

Απόσπασμα

Τα φλέγοντα ζητήματα της «κουλτούρας» και της «εδαφικής συνύπαρξης» διαφορετικών πολιτισμών, μοιάζουν άρρηκτα συνδεδεμένα με την ανάδυση συγκρούσεων· ένα φαινόμενο οφειλόμενο όχι μόνο σε «πραγματικά» προβλήματα, αλλά κυρίως στη διατομική (πολιτισμική) διαφορετικότητα (Parekh, 2002). Στο ίδιο πλαίσιο, οι εκάστοτε συγκρούσεις ενδέχεται να επιφέρουν είτε αρνητικά είτε θετικά αποτελέσματα, σε ευθεία συνάρτηση με τον επιλεγόμενο τρόπο διαχείρισής τους (Tidwell, 1998). Ως εκ τούτου, η παρούσα έρευνα επιχείρησε μια εμπειρική, ποιοτική, εις βάθος διερεύνηση των αποτελεσματικότερων εναλλακτικών τρόπων επίλυσης των συγκρούσεων σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, λαμβάνοντας σαφώς υπόψη τις ανάγκες της εκάστοτε περίπτωσης, και σε συμφωνία με τις αρχές εκείνες της καινοτομίας και της δημιουργικότητας. Πιο συγκεκριμένα, στα πλαίσια του παρόντος πονήματος, η «εικόνα» -και δη η «ψηφιακή φωτογραφία»- κλήθηκε να παίξει το ρόλο του «διαμεσολαβητή» στις εκάστοτε συγκρούσεις, ενώ οι συμμετέχοντες (άτομα και ομάδες, Έλληνες και μετανάστες, προερχόμενοι από 12 Αθηναϊκά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) κλήθηκαν να τη χρησιμοποιήσουν κατάλληλα, προκειμένου να επιλύσουν τις διαφορές τους, στηριζόμενοι στην προσωπική τους προσπάθεια και ενέργειες. Στο πλαίσιο αυτό, τα σχετικά γραπτά και φωτογραφικά ερευνητικά δεδομένα αναλύθηκαν σύμφωνα με τη φαινομενολογική προσέγγιση του Giorgi (2007). Τέλος, η παρούσα έρευνα συνέβαλε καθοριστικά στη σύλληψη και ανάπτυξη ενός νέου μοντέλου δημιουργικής επίλυσης των συγκρούσεων, το οποίο και ονομάστηκε «Ελουροβόρος».

Λέξεις- κλειδιά: συγκρούσεις· πολυπολιτισμικότητα· ψηφιακή φωτογραφία· διαμεσολαβητής εμπειρική, ποιοτική διερεύνηση· φαινομενολογική προσέγγιση «Ελουροβόρος»

Πρόλογος

Αν καθαριστούν οι πύλες της αντίληψης τότε ο άνθρωπος θα δει τα πάντα όπως είναι· άπειρα (William Blake, 1790, *The Marriage of Heaven and Hell*)

Η παρούσα ποιοτική έρευνα επικεντρώνεται στη δημιουργική επίλυση των συγκρούσεων μέσω της εφαρμογής νέων τεχνολογιών. Πιο συγκεκριμένα, προτείνει και εφαρμόζει εμπράκτως τη χρήση της «ψηφιακής φωτογραφίας» ως μέσου διαμεσολάβησης (σ.σ. ανάδυσης, επεξεργασίας και πιθανής συγκρουσιακής επίλυσης) στα πλαίσια ενδοατομικών, διατομικών αλλά και διομαδικών συγκρούσεων.

Ακολούθως, η βασική έρευνα στηρίζεται στη συστηματική μελέτη δώδεκα (12) Αθηναϊκών πολυπολιτισμικών σχολικών περιπτώσεων (σ.σ. «multiple case-studies»), συμπεριλαμβάνοντας δείγμα 300 Ελλήνων και μη μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, ως βασικός ερευνητικός στόχος μπορεί να οριστεί η διερεύνηση της σημασίας της δημιουργικότητας επί της συγκρουσιακής επίλυσης, τόσο στα ελληνικά σχολεία καθαυτά, όσο και στα ευρύτερα εκείνα πεδία που απαρτίζονται από μικτούς πληθυσμούς, δεδομένης της συχνότητας και οξύτητας του φαινομένου της σύγκρουσης σε αυτούς τους χώρους, λόγω της παρατηρούμενης διατομικής διαφορετικότητας (Georgiadis, Koutsouri & Zisimos, 2011).

Λαμβάνοντας υπόψη τους αναμενόμενους γλωσσικούς περιορισμούς που συνδέονται με τα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, και έχοντας αναθεωρήσει πληθώρα κλασικών μεθόδων συγκρουσιακής επίλυσης, μπορούμε να καταλήξουμε στο γενναίο συμπέρασμα πως ορισμένα ζητήματα είναι αδύνατον να επιλυθούν αποκλειστικά διά μέσου της λεκτικής οδού (Weiser, 1983). Σε συμφωνία με την πρωθύστερη παρατήρηση, η εικόνα ως εναλλακτικό μέσον διαμεσολάβησης δύναται ενδεχομένως να «μεταφράσει» στον ασυνείδητο νου συναισθήματα και ιδέες, οι οποίες, σε αντίθετη περίπτωση, έχοντας αποκρυσταλλωθεί σε συνειδητό επίπεδο είναι πλέον δύσκολο να αναθεωρηθούν από μια διαφορετική οπτική γωνία (Berger, 1972).

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται μία συνοπτική εισαγωγή στο κοινωνικό ψυχολογικό ζήτημα των συγκρούσεων με στόχο την αρχική εξοικείωση του αναγνώστη με τις

σχετικές προβληματικές, ενώ στο επόμενο κεφάλαιο παρατίθεται μία αναλυτικότερη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

0. Εισαγωγή

Η γέννηση και ανάπτυξη του επιστημονικού κλάδου της κοινωνικής ψυχολογίας αποδίδεται συχνά στο έργο του Δαρβίνου, του Μαρξ και του Φρόυντ, καθώς και στη σύλληψη της έννοιας της σύγκρουσης ως μίας- ποικίλων εκφάνσεων- «ανταγωνιστικής διαμάχης» (Deutsch, 2002, σ. 308).

Στο πλαίσιο αυτό, αντίστοιχες έννοιες όπως εκείνες της «συνεργασίας» και του «ανταγωνισμού» διαφαίνονται επίσης στα πρώιμα κοινωνικά ψυχολογικά έργα των Murphy και Newcomb αλλά και των May και Doob, τα οποία όμως βρίθουν μεθοδολογικών σφαλμάτων (Deutsch, 2002). Από την άλλη πλευρά, ο Kurt Lewin ασχολείται εκτενώς με τη θεωρία του «δυναμικού πεδίου» κατά τις δεκαετίες του 1920, 1930 και 1940, εστιάζοντας σε όλες τις σχετικές πηγές «έντασης» εντός του πλαισίου αυτού, και εμπνέοντας το μεταγενέστερο έργο του Morton Deutsch (1949) αναφορικά με το δίπολο «συνεργασία – ανταγωνισμός» (Deutsch, 2002, σ.310).

Μεταβαίνοντας σε ένα περισσότερο σύγχρονο πλαίσιο, ο Deutsch (2002) αναφέρεται σε εννέα συγκεκριμένους κοινωνικο-ψυχολογικούς τομείς που χρήζουν διερεύνησης, συμπεριλαμβάνοντας το ζήτημα της ανθρώπινης επαγγελματικής, κυβερνητικής, ψυχολογικής αλλά και συμβατικής «εκπαίδευσης» αναφορικά με την αποτελεσματικότερη και εποικοδομητικότερη διαχείριση των εκάστοτε συγκρούσεων. Ακολούθως, ως εξίσου σπουδαία κρίνεται και η διερεύνηση των προϋποθέσεων εκείνων που καθορίζουν τη συνεργατική ή ανταγωνιστική φύση μιας διαδικασίας συγκρουσιακής επίλυσης, καθώς και της γενικευσιμότητας των όσων σχετικών «δυτικών» ευρημάτων σε άλλα πολιτισμικά πλαίσια (Deutsch, 2002, σ.315). Τέλος, ένα σχετικό και κατά βάσιν υπο-μελετημένο ζήτημα είναι εκείνο της καταπίεσης και των επακόλουθων φυλετικών, θρησκευτικών, κυβερνητικών και εργατικών συγκρούσεων, στα πλαίσια μίας ασύμμετρης σχέσης με τη συμβατική «εξουσία» (Deutsch, 2002, σ.315. Roy, Burdick & Kriesberg, 2010).

Ακολούθως, σύμφωνα με τον Deutsch (2002)

Αν δεν κάνω λάθος στον ισχυρισμό ότι η καταπίεση είναι ένας από τους σημαντικότερους ηθικούς αυτουργούς των καταστροφικών συγκρούσεων στον κόσμο, σήμερα, είναι προφανές ότι το πεδίο των μελετών των συγκρούσεων θα πρέπει να κάνει περισσότερα για να προσπαθήσει να καταλάβει πώς να αναπτύξει εποικοδομητικές διαδικασίες για την υπέρβαση των συγκρούσεων. (σ.316)

Με βάση την τελευταία παρατήρηση, οφείλουμε να τονίσουμε πως οι εν λόγω «εποικοδομητικές διαδικασίες» επίλυσης των συγκρούσεων, καθώς και η διασύνδεση της κοινωνικής ψυχολογικής θεωρίας με την πράξη κρίνονται ως ζωτικής σημασίας για την καίρια αντιμετώπιση των σύγχρονων προκλήσεων, όπως είναι τα ακολούθως εξεταζόμενα φαινόμενα της τεχνολογικής ανάπτυξης, της πολυπολιτισμικότητας και των πάσης φύσεως συγκρούσεων.

Αρχικώς, εστιάζοντας στο ζήτημα των διομαδικών πολυπολιτισμικών συγκρούσεων, το οποίο και βρίσκεται στην «καρδιά» της παρούσας διατριβής, οφείλουμε να αναλογιστούμε ορισμένα κομβικά ζητήματα, συμπεριλαμβανομένων των εννοιών της ανθρώπινης «φύσης», των διατομικών διακρίσεων και των συνοδών φαινομένων του ρατσισμού και της στερεοτυποποίησης.

Εν πρώτοις, το ζήτημα του επίκτητου ή έμφυτου χαρακτήρα της ανθρώπινης φύσης έχει απασχολήσει εκτενώς την επιστημονική κοινότητα (Wilson, 2004). Για του λόγου το αληθές, όταν ο ανθρωπολόγος Allan Holmberg επισκέφθηκε τη φυλή Siriono της Νότιας Αμερικής το 1940, ανακάλυψε έκπληκτος πως τα μέλη της αδυνατούσαν να μετρήσουν πέραν του «τρία». Στην πραγματικότητα, η «αδυναμία» αυτή δεν σηματοδοτούσε απουσία της αντίστοιχης νοητικής ικανότητας ή ανικανότητα αναγνώρισης της έννοιας της ποσότητας· περισσότερο υποδήλωνε πως η σχετική εγκεφαλική δομή που είναι υπεύθυνη για την μέτρηση είχε διαμορφωθεί κατ' αυτόν τον τρόπο με βάση την κοινωνική ομάδα και κουλτούρα υπαγωγής (Lindholm, 2007). Εντούτοις, αντίστοιχα ευρήματα δεν χαίρουν πάντοτε μίας επιστημονικά και δεοντολογικά ορθής ερμηνείας, ευνοώντας ακολούθως το στιγματισμό ομάδων και ατόμων.

Συνδέοντας την παραπάνω παρατήρηση με τη σύγχρονη πραγματικότητα, όλο και περισσότερα μέλη ξένων χωρών καταφεύγουν στην Ελλάδα αλλά και σε λοιπές χώρες υποδοχής, φερόμενες ως «πολιτισμικά περιβάλλοντα» (Alibhai-Brown, 2000), προκειμένου να εγκατασταθούν σε αυτές (Anastasiadou, 2007). Εντούτοις, παρά τη συχνότητα του εν λόγω φαινομένου, τα χαρακτηριστικά που τείνουν να αποδίδονται σε πολλές από αυτές τις μειονότητες είναι συνήθως αρνητικά, οδηγώντας αναπόδραστα σε περαιτέρω διακρίσεις, καθώς και στον επακόλουθο -και συχνά αναίτιο- στιγματισμό τους (Dimakos & Tasiopoulou, 2003).

Σε συναφές πλαίσιο, σύμφωνα με το ψυχαναλυτή και φιλόσοφο Franz Fanon (1990), ο ρατσισμός συνιστά μια οξύτατη μορφή διάκρισης, δεδομένου πως τείνει να τοποθετεί τους ανθρώπους σε στιγματισμένες κατηγορίες, τις οποίες εκείνοι αδυνατούν τόσο να αποφύγουν, όσο και να αποδεχτούν, καταλήγοντας συχνά όχι μόνο στον κοινωνικό αποκλεισμό τους, αλλά και στην αναδυόμενη αίσθηση ενός προσωπικού αδιεξόδου.

Σε συμφωνία με την παραπάνω παρατήρηση, οι εν λόγω διακρίσεις καθώς και η γενικευμένη απόδοση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών στα μέλη μιας ομάδας με αποκλειστικό γνώμονα την ταυτότητα της υπαγωγής τους, στηρίζονται πολλές φορές περισσότερο σε «φανταστικές» αναπαραστάσεις και λιγότερο στην «πραγματική» αντίληψη του ανθρώπινου εγκεφάλου (Hook, 2007). Ως εκ τούτου, η αποδοχή της διαφορετικότητας καθώς και το προαναφερθέν άνοιγμα των «πυλών της αντίληψης» (Blake, 1790, όπως αναφέρεται στον Huxley, 2010) μοιάζουν να συνιστούν σήμερα καθολικές ανάγκες.

Ταυτοχρόνως, η ίδια η έννοια της «πραγματικότητας» μοιάζει πολλές φορές να αναθεωρείται (Barrett, 1998). Στο πλαίσιο αυτό, ένας από τους βασικότερους παράγοντες που συντελούν σε αυτήν την «αναδιαμόρφωση», φαίνεται πως είναι η ραγδαία ανάπτυξη των ποικίλων τεχνολογικών μέσων· φαινόμενο, το οποίο συχνά στοχοποιείται ως υπαίτιο για τη δημιουργία σύγχυσης, τόσο σε προσωπικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Baudrillard, 2008). Ωστόσο, γενικευμένη είναι και η παραδοχή της σπουδαιότητας και ευέλικτης χρηστικότητας των νέων τεχνολογικών, σε συνάρτηση φυσικά με τη συνετή ή μη χρήση τους (Jacobs, 2008).

Στο πλαίσιο αυτό, ένα από τα μεγαλύτερα συνοδά πλεονεκτήματα συνιστά η ταχύτατη και εκτεταμένη ανταλλαγή πληροφοριών σε παγκόσμιο επίπεδο, συμβάλλοντας ταυτοχρόνως τόσο στην επακόλουθη επιστημονική ανάπτυξη, όσο και στην ευρύτερη δια-πολιτισμική επαφή (Castells, 2004). Ακολούθως, η σχετικά πρόσφατη επαφή και εξοικείωση με «νεο-ανακαλυφθέντες» λαούς και φυλές, έχει επιφέρει- αναμενόμενα- μια παγκόσμια αλλαγή αναφορικά με την αντίληψη και πρόσληψη εννοιών όπως είναι η κουλτούρα, η διαφορετικότητα αλλά και η ίδια η ατομική ταυτότητα (Lindholm, 2007).

Μεταβαίνοντας στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, έχοντας ως βασικό στόχο τη μελέτη της δημιουργικής επίλυσης των συγκρούσεων μέσω των ψηφιακής φωτογραφίας, ερχόμαστε αναπόδραστα αντιμέτωποι με τη συνειδητοποίηση πως η εικόνα δύναται να επιδράσει τόσο αρνητικά όσο και θετικά επί της αντίληψης αλλά και διαμόρφωσης των εκάστοτε απόψεων. Ακολούθως, ο χαρακτηρισμός των εκάστοτε πολιτισμικών διαφορών ως «μη πραγματικών» (Hook, 2007), ή, αλλιώς, ως μια «εικονική πραγματικότητα», όπως αυτή παρουσιάζεται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και τις νέες τεχνολογίες (Baudrillard, 2008), συνέβαλε στην ιδέα της αντιμετώπισης των ενδεχόμενων συγκρούσεων διά μέσου του αρχικού εκείνου μέσου «πρόκλησής» τους της εικόνας, δηλαδή.

Στο πλαίσιο αυτό, η δημιουργική επίλυση των συγκρούσεων μέσω της φωτογραφίας θέτει ως κύριο στόχο την υπερπήδηση των στενών ορίων και περιορισμών της λεκτικής επικοινωνίας, η οποία βασίζεται αποκλειστικά στη συνειδητή επεξεργασία και δρα προς όφελος των κατεχόντων άπταιστα τη γλώσσα στην οποία πραγματοποιείται η επικοινωνία (Weiser, 1983). Ακολούθως, η σύγχρονη, ραγδαία μεταλλασσόμενη ελληνική κοινωνία, αποτελείται πλέον από αρκετές ομάδες διαφορετικού πολιτισμικού και γλωσσικού υποβάθρου. Από την άλλη πλευρά, η ανάγκη για επικοινωνία παραμένει ζωτική και εντεινόμενη. Ως εκ τούτου, η επακόλουθη προσπάθεια έμμεσης επικοινωνίας δια μέσου διαφόρων εκπροσώπων καθιστά τις εν λόγω ομάδες αδύναμες και χειραγωγήσιμες. Αντίστροφα, η εικόνα, ως εναλλακτικός επικοινωνιακός δίαυλος, προσφέρει τη δυνατότητα άμεσης, ελεύθερης, ισότιμης και απλουστευμένης έκφρασης, τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο.

Καταλήγοντας, μέσω της χρήσης εικόνων- φαινομένου, συχνά «δαιμονοποιημένου» λόγω του πιθανού αρνητικού κοινωνικού και διαπροσωπικού αντίκτυπου (Baudrillard, 2008) - προτείνουμε, εντούτοις, μια μέθοδο οπτικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, η οποία βασίζεται στις βαθύτερες ασυνείδητες πεποιθήσεις και δύναται να φθάσει στη ρίζα του προβλήματος και, συνεπώς, στην πρωταρχική αιτία της πιθανής σύγκρουσης. Κατά συνέπεια, βασικό στόχο της παρούσας έρευνας αποτελεί η αναζήτηση και παρουσίαση ενός αποτελεσματικού τρόπου συγκρουσιακής επίλυσης, διά μέσου της αμφίπλευρης «προβολής» των συγκρουόμενων μελών, προκειμένου να επιτευχθούν τα βασικά στάδια της σχετικής διαδικασίας, συμπεριλαμβανομένης (1) της «κατανόησης του πραγματικού προβλήματος», της (2) «κατανόησης του ετέρου», της (3) «ανταλλαγής απόψεων» καθώς και της (4) «από κοινού προσπάθειας εξεύρεσης λύσεων».

Αναλυτικότερα, ως υπόθεση εργασίας δεχόμαστε πως η εικόνα, ως «γλώσσα του ασυνειδήτου» (Jung & Franz, 1964), σε συνδυασμό με την επακόλουθη λεκτική επεξεργασία, δύναται να διευκολύνουν την επικοινωνία, συνειδητοποίηση και, κατ' επέκταση, την επίλυση των συγκρούσεων σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο. Επιπρόσθετα, η προτεινόμενη δημιουργική διαδικασία ενδέχεται να συμβάλει θετικά στην «αποδυνάμωση του ατομικού 'εγώ'» και των συναφών εγωιστικών συμπεριφορών, στην ταυτόχρονη ανάδυση μιας αίσθησης ουσιαστικής ενότητας με τον «πλησίον», και στην οξυδερκέστερη αντίληψη του «πραγματικού» αιτίου που υπολανθάνει πίσω από έκαστη σύγκρουση, ενισχύοντας ταυτόχρονα τον ατομικό ψυχισμό (Malchiodi, 2011).

Ακολούθως, αντλώντας έμπνευση από τη βιβλιογραφία του κλάδου της «Αντι-καταπιεστικής Έρευνας» (σ.σ. «Anti-oppressive research») και της «Αυτόχθονης Μεθοδολογίας» (σ.σ. «Indigenous Methodology»), και σεβόμενη τις σχετικές αρχές της «κοινωνική προσφοράς», της «δημιουργικότητας» και της «ακεραιότητας και αναστοχαστικότητας του ερευνητή» (Jacobs, 2008), η παρούσα έρευνα είναι διαμορφωμένη με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτρέπει την ενεργή συμμετοχή και αλληλεπίδραση, προωθώντας τόσο τη λεκτική όσο και τη μη-λεκτική, «φωτογραφική», επικοινωνία και ωφελώντας ουσιαστικά τους συμμετέχοντες.

Πιο συγκεκριμένα, η σχετική ερευνητική μεθοδολογία βασίζεται στο γόνιμο και δημιουργικό συνδυασμό διαφόρων μεθόδων, συμπεριλαμβανομένης της μελέτης πολλαπλών περιπτώσεων μέσω της παρατήρησης, καθώς και της φαινομενολογικής ανάλυσης των σχετικών δεδομένων που προέκυψαν από αυτήν. Στο πλαίσιο αυτό, η προτεινόμενη διαδικασία απαρτίζεται από πέντε επίπεδα, τα οποία υπόκεινται σε τρεις φάσεις. Αναλυτικότερα, ξεκινώντας από (α) τη λεκτική επεξεργασία του προβλήματος και μεταβαίνοντας (β) στη δημιουργική επεξεργασία, (γ) την επαφή με «την άλλη πλευρά» και (δ) τη συζήτηση, βασικό στόχο συνιστά η διαμόρφωση (ε) μιας κατάστασης στην οποία ενυπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες και προϋποθέσεις επίλυσης της σύγκρουσης. Από την άλλη πλευρά, οι σχετικές «φάσεις» στις οποίες υπόκεινται τα παραπάνω πέντε επίπεδα αφορούν στην (1) επίγνωση, (2) την επικοινωνία και (3) την αξιολόγηση του προβλήματος.

Συνοψίζοντας, οφείλουμε να τονίσουμε πως η προσδοκώμενη «επίλυση» δεν αποτελεί αναγκαστικά αυτοσκοπό· τουναντίον, η έμφαση πρέπει να δοθεί στην ίδια την προαγωγή της διαδικασίας της επίλυσης. Καταλήγοντας, απόρροια την παρούσας έρευνας αποτελεί η ανάπτυξη και διαμόρφωση ενός καινοτόμου μοντέλου δημιουργικής επίλυσης συγκρούσεων, το οποίο ακολουθεί την πορεία που περιγράφηκε παραπάνω, και ονομάστηκε «Ελουροβόρος».

Συνοψίζοντας, η μορφή και ο τρόπος παρουσίασης της παρούσας διατριβής αντιστοιχεί στα πέντε προαναφερθέντα μεθοδολογικά επίπεδα. Ως εκ τούτου, στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται μια διεξοδική θεωρητική επισκόπηση των βασικότερων εκείνων θεμάτων που άπτονται της παρούσας εργασίας, συμπεριλαμβανομένων των εννοιών της πολυπολιτισμικότητας, των συγκρούσεων, της δημιουργικότητας και της εικόνας. Ταυτοχρόνως, το κεφάλαιο αυτό αντιστοιχεί στο επίπεδο «εξερεύνησης του προβλήματος», το πρώτο, δηλαδή, επίπεδο στη διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων.

Εν συνεχεία, το δεύτερο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στην παράθεση και κριτική επισκόπηση μιας σειράς δημιουργικών ερευνητικών μεθόδων, οι οποίες σχετίζονται άμεσα και έχουν συντελέσει στη διαμόρφωση της μεθοδολογίας που ακολουθείται στην παρούσα έρευνα. Ουσιαστικά, το κεφάλαιο αυτό αντιστοιχεί στο στάδιο της «δημιουργικής εξερεύνησης του προβλήματος».

Έπειτα, στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται εκτενώς η «αλληλεπίδραση» μεταξύ της εν λόγω δημιουργικής διαδικασίας και των ερευνητικών συμμετεχόντων, ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο επιχειρείται μια κριτική και οξυδερκής παράθεση των ευρημάτων που προέκυψαν από τη φάση εκείνη της αλληλεπίδρασης. Κατά συνέπεια, το τρίτο κεφάλαιο αντιστοιχεί ευθέως στο στάδιο «επαφής των αντικρουόμενων μελών», ενώ το τέταρτο στην «αμοιβαία συζήτηση». Στο κεφάλαιο αυτό συνοψίζονται τα σχετικά ερευνητικά συμπεράσματα και παρατηρήσεις, ενώ αναπτύσσονται και διάφορες προτάσεις σχετικά με τη μελλοντική εξέλιξη αλλά και πρακτική εφαρμογή του μοντέλου «δημιουργικής επίλυσης συγκρούσεων».

Τέλος, το πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο αφορά τα καταληκτικά σχόλια και αντιστοιχεί σε εκείνο το στάδιο της σύγκρουσης, στο οποίο αναδύεται το πλαίσιο όπου συνυπάρχουν οι «απαραίτητες συνθήκες για συμφιλίωση». Οφείλουμε να τονίσουμε πως το τελευταίο αυτό επίπεδο δεν συνεπάγεται και το τέλος της δημιουργικής διαδικασίας, εφόσον, όπως πρόκειται να υποστηριχθεί εκτενώς, αυτή δεν τελειώνει ποτέ. Σε ευθεία συνάρτηση, και η παρούσα πρόταση αποβλέπει σε μια αέναη εξέλιξη, προσκαλώντας τελικώς τον αναγνώστη να αλληλεπιδράσει ουσιαστικά με τις παρατιθέμενες ιδέες, εμπλουτίζοντάς τις περαιτέρω ερευνητικά, διατηρώντας τις ζωντανές, και αναπτύσσοντάς τις.

Επιλογικά, η παρούσα έρευνα μπορεί να χαρακτηριστεί καλύτερα ως μια «δράση», αποσκοπούσα στη διευκόλυνση των σχέσεων μεταξύ ατόμων με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές. Υπό την έννοια αυτή, η παρουσίαση και προβολή του εκάστοτε προβλήματος από τα εμπλεκόμενα άτομα ή ομάδες, καθώς και ο ρόλος τους ως αυτο-παρατηρητών, δύναται να διευρύνει τους ορίζοντες της νόησης και διαλλακτικότητας απέναντι σε ένα ζήτημα που πρωθύστερα αντιμετωπιζόταν «μονόπλευρα». Εν ολίγοις, ένα πρόβλημα που ίσως να φάνταζε άλυτο, μετατρέπεται τελικώς σε μια δημιουργική διαδικασία, η οποία αποσκοπεί στην κατάκτηση των απαραίτητων εφοδίων προκειμένου να επιτευχθεί η αυτόνομη αντιμετώπιση πιθανών μελλοντικών συγκρούσεων, καθώς, όπως υπογραμμίζει ο Deutsch (2002)

Ζούμε σε μια περίοδο της ιστορίας, κατά την οποία η γενίκευση και η ένταση της ανταγωνιστικής σύγκρουσης επί των φυσικών πόρων είναι πιθανό να

αυξηθεί σημαντικά. Και σήμερα οι εθνοτικές και εθνικές συγκρούσεις ενέχουν μεγάλο κίνδυνο για την ειρήνη σε πολλές περιοχές του κόσμου. Επίσης, ζούμε σε μια περίοδο κατά την οποία οι βόμβες υδρογόνου και άλλα όπλα μαζικής καταστροφής μπορούν να καταστρέψουν την πολιτισμένη ζωή. Η κοινωνική ανάγκη για καλύτερους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων είναι επείγουσα. Σε σχέση με αυτή την ανάγκη, κατά τη γνώμη μου, πολύ λίγοι από εμάς εργάζονται στα επιστημονικά ζητήματα που ενδέχεται να παρέχουν τη γνώση που θα οδηγήσει σε μια πιο εποικοδομητική επίλυση των πολλών και έντονων συγκρούσεων, που μας περιμένουν όλους. (σ. 318)

1. Θεωρητική Επισκόπηση

Η ακόλουθη θεωρητική επισκόπηση εστιάζεται σε ορισμένες κομβικές έννοιες που άπτονται της παρούσας έρευνας, συμπεριλαμβάνοντας τα ζητήματα της επίλυσης των συγκρούσεων, της δημιουργικότητας, της «εικόνας», ιδωμένης μέσα από ποικίλες επιστημονικές σκοπιές και της πολυπολιτισμικότητας, με στόχο τη θεωρητική εδραίωση της προβληματικής που πραγματεύεται η παρούσα διατριβή επί της «δημιουργικής επίλυσης συγκρούσεων με τη χρήση ψηφιακής φωτογραφίας».

1.1 Συγκρούσεις και Επίλυση Συγκρούσεων στην Κοινωνική Ψυχολογία

Οι συγκρούσεις, αν και τείνουν να χαρακτηρίζονται ενίοτε ως ένα «προβληματικό» και «ανεπιθύμητο» χαρακτηριστικό της ανθρώπινης εμπειρίας, συνιστούν, εντούτοις, ένα καίριο συστατικό της κοινωνικής ζωής, απαραίτητο για την επιβίωση και την πρόοδο του ανθρώπινου είδους (Vallacher, Nowak & Coleman 2013). Αναλυτικότερα, «η σύγκρουση, είτε μεταξύ ατόμων, ομάδων, ή πολιτισμών, είναι απαραίτητη για την κατασκευή των κοινών πραγματικοτήτων, την τεχνολογική και την πνευματική καινοτομία, και την προσαρμογή σε νέα γεγονότα και αβέβαιες καταστάσεις» (Vallacher και συν., 2013, σ.1). Από την άλλη πλευρά, μία σύγκρουση δύναται να προσλάβει καταστροφικές διαστάσεις όταν εκείνη παύσει να είναι εποικοδομητική (Vallacher και συν., 2013).

Προχωρώντας, κατά τις δεκαετίες του 1920, 1930 και 1940, ο Kurt Lewin ασχολήθηκε εκτενώς με τη θεωρία του «δυναμικού πεδίου», καθώς και με κάθε μορφή δύναμης και έντασης που αυτό εσωκλείει, παρουσιάζοντας τελικώς τρία βασικά είδη ψυχολογικής σύγκρουσης υπό τη μορφή α) της προσέγγισης-προσέγγισης, με το άτομο να βρίσκεται ανάμεσα σε δύο θετικές δυνάμεις, β) της αποφυγής-αποφυγής, με το άτομο να βρίσκεται ανάμεσα σε δύο αρνητικές δυνάμεις και γ) της προσέγγισης-αποφυγής, με το άτομο να εκτίθεται σε δύο αντικρουόμενες δυνάμεις με θετικό και αρνητικό σθένος αντίστοιχα (Deutsch, 2002).

Στο πλαίσιο αυτό, η επιρροή του Lewin επί του Morton Deutsch (1949) αναφορικά με τα συστήματα εντάσεων οδήγησε το δεύτερο στην επισταμένη ενασχόλησή του με το ζήτημα της «συνεργασίας και του ανταγωνισμού», καθώς και στην περαιτέρω

δάκριση ορισμένων χαρακτηριστικών των συνεργατικών σχέσεων αλλά και των ανταγωνιστικών διαδικασιών (Deutsch, 2002). Αναλυτικότερα, στα χαρακτηριστικά των συνεργατικών σχέσεων ο Deutsch (2002) συμπεριέλαβε α) την αποτελεσματική επικοινωνία, β) τη φιλικότητα, εξυπηρετικότητα και μειωμένη κωλυσιεργία, γ) τον εύρυθμο συντονισμό της προσπάθειας, τον καταμερισμό της εργασίας, τον προσανατολισμό προς την επίτευξη, την ευταξία στη συζήτηση και την υψηλή παραγωγικότητα, δ) το αίσθημα της συμφωνίας, ε) την προθυμία για την ενίσχυση της δύναμης του ετέρου και, τέλος, στ) τον καθορισμός των συγκρουόμενων συμφερόντων ως αμοιβαίο πρόβλημα που οφείλει να επιλυθεί συλλογικά (Deutsch, 2002, σ.311).

Αντίστροφα, κατά την ανταγωνιστική διαδικασία α) η επικοινωνία είναι μειωμένη, β) η κωλυσιεργία και η έλλειψη εξυπηρετικότητας οδηγούν σε αρνητικές συμπεριφορές και αμοιβαίες υποψίες, γ) οι μετέχοντες στη διαδικασία αδυνατούν να «διαιρέσουν» την εργασία τους, δ) η επαναλαμβανόμενη εμπειρία της διαφωνίας και της απορριπτικής κριτικής μειώνει την εμπιστοσύνη και αυτοπεποίθηση μεταξύ των μελών και, τέλος, ε) τα συγκρουόμενα μέρη επιδιώκουν να ενισχύσουν την προσωπική τους εξουσία έναντι των υπολοίπων (Deutsch, 2002, σ.312).

Προχωρώντας, η επιβολή της «ιδανικής λύσης» κατά την ανταγωνιστική διαδικασία μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω ψυχολογικών και φυσικών απειλών, αλλά και με τη χρήση βίας (Deutsch, 2002). Αντίθετα, σύμφωνα με τους Johnson και Johnson (1989), η συνεργατική διαδικασία μπορεί να αυξήσει την παραγωγικότητα, να βελτιώσει τις διαπροσωπικές και ενδοομαδικές σχέσεις αλλά και να συμβάλει στην καλύτερη ψυχική υγεία και ενδυνάμωση της ατομικής αυτοεκτίμησης, οδηγώντας στην καλύτερη διαχείριση των συγκρούσεων μέσω μιας περισσότερο «επικοινωνιακής» επίλυσης (Deutsch, 2002, σ. 312).

Στο πλαίσιο αυτό, έχοντας αναφερθεί στα χαρακτηριστικά των συνεργατικών και ανταγωνιστικών πρακτικών, οφείλουμε να παρατηρήσουμε πως στους παράγοντες διαμόρφωσης αυτών των διεργασιών εντάσσονται επίσης και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μιας κοινωνίας. Ακολούθως, τα χαρακτηριστικά εκείνα επηρεάζουν επιπροσθέτως και τον τρόπο αντίληψης του εαυτού και, κατά συνέπεια, τις γνωστικές κατασκευές, τα συναισθήματα και την ατομική συμπεριφορά (Χρυσόχου, 2011).

Στο πλαίσιο αυτό, ερευνητικά ευρήματα υποδεικνύουν πως σε κοινωνίες όπου εκτιμάται και προάγεται ο ατομικισμός, η αντιμετώπιση συγκρούσεων που αφορούν σε «επείγοντα» περιστατικά, όπως αυτό της ενδο-οικογενειακής βίας, υλοποιείται μέσω ατομικών παρεμβάσεων, απομακρύνοντας το άτομο από το εχθρικό περιβάλλον (Roy και συν., 2010). Αντιστρόφως, σε περισσότερο «συνεργατικές» κοινωνίες ολόκληρη η κοινότητα σπεύδει να συμβάλει στην επίλυση της εκάστοτε σύγκρουσης, εκπαιδεύοντας κατάλληλα φίλους, συγγενείς, γείτονες και συνεργάτες, με στόχο την καίρια παρέμβασή τους (Roy και συν., 2010).

Συνοψίζοντας, η συλλογική προσέγγιση στα πλαίσια μιας συνεργατικής κοινωνίας φαίνεται ιδιαίτερα αποτελεσματική (Roy και συν., 2010) παρατήρηση, η οποία, όμως, δεν μπορεί εύκολα να γενικευθεί και στο πλαίσιο μιας «ατομικιστικής» κοινωνίας. Καταλήγοντας, στην περίπτωση της ατομικιστικής κοινωνίας τείνει να ευνοείται ο «ανεξάρτητος εαυτός», ενώ στην περίπτωση της συλλογικής κοινωνίας τείνει να ευνοείται ο «αλληλοεξαρτώμενος εαυτός» (Χρυσόχου, 2011, σ.89). Ωστόσο, «το να είναι κανείς αλληλοεξαρτώμενος σημαίνει διαφορεικά πράγματα για τους ανθρώπους που ζουν σε ατομικιστικές ή σε κοινωνίες συλλογικότητας» (Cross, Bacon & Morris, 2000, όπως αναφέρονται στη Χρυσόχου, 2011, σ.89), οπότε κάθε περίπτωση θα πρέπει να εξετάζεται μεμονωμένα¹.

Εμβαθύνοντας στο ζήτημα της κουλτούρας μίας κοινωνίας, οι συγκρούσεις που ανάγονται σε διαφορές πολιτισμικού υποβάθρου μπορούν να θεωρηθούν ως ένα φαινόμενο διαχρονικό, σύνθητες -και συχνά αναπόφευκτο- στα πλαίσια της λειτουργίας μιας δεδομένης κοινωνίας (Deutsch, 1973). Στο πλαίσιο αυτό, η πλέον γνωστή και επικίνδυνη μορφή που δύνανται να προσλάβουν οι πολιτισμικές συγκρούσεις είναι αυτή της διεθνούς σύγκρουσης, η οποία ενδέχεται να κλιμακωθεί μέχρι και το επίπεδο της πολεμικής σύρραξης (Deutsch, Coleman & Marcus, 2011).

¹ Οι δύο προσεγγίσεις (σ.σ. ατομικιστική και συλλογική) αφορούν και στη διάκριση δύο επιστημονικών κλάδων της κοινωνικής ψυχολογίας στον πρώτο, τα κοινωνικά κινήματα τείνουν να δίνουν έμφαση σε στοιχεία που συσχετίζονται με όρους συλλογικότητας, ενώ, αντίθετα, επιστήμονες του κλάδου της επίλυσης των συγκρούσεων υποστηρίζουν στοιχεία που συσχετίζονται με «παραδοχές ατομικισμού» (Roy και συν., 2010, σ.361). Οι επιστήμονες και των δύο χώρων φαίνεται να έχουν επίγνωση του συγκεκριμένου θέματος, αν και διακρίνουμε μια τάση εξωτερίκευσης των διαδικασιών εκ μέρους των πρώτων, σε αντίθεση με τη θέαση της «εμπιστευτικότητας» ως απαραίτητης προϋπόθεση μιας διαδικασίας επίλυσης, εκ μέρους των δεύτερων (Roy και συν., 2010).

Από την άλλη πλευρά, η έννοια της πολιτισμικής σύγκρουσης ενδέχεται να υπονοεί λιγότερο κρίσιμες ή λογικοφανείς περιστάσεις. Παραδείγματος χάριν, στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, το εθνικό αίτημα περί προστασίας των αετών έρχεται σε ευθεία αντιπαράθεση με το αίτημα για διατήρηση της κουλτούρας της φυλής των *Hoří*, μέρος της οποίας συνιστά και η χρήση των «χρυσών αετών» για διάφορους θρησκευτικούς και άλλους σκοπούς (Fenstermaker, 2007).

Τέλος, ένα ακόμα εκτενώς μελετημένο πεδίο, που άπτεται της παρούσας έρευνας, είναι αυτό των πολιτισμικών συγκρούσεων στον εκπαιδευτικό χώρο. Στο πλαίσιο αυτό, διάφορα σχετικά ευρήματα υποδηλώνουν πως η υποκειμενική πολιτισμική αντίληψη σχετίζεται με τις απαντώμενες διαφορές τόσο στη θεώρηση, όσο και στην επίλυση ενός προβλήματος (Jensen, 1997, όπως αναφέρεται στους Brown, Snedeker & Sykes, 1997).

1.1.1 Η έννοια της σύγκρουσης

Αρχικώς, η σύγκρουση φαίνεται πως αποτελεί μια αμφίσημη έννοια, συσχετιζόμενη τόσο με θετικά όσο και αρνητικά στοιχεία. Εστιάζοντας αρχικώς στη «θετική» τους όψη, σύμφωνα με το Daniel Bar-Tal (2010), οι συγκρούσεις συνιστούν αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρώπινης ζωής και αλληλεπιδράσεων. Πιο συγκεκριμένα:

Οι συγκρούσεις είναι επίσης αναγκαίες για τη διευκόλυνση της προόδου και της καινοτομίας, καθώς τα ανθρώπινα όντα έρχονται τοιουτοτρόπως σε επαφή με νέες ιδέες και εφευρέσεις που αντιτίθενται σε παλιά, στάσιμα δόγματα, αξίες, συνήθειες ή πρακτικές. Συγκρούσεις αναδύονται, επίσης, με σκοπό να καταργήσουν την αδικία, την ανισότητα, την εκμετάλλευση, την κατοχή, ακόμα και την εθνοκάθαρση και τη γενοκτονία. (Bar-Tal, 2010, σ. 1)

Μέσα από αυτή την σκοπιά, οι συγκρούσεις αντιμετωπίζονται ως χρήσιμες και επιθυμητές. Από την άλλη πλευρά, τα παραπάνω δεν σηματοδοτούν αναπόδραστα την επακόλουθη «εξύμνηση» όλων των συγκρουσιακών εκφάνσεων (Tidwell, 1998). Υπό

την έννοια αυτή, οι συγκρούσεις ενδέχεται επίσης να οδηγήσουν σε αρνητικές συνέπειες, συμπεριλαμβάνοντας τόσο τη σωματική, όσο και τη ψυχική βία (Strauss, 1979).

Προχωρώντας, οφείλουμε να προβούμε σε μια διάκριση ανάμεσα στη διένεξη και τη σύγκρουση. Ακολουθώντας, οι διενέξεις θεωρούνται ως ηπιότερες διαχρονικά, καθώς και περισσότερο διαπραγματεύσιμες σε σχέση με τις συγκρούσεις (Tidwell, 1998). Σε συμφωνία με τα παραπάνω, κατά τον Bar-Tal (1998), οι συγκρούσεις αφορούν σε «Εκείνες τις καταστάσεις όπου δύο ή περισσότερα μέρη αντιλαμβάνονται πως οι στόχοι και/ή τα συμφέροντά τους βρίσκονται σε άμεση αντιπαράθεση, εξ' ου και αποφασίζουν να δράσουν περαιτέρω με βάση αυτή την αντίληψη» (σ. 1).

Υπό την έννοια αυτή, η εκδήλωση της εκάστοτε σύγκρουσης προϋποθέτει την αναγνώριση της προϋπάρχουσας αντιπαράθεσης, καθώς και την απόφαση για περαιτέρω δράση (Bar-Tal, Jacobson & Klieman, 1998). Από την άλλη πλευρά, κατά τον Jacob Bercovitch (1984), ειδικό στην επίλυση συγκρούσεων, η σύγκρουση αποτελεί «Μια κατάσταση που δημιουργεί ασυμβίβαστους στόχους ή αξίες μεταξύ των διαφορετικών μερών» (σ. 6), ενώ, κατά την άποψη του ακαδημαϊκού και Ύπατου Αρμοστή Δόκτορος John Burton (1986), οι συγκρούσεις αφορούν μόνο σε καταστάσεις, όπου η ικανοποίηση των ανθρώπινων αναγκών αναστέλλεται.

Προχωρώντας, από πλευράς λειτουργικότητας, ο κοινωνιολόγος Georg Simmel² (1955) τοποθετεί ως στόχο μιας δεδομένης σύγκρουσης την επίλυση των «αποκλιόντων δυισμών», προς επίτευξη ενότητας, ακόμα και μέσω της «Εκμηδένισης ενός εκ των συγκρουόμενων μερών» (σ. 13). Παρομοίως, ο Αμερικανός κοινωνιολόγος Lewis Coser (1957) ορίζει τη σύγκρουση ως «τη ρήξη των αξιών και συμφερόντων»· την ένταση, δηλαδή, «μεταξύ της πραγματικής και της επιθυμητής ταυτότητας και ρόλου μιας ομάδας» (σ. 197). Στο σημείο αυτό οφείλουμε να σημειώσουμε πως τόσο ο Coser όσο και ο γάλλος φιλόσοφος Georges Sorel

² Ο Georg Simmel ήταν Γερμανός κοινωνιολόγος, φιλόσοφος και κριτικός. Η νέο-καντιανή του προσέγγιση θεμελίωσε τον κοινωνιολογικό αντιθετικισμό, θέτοντας το ερώτημα 'Τι είναι η κοινωνία;' ως άμεση νύξη έναντι του ερωτήματος του Kant 'Τι είναι η φύση;' (Levine, 1971).

αποτελούν ένθερμους υποστηρικτές των θετικών χαρακτηριστικών της σύγκρουσης· ως μέσου, δηλαδή, αναζωογόνησης.

Τέλος, σύμφωνα με τον φερόμενο ως «ιδρυτή» της κοινωνικής ψυχολογίας Kurt Lewin (1997), «Το κατά πόσον ένα συγκεκριμένο γεγονός ενδέχεται να οδηγήσει σε σύγκρουση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το επίπεδο έντασης ή την κοινωνική ατμόσφαιρα της ομάδας» (σ. 71). Στο ίδιο πλαίσιο, ο Lewin (1997) θέτει ως βασικό όρο αποφυγής της σύγκρουσης την εκπλήρωση ορισμένων ατομικών αναγκών, συμπεριλαμβανομένης της αναπαραγωγής, ασφάλειας αλλά και της διασφάλισης του «ψυχολογικού χώρου»· ενός χώρου, με λίγα λόγια, που επιτρέπει την ελεύθερη ατομική δραστηριοποίηση και ως εκ τούτου θεωρείται «ζωτικός» (Tidwell, 1998, σ. 65).

Από την άλλη πλευρά, ο Deutsch (1973) δεν ασχολείται τόσο με την αποτροπή της σύγκρουσης αλλά με την παραγωγική της αξιοποίηση παράμετρος, η οποία θεωρείται κεντρική για την παρούσα έρευνα.

1.1.2 Η επίλυση των συγκρούσεων

Μεταβαίνοντας σε ένα διαφορετικό επίπεδο, κατά τον Evert Van De Vliert (2004), η σύγκρουση συνιστά «κοινωνικό φαινόμενο» όταν εμπλέκει περισσότερα άτομα ή ομάδες, ενώ ως προσωπική και μονόπλευρη νοείται μια ενδοατομική σύγκρουση.

Ακολουθώντας, καθώς και στις δύο ανώτερες περιπτώσεις η ίδια η εμφάνιση μιας σύγκρουσης υποδηλώνει την ύπαρξη ενός βαθύτερου προβλήματος, ως επίλυση ή ορθή διαχείριση της εκάστοτε σύγκρουσης νοείται η αντιμετώπιση του υποβόσκοντος αυτού προβλήματος (Van De Vliert, 2004). Στο πλαίσιο αυτό, η επίλυση μιας σύγκρουσης καθώς και του υπολανθάνοντος προβλήματος που την προκαλεί, τείνει να συνδέεται με θετικές συνέπειες, όπως είναι η μεγαλύτερη και πλουσιότερη ποικιλία επιδόσεων, η αρτιότερη λήψη αποφάσεων, η καλύτερη διαχείριση καταστάσεων άγχους, η ουσιαστικότερη δόμηση ανθρωπίνων σχέσεων, η διευκόλυνση της επίγνωσης περί ύπαρξης ενός προβλήματος και, τέλος, η βελτίωση της διάθεσης για επίλυση και αλλαγή (Deutsch, 1973. Johnson & Johnson, 1995). Από την άλλη πλευρά, ένα αναδυόμενο πρόβλημα αφορά στην αναγκαιότητα

αξιολόγησης μιας σύγκρουσης ως «σημαντικής»³, προκειμένου να αναζητηθεί διεξοδικότερα η επίλυσή της (Tidwell, 1998).

Στο πλαίσιο αυτό, ο Alan Tidwell (1998, σ. 5) επισημαίνει τρεις απαραίτητες προϋποθέσεις που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη πριν τη μετάβαση στη διαδικασία επίλυσης μιας σύγκρουσης: την «ευκαιρία», την «ικανότητα» και τη «θέληση». Σε αντίθετη περίπτωση, η προσπάθεια επίλυσης ενδέχεται να αποβεί άκαρπη, είτε να διακοπεί, είτε να διεκπεραιωθεί καθυστερημένα, μέσα από διορθωτικές κινήσεις (Tidwell, 1998).

Επιπλέον, από μια διαφορετική οπτική, οι συγκρούσεις είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένων αντιλήψεων και συμπεριφορών, οι οποίες θα πρέπει να αλλάξουν, ώστε να επέλθει η επίλυση (Bar-Tal, 2000). Στο ίδιο πλαίσιο, οι δυσεπίλυτες συγκρούσεις, που αφορούν τα μέλη μιας κοινωνίας, έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας «συγκρουσιακής ηθικής», η οποία θα πρέπει να αλλάξει και να μετατραπεί σε μια «ειρηνευτική ηθική», ώστε να επέλθει η συμφιλίωση (Bar-Tal, 2000, σ. 352).

Σε συναφές πλαίσιο, η μελέτη του σημείου της αλλαγής της φύσεως της σύγκρουσης και της μετάβασης από τη διαμάχη στη συμφιλίωση αποτελεί κεντρικό σημείο στη διαδικασία της επίλυσης (Wagner-Pacifici & Hall, 2012).

Προχωρώντας, το 1974, οι Kenneth Thomas και Ralph Kilmann, ειδικοί στην επίλυση συγκρούσεων, όρισαν πέντε βασικά είδη αντιμετώπισης των συγκρούσεων, ανάλογα με το εκάστοτε επίπεδο «συνεργασίας» και «επιβολής»: (1) το επίπεδο του ανταγωνισμού, (2) της συνεργασίας, (3) του συμβιβασμού, (4) της υποχώρησης και (5) της αποφυγής.

Πιο συγκεκριμένα, στο επίπεδο του ανταγωνισμού τα άτομα κρατούν μια απόλυτη στάση, δρώντας, συνήθως, από μια θέση εξουσίας. Στο επίπεδο της συνεργασίας, ως

3 Πολλές φορές, η επιλογή μιας δεδομένης σύγκρουσης ως αντικείμενου μελέτης βασίζεται σε ορισμένα οικονομικά ή λειτουργικά κριτήρια, επομένως και η ακόλουθη απόφαση για συγκρουσιακή επίλυση θεωρείται -μέχρι ενός βαθμού- «υποκειμενική» (Tidwell, 1998, σ. 3).

στόχος ορίζεται η από κοινού εξεύρεση μιας αμοιβαία ικανοποιητικής λύσης, λαμβάνοντας υπόψη την σπουδαιότητα κάθε μεμονωμένου μέλους. Ο συμβιβασμός από την άλλη, αποσκοπεί στην εξεύρεση μιας –μερικώς τουλάχιστον- ικανοποιητικής λύσης, ενώ το επίπεδο της υποχώρησης συνεπάγεται τη γνώση των ατομικών ορίων παρέμβασης, με τα διάφορα μέρη όντα σε ετοιμότητα υποχώρησης. Τέλος, η αποφυγή, ως η τελευταία μέθοδος επίλυσης των συγκρούσεων, αντιπροσωπεύει μια σχετικά αδύναμη και συνήθως αναποτελεσματική προσέγγιση (Thomas & Kilmann, 1974). Συμπερασματικά, η κατανόηση και αναγνώριση των παραπάνω επιπέδων δύναται να διευκολύνει την επίλυση μιας σύγκρουσης, μέσω της ορθής υιοθέτησης μίας ή περισσότερων στρατηγικών, με γνώμονα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε περίπτωσης.

Φυσικά, μια αντίστοιχη διαδικασία επίλυσης απαιτεί τη δημιουργική προσπάθεια και σκέψη των εμπλεκόμενων μερών ή των λοιπών διαμεσολαβητών (Tidwell, 1998). Επιπλέον, η δημιουργική αυτή διαδικασία επίλυσης των συγκρούσεων δεν σηματοδοτεί αποκλειστικά την εστίαση στην τελική «νίκη ή ήττα», αλλά σηματοδοτεί επίσης και την αποκόμιση περαιτέρω πλεονεκτημάτων (Kreidler, 1984).

Στο ίδιο πλαίσιο μιας ευρύτερης θετικής αλλαγής, ο Kurt Lewin (1946) έχει τονίσει εξακολουθητικά τη σημασία της έρευνας δράσης στο χώρο της επίλυσης των συγκρούσεων, ενώ ο Tidwell (1998) επισημαίνει την έννοια της «κοινωνικής ευθύνης», η οποία συνδέει την έρευνα με την εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, όπως ο ίδιος σχολιάζει «Ηγετικά στελέχη του χώρου και μελετητές θα μπορούσαν να αγωνιστούν για την καλή κοινωνική χρήση. Η έρευνα δράσης συνδέει την έρευνα με την κατάρτιση και τη δράση, οδηγώντας σε θετική κοινωνική αλλαγή (Tidwell, 1998, σ. 67).

Συμπερασματικά, ο κλάδος της επίλυσης συγκρούσεων δεν περιορίζεται απλώς στην αναζήτηση τρόπων αποκατάστασης της τάξης και διασφάλισης της ειρήνευσης, αλλά εστιάζει ακόμα και στην έννοια του κοινωνικού «περιβάλλοντος» της σύγκρουσης και των συνοδών μεταβλητών του, αποβλέποντας σε μια σφαιρική αντιμετώπιση του ευρύτερου φαινομένου και του «πραγματικού» ατομικού και κοινωνικού του αντικτύπου (Tidwell, 1998).

1.1.3 Διαμεσολάβηση

Προχωρώντας στο πλαίσιο της συγκρουσιακής διαμεσολάβησης, αφού εξεταστούν διεξοδικά παράγοντες όπως οι ευκαιρίες, η ικανότητα και η θέληση για επίλυση, ακολουθεί η αναγνώριση των μεθόδων εκείνων που δύνανται να οδηγήσουν στην επίλυση των συγκρούσεων, με τη «διαμεσολάβηση» να αποτελεί μία από τις πλέον συνήθεις (Tidwell, 1998).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα τον ορισμό της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ο όρος «διαμεσολάβηση» περιγράφει «Οποιαδήποτε διαδικασία, ανεξαρτήτως της ονομασίας ή αναφοράς της, κατά την οποία δύο ή περισσότερα διαφωνούντα μέλη διευκολύνονται από ένα τρίτο μέλος με σκοπό να φθάσουν σε μία συμφωνία προς επίλυση εκείνης της διαφωνίας» (Szoke, 2006, σ. 132). Αναλυτικότερα, με τα λόγια της Μαρίας Σίμωση (2005)

Ο ρόλος της διαμεσολάβησης έγκειται στον εντοπισμό θεμάτων, τα οποία βρίσκονται στο επίκεντρο της σύγκρουσης, στην ανίχνευση αναγκών, συμφερόντων και προβληματισμών των μερών, στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων με τα εμπλεκόμενα μέρη, στη συλλογή πληροφοριών, διαμόρφωση κανόνων επικοινωνίας και καθορισμό της μορφής των συναντήσεων, στην ομαδοποίηση των θεμάτων και τον ορισμό προτεραιοτήτων και τέλος στη διατύπωση προτάσεων που οδηγούν σε πιθανή συμφωνία μεταξύ των μερών.
(σ. 187)

Προχωρώντας, σύμφωνα με τον William K. Slate (2004), πρώην πρόεδρο και διευθύνοντα σύμβουλο της Αμερικανικής Ένωσης Διαμεσολάβησης (σ.σ. American Association of Arbitration - AAA), η επίλυση των συγκρούσεων δύναται να συμπεριλαμβάνει τρία διαφορετικά είδη διαμεσολάβησης. Στην πρώτη περίπτωση, γνωστή και ως «καθαρή διαμεσολάβηση», παρατηρείται εμπλοκή και διαμεσολάβηση ενός τρίτου, ουδέτερου ατόμου, με σκοπό την επίλυση της σύγκρουσης. Στη δεύτερη περίπτωση, γνωστή ως «διαιτησία», το άτομο δεν ασκεί καμία επίδραση στην τελική

λήψη αποφάσεων, ενώ, σε ελάχιστες περιπτώσεις, παρατηρείται συνδυασμός των δύο προηγούμενων περιπτώσεων (Slate, 2004). Τέλος, στην τρίτη περίπτωση, ξεκινώντας με την απλή διαμεσολάβηση μπορεί εν συνεχεία να χρησιμοποιηθεί και η μέθοδος της διαιτησίας, εάν και εφόσον η πρώτη δεν επιφέρει ικανοποιητικά αποτελέσματα. Καταλήγοντας, σύμφωνα με την έρευνα «Dispute-Wise Business Management» του Slate (2003), οι περισσότερες επιχειρήσεις χρησιμοποιούν κάποιον από τους δύο αναφερθέντες τρόπους διαμεσολάβησης, με ελαφρά προτίμηση προς την «καθαρή διαμεσολάβηση» (Slate, 2003).

Συνεχίζοντας, ένας άλλος χώρος στον οποίο χρησιμοποιείται ευρέως η μέθοδος της διαμεσολάβησης είναι αυτός των διεθνών διαπραγματεύσεων. Το πρόβλημα, εντούτοις, στη συγκεκριμένη περίπτωση συνίσταται στην απουσία σχετικών εμπειρικών μελετών, λόγω των δυσκολιών που συνεπάγεται η «ζωντανή» παρακολούθηση τέτοιου είδους συναντήσεων (Kelman, 2005) Παρόλα αυτά, η μακροσκελής έρευνα του I. W. Zartman (2002), καθηγητή επίλυσης συγκρούσεων στο πανεπιστήμιο John Hopkins, που πραγματοποιήθηκε κατά την περίοδο 1945-1995, υπέδειξε ως βασικά μέσα επίλυσης των συγκρούσεων τη διαμεσολάβηση (58%), ακολουθούμενη από τη διαπραγμάτευση (33%) (Bercovitch & Fretter, 2007).

Από την άλλη πλευρά, μία άλλη έρευνα που εστίασε στη διερεύνηση του ρόλου της «κουλτούρας» επί της διαμεσολάβησης διεθνών συγκρούσεων, υπέδειξε πως ο παράγοντας αυτός του πολιτισμού μπορεί να επηρεάσει θετικά το αποτέλεσμα της σύγκρουσης, εφόσον ο διαμεσολαβητής δύναται να γίνει πιο αποδεκτός από κάποια ή όλα τα συγκρουόμενα μέλη (Carnevale & Choi, 2000).

Σε ευθεία αντίθεση με τα παραπάνω, η αξία της διαμεσολάβησης προσλαμβάνεται από ορισμένους επιστήμονες ως υπερτιμημένη. Ο M.R. Sherman (2003), για παράδειγμα, ειδικός στο χώρο της διαμεσολάβησης, τονίζει πως ο ρόλος των διαμεσολαβητών έχει γενικώς υπερεκτιμηθεί, σχολιάζοντας εύστοχα πως οι εκάστοτε διαμεσολαβητές είναι άνθρωποι και ως εκ τούτου δεν είναι δυνατόν να παραμένουν παντελώς ουδέτεροι, ανεξάρτητοι, έμπιστοι και ικανοί να αλλάξουν ριζικά τη διάθεση και τη δυναμική μιας ομάδας (Sherman, 2003).

Εν κατακλείδι, οφείλουμε μεν να τονίσουμε τη σπουδαιότητα του ρόλου του διαμεσολαβητή, απομυθοποιώντας τον όμως ταυτόχρονα: αποδεχόμενοι, εν ολίγοις, πως εκείνος δεν είναι ένας «από μηχανής θεός», ικανός να επιλύσει κάθε πιθανή σύγκρουση.

1.1.4 Επικοινωνία και συγκρούσεις

Προχωρώντας, η «επικοινωνία», ως ζωτική ανθρώπινη λειτουργία, συνδέεται τόσο με την ανάδυση των συγκρούσεων, όσο και με την επίλυσή τους (Deutsch και συν., 2011). Σύμφωνα με τον Alan Tidwell (1998), καθηγητή και ειδικό στην επίλυση συγκρούσεων, η επικοινωνία βρίσκεται μεν στην καρδιά της επίλυσης μιας σύγκρουσης, χωρίς όμως αυτή να σηματοδοτεί άμεσα και την επιτυχή επίλυση, καθώς η τελευταία εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό και από τις ατομικές ή ομαδικές επιθυμίες, διαθέσεις και προσδοκίες.

Από την άλλη πλευρά, η ίδια η επικοινωνία μπορεί να οδηγήσει σε συγκρούσεις, ή ακόμα και να τις κλιμακώσει ή εδραιώσει, ανάλογα με το αντικείμενο και διάυλο επικοινωνίας σε μια συγκεκριμένη κατάσταση, καθώς και την προσωπική αντίληψη περί ορθής επικοινωνίας (Tidwell, 1998). Συνοψίζοντας,

Τα νοήματα που μοιραζόμαστε δημιουργούν δεσμούς μεταξύ μας, καθώς και διαιρέσεις. Οι δεσμοί δημιουργούνται επειδή εκείνοι με τους οποίους μοιραζόμαστε το νόημα έχουν παρόμοιες προοπτικές για τον κόσμο· βλέπουν, δηλαδή, πολλά από τα ίδια πράγματα που βλέπουμε και εμείς (Tidwell, 1998, σ. 88).

Προχωρώντας, δύο από τα βασικά -και συχνά «αφανή» και «συγκαλυμμένα»- στοιχεία στη μελέτη των συγκρούσεων είναι η «κρίση» και τα «κίνητρα» (Brehmer, 1986). Επίσης, σύμφωνα με τον Tidwell (1998), ο συμβολισμός και τα σύμβολα (ηχητικά ή οπτικά) παίζουν καθοριστικό και συζευκτικό ρόλο ανάμεσα στην επικοινωνία και τη σύγκρουση. Εν ολίγοις, οι λέξεις, οι εικόνες και οποιαδήποτε άλλη μορφή συμβολισμού αποτελούν το μέσο εκείνο της επικοινωνίας, αλλά και της

διαμόρφωσης της υποκειμενικής πραγματικότητας (Burke, 1966). Στο ίδιο πλαίσιο, ο διεθνούς φήμης γλωσσολόγος και φιλόσοφος Noam Chomsky (όπως αναφέρεται στον Tidwell, 1998), υποστηρίζει πως τόσο η γλώσσα, όσο και η τάση ταξινόμησης, συνιστούν εγγενείς ανθρώπινες συμπεριφορές, ως εκ τούτου η αλληλεπίδραση μεταξύ αντίληψης και γλώσσας αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα για την επίλυση μιας δεδομένης σύγκρουσης.

Προχωρώντας, υπάρχουν ορισμένες καθολικές αρχές, οι οποίες σχετίζονται με την επικοινωνία και τη σύγκρουση (Tidwell, 1998). Μία από αυτές είναι και η έννοια του «αρνητικού», η οποία υπονοεί πως η συμβολική αναπαράσταση μιας έννοιας ή ενός αντικειμένου, σηματοδοτεί ταυτόχρονα την απουσία κάποιου άλλου (Tidwell, 1998). Στο ίδιο πλαίσιο, ο Kenneth Burke (1966), θεωρητικός και φιλόσοφος, στο βιβλίο του «Language as Symbolic Action» υποστηρίζει πως ο ίδιος ο άνθρωπος είναι εκείνος που ανακάλυψε την ιδέα του αρνητικού· μια έννοια τόσο «επικίνδυνη», όσο και «εποικοδομητική», υπό την έννοια της ταξινόμησης και διάκρισης του εαυτού από τους λοιπούς εμπλεκόμενους σε μια σύγκρουση (Burke, 1966).

Επιλογικά, επανερχόμενοι στο ζήτημα της επίλυσης των συγκρούσεων, ως τελικός στόχος φαντάζει η ικανοποίηση εκείνων των υπολανθανουσών αναγκών, έτσι ώστε να αποκατασταθεί και η αίσθηση ασφάλειας των εμπλεκομένων σε μία σύγκρουση (Tidwell, 1988).

1.1.5 Συναισθηματική επικοινωνία

Προχωρώντας σε ένα διαφορετικό πλαίσιο, ο ρόλος του συναισθήματος, τόσο κατά τη διάρκεια μιας σύγκρουσης όσο και κατά την επίλυσή φαντάζει σπουδαίος (Nair, 2007). Σε συμφωνία με την παραπάνω παρατήρηση, οι Bodtger και Jameson (2001) υποστηρίζουν πως η συγκρουσιακή κατάσταση και εμπλοκή σηματοδοτεί μια συνοδή συναισθηματική φόρτιση, καθώς η ίδια η σύγκρουση γίνεται αντιληπτή μόνο όταν αυτή αναγνωρίζεται ως επιδρούσα στο συναισθηματικό επίπεδο του υποκειμένου. Από την άλλη πλευρά, η αντίληψη της σύγκρουσης δεν είναι ταυτόσημη με το συναισθηματικό της βίωμα (Leavitt & Pondy, 1967).

Στο ίδιο πλαίσιο, έχει υποστηριχθεί πως η συναισθηματική επικοινωνία συνιστά την ουσία της αλληλεπίδρασης σε μια σύγκρουση (Jones & Bodtke, 2001). Σε ενδο-ομαδικό επίπεδο, για παράδειγμα, η συναισθηματική μετάδοση διευκολύνει τη συνεργασία, μειώνοντας σημαντικά το ποσοστό των συγκρούσεων (Barsade, 2002). Συνοψίζοντας, σύμφωνα με την Karen Jehn (1997), ειδικό στις διαπραγματεύσεις και τη διαχείριση των συγκρούσεων «Τα συναισθήματα αποτελούν σημαντικό στοιχείο της σύγκρουσης. Καθορίζουν τις υποκειμενικές ερμηνείες των ατόμων για την πραγματικότητα, καθώς και τις αντιδράσεις τους στις τρέχουσες συνθήκες» (όπως αναφέρεται στη Nair, 2007, σ. 532).

Επιπλέον, μια από τις σημαντικότερες θεωρίες στο χώρο των συγκρούσεων (Pondy, 1967, όπως αναφέρεται στη Jones, 2000) αναφέρει πως η «λανθάνουσα σύγκρουση»⁴ είναι αυτή που, πρωτίστως, γίνεται αντιληπτή και οι συμμετέχοντες θα πρέπει να απέχουν από τη συναισθηματική εμπειρία ή αλλιώς την «αισθητή σύγκρουση», ώστε να πραγματοποιηθεί η σωστή διαχείριση αυτής (σ. 90).

Προχωρώντας, οφείλουμε να σημειώσουμε πως η σύνδεση των συναισθημάτων με συγκεκριμένες καταστάσεις και γεγονότα ρυθμίζεται επίσης και με βάση έναν πολιτισμικό παράγοντα. Απλούστερα, ανάλογα με τις εκάστοτε πολιτισμικές καταβολές, οι άνθρωποι τείνουν να βιώνουν και τα αντίστοιχα συναισθήματα εν όψει συγκεκριμένων καταστάσεων, με αποτέλεσμα τη δυσχερέστερη επίλυση των συγκρούσεων στην περίπτωση που τα περιβάλλοντα εκείνα είναι πολυπολιτισμικά (Von Glinow, Shapiro & Brett, 2004).

Συμπερασματικά, ο ρόλος του διαμεσολαβητή σε αυτές τις περιπτώσεις κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς εκείνος δύναται να παρακινήσει τους εμπλεκόμενους να συζητήσουν τα συναισθήματά τους και να αντιληφθούν την σύγκρουση μέσα από την οπτική των «ετέρων» (Nair, 2007).

1.1.6 Ο ρόλος της αντίληψης

4 Η οι υποκειμενες αιτίες της σύγκρουσης

Προχωρώντας, σύμφωνα με τη φιλοσοφική παράδοση της φαινομενολογίας, η υποκειμενική εμπειρία καθορίζει τη διαμόρφωση της αντίληψής μας για την πραγματικότητα, καθώς και την επακόλουθη «ανταπόκρισή» μας απέναντι σε αυτή (Fisher, 2010). Στο πλαίσιο αυτό, πολλές από τις συγκρούσεις φαίνεται πως οφείλονται, μερικώς τουλάχιστον, στην παρανόηση αυτής της υποκειμενικότητας, καθώς τα συγκρουόμενα μέλη θεωρούν την προσωπική τους οπτική ως περισσότερο «αντικειμενική» (Volkan, 1999).

Η παραπάνω συνθήκη έχει περιγραφεί από το δημοσιογράφο Walter Lippmann το 1922, ως «εικόνες στο μυαλό μας» (Lippmann, 2012, σ. 1). Όρος, ο οποίος χρησιμοποιήθηκε αργότερα και από τους κοινωνικούς ψυχολόγους (Katz & Braly, 1935) με στόχο την ανάλυση της έννοιας των στερεοτύπων σε μειονοτικές ομάδες (Fisher, 2010).

Συνεχίζοντας, όλες οι νοητικές εικόνες καθώς και οι συγκεκριμένες «εικόνες του εχθρού και του εαυτού» που αναδύονται σε μια συγκρουσιακή κατάσταση, είναι αποτέλεσμα «Οργανωμένων αναπαραστάσεων ενός κοινωνικού αντικειμένου στο γνωστικό σύστημα ενός ατόμου» (Kelman, 1965, σ. 24).

Στο πλαίσιο αυτό της σύγκρουσης, ο κοινωνικός ψυχολόγος Urie Bronfenbrenner (1961), έχει αναφερθεί στο φαινόμενο κατά το οποίο το υποκείμενο προσλαμβάνει τον εαυτό του με θετικούς όρους, ενώ τον «έτερο» με αρνητικούς, πιστεύοντας όμως ταυτόχρονα πως το ίδιο προσλαμβάνεται από τον έτερο με θετικούς όρους. Στην αντίθετη περίπτωση, γνωστή ως «φαινόμενο του ειδώλου», καθείς βλέπει τον εαυτό ακριβώς όπως τον βλέπει ο έτερος· παράγοντας μείζονος σημασίας για την κλιμάκωση της δυναμικής μιας σύγκρουσης (Fisher, 2010).

Καταλήγοντας, ο Fisher (2010) αναφέρει πως οι εικόνες μιας σύγκρουσης μοιάζουν ιδιαίτερα «ανθεκτικές» στις καινούριες εκείνες πληροφορίες που αμφισβητούν την «εγκυρότητά» τους, συχνά προς όφελος εκείνων που επιδιώκουν τη διατήρηση μιας σύγκρουσης. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την ενδυνάμωση των «εικόνων του εχθρού», ενδυναμώνεται και η εθνική συνείδηση, μειώνονται οι πιθανότητες διεύρυνσης της οπτικής και αποκλείεται η απαραίτητη «ενσυναίσθηση» (Fisher, 2010).

Τελικώς, η σταθερότητα αυτών των εικόνων «Αναστέλλει την αντίληψη της αλλαγής καθώς και την προσδοκία μελλοντικής αλλαγής, που μπορεί να δημιουργήσει τις απαιτούμενες πιθανότητες για την επίλυση μιας σύγκρουσης» (Fisher, 2010, σ. 70). Από την άλλη πλευρά, η εν λόγω «αντίσταση στην αλλαγή» δεν σηματοδοτεί αναπόδραστα μια οριστική ανικανότητα επίλυσης, εντούτοις σε συγκρούσεις διεθνούς επιπέδου ο βαθμός δυσκολίας φαίνεται να είναι ιδιαίτερα μεγάλος (Fisher, 2010).

1.1.7 Δημιουργικότητα και επίλυση συγκρούσεων

Προχωρώντας σε μία διασύνδεση των ανωτέρω με την έννοια της «δημιουργικότητας», οι Speiser και Speiser (2007) θεωρούν πως η τέχνη μπορεί χρησιμοποιηθεί «αντισταθμιστικά», δημιουργικά και ειρηνευτικά στις περιπτώσεις εκείνες που αφορούν σε συγκρούσεις ανάμεσα σε άτομα με διαφορετικό υπόβαθρο και εμπειρίες.

Από την άλλη πλευρά, καθώς η δημιουργικότητα εξαρτάται σε ένα βαθμό από το επίπεδο της εκάστοτε συγκρουσιακής κατάστασης, αντίστοιχα και η επίλυση των συγκρούσεων απαιτεί ένα δεδομένο επίπεδο δημιουργικότητας (Deutsch και συν., 2011). Σύμφωνα με τον κοινωνιολόγο Lewis Coser⁵ (1957)

[...] η σύγκρουση (που ο Sorel αποκαλεί βία, χρησιμοποιώντας τη λέξη με μια πολύ ιδιαίτερη έννοια) εμποδίζει την οστεοποίηση του κοινωνικού συστήματος, ασκώντας πίεση για καινοτομία και δημιουργικότητα.[...] Η σύγκρουση εντός και μεταξύ των ομάδων σε μια κοινωνία μπορεί να

⁵ Γεννημένος στο Βερολίνο, ο Coser αποτελεί τον πρώτο κοινωνιολόγο που αποπειράθηκε να φέρει σε επαφή τη διαρθρωτική λειτουργικότητα (structural functionalism) με τη θεωρία των συγκρούσεων. Το ευρύτερο έργο του επικεντρώνεται στην αναζήτηση των λειτουργιών εκείνων, που κυβερνούν τις κοινωνικές συγκρούσεις. Ο ίδιος επιστήμονας μαζί με τον Georg Simmel υποστήριξαν πως η σύγκρουση θα μπορούσε να χρησιμεύσει ως σταθεροποιητικός παράγων μιας χαλαρά δομημένης ομάδας (Coser, 1957).

αποτρέψει την αποδοχή και τις συνήθεις σχέσεις που απορρέουν από τη σταδιακή εξαθλίωση της δημιουργικότητας. (σ.197)

Όπως παρατηρούμε, η σχέση δημιουργικότητας και επίλυσης συγκρούσεων φαντάζει αλληλένδετη, ως εκ τούτου πολλοί είναι εκείνοι οι ερευνητές που θεωρούν απαραίτητη τη δημιουργική διαδικασία στο πεδίο επίλυσης συγκρούσεων (Arai, 2012).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να παραθέσουμε το ερευνητικό παράδειγμα του Vakim Volkan (1994), ο οποίος διερεύνησε δημιουργικούς τρόπους επίλυσης συγκρούσεων δια μέσου της «ενεργοποίησης των συμβόλων». Πιο συγκεκριμένα, στα πλαίσια της εν λόγω τριετούς έρευνας (1994 και έπειτα), σημαίνοντες εκπρόσωποι της Ρωσίας και της Εσθονίας προσεκλήθησαν σε κομβικά «σημεία υποδοχής», όπως στρατιωτικές εγκαταστάσεις, εθνικά νεκροταφεία και λοιπά μνημεία, με στόχο να βοηθήσουν τους συμμετέχοντες να εκφράσουν κατασταλμένα ή απωθημένα/ασυνείδητα συναισθήματα, και να διεγείρουν «αυθεντικές» αλληλεπιδράσεις. Στο πλαίσιο αυτό, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να χρησιμοποιήσουν σύμβολα και μεταφορές, με σκοπό την επικοινωνία της σύγκρουσης, την αυθεντικότερη συναισθηματική έκφραση και την ετερο-κατανόηση, «Εξανθρωπίζοντας εικόνες μέσα σε ένα καθησυχαστικό πλαίσιο διαλόγου» (Arai, 2012). Τέλος, ως ιδιαίτερα σημαντική κρίθηκε και η δημιουργικότητα των διαμεσολαβητών, οι οποίοι υποβοήθησαν τους συμμετέχοντες να συνειδητοποιήσουν τις «κρυμμένες καταγραφές», όσον αφορά στην πολιτική και τις οργανωτικές τους δεξιότητες (Volkan, 1999, σ. 192).

Προχωρώντας, αναφερόμενος στα ορισμένα από τον Donald Winnicott⁶ (1953) ως «μεταβατικά φαινόμενα», ο Volkan (1999) τονίζει τη σημαντικότητα της δημιουργικότητας στην επίλυση συγκρούσεων. Πιο συγκεκριμένα, κατά τον Winnicott (1953), η μητέρα που δύναται να ικανοποιήσει τις ανάγκες του παιδιού της καθίσταται αυτόματα «σύμμαχος». Σε αντίθετη περίπτωση, η μάνα προσλαμβάνεται ως «εχθρός». Στο πλαίσιο αυτό, με την πάροδο του χρόνου το παιδί καθίσταται ικανό

⁶ Άγγλος παιδίατρος και ψυχαναλυτής με ιδιαίτερη επιρροή στο χώρο της «θεωρίας των σχέσεων αντικειμένου».

να διακρίνει τις ρεαλιστικές από τις μη ρεαλιστικές εμπειρίες, εντούτοις σε περιπτώσεις τραύματος ή παλινδρόμησης η διάκριση αυτή δυσχεραίνεται.

Γενικεύοντας τα παραπάνω, η ίδια κατάσταση μπορεί να παρατηρηθεί και σε μία ομάδα ανθρώπων, όπως είναι ένα έθνος, το οποίο δομεί την αντίληψη της πραγματικότητας διά μέσου φανταστικών εικόνων για τον εχθρό (Arai, 2012). Ωστόσο,

[...] κατανοώντας, εκφράζοντάς, και παίζοντας με τις μεταφορές που αντιπροσωπεύουν τις εικόνες των αντιπάλων και με την επίκληση της δημιουργικότητας και της ενσυναίσθησης σε αυτή τη διαδικασία, τα μέρη της σύγκρουσης ενδέχεται να προωθήσουν μια πιο ρεαλιστική σχέση με την άλλη πλευρά. Μια τέτοια προσαρμογή σε νοητικές εικόνες καθίσταται δυνατή λόγω της ψυχολογικής ικανότητας, που καλλιεργήθηκε στην πρώιμη παιδική ηλικία, [η οποία συνίσταται στο] να ισορροπεί [το άτομο] την πραγματικότητα με την ψευδαίσθηση. (Arai, 2012, σ.66)

Με βάση τα παραπάνω, διευκολύνεται η ανάδυση των προϋπαρχουσών νοητικών εικόνων επίλυσης συγκρούσεων, καθώς και η περαιτέρω συνειδητή επεξεργασία τους.

Καταλήγοντας, οφείλουμε να αποδεχθούμε τη σπουδαιότητα του ρόλου της δημιουργικότητας και της ενσυναίσθησης στη διαδικασία επίλυσης των συγκρούσεων, ως μέσων διαμεσολάβησης αλλά και ανάπτυξης. Ακολούθως, η επόμενη ενότητα είναι αφιερωμένο σε μια εκτενή αναφορά σχετικά με την έννοια της δημιουργικότητας και της εξαιρετικής σημασίας που εκείνη ενέχει σε συνάρτηση με την ευρύτερη ατομική ανάπτυξη.

1.2 Δημιουργικότητα

Η φύση του ανθρώπινου εγκεφάλου είναι πολυσύνθετη και, παρά τις καθολικές εκείνες, πανανθρώπινες δομές τα σχετικά εγκεφαλικά κυκλώματα διαφοροποιούνται και εξατομικεύονται σε συνάρτηση με την προσωπική αλληλεπίδραση κάθε ατόμου με το περιβάλλον (Damasio, 2001). Στο ίδιο πλαίσιο, τόσο οι αντιλήψεις όσο και οι ερμηνείες για τον κόσμο απαρτιώνονται μέσα από ποικίλα μοτίβα νευρώνων· όπως οι νότες συνδυαζόμενες διαφορετικά παράγουν ποικίλες μελωδίες, έτσι και οι νευρώνες συνδυαζόμενοι διαφορετικά παράγουν διαφορετικές εικόνες και σκέψεις, με τη βασική διαφορά πως οι νευρώνες είναι συνθετότεροι και υπερβολικά πολυάριθμοι συγκριτικά με τις νότες (Arieti, 1976). Κατ' αναλογία, στην ανθρώπινη ιστορία, οποιαδήποτε ανακάλυψη και καινοτομία προέρχεται από τον ποικιλότροπο συνδυασμό διαφόρων ιδεών με έναν ιδιαίτερο τρόπο (Koestler, 1964).

Στο πλαίσιο αυτό, η έννοια της δημιουργικότητας τείνει πλέον να συνδέεται με τη σημασία της ελεύθερης ατομικής έκφρασης και της μοναδικότητάς του «εαυτού» (Cohen, 2006).

1.2.1 Τα χαρακτηριστικά του δημιουργικού ατόμου

Εμβαθύνοντας περισσότερο στην παραπάνω έννοια, τα προσχολικά χρόνια περιγράφονται συχνά ως η «χρυσή» ηλικία της δημιουργικότητας, η οποία τείνει να ατονεί με την πάροδο του χρόνου, καταλήγοντας συχνά στην ώριμη κατάσταση ενός «καλλιτεχνικά υπανάπτυκτου ενήλικα» (Gardner, 1982, σ. 86).

Πιο συγκεκριμένα, κατά το ηλικιακό φάσμα των δύο έως επτά ετών, τα παιδιά τείνουν να παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά δημιουργικότητας, συνοδευόμενα από μια ικανότητα επαρκούς επεξεργασίας των σχετικών πολιτισμικών συμβόλων (Gardner, 1982). Εντούτοις, στην τετάρτη δημοτικού, πολλά παιδιά εγκαταλείπουν συχνά τη δημιουργική τους διάσταση (Arieti, 1976), για να την επανακτήσουν κατά τα προ-εφηβικά χρόνια, φιλτραρισμένη, όμως, μέσα από τα συνοδά στάδια της «συμμόρφωσης και του ρεαλισμού» (Gardner, 1982, σ. 88).

Στο σημείο αυτό, σπουδαίος θεωρείται ο ρόλος των γονέων και των δασκάλων, εφόσον εκείνοι δύνανται να επηρεάσουν την έκφρασή της δημιουργικότητας, ενισχύοντας τελικώς ή αποδυναμώνοντας της εξέλιξή της (Lowenfeld, 1957). Στην πράξη, από τη μία πλευρά, πολλοί γονείς τείνουν να ενισχύουν περισσότερο την «εξωτερική επιτυχία» και «πρακτικότητα» των παιδικών επιτευγμάτων, ενώ πολλοί είναι και οι εκπαιδευτικοί που τείνουν να επιλέγουν την πεπατημένη οδό, απορρίπτοντας τελικώς παιδιά «που τολμούν να φαντάζονται, που δεν ακολουθούν δουλοπρεπώς την πεπατημένη» (Arieti, 1976, σ. 363).

Ο Albert Einstein, για παράδειγμα, ένας από τους δημοφιλέστερους δημιουργικούς ανθρώπους στην ιστορία, περιγράφεται συχνά ως ένας μαθητής ντροπαλός, μοναχικός και «αποκομμένος», που έτεινε να αγνοεί οποιαδήποτε μορφή εξουσίας, χωρίς όμως να επαναστατεί, ενώ σύμφωνα με αναφορές τον δασκάλων του, ο μικρός Αλβέρτος περιγράφεται ως «διανοητικά αργός, ακοινωνήτος και πάντοτε έρμαιο των ανόητων ονείρων του» (Storr, 1972, σ. 61).

Σε πλήρη αντίθεση με τα παραπάνω, ο ίδιος εκείνος άνθρωπος φαίνεται πως, συν το χρόνο, κατάφερε να αποκτήσει την απαιτούμενη αυτοπεποίθηση και πίστη, ώστε να παρουσιάσει κάποτε στο ευρύτερο κοινό όλες εκείνες τις -πρωτοποριακές για την εποχή – ιδέες (Storr, 1972).

Συνοψίζοντας, δημιουργικό κίνητρο αποτέλεσε για τον ίδιο «η επιθυμία να αποδράσει από τη συνηθισμένη ζωή, προκειμένου να βρει εκείνη την αρμονία και ειρήνη που η καθημερινή ύπαρξη δεν μπορούσε να του προσφέρει» (Storr, 1972, σ. 65).

Προχωρώντας, σύμφωνα με τον ψυχολόγο J. P. Guilford (1950, όπως αναφέρεται στον Arieti, 1976, σ. 346), ανάμεσα στα χαρακτηριστικά εκείνα γνωρίσματα που απαρτίζουν τη δημιουργικότητα συμπεριλαμβάνεται μια «γενικευμένη ευαισθησία στα προβλήματα», η «ευχέρεια σκέψης», η «ευελιξία», ο «αυθορητισμός», η «προσαρμοστικότητα», η «πρωτοτυπία», ο «επαναπροσδιορισμός» και η «επεξεργασία».

Από την άλλη πλευρά, ο Frank Barron (1963), ειδικός στη «ψυχολογία της δημιουργικότητας», αναφέρει δώδεκα βασικά χαρακτηριστικά που έχουν

παρατηρηθεί συστηματικά σε δημιουργικά άτομα. Μέσα σε αυτά συγκαταλέγει την «παρατηρητικότητα», την έκφραση της «μερικής αλήθειας», καθώς και την ικανότητα «συμβατικής αλλά και πρωτοποριακής αντίληψης». Επίσης, σύμφωνα με τον ίδιο μελετητή, οι δημιουργικοί άνθρωποι τείνουν να είναι «γνωστικά ανεξάρτητοι και έχοντες αυτοπεποίθηση», να υποκινούνται από το ταλέντο και τις αξίες τους, να κατέχουν, συγκρίνουν και συνθέτουν πολλές ιδέες ταυτόχρονα, να είναι, επίσης, πιο σεξουαλικοί, ζωηροί και ευαίσθητοι, να έχουν πολύπλοκες ζωές και να βλέπουν, τέλος, το σύμπαν μέσα στην συνθετότητα του. Συνεχίζοντας, οι ίδιοι άνθρωποι τείνουν επίσης να έχουν μεγαλύτερη επίγνωση των ασυνείδητων κινήτρων και της φαντασιακής ζωής τους, όντας ταυτόχρονα αρκετά «προσγειωμένοι», καταφέρνουν επίσης –ευκαιριακά- να άρουν τα όρια και τους διαχωρισμούς ανάμεσα στον «εαυτό» και τους «άλλους», κατάσταση συνήθης στον έρωτα και στο μυστικισμό και, τέλος, συνηθίζουν να βιώνουν ένα αίσθημα μέγιστης υποκειμενικής ελευθερίας (Barron, 1963, όπως αναφέρεται στον Arieti, 1976, σ. 349).

Από την άλλη πλευρά, όλα τα παραπάνω δεν πρέπει να θεωρηθούν ως σπάνιες ή ακατόρθωτες περιπτώσεις· τουναντίον, καθείς μπορεί να αναπτύξει αυτά τα χαρακτηριστικά, εφόσον συνδράμουν και οι «κατάλληλες συνθήκες» (Boden, 2003).

Για του λόγου το αληθές, ο Silvano Arieti (1976) ως «κατάλληλες» συνθήκες και συμπεριφορές ανάπτυξης της δημιουργικότητας παραθέτει τη μοναξιά, την «απραξία», την ονειροπόληση, την ελεύθερη σκέψη, την ευπιστία, την ανάμνηση και εσωτερική αναπαραγωγή παρελθοντικών τραυματικών συγκρούσεων, την εγρήγορση και την πειθαρχία· στοιχεία, συχνά θεωρούμενα ως «ακατάλληλα» για την λειτουργικότητα μιας συμβατικής κοινωνίας, απαραίτητα όμως για ένα δημιουργικό ιδεώδες.

1.2.2 Η δημιουργική διαδικασία

Προχωρώντας, μία από τις δημοφιλέστερες θεωρίες περί δημιουργικής ανάπτυξης, όπως αυτή διατυπώθηκε από τον Joseph Wallas (1926), είναι εκείνη «των τεσσάρων

σταδίων» της «προετοιμασίας», «επώασης», «επιφώτισης»⁷ και, «επαλήθευσης». Από την άλλη πλευρά, άλλες συνθετότερες και αναλυτικότερες θεωρίες μπορούν να θεωρηθούν αδρά ως τα στάδια εκείνα που ακολουθούνται σε μια οποιαδήποτε διαδικασία επίλυσης προβλημάτων (Arieti, 1976).

Εν προκειμένω, η παρούσα έρευνα εστιάζει ιδιαίτερα στο ζήτημα της μετάβασης από το στάδιο της επώασης στην «επιφώτιση» παράμετρο, που ακόμα και σήμερα αποτελεί το άλυτο «μυστήριο» της δημιουργικής διαδικασίας (Gauntlett, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, η φάση επώασης συμπεριλαμβάνεται στις περισσότερες θεωρίες που αφορούν στη διαδικασία της δημιουργικότητας (Osborn, 1953. Wallas, 1926) και περιγράφει «Κάποιο είδος επεξεργασίας πληροφοριών [που] συνεχίζει να συμβαίνει στον εγκέφαλο, ακόμα και όταν δεν έχουμε πλήρη επίγνωση αυτού, ακόμα και όταν κοιμόμαστε» (Csikszentmihalyi, 1977, σ. 101). Ακολούθως, το είδος αυτό της επεξεργασίας,

απαλλαγμένο από τους πιο ανιαρούς ορθολογικούς κανόνες που ακολουθούνται από το συνειδητό μυαλό, μπορεί να κάνει τις συνδέσεις και να ενώσει τις ιδέες με έναν δυναμικά καρποφόρο τρόπο - που εμφανίζεται τελικά στη συνείδηση ως μια ξαφνική, λαμπρή έκρηξη έμπνευσης. (Gauntlett, 2007, σ. 22)

Στο ίδιο πλαίσιο, ο συγγραφέας Douglas Adams (1952-2001, όπως αναφέρεται στον Gauntlett, 2007, σ. 22), γνωστός για τις υπεκφυγές του όσον αφορά στη συγγραφή, έχει κάνει λόγο για τις «Διορίες και το θόρυβο που αυτές κάνουν καθώς περνούν», προφανώς αναφερόμενος στην πολύτιμη εκείνη φάση της επώασης. Σε συμφωνία με τα παραπάνω, ο συγγραφέας Arthur Koestler (1964) αναφέρει αναλυτικά ανάλογες εμπειρίες επώασης διαφόρων δημιουργικών ατόμων όπως ο Henri Poincare⁸, ο

⁷ Ο Wallas, στο βιβλίο του *The Art of Thought*, περιγράφει την επιφώτιση (σ.σ. illumination) ως μια ακαριαία μεταστροφή που πραγματοποιείται στον εγκέφαλο, αλλάζοντας ριζικά την μέχρι τότε αντίληψη μιας ιδέας ή ενός προβλήματος.

Jacques Hadamard⁹ και ο Andre Marie Ampere¹⁰, οι οποίοι «ανεχόμενοι» εκείνη τη φαινομενικά αδρανή φάση, κατάφεραν τελικώς να μεταβούν στη φάση της «έμπνευσης», είτε ταξιδεύοντας, είτε διά μέσου των ονείρων ή ενός οράματος (Koestler, 1964).

Καταλήγοντας, η δημιουργική διαδικασία φαίνεται να αποτελεί τόσο μια δομημένη κατάσταση, όσο και ένα «ανοιχτό σύστημα», συνιστώντας ταυτόχρονα ένα «ενδοψυχικό φαινόμενο» αλλά και το «αποτέλεσμα περιβαλλοντικών παραγόντων» (Arieti, 1976, σ. 409).

Συνεχίζοντας, καθώς η φάση της επώασης φαίνεται να συνδέεται άμεσα με την έννοια του «ασυνείδητου», παρακάτω θα παρατεθούν οι σχετικές ψυχαναλυτικές θεωρίες περί δημιουργικότητας (Arieti, 1976).

1.2.3 Ψυχανάλυση και δημιουργικότητα

Ο Sigmund Freud¹¹ θεωρείται ως ο κύριος υπεύθυνος για την «ιδεολογική επανάσταση» που οδήγησε στην κατανόηση των επίσημων ψυχολογικών μηχανισμών της δημιουργικής διαδικασίας, επιβεβαιώνοντας τη σημασία των ασυνείδητων διεργασιών και κινήτρων (Arieti, 1976).

Αναλυτικότερα, για τον Freud (1908, όπως αναφέρεται στον Arieti, 1976, σ. 23), η νεύρωση και η δημιουργικότητα ομοιάζουν, καθώς και οι δύο εδράζονται σε συγκρούσεις που προέρχονται από θεμελιώδεις βιολογικές ορμές, όπως είναι η

8 Ο Henri Poincare ήταν ένας από τους κορυφαίους Γάλλους μαθηματικούς και θεωρητικούς φυσικούς και ασχολήθηκε με τη φιλόσοφία της επιστήμης.

9 Γάλλος μαθηματικός με σημαντική συνεισφορά τόσο στο χώρο των μαθηματικών, όσο και στη ψυχολογία. Βασική του θέση αποτέλεσε η πεποίθηση πως η λύση ενός προβλήματος δε βασίζεται μόνο στην εκούσια νοητική επεξεργασία αλλά και στις νοητικές εικόνες.

10 Γάλλος φυσικός και κύριος θεμελιωτής της θεωρίας του ηλεκτρομαγνητισμού και της ηλεκτροδυναμικής.

11 Αναγνωρισμένος Αυστριακός ιατρός, φυσιολόγος, ψυχίατρος και θεμελιωτής της ψυχαναλυτικής σχολής στον τομέα της ψυχολογίας.

σεξουαλική ενέργεια. Ως εκ τούτου, όταν η υφέρπουσα σεξουαλική ενέργεια δεν εκτονωθεί διά μέσου της σεξουαλικής δραστηριότητας, μπορεί να μετουσιωθεί, επενδύομενη σε κάποια άλλη δραστηριότητα, όπως η δημιουργική διαδικασία (Arieti, 1976). Στο πλαίσιο αυτό, το τελικό δημιουργικό προϊόν βρίσκεται σε συνάρτηση με την παιδική ηλικία του δημιουργού, και υποδηλώνει πολλά στοιχεία της προσωπικότητας και χαρακτήρα του (Arieti, 1976, σ. 23).

Συνεχίζοντας, όπως θα έχει γίνει ήδη αντιληπτό, ο Freud ενδιαφερόταν περισσότερο για τα υποφώσκοντα κίνητρα και αιτίες, παρά για τη δημιουργική διαδικασία καθαυτή. Από την άλλη πλευρά, ο Carl Gustav Jung¹² (1966) ανέδειξε δύο τρόπους «διεκπεραίωσης» της δημιουργικότητας σε σχέση με την τέχνη: το «ψυχολογικό» και τον «οραματικό». Στην πρώτη περίπτωση, το περιεχόμενο του δημιουργικού προϊόντος απαρτίζεται από στοιχεία της ανθρώπινης συνειδητότητας. Αντίθετα, στη δεύτερη περίπτωση, το δημιουργικό προϊόν προέρχεται απευθείας από το συλλογικό ασυνείδητο, με τη δημιουργική διαδικασία να επισυμβαίνει υπό την «ασυνείδητη εμπύχωση του αρχετύπου», η οποία διευκολύνεται χάρη στην «αδυναμία» του καλλιτέχνη να προσαρμοστεί στο περιβάλλον του (Arieti, 1976, σ. 27). Με τα λόγια του ίδιου,

Δεν κάνει καμία διαφορά εάν ο καλλιτέχνης γνωρίζει ότι το έργο του παράγεται, αναπτύσσεται και ωριμάζει μέσα σε αυτόν, ή αν φαντάζεται ότι είναι δική του εφεύρεση. Στην πραγματικότητα, αναπτύσσεται έξω από αυτόν ως παιδί της μητέρας του. Η δημιουργική διαδικασία έχει μια θηλυκή ποιότητα, και η δημιουργική εργασία προκύπτει από τα βάθη του ασυνείδητου - θα μπορούσαμε να πούμε πραγματικά από τη σφαίρα των Μητέρων. Κάθε φορά που η δημιουργική δύναμη κυριαρχεί, η ζωή κυβερνάται και διαμορφώνεται από το ασυνείδητο και όχι από τη συνειδητή θέληση, και το

12 Ο Καρλ Γκούσταβ Γιουνγκ, Ελβετός γιατρός και ψυχολόγος, υπήρξε ο εισηγητής της σχολής της αναλυτικής ψυχολογίας.

«εγώ» παρασύρεται σε ένα υπόγειο ρεύμα, όντας τίποτα περισσότερο από έναν ανήμπορο παρατηρητή των γεγονότων. (Jung, 1966, σ. 103)

Προχωρώντας, αν και ο Jung αναφέρεται κυρίως στην καλλιτεχνική δημιουργικότητα, προβαίνει εντούτοις σε μια παράλληλη γλαφυρή περιγραφή της ασυνείδητης διεργασίας της δημιουργικής διαδικασίας, με βάση τη θεωρία του περί «συλλογικού ασυνειδήτου» και «αρχετύπων».

Συνεχίζοντας, μέσω μιας νέο-φροϋδικής οπτικής, ο ψυχολόγος Ernest G. Schachtel (1959, όπως αναφέρεται στον Agiati, 1976, σ. 28), αγνοώντας τις γνωστικές διεργασίες που διέπουν τη δημιουργικότητα, καθώς και τον «αποσυμφορητικό» της ρόλο, την αντιμετωπίζει τελικώς ως απορρέουσα και ενισχυόμενη από την ανθρώπινη ανάγκη συσχέτισης και αλληλεπίδρασης με τον κόσμο.

Συνοψίζοντας, η έννοια της ασυνείδητης διεργασίας ως μέσου ερμηνείας της δημιουργικότητας διέπει την πλειοψηφία των ψυχαναλυτικών θεωριών, οι οποίες, παρά την αδυναμία τους να ξετυλίξουν το μυστήριο πίσω από τη δημιουργική έκφραση, έχουν συνεισφέρει εντούτοις στην καλύτερη κατανόηση των φαινομένων της ζωής και του ασυνειδήτου.

1.2.4 Η διεύρυνση της συνειδητότητας

Συνεχίζοντας, η έννοια της δημιουργικότητας έχει κατά καιρούς διανθιστεί μέσω ποικίλων ρομαντικών θεωριών που τείνουν να αποδίδουν τις όποιες δημιουργικές ανακαλύψεις σε εξέχουσες «υπερβατικές» δυνάμεις, με το δημιουργό να αποτελεί απλό διάμεσο (Boden, 2003, σ. 240). Από την άλλη πλευρά, οι σύγχρονες επιστημονικές προσεγγίσεις ερμηνεύουν τη γένεση των ιδεών ως αποτέλεσμα των σύνθετων συνειδητών και ασυνείδητων νοητικών διεργασιών του εγκεφάλου (Boden, 2003).

Στο πλαίσιο αυτό, κομβικές θεωρούνται οι έννοιες της παρατήρησης, ενδοσκόπησης και συνειδητότητας. Πιο συγκεκριμένα, η ενδοσκόπηση αναφέρεται στην έννοια της αυτο-παρατήρησης, η οποία δεν μπορεί να θεωρηθεί ως απόλυτα αντικειμενική,

εφόσον «φιλτράρεται» δια μέσου της προσωπικής εμπειρίας και αντίληψης (Boden, 2003, σ. 242). Από την άλλη πλευρά, η έννοια της συνειδητότητας συνδέεται άρρηκτα με αυτή της εγρήγορσης, παρατήρησης και προσωπικής εμπειρίας και συχνά περιγράφεται ως μια «κατάσταση» (Revonsuo, Kallio & Sikka, 2009). Αναλυτικότερα,

Η 'κατάσταση' της συνειδητότητας περιλαμβάνει κάτι πέρα και πάνω από τα πρότυπα της υποκειμενικής εμπειρίας: Περιλαμβάνει το μη-συνειδητό, αιτιώδες-μηχανικό πλαίσιο μέσα στο οποίο φέρονται τα φαινομενικά περιεχόμενα ή οι μη-συνειδητοί μηχανισμοί αναπαράστασης στον εγκέφαλο, που διαμεσολαβούν [κόσμος-συνειδητότητα] τις σχέσεις. (Revonsuo και συν., 2009, σ.187).

Προχωρώντας, ο Frank Barron (1968), πρωτοπόρος σε ζητήματα δημιουργικότητας, ασχολήθηκε με τις αλλαγές στην ανθρώπινη συνειδητότητα, στηριζόμενος σε έρευνα του πανεπιστημίου του Harvard (1960-1962), η οποία διερεύνησε τις επιπτώσεις της χρήσης της ουσίας «ψιλοκυβίνη» στην ομαδική ψυχοθεραπεία.

Πιο συγκεκριμένα, ορισμένες από τις βασικότερες αλλαγές που υπέστησαν τα υποκείμενα της σχετικής έρευνας αναφορικά με τις διαστάσεις της συνειδητότητας και αντίληψής τους αφορούσαν στην παρατηρούμενη «πλαστικότητα» των μορφών του οπτικού κόσμου, στην ενταθείσα έμφαση στο «φώς και τα χρώματα», στις ακόλουθες εξιστορήσεις περί αυξημένης «ομορφιάς του κόσμου» και στην επίμονη ενασχόληση με την παρούσα στιγμή, μέσω της φερόμενης ως «απόλυτης» ταύτισης με το παρατηρούμενο (Barron, 1968, σ. 257).

Συνοψίζοντας, οι προαναφερθείσες αντιληπτικές αλλαγές συνδέονται με το φαινόμενο της «διευρυμένης συνειδητότητας» και, ενδεχομένως, με την ίδια την έννοια της δημιουργικότητας (Barron, 1968). Στο ίδιο πλαίσιο, ο Barron (1968) προτείνει ως διαστάσεις ή παράγοντες της διευρυμένης συνειδητότητας

Το φάσμα της αποτελεσματικής προσοχής. [...] Η συνειδητοποίηση των εγκάτων ή υψών του εαυτού για τα οποία δεν υπάρχουν λόγια. [...] Η ευαισθησία στο εύρος της συνειδητότητας των άλλων. [...] Η ικανότητα να παρατηρεί κανείς, αλλά και να μην παρατηρεί τη διάκριση υποκειμένου-αντικειμένου. (σ. 270-271)

Από την άλλη πλευρά, οφείλουμε να επισημάνουμε πως τα παραπάνω φαινόμενα εξετάστηκαν σε ένα πολύ συγκεκριμένο πλαίσιο, κατά συνέπεια δεν επιτρέπουν την εξαγωγή ευρύτερων συμπερασμάτων αναφορικά με τη διάρκεια, οξύτητα αλλά και τις συνθήκες ανάδυσής τους (π.χ. αν είναι αποκλειστικά ουσιο-εξαρτώμενες) (Barron, 1968, σ. 271).

Σε κάθε περίπτωση, είτε αναφερόμαστε σε μία συνθήκη διευρυμένης συνειδητότητας, είτε σε ένα «απτό» δημιουργικό προϊόν, το υποφώσκων ερώτημα παραμένει το ίδιο: «Ποιά είναι η υπολανθάνουσα διαδικασία; Επιπλέον, πρόκειται για μια συνειδητή ή ασυνείδητη διεργασία;»

Καταλήγοντας, η συνειδητότητα φαίνεται άμεσα συνδεδεμένη με την έννοια της δημιουργικότητας και τούμπαλιν (Barron, 1968). Υπό το πρίσμα αυτό, η δημιουργικότητα ενισχύεται από μια κατάσταση διευρυμένης συνειδητότητας και, αντιστρόφως, η συνειδητότητα μπορεί να διευρυνθεί χάρη στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Arieti, 1976).

Στο πλαίσιο αυτό, όπως έχει ήδη αναφερθεί, η δημιουργικότητα ταυτίζεται συχνά με την τέχνη αλλά και, γενικότερα, την ομορφιά της ζωής: παράγοντες άμεσα συνδεδεμένους με τις λειτουργίες της αντίληψης, παρατήρησης και συνειδητότητας (Barron, 1968). Σε συμφωνία με τα παραπάνω, ο David Bohm (1968, όπως αναφέρεται στον Gauntlett, 2007, σ.26), φυσικός, γνωστός για την ανανεωτική και οξυδερκή του συνεισφορά στον τομέα της νευροψυχολογίας, προτείνει πως η κοινή μεταβλητή πίσω από την ανθρώπινη δημιουργικότητα, τέχνη, επιστήμη και θρησκεία είναι η «ομορφιά» και, συγκεκριμένα, η «κινητήρια δύναμη για αφομοίωση, ομορφιά και πληρότητα» (David Bohm, 1968, όπως αναφέρεται στον Gauntlett, 2007, σ.26).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω μέσω ενός αποσπάσματος από το έργο του Arieti (1976),

Το δημιουργικό άτομο είναι ικανό να μεταμορφώσει τη θάλασσα του παραγκωνισμού, στην οποία βρίσκεται τον εαυτό του, σε ένα όραμα τάξης και ομορφιάς, ή να βλέπει πώς ένα μικρό κομμάτι της φαινομενικής κοσμικής ματαιότητας συγκρούεται και συμπίπτει με ένα κομμάτι του αυτονόητου. Είναι εφοδιασμένο [το άτομο] με την ικανότητα να μετατρέψει την τυχειότητα και την ανισότητα σε οργανωμένη δομή. (σ. 405)

Καταλήγοντας, μέσα από τη δημιουργικότητα επέρχεται η τάξη και η αρμονία. Επιπλέον, η δημιουργικότητα δύναται επίσης να συμβάλει στην επίλυση των συγκρούσεων αλλά και στην προώθηση της θετικής κοινωνικής αλλαγής (Arieti, 1976).

1.2.5 Δημιουργικότητα: Μια καθολική δεξιότητα

Προχωρώντας, με βάση τα όσα έχουν αναφερθεί ανωτέρω, η δημιουργικότητα δεν πρέπει να νοείται ως μια «εδική» δεξιότητα μιας κάποιας άγνωστης «ελίτ»· αντίθετα, αυτή διέπεται από τις πανανθρώπινες εγκεφαλικές διεργασίες, συμπεριλαμβανομένης της εγρήγορσης, συνειδητότητας αλλά και άλλων ασυνείδητων διαδικασιών.

Στο πλαίσιο αυτό,

Η δημιουργικότητα βασίζεται κυρίως στις συνήθειες μας ικανότητες. Παρατηρώντας, αναπολώντας, βλέποντας, μιλώντας, ακούγοντας, κατανοώντας τη γλώσσα και αναγνωρίζοντας αναλογίες, όλα αυτά τα ταλέντα του Κάθε ανθρώπου είναι σημαντικά. Το ίδιο και η ικανότητά μας να ξαναπεριγράψουμε τις υφιστάμενες διαδικαστικές δεξιότητές μας σε

διαδοχικά αντιπροσωπευτικά επίπεδα, έτσι ώστε να μπορούμε να τις μετατρέπουμε με διάφορους τρόπους. (Boden, 2003, σ. 245)

Με βάση τα παραπάνω, η ανάπτυξη μιας έμφυτης δημιουργικής δυναμικής δύναται να ευνοηθεί εφόσον υφίσταται προσωπικό ενδιαφέρον, κίνητρο, αυτοπεποίθηση, ανησυχίες και λοιπά συναισθήματα (Boden, 2003). Με αφορμή την τελευταία παρατήρηση, οφείλουμε να σημειώσουμε πως τα συναισθήματα, ευθυνόμενα συχνά για διάφορες μη - λογικές συμπεριφορές που παρατηρούνται σε «κάθε νοήμον πλάσμα» (Boden, 2003, σ. 257) με διαφορετικούς και αντικρουόμενους στόχους, δεν αποτελούν ωστόσο μονόδρομο για τη δημιουργικότητα. Ως εκ τούτου, οι δομημένες συμπεριφορές και ο προγραμματισμός των δραστηριοτήτων με σκοπό την εναρμόνιση διαφόρων σκοπών είναι επίσης απαραίτητα συστατικά της δημιουργικής διαδικασίας (Boden, 2003).

Από την άλλη πλευρά, μέσα από το παράδοξο της ανθρώπινης δημιουργικότητας, ανακαλύπτει κανείς ενίοτε και την ανάγκη να υπερβεί «τα συνηθισμένα όρια των δομών της συνειδητότητας» (Barron, 1968, σ. 252), καθώς και

[...] την *επιθυμία* να διασπάσει τις κανονικότητες της αντίληψης, να θρυμματίσει ό,τι είναι σταθερό ή συνεχές στη συνειδητότητα, να πάει πέρα από το δοσμένο κόσμο για να βρει αυτό το κάτι-παραπάνω ή το κάτι-διαφορετικό που η διαίσθηση λέει ότι είναι εκεί. (Barron, 1968, σ. 252)

Τέλος, εμφανής είναι η σχέση ανάμεσα στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και του περιβάλλοντος εκείνου, το οποίο θα είναι αρκετά ευέλικτο ώστε να δώσει το έναυσμα για την περαιτέρω εξέλιξη. Ως εκ τούτου, οι συναφείς «απαιτήσεις» για δημιουργικότητα δεν θα πρέπει να αφήσουν αδιάφορα τα σχολεία αλλά και τα λοιπά εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας.

1.3 Νοητικές Εικόνες και Φωτογραφία

Ποτέ άλλοτε δεν έχει αλλάξει τόσο γρήγορα ο κόσμος των εικόνων, ποτέ άλλοτε δεν έχουμε εκτεθεί σε τόσες πολλές διαφορετικές μορφές εικόνας, και ποτέ άλλοτε δεν έχει μεταμορφωθεί τόσο δραστικά ο τρόπος που παράγονται οι εικόνες (Grau & Veigl, 2013, σ. 1)

Οι περισσότερες εικόνες που αντικρίζουμε καθημερινά εάν δεν έχουν καλλιτεχνικό ή θρησκευτικό χαρακτήρα, έχουν ως στόχο να μεταφέρουν πληροφορίες (Elkins, 1999). Οι πληροφορίες αυτές μεταβιβάζονται είτε συνειδητά, είτε ασυνείδητα στον ανθρώπινο εγκέφαλο και επεξεργάζονται κατά τον ίδιο τρόπο, ακόμα και αν κάτι τέτοιο πραγματοποιείται, δίχως την επίγνωση του υποκειμένου (Krauss, 1983).

Επιπλέον, ο χώρος της επιστήμης, της ψυχαγωγίας αλλά και της πολιτικής επωφελούνται τα μέγιστα από τις «νέες διαστάσεις στη δημιουργία των εικόνων και τη συναισθηματική τους επίδραση» (Grau & Veigl, 2013, σ. 5). Η χειραγώγηση των μαζών μέσα από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης είναι ένα ζήτημα το οποίο απασχολεί ιδιαίτερος την κριτική επιστήμη της εικόνας (Grau & Veigl, 2013).

Ωστόσο, επιστημονικές έρευνες έχουν αποδείξει ότι δεν έχει τόση σημασία το τί και πώς παρουσιάζεται κάτι μέσα από μια εικόνα, αλλά, κυρίως, το πώς εκλαμβάνεται το περιεχόμενο αυτής από το θεατή (Zelizer, 2010). Η παραπάνω παρατήρηση αφορά τη νοητική διεργασία που λαμβάνει χώρα στον εγκέφαλο του θεατή «όταν κλείνει η κάμερα» και καθορίζεται από παράγοντες όπως το συναίσθημα, η φαντασία και το ενδεχόμενο (Zelizer, 2010, σ.306).

Προχωρώντας, σε αυτή την υποενότητα θα επιχειρηθεί η διερεύνηση της έννοιας της εικόνας (π.χ. φωτογραφία, ονειρικές εικόνες, νοητικές εικόνες: imagery, κ.α.) και των συμβόλων που αυτή εσωκλείει, ως βασικού μέσου για τη διερεύνηση του «ασυνειδήτου». Επιπλέον, θα αναλυθεί η σημασία της χρήσης εικόνων στη ψυχανάλυση, τη ψυχοθεραπεία -και δη- στο λιγότερο γνωστό κλάδο της «φωτοθεραπείας», αλλά και την επίλυση των συγκρούσεων.

1.3.1 Νοητικές Εικόνες

Εισαγωγικά, οφείλουμε να παρατηρήσουμε πως έκαστη εικόνα αποτελεί, στην ουσία, ένα δημιουργικό προϊόν (Arieti, 1976)· μια αποτύπωση, με λίγα λόγια, της δεδομένης «πραγματικότητας», όπως αυτή διαμορφώνεται και φιλτράρεται μέσω της αντίληψης του δημιουργού (Barthes, 1977).

Προχωρώντας, σύμφωνα με το φιλόσοφο Benedetto Croce (1909), «Η διαίσθηση είναι η αδιαφοροποίητη ενότητα της αντίληψης του πραγματικού με την απλή εικόνα του δυνατού» (όπως αναφέρεται στον Arieti, 1976, σ. 408). Συνεχίζοντας, κατά την άποψη του ίδιου, η αντίληψη συνιστά ένα μυστηριώδες φαινόμενο, καθώς εκείνη «μεταμορφώνει» ένα φυσικό γεγονός σε μια υποκειμενική εμπειρία, μετατρέποντας την ύλη σε «ψυχή». Συνοψίζοντας τα παραπάνω, η εικόνα προσλαμβάνεται ενίοτε ως «καθρέφτης του καθρέφτη της αντίληψης», ο οποίος -αν και όχι πάντοτε ιδιαίτερης «πιστότητας»- είναι όμως σίγουρα δημιουργικός (Arieti, 1976).

Στο ίδιο πλαίσιο, οφείλουμε να εξετάσουμε περαιτέρω και την έννοια των νοητικών εικόνων (σ.σ. «imagery»). Πιο συγκεκριμένα, ως νοητικές εικόνες νοούνται οι εικόνες εκείνες που, σε αντίθεση με τις οπτικές αναπαραστάσεις (Farah, 1988), δημιουργούνται από τον ανθρώπινο εγκέφαλο, άλλοτε συνειδητά και άλλοτε όχι (Freud, 1922). Ακολούθως, τα όνειρα, η ονειροπόληση και ο διαλογισμός συνιστούν μερικές από τις πλέον γνωστές μεθόδους παρατήρησης των - συχνά προερχομένων από έντονους φόβους ή επιθυμίες- εικόνων (Downey, 1999). Προχωρώντας, στην περίπτωση σύγχυσης της πραγματικότητας με τη φαντασία, συχνά οδηγούμαστε στην ανάδυση εικόνων που προσλαμβάνονται ως «οράματα» ή παραισθήσεις, με -ενίοτε- δημιουργικές απόρροιες (Revonsuo, Kallio & Sikka, 2009).

Ο Michael Faraday¹³, για παράδειγμα, σημαίων επιστήμονας στο χώρο του ηλεκτρομαγνητισμού και της ηλεκτροχημείας, ορμώμενος και εμπνεόμενος από τις καμπυλωτές ακτίνες δονήσεων που «είδε» να διαπερνούν ολόκληρο το σύμπαν,

¹³ Άγγλος επιστήμονας που συνέβαλε στο χώρο του ηλεκτρομαγνητισμού και της ηλεκτροχημείας. Κύριες ανακαλύψεις του περιλαμβάνουν την ηλεκτρομαγνητική επαγωγή, το διαμαγνητισμό και την ηλεκτρόλυση.

εφηύρε αργότερα το δυναμό και τον ηλεκτρικό κινητήρα (όπως αναφέρεται στον Koestler, 1964, σ. 170). Στο ίδιο πλαίσιο, ο χημικός August Kekule¹⁴ «βλέποντας» ένα ερπετό να αναμασά την ουρά του (σ.σ. «ουροβόρος όφις») οδηγήθηκε στην μετέπειτα ανακάλυψη της μοριακής δομής του βενζολίου (όπως αναφέρεται στον Koestler, 1964, σ. 170). Ακολουθώντας, κατά τον C. G. Jung (1964), ο «ουροβόρος όφις» του Kekule συνιστά ένα πανάρχαιο σύμβολο. Πιο συγκεκριμένα, με τα λόγια του ίδιου

Είναι όμως γεγονός ότι, εκτός απ' τις αναμνήσεις ενός μακρινού παρελθόντος που έχει γίνει συνειδητό, μπορούν πάντα να ξεπηδούν από το ασυνείδητο καινούριες δημιουργικές έννοιες, ιδέες που ποτέ πριν δεν ήταν συνειδητές. Γεννιούνται από τα σκοτεινά βάθη του πνεύματος, σαν να ήταν λωτός, κι αποτελούν σπουδαιότατο κομμάτι της λανθάνουσας ψυχής. (Jung & Franz, 1964, σ. 37)

Αυτές οι «ξαφνικές εμπνεύσεις», όπως τις χαρακτηρίζει ο Jung (1964), φαίνεται να συμπίπτουν με το στάδιο της δημιουργικής «επιφώτισης» που περιγράφηκε εκτενώς στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Τέλος, ακόμα και ο Albert Einstein (1945, όπως αναφέρεται στον Koestler, 1964, σ.332), αναφερόμενες στις ερευνητικές του μεθόδους, τόνισε τη σπουδαιότητα των στοιχείων εκείνων της σκέψης, όπως είναι οι εικόνες και τα σημεία, που δύνανται να αναπαραχθούν και να συνδυαστούν «εθελοντικά», μειώνοντας ταυτόχρονα τη θεωρούμενη σπουδαιότητα της προφορικής ή γραπτής γλωσσικής έκφρασης.

Συμπερασματικά, τόσο η εκούσια όσο και η ακούσια ανάδυση των νοητικών εικόνων φαντάζει άρρηκτα συνδεδεμένη με την προαγωγή μιας νοητικής διεργασίας, υπεύθυνης για την επίλυση ενός ζητούμενου ή προβλήματος.

14 Ο August Kekule ήταν ένας από τους σημαντικότερους χημικούς στην Ευρώπη, ιδίως στον τομέα της θεωρητικής χημείας. Αποτελεί την κύριο εισηγητή της θεωρίας της χημικής δομής.

1.3.1.1 Η εικόνα ως σύμβολο

Προχωρώντας, ο ψυχίατρος Silvano Arieti (1976) εισήγαγε τον όρο «endoccept» (σ.σ. προερχόμενος από το ελληνικό πρόθεμα «ενδο») για να περιγράψει την «ατμόσφαιρα»¹⁵ που χαρακτηρίζει ορισμένες άφατες υποκειμενικές, βιωματικές καταστάσεις όπως είναι η ονειρική. Σε αντίθεση με τον όρο «concept» (σ.σ. Έννοια), η «ατμόσφαιρα» αυτή δεν μπορεί να μοιραστεί με τον κόσμο «λεκτικά» (Freeman, 2004).

Στο ίδιο πλαίσιο, η συμβολιστική διαδικασία πραγματοποιείται τόσο σε συνειδητό, όσο και σε ασυνείδητο επίπεδο, με αποτέλεσμα αυτά τα δύο επίπεδα να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Krauss, 1983). Συνεπώς, το πώς ακριβώς αντιλαμβάνεται κάποιος ένα οπτικό ερέθισμα¹⁶ είναι μία άκρως υποκειμενική εμπειρία και εξαρτάται από τα «πολιτισμικά και προσωπικά νοήματα που το περιβάλλουν» (Krauss, 1983, σ.47).

Προχωρώντας, η εικόνα μπορεί να ορισθεί ως μια νοητική αναπαράσταση, αποτελώντας ταυτόχρονα την «πιο πρωτόγονη μορφή συμβολικής λειτουργίας» (Arieti, 1976, σ. 37). Στο ίδιο πλαίσιο, σε αντίθεση με την κοινωνική και συμβατική γλώσσα, οι νοητικές εικόνες συνιστούν προσωπικές και απόλυτα υποκειμενικές εμπειρίες, υφιστάμενες διαρκή αλλαγή, και εξ' ου είναι συχνά άφατες (Arieti, 1976).

Συνεχίζοντας, αναφορικά με την ανθρώπινη νοητική εξέλιξη, ο Arthur Koestler (1964) σημειώνει πως

Η «λογική» προέρχεται από το λόγο, που σήμαινε αρχικά «γλώσσα», «σκέψη» και «λογική» όλα σε ένα. Η σκέψη-με-έννοιες έχει προκύψει από τη σκέψη-

15 Αυτό το «ωκεάνιο αίσθημα», όπως το αποκάλεσε ο Freud (1929), περιγράφεται συχνά ως άφατο, καθώς, όπως σημειώνει ο Arieti (1976) «η ομορφιά πρέπει να παραμένει ανείπωτη» (σ. 59)· ανέγγιχτη, δηλαδή, από λέξεις ικανές να «νεκρώσουν» αντίστοιχες καταστάσεις, ορίζοντας και τερματίζοντάς τις.

16 Το οπτικό ερέθισμα που φθάνει στον αμφιβληστροειδή χιτώνα του ματιού, μεταβιβάζεται στον εγκέφαλο μέσα από το οπτικό νεύρο και σε συνδυασμό με άλλες πληροφορίες, αποκτά νόημα (Krauss, 1983).

με-εικόνες, μέσω της αργής ανάπτυξης των δυνατοτήτων της αφαίρεσης και του συμβολισμού, όπως η φωνητική γραφή προέκυψε από παρόμοιες διεργασίες από εικονογραφικά σύμβολα και ιερογλυφικά. Οι περισσότεροι από εμάς έχουμε μεγαλώσει με την πεποίθηση ότι η «σκέψη» είναι συνώνυμο της λεκτικής σκέψης, [...]. (σ. 173)

Συμπερασματικά, ο Koestler (1964) φαίνεται να τονίζει μια άλλη διάσταση στο θέμα της σκέψης, αναφερόμενος στην ύπαρξη της σκέψης-με-εικόνες. Στην πράξη, με την άνοδο της καρτεσιανής φιλοσοφίας, η σημασία των εικόνων φαίνεται να έχει παραμεληθεί, εντούτοις η κατάσταση αυτή φαίνεται να αλλάζει τα τελευταία χρόνια, με τη σχετική εναλλακτική έρευνα και βιβλιογραφία να γιγαντώνεται (Downey, 1999). Στο πλαίσιο αυτό, η ψυχολόγος June E. Downey (1999) αποπειράται να δώσει μια γλαφυρή περιγραφή του εσωτερικού κόσμου διά μέσου των εικόνων με τον ακόλουθο τρόπο

Είμαστε πολύ αντικειμενικά-ομόφρονα άτομα, που ζουν σε έναν ουσιαστικό κόσμο μιας πολύ σταθερής πραγματικότητας, και όμως, κάθε μέρα, για λίγα λεπτά ή πολλές ώρες κάθε φορά, είμαστε βυθισμένοι μακριά, σε ένα διαφορετικό-φαινομενικά σύμπαν, ένα [σύμπαν] ψυχικών εντυπώσεων, ιδεών, εικόνων, που συμβολίζουν με διάφορους τρόπους τα πράγματα και τις ιδιότητες του εξωτερικού κόσμου στον οποίο ζούμε. (σ. 9)

Με βάση τα παραπάνω, η σκέψη-με-εικόνες διαφέρει από τη λειτουργία της αντίληψης, ως προς τις διαστάσεις του περιεχομένου και του χρόνου. Πιο συγκεκριμένα, η αντίληψη σχετίζεται με την νοερή εικόνα που δομείται στη βάση μιας δεδομένης παρατήρησης στο παρόν (Arieti, 1976). Αντίθετα, οι νοητικές εικόνες αντιστοιχούν σε εκείνες τις νοερές εικόνες που σχετίζονται με παρελθοντικά γεγονότα ή αντικείμενα, και αναδύονται με τη βοήθεια της μνήμης και των στρεβλώσεων αυτής (Arieti, 1976). Σε συμφωνία με την τελευταία παρατήρηση, οι νοητικές εικόνες δεν αποτελούν πιστή αναπαραγωγή της πραγματικότητας, αλλά

περισσότερο μια «ελαττωματική αναπαράσταση», η οποία όμως συμβάλλει στην αποφυγή της «σχολαστικότητας», ωθώντας προς την καινοτομία και τη δημιουργικότητα (Arieti, 1976, σ. 48).

Προχωρώντας, με τον αγγλικό όρο «imagery», ο Arieti (1976) δηλώνει τη διαδικασία παραγωγής και βίωσης εικόνων. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρεί πως «Οι εικόνες (imagery), επομένως, προκύπτουν όχι μόνο ως η πρώτη ή πιο πρωτόγονη διαδικασία αναπαραγωγής ή αντικατάστασης του πραγματικού, αλλά και ως πρώτη ή πιο πρωτόγονη διαδικασία δημιουργίας του μη πραγματικού»¹⁷ (Arieti, 1976, σ. 49).

Από την άλλη πλευρά, κάθε άνθρωπος αναμένεται να βιώνει τα παραπάνω σε διαφορετικό βαθμό και ένταση, κατ' αναλογία προς τις διαφορετικές εγκεφαλικές δομές του (Downey, 1999). Συνεπώς, υπάρχουν άνθρωποι που δυσκολεύονται να «δουν» τις εικόνες εκείνες, όπως και εκείνοι που διαθέτουν αυτό που συχνά αποκαλούμε «φωτογραφική μνήμη»¹⁸ (Downey, 1999).

Προχωρώντας, έμφαση πρέπει να δοθεί και στη φύση καθώς και τη συμβολική λειτουργία των νοητικών αυτών εικόνων. Στο πλαίσιο αυτό, τα όνειρα αποτελούν την πλέον συζητημένη μορφή «ακούσιων» νοητικών εικόνων (Βλ. π.χ. Jung, 1974), ωστόσο ολόκληρη η γκάμα των νοητικών εικόνων μπορεί επίσης να αποτελεί απόρροια ακούσιων ή εκούσιων εγκεφαλικών λειτουργιών.

Συνεχίζοντας, ο Jung (1936) αναφέρεται στη «δημιουργική» ή «ενεργητική» φαντασία, ως μια δραστική μέθοδο επικοινωνίας με το ασυνείδητο, περιγράφοντάς την ως επέκταση της φρουδικής τεχνικής των «ελευθέρων συνειρμών» (Jung & Chodorow 1997). Εντούτοις, ο ίδιος δεν προτείνει τη γενικευμένη χρήση της, παρά

17 Βάσει των παραπάνω σχολίων, παρατηρούμε πως οι εικόνες αυτού του είδους συνιστούν ένα «παράθυρο» στο μη-πραγματικό, καθώς και μια διέξοδο για την εκπλήρωση των όσων υπολανθανουσών επιθυμιών. Αποτελούν, με λίγα λόγια, έναν τρόπο αντιμετώπισης εκείνου που «απουσιάζει», δίνοντάς του ψυχολογική υπόσταση ή ύπαρξη, και εξυπηρετώντας τις υποκειμενικές ψυχολογικές ανάγκες διά μέσου της στιγμιαίας εναλλαγής τους (Arieti, 1976).

18 Στη δεύτερη και σπανιότερη περίπτωση, οι δημιουργούμενες εικόνες φαίνεται πως διαθέτουν τόση λεπτομέρεια και ακρίβεια, ώστε να ομοιάζουν σε καταπληκτικό βαθμό με τα προϊόντα εκείνα της άμεσης αντίληψης, χωρίς, ωστόσο αυτές να μπορούν να ελεγχθούν επιστημονικά (Haber, 1979).

μόνον σε άτομα που βρίσκονται στα τελευταία στάδια της ανάλυσης και παρουσιάζουν σταθερότητα (Bennet, 2011).

Καταλήγοντας, ενδιαφέρον παρουσιάζει η οξυμένη ερευνητική ενασχόληση με το ζήτημα της ψυχοθεραπείας μέσω νοητικών εικόνων (Lacan, 1949), γεγονός που σηματοδοτεί την ταυτόχρονη αναγνώριση της επιστημονικής σημασίας που ενέχουν οι εικόνες, καθώς και τα σύμβολα που αυτές εμπεριέχουν, σε συνάρτηση με τη διερεύνηση του ασυνείδητου.

1.3.1.2 Η χρήση της «συμβολικής διάστασης» στη διδασκαλία του Jung

Προχωρώντας, ο Jung (1964) υποστήριζε ένθερμα πως «Πολλά πράγματα βρίσκονται πέρα από τα όρια της αντίληψής μας», ως εκ τούτου «χρησιμοποιούμε πολύ συχνά συμβολικούς όρους για να παρουσιάσουμε έννοιες που δε μπορούμε ούτε να προσδιορίσουμε, ούτε να καταλάβουμε απόλυτα» (σ. 21).

Σύμφωνα με τον τελευταίο, το «σύμβολο» δεν αναφέρεται αναπόδραστα σε κάτι το οικείο· τουναντίον, υπονοεί κάτι το σχετικά άγνωστο, του οποίου, εντούτοις, η ύπαρξη αναγνωρίζεται ή πιθανολογείται (Bennet, 2011). Σε αντίθεση με τα παραπάνω, ο S. Freud εκλάμβανε τον ίδιο όρο του συμβόλου ως το σήμα ενός αντικειμένου που δεν προσλαμβάνεται συνειδητά· αντίθεση, η οποία και σήμανε την αρχή του τέλους της συνεργασίας των δύο αυτών διακεκριμένων ανδρών (Bennet, 2011).

Συνεχίζοντας, καλύτερη πηγή πληροφοριών σχετικά με την γιουνγκιανή αντίληψη περί συμβόλου συνιστά το βιβλίο του ίδιου του Jung «The Red Book», το οποίο εκδόθηκε για πρώτη φορά το 2009, καθώς, μέχρι τότε, βρισκόταν στην αποκλειστική διάθεση της οικογενείας του, πιθανώς κατόπιν προσωπικής του παράκλησης. Σύμφωνα με τον ίδιο, η περίοδος που «ακολούθησε» τις εικόνες του, συνιστά και την πιο σημαντική της ζωής και του έργου του (Jung & Shamdasani, 2009).

Στην πράξη, το εν λόγω βιβλίο απαρτίζεται από εξιστορήσεις μιας σειράς γεγονότων, βασισμένων στην τεχνική της ενεργητικής φαντασίας, τα οποία και φανερώνουν την

προσωπική διαδικασία «εξατομίκευσης» που βίωσε ο ίδιος ο Jung, περιγραφόμενη μέσα από τη γλώσσα των συμβόλων.

Στο ίδιο πλαίσιο, ως «εξατομίκευση» ορίζεται από τον ίδιο «Η διαδικασία μέσω της οποίας ένα πρόσωπο γίνεται ψυχολογικό “ά-τομο”, δηλαδή μία ξεχωριστή, αδιαίρετη μονάδα ή “σύνολο”» (Jung, 1939, όπως αναφέρεται στον Bennet, 2011, σ. 193).

Συνεχίζοντας, ολόκληρη η ζωή του Jung περιγράφεται ως μια απόπειρα επεξεργασίας, «εξωτερικής ταξινόμησης, επιστημονικής κατάρτισης και ένταξης στη ζωή» (Jung & Shamdasani, 2009, οπισθόφυλλο «Κόκκινου Βιβλίου») όλων εκείνων των παράδοξων και συχνά «επικίνδυνων» εμπειριών που βιώθηκαν σε σχέση με το ασυνείδητο.

Στο πλαίσιο αυτό, ως παράδειγμα της χρήση των συμβόλων στην επεξήγηση της έννοιας των αντιθέτων αναφέρεται το σύμβολο του φιδιού, υπογραμμίζοντας πως

Η διαμάχη μεταξύ αμφιβολίας και επιθυμίας ήταν μεγάλη μέσα μου. Αλλά ξαφνικά είδα ότι στεκόμουν σε μια απότομη κορυφογραμμή σε μια ερημιά. Πρόκειται για μια θεαματικά φωτεινή μέρα. Βλέπω τον προφήτη ψηλά πάνω από μένα. Το χέρι του κάνει μια αποτρεπτική κίνηση, και εγκαταλείπω την απόφασή μου να ανέβω. Περιμένω παρακάτω, ατενίζοντας προς τα πάνω. Κοιτάζω, προς τα δεξιά είναι σκοτεινή νύχτα, στα αριστερά είναι φωτεινή μέρα. Ο βράχος χωρίζει μέρα και νύχτα. Στη σκοτεινή πλευρά βρίσκεται ένα μεγάλο μαύρο ερπετό, στη φωτεινή πλευρά ένα λευκό ερπετό. Ωθούν τα κεφάλια τους το ένα προς το άλλο, πρόθυμα για μάχη. Ο Ηλίας βρίσκεται στα ύψη από πάνω τους. Τα ερπετά εφορμούν το ένα στο άλλο και μια φοβερή πάλη ακολουθεί. Το μαύρο ερπετό φαίνεται να είναι ισχυρότερο, το λευκό ερπετό μετατίθεται προς τα πίσω. Μεγάλα κύματα σκόνης αναδύονται από τον τόπο του αγώνα. Στη συνέχεια, όμως, βλέπω το μαύρο ερπετό τραβιέται πάλι πίσω. Το μπροστινό μέρος του σώματός του έχει γίνει άσπρο. Και τα δύο

ερπετά κουλουριάζονται προς τον εαυτό τους, το ένα στο φως, το άλλο στο σκοτάδι. (Jung & Shamdasani, 2009, σ. 251)

Προσπαθώντας να ερμηνεύσει το πρωθύστερο «όραμα», ο εν λόγω μελετητής επικαλείται τη διαμάχη μεταξύ του φωτός, που συμβολίζει τη συλλογικότητα της αγάπης, και του σκότους, που συμβολίζει τη μοναδικότητας της σκέψης, με απώτερο στόχο την ολοκλήρωση (Jung & Shamdasani, 2009, σ. 253). Ακολούθως, η εσωτερική αυτή σύγκρουση αποτελεί την πηγή και των λοιπών συγκρούσεων (Jung & Shamdasani, 2009, σ. 253). Ως εκ τούτου, η έλλειψη αναγνώρισης της εσώτερης αυτής σύγκρουσης οδηγεί στην αλληλοκατηγορία με τον ακόλουθο τρόπο:

Το ερπετό μου δίδαξε την άνευ όρων διαφορά στην ουσία μεταξύ των δύο αρχών μέσα μου. Αν κοιτάζω απέναντι, από τη σκέψη προς την ευχαρίστηση, βλέπω πρώτα το αποτρεπτικό δηλητηριώδες ερπετό. Αν αισθάνομαι από την ευχαρίστηση προς τη σκέψη, ομοίως αισθάνομαι πρώτα το κρύο σκληρό ερπετό. Το ερπετό είναι η γήινη ουσία του ανθρώπου της οποίας δεν έχει συνείδηση. Ο χαρακτήρας του αλλάζει ανάλογα με τους λαούς και τα εδάφη, αφού είναι το μυστήριο που ρέει προς αυτόν από την ενυδατική γη-μητέρα. [...] Ο τρόπος της ζωής σπαρταράει, όπως το ερπετό από τα δεξιά προς τα αριστερά και από τα αριστερά προς τα δεξιά, από τη σκέψη στην απόλαυση και από την απόλαυση στη σκέψη. Έτσι, το ερπετό είναι ένας αντίπαλος και ένα σύμβολο εχθρότητας, αλλά και μια σοφή γέφυρα που συνδέει το δεξί και το αριστερό με λαχτάρα, (η οποία είναι) τόσο αναγκαία στη ζωή μας. (Jung & Shamdasani, 2009, σ. 247)

Καταλήγοντας, το ερπετό, στην προκείμενη περίπτωση, φαίνεται να συμβολίζει τη γέφυρα προς την ένωση των βασικών αντιθέσεων της ζωής: το Άλφα και το Ωμέγα της δημιουργίας (Jung & Shamdasani, 2009).

Προχωρώντας, γνωστή είναι και η ενασχόληση του Jung με την αλχημεία, ορμώμενος από τα μυστήρια εκείνα της αρχετυπικής ένωσης ανάμεσα στο καλό και το κακό, το θηλυκό και το αρσενικό, το φως και το σκοτάδι (Bennet, 2011). Καταλήγοντας, ο Jung (1964) μεταφράζει όλες παραπάνω διαμάχες ως αποβλέπουσες προς την εξατομίκευση· την πορεία, δηλαδή, του ατόμου προς τον «Εαυτό». Σε συμφωνία με την τελευταία παρατήρηση, ο ψυχίατρος και προσωπικός φίλος του Jung, E.A. Bennet (2011) σημειώνει πως

[...] το μονόπλευρο της συνειδητής ζωής διορθώνεται, αντισταθμίζεται από την αλληλεπίδραση συνείδησης και ασυνείδητου. Έτσι περιγράφεται ο αγώνας για ολοκλήρωση που, όπως πιστεύει ο Γιουνγκ, είναι εγγενής στον καθένα. Μπορεί να μην πραγματοποιηθεί ποτέ, αλλά είναι ο στόχος της διαδικασίας της εξατομίκευσης. Ο άνθρωπος ενεργεί με σχέδιο και σκοπό, έχει έναν στόχο. Ο στόχος έρχεται πιο κοντά μας, όχι με αυτά που έχουμε την πρόθεση να κάνουμε, αλλά με τον πραγματικό τρόπο με τον οποίο βιώνουμε τη ζωή μας και ενσαρκώνουμε τις έμφυτες δυνατότητές μας. Συχνά ζούμε τη ζωή ακατάλληλα και οι ελπίδες μας δεν εκπληρώνονται. Η επιτυχία στην πλήρη της έννοια απαιτεί την ένωση των αντιθέτων. Δηλαδή, όταν συμβαίνει η διαδικασία της εξατομίκευσης, ο συνδυασμός συνειδητού και ασυνείδητου οδηγεί στην αφομοίωση του εγώ σε μια ευρύτερη προσωπικότητα που περιγράφεται ως *ο εαυτός*. (σ. 193,194)

Συμπερασματικά, ο C.G. Jung (1964) επικαλείται τα αρχετυπικά σύμβολα και την έννοια της εικόνας, προκειμένου να ερμηνεύσει και να επεξηγήσει την πορεία και την έννοια της εξατομίκευσης, η οποία συντελείται μέσω της απομάκρυνσης από το «εγώ» και την πορεία προς τον «Εαυτό» (Jung & Shamdasani, 2009).

Αντίστροφα, ο ψυχαναλυτής και ψυχίατρος Jacques Lacan (1949) χρησιμοποιεί την έννοια της εικόνας, προκειμένου να αναφερθεί στην αρχή της πορείας συγκρότησης του εγώ.

1.3.1.3 Το στάδιο του καθρέφτη του Lacan

Αναλυτικότερα, ο Jacques Lacan (1949) ασχολήθηκε επισταμένα με ένα από τα πρώτα είδη νοητικών εικόνων που σχηματίζονται στον ανθρώπινο εγκέφαλο· αυτές, της «εικόνας του εαυτού», όπως αυτή «καθρεφτίζεται» σε συνάρτηση με τη γονεϊκή εικόνα.

Ακολούθως, σύμφωνα με τον Lacan (1949), η αφετηρία του οιδιπόδειου συμπλέγματος συμπίπτει με μια διαδικασία ωρίμανσης, μείζονος σημασίας για τη ψυχική εξέλιξη του ατόμου και τη συγκρότηση του «εγώ». Συνεπώς, η διαδικασία αυτή, την οποία αποκάλεσε «στάδιο του καθρέφτη», αφορά στην αναγνώριση του ατομικού ειδώλου στον καθρέφτη (Lacan, 1949).

Πιο συγκεκριμένα, αδυνατώντας αρχικά να διαφοροποιήσει τον εαυτό του από τους άλλους, το βρέφος αγνοεί ταυτόχρονα πως το ίδιο του το σώμα αποτελεί μια ενότητα. Αργότερα, περί τον έκτο μήνα, το βρέφος καταφέρνει να διακρίνει την εικόνα του στον καθρέφτη και ταυτίζεται με αυτήν. Η εν λόγω εικόνα, ανάλογα και με τα συνοδά πατρικά ή μητρικά συναισθήματα, πρόκειται να παίξει ζωτικό ρόλο στη μετέπειτα ζωή του παιδιού -και δη- στη διαμόρφωση του «Ιδεώδους Εγώ».

Αναλυτικότερα, η εικόνα με την οποία ταυτίζεται το παιδί περιλαμβάνει επίσης και τον τρόπο με τον οποίο το ίδιο καθρεφτίζεται μέσα στα γονεϊκά μάτια. Επομένως, δεν πρόκειται για μια «αντικειμενική» εικόνα, αλλά μια «Imago»· μια φαντασική, εν ολίγοις, εικόνα, η οποία αφορά στη ψυχική πραγματικότητα του παιδιού (Lacan, 1949).

Καταλήγοντας, ο Lacan (1949) τονίζει πως το «στάδιο του καθρέφτη» συνιστά τη «Μεταμόρφωση που λαμβάνει χώρα στο υποκείμενο, όταν υποθέτει μια εικόνα, της οποίας υποδεικνύεται αρκετά ο απόλυτος προορισμός σε αυτή τη φάση-

αποτελέσματος, με την χρήση, στην αναλυτική θεωρία, του αρχαίου όρου Imago» (σ. 2).

Συνεχίζοντας στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο, ως βασικότερη λειτουργία μιας εικόνας ορίζεται η έννοια της (παροχής) πληροφορίας, η οποία στην αγγλική γλώσσα μεταφράζεται κυριολεκτικά ως «δίδουσα μορφή σε κάτω» (σ.σ. in-form-ation) (Lacan & Sheridan, 2001). Η μορφή αυτή, είτε πρόκειται για την ενστικτώδη μορφή ενός αντικειμένου, όπως συμβαίνει στη γνώση, είτε για την πλαστική μορφή ενός αντίτυπου, όπως συμβαίνει στη μνήμη, είτε για τη μορφή που καθοδηγεί την εξέλιξη ενός οργανισμού, πληροφορεί το υποκείμενο και βοηθά στην ταυτοποίησή του με αυτή (Lacan & Sheridan, 2001).

Από την άλλη πλευρά, η ταυτοποίηση με ένα συνδυασμό εικόνων οδηγεί σε ένα συμπεριφορικό πρότυπο, το οποίο αντικατοπτρίζει τις κοινωνικές εκείνες δομές, που συντέλεσαν στην ανάδυση των εν λόγω εικόνων (Lacan & Sheridan, 2001). Αυτός ο συνδυασμός αποκαλείται από το Lacan (1966) «σύμπλεγμα», μέσα από το οποίο «Οι εικόνες κατοχυρώνονται στο ψυχικό οργανισμό που επηρεάζει την ευρύτερη συμπεριφορά. Εικόνες, με τις οποίες το υποκείμενο ταυτίζεται εντελώς με σκοπό να παίξει, ως μοναδικός ηθοποιός, το δράμα των συγκρούσεων μεταξύ τους» (σ. 90).

Προχωρώντας, η έννοια αυτή της εικόνας (Imagoes) αναπτύσσεται περαιτέρω από τον Lacan, στο 16ο Διεθνές Συνέδριο Ψυχανάλυσης στη Ζυρίχη το 1949 ακολούθως

Ο καθρέφτης-εικόνα φαίνεται να είναι το όριο του ορατού κόσμου, αν πάμε με τη διάθεση του καθρέφτη ότι η Imago από το σώμα κάποιου παρουσιάζεται σε παραισθήσεις ή όνειρα, είτε πρόκειται για τα μεμονωμένα χαρακτηριστικά του, ή ακόμη και για αναπηρίες του, ή για τις προβολές του αντικειμένου του είτε αν παρατηρήσουμε το ρόλο της συσκευής του καθρέφτη στην εμφάνιση του διπλού, κατά τον οποίο εκδηλώνονται ψυχικές πραγματικότητες, αν και ετερογενείς (σ. 3)

Συνεχίζοντας, την ίδια περίοδο ο Lacan (1949) ασχολείται κυρίως με δύο ζητήματα: Το ρόλο των εικόνων επί της ανάπτυξης του υποκειμένου και τον τρόπο με τον οποίο εξελίσσεται η κοινωνική εμπειρία. Στο πλαίσιο αυτό, κατά τον ίδιο μελετητή, η επαφή με την πραγματικότητα προκαλεί στο υποκείμενο μια σύγχυση, με αποτέλεσμα την άρνηση σκέψεων και συναισθημάτων και, κατ' επέκταση, της αλήθειας (σ.σ. «meconnaissance») (Lacan, 1949, σ. 6). Κατά συνέπεια, σε εκείνο το πρωταρχικό στάδιο ανάπτυξης του «εγώ», το άτομο συγχέει την εξωτερική εικόνα του εαυτού του με την εικόνα άλλων υποκειμένων, στα οποία αντανακλάται ο προσωπικός εαυτός, με αποτέλεσμα τη γένεση της «κοινωνικής διαλεκτικής» (Lacan, 1949, σ. 4). Στη συνέχεια, η σχέση εκείνη που δημιουργείται ανάμεσα στον οργανισμό και τον περιβάλλοντα κόσμο προκαλεί μια δυσαρμονία (σ.σ. «discordance»), καθώς εκείνη βασίζεται σε μια φανταστική και αποξενωτική εμπειρία. Η εν λόγω δυσαρμονία καθορίζει, επίσης, τη φύση των σχέσεων με τον περίγυρο (Lacan, 1949, σ. 5).

Προχωρώντας, στο στάδιο αυτό αναδύονται οι αλληλένδετες έννοιες της επιθετικότητας και του ναρκισσισμού (Rose, 1986). Παρατηρούμε, εν ολίγοις, ένα σύνολο αλληλεξαρτώμενων αντιθέσεων που επηρεάζουν την προσωπική εξέλιξη του ατόμου. Επιπλέον, η φαινόμενη κυριαρχία του «εγώ» στο περιβάλλον αντιμετωπίζεται από τον Lacan (1949, όπως αναφέρεται στην Rose, 1986) ως «ψευδαίσθηση» ως αποτέλεσμα, δηλαδή, της διαμορφούμενης εικόνας κατά το «στάδιο του καθρέφτη», με το ανθρώπινο υποκείμενο να αναζητά άενα αυτή την «ενότητα και ολοκλήρωση».

Καταλήγοντας, το εν λόγω στάδιο σχετίζεται επίσης με την έννοια της «συνέχειας» και της «ασυνέχειας», και δη όπως αυτές βιώνονται μέσα στο ίδιο το σώμα (Lacan, 1949). Συνεπώς, το άτομο, διά μέσου της εικόνας, έρχεται αντιμέτωπο με την πρώτη εκείνη προσωπική σύγκρουση συναισθημάτων και σκέψεων, η οποία και οδηγεί στη σταδιακή διαμόρφωση του χαρακτήρα του (Lacan, 1949).

Τέλος, η λανθασμένη ή ατυχής διαχείριση του σταδίου του καθρέφτη δύναται να οδηγήσει μεταγενέστερα σε κλινικές καταστάσεις, όπως αυτή της κατάθλιψης ή σχιζοφρένειας, με τη συνοδή αδυναμία του υποκειμένου να αντικρίσει τον εαυτό του στον καθρέφτη, ή, εναλλακτικά, την τάση του να προσλαμβάνει την εικόνα εκείνη ως απογοητευτική ή διαμελισμένη (Lacan, 1949). Από την άλλη πλευρά, ακόμα και

απουσία παθολογίας, το υποκείμενο είναι πιθανόν να δυσκολεύεται να αγαπήσει την εικόνα εκείνη που αντανακλάται στον καθρέφτη, οδηγούμενο, τελικώς, σε μια κατάσταση διαρκούς ψυχοκαταπόνησης (Lacan, 1949).

1.3.1.4 Το λανθάνον περιεχόμενο των εικόνων

Αναλύοντας τα ζητήματα της εικόνας και του σώματος μέσα από μια διαφορετική οπτική, παρατηρούμε πως ο φιλόσοφος Frantz Fanon (1990), έχοντας εισάγει την έννοια της «σωματοποίησης» (σ.σ. embodiment), συνδέει εύγλωττα την εικόνα με το φαινόμενο του ρατσισμού.

Αναλυτικότερα, το ανθρώπινο σώμα είναι αυτό που πληροφορεί το υποκείμενο αλλά και τους ετέρους για την ατομική υπόσταση (Fanon, 1990). Κατά την έννοια αυτή και με βάση διάφορα συνήθη στερεότυπα, το «μαύρο σώμα» τείνει να συνδέεται με τις αρχές της φύσης, της σεξουαλικότητας, του ζωώδους ενστίκτου και των ορέξεων, σε αντίθεση με τις φερόμενες ως «ανώτερες» αξίες του «λευκού σώματος», το οποίο τείνει να συνδέεται περισσότερο με την κουλτούρα και τον πολιτισμό (Hook, 2007). Ακολούθως, λαμβάνοντας υπόψη τα λόγια του Chabani Manganyi (1981),

[...] το ανθρώπινο σώμα [...] είναι ένα τέλειο μέσο για τον καθορισμό κοινωνικών εννοιών [...] όταν αυτό γίνεται αντιληπτό μέσα από έναν ευρύτερο συμβολικό πυρήνα, ο οποίος εξισώνει το σώμα με την τερατογένεση, το όριο, το περίττωμα, την αμαρτία και όλα αυτά, οι κοινωνικές και ανεξάρτητες διαστάσεις του σώματος γίνονται έκδηλες.
(σ.112)

Συνοψίζοντας, σύμφωνα τόσο με τον Fanon (1990) όσο και τον Manganyi (1981), το σώμα, ως ικανό έρεισμα για την εκδήλωση ρατσιστικών συμπεριφορών και τη δημιουργία στερεοτύπων, μπορεί επίσης να εμψυχήσει στο ίδιο το υποκείμενο μια αίσθηση «ελαττώματος», καθώς και την ακόλουθη επιθυμία για ομοιότητα με το ιδεώδες του «λευκού σώματος», αγγίζοντας πολλές φορές τα όρια της νεύρωσης (Fanon, 1990).

Κινούμενοι σε συναφές πλαίσιο, κατά τον κοινωνιολόγο και φιλόσοφο Jean Baudrillard (2008), η εικόνα σήμερα εμπεριέχει ένα είδος βίας, το οποίο οφείλεται στην παραποίηση της έννοιας και χρηστικής της αξίας. Πιο συγκεκριμένα, ο ίδιος επιστήμονας επισημαίνει πως «Η εικόνα είναι βίαιη γιατί αυτό που συμβαίνει είναι η δολοφονία του Πραγματικού, ο αφανισμός της Πραγματικότητας», μέσω της επίκλησης μιας κίβδηλης «διαφάνειας» και αντικειμενικότητας (Baudrillard, 2001).

Στο πλαίσιο αυτό, χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα «reality shows», τα οποία αποβλέπουν στην χωρίς-περικοπές προβολή της καθημερινότητας των συμμετεχόντων, καθώς και στην αυτοπαρατήρησή τους, με αποτέλεσμα «Να μεταμορφώνονται οι ίδιοι σε εικόνες» (Baudrillard, 2001). Σε αντίθεση με τα παραπάνω, η έννοια «panopticon» του φιλόσοφου Michel Foucault (1977), όπως παρουσιάζεται στο βιβλίο του «Πειθαρχία και Τιμωρία», συνίσταται στην εξωτερική επίβλεψη των υποκειμένων.

Συνεχίζοντας, κατά τον Borges (1957, όπως αναφέρεται στον Baudrillard, 2001) πίσω από κάθε φιγούρα αναπαράστασης ελλοχεύει ένας κρυμμένος εχθρός, μια ηττημένη μοναδικότητα, ένα νεκρό αντικείμενο (Baudrillard, 2001). Το ίδιο εκείνο «κρυφό περιεχόμενο» αναφέρεται και από τον θεωρητικό και κοινωνιολόγο Stuart Hall (1980, όπως αναφέρεται στον Baudrillard, 2001), ο οποίος το ορίζει ως ένα καταπιεσμένο από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης θέμα, που αναπαράγει το ρατσισμό.

Προχωρώντας, σύμφωνα με τον Derek Hook (2008), το προαναφερθέν φαινόμενο μπορεί να κατανοηθεί καλύτερα μέσα από τη φροϋδική θεωρία των ονείρων, καθώς το κρύφιο του λόγου και του ύπνου υπονοεί μια θολή αλήθεια. Στο ίδιο πλαίσιο, και σε συμφωνία με τη λακανική θεωρία, βαρύνουσα σημασία για το «στάδιο του καθρέφτη» έχει το απόν και όχι το πρόδηλο (Brown, 2008).

Τέλος, κατά τον Baudrillard (2001, ηλεκτρονική, μη αριθμημένη μορφή), η «υπερκατανόηση» της εικόνας την καθιστά «ανυπόστατη», με αποτέλεσμα την απουσία ουσιαστικού αντίκτυπου εκ μέρους της συχνά-απεικονιζόμενης μιζέριας και βίας της σύγχρονης ανθρώπινης κατάστασης.

1.3.1.5 Η χρήση της εικόνας στην εικαστική ψυχοθεραπεία

Μεταβαίνοντας σε ένα διαφορετικό πλαίσιο, ένας άλλος χώρος που έχει ασχοληθεί εκτενώς με την εικόνα και την «προβολή του εαυτού» είναι αυτός της εικαστικής ψυχοθεραπείας.

Συνοπτικά, η εικαστική ψυχοθεραπεία ασχολείται ιδιαίτερα με την έννοια της δημιουργικότητας και τη θεραπευτική εξέλιξη του ατόμου μέσα από τις διάφορες μορφές τέχνης (Case & Dalley, 2013). Στο πλαίσιο αυτό, η τέχνη ως θεραπεία δύναται να ενισχύσει την γιουνγκιανή διαδικασία της εξατομίκευσης ακολούθως

Η εκτίμηση από τον ασθενή της ανάγκης να συνεργαστεί στην ανάλυση των ονείρων, στην τεχνική της ενεργητικής φαντασίας, όταν χρησιμοποιείται, και η ικανότητά του να χρησιμοποιεί την αυθόρμητη τέχνη ως μέρος της διαδικασίας διεύρυνσης, [όλα αυτά] είναι πολύτιμα για να γίνουν ορατές οι προβολές των σκιών - ένα πρώτο βήμα προς την κατανόηση, την αποδοχή και, επομένως, την προσαρμογή (Bennet, 2011, σ. 136)

Εν ολίγοις, η δημιουργική αποτύπωση των σκέψεων, συναισθημάτων και απόψεων τονώνει την πορεία προς την αυτογνωσία, ενώ σε περιπτώσεις ψυχολογικής ή σωματικής διαταραχής δύναται επίσης να λειτουργήσει θεραπευτικά από την πρώτη κιόλας συνεδρία (Rubin, 1999).

Στο σημείο αυτό, ωστόσο, οφείλουμε να σημειώσουμε πως η εικαστική ψυχοθεραπεία επικεντρώνεται, κυρίως, στο δημιουργικό κομμάτι της εν λόγω διαδικασίας και λιγότερο στην εικόνα καθαυτή. Ως εκ τούτου, μία νέα ψυχοθεραπευτική τάση έρχεται να καλύψει το παρατηρηθέν κενό. Πιο συγκεκριμένα, η αποκαλούμενη «φωτοθεραπεία» τείνει να χρησιμοποιεί την εικόνα ως μέσο αντιμετώπισης οποιασδήποτε ψυχικής διαταραχής (Weiser, 1983).

1.3.2 Η χρήση της φωτογραφίας στην ψυχοθεραπεία

Οι εμφανίσεις των πραγμάτων αλλάζουν σύμφωνα με τα συναισθήματα, και έτσι βλέπουμε τη μαγεία και την ομορφιά σε αυτά, ενώ η μαγεία και η ομορφιά είναι πραγματικά μέσα στον εαυτό μας. (Kahlil Gibran, *The Broken Wings*, 1912)

1.3.2.1 Η μέθοδος της φωτοθεραπείας

Η φωτογραφία ως ψυχολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από τον Dr. Hugh Diamond το 1856. Σε αντίθεση με τη διαγνωστική και αξιολογική χρήση της φωτογραφίας από ορισμένα ψυχολογικά διαγνωστικά εργαλεία (βλ. π.χ. Rorschach, TAT, κ.α.), η φωτογραφία έχει επίσης χρησιμοποιηθεί ως αμιγές μέσον θεραπείας (Walker, 1982). Σήμερα, η συνηθέστερη ψυχοθεραπευτική χρήση της φωτογραφίας παρατηρείται στα πλαίσια της «φωτοθεραπείας» μεθόδου, της οποίας οι ρίζες μπορούν να αναζητηθούν στη μέθοδο Γκεστάλτ, την υπαρξιακή ψυχολογία, τις θεωρίες επικοινωνίας, τη γλωσσολογία, την κοινωνική ανθρωπολογία κ.α. (Weiser, 1975).

Αρχικώς, η φωτοθεραπεία μπορεί να ορισθεί ως

η χρήση της διαδικασίας λήψης και παρατήρησης φωτογραφιών, καθώς επίσης και το ίδιο το προϊόν ή αντίτυπο της φωτογραφίας (και οτιδήποτε κάνει κάποιος με αυτό), ως αποτελεσματικά εργαλεία που μπορούν να προστεθούν στο ρεπερτόριο εκείνο των δεξιοτήτων, απ' όπου ένας ικανός θεραπευτής αντλεί τρόπους με σκοπό να πλησιάσει τους πελάτες και να υποβοηθήσει την επιθυμούμενή τους ανάπτυξη και αλλαγή. (Weiser, 1983, σ. 176)

Προχωρώντας, δύο είναι οι υπάρχουσες εννοιολογικές σχολές που αποπειρώνται να τεκμηριώσουν τη θεραπευτική αξία της φωτογραφίας. Η πρώτη σχολή, επικρατέστερη στη Βόρεια Αμερική, συνίσταται από ψυχοθεραπευτές, και υποστηρίζει τη λειτουργία της φωτογραφίας ως μέσου επικοινωνίας, οριοθέτησης αλλά και ανάπτυξης της συνεργασίας μεταξύ θεραπευτή και πελάτη (Weiser, 2005).

Συνεχίζοντας, η δεύτερη σχολή, επικρατέστερη στο Ηνωμένο Βασίλειο, εκπροσωπείται κυρίως από αποφοίτους καλών τεχνών και ενστερνίζεται την άποψη πως στον πυρήνα της φωτοθεραπείας ή θεραπευτικής φωτογραφίας εδράζει η αλληλεπίδραση πελάτη – θεραπευτή (Weiser, 2005).

Συνοψίζοντας, και στις δυο προσεγγίσεις η φωτογραφία εκλαμβάνεται ως μέσον «συμβολικής συναισθηματικής επικοινωνίας και όχι ως τέχνη» (Weiser, 2005, σ. 9), κατά συνέπεια δεν απαιτεί προηγούμενη εμπειρία στο χώρο της φωτογραφίας. Υπό την έννοια αυτή, η ίδια η διαδικασία λειτουργεί θεραπευτικά, προσκαλώντας το άτομο να διαλέξει μία θεματική, να την πλαισιώσει αλλά και να εστιάσει (με το φακό) σε εκείνες τις διαστάσεις που επιθυμεί να συλλάβει (Cosden & Reynolds, 1982). Αποτέλεσμα των παραπάνω, αποτελεί ο έλεγχος των εγγενών ενστίκτων καθώς και η βελτίωση των κοινωνικών του δεξιοτήτων. Τέλος, κατά το τελικό στάδιο, η προβολή της εικόνας δύναται να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση του ατόμου, καθώς και την ικανότητά του να αποδέχεται την εποικοδομητική κριτική (Cosden & Reynolds, 1982).

Τοποθετώντας τα παραπάνω σε ένα ρεαλιστικό πλαίσιο, ενδιαφέρον παρουσιάζει το παράδειγμα της Βρετανής Jo Spence, γνωστής φωτογράφου, ακτιβίστριας, και διάσημης για τη θεραπευτική χρήση των προσωπικών της φωτογραφιών σε συνεργατικό επίπεδο. Αναλυτικότερα, το 1982, η Jo Spence διαγνώστηκε με καρκίνο του μαστού, αποφασίζοντας έτσι να χρησιμοποιήσει τη φωτογραφία ως συμπληρωματικό θεραπευτικό μέσον. Στο πλαίσιο αυτό, δημιούργησε εκείνο που αποκάλεσε «προσωπικά ημερολόγια της νόσου», χρησιμοποιώντας ποικίλες μεθόδους όπως τη «θεραπευτική σκηνοθετοποίηση», τη «θεραπεία καθρέφτη» και τη «γραφή σεναρίου», αποβλέποντας τόσο στην προσωπική της θεραπείας, όσο και στην παροχή υποστήριξης σε άλλες συμπάσχουσες γυναίκες (Dennett, 2009).

Συνεχίζοντας, η φωτοθεραπεία νοείται ως μια «ανοιχτή» και ευέλικτη διαδικασία, η οποία επιτρέπει την πρόσβαση σε παρελθόντα «μπλοκαρίσματα», τα οποία δεν μπορούν να προσεγγισθούν διαφορετικά: μέσα, δηλαδή, από συμβατικούς τρόπους συμβουλευτικής που στηρίζονται αποκλειστικά στη λεκτική επικοινωνία (Weiser, 1983). Στο πλαίσιο αυτό, η Weiser (1999) προτείνει πέντε κύριες τεχνικές θεραπευτικής χρήσης της φωτογραφίας:

- α) Μέσω φωτογραφιών στις οποίες απεικονίζεται ο πελάτης
- β) Μέσω φωτογραφιών που έχει τραβήξει ο πελάτης
- γ) Με αυτο-πορτρέτα του πελάτη
- δ) Με βιογραφικά στιγμιότυπα από τη ζωή του πελάτη (σ.σ. ακόμα και εάν ο ίδιος δεν συπεριλαμβάνεται στις φωτογραφίες)
- ε) Με την τεχνική της «προβολής», η οποία στοχεύει στην αναζήτηση της πρωταρχικής σημασίας μιας δεδομένης φωτογραφίας για τον πελάτη (Weiser, 1999).

Στο ίδιο πλαίσιο, μία άλλη επιτυχημένη και ευρέως χρησιμοποιούμενη τεχνική είναι εκείνη του «ελεύθερου συσχετισμού ή συνειρμού» (σ.σ. free association), η οποία αναπτύχθηκε μεταξύ του 1892 και 1895 από το Sigmund Freud, ως εναλλακτική της μεθόδου ύπνωσης (Jones, 1964).

Συνεχίζοντας, ένα άλλο διαπολιτισμικά εύχρηστο εργαλείο, στερούμενο γλωσσικών περιορισμών, είναι το «The Walker Visuals», κατασκευασμένο από τον Joel Walker, ψυχίατρο και φωτογράφο, το οποίο χρησιμοποιεί αφηρημένες εικόνες μέσα από τις οποίες ο πελάτης καλείται να εξιστορήσει τη δική του οπτική, αναγνωρίζοντας τα αναδυόμενα συναισθήματα, σκέψεις και αναμνήσεις του, απελευθερώνοντας τη φαντασία του και κινούμενος προς την αυτογνωσία (Walker, 1991, σ. 124).

Στο πλαίσιο αυτό, ο Walker (1991) υποστηρίζει πως η μέθοδός του τείνει να διατηρεί μια ισορροπία με την πραγματικότητα, σε αντίθεση με τις «υπερβολικά μη-ρεαλιστικές» (σ. 450) εικόνες του διαγνωστικού test Rorschach, ή τις «υπερβολικά ρεαλιστικές του TAT» (σ. 450). Επίσης, ο ίδιος σημειώνει πως η ημι-δομημένη φύση της μεθόδου επιτρέπει και προτρέπει την προσωπική ερμηνεία εκ μέρους του πελάτη, με στόχο την «εξερεύνηση του ασυνείδητου νου» μέσω της εικόνας (Walker, 1982, σ. 450).

Σε συνάρτηση με την τελευταία παρατήρηση, ο Walker (1982) αναφέρει το παράδειγμα μιας γυναίκας, η οποία ανίχνευσε ένα έμβρυο σε μία- κατά τα άλλα- αφηρημένη φωτογραφία. Εν συνεχεία, η εικόνα έδρασε ως καταλύτης ανάδυσης της ασυνείδητης ενδοπροσωπικής σύγκρουσής της και του καταπιεσμένου της φόβου αναφορικά με τη διαδικασία της γέννας.

Τέλος, το 1983, οι φωτογράφοι Rosy Martin και Jo Spence συνεργάστηκαν προς ανάπτυξη μιας μεθόδου γνωστής ως «φωτοθεραπεία αναπαράστασης», η οποία συνίσταται στη «Δημιουργία νέων φωτογραφικών παραστάσεων, μέσα από επιτελεστικές αναπαραστάσεις στη θεραπευτική σχέση» (Martin, 2009, σ. 40), όπως είναι η αναπαράσταση ρόλων και η φωτογράφιση αυτών, μέσω μίας ασφαλούς θεραπευτικής σχέσης, ικανής να οδηγήσει στην ανάδυση πληθώρας συναισθημάτων, καθώς και στην αναζήτηση ενός νέου τρόπου ύπαρξης (Martin, 2009).

Συνοψίζοντας, η ψυχοθεραπευτική χρήση της φωτογραφίας φαίνεται να υποβοηθά την επαφή με το «ασυνείδητο»: υπάρχουσες φωτογραφίες, «οπτικά ημερολόγια» και οικογενειακά άλμπουμ προσφέρουν τη δυνατότητα ενθύμησης και αναδόμησης του παρελθόντος (Martin, 2009). Ως εκ τούτου, παρά τη μεθοδολογική και θεωρητική τους διαφοροποίηση, όλες οι σχετικές μέθοδοι φωτοθεραπείας προσεγγίζουν την εικόνα ως μέσον εμπάθυνσης, ανάσυρσης αναμνήσεων και αισθημάτων, νοηματοδότησης και επαναπροσδιορισμού του εαυτού· παράγοντες ζωτικής σημασίας για τη ψυχοθεραπευτική διαδικασία.

1.3.2.2 Το συναίσθημα στη φωτοθεραπεία

Προχωρώντας, ήδη από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα, έχει επισημανθεί από πολλούς φωτογράφους η ιδιότητα της φωτογραφίας να διεγείρει διάφορα συναισθήματα (Wheeler, 2009). Ο φωτογράφος Eugene Smith, για παράδειγμα, πίστευε ακράδαντα στη λειτουργία της φωτογραφίας ως φορέα κοινωνικής αλλαγής. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα λόγια του Smith (1974), μετά από βάνουσο ξυλοδαρμό, εν ώρα εργασίας, που τον οδήγησε σε προσωρινή τύφλωση

Η φωτογραφία είναι μια μικρή φωνή, στην καλύτερη περίπτωση, αλλά μερικές φορές - μόνο μερικές φορές - μια φωτογραφία ή ένα σύνολο φωτογραφιών μπορεί να δελεάσει τις αισθήσεις μας προς την επίγνωση. Πολλά εξαρτώνται από τον θεατή· σε πολλούς, οι φωτογραφίες μπορούν να προκαλέσουν αρκετό συναίσθημα, ώστε αυτό να αποτελέσει καταλύτη για σκέψη. Κάποιος -ή ίσως πολλοί- μεταξύ μας μπορεί να επηρεαστούν, ώστε να βρουν έναν τρόπο να δικαιώσουν αυτό που είναι λάθος, και μπορεί ακόμη και να ψάξουν τη θεραπεία για μια ασθένεια. Οι υπόλοιποι από εμάς μπορεί να αισθάνονται, ίσως, μια μεγαλύτερη αίσθηση κατανόησης και συμπόνιας για εκείνους των οποίων η ζωή είναι αντίθετη με τη δική μας. Η φωτογραφία είναι μια μικρή φωνή. Πιστεύω σε αυτό. Αν είναι καλά σχεδιασμένη, λειτουργεί μερικές φορές. (1974, προφορική αναφορά)

Καταλήγοντας, η φωτογραφία φαίνεται να «μιλάει» μιαν άλλη γλώσσα επικοινωνίας, λεκτική και μη-λεκτική ταυτόχρονα, στηριζόμενη όχι μόνο στο «παρατηρούμενο», αλλά και στις ιδέες και τα συναισθήματα που εκείνο εγείρει (Halkola, 2009). Κατά συνέπεια, «δουλεύοντας» με τη φωτογραφία, και υπερβαίνοντας τους όσους περιορισμούς της λεκτικής περιγραφής, το υποκείμενο είναι σε θέση να πραγματοποιήσει «συνειρμικά ταξίδια», καθοδηγούμενα από τα αναδυόμενα συναισθήματα (Halkola, 2009). Όπως τονίζει η Weiser (2008) «Το νόημα μιας φωτογραφίας και το συναισθηματικό μήνυμα που φέρει, εξαρτάται από το ποιός βλέπει τη φωτογραφία, την αντίληψή του και την μοναδικότητα των προσωπικών εμπειριών του» (σ. 4).

Εν συνεχεία, τα αναδυόμενα αυτά συναισθήματα κατά την παρατήρηση μιας εικόνας οφείλονται μερικώς στην ίδια τη βιολογική δομή του ανθρώπου, καθώς το οπτικό μέρος του εγκεφάλου, όντας περισσότερο «πρωτόγονο», δύναται να προσεγγίζει αμεσότερα τη ρίζα εκείνη των συναισθημάτων (Walker, 2002). Ως εκ τούτου, οι φωτογραφίες υποβοηθούν τη χαλάρωση, την απελευθέρωση τυχόν καταπιεσμένων ή άφατων συναισθημάτων, καθώς και την ανάδυση και «επικοινωνία» αφανών

αναμνήσεων, που πιθανόν να χρήζουν περαιτέρω ανάλυσης και επίλυσης (Weiser, 2008).

Σε συμφωνία με τα παραπάνω, κατά τον Walker (2002), οι εικόνες έχουν την ιδιότητα και τη δύναμη να εισχωρούν σε υποβόσκοντα συναισθήματα και συγκρούσεις, οδηγώντας τελικά σε μια αυτοαποκάλυψη διαμέσου της φωτογραφίας (Walker, 2002).

1.3.2.3 Η διαφορετικότητα στην επικοινωνία

Προχωρώντας, η πολυσυζητημένη έννοια της διατομικής «διαφορετικότητας» άπτεται άμεσα της επακόλουθης διαφοροποίησης στην υποκειμενική αντίληψη και κοσμοθεωρία (Smith, 1999). Ως εκ τούτου, η αναζήτηση μια κοινά αποδεκτής «παγκόσμιας πραγματικότητας» φαντάζει συχνά αφελής, ακόμα και αδύνατη (Krauss, 1983).

Στο πλαίσιο αυτό, κατά τον Krauss (1983), η αντίληψη της πραγματικότητας καθορίζεται τόσο από βιολογικούς παράγοντες, όσο και από το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, καθώς και από τις υποκειμενικές εμπειρίες εκάστου. Συνεπώς, και η ίδια αντίληψη μίας εικόνας φαίνεται να αντικατοπτρίζει, μέχρι ενός βαθμού, την εκάστοτε υποκειμενική πραγματικότητα (Krauss, 1983). Μιλούμε, συνεπώς, για έναν «ατομικό χάρτη πραγματικότητας» (Krauss, 1983, σ. 55), αποτελούμενο από ένα πλήθος συμβόλων, τα οποία προσδίδουν στα φυσικά αντικείμενα ιδιότητες και αφηρημένες έννοιες, μετατρέποντάς τα σε «Μεταφορές, που επιχειρούν να συνδέσουν περιοχές του χάρτη μας, οι οποίες βρίσκονται σε άγνωστα εδάφη» (Krauss, 1983, σ. 55) με στόχο την επικοινωνία.

Προχωρώντας, η Weiser (1983) ορίζει την έννοια αυτή της επικοινωνίας ως μια «συμφωνία», προωθούσα την ουσιαστική λεκτική ή μη ανταλλαγή αντιλήψεων και κατανοήσεων· ως την αίσθηση, δηλαδή, εκείνη πως έχουμε γίνει πραγματικά «κατανοητοί» (Weiser, 1983). Επιπρόσθετα, η επικοινωνία δεν περιορίζεται μόνο σε εκείνες τις λέξεις που αποτελούν μια πρόταση, αλλά περιλαμβάνει και την αντίληψη του συνοδού λανθάνοντος νοήματος, καθώς και την αποδοχή της πιθανής

διχογνωμίας (Weiser, 1975). Κατά την Weiser (1975) το τελευταίο στοιχείο μπορεί να αποτελέσει εφιαλτήριο σύγκρουσης. Αντίστροφα,

Εάν οι άνθρωποι μπορούσαν απλά να εξοικειωθούν με την ιδέα ότι ο δικός τους τρόπος που βλέπουν τα πράγματα δεν είναι ο μοναδικός (αλλά ότι είναι εξίσου έγκυρος με οποιονδήποτε άλλο), και να νιώσουν ασφαλείς σε αυτή τη διευρυμένη εννοιολογική ιδεολογία, τότε η διαπροσωπική επικοινωνία σε μικρή ή μεγάλη κλίμακα θα μπορούσε να διευκολυνθεί πολύ πιο εύκολα. (Weiser, 1983, σ. 181)

Στο πλαίσιο αυτό, η φωτογραφία, ως επικοινωνιακό ερέθισμα, δύναται να ενισχύσει την κατανόηση της διαφορετικότητας· «Πόσο διαφορετικά», εν ολίγοις, «βλέπουμε όλοι το 'ίδιο' πράγμα. Δεν υπάρχει 'λάθος' ή 'σωστό' από μόνο του σε αυτόν τον κόσμο, μόνο 'διαφορετικό'» (Weiser, 1983, σ. 181-182).

Στο πλαίσιο αυτό, ο κατά βάσιν μη-λεκτικός επικοινωνιακός διάυλος της φωτοθεραπείας μπορεί φυσικά να αποβεί ιδιαίτερα ευεργετικός σε ένα γενικότερο πλαίσιο, και ειδικότερα, όμως, για άτομα ανήκοντα σε μειονοτικές πολιτισμικές ομάδες, γεφυρώνοντας έτσι το γλωσσικό χάσμα, για άτομα με φυσικές ιδιαιτερότητες, όπως προβλήματα ακοής, εγκεφαλικές δυσλειτουργίες, αυτισμό κ.α., καθώς και για εκείνα που τείνουν να λειτουργούν καλύτερα με το δεξί τμήμα του εγκεφάλου (Weiser, 1983).

Σε συνάρτηση με την τελευταία παρατήρηση, το δεξί μέρος του εγκεφάλου φέρεται ως υπεύθυνο για τις δημιουργικές διαδικασίες και τείνει να σχετίζεται περισσότερο με το συναίσθημα, εν αντιθέσει με το αριστερό, που τείνει να σχετίζεται περισσότερο με τη λογική και τη λεκτική επικοινωνία (Weiser, 1983). Στο πλαίσιο αυτό, σε ορισμένους ανθρώπους παρατηρείται μια κυριαρχία είτε του δεξιού είτε του αριστερού ημισφαιρίου, εντούτοις τα παραπάνω δεν συνεπάγονται την ανεξάρτητη ή μη-συνεργατική φύση των δύο ημισφαιρίων (Krauss, 1983).

Στο πλαίσιο αυτό, η Weiser (1983), περιγράφοντας την εργασιακή της εμπειρία με κωφάλαλους και ιθαγενείς εφήβους στην Αμερική, επισημαίνει πώς οι δύο εκείνες ομάδες ατόμων με δεξιά ημισφαιριακή κυριαρχία προσπαθούν να προσαρμοστούν στους κανόνες και τις επιταγές μιας «κοινωνίας του αριστερού ημισφαιρίου» (Weiser, 1983, σ.183), αντιμετωπίζοντας μείζονα προβλήματα όπως είναι η αυστηρή τήρηση των ωραρίων και χρονοδιαγραμμάτων (Weiser, 1983). Ακολούθως, παρουσιάζεται η περίπτωση της Debbie μέσα από την προσωπική εξιστόρηση της Weiser (1983).

Αναλυτικότερα, η Debbie, ένα εννιάχρονο ιθαγενές κορίτσι που ζούσε στο Βανκούβερ του Καναδά (σε ανάδοχη οικογένεια λευκών), διεγνώσθη από την κυβερνητική κοινωνική λειτουργό της ως κωφή, συναισθηματικά διαταραγμένη και χρήζουσα ειδικής ιατρικής φροντίδας και εκπαίδευσης.

Στην ηλικία των δύο ετών, κατόπιν ατυχήματος σε πυρκαγιά, χρειάστηκε να νοσηλευτεί για αρκετούς μήνες μέσα στο αφιλόξενο περιβάλλον του νοσοκομείου, μακριά από το σπίτι της, αδυνατώντας να επικοινωνήσει εξαιτίας του προβλήματός της. Ως εκ τούτου, το συναισθηματικό της τραύμα ήταν ιδιαίτερα οξύ, ιδίως λόγω της αδυναμίας της να το «επικοινωνήσει».

Εν συνεχεία, όταν άρχισε να δουλεύει με τη φωτογραφία, άρχισαν να διαφαίνονται και οι θεραπευτικές αλλαγές. Έπειτα, στην ηλικία των δώδεκα χρονών, η ανάδοχη οικογένειά της άρχισε να της ασκεί πίεση, προκειμένου να αποκτήσει μεγαλύτερη επαφή με το χωριό και την ιθαγενή κουλτούρα της, «αναγκάζοντάς» την τελικά να προγραμματίσει μια επίσκεψη στο μέρος εκείνο για το επερχόμενο καλοκαίρι.

Η Weiser, τότε, της ζήτησε να δημιουργήσει δύο διαφορετικά φωτογραφικά άλμπουμς· ένα με φωτογραφίες από το Βανκούβερ (η ζωή της στην πόλη) και ένα από το χωριό της (καλοκαιρινές διακοπές). Στη συνέχεια, η Debbie, χρησιμοποίησε τις φωτογραφίες του πρώτου άλμπουμ ως μέσον αυτοπαρουσίασης, επικοινωνίας και σύναψης σχέσεων με τα μέλη της ιθαγενούς κουλτούρας της.

Τέλος, παρότι το δεύτερο άλμπουμ δεν δημιουργήθηκε ποτέ, καθώς η Debby έχασε τη φωτογραφική μηχανή της, χρησιμοποίησε, εντούτοις, όσες φωτογραφίες παρήγαγε η ίδια η Weiser, η οποία και την είχε συνοδεύσει αρχικώς στο ταξίδι της, λόγω του

έντονου άγχους που βίωσε το κορίτσι. Ως εκ τούτου, η Debbie κατάφερε τελικώς, μέσω της διαδικασίας εκείνης, να εξοικειωθεί με την ιθαγενή κουλτούρα της, δημιουργώντας παράλληλα μια γέφυρα ανάμεσα στην παρούσα ζωή και τις ρίζες της. Τελικώς, όλα τα παραπάνω συνέβαλαν καθοριστικά στη μεταγενέστερη πρόοδό της (Weiser, 1983).

1.3.2.4 Ανάδυση υπαρξιακών ζητημάτων μέσω της φωτοθεραπείας

Συνεχίζοντας, η σημασία που προσλαμβάνει η εικόνα εξαρτάται κάθε φορά από ένα υποκειμενικό πλαίσιο αναφοράς. Αντίστροφα, οι προσωπικές φωτογραφίες λειτουργούν ως «δείκτες» της υποκειμενικής πραγματικότητας και ζωής (Coe, 1977).

Στο πλαίσιο αυτό, η σπουδαιότητα της χρήσης εικόνων καταδεικνύεται σε «ακραίες» περιπτώσεις, όπως σε εκείνη της νόσου Αλτςχάιμερ, με την επιθεώρηση φωτογραφιών από το παρελθόν να υποβοηθά την επακόλουθη ανάκληση των σχετικών αναμνήσεων και των συνοδών συναισθημάτων (Mizen, 2004).

Επιπλέον, σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, η εφαρμογή της πρακτικής της φωτοθεραπείας στον υγιή πληθυσμό της τρίτης ηλικίας μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην ενδυνάμωση της μνήμης, αλλά και στη νοηματοδότηση του πρωθύστερου βίου (Walker, 1991). Ακολουθως, η τεχνική αυτή μπορεί επίσης να υποβοηθήσει τον έλεγχο του άγχους του θανάτου, αντικαθιστώντας τον -μέχρι ενός βαθμού- με ένα αίσθημα ικανοποίησης και πληρότητας (Krauss, 2009).

Από την άλλη πλευρά, αξίζει να σημειωθεί πως σε άλλες περιπτώσεις οι φωτογραφίες, και δη όσες απεικονίζουν πρόσωπα (Sontag, 1977), δύνανται να υπογραμμίσουν τη θνησιμότητα (σ.σ. «memento mori», υπενθυμίσεις θνησιμότητας) ευαλωτότητα και μεταβλητότητα που διέπουν τη ζωή (Halkola, 2009).

Σε κάθε περίπτωση, στη φωτογραφία ενυπάρχουν άπειρες συμβολικές και ερμηνευτικές δυνατότητες, οι οποίες δύνανται να εξυπηρετήσουν οποιαδήποτε «ορμή» ενδέχεται να απασχολεί το υποκείμενο τη δεδομένη φάση. Όπως συνετά υπογραμμίζει ο Rossi (2009) «Κάθε φωτογραφία αντιπροσωπεύει μια εικόνα

φορτισμένη ή φορτιζόμενη με ένα υπαρξιακό νόημα και ένα σημαντικό σημάδι του τι αντιλαμβάνεται το άτομο που έρχεται στη θεραπεία» (σ. 11).

Σε αυτό το πλαίσιο, κάθε ατομική «προβολή» που αναδύεται διά μέσου της εικόνας φανερώνει, μέχρι ενός σημείου, τον προσωπικό κόσμο του πελάτη, ο οποίος τελικώς επικοινωνείται στον προσωπικό κόσμο του θεραπευτή (Rossi, 2009). Ως εκ τούτου, οι εικόνες που παρουσιάζονται σε μια θεραπευτική συνεδρία φορτίζονται «αυτόματα με μια πράξη θέλησης (act of will) και ένα υπαρξιακό νόημα το οποίο ίσως να εκδηλωθεί στην πορεία» (Rossi, 2009, σ. 12).

Προχωρώντας, έχει παρατηρηθεί επανηλειμμένως μια τάση πνευματικής «απορρόφησης» του υποκειμένου κατά τη διάρκεια ενασχόλησής του με μια ή περισσότερες φωτογραφίες (Walker, 1986). Πιο συγκεκριμένα, το υποκείμενο φαίνεται να αποδρά από τους παγιωμένους κανόνες και μηχανισμούς άμυνας, και να βιώνει μια εμπειρία «ροής», παρόμοια με αυτή που παρατηρείται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Csikszentmihalyi, 1977).

Στο πλαίσιο αυτό, η Weiser (1999) αναφέρει στο βιβλίο της «PhotoTherapy Techniques» την ακόλουθη τεχνική: Αφού προτείνει στον εκάστοτε πελάτη να φέρει μαζί του ορισμένες φωτογραφίες υψίστης σημασίας, τους προτρέπει ύστερα να αποκλείσουν τις λιγότερο σπουδαίες, μειώνοντας σταδιακά τον αριθμό των διαθέσιμων φωτογραφιών. Ακολουθώντας, όπως τονίζει η ίδια, η σιωπηρή ενασχόληση με τις φωτογραφίες, εφόσον περατωθεί με τον σωστό τρόπο, οδηγεί τον πελάτη σε ένα βαθύ, εκστατικό επίπεδο (Weiser, 1999).

Η έννοια αυτή της πνευματικής καλλιτεχνικής έκστασης τονίζεται και από τη Núñez (2009), η οποία σημειώνει πως

Ο δημιουργικός μας εαυτός έχει κάτι το θεικό, διότι όταν δημιουργούμε έχουμε τόσο βαθιά σύνδεση με τους εαυτούς μας που μπορούμε ακόμα και να προσδοκούμε τους καιρούς και να προβλέψουμε τι θα είναι και τι θα

χρειάζονται τα ανθρώπινα όντα στο μέλλον. Αυτός θα έπρεπε να είναι ο κοινωνικός ρόλος του καλλιτέχνη. (σ. 56)

Τέλος, η λειτουργία της φωτογραφίας έχει απασχολήσει και τον θεωρητικό και φιλόσοφο Roland Barthes¹⁹ (1980), ο οποίος αναφέρεται σε αυτή μέσω των όρων «studium» και «punctum». Στην πρώτη περίπτωση, οι φωτογραφίες, μέσα από τα μάτια του φωτογράφου, έχουν την «πρόθεση» να πληροφορήσουν, να αναπαραστήσουν, να προκαλέσουν ή να εκπλήξουν με τρόπο πρόδηλο. Στη δεύτερη περίπτωση, οι φωτογραφίες «επιδιώκουν» την σύναψη ενός προσωπικού συναισθηματικού δεσμού με το θεατή, καθώς, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Barthes (1980), «το punctum μιας φωτογραφίας είναι αυτό το τυχαίο συμβάν που με διεισδύει» (Barthes, 1980, σ.27).

Συνοψίζοντας, η φωτογραφία, ως τέχνη αλλά και ως θεραπεία, γεννά συναισθήματα, τα οποία, με τη σειρά τους, γεννούν εικόνες. Στο πλαίσιο αυτό, παρακάτω θα μας απασχολήσει η λειτουργία της φωτογραφίας ως «διαμεσολαβητή».

1.3.2.5 Η φωτογραφία ως διαμεσολαβητής

Η πρακτική της θεραπευτικής φωτοθεραπείας συνίσταται κυρίως στη χρήση μη-λεκτικών, οπτικών εργαλείων (Halkola, 2009). Στο πλαίσιο αυτό, η φωτογραφία τείνει να λειτουργεί ως ερέθισμα ή εργαλείο, το οποίο διευκολύνει τη διαδικασία της αφήγησης αλλά και την αναδίπλωση της φαντασίας του πελάτη (Walker, 1986). Ακολούθως, τόσο η διαδικασία καθαυτή, όσο και το περιεχόμενο της αφήγησης, φαίνονται να συνδέονται με τον ασυνείδητο νου (Wheeler, 2009).

Επιπλέον, κατά τη φωτοθεραπεία, τα διάφορα επίπεδα της θεραπευτικής σχέσης μεταξύ θεραπευτή και πελάτη διαμεσολαβούνται από τη χρήση της φωτογραφίας (Rossi, 2009). Στο πλαίσιο αυτό, οι φωτογραφίες αποτελούν το έναυσμα εκκίνησης

19 Γάλλος θεωρητικός της λογοτεχνίας, φιλόσοφος, γλωσσολόγος και κριτικός. Οι ιδέες του Barthes επηρέασαν την ανάπτυξη διαφόρων σχολών θεωρίας, όπως αυτήν του στρουκτουραλισμού, της σημειωτικής, της κοινωνικής θεωρίας και της ανθρωπολογίας.

της αφηγηματικής διαδικασίας, αλλά και της επακόλουθης εσωτερικής διαδικασίας ενδοσκόπησης και αυτοανάλυσης (Rossi, 2009).

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να τονίσουμε πως η ανθρώπινη αντίδραση στις φωτογραφίες διαφέρει σε σχέση με τα σχέδια και τους πίνακες ζωγραφικής, καθώς εκείνες δεν υπόκεινται σε πολιτισμικά φίλτρα, με αποτέλεσμα την αμεσότερη και ευκολότερη απελευθέρωση του ασυνειδήτου νου (Wheeler, 2009). Σε συνάρτηση με την τελευταία παρατήρηση, ο Kozloff (1978) σημειώνει πως

Επειδή, ακόμα, η φωτογραφία συμβαίνει να μην είναι ένα σύγχρονο μέσο ούτε ένα ελεύθερα δημιουργημένο, παραμένουμε πολύ λιγότερο σωματικά και ευφάνταστα παντογνώστες ως θεατές, όταν βλέπουμε μια φωτογραφία από ότι όταν εξετάζουμε έναν πίνακα ζωγραφικής ή παρακολουθούμε μια ταινία. (σ. 99)

Συνοψίζοντας, η φωτογραφία χρησιμοποιείται στη θεραπεία ως μέσον ικανό να διεγείρει και να επιτρέψει την ελεύθερη ροή του νου, ώστε να διευκολυνθεί η «ιαματική» διαδικασία. Επίσης, ανάλογα μέσα κρίνονται ως απαραίτητα και βοηθητικά στις περιπτώσεις εκείνες που χαρακτηρίζονται από δυσκολίες στην συμβατική λεκτική έκφραση, με ή χωρίς αμιγώς θεραπευτικό προσανατολισμό.

Από την άλλη πλευρά, οφείλουμε να σημειώσουμε πως η χρήση της εικόνας, και δη της φωτογραφίας, στο χώρο της συμβουλευτικής παραμένει προς το παρόν περιορισμένη. Ως εκ τούτου, η προτεινόμενη, μέσω της παρούσας έρευνας, επίλυση των συγκρούσεων διά μέσου της φωτογραφίας αποτελεί μια απόπειρα γεφύρωσης του προαναφερθέντος χάσματος. Ακολούθως, το παρόν πόνημα προτείνει την ανταλλαγή φωτογραφιών μεταξύ των αντικρουόμενων μελών, με στόχο την αναθεώρηση του προβλήματος, επαν-ιδωμένου μέσα από τα μάτια του «άλλου».

1.4 Ζητήματα πολυπολιτισμικότητας

Μεταβαίνοντας σε ένα διαφορετικό πλαίσιο, όπως προαναφέρθηκε, η παρούσα έρευνα εστιάζεται σε «ειδικούς» πληθυσμούς, προερχόμενους από πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Ως εκ τούτου, αποσκοπώντας στην αιτιολόγηση των σχετικών θεωρητικών και μεθοδολογικών επιλογών αυτού του πονήματος, στη συνέχεια του κεφαλαίου αναπτύσσονται εκτενώς τα ζητήματα τόσο της κουλτούρας, όσο και της ταυτόχρονης εδαφικής συνύπαρξης ομάδων με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές.

Στο πλαίσιο αυτό, η έννοια της πολυπολιτισμικότητας, συχνά θεωρούμενη ως υπαίτια για την ανάδυση των εκάστοτε συγκρούσεων, αποτελεί –παρόλα αυτά–το βασικό έναυσμα για την προσέγγιση της «διαφορετικότητας», συμβάλλοντας παράλληλα στον εμπλουτισμό των κοινωνικών ομάδων (Cantle, 2012). Κατά συνέπεια, το ακόλουθο μέρος της παρούσας θεωρητικής επισκόπησης πρόκειται να ασχοληθεί εκτενώς με το συγκεκριμένο ζήτημα, επιχειρώντας ταυτόχρονα να αποκαταστήσει τις όποιες σχετικές παρεξηγήσεις και παρερμηνείες.

1.4.1 Ο όρος «πολυπολιτισμικότητα»

Αρχικώς, ο όρος «πολυπολιτισμικότητα», παρ' όλη την αρχική αποδοχή και επιδοκιμασία την οποία έχαιρε, τα τελευταία χρόνια, εντούτοις, τείνει να αποδοκιμάζεται από τους περισσότερους επιστημονικούς κλάδους που ασχολούνται με τα ζητήματα της κουλτούρας (Cantle, 2012). Η μεταστροφή αυτή οφείλεται κυρίως στην αυξανόμενη τάση εμπλοκής διαφόρων πολιτικών παραγόντων, οι οποίοι και αλλοιώνουν την έννοια της πολυπολιτισμικότητας, απομακρύνοντάς την από την σκοπιά των επιστημών εκείνων, που παραδοσιακά ασχολούνται με τα ζητήματα της κουλτούρας όπως, για παράδειγμα, η ανθρωπολογία (Kuper, 1999).

Κατά συνέπεια, η επιστημονική κοινότητα μοιάζει πλέον να έχει διχαστεί σε εκείνους που υποστηρίζουν πως το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας δεν υπήρξε ποτέ, σε εκείνους που είναι πεπεισμένοι πως πρόκειται για ένα «νεκρό φαινόμενο», και σε εκείνους που ασκούν κριτική στον ίδιο τον όρο της «πολυπολιτισμικότητας» ως υπερβολικά «ελαστικό» (Taras, 2012).

Σε κάθε περίπτωση, ο συγκεκριμένος όρος τείνει να χρησιμοποιείται σήμερα με δύο διακριτούς τρόπους: περιγραφικά και κανονιστικά (Heywood, 2000). Περιγραφικά, η πολυπολιτισμικότητα αναφέρεται στην πολιτισμική ποικιλομορφία (σ.σ. cultural diversity), ενώ κανονιστικά στις ιδεολογίες και πολιτικές που περιχαράκωνουν την εν λόγω πολιτισμική ποικιλομορφία (Heywood, 2000). Πιο συγκεκριμένα, με τα λόγια του Bloog (2010), ως «κανονιστικά πολυπολιτισμική» περιγράφεται μια κοινωνία, η οποία είναι «Άνετη με το πλούσιο μωσαϊκό της ανθρώπινης ζωής και την επιθυμία μεταξύ των ανθρώπων να εκφράσουν τη δική τους ταυτότητα με τον τρόπο που θεωρούν κατάλληλο» (σ. 272).

Σε ένα άλλο επίπεδο, διαφορετικές κυβερνητικές πολιτικές φαίνεται να έχουν συμβάλει στην ανάπτυξη δύο διαφορετικών -και φαινομενικά ασυμβίβαστων- στρατηγικών, με την πρώτη να επικεντρώνεται στη «διαπολιτισμική αλληλεπίδραση και επικοινωνία» και τη δεύτερη στη «διαφορετικότητα και πολιτισμική μοναδικότητα» (Marsh, 1997). Κατά συνέπεια, στην πρώτη περίπτωση ενθαρρύνεται η επαφή με διαφορετικές κουλτούρες, αποσκοπώντας στην ανάμιξη πολιτισμικών στοιχείων, ενώ στη δεύτερη περίπτωση στόχος είναι η διασφάλιση της προϋπάρχουσας πολιτισμικής ταυτότητας εκάστου (Marsh, 1997).

Συνεχίζοντας, μια από τις πιο βάσιμες κριτικές που έχουν ασκηθεί επί της συνήθους χρήσης του όρου «πολυπολιτισμικότητα», επισημαίνει την ευρύτερη επιστημονική τάση θεωρητικής προσέγγισης του εν λόγω φαινομένου, που τελικώς παραγκωνίζει την καθημερινή ζωή και εμπειρία των ατόμων που απαρτίζουν τις εκάστοτε πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Wise & Velayutham, 2009). Συγκεκριμένα, οι Wise και Velayutham (2009), καθηγητές κοινωνιολογίας στο Πανεπιστήμιο Macquarie της Αυστραλίας, επισημαίνουν πως

Η θεωρητική βιβλιογραφία κυριαρχείται από μακρό-θεωρητικές προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικής υπηκοότητας, την αναγνώριση των ομάδων και την κατανομή ομαδικών δικαιωμάτων και από θεωρίες των συνοριακών αποφάσεων και της κατασκευής της ταυτότητας [...] καμία από αυτές τις προσεγγίσεις δεν έχει ασχοληθεί επαρκώς με την καθημερινή, ζωντανή

πραγματικότητα της πολιτισμικής διαφοράς σε υπερ-ποικιλόμορφες πόλεις και χώρους. (σ. 2)

Στην πράξη, ως απάντηση στην προηγούμενη κριτική, έχει προταθεί ένας διαφορετικός κλάδος μελέτης της πολυπολιτισμικότητας, γνωστός ως «Καθημερινή Πολυπολιτισμικότητα», ο οποίος επιχειρεί να εξετάσει πώς η πολιτισμική ποικιλομορφία βιώνεται και διαπραγματεύεται, επί καθημερινής βάσεως, μέσα στις ίδιες τις ομάδες (Wise & Velayutham, 2009).

Στο πλαίσιο αυτό, οι Wise και Velayutham (2009), ορίζουν την «Καθημερινή Πολυπολιτισμικότητα» ως «Μια θεμελιωμένη προσέγγιση για την εξέταση της καθημερινής πρακτικής και τη ζωντανή εμπειρία της διαφορετικότητας σε συγκεκριμένες καταστάσεις και χώρους συνάντησης» (σ. 3). Επιπρόσθετα, οι ίδιοι σημειώνουν πως «Μεθοδολογικά, η προσέγγιση της καθημερινής πολυπολιτισμικότητας, μπορεί να οριστεί, ευρέως, ως μια εθνογραφικά προσανατολισμένη προσέγγιση, με βάση την κοινωνιολογία της καθημερινής ζωής» (Wise & Velayutham, 2009, σ. 3).

Προχωρώντας στην παρούσα έρευνα, η δεδομένη χρήση του όρου «πολυπολιτισμικότητα» επιχειρεί να περιγράψει τα περιβάλλοντα εκείνα, στα οποία πραγματοποιείται η έρευνα, και τα οποία διαθέτουν πολιτισμικά χαρακτηριστικά πέραν της μιας μεμονωμένης κουλτούρας.

Στο ίδιο πλαίσιο, η Ελλάδα μπορεί να θεωρηθεί ως ένα ευρύτερο πολυπολιτισμικό περιβάλλον, το οποίο προϋπήρχε των σύγχρονων μεταναστευτικών ρευμάτων. Υπό την έννοια αυτή, η ίδια η γεωγραφική θέση της χώρας, καθώς και η προαιώνια ιστορία πολιτισμικής κατάκτησης και πρόσμιξης, αποτελούν παράγοντες που έχουν επιδράσει καταλυτικά στη διαμόρφωση της σημερινής της πολιτισμικής ταυτότητας (Dimopoulos & Siolas, 2008).

Καταλήγοντας, η πολιτισμική ταυτότητα, η διαφορετικότητα, τα στερεότυπα και ο ρατσισμός είναι ζητήματα τα οποία συχνά αναδύονται σε ανάλογα περιβάλλοντα, προκαλώντας ενίοτε σοβαρά προβλήματα (Georgiadis, Koutsouri & Zisimos, 2011).

Στο σημείο αυτό, και προτού προβούμε σε μια διεξοδικότερη ανάλυση, κρίνεται ως επιτακτική η διερεύνηση της σημασίας της «κουλτούρας», καθώς και της γενικότερης συμβολής της στη διαμόρφωση εννοιών όπως είναι ο όρος «πολυπολιτισμικότητα», αλλά και το επιθέτο/χαρακτηριστικό «πολυπολιτισμικός».

1.4.2 Η έννοια της κουλτούρας

Αρχικώς, η ακριβής μετάφραση του αγγλικού όρου «κουλτούρα», είναι αρκετά πολύπλοκη, δυσχεραίνοντας τελικώς τη διαμόρφωση ενός κοινά αποδεκτού επιστημονικού ορισμού (Eliot, 2010). Συνεπώς και σε ευθεία αναλογία ως προς τον εκάστοτε επιστημονικό προσανατολισμό, η έννοια της κουλτούρας τείνει να αποδίδεται κάθε φορά με διαφορετικό τρόπο.

Ο Clyde Kluckhohn (1949)²⁰, για παράδειγμα, στο βιβλίο του «Mirror for Man», αφιερώνει είκοσι επτά σελίδες προκειμένου να ορίσει την κουλτούρα ως:

[...] Το συνολικό τρόπο ζωής των ανθρώπων, την κοινωνική κληρονομιά που αποκτά το άτομο από την ομάδα του, έναν τρόπο σκέψης, αισθήματος και πίστης, μια αφαίρεση από τη συμπεριφορά, μια θεωρία από την πλευρά του ανθρωπολόγου σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο μια ομάδα ανθρώπων συμπεριφέρεται στην πραγματικότητα, μια αποθήκη της συγκεντρωτικής μάθησης, ένα σύνολο τυποποιημένων κατευθύνσεων για επαναλαμβανόμενα προβλήματα, μια μαθημένη συμπεριφορά, έναν μηχανισμό για την κανονιστική ρύθμιση της συμπεριφοράς, μια σειρά από τεχνικές για την προσαρμογή τόσο στο εξωτερικό περιβάλλον όσο και σε άλλους ανθρώπους, ένα ίζημα της ιστορίας... (όπως αναφέρεται στον Geertz, 1973, σ. 4-5)

20 Αμερικανός ανθρωπολόγος και κοινωνικός θεωρητικός, γνωστός για τη μακροσκελή εθνογραφική μελέτη του επί της φυλής των Navajo, καθώς και για τη συμβολή του στην ανάπτυξη της θεωρίας της κουλτούρας στην Αμερικανική ανθρωπολογία.

Από την άλλη πλευρά, οι Berry, Poortinga, Segall και Dasen (1992, όπως αναφέρονται στους Matsumoto & Juang, 2008, σ. 6), ειδήμονες σε ζητήματα διαπολιτισμικής ψυχολογίας, παραθέτουν έξι ευρύτερες κατηγορίες ένταξης και ανάλυσης του ζητήματος της κουλτούρας:

- **Οι περιγραφικές χρήσεις** τονίζουν τα διάφορα είδη των δραστηριοτήτων ή συμπεριφορών που σχετίζονται με μία κουλτούρα
- **Οι ιστορικοί ορισμοί** αναφέρονται στην πολιτιστική κληρονομιά και την παράδοση που σχετίζεται με μια ομάδα ανθρώπων
- **Οι κανονιστικές χρήσεις** περιγράφουν τους κανόνες και τα πρότυπα που σχετίζονται με μια κουλτούρα
- **Οι ψυχολογικές περιγραφές** τονίζουν τη μάθηση, την επίλυση προβλημάτων και άλλες συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις που σχετίζονται με την κουλτούρα
- **Οι διαρθρωτικοί ορισμοί** τονίζουν τα κοινωνικά ή οργανωτικά στοιχεία μιας κουλτούρας
- **Οι γενετικές περιγραφές** αφορούν στην προέλευση μιας κουλτούρας

Καταλήγοντας, οι παραπάνω ορισμοί δεν πρέπει να θεωρηθούν ως οι καταλληλότεροι ή οι πιο ενδελεχείς· η παράθεσή τους αποσκοπεί απλώς στην επισήμανση πως το ζήτημα της κουλτούρας μπορεί να εξεταστεί από πολλές και διαφορετικές σκοπιές (Matsumoto & Juang, 2008).

Σύμφωνα με τον Max Weber²¹, για παράδειγμα, ο άνθρωπος είναι ένα ζώο «μπλεγμένο» μέσα σε ιστούς σημαντικότητας που ο ίδιος γνέθει, με την κουλτούρα να συνιστά αυτούς τους ιστούς (Geertz, 1973). Το παραπάνω παράδειγμα υπονοεί πως

21 Γερμανός κοινωνιολόγος, φιλόσοφος και πολιτικός οικονομολόγος. Το έργο του έδρασε ως καταλύτης στη διαμόρφωση της κοινωνικής θεωρίας και έρευνας, αλλά και στον ευρύτερο κλάδο της κοινωνιολογίας.

ο άνθρωπος δεν μπορεί να εξεταστεί ανεξάρτητα από την κουλτούρα εκείνη που του κληροδοτήθηκε, ή που ο ίδιος επέλεξε.

Στο ίδιο πλαίσιο, κρίνεται ως απαραίτητη η κατανόηση αλλά και ο σεβασμός απέναντι στον ιδιαίτερο χαρακτήρα κάθε κουλτούρας, αλλά και στα άτομα που υπάγονται στις διαφορετικές αυτές πολιτισμικές ομάδες (Geertz, 1973).

Επιπλέον, καθώς ο «Άλλος» αντιπροσωπεύει μια διαφορετική οπτική στον τρόπο με τον οποίο βλέπουμε τον κόσμο, τα άτομα που συνυπάρχουν με διαφορετικές κουλτούρες καλούνται «να προσαρμοστούν στην καινοτομία που αντιπροσωπεύει ο Άλλος» (Χρυσόχου, 2011, σ. 49). Ωστόσο, η επιβολή της άποψης πλειονοτικών ομάδων ως ισχυρότερη, αποτελεί ένα σύνηθες φαινόμενο κατά τη διαδικασία της επιπολιτισμοποίησης²² (Χρυσόχου, 2011).

Συνοψίζοντας, επανερχόμενοι στην παρούσα έρευνα, η έννοια της κουλτούρας πρόκειται να χρησιμοποιηθεί ως το στοιχείο πολιτισμού που υποδηλώνει τα ιδιαίτερα εκείνα στοιχεία που χαρακτηρίζουν μια ομάδα ατόμων, έχοντας ως στόχο τη σωματική και πνευματική τους καλλιέργεια και ανάπτυξη (Matsumoto & Juang, 2008). Στο πλαίσιο αυτό, ο συναφέστερος ορισμός είναι ο ακόλουθος

...[κουλτούρα] ένα μοναδικό σύστημα νοήματος και πληροφοριών, κοινό σε μια ομάδα, και μεταδιδόμενο από γενιά σε γενιά, το οποίο επιτρέπει στην ομάδα να καλύπτει τις βασικές της ανάγκες για επιβίωση, για την επιδίωξη της ευτυχίας και ευημερίας, καθώς και να αντλεί νόημα από τη ζωή.
(Matsumoto & Juang, 2008, σ. 12)

Με αυτό το πλαίσιο κατά νου, η παρούσα έρευνα δεν σκοπεύει να αλλοιώσει την παραπάνω οπτιμιστική άποψη, εντούτοις, οφείλουμε να επισημάνουμε πως τα

22 Η επιπολιτισμοποίηση αφορά τα φαινόμενα που παράγονται όταν δύο ή περισσότερες ομάδες με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές καλούνται να συνυπάρξουν (Χρυσόχου, 2011)

διάφορα προβλήματα που άπτονται της πολυπολιτισμικής συνύπαρξης τείνουν, πολλές φορές, να αμαυρώνουν αυτές τις φωτεινές διαστάσεις.

1.4.3 Διαφορετικότητα, στερεότυπα και ρατσισμός

Προχωρώντας, η έννοια της πολυπολιτισμικότητας φαίνεται να σχετίζεται με την έννοια της διαφορετικότητας με δύο απόλυτα αντίθετους τρόπους· από πολιτική σκοπιά, στη μία περίπτωση, η διαφορετικότητα «υπονομεύεται», ενώ στην άλλη περίπτωση επιδιώκεται η «διασφάλισή» της. Όπως χαρακτηριστικά και ιδιαιτέρως εύστοχα αναφέρει ο Slavoj Zizek²³ (2010) στο άρθρο του «Barbarism with A Human Face»

Κοινωνικά, αυτό που είναι πιο τοξικό είναι ο ξένος Γείτονας - η παράξενη άβυσσος των απολαύσεων, των πεποιθήσεων και των εθίμων του. Κατά συνέπεια, ο απώτερος στόχος όλων των κανόνων των διαπροσωπικών σχέσεων είναι να απομονώσει (ή τουλάχιστον να εξουδετερώσει και να περιλάβει) αυτή την τοξική διάσταση, και έτσι να μειώσει τον ξένο Γείτονα - αφαιρώντας την ετερότητά του - σε ένα μη-απειλητικό συνάνθρωπο. Το τελικό αποτέλεσμα: Η σημερινή ανεκτική φιλελεύθερη πολυπολιτισμικότητα είναι μια εμπειρία του Άλλου στερούμενου της Ετερότητάς του, του αποκαφεϊνωμένου Άλλου που χορεύει συναρπαστικούς χορούς και έχει μια οικολογική ολιστική προσέγγιση της πραγματικότητας, ενώ χαρακτηριστικά όπως ο ξυλοδαρμός της συζύγου παραμένουν εκτός θέας. (ηλεκτρονική, μή αριθμημένη πηγή)

23 Σλοβένος φιλόσοφος και κριτικός θεωρητικός, εκφραστής των παραδόσεων του Χεγκελιανισμού, του Μαρξισμού και της Λακανιανής ψυχαναλυτικής. Η συμβολή του Zizek θεωρείται μεγάλη σε τομείς όπως η πολιτική θεωρία, η θεωρία του κινηματογράφου και η θεωρητική ψυχανάλυση.

Σε περισσότερο ήπιους τόνους, ο Ted Cantle (2008), ιδρυτής του Ινστιτούτου Κοινωνικής Συνοχής στο Ηνωμένο Βασίλειο, ορίζει τη διαφορετικότητα ακολούθως:

[...] Η έννοια της διαφορετικότητας είναι γενικά ελλιπώς ορισμένη σε πολλές από τις συζητήσεις για την πολυπολιτισμικότητα. [...] Η σημασία της διαφοράς είναι κοινωνικά δομημένη γύρω από ένα ευρύ φάσμα μεταβλητών, τόσο στην ιδιωτική όσο και στη δημόσια σφαίρα, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτιστικών παραγόντων. Οι υποστηρικτές της πολυπολιτισμικότητας έχουν την τάση να θεωρούν όλες αυτές τις διαφορές ως ίσης αξίας, να υπερασπίζονται ως ένα μέσο για την προστασία της πολιτιστικής κληρονομιάς του κάθε πολιτισμού και ως ένα μέσο για την αποφυγή κάθε τάσης προς αφομοίωση. Με δεδομένη την ιστορία του ρατσισμού, μια τέτοια άμυνα ήταν κατανοητή. (σ. 11)

Σύμφωνα με τον ίδιο μελετητή, ο φόβος της διαφορετικότητας δύναται να αμβλυνθεί μέσω της συνεχούς, συστηματικής και θετικής επαφής μεταξύ των διαφορετικών κοινοτήτων, δεδομένου πως η συναναστροφή αυτή υποβοηθά την αμοιβαία κατανόηση και την «απομυθοποίηση» και «απεννοχοποίηση» των εκάστοτε διατομικών και διομαδικών διαφορών (Cantle, 2008).

Σε συναφές πλαίσιο, η έννοια των στερεοτύπων παραμένει ακόμα και σήμερα ιδιαίτερα επίκαιρη. Με στόχο τη διαφορική διάκριση ορισμένων εννοιών, οφείλουμε να σημειώσουμε πως τα στερεότυπα συνιστούν τη γνωστική συνιστώσα των ανθρώπινων αλληλεπιδράσεων, ενώ ο ρατσισμός θεωρείται ως «θεσμοθετημένη» συνιστώσα. Αντίστοιχα, η προκατάληψη αφορά στη γνωστική διαδικασία της «αξιολόγησης», ενώ οι διακρίσεις αναφέρονται σε συμπεριφορικές διαστάσεις (Jones, 1997). Σε αυτό το σημείο, θα μας απασχολήσουν κυρίως οι έννοιες των στερεοτύπων και του ρατσισμού, ως περισσότερο συναφείς ως προς την παρούσα προβληματική.

Αρχικώς, η κατηγοριοποίηση ενός ατόμου με γνώμονα την υπαγωγή του σε μια δεδομένη ομάδα, καθώς και η γενικευμένη ταύτισή του με τα θεωρούμενα ως γνωστά και συνήθη χαρακτηριστικά της ομάδας αυτής, αποτελούν ζωτικές παραμέτρους της διαδικασίας απόδοσης στερεοτύπων (Kenrick, Neuberg & Cialdini, 2002).

Σύμφωνα με τον κοινωνικό ψυχολόγο J. M. Jones (1997), ένα δεδομένο στερεότυπο θυμίζει «μεταλλικές πλακέτες» (σ. 167), οι οποίες χρησιμοποιούνται για να αναπαράγουν πανομοιότυπες «κόπιες» (σ. 167), οδηγώντας τελικά σε μια προσαρμογή της πραγματικότητας «στα μέτρα της εσωτερικής μας αναπαράστασης» (σ. 167). Συνεπώς, όταν αντιμετωπίζουμε ένα μέλος μιας στερεοτυποποιημένης ομάδας δεν αντικρίζουμε την πραγματικότητα, αλλά το προϊόν εκείνο, το οποίο έχει φιλτραριστεί διά μέσου της νοητικής εικόνας που χαρακτηρίζει την ομάδα υπαγωγής του ετέρου.

Ένας από τους μεγαλύτερους κινδύνους που συνεπάγεται η αναφερθείσα κατηγοριοποίηση και η «τυφλή απόδοση χαρακτηριστικών» (Jones, 1997, σ. 167) συνίσταται στην ενδεχόμενη ανάδυση του φαινομένου που είναι γνωστό ως «αυτοεκπληρούμενη προφητεία»: της τάσης, δηλαδή, συμμόρφωσης της ατομικής δράσης και συμπεριφοράς στις προσδοκίες των άλλων.

Μεταβαίνοντας στο αλληλένδετο φαινόμενο του ρατσισμού, ο Charles Ridley (2005) διακρίνει τρεις μορφές, που δύνανται να εκδηλωθούν τόσο σε ατομικό, όσο και σε θεσμικό επίπεδο. Αρχικά, ο «φανερός και εκούσιος ρατσισμός» αναφέρεται στην συνειδητή και έκδηλη ρατσιστική έκφραση και δράση (Ridley, 2005): ένα φαινόμενο ιστορικά σύνηθες στον καυκασιο-κρατούμενο τομέα της κοινωνικής ψυχολογίας, όπως σημειώνει ο Αφρό-Αμερικανός ψυχολόγος Robert Guthrie (2004) στο βιβλίο του «Even the rat was white».

Συνεχίζοντας, η δεύτερη μορφή ρατσισμού κατά τον Ridley (2005) εκδηλώνεται ως «συγκαλυμμένος και εκ προθέσεως ρατσισμός» (σ. 39): μέσω, δηλαδή, μιας εσκεμμένης αλλά υποδόριας ρατσιστικής δράσης. Τέλος, στην περίπτωση του «συγκαλυμμένου και ακούσιου ρατσισμού» (Ridley, 2005, σ. 39), το άτομο μπορεί να σκέφτεται και να δρα ρατσιστικά, χωρίς όμως να το αντιλαμβάνεται. Συνοψίζοντας, η

τελευταία μορφή ρατσισμού πηγάζει από εδραιωμένες αλλά «αφανείς» ρατσιστικές παραδόσεις, εξού και θεωρείται ως η πιο «ύπουλη» έκφανση (Ridley, 2005, σ. 39).

Καταλήγοντας, σε μια κοινωνία διαρκούς πληροφόρησης η ανίχνευση των υποδόριων ρατσιστικών μηνυμάτων είναι συχνά ιδιαίτερα δυσχερής και απαιτεί διαρκή ετοιμότητα και οξυδέρκεια (Mio & Awakuni, 2000, σ. 32). Όπως σημειώνει η ειδήμων σε ζητήματα ψυχολογίας και ρατσισμού B. D. Tatum (1997) «Οι πολιτισμικές εικόνες και τα μηνύματα που βεβαιώνουν την υποτιθέμενη ανωτερότητα των λευκών και την υποτιθέμενη κατωτερότητα των έγχρωμων» (σ. 6) είναι σαν την «αιθαλομίχλη» αυτή πλανάται στον αέρα και, είτε είναι ορατή είτε όχι, είναι αδύνατο για κάποιον να μην την εισπνεύσει (Tatum, 1997).

1.4.4 Το «δοχείο τήξης» των Η.Π.Α.

Προχωρώντας, οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (σ.σ. Η.Π.Α.) συνιστούν ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον παράδειγμα πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος, δεδομένου πως, στην πλειοψηφία τους, κατοικούνται από μετανάστες (Snipp, 1989). Η ίδια περίπτωση θα μπορούσε, επίσης, να χαρακτηριστεί και ως «ευφύες πείραμα», υπό την έννοια της δημιουργίας ενός έθνους, αποτελούμενου από πολίτες με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές.

Συνεχίζοντας, κατά τον Terence Turner (1993), το θέμα της κουλτούρας μοιάζει να έχει αποκοπεί, μερικώς τουλάχιστον, από τις παραδοσιακές κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, αποκτώντας τελικώς έναν έντονα πολιτικό χαρακτήρα. Στο ίδιο πλαίσιο, ο ίδιος μελετητής υποστηρίζει πως η πολυπολιτισμικότητα, σε αντίθεση με την ανθρωπολογία, συνιστά στην πραγματικότητα ένα κίνημα, αποβλέπον στην αλλαγή (Turner, 1993). Πιο συγκεκριμένα, ο Turner (1993) διακρίνει την «πολυπολιτισμικότητα της διαφοράς» από την «πολυπολιτισμικότητα της κριτικής». Σύμφωνα με την προσέγγισή του, ο πρώτος υπο-κλάδος εστιάζει στη διερεύνηση της δομής και χαρακτηριστικών της ίδιας πολιτισμικής ομάδας στην οποία υπάγεται το υποκείμενο, ενώ ο δεύτερος υπο-κλάδος εστιάζει περισσότερο στην μελέτη των πολιτισμικών προκαταλήψεων που διέπουν την επικρατούσα κοινωνική τάξη (Turner, 1993). Στο πλαίσιο αυτό, η «πολυπολιτισμικότητα της κριτικής» μοιάζει βαθιά

επηρεασμένη από εκείνες τις επιστήμες που σχετίζονται με την κουλτούρα, καθώς και την κριτική που αυτές ασκούν στις διάφορες κοινωνικές δομές (Kuper, 1999).

Επιστρέφοντας στο παράδειγμα των Η.Π.Α., μπορούμε να παρατηρήσουμε πως όλες οι διαφορετικές εκδοχές προσέγγισης της πολυπολιτισμικότητας μοιάζουν, εντούτοις, να μοιράζονται ορισμένα κοινά σημεία (Kuper, 1999). Αρχικώς, εκείνες συμμαρτούν έναν κοινό ιδεολογικό σκοπό· την αντικατάσταση, δηλαδή, της ιδεολογίας που αντιμετωπίζει την «νέα γη» ως «δοχείο τήξης» ή «χωνευτήριο», με την αντίθετη ιδεολογία της «αντί-αφομοίωσης». Στην πρώτη περίπτωση, σύμφωνα με τον Adam Kuper²⁴ (1999), η επικρατούσα τάξη, αντιτιθέμενη στην πολυπολιτισμικότητα, τείνει να επιβάλει τα εκάστοτε «ιδανικά» της ως καθοριστικά, χαρακτηρίζοντας οτιδήποτε διαφορετικό ως αποκλίνον. Αντίστροφα, οι εκάστοτε μειονότητες μπορούν να θεωρηθούν ως μοναδικές, έως ιδωθούν εκ των έσω.

Συμπερασματικά, οι υποστηρικτές της πολυπολιτισμικότητας, ανεξάρτητα από τις επιμέρους διαφορές τους, τείνουν να αναγνωρίζουν τόσο την αξία της διαφορετικότητας, όσο και το δικαίωμα σε αυτήν (Parekh, 2002).

Τέλος, η πολυπολιτισμικότητα, γενικώς, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το ζήτημα της «εθνικής ταυτότητας». Πίσω στο παράδειγμα των Η.Π.Α., πολλοί είναι εκείνοι που κρίνουν ως απαραίτητη την συγκρότηση μιας εθνικής ταυτότητας²⁵, ικανής να επιτύχει τη συσπείρωση ενός ενωμένου έθνους, έτσι ώστε να διασφαλιστεί η ηγετική του θέση στην παγκόσμια αρένα (Kuper, 1999).

24 Ο Βρετανός ανθρωπολόγος Adam Kuper είναι στενά συνδεδεμένος με τη μελέτη της κοινωνικής ανθρωπολογίας. Στα έργα του, αντιμετωπίζει συχνά την έννοια της κουλτούρας με σκεπτικισμό, εστιάζοντας ιδιαίτερα στο πώς χρησιμοποιείται η λέξη αυτή αλλά και στο τι σημαίνει.

25 Η έννοια της «ταυτότητας» φαίνεται πως συνιστά έναν όρο αμφίσημο· Σύμφωνα με τον Kuper (1999) «Από μια υποκειμενική σκοπιά, η ταυτότητα ανακαλύπτεται εντός του ίδιου του εαυτού, και υπαινίσσεται ταυτότητα με τους άλλους. Ο εσωτερικός εαυτός βρίσκει τους οικείους του μέσα στον κόσμο, συμμετέχοντας στην ταυτότητα μιας συλλογικότητας (για παράδειγμα, ενός έθνους, μιας εθνικής μειονότητας, μιας κοινωνικής τάξης, ενός πολιτικού ή θρησκευτικού κινήματος). Αυτή η αναγνώριση, συχνά, εκφράζεται με εκθειασμένους, μυστικιστικούς όρους. Ο πραγματικός εαυτός (η ψυχή, θα έλεγαν κάποιοι - σίγουρα, όχι πολλοί κοινωνιολόγοι) συνδέεται με την πνευματική ζωή μιας κοινότητας.» (σ. 235)

1.4.5 Τα ευρωπαϊκά πρότυπα

Μεταβαίνοντας στον ευρωπαϊκό χώρο, χώρες όπως η Βρετανία, η Ολλανδία και η Σουηδία θεωρούνται «πρωτοπόρες» σε ζητήματα πολυπολιτισμικότητας, εξαιτίας, κυρίως, της πρώιμης λειτουργίας τους ως τόπων υποδοχής μεγάλων μεταναστευτικών ρευμάτων. Στο ίδιο πλαίσιο, η Γερμανία, το Βέλγιο, η Δανία και η Νορβηγία θεωρούνται επίσης αρκετά «έμπειρες» επί των μεταναστευτικών ζητημάτων, χωρίς όμως να μπορούν να θεωρηθούν και «πρωτοπόρες» (Taras, 2012).

Από την άλλη πλευρά, η ευρωπαϊκή ήπειρος δεν παρουσιάζει απαραίτητα ομοιομορφία ως προς τις υιοθετούμενες μεταναστευτικές της πολιτικές, εντούτοις οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ορισμένα κοινά σημεία. Στη Γαλλία, για παράδειγμα, η συστηματική μελέτη της μετανάστευσης συνδέθηκε με το ρεπουμπλικανικό μοντέλο της «Οργανικής Ενότητας», αποσκοπώντας στην τελική αφομοίωση των μεταναστών από τη γαλλική κοινωνία (Taras, 2012). Στο ίδιο πλαίσιο, φαινόμενα όπως ο ρατσισμός και η ξενοφοβία έχουν κατά καιρούς απασχολήσει έντονα τη γηραιά ήπειρο· τη δεκαετία του 1980, για του λόγου το αληθές, πολλές ευρωπαϊκές χώρες «Βίωσαν τη λαϊκιστική κινητοποίηση κατά των μεταναστών» (Taras, 2012, σ. 7), οργανωμένη, κυρίως, από αντιμεταναστευτικά κόμματα της δεξιάς, «η οποία αποτέλεσε τον προάγγελο της ισχυρής εναντίωσης στην πολυπολιτισμική κοινωνία» (Taras, 2012, σ. 7).

Προχωρώντας, όπως ίσως έχει ήδη διαφανεί, τόσο το ζήτημα της μετανάστευσης και της πολυπολιτισμικότητας, όσο, κυρίως, ο τρόπος «διαχείρισής» τους, άπτονται άμεσα της πολιτικής. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, για παράδειγμα, η σχετική ατζέντα της «κοινωνικής συνοχής» τείνει να προωθεί το ιδανικό της «ανάμειξης διά μέσου της γειτονίας» (Wise & Velayutham, 2009, σ. 5) ως μέσον για την καταπολέμηση των φαινομένων του ρατσισμού και της φυλετικής διάκρισης. Πιο συγκεκριμένα, η πολιτική της «κοινωνικής συνοχής» αποσκοπεί στη δόμηση κοινών εμπειριών, εν αντιθέσει με τις πολιτικές της αφομοίωσης και της συνύπαρξης (Cantle, 2008). Ως εκ τούτου, ο Cantle (2012) προτείνει την αντικατάσταση του όρου «πολυπολιτισμικότητα» με αυτόν της «διαπολιτισμικότητας». Σύμφωνα με τον ίδιο μελετητή, η ποιοτική αυτή διαφοροποίηση επιτρέπει στους ανθρώπους όχι μόνο να

αισθάνονται άνετα με τη διαφορετικότητα, αλλά τους μαθαίνει, συγχρόνως, να συνυπάρχουν σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη και ποικιλόμορφη κοινωνία (Cantle, 2012).

Επιστρέφοντας στην παρούσα έρευνα, οφείλουμε να τονίσουμε πως αυτή δεν αποβλέπει ευθέως στην άσκηση κριτικής επί των διαφόρων πολιτικών συστημάτων και μεταναστευτικών/ πολυπολιτισμικών στρατηγικών. Ως εκ τούτου, τα παραπάνω παραδείγματα παρατέθηκαν με κύριο στόχο την καλύτερη κατανόηση των μελετούμενων φαινομένων και εννοιών, καθώς και των προβλημάτων που συνεπάγεται η υιοθέτηση των ανωτέρω στρατηγικών, τόσο από τις λοιπές ευρωπαϊκές χώρες όσο και από την ίδια την Ελλάδα (Cantle, 2012).

1.4.6 Η περίπτωση της Ελλάδας

Μεταβαίνοντας στην εγχώρια πραγματικότητα οφείλουμε να σημειώσουμε πως η Ελλάδα φαίνεται να αποτελεί «ιδιάζουσα» περίπτωση στο θέμα της πολυπολιτισμικότητας (Anastasiadou, 2007) παρατήρηση, η οποία πρόκειται να αναλυθεί εκτενέστερα παρακάτω. Ως εκ τούτου, η οποιαδήποτε απόπειρα σύγκρισης ή «αυθαίρετης» υιοθέτησης «εξωγενών» και «δοκιμασμένων» πρακτικών στον τομέα της πολυπολιτισμικότητας φαντάζει άστοχη.

Πιο συγκεκριμένα, η σύγχρονη μεταναστευτική ιστορία της Ελλάδας χαρακτηρίζεται περισσότερο από μια τάση «αποστολής» και λιγότερο «υποδοχής» μεταναστών (Athanasiadis & Kourtis-Kazoulis, 2009). Εντούτοις, η κατάσταση αυτή μοιάζει να αντιστρέφεται από το 1970 και έπειτα, με την επιστροφή των Ελλήνων μεταναστών από τις χώρες της Δυτικής Ευρώπης, με τη μέγιστη παρατηρούμενη κλιμάκωση περί τα τέλη της δεκαετίας του 1980 (Sakka, 2009). Πιο συγκεκριμένα, η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται από ένα τεράστιο μεταναστευτικό κίνημα προς τη χώρα, καθώς οικονομικοί μετανάστες και παλιννοστούντες Έλληνες από την πρώην ΕΣΣΔ, καθώς και μετανάστες από διάφορες χώρες της πρώην Ανατολικής Ευρώπης, τα Βαλκάνια, την Αφρική και την Ασία εισρέουν στη χώρα μαζικά (Sakka, 2009).

Συμπερασματικά, μέχρι το 1980, η Ελλάδα θεωρείται ως μια από τις πιο ομοιογενείς φυλετικά, πολιτισμικά και γλωσσικά κοινωνίες (Anastasiadou, 2007). Εντούτοις, σε

πλήρη αντιδιαστολή, η σύγχρονη εικόνα της Ελλάδας μοιάζει άρρηκτα συνδεδεμένη με το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας (Anastasiadou, 2007).

Στο πλαίσιο αυτό, η προηγουμένως θεωρούμενη ως «μονοπολιτισμική» ελληνική κοινωνία έχει αποκτήσει εδώ και δύο δεκαετίες μια περισσότερο ποικιλόμορφη ταυτότητα (Georgiadis και συν., 2011). Ακολούθως και σε συνάρτηση με την παρούσα έρευνα, αναμενόμενα έχει πλέον μετασηματιστεί και η ίδια η σύνθεση του εγχώριου μαθητικού πληθυσμού (Athanasiadis & Kourtis-Kazoullis, 2009).

Σε συμφωνία με την τελευταία παρατήρηση, το φαινόμενο και τα παρελκόμενα της μετανάστευσης «απεικονίζονται» γλαφυρά στα σχολεία εκείνα όπου φοιτούν τα παιδιά των μεταναστών και παλιννοστούντων (Athanasiadis & Kourtis-Kazoullis, 2009): σχολεία, παρόλα αυτά, δομημένα βάσει ενός «μονοπολιτισμικού» εκπαιδευτικού συστήματος, που στηρίζεται στην ιδεολογία της «πολιτισμικής ομοιογένειας» (Dragonas, Fragoudaki & Inglessi, 1996, όπως αναφέρεται στη Sakka, 2009, σ.25).

Από την άλλη πλευρά, η απόφαση του Υπουργείου Παιδείας για τη δημιουργία διαπολιτισμικών σχολείων το 1995, ανοίγει μερικώς το δρόμο προς μια διαπολιτισμικότερη προσέγγιση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Anastasiadou, 2007): ενέργεια, η οποία υποβοηθάται από το 1996 και έπειτα, μέσω μιας συστηματικότερης νομοθετικής αναδιαμόρφωσης, αποσκοπούσας στην κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών ομάδων με «ιδιαίτερη» κοινωνική, πολιτιστική ή θρησκευτική ταυτότητα (Athanasiadis & Kourtis-Kazoullis, 2009, σ. 30).

Εντούτοις, οφείλουμε να σημειώσουμε πως οι τελευταίες εξελίξεις στον εκπαιδευτικό τομέα έχουν επικεντρωθεί περισσότερο στο ζήτημα της πολιτισμικής και σχολικής «αφομοίωσης» των εν λόγω μαθητών, παραβλέποντας όμως την μονοπολιτισμική φύση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Sakka, 2009).

Στο πλαίσιο αυτό, επιτακτική φαντάζει η ανάγκη τόσο της ευρύτερης όσο και της ειδικότερης σχολικής παρέμβασης, με στόχο την ευαισθητοποίηση επί του θέματος της πολιτισμικής πολυμορφίας (Sakka, 2009), καθώς η τελευταία δύναται να ενισχύσει την σχολική παραγωγικότητα, τη δημιουργική επίλυση προβλημάτων, την

ανάπτυξη της γνωστικής και ηθικής λογικής και οξυδέρκειας, τη βελτίωση των σχέσεων, καθώς και την ευρύτερη γόνιμη αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ συναδέλφων με διαφορετικές πολιτισμικές και εθνικές καταβολές (Georgiadis και συν., 2011).

Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι η εκπαίδευση δασκάλων και καθηγητών δύναται να θέσει τις βάσεις για την εκτίμηση της πολιτισμικής πολυμορφίας στο σχολείο (Issari, 2006). Συγκεκριμένα, η συνειδητοποίηση ιδίων εκτιμήσεων, αξιών, στάσεων και προκαταλήψεων, αλλά και σκέψεων, πεποιθήσεων και συναισθημάτων μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη του σεβασμού προς τη διαφορετικότητα (Issari, 2006, σ.76). Τέλος, το παραπάνω γεγονός μπορεί να ενισχυθεί από τη διεύρυνση της γνώσης, η οποία αφορά διαφορετικούς πολιτισμούς, καθώς και από δεξιότητες, όπως η επιτυχής ανταλλαγή μηνυμάτων με λεκτικές ή και μη-λεκτικές μεθόδους (Issari, 2006)

Αντίστροφα, η προβληματική διαχείριση της πολυμορφίας από το εκπαιδευτικό προσωπικό ενδέχεται να επιφέρει αντίθετα αποτελέσματα όπως «Απόρριψη των νέων πληροφοριών, αυξημένο εγωκεντρισμό και αρνητικές σχέσεις που χαρακτηρίζονται από εχθρότητα, απόρριψη, διαίρεση, εκφοβισμό, στερεότυπα, προκαταλήψεις και ρατσισμό» (Georgiadis και συν., 2011, σ. 35), γεγονός, το οποίο «εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από το εάν οι καταστάσεις μάθησης είναι δομημένες ανταγωνιστικά, ατομικιστικά, ή συνεργατικά» (Georgiadis και συν., 2011,σ. 35).

Κατά την ίδια έννοια, η συνεργασία μεταξύ των μαθητών που φοιτούν σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον κρίνεται ως ιδιαίτερα ευεργετική, με την απουσία της να εγκυμονεί κινδύνους (Palaiologou, 2009). Επιπλέον, όλα τα παραπάνω υπονοούν την ανάγκη για εξατομικευμένη εκπαίδευση, ανάλογα με την εκάστοτε γεωγραφική περιοχή και τις συνοδείες της ιδιομορφίες (Athanasiadis & Kourtis-Kazoullis, 2009).

Καταλήγοντας, τα ευρήματα ερευνών που πραγματοποιήθηκαν σε ελληνικά σχολεία με στόχο τη διερεύνηση της στάσης των ίδιων των μαθητών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα είναι αντιφατικά, υποδεικνύοντας ταυτόχρονα την πολυπαραγοντική φύση του εν λόγω φαινομένου (Anastasiadou, 2007. Sakka, 2009). -

1.4.7 Συμπέρασμα

Καταλήγοντας, η πολυπολιτισμικότητα, ένα φαινόμενο αρκετά σύνηθες στον ελλαδικό χώρο, είναι μια έννοια πολυδιάστατη και ως εκ τούτου χρήζει ειδικής και διεξοδικής διερεύνησης (Anastasiadou, 2007). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Bernice Lott (2010), ψυχολόγος εξειδικευμένη στη ψυχολογία των γυναικών «Πρέπει να εκτιμήσουμε πλήρως την πραγματικότητα πως ο καθένας μας ανήκει ταυτόχρονα σε πολλούς διαφορετικούς πολιτισμούς, και να αναγνωρίσουμε τις συνέπειες του φαινομένου αυτού επί της ατομικής συμπεριφοράς και της κοινωνικής ζωής» (σ. 9).

Αξιολογώντας την προηγούμενη διαπίστωση, η συνειδητοποίηση του ταυτόχρονου «ανήκειν» σε πολλούς διαφορετικούς πολιτισμούς, καθώς και η κατάρριψη της ψευδαίσθησης της μονοπολιτισμικότητας αποτελούν κομβικές παραμέτρους για την υγιή εξέλιξη της ελληνικής κοινωνίας.

Εντούτοις, η πραγματικότητα διαψεύδει πολλές φορές τις επιστημονικές προσδοκίες και διαπιστώσεις. Ως εκ τούτου, οι συγκρούσεις που οφείλονται στην πολυπολιτισμικότητα μοιάζουν να κλιμακώνονται τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα (Anastasiadou, 2007). Από την άλλη πλευρά, οι εν λόγω συγκρούσεις είναι δυνατόν να αποφευχθούν, εφόσον εξασφαλισθεί η σχετική ενημέρωση αναφορικά με το ζήτημα και τις ευεργετικές απόρροιες της πολυπολιτισμικότητας. Εξάλλου, το ζήτημα της ποικιλομορφίας διέπει την αρχαία ελληνική φιλοσοφική σκέψη και έχει τη δυνατότητα, μέσα από την επιμόρφωση, να συνεισφέρει στο ζήτημα της ποικιλομορφίας στην ενότητα, ή αλλιώς στην «κοινωνία»²⁶ (Issari, 2006).

Ακολούθως, στα επόμενα κεφάλαια θα εξεταστεί εκτενέστερα το ζήτημα των δημιουργικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων, μέσα από μία ψυχολογική οπτική και με έμφαση στα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα στα πλαίσια της παρούσας ποιοτικής έρευνας επί της «δημιουργικής επίλυσης των συγκρούσεων με τη χρήση ψηφιακής φωτογραφίας».

26 Κατά την ελληνική σκέψη, μέσα από την έννοια της κοινωνίας φαίνεται να συνδέεται η έννοια της ενότητας με εκείνη της διαφορετικότητας, την οποία και επικυρώνει (Issari, 2006)

2. «Ιστορίες» Μεθοδολογίας

«Και ποια η χρήση ενός βιβλίου», σκέφτηκε η Αλίκη, «χωρίς εικόνες ή συνομιλία;» (Lewis Carroll , 1960, Alice in Wonderland)

Στόχο του δευτέρου αυτού κεφαλαίου συνιστά η εκτενής επιστημονική αιτιολόγηση και τεκμηρίωση των μεθοδολογικών επιλογών της παρούσας έρευνας, μέσω της διερεύνησης και παράθεσης των σχετικών θεωριών και μεθόδων, που συντέλεσαν καθοριστικά στην τελική διαμόρφωση της υιοθετούμενης καινοτόμας και δημιουργικής μεθοδολογικής προσέγγισης του ζητήματος «επίλυσης των συγκρούσεων», η οποία θα αναλυθεί εκτενέστερα στο επόμενο κεφάλαιο.

Στο σημείο αυτό, για λόγους καλύτερης κατανόησης, πρόκειται αρχικώς να αναφερθούμε αδρά στις μεθοδολογικές παραμέτρους της παρούσας έρευνας, και έπειτα θα μεταβούμε στην εξονυχιστικότερη ανάλυση του σχετικού θεωρητικού υποβάθρου, εξετάζοντας ποικίλες θεματικές όπως (1) τις έρευνες με δημιουργικό προσανατολισμό, (2) τα διάφορα ζητήματα επιστημολογίας, (3) την έννοια του ασυνειδήτου και της συνειδητότητας, (4) τις οπτικές μεθόδους έρευνας, (5) ποικίλα συμβουλευτικά δημιουργικά μοντέλα και προγράμματα, (6) την έννοια και τις αρχές που διέπουν την «Αυτόχθονη Μεθοδολογία», (7) την έννοια της περιπτωσιολογικής ερευνητικής μελέτης, (8) τη φαινομενολογική ερευνητική προσέγγιση, (9) καθώς και το θεωρητικό μοντέλο του «ριζώματος».

Τελικώς, όλα τα παραπάνω αποσκοπούν στην εκτενή θεωρητική επεξήγηση του μεθοδολογικού σχεδιασμού που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα, και ο οποίος θα παρουσιαστεί λεπτομερώς στο επόμενο κεφάλαιο, εστιαζόμενος σε διάφορες παραμέτρους όπως στις δειγματοληπτικές μεθόδους, καθώς και στις μεθόδους συλλογής και ανάλυσης δεδομένων.

2.1 Η παρούσα Έρευνα: Αδρή περιγραφή

Μεταβαίνοντας στο συγκεκριμένο μεθοδολογικό πλαίσιο της παρούσας εμπειρικής ποιοτικής έρευνας, η οποία εστιάζεται στη δημιουργική επίλυση των συγκρούσεων με

τη χρήση ψηφιακών μέσων -και δη της φωτογραφίας- οφείλουμε να παρουσιάσουμε συνοπτικά το συγκεκριμένο μεθοδολογικό προσανατολισμό και σχεδιασμό που ακολουθήθηκε.

Ακολούθως, η παρούσα έρευνα εστιάστηκε στη διερεύνηση του ρόλου της εικόνας, ως μέσου διαμεσολάβησης (ανάδυσης και επίλυσης) μίας σύγκρουσης, τόσο σε ενδοατομικό, όσο και σε διατομικό, ενδοομαδικό και διομαδικό επίπεδο. Στο πλαίσιο αυτό, δεδομένης της διερευνητικής και ποιοτικής φύσης του εν λόγω πονήματος, δεν προϋπήρξε σαφής και παγειωμένη διατύπωση συγκεκριμένων υποθέσεων (πέραν της προσδοκώμενης «θετικής», διαμεσολαβητικής επίδρασης της εικόνας), όπως συνήθως επισυμβαίνει στις ποσοτικές, επιβεβαιωτικές έρευνες. Τουναντίον, κύριο στόχο συνέστηκε εκείνη ακριβώς η δημιουργική και αναλυτική διερεύνηση του δυναμικού της φωτογραφίας επί μίας ή περισσότερων συγκρούσεων, μέσω της συστηματικής μελέτης 12 σχολικών πολυπολιτισμικών «περιπτώσεων» (σ.σ «multiple case-studies»), συμπεριλαμβάνοντας ένα τελικό δείγμα 300 συμμετεχόντων. Στο πλαίσιο αυτό, καθώς και στα υπόλοιπα, τα εκάστοτε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα επιλέχθηκαν σκοπίμως, καθώς, όπως έχει ήδη αναλυθεί προηγουμένως, εκείνα κρίνονται ως πιθανές «εστίες» ανάδυσης συγκρούσεων, λόγω της ταυτόχρονης συνύπαρξης ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Αναλυτικότερα, αρχικώς, η πρώτη πιλοτική/διερευνητική έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Ιούλιο του 2011 επί 12 συμμετεχόντων (ηλικίας 5- 15 ετών), στο Κέντρο Ημέρας Μεταναστών «Βαβέλ», το οποίο ασχολείται με τη ψυχική υγεία ενηλίκων και ανηλίκων μεταναστών. Στόχο της εν λόγω πιλοτικής έρευνας συνιστούσε η διερεύνηση της σπουδαιότητας της φωτογραφίας επί της ανάδυσης και πιθανής επίλυσης συγκρούσεων σε ανηλικούς μετανάστες, αποβλέποντας στη διαμόρφωση της μεταγενέστερης βασικής έρευνας.

Εκ των υστέρων, αξιολογήθηκε ως ενδιαφέρουσα η εξονυχιστικότερη μελέτη περιπτώσεων πολυπολιτισμικών σχολείων στην Αθήνα, οπότε και ζητήθηκε η απαραίτητη άδεια από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (συνημμένη στο παράρτημα). Εν συνεχεία, το Φεβρουάριο του 2012 πραγματοποιήθηκε η βασική έρευνα σε 5 σχολεία της Αθήνας (σ.σ. 5ο Λύκειο Εξαρχείων, 63ο Λύκειο Αθηνών, 41ο, 32ο και 60ο), όπως και είχε προσχεδιαστεί.

Η εν λόγω επιλογή των σχολείων δρομολογήθηκε με γνώμονα τόσο τα ευρύτερα δημογραφικά στοιχεία αναφορικά με το ποσοστό μεταναστών σε περιοχές της Αττικής, όσο βάσει των κριτηρίων «διαθεσιμότητας» των μαθητών, σε συνεργασία με τους διευθυντές των εκάστοτε σχολείων.

Εν τέλει, η τάξη η οποία επελέγη ως πεδίο «εστίασης» ήταν η Β' Λυκείου, καθώς οι συγκρούσεις αλλά και η επίγνωση των μαθητών περί συγκρούσεων θεωρείτο πιο πιθανή «ηλικιακά». Από την άλλη πλευρά, δεν επιλέχθηκαν μαθητές Γ' Λυκείου (εκτός μίας περίπτωσης, όπου κρίθηκε αναγκαίο από τη διευθύντρια του σχολείου) λόγω του σχετικού και αναμενόμενου φόρτου εργασίας.

Τελικώς, η εν λόγω Α' ερευνητική φάση εστιάστηκε επίσης στη διερεύνηση του ρόλου της φωτογραφίας επί της ανάδυσης και πιθανής επίλυσης συγκρούσεων, συγκεντρώνοντας τόσο «φωτογραφικά» όσο και «γραπτά» ευρήματα, καθώς και όσα προέκυψαν από την παρατήρηση της διαλεκτικής και αλληλεπίδρασης, καταλήγοντας, εν τέλει, στην πρώιμη ανάπτυξη ενός καινοτόμου μοντέλου δημιουργικής επίλυσης συγκρούσεων, τιτλοφορόν ως «Ελουροβόρος Όφις».

Στη συνέχεια, βάσει των ευρημάτων που προέκυψαν από από την μελέτη 120 συμμετεχόντων, κρίθηκε ως ενδιαφέρουσα η «επανάληψη» της έρευνας σε 7 ακόμη σχολεία (σ.σ. Ελληνογαλλική Σχολή, 63ο Λύκειο Βοτανικού, 1ο Λύκειο Χολαργού, 50ο Λύκειο Αθηνών, 67ο, 30ο, 53ο), με στόχο την εκτενέστερη μελέτη του σχετικού μοντέλου. Ακολούθως, μία δεύτερη πιλοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Σεπτέμβριο του 2012 στο «Στέκι Μεταναστών» των Εξαρχείων Αττικής, με παρόμοιους σκοπούς κατά νου. Ως εκ τούτου, η δεύτερη έρευνα υλοποιήθηκε τελικώς το Νοέμβριο του 2012, κατόπιν ανανέωσης της άδειας διεξαγωγής έρευνας από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (συνημμένη στο παράρτημα), συμπεριλαμβάνοντας δείγμα 180 μαθητών.

Τελικώς, η ερμηνεία των όσων δεδομένων συνελέγησαν μέσα από την συνολική περιπτώσιολογική μελέτη 300 συμμετεχόντων, υλοποιήθηκε με βάση τη φαινομενολογική προσέγγιση. Επιπλέον, η ανάλυση των στοιχείων (γραπτών, φωτογραφικών και όσων προέκυψαν από την παρατήρηση) πραγματοποιήθηκε – εν

μέρει- και «διαισθητικά», υπό την έννοια της διττής συμμετοχής μου στη διαδικασία, ως ευρευνήτριας και παρατηρήτριας, σε συνδυασμό με τα γραπτά αρχεία και τις παραχθείσες εικόνες των παιδιών. Στο ίδιο πλαίσιο, ο σχετικός σχεδιασμός και η ανάλυση φαίνονται να ακολουθούν τις κατευθυντήριες γραμμές της ποιοτικής, αυτόχθονης μεθοδολογίας, της περιπτωσιολογικής και φαινομελογικής μελέτης και των αρχών που διέπουν τη δημιουργικότητα και τις φωτογραφικές μεθόδους έρευνας, όπως πρόκειται να επεξηγηθεί παρακάτω.

Στο σημείο αυτό, το υπόλοιπο κεφάλαιο αφιερώνεται στη θεωρητική επισκόπηση των σχετικών μεθοδολογικών παραμέτρων που συνέβαλαν στη διαμόρφωση της παρούσας έρευνας, η οποία αναλύεται εκτενέστερα στο επόμενο κεφάλαιο.

2.2 Έρευνες με Δημιουργικές Μεθόδους

Η έννοια της «δημιουργικότητας» μοιάζει άρρηκτα συνυφασμένη με την τέχνη και την καλλιτεχνική δημιουργία, ως βασικός «διάλογος» έκφρασης και επικοινωνίας (Gardner, 1982). Από την άλλη πλευρά, όπως έχει ήδη αναλυθεί εκτενώς, η ίδια η έννοια της δημιουργικής διαδικασίας φαίνεται να διατρέχει την ευρύτερη ανάδυση της ανθρώπινης ύπαρξης και επικοινωνίας (Banks, 2001). Εντούτοις, η μη-λεκτική έκφραση τείνει συχνά να παραγκωνίζεται ως δευτερεύουσα από τις συμβατικές κοινωνικές επιστήμες, θεωρούμενες, βασικώς, ως «κλάδοι των λέξεων» (Mead, 1995).

Ως εκ τούτου, οι ερευνητές εκείνοι των κοινωνικών επιστημών, οι οποίοι καταφεύγουν στη χρήση εναλλακτικών -και δη οπτικών- μεθόδων έρευνας, όπως ο John Grady, ο Jon Prosser και ο David MacDougall (Banks, 2001), είτε σπανίζουν, είτε κρίνονται ως «απορριπτέοι» με βάση τα συμβατικά ποιοτικά ερευνητικά πρωτόκολλα (Gauntlett, 2007).

Στο πλαίσιο αυτό, οι ατομικές και ομαδικές συνεντεύξεις (σ.σ. «focus groups») συνιστούν τις συνηθέστερες μεθόδους ποιοτικής έρευνας, θεωρούμενες ως αποτελεσματική πηγή πληροφοριών αναφορικά με τις σκέψεις των υποκειμένων, τόσο επί κοινωνικών όσο και προσωπικών ζητημάτων (Berg, 2001).

Από την άλλη πλευρά, οι παραπάνω μεθοδολογικές επιλογές δεν πρέπει να θεωρούνται πανάκεια, ιδίως στην περίπτωση που τα εξεταζόμενα ζητήματα αδυνατούν να εκφραστούν με έναν αμιγώς λεκτικό τρόπο, είτε εξαιτίας της φύσης τους, είτε λόγω γλωσσικών περιορισμών συνδεδεμένων με τα μελετούμενα υποκείμενα (Weiser, 1983).

Επιπλέον, η ίδια η έννοια μιας «εις βάθος κατανόησης» ενός μικρού ατομικού ή κοινωνικού «σύμπαντος» δια μέσου μιας συνέντευξης, φαντάζει ενίοτε ουτοπική (Gauntlett, 2007), με αποτέλεσμα οι συνεντευξιαζόμενοι να καταλήγουν συχνά σε εκφράσεις όχι της προσωπικής τους «πραγματικότητας», αλλά εκείνου που θεωρείται ως «κοινωνικά ορθό» ή συνεπές με τις προσδοκίες του ερευνητή (Buckingham, 1993).

Στο ίδιο πλαίσιο, η ίδια η προσδοκία περί πλήρως «συνειδητών» και «συνειδητοποιημένων» ερευνητικών υποκειμένων φαντάζει επίσης ουτοπική. Τα «κοινωνικά γεγονότα», στα οποία αναφέρεται ο κοινωνιολόγος Emile Durkheim (1964), ορίζουν και επανακαθορίζουν την ατομική ζωή. Επιπλέον, οι σύγχρονοι κοινωνικοί ρόλοι φαίνονται λιγότερο προκαθορισμένοι σε σχέση με παλαιότερα, κλιμακώνοντας, ως εκ τούτου, τις συνεχείς προκλήσεις αλλά και «προσκλήσεις» της κοινωνίας αναφορικά με την «ορθή» κοινωνική συμπεριφορά και ταυτότητα (Giddens, 1991). Επομένως, τόσο η έννοια της «αυτογνωσίας» όσο και εκείνη της «ορθής συμμετοχής» δεν πρέπει να εκλαμβάνονται ως αυτονόητες, ιδίως στα πλαίσια μιας -κατά τα άλλα -«απρόσωπης» έρευνας.

2.2.1 Ένα παράδειγμα δημιουργικής έρευνας

Προχωρώντας, οφείλουμε να τονίσουμε την σπουδαιότητα του ορθού μεθοδολογικού σχεδιασμού και διεκπεραίωσης, ως μέσου διερεύνησης και κατανόησης της κοινωνικής και υποκειμενικής πραγματικότητας (Gauntlett, 2007). Στο πλαίσιο αυτό, ο David Gauntlett (2007), ειδικός στη χρήση δημιουργικών και ψηφιακών μέσων σε οργανισμούς, προτείνει μια διαφορετική προσέγγιση της συλλογής γνώσης, «η οποία επιτρέπει στους συμμετέχοντες να περάσουν χρόνο, εφαρμόζοντας την παιχνιδιάρικη ή δημιουργική τους προσοχή στην ενέργεια δημιουργίας ενός συμβολικού ή

μεταφορικού αντικειμένου, και του μεταγενέστερου στοχασμού επί αυτού» (Gauntlett, 2007, σ. 3).

Σε αντιστοιχία με τα παραπάνω, στα πλαίσια έρευνας έξι εβδομάδων αναφορικά με την επίγνωση των παιδιών σε περιβαλλοντικά ζητήματα καθώς και το ρόλο που διαδραματίζουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης επ' αυτών, ο ίδιος ερευνητής ζήτησε από παιδιά δημοτικών σχολείων να δημιουργήσουν βίντεο για το περιβάλλον (Gauntlett, 2007). Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος του ερευνητή συνίστατο στη συμμετοχική παρατήρηση. Ακολούθως, όπως σημειώνει ο ίδιος, παρά την αρχική σύσταση ομάδων εστίασης (σ.σ. «focus groups») με στόχο τη διερεύνηση των συναισθημάτων των παιδιών, οι περισσότερες πληροφορίες προήλθαν, τελικώς, από τη δημιουργική διαδικασία της δημιουργίας των βίντεο (Gauntlett, 2007). Επίσης, καθώς τα παραχθέντα βίντεο αποτελούσαν ομαδικό και όχι ατομικό προϊόν, εκείνα συνιστούσαν μια «αντανάκλαση» της ομαδικής διαδικασίας λήψης αποφάσεων (Gauntlett, 2007, σ. 97).

Στο ίδιο πλαίσιο, η παρατεταμένη διάρκεια της έρευνας συνέβαλε στη δημιουργία μιας ουσιαστικότερης σχέσης ανάμεσα στον ερευνητή και την υπόλοιπη ομάδα· παράγοντας, που συχνά παραβλέπεται σε άλλες «συμβατικότερες» έρευνες (Gauntlett, 2007).

Καταλήγοντας, ο Gauntlett (2007) παρατηρεί τη σημασία που ενέχεται στην παρατεταμένη, μη-λεκτική παραγωγή ενός έργου, καθώς και στον μεταγενέστερο στοχασμό επί αυτού του έργου, ως μέσα έμμεσης και ουσιαστικότερης επαφής με τον εαυτό, τα συναισθήματα και την ομάδα.

Προχωρώντας, σε μια απόπειρα διασύνδεσης της έννοιας της δημιουργικής μεθοδολογίας με εκείνη της επίλυσης συγκρούσεων, αξίζει να παραθέσουμε αναλυτικότερα τη σχετική έρευνα του Gauntlett (2007).

Ο Gauntlett (2007), υπερβαίνοντας την απλή «ανάλυση λόγου», ασχολήθηκε εκτενέστερα με τις αναδυόμενες-μέσω-των-βίντεο συγκρούσεις. Στο πλαίσιο αυτό, η πρώτη σύγκρουση περιστράφηκε γύρω από το δίπολο «περιβαλλοντική ευθύνη ή χαλαρότητα», και η δεύτερη γύρω από το δίλημμα της «ενήλικης ή παιδικής

ευθύνης». Επιπλέον, υψίστης σημασίας «σημεία» αποτέλεσαν για τον ίδιο και άλλοι εξωλεκτικοί δείκτες, όπως οι παύσεις λόγου, τα κενά και όσα δεν ειπώθηκαν ποτέ (Gauntlett, 2007). Τέλος, ο ίδιος επισημαίνει το γεγονός πως όλα τα παραχθέντα συλλογικά «προϊόντα» αποτέλεσαν εκφάνσεις της κεντρικής αφήγησης «Αυτό είναι το περιβάλλον μας» (Gauntlett, 2007, σ. 103), τονίζοντας εύστοχα τα σχετικά καθημερινά θετικά και αρνητικά ζητήματα.

Αξιολογώντας τα παραπάνω, οφείλουμε να τονίσουμε ορισμένες αναδυόμενες προβληματικές αναφορικά με την ορθή ή μη υλοποίηση μιας έρευνας. Στο πλαίσιο αυτό, στη μεθοδολογία του Gauntlett (2007) πιθανώς να αναμέναμε μια αρχική ανασκόπηση του ζητήματος των μέσων μαζικής ενημέρωσης, ακολουθούμενη από τις προσωπικές ερμηνείες των παιδιών για τα μέσα εκείνα, καταλήγουσα στα παραχθέντα βίντεο. Εντούτοις, το δεύτερο εκείνο στάδιο της ερμηνείας φαίνεται να απουσιάζει από τη διαδικασία, καθώς, όπως ο ίδιος ο ερευνητής εξηγεί, οι ερμηνείες εκείνες εσωκλείονται στη διαδικασία παραγωγής βίντεο και στο τελικό αποτέλεσμα (Gauntlett, 2007, σ. 98).

Συνεχίζοντας τη διαδικασία της αξιολόγησης της εν λόγω έρευνας, παρότι οι συμμετέχοντες γνώριζαν εξ αρχής πως συμμετείχαν σε έρευνα, τόσο η ειλικρινής πρόσκληση συμμετοχής, όσο και η ίδια η συμμετοχική στάση του ερευνητή αλλά και ο συνδυασμός του παρατεταμένου χρονικού σχεδίου υλοποίησης, αναμένονται να έδρασαν καταλυτικά ως προς την αυθεντικότερη παρουσία και παρουσίαση εκ μέρους των συμμετεχόντων. Τέλος, η ομαδική φύση του έργου συνέβαλε στην αποτελεσματικότερη μελέτη της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων (Gauntlett, 2007). Εντούτοις, ο παράγοντας μη εξοικείωσης ορισμένων μαθητών με την παραγωγή βίντεο, πιθανώς να παρεμπόδιζε την ενεργή συμμετοχή ορισμένων εξ' αυτών, μειώνοντας ίσως και την αξιοπιστία των τελικών συμπερασμάτων (Gauntlett, 2007).

Σε κάθε περίπτωση, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε την πρωτότυπη ερευνητική συμβολή του Gauntlett (2007), η οποία αναδεικνύει τόσο την σπουδαιότητα της ελεύθερης έκφρασης, όσο και την αποτελεσματικότητα των δημιουργικών μεθοδολογικών σχεδιασμών επί της μελέτης των συγκρούσεων.

Κινούμενοι σε παρόμοιο πλαίσιο, στην επόμενη υπο-ενότητα θα ασχοληθούμε με εκείνα τα φιλοσοφικά και επιστημολογικά ζητήματα που διέπουν τόσο την ερευνητική διαδικασία καθαυτή, όσο και το μεθοδολογικό σχεδιασμό ειδικότερα.

2.2.2 Φιλοσοφία της επιστήμης

Ο φιλόσοφος Karl Popper²⁷ (1959) προτείνει ως μέθοδο διερεύνησης της *a priori* μη αποδείξιμης αλήθειας, την αναζήτηση εκείνων των στοιχείων που τη διαψεύδουν. Στο πλαίσιο αυτό, το προτεινόμενο επιστημολογικό του μοντέλο στηρίζεται σε «ειλικρινείς» επιστήμονες, στοχεύοντας στην πληρέστερη κατανόηση του κόσμου, καθώς «Υπάρχει τουλάχιστον ένα φιλοσοφικό πρόβλημα το οποίο ενδιαφέρει όλους τους σκεπτόμενους ανθρώπους. Είναι το πρόβλημα της κοσμολογίας, το πρόβλημα του να καταλάβουμε τον κόσμο – συμπεριλαμβανομένων των εαυτών μας, και τη γνώση μας, ως μέρος του κόσμου» (Popper, 1959, πρόλογος).

Στο πλαίσιο αυτό, η επιστημολογική προϋπόθεση του Popper (1959) περί αναγκαιότητας της ύπαρξης «δυνατότητας» προκειμένου να ελεγχθεί δημιουργικά μια ερευνητική υπόθεση, συχνά κατακρίνεται ως αφελής (Gauntlett, 2007). Πιο συγκεκριμένα, ο Popper (1972, όπως αναφέρεται στον Gauntlett, 2007, σ. 44), αναγνωρίζοντας σαφώς τις ελλείψεις στη θεωρία του, ενθαρρύνει, εντούτοις, την πάσης φύσεως έρευνα, υπό την προϋπόθεση μιας σαφούς και εμπειριστατωμένης, ελέγξιμης ερευνητικής πρότασης.

Συνεχίζοντας, στα ίδια πλαίσια της φιλοσοφίας εκείνης που διέπει την επιστήμη, ο Thomas Kuhn²⁸ (1963) τονίζει μεν τους κοινωνικούς και διαπροσωπικούς παράγοντες που εμπειριέχοντα σε κάθε πόνημα, εντούτοις δεν φαίνεται να προτείνει κάποιο συγκεκριμένο μοντέλο.

27 Ο Popper θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους φιλοσόφους της επιστήμης του 20ου αιώνα. Εκτός από την εργασία επί της επιστημονικής μεθόδου και επιστημολογίας, αποτέλεσε επίσης πολιτικό και κοινωνικό φιλόσοφο, αντίπαλο όλων των μορφών του σκεπτικισμού, του συμβατισμού και του σχετικισμού, τόσο στην επιστήμη όσο και στις ανθρώπινες υποθέσεις γενικότερα.

28 Αμερικανός φιλόσοφος και ιστορικός της επιστήμης, συγγραφέας του βιβλίου «Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων».

Συνοψίζοντας, ο χώρος της επιστημολογίας βρίθει θεωριών αναφορικά με τους «ορθούς» μεθοδολογικούς τρόπους προσέγγισης της γνώσης: ορισμένες από τις οποίες, κρίνονται συχνά ως μη γενικεύσιμες σε όλα τα διαφορετικά επιστημονικά πεδία (Cartwright, 1999). Εν πάση περιπτώσει, εφόσον αποδεχθούμε ως βασικό επιστημονικό στόχο την πρόοδο, μπορούμε ευκολότερα να προβούμε και στην επακόλουθη διαμόρφωση ή υιοθέτηση εκείνης της μεθοδολογίας, η οποία θα αρμόζει στις απαιτήσεις και ανάγκες της εκάστοτε έρευνας.

Ακολούθως, πρόκειται να αναλυθούν περαιτέρω οι παράγοντες εκείνοι που συνέβαλαν στην υιοθετούμενη από την παρούσα έρευνα μεθοδολογία, συμπεριλαμβάνοντας τις έννοιες της δημιουργικότητας, του ασυνειδήτου, της εικόνας και της σύγκρουσης.

2.2.3 Συνειδητότητα και ασυνείδητο

Στην αρχαία Ελλάδα ως ψυχή νοείτο η αόρατη εκείνη κινητήρια ζωϊκή δύναμη (Gauntlett, 2007). Στο πλαίσιο αυτό, ο Όμηρος αναφέρεται σε έναν ασυνείδητο αισθητήρα, κοντά στην περιοχή της καρδιάς, τα φρένα, φερόμενο ως υπεύθυνο για τη λήψη θεϊκών μηνυμάτων (Claxton, 2006, όπως αναφέρεται στον Gauntlett, 2007 ,σ.74).

Μεταβαίνοντας σε ένα διαφορετικό γεωγραφικό πλαίσιο, στην αρχαία Αίγυπτο η εσωτερική ζωή διακρινόταν στο «μπα», την θεωρούμενη ως αρχή της συνειδητότητας και στο «κα», φερόμενο ως η θεμελιώδης εκείνη πηγή της ζωϊκής ενέργειας ή το πνεύμα (Ruiz, 2001). Εντούτοις, με την εξάπλωση του Χριστιανισμού στην Αίγυπτο, η έννοια «μπα» αντικαταστάθηκε από τη ξένη εκείνη ιδέα περί άυλης ψυχής (Jung & Franz, 1964).

Εν πάση περιπτώσει, η έννοια της ανθώπινης και θεϊκής διασύνδεσης μέσω της πνευματικότητας φαίνεται οικεία στους περισσότερους αρχαίους πολιτισμούς (Leon, 1980). Εντούτοις, συν τω χρόνω και με τη συμβολή της μεταβαλλόμενης κοινωνικής δομής, η καθημερινή πνευματική εκείνη σχέση με το «θείο» αντικαταστάθηκε τελικώς από την οργανωμένη θρησκεία (Elkins, Hedstrom, Hughes, Leaf and Saunders, 1988).

Μεταβαίνοντας στα νεότερα χρόνια, τόσο ο όρος «ασυνείδητο», δημοφιλής χάρη στον Sigmund Freud και τον Carl Gustav Jung, καθώς και οι αναφορές στην «απόθεση» και τα «αρχέτυπα», φημολογείται πως αποτελούσαν σύνθηρες θέμα συζήτησης, ιδιαίτερος στους αριστοκρατικούς κύκλους του Παρισιού και του Λονδίνου, πολύ πριν παγειωθούν ως «τεχνικές» ψυχολογικές ορολογίες από τους προαναφερθέντες επιστήμονες (Claxton, 2006, όπως αναφέρεται στον Gauntlett, 2007 ,σ.74).

Στο πλαίσιο αυτό, το ασυνείδητο αποκρυσταλλώνεται από τον Freud ακολούθως

Στην ψυχανάλυση δεν έχουμε άλλη επιλογή από το να επιμεινουμε ότι οι ψυχικές διεργασίες είναι από μόνες τους ασυνείδητες, και ο τρόπος που γίνονται αντιληπτές από τη συνειδητότητα είναι συγκρίσιμος με τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτός ο εξωτερικός κόσμος από τα αισθητήρια όργανα.

(Freud, [1915] 2005, σ.54, όπως αναφέρεται στον Gauntlett, 2007,σ. 75)

Ακολούθως, ο Freud ([1915] 2005, σ.54, όπως αναφέρεται στον Gauntlett, 2007, σ. 75), ασχολούμενος κυρίως με την αρνητική πλευρά του ασυνείδητου, επιχείρησε να εξηγήσει τη ψυχική ασθένεια ως απόρροια της απόθεσης των συγκρούσεων στο ασυνείδητο, η συνειδητοποίηση των οποίων, μπορεί τελικώς να αποβεί ευεργετική.

Αντίθετα, ο Jung ([1939] 1998, σ. 215, όπως αναφέρεται στον Gauntlett, σ.76) ασχολήθηκε περισσότερο με τη θετική πλευρά του ασυνείδητου νου, ως πηγή της δημιουργικότητας και των συναισθημάτων. Ακολούθως, εκείνος σημειώνει πως «Η αυτονομία του ασυνείδητου, επομένως, αρχίζει εκεί όπου γεννιούνται τα συναισθήματα. Τα συναισθήματα είναι ενστικτώδεις, ανιδιοτελείς αντιδράσεις που αναστατώνουν τη λογική σειρά της συνειδητότητας με τα στοιχειώδη ξεσπάσματά τους» (Jung, [1939] 1998, σ. 215, όπως αναφέρεται στον Gauntlett, σ.76).

Κατά το Jung ([1939] 1998, σ. 215, όπως αναφέρεται στον Gauntlett, σ.76), η συνειδητότητα υποκύπτει πολύ εύκολα σε ασυνείδητες επιρροές, οι οποίες

προσλαμβάνονται ως «αληθινότερες και σοφότερες» από τη συνειδητή σκέψη. Στο ίδιο πλαίσιο, η αναζήτησή του περιστράφηκε γύρω από τη διερεύνηση και ανάπτυξη τεχνικών «ανάδυσης» του ασυνειδήτου, όπως είναι το παιχνίδι. Σε συμφωνία με τα παραπάνω, όπως ο ίδιος δήλωνε, κάθε φορά που αντιμετώπιζε μια δυσκολία, ζωγράφιζε μια εικόνα ή λάξευε μια πέτρα, καθώς «Η δημιουργία τέχνης και το δημιουργικό παιχνίδι μπορούν να οδηγήσουν σε μια ανεμπόδιστη κατάσταση, κατά την οποία υλικό με νόημα μπορεί να έρθει στην επιφάνεια» (Jung, [1939] 1998, σ. 215, όπως αναφέρεται στον Gauntlett, σ.76).

Επεκτείνοντας τις μεθόδους αυτές στο θεραπευτικό πλαίσιο, ο εν λόγω επιστήμονας χρησιμοποίησε επίσης τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες ως μέσον ανάλυσης και αυτο-εξερεύνησης (Gauntlett, 2007,σελ. 78). Στο πλαίσιο αυτό, σπουδαίας σημασίας παρατήρηση συνιστά η έμφαση στη διαδικασία δημιουργίας οποιουδήποτε αντικειμένου, μέχρι εκείνο να πληροί τις απαιτούμενες προϋποθέσεις, υποβοηθώντας παράλληλα την ανάδυση ενός υποκειμενικού «νοήματος», μέσα από το «ελεύθερο καλλιτεχνικό παιχνίδι» (Gauntlett, 2007, σ. 78).

Επανερχόμενοι στο ζήτημα της «συνειδητότητας», το ζήτημα της έδρασής της στον εγκέφαλο έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τη σύγχρονη επιστημονική κοινότητα. Στο πλαίσιο αυτό, ο καρτεσιανός δυισμός, ο οποίος, σε συμφωνία με τις πλατωνικές ιδέες, τείνει να διαφοροποιεί τη συνειδητότητα από την απλή εγκεφαλική δραστηριότητα (Gauntlett, 2007), έρχεται σε πλήρη αντίθεση με την άποψη του φιλόσοφου Daniel Dennett²⁹, ο οποίος υποστηρίζει πως η συνειδητότητα λειτουργεί ως μιας διαδικασία που επισυμβαίνει μέσα στον εγκέφαλο (Gauntlett, 2007, σ. 80).

Πιο συγκεκριμένα, κατά τον Dennett (1997, όπως αναφέρεται στον Gauntlett, 2007, σ. 90), ο εγκέφαλος συνιστά ένα πολυσύνθετο μηχανήμα, ικανό για την ταυτόχρονη διεκπεραίωση των εν λόγω διεργασιών, οι οποίες συχνά διαφεύγουν της προσοχής μας, ή μεταφράζονται σε υποκειμενικές εμπειρίες, οι οποίες διαφέρουν μερικώς από τις αμιγείς διεργασίες που τις προκάλεσαν.

29 Αμερικανός φιλόσοφος, συγγραφέας και γνωστικός επιστήμονας, του οποίου η έρευνα επικεντρώνεται στη φιλοσοφία του νου, τη φιλοσοφία της επιστήμης και τη φιλοσοφία της βιολογίας.

Συνοψίζοντας, εφόσον δεχτούμε την ασυνείδητη φύση πολλών από τις εγκεφαλικές διεργασίες, καθίστανται σαφείς οι περιορισμοί που συνοδεύουν τις μεθοδολογίες εκείνες που στηρίζονται αποκλειστικά στη λεκτική παραγωγή και περιγραφή υποκειμενικών και, συχνά, ανακριβών καταστάσεων.

Αντίστροφα, οι τεχνικές εκείνες που προσκαλούν το υποκείμενο να διεισδύσει στον ωκεανό του ασυνείδητου με έναν έμμεσο τρόπο και να εκφράσει το περιεχόμενό του συμβολικά, ενδέχεται να μας φέρουν πλησιέστερα στην «αλήθεια»³⁰ του υποκειμένου (Foucault, 1980). Στο πλαίσιο αυτό, παρακάτω θα ασχοληθούμε εκτενέστερα με μία από τις σχετικές μεθόδους· την οπτική ερευνητική προσέγγιση.

2.2.4 Οπτικές μέθοδοι έρευνας

Ανατρέχοντας στο παρελθόν και ανασκοπώντας την κοινωνική πορεία του ανθρώπινου είδους, παρατηρούμε την πανάρχαια ανάγκη έκφρασης και επικοινωνίας μέσω της τέχνης (Banks, 2001). Πιο συγκεκριμένα, ήδη από τη Νεολιθική Εποχή και τις πρώιμες εκείνες εικόνες των σπηλαίων, ο άνθρωπος φαίνεται ικανός για οπτική αυτο-αναπαράσταση (Banks, 2001).

Στο πλαίσιο αυτό, οι μέθοδοι έρευνας οι οποίες ενθαρρύνουν την έκφραση διά μέσου των δημιουργικών διεργασιών δεν μπορούν να θεωρηθούν ως καινοτόμες.

Μεταβαίνοντας στη συγχρονότερη εκείνη μέθοδο της φωτογραφίας, αυτή φαίνεται να αποτελεί οικείο εργαλείο τεκμηρίωσης στους τομείς της ανθρωπολογίας και της ιστορίας της τέχνης (Edwards, 2001). Προχωρώντας, η γενίκευση της χρήσης της σε κοινωνιολογικές έρευνες, περί τη δεκαετία του '90, ανέδειξε το καινούριο εκείνο είδος έρευνας, γνωστό ως «οπτική κοινωνιολογία», το οποίο υποστηρίζεται θερμά με δραστηριότητες, συνέδρια και δημοσιεύσεις από τη Διεθνή Ένωση Οπτικής Κοινωνιολογίας (σ.σ. «IVSA») (1981).

30 Σύμφωνα με το Foucault, η αλήθεια είναι ένα καθεστώς το οποίο είναι άμεσα συνυφασμένο με την εξουσία και τα ιδρύματα που υπόκεινται σε αυτήν, και ως εκ τούτου είναι κατασκευασμένη.

Στο πλαίσιο αυτό, ο Douglas Harper (1998, όπως αναφέρεται στον Gauntlett, 2007, σ. 105), ιδρυτικό μέλος της εν λόγω ένωσης, ανάγει τις ρίζες της «οπτικής κοινωνιολογίας» στη δεκαετία του '60, και την ενασχόληση των φωτογράφων με κοινωνικά θέματα όπως την κουλτούρα των ναρκωτικών, τη ζωή στο «μαύρο γκέτο», τις αντιπολεμικές πορείες κ.α. Αντίστοιχη θεματολογία παρατηρείται και πρωθύστερα, το 1890, στο έργο του κοινωνικού φωτογράφου Jacob Riis, τιτλοφορόντως «Η φτώχεια του αστικού μετανάστη» (Gauntlett, 2007, σ. 105). Εντούτοις, οφείλουμε να σημειώσουμε πως οι αντίστοιχες «έρευνες»-ντοκουμέντα, αντιμετώπιζαν αρκετά μεθοδολογικά προβλήματα, καθώς η κύρια εστίασή τους αφορούσε στο «επιφαινόμενο» και στην αντίστοιχη φωτογραφική «τεχνική» και όχι στην «πραγματικότητα» καθαυτή (Gauntlett, 2007, σ. 105).

Συνεχίζοντας, παρατηρούμε τη μη-λεκτική ιδιότητα της φωτογραφίας να απεικονίζει γεγονότα και αντικείμενα, δύσκολα να «επικοινωνηθούν» διαφορετικά. Εντούτοις, μια αναδυόμενη προβληματική αφορά στη δεδομένη οπτική γωνία. Υπό την έννοια αυτή, αναμενόμενα, η οπτική γωνία ενός φωτογράφου διαφέρει μακράν από εκείνη ενός μετανάστη, παραδείγματος χάριν, τόσο σε επίπεδο τεχνικής, όσο και ρόλου αλλά και ιδεολογίας (σ.σ. εκτός και αν το υποκείμενο φέρει και τις δύο ιδιότητες ταυτοχρόνως).

Στο πλαίσιο αυτό, οποιοδήποτε ερευνητικό πόνημα δεν μπορεί να απαιτήσει την τεχνική φωτογραφική εκπαίδευση των συμμετεχόντων. Από την άλλη πλευρά, κάτι τέτοιο ίσως να μην είναι καν επιθυμητό, δεδομένου πως το περιεχόμενο έκαστης φωτογραφίας δύναται να εμπλουτιστεί, εφόσον αυτή παράγεται από τα ίδια τα μέλη της υπό μελέτην ομάδας, καθιστώντας παράλληλα εμφανή τη διαφορά ανάμεσα σε εκείνη και τις «κυρίαρχες» εικόνες (Hall, 1980).

Στο πλαίσιο αυτό, ο ανθρωπολόγος Terence Turner (1992), σε συνεργασία με τη φυλή Kayapo στη Βραζιλία, εισήγαγε το 1990 το «Kayapo Video Project», δίνοντας στους ιθαγενείς την ευκαιρία να επικοινωνήσουν κινηματογραφικά τα κοινωνικά, πολιτισμικά, πολιτικά και πνευματικά γεγονότα που επισυμβαίνουν στην κοινωνία τους (Turner, 1992).

Σε αντιστοιχία με τα παραπάνω, ο ανθρωπολόγος John Collier (1967, όπως αναφέρεται στον Harper, 2002), στο βιβλίο του «Οπτική Ανθρωπολογία», περιγράφει μία μέθοδο συνέντευξης, την οποία αποκαλεί «εκμαίευση μέσω της φωτογραφίας» (σ.σ. photo elicitation). Στο πλαίσιο αυτό, παραδοσιακά, οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν στις εκάστοτε ερωτήσεις βάσει των φωτογραφιών που παρουσιάζονται από τον ερευνητή, αντικατοπτρίζοντας, έτσι, τον κόσμο των συνεντευξιαζόμενων ειδωμένο –αποκλειστικά- μέσα από την ματιά του ίδιου του ερευνητή (Harper, 2002). Ως εκ τούτου, ζωτική φαντάζει η ανάγκη για φωτογραφίες προερχόμενες από τα ίδια τα υπό εξέταση υποκείμενα (Harper, 2002).

Σε συνάρτηση με την τελευταία παρατήρηση, σε έρευνά τους οι Schratz και Steiner-Loffler (1998, όπως αναφέρονται στον Prosser, 1998, σ. 235), ζήτησαν από μαθητές να παρουσιάσουν μια αξιολόγηση του σχολείου τους, παράγοντας οι ίδιοι φωτογραφίες· εξερευνώντας, εν ολίγοις, εξωλεκτικά τον «εσωτερικό σχολικό κόσμο».

Στο ίδιο πλαίσιο, δουλεύοντας σε ομάδες, οι μαθητές βίωσαν επίσης την εμπειρία της λήψης αποφάσεων και της επίλυσης συγκρούσεων, μετατρέποντας την ερευνητική διαδικασία σε ένα «Μάθημα διαχείρισης συγκρούσεων και συναισθημάτων για μαθητές και δασκάλους» (Prosser, 1998, σ. 245). Καταλήγοντας, η σχετική μεθοδολογία επέτρεψε την ενεργή συμμετοχή στα σχολικά δρώμενα, ενισχύοντας τη δυνατότητα μη-λεκτικής έκφρασης- παράγοντα υψίστης σπουδαιότητας στην περίπτωση των περισσότερο συνεσταλμένων μαθητών- ενώ, ταυτοχρόνως, επέδρασε καταλυτικά και στη βελτίωση της ίδιας της σχολικής δομής (Prosser, 1998).

Συνεχίζοντας, πέραν των ανεξάρτητων ερευνών, πολλά «οπτικά» ερευνητικά σχέδια έχουν υλοποιηθεί με τη στήριξη φορέων, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση. Για παράδειγμα, το έργο «Children Communicating about Migration» (σ.σ. «CHICAM»), που υλοποιήθηκε από το 2001 έως το 2004 σε έξι ευρωπαϊκές χώρες, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, ασχολήθηκε με τις πραγματικές εμπειρίες, απόψεις και συνεισφορές παιδιών με γονείς πρόσφυγες ή μετανάστες (Block, Buckingham & Banaji, 2005).

Στο πλαίσιο αυτό, δημιουργήθηκαν σύλλογοι, εντός των οποίων παιδιά προσφύγων ή μεταναστών καλούνταν, με τη βοήθεια ειδικών, να δημιουργήσουν οπτικές

αναπαραστάσεις της νέας τους ζωής στη χώρα υποδοχής. Στη συνέχεια, δημιουργήθηκε ένα διαδικτυακό πλαίσιο επικοινωνίας μεταξύ των διαφορετικών συλλόγων, με στόχο την ανταλλαγή υλικού. Ακολούθως, εστιάζοντας σε τέσσερα μείζονα ερευνητικά θέματα (σ.σ. (1) σχέσεις με τους συμμαθητές, (2) εμπειρίες από το σχολείο, (3) οικογενειακές σχέσεις και (4) οπτικές επικοινωνίες), το πρόγραμμα διερεύνησε τους τρόπους εκείνους, με τους οποίους τα παιδιά αναπαρέστησαν και εξέφρασαν τις μεταναστευτικές τους εμπειρίες, καθώς και τη συμβολή της χρήσης των οπτικών μέσων στην ανάπτυξη ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών και πολιτιστικών στρατηγικών (Block και συν., 2005).

Καταλήγοντας, τα τελικά ερευνητικά δεδομένα επέτρεψαν την εις βάθος κατανόηση της ζωής των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων των εμπειριών κοινωνικής ένταξης και αποκλεισμού, των ατομικών προσδοκιών, καθώς και των διαφόρων κοινωνικών ρόλων που καλούνταν να επιτελέσουν.

Συμπερασματικά, για μια ακόμα φορά αναδεικνύεται η αποτελεσματικότητα της εικόνας, τόσο ως μη-λεκτικού, ερευνητικού εργαλείου, όσο και ως μέσου δημιουργικής, συναισθηματικής έκφρασης.

Σε ανάλογο πλαίσιο, ποικίλα ερευνητικά πονήματα έχουν στηριχθεί στην παράλληλη χρήση οπτικο-ακουστικών μεθόδων (σ.σ. εικόνα και ήχος). Στο πλαίσιο αυτό, υποκλάδο της εν λόγω μεθοδολογίας συνιστούν και οι παραχθέντες-από-τους-συμμετέχοντες οπτικοακουστικές ιστορίες «PAAS» (σ.σ. «Participant Authored Audiovisual Stories») (Ramella & Olmos, 2005)· μέθοδος, η οποία έχει χρησιμοποιηθεί στα πλαίσια προαγωγής της σεξουαλικής υγείας των νέων στο Περού (σ.σ. έργο «SaRA»), καθώς και στα πλαίσια αγγλικής έρευνας για την κοινωνική ένταξη με βάση τον αθλητισμό (σ.σ. έργο «Positive Futures») (Ramella & Olmos, 2005).

Αναλυτικότερα, η συγκεκριμένη μεθοδολογία μπορεί να περιγραφεί ακολούθως:

Οι οπτικοακουστικές ιστορίες παρέχουν στους συμμετέχοντες της έρευνας, στους συντάκτες, δηλαδή, των ιστοριών, την ευκαιρία να *μιλήσουν*, με βάση

τη γλώσσα των λέξεων, και να δείξουν, με βάση τη γλώσσα των εικόνων· για κάποιους, αυτό σημαίνει ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν τη δυνατότητα να εκτελέσουν. Οι ιστορίες συζητώνται αργότερα με έναν ερευνητή, ο οποίος τις αναλύει και τις ερμηνεύει, και καταλήγει σε συμπεράσματα σχετικά με το εκάστοτε ερευνητικό ενδιαφέρον. Μερικές φορές, οι ίδιοι οι ερευνητές ή άλλοι συμμετέχοντες-ερευνητές - ή τρίτοι -, επίσης, συμμετέχουν στη δημιουργία της ιστορίας και τα στάδια της παραγωγής, καθώς και στην ανάλυσή της. Οι συγγραφείς των ιστοριών μπορεί να τις παρουσιάσουν και σε άλλους συμμετέχοντες-ερευνητές ή άλλους ερευνητές ή άλλα ακροατήρια, και έτσι όλοι μπορούν να σχολιάσουν τις ιστορίες· αυτό μπορεί να οδηγήσει σε συζήτηση για τις ιστορίες ή για άλλες ιστορίες που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση. Επίπεδα ιστοριών διασταυρώνονται και τροφοδοτούν το ένα το άλλο, δημιουργώντας μια μοναδική έκθεση του υπό εξέταση θέματος· από την πλευρά του ερευνητή, η εμπειρία είναι μια άσκηση στην παραγωγή δεδομένων. (Ramella & Olmos, 2005 ,σ. 4)

Βάσει της παραπάνω περιγραφής, η διαδικασία παρουσιάζεται ως αρκετά «ευέλικτη» και εμπεριέχουσα έντονα το στοιχείο της αλληλεπίδρασης. Εν ολίγοις, μέσω της παρουσίασης και της επακόλουθης συζήτησης, αναδύεται μια «εμπλουτισμένη» εικόνα του υπό διερεύνηση θέματος, συμβάλλοντας τόσο στη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων, όσο και στην καλύτερη διερεύνηση και ερμηνεία του εκάστοτε προβλήματος από τη πλευρά των συμμετεχόντων.

Τέλος, τα οπτικά ημερολόγια (φωτογραφίες ή βίντεο) συγκαταλέγονται επίσης στις δημοφιλείς ψυχολογικές και ψυχιατρικές μεθόδους έρευνας³¹ (Martin, 2009). Στο ίδιο πλαίσιο, έρευνα που πραγματοποιήθηκε επί πολλαπλών βιβλιογραφικών βάσεων δεδομένων, από το 2000 έως το 2010, ενέδειξε 109 ερευνητικές εργασίες με «οπτικό» μεθοδολογικό προσανατολισμό (Gauntlett, 2007).

Συνοψίζοντας, όπως έχει ήδη διαφανεί, οι οπτικές μέθοδοι και η οπτική κοινωνιολογία καλούνται να εναγκαλιστούν τις οπτικές πρακτικές καθαυτές, και όχι μόνον την πρακτική της γραπτής αναφοράς επί οπτικών θεμάτων. Στο πλαίσιο αυτό, η –συχνά αναπόφευκτη– λεκτική επικοινωνία πλαισιώνεται από τη χρήση της φωτογραφίας, προσφέροντας συνάμα μια σφαιρικότερη θεώρηση του εκάστοτε ζητήματος και περιορίζοντας- μερικώς τουλάχιστον- την επιρροή του ερευνητή (Gauntlett, 2007).

Κατά συνέπεια, η προσφυγή σε ανάλογες μεθόδους δύναται να μειώσει τη σχεσιακή ανισορροπία μεταξύ ερευνητή και συμμετέχοντα, προάγοντας τελικώς τη μεταξύ τους συνεργασία (Gauntlett, 2007). Συνοδά πλεονεκτήματα συνιστούν επίσης η αναφερθείσα ελευθερία στην έκφραση, η δυνατότητα εξωλεκτικής προσέγγισης ομάδων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, καθώς και η παραγωγή πλουσιότερου και «κατατοπιστικότερου» υλικού, προσφερόμενου για τη γέννηση νέων ερωτημάτων και μελλοντικών ερευνών (Gauntlett, 2007).

Επιπλέον, ανάλογες μέθοδοι φαίνονται ικανές να «εκχωρήσουν» μια μορφή εξουσίας στους ίδους του συμμετέχοντες. Η μέθοδος «*photovoice*»³², για παράδειγμα,

31 Ένα από τα πιο δημοφιλή οπτικά ημερολόγια είναι αυτό της ζωγράφου Frida Kahlo, η οποία εκθέτει τον εαυτό της, την πολυτάραχη ζωή της και την ψυχοσύνθεσή της μέσα από τη ζωγραφική. «Σας γράφω με τα μάτια μου», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει (Kahlo, Fuentes & Lowe, 2005, εισαγωγή).

32 Η «*Photovoice*» συνιστά μια οπτική ερευνητική μέθοδο, η οποία χρησιμοποιείται κυρίως στον τομέα της ανάπτυξης της κοινότητας, της δημόσιας υγείας και εκπαίδευσης και συνδυάζει τη φωτογραφία με τη λαϊκή κοινωνική δράση. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες καλούνται να εκπροσωπήσουν την κοινότητα ή την προσωπική άποψή τους μέσω της λήψης φωτογραφιών, συζητώντας τις από κοινού, αναπτύσσοντας αφηγήσεις που συνάδουν με τις φωτογραφίες τους και διεξάγοντας λοιπές δράσεις. Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται επίσης συχνά μεταξύ περιθωριοποιημένων ατόμων, και έχει ως στόχο να απεικονίσει τους τρόπους με τους οποίους εκείνα αντιλαμβάνονται τις συνθήκες της ζωής τους, καθώς και τις ελπίδες τους για το μέλλον. Η «*Photovoice*» αναπτύχθηκε για πρώτη φορά το 1992 από την Caroline C. Wang του Πανεπιστημίου του Michigan και τη Mary Ann Burris.

αποσκοπεί τόσο στην ενημέρωση και επικοινωνία, όσο και στην ενεργή διεκδίκηση ατομικών ή ομαδικών αιτημάτων και τη χάραξη σχετικών στρατηγικών περαιτέρω δράσης (Wang & Burris, 1994).

2.3 Συμβουλευτικά Μοντέλα και Δημιουργικά Προγράμματα

Συνεχίζοντας, οφείλουμε στο σημείο αυτό να τονίσουμε πως η μεθοδολογική προσέγγιση της παρούσας έρευνας προέκυψε από έναν συγκερασμό ευρημάτων και τεχνικών αναφορικά με τη δημιουργικότητα καθώς την επίλυση συγκρούσεων και λήψη αποφάσεων.

Πιο συγκεκριμένα, το «Συμβουλευτικό Μοντέλο Επίλυσης Συγκρούσεων» (Μαρούδα-Χατζούλη, 2003), σε συνδυασμό με το «Μοντέλο Λήψης Αποφάσεων» (Humphreys & Berkeley, 1983), αποτέλεσαν το μείζον έναυσμα για την επιλογή και διαμόρφωση της παρούσας μεθοδολογίας, η οποία και θα αναλυθεί εκτενέστερα στο επόμενο κεφάλαιο. Στο πλαίσιο αυτό, οι τρεις φάσεις του πρώτου μοντέλου σε συνδυασμό με τα πέντε επίπεδα του δευτέρου συντέλεσαν στην τελική διαμόρφωση της διαδικασίας, όπως θα διαφανεί στη συνέχεια.

Στο σημείο αυτό, καλούμαστε να διερευνήσουμε τα παραπάνω μοντέλα εις βάθος, με στόχο την καλύτερη κατανόηση και τεκμηρίωση της παρούσας έρευνας και μεθοδολογικής προσέγγισης.

2.3.1 Συμβουλευτικό Μοντέλο Επίλυσης Προβλημάτων (ΣΜΕΠ)

Το προτεινόμενο «Συμβουλευτικό Μοντέλο Επίλυσης Προβλημάτων», όπως έχει διαμορφωθεί από την Αθηνά Μαρούδα-Χατζούλη (2003), έχει χρησιμοποιηθεί εκτενώς τόσο σε επίπεδο συμβουλευτικής όσο και ψυχοθεραπείας, σε νεαρά άτομα, τα οποία καλούνται να πάρουν σημαντικές εργασιακές, εκπαιδευτικές αλλά και προσωπικές αποφάσεις.

Αναλυτικότερα, το εν λόγω μοντέλο βασίζεται στις θεωρίες λήψης αποφάσεων, όπως αυτή των ειδικών επί του θέματος Humphreys και Berkeley (1983), καθώς και στη

συστημική θεωρία. Ως εκ τούτου, οι βασικές αρχές που διέπουν το μοντέλο είναι οι ακόλουθες δύο.

Σύμφωνα με την πρώτη αρχή που διέπει το ΣΜΕΠ,

κάθε άτομο αντιλαμβάνεται, δομεί και αναπαριστά το πρόβλημα με το δικό του υποκειμενικό τρόπο [ο οποίος] βασίζεται στο μικρόκοσμο του ατόμου [...] και στις αλληλεπιδράσεις του με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο που εμπεριέχει αυτόν και τη λύση του προβλήματός του. (Μαρούδα-Χατζούλη, 2003, σ. 310)

Στο πλαίσιο αυτό, η έννοια του ατομικού μικρόκοσμου συμπεριλαμβάνει τις υποκειμενικές εκείνες προκαταλήψεις, προηγούμενες εμπειρίες, τα μελλοντικά σχέδια και προδοκίες (Μαρούδα-Χατζούλη, 2003, σ. 310)

Προχωρώντας, η δεύτερη αρχή που διέπει το εξεταζόμενο μοντέλο άπτεται των διαφορετικών υποκειμενικών αντιλήψεων, οι οποίες «Έχουν ως αποτέλεσμα περισσότερες από μία αναπαραστάσεις του ίδιου προβλήματος και επομένως περισσότερες από μία λύσεις» (Μαρούδα-Χατζούλη, 2003, σ. 310).

Συνεχίζοντας, το ΣΜΕΠ διακρίνει τρεις διαδοχικές «φάσεις» στη συμβουλευτική διαδικασία (Μαρούδα-Χατζούλη, 2003, σ. 319). Στην πρώτη φάση πραγματοποιείται η διερεύνηση του εκάστοτε προβλήματος, διά μέσου της επεξεργασίας διαφόρων «φαντασιακών» σεναρίων, με τελικό στόχο την αναγνώριση και καθορισμό του εν λόγω προβλήματος. Στο πλαίσιο αυτό, διά μέσου της ανάλυσης του επικοινωνιακού λόγου και των γνωστικών σχημάτων που χρησιμοποιεί το άτομο, υλοποιείται η χαρτογράφηση του μικρόκοσμού του· εν ολίγοις, το άτομο, «Κάνοντας ελεύθερους συνειρμούς σχετικά με τις επιθυμίες του, τις δυσκολίες και τους στόχους του» (Μαρούδα-Χατζούλη, 2003, σ. 319), αναφέρεται τελικώς στο πρόβλημα και στον εαυτό του μέσω μιας ευέλικτης και λιγότερο αυστηρής δομής.

Συνεχίζοντας, κατά τη δεύτερη φάση, πραγματοποιείται η δόμηση του προβλήματος. Σκοπό, στο σημείο αυτό, συνιστά ο ορισμός του προβλήματος, καθώς και η διερεύνηση των πιθανών τρόπων επίλυσής του. Αναλυτικότερα, ο σύμβουλος και ο συμβουλευόμενος καλούνται σε αυτό το σημείο «Να οριοθετήσουν το πεδίο δράσης, μέσα στο οποίο γίνεται η επιλογή των διαφόρων εναλλακτικών λύσεων για το πρόβλημα το οποίο έχει ήδη καθοριστεί» (Μαρούδα-Χατζούλη, 2003, σ. 320).

Τέλος, στην τρίτη φάση, διεξάγεται η εκτίμηση των εναλλακτικών λύσεων και το άτομο θεωρείται πλέον έτοιμο να προχωρήσει προς την πράξη (Μαρούδα-Χατζούλη, 2003). Αναλυτικότερα, μέσα από την αξιολόγηση των κριτηρίων που συνδέονται με τις λύσεις που έχουν διερευνηθεί στην προηγούμενη φάση, το άτομο οδηγείται προς τη μία –τελική– λύση, αποκλείοντας ταυτοχρόνως τις υπόλοιπες.

Στο σημείο αυτό, οφείλουμε να τονίσουμε πως η πιθανή αίσθηση της απώλειας, η οποία μπορεί να αναδυθεί λόγω της απόρριψης των υπολοίπων διαθέσιμων λύσεων, δύναται να προκαλέσει την αναβίωση συγκρουσιακών συναισθημάτων, καθώς και την επανυιοθέτηση αμυντικών στρατηγικών (Μαρούδα-Χατζούλη, 2003). Ως εκ τούτου, ο ρόλος του συμβούλου στο σημείο αυτό συνίσταται στη γόνιμη διερεύνηση υποθετικών εναλλακτικών του τύπου «Τι θα συνέβαινε εάν...;», με στόχο να υποβοηθήσει το άτομο στην ανάλυση των συνεπειών που συνεπάγεται η κάθε λύση, καθώς και στην ανάδειξη των ορίων ασφαλείας του (Μαρούδα-Χατζούλη, 2003).

Καταλήγοντας, οι τρεις περιγραφείσες φάσεις αποτελούν «Διαδοχικά περάσματα μέσα στα οποία κινείται το άτομο κατά τη διαδικασία της επίλυσης ενός προβλήματος, έχοντας τη δυνατότητα σε κάθε στάδιο να αναδιοργανώνει και να επανεκτιμά το πρόβλημά του» (Μαρούδα-Χατζούλη, 2003, σ. 322). Επιπλέον, ως ιδιαίτερα σημαντικός νοείται και ο τρόπος αναπαράστασης της επίγνωσης του προβλήματος και των συνοδών υποκειμενικών συναισθημάτων σε κάθε φάση, μέσα από διαφορετικά γνωστικά σχήματα. Αναλυτικότερα,

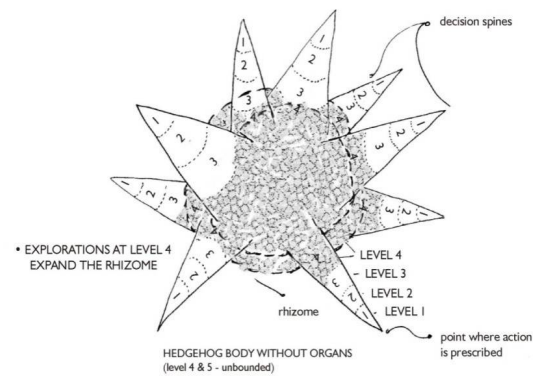
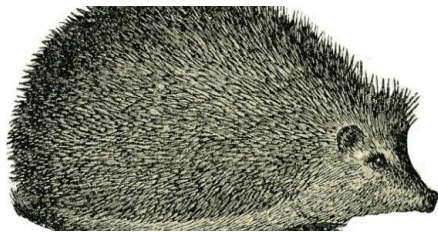
[...] Το μοντέλο είναι μια δομική κατασκευή με διαδοχικά και αλληλοεπιδρώντα στάδια, αλλά συγχρόνως και ένα δυναμικό μοντέλο διεργασίας, το οποίο δείχνει πώς κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της

απόφασης και της επίλυσης του προβλήματος οι αναπαραστάσεις και οι αντιλήψεις του προβλήματος αλλάζουν από το ένα στάδιο στο άλλο, μέσα από τη συμβουλευτική παρέμβαση και τις διαλεκτικές πρακτικές που αναπτύσσονται μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου. (Μαρούδα-Χατζούλη, 2003, σ. 322)

Συνοψίζοντας, το Συμβουλευτικό Μοντέλο Επίλυσης Προβλημάτων μπορεί να οριστεί και ως μια «Ψυχοδυναμικού τύπου συμβουλευτική παρέμβαση βραχείας διάρκειας» (Μαρούδα-Χατζούλη, 2003, σ. 322-323), καθώς η περιγραφείσα διερεύνηση κρίνεται ως απαραίτητη καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας, και εφόσον αυτή πραγματοποιείται σε ένα ασφαλές πλαίσιο με σαφώς καθορισμένα όρια.

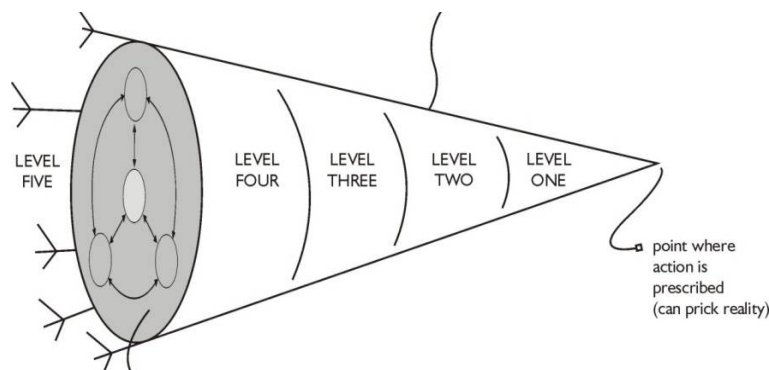
2.3.2 Ένα δημιουργικό μοντέλο λήψης αποφάσεων και συνεργατικής δημιουργίας αποτελεσμάτων – Ο Σκαντζόχοιρος Αποφάσεων

Προχωρώντας στο δεύτερο σκέλος της παρούσας μεθοδολογίας, το 2006, οι Humphreys & Jones ανέπτυξαν ένα θεωρητικό μοντέλο τιτλοφορόν ως «σκαντζόχοιρος αποφάσεων» (Εικ.1). Πιο συγκεκριμένα, το εν λόγω μοντέλο αποτελείται α) από ένα «σώμα δίχως όργανα», το οποίο, στηριζόμενο στη θεωρία των Deleuze και Guattari (2004), περιγράφεται ως ένα «ρίζωμα», και β) από τα «καρφιά των αποφάσεων», μέσα από τα οποία διέρχεται έκαστη πληροφορία, διατρέχοντας πέντε επίπεδα (Humphreys, 1984), μέχρι να φτάσει τελικώς στο πρώτο, οπότε και υλοποιείται η βέλτιστη εκτίμηση της εκάστοτε κατάστασης (Humphreys & Jones, 2006, σ.175).



Εικόνα 1. Ο «σκαντζόχοιρος αποφάσεων» (αριστερά) και η ανατομία του, το «σώμα δίχως όργανα» με τα «καρφιά αποφάσεων» (δεξιά), τα οποία το ανατροφοδοτούν.

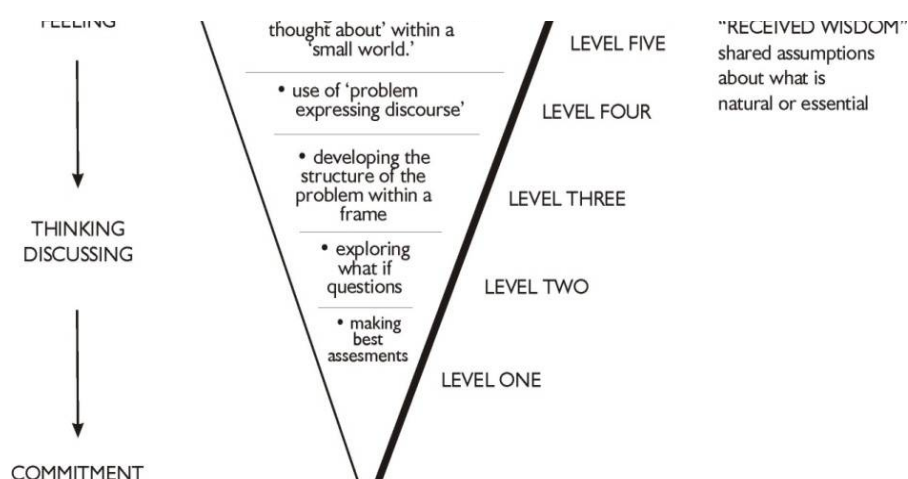
Το κάθε «καρφί αποφάσεων» (Εικ.2) αποτελεί δίαυλο, όπου συμβαίνει η διαδικασία λήψης αποφάσεων μέσα από τα πέντε επίπεδα και βρίσκεται στο «συμβολικό-φανταστικό», έχοντας τη δυνατότητα να εισχωρήσει στο «πραγματικό» με το αιχμηρό του σημείο (Humphreys & Jones, 2006, σ.170). Η διαδικασία ορισμού του προβλήματος πραγματοποιείται μέσα από την «κυκλική λογική επιλογής» (Nappelbaum, 1997), η οποία στηρίζεται στη σπειροειδή πορεία προς την καθορισμένη επιλογή, μέσα από περιγραφές, αξιολογήσεις και καθοδηγήσεις της ομάδας αποφάσεων (Humphreys & Jones, 2006, σ.169).



Εικόνα 2. Η ανατομία ενός «καρφιού αποφάσεων», όπου στο εσωτερικό διακρίνουμε την «κυκλική λογική επιλογής»

Αναλυτικότερα, τα πέντε εκείνα επίπεδα (Εικ.3) που προκύπτουν από το μοντέλο λήψης αποφάσεων των Humphreys και Berkeley (1983) περιγράφονται ακολούθως

[...] Η διαδικασία λήψης απόφασης πραγματοποιείται σε πέντε επίπεδα αναπαράστασης της γνώσης του προβλήματος, με διαφορετικές αλλά αλληλοεπιδρώσες διεργασίες σε κάθε επίπεδο [...] και είναι τα εξής: *Διερεύνηση και ορισμός του προβλήματος* (Επίπεδο 5), *Δόμηση του προβλήματος* (Επίπεδο 4), *Γέννηση και εκτίμηση των διαφόρων εναλλακτικών λύσεων* (Επίπεδα 3 & 2), *Λήψη και πραγματοποίηση της απόφασης* (Επίπεδο 1). Κύριο χαρακτηριστικό της ανάλυσης της διαδικασίας [...] είναι η έμφαση στα γνωστικά σχήματα αναπαράστασης, τα οποία αναδεικνύουν τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο μέσα στη ροή του χρόνου το άτομο αντιλαμβάνεται και αναπλάθει το πρόβλημά του. (Humphreys & Berkeley, 1983, όπως αναφέρονται στη Μαρούδα-Χατζούλη, 2003, σ. 312)



Εικόνα 3. Αναλυτική περιγραφή των πέντε επιπέδων

Καταλήγοντας, το εν λόγω μοντέλο έχει εφαρμοσθεί στο Ηνωμένο Βασίλειο και τη Λατινική Αμερική σε διάφορα προγράμματα, τα οποία αποσκοπούν στην ενίσχυση των τοπικών κοινωνιών αναφορικά με την ανεξαρτητοποίησή τους στον τομέα λήψης αποφάσεων και πρωτοβουλιών (Humphreys & Jones, 2006). Οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να εξερευνήσουν φανταστικά σενάρια και συμβολικές αναπαραστάσεις, μέσω ενός ριζώματος έναντι ενός πλαισίου (Deleuze & Guattari, 1988, όπως αναφέρεται σε Humphreys & Jones, 2006, σ.180).

Στο ίδιο πλαίσιο, στο Ηνωμένο Βασίλειο, τόσο το πρόγραμμα «Spritivity», όσο και το «Creative Partnerships», στηρίζονται στη χρήση νέων τεχνολογιών με στόχο την ανάπτυξη ενός καινοτόμου και δημιουργικού τρόπου διδασκαλίας, ικανού να ενώσει τις διάφορες πολιτισμικές μαθητικές ομάδες μέσω ενός κοινού στόχο (Humphreys, Katsioloudis, Tsalavoutis & Lorac, 2007). Παρακάτω θα αχοληθούμε εκτενέστερα με το πρώτο εξ' αυτών, γνωστό ως «Spritivity Project».

2.3.3 Spritivity Project

Το πρόγραμμα «Spritivity», συνιστώντας μια δημιουργική διαδικασία επικοινωνίας, αναπτύχθηκε από κοινού από τον Liu Yang, του «Zenzone Media Arts Lab» της Διοίκησης Πολιτισμού της Κίνας, και τον Patrick Humphreys, ιδρυτικό μέλος του Εργαστηρίου Πολυμέσων Οπτικοακουστικής Σύνθεσης και Επικοινωνίας του Λονδίνου (London Multimedia Lab - LML) (Yang & Humphreys, 2007).

Αναλυτικότερα, η εν λόγω διαδικασία συνίσταται στη χρήση μιας πλούσιας οπτικοακουστικής γλώσσας, αποσκοπώντας στη διευκόλυνση της επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχουσών ομάδων (π.χ. φοιτητές, μέλη της κοινότητας, ερευνητές, επιχειρηματικοί εταίροι), οι οποίες συνεργάζονται με στόχο να εξηγήσουν, να μοιραστούν και να εξερευνήσουν τους πραγματικούς και πιθανούς κόσμους, εντός των οποίων κατοικούν (Yang & Humphreys, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, η εν λόγω διαδικασία δομείται επί της συλλογικής δημιουργικής δραστηριότητας διαφορετικών ομάδων συμμετεχόντων (σ.σ. ως ιδανικό μέγεθος για την ομάδα θεωρούνται τα έξι μέλη) (Yang & Humphreys, 2007), και στηρίζεται στην εκάστοτε αναδυόμενη πραγματικότητα, προωθώντας τη συνεργατική καινοτόμο

δράση. Στο πλαίσιο αυτό, κατόπιν προσωπικής επικοινωνίας και συνεργασίας μου με τον Humphreys, παραθέτω τα λόγια του

Η δημιουργική διαδικασία είναι σαν το θέατρο. Οι συμμετέχοντες, με τη συνεργατική συγγραφή και την παραγωγή δραματικών σκηνών σε ένα θεατρικό κόσμο, αντιμετωπίζουν δημιουργικά και με μεταφορικό τρόπο το πραγματικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζεται αυτός ο κόσμος. Οι σκηνές που δημιουργούν διαδραματίζονται όχι από εκείνους, αλλά από τα ξωτικά [σ.σ. «sprites», δική μου επεξήγηση] τα οποία δημιουργούν. (P. Humphreys, προσωπική επικοινωνία, 19 Φεβρουαρίου, 2013)

Η παραπάνω έννοια των ξωτικών, αναφέρεται σε σχετικές κατασκευές που πραγματοποιούνται στα πλαίσια αυτής της διαδικασίας, οι οποίες συχνά εδρεύουν σε προσωπικές ιδέες και φαντασιακές επεικονίσεις των συμμετεχόντων. Στο πλαίσιο αυτό, παραδείγματος χάριν, οι συμμετέχοντες ενθαρρύνονται, ενίοτε, να κατασκευάσουν τους προσωπικούς τους λαβύρινθους και να ενσωματώσουν τα ξωτικά τους μέσα σε αυτούς.

Συνοψίζοντας, στο «London School of Economics and Political Science» (LSE), το μοντέλο «Spritivity» χρησιμοποιείται ως ένα δημιουργικό εργαστήριο, το οποίο, απευθυνόμενο σε μεταπτυχιακούς φοιτητές, προωθεί την εξερεύνηση των πιθανών σεναρίων επαγγελματικής και προσωπικής αποκατάστασης, μετά το πέρας των σπουδών τους.

Προχωρώντας, παρακάτω πρόκειται να αναλυθούν περαιτέρω οι έννοιες της «εναλλακτικής» ερευνητικής μεθοδολογίας και των κανόνων που τις διέπουν, με στόχο την κατανόηση όλων εκείνων των θεωρητικών και πρακτικών συνιστωσών που συνέβαλαν στη διαμόρφωση της παρούσας έρευνας αναφορικά με τη δημιουργική επίλυση των συγκρούσεων.

2.4 Εναλλακτικές Μέθοδοι Έρευνας: Αυτόχθονη Μεθοδολογία

Στο παρόν πλαίσιο, ο όρος «εναλλακτικές» μέθοδοι έρευνας, χρησιμοποιείται αναφερόμενος στους τρόπους εκείνους διερεύνησης, μελέτης και αναπαράστασης της γνώσης, που βασίζονται στις αρχές ορισμένων Αυτόχθονων Φυλών· αρχές, οι οποίες υπερτονίζουν την ιερότητα που ενέχεται στο πλαίσιο και τον σκοπό έκαστης έρευνας, ως μέσου κοινωνικής προσφοράς, στηριζόμενες στην πεποίθηση περί υπάρξεως μιας «παγκόσμιας διασύνδεσης» (Jacobs, 2008).

Στο ίδιο πλαίσιο, ως «αυτόχθονη μεθοδολογία» (σ.σ. «Indigenous Methodology») ορίζεται η μεθοδολογία εκείνη, η οποία προτείνεται από ποικίλες αυτόχθονες φυλές ανά τον κόσμο, έχουσα ως στόχο τη διατήρηση των -απειλούμενων από τις αποικιοκρατικές δυνάμεις- δικαιωμάτων, αρχών και αξιών τους (Smith, 1999). Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον Don Trent Jacobs (2008, σ. 5-6), οι αυτόχθονες αρχές αναφορικά με την εκπαίδευση συμπεριλαμβάνουν

- τη σημασία του προσωπικού, υποκειμενικού βιώματος έναντι των δυτικών υπερ-γενικευτικών μεθόδων,
- την έμφαση στους ευρύτερους κοσμικούς «ρυθμούς» και διασυνδέσεις, έναντι της περιορισμένης, συνήθους οπτικής,
- την άμεση αναγνώριση του ανθρωποκεντρικού προβλήματος, όπως αυτό απαντάται στην Αμερικανική εκπαίδευση,
- την έμφαση στη διερεύνηση ενός φαινομένου, και όχι απλώς στη «χρησιμότητά» του,
- την αποδοχή της ύπαρξης ορισμένων φυσικών μυστηρίων που δεν υπόκεινται εύκολα στην ανθρώπινη λαιμαργία για «απομυθοποίηση»,
- την αναγνώριση της διαφορετικότητας και ποικιλομορφίας (σ.σ. «diversity»),
- την ανάγκη για συμβατότητα της τεχνολογίας με την εκάστοτε κοινότητα, πολιτισμό και τρόπους επικοινωνίας, μέσα σε ένα ισορροπημένο, μη-απειλητικό πλαίσιο,
- την αναγνώριση του υποκειμενικού ρόλου και την έννοιας της αυτοδιάθεσης,
- τη συμβατότητα ανάμεσα στις εκπαιδευτικές μεθόδους και το εκάστοτε πλαίσιο,

- την έμφαση επί του «επιδιορθωτικού» ρόλου της συγκρουσιακής επίλυσης,
- τη δυναμική, έναντι της στατικής, θέαση του κόσμου,
- την αναγνώριση των δικαιωμάτων και της υπόστασης που εμπεριέχεται σε λειψές, μη ανθρώπινες υπάρξεις (π.χ. ζώα ή φυτά),
- την επίγνωση της συνεργατικής υπόστασης του φυσικού κόσμου,
- την αναγνώριση της σύγχυσης που συχνά αναδύεται εξαιτίας μιας συνήθους τάσης κατακερματισμού (σ.σ. «fragmented curriculum»),
- την αναγνώριση των προβλημάτων που άπτονται της οργανωμένης θρησκείας, καθώς και την αναγνώριση του δικαιώματος για μια πνευματικότερη, περισσότερο σεβάσματα ιερότητα,
- την αναγνώριση της αξίας του χιούμορ, ιδιαίτερα σε εκείνες τις περιπτώσεις οι οποίες άπτονται τοιούτοτρόπως της νοητικής ανεπάρκειας και των επιβλαβών στερεοτύπων, και τέλος,
- την παραδοχή πως η τέχνη συνιστά μια ζωντανή διαδικασία, ικανή να επιβοηθήσει την επικοινωνία και την αμοιβαία κατανόηση.

Παρατηρώντας τις παραπάνω αυτόχθονες «αρχές», οφείλουμε να σημειώσουμε μια τάση αποστασιοποίησης ή ρήξης με το κυρίαρχο δυτικό ρεύμα. Στην πράξη, το φαινομενικό αυτό χάσμα οφείλεται –μερικώς τουλάχιστον- στις αυτόχθονες τραυματικές εμπειρίες καταπίεσης από τους εκάστοτε κατακτητές αποικιοκράτες (Smith, 1999).

Σε συνάρτηση με την τελευταία παρατήρηση, η Linda Tuhiwai Smith (1999) από τη φυλή Maori, μία από τις δημοφιλέστερες ερευνήτριες στο χώρο της αυτόχθονης μεθοδολογίας, σημειώνει πως η ίδια η λέξη «έρευνα» έχει δαιμονοποιηθεί, αντανακλώντας τις τραυματικές σωματικές και ψυχολογικές εμπειρίες των αυτοχθόνων σε συνάρτηση με την κυριαρχική και βάνανυση επεκτατική λογική των αποικιοκρατών του «Νέου Κόσμου». Όπως γλαφυρά επισημαίνει, «Η ίδια η λέξη 'έρευνα', είναι μάλλον μια από τις πιο βρώμικες λέξεις στο λεξιλόγιο του αυτόχθονου κόσμου» (Smith, 1999, σ.1). Στο πλαίσιο αυτό, η Smith (1999), στο έργο της «Decolonizing Methodologies», προτείνει την «απο-αποικιοκρατοποίηση» των μεθόδων έρευνας, ως μέσου έμπρακτης αποκατάστασης των όσων παρεξηγήσεων έχουν κατά καιρούς δημιουργηθεί σε σχέση με τους αυτόχθονες πληθυσμούς, και

προσκαλεί τους αρχικούς εκείνους ερευνητές να καταστούν οι ίδιοι «πειραματικά αντικείμενα» προς μελέτην!

Καταλήγοντας, εύλογα, η περιγραφείσα αυτόχθονη οπτική και μεθοδολογία φαίνεται να διαφοροποιείται σημαντικά τόσο από τη «Δυτική Μεθοδολογία» (σ.σ. «Western Methodology»), όσο και από τον γενικότερο «Ευρω-Κεντρισμό» (σ.σ. «Eurocentrism»), όπως αποκαλείται από τους αυτόχθονες ακαδημαϊκούς η συμβατική επιστημονική εστίαση (Ormiston, 2010).

Ακολουθως, η εν λόγω διάκριση και διαφοροποίηση δεν αποβλέπει τόσο στην εναντίωση ή την απόρριψη των δυτικών μεθόδων έρευνας, όσο στην επιστημονική, ακαδημαϊκή αναγνώριση και άλλων ερευνητικών μεθόδων ως εξίσου έγκυρων και αποτελεσματικών (Jacobs, 2008. Smith, 1999). Από την άλλη πλευρά, οι περισσότεροι «επιθετικοί» οπαδοί της αποκαλούμενης «Αντι-καταπιεστικής Έρευνας» (σ.σ. «Anti-Oppressive Research»), δεν αρκούνται απλώς στην εν λόγω αποδοχή, αλλά επιδιώκουν τη ριζική αναδιάρθρωση του ακαδημαϊκού χώρου (Brown & Strega, 2005). Εν πάση περιπτώσει, και οι δυο προσεγγίσεις θέτουν ως βασικό αίτημα την ουσιαστική αναγνώριση της διαφορετικότητας της αυτόχθονης μεθοδολογίας, και όχι την απλή ένταξη ή απορρόφησή της από τη δυτική επιστήμη (Overmars, 2010).

Στην πράξη, τα παραπάνω αιτήματα προϋποθέτουν την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται την ίδια την έννοια της «πραγματικότητας» και της «γνώσης» οι αυτόχθονες πληθυσμοί. Από την άλλη πλευρά, μια ανάλογη προσέγγιση μπορεί να αξιολογηθεί ως υπερ-απλουστευτική, δεδομένης της διαφοροποίησης που παρατηρείται ανάμεσα σε διαφορετικούς αυτόχθονες πληθυσμούς. Κατά συνέπειαν, δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να γίνει λόγος για μια «οικουμενική» αυτόχθονη γνώση (Overmars, 2010). Εντούτοις, επί του παρόντος, η εστίαση μας αφορά σε εκείνα τα «κοινώς μοιραζόμενα» αυτόχθονα ζητήματα.

Συνεχίζοντας, η ομορφιά και ο πλούτος της αυτόχθονης γνώσης έγκεινται τόσο στις μεθόδους πρόσβασης σε αυτήν, όσο και στη γενικότερη χρηστικότητα της. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τη Smith (1999), μία από τις βασικότερες αρχές της αυτόχθονης μεθοδολογίας συνοψίζεται στο αξίωμα πως η γνώση συνιστά ένα αγαθό, το οποίο πρέπει να «μοιράζεται» και όχι να φυλάσσεται για τους ολίγους. Κατά

συνέπεια, γλωσσικές παράμετροι απλοποίησης των εννοιών, με στόχο την ευρύτερη και καλύτερη κατανόηση, κρίνονται ως ζωτικής σημασίας (Overmars, 2010).

Στο πλαίσιο αυτό, ορισμένοι οπαδοί της προαναφερθείσας «Αντι-καταπιεστικής Έρευνας», υποστηρίζουν πως η γνώση συνιστά μια κοινωνική κατασκευή, ενώ η αλήθεια, ως μη-ενιαία ή απόλυτη, νοείται ως προσδιοριζόμενη από τις ανθρώπινες εξουσιαστικές δυνάμεις (Potts & Brown, 2005). Το ζήτημα αυτό της αλληλένδετης σχέσης γνώσης και εξουσίας, έχει επισημανθεί επίσης και από τον Michael Foucault (1980, όπως αναφέρεται στη Strega, 2005, σ.218). Αναλυτικότερα, η «δυτική» γνώση παρουσιάζεται συχνά από τους προαναφερθέντες ως μια διεφθαρμένη μορφή γνώσης, την οποία έχουν συχνά καταχραστεί ποικίλοι φορείς και επιστήμονες (Smith, 1999).

Από την άλλη πλευρά, η «αυτόχθονη» σημασία της γνώσης συνίσταται στη μετάδοση της πληροφορίας, είτε μέσω της προφορικής παράδοσης των γηραιών, είτε μέσω της εμπειρικής παρατήρησης, είτε μέσω της «πνευματικής», βιωματικής αποκάλυψης, δια μέσου ενός ονείρου ή οράματος (Castellano, 1999). Στο πλαίσιο αυτό, οι διαφορετικές αυτές μέθοδοι απόκτησης γνώσης και έρευνας, παρά το βαθμό παραδοξότητάς τους, θα πρέπει, εντούτοις, να αντιμετωπίζονται με σεβασμό και σοβαρότητα, έτσι ώστε να δοθεί η δυνατότητα και στους αυτόχθονες επιστήμονες να συνεισφέρουν στον ακαδημαϊκό χώρο (Jacobs, 2008. Kovach, 2005. Overmars, 2010).

Προχωρώντας, ένας ακόμα αυτόχθονος ορισμός της γνώσης την ταυτίζει με την έννοια της παγκόσμιας διασύνδεσης. Όπως σημειώνει η Strega (2005), «Όλοι και όλα στον κόσμο συνδέονται, και το να αντιληφθεί κάποιος αυτές τις συνδέσεις είναι η αρχή της γνώσης» (σ. .201). Στο ίδιο πλαίσιο, η Αφρικανική φράση «Ubuntu» μεταφράζεται ως «είμαι επειδή είμαστε», ενώ η αυτόχθονη Αμερικάνικη «Mitakuye Oyasin» αποδίδεται ως «σε όλες μου οι σχέσεις» (Sue & Sue, 2013). Συμπερασματικά, αν και προερχόμενες από διαφορετικά αυτόχθονα πλαίσια, και οι δυο φράσεις σηματοδοτούν, εντούτοις, την ίδια έννοια της συσχέτισης και σύνδεσης με κάθε μορφή ζωής και πνεύματος.

Στο σημείο αυτό, οφείλουμε να σημειώσουμε πως, σε αντίθεση με τα οικεία δυτικά πρότυπα, η εν λόγω αυτόχθονη προσέγγιση δεν είναι ανθρωποκεντρική, αλλά, αντίθετα, υποδηλώνει την αρμονική σχέση του ανθρώπου με τη φύση (Overmars,

2010). Από την άλλη πλευρά, ο «διαχωρισμός», ως έννοια και πλαίσιο αναφοράς της δυτικής σκέψης, αναδύεται αρχικώς με τον πλατωνικό και αριστοτελικό διαχωρισμό του σώματος και του νου, και κορυφώνεται μέσα από τον καρτεσιανό δυισμό (Smith, 1999). Ως εκ τούτου, κατά την αποικιοκρατία, ο φερόμενος ως «ανώτερος και ορθότερος» δυτικός τρόπος σκέψης επιβάλλεται στους αυτόχθονες πληθυσμούς μέσω της καταναγκαστικής εκπαίδευσης, εισάγοντας, μεταξύ άλλων, και την «αποπροσανατολιστική» έννοια του «διαχωρισμού» στο λεξιλόγιο και την καθημερινότητα των πληθυσμών αυτών (Smith, 1999, σ. 67).

Συνεχίζοντας, η δυτική αυτή τάση αποστασιοποίησης και διαχωρισμού, διαφαίνεται επίσης και στην έννοια της «αντικειμενικότητας», η οποία επιζητάται διακαώς στους χώρους εκείνους της έρευνας. Στο πλαίσιο αυτό, όσο πιο αποστασιοποιημένος και ουδέτερος παραμένει ο ερευνητής, τόσο «αντικειμενικότερα» θεωρούνται και τα επακόλουθα ευρήματα (Smith, 1999, σ. 58). Με βάση τα παραπάνω, η αντικειμενικότητα κατά τη διεξαγωγή και ερμηνεία των εκάστοτε ερευνητικών δεδομένων, θεωρείται ως η συμβατική οδός προς την «εγκυρότητα»· έννοια, άρρηκτα συνδεδεμένη με την αντικειμενική αλήθεια ή τη γενικά αποδεκτή αυθεντία, σύμφωνα με την ετυμολογία του λεξικού Webster (1993, σ. 1304, όπως αναφέρεται στην Strega, 2005, σ.228).

Από την άλλη πλευρά, σε ευθεία αντίθεση με τα παραπάνω, η αποδοχή της «υποκειμενικότητας» ως έγκυρης γνώσης, καθώς και η ίδια η έμφαση στη «συλλογικότητα», το «αμοιβαίο καλό» και τη «συνεργατικότητα», αρχές που διέπουν τις σχέσεις των παραδοσιακών, αυτόχθονων πληθυσμών, συγκρούονται τελικώς με την ατομοκεντρική (και συχνά ατομιστική), ανταγωνιστική προσέγγιση των περισσότερων δυτικών κοινωνιών (Ormiston, 2010).

Προχωρώντας, σε συνάρτηση με τους στόχους του παρόντος κεφαλαίου, οφείλουμε να εστιάσουμε περισσότερο στα σχετικά μεθοδολογικά ζητήματα. Αναλυτικότερα, η αναφερθείσα αυτόχθονη έμφαση στην έννοια της συλλογικότητας γεφυρώνει την «Αντι-καταπιεστική Πρακτική» (σ.σ. «Anti-oppressive Practice») με την «Συμμετοχική Έρευνα Δράσης» (σ.σ. «Participatory Action Research»).

Πιο συγκεκριμένα, η αντι-καταπιεστική πρακτική φέρεται ως μια πολιτική πράξη, μέσα από την οποία αναπτύσσονται «Μεθοδολογίες που είναι αξιολογικές, ηθικές, συμπαθητικές, αυθεντικές και κατά των διακρίσεων» (Rutman, Hubberstey, Barlow & Brown, 2005, σ.156). Επιπλέον, η συμμετοχή σε αυτή περιγράφεται από τους σχετικούς μελετητές ως μια μορφή κοινωνικής συνεισφοράς (Potts & Brown, 2005). Αντιστοίχως, η «συμμετοχική έρευνα δράσης» περιγράφεται ως στοχεύουσα προς την κοινωνική αλλαγή, τόσο σε επίπεδο ποιότητας διαβίωσης των συμμετεχόντων, όσο και σε δομικό-σχεσιακό επίπεδο, αναφορικά με την ευρύτερη κοινωνική ομάδα (Rutman και συν., 2005).

Από την άλλη πλευρά, παρότι, θεωρητικώς, και οι δυο προηγούμενες προσεγγίσεις αναγνωρίζουν, ως ένα βαθμό, την υποκειμενικότητα της γνώσης και τον πολιτικό/συμμετοχικό ρόλο του ερευνητή, εντούτοις μόνο στα πλαίσια της πρώτης πρακτικής «θεωρείται» να «ανα-θεωρείται» καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας η «θέση» του ερευνητή αναφορικά με τα πιστεύω, τις αξίες, την ταυτότητα και την εξουσία που αυτός κατέχει και διαχειρίζεται (Rutman και συν., 2005, σ.157).

Συνοψίζοντας, πολλές από τις ιδέες εκείνες που διέπουν την «Αυτόχθονη Μεθοδολογία» και την «Αντι-καταπιεστική Έρευνα» ίσως πράγματι να ηχούν παράλογες ή αντισυμβατικές. Εντούτοις, οφείλουμε να λάβουμε υπόψη τον κεντρικό σκοπό όλων αυτών των «εναλλακτικών» μεθόδων έρευνας, ο οποίος δεν είναι άλλος από την αποδοχή της «διαφορετικότητας», ως οργανικού μέρους του συνόλου και όχι ως περιθωριοποιημένης «υποκατηγορίας».

Όπως σοφά τονίζει η herising (2005) μέσα από λογοπαίγνια, το «περιθώριο» εκείνο, μέσα στο οποίο εργάζονται οι συγκεκριμένοι ερευνητές, σχετίζεται άρρηκτα με την «εκ-κεντρική» διαδικασία την οποία ακολουθούν, καθώς και και το «ρίσκο» που εκείνοι αποτολμούν, πληρώνοντας μεν το τίμημα της διαφορετικότητας, αντλώντας δε ικανοποίηση από την πιθανότητα κοινωνικής αλλαγής. Στο ίδιο πλαίσιο, η Gloria Anzaldua (1988) υποστηρίζει πως, απορρίπτοντας την συμβατική άνεση και ασφάλεια και ζώντας στο περιθώριο, γινόμαστε τελικώς ευαθητοποιημένοι δέκτες διαφορετικών ιδεών, σκέψεων και τρόπων ύπαρξης (herising, 2005, σ. 145).

Στο σημείο αυτό, οφείλουμε να υπογραμμίσουμε πως η παρούσα έρευνα δεν στοχεύει στο εν λόγω «περιθώριο», ούτε και στην ευθεία αντιπαράθεση με τις δυτικές, συμβατικές ερευνητικές μεθόδους. Επιπλέον, σε καμία περίπτωση το παρόν πόνημα δεν αυτο-προσδιορίζεται ως «αυτόχθονο». Εντούτοις, η παράθεση, κατανόηση και υιοθέτηση της οπτικής της αυτόχθονης μεθοδολογίας αποσκοπεί σε μια ουσιαστική αναγνώριση και αποδοχή της διαφορετικότητας, της αυθεντικότητας και της δημιουργικότητας· αρχών, που διέπουν μεθοδολογικά και ιδεολογικά ολόκληρη την έρευνα.

Στο ίδιο πλαίσιο, η παρούσα διδακτορική διατριβή πιθανώς να αποκλίνει μερικώς από τους παραδοσιακούς, «δυτικούς» τρόπους ερευνητικής πρακτικής και αξιολόγησης, υιοθετώντας μια «εναλλακτική» μεθοδολογία, αποδεχόμενη τη σημασία της «υποκειμενικότητας», τιμώντας τη σπουδαιότητα του προσωπικού βιώματος των συμμετεχόντων, και αποδεχόμενη την πιθανότητα ύπαρξης διαφορετικών, μη-συμβατικών τρόπων «γνωρίζειν».

Σε μια απόπειρα αιτιολόγησης της σπουδαιότητας των ανωτέρω, αξίζει να παρατεθεί η άποψη του Don Trent Jacobs (2008). Πιο συγκεκριμένα, το βιβλίο του «The Authentic Dissertation» (Jacobs, 2008, σ.2) συμπεριλαμβάνει ως «ιδιαίτερες» τις διδακτορικές εκείνες τις διατριβές που:

- Επικεντρώνονται περισσότερο στη διατύπωση «σημαντικών ερωτήσεων», παρά στην απόλυτη μεθοδολογική «τεχνογνωσία»
- Είναι διεπιστημονικές
- Αποβλέπουν σε έναν «καλύτερο κόσμο»
- Αναγνωρίζουν μέχρι ένα βαθμό το μύθο που ενέχεται στην αξίωση της «απόλυτης αντικειμενικότητας»
- Επιδεικνύουν αρετές όπως γενναιοδωρία, υπομονή, κουράγιο, σεβασμό, ταπεινοφροσύνη, σθένος κ.α.
- Αναγνωρίζουν την αξία της ποικιλομορφίας, σέβονται τους πολλαπλούς, πολιτισμικά-προκαθορισμένους τρόπους σκέψης, καθώς και τους εναλλακτικούς, αυτόχθονες τρόπους του «γνωρίζειν», εστιάζοντας την

προσοχή τους στη σοφία της φύσης και αναγνωρίζοντας τα όνειρα ή τα οράματα ως «ενδιαφέρουσες», εν δυνάμει έγκυρες, πηγές γνώσης

- Συνεισφέρουν στην κοινωνική και οικολογική δικαιοσύνη και αντιτίθενται σε κάθε μορφή καταπίεσης

Με βάση τις παραπάνω παραδοχές πραγματοποιήθηκε και η παρούσα έρευνα. Μέσα από τη σκοπιά του σεβασμού προς τον άνθρωπο και της κοινωνικής προσφοράς, υποστηρίζουμε ότι οι «ιδιαίτερες» διδακτορικές διατριβές προσφέρουν στον ακαδημαϊκό χώρο μια καινοτόμα και διαφορετική οπτική.

Μεταβαίνοντας σε ένα πρακτικότερο σκέλος, παρακάτω θα αναφερθούμε στις μεθοδολογικές επιλογές που διέπουν την περιπτωσιολογική και φαινομενολογική ερευνητική προσέγγιση, οι οποίες και υιοθετούνται από την παρούσα έρευνα. Τέλος, θα αναφερθούμε στην έννοια του «ριζώματος», εκτενώς, καθώς αποτελεί τη λανθάνουσα αλλά κυρίαρχη φιλοσοφική προσέγγιση που διέπει την έρευνα.

2.5 Περιπτωσιολογική Μελέτη Έρευνας

Αρχικώς, οι κοινωνικές επιστήμες μοιάζουν να «διχάζονται» σε δύο κύριες παραδόσεις: το θετικισμό και το μεταθετικισμό (σ.σ. «φαινομενολογία»). Αναλυτικότερα, σε αντίθεση με το θετικισμό, ο μεταθετικισμός αντιλαμβάνεται την «πραγματικότητα» ως κοινωνικά κατασκευασμένη και όχι αντικειμενικά προσδιορισμένη (Khairul Noor, 2008, σ. 1602). Ακολουθώς, εκείνος ασχολείται κυρίως με την κατανόηση της υποκειμενικότητας που ενέχεται στα εκάστοτε κοινωνικά φαινόμενα, απαιτώντας, ως εκ τούτου, μία ποιοτική, αναλυτική, εις βάθος προσέγγιση (Khairul Noor, 2008).

Έπειτα, σύμφωνα με τους Baxter και Jack (2008), τόσο ο Robert Stake (1995) όσο και ο Robert Yin (2003), βασικοί εισηγητές στο χώρο της περιπτωσιολογικής μελέτης, στηρίζουν τη προσέγγισή τους στη περιπτωσιολογική μελέτη βάσει ενός κονστρουκτιβιστικού προτύπου. Αναλυτικότερα, εντός ενός κονστρουκτιβιστικού πλαισίου, η αλήθεια προσλαμβάνεται ως σχετική και εξαρτώμενη από την ατομική (υποκειμενική) οπτική. Εν ολίγοις, η προσέγγιση εκείνη «Αναγνωρίζει τη σημασία της υποκειμενικής ανθρώπινης δημιουργίας νοήματος, αλλά δεν απορρίπτει εντελώς

την έννοια της αντικειμενικότητας» (Crabtree & Miller, 1999, σ. 10). Τέλος, σύμφωνα με το Searle (1995), ο κονστρουκτιβισμός βασίζεται στη παραδοχή μιας κοινωνικής κατασκευής της πραγματικότητας (Baxter & Jack, 2008).

Προχωρώντας στο επίπεδο την περιπτωσιολογικής μελέτης, ο Stake (2005) φαίνεται να την ορίζει περισσότερο ως μία επιλογή της μελετούμενης θεματικής και λιγότερο ως αυτούσια μεθοδολογία. Αντίστροφα, άλλοι ερευνητές, όπως οι Creswell (2007), Denzin και Lincoln (2005), Merriam (1988) και Yin (2009), παρουσιάζουν τη μελέτη περίπτωσης ως μια «Στρατηγική έρευνας, μια μεθοδολογία ή μια περιεκτική στρατηγική έρευνας» (Creswell, 2007, σ. 97). Αναλυτικότερα, η περιγραφή που παρέχει ο Creswell (2007) αναφορικά με την περιπτωσιολογική μελέτη είναι η ακόλουθη

Περιπτωσιολογική μελέτη έρευνας είναι μια ποιοτική προσέγγιση, στην οποία ο ερευνητής διερευνά ένα πραγματικό, σύγχρονο οριοθετημένο σύστημα (μια περίπτωση), ή πολλαπλά οριοθετημένα συστήματα (περιπτώσεις) διαχρονικά, με λεπτομερή, σε βάθος συλλογή δεδομένων που αφορούν πολλαπλές πηγές πληροφόρησης (π.χ. παρατηρήσεις, συνεντεύξεις, οπτικοακουστικό υλικό, καθώς και έγγραφα και αναφορές) και αναφέρει μια περιπτωσιολογική περιγραφή και περιπτωσιολογικά θέματα. Η μονάδα ανάλυσης στη μελέτη περίπτωσης μπορεί να είναι πολλαπλές περιπτώσεις (μια πολυκεντρική μελέτη) ή μια μοναδική περίπτωση (μελέτη στο χώρο). (σ. 97)

Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα το συγκεκριισμό ορισμών, στον οποίο προβαίνει ο Gerring (2004), η μελέτη περίπτωσης σηματοδοτεί πως

Η μέθοδος είναι ποιοτική (Yin 1994), ότι η έρευνα είναι εθνογραφική, κλινική, συμμετοχική-παρατήρηση, ή 'πεδίου' (Yin 1994), ότι η έρευνα χαρακτηρίζεται από τη διαδικασία της ανίχνευσης (George & Bennett, 2004), ότι η έρευνα διερευνά τις ιδιότητες μιας συγκεκριμένης υποθέσεως (Campbell

& Stanley 1963, σ. 7., Eckstein, [1975] 1992) ή ότι η έρευνα διερευνά ένα φαινόμενο, ένα περιστατικό, ή ένα «παράδειγμα», που είναι και η πιο κοινή χρήση. (σ. 342)

Προχωρώντας, ο Gerring (2004) προτείνει επίσης το δικό του ορισμό της περιπτώσιολογικής μελέτης ως «Την εντατική μελέτη μιας συγκεκριμένης μονάδας, με σκοπό την κατανόηση μιας μεγαλύτερης κατηγορίας παρόμοιων μονάδων» (σ. 342).

Από την άλλη πλευρά, η παραπάνω έννοια της «γενίκευσης» των αποτελεσμάτων σε ευρύτερα πλαίσια κατακρίνεται από πολλούς μελετητές, οι οποίοι τελικώς αμφισβητούν και την εγκυρότητα της εξεταζόμενης μεθόδου (Ruddin, 2006). Επιπλέον, μία ακόμα κριτική επί της συγκεκριμένης μεθοδολογίας αφορά στον κίνδυνο προκατειλημμένων παρατηρήσεων, λόγω της υποκειμενικότητας (Cohen, Manion & Morrison 2007). Αντίστροφα, εάν δεχθούμε τον ορισμό της πραγματικότητας ως κοινωνικά κατασκευασμένης, τότε, αναπόδραστα, σε οποιαδήποτε γενίκευση ελλοχεύει ο κίνδυνος του «λάθους»! (Smith, 1999). Συνεπώς, βάσει της τελευταίας προσέγγισης, η περιπτώσιολογική μελέτη μοιάζει να σέβεται την έννοια εκείνη της «υποκειμενικότητας», μετατρέπόμενη αυτομάτως σε μία έγκριτη μέθοδο (Jacobs, 2008).

Συνεχίζοντας, ο Anderson (1993) παρατηρεί πως οι περιπτώσιολογικές μελέτες ασχολούνται με τους τρόπους και τα αίτια ύπαρξης ενός φαινομένου (σ.σ. «πώς» και «γιατί»), επιτρέποντας τη διερεύνηση των συμφραζομένων πραγματικοτήτων και των διαφορών μεταξύ του αρχικού σχεδιασμού και της τελικής κατάληξης (Khairul Noor, 2008). Στο πλαίσιο εκείνο, η εν λόγω ιδιαιτερότητα προσφέρει στον ερευνητή τη δυνατότητα διάκρισης μοναδικών χαρακτηριστικών, απρόβλεπτων γεγονότων και μη-ελέγξιμων μεταβλητών (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Τέλος, ο Yin (2009) επισημαίνει πως ο όρος «περίπτωση» αναφέρεται σε ένα γεγονός, μια οντότητα, ένα άτομο ή ακόμα και μια μονάδα ανάλυσης. Συνεπώς, η περιπτώσιολογική μελέτη συνιστά εμπειρική έρευνα, η οποία εξετάζει ένα σύγχρονο

φαινόμενο, μέσα σε ένα «πραγματικό», νατουραλιστικό πλαίσιο, διά μέσου της χρήσης πολλαπλών πηγών και «αποδεικτικών» στοιχείων (Khairul Noor, 2008).

Συνεχίζοντας, τα πλεονεκτήματα μιας περιπτωσιολογικής μελέτης είναι αρκετά, συμπεριλαμβάνοντας την εγγύτητα ως προς την πραγματικότητα και τη δράση, τη δυνατότητα γενίκευσης, την αναγνώριση της πολυπλοκότητας της κοινωνικής αλήθειας καθώς και τη δημιουργία δημοσίως-προσβάσιμων αρχείων με περιγραφικό, επανερμηνεύσιμο υλικό (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Επιπλέον, η απλούστερη χρήση της γλώσσας, η οποία εΐθισται κατά τις περιπτωσιολογικές μελέτες, καθιστά τη συγκεκριμένη προσέγγιση ευκολότερα προσβάσιμη σε ένα μεγάλο εύρος αναγνωστών (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Μεταβαίνοντας στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, οφείλουμε να επισημάνουμε πως η μεθοδολογία που ακολουθείται συνίσταται στη μελέτη πολλαπλών περιπτώσεων (σ.σ. «multiple case-studies»), αντιμετωπίζοντας έκαστη περίπτωση ως εργαλείο-όργανο (Baxter & Jack, 2008) διερεύνησης του ευρύτερου ζητήματος των συγκρούσεων.

Αναλυτικότερα, η πολλαπλή ή συλλογική μελέτη περιπτώσεων προσφέρει τη δυνατότητα στον ερευνητή να συγκρίνει και να διακρίνει διαφορές και ομοιότητες ανάμεσα στις μελετούμενες περιπτώσεις (Stake, 1995), οι οποίες οδηγούν στην αποσαφήνιση του υπό εξέταση ζητήματος και των σχετικών υποθέσεων (Yin, 2003). Ακολούθως, οι 12 μελετούμενες περιπτώσεις της παρούσας διατριβής παρουσιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο γραμμικά, σε αντιστοιχία με τη χρονική περίοδο που εκείνες εξετάστηκαν, και αντιμετωπίζονται ως -ίσης επιστημονικής αξίας- μέρη της ευρύτερα μελετούμενης περίπτωσης· παράγοντες, οι οποίοι θα αναλυθούν εκτενέστερα μετέπειτα.

2.6 Φαινομενολογία

Προχωρώντας, στο σημείο αυτό πρόκειται να μας απασχολήσει η προσέγγιση της φαινομενολογίας, με σκοπό την τελική της διασύνδεση με την παρούσα έρευνα.

Αρχικώς, ο Γερμανός φιλόσοφος Edmund Husserl (1859-1938) και ο μεταγενέστερός του Martin Heidegger (1889-1976) συνιστούν ορόσημα της φαινομενολογίας κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα. Ωστόσο, ενώ ο πρώτος, ως ιδρυτής της φαινομενολογικής αναγωγής, έδωσε προτεραιότητα στη λεπτομερή περιγραφή, ο δεύτερος φάνηκε να εντοπίζει την ουσία της φαινομενολογικής περιγραφής, ως μεθόδου, στο επίπεδο της ερμηνείας (Giorgi, 2007).

Αναλυτικότερα, ο «κόσμος της ζωής» (σ.σ. «Lebenswelt») του Husserl, έννοια-κλειδί στη φαινομενολογική προσέγγιση, αναφέρεται στον κόσμο των αντικειμένων που μας πλαισιώνουν, όπως εμείς τα αντιλαμβανόμαστε, καθώς και στην υποκειμενική εμπειρία αναφορικά με τον εαυτό, το σώμα και τις σχέσεις, εστιάζοντας το ενδιαφέρον περισσότερο στην καθημερινή ατομική εμπειρία και λιγότερο σε κάποιον «εσωτερικό κόσμο ενδοσκόπησης» (Finlay, 2008 , σ.1).

Επιπλέον, στο ίδιο πλαίσιο, η συνειδητότητα νοείται πάντοτε σε συνάρτηση με κάποιον άλλο παράγοντα, με αποτέλεσμα την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στο υποκείμενο και το αντικείμενο. Η εν λόγω σχέση ονομάζεται «προθεσιμότητα» και συνιστά το κεντρικό σημείο εστίασης μία έρευνας (Finlay, 2008). Τέλος, σύμφωνα με τη Finlay (2009), ο ερευνητής καλείται να περιορίσει (σ.σ. διαδικασία «παρενθετοποίησης», “bracketing”) τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις και γνώσεις του αναφορικά με το μελετούμενο ζήτημα, αποσκοπώντας όχι στην άκρατη αντικειμενικότητα, αλλά σε μία κατάσταση ευέλικτης παρατήρησης του φαινομένου, έτσι όπως αυτό επισυμβαίνει.

Συνεχίζοντας, κατά τον Husserl, η «παρενθετοποίηση» μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω τριών διεργασιών: Της (1) «εποχής των φυσικών επιστημών», της (2) «φαινομενολογικής ψυχολογικής αναγωγής» και της (3) «υπερβατικής φαινομενολογικής αναγωγής» (Wertz, 2008). Αναλυτικότερα, η «εποχή των φυσικών επιστημών» απαιτεί την αποστασιοποίηση του ερευνητή από οποιαδήποτε επιστημονική θεωρία και εξήγηση αναφορικά με το εξεταζόμενο ζήτημα. Έπειτα, η δεύτερη διαδικασία επικεντρώνεται στην υποκειμενικότητα του «κόσμου της ζωής», ενώ η τρίτη επιχειρεί μια προσέγγιση μέσα από μια «θεϊκή ματιά», και ως εκ τούτου έχει συχνά χαρακτηριστεί ως μη ρεαλιστική (Finlay, 2008 , σ. 3).

Επίσης, ο Husserl καθιέρωσε μία ακόμα σπουδαία και εξίσου «παρεξηγημένη» διαδικασία, την «ειδητική αναγωγή» (σ.σ. «eidetic reduction»), η οποία επιτρέπει στον ερευνητή, εφόσον εκείνος απομονώσει όλες τις προϋπάρχουσες, κοινωνικά κατασκευασμένες ιδέες, να πληροφορηθεί αναφορικά με τη «πραγματική» κατάσταση, ουσία ή φύση του φαινομένου (σ.σ. «essence»), μέσω της ελεύθερης και ευφάνταστης παραλλαγής (σ.σ. «free imaginative variation») (Wertz, 2008 , σ. 168).

Προχωρώντας, σύμφωνα με τον Osborne (1994), η εντεινόμενη δυσαρέσκεια αναφορικά με τους περιορισμούς των εμπειρικών/λογικών μεθόδων έρευνας τοποθετείται στις αρχές της δεκαετίας του 1980, ακολουθούμενη από μία σειρά ερευνητικών αντιπροτάσεων (Lavery, 2003), όπως οι ποιοτικές διερευνητικές μέθοδοι.

Στο πλαίσιο αυτό, ο Clark Moustakas (1994) αναφέρεται σε πέντε διακριτές ποιοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στο χώρο των ανθρωπίνων επιστημών, συμπεριλαμβάνοντας την εθνογραφική μελέτη, τη θεμελιωμένη θεωρία, την ερμηνευτική, την εμπειρική φαινομενολογική έρευνα και την ευρετική έρευνα. Αναλυτικότερα, η εθνογραφική μελέτη ενδιαφέρεται για την άμεση παρατήρηση των δραστηριοτήτων μιας ομάδας, καθώς και για την ενομομαδική αλληλεπίδραση. Κατά τη δεύτερη περίπτωση, έκαστη υπόθεση εξετάζεται μέσα από τη συλλογή στοιχείων, ενώ στην τρίτη επιχειρείται η αναζήτηση του λανθάνοντος νοήματος που ενέχεται στα εκάστοτε φαινόμενα. Από την άλλη πλευρά, η εμπειρική φαινομενολογική έρευνα βασίζεται στην εμπειρία, ενώ η συλλογή των προς-ανάλυσην στοιχείων πραγματοποιείται μέσα από τις περιγραφές (Moustakas, 1994). Σε αυτή την περίπτωση, πραγματοποιούνται δύο ειδών περιγραφές του φαινομένου, η πρώτη από τον συνεντευξιαζόμενο και η δεύτερη από τον ερευνητή, ερμηνεύοντας, τελικώς, την περιγραφή εκείνη του συνεντευξιαζόμενου (Aspers, 2009). Τέλος, κατά την ευρετική έρευνα παρουσιάζεται η προσωπική άποψη του ερευνητή, όπως εκείνη διαμορφώθηκε μέσω της έρευνας και των μαρτυριών των συμμετεχόντων, και ξεκινά με ένα προσωπικό ερώτημα κοινωνικού ενδιαφέροντος (Moustakas, 1994).

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τον Moustakas (1994, σ. 21), όλες οι παραπάνω προσεγγίσεις

- είναι ποιοτικές,

- επικεντρώνονται στη συνολική εμπειρία,
- αναζητούν νοήματα και ουσίες,
- χρησιμοποιούν πρωτοπρόσωπες περιγραφές,
- συλλέγουν εμπειρικές πληροφορίες,
- εμπεριέχουν την προσωπική συμμετοχή και δέσμευση του ερευνητή και, τέλος,
- αντιμετωπίζουν την εμπειρία και τη συμπεριφορά ως τη «σχέση» μεταξύ υποκειμένου και αντικειμένου, του μέρους και του όλου.

Μεταβαίνοντας στον αμιγή χώρο της ψυχολογίας, οι μέθοδοι έρευνας που συνιστούν μετεξέλιξη της φαινομενολογίας του Husserl είναι αρκετά διαδεδομένες, συμπεριλαμβάνοντας την περιγραφική εμπειρική φαινομενολογία (Aspers, 2009) και την ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση (σ.σ. «IPA»), η οποία είναι ιδιαίτερα δημοφιλής σε ζητήματα ψυχικής υγείας (Smith & Osborn, 2007).

Στο πλαίσιο αυτό, ο Amedeo Giorgi (1989, όπως αναφέρεται στον Wertz, 2008), ειδήμων σε θέματα ψυχολογίας, αναγνωρισμένος για το έργο του από την Αμερικανική επιστημονική κοινότητα, υποστηρίζει πως τα κοινά χαρακτηριστικά που διέπουν όλες τις σχετικές μεθόδους εντοπίζονται στην (1) περιγραφή, στη (2) χρήση φαινομενολογικών αναγωγών, στη (3) διερεύνηση της εκ προθέσεως σχέσης μεταξύ ατόμων και καταστάσεων και στη (4) παροχή γνώσης επί θεμάτων ψυχολογικής ουσίας (σ.σ. εννοώντας τις έμφυτες δομές νοήματος της ανθρώπινης εμπειρίας), μέσω της ευφάνταστης παραλλαγής.

Υπό αυτή τη σκοπιά, ο Giorgi (1975, όπως αναφέρεται στον Wertz, 2008) προτείνει τα ακόλουθα βήματα αναφορικά με την ανάλυση των εκάστοτε συλλεχθέντων ερευνητικών δεδομένων

- α) Να διαβάσουμε (reading) ολόκληρη την περιγραφή, προκειμένου να κατανοήσουμε την αίσθηση του συνόλου, (β) να ξαναδιαβάσουμε (rereading) την περιγραφή και να οριοθετήσουμε τις αυθόρμητες αλλαγές στο νόημα, ή στις "μονάδες νοήματος" στο κείμενο με ένα ψυχολογικά ευαισθητοποιημένο ενδιαφέρον για το φαινόμενο υπό έρευνα, (γ) να αναστοχαστούμε (reflecting)

επί κάθε μονάδας νοήματος, προκειμένου να διακρίνουμε τι αποκαλύπτει για το υπό διερεύνηση φαινόμενο ή ποια ερευνητικά-σχετική ψυχολογική επίγνωση μπορεί να αποκτηθεί από αυτό και (δ) να συνθέσουμε (synthesizing) αυτές τις απόψεις και επιγνώσεις σε μια συνεπή δήλωση που εκφράζει την ψυχολογική δομή της εμπειρίας. (σ. 170).

Από την άλλη πλευρά, παρά την σχετική ελαστικότητα αναφορικά με την τελική μεθοδολογική εκτέλεση (Smith & Osborn, 2007), ο ίδιος ο Giorgi (2007) αναγνωρίζει πως η μέθοδος του Husserl περιλαμβάνει τα ακόλουθα τρία διακριτά βήματα

(α) [ο ερευνητής] Υποθέτει την υπερβατική φαινομενολογική στάση, (β) [ο ερευνητής] φέρνει στη συνείδηση μια στιγμή του υπό διερεύνηση φαινομένου, είτε πραγματική, είτε πλασματική, και με τη βοήθεια της ελεύθερης ευφάνταστης παραλλαγής, αυτός διαισθάνεται την ουσία του φαινομένου που ερευνάται και (γ) περιγράφει προσεκτικά την ουσία που έχει ανακαλυφθεί. (σ. 64)

Όπως καθίσταται εμφανές, η προτεινόμενη φαινομενολογική στάση του Husserl, η οποία θα πρέπει να συνοδεύει τον ερευνητή καθ' όλη τη διάρκεια του έργου του, προϋποθέτει την «ενσυναίσθηση» και «μέθεξη» του δευτέρου (Wertz, 2008). Από την άλλη πλευρά, ο Giorgi (2007) προτείνει ορισμένες -ψυχολογικού προσανατολισμού- αναπροσαρμογές επί της μεθόδου του Husserl:

(α) Οι περιγραφές προς ανάλυση αποκτώνται από άλλους, οι οποίοι παραμένουν στη φυσική στάση, αλλά ο ερευνητής υποθέτει τη φαινομενολογική ψυχολογική αναγωγή, (β) [ο ερευνητής] προσπαθεί να καθορίσει την ψυχολογική ουσία του φαινομένου και όχι τη φιλοσοφική ουσία- ή, η ψυχολογική προοπτική υιοθετείται πρώτα και μετά η ουσία, ή η

πιο αμετάβλητη δομή νοήματος για ένα συγκεκριμένο πλαίσιο καθορίζεται με βάση αυτή την προοπτική, (γ) οι ευφάνταστες παραλλαγές που επεξεργάζονται, πραγματοποιούνται σε διάλογο με τις εμπειρικές παραλλαγές που δίνονται στις περιγραφικές πληροφορίες, (δ) η ειδητική δομή που ανακαλύπτεται και περιγράφεται θεωρείται τυπική και όχι παγκόσμια. (σ. 65)

Συνοψίζοντας, η φαινομενολογική προσέγγιση μοιάζει να ακολουθεί παρόμοια φιλοσοφία με την Αυτόχθονη Μεθοδολογία· ακολούθως, σε αντίθεση με τις φυσικές (και πολλές φορές τις κοινωνικές) επιστήμες, η ανάλυση δεν ξεκινά από έναν αντικειμενικό «εξωτερικό» κόσμο, αλλά είναι «Ψυχικά κατευθυνόμενη από πραγματικούς ανθρώπους» (Aspers, 2009, σ. 3). Στο ίδιο πλαίσιο, μοιάζει να καταρρέει και ο απόλυτος διαχωρισμός μεταξύ υποκειμένου και αντικειμένου (Creswell, 2007).

Τέλος, ο Husserl μοιάζει να προσλαμβάνει τις φαινομενολογικές αναγωγές ως το μέσον προς τη γνώση, αποσκοπών στη προσέγγιση της «ουσίας» των πραγμάτων (Aspers, 2009). Ακολούθως, σύμφωνα με τον Moustakas (1994), η φαινομενολογία του Husserl είναι υπερβατική, υποδηλώνοντας την επιστημονική μελέτη των φαινομένων, όπως εκείνα εμφανίζονται στη συνείδηση και αντίληψη. Σε συμφωνία με την τελευταία παρατήρηση, ο Husserl υποστηρίζει πως η «αλήθεια» και η «υπόσταση» ενός πράγματος έγκειται στην εμφάνιση εκείνου στη συνείδησή μας (Moustakas, 1994).

Μεταβαίνοντας στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής, η φαινομενολογική προσέγγιση έχει επιλεχθεί ως μέθοδος ανάλυσης των συλλεχθέντων στοιχείων, αποσκοπώντας στην εκτενή και παραστατική περιγραφή των σχετικών καταστάσεων και γεγονότων που επισυνέβησαν κατά τη διάρκεια των μελετών, χωρίς διάθεση κριτικής, γενικεύσεων και εξαγωγής καταληκτικών συμπερασμάτων (Moustakas, 1994).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να παρατεθεί ένα απόσπασμα από το λόγο του James Moran (2008), καθηγητή στο πανεπιστήμιο του Rohampton και πρωτοπόρο στο χώρο της ποιοτικής έρευνας στην ψυχολογία. Στο πλαίσιο αυτό, ο Moran, υποστηρίζοντας τις

δημιουργικές μεθόδους έρευνας και συγκεκριμένα τη διδακτορική διατριβή της μαθηματικού Dalene Swanson, περιγράφει απλοϊκά το αντικείμενο της επιστήμης της φαινομενολογίας ακολούθως

Η φαινομενολογία, ας πούμε "φι", για συντομία, αφορά το να ρίχνουμε φως σε κάτι, ώστε να το γνωρίσουμε καλύτερα. Σημαίνει να κοιτάμε, με όσο το δυνατό λιγότερες προϋποθέσεις, κάτι, με αρκετό φως για να μειώσουμε την ανάγκη για προκαταλήψεις. Οπότε, αν οι επιδέξιες αποδόσεις μπορούν να φέρουν μια μορφή "φωτός" η οποία μπορεί να αποκαλύψει κάτι στο "είναι" του, τότε αυτή η μορφή φωτός είναι ένας δικαιολογημένος χώρος για τη φι.

Στις Αυτόχθονες κουλτούρες, ο ήλιος είχε ένα μεταφορικό σκοπό, να φέρνει ισορροπία στα πράγματα. Τα Πνεύματα καθοδηγούσαν τους ανθρώπους να μην έχουν κλειστά μυαλά, ούτε να προσκολλούνται τόσο στενά σε ένα συγκεκριμένο δόγμα, αλλά, να έχουν πάντα ένα εγγενές ενδιαφέρον προς όλα τα φαινόμενα που η συνείδηση μας παρουσιάζει, συμπεριλαμβάνοντας και τα πιο μυστήρια.

Τελικώς, η έρευνα σε διδακτορικό επίπεδο και άνω σχετίζεται με την κατασκευή νοήματος. Όσον αφορά τη φι, η κατασκευή νοήματος είναι η ισορροπία ανάμεσα στο εσωτερικό και το εξωτερικό. Υπάρχει πάντα η διπλή οδός πίσω και μπροστά, του να δίνεις και να παίρνεις.

Επομένως, η φαινομενολογία δε δέχεται καμία μέθοδο έρευνας που αγνοεί ή αποσπά τρόπους του να γνωρίζεις, μακριά από την ίδια την εμπειρία. Δε νομιμοποιεί το διαχωρισμό της εμπειρίας σε δευτερεύοντα κατασκευάσματα. Οπότε κάνει την ερώτηση, "πως είναι για σένα ή για μένα ή για μας το να είμαστε εδώ ή εκεί;" Δε δουλεύει με μεταβλητές που έχουν οριστεί από την έρευνα. Απασχολείται περισσότερο με τα νοήματα που

αποδίδονται σε γεγονότα από συμμετέχοντες που έχουν σημασία, όπως στη δουλειά της Dalene στη Νότια Αφρική.

Σε αυτά τα νοήματα, επομένως, θα πρέπει να επιτρέπεται να προκύπτουν στο δικό τους δικαίωμα, στο δικό τους "φως", σύμφωνα με τη δική τους ιδιοσυγκρασιακή προοπτική και ατζέντα, αλλά και σύμφωνα με τις δικές τους δυναμικότητες και δυνάμεις κατασκευής νοήματος [...]

Η κατασκευή νοήματος θα πρέπει να καλείται να δείξει "τι έχει"- να δείξει τί είναι, τί μπορεί να κάνει, και πώς το κάνει και γιατί. Υπό αυτή την έννοια, η κατασκευή νοήματος είναι μια ήπειρος που δεν έχει ανακαλυφθεί, μια άγνωστη γη (*terra incognita*), μέχρι να προσκληθεί να έρθει μπροστά και να αποκαλύψει τον εαυτό της. (Swanson, Moran & Honan, 2008, σ. 90)

Συνεχίζοντας ο Moran (2008), τονίζει πως, σε αντίθεση με άλλες έρευνες που καλούνται να οδηγήσουν σε προβλέψεις

Η φαινομενολογία στοχεύει στο να καταλάβει τα νοήματα που προκύπτουν από την έρευνα. Αυτό μπορεί να γίνει, όχι αγκαλιάζοντας "λογικά συμπεράσματα", αλλά παλεύοντας με την πολυπλοκότητα. Όταν εισέλθεις σε αυτήν την πάλη, τα πράγματα δεν είναι τόσο τακτοποιημένα, ακριβή, ελεγχόμενα. Το αντικείμενο το οποίο δεν καθιλώνεται τόσο εύκολα, απαιτεί μια πιο μαχητική, ακατάστατη, προσωρινή και αναθεωρίσιμη προσέγγιση στην έρευνα. (σ. 91)

Καταλήγοντας, τα ανωτέρω αναφέρθηκαν με στόχο την επεξήγηση των σχετικών θεωρητικών και μεθοδολογικών επιλογών της παρούσας έρευνας. Σε συναφές πλαίσιο, ο Polkinghorne (1983) πρότεινε τον όρο «μεθοδολογία» έναντι του όρου «μέθοδος», προκειμένου να περιγράψει τη φαινομενολογική και ερμηνευτική φαινομενολογική παράδοση, καθώς «Μια μεθοδολογία δεν είναι η σωστή μέθοδος

που πρέπει να ακολουθηθεί, αλλά μια δημιουργική προσέγγιση προς την κατανόηση, η οποία χρησιμοποιεί οποιεσδήποτε προσεγγίσεις αποκρίνονται σε συγκεκριμένες ερωτήσεις και αντικείμενα διερεύνησης» (Laverty, 2003, σ .16).

Επιλογικά, βάσει των παραπάνω, καθίσταται σαφές πως, σε αυτά τα πλαίσια, η επεξεργασία των στοιχείων θεωρείται «υποκειμενική» και, υπό αυτή τη σκοπιά, όπως προτείνεται και από τη μεθοδολογία της περιπτωσιολογικής μελέτης, τα στοιχεία θα πρέπει να είναι διαθέσιμα δημοσίως, ώστε να καθίσταται εφικτή η κριτική τους ανάλυση, καθώς και ο εμπλουτισμός της έρευνας μέσα από τις εκάστοτε διαφορετικές οπτικές (Stenhouse, 1980).

Εν προκειμένω, υπό εξέταση φαινόμενο συνιστά η δημιουργική επίλυση των συγκρούσεων μέσω της φωτογραφίας (σ.σ. φως+γράφο), η οποία καλείται να «διαφωτίσει» την εκάστοτε σύγκρουση. Ακολούθως, η παρούσα έρευνα δομείται δημιουργικά και αναλύεται φαινομενολογικά.

Τελικώς, η σύνδεση της φαινομενολογίας με τη δημιουργικότητα εντοπίζεται στην εμφανή πολυπλοκότητα που απαιτείται και από τις δύο προσεγγίσεις. Επιπλέον, μια σχετικά σύγχρονη ιδέα, η οποία εναγκαλίζει τη «φαινομενολογική στάση», είναι η ακολούθως παρουσιαζόμενη έννοια του «ριζώματος», όπως εκείνη προτάθηκε από τους Deleuze και Guattari, το 1987, στο κείμενο του Πανεπιστημίου της Μιννεσότα «A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia» (Swanson, Moran & Honan, 2008).

2.7 Το Ρίζωμα

1. Introduction: Rhizome



Εικόνα 4. Το «ρίζωμα» όπως παρουσιάζεται από τους Deleuze & Guattari

Σύμφωνα με τους εμπνευστές της ιδέας του «ρίζωματος», Gilles Deleuze και Felix Guattari (1987), καμία τυπογραφική, λεκτική ή συντακτική ευφυΐα δεν επαρκεί προκειμένου να «ακουστεί» ένα βιβλίο. Στο πλαίσιο αυτό, το βιβλίο νοείται ως ένα ρίζωμα· ένα σύστημα, δηλαδή, το οποίο διαφέρει μακράν από τις «ρίζες» και τα «ριζίδια»· οι βολβοί, για παράδειγμα, συνιστούν ριζώματα· το λαγούμι, επίσης, αποτελεί ρίζωμα ως καταφύγιο, προμήθεια, κίνηση, υπεκφυγή και ξεμπλοκάρισμα (Deleuze & Guattari, 1987, όπως αναφέρεται στην Swanson και συν., 2008).

Αναλυτικότερα, με τα λόγια των ιδίων

Το ρίζωμα από μόνο του υποθέτει πολύ διαφορετικές μορφές, από διακλαδιζόμενη προέκταση επιφάνειας προς όλες τις κατευθύνσεις, σε σύμπληξη σε βολβούς και κονδύλους, όταν οι αρουραίοι συρρέουν ο ένας πάνω στον άλλον. Το ρίζωμα περιλαμβάνει το καλύτερο και το χειρότερο, πατάτα και αγριόχορτα, ή ζιζάνια. (Deleuze & Guattari, 2004, σ. 7)

Εν συνεχεία, αναγνωρίζοντας την εύλογη απορία των «αμήτων» αναγνωστών, οι Deleuze και Guattari (2004) επεξηγούν πως

Αντίθετα με τα δένδρα ή τις ρίζες τους, το ρίζωμα συνδέει οποιοδήποτε σημείο σε οποιοδήποτε άλλο σημείο, και τα χαρακτηριστικά του δεν συνδέονται απαραίτητα με χαρακτηριστικά της ίδιας φύσης· φέρνει στο παιχνίδι πολύ διαφορετικά συστήματα σημάτων, ακόμη και καταστάσεις χωρίς σήματα.

Το ρίζωμα δεν μπορεί να αναχθεί ούτε στο Ένα ούτε στο πολλαπλό. Δεν είναι το Ένα που γίνεται Δύο ή ακόμα και άμεσα τρία, τέσσερα, πέντε, κλπ. Δεν είναι ένα πολλαπλάσιο που προέρχεται από το Ένα, ή στο οποίο το Ένα προστίθεται ($n + 1$). Αποτελείται όχι από μονάδες, αλλά από διαστάσεις, ή μάλλον κατευθύνσεις σε κίνηση. Δεν έχει ούτε αρχή ούτε τέλος, αλλά πάντα μια μέση (milieu), από την οποία αναπτύσσεται και την οποία κατακλύζει.

Αποτελεί γραμμικές πολλαπλότητες με 'n' διαστάσεις, μη έχοντας ούτε υποκείμενο ούτε αντικείμενο, το οποίο μπορεί να τοποθετηθεί επί ενός επιπέδου συνέπειας, και από το οποίο το Ένα πάντα αφαιρείται ($n - 1$).

Όταν μια πολλαπλότητα αυτού του είδους αλλάζει διάσταση, αλλάζει κατ' ανάγκη και στη φύση, καθώς, υποβάλλεται σε μια μεταμόρφωση. Αντίθετα από μια δομή, η οποία ορίζεται από ένα σύνολο σημείων και θέσεων, με δυαδικές σχέσεις μεταξύ των σημείων και διμοноσήμαντες σχέσεις μεταξύ των θέσεων, το ρίζωμα είναι φτιαγμένο μόνο από γραμμές: Γραμμές τμηματικότητας και στρωματοποίησης ως τις διαστάσεις του, και τη γραμμή της πτήσης ή απεδαφοποίησης ως τη μέγιστη διάσταση, μετά την οποία η πολλαπλότητα υφίσταται μεταμόρφωση, αλλαγές στη φύση.

Αυτές οι γραμμές, ή φωτογραμμώσεις δεν θα πρέπει να συγχέονται με τις καταγωγές του δενδρώδη τύπου, που είναι απλώς εντοπίσιμες διασυνδέσεις μεταξύ σημείων και θέσεων. Σε αντίθεση με το δέντρο, το ρίζωμα δεν είναι το

αντικείμενο της αναπαραγωγής: Ούτε εξωτερική αναπαραγωγή ως εικόνα-δέντρο, ούτε εσωτερική αναπαραγωγή ως δέντρο-δομή.

Το ρίζωμα είναι μια αντιγενεαλογία (antigenealogy). Είναι μια βραχυπρόθεσμη μνήμη, ή αντιμνήμη (antimemory). Το ρίζωμα λειτουργεί με παραλλαγή, επέκταση, κατάκτηση, σύλληψη, παραφυάδες. Σε αντίθεση με τις γραφικές τέχνες, τη ζωγραφική ή τη φωτογραφία, σε αντίθεση με τις χαράξεις (ιχνηλασίες), το ρίζωμα αφορά στο χάρτη που πρέπει να παραχθεί, να κατασκευαστεί, ένα χάρτη που είναι πάντα αποσπώμενος, συνδέσιμος, αναστρέψιμος, τροποποιήσιμος, και έχει πολλαπλές εισόδους και εξόδους και τις δικές του γραμμές πτήσης. Είναι χαράξεις (ιχνηλασίες) που πρέπει να τεθούν στο χάρτη, όχι το αντίθετο.

Σε αντίθεση με κεντρικά (ακόμη και πολυκεντρικά) συστήματα με ιεραρχικούς τρόπους επικοινωνίας και προκαθορισμένες διαδρομές, το ρίζωμα είναι ένα άκεντρο, αντιιεραρχικό, μη-σημαίνον σύστημα, χωρίς Στρατηγό και χωρίς οργανωτική μνήμη ή κεντρικό αυτόματο, που ορίζεται αποκλειστικά από μια κυκλοφορία καταστάσεων. Αυτό που είναι σε ερώτηση στο ρίζωμα είναι μια σχέση με τη σεξουαλικότητα, αλλά επίσης και με το ζώο, το φυτικό (vegetal), τον κόσμο, την πολιτική, το βιβλίο, πράγματα φυσικά και τεχνητά - που είναι εντελώς διαφορετική από την δενδρώδη σχέση: κάθε είδους 'γινόμενα'. (σ. 23)

Προβαίνοντας σε μία απόπειρα επεξήγησης, οι πρώτες αρχές που φαίνονται να διέπουν τα χαρακτηριστικά ενός ριζώματος είναι η σύνδεση και η ετερογένεια. Ακολούθως, οποιοδήποτε σημείο του ριζώματος μπορεί, και οφείλει, να συνδεθεί με οποιοδήποτε άλλο σημείο του.

Προχωρώντας, οι Deleuze και Guattari (2004) αναφέρονται επικριτικά σε γλωσσικά μοντέλα, όπως εκείνο του Noam Chomsky, υποστηρίζοντας πως εκείνα δεν είναι αρκετά αφηρημένα ώστε να μπορούν να προσεγγίσουν την «αφηρημένη μηχανή» (Deleuze & Guattari, 2004, σ. 8), η οποία συνδέει τη γλώσσα με το

[...] σημασιολογικό και πραγματιστικό περιεχόμενο των δηλώσεων. Από την άλλη πλευρά, το ρίζωμα φαίνεται να πραγματοποιεί εκείνη τη σύνδεση μεταξύ σημειωτικών αλυσίδων, οργανισμών δύναμης και περιστάσεων που σχετίζονται με την τέχνη, την επιστήμη και τους κοινωνικούς αγώνες. Τελικώς, η μέθοδος «ριζωματικού τύπου», σε αντίθεση με τη μέθοδο τεμαχισμού μιας γλώσσας στις ρίζες της, μπορεί να αναλύσει μια γλώσσα, αποκεντρώνοντάς την σε άλλες διαστάσεις και καταγραφές. Η γλώσσα δεν είναι ποτέ κλειστή στον εαυτό της εκτός ως συνάρτηση της ανικανότητας. (Deleuze & Guattari, 2004, σ. 8)

Προχωρώντας, η τρίτη αρχή είναι εκείνη της «ριζωματικής πολλαπλότητας δίχως ενότητα». Ακολούθως, όπως εξηγούν οι συγγραφείς

Μόνο όταν ένα πολλαπλάσιο αντιμετωπίζεται αποτελεσματικά ως ουσιαστικό, "πολλαπλότητα", παύει να έχει οποιαδήποτε σχέση με τον Ένα, ως υποκείμενο ή αντικείμενο, φυσική ή πνευματική πραγματικότητα, την εικόνα και τον κόσμο. Μια πολλαπλότητα δεν έχει ούτε αντικείμενο ούτε υποκείμενο, μόνο προσδιορισμούς, μεγέθη και διαστάσεις που δεν μπορούν να αυξηθούν, χωρίς να αλλάζει η πολλαπλότητα στη φύση. (Deleuze & Guattari, 2004, σ. 8)

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να σημειώσουμε πως η πολλαπλότητα υφίσταται παντού μέσα στη φύση. Ακολούθως, σε αντίθεση με τα δέντρα και τις δομές, δεν υφίστανται

σημεία ή θέσεις σε ένα ρίζωμα, παρά μόνον γραμμές· δεν υφίστανται μονάδες μέτρησης, παρά μόνον πολλαπλότητες ή ποικιλία μετρήσεων, καθώς, κατά τους συγγραφείς, η έννοια της ενότητας εμφανίζεται όταν υπάρχει ανάληψη εξουσίας στην πολλαπλότητα.

Έπειτα, η τέταρτη αρχή είναι εκείνη της «μη-σημαίνουσας ρήξης», σε αντίθεση με τις «υπερ-σημαίνουσες θραύσεις», που διαχωρίζουν πολλές ή μια δομές. Ακολούθως, το ρίζωμα, ακόμα και αν διασπαστεί, θα ανανεωθεί μέσα από τις παλιές ή νέες του γραμμές. Ακριβώς όπως τα μυρμήγκια, για παράδειγμα, τα οποία συνιστούν ένα ζωικό ρίζωμα, ακόμα και αν κάτι καταστρέψει τις διαδρομές που εκείνα διαγράφουν, εκείνα θα ανακάμψουν τελικώς συν τω χρόνω, συνεχίζοντας να δημιουργούν γραμμές. Αντιστοίχως, σε αυτό το πλαίσιο, το «καλό» και το «κακό» συνιστούν απλώς τα προϊόντα μιας επιλογής, η οποία οφείλει να ανανεωθεί. Στο πλαίσιο αυτό, ένα ακόμα παράδειγμα που χρησιμοποιούν οι συγγραφείς είναι εκείνο της ορχιδέας και της σφίγγας:

Η ορχιδέα απεδαφοποιεί (deterritorializes) διαμορφώνοντας μια εικόνα, την ιχνηλασία μιας σφίγγας· αλλά η σφίγγα επανεδαφοποιεί (reterritorializes) πάνω σε αυτή την εικόνα. Η σφίγγα είναι παρόλα αυτά απεδαφοποιημένη, όντας κομμάτι της αναπαραγωγικής συσκευής της ορχιδέας. Αλλά επανεδαφοποιεί την ορχιδέα, μεταφέροντας τη γύρη της. Η σφίγγα και η ορχιδέα, ως ετερογενή στοιχεία, διαμορφώνουν ένα ρίζωμα. (Deleuze & Guattari, 2004, σ. 11)

Εξετάζοντας αναλυτικότερα την τελευταία παρατήρηση, εμφανής καθίσταται η έννοια της δυναμικής αλληλεπίδρασης, υπό τη μορφή της φυσικής εξέλιξης περισσότερο, και λιγότερο της βεβιασμένης ενέργειας. Ακολούθως, η αλληλεπίδραση μπορεί να αναπτυχθεί ανάμεσα σε στοιχεία, φυτά, ζώα, ανθρώπους κ.α., είτε υπό τη μορφή ζεύγους, είτε συνδυαστικά.

Έπειτα, οι συγγραφείς αναφέρονται επίσης και στη σχέση του βιβλίου με τον κόσμο, τονίζοντας πως το τελευταίο δεν συνιστά απλώς μια εικόνα του κόσμου, καθώς εκείνο διαμορφώνει ένα ρίζωμα με αυτόν, μέσω μίας μη-παράλληλης εξέλιξης. (Η παρατήρηση θα μπορούσε επίσης να γενικευθεί και στην παρούσα διατριβή, καθώς μια διδακτορική διατριβή, όπως και ένα βιβλίο, διαμορφώνει ένα ρίζωμα με τον κόσμο, μέσω έκαστου αναγνώστη).

Τέλος, στο πλαίσιο αυτό αναφέρονται επίσης και οι αρχές της «χαρτογραφίας» και της «χαλκομανίας». Ακολουθώντας, το ρίζωμα δεν διατηρεί σχέση με κανένα δομικό ή παραγωγικό μοντέλο, διότι συνιστά μια παραλλαγή της παλαιότερης μορφής σκέψης, οπότε προηγείται οποιουδήποτε γενετικού άξονα ή δομής, τα οποία μπορούν να αναπαραχθούν μέσα από την «ιχνηλασία».

Η λογική αυτή της ιχνηλασίας εντοπίζεται τόσο στη γλωσσολογία όσο και στη ψυχανάλυση. Ακολουθώντας, εκείνη θέτει ως αντικείμενο μελέτης το ασυνείδητο, το οποίο είναι «Αντιπροσωπευτικό, κρυσταλλοποιημένο σε κωδικοποιημένα συμπλέγματα, που ορίζεται κατά μήκος ενός γενετικού άξονα και διανέμεται μέσα σε μια συνταγματική δομή» (Deleuze & Guattari, 2004, σ. 13). Εκτενέστερα, ο σκοπός της ιχνηλασίας συνίσταται στην εξερεύνηση του ασυνείδητου, το οποίο ενυπάρχει από την αρχή, κρυμμένο μέσα στη μνήμη και τη γλώσσα, αποτελούμενο από ιχνηλασία, βασισμένη σε «έτοιμες» δομές και άξονες.

Αντιθέτως, το ρίζωμα συνιστά ένα «χάρτη» και όχι μια ιχνηλασία. Η ορχιδέα, για παράδειγμα, διαμορφώνει ένα χάρτη με τη σφίγγα· δεν αναπαράγει την ιχνηλασία της σφίγγας. Ακολουθώντας, εκείνο που διακρίνει το χάρτη από την ιχνηλασία, έγκειται στο γεγονός πως ο χάρτης έχει ως στόχο έναν πειραματισμό σε επαφή με το «πραγματικό», χωρίς να αναπαράγει το ασυνείδητο, αλλά δημιουργώντας το.

Στο πλαίσιο αυτό, ο χάρτης αποτελεί μέρος του ριζώματος και είναι ανοιχτός σε όλες του τις διαστάσεις· μπορεί να αποκολληθεί και να επανασυνδεθεί, καθώς επιδέχεται οποιαδήποτε τροποποίηση, από τον οποιονδήποτε και το οτιδήποτε· μπορεί να μεταφερθεί σε έναν τοίχο και να θεωρηθεί τέχνη, πολιτική δράση ή διαλογισμός· έχει πολλαπλές εισόδους, οι οποίες του επιτρέπουν να μη γυρίζει πάλι πίσω «στα ίδια»· δεν ασχολείται με την αρμοδιότητα αλλά με την επίδοση, δηλαδή το αποτέλεσμα.

Σε συνάφεια ως προς την έννοια της χαρτογραφίας και σε αντίθεση με τη ψυχανάλυση, οι συγγραφείς εισάγουν τη λέξη «σχιζοανάλυση». Η «σχιζοανάλυση» απορρίπτει οποιαδήποτε ιδέα προ-εντοπισμένης μοίρας, καθιστάμενη φορέας κριτικής έναντι της μεθόδου των κλασικών ψυχαναλυτών, όπως είναι η Melanie Klein και ο Sigmund Freud. Συγκεκριμένα, οι συγγραφείς αναφέρουν πως η Klein αδιαφορεί για τη χαρτογραφία του Μικρού Richard, πραγματοποιώντας «έτοιμες» ιχνηλασίες, παρότι το παιδί κάνει απεγνωσμένες προσπάθειες προκειμένου να αναπαραστήσει την επιθυμία του. Αντίστοιχα ο Freud, αν και λαμβάνει υπόψη του τη χαρτογραφία του Μικρού Hans, το κάνει με απώτερο σκοπό να προβάλει πίσω στην οικογενειακή φωτογραφία. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι συγγραφείς

Εξακολουθούσαν ΝΑ ΣΠΙΑΝΕ ΤΟ ΡΙΖΩΜΑ ΤΟΥ και ΝΑ ΓΕΜΙΖΟΥΝ ΜΕ ΚΗΛΙΔΕΣ ΤΟ ΧΑΡΤΗ ΤΟΥ [έμφαση στο πρωτότυπο], ευθυγραμμίζοντάς τον για εκείνον, μπλοκάροντας την κάθε του έξοδο, μέχρι να αρχίσει να επιθυμεί την ίδια του τη ντροπή και ενοχή, μέχρι να ριζώσουν μέσα του τη ντροπή και την ενοχή, ΦΟΒΙΑ [έμφαση στο πρωτότυπο]. (Deleuze & Guattari, 2004, σ. 15)

Βάσει της τελευταίας παρατήρησης, μεθοδολογικά, κρίνεται επίσης ως σημαντική η τοποθέτηση της ιχνηλασίας πίσω στο χάρτη. Αναλυτικότερα, μέσα από το ρίζωμα, η επιθυμία μπορεί να κινητοποιηθεί και να παράγει, ως εκ τούτου δεν πρέπει να περιορίζουμε το ασυνείδητο, ερμηνεύοντάς το ή νοηματοδοτώντας το σύμφωνα με ένα γλωσσολογικό μοντέλο «δένδρου», καθώς «Το θέμα είναι να παράγουμε το ασυνείδητο, και μαζί με αυτό καινούριες δηλώσεις, διαφορετικές επιθυμίες: Το ρίζωμα είναι ακριβώς αυτή η παραγωγή του ασυνείδητου» (Deleuze & Guattari, 2004, σ. 20).

Τέλος, οι Deleuze και Guattari αναφέρουν πως ένα ρίζωμα είναι κατασκευασμένο από «πλατό», υποδηλώνοντας έτσι «Οποιαδήποτε πολλαπλότητα, που είναι συνδεδεμένη με άλλες πολλαπλότητες με επιφανειακά υπόγεια στελέχη-μίσχους με τέτοιο τρόπο, ώστε να διαμορφώνει ή να επεκτείνει ένα ρίζωμα» (Deleuze & Guattari, 2004, σ. 24).

Στο ίδιο πλαίσιο, εκείνοι αποκαλούν το βιβλίο τους «ρίζωμα», το οποίο απαρτίζεται από «πλατό». Ακολούθως, το κάθε «πλατό» μπορεί να διαβαστεί ξεκινώντας από οποιοδήποτε σημείο και να συσχετισθεί με οποιοδήποτε άλλο πλατό.

Καταλήγοντας, η ελευθερία κίνησης και σκέψης που διέπει τη φιλοσοφία των Deleuze και Guattari (2004), καθώς και ο παραστατικός παραλληλισμός με τις ιδιότητες του φυσικού κόσμου, προσφέρουν τη δυνατότητα εξερεύνησης και επαναδιαπραγμάτευσης της οικείας (και συχνά συμβατικής) γνώσης. Τελικώς, μέσα από τη μακροσκελή ανάλυση του ριζώματος, εκείνοι επιχειρούν να παρουσιάσουν στον ακαδημαϊκό χώρο έναν «αυτονόητο» τρόπο σκέψης, ο οποίος είναι εγγενής στον ανθρώπινο εγκέφαλο και διέπει ακόμα και τους φυσικούς νόμους.

Επιλογικά, η φιλοσοφία που διέπει την παρούσα έρευνα είναι «ριζωματική» και ο αναγνώστης καλείται, ακολούθως, να επεξεργαστεί έκαστη πληροφορία «ριζωματικά».

2.8 Η παρούσα έρευνα

Επανερχόμενοι στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, και πριν προβούμε στη διεξοδικότερη ανάλυση, στο επόμενο κεφάλαιο, οφείλουμε να παρουσιάσουμε συνοπτικά ορισμένες σχετικές παραμέτρους, σε συνάρτηση με την προηγούμενη θεωρητική μεθοδολογική εισαγωγή.

- **Πεδίο εστίασης**

Αρχικώς, όπως έχει ήδη επισημανθεί, η παρούσα έρευνα πραγματεύεται τη δημιουργική επίλυση των συγκρούσεων σε πολυπολιτισμικά (σχολικά, κυρίως) περιβάλλοντα, μέσω της ψηφιακής φωτογραφίας. Ακολούθως, οι συμμετέχοντες καλούνται να αντιληφθούν, αναπαραστήσουν, διαπραγματευθούν, ακόμα και να επιλύσουν, τις σχετικές συγκρούσεις, επαφύομενοι στη χρήση φωτογραφιών, με τον ερευνητή να διατηρεί μία διακριτική θέση.

Στο πλαίσιο αυτό, η εικόνα -και δη η φωτογραφία- έχουν χρησιμοποιηθεί, τόσο στην κοινωνική ανθρωπολογία, όσο και στην κοινωνιολογία, ως μέθοδοι επισταμένης διερεύνησης (Prosser, 1998). Ακολούθως, συνθέτοντας ορισμένες από τις προαναφερθείσες θεωρίες αναφορικά με την επίλυση των συγκρούσεων, παρατηρούμε πως ένας «διαμεσολαβητής» δύναται μεν να διευκολύνει τη διαδικασία της επίλυσης, διατηρώντας όμως μία αναπόδραστα «παρεμβατική» θέση (Sherman, 2003), η οποία μπορεί να κρίνεται ως επιθυμητή σε επαγγελματικό επίπεδο ή λοιπές καταστάσεις «εκτάκτου ανάγκης».

Από την άλλη πλευρά, σε καταστάσεις και περιβάλλοντα που δεν επιτάσσουν απλώς την επίλυση ενός ζητήματος, αλλά και την εκτεταμένη ανάλυση και διερεύνησή του (Kreidler, 1984), υποστηρίζουμε πως ο εν λόγω «διαμεσολαβητής» θα πρέπει να δρα διακριτικά και έμμεσα, προσφέροντας στους συμμετέχοντες, κατ' αυτόν τον τρόπο, την ευκαιρία επεξεργασίας και κατανόησης της σχετικής διαδικασίας (Pruitt & Kressel, 1985), χωρίς όμως ο ίδιος να εμπλέκεται άμεσα στην εκάστοτε σύγκρουση, αποφεύγοντας έτσι τόσο την ανάδυση αρνητικών αισθημάτων, όσο και τη μεταφορά της σύγκρουση προς το πρόσωπό του (Zartman, 2002).

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, έρευνα που διεξήχθη σε προάστιο της Λίμα στο Περού (Ramella & Olmos, 2005) αποσκοπούσε στη δημιουργία ομάδων νέων ιθαγενών, οι οποίες θα ήταν ικανές να προβαίνουν στην αυτόνομη λήψη αποφάσεων, χωρίς να εξαρτώνται από τη διοίκηση της πόλης της Λίμας, με απώτερο στόχο τη διασφάλιση ενός ικανοποιητικού προσωπικού και συλλογικού ζήν (Ramella, 2001, όπως αναφέρεται σε Ramella & Olmos, 2005). Ακολούθως, η χρήση της «εκτεταμένης» εκείνης γλώσσας περιλάμβανε τις νέες τεχνολογίες σε συνδυασμό με το προφορικό και γραπτό λόγο, διευκολύνοντας την επίλυση των συγκρούσεων και καθιστώντας του συμμετέχοντες αυτόαρκεις (Humphreys & Brézillon, 2002).

Ακολούθως, και η παρούσα έρευνα εξετάζει τη σημασία και άλλων, δημιουργικών μέσων συγκρουσιακής επίλυσης, πέραν των αποκλειστικά λεκτικών μεθόδων. Τέλος,

αναφορικά με την εστίαση σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, εκείνη στηρίζεται στην υπόθεση πως αντίστοιχα πλαίσια αποτελούν εν δυνάμει «συγκρουσιακές εστίες», λόγω της ταυτόχρονης συνύπαρξης ατόμων με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές.

- **Ερευνητικές υποθέσεις**

Μεταβαίνοντας στο επίπεδο των σχετικών υποθέσεων, η ποιοτική και διερευνητική φύση της παρούσας έρευνας δεν ενδείκνυται για τη διατύπωση αυστηρών, θετικιστικού τύπου, ερευνητικών υποθέσεων. Εντούτοις, ως υπόθεση εργασίας, η παρούσα διατριβή αναμένει πως η χρήση της εικόνας δύναται να αυξήσει την επίγνωση αναφορικά με την εκάστοτε σύγκρουση και των συνοδών της συναισθημάτων, μέσω της επεξεργασίας και ανάλυσης του ρητού και άρρητου περιεχομένου της (Berger, 1972. Hook, 2006).

- **Ερευνητική διαδικασία: Η μέθοδος ως απόρροια της θεωρίας**

Προχωρώντας στο διαδικαστικό επίπεδο, το οποίο θα αναλυθεί εκτενέστερα στο επόμενο κεφάλαιο, οφείλουμε να σημειώσουμε ορισμένες σημαντικές παραμέτρους.

Αρχικώς, η παρούσα έρευνα στηρίζεται στο συνδυασμό ποικίλων εναλλακτικών, δημιουργικών και καινοτόμων μεθόδων έρευνας. Αναλυτικότερα, η έρευνα διεξήχθη ως πολλαπλή ή συλλογική περιπτώσιολογική μελέτη, σε «νατουραλιστικά» σχολικά περιβάλλοντα, επιτρέποντας την επιτόπια εξέταση των σχετικών φαινομένων και προσλαμβάνοντας ταυτόχρονα τη μορφή «δράσης», ικανής να οφελήσει τους συμμετέχοντες ποικιλοτρόπως (Lewin, 1997).

Αναλυτικότερα, μετά το πέρας δύο πιλοτικών ερευνών, η βασική έρευνα πραγματοποιήθηκε τελικώς σε 12 αθηναϊκά σχολεία, συμπεριλαμβάνοντας δείγμα 300 μαθητών της Β' Λυκείου (εκτός μίας περίπτωσης συμμετοχής και της Γ' Λυκείου). Στο πλαίσιο αυτό, ως πρωταρχικό κριτήριο επιλογής του συγκεκριμένου πληθυσμού και τελικού δείγματος, πριν από την ίδια τη διαδικασία της

στρατολόγησης (Τσιώλης, 2014), ορίστηκε η έννοια της «πολυπολιτισμικότητας». Επιπλέον, το σχολικό πλαίσιο καθαυτό θεωρήθηκε ως μία ενδιαφέρουσα εστία πιθανών συγκρούσεων.

Προχωρώντας, η ερευνητική διαδικασία αποσκοπούσε στην ελεύθερη έκφραση ενός συγκρουσιακού ζητήματος, αρχικά λεκτικώς, μέσω γραπτών αναφορών, και στη συνέχεια μη-λεκτικά, μέσω της φωτογραφίας. Έπειτα, κατά τη δεύτερη φάση, το αναδυθέν ζήτημα αναλυόταν περαιτέρω. Στο σημείο αυτό οφείλουμε να τονίσουμε πως η εναλλαγή της λεκτικής και μη-λεκτικής επεξεργασίας συνιστά σημαντικό και καινοτόμο στοιχείο της διαδικασίας, καθώς, κατ' αυτόν τον τρόπο, πραγματοποιείται επίσης και η μετάβαση από το συνειδητό νου στον ασυνείδητο και τούμπαλιν. Τέλος, οι εξετασθείσες συγκρούσεις εντάσσονταν σε δύο κατηγορίες: μία διο-μαδική και μία προσωπική.

Στο πλαίσιο αυτό, η μεθοδολογία της παρούσας διατριβής βασίζεται στο συνδυασμό ποικίλων προαναφερθέντων μοντέλων, καθώς και στη φιλοσοφία του ριζώματος. Ακολούθως, το περιβάλλον της διαδικασίας προσλαμβάνεται ως «ριζωματικό», ενώ η διαδικασία ακολουθεί τα πέντε επίπεδα του «Μοντέλου Λήψης Αποφάσεων» των Humphreys και Berkeley (1983), τα οποία διεξάγονται στις τρεις εκείνες φάσεις που αντιστοιχούν στις αντίστοιχες του Συμβουλευτικού Μοντέλου Επίλυσης Προβλημάτων της Μαρούδα-Χατζούλη (2003), «ΣΜΕΠ».

Τέλος, η συλλογή των σχετικών στοιχείων προέκυψε τόσο από την άμεση παρατήρηση της ερευνήτριας, όσο και από γραπτά αρχεία και εικόνες των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό, η επακόλουθη διαδικασία της ανάλυσης ακολούθησε τη φαινομενολογική προσέγγιση με στόχο την εις βάθος κατανόηση του μελετούμενου φαινομένου, σεβόμενη τις αρχές που διέπουν τη δεδομένη προσέγγιση, όπως εκείνες αναλύθηκαν εκτενώς προηγουμένως.

Καταλήγοντας, στο σημείο αυτό και πριν προβούμε στην εκτενέστερη διερεύνηση της παρούσας έρευνας, οφείλω να παραθέσω- εμβόλιμα- μια προσωπική εμπειρία, που συντέλεσε καταλυτικά στη διαμόρφωση των σχετικών θεωρητικών και μεθοδολογικών μου επιλογών (Για λόγους «αυθεντικότερης» κατανόησης, η εν λόγω εμπειρία αποδίδεται με προσωπικό, μη τεχνικό/ ακαδημαϊκό ύφος).

Μια προσωπική εμπειρία

Όπως απεδείχθη, μια διδακτορική έρευνα είναι κάτι παραπάνω από μια εργασία για την απόκτηση ενός πτυχίου...

Καθώς ξεκινούσα τη θεωρητική επισκόπηση πάνω στο θέμα των συγκρούσεων, άρχισαν να συμβαίνουν διάφορα γεγονότα τα οποία με έφερναν σε προσωπική σύγκρουση για το τι πρέπει να κάνω. Πώς να ξεκινήσω την έρευνα, εάν έκανα την κατάλληλη επιλογή να ξεκινήσω μια τόσο πρωτότυπη έρευνα και πολλά άλλα ερωτήματα τα οποία δε με άφηναν στην ουσία να πάρω την απόφαση και να ξεκινήσω την έρευνά μου με τον κλασικό και παραδοσιακό τρόπο της θεωρητικής επισκόπησης. Όσο περνούσε ο καιρός έβρισκα μεγάλο ενδιαφέρον σε όσα διάβαζα, αυτό όμως δε μου αρκούσε για να αναπαράγω την ήδη υπάρχουσα γνώση και να γράψω.

Το Φεβρουάριο του 2011, μετά από πολλές προσπάθειες πραγματοποίησα ένα ταξίδι, το οποίο ήταν για εμένα "όνειρο ζωής". Επισκέφθηκα τη Βραζιλία και συγκεκριμένα τη ζούγκλα του Αμαζονίου, για δύο εβδομάδες. Ήρθα σε επαφή με ζώα, με φυλές και τις συνήθειές τους και φυσικά με τα δέντρα και τα φυτά του Αμαζονίου. Δεν μπορώ να εξηγήσω ακριβώς το λόγο αλλά από τότε η ζωή μου άλλαξε ολοκληρωτικά. Η αντίληψή μου και η στάση μου απέναντι στη ζωή είναι τελείως διαφορετική. Και δεν πιστεύω ότι κάτι έγινε και "με άλλαξε", απλά θυμήθηκα όσα ήξερα και είχα ξεχάσει. Ανακάλεσα αξίες και έννοιες που θα έπρεπε να διέπουν κάθε στιγμή της ζωής μας όπως η αγάπη, η ελευθερία, η αλληλεγγύη και ο σεβασμός προς τον άνθρωπο και τη φύση. Συνειδητοποίησα πως όλα αυτά έχουν χαθεί στην κοινωνία που ζούσα και ναι, αυτό είναι "γνωστό" σε μερικούς, αλλά το γεγονός ότι ζούσα κατά αυτόν τον τρόπο και εγώ η ίδια, το θεώρησα ντροπιαστικό και ανεπίτρεπτο. Παρόλα αυτά, όταν γύρισα στην Ελλάδα χρειάστηκαν δύο μήνες για να επιστρέψω στον παλιό τρόπο αντιμετώπισης παργμάτων και καταστάσεων.

Εκείνη την περίοδο, και ενώ είχα πάλι απογοητευθεί με την κατάσταση γύρω μου, άρχισα να ερευνώ την κοινοτική ζωή και γνώρισα κάποιους ανθρώπους, οι οποίοι είχαν τις ίδιες πεποιθήσεις και ανησυχίες. Εκείνοι μου θύμισαν ότι όλοι έχουμε το δικαίωμα και μπορούμε να ζούμε ευτυχισμένοι και ελεύθεροι. Οι ανησυχίες μου με

οδήγησαν στην αναζήτηση αυτής της ελευθερίας και ήρθα σε επαφή με ανθρώπους από πολλά μέρη του κόσμου για να γνωρίσω τον κοινοτικό τρόπο ζωής. Επισκέφθηκα κοινότητες στο εξωτερικό, στις οποίες οι άνθρωποι έχουν ως στόχο μια δίκαιη κοινωνία, ζώντας σε αρμονία με τη φύση. Η κατάρριψη αυτού του μοντέλου ζωής ως "ουτοπία", με έκανε να ανακαλέσω τις αρχές και τις αξίες που είχα ως έφηβη και για τις οποίες διάλεξα την ακαδημαϊκή οδό, έναντι μιας 'δουλειάς γραφείου'.

Από την άλλη πλευρά και ταυτοχρόνως, η αντίστασή μου σε σχέση με την έρευνα και τους κανόνες που τη διέπουν έγινε ακόμα μεγαλύτερη, καθώς γνώριζα όλο και περισσότερους ανθρώπους που έκαναν αυτό που αγαπούσαν χωρίς να έχουν πτυχία και χαρτιά. Αυτή η πάλη μέσα μου, ανάμεσα στην "καλή" και την "κακή" έρευνα συνέχισε να συμβαίνει για δύο χρόνια ακόμα, οπότε και αποφάσισα να δω την εργασία μου σαν μια εμπειρία και όχι σαν την απόκτηση ενός πτυχίου. Φυσικά, αυτή δεν ήταν καθόλου εύκολη απόφαση και χρειάστηκε αρκετός καιρός ώστε να γίνει συνειδητή. Σκοπός ήταν πλέον η κοινωνική προσφορά και ακόμα και αν θα επιδρούσε θετικά σε ένα άτομο για μένα αυτό θα αποτελούσε πραγματική επιτυχία. Από αυτή την ιδέα, πλέον, έπαιρνα την ικανοποίηση και τη δύναμη για να συνεχίσω το έργο μου.

Η αλλαγή του κόσμου στον οποίο ζούσα, είχε ξεκινήσει με την αλλαγή της στάσης μου και των πράξεών μου. Η ανάγκη μου όμως να προσφέρω άμεσα και ενεργά, μέσα από κάποια εργασία με οδήγησε σε μια περιήγηση σε ΜΚΟ και Διεθνείς Οργανισμούς, θεωρώντας την έρευνα ανεπαρκή σε αυτόν τον τομέα.

Κάνοντας μια ανασκόπηση, θεωρώ ότι η πρόθεσή μου, εξαρχής, ήταν η άμεση κοινωνική προσφορά, μέσω της έρευνας. Οι γνώσεις, όμως, που είχα όταν ξεκίνησα την έρευνα δεν επαρκούσαν ώστε να γνωρίζω ότι μια έρευνα μπορεί να αφορά και την άμεση κοινωνική προσφορά. Παρόλα αυτά, η έρευνα βασίστηκε από την αρχή σε αξίες και αρχές όπως η ελευθερία και η δημιουργικότητα, λόγω της 'νομιμότητας' τέτοιων προσεγγίσεων στα προηγούμενα ιδρύματα στα οποία φοίτησα.

Όταν ήρθα σε επαφή με τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα και πήρα τις ίδιες πληροφορίες περί αξιών και από εκείνους, κατάλαβα γιατί έκανα ό,τι έκανα, και σε προσωπικό επίπεδο. Ήταν οι χαμένες στο χρόνο αξίες που είχα αποκτήσει ως έφηβη, οι οποίες υπήρχαν ακόμα στη ζωή μου, αλλά μόνο στα λόγια. Η σύγκρουση μέσα μου ήταν

ότι ζούσα σε έναν κόσμο που απεχθανόμουν σαν έφηβη και μάλιστα τον έτρεφα με τη συμπεριφορά, τη στάση και τις σκέψεις μου. Τότε συνειδητοποίησα ότι έχω στα χέρια μου ένα πάρα πολύ σημαντικό εργαλείο, το οποίο μάλιστα είναι αποδεκτό και επικροτούμενο από τον κόσμο-εαυτό που 'φοβόμουν' μικρή. Η εκτίμηση για το χώρο που είχα διαλέξει έγινε ακόμη μεγαλύτερη.

Διατηρώντας και επεκτείνοντας τις επαφές μου με φυλές της Βόρειας, Κεντρικής και Νότιας Αμερικής, οι οποίες τηρούν ακόμα τις παραδόσεις τους, κατάφερα να πατάω ταυτόχρονα σε δύο κόσμους. Τον κόσμο που ζούσα και τον κόσμο που ονειρευόμουν. Ο κόσμος που ονειρευόμουν ήταν ένας κόσμος δικαίου, ένας κόσμος που πολλοί θα χαρακτήριζαν ουτοπία, αλλά τον οποίο έβλεπα, μέσα από τις διδασκαλίες αυτόχθονων φυλών, ότι είναι πραγματικός και δυνατός. Μέσα από το ταξίδι σε αυτούς τους 'ουτοπικούς' κόσμους, κατάλαβα ότι όλα είναι θέμα σύνδεσης, ένωσης, συσχέτισης. "Aho, miitaku ye ogasin", "σε όλες μας τις σχέσεις" λένε κάποιες φυλές της Βόρειας Αμερικής, σε περιπτώσεις όπου εμείς λέμε "στην υγεία μας".

Αυτή είναι η ανώτατη προσευχή που πραγματοποιούν και για την οποία μάχονται ακόμα, όσοι από αυτούς έχουν απομείνει ζωντανοί. Με αυτόν τον τρόπο προκύπτει η δημιουργία. Όλοι σχετίζονται με όλους και με όλα. Ο διαχωρισμός και ο κατακερματισμός είναι μια πλάνη, όπως αναφέρει η Linda Tuhiwai Smith (1999), ειδική στην "αυτόχθονη εκπαίδευση". Στο δικό μας κόσμο, είχα 'κληθεί', χωρίς να το έχω συνειδητοποιήσει μέχρι τότε, να κάνω αυτή τη σύνδεση ανάμεσα στους δύο κόσμους που εγώ η ίδια είχα διαχωρίσει στην αντίληψή μου. Ο διαχωρισμός των δύο αυτών κόσμων, όπως το αντιλαμβάνομαι αυτή τη στιγμή, ήταν ένας 'κοινωνικός μύθος'. Όσο το πίστευα τόσο πιο αδύναμη ένιωθα. Και όσο πιο αδύναμη ένιωθα τόσο πιο αδρανής γινόμουν.

Η έρευνά μου, εκ πρώτης όψεως, αφορά τις συγκρούσεις. Οι συγκρούσεις όμως αφορούν και το διαχωρισμό. Ο στόχος σε μια διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων είναι η συμφιλίωση, η ένωση. Μέσα από το μοντέλο επίλυσης συγκρούσεων που προέκυψε κατά τη διάρκεια της έρευνας, το οποίο προέκυψε με έναν 'μαγικό' τρόπο, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στο σημείο αυτό της ένωσης. Η ένωση επιφέρει τη δημιουργία μιας νέας κατάστασης, η οποία είναι πλέον κοινή, μοιράζεται ανάμεσα στα συγκρουόμενα μέλη. Ο ρόλος της εικόνας, και συγκεκριμένα της φωτογραφίας, τραβάει την προσοχή

από τις 'φιζαρισμένες' έννοιες που έχουμε στο μυαλό μας σε σχέση με μια κατάσταση. Η εικόνα προέρχεται και έχει πρόσβαση στον ασυνείδητό μας νου, με αποτέλεσμα να επιδέχεται μεγαλύτερη επεξεργασία ένα θέμα όταν το εξετάζουμε από αυτή τη σκοπιά. Οι εικόνες ή τα οράματα, όπως τα αποκαλούν σε πολλούς αρχαίους πολιτισμούς μας δείχνουν τι υπάρχει μέσα μας και γύρω μας. Αν μάθουμε να διαβάζουμε αυτές τις εικόνες, τότε ίσως μπορούμε, οι ίδιοι, να καταλάβουμε και τι συμβαίνει μέσα μας και γύρω μας. Μια πρώτη επαφή με αυτές τις εικόνες, αυτό δηλαδή που επιχειρήθηκε μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα, μπορεί να μας δώσει πολλά στοιχεία για το πως μπορεί να πραγματοποιηθεί μια τέτοια διαδικασία, ώστε να μάθουμε να 'διαβάζουμε' τις εικόνες μας.

Καθώς, η έρευνα πραγματοποιήθηκε παράλληλα με την επαφή που είχα με αυτόχθονες φυλές της Αμερικής, οι επιρροές ήταν αναπόφευκτες. Όχι τόσο στο θέμα που διερευνάται, όσο στον τρόπο. Αυτός είναι και ο λόγος που η συγκεκριμένη εργασία δεν ακολουθεί τα παραδοσιακά βήματα εκπόνησης μιας διδακτορικής διατριβής κατά γράμμα. Η μεθοδολογία της έρευνας, απεδείχθη πιο σημαντική από το θέμα της επίλυσης συγκρούσεων, κάτι που προυπήρχε στην πρόταση αλλά δεν ήταν αρκετά ξεκάθαρο μέσα μου. Η πρότασή μου αφορούσε έναν καινοτόμο και δημιουργικό τρόπο επίλυσης συγκρούσεων, μια μέθοδο. Τόσο η έρευνα, όσο και η διατριβή έχουν βασιστεί πάνω στη δημιουργικότητα, την καινοτομία και την ελευθερία της έκφρασης, έχοντας ως πρωταρχικό στόχο το σεβασμό προς τον άνθρωπο και την κοινωνική προσφορά.

Εκ των υστέρων, αντιλήφθηκα ότι υπάρχει ολόκληρος κλάδος μεθοδολογίας, ο οποίος ασχολείται με τις αξίες που θα πρέπει να διέπουν μια έρευνα και έχει προέλθει από αυτόχθονες φυλές, οι οποίες 'αγανάκτησαν' με το να είναι τα πειραματόζωα σε όλες τις έρευνες που μιλούσαν για αυτές και αποφάσισαν να μιλήσουν τα ίδια τα άτομα αυτά για τον εαυτό τους, αλλά και την παράδοσή τους. Ωστόσο, ο τρόπος αφήγησης, διερεύνησης και τα κριτήρια αξιοπιστίας έρχονται σε μεγάλη αντίθεση με το 'δυτικό' τρόπο σκέψης. Η 'καινούρια' αυτή οπτική αποτέλεσε για εμένα έμπνευση, ώστε να εκπληρώσω μέρος των ονείρων μου, με έναν τρόπο που συμφωνεί με τις βαθύτερες πεποιθήσεις μου και για αυτό είμαι 'απλά' ευγνώμων.

3. Η Αλληλεπίδραση: Μεθοδολογία και Αποτελέσματα

Το παρόν κεφάλαιο της «αλληλεπίδρασης», επιχειρώντας να γεφυρώσει τη θεωρία με την πράξη, αντιστοιχεί στην λεπτομερή παρουσίαση και ανάλυση των στοιχείων εκείνων που συνελέγησαν μέσω της έρευνας. Ως εκ τούτου, παρατίθενται εκτενώς οι σχετικές μεθοδολογικές λεπτομέρειες, όπως η στρατολόγηση του δείγματος από τον ευρύτερο πληθυσμό, καθώς και η ακριβής ποιοτική μέθοδος διερεύνησης και ανάλυσης της ζητούμενης δημιουργικής επίλυσης των συγκρούσεων διαμέσου της φωτογραφίας. Τέλος, λόγω του μεγάλου όγκου δεδομένων και της τακτικής επανάληψης της έρευνας σε 12 διαφορετικά σχολικά πλαίσια, για λόγους καλύτερης κατανόησης, παρατίθενται επίσης οι μεμονωμένες παρατηρήσεις και τα σχετικά ευρήματα, υπό τη μορφή ξεχωριστών περιπτώσεων μελέτης.

Στο πλαίσιο αυτό, οφείλουμε να επισημάνουμε πως η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε αρχικώς, πιλοτικά, στο Κέντρο Ημέρας «Βαβέλ», καθώς και στο «Στέκι Μεταναστών Εξαρχείων». Ωστόσο, μόνο η πρώτη περίπτωση περιγράφεται αναλυτικά, καθώς κατά τη δεύτερη πιλοτική διερεύνηση δεν κατέστη δυνατή η ορθή εκτέλεση ή καταγραφή των ευρημάτων, εξαιτίας της αδυναμίας σύστασης μιας σχετικά ομοιογενούς ομάδας, λόγω γλωσσικών και χρονικών περιορισμών (σ.σ. απουσία κοινής γλώσσας και χρονικής συνέπειας).

Προχωρώντας, η τελική ερευνητική διαδικασία διαμορφώθηκε ανάλογα με τις παρατηρήσεις που προέκυψαν από τις δύο αναφερθείσες πιλοτικές έρευνες, και διεξήχθη σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Αθήνας, με υψηλό ποσοστό μεταναστών. Αναλυτικότερα, η πρώτη βασική έρευνα διεξήχθη σε πέντε σχολεία, ενώ η δεύτερη σε επτά. Στο πλαίσιο αυτό, οφείλουμε να τονίσουμε πως η δεύτερη έρευνα υλοποιήθηκε προκειμένου να αποκρυσταλλωθεί και εφαρμοσθεί το δημιουργικό μοντέλο επίλυσης συγκρούσεων, το οποίο προέκυψε από την πρώτη έρευνα. Καταλήγοντας, το εν λόγω μοντέλο διερευνήθηκε εκτενέστερα μέσω σεμιναρίου που διεξήχθη σε ομάδα ενηλίκων.

3.1 Πιλοτική Έρευνα στο Κέντρο Ημέρας «Βαβέλ»

3.1.1 Το Δείγμα

Η αρχική πιλοτική διερεύνηση πραγματοποιήθηκε στο κέντρο ημέρας «Βαβέλ», το οποίο ασχολείται με τη ψυχική υγεία ενηλίκων και ανηλίκων μεταναστών. Ακολούθως, η σχετική πιλοτική έρευνα υλοποιήθηκε σε 12 παιδιά και εφήβους, 5 έως 15 ετών, στα πλαίσια εβδομαδιαίου προγράμματος, σε συνεργασία με ψυχολόγους και ψυχοθεραπευτές του εν λόγω κέντρου.

3.1.2 Η Διαδικασία

Προχωρώντας, το σχετικό ερευνητικό πρόγραμμα, τιτλοφορόν ως «Ας γίνουμε όλοι φωτογράφοι», διήρκησε από τις 18 έως τις 22 Ιουλίου του 2011 και παρουσιάστηκε ως θερινή δραστηριότητα του κέντρου. Ακολούθως, η ανακοίνωση της σχετικής δραστηριότητας πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια, στα πλαίσια της ετήσιας, εορταστικής συγκέντρωσης γονέων και κηδεμόνων του κέντρου, την Τρίτη 5 Ιουλίου του 2011.

Προχωρώντας, στην εν λόγω εκδήλωση διατέθηκαν από το κέντρο δηλώσεις ερευνητικής συμμετοχής σε όσα από τα ανήλικα παιδιά εξέφρασαν ενδιαφέρον, υπό την προϋπόθεση παράλληλης γονεϊκής συναίνεσης. Στο πλαίσιο αυτό, λόγω έντονου ενδιαφέροντος, διαμοιράστηκαν περί τις 20 σχετικές δηλώσεις συμμετοχής.

Αναλυτικότερα, το σχετικό ερευνητικό πλάνο προϋπέθετε τρεις προγραμματισμένες, υποχρεωτικές συναντήσεις. Ακολούθως, οι σχετικές ημερομηνίες εκπόνησης των εν λόγω συναντήσεων καθορίστηκαν από το ίδιο το κέντρο σε συνεργασία με την ερευνήτρια, κατόπιν πληθώρας συζητήσεων, λόγω δυσκολιών δέσμευσης από τη μεριά των συμμετεχόντων. Τελικώς, ο αριθμός των αιτήσεων, κατόπιν περαιτέρω προσκλήσεων που πραγματοποιήθηκαν από τους συνεργάτες του κέντρου, ανήλθε στις 25· αριθμός, ο οποίος, όμως, δεν συνέπεσε με το τελικό δείγμα, καθώς πολλοί από του συμμετέχοντες δεν παρευρέθηκαν, εν τέλει, στις προγραμματισμένες συναντήσεις. Σε κάθε περίπτωση, δεδομένης της παρατηρηθείσας ηλικιακής ανομοιογένειας (σ.σ. 5 έως 15 ετών), η έρευνα είχε σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να διαμορφωθούν δυο διακριτές ηλικιακές ομάδες.

Συνεχίζοντας, η πρώτη συνάντηση αφορούσε στη συγκρότηση της ομάδας, την ανάδυση συγκρούσεων και την παρουσίασή τους από τα ίδια τα υποκείμενα. Στο σημείο αυτό, οφείλουμε να σημειώσουμε πως το τελικό δείγμα ανήλθε στους 12 συμμετέχοντες. Στο ίδιο πλαίσιο, ζητήματα χρονικής συνέπειας και δέσμευσης στη διαδικασία εκ μέρους των συμμετεχόντων απασχόλησαν την ερευνήτρια και τους συνεργάτες εντόνωσ εκείνο το διάστημα.

Προχωρώντας, η δεύτερη συνάντηση αφορούσε την επεξεργασία των φωτογραφιών και το σχετικό «κορνιζάρισμα» (σ.σ. ανάρτηση σε κάδρα), ενώ η τρίτη στην παρουσίαση των φωτογραφιών στους γονείς και κηδεμόνες. Τελικώς, πρακτικά, ακολούθησαν τρεις ακόμα συναντήσεις ύστερα από την πρώτη, με στόχο την επιτυχή ολοκλήρωση της έρευνας, με την τελευταία να συνιστά συμπληρωματική συνάντηση της τρίτης, σε περίπτωση που κάποιος δεν μπόρεσε να παρευρεθεί σε αυτή.

Παρακάτω παρατίθεται αναλυτική περιγραφή των σχετικών συναντήσεων.

3.1.3 Περιγραφή

3.1.3.1 Πρώτη συνάντηση

Η πρώτη ερευνητική συνάντηση αποσκοπούσε στην εκτενή ενημέρωση των παιδιών αναφορικά με τη χρήση και χρησιμότητα της φωτογραφικής μηχανής, καθώς και στη φωτογράφιση των αντικειμένων ή εικόνων που εκείνα επιθυμούσαν.

Αναλυτικότερα, η εν λόγω συνάντηση ξεκίνησε με το καλωσόρισμα των παιδιών σε κύκλο και παιχνίδι γνωριμίας, την εξοικείωση τους με τη χρήση της φωτογραφικής μηχανής και την ομαδική μύηση στη «φωτογραφία», κατόπιν σχετικής εισηγήσεως. Ακολούθως, η εν λόγω εισήγηση συνίστατο στην ετυμολογική διερεύνηση της λέξης «φωτογραφία» (σ.σ. «φως» και «γράφω»), καθώς και στη νοηματοδότησή της ως μέσου αναπαράστασης και καταγραφής της ζωής (σ.σ. φως: ζωή/ «φωτογραφίζω» : «γράφω τη ζωή»).

Συνεχίζοντας, το επόμενο στάδιο της έρευνας εστιάστηκε στην πιθανή ανάδυση προβλημάτων ή συγκρούσεων. Στο πλαίσιο αυτό, κατόπιν εκτενούς ενημέρωσης

αναφορικά με τη διαδικασία αλλά και τον τελικό στόχο της «έκθεσης» του παραχθέντος υλικού στους γονείς και κηδεμόνες, ζητήθηκε από τα παιδιά να ακολουθήσουν την παρακάτω διαδικασία:

(1) Στην μία πλευρά μιας κόλλας χαρτιού να ζωγραφίσουν οτιδήποτε εκείνα έκριναν ως συναφές με τη θεματική «Κάτι που με στενοχωρεί/με θυμώνει», βάζοντας μια σχετική λεζάντα στο τέλος, ενώ

(2) στη δεύτερη όψη να ζωγραφίσουν οτιδήποτε εκείνα έκριναν ως συνεφές με τη θεματική «Κάτι που μου αρέσει/με κάνει χαρούμενο ή χαρούμενη».

(3) Τέλος, προτάθηκε στους συμμετέχοντες να φωτογραφίσουν μέσα στον ειδικά διαμορφωμένο χώρο του κέντρου «Βαβέλ» (σ.σ. «Φωτογραφικό Δωμάτιο»), οτιδήποτε εκείνα έκριναν ως συναφές με τις παραπάνω θεματικές της χαράς και της λύπης/θυμού.

Στο πλαίσιο αυτό, το «φωτογραφικό δωμάτιο», συνιστούσε έναν ειδικά διαμορφωμένο -από την ερευνήτρια- χώρο, γεμάτο από εικόνες, παιχνίδια και κούκλες· υποψήφια, εν ολίγοις, «φωτογραφικά αντικείμενα», καθώς και ειδικά διαμορφωμένες γωνίες φωτογραφικής λήψης. Ακολουθώς, τα παιδιά καλούνταν να συναντήσουν ατομικά την ερευνήτρια (σ.σ. ένα προς ένα) εντός του χώρου, προσκομίζοντας τις σχετικές τους ζωγραφιές. Ύστερα, τα παιδιά καλούνταν να φωτογραφίσουν πρώτα τα σχετικά αντικείμενα λύπης/ θυμού, και ύστερα τα συναφή ως προς τη διάσταση της χαράς. Στο σημείο αυτό, οφείλουμε να σημειώσουμε πως, παράλληλα με αυτή τη διαδικασία, όσα παιδιά παρευρίσκονταν εκτός του «φωτογραφικού δωματίου», στο «δωμάτιο της ομάδας», είχαν τη δυνατότητα εξοικείωσης με τη φωτογραφική διαδικασία διά μέσου ειδικά σχεδιασμένων –από την ερευνήτρια- φωτογραφικών παιχνιδιών.

Τελικώς, 6 από τα 12 παιδιά χρησιμοποίησαν τις ίδιες τις ζωγραφιές τους ως «φωτογραφικά αντικείμενα», σε συνδυασμό με λοιπά παιχνίδια και εικόνες, προκειμένου να εκφράσουν γλαφυρότερα τις σκέψεις και τα αισθήματά τους. Στην πράξη, αν και η ιδέα αυτή θεωρήθηκε ως αποδεκτή, ενδέχεται, εντούτοις, δύο από τα έξι εκείνα παιδιά να παρανόησαν τις σχετικές οδηγίες λόγω, κυρίως, της μικρής τους

ηλικίας, καθώς και των συνοδών γλωσσικών δυσκολιών ή λοιπών πολιτισμικών παραμέτρων. Επίσης, 10 παιδιά χρησιμοποίησαν εικόνες στις φωτογραφίες τους, ενώ παιχνίδια όπως «Το Σπίτι» αποτέλεσαν το κεντρικό και αποκλειστικό φωτογραφικό αντικείμενο 2 παιδιών.

Συνεχίζοντας, οφείλουμε να σημειώσουμε πως, μετά το πέρας της διαδικασίας, τα παιδιά ερωτήθηκαν κατά πόσον εκείνα ήταν ικανοποιημένα με το έργο που παρήγαγαν, καθώς και κατά πόσον εκείνα είχαν αλλάξει γνώμη και επιθυμούσαν να επιστρέψουν πίσω στο «φωτογραφικό δωμάτιο» για κάποιον λόγο. Ακολούθως, 8 από τα 12 παιδιά επέστρεψαν στο «φωτογραφικό δωμάτιο», κατόπιν προσωπικού τους αιτήματος, περισσότερο όμως λόγω απόλαυσης της διαδικασίας, όπως διεφάνη στην πράξη. Αναλυτικότερα, εκείνα συνέχισαν να φωτογραφίζουν πιο ελεύθερα οτιδήποτε τους ικανοποιούσε, συμπεριλαμβάνοντας εντούτοις, συχνά, εικόνες που αντανάκλυσαν αρνητικά συναισθήματα.

Τελικώς, όλοι οι συμμετέχοντες επέστρεψαν στο «δωμάτιο της ομάδας», όπου ενημερώθηκαν αναφορικά με την επόμενη συνάντηση, κλείνοντας, τελικώς, τον κύκλο της ομάδας με έναν αποχαιρετισμό.



Εικόνα 5. Χώρος διεξαγωγής της πιλοτικής έρευνας



Εικόνα 6. Εικόνες στο χώρο διεξαγωγής της πιλοτικής έρευνας

3.1.3.2 Δεύτερη συνάντηση

Προχωρώντας, η επόμενη προγραμματισμένη συνάντηση υλοποιήθηκε δύο ημέρες αργότερα, προκειμένου τα παιδιά να αναρτήσουν σε κάδρα τις εκτυπωμένες τους φωτογραφίες. Ακολούθως, κάθε συμμετέχων πήρε τις δύο φωτογραφίες του (σ.σ. εκείνη που τον στενοχωρεί και εκείνη που τον κάνει χαρούμενο) μαζί με ένα κάδρο, και ύστερα πραγματοποιήθηκε εικαστική δραστηριότητα τοποθέτησης των φωτογραφιών σε κάδρα.

Στο πλαίσιο αυτό, καθώς τα δύο μεγαλύτερα παιδιά απουσίαζαν από τη δεύτερη συνάντηση, η σχετική δραστηριότητα αναδιαμορφώθηκε σε συνάρτηση με τις ανάγκες των παιδιών μικρότερης ηλικίας.

Στην πράξη, κατά τη διάρκεια της εικαστικής δραστηριότητας, η ερευνήτρια ζήτησε προσωπικά από κάθε συμμετέχοντα την απόδοση «τίτλων» σε έκαστη φωτογραφία. Ως ενδιαφέρουσα, στο σημείο αυτό, κρίθηκε η αντίδραση ενός παιδιού, το οποίο, αφού περάτωσε τη σχετική δραστηριότητα, εξέφρασε την ανασφάλειά του αναφορικά με την έκθεση του έργου του μπροστά στον πατέρα του, ζητώντας

ακολουθώς την αντικατάστασή του. Στο πλαίσιο αυτό, κατόπιν συμβουλής του κέντρου αναφορικά με την αντιμετώπιση του εν λόγω παιδιού, ακολούθησε διαβεβαίωση από την ερευνήτρια προς τον συμμετέχοντα πως θα προηγηθεί συζήτηση μεταξύ τους, πριν την τελική έκθεση του έργου του.

Τέλος, κατασκευάστηκαν από τα παιδιά προσκλητήριες κάρτες προς τους γονείς και κηδεμόνες, με σκοπό την αναγγελία της επερχόμενης διήμερης έκθεσης.



Εικόνα 7. Η εικαστική δραστηριότητα κατά τη δεύτερη συνάντηση

3.1.3.3 Τρίτη συνάντηση

Μεταβαίνοντας στο πλαίσιο της έκθεσης, προγραμματισμένη ήταν επίσης και μια παράλληλη «συνέντευξη»/ συζήτηση εκ μέρους της ερευνήτριας, με στόχο τη μελέτη του πιθανού αντικτύπου των φωτογραφιών επί της αντίληψης των γονέων. Ακολουθώς, οι σχετικές ερωτήσεις ήταν απλές και σύντομες, και αφορούσαν κυρίως το ζήτημα των φωτογραφιών και της επίδρασής τους, καθώς και στην ανάδυση τυχόν συγκρούσεων. Στο πλαίσιο αυτό, κατόπιν απομάκρυνσης των παιδιών από το εκθεσιακό δωμάτιο, κάθε γονέας επρόκειτο να ερωτηθεί μεμονωμένα αναφορικά με το κάδρο του παιδιού του.

Πρακτικά, κατά την πρώτη ημέρα της έκθεσης, παρευρέθη η μητέρα ενός μόνο

παιδιού. Ως εκ τούτου, δεδομένης της επακόλουθης χρονικής ευελιξίας, η σχετική συνέντευξη διήρκησε περισσότερο από το αναμενόμενο όριο, προσλαμβάνοντας παράλληλα μια περισσότερο «ελεύθερη» μορφή. Ακολούθως, ως βοηθητική κρίνεται η αναλυτική περιγραφή της συγκεκριμένης περίπτωσης, προκειμένου να διαφανεί η σχετική επίδραση των εν λόγω εικόνων επί της αντίληψης του συγκεκριμένου γονέα.

Αναλυτικότερα, αρχικώς, ζητήθηκε από τη μητέρα να «μαντέψει» ποιο ήταν το κάδρο με τις φωτογραφίες του γιου της. Εν προκειμένω, οι σχετικές φωτογραφίες απεικόνιζαν ένα κορίτσι με ένα γατάκι, καθώς και μία μητέρα να μαλώνει το γιο της.

Συνεχίζοντας, κατόπιν υποδείξεως του παιδιού, ξεκίνησε ένας διάλογος μεταξύ του ιδίου και της μητέρας του, παρουσία της ερευνήτριας και της ψυχολόγου του κέντρου. Χαρακτηριστική στιχομυθία συνιστά ο ακόλουθος διάλογος:

(M) «Τί; Εγώ σε μαλώνω; Όταν δεν είσαι φρόνιμος τί να κάνω;»

(Π) «Όχι, γενικά για τη βία είναι».

Προχωρώντας, τη δεδομένη στιγμή ζητήθηκε από το παιδί να αποχωρήσει υπό την συνοδεία της ψυχολόγου του κέντρου, ενώ, κατόπιν σχετικής πληροφόρησης, η μητέρα συναίνεσε ως προς τη συμμετοχή της στις ερωτήσεις της ερευνήτριας.

Συνεχίζοντας, της ζητήθηκε, αρχικώς, να ονοματίσει τις σχετικές απεικονίσεις, καταλήγοντας στους αντίστοιχους τίτλους «Αγαπάω τα ζώα» και «Το ξύλο». Στο σημείο εκείνο, η μητέρα αισθάνθηκε εκ νέου την ανάγκη να διευκρινίσει πως δεν καταφεύγει γενικώς σε βίαιες συμπεριφορές, ενώ νοηματοδότησε τη συμπεριφορά του γιου της ως μέσον «εντυπωσιασμού». Στο ίδιο πλαίσιο, η στάση της μητέρας υπήρξε γενικώς απολογητική, αναφορικά με τον περιορισμένο χρόνο της λόγω εργασιακών υποχρεώσεων. Τελικώς, χωρίς την παρέμβαση της ερευνήτριας, η μητέρα αποφάσισε να επιλύσει την σχετική της ψυχοσύγκρουση, δηλώνοντας ηχηρά «Θα τον πάρω να πάμε για μια πορτοκαλάδα να του μιλήσω μετά από δω».

Καταλήγοντας, οφείλουμε να σημειώσουμε πως η συγκεκριμένη οικογένεια δεν συνίστατο από οικονομικούς μετανάστες, αλλά από πολιτικούς πρόσφυγες, όπως δήλωσε η ίδια η μητέρα. Τελικώς, μετά το πέρας της εν λόγω συνέντευξης/συζήτησης,

η μητέρα απευθύνθηκε στους ψυχολόγους του κέντρου προκειμένου να διασφαλίσει μια μελλοντική συμβουλευτική συνεδρία.

Στο πλαίσιο αυτό, μπορούμε να συμπεράνουμε- μερικώς τουλάχιστον- πως οι δεδομένες «ευνοϊκές» συνθήκες της έκθεσης, σε συνδυασμό με την αναφερθείσα συμβουλευτική διαδικασία με την ερευνήτρια, καθώς και το σχετικό μορφωτικό επίπεδο του γονέα (σ.σ. υψηλό), συντέλεσαν μέχρι ενός βαθμού στην τελική διαδικασία επίλυσης της αναδυθείσας (ψυχο-)σύγκρουσης από τον ίδιο το γονέα.



Εικόνα 8. Οι φωτογραφίες του Φ. (πάνω απεικονίζεται η θετική, κάτω η αρνητική)

3.1.3.4 Τέταρτη συνάντηση

Συνεχίζοντας, κατά τη δεύτερη ημέρα της έκθεσης παρευρέθηκαν στο χώρο του «Βαβέλ» οι περισσότεροι από τους γονείς και κηδεμόνες των ερευνητικών συμμετεχόντων. Στο ίδιο πλαίσιο, οι σχετικές συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με όλους τους παρευρισκομένους, εντούτοις θα εστιαστούμε μόνο σε εκείνες τις περιπτώσεις που παρουσιάζουν το μεγαλύτερο ερευνητικό ενδιαφέρον.

Αναλυτικότερα, μία από τις συνεντεύξεις υλοποιήθηκε με τη μητέρα ενός αγοριού 15

ετών, η οποία ανέλαβε να εκπροσωπήσει και ένα κορίτσι 15 ετών, για το οποίο ήταν υπεύθυνη στην Ελλάδα. Η εν λόγω συνέντευξη πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια μεταφράστριας Φαρσί του «Βαβέλ». Συνεχίζοντας, οι σχετικές φωτογραφίες και των δύο παιδιών φάνηκαν να αντανακλούν ζητήματα για τα οποία η γυναίκα δήλωσε ενήμερη, σημειώνοντας πως εκείνη καταβάλλει κάθε δυνατή προσπάθεια έτσι ώστε να κρατά τα παιδιά χαρούμενα και ξέγνοιαστα. Αναλυτικότερα, τα εν λόγω προβλήματα αφορούσαν κυρίως στη στέγαση, την ασφάλεια, καθώς και τον κατακερματισμό και διασπορά της οικογένειας. Ακολούθως, μεταγενέστερη πληροφόρηση υπέδειξε πως το συγκεκριμένο κορίτσι είχε πέσει θύμα ρατσιστικής επίθεσης, λίγες μονάχα μέρες μετά την άφιξή της στην Ελλάδα. Εν τέλει, η μητέρα σημείωσε πως οι φωτογραφίες λειτούργησαν ως διάυλος επικοινωνίας «άφατων» συναισθημάτων και ανησυχιών.



Εικόνα 9. Η αρνητική φωτογραφία της Ρ.



Εικόνα 10. Η θετική φωτογραφία της Ρ.

Συνεχίζοντας, μια ακόμη ενδιαφέρουσα περίπτωση αναδύθηκε κατά την επίσκεψη των γονέων ενός παιδιού, του οποίου η φωτογραφία απεικόνιζε μία εικόνα-κόμιξ ενός θυμωμένου παιδιού που φώναζε σε ένα μικρότερο (Βλ. Εικ.11). Στο πλαίσιο αυτό, σύμφωνα με την πληροφόρηση του κέντρου «Βαβέλ», το εν λόγω παιδί αντιμετώπιζε προβλήματα με το μεγαλύτερο αδερφό του, εντούτοις οι γονείς δεν προέβησαν στην αναμενόμενη σύνδεση ανάμεσα στην κατάσταση εκείνη και τη θεματολογία της φωτογραφίας.

Συνοψίζοντας, οι γονείς αυτοπαρουσιάστηκαν ως υποστηρικτικοί και ενθουσιώδεις αναφορικά με τις φωτογραφικές ικανότητες του παιδιού τους. Τελικώς, ο πατέρας παρατήρησε πως η μια εικόνα αντανάκλούσε το συναίσθημα του φόβου. Ακολούθως, αμέσως μετά το πέρας της συνέντευξης, οι εν λόγω γονείς απευθύνθηκαν στους ψυχολόγους του κέντρου, προκειμένου να αιτηθούν την συμμετοχή στην ενισχυτική διδασκαλία, όπου και- πράγματι- αναδύθηκαν ζητήματα φόβου.



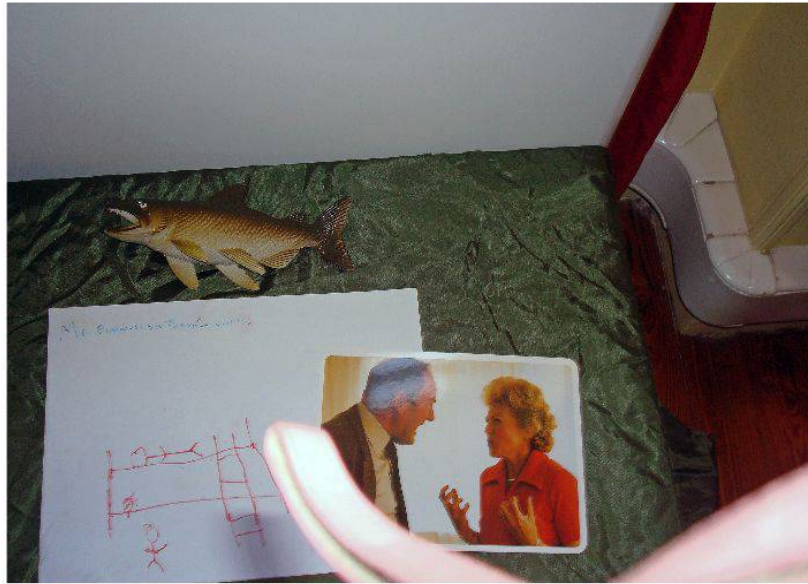
Εικόνα 11. Οι φωτογραφίες του Ε. (πάνω απεικονίζεται η θετική, κάτω η αρνητική)

Στο πλαίσιο αυτό, οφείλουμε να επισημάνουμε τη στάση «άρνησης» πολλών γονέων, αναφορικά με τις εκάστοτε αρνητικές διαστάσεις ορισμένων φωτογραφιών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα συνιστά η περίπτωση του γονέα ενός κοριτσιού, το οποίο είχε επιμείνει «Να μη δείξουμε αυτό που με θυμώνει γιατί θα στενοχωρηθεί ο μπαμπάς». Στο πλαίσιο αυτό, κατόπιν καθησυχασμού των συνεργατών του «Βαβέλ», αποφασίστηκε τελικώς από κοινού να καλύψουμε τη μία φωτογραφία με μια λευκή κόλλα (Βλ. Εικ.12). Ακολούθως, όταν, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, ο πατέρας ρωτήθηκε για το κατά πόσον οι φωτογραφίες του παιδιού του αντανακλούν ανείπωτα αισθήματα και προβληματισμούς, εκείνος αρνήθηκε κατηγορηματικά, υποστηρίζοντας αυτολεξεί πως «Όχι, δεν ντρέπονται... δεν κρατάνε τίποτα... ό,τι γουστάρουν το λένε, δεν το κρύβουν».



Εικόνα 12. Οι φωτογραφίες της Α. (πάνω απεικονίζεται η αρνητική και κάτω η θετική)

Τέλος, μία ακόμη ενδιαφέρουσα περίπτωση αφορά σε μία μητέρα, η οποία κατάφερε, μέσω της περιγραφείσας διαδικασίας, να διαπιστώσει τη βαρύνουσα σπουδαιότητα ενός προβλήματος που αντιμετώπιζε ο γιος της (Βλ. Εικ.13). Αναλυτικότερα, το εν λόγω πρόβλημα αφορούσε στην ταραχώδη σχέση της μητέρας με το σύζυγό της· κατάσταση, την οποία η ίδια μετέφραζε απλώς ως «[έχουμε] Κάποιους καβγάδες, όπως όλοι». Εντούτοις, οι καβγάδες εκείνοι φάνηκαν να απασχολούν το παιδί περισσότερο από όσο η ίδια φανταζόταν, δηλώνοντας χαρακτηριστικά πως «Ναι ακριβώς, δεν το είχα σκεφτεί... Τώρα που το σκέφτομαι με είχε ρωτήσει μια φορά, αν θα χωρίσουμε, με ποιον θα πάει να μείνει... Είναι πολύ ευαίσθητος...».



Εικόνα 13. Η αρνητική εικόνα του Β. (επάνω)



Εικόνα 14. Η θετική εικόνα του Β.

3.1.4 Παρατηρήσεις

Προχωρώντας στο επίπεδο ανάλυσης και αξιολόγησης της περιγραφείσας πιλοτικής έρευνας, οι γενικότερες παρατηρήσεις αφορούν περισσότερο στα αποτελέσματα, τις δυσκολίες και τις μεθοδολογικές τροποποιήσεις που απαιτήθηκαν προκειμένου να εξυπηρετηθούν καλύτερα οι ανάγκες της επερχόμενης βασικής έρευνας.

Αρχικώς, τα σχετικά ευρήματα αποδείχθηκαν ενθαρρυντικά, πέρα από κάθε προσδοκία. Αναλυτικότερα, διαφάνηκε η ικανότητα της εικόνας να διεγείρει το στοιχείο της ενσυναίσθησης, οδηγώντας τελικώς τόσο στην ανάδυση οικογενειακών συγκρούσεων, όσο και στην μετέπειτα αναζήτηση αποτελεσματικών τρόπων επίλυσης, σε συνάρτηση πάντοτε με τη «δεκτικότητα» κάθε υποκειμένου.

Στο πλαίσιο αυτό, οι σχετικές διαφορές στον τρόπο επεξεργασίας (σ.σ. συνειδητή ή ασυνειδητή) και επίλυσης πρέπει να αποδοθούν, μερικώς τουλάχιστον, στις παρατηρούμενες διατομικές διαφορές αναφορικά με την κουλτούρα, το μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο, αλλά και την οικονομική κατάσταση και τις σχετικές συνθήκες διαβίωσης. Εντούτοις, παρά τις περιγραφείσες διαφορές, κοινό σημείο αποτέλεσε η τελική αναγνώριση των εκάστοτε προβλημάτων, καθώς και η διάθεση για περαιτέρω επίλυση.

Καταλήγοντας, το εν λόγω πρόγραμμα χαρακτηρίστηκε ως «απόλυτα επιτυχημένο» από το κέντρο «Βαβέλ», το οποίο και εξετάζει την πιθανότητα εθελοντικής επανεφαρμογής του.

Από την άλλη πλευρά, ως ιδιαίτερα δυσχερής αξιολογήθηκε η διαδικασία εντοπισμού του σχετικού ερευνητικού πληθυσμού, καθώς και η στρατολόγηση του τελικού δείγματος, δεδομένης της ιδιαίτερης φύσης της έρευνας (σ.σ. η τέχνη της φωτογραφίας θεωρείται συχνά ως «χόμπι»· έννοια άγνωστη σε ορισμένους πολιτισμούς), καθώς και της ιδιαίτερης «πολυπολιτισμικής» ταυτότητας των συμμετεχόντων και των συχνών συνοδών οικονομικών προβλημάτων, που άπτονται άμεσα και έμμεσα των παραμέτρων της συνεπούς και αδιάσπαστης συμμετοχής και ερευνητικής δέσμευσης. Στο πλαίσιο αυτό, ως ιδανικός τρόπος προσέγγισης αντιστοίχων πληθυσμών κρίθηκε η υλοποίηση της έρευνας σε σχετικά σχολεία, και

συνεπώς σε παιδιά.

Τέλος, οι παράμετροι της γλωσσικής ανομοιογένειας σε συνδυασμό με το αυστηρό χρονικό πλαίσιο δυσχέραναν τη διαδικασία της «τεχνικής μύησης» στην πρακτική της φωτογραφίας. Ως εκ τούτου, προτείνεται σε μελλοντικά πονήματα ο σχεδιασμός απλών και σαφών, γραπτών οδηγιών για έκαστη δραστηριότητα. Επιπλέον, προτείνεται, επίσης, ο προγραμματισμός μιας συνάντησης, αφιερωμένης στην εισαγωγή και επεξεργασία του θέματος, προκειμένου να διασφαλισθεί η μετέπειτα ομαλή ροή της έρευνας.

3.1.5 Συμπεράσματα

Στηριζόμενα στις ανωτέρω παρατηρήσεις μπορούμε να καταλήξουμε στο πρώιμο συμπέρασμα πως η οπτική επαφή με το συναίσθημα που γεννά ένα πρόβλημα, πιθανώς να επηρεάζει- ασυνείδητα- την ενσυναίσθηση των υποκειμένων, με αποτέλεσμα να περιορίζει τις «εγω-κεντρικές» συμπεριφορές και αντιστάσεις.

Από την άλλη πλευρά, ως εποικοδομητική κρίνεται και η επακόλουθη συζήτηση (σ.σ. κατόπιν της οπτικής επαφής με την εικόνα), προκειμένου να υποβοηθηθεί η ομαλή ανάδυση και επίλυση του εκάστοτε προβλήματος. Στο πλαίσιο αυτό, ως καταλυτική αξιολογείται η ευέλικτη στάση του συνεντευξιαστή, στηριζόμενη στις αρχές της δημιουργικότητας.

Τέλος, η μεγαλύτερη επικέντρωση στο υποβόσκον συναίσθημα, έναντι της αμιγούς εστίασης στο «πρόβλημα» από την πλευρά του «πομπού», πιθανώς να είναι αποτελεσματικότερη, τόσο σε επίπεδο μετάδοσης του εκάστοτε «μηνύματος», όσο και σε επίπεδο ενσυναισθητικής διέγερσης του «δέκτη», υποβοηθώντας παράλληλα τη «διάγνωση» της -συχνά αφανούς- εκείνης πρωταρχικής συγκρουσιακής αιτίας.

Καταλήγοντας, τόσο η οπτική επαφή και «αντιπαράθεση» με το εκάστοτε πρόβλημα, όσο και η επακόλουθη λεκτική συζήτηση και ανάλυση, δύνανται να οδηγήσουν στην ανάδυση αλλά και επίλυση πιθανών συγκρούσεων, εφόσον ο πομπός του μηνύματος έχει επικεντρωθεί κυρίως στο συνοδό συναίσθημα.

3.1.6 Προτάσεις για τη βασική έρευνα

Συνοψίζοντας τα ανωτέρω ευρήματα, η πιλοτική έρευνα στο Κέντρο Ημέρας «Βαβέλ» κατέστησε εμφανή τη σημασία του συναισθηματικού παράγοντα που ενέχεται στην οπτική επαφή με το εκάστοτε πρόβλημα. Ως εκ τούτου, κρίθηκε ως αναγκαία η εστίαση της βασικής έρευνας επί του εν λόγω ζητήματος.

Επιπλέον, η προηγούμενη εμπειρία συνέβαλε καταλυτικά στην αναδιαμόρφωση των ερευνητικών οδηγιών προς τους συμμετέχοντες, έτσι ώστε οι τελευταίες να είναι εξ' αρχής σαφείς, σεβόμενες παράλληλα το δημιουργικό χαρακτήρα της διαδικασίας, η οποία προβλέπει την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα, ανάλογα με τις εκάστοτε ομαδικές ή ατομικές ανάγκες.

Επίσης, στο ίδιο πλαίσιο, διεφάνη η αναγκαιότητα για δυνατότητα λεκτικής επεξεργασίας του θέματος, προκειμένου να διευκολυνθεί ακολούθως και η μη-λεκτική επεξεργασία. Η παράμετρος αυτή κατέστη περισσότερο εμφανής κατά την έκθεση των φωτογραφιών, όπου η αδυναμία λεκτικής επικοινωνίας δυσχέρανε ιδιαίτερα την εφαρμογή της προβλεπόμενης διαδικασίας. Επιπλέον, προκειμένου να περατωθούν τα ανωτέρω, ως «ιδεατή» ηλικία των συμμετεχόντων προτάθηκε εκείνη άνω των 15 ετών.

3.2 Η Βασική Έρευνα σε Σχολεία της Αθήνας

3.2.1 Το Δείγμα

Μεταβαίνοντας στο πλαίσιο της βασικής έρευνας, εκείνη πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά την περίοδο από 9 έως 27 Ιανουαρίου του 2012, διήρκησε περί τις τρεις εβδομάδες, και συμπεριέλαβε δείγμα 120 μαθητών της Β΄ (και της Γ΄, σε μία περίπτωση) Λυκείου, προερχομένων από πέντε τμήματα, πέντε διαφορετικών Αθηναϊκών σχολείων.

Αναλυτικότερα, τα εν λόγω σχολεία βρίσκονταν διεσπαρμένα σε διάφορες περιοχές του Αθηναϊκού κέντρου, συμπεριλαμβάνοντας το 5ο Λύκειο Εξαρχείων, το 63ο Λύκειο Αθηνών (Βοτανικός), το 41ο (Πλατεία Αμερικής), το 32ο (Πλατεία Κολιάτσου) και το 60ο (Κυψέλη). Η δεδομένη επιλογή των σχολείων υλοποιήθηκε βάσει των δημογραφικών στοιχείων, με γνώμονα το σχετικό βαθμό πολυπολιτισμικότητας των πληθυσμών που διαμένουν σε εκείνες τις περιοχές, καθώς και με τη βοήθεια των σχολικών διευθυντών, οι οποίοι ειδοποιήθηκαν πριν από την επίσημη διεξαγωγή της έρευνας. Ωστόσο, η αναφορά της κάθε περίπτωσης πραγματοποιείται ανώνυμα, με σκοπό την προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων. Τέλος, καθώς η σχετική άδεια έρευνας από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (συνημμένη στο παράρτημα), προέβλεπε μόνο δύο διδακτικές ώρες ανά τμήμα, η έρευνα αναδιαμορφώθηκε ακολούθως, ανάλογα με τις προβλεπόμενες συνθήκες.

3.2.2 Η Διαδικασία

Αναλυτικότερα, κατά την πρώτη εβδομάδα πραγματοποιήθηκε η πρώτη επίσκεψη σε κάθε σχολείο, όπου και παρουσιάστηκε εκτενώς η παρούσα έρευνα, ως μέρος ερευνητικού και διδακτορικού προγράμματος του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Ακολούθως, η συμβατική διδακτική ώρα χωρίστηκε σε δύο μέρη, τα οποία αντιστοιχούσαν στα δύο πρώτα επίπεδα της διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο μέρος συμπεριλάμβανε την επεξεργασία του θέματος από τους μαθητές, το οποίο ύστερα εκείνοι καλούνταν να απεικονίσουν με ψηφιακές

φωτογραφικές μηχανές. Αναλυτικότερα, παρατίθενται ακολούθως τα βήματα που εφαρμόστηκαν:

(1) Αρχικώς, πραγματοποιήθηκε η εισαγωγή στις θεματικές της «Αλήθειας» και της «Ειλικρίνειας στις σχέσεις», με γνώμονα τη φράση του συγγραφέα παιδικών βιβλίων Dr. Seuss (1904-1991) «Να είσαι αυτός που είσαι και να λες αυτό που νιώθεις γιατί αυτοί που ενοχλούνται δεν έχουν σημασία και αυτοί που έχουν σημασία δεν ενοχλούνται». Στόχο της εν λόγω εισαγωγής συνιστούσε η ενθάρρυνση των μαθητών, προκειμένου εκείνοι να εκφράσουν ελεύθερα τις βαθύτερες σκέψεις και αισθήματά τους.

(2) Έπειτα, δόθηκαν στους μαθητές λευκές κόλλες Α4, ζητώντας τους να καταγράψουν ανωνύμως στη μία όψη της κόλλας «Κάτι που με ενοχλεί σε σχέση με κάποιον συμμαθητή μου», και στη δεύτερη όψη «Κάτι που μου αρέσει σε σχέση με κάποιον συμμαθητή μου».

Στο πλαίσιο αυτό, οι εν λόγω θεματικές συνδέονταν με μεγάλο βαθμό ελευθερίας έκφρασης, ενώ οι μαθητές παροτρύνθηκαν να αναφερθούν σε περισσότερα από ένα άτομα, εφόσον το επιθυμούσαν, ή ακόμα και σε κανένα. Τέλος, ο δοθείς χρόνος κυμάνθηκε από 5 έως 10 λεπτά, σε ευθεία αναλογία ως προς τον εκάστοτε αριθμό των μαθητών ανά τμήμα.

Προχωρώντας, κατά το δεύτερο επίπεδο της διαδικασίας, ζητήθηκε από τους μαθητές να φωτογραφίσουν τα όσα κατέγραψαν προηγουμένως. Αναλυτικότερα, οι δοθείσες οδηγίες και τα εφαρμοσθέντα στάδια ήταν τα ακόλουθα:

1. Παραδόθηκε μία ψηφιακή φωτογραφική μηχανή σε κάθε μαθητή εναλλάξ (σ.σ. οι διαθέσιμες φωτογραφικές μηχανές ήταν πέντε)
2. Ο κάθε μαθητής κλήθηκε να αναζητήσει το εκάστοτε «φωτογραφικό αντικείμενο» μόνος του
3. Απαγορεύτηκε η φωτογράφιση προσώπων, σε συμφωνία με τους σχετικούς ερευνητικούς κανονισμούς
4. Ο μέγιστος χρόνος κατοχής της φωτογραφικής μηχανής ορίστηκε στα 5 λεπτά
5. Μετά το πέρας εκείνου του διαστήματος, οι φωτογραφικές μηχανές όφειλαν να

δοθούν στον επόμενο μαθητή

6. Ο κάθε μαθητής δικαιούτο δύο μόνο φωτογραφίες
7. Οι φωτογραφίες όφειλαν να βασίζονται σε δύο διαφορετικά, διακριτά θέματα
8. Τα εν λόγω θέματα όφειλαν να έχουν συναισθηματικά-αντικρουόμενο χαρακτήρα
9. Το αρνητικό όφειλε να προηγείται του θετικού θέματος
10. Η επεξεργασία διήρκησε μέχρι να ολοκληρώσουν τη φωτογράφιση όλοι οι μαθητές

Προχωρώντας, κατά τη δεύτερη εβδομάδα υλοποίησης της έρευνας, πραγματοποιήθηκε ο δεύτερος γύρος επισκέψεων στα ίδια σχολεία και τμήματα, οπότε και διεξήχθησαν το τρίτο και το τέταρτο επίπεδο.

Αναλυτικότερα, το τρίτο επίπεδο περιλάμβανε τη διανομή των εκτυπωμένων φωτογραφιών στους μαθητές-«δημιουργούς», καθώς και την επακόλουθη προσφορά τους στα άτομα εκείνα, προς τα οποία απευθύνονταν οι φωτογραφίες (σ.σ. «δέκτες»). Κατόπιν, οι «δέκτες» κλήθηκαν να καταγράψουν στην οπίσθια όψη κάθε φωτογραφίας «Τι πιστεύω ότι συμβολίζει και τι συναισθήματα μου προκαλεί», υπό την οδηγία «Γράψτε το πρώτο πράγμα που σας έρχεται στο μυαλό».

Στη συνέχεια, κατά το τέταρτο επίπεδο, πραγματοποιήθηκε ομαδική συζήτηση σε κύκλο, υπό την μορφή ομάδων-εστίασης (σ.σ. «focus-group»), προκειμένου οι μαθητές να αναπτύξουν περαιτέρω τις σκέψεις, τους συμβολισμούς και τα συναισθήματά τους αναφορικά με τις φωτογραφίες που τους δόθηκαν, πραγματοποιώντας παράλληλα υποθέσεις αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους τους δόθηκαν οι εν λόγω φωτογραφίες.

Στο πλαίσιο αυτό, ο εκάστοτε «δημιουργός» είχε τη δυνατότητα να παρέμβει με σχόλια ή διευκρινίσεις. Ακολούθως, οι γενικές δοθείσες οδηγίες ήταν οι ακόλουθες: «Μιλώ ειλικρινά, ακούω ειλικρινά, μιλάω πάντα σε Α' ενικό πρόσωπο, αφού εκφράζω τη δική μου άποψη, σέβομαι τον άλλον, δε μιλάω όταν μιλάει κάποιος άλλος και δε χαρακτηρίζω ούτε κρίνω κανέναν».

Έπειτα, μετά το πέρας της συζήτησης, ζητήθηκε από τους μαθητές η περάτωση μιας μικρής εργασίας, με στόχο την αξιολόγηση της πρωθύστερης διαδικασίας.

Αναλυτικότερα, η εργασία έφερε τον τίτλο «Γράψτε σε μία σελίδα την άποψή σας για όσα κάναμε σε αυτές τις δύο συναντήσεις. Τι ρόλο πιστεύετε ότι έπαιξε η φωτογραφία στο να κατανοήσετε καλύτερα τους συμμαθητές σας; Σκέφτεστε να αλλάξετε κάτι στη συμπεριφορά σας προς αυτούς;».

Στο πλαίσιο αυτό, οφείλουμε να διευκρινίσουμε πως η εν λόγω ενέργεια επιχείρησε να αντικαταστήσει τη χρονοβόρα διαδικασία της επίσημης συνέντευξης, δεδομένου πως η αντίστοιχη έγκριση της έρευνας από τους προαναφερθέντες δημοσίους φορείς δεν προέβλεπε την απασχόληση του κάθε τμήματος πέραν των δύο διδακτικών ωρών.

Τέλος, κατά την εβδομάδα που ακολούθησε, πραγματοποιήθηκε η τρίτη συνάντηση με τους ίδιους μαθητές κάθε σχολείου, με στόχο τη συλλογή των σχετικών εργασιών. Επιπλέον, σε ειδικές περιπτώσεις και κατόπιν συνεννόησης με τους εκάστοτε καθηγητές και διευθυντές των εν λόγω σχολείων, διεξήχθησαν και ορισμένες βραχείες και μεμονωμένες συνεντεύξεις με ορισμένους μαθητές, οι οποίοι επέδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να τονίσουμε πως, καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας, οι μαθητές ενημερώθηκαν πολλακώς αναφορικά με την εθελούσια, ανώνυμη και προαιρετική φύση της συμμετοχής τους, σε συμφωνία με τις προδιαγραφές και τους κανονισμούς του Υπουργείου Παιδείας και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

3.2.3 Ανάλυση Στοιχείων

Μεταβαίνοντας στο επίπεδο της ανάλυσης των ερευνητικών ευρημάτων, αυτή υλοποιήθηκε με γνώμονα τα τέσσερα βήματα της φαινομενολογικής ανάλυσης στοιχείων που προτείνει ο Giorgi (1975) συμπεριλαμβάνοντας την (1) «ανάγνωση», τη (2) «δεύτερη ανάγνωση», τον (3) «αναστοχασμό» και τη (4) «σύνθεση» (Wertz, 2008).

Ακολουθώντας, στο παρόν κεφάλαιο, η κάθε διακριτή περίπτωση σχολείου παρουσιάζεται μεμονωμένα και απαρτίζεται από δύο μέρη. Αναλυτικότερα, αρχικώς παρουσιάζονται ορισμένες ενδεικτικές εικόνες-ευρήματα, ενώ στη συνέχεια πραγματοποιείται η παράθεση ορισμένων σχετικών, ενδεικτικών λεκτικών στοιχείων,

με στόχο την εξοικείωση του αναγνώστη με την ιδιαιτερότητα κάθε περίπτωσης. Τέλος, η ανάλυση των στοιχείων πραγματοποιείται διαισθητικά, με βάση τα τέσσερα προαναφερθέντα βήματα της φαινομενολογικής ανάλυσης.

Πιο συγκεκριμένα, η παρουσίαση των στοιχείων ξεκινά με την παράθεση ενός αποσπάσματος από τις προσωπικές σημειώσεις της ερευνήτριας, καθώς και μιας εισαγωγής που περιγράφει την εκάστοτε περίπτωση. Ύστερα ακολουθεί η παράθεση ποικίλων φαινομένων που παρατηρήθηκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Εν συνεχεία, ακολουθεί η ανάλυση των εν λόγω φαινομένων, η οποία απαρτίζεται από την «πρώτη ανάγνωση», τη «δεύτερη ανάγνωση», τον «αναστοχασμό» και τη «σύνθεση». Στο σημείο αυτό, οφείλουμε να τονίσουμε πως η σύνθεση, σε κάθε περίπτωση, πραγματοποιείται ποικιλοτρόπως, δημιουργικά και σε αντιστοιχία ως προς την ποιότητα και το «δυναμικό» των εκάστοτε στοιχείων.

Συνοψίζοντας, τα προαναφερθέντα τρία πρώτα βήματα, παρότι συνιστούν μέρη της προσωπικής διαδικασίας που ακολουθεί ο ερευνητής, παρουσιάζονται, εντούτοις, στην παρούσα διατριβή, με στόχο να διασαφηνίσουν στον αναγνώστη τη διαδοχή της αναλυτικής σκέψης κατά τη φαινομενολογική προσέγγιση. Ως εκ τούτου, η γραφή, πολλές φορές, υιοθετεί έναν προσωπικό, λιγότερο ακαδημαϊκό χαρακτήρα.

1. Πρώτη Περίπτωση



Εικόνα 16. Ενδεικτικές εικόνες πρώτης περίπτωσης

Πρώτη Περίπτωση (18 μαθητές)

ΓΡΑΠΤΑ	<p>Θετικά: λέει αυτά που θέλει, ελευθερία έκφρασής του, περνάμε καλά, γελάμε με τις πλάκες, ορισμένα άτομα που μπορώ να συζητήσω σοβαρά, κανένας δεν προδίδει τους συμμαθητές του και στηρίζουμε ο ένας τον άλλον, η χαλαρότητα με την οποία αντιμετωπίζουμε κάθε κατάσταση, όλα τα παιδιά ξέρουν τι σημαίνει πλάκα και σου φτιάχνει τη μέρα, οι βλακείες που κάνουμε στα τετράδα.</p> <p>Αρνητικά: φασαρία (8), ανωριμότητα (4), κάποια παιδιά δεν έχουν όρια, κάνει όλο βλακείες, κάνει σα παιδάκι του δημοτικού, συνέχεια με μειώνει</p> <p><u>Γενικά</u></p> <p>Εκτιμάται: η ειλικρίνεια, ο αυθορμητισμός, οι πλάκες, η αλληλεγγύη</p> <p>Δεν εκτιμάται: η φασαρία, η ανωριμότητα και η παρενόχληση (Bullying)</p>
ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ	ελευθερία έκφρασης, αλληλεγγύη, φύση, επιλογές, σκοτάδι
ΠΡΟΦΟΡΙΚΑ	αντιστοιχία με γραπτά και φωτογραφίες από όσους είχαν πρόθεση
ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	όσοι συμμετείχαν 'σοβαρά' μίλησαν ανοικτά και άγγιξαν βαθύτερες προσωπικές ανησυχίες

Δήλωση ερευνήτριας:

"Ένα τμήμα άνω κάτω. Ένας πανικός. Τώρα θυμήθηκα πόσο δύσκολη ήταν η πρώτη φορά. Κανείς δεν άκουγε εκτός από μερικές εξαιρέσεις."

Εισαγωγή ερευνήτριας:

Αναφορικά με την πρώτη περίπτωση, η σχετική διαδικασία ακολουθήθηκε ομαλά κατά ένα ποσοστό 60%, καθώς το πρώτο, δεύτερο και τρίτο βήμα εκτελέστηκαν ορθά από την πλειοψηφία των μαθητών, ενώ κατά το τέταρτο βήμα δεν παρατηρήθηκε

διάθεση συμμετοχής από ορισμένους μαθητές, με αποτέλεσμα να δυσχεράνουν τη διαδικασία και για τους υπολοίπους. Ωστόσο, σημαντικές παρατηρήσεις σημειώθηκαν σε σχέση με την εμφάνιση «αναστοχασμού», ύστερα από την ανταλλαγή των φωτογραφιών και την «αποφυγή» της διαδικασίας από τους «ζωηρούς» μαθητές.

Τελικώς, η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε από έναν μαθητή-εκπρόσωπο του τμήματος, κατόπιν συνεννόησης με το διευθυντή του σχολείου. Μετά το πέρας της «συζήτησης με τα στοιχεία» που συνελέγησαν μέσω παρατήρησης, καταγραφής, γραπτών σημειώσεων και φωτογραφιών των μαθητών, αναγνωρίστηκαν ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης περίπτωσης.

A. Παρατηρηθέντα Φαινόμενα

1. Οργή
2. Χρήση «χιούμορ» ως μέσου υπεκφυγής από την ξεκάθαρη αναφορά στο πρόβλημα
3. Απαξίωση διαδικασίας ως μέσον διαμαρτυρίας και πρόκλησης
4. Φασαρία - υπερβολική ομιλία - περιττά λόγια - απουσία νοήματος
5. Αποποίηση ευθυνών - κατηγορίες προς συγκεκριμένα άτομα
6. Παραδοχή μέρους ευθύνης μεμονωμένα
7. Εκτίμηση ακεραιότητας - ειλικρίνειας - αλήθεια
8. Ομαδοποίηση - απόσπαση από ομάδα - παρέα τεσσάρων ατόμων
9. Απαξίωση εκπαιδευτικού συστήματος - μηδενισμός - ΑΣΚΟΠΟ
10. Αναστοχασμός μέσα από τις φωτογραφίες – «Βλέπω αυτό που νιώθω και εγώ δηλαδή»
11. Φασαρία - γέλιο

B. Ανάλυση

1) Πρώτη Ανάγνωση

Βωμολοχία, βία, οργή, «αντρισμός», απαξίωση, υποτίμηση, προσβολή, κατηγορίες, απέχθεια, επιδεικτικότητα, παράπονα, σεξισμός αλλά και επιθυμία για αλλαγή, αναστοχασμός, περισυλλογή, ωριμότητα, εκτίμηση, αλληλεγγύη, χιούμορ,

διασκέδαση, γέλιο, παρέα, σύνδεση.

2) Δεύτερη Ανάγνωση

α. Ανάγκη να ακουστούν, να μιλήσουν, να εκφραστούν. Ίσως σε υπερβολικό βαθμό κάποιοι

β. Διαχωρισμός ομάδων και απομόνωση ατόμων

γ. Αντιθέσεις - εσωτερικές συγκρούσεις (φασαρία - πλάκα, ειλικρίνεια - ενόχληση)

δ. Σαδισμός, κοροϊδία - οργή, μίσος

ε. Επιρροή σχολικού περιβάλλοντος από «χαρακτηριστικά» περιοχής (Εξάρχεια-αναρχία)

3) Αναστοχασμός

Συγκρούσεις σε σχέση με: σεξουαλικότητα, «αντρισμό», ευαίσθητη πλευρά εαυτού, αδελφό, αποκάλυψη σύγκρουσης, διασκέδαση, «φασαρία», ανούσια λόγια, τον «άλλον», εξουσία, αλήθεια, παιδικότητα, γενιά «μας», σύστημα.

4) Σύνθεση

Στη συνέχεια ακολουθεί ένας διάλογος μυθοπλασίας, ο οποίος προκύπτει από τα στοιχεία της έρευνας, με σκοπό να μεταφερθεί στον αναγνώστη η ατμόσφαιρα, το νόημα και η ουσία που προέκυψε από την ανάλυση των στοιχείων της συγκεκριμένης περίπτωσης.

Μ -Βρίσκομαι σε ένα χώρο ξένο. Ένα χώρο αποξενωμένο. Ένα χώρο αποκομμένο από την πραγματικότητα. Μέσα σε αυτό το χώρο, τα αυτιά μου πονάνε. Είναι πολύ μικρός για όλο αυτό το θόρυβο. Με ενοχλεί όλη αυτή η φασαρία. Μιλάει ο καθένας όποτε θέλει και δεν τον νοιάζει ο άλλος. Με έχουν βάλει εδώ μέσα και έχουν την απαίτηση να τους υπακούω. Το σιχαίνομαι αυτό το μέρος. Τη μισώ αυτή τη φυλακή. Και αυτούς που την κάνουν να μοιάζει με κόλαση. Δεν καταλαβαίνουν;

Ε -Τί να καταλάβουν; Νιώθουν όπως νιώθεις και εσύ... Φυλακισμένοι. Απλά

το φωνάζουν. Και σα να μου φαίνεται ότι εκτιμάς την ελευθερία της έκφρασης, την ειλικρίνεια, την ακεραιότητα. Το να είσαι ο εαυτός σου.

Μ -Ναι αλλά εγώ δεν ενοχλώ τους άλλους... Αυτοί γιατί με ενοχλούν;

Ε -Σε ενοχλούν; Νόμιζα ότι γελούσες με τα αστεία τους...

Μ -Ναι, καμιά φορά έχουν πλάκα...

Μμ -Αλλά τα δικά μας αστεία είναι καλύτερα! Χαχα

Ε -Πως λοιπόν τους κατηγορείς;

Μ -Ίσως δε φταίνε οι άλλοι, έχεις δίκιο... Περνάμε καλά τις περισσότερες φορές αλλά να... είναι που πάντα πρέπει να υπάρχει ένα πρόβλημα.

Μμ -Εγώ πάντως μέσα από τις φωτογραφίες της φίλης μου, είδα αυτά που νιώθω και εγώ.

Μμ -Αφήστε με ήσυχη, δε λέω τίποτα!

Μμ -Εμένα το πρόβλημά μου είναι το σεξ, χαχαχα.

Ε -Τα προβλήματα είναι για να τα λύνουμε και υπάρχει τρόπος.

Μ -Ναι, αλλά εσύ μου είπες να σου πω ένα πρόβλημα!

Ε -Ναι, εάν υπάρχει... Και απ' ότι είδα υπάρχουν πολλά... (trickster).

Μ -Ε, εντάξει λογικό είναι. Όταν δεν εκφραζόμαστε ελεύθερα και δεν είμαστε ειλικρινείς εξ' αρχής...

Συνοψίζοντας, ο παραπάνω διάλογος είναι μεν φανταστικός, περιλαμβάνει, εντούτοις, φράσεις των μαθητών. Η παράθεσή του αποσκοπεί στο να διαφανεί η γενική, επικρατούσα εικόνα του τμήματος. Καταλήγοντας, ορισμένοι μαθητές φάνηκαν να ενδιαφέρονται πραγματικά τόσο για τη διαδικασία καθαυτή, όσο και για το σχολείο ως θεσμό. Από την άλλη πλευρά, τα παραπάνω δεν σηματοδοτούν αναπόδραστα τη συνοδή ικανοποίηση από το σχολείο και τα οφέλη του. Επιπλέον, ορισμένοι μαθητές

φάνηκαν να αδιαφορούν για το σχολείο, αποζητώντας τελικώς ενδιαφέρον σε άλλες δραστηριότητες. Συμπερασματικά, η εφηβική ηλικία μοιάζει να απαντά ένα κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο τη διαδικασία της ενσωμάτωσης στο κοινωνικό σύνολο, καθώς και καθαυτή την πορεία προς την ενηλικίωση.

2. Δεύτερη Περίπτωση



Εικόνα 17. Ενδεικτικές φωτογραφίες δεύτερης περίπτωσης

Δεύτερη Περίπτωση (12 μαθητές)

ΓΡΑΠΤΑ	<p>Θετικά: καλή παρέα, φιλαράκια, συνεργαζόμαστε, εμπιστοσύνη, αλήθεια, χαβαλέ, είμαστε πολύ αγαπημένοι, λέμε αστεία, κάποια παιδιά βοηθούν, όταν συγκρούονται με καθηγητές γελάμε, είμαστε δεμένοι, μου αρέσει που δεν παρεξηγείται</p> <p>Αρνητικά: 'ψώνιο' (5), εκνευριστικός, να φύγει, κακοπροαίρετα λόγια, έλλειψη ειλικρίνειας, ανοησίες, είναι σπαστικός και κοιτάει με περιφρόνηση</p> <p><u>Γενικά</u></p> <p>Εκτιμάται: η πλάκα, η συνεργασία, η αλληλεγγύη</p> <p>Δεν εκτιμάται: το 'ψώνιο', η έλλειψη ειλικρίνειας, οι ανοησίες</p>
ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ	απροσδιορίστου περιεχομένου, απρόσωπες, συχνά φωτογραφίζεται η πόρτα του διπλανού τμήματος (δεν υπάρχουν σχόλια διαθέσιμα)
ΠΡΟΦΟΡΙΚΑ	φόβος, όλοι ενωμένοι ενάντια στο άλλο τμήμα, υπάρχουν μαθητές που εξισορροπούν την κουβέντα, δίνοντας την οπτική του άλλου τμήματος
ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ενώ στα γραπτά ακολουθούν τη διαδικασία και μιλούν για άτομα της τάξης, μετά δίνουν τις φωτογραφίες στο άλλο τμήμα και η συζήτηση δεν αντιστοιχεί με τα γραπτά

Δήλωση ερευνήτριας:

"Η δυναμική του τμήματος είναι αρκετά ισχυρή. Όλοι ενωμένοι απέναντι στον εχθρό, όποιος και αν είναι αυτός..."

Εισαγωγή ερευνήτριας:

Οι μαθητές είναι αρκετά συνεργάσιμοι. Στα γραπτά θέτουν το ζήτημα του εγωισμού, επικεντρώνοντας το πρόβλημα σε ένα συμμαθητή τους. Παρόλα αυτά, οι φωτογραφίες δεν απευθύνονται σε εκείνον. Μια άλλη σύγκρουση αναδύεται και η

διαδικασία αναπροσαρμόζεται στη ροή των γεγονότων.

A. Παρατηρηθέντα Φαινόμενα

1. Ομοιογένεια στις απόψεις - Ομαδικότητα
2. Σοβαρότητα - Πειθαρχία
3. Εμπιστοσύνη στη διαδικασία
4. "Όλοι δεμένοι" απέναντι στον «έναν»
5. Φιλία - μια παρέα όλοι - παρουσίαση «ωραίας εικόνας»
6. Εμφάνιση ηγετικών ρόλων
7. Αναντιστοιχία γραπτών με φωτογραφίες (αλλαγή συγκρουσιακού θέματος)
8. Προσαρμογή διαδικασίας (οι φωτογραφίες μοιράστηκαν ομαδικά)
9. Στοχοποίηση – «αποδιοπομπαίος τράγος»
10. Άριστη συνεργασία με την ερευνήτρια

B. Ανάλυση

1) Πρώτη Ανάγνωση

Ομαδικότητα, αλληλεγγύη, εμπιστοσύνη, παρέα, έρωτας, χαρά, αγάπη αλλά και ζήλια, απέχθεια, εκνευρισμός, προδοσία, απομόνωση

2) Δεύτερη Ανάγνωση

α. Εμπιστοσύνη προς την έρευνα/ερευνήτρια (π.χ. αναλυτική περιγραφή των «τριών κολλητών μου», «ο φίλος μου με πρόδωσε, ήμουν η κολλητούλα του», «δεν ξέρει το ενδιαφέρον μου για εκείνον») - Επιθυμία εμπιστοσύνης και συζήτησης

β. Στοχοποίηση ενός ατόμου ως «ψώνιο» (είμαστε δεμένοι-ο «έννας»)

γ. Ανάγκη να φαίνονται ενωμένοι - παρέα (άποψη καθηγητών - ποιος είναι καλύτερος - ανταγωνισμός - ανάγκη για αποδοχή από κάποιον εξωτερικό «κριτή»)

δ. Ρόλοι ηγεσίας - υποκίνηση ομάδας - επιρροή ή επιβολή απόψεων

ε. Συχνή χρήση της έκφρασης «να φύγει» - να πάει στο δίπλα τμήμα (:)

στ. Αλλαγή συγκρουσιακού θέματος

ζ. Ο «ένας νομίζει ότι ασχολούνται όλοι μαζί του»- είναι αλήθεια, αν και αρνητικά

3) Αναστοχασμός

α. Αποφυγή σύγκρουσης-έκθεσης του «ενός» - εμφάνιση ευρύτερης σύγκρουσης

β. Σύγκρουση με διπλανό τμήμα - Ουσιαστικά σύγκρουση με «μία» κοπέλα

γ. Η «μία» κοπέλα «έχει τη μάνα της στο σύλλογο» - ρόλος ενηλίκων στη σύγκρουση

δ. Εμφάνιση ενδοομαδικών συγκρούσεων μέσω της συζήτησης «είμαστε δεμένοι αλλά μερικά παιδιά είναι ανώριμα»

4) Σύνθεση

Η σχετική διαδικασία είχε ελεύθερη μορφή, κατά συνέπειαν προσαρμόστηκε στη ροή της ομάδας. Το «λάθος» που παρατηρήθηκε κατά το δεύτερο βήμα της φωτογράφισης (σ.σ. φωτογράφισαν διαφορετικό θέμα σύγκρουσης από αυτό που ανέφεραν στα γραπτά), οδήγησε στην αποκάλυψη και αντιμετώπιση μιας ευρύτερης σύγκρουσης. Οι μαθητές αναγνώρισαν πως δίνοντας τις φωτογραφίες στους μαθητές του διπλανού τμήματος, «άνοιγαν» ταυτόχρονα ένα διάλογο αναφορικά με το πρόβλημα που αντιμετώπιζαν με εκείνους (σ.σ. «Οι φωτογραφίες ήταν ένας τρόπος για να μάθουν ότι είχαμε πρόβλημα», «Μας κάνουν να βγάλουμε τις αντιπάθειές μας για το άλλο τμήμα, ίσως και να μας βγει σε κακό γιατί μπορεί να μαλώσουμε μαζί τους»).

Ωστόσο, στις φωτογραφίες δεν εντοπίστηκε κάποιο συγκεκριμένο πρόβλημα, πέραν του ιδίου του τμήματος! (σ.σ. φωτογράφισαν την πόρτα του τμήματος). Επιπρόσθετα, κατά τη διάρκεια της συζήτησης το πρόβλημα μετατοπίστηκε από τον «έναν» συμμαθητή των γραπτών προς τη «μία» κοπέλα από το διπλανό τμήμα. Αναλυτικότερα, ο «ένας» εκείνος, που εξυπηρετούσε εμφανώς το «δέσιμο» της υπόλοιπης ομάδας, μεταμορφώθηκε τελικώς σε «μία» - εκτός ομάδας.

Στο ίδιο πλαίσιο, κατά τη διάρκεια της συζήτησης αναδύθηκαν ποικίλες ενδοομαδικές συγκρούσεις (σ.σ. «Είμαστε δεμένοι αλλά μερικά παιδιά είναι ανώριμα», «Ενώ μερικοί από την τάξη μας είναι καλά παιδιά λένε βλακείες και μου έρχεται να τους χτυπήσω»), κυρίως μεταξύ αγοριών και κοριτσιών (σ.σ. «Δεν μπορούν τα αγόρια της τάξης μας να ξέρουν για την ειρωνεία των δίπλα κοριτσιών γιατί δεν ήταν

μπροστά»).

Επιπλέον, η εικόνα που παρουσιάστηκε στα γραπτά δε συνέπεσε ούτε με την εικόνα που παρουσιάστηκε στη συζήτηση, ούτε με την αίσθηση που ανέδιδαν οι φωτογραφίες. Ακολούθως, η «πραγματική» σύγκρουση φάνηκε να αναδύεται μέσω της δημιουργικής διαδικασίας καθαυτής. Συνεπώς, η περίπτωση προστασίας του «ενός» λειτούργησε και πάλι προς χάριν ανάδειξης της μεγαλύτερης σύγκρουσης. Επιπλέον, ο ρόλος του «θύματος» του συγκεκριμένου τμήματος, αποδόθηκε από τον ίδιο το μαθητή (σ.σ. ο «έννας») στην «ιδιαίτερη μεταχείριση» του άλλου τμήματος εκ μέρους των γονέων και των καθηγητών.

Τελικώς, μέσα από τη συζήτηση, η ευθύνη ανελήφθη από μία κοπέλα (σ.σ. «Με μένα έχει πρόβλημα η κοπέλα. Μιλάω απότομα μερικές φορές και μπορεί να το παρεξήγησε»), η οποία φάνηκε να κατέχει ηγετικό ρόλο μέσα στην τάξη, καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας, ο οποίος άγγιζε σχεδόν τα όρια του αυταρχισμού (σ.σ. «Δεν τον αντέχω άλλο αυτόν τον άνθρωπο. Θέλω να του σπάσω τη μούρη να δει μετά...», «Λένε βλακείες και μου 'ρχεται να τους χτυπήσω»). Ωστόσο, εν τέλει, οι κατηγορίες επικεντρώθηκαν από κοινού στη «μία» εκείνη κοπέλα από το διπλανό τμήμα, καθιστώντας την «κοινό εχθρό». Επιπλέον, η απόκρυψη των εσωτερικών συγκρούσεων «δικαιολογήθηκε» ασυνείδητα και από την ακόλουθη φράση, με την οποία έκλεισε η συζήτηση: «Θα ευχαριστηθούν αν μας δουν να μαλώνουμε μεταξύ μας...».

Συνοψίζοντας, η επικείμενη σύγκρουση των δύο τμημάτων φάνηκε να εντοπίζεται στη σχέση των δύο κοριτσιών, ωστόσο η στάση των καθηγητών ως διαμεσολαβητών στη συγκεκριμένη σύγκρουση φάνηκε να την ενδυναμώνει. Ακολούθως, μετά από την τελευταία συνάντηση, και εφόσον συζητήθηκαν τα εν λόγω γεγονότα με το διευθυντή του σχολείου, εκείνος δήλωσε πως έχει απαγορεύσει στους μαθητές να συζητούν για αυτό το θέμα (σ.σ. παράγοντας, ο οποίος εξηγεί και τη διστακτικότητα ορισμένων μαθητών αναφορικά με την αποστολή των εικόνων στο διπλανό τμήμα). Στο πλαίσιο αυτό, κατ' εξαίρεση, ζητήθηκε από την ερευνήτρια η άδεια για μια τρίτη, συλλογική, δια-τμηματική συνάντηση, με σκοπό την από-κοινού αντιμετώπιση του προβλήματος · πρόταση, η οποία δεν έγινε δεκτή από το σχολείο.

3. Τρίτη Περίπτωση



Εικόνα 18. Ενδεικτικές φωτογραφίες τρίτης περίπτωσης

Τρίτη Περίπτωση (18 μαθητές)

ΓΡΑΠΤΑ	Θετικά: πλάκες, αλληλοβοηθιόμαστε, συνεργασία, καλά παιδιά, χιούμορ, φιλίες Αρνητικά: το κτίριο, η συμπεριφορά ορισμένων καθηγητών, φασαρία, αντιγράφει, μιλάνε και μιλάνε, διπρόσωποι, ανωριμότητα, ψωνίζονται, το ψέμα και το άδικο <u>Γενικά</u> Εκτιμάται: η συνεργασία, οι πλάκες, οι φιλίες Δεν εκτιμάται: η φασαρία, η διπροσωπία, το 'ψώνιο'
ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ	φωτογραφίες σχολείου, φιλία, συνεργασία, ασφάλεια, οργή, απογοήτευση, αηδία και απάθεια, ντροπή και γέλιο, κορίτσια ενωμένα
ΠΡΟΦΟΡΙΚΑ	αντιστοιχία με γραπτά και φωτογραφίες
ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	η διαδικασία εκπληρώθηκε σύμφωνα με τις οδηγίες

Δήλωση ερευνήτριας:

"Ένα βήμα πριν την επίλυση. Όλη η διαδικασία εκτελέστηκε, σχεδόν, κατά γράμμα, μέχρι τη συζήτηση. Στη συζήτηση δε φάνηκε να αλλάζει κάτι."

Εισαγωγή ερευνήτριας:

Η γενική αίσθηση που ανέδνε το συγκεκριμένο τμήμα ήταν η απουσία ενδιαφέροντος. Τα τέσσερα βήματα της διαδικασίας εκτελέστηκαν κανονικά, ωστόσο δε φάνηκε να αλλάζει η διάθεση και η δυναμική της ομάδας κατά τη διάρκεια. Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος βρισκόταν το μάθημα και όχι οι ανθρώπινες σχέσεις.

A. Παρατηρηθέντα Φαινόμενα

1. Απουσία Ενδιαφέροντος
2. Απουσία Ομαδικότητας

3. Αντιστοιχία φωτογραφιών με γραπτά
4. Αντιστοιχία φωτογραφιών με σχόλια
5. Άριστη συνεργασία με ερευνήτρια και εκτέλεση διαδικασίας

B. Ανάλυση

1) Πρώτη Ανάγνωση

Αδιαφορία, ανία, θλίψη, θυμός, απουσία ενδιαφέροντος, απελπισία, απογοήτευση αλλά και πειθαρχία, σοβαρότητα, ηρεμία, σεβασμός, αλληλοβοήθεια, αναστοχαστικότητα.

2) Δεύτερη Ανάγνωση

- α. Απουσία ενδιαφέροντος για επίλυση συγκρούσεων ή απουσία συγκρούσεων (;)
- β. Σχολικό περιβάλλον - επιρροή διάθεσης και σχολικής απόδοσης (θυμός, απέχθεια, απελπισία, απόγνωση, θλίψη)
- γ. Απουσία ομαδικότητας και ομοιογένειας
- δ. Τα θετικά που αναφέρονται είναι ελάχιστα και περιλαμβάνουν, σπανίως, συμμαθητές (θέρμανση, ατμόσφαιρα, καθηγητές)
- ε. Απόσπαση προσοχής από το μάθημα και αντιγραφή σε αντίθεση με αλληλοβοήθεια στο μάθημα (απομάκρυνση από «γνώση» - εγγύτητα προς «γνώση»)
- στ. Αποκλειστικό ενδιαφέρον και ανησυχία για σχολικές επιδόσεις - επικέντρωση μόνο στα μαθήματα και όχι στις ανθρώπινες σχέσεις
- ζ. Απόπειρα εξισορρόπησης αρνητικότητας μέσω της απόκρυψης αρνητικών στοιχείων και έμφασης στα θετικά (επίγνωση κατάστασης από μερικούς μαθητές)

3) Αναστοχασμός

«Συγκρούσεις»* με φωνές, φασαρία, καθηγητές, συμπεριφορές, γέλιο και τραγούδι (χαρά), σχολικούς υπευθύνους, αδυναμία παρακολούθησης μαθήματος, σχολικό σύστημα (περιορισμοί), υπεροψία για βαθμούς, διπροσωπία, ανία.

** (Η λέξη 'συγκρούσεις' βρίσκεται εντός εισαγωγικών διότι, παρά την αναφορά*

διαφόρων προβλημάτων, -στην ουσία- οι συγκρούσεις απουσιάζουν, υπό την έννοια πως αυτές δεν αντιμετωπίζονται από τους μαθητές με σκοπό την επίλυσή τους).

4) Σύνοψη

Η συλλογική συνείδηση του τμήματος θα έλεγε:

Το σχολείο είναι ένα χάλι. Πως να έχω όρεξη για μάθημα; Πηγαίνω και βλέπω αυτά τα χρώματα... με πιάνει κατάθλιψη. Σπασμένες καρέκλες, σπασμένα ντουλάπια, τα καλώδια κρέμονται από τους τοίχους, γκρεμισμένες τουαλέτες και μέσα σ' όλα κάγκελα... Νευριάζω. Νευριάζω με την αδιαφορία μερικών που είναι υπεύθυνοι για αυτό το χώρο. Με πιάνει απογοήτευση και στενοχωριέμαι. Τουλάχιστον γελάμε, καμία φορά. Αν και, ακόμα κι αυτό με ενοχλεί στο μάθημα. Μερικοί καθηγητές έχουν καλό χιούμορ και ξέρουν πως να κάνουν το μάθημά τους ευχάριστο. Πάλι καλά! Αλλά κάποια παιδιά δε νοιάζονται για τους άλλους. Μιλάνε στο μάθημα και φωνάζουν, χωρίς να τους ενδιαφέρει που κάποιοι θέλουμε να προσέξουμε για να συνεχίσουμε να έχουμε καλούς βαθμούς... Ευτυχώς, κάποιοι μαθητές αλληλοβοηθήμαστε στα μαθήματα και αυτό είναι πολύ καλό. Το ξέρω ότι όλα περιστρέφονται γύρω από το μάθημα και το χάλια-περιβάλλον του σχολείου, που μας δημιουργεί αρνητική διάθεση, αλλά τί να κάνουμε. Ας μην εστιάσουμε σε αυτό. Έτσι κι αλλιώς κανείς δεν αξίζει τίποτα εδώ μέσα. Καθένας αναδεικνύει την πάρτη του. Αν δεν υπήρχε και αυτή η χαρούμενη και ληθαργική ατμόσφαιρα με τη θέρμανση του καλοριφέρ θα έφευγα... Ευτυχώς που το σχολείο είναι κοντά στο σπίτι μου.

Ο παραπάνω φανταστικός μονόλογος αποδίδει με σαφήνεια την αίσθηση που ανέδυε το συγκεκριμένο τμήμα. Επιπλέον, παρατηρήθηκαν δύο διαπροσωπικές συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών· η πρώτη μεταξύ του αγοριού με το συμμαθητή του, λόγω της φίλης του, και η δεύτερη μεταξύ μιας κοπέλας με το συμμαθητή της, για τον οποίο είχε υπόνοιες πως την κακολογεί πίσώπλατα (σ.σ. «Αυτός που μου τη δίνει περισσότερο από όλους είναι ένα παιδί που είχε βρίσει μια συμμαθήτριά μου πάρα πολύ άσχημα», «Μισώ αφάνταστα ένα συμμαθητή μου γιατί νομίζω ότι με κοροϊδεύει πίσώπλατα»).

Στη συνέχεια, οι συγκρούσεις εκφράστηκαν τόσο γραπτώς, όσο και μέσω των εικόνων αλλά και κατά τη συζήτηση, εντούτοις δεν φάνηκαν να προκαλούν καμία ιδιαίτερη εντύπωση, πιθανώς διότι εκείνες ήταν ήδη γνωστές στους μαθητές, και ίσως είχαν ήδη συζητηθεί.

Ακολούθως, η παρατηρηθείσα αποφυγή αντιμετώπισης του προβλήματος με στόχο την επίλυση της σύγκρουσης πιθανώς να οφείλετο στην απουσία ενδιαφέροντος για τη συγκεκριμένη ομάδα, για την οποία, με τη σειρά της, φάνηκε να ευθύνεται η κακή κατάσταση των σχολικών εγκαταστάσεων. Επιπλέον, η απουσία ενδιαφέροντος εκ μέρους των υπευθύνων αναφορικά με το σχολικό περιβάλλον και τους μαθητές, φάνηκε να προκαλεί συναισθήματα εγκατάλειψης, θλίψης, απελπισίας, απογοήτευσης και συμβιβασμού.

Ως εκ τούτου, η όποια δημιουργική δυναμική υπέβασκε εντός ενός συγκρουσιακού γεγονότος και των συνοδών αισθημάτων οργής, φάνηκε να βρίσκεται σε καταστολή. Ακολούθως, οι όποιες συγκρούσεις αναφέρθηκαν μεν ευθαρσώς, χωρίς, παρόλα αυτά, να επιδιώκεται η επίλυσή τους. Επιπλέον, η «απάντηση» εκ μέρους των ατόμων, στα οποία απευθύνονταν οι φωτογραφίες, απεφεύχθη ή απουσίαζε.

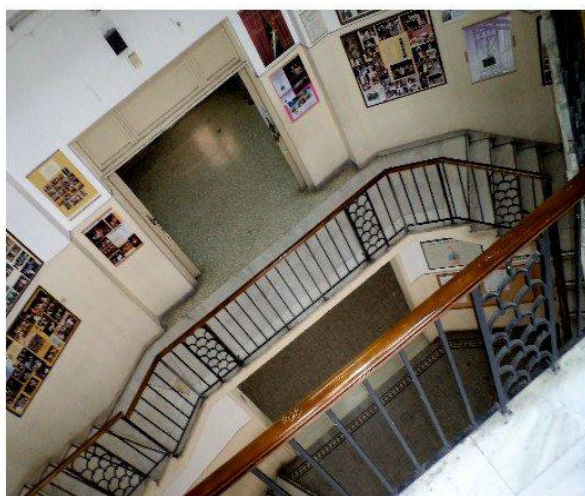
Συνοψίζοντας, η πειθαρχία του συγκεκριμένου τμήματος σε συνδυασμό με την ορθή εκτέλεση της διαδικασίας αποτέλεσαν αρκετά ενθαρρυντικά βήματα αναφορικά με τη βελτίωση της διεξαγωγής της έρευνας. Στο πλαίσιο αυτό, η διαδικασία έμοιαζε με πολλά υποσχόμενη, χωρίς όμως να είναι ακόμα ικανή να θίξει το κομμάτι της επίλυσης των συγκρούσεων. Ως εκ τούτου, η αλληλεπίδραση και η έκθεση των συγκρούσεων πραγματοποιήθηκε μέσω της ανταλλαγής φωτογραφιών και σχολίων, διευκολύνοντας μεν την επικοινωνία, απουσία- δε- οποιουδήποτε ενδιαφέροντος για περαιτέρω ανάλυση.

Καταλήγοντας, βάσει των παραπάνω παρατηρήσεων, μπορούμε αρχικώς να συμπεράνουμε πως οι δεδομένες συνθήκες διδασκαλίας δεν ήταν σε καμία περίπτωση ιδανικές. Στην πράξη, οι σχολικές εγκαταστάσεις ήταν πράγματι απεχθείς, αντανακλώντας ταυτόχρονα μια υφέρπουσα αδιαφορία και αποστασιοποίηση εκ μέρους των υπευθύνων. Στο ίδιο πλαίσιο, η εν λόγω αδιαφορία φάνηκε να αποτελεί

πλέον ενδοβεβλημένο «βίωμα» των μαθητών, οι οποίοι κρατούσαν μια αρκετά ουδέτερη στάση κατά τη διάρκεια της διαδικασίας.

Επιπλέον, ένα δεύτερο στοιχείο που αναδείχθηκε αφορούσε στην αμιγή εστίαση στο «μάθημα», καθώς και στα οφέλη του σχολείου. Ακολούθως, οι περισσότερες παραχθείσες περιγραφές, είτε θετικές, είτε αρνητικές, σχετίζονταν βασικώς με τις θεματικές των «καλών» μαθητών και δασκάλων, με τη βοήθεια στο διάβασμα, την αδυναμία παρακολούθησης στο μάθημα κ.α. Ως εκ τούτου, λίγη σημασία φάνηκε να δίδεται στις ανθρώπινες σχέσεις, οι οποίες διαφάνηκαν ως αρκετά επιφανειακές έως και αδιάφορες. Ακολούθως, η παρατηρούμενη εκείνη έλλειψη ενδιαφέροντος αντικατοπτρίστηκε επίσης στην αποφυγή αντιμετώπισης και ανάλυσης των υποβοσκουσών συγκρούσεων, μερικές εκ των οποίων αναδύθηκαν μέσα από τη διαδικασία. Από την άλλη πλευρά, δεν αποκλείεται και η περίπτωση συνύπαρξης και άλλων, περισσότερο σοβαρών, συγκρούσεων, οι οποίες όμως δεν αναδύθηκαν λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος.

4. Τέταρτη Περίπτωση



Εικόνα 19. Ενδεικτικές φωτογραφίες τέταρτης περίπτωσης

Τέταρτη Περίπτωση (22 μαθητές)

ΓΡΑΠΤΑ	<p>Θετικά: τα παιδιά ενωμένα, πλάκες, οι συμμαθητές και οι καθηγητές, παρέες, συνεργασία, το κλίμα, μερικές φορές συνεργάζονται καθηγητές-μαθητές και οι σχέσεις πιο αστείες, η βοήθεια, οι φιλίες, εκφραζόμαστε εύκολα, συνεργασία και συμπόνια, είμαστε μια ομάδα, επικοινωνούμε, υποστηρίζουμε ο ένας τον άλλον, συναναστρέφομαι με άλλα άτομα και νιώθω ότι ανήκω κάπου</p> <p>Αρνητικά: κρίνοντας την εξωτερική εμφάνιση, κοιτάνε μόνο το συμφέρον τους, δεν υπάρχουν ελαστικοί νόμοι για τους ξένους στις πανελλήνιες, καταθλιπτικό και αποπνικτικό κλίμα, δεν μας ενημερώνει κανείς για την πραγματικότητα, αδιαφορία, διακρίσεις (6), το περιβάλλον, αυταρχικότητα, απαιτητικότητα, κάποιιοι νομίζεις ότι είναι φίλοι, οι καθηγητές (8), καταπίεση, δεν υπάρχει επικοινωνία</p> <p><u>Γενικά</u></p> <p>Εκτιμάται: η συνεργασία (4), η αλληλοϋποστήριξη, οι παρέες, οι πλάκες</p> <p>Δεν εκτιμάται: η διπροσωπία, το σύστημα, η αδιαφορία, οι διακρίσεις, η αυταρχικότητα, οι καθηγητές</p>
ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ	<p>χώροι σχολείου συμβολικά, συναισθήματα, γέλιο και εκτίμηση, αντιπάθεια, ανάγκη για σεβασμό, αναμνήσεις, συγκινητικά συναισθήματα, σύγχυση, σκοτεινή πλευρά της ζωής (μου προκαλεί ρίγος), έκφραση, μίσος, λύπη, αντιδραστικότητα, μητρότητα</p>
ΠΡΟΦΟΡΙΚΑ	<p>αντιστοιχία με προφορικά και φωτογραφίες, ανάδυση και συζήτηση βαθύτερων θεμάτων (συναισθήματα, διακρίσεις, ρατσισμός, σεβασμός)</p>
ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	<p>αν και υπήρχε μεγάλη έλλειψη πειθαρχίας, η διαδικασία κατανοήθηκε από τους περισσότερους και εκτελέστηκε σωστά</p>

Δήλωση ερευνήτριας:

"Οι πανελλαδικές είναι το κεντρικό ζήτημα της Γ' Λυκείου. Ωστόσο φαίνεται ότι τα παιδιά τα απασχολούν πολύ περισσότερο από αυτό."

Εισαγωγή ερευνήτριας:

Οι μαθητές είναι ανήσυχοι. Η πειθαρχία απουσιάζει και η εκτέλεση της διαδικασίας φαίνεται δύσκολη. Τελικώς, μέσω μιας λιγότερο αυστηρής δομής, αναδύθηκαν συγκρούσεις, οι οποίες αφορούσαν στους καθηγητές, συμμαθητές αλλά και τους ίδιους τους μαθητές. Η επιλογή του τμήματος από τη Γ' Λυκείου (σ.σ. η μοναδική περίπτωση) έγινε κατόπιν συνεννόησης με τη διευθύντρια, η οποία έκρινε πως το συγκεκριμένο τμήμα έχρηζε έρευνας περί συγκρούσεων, καθώς αντιμετώπιζε πολλά προβλήματα.

A. Παρατηρηθέντα Φαινόμενα

1. Ειλικρίνεια
2. Συνειδητοποίηση πραγματικών προβλημάτων
3. Ιδανικά και αξίες
4. Προβλήματα εξουσίας
5. Θεωρείται απαραίτητος ο σεβασμός και η ισότητα μεταξύ καθηγητών-μαθητών
6. Ύπαρξη διακρίσεων-διαχωρισμού αλλά και ενότητας
7. Συμβολισμός (πόρτες - σβηστές λάμπες - πίνακες ζωγραφικής)
8. Αντιστοιχία γραπτών με φωτογραφίες
9. Αναντιστοιχία σχολίων - προσωπικές εκτιμήσεις
10. Εμφάνιση αρκετών προσωπικών συγκρούσεων αλλά καμία μεταξύ τους (ανησυχίες και παράπονα)
11. Χαοτική κατάσταση - εμφάνιση δημιουργικότητας
12. Ωριμότητα (Γ' Λυκείου)

B. Ανάλυση

1) Πρώτη Ανάγνωση

Ωριμότητα, θυμός, άγχος, αίσθηση αδικίας, διαχωρισμοί, απουσία πειθαρχίας, απουσία ομαδικότητας αλλά και ελευθερία έκφρασης, ειλικρίνεια, υποστήριξη, ενδιαφέρον, κοινωνικές συναναστροφές.

2) Δεύτερη Ανάγνωση

α. μη αποδοχή διαφορετικότητας

β. κρυμμένος ρατσισμός στις διακρίσεις για τους βαθμούς

γ. απρόσωπο και αφιλόξενο περιβάλλον σε αντίθεση με παρέες - έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις

δ. απ-ΟΥΣΙΑ - απουσιάζουν ουσιαστικές γνώσεις (μαθήματα) - πραγματικότητα

ε. απουσία ενδιαφέροντος - δυσλειτουργικότητα

στ. ΤΙΠΟΤΑ καλό - απόσταση - κενό - αρνητισμός

ζ. οι «διαχωρισμοί» εμφανίζονται μαζί με την έννοια της «εγγύτητας»

η. προσωπικό συμφέρον - ατομικότητα - αποκλεισμός - επιλογή απομόνωσης - ικανοποίηση (ερωτική σχέση ως το μόνο θετικό)

θ. σχέσεις καθηγητών - μαθητών και μαθητών μεταξύ τους ίσες (αξιολογούνται με τα ίδια κριτήρια όπως π.χ. ομαδικότητα, στήριξη, βοήθεια, κατανόηση)

ι. απουσία οικογένειας - σημασία σχολείου

κ. κοινός εχθρός η διευθύντρια - αποκλεισμός

λ. άγχος πανελλαδικών εξετάσεων – «πρέπει να χαλαρώσουν», «ο ρυθμός της ζωής»

3) Αναστοχασμός

Συγκρούσεις με σχολικό σύστημα, εκπαιδευτικό σύστημα, καθεστώς, εξουσία, αδικία, αποκλεισμό. Ωστόσο, οι αναδυόμενες συγκρούσεις είναι εσωτερικές. Οι ανησυχίες για το μέλλον (Γ' Λυκείου) αντικατοπτρίζονται στο άγχος της σχολικής επίδοσης, αλλά και στις ευρύτερες ανησυχίες, οι οποίες εκφράζονται μέσα από τα σχόλια των φωτογραφιών, καθώς και κατά τη διάρκεια της συζήτησης.

4) Σύνοψη

Η γενική εικόνα της συγκεκριμένης τάξης ήταν γενικώς ανομοιογενής (σ.σ. σε ορισμένους μαθητές άρεσε το περιβάλλον του σχολείου, σε άλλους όχι. Ορισμένοι μαθητές έκριναν τους καθηγητές ως υποστηρικτικούς και άλλοι όχι, κ.α.)

Ένα ζήτημα το οποίο αναδύθηκε αφορούσε στην πίστη περί διακρίσεων εκ μέρους των καθηγητών προς τους «καλούς» έναντι των «κακών» μαθητών, με αποτέλεσμα την περιρρέουσα αίσθηση αντιπάθειας και θυμού. Ακολούθως, οι εν λόγω «σχολικές» διακρίσεις πιθανώς να υποδήλωναν μια συγκάλυψη λοιπών «φυλετικών» διακρίσεων. Στο ίδιο πλαίσιο, η έννοια του ρατσισμού φάνηκε να αποτελεί κοινό τόπο στην καθημερινότητα των μαθητών · παρατήρηση, που επιβεβαίωσε και η διαδικασία του σχολιασμού μιας εικόνας, ο οποίος ξεκίνησε με χιουμοριστικό τρόπο και κλιμακώθηκε σε κατηγορίες (σ.σ. «-Αυτή η εικόνα δείχνει την καρέκλα, έχει κάτι μαύρο. Είναι ρατσιστικό! - Ό,τι βλέπεις είναι ρατσισμός... -Εγώ φταίω; Είναι μαύρο. -Εσύ είσαι η μεγαλύτερη ρατσίστρια»).

Προχωρώντας, το συγκεκριμένο σχολείο ήταν εκείνο με το μεγαλύτερο ποσοστό αλλοδαπών μαθητών. Ακολούθως, οι διαφορές στη χρήση της ελληνικής γλώσσας ήταν φανερές, οδηγώντας πολλούς μαθητές σε μία κατάσταση απογοήτευσης ως προς το εκπαιδευτικό σύστημα, και την επακόλουθη αντιμετώπισή τους ως «ξένων» μαθητών. Από την άλλη πλευρά, η εν λόγω πολυπολιτισμικότητα ανέδειξε επίσης και την εκτίμηση των μαθητών ως προς τη διαφορετικότητα και τις καινούριες παρέες.

Πιο συγκεκριμένα, η έννοια της «διαφορετικότητας» φάνηκε να άπτεται όχι μόνον του πολιτισμού, αλλά και της ίδια της προσωπικότητας. Στο πλαίσιο αυτό, μαθητής αναφέρθηκε σε εκείνη τη διάσταση σχολιάζοντας μια φωτογραφία ακολούθως: «Outlaw... συμβολίζει κάποιον που είναι ρέμπελος, απελευθέρωση, είναι ένα είδος επανάστασης, γιατί γουστάρει τη φάση μου, είμαι ένας από αυτούς αλλά αυτό το βλέπουν πολλοί ως κακό, αυτοί έχουν συναισθήματα πιο πολλά από αυτούς που υποτίθεται ότι [...]».

Επιπλέον, παρατηρήθηκε μία έντονη τάση συμβολισμού στις φωτογραφίες, είτε αυτό έγινε σκόπιμα είτε μη. Παραδείγματος χάριν, η φωτογράφιση της εξωτερικής

πλευράς της κλειστής πόρτας της διευθύντριας ήρθε σε ευθεία αντίθεση με τη φωτογράφιση της εσωτερικής πλευράς της κλειστής πόρτας της τάξης. Αναλυτικότερα, στην πρώτη περίπτωση πιθανώς να υποδηλώνεται η έννοια του «αποκλεισμού», συνδεδεμένου με αισθήματα αποστροφής, ενώ στη δεύτερη εκείνη του «εγκλεισμού» και του «περιεχομένου», συνδεδεμένου με αισθήματα οικειότητας και ψηγμάτων ανάμνησης.

Στο ίδιο πλαίσιο, συχνή ήταν επίσης και η φωτογράφιση σημείων του σχολείου, προκειμένου να απεικονιστεί η (κακή) κατάσταση των εγκαταστάσεων. Ωστόσο, ανάλογες γενικευτικές εικασίες δεν είναι πάντοτε ορθές. Παραδείγματος χάριν, μια μαθήτρια («δέκτης»), η οποία δέχτηκε μια φωτογραφία που απεικόνιζε μια σβηστή λάμπα, φάνηκε να την «μεταχειρίζεται» ως κάτι περισσότερο από ένα απλό δυσλειτουργικό αντικείμενο· «Πιστεύω ότι συμβολίζει τη σκοτεινή πλευρά της ζωής μας επειδή είναι σβηστή. Μου προκαλεί ρίγος».

Προχωρώντας, οι φιλίες φάνηκαν να συνιστούν μέρος της καθημερινότητας των μαθητών, χωρίς να βρίσκονται, εντούτοις, στο επίκεντρο. Επιπλέον, φάνηκε να τους απασχολεί ιδιαίτερα η ίδια η διαδικασία της εκπαίδευσης, καθώς και οι πανελλαδικές εξετάσεις, δηλώνοντας παράλληλα την άποψή τους περί «ανεπάρκειας» του σχολείου, με αποτέλεσμα την «εξάρτησή» τους από το φροντιστήριο και το γονεϊκό εισόδημα.

Από την άλλη πλευρά, υπήρξαν και αρκετοί μαθητές που επικεντρώνονταν περισσότερο στο μέλλον και λιγότερο στο παρόν, εκφράζοντας γενικότερες υπαρξιακές ανησυχίες, συμπεριλαμβάνοντας ποικίλα κοινωνικά ζητήματα, ιδανικά, αξίες αλλά και προσωπικά προβλήματα. Χαρακτηριστικά, ένας μαθητής δήλωσε πως

Αυτά τα δύο CD όταν τα άκουσα κατάλαβα πως είναι ο κόσμος [...] Και πρέπει να έχεις ρυθμό μέσα και πιστεύω πως τώρα ο κόσμος πρέπει να χαλαρώσει, πρέπει να διασκεδάσει, είτε ακούει ευχάριστα, είτε ακούει δυσάρεστα, είναι όλα μες στο ρυθμό της ζωής.

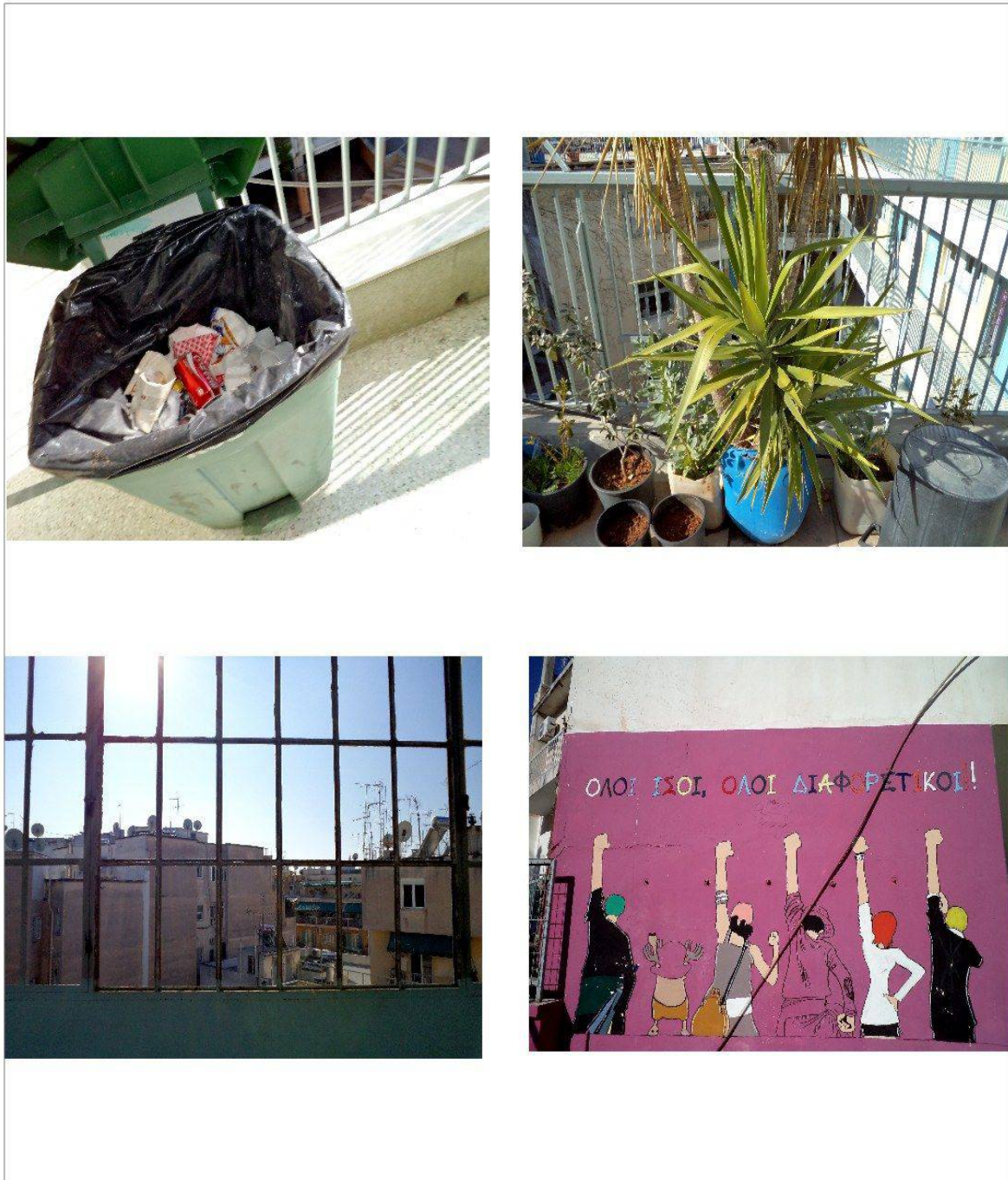
Στο ίδιο πλαίσιο, η επιθυμία μιας μαθήτριας για «Μαθήματα με ουσία» (σ.σ. φύση, σεξουαλική αγωγή, σημερινή πολιτική κατάσταση) υποδήλωσε εξίσου την ύπαρξη ευρύτερων ανησυχιών ακολουθώντας: «[δεν μ' αρέσει] Που δεν μας ενημερώνει κανένας

για την πραγματικότητα, όχι έτσι όπως τη βλέπει ένας αλλά από πολλές πλευρές, ώστε να δημιουργήσουμε τη δικιά μας άποψη».

Επίσης, μια κοπέλα η οποία δεν αρέσκετο στην «τόση καταπίεση των μαθημάτων», ανέφερε ως θετική σχολική πτυχή τις κοινωνικές συναναστροφές: «Μου αρέσει μονάχα που συναναστρέφομαι με άλλα άτομα. Έτσι νιώθω ότι και εγώ ανήκω κάπου». Αναλυτικότερα, η σχετική παρατήρηση αναδύθηκε με βάση τη φωτογραφία του El Greco, η οποία υποδήλωνε την οικογένεια. Ακολούθως, σε συνάρτηση με το συνοδό σχόλιο «Θέλω να γίνω μια τρυφερή μάνα», πιθανώς η συγκεκριμένη μαθήτρια να βίωνε την έλλειψη της πραγματικής οικογένειας. Από την άλλη πλευρά, τα όσα προσωπικά ζητήματα αναδύθηκαν δε συζητήθηκαν δημοσίως, σεβόμενοι τις ερευνητικές αρχές της επιστήμης της ψυχολογίας και την προσωπική ζωή των συμμετεχόντων.

Τέλος, το ζήτημα της «διεύθυνσης» αποτέλεσε την αντανάκλαση των προβλημάτων σε σχέση με την επιβολή, την καταπίεση, την απαιτητικότητα, τον αυταρχισμό και την ανισότητα. Ως εκ τούτου, ο ρόλος της διευθύντριας φάνηκε να συμπυκνώνει το βίωμα της καταπίεσης, με αποτέλεσμα την αυστηρότητα των μαθητών απέναντι της, καθώς και το αίτημα για απομάκρυνσή της. Αξιοσημείωτη, στο σημείο αυτό, φάνηκε και η καταγραφή των λέξεων «προϊστάμενος» και «ηγέτης» στον πίνακα, ακολουθούμενες από τα χαρακτηριστικά και τις διαφορές που απαρτίζουν την κάθε έννοια.

5. Πέμπτη περίπτωση



Εικόνα 20. Ενδεικτικές φωτογραφίες πέμπτης περίπτωσης

Πέμπτη Περίπτωση (15 μαθητές)

ΓΡΑΠΤΑ	<p>Θετικά: πλάκα (5), δεν κρύβεται, βάζει πρώτα τους συμμαθητές του, μπορούμε να τα εμπιστευτούμε, αυθορμητισμός, εκφράζονται ελεύθερα, είναι ο εαυτός τους, αισθάνεσαι άνετα, με ακούνε, αστεία, ειλικρίνεια, ο τρόπος που μιλάει, γράφει και εκφράζεται, υπομονή, διασκεδαστικές, σε αγαπάνε, αληθινοί, συμβουλές, ειλικρινής, βοηθάει, αυτοπεποίθηση, μεγάλη δύναμη στην καρδιά</p> <p>Αρνητικά: προσπαθεί να προβληθεί, υποκρισία, τσαμπουκάδες, κουτσομπολιό, ζήλεια, υποκρισία, κοροϊδεύουν, κουτσομπολεύουν, λασπολογεί, 'θάβει', 'μάγκας', ψέματα, σχολιάζουν πίσω από την πλάτη, δε δίνουν σημασία, διπρόσωπος, κοιτάει περίεργα, σχολιάζει, διαδίδει μυστικά, ρατσιστικό σχόλιο, ψεύτικη, διπρόσωπη, το κέντρο του κόσμου, πιστεύουν ότι είναι ανώτερες</p> <p><u>Γενικά</u></p> <p>Εκτιμάται: η πλάκα, η ανιδιοτέλεια, η εμπιστοσύνη, ο αυθορμητισμός, η ειλικρίνεια, η αλήθεια, η βοήθεια, η δύναμη, η αυτοπεποίθηση</p> <p>Δεν εκτιμάται: η υποκρισία, το κουτσομπολιό, η διπροσωπία, η προβολή του εαυτού, η κοροϊδία</p>
ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ	<p>αγάπη και ζήλεια, γέλιο, ευγνωμοσύνη και ανταπόδοση, αίσθημα κενού, αηδία, γαλήνη, χαρά, φυλακή, διαφορετικό, φιλία, αδρεναλίνη, χιούμορ, χαρά και γέλιο, συμπάθεια και αγάπη, καθαρό αέρα, ευχαρίστηση, αρνητικά συναισθήματα για το πρόσωπο που μου την έδωσε, πνεύμα συνεργασίας και φιλικά συναισθήματα, δεσμούς, συναισθηματικότητα, ευαισθησία και αγαθότητα, αγάπη και αληθινή προσωπικότητα με ειλικρίνεια</p>
ΠΡΟΦΟΡΙΚΑ	<p>αντιστοιχία με γραπτά και φωτογραφίες, αν και η συζήτηση πολύ ήπια</p>
ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	<p>η διαδικασία εκτελέστηκε κατά γράμμα αλλά η συζήτηση δεν ήταν αρκετά ανοιχτή και ειλικρινής</p>

	<p>Αξιολόγηση μαθητών: μας βοήθησε να εκφράσουμε τα συναισθήματά μας που δεν είχαμε το θάρρος να εκφράσουμε, διασκεδαστικό, ελκυστικό, μας έδωσαν την ελευθερία να πούμε την αλήθεια για τους συμμαθητές μας και στο τέλος βρεθήκαμε ο ένας απέναντι στον άλλον, χαρά, κατάλαβα τι περιμένουν από εμένα και τι εκτιμούν πραγματικά</p>
--	---

Δήλωση ερευνήτριας:

"Το τελευταίο σχολείο ήταν και το πιο συνεργάσιμο. Το είχε πει ο καθηγητής τους ότι είναι «καλά» παιδιά. Όλα τα βήματα εκτελέστηκαν κατά γράμμα, μόνο που οι συγκρούσεις δεν ήταν «ενεργές»."

Εισαγωγή ερευνήτριας:

Κατά την πέμπτη και τελευταία περίπτωση, οι παρατηρήσεις από τα προηγούμενα σχολεία υποβοήθησαν την άριστη εκτέλεση της σχετικής διαδικασίας. Οι μαθητές αντιλήφθηκαν απόλυτα τα «καθήκοντά» τους και στο τέλος προσέφεραν τη δική τους αξιολόγηση επί της διαδικασίας.

A. Παρατηρηθέντα Φαινόμενα

1. Συνεργατικότητα
2. Πειθαρχία
3. Σεβασμός
4. Ομαλή εκτέλεση της διαδικασίας
5. Συμβολισμός στις εικόνες που παρουσίασαν
6. Ύπαρξη πολλών άλυτων συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών
7. Οι συγκρούσεις αφορούν μόνο συγκεκριμένους συμμαθητές
8. Η συζήτηση ήταν αρκετά «πολιτισμένη» - αδυναμία έκφρασης
9. Ομοιογένεια απόψεων και συναισθημάτων
10. Αντιστοιχία γραπτών, φωτογραφιών και σχολίων

B. Ανάλυση

1) Πρώτη Ανάγνωση

Απόρριψη, υπεροψία, κουτσομπολιό, υποκρισία, διπροσωπία, κοροϊδία, αδιαφορία, ψέμα, προδοσία, εγωισμός αλλά και αυθεντικότητα, αλληλεγγύη, συμπαράσταση, πλάκα, αυθορμητισμός, ειλικρίνεια, ελευθερία έκφρασης, αγάπη, αλήθεια, δύναμη, θαυμασμός.

2) Δεύτερη Ανάγνωση

α. Κεντρικό θέμα το «κουτσομπολιό», η διπροσωπία και η υποκρισία («πίσω απ' την πλάτη»)

β. Συχνή αναφορά στον «εαυτό» με αρνητική αλλά και θετική χροιά (π.χ. «δεν κοιτάζει τον εαυτό του», «είναι ο εαυτός του»)

γ. Έντονη έκφραση θυμού, στενοχώριας, αποκλεισμού και απόρριψης στα γραπτά

δ. Οι φωτογραφίες εξισορροπούν την κατάσταση συναισθηματικά (εμφανίζονται και οι δύο πλευρές εξίσου σε όλα τα γραπτά)

δ. Η εκτίμηση εκδηλώθηκε περισσότερο από τις αντιπάθειες κατά τη διάρκεια της συζήτησης (σχολιάστηκαν πρώτα οι θετικές και μετά οι αρνητικές εικόνες)

ε. Μερικές φωτογραφίες με αρνητικό περιεχόμενο δεν είχαν σχόλια στο πίσω μέρος - δεν δόθηκαν ή απλά δε σχολιάστηκαν

στ. Αρκετές φωτογραφίες που έχουν αρνητικά σχόλια και περιεχόμενο, δε σχολιάστηκαν αναλυτικά στη συζήτηση, από καμία πλευρά

ζ. Υπάρχει συμβολισμός σχεδόν σε όλες τις φωτογραφίες

3) Αναστοχασμός

Μέσα από τα γραπτά διαφάνηκε μια αρκετά ενδιαφέρουσα σχεσιακή δυναμική αναφορικά με τις συγκρούσεις στο συγκεκριμένο τμήμα. Αναλυτικότερα, οι συγκρούσεις εντοπίστηκαν εντός της τάξης, μεταξύ των μαθητών, ενώ πολλές από αυτές φάνηκαν να έχουν ήδη κάνει τον κύκλο τους, συχνά ανεπιτυχώς. Στο ίδιο πλαίσιο διαφάνηκαν αρκετές διαλυμένες φιλικές σχέσεις, οι οποίες συνέχισαν να

προκαλούν στενοχώρια, θυμό και απόρριψη στους εμπλεκομένους.

Προχωρώντας, η διαδικασία εκτιμήθηκε ιδιαίτερα, καθώς έδωσε τον απαραίτητο χώρο και χρόνο για επικοινωνία, ελευθερία έκφρασης και, συνεπώς, επεξεργασία των συγκρούσεων. Από την άλλη πλευρά, η αναφερθείσα αδυναμία διαχείρισης των συγκεκριμένων συγκρούσεων στο παρελθόν είχε ως αποτέλεσμα τη συντήρηση των αρνητικών διαθέσεων και συναισθημάτων. Τα εν λόγω συναισθήματα, με τη σειρά τους, φάνηκαν να πυροδοτούν συχνά το «κουτσομπολιό» και την απόρριψη, προκαλώντας εκ νέου θυμό, υπό τη μορφή ενός φαύλου κύκλου. Συνοψίζοντας, οι εν λόγω «ενεργές» συγκρούσεις αφορούσαν κυρίως στο ψέμα, τη διπροσωπία και το κουτσομπολιό.

4) Σύνθεση

Μεταβαίνοντας στο επίπεδο της σύνθεσης, η δομή του τμήματος διευκόλυνε ιδιαίτερα τη διεξαγωγή της προβλεπόμενης διαδικασίας, χωρίς την ανάγκη διαρκών αναπροσαρμογών. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ομοιογένεια τόσο στα γραπτά όσο και στις φωτογραφίες, αναφορικά με το περιεχόμενο. Ακολούθως, η απεικόνιση των εκάστοτε θεματικών πραγματοποιήθηκε, ως επί το πλείστον, με ακρίβεια, ενώ οι περισσότερες «συμπάθειες και αντιπάθειες» εκφράστηκαν συμβολικά, διά μέσου των φωτογραφιών.

Αναλυτικότερα, η απόδοση της φιλίας, της αυθεντικότητας και της εμπιστοσύνης περατώθηκε με τη φωτογράφιση λουλουδιών, συμπεριλαμβάνοντας τόσο σχετικές εικαστικές επεικονίσεις στους τοίχους, όσο και πραγματικά φυτά μέσα σε γλάστρες. Ακολούθως, η εν λόγω κίνηση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια συμβολική προσφορά, ως μια ένδειξη, δηλαδή, εκτίμησης και ευγνωμοσύνης προς τα συγκεκριμένα άτομα. Στο ίδιο πνεύμα πραγματοποιήθηκε και ο ακόλουθος σχολιασμός των συγκεκριμένων φωτογραφιών, κατά τη διάρκεια της συζήτησης (π.χ. «Είσαι πραγματικός», «Αγαπάς τους άλλους χωρίς ανταλλάγματα»).

Από την άλλη πλευρά, σε ευθεία αντίθεση με τα παραπάνω συναισθήματα ήλθαν οι φωτογραφίες εκείνες που απεικόνιζαν κάδους σκουπιδιών. Αναλυτικότερα, οι σχετικές φωτογραφίες συμπεριλάμβαναν τόσο άδειους κάδους, όσο και ξέχειλους,

τόσο μεμονωμένους, όσο και σε συνδυασμό με άλλα αντικείμενα, άλλους εγγύτερα και άλλους στο βάθος. Ακολουθώντας, η ιδιαιτερότητα εκείνη της απεικόνισης των κάδων πιθανώς να σχετίζεται με την ένταση των υποφώσκοντων συναισθημάτων. Εντούτοις, μια αντίστοιχη παρατήρηση ανήκει αποκλειστικά στον τομέα της ανάλυσης της εικόνας, ο οποίος δεν υποστηρίζεται από την παρούσα έρευνα, εφόσον ο μόνος ικανός να επεξηγήσει το εκάστοτε δημιουργικό προϊόν θεωρείται ο ίδιος ο δημιουργός του. Ως εκ τούτου, οι εκάστοτε περιγραφές και εικασίες της ερευνήτριας παρατίθενται με μοναδικό σκοπό την ανάδειξη και σκιαγράφηση της συγκεκριμένης περίπτωσης.

Προχωρώντας, μια άλλη, συχνά εμφανισθείσα, φωτογραφία απεικόνιζε ένα γκράφιτι μιας ομάδας ατόμων με γυρισμένη την πλάτη, τα οποία κρατούσαν το ένα χέρι ψηλά, πλαισιωμένοι από το σύνθημα «Όλοι ίσοι, όλοι διαφορετικοί». Στο πλαίσιο αυτό, οι σχετικές φωτογραφίες φάνηκαν να υποστηρίζουν την αλληλεγγύη, τη συνεργατικότητα και την ισότητα, έναντι του οικείου φαινομένου του ρατσισμού.

Σε συμφωνία με την τελευταία παρατήρηση, γραπτή μαρτυρία επιβεβαίωσε πως «Στο σχολείο μας το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών κάνουν κάποιο ρατσιστικό σχόλιο για την εμφάνισή μας ή κάτι παρόμοιο, εκείνος όχι...». Από την άλλη πλευρά, ως αξιοσημείωτο κρίθηκε το γεγονός πως η κοπέλα που προέβη στον τελευταίο σχολιασμό, ο οποίος απευθυνόταν σε συμμαθητή της (σ.σ. «εκείνος όχι»), φωτογράφησε έναν άδειο κάδο σκουπιδιών. Ακολουθώντας, ο εν λόγω μαθητής-δέκτης, σχολίασε πως «Πήρα ένα κάδο από μια κοπέλα, άδειο. Αρχικά, νόμιζα αρνητικά αλλά μου είπε θετικά, νόμιζα σκουπίδι αλλά τελικά το αντίθετο». «Πιστεύω ότι είναι καλό παιδί, είναι άδειος ο κάδος», επιβεβαίωσε και η κοπέλα-δημιουργός.

Σε συναφές πλαίσιο, η ίδια κοπέλα επέδειξε διάθεση συμφιλίωσης με μια παλαιά της φίλη, μέσω μιας φωτογραφίας, η οποία περιλάμβανε τη φράση «Δεν μας ενώνει το '41 αλλά εμείς αυτό», συμπληρώνοντας ύστερα πως «Ακόμα νοιάζομαι για εκείνη παρόλο που δεν το έχω πει σε εκείνη και τους άλλους μου φίλους». Συμπερασματικά, η επιθυμία για επεξεργασία και επίλυση του προβλήματος υπήρξε μεν φανερή εκ μέρους της μαθήτριας, ωστόσο τα σχόλια της κοπέλας-δέκτη περιστράφηκαν αποκλειστικά γύρω από τον εαυτό της, δυσχεραίνοντας την περαιτέρω συζήτηση επί της σύγκρουσης (π.χ. «Πνεύμα συνεργασίας και φιλικά συναισθήματα για τους γύρω

μου, όμορφες σχέσεις με δυνατούς δεσμούς»).

Εν συνεχεία, όπως ήδη αναφέρθηκε, η αντιστοιχία γραπτών, φωτογραφιών και σχολίων υπήρξε ιδιαίτερα ενθαρρυντική για τους στόχους της έρευνας, χωρίς όμως να πραγματοποιηθεί μια βαθύτερη ανάλυση των εκάστοτε συγκρούσεων. Στο πλαίσιο αυτό, μόνο μία μαθήτρια εκφράστηκε άμεσα, δηλώνοντας πως «Δεν εκφράζεις πραγματικά αυτά που νιώθεις, τα κρύβεις και μερικές φορές φτάνεις σε σημείο να δείχνεις κάτι διαφορετικό από αυτό που είσαι».

Αντίστροφα, άλλοι μαθητές-δέκτες αρνητικών φωτογραφιών αντιμετώπισαν την κατάσταση περισσότερο χιουμοριστικά (π.χ. «Το κινητό μου, το 'χει πάρει προσωπικά από κάποιες πλάκες που έχουν γίνει και βασικά ζηλεύει που έχω καλύτερο.. -Είναι για ένα θέμα απ' τα Χριστούγεννα, παίζει να του έκανα 20 κλήσεις και να μην απάντησε ούτε μία. Το είδα ως αρνητικό», «Επειδή είμαι Αλβανός... είμαι ήσυχος... σα παρέα είμαστε όλοι ίσοι και τις πλάκες να μην τις παίρνουμε στα σοβαρά»).

Τέλος, άλλες αρνητικές εικόνες είτε δεν έγιναν αποδεκτές ως προς το περιεχόμενό τους, είτε δημιούργησαν εκ νέου απορίες όπως η ακόλουθη στιχομυθία

(M1) «Εμένα δεν ξέρω γιατί μου το έδωσαν αλλά εμένα μου προκαλεί αηδία»

(M2) «Δεν ήξερα που να τη δώσω και για κάποιο λόγο τώρα την έδωσα εκεί για να μη μου μείνει στο χέρι».

Καταλήγοντας, αναστοχαζόμενοι τις συγκεκριμένες συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας, οποιαδήποτε απόπειρα εις βάθος επεξεργασίας και εμβάθυνσης ανακόπηκε λόγω έλλειψης χρόνου. Αναλυτικότερα, ο σχετικός χρόνος που απέμεινε για τη συζήτηση περιορίστηκε στα 40 λεπτά. Από την άλλη πλευρά, ο χρόνος που απαιτήθηκε για να «ανοιχτούν» οι μαθητές συχνά υπερέβαινε το όριο εκείνο.

Στο δεδομένο πλαίσιο, οι μαθητές είχαν περίπου μισή ώρα διαθέσιμη για συζήτηση, τα 15 λεπτά της οποίας χρειάστηκαν προκειμένου εκείνοι να αισθανθούν άνετα με τη διαδικασία. Σε συνάρτηση με την τελευταία παρατήρηση, η αναφορά στις θετικές φωτογραφίες υποβοήθησε τη διαδικασία της αυτο-αποκάλυψης, ενώ η πρώτη ειλικρινής απάντηση σε σχόλιο αρνητικής φωτογραφίας δρομολόγησε

αποτελεσματικά την ακόλουθη συζήτηση. Ωστόσο, οφείλουμε να σημειώσουμε πως η ιδιαίτερη έκφραση εκτίμησης στο πρόσωπο ορισμένων μαθητών, κατά το πρώτο μέρος της συζήτησης, πιθανώς να αποθάρρυνε άλλους, οι οποίοι και τελικώς προτίμησαν να μην υψώσουν τους τόνους της συζήτησης.

Συνοψίζοντας, ακόμα και αν δε συζητήθηκαν εκτενώς αρκετά από τα υφέρποντα προβλήματα, διαφάνηκε εντούτοις, από την ακόλουθη αξιολόγηση, πως οι μαθητές αντιλήφθηκαν υποδόριες δυναμικές, παρότι δεν θέλησαν να τις σχολιάσουν περαιτέρω. Επιπλέον, εκείνοι φάνηκαν να εκτιμούν ιδιαίτερα τη διαδικασία, ως μέσον ελεύθερης έκφρασης των ιδεών και συναισθημάτων τους (π.χ. «Ήταν κλειστοί άνθρωποι και μέσω των συναντήσεων ανοίχτηκαν στους άλλους», «Μας βοήθησε να εκφράσουμε τα συναισθήματά μας που ίσως δεν είχαμε το θάρρος να τα εκφράσουμε»). Τέλος, τους δόθηκε επίσης η ευκαιρία ουσιαστικότερης κατανόησης του «άλλου» (π.χ. «Καταλάβαμε για τον καθένα τι σκέφτεται», «Κατάλαβα τι είναι αυτό που περιμένουν από εμένα και τι εκτιμούν»).

Καταλήγοντας, η τάση απόκρυψης στοιχείων κατά τη διάρκεια της συζήτησης, καθώς και το συμπέρασμα της αξιολόγησης της διαδικασίας, ενισχύει την πεποίθηση πως η εικόνα μετέφερε, εντούτοις, τα προσδοκώμενα –από τους μαθητές- μηνύματα, με ένα σαφή και συνειδητό τρόπο.

3.2.4 Συνθέτοντας τις Πέντε Περιπτώσεις

Σύμφωνα με τις ανωτέρω παρατηρήσεις και την καταγραφή σχολίων κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, παρατίθεται ακολούθως ένας «πίνακας ελέγχου» (α) του δείγματος (1-4), (β) της μεθοδολογίας (5-7), (γ) των βασικότερων θεματικών κατά τη δημιουργική διαδικασία (8-13) και (δ) της μεταβλητότητας των θεματικών αυτών κατά τη συζήτηση (14-18). Ο εν λόγω έλεγχος πραγματοποιείται ποσοτικά και ποιοτικά, ενώ η «ποιότητα» των μεταβλητών αξιολογείται με αύξουσα, κατ' αντιστοιχίαν, κλίμακα από το 1(σ.σ. πολύ κακό ή πολύ μικρό) έως το 5 (σ.σ. πολύ καλό ή πολύ μεγάλο).

Περίπτωση	1	2	3	4	5
Αριθμός Μαθητών	18	12	18	22	15
Ποσοστό Μεταναστών (κατά προσέγγιση)	20%	30%	40%	60%	50%
Παρουσίαση διαδικασίας	βήμα-βήμα	βήμα-βήμα	βήμα-βήμα	βήμα-βήμα	βήμα-βήμα
Δομή διαδικασίας	ατομικά	ατομικά	ατομικά	ατομικά	ατομικά
Εκτέλεση διαδικασίας	2	3	5	3	5
Προθυμία συνεργασίας	3	5	4	3	5
Ατμόσφαιρα Ανάδυση	3	5	3	4	5
συναισθη- μάτων	2	3	2	2	5
Ανάδυση εγωιστικών συμπερι-φορών	2	2	2	2	3
Ποιότητα επικοινωνίας	2	5	4	4	3
Ανάδυση προβλη-μάτων	2	5	4	4	4
Αλλαγή ατμόσφαιρας	3	4	4	4	4
Αλλαγή συναισθη- μάτων	3	4	4	3	4
Εγκατάλειψη εγωιστικών συμπερι-φορών	4	2	4	3	4
Αλλαγή ποιότητας επικοινωνίας	3	2	4	3	4
Συμφιλίωση	1	?	3	?	2

Προχωρώντας, όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε, η επίλυση των συγκρούσεων δεν επετεύχθη σε όλες τις περιπτώσεις, ενώ στις μισές από αυτές ήταν αδύνατος ο οποιοσδήποτε σχετικός έλεγχος. Από την άλλη πλευρά, η θετική ή αρνητική μεταστροφή σε επίπεδο ατμόσφαιρας, συναισθημάτων, ποιότητας της επικοινωνίας αλλά και «εγωιστικών» συμπεριφορών κατέστη προφανής, επιφέροντας μια συνοδή αλλαγή στην αντίληψη της εκάστοτε κατάστασης ή προβλήματος και δρομολογώντας συγχρόνως την εξέλιξη της διαδικασίας προς τη συμφιλίωση.

Τέλος, η αρχική δυσκολία ορισμένων μαθητών να συνεργαστούν δεν φάνηκε να παίζει μείζονα ρόλο επί του τελικού αποτελέσματος, καθώς εκείνοι άρχισαν να συμμετέχουν ενεργά στην πορεία. Επιπρόσθετα, η δημιουργική, ευέλικτη και ευχάριστη φύση της εν λόγω διαδικασίας υποκίνησε το ενδιαφέρον των μαθητών για συμμετοχή.

Αξιολογώντας τα δεδομένα μεμονωμένα, παρατηρούμε πως κατά την πρώτη περίπτωση η διαδικασία πραγματοποιήθηκε εν πλήρη αναρχία. Στο ίδιο πλαίσιο, όσοι μαθητές συμμετείχαν ενεργά παραπονούνταν επίμονα για τη φασαρία εντός της τάξης, ενώ οι υπόλοιποι προσπαθούσαν να προσδώσουν έναν περισσότερο ανάλαφρο τόνο. Συμπερασματικά, η **αυστηρότητα** και η **οργάνωση** εξέλειπαν, επηρεάζοντας τελικώς και την τελική δομή της διαδικασίας. Ακολούθως, όλα τα παραπάνω ελήφθησαν σοβαρά υπόψη, με στόχο την πιθανή, μελλοντική ερευνητική αναπροσαρμογή.

Προχωρώντας στη δεύτερη περίπτωση, η διαδικασία εξετελέσθη πρόθυμα και συνεργατικά, συμπεριλαμβάνοντας μια μικρή παραλλαγή. Επιπλέον, η φαινομενική αναντιστοιχία μεταξύ γραπτών (σ.σ. αναφέρονταν πλειοψηφικά σε ένα μεμονωμένο άτομο) και φωτογραφιών, επηρέασε την τροπή της διαδικασίας, αναδύοντας μια «απαγορευμένη», δια-τμηματική σύγκρουση. Τελικώς, η αποστολή των φωτογραφιών στο διπλανό τμήμα απέκλεισε την πιθανότητα περαιτέρω συζήτησης, ενώ η επακόλουθη πρόταση για δια-τμηματικό διάλογο απερρίφθη. Καταλήγοντας, η εικόνα που επιθυμούσαν να παρουσιάσουν οι μαθητές, καθ' όλη τη διάρκεια, ήταν εκείνη της **ομαδικότητας**. Από την άλλη πλευρά, οι σχετικοί περιορισμοί και κανονισμοί περιόρισαν μερικώς την **ελευθερία** της έρευνας όσον αφορά στη **ροή**.

Συνεχίζοντας, η τρίτη «**συνεργατική**» περίπτωση οδήγησε σε μία αντιστοιχία μεταξύ των γραπτών και των φωτογραφιών. Εντούτοις, εμφανής κατέστη η **απουσία ενδιαφέροντος** του τμήματος, όχι μόνο ως προς τη διαδικασία καθαυτή, αλλά και τις ανθρώπινες, σχολικές σχέσεις εν γένει. Στο ίδιο πλαίσιο, η διαδικασία φάνηκε να προσδίδει έναν τόνο δημιουργικότητας, μη μπορώντας όμως να εξισορροπήσει την υφέρπουσα αίσθηση της παραίτησης και απογοήτευσης. Τέλος, τα γραπτά των μαθητών αναφέρθηκαν κυρίως στις σχολικές εγκαταστάσεις και το περιβάλλον, εντός του οποίου ζούσαν καθημερινά.

Μεταβαίνοντας στην τέταρτη περίπτωση, το συγκεκριμένο σχολικό τμήμα υπήρξε αρκετά «ζωηρό», διευκολύνοντας, εντούτοις, τη δημιουργική και ευχάριστη διεξαγωγή της διαδικασίας. Στο ίδιο πλαίσιο και σε ευθεία αντίθεση ως προς την προηγούμενη περίπτωση, το ενδιαφέρον των μαθητών υπήρξε ιδιαίτερα έντονο. Ακολουθώντας, τα σχετικά στάδια εκτελέστηκαν ομαλά, συνιστώντας διάυλο ανάδυσης σχολικών αλλά και υπαρξιακών ανησυχιών. Τέλος, το έντονο στοιχείο της **πολυπολιτισμικότητας**, το οποίο χαρακτήριζε το δεδομένο τμήμα, διευκόλυνε το διάλογο, μέσω της συχνής και ενδιαφέρουσας εναλλαγής οπτικών. Εντούτοις, δεν σημειώθηκε καμία αναφορά σε ενδο-ομαδικά ή διαπροσωπικά προβλήματα.

Τέλος, και κατά την πέμπτη περίπτωση διεξήχθη ομαλά η διαδικασία, ενώ η αντιστοιχία μεταξύ των γραπτών και των φωτογραφιών υπήρξε παραδειγματική, χωρίς όμως να παρατηρείται η ίδια συνέπεια και σε επίπεδο συζήτησης. Στο πλαίσιο αυτό, η έννοια της **ειλικρίνειας** αποτέλεσε κεντρικό ζήτημα αλλά και απώτερο στόχο της συζήτησης. Από την άλλη πλευρά, οι **άλυτες συγκρούσεις** του παρελθόντος έμοιαζαν να «στοιχειώνουν» το συγκεκριμένο τμήμα. Ωστόσο, σε μία περίπτωση η φωτογραφία χρησιμοποιήθηκε ως **μέσον συμφιλίωσης** μεταξύ δύο μαθητριών, κατόπιν δικής τους πρωτοβουλίας.

Προβαίνοντας σε μερικές -γενικού τύπου- παρατηρήσεις, οφείλουμε να σημειώσουμε πως η ερευνητική παρέμβαση σε μια προϋπάρχουσα ομάδα, της οποίας τα μέλη αλληλεπιδρούν καθημερινά και δια-χρονικά, φαντάζει αρκετά δύσκολη. Επιπλέον, η ίδια η δυναμική της ομάδας, καθώς και οι σχετικές παρελθούσες ή παρούσες συγκρούσεις συνιστούν πολύπλοκα ζητήματα, και ως εκ τούτου είναι δύσκολο να

διερευνηθούν εκτενώς μέσα στις δύο διαθέσιμες διδακτικές ώρες.

Από την άλλη πλευρά, βασικό στόχο της παρούσας έρευνας αποτέλεσε όχι τόσο η ανάδυση καθαυτών των συγκρούσεων, όσο η διερεύνηση και διαμόρφωση ενός δημιουργικότερου τρόπου επίλυσής τους, ικανού να αποφορτίσει, ταυτόχρονα, τους συμμετέχοντες από τα όσα υφέρποντα αρνητικά συναισθήματα.

Ακολούθως, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να επιλύσουν αυτόνομα τις εκάστοτε διαφορές τους, επανεξετάζοντας και αναθεωρώντας ορισμένα ζητήματα, μέσα από την οπτική (κυριολεκτικά και μεταφορικά, εφόσον μιλούμε για εικόνες) του «ετέρου». Κατά συνέπεια, οι μαθητές προβληματίστηκαν, πρότειναν ποικίλες λύσεις και αξιολόγησαν, τελικώς, τη διαδικασία ως ενδιαφέρουσα και χρήσιμη, εκτιμώντας παράλληλα - ιδιαιτέρως- την «προσοχή» που εκείνοι έλαβαν.

Συνεχίζοντας, οι πέντε προηγούμενες περιπτώσεις θα μπορούσαν να αντιστοιχηθούν, επίσης, στα πέντε βήματα της ίδιας της διαδικασίας, υπονοώντας εκείνα τα επίπεδα της (1) λεκτικής επεξεργασίας, της (2) δημιουργικής επεξεργασίας, της (3) επαφής με την «άλλη πλευρά», της (4) συζήτησης και τέλος της (5) επίλυσης/συμφιλίωσης.

Αναλυτικότερα, η λεκτική επεξεργασία και εντοπισμός του προβλήματος συνιστούν το «ζητούμενο» στο πρώτο βήμα της διαδικασίας, με την ομιλία να κατέχει προεξάρχοντα ρόλο· άλλοτε εκδηλούμενο κομψά και πολιτισμένα, και άλλοτε άκομψα και παρορμητικά (π.χ. ελευθερία έκφρασης, βωμολοχία).

Ύστερα, κατά τη δεύτερη περίπτωση, η περιγραφείσα ανατροπή και αναπροσαρμογή της διαδικασίας, σύμφωνα με τη ροή των γεγονότων (και την επιθυμία διατηρηματικής επικοινωνίας), καθίσταται δυνατή χάριν στις αρχές της ευελιξίας και δημιουργικότητας που διέπουν την παρούσα έρευνα. Ακολούθως, το συνοδό δεύτερο βήμα ταυτίζεται με τη δημιουργική επεξεργασία του προβλήματος, χωρίς αυστηρούς περιορισμούς (σ.σ. σε θεωρητικό επίπεδο μόνον, καθώς στη δεδομένη περίπτωση των ανηλίκων μαθητών απαγορεύεται η φωτογράφιση προσώπων).

Έπειτα, το τρίτο βήμα αφορά στην πρώτη επαφή με την «άλλη πλευρά», δια μέσου της ανταλλαγής φωτογραφιών. Παραδόξως, κατά την τρίτη αναφερθείσα σχολική

περίπτωση παρατηρήθηκε μια απουσία ενδιαφέροντος αναφορικά με τον συσχετισμό και την ανθρώπινη αλληλεπίδραση.

Προχωρώντας, το τέταρτο βήμα αφορά στη συζήτηση. Ακολούθως, κατά την τέταρτη σχολική περίπτωση, οι μαθητές υπήρξαν ιδιαίτερα ομιλητικοί, διευκολύνοντας τη διαδικασία του διαλόγου και εκφράζοντας, παράλληλα, πλήθος προϋπαρχουσών υπαρξιακών ανησυχιών, στα πλαίσια του αναστοχασμού. Εντούτοις, η υφή του παρατηρηθέντος διαλόγου ήταν κυρίως «εσωτερική», δεδομένων των προβλημάτων πειθαρχίας, καθώς και της απουσίας σημαντικών δια-προσωπικών συγκρούσεων.

Τέλος, η πέμπτη σχολική περίπτωση αντανακλά το στερεότυπο του «ιδανικού τμήματος». Ακολούθως, οι μαθητές υπήρξαν ιδιαίτερα συνεργάσιμοι και η διαδικασία εξετελέσθη κατά γράμμα. Από την άλλη πλευρά, σε επίπεδο διαδικασίας, το πέμπτο βήμα της επίλυσης της σύγκρουσης δεν μπορεί να προ-σχεδιαστεί, καθώς εκείνο μπορεί είτε να επέλθει είτε όχι. Σε αντιστοιχία με την τελευταία παρατήρηση, στο εν λόγω τμήμα ελλόχευαν άλυτες συγκρούσεις και συνοδά αρνητικά συναισθήματα.

Συνοψίζοντας, παρατηρούμε πως το σχετικό «πρόβλημα» κάθε τμήματος (σ.σ. υπό την έννοια της δυσλειτουργικότητας απέναντι στη διαδικασία) συνιστά τελικώς το «μη-ζητούμενο» του αντίστοιχου διαδικαστικού βήματος. Ακολούθως, έκαστο «πρόβλημα» μεταμορφώνεται τελικώς σε ένα ειδικό χαρακτηριστικό της κάθε σχολικής περίπτωσης, διαφωτίζοντας τόσο την ίδια, όσο και το αντίστοιχο διαδικαστικό στάδιο. Τελικώς, η σύνθεση των πέντε περιπτώσεων εγείρει την αξίωση για μία ελεύθερη και δημιουργική διαδικασία, ωστόσο σημαντικές είναι και οι ακόλουθες παρατηρήσεις σε επίπεδο βελτίωσης του ερευνητικού σχεδιασμού:

(1) Αρχικώς, κρίνεται ως σημαντική η σαφής λεκτική διατύπωση της ερευνητικής πρόθεσης .

(2) Στη συνέχεια, μέχρι να επέλθει η έμπνευση, πραγματοποιείται η σταδιακή, δημιουργική επεξεργασία της πρόθεσης, έως ότου επέλθει η στιγμή εφαρμογής των εργαλείων.

(3) Μετά το πέρας της δημιουργικής επεξεργασίας, το προϊόν καλείται να

παρουσιαστεί στην «άλλη πλευρά». Στο πλαίσιο αυτό, η οπτική επαφή με τον «έτερο» βρίσκεται στο επίκεντρο. Επιπλέον, το μυστικό για τη «λειτουργικότητα» του σημείου αυτού, συνίσταται στην αποδοχή όσων παρουσιάζονται χωρίς κριτική.

(4) Εν συνεχεία, αρχίζει να αναπτύσσεται μια σχέση ανάμεσα στις δύο πλευρές, με στόχο την καλύτερη κατανόηση της υποβόσκουσας «πρόθεσης». Στο σημείο αυτό, μείζονος σημασίας παράγοντα συνιστά η έννοια του «σεβασμού».

(5) Τέλος, εφόσον έχει προηγηθεί η «αποκάλυψη», ακολουθούν τα τελικά σχόλια και ο απολογισμός. Ακολούθως, η «πρόθεση» αναθεωρείται πλέον από μια διαφορετική σκοπιά.

Καταλήγοντας, μέσω της ανεστραμμένης αυτής επεξεργασίας της διαδικαστικής μορφής, διαμορφώθηκε το τελικό «μοντέλο» δημιουργικής επίλυσης των συγκρούσεων, τιτλοφορόν ως «Ελουροβόρος Όφις». Ωστόσο, στα πλαίσια των αρχών που διέπουν την έρευνα εν γένει, κρίθηκε ως απαραίτητη η εφαρμογή του πριν την τελική παγείωσή του. Ακολούθως, το επόμενο μέρος της έρευνας εστιάστηκε σε αυτό το ζητούμενο και, ως εκ τούτου, διαφέρει από το πρώτο, τόσο σε επίπεδο σχεδιασμού, όσο και σε επίπεδο ανάλυσης των ευρημάτων.

3.3 Μοντέλο Δημιουργικής Επίλυσης Συγκρούσεων - Η γέννηση του «Ελουροβόρου Όφης»

Όπως έχει ήδη σημειωθεί, το πρώτο μέρος της έρευνας συνέβαλε καταλυτικά στην κατανόηση και αναθεώρηση της συγκεκριμένης δημιουργικής διαδικασίας επίλυσης των συγκρούσεων. Ακολούθως, το προτεινόμενο Μοντέλο Δημιουργικής Επίλυσης Συγκρούσεων τιτλοφορόν ως «Ελουροβόρος Όφης», είναι εμπνευσμένο από τον επονομαζόμενο «ουροβόρο όφης», ο οποίος τείνει να αναμασά την ουρά του.



Εικόνα 21. Ο Ουροβόρος όφης



Εικόνα 22. Ο Ελουροβόρος όφης

Αναλυτικότερα, το παρόν μοντέλο προτείνει την υπέρβαση και αντικατάσταση της κλασικής εκείνης κίνησης, όπου ο όφης τείνει προς την ουρά του, με μια ανοδικότερη κίνηση, ικανή να σχηματίσει μια «σπειροειδή» μορφή. Ακολούθως, η συμβολική αυτή παραλλαγή ανακόπτει το φαύλο κύκλο της στασιμότητας. Επιπλέον, η πρόθεση «Ελ-» , σύμφωνα με την αρχαία ελληνική γλώσσα, υποδηλώνει το φως και την έλευση σε μια ανώτερη πνευματική κατάσταση (Σταματάκου, 1999).

Ακολούθως, όπως πρόκειται να αναλυθεί εκτενέστερα παρακάτω, η δομή του προτεινόμενου μοντέλου είναι «μορφοκλασματική» και πραγματοποιείται σε ένα «ριζωματικό» περιβάλλον, το οποίο ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα. Στο πλαίσιο αυτό, έκαστο πρόβλημα θεωρείται ως «πηγή πληροφοριών», ενώ η εναλλαγή ερεθίσματος συνειδητής και ασυνειδητής σκέψης λειτουργεί «γειωτικά» ως προς τη διαρκώς ανελλισσόμενη πορεία του από το μικρόκοσμο προς το μακρόκοσμο.

3.3.1 Σκοπός του Ελουροβόρου

Ως κεντρικός σκοπός του «Ελουροβόρου» νοείται η επίλυση διαπροσωπικών συγκρούσεων σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο. Ακολούθως, έκαστο άτομο ή ομάδα καλείται να ακολουθήσει μια συγκεκριμένη διαδικασία, η οποία στηρίζεται στη δημιουργικότητα και την καινοτομία. Επιπλέον, στο πλαίσιο αυτό ενθαρρύνεται η ελεύθερη έκφραση και η αυθεντικότητα, με στόχο την ενίσχυση της δημιουργικότητας και αυτοπεποίθησης, ενώ η έννοια του «λάθους» μοιάζει ασύμβατη με την περιγραφείσα διαδικασία.

Τέλος, το συγκεκριμένο μοντέλο αποβλέπει στην επεξεργασία της σύγκρουσης σε επίπεδο τόσο εννοιολογικό όσο και ρεαλιστικό. Ακολούθως, απώτερο σκοπό του εν λόγω μοντέλου συνιστά η αντίληψη και η βαθιά κατανόηση της έννοιας της σύγκρουσης, καθιστώντας την εκάστοτε ομάδα και υποκείμενα ενήμερα και ικανά να διαχειριστούν πιθανές μελλοντικές συγκρούσεις.

3.3.2 Περιγραφή της πορείας

Προχωρώντας, όπως έχει ήδη αναφερθεί, η πορεία της εν λόγω διαδικασίας είναι «σπειροειδής» αν και κυκλική, δηλαδή, εκείνη τείνει, τελικώς, να προβαίνει σε μια μικρή αλλαγή επιπέδου, δημιουργώντας τη μορφή μιας σπείρας. Στο σημείο αυτό οφείλουμε να επισημάνουμε πως μερικά από τα φερόμενα συμβολικά χαρακτηριστικά της σπείρας είναι το «άπειρο» (Jung, 1964), η εξέλιξη καθώς και η αέναη και διαρκής αλλαγή (Chevalier & Gheerbrant, 1996). Κατά συνέπεια, μέσα από τη συνειδητή βιωματική πορεία εντός της μορφής αυτής, το άτομο «αποκτά» την σχετική αρχετυπική γνώση για την αντιμετώπιση μελλοντικών δυσκολιών και συγκρούσεων. Τέλος, όπως πρόκειται να περιγραφεί παρακάτω, η διαδικασία διακρίνεται σε πέντε επίπεδα, τα οποία υπόκεινται σε τρεις φάσεις.



Γ' Φάση

Η φάση **Γ'** είναι η φάση αξιολόγησης του προβλήματος και αντιστοιχεί στο ϵ και τελευταίο επίπεδο της διαδικασίας. Στην πραγματικότητα το επίπεδο ϵ δεν είναι το τελευταίο, καθώς η νοητική διεργασία δε σταματά ποτέ, οπότε θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως ∞ . Η φάση αυτή, προϋποθέτει την αναθεώρηση της εξεταζόμενης κατάστασης και την αξιολόγησή της εκ νέου. Σκοπός είναι να επέλθει φυσικά η επίλυση της σύγκρουσης τόσο στις ομάδες, όσο και στα άτομα που συμμετέχουν προσωπικά σε αυτήν. Η παράδοση θε επιφέρει και την επίλυση της σύγκρουσης, μέσω της παραίτησης εγωιστικών συμπεριφορών.

Β' Φάση

Η φάση **Β'** είναι η φάση της επικοινωνίας του προβλήματος και περιλαμβάνει τα επίπεδα γ και δ . Στο σημείο έναρξης της φάσης αυτής έχει παραχθεί το δημιουργικό προϊόν και είναι έτοιμο προς έκθεση. Είναι η φάση όπου θα παρουσιαστεί το πρόβλημα, μη-λεκτικά, και θα πραγματοποιηθεί η σχετική επεξεργασία, λεκτικά. Σε αυτή τη φάση, η αλληλεπίδραση των αντικρουόμενων πλευρών είναι ιδιαίτερης σημασίας, όσον αφορά την επίλυση της σύγκρουσης.

Α' Φάση

Η φάση **Α'** είναι η φάση της επίγνωσης του προβλήματος. Αυτή η φάση περιλαμβάνει τα επίπεδα α και β . Σε αυτό το μέρος της διαδικασίας το άτομο ή η ομάδα ασχολείται με το πρόβλημα και επεξεργάζεται τις πληροφορίες τις οποίες κατέχει ή νομίζει ότι κατέχει. Είναι η στιγμή που το άτομο ή ομάδα καλείται να εξερευνήσει και να εστιάσει σε ένα σημείο, με γνώμονα τη δημιουργικότητα.

Επίπεδο ∞

Το επίπεδο ∞ είναι το μοναδικό επίπεδο που δεν μπορεί να θεωρηθεί δεδομένο. Μπορεί να προσεγγιστεί, μπορεί και όχι. Η προσέγγισή του πρέπει να γίνει φυσιολογικά, χωρίς εξαναγκασμούς. Όσο πιο ελεύθερα έχουν πραγματοποιηθεί οι διαδικασίες στα προηγούμενα επίπεδα, τόσο πιο αβίαστα τα άτομα προσεγγίζουν στο συγκεκριμένο επίπεδο. Η εναρμόνιση της διαδικασίας, μέσα από την τήρηση της δομής του μοντέλου με έναν ελευθεριακό τρόπο, είναι καίρια για την επίτευξη του προσδοκούμενου στόχου που είναι η επίλυση της σύγκρουσης.

Επιπλέον, μπορούμε να χαρακτηρίσουμε το συγκεκριμένο επίπεδο και ως μια κατάσταση. Αυτή η κατάσταση είναι αντίστοιχη με την επιφώτιση (illumination), η οποία συμβαίνει σε κάθε ολοκληρωμένη δημιουργική διαδικασία. Τα χαρακτηριστικά αυτής της κατάστασης βοηθούν στην επίλυση μιας σύγκρουσης, ρίχνοντας φως στην ουσία του πραγματικού προβλήματος, αλλά και στην βαθύτερη κατανόηση της έννοιας της σύγκρουσης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αναθεώρηση των συγκρούσεων, γενικά, και την απόκτηση ικανοτήτων απαραίτητων, τόσο στην πρόληψη, όσο και στην επίλυσή τους στο μέλλον.

Επίπεδο δ

Στο επίπεδο δ, τα άτομα ή οι ομάδες καλούνται να συζητήσουν. Επιστρέφοντας στη χρήση της λεκτικής επικοινωνίας, στόχος είναι η συζήτηση του δημιουργικού προϊόντος. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η ανάλυση των φωτογραφιών προάγει τη ανάδυση των ασυνείδητων σκέψεων που συντηρούν τη σύγκρουση και τη μετατροπή τους σε φράσεις, διευκολύνοντας τη διαδικασία της επικοινωνίας. Οι ιδέες που εκφράζονται αφορούν τη σύγκρουση με την προσωπική νότα του κάθε ατόμου. Η συζήτηση είναι ανοιχτή και ελεύθερη και μπορεί να πάρει οποιαδήποτε πορεία απαιτεί η κατάσταση. Συνήθως, η εξέλιξη της συζήτησης προβλέπει τη μετάβαση του περιεχομένου της συζήτησης από το δημιουργικό προϊόν στην ίδια τη σύγκρουση. Σε αυτήν την περίπτωση, η σύγκρουση συζητείται εκ νέου, μετά από τη δημιουργική διαδικασία που έχει προηγηθεί. Η σύγκρουση έχει ήδη ανα-θεωρηθεί και συζητείται υπό το πρίσμα μιας άλλης οπτικής πλευράς. Κλειδί για την επόμενη φάση είναι η κοινή επίγνωση του πραγματικού προβλήματος.

Επίπεδο γ

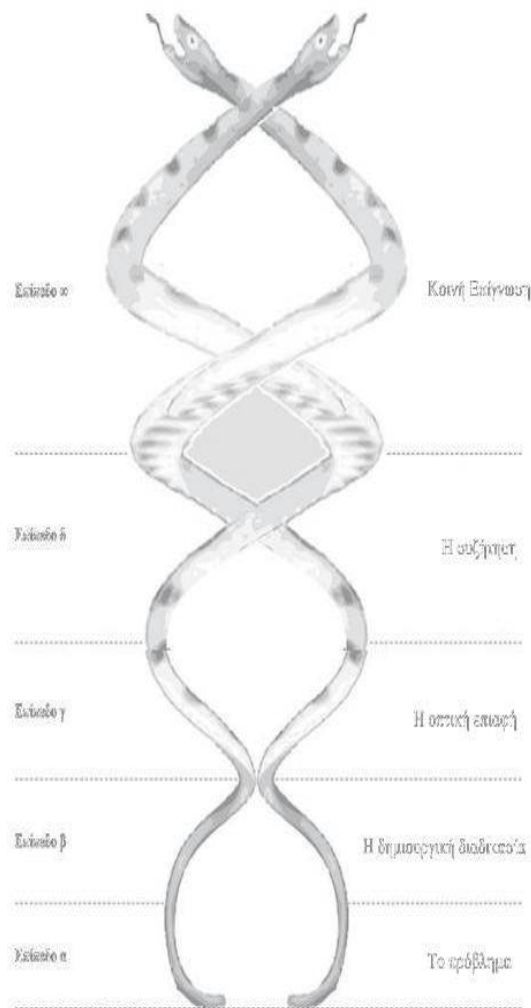
Στο επίπεδο γ, πραγματοποιείται η θεώρηση του δημιουργικού προϊόντος, το οποίο στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι η φωτογραφία. Η θεώρηση μέσα από την έκθεση του προϊόντος γίνεται από όλους τους συμμετέχοντες στη σύγκρουση και αποτελεί την πρώτη επαφή μεταξύ τους. Στο επίπεδο αυτό, η ανταλλαγή πληροφοριών πραγματοποιείται μη-λεκτικά, έτσι ώστε να δοθεί ο χώρος σε ασυνείδητες διεργασίες και σκέψεις να έρθουν στην επιφάνεια. Η μόνη 'δράση' που καλείται το άτομο να εκτελέσει είναι η παρατήρηση.

Επίπεδο β

Στο επίπεδο β, αρχίζει η δημιουργική διαδικασία εξερεύνησης του προβλήματος, η οποία δε γίνεται πάντα συνειδητά. Με διάφορα δημιουργικά μέσα, όπως για παράδειγμα η φωτογραφική μηχανή, τα άτομα εξερευνούν το πρόβλημα μέσα από μια προσπάθεια αναπαράστασής του. Έχοντας καταλήξει στο σημείο που θέλουν να εστιάσουν, καλούνται να το αναπαραστήσουν, δημιουργικά και μη-λεκτικά. Καθόλη τη διαδικασία, το πρόβλημα και το σημείο εστίασης εξακολουθεί να επεξεργάζεται και να αναθεωρείται, υποσυνείδητα. Σε αυτό το σημείο είναι χρήσιμη η απουσία της έννοιας του λάθους, ώστε το σημείο εστίασης να μπορεί να αλλάξει. Το δημιουργικό προϊόν αυτής της διαδικασίας αποτελεί το κλειδί για την εισαγωγή στην επόμενη φάση της διαδικασίας επίλυσης της σύγκρουσης.

Επίπεδο α

Στο επίπεδο α, πραγματοποιείται η εξερεύνηση του προβλήματος συνειδητά και λεκτικά. Μέσα από την οργάνωση το άτομο ή η ομάδα καλείται να συγκροτηθεί και να εστιάσει στο σημείο που επιθυμεί και θεωρεί πιο σημαντικό, όσον αφορά τη σύγκρουση, με σκοπό να το επικοινωνήσει. Για τη διευκόλυνση της διαδικασίας αυτής μπορούν να χρησιμοποιηθούν χαρτιά και μολύβια, ώστε να καταγράφονται και να εξετάζονται οι ιδέες, τύπου brainstorming.



Εικόνα 24. Η αλληλεπίδραση των δύο πλευρών

3.3.3 Χαρακτηριστικά του Ελουροβόρου

Μεταβαίνοντας σε μια αναλυτικότερη περιγραφή του σχετικού μοντέλου, πρόκειται να αναφερθούμε εκτενέστερα σε ορισμένες καθοριστικές έννοιες, συμπεριλαμβάνοντας αυτές του «ριζωματικού», «μορφοκλασματικού» και «σπειροειδούς» στοιχείου της μορφής και δομής του.

1. «Ριζωματικό»

Αρχικώς, το περιβάλλον εντός του οποίου πραγματοποιείται η διαδικασία θεωρείται «ριζωματικό» (Deleuze & Guattari, 2004), υπονοώντας πως εκείνο διαθέτει τα χαρακτηριστικά ενός «ριζώματος» και, ως εκ τούτου, κάθε στιγμή εκτελείται μέσα στα πλαίσια αυτών των χαρακτηριστικών. Ακολούθως, η «ευελιξία της διαδικασίας» και οι «πολλαπλές πιθανότητες εξέλιξης» της συνιστούν εκείνες τις αρχές που διέπουν ένα «ρίζωμα».

Στο πλαίσιο αυτό, μπορούμε τοποθετήσουμε νοερά και φαντασιακά τον «Ελουροβόρο» εντός ενός περιβάλλοντος αποτελούμενου από άπειρες μικρές διακλαδώσεις λεπτών γραμμών πορείας, παρομοίων με τους εγκεφαλικούς νευρώνες. Ακολούθως, η βασική πορεία των σχετικών διακλαδώσεων είναι σπειροειδής, εντούτοις υφίστανται άπειρες μικρο-πορείες επί της βασικής.

Σε ένα περισσότερο πραγματιστικό επίπεδο, στο πλαίσιο αυτό, κάθε άτομο θεωρούμε πως ακολουθεί το δικό του «χάρτη» κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, βασιζόμενο στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Επιπλέον, η έννοια του «λάθους» κρίνεται ως άστοχη στα πλαίσια του συγκεκριμένου μοντέλου, καθώς κάθε σημείο του συνδέεται ανά πάσα στιγμή με οποιοδήποτε άλλο, όπως συμβαίνει στο ρίζωμα.

Τέλος, στο πλαίσιο αυτό θεωρούμε πως ακολουθείται μια φυσική εξέλιξη έναντι μιας βεβιασμένης ή δομημένης πορείας, εφόσον εκείνο (σ.σ. το πλαίσιο) αποτελεί παραλλαγή μιας παλαιότερης μορφής σκέψης, η οποία προϋπάρχει στον ασυνείδητο νου (Deleuze & Guattari, 2004, σ. 13).

2. «Μορφοκλασματικό»

Προχωρώντας, η δομή του προτεινόμενου μοντέλου μπορεί να θεωρηθεί μορφοκλασματική, υπό την έννοια πως το μοντέλο αυτό συνιστά απλώς ένα «σημείο μέσα στο χρόνο», το οποίο ακολουθεί μια αρχετυπική πορεία προς την ολοκλήρωση (Butz, 1992). Στο ίδιο πλαίσιο, ο όρος «φράκταλς» αναφέρεται στην «αυτοομοιότητα» που παρουσιάζουν ορισμένες φυσικές ή τεχνητές δομές (Mandelbrot, 2012).

Αναλυτικότερα, ο Benoit Mandelbrot, έχοντας ασχοληθεί εκτενώς με τις μορφοκλασματικές δομές, εισήγαγε πρώτος τον όρο «φράκταλ», το 1975, προκειμένου να περιγράψει την κατακερματισμένη μορφή των σχημάτων εκείνων που προκύπτουν από μαθηματικές εξισώσεις και τείνουν προς το άπειρο (Mandelbrot, 2012). Αναλυτικότερα, με τα λόγια του ίδιου

Όπως τα ομαλά σχήματα επεξηγούνται από τον ιδανικό κύκλο, τα μαθηματικά φράκταλς περιγράφονται από απολύτως ακριβείς τύπους που ο υπολογιστής μπορεί να πραγματοποιήσει, στο βαθμό που κάποιος το επιθυμεί, με πολύ συγκεκριμένα αντικείμενα: Τις εικόνες [...]. Αυτοί οι τύποι μοιράζονται τη βασική εκείνη ιδιότητα, που πέρασα όλη μου την ενεργό ζωή διερευνώντας την από όλες τις πλευρές: Την τραχύτητα. Δε σχεδιάζονται μόνο για να είναι όμορφα, αλλά για να υπηρετήσουν όλα τα είδη των σκοπών, σε όλα τα είδη των επιστημών. Αυτός είναι ο λόγος που πολλά φαίνονται ρεαλιστικά, θυμίζοντας σχήματα στη φύση. Είναι όλα φράκταλς· αυτός είναι και ο λόγος που, ως απάντηση στο ερώτημα «τι κάνω», αποκαλώ τον εαυτό μου «φρακταλιστή». Για να εκτιμήσουμε τη φύση των φράκταλς, ανακαλέστε το υπέροχο μανιφέστο του 1632 του Γαλιλαίου: «Η φιλοσοφία] είναι γραμμένη στη γλώσσα των μαθηματικών, και οι χαρακτήρες του είναι τρίγωνα, κύκλοι και άλλα γεωμετρικά σχήματα, χωρίς τα οποία ... κάποιος περιφέρεται σε ένα σκοτεινό λαβύρινθο». Παρατηρήστε ότι οι κύκλοι, οι ελλείψεις και οι παραβολές είναι πολύ λεία σχήματα και ότι ένα τρίγωνο έχει ένα μικρό αριθμό σημείων παρατυπίας. Αυτά τα σχήματα ήταν η αγάπη μου, όταν ήμουν νεαρός, αλλά είναι πολύ σπάνια στη φύση. (Mandelbrot, 2012, σ. 298)

Συνεχίζοντας, στην αυτοβιογραφία του, ο B. Mandelbrot (2012) αναφέρεται στις έννοιες της ομορφιάς και την τραχύτητας, υπογραμμίζοντας πως η «ομαλότητα» και η «ομορφιά» που παρουσιάζουν τα γεωμετρικά σχήματα δε συναντάται στη φύση, όπου κυριαρχεί η «τραχύτητα», μέσα από την οποία πηγάζει η πραγματική ομορφιά.

Επιπλέον, τα αναφερθέντα «φράκταλς», ως μέρη της θεωρίας του χάους, συνδέονται με την αταξία, η οποία, με τη σειρά της, συνδέεται με το ασυνείδητο (Marshall,

2011). Ακολούθως, σε ευθεία αντίθεση με την αταξία, η τάξη συνιστά χαρακτηριστικό του συνειδητού. Στο ίδιο πλαίσιο, ο C. G. Jung έχει αναφερθεί στην πορεία προς τον «Εαυτό», μέσω της εξισορρόπησης των δύο αυτών αρχών (Marshall, 2011). Ομοίως, τελικώς, η τάξη και η αταξία συνυπάρχουν και αλληλοσυμπληρώνονται, συνιστώντας την ομορφιά του σύμπαντος.

3. «Σπειροειδές»

Συνεχίζοντας, παρότι έχουμε αναφερθεί προηγουμένως στην σπειροειδή μορφή της προτεινόμενης διαδικασίας, αξίζει, εντούτοις, να προσθέσουμε πως η σπείρα συνιστά ένα από τα περισσότερο διαδεδομένα και διαχρονικά σύμβολα της ανθρωπότητας.

Ακολούθως, εκείνη συμβολίζει συνήθως την πορεία της ζωής προς το θάνατο και τούμπαλιν, καθώς και τη σύνδεση του μικρόκοσμου με το μακρόκοσμο (Chevalier & Gheerbrant, 1996). Εν προκειμένω, η εν λόγω σύνδεση κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντική κατά τη διαδικασία επίλυσης των συγκρούσεων, καθώς η «εμπειρική» γνώση χρήζει σύνδεσης με την απόκτηση ικανοτήτων, προκειμένου να αντιμετωπισθούν αποτελεσματικότερα αντίστοιχες μελλοντικές καταστάσεις. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με το λεξικό των συμβόλων των Chevalier & Gheerbrant (1996),

Το κηρύκειο, το έμβλημα του Ερμή (Mercury), είναι ένα ραβδί γύρω από το οποίο δύο ερπετά συσπειρώνονται σε αντίθετες κατευθύνσεις. Κρατά έτσι την ισορροπία μεταξύ των δύο συμβολικών πτυχών του πλάσματος, την αριστερή και τη δεξιά, το φως και το σκοτάδι. Συμβολικά, το ερπετό έχει μια διπλή όψη, τόσο ευεργετική όσο και επιβλαβή, η οποία παρουσιάζεται σε αντίθεση και σε ισορροπία στο κηρύκειο. Αυτή η ισορροπία και η πολικότητα είναι τα ειδικά χαρακτηριστικά του κοσμικού ρεύματος που εκπροσωπείται σε γενικές γραμμές από τη διπλή σπείρα. Ο θρύλος του κηρυκείου το συνδέει με το αρχέγονο Χάος (δύο ερπετά που μάχονται) και το τελικό τους τύλιγμα γύρω από το ραβδί φέρνει την ισορροπία των αντίθετων τάσεων γύρω από τον κοσμικό άξονα. Αυτό έχει συχνά ως αποτέλεσμα το κηρύκειο να ονομάζεται σύμβολο της ειρήνης. Ο Ερμής ήταν ο αγγελιαφόρος των θεών και επίσης καθοδηγούσε τους ανθρώπους εν μέσω των αλλαγών της ύπαρξης. Ο

τελευταίος, όπως εύστοχα παρατηρεί ο Guenon, σχετίζεται με τα ρεύματα που ανεβαίνουν και κατεβαίνουν, τα οποία εκπροσωπούνται από τα δύο ερπετά.
(σ. 142)

Καταλήγοντας, παρατηρούμε πως, ήδη από την αρχαιότητα, το σύμβολο του φιδιού ήταν άμεσα συνδεδεμένο με εκείνο της σπείρας. Ακολούθως, στο κηρύκειο του Ερμή διακρίνεται επακριβώς ο τρόπος με τον οποίο η διττή εκείνη ανθρώπινη φύση ενοποιείται τελικώς, μέσω της σπειροειδούς κίνησης. Αναλογικά, η κίνηση των δύο φιδιών του κηρυκείου συνάδει με εκείνη της διαδικασίας επίλυσης της σύγκρουσης από τις δύο αντικρουόμενες, εμπλεκόμενες πλευρές.

Προχωρώντας, παρακάτω θα επιχειρηθεί η σύνδεση του αναφερθέντος μοντέλου με τη συνέχιση και εξέλιξη της σχετικής έρευνας αναφορικά με τη «δημιουργική επίλυση των συγκρούσεων με τη χρήση ψηφιακών μέσων σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα».

3.4 Επανάληψη της Έρευνας και Δοκιμή του Μοντέλου

3.4.1 Το Δείγμα

Τον Οκτώβριο του 2012 κρίθηκε ως απαραίτητη η επανάληψη της σχετικής έρευνας, με κύριο στόχο την αποσαφήνιση του μοντέλου δημιουργικής επίλυσης συγκρούσεων. Ακολούθως, ζητήθηκε παράταση της σχετικής ερευνητικής άδειας από το Υπουργείο Παιδείας, η οποία και επανεγκρίθη άμεσα, με αποτέλεσμα την επανάληψη της έρευνας σε 7 σχολεία της Αττικής, το Νοέμβριο του 2012.

Αναλυτικότερα, με εξαίρεση το 63ο Λύκειο Βοτανικού, το οποίο είχε συμμετάσχει και στην προηγούμενη έρευνα, τα ακόλουθα σχολεία έλαβαν μέρος για πρώτη φορά: Ελληνογαλλική Σχολή Αγίας Παρασκευής, 1ο Λύκειο Χολαργού, 50ο Λύκειο Αθηνών (Κολωνός), 67ο (Αγ. Παντελεήμων), 30ο (Κυψέλη), 53ο (Σεπόλια).

Επίσης, οφείλουμε να σημειώσουμε πως η τάξη από το σχολείο του Βοτανικού, που έλαβε μέρος κατά τη δεύτερη ερευνητική απόπειρα, δεν ήταν η ίδια με την πρώτη. Επιπλέον, σε συμφωνία με τη διαδικασία που ακολουθήθηκε τον Ιανουάριο του 2012, και σε αυτή την περίπτωση το δείγμα αναζητήθηκε από τον ευρύτερο πληθυσμό της Β΄ Λυκείου, συγκεντρώνοντας τελικώς 180 περίπου μαθητές. Η αναφορά των περιπτώσεων πραγματοποιείται και σε αυτή την περίπτωση, ανώνυμα.

Τέλος, για λόγους ερευνητικής δεοντολογίας, οφείλουμε να σημειώσουμε πως, κατά τη δεύτερη αυτή υλοποίηση της έρευνας, υπήρξε ένας αποχωρήσας συμμετέχων, υποστηρίζοντας πως ο ίδιος υπέστη στο παρελθόν παραβίαση των προσωπικών του δεδομένων από προηγούμενη έρευνα, διαφορετικού ερευνητή.

3.4.2 Η Διαδικασία

Μεταβαίνοντας στο επίπεδο της υλοποίησης, καθώς η δεύτερη αυτή επανάληψη της έρευνας αποσκοπούσε κυρίως στην αξιολόγηση της εγκυρότητας του προτεινόμενου μοντέλου, ακολούθως, η σχετική μεθοδολογική διαδικασία αναδιαμορφώθηκε με βάση τα πέντε προαναφερθέντα επίπεδα.

Αναλυτικότερα, οι βασικές οδηγίες που δόθηκαν στους μαθητές κατά την εισαγωγή ήταν οι ακόλουθες:

Θα δουλέψουμε με βάση ένα μοντέλο πέντε επιπέδων, το οποίο έχει ως σκοπό την επίλυση οποιονδήποτε διαφορών μπορεί να έχουμε με τους συνανθρώπους μας. Στο πρώτο επίπεδο έχουμε την αντίληψη του προβλήματος, στο δεύτερο επίπεδο έχουμε την επεξεργασία του, στο τρίτο επίπεδο την αναπαράσταση και παρουσίασή του, στο τέταρτο την αλληλεπίδραση με το δέκτη και στο πέμπτο δουλεύουμε προς την επίλυσή του.

Στο πλαίσιο αυτό οφείλουμε να σημειώσουμε πως απεφεύχθη η ακριβής αναφορά του τίτλου της έρευνας, καθώς οι έννοιες της «σύγκρουσης» και της «πολυπολιτισμικότητας» κρίθηκαν ως «προβληματικές» και αμφίσημες, δεδομένης της φύσης και σύστασης του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού.

Επιπρόσθετα, αναφορικά με τις δύο εκείνες, προβλεπόμενες από το Υπουργείο, διδακτικές ώρες, αποφασίστηκε τελικώς, σε συνεννόηση με τους διευθυντές των σχολείων, να αξιοποιούνται διαδοχικά, αυθημερόν, προκειμένου να μην ανακόπτεται η ροή των επιπέδων. Τέλος, μετά το πέρας της διαδικασίας ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να συντάξουν μια συνοπτική αξιολόγηση της έρευνας.

Πρώτη Φάση

Συνεχίζοντας, στα τέσσερα πρώτα σχολεία τα παιδιά χωρίστηκαν κατά φύλο, ενώ οι οδηγίες οι οποίες έλαβαν ήταν οι ακόλουθες: «Σκεφτείτε ένα μήνυμα που θέλετε να περάσετε στην άλλη ομάδα».

Αντίθετα, στα υπόλοιπα τρία σχολεία δόθηκε στους μαθητές η δυνατότητα προσχώρησης σε μία ομάδα, ανάλογα με τη θεματική με την οποία εκείνοι επιθυμούσαν να δουλέψουν. Αναλυτικότερα, οι προταθείσες θεματικές ήταν οι ακόλουθες: «Αλληλεγγύη», «ειλικρίνεια», «αγάπη», «εμπιστοσύνη», «ειρήνη». Ακολούθως, οι σχετικές ερευνητικές οδηγίες υπαγόρευαν τα εξής: «Σκεφτείτε ένα μήνυμα που θέλετε να περάσετε στην άλλη ομάδα σε σχέση με τη λέξη που έχετε

διαλέξει». Σε κάθε περίπτωση, ζητούμενο σε αυτό το επίπεδο συνιστούσε η επικέντρωση επί του προβλήματος.

Ύστερα, κατά το δεύτερο επίπεδο της δημιουργικής διερεύνησης, οι σχετικές οδηγίες ήταν οι ακόλουθες: «Σκεφτείτε πως μπορείτε να αναπαραστήσετε αυτό το πρόβλημα με πέντε εικόνες σαν κόμιξ, σαν μια μικρή ιστορία», με στόχο την αναπαράσταση του μηνύματος υπό τη μορφή μιας συνεχούς ακολουθίας.

Εν συνεχεία, οι μαθητές ενημερώνονταν αναφορικά με τη δυνατότητα φωτογράφισης των εικόνων εκείνων με φωτογραφικές μηχανές που παρέχονταν από την ερευνήτρια, εισχωρώντας, ως εκ τούτου, σε μεγαλύτερο δημιουργικό βάθος.

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να τονίσουμε πως, καθώς η φωτογράφιση προσώπων δεν επιτρέπεται σε ανηλίκους μαθητές, κατά τη σχετική διαδικασία εκείνοι εφοδιάζονταν με φιγούρες φτιαγμένες από πηλό και επιπλέον πλαστελίνη, με στόχο τη μεγαλύτερη ευελιξία κατά την παρουσίαση και μετάδοση του μηνύματος. Εντούτοις, αρκετοί μαθητές αποφάσισαν να συμμετάσχουν και οι ίδιοι στις φωτογραφίες, καλύπτοντας τα πρόσωπά τους με κουκούλες και λοιπά ενδύματα. Η τελευταία περίπτωση ήταν περισσότερο επιτακτική και πρόδηλη στα σχολεία εκείνα, όπου εφαρμόστηκε ο διαχωρισμός κατά φύλο, καθώς το ζήτημα εκείνο της δια-φυλικής σχέσης φάνηκε να απασχολεί το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών. Αντίστροφα, στα υπόλοιπα σχολεία η εστίαση αφορούσε, ως επί το πλείστον, σε κοινωνικά φαινόμενα, γεγονός που φάνηκε να προβληματίζει τους εν λόγω συμμετέχοντες.

Καταλήγοντας, όταν οι μαθητές ολοκλήρωναν τη δημιουργική φάση εξερεύνησης, και ως εκ τούτου τις σχετικές πέντε εικόνες, εκείνοι καλούνταν να τις φωτογραφίσουν, ολοκληρώνοντας την πρώτη φάση της διαδικασίας. Έπειτα, κατά τη διάρκεια του διαλλείματος, οι φωτογραφίες μεταφέρονταν στον υπολογιστή και ακολουθούσε η προετοιμασία παρουσίασής τους στην τάξη.

Δεύτερη Φάση

Μεταβαίνοντας στη δεύτερη διαδικαστική φάση και το τρίτο επίπεδο, μετά το πέρας του διαλλείματος, οι φωτογραφίες παρουσιάζονταν αρχικώς στην κάθε ομάδα-

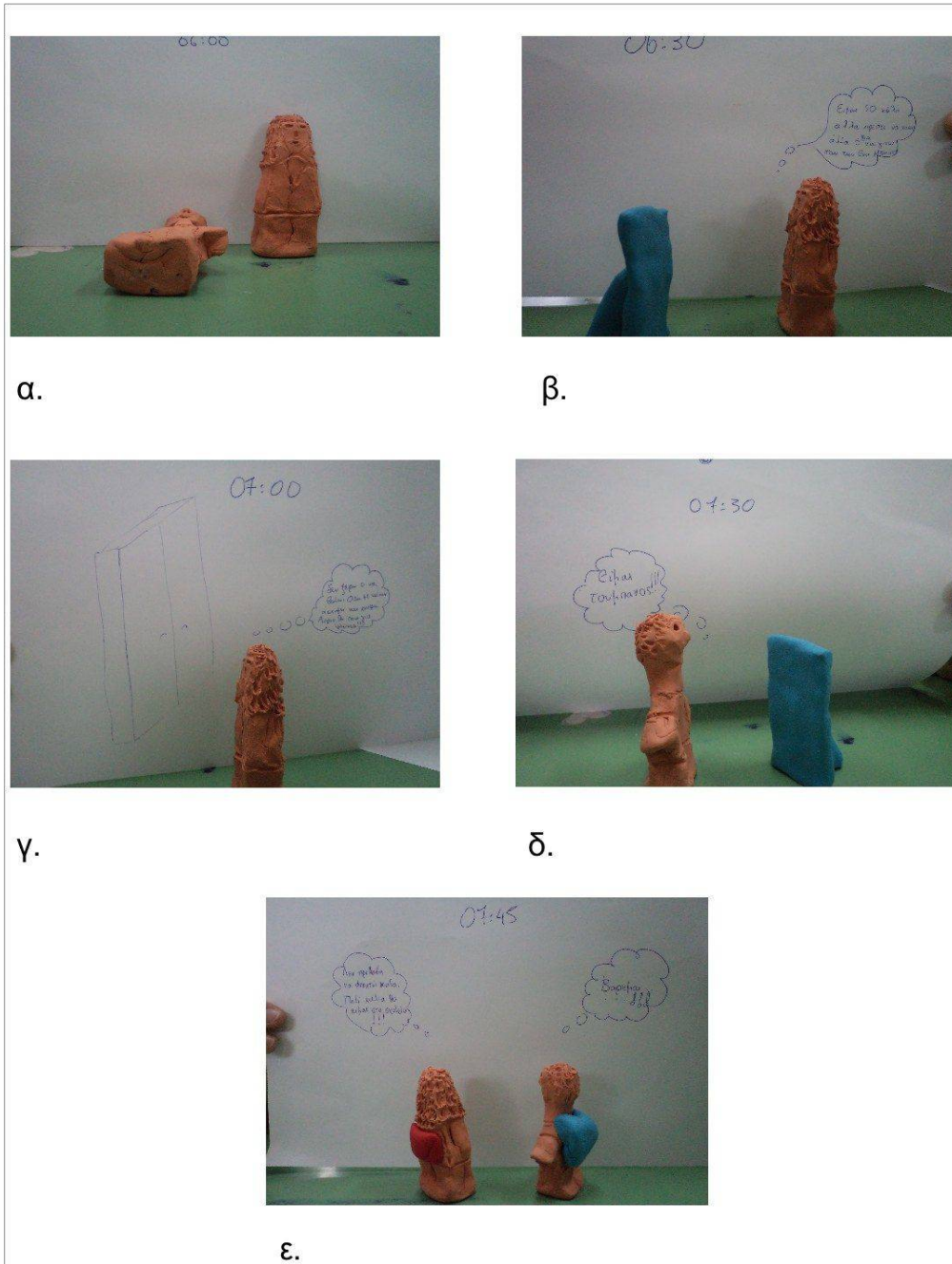
δημιουργό, προκειμένου να τις εγκρίνει, και ύστερα σε ολόκληρη την τάξη καθώς και στην ομάδα-δέκτη. Στο πλαίσιο αυτό, έκαστη ομάδα καλείτο να σχολιάζει ενδοομαδικά την κάθε προβολή.

Τέλος, κατά το τέταρτο επίπεδο, αυτό της λεκτικής αλληλεπίδρασης, ζητούμενο συνιστούσε η ελεύθερη συζήτηση αναφορικά με τις παρουσιασθείσες εικόνες, με την ερευνήτρια να διατηρεί μια διακριτική θέση. Στο σημείο αυτό οφείλουμε να τονίσουμε πως, καθώς η τρίτη φάση αφορά στην επίλυση της σύγκρουσης, εκείνη δεν δύναται να διαχωριστεί πλήρως από το τέταρτο επίπεδο.

Καταλήγοντας, κάθε περίπτωση υπήρξε μοναδική, ως εκ τούτου περισσότερες σχετικές λεπτομέρειες θα παρατεθούν παρακάτω, στα πλαίσια ανάλυσης των στοιχείων που προέκυψαν από τη διαδικασία.

3.4.3 Ανάλυση Στοιχείων

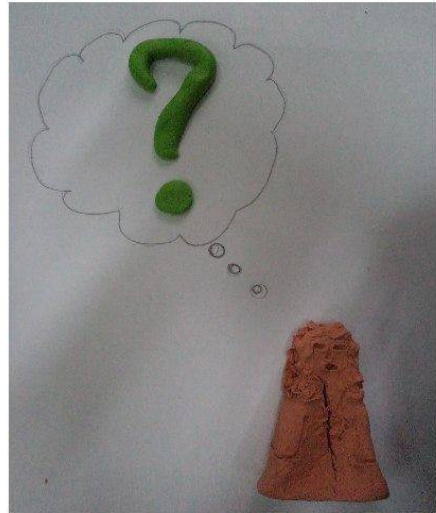
6. Έκτη Περίπτωση



Εικόνα 25. Οι εικόνες της ομάδας των αγοριών



α.



β.



γ.



δ.



ε.

Εικόνα 26. Οι εικόνες της ομάδας των κοριτσιών

Έκτη Περίπτωση

Θέμα	Εξωτερική εμφάνιση - Ανωριμότητα
Παρατηρήσεις	Δοκιμαστικά Πρόταση από παιδιά να συναντηθούν εκτός σχολείου για να συζητήσουν.
Συζήτηση	Θέλουν να είναι όμορφες Κάνουν τις καλές Εμείς τσακωνόμαστε, μπορούμε να το ξεπεράσουμε ενώ οι γυναίκες όχι Αμα δε μπορείς να καταλάβεις τι σκέφτομαι, δε μπορείς να ξέρεις τι νιώθω. <u>Αξιολόγηση</u> Δεν είμαστε και τόσο διαφορετικοί.

Δήλωση ερευνήτριας:

"Το σχολείο είχε πολύ μικρό ποσοστό μεταναστών. Η έρευνα έγινε περισσότερο για να εντοπιστούν τυχόν διαφορές. Οι μαθητές ήταν αρκετά πρόθυμοι και συνεργάσιμοι."

Εισαγωγή ερευνήτριας:

Η έκτη περίπτωση αποτέλεσε την πρώτη εκ των επτά συνολικά περιπτώσεων, οι οποίες μελετήθηκαν με σκοπό τη δοκιμή του σχετικού μοντέλου. Ο ρόλος της συγκεκριμένης περίπτωσης υπήρξε διερευνητικός, αναφορικά με τους πιθανούς τρόπους διαμόρφωσης της διαδικασίας, σε συνεργασία με τους μαθητές. Ακολούθως, το μοντέλο και οι χρήσεις του αναφέρθηκαν διεξοδικά στους μαθητές. Εν συνεχεία,

σε αυτήν και στις επόμενες τρεις περιπτώσεις, τέθηκε υπό διερεύνηση η σχέση μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών. Ακολούθως, διαμορφώθηκαν δύο ομάδες, η μία απευθυνόμενη στην άλλη, και η επεξεργασία του προβλήματος πραγματοποιήθηκε ομαδικά.

Εν προκειμένω, οι φωτογραφίες ήταν προσχεδιασμένες, αποτελώντας μια συνέχεια από πέντε στιγμιότυπα του δεδομένου προβλήματος. Συνεπώς, η ανάλυση σε αυτή τη φάση πραγματοποιήθηκε συμπεριλαμβάνοντας και τις σχετικές φωτογραφίες, εφόσον εκείνες θα μπορούσαν να αντικαταστήσουν –μερικώς τουλάχιστον- τη θέση της γραπτής μαρτυρίας.

Καταλήγοντας, η δημιουργική επεξεργασία, στις συγκεκριμένες περιπτώσεις, φαίνεται να σχετίζεται περισσότερο με την έννοια της δημιουργικότητας, και λιγότερο με την εικόνα καθαυτή. Ωστόσο, η εικόνα μοιάζει ενίοτε τόσο ισχυρή, με αποτέλεσμα, πολλές φορές, να αποκαλύπτει ποικίλα «τυφλά» σημεία.

A. Παρατηρηθέντα Φαινόμενα

- 1) Ενδιαφέρον προς το αντίθετο φύλο
- 2) Έκφραση παραπόνων από τη μεριά των κοριτσιών
- 3) Παρατηρήσεις και συστάσεις από τη μεριά των αγοριών
- 4) Το θέμα των αγοριών είναι η υπερβολική ενασχόληση των κοριτσιών με την εξωτερική τους εμφάνιση (με τον εαυτό τους)
- 5) Το θέμα των κοριτσιών είναι οι συγκρούσεις που προκαλούνται από και καταλήγουν στην αδιαφορία
- 6) Άποψη για διαφορετική αντίληψη περί συγκρούσεων μεταξύ των δύο φύλων
- 6) Βρίσκεται "λύση" μετά το τέλος της συζήτησης να συναντηθούν εκτός σχολείου

B. Ανάλυση

- 1) Πρώτη Ανάγνωση

- Παρατήρηση προς τα κορίτσια από τη μεριά των αγοριών για την υπερβολική ενασχόληση με τον εαυτό τους

-Παράπονο προς τα αγόρια από τη μεριά των κοριτσιών ότι δε δείχνουν ενδιαφέρον

2) Δεύτερη Ανάγνωση

Η οπτική των αγοριών:

α. Αντίθεση μεταξύ των δύο φύλων (άγχος, όρθια, έχει ξυπνήσει πολύ πρωί - χαλαρότητα, ξαπλωμένος, κοιμάται)

β. Άγχος για βάρος, σύγκριση με κοινωνικά πρότυπα («πολύς ανταγωνισμός μεταξύ σας»)

γ. Ανασφάλεια και ανάγκη για επιβεβαίωση, το χρώμα του καθρέφτη είναι γαλάζιο, το ίδιο χρώμα συμβολίζει και το αγόρι σε επόμενη φωτογραφία («θέλουν να είναι όμορφες για να αρέσουν στα αγόρια»)

γ. Το ντύσιμο αποτελεί πρόβλημα, καθώς προκαλεί άγχος για την εξωτερική εμφάνιση («χοντρή και άσχημη») και η λύση (υποτίθεται από τα κορίτσια) δίνεται μέσα από τον καταναλωτισμό («θα πάω για ψώνια»)

δ. Η ντουλάπα είναι ζωγραφισμένη δίπλα στη λεζάντα με τις σκέψεις - εκτός «πραγματικότητας» (αμφιβολία αγοριών για αυτά που πιστεύουν και αναπαριστούν, ή ο κόσμος ενός κοριτσιού είναι εκτός πραγματικότητας;)

ε. Αυτοπεποίθηση του αγοριού μπροστά στον καθρέφτη-εαυτό (γαλάζιο) μετά από 1,5 ώρα (έντονη αντίθεση με την αρνητική διάθεση του κοριτσιού)

στ. Ταυτόχρονη εμφάνιση και των δύο στο σχολείο με απαισιοδοξία και άγχος για την εξωτερική εμφάνιση του κοριτσιού και απουσία ενδιαφέροντος εκ μέρους του αγοριού - η απαισιόδοξη διάθεση του κοριτσιού συνεχίζεται ενώ η αυτοπεποίθηση του αγοριού δεν οδηγεί σε κάποιο κίνητρο για το σχολείο

ζ. Ενώ η εξωτερική εμφάνιση αποτελεί κίνητρο για τα κορίτσια, δε βοηθάει στη διάθεσή τους γιατί δεν έχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα. Αντίθετα, για τα αγόρια δεν αποτελεί κίνητρο η εξωτερική εμφάνιση αλλά τους ικανοποιεί

η. Η αδιαφορία του αγοριού εμφανίζεται στην ίδια εικόνα με την απαισιόδοξη διάθεση του κοριτσιού - συμπίπτει με το θέμα των κοριτσιών

Η οπτική των κοριτσιών:

α. Μυαλό αγοριού πολύπλοκο - απορία και ερωτηματικά (χρήση φιγούρας)

β. Αναπαράσταση σύγκρουσης με τα χέρια τους. Το ένα ακινητοποιεί, το άλλο δίνει γροθιά (θυμός). Το ένα είναι ανίκανο, το άλλο αμύνεται (φόβος). Ρόλος θυμού και

φόβου.

γ. Απουσία επικοινωνίας (γυρισμένες πλάτες, απομακρυσμένες και οι δύο πλευρές - η μία «αδιαφορεί», η άλλη «αγανακτεί»)

δ. Η αδιαφορία κρύβει θυμό και η αγανάκτηση ανειλικρίνεια - η αγανάκτηση μετατρέπεται σε στενοχώρια (κλάμα)

Το κοινό σημείο: Η απόσταση και η ελλιπής επικοινωνία μεταξύ τους.

3) Αναστοχασμός

Η σύγκρουση αφορά στην αδιαφορία των αγοριών, στην περίπτωση των κοριτσιών, και στην ανασφάλεια των κοριτσιών, στην περίπτωση των αγοριών. Η ανάγκη για επιβεβαίωση από τη μεριά των κοριτσιών δεν καλύπτεται, λόγω της αδιαφορίας των αγοριών, και έτσι δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος που προκαλεί συγκρούσεις. Αυτό διαφαίνεται τόσο από τις φωτογραφίες και των δύο ομάδων αλλά και κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, όπου, μέσα από τη συζήτηση, καταλήγουν στο ίδιο συμπέρασμα: την απουσία επικοινωνίας.

4) Σύνθεση

Ως μείζον προβληματικό ζήτημα, από την πλευρά των αγοριών, παρουσιάστηκε η υπερβολική ενασχόληση των κοριτσιών με την εξωτερική τους εμφάνιση. Ακολούθως, οι σχετικές φωτογραφίες φάνηκαν να αντανακλούν την αντίληψη της ομάδα των αγοριών αναφορικά με τις (υποτιθέμενες) καθημερινές ενασχολήσεις των κοριτσιών, συμπεριλαμβάνοντας ως θεματικές το «άγχος για την εξωτερική εμφάνιση», το «βάρος» και το «ντύσιμο». Καταλήγοντας, στις σχετικές φωτογραφίες υπερίσχυσε το δίπολο «Κοριτσίστικη ανασφάλεια/ Άνεση, αυτοπεποίθηση αγοριών»· γεγονός, το οποίο επιβεβαιώθηκε και κατά την ακόλουθη συζήτηση, όπου υποστηρίχθηκε η ανδρική άποψη πως οι κοπέλες «Θέλουν να είναι όμορφες για να αρέσουν στα αγόρια».

Αντίστροφα, οι δυο πρώτες φωτογραφίες των κοριτσιών με τη χρήση φιγούρων, φάνηκαν να απεικονίζουν το αντρικό μυαλό, σε συνδυασμό με τις γυναικείες απορίες επί αυτού. Στη συνέχεια, τα κορίτσια επιχείρησαν να απεικονίσουν με τα χέρια τους

και ύστερα με τα σώματά τους τις έννοιες της απόστασης, της απουσίας επικοινωνίας και της στενοχώριας.

Αναλύοντας τα παραπάνω, διαφαίνεται μια μετάβαση από τη νόηση και τον πνευματικό προβληματισμό στη δράση και τελικώς στο καθαρό συναίσθημα, καθώς οι πηλίνες φιγούρες αντικαθιστώνται τελικώς από πραγματικά μέλη και σώματα. Στο πλαίσιο αυτό, οι απορίες και οι παρανοήσεις γεννούν τη σύγκρουση, η οποία θρέφει το θυμό, εγωισμό και απογοήτευση, καταλήγοντας σε μια απύουσα επικοινωνία.

Συνοψίζοντας, οι συγκεκριμένες μαθήτριες μοιάζουν να περιγράφουν την ίδια την πορεία μιας άλυτης ή δυσεπίλυτης σύγκρουσης. Φαίνονται, επίσης, να αναγνωρίζουν την σπουδαιότητα της επικοινωνίας, εξ' ου και θίγουν μέσα από την επακόλουθη συζήτηση το αίτημα για ουσιαστικότερη επικοινωνία. Συνεχίζοντας, οι εν λόγω μαθήτριες φαίνονται να μεταφράζουν την συμπεριφορά των αγοριών ως σαφή ένδειξη αδιαφορίας, συνοψίζοντας εκείνες τις παρατηρήσεις τους στην ακόλουθη φωτογραφική διαδοχή «Τα αγόρια αδιάφορα. Αναρωτιόμαστε. Τσακωμός-Αποστασιοποιεί τα άτομα. Η κοπέλα-Στενοχωριέται. Ο άλλος δεν ενδιαφέρεται». Στην πράξη, η εν λόγω περιγραφή φαίνεται να αναπαριστά μια αποτυχημένη διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων, με τη μια πλευρά να αποχωρεί, και την άλλη να απογοητεύεται.

Στο πλαίσιο αυτό, χαρακτηριστική υπήρξε η απάντηση ενός αγοριού, το οποίο υποστήριξε πως «Άμα δεν μπορείς να καταλάβεις τι σκέφτομαι, δεν μπορείς να ξέρεις τι νιώθω», υποδηλώνοντας μια μέση, συμβιβαστική λύση ανάμεσα στην άκριτη απόρριψη και την άνευ-όρων αποδοχή.

Συνεχίζοντας, σε αντίθεση με τα αγόρια που φαίνονται να εξιστορούν αποκλειστικά την πλευρά των κοριτσιών, τα κορίτσια φαίνονται να παρουσιάζουν και τη δική τους οπτική. Ακολούθως, η υποτιθέμενη «προσβλητική» ανδρική στάση φαίνεται να έρχεται σε αντίθεση με το κοριτσίστικο παράπονο.

Συνοψίζοντας, στο σημείο αυτό, αξίζει να αναρωτηθούμε: Ποιά από τις δύο πλευρές είναι τελικώς η πιο απόμακρη; «Είναι υπερβολικές με τον εαυτό τους, όποια είναι όμορφη δε χρειάζεται... εμείς δε λέμε ποτέ τίποτα, πώς είναι», αναφέρουν ορισμένα

αγόρια, φανερώνοντας ταυτόχρονα μια έμμεση επιθυμία για εγγύτητα, και καταλήγοντας σε μια αμοιβαία απόφαση για κοινή συνάντηση εκτός σχολείου.

Καταλήγοντας, οφείλουμε να σημειώσουμε πως το θέμα της παρούσας έρευνας δεν αφορά στις διαφυλικές συγκρούσεις, εντούτοις η συγκεκριμένη περίπτωση χρησιμοποίησε τη συγκεκριμένη θεματική ως μέσον διερεύνησης της αποτελεσματικότητας του προτεινόμενου μοντέλου συγκρουσιακής επίλυσης.

Ακολούθως, η εν λόγω διαδικασία υπέδειξε τη σπουδαιότητα της φωτογραφίας και της επακόλουθης συζήτησης, ως μέσων προσδιορισμού του προβλήματος. Επιπλέον, στην προκειμένη περίπτωση η λύση στο πρόβλημα της «απούσας επικοινωνίας» φάνηκε τελικώς να δίνεται από ίδιους τους μαθητές, μέσω της απόφασης τους για κοινή συνάντηση.

Τέλος, κατόπιν σχολίων των μαθητών, διεφάνη και η σημασία της προκαταβολικής υπαρξης σαφών ερευνητικών προθέσεων, τόσο από την πλευρά του ερευνητή όσο και από εκείνη των συμμετεχόντων. Ως εκ τούτου, η διεξοδική αναφορά στο μοντέλο φάνηκε να αποσαφηνίζει τα παραπάνω εξ' αρχής. Τέλος, με βάση την πρώτη εκείνη εμπειρία, αποφασίστηκε να περιοριστεί ο διαθέσιμος χρόνος για συζήτηση στις επόμενες περιπτώσεις, ώστε να δοθεί περισσότερος χρόνος στη φάση αξιολόγησης της διαδικασίας από τους ίδιους τους μαθητές.

7. Έβδομη Περίπτωση



α.



β.



γ.



δ.



ε.

Εικόνα 27. Οι φωτογραφίες των αγοριών



α.



β.



γ.



δ.



ε.

Εικόνα 28. Οι φωτογραφίες των κοριτσιών

Έβδομη Περίπτωση

Θέμα	Είναι στη φύση μας - Ανωριμότητα
Παρατηρήσεις	Δύο τμήματα Πλειοψηφία κορίτσια
Συζήτηση	<p>Τα αγόρια τσακώνονται για ασήμαντους λόγους αλλά τα ξαναβρίσκουν</p> <p>Πρώτα θα δω την εμφάνιση (κορίτσι)</p> <p>Έχουμε τα ίδια παράπονα</p> <p>Είμαστε όλοι διαφορετικοί, είναι στο χαρακτήρα του καθενός</p> <p>Θα πρέπει να συνυπάρξουμε και να προσπαθούμε και οι δύο μεριές.</p> <p>Μια ζωή με έναν άντρα – γυναίκα θα την περάσουμε</p> <p>Έχουμε διαφορές όσον αφορά στην υλική ζωή. Εάν τα ξεπεράσουμε αυτά θα έχουμε λύσει όλα μας τα προβλήματα (Αγάπη)</p> <p><u>Αξιολόγηση</u></p> <p>Ενώ φαίνεται ότι είμαστε εντελώς διαφορετικοί, στην ουσία σκεφτόμαστε ακριβώς το ίδιο αλλά από άλλη οπτική γωνία.</p> <p>Είναι τόσο ίδια κατά βάθος</p> <p>Το χάσμα ανάμεσά μας είναι ένας μύθος</p> <p>Όλοι έχουμε τα ίδια προβλήματα και τις ίδιες ανάγκες</p>

Δήλωση ερευνήτριας:

"Στην έβδομη περίπτωση, μετά από συνεννόηση με το διευθυντή, αποφασίστηκε να παρευρεθούν και τα δύο τμήμα της Β' Λυκείου, μαζί, στο αμφιθέατρο του σχολείου."

Εισαγωγή ερευνήτριας:

Και σε αυτή την περίπτωση οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες κατά φύλο. Όσοι δεν επιθυμούσαν να συμμετάσχουν αποχώρησαν από τη διαδικασία. Και οι δύο ομάδες, αφού επεξεργάστηκαν τις φιγούρες, επέλεξαν την «παντομίμα», εφόσον υπήρχε και ο κατάλληλος χώρος για παρουσίαση. Οι μαθητές πραγματοποίησαν μια ειλικρινή και εις βάθος συζήτηση, όσον αφορά στις διαφορές και τις ομοιότητες των δύο φύλων. Η δεκτικότητα ως προς τις διαφορετικές απόψεις αποτέλεσε χαρακτηριστικό και των δύο ομάδων, ωστόσο ο έλεγχος των ομάδων αυτών απεδείχθη σχετικά δύσκολος λόγω του μεγέθους τους.

A. Παρατηρηθέντα Φαινόμενα

- 1) Απεικόνιση γεγονότος από τη μεριά των αγοριών με θέμα τη ζήλια των κοριτσιών
- 2) Απεικόνιση πέντε χαρακτηριστικών των αγοριών που τα κορίτσια θεωρούν αρνητικά
- 3) Δεκτικότητα στις απόψεις της άλλης πλευράς και από τις δύο ομάδες
- 4) Έντονη συζήτηση, σε υψηλούς τόνους αλλά με κατάληξη
- 5) Προσπάθεια εύρεσης μιας μέσης οδού («το θέμα είναι ο καθένας να προσπαθήσει...»)
- 6) Άποψη για διαφορετική αντίληψη περί συγκρούσεων μεταξύ των δύο φύλων

B. Ανάλυση

- 1) Πρώτη Ανάγνωση

-Τα αγόρια αποδίδουν στη «φύση» τους την απιστία

-Τα κορίτσια αναπαριστούν την ανωριμότητα των αγοριών

2) Δεύτερη Ανάγνωση

Η οπτική των αγοριών:

- α. Το πρόβλημα των κοριτσιών είναι η ζήλια, δικαιολογημένα αλλά είναι στη «φύση» τους
- β. Τρίτο πρόσωπο - απόσπαση προσοχής και απομάκρυνση
- γ. Σύγκρουση με βία και επιθετικότητα εκ μέρους των κοριτσιών
- δ. Μετάνοια αγοριών αλλά δέχονται απόρριψη
- ε. Η εξωτερική εμφάνιση «μετράει» - διαφωνία μεταξύ της ομάδας μέσα από τη συζήτηση («μιλάμε για υλική ζωή σε όλες τις περιπτώσεις, εάν καταλάβουμε ότι οι άνθρωποι και οι ανθρώπινες ιδιότητες του καθενός είναι εξίσου σημαντικές, μπορούμε να 'εκτιμούμε'»)
- στ. Προσπάθεια εξισορρόπησης συζήτησης

Η οπτική των κοριτσιών:

- α. Η "ανωριμότητα" των αγοριών μέσα στις παρέες, το παιχνίδι και με τις κοπέλες
- β. Αποδοχή σημασίας της εξωτερική εμφάνιση και από μέρους τους
- γ. Προσπάθεια εξισορρόπησης συζήτησης («είναι στο χαρακτήρα του καθενός, απλά εμείς είμαστε πιο συγκεκριμένες»)
- δ. Αναγνώριση ομοιοτήτων και κοινών «παραπόνων»

Το κοινό σημείο: Τα «παράπονα» που αφορούν στη σημασία που δίνεται στην εξωτερική εμφάνιση

3) Αναστοχασμός

Οι συγκρούσεις που αφορούν στις ομάδες άπτονται των σχέσεων. Το βασικότερο στοιχείο εστιάζεται στην εκτίμηση και όχι την υποτίμηση του γυναικείου φύλου, κατά συνέπεια η συζήτηση περιστρέφεται γύρω από αυτόν τον άξονα.

4) Σύνοψη

Από την μαθητική αξιολόγηση της διαδικασίας διεφάνη πως εκείνοι αντιλήφθηκαν

ορθά τον κεντρικό στόχο διαδικασίας: την κατανόηση, δηλαδή, του «ετέρου» (π.χ. «Ενώ φαινόμαστε εντελώς διαφορετικοί... στην ουσία σκεφτόμαστε ακριβώς το ίδιο αλλά από διαφορετική οπτική γωνία»). Ακολούθως, οι μαθητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι όποιες διαφορές τους εντοπίζονται κυρίως στο διαφορετικό τρόπο αντίληψης (π.χ. «Έχουμε πολλά κοινά... Απλά η διαφορά μας εντοπίζεται στον τρόπο που εκλαμβάνουμε αυτά τα ζητήματα, στον τρόπο που θα τα αντιμετωπίσουμε»). Τέλος, ορισμένοι μαθητές εκτίμησαν μεν τη διαδικασία, χωρίς όμως να θεωρούν πως η έρευνα κατέληξε σε κάποιο συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Σε κάθε περίπτωση, η πρόσχαρη διάθεση με την οποία αντιμετώπισαν οι μαθητές τη διαδικασία υποβοήθησε και την επακόλουθη, εις βάθος, συζήτηση.

Προχωρώντας, το μεγάλο μέγεθος του δείγματος δυσχέρανε- μερικώς τουλάχιστον- τη συνεργασία με αποτέλεσμα τη λιγότερο ενεργή συμμετοχή ορισμένων μαθητών. Από την άλλη πλευρά, η όποια ένταση στη συζήτηση επιχειρήθηκε να εξισορροπηθεί από ορισμένους μαθητές και των δύο ομάδων. Ακολούθως, η σημασία της λειτουργίας αυτών των μελών κρίθηκε ως ιδιαίτερη, καθώς εκείνα φάνηκε να υιοθετούν το ρόλο του «διαμεσολαβητή». Επιπλέον, η δυναμική και δημιουργική φύση της διαδικασίας υποβοήθησε την κοινή συνεννόηση και αποδοχή της ύπαρξης συγκεκριμένων προβλημάτων.

Από την άλλη πλευρά, έμφαση φάνηκε να δίνεται σε ζητήματα της καθημερινότητας, με αποτέλεσμα να απουσιάζει το στοιχείο του συμβολισμού από τις φωτογραφίες. Στο πλαίσιο αυτό, η, προτεινόμενη από έναν μαθητή, αντιπαράθεση ανάμεσα στη θεματική της «υλικής ζωής» και εκείνης των «ανθρώπινων ιδιοτήτων» φάνηκε να προσφέρει το «αντίδοτο» απέναντι στην αγωνία των κοριτσιών αναφορικά με την εξωτερική εμφάνιση.

Αναλυτικότερα, παρατηρούμε πως και στις δύο παρουσιασθείσες σχολικές περιπτώσεις η εξωτερική εμφάνιση φάνηκε να κατέχει σπουδαία θέση ανάμεσα στους σχετικούς προβληματισμούς. Στο πλαίσιο αυτό, η εικόνα μοιάζει να αποκτά διττό ρόλο: εκείνο του «εργαλείου προσέγγισης» των δύο ομάδων, αλλά και τον αντίστροφο ρόλο του «συγκρουσιακού αντικειμένου», εφόσον χάρη σε αυτή αναδύονται οι υποβόσκουσες διαφορές. Τέλος, μέσω της αποδοχής της εικόνας και του περιορισμένου (και συχνά περιοριστικού) της ρόλου, θίγεται και το ζήτημα του

περιεχομένου.

Αναλυτικότερα, η εικόνα συμβάλλει αναπόδραστα στη διαμόρφωση της πρώτης εκείνης εντύπωσης, εντούτοις το περιεχόμενο είναι αυτό που κάνει τη διαφορά. Στο πλαίσιο αυτό, η ανάλυση της εικόνας από τους ίδιους τους συμμετέχοντες μοιάζει να τους οδηγεί σε ένα διαφορετικό επίπεδο ανάλυσης, πέραν του προφανούς.

Παραδείγματος χάριν, κατά την παρουσίαση των αγοριών, η πρώτη εικόνα φάνηκε να εγείρει έντονα συναισθήματα συντροφικότητας και αγάπης, σε αντίθεση με την τρίτη εικόνα, όπου το εμφανιζόμενο εξωτερικό ερέθισμα προκάλεσε το χωρισμό. Στην τελευταία εικόνα, επίσης, προβάλλεται ένα γονιπετές αγόρι που εκλιπαρεί. Ακολούθως, η σκληρή αντίδραση της κοπέλας μοιάζει να υποδηλώνει την άμεση, υπερβολική απόρριψη, εξαιτίας ενός «ασήμαντου» γεγονότος. Η υπερβολή αυτή, ως «κοριτσίστικο» γνώρισμα, έχει ήδη επισημανθεί από τα αγόρια προηγουμένως, όπως και αντίστροφα η «απόρριψη» έχει αποδοθεί από τα κορίτσια στα αγόρια. Εν πάσει περιπτώσει, οι έννοιες αυτές μοιάζουν να συγκαλύπτουν την αμοιβαία επιθυμία για προσέγγιση.

Καταλήγοντας, ο τρόπος με τον οποίο εξελίσσεται η διαδικασία φαίνεται να επηρεάζει τόσο τα τελικά συμπεράσματα όσο και τον ίδιο τον τρόπο κατάληξης σε εκείνα τα συμπεράσματα. Αναλυτικότερα, σε ομαδικό επίπεδο, η επεξεργασία φαίνεται να πραγματοποιείται τόσο ενδοατομικά όσο και ομαδικά, καταλήγοντας έτσι σε μια σφαιρικότερη θέαση του προβλήματος.

8. Ουδωση Περίπτωση



α.



β.



γ.



δ.



ε.

Εικόνα 29. Οι εικόνες των αγοριών



α.



β.



γ.



δ.



ε.

Εικόνα 30. Οι φωτογραφίες των κοριτσιών

Όγδοη Περίπτωση

Θέμα	Χρήματα -Αδιαφορία
Παρατηρήσεις	Αποχώρηση μαθητή Ρατσιστικά σχόλια από αγόρι
Συζήτηση	Αισθήματα Χρήματα Είναι όλα αυτά που θέλουμε να σας πούμε και δεν καταλαβαίνετε. Συναίσθημα και ανωριμότητα (κορίτσια) Κι εσείς την εξωτερική εμφάνιση βλέπετε. Όσο χαζά και αν είναι εμείς τους αγαπάμε. Δε θα μπορούσαμε να ζήσουμε χωρίς άντρες. Ε, εντάξει, όχι μόνο τα λεφτά, δεν είναι όλες έτσι. (αγόρι) <u>Αξιολόγηση</u> Κατάλαβα ότι δεν μπορούμε να έχουμε τις ίδιες απόψεις με τους άλλους και αυτό οδηγεί σε συγκρούσεις. (αγόρι) Απόψεις αβάσιμες και παρεξηγήσιμες για τους άλλους. (κορίτσι)

Δήλωση ερευνήτριας:

" Θα πρέπει να υπάρχει σεβασμός στους συμμετέχοντες. Ένας μαθητής αποχώρησε πριν αρχίσει η διαδικασία, επειδή είχε ενοχληθεί από προηγούμενη «ψυχολογική» έρευνα που είχε πραγματοποιηθεί στο σχολείο τους. Ανακαλύπτοντας το σωστό μέσα από το λάθος"

Εισαγωγή ερευνήτριας:

Πριν την έναρξη της διαδικασίας επικρατούσε μια έντονη ανησυχία, ενώ σημειώθηκε και μία εθελούσια αποχώρηση ενός μαθητή, ο οποίος, εντούτοις, επέστρεψε μετά το διάλειμα, για το δεύτερο μέρος της διαδικασίας, εφόσον ενημερώθηκε από τους υπολοίπους για την ακριβή φύση της παρούσας έρευνας. Αναλυτικότερα, ο εν λόγω μαθητής ανέφερε ως βασική αιτία αποχώρησης μια προηγούμενη έρευνα, η οποία είχε λάβει χώρα στο συγκεκριμένο σχολείο την περασμένη εβδομάδα, στα πλαίσια της οποίας αρκετοί μαθητές φάνηκε πως είχαν έρθει σε δύσκολη θέση. Ακολούθως, μία πρώτη επισήμανση αφορά στην σημασία της ορθής εκπόνησης έκαστου ερευνητικού εγχειρήματος.

A. Παρατηρηθέντα Φαινόμενα

- 1) Έντονα φαινόμενα ρατσισμού και επιβολής
- 2) Παρανόηση διαδικασίας από τη μεριά των αγοριών (πέντε ίδιες φωτογραφίες)
- 3) Προθυμία από τη μεριά των κοριτσιών
- 4) Συζήτηση σε υψηλούς τόνους, αρκετές αντιπαραθέσεις και προσβολές
- 5) Ασθενείς σχέσεις μεταξύ των δύο φύλων μέσα στην τάξη
- 6) Αλλαγή διάθεσης μετά τη συζήτηση

B. Ανάλυση

- 1) Πρώτη Ανάγνωση

-Τα αγόρια θεωρούν ότι τα κορίτσια επιλέγουν κάποιον βάσει χρημάτων
-Τα κορίτσια προσκαλούν τα αγόρια να ανοιχτούν συναισθηματικά

2) Δεύτερη Ανάγνωση

Η οπτική των αγοριών:

- α. Βλέπουν τα χρήματα ως το βασικό κριτήριο επιλογής συντρόφου για τα κορίτσια
- β. Διαφορετικές προοπτικές στις φωτογραφίες, το ίδιο ζήτημα
- γ. Η παρανόηση ίσως να σημαίνει την εμμονή με αυτό το θέμα
- δ. Μετά τη συζήτηση αλλάζουν άποψη, μεταφέρουν το ζήτημα σε συγκεκριμένα πρόσωπα (π.χ. «πάρτε παράδειγμα τις άλλες της πρώτης λυκείου...»)

Η οπτική των κοριτσιών:

- α. Ρομαντική διάθεση - βάση στο συναίσθημα
- β. Προσέγγιση της άλλης πλευράς μέσω προσφοράς (λουλούδι)
- γ. Αμφιβολίες αγοριών
- δ. Αισιόδοξη σκοπιά, αίσιο τέλος (ένωση - αποδοχή ανασφάλειας αγοριών)
- ε. Ιδιαίτερη σημασία στο τέλος (τόνισαν χαρακτηριστικά προσώπου, μάτια - χαμόγελα)

Το κοινό σημείο: Το συναίσθημα

3) Αναστοχασμός

Το συναίσθημα είναι εκείνος ο παράγοντας στον οποίο εστιάζουν και οι δύο πλευρές. Στη μία περίπτωση εκείνο απουσιάζει λόγω της φαινομενικής έμφασης στα υλικά αγαθά, ενώ στη δεύτερη λόγω ανασφάλειας. Η διαδικασία, αν και δεν έχει εκτελεστεί κατά γράμμα, οδηγεί, παρόλα αυτά, στην αλληλοκατανόηση των δύο ομάδων, μέσω της συζήτησης.

4) Σύνθεση

Στη συγκεκριμένη σχολική περίπτωση διεφάνη ιδιαίτερος η σημασία της λεκτικής επεξεργασίας που έπεται της δημιουργικής επεξεργασίας. Αναλυτικότερα, η δημιουργική επεξεργασία αντικατοπτρίζει την προσωπική επεξεργασία ενός δεδομένου ζητήματος· αναφέρεται, εν ολίγοις, στην υποκειμενική οπτική, ενέχοντας

μεγάλο περιθώριο για εσφαλμένες εκτιμήσεις. Από την άλλη πλευρά, η δυνατότητα διαλόγου με τον «έτερο» υποβοηθά την αποσαφήνιση έκαστου ζητήματος, καθώς και την αποφυγή παρεξηγήσεων (π.χ. «Σχηματίζονται απόψεις για το αντίθετο φύλο που είναι αβάσιμες και παρεξηγήσιμες»).

Ακολούθως, η δημιουργική επεξεργασία και η παρουσίαση του δημιουργικού προϊόντος δεν συνιστά αυτομάτως τη «λύση», αλλά το έναυσμα για την επακόλουθη ουσιαστική επικοινωνία, η οποία υποβοηθά την αναθεώρηση του ζητήματος από τα αντικρουόμενα μέλη. Τέλος, σε ένα περισσότερο συνειδητοποιημένο επίπεδο, η εικόνα συνιστά το μέσον προσέγγισης του «ετέρου», ενώ η διαδικασία της συζήτησης συνιστά τη γέφυρα προς τη συμφιλίωση.

Μια ενδιαφέρουσα παρατήρηση στο σημείο αυτό αφορά στη «χαλαρότερη» εκτέλεση της διαδικασίας από την ομάδα των κοριτσιών, καταλήγοντας σε μία σειρά φωτογραφιών, στερουμένων χρονικής αλληλουχίας. Εντούτοις, το τελικό εκείνο προϊόν κατάφερε να αναπαραστήσει αποτελεσματικά το αποδοθέν στοιχείο της «ανωριμότητας των αγοριών» από τα κορίτσια, μέσω μίας σειράς γλαφυρών καθημερινών στιγμιotypών, υπό διαφορετικές οπτικές γωνίες. Αντίστροφα, οι φωτογραφίες των αγοριών φάνηκαν να στερούνται ποικιλίας, όσον αφορά στην εστίαση και την οπτική γωνία, καθιστώντας- φαινομενικά τουλάχιστον- αβάσιμη την επιχειρηματολογία τους.

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να τονίσουμε την σημασία αυτή του «σφάλματος» στα πλαίσια μίας δημιουργικής προσέγγισης. Ακολούθως, η διαρκής ανατροφοδότηση αναφορικά με την ορθή εκτέλεση συνιστά φυσικά μία εύλογη τακτική, ωστόσο η δυναμική μιας δημιουργικής, συνεχώς εξελισσόμενης, διαδικασίας συνίσταται σε εκείνη ακριβώς την ικανότητα διαρκούς αναπροσαρμογής και «ανοχής» απέναντι στις παρεκκλίσεις.

Συνοψίζοντας, η ευθεία και άμεση μαθητική αλληλεπίδραση, με γνώμονα τη δημιουργικότητα και όχι την αυστηρότητα που συνηθίζει να διέπει το εκπαιδευτικό σύστημα, υποβοήθησε τόσο την ειλικρινή επικοινωνία (π.χ. «Καταφέραμε να εκφράσουμε τις απόψεις μας»), όσο και την αμοιβαία κατανόηση (π.χ. Σχόλια κοριτσιών: «...Όσο χαζά κι αν είναι, εμείς τους αγαπάμε. Δε θα μπορούσαμε να

ζήσουμε χωρίς άντρες, εγώ το λέω»/ Απάντηση αγοριών: « Δε μπορούμε να ζήσουμε χωρίς άντρες', κάτι θέλουν όμως.. -Ε, εντάξει δεν είναι όλες έτσι...»).

Τελικώς, αμφότερες πλευρές φάνηκαν αρκετά υποχωρητικές, δηλώνοντας ευθέως την εκτίμησή τους προς το αντίθετο φύλο· μια συνειδητοποίηση, η οποία, φυσικά, χρειάζεται χρόνο προκειμένου να γενικευτεί εκτός του σχολικού πλαισίου.

9. Ένατη Περίπτωση



α.



β.



γ.



δ.



ε.

Εικόνα 31. Οι εικόνες της ομάδας των αγοριών



α.



β.



γ.



δ.



ε.

Εικόνα 32. Οι εικόνες της ομάδας των κοριτσιών

Ένατη Περίπτωση

Θέμα	Ενοχλητικές – Αδιάφοροι
Παρατηρήσεις	Απουσία ενδιαφέροντος Παραστατικές εικόνες αλλά περιορισμός στη συζήτηση
Συζήτηση	Δεν είναι όλες οι κοπέλες έτσι Ούτε όλα τα αγόρια πωρωμένα με το ποδόσφαιρο Τις γράφουμε, εντάξει...

Δήλωση ερευνήτριας:

" Η διαδικασία πραγματοποιήθηκε κατά γράμμα. Υπήρχε αρκετή νωχελικότητα εκ μέρους των μαθητών. Ακολούθησαν τα βήματα όπως ήταν σχεδιασμένα, αλλά η συζήτηση δεν πραγματοποιήθηκε διεξοδικά, καθώς προέκυψε διαγώνισμα 'κατεύθυνσης' την επόμενη ώρα. Υπήρχε αδιαφορία και παραίτηση κατά τη συζήτηση"

Εισαγωγή ερευνήτριας:

Η προθυμία των συμμετεχόντων φαίνεται τελικώς να συνιστά καθοριστικό παράγοντα. Οι μαθητές, αρχικώς, δεν φάνηκαν ιδιαίτερα ενθουσιώδεις, εντούτοις η διάθεσή τους φάνηκε να βελτιώνεται κατά τη διάρκεια της δημιουργικής διαδικασίας. Επίσης, οι περισσότεροι φάνηκαν ιδιαίτερα προβληματισμένοι αναφορικά με το επερχόμενο, αιφνίδιο διαγώνισμα, γεγονός το οποίο επηρέασε σημαντικά τη συγκέντρωση και αφοσίωσή τους αναφορικά με την ερευνητική διαδικασία.

Στο πλαίσιο αυτό, ορισμένοι μαθητές δε συμμετείχαν καθόλου, ωστόσο, όσοι συμμετείχαν, φάνηκαν να αξιολογούν την όλη διαδικασία θετικά και «αντικειμενικά», εστιαζόμενοι όχι τόσο στο περιεχόμενο, όσο στη διαδικασία καθαυτή (π.χ.

«Προσωπικά, πιστεύω ότι η επικοινωνία μεταξύ των ομάδων είναι πολύ διασκεδαστικό να επιτυγχάνεται μέσα από εικόνες και μηνύματα. Αν και θα ήταν λίγο δύσκολο να παρουσιάσουμε αυτά που θα λέγαμε, μέσω μορφών και εικόνων, τελικά αποδείχθηκε κάτι το πρωτότυπο», «Αφού βρήκαμε την αρχική ιδέα, η συνέχεια εξελίχθηκε αρκετά γρήγορα»).

Στο πλαίσιο αυτό, οφείλουμε να σημειώσουμε πως, κατά τις προηγούμενες σχολικές περιπτώσεις, η αξιολόγηση αφορούσε στο θέμα των δια-φυλικών σχέσεων (σ.σ. περιεχόμενο) και όχι τόσο στην ερευνητική διαδικασία καθαυτή (σ.σ. δομή).

A. Παρατηρηθέντα Φαινόμενα

- 1) Δυσκολία στην επιλογή θέματος από τη μεριά των κοριτσιών
- 2) Ιδιαιτερότητα στις εικόνες των κοριτσιών
- 3) Ξεκάθαρο και συγκεκριμένο το μήνυμα των αγοριών
- 4) Ενδιαφέρουσα αξιολόγηση της διαδικασίας (δύσκολη αλλά διασκεδαστική)
- 5) Οι μαθητές εκτίμησαν ιδιαίτερα την ευχάριστη «νότα» που τους προσέφερε η διαδικασία

B. Ανάλυση

1) Πρώτη Ανάγνωση

- Τα αγόρια θέλουν να μην τα ενοχλούν

- Τα κορίτσια στενοχωριούνται με την αδιαφορία των αγοριών

2) Δεύτερη Ανάγνωση

Η οπτική των αγοριών:

α. Καθημερινότητα και απλότητα στον τρόπο ψυχαγωγίας (τηλεόραση, ποδόσφαιρο)

β. Βίαη διακοπή αυτού του είδους ψυχαγωγίας από μια κοπέλα (μητέρα, αδελφή, φίλη)

γ. Διωγμός και κατάληψη θέσης στις εικόνες - Λύση η φυγή («κανονικά θέλαμε να κάνουμε μια πόρτα ότι φεύγουμε από το σπίτι»)

Η οπτική των κοριτσιών:

- α. Παρέα - χαμόγελα - σκέψεις (ευχάριστη διάθεση αρχικά)
- β. Κλειστό στόμα αγοριού που συμβολίζει τη διακοπή επικοινωνίας - δάκρυα κοριτσιού
- γ. Έντονο το Χ στο στόμα του αγοριού· φαίνεται βίαιο, σαν κάποιος να το έχει βάλει
- δ. Η λέξη «βία» εμφανίζεται στη σκέψη του κοριτσιού (συννεφάκι)
- ε. Τα δάκρυα συμβολίζουν τη στενοχώρια είναι αρκετά έντονα

Το κοινό σημείο: Η βίαιη διακοπή

3) Αναστοχασμός

Η διαδικασία πραγματοποιήθηκε ομαλά, ελλείπει, όμως, απόλυτης συγκέντρωσης και αφοσίωσης. Το άγχος του επικείμενου διαγωνίσματος εκφράζεται ως «βία» στις φωτογραφίες. Παρατηρείται ο «διωγμός» των αγοριών από τα κορίτσια και η «αδιαφορία» των αγοριών προς τα κορίτσια.

4) Σύνθεση

Αρχικώς, διάφορες λανθάνουσες νύξεις μπορούν να μεταφραστούν ως μια «γυναικεία αφύπνιση». Ακολούθως, η αντρική ενασχόληση με «άψυχες» ψυχαγωγικές δραστηριότητες (π.χ. ποδοσφαιρικός αγώνας) διακόπτεται από τη γυναικεία φύση (π.χ. μητέρα, αδελφή κ.α.), η οποία φέρεται ως περισσότερο προσανατολισμένη στο συναίσθημα, προκαλώντας την αντρική απορία και αγανάκτηση. Τελικώς, η επιλογή μίας τόσο συγκεκριμένης θεματικής ίσως να μην είναι καθόλου τυχαία.

Από την άλλη πλευρά, έντονο είναι και το παράπονο των κοριτσιών για την αντρική αδιαφορία, η οποία φαίνεται να γεννά μία μορφή γυναικείας «βίας» και τούμπαλιν (π.χ. η τρίτη τους φωτογραφία απεικονίζει το κορίτσι να σκέφτεται ή να λέει τη λέξη «βία," και το αγόρι να έχει ένα 'Χ' στο στόμα). Από την άλλη πλευρά, όλα ετούτα ίσως να υποδηλώνουν ένα βαθύτερο πρόβλημα επικοινωνίας. Σε κάθε περίπτωση, η προσλαμβανόμενη «γυναικεία επιθετικότητα» είναι έκδηλη και στις φωτογραφίες των αγοριών. Αναλυτικότερα, η αντρική φωτογραφική έμφαση στα δάκρυα και τις

γυρισμένες πλάτες μοιάζει να υποδηλώνει ένα φαύλο κύκλο «αντρικής αδιαφορίας» και «γυναικείας απογοήτευσης»· ερμηνείες, οι οποίες παραμένουν υποθετικές, καθώς δεν αναλύθηκαν περαιτέρω λόγω έλλειψης σχετικής διάθεσης.

Προχωρώντας, η συγκεκριμένη περίπτωση ανέδειξε ιδιαίτερος την σημασία του ερευνητικού χωρο-χρονικού πλαισίου καθώς και της αφοσίωσης στη διαδικασία. Αναλυτικότερα, ο προσφερόμενος χωρό-χρόνος μπορεί να παραλληλισθεί με τον ιδιόρρυθμο κόσμο ενός καλλιτέχνη, ο οποίος απαιτεί πλήρη αφοσίωση και υπευθυνότητα.

Ως εκ τούτου, η πλήρης συγκέντρωση φαίνεται απαραίτητη για τη διαδικασία επίλυσης. Αντίστροφα, εάν η πρόθεση της επίλυσης απουσιάζει, τότε και το πλαίσιο μοιάζει ανεπαρκές. Ωστόσο, σημαντικό -και συχνά ασυναίσθητο- στοιχείο της δημιουργικότητας συνιστά το παιχνίδι. Ομοίως, αντίστοιχες παραπλανητικές και ασυνείδητες διεργασίες μπορούν να παρατηρηθούν και στην περίπτωση εκείνη, κατά την οποία το άτομο ή η ομάδα δεν έχουν πλήρη επίγνωση της σχετικής πρόθεσης.

Μεταβαίνοντας στο δεδομένο πλαίσιο, η αναφερθείσα εκδραμάτιση πιθανώς να μην αφορούσε στις δια-φυλικές σχέσεις καθαυτές, αλλά στη δυσαρέσκεια λόγω του επερχόμενου διαγωνίσματος και της συνοδής διακοπής της επικοινωνίας. Σε κάθε περίπτωση, η προαναφερθείσα απουσία συγκέντρωσης και απορρόφησης από τη διαδικασία δεν ώθησε τη συζήτηση σε όρια πέραν του προφανούς.

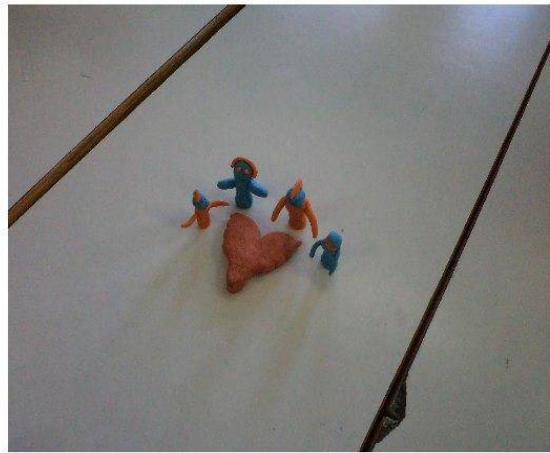
10. Δέκατη Περίπτωση



Εικόνα 33. Οι φωτογραφίες της ομάδας της *αλληλεγγύης*



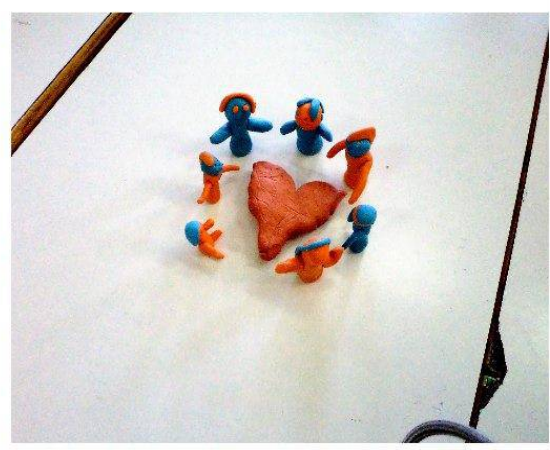
α.



β.



γ.



δ.

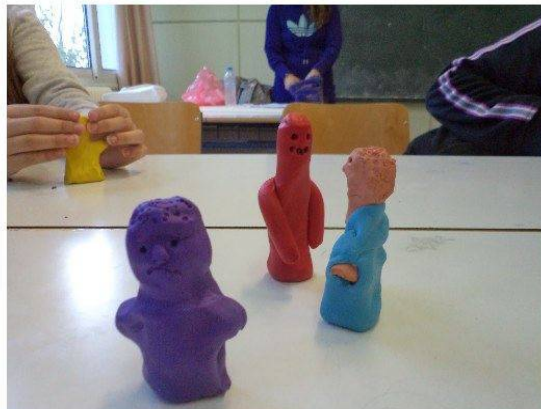


ε.

Εικόνα 34. Οι φωτογραφίες της ομάδας της εμπιστοσύνης



α.



β.



γ.



δ.



ε.

Εικόνα 35. Οι φωτογραφίες της ομάδας της ειλκρίνειας

Δέκατη Περίπτωση

Θέμα	Αλληλεγγύη-Εμπιστοσύνη-Ειλικρίνεια
Παρατηρήσεις	2 τμήματα μαζί Ρατσιστικά σχόλια από μαθήτρια Περισσότερο ενδιαφέρον είχε η συζήτηση Πρόταση συνεργασίας.
Συζήτηση	Διαφορετικότητα στις κουλτούρες. Έλλειψη των τριών αυτών αξιών είναι το κοινό τους σημείο Λόγω έλλειψης αγάπης Δεν υπάρχει σεβασμός Έλλειψη σεβασμού προς τον εαυτό Προσωπικό όφελος ΜΜΕ-Μάζες-Συμφέροντα Πλειοψηφία-Μειοψηφία Κοινωνία με λάθος αντιλήψεις προηγούμενων γενεών Παιδεία Εγωισμός Ο καθένας πρέπει να ξεκινήσει από τον εαυτό του Διαφορετική ποιότητα μαζών Επιθυμητή αλλαγή

Δήλωση ερευνήτριας:

" Οι μαθητές χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες, οι δύο με βάση τη χώρα προέλευσης. Η λέξη ειλικρίνεια διεκδικούνταν από τις δύο μπροστινές ομάδες, αλλά η αριστερή υποχώρησε στην αλληλεγγύη"

Εισαγωγή ερευνήτριας:

Κατά τη δέκατη περίπτωση η διαδικασία αναδιαμορφώνεται. Οι μαθητές καλούνται

να επιλέξουν ανάμεσα σε διάφορες λέξεις που αναγράφονται στον πίνακα, καταλήγοντας στην «εμπιστοσύνη», «αλληλεγγύη» και «ειλικρίνεια». Δίδονται εκ νέου πήλινες φιγούρες και πλαστελίνη για να χρησιμοποιηθούν στην αναπαράσταση, εφόσον οι μαθητές το επιθυμούν. Η διαδικασία εκτελείται ομαλά, ενώ η συζήτηση παρουσιάζει αρκετό ενδιαφέρον.

A. Παρατηρηθέντα Φαινόμενα

- 1) Ομαλή διεξαγωγή της διαδικασίας
- 2) Η δημιουργική διαδικασία έπαιξε ρόλο προπαρασκευαστικό
- 3) Οι φωτογραφίες είναι αρκετά «παιδικές» αλλά και αισιόδοξες
- 4) Στη συζήτηση τίγονται κοινωνικά ζητήματα και παρουσιάζονται έντονοι προβληματισμοί
- 5) Οι μαθητές εκτίμησαν ιδιαίτερα τη διαδικασία, μέσω της αξιολόγησης
- 6) Η διαδικασία είχε ελαφρώς διαφορετικό χαρακτήρα, καθώς συμμετείχαν, βοηθητικά μόνο, δύο καθηγήτριες του σχολείου

B. Ανάλυση

1) Πρώτη Ανάγνωση

Προθυμία για επεξεργασία και συζήτηση, κοινωνικές ανησυχίες, συνεργατικότητα αλλά και διαφορές, επιθετικότητα, ρατσιστικά σχόλια

2) Δεύτερη Ανάγνωση

α. Εκτίμηση των εννοιών που παρουσιάστηκαν ως «απαραίτητες», αλλά ανέφεραν ως κοινό τους στοιχείο ότι απουσιάζουν από τη σημερινή κοινωνία (π.χ. «Ότι δεν υπάρχουν, τίποτα από αυτά δεν υπάρχει», «Δεν υπάρχει σεβασμός», «Αγάπη»)

β. Αναφορά σε κοινωνικά προβλήματα και προσπάθεια εύρεσης λύσης μέσα από τη συζήτηση

γ. Κατάληξη σε ένα «κοινό» συμπέρασμα (π.χ. «Ο καθένας πρέπει να ξεκινήσει από τον εαυτό του»)

δ. Συνειδητοποίηση προσωπικής ευθύνης, ως μέρος του συνόλου

ε. Απόδοση της κατάστασης σε ΜΜΕ, λανθασμένες αντιλήψεις και πεποιθήσεις προηγούμενων γενεών, παιδεία και επιβολή εξουσίας

στ. Η λύση εντοπίζεται στην προσωπική ευθύνη του καθενός, αλλά και στην κατάλληλη παιδεία και τις δυνατότητες της συνεργασίας και της ομαδικότητας

3) Αναστοχασμός

Η δημιουργική επεξεργασία προετοίμασε τους μαθητές για μια ξεκάθαρη συζήτηση, μέσω της επεξεργασίας του νοήματος που εκείνοι επέλεξαν. Ο διαχωρισμός σε ομάδες και η επανένωση εν όψει της συζήτησης βοήθησαν τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τη δύναμη της ομάδας.

4) Σύνοψη

Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης περίπτωσης συνίστατο στη δημιουργική επεξεργασία των προτεινόμενων θεματικών, δίνοντας το έναυσμα στην επακόλουθη- εις βάθος- συζήτηση περί κοινωνικών ζητημάτων και προβληματισμών. Επιπλέον, η παρουσίαση των εικόνων οδήγησε στη συνειδητοποίηση πως οι επιλεγθείσες θεματικές (σ.σ. «εμπιστοσύνη», «αλληλεγγύη» και «ειλικρίνεια») μοιράζονται ως κοινό χαρακτηριστικό την «απουσία»: την αφάνειά τους, εν ολίγοις, στο κοινωνικό στερέωμα.

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τους μαθητές, η απουσία της αγάπης και του αλληλοσεβασμού διέπουν τη σύγχρονη κοινωνία, η οποία διατυμπανίζει την σπουδαιότητα του ατομικισμού μέσω των ΜΜΕ· συνειδητοποιήσεις, οι οποίες φαίνονται ενίοτε να πικραίνουν τους μαθητές (π.χ. «Υπάρχουν όμως αυτά, επειδή δεν είναι ωραία δε σημαίνει ότι δεν υπάρχουν»).

Στη συνέχεια, ένα ρατσιστικό σχόλιο μιας μαθήτριας φάνηκε να προκαλεί έντονες αντιδράσεις, ακόμα και σε ενδο-ομαδικό επίπεδο. Συμπερασματικά, η ευαισθησία των μαθητών απέναντι στο «πνεύμα της εποχής» φάνηκε ιδιαίτερα αυξημένη, με αποτέλεσμα την όξυνση των πνευμάτων κατά διαστήματα, χωρίς φυσικά να χαθεί ποτέ ο έλεγχος.

Καταλήγοντας, το ενδιαφέρον της συζήτησης διατηρήθηκε αμείωτο, ενώ στα καταληκτικά σχόλια δόθηκαν επεξηγήσεις, αποδόθηκαν ευθύνες και προτάθηκαν λύσεις. Ακολούθως, η συζήτηση είχε μια απόλυτα ολοκληρωμένη μορφή, συμπεριλαμβάνοντας μια ηπιότερη αρχή, μια αναμενόμενη κορύφωση και μια επιθυμητή λήξη.

Προχωρώντας, ένα σημείο το οποίο εθίγη ιδιαίτερα από την πλειοψηφία των μαθητών αφορούσε στην έννοια της προσωπικής ευθύνης και της επακόλουθης κοινωνικής αλλαγής (π.χ. «Η παιδεία πρέπει να αλλάξει», «Οι μαθητές πρέπει να ξεσηκωθούν», «Άμα αλλάξει ο καθένας, εμείς μετά θα αποτελούμε μια διαφορετική μάζα»). Στο ίδιο πλαίσιο, διεφάνη επίσης μια γενικότερη επαναστατική διάθεση, υπονοώντας παράλληλα την συνειδητοποίηση πως η επίγνωση οφείλει να μετατρέπεται σε δράση (π.χ. «Για να γίνει πράξη μια διαδικασία πρέπει να ξεσηκωθούμε όλοι»).

Ακολούθως, οι τελευταίοι σχολιασμοί ώθησαν τη μετάβαση στο επόμενο επίπεδο του μοντέλου, το οποίο αφορά στην επίλυση, υπό την έννοια πως η συνειδητή απόφαση μεταστροφής απέναντι στο δεδομένο πρόβλημα συνιστά, στην ουσία, και τη λύση του προβλήματος.

Πιο συγκεκριμένα, σε θεωρητικό επίπεδο, στη δεδομένη περίπτωση η προτεινόμενη δράση θα συνιστούσε το πρώτο βήμα στην επίλυση της σύγκρουσης ανάμεσα στο κοινωνικό σύστημα και τη δεδομένη ομάδα μαθητών. Φυσικά, σε ένα περισσότερο πραγματιστικό επίπεδο, μια ανάλογη σύγκρουση δεν δύναται να επιλυθεί μέσα από μια μεμονωμένη δράση, καθώς δεν πρόκειται για κάποιο φυσικό πρόσωπο αλλά για μια γενικευμένη κατάσταση που χαρακτηρίζει τις περισσότερες δυτικές κοινωνίες. Από την άλλη πλευρά, η εννοιολογική σύγκρουση με την επιβολή της εξουσίας, το προσωπικό όφελος και την αδυναμία, δύναται να διαμεσολαβηθεί από την προσωπική ενδυνάμωση του ατόμου, η οποία και προτείνεται από τους συγκεκριμένους μαθητές.

Προχωρώντας, όπως προαναφέρθηκε, η συγκεκριμένη διαδικασία δεν εξετάζει κάποια συγκεκριμένη σύγκρουση μεταξύ φυσικών προσώπων. Αναλυτικότερα, ενώ στις προηγούμενες περιπτώσεις η σύγκρουση μεταξύ των ομάδων (σ.σ. αγόρια-κορίτσια) ήταν «τεχνητή», τόσο στην παρούσα όσο και στην επακόλουθη περίπτωση η σύγκρουση φαίνεται να απουσιάζει. Ως εκ τούτου, οι έννοιες εκείνες, οι οποίες

προσλαμβάνονται ως κοινωνικά-απούσες, συνιστούν το αντικείμενο προς επεξεργασία, επισημαίνοντας ταυτόχρονα την ίδια την έννοια της κοινωνικής σύγκρουσης.

Προχωρώντας, βάσει των αξιολογήσεων, η διαδικασία φάνηκε να εκτιμάται ιδιαίτερα από τους μαθητές, ως διάυλος έκφρασης μέσα από τις λέξεις και τις εικόνες. Χαρακτηριστικοί είναι οι ακόλουθοι μαθητικοί σχολιασμοί: «Να καθιερωθεί ένα τέτοιο μάθημα στο σχολείο. Οξύνει την αντίληψη, και είναι ένας τρόπος να 'μιλήσουμε' και να εκφράσουμε μέσα από την τέχνη, όλα όσα φοβόμαστε ή ντρεπόμαστε να πούμε», «Προσωπικά μου άρεσε πολύ διότι έμαθα αυτά που σκέφτομαι και τα έχω στο μυαλό να μπορώ να τα εκφράσω όχι μόνο με το στόμα».

Επιπλέον, η ανταλλαγή διαφορετικών απόψεων φάνηκε ικανή να προσφέρει μια σφαιρική εικόνα αναφορικά τόσο με τα συγκεκριμένα ζητήματα, όσο και με τις απόψεις των συμμαθητών τους (π.χ. «Μέσω αυτού μου δίνεται η ευκαιρία να γνωρίσω τους ανθρώπους και τις ανάγκες τους», «Ανταλλάξαμε απόψεις και εκφράσαμε τα πιστεύω μας για σοβαρά θέματα που μας απασχολούν...»).

Συνεχίζοντας την αξιολόγηση, οι μαθητές αναφέρθηκαν επίσης στην έκβαση της διαδικασίας, καθώς και στο κοινό συμπέρασμα περί ατομικής και κοινωνικής αλλαγής, υποστηρίζοντας πως «Αν και υπήρχαν πολλές διαφορετικές γνώμες, καταλήξαμε σε ένα συμπέρασμα που αντιπροσωπεύει όλους μας. Για να βελτιωθεί η κοινωνία μας χρειάζεται να προσπαθήσουμε ο καθένας να αλλάξει πρώτα τον εαυτό του προς το καλύτερο», αλλά και «Ο κάθε άνθρωπος πρέπει να αλλάξει και να γίνει πιο καλύτερος με αποτέλεσμα να έχουμε έναν καλύτερο κόσμο».

Καταλήγοντας, οφείλουμε να σημειώσουμε πως οι εκάστοτε παραλλαγές του μοντέλου, τόσο σε επίπεδο επεξεργασίας του προβλήματος, όσο και σε επίπεδο συζήτησης, προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες για τις δυνατότητές αλλά και τους περιορισμούς του.

Εν προκειμένω, το «παιχνίδι» με τις λέξεις και η επακόλουθη ανάδυση ποικίλων κοινωνικών προβληματισμών αποτέλεσαν ένα διαφορετικό τρόπο επεξεργασίας του προβλήματος. Επιπλέον, η επεξεργασία ενός προβλήματος μέσα από την «απουσία»

του, φάνηκε να προσφέρει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να το ανακαλύψουν, να το προσδιορίσουν και, τελικώς, να το επιλύσουν αυτόνομα και δημιουργικά.

Συμπερασματικά, ο εν λόγω τρόπος εκτέλεσης της διαδικασίας θα μπορούσε να φανεί ιδιαίτερα χρήσιμος σε αντίστοιχες περιπτώσεις κοινωνικών συγκρούσεων. Τέλος, εάν τοποθετήσουμε το προτεινόμενο μοντέλο στη θέση του «προβλήματος», μπορούμε να παρατηρήσουμε πως αυτό υφίσταται μια δημιουργική επεξεργασία, μέσα από την κάθε περίπτωση, η οποία προσφέρει τη δική της οπτική επί του θέματος. Στο πλαίσιο αυτό, τόσο οι μαθητικές όσο και οι ερευνητικές αξιολογήσεις καθώς και η ίδια -η διαρκώς εξελισσόμενη- διαδικασία, διαφωτίζουν ακόμα περισσότερο το μελετούμενο μοντέλο.

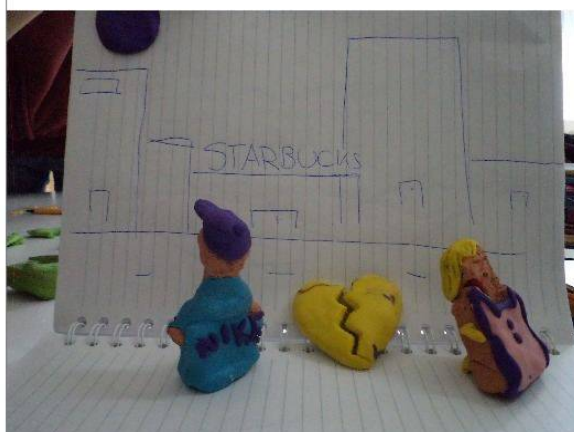
11. Ενδέκατη Περίπτωση



α.



β.



γ.



δ.



ε.

Εικόνα 36. Οι φωτογραφίες της ομάδας της αγάπης



α.



β.



γ.



δ.



ε.

Εικόνα 37. Οι φωτογραφίες της ομάδας της αλληλεγγύης

Ενδέκατη Περίπτωση

Θέμα	Αγάπη – Αλληλεγγύη
Παρατηρήσεις	Ήρεμο κλίμα μέσα στην αίθουσα και συνεργασία
Συζήτηση	<p>Αγάπη: υπάρχει σήμερα;</p> <p>Υπάρχει με άλλη σημασία</p> <p>Υλικά αγαθά – χρήματα</p> <p>Έχει υποβαθμιστεί η έννοια λόγω φόβου</p> <p>Πρέπει να αγαπάς και να χαίρεσαι για αυτό, όχι να περιμένεις αντάλλαγμα</p> <p>Μπορεί κάποιος να αγαπά τα υλικά πράγματα</p> <p>Είχαν ξεχάσει το νόημα >λεφτά, προσωπικό συμφέρον > κρίση > αγάπη.</p> <p>Βία: υπάρχει σήμερα;</p> <p>Η βία σαν αστείο</p> <p>Ξεκινάει μέσα από την οικογένεια – αντιλήψεις</p> <p>Μειονότητες – κατώτεροι</p> <p>Λεκτική βία – Οργανώσεις</p> <p>Έλλειψη παιδείας</p> <p>Μέσα από τη βία να εξουσιάσουν</p> <p>Θεάματα από μικρά παιδιά – εικόνες βίας</p> <p>Μπορεί να λειτουργήσει διαφορετικά μια εικόνα βίας, εάν κάποιος μας έχει πει τα κακά της βίας, την άλλη άποψη</p> <p>Με την εικόνα ή να δείξεις το καλό που υπάρχει χωρίς τη βία ή να δείξεις τα άσχημα</p> <p>Ταινίες κάτι φανταστικό, αντίθετα με πραγματικές εικόνες βίας</p> <p>Το ξύλο παιχνίδι – για πλάκα</p> <p>Συμμορίες αγοριών – ανασφάλεια, φόβος</p> <p>Για να προστατευθεί ο ένας με τον άλλον</p> <p>Έτσι σκέφτονται</p> <p>Δεν είμαστε όλοι ίδιοι.</p>

Δήλωση ερευνήτριας:

" Η έννοια που διεκδικούσαν και οι δύο ομάδες ήταν η «αγάπη». Τελικά, η μία ομάδα πήρε την αγάπη και η άλλη την, συναφέστερη ως προς αυτήν, λέξη της «αλληλεγγύης». Ωστόσο, η έννοια της αλληλεγγύης παρουσιάστηκε, τελικά, και από τις δύο ομάδες."

Εισαγωγή ερευνήτριας:

Οι διατιθέμενες προς επιλογή λέξεις ήταν οι ακόλουθες: Ελευθερία, αλήθεια, αγάπη, αλληλεγγύη και ειρήνη. Σε αυτήν την περίπτωση, η μία ομάδα (αγάπη) χρησιμοποίησε φιγούρες, ενώ η άλλη βασίστηκε κυρίως στη φυσική αναπαράσταση (αλληλεγγύη). Οι μαθητές της δεύτερης ομάδας χρησιμοποιούν ιδιαίτερα έντονες εικόνες βίας, προκειμένου να αναπαραστήσουν την αλληλεγγύη, ενώ η άλλη ομάδα προβαίνει σε διάκριση ανάμεσα στη μητρική και ερωτική μορφή της αγάπης. Τέλος, και στις δύο περιπτώσεις γίνεται παρουσία και επεξεργασία και της αντίστοιχης, νοηματικά αντίστροφης, έννοιας (σ.σ. δίπολα: βία-αλληλεγγύη, χωρισμός-αγάπη).

A. Παρατηρηθέντα Φαινόμενα

- 1) Ομαλή διεξαγωγή της διαδικασίας
- 2) Πλήρης συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία
- 3) Ανάδυση υπαρκτών συγκρούσεων κατά τη συζήτηση
- 4) Ωριμη αντιμετώπιση των ζητημάτων αλλά και της διαδικασίας
- 5) Ανοιχτή συζήτηση για τα προβλήματα που τους απασχολούν
- 6) Κατανόηση της σημασίας της εικόνας

B. Ανάλυση

- 1) Πρώτη Ανάγνωση

Ερωτική αγάπη, απογοήτευση και στενοχώρια (χωρισμός), μητρική αγάπη (παρηγοριά).

Βία, απομόνωση, βοήθεια, αλληλεγγύη. Κοινό στοιχείο η βοήθεια σε δύσκολες

στιγμές και η αλληλεγγύη μεταξύ του γυναικείου φύλου.

2) Δεύτερη Ανάγνωση

- α. Αλληλεγγύη μεταξύ του ίδιου φύλου αν και στις ομάδες συμμετείχαν και αγόρια
- β. Η αγάπη παρουσιάζεται και ως αλληλεγγύη
- γ. Η υποβαθμισμένη έννοια της αγάπης λόγω χρημάτων και η οικονομική κρίση ως «λύση»
- δ. Η βία αποτελεί το στοιχείο που αναδεικνύει την αλληλεγγύη
- ε. Συζήτηση περί βίας - Ανάδυση υπαρκτών συγκρούσεων μέσα στην τάξη, στο σχολείο αλλά και έξω από αυτό
- στ. Ο φόβος· στοιχείο που υπάρχει πίσω από τη δημιουργία συμμοριών - αναφορά σε συγκεκριμένα πρόσωπα
- ζ. Αναγνώριση του ρόλου της οικογένειας, της παιδείας αλλά και των θεαμάτων των παιδιών

3) Αναστοχασμός

Η διαδικασία πραγματοποιήθηκε ομαλά και με συνέπεια. Επιπλέον, οι μαθητές κατανόησαν τη δομή της διαδικασίας, καθώς και τη σημασία κάθε επιπέδου. Η εν λόγω εκτίμηση της διαδικασίας οδήγησε τελικώς στην ειλικρινή αξιολόγησή της.

4) Σύνθεση

Η διαδικασία, στη συγκεκριμένη περίπτωση, εκτελέστηκε με πλήρη επιτυχία, οδηγώντας σε αρκετά ικανοποιητικά αποτελέσματα, δεδομένου του διαθέσιμου χρόνου. Στο σημείο αυτό οφείλουμε να τονίσουμε πως, καθώς μεταβαίνουμε στα τελευταία στάδια της έρευνας, η πρωθύστερη εμπειρία φαίνεται πλέον να αντανακλάται και στον τρόπο υλοποίησης της ερευνητικής διαδικασίας.

Ακολούθως, θα πραγματοποιηθεί μια σύντομη περιγραφή των σχετικών γεγονότων που επισυνέβησαν κατά την 11^η περίπτωση, ενώ θα ακολουθήσει και ο αναστοχασμός επί αυτών, αλλά και ολόκληρης της εξελικτικής πορείας της έρευνας.

Αρχικώς, όπως και στην προηγούμενη περίπτωση, οι μαθητές κλήθηκαν να επιλέξουν μία από τις προτεινόμενες θεματικές. Στην πράξη, ενώ η λέξη «αγάπη» διεκδικήθηκε έντονα αμφοτερόπλευρα, εκείνη που ξεχώρισε τελικώς στα έργα και των δύο ομάδων ήταν η έννοια της «αλληλεγγύης». Ακολούθως, η σχετική «περί αγάπης» συζήτηση διήρκησε ελάχιστα, δίνοντας το προβάδισμα σε άλλα ζητήματα, όπως στην αξία της οικογενειακής και φιλικής έναντι της ερωτικής αγάπης, η οποία κρίθηκε ως «υποβαθμισμένη» λόγω της παρατηρούμενης έμφασης στα υλικά αγαθά (π.χ. «Έχει υποβαθμιστεί η έννοια», «Έχει αποκτήσει λάθος σημασία»).

Η ανιδιοτέλεια, επίσης, αλλά και η οικονομική κρίση αναδείχθηκαν ως παράμετροι ικανές να «αναστήσουν» τη χαμένη αγάπη προς τον πλησίον (π.χ. «Πρέπει να αγαπάς και να χαίρεσαι γι' αυτό, όχι να περιμένεις αντάλλαγμα», «Πιστεύω τώρα αυτή η περίοδος της κρίσης θα μας βοηθήσει να ξαναβρούμε το συναίσθημα της αγάπης και να μην ασχολούμαστε τόσο πολύ με τα χρήματα και τα υλικά αγαθά»).

Από την άλλη πλευρά, το θέμα της βίας συζητήθηκε διεξοδικά, τόσο σε αφηρημένο όσο και σε πολύ συγκεκριμένο (σχολικό) πλαίσιο. Ακολούθως, η «βία» φάνηκε συχνά να ταυτίζεται με την έννοια της φάρσας, ενώ η χρήση της αποδόθηκε στο εκάστοτε ταξικό και κοινωνικό υπόβαθρο. Στο ίδιο πλαίσιο, ως «αντίδοτο» κατά της βίας προτάθηκε η παιδεία, καθώς, όπως υποστηρίχθηκε «Στο σπίτι ό,τι και να γίνεται άμα πάρει (κάποιος) τη σωστή παιδεία θα αλλάξει αυτό».

Σε συνάφεια με την τελευταία παρατήρηση, η ενδοοικογενειακή βία φάνηκε να προσλαμβάνεται αρνητικά, ως απόρροια της ανάγκης για επιβολή εξουσίας («αίσθηση παρακμής») και των σχετικών παιδικών βιωμάτων (π.χ. «Οφείλεται στα θεάματα που έχουμε από μικρά παιδιά. Οι εικόνες που βλέπουμε στην τηλεόραση και φυσικά παίζει ρόλο η οικογένεια», «Μπορεί να λειτουργήσει διαφορετικά μια εικόνα βίας, εάν κάποιος μας έχει πει τα κακά της βίας, την άλλη άποψη»).

Επιπλέον, μια μαθήτρια επιχείρησε να συνδέσει τα παραπάνω με την έννοια της πλασματικής εικόνας, υποστηρίζοντας πως

Ο περισσότερος κόσμος πιστεύει ότι δε θα ζήσουνε ποτέ τη βία μπροστά τους, γιατί όταν το βλέπουν στις ταινίες είναι κάτι φανταστικό σε αντίθεση με τις

πραγματικές εικόνες βίας. Για πλάκα σε παιχνίδια κλπ. Όταν το βλέπεις μέσα στο δρόμο είναι διαφορετικά, πρέπει να το ζήσεις.

Στο πλαίσιο αυτό, η συζήτηση άλλαξε τροπή, περιστρεφόμενη τελικώς γύρω από το ζήτημα των συμμοριών, της ανάγκης για κυριαρχία σε διάφορες γειτονιές, καθώς και της μίμησης της στερεότυπης ενήλικης συμπεριφοράς (π.χ. «Μιμούνται τους μεγάλους, τους γονείς τους», «Κάποια κόμματα ας πούμε»).

Σε εκείνο το σημείο η συζήτηση κορυφώθηκε, ιδίως μεταξύ ενός αγοριού και μίας ομάδας κοριτσιών, με τον πρώτο να αποδίδει την ύπαρξη συμμοριών στην ανάγκη για «προστασία» και τα κορίτσια να την νοηματοδοτούν ως ένδειξη φόβου και ανασφάλειας. Εν τέλει, η παρεξήγηση έληξε σε ήπιους τόνους, με τον μαθητή να δηλώνει κατά την αξιολόγηση πως

Η διαδικασία που συμμετείχα σήμερα ήταν πολύ ενδιαφέρουσα και πιστεύω πως με βοήθησε να δεθώ πιο πολύ με τους συμμαθητές μου γιατί για κάποιο λόγο ένιωσα άνετα να εκφραστώ. Είναι πολύ καλό πιστεύω όταν αφήνουνε τους μαθητές μεταξύ τους να συζητάνε γιατί έτσι λύνουν τις διαφορές μεταξύ τους και ανταλλάσσουν απόψεις που είναι πολύ χρήσιμο και ενημερωτικό για τον καθένα.

Συνοψίζοντας, όλα τα παραπάνω σκιαγραφούν τα στάδια επεξεργασίας του ζητήματος, από το γενικότερο προς το ειδικότερο, μέχρι την τελική, ευθεία «αποκάλυψη» και συζήτηση. Αναλυτικότερα, η γενική «φωτογραφική» διερεύνηση των εννοιών της αγάπης και αλληλεγγύης ανέδειξε το ζήτημα της βίας και αυτό, με τη σειρά του, το πρόβλημα των συμμοριών. Στο σημείο αυτό οφείλουμε να επισημάνουμε πως η συζήτηση δεν περιστράφηκε αποκλειστικά γύρω από θεωρητικές έννοιες: τουναντίον, εκείνη απέκτησε προσωπική υφή, αναδύοντας «κρυφούς», πολλές φορές, προβληματισμούς, και επιτρέποντας τη συλλογική θεώρηση και αναθεώρηση των σχετικών ζητημάτων, μέσω ενός συνεχούς αμφισβήτησης, «αιτιακής» διερεύνησης, επιχειρηματολόγησης και «διαπραγμάτευσης».

Ιδανικά, όλα τα παραπάνω θα μπορούσαν να αποτελέσουν έναυσμα για έναν νέο κύκλο φωτογράφισης, προκειμένου να απεικονιστούν οι σχετικές έννοιες, εντούτοις το αυστηρό χρονικό πλαίσιο δεν επέτρεψε μία αντίστοιχη ενέργεια.

Προχωρώντας στο επίπεδο της αξιολόγησης, οι μαθητές φάνηκαν να εκτιμούν ιδιαίτερα τη διαδικασία ως μέσον έκφρασης ενδόμυχων, πολλές φορές, σκέψεων, αλλά και αναθεώρησης ποικίλων πεποιθήσεων (π.χ. «Στο μυαλό μου μπήκαν πράγματα, τα οποία πιστεύω θα με βοηθήσουν και θα τροποποιήσουν πράγματα όπου είχα αντίθετη άποψη», «Ήρθαν στην επιφάνεια πολλές διαφορές που πιθανόν έχουμε πολύ καιρό τώρα με τους συμμαθητές μας αλλά δε μας είχε δοθεί η ευκαιρία να τις εκφράσουμε και να τις λύσουμε πολιτισμένα»).

Επιπλέον, εκείνοι φάνηκαν επίσης να κατανοούν τη φύση της διαδικασίας, ως μέσου αναγνώρισης του εκάστοτε προβλήματος, αλλά και ως εναύσματος για περαιτέρω διάλογο (π.χ. «Ανακαλύψαμε μαζί και παράλληλα ο καθένας ξεχωριστά να εντοπίζουμε το πρόβλημα που απασχολεί εμάς και την κοινωνία ολόκληρη, όποιο κι αν είναι αυτό [στη συγκεκριμένη περίπτωση συζητήσαμε για όλες τις μορφές βίας]», «Μέσα από την ομαδική δουλειά που κάναμε για να σκεφτούμε το θέμα 'αλληλεγγύη', να συνθέσουμε μια ιστορία και να βγάλουμε φωτογραφίες και μέσα από το διάλογο που ακολούθησε, ακούσαμε τις απόψεις των συμμαθητών μας πάνω σε θέματα που μας απασχολούν και οδηγηθήκαμε σε χρήσιμα συμπεράσματα»).

Επιπλέον, ένα ακόμα στοιχείο που φάνηκε να εκτιμάται αλλά και να κατανοείται επαρκώς, βάσει της αξιολόγησης, αφορούσε στο ρόλο και τη δυναμική της εικόνας (π.χ. «Καταλάβαμε πως μέσα από μια φωτογραφία μπορεί κανείς να καταλάβει τα αισθήματα και τη διάθεση των ατόμων», «Οι φωτογραφίες είναι ένας ιδιαίτερος τρόπος έκφρασης», «Στο δεύτερο κομμάτι της συζήτησης, οι μαθητές μπορούν να αποκομίσουν αρκετές πληροφορίες βλέποντας ένα θέμα από αρκετές πτυχές και έτσι θα μπορεί να διαμορφώσει μια πιο αντικειμενική άποψη για ένα θέμα», «Συζητήσαμε για πράγματα πολύ καθημερινά στη ζωή μας και είδαμε τη σκέψη του καθενός πάνω σε κάθε θέμα»).

Τέλος, αξίζει να παραθέσουμε αυτολεξεί τον ακόλουθο μαθητικό σχολιασμό, ο οποίος συμπυκνώνει γλαφυρά τη σύνδεση των σχετικών εννοιολογικών θεματικών με την

εικόνα αλλά και την κοινωνική πραγματικότητα

Μας έκανε σίγουρα να προβληματιστούμε σχετικά με το αν οι έννοιες που αποτυπώσαμε σε ένα κομμάτι χαρτί ή σε μια ψηφιακή φωτογραφία εξακολουθούν να υπάρχουν ακόμη και σήμερα. Έννοιες που δε θα πάψουν ποτέ να υπάρχουν, όμως θα πάψουν να φαίνονται...

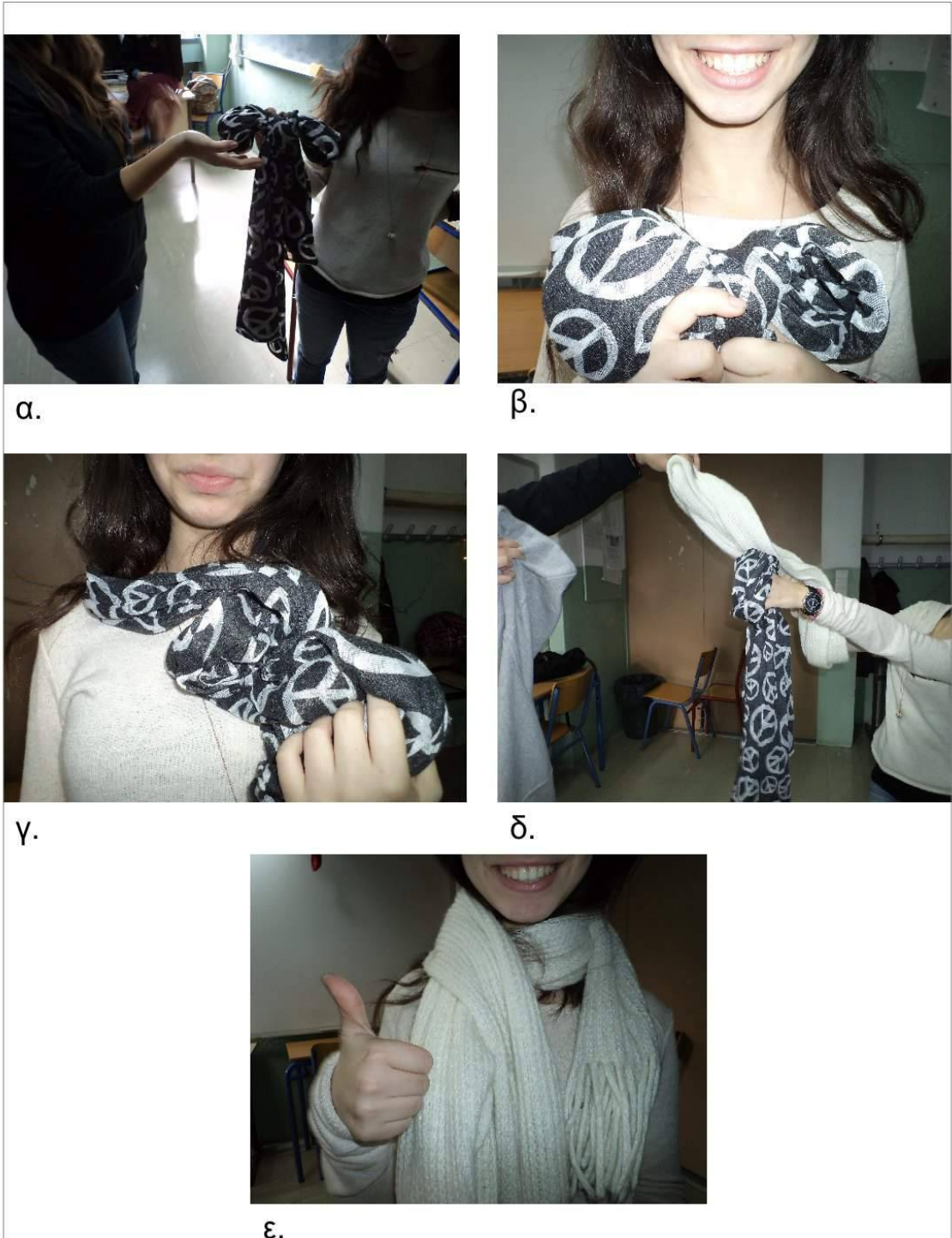
Καταλήγοντας, όλα τα παραπάνω φαίνονται να αντανακλούν –συν τοις άλλοις- και την ίδια τη διαχρονική πορεία και εξέλιξη της προτεινόμενης δημιουργικής διαδικασίας. Ακολούθως, σε αυτό το ημι-τελικό σημείο, οι μαθητές φαίνονται ικανοί όχι μόνο να εκτελέσουν, αλλά και να κατανοήσουν εις βάθος την πορεία της διαδικασίας.

Στο ίδιο πλαίσιο, το εν λόγω μοντέλο θέτει ως στόχο εκείνη την παρατηρούμενη αυτονομία των χρηστών του, εφόσον έχει διασφαλιστεί πρώτα η κατανόηση του τρόπου αλλά και του λόγου χρήσης του. Ακολούθως, η συγκεκριμένη μαθητική περίπτωση μοιάζει να συνιστά «υπόδειγμα» παραδειγματικής εφαρμογής αλλά και εξέλιξης της διαδικασίας.

12. Δωδέκατη Περίπτωση



Εικόνα 38. Οι φωτογραφίες της ομάδας της *αλληλεγγύης*



Εικόνα 39. Οι φωτογραφίες της ομάδας της ειλικρίνειας

Δωδέκατη Περίπτωση

Δήλωση ερευνήτριας:

" Οι προσδοκίες εγείρουν απαιτήσεις. Και οι απαιτήσεις απογοήτευση."

Εισαγωγή ερευνήτριας:

Η συγκεκριμένη περίπτωση συνιστά την τελευταία από τις δώδεκα συνολικά εξετασθείσες σχολικές περιπτώσεις. Στο πλαίσιο αυτό αντιμετωπίστηκε μια απρόοπτη εξέλιξη, η οποία και άλλαξε τα δεδομένα της έρευνας. Αναλυτικότερα, η αυθαίρετη, προ-παρουσίαση της διαδικασίας από καθηγήτρια του σχολείου σε μια ομάδα μαθητών, οδήγησε στον σχηματισμό λανθασμένων εντυπώσεων, καθώς η έρευνα περιγράφηκε ως μέρος ακαδημαϊκού προγράμματος που διδάσκει την επίλυση συγκρούσεων.

Επιπλέον, με αφορμή μία δια-τμηματική σύγκρουση κατά τις προηγούμενες ημέρες, η ίδια καθηγήτρια φάνηκε να παραπέμπει σκοπίμως τους εμπλεκόμενους μαθητές στο ερευνητικό πλαίσιο, με αποτέλεσμα οι ίδιοι να θεωρήσουν τη διαδικασία ως στοχεύουσα στην επίλυση της εν λόγω σύγκρουσης, απομακρυνόμενοι, κατά συνέπεια, από τον «πραγματικό» ερευνητικό προσανατολισμό, και παρακωλύοντας την εύρυθμη συμμετοχή των υπολοίπων.

Ακολούθως, σε ερευνητικό επίπεδο, αποφασίστηκε αρχικώς η απόρριψη της συγκεκριμένης περίπτωσης ως άκυρης· απόφαση, η οποία αναθεωρήθηκε μετέπειτα, συμπεριλαμβάνοντας και την περίπτωση αυτή στο συνολικό πόνημα. Στο πλαίσιο αυτό, η ακόλουθη ανάλυση των σχετικών στοιχείων πραγματοποιείται συνοπτικά, με γνώμονα τις αξιολογήσεις των μαθητών.

A. Παρατηρηθέντα Φαινόμενα

- 1) Προθυμότητα για συμμετοχή
- 2) Ανάδειξη ομαδικότητας
- 3) Αντιδράσεις από συγκεκριμένη ομάδα μαθητών

- 4) Σύγκρουση πρόθεσης της διαδικασίας με την πρόθεση κάποιων μαθητών
- 5) Αμφίβολα «αποτελέσματα» λόγω απαιτήσεων

B. Ανάλυση

1) Πρώτη Ανάγνωση

Θέματα είναι η ειλικρίνεια και η αλληλεγγύη. Όχι ξεκάθαρα μηνύματα, ενδοομαδικές συγκρούσεις και ανταγωνισμός μεταξύ των ομάδων

2) Δεύτερη Ανάγνωση

- α. Μη ομαλή διεξαγωγή της διαδικασίας
- β. Παρεμπόδιση της διαδικασίας λόγω λανθασμένων εντυπώσεων
- γ. Εμφάνιση ενδοομαδικών συγκρούσεων κατά τη δημιουργική επεξεργασία
- δ. Αποκλεισμός ατόμων από τη διαδικασία
- ε. Ανακριβή αποτελέσματα

3) Αναστοχασμός

Η παράμετρος που παρουσιάζει ενδιαφέρον σε αυτό το πλαίσιο είναι η παρεμβολή εξωτερικών παραγόντων ανάμεσα στη διαδικασία και τους συμμετέχοντες.

4) Σύνθεση

Όπως ήδη αναφέρθηκε προηγουμένως, η σχετική διαδικασία εκτελέστηκε με διαφορετικό τρόπο, καθώς, εν αγνοία της ερευνήτριας, μια ομάδα μαθητών είχε προπληροφορηθεί αναφορικά με την έρευνα και το περιεχόμενό της- και δη- με τρόπο ανακριβή.

Στο πλαίσιο αυτό, καθώς δεν είχαμε γνώση αναφορικά με τη σχετική σύγκρουση την οποία επιθυμούσαν να επιλύσουν ορισμένοι μαθητές, η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τον προγραμματισμένο τρόπο της επιλογής εννοιών, με αποτέλεσμα οι εμπλεκόμενοι μαθητές να αξιολογήσουν- εύλογα- τη διαδικασία ως ανεπαρκή, καθώς εκείνη δεν

έθιξε καθόλου το φλέγον για εκείνους ζήτημα, ενώ οι υπόλοιποι να μην αποκομίσουν όλα τα σχετικά οφέλη.

Μια ενδιαφέρουσα παρατήρηση στο σημείο αυτό, όπως εκείνη προέκυψε από τις μαθητικές αξιολογήσεις, αφορά στην μη-ανάδυση της συγκεκριμένης, προϋπάρχουσας σύγκρουσης κατά το επίπεδο της συζήτησης, αλλά κατά το πρωθύστερο επίπεδο της δημιουργικής διαδικασίας, καθώς, λόγω της μη ενημέρωσης της ερευνήτριας, τα ήδη υπό σύγκρουση άτομα πιθανώς να τοποθετήθηκαν στην ίδια ομάδα! Εν πάση περιπτώσει, αν και δεν επήλθε επίλυση της σύγκρουσης, ποικίλες μαρτυρίες επιβεβαίωσαν τη δυσχερή μεν, επιθυμητή δε απόπειρα ενδοομαδικής συνεργασίας.

Με αφορμή την ενδιαφέρουσα αυτή συγκυρία, οφείλουμε να σημειώσουμε τον (συχνά καταστροφικό) αντίκτυπο που μπορούν να έχουν οι προσδοκίες και οι (αυθαίρετες) απαιτήσεις επί μίας διαδικασίας. Αναλυτικότερα, μια οποιαδήποτε απαίτηση φαίνεται να εσωκλείει την έννοια της προκαθορισμένης έκβασης, η οποία είναι συχνά μη ρεαλιστική. Επιπλέον, η ίδια η φύση της προτεινόμενης διαδικασίας προβλέπει τη δημιουργική, ελεύθερη προσδοκιών και απαιτήσεων διερεύνηση. Ακολούθως, στο πλαίσιο αυτό οι προσδοκίες και οι απαιτήσεις μπορούν να οδηγήσουν τελικώς στη διάψευση και την απογοήτευση.

Τέλος, εξετάζοντας επισταμένα τα αρνητικά σχόλια των «παραπλανημένων» μαθητών, δίνεται η ευκαιρία αποσαφήνισης όλων εκείνων των ιδιοτήτων που δεν αντιστοιχούν στο προτεινόμενο μοντέλο. Ακολούθως, το παρόν μοντέλο ή διαδικασία **δεν** είναι:

- Ένα εμπορικό προϊόν που αποσκοπεί στην απόδειξη της λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητάς του
- Μια αποδεδειγμένη μέθοδος επίλυσης συγκρούσεων, ούτε ένα παγιωμένο και ευρέως χρησιμοποιούμενο «πρόγραμμα» διδασκαλίας, παρά τον «εκπαιδευτικό» του ρόλο
- Μια διαδικασία που έχει ως στόχο να επιβληθεί, ή να επιβάλει την τάξη
- Τελειοποιημένο, αλλά ούτε και στατικό

Συνοψίζοντας, οφείλουμε να αποδεχτούμε την πιθανότητα της παρεξήγησης, ιδίως ελλείψει ειλικρινούς επικοινωνίας μεταξύ των ενδιαφερόμενων μελών, καθώς και τη δυναμική που ενέχει ο απρόοπτος παράγοντας, ως μέσον βελτίωσης και αναστοχασμού.

3.4.4 Συνθέτοντας τις Επτά Περιπτώσεις

Μεταβαίνοντας στο επίπεδο της συνολικής σύνθεσης και αξιολόγησης, παρακάτω παρατίθεται ένας «πίνακας ελέγχου», αντίστοιχος με εκείνον της Έρευνας Α', με σκοπό την αποσαφήνιση των σχετικών διαφορών ανάμεσα στις δύο αυτές έρευνες.

Περίπτωση	6	7	8	9	10	11	12
Αριθμός Μαθητών	30	50	20	15	30	16	19
Ποσοστό Μεταναστών	10%	40%	30%	30%	40%	40%	10%
Παρουσίαση διαδικασίας	Αρχικά	Αρχικά	Αρχικά	Αρχικά	Αρχικά	Αρχικά	Αρχικά
Δομή διαδικασίας	αμαδικά (αγ-κορ)	ομαδικά (αγ-κορ)	ομαδικά (αγ-κορ)	ομαδικά (αγ-κορ)	ομαδικά (έννοιες)	ομαδικά (έννοιες)	ομαδικά (έννοιες)
Εκτέλεση διαδικασίας	3	3	3	3	4	4	4
Προθυμία συνεργασίας	4	3	3	1	4	4	4
Ατμόσφαιρα	4	3	4	2	4	4	3
Ανάδυση συναισθημάτων	3	3	4	3	3	5	2
Ανάδυση	4	4	3	3	4	5	4

εγωιστι- κών συμπερι- φορών							
Ποιότητα επικοινωνίας	3	3	3	3	3	4	3
Ανάδυση προβλημάτων	4	3	4	3	5	5	2
Αλλαγή ατμόσφαιρας	4	4	4	3	5	5	2
Αλλαγή συναισθη- μάτων	4	4	4	3	4	5	3
Εγκατάλειψη εγωιστι- κών συμπερι- φορών	4	4	4	4	5	5	3
Αλλαγή ποιότητας επικοινωνίας	5	4	3	3	5	5	3
Συμφιλίω- ση	4	3	2	2	3 (?)	5 (?)	?

Εξετάζοντας τον παραπάνω πίνακα και αντιπαραβάλλοντας τις δύο σχολικές έρευνες, μπορούμε να παρατηρήσουμε αρκετά κοινά «μοτίβα» σε επίπεδο αποτελεσμάτων, καθώς και ποικίλες διαφορές αναφορικά με τη διάσταση της «συμφιλίωσης» μετά το πέρας της διαδικασίας.

Αναλυτικότερα, και στις δύο έρευνες ο παράγοντας της «έλλειψης προθυμίας» φάνηκε να δυσχεραίνει αρκετά την ελεύθερη ροή του μοντέλου. Από την άλλη πλευρά, εμφανής είναι η διαφορά μεταξύ των δύο ερευνών ως προς τις διαστάσεις της «ανάδυσης συναισθημάτων», «ανάδυσης εγωιστικών συμπεριφορών», της «ποιότητα της επικοινωνίας» καθώς και της «ανάδυσης προβλημάτων». Επιπροσθέτως, διαφαίνεται και η σημαντική αλλαγή των παραπάνω θεματικών, μέσα από τη συζήτηση.

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να υπενθυμίσουμε πως οι εν λόγω «πίνακες ελέγχου» έχουν διαμορφωθεί βάσει της «αντικειμενικότερης» - στο μέτρο του δυνατού-ερμηνείας της ερευνήτριας, όπως αυτή προέκυψε από την επισταμένη παρατήρηση της διαδικασίας.

Συνεχίζοντας, η παρατηρηθείσα βελτίωση της μεθοδολογίας, μέσα από την εξέλιξη του προτεινόμενου μοντέλου, η διαχρονική ωρίμανση της ίδιας της ερευνητικής ιδέας, καθώς και η σχετική αλλαγή της «συνειδητότητας» του δείγματος, μέσω των κοινωνικών και πολιτικών εξελίξεων που επισυνέβαιναν τη δεδομένη χρονική περίοδο, συνέβαλαν καταλυτικά στη διαμόρφωση και προώθηση μιας διαφορετικής αντίληψης επί του ζητήματος των συγκρούσεων καθώς και της επίλυσης αυτών.

Ακολούθως, παρακάτω παρατίθεται ο σχετικός αναλυτικός πίνακας με τις γραπτές μαθητικές αξιολογήσεις της διαδικασίας των τεσσάρων εκ των επτά σχολείων, με στόχο την καλύτερη αποσαφήνιση των σχετικών παραμέτρων.

ΓΡΑΠΤΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

Ένατη Περίπτωση	Δέκατη Περίπτωση	Ενδέκατη Περίπτωση	Δωδέκατη Περίπτωση
<p>Βοηθητική διαδικασία στο να εκφράσουμε τα προβλήματα μας και να υπάρξει κάποια βελτίωση.</p> <p>Η επικοινωνία μεταξύ δύο ομάδων είναι πιο διασκεδαστική μέσα από εικόνες και</p>	<p>Κατάλαβα πράγματα που δεν ήξερα τόσο καλά.</p> <p>Ο κάθε άνθρωπος για να είναι καλά με τους γύρω του πρέπει να είναι καλά με τον εαυτό του.</p> <p>Μας έδωσε δύναμη να πολεμήσουμε για</p>	<p>Δημιουργήθηκε ένα κλίμα που έπαιρνε μεγάλες διαστάσεις γιατί υπήρξε αντίλογος ανάμεσά μας σε θέματα βίας.</p> <p>Γενικά όλη η διαδικασία ήταν κερδοφόρα για μας.</p> <p>Μας έδωσε τη δυνατότητα να γνωρίσουμε και από</p>	<p>Εποικοδομητική εμπειρία.</p> <p>Ενδιαφέρουσα, μέσα από αυτή βιώσαμε την αλληλεγγύη και την ομαδικότητα.</p> <p>Απαιτεί ομαδικότητα και συνοχή, βγαίνουν</p>

μηνύματα.	τα δικαιώματά μας.	άλλες πτυχές τα θέματα.	αποτελέσματα που δεν τα περιμένεις.
Καταλάβαμε τον τρόπο σκέψης των αγοριών και αυτά τον δικό μας.	Μου δόθηκε η ευκαιρία να γνωρίσω καλύτερα τους ανθρώπους και τις ανάγκες τους.	Ο καθένας έπρεπε να σεβαστεί τη γνώμη του άλλου για να υπάρχει συνεννόηση και σύμπνοια.	Συνεργαστήκαμε και το αποτέλεσμα καλό.
Η συνεργασία βοήθησε την επικοινωνία.	Έμαθα αυτά που έχω στο μυαλό μου και σκέφτομαι να μπορώ να τα εκφράσω.	Αρκετές πληροφορίες, βλέποντας ένα θέμα από αρκετές πτυχές >	Ευχάριστη διαδικασία, μπορέσαμε να μάθουμε και να συνεργαστούμε.
<u>Συχνά εμφανιζόμενες λέξεις:</u> ενδιαφέρουσα, επικοινωνιακή, πρωτότυπη, διασκεδαστική	Κάθε άνθρωπος πρέπει να αλλάξει και να γίνει καλύτερος για να ζήσουμε σε έναν καλύτερο κόσμο.	πιο αντικειμενική άποψη.	Ευχάριστα, με το ομαδικό πνεύμα μπορούμε να καταφέρουμε κάτι.
	Ο κάθε άνθρωπος να αλλάξει τη ζωή του και τότε θα αλλάξει ο κόσμος.	Μέσα από μια φωτογραφία μπορεί κάποιος να καταλάβει τα αισθήματα και τη διάθεση των ατόμων.	Δεν καταλαβαίνω πως διδαχτήκαμε να λύνουμε τις διαφορές μας.
	Για να βελτιωθεί η κοινωνία μας χρειάζεται να προσπαθήσει ο καθένας να αλλάξει προς το καλύτερο.	Πολύ δημιουργική και αποτελεσματική διαδικασία μέσα από ομαδική δουλειά.	Επικοινωνιακή. Μέσα από αναπαραστάσεις καταλάβαμε το νόημα αυτών των λέξεων.
	Να καθιερωθεί	Ήρθαν στην επιφάνεια πολλές διαφορές που πιθανόν είχαμε πολύ καιρό τώρα με τους συμμαθητές μας αλλά	Συνεργαστήκαμε για ένα κοινό αποτέλεσμα.

<p>μάθημα.</p> <p>Οξύνει την αντίληψη και είναι ένας τρόπος να «μιλήσουμε» και να εκφράσουμε μέσα από την τέχνη όλα όσα φοβόμαστε ή ντρεπόμαστε να πούμε και ίσως να καταφέρουμε να αλλάξουμε και κάποια πράγματα που δεν μας αρέσουν.</p> <p><u>Συχνά εμφανιζόμενες λέξεις:</u> Ενδιαφέρον, συνεργασία, άνθρωπος, εαυτός</p>	<p>δεν μας είχε δοθεί η ευκαιρία να τις εκφράσουμε και να τις λύσουμε πολιτισμένα. Συνεργαστήκαμε με επιτυχία. Είναι αξιοθαύμαστο το γεγονός ότι σε μόνο δύο διδακτικές ώρες ήρθαμε πιο κοντά, σκεφτήκαμε πολλά πράγματα και κάναμε δημιουργικό διάλογο.</p> <p>Με έβαλε σε πολλές σκέψεις ... στο μυαλό μου μπήκαν πράγματα τα οποία πιστεύω θα με βοηθήσουν να τροποποιήσω πράγματα όπου είχα αντίθετη άποψη.</p> <p>Το ότι η αγάπη υπάρχει ακόμα στην εποχή μας μου δίνει πίστη για να συνεχίσω.</p> <p>Πολύ ενδιαφέρουσα, πιστεύω με βοήθησε</p>	<p>Με το να δουλεύεις για να δημιουργήσεις νιώθεις δημιουργικός και ότι συνεισφέρεις.</p> <p>Διασκεδάσα, κάτι πρωτότυπο και μοναδικό.</p> <p>Συνεργαζόμασταν για ένα κοινό σκοπό</p> <p>Με κάποιο περίεργο τρόπο μπήκαμε στο κλίμα του θέματος άθελά μας.</p> <p><u>Συχνά εμφανιζόμενες λέξεις:</u> Ενδιαφέρουσα, ευχάριστη, διασκεδαστική, συνεργαστήκαμε, εποικοδομητική</p>	<p>Με το να δουλεύεις για να δημιουργήσεις νιώθεις δημιουργικός και ότι συνεισφέρεις.</p> <p>Διασκεδάσα, κάτι πρωτότυπο και μοναδικό.</p> <p>Συνεργαζόμασταν για ένα κοινό σκοπό</p> <p>Με κάποιο περίεργο τρόπο μπήκαμε στο κλίμα του θέματος άθελά μας.</p> <p><u>Συχνά εμφανιζόμενες λέξεις:</u> Ενδιαφέρουσα, ευχάριστη, διασκεδαστική, συνεργαστήκαμε, εποικοδομητική</p>
--	--	---	---

	<p>να δεθώ πιο πολύ με τους συμμαθητές μου γιατί για κάποιο λόγο ένιωσα άνετα να εκφραστώ. Είναι πολύ καλό πιστεύω όταν αφήνουν τους μαθητές μεταξύ τους να συζητάνε γιατί έτσι λύνουν τις διαφορές μεταξύ τους και ανταλλάσσουν απόψεις που είναι πολύ χρήσιμο και ενημερωτικό για τον καθένα.</p> <p>(μαθητής ο οποίος υποστήριζε ότι η βία είναι αναγκαία σε μερικές περιπτώσεις > έτσι σκέφτονται κάποιοι)</p> <p><u>Συχνά εμφανιζόμενες λέξεις:</u></p> <p>συνεργαστήκαμε, ενδιαφέρουσα, εποικοδομητική</p>	
--	--	--

Προβαίνοντας σε μία εκτενέστερη ανάλυση των παραπάνω αξιολογήσεων, παρατηρούμε πως οι συχνότερα αναφερόμενες έννοιες αφορούσαν στην «ανάγκη για

συνεργασία», την «αποδοχή της διαφορετικότητας» και την «ανάγκη για επικοινωνία». Αναλυτικότερα, η ομαδικότητα η οποία αναπτύχθηκε μέσω της διαδικασίας εκτιμήθηκε ιδιαίτερα από την πλειοψηφία των μαθητών, αναγνωρίζοντάς την ταυτόχρονα ως αναγκαία συνθήκη για ολόκληρο το φάσμα των ανθρώπινων σχέσεων. Ακολούθως, η ανάγκη για εγγύτητα και γειτνίαση διεφάνη σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις.

Προχωρώντας, οι εν λόγω μαθητές φάνηκαν να αξιολογούν «θετικά» τις όσες εντάσεις δημιουργήθηκαν, καθώς εκείνες υποβοήθησαν τις επακόλουθες ομαδικές ή ατομικές παραδοχές και αποδοχές αναφορικά με το εκάστοτε πρόβλημα. Στο πλαίσιο αυτό, μια από τις σπουδαιότερες επιγνώσεις αφορούσε στην αποδοχή της μοναδικότητας και διαφορετικότητας του «ετέρου» (σ.σ. μέσα από το δίπολο διαφορετικοί – όμοιοι, το οποίο προέκυψε από τις ομάδες αγοριών – κοριτσιών), καθώς και στην ανάδειξη της αξίας του σεβασμού προς τον πλησίον.

Έπειτα, μέσω του μαθητικού σχολιασμού, μπορούμε να διακρίνουμε πως κατά την Έρευνα Β' υπήρξε καλύτερη κατανόηση του απώτερου στόχου της διαδικασίας, καθώς εκείνοι είχαν ενημερωθεί εξ' αρχής αναφορικά με τη σχετική διαδικαστική δομή. Επιπλέον, οι μαθητές φάνηκαν να αξιολογούν τη διαδικασία ως ένα ελεύθερο και ευέλικτο μέσον επικοινωνίας σκέψεων και αισθημάτων, που συχνά καταπνίγονται λόγω φόβου, ντροπής ή ανασφάλειας. Ακολούθως, η εν λόγω «ευκαιρία» εκτιμήθηκε ιδιαίτερα από μαθητές, οι οποίοι αντιμετώπιζαν σοβαρά προβλήματα στην καθημερινότητά τους και δεν είχαν διαφορετικό τρόπο να τα εκφράσουν.

Ύστερα, ένα ακόμα σημαντικό διαδικαστικό στοιχείο, που προέκυψε από τη γραπτή αξιολόγηση των μαθητών, αφορούσε στην κατανόηση της σημασίας της εικόνας σε μια δύσκολη επικοινωνιακά κατάσταση. Χαρακτηριστικά, αρκετοί ήταν οι μαθητές οι οποίοι ανέφεραν πως η διαδικασία τους βοήθησε να αναθεωρήσουν τις απόψεις τους και να έρθουν σε επαφή με διαφορετικές οπτικές γωνίες επί του ίδιου θέματος, οδηγούμενοι τελικώς σε μία «αντιληπτική διαφοροποίηση».

Τέλος, σε συμφωνία με τα ευρήματα της Έρευνας Α', η πλειοψηφία των μαθητών περιέγραψε την όλη διαδικασία ως «ενδιαφέρουσα, εποικοδομητική και διασκεδαστική». Ακολούθως, η πρόσχαρη διάθεση και το ειλικρινές ενδιαφέρον

φάνηκαν να διευκολύνουν την επικοινωνία και την ανταλλαγή απόψεων, ακόμα και κατά τις «εντονότερες» στιγμές της συζήτησης.

Στο σημείο αυτό, οφείλουμε να αφιερώσουμε λίγο χώρο στην εκτενέστερη μελέτη έκαστης περίπτωσης της Έρευνας Β', διακρίνοντας εκείνες τις συνθήκες κατά τις οποίες υπήρχε δια-φυλικός διαχωρισμός, από εκείνες που βασίστηκαν στην «εννοιολογική» ομαδοποίηση.

A) Σύσταση ομάδων με βάση το φύλο: Τέσσερις περιπτώσεις

Αρχικώς, κατά την πρώτη από τις επτά περιπτώσεις της Β' Έρευνας (σ.σ. 6^η στο σύνολο των περιπτώσεων), παρατηρήθηκε η αντιπαράθεση μεταξύ της ανασφάλειας των κοριτσιών και της αυτοπεποίθησης αλλά και απουσίας ενδιαφέροντος εκ μέρους των αγοριών. Ακολούθως, η εν λόγω απόσταση και απουσία επικοινωνίας μεταξύ τους φάνηκε να αποτελεί το μείζον πρόβλημα, όπως και οι ίδιοι οι μαθητές δήλωσαν μετά το πέρας της διαδικασίας, με αποτέλεσμα τον προγραμματισμό μίας εξω-σχολικής συνάντησης με στόχο την επίλυση. Συμπερασματικά, οι μαθητές, στην πλειοψηφία τους ελληνικής καταγωγής, φάνηκαν μέσω της διαδικασίας να εντοπίζουν τόσο το ίδιο το πρόβλημα όσο και την πιθανή του λύση.

Μεταβαίνοντας στη δεύτερη περίπτωση της Έρευνας Β', δύο σχολικά τμήματα βρέθηκαν ταυτοχρόνως στον ίδιο χώρο, ο οποίος, όμως, προσφερόταν για τη δημιουργική επεξεργασία του προβλήματος, καθώς εκείνος διέθετε μία μικρή θεατρική σκηνή. Ακολούθως, η κάθε ομάδα παρουσίασε το θέμα της, ενώ η συζήτηση πραγματοποιήθηκε σε υψηλούς τόνους. Τελικώς, επήλθε η αμοιβαία κατανόηση και συνεννόηση, καθώς και η ανάδυση της επίγνωσης πως, παρά τις διαφορές τους, εκείνοι μοιάζουν να μοιράζονται κοινές επιθυμίες.

Κατά την τρίτη περίπτωση, η απουσία πειθαρχίας φάνηκε να δυσχεραίνει τόσο τη δημιουργική διαδικασία, όσο και την επακόλουθη συζήτηση. Στο ίδιο πλαίσιο, ως «πρόβλημα» αναγνωρίστηκε και παρουσιάστηκε η απουσία ομαδικής συναισθηματικής έκφρασης, οδηγώντας σε αμοιβαίες παραδοχές σε ηπιότερο ύφος. Καταλήγοντας, τα όσα σχετικά διαδικαστικά «λάθη» έδωσαν, εντούτοις, την ευκαιρία στη συγκεκριμένη ομάδα να παρουσιάσει με σαφήνεια τον προβληματισμό της.

Τέλος, η λήψη πέντε παρόμοιων φωτογραφιών από την ομάδα των αγοριών κατέστησε «ανυπόστατη» την σχετική «κατηγορία» ενάντια στα κορίτσια.

Τέλος, κατά την τέταρτη και τελευταία «δια-φυλική» περίπτωση της Β' Έρευνας, διεφάνη η σημασία της ουσιαστικής ερευνητικής συμμετοχής, υπό τη μορφή της έμπρακτης και αφοσιωμένη εμπλοκής στα δρώμενα. Εν προκειμένω, οι εν λόγω μαθητές δεν φάνηκαν να συμμετέχουν «ολοκληρωτικά», εντούτοις το γεγονός αυτό τους οδήγησε σε μία «αντικειμενικότερη» αξιολόγηση της διαδικασίας, εξετάζοντας περισσότερο τον τρόπο εκτέλεσης παρά τις όποιες δια-φυλικές διαφορές. Αναφορικά με την τελευταία παράμετρο, τα αγόρια φάνηκαν να παραπονούνται για τη διακοπή της ψυχαγωγίας του, ενώ τα κορίτσια για τη διακοπή της συζήτησης. Συμπερασματικά, η «διακοπή της επικοινωνίας» φάνηκε να συγκεράζει και τους δύο αυτούς προβληματισμούς.

Συνοψίζοντας, οι προηγούμενες τέσσερις «δια-φυλικές» περιπτώσεις πραγματοποιήθηκαν αμιγώς «πειραματικά», χρησιμοποιώντας την «υποτιθέμενη» δια-φυλική σύγκρουση ως μέσον υλοποίησης της διαδικασίας. Ως εκ τούτου, ως αντικείμενο μελέτης της παρούσας διατριβής δεν θα πρέπει να θεωρηθεί η δεδομένη σύγκρουση, αλλά η διερεύνηση της διαδικασίας επίλυσης οποιασδήποτε σύγκρουσης. Επιπλέον, η πολυπολιτισμική φύση των παραπάνω σχολικών πλαισίων αποτελεί μέρος της ευρύτερα εξεταζόμενης περίπτωσης των πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων, με την παρούσα έρευνα να αποκτά το χαρακτήρα «δράσης». Στο ίδιο πλαίσιο, η αναφερθείσα ερευνητική αξιοποίηση ενός μη-πολυπολιτισμικού σχολικού τμήματος αποσκοπούσε στη διερεύνηση τυχόν διαφορών, οι οποίες τελικώς δεν διαφάνηκαν, πέραν την εύλογης καλύτερης γλωσσικής επικοινωνίας.

Καταλήγοντας, τα σχετικά ευρήματα μπορούν να αξιοποιηθούν προς ενημέρωση και αναδιαμόρφωση του προτεινόμενου μοντέλου. Ακολούθως, προτείνονται οι παρακάτω κατευθυντήριες οδηγίες:

- Προτείνεται η άμεση επικοινωνία μεταξύ του συντονιστή και των συμμετεχόντων αναφορικά με το σκοπό και την πορεία της διαδικασίας
- Κρίνεται ως απαραίτητη η αφοσίωση των συμμετεχόντων στην εν λόγω

διαδικασία, προϋποθέτοντας την «πρόθεσή» τους για συμμετοχή

- Ο χώρος και ο χρόνος που διατίθενται θα πρέπει να διευκολύνουν τη διαδικασία
- Ο αριθμός των συμμετεχόντων δε θα πρέπει να ξεπερνά τα 15 άτομα ανά ομάδα (σ.σ. στην περίπτωση ομαδικής επεξεργασίας)
- Η δημιουργικότητα απαιτεί διαρκή ευελιξία, ευρηματικότητα και προσαρμοστικότητα, τόσο από την πλευρά των συμμετεχόντων, όσο και από την πλευρά του συντονιστή

Προχωρώντας, στη συνέχεια παρουσιάζονται περιληπτικά οι επόμενες τρεις «πειραματικές» σχολικές περιπτώσεις, κατά τις οποίες δεν υφίστατο αμιγώς κάποια σύγκρουση, αλλά συνίσταντο στην επεξεργασία εννοιών, αντιδιαμετρικά συσχετιζομένων με τη σύγκρουση.

B) «Εννοιολογική» ομαδοποίηση: Τρεις περιπτώσεις

Αρχικώς, κατά την πρώτη εκ των τριών περιπτώσεων «εννοιολογικής επεξεργασίας», οι μαθητές χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες, ενώ οι προτεινόμενες λέξεις ήταν η «εμπιστοσύνη», «αλληλεγγύη» και «ειλικρίνεια». Ακολούθως, η διαδικασία εκτελέστηκε ομαλά, ενώ κατά τη συζήτηση ως κοινό στοιχείο των τριών εννοιών αναδείχθηκε η «απουσία» τους από το σύγχρονο κοινωνικό πλαίσιο. Τελικώς, οι μαθητές κατέληξαν στην αναγνώριση της σημασίας της ατομικής και συλλογικής ευθύνης, ως .φορέων κοινωνικής αλλαγής.

Μεταβαίνοντας στη δεύτερη «εννοιολογική» περίπτωση, οι επιλεγθείσες λέξεις ήταν η «αγάπη» και η «αλληλεγγύη». Ακολούθως, η έννοια της «βίας» χρησιμοποιήθηκε αντιδιαμετρικά ως προς εκείνη της «αλληλεγγύης», δρομολογώντας ακολούθως και τη σχετική συζήτηση, η οποία κινήθηκε από το γενικό προς το ειδικό, καταλήγοντας σε αναφορές συγκεκριμένων περιστατικών. Εν τέλει, η αλλαγή αντίληψης των εμπλεκομένων αξιολογήθηκε ως επιτυχής, αναφορικά με την έκβαση της διαδικασίας.

Έπειτα, κατά την τελευταία ερευνητική περίπτωση, η διαδικασία διαφοροποιήθηκε λόγω των συγκεκριμένων εκείνων εξωτερικών παραγόντων που αναφέρθηκαν προηγουμένως. Αναλυτικότερα, οι ενδοομαδικές συγκρούσεις εμφανίστηκαν κατά τη

δημιουργική επεξεργασία, ανακόπτοντας την ομαλή ροή της διαδικασίας. Επιπλέον, η συζήτηση φάνηκε να έχει μικρό ενδιαφέρον για τους ίδιους τους μαθητές, καθώς εκείνοι ανέμεναν (εσφαλμένα) να αναλυθούν συγκεκριμένα θέματα που τους απασχολούσαν, τα οποία, όμως, δεν έθεσαν. Εν πάση περιπτώσει, οι περισσότεροι μαθητές εκτίμησαν τελικώς τη διαδικασία.

Μεταβαίνοντας στο πλαίσιο εκείνο του τελικού απολογισμού, οφείλουμε να επισημάνουμε ορισμένα σημεία. Αρχικώς, η δημιουργική επεξεργασία θεμάτων που αφορούν άμεσα τους συμμετέχοντες μπορεί να θέσει τις βάσεις για μια υγιή συζήτηση. Ακολούθως, η επιθυμία και προθυμία των συμμετεχόντων αναφορικά με τη βελτίωση μιας προβληματικής κατάστασης συνιστά την καταλληλότερη «πρόθεση» και προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή της διαδικασίας. Τέλος, η «επικοινωνία» και η «εφαρμογή» του μοντέλου, σε αυτό το στάδιο, θα πρέπει να πραγματοποιείται από άτομα που έχουν άμεση σχέση με αυτό.

Καταλήγοντας, και οι επτά δοκιμαστικές σχολικές περιπτώσεις πρέπει να ειπωθούν ως «πειραματικές» εφαρμογές του προτεινόμενου μοντέλου. Ακολούθως, έκαστη περίπτωση εκτελέστηκε διαφορετικά, με τα αποτελέσματά της να ενσωματώνονται στην επόμενη εφαρμογή, όπως και κατά την Έρευνα Α'. Επιπλέον, οι σχετικές διαφορές εντοπίζονται αρχικώς στο επίπεδο του επεξεργαζόμενου προβλήματος καθώς, κατά τη δια-φυλική ομαδοποίηση, το θέμα ορίστηκε από την ερευνήτρια, ενώ, κατά την εννοιολογική διαφοροποίηση, το σχετικό θέμα δεν συνιστούσε συγκρουσιακό αντικείμενο.

Συνοψίζοντας, οι τελευταίες εκείνες περιπτώσεις, δέκα μήνες μετά από την εκπόνηση της πρώτης ερευνητικής φάσης, ενημέρωσαν, εμπλούτισαν και παγίωσαν - μερικώς τουλάχιστον- και την ίδια τη μορφή της διαδικασίας, καταδεικνύοντας την ευρύτητα της εφαρμοσιμότητάς της και σε άλλα περιβάλλοντα, όπου ενυπάρχουν κοινωνικά προβλήματα, χωρίς την αναγκαιότητα αναφοράς σε συγκρούσεις. Επιπλέον, η επισταμένη εκείνη μελέτη υποβοήθησε την ανάδειξη στοιχείων που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής, τα οποία δύνανται να βελτιωθούν μόνο μέσα από την πραγματική και εκτεταμένη εφαρμογή του μοντέλου σε ποικίλα περιβάλλοντα.

3.4.5 Καταληκτικά Συμπεράσματα

Στο σημείο αυτό, έχοντας αναφερθεί εκτενώς στη δομή του προτεινόμενου μοντέλου, μπορούμε να επιβεβαιώσουμε με ασφάλεια τη σημασία της δημιουργικότητας επί της συγκρουσιακής επίλυσης για τους ακόλουθους λόγους.

Αρχικώς, η δημιουργική διαδικασία συνιστά μέσον έκφρασης και αποδυνάμωσης των όσων συναισθηματικών παραμέτρων παρεμποδίζουν την προσδοκώμενη επίλυση, υποβοηθώντας παράλληλα την ανάδυση εναλλακτικών και περισσότερο πρόσφορων δυναμικών και αισθημάτων.

Έπειτα, όπως κατέστη σαφές από την Έρευνα Α', η δημιουργική χρήση της εικόνας φαίνεται ικανή να «πυροδοτήσει» ποικίλα υπαρξιακά ζητήματα. Διαδικαστικά, το σημείο αυτό φαίνεται να συμπίπτει με τη στιγμή εκείνη του δημιουργικού «διαφωτισμού» (σ.σ. φάση «εύρηκα»). Ως εκ τούτου, ποικίλες υποσυνείδητες διεργασίες μοιάζουν κάποτε να ωριμάζουν και, εκφραζόμενες, δίνουν τελικώς ώθηση στην αλληλεπίδραση με τον «έτερο».

Ύστερα, μία άλλη σπουδαία παράμετρος φαίνεται να είναι η διάσταση της «πρόθεσης» και «προθυμίας» για συμμετοχή και συγκρουσιακή επίλυση. Σε παρόμοιο πλαίσιο, οι εν λόγω παράμετροι επιβάλλουν την πρωθύστερη σαφή επεξήγηση της διαδικασίας από τον «κατάλληλο πομπό» προς τους «ενδιαφερόμενους δέκτες»: παρατήρηση, η οποία κατέστη σαφής μέσω της «ατυχούς» (ή, τελικώς, ευτυχούς!) συγκυρίας σε ένα από τα εξεταζόμενα σχολεία (σ.σ. περίπτωση προ-ενημέρωσης συμμετεχόντων από τρίτους).

Με αφορμή τον τελευταίο σχολιασμό, οφείλουμε να σημειώσουμε πως, πιθανώς, η χρησιμότητα του προτεινόμενου μοντέλου να είναι περιορισμένη σε περιπτώσεις ομάδων ή ατόμων, τα οποία δεν έχουν φθάσει στο σημείο αναζήτησης βοήθειας για την επίλυση της σύγκρουσης που τους απασχολεί. Ωστόσο, το στοιχείο της δημιουργικότητας ενθαρρύνει, ούτως ή άλλως, τη συμμετοχή σε μια διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων, καθώς μετατρέπει την εν λόγω διαδικασία σε ευχάριστη δραστηριότητα.

Συνεχίζοντας, ένα άλλο σημείο το οποίο χρήζει ιδιαίτερης προσοχής είναι η εκτενής,

προκαταβολική παρουσίαση της διαδικασίας. Αναλυτικότερα, η μετάβαση από το ένα επίπεδο στο άλλο θα πρέπει να πραγματοποιείται με ομαλό τρόπο, διατηρώντας μεν τη μεταξύ τους σύνδεση, διασαφηνίζοντας δε την ύπαρξη μετάβασης. Εμπράκτως, η παραπάνω οδηγία επιχειρεί να αποτρέψει την αλλοίωση της δυναμικής κάθε επιπέδου, η οποία μπορεί να θιγεί στην περίπτωση της εξακολουθητικής ενασχόλησης με ένα προηγούμενο επίπεδο, ή της προσμονής για το επόμενο.

Επιστρέφοντας ξανά στην μελετούμενη προβληματική της σύγκρουσης, βάσει των σχετικών ερευνητικών ευρημάτων, εκείνη μπορεί τελικώς να ειπωθεί- ενίοτε τουλάχιστον- ως μία συγκεκαλυμμένη «κραυγή» για συμφιλίωση. Ακολούθως, μέσω της κλιμάκωσης της έντασης και σε συνδυασμό με όλες τις προαναφερθείσες παραμέτρους, η επίλυση της σύγκρουσης γίνεται τελικώς δυνατή και μάλιστα πιθανή.

Καταλήγοντας, με στόχο την περαιτέρω διερεύνηση των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα κατά το 1ο, 2ο και 3ο επίπεδο, πραγματοποιήθηκε μεταγενέστερα ένα σεμινάριο με τίτλο «Δημιουργική Επίλυση Συγκρούσεων μέσα από τη Φωτογραφία». Ακολούθως, παρατίθενται οι σχετικές λεπτομέρειες, παρατηρήσεις και ευρήματα.

3.5 Έρευνα σε Φοιτητές και Επαγγελματίες

Τα ευρήματα της πρώτης έρευνας σε σχολεία ανέδειξαν ορισμένες παραμέτρους, οι οποίες έχρηζαν περαιτέρω ανάλυσης και διερεύνησης. Αναλυτικότερα, δεδομένου του περιορισμένου διαθέσιμου χρόνου, οι μαθητές δεν είχαν τη δυνατότητα εις βάθος ανάλυσης των φωτογραφιών τους, με αποτέλεσμα και την επακόλουθη περιορισμένη συζήτηση επί των συγκρούσεων.

Ως εκ τούτου, μία ακόμα έρευνα πραγματοποιήθηκε, παράλληλα σχεδόν με την επανάληψη της έρευνας σε σχολεία, με σκοπό την εις βάθος διερεύνηση της διαδικασίας εκείνης, μέσω της οποίας πραγματοποιείται η αντιστοίχιση μιας δεδομένης ατομικής σύγκρουσης με τους τρόπους εκείνους παρουσίασης και «αποφόρτισης» της, μέσα από τη φωτογραφία. Ακολούθως, η σχετική έρευνα πραγματοποιήθηκε το Νοέμβριο του 2012, υπό τη μορφή σεμιναρίου για μετανάστες και Έλληνες, υπό τον τίτλο «Δημιουργική Επίλυση Συγκρούσεων μέσα από τη Φωτογραφία».

3.5.1 Το Δείγμα

Στην ακόλουθη έρευνα, συμμετείχαν 6 συνολικά άτομα (σ.σ. 5 γυναίκες και 1 άντρας), 21-30 ετών, μετανάστες και Έλληνες. Οι σχετικές χώρες καταγωγής των συμμετεχόντων ήταν η Ελλάδα, η Αλβανία, η Σερβία και η Συρία. Οι συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν σε τρία τρίωρα, μία φορά την εβδομάδα, και ως όρος συμμετοχής ετέθη εξαρχής η υποχρεωτική παρουσία σε όλα τα στάδια της διαδικασίας. Τέλος, στη συγκεκριμένη έρευνα, σε αντίθεση με την προηγούμενη, δεν διερευνήθηκαν οι συγκρούσεις μεταξύ των μελών, καθώς η ομάδα ήταν νεοσύστατη. Σκοπό σε αυτή την περίπτωση αποτέλεσε η διερεύνηση έκαστης, μεμονωμένης ατομικής σύγκρουσης.

3.5.2 Πρώτη Συνάντηση

Στα πλαίσια της πρώτης συνάντησης ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να προσκομίσουν δέκα «σημαντικές» ή «αντιπροσωπευτικές» φωτογραφίες που επιθυμούσαν να μοιραστούν. Ακολούθως, ορισμένοι προσκόμισαν ολόκληρα

φωτογραφικά άλμπουμς, άλλοι μεμονωμένες, εκτυπωμένες φωτογραφίες, ενώ ορισμένες φωτογραφίες παρουσιάστηκαν σε ψηφιακή μορφή, εφόσον εκείνες ήταν αποθηκευμένες σε συσκευές κινητής τηλεφωνίας (σ.σ. δυστυχώς, λόγω της προσωπικής φύσης των εν λόγω φωτογραφιών, εκείνες δεν είναι διαθέσιμες προς παρουσίαση).

Τελικώς, μέσα από μια ή περισσότερες φωτογραφίες, οι συμμετέχοντες παρείχαν πληροφορίες για την καταγωγή, την ηλικία, τις πεποιθήσεις και τις ασχολίες τους, καθώς και για την προσωπική τους ζωή. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί πως, καθώς οι συμμετέχοντες δε γνωρίζονταν, ο πρωτοφανής βαθμός οικειότητας που αναπτύχθηκε μεταξύ τους, από το πρώτο κιόλας μισάωρο, οφειλόταν, μάλλον, στην παρουσίαση των εικόνων, τόσο κατά τη φάση της γνωριμίας, όσο και κατά τη συνέχεια της διαδικασίας. Αναλυτικότερα, η διαδικασία εξελίχθηκε ακολούθως.

Αρχικά, κατόπιν της συζήτησης-γνωριμίας και της παρουσίασης των φωτογραφιών, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να επιλέξουν μία φωτογραφία, την οποία θεωρούσαν ως την πλέον σημαντική ή αντιπροσωπευτική διαδικασία, η οποία φάνηκε να δυσκολεύει τους περισσότερους, καθώς εκείνη απαιτούσε τον αμοιβαίο αποκλεισμό των υπολοίπων φωτογραφιών.

Ακολούθως, η πρώτη συμμετέχουσα παρουσίασε τη φωτογραφία μίας στενής συγγενούς της, η οποία είχε αποχωρήσει από τη ζωή λίγες μονάχα μέρες νωρίτερα. Η κοπέλα εξέφρασε ευθέως τα συναισθήματά της, ξεσπώντας, τελικά, σε λυγμούς. Εύλογα, η συναισθηματική φόρτιση υπήρξε έντονη, ενώ διατηρήθηκε επίσης και κατά την επόμενη περιγραφή.

Έπειτα, ο επόμενος συμμετέχων επέλεξε τελικώς να μην επιδείξει την πολιτικού-περιεχομένου εικόνα που είχε προσκομίσει, και αντ' αυτού επέλεξε να ζωγραφίσει μια εικόνα ενός τρένου σε αναχώρηση, υποδηλώνοντας τη στιγμή του αποχωρισμού του με την κοπέλα του, στη χώρα καταγωγής του, την οποία είχε πρόσφατα εγκαταλείψει. Επιπλέον, εκείνος μίλησε ευθέως για τα συναισθήματά του τη δεδομένη στιγμή, αλλά και για τα συναισθήματα που βίωσε κατά τη στιγμή του αποχωρισμού.

Στην συνέχεια, μία άλλη συμμετέχουσα παρουσίασε μια φωτογραφία με έναν νεαρό

φίλο της, δίνοντας έμφαση όχι τόσο στους απεικονιζόμενους, όσο στην σχετική περίοδο λήψης της φωτογραφίας (σ.σ. διακοπές). Ακολούθως, εκείνη αναφέρθηκε στη νοσταλγία της για «Κάποιες στιγμές ξεγνοιασιάς».

Έπειτα, μια άλλη κοπέλα εξέφρασε τη δυσκολία επιλογής ανάμεσα σε μια φωτογραφία της μητέρας της, την οποία θεωρούσε ως τη σπουδαιότερη φιγούρα στη ζωή της, και εκείνη του νεογέννητου ανιψιού της, καταλήγοντας τελικώς σε μια κοινή φωτογραφία που συμπεριλάμβανε και τους δυο.

Τέλος, η τελευταία κοπέλα είχε προσκομίσει φωτογραφίες από το διαδίκτυο, οι οποίες την αντιπροσώπευαν συμβολικά. Εν τέλει, μετά από ένα μακρύ στάδιο αναποφασιστικότητας, η φωτογραφία που επέλεξε να παρουσιάσει απεικόνιζε αστέρια που φώτιζαν τη γη, θυμίζοντας οικιακά φωτιστικά.

Συνοψίζοντας, η πρώτη εκείνη συνάντηση αποσκοπούσε στην εισαγωγή στο ζήτημα της επίλυσης των συγκρούσεων δια μέσου της φωτογραφίας. Ακολούθως, στο πλαίσιο εκείνο παρουσιάστηκε περιεκτικά το προτεινόμενο μοντέλο δημιουργικής επίλυσης συγκρούσεων, καθώς και η σχέση της φωτογραφίας με τη ψυχοθεραπεία και τη ψυχιατρική. Τέλος, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να επιλέξουν μια σύγκρουση με την οποία επρόκειτο να «δουλέψουν» κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου, εντός των επόμενων συναντήσεων.

3.5.3 Δεύτερη Συνάντηση

Κατά τη δεύτερη συνάντηση, η σύσταση της ομάδας άλλαξε, καθώς δύο από τους αρχικούς συμμετέχοντες δεν μπόρεσαν να παρευρεθούν. Ακολούθως, η ομάδα αποτελείτο πλέον μόνο από γυναίκες (σ.σ. η όποια αναφορά σε εκείνες θα γίνεται μόνο μέσω των αρχικών των ονομάτων τους, για λόγους προστασίας των ατομικών τους δεδομένων). Επιπλέον, άλλαξε και ο χώρος, προκειμένου να αυξηθεί η δυνατότητα διαδραστικότητας και αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον. Στο νέο αυτό πλαίσιο, αφού πραγματοποιήθηκε μια συνοπτική αναφορά στα δρώμενα της περασμένης συνάντησης, τέθηκε σε εφαρμογή η διαδικασία της επεξεργασίας μιας σύγκρουσης με βάση το μοντέλο δημιουργικής επίλυσης συγκρούσεων.

Αναλυτικότερα, αρχικώς ζητήθηκε από τις συμμετέχουσες να αναλογιστούν την έκαστη επιλεχθείσα σύγκρουση και να προβούν σε οποιαδήποτε σχετική προετοιμασία εκείνες επιθυμούσαν. Στο χώρο υπήρχαν διαθέσιμες κόλλες και μολύβια, για όποιον επιθυμούσε να την επεξεργαστεί και γραπτώς, εντούτοις μία μόνο από τις συμμετέχουσες επέλεξε να χρησιμοποιήσει τα εργαλεία αυτά για ζωγραφική.

Έπειτα, ζητήθηκε από τις συμμετέχουσες να αναλογιστούν διάφορους τρόπους συγκρουσιακής αναπαράστασης (π.χ. με κινήσεις, χειρονομίες ή εκφράσεις), εστιαζόμενες έπειτα στο συναίσθημα που τους προκαλούσε εκείνη η σύγκρουση. Τελικώς, όταν κάποια από τις συμμετέχουσες ήταν έτοιμη, προέβαινε στην αναπαράσταση της σύγκρουσης, ενώ η ερευνήτρια απαθανάτιζε εκείνη την αναπαράσταση με μια φωτογραφία (σ.σ. οι συγκεκριμένες φωτογραφίες δεν παρουσιάζονται καθώς απεικονίζουν πρόσωπα). Στη συνέχεια, η ίδια διαδικασία ακολουθείτο και για την αναπαράσταση του συνοδού συναισθήματος. Παράλληλα, όσοι ολοκλήρωναν τις παραπάνω αναπαραστάσεις καλούνταν να αναπαραστήσουν εκ νέου τις εκάστοτε συγκρούσεις, εκείνη τη φορά, όμως, μέσα από προσωπικές φωτογραφίες αντικειμένων, φωτογραφίες από το διαδίκτυο αλλά και φωτογραφίες βιβλίων και περιοδικών.

Ακολούθως, στο χώρο υπήρχαν τέσσερις διαθέσιμες φωτογραφικές μηχανές, σε ευθεία αντιστοιχία ως προς το μέγεθος του δείγματος, κατά συνέπεια κάθε συμμετέχουσα μπορούσε να έχει όσο χρόνο εκείνη επιθυμούσε, χωρίς περιορισμούς, δουλεύοντας παράλληλα με τα άλλα άτομα.

Καταλήγοντας, η δημιουργική διαδικασία φάνηκε να έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς απορρόφησε την κάθε συμμετέχουσα ολοκληρωτικά και, όπως ανέφεραν οι περισσότερες, τις βοήθησε στη διαχείριση έκαστης σύγκρουσης.

Τέλος, η επερχόμενη επόμενη συνάντηση κανονίστηκε ανάλογα με την ευχέρεια των συμμετεχόντων, καθώς διευκρινίστηκε η αναγκαιότητα συνεπούς παρουσίας τους. Επιπλέον, όσοι συμμετέχοντες δεν παρευρέθηκαν στη δεύτερη συνάντηση αποκλείστηκαν και από την επόμενη συνάντηση, καθώς εκείνοι είχαν παρακάμψει το σημαντικότερο μέρος της διαδικασίας και ως εκ τούτου θα ήταν ανούσιο να

παρευρεθούν στη φάση ανάλυσης των φωτογραφιών χωρίς οι ίδιοι να έχουν συμμετάσχει στο στάδιο της παραγωγής.

3.5.4 Τρίτη Συνάντηση

Κατά την τρίτη συνάντηση, όλες οι εικόνες ήταν εκτυπωμένες σε κόλλες Α4. Αφού μοιράστηκαν στις αντίστοιχες συμμετέχουσες, τους δόθηκε χρόνος για επεξεργασία και «διαλογισμό» επ' αυτών, στα πλαίσια του 3^{ου} επιπέδου.

Σε αυτό το σημείο οφείλουμε να σημειώσουμε πως το μοντέλο της δημιουργικής επίλυσης συγκρούσεων που προβλέπει την αλληλεπίδραση με το έτερο εμπλεκόμενο μέλος σε αυτό το στάδιο, φαίνεται να διαφοροποιείται εν προκειμένω, καθώς τα άτομα προς τα οποία απευθύνονταν οι εικόνες δεν παρευρίσκονταν στο χώρο του σεμιναρίου και, ως εκ τούτου, η παρουσίαση και η συζήτηση των εικόνων θα πραγματοποιείτο ενδοομαδικά. Ακολούθως, στη δεδομένη περίπτωση, στόχο αποτέλεσε η διερεύνηση του ασυνείδητου νου, με σκοπό την κατανόηση της ατομικής πρόσληψης της σύγκρουσης μέσα από τις εικόνες. Ακολούθως, για ευνόητους λόγους, τα επόμενα επίπεδα της διαδικασίας δεν συμπεριλήφθηκαν στο σχεδιασμό της έρευνας.

Συνεχίζοντας, αφού οι συμμετέχουσες «συνδιαλέγονταν» με τις εικόνες τους, τις παρουσίαζαν, η κάθε μία ξεχωριστά, στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Οι εικόνες έτσι άλλαζαν χέρια και η κάθε συμμετέχουσα είχε το χρόνο που επιθυμούσε προκειμένου να επεξεργαστεί την κάθε εικόνα. Ταυτόχρονα, πραγματοποιούνταν διάφοροι σχολιασμοί, παρότι οι οδηγίες είχαν αποσαφηνίσει προκαταβολικά πως το δεδομένο επίπεδο αφορούσε αποκλειστικά στην παρουσίαση των εικόνων. Στην πράξη, οι συμμετέχουσες φαίνονταν «ανίκανες» να αντισταθούν στη δύναμη των εικόνων και των συνοδών αισθημάτων. Κατ' αντιστοιχίαν, αδύνατος ήταν επίσης και ο μη-επηρεασμός έκαστου δημιουργού.

Ύστερα, μετά την παρουσίαση κάθε συνόλου φωτογραφιών και εικόνων, πραγματοποιείτο ο σχολιασμός, ο οποίος, όπως είχε ήδη επισημανθεί πολλάκις, όφειλε να αφορά στις εικόνες καθαυτές και όχι στα άτομα. Τέλος, μετά το πέρας της διαδικασίας εκείνης, ακολουθούσε η στιγμή της «αποκάλυψης» έκαστης υφέρπουσας

σύγκρουσης και τελικά η διαδικασία αξιολόγησης της έρευνας.

Στο σημείο εκείνο ενδιαφέρον είχε η επιθυμία μίας συμμετέχουσας να παρακάμψει τη διαδικασία, μεταβαίνοντας στο επόμενο επίπεδο της «συζήτησης της σύγκρουσης», προκειμένου να επεξεργαστεί και να επιλύσει ενδοομαδικά τη συγκρουσιακή της κατάσταση. Δεδομένης της ευχέρειας χρόνου και της αρχής της δημιουργικότητας που διέπει τη διαδικασία, η συζήτηση επιτράπη.

3.5.4.1 Γενική και ειδική παρατήρηση

Προχωρώντας, μετά την παρουσίαση των εικόνων κάθε ατόμου, ακολουθούσε η παρατήρηση και η αναφορά των συνοδών συναισθημάτων, ενώ στη συνέχεια διατυπώνονταν εικασίες αναφορικά με την πιθανή σύγκρουση. Σε αυτό το σημείο αξίζει να παρατεθεί ως παράδειγμα μία από τις σχετικές περιπτώσεις, με σκοπό την καλύτερη κατανόηση της διαδικασίας. Ακολούθως, η περίπτωση της Π. επελέγη μεταξύ των υπολοίπων, καθώς εκείνη η συμμετέχουσα ήταν η πρώτη που παρουσίασε τις φωτογραφίες της και ως εκ τούτου αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα της πρώτης επαφής με τον «έτερο» και της επακόλουθης αλληλεπίδρασης μέσω της φωτογραφίας.

Το παράδειγμα της Π.

Όταν η Π. μοιράστηκε τις φωτογραφίες της, οι αντιδράσεις των υπολοίπων ήταν έντονες. «Μαύρη μαυρίλα πλάκωσε... είναι τόσο ξεκάθαρες οι φωτογραφίες...», εξέφρασε η μία εξ' αυτών, πριν ακόμη ξεκινήσει ο σχολιασμός. Παρατηρούμε έτσι, πώς η έκθεση του εαυτού μέσω των εικόνων μπορεί να είναι ασυνείδητη και ηχηρή συνάμα.

Έπειτα, όταν ξεκίνησε ο σχολιασμός για τις φωτογραφίες της Π., έγινε πλέον σαφές και ο ρόλος των υπολοίπων· ακολούθως, πέραν της «γενικής» και συχνά ομόφωνης παρατήρησης, η κάθε συμμετέχουσα κατέληξε να προσθέτει την προσωπικής της «πινελιά» στο έργο, καταλήγοντας τελικώς σε μία παρατήρηση «ειδική». Εκείνη η «ειδική» παρατήρηση αφορούσε στην προσωπική ερμηνεία επί της «γενικής». Θα μπορούσαμε, στο σημείο αυτό, να κάνουμε λόγο για μία κυριολεκτική «προβολή»

πάνω στη φωτογραφία του «ετέρου».

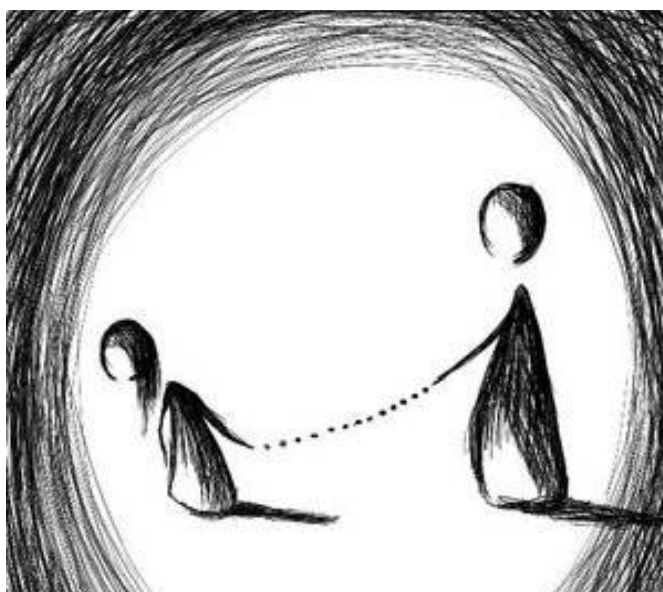
Αναλυτικότερα, σχολιάζοντας τις φωτογραφίες της Π., η Ε. δήλωσε

Εγώ απομόνωση είδα, κατάθλιψη είδα, καημό είδα και σα να προσπαθεί να κάνει κάτι για να φύγει το μυαλό της από κάπου που θέλει να πάει, να αντισταθεί γιατί εκεί που είναι με το internet θα ήθελε να επικοινωνήσει με κάτι και εκεί με τα βιβλιαράκια και τα αρκουδάκια είναι 'η καημένη η Π.' που διαβάζει να ξεχαστεί. Το mess, χάος, το μυαλό της χάος, μαύρο, χέρια πεσμένα, πολύ χάλια.

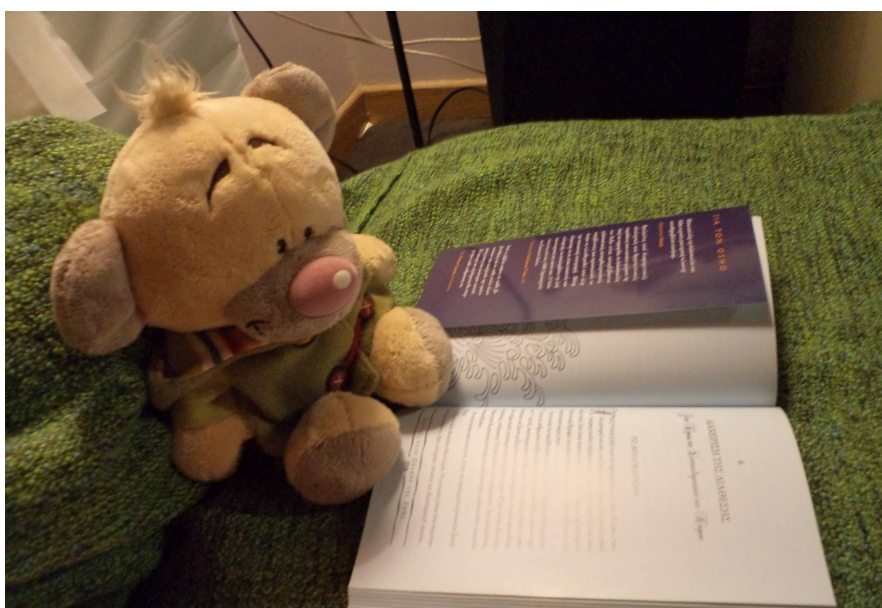
Σε παρόμοιο πλαίσιο, η Σ. δήλωσε για την Π. «Πολύ λυπημένη. Μου προκάλεσε μεγάλη καταπίεση, ότι τη σέρνουν με την αλυσίδα και της επιβάλλουν πράματα», ενώ η Α. υποστήριξε πως «Λύπη, θλίψη, απομόνωση, βλέπει σε ένα παράθυρο στο internet, στο χάος γενικά και ότι έχεις ανάγκη από στοργή».

Από τα παραπάνω σχόλια διαφαίνονται οι διαφορετικές οπτικές πλευρές κατά τη θεώρηση ενός συνόλου φωτογραφιών. Ακολουθως, και οι τρεις συμμετέχουσες διαβλέπουν τη λύπη στις φωτογραφίες της Π. (σ.σ. γενική παρατήρηση), ωστόσο η παρατήρηση της Ε. διαφέρει από τις άλλες, τόσο ως προς τη διάκριση ενός «δραπέτη», «χαοτικού» νου (σ.σ. θεματολογία), όσο και κατά τη γλαφυρή περιγραφή του συναισθήματος (σ.σ. ειδική παρατήρηση).

Στο ίδιο πλαίσιο, η Ε. φάνηκε να χαρακτηρίζει το άτομο και όχι τη φωτογραφία, παρά τις συνεχείς παρατηρήσεις εκ μέρους της ερευνήτριας, με αποτέλεσμα να επηρεάσει αναλόγως και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Με αφορμή την τελευταία παρατήρηση οφείλουμε να λάβουμε υπόψη τις διαφορετικά πολιτισμικές καταβολές των συμμετεχουσών, οι οποίες δύνανται πολλές φορές να επηρεάσουν το προγραμματισμένο ερευνητικό πρωτόκολλο.



Εικόνα 40. Μία από τις φωτογραφίες της Π., την οποία επέλεξε από το διαδίκτυο.



Εικόνα 41. Μία από τις φωτογραφίες της Π., τραβηγμένη από την ίδια.

Προχωρώντας, χάρη στο πλεονέκτημα της ποιοτικής έρευνας, η οποία προσφέρεται για ανάλυση μη-λεκτικών συμπεριφορών όπως το ύφος, ο τόνος της φωνής, οι κινήσεις και η γλώσσα του σώματος, δίνεται ενίοτε η ευκαιρία στο υποκείμενο να «προβάλει» τον εσώτερο κόσμο του επί του παρατηρούμενου. Ακολούθως, η προβολή αυτή μπορεί μεταφορικά να αγγίξει μεγάλα βάθη, εφόσον εμπλουτίζει και αντικατοπτρίζεται στις προβολές των «ετέρων».

Η διαφορά, εντούτοις, στη δεδομένη περίπτωση έγκειται στο γεγονός πως δεν πρόκειται απλώς για μία συμβολική προβολική αντανάκλαση, αλλά για μια σύγκρουση (σ.σ. περισσότερο στην περίπτωση των ερευνών επί των ενδοομαδικών συγκρούσεων), η οποία εκπροσωπείται από μια συμβολική εικόνα του φαντασιακού νου, που θυμίζει ένα «ολόγραμμα» που περιβάλλεται από πολλούς καθρέπτες. Ακολούθως, είναι σημαντικό να παρατηρήσουμε πως, βάσει αυτού του σκεπτικού, η σύγκρουση συνιστά ένα «αντικείμενο» έξω από οποιονδήποτε καθρέπτη, οπότε δεν ταυτίζεται με κανέναν από αυτούς, καθιστώντας κατά συνέπεια ευκολότερη την επίλυση. Εν προκειμένω, κάθε καθρέπτης μπορεί και καθρεπτίζει μια διαφορετική πλευρά της σύγκρουσης: η Σ., για παράδειγμα, φαίνεται αντανακλά την πλευρά της καταπίεσης, ενώ η Α. την πλευρά της στοργής, μέσα ένα περισσότερο αποστασιοποιημένο ύφος.

Συνεχίζοντας στο ίδιο πλαίσιο του εν λόγω παραδείγματος, οι σχολιασμοί συνεχίστηκαν υπό τη μορφή ελεύθερης συζήτησης, με το δημιουργό να συμμετέχει χωρίς όμως να αποκαλύπτει τη σύγκρουση.

Ακολούθως, η Π. φάνηκε αρκετά απογοητευμένη από τα σχετικά σχόλια, αναφέροντας πως «Δεν περίμενα να βγάλουν τέτοια λύπη, δεν ξέρω». Ταυτόχρονα, όπως θα διαφανεί έπειτα, οι τρεις συμμετέχουσες φάνηκαν να προβάλλουν ένα κομμάτι της προσωπικής τους σύγκρουσης σε κάθε σχολιαζόμενη φωτογραφία.

Στο πλαίσιο αυτό, η έννοια του «χάους» συνέχισε να εμφανίζεται στις παρατηρήσεις της Ε., σε όλα, σχεδόν, τα σύνολα φωτογραφιών, ενώ η απόδοση των παρατηρήσεων μέσα από την «αντίθεση» ήταν το κύριο χαρακτηριστικό των σχολίων της Α. Τέλος, η «άρνηση» φάνηκε να διέπει όλες τις παρατηρήσεις της Σ.

3.5.4.2 Η αποκάλυψη της σύγκρουσης

Εφόσον όλες οι συμμετέχουσες μοιράστηκαν τις σκέψεις τους αναφορικά με όλα τα σύνολα φωτογραφιών, ξεκίνησε η φάση της «αποκάλυψης», με τις συμμετέχουσες να αδημονούν να μοιραστούν τις συγκρούσεις τους, αλλά και να πληροφορηθούν σχετικά με τις συγκρούσεις των υπολοίπων. Στο πλαίσιο αυτό, η παρουσίαση της προσωπικής σύγκρουσης φάνηκε ως επείγουσα και επιτακτική για κάθε μία από τις συμμετέχουσες, καθώς εκείνες περίμεναν αγωνιωδώς την οπτική των υπολοίπων επί του προσωπικού τους προβλήματος.

Στο σημείο αυτό θα επιστρέψουμε και πάλι στο περισσότερο οικείο για τον αναγνώστη παράδειγμα της Π. Ακολούθως, η Π. προέβη στην αποκάλυψη δηλώνοντας πως «[...] είναι σύγκρουση με την οικογένεια, άμα το καταλάβατε δεν ξέρω... προσπαθώ να ανεξαρτητοποιηθώ και δε γίνεται, έχω καταπίεση και τέτοια».

Στο πλαίσιο αυτό, οι συμμετέχουσες απαίτησαν περισσότερες λεπτομέρειες. με την Ε. να ρωτάει απορημένα «Καταπίεση από την οικογένεια έχεις; Από πού φάνηκε;», και τις υπόλοιπες να πασχίζουν να ανιχνεύσουν σχετικά «σημεία». Στο ίδιο πλαίσιο, κατόπιν ορισμένων εύστοχων παρατηρήσεων, η Ε. προσέθεσε πως «Έχει βάλει ένα σκίτσο του Αρκά, βέβαια, που λέει... 'πρέπει ν' ακούς τους μεγαλύτερους'...», ενώ η Π. επιβεβαίωσε «Ναι, από εκεί νόμιζα θα το καταλαβαίνατε».

Στην πραγματικότητα, ενώ η Π. είχε χρησιμοποιήσει ακόμα και λέξεις κατά την παρουσίαση της σύγκρουσής της με την οικογένεια, καμία συμμετέχουσα δεν κατάφερε να το ιχνεύσει, παρά μόνο κατόπιν υποδείξεως της ενδιαφερόμενης.

Ακολούθως, ελλείπει πραγματικής ενδοομαδικής ή διατομικής σύγκρουσης, οι συμμετέχουσες φάνηκαν απορροφημένες σε μία διαδικασία ασυνείδητων προσωπικών προβολών, απομακρυνόμενες τελικά από την ουσία και τον προβληματισμό του «ετέρου».

Εν συνεχεία, με την πρόοδο της συζήτησης, υπήρξε μία μετάβαση σε ένα περισσότερο προσωπικό, εξομολογητικό επίπεδο, με την Π. να αποκαλύπτει πως η σύγκρουση περιστρέφεται κυρίως γύρω από τη μητέρα της και τη Σ. να προσθέτει πως «Εγώ κατάλαβα από τις φωτογραφίες ότι πιο πολύ σε ενοχλεί τι νιώθεις εσύ παρά

η σύγκρουση αυτή καθαυτή».

Αναλύοντας την παραπάνω στιχομυθία, σαφώς γίνεται η επίμονη άρνηση της σύγκρουσης από την Σ. Στο πλαίσιο αυτό, η Π. επεσήμανε πως «Ε ναι, γιατί άμα δεν είχα εγώ το πρόβλημα δε θα με πείραζε τι θα έλεγε ο καθένας, ξέρεις... πρέπει να τη λύσω αυτή τη σύγκρουση».

Στο σημείο αυτό διαφάνηκε η εισαγωγή της έννοιας της επίλυσης από την Π., ακολούθως η ερευνήτρια πρότεινε την παρουσίαση των φωτογραφιών από τους δημιουργούς προς τους πραγματικούς «δέκτες». (σ.σ. μετά το πέρας διαδικασίας, η Π. πήρε τις φωτογραφίες μαζί της, χωρίς όμως να γνωρίζουμε εάν, τελικά, τις έδειξε στη μητέρα της.)

Εν πάση περιπτώσει, η συζήτηση συνεχίστηκε αυθόρμητα, χωρίς ιδιαίτερη ανάγκη για καθοδήγηση, με την Π. να υποδεικνύει την αναζήτηση του «διαφορετικού και του άγνωστου» μέσω των φωτογραφιών της, και την Ε. να συνεχίζει να αμφισβητεί.

Θες να πεις κάτι και δε σ'ακούν, θες να πας κάπου και δε σ'αφήνουν, κάτι μαύρο ή δε μπορείς να το κάνεις... απογοητευμένη σε βλέπω... Ακόμα και αυτή που πάει εδώ στο άγνωστο, που εσύ ήθελες να εστιάσεις στο δρόμο μπροστά, η φωτογραφία δε δείχνει το δρόμο μπροστά αλλά την κοπέλα που και πάλι είναι σε μια μεσήλικη κατάσταση, δεν κοιτάζει μπροστά, μετέωρο το βλέμμα,

σχολίασε η Ε. «Είναι ο φόβος», αποκρίθηκε η Π. «Δεν έχει αποφασίσει, μπορεί να διχάζεται ανάμεσα σε αυτά που θέλει αυτή και αυτά που θέλουν οι άλλοι», συμπλήρωσε η Σ., με την Α. να αποφαινεται «Μάλλον κάτι κλειστοφοβικό σε αντίθεση με κάτι πιο ανοιχτό». Τέλος, η ίδια η Π. φάνηκε να καταλήγει στο συμπέρασμα πως πρόκειται για δικό της, προσωπικό φόβο.

Στηριζόμενοι στα ανωτέρω «στιγμιότυπα», μπορούμε να παρατηρήσουμε πως, μέσα από εκείνα τα λεπτά «ψυχο-ανάλυσης» (σ.σ. ο όρος χρησιμοποιείται καταχρηστικά), η Π. βρέθηκε αντιμέτωπη με τις ποικίλες οπτικές πλευρές επί της δικής της προσωπικής σύγκρουσης.

Από την άλλη πλευρά, σε ευθεία αντίθεση ως προς τη ψυχανάλυση και τους μη-συμμετρικούς ρόλους του αναλυτή και αναλυόμενου, στη δεδομένη περίπτωση δεν υφίστατο ουδεμία ενδοομαδική ιεραρχία, καθώς οι συμμετέχουσες κατείχαν το ίδιο δικαίωμα έκφρασης, χωρίς να αντιμετωπίζεται κάποια άποψη ως «ορθότερη» των υπολοίπων. Επιπλέον, η αποκάλυψη (και συνειδητοποίηση) της σύγκρουσης πραγματοποιείτο με τη βοήθεια όλων των συμμετεχόντων. Στο πλαίσιο αυτό, χαρακτηριστικό παράδειγμα συνιστά εκείνο της Ε., στο οποίο θα αναφερθούμε ακολούθως.

Το παράδειγμα της Ε.

Η Ε. υπήρξε η πρώτη που θέλησε να αποκαλύψει τη σύγκρουσή της, η οποία αφορούσε σε ένα συνδικαλιστικό ζήτημα στον εργασιακό της χώρο. Ταυτοχρόνως, αναφέρθηκε σε ένα πρόσωπο, με το οποίο εμπλεκόταν συναισθηματικά, και το οποίο δεν ενέπλεκε στην εν λόγω σύγκρουση προκειμένου το προφυλάξει.

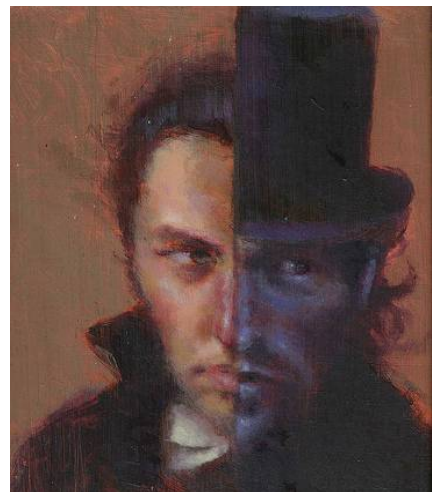
Ακολούθως, στην πρώτη φωτογραφία αναπαρίσταται η εν λόγω σύγκρουση από την ίδια την Ε., ενώ στη δεύτερη η παρατηρούμενη διάσταση της στενοχώριας αποδίδεται από την Ε. στην αδυναμία της να «προφυλάξει» το εν λόγω άτομο.

Στο πλαίσιο αυτό, η περιγραφή της Ε. ακολουθήθηκε από μία σειρά ερωτήσεων. Ακολούθως, η Α. παρατήρησε πως η Ε. αναφέρθηκε σε δύο διακριτές συγκρούσεις (σ.σ. μία με τους συναδέλφους και μία με το εν λόγω άτομο αυτό), ενώ η Ε. αρνήθηκε εκείνη την οπτική, υποστηρίζοντας πως η μόνη σύγκρουση αφορούσε στους συναδέλφους της, καθώς, όπως επεσήμανε, εκείνη και το εν λόγω άτομο διατηρούσαν κοινές απόψεις. Εντούτοις, οφείλουμε να σημειώσουμε πως, όταν είχε ζητηθεί από την ίδια να αναπαραστήσει τη σύγκρουση και έπειτα το συναίσθημα με το σώμα της, εκείνη φάνηκε να επιλέγει τις στιγμές εκείνες της σύγκρουσης που αφορούσαν αυτό το άτομο.



Εικόνα 42. Δύο από τις φωτογραφίες της Ε., τραβηγμένες από την ίδια.

Επιπλέον, αξίζει να παρατηρήσουμε τα στοιχεία του δυισμού και της αντίθεσης, τόσο στα σχόλια της Α., όσο και στις ίδιες τις φωτογραφίες της, οι οποίες και απεικόνιζαν βασικώς τις δύο αντιθετικές όψεις του χαρακτήρα και συμπεριφοράς της.



Εικόνα 43. Δύο φωτογραφίες της Α. από το διαδίκτυο.



Εικόνα 44. Μία από τις σύνθετες φωτογραφίες της Α. τραβηγμένη από την ίδια.

Τέλος, αξίζει να αναφερθούμε επίσης στη σύγκρουση της Σ., η οποία φάνηκε να αρνείται επίμονα την ίδια την έννοια της σύγκρουσης, καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας. Αναλυτικότερα, η Σ. φάνηκε να αναπαριστά την πορεία μιας σύγκρουσης μέχρι το «big bang», όπως εκείνη ονομάτισε την τελική συγκρουσιακή κατάληξη, δηλώνοντας χαρακτηριστικά πως «Εμένα δεν είναι μια συγκεκριμένη σύγκρουση που περιγράφω, επειδή δε μου αρέσουν οι συγκρούσεις και τις αποφεύγω». Επιπλέον, η ίδια συμμετέχουσα είχε επισημάνει προηγουμένως ως παρατήρηση πως «Όχι προσωπική σύγκρουση, μας είπε η ερευνήτρια».



Εικόνα 45. Οι δύο διαδοχικές φωτογραφίες της Σ.



Εικόνα 46. Η τελική φωτογραφία της Σ.

3.5.4.3 Αξιολόγηση

Μεταβαίνοντας στο επίπεδο της αξιολόγησης της διαδικασίας από τις συμμετέχουσες, εκείνες φάνηκαν να αντιλαμβάνονται τα διάφορα διαδικαστικά στάδια καθώς και την ίδια την επεξεργασία της σύγκρουσης. Ακολούθως, παρατίθενται ορισμένες από τις παρατηρήσεις τους:

(Π) «Εγώ είμαι πολύ στενοχωρημένη, πρέπει ν' αλλάξουν τα πράγματα σύντομα...»/
«Εστίασα στο θέμα, μπορώ να κάνω κάτι μόνο αν πάρω εγώ αποφάσεις»

(Σ) «Εγώ για μένα κατάλαβα ότι δε με ενοχλεί η συγκεκριμένη σύγκρουση αλλά το γεγονός ότι έγινε, δηλαδή το ίδιο θα μου φανεί αν θα συγκρουστώ για σημαντικό ή

ασήμαντο λόγο. Γενικά, θέλω να το αποφεύγω, το οποίο το ήξερα, αλλά δεν είναι και πολύ καλό και το κατάλαβα τώρα γιατί βλέποντας τις υπόλοιπες, που έχετε συγκεκριμένες συγκρούσεις να λύσετε κατάλαβα ότι ξεπερνιούνται κάποια πράγματα»/ «Κατάλαβα ότι τις συγκρούσεις τις θεωρώ κάτι πολύ έντονο, δε θεωρώ κάτι απλό, ίσως γιατί δε επηρεάζει τόσο...»

(E) «Μπορεί και να είχε δίκιο [η Α.] τώρα που το σκέφτομαι γιατί αν θυμάσαι καλά γύρισα και είπα η μία να υποδηλώνει τη στάση προς τη σύγκρουση, η άλλη το συναίσθημα άρα...»

(A) «Εγώ για μένα... μπερδεύτηκα λίγο γιατί μ' έβαλε σε σκέψεις, αφού μ' αρέσουν τα δύο άκρα θα πρέπει να ενοποιήσω αυτές τις δύο πλευρές, όχι σαδιστικά προς την άλλη πλευρά»

3.5.5 Παρατηρήσεις

Συνοψίζοντας, η διαδικασία φάνηκε να υποβοηθά την ελεύθερη λεκτική, εξω-λεκτική και συναισθηματική έκφραση και επεξεργασία της εκάστοτε σύγκρουσης, μέσα από ένα καινοτόμο και δημιουργικό πρίσμα, καθώς και την ανάπτυξη ενός κλίματος ασφάλειας και οικειότητας, πιθανώς υποβοηθούμενου από την ίδια τη χρήση εικόνων ως μέσου επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, από την πρώτη κιόλας γνωριμία.

Ακολούθως, η επιμένουσα εκείνη αίσθηση οικειότητας υποβοηθήσε, με τη σειρά της, την ομαλότερη εξέλιξη της διαδικασίας, προσφέροντας τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να επεξεργαστούν εις βάθος τη σύγκρουσή τους και να συζητήσουν ευθέως επ' αυτής.

3.5.6 Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, οι συμμετέχουσες είχαν τη δυνατότητα να αναλύσουν και να επικοινωνήσουν διεξοδικά τις συγκρούσεις τους. Στο πλαίσιο αυτό, η παρουσία και ο εύστοχος σχολιασμός των υπολοίπων συνέβαλαν στην ανάπτυξη ενός ουσιαστικού – συχνά συμβολικού- διαλόγου, ικανού να οδηγήσει σε περαιτέρω εμπάθυνση και καλύτερη κατανόηση έκαστης συγκρουσιακής κατάστασης και των σχετικών της

«πρωταρχικών» αιτίων.

Τέλος, μέσω εκείνης της παραλλαγής του μοντέλου δημιουργικής επίλυσης συγκρούσεων, δόθηκε η ερευνητική ευκαιρία λεπτομερούς μελέτης και παρατήρησης των εσωτερικών διεργασιών που επισυμβαίνουν κατά την αναπαράσταση της σύγκρουσης, την παρουσίαση της εικόνας αλλά και την αλληλεπίδραση με τον «έτερο».

4. Η Συζήτηση

Στόχο αυτού του τελευταίου κεφαλαίου συνιστά η κριτική και δημιουργική αξιολόγηση των σχετικών μεθοδολογικών ευρημάτων, καθώς και του προτεινόμενου δημιουργικού μοντέλου επίλυσης συγκρούσεων.

4.1 Η μέθοδος ως αποτέλεσμα θεωρίας

Αρχικώς, οφείλουμε να επιχειρήσουμε μια τελική διασύνδεση της παρούσας έρευνας και του σχετικού μεθοδολογικού σχεδιασμού με το αντίστοιχο θεωρητικό υπόβαθρο. Ακολούθως, η «ενότητα», η «πολυπολιτισμικότητα», η «πρόθεση», η «συνεργασία» και η «δημιουργικότητα» συνιστούν ορισμένες από τις κεντρικότερες έννοιες που διέπουν ολόκληρη την έρευνα.

Αναλυτικότερα, μέσα από το «ρίζωμα», στο οποίο έχουμε ήδη αναφερθεί εκτενώς, κάθε σημείο μοιάζει να ενώνεται με κάθε άλλο (Deleuze & Guattari, 2004). Επιπλέον, σύμφωνα με το Jacques Lacan, η «ενότητα» και η «ολοκλήρωση» συνιστούν το απώτερο αντικείμενο της ατομικής, διαχρονικής αναζήτησης, μετά από το στάδιο του καθρέπτη (Rose, 1986). Σε συναφές πλαίσιο, ο Carl Jung (1964) υποστηρίζει πως η ολοκλήρωση επέρχεται μέσα από την ένωση των αντιθέτων.

Ακολούθως, και η ίδια η διαδικασία επίλυσης των συγκρούσεων φαίνεται να θέτει ως απώτερο στόχο τη συμφιλίωση και, επομένως, την ενότητα, μέσω της επίλυσης των αποκλινόντων δυισμών (Simmel, 1955). Επιλογικά, η ενότητα αυτή αποτελεί συγχρόνως και το στόχο της προτεινόμενης δημιουργικής διαδικασίας· παράγοντας, ο οποίος έγινε απόλυτα κατανοητός και από τους ίδιους τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα.

Προχωρώντας, ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που εξετάζεται στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής είναι εκείνο της «πολυπολιτισμικότητας». Αναλυτικότερα, οι διάφορες πολιτισμικές αντιλήψεις φαίνονται να δημιουργούν διαφορές, τόσο στο επίπεδο αντίληψης ενός προβλήματος, όσο και στο επίπεδο εξεύρεσης λύσεων (Jensen, 1997, όπως αναφέρεται σε Brown και συν., 1997). Ακολούθως, τα υπό εξέταση φαινόμενα διαφωτίστηκαν στο ερευνητικό αυτό πλαίσιο μέσα από τις

διάφορες οπτικές συμμετεχόντων, προερχομένων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Κατά συνέπεια, η παρατηρηθείσα ποικιλομορφία στις αντιλήψεις, καθώς και η τάση προς συμφιλίωση συνιστούν αποτέλεσμα της γόνιμης συνεύρεσης ατόμων με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές. Τέλος, ο παράγοντας εκείνος της «πολυπολιτισμικότητας» δεν φάνηκε να συνιστά «πρόβλημα» ούτε αιτία πρόκλησης συγκρούσεων.

Συνεχίζοντας, ως προϋποθέσεις επίλυσης μιας σύγκρουσης εννοούνται συνήθως η «ευκαιρία», η «ικανότητα» και η «θέληση» (Tidwell, 1998, σ. 5). Αναλυτικότερα, η ευκαιρία αφορά στη χρονική στιγμή και τις κατάλληλες συνθήκες, όπως εκείνες διαμορφώνονται μέσα σε ένα δημιουργικό πλαίσιο επίλυσης συγκρούσεων. Επιπλέον, η «ικανότητα» έγκειται τόσο στο διαμεσολαβητή, την εικόνα εν προκειμένω, όσο και στα συγκρουόμενα μέλη. Τέλος, η ίδια η ικανότητα των συγκρουόμενων μελών μοιάζει να σχετίζεται άμεσα με την «πρόθεσή» τους, η οποία, με τη σειρά της, αναπτύσσεται και αναδύεται στα πλαίσια της διαδικασίας.

Στο πλαίσιο αυτό, η προτεινόμενη διαδικασία μοιάζει να συνιστά ένα «δέλεαρ» για την επακόλουθη επεξεργασία του προβλήματος και την ανάπτυξη εγγύτητας μεταξύ των συγκρουόμενων μελών. Ακολούθως, εάν η ευκαιρία και η θέληση των συμμετεχόντων εξασφαλιστεί, τότε η ικανότητα εναπόκειται, τελικώς, στη σωστή εκτέλεση της διαδικασίας (Tidwell, 1998). Συνοψίζοντας, από αυτή την άποψη, το προτεινόμενο μοντέλο επίλυσης συγκρούσεων φάνηκε ικανό να καλύψει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχή διεξαγωγή μιας διαδικασίας επίλυσης.

Συνεχίζοντας, σύμφωνα με τους Thomas & Killman (1974), υφίστανται πέντε είδη αντιμετώπισης των συγκρούσεων, ανάλογα με το επίπεδο συνεργασίας και επιβολής: ο (1) ανταγωνισμός, η (2) συνεργασία, ο (3) συμβιβασμός, η (4) υποχώρηση και η (5) αποφυγή. Εν προκειμένω, κατά τη διάρκεια της παρούσας έρευνας φάνηκε να υπερισχύει η διάσταση εκείνη της συνεργασίας, τόσο ενδοομαδικά, όσο και διατομικά (και τελικώς, συχνά, και διομαδικά).

Έπειτα, ένας ακόμα σπουδαίος παράγοντας της διαδικασίας επίλυσης συγκρούσεων είναι εκείνος της δημιουργικότητας, τόσο υπό την έννοια της δημιουργικής πορείας προς την επίλυση, αλλά και υπό την έννοια του τελικού οφέλους (Kreidler, 1984). Στο

πλαίσιο αυτό, οι σχετικές αξιολογήσεις των μαθητών φάνηκαν να τονίζουν τα θετικά στοιχεία που εκείνοι αποκόμισαν από τη διαδικασία, καθώς και τις αλλαγές που προέκυψαν στην αντίληψη και τα συναισθήματά τους.

Με βάση την τελευταία παρατήρηση, οφείλουμε εκ νέου να τονίσουμε τη σπουδαιότητα των συναισθημάτων σε μια διαδικασία επίλυσης, καθώς η συναισθηματική εκείνη επικοινωνία φαίνεται να συνιστά την ουσία της αλληλεπίδρασης σε μια σύγκρουση (Jones & Bodtger, 2001). Συνεπώς, η επίγνωση των συναισθημάτων και των συνοδών αλλαγών τους μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για μια υγιή συναισθηματική επικοινωνία. Στο πλαίσιο αυτό, η «συνειδητότητα» και επίγνωση των μαθητών, όσον αφορά στη διαδικασία, φαίνονται να σχετίζονται άμεσα με την ίδια την έννοια της δημιουργικότητας (Barron, 1968).

Συνοψίζοντας, η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε πέντε φάσεις, με διαφορετικό σκοπό κατά νου κάθε φορά. Ακολούθως, δύο πιλοτικές έρευνες και τρεις βασικές έρευνες³³ συνιστούν το ερευνητικό μέρος της παρούσας διατριβής. Στο πλαίσιο αυτό, καθώς κάθε περίπτωση υπήρξε ιδιαίτερη και ξεχωριστή, παρακάτω θα παρατεθούν μεμονωμένα τα σχετικά αναλυτικά σχόλια αναφορικά με έκαστη έρευνα.

4.2 Αναθεώρηση της έρευνας

- Έρευνα Α'

Η Έρευνα Α' πραγματοποιήθηκε σε πέντε λύκεια της Αττικής, σε περιοχές με υψηλό ποσοστό μεταναστών. Στο πλαίσιο αυτό, μεγάλη έμφαση δόθηκε στο συναίσθημα και την ειλικρίνεια, ως ζωτικά διαδικαστικά χαρακτηριστικά.

Αναλυτικότερα, οι σχετικές αρχικές οδηγίες «Να είσαι ο εαυτός σου, ασχέτως με το τι πιστεύουν οι άλλοι», είχαν ως στόχο να υποβοηθήσουν την επακόλουθη ελεύθερη έκφραση, πέρα από τα οικεία, περιοριστικά σχολικά πρότυπα.

³³ Θεωρούμε τη διεξαγωγή σεμιναρίου ως μέρος της βασικής έρευνας, καθώς προσέθεσε πληροφορίες σε βάθος για συγκεκριμένα σημεία του μοντέλου. Ωστόσο δεν πραγματοποιείται εκτενής αναφορά σε αυτή, στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, καθώς επικεντρώνεται στις προσωπικές συγκρούσεις.

Ακολούθως, η ελευθερία έκφρασης επετεύχθη τελικώς, ιδιαίτερα στο πρώτο επίπεδο, ενώ φάνηκε επίσης να εκτιμάται ιδιαίτερα ως στοιχείο, μέσα από τις αντίστοιχες μαθητικές αναφορές. Στο ίδιο πλαίσιο, εκτιμήθηκε επίσης η έννοια της «ειλικρίνειας», αντιδιαστελλόμενη με εκείνες της «διπροσωπίας» και της «υποκρισίας». Θετικά αξιολογήθηκαν επίσης και οι έννοιες της «αυθεντικότητας», του «αυθορητισμού», της «εμπιστοσύνης», της «συνεργασίας», της «αλληλεγγύης» και του «γέλιου». Αντίθετα, αρνητικά αξιολογήθηκε η «έλλειψη τάξης», και η «τάση επίδειξης».

Βάσει της τελευταίας παρατήρησης, αξιοσημείωτο ήταν το περιγραφέν αίσθημα αποστροφής των περισσοτέρων απέναντι στην τάση υπερβολικής προβολής και ενασχόλησης με τον εαυτό (σ.σ. «ψώνια», με τα λόγια των μαθητών), υποδηλώνοντας την ακατάπαυστη «δράση μέσα από το εγώ», με γιουνγκιανούς όρους (Βλ. παρούσα διατριβή, κεφ. 1.3.1.2). Ακολούθως, οι εγωιστικές εκείνες, απεχθείς συμπεριφορές μοιάζουν πολλές φορές να συνιστούν αιτία πολλών συγκρούσεων ή συγκρουσιακών σχέσεων. Αντίθετα, η αλληλεγγύη και η συνεργασία προσλαμβάνονται ως βασικές αξίες για την πρόοδο και την ευζωία.

Επιστρέφοντας εκ νέου στο ζήτημα της ελεύθερης έκφρασης, οι φωτογραφίες και η συνοδή διάσταση του συμβολισμού φάνηκαν να την υποβοηθούν ιδιαίτερα, σε αντίθεση με τη συζήτηση, η οποία φάνηκε να συνδέεται συχνά με φαινόμενα ανειλικρίνειας ή δισταγμού. Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση, ο παρατηρούμενος βαθμός της ελευθερίας έκφρασης και ειλικρίνειας κατά τη συζήτηση ήταν αρκετά υψηλός, οφειλόμενος, εντούτοις, στην πρωθύστερη διαδικασία της δημιουργικής επεξεργασίας του προβλήματος, μέσα από την εικόνα.

Προχωρώντας, σπουδαίο ρόλο φάνηκε να κατέχει και η έννοια της «ευδιαθεσίας». Ακολούθως, η ευχάριστη διάθεση μοιάζει να συμβάλλει καταλυτικά στη διεκπεραίωση οποιασδήποτε διαδικασίας, μειώνοντας τις αντιστάσεις και σφυρηλατώντας την «πρόθεση».

Συνοψίζοντας, η σχετική ανάλυση υποδεικνύει πως τα εκάστοτε αρνητικά χαρακτηριστικά που μοιάζουν να προκαλούν τις συγκρούσεις αποτελούν τον αντίθετο

πόλο όλων εκείνων των «αρετών» που έχουν αναφερθεί προηγουμένως. Συνεπώς, η φωτογραφική αναπαράσταση μιας θετικής θεματικής συμπίπτει με την επιθυμητή έκβαση μίας σύγκρουσης, ενώ, εύλογα, κατά την αναπαράσταση της αρνητικής θεματικής διαφαίνεται το ίδιο το «συγκρουσιακό» ζήτημα, ομάδα ή άτομο. Συμπερασματικά, η αντικατάσταση των «αρνητικών» χαρακτηριστικών με τα «θετικά» συνιστά μία από τις οδούς που οδηγούν προς την επίλυση.

- **Έρευνα Β'**

Προχωρώντας, η Έρευνα Β' πραγματοποιήθηκε με σκοπό τον έλεγχο της εγκυρότητας και αποτελεσματικότητας του προτεινόμενου μοντέλου επίλυσης συγκρούσεων. Ακολούθως, τα τελικά αποτελέσματα οδήγησαν σε σημαντικά συμπεράσματα, τα οποία και συνέπεσαν- ως ένα βαθμό- με τα περισσότερα συμπεράσματα της Έρευνας Α'.

Αρχικώς, μέσα από την προηγούμενη εκτενή ανάλυση μπορούμε να διακρίνουμε αρκετά κοινά στοιχεία, τα οποία εμφανίζονται στην πλειοψηφία των περιπτώσεων. Ένα από αυτά αφορά στο γεγονός πως έκαστο «μήνυμα» κάθε ομάδας (ακόμα και αν αυτό δεν αφορά άμεσα στις συγκρούσεις) καθίσταται τελικώς αντικείμενο συζήτησης μέσα από την αλληλεπίδραση, είτε αυτό αφορά στις διαφυλικές διαφορές, είτε στην εννοιολογική διάκριση ποικίλων κοινωνικών εννοιών.

Αναλυτικότερα, κατά τις διαφυλικές διαφορές, η «ανδρική» άποψη που κυριαρχεί διατυμπανίζει πως οι συγκρούσεις μεταξύ αγοριών λύνονται ευκολότερα σε σύγκριση με εκείνες των κοριτσιών· άποψη, η οποία βρίσκει αντίθετα τα κορίτσια (ιδιαίτερα στην ενδέκατη περίπτωση, εκείνες κατακρίνουν τη βία που εμφανίζεται σε ομάδες αγοριών ως μέσο επίλυσης μιας σύγκρουσης).

Ύστερα, μία ακόμα θεματική η οποία φαίνεται να επανέρχεται συχνά στο προσκήνιο αφορά στην αντίθεση μεταξύ των «υλικών αγαθών» και της «αγάπης». Επιπλέον, κατά τη συζήτηση αναδύονται συχνά και αναπόφευκτα ποικίλοι προβληματισμοί αναφορικά με την έννοια της «εξουσίας», του «συστήματος», της παιδείας, των ΜΜΕ και της οικονομικής κρίσης.

Τέλος, σε ορισμένες μεμονωμένες περιπτώσεις (δέκατη περίπτωση), θίγεται επίσης η έννοια της «κοινωνικής αλλαγής» μέσω της ανάληψης προσωπικής ευθύνης, καθώς το «προσωπικό όφελος» προσλαμβάνεται ως η πηγή των σύγχρονων κοινωνικών δεινών. Ακολούθως, η εξερεύνηση της έννοιας της «αλληλεγγύης» φάνηκε επίσης να προκαλεί την αναστοχαστικότητα των μαθητών, καθώς και την ικανότητά τους για αυτοκριτική.

Συνεχίζοντας, αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός πως παρατηρείται πληθώρα αντιθέσεων κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, τόσο σε επίπεδο διαφορετικών πειραματικών «συνθηκών», όσο και σε επίπεδο δυναμικής. Αναλυτικότερα, τα μηνύματα που φαίνεται να προωθούν οι ομάδες έχουν άλλοτε θετικό και άλλοτε αρνητικό χαρακτήρα. Επίσης, ορισμένες ομάδες επιλέγουν να παρουσιάσουν εκείνο το χαρακτηριστικό που τους ενοχλεί, ενώ άλλες αυτό που επιθυμούν. Στο πλαίσιο αυτό, χωρίς να έχουν δοθεί οι ίδιες οδηγίες με την Έρευνα Α', η κάθε ομάδα επιλέγει αυτόνομα πως θα παρουσιάσει το μήνυμά της. Επιπλέον, κατά τη συζήτηση, παρατηρούμε πως συχνά αναφέρεται και η αντίθετη διάσταση του «προβλήματος» που παρουσιάζεται προηγουμένως.

Στο ίδιο πλαίσιο, η εξέταση της αρνητικής διάστασης του εκάστοτε προβλήματος φαίνεται να γεννά την ένταση, σε αντίθεση με τη θετική, η οποία συνδέεται με αυξημένη ψυχραιμία. Εν πάση περιπτώσει, η «φάση της έντασης», όπως διαφαίνεται και από τις εις βάθος αξιολογήσεις των μαθητών, μοιάζει συχνά απαραίτητη, τόσο για την ίδια τη διεξαγωγή της διαδικασίας, όσο και για την αποφόρτιση υποσυνείδητων εντάσεων.

Εν συνεχεία, εξετάζοντας από κοινού και τις δύο έρευνες, παρατηρούμε πως όταν μια διαδικασία είναι ενδιαφέρουσα, τότε εκείνη φαίνεται να εκτελείται «με όρεξη» και οι συμμετέχοντες προτίθενται ευκολότερα να συνεργαστούν. Οι παραπάνω παράγοντες, εν τέλει, φαίνονται να σχετίζονται τόσο με την ομαλότερη ερευνητική διεξαγωγή, όσο και με τη μεγαλύτερη ακρίβεια των τελικών ευρημάτων. Σε συνάφεια με την τελευταία παρατήρηση, όπως τονίζει και ο Allan Tidwell (1998), η «πρόθεση» συνιστά σημαντικό στοιχείο στη διαδικασία της επίλυσης συγκρούσεων (Βλ. παρούσα διατριβή, κεφ. 1.1.2).

Τέλος, η «ευθύτητα» και «αμεσότητα» κατά την επεξήγηση και παρουσίαση της διαδικασίας, εκ μέρους της ερευνήτριας, στην Έρευνα Β', φάνηκε να κερδίζει την εύνοια και την εμπιστοσύνη των μαθητών. Ακολούθως, οι μαθητές κατάφεραν τελικώς να εκφραστούν ελεύθερα, με αποτέλεσμα την αναλυτική και ευθεία επεξεργασία του εκάστοτε προβλήματος. Επίσης, η αναδιαμόρφωση του χρονοδιαγράμματος κατά τη Β' Έρευνα (σ.σ. οι δύο διδακτικές ώρες ήταν διαδοχικές) διευκόλυνε τελικώς την εξέλιξη και την πορεία προς τη συμφιλίωση, καθώς δεν διεκόπη η ροή της διαδικασίας (Βλ. παρούσα διατριβή, κεφ. 1.2.2).

4.3 Η δημιουργία του μοντέλου

Προχωρώντας, μέσα από την Έρευνα Α', προέκυψαν αρκετά νέα και ενδιαφέροντα ερωτήματα. Ένα από εκείνα αφορούσε στον «πραγματικό» βαθμό ελευθερίας μιας «ελεύθερης» διαδικασίας! Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε μία αντίστροφη συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό σχολικής πειθαρχίας και στον τελικό βαθμό ελεύθερης έκφρασης. Από την άλλη πλευρά, η έλλειψη πειθαρχίας φάνηκε, πολλές φορές, να δυσχεραίνει την τελική, σαφή έκβαση της διαδικασίας.

Τελικώς, κατόπιν σκέψεως, προέκυψαν ορισμένες νέες ιδέες σχετικά με την επιθυμητή δομή μιας ελεύθερης διαδικασίας. Αναλυτικότερα, η θέσπιση ορίων και η παράθεση σαφών οδηγιών, φάνηκαν ως ικανοποιητικοί παράγοντες «ελέγχου» της διαδικαστικής δομής, χωρίς να περιορίζουν παράλληλα την ελεύθερη φύση της διαδικασίας (σ.σ. εφόσον έκαστος θα μπορούσε να τα παραβεί!).

Έχοντας κατά νου εκείνη την ανάγκη για αυστηρότερη δομή κατά τη διαδικασία της έκφρασης, και με έναυσμα τη βασική υπόθεση της παρούσας διατριβής, γεννήθηκε αβίαστα η νοητική εικόνα ενός ερπετού, το οποίο κινείται ανοδικά, σε μια σπειροειδή, διαρκή και ατέρμονη πορεία (Βλ. παρούσα διατριβή, κεφ. 1.3.1). Ακολούθως, οι αντίστοιχες τρεις φάσεις και τα πέντε επίπεδα μπορούσαν πλέον να αναπαρασταθούν και να τοποθετηθούν επί ενός άξονα, ο οποίος ακολουθεί μια φυσική εξελικτική πορεία. Τέλος, μέσω εκείνων των επιγνώσεων (και ποικίλων άλλων που έλαβαν χώρα στον ασυνείδητο νου), σε συνδυασμό με τη σχετική νοητική εστίαση, τη θεωρητική επισκόπηση του ζητήματος, καθώς και τη πρακτική αλληλεπίδραση διά μέσου της έρευνας, δημιουργήθηκε το μοντέλο δημιουργικής επίλυσης «Ελουροβόρος».

Σε αυτό το σημείο, παρατηρούμε πως η πορεία της ίδιας της έρευνας συνιστά μια δημιουργική διαδικασία, η οποία συμπίπτει με τη δομή του προτεινόμενου μοντέλου (Βλ. παρούσα διατριβή, κεφ. 3.3). Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί πως η εν λόγω «σύμπτωση» έγινε αντιληπτή μετά το πέρας της διαμόρφωσης του σχετικού μοντέλου, υποδηλώνοντας ακολούθως τον αέναο «διάλογο» μεταξύ συνειδητού και ασυνείδητου νου. Βάσει των παραπάνω, η ίδια η δομή του μοντέλου θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και μορφοκλασματική (fractal), υπό την έννοια πως εκείνη ακολουθεί ένα μοτίβο, το οποίο παρατηρείται σε κάθε δημιουργική διαδικασία που

πραγματοποιείται αβίαστα, πριν και μετά από τη δημιουργία του (Βλέπε παρούσα διατριβή, κεφ. 3.3).

Πιο συγκεκριμένα φαίνεται πως, όπως και κατά την κυριολεκτική περίπτωση της αναπαραγωγής των ειδών, ακολούθως και η συμβολική επαφή και αλληλεπίδραση συνιστούν το σημείο γένεσης ενός νέου όφης, με έναυσμα τις εγωιστικές συμπεριφορές. Στο πλαίσιο αυτό, το μυστικό έγκειται στην ατομική πρόθεση αντίστασης σε αυτόν τον καινούριο, ατέρμονο κύκλο εγωιστικών συμπεριφορών, καθώς και στην εστίαση επί της πορείας που το άτομο έχει θέσει, προκειμένου να επιλύσει το εκάστοτε πρόβλημα, εκπληρώνοντας τον στόχο του. Ωστόσο, ακόμα και στην αντίθετη περίπτωση, όταν το άτομο βρίσκεται εντός ενός ριζωματικού και δημιουργικού περιβάλλοντος, το σημείο εκείνο οδηγεί και πάλι προς την επίλυση, μέσω, όμως, μιας συνθετότερης διαδικασίας. Εν πάση περιπτώσει, όπως υποστηρίζεται από το μοντέλο, για να επιτευχθεί η επίλυση οποιουδήποτε προβλήματος απαραίτητη κρίνεται και η επίλυση όσων ζητημάτων αναδύονται κατά την πορεία.

Προχωρώντας, η «διαλεκτική σχέση» μεταξύ συνειδητού και ασυνειδητού συνιστά μία από τις εκδηλώσεις των αντιθέσεων που λειτουργούν συμπληρωματικά, μέσα από την αλληλεπίδραση, και αποτελούν βασικό στοιχείο για τη φυσιολογική εκτέλεση της διαδικασίας. Αναλυτικότερα, εκείνες οι αντιθέσεις εκδηλώνονται ενίοτε υπό διάφορες μορφές, όπως το θετικό και αρνητικό ή το θηλυκό και το αρσενικό. Επίσης, στην περίπτωση της έρευνας, διακρίνουμε εξίσου και «ειδικές αντιθέσεις» (σ.σ. δηλαδή εξαρτώμενες από το πλαίσιο) κατά τη διάρκεια της συζήτησης. Ως εκ τούτου, η αμφίδρομη σχέση μεταξύ αντίθετων εννοιών, οι οποίες είναι ταυτόχρονα κοινωνικές και προσωπικές, οφείλει να είναι υγιής, ώστε να υπάρχει ροή.

Στο ίδιο πλαίσιο, μια νοητή «γέφυρα» ανάμεσα σε δύο αντίθετες, φαινομενικά, έννοιες συνιστά το μέσον, το οποίο θα υποβοηθήσει την επαφή και συνεργασία μεταξύ τους. Ομοίως, τα παραπάνω ισχύουν και στην περίπτωση της επίλυσης συγκρούσεων. Ακολούθως, δύο αντικρουόμενες πλευρές πρέπει να έρθουν σε επαφή μέσω μιας «γέφυρας», την οποία, στη συγκεκριμένη περίπτωση, συνιστά το προτεινόμενο μοντέλο.

Συνεχίζοντας, στο επίπεδο των συγκρούσεων, η επίλυση συνιστά ταυτοχρόνως επιθυμητό αλλά και επισφαλές αποτέλεσμα. Σε αυτό το σημείο η πορεία του Ελουροβόρου μοιάζει να ταυτίζεται – μερικώς τουλάχιστον- με την γουνγκιανή πορεία προς την εξατομίκευση (Βλ. παρούσα διατριβή, κεφ. 1.3.1.2). Ακολούθως, η εξατομίκευση, η «έλευσις», δηλαδή, προς τον Εαυτό, συνιστά μία διαδικασία ενοποίησης του συνειδητού με το ασυνείδητο, η οποία μπορεί να μην περατωθεί ολοκληρωτικά, χωρίς, εντούτοις, να παύει να συνιστά τον τελικό σκοπό της διαδικασίας (Bennet, 2011).

Επανερχόμενοι εκ νέου στο προαναφερθέν ζήτημα των «ειδικών αντιθέσεων», εκείνες συνιστούν τις αντιθέσεις που παρατηρούνται σε μία συγκεκριμένη περίπτωση. Αναλυτικότερα, εκείνες μοιάζουν να ακολουθούν την ίδια λογική με την «ειδική παρατήρηση», για την οποία έγινε λόγος στην «Έρευνα σε Φοιτητές και Επαγγελματίες» (Βλ. παρούσα διατριβή, «Η αλληλεπίδραση», κεφ. 3.5). Ακολούθως, η «γενική παρατήρηση» μοιάζει να αντανακλά ένα μεγαλύτερο επίπεδο αντικειμενικότητας ή ομογνωμίας, ενώ η «ειδική», ως περισσότερο υποκειμενική, φαίνεται να εξαρτάται από την ατομική ιστορία και βιώματα.

Σε κάθε περίπτωση, η διαφορά μεταξύ των δύο αυτών διαστάσεων φαίνεται να έγκειται στη διαφορετική οπτική γωνία του παρατηρητή, καθώς και στο βαθμό εμπλοκής του στα δρώμενα. Στο ίδιο πλαίσιο, χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτού του τύπου θεώρησης εντοπίζεται σε ποικίλα ηλεκτρονικά παιχνίδια ρόλων, με τον παίκτη να μπορεί να επιλέξει ανάμεσα στις συνθήκες επικεντρωμένης ή αποκεντρωμένης οπτικής (σ.σ. «first person view»: Ο παίκτης βλέπει το περιβάλλον μέσα από τα μάτια του χαρακτήρα // «third person view»: Ο παίκτης μπορεί να βλέπει και τον ίδιο το χαρακτήρα, τον οποίο υποδύεται, από μια άλλη οπτική γωνία) (Adams & Rollings, 2006).

Τελικώς, η διαρκής εναλλαγή των δύο εκείνων διαφορετικών οπτικών διευκολύνει, επίσης, την ομαλή εξέλιξη της διαδικασίας καθώς και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Σε παρόμοιο πλαίσιο, ο όρος «avatar», ο οποίος αναφέρεται στους διάφορους χαρακτήρες σε ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι, μοιάζει συνώνυμος με τον όρο «embodiment», ο οποίος περιγράφει τη διαδικασία και κατάσταση της «σωματοποίησης» (Βλ. παρούσα διατριβή, κεφ. 1.3.1.4), επιτρέποντας τελικώς στο

άτομο την αυτο-παρατήρηση. Αντίστοιχες διεργασίες μοιάζουν να επιτελούνται και κατά την, προτεινόμενη από το μοντέλο, δημιουργική διαδικασία, κατά την οποία το υποκείμενο απεικονίζει τον εαυτό του, προκειμένου να παρουσιάσει το μήνυμά του.

Στο πλαίσιο αυτό, σπουδαίας σημασίας θα ήταν και ο έλεγχος αυτής της διάστασης της αυτοπαρατήρησης εντός της συγκρουσιακής ή επιθυμητής κατάστασης, στη Φάση Β' της διαδικασίας, εντούτοις, δυστυχώς, το παραπάνω δεν κατέστη εφικτό κατά την έρευνα σε σχολεία, καθώς απαγορευόταν η φωτογράφιση προσώπων. Ωστόσο, η φωτογράφιση των ίδιων των ατόμων, κατά την «Έρευνα σε Φοιτητές και Επαγγελματίες», υπέδειξε εκείνη ακριβώς την αντίθεση και διαλεκτική μεταξύ της «γενικής» και της «ειδικής» παρατήρησης.

Προχωρώντας, αναφορικά με την «επιθυμητή» ή «συγκρουσιακή» κατάσταση, η Έρευνα Β' υπέδειξε πως κατά την απεικόνιση της πρώτης υποβοηθάται η ομαλότερη και ψυχραιμότερη διομαδική αλληλεπίδραση, καθώς και η ίδια η διαδικασία της συμφιλίωσης. Αντίστροφα, η απεικόνιση μιας συγκρουσιακής κατάστασης μπορεί να έχει προκλητικό και, κατά συνέπεια, επιθετικό χαρακτήρα, με αποτέλεσμα την πρόκληση αντιδράσεων εκ μέρους του «ετέρου». Εν πάση περιπτώσει, η ίδια η προτεινόμενη διαδικασία προσφέρει τη δυνατότητα ανάδυσης και, τελικώς, εγκατάλειψης των όποιων «εγωιστικών» συμπεριφορών.

Καταλήγοντας, βάσει των αποτελεσμάτων της Έρευνας Β', μπορούμε να υποστηρίξουμε πως η επιλογή του «τρόπου απεικόνισης» από τους μαθητές είχε-μερικώς τουλάχιστον- σχέση με το αντίστοιχο επίπεδο αντίληψής τους αναφορικά με την εκάστοτε θεματική και τις σχετικές τους ανάγκες, προκειμένου να προαχθεί η τελική φάση της επεξεργασίας.

Από την άλλη πλευρά, μπορούμε επίσης να εικάσουμε πως η παραπάνω διαδικασία πραγματοποιείται, επίσης, καθοδηγούμενη από τον ασυνείδητο ατομικό ή ομαδικό νου (Hoppe, 2007). Στο πλαίσιο αυτό, οι ποικίλες εξω-ομαδικές αρνητικές προβολές πιθανώς να μπορούν να αναχθούν σε μία αντίστοιχη «εγωιστική φάση». Αναλυτικότερα, σύμφωνα με το προτεινόμενο μοντέλο, η φάση αυτή συμπίπτει με την κατάσταση εκείνη, κατά την οποία ο Ουροβόρος Όφης τείνει να αναμασά την ουρά του, υποκείμενος σε ατέρμονους, επιτόπιους κύκλους. Ακολούθως, σκοπό του

Ελουροβόρου συνιστά η υπέρβαση εκείνου του σημείου, μέσα από τη δημιουργική διαδικασία, και η τελική ορμητική ανέλιξή του προς το «φως».

Στο πλαίσιο αυτό, πέραν της συμβατικής διάστασης της φωτογραφίας, το «φως» συμβολίζει επίσης και την κατάσταση εκείνη, κατά την οποία έχει «λάμπει η αλήθεια» (σ.σ. «illumination phase») και ακολουθεί η συμφιλίωση. Οφείλουμε εδώ να σημειώσουμε πως με τον όρο «αλήθεια» εννοούμε την κατάσταση εκείνη που μπορούν να προσεγγίσουν οι συμμετέχοντες, εφόσον επεξεργαστούν τη σύγκρουση με ειλικρίνεια και αυθορμητισμό.

Καταλήγοντας, η έρευνα, από την στιγμή σύλληψης της σχετικής ιδέας έως και τη στιγμή της συγγραφής της, ακολούθησε την ίδια πορεία που ακολουθεί και ο Ελουροβόρος, βασιζόμενη στην ελεύθερη ροή της δημιουργικότητας και καθοδηγούμενη από τη «διαίσθηση». Στο πλαίσιο αυτό, πολλές ήταν οι φορές εκείνες, κατά τις οποίες η ροή σε κάποιον τομέα έμοιαζε να ανακόπτεται και να αποκαθίσταται σε κάποιον άλλο, γεννώντας ποικίλους προβληματισμούς και αμφιβολίες. Τελικώς, αφομοιώνοντας την ουσία της διαδικασίας, όλες οι τεχνικές παράμετροι αναπροσαρμόστηκαν κατάλληλα, σεβόμενες τόσο τις ακαδημαϊκές υποχρεώσεις, όσο και τη δυναμική που αναπόδραστα ενέχεται στην «στιγμή» και τη μυστηριώδη ουσία της δημιουργικότητας, με γνώμονα την ερευνητική ειλικρίνεια και αφοσίωση.

4.4 Η Δημιουργία μέσα από την Ένωση των Αντιθέτων

Μεταβαίνοντας στο επίπεδο του συγκερασμού, οφείλουμε να αντιπαραβάλλουμε μερικώς τις διαφορετικές ερευνητικές υπο-ενότητες, παρατηρώντας τόσο τις διαφορές, όσο και τις σχετικές ομοιότητες.

Ακολούθως, κατά την έρευνα Α', η έμφαση εστιάστηκε κυρίως στο συναίσθημα, και την αυθόρμητη συναισθηματική, φωτογραφική «εκδραμάτιση». Αντίθετα, στην έρευνα Β', οι μαθητές κλήθηκαν να αναπαραστήσουν εκείνο που επιθυμούσαν, καθιστάμενοι «πομποί» ενός μηνύματος. Έπειτα, η διαδικασία πραγματοποιήθηκε ατομικά κατά την πρώτη έρευνα και ομαδικά στη δεύτερη. Τέλος, η πρώτη περίπτωση

ήταν μεν περισσότερο «ενδιαφέρουσα», εντούτοις η δεύτερη κρίθηκε ως διαδικαστικά «αποτελεσματικότερη».

Μεταβαίνοντας στο επίπεδο της τελικής αξιολόγησης, μέσα από τη σύγκριση των δύο ερευνών διαφαίνεται, αρχικώς, πως η επίδραση της συναισθηματικής και της διανοητικής επεξεργασίας επί της διαδικασίας επίλυσης είναι περιορισμένη, εάν εκείνες δεν συνδυάζονται μεταξύ τους αποτελεσματικά, καθώς και με το συνειδητό και ασυνείδητο νου, υπό την προϋπόθεση της εγγύτητας και πρόθεσης για επίλυση. Στο πλαίσιο αυτό, το προτεινόμενο μοντέλο δημιουργικής επίλυσης συγκρούσεων «Ελουροβόρος», συνιστά ένα είδος «γέφυρας» ή μέσου, ικανού να φέρει σε επαφή αυτούς τους δύο τρόπους σκέψης.

Καταλήγοντας, βασικές υποθέσεις εργασίας της παρούσας διατριβής, καθώς και του σχετικού μοντέλου, συνιστούν οι ακόλουθες παράμετροι:

- Δια μέσου του προτεινόμενου μοντέλου, της εικόνας, δηλαδή, και της δημιουργικής διαδικασίας, είναι εφικτή η «ανέλιξη» σε έναν «ιδεατό» τόπο/κατάσταση, όπου δεν υφίστανται συγκρούσεις και επικρατεί η γαλήνη, η ηρεμία, μία ευχάριστη ατμόσφαιρα, τα θετικά συναισθήματα, η αγάπη, η αλληλοκατανόηση, η επικοινωνία και η σύνδεση με τον Εαυτό. Ο χώρος εκείνος απορρέει από τη δημιουργικότητα, πηγάζει από τον καθένα ξεχωριστά και μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια «κατάσταση ευφορίας».
- Έπειτα, η επίλυση της σύγκρουσης, ως προϋπόθεση ανέλιξης σε εκείνη την κατάσταση, απαιτεί νοητική επικέντρωση επ' αυτής, καθώς και συμβολική παρουσίαση ή αναπαράσταση δια μέσου της εικόνας, με στόχο την αμοιβαία κατανόηση των διαφορετικών «οπτικών».
- Στο πλαίσιο αυτό, πραγματοποιείται η πρώτη «ξέγνοιαστη» επαφή και κατανόηση. Η υποσυνείδητη αυτή κατανόηση, εάν δεν επηρεαστεί από το «εγώ» και τα συνοδά αρνητικά συναισθήματα, δύναται να οδηγήσει προς την επίλυση. Τα παραπάνω είναι περισσότερο εύλογα σε ήδη δομημένες, στενές σχέσεις αγάπης, που διευκολύνουν τη μείωση της εμφάνισης εγωιστικών συμπεριφορών, όπως είναι εκείνη της μητέρας με το παιδί. Στις υπόλοιπες

περιπτώσεις, η ανάδυση των συναισθημάτων είναι βοηθητική και απαραίτητη, έτσι ώστε να αναπτυχθεί η συζήτηση και να αποφορτιστούν τυχόν εντάσεις.

- Τέλος, μετά το πέρας της «αποφόρτισης», η επακόλουθη συζήτηση πραγματοποιείται απουσία αρνητικών συναισθημάτων, με πλήρη συνείδηση. Ακολούθως, η αντίληψη/άποψη επί ενός ζητήματος μπορεί να μεταβληθεί, με αποτέλεσμα να επέλθει και η επίλυση μιας σύγκρουσης, μέσα από την αναθεώρηση του ζητήματος.

Προχωρώντας, αξιολογώντας τη διάσταση των «ιδιαιτέρων» χαρακτηριστικών του παρόντος πολυπολιτισμικού δείγματος, οφείλουμε επιλογικά να σημειώσουμε ορισμένες παρατηρήσεις.

Αρχικώς, η ολιστική προσέγγιση, η αρχή της συνδεσιμότητας και η αρμονία φαίνονται να απουσιάζουν από τη «δυτική» κοινωνία (Sue & Sue, 2013). Από την άλλη πλευρά, η έμφαση στο συναίσθημα και στην ομαδικότητα συνιστούν χαρακτηριστικά γνωρίσματα της σκέψης των επονομαζόμενων «πρωτόγονων» κοινωνιών. Εν ολίγοις, στις μη-δυτικές κοινωνίες το «ομαδικό πνεύμα» και η αλληλεγγύη συνιστούν θεμελιώδεις υπαρξιακές αξίες.

Ακολούθως, η πολιτισμική ποικιλομορφία του παρόντος ερευνητικού δείγματος οδήγησε στο συμπέρασμα πως η «δυτική κοινωνία» πρέπει να έρθει σε επαφή με την «ανατολική κοινωνία», ή «κοινωνία του δεξιού ημισφαιρίου του εγκεφάλου», όπως την ονομάζει η Judy Weiser (1983), με τελικό στόχο την αρμονική συνύπαρξη. Επιπλέον, επιτακτική φαντάζει επίσης και η ανάγκη συνένωσης του νου με την καρδιά, όπως αναφέρει και ο Carl Jung, στο έργο του «Red Book» (2009), με στόχο τη γόνιμη επίλυση των εκάστοτε συγκρούσεων.

Καταλήγοντας, η συνεργασία και η ανταλλαγή απόψεων με διαφορετικούς ανθρώπους κρίνεται πλέον ως καθοριστικής σημασίας. Σε συναφές πλαίσιο, η παρατήρηση της μεγαλύτερης συνεργατικότητας στα περισσότερο πολυπολιτισμικά και ποικιλόμορφα περιβάλλοντα (σ.σ. Βλ. Έρευνα Α'), ίσως να οφείλεται –μερικώς τουλάχιστον- στις κοινωνικές και πολιτισμικές καταβολές των μαθητών που προέρχονταν από «κοινωνίες του δεξιού ημισφαιρίου».

4.5 Εφαρμογές του Προτεινόμενου Μοντέλου

Μεταβαίνοντας σε ένα πρακτικότερο επίπεδο, η χρήση του προτεινόμενου μοντέλου δύναται να γενικευθεί σε όλες εκείνες τις περιπτώσεις, κατά τις οποίες κρίνεται απαραίτητη μια διαφορετική θεώρηση των δεδομένων. Στην πράξη, συχνά, οι εκάστοτε συγκρουσιακές, προσωπικές ή κοινωνικές καταστάσεις φαντάζουν δυσεπίλυτες, με αποτέλεσμα την ανάδυση συναισθημάτων απόγνωσης και παραίτησης. Εντούτοις, η παραπάνω κατάσταση μπορεί να ανατραπεί, υπό την προϋπόθεση της εφαρμογής ενός δημιουργικότερου μοντέλου επίλυσης, ικανού να προωθήσει την ανα-θεώρηση των εκάστοτε ζητημάτων και να «δια-φωτίσει» τα όσα «σκοτεινά σημεία».

Στο πλαίσιο αυτό, η εφαρμογή του προτεινόμενου μοντέλου σε ποικίλα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα ανέδειξε τη σπουδαιότητα τόσο της αφοσιωμένης αυτοδιάθεσης των εμπλεκομένων σε μία σύγκρουση μελών, όσο και του κατάλληλου χρονοδιαγράμματος, προκειμένου να εκτελεσθεί ορθά η διαδικασία. Ακολούθως, η ιδεατή εφαρμογή του μοντέλου προβλέπει μία σειρά προκαθορισμένων συναντήσεων, ή υπό τη μορφή σεμιναρίου. Επιπλέον, εάν μία συνάντηση αντιστοιχεί σε ένα επίπεδο, τότε ο απαιτούμενος χρόνος για κάθε επίπεδο αντιστοιχεί σε μία ωρολογιακή ώρα τουλάχιστον, ανάλογα, φυσικά, με τη δυναμική της ομάδας. Εναλλακτικά, τα πέντε επίπεδα μπορούν να εκτελούνται και συνεχόμενα, όντας βραχύτερα, έτσι ώστε να ολοκληρώνεται η διαδικασία μετά το πέρας κάθε συνάντησης. Τέλος, οι συναντήσεις μπορούν επίσης να χωρίζονται ανάλογα με τις τρεις σχετικές φάσεις, αν και είναι προτιμότερη η ύπαρξη ροής, προκειμένου να διευκολύνεται η διαδικασία.

Έπειτα, η εις βάθος ανάλυση κάθε επιπέδου δύναται να ενισχυθεί και με τη διεπιστημονική συμβολή και συνεργασία, όπως, για παράδειγμα, με τη βοήθεια επαγγελματιών φωτογράφων κατά το δεύτερο επίπεδο, ή ακόμα και κινησιολόγων ή ειδικών επί της δημιουργικής γραφής, κατά τα υπόλοιπα επίπεδα.

Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος των ατόμων εκείνων που συμμετέχουν στη διαδικασία και δεν εμπλέκονται στη σύγκρουση είναι εξίσου σημαντικός. Ως εκ τούτου, στο κάθε επίπεδο προτείνεται η συμβολή κάποιου ειδικού, προκειμένου να υποβοηθηθεί η καλύτερη κατανόηση της διαδικασίας εκ μέρους των συμμετεχόντων, χωρίς όμως

εκείνη να παίρνει τη συμβατική μορφή που προβλέπει την παρουσία ενός «διαμεσολαβητή».

Ακολούθως, ο ρόλος του συντονιστή είναι αρκετά διακριτικός, ενώ εκείνος των διεπιστημονικών συμβούλων συνίσταται στον «αποσυντονισμό» στην απόσπαση του νου, δηλαδή, από το πρόβλημα καθαυτό, δίνοντας τελικώς το προβάδισμα στη δημιουργική σκέψη, ώστε εκείνη να εξελιχθεί και να εφεύρει διαφορετικούς τρόπους, οι οποίοι θα οδηγήσουν- συνειδητά και ασυνείδητα- στην επίλυση της σύγκρουσης.

Συνεχίζοντας, το προτεινόμενο μοντέλο δύναται επιπλέον να εφαρμοστεί σε κοινωνικές ομάδες, σχολεία, ομάδες μεταναστών, δημόσιους και ιδιωτικούς οργανισμούς, αλλά και ως συμβουλευτικό εργαλείο προς επίλυση ενδοατομικών συγκρούσεων. Επιπλέον, η εφαρμοσιμότητά του μπορεί επίσης να επεκταθεί και στον εργασιακό χώρο, όπου οι συγκρούσεις φαντάζουν σχεδόν καθημερινές, προκειμένου να αναθεωρηθούν οι σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων, διά μέσου της αποκάλυψης των βαθύτερων, πρωταρχικών συγκρουσιακών αιτίων. Επίσης, εκείνο θα μπορούσε να εφαρμοστεί και σε οργανισμούς, οι οποίοι είτε στερούνται δημιουργικότητας, είτε είναι υποστηρικτές αυτής. Ακολούθως, και στις δύο περιπτώσεις, η εν λόγω διαδικασία δύναται να αλλάξει τη δυναμική μίας ομάδας και, κατά συνέπεια, την αποδοτικότητάς της.

Ύστερα, όσον αφορά στη χρήση του μοντέλου σε επίπεδο συμβουλευτικής, προτείνεται η προσεκτική μελέτη του, πριν από οποιαδήποτε εφαρμογή. Αναλυτικότερα, η πρωθύστερη επισήμανση στηρίζεται στην παρατήρηση πως η ομαδική διαδικασία επίλυσης μιας δεδομένης σύγκρουσης πιθανώς να έχει μικρότερο αντίκτυπο επί της ατομικής ζωής, από ότι η διαδικασία επίλυσης μιας σύγκρουσης σε προσωπικό επίπεδο.

Από την άλλη πλευρά, η επίλυση προσωπικών συγκρούσεων μέσα από τη φωτογραφία συνιστά ψυχοθεραπευτική μέθοδο (και κλάδο), η οποία εξασκείται ευρέως στο εξωτερικό. Ωστόσο, μια σαφώς δομημένη διαδικασία, η οποία στηρίζεται σε συγκεκριμένα διαδικαστικά βήματα και φιλοσοφικά αξιώματα, θα πρέπει να εφαρμόζεται μόνο σε αρμόζουσες περιπτώσεις. Επιπλέον, πρέπει να επισημάνουμε την σημαντική διαφορά ανάμεσα στις πειραματικές και τις «πραγματικές» συνθήκες.

Ακολουθως, προτείνεται η περαιτέρω μελλοντική διερεύνηση του θέματος στον τομέα των προσωπικών συγκρούσεων (και της συμβουλευτικής και ψυχοθεραπείας), μέσα από περισσότερες σχετικές μελέτες και έρευνες.

Προχωρώντας, ένα ακόμα ζήτημα αφορά στην ίδια τη φύση του χρησιμοποιούμενου δημιουργικού μέσου, καθώς και στην επεξεργασία του παραχθέντος υλικού μέχρι την τελική του μορφή, ως μέρος της διαδικασίας επεξεργασίας μίας δεδομένης σύγκρουσης. Στο πλαίσιο αυτό, υφίστανται διάφορα μέσα προαγωγής της δημιουργικότητας, πέραν της φωτογραφίας όπως, για παράδειγμα, τα βίντεος. Ακολουθως, η κινούμενη εικόνα και η καταγραφή μιας σκηνής υποβοηθά την καλύτερη και περισσότερο σφαιρική θεώρηση μίας κατάστασης.

Ύστερα, άλλα μέσα δημιουργικής επεξεργασίας μιας σύγκρουσης είναι επίσης και τα ακουστικά, τόσο διά μέσου της δημιουργίας ήχων, όσο και μέσω της μουσικής σύνθεσης. Επιπλέον, η δημιουργική διαδικασία δεν χρειάζεται να ταυτίζεται με τις νέες τεχνολογίες, αντ' αυτού μπορεί να ακολουθεί απλά, παραδοσιακά δημιουργικά μέσα έκφρασης, όπως είθισται στην κλασική τέχνη. Ακολουθως, ο χορός, το τραγούδι, η ζωγραφική και η γλυπτική μπορούν επίσης να αποτελέσουν αποτελεσματικά μέσα επίλυσης μιας σύγκρουσης, υπό την προϋπόθεση της συμβολής εξειδικευμένων «εποπτών».

Τέλος, η επιλογή του μέσου οφείλει να πραγματοποιείται ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες της εκάστοτε ομάδας ή ομάδων (για παράδειγμα, σε μία ομάδα τυφλών η χρήση της εικόνας θα ήταν άσκοπη σε αντίθεση με εκείνη του ήχου), καθιστώντας το προτεινόμενο μοντέλο ευέλικτο, χρηστικό και ευρέως εφαρμόσιμο.

5. Εν κατακλείδι

Επιλογικά, οφείλουμε να προβούμε σε μία συνοπτική αξιολόγηση και ανασκόπηση της παρούσας διατριβής. Ακολουθως, η παρούσα έρευνα κατάφερε να «δια-φωτίσει» τον τομέα της δημιουργικής επίλυσης συγκρούσεων με τη χρήση των ψηφιακής φωτογραφίας. Επιπλέον, η έρευνα, ως κοινωνικό πόνημα, κατάφερε επίσης να διαφωτίσει ποικίλες διαστάσεις της σύγχρονης κοινωνικής, πολυπολιτισμικής, συχνά, πραγματικότητας.

Αναλυτικότερα, μία από τις σπουδαιότερες επιγνώσεις, αφορά στην αναγκαιότητα για ευθεία, ψύχραιμη και συνειδητοποιημένη αντιμετώπιση των ποικίλων προβλημάτων, τόσο σε εγχώριο, όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι καιροί μοιάζουν να επιτάσσουν μία προσωπική και συλλογική μεταστροφή και αναθεώρηση των όσων συγκρούσεων, προκειμένου να επιτευχθεί η πολυπόθητη πρόοδος και κοινωνική αλλαγή· αλλαγή, η οποία προσκαλεί τη σύζευξη του νου με την καρδιά και του «πρωτόγονου» με το «μεταμοντέρνο».

Ακολούθως, σπουδαία είναι και η αντίληψη και κατανόηση της διαφορετικότητας και της απόκλισης από τη συμβατική (και, συχνά, αυθαιρέτως ορισμένη) νόρμα. Στο πλαίσιο αυτό, σύμφωνα με την Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (1948) του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών (Brownlie & Goodwin, 2010), ο αμοιβαίος και πανανθρώπινος σεβασμός και η ισότητα συνιστούν δύο από τις βασικότερες αναφαίρετες αρχές· αξιώματα, τα οποία, εμπράκτως, καταπατούνται καθημερινά, συχνά υπό την κάλυψη μιας φαινομενικής «νομιμότητας».

Ως εκ τούτου, η παρούσα διατριβή προτείνει επίσης την εξάλειψη των όσων διακρίσεων αφορούν στη νοητική διεργασία, και εξυπηρετούν τα συμφέροντα των «διανοητικά ισχυρών», χαρακτηρίζοντας, έμμεσα ή άμεσα, τα άτομα με διαφορετικό τρόπο σκέψης (συνήθως λόγω πολιτισμικών διαφορών) ως «διανοητικά αργά» ή ακόμα και «ψυχικά ασθενή». Συνεπώς, η συζήτηση και η οργανωμένη προσπάθεια επίλυσης μιας σύγκρουσης «επί ίσοις όροις» συνιστά μείζον ζήτημα, πέραν των προσωπικών ιδιοτελών συμφερόντων, έτσι ώστε να επέλθει επιτέλους η προσδοκώμενη αλληλοκατανόηση και η αρμονική κοινωνική συνύπαρξη.

«Αντίο», είπε η αλεπού. «Ορίστε το μυστικό μου. Είναι πολύ απλό. Μόνο με την καρδιά μπορεί κάποιος να δει καθαρά. Αυτό που είναι ουσιαστικό, είναι αόρατο στο μάτι». (Antoine de Saint-Exupéry, 1995, *The Little Prince*)

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Adams, E., & Rollings, A. (2006). *Fundamentals of game design*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Alibhai-Brown, Y. (2000). *After multiculturalism*. London: Foreign Policy Centre.
- Anastasiadou, S. D. (2007). The exploration of Greek pupils' representations about their immigrant peers. *The International Journal of Diversity in Organizations, Communities and Nations*, 7(4), 125-133.
- Anderson, G. (1993). *Fundamentals of Educational Research*. London: Falmer Press.
- Arai, T. (2012). *Creativity and conflict resolution: Unexplored pathways to peace*. London: Routledge.
- Arieti, S. (1976). *Creativity: The magic synthesis*. New York: Basic Books.
- Aspers, P. (October 01, 2009). Empirical phenomenology: a qualitative research approach (the Cologne Seminars). *Indo-pacific Journal of Phenomenology*, 9(2), 1-12.
- Athanasiadis, I., & Kourtis-Kazoullis, V. (2009). Integrating immigrant and repatriate children into schools in Greece. *The International Journal of Diversity in Organizations, Communities and Nations*, 9(3), 29-38.
- Banks, M. (2001). *Visual methods in social research*. London: SAGE.
- Barrett, L. (1998). Material without being real: Photography and the end of reality in "The Great Gatsby". *Studies in the Novel*, 540-557.
- Barron, F. (1968). *Creativity and personal freedom*. Van Nostrand: Princeton, N.J.
- Barsade, S. G. (2002). The ripple effect: Emotional contagion and its influence on group behavior. *Administrative Science Quarterly*, 47(4), 644-675.
- Bar-Tal, D. (January 01, 2000). From Intractable Conflict Through Conflict Resolution To Reconciliation: Psychological Analysis. *Political Psychology*, 21(2), 351-365.
- Bar-Tal, D. (2010). *Intergroup conflicts and their resolution: A social psychological perspective*. Hoboken: Taylor & Francis.
- Bar-Tal, D., Jacobson, D., & Klieman, A. (Eds.). (1998). *Security concerns: Insights from the Israeli experience*. Stamford, CT: JAI.

- Barthes, R. (1977). *Roland Barthes*. New York: Hill and Wang.
- Barthes, R. (1980). *New critical essays*. New York: Hill and Wang.
- Baudrillard, J. (2001). The violence of the image. *Seoul's 2002 Biennial International Symposium*. Seoul: Media_city. (<http://www.egs.edu/faculty/jean-baudrillard/articles/the-violence-of-the-image/>)
- Baudrillard, J. (2008). *Simulacra and simulation*. Ann Arbor, Mich: University of Michigan Press.
- Baxter, P., & Jack, S. (December 01, 2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Bennet, E. A. (2011). *Τί είπε στ'αλήθεια ο Γιουνγκ*. (M. Κουντελιανού, Trans.) Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Bercovitch, J. (1984). *Social conflicts and third parties: Strategies of conflict resolution*. Boulder, Colo: Westview Press.
- Bercovitch, J., & Fretter, J. (2007). Studying international mediation: Developing data sets on mediation, looking for patterns, and searching for answers. *International Negotiation*, 12(2), International Negotiation.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
- Berger, J. (1972). *Ways of seeing*. London : British Broadcasting Corp.
- Block, L. d., Buckingham, D., & Banaji, S. (2005). *Children in communication about migration (CHICAM): Final report*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Bloor, K. (2010). *The definitive guide to political ideologies*. Milton Keynes: AuthorHouse.
- Boden, M. A. (2003). *The creative mind: Myths and mechanisms*. London: Routledge.
- Bodtker, A. M., & Jameson, J. K. (2001). Emotion in conflict formation and its transformation: Application to organizational conflict management. *International Journal of Conflict Management*, 12, 259-275.
- Brehmer, B. (1986). The role of judgment in small-group conflict and decision

- making. *Judgment and Decision Making: An Interdisciplinary Reader*, 293-310.
- Bronfenbrenner, U. (1961). The mirror image in Soviet-American relations: A social psychologist's report. *Journal of Social Issues*, 17(3), 45–56.
- Brownlie, I., & Goodwin-Gill, G. S. (Eds.). (2010). *Brownlie's documents on human rights*. Oxford University Press.
- Brown, C. D., Snedeker, C. C., & Sykes, B. (1997). *Conflict and diversity*. Cresskill, N.J: Hampton Press.
- Brown, L. A., & Strega, S. (2005). *Research as resistance: Critical, indigenous and anti-oppressive approaches*. Toronto: Canadian Scholars' Press.
- Brown, T. (2008). Desire and drive in researcher subjectivity: The broken mirror of Lacan. *Qualitative Inquiry*, 14(3), 402-423.
- Buckingham, D. (1993). *Reading audiences: Young people and the media*. Manchester: Manchester University Press.
- Burke, K. (1966). *Language as symbolic action: Essays on life, literature, and method*. Berkeley: University of California Press.
- Burton, J. W. (1986). The history of international conflict resolution. In E. E. Azar, & J. W. Burton, *International conflict resolution: Theory and practice*. Sussex: Wheatsheaf Books.
- Bütz, M. R. (January 01, 1992). The fractal nature of the development of the self. *Psychological Reports*, 71(3), 1043-63.
- Cantle, T. (2008). *Community cohesion – a new framework for race and diversity*. Basingstoke: Basingstoke.
- Cantle, T. (2012). *Interculturalism: The new era of cohesion and diversity*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Carnevale, P., & Choi, D.-W. (April 01, 2000). Culture in the Mediation of International Disputes. *International Journal of Psychology*, 35(2), 105-110.
- Carroll, L., & Gardner, M. (1960). *The annotated Alice: Alice's adventures in*

- Wonderland & Through the looking glass*. New York: C.N. Potter.
- Cartwright, N. (1999). *The dappled world: A study of the boundaries of science*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Case, C., & Dalley, T. (2013). *The Handbook of Art Therapy*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Castells, M. (2004). *The network society: A cross-cultural perspective*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Pub.
- Castellano, M. B. (1999). Renewing the relationship: A perspective on the impact of the royal commission on aboriginal peoples. *Aboriginal Self-Government in Canada, Current Trends and*, (2nd), 92-111.
- Chevalier, J., & Gheerbrant, A. (1996). *The Penguin dictionary of symbols*. London: Penguin.
- Coe, B. (1977). *The birth of photography: The story of the formative years, 1800-1900*. New York: Taplinger Pub. Co.
- Cohen, G. D. (January 01, 2006). Research on Creativity and Aging: The Positive Impact of the Arts on Health and Illness The first national longitudinal study. *Generations : the Journal of the Western Gerontological Society*, 30(1), 7-15.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Hoboken: Taylor & Francis.
- Collier, J. (1967). *Visual anthropology: Photography as a research method*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Cosden, C., & Reynolds, D. (1982). Photography as therapy. *The Arts in Psychotherapy*, 9(1), 19-23.
- Coser, L. A. (1957). Social conflict and the theory of social change. *The British Journal of Sociology*, 8(3), 197-207.
- Crabtree, B. F., & Miller, W. L. (1999). *Doing qualitative research*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design:*

- Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Csikszentmihalyi, M. (1977). *Beyond boredom and anxiety: The experience of play in work and games*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Damasio, A. R. (2001). *Unity of knowledge: The convergence of natural and human science*. New York: New York Academy of Sciences.
- Deleuze G., & Guattari, F. (2004). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. London: Continuum.
- Denet, T. (2009). Jo Spence's camera therapy: Personal therapeutic photography as a response to adversity. *European Journal of Psychotherapy & Counselling*, 11(1), 7-19.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*. New Haven: Yale University Press.
- Deutsch, M. (October 01, 2002). Social Psychology's Contributions to the Study of Conflict Resolution. *Negotiation Journal*, 18(4), 307-320.
- Deutsch, M., Coleman, P. T., & Marcus, E. C. (2011). *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice*. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- Dimakos, I. C., & Tasiopoulou, K. (September 01, 2003). Attitudes Towards Migrants: what do Greek students think about their immigrant classmates?. *Intercultural Education*, 14(3), 307-316.
- Dimopoulos, K. & Siolas, A. (January 16, 2008). The rise of multicultural metropolis. Paper presented at Seventh International Conference on Urban History: European City in Comparative Perspective, Panteion University, Athens – Piraeus, Greece, 27-30 October 2004, Session: Industrial and Modern.
- Downey, J. E. (1999). *Creative imagination: Studies in the psychology of literature*. London: Routledge.
- Durkheim, E. (1964). *The rules of sociological method*. New York: Free Press of Glencoe.

- Edwards, E. (2001). *Raw histories: Photographs, anthropology and museums*. Oxford: Berg.
- Eliot, T. S. (2010). *Notes towards the Definition of Culture*. Faber & Faber.
- Elkins, J. (1999). *The domain of images*. Ithaca: Cornell University Press.
- Elkins, D. N., Hedstrom, L. J., Hughes, L. L., Leaf, J. A., & Saunders, C. (1988). Toward a humanistic-phenomenological spirituality definition, description, and measurement. *Journal of humanistic Psychology*, 28(4), 5-18.
- Fanon, F. (1990). *The wretched of the earth*. London: Penguin Books.
- Farah, M. J. (October 01, 1988). Visual and Spatial Mental Imagery: Dissociable Systems of Representation. *Cognitive Psychology*, 20(4), 439-62.
- Fenstemaker, S. (2007). Conservation clash and the case for exemptions: How eagle protection conflicts with Hopi cultural preservation. *International Journal of Cultural Property*, 3, 315-328.
- Finlay, L. (2008). *Introducing Phenomenological Research*. Accessed 25 April 2014. <http://www.apac.org.uk/alms/sessions/4/IntroductionToPhenomenology2008.pdf>
- Fisher, R. (2010). Commentary on Herbert Kelman's contribution to interactive problem solving. *Peace and Conflict*, 16(4), 415-423.
- Freud, S. (1922). *Group psychology and the analysis of the ego*. London, Vienna: The International psychoanalytical Press.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977*. Random House LLC.
- Gardner, H. (1982). *Art, mind and brain: A cognitive approach to creativity*. New York: Basic Books.
- Gauntlett, D. (2007). *Creative explorations: New approaches to identities and audiences*. London: Routledge.

- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York: Basic Books.
- Georgiadis, F., Koutsouri, A., & Zisimos, A. (2011). Educational interventions on “otherness”: Co-operative learning through intercultural children’s literature in Muslim minority schools in Greece. *Journal of Muslim Minority Affairs*, 31(1), 31-48.
- Gerring, J. (January 01, 2004). What Is a Case Study and What Is It Good for?. *American Political Science Review*, 98(2), 341-354.
- Gibran, K. (2009). *The broken wings*. Sterling Publishers Pvt. Ltd.
- Giddens, A. (1991). *Introduction to sociology*. New York: Norton.
- Giorgi, A. (2007). *Phenomenology and psychological research*. Pittsburgh, Pa: Duquesne University Press
- Grau, O., & Veigl, T. (2013). *Imagery in the 21st century*. Cambridge, Mass: MIT Press
- Guthrie, R. V. (2004). *Even the rat was white: A historical view of psychology*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Haber, L. (1979). *Women pioneers of science*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Halkola, U. (2009). A photograph as a therapeutic experience. *Journal of Psychotherapy & Counselling*, 11, 21-33.
- Hall, S. (1980). *Culture, media, language: Working papers in cultural studies, 1972-79*. London: Hutchinson.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-26.
- herising, F. (2005). Interrupting positions: critical tresholds and queer pro/positions. In L.A. Brown & S. Strega (Eds.), *Research as resistance: Critical, indigenous and anti-oppressive approaches*. (pp.127-151) Toronto: Canadian Scholars' Press.
- Heywood, A. (2000). *Key concepts in politics*. Basingstoke: Palgrave.
- Hook, D. (2006). 'Pre-discursive' racism. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 16, 207-232.

- Hook, D. (2007). *Foucault, psychology and the analytics of power*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hook, D. (2008). The 'real' of racializing embodiment. *Journal of community & applied social psychology*, 18(2), 140-152.
- Hopper, E. (2007). Theoretical and conceptual notes concerning transference and countertransference processes in groups and by groups, and the social unconscious: Part III. *Group Analysis*, 40(2), 285-300.
- Humphreys, P., & Berkeley, D. (1983). Problem structuring calculi and levels of knowledge representation in decision making. In W. Scholz (Ed.), *Decision making under uncertainty* (pp. 121-158). Amsterdam: North-Holland (Elsevier).
- Humphreys, P., & Brézillon, P. (2002). Combining rich and restricted languages in multimedia: enrichment of context for innovative decisions. In P. Humphreys, P. Brézillon, F. Adam, P. Brézillon, P. Humphreys, & J.-C. Pomerol (Eds.), *Decision Making and Decision Support in the Internet Age* (pp.695-708). London: Oak Tree Press.
- Humphreys, P., & Jones, G. (2006). Contexts and Process Design in Group Decision Authoring and Communication Support in *Adam F., Brezillon P., Carlsson S., Humphreys P. (2006) Creativity and Innovation in Decision Making and Decision Support*. (pp. 167-194) UK: Ludic Publishing.
- Humphreys, P., Katsioloudes, V., Tsalavoutis, D., & Lorac, C. (2007, November). *Creative partnerships London: Pathways to value regional research program*. Retrieved from LSE: The London Multimedia Lab: <http://www.lml.lse.ac.uk/page2/page23/page23.html>
- Huxley, A. (2010). *The doors of perception: And heaven and hell*. Random House.
- Issari, P. (January 01, 2006). Valuing diversity in the schools: Learning from Multicultural Counseling for Teachers in the Greek Educational Setting. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 28(1), 71-78.
- Jacobs, D. T. (2008). *The authentic dissertation: Alternative ways of knowing, research, and representation*. London: Routledge.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1995). *Our mediation notebook*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Jones, E. (1964). *The life and work of Sigmund Freud*. Penguin.
- Jones, J. M. (1997). *Prejudice and racism*. New York: McGraw-Hill.
- Jones, T. S. (2000). Emotional communication in conflict. In Eadie, W. F., & Nelson, P. E. *The language of conflict and resolution*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Jones, T. S., & Bodtker, A. (2001). Mediating with heart in mind: Addressing emotion in mediation practice. *Negotiation Journal*, 17(3), 217-244.
- Jung, C. G. (1966). *The spirit in man, art, and literature*. London: Routledge & K. Paul.
- Jung, C. G. (1974). *Dreams*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Jung, C. G., & Chodorow, J. (1997). *Jung on active imagination*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Jung, C. G., & Franz, M. L. (1964). *Man and his symbols*. Garden City, N.Y.: Doubleday.
- Jung, C. G., & Shamdasani, S. (2009). *The red book*. New York: Norton & Co.
- Kahlo, F., Lowe, S. M., & Fuentes, C. (1995). *The diary of Frida Kahlo: An intimate self-portrait*. New York: H.N. Abrams.
- Katz, D., & Braly, K. W. (1935). Racial prejudice and racial stereotypes. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 30(2), 175-193.
- Kelman, H. C. (1965). *International behavior: A social-psychological analysis*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kelman, H. C. (January 01, 2005). Building trust among enemies: The central challenge for international conflict resolution. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 639-650.
- Kenrick, D. T., Neuberg, S. L., & Cialdini, R. B. (2002). *Social psychology: Unraveling the mystery*. Boston: Allyn & Bacon.
- Khairul B.M. Noor. (2008). *Case Study: A Strategic Research Methodology*. Science

Publications.

- Kluckhohn, C. (1949). *Mirror for man: Relation of anthropology to modern life*. Whittlesley: McGraw-Hill.
- Koestler, A. (1964). *The act of creation*. New York: Macmillan.
- Kovach, M. (2005). Emerging from the margins: Indigenous methodologies. In L. A. Brown & S. Strega, S. (Eds.), *Research as resistance: Critical, indigenous and anti-oppressive approaches*. (pp.19-36) Toronto: Canadian Scholars' Press.
- Kozloff, M. (1978). *Photography and fascination*. New York: Addison House.
- Krauss, D. A. (1983). Reality, photography and psychotherapy. In D. A. Krauss, & J. L. Fryrear (Eds.), *PhotoTherapy in mental health* (pp. 40-56). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Krauss, D. A. (2009). Phototherapy and reminiscence with the elderly: Photo-reminiscence. *International Symposium on PhotoTherapy and Therapeutic Photography*. Turku, Finland.
- Kreidler, W. J. (1984). *Creative conflict resolution: More than 200 activities for keeping peace in the classroom*. Glenview: Scott, Foresman.
- Kuhn, T. S. (1963). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kuper, A. (1999). *Culture: The anthropologists' account*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Lacan, J. (1949). The mirror stage as formative of the function of the I as revealed in psychoanalytic experience. *16th International Congress of Psychoanalysis*. Zurich.
- Lacan, J. (1966). *Ecrits*. Paris: Editions du Seuil.
- Lacan, J., & Sheridan, A. (2001). *Ecrits: A selection*. Lodon: Loutledge.
- Laverty, S. M. (September, 2003). Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(3), 21-35 .
- Leavitt, H. J., & Pondy, L. J. (1967). *Readings in managerial psychology*. Chicago: University of Chicago Press.
- León, P. M. (1980). *Native Mesoamerican spirituality: Ancient myths, discourses,*

stories, doctrines, hymns, poems from the Aztec, Yucatec, Quiche-Maya and other sacred traditions. New York: Paulist Press.

- Lewin, K., & Lewin, K. (1997). *Resolving social conflicts: Field theory in social science.* Washington: American Psychological Association.
- Lindholm, C. (2007). *Culture and identity: The history, theory, and practice of psychological anthropology.* Oxford: Oneworld Publications.
- Lippmann, W. (2012). *Public opinion.* Dover Publications
- Lott, B. E. (2010). *Multiculturalism and diversity: A social psychological perspective.* Chichester, U.K: Wiley-Blackwell.
- Lowenfeld, V. (1957). *Creative and mental growth.* New York: Macmillan.
- Malchiodi, C. A. (2011). *Handbook of Art Therapy.* New York: Guilford Press.
- Mandelbrot, B. B. (2012). *The fractalist: Memoir of a scientific maverick.* New York: Pantheon Books.
- Manganyi, N. C. (1981). *Looking through the keyhole: Dissenting essays on the black experience.* Johannesburg: Ravan.
- Marsh, C. (1997). *Key concepts for understanding curriculum: Vol. 1.&2.* London: Falmer Press.
- Marshall, R. J. "On mirroring, fractals, chaos, and psychoanalysis." *Modern Psychoanalysis* 36.1 (2011): 52-94.
- Martin, R. (2009). Inhabiting the image: Photography, therapy and re-enactment phototherapy. *European Journal of Psychotherapy & Counselling*, 11(1), 35-49.
- Matsumoto, D. R., & Juang, L. P. (2008). *Culture and psychology.* Belmont, CA: Wadsworth/Thomson.
- Mead, M. (1995). *Blackberry winter: My earlier years.* New York: Kodansha International.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach.* San Francisco: Jossey-Bass.

- Mio, J. S., & Awakuni, G. I. (2000). *Resistance to multiculturalism: Issues and interventions*. Philadelphia: Brunner/Mazel.
- Mizen, M. B. (2004). Scrapbook photo albums are therapeutic for Alzheimer's patients. *Creative Memories*.
- Moustakas, C. E. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Nair, N. (2007). Towards understanding the role of emotions in conflict: A review and future directions. *International Journal of Conflict Management*, 19, 359–381.
- Núñez, C. (2009). The self portrait, a powerful tool for self-therapy. *European journal of Psychotherapy and Counseling*, 11(1), 51-61.
- Ormiston, N. T. (2010). Re-conceptualizing Research: An indigenous approach. *First Peoples Child and Family Review*, 5(1), 50-56.
- Osborn, A. F. (1953). *Applied imagination: Principles and procedures of creative thinking*. New York: Scribner.
- Osborne, J. W. (January 01, 1994). Some similarities and differences among phenomenological and other methods of psychological qualitative research. *Canadian Psychology/psychologie Canadienne*, 35(2), 167-189.
- Overmars, D. (2010). Indigenous knowledge, community and education in a Western system: An integrative approach. *First Peoples Child and Family Review*, 5(2), 88-95.
- Palaiologou, N. (2009). Mapping the field of teachers' multicultural special education in Greece: A new era emerges. *The International Journal of Diversity in Organizations, Communities and Nations*, 8(6), 179-194.
- Parekh, B. C. (2002). *Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Polkinghorne, D. (1983). *Methodology for the human sciences: Systems of inquiry*. Albany: State University of New York Press.
- Popper, K. R. (1959). *The logic of scientific discovery*. New York: Basic Books.

- Potts, K. & Brown, L. (2005). Becoming an anti-oppressive researcher. In L. A. Brown & S. Strega, S. (Eds.), *Research as resistance: Critical, indigenous and anti-oppressive approaches*. (pp.255-286) Toronto: Canadian Scholars' Press.
- Prosser, J. (1998). *Image-based research: A sourcebook for qualitative researchers*. London: Falmer Press.
- Pruitt, D. G., & Kressel, K. (September 06, 1985). The Mediation of Social Conflict: An Introduction. *Journal of Social Issues*, 41, 2, 1-10.
- Ramella, M., & Olmos, G. (2005). Participant authored audiovisual stories (PAAS): Giving the camera away or giving the camera a way? In *Papers in Social Research Methods, Qualitative Series no 10* (pp. 1-24). London School of Economics and Political Science.
- Revonsuo, A., Kallio, S., & Sikka, P. (January 01, 2009). What is an altered state of consciousness?. *Philosophical Psychology*, 22(2), 187-204.
- Ridley, C. R. (2005). *Overcoming Unintentional racism in counseling and therapy: A practitioner's guide to intentional intervention*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Rose, J. (1986). *Sexuality in the field of vision*. London: Verso.
- Rossi, O. (2009). *A meeting with oneself: Videotherapy in counselling*. Retrieved from Nuove Arti Terapei: <http://www.nuoveartiterapie.net/2009/06/23/a-meeting-with-oneself-videotherapy-in-counselling/>
- Roy, B., Burdick, J., & Kriesberg, L. (June 07, 2010). A Conversation Between Conflict Resolution and Social Movement Scholars. *Conflict Resolution Quarterly*, 27, 4, 347-368.
- Rubin, J. A. (1999). *Art therapy: An introduction*. Philadelphia, PA: Brunner/Mazel.
- Ruddin, L. P. (January 01, 2006). You Can Generalize Stupid! Social Scientists, Bent Flyvbjerg, and Case Study Methodology. *Qualitative Inquiry*, 12(4), 797-812.
- Ruiz, A. (2001). *The spirit of Ancient Egypt*. New York: Algora Pub.

- Rutman, D., Hubberstey, C., Barlow, A. & Brown, E. (2005). Supporting young people's transitions from Care: Reflections on participatory action research with youth from Care. In L.A Brown & S. Strega (Eds), *Research as resistance: Critical, indigenous and anti-oppressive approaches*. (pp.153-179) Toronto: Canadian Scholars' Press.
- Saint-Exupéry, A. . (1995). *The little prince*. Ware: Wordsworth Editions.
- Sakka, D. (2009). The views of migrant and non migrant students on cultural diversity in the Greek classroom. *Social Psychology of Education*, 12, 21–41.
- Sherman, M. R. (2003). Mediation hype and hyperbole: How much should we believe? *Dispute Resolution Journal*, 58, 43-48.
- Simmel, G. (1955). *Conflict and the web of group affiliations*. Glencoe, IL: Free Press.
- Slate, I. W. (2004). International - Paying attention to "culture" in international commercial arbitration : Adapted remarks from an address given at the 17th ICCA conference in Beijing, focusing on "cultural differences.". *Dispute Resolution Journal*, 59(3), 96-107.
- Slate, W. K. (2003). Being dispute wise. *Dispute Resolution Journal*, 58(4), 1.
- Smith, D., & Osborn, T. A. (2007). *Spirituality, social justice, and language learning*. Charlotte, NC: IAP - Information Age Pub.
- Smith, E. (1974). *Minamata: The story of the poisoning of a city*. Retrieved from Documenting Medicine at Duke University:
<http://www.documentingmedicine.com/minamata-the-story-of-the-poisoning-of-a-city/>
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. London: Zed Books.
- Snipp, C. M. (1989). *American Indians: The first of this land*. Russell Sage Foundation.
- Sontag, S. (1977). *On photography*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Speiser, V., & Speiser, P. (2007). An arts approach to working with conflict. *Journal of Humanistic Psychology*, 47(3), 361-366.

- Stake, R. (1995). *The Art of case study Research*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Stenhouse, L. (April 01, 1980). The Study of Samples and the Study of Cases. *British Educational Research Journal*, 6(1), 1-6.
- Storr, A. (1972). *The dynamics of creation*. London: Secker & Warburg.
- Straus, M. A. (February 01, 1979). Measuring Intrafamily Conflict and Violence: The Conflict Tactics (CT) Scales. *Journal of Marriage and the Family*, 41(1), 75.
- Sue, D. W., & Sue, D. (2013). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice*. Hoboken, N.J: John Wiley & Sons.
- Swanson, D., Moran, J. & Honan, E. (2008). Dalene Swanson's story, 'Voices in the silence'. In D. T. Jacobs, *The authentic dissertation: Alternative ways of knowing, research, and representation*. (pp.83-94) London: Routledge.
- Szoke, G. L. (2006). The possibility of online mediation under the Hungarian mediation act-In comparison with a number of international, including European, documents on mediation. *Information and Communications Technology Law*, 15(2), 129-142.
- Taras, R. (2012). *Challenging multiculturalism: European models of diversity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Tatum, B. D. (1997). *Why are all the Black kids sitting together in the cafeteria? And other conversations about race*. New York: Basic Books.
- Thomas, K. W., & Kilmann, R. H. (1974). *Conflict mode instrument*. New York: XICON, Inc.
- Tidwell, A. (1998). *Conflict resolved? A critical assessment of conflict resolution*. London: Pinter.
- Turner, T. (1992). *Defiant images; the Kayapo appropriation of video*. Oxford: Blackwell.
- Turner, T. (1993). Anthropology and multiculturalism: What is anthropology that multiculturalists should be mindful of it? *Cultural Anthropology Washington*, 8(4), 411.
- Vallacher, R. R., Nowak, A., & Coleman, P. T. (2013). *Attracted to conflict: Dynamic*

foundations of destructive social relations. Berlin: Springer.

- Van de Vliert, E. (2004). *Complex interpersonal conflict behavior: Theoretical frontiers*. New York: Psychology Press.
- Volkan, V. D. (1994). *The need to have enemies and allies: From clinical practice to international relationships*. Northvale, N.J: J. Aronson.
- Volkan, V. D. (1999). *Bloodlines: From ethnic pride to ethnic terrorism*. Boulder, Colo: Westview.
- Von Glinow, M. A., Shapiro, D. L., & Brett, J. M. (2004). Can we talk, and should we? Managing emotional conflict in multicultural teams. *The Academy of Management Review*, 29(4), 578-592.
- Wagner-Pacifci, R., & Hall, M. (2012). Resolution of social conflict. *Annual Review of Sociology*, 38, 181-199.
- Walk Free Foundation. (2013). *Global slavery index*.
- Walker, J. (1982). The photograph as a catalyst in psychotherapy. *Canadian Journal of Psychiatry*, 27, 450-454.
- Walker, J. (1986). The use of ambiguous artistic images for enhancing self-awareness in psychotherapy. *Arts in Psychotherapy*, 13(3), 241-248.
- Walker, J. (1991). Photograph as lifeline: Facing morality. *American Journal of Psychotherapy*, XLV(1), 124-128.
- Walker, J. (2002). *Cottonwood grove*. Topeka, Kan: Kansas State Historical Society.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt, Brace and Company.
- Wang, C., & Burris, M. A. (1994). Empowerment through photo novella: Portraits of participation. *Health Education & Behavior*, 21(2), 171-186.
- Weiser, J. (1975). Phototherapy: Photography as a verb. *The B.C. Photographer*, 2, 33-36.
- Weiser, J. (1983). Using photographs in therapy with people who are 'different'. In D. A. Krauss, & J. L. Fryrea (Eds.), *Phototherapy in mental health* (pp. 174-199). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Weiser, J. (1983). Using phototherapy to help: A study of Debbie. *"Montage": Kodak's Educator's Newsletter*, 83(1), 4-5.

- Weiser, J. (1999). *Phototherapy techniques: Exploring the secrets of personal snapshots and family albums*. Vancouver: PhotoTherapy Centre Press.
- Weiser, J. (2005). Remembering Jo Spence: A brief personal and professional memoir. *Jo Spence autobiographical photography*, 240-248.
- Weiser, J. (2008). Phototherapy: Unlock your psyche with personal snapshots and family photographs. *Talise*, 58-62.
- Wertz, F. J. (April 01, 2005). Phenomenological Research Methods for Counseling Psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 167-177.
- Wheeler, M. (2009). Photo-psycho-praxis. *European Journal of Psychotherapy and Counselling*, 11(1), 63-76.
- Wilson, R. A. (2004). *Boundaries of the mind: The individual in the fragile sciences-Cognition*. Cambridge University Press.
- Winnicott, D. W. (1953). Transitional objects and transitional phenomena; a study of the first not-me possession. *The International Journal of Psycho-Analysis*, 89-97.
- Wise, A., & Velayutham, S. (2009). *Everyday multiculturalism*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Yang, L., & Humphreys, P. (2007). *The Spritivity Project*. Retrieved in 2011, from LSE: The London Multimedia Lab:
<http://www.lml.lse.ac.uk/page16/page18/page18.html>
- Yin, R. K. (2003). *Applications of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Zartman, I. W., & Rubin, J. Z. (2002). *Power and negotiation*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Zelizer, B. (2010). *About to die: How news images move the public*. Oxford: Oxford University Press.

Zizek, S. (2010, November 23). *Barbarism with a human face*. Retrieved from In these times:

http://inthesetimes.com/article/6641/barbarism_with_a_human_face

Μαρούδα - Χατζούλη, Α. (2003). Μια πρόταση για ένα συμβουλευτικό μοντέλο επίλυσης προβλημάτων προσωπικών διλημμάτων και συγκρούσεων.

Ψυχολογία, 10(2/3), 310-329.

Σίμωση, Μ. (2005). Ο ρόλος του διαμεσολαβητή στη διαχείριση συγκρούσεων. Στο Δ. Μαρκουλή, & Μ. Δικαίου (Επιμ.), *Πολιτική Ψυχολογία* (σσ. 185-205).

Αθήνα: Τυπωθήτω/ Δαρδανός.

Σταματάκου, Ι. (1999). *Λεξικόν της αρχαίας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα:

Βιβλιοπρομηθευτική

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*.

Αθήνα: Κριτική

Χρυσόχου, Ξ., (2011). *Πολυπολιτισμική Πραγματικότητα: Οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας*. Αθήνα: Πεδίο

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Α. ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΟ ΚΕΝΤΡΟ ΗΜΕΡΑΣ ΒΑΒΕΛ

Θερινή δραστηριότητα: "Ας γίνουμε όλοι φωτογράφοι"

Στόχοι : Η κατανόηση και η επίλυση του προβλήματος
Η κατανόηση της χρησιμότητας της εικόνας
Η κατανόηση της ανάγκης για επικοινωνία

Μεθοδολογία : Εντοπισμός του προβλήματος - αποστολέας μηνύματος.
Απεικόνιση του προβλήματος μέσα από φωτογραφίες των υποκειμένων
Έκθεση των φωτογραφιών προς το δέκτη του μηνύματος

Συνάντηση 1η - Η δημιουργική διαδικασία

Μεγάλος κύκλος: 1) Τι θα κάνουμε – Τι είναι η φωτογραφία;
2) Γνωριμία – χαρτιά
3) Πως λειτουργεί η φωτογραφία – διαδικασία

'Παιδιά καλώς ήρθατε! Ας κάνουμε έναν ωραίο κύκλο και ας κάτσουμε κάτω... Το ξέρετε ότι έτσι κάθονται οι Ινδιάνοι στις φυλές τους; Ξέρετε ποιοι είναι Ινδιάνοι ; Οι ιθαγενείς όλης της ηπείρου της Αμερικής . Όταν λοιπόν κάθονται σε κύκλο συμβολίζει την ισότητα μεταξύ των μελών της φυλής . Όλοι δηλαδή είμαστε ίσοι . Γι αυτό λοιπόν έχουμε όλα τα πράγματα μας στο κέντρο του κύκλου για να μπορούν όλοι να τα φτάσουν . Και για να μην γίνεται χαμός όταν μιλάμε έχουμε αυτό το ξύλο της βροχής ! Το παίρνει όποιος θέλει να μιλήσει πρώτος και μετά το δίνουμε στο διπλανό μας από δεξιά για να μιλήσει και αυτός (εάν θέλει). Όταν το ξύλο φτάσει πάλι στον πρώτο αυτό είναι ένας κύκλος . Θέλετε να δοκιμάσουμε έναν κύκλο γνωριμίας ; Ας πούμε ο καθένας το όνομά μας και ότι άλλο θέλουμε για τον εαυτό μας . Ποιος θέλει να πάρει πρώτος το ξύλο; Τι είναι φωτογραφία; Στην φωτογραφία είναι πολύ σημαντικό να ξέρουμε το θέμα μας! Γράφει το φώς = ζωή . Τι θα κάνουμε : θα βρούμε το θέμα μας λοιπόν (2 φωτογραφίες) και θα κάνουμε έκθεση . Ας πάρουμε όλοι από ένα χαρτί και ένα μολύβι ή στυλό ή μαρκαδόρο ή ξυλομπογιά και ας γράψουμε ή (αν δεν μπορούμε) να ζωγραφίσουμε από τη μια μεριά κάτι που μας ενοχλεί ή μας θυμώνει και από την άλλη κάτι που μας κάνει χαρούμενους !'

'Για να δούμε πως λειτουργεί μια φωτογραφική μηχανή . Και τώρα πάλι με τη σειρά του κύκλου θα πάμε ένας ένας στο φωτογραφικό δωμάτιο. Φωτογραφία πρώτα αυτό που μας ενοχλεί και μετά αυτό που μας αρέσει . Κουτί που θα γυρίσει για να ρίξουμε τα χαρτιά με το όνομα στο τέλος . Τέλος , ας δώσουμε τα χέρια και ας κάνουμε μια ευχή να πάει καλά η έκθεσή μας!'

(Καταγραφή αριθμού φωτογραφιών με όνομα ανά ψηφιακή και δόσιμο πίσω στο γραφείο για πέραςμα. Ή εγώ μέσα στο δωμάτιο, μου δίνουν το χαρτί μαζί με τη φωτογραφική με όνομα (αφού φύγουν) 'γράψε το όνομα σου σε ένα συννεφάκι' και να περνάω τις φωτογραφίες .)

- Διάλεξε ένα μέρος μέσα στο δωμάτιο
- Διάλεξε ένα πανί
- Διάλεξε μια εικόνα ή ένα αντικείμενο
 - α) γι ' αυτό που σε θυμώνει
 - β) γι ' αυτό που σε χαροποιεί
 (EIKONEΣ 6885-6896)

Θα διαλέξουμε πράγματα και θα φτιάξουμε πρώτα αυτό που μας θυμώνει και μετά αυτό που μας κάνει χαρούμενους

Παράλληλες Δραστηριότητες

Όσοι ώρα περιμένουμε τους άλλους να βγάλουν φωτογραφίες παιχνίδι « η μηχανή γυρίζει » , βγάζω φωτογραφία το διπλανό μου από τα δεξιά και του δίνω τη φωτογραφική . Βγάζει το διπλανό του από τα δεξιά και του την δίνει κ.ο.κ.ε. Άλλο παιχνίδι «πετάω το μπαλάκι » όποιος πετάει το μπαλάκι παίρνει τη φωτογραφική και τραβάει φωτογραφίες! Όποιος πιάνει το μπαλάκι μπαίνει στην μέση και κάνει ένα ζώο . Μετά πετάει το μπαλάκι και παίρνει τη φωτογραφική . Το ίδιο με παντομίμα . Αυτός που πετάει βάζει λέξη.

(EIKONEΣ 5957-6016 διαθέσιμες για προσωπική χρήση και προβολή επειδή εμφανίζονται πρόσωπα παιδιών)

Επιπλέον Δραστηριότητες

- Έκθεση γραπτή: «Αυτά που δεν καταλαβαίνουν οι μεγάλοι »
(δεν βαθμολογείται , ούτε διορθώνεται)
- Φωτογραφίες

2η Συνάντηση - Τίτλοι και προετοιμασία έκθεσης

(EIKONEΣ 40001-40009 & 60010-60059 δεν είναι διαθέσιμες για δημόσια χρήση επειδή εμφανίζονται πρόσωπα παιδιών)

'Δώστε έναν τίτλο σε κάθε σας φωτογραφία'

Fidel (11χρ.) : Το κορίτσι αγαπάει τα ζώα .
Η μαμά φωνάζει στο παιδί γιατί δεν κάνει καλά τα μαθήματά του.

Collins (14χρ.) : Το παιδί κοιμάται.
Το καράβι που ήρθε από μεγάλο ταξίδι.

Βίνσεντ (9.5 χρ.) : Οι θυμωμένοι τύποι .
Ωραίο σκυλάκι.

Αντέλα (7 χρ.) : Το καθαρό σπίτι
Τα γλυκά.

Αντίσα (13 χρ.): Να 'μαι σοβαρή.
Όμορφος κόσμος .

Άρσένα (11χρ.): Εγώ με τις αδελφές μου.
Η κοροϊδία των συμμαθητών μου.

Γκιόργκι :

Omid :

Roya :

Ευθύμης (13χρ.): Το έξω μπαλκόνι.
Ο μεγάλος που φωνάζει στο μικρότερο του.

Φέλιξ (10χρ.): Ένα ζώο.
Ένα ζώο.

Παρατηρήσεις

Fidel (Κούρδοι πρόσφυγες -Τουρκία) : Τον θυμώνει το ξύλο και η μάνα του –Του αρέσει το κολύμπι και το σχολείο

1^η Συν.: Ανοιχτός , cool
2 αδελφές μεγάλες

Collins (Σιέρα Λεόνε) : Θυμώνει όταν ξυπνάει νωρίς –Του αρέσουν τα καράβια και τα τρένα .

1^η Συν.: Κλειστός , ντροπαλός
Μάρτυρες Ιεχωβά –αυστηροί , αδέρφια με Βίνσεντ.

Βίνσεντ (Σιέρα Λεόνε) : Τον θυμώνει να ξυπνάει νωρίς –Τον ευχαριστεί να παίζει υπολογιστή.

1^η Συν.: Κλειστός , ντροπαλός
Αδέρφια με Βίνσεντ.

Αντέλα (Αλβανία) : Την θυμώνει να τρώει γλύκα – Της αρέσει να είναι καθαρά τα σπίτια .

1^η Συν.: Ολιγομίλητη , έβγαλε πολλές και ωραίες , ένα ένα ζωάκια και κουκλάκια, συμπεριφορά ωριμότερης ηλικίας .
Αδελφή με την Αντίσα και την Άρσεννα

Αντίσα (Αλβανία) : Τη θυμώνει όταν την εκνευρίζει κάποιος –Της αρέσει να παίζει με την αδελφή της και την ξαδέλφη της .

Καλή σχέση με μπαμπά . Αδελφή με Αντέλα και την Άρσεννα .

Άρσένα (Αλβανία) : Δεν της αρέσει να θυμώνει με τους συμμαθητές της ούτε να την κοροϊδεύουν. Της αρέσει να παίζει με τις αδελφές της και τους συμμαθητές .

Αδελφή με Αντέλα και Αντίσα.

Γκιόργκι (Γεωργία) : Δεν του αρέσουν τα κοχύλια γιατί δεν έχουν τίποτα μέσα –Του αρέσουν οι κλόουν

1^η Συν.: Ανοιχτός , ομιλητικός

Ανεπιθύμητη ευγνωμοσύνη , ζει μόνο με μάνα και γιαγιά.

Omid (Δεν μιλούσε ελληνικά): (Σκύλος ?) –(Σπίτι)

1^η Συν.: Κλειστός

Roya (Αφγανιστάν) : Στεναχωριέται που δεν έχει σπίτι και κοιμάται στο δρόμο – (Σπίτι) 2 κλειδί 1^η Συν.: Αποφασιστική , ήξερε τι ήθελε , καλή.

Ζει με τον πατέρα της με υψηλό μορφωτικό επίπεδο ,θύματα ρατσισμού στην πλατεία Αττικής .Μένει με τον θείο της και τον πατέρα της σε ένα δωμάτιο και στα άλλα άλλοι. Η μητέρα της με κόρη είναι στην Γερμανία.

Ευθύμης (Νιγηρία) : Θυμώνει όταν γκρινιάζουν και παραπονιούνται –Χαίρεται όταν παίζει μπάσκετ.

1^η Συν.: Χαρούμενος όταν ερχόταν μέσα , έβρισκε ενδιαφέρον σε μη συνηθισμένα σημεία

Καλοί γονείς –αγάπη στην αδελφή του.

Φέλιξ (Νιγηρία) : Θυμώνει όταν δεν πηγαίνει έξω –Χαίρεται να πηγαίνει στην παραλία και να βουτάει μέσα.

1^η Συν.: Άνετος , ιδιαίτερο χρώμα στο «έγχρωμο» , χαρά , υπερκινητικός

Ζει με γονείς και μωρό (2 αδέρφια Νιγηρία) , θύματα ρατσισμού.

Συνάντηση 3η και 4η - Αλληλεπίδραση με γονείς - Η έκθεση

Συνεντεύξεις

Όνομα Fidel (ανοικτή συζήτηση με μητέρα): Στιγμή αμηχανίας με το που το είδε η μητέρα. Ξεκίνησε διάλογο με το παιδί όταν είδε την «κακή» φωτογραφία . « Τι ; Εγώ σε μαλώνω; Σου δίνω ξύλο; Όταν δεν είσαι φρόνιμος τι να κάνω;»

Όταν βγήκε έξω το παιδί εξήγησα τι κάνω (έρευνα ;) και ζήτησα τίτλους , άρχισε να δικαιολογείται ότι δεν το δέρνει δυνατά , όταν είναι μόνο ζωηρός έτσι λίγο και ότι δεν έχει χρόνο γενικά, άρα ούτε και για το παιδί . Τα έριξε λίγο στις αδελφές αλλά μετά κατάλαβε ότι θέλει περισσότερη προσοχή το παιδί και με την εικόνα «μαλώνω» απλά ήταν η αφορμή.

Σαν να την ενοχλεί , το θεωρεί υπερκινητικό ότι έχει πρόβλημα , πρόβλημα διγλωσσίας , δεν αντέχει (κλάματα) . Μετά παραδέχτηκε και αποφάσισε να του δείξει περισσότερη προσοχή , να πάνε για μια coca-cola και να εξηγήσει να του πει ότι δεν έχει πολύ χρόνο και ότι αυτό τη στεναχωρεί.

Συμπέρασμα : Είδε το πρόβλημα –Προθυμοποιήθηκε να το λύσει .

Τίτλοι : Αγαπάει τα ζώα.

Το ξύλο

Όνομα: Roya (Κηδεμών με μεταφράστρια - μητέρα Omid)

- Ποιοι μπορεί να είναι οι Τίτλοι των φωτογραφιών ;
 - Ελπίδα (να είναι με φίλους και γονείς)
 - Σα να περιμένει κάποιον.
 - Είναι κοινωνική πολύ , η άλλη φωτογραφία της λείπει η μαμά και η αδελφή της .
Με το μπαμπά προβλήματα δε θέλει το αγόρι της .

- Σας φαίνεται ότι μπορεί να έχει σχέση με κάποια κατάσταση που αντιμετωπίζει το παιδί ;

Ναι

- α) Αν **ναι** σκέφτεστε κάτι που θα μπορούσατε να κάνετε για να βοηθήσετε ; Συζήτηση ;
Να πάει μαζί , να πάνε , να την κάνει να ξεχάσει αυτά που περνάει.

β) Αν **όχι** , τι πιστεύετε ότι θέλει να πει με αυτή τη φωτογραφία ; Γιατί την έβγαλε ;

- α) Αν **ναι** πιστεύετε ότι με αυτή τη φωτογραφία είδατε πιο καθαρά το πρόβλημα ;
Ναι γιατί μόλις τον είδε είπε τι νιώθει στην Roya.

β) Αν **όχι** πιστεύετε ότι πρέπει να συζητήσετε κάτι με το παιδί που μπορεί να μην είναι ξεκάθαρο;

Όνομα: Ευθύμης (Και οι δύο γονείς. Μετά ζήτησαν να μιλήσουν στον Θ. και την Αγγ. που είναι ψυχολόγοι του κέντρου για ενισχυτική διδασκαλία και για φόβο)

- Ποιοι μπορεί να είναι οι Τίτλοι των φωτογραφιών ;
 - Το περιβάλλον μας , του αρέσει η φύση.
 - Να δείχνουμε αγάπη στα παιδιά (μετά από πολύ ώρα είδαν ότι στη φωτογραφία το παιδάκι είναι φοβισμένο από μεγάλο.)

- Σας φαίνεται ότι μπορεί να έχει σχέση με κάποια κατάσταση που αντιμετωπίζει το παιδί ;
Μπορεί να είναι ότι βλέπει το παιδί cartoons του αρέσει πολύ ,μπορεί για αυτό να έβγαλε
Του αρέσει η φύση ηρεμία όχι φασαρία.

- α) Αν **ναι** σκέφτεστε κάτι που θα μπορούσατε να κάνετε για να βοηθήσετε ; Συζήτηση ;
Ναι , τι ωραίες / Θα του πούμε πολύ ωραία , δεν μας είχε πει τι θα είναι .

β) Αν **όχι** , τι πιστεύετε ότι θέλει να πει με αυτή τη φωτογραφία ; Γιατί την έβγαλε ;

- α) Αν **ναι** πιστεύετε ότι με αυτή τη φωτογραφία είδατε πιο καθαρά το πρόβλημα ;

β) Αν **όχι** πιστεύετε ότι πρέπει να συζητήσετε κάτι με το παιδί που μπορεί να μην είναι ξεκάθαρο;

Όνομα: Felix (Μητέρα - λίγο αδιάφορη και πολύ απασχολημένη με τη δουλειά)

- Ποιοι μπορεί να είναι οι Τίτλοι των φωτογραφιών ;
- The creation of animals.
- Types of reptiles.

- Σας φαίνεται ότι μπορεί να έχει σχέση με κάποια κατάσταση που αντιμετωπίζει το παιδί ;
No, loves drawing. He is creative.
Σκέπτεται κάτι και το κάνει

- α) Αν **ναι** σκέφτεστε κάτι που θα μπορούσατε να κάνετε για να βοηθήσετε ; Συζήτηση ;

β) Αν **όχι** , τι πιστεύετε ότι θέλει να πει με αυτή τη φωτογραφία ; Γιατί την έβγαλε ;

Children ' s pictures Tittle: little children , he tried.

- α) Αν **ναι** πιστεύετε ότι με αυτή τη φωτογραφία είδατε πιο καθαρά το πρόβλημα ;

β) Αν **όχι** πιστεύετε ότι πρέπει να συζητήσετε κάτι με το παιδί που μπορεί να μην είναι ξεκάθαρο ;
No, I like it . It ' s nice he tried very nice.

Όνομα: Αντίσα – Άρσενα - Αντέλα (Πατέρας)

- Ποιοι μπορεί να είναι οι Τίτλοι των φωτογραφιών ;
Είτε ποια του αρέσουν (ήταν τα 3 θετικά)

- Σας φαίνεται ότι μπορεί να έχει σχέση με κάποια κατάσταση που αντιμετωπίζει το παιδί ;
Όχι , όχι δεν ντρέπονται , δεν κρατάνε τίποτα, ότι γουστάρουν το λένε δεν το κρύβουν (είχαμε καλύψει την «κακή» φωτογραφία της Αντίσα)

- α) Αν **ναι** σκέφτεστε κάτι που θα μπορούσατε να κάνετε για να βοηθήσετε ; Συζήτηση ;

β) Αν **όχι** , τι πιστεύετε ότι θέλει να πει με αυτή τη φωτογραφία ; Γιατί την έβγαλε ;
Τρελαίνεται για γλυκά η μικρή (ήταν η «κακία» φωτογραφία) της αρέσουν πολύ , το ξέρω.

- α) Αν **ναι** πιστεύετε ότι με αυτή τη φωτογραφία είδατε πιο καθαρά το πρόβλημα ;

β) Αν **όχι** πιστεύετε ότι πρέπει να συζητήσετε κάτι με το παιδί που μπορεί να μην είναι ξεκάθαρο;

Όνομα: Omid (Μητέρα με μεταφράστρια)

- Ποιοι μπορεί να είναι οι Τίτλοι των φωτογραφιών ;
- 2^{ος} πατέρας πήρε σπίτι / να πάρει Omid πίσω το σπίτι «Ένα δικό μου σπίτι να μην έχουμε κάποιον από πάνω»
Μόνη γυναίκα μεγαλώνω παιδιά
Σιχαίνονται φασαρία – Τι μίσος

- Σας φαίνεται ότι μπορεί να έχει σχέση με κάποια κατάσταση που αντιμετωπίζει το παιδί ;
Ναι, ναι

- α) Αν **ναι** σκέφτεστε κάτι που θα μπορούσατε να κάνετε για να βοηθήσετε ; Συζήτηση ;

Πάντα αυτός είναι ο στόχος μου και από εδώ και μετά θα προσπαθήσω να βοηθήσω

Δεν αφήνω ποτέ τα παιδιά να υποφέρουν, είναι πάντα χαμογελαστά.

β) Αν **όχι** , τι πιστεύετε ότι θέλει να πει με αυτή τη φωτογραφία ; Γιατί την έβγαλε ;

- α) Αν **ναι** πιστεύετε ότι με αυτή τη φωτογραφία είδατε πιο καθαρά το πρόβλημα ;

Ναι με βοήθησε πάρα πολύ.

β) Αν **όχι** πιστεύετε ότι πρέπει να συζητήσετε κάτι με το παιδί που μπορεί να μην είναι ξεκάθαρο;

Όνομα: Vinsent (Μητέρα)

- Ποιοι μπορεί να είναι οι Τίτλοι των φωτογραφιών ;
 - Better communication, arguing του αρέσει ηρεμία
 - Vincent έτσι είναι sensitive
 - Σας φαίνεται ότι μπορεί να έχει σχέση με κάποια κατάσταση που αντιμετωπίζει το παιδί ;
Υπνος :πριν τα πρώτα 3 χρόνια ξυπνούσε νωρίς γιατί ήταν μακριά
Με τον υπολογιστή έχουμε πρόβλημα.
Καβγάδες :έχουμε κάποιους καβγάδες με το σύζυγο , όχι πολλούς όπως όλοι .
Βλέπω δεν του αρέσουν.
- α) Αν **ναι** σκέφτεστε κάτι που θα μπορούσατε να κάνετε για να βοηθήσετε ; Συζήτηση ;
 - Το βάζει νωρίς για ύπνο . 8:30 ξυπνάει και τώρα
 - Προσπαθεί να μην το κάνει μπροστά στα παιδιά (το καβγά)
- β) Αν **όχι** , τι πιστεύετε ότι θέλει να πει με αυτή τη φωτογραφία ; Γιατί την έβγαλε ;
- α) Αν **ναι** πιστεύετε ότι με αυτή τη φωτογραφία είδατε πιο καθαρά το πρόβλημα ;
Ναι ,ακριβώς . Ποτέ δεν το είχα σκεφτεί .
Έχει ρωτήσει αν θα χωρίσουμε με ποιον θα πάει να μείνει(είναι πολύ sensitive λέει)
- β) Αν **όχι** πιστεύετε ότι πρέπει να συζητήσετε κάτι με το παιδί που μπορεί να μην είναι ξεκάθαρο;

Όνομα: Collins (Μητέρα)

- Ποιοι μπορεί να είναι οι Τίτλοι των φωτογραφιών ;
 - Κουρασμένος , δεν μπορεί πια , λίγο τεμπέλης (γέλια)
 - Adventure , Travelling (το καράβι είναι το όνειρο του) Η μαμά διαφωνεί να γίνει ναυτικός , δεν θα έχει οικογένεια – αρρώστιες (γέλια)
- Σας φαίνεται ότι μπορεί να έχει σχέση με κάποια κατάσταση που αντιμετωπίζει το παιδί ;
Ναι , βαριέται και δεν είναι τόσο έξυπνος δε θέλει γιατί δεν μπορεί αλλά πρέπει να τελειώσει το σχολείο πρώτα άμα κάνει κάτι άλλο δεν θα τελειώσει ποτέ το σχολείο
- α) Αν **ναι** σκέφτεστε κάτι που θα μπορούσατε να κάνετε για να βοηθήσετε ; Συζήτηση ;
Extra μαθήματα

β) Αν όχι , τι πιστεύετε ότι θέλει να πει με αυτή τη φωτογραφία ; Γιατί την έβγαλε ;

• α) Αν ναι πιστεύετε ότι με αυτή τη φωτογραφία είδατε πιο καθαρά το πρόβλημα ;
Ναι το ξέρω και το βλέπω , κάνει πολλά!αλλά μαθήματα....
Τώρα το βλέπω καθαρά

β) Αν όχι πιστεύετε ότι πρέπει να συζητήσετε κάτι με το παιδί που μπορεί να μην είναι ξεκάθαρο;

Όνομα: Γκιόργκι (Η μητέρα δεν παρευρέθηκε)

Ήθελε να βάλει άλλες φωτογραφίες
Μωρό και παιδί με ακατάστατα δωμάτια.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Β. ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΈΡΕΥΝΑ ΣΤΟ ΣΤΕΚΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

Στέκι μεταναστών –Εξάργεια

Σχόλια Συμμετεχόντων

Astero

- Κέρδισε κάτι , χαρούμενη , κατάφερε σαν baby.
- Ψυχική διάθεση , χαρούμενη , ελεύθερη, σε προσέγγιση, στο στέκι χαρούμενη δεν υπάρχει διαχωρισμός . (Δεν ήταν εδώ στην φωτογράφιση .)
- Receive peace , more happy , nice.
- Rose very nice , πολλά λεφτά , very happy , happy no problem, free , flying .
- Σα να απέκτησε τα πάντα.
- Πολύ χαρούμενη , σαν κάτι κέρδισες , αυτό που ήθελες .
- Πολύ ωραίο αυτό , σαν χαρούμενο.
- Πολύ ωραία φωτογραφία , κανένα πρόβλημα
- Φαίνομαι χαρούμενη αλλά γιατί ; (η ίδια) – κάτι κέρδισες – είμαι ερωτευμένη , δεν κέρδισα , απλά ερωτεύτικα.

Arif

- Καλή κίνηση , χαρούμενος , κάθε μετανάστης εδώ αισθάνεται άνετα ελεύθερος .
- Feeling after successful , winer
- Ωραία ,sport, tired.
- Tired, κουρασμένος όλη μέρα στην δουλειά
- Πονάει το ένα πόδι , στενοχωρημένος
- Κουρασμένος
- Κουρασμένος
- Πρόσωπο δε φαίνεται αλλά πολύ ενέργεια , κάνει sport , έχει όρεξη για γυμναστική .θα καταφέρεις ανοιχτό το πρόσωπο με ένα πόδι –δύο
- Πατερίτσες , πονάει το πόδι μου.

Abdula

- Πολλά προβλήματα , σκέψεις
- Dead end , αδιέξοδο
- Πολλά προβλήματα , ότι και να σκεφτεί πάλι πολλά
- Πολλά προβλήματα
- Πολλά προβλήματα
- Κάτι έγινε , κάτι άκουσε κάτι νέο και έπαθε σοκ
- Έχασε κάτι , νομίζω πρέπει να του δώσει λεφτά
- Διάφορη , δυσάρεστη
- –

Loran

- Θυμωμένος
- Φτωχός , δεν έχει κάτι , σαν άστεγος
- Κουρασμένος
- Δεν δουλειά , δεν λεφτά , πρόβλημα.
- «αφήστε με»
- Σα στη φυλακή
- Δείχνει φυσιολογική προσέγγιση γιατί κάθεται στη γη .Δεν δείχνει πρόσωπο χαρούμενο
- –
- Everyday sit pray to God.

Mimosa

- Χαρούμενη
- Χαρούμενη
- No problem , think very well.
- Κινείται περπατάει , βιάζομαι
- Γεια σου , κανένα πρόβλημα
- Ωραίες κινήσεις , χαμόγελο, αισθάνεται άνετα
- Nice
- Χαμόγελο
- Χαμογελάω γιατί άργησε το κλικ . Έλεγα πονάει το κεφάλι .Πρέπει να πληρώσω ,έχω πολλά προβλήματα

Abdula

- Σκέφτομαι
- Πολλά προβλήματα
- Πολύ σίγουρος , σκέφτεται τι θα κάνει μετά
- Σκάφτεται – ερωτευμένος
- Όχι όχι , μέσα του καμιά ιστορία , στη φωτο όχι χαρούμενη κάποια δυσάρεστα προβλήματα μέσα.
- Thinking for big problem.
- Δεν έχει λεφτά , δεν έχει φαϊ
- Πες εκδίκηση να τελειώνουμε ότι σου πει αυτός - σε απασχολεί κάτι. - Κάποιος που .
- Δεν έχει πόδι , δύσκολη ζωή

Abou

- Ρινόκερος , κάτι διαφορετικό , χαρούμενος
- Για το χαρτί δεν ξέρω
- Δε θέλει να τραβήξει φωτογραφία – θέλει πιο μοντέρνο η φωτογραφία
- Lazy
- Lazy
- Σκέφτεται κάτι? κάτι σκέφτεται , δεν ξέρω τι
- Κάτι έχει στο χέρι και έτσι σκέφτεται , κάτι στο χέρι
- Κουρασμένος
- Λίγο πρόβλημα

Ibrahem

- Σαν αρέσει νερό , φαγητό
- Κάνει διάλλειμα
- Καπνίζει πολύ
- Μπορούσε να καθίσει καρέκλα , δεν κάθισε , κάτι στο μυαλό – Καπνίζει για να δείχνει μοντέλο

- Κουρασμένος , περπατώ στο δρόμο
- –
- Απασχολημένος
- Προβλήματα , νεύρα , καπνίζω να χαλαρώσω
- Είχα πρόβλημα τώρα τέλος

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Γ. ΒΑΣΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ Α' ΣΕ ΠΕΝΤΕ ΛΥΚΕΙΑ ΤΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ

1. Πρώτη Περίπτωση

Γραπτά

1. Μέσα από την τάξη είναι μια κοπέλα που όταν μιλάει πάντα μου την σπάει και θέλω να της δώσω ένα γερό... χτύπημα! Όταν μου δοθεί η ευκαιρία θα της το δώσω! Από την τάξη γουστάρω μία κοπέλα που θέλω να την σ...ω.

2. ΔΕΝ ΜΟΥ ΑΡΕΣΕΙ (Βλ. Εικ. 09 & 10):

- ένας συμμαθητής μου ο οποίος βρωμάει σάπια φέτα, αποτελείται κατά 86% από λίπος και τα παπούτσια του βρωμάνε σαν την σάπια μασέλα του παππού μου που τρώει καθημερινά κόπραννα αλόγου.

- Παν απόλα όμως οι καθηγητές οι οποίοι πιθανότατα όλοι να έχουν περίοδο και είναι υστερικοί!!! Γι' αυτό ΞΥΔΑΚΙ!!!

ΜΟΥ ΑΡΕΣΕΙ :

- Οι κ...ς κοπέλες που είχαμε στην τάξη μας και είμαι όλο το 7ωρο στην τσίτα.

- Μια sexy καθηγήτρια (μπορεί και 2) που χαίρομαι να κάνω μάθημα μαζί τους:: (φωτο : μίλησε ένα παιδί για την μονοήμερη αποβολή που πήρε)

3. Μέσα σε αυτό το τμήμα υπάρχουν πολλά πράγματα που πρέπει να αλλάξουν. Ένα από αυτά πρέπει να το προσέξατε είδη ότι κάποιοι μαθητές κάνανε τα πάντα για να τραβήξουν λίγη προσοχή. (ο νεαρός με το περίεργο κούρεμα είναι ένας από αυτούς ο Μιχ...ς, παρόλο που είναι ο αδερφός μου). Από την άλλη αυτό το τμήμα έχει πολλά ωραία πράγματα. Ένα από αυτά είναι η χαλαρότητα με την οποία αντιμετωπίζουμε κάθε κατάσταση.

4. Κατά : Δεν μου αρέσει που έχει ωραίο κ...ο ο μπροστά μου και όχι η μπροστά μου. Υπέρ : Μου αρέσει που είμαστε μια ωραία ατμόσφαιρα. (φωτο : (μίλησε ο 'αδερφός') Κ...ς, σ...ι, μ' ανάβει, το κάνει για να μου το δείξει.) (Βλ. Εικ. 03_5)

5. Τι με ενοχλεί : Η φασαρία που κάνουν μερικοί κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η ανωριμότητα μερικών. Τι μου αρέσει : Το γεγονός ότι υπάρχουν ορισμένα άτομα που μπορώ να συζητήσω μαζί οτις ορισμένα σοβαρά πράγματα. Μπορεί να γίνονται πολλές βλακειές εδώ μέσα αλλά περνάμε ΠΟΛΥ ΩΡΑΙΑ !!! (φωτο1 : Πιστεύω πως συμβολίζει κάποιες επιλογές που μπορεί να κάνει. Κάποιες είναι καλές και κάποιες κακές αλλά ποτέ δεν ξέρεις τι κρύβεται πίσω από την κάθε πόρτα γι' αυτό πρέπει να επιλέξεις με προσοχή. Φωτο2 : Μου προκαλεί ένα

ευχάριστο συναίσθημα, γιατί βλέπω τον ουρανό και τα δέντρα.) (Βλ. Εικ. 04 & 07_2)

6. Τι με ενοχλεί : Η ανωριμότητα που επικρατεί μέσα στην τάξη κατά την διάρκεια του μαθήματος και η φασαρία που κάνουν μερικοί. Τι μου αρέσει : Παρά την φασαρία που επικρατεί, μπορώ να πω, ότι γελάμε με τις πλάκες που κάνουν. (Βλ. Εικ. 03_4)

(σχόλια στη φωτο : Κατά την γνώμη μου συμβολίζει ότι σε έναν χώρο και άδειος να είναι και να μην περνάς καλά πάντα υπάρχει ένα άτομο που σου συμπαραστέκεται και είναι δίπλα σου.)

7. Μ' ΑΡΕΣΕΙ : Υπάρχουνε και στιγμές που λείπει από την αίθουσα οπότε επικρατεί μια γαλήνη. ΔΕΝ Μ' ΑΡΕΣΕΙ : Μιλάει πολύ. (Βλ. Εικ. 02 & 03_2) (φωτο1 : Όταν όμως δεν μιλάει υπάρχει ηρεμία. Φωτο2 : Κάποιες φορές ίσως μιλάει για ανούσια θέματα.)

8. Αυτό που με ενοχλεί περισσότερο στην τάξη είναι η πολύ μεγάλη φασαρία που γίνεται σε κάποια συγκεκριμένα μαθήματα. Αυτό που μου αρέσει στη τάξη μου είναι ότι κανένας δεν προδίδει τους συμμαθητές του. Και ότι πάντα στηρίζουμε ο ένας τον άλλο. (φωτο : ΟΛΟ ΑΥΤΟ ΣΥΜΒΟΛΙΖΕΙ... ΤΑ ΧΡΩΜΑΤΑ ΤΗ ΦΥΣΗ ΚΑΙ ΟΛΑ ΟΣΑ ΕΧΟΥΜΕ ΑΛΛΑ ΜΕ ΚΑΠΟΙΟ ΤΡΟΠΟ Η ΖΩΗ ΜΑΣ ΚΑΝΕΙ ΝΑ ΑΠΟΜΑΚΡΙΝΘΟΥΜΕ ΔΗΛΑΔΗ ΒΑΒΟΥΡΑ, ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ ΜΟΝΑΞΙΑ ΚΑΙ ΕΝΑ ΣΚΟΤΑΔΙ ΠΟΥ ΚΡΥΒΕΤΑΙ ΑΠΟ ΠΙΣΩ) (Βλ. Εικ. 06_3)

9. Αυτό που με πιράζει στην τάξη μου είναι ότι κάποια παιδιά δεν έχουν όρια με αποτέλεσμα αυτά τα δύο – τρία παιδιά να καταστρεφουν την τάξη. Αυτό που μου αρέσει είναι ότι όλα τα παιδιά ξέρουν τη συμφωνη πλάκα και το πώς μπορεί να σου φτιάξει την μέρα...

10. ΜΕ ΕΝΟΧΛΕΙ ΟΤΙ ΚΑΝΕΙ ΚΑΙ ΟΤΙ ΕΧΕΙ ΠΑΝΩ ΤΗΣ/ΤΟΥ ΓΙΑΤΙ ΟΛΑ ΕΙΝΑΙ ΧΑΛΙΑ ΠΑΝΩ ΤΟΥ, Η ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΤΟΥ ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΕΙΝΑΙ ΑΙΣΧΟΣ. ΓΙΑ ΤΟΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ ΔΕΝ ΛΕΩ ΚΑΤΙ, ΕΙΝΑΙ ΑΠΕΡΙΓΡΑΠΤΟΣ/-Η. ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΚΑΤΙ ΚΑΛΟ ΕΔΩ ΜΕΣΑ.

11. Μισώ τους μπάτσους. Με ενοχλεί ο βλαχος.

12. ΜΟΥ ΑΡΕΣΕΙ (Βλ. εικ. 04_3)

Έχει την ικανότητα να λέει αυτό που νιώθει χωρίς να τον νοιάζει τι θα του πουν ή αν θα τον κρίνουν.

ΔΕΝ ΜΟΥ ΑΡΕΣΕΙ (Βλ. εικ. 05_2)

Μερικές φορές γίνεται σπαστικός

(Σχόλια πίσω από τις εικόνες από το άτομο που τις παρέλαβε)

Κάποιος εκφράζεται ελεύθερα (Βλ. εικ. 04_3)

ΑΛΛΑ καμιά φοράη μεγάλη ελευθερία Έκφρασης της / του σου σπάει τα νεύρα. (Βλ. εικ. 05_2)

13. Μου σπάει τα ναύρα γιατί κάνει όλο βλακειές. Σοβαρότης μηδέν!!! Δεν υπάρχει τίποτα καλό σ' αυτόν!
14. Το καλό είναι πως είναι ΜΑΛΑΚΑΣ και τον δουλεύω στην τάξη και γελάμε! Είναι Μαλάκας γιατί έχει μύξες και δεν αλλάζει ποτέ ρούχα. (Βλ. Εικ. 06)
15. Κατά : Δεν μου αρέσει που ο μπροστινός μου σκύβει και χουφτώνει τον κ...ο του!!!! Δεν μου αρέσει που κάποιοι εδώ μέσα δεν μπορούν να ξεχωρίσουν το πότε κάνουμε πλάκα και το πότε κάνουμε μάθημα. Υπέρ : Μου αρέσουν οι βλακειές που κάνουμε σαν τετράδα όταν βαριόμαστε στο μάθημα! (Βλ. Εικ. 04_4)
16. Εμένα προσωπικά με ενοχλεί η γενιά μας και το πώς έχει καταντήσει τους 'καθηγητές που βέβαια πάντα ήταν σκαλωμένοι αλλά τώρα έχουν καταντήσει υστερικοί αλλά λογικό όταν κυριαρχεί στην τάξη η ηλιθιότητα των ανώριμων συμμαθητών μου. Βασικά όσο πάει γίνεται και πιο ανηφόρο η κατάσταση στο σχολείο δεν υπάρχει πια παιδεία ή κίνητρο για μάθηση. Μια λέξη... ΑΣΚΟΠΟ. Έτσι το χαρακτηρίζω. (Βλ. Εικ. 06_2 & 10)
17. Δεν μου αρέσει που η μπροστινή μου μερικές φορές κάνει σαν παιδάκι του δημοτικού. Μου αρέσουν οι βλακίες που κάνουμε σαν τετράδα.
18. Δεν μου αρέσει που ο πίσω συνέχεια με μειώνει με τα κακόγουστα αστεία του. Μου αρέσουν οι βλακειές που κάνουμε σαν τετράδα, όταν βαριόμαστε.

Σχόλια

- Αυτή η καρέκλα αντιπροσωπεύει εμένα όταν λείπω (ηρεμία).
- Το σχολείο δεν είναι κάτι ιδιαίτερο, απλά περνάει η μέρα.
- Αποβολή.
- Μας τα' χει πρήξει ότι πάει σε π...ς και π...ει τσάμπα. Μου' χει ζητήσει 50 ευρώ... είναι σ...ς.

Παρατηρήσεις

- Πανικός –Διστάζουν –Αρχίζει να μιλάει η κοπέλα. Οι άλλοι πανικός

- Ηρεμία –απογοήτευση (κοπέλα με αγόρι) (καρέκλα) 'όταν λείπω ησυχία θέλει να μη του μιλάω τόσο'
 - Επιλογές πόρτες δύο φίλες ,(η φίλη μου μπερδεμένη) κάποιες καλές , κάποιες κακές .
 - Μαυρίλα δύο φίλες 'βλέπω αυτά που νιώθω και εγώ δηλαδή'
 - Ανταλλάσσουν τις φωτογραφίες , μιλάει για αποβολή
 - Φλερτ –ιερόδουλες ('αλάνι' – αδερφός, κοπέλα , φωτογραφημένος)
 - Άρνηση να εκφραστούν
 - Άρνηση ακόμα και να κάτσουν στον κύκλο (μια κοπέλα έφυγε)
- Στο τέλος ένας μαθητής εξέφρασε ότι «έχουμε μάθει να καθόμαστε ήσυχα μόνο αν μας φωνάζουν»

Αξιολόγηση

Άποψη: Λίγο πιο οργανωμένο και πιο αυστηρό

Ρόλο : Τον κάθε άνθρωπο διαφορετικό , για εμένα όχι γιατί είναι του χαρακτήρα μου να μην κρύβομαι και να λέω τα πράγματα όπως είναι

Πολλές φορές μου τι δίνει που κάποια ομάδα ανθρώπων κάνουν τους φίλους όταν είναι μαζί και όταν χωρίζονται σε παρέες των 2-3 ατόμων «θάβουν» τους άλλους .

Σκέπτεσαι : Όχι , γιατί άμα λες τα πράγματα εξαρχής με το όνομα τους δεν πρέπει να αλλάξεις κάτι.

2. Δεύτερη Περίπτωση

Γραπτά

1. Μέσα στην τάξη τα περισσότερα παιδιά είναι η παρέα μου. Οπότε τους συμπαθώ και μου αρέσουν όλοι. Παρ' όλο που όλοι τους έχουν ψυχολογικά προβλήματα. Το πιο τέλειο κορίτσι στην παρέα μου είναι ένα κορίτσι τόσο φιλότιμο και καλό όμως ώρες – ώρες πετάει κάτι κοτσάνες. Βέβαια, οι καλύτερες απ' όλες είναι οι 3 κολλητές μου, οι οποίες έχουν οι καθεμια κι από μια καλή «τρελή» συμπεριφορά και συνήθεια. Η πρώτη είναι

πολύ καλή με πολύ όρεξη να σε συμβουλέψει και να σε βοηθήσει όμως άμα νευριάσει απλά βρες μέρος για να κρυφτείς. Η επόμενη είναι πολύ χαλαρή, χαβαλετζού και απλά δεν τη νοιάζει τίποτα όμως την τρέλα την έχει μέσα της. Τέλος, η τελευταία είναι πάντα καλή και δεν λέει ποτέ κακίες. Πάντως το μόνο που μπορώ να πω είναι ότι είμαστε μια παρέα με πολλή τρέλα και πολλά ψυχολογικά προβλήματα.

Υπάρχει ένας συμμαθητής μου μέσα στην τάξη ο οποίος είναι μεγάλο ψώνιο και θεωρεί ότι όλοι ασχολούνται μαζί του. Ώρες – ώρες γίνεται πολύ εκνευριστικός και ελπίζω να πάρει την απόφαση να φύγει απ' το τμήμα μπας και ησυχάσουμε... Πολύ συχνά έτσι στο άκυρο τρώει σήματα και λέει : «Γιατί όλοι ασχολούνται μαζί μου?». Ελπίζω να καταλάβει κάποια στιγμή πόσο ανεπιθύνητος είναι και να ξεκουμπιστεί.

2. Πρώτα απ' όλα θα ήθελα να πω για 2 συγκεκριμένους μαθητές οι οποίοι πετάγονται συνέχεια μέσα στην ώρα του μαθήματος με ατάκες που ενοχλούν κάποιους άλλους. Π.χ. έτσι η λένε κάποια κακοπροαίρετα λόγια για κάποιους από τους μαθητές και με αυτόν τον τρόπο υπάρχει μια συνεχής βαβούρα στην τάξη. Προσωπικά εμένα διότι την ώρα που μπορεί να λέμε κάποιο ανέκδοτο ή κάτι άλλο πετάνε την κακία τους ή τη μαλακία τους. Πέρα από αυτούς τους 2 με άλλους μέσα στην τάξη είμαστε φιλαράκια συνεργαζόμαστε και μιλάνε πάνω απ' όλα με δικές μας εκφράσεις χωρίς να παρεξηγιόμαστε για οτιδήποτε. Αυτά είναι τα προβλήματα που επικρατούν στην τάξη μου.

3. ΚΑΤΙ ΠΟΥ Μ' ΕΝΟΧΛΕΙ Αυτό που μ' ενοχλεί ιδιαίτερα όσον αφορά το συμμαθητή μου είναι η έλλειψη ειλικρίνειας. Πέρσι το χειμώνα κάναμε παρέα. Βγαίναμε μαζί αρκετά συχνά και μπορώ να πω ότι τα πηγαίναμε αρκετά καλά. Είχαμε έρθει κοντά και τον εμπιστευόμουν. Μπορούσαμε να μιλάμε για ώρες ολόκληρες για θέματα που μας απασχολούσαν και μάλιστα οι απόψεις μας έδειχναν να ταιριάζουν. Με αποκαλούσε αδερφή του. μου είχε πει ότι είμαι η κολλητούλα του. παρ' όλα αυτά, συνέβη κάποιο περιστατικό στο οποίο φάνηκε ότι ένας άνθρωπος που εκτιμούσα ιδιαίτερα, στην πραγματικότητα με είχε πλησιάσει προκειμένου να προσεγγίσει ένα άλλο άτομο της ίδιας παρέας. Πρόδωσε την εμπιστοσύνη μου βάζοντας με να τσακωθώ με κάποιο αγαπημένο μου πρόσωπο. Ποτέ δεν κατάφερα να τον συγχωρέσω, όχι επειδή με πρόδωσε (τόσο πολύ), αλλά επειδή είπε ψέματα και παρερμήνευσε τα λόγια μου. ΚΑΤΙ ΠΟΥ Μ' ΑΡΕΣΕΙ Στην τάξη μου, κάνουμε παρέα σχεδόν όλοι με όλους. Αυτό που μ' αρέσει στους φίλους μου, είναι ότι τους έχω εμπιστοσύνη. Μπορώ να τους λέω τα πάντα και είμαι σίγουρη ότι θα με καταλάβουν και ότι δεν θα με προδώσουν. Μου δίνουν συμβουλές και μου λένε την αλήθεια όχι για να με πληγώσουν, αλλά για να με βοηθήσουν να διορθώσω τα λάθη μου και να γίνω καλύτερη.

4. Στην τάξη μου υπάρχει ένα παιδί που συνέχεια νομίζει ότι ασχολούμαστε όλοι μαζί του, είναι τέρμα ψωνάρα γιατί πιστεύει πως είναι και πολύ παίδαρος. Δηλαδή αν είναι δυνατόν. Δεν παλεύεται η κατάστασή του. πετάει κάτι «εξυπνάδες» ώρες ώρες κ' νομίζει ότι είναι κ' πετυχημένες. Έλεος γίνεται τόσο εκνευριστικός που σχεδόν όλοι θέλουν ή να αλλάξει τμήμα, ή

σχολείο, ή περιοχή ή ακόμα κ' ήπειρο αν γίνεται. Δεν τον αντέχω άλλο αυτόν τον άνθρωπο. Θέλω να του σπάσω τη μούρη να δει μετά τι παιδαριος θα γίνει. Παρ' όλ' αυτά οι υπόλοιπη τάξη είναι κ' γαμώ τα παιδιά μες στον χαβαλέ. Είναι πραγματικοί φίλοι, σε στηρίζουν κ' σ' αγαπάνε. Τους αγαπώ!!! Είμαστε πολύ αγαπημένοι μεταξύ μας αν εξαιρέσετε κάποιες άτυχες στιγμές που φορτώνουμε και βριζόμαστε όλοι μ' όλους. Μετά όμως είμαστε και πάλι κομπλέ. Αφήστε τις ατάκες που πετάμε κατά τη διάρκεια της μέρας. Με λίγα λόγια είμαστε μια γαμάτη παρέα.

5. Στο τμήμα μου υπάρχει ένα άτομο που πιστεύει πως όλοι ασχολούνται μαζί του. είναι σπαστικός και κοιτάει με περιφρόνηση τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Εμένα προσωπικά αυτό μ' ενοχλεί αν και αδιαφορώ για το συγκεκριμένο άτομο. Ελπίζω να αλλάξει συμπεριφορά ή ακόμα καλύτερα ν' αλλάξει τμήμα. Α! Λαμβάνοντας υπόψη την συμπεριφορά του αυτή τη στιγμή που γίνεται η έρευνα θα επιθυμούσα ν' αλλάξει πλανήτη! Φιλάκια! Εκτός από το άτομο που με ενοχλεί υπάρχουν και άλλα άτομα στο τμήμα με τα οποία μ' αρέσει να περνάω πολλές ώρες μαζί τους. Συναντιόμαστε και εκτός σχολείου, διασκεδάζουμε και γενικά περνάμε καλά. Είμαι πολύ ευχαριστημένη από τη σχέση μου μαζί τους γιατί είναι μια πραγματική φιλική σχέση που βασίζεται κυρίως στην ειλικρίνεια. Στο τμήμα υπάρχουν κάποια παιδιά που κάνω πολύ παρέα μαζί τους και άλλα πάλι που απλά μιλάμε και λέμε αστεία στην τάξη. Παρ' όλα αυτά τους εκτιμώ και τους συμπαθώ εξίσου.

6. Δεν μου αρέσει όταν κάποια παιδιά κάνουν ανοησίες όταν γίνεται μάθημα και το εμποδίζουν να γίνεται. Μου αρέσει όταν κάποια παιδιά βοηθούν κάποια άλλα στο διάβασμά τους.

7. Αυτό που μ' ενοχλεί είναι ότι πλέον δεν υπάρχει σεβασμός. Εννοώ ότι υπάρχουν πολλά παιδιά που δημιουργούν προβλήματα στην τάξη. δεν συμπεριφέρονται σωστά ούτε στους καθηγητές ούτε σε εμάς. Βέβαια πολλές φορές όταν συγκρούονται αυτά τα παιδιά με τους καθηγητές γελάμε και μας αρέσει, αλλά δεν συνειδητοποιούμε το πρόβλημα της κατάστασης. Ένα άλλο πρόβλημα είναι ότι υπάρχουν κορίτσια που την έχουν δει με πολύ υφάκι και το παίζουν ότι και καλά τα ξέρουν όλα. Νομίζουν ότι όλοι ασχολούνται μαζί τους. Είναι μεγάλα ψώνια. Αλλά εμείς είμαστε ανώτεροι άνθρωποι και δεν δίνουμε πλέον σημασία. Αυτό που μ' αρέσει είναι ότι υπάρχει ένα παιδί στην τάξη μου που ξέρει πολλά πράγματα και έχει πολλά ενδιαφέροντα αλλά κανείς δεν έχει καταλάβει ότι είναι ευαίσθητος και πολύ έξυπνος. Μόνο εγώ. Βέβαι είμαστε μόνο φίλοι, δεν ξέρει το ενδιαφέρον μου για αυτόν. Μόνο για αυτόν συνεχίζω να είμαι σ' αυτήν την τάξη.

8. Δεν έχω πρόβλημα με κανέναν. Οι άλλοι έχουν πρόβλημα με εμένα.

9. Αυτό που δεν μου αρέσει είναι πως ένα συγκεκριμένο άτομο πετάγεται συνεχώς και όσο να' ναι τις περισσότερες φορές γίνεται εκνευριστικός και σπαστικός. Αυτό που μου αρέσει μέσα στο τμήμα μου είναι πως είμαστε όλοι πολύ δεμένοι μεταξύ μας και αυτό με ευχαριστεί ιδιαίτερα διότι δεν υπάρχουν κόντρες και ανταγωνισμοί. Περνάμε καλά και αυτό έχει σημασία. Ακόμα και οι μικρές κόντρες που μπορεί να έχουμε μεταξύ μας ή διαφωνίες βρίσκουμε αποτέλεσμα και τα περισσότερα θέματα τα αντιμετωπίζουμε στην πλάκα.

10. Μου την σπάει ο κύριος Μπιφτέκις που όλο πετάγεται και λέει το δικό του, και νομίζει ποιος είναι κάποιος αλλά δεν παύει να είναι ένα μπιφτέκι, αλλά δεν παύει να είναι καλό παιδί. Εντάξει όλοι μέσα στην τάξη έχουν ένα ελάττωμα. Μου αρέσει τα ωραία μπαλκόνια των κοριτσιών αλλά και τα ωραία οπίσθια τους αλλά και ο χαρακτήρας τους και γενικά μου αρέσουν σαν τάξη όλοι.

11. Μου τι σπάει ένα παιδί επειδή είναι όπως είναι. Δηλαδή είναι λίγο ξενέρας και πετάγεται στο άκυρο για να λέει μαλακίες. Ένα άλλο που μου τη σπάει είναι πως δεν έχει δικιά του προσωπικότητα και ενώ δεν έχει στον ήλιο μοίρα το παίζει κάποιος. Αα έχουμε και έναν χοντρό που είναι λούγκρα αλλά τι να κάνουμε. Αυτό που μου αρέσει μέσα από την τάξη μου είναι ότι είμαστε μια καλή τάξη. Έχουμε την Ρ. με τα πλούσια μπαλκόνια για να χορτένει το μάτι μας αλλά έχουμε και όμορφους πάτους μέσα στην τάξη τώρα αλλά δεν αναφέρομαι σε συγκεκριμένα πρόσωπα.

12. Παρόλο που είμαι πολύ ήσυχος στο μάθημα υπάρχει μια κοπέλα που διαταράζει αυτή την ηρεμία μου, με ενοχλεί όταν γελάει και όταν γκαρίζει. Καμιά μέρα θα της δεσω το στόμα γιατί δεν υποφέρεται. Αλλά είναι καλό κορίτσι γιατί μου δίνει τσιγάρα. Γενικά στην τάξη μου είναι όλοι καλά παιδιά, αλλά περισσότερη αδυναμία εκτρέφω για μια κοπέλα που είναι πολύ καλά και μου αρέσει η παρέα της. Μου αρέσει επειδή δεν παρεξηγείται και δεν είναι εκνευριστική.

Σχόλια

9: Όλες σε όλους ανήκουν.

9: Μας κάνουν να βγάλουμε τις αντιπάθειες για το άλλο τμήμα. Ίσως αυτό και να μας βγει και σε κακό, γιατί μπορεί να μαλώσουμε μ' αυτούς.

12: Μας πάνε κόντρα, μας κάνουν να τσακωνόμαστε. Οι φωτογραφίες ήταν ένας τρόπος για να μάθουν ότι είχαμε πρόβλημα.

9: Από μένα ξεκίνησε γιατί μάλωσα με μια κοπέλα για την εκδρομή. Θέλουν να δώσουμε πιο πολλά λεφτά, εμείς δεν μπορούσαμε να δώσουμε.

11: Τσακώθηκα με την ίδια κοπέλα και πήρα αποβολή ωραία.

18: Και με μένα. Ήμουν επιμελήτρια, χάθηκαν από μια φίλη της 2 €, ευτυχώς δεν πήρα τελικά αποβολή.

7: Το ποσό ήταν μικρό, ψάχνουν αφορμή.

E: ένα άτομο δημιούργησε πρόβλημα, γιατί με όλους.

9: Με 5 τσακωθήκαμε μόνο.

5: Η έρευνα ευκαιρία για να χάσουμε μάθημα. Το άλλο τμήμα είναι κωλόπαιδα.
: Δεν είναι καλά παιδιά.
: Είμαστε εμείς δεμένοι.

5: Είμαστε δεμένοι, αλλά μερικά παιδιά είναι ανώριμα.

4: Είμαστε καλύτερα παιδιά απ' τους δίπλα.

9: Ενώ μερικοί απ' την τάξη μας είναι καλά παιδιά λένε βλακειές και μου' ρχεται να τους χτυπήσω.

6: Έχουν το λυκειάρχη μαζί τους οι από δίπλα, γιατί οι γονείς τους είναι στο σύλλογο.

E: Όταν έχεις πρόβλημα πρέπει να το συζητάς για να το λύσεις.

10: Πάνε κατευθείαν στο λυκειάρχη.

12: Ναι πάνε κατευθείαν.

11: Θα μπορούσε να μου μιλήσει αλλά ήθελε να με μειώσει.

E: Γιατί?

11: Γενικά έχει κόντρα με μένα και τις κολλητές μου.

4: Δεν φταίνε μόνο αυτά. Και μεις μας προκαλούν, τους προκαλούμε κι εμείς.

7: Δε μπορούν τα αγόρια της τάξης μας να ξέρουν για την ειρωνεία των δίπλα κοριτσιών, γιατί δεν ήταν μπροστά.

9: Με μένα έχει πρόβλημα η κοπέλα. Μιλάω απότομα μερικές φορές και μπορεί να το παρεξήγησε. Έχει και τη μάνα της στο σύλλογο.

6: Δεν πρέπει να έχουμε μέσο και στο σχολείο.

E: (προς την 9) Αν της εξηγήσεις ότι εσύ μιλάς γενικά έτσι.

9: Θα νομίζει ότι τη φοβάμαι απλά. Δε θα αλλάξει.

3: Η δίπλα δεν έχει δικιά της προσωπικότητα και επηρεάζεται από τις φίλες της. Το παίζει κάποια και θέλει να βγαίνει λάδι.

Όλοι: Συμφωνούμε.

6: Πέρσι δεν ήταν έτσι. Δε μαλώναμε, απλά είχαμε μια τυπική σχέση. Φέτος δημιουργούν αφορμές για να μαλώνουμε μεταξύ μας.

7: Θα ευχαριστηθούν αν μας δουν να μαλώνουμε μεταξύ μας.

Οι «κακές» πήγαν στο δίπλα τμήμα.

Οι «καλές» κρεμάστηκαν στον πίνακα ανακοινώσεων μέσα στην τάξη.

20' Focus group : «εμείς» και οι «άλλοι»

(λίγο) ενδοομαδικά αγόρια – κορίτσια

Παιχνίδι : «θύμα» - «θύτης»

Παρατηρήσεις

Παρ' όλο που ήταν ειλικρινείς και υπήρχαν θέματα στα γραπτά ΚΑΝΕΙΣ δεν έδωσε φωτογραφία σε κάποιο συμμαθητή του. (ούτε αρνητική για όλο το τμήμα – ούτε θετική για όλη την τάξη)

Συζήτηση με λυκειάρχη για άλλη μια κοινή συνάντηση και των δύο τμημάτων αλλά δεν πραγματοποιήθηκε

Ήθελαν να αποφύγουν το να έρθουν αντιμέτωποι με τα άτομα μέσα στην τάξη, ενώ ο λυκειάρχης συνέχεια μου τόνιζε ότι τους έχει απαγορεύσει να το συζητήσουν το θέμα με το άλλο τμήμα

3. Τρίτη Περίπτωση

Γραπτά

1. Δεν μου αρέσει που ο συμμαθητής μου εν ώρα μαθήματος μιλάει συνέχεια και δεν με αφήνει να προσέχω. Μου αρέσει που η συμμαθήτρια μου με βοηθάει σε κάποια μαθήματα που δυσκολεύομαι ιδιαίτερα ασχέτος και αν αυτό δεν αρέσει στους άλλους. (Σχόλιο μιας φωτογραφίας : Συναισθημα βαρεμάρας) (Βλ. Εικ. 14 & 20)

2. Δεν με ενοχλεί κανένας από τους συμμαθητές μου. Μου αρέσει να περνάω ευχάριστα την ώρα κάνοντας πλάκες με τους συμμαθητάς μου και συζητώντας.

3. Στο σχολείο μ' ενοχλούν διάφορα θέματα όπως, στις τουαλέτες, η συμπεριφορά ορισμένων καθηγητών απέναντι στους μαθητές και οι συνθήκες της τάξης. Επίσης στην τάξη, μ' ενοχλεί η συμπεριφορά ενός μαθητή απέναντι μου. (Βλ. Εικ. 20_2, 20_3, 22, 23_2, 27, 28)

4. Δεν με ενοχλεί κανένας. (Βλ. Εικ. 10)

5. ΜΟΥ ΑΡΕΣΕΙ ΠΟΥ ΑΛΛΗΛΟΒΟΘΟΥΜΑΣΤΕ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΖΟΥΜΑΙ Ο ΕΝΑΣ ΤΟΝ ΑΛΛΟΝ. ΜΕ ΕΝΟΧΛΕΙ ΟΤΙ ΚΑΠΟΙΟΣ ΣΥΜΜΑΘΗΤΗΣ ΤΡΑΓΟΥΔΑΕΙ ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΚΑΙ ΓΕΛΑΕΙ ΚΑΙ ΔΕΝ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΘΩ. (φωτό1: Η φωτογραφία αυτή

συμβολίζει την φιλία και την συνεργασία στην τάξη. φωτό2: Τραγουδάω όλη την ώρα.) (Βλ. Εικ. 16_3, 17_3)

6. Αυτό που μου αρέσει είναι ότι έχουμε καλά παιδιά και καλούς μαθητές και πως όλοι οι καθηγητές αλλά και οι μαθητές αγωνίζονται για το καλό του σχολείου μας. Αυτό που με ενοχλεί περισσότερο μέσα στην τάξη μου είναι πως κάποια παιδιά συνεχώς κάνουν υπερβολική φασαρία και όταν θέλουμε να συγκεντρωθούμε δεν μπορούμε.

7. Λοιπόν αυτό που δεν μου αρέσει και με ενοχλεί είναι ότι κάποιες φορές θέλω πραγματικά να προσέξω στο μάθημα αλλά όλο και κάποιος θα πει κάτι άσχετο ή θα φωνάζει. Ένα άλλο είναι ότι όταν γράφουμε διαγωνίσματα έχω διαβάσει αλλά ο διπλανός μου όχι και αντιγράφει και αυτός είναι ο κόπος μου. Αυτό που μου αρέσει είναι ότι όταν κάνουμε εργασίες βοηθάμε ο ένας τον άλλον και συνεργαζόμαστε. Υπάρχουν φορές που όλοι συζητάμε ώρημα και αυτό είναι ωραίο. (σχόλιο φωτο : ΔΕΝ ΞΕΡΩ!:) (Βλ. Εικ. 11 & 12)

8. Στο σχολείο όπως ξέρουμε περνάμε ακετές ώρες , διαβάζοντας και γράφοντας. Έχουμε παιδιά που ενδιαφέρονται για να μάθουν και άλλους που δεν θέλουν καν να προσέχουν έρχονται όπως τους αποκαλούν και οι καθηγητές ως «τουρίστες». Αυτό όμως πολλές φορές με νευριάζει διότι πολλά παιδιά προσπαθούν να προσέχουν ώστε να κατανοήσουν το μάθημα και αυτοί το μόνο που κάνουν είναι να μιλάνε και να μιλάνε.(σχόλιο φωτό : λείπω μέσα στην τάξη) (Βλ. Εικ. 19_4)

9. Μου τι σπάει ο Ε. γιατί έχει πολύ μεγάλο και τριχωτό κεφάλι. Μου τι σπάει ο Γ. γιατί κάθετε δίπλα στον Έ.. Μαρέσει ο Ρ. γιατί είναι πολύ γοητευτικός άντρας, και μου πουλάει φθηνά ναρκωτικά. (φωτό 1 : Η φωτογραφία αυτή συμβολίζει έναν από τους καλύτερους φίλους. Μου προκαλεί λύπη για το χαμό του σκύλου μου του Έρικ. φωτό2 : Συμβολίζει το χέρι του Θεού.) (Βλ. Εικ. 31 & 32)

10. Δεν μου αρέσει σε πάρα πολλούς το εξής θέμα, ότι μου φέρονται πάρα πολλή διπρόσωποι κάποια άτομα που είναι τυπικά και μόνο «φίλοι», εγώ δεν τους λέω ούτε καν γνωστούς, και το λέω αυτό διότι έχω δει να θαβούν ο ένας τον άλλο πίσω από τη πλατί του και ο καθενάς αναδικνηεί τη πάρτι του. Δεν μου αρέσει τίποτα σε αυτό το σχολείο μόνο ότι είναι κοντά στο σπίτι μου. Γιατί τα ατομά εδώ μέσα δεν αξίζουν απολειτός τίποτα.

11. Τι δεν μου αρεσει στην ταξη. Δεν μου αρεσει που δεν εχει κουρτινες. Τα «εξαλα» ντουλαπια μας που τα μισα είναι σπασμενα. Το τρελο το χρωμα. Ο πινακας που είναι δεξια μας. Και οι καρεκλες μας. Η εικονα του Ιησου... Τι μου αρεσει στην ταξη. Η θερμανση. Τα μεγαλα παραθυρα. Και η

χαρούμενη και κοιμωμενη ατμοσφαιρα. (Φωτο1 : συναισθημα ζεστης, Φωτο2 : συναισθημα ασφαλειας) (Βλ. Εικ. 22_2, 28_2, 29)

12. Τι δεν μου αρέσει στην τάξη. Δεν μου αρέσουν οι κουρτίνες γιατί δεν υπάρχουν και το καλοκαίρι σκάμε. Έχω έναν πίνακα ανακοινώσεων πάνω απ' το κεφάλι μου το οποίο είναι εντελώς άχρηστο και το μόνο που κάνει είναι να μου χτυπάει το κεφάλι κάθε 3 και λίγο. Η τάξη θα ήθελε ένα πιο ευπρόσδεκτο χρώμα. Θετικά. Έχει ωραία θέρμανση. Έχει καλές κοπέλες. (Φωτο1 : Συμβολίζει την άθλια κατάσταση που επικρατεί στα σχολεία και μου προκαλεί οργή για την αδιαφορία. Φωτο2 : Συναίσθημα απογοητευσεις επειδη οι μισες καρεκλες είναι σπασμενες. Φωτο3 : Συναίσθημα απογοήτευσης ως προς το σχολείο μας) (Βλ. Εικ. 23_3, 26_2, 27_2)

13. Αυτός που μου τη δίνει περισσότερο από όλους είναι ένα παιδί που είχε βρίσει μία συμμαθήτριά μου πάρα πολύ άσχημα και την είχε προσβάλει μπροστά σε ολόκληρη την τάξη. Μου ήρθε να του σκάσω σφαλιάρα και να τον πλακώσω στο ξύλο αλλά δεν το έκανα γιατί τον λυπήθηκα. Επίσης μου τη δίνουν κάτι κοπέλες που το μόνο που ξέρουν είναι να κουτσομπολεύουν τους άλλους αν και νομίζω πια ότι έχουν διορθωθεί κάπως. Τέλος μου τη δίνει που φορτωνόμαστε καθημερινά με δευτερεύοντα μαθήματα (π.χ. Θρησκευτικά, Δίκαιο κ.τ.λ.). Αυτοί που μου αρέσουν σαν άνθρωποι είναι κάτι παιδιά που έχουν καλό χαρακτήρα, δεν είναι διπρόσωποι και δεν κάνουν μαλακίες συνέχεια. (Φωτο1 : Επειδή είναι τσάντα αντιπροσωπεύει τις μαθησιακές μου επιδώσεις. Φωτο2 : καλός φωτισμός) (Βλ. Εικ. 11_2, 12_2, 18_3)

14. Τα θετικά στο σχολείο είναι ότι σχεδόν όλοι οι καθηγητές κάνουν πολύ καλά το μάθημα τους. Το θετικό σε σχέση με την τάξη μου είναι ότι όποιος έχει τη θέληση να παρακολουθήσει στο μάθημα μπορεί πολύ εύκολα διότι δεν γίνεται καθόλου φασαρία. Αυτοί που παρακολουθούν είναι ησυχoi επησίς και αυτοί που δεν παρακολουθούν διότι οι θα κοιμούνται οι θα κάθονται να σκέφτονται χωρίς να κάνουν φασαρία. Λοιπον το πραγμα που με ενοχλει στο συγκεκριμένο σχολείο είναι το κτίριο. Τα χρωματα που εχουν βαφτει οι τοιχοι και το πως είναι γενικα το σχολείο. Αυτά τα δυο πραγματα μου χαλανε τη διαθεση κάθε πρωί που τα αντικρίζω με αποτελεσμα να μην εχω θετική διαθεση στο σχολειο και να μην παρακολουθω πολύ στο μαθημα. Το άλλο που δεν μου αρεσει προς τους συμμαθητες μου είναι ότι σχεδον ολοι εχουν ηλιθία αισθηση του χιουμορ και γελανε με θεματα τα οποια δεν είναι αστεία και πολύ συχνα πολύ από αυτους δείχνουν ανωρίμοτιτα στην ωρα του μαθηματος. (Φωτο : Πιστεύω ότι συμβολίζει το βουβό και βαρετό περιβάλλον στο οποίο κάνουμε το μάθημα μας. Το συναισθημα που μου προκαλεί είναι αηδία και απάθεια.) (Βλ. Εικ. 18_2)

15. Λοιπόν κάποια θετικά πράγματα είναι ότι : κάνουμε γυμναστική, υπάρχουν κάποιοι καθηγητές που έχουν πολύ καλή αίσθηση

χιούμορ και κάνουν το μάθημα πολύ αρεστό, κάνουμε αρκετά κενά, καθόμαστε ήσυχοι ακόμα και αυτοί που δεν θέλουν να συμμετέχουν για να μπορούν να συμμετέχουν οι άλλοι που θέλουν. Λοιπόν κάποια από τα πολλά που δεν μου αρέσουν στο σχολείο είναι : ο συμμαθητής μου που είναι πάρα πολύ φλώρος και με πρήζει συνέχεια στην τάξη και όταν τον βαράω ζητάει συγγνώμη, ολόκληρο το σχολικό σύστημα π.χ. οι ώρες μαθήματος είναι πολύ άβολες κοιμάμαι στις 3π.μ. και ξυπνάω 7:45 π.μ. και δεν έχω αρκετό ύπνο, οι δάσκαλοι που δεν ξέρουν πώς να κάνουν το μάθημα αρεστό και το κάνουν πάρα πολύ βαρετό. (Φωτο : Πιστεύω ότι συμβολίζει την ασέβεια του μαθητή προς τους καθηγητές του διότι αντί να προσέχει στο μάθημα κάθετα κάνει πρέποντα πράγματα. Τα συναισθήματα που μου προκαλεί είναι ντροπή διότι είναι σαν να κοροιδεύουμε τους καθηγητές κάνοντας αυτό το πράγμα. Επίσης μου προκαλεί γέλιο η συγκεκριμένη φωτογραφία.) (Βλ. Εικ. 23)

16. ΤΑ ΑΡΝΗΤΙΚΑ ΜΕΡΗ Γενικά στην τάξη μας κάποια πεδιά ψωνίζονται για τους βαθμούς που παίρνουν, ενώ θα έπρεπε να προσέχουν μόνο τους δικούς τους εαυτούς. Αυτό που δεν μου αρέσει είναι ότι τα παιδιά αυτά δεν έχουν και πολύ καλό χαρακτήρα ως γενικά πρόσωπα της τάξης. ΤΑ ΘΕΤΙΚΑ ΜΕΡΗ Συγκεκριμένα για τον εαυτό μου προσπαθώ να μην είμαι ψώνιο και θέλω να έχω καλά χαρακτηριστικά ως προς ένας μαθητής. Επίσης στην τάξη υπάρχουν και παιδιά με καλό χαρακτήρα και με καλές προσωπικότητες.

17. Το πιο σπαστικό πράγμα στο σχολείο είναι ότι για να πάρει κανείς άδειες για να φύγει πρέπει πρώτα να περάσω από το γραφείο του διευθυντή και με στέλνουν εδώ και εκεί. Για π.χ. σήμερα πήρα άδεια για κάποιο λόγο πήγα στον διευθυντή να μου δώσει άδεια. Δεν φτάνει που πήρα την άδεια ήθελε και χαρτάκι από τον γιατρό. Δηλαδή πρέπει να γίνει ολόκληρη διαδικασία. Επίσης μου την σπάει ένα παιδί στο σχολείο. Βασικά όχι ένα αλλά τέλος πάντων. Τα μόνα λίγο θετικά που υπάρχουν είναι ότι στην τάξη έχουν ένα παιδί, τον Μιχάλη. Έχει πολύ πλάκα.

18. Μου αρέσει να βρίσκομαι σε αυτήν την τάξη διότι βρήκα τρεις καλές φίλες. Είναι καλές διότι η κάθε μία έχει διαφορετική προσωπικότητα και είναι πολύ ευχάριστο για μένα. Μισώ αφάνταστα ένα συμμαθητή μου διότι νομίζω ότι με κοροιδεύει πισόπλατα που εάν τον πιάσω και να τον δώ μαύρο φίδι που τον έφαγε, γιατί εφόσον εσύ φέρεσαι καλά με τους άλλους, γιατί να μην σου φέρονται και αυτοί έτσι. Τέλος δύο πράγματα μισό στη ζωή μου το ψέμα και το άδικο. (Φωτο1 : Νομίζω πως η φωτογραφία συμβολίζει ότι τα παιδιά κρυώνουν κάπως και ας υπάρχουν καλοριφέρ, Φωτο2 : Πιστεύω πως αυτή η φωτογραφία συμβολίζει τρία κορίτσια τα οποία είναι ενωμένα και βοηθούν η μία την άλλη.) (Βλ. Εικ. 17, 19_2)

Σχόλια

- Τα παιδιά κρυώνουν (καλοριφέρ) χαχαχα

- Όχι, δεν πάω κάποιον που κάθεται όλη μέρα στο καλοριφέρ.

Μιλάει πίσω από την πλάτη μου, αλλά αν το καταλάβω μαύρο φίδι.

- Τσάντα, επειδή αντιπροσωπεύει τις μαθησιακές μας επιδόσεις.
- Άλλο αντιπροσωπεύει, τελείως. Άλλος: τα λέμε έξω απ' τα δόντια. Αντιπροσωπεύει αυτό που είχες πει στην κυρία από δω (δείχνει τη διπλανή του).
- Ποια? – εδώ – ααα νόμιζα ... (αστείο, γελάνε)
- Και επειδή δεν έδειξα πρόσωπο, έδωσα τη συγκεκριμένη φωτογραφία.
- Άλλος: Ακόμα εκεί είσαι ρε ...

Εγώ : Θεε να μας πεις? – Ξέρουν τα παιδιά, εδώ ήταν όλα.

- «Έρικ» για το σκύλο μου ναι αυτό είναι
- Ένα χέρι, τη θεϊκή δύναμη μέσα στην τάξη. συμβολίζει ένα που κάθεται πίσω μου.
- Και γιατί δε του την έδωσες – δεν ήθελε να καρφωθεί κυρία.
- Το κλειδί του σολ, χαμόγελο, οι νότες, μ' αρέσει να τραγουδάω.
- Αυτό που είπε.
- Όταν λέω εγώ είναι λυπημένη.
- Κάτι τρομακτικό, φόβο. (φωτογραφία από πίσω με κουκούλα και χέρια)
- Δεν ξέρω τι συμβολίζει. – συμβολίζει την κατάσταση στην τάξη, τις καρέκλες ότι είναι σπασμένες.
- Η άλλη φωτογραφία είναι αυτή – που είναι στα μαχαίρια – φως.
- Κάποιος που μας επιβλέπει, το άγιο πνεύμα που θα έρθει να μας φωτίσει.
- Ένα χέρι ιστορία, βιβλίο, και οι δύο διαβάζουμε πολύ.
- Η άλλη είναι μια θυμωμένη φάτσα. – Άλλος : Γιατί θυμωμένη? Στεναχωρημένη?
- Ότι κάνεις ... (?) στην τάξη.
- Τσιγάρο που στρίβουν αυτό είναι το απρεπές, ασέβεια προς τους καθηγητές, αντί να προσέχει κάθεται και στρίβει. Άλλη : στην πραγματικότητα αυτός είναι.
- Την απογοήτευση του σχολείου.
- είμαστε ενωμένες... Διαφήμιση παπουτσιών.

Αξιολόγηση

Αυτές τις δύο μέρες που συναντηθήκαμε θεωρώ πως ήταν ένα καλό βήμα στο να έρθουμε πιο κοντά με τους συμμαθητές μας και να πούμε ανοιχτά και ειλικρινά ότι

θέλουμε. Ο ρόλος της φωτογραφίας είχε ως σκοπό να καταλάβουμε το τι απασχολεί το κάθε παιδί και τι θα ήθελε να δείξει με αυτή τη φωτογραφία. Θεωρώ έπαιξε σημαντικό ρόλο.

Στη συμπεριφορά μου προς τους συμμαθητές μου δεν θα έλεγα πως θα άλλαζα κάτι διότι πιστεύω πως είναι καλή αντιθέτως με τη δικιά τους προς εμένα, στην οποία περιμένω μια αλλαγή. Θα ήθελα πολύ να συμμετάσχω και στο επόμενο στάδιο και να αναφέρουμε περισσότερα πράγματα μεταξύ μας αλλά και με εσάς.

4. Τέταρτη Περίπτωση

Γραπτά

1. Δεν μ' αρέσει που τα παιδιά αναγκάζονται να διαχωρίζονται σε ομάδες κρίνοντας την εξωτερική εμφάνιση (φωτο1 : ΑΗΔΙΑ!!!, φωτο2 : ΣΕΒΑΣΜΟΣ!!!) (Βλ. Εικ. 24, 42_2)

2. Το σχολείο έχει πάρα πολλές ελίψεις και υπάρχει κάθε λόγος να μην αρέσει σε κανένα μαθητή. Εμένα προσωπικά με ενοχλεί ότι τα σχολεία δεν είναι διαμορφωμένα όπως το εξωτερικό όπου δεν υπάρχουν ελίψεις δηλ. στο εξωτερικό έχει όλα αυτά που χρειάζεται ένας μαθητή. Μαθήματα δεν κάνουν στα σπίτια τους αλλά όλα γίνονται μέσα στα σχολεία τα παιδιά είναι όλα ενωμένα και δεν κάνουν διαχρονισμούς ποιος είναι καλός μαθητής ποιος είναι κακός μαθητής που εδώ τίποτα από αυτά δεν υπάρχει τα παιδιά εδώ είναι μεν μαζί αλλά κοιτάνε μόνο το συμφέρον τους και δεν τους ενδιαφέρουν γύρω τους. Οι καθηγητές δεν είναι ένα με τα παιδιά. (φωτο : Συναίσθημα Γέλιου και εκτίμησης για τον άνθρωπο που μου το 'δωσε) (Βλ. Εικ. 20)

3. Αυτά τα οποία δεν αρέσουν στο σχολείο είναι τα εξής : δεν μου αρέσουν οι τάξεις είναι πολύ ψυχρές και τα χρώματα μου θυμίζουν νοσοκομείο, οι πόρτες που δεν κλείνει ποτέ, οι τουαλέτες που ποτέ δεν έχει χαρτί και αναγκαζόμαστε να σκουπιζόμαστε πάνω μας (στα χέρια μας), δεν μου αρέσουν γενικά κάποια μαθήματα. Αυτά τα οποία μου αρέσουν στο σχολείο είναι τα εξής : τα παιδιά που κάνουμε παρέα και κάνουμε συνέχεια πλάκες.

4. Σε σχέση με το σχολείο με ενοχλεί ο τρόπο που γέινεται το μάθημα. Ότι πρέπει να πηγένω σε φροντιστήριο για να γράψω στο τέλος. Το σχολείο σαν τόπος διδασκαλία δεν μου μαθώνει τίποτα, και δεν με εμπνέει να κάνω κάτι. Εμένα μου αρέσει ο χορό και στο σχολείο δεν χορεύω, μου αρέσει το βόλεϋ, επίσης δεν παίζω σοβαρά στο σχολείο, και γενικός ενοχλούμε πολύ από το σχολείο.

5. Το μόνο που με ενοχλεί το γεγονός ότι δεν υπάρχουν πιο ελαστικοί νόμοι περί πανελλαδικών εξετάσεων για τους ξένους. Μ' αρέσουν οι συμμαθητές μου και οι καθηγητές όσο παράξενο κ' αστείο και να φαίνεται κι ακούγεται.

6. Μ' αρέσουν : Οι παρέες που κάνουμε. Τα διαφορετικά άτομα που γνωρίζουμε. Πράγματα που μαθαίνουμε από τις συζητήσεις με τους καθηγητές τόσο εντός αλλά και εκτός μαθήματος. Δεν μ' αρέσει : Που το κλίμα στο σχολείο είναι τόσο καταθλιπτικό, αποπνικτικό. Που έχει τόσο μουντά χρώματα. Που δεν έχει φυτά. Που δεν υπάρχουν «μαθήματα» που να έχουν σχέση με την φύση, τη σεξουαλική ζωή, την πολιτική όχι όπως ήταν πριν χρόνια αλλά για το τι γίνεται σήμερα. Που δεν μας ενημερώνει κανένας για την πραγματικότητα όχι έτσι όπως την βλέπει ένας αλλά από πολλές πλευρές ώστε να δημιουργήσουμε την δικιά μας άποψη. Που οι καθηγητές είναι μεγάλοι σε ηλικία και είναι επόμενο κάποιοι από αυτούς να μην έχουν όρεξη, να έχουν κουραστεί. Τα παιδιά που δεν σέβονται την επιθυμία των υπολοίπων για μάθημα, για ησυχία.

7. Υπάρχει μεγάλη αδιαφορία ασχέτως τη σοβαρότητα της χρονιάς. Πρέπει να αλλάξουμε διευθύντρια γιατί δεν αντέχουμε άλλο. Δεν έχουμε κάνει πενταήμερη. Μου αρέσει η συνεργασία της τάξης. Υπάρχει ωραίο κτίριο. (φωτο2 : Πιθανόν σημαίνει ότι έχει μια αντιπάθει στην Ι...ου. Μου δημιουργεί το συναίσθημα ανάγκης για σεβασμό από τους καθηγητές του σχολείου) (Βλ. Εικ. 21, 22)

8. Κάποιες στιγμές το μάθημα ξεφεύγει. Πρέπει να αλλάξουμε την διευθύντρια ΤΩΡΑ!!! (και θέλουμε τον Α... πίσω). Μου αρέσει το κλίμα της τάξης. Υπάρχουν καθηγητές οι οποίοι κάνουν το μάθημα ενδιαφέρον και ευχάριστο. (φωτο1 : στεναχώρια, φωτο2 : απέχθεια, αναγούλα)

9. Κάτι που με ενοχλεί είναι : ότι οι καθηγητές πολλές φορές φαίρονται μειονεκτικά στα παιδιά, διότι πολλές φορές συμβαίνει να κάνουν διακρίσεις μεταξύ των παιδιών, και τα χωρίζουν σε δύο ομάδες τους καλούς και τους λιγότερο καλούς μαθητές. Κάτι που μου αρέσει είναι : ότι μερικές φορές συνεργάζονται αρκετά καλά οι καθηγητές με τους μαθητές. Και οι μαθητές μεταξύ τους. Γίνονται μια ομάδα και έτσι οι κατάσταση κ' το μάθημα κ' επίσης οι σχέσεις γίνονται καλύτερες κ' αστειότερες. (φωτο : η φωτογραφία αυτή μου προκαλεί αναμνήσεις) (Βλ. Εικ. 24_2)

10. Κάτι που με ενοχλεί είναι : Με ενοχλεί η συμπεριφορά των καθηγητών προς όσους δεν είναι καλοί μαθητές. Επίσης η αποστίθηση και πως ότι πρέπει να μαθαίνουμε κείμενα απ' έξω. Και γενικά οι διακρίσεις.

Επίσης η διευθύντρια. Κάτι που μ' αρέσει είναι : η βοήθεια που δεχόμαστε από μερικούς καθηγητές και οι ομαδικές εργασίες. Επίσης μετά την συγχώνευση υπάρχει φιλία και με τα παιδιά του δίπλα σχολείου. (φωτο1 : είναι η τάξη μας. Ένα οικίο περιβάλλον που κάθε μέρα εκεί περνάμε τη μέρα μας, φωτο2 : Η φωτογραφία αυτή που προκαλεί μια βλακεία, διότι γράφει βλακείες στον πίνακα. Υστερόγραφο : Η τσάντα είναι πολύ ωραία!) (Βλ. Εικ. 29, 30)

11. ΤΙ ΜΟΥ ΑΡΕΣΕΙ ΜΕΣ ΣΤΗ ΤΑΞΗ Στη τάξη μου αρέσουν οι φίλιες που δημιουργούμε μέσω αυτής της συγκέντρωσης. ΤΙ ΔΕΝ ΜΟΥ ΑΡΕΣΕΙ ΜΕΣ ΣΤΗ ΤΑΞΗ Η διάκριση μερικών καθηγητών σε κάποιους μαθητές. (Βλ. Εικ. 26)

12. Τι μου αρέσει στο σχολείο. Αυτό που μου αρέσει είναι είναι ότι μπορούμε να εκφραζόμαστε εύκολα για τα συναισθήματα μας για τους καθηγητές του σχολείου που πολλές φορές είναι άδικοι μαζί μας. Αυτό που δεν μου αρέσει στο σχολείο είναι ότι πολλοί καθηγητές είναι πολύ άδικοι μαζί μας όπως η διευθύντρια που κάνει διακρίσεις στα παιδιά του 10 ή του 15 κ' ότι θεωρεί ότι είναι σε κολέγιο στη Γαλλία κ' δεν ενδιαφέρεται για εμάς.

13. Το μόνο που μου αρέσει στο σχολείο είναι το διάλυμα. Βαριέμαι το σχολείο, και ειδικά εφόσον πρέπει να πηγαίνουμε κ' φροντιστήριο κ' ουσιαστικά εκεί μαθαίνουμε κάτι το θεωρώ περιττό. Αν μπορούσα δεν θα ερχόμουν καθόλου.

14. Δεν μου αρέσει το σχολείο. Torn between two lovers. Μου αρέσει το σχολείο.

15. Δεν μ' αρέσουν :

- Το περιβάλλον του σχολείου. (π.χ. μέσα στην τάξη, το βρώμικο περιβάλλον, παλιά τζάμια, η βρωμιά στις κουρτίνες, χαλασμένες λάμπες, ανταγωνισμός και κοροϊδίες, ετοιμόρροποι ανελκυστήρες κ.α.)

- Η σχέση καθηγητή – μαθητή (το αίσθημα ότι ο καθηγητής είναι ανώτερος απ' τον μαθητή. Το ότι απορρίπτει ορισμένα παιδιά επειδή είναι «κακοί» μαθητές)

- Η αυταρχικότητα από την μεριά της διευθύντριας. Η απαιτητικότητα που έχει από τους μαθητές ενώ οι ίδιοι οι καθηγητές κάνουν τα ίδια πράγματα.

Μ' αρέσουν :

- Η σχέση μαθητών – μαθητών (συνεργασία και συμπόνια)
- Το ότι μετά την συγχώνευση γνώρισα καινούρια και ενδιαφέροντα άτομα.

(Βλ. Εικ. 15, 16)

16. Κάτι που μ' ενοχλεί είναι η συμπεριφορά κάποιων ανθρώπων. Συγκεκριμένα κάποιου που σε κάνουν να νομίζεις πως είναι φίλος σου αλλά στην πραγματικότητα όταν έχουν συμφέρον σε θυμούνται. Κάτι που μου αρέσει στην ζωή μου είναι η σχέση που έχω με ένα αγόρι εδώ και 3 χρόνια που μου φέρεται πραγματικά πολύ όμορφα, μ' αγαπάει πολύ και νοιάζεται για μένα. (φωτο1 : η φωτογραφία αυτή μου προκαλεί συγκινητικά συναισθήματα, φωτο2 : η φωτογραφία αυτή μου προκαλεί σύγχυση διότι φωτογραφίζουν τα πόδια των συμμαθητών μου) (Βλ. Εικ. 38_2, 39_2)

17. Μες στην τάξη δεν μου αρέσουν :

- Τα βρόμικα θρανία
- Να υπάρχουν χαρτάκια πεταμένα κάτω.
- Οι λερωμένοι τοίχοι
- Τα χαλασμένα παράθυρα

Μες στην τάξη μου αρέσουν :

- Οι καθηγητές που ενδιαφέρονται για τους μαθητές, κάνοντας πιο ευχάριστο και επικοδομητικό το μάθημα.
- Οι ανταλλαγές απόψεων μεταξύ των μαθητών.

(φωτο1 : Πιστεύω ότι συμβολίζει την σκοτεινή πλευρά της ζωής μας επειδή είναι σβηστή. Μου προκαλεί ρίγος... φωτο2 : Συμβολίζει την έκφραση)

(Βλ. Εικ. 35,36)

18. Τι δεν μου αρέσει στην τάξη. Είναι μερικά άτομα που μου τι δίνουν στα νεύρα. Θέλω να τα πλακώσω αλλά μετά υπάρχει κ' η π...α η Γ...ου που πρέπει να φύγει επειγόντως. Πρέπει να φτιάξουν καπνιστήριο στην αυλή για μας τους μαθητές γιατί είναι άδικο να καπνίζουν μόνο οι καθηγητές στο γραφείο. (φωτο1 : ΕΔΩ ΔΕΙΧΝΟΥΜΕ ΠΟΥ ΤΗΝ ΓΡΑΦΟΥΜΕ ΤΗΝ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΗ ΓΥΝΑΙΚΑ ΓΙΑΤΙ ΚΥΡΙΑ ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ, ΚΑΙ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΛΕΕΙ ΕΠΙΣΗΣ, φωτο2 : Η φωτογραφία αυτή συμβολίζει την Ι...ου που δεν μας αφήνει να καπνίζουμε κ' μου προκαλεί μίσος.) (Βλ. Εικ. 17, 40)

19. στο σχολείο αυτό που με ενοχλεί είναι ο τελοκρατικός χαρακτήρας που έχει αναπτυχθεί. Ερχόμαστε μόνο και μόνο για να περνάει η ώρα έχοντας εξασφαλισμένη την εκπαίδευση από την παραπαιδεία. Οι καθηγητές έχουν αποδεχθεί αυτή τη κατάσταση, την θεωρούν δεδομένη και αδιαφορούν κάνοντας ένα μάθημα σαθρό , χωρίς ουσία. Ποτέ δεν επιδίωξαν να καταλάβουν γιατί πηγαίνουμε φροντιστήριο προτιμούν να πιστεύουν ότι μόνο με τα λεφτά των γονιών μας μπορούμε να σπουδάσουμε και μετέπειτα να πορευτούμε προσωπικά. Το σχολείο το μισώ, μόνο από το φροντιστήριο μαθαίνω. Στο σχολείο δεν μου αρέσει τίποτα, δεν μαθαίνω τίποτα ευτυχώς

που υπάρχει το φροντηστήριο και μπορώ να ελπίζω ότι θα περάσω σε μια σχολή.

20. Τι δεν μ' αρέσει. Δεν μ' αρέσει η αντιμετώπιση που έχουμε από κάποιους καθηγητές μέσα στην τάξη. Πολλές φορές θεωρώ ότι οι μέθοδοί τους είναι αντιπαιδαγωγικοί. Τι μου αρέσει. Μ' αρέσει η σχέση που έχω με τα περισσότερα παιδιά μέσα στην τάξη. είμαστε μια ομάδα, επικοινωνούμε και υποστηρίζουμε ο ένας τον άλλον. (φωτο : Η φωτογραφία αυτή συμβολίζει την κατάσταση των μαθητών) (Βλ. Εικ. 23, 42)

21. Στο σχολείο μου αρέσει το κτήριο. Η λειτουργία και γενικά η εκπαίδευση που υπάρχει σήμερα δεν μου αρέσει καθόλου και νιώθω πολύ απογοητευμένη όπως και άλλοι συμμαθητές μου αλλά και πολλοί γονείς και κηδεμόνες. Στο σχολείο με ενοχλεί το ό,τι δεν υπάρχει επικοινωνία ανάμεσα στον μαθητή και στον καθηγητή, το ό,τι όλοι οι μαθητές χωριζόμαστε σε «ομάδες» και δεν κάνουν παρέα όλοι με όλους. (φωτο : ένα συνέστημα λύπης και αντιδραστικότητας) (Βλ. Εικ. 38)

22. Μεσ στην τάξη δεν αντέχω τους καθηγητές που εξοργίζονται και εξάπτονται δίχως λόγο. Για να καταφέρουν να κερδίσουν την προσοχή μας θα πρέπει να μας προσεγγίσουν με γλυκό τρόπο. Δεν μου αρέσει η τόση καταπίεση των μαθημάτων. Μεσ στο σχολείο μου αρέσει μονάχα που συναναστρέφομαι με άλλα άτομα. Έτσι νιώθω ότι και εγώ ανήκω κάπου. (φωτο : συμβολίζει την μητρότητα) (Βλ. Εικ. 37)

Σχόλια

- Λάμπα
 - Τη μητρότητα θέλω να γίνει μια τρυφερή μάνα
 - Outlaw, συμβολίζει κάποιον που είναι ρέμπελος, απελευθέρωση, είναι ένα είδος επανάστασης, γιατί γουστάρω τη φάση μου είμαι ένας απ' αυτούς αλλά αυτό το βλέπουν πολλοί ως κάτι κακό, αυτοί έχουν συναισθήματα πιο πολλά απ' αυτούς που υποτίθεται ότι
 - Αυτό
 - Πόρτα διευθύντριας, θέλει να τον σέβονται οι ανώτεροι επειδή τον συμμαρίζομαι
 - Δεν έχω σεβασμό γι' αυτή την πόρτα
- Πόρτα συμβολίζει την έξοδο, να φύγει η διευθύντρια
- Διευθύντρια επειδή συμπάσχουμε για το θέμα.

- Τραγούδι (πράγματα που θέλει να εκφράσει μέσα απ' τη μουσική) αυτά τα 2 cd όταν τα άκουσα κατάλαβα πως είναι ο κόσμος και πρέπει να έχεις ρυθμό μέσα και πιστεύω πως τώρα ο κόσμος πρέπει να χαλαρώσει πρέπει να διασκεδάσει είτε ακούει ευχάριστα είτε ακούει δυσάρεστα είναι όλα μες στο ρυθμό της ζωής.
- Πόρτα διευθύντριας, συμβολίζει την έξοδο μια μέρα κάποτε θ' ανοίξει, πηγαίνουμε πολλές φορές. Ράγισμα στο τζάμι.
- Αυτή η εικόνα δείχνει την καρέκλα, έχει κάτι μαύρο. Είναι ρατσιστικό.
- Ότι βλέπεις είναι ρατσισμός... - εγώ φταίω, είναι μαύρο.
- Εσύ είσαι η μεγαλύτερη ρατσίστρια.
- Διευθύντρια , νομίζει ότι είναι σε κολλέγιο στη Γαλλία δεν καταλαβαίνω τη λογική της, όταν έχεις να κάνεις με παιδιά και θέλεις να σε σέβονται όχι να σε φοβούνται, να σέβσαι τα δικαιώματα τους.
- Είναι πολύ καταπιεστική.

Αξιολόγηση

Σ' αυτές τις δύο συναντήσεις μιλήσαμε για κάτι που μας αρέσει και κάτι που δεν μας αρέσει και μετά βγάλαμε ανάλογες φωτογραφίες. Με τις φωτογραφίες δείξαμε κάτι χωρίς να μιλήσουμε γι' αυτό. Αν κάποιος ένιωθε άσχημα για κάτι που γίνεται μας το έδειχνε μέσα από τις φωτογραφίες. Δεν θα άλλαζα κάτι στην συμπεριφορά μου εκτός ίσως απ' το να μην είμαι τόσο απόμακρη από κάποιους συμμαθητές. Γιατί με κάποιους δεν μιλάω καθόλου. Θα επιθυμούσα να συμμετέχω και στο επόμενο στάδιο.

Η διαδικασία όπου πραγματοποιήσαμε ήταν η εξής : βγάλαμε φωτογραφίες για το τι μας αρέσει και τι όχι στην τάξη, στην συνέχεια πήραμε τις φωτογραφίες και τις ανταλλάξαμε με κάποιον συμμαθητή μας. Αργότερα περιγράψαμε τι συμβολίζει η κάθε φωτογραφία για εμάς, αλλά και γιατί μας την έδωσε ο συμμαθητής/τρια μας. Τα συναισθήματα που μας δημιούργησαν ήταν καλά, όποτε θα μπορούσαμε να συνεχίσουμε στο επόμενο στάδιο.

5. Πέμπτη Περίπτωση

Γραπτά

1. Μου αρέσει ότι κάνω πλάκα με το συγκεκριμένο παιδί και ποτέ δεν το παίρνει στα σοβαρά. Με ενοχλεί μόνο ένα πράγμα σε ένα παιδί, το ότι

όταν μιλάμε και θέλει να μου πει ένα γεγονός που συναίβει, το εξηγεί πάρα πολύ χωρίς να χρειάζεται. (φωτο1 : Συμβολίζει ότι είμαι έξυπνος και μιλάω αργά! Και μου προκαλεί συναίσθημα θαυμασμού επειδή λένε πως όποιος έχει μεγάλη μύτη έχει και μεγάλο... φωτο2 : Ότι είμαι και γαμώ τα παιδιά και κάποιοι προσπαθούν να είναι ίσοι με εμένα! Αγάπη και ζήλεια!) (Βλ. Εικ. 39_2, 40)

2. Με ενοχλεί ότι κανονίζουμε κάτι και τελευταία στιγμή το ακυρώνει για κάποιον λόγο που δεν στέκει. Μου αρέσει ότι λέει κάποια πράγματα όπως είναι και δεν κρύβεται πίσω από τον εαυτό του και γενικά ξέρει τι ζητάει από κάποιον. (φωτο1 : Μου προκαλεί ΑΗΔΙΑ. Φωτο2 : Συμβολίζει κάτι που έχει να κάνει με το κινητό μου. Ίσως ότι έχω καλύτερο μοντέλο απ' το παιδί και ζηλεύει. Μου προκαλεί γέλιο.) (Βλ. Εικ. 28, 47_2)

3. Τι με ενοχλεί σε έναν συμμαθητή μου μέσα στην τάξη? Πιστεύω ότι αυτό που με ενοχλεί σε έναν συμμαθητή μου είναι ότι σε βάρος κάποιων άλλων προσπαθεί να προβληθεί με κάθε τρόπο χωρίς να τον ενδιαφέρει πως νιώθει εκείνη την ώρα ο άλλος ή τι σκέφτεται γι' αυτόν. Τι μου αρέσει σε έναν συμμαθητή μου? Πιστεύω ότι αυτό που μου αρέσει σε κάποιον συμμαθητή μου είναι όταν αυτός βάζει πρώτα τους συμμαθητές του και μετά τον εαυτό του. (φωτο1 : Βοήθεια σε εκείνους που με χρειάζονται, και αισθήματα ευγνωμοσύνης και ανταπόδοσης. Φωτο2 : Μου προκαλεί ένα αίσθημα κενού και συμβολίζει τον άδειο χαρακτήρα μου.) (Βλ. Εικ. 35, 50)

4. Τι μου αρέσει : Γενικά μου αρέσει που με πολλά παιδιά έχουμε καλές σχέσεις και μπορούμε να τα εμπιστευτούμε χωρίς να μας προδώσουν. Επίσης, που μπορούμε να κάνουμε πλάκα χωρίς να παρεξηγούνται και τέλος ο αυθορμητισμός που έχουν μερικά άτομα, δηλαδή ότι είναι ο εαυτός τους ότι και να γίνει. Τι δε μου αρέσει : Μισώ όταν κάποιοι λένε λόγια πίσω από την πλάτη σου. Επίσης, τα λόγια από κάποιους συμμαθητές όπως «μεγάλωσε λίγο», «μην κάνεις σαν παιδί», «ωρίμασε» και τέτοια. Η υποκρισία και οι τσαμπουκάδες. (φωτο1 : Αυτό δεν με αντιπροσωπεύει και μου προκαλεί αηδία. Φωτο2 : Δυνατή προσωπικότητα, δυνατές φιλίες, καλοσυνάτη... και εσωτερική γαλήνη.) (Βλ. Εικ. 29, 30)

5. Με προβληματίζει και με ενοχλεί το κουτσομπολιό, η ζήλεια και η υποκρισία. Είναι, πραγματικά, άσχημο όταν μιλάνε πίσω από την πλάτη σου άσχημα, σε κατακρίνουν και προσπαθούν να σε μειώνουν με το χειρότερο τρόπο. Δεν είναι, βέβαια, η κριτική των άλλων κατ' εξοχήν κακή, αλλά αν γίνεται μεε κακία και χωρίς υπόβαθρο πληγώνει πολύ. (Τι δεν μου αρέσει). Με ευχαριστεί να βλέπω άτομα να εκφράζονται ελεύθερα και να είναι ο εαυτός τους. Είναι όμορφο να μπορείς να αισθάνεσαι άνετα όταν είσαι μαζί του. Και γνωρίζω ότι αυτό το άτομο είναι γελαστό και πολύ καλό στήριγμα. (Τι μου αρέσει) (φωτο1 : έχω καλό και αγνό χαρακτήρα και μου προκαλεί χαρά.

Φωτο2 : πιστεύω ότι συμβολίζει ότι το σχολείο για μένα είναι φυλακή.) (Βλ. Εικ. 36, 37)

6. Τι μου αρέσει? Μου αρέσει στις δύο συμμαθήτριες μου ότι με ακούνε όταν θέλω και προσπαθούν να με βοηθούν. Επίσης μου αρέσει όταν κάνουμε παρέα με πιο πολλούς στην τάξη και λέμε αστεία και περνάμε καλά. Επίσης όταν κάνουμε συνέλευση αν πω κάτι αυτά τα δύο ή περισσότερα άτομα με προσέχουν και η ιδέα μου γίνεται αποδεκτή. Τι δεν μου αρέσει? Δεν μου αρέσει όταν κάποια κορίτσια και αγόρια νομίζουν ότι είναι καλύτεροι και αρχίσουν να κοροϊδεύουν και να κουτσομπολεύουν ένα άνθρωπο ακόμα και εμένα. Δεν μπορούν να κοιτάξουν τον εαυτό τους και να δουν τα λάθη που έχουν αυτή. Επίσης δεν μου αρέσει το ότι όταν κάνουμε κάποια συνέλευση με αφήνουν απ' έξω περίπου. (φωτο1 : συμβολίζει τον κάθε άνθρωπο διαφορετικό κ' προκαλεί φιλία. Φωτο2 : Ότι περνάω όλη την ώρα στις τουαλέτες του σχολείου!!! Στεναχώρια!) (Βλ. Εικ. 34, 49)

7. Με ενοχλούν αρκετά ορισμένα χαρακτηριστικά ενός ατόμου το οποίο ενώ μπορεί να δείχνει σωστός και «πραγματικός» φίλος στην επιφάνεια, μπορεί να λασπολογεί και να «θάβει». Αν και θεωρούσα φίλο μου αυτό το άτομο, έμαθα πως έχει πει διάφορα για μένα τον ίδιο και για άλλους που τον θεωρούν φίλο τους. Θα προτιμούσα να είναι πιο ειλικρινής και αν τον ενοχλεί κάτι να μου το έχει πει ανοιχτά. Μου αρέσει εκτός από την ειλικρίνεια σ' ένα άτομο, που δεν διστάζει να μου εκμυστηρευτεί τις πιο βαθιές του σκέψεις. Ξέρουμε να επικοινωνούμε ακόμα και με νοήματα ή γκριμάτσες και μπορούμε κάτω από οποιαδήποτε περίσταση να περάσουμε καλά και να κάνουμε πλάκα. (φωτο1 : μου αρέσει το One Piece και για αυτό μου την έδωσαν και μου προκαλεί το αίσθημα της αδρεναλίνης. Φωτο2 : Η φωτογραφία που έλαβα βγήκε με πολλή δόση χιούμορ και συμβολίζει τις πρώτες ώρες που απουσιάζω. Μου προκαλεί το συναίσθημα χαράς και γέλιου (αν μπορεί να οριστεί έτσι) γιατί όπως προανέφερα είναι μια φωτογραφία καθαρά χιουμοριστική.) (Βλ. Εικ. 27, 38)

8. Είναι ένα παιδί μέσα στην τάξη το οποίο έχει την εντύπωση πως είναι «μάγκας» ή τελοσπάντων δεν έχω αποφασίσει αν ο χαρακτηρισμός αυτός του ταιριάζει, πάντως η συμπεριφορά του εμένα προσωπικά με ενοχλεί. Ένα άλλο που με ενοχλεί είναι πως ένα άλλο άτομο επιμένει πεισματικά να μπει στην παρέα μου ενώ με τον τρόπο μας νομίζω του έχουμε καταστήσει σαφές πως δεν είναι επιθυμητός. Το μόνο άτομο που θαυμάζω πραγματικά μέσα στην τάξη είναι ο κολλητός μου. Μιλώντας τελείως αντικειμενικά μου κάνει εντύπωση ο τρόπος που γράφει, μιλάει και εκφράζεται. (φωτο1 : Συμβολίζει το έξω και γενικότερα τις βόλτες που έχουμε κάνει και όσα έχουμε περάσει μαζί αυτά τα 5 χρόνια. Με κάνει να σκέφτομαι με συμπάθεια και αγάπη αυτό το άτομο.) (Βλ. Εικ. 36_2, 37_2)

9. Κάποιος που με ενοχλεί! Όλοι οι άνθρωποι δεν ταιριάζουν μεταξύ τους. Μέσα σε μια τάξη δημιουργούνται διάφορες παρέες. Έτσι είχα δημιουργήσει και εγώ τη δικιά μου, δηλαδή έτσι νόμιζα. Συγκεκριμένα δύο κοπέλες που τις ξέρω την μία 4 χρόνια και την άλλη από το δημοτικό τις θεωρούσα πολύ καλές μου φίλες. ΜΕΓΑ ΛΑΘΟΣ!!! Φέτος όμως η συμπεριφορά τους άρχισε να αλλάζει προς εμένα και να με ενοχλεί! Αρχικά η μια κοπέλα ανέκαθεν έλεγε ψέματα όμως πάντα οι υπόλοιπες την αγνοούσαμε λοιπόν εκείνη μας έφτινε για να βγαίνει με άλλους και άρχισε να με σχολιάζει πίσω από την πλάτη μου και να λέει ψέματα σε κοινούς μας γνωστούς ότι βρίζω και την ίδια και εκείνους πίσω από την πλάτη τους πράγμα που δεν έγινε ποτέ. Ότι είχα να πω σε αυτή την κοπέλα το έλεγα μπροστά της. Η δεύτερη κοπέλα άρχιζε και αυτή να με σχολιάζει πίσω από την πλάτη μου και να ισχυρίζεται πράγματα που δεν έγιναν ποτέ! Καταλήγοντας, έγινε μια μικρή φασαρία όλα όμως είναι OK! Δεν είμαστε το ίδιο και ούτε και θέλω! Κάποιος που θαυμάζω! Θαυμάζω δύο κοπέλες μέσα από την τάξη μου, οι οποίες έχουν πάρα πολύ υπομονή, είναι διασκεδαστικές, είναι πάντα εδώ για σένα και σε αγαπάνε πάντα και το κυριότερο ΔΕΝ ΛΕΝΕ ΨΕΜΑΤΑ. (Βλ. Εικ. 34_2, 35_2)

10. Τα καλά πράγματα είναι ότι κάποιος είναι αληθινός, μου δίνουν κάποιες συμβουλές για να με βοηθήσουν αν έχω κάποιο πρόβλημα. Κάνουμε την πλάκα μας, συναντιόμαστε και εκτός σχολείου για να πάμε καμιά βόλτα και να περάσουμε το απόγευμα μας ευχάριστα. Και έχω γνωρίσει και καινούριους συμμαθητές όπου είναι καλά παιδιά, έχουν πλάκα και μου αρέσει να κάνω μαζί τους παρέα. Πράγματα που δεν μου αρέσουν από ορισμένους συμμαθητές μου είναι ότι χωρίς να με ξέρουν καλά με σχολιάζουν πίσω από την πλάτη μου. Κάνω μία πλάκα αυτοί νομίζουν ότι το κάνω στα αλήθεια και γίνεται όλο αυτό. Και το λέω αυτό γιατί αυτά τα άτομα δεν με ξέρουν ούτε 2 χρόνια. Απλά πιστεύω ότι δεν έχει ενδιαφέρον η ζωή τους και ασχολούνται μαζί μου και αυτοί νομίζουν ότι δεν το ξέρω. Ενώ μπροστά μου δεν έχουν τα κότσια να το κάνουν για να λυθεί η «παρεξήγηση» αυτή. (φωτο : Συμβολίζει τον καθαρό αέρα κ' μου προκαλεί ευχαρίστηση.) (Βλ. Εικ. 47, 48)

11. Τι μου αρέσει? Εμένα στην τάξη μου αρέσει κάποια παιδιά που μου δίνουν σημασία κ' ξέρω ότι δεν με κοροϊδεύουν κ' είναι δίπλα μου κάποιες φορές που το χρειάζομαι, κ' νιώθω ότι αυτή μαζί μου είναι ειληκρηνής κ' με βοηθάει. Τι δεν μου αρέσει? Για μένα κάποια παιδιά στην τάξη δεν μου αρέσει καθόλου, γι' αυτούς δηλ. που βρίσκονται κοντά μου κ' που δεν παρατηρούν, δεν δίνουν σημασία καν ότι είμαι κ' εγώ εδώ. Και από την άλλη αν πεις κάτι μπορεί να σε κοροϊδέψουν, αλλά δεν κοιτάνε τον εαυτό τους. Και γελάνε και από πάνω κ' μιλάνε πίσώπλατα χωρίς να ξέρουν ότι αυτό μπορεί να μην ισχύει. (φωτο1 : συμβολίζει ότι όλοι είμαστε ίσοι. Φωτο2 : Για το μεσημέρι που κοιμάμαι αντί να διαβάσω.) (Βλ. Εικ. 38, 39)

12. Ένα άτομο που με ενοχλεί : είναι ένας συμμαθητής μου που είναι διπρόσωπος. Μπροστά μου φέρεται ωραία και μιλάει με όμορφα λόγια πίσω μου όμως βρίζει και μιλάει πολύ άσχημα. Ένα άλλο άτομο που με

ενοχλεί είναι μια συμμαθήτριά μου που κάποτε ήμασταν φίλες αλλά είχε άσχημη συμπεριφορά απέναντί μου και μου ζήτηγγε να συναντηθούμε μόνο όταν αυτή είχε ανάγκη από εμένα (να της κάνω κάποια χάρη π.χ. να της φτιάξει η μαμά μου τα νύχια). Το ίδιο έκανε και μια άλλη κοπέλα που όχι μόνο αδιαφορούσε όταν της ζητάγα να βγούμε αλλά έλεγε και ψέματα ότι θα έπρεπε να βγει με μερικές άλλες φίλες κ' όταν βγαίναμε πάντα με έστεινε (ή αργούσε ή δεν ερχόταν ποτέ και δεν σήκωνε το τηλέφωνο). Και δεν με πίστεψε σε μια παρεξήγηση που ήταν στην πλάκα (μπορεί οι πιο σοβαρές αλήθειες να λέγονται στην πλάκα) αλλά αν ήταν πραγματική φίλη θα καταλάβαινε... παρόλο που το είχα πει και εγώ στην ίδια. Ένα άτομο που συμπαθώ δεν μιλάει από πίσω μου και μου συμπεριφέρεται φιλικά. (φωτο1 : Επειδή έχει λίγο απ' όλα (σπίτια, δρόμος, αντικ.) και είναι όλα κάπως σε περίεργη θέση θεωρώ ότι συμβολίζει την τρέλα μου.) (Βλ. Εικ. 24, 25)

13. Κάποιος που με ενοχλεί : Παλιά είχα μια φίλη παλιά σε αυτή την τάξη με την οποία δεν κάνω πια παρέα και για την ακρίβεια οι φορές που μιλάμε σπανίζουν. Υπήρχαν λόγοι που τσακωθήκαμε και πιστεύω πως δεν ήταν «εδώ» όταν χρειαζόμαστε μια αγκαλιά ή ένα λόγο παρηγοριάς. Αυτό που με ενοχλεί είναι ότι πολλές φορές με κοιτάει περίεργα, με σχολιάζει πίσω από την πλάτη μου σε δεύτερους ακόμα και να διαδίδει μυστικά που της εκμυστηρεύτηκα. Αυτό με πληγώνει είναι ότι εγώ ακόμα νοιάζομαι για εκείνη παρόλο που δεν το έχω πει σε εκείνη και τους άλλους μου φίλους. Κάποιος που θαυμάζω : κάτι που μου αρέσει σε έναν συμμαθητή μου και καλό μου φίλο μέσα στην τάξη είναι η αυτοπεποίθηση που έχει για τον εαυτό του και ο τρόπος που αυτομετωπίζει τους άλλους γύρω του. Για να γίνω πιο σαφής στο σχολείο μας το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών κάνουν κάποιο ρατσιστικό σχόλιο για την εμφάνιση μας ή κάτι παρόμοιο εκείνος όχι. (φωτο1 : Η φωτογραφία αυτή μου δημιούργησε αρχικά αρνητικά συναισθήματα για το πρόσωπο που μου την έδωσε. Φυσικά μετά την εξήγηση που μου έδωσε όλα επανήλθαν. Η φωτογραφία αυτή βγήκε για να μου δείξει πως είμαι μα ακριβώς το αντίθετο απ' ότι απεικονίζει. Φωτο2 : Πνεύμα συνεργασίας και φιλικά συναισθήματα για τους γύρω μου, όμορφες σχέσεις με δυνατούς δεσμούς) (Βλ. Εικ. 31, 33)

14. Τρία άτομα από την τάξη μου με ενοχλούν αρκετά! Συγκεκριμένα και οι 3 ήταν πρώην κολλητές μου. Με την μία είμαστε σχετικά καλά. Βασικά τώρα τελευταία δεν τους δίνω καν σημασία. Επειδή αυτές τώρα έχουν κάνει κλίκα και ξέρω πως με αυτήν που τα πάω σχετικά καλά ότι και να της πω θα πάει να το πει σ' αυτές τις 2. Με την μία από αυτές είμασταν 4 χρόνια καλές κολλητές αλλά έγινε ένας τσακωμός που εκεί κατάλαβα πως δεν ήταν ποτέ πραγματική φίλη. Ήταν ψεύτικη κ' διπρόσωπη. Όπως και η άλλη είναι επίσης διπρόσωπη γιατί μου το έπαιζε φίλη ενώ πίσώπλατα με έβριζε και με έθαβε. Το χειρότερο ήταν πως η Τρίτη που τα πάμε «καλά» δεν τα πάμε καλά απλώς μιλάμε γενικά. Διότι ξέρω πως ότι και να της πω θα πάει να το πει στις άλλες. Επίσης άλλο ένα αρνητικό είναι πως με αυτή που έκανα παρέα 4 χρόνια της έχω πει αρκετά μυστικά τα οποία σίγουρα δεν είναι ασφαλής. Νομίζουν πως είναι το κέντρο του κόσμου κ' είναι ψηλομύτες. Υπάρχει και μια άλλη κοπέλα

που συμπαθώ αρκετά και είναι άνθρωπος πολύ εμπιστευτικός. (φωτο : συναισθηματικότητα, ευαισθησία και αγαθότητα) (Βλ. Εικ. 45, 46_2)

15. Υπάρχουν κάποια κορίτσια στην τάξη που πιστεύουν ότι είναι ανώτερες από τους άλλους και με άσχημο τρόπο προσπαθούν να μειώσουν τις δυνατότητες των άλλων. Επίσης σου παίζουν τάχα μου τις φίλες και με το που γυρνάς την πλάτη αρχίζουν και σε θάβουν και σχολιάζουν, με λίγα λόγια σε μαχαιρώνουν πίσώπλατα. Προσπαθούν να μειώσουν τους άλλους μόνο και μόνο για να νιώσουν ευχαρίστηση οι ίδιοι. Η διπροσωπία είναι κακό πράγμα και είναι το μόνο που απεχθάνομαι στα άτομα αυτά. Άμα ήμουνα στη θέση τους θα ένιωθα μεγάλη ντροπή. Στην τάξη υπάρχει μια κοπέλα που θαυμάζω πολλή το κουράγιο της. Πιστεύω ότι έχει τόση μεγάλη δύναμη στην καρδιά της που μπορεί να τα αντιμετωπίσει όλα. Μακάρι να είμουν και εγω τοσο σκλήρη και αν είμουν ευαίσθητη. (φωτο : Αισθήματα αγάπης και αληθινή προσωπικότητα με ειλικρίνεια.) (Βλ. Εικ. 44, 46)

Σχόλια

- Όλοι ίσοι, όλοι διαφορετικοί είμαστε φίλοι
- Γιατί αν και είμαστε πολύ διαφορετικοί, είμαστε φίλοι έχουμε κοινά.
- Μου την έδωσε η Χριστίνα, είσαι ένα παιδί αγνό, τίμιο κλπ. (λουλούδι)
- Βασικά πιστεύω ότι είσαι πραγματικός σα χαρακτήρας και αυτά που νιώθεις τα λες χωρίς να ντρέπεσαι και είσαι απ' τα λίγα άτομα που θα μπορούσε να στηριχτεί κάποιος εάν έχει ανάγκη.
- 1 δε θυμάμαι ποιος μου το έδωσε, πιστεύω αναφέρεται στο πνεύμα συνεργασίας. Θέλω να τη ρωτήσω κιόλας.
- Μου άρεσε και την έβγαλα, την έδωσα για την συνεργασία, βοηθάει τους άλλους.
- 2 φιλικό πνεύμα, κρύβω μια ευαισθησία / συναισθηματικότητα (λουλούδια).
- 3 δε θεωρώ ότι υπάρχει κάποιος που είναι κατώτερος απ' τους άλλους και σημασία έχει να είμαστε όλοι ίδιοι και να βοηθάει ο ένας τον άλλον απλόχερα χωρίς να ζητάει ανταλλάγματα.
- Τα συναισθήματα αγνά, αγαπής τους άλλους χωρίς ανταλλάγματα
- (κορίτσι) καλή συμπεριφορά, όταν την πληγώσουν δε θα τους κρατήσει κακία (λουλούδι)
- Φιλία, την ειλικρίνεια (όλοι ίσοι)
- (αγόρι) είσαι ο εαυτός σου, μπορείς να δεχτείς κάποιον ανεξάρτητα καλός μαθητής ή όχι, κωλόπαιδο ή όχι
- Το σχολείο είναι ένα ευχάριστο...

- Δεν εκφράζεις πραγματικά αυτά που νιώθεις, τα κρύβεις και μερικές φορές φτάνεις σε σημείο να δείχνεις κάτι διαφορετικό από αυτό που είσαι.
- Θες ν' απαντήσεις? Όχι.
- Ξέρω ότι συμβολίζει το έξω, τις βόλτες, 5 χρόνια μιλάμε, 5 γλάστρες, έχουμε περάσει πολλά, ότι είμαστε κολλητοί
- Όντως
- Όλα σε διαφορετικές θέσεις, δεν ξέρω αν είναι καλό.
- Χαρούμενο, χρωματιστό
- Δεν έρχομαι τις πρώτες ώρες και κοιμάμαι
- Όντως επειδή το έχουμε συζητήσει πολλές φορές
- Πήρα ένα κάδο από μια κοπέλα, άδειο, αρχικά νόμιζα αρνητικά αλλά μου είπε θετικά, νόμιζα σκουπίδι αλλά τελικά το αντίθετο
- Πιστεύω καλό παιδί, είναι άδειος ο κάδος
- Εμένα δεν ξέρω γιατί μου το έδωσαν αλλά εμένα μου προκαλεί αηδία (θολή στην τουαλέτα)
- Δεν ήξερα που να την δώσω και για «κάποιο» λόγο τώρα την έδωσα εκεί για να μη μου μείνει στο χέρι
- Αυτή με αυτόν που έχει μεγάλη μύτη (αντί....) αυτός είναι πολυλογάς, μιλάει συνέχεια
- Το κινητό μου, το' χει πάρει προσωπικά από κάποιες πλάκες που' χουν γίνει και βασικά ζηλεύει που έχω καλύτερο
- Είναι για ένα θέμα απ' τα Χριστούγεννα, παίζει να του έκανα 20 κλίσεις και να μην απάντησε ούτε μια. Το είδα ως αρνητικό.
- 1 Επειδή είμαι «Αλβανός» (αστείο) είμαι ήσυχος και γαμώ τα παιδιά ότι σα παρέα είμαστε όλοι ίσοι και τις πλάκες να μην τις παίρνουμε στα σοβαρά
- 2 Τουαλέτες, έχει σχέση ότι είμαι όλη την ώρα εκεί... δεν ξέρω...
- αυτό που ξέρω ...
- α σωστά το' πιασα.
- Όλοι ίσοι

Αξιολογήσεις

- Αρχικά όταν γράψαμε σε ένα χαρτί τι μας ενοχλεί στους συμμαθητές πιστεύω ότι ήταν αποτελεσματικό και μας βοήθησε να εκφράσουμε τα συναισθήματα μας που ίσως δεν είχαμε το θάρρος να τα εκφράσουμε. Επίσης με τις φωτογραφίες που έλαβαν ορισμένα παιδιά ίσως καταλάβουν το λάθος τους και το διορθώσουν. Αυτές οι δύο συνεδρίες ήταν ευχάριστες και θα ήθελα να συμμετέχω και σε άλλες.

- Γράψτε την άποψη σας για όσα κάναμε σ' αυτές τις δύο συναντήσεις, τι ρόλο έπαιξε η φωτογραφία στο να κατανοήσεις καλύτερα τους συμμαθητές σας. Σκέφτεστε να αλλάξετε κάτι στη συμπεριφορά σας προς αυτούς?

Η έρευνα αυτή μου φάνηκε ενδιαφέρον, αν και μερικά παιδιά την πήραν στην πλάκα και άλλοι πολύ σοβαρά. Δεν έλαβα καμία φωτογραφία οπότε δεν έχω άποψη, αλλά και να μου δίνανε πάλι δεν θα με επιρέαζε. Δεν θα αλλάξω συμπεριφορά προς κανέναν από αυτούς που συμπαθώ θα είμαι ο εαυτός μου κ' με αυτούς που δεν συμπαθώ θα είμαι πιο απόμακρη. Θα μου άρεσε να συμμετάσχω και σε άλλες έρευνες σας. Αρκή τα παιδιά να είναι πιο ανοιχτά και να μην φοβούνται να μιλήσουν σχετικά με τι τους ενοχλεί πάνω σε κάποιους.

- Θέλω να συμμετέχω και σε άλλες έρευνες. Η έρευνα μου φάνηκε διασκεδαστική και ήταν αρκετά ελκυστικό να μπορούμε στην ιδέα να πούμε την αλήθεια για τους συμμαθητές μας. Οι δύο μας συναντήσεις μας έδωσαν την ελευθερία να πούμε την αλήθεια για τους συμμαθητές μας, τουλάχιστον έτσι νομίζαμε στην αρχή και στο τέλος βρεθήκαμε ο ένας απέναντι από τον άλλον και θα έπρεπε να τα πούμε και μπροστά τους. Όχι την συμπεριφορά μου δεν θα την αλλάξω, έτσι και αλλιώς αυτός είμαι και όποιος γουστάρει.

- Τα συναισθήματα που μου προκάλεσαν αυτές οι δύο συναντήσεις ήταν χαρά γιατί μας έφεραν όλους πιο κοντά. Με τις φωτογραφίες αποκαλύψαμε τα συναισθήματα μας για τους άλλους. Τέλος μερικά πράγματα που θα ήθελα να αλλάξω σε ορισμένους συμμαθητές μου είναι ότι δεν πρέπει να σχολιάζουν άλλους συμμαθητές τους πίσω από την πλάτη τους και να μην τους κοροϊδεύουν. Πιστεύω ότι δεν χρειάζεται να δημιουργούνται τέτοιες καταστάσεις ανάμεσα μας.

- Το πρώτο μέρος της έρευνας ήταν πολύ καλό, στο δεύτερο ήταν λίγο περίεργο από μεριά των παιδιών και κατάντησε βαρετό και μονότονο. Από μεριά μου κατάλαβα απ' την αρχή τις φωτογραφίες που πήρα. Η εντύπωση ήταν θετική και χαρακτηριστική γιατί είχαν «κανονιστεί» απ' την αρχή τι θα έλεγε ο ένας στον άλλο. Δεν νομίζω να χρειάζεται να αλλάξει η συμπεριφορά μου απέναντι στους συμμαθητές μου γιατί δεν νομίζω να έχουν σοβαρά παράπονα από εμένα, αλλά ούτε εγώ έχω προβλήματα απέναντι τους. Εξαρτάτε αν θα έπαιρνα μέρος και σε άλλη έρευνα, κυρίως από το θέμα που θα καλύπτει.

- Για ότι κάναμε σ' αυτές τις 2 συναντήσεις είναι ότι καταλάβαμε για το καθένα ότι σκευτόταν κ' ερμηνευτηκε πραγματα που νόμιζε ότι μπορεί να είναι σωστές κ' την άποψη που ο κάθε έλεγε προς τους άλλους. Το ρόλο που έπαιξε η φωτογραφία ήταν αυτό που ήξερες ότι είναι αλήθεια κ' πιο είναι το σωστό κ' το λάθος προς αυτούς. Η συμπεριφορά μου

προς αυτούς είναι αληθής κ' δεν αλλάζω επειδή η ίδια πρέπει να αλλάξουν προς το καλύτερο, αν θα σκέφτονται λογικά κ' καθαρά ότι υπάρχει γύρω τους κ' να μην κάνουν ότι τους περνάει απ' το κεφάλι, άλλα όλη νομίζουν για το δικό τους συμφέρον.

- Μέσα από αυτή την έρευνα έμαθα αρκετά πράγματα για τα υπόλοιπα παιδιά, είτε συμπάθειες είτε αντιπάθειες. Οι φωτογραφίες ήταν όμορφες και με νόημα οι περισσότερες, αν και κάποιες ήταν δυσνόητες. Η συμπεριφορά μου προς τα άλλα παιδιά δεν άλλαξε καθόλου διότι αυτούς που θεωρούσα φίλους μου συνεχίζουν να είναι. Δεν θα επιθυμούσα να συμμετάσχω σε άλλη έρευνα.

- Οι φωτογραφίες που έλαβα με χαρωποίησαν ιδιαίτερα και τα συναισθήματα που μου προξενήθηκαν απ' τις συνεδριάσεις ήταν ευχάριστα. Θα ήθελα να συμμετάσχω σε οποιαδήποτε άλλη συνεδρίαση.

- Η έρευνα ήταν πραγματικά ενδιαφέρουσα και χρήσιμη. Μπόρεσα να καταλάβω καλύτερα τα συναισθήματα μου και κατάλαβα πόσο σημαντικό είναι να είσαι ειλικρινής. Μέσω των φωτογραφιών είδα πως νιώθουν οι συμμαθητές και πως προσδιορίζουν το όμορφο και το άσχημο. Επίσης, κατάλαβα τι είναι αυτό που περιμένουν από εμένα και τι εκτιμούν πραγματικά. Δεν θεωρώ ότι θα πρέπει να αλλάξω συμπεριφορά, αλλά να προσπαθήσω να συνεχίσω να είμαι ο εαυτός. Οι φωτογραφίες που έλαβα ήταν θετικές και ένιωσα ότι αυτό που είμαι το εκτιμούν και το επιδοκιμάζουν οι γύρω μου. Αυτό, οφείλω να συνεχίσω, να είμαι ο εαυτός μου και να γίνομαι καλύτερη. Η έρευνα πραγματικά βοήθησε να καταλάβω τα συναισθήματα μου και των συμμαθητών μου. Θα ήθελα, επίσης, να συμμετέχω σε άλλη έρευνα.

- Απόλαυσα ιδιαίτερα την έρευνα διότι ήταν πολύ ωραία και πολύ ευχάριστη. Οι φωτογραφίες που μου έδωσαν οι συμμαθητές μου με βοήθησαν να τους κατανοήσω καλύτερα όμως η συμπεριφορά μου προς αυτούς δεν νομίζω να έχει αλλάξει διότι ήταν η καλύτερη που μπορούσα να τους προσφέρω. Θα επιθυμούσα να συμμετέχω σε κάποια άλλη σας έρευνα.

(Μορφή ερωταπαντήσεων από δύο μαθήτριες)

- Σας άρεσε η έρευνα? Ναι γιατί μπορούσαμε να εκφράσουμε τα συναισθήματα μας ελεύθερα.

Τι εντύπωση σας έκαναν οι δύο συναντήσεις? Η δύο συναντήσεις που προξένησαν μεγάλη εντύπωση στο ότι πολλά παιδιά από την τάξη ήταν κλειστή άνθρωπι και μέσω των συναντίσεων ανοίχτηκαν στους άλλους.

Σας βοήθησαν οι φωτογραφίες να κατανοήσετε τους συμμαθητές σας? Δεν πήρα φωτογραφία και έτσι δεν μπορούσα να τους κατανοήσω.

Τι συναισθήματα σας δημιουργήθηκαν? Από την πρώτη συνάντηση, τα συναισθήματα που κυριαρχούσαν ήταν μίσος και απέχθεια προς τα άτομα που απευθυνόταν το φύλλο το οποίο γράψαμε. Τέλος στη δεύτερη συνάντηση δεν είχα νιώσει κάποιο συναίσθημα ίσως αηδία για μερικά άτομα που πιστεύουν ότι είναι ανώτερη –ες.

Θα αλλάζατε τη συμπεριφορά σας απέναντι τους? Όχι γιατί δεν αξίζει να μπω στον κόπο να ασχολιθώ με κάποια άτομα που με έχουν πληγώσει.

Θα θέλατε να συμμετάσχετε σε άλλη έρευνα? Ναι.

- Σας άρεσε η έρευνα? Ναι, γιατί εκφραστήκαμε ελεύθερα κάτι που δεν κάνουμε εύκολα.

Τι εντύπωση σας έκαναν οι δύο συναντήσεις? Κατάλαβα πως υπάρχουν άνθρωποι που δεν φοβούνται να πούνε την γνώμη τους και άλλοι που πισώπλατα σε θάβουν ενώ δεν έχουν τα κότσια να στο πούνε κατάμουτρα.

Σας βοήθησαν οι φωτογραφίες να κατανοήσετε τους συμμαθητές σας? Δεν πήρα φωτογραφία.

Τι συναισθήματα σας δημιουργήθηκαν? Δεν είχα πολύ έντονα συναισθήματα απλά είχα μια απέχθεια και σιχαμάρα προς τα δυπρόσωπα άτομα της τάξης που δεν μπορούν να εκφραστούν μπροστά σε όλους και μας θάβουν πισώπλατα.

Θα αλλάζατε τη συμπεριφορά σας απέναντι τους? Όχι γιατί δεν αξίζει καλύτερη συμπεριφορά το άτομο που είναι διπρόσωπο.

Θα θέλατε να συμμετάσχετε σε άλλη έρευνα? Ναι, μου άρεσε αρκετά.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

Δ. ΒΑΣΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ Β' ΣΕ ΕΠΤΑ ΛΥΚΕΙΑ ΤΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ

1. Έκτη Περίπτωση

(χαμηλό ποσοστό μεταναστών)

20 αγόρια – 10 κορίτσια

Συζήτηση

Κορ: Ότι είμαστε ψωνάρες, ότι ασχολούμαστε όλο με τον εαυτό μας. Αφού μόνο αυτό θέλουν να δούνε.

Αγόρ: Μη το παίρνετε πάνω σας.

Αγόρ: Πολλές ασχολείστε με τον εαυτό σας υπερβολικά.

Κορ: Δεν τον κοιτάμε στην ομορφιά του κάποιον εμείς όταν τον γνωρίζουμε (συζήτηση πάνω στο θέμα).

Αγόρ: Θέλουνε να είναι όμορφες για να αρέσουν στα αγόρια.

Αγόρ: Πολύς ανταγωνισμός μεταξύ σας, κάνετε τις καλές και πίσω από την πλάτη...

Αγόρ: Υπερβολικές με τον εαυτό τους, όποια είναι όμορφη δεν χρειάζεται

Εμείς δε λέμε ποτέ τίποτα, πως είναι.

(παρουσίαση φωτογραφιών κοριτσιών)

Αγορ: Τι ήταν αυτό? Ο εγκέφαλος μας είναι δυσλειτουργικός? Δεν καταλαβαίνουμε?

Στην πρώτη ένα συννεφάκι με ότι να' ναι, η γυναίκα προσπαθεί να απαντήσει σε ρητορικά ερωτήματα για τη ζωή, τσακώνονται, στεναχωριέται, δε μιλιούνται, στο τέλος στεναχωριέται.

Αγόρ: Απλά εμείς τσακωνόμαστε, μπορούμε να το ξεπεράσουμε ενώ οι γυναίκες όχι.

Αγόρ: Έχετε εσωτερικές ανησυχίες?

Κορ: Τα αγόρια αδιάφορα, αναρωτιόμαστε, τσακωμός, αποστασιοποιεί τα άτομα, η κοπέλα στεναχωριέται, ο άλλος δεν ενδιαφέρεται.

Αγορ: Και που το ξέρεις ότι δεν μας ενδιαφέρει? Άμα δεν μπορείς να καταλάβεις τι σκέφτομαι δεν μπορείς να ξέρεις τι νιώθω.

Πρόταση να συζητάτε...

Αγόρ: Δεν ξέρουν τι σκεφτόμαστε και θέλουν να κάνουμε ότι κάνουν τα 16χρονα.

Αγόρ: Εσείς κυρία τί πιστεύετε?

Εγώ: Βλέπω μια ομάδα αγοριών που αγαπούν τα κορίτσια όπως είναι και μια ομάδα κοριτσιών που προσπαθεί να πλησιάσει τα αγόρια.

Αγόρ: Υποσυνείδητα ναι.

«θα το ξεχάσουμε...»

Αγόρ: όχι μόνο εμείς.

Εγώ: Σας ενδιαφέρει η επικοινωνία μεταξύ σας?

Αγόρ: Υπήρχαν κι άλλα θέματα που δε συζητήθηκαν.

(Στο Λύκειο Χολαργού η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε μόνο προφορικά λόγω έλλειψης χρόνου)

2. Εβδομη Περίπτωση

(20 κορ. – 30 αγ., 2 τμήματα αμφιθέατρο)

Συζήτηση

Κορ:Ωριμάστε!

Αγόρ: Γιατί, επειδή παίζουμε μπάλα?

Αγόρι: Είναι γεγονός ότι τα αγόρια ωριμάζουν λίγο πιο αργά από τα κορίτσια, πνευματικά και σωματικά. Ωστόσο δε νομίζω ότι είστε καλύτερες από εμάς αφού τσακώνεστε για ντύσιμο, νύχια.

Αγόρι: Τα αγόρια τσακώνονται για ασήμαντους λόγους αλλά τα ξαναβρίσκουν.

Κορ: Όντως τα κορίτσια αν τσακωθούν πάει.

Αγ: Σας αρέσει να σας κοιτάνε τον κ...ο! Γιατί παραπονιέστε? (αυτό έδειχνε η μία φωτογραφία)

Κορ: Μας αρέσει να μας κοιτάνε συγκεκριμένα άτομα. (πρόσωπο – σώμα ότι προσέχουν)

Κορ: Άλλοι είναι πωρωμένοι με το ποδόσφαιρο, άλλοι με τα ρούχα, τι να κάνουμε. Βάση φυσικού νόμου πρώτα θα δω την εμφάνιση. Αννίτα (≠ κοπέλα πίσω μου =οργή) (λογική – διαμεσολαβητής – peacemaker. Υπάρχουν ενδοομαδικές συγκρούσεις, οι οποίες βοηθούν στην επίλυση, γειτνίαση με απόψεις άλλης ομάδας μέσα απ' τον αντίλογο.)

Αγόρ: Μπράβο!!!

Κορ: Είναι στο χαρακτήρα του καθενός απλά εμείς είμαστε πιο συγκεκριμένες.

Κορ: Ότι είμαστε υπερβολικές?

Αγόρ: Δεν έχει να κάνει με εσάς αλλά με μας. Είναι μέσα μας. «Δε φταίμε εμείς, είναι στη φύση μας». Θαυμάζουμε το ωραίο.

Κορ: Το θέμα είναι ο καθένας να προσπαθήσει ώστε ούτε εμείς να ζηλεύουμε ούτε εσείς να παραπονιέστε.

Εγώ: Συμπέρασμα!

Κορ: Τα ίδια παράπονα που έχουν οι μεν και οι δε.

Αγόρι: Είμαστε όλοι διαφορετικοί αλλά το θέμα είναι να το δεχόμαστε. Σα σύνολο...

Αγόρι: Θα πρέπει να συνυπάρξουμε, να προσπαθήσουμε και οι δύο.

Αγόρι: Μιλάμε για υλική ζωή σε όλες τις περιπτώσεις. Εάν καταλάβουμε ότι οι άνθρωποι και οι ανθρώπινες ιδιότητες του καθενός είναι εξίσου σημαντικές, μπορούμε να «εκτιμούμε».

Κορ: Μια ζωή με έναν άντρα θα την περάσουμε κι εσείς με μια γυναίκα οπότε...

Κορ: Έχουμε τα ίδια παράπονα

Αγορ: υπήρχαν θέματα που δεν συζητήθηκαν με τις φωτογραφίες.

Αξιολόγηση : Πάντα είναι δύσκολο, όταν έχεις να κάνεις με διαφορετικά πράγματα.

Αξιολόγηση

(όλοι το ίδιο συμπέρασμα-μόνο κορίτσια έγραψαν)

-Ήταν σχετικά εύκολη διαδικασία και ενδιαφέρουσα αφού μάθαμε κάποια πράγματα που πιστεύουν για εμάς τα άτομα του αντίθετου φύλου, αλλά επίσης μάθανε κι εκείνα με τη σειρά τους τα πιστεύω μας για εκείνους αντίστοιχα. Το συμπέρασμα που βγάλαμε είναι ότι είμαστε αρκετά διαφορετικοί αλλά δεν μπορούμε να συνυπάρξουμε χωρίς το αντίθετο φύλο.

-Μέσα από την έρευνα καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι ενώ φαίνεται να είμαστε εντελώς διαφορετικοί (αγόρια-κορίτσια) στην ουσία σκεφτόμαστε ακριβώς το ίδιο αλλά από διαφορετική οπτική γωνία. Υ.Γ. Ευχαριστούμε που χάσαμε ώρα μαθήματος με τόσο ευχάριστο τρόπο.

-Μέσα από την διαδικασία αυτή, πιστεύω ότι αυτά που ενοχλούν στα κορίτσια τα αγόρια είναι όμοια με αυτά που ενοχλούν στα αγόρια τα κορίτσια. Μπορεί να είναι διαφορετικά φύλα, προσωπικότητες κλπ αλλά είναι τόσο ίδια κατά βάθος γι' αυτό άλλωστε ταιριάζουν.

-Ευχαριστούμε που χάσαμε το μάθημα της επιλογής σε μια έρευνα που δεν κατέληξε πουθενά αλλά περάσαμε καλά.

-Μέσω αυτής της διαδικασίας κατανόησα ότι και τα αγόρια και τα κορίτσια έχουμε πολλά κοινά, τόσο στη σκέψη όσο και στις αντιδράσεις μας σε διάφορα ζητήματα. Απλά η διαφορά μας εντοπίζεται στον τρόπο που εκλαμβάνουμε αυτά τα ζητήματα, στον τρόπο που θα τα αντιμετωπίσουμε. Πιο ήπια τα κορίτσια και με περισσότερο συναισθηματισμό.

-Κατά τη συγκεκριμένη έρευνα ουσιαστικά «ανακαλύψαμε» ότι δεν είμαστε τόσο διαφορετικοί όσο νομίζουμε και ότι το χάσμα ανάμεσα μας είναι ένας μύθος.

-Από την έρευνα καταλάβαμε ότι τελικά και τα δύο φύλα είναι ίδια. Τα παράπονα των αγοριών είναι ταυτοχρόνως και τα παράπονα των κοριτσιών, αλλά όλα είναι πάνω απ' όλα θέμα χαρακτήρα.

-Μέσα από αυτή τη διαδικασία, αν και περάσαμε καλά, ουσιαστικά δεν πιστεύω πως καταλήξαμε κάπου. Το πρόβλημα για εμένα υπάρχει ακόμα. Βλέπω πως αρνούμαστε να αγαπήσουμε κάποιον άλλον περισσότερο από τον εαυτό μας. Ωραία διαδικασία. Αποτέλεσμα?

-Από αυτή την διαδικασία καταλάβαμε πόσο διαφορετικά και πόσο ίδια είναι τα αγόρια με τα κορίτσια.

-Μέσα από τη συγκεκριμένη διαδικασία καταλάβαμε περισσότερο τι πιστεύει το κάθε φύλο για το αντίθετο φύλο καθώς και πως όλοι έχουμε τα ίδια προβλήματα και τις ίδιες ανάγκες.

-Πιστεύω πως μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία διαπιστώθηκε ότι είμαστε όμοιοι εμείς τα κορίτσια με τα αγόρια, μόνο που τα αγόρια είναι λίγο χαζά και δεν σκέφτονται σωστά.

3. Ογδοη Περίπτωση

Συζήτηση

Αγ: Δηλαδή εσείς πιστεύετε ότι σε αυτή την ηλικία εάν κάποια μας δώσει ένα λουλούδι, θα της γυρίσουμε την πλάτη?

Κορ: Όχι, δεν εννοούμε αυτό.

Αγ: Εάν δεν μπορείτε να εκφράσετε αυτό που θέλετε να πείτε...

Αγ2: Πρέπει να πούμε για τα αισθήματα ρε.

Αγ3: Γιατί έχουν και από αυτά? Χαχαχα

Αγ4: Τραγούδι «βρείτε μου κάποια που να' χει αισθήματα...»

Κορ: Εσείς το μόνο που είχατε να πείτε είναι για τα χρήματα ενώ εμείς σας είπαμε τόσα πράγματα. (φωνές)

Κορ: Το ηθικό δίδαγμα θέλουμε...!

Αγ: Εσείς το ξέρετε?

Αγ: 500 πράγματα με ένα λουλούδι? Και μια λίμνη.

Αγ: Δεν είμαστε ρομαντικοί!

Αγ: Λένε ότι είμαστε ανώριμοι

Αγόρι που είχε αποχωρίσει : Bullying

Δγ: Δεν έχετε το λέγειν.

Κορ: Τελospάντων, το λουλούδι δεν καταλάβατε τι είναι? Είναι όλα αυτά που θέλουμε να σας πούμε και δεν καταλαβαίνετε. Συναίσθημα και ανωριμότητα.

Αγ: Είναι όλα αυτά... Και ποια είναι αυτά?

Κορ: Γιατί δε μας τα εκφράζετε, δε μας εκτιμάτε κι εσείς την εξωτερική εμφάνιση βλέπετε.

Αγ: Κι άμα σου ερχότανε εσένα ένας χοντρός 200 κιλά και σου έλεγε να τα φτιάξετε... ψέματα είναι?

Αγ: Ξέρεις γιατί δεν κοιτάς την ομορφιά? Γιατί κοιτάς τα λεφτά, πολύ απλά.

Κορ: Την ανδρική ψυχοσύνθεση προσπαθούμε να καταλάβουμε.

Αγ: Πώς να καταλάβετε τις γυναίκες? Ένα βιβλίο... Τόσο!

Αγ1: Πως εξάπτεστε έτσι? Εγώ δεν εξάπτομαι.

Αγ.Κορ.: Λεφτά

Κορ: Το χαρακτήρα να κοιτάζετε.

Αγ: Την εξωτερική εμφάνιση κοιτάτε.

Κορ: Είναι ένας παράγοντας αλλά για να κάνω μια σχέση 5-6 μηνών πρέπει να μπορεί να με καταλαβαίνει να μπορώ να επικοινωνήσω.

Αγ: Πρέπει να είναι μαγκάκι... κλπ.

Κορ: Εμένα ο δικός μου ο φίλος δεν είναι έτσι.

Αγ: Εσείς είστε ίδιοι.

Κορ: Όχι: Σαν χαρακτήρες είμαστε πολύ διαφορετικοί.

Κορ: Δεν είναι όλοι ίδιοι.

Αγ: Πάρτε παράδειγμα τις άλλες της 1^{ης} Λυκείου.

Κορ: Ε άλλες αυτές...

Αγ: Ααα άλλες αυτές? Καλή είσαι κι εσύ...

Εγώ: Συμπέρασμα? Που καταλήγετε? Όχι επιθετικά. Θέλετε να τους πείτε κάτι άλλο?

Κορ: Ότι όσο χαζά να είναι εμείς τους αγαπάμε. Δεν θα μπορούσαμε να ζήσουμε χωρίς άντρες, εγώ το λέω.

Αγ: Δε μπορούμε να ζήσουμε χωρίς άντρες, κάτι θέλουν όμως. Ε εντάξει, όχι μόνο τα λεφτά, δεν είναι όλες έτσι.

Αξιολογήσεις

-Στη σημερινή δραστηριότητα που ήταν πολύ ευχάριστη μας δόθηκε η ευκαιρία να συζητήσουμε για θέματα που αφορούν εμάς τους νέους και κυρίως το

φλέγον θέμα για την αντιπαράθεση ανάμεσα στα δύο φύλα. Η συζήτηση που έγινε ήταν υψηλών τόνων μιας κι είναι δύσκολο να κατανοήσουμε τις ανάγκες και τα συναισθήματα των άλλων. Συνειδητοποιήσαμε επίσης πόσο δύσκολη είναι η επικοινωνία μεταξύ μας και η κατανόηση φυσικά. Σχηματίζονται απόψεις για το αντίθετο φύλο που είναι αβάσιμες και παρεξηγήσιμες.

-Από όλο αυτό καταφέραμε να εκφράσουμε τις απόψεις μας πάνω στις διαφορές των δύο φύλων και το πώς ακριβώς μπορούμε να αποφύγουμε τις συγκρούσεις.

-Από όλο αυτό κατάλαβα ότι δεν μπορείς να έχεις τις ίδιες απόψεις με τους άλλους και όλο αυτό οδηγεί σε συγκρούσεις αλλά με την δύναμη της φιλίας ίσως τα προσπεράσεις όλα αυτά και το δεις κάπως αλλιώς όλο το θέμα...

4. Ένατη Περίπτωση

9 αγόρια – 9 κορίτσια (08:15 – 10:00)

Συζήτηση

Κορ: Ότι όταν βλέπουν μπάλα τους ενοχλούμε, και δεν τους αφήνουμε να δούνε ποδόσφαιρο.

Αγ: Κανονικά θέλαμε να κάνουμε μια πόρτα ότι φεύγουμε από το σπίτι.

Εγώ: Συμφωνείτε?

Αγ: Όχι

Εγώ: Τα αγόρια τώρα.

Αγ: Ότι μας γράφουν.

Αγ: Δεν ισχύει αυτό.

Εγώ: Θέλετε να προσθέσετε κάτι άλλο?

Κορ: Δε νομίζω ότι όλοι άντρες είναι έτσι.

Κορ: Ούτε όλες οι γυναίκες, σε μερικές αρέσει το ποδόσφαιρο.

Αγ: Εμένα μου έχει συμβεί.

Αγ: Κι εμένα.

Αξιολογήσεις

α'

-Γενικά αυτή η εργασία ήταν αρκετά ενδιαφέρουσα. Συνεργαστήκαμε όλοι μαζί για να φτιάξουμε το σκετσάκι με τις πλαστελίνες και μάθαμε τι , κατά κάποιο τρόπο , σκέφτονται τα αγόρια για εμάς όπως και αντίστοιχα έμαθαν αυτά τι σκεφτόμαστε γι' αυτά.

-Αυτή η εργασία ήταν πολύ ενδιαφέρουσα. Είχαμε την ευκαιρία να συνεργαστούμε σαν ομάδα και να ανταλλάξουμε απόψεις. Προσωπικά, πιστεύω ότι η επικοινωνία μεταξύ δύο ομάδων είναι πολύ διασκεδαστικό να επιτυγχάνεται μέσα από εικόνες και μηνύματα. Αν και θα ήταν λίγο δύσκολο να παρουσιάσουμε αυτά που θα λέγαμε, μέσω μορφών και εικόνων, τελικά αποδείχθηκε κάτι το πρωτότυπο.

-Η όλη διαδικασία αποδείχθηκε πολύ ενδιαφέρουσα και εποικοδομητική. Αρχικά φάνηκε αρκετά δύσκολη μέχρι να βρούμε το θέμα της ιστορίας, κάτι δηλαδή το οποίο θα 'ταν εύκολο να αναπαρασταθεί μόνο με εικόνες και να γίνει απολύτως κατανοητό. Αφού βρήκαμε την αρχική ιδέα η συνέχεια εξελίχθηκε αρκετά γρήγορα. Τέλος θεωρώ πως «το πείραμα» ήταν πολύ βοηθητικό και για τις δύο ομάδες ώστε να εκφράσουμε τα προβλήματα μας σε σχέση με το αντίθετο φύλο και να υπάρξει κάποια βελτίωση.

-Η διαδικασία ήταν πρωτότυπη, με ενδιαφέρον. Αποδείχθηκε εποικοδομητική γιατί μέσα από αυτή καταλάβαμε ένα κομμάτι σκέψης των αγοριών. Αν και δεν συμφωνώ απόλυτα με τις απόψεις τους γιατί πιστεύω ότι υπάρχουν και γυναίκες που βλέπουν ποδόσφαιρο και ακόμα και αν δεν ενδιαφέρονται να δούνε δεν πιστεύω ότι υπάρχει τρόπος μια γυναίκα να σηκώσει από τον καναπέ τον άντρα όταν βλέπει σημαντικό αγώνα στην τηλεόραση.

β'

-Η διαδικασία ήταν ευχάριστη και πρωτότυπη γενικότερα μου άρεσε, αλλά μου φάνηκε περίεργο, το έργο μας ήταν καλύτερο αλλά των αγοριών πιο ρεαλιστικό.

-Η όλη διαδικασία ήταν αρκετά διασκεδαστική. Το δύσκολο κομμάτι ήταν οι φωτογραφίες, όπου έπρεπε να αναπαραστήσουμε με την πλαστελίνη τις καταστάσεις. Και τα 2 έργα ήταν πολύ ωραία.

-Μπορώ να πω ότι η όλη διαδικασία μου άρεσε πολύ, γιατί συνεργαστήκαμε όλη η τάξη μας και αυτό ήταν πολύ ωραίο. Ήταν πολύ ενδιαφέρον και μία πολύ συναρπαστική εμπειρία. Περισσότερο απ' όλα μ' άρεσαν οι εικόνες γιατί είχαν πολύ πλάκα και ήταν αστείες. Τέλος θα ήθελα πολύ να επαναληφθεί γιατί είναι κάτι μοναδικό.

-Η όλη διαδικασία ήταν αρκετά ενδιαφέρουσα. Στην αρχή μας δυσκόλεψε το θέμα με το οποίο θα δουλέψουμε. Στην συνέχεια αφού αποφασίσαμε και ήρθε η ώρα της αναπαράστασης ήταν πολύ διασκεδαστικό και αποδείχθηκε ότι υπήρχε μια πολύ καλή συνεννόηση ανάμεσα στην ομάδα μας. Τελικά όλη η διαδικασία πέρασε ένα καλό μήνυμα και στις δύο ομάδες.

-Ωραία διαδικασία και τα δύο έργα ήταν μια χαρά.

5. Δέκατη Περίπτωση

3 ομάδες : εμπιστοσύνη, αλληλεγγύη, ειλικρίνεια

Συζήτηση

Δεξιά ομάδα : κάνουνε για την φιλία και την εμπιστοσύνη. Το μήνυμα ήταν ότι υπάρχει εμπιστοσύνη μέσα στην παρέα, η φιλία προκύπτει από εμπιστοσύνη.

Απάντηση : Σε κάθε φωτογραφία όλο με περισσότερα άτομα...

Για αριστερή ομάδα : Δεν ισχύει / Όχι ισχύει σε μερικές περιπτώσεις.

Πολλά χρώματα διαφορετικά στα ανθρωπάκια.

Για δεξιά ομάδα : Φάνηκε περισσότερο για αλληλεγγύη.

Απάντηση : Σας το είπα? (στην ομάδα του)... (διαφωνίες)

Ήταν τρία άτομα και μιλάγανε, θάβανε τον έναν, εμφανίστηκε ένας και καλά φίλος και στο τέλος τον κάνανε παρέα. «μεταξύ κατεργαρέων ειλικρίνεια»

Εγώ : Υπάρχει κάτι κοινό στα τρία αυτά θέματα?

Αγόρ: Ότι δεν υπάρχουν, τίποτα από αυτά δεν υπάρχει.

Εγώ : Τι είναι αυτό που λείπει?

Κορ: Αγάπη

Δεξιά ομάδα : Αφού δεν υπάρχουν αυτά τα τρία θέματα, δεν υπάρχει σεβασμός σημαίνει. Αν δεν υπάρχει σεβασμός δεν υπάρχει ειλικρίνεια. Εάν δεν ξέρεις να σέβεσαι τον άλλον, εάν δεν το έχεις μάθει αυτό δεν μπορείς να έχεις αυτές τις αξίες.

Εγώ : Ο σεβασμός είναι «τα πρέπει»?

Αγόρ. Δεξιά ομάδα : Πρέπει να βγαίνει από μέσα σου, όχι τα πρέπει.

Αγόρ. Δεξιά ομάδα : Ε βέβαια, άμα δε σέβεσαι εσύ τον εαυτό σου πώς να σε σεβαστεί ο άλλος?

Αγόρ. Άλλη ομάδα : Διπροσωπία

Αγόρ. Από πίσω ομάδα : υπάρχουν όμως αυτά, επειδή δεν είναι ωραία δε σημαίνει ότι δεν είναι ωραία.

Αγ. από πίσω ομάδα : Μας έχουν πλασάρει τα ΜΜΕ ότι πρέπει να κάνεις αυτό και αυτό και ο καθένας είναι για την πάρτη του.

Αγ. από πίσω ομάδα : Ο καθένας ενδιαφέρεται για το προσωπικό του όφελος.

Κορ. : Έχει δίκιο!

Εγώ : Δεν υπάρχει ανιδιοτέλεια?

Κορ δεξιάς ομάδας : ε δεν είναι τυχαίο... (διαφωνίες ενδοομαδικά)

Ε δεν είναι τώρα το ίδιο τα Ελληνόπουλα με τα παιδάκια της άλλης χώρας (διαφωνίες, «είσαι ρατσίστρια»)

Καθηγ : μη το γενικεύετε (βλέμματα από αριστερή ομάδα)

Κορ : κάθε χώρα έχει τη δικιά της πιο καλή ώρα, δεν είμαι ρατσίστρια (φωνάζει)

Αγορ από ίδια ομάδα : Ρατσιστικά μηνύματα περνάει και δεν μ' αρέσει.

Ίδιο κορ : Εννοώ ότι με λίγα λόγια ότι εδώ τα έχουμε όλα, ενώ στην Αφρική δεν έχουν να φάνε.

Αγορ : Α το πάει απ' την άλλη πλευρά...

Εγώ : Κάποιος μπορεί να έχει μεγαλώσει σε μια χώρα με διαφορετικό τρόπο από κάποιον άλλο.

Αγόρια για πλειοψηφία, μειοψηφία: Όχι, δεν είναι σωστό να μιλάνε για την μειοψηφία, υπάρχουν και εξαιρέσεις.

Εγώ : Καταληκτικά σχόλια

Αγόρ δεξιάς ομάδας : Ζούμε σε μια κοινωνία με λάθος αντιλήψεις και πεποιθήσεις, που μας έχουν περάσει άλλες γενιές και δεν ξέρουμε τι αξίζει τελικά. Η παιδεία χρειάζεται να αλλάξει.

Κορ : Τα σχολεία, οι μαθητές πρέπει να ξεσηκωθούν (μιλώντας σοβαρά) ...άμα τα 3/4 ξεσηκωθούν σε όλη την Ελλάδα...

Εγώ : Πιστεύετε ότι υπάρχει λύση? Απάντηση : η Παιδεία

Κορ : όχι 8:15 στο σχολείο.

Αγόρ : Εγωισμός

Καθ : Υπάρχει λύση? Απάντηση : Δε γίνεται

Κορ : Υπάρχει αλλά κανείς δεν μπορεί να κάνει αυτό που πρέπει.

Απάντηση από πολλούς : Ο εύκολος δρόμος

Αγόρ : Γιατί οι μάζες κάνουν αυτό που τους επιβάλλει η εξουσία.

Κορ : Γιατί δεν υπάρχει μια συνεργασία

Αγόρ : Δε γίνεται, όλοι είναι στον κόσμο τους.

Απάντηση : Ναι, όχι (διαφωνίες). Άμα αλλάξει ο καθένας, εμείς μετά θα αποτελούμε μια διαφορετική μάζα. (διαφωνίες)

Αγόρ : Γιατί πάντα είναι λιγότεροι αυτοί που κάνουν το σωστό.

Κορ : Για να γίνει πράξη μια διαδικασία πρέπει να ξεσηκωθούμε όλοι.

Κορ : έχουμε τον ίδιο χαρακτήρα όλοι? Συμπεριφορές Καπιταλισμός

Αγόρ : Έβλεπα στο ΣΚΑΙ πως δεν πρέπει να αλλάξει ο κόσμος αλλά ο καθένας πρέπει να ξεκινήσει από τον εαυτό του.

Αξιολογήσεις

α΄

-Κατά την άποψη μου η εργασία με την οποία ασχοληθήκαμε σήμερα μας δείχνει και μας αναφέρει 3 στοιχεία τα οποία πρέπει να έχει ο κάθε άνθρωπος για να είναι καλά με τους γύρω του αλλά και με τον εαυτό του, με αποτέλεσμα να νιώθει ο ίδιος καλά. Η εργασία σήμερα μου φάνηκε κάπως δύσκολη αλλά κατάλαβα πάρα πολλά τα οποία δεν ήξερα τόσο καλά.

-Μου άρεσε πολύ η εργασία αυτή με τις λέξεις. Την θεωρώ ενδιαφέρουσα. Θα ήθελα να υπήρχαν και άλλα τέτοια μαθήματα δηλαδή να καθιερωθεί ένα τέτοιο μάθημα στο σχολείο. Οξύνει την αντίληψη, και είναι ένας τρόπος να «μιλήσουμε» και να εκφράσουμε μέσα από αυτή την τέχνη όλα όσα φοβόμαστε ή ντρεπόμαστε να

πούμε. Είναι μια ευκαιρία δηλαδή να περάσουμε ένα μήνυμα. Και ίσως να καταφέρουμε να αλλάξουμε και κάποια πράγματα που δεν μας αρέσουν.

-Πιστεύω ότι η δραστηριότητα που κάναμε ήταν πολύ εποικοδομητική. Λειτουργήσαμε ομαδικά και χρησιμοποιήσαμε τη φαντασία μας. Επίσης, με το διάλογο που κάναμε ανταλλάξαμε απόψεις και εκφράσαμε τα πιστεύω μας για σοβαρά θέματα που μας απασχολούν όπως η παιδεία, η αλληλεγγύη, η εμπιστοσύνη, η ειλικρίνεια. Αν και υπήρχαν πολλές διαφορετικές γνώμες, καταλήξαμε σε ένα συμπέρασμα που αντιπροσωπεύει όλους μας. Για να βελτιωθεί η κοινωνία μας χρειάζεται να προσπαθήσουμε ο καθένας να αλλάξει πρώτα τον εαυτό του προς το καλύτερο.

-Θεωρώ πως αυτό που κάναμε σήμερα είχε ενδιαφέρον. Αν και θα μπορούσαμε να ασχοληθούμε με κάτι άλλο πέρα από τις πλαστελίνες αλλά ήταν κάτι το ενδιαφέρον. Μέσα από αυτή την διαδικασία έμαθα πως αν ο κάθε άνθρωπος αλλάξει τη ζωή του τότε θα αλλάξει και όλος ο κόσμος. Και θα αλλάξει προς το καλύτερο.

-Κατά τη γνώμη μου, αυτή η επίσκεψη που μας κάνατε στο σχολείο, εμένα προσωπικά μου άρεσε πολύ διότι έμαθα αυτά που σκέφτομαι και τα έχω στο μυαλό να μπορώ να τα εκφράσω όχι μόνο με το στόμα αλλά και διαμέσου μιας ζωγραφιάς ή σχεδιάζοντας με πλαστελίνη. Εγώ πιστεύω πως επίσης διαμέσου της συζήτησης που κάναμε πως τώρα είναι σπάνιο να βρεις αυτά τα χαρακτηριστικά σε οποιοδήποτε άνθρωπο άρα ο κάθε άνθρωπος πρέπει να αλλάξει και να γίνει πιο καλύτερος με αποτέλεσμα να έχουμε ένα καλύτερο κόσμο.

-Κατά τη γνώμη μου αυτή η επίσκεψη ήταν πολύ ενδιαφέρον και πιστεύω πως ήταν μια καλή ευκαιρία να πούμε όλοι την γνώμη μας για το θέμα το οποίο μας δώσανε δηλαδή για την ειλικρίνεια, την αλληλεγγύη και την εμπιστοσύνη. Κάναμε την εργασία με τις φωτογραφίες και τα ανθρωπάκια με τις πλαστελίνες που φτιάξαμε. Κάναμε αυτή την εργασία για να χαρακτηρίσουμε αυτές τις λέξεις και να δούμε και την γνώμη των συμμαθητών μας.

-Η εργασία που κάναμε σήμερα ήταν πολύ ενδιαφέρουσα. Αρχικά, ασχοληθήκαμε με τις αξίες της ζωής και έπειτα μέσα από την συνεργασία και την συζήτηση την υλοποιήσαμε μέσα από εικόνες. Ήταν πολύ χρήσιμο καθώς ακούσαμε απόψεις διάφορες για σημαντικά θέματα και μας βοήθησε να κατανοήσουμε την αξία των λέξεων και της ανθρωπιάς.

-Πιστεύω ότι ο καθένας μας έχει τις δυνατότητες να αλλάξει ότι τον απασχολεί. Έτσι και εγώ μέσα από αυτή τη διαδικασία ανακάλυψα τι θέλει και τι πραγματικά πιστεύει ο καθένας για την αλληλεγγύη, την ελευθερία και την εμπιστοσύνη. Ελπίζω όλοι να σκεφτούμε και να εφαρμόσουμε νέες αντιλήψεις που θα μας αλλάξουν προς το καλύτερο.

-Πιστεύω ότι το όλο θέμα ήταν αρκετά εποικοδομητικό διότι ανακαλύψαμε από το διάλογο και τις φωτογραφίες διάφορες απόψεις και πεποιθήσεις για θέματα όπως η αλληλεγγύη, η ειλικρίνεια και η εμπιστοσύνη. Σχετικά ήταν εύκολο αλλά αρκετά εποικοδομητικό.

-Εγώ θεωρώ πως η επίσκεψη σας μας έκανε καλό για το λόγο ότι μας δείξατε ότι μπορούμε να συνεργαστούμε σαν ομάδα και να δείξουμε το πώς πρέπει να είμαστε. Μου φάνηκε ωραία η λέξη που πήραμε γιατί δημιουργήσαμε και δείξαμε τι θα πει βοήθεια...

-Εμένα προσωπικά μου άρεσε πάρα πολύ αυτό που κάναμε σήμερα. Θεωρώ ότι είναι ένα πολύ ενδιαφέρον και σημαντικό για τη ζωή μου θέμα διότι μέσω αυτού μου δίνεται η ευκαιρία να γνωρίσω τους ανθρώπους και τις ανάγκες τους.

-Κατά τη γνώμη μου η δραστηριότητα που κάναμε μας βοήθησε πάρα πολύ ώστε να κατανοήσουμε όσο μπορούμε ο καθένας τις έννοιες : αλληλεγγύη, ειλικρίνεια και εμπιστοσύνη. Ακόμα η συζήτηση που έγινε μετά, η οποία αφορούσε την παιδεία, μας έδωσε «δύναμη» να «πολεμήσουμε» για τα δικαιώματά μας. Ήταν μια πολύ καλή εμπειρία που σίγουρα όλοι μας θέλουμε να ξαναζήσουμε!

-Σήμερα στο σχολείο κάναμε κάτι πρωτόγνωρο που δεν το είχαμε ξανακάνει. Μας μοίρασαν πλαστελίνες και μας είπαν να χωριστούμε σε ομάδες και να φτιάξουμε ένα σκηνικό που θα περιείχε μια λέξη. Η κάθε ομάδα είχε τη δικιά της λέξη, οι οποίες ήταν η αλληλεγγύη, η ειλικρίνεια και η ελευθερία. Το μήνυμα που θέλαμε όλοι να περάσουμε ήταν ότι έπρεπε να υπάρχουν αυτά τα τρία βασικά πράγματα αλλά στην σημερινή κοινωνία όλα αυτά έχουν χαθεί.

-Με αυτή τη διαδικασία της έρευνας που κάναμε μέσα στην τάξη σήμερα, κάνοντας ομάδες με τους συμμαθητές μας, μέσα από φιγούρες κατασκευασμένες από πλαστελίνη μπορέσαμε η καθεμιά ομάδα να απεικονίσουμε με αυτές τις φιγούρες κάποια συναισθήματα και κάποια ζωντανά γεγονότα της καθημερινής μας ζωής. Τι πάει να πει ειλικρίνεια, αγάπη, βοήθεια, σεβασμός, εγωισμός, όλα αυτά αν τα καταλάβεις είναι πολύ σημαντικό.

β´

-Η δραστηριότητα που κάναμε σήμερα μου άρεσε πάρα πολύ και από όλο αυτό σκέφτηκα πολλά πράγματα με σχέση την εμπιστοσύνη, το σεβασμό, την αγάπη και τη φιλία.

-Μέσα από αυτήν την διαδικασία που πραγματοποιήσαμε σήμερα, καταφέραμε να αποκτήσουμε και προσωπική εμπειρία, με τη βοήθεια και τη συνεργασία όλων, καθώς αποκομίσαμε και γνώσεις, μέσα από συζητήσεις για την ελευθερία, την αλληλεγγύη και την ειλικρίνεια.

-Η επίσκεψη αυτή έκανε πολύ καλό στους μαθητές. Διότι ήταν μια πολύ καλή ιδέα να συνεργαστούμε και να χωριστούμε σε ομάδες. Για την ελευθερία, για την αλληλεγγύη και για την ειλικρίνεια και μπορούσε κάθε μαθητής να εκφραστεί.

-Σήμερα μας δόθηκε η ευκαιρία να μιλήσουμε για τρεις βασικές αξίες που χάνονται στον χρόνο. Λειτουργήσαμε σαν ομάδα και προσομοιώσαμε μια από τις αξίες σε φωτογραφίες.

-Μάθαμε για την φιλία, εμπιστοσύνη και το πώς να συμπαραστεκόμαστε στον συνάνθρωπο μας.

-Η εργασία που κάναμε σήμερα ήταν πολύ ωραία και μου άρεσε πάρα πολύ. Πήραμε ιδέες για το πώς να συνεργαζόμαστε και νιώσαμε ένα φιλικό κλίμα.

-Μάθαμε για την φιλία, εμπιστοσύνη, αγάπη και για την αλληλεγγύη των λαών. Με αυτό το «πείραμα» μάθαμε να συνεργαζόμαστε με τους φίλους μας και πέρασε ευχάριστα και δημιουργικά η ώρα.

-Χωριστήκαμε σε τρεις ομάδες και ασχοληθήκαμε με μια λέξη την εμπιστοσύνη. Μετά φτιάξαμε ένα μικρό κόμιξ και το βγάλαμε φωτογραφίες. Μετά σχολιάσαμε τις δουλειές των υπόλοιπων ομάδων. Ακόμα συζητήσαμε για τις λέξεις που είχαμε και πως έχουν χαθεί από την καθημερινή ζωή.

6. Ενδέκατη Περίπτωση

Αγάπη (10) – πλαστελίνη, ζωγραφική – 2 αγόρια

Αλληλεγγύη (10) – πλαστελίνη, σώματα – 2 αγόρια

5 λέξεις στον πίνακα (Ελευθερία, Αλήθεια, Αγάπη, Αλληλεγγύη, Ειρήνη).

Συζήτηση

Η μια ομάδα για την άλλη: Όλοι μαζί μπορούμε να κάνουμε κάτι, ο καθένας δεν μπορεί μόνος του... Η βία και η αλληλεγγύη.

Απάντηση : Κάτι παθαίνει κάποιος και οι άλλοι τον βοηθούν, ανάμεσα στα δύο φύλα πιο έντονο. Η αλληλεγγύη ανάμεσα στο ίδιο φύλο.

Η άλλη ομάδα εξηγεί το δικό της : Η αγάπη όχι μόνο μεταξύ άνδρα γυναίκας, αλλά μεταξύ οικογένειας, φίλων, γενικότερα.

Εγώ : Πιστεύετε ότι υπάρχει αυτή η αγάπη?

Αγόρ : Υπάρχει, όχι μόνο αγόρια κορίτσια, οικογενειακή, με φίλους, γενικά υπάρχει μια αλληλεγγύη.

Κορ : Υπάρχει αλλά έχει υποβαθμιστεί η έννοια, έχει αποκτήσει λάθος σημασία και πολλές φορές φοβόμαστε να πούμε πως νιώθουμε ή ντρεπόμαστε, ενώ δεν πρέπει.

Κορ : Κάτι το οποίο υπάρχει μέσα μας θα υπάρχει πάντα απλά έχει άλλη σημασία. Μπορεί κάποιος να αγαπά τα υλικά πράγματα όχι τον συνάνθρωπό του. Μπορεί κάποιος να αγαπάει τα λεφτά, τις βόλτες. Αυτόν τον καιρό, αιώνα, δεκαετία έχει αλλάξει η έννοια της αγάπης. Προτιμά να πάει ένα ταξίδι 12 μέρες στη Χαβάη παρά να κάνει με την οικογένεια του Χριστούγεννα.

Κορ : Πάντα υπάρχει αγάπη και πάντα θα υπήρχε απλά ο καθένας με το δικό του τρόπο.

Κορ : Σε οικογενειακό επίπεδο ναι, ναι σε φιλικό υπάρχει, σε επίπεδο σχέσης πρέπει να αγαπάς και να χαίρεσαι γι' αυτό, όχι να περιμένεις αντάλλαγμα.

Κορ : Τα προηγούμενα χρόνια είχαν ξεχάσει λίγο το νόημα της αγάπης. Ο καθένας το συμφέρον τους, χρήματα να αποκτήσουν περισσότερα πράγματα, να αναγνωριστούν μέσα από την κοινωνία ποιος έχει πιο ωραία ρούχα και πιστεύω τώρα αυτή η περίοδος της κρίσης θα μας βοηθήσει να ξαναβρούμε το συναίσθημα της αγάπης και να μην ασχολούμαστε τόσο πολύ με τα χρήματα και τα υλικά αγαθά.

Εγώ : Χρησιμοποιήσατε τη βία για να δείξετε την αλληλεγγύη. Υπάρχει βία σήμερα?

Κορ : Σαφώς υπάρχει ψυχολογική, σωματική, ενδοοικογενειακή, στο σχολείο, φοβούνται να τα πούνε και γίνονται χειρότερα τα πράγματα.

Κορ : Υπάρχει στο σχολείο τώρα η βία σαν αστείο, σαν πλάκα, μου κάνει εντύπωση, σα παιχνίδι.

Κορ : Παντού υπάρχει αλλά ξεκινάει μέσα από την οικογένεια. Αν έχεις μεγαλώσει σε μια οικογένεια που είναι κάπως απέναντι στις μειονότητες, άτομα διαφορετικού φύλου, εθνικότητας, χρώμα τα θεωρείς κατώτερα από σένα. Και έχω δει κάποια πράγματα και πιστεύω πως αυτό δεν είναι καλό γιατί και αυτοί προσπαθούν να ζήσουν.

Εγώ : Γιατί κατώτερα?

Κορ : Γιατί πιστεύει ότι έχει έρθει στη χώρα του, του έχει πάρει τη δουλειά. Πέφτουν θύματα από συλλαλητήρια, κόμματα.

Αγορ : Πιο δυνατή η λεκτική βία και ειδικά στα μικρότερα παιδιά «τα παιδιά είναι σκληρά»

Κορ : Προφανώς και υπάρχει και φταίει η έλλειψη παιδείας.

Κορ : Μέσα από τη βία να εξουσιάσουν, να αισθανθούν πιο ψηλά. Αίσθηση παρακμής.

Κορ : Οφείλεται στα θεάματα που έχουμε από μικρά παιδιά. Οι εικόνες που βλέπουμε στην τηλεόραση και φυσικά παίζει ρόλο η οικογένεια.

Εγώ : Μέσα από τις εικόνες μπορούν να περάσουν θετικά μηνύματα?

Κορ : Στις σειρές βλέπουμε εικόνες βίας, τα παιδιά θα το υιοθετήσουν.

Κορ : Μπορεί να λειτουργήσει διαφορετικά μια εικόνα βίας, εάν κάποιος μας έχει πει τα κακά της βίας, την άλλη άποψη.

Κορ : Με την εικόνα ή να δείξεις το καλό που υπάρχει χωρίς τη βία ή να δείξεις τα άσχημα.

Κορ : Παράδειγμα στο γυμνάσιο δείρανε κάποιον για πλάκα.

Κορ : Ο περισσότερος κόσμος πιστεύει ότι δεν θα ζήσουν ποτέ τη βία μπροστά τους γιατί όταν το βλέπουνε στις ταινίες είναι κάτι φανταστικό ≠ με πραγματικές εικόνες βίας. Για πλάκα, σε παιχνίδια κλπ. Όταν το βλέπεις μέσα στο δρόμο είναι διαφορετικά, πρέπει να το ζήσεις.

Κορ : Τα αγόρια λένε ότι τα προβλήματα δε λύνονται με το διάλογο ξύλο μεταξύ τους.

Κορ : Εκτός από μεταξύ τους και σε ομάδες ξύλο.

Εγώ : Τι χωρίζει αυτές τις ομάδες?

Κορ : Ομάδες αγοριών, ελάχιστες κοριτσιών να δείξουν ότι αυτές κυριαρχούν στην περιοχή.

Κορ : Τα παιδιά μιμούνται τους μεγάλους, τους γονείς τους.

Εγώ : Ποιες ομάδες μεγάλων?

Κορ : Κάποια κόμματα ας πούμε...

Κορ : Τα πράγματα όχι απαραίτητα χειρότερα, οργανώσεις κατά της βίας κλπ., οργανώσεις για γυναίκες και παιδιά κακοποιημένα οπότε ίσως είναι και καλύτερα τα πράγματα.

Κορ : Ο τσακωμός όχι να διεκδικήσω τα δικαιώματά μου, αλλά για ανούσιους λόγους, όπως η μπάλα, τα γκολ, κοίταζες την γκόμενα μου.

Κορ : Επιμένω θέμα παιδείας, διότι στο σπίτι ότι και να γίνεται άμα πάρει τη σωστή παιδεία θα αλλάξει αυτό.

Αγορ εγχρ. προς εμένα : Εσείς δλδ τι πιστεύετε, όταν μια παρέα πλακώνονται , για πλάκα είναι λάθος?

Κορ : Τον άλλον μπορεί να τον πειράζει, μπορεί να αναγκάζεται να παίξει μαζί σου.

Αγορ : Που ξέρεις εσύ μωρέ τι κάνω εγώ με τους φίλους μου?

Κορ : (διαφωνίες) Όχι σωστό να παίζετε ξύλο για πλάκα.

Αγορ : (ένταση) Τι λέτε μωρέ?

Εγώ : Πίσω στις ομάδες.

Κορ : Μη κοιτάτε στο Βοτανικό, πάρτε παράδειγμα την Αμερική. Τα παιδιά 16 χρονών σε συμμορίες, όπλα, ναρκωτικά, κάνουνε τατουάζ, φυλακή, βγαίνουν μέσα τα ίδια, και μετά πεθαίνουν, αυτό έχω δει στα ντοκυμαντέρ.

Αγορ : Έτσι σκεφτόμαστε ρε

Κορ : Αυτό που οδηγεί σε αυτά είναι η ανασφάλεια, ο φόβος.

Αγορ : (διαφωνεί) Άμα έβλεπες τι γίνεται στο Βοτανικό?

Κορ : Τι γίνεται στο Βοτανικό? Πες να προφυλαχτώ να ξέρω.

Αγορ : Βγες και δες.

Κορ : Δεν μπορώ να βγω τα βράδια, εσύ που είσαι φίλος μου δεν μπορείς να με προστατέψεις?

Αγορ : Άμα χρειαστείς βοήθεια θα σε προστατέψω.

Κορ : Πως? Θα έρθεις να τον δείρεις? Αγορ εγχρ : Ναι!

Αγορ : Όχι θα τους πω ευγενικά, μην τους πειράξετε σας παρακαλώ.

Εγώ : Δυστυχώς υπάρχει η βία, υπάρχουν αυτά τα επεισόδια.

Αγορ : Έτσι σκέφτονται, έτσι είναι μη μου λες για ανασφάλειες και επειδή φοβούνται.

Κορ : Οι ομάδες δημιουργούνται για να προστατευθεί ο ένας με τους άλλους.

Κορ : Μπορεί κάποιος να φοβάται και να μην το λέει.

Κορ : Κάποιοι μπαίνουν από ανασφάλεια.

Κορ : Κάτι υπάρχει από πίσω.

Αγορ : Δεν υπάρχει τίποτα, δεν κρύβεται κάτι.

Κορ : Αν ο άλλος έχει όπλο κανείς δεν καταφεύγει στη βία, κάτι υπάρχει από πίσω.

Κορ : Κάποιος ισορροπημένος δεν τα λύνει έτσι.

Κορ : Αν πάει να σε δείρει ο άλλος δε μπορείς να κάτσεις έτσι αλλά αν έχεις ένα πρόβλημα με το διάλογο θα το λύσεις.

Αγορ : Μπα... Δηλαδή όταν υπάρχει ένα πρόβλημα

Κορ : Κατ' αρχήν δε μιλάμε για σένα

Αγορ : Ε ναι ούτε εγώ μιλάω για μένα

Κορ : Δεν πιστεύεις ότι ένας άνθρωπος φοβάται για να μπει στην παρέα σου?

Αγορ : Ε ναι

Κορ : Ε αυτό λέμε (όλα τα κορίτσια προς 1 αγόρι) δεν είμαστε όλοι ίδιοι.

Αξιολογήσεις

α'

-Η διαδικασία που συμμετείχα σήμερα ήταν πολύ ενδιαφέρουσα και πιστεύω πως με βοήθησε να δεθώ πιο πολύ με τους συμμαθητές μου γιατί για κάποιο λόγο ένιωσα άνετα να εκφραστώ. Είναι πολύ καλό πιστεύω όταν αφήνουμε τους μαθητές μεταξύ τους να συζητάνε γιατί έτσι λύνουν τις διαφορές μεταξύ τους και ανταλλάσσουν απόψεις που είναι πολύ χρήσιμο και ενημερωτικό για τον καθένα.

-Η διαδικασία όπου κάναμε σήμερα στο σχολείο με έβαλε σε πολλές σκέψεις για πολλά πράγματα. Στο μυαλό μου μπήκαν πράγματα τα οποία πιστεύω θα με βοηθήσουν και θα τροποποιήσουν πράγματα όπου είχα αντίθετη άποψη. Το ότι η αγάπη υπάρχει στην εποχή μας ακόμη μου δίνει πίστη για να συνεχίσω σε αυτόν τον τομέα. Τώρα η ομιλία για την βία κράτησε μια ολόκληρη ζωή. Υπάρχουν πολλοί τομείς της βίας και αυτήν τη στιγμή δεν μου δίνεται η ευκαιρία να τα πω. Πάντως ήταν μια πολύ σημαντική εργασία.

-Η σημερινή διεργασία και συζήτηση ήταν ευχάριστη και εποικοδομητική. Ήρθαν στην επιφάνεια πολλές διαφορές που πιθανόν έχουμε πολύ καιρό τώρα με τους συμμαθητές μας αλλά δεν μας είχε δοθεί η ευκαιρία να τις εκφράσουμε και να τις λύσουμε πολιτισμένα. Συνεργαστήκαμε με επιτυχία δημιουργώντας εικόνες από πλαστελίνη και ζωγραφική και σχολιάσαμε την προσπάθεια της άλλης ομάδας συζητώντας την κύρια ιδέα και το θεματικό κέντρο. Ήταν μια ευχάριστη έκπληξη και είναι αξιοθαύμαστο το γεγονός ότι σε μόνο δύο διδακτικές ώρες ήρθαμε πιο κοντά, σκεφτήκαμε πολλά πράγματα και κάναμε δημιουργικό διάλογο.

-Αυτή η διαδικασία ήταν πολύ δημιουργική και πολύ αποτελεσματική, γιατί μέσα από την ομαδική δουλειά που κάναμε για να σκεφτούμε το θέμα «αλληλεγγύη», να συνθέσουμε μία ιστορία και να βγάλουμε φωτογραφίες και μέσα από τον διάλογο που ακολούθησε, ακούσαμε τις απόψεις των συμμαθητών μας πάνω σε θέματα που μας απασχολούν και οδηγηθήκαμε σε χρήσιμα συμπεράσματα.

-Στην έρευνα που πήραμε μέρος, μπήκαμε στη διαδικασία να κατανοήσουμε μέσα από μια συζήτηση τις μορφές βίας και για ποιους λόγους ίσως να δημιουργήθηκαν. Επιπλέον μέσα από μια εργασία ομαδική περάσαμε ευχάριστα δουλεύοντας όλοι μαζί και το αποτέλεσμα με τις φωτογραφίες ήταν πραγματικά καλό, αφού καταλάβαμε πως μέσα από μια φωτογραφία μπορεί κανείς να καταλάβει τα αισθήματα και τη διάθεση των ατόμων και ακόμη να δημιουργήσει μια ιστορία.

-Η διαδικασία που ακολουθήσαμε την πρώτη ώρα, που αποφασίσαμε το θέμα μας και τραβήξαμε τις 5 φωτογραφίες με τις οποίες περάσαμε ένα μήνυμα, ήταν ευχάριστη και δημιουργική καθώς οι φωτογραφίες είναι ένας ιδιαίτερος τρόπος έκφρασης. Την δεύτερη ώρα, που εστίασαμε στο διάλογο μεταξύ μας, οι απόψεις

δίστανται και είναι πολύ δύσκολο οι μαθητές να συμφωνήσουν και να καταλήξουν σε κάτι συγκεκριμένο. Έτσι, ως επί το πλείστον καταφέρνουν μόνο να προβληματιστούν.

-Αυτή η διαδικασία είχε αρκετό ενδιαφέρον και ήταν διασκεδαστική. Επίσης στο δεύτερο κομμάτι της συζήτησης οι μαθητές μπορούν να αποκομίσουν αρκετές πληροφορίες βλέποντας ένα θέμα από αρκετές πτυχές και έτσι θα μπορεί να διαμορφώσει μία πιο αντικειμενική άποψη για ένα θέμα.

-Το πρώτο κομμάτι της διαδικασίας ήταν δημιουργικό (παρουσίαση του θέματος και του μηνύματος της λέξης) και συνεργατικό. Στην συνέχεια, η συζήτηση σχετικά με τη βία είχε ως αποτέλεσμα να εκφραστούν απόψεις, αλλά και να δημιουργηθούν συγκρούσεις. Όπως φαίνεται, πολλοί είναι απόλυτοι σε αυτό που πιστεύουν, γι' αυτό και πιστεύω ότι ο καθένας θα έπρεπε να σεβαστεί την γνώμη του άλλου για να υπάρξει συνεννόηση και σύμπνοια.

β'

-Με τη σημερινή έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο χώρο του σχολείου πιστεύω πως ανακαλύψαμε μαζί και παράλληλα ο καθένας ξεχωριστά να εντοπίζουμε το πρόβλημα που απασχολεί εμάς και την κοινωνία ολόκληρη, όποιο κι αν είναι αυτό (στη συγκεκριμένη περίπτωση συζητήσαμε για όλες τις μορφές βίας). Επίσης, μας δόθηκε η ευκαιρία να συνδιαλεχτούμε όλοι οι μαθητές μαζί, κάτι που είναι δύσκολο να επιτευχθεί κατά τη διάρκεια του σχολείου λόγω έλλειψης χρόνου, αλλά και γιατί ο τρόπος που γίνονται τα μαθήματα δεν βοηθά στην ανάπτυξη ουσιώδους διαλόγου. Τέλος, πιστεύω πως ύστερα από την έρευνα όλοι στο σπίτι μας θα εντοπίσουμε, θα αναρωτηθούμε και στο τέλος θα λύσουμε τα προβλήματα που μας απασχολούν, σημαντικά ή ασήμαντα.

-Μέσω αυτής της διαδικασίας (επιλογή λέξης –κλειδί και παρουσίαση γεγονότος) αισθάνθηκα δημιουργική. Αργότερα, αναλύοντας το θέμα της αγάπης και της βίας πιστεύω πως δόθηκε μία πολύ καλή ευκαιρία για σκέψη και διάλογο.

-Η διαδικασία αυτή που πραγματοποιήθηκε σήμερα πιστεύω πως ήταν αρκετά δημιουργική και περισσότερο ενδιαφέρον για εμάς. Τα θέματα που επιλέξαμε η κάθε ομάδα ξεχωριστά ήταν η αγάπη και η αλληλεγγύη που είναι δύο πολύ ενδιαφέροντα θέματα. Από την σημερινή μέρα θέλω να κρατήσω πως στις μέρες μας πρέπει να βοηθάμε τον συνάνθρωπο μας στις δύσκολες καταστάσεις που αντιμετωπίζει ο καθένας μας καθημερινά.

-Η διαδικασία κατά την οποία περιγράψαμε την αλληλεγγύη με εικόνες μου φάνηκε εύκολη και εποικοδομητική, καθώς μπορέσαμε, μέσα από την συνεργασία, να περιγράψουμε ένα φαινόμενο που είναι πολύ σημαντικό για την κοινωνία μας.

-Η ομαδική συνεργασία μας με στόχο να αποδώσουμε με εικόνες κάποιες πολύ σημαντικές έννοιες ήταν κάτι που μας έκανε σίγουρα να προβληματιστούμε σχετικά με το αν οι έννοιες που αποτυπώσαμε σε ένα κομμάτι χαρτί ή σε μια ψηφιακή φωτογραφία εξακολουθούν να υπάρχουν ακόμη και σήμερα. Έννοιες που δεν θα πάνον ποτέ να υπάρχουν, όμως θα πάνον να φαίνονται.

-Όλη αυτή η διαδικασία της έρευνας ήταν πολύ ωραία. Καταφέραμε να συνεργαστούμε ως ομάδα και να δημιουργήσουμε μια εργασία με θέμα την αγάπη και

την αλληλεγγύη. Τέλος, συζητήσαμε για πράγματα πολύ καθημερινά στη ζωή μας και είδαμε την σκέψη του καθενός πάνω σε κάθε θέμα.

-Η διαδικασία κατά την γνώμη μου ήταν πολύ ενδιαφέρουσα. Αρχικά, όσον αφορά το πρώτο επίπεδο κατά το οποίο φτιάξαμε τη δική μας ιστορία και την αποτυπώσαμε σε φωτογραφίες ήταν πάρα πολύ ωραίο και έξυπνο. Συνεργαστήκαμε και καταλήξαμε σε ένα πολύ θεμιτό αποτέλεσμα. Στο δεύτερο επίπεδο πάλι, που ο καθένας εξέφρασε την γνώμη του και μέσα από μια γόνιμη συζήτηση αναπτύξαμε τις ιδέες και τις απόψεις, ήταν εξίσου δημιουργικό. Ανοίξαμε τους ορίζοντες μας, προβληματιστήκαμε και συνειδητοποιήσαμε την πραγματική κοινωνία στην οποία ζούμε, με όλα τα θετικά, τα αρνητικά και τα προβλήματα της.

-Αυτή η διαδικασία ήταν πολύ εύκολη και ενδιαφέρουσα. Δουλέψαμε ομαδικά κάτι που είχε να γίνει καιρό. Αρχικά κάναμε αναπαράσταση της λέξης αγάπη με πλαστελίνη που της είχαμε δώσει μορφή. Έπειτα μιλήσαμε πάνω σε θέματα αγάπης, αλληλεγγύης και της βίας. Αυτό ήταν το πιο ενδιαφέρον κατά τη γνώμη μου μέρος, γιατί έγινε σε ολομέλεια και ο καθένας είπε τις απόψεις του. Δημιουργήθηκε ένα κλίμα που έπαιρνε μεγάλες διαστάσεις γιατί υπήρξε αντίλογος ανάμεσα μας σε θέματα βίας. Γενικά η όλη διαδικασία ήταν κερδοφόρα για μας. Μας έδωσε τη δυνατότητα να γνωρίσουμε και από άλλες πτυχές τα θέματα. Ήταν ενδιαφέρον και ένα ευχάριστο διάλειμμα από τη ρουτίνα. Δεν νομίζω πως κάτι πρέπει να αλλάξει γιατί ήταν κάτι το οργανωμένο.

7. Δωδέκατη Περίπτωση

(Ειλικρίνεια – Αλληλεγγύη)

Η ειλικρίνεια στο «είναι» και στο «φαίνεσθαι».

Ευχάριστο συναίσθημα οι φωτογραφίες όταν τις είδαν.

«Μπήκαμε στο κλίμα με κάποιο περίεργο τρόπο άθελα μας»

Αξιολογήσεις

-Η όλη διαδικασία ήταν κάτι το διαφορετικό απ' όσα είχαμε κάνει στο παρελθόν. Η επίλυση διαφορών μέσα από μια διαφορετική προσέγγιση, αυτή της εικόνας είναι μια ενδιαφέρουσα προοπτική, με αμφίβολα όμως κατά τη γνώμη μου, αποτελέσματα.

-Μου άρεσε και ήταν μια καλή και εποικοδομητική εμπειρία. Καταλαβαίνεις τη δυσκολία του να συνεργάζεσαι ακόμη και με φίλους σου. Η αλήθεια είναι πως δεν κατάλαβα απόλυτα το συσχετισμό αυτού που κάναμε με τις συγκρούσεις αλλά ίσως καταλάβω μελλοντικά.

-Η όλη διαδικασία μου άρεσε και τη βρήκα ενδιαφέρουσα. Μέσα από αυτή βιώσαμε την αλληλεγγύη και την ομαδικότητα.

-Πιστεύω πως αυτή η διαδικασία είναι ιδιαίτερα δημιουργική και απαιτεί ομαδικότητα και συνοχή όλων των μελών της ομάδας. Επίσης, στο τέλος βγαίνουν αποτελέσματα τα οποία δεν τα περιμένεις.

-Η διαδικασία γενικά ήταν ωραία γιατί ήταν κάτι που δεν είχαμε ξανακάνει. Έβαλε τα παιδιά να σκεφτούν πέρα από τα μαθήματα και την καλοπέραση, τις ανθρώπινες σχέσεις μέσω αυτής της δράσης. Και πιστεύω λίγοι είναι αυτοί που σκέφτονται αυτά τα θέματα, ελάχιστοι για την ακρίβεια. Ήταν λίγο μονότονα σε συγκεκριμένες στιγμές αλλά δεν παύει να είναι μια καλή ευκαιρία για μάθηση έξω σχολείου.

-Η όλη διαδικασία ήταν διασκεδαστική, φοβερή. Τα θέματα ήταν ενδιαφέροντα και όχι και τόσο εύκολα. Συνεργαστήκαμε και το αποτέλεσμα ήταν αρκετά καλό. Ένωσα ευχαρίστηση όταν είδα τις εικόνες και ήμουν αρκετά χαρούμενος.

-Η διαδικασία ήταν πολύ ευχάριστη. Περάσαμε πολύ ωραία και διασκεδάσαμε. Επίσης μπορέσαμε να μάθουμε καινούρια πράγματα και να συνεργαστούμε.

-Η διαδικασία ήταν διασκεδαστική, περάσαμε ευχάριστα και μέσα από τον χωρισμό των δύο ομάδων καταφέραμε η καθεμιά με το δικό της τρόπο, να περάσει ένα μήνυμα. Καταλάβαμε ότι με το ομαδικό πνεύμα μπορούμε να καταφέρουμε κάτι.

-Δεν κατάλαβα το σκοπό της διαδικασίας. Παρ' όλα αυτά ήταν ωραία. Πιστεύω όμως ότι μέσω των εικόνων είναι δύσκολο να περαστεί ένα τόσο σημαντικό μήνυμα όταν δεν υπάρχει στην πραγματικότητα. Τέλος δεν καταλαβαίνω πως μέσω αυτής της δραστηριότητας διδαχθήκαμε να λύνουμε τις διαφορές μας.

-η διαδικασία αυτή ήταν εποικοδομητική! Μέσα από αναπαραστάσεις καταλάβαμε το νόημα αυτών των λέξεων οι οποίες παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη ζωή μας.

-Είναι μια αρκετά ωραία εμπειρία διότι συνεργαστήκαμε για ένα κοινό αποτέλεσμα. Βέβαια όταν τα άτομα ξεπερνάνε ένα συγκεκριμένο αριθμό ατόμων οι διαφορετικές απόψεις, ιδέες δεν συμπίπτουν πάντα. Όμως με το να δουλεύεις για να δημιουργήσεις κάτι νιώθεις δημιουργικός και ότι συνεισφέρεις κάτι.

-Ωραία εμπειρία. Έμαθα καινούρια πράγματα και διασκέδασα. Ήταν κάτι πρωτότυπο, μοναδικό. Μου άρεσε που μέσα από κάθε λέξη ήταν κρυμμένο ένα νόημα, ένα πολύ σημαντικό νόημα που είναι απαραίτητο να περάσουμε στην κοινωνία μας. Μου άρεσε επίσης το αποτέλεσμα που βγήκε μέσα από κάθε ομάδα.

-Εμένα προσωπικά μου άρεσε σαν εμπειρία και βρήκα δημιουργική τη δραστηριότητα. Ήταν ωραίο που συνεργαζόμασταν για ένα κοινό σκοπό αλλά δυστυχώς δεν μπορούσαν να συμμετέχουν όλοι στην «υλοποίηση» της ιδέας-μηνύματος λόγω του μεγάλου αριθμού των ομάδων. Ακόμα βρήκα ανταγωνιστική τη διάθεση της δεύτερης ομάδας που θα προτιμούσα να μην υπήρχε.

-Το κλίμα που επικρατούσε στην ομάδα διαπιστώσαμε ότι δεν ήταν τόσο κατάλληλο για να βγάλουμε ένα κοινό αποτέλεσμα καθώς ήταν πολλές οι φορές που φτάσαμε σε σημείο μικρής «διαμάχης» γιατί οι ιδέες και οι απόψεις μας σχετικά με το μήνυμα που θα περνούσαμε και την υλοποίηση του διέφεραν. Με κάποιο περιέργο τρόπο μπήκαμε στο κλίμα του θέματος, άθελά μας.

-Η διαδικασία που κάναμε με τη κυρία Ελίνα ήταν πολύ εποικοδομητική διότι μάθαμε για τις κοινωνικές συγκρούσεις.

-Μου φάνηκε ενδιαφέρουσα ως εμπειρία αν κι ήταν κάπως δύσκολη η συγκρότηση και ο συντονισμός. Και ήταν δύσκολο να βγει το αποτέλεσμα. Τα θέματα τα οποία παρουσίασε και η άλλη ομάδα ήταν ωραία.

-Η διαδικασία αυτή ήταν αρκετά ευχάριστη. Σας ευχαριστούμε που ήρθατε!

-Η διαδικασία ήταν πολύ ωραία και πολύ αστεία αλλά δεν κατάλαβα πως συνδέεται αυτό με το γενικό θέμα του προγράμματος. Μέσα από τις εικόνες δεν κατάλαβα πως ακριβώς συνδέονται με μια «διαμάχη» μεταξύ δύο ατόμων αφού οι έννοιες που μας δώσατε δεν είχαν αρνητική σημασία. Δεν πιστεύω ότι από αυτό το πρόγραμμα κατάλαβα πώς να λύνω τις διαφορές μου.

-Σίγουρα εκτός από το διάλογο υπάρχουν και άλλοι τρόποι να επιλύσεις τέτοιου είδους συγκρούσεις, αλλά δεν νομίζω πως η «οπτική» μέθοδος είναι η κατάλληλη. Η δραστηριότητα, νομίζω πως δεν άγγιξε καθόλου το θέμα των συγκρούσεων ανάμεσα σε άτομα. Μόνο σε πολύ μικρά επίπεδα, είδαμε πράγματα που ήδη ξέραμε.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε

Ε. ΕΡΕΥΝΑ ΣΕ ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΝΕΑΡΟΥΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΕΣ

Π. Δείχνω

Σ. Κακομοιρούλα. Είσαι πολύ καημένη, κατάλαβα. Κοίτα εδώ το κακόμοιρο.

Ε. Η ψυχολογία σου είναι...

Σ. Μαύρη μαυρίλα πλάκωσε, ήταν τόσο ξεκάθαρες οι φωτογραφίες.

- Τι πιστεύετε, σας προκάλεσαν κάποια συναισθήματα οι φωτογραφίες?

Ε. Απομόνωση

Σ. Η Π. λυπημένη πολύ. Μου προκάλεσε μεγάλη λύπη, καταπίεση, ότι τη σέρνουν με την αλυσίδα και της επιβάλλουν πράγματα.

Ε. Εγώ απομόνωση είδα, κατάθλιψη είδα, καημό είδα και σα να προσπαθεί να κάνει κάτι για να φύγει το μυαλό της από κάπου που θέλει να πάει, να αντισταθεί γιατί εκεί που είναι με το internet θα ήθελε να επικοινωνήσει με κάτι και εκεί με τα βιβλιαράκια και το αρκουδάκι είναι η 'καημένη η Π.' που διαβάζει να ξεχαστεί. Το mess, χάος, το μυαλό της χάος, μαύρο, χέρια πεσμένα, πολύ χάλια.

Α. Λύπη, θλίψη, απομόνωση, βλέπει σ' ένα παράθυρο στο internet, στο χάος γενικά και ότι έχεις ανάγκη από στοργή.

- Ταυτίστηκε κάποια με κάποιο συναίσθημα?

Ε. Εγώ. Μου έκατσε πολύ αυτό το μαύρο δωμάτιο με το χέρι πεσμένο στο σκοτάδι και η πόλη μπροστά.

Σ. Εγώ με καμία δεν ταυτίστηκα γιατί όλες μου προκάλεσαν λύπη και δεν τη θέλω.

Α. Με μια φωτογραφία που είναι χάος γιατί το δικό μου σπίτι είναι πάντοτε χάος.

Γι' αυτό το λόγο και μόνο.

Π. Δεν περίμενα να βγάζουν τέτοια λύπη, δεν ξέρω.

Ε. Ήθελες αυτό αλλά δεν ήταν τόσο?

Π. Δεν το πήγα σ' αυτό το συναίσθημα ακριβώς αλλά για να το λέτε όλοι μάλλον κάτι υπάρχει. Δεν ξέρω.

Ε. Ε ναι γιατί μου έκανε εντύπωση που είπατε το ίδιο...

- Τα συναισθήματά σου σχετίζονται με αυτά που ειπώθηκαν?

Π. Κάπως αλλά όχι σε τέτοιο βαθμό. Δεν ξέρω τι πρέπει να πω γιατί δεν πρέπει να αποκαλύψω τη σύγκρουση.

Α. Να πω εγώ κάτι? Εμένα προσωπικά δε μου έβγαλε κάποια σύγκρουση μέσα από τις φωτογραφίες. Υπάρχει ένα συναίσθημα μόνο του, όχι κάτι που συγκρούεται με κάτι άλλο.

Π. Δεν υπάρχει απομόνωση. Τα άλλα υπάρχουν λίγο αλλά η απομόνωση όχι και τόσο. Δε μου βγάζουν θλίψη, είναι κάτι άλλο.

Σ. Το χέρι το μαύρο δηλαδή (γέλια) τί σου λέει?

Ε. Έλα που δεν είναι, είναι η κατάσταση ένα βήμα πριν το...

Π. Όχι, τα χέρια αυτά ήταν κάτι άλλο, τα πήρα να σου πω την αλήθεια. Είναι ένα χέρι για βοήθεια αλλά που δεν το θέλω και το αφήνω.

Σ. Ααα, σωστό. Ο καθένας όπως το βλέπει... γιατί?

Π. Ναι, δεν ήταν απομόνωση και αυτά, καμία σχέση.

- Άλλα σχόλια? Προχωράμε στην Α.

Σ. Θέλεις να βρεις ένα μαύρο και να κάνετε παιδάκια?

Ε. Πολύ σεξ. Θέλει η γυναίκα να ενωποιηθεί.

Π. Θέλεις να έχεις έναν άλλον εαυτό από αυτόν που έχεις.

Ε. Κάτι της λείπει, έχει ένα κενό μέσα της.

Σ. Κάτι... κάτσε, εδώ τα αρκουδάκια με προβλημάτισαν

Ε. Γιατί δε σ'αρέσει ο εαυτός σου παιδί μου? Μια χαρά είσαι!

A. Είπα εγώ ότι δε μ'αρέσω?
E. Εεε... αυτό καταλαβαίνω.
Π. Θέλεις ένα ρομαντισμό στη ζωή σου, που δεν υπάρχει τη σημερινή εποχή και είσαι σε απόγνωση γιατί πρέπει ν'αλλάξεις τον εαυτό σου και είσαι πολύ κόντρα στο κατεστημένο.
E. Υπάρχουν κομμάτια που δε μπορώ καθόλου να καταλάβω τι θέλεις να υποδηλώσεις, καθόλου όμως.
Π. Έχεις κάποιες τάσεις φυγής.
Σ. Επειδή μιλάμε για σύγκρουση, ότι κάποιος σε πιέζει να είσαι κάτι άλλο από αυτό που θες.
Π. Το ίδιο είπαμε.
E. Ότι κάποιος να την πιέζει ή θέλει κάτι
Σ. Όχι εσωτερική σύγκρουση μας είπε η ερευνήτρια, όλες οι φωτογραφίες δύο πρόσωπα διαφορετικά, δύο παπούτσια διαφορετικά, η Α. με δύο ρούχα διαφορετικά.
- Ναι, αλλά μία εξωτερική σύγκρουση μπορεί να υποδηλώνει και μια εσωτερική.
E. Εδώ υπάρχει ένα love affair
Σ. Έχεις κανένα γκόμενο που σε θέλει αλλιώς?
A. Πώς να με θέλει αλλιώς?
E. Το παιδί τι θέλει, την αγνότητα, την αθωότητα? ή το χρώμα?
A. Όχι το χρώμα, απλά δε βρήκα άλλο μωρό.
E. Το παιδί σαν παιδί θέλεις να σου αντιπροσωπεύει την ηρεμία, την αθωότητα, την αγνότητα ή το παιδί σαν παιδί?
A. Το παιδί μαζί με όλα τ'άλλα.
Σ. Ότι θες ένα δεσμό αλλά ποτέ δε βρίσκεις αυτό που θές?
A. Πέσατε αρκετά μέσα, δεν περίμενα ότι θα σας μπερδέψει και θα το δείτε σαν ξεχωριστά κομμάτια γιατί είναι ξεχωριστά κομμάτια αλλά στην πραγματικότητα είναι ένα. Είναι δύο ξεχωριστά κομμάτια που γίνονται ένα ουσιαστικά και ότι καλά το πήγατε με το ρομαντισμό και το σεξ που έλεγες αλλά η πίεση δεν είναι εξωτερική αναγκαστικά.
E. Αυτό που είπα, ότι εσωτερικά έχεις το δίλημα δεν είναι ότι κάποιος που σε πιέζει, εσύ νιώθεις ότι θές να φτάσεις κάπου και δεν είναι σωστό, μάλλον, θες κάτι που δεν ξέρεις αν μπορείς να το έχεις, αν είναι σωστό ή αν θες να το φτάσεις
A. Όχι ακριβώς, είναι δύο κομμάτια ξεχωριστά που συνυπάρχουν μαζί
Σ. Και δεν έχεις καταλήξει ποιο απ'τα δύο θες.
E. Σεξ τα αρκουδάκια
Σ. Και φίλοι και σεξ
E. Έρωτα θέλει
Π. Έρωτα ρομαντικό
E. Όχι πάθος, έρωτα. Έχει διαφορά απ'τον έρωτα
- Τελικά σχόλια? Προχωράμε.
Σ. Αυτό έπρεπε πρώτα το άδειο ποτήρι και μετά το γεμάτο το μπαμ
E. Αυτό τί είναι?
Σ. Μαύρη μαυρίλα πλάκωσε
E. Εδώ απορείς?
Π. Είναι ηλιού φαηνότερον, γεμίζεις πράγματα και δεν αντιδράς και στο τέλος ξεσπάς όταν γίνονται πάρα πολλά.
E. Εγώ δεν το έβγαλα τόσο εύκολα το συμπέρασμα. Έχω να πω ότι επικρατεί ένα χάος. Έχει κάπου στο μυαλό της τη γνωστή θεωρία του 'πρέπει να είμαι αισιόδοξη και τα πράγματα πρέπει να τα δω...'
Σ. Μπράβο, μόνο εσύ το κατάλαβες αυτό.

Ε. Ναι, πρέπει να βλέπω το ποτήρι μισογεμάτο και όχι μισοάδειο και τελοσπάντων στις δυσκολίες πρέπει να βλέπω το ότι θα καταφέρω, αλλά οι υπόλοιπες φωτογραφίες είναι ένα χάος.

Σ. Γι'αυτό έβαλα τα λουλούδια

Ε. Ναι, η αισιοδοξία για να κάνεις αντιφατική δήλωση

Σ. Μπράβο

Ε. Είναι και αυτό που δεν το είδα, την έκρηξη την καταλαβαίνω στο τέλος. Δηλαδή μάζευε μάζευε, προσπαθώ προσπαθώ, άμα δεν τα καταφέρω θα σας αλλάξω την Π...

Σ. Το big bang

- Το οποίο προκαλεί δημιουργία

Ε. Το λουλούδι το καλό μέσα στη μαυρίλα

Σ. Το ποτήρι, το μπαμ, μαυρίλα και μετά στο τέλος έρχεται η αισιοδοξία. Είναι μες στην αισιοδοξία, γίνεται η σύγκρουση και επανέρχεται η αισιοδοξία.

Ε. Ήσουν πολύ βατή

Α. Πιστεύω ότι είναι κάτι πολύ αισιόδοξο και κάτι που σου φέρνει πολύ οργή και...

Σ. Πολύ ξεκάθαρη ήμουν

Α. ...και ότι μάλλον δε θέλεις να έχεις τόση οργή γιατί μάλλον δεν είσαι εσύ έτσι σαν χαρακτήρας. Ότι είσαι αισιόδοξη αλλά πολλές φορές, ενώ προτιμάς να είναι όλα ήρεμα, κάποιες περιστάσεις μάλλον σε φέρνουν εκτός εαυτού.

- Ωραία, ας προχωρήσουμε στην Ε.

Σ. Διώχνεις κάτι μακριά, θέλεις να φύγει από σένα.

Ε. Όχι

Σ. Εδώ με τα χέρια σα να μη θέλεις κάτι να έρθει σε εσένα, σα να το διώχνεις. Καλά, εδώ στενοχωριέσαι πολύ, αυτό το αρκουδάκι το καημένο...

Π. Αισθάνεσαι αρκουδάκι ανυπεράσπιστο?

Ε. Σκυλί είναι.

Π. Τί είναι αυτές? Αισθάνεσαι φυλακισμένη? Η κεραία και ο φύκος μήπως είναι κέρατα?

Ε. Δεν είναι φύκος.

Σ. Κάκτος είναι, αγκάθια.

Π. Έχεις αγκάθια στην καρδιά? Έχεις καρδιά από σίδηρο?

Α. Έχουν πολύ έντονες γωνίες τα αντικείμενα που φωτογραφίζεις, μπορεί και άθελά σου. Και εδώ ταίριαζε πάρα πολύ, δεν ξέρω αν το έκανες επίτηδες αλλά ταιριάζει.

Ε. Όχι

Α. Κάτι θέλεις να πεις με κάτι πολύ έντονο, που έρχεται σε αντίθεση με κάτι τρυφερό και μαλακό και απαλό, όπως το σκυλάκι και εσένα αυτό σε ενοχλεί και σε στενοχωρεί περισσότερο.

Ε. Ναι.

Σ. Εγώ νομίζω είναι κάτι που σε πονάει από τα μυτερά πράγματα, σα να θες να διώξεις κάποιον.

Π. Απόγνωση?

Σ. Αλλά μετά στενοχωριέσαι και παθαίνεις μαύρη θλίψη.

Α. Εγώ το βρήκα πολύ ιδιοφυές αυτές τις δύο φωτογραφίες, άμα θες να φωτογραφίσεις αυτό το πράγμα, κάτι πολύ έντονο, δηλαδή το βρήκα πολύ έξυπνο εκ μέρους σου.

Ε. Η αλήθεια είναι ότι αυτά ήθελα να δείξω ακριβώς, αυτό που είπε η Α. Δηλαδή δε χρησιμοποίησα την κεραία ως αντικείμενο, το λουλούδι σα λουλούδι αλλά τις άκρες τους που είναι αιχμηρές και είναι αυτό το αγκαθωτό. Μπαίνει μέσα μου και ζορίζομαι, με σφαδάζει, με πνίγει, με πονάει, με χτυπάει...

- Το αγκαθωτό μπαίνει μέσα σου ή βγαίνει από μέσα σου?

Ε. Αυτό είναι μέσα μου. Εδώ δε διώχνω κάτι, είμαι στη μέση δύο πραγμάτων ή γενικά κρατάω, κρατάω κάτι που έρχεται αλλά το κρατάω, δεν το απωθώ. Το συγκρατώ. Και όλο αυτό μου βγάζει κάτι... αβοήθητη, κλαμένη, κακομοιρούλα, με καταβάλλει πάρα πολύ αυτό το πράγμα.

- Ωραία, θέλετε τώρα να αποκαλύψετε τη σύγκρουση?

Ε. Εγώ να το πω γιατί δε νομίζω ότι θα το έχει σκεφτεί κανείς ότι μου έχει προκύψει κάτι τέτοιο... να πω το συμβάν?

- Ναι, και εξήγησέ μας γενικά πως σχετίζεται με αυτά που ειπώθηκαν, τα συναισθήματά σου κ.λ.π.

Ε. Το συμβάν έχει να κάνει με τον εργασιακό μου χώρο, δεν έχει τίποτα το ερωτικό αλλά κάπου εμπεριέχεται ένα προσωπικό ενδιαφέρον προς συγκεκριμένο άτομο, το οποίο το συγκρατώ. Συγκρατώ αυτό το πρόσωπο στο να μην μπει στο μπάχαλο. Προσπαθώ να τον προφυλάξω και επειδή δε με ακούει σ'αυτά που λέω, νιώθω ότι δεν τα 'χω καταφέρει και στενοχωριέμαι. Μια σύγκρουση στη δουλειά μεταξύ συναδέλφων και ένα από τα άτομα για το οποίο έχει δημιουργηθεί το ζήτημα με επηρεάζει σε συναισθηματικό επίπεδο και προσπαθώ να το διαφυλάξω. Αυτή είναι η απογοήτευση προς τους συναδέλφους, το μπάχαλο που δημιουργήσανε, ήταν άδικοι σ'αυτό που κάνανε.

Α. Αυτό το μπάχαλο περιέχει και αυτό το πρόσωπο? Το βάλανε μέσα?

Ε. Ναι

Α. Χωρίς να ευθύνεται

Ε. Όχι, είχε να κάνει με συνδικαλιστικό ζήτημα. Ο καθένας με την ιδεολογία του, πως θα την υποστηρίξει... Μπήκε αυτό το άτομο, το οποίο το παραέκανε και εγώ προσπάθησα να του πω μην τραβάς τα όριά σου και μην παίρνεις την πρώτη θέση στην όλη συζήτηση γιατί δε θα βγάλεις άκρη.

Α. Πως σε αφορά σαν σύγκρουση εσένα?

Ε. Εγώ είμαι στο ένα από τα δύο στρατόπεδα στη δουλειά

Α. Ναι αλλά αν λες μη μεις και αυτός να μπαίνει εσένα δε σε αφορά σαν Ε.

Ε. Αφορά γιατί το συγκεκριμένο άτομο με μένα εμπλέκεται συναισθηματικά, να το προφυλλάξω θέλω.

Α. Ναι αλλά δεν είναι δικιά σου δικαιοδοσία αυτή, δεν είναι δική σου σύγκρουση

Ε. Μα πως δεν είναι? Είναι θέμα προφύλαξης προς τον άλλο.

Σ. Εννοεί ότι συγκρούεται ακόμη πιο έντονα γιατί θέλει να προφυλάξει αυτόν τον άνθρωπο.

Α. Εμπλέκεται δύο συγκρούσεις, τη σύγκρουση τη δική σου με αυτό το πρόσωπο.

Ε. Δε συγκρούομαι εγώ μαζί του

Α. Όχι άμεσα, έμμεσα γιατί του λες δε θέλω να εμπλακείς τόσο πολύ και αυτός εμπλέκεται. Αυτό μία σύγκρουση. Η άλλη δημιουργείται που μας την είπες, ανεξαρτητως. Πες ότι αυτό το πρόσωπο δεν ήταν στη δουλειά σου. Συγκρούεσαι και με αυτούς τους συναδέλφους, άρα έχεις δύο συγκρούσεις.

Ε. Όχι, μία είναι. Υπάρχει μια σύγκρουση μεταξύ συναδέλφων. Εγώ, η ομάδα μου, με τους υπολοίπους. Το μέλος όμως από τη δική μου ομάδα, το οποίο προίστανται της όλης υπόθεσης και δημιουργεί μεγαλύτερη φασαρία είναι ένα άτομο, το οποίο δε θέλω να παρουσιαστεί μπροστά, δε θέλω να πάθει τίποτα, προσπαθώ να το κρατήσω στην άκρη.

Μ. Μια σύγκρουση αλλά γίνεται πιο έντονη

- Άρα δεν παρουσιάζεις τη σύγκρουση με τους συναδέλφους?

Ε. Όχι, δική μου σύγκρουση. Εγώ πως το βιώνω, εγώ νιώθω ότι δεν τα καταφέρνω καλά. Γίνεται πιο έντονη η σύγκρουση και γι'αυτό μετά κλαίω.

Σ. Εμένα δεν είναι μια συγκεκριμένη σύγκρουση που περιγράφω, επειδή δε μου αρέσουν οι συγκρούσεις και τις αποφεύγω. Σε όλη μου τη ζωή... πολύ έντονες συγκρούσεις με δυο, τρεις ανθρώπους, οι οποίες έχουν πάντοτε το ίδιο μοτίβο, μαζεύω μαζεύω μαζεύω και μετά σκάω! Εξ'ου και το ποτήρι που γεμίζει και μετά τα βλέπω όλα μαύρα. Και θέλω να απομονωθώ, θέλω να φύγω, δε θέλω να βλέπω τίποτα, δεν καταλαβαίνω και τι λέω επειδή στο κεφάλι μου επικρατεί μαυρίλα και λέω πολλά εκείνη τη στιγμή. Φωνάζω και συγκρούομαι έντονα και γι'αυτό το λόγο συνήθως διακόπτω και τη σχέση με αυτά τα άτομα. Θέλω να τις αποφεύγω επειδή είναι πολύ έντονες και θέλω γενικώς να υπάρχει αισιοδοξία στο μυαλό μου και να μην υπάρχει κόσμος που να με φέρνει σε τόσο έντονη σύγκρουση.

- Το μπαμ και μετά πάλι αισιοδοξία είπες. Πιστεύεις ότι μέσα από μια σύγκρουση μπορεί να βγει κάτι καλό? Να λυθούν κάποια προβλήματα?

Σ. Όχι, για μένα σύγκρουση κάτι πολύ έντονο. Μικροδιαφωνίες ναι, βοηθάνε στο να επιλυθούν καταστάσεις. Όταν φτάσω στο σημείο να μαζέψω τόσα πολλά και να γίνει το μπαμ δεν το θεωρώ καθόλου εποικοδομητικό. Θέλω να το διαγράψω και να ξαναξεκινάω από την αρχή. Εκεί έρχεται η αισιοδοξία σε μένα, στο καινούριο ξεκίνημα.

- Άρα εάν υπήρχαν μικρότερου βαθμού συγκρούσεις πιο συχνά θα ήταν πιο εποικοδομητικό?

Σ. Ναι

- Απλά εσύ δεν το κάνεις από επιλογή σου?

Σ. Δε θέλω να υπάρχουν συγκρούσεις. Θα το πω μία, αν συνεχίσει μαζεύω.

Π. Αυστηρή.

Σ. Όχι, δεν το κόβω. Το λέω, δεν το κάνει, το ξαναλέω και δεν το κάνει, μετά τρελένομαι. Είμαι ανεκτική, δεν είμαι περιέργος άνθρωπος. Για να με φέρει κάποιος σε αυτό το σημείο σημαίνει...

- Είσαι ανεκτική αλλά δεν ενοχλείσαι?

Σ. Ενοχλούμαι αλλά το προσπερνάω στη φάση ότι ο άλλος έχει αυτά τα καλά, οπότε δεν πειράζει γι'αυτά τα δύο στραβά. Όταν πάγει να υπάρχει η ισορροπία μεταξύ καλών και κακών, τότε αρχίζει και με ενοχλεί η κατάσταση.

Α. Σε σχέση με τις δύο συγκρούσεις των κοριτσιών, της Ε. μου φαίνεται πιο παροδική, ενώ της Σ. κάτι που το σκέφτεται καιρό και είναι μέρος του χαρακτήρα της. Εσύ Ε. κάτι που σε απασχολεί τώρα, ενώ εσύ Σ. θεωρείς πιο σημαντικό αυτό που ανέφερες και όχι κάποια σύγκρουση που ίσως αντιμετωπίζεις τώρα. Φαίνεται η διαφορά στο χαρακτήρα σας.

- Προχωράμε?

Π. Εμένα είναι σύγκρουση με την οικογένεια, άμα το καταλάβατε δεν ξέρω, προσπαθώ να ανεξαρτητοποιηθώ και δε γίνεται, έχω καταπίεση και τέτοια.

Ε. Καταπίεση από την οικογένεια έχεις? Που φάνηκε?

Σ. Εδώ που την τραβάνε με την αλυσίδα.

Π. Το αρκουδάκι είμαι εγώ, είμαι σα μωρό στην ουσία. Με τις συμβουλές και αυτά δεν ξέρω... στην πραγματικότητα δε θέλω από αυτά τα χέρια.

Σ. Αυτά τα χέρια είναι δηλαδή οι γονείς σου? Ενώ δε θες τη βοήθειά τους, θες να κάνεις κάτι μόνη σου.

Π. Ναι

Α. Από τη στιγμή που επέλεξες να μην τους απεικονίσεις καν, δηλώνει ακόμα πιο πολύ την ανάγκη σου για ανεξαρτησία γιατί τους απέφυγες τελείως. Να μη βάλεις κάτι που συμβολίζει μαμά ή μπαμπά γιατί δε θέλεις καθόλου να το πιάσεις αυτό το θέμα.

Ε. Έχει βάλει ένα σκίτσο του Αρκά βέβαια που λέει... 'πρέπει να ακούς τους μεγαλύτερους'

Π. Ναι, από εκεί νόμιζα θα το καταλαβαίνατε.

Ε. Εγώ τη σύγκρουση την έβλεπα αλλά όχι με τους γονείς σου, δεν έβλεπα την καταπίεση τη δική σου. Αυτό είναι κάτι που το ένιωθες πάντα?

Π. Κυρίως με τη μαμά μου, είναι ο χαρακτήρας της.

Ε. Επειδή με τη μαμά σου περνάς πιο πολύ χρόνο προφανώς? Πάντα ή τώρα το νιώθεις?

Π. Πάντα αλλά τώρα που έχω μεγαλώσει ακόμα περισσότερο. Γενικά νιώθω ότι επεμβαίνει πάρα πολύ στη ζωή μου και στις αποφάσεις που θα πάρω, τι δουλειά θα κάνω, στα πάντα. Αυτό είναι το θέμα, μέχρι και στα προσωπικά, στα πάντα σου λέω.

- Και το laptop?

Π. Εμένα ήθελα να απεικονίσω.

Ε. Εγώ το laptop το έβλεπα σαν τρόπο επικοινωνίας

Α. Ότι ξεφεύγει, ένα παράθυρο προς τον κόσμο, ας πούμε.

Ε. Ναι

Π. Όχι, δεν είναι έτσι

Σ. Εγώ κατάλαβα από τις φωτογραφίες ότι πιο πολύ σ'ενοχλεί τι νιώθεις εσύ παρά η σύγκρουση αυτού καθ'αυτού.

Π. Ε ναι, γιατί άμα δεν είχα εγώ το πρόβλημα δε θα με πείραζε τι θα έλεγε ο καθένας, ξέρεις... Πρέπει να τη λύσω αυτή τη σύγκρουση.

- Μπορείτε να πάρετε τις φωτογραφίες μαζί σας και να τις δείξετε στα άτομα στα οποία απευθύνονται, εάν το επιθυμείτε.

Π. Και αυτές είναι ότι ψάχνω να βρω κάτι διαφορετικό, κάτι το άγνωστο.

Ε. Εμένα δε μου φαίνεται ότι ψάχνεις κάτι διαφορετικό, είναι σκαλιά.

Π. Ναι, αλλά είναι κάτι το άγνωστο άμα τις παρατηρήσεις. Είναι κάτι ανοιχτό μπροστά, χέρι βοήθειας, δεν το θέλω.

Ε. Θες να πεις κάτι και δε σ'ακούν, θες να πας κάπου και δε σ'αφήνουν, κάτι μαύρο ή δε μπορείς να το κάνεις. Απογοητευμένη σε βλέπω... Ακόμη και αυτή που πάει εδώ στο άγνωστο, που εσύ ήθελες να εστιάσεις στο δρόμο μπροστά, η φωτογραφία δε δείχνει το δρόμο μπροστά αλλά την κοπέλα που και πάλι είναι σε μια μεσήλικη κατάσταση, δεν κοιτάζει μπροστά., μετέωρο το βλέμμα.

Π. Είναι ο φόβος.

Σ. Δεν έχει αποφασίσει, μπορεί να διχάζεται ανάμεσα σε αυτά που θέλει αυτή και αυτά που θέλουν οι άλλοι

Α. Μάλλον κάτι κλειστοφοβικό σε αντίθεση με κάτι πιο ανοιχτό.

Π. Μάλλον φόβος δικός μου, δηλαδή τι μάλλον... σίγουρα αυτό είναι.

Α. Εμένα η δική μου σύγκρουση είναι εσωτερική. Είναι δύο διαφορετικές πτυχές που υπάρχουν μέσα μου που είναι πάρα πολύ αντίθετες και δεν ξέρω πως να τις κάνω μία, γιατί είναι και οι δύο πολύ ωραίες. Και για τους άλλους γιατί μπορώ να πιάσω όλο το φάσμα, και στην ουσία είναι κάτι τρυφερό και ρομαντικό που θέλει οικογένεια, συνέπεια... Βασικά, αυτή η φωτογραφία κάποιος είπε ότι είναι φυγή αλλά στην πραγματικότητα είναι ότι τρέχει να προλάβει και να είναι συνεπής, καλά ρούχα, υπάλληλος, συνέπεια, γραμματεία. Είναι μια πλευρά που θέλει ρομαντισμό και αγάπη, αφοσίωση και τέτοια και είναι και μια άλλη πλευρά που κάνει ότι να'ναι. Και κάτι πιο ανούσιο, πιο επιφανειακό, πιο προσωρινό. Νομίζω σαφής ήμουν.

- Πολλές φορές ξέρουμε τι θέλουμε αλλά κάνουμε το αντίθετο.

Α. Εγώ έχω αυτές τις δύο πλευρές γιατί κάνω αυτό που θέλω και ας είναι παράτερα πράγματα, έτσι αποφεύγω να έρχομαι σε σύγκρουση.

- Δηλαδή εσύ θέλεις και τις δύο αυτές πλευρές.

A. Ναι, γιατί μπορώ να κάνω ότι θέλω χωρίς να πιεστώ, είτε πάω στο γανε είτε πάω να διαβάσω ιστορία τέχνης. Δεν έρχομαι σε σύγκρουση με κάποιον άλλον ή και με μένα γιατί μ'αρέσουν και τα δύο πάρα πολύ. Δηλαδή προχτές πήγα σε μια κατάληψη αναρχικών και παραπροχτές στο Divine. Και τα δύο μου άρεσαν εξ'ίσου.

E. Εσύ την έχεις καταβρεί με την πάρτη σου.

Σ. Το αντίθετο θα έλεγα.

A. Όχι, πιστεύω ότι στην πραγματικότητα με αυτό το πράγμα δε μπορώ να ανήκω πουθενά όμως.

E. Άρα τίποτα δε σε γεμίζει.

A. Όχι, με γεμίζουν και τα δύο αλλά δε νιώθω ότι κάπου μπορώ να ανήκω. Δηλαδή πήγα στην κατάληψη...

E. Περνάς όντως καλά ή απλά γεμίζεις το χρόνο σου? Δεν έχεις νιώσει ποτέ ότι πιέζεσαι για να περάσεις καλά? Π.χ. εγώ μπορεί να πάω κάπου και να μη μ'αρέσει αλλά θα πάω επειδή θέλω να βγω, γιατί να μουχλιάσω? Θέλουν να πάνε κάπου τα κορίτσια, θα τους κάνω το χατήρι, θα πω δυο τρια ποτηράκια όταν πάω ή θα βρω έναν άλλο λόγο για να περάσω καλά.

A. Εγώ το μοναδικό που θα πιεζόμουν είναι ο Χατζηγιάννης, σε όλα τα άλλα θα πήγαινα. Εκεί και οι δύο πλευρές μου θα πιέζονταν, δε θα το άντεχα με τίποτα.

- Γιατί? Τι αντιπροσωπεύει για σένα ο X.?

A. Δε μπορώ να βρω κάποια τομή στο X..

Π. Σ'αρέσουν τα ακραία, ο X. είναι πιο φλωρέ... Μήπως δε σ'αρέσουν αυτά που κάνουν οι κοινοί άνθρωποι και θέλεις να ξεχωρίζεις?

E. Πάντως ο X. αντιπροσωπεύει μια μετριότητα, μια κουραστική μετριότητα.

Σ. Κάτι αδιάφορο.

Π. Συγκρούεσαι με το κατεστημένο

A. Άρα σκίζω τα αρκουδάκια και πάμε στο πάρτυ αναρχικών (γέλια)

- Είσαι καλυμμένη?

A. Όχι, έχω κάποια κενά. Πιστεύετε ότι αυτές οι δύο πλευρές είναι νορμάλ σε κάποιον άνθρωπο?

E. Όχι

A. Γιατί εμένα με μπερδεύουνε. Στην κατάληψη μου είπε κάποιος τί δουλειά έχεις εδώ? Και στο Divine μου είπε κάποιος τι έκανες χτες και του είπα και με έκραξε.

Πάω από δω με κρίζουν, πάω από κει με κρίζουν.

- Γι'αυτό λες ότι νιώθεις ότι δεν ανήκεις σε κανένα από τα δύο?

A. Ναι

Π. Άρα, συγκρούεσαι με το πλήθος. Δεν έχεις βρει τις κατάλληλες παρέες.

E. Τραβάς τα όριά σου για να δεις περίπου που ανήκεις

Π. Μήπως δεν έχεις βρει την ταυτότητά σου και θέλεις X.?

- Υπάρχει περίπτωση να αναζητάς μια μέτρια κατάσταση, μια ουδετερότητα η οποία δεν είναι τόσο σύνθετη?

E. Εγώ πιστεύω ότι το ένα άκρο μιας κλίμακας η αναρχία και το άλλο το κυριλέ. Οι φωτογραφίες σου όμως δείχνουν και μία αγάπη, μια ηρεμία, μια ισορροπία. Θέλω να είμαι κάπου, να κάνω κάτι με κάποιον, να ανήκω κάπου και ας χρειαστεί να τρέχω σαν την τρελή. Είσαι διατεθειμένη να θυσιάσεις πράγματα του εαυτού σου για να πετύχεις αυτό το στόχο, άρα είσαι κάπου στη μέση... άρα στο M. X. (γέλια)

A. Όχι ρε παιδιά... δε θα μπορούσα να είμαι με έναν τέτοιο άνθρωπο.

Π. Ναι αλλά θα μπορούσες να είσαι με έναν heavymetala ή έναν τσιφτετελά?

A. Όχι, αλλά και ο πρώην μου ακραίος άνθρωπος ήταν, δε φαινόταν όμως... ακραίος στη συμπεριφορά

E. Στη συμπεριφορά? Όχι στη ζωή του?

A. Όχι, στη ζωή του πολύ νορμάλ

E. Οξύθυμος εννοείς ή σηκωνόταν και πήγαινε για bunjee?

A. Οξύθυμος

E. Σ'άρεσε αυτό?

A. Όχι

Σ. Εγώ νομίζω θες κάπου ν'ανήκεις αλλά δεν ξέρεις ακόμα που, γι'αυτό δεν ανήκεις 100% κάπου. Θες μια μέση κατάσταση αλλά δε θέλεις να το αποδεχτείς.

- Έχεις μεγαλώσει με αρχές αναρχίας ή καπιταλισμού?

A. Όχι, ο μπαμπάς μετανάστης ήταν...

E. Εάν δεν ήθελες να προδώσεις τον εαυτό σου, δε θα παρέθετες γεγονότα της ζωής σου της άλλης πλευράς... Που έβγαλε ο άλλος το συμπέρασμα ότι είσαι καπιτάλα?

A. Από μόνος του... Ήθελα να προκαλέσω το χρυσαυγίτη και του είπα για τα Εξάρχεια. Ίσως θέλω και μόνη μου να τους προκαλώ.

E. Θες να ακούσεις την κριτική από τους άλλους

A. Και στον πρώην ήξερα ότι τον πειράζει το μαύρο χρώμα και του'λεγα συνέχεια αγόρασα μια μαύρη μπλούζα, φούστα, φόρεμα κ.λ.π. επίτηδες, άθελά μου

Π. Θέλεις να τραβάς την προσοχή.

E. Όχι, θέλει από τους άλλους να της τοποθετήσουν μια ταυτότητα

Π. Μπορεί να είναι ναρκισσισμός, να θέλει να τραβάει την προσοχή και να κάνει παρέα με άτομα που...

E. Εγώ νομίζω τους προκαλεί γιατί θέλει ν'ακούσει την κριτική τους. Θέλει από τους άλλους να τους κεντρίσει το ενδιαφέρον και να της δώσουν μια ταυτότητα.

Σ. Σκέφτεσαι ότι ίσως δε θες να ανήκεις εκεί που πας? Άμα θες να ενταχθείς δε λες ότι πας στα μπουζούκια. Σα να λες εγώ έρχομαι αλλά δεν είμαι 100% εδώ, κρατάμε και κάποιες αποστάσεις... Και στο Divine έρχομαι αλλά δεν είμαι η κυριλέ η γκόμενα.

A. Πολύ δίκιο έχετε

E. Σκέψου μια κατάσταση εδώ, μια εκεί και μία με ένα σύντροφο να βλέπεις TV...

Σ. Ανήκω κάπου δεν καλύπτει όλες τις πτυχές της ζωής μου. Είμαι σε μια ομάδα, ένα κόμμα, έναν άνδρα καλύπτει όλη μου τη ζωή?

Π. Σε μερικούς όμως ισχύει, ξέρουν που ανήκουν οι περισσότεροι

Σ. Ένα πράγμα σε γεμίζει μόνο?

A. Όχι, αλλά ένα πράγμα σε γεμίζει περισσότερο και κάποια άλλα περιφερειακά. Όπως οι συνάδελφοι της E., πολιτικό ήταν το θέμα. Και αυτοί κάπου θέλανε να ανήκουν...

- Ωραία, ας περάσουμε στην αξιολόγηση της διαδικασίας λοιπόν. Είχε κάποια επίδραση σε σχέση με τη σύγκρουσή σας?

Π. Εγώ τσαντίζομαι όταν θυμάμαι τη σύγκρουσή μου.

E. Στην περίπτωση της A. ανακαλύψαμε περίπου το κενό που υπάρχει, εγώ δεν ανακάλυψα κάτι καινούριο.

A. Εγώ νομίζω για την E. ότι αυτό δείχνει ένα συναισθηματισμό, γιατί επέλεξες αυτό από όλες τις συγκρούσεις.

E. Εγώ κατέληξα ότι για να επέλεξα αυτό, δεν έχει να κάνει με οικογένεια, φίλους αλλά με τη δουλειά σα να ανήκω εκεί, να έχω αυτό το πρόβλημα μόνιμα. Άμα το σκεφτώ έχω πολλές συγκρούσεις, γιατί δίνω ιδιαίτερη βαρύτητα στο θέμα εργασίας?

A. Εργασίας ή προσώπου?

E. Και τα δύο, εργασίας σε πρώτη φάση

A. Μήπως σε ενόχλησε που αυτό το πρόσωπο εμπλέχθηκε σε κάτι...

E. Δε με ενόχλησε, φοβήθηκα γι'αυτό το πρόσωπο.

A. Επειδή σ'απασχολεί η δουλειά σου θέλησες να το κρατήσεις μακριά?

Ε. Το 80%-90% με απασχολεί η δουλειά, το 10% το προσωπικό. Είχε link με τη δουλειά, γι'αυτό επικράτησε το περιστατικό, ήταν δύο σε ένα.

- Άρα είχε δίκιο η Α. όταν είπε ότι ήταν δύο συγκρούσεις.

Ε. Μπορεί να 'χε και δίκιο τώρα που το σκέφτομαι γιατί αν θυμάσαι καλά γύρισα και είπα η μια να υποδηλώνει τη στάση προς τη σύγκρουση, η άλλη το συναίσθημα. Άρα στη μία 'μη τσακώνεστε', 'μη πλακώνεστε', 'μη κάνεις φασαρία', 'τα πράγματα είναι έτσι', ενώ στην άλλη φοβήθηκα, απογοητεύτηκα από την έκβαση των πραγμάτων, μου πέρασε διαφορετικά μέσα μου. Στη μια ήμουν πολύ ενεργή και αντιδραστική ενώ στην άλλη κλείστηκα στον εαυτό μου και λέω γιατί έγιναν έτσι τα πράγματα, γιατί υπήρξε τέτοια ένταση, γιατί ο κόσμος είναι τέτοιος, γιατί τέτοιος τσακωμός, αφού τα δεδομένα ξέρουμε πως έχουν και γιατί δεν κατάφερα να τον προστατέψω και τον άλλον και βρέθηκε στο νοσοκομείο? Απο πίεση, δεν είχε χτυπηθεί...

- Εσείς κορίτσια?

Π. Εγώ είμαι πολύ στενοχωρημένη, πρέπει ν'αλλάξουν τα πράγματα σύντομα, δεν ξέρω, δε θέλω να πάω ούτε στο σπίτι. Ήταν και πριν η κατάσταση αλλά το συνειδητοποιώ πιο πολύ όσο περνούν τα χρόνια. Δε θέλω να τους κάνω το χατήρι, στη μαμά μου γιατί ο μπαμπάς μου δεν ανακατεύεται, δε μπορώ να τον β.....Δεν ξέρω κι αυτό που θέλω να πάω στην Κολομβία, μπορεί να 'ναι γι'αυτό, η μόνη εύκολη λύση προς το παρόν.

Ε. Εύκολη λύση δεν είναι...

Π. Είναι μακριά και κάτι έχω εκεί πέρα... Και στην Κορέα να μου λεγες θα πήγαινα γιατί θέλω να φύγω από δω.

Σ. Επειδή δεν έχει λύσει την κατάσταση, γι'αυτό θες να φύγεις.

Π. Και στην παράσταση που θέλω να κάνω ανακατεύεται πάρα πολύ και ότι τα χω όλα στρωμένα εδώ και άμα φύγω θα καταστραφεί η ζωή μου... να βρω κι έναν γαμπρό...

Ε. Έτσι σου λέει? (γέλια)

- Άρα εσύ πως το αντιλήφθηκες το θέμα σου?

Π. Εστίασα στο θέμα, μπορώ να κάνω κάτι μόνο αν πάρω εγώ αποφάσεις

Α. Μου κάνει εντύπωση που θέλεις να πάει σε ένα μέρος μη-ασφαλές... Αντίδραση, μάλλον αυτό σε έχει θολώσει και θες να πας εκεί. Στην Αγγλία είχαν τον έλεγχο.

Σ. Να φύγει θέλεις, μια αφορμή για να φύγει

Α. Πιστεύεις ότι έχεις δώσει δικαιώματα να γίνεται αυτός ο έλεγχος

Π. Δεν ξέρω, είναι και ο χαρακτήρας της έτσι, δεν ξέρω

Σ. Μάλλον δεν έβαλες τα όρια σου όταν έπρεπε

Ε. Μήπως της έχεις αφήσει πολύ ανοιχτό τον εαυτό σου, εκτεθειμένα τα συναισθήματά σου, τις φοβίες σου, τις σχέσεις σου

Π. Πίστευα ότι όταν πηγα στην Αγγλία ότι κάτι θα γίνει και θα αλλάξει η ζωή μου, δεν πίστευα ότι θα γυρίσω

Α. Λες για την Κολομβία, και αρχίζεις να συνειδητοποιείς ότι δεν είναι λογικό.

Μήπως έχεις καθησυχαστεί και λες για εκεί? Δεν έχεις άλλη εναλλακτική?

Αεροσυνόδός?

Π. Δε θα της κάνω το χατήρι γιατί εκεί ήθελε να με στείλει.

Σ. Εγώ για μένα κατάλαβα ότι δε με ενοχλεί η συγκεκριμένη σύγκρουση αλλά το γεγονός ότι έγινε. Δηλαδή το ίδιο θα μου φανεί αν θα συγκρουστώ για σημαντικό ή ασήμαντο λόγο. Γενικά, θέλω να τις αποφεύγω, το οποίο το ήξερα αλλά δεν είναι και πολύ καλό και το κατάλαβα τώρα γιατί βλέποντας τις υπόλοιπες που έχετε συγκεκριμένες συγκρούσεις να λύσετε κατάλαβα ότι ξεπερνιούνται κάποια πράγματα.

Α. Ρε παιδί μου δε θέλεις ν'ανάβουν λίγο τα αίματα?

Σ... Για μένα η σύγκρουση δεν είναι ένας τσακωμός , δεν είναι να λογοφέρω για μένα κάτι πολύ έντονο, ωρίομαι. Όταν τσακώθηκα με τον πρώην, δεν τον ξαναπήρα τηλέφωνο, ούτε τίποτα, κάτι ακραίο θεωρώ σύγκρουση. Το να τσακωθώ στη δουλειά δεν το θεωρώ σύγκρουση, το θεωρώ κάτι φυσικό μες στη ζωή. Δε μπορείς να είσαι πάντα χαρούμενος, δε θα με επηρεάσει όμως αυτό. Μόνο κάτι έντονο σε σημείο να διαγράψω. Δεν το θεωρώ άσχημο, πρέπει να συμβαίνει. Κατάλαβα ότι τις συγκρούσεις τις θεωρώ κάτι πολύ έντονο, δε θεωρώ κάτι απλό, ίσως γιατί δε με επηρεάζει τόσο. Το θεωρώ φυσικό δηλαδή το τσακωμό στη δουλειά της Ε., δε το θεωρώ σύγκρουση. Δηλαδή δε γίνεται να είσαι πάντα χαρούμενος, και στο λέω εγώ που είμαι αισιόδοξος άνθρωπος.

- Άρα τι είναι αυτό που αντιλήφθηκες?

Σ. Ότι πρέπει να παίρνω λίγο πιο σοβαρά και τις μικρές συγκρούσεις γιατί όλος ο κόσμος το κάνει εκτός από εμένα.

Α. Άρα θέλεις να ανήκεις κάπου

Σ. Όχι, με προβληματίζει μήπως έχω κάποιο πρόβλημα, μήπως παραείμαι λογική... (γέλια)

Ε. Αδιάφορη?

Σ. Αλλά δεν είναι θέμα αδιαφορίας, το θεωρώ νορμάλ

Α. Εγώ για μένα... μπερδεύτηκα λίγο γιατί με έβαλε σε σκέψεις... αφού μ'αρέσουν τα δύο άκρα θα πρέπει να ενωποιήσω αυτές τις δύο πλευρές όχι σαδιστικά προς την άλλη πλευρά...

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ
ΑΔΕΙΑ ΕΓΚΡΙΣΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΑΠΟ ΤΟ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ
ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ,
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

ΕΝΙΑΙΟΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
Π/ΘΜΙΑΣ & Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ
Δ/ΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ
ΤΜΗΜΑ Α'

Βαθμός Ασφαλείας:
Να διατηρηθεί μέχρι:
Βαθμ. Προτεραιότητας:

Αθήνα, 17-10-2012
Αρ. Πρωτ. 127512/Γ2

Ταχ. Δ/ση: Ανδρέα Παπανδρέου 37
Τ.Κ. – Πόλη: 15180 Μαρούσι
Ιστοσελίδα: www.minedu.gov.gr
Πληροφορίες: Αν. Πασχαλίδου
Τηλέφωνο: 210-3443422

ΠΡΟΣ :

- κ. Ελένη Χούντα
Γ. Παπαθανασίου 6
19002 Παιανία
- Διευθύνσεις Δ/θμιας Εκπ/σης
Α', Β', Γ' και Δ' Αθήνας

ΘΕΜΑ: Συνέχιση διεξαγωγής έρευνας

Απαντώντας σε σχετική αίτηση σας γνωρίζουμε ότι **επιτρέπουμε** τη συνέχιση διεξαγωγής της έρευνας (η οποία είχε εγκριθεί με το με αρ. πρωτ. 137324/Γ2/29-11-2011 έγγραφό μας) από την κ. **Ελένη Χούντα** κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2012-2013 με τις εξής προϋποθέσεις: α) Πριν από την έναρξη της έρευνας να γίνει ενημέρωση του Διευθυντή και του συλλόγου Διδασκόντων των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίες θα συμμετάσχουν στην έρευνα, σχετικά με τη διαδικασία διεξαγωγής της. β) Η έρευνα να γίνει με τη σύμφωνη γνώμη τους. γ) Οι μαθητές να συμμετάσχουν στη δραστηριότητα δημιουργίας εικόνας και στις συνεντεύξεις, **ανώνυμα** και εφόσον το επιθυμούν. δ) Οι μαθητές θα απασχοληθούν έως δύο (02) διδακτικές ώρες. ε) Εφόσον οι εικόνες απευθύνονται σε άτομα εντός σχολείου, η διαδικασία της έρευνας θα συνεχιστεί μετά από την έγκριση του Διευθυντή. στ) Η έρευνα θα πραγματοποιηθεί χωρίς **οπτικοακουστικά μέσα καταγραφής**.

Επισημαίνεται ότι η συμμετοχή στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική.

Η έρευνα έχει θέμα: «Δημιουργική επίλυση συγκρούσεων σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα με τη χρήση της εικόνας»

και απευθύνεται στους μαθητές των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του συνημμένου πίνακα.

Για την πραγματοποίηση της έρευνας θα πρέπει:

1. Οι επισκέψεις στα σχολεία να γίνουν μετά από συνεννόηση με το Διευθυντή τους και σε συνεργασία με το σύλλογο καθηγητών, ώστε να μην παρεμποδίζεται η ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων.

2. Οι Διευθυντές των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Α', Β', Γ' και Δ' Αθήνας να ενημερώσουν σχετικά τους Διευθυντές των σχολείων ευθύνης τους, ώστε να διευκολύνουν την ενδιαφερόμενη στην πραγματοποίηση της έρευνας αυτής σύμφωνα με τα παραπάνω.

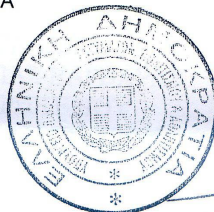
Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

ΣΤΥΛΙΑΝΟΣ ΜΕΡΚΟΥΡΗΣ

Συν.: 1 σελ.

Εσωτ. Διανομή

Δ/ση Σπουδών Δ.Ε. Τμήμα Α'



Πιστό Αντίγραφο
Από τη Διεύθυνση Διοικητικού
Τμήμα Διεκκίνησης & Πρωτοκόλλου

ΣΠΗΛΙΟΠΟΥΛΟΣ ΙΩΑΝΝΗΣ

Τα σχολεία για τα οποία ζητείται άδεια είναι με κωδικούς:

Α' ΑΘΗΝΑΣ

551180 15ΟΝ ΛΥΚΕΙΟ ΑΘΗΝΑΣ
551300 30ΟΝ ΛΥΚΕΙΟ ΑΘΗΝΑΣ
551321 41ΟΝ ΛΥΚΕΙΟ ΑΘΗΝΑΣ
551191 60ΟΝ ΛΥΚΕΙΟ ΑΘΗΝΑΣ
551198 67ΟΝ ΛΥΚΕΙΟ ΑΘΗΝΑΣ
551110 80Ν ΛΥΚΕΙΟ ΑΘΗΝΑΣ
551697 49ΟΝ ΛΥΚΕΙΟ ΑΘΗΝΑΣ
551194 65ΟΝ ΛΥΚΕΙΟ ΑΘΗΝΑΣ
551162 1ΟΝ ΛΥΚΕΙΟ ΥΜΗΤΤΟΥ
551150 12ΟΝ ΛΥΚΕΙΟ ΑΘΗΝΑΣ
551074 50ΟΝ ΛΥΚΕΙΟ ΑΘΗΝΑΣ
501646 53ΟΝ ΛΥΚΕΙΟ ΑΘΗΝΑΣ
551867 63ΟΝ ΛΥΚΕΙΟ ΑΘΗΝΑΣ
551260 26ΟΝ ΛΥΚΕΙΟ ΑΘΗΝΑΣ
551080 5ΟΝ ΛΥΚΕΙΟ ΑΘΗΝΑΣ

Β' ΑΘΗΝΑΣ

551570 1ΟΝ ΛΥΚΕΙΟ ΧΑΛΑΝΔΡΙΟΥ
551710 1ΟΝ ΛΥΚΕΙΟ ΚΗΦΙΣΙΑΣ
551820 1ΟΝ ΛΥΚΕΙΟ ΑΓ. ΠΑΡΑΣΚΕΥΗΣ
551760 01ΟΝ ΛΥΚΕΙΟ ΧΟΛΑΡΓΟΥ

Γ' ΑΘΗΝΑΣ

551440 1ΟΝ ΛΥΚΕΙΟ ΑΙΓΑΛΕΩ
551452 1ΟΝ ΛΥΚΕΙΟ ΑΓΙΑΣ ΒΑΡΒΑΡΑΣ
551640 1ΟΝ ΛΥΚΕΙΟ ΠΕΡΙΣΤΕΡΙΟΥ
551590 1ΟΝ ΛΥΚΕΙΟ ΑΓ. ΑΝΑΡΓΥΡΩΝ
551530 1ΟΝ ΛΥΚΕΙΟ ΙΛΙΟΥ

Δ' ΑΘΗΝΑΣ

551780 1ΟΝ ΛΥΚΕΙΟ ΚΑΛΛΙΘΕΑΣ
551890 1ΟΝ ΛΥΚΕΙΟ ΑΛΙΜΟΥ
551840 1ΟΝ ΛΥΚΕΙΟ ΓΛΥΦΑΔΑΣ
551897 2ΟΝ ΛΥΚ ΔΙΑΠΟΛ/ΚΗΣ ΕΚΠ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ

ΑΝΑΝΕΩΣΗ ΤΗΣ ΑΔΕΙΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΕΝΙΑΙΟΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
Π/ΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ
Δ/ΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ
ΤΜΗΜΑ Α'

Ταχ. Δ/ση: Ανδρέα Παπανδρέου 37
Τ.Κ. - Πόλη: 151 80 Μαρούσι
Ιστοσελίδα: www.minedu.gov.gr
Πληροφορίες: Αν. Πασχαλίδου
Τηλέφωνο: 210-3442238

Να διατηρηθεί μέχρι

Βαθμός Ασφαλείας

Μαρούσι 03-08-2011
Αριθ. Πρωτ. 89089/Γ2
Βαθ. Προτερ.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
Μεσογείων 396
Αγία Παρασκευή

ΠΡΟΣ:

ΚΟΙΝ.:

✓ κ. Ελένη Χούντα
Γ. Παπαθανασίου 6
19002 Παιανία

ΘΕΜΑ: «Έρευνα»

Σας διαβιβάζουμε την αίτηση και τα συνημμένα σ' αυτή στοιχεία της
κ. Ελένης Χούντα, που αφορούν στη διεξαγωγή έρευνας με θέμα:
**«Δημιουργική επίλυση των συγκρούσεων σε πολυπολιτισμικά
περιβάλλοντα με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών».**

Η έρευνα απευθύνεται σε μαθητές σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης.

Παρακαλούμε να έχουμε τη γνώμη σας σχετικά.

Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ
κ.α.α.

Συν.:19 σελ. και ένα CD-R

Εσωτ. Διανομή
Δ/ση Σπουδών Δ.Ε. Τμήμα Α'

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ



Πιστό Αντίγραφο
Από τη Διεύθυνση Διοικητικού
Τμήμα Διεκτίσης & Πρωτοκόλλου

ΜΥΛΩΝΑΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ