



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ**

«ΠΑΙΔΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΥΛΙΚΟ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**που εκπονήθηκε για τη χορήγηση
Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης
στην κατεύθυνση**

«ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΥΛΙΚΟ»

**Από την
Θωμά Α. Φλέτσιου
(Α.Μ.: 4232015036)**

**ΘΕΜΑ: «Η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στην εκμάθηση
εναλλακτικών τρόπων έκφρασης αρνητικών συναισθημάτων»**

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Ιωάννης Παπαδόπουλος	Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Επιβλέπων
Ιωάννης Παπαδάτος	Επίκουρος Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Μέλος συμβουλευτικής Επιτροπής
Μαρία Γκασούκα	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Μέλος συμβουλευτικής Επιτροπής

ΡΟΔΟΣ, 2018

Η έγκριση της παρούσης Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας από το Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως.

«The value of drama is that it invites people to make connections with their world, to understand and to challenge it.», Fleming, 1996.

Ευχαριστίες

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Ιωάννη Παπαδόπουλο πρώτα για την ευαισθητοποίηση που δέχτηκα από το μάθημα του για το θέμα της παρούσας ερευνητικής εργασίας και δεύτερον για τον προσωπικό του χρόνο που αφιέρωσε για την στήριξη, τις συμβουλές, τις παρατηρήσεις και την καθοδήγηση για την ολοκλήρωση της. Επίσης, οφείλω να ευχαριστήσω τη διευθύντρια του Δημοτικού Σχολείου Λάρδου, κα Σταυρούλα Ποζαπαλίδου, που ήταν πρόθυμη να διευκολύνει την επιστημονική έρευνα, καθώς και τους μαθητές και τις μαθήτριες της Γ' τάξης που βοήθησαν τόσο πολύ στην έρευνα, συμμετέχοντας με όρεξη και ενθουσιασμό στις δραστηριότητες και λειτούργησαν ως πηγή έμπνευσης για εμένα. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον σύζυγό μου που με στήριξε και με ενθάρρυνε σε αυτή την προσπάθεια της διπλωματικής εργασίας αλλά και σε όλη τη διάρκεια της φοίτησής μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	Σελ.6
Α' μέρος: Θεωρητικό πλαίσιο	
Κεφάλαιο 1 ^ο : Το Εκπαιδευτικό Δράμα	Σελ.9
1. Η θεατρική αγωγή στην εκπαίδευση: Ιστορική ανασκόπηση	Σελ.9
2. Η θεατρική αγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	Σελ.12
3. Το Εκπαιδευτικό Δράμα	Σελ.15
3.1 Τι είναι το δράμα	Σελ.15
3.2 Τι είναι το Εκπαιδευτικό Δράμα	Σελ.16
4. Ιστορία του Εκπαιδευτικού Δράματος στην εκπαίδευση: Σημαντικοί εκπρόσωποι	Σελ.18
5. Τα δομικά στοιχεία του Εκπαιδευτικού Δράματος	Σελ.25
6. Τεχνικές που χρησιμοποιούμε στην εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος	Σελ.28
7. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στο Εκπαιδευτικό Δράμα	Σελ.34
8. Σχεδιασμός του Εκπαιδευτικού Δράματος	Σελ.37
9. Γενικότερες παιδαγωγικές ωφέλειες που αναμένεται να προκύψουν από την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος	Σελ.40
10. Δυσκολίες στην εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος στην τάξη	Σελ.42
Κεφάλαιο 2 ^ο : Συναισθήματα	Σελ.43
2.1 Έννοια του συναισθήματος	Σελ.43
2.1.1 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα των συναισθημάτων	Σελ.45
2.1.2 Ταξινόμηση των συναισθημάτων	Σελ.46
2.1.3 Έκφραση των συναισθημάτων	Σελ.48
2.1.4 Συναισθηματική ρύθμιση	Σελ.49
2.2 Θεωρίες συναισθηματικής ανάπτυξης	Σελ.51
2.2.1 Η θεωρία της συμπεριφοράς του Watson	Σελ.51
2.2.2 Η θεωρία της ψυχανάλυσης του Freud, Jung, Adler και Erikson	Σελ.52
2.2.3 Η γενετική-γνωστική θεωρία του Piaget	Σελ.57
2.2.4 Συναισθηματική νοημοσύνη. Η θεωρία του Goleman	Σελ.57
2.3 Η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών	Σελ.59
2.3.1 Η συναισθηματική ανάπτυξη κατά τα πρώτα χρόνια	Σελ.60
2.4 Το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα	Σελ.63
2.5 Το συναίσθημα του θυμού	Σελ.64
2.5.1 Διαχείριση του θυμού	Σελ.67
2.6 Το συναίσθημα της ζήλειας	Σελ.71
2.6.1 Διαχείριση της ζήλειας	Σελ.76
2.7 Η συναισθηματική αγωγή των παιδιών	Σελ.77
2.7.1 Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού Δράματος στη συναισθηματική αγωγή των παιδιών	Σελ.79
Β' μέρος: Έρευνα	
1. Εισαγωγή	Σελ.84
2. Μεθοδολογία	Σελ.85
3. Σχεδιασμός Εκπαιδευτικού Δράματος	Σελ.86
4. Παρέμβαση	Σελ.95
5. Αποτελέσματα	Σελ.101
6. Συμπεράσματα – προτάσεις	Σελ.114
7. Βιβλιογραφία	Σελ.118
8. Παράρτημα	Σελ.135

Εισαγωγή

Η θεατρική αγωγή αποτελεί την παιδαγωγική και κοινωνική προσέγγιση του θεάτρου. Η σημασία της ένταξής της στο εκπαιδευτικό σύστημα προκύπτει από το αδιαμφισβήτητο γεγονός, ότι η συμβάλλει στην πληρέστερη προετοιμασία των παιδιών για την ένταξή τους στο παιδαγωγικό σύστημα και στην απόκτηση καλύτερων σχέσεων με τον εαυτό τους και τους άλλους. Η μυθοπλασία σε συνδυασμό με το βίωμα μπορεί να συμβάλει στην παιδαγωγική πράξη, να βοηθήσει στην κατάκτηση της γνώσης, να οδηγήσει στην αυτογνωσία, στην ανάπτυξη της φαντασίας, στην αφομοίωση συλλογικών πεποιθήσεων και, εν τέλει, στον εκπολιτισμό των μελών (Παπαδόπουλος, 2012).

Καθημερινά ως εκπαιδευτικοί καλούμαστε να διαχειριστούμε τον συναισθηματικό κόσμο των μαθητών/τριών μας. Πολλοί από αυτούς/ές αδυνατούν είτε να εκφράσουν τα συναισθήματά τους είτε ο τρόπος που το κάνουν δημιουργεί δυσκολίες στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Βασικό θέμα της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι το Εκπαιδευτικό Δράμα. Το Εκπαιδευτικό Δράμα, τόσο ως αυτόνομο μάθημα όσο και στα πλαίσια άλλων μαθημάτων, αποτελεί ένα εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών, που μπορούν να χρησιμοποιήσουν, για να επιτύχουν συγκεκριμένους στόχους, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών/τριών τους.

Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα διπλωματική εργασία εξετάζεται πώς το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί να αξιοποιηθεί, ως εργαλείο διδασκαλίας στα πλαίσια του σχολείου, στην εκμάθηση εναλλακτικών τρόπων έκφρασης των συναισθημάτων του θυμού και της ζήλειας από τους/τις μαθητές/τριες. Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια θεωρητική προσέγγιση του Εκπαιδευτικού Δράματος, η οποία χωρίζεται σε δύο μέρη. Αρχικά, γίνεται μια ιστορική ανασκόπηση της θεατρικής αγωγής στην εκπαίδευση, καθώς οι ρίζες της χάνονται στα αρχαία χρόνια, στη γένεση του αρχαιοελληνικού θεάτρου, και δεύτερον εξετάζεται η θεατρική αγωγή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην εποχή μας.

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το Εκπαιδευτικό Δράμα, η ιστορία του στην εκπαίδευση και οι σημαντικοί του εκπρόσωποι. Επίσης, γίνεται αναφορά στα δομικά χαρακτηριστικά του και στις τεχνικές που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε κατά την εφαρμογή του. Έπειτα, αναφερόμαστε στον ρόλο του/της εκπαιδευτικού, ως εμπνευστή/τριας, και στις γενικές αρχές σχεδιασμού του. Τέλος, δεν θα μπορούσαμε να μην αναφερθούμε στις γενικότερες παιδαγωγικές ωφέλειες, καθώς και στις δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν κατά την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος.

Το δεύτερο κεφάλαιο επικεντρώνεται στα συναισθήματα. Καταρχάς γίνεται αναφορά στην έννοια, τα χαρακτηριστικά, την ταξινόμηση των συναισθημάτων, καθώς και στη συναισθηματική ρύθμιση. Έπειτα, παρουσιάζονται οι θεωρίες συναισθηματικής ανάπτυξης και τα στάδια της συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών κατά τα πρώτα χρόνια. Στη συνέχεια, αναφερόμαστε στα

αρνητικά συναισθήματα του θυμού και της ζήλειας, καθώς και στους τρόπους διαχείρισή τους. Τέλος, θεωρήθηκε απαραίτητο να γίνει αναφορά στη συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρατίθεται η έρευνα. Η προσέγγιση της έρευνας είναι ποιοτική και βασικός σκοπός της είναι η μέτρηση του βαθμού ανταπόκρισης των μαθητών/τριών σε μεθόδους αντιμετώπισης των συναισθημάτων του θυμού και της ζήλειας μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη, η οποία στηρίχτηκε σε δομημένο ερωτηματολόγιο που είχε κατασκευαστεί εκ των προτέρων. Επίσης, για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν σημειώσεις της εκπαιδευτικού από την παρατήρηση που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Η παρατήρηση ήταν συμμετοχική, καθώς η συγκεκριμένη μορφή παρατήρησης εξυπηρετεί τους σκοπούς της ποιοτικής έρευνας.

Εξαιτίας της κοινωνικής πτυχής του Εκπαιδευτικού Δράματος, η αξιολόγηση δεν θα μπορούσε να έχει την έννοια της αντικειμενικά μετρήσιμης ικανότητας επίτευξης στόχων, αλλά μιας υποκειμενικής εκτίμησης της ποιότητας της εμπειρίας που βίωσε η ομάδα και αυτού που παρήγαγε συλλογικά για να πετύχει συγκεκριμένους στόχους. Μετά το πέρας της διδακτικής παρέμβασης, οι στόχοι του Εκπαιδευτικού Δράματος και συνάμα της παρούσας έρευνας μπορούμε να πούμε ότι επιτεύχθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό. Οι μαθητές/τριες κατάφεραν να προχωρήσουν από το ένα στάδιο δουλειάς στο επόμενο και από το ένα επίπεδο στο άλλο. Υπήρξε πρόοδος, καθώς εξέλιξαν τις γνώσεις και ικανότητές τους, τόσο ως άτομα όσο και ως ομάδα.

Το Εκπαιδευτικό Δράμα συνιστά βασικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα στο σχολείο. Αποτελεί ένα περιβάλλον μάθησης ταυτόχρονα για τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες. Μέσα από τη συνεργασία, οι μαθητές/τριες μπορούν να αναπτύξουν γνώσεις, δεξιότητες και κατανόηση του κόσμου μέσα στον οποίο ζουν. Η καλή πρακτική στο Εκπαιδευτικό Δράμα είναι κατά βάση διαπολιτισμική. Δεν αποτελεί μόνο ένα αυτόνομο μάθημα, αλλά και μια μέθοδο, μια δημιουργική μορφή τέχνης, ένα μαθησιακό εργαλείο (Woolland, 1999).

Α' μέρος: Θεωρητικό πλαίσιο

Κεφάλαιο 1: Το Εκπαιδευτικό Δράμα

1. Η θεατρική αγωγή στην εκπαίδευση: Ιστορική ανασκόπηση

Από την εποχή της αρχαιότητας, το θέατρο αποτέλεσε για την Ελλάδα βασικό παιδαγωγικό και πολιτισμικό αγαθό (Παπαδόπουλος, 2014). Η γένεσή του πραγματοποιήθηκε όταν οι άνθρωποι ένιωσαν την ανάγκη να επικοινωνήσουν με μία προσωποποιημένη ιδέα, πνεύμα ή θεό. Όταν προσπαθούσαν να φέρουν κοντά τα απόμακρα και να απομακρύνουν τα κοντινά (φόβους, άγχη, κινδύνους). Το θέατρο με άλλα λόγια γεννήθηκε για να υπηρετήσει ανάγκες του ανθρώπου (Κουρετζής, 1991).

Το θέατρο συνέβαλλε στην ανάπτυξη της πολιτικής σκέψης, της κοινωνικής ευθύνης και ιδιαίτερα στη διαμόρφωση της *συλλογικής συνείδησης* των θεατών. Ο Durkheim (1895) προσδιορίζει τη *συλλογική συνείδηση* ως το σύνολο των κοινών αντιλήψεων, των συναισθημάτων και των πεποιθήσεων που διαμορφώνεται σε ένα ζωντανό σύστημα και λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος μεταξύ των μελών μιας κοινωνίας. Η δύναμή της είναι ανάλογη με το εύρος της. Όσο πιο πρωτόγονη είναι μια κοινωνία, τόσο ευρύτερη είναι η συλλογική συνείδηση. Τα κοινά αισθήματα αποκτούν μεγάλη ισχύ που εκδηλώνεται με την αυστηρότητα των ποινών προς τους παραβάτες των κοινωνικών επιταγών. Οι συλλογικές μορφές, τα πρότυπα συμπεριφοράς και οι θεσμοί που χαρακτηρίζουν μια κοινωνία, αναπτύσσονται μέσα από συλλογικές εμπειρίες, που διαμορφώνονται για λόγους θρησκευτικούς ή μέσα σε συνθήκες αναβρασμού και κοινωνικών αναταραχών.

Από την απαρχή της δημιουργίας του στην αρχαία Ελλάδα ονομάζεται *διδασκαλία*. Ο όρος αποδίδει τη μετάδοση γνώσεων είτε μέσω του λόγου, δηλαδή του έπους ή του μύθου και των «φραστικών διατυπώσεων» ή των αφηγήσεων, είτε μέσω της ιδέας και εν γένει μέσα από το σύνολο των ψυχικών λειτουργιών, του πνεύματος και των αισθήσεων. Με τον συγκεκριμένο τρόπο διαδίδεται ο πολιτιστικά κυρίαρχος λόγος, που επιδιώκει τον εξευγενισμό ή τον περιορισμό του φύσει δεδομένου εαυτού, διασφαλίζοντας τη μεσότητα τόσο για κάθε ατομική ύπαρξη ξεχωριστά όσο και για το σύνολο μιας οργανωμένης κοινωνίας. Ο λόγος αποτελεί το ποιητικό αίτιο και το αποτέλεσμα της παιδείας. Ως φορείς του λόγου και κύριοι παράγοντες της παιδαγωγίας, αυτούς ακριβώς τους στόχους προσπαθούσαν μέσω του μύθου να επιτύχουν οι ποιητές και οι διδάσκαλοι είτε μέσα στη μαθητική τάξη, είτε πάνω στη θεατρική σκηνή (Παπαδόπουλος, 2015, 2012).

Η επίσημη εισαγωγή του θεάτρου στην εκπαίδευση συμβαίνει στις αρχές του εικοστού αιώνα, κυρίως στην Αγγλία και τις ΗΠΑ. Την εποχή εκείνη στην Αμερική και την Ευρώπη υιοθετούνται νέες αντιλήψεις σχετικά με την παιδαγωγική και τον ρόλο του σχολείου. Θεμελιώνεται η Παιδαγωγική Επιστήμη και εμφανίζεται το κίνημα της *Νέας αγωγής*. Στο σύνολο του δυτικού κόσμου το σχολείο γίνεται πιο δημοκρατικό και μαθητοκεντρικό με στόχο την ανάπτυξη της σκέψης και της

δημιουργικότητας των μαθητών/τριών με βιωματικό και παιγνιώδη τρόπο. Επίσης, προτείνεται η εισαγωγή του θεάτρου στο σχολικό Αναλυτικό Πρόγραμμα, καθώς θεωρείται ότι προάγει την ενεργητική και βιωματική μάθηση του παιδιού.

Στην Αγγλία ο Caldwell Cook το 1917 υποστηρίζει τη σημασία της μάθησης μέσω της εμπειρίας και του θεάτρου ως μαθησιακό εργαλείο για τη διδασκαλία της γνώσης. Το 1920 στην Αμερική, η Winifred Ward, επηρεαζόμενη από τις παιδαγωγικές αντιλήψεις του Dewey, εισάγει το Δημιουργικό Δράμα (Creative Drama) και υποστηρίζει ότι συμβάλλει στην προσωπική έκφραση, τη συναισθηματική εξέλιξη, την κοινωνική ανάπτυξη, την απόκτηση γνωστικών δεξιοτήτων και γενικά στην ολοκλήρωση ή τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού.

Ο Bertolt Brecht, τη δεκαετία του 1930, προτείνει το θέατρο ως μέσο αλλαγής του κόσμου, κατά την οποία, η τέχνη μπορεί να αξιοποιήσει τα επιτεύγματα της επιστήμης και να αποτελέσει διαδικασία γνώσης. Αναφέρει ότι, όπως μεταβάλλεται η φύση, μεταβάλλεται και η κοινωνία και αυτό συνιστά μια απελευθερωτική πράξη, η οποία μπορεί να μεταδοθεί μέσα από το θέατρο. Αναγνωρίζει τον σημαντικό παιδαγωγικό ρόλο του θεάτρου και εισάγει ένα ριζοσπαστικό και διδακτικό θέατρο, για να διδάξει τη διαλεκτική και την πολιτική σκέψη.

Στην Ελλάδα, αυτός που αρχικά συνδέει το σχολείο με το θέατρο και πιστεύει στον παιδαγωγικό του ρόλο, είναι, στα τέλη της δεκαετίας του 1930, ο Μίλτος Κουντουράς. Ο ίδιος εισάγει την εργασία σε ομάδες, το σχολικό θέατρο και επισημαίνει ότι το θέατρο πρέπει να στηρίζεται στη δημιουργικότητα και την αυτοεξέλιξη, στην καλλιέργεια της τέχνης και στη χαρά των αισθήσεων. Το ενδιαφέρον του εστιάζεται κυρίως στη δραματοποίηση λογοτεχνικών έργων, λαϊκών παραδόσεων και σχολικών μαθημάτων, όπως η Ιστορία. Την παράδοση του Κουντουρά συνέχισαν και ανέπτυξαν αρκετοί θεατροπαιδαγωγοί, καλλιτέχνες, ερευνητές και πανεπιστημιακοί δάσκαλοι. Χαρακτηριστικά αναφέρονται ο Θεόδωρος Γραμματάς, ο οποίος μελετά όλο το εύρος του Θεάτρου ή του Δράματος για νεανικό κοινό, ο Λάκης Κουρετζής κι ο Νίκος Γκόβας, η Άλκηστις, ο Τηλέμαχος Μουδατσάκης, ο Σίμος Παπαδόπουλος, ο Αστέριος Τσιάρας, η Αντιγόνη Παρούση, η Μαρία Κλαδάκη, η Άβρα Αυδή και η Μελίνα Χατζηγεωργίου, που έχουν ασχοληθεί εκτενώς με το Εκπαιδευτικό Δράμα, ο Αντώνης Λενακάκης και ο Γιάννης Παπαδόπουλος, που κινούνται ως επί το πλείστον στο χώρο της Δραματικής Τέχνης ως παιδαγωγικού εργαλείου στην Εκπαίδευση, και η Περσεφόνη Σέξτου, που το ερευνητικό της ενδιαφέρον εστιάζεται στο Θέατρο στην Εκπαίδευση (Παπαδόπουλος, 2010).

Σημαντικοί σταθμοί στην πορεία του θεάτρου στην εκπαίδευση αποτελούν δύο συνέδρια. Το London Conference on Drama in Education το 1948, στο οποίο αναγνωρίζεται η παιδαγωγική, αναπτυξιακή, ψυχοκινητική και καλλιτεχνική αξία του θεάτρου σε εκπαιδευτικό περιβάλλον, και το Παγκόσμιο Συνέδριο του Διεθνούς Ινστιτούτου Θεάτρου στο Παρίσι το 1952, στο οποίο γίνεται επικαιροποίηση των πορισμάτων του Συνεδρίου του Λονδίνου, αλλά και θέτονται τα όρια ανάμεσα στο δημιουργικό θέατρο για το παιδί και το θέατρο στην παραδοσιακή του μορφή. Έκτοτε αυξάνονται οι απαιτήσεις ειδικά για την ένταξη του θεάτρου στο σχολικό πρόγραμμα και πολλά εκπαιδευτικά

συστήματα εντάσσουν στα Αναλυτικά Προγράμματα τους το θέατρο ως παιδαγωγική διαδικασία, διδακτική μέθοδο και καλλιτεχνική πρακτική (Παπαδόπουλος, 2014).

Στην Αγγλία το 1958, ο Peter Slade υποστηρίζει την αυθόρμητη, ελεύθερη και ατομική έκφραση του παιδιού μέσα από το δραματικό παιχνίδι και πιστεύει ότι το θέατρο μπορεί να έχει παιδαγωγική αλλά και καθαρτική – θεραπευτική λειτουργία, ενισχύοντας ταυτόχρονα το συναίσθημα. Επηρεάζει, επίσης, σημαντικά τη θεσμοθέτηση του θεάτρου στο σχολείο. Το 1960 ξεκινά το «Theatre in Education», η θεατρική αγωγή των μαθητών/τριών μέσα από την οργάνωση θεατρικών δράσεων από επαγγελματίες καλλιτέχνες-εκπαιδευτικούς, που στοχεύουν στη συμμετοχική μάθηση, σε συνάρτηση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Είναι ένα θεατροπαιδαγωγικό μέσο που αξιοποιείται για τη διερεύνηση ποικίλων θεμάτων που αφορούν τους νέους, όπως θέματα αγωγής υγείας, κοινωνικά, πολιτικά, κ.ά. Την ίδια περίοδο, το «Θέατρο στην Εκπαίδευση» εισάγεται και στη Γερμανία και Ιταλία, ενώ στη Γαλλία και το Βέλγιο ιδρύονται δραματικά κέντρα για τη θεατρική αγωγή των παιδιών και των νέων (Παπαδόπουλος, 2010).

Τις δεκαετίες 1970 – 1980, η Dorothy Heathcote πρωτοπορεί στην εξέλιξη του «Θεάτρου στην Εκπαίδευση». Προτείνει το «Εκπαιδευτικό Δράμα» συνδυάζοντας τις θεωρίες της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας αλλά και του σύγχρονου θεάτρου. Δίνει έμφαση στο περιεχόμενο του μαθήματος και στην ενεργό συμμετοχή του/της εκπαιδευτικού και χρησιμοποιεί το Εκπαιδευτικό Δράμα ως μέσο, το οποίο είχε στόχο την προσωπική, κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη και καλλιέργεια των μαθητών/τριών. Εφαρμόζει τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος στη γλώσσα, τη λογοτεχνία και σε άλλα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος.

Στη μεταπολεμική Ελλάδα, μέχρι τη δεκαετία του 1970, η θεατρική αγωγή είναι συνυφασμένη με τα σκετς και τις θεατρικές παραστάσεις με αφορμή τις θρησκευτικές και εθνικές επετείους, χωρίς να καλλιεργεί ιδιαίτερα την ευαισθησία στη θεατρική παιδεία των μαθητών (Παπαδόπουλος, 2010).

Τέλος, στην εποχή μας, η θεατρική αγωγή είτε γίνεται αποδεκτή ως μία δραστηριότητα εκτός προγράμματος που έχει τη μορφή παιχνιδιού και συμβάλλει στη δυνατότητα αυτοέκφρασης του παιδιού, είτε αποτελεί μία από τις κύριες δραστηριότητες του Αναλυτικού Προγράμματος. Ανάλογα με τη χώρα που εφαρμόζεται διέπεται από διαφορετική φιλοσοφία και μεθοδολογία, η οποία εξαρτάται από την πολιτιστική κληρονομιά, την εξελικτική φάση στην οποία βρίσκεται, τη στάση ζωής και την ψυχοσύνθεση των πολιτών της αλλά και την εκπαίδευση που έχουν δεχθεί οι εμψυχωτές/τριες-εκπαιδευτικοί. Στην Ελλάδα συγκεκριμένα, η θεατρική αγωγή αποτελεί βασικό μάθημα του Αναλυτικού Προγράμματος σπουδών. Με έντονη πλέον την παρουσία του στο σχολείο, το θέατρο αντιμετωπίζεται από ευαισθητοποιημένους/ες εκπαιδευτικούς όχι μόνο ως μέσο οργάνωσης σχολικών εορτών, αλλά εντάσσεται σε καθημερινές πρακτικές κατά τη διδασκαλία. Παράλληλα, οργανώνονται θεατρικές ομάδες και παιδικές σκηνές από θεατροπαιδαγωγούς-εμψυχωτές/τριες και ηθοποιούς. Η εξέλιξη του σύγχρονου θεάτρου έχει πλέον καταλυτική επιρροή στην εξέλιξη του Εκπαιδευτικού Δράματος (Κοντογιάννη 2012).

2. Η θεατρική αγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Ο γενικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι η αρμονική και ολόπλευρη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, ώστε ανεξάρτητα από το φύλο και την καταγωγή να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εκπληρώσουν τον σκοπό αυτό μέσα από τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα. Κοινή συνισταμένη των διαφορετικών γνωστικών πεδίων που διδάσκεται ο/η μαθητής/τρια είναι να αναπτυχθεί σωματικά, ψυχικά και πνευματικά, να εξελιχθεί σε ελεύθερο, σκεπτόμενο πολίτη, με κριτική σκέψη, πνεύμα φιλίας και συνεργασίας, με σεβασμό προς τον άνθρωπο, την τέχνη, την επιστήμη και την τεχνολογία (Γραμματάς, 2014).

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το θέατρο μπορεί να επιτελέσει έναν βαθιά κοινωνικό και παιδαγωγικό ρόλο, υπηρετώντας και εκπληρώνοντας τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Αρχίζει από τα πρώτα στάδια της προσχολικής ηλικίας, όταν η παιδεία παρέχεται με τη μορφή παιχνιδιού και εκτείνεται σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης.

Μέσω της παιδαγωγικής αξιοποίησης του μύθου και της μίμησης, οι οποίοι αποτελούν τους ακρογωνιαίους λίθους της δραματικής διδασκαλίας, μπορεί να βελτιωθεί η πρόσληψη και αφομοίωση παιδαγωγικών μηνυμάτων. Η μίμηση είναι μια σύμφυτη τάση των ανθρώπων, η οποία διαφοροποιεί τους ανθρώπους από τα ζώα. Μέσω της μίμησης και της ανάληψης ρόλων, επιτυγχάνεται η επικοινωνία μεταξύ των μελών μιας ομάδας και η μετάδοση μηνυμάτων (Παπαδόπουλος, 2012).

Η παιδαγωγική αξιοποίηση του θεάτρου μπορεί να ενεργοποιήσει την κριτική σκέψη των παιδιών, να τα βοηθήσει να ερμηνεύσουν την προσωπική και συλλογική τους ταυτότητα, να χρησιμοποιούν τον γραπτό και προφορικό λόγο για να επικοινωνούν αποτελεσματικότερα, αξιοποιώντας τη γλώσσα του σώματος και την κίνηση στον χώρο. Μέσα από το θέατρο οι μαθητές/τριες καλλιεργούν και αναπτύσσουν τις ικανότητες, δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές του ενεργού πολίτη. Επιπλέον, αποτελεί εναλλακτική μορφή μάθησης η οποία συμβάλλει στην προαγωγή της δημιουργικότητας.

Η θεατρική αγωγή εντάχθηκε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το 1990 (Π.Δ. 132/10-4-1990). Η παιδαγωγική αξία του θεάτρου παύει να περιορίζεται μόνο στην οργάνωση θεατρικών παραστάσεων και σκετς στις σχολικές γιορτές, αλλά αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο μάθησης και αξιοποιείται παιδαγωγικά και διδακτικά με βάση τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το Δημοτικό Σχολείο (ΦΕΚ 303/ τ. Β' /13-3-2003) δίνουν έμφαση στην εξοικείωση των παιδιών με σωματικές-κινητικές, γλωσσικές, εκφραστικές και επικοινωνιακές ικανότητες, μέσα από μεθόδους όπως το θεατρικό παιχνίδι, ο αυτοσχεδιασμός και η δραματοποίηση. Η θεατρική αγωγή, αρχικά, δεν αποτελούσε αυτόνομο μάθημα, αλλά ενσωματώνονταν με τη μορφή αποσπασματικών δραστηριοτήτων σε άλλα διδακτικά αντικείμενα,

όπως η μελέτη περιβάλλοντος και η αισθητική αγωγή (Παπαδόπουλος, 2010). Από το 2011 αποτελεί αυτόνομο μάθημα στα σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Ε.Α.Ε.Π.), στο πλαίσιο της αισθητικής αγωγής, ενώ από το 2016 εφαρμόζεται σε όλα τα Δημοτικά Σχολεία (εκτός από τα ολιγοθέσια) με εξαίρεση τις τάξεις Ε' και ΣΤ' (ΦΕΚ, 2016, Αρ. Φύλλου 1324).

Όπως αναφέρεται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., σκοπός της θεατρικής αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο είναι να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες ικανότητες και κλίσεις για να λειτουργήσουν αρμονικά ως αυτόνομες προσωπικότητες αλλά και μέσα στην ομάδα. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από το θέατρο ενθαρρύνεται η δημιουργική έκφραση, η αυτογνωσία, η ένταξη στην ομάδα, η αρμονική συνεργασία, η ανάπτυξη των φυσικών και διανοητικών ικανοτήτων, η καλλιέργεια του ψυχικού κόσμου, η διαμόρφωση αισθητικής-καλλιτεχνικής αντίληψης, η γνωριμία με άμεσο τρόπο καλλιτεχνικών-πολιτιστικών επιτευγμάτων, η απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων για το θέατρο και τις άλλες τέχνες. Παράλληλα, καλλιεργούνται οι εκφραστικές δεξιότητες μέσα από τον λόγο και τη γλώσσα, παράγονται δημιουργικά πρωτότυπα δραματικά κείμενα, γίνεται κατανοητή η αξία της διαπολιτισμικότητας και της πολυπολιτισμικότητας μέσα από την ιστορία και τα ρεύματα της θεατρικής τέχνης, γίνεται σύνδεση των γνωστικών αντικειμένων μέσα από εφαρμογές του θεάτρου, καθώς και σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, και τέλος, ο/η μαθητής/τρια συμμετέχει ενεργά και παρεμβαίνει σε όλη τη διδακτική διαδικασία (Δ.Ε.Π.Π.Σ. θέατρου).

Σύμφωνα με το Α.Π.Σ, η Θεατρική Αγωγή συνδυάζει τη γνώση, τη δημιουργία και την έκφραση. Από το συγκεκριμένο μάθημα αναμένεται να προκύψουν πολλές παιδαγωγικές ωφέλειες. Με την επικοινωνιακή δραστηριότητα του θεάτρου οι μαθητές/τριες θα κατανοήσουν τις κοινωνικές σχέσεις μέσα στις οποίες καλούνται να συμβιώσουν. Θα κοινωνικοποιηθούν και θα ενταχθούν στο ευρύτερο σύνολο όπου ανήκουν (στο σχολείο, την οικογένεια). Ως δημιουργική δραστηριότητα, το θέατρο καλλιεργεί τη διάθεση για έρευνα, για γνώση και για την απόκτηση δεξιοτήτων μέσα από την ανάδειξη των καλλιτεχνικών τους κλίσεων. Επίσης, το θέατρο αποτελεί μια συλλογική δραστηριότητα η οποία προσφέρει στους/στις μαθητές/τριες ίδιες ευκαιρίες έκφρασης, συνεργασίας και συμμετοχής σε κοινή προσπάθεια, και μεταδίδει αξίες που αποτελούν τη βάση της δημοκρατίας. Τέλος, το θέατρο αποτελεί μια καλλιτεχνική δραστηριότητα, η οποία συμβάλλει στην ανάπτυξη των μαθητών/τριών και τη συνειδητοποίηση της αξίας του πολιτισμού (Α.Π.Σ. θέατρου).

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η θεατρική αγωγή διδάσκεται από εκπαιδευτικούς-θεατρολόγους και ηθοποιούς. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το μάθημα της θεατρικής αγωγής πρέπει να δώσουν έμφαση στο προσωπικό, βιωματικό και καλλιτεχνικό χαρακτήρα του θεάτρου (Κακουδάκη, 2013). Οφείλουν να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη πρωτοβουλιών καλλιτεχνικής έκφρασης από τους/τις μαθητές/τριες, να περιορίζονται στον ρόλο του/της συντονιστή/στριας, δίνοντας περιθώριο στην ελεύθερη έκφραση των παιδιών. Χρειάζεται να θέτουν το πλαίσιο και το στόχο της δραστηριότητας, να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας και να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που ενδεχομένως θα προκύψουν.

Στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία, κύριοι στόχοι είναι η γνωριμία του παιδιού με τον εαυτό του και το περιβάλλον του, η ψυχοσωματική έκφραση, η ανάπτυξη της γλωσσικής και παραγλωσσικής επικοινωνίας, η ένταξη στην ομάδα και η απόκτηση αισθητικών εμπειριών. Το θεατρικό παιχνίδι, ο αυτοσχεδιασμός, η δραματοποίηση, εμπεριέχουν σωματικές και κινησιολογικές ασκήσεις, με ρυθμική κίνηση και μουσική και συμβάλλουν στην ισόρροπη ψυχική και πνευματική ανάπτυξη του παιδιού (Γραμματάς, 2014).

Η θεατρική αγωγή στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό πρέπει να καλλιεργείται μέσα από μηχανισμούς που είναι οικείοι για το παιδί και μέσα από δραστηριότητες άμεσες που έχουν νόημα για εκείνο, όπως το παιχνίδι (Κουρετζής, 1991). Τα νήπια προσπαθούν να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους μέσα από τις αισθήσεις. Με το παιχνίδι ενεργοποιούνται οι αισθήσεις και τα παιδιά μαθαίνουν. Στην προσχολική εκπαίδευση η θεατρική έκφραση αποτελεί μέσο εξοικείωσης των παιδιών με τον περιβάλλοντα κόσμο και εργαλείο μάθησης, καθώς ο κόσμος γίνεται αντιληπτός με τις αισθήσεις, τη μίμηση και την παρατήρηση (Κακουδάκη, 2013).

Στις τελευταίες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στόχος είναι η συστηματική και πολύπλευρη ανάπτυξη γνώσεων και εμπειριών σχετικά με το θέατρο, με βιωματικό τρόπο. Σε συνάρτηση με την ηλικία τους και τις απαιτήσεις της κάθε τάξης, οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με την ιστορία και τις παραμέτρους της θεατρικής δημιουργίας, γνωρίζοντας σταθμούς, είδη, πρόσωπα και κείμενα από την παγκόσμια ιστορία του θεάτρου και του πολιτισμού (Γραμματάς, 2014).

Επιμέρους στόχοι της θεατρικής αγωγής είναι η εκφραστική ικανότητα των μαθητών/τριών, η ανάπτυξη επικοινωνιακής σχέσης, η δραματική κατάρτιση και, τέλος, οι καλλιτεχνικές επιδιώξεις. Η εκφραστική ικανότητα καλλιεργείται μέσω της επαφής των μαθητών/τριών με διάφορα εκφραστικά μέσα, όπως η φωνή, η μιμική ικανότητα, οι χειρονομίες και οι κινήσεις. Η επικοινωνιακή σχέση αναπτύσσεται καθώς οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με το έμψυχο και άψυχο περιβάλλον τους, δημιουργούν δεσμούς και σχέσεις με τους άλλους, και αποκτούν το αίσθημα ότι ανήκουν σε μια ομάδα. Κατά συνέπεια, οφείλουν να συμμορφωθούν με τους κανόνες και τις επιταγές της ομάδας, να αποκτήσουν αυτογνωσία και συνείδηση του «εγώ» και το «άλλο» και να αναγκαστούν να καταστείλουν τα στοιχεία της προσωπικότητάς τους που ενδεχομένως επενεργούν αρνητικά στην ομάδα, ενώ να ενισχύσουν τα στοιχεία εκείνα που έχουν θετική επίδραση. Με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού οι μαθητές/τριες αποκτούν δραματική κατάρτιση, καθώς εξοικειώνονται με τη συγγραφή θεατρικού διαλόγου και μπορούν να παράγουν ατομικά ή συλλογικά κείμενα με τη δομή του δράματος. Τέλος, οι καλλιτεχνικές επιδιώξεις εμφανίζονται σε πιο προχωρημένο επίπεδο, όταν οι μαθητές/τριες γνωρίζουν την ίδια τη φύση του θεάτρου, το δραματικό κείμενο, τα γνωρίσματά του, την αισθητική και την ιδεολογία του. Η επαφή με την ιστορία του θεάτρου θα τους δώσει τη δυνατότητα να δημιουργήσουν και οι ίδιοι καλλιτεχνικά προϊόντα, γνωρίζοντας έτσι τον κόσμο του δράματος και της παράστασης (Γραμματάς 2014).

Η ηλικιακή φάση που εκτείνεται από το Νηπιαγωγείο έως το Γυμνάσιο είναι μια περίοδος ζωής που μπορεί να θεμελιωθεί η αγάπη του παιδιού για κάθε μορφή τέχνης, όπως το θέατρο. Να διαμορφωθεί η αισθητική-καλλιτεχνική του αντίληψη και να συντελεστεί η πρώτη γνωριμία του με τα επιτεύγματα του πολιτισμού. Επομένως, η θεατρική αγωγή στο σχολείο είναι πολύ σημαντική, γιατί δίνει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να ευαισθητοποιηθούν, να προβληματιστούν και να επαναπροσδιορίσουν τις θέσεις τους σε πολλά θέματα. Οι δραστηριότητες καλλιτεχνικής έκφρασης εξοικειώνουν τα παιδιά με την αξία της εναλλακτικής οπτικής που μπορεί να προκύψει σε ένα θέμα. Γίνεται αντιληπτή η υποκειμενικότητα, η διαφορετική θεώρηση του κόσμου που μας περιβάλλει και αυτό είναι από τα πιο σημαντικά κοινωνικά χαρακτηριστικά των τεχνών (Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Θέατρο, 2011).

Συνοψίζοντας, η σημασία του μαθήματος στην προσχολική και στην πρώτη σχολική φάση της εκπαίδευσης προκύπτει από το αδιαμφισβήτητο γεγονός, ότι η θεατρική αγωγή συμβάλλει στην πληρέστερη προετοιμασία των παιδιών για την ένταξή τους στο παιδαγωγικό σύστημα και στην απόκτηση καλύτερων σχέσεων με τον εαυτό τους και τους άλλους. Η μυθοπλασία σε συνδυασμό με το βίωμα μπορεί να συμβάλει στην παιδαγωγική πράξη, να βοηθήσει στην κατάκτηση της γνώσης, να οδηγήσει στην αυτογνωσία, στην ανάπτυξη της φαντασίας, στην αφομοίωση συλλογικών πεποιθήσεων και, εν τέλει, στον εκπολιτισμό των μελών (Παπαδόπουλος, 2012).

3. Το Εκπαιδευτικό Δράμα

3.1 Τι είναι το δράμα

Η λέξη *δράμα*, προέρχεται από την ελληνική λέξη «δράω – δρω», σημαίνει μια δραστηριότητα, όπου το άτομο «πράττει και αγωνίζεται», ενώ ταυτόχρονα υπάρχει η πλήρης απορρόφηση και ολοκληρωτική συμμετοχή του. Ο Αριστοτέλης, στο *Περί Ποιητικής*, πλάθει τις λέξεις δράμα, δραματικός και δραματοποιείν, σύμφωνα με τον οποίο οι συγγραφείς θεατρικών έργων μιμούνται ανθρώπους που ενεργούν και δρουν, και αυτός είναι ο λόγος που μερικοί ονομάζουν τα ποιήματα αυτών δράματα (Düring, 1991).

Το δράμα, η δυναμικότερη θεατρική έκφραση, γεννήθηκε στην Ελλάδα στα αρχαία χρόνια, μέσα από τα Ορφικά μυστήρια και τις τελετές του Διονύσου, σε μια περίοδο ακμής για το ανθρώπινο πνεύμα (Κοντογιάννη, 2012). Στον χώρο της λογοτεχνίας, ως τεχνικός όρος, χαρακτηρίζει ένα από τα ποιητικά είδη της αρχαίας ελληνικής γραμματείας, που περιλαμβάνει την τραγωδία, την κωμωδία και το σατυρικό δράμα. Στον γνωστό ορισμό της τραγωδίας στο έργο *Περί Ποιητικής* του μεγάλου φιλοσόφου (1448a): «Ἔστιν οὖν τραγωδία μίμησις πράξεως σπουδαίας καὶ τελείας, μέγεθος ἐχούσης, ἡδυσμένῳ λόγῳ, χωρὶς ἐκάστῳ τῶν εἰδῶν ἐν τοῖς μορίοις, δρώντων καὶ οὐ δι' ἀπαγγελίας, δι' ἐλέου

καὶ φόβου περαίνουσα τὴν τῶν τοιούτων παθημάτων κάθαρσιν». Ἡ ἐπική ποίηση, δηλαδή, μιμούνταν πράξεις καὶ πράττονες αποκλειστικά μέσω τῆς ἀπαγγελίας. Ἡ τραγωδία, ὡς θεατρικὸ εἶδος, ἐπιτελοῦσε τὴ μίμηση μέσα ἀπὸ πρόσωπα ποὺ δρούσαν καὶ παρουσιάζονταν ἐνώπιον τοῦ κοινοῦ σε ζωντανό χρόνο (Ρέλλος, 2007).

Μεταφορικά, ἡ λέξι δράμα, χρησιμοποιεῖται γιὰ νὰ περιγράψῃ μιὰ δυσάρεστη καὶ συγκλονιστικὴ κατάσταση ἢ γιὰ κάποιον ποὺ κάνει κάτι μὲ πολὺ δυσαρέσκεια καὶ δυσκολία (Τριανταφυλλίδης, 1998). Στὶς μέρες μας, ὅσον ἀφορᾷ τὸ χῶρο τῆς ἐκπαίδευσης, εἶναι γνωστὸ καὶ μὲ τὶς ονομασίες: Δημιουργικὸ Δράμα – Παιδικὸ Δράμα – Ἐκπαιδευτικὸ Δράμα (Σέργη, 1991).

3.2 Τι εἶναι τὸ Ἐκπαιδευτικὸ Δράμα

Ὁ ὅρος *Ἐκπαιδευτικὸ Δράμα* ἀποτελεῖ μετάφραση στα Ἑλληνικά τοῦ ὀρου *Drama in Education*, ποὺ ἀναπτύχθηκε στὴν Ἀγγλία μὲ τὴ σημερινή του μορφή, τὴ δεκαετία τοῦ 1980. Τὸ Ἐκπαιδευτικὸ Δράμα εἶναι μιὰ οργανωμένη, καλὰ δομημένη διαδικασία, ποὺ στηρίζεται σε συμβάσεις καὶ τεχνικὲς τῆς δραματικῆς τέχνης, μὲ σκοπὸ τὴν ολόπλευρη προσωπικὴ καὶ κοινωνικὴ ἀνάπτυξη τῶν συμμετεχόντων/ουσῶν καὶ τὴν αποτελεσματικότερη ἀφομοίωση τῆς γνώσης μέσα στο κοινωνικὸ τῆς πλαίσιο (Καλλιαντά & Καραβόλτσου 2006). Ἐμφαση δίνεται στὴ διαδικασία, σε ἀντίθεση μὲ τὸ προϊόν, γι' αὐτὸ τὸν λόγο χρησιμοποιεῖται ὁ ὀρος *δράμα* ποὺ ἀναφέρεται στὴ δράση ποὺ συντελεῖται στο παρόν καὶ ὄχι στὴν προετοιμασία ἐνός δρώμενου μὲ σκοπὸ τὴν παρουσίαση σε τρίτους.

Συγκεκριμένα, τὸ Ἐκπαιδευτικὸ Δράμα ξεκινᾷ πάντα ἀπὸ μιὰ διατάραξη τῶν ἀνθρωπίνων σχέσεων, ἓνα πρόβλημα. Ἐξ ὀρισμοῦ (*Περὶ Ποιητικῆς*), τὸ πρόβλημα προκαλεῖται λόγω προγενέστερης δράσης, τὸ ὀποῖο δημιουργεῖ ἐνταση καὶ ταυτόχρονα ἀνάγκη γιὰ λύση. Οἱ μαθητές/τριες μέσα ἀπὸ τοὺς ρόλους τοὺς, καλοῦνται νὰ ἐνεργοποιήσουν τὴ φαντασία ἀλλὰ καὶ τὴν κρίση τοὺς, γιὰ νὰ πάρουν ἀποφάσεις ποὺ θὰ ὀδηγήσουν σε λύσεις (Καραβόλτσου, 2010).

Πρόκειται γιὰ μιὰ μορφή θεατρικῆς τέχνης μὲ καθαρὰ παιδαγωγικὸ χαρακτήρα. Μπορεῖ νὰ διδαχτεῖ ὡς ἀνεξάρτητο μάθημα τέχνης, ὀπως ἐπίσης καὶ στα πλαίσια τῶν διάφορων μαθημάτων τοῦ προγράμματος σπουδῶν. Οἱ συμμετέχοντες/ουσες δημιουργοῦν μιὰ ἱστορία ποὺ ἐκτυλίσσεται σε ἓνα φανταστικὸ κόσμο ὀποῖο ὀ χρόνος, ὀ τόπος καὶ τὰ ἀντικείμενα ἔχουν συμβολικὴ σημασία, ὀποδοῦνται ρόλους καὶ ἀλληλοαντιδρῶν, βιώνουν ἀτομικὴ καὶ συλλογικὴ ἐμπειρία, διερευνοῦν ἓνα θέμα καὶ διαπραγματεύονται τὰ νοήματα τῶν ἐννοιῶν ποὺ σχετίζονται μὲ αὐτὸ, ἀντιμετωπίζουν διλήμματα ἢ προβλήματα, ἀποφασίζουν καὶ τέλος δρῶν καὶ ἀναστοχάζονται τὶς πράξεις τοὺς (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Τὸ Ἐκπαιδευτικὸ Δράμα ὀστόσο δὲν περιορίζεται μόνο στὴ βιωματικὴ ἐμπειρία, ἀλλὰ προχωρεῖ στὴ συνειδητοποίηση τῆς ἐμπειρίας αὐτῆς, καὶ ἔτσι ἐπιτυγχάνει τὴ μάθηση. Σύμφωνα μὲ τὸν John Dewey (1938), δε μαθαίνουμε μὲ τὸ νὰ κάνουμε, ἐκτός ἀν αὐτὸ ποὺ κάνουμε συμβάλλει στὴν ἀλλαγὴ τῆς ἀντίληψῆς μας γιὰ τὴ ζωὴ. Γιὰ νὰ ἐπιτευχθεῖ ἡ μάθηση, αὐτὸς/ἡ ποὺ πράττει πρέπει νὰ

συνειδητοποιήσει τις συνέπειες της πράξης του. Συνεπώς, η μάθηση είναι αποτέλεσμα της εμπειρίας, αλλά η απλή πράξη δεν αποτελεί εμπειρία. Πράξη λοιπόν και συνειδητοποίηση μαζί συγκροτούν την εμπειρία και για τον συγκεκριμένο λόγο στο Εκπαιδευτικό Δράμα χρησιμοποιούνται μια σειρά από συμβάσεις που παγώνουν ή καθυστερούν τη δράση, με σκοπό να την αναλύσουν, να την ερμηνεύσουν και να την κατανοήσουν. Η διαδικασία αυτή του αναστοχασμού (reflection), είναι σύμφωνα με τη μεγάλη θεωρητικό του χώρου Dorothy Heathcote (1984) και το καθοριστικό στοιχείο του Εκπαιδευτικού Δράματος που το διαφοροποιεί από το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί να δανείζεται βασικά στοιχεία του θεάτρου, ωστόσο διαφοροποιείται από αυτό σε αρκετά σημεία. Η διαφοροποίηση έγκειται στο ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα βασίζεται κυρίως στον αυτοσχεδιασμό και δεν υπάρχει εξωτερικό κοινό. Τα εμπλεκόμενα μέλη άλλοτε συμμετέχουν ως ηθοποιοί και άλλοτε ως θεατές, που παρακολουθούν με υπευθυνότητα και ενεργό συμμετοχή αυτά που παρουσιάζονται. Δε βασίζεται συνήθως σε γραπτό θεατρικό κείμενο αλλά μπορεί να αντλήσει στοιχεία από πραγματικές ή φανταστικές ιστορίες. Μπορούμε να πούμε ότι κινείται ανάμεσα στο μιμητικό παιχνίδι, αυτό που τα παιδιά παίζουν αυθόρμητα υποδύμενα διάφορους ρόλους, και τη θεατρική τέχνη. Ο/η εκπαιδευτικός προσπαθεί να μειώσει την απόσταση που υπάρχει ανάμεσα τους και να δώσει στους/στις μαθητές/τριες τη δυνατότητα να αποκτήσουν βαθιά μαθησιακή εμπειρία (Βλάχου & Παπαδοπούλου, 2006. Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Στόχο του Εκπαιδευτικού Δράματος δεν αποτελεί μια φροντισμένη παράσταση. Η υποκριτική δεν αποτελεί αυτοσκοπό και οι συμμετέχοντες/ουσες δε χρειάζεται να υποδυθούν ως επαγγελματίες ηθοποιοί ούτε να κάνουν πρόβες. Η επιτυχία των δραστηριοτήτων δεν εξαρτάται ούτε από τις θεατρικές ικανότητες, ούτε από τον σκηνικό χώρο, αλλά η ανάπτυξη τους μπορεί να γίνει οπουδήποτε (Σέρρη, 1991. Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Επιμέρους στόχοι που τίθενται μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος είναι: α) η διερεύνηση ποικίλων κοινωνικών θεμάτων, β) η μύηση των μαθητών/τριών στην τέχνη του θεάτρου, γ) η ολόπλευρη ανάπτυξη τους ως άτομα και μέλη μιας κοινωνικής ομάδας, δ) η ανάπτυξη και καλλιέργεια των εκφραστικών μέσων και των ψυχοπνευματικών τους δυνάμεων, ε) η ενίσχυση του συναισθηματικού κόσμου, της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης, στ) η κοινωνική ανάπτυξη του εαυτού μέσα από τη βίωση μιας συλλογικής εμπειρίας, ζ) η ανάπτυξη αίσθησης κοινωνικής ευθύνης, η) η κατάκτηση γνώσεων και συγκεκριμένων δεξιοτήτων αναφορικά με το εκάστοτε διδασκόμενο μάθημα και θ) η παροχή ψυχαγωγίας (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Ο Brian Woolland (1999) αναφέρει για το Εκπαιδευτικό Δράμα ότι ο/η καθένας/μιά μπορεί να αποκομίσει προσωπικά, υποκειμενικά οφέλη εμπλεκόμενος/η σε αυτό. Ωστόσο, τονίζει ότι υπάρχουν κάποιες αντικειμενικές δεξιότητες που το ίδιο καλλιεργεί, οι οποίες και το κάνουν μοναδικό. Συγκεκριμένα, ενισχύει την αυτοέκφραση, προκαλεί την ευαισθησία των ανθρώπων για τους άλλους, προάγει την αυτογνωσία και ενισχύει τη συνεργασία και σύμπραξη.

Τέλος, ο Σίμος Παπαδόπουλος (2007) υποστηρίζει ότι συνιστά μια διαδικασία βιωματικής διερεύνησης του φαινομένου της ζωής και της ανθρώπινης εμπειρίας μέσω της σύμβασης του ρόλου,

με σκοπό την αλλαγή στην κατανόηση του κόσμου και της θέσης του ανθρώπου σ' αυτόν. Θεωρώντας το Εκπαιδευτικό Δράμα ως γνήσια καλλιτεχνική και παιδαγωγική διαδικασία, τονίζει το μαθησιακό χαρακτήρα που μπορεί να λάβει στο σχολείο.

4. Ιστορία του Εκπαιδευτικού Δράματος στην εκπαίδευση: Σημαντικοί εκπρόσωποι

Το θέατρο στην εκπαίδευση επηρεάζεται από πορίσματα ψυχοπαιδαγωγικών, ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών, που τονίζουν τον αναπτυξιακό χαρακτήρα του παιχνιδιού, αλλά και από καλλιτεχνικά κινήματα και δημιουργούς που προσανατολίζουν το έργο τους στον αυτοσχεδιασμό, στη σωματική κίνηση και έκφραση, στον κριτικό στοχασμό, στην ενεργητική συμμετοχή του ακροατηρίου και τη συνδημιουργία στην ομάδα (Παπαδόπουλος, 2014).

Στα μέσα περίπου του εικοστού αιώνα, στην Αγγλία, αναπτύσσεται και ευδοκμεί το Εκπαιδευτικό Δράμα, στο πλαίσιο του κινήματος της Προοδευτικής Εκπαίδευσης. Η Προοδευτική Εκπαίδευση υποστηρίζει τη συμβολή του παιχνιδιού και της τέχνης μέσα στο σχολείο και εναντιώνεται στο υπάρχον δασκαλοκεντρικό σύστημα που κυρίαρχα χαρακτηριστικά του είναι: η στεία απομνημόνευση, η παιδαγωγική νοησιарχία και ο αυταρχισμός. Η Προοδευτική Εκπαίδευση προωθεί τη βιωματική και ενεργητική μάθηση, μεταβάλλοντας το σχολείο σε ζωτικό χώρο παιδικής εξέλιξης, λαμβάνοντας υπόψη τις ερευνητικές δραστηριότητες του παιδιού και τις εξωσχολικές του εμπειρίες. Ένα σχολείο που θα είναι δημιουργικό και θα στοχεύει στη δημιουργική και ελεύθερη αυτοέκφραση, στην κοινωνικοποίηση και στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού (Rohrs, 1984).

Τη δεκαετία του '50, ο Peter Slade, επηρεασμένος από τις αρχές της Προοδευτικής Εκπαίδευσης, επινοεί το «Παιδικό Δράμα», το οποίο έχει την αφετηρία του στο παιχνίδι. Οι μαθητές/τριες απορροφούνται από αυτό που κάνουν, χωρίς να ενδιαφέρονται για την επικοινωνία τους με το κοινό, ταυτίζονται δηλαδή με τον ρόλο τον οποίο υποδύονται, χωρίς να προσποιούνται. Η διδακτική του Slade βασίζεται στον αυτοσχεδιασμό, στόχος του οποίου είναι η ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη του παιδιού. Το ερέθισμα δίνεται από τον/την εκπαιδευτικό. Επίσης, δεν συμφωνεί με την άποψη να παρουσιάζουν τα παιδιά παιδικές θεατρικές παραστάσεις βασισμένες σε θεατρικά κείμενα, γιατί θεωρεί ότι καταστρέφουν την ειλικρίνεια των μαθητών/τριών, παρεμποδίζουν την ικανότητά τους να απορροφούνται από τη διαδικασία και το μόνο που τους διδάσκουν είναι να επιδεικνύονται (Slade, 1958. Σέργη, 1991. Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Τη δεκαετία του '70 αναθεωρούνται οι βασικές αρχές, οι στόχοι και η διδακτική του Εκπαιδευτικού Δράματος. Συνεχίζει ωστόσο να εμπνέεται από τις αρχές της Προοδευτικής Εκπαίδευσης και επιπλέον επηρεάζεται από τις θεωρίες για τη μάθηση της αναπτυξιακής ψυχολογίας

του Vygotsky και του Bruner. Τονίζεται, ότι δεν αποτελεί μια φυσική και αυθόρμητη δραστηριότητα του παιδιού, στην οποία ο/η εκπαιδευτικός δεν πρέπει να επεμβαίνει. Αντιθέτως, υποστηρίζεται η κοινωνική του φύση, όπου κύριο στόχο αποτελεί η μάθηση και αναγνωρίζεται η σημαντικότητα του/της εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Κατά τον L. S. Vygotsky (2000), το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον παίζει καθοριστικό ρόλο στη νοηματοδότηση κάθε ανθρώπινης δραστηριότητας. Για ένα παιδί της προσχολικής ηλικίας, το παιχνίδι αποτελεί πρωτεύουσα πηγή για την ανάπτυξη και ισχυρό κίνητρο για τη μάθησή του. Το παιχνίδι παρέχει όλες τις αναπτυξιακές τάσεις συμπεκνωμένες, αποτελώντας μια μέγιστη πηγή ανάπτυξης. Το παιχνίδι ικανοποιεί άμεσα τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις, τις ορμές και δίνει επιπλέον τη δυνατότητα στα παιδιά να εκπληρώσουν απραγματοποίητες επιθυμίες. Μέσα από το παιχνίδι, το παιδί επιχειρεί να ζήσει μια φανταστική κατάσταση. Η θεατρική αγωγή είναι αυτή, που περισσότερο από κάθε άλλο παιχνίδι, δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να μεταβούν από την πραγματικότητα στη φανταστική κατάσταση και μέσα από αυτήν πάλι στην πραγματικότητα. Το παιδί εκπληρώνει άμεσα οποιαδήποτε επιθυμία του την οποία δεν θα μπορούσε να την εκπληρώσει στην πραγματική του ζωή. Σε όλη αυτή τη διαδικασία του παιχνιδιού, ο ενήλικας μπορεί να παίξει έναν ανατροφοδοτικό ρόλο.

Ο Vygotsky μέσα από τη θεωρία του, υποστηρίζει επίσης την κοινωνική προέλευση της σκέψης. Αυτό αποτελεί τη βάση για να διατυπωθούν οι σύγχρονες θεωρίες για τη μάθηση, που είναι γνωστές ως κοινωνικός εποικοδομισμός και κοινωνική-πολιτισμική θεωρία.

Ο κοινωνικός εποικοδομισμός (social constructivism) είναι ένα σημαντικό ρεύμα σκέψης στον χώρο των θεωριών μάθησης, το οποίο τονίζει, αναλύει και μελετά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (social interactions) ως μηχανισμό οικοδόμησης γνώσης. Επίσης, αναλύει τη σημασία που έχουν στη διαδικασία της μάθησης οι πολιτισμικές κατακτήσεις και πρακτικές μιας κοινότητας, καθώς και η ιστορική διαδρομή τους. Διαδρομή κατά την οποία η κοινότητα αναπτύσσει και εξελίσσει πολιτισμικά προϊόντα/εργαλεία (γλώσσα, κοινές πρακτικές, σύμβολα, ρυθμίσεις και κανόνες κ.λπ.) που διαμορφώνουν βαθιά τη συλλογική αντίληψη της πραγματικότητας και τον τρόπο με τον οποίο τα νέα μέλη της κοινότητας οικοδομούν την κατανόησή τους για τον κόσμο και εντάσσονται σταδιακά στην κοινότητα.

Όσον αφορά την κοινωνική –πολιτισμική θεωρία, ο όρος προσδιορίζει την περιοχή με πυρήνα το έργο του Vygotsky σχετικά με τους κοινωνικούς μηχανισμούς της μάθησης και ανάπτυξης γνώσης, όπου σημαντικό ρόλο παίζουν τα πολιτισμικά εργαλεία της κοινότητας. Πολλές από τις πιο αξιοσημείωτες δεξιότητες του παιδιού αναπτύσσονται μέσα από τις κοινωνικές συναλλαγές με τους γονείς, τους/τις δασκάλους/ες και άλλους/ες νοητικά ικανότερους/ες συνεργάτες/ιδες.

Επίσης, ο Vygotsky αναπτύσσει τη θεωρία της «ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης». Σύμφωνα με αυτή, διακρίνουμε το πραγματικό επίπεδο ανάπτυξης που προσεγγίζει το παιδί χωρίς βοήθεια και το δυνητικό επίπεδο ανάπτυξης που μπορεί να φτάσει με την αλληλεπίδραση πιο ικανών συνομιλητών ή με την καθοδήγηση των ενηλίκων. Το διάστημα ανάμεσα στα δύο αυτά επίπεδα είναι η «ζώνη της

επικείμενης ανάπτυξης». Ο Vygotsky χρησιμοποιεί τον όρο «ζώνη», γιατί βλέπει την ανάπτυξη ως αλληλουχία συμπεριφορών, και τον όρο «επικείμενη», γιατί αναφέρεται σε συμπεριφορές που μπορούν να αναπτυχθούν στο κοντινό μέλλον.

Όσον αφορά τη διαδικασία της μάθησης, η θεωρία του Vygotsky οδηγεί στην παραδοχή ότι η μάθηση αποτελεί μια ενεργητική, ατομική και κοινωνική διαδικασία κατά την οποία ο/η μαθητής/τρια οικοδομεί γνώσεις και εργαλεία σκέψης, δηλαδή νέες νοητικές ικανότητες. Η δόμηση της γνώσης και η ανάπτυξη εργαλείων σκέψης συνδέονται με τις ποικίλες αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες και για αυτό το λόγο πρέπει να προωθείται η ομαδική εργασία. Σε αυτή τη διαδικασία ο/η δάσκαλος/α πρέπει να αναλάβει το ρόλο του/της διαμεσολαβητή/τριας, ο/η οποίος/α θα οργανώσει τη διδασκαλία, ώστε οι μαθητές/τριες να κινηθούν στη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης».

Την ίδια δεκαετία, το Εκπαιδευτικό Δράμα επηρεάζεται και από τις απόψεις του Bruner και αρχίζει να παίρνει διαφορετική κατεύθυνση. Ο Bruner (2007) δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων και υποστηρίζει ότι εφόσον οι σχέσεις με τους άλλους εξαρτώνται από τους πολιτισμικούς κώδικες που ισχύουν σε ένα δεδομένο πλαίσιο, η κατασκευή της πραγματικότητας διαφοροποιείται ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του κάθε παισίου. Πιο συγκεκριμένα, ο Bruner αντιμετωπίζει το παιδί ως ένα κοινωνικό ον, το οποίο προσπαθεί, μαζί με τους άλλους να δώσει νόημα στα βιώματά του. Έτσι, αναφέρεται σε συγκεκριμένους κανόνες σύνταξης των αφηγήσεων, μέσα από τους οποίους ένας άνθρωπος αναγνωρίζει τον εαυτό του. Θέτει την κατασκευή του νοήματος στο επίκεντρο της ψυχολογίας, η οποία αποτελεί μια κοινωνική διαδικασία, που πραγματοποιείται μέσα σε ένα πολιτισμικό ιστορικό πλαίσιο.

Βασίζόμενος επίσης, στην έρευνα στο χώρο της αναπτυξιακής ψυχολογίας και τη θεωρία του Vygotsky για τη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης», εισάγει την έννοια του «πλαισίου στήριξης» ή της «σκαλωσιάς». Η «σκαλωσιά» είναι ένα βοηθητικό υποστηρικτικό σύστημα που χρησιμοποιεί ο/η εκπαιδευτικός, για να κινηθούν οι μαθητές/τριες στη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης», ενθαρρύνει δηλαδή τους/τις μαθητές/τριες να οικοδομήσουν τον εαυτό τους και να προχωρήσουν σε ανώτερες νοητικές λειτουργίες.

Τη δεκαετία του '70, λοιπόν, η διδασκαλία του Εκπαιδευτικού Δράματος βασίζεται στις θεωρίες του Vygotsky και του Bruner που περιγράφηκαν παραπάνω και κινείται στους παρακάτω άξονες:

- Αναγνωρίζεται η αξία του Εκπαιδευτικού Δράματος για τη διαδικασία της μάθησης και η διδασκαλία εστιάζεται στη διερεύνηση ενός θέματος και τη διαπραγμάτευση των νοημάτων που συνδέονται με αυτό.
- Γίνεται αποδεκτός ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού ως διαμεσολαβητή/τριας που χρησιμοποιεί ένα υποστηρικτικό πλαίσιο στη διδασκαλία.
- Διαμορφώνεται μια μέθοδος διδασκαλίας που προωθεί τη βιωματική, συνεργατική, ενεργητική μάθηση, την κριτική σκέψη και την κοινωνική υπευθυνότητα (Bolton, 1984).

Με βάση τις αρχές της Προοδευτικής Εκπαίδευσης και με έμφαση στη μοναδικότητα του ατόμου, ο Brian Way, μαθητής του Slade, συνεχίζει τον δρόμο που άνοιξε ο δάσκαλός του. Προσπαθεί να διαχωρίσει το θέατρο από το Εκπαιδευτικό Δράμα τονίζοντας ότι το πρώτο ενδιαφέρεται περισσότερο για την επικοινωνία μεταξύ των ηθοποιών και του κοινού, ενώ το δεύτερο για την εμπειρία που θα αποκομίσουν οι συμμετέχοντες/ουσες, ανεξάρτητα από οποιαδήποτε επικοινωνία με το κοινό. Σημειώνει την υπεροχή του Εκπαιδευτικού Δράματος στο σχολείο, έναντι του θεάτρου, υπογραμμίζοντας ότι δεν υπάρχει κανένας/μιά μαθητής/τρια σε οποιοδήποτε μέρος του κόσμου που να μην μπορεί να κάνει Εκπαιδευτικό Δράμα κάτω από οποιεσδήποτε φυσικές ή πνευματικές συνθήκες. Για τον Way, το Εκπαιδευτικό Δράμα έχει στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, την αυτοπραγμάτωση του, την αυτογνωσία του και αυτό μπορεί να συμβεί εφόσον απαλλαγεί από τους περιορισμούς των θεατρικών συμβάσεων. Συμβολή του Way στη διδακτική είναι, ότι ενώ διατηρεί τον αυτοσχεδιασμό ως βασική μέθοδο, εισάγει επιπλέον ένα πλήθος ασκήσεων από το σύστημα του Στανισλάφσκι, που αφορούν κυρίως την ενεργοποίηση των αισθήσεων. Το βιβλίο του Way *Development through Drama (Ανάπτυξη μέσω του Δράματος)*, στο οποίο δίνεται έμφαση η ανάπτυξη του ατόμου, ασκεί μεγάλη επίδραση στη διδασκαλία του Εκπαιδευτικού Δράματος τη δεκαετία 1960-70 (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, το Εκπαιδευτικό Δράμα αρχίζει να αλλάζει κατεύθυνση τη δεκαετία του '70, θέτοντας ως βασικό στόχο του τη μάθηση με την έννοια της κατανόησης του εαυτού και του κόσμου. Κύριοι εισηγητές αυτής της προσέγγισης είναι η Dorothy Heathcote και ο Gavin Bolton. Και οι δύο θεωρούν ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα αποτελεί μια διδακτική μέθοδο, ένα διδακτικό εργαλείο που ενδείκνυται για τη διδασκαλία γνωστικών δεξιοτήτων. Στη θεωρία που αναπτύσσουν επηρεάζονται αρκετά από τις θεωρίες του Vygotsky και του Bruner, όπως και των δύο θεατράνθρωπων, τον Konstantin Stanislavski και τον Bertolt Brecht (Day & Norman, 1983).

Η Dorothy Heathcote ανοίγει καινούριους ορίζοντες για το Εκπαιδευτικό Δράμα, θέτοντας ως κύριο στόχο της τη μάθηση υπό την έννοια της διαπραγματεύσεως και της κατασκευής νοήματος. Σύμφωνα με την ίδια, η δραματική πράξη σχετίζεται άμεσα με το νόημα. Οι μαθητές/τριες, σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό διαπραγματεύονται το νόημα και οδηγούνται στην πράξη. Πρόκειται για μια ακολουθία από γεγονότα που φέρνει έναν ή περισσότερους ανθρώπους σε δύσκολη θέση, την οποία πρέπει να κατανοήσουν και να αντιμετωπίσουν. Επομένως, η δραματική εμπειρία συνδέεται με τη δυνατότητα εξήγησης, με την αναζήτηση αλλά και την κατασκευή του νοήματος. Για την ίδια υπάρχουν πέντε επίπεδα διερεύνησης του νοήματος μιας δράσης, προκειμένου να επιτευχθεί κοινωνική και μορφωτική ανάπτυξη στα παιδιά: η πράξη, το κίνητρο, η προσδοκία, το μοντέλο και οι αξίες του κάθε ατόμου απέναντι στη ζωή. Έτσι, για τη Heathcote, η σημασία της δραματικής εμπειρίας βρίσκεται στο νόημα της πράξης/ δράσης των προσώπων και όχι στην ίδια την πράξη/ δράση που υποστήριζαν παλιότερα οι Slade και Way. Σε αυτό το σημείο διαφέρει ριζικά η προσέγγισή τους: οι δύο τελευταίοι ενδιαφέρονται για την αναπαράσταση, τον αυτοσχεδιασμό διαφόρων πράξεων από τους/τις μαθητές/τριες, ενώ η Heathcote, μέσα από μια διαδικασία νοηματοδότησης της

πράξης/δράσης, ενδιαφέρεται να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες μια νέα οπτική για τα πράγματα, να προχωρήσουν σε μια διαδικασία αλλαγής (Jonhson & O'Neil, 1984. Bolton, 1998).

Μια σημαντική τεχνική που εισάγει στην ακμή της καριέρας της είναι ο *μανδύας του ειδικού*, με την οποία οι μαθητές/τριες σε ρόλο κάποιου ειδικού αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησης, καθώς την προσεγγίζουν σταδιακά με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού τους. Μία από τις πιο σημαντικές πρακτικές μεθόδους της είναι: *ο/η δάσκαλος/α σε ρόλο*. Η συγκεκριμένη τεχνική μπορεί να χρησιμοποιηθεί προκειμένου να οδηγηθούν οι μαθητές/τριες σε ομαδική συνεργασία, να επιτευχθεί η συναισθηματική εμπλοκή όλης της ομάδας, να προσφερθούν στους/στις μαθητές/τριες χρήσιμες πληροφορίες ή να τους δοθεί η δυνατότητα να εξηγήσουν κάποια σημεία της δράσης τους (Heathcote & Bolton, 1995).

Ο Gavin Bolton (1993), ένας παγκόσμιας εμβέλειας δάσκαλος του Εκπαιδευτικού Δράματος, αντιμετωπίζει το Εκπαιδευτικό Δράμα ως ένα διδακτικό εργαλείο, δίνοντας έμφαση στο περιεχόμενο, στις εμπειρίες των συμμετεχόντων/ουσών και στον ρόλο του/της εκπαιδευτικού. Ο ίδιος χαρακτηρίζει το Εκπαιδευτικό Δράμα που παίζεται στο σχολείο ως «εμβρυϊκό» και το παραλληλεί με σκηνές και αποσπάσματα από την καθημερινότητα που το άτομο δεν βλέπει αλλά τα ζει απευθείας, σαν μέσα από καθρέφτη. Αυτή η τόσο περιορισμένη θεατρικά μορφή έκφρασης μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο για τη μάθηση. Ο Gavin Bolton αναλύει ακόμη τη θεωρία της Heathcote και την υποστηρίζει θεωρητικά, αναφέροντας ότι τα δύο βασικά σημεία της πρακτικής της είναι η κατασκευή νοήματος από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στο Εκπαιδευτικό Δράμα και ότι τα νοήματα αυτά αφορούν τον αγώνα του ανθρώπου.

Στη μετέπειτα πορεία της καριέρας του ο Bolton επανεξετάζει τη σχέση του Εκπαιδευτικού Δράματος και του θεάτρου. Σημειώνει ότι στόχος του Εκπαιδευτικού Δράματος μπορεί να είναι η αλλαγή στην κατανόηση του νοήματος, αλλά θα ήταν λάθος να απομονώνεται ο στόχος αυτός σε βάρος της θεατρικής μορφής τονίζοντας ότι το δραματικό περιεχόμενο είναι το ίδιο σημαντικό με τη θεατρική μορφή. Αυτή την πολύπλοκη σχέση μεταξύ περιεχομένου και μορφής ο Bolton συζητάει ύστερα από τη διατύπωση των έντονων θέσεων του David Hornbrook το 1989 και 1991.

Ο David Hornbrook (1998) αντιτάσσεται στις προσεγγίσεις των Slade, Way, Heathcote και Bolton σε ότι αφορά το Εκπαιδευτικό Δράμα. Ο ίδιος το βλέπει ως διδακτικό εργαλείο στον βαθμό που κάθε μορφή τέχνης διαπαιδαγωγεί τους ανθρώπους και δημιουργεί νέες αντιλήψεις, ώστε να αντιλαμβάνονται καλύτερα τις καταστάσεις. Προτείνει, επίσης, μια ολική μεταστροφή, υποστηρίζοντας ότι η πρακτική εξερεύνηση όλων των στοιχείων του θεάτρου είναι απαραίτητη για τη μελέτη της δραματικής τέχνης. Το Εκπαιδευτικό Δράμα πρέπει να προσφέρει γνώσεις σχετικά με το θέατρο, συμπεριλαμβανομένης και της ιστορίας θεάτρου, της δραματολογίας, των θεωριών υποκριτικής και ποικίλων καλλιτεχνικών δεξιοτήτων. Προτείνει, λοιπόν, το Αναλυτικό Πρόγραμμα να διευρύνει τις πρακτικές του και να προσφέρει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να καλύψουν διάφορα ενδιαφέροντα, όπως ενδυματολογία, ηχοληψία, φωτισμό, σκηνογραφία και οτιδήποτε αφορά τη σκηνική παρουσίαση ενός δρώμενου.

Ο Hornbrook θεωρεί την ανάγνωση θεατρικών κειμένων ως απαραίτητη διαδικασία για τη διδασκαλία του Εκπαιδευτικού Δράματος. Προτείνει την ενασχόληση με δραματικά κείμενα που δημιουργούνται από τους/τις ίδιους/ες μαθητές/τριες, τα οποία βασίζονται σε δικές τους ιστορίες, εμπειρίες ή εμπνεύσεις, αλλά ταυτόχρονα υποστηρίζει και τη σκηνική παρουσίαση κειμένων άλλων συγγραφέων. Τα συγκεκριμένα κείμενα μπορούν να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν πολλά γεγονότα και καταστάσεις μέσα σε ένα ιστορικό πλαίσιο. Στην ορολογία του χρησιμοποιεί ένα περισσότερο θεατρικό λεξιλόγιο και σχολιάζει κριτικά κάποιους θεωρητικούς δράματος που προσπαθούν να μειώσουν τη σπουδαιότητα της παράστασης ως τελικού προϊόντος ενός Εκπαιδευτικού Δράματος ή γενικότερα της θεατρικής γλώσσας. Συγκεκριμένα αποκαλεί τους/τις μαθητές/τριες ηθοποιούς τονίζοντας την απαραίτητη συμβολή του κοινού στη δραματική διαδικασία.

Ο Hornbrook με το έργο του έφερε στο προσκήνιο του εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος τη διαμάχη Εκπαιδευτικού Δράματος – θεάτρου. Ο Mike Fleming (2003) σχολιάζει την κριτική του Hornbrook και προτείνει μια προσπάθεια εξισορρόπησης των πρακτικών Εκπαιδευτικού Δράματος και θεάτρου. Για τον ίδιο, η δραματική τέχνη πρέπει να δίνει έμφαση στη διαδικασία αλλά και στο τελικό προϊόν ή αλλιώς την παράσταση. Το ένα στοιχείο δεν αντικρούει ούτε παραγκωνίζει το άλλο, αντιθέτως το ολοκληρώνει. Επίσης, δεν θεωρεί ότι υπάρχει πρόβλημα στην ύπαρξη κοινού ή όχι κατά τη διαδικασία του Εκπαιδευτικού Δράματος. Εκείνο που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι να μην επηρεάσει το κοινό τους παιδαγωγικούς στόχους του Εκπαιδευτικού Δράματος ή τη συμμετοχή των παιδιών. Θεωρεί ότι οι απόψεις και οι προσεγγίσεις γύρω από τη δραματική τέχνη πρέπει να τεθούν με τρόπο ώστε το Εκπαιδευτικό Δράμα και το θέατρο να μπορέσουν να λειτουργήσουν αμοιβαία εμπλουτιστικά.

Η O'Neill (1995) επηρεασμένη από το έργο της Heathcote και του Bolton, εισάγει τον όρο *Process Drama*, δίνοντας έμφαση στη διαδικασία του Δράματος. Ο συγκεκριμένος όρος χρησιμοποιείται ως εναλλακτικός όρος του Εκπαιδευτικού Δράματος, επιδιώκοντας να διαχωρίσει το *Process Drama* από λιγότερο πολύπλοκες και φιλόδοξες δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού, επιχειρώντας να προσεγγίσει ένα ευρύτερο θεατρικό πλαίσιο. Η O'Neill υποστηρίζει ότι τόσο το θέατρο όσο και το *Process Drama* βασίζονται στην προσωρινή αποδοχή μιας ψευδαίσθησης, ενός κλειστού, συμβατικού και φανταστικού κόσμου δηλαδή, που έχει δημιουργηθεί από την ηθελημένη συνομωσία ηθοποιού-κοινού. Θεωρεί ότι το *Process Drama* είναι πιο αποτελεσματικό, όχι όταν τονίζει τους εκπαιδευτικούς ή θεατρικούς του στόχους, αλλά όταν υπακούει στους εγγενείς κανόνες της δραματικής διαδικασίας.

Η O'Neill βρίσκει, επίσης, πολλές ομοιότητες ανάμεσα στο *Process Drama* και στο μεταμοντέρνο θέατρο, σημειώνοντας την ευέλικτη αντίληψη του ρόλου και τις πολλαπλές διανομές του σε μια ομάδα, τη μη γραμμική και διακεκομμένη πλοκή, την αναθεώρηση κλασικών θεμάτων και κειμένων, την ασθενή διάκριση ηθοποιών-θεατών, την αλλαγή στην οπτική γωνία. Ιδιαίτερα σημαντικός όρος που εισάγει και χρησιμοποιεί στο έργο της είναι το *προκείμενο*. Το *προκείμενο* προσφέρει στο Εκπαιδευτικό Δράμα τη σταθερή βάση για να εξελιχθεί. Μέσα από αυτό

προσδιορίζονται τα όρια και η φύση του δραματικού κόσμου και ταυτόχρονα υπαινίσσονται ρόλοι για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες. Το *προκείμενο* καθορίζει τις πρώτες δράσεις, τον τόπο, την ατμόσφαιρα, τους ρόλους, τις καταστάσεις και πλέκει ουσιαστικά τη δραματική ιστορία που θα αναπτυχθεί κατά τη διάρκεια του Εκπαιδευτικού Δράματος.

Ο David Booth χρησιμοποιεί επίσης τον όρο *προκείμενο*, κάνοντας όμως μια πιο διερευνητική χρήση των ιστοριών στη διαδικασία του Εκπαιδευτικού Δράματος και εισάγει τον όρο *Story Drama*. Σε αυτή την προσέγγιση, η ιστορία ή το εικονογραφημένο βιβλίο χρησιμοποιείται ως πηγή νοήματος και όχι ως θέμα για διασκευή ή επεξεργασία. Έτσι, το *Story Drama* προκύπτει όταν ο/η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ζητήματα, θέματα, χαρακτήρες, διαμάχες ή σκέψεις μιας ιστορίας ως έναυσμα για δραματική ανάπτυξη, ενώ η δράση του *Story Drama* αναπτύσσεται όταν οι συμμετέχοντες/ουσες αντιμετωπίζουν ή λύνουν τα διλήμματα που συμβολίζονται στην ιστορία. Σκοπός δεν είναι η δραματοποίηση της πρωτότυπης ιστορίας, αλλά η δημιουργία μιας καινούριας, βασισμένης στις επιλογές των μαθητών/τριών. Είτε πρόκειται για αφήγηση από τον/την εκπαιδευτικό είτε για ανάγνωση από τους/τις μαθητές/τριες, τούς δίνει τη δυνατότητα να συγκρίνουν τον κόσμο του/της συγγραφέα με τις δικές τους αναπαραστάσεις, να επαναξιολογήσουν τα συναισθήματα και τις ιδέες τους, να συμφιλωθούν με παλιές τους εμπειρίες, να εισαχθούν στη ζωή των άλλων και να δοκιμάσουν τις δυνατότητές τους τρέφοντας προσδοκίες (Barton & Booth, 1990).

Αξίζει επίσης να αναφέρουμε τον Jonothan Neelands, ο οποίος μαζί με τον Tony Goode προσφέρουν μια ολοκληρωμένη πρόταση σχετικά με τις συμβάσεις και τις τεχνικές δραματοποίησης, που μπορούν να αξιοποιηθούν στο Εκπαιδευτικό Δράμα. Οι τεχνικές διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες, που η καθεμιά ανταποκρίνεται σε διαφορετικό στόχο της δραματικής δράσης. Έτσι, προτείνονται: α) τεχνικές που οριοθετούν το πλαίσιο στο οποίο πρόκειται να διεξαχθεί το Δράμα (χώρος, χρόνος, χαρακτήρες), β) τεχνικές που δίνουν έμφαση στο αφηγηματικό μέρος της δραματικής ιστορίας, το οποίο λειτουργεί ως κίνητρο για τη μετέπειτα συμμετοχή των μαθητών/τριών, γ) τεχνικές που αφορούν στη δημιουργία αναπαραστάσεων, μέσα από επιλεκτική χρήση της γλώσσας και των χειρονομιών, στοιχεία που οδηγούν τους/τις μαθητές/τριες στην αναζήτηση του νοήματος της κάθε εμπειρίας και τέλος δ) τεχνικές που εμβαθύνουν την ανταπόκριση των μαθητών/τριών και τη συνειδητοποίηση του εαυτού τους και του κόσμου που τους περιβάλλει (Neelands & Goode, 2000).

Ο Neelands (2002) ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες να ανακαλύψουν από μόνοι/ες τους νέα νοήματα της καθημερινής ζωής, όχι ως παθητικοί αποδέκτες της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά ως ενεργοί παραγωγοί νοήματος που φέρουν προσωπικές εμπειρίες και βιώματα από τα προηγούμενα περιβάλλοντα τους. Τέλος, αναφέρεται στη διαμάχη θεάτρου – Εκπαιδευτικού Δράματος, ορίζοντας το πρώτο ως τη μελέτη της λογοτεχνίας και των πρακτικών που σχετίζονται με τις συμβατικές μορφές του επαγγελματικού ή ερασιτεχνικού θεάτρου που συνδέονται με το μεσοαστικό Δυτικό κοινό, ενώ το δεύτερο ως μια μορφή αυτοσχεδιασμού θεάτρου που αντλεί την προφορική και κοινοτική αισθητική του από λαϊκές μορφές διασκέδασης.

Ο Brian Woolland (1999) ασχολείται ιδιαίτερα με τη διδασκαλία του Εκπαιδευτικού Δράματος στο δημοτικό σχολείο. Στο βιβλίο του, εκτός από τη λεπτομερή θεωρητική του τοποθέτηση, προσφέρει πολλές ιδέες για την εφαρμογή ποικίλων δραστηριοτήτων και τεχνικών, ιδέες για σχεδιασμούς μαθημάτων και προτάσεις για την αντιμετώπιση προβλημάτων στην τάξη. Θεωρεί ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα συνιστά βασικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα στο σχολείο. Αποτελεί ένα περιβάλλον μάθησης ταυτόχρονα για τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες. Σημειώνει ότι μέσα από τη συνεργασία, οι μαθητές/τριες μπορούν να αναπτύξουν γνώσεις, δεξιότητες και κατανόηση του κόσμου μέσα στον οποίο ζουν. Η καλή πρακτική στο Εκπαιδευτικό Δράμα είναι κατά βάση διαπολιτισμική. Το Εκπαιδευτικό Δράμα δεν αποτελεί μόνο ένα αυτόνομο μάθημα αλλά και μια μέθοδο, μια δημιουργική μορφή τέχνης, ένα μαθησιακό εργαλείο.

Τέλος, αξίζει να γίνει αναφορά στον John O' Toole (1992), ο οποίος ορίζει τα δομικά στοιχεία κάθε θεατρικής εμπειρίας, που αυτόματα αποτελούν και τα στοιχεία του Εκπαιδευτικού Δράματος. Τα στοιχεία αυτά είναι: το δραματικό περιβάλλον, οι ρόλοι, η δραματική ένταση, η εστίαση, ο χώρος, ο χρόνος, ο λόγος και η κίνηση, τα σύμβολα, το νόημα. Ο O' Toole ορίζει το Εκπαιδευτικό Δράμα ως μια δυναμική διαδικασία, κατά τη διάρκεια της οποίας οι συμμετέχοντες/ουσες, χρησιμοποιώντας στοιχεία του θεάτρου, βρίσκονται ταυτόχρονα σε δύο κόσμους, στον πραγματικό και στο φανταστικό. Ο συνδυασμός των δύο αυτών κόσμων, που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, επιτρέπει τη λειτουργία των πλαισίων του περιβάλλοντος (contextual frames): τα παιδιά ξεκινούν από το πραγματικό κοινωνικό τους περιβάλλον (real context) και κατά τη διάρκεια της δραματικής διαδικασίας εντάσσονται στο σκηνικό περιβάλλον (context of the setting) και στο περιβάλλον του θεατρικού μέσου (context of the medium) που με τη σειρά τους οδηγούν στην ανάπτυξη του μυθοπλαστικού περιβάλλοντος (fictional context). Όπως πολλοί άλλοι θεωρητικοί, υποστηρίζει ότι η δραματική διαδικασία (στοιχείο του δράματος) και το τελικό προϊόν (παράσταση, στοιχείο του θεάτρου) πρέπει να γίνουν αντιληπτά ως μέρη του ίδιου συνεχούς.

5. Τα δομικά στοιχεία του Εκπαιδευτικού Δράματος

Στο Εκπαιδευτικό Δράμα οι συμμετέχοντες/ουσες αξιοποιούν τα στοιχεία του θεάτρου για να δημιουργήσουν έναν φανταστικό κόσμο, ο οποίος περιλαμβάνει όψεις του πραγματικού κόσμου. Περιλαμβάνει στοιχεία από το φυσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο παρουσιάζονται ποικίλες καταστάσεις, στις οποίες οι ρόλοι συνδέονται μεταξύ τους με διάφορες σχέσεις και αλληλοαντιδρούν. Το δραματικό περιβάλλον πρέπει να αποτελεί μια επιλογή με οριοθετημένες παραμέτρους από ανθρώπινα θέματα, ανθρώπινες καταστάσεις και περιβάλλοντα, που να έχουν τη δυνατότητα να ανταποκριθούν στην πραγματικότητα, αν ήταν αληθινές οι συνθήκες. Σαφώς, το δραματικό περιβάλλον δεν πρέπει να είναι ανακόλουθο, στην κυριολεκτική ή μεταφορική του έννοια. Για να έχει ισχύ πρέπει να διατηρούνται κάποιες βασικές αρχές του «συμβολαίου» που

συνάπτεται μεταξύ των μαθητών/τριών και του/της εκπαιδευτικού, πριν εμπλακούν στη δραματική διαδικασία. Για τη δημιουργία αυτού του φανταστικού κόσμου χρησιμοποιούνται τα στοιχεία του θεάτρου, τα οποία είναι παράλληλα και δομικά στοιχεία του Εκπαιδευτικού Δράματος. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν: ο ρόλος, η δραματική ένταση, η εστίαση, ο χώρος, ο χρόνος, ο λόγος και η κίνηση, η ατμόσφαιρα, τα σύμβολα και το νόημα. Όλα τα στοιχεία συνδέονται μεταξύ τους και αποτελούν το σκελετό του Εκπαιδευτικού Δράματος (John O'Toole 1992. Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007. Παπαδόπουλος, 2007).

Οι *ρόλοι* ή, διαφορετικά, η συμπεριφορά των χαρακτήρων βοηθούν τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να εκφράσουν στο δραματικό περιβάλλον τη σχέση τους με τους/τις άλλους/ες μέσα από ποικίλες καταστάσεις. Όπως και στην πραγματικότητα, έτσι και στο Εκπαιδευτικό Δράμα, οι δραματικοί χαρακτήρες έχουν πολλούς ρόλους. Ο/η συμμετέχων/ουσα πρέπει να υιοθετήσει την οπτική γωνία από την οποία ο ρόλος βλέπει τα πράγματα, αλλά και να εκφράσει τη στάση του ρόλου απέναντι σε ένα θέμα. Σημαντικό είναι, επίσης, ο/η συμμετέχων/ουσα να καθορίσει τα κίνητρα του ρόλου που υποδύεται και συγχρόνως να έχει υπόψη του/της το κύρος, την ισχύ του ρόλου του δηλαδή, σε σχέση με τους υπόλοιπους ρόλους. Η ανάληψη ρόλων στο Εκπαιδευτικό Δράμα δεν απαιτεί ιδιαίτερες υποκριτικές ικανότητες. Μέσω του αυτοσχεδιασμού που χρησιμοποιείται, οι συμμετέχοντες/ουσες έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν αυθόρμητα και να ανακαλύψουν καινούρια στοιχεία για τον ρόλο αλλά και τον εαυτό τους.

Όσον αφορά τη *δραματική ένταση*, είναι απαραίτητη, καθώς οι συμμετέχοντες/ουσες πρέπει να τη βιώσουν, ώστε να πιστέψουν τον φανταστικό κόσμο και να εμπλακούν συναισθηματικά σε αυτόν. Πρόκειται για ένα από τα πιο σημαντικά και αναγνωρίσιμα στοιχεία του Εκπαιδευτικού Δράματος, αλλά λιγότερο προσδιορισμένα. Η δραματική ένταση βασίζεται αποκλειστικά στον/στην εκπαιδευτικό. Μπορεί το Εκπαιδευτικό Δράμα να ξεκινάει από μία σταθερή δεδομένη κατάσταση, αλλά ο/η εκπαιδευτικός είναι αυτός/ή που θα εισάγει ένα γεγονός, το οποίο μεταβάλλει σε ασταθή την κατάσταση και προκαλεί τη δραματική ένταση. Η δραματική ένταση μπορεί να διακριθεί σε τέσσερις βασικές κατηγορίες:

- Ένταση που προκαλείται από την πράξη. Πηγή της δραματικής έντασης σε αυτή την περίπτωση είναι το χάσμα που δημιουργείται ανάμεσα στην επιθυμία πραγμάτωσης του εκάστοτε στόχου και την πραγμάτωσή του.
- Ένταση που προκαλείται από τις σχέσεις. Οι ρόλοι συγκρούονται μεταξύ τους ως άτομα ή ως ομάδες, εμπλέκονται σε παρεξηγήσεις και αντιμετωπίζουν διλήμματα.
- Ένταση που προκαλείται λόγω έκπληξης, αναμονής, μυστηρίου ή μυστικότητας.
- Ένταση λόγω της μέθεξης.

Η ταυτόχρονη συμμετοχή στον πραγματικό και συνάμα στον φανταστικό κόσμο μπορεί να προκαλέσει ένταση. Ωστόσο, στο Εκπαιδευτικό Δράμα συμβαίνει γενικά, αλλά η ένταση είναι μεγαλύτερη, όταν στο φανταστικό κόσμο υπάρχει ανατροπή της κατάστασης που επικρατεί στον πραγματικό κόσμο (Wagner, 1976. O' Toole 1992. Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Η *εστίαση* είναι τόσο σημαντική όσο και η επιλογή του θέματος της δραματοποίησης. Η Dorothy Heathcote είναι αυτή που υποστηρίζει ότι η εστίαση αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία του θεάτρου, καθώς το θέατρο χρησιμοποιώντας την επιλεκτικότητα απομονώνει μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, η οποία αιχμαλωτίζει μια ευρύτερη ανθρώπινη εμπειρία και δίνει νύξεις για ό,τι υπονοείται πίσω από αυτή. Όπως ο/η θεατρικός συγγραφέας εστιάζει σε έναν/μία ήρωα/ίδα αποκαλύπτοντας τις επιλογές, τις σχέσεις και τις εντάσεις του/της, έτσι και ο/η εκπαιδευτικός, κατά τον σχεδιασμό του Εκπαιδευτικού Δράματος, προβαίνει σε αντίστοιχες επιλογές: εστιάζει σε μια συγκεκριμένη στιγμή ή πλευρά ενός γενικότερου θέματος, το οποίο θα διερευνήσουν οι συμμετέχοντες/ουσες. Με την εστίαση στη δραματοποίηση επιτυγχάνεται η δυναμικότερη εμπλοκή των συμμετεχόντων/ουσών και η κατανόηση των βαθύτερων εννοιών του διδακτικού αντικειμένου (Wagner, 1976).

Ο *χώρος*, επίσης, επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τα γεγονότα. Ο πραγματικός κόσμος, μέσα από τη δύναμη της μεταφοράς και του συμβολισμού, μετατρέπεται στον φανταστικό κόσμο της δραματοποίησης. Για την επιλογή του χώρου θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη, ότι ο χώρος μπορεί να υποδείξει μια σειρά από ρόλους, που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε στο Εκπαιδευτικό Δράμα. Η χρήση πολλαπλών χώρων βοηθάει στην πολλαπλή διερεύνηση μιας δραματικής κατάστασης. Ορισμένοι χώροι καθιστούν πιο έντονη τη δράση, ενώ χώροι που παρουσιάζουν αντίθεση μεταξύ τους μπορεί να βοηθήσουν στο χτίσιμο της δραματικής έντασης. Τέλος, ένας χώρος μπορεί να δημιουργήσει έντονους συνειρμούς ή και προσδοκίες (O' Toole 1992).

Ο *χρόνος*, επίσης, αποτελεί εκείνο το απαραίτητο στοιχείο της δραματοποίησης με το οποίο καθορίζεται ο χρόνος διεξαγωγής της δράσης των συμμετεχόντων/ουσών. Είναι σημαντικό να αποφασίσουμε αν το Εκπαιδευτικό Δράμα θα περιοριστεί σε ένα σύντομο χρονικό διάστημα ή θα επεκταθεί σε μια μεγαλύτερη χρονική περίοδο. Ο/η εμπνευστής/τρια χρησιμοποιεί θεατρικές τεχνικές, ώστε οι συμμετέχοντες/ουσες να ζωντανέψουν το παρελθόν και το μέλλον των χαρακτήρων, αλλά και να εμβαθύνουν στο παρόν τους, να εκφράσουν τις προσδοκίες, τις επιδιώξεις και τα όνειρα. (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007. Παπαδόπουλος, 2010).

Στο Εκπαιδευτικό Δράμα εκφράζουμε τις ιδέες, τα συναισθήματα και τις ανάγκες μας με το λόγο (προφορικό και γραπτό) αλλά και με τη γλώσσα του σώματος. Κατεξοχήν χρησιμοποιείται ο προφορικός λόγος, στον οποίο σημασία έχει όχι μόνο τι λέμε αλλά και πώς το λέμε. Μπορούμε επομένως να διακρίνουμε το λεκτικό εκφώνημα, τα λόγια δηλαδή που λέμε, όπως επίσης τα παραγλωσσικά και τα εξωγλωσσικά γνωρίσματα της ομιλίας που συνοδεύουν το λεκτικό εκφώνημα. Στα παραγλωσσικά γνωρίσματα περιλαμβάνονται ο επιτονισμός, οι παύσεις, ο ρυθμός, η ένταση και η χροιά της φωνής και στα εξωγλωσσικά οι χειρονομίες, οι εκφράσεις του προσώπου, οι κινήσεις και το βλέμμα. Επιπλέον, η γλώσσα που θα χρησιμοποιήσει κάποιος/α από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες πρέπει σχετίζεται με την ηλικία, τη μόρφωση, την καταγωγή και την κοινωνική του/της τάξη. Εκτός όμως από τον λόγο, στο Εκπαιδευτικό Δράμα κύριο εκφραστικό μέσο αποτελεί η *κίνηση*, η οποία συνοδεύει τον λόγο και πρέπει να είναι κι αυτή ανάλογη με τον ρόλο και την κοινωνική κατάσταση. Η

κίνηση πολλές φορές μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ανεξάρτητα από τον λόγο (Ο' Toole, 1992. Woolland, 1999. Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Η *ατμόσφαιρα* δημιουργείται από τον συνδυασμό όλων των στοιχείων του Εκπαιδευτικού Δράματος και συνδέεται άμεσα με τη δραματική ένταση. Μπορούμε να έχουμε διάφορα είδη ατμόσφαιρας: ατμόσφαιρα μυστηρίου, απειλητική, αποπνικτική, εχθρική, ειδυλλιακή κ.ά. Για τη δημιουργία της κατάλληλης ατμόσφαιρας χρησιμοποιείται μουσική, ήχοι αλλά και φωτισμοί.

Τα *σύμβολα*, δομικό στοιχείο επίσης του Εκπαιδευτικού Δράματος, είναι απαραίτητα προκειμένου να μεταδοθούν τα νοήματα που προκύπτουν κατά τη διαδικασία, να μπορέσουν δηλαδή οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν την πραγματική διάσταση των πραγμάτων αλλά και να βιώσουν έντονα συναισθήματα. Τα *σύμβολα* μπορούν να εκφραστούν μέσω της γλώσσας, της κίνησης, της χειρονομίας, της εικόνας και των αντικειμένων.

Τέλος, η κατασκευή του *νοήματος* αποτελεί κύριο στόχο του Εκπαιδευτικού Δράματος και προκύπτει μέσα από τη διαπραγμάτευση. Όλα τα συστατικά στοιχεία του Εκπαιδευτικού Δράματος που παρατέθηκαν παραπάνω συντελούν ώστε οι συμμετέχοντες/ουσες, βιώνοντας μία κατάσταση, να επεξεργαστούν τα νοήματα που αναδύονται και να επικοινωνήσουν μέσω της θεατρικής μορφής. Με τον συγκεκριμένο τρόπο αναμένεται βαθύτερη κατανόηση του εκάστοτε θέματος (Woolland, 1999. Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

6. *Τεχνικές που χρησιμοποιούμε στην εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος*

Η επιλογή των κατάλληλων τεχνικών που θα χρησιμοποιηθούν κατά τον σχεδιασμό του Εκπαιδευτικού Δράματος αποτελεί ιδιαίτερα σημαντική υπόθεση. Μέσα από τη σωστή επιλογή θα επιτευχθεί η συναισθηματική εμπλοκή των συμμετεχόντων/ουσών, η βίωση μιας ολοκληρωμένης εμπειρίας και η διάθεση για κριτική και αναστοχασμό. Οι Neelands και Goode (2000), προσφέρουν μια ολοκληρωμένη πρόταση για χρήση τεχνικών δραματοποίησης και προβαίνουν στην κατηγοριοποίησή τους με βάση τη λειτουργία τους στη θεατρική δράση. Έτσι, διακρίνουν τις εξής τέσσερις κατηγορίες: α) Τεχνικές που αφορούν και οριοθετούν το δραματικό πλαίσιο (Context-Building), β) Τεχνικές που αφορούν το αφηγηματικό μέρος της ιστορίας και την ανάπτυξη της πλοκής (Narrative), γ) Τεχνικές που αφορούν στη δημιουργία αναπαραστάσεων, μέσα από επιλεκτική χρήση της γλώσσας και των χειρονομιών (Poetic) και δ) Τεχνικές που εμβαθύνουν την ανταπόκριση και τον αναστοχασμό των συμμετεχόντων/ουσών αναφορικά με τη δραματική εμπειρία (Reflective).

Η συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση, η οποία δεν είναι ιεραρχική ή διαδοχική, δεν θέτει αυστηρά όρια. Αντιθέτως, τα όρια ανάμεσα στις κατηγορίες είναι ρευστά και υπάρχουν μόνο για να διευκολύνουν τους/τις εκπαιδευτικούς στην επιλογή των τεχνικών (Neelands & Goode, 2000). Είναι

ανάγκη να τονιστεί, ότι κάθε εκπαιδευτικός που σχεδιάζει ένα Εκπαιδευτικό Δράμα χρειάζεται να λάβει υπόψη του/της διάφορους παράγοντες σχετικά με την επιλογή των τεχνικών: την ηλικία των συμμετεχόντων/ουσών, τις εμπειρίες, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, την προηγούμενη θεατρική τους εμπειρία, την ενασχόληση τους με το Εκπαιδευτικό Δράμα και τη δυναμική της ομάδας. Απαραίτητο είναι επίσης, σε περίπτωση που παραστεί ανάγκη, να έχει ο/η εκπαιδευτικός την ευελιξία να αλλάξει ή να αναπροσαρμόσει τις τεχνικές ανάλογα με τη συμμετοχή και ανταπόκριση των μαθητών/τριών. Σαφώς, ο/η εκπαιδευτικός ανάλογα με τους στόχους και την τάξη του/της, μπορεί να εφαρμόσει κάποια δική του/της παραλλαγή ή να δημιουργήσει μια νέα τεχνική με βάση τα στοιχεία του θεάτρου (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Παρακάτω παρατίθενται οι τεχνικές που ανήκουν σε κάθε μια από τις κατηγορίες που περιγράφηκαν παραπάνω.

❖ Τεχνικές για τη δημιουργία του δραματικού πλαισίου.

- Ακίνητη/παγωμένη εικόνα (Still-Image/Frozen Picture/Tableau). Οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν τα σώματά τους, δημιουργώντας μια εικόνα, η οποία αναπαριστά μια στιγμή της δράσης, ένα θέμα ή μια ιδέα. Ωστόσο, αυτή η ακίνητη εικόνα εμπεριέχει μια δυναμική, η οποία προέρχεται από την ίδια την ακινησία που συγκεντρώνει μέσα της όλο το νόημα. Επίσης, δίνει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να ασκηθούν στην ανάγνωση της εικόνας. Μια σειρά από ακίνητες εικόνες, είναι να δυνατό να χτίσουν ένα ρόλο.
- Ανολοκλήρωτο υλικό (Unfinished Materials). Σ' αυτή την τεχνική παρουσιάζεται στους/στις μαθητές/τριες ένα υλικό που δεν βρίσκεται σε πλήρη μορφή, όπως η αρχή μιας ιστορίας, μια μισοκαμένη σελίδα βιβλίου κ.λπ. Οι μαθητές/τριες παρατηρούν το υλικό, συγκεντρώνουν πληροφορίες, κάνουν υποθέσεις και τις δοκιμάζουν μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος, διαπραγματεύοντας το νόημα.
- Χτίζω τη «στάση» του ρόλου (Modeling). Ένας/μία από τους/τις μαθητές/τριες παίρνει θέση στο κέντρο της αίθουσας ως μοντέλο υποδύμενος έναν ρόλο. Οι υπόλοιποι προσπαθούν να μαντέψουν τον τρόπο με τον οποίο στέκεται ο ρόλος, λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες μέσα στις οποίες βρίσκεται. Όποιος θέλει μπορεί να δώσει οδηγίες στο μοντέλο και η ομάδα στο τέλος θα αποφασίσει ποια από τις στάσεις είναι η πιο αντιπροσωπευτική.
- Κυκλικό Δράμα (Circular Drama). Η ομάδα χωρίζεται σε μικρότερες ομάδες. Κάθε υποομάδα αναλαμβάνει έναν κοινό ρόλο, ο οποίος είναι σε ειδική σχέση με τον κεντρικό ρόλο του Εκπαιδευτικού Δράματος τον οποίο υποδύεται ο/η εκπαιδευτικός. Οι ομάδες προετοιμάζουν τους ρόλους τους και παίρνουν θέσεις, έτσι ώστε να σχηματιστεί ένας νοερός κύκλος. Ο/η εκπαιδευτικός σε ρόλο περνά από κάθε ομάδα με τη σειρά και αυτοσχεδιάζει μαζί της. Οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να εξετάσουν τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους συμπεριφέρεται ο κεντρικός ρόλος σε ποικίλα πλαίσια ιδιωτικής και δημόσιας ζωής.

- Ομαδική δημιουργία χώρου (Defining Space). Οι μαθητές/τριες προσπαθούν να δημιουργήσουν τον κυρίως χώρο που διαδραματίζεται το Εκπαιδευτικού Δράμα με διάφορα αντικείμενα και έπιπλα. Προσπαθούν με τον τρόπο αυτό να μεταδώσουν νόημα μέσω της διευθέτησης του χώρου.
- Ομαδική ζωγραφική (Collective Drawing). Οι μαθητές/τριες ζωγραφίζουν από κοινού μια ζωγραφιά που αναπαριστά κάποιο χώρο ή κάποια πρόσωπα του Δράματος. Με αυτόν τον τρόπο δίνουν συγκεκριμένη μορφή σε πρόσωπα ή χώρους τους οποίους έχουν συλλάβει με τη φαντασία τους.
- Ομαδική κατασκευή χώρου σε μακέτα.
- Παραγωγή ήχων (Soundtracking). Η επιλογή των κατάλληλων ήχων από τους/τις μαθητές/τριες συμβάλει στη δημιουργία ατμόσφαιρας.
- Παιχνίδια (Games). Τα παιχνίδια στο Εκπαιδευτικό Δράμα μπορούν να έχουν πολλές χρήσεις. Για παράδειγμα, να βοηθήσουμε τα μέλη μιας καινούριας ομάδας να δεθούν μεταξύ τους και να αναπτύξουν δεξιότητες. Στην αρχή μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να εισαχθεί το θέμα. Τα παιχνίδια είναι ιδιαίτερα χρήσιμα καθώς εμπεριέχουν πολλά δραματικά στοιχεία, όπως την τελετουργία, το παιχνίδι ρόλων, την αφήγηση, τη συμβολική χρήση του χώρου, τη συμβολική δράση. Το παιχνίδι προσφέρει μια αυστηρά ελεγχόμενη και ταυτόχρονα ελκυστική μορφή που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ώστε οι μαθητές/τριες να αυτοπειθαρχήσουν σε στιγμές έντονης δράσης.
- Προσωπικά αντικείμενα του ρόλου (Objects of Character). Ο/η εκπαιδευτικός επιλέγει και φέρνει στην ομάδα αντικείμενα ενδεικτικά κοινωνικού και ψυχολογικού προφίλ τα οποία μπορούν να αποκαλύψουν στοιχεία χαρακτήρων κάποιου συγκεκριμένου ρόλου ή ρόλων προς επινόηση. Τέτοια αντικείμενα μπορεί να είναι ρούχα, αξεσουάρ, προσωπικά αντικείμενα, επιστολές, φωτογραφίες κ.ά. Οι μαθητές/τριες με βάση τις πληροφορίες που μπορούν να αντλήσουν από αυτά και με υποθέσεις που μπορούν να κάνουν θα φτιάξουν ρόλους και θα δημιουργήσουν θεατρική σύνθεση.
- Ρόλος στον τοίχο (Role-on-the-Wall). Ένα μέλος της ομάδας ξαπλώνει πάνω σε χαρτί του μέτρου σε μια πόζα την οποία, όπως ο ίδιος πιστεύει, θα είχε ο ρόλος, τον οποίο η ομάδα καλείται να διερευνήσει. Κάποια από τα υπόλοιπα μέλη σχεδιάζουν στο χαρτί το περίγραμμα του κορμιού του. Το χαρτί αναρτάται σε τοίχο. Καθώς η δράση αναπτύσσεται, οι μαθητές/τριες καλούνται να γράψουν μέσα στο περίγραμμα σκέψεις ή συναισθήματα του ρόλου και έξω από το περίγραμμα σκέψεις και συναισθήματα δικά τους ή των άλλων προσώπων του Εκπαιδευτικού Δράματος με σκοπό να διερευνήσουν και να κατανοήσουν σε βάθος τον ρόλο.
- Συλλογικός ρόλος (Collective Character). Τον ρόλο ενός χαρακτήρα υποδύονται πάνω από ένας/μία μαθητές/τριες ταυτόχρονα. Για παράδειγμα, κάθε μαθητής/τρια μπορεί να εκφράσει μια διαφορετική οπτική της προσωπικότητας του ίδιου χαρακτήρα και δεν είναι απαραίτητο να υπάρχει ομοφωνία. Έτσι, διαμορφώνεται ένα είδος διαλόγου ανάμεσα στα άτομα που

συμμετέχουν στον συλλογικό ρόλο. Η τεχνική αυτή τους βοηθάει να χτίσουν ένα σύνθετο χαρακτήρα προς διερεύνηση.

- Τίτλοι. Οι μαθητές/τριες καλούνται να αποδώσουν με τίτλους το νόημα μιας εικόνας ή μιας σκηνής. Οι διάφοροι τίτλοι μπορούν να μας δώσουν ορισμένες φορές διαφορετικές ερμηνείες μιας εικόνας ή μιας σκηνής.
 - ❖ Τεχνικές για την ανάπτυξη της πλοκής. Οι τεχνικές αυτές χρησιμοποιούνται για την εστίαση σε γεγονότα ή σε συναντήσεις που είναι σημαντικές για την ανάπτυξη της πλοκής.
- Ανακριτική καρέκλα (Hot-Seating). Ένας/μία μαθητής/τρια κάθεται σε μια καρέκλα. Οι υπόλοιποι του/της κάνουν ερωτήσεις κι εκείνος/η απαντά «μέσα» στον ρόλο σαν να είναι ο/η ίδιο/α ο ρόλος, σε σχέση με τις πράξεις, τα κίνητρα, τις σκέψεις, τις αξίες του/της κ.λπ. Οι υπόλοιποι που κάνουν τις ερωτήσεις μπορούν να είναι επίσης σε κάποιο ρόλο, μπορεί και όχι. Δεν προηγείται καμιά προετοιμασία. Αυτή η τεχνική χρησιμοποιείται για να γίνει εμβάθυνση σε ρόλο ή να αντληθούν περισσότερες πληροφορίες για το έργο ή να συνθέσουν μια δράση θεατρική. Γενικά, η εύστοχη ανάκριση στη συγκεκριμένη δραστηριότητα έχει ως αποτέλεσμα τον εμπλουτισμό του ρόλου, αφενός, και αφετέρου την εμβάθυνση της ανθρώπινης συμπεριφοράς.
- Αυτοσχεδιασμός όλης της ομάδας με δάσκαλο/α σε ρόλο (Whole-group Drama). Όλοι οι μαθητές/τριες παίρνουν μέρος σε έναν αυτοσχεδιασμό. Με την τεχνική αυτή η ομάδα βιώνει την ιστορία του Εκπαιδευτικού Δράματος σαν να συμβαίνει εδώ και τώρα. Καθώς ο/η εκπαιδευτικός χειρίζεται το Εκπαιδευτικό Δράμα από μέσα, η ομάδα δέχεται προκλήσεις, αντιμετωπίζει καταστάσεις, προβληματίζεται για τις συνέπειες μιας πράξης, παίρνει αποφάσεις.
- Δάσκαλος/α σε ρόλο (Teacher-in-Role). Η επιλογή του είδους του ρόλου πρέπει να γίνει πολύ προσεκτικά. Ένας ρόλος υψηλού status μπορεί να χρησιμεύσει στο να οργανωθεί γρήγορα η ομάδα ή στο να λειτουργήσει εξουσιαστικά. Μπορεί, ακόμα, να χρησιμοποιηθεί για να προκαλέσει αντιδράσεις σε ένα παθητικό γκρουπ μαθητών/τριών. Ένας ρόλος χαμηλού status θα ενισχύσει τους/τις μαθητές/τριες με χαμηλή αυτοπεποίθηση και θα τους δώσει κίνητρο για δράση. Ένας ρόλος ίσου status συχνά χρησιμοποιείται για να εδραιώσει τη συνοχή της ομάδας, να προκαλέσει τη συζήτηση και να οργανώσει, διακριτικά, την ομάδα. Ένας ρόλος διπλωμάτη, δηλαδή ένα πρόσωπο που δεν είναι απόλυτα υπεύθυνο για κάτι, ή ένας ρόλος που προκύπτει από ένα άτομο σε θέση εξουσίας είναι πολύ χρήσιμος κι ευέλικτος ρόλος. Δίνει τη δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να υποστηρίξει τον/τη μαθητή/τρια και τη συνεισφορά του/της ή να παραστήσει το *δικηγόρο του διαβόλου*. Να παρουσιάσει, δηλαδή, ισχυρά επιχειρήματα εναντίον μιας πρότασης ή ενός σχεδίου με σκοπό να προκαλέσει τη συνέχεια του διαλόγου. Πολλοί άνθρωποι που ασχολούνται πρακτικά με το θέατρο χρησιμοποιούν κάτι συνθηματικό που σηματοδοτεί το χαρακτήρα (μια χαρακτηριστική κίνηση, ένα αντικείμενο κ.λπ.) του δασκάλου/ας σε ρόλο.
- Διάδρομος της συνείδησης (Conscience Alley). Ή αλλιώς το *τούνελ της σκέψης*. Οι μαθητές/τριες σχηματίζουν δύο σειρές που αντικρίζει η μία την άλλη, αφήνοντας αρκετό χώρο μεταξύ τους,

ώστε κάθε χαρακτήρας να μπορεί να διασχίζει τον διάδρομο. Καθώς ο χαρακτήρας προχωρά στον διάδρομο, οι άλλοι/ες του/της λένε πράγματα που ίσως έχει στο μυαλό του/της. Σε μια προέκταση αυτής της τεχνικής, θα μπορούσε η κάθε πλευρά να λέει σκέψεις που πιθανόν να έχει στο μυαλό του ο χαρακτήρας σε σχέση, όμως, με τον ρόλο του.

- Κύκλος της συνείδησης (Consciousness Circle). Η τεχνική αυτή είναι παρόμοια με το διάδρομο της συνείδησης. Σε αυτή την περίπτωση, οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε δύο ομάδες και σχηματίζουν αντίστοιχα δύο ομόκεντρους κύκλους.
- Κύκλος του κουτσομπολιού (Gossip Circle). Ο/η εκπαιδευτικός σε ρόλο φροντίζει να διαδοθεί στους/στις μαθητές/τριες, που είναι επίσης σε ρόλο, κάποια φήμη που αφορά την ιδιωτική ή τη δημόσια ζωή των προσώπων του Εκπαιδευτικού Δράματος. Καθώς οι φήμες μεταδίδονται στην ομάδα, μπορούν να πάρουν υπερβολικές διαστάσεις. Με την τεχνική αυτή εισάγεται δραματική ένταση στο Εκπαιδευτικό Δράμα. Πολλές φορές η συγκεκριμένη τεχνική χρησιμοποιείται για να εντοπιστούν προκαταλήψεις, συγκρούσεις και αντιθέσεις που πρόκειται να διερευνηθούν αργότερα.
- Συμβούλια (Meetings). Τα μέλη της ομάδας συγκεντρώνονται, προκειμένου να ενημερωθούν για κάτι, να σχεδιάσουν ένα πρόγραμμα δράσης, να βρουν μια λύση, να πάρουν μια κοινή απόφαση, κ.λπ. Η τεχνική αυτή δίνει τη δυνατότητα να εξεταστεί ένα θέμα από πολλές μεριές, να ακουστούν εναλλακτικές προτάσεις και να υποστηριχθεί μια άποψη με επιχειρήματα. Προωθείται έτσι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και οι δεξιότητες του προφορικού λόγου.
- Τηλεφωνικές συνδιαλέξεις (Telephone Conversations). Οι μαθητές/τριες σε ρόλο συμμετέχουν σε μια τηλεφωνική συνδιάλεξη. Η συνδιάλεξη μπορεί να γίνει ταυτόχρονα σε ζευγάρια ή να συνδιαλέγεται κάθε φορά ένα ζευγάρι και οι άλλοι να παρακολουθούν. Επίσης, μπορεί μια ομάδα να παρακολουθεί τη μία μόνο πλευρά της συζήτησης από έναν εθελοντή, που υποτίθεται ότι μιλάει στο τηλέφωνο. Η τεχνική αυτή εισάγει νέες πληροφορίες, προχωράει την πλοκή, δημιουργεί ένταση.
 - ❖ Τεχνικές για τη δημιουργία αναπαραστάσεων. Με τις τεχνικές αυτές, οι μαθητές/τριες δημιουργούν διάφορες αναπαραστάσεις μέσω επιλεγμένης χρήσης της γλώσσας, της κίνησης και των αντικειμένων.
- Θέατρο της αγοράς (Forum Theatre). Από το ρωμαϊκό forum (αγορά), όπου γινόταν ανταλλαγή ιδεών και λύνονταν οι διαφορές και τα προβλήματα. Αποτελεί βασικό μέσο του θεάτρου των Καταπιεσμένων, ένα είδος πολιτικού θεάτρου. Ξεκίνησε από τον Augusto Boal στη Βραζιλία και διαπραγματεύεται κοινωνικά θέματα. Ενεργοποιεί τον θεατή ώστε να γίνει δρων-θεατής (spect-actor), να συμμετέχει στη λύση του προβλήματος να άρει με έναν τρόπο την προσωπική ή κοινωνική καταπίεση. Ηθοποιοί και θεατές, όλοι/ες εμπλέκονται και συνδημιουργούν. Υπάρχει ο/η joker ή facilitator (μεσολαβητής/τρια), ο/η οποίος/α δίνει διεξόδους σε τυχόν προβλήματα. Μπορεί να παγώσει μια σκηνή, ενώ το κοινό ανά πάσα στιγμή παρεμβαίνει στη δράση. Το *Θέατρο Φόρουμ* είναι ίσως η πιο κοινή παραστατική έκφραση του Θεάτρου των Καταπιεσμένων, και το

πιο γνωστό και δημοφιλές από όλες του τις μορφές. Με την τεχνική αυτή δίνεται η δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να παρακολουθούν με προσοχή και με αίσθημα ευθύνης το δρώμενο, να συζητούν και να διαπραγματεύονται το νόημά του, αλλά και να διερευνούν μέσω της δραματικής πράξης μια κατάσταση.

- Σκηνές ή στιγμιότυπα (Small-Group Play-Making). Οι μαθητές/τριες, δουλεύοντας σε ομάδες, σχεδιάζουν και παρουσιάζουν σκηνές από την ιστορία του Εκπαιδευτικού Δράματος, χρησιμοποιώντας κίνηση και λόγο. Η παρουσίαση αν και προετοιμασμένη, στηρίζεται στον αυτοσχεδιασμό. Μέσω των σκηνών δημιουργούνται υποθέσεις για τη συμπεριφορά και τη δράση των ρόλων και παρουσιάζονται εναλλακτικές προτάσεις για την εξέλιξη των γεγονότων. Η τεχνική αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε πολλές φάσεις του Εκπαιδευτικού Δράματος. Οι μαθητές/τριες καλλιεργούν τη φαντασία, την κριτική τους σκέψη, τα εκφραστικά τους μέσα και τη χρήση της θεατρικής μορφής.
- Τελετουργίες (Ceremonies and Ritual). Οι μαθητές/τριες, υποδυόμενοι διάφορους ρόλους, δημιουργούν τελετές και τελετουργίες, για να σηματοδοτήσουν κάποια σημαντικά γεγονότα, όπως μια επέτειο, έναν γάμο, ένα μνημόσυνο, τη μύηση σε μια οργάνωση κ.λπ. Πρόκειται για μια καλά δομημένη δραστηριότητα, που αντανάκλα τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά μιας ομάδας. Η γλώσσα, οι ήχοι, η κίνηση και τα σκηνικά αντικείμενα που ενδεχομένως θα χρησιμοποιηθούν αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα και συμβολική σημασία. Η τεχνική αυτή συντελεί στη δημιουργία δραματικής έντασης, οπότε χρησιμοποιείται στην κατάλληλη φάση του Εκπαιδευτικού Δράματος.
 - ❖ Τεχνικές για αναστοχασμό.
- Ανίχνευση/παρακολούθηση της σκέψης του ρόλου (Thought-Tracking). Με τον συγκεκριμένο τρόπο, ενδυναμώνεται ο ρόλος, αξιολογείται το έργο και αποκαλύπτονται οι ανομολόγητες σκέψεις/αντιδράσεις των ρόλων σε ορισμένες στιγμές της δράσης. Ενώ κάποιος/α υποδύεται ένα ρόλο, ο/η εκπαιδευτικός σταματά τη δράση και δείχνει έναν/μία μαθητή/τρια. Αυτός/ή θα απαντήσει «μέσα» σε ρόλο σε μια ερώτηση για το πώς νιώθει ή τι σκέφτεται. Αυτή η άσκηση μπορεί, επίσης, να εφαρμοστεί και σε μια «παγωμένη» ομάδα μαθητών/τριών, οι οποίοι/ες θα εκφράζουν δυνατά τις σκέψεις τους, σαν ηχητική υπόκρουση στη δράση.
- Σύνταξη κειμένων. Οι μαθητές/τριες καλούνται να γράψουν, σε ρόλο ή εκτός ρόλου, κάποιο κείμενο σχετικό με τις ανάγκες του Εκπαιδευτικού Δράματος, όπως ένα ημερολόγιο, επιστολή, δημοσιογραφική είδηση, συνθήματα κ.λπ. Τα κείμενα που γράφονται από την οπτική γωνία του ρόλου μπορούν να αποκαλύψουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα ενός προσώπου, να φωτίσουν μια κατάσταση, την ιδεολογία μιας ομάδας κ.λπ. Η τεχνική αυτή βοηθάει τους/τις μαθητές/τριες να αναπτύξουν τη δεξιότητα στο γράψιμο, να υιοθετήσουν την κατάλληλη γλωσσική ποικιλία και το ανάλογο ύφος για τη συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίπτωση.
- Ομαδικό γλυπτό (Group Sculpture). Οι μαθητές/τριες με τα σώματά τους σχηματίζουν ένα γλυπτό, μια εικονική, μη ρεαλιστική αναπαράσταση, χωρίς προηγούμενη συνεννόηση. Με την τεχνική αυτή δίνεται η δυνατότητα να αποδώσουν συγκεκριμένη μορφή στο νόημα μίας έννοιας.

- Παίρνοντας απόσταση (Space Between). Οι μαθητές/τριες καλούνται να κρατήσουν συναισθηματική απόσταση από τον/την ήρωα/ίδα. Αυτό μπορούν να το πετύχουν τοποθετώντας τους ρόλους στο χώρο σε απόσταση ανάλογη με τη συναισθηματική σχέση που έχουν με τον/την ήρωα/ίδα. Τα πρόσωπα που έχουν στενή συναισθηματική σχέση τοποθετούνται κοντά και μακριά αυτά που είναι απόμακρα ή αποξενωμένα.

Ανάλογα με την ηλικία των παιδιών, σε κάποια επεισόδια στο Εκπαιδευτικό Δράμα μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε και τις κατάλληλες κινητικές δραστηριότητες, ώστε να δώσουμε την ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να διαπραγματευτούν το νόημα μέσα από την κίνηση. Μέσα από μια κινητική δραστηριότητα οι μαθητές/τριες μπορούν να εκφράσουν μια ιδέα, ένα συναίσθημα, να διερευνήσουν συμπεριφορές και καταστάσεις και να δημιουργήσουν ένταση και ατμόσφαιρα. Τέλος, οι κινητικές δραστηριότητες μπορούν να συνδυαστούν με μουσική ή με την παραγωγή ήχων (Σέρρη 1991. Neelands & Goode, 2000. Kempe, 2005. Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007. Σέξτου 2007. Κοντογιάννη, 2008. Ζαφειριάδης & Δαρβούδης 2010. Παπαδόπουλος, 2010).

7. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στο Εκπαιδευτικό Δράμα

Το Εκπαιδευτικό Δράμα αναπτύσσεται σε ένα περιβάλλον συνεργατικής μάθησης, στο οποίο οι μαθητές/τριες εργάζονται όλοι/ες μαζί, για να επιτύχουν έναν κοινό σκοπό. Παράλληλα, ωστόσο, εξυπηρετούνται και στόχοι που αφορούν τις διαπροσωπικές επαφές και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Κοντογιάννη, 2008). Ο ρόλος λοιπόν του/της εκπαιδευτικού προφανώς και αλλάζει, καθώς ευθύνη του/της πλέον είναι να εμψυχώσει την ομάδα και να προτείνει καταστάσεις και δράσεις που ευνοούν τη μάθηση. Το Εκπαιδευτικό Δράμα, ως μέθοδος διδασκαλίας, είναι προσιτό σε οποιοδήποτε/οποιαδήποτε εκπαιδευτικό είναι διατεθειμένος/η να εγκαταλείψει τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και να αναλάβει τον ρόλο του/της διευκολυντή της μαθητικής εξερεύνησης, της ανάπτυξης, της έκφρασης και της επικοινωνίας των ιδεών, των αντιλήψεων και των συναισθημάτων, από το να είναι απλός/ή μεταφορέας της γνώσης (Wagner, 1976. Κουρετζής, 1991). Μέσα από τον καινούριο ρόλο του/της εκπαιδευτικού, η τέχνη, ως πηγή μόρφωσης, σε συνδυασμό με τη γνώση, ως πηγή κριτικής σκέψης, καθίσταται το κατεξοχήν μέσο αγωγής και παιδείας (Γραμματάς, 2004).

Ο/η εκπαιδευτικός-εμψυχωτής/τρια δε χρειάζεται να έχει τεράστιες γνώσεις ή εμπειρίες για να εφαρμόσει το Εκπαιδευτικό Δράμα. Η διάθεση του/της κυρίως για αυτομόρφωση είναι αρκετά για να τα καταφέρει. Πρωτίστως αυτό που χρειάζεται ένας/μία εκπαιδευτικός-εμψυχωτής/τρια είναι ψυχή και να είναι διατεθειμένος/η να την καταθέσει στη σχολική τάξη (Κοντογιάννη, 2008).

Μία από τις βασικές παιδαγωγικές αρχές του Εκπαιδευτικού Δράματος είναι αυτή της μη κατευθυντικής μάθησης (self-directed learning). Βάση της αρχής αυτής, οι *Bowell & Hear* (2005) ανέφεραν τον τετραπλό ρόλο του/της εκπαιδευτικού, ο οποίος έγκειται στις παρακάτω λειτουργίες:

- Του/της συγγραφέα, που βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να συμβάλουν ώστε η ιστορία του Εκπαιδευτικού Δράματος να ξεδιπλωθεί με τρόπο που να εξυπηρετεί τους εκπαιδευτικούς του στόχους.
- Του/της σκηνοθέτη, που ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες-ηθοποιούς να ανακαλύψουν την κατάλληλη δραματική φόρμα, η οποία εξυπηρετεί, τόσο το νόημα της ιστορίας του Εκπαιδευτικού Δράματος όσο και τους εκπαιδευτικούς του στόχους.
- Του/της ηθοποιού, μέσω της στρατηγικής δάσκαλος/α σε ρόλο, που ερμηνεύει με τρόπο που υποστηρίζει τους ρόλους που έχουν επιλέξει οι μαθητές/τριες αλλά και με τρόπο που συντελεί στην περαιτέρω εξέλιξη αυτών των ρόλων.
- Του/της παιδαγωγού, που συντονίζει όλες τις παραπάνω λειτουργίες έχοντας διαρκώς κατά νου, εκτός από το φανταστικό πλαίσιο του Εκπαιδευτικού Δράματος, τον πραγματικό κόσμο των μαθητών/τριών του/της, της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, της κοινότητας και της κουλτούρας στην οποία ανήκουν.

Απαραίτητη προϋπόθεση για να μπορέσει ένας/μία εκπαιδευτικός να εφαρμόσει το Εκπαιδευτικό Δράμα στην τάξη του/της είναι η πολύ καλή προετοιμασία του/της, πάνω στην αναδιάρθρωση του αρχικού αφηγηματικού κειμένου σε δραματικό κείμενο και το στήσιμο του στην τάξη. Σε καμιά περίπτωση ο/η εμπυχωτής/τρια δεν πρέπει να αφήσει στην τύχη την εξέλιξη της δραστηριότητας του Εκπαιδευτικού Δράματος. Επίσης, θα πρέπει να είναι προετοιμασμένος/η να αντιμετωπίσει πολλές δυσκολίες, όπως την άρνηση των μαθητών/τριών να ασχοληθούν με τις δραστηριότητες που τους έχει ετοιμάσει, τις συγκρούσεις για τη διεκδίκηση ρόλων, την έλλειψη ενδιαφέροντος, ενέργειας και διάθεσης. Η δραματοποίηση έχει το ζωντανό στοιχείο μέσα της, το οποίο είναι αυτό που μπορεί να οδηγήσει σε τυχαίες και απρόοπτες καταστάσεις, τις οποίες ο/η εμπυχωτής/τρια θα πρέπει να εκμεταλλευτεί και να αξιοποιήσει με την ομάδα του (Σέξτου, 2007).

Κατά την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος, προτεραιότητα του/της εκπαιδευτικού ως εμπυχωτή/τριας μιας μαθητικής ομάδας είναι η αναζήτηση της αυθεντικότητας και γνησιότητας του βιώματος των μετεχόντων/ουσών, που επιτυγχάνεται με την εισαγωγή την κατάλληλη στιγμή του εστιακού κέντρου (focus) και της δραματικής έντασης (dramatic tension), ώστε να επικεντρωθεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και να παραμείνει αμείωτο κατά τη διερεύνηση των δρωμένων. Σε αυτό συμβάλλει και η εισαγωγή των κατάλληλων κάθε φορά τεχνικών που δημιουργούν περιορισμούς, καθυστερήσεις ή ανατροπές και βασίζονται στην έκπληξη, την αβεβαιότητα, την έλλειψη χρόνου ή χώρου, τις μπερδεμένες σχέσεις, την απαγόρευση (Παπαδόπουλος, 2010).

Ο/η εκπαιδευτικός ως εμπυχωτής/τρια, επιστρατεύει τη γνώση και την εμπειρία του/της για να κινητοποιήσει τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη των μαθητών/τριών του/της. Σχεδιάζει προσεκτικά το γενικό πλαίσιο της δράσης της μαθητικής ομάδας, ανάλογα με τη γνωστική, παιδαγωγική και ψυχοκοινωνική στόχευση που θέτει κάθε φορά. Ταυτόχρονα, όμως, είναι έτοιμος/η να αποστασιοποιηθεί από τον αρχικό σχεδιασμό, όταν η παρέκκλιση υπαγορεύεται από τον ρυθμό της ομαδικής δράσης ή να παρέμβει βελτιωτικά, όταν στη δράση της ομάδας παρουσιάζονται σημαντικές

αποκλίσεις από την αρχική στοχοθεσία (Somers, 1994). Προσαρμόζει τα ερεθίσματα που εκπέμπει (λεκτικά, οπτικά, ηχητικά) στην εκάστοτε συγκινησιακή κατάσταση και αφήνει τη δική του/της αίσθηση να λειτουργεί, ώστε να θέσει σε λειτουργία και την αίσθηση των μαθητών/τριών του/της (Παπαδόπουλος, 2010). Επομένως, ο/η εκπαιδευτικός ως εμπυχωτής/τρια δε στοχεύει μόνο στην όξυνση των αισθήσεων των μαθητών/τριών, αλλά και στην καλλιέργεια των στοιχείων πολλαπλής ευφυΐας με έμφαση στη γλωσσική, την κιναισθητική, τη διαπροσωπική και την ενδοπροσωπική (Gardner, 1983).

Η Dorothy Heathcote υποστήριξε ότι η ικανότητα του/της εκπαιδευτικού έγκειται στο να δημιουργήσει μια απελευθερωτική ατμόσφαιρα μέσα στην τάξη, να μπορεί δηλαδή και ο/η ίδιος/α να αλλάζει ρόλους, χωρίς να είναι παντογνώστης/στρια, αλλά και να παντρεύει τις ιδέες των μαθητών/τριών. Επίσης, ο Gavin Bolton υποστήριξε ότι απαραίτητο στοιχείο για να μπορέσουν οι μαθητές/τριες να αποκαλύψουν όλο τον παιδικό τους ψυχισμό την ώρα της δραματικής έντασης, είναι η καλλιέργεια εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας ανάμεσα στον/στην εμπυχωτή/τρια και τους/τις μαθητές/τριες (Heathcote & Bolton, 1995).

Η Κοντογιάννη (2008) τόνισε ότι ο/η εκπαιδευτικός-εμπυχωτής/τρια πρέπει να ανιχνεύει τις ανάγκες των μαθητών/τριών και να προσπαθεί να δουλέψει με αυτές. Πρέπει να προσανατολίζει, λοιπόν, το Εκπαιδευτικό Δράμα προς αυτή την κατεύθυνση και σύμφωνα με αυτά που θέλει ο/η ίδιος/α να επιτύχει. Η ισορροπία ανάμεσα στον ρόλο και τη στάση του/της εκπαιδευτικού αποτελεί επίσης ένα ακόμα κλειδί για την επιτυχία του Εκπαιδευτικού Δράματος στο σχολείο. Η ενεργητική ακρόαση είναι επίσης μια δεξιότητα την οποία ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να καλλιεργήσει ο/η ίδιος/α πρώτα στον εαυτό του/της και έπειτα στους/στις μαθητές/τριες του/της. Είναι πάρα πολύ σημαντικό ο/η εκπαιδευτικός να αφουγκράζεται την άποψη του κάθε μαθητή/τριας και να ανταποκρίνεται σε αυτή.

Επιπλέον, θα πρέπει να διασφαλίζει καλές συνθήκες εργασίας για όλους/ες. Το πλαίσιο θα πρέπει να είναι κατάλληλο ώστε να μπορέσει να αναπτυχθεί η εργασία. Το πλαίσιο μπορεί να αφορά τον χώρο και τη διαρρύθμισή του, τις διάφορες πηγές πληροφόρησης και τα υλικά αντικείμενα. Ο/η εκπαιδευτικός-εμπυχωτής/τρια θα πρέπει να συμπορεύεται με τους/τις μαθητές/τριες του/της σε μια από κοινού αναζήτηση. Ορίζουν μαζί το θέμα, ώστε να είναι αξιόλογο και να αξιοποιείται το δυναμικό του Εκπαιδευτικού Δράματος και οι δυνατότητες των μαθητών/τριών. Τέλος, σημαντική είναι η στάση του/της εκπαιδευτικού-εμπυχωτή/τριας κατά τη διαδικασία του αναστοχασμού και της αξιολόγησης της εργασίας, καθώς αποτελεί μια πολύ αποδοτική φάση, γιατί τότε ακριβώς συντελούνται πολύ σημαντικές διεργασίες.

Κλείνοντας θα ήθελα να παρουσιαστούν συνοπτικά οι διάφορες θέσεις που μπορεί να πάρει ο/η εκπαιδευτικός-εμπυχωτής/τρια όπως αυτές τις παρουσιάζει η Άλκηστις (1998) στο βιβλίο της, «Το Βιβλίο της Δραματοποίησης». Οι θέσεις αυτές είναι:

- Ο/η εκπαιδευτικός-παντογνώστης/στρια, όπου είναι το πρόσωπο που γνωρίζει τα πάντα και οι μαθητές/τριες απευθύνονται σε αυτόν/ή για οποιαδήποτε λεπτομέρεια.

- Ο/η εκπαιδευτικός-πηγή πληροφοριών, όπου οι πληροφορίες παρέχονται στους/στις μαθητές/τριες μόνο και εφόσον το ζητήσουν.
- Ο/η εκπαιδευτικός-αγνοών, όπου οι μαθητές/τριες απευθύνονται σε αυτόν/ή κάνοντας ερωτήσεις, αλλά εκείνος/η δεν καλύπτει καμία απορία τους.
- Ο/η εκπαιδευτικός-γνώμονας, όπου είναι το πρόσωπο που κάνει νύξεις και υποδείξεις.
- Ο/η εκπαιδευτικός-(θεατής, ακροατής, κριτικός).
- Ο/η εκπαιδευτικός-προμηθευτής/τρια, όπου παρέχει ότι είναι απαραίτητο.
- Ο/η εκπαιδευτικός-δικηγόρος του διαβόλου, όπου είναι το πρόσωπο που αντιτίθεται σε οτιδήποτε πουν οι μαθητές/τριες, με σκοπό να διευρύνει τη σκοπιά του θέματος.
- Ο/η εκπαιδευτικός-(παρών/ούσα, απών/ούσα), όπου βρίσκεται κοντά στους/στις μαθητές/τριες, ως παρουσία και έτσι παρέχει στην ομάδα μια αίσθηση ασφάλειας. Κρατά ωστόσο διακριτική στάση και αρνείται να συμμετάσχει.

8. Σχεδιασμός του Εκπαιδευτικού Δράματος

Όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενα κεφάλαια, οι εκπαιδευτικοί για να κινητοποιήσουν τους/τις μαθητές/τριες τους, όταν έχουν να παρουσιάσουν νέες πληροφορίες, χρησιμοποιούν διάφορες τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος. Οι δραστηριότητες αυτές δομούνται σε ένα σύνολο που ονομάζεται *σενάριο*. Ένα μάθημα που βασίζεται σε τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος αποτελείται γενικά από τρία μέρη: εισαγωγή, ανάπτυξη και κλείσιμο. Η εισαγωγή περιλαμβάνει κυρίως δραστηριότητες για το ζέσταμα των μαθητών/τριών και την εισαγωγή τους στο θέμα. Η ανάπτυξη περιλαμβάνει δραστηριότητες, ώστε οι μαθητές/τριες να εισαχθούν για τα καλά στο νόημα του Εκπαιδευτικού Δράματος. Στο στάδιο αυτό θα έρθουν αντιμέτωποι/ες με ενστάσεις, εμπόδια που πρέπει να ξεπεράσουν, αποστολές που πρέπει να ολοκληρώσουν και καταστάσεις που πρέπει να αμφισβητήσουν. Στο κλείσιμο, γίνεται σύνοψη των βασικών σημείων του σεναρίου και αξιολογείται σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια. Στη φάση αυτή γίνεται εξέταση των πεποιθήσεων ή των γνώσεων οποιασδήποτε μορφής, οι οποίες αποτέλεσαν τους στόχους της διδακτικής παρέμβασης. Ιδιαίτερα σημαντικές δραστηριότητες είναι ο στοχασμός και ο αναστοχασμός, καθώς μέσα από αυτές τις δραστηριότητες καθίσταται δυνατή η δόμηση της γνώσης πάνω στην εμπειρία (Σέρρη, 1991. Αλκηστις 1998. Σέξτου 2007).

Γενικές αρχές σχεδιασμού Εκπαιδευτικού Δράματος

Ο/η εκπαιδευτικός κατά τη διαδικασία σχεδιασμού ενός Εκπαιδευτικού Δράματος θα πρέπει να λάβει υπόψη του: να δημιουργήσει ένα περιβάλλον υποστηρικτικό για τους/τις μαθητές/τριες, στο οποίο θα υπάρχει σεβασμός, και θα εκτιμάται η ατομική και η ομαδική δουλειά. Καλό είναι να

προωθεί και να ενδυναμώνει την αυτόνομη μάθηση, να αναθέτει δηλαδή ευθύνες για τη δουλειά, ώστε οι μαθητές/τριες να αισθάνονται ότι τους ανήκει. Επίσης, απαραίτητη είναι η επιλογή και η χρήση του Εκπαιδευτικού Δράματος με ευαισθησία, ώστε να προσφέρει στους/στις μαθητές/τριες σπουδαία μαθησιακή εμπειρία, αποφεύγοντας να τους/τις αφήνει συναισθηματικά εκτεθειμένους/ες, ιδιαίτερα όταν τα θέματα αγγίζουν ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα. Τέλος, ο χρόνος που θα χρειαστεί θα πρέπει να εκτιμηθεί όσο το δυνατόν καλύτερα, ώστε να εμπλακούν σταδιακά όλοι/ες οι μαθητές/τριες στο Εκπαιδευτικό Δράμα, όπως επίσης και ο χρόνος που θα χρειαστεί στο τέλος, όπου οι μαθητές/τριες πρέπει να βγουν από τον ρόλο τους για να αναστοχαστούν και να αξιολογήσουν τη δουλειά που έγινε. Είναι πολύ σημαντικό αυτό που οι μαθητές/τριες έμαθαν κατά τη διάρκεια της δραματικής εμπειρίας στον φανταστικό κόσμο, να μπορέσουν να το μεταφέρουν στον πραγματικό κόσμο και να το αξιοποιήσουν αργότερα (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Αρχικές επιλογές στο σχεδιασμό του Εκπαιδευτικού Δράματος

Επιλογή θέματος: Το θέμα που θα επιλέξει ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να είναι απόρροια όσων έχουν προκύψει από προτάσεις των μαθητών/τριών ή από ανάγκες που έχει διαπιστώσει ο/η εκπαιδευτικός και αφορούν την τάξη του/της. Καλό είναι, να επιλέγονται θέματα που σχετίζονται με τις αντιλήψεις και τις αξίες, όπως η βία, η διαφορετικότητα, η ελευθερία, η ειλικρίνεια, ή μπορεί ταυτόχρονα να συνδέονται και με μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Σε κάθε περίπτωση η ηλικία, η δυναμική της ομάδας και οι εμπειρίες των μαθητών/τριών θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη.

Στοχοθεσία: Εκτός από τους γενικούς σκοπούς του Εκπαιδευτικού Δράματος, κάθε φορά θα πρέπει να διατυπώνονται συγκεκριμένοι στόχοι που σχετίζονται με το θέμα που έχει επιλεγεί, το γνωστικό αντικείμενο που έχει επιλεγεί να διδαχθεί και τις ενδεχόμενες ανάγκες της τάξης.

Εστίαση - Βασική οργανωτική ερώτηση: Μετά την επιλογή του θέματος θα πρέπει να γίνει η εστίαση σε μια συγκεκριμένη πλευρά του. Για να εστιάσουμε καλύτερα στο θέμα που θα διερευνήσουμε, πρέπει να διατυπώσουμε ένα ερώτημα, το οποίο θα αποτελέσει τον άξονα πάνω στον οποίο θα οργανωθεί το Εκπαιδευτικό Δράμα. Το ερώτημα σχετίζεται άμεσα με τους στόχους που έχουν ήδη διατυπωθεί και πρέπει να είναι ανοικτό, να επιδέχεται δηλαδή διαφορετικές απαντήσεις.

Επιλογή ερεθίσματος: Το ερέθισμα μπορεί να είναι ένα διήγημα, ένα ποίημα, ένα θεατρικό έργο, ένα παραμύθι, μια φωτογραφία, μια αληθινή ιστορία και πολλά άλλα. Θα αποτελέσει την πηγή για την ιστορία πάνω στην οποία θα βασιστεί το Εκπαιδευτικό Δράμα. Η επιλογή θα πρέπει να γίνεται με βάση τις δυνατότητες που προσφέρει το ερέθισμα για τη δημιουργία *προκείμενου*. Το ερέθισμα με άλλα λόγια θα πρέπει να περιλαμβάνει μια ιστορία, η οποία θα προκαλέσει το ενδιαφέρον (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Δημιουργία προκείμενου

Με τον όρο *προκείμενο*, εννοούμε τον πυρήνα μιας ιστορίας που αποτελεί τη βάση από την οποία θα προκύψει το «κείμενο του Εκπαιδευτικού Δράματος», το οποίο είναι η ιστορία που θα

δημιουργηθεί με τη συμβολή των μαθητών/τριών μέσα από τη θεατρική διαδικασία (O' Neill, 1995). Από παιδαγωγικής άποψης η δημιουργία ιστορίας είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς οι μαθητές/τριες μαζί με τον/την εκπαιδευτικό δημιουργούν την ιστορία, ο/η καθένας/μιά καταθέτει προσωπικά στοιχεία, γεγονότα, συναισθήματα, σκέψεις και έτσι κατανοούν καλύτερα τον εαυτό τους και τους άλλους. Το *προκείμενο* περιέχει το δραματικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινηθεί το Εκπαιδευτικό Δράμα, καθορίζει με άλλα λόγια το γεγονός που συνέβη, τον χώρο, τον χρόνο και τους ρόλους που εμπλέκονται στο συμβάν και έχουν σαφείς προθέσεις για δράση. Επίσης, περιέχει δραματική ένταση και ένα δίλημμα ή ένα πρόβλημα προς επίλυση. Με τον συγκεκριμένο τρόπο δίνει τη δυνατότητα για διερεύνηση ενός θέματος.

Δημιουργία προκείμενου με βάση μια ιστορία

Μετά τη δημιουργία του *προκείμενου*, είναι πιθανό να πρέπει να επέμβουμε στην ιστορία και να την αλλάξουμε, ώστε να διερευνήσουμε σε βάθος το θέμα που έχουμε επιλέξει. Οι επεμβάσεις αυτές δεν αφορούν μόνο τη μετατροπή της ιστορίας-ερέθισμα σε *προκείμενο* αλλά και το μετέπειτα σχεδιασμό, στον οποίο δομούμε το Εκπαιδευτικό Δράμα σε επεισόδια/ενότητες. Μπορούμε να επέμβουμε στην ιστορία με διάφορους τρόπους. Μπορούμε για παράδειγμα να:

- μείνουμε πιστοί στην ιστορία-ερέθισμα, αλλά στο σημείο που τίθεται ο προβληματισμός να ζητήσουμε από τους/τις μαθητές/τριες σε ρόλο να πάρουν αποφάσεις, δίνοντάς τους τέλος.
- αφαιρέσουμε κομμάτια της ιστορίας που δεν εξυπηρετούν τους στόχους μας.
- προσθέσουμε καινούριες περιπέτειες/προβλήματα στην πλοκή ή να αλλάξουμε τα γεγονότα.
- επεκτείνουμε την ιστορία είτε προς τα μπρος για να διερευνήσουμε το μέλλον, είτε προς τα πίσω για να ερευνήσουμε το παρελθόν.
- ζητήσουμε από τους/τις μαθητές/τριες να επινοήσουν σκηνές που δεν υπάρχουν στην ιστορία.
- προσθέσουμε καινούργιους ρόλους στην ιστορία ή να δώσουμε πρωταγωνιστικό ρόλο στους δευτερεύοντες ρόλους, αλλάζοντας την κατεύθυνση της ιστορίας στο Εκπαιδευτικό Δράμα.
- διερευνήσουμε γεγονότα της ιστορίας από διαφορετικές οπτικές γωνίες.

Ο βαθμός της αλλαγής της ιστορίας μπορεί να ποικίλει ανάλογα με τους στόχους που θέλουμε να πετύχουμε κάθε φορά. Η αλλαγή μπορεί να είναι μεγάλη και να αλλάξει εντελώς την πλοκή της ιστορίας και να διατηρηθούν μόνο κάποια βασικά στοιχεία, όπως το θέμα ή κάποιο μοτίβο σχέσεων (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Τέλος, καλό είναι να γίνει και μία αναφορά στην αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Δράματος. Κλειδί για την αξιολόγηση κάθε μαθήματος αποτελούν τα κριτήρια βάσει των οποίων αυτή πραγματοποιείται. Αυτό προϋποθέτει την εκ των προτέρων γνώση των στόχων από τον/την εκπαιδευτικό, ώστε να είναι ικανός/ή να εκτιμήσει τον βαθμό στον οποίο αυτοί έχουν επιτευχθεί. Είναι σίγουρο ότι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας θα πραγματοποιηθούν κι άλλοι στόχοι πέραν αυτών που αρχικά είχαν προκαθοριστεί. Χρήσιμο για την αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Δράματος αποτελεί

το μοντέλο του Vygotsky, το οποίο υποδεικνύει ότι η ανάπτυξη της γνώσης και των δεξιοτήτων δεν είναι πάντα γραμμική ούτε κοινή για όλους τους πολιτισμούς. Αν ένας/μία εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί το Εκπαιδευτικό Δράμα για να συμπληρώσει τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος, αυτό που πρέπει να αξιολογήσει είναι η πρόοδος των μαθητών/τριών στο συγκεκριμένο μάθημα. Αναλόγως, αν ο/η εκπαιδευτικός χρησιμοποιήσει το Εκπαιδευτικό Δράμα για να αναπτύξει μια συγκεκριμένη δεξιότητα, τότε η πρόοδος του κάθε παιδιού θα πρέπει να αξιολογηθεί ανάλογα (Kemp, 2005).

9. Γενικότερες παιδαγωγικές ωφέλειες που αναμένεται να προκύψουν από την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος

Η σπουδαία συμβολή της θεατρικής αγωγής στο σχολείο αποδεικνύεται από την ένταξή της στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, καθώς μπορεί να εκπληρώσει μεγάλο αριθμό στόχων. Συγκεκριμένα ο Γραμματάς (2009) αναφέρει ότι η επαφή των μαθητών/τριών με το θέατρο δεν μπορεί πάρα μόνο να έχει οφέλη. Οι μαθητές/τριες αρχικά αποκτούν σημαντικές εμπειρίες και βιώματα από το ιστορικό και κοινωνικό σύνολο στο οποίο εντάσσονται, γεγονός που ευνοεί τη συνειδητοποίηση και επίγνωση της θέσης τους μέσα στο ευρύτερο εθνικό και κοινωνικό σύνολο. Μέσα λοιπόν από το θέατρο και τους συντελεστές του επιχειρείται να διαβιβαστούν στους/στις μαθητές/τριες ιδεολογικά και κοινωνικά μηνύματα. Εκτός όμως από τον παιδαγωγικό και κοινωνικό ρόλο, το θέατρο αναπτύσσει την πολιτισμική εμπειρία και μνήμη των μαθητών/τριών. Οι μαθητές/τριες με την ενεργό συμμετοχή στο σκηνικό θέαμα, αποκτούν προσλαμβάνουσες και δημιουργούν υποδοχές που ευνοούν την απόκτηση πολιτισμικής συνείδησης και μνήμης, οι οποίες με τη σειρά τους θα οδηγήσουν στην ανάπτυξη μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας. Ο/η ανήλικος/η θεατής κατακτά επιπλέον αυτογνωσία, αλλά και αντιλαμβάνεται τη διαφορετικότητα στη σκέψη και τη συμπεριφορά άλλων λαών και εθνών, αναπτύσσοντας μια ευρύτερη πολιτισμική συνείδηση και γνώση. Τέλος, οι μαθητές/τριες μέσα από τη βίωση φανταστικών και εξωπραγματικών καταστάσεων, βρίσκουν την ευκαιρία να αποδράσουν από τις πραγματικές συνθήκες και να μεταβούν σε ανοίξεις και διαφορετικές, ανατρέποντας τις γνωστές παραστάσεις και τα δεδομένα τους. Η υπέρβαση αυτή που συντελείται επιφέρει αλλαγές και ανακατατάξεις στον ψυχοπνευματικό κόσμο των μαθητών/τριών, οι οποίες προσλαμβάνονται σχετικά ανώδυνα, εξαιτίας της μεσολάβησης των κωδίκων της θεατρικής παράστασης και των οπτικό-ακουστικών μηνυμάτων της παράστασης.

Το Εκπαιδευτικό Δράμα δανείζοντας τα στοιχεία του θεάτρου, αποσκοπεί στο να επιτύχει όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω. Προσπαθεί να οδηγήσει τον/τη μαθητή/τρια στην κατανόηση του εαυτού του/της αλλά και του κόσμου (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Όσοι/ες μετέχουν στο Εκπαιδευτικό Δράμα εισάγονται στο δραματικό περιβάλλον είτε με ένα προϋπάρχον λογοτεχνικό

κείμενο, είτε με ένα ηχητικό ή οπτικό κίνητρο-ερέθισμα, όπως μια μουσική σύνθεση, ένα τραγούδι, μια ταινία, το οποίο δραματοποιούν με δημιουργικό και βιωματικό τρόπο, με λεκτική ή εικαστική αναπαράσταση, και το οποίο γίνεται αντικείμενο κριτικού στοχασμού και εσωτερικής διερεύνησης. Επομένως, τούς δίνεται η δυνατότητα να εισαχθούν σε ένα παιχνίδι δημιουργικής φαντασίας σε ασφαλές περιβάλλον, μέσα από βιωματικές πρακτικές συνεργασίας κατά τη διερεύνηση και την ερμηνεία των δρώμενων, ενδυναμώνοντας τον πολιτισμικό, ανθρωπιστικό και παιδαγωγικό προσανατολισμό του σχολείου (Παπαδόπουλος, 2010). Μπορούν επίσης, να ξαναζήσουν τα θετικά τους βιώματα και να μετασηματίσουν τα αρνητικά ή τραυματικά, επανεξετάζοντας και μετασηματίζοντας τις εμπειρίες τους. Η συλλογικότητα της δράσης δε μηδενίζει την προσωπική συμμετοχή στα δρώμενα, ούτε καταπνίγει διαφωνούσες απόψεις, αλλά δίνει βήμα σε αποκλίνουσες συμπεριφορές και σε αντικρουόμενες σκέψεις να παρουσιαστούν, να διερευνηθούν και να αξιολογηθούν (Κοντογιάννη, 2008).

Η εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος στην τάξη δεν μπορεί παρά μόνο να ωφελήσει δεξιότητες γνωστικές, φυσικές, κοινωνικοπολιτισμικές, συναισθηματικές και δημιουργικές, καθώς στηρίζεται κατά βάση στην ενεργητική, σωματική έκφραση των μαθητών/τριών και στηρίζεται σε ομαδοκεντρικές και διαθεματικές δραστηριότητες που προβαίνουν στη σύγκριση διαφορετικών εκδοχών μέσω τα αναδιήγησης, του διαλόγου και της σύνταξης κειμένων (Kemp, 2005. Ζαφειριάδης & Δαρβούδης 2010). Επίσης, προσφέρει πλήθος επικοινωνιακών εμπειριών, οι οποίες μέσα από τις δραστηριότητες ενθαρρύνονται να εκφράσουν τον εαυτό τους και να κατανοήσουν τους άλλους χρησιμοποιώντας λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία με όλες τις αισθήσεις (Kemp, 2005).

Η Κοντογιάννη (2008) τονίζει ότι η μάθηση που μπορούν να κατακτήσουν οι μαθητές/τριες μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος είναι εκτεταμένη και ευρεία. Οδηγεί στη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και ηθική μάθηση αναφορικά με θέματα που προβληματίζουν τους ανθρώπους. Συμβάλλει στη θεμελίωση της προσωπικής, πολιτισμικής και παγκόσμιας ανθρώπινης γνώσης, οδηγεί σε μια νέα θεώρηση του Αναλυτικού Προγράμματος και κινείται μέσα και πέρα από τα γνωστικά αντικείμενα προς τη μελέτη της ανθρωπότητας.

Τέλος, το Εκπαιδευτικό Δράμα προσφέρει ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση, ιδιαίτερα σε μαθητές/τριες που βιώνουν κοινωνικό αποκλεισμό, αφού για την πραγματοποίησή του οι μετέχοντες/ουσες πρέπει να συνεργαστούν (Σέργη, 1991. Κοντογιάννη, 2012). Η εργασία σε ομάδες αποτελεί έναν εξαιρετικό παιδαγωγικό χώρο, όπου οι μαθητές/τριες μαθαίνουν ο/η ένας/μία από τον/την άλλο/η, κατανοούν και σέβονται τους άλλους, αναπτύσσοντας με αυτόν τον τρόπο και την ενσυναίσθηση τους (Beauchamp, 1998).

10. Δυσκολίες στην εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος στην τάξη

Οι δυσκολίες στην εφαρμογή προγραμμάτων βασισμένων στις αρχές του Εκπαιδευτικού Δράματος στην τάξη είναι αρκετές. Το βασικότερο πρόβλημα είναι το γεγονός ότι συνήθως οι μαθητές/τριες δεν είναι προετοιμασμένοι/ες για τέτοιου είδους απαιτητικές δραστηριότητες, ενεργητικές, ομαδοσυνεργατικές και ελεύθερες, με αποτέλεσμα αρχικά να αισθάνονται άβολα και να αναπτύσσουν συγκρουσιακές συμπεριφορές. Μια σοβαρή πρόκληση που έχει να αντιμετωπίσει ο/η εκπαιδευτικός είναι η διαχείριση της τάξης, τουλάχιστον στις πρώτες συναντήσεις. Δυσκολίες μπορεί να προκύψουν και λόγω του χώρου, καθώς οι σχολικές τάξεις δεν είναι κατάλληλα εξοπλισμένες για το Εκπαιδευτικό Δράμα, αλλά και του χρόνου, επειδή οι προβλεπόμενες από το νόμο διδακτικές ώρες των 40-45 λεπτών δεν επαρκούν συνήθως για την ανάπτυξη ενός πλήρους μαθήματος με τη χρήση τεχνικών του Εκπαιδευτικού Δράματος (Τσιάρας, 2007α. Ζαφειριάδης & Δαρβούδης, 2010).

Μία άλλη σοβαρή δυσκολία είναι η γλωσσική έκφραση των μαθητών/τριών, η οποία είτε δεν είναι επαρκώς ανεπτυγμένη για τις ανάγκες του Εκπαιδευτικού Δράματος είτε μπορεί να παρουσιάζει δυσχέρειες, λόγω των φυσικών αναστολών των μαθητών/τριών ενώπιον της τάξης. Γι' αυτό το λόγο, απαραίτητη θεωρείται, η συμβολή του/της εκπαιδευτικού ως διευκολυντή/τριας στη διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων.

Τέλος, ανασταλτικός παράγοντας μπορεί επίσης να είναι η απροθυμία των ίδιων των εκπαιδευτικών να δοκιμάσουν νέες τεχνικές διδασκαλίας, αλλά και η ελλιπής επιμόρφωση πάνω σε αυτές (Κοντογιάννη, 2008).

Κεφάλαιο 2: Συναισθήματα

2.1 Η έννοια του συναισθήματος

Τις τελευταίες δεκαετίες, η επιστημονική κοινότητα των θεωρητικών σε θέματα ψυχολογίας και ψυχιατρικής στράφηκε στη διερεύνηση της σημασίας του συναισθήματος. Η έννοια του συναισθήματος αποτελεί μία από τις έννοιες γύρω από την οποία επικρατεί ασάφεια, καθώς υπάρχουν τριάντα και περισσότεροι ορισμοί του συναισθήματος και άλλων συναφών εννοιών (συγκίνηση κ.λπ.), που υπάρχουν σε επιστημονικά συγγράμματα και κανένας από αυτούς τους ορισμούς δεν είναι απόλυτα ταυτόσημος με έναν τουλάχιστον από τους υπόλοιπους (Τομασίδης, 1982).

Αναμφισβήτητα αποτελεί ένα πεδίο που συναντιούνται πολλές επιστήμες και θεωρητικές προσεγγίσεις, καθεμιά από τις οποίες διερευνά διαφορετικές πτυχές του συναισθήματος, έχει διαφορετική αφετηρία, διαφορετικούς στόχους και άρα διαφορετικά πορίσματα. Κάνοντας μία ανασκόπηση στη βιβλιογραφία συναντούμε θεωρίες που εστιάζουν σε βιολογικούς, νευροφυσιολογικούς ή σωματικούς παράγοντες, άλλες να έχουν κοινωνικοπολιτιστικό υπόβαθρο, άλλες να δίνουν βάση σε αντιληπτικές-γνωστικές διαδικασίες, κ.ο.κ. Καθεμία από αυτές τις προσεγγίσεις δίνει έναν διαφοροποιημένο ορισμό.

Ανεξάρτητα από το σημείο που κάθε θεωρία δίνει έμφαση, υπάρχουν κάποια στοιχεία κοινώς αποδεκτά, τα οποία μας επιτρέπουν να διατυπώσουμε έναν ορισμό για το συναίσθημα. Σύμφωνα με τον Sroufe (2000) πρόκειται για μια υποκειμενική αντίδραση σε κάποιο γεγονός, το οποίο χαρακτηρίζεται από μία φυσιολογική, εμπειρική/βιωματική και εμφανή συμπεριφορική αλλαγή.

Ένας συνδυαστικός ορισμός, ο οποίος έχει προσπαθήσει να συμπεριλάβει άλλους ορισμούς των τελευταίων χρόνων είναι ο εξής: «Συναίσθημα είναι ένα περίπλοκο σύνολο αλληλεπιδράσεων μεταξύ υποκειμενικών και αντικειμενικών παραγόντων, μεσολαβούντων νευρικών και ορμονικών συστημάτων, τα οποία μπορούν: α) να προκαλέσουν συναισθηματικές εμπειρίες όπως αισθήματα διέγερσης, ευχαρίστηση/δυσφορία, β) να παράγουν γνωστικές διαδικασίες όπως σχετικές με την αντίληψη έννοιες, εκτιμήσεις, διαδικασίες χαρακτηρισμού, γ) να δραστηριοποιήσουν φυσιολογικές ρυθμίσεις σε διεγερτικές καταστάσεις και δ) να οδηγήσουν σε συμπεριφορά που είναι συχνά, αλλά όχι πάντα, εκφραστική, προσανατολισμένη σε ένα στόχο και προσαρμοστική» (Kleinginna & Kleinginna, 1981, σελ.355).

Το υποκειμενικό στοιχείο που υπάρχει στους παραπάνω ορισμούς, αναδεικνύει την εξαιρετική σημασία και τον ιδιαίτερο ρόλο που διαδραματίζει στη συναισθηματική εμπειρία ο πολιτισμός. Η προσωπική σημασία που παίρνει για κάθε άτομο και ο ιδιαίτερος τρόπος με τον οποίο αυτό βιώνει οποιοδήποτε γεγονός ή αντικείμενο, ορίζεται στα πλαίσια του εκάστοτε πολιτισμού. Μπορεί τα συναισθήματα να προκαλούνται από εσωτερικά ή εξωτερικά ερεθίσματα, να βιώνονται ή να

δημιουργούνται στο σώμα, αλλά νόημα αποκτούν μέσα σε δεδομένα πολιτισμικά πλαίσια και ερμηνεύονται βάσει των κοινωνικών αυτών πλαισίων εντός των οποίων εκδηλώνονται.

Ο Parrot (2001) αναγνωρίζει τη ρευστότητα που υπάρχει σε ότι αφορά τον ορισμό του συναισθήματος και αναφέρει ότι αυτό συμβαίνει εξαιτίας της χρήσης ανακριβούς σχέσης του όρου *συναίσθημα* (emotion) καθώς και των συγγενών όρων, όπως συγκινησιακή κατάσταση/συγκίνηση (affect), συναισθηματικότητα (emotionality) και αίσθημα (feeling). Βασικό στοιχείο διαφοροποίησης των όρων αυτών αποτελεί η χρονική τους διάρκεια.

Οι Oatley & Jenkins (2004) προσπάθησαν να αποσαφηνίσουν τους παραπάνω όρους. Κατέληξαν, λοιπόν, ότι η *συγκίνηση* σχετίζεται με μία έντονη κινητοποίηση ελάχιστης διάρκειας σχετικά με κάποιο άτομο, αντικείμενο ή συμβάν, η οποία είναι γενικευμένη και καταβάλλει ολόκληρο το άτομο. Το *συναίσθημα* είναι η απόχρωση κάθε εμπειρίας, έχει πάντοτε αντικείμενο, καθώς και επίγνωση του αντικειμένου. Έχει ένταση που ποικίλει και διάρκεια που σχετίζεται με τη διατήρηση της αναπαράστασης του αντικειμένου στον νου. Τέλος, η *διάθεση* είναι μια πιο γενικευμένη κατάσταση, χωρίς απαραίτητα κάποιο αντικείμενο, η οποία δίνει μια γενική απόχρωση στη ζωή για συγκριτικά μεγαλύτερο διάστημα.

Ο Goleman (1998) προσπαθώντας να ερμηνεύσει την έννοια του συναισθήματος, διέκρινε ότι *συναίσθημα* αποτελεί μια σύνθετη κατάσταση που αφορά σε μια αυξημένη αντίληψη ενός αντικειμένου ή μιας κατάστασης και σε σωματικές αλλαγές μεγάλης διάρκειας. Τα προηγούμενα είναι άμεσα συνδεδεμένα με την υποκειμενική εκτίμηση του ατόμου για το αντικείμενο ή την κατάσταση, η οποία κατευθύνεται προς την προσέγγιση ή την αποφυγή αυτών. Επιπλέον, μια από τις ισχυρότερες υποκειμενικές εμπειρίες του συναισθήματος είναι η ανάγκη για πράξη, η οποία μάλιστα αποτελεί την ετυμολογική πηγή του αγγλικού όρου του συναισθήματος. Εξάλλου, σύμφωνα με το Αγγλικό Λεξικό της Οξφόρδης, ο συγκεκριμένος όρος αναφέρεται σε οποιαδήποτε αναταραχή ή αναστάτωση του νου, αίσθημα, πάθος, και, γενικά, οποιαδήποτε σφοδρή ή εξημμένη ψυχική κατάσταση.

Η έννοια του συναισθήματος απασχόλησε και Έλληνες καθηγητές και ερευνητές ψυχολογίας. Ο Τομασίδης (1982) υποστήριξε ότι *συναίσθημα* είναι μια λίγο-πολύ δυναμική κατάσταση ευαρέσκειας ή δυσαρέσκειας (ανάλογα με την ικανοποίηση ή μη οποιουδήποτε κινήτρου), που γεννιέται και εκδηλώνεται χωρίς την καταβολή συνειδητής προσπάθειας και που συνοδεύεται από διάφορες σωματικές αλλαγές. Αυτές χαρακτηρίζουν εμφανέστερα τις έντονες, συγκλονιστικές και συνήθως σύντομες συναισθηματικές καταστάσεις, τις λεγόμενες συγκινήσεις ή αψιθυμίες.

Ο Κακαβούλης (1997) όρισε το *συναίσθημα* ως μία ψυχική κατάσταση που βιώνει ο άνθρωπος σε μια δεδομένη στιγμή εξαιτίας της αλληλεπίδρασης εσωτερικών ή εξωτερικών ερεθισμάτων και αντίστοιχων αντιδράσεων του ψυχοφυσικού του οργανισμού.

Ο Παπαδόπουλος (2000) ανέφερε ότι τα συναισθήματα είναι ψυχικές καταστάσεις που παρουσιάζονται χωρίς τη συνειδητή συμμετοχή μας από αντιδράσεις σε εξωτερικά ή εσωτερικά γεγονότα, τα οποία ζούμε ή βιώνουμε συνήθως σαν δυσάρεστα ή ευχάριστα ψυχικά γεγονότα.

Η Βοσνιάδου (2007) υποστήριξε ότι τα συναισθήματα είναι πολύπλοκα οργανωμένες εσωτερικές, ψυχολογικές και φυσιολογικές καταστάσεις που αποτελούνται από τουλάχιστον τέσσερα επιμέρους στοιχεία:

- (α) Την υποκειμενική εμπειρία του συναισθήματος.
- (β) Σωματικές αλλαγές διαμεσολαβούμενες από το αυτόνομο νευρικό σύστημα.
- (γ) Εκφράσεις προσώπου.
- (δ) Γνωστικές ερμηνείες των καταστάσεων που σχετίζονται με το συναίσθημα.

2.1.1 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα των συναισθημάτων

Ο Plutchik (1980) στη θεωρία του για τα συναισθήματα αναφέρει ότι χαρακτηρίζονται από ένταση, διάρκεια και ποιότητα.

Η ένταση του συναισθήματος προσδιορίζει το βαθμό: έντονο, λιγότερο έντονο ή καθόλου έντονο, με τον οποίο το άτομο βιώνει κάποιο ερέθισμα. Οι πολύ έντονες συναισθηματικές καταστάσεις, ευχάριστες ή δυσάρεστες, παρουσιάζονται ως ολική αντίδραση του οργανισμού, σε απροσδόκητες συνθήκες, είναι συνήθως συγκλονιστικές και σύντομες, και χαρακτηρίζονται ως αμφιθυμίες. Η ένταση και η μορφή με την οποία εκδηλώνονται τα συναισθήματα επηρεάζονται από τις συνθήκες του κοινωνικού, αλλά και του φυσικού περιβάλλοντος.

Η υποβάθμιση του φυσικού μας περιβάλλοντος έχει άμεση σχέση με την εκδήλωση ορισμένων συναισθημάτων και επιπτώσεις στη σωματική και ψυχική μας υγεία. Πορίσματα ερευνών αποδεικνύουν ότι η καθημερινή πίεση και ο θόρυβος των αυτοκινήτων ή το «νέφος» μπορούν να επηρεάσουν την ψυχική και πνευματική υγεία του ανθρώπου. Το κοινωνικό περιβάλλον, επίσης, επηρεάζει βαθύτατα την ένταση και τη μορφή με την οποία εκδηλώνονται τα συναισθήματα. Για παράδειγμα, η συναισθηματική συμπεριφορά των ανθρώπων αλλάζει σε περίοδο πολέμου, όπως και κατά την παρακολούθηση ενός ποδοσφαιρικού αγώνα.

Η διάρκεια του συναισθήματος μπορεί να είναι μεγάλη ή μικρή και εξαρτάται από το ερέθισμα που έχει προκαλέσει τη χαρά ή τη λύπη. Πολλές φορές, ωστόσο, η διάρκεια ενός ευχάριστου, για παράδειγμα, ερεθίσματος που προκαλεί θετικό συναίσθημα, όταν υπερβεί κάποιο χρονικό όριο, τότε μπορεί να μετατραπεί σε αρνητικό συναίσθημα (π.χ. πλήξη, αποστροφή). Τα μικρά παιδιά ενώ παίζουν ευχαριστημένα, στο τέλος κλαίνε από κόπωση. Το ίδιο τους το παιχνίδι μετά από λίγο τούς έχει προξενήσει αποστροφή. Τα συναισθήματα, όμως, αυτά, θετικά ή αρνητικά, σύντομα ή όχι, εναλλάσσονται στην καθημερινή ζωή του ανθρώπου. Το ίδιο ερέθισμα, ανάλογα με το χρόνο, τον τρόπο και την ένταση με την οποία γίνεται δεκτό από τον οργανισμό, επιφέρει και την ανάλογη ευχαρίστηση, δυσαρέσκεια, οργή ή φόβο.

Τέλος, η ποιότητα αναφέρεται στο είδος της ψυχικής διάθεσης που προκαλεί ένα συναίσθημα στον άνθρωπο (Κακαβούλης, 1997).

2.1.2 Ταξινόμηση των συναισθημάτων

Ένα ακόμη ζήτημα που απασχόλησε το χώρο της ψυχολογίας των συγκινήσεων είναι η διάκριση των συναισθημάτων σε βασικά και δευτερεύοντα και η προσέγγιση τους ως κατηγορίες. Κατά γενική ομολογία οποιαδήποτε προσπάθεια κατηγοριοποίησης ή ταξινόμησης των συναισθημάτων είναι εν γένει πάρα πολύ δύσκολη και εκ προοιμίου ελλιπής, εφόσον πρόκειται για σύνθετα ψυχικά φαινόμενα που διαφοροποιούνται, δεδομένου ότι εξαρτώνται από κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα. Έχουν κατά καιρούς προταθεί διάφορες κατηγορίες των συναισθημάτων, που βασίζονται σε ατομικά, κοινωνικά, βιολογικά ή πνευματικά κριτήρια.

Τα ατομικά συναισθήματα έχουν κέντρο αναφοράς τον «εαυτό» και μπορεί να εξελιχθούν σε θετικό αυτοσυναίσθημα (ικανοποίηση λόγω επιδόσεων, υπερηφάνεια) ή αρνητικό αυτοσυναίσθημα (λύπη, απογοήτευση, πεσιμισμός λόγω κάποιας αποτυχίας). Τα κοινωνικά διαπραγματεύονται και χρωματίζουν τις σχέσεις που αναπτύσσουμε με τους συνανθρώπους μας και τα πρόσωπα του περιβάλλοντος μας, ενώ τα βιολογικά συναισθήματα είναι αυτά που αναφέρονται και παραπέμπουν στις βασικές βιολογικές ανάγκες του ανθρώπου, και γι' αυτό ονομάζονται και αισθησιακά. Πρόκειται για τις ψυχολογικές καταστάσεις που δημιουργεί η πείνα, ο φόβος από κάποιο κίνδυνο, ο θυμός από κάποια ματαίωση, κ.λπ. Τέλος, τα λεγόμενα «πνευματικά ή ανώτερα συναισθήματα» απορρέουν από τις σχέσεις του ανθρώπου με ανώτερες αξίες όπως η Θρησκεία, η Τέχνη, ο Πολιτισμός, η Ηθική, η Πατρίδα κ.ά., και διακρίνονται ανάλογα σε ηθικά, θρησκευτικά, καλαισθητικά, ανθρωπιστικά, πατριωτικά, κ.λπ. (Ασπιώτη Ν. & Ασπιώτη Λ., 1972).

Ο Lersch (1948) ταξινόμησε τα συναισθήματα σε: 1) αισθησιακά, όπως η ηδονή, η ευχαρίστηση, η όσφρηση, η γεύση, η οσμή κ.λπ., 2) παρορμητικά, που τα σχετίζει με τις ορμές και τα διακρίνει σε βιολογικά (αγωνία, φόβος) και κοινωνικά (φθόνος, ζήλεια κ.λπ.) και 3) συναισθήματα προσωπικότητας. Στα τελευταία αυτά διακρίνονται άλλα μερικότερα, όπως: α) θρησκευτικά, β) ηθικά, γ) αισθητικά, δ) λογικά, ε) συμπάθειας ή αντιπάθειας, στ) τακτ (διακριτικότητας) και συναισθήματα ευπρέπειας ή αξιοπρέπειας.

Ο Rohracher (1971), επίσης, πρότεινε μία παρόμοια ταξινόμηση με αυτή του Lersch, με κριτήριο την προέλευση τους, ως εξής: 1) αισθησιακά (πόνος, γεύση κ.λπ.), 2) παρορμητικά (ευαρέσκεια, δυσαρέσκεια κ.λπ.) και 3) συναισθήματα προσωπικότητας (θρησκευτικά, ηθικά, καλλιτεχνικά κ.λπ.).

Κατηγοριοποίηση των συναισθημάτων έχει προταθεί και από τους Krech, Krutchefield & Ballachey (1962), σύμφωνα με την οποία τα συναισθήματα ταξινομούνται σε έξι κύριες ομάδες ως εξής:

- 1) Πρωτογενή συναισθήματα, που παρουσιάζονται κυρίως στην αρχή της ζωής και εξέλιξης του ατόμου (χαρά, φόβος, θυμός).
- 2) Συναισθήματα που σχετίζονται με τις αισθήσεις (πόνος, αηδία).
- 3) Συναισθήματα που σχετίζονται με την αυτοεκτίμηση (υπερηφάνεια, ντροπή).
- 4) Συναισθήματα που αναφέρονται στη σχέση μας με άλλους ανθρώπους (αγάπη, μίσος, ζήλεια).
- 5) Συναισθήματα θετικής εκτίμησης (χιούμορ, θαυμασμός, σεβασμός).
- 6) Συναισθηματικές καταστάσεις μονιμότερης διάρκειας (λύπη, στεναχώρια, υψηλή διάθεση).

Μια άλλη κατηγοριοποίηση είναι αυτή των Ulich & Mayring (1992), οι οποίοι κατηγοριοποιούν τα συναισθήματα ως εξής:

- 1) Συναισθήματα συμπάθειας [αγάπη, συμπάθεια, συμπόνια, υπερηφάνεια (ως αυτοσυναίσθημα), ελπίδα (πόθος, επιθυμία), έκπληξη].
- 2) Συναισθήματα αποστροφής (αηδία, αποτροπιασμός, οργή, περιφρόνηση, άγχος, φόβος, μίσος, ζήλεια, φθόνος).
- 3) Συναισθήματα ευαρέσκειας (χαρά, απόλαυση, ικανοποίηση, ευχαρίστηση, ευτυχία, ευθυμία).
- 4) Συναισθήματα δυσαρέσκειας ή δυσφορίας [λύπη, θλίψη, μελαγχολία, ντροπή, ενοχή, πλήξη, κορεσμός (κούραση), κενότητα, ένταση/νευρικότητα, ανησυχία, φόρτιση, μοναξιά].

Ο Τομασίδης (1982) εξέφρασε την άποψη ότι η μεγαλύτερη δυσκολία στην ταξινόμηση των συναισθημάτων βρίσκεται στο γεγονός ότι είναι πολύ δύσκολη η εξεύρεση ενός ικανοποιητικού κριτηρίου ταξινόμησης και είναι πρακτικά χρησιμότερη η πολλαπλή παρά η απλή ταξινόμηση με βάση διαφορετικά κριτήρια. Ο ίδιος προτείνει την ακόλουθη τριπλή ταξινόμηση που βασίζεται σε τρία διαφορετικά κριτήρια:

- 1) Η πρώτη ταξινόμηση περιλαμβάνει τα βιολογικά, κοινωνικά και ψυχολογικά συναισθήματα. Η τριπλή ιδιότητα της προσωπικότητας του ατόμου, η οποία παρουσιάζει σωματική, κοινωνική και ψυχική πτυχή, αποτελεί το κριτήριο της συγκεκριμένης ταξινόμησης. Στα βιολογικά συναισθήματα συμπεριλαμβάνονται για παράδειγμα η ηδονή, η οποία σχετίζεται με την ικανοποίηση της πείνας, της δίψας κ.λπ., και αντίστοιχα, η δυσαρέσκεια. Στα ψυχολογικά συναισθήματα ανήκουν η χαρά και η λύπη, που γεννιούνται από την ικανοποίηση ή μη της ορμής για κίνηση, για γνώση, για κατασκευή και δημιουργία. Τέλος, στα κοινωνικά συναισθήματα βρίσκονται η συμπάθεια, η αντιπάθεια, η φιλία, η ζήλεια, το μίσος κ.ά.
- 2) Στη δεύτερη ταξινόμηση περιλαμβάνονται τα συναισθήματα με χαμηλή και τα συναισθήματα με υψηλή ένταση. Κριτήριο αποτελεί η ένταση της συναισθηματικής κατάστασης και της παρορμητικής δύναμης, που αυτή εμπεριέχει. Κάθε συναίσθημα μέτριας ή χαμηλής έντασης ανήκει στην πρώτη, κάθε συναίσθημα υψηλής έντασης ανήκει στη δεύτερη κατηγορία, η οποία ονομάζεται και κατηγορία των συγκινήσεων ή αψιθυμιών.

3) Στην τρίτη ταξινόμηση ανήκουν συναισθήματα μάλλον ευχάριστα και συναισθήματα μάλλον δυσάρεστα. Εφόσον το συναίσθημα αποτελεί μια κατάσταση ευχάριστη ή δυσάρεστη, είναι λογικό να χρησιμοποιηθεί το κριτήριο: ευχαρίστηση – δυσαρέσκεια, ως βάση μιας απλής ταξινόμησης των συναισθημάτων. Η χαρά, η αγάπη, η φιλία, η ευγνωμοσύνη, η ελπίδα, τα συναισθήματα που σχετίζονται με ευχάριστα θρησκευτικά, ηθικά, καλλιτεχνικά και διανοητικά βιώματα, κ.ά., ανήκουν στην πρώτη κατηγορία. Η θλίψη, το μίσος, η αγνωμοσύνη, η αντιπάθεια, η απελπισία, δυσάρεστα θρησκευτικά, ηθικά και διανοητικά συναισθήματα κ.ά., ανήκουν στη δεύτερη κατηγορία.

Τέλος, σύμφωνα με τον Κακαβούλη (1997) τα συναισθήματα μπορούν να ταξινομηθούν σε τέσσερις κατηγορίες:

- 1) Ατομικά συναισθήματα ή αυτοσυναισθήματα, τα οποία έχουν ως σημείο αναφοράς το ίδιο το άτομο και τι αισθάνεται.
- 2) Κοινωνικά συναισθήματα, τα οποία έχουν ως σημείο αναφοράς τον άλλο και προκαλούνται από τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις του ατόμου με τα πρόσωπα που το περιβάλλουν.
- 3) Βιολογικά συναισθήματα, τα οποία προκαλούνται στο άτομο και εξαρτώνται από τις βιολογικές λειτουργίες, όπως: η δίψα, η πείνα, ο κορεσμός, και τα συναισθήματα που προκαλούνται στον άνθρωπο ως αποτέλεσμα αυτών. Πρόκειται για συναισθήματα που προκαλούνται στον άνθρωπο από την πρώτη στιγμή της γέννησής του και φροντίζουν για την επιβίωσή του.
- 4) Τα ανώτερα συναισθήματα, τα οποία συνδέονται με ανώτερες γνωστικές καταστάσεις και τον κώδικα αξιών, και χωρίζονται σε θεωρητικά, ηθικά, καλαισθητικά, θρησκευτικά, ανθρωπιστικά, εθνικά και πατριωτικά.

2.1.3 Έκφραση των συναισθημάτων

Πρώτος ο Δαρβίνος (1872) υπογράμμισε τη βιολογική χρησιμότητα της συναισθηματικής έκφρασης. Όρισε τις ανθρώπινες συναισθηματικές εκφράσεις ως μικρές, ξεχωριστές πράξεις, κληρονομημένες με πρωτόγονες ιδιότητες, λόγω της προέλευσής τους από τα κατώτερα ζώα. Ο ίδιος υποθέτει ότι η συναισθηματική κατάσταση προηγείται της έκφρασης του συναισθήματος και μάλιστα την προκαλεί, γι' αυτό και η θεωρία του αποκαλείται *θεωρία αιτίας του συναισθήματος*. Με τη βιολογική του λοιπόν προσέγγιση, ισχυρίζεται ότι ακόμη και μια εκούσια συναισθηματική έκφραση προκαλεί τη δημιουργία ενός συναισθήματος. Υποστήριξε ότι ορισμένες συναισθηματικές εκφράσεις είναι έμφυτες και παρόμοιες για όλους τους ανθρώπους. Επίσης, θεωρεί ότι οι εκφράσεις του προσώπου είναι συμπεριφορές οι οποίες εξελίχθηκαν σαν ένας μηχανισμός επικοινωνίας.

Πρόσφατα, η συναισθηματική έκφραση ορίζεται και σαν την ικανότητα των ανθρώπων μέσα από μη λεκτικές εκφράσεις του προσώπου και της φωνής τους να εκδηλώσουν τα συναισθηματικά τους μηνύματα (Oatley & Jenkins, 2004).

Η αναγνώριση των εκφράσεων του προσώπου θεωρείται πολύ σημαντικό επίτευγμα, αν αναλογιστεί κανείς, ότι οι μύες στο ανθρώπινο πρόσωπο μπορούν να παράγουν από 6.000 έως 7.000 διαφορετικές εκφράσεις (Izard, 1994). Προκύπτει, λοιπόν, ότι ορισμένες εκφράσεις του προσώπου είναι βιολογικά καθορισμένες και καθολικές στον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύονται.

Υπάρχουν δύο ειδών εμπειρικά δεδομένα που υποστηρίζουν την παραπάνω υπόθεση. Τα πρώτα προκύπτουν έπειτα από έρευνες σε νεογέννητα, που δείχνουν ότι τα βρέφη δεν χρειάζονται να μάθουν να εκφράζουν τον πόνο ή την ευχαρίστηση με το πρόσωπό τους (Balaban, 1995). Το άλλο είδος δεδομένων αφορά σε διαπολιτισμικές μελέτες που δείχνουν ότι άνθρωποι προερχόμενοι από διαφορετικές κουλτούρες, ανεξάρτητα από το πολιτισμικό και κοινωνικό τους υπόβαθρο, μπορούν να αναγνωρίζουν και να συμφωνούν στα είδη των συναισθημάτων που αποδίδονται με τις εκφράσεις του προσώπου (Izard, 1994).

Την άποψη ότι οι συναισθηματικές εκφράσεις του προσώπου έχουν ισχυρή βιολογική βάση επιβεβαιώνει μία ακόμα έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Ekman & Friesen (1971), όπου ζήτησαν από φοιτητές/τριες πανεπιστημίου σε πέντε διαφορετικές χώρες, να συνδυάσουν την ονομασία ενός συναισθήματος στις γλώσσες τους με φωτογραφίες που εξέφραζαν έξι διαφορετικά πρωτεύοντα συναισθήματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχε μεγάλος βαθμός συμφωνίας ανάμεσα στους φοιτητές/τριες των διαφορετικών χωρών σχετικά με τα συναισθήματα τα οποία πίστευαν ότι εξέφραζαν τα άτομα στις φωτογραφίες.

Πολλοί ψυχολόγοι υποστήριζαν ότι ο μόνος τρόπος να ερμηνεύσουμε την καθολικότητα των συναισθημάτων είναι να υποθέσουμε ότι υπάρχει μια κοινή εξελικτική βάση στην ανάπτυξη των συναισθηματικών εκφράσεων του προσώπου. Λαμβάνοντας υπόψη το Δαρβίνο, μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι εκφράσεις αυτές έχουν αναπτυχθεί για να βοηθήσουν τα άτομα να επικοινωνήσουν ορισμένα συναισθήματα, έτσι ώστε να προσαρμόζονται κατάλληλα τη συμπεριφορά τους. Για παράδειγμα, ένα ζώο που αποτυγχάνει να αναγνωρίσει μια ιδιαίτερη έκφραση του προσώπου ενός ισχυρότερου μέλους του είδους του μπορεί να γίνει αντικείμενο επίθεσης (Βοσνιάδου, 2007).

Τέλος, ο Sackett (1966) επιβεβαιώνει την παραπάνω άποψη έπειτα από έρευνα που πραγματοποίησε σε βρέφη πιθήκων της οικογένειας *rhesus*. Τα νεογνά ζώα χωρίστηκαν από τις μητέρες τους από τη στιγμή της γέννησής τους και μεγάλωσαν χωρίς καμία επαφή με άλλους πιθήκους. Όταν αργότερα οι ερευνητές τους έδειξαν την φωτογραφία ενός ενήλικου αρσενικού πιθήκου που έδειχνε τα δόντια του απειλητικά, τα απομονωμένα πιθηκάκια έδειξαν τις χαρακτηριστικές συμπεριφορές υποταγής.

2.1.4 Συναισθηματική ρύθμιση

Με τον όρο *συναισθηματική ρύθμιση* ή *ρύθμιση του συναισθήματος* (*emotion regulation*) αναφερόμαστε στη διαδικασία με την οποία επηρεάζουμε τα συναισθήματα που βιώνουμε, το χρόνο

που τα βιώνουμε, καθώς και τον τρόπο που τα αντιλαμβανόμαστε και τα εκφράζουμε είτε πρόκειται για θετικά είτε για αρνητικά συναισθήματα (Gross, 1998).

Το επικρατέστερο μοντέλο σχετικά με τη ρύθμιση του συναισθήματος είναι αυτό του James Gross. Αν και οι λόγοι για τους οποίους κάποιος/α ρυθμίζει το συναίσθημά του/της είναι ξεχωριστοί για τον/την καθένα/μιά, είναι φανερό ότι η συναισθηματική ρύθμιση περιλαμβάνει ταυτόχρονα τη μείωση των αρνητικών συναισθημάτων και την αύξηση των θετικών (Gross, 1999).

Οι στρατηγικές που ακολουθούνται γενικά για τη ρύθμιση του συναισθήματος διαχωρίζονται σε: αυτές που προηγούνται της συναισθηματικής απόκρισης (antecedent-focused strategies) και σε αυτές που εστιάζουν στην ίδια την απόκριση (response-focused strategies). Ο πρώτος τύπος στρατηγικών αναφέρεται στις ενέργειες που κάνουμε πριν ενεργοποιηθούν πλήρως οι τακτικές απόκρισης στο συναίσθημα και τροποποιήσουν τη συμπεριφορά και τη φυσιολογία της απόκρισης. Αντιθέτως οι στρατηγικές που ανήκουν στο δεύτερο τύπο επικεντρώνονται στις ενέργειες που ακολουθεί το άτομο, καθώς η διαδικασία παραγωγής του συναισθήματος είναι σε εξέλιξη, και έχουν ενεργοποιηθεί οι ανάλογες αποκρίσεις στο ερέθισμα (Gross, 2002). Η βασική επιδίωξη του πρώτου τύπου στρατηγικών είναι η τροποποίηση των μελλοντικών αποκρίσεων, ενώ η βασική επιδίωξη της δεύτερης κατηγορίας στρατηγικών είναι η ορθότερη δυνατή διαχείριση του υπάρχοντος συναισθήματος.

Οι Gross & John (2003) έπειτα από έρευνες που πραγματοποίησαν σε φοιτητές/τριες εστιάζουν τη ρύθμιση του συναισθήματος σε δύο κυρίως στρατηγικές: τη γνωστική αναπλαισίωση (reappraisal) και την εκφραστική καταστολή-καταπίεση (suppression). Η γνωστική αναπλαισίωση αφορά τη γνωστική αλλαγή, δηλαδή την αναθεώρηση μιας συναισθηματικής κατάστασης που βιώνεται εκείνη τη στιγμή, έτσι ώστε τα αρνητικά συναισθήματα να τροποποιηθούν έγκαιρα και να μην έχουν έντονο αντίκτυπο. Αυτή είναι μια στρατηγική που λαμβάνει χώρα πριν ξεκινήσει η συναισθηματική κατάσταση να επηρεάζει το άτομο. Η γνωστική αναπλαισίωση είναι, δηλαδή, ένας τρόπος για να ελεγχθεί το αρνητικό συναίσθημα και οι επιπτώσεις που μπορεί να έχει στη συμπεριφορά του ατόμου. Από την άλλη, η εκφραστική καταστολή-καταπίεση είναι μια στρατηγική, η οποία αφορά την αναστολή έκφρασης του συναισθήματος και εφαρμόζεται αφού έχει ήδη ξεκινήσει η επίδραση του συναισθήματος και έχει ως σκοπό τη μείωση της έκφρασης του σε επίπεδο συμπεριφοράς και όχι τόσο τη μείωση της έντασης του αρνητικού συναισθήματος .

Στις έρευνες τους εξετάστηκε, επίσης, η χρήση αυτών των δύο στρατηγικών στην καθημερινή ζωή φοιτητών/τριών και οι επιπτώσεις τους στην ψυχική υγεία και ευημερία. Τα πορίσματα έδειξαν ότι τα άτομα που χρησιμοποιούν τη στρατηγική της γνωστικής αναπλαισίωσης βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό θετικά συναισθήματα, εκφράζονται περισσότερο και συζητούν για τα συναισθήματα τους, έχουν λιγότερα συμπτώματα κατάθλιψης και δηλώνουν ικανοποιημένα από τη ζωή τους. Αντιθέτως, άτομα που χρησιμοποιούν την εκφραστική καταστολή-καταπίεση βρέθηκε ότι βιώνουν αρνητικά συναισθήματα, αποφεύγουν τα πραγματικά τους συναισθήματα, δεν είναι ξεκάθαρα για το πως νιώθουν και σκέφτονται συνεχώς αρνητικές καταστάσεις που τους προκαλούν άγχος. Τα

ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία και με άλλες έρευνες, όπου φαίνεται πως η γνωστική αναπλαισίωση μειώνει το αρνητικό συναίσθημα (Mauss, Cook, Cheng, & Gross, 2007 στο Brockman, Ciarrochi, Parker, & Cashdan, 2016), ενώ η εκφραστική καταστολή δεν συμβάλλει στην ανακούφιση από αρνητικά συναισθήματα (Gross, 2002 στο Brockman, Ciarrochi, Parker, & Cashdan, 2016).

2.2 Θεωρίες συναισθηματικής ανάπτυξης

Ερευνητές έχουν πραγματοποιήσει και διατυπώσει ποικίλες θεωρητικές ερμηνείες και έρευνες που ερμηνεύουν και αναλύουν τη φύση και την πορεία της συναισθηματικής ανάπτυξης του ατόμου.

2.2.1 Η θεωρία της συμπεριφοράς του Watson

Ο Watson (1878-1958), Αμερικανός ψυχολόγος, βασισμένος στα πειράματα του Pavlov και στην κλασική θεωρία των εξαρτημένων ανακλαστικών, εισήγαγε τη θεωρία της συμπεριφοράς (Behaviorism). Ο συμπεριφορισμός θεωρεί πως η συμπεριφορά μπορεί να παρατηρηθεί και να συσχετιστεί με άλλα παρατηρήσιμα γεγονότα. Τη θεωρία του αυτή τη μετέφερε και την εφάρμοσε στις συναισθηματικές καταστάσεις που βιώνει ο άνθρωπος. Πίστευε μάλιστα ότι από τα συναισθήματα μόνο αυτά του φόβου, της οργής και της αγάπης είναι ενδιάθετα, υπάρχουν δηλαδή από τη στιγμή της γέννησης και προκαλούνται από οξύ ή απότομο θόρυβο, ανάσχεση της κίνησης των μελών του σώματος και ψηλάφισμα των γεννητικών οργάνων αντίστοιχα.

Για τον Watson, η προσωπικότητα είναι το σύνολο των παρατηρήσιμων συμπεριφορών που αναπτύσσει το άτομο. Κατά συνέπεια, η προσωπικότητα δεν είναι τίποτα άλλο από το άθροισμα των εξαρτήσεων που έχει αποκτήσει το άτομο. Όλη η προσωπικότητα είναι επίκτητη και η κληρονομικότητα δεν παίζει κανένα σχεδόν ρόλο. Υποστήριξε ότι ο άνθρωπος έρχεται στη ζωή με λίγα μόνο αντανάκλαστικά και βασικά συναισθήματα. Μέσω της κλασικής εξαρτημένης μάθησης τα αντανάκλαστικά συνδέονται με ερεθίσματα και έτσι εμπλουτίζεται το σύνολο των συμπεριφορών του. Η προσωπικότητα του κάθε ατόμου καθορίζεται από το περιβάλλον και τη συστηματική επίδραση που θα ασκήσει η οικογένεια, το σχολείο και η ευρύτερη κοινότητα. Ήταν τόσο μεγάλη η πίστη του στη δύναμη της αγωγής και του περιβάλλοντος, που υποστήριξε ότι κατά την ανατροφή των παιδιών, αυτά θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ώριμοι νέοι και να αποφεύγονται συναισθηματισμοί και επίδειξη μεγάλης τρυφερότητας (Watson, 1928).

Για να στηρίξει τα λεγόμενά του ο John Watson, εφάρμοσε ένα πείραμα, το γνωστό πείραμα με τον Albert, ένα βρέφος 9 μηνών. Στόχος του συγκεκριμένου πειράματος ήταν να αποδείξει πως οι φοβίες του ανθρώπου δεν είναι εγγενείς, αλλά είναι αποτέλεσμα του περιβάλλοντος που μεγαλώνουμε και πως αυτές οι φοβίες μπορούν να ελεγχθούν. Ο Watson τοποθέτησε τον Albert σε ένα δωμάτιο και

τον έφερε σε επαφή με ένα λευκό ποντίκι. Ο Albert, όπως είχε προβλέψει ο Watson, δεν φοβήθηκε, αντίθετα έπαιζε με αυτό. Στη συνέχεια ο Watson προκαλούσε ένα δυνατό θόρυβο κάθε φορά που ο Albert άγγιζε τον ποντικό με αποτέλεσμα το βρέφος να φοβάται και να κλαίει. Μετά από πολλές επαναλήψεις ο Albert δεν πλησίαζε το ποντίκι, ενώ έκλαιγε κάθε φορά που το έβλεπε. Μάλιστα, ο μικρός Albert φοβόταν όταν αντίκριζε κάθε αντικείμενο που έμοιαζε με το λευκό ποντίκι. Το πείραμα προκάλεσε αρκετές αντιδράσεις, κυρίως επειδή ο Watson δεν ασχολήθηκε στη συνέχεια με το να ξεπεράσει ο μικρός Albert τη φοβία, που ο ίδιος ο ψυχολόγος του δημιούργησε.

2.2.2 Η θεωρία της ψυχανάλυσης του Freud, Jung, Adler και Erikson

Στο χώρο της Ψυχανάλυσης αρχικά αναπτύχθηκε η θεωρία του S. Freud σχετικά με την ανάπτυξη των συναισθημάτων και αργότερα ακολούθησαν και άλλες, όπως αυτές των C. Jung, A. Adler και E. Erikson που στηρίχθηκαν στην τροποποίηση της θεωρίας του πρώτου.

Προσέγγιση του **Freud**

Ο Sigmund Freud (1938) δεν πρότεινε μία αυτοτελή θεωρία αναφορικά με τις συγκινήσεις, όμως σε όλο το έργο του βρίσκονται διάσπαρτες απόψεις σχετικά με τις επιδράσεις (θετικές ή αρνητικές) των συναισθημάτων στη ζωή του ανθρώπου. Στη θεωρία του καθίσταται εμφανής η σχέση του συναισθήματος με την ψυχική υγεία του ανθρώπου και κατ' επέκταση με την ισορροπία και την ευτυχία του. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται από τον Freud στην άποψη ότι ορισμένα επιβλαβή γεγονότα (συνήθως σεξουαλικού τύπου) αφήνουν ψυχολογικά σημάδια, τα οποία επηρεάζουν όλη την υπόλοιπη ζωή μας. Παρακάτω παρατίθενται τα βασικά σημεία της θεωρίας του, καθώς έτσι θα μπορέσουμε να κατανοήσουμε καλύτερα τις απόψεις του.

Είναι ευρύτερα γνωστές οι δύο θεωρίες του Freud (Πρώτη και Δεύτερη Τοπική) μέσω των οποίων θέλησε να δώσει ένα μοντέλο του ψυχικού μηχανισμού και ένα εννοιολογικό σχήμα της δομής της προσωπικότητας. Στην Πρώτη Τοπική Θεωρία κατηγοριοποίησε τον ψυχισμό του ανθρώπου σε *ασυνείδητο – προσυνειδητό – συνειδητό*, ενώ στη Δεύτερη Τοπική Θεωρία διαβάθμισε το ψυχικό όργανο σε *εκείνο – εγώ – υπερεγώ*.

Το *ασυνείδητο* ή *εκείνο* αποτελεί το αρχαιότερο μέρος του μυαλού από το οποίο προέρχονται οι υπόλοιπες δομές. Είναι αρχέγονο, ανοργάνωτο και συναισθηματικό. Πρόκειται για την έδρα των ορμών, των απωθημένων επιθυμιών και αναμνήσεων. Όπως επισημαίνει ο Freud, το ασυνείδητο είναι ένα απρόσιτο κομμάτι της προσωπικότητάς μας για το οποίο γνωρίζουμε ελάχιστα. Ως κάτι το ασυνείδητο, αγνοεί τον χρόνο, την άρνηση και την αντίφαση. Σημαντικό ρόλο στην ανάλυσή του, αποτέλεσε η μελέτη για τη λειτουργία των ονείρων και τη δομή των νευρωσικών συμπτωμάτων.

Αντιθέτως, το *προσυνειδητό* ή *εγώ* αποτελείται από συνείδηση και αντίληψη. Η κύρια λειτουργία του είναι η αυτοσυντήρηση. Διαθέτει τη λογική και τη δύναμη της αναβολής των άμεσων αντιδράσεων απέναντι στα εξωτερικά ερεθίσματα και στα εσωτερικά ενστικτώδη κίνητρα. Για τον Freud, το *εγώ* ενεργοποιείται ως αποτέλεσμα ενός ερεθίσματος που εισβάλλει μέσω των αισθήσεων από το εξωτερικό περιβάλλον. Για τον λόγο αυτό, βρίσκεται σε άμεση σύνδεση με τα όργανα της αντίληψης. Η αίσθηση, δηλαδή, του *εγώ* βασίζεται στην αντίληψη του σώματος, ως ξεχωριστής οντότητας. Το *εγώ* καταφέρνει να ελέγξει την εκούσια κίνηση, λόγω του νευρικού συνδέσμου, που βρίσκεται ανάμεσα στην κινητική δραστηριότητα και την αισθητηριακή αντίληψη.

Όσον αφορά το *υπερεγώ* ή *συνειδητό*, αποτελεί μία τρίτη δύναμη που διαφοροποιείται ή αντιτίθεται στο *εγώ*. Το *υπερεγώ* εμφανίζεται στα άρθρα του Freud που αφορούν στον ναρκισσισμό. Σύμφωνα με τον ίδιο, ο ναρκισσισμός είναι μια μορφή αυτολατρίας, μια αυτοεκτίμηση, φυσιολογική και απαραίτητη για τη σωματική υγεία. Καθώς το παιδί μεγαλώνει ο πρωτογενής ναρκισσισμός του υποχωρεί. Όταν μάλιστα αποκτήσει πολιτιστικές και ηθικές αντιλήψεις, οι ενστικτώδεις παρορμήσεις απωθούνται. Το *υπερεγώ*, δηλαδή, παρακολουθεί το *εγώ*. Ο ρόλος του είναι να ελέγχει και να απαγορεύει. Ξεκινά με τις απαγορεύσεις και την κριτική που ασκούν οι γονείς στο παιδί τους. Οι κανόνες των γονέων, της οικογένειας και της κοινωνίας, ενσωματώνονται και αποτελούν μέρος της ανθρώπινης ψυχής. Το *υπερεγώ* συγκροτείται μέσα από τις γονεϊκές απαγορεύσεις, γι' αυτό το λόγο μάλιστα θεωρείται ως ο νόμιμος κληρονόμος του οιδιπόδειου συμπλέγματος.

Τα συναισθήματα είναι, λοιπόν, αποτέλεσμα της ρύθμισης που προσπαθεί να επιτελέσει το *εγώ* στις βιολογικές ορμές και τους ηθικούς κανόνες της κοινωνικής συμβίωσης. Η όλη συναισθηματική κατάσταση και συμπεριφορά του ατόμου προσδιορίζεται από την ικανότητα του *εγώ* να συνδυάζει και να εναρμονίζει τις απαιτήσεις αυτές (Κακαβούλης, 1997). Σύμφωνα λοιπόν με τον Freud ο πυρήνας γένεσης των συναισθημάτων είναι οι ενστικτώδεις ορμές και παρορμήσεις σε συνδυασμό με τις επακόλουθες ρυθμιστικές λειτουργίες που συντελούνται μεταξύ των τριών συστημάτων του ψυχικού οργάνου.

Ο Freud, επίσης, επινόησε τα στάδια της ψυχοσεξουαλικής ανάπτυξης, για να εξηγήσει ότι σε κάθε περίοδο της ζωής η *libido* ικανοποιείται σε διαφορετική σωματική περιοχή (στόμα, πρωκτός, γεννητικά όργανα). Η μη ικανοποίησή της σε κάθε στάδιο δημιουργεί καθήλωση ή παλινδρόμηση, λειτουργίες που μπορεί να προκαλέσουν μόνιμες αλλοιώσεις στο χαρακτήρα, τη συμπεριφορά, αλλά και τη συναισθηματική ζωή του ατόμου (Παρασκευόπουλος, 1985). Ασχολήθηκε ιδιαίτερα με τη συναισθηματικά προβληματική συμπεριφορά που μπορεί να εμφανίσουν τα άτομα και συνέδεσε την επανάκτηση της ψυχικής υγείας με τον μετασηματισμό των ασυνείδητων κινήτρων σε συνειδητά, καθώς αυτή η συνειδητοποίηση βοηθά ώστε να ασκηθεί έλεγχος και να συντελεστεί η ομαλή τους προσαρμογή.

Το *εγώ*, για να ρυθμίσει τις συγκρούσεις που δημιουργούνται μεταξύ στο εκείνο και το *υπερεγώ*, οι οποίες δημιουργούν εσωτερική ένταση και άγχος, χρησιμοποιεί τους λεγόμενους μηχανισμούς άμυνας. Αυτοί αποτελούν ασυνείδητες κατά κύριο λόγο διαδικασίες, που δίνουν λύση

στις συγκρούσεις αυτές, οι οποίες λαμβάνουν χώρα στο επίπεδο του προσυνειδητού (Freud, 1946). Με τον συγκεκριμένο τρόπο κατορθώνει ο νους να αυτοπροστατεύεται από δυσάρεστα συναισθήματα. Οι μηχανισμοί άμυνας κατέχουν σημαντική θέση στη θεωρία του Freud. Ιδιαίτερα στις θεωρητικές του απόψεις για τα συναισθήματα, αναφέρει την απώθηση ως το μηχανισμό που διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο. Συγκεκριμένα, δεδομένου ότι κατά τη φροϋδική θεωρία αλλά και, γενικότερα, την ψυχανάλυση, τα συναισθήματα δεν είναι από τη φύση τους φαινόμενα της συνείδησης. Δεν αποτελούν αντικείμενα απώθησης. Αντίθετα, οι ενστικτώδεις ορμές ως ιδέες εμποδίζονται να εισέλθουν στη συνείδηση. Η απώθηση μπορεί να εμποδίσει τη σύγκρουση μεταξύ των λιμπιντικών τάσεων και του υπερεγώ και συνεπώς το ρίσκο της εκδήλωσης νευρωσικών ή ψυχοσωματικών συμπτωμάτων. Εάν η απώθηση αποτύχει, συντελείται μία σύγκρουση μεταξύ των συστημάτων του υποσυνειδητού και προσυνειδητού, και εμφανίζεται ένα ποιοτικά διαφορετικό και συμβολοποιημένο συναίσθημα στη συνείδηση. Επειδή, όμως, το συναίσθημα αυτό είναι αρνητικό και σχετίζεται με τη σύγκρουση που προαναφέρθηκε, δύναται να περιορίσει τη λειτουργία του εγώ και να συμβάλει έτσι στη γέννηση διανοητικών προβλημάτων υγείας (Izard, 1991).

Κατά τον Freud, η ορμική επιθυμία περιλαμβάνει δύο συνιστώσες: μία ποσοτική, ενεργειακή, και μία παραστατική. Κατά τη διαδικασία της απώθησης, εμποδίζεται η ανάδυση στη συνείδηση της παραστατικής συνιστώσας, εφόσον είναι δυσάρεστη. Η ενεργειακή, όμως, παραμένει στο προεγώ και συνεχίζει να πιέζει για ικανοποίηση, δημιουργώντας σύγκρουση μεταξύ προεγώ – εγώ, η οποία απαιτεί συνεχή κατανάλωση ψυχικής ενέργειας από το άτομο που τη βιώνει (Σταύρου, 1991). Το αποτέλεσμα είναι η δημιουργία δυσάρεστων συναισθηματικών καταστάσεων για το άτομο.

Σύμφωνα με τον Rapaport (1961), ο οποίος έδωσε ίσως την πιο εμπειριστατωμένη σύνοψη των απόψεων του Freud αναφορικά με τις συγκινήσεις, η δεδομένη ψυχαναλυτική άποψη πιστοποιεί ότι μία ενστικτώδης ορμή αναπαρίσταται στη διανοητική ζωή ταυτόχρονα ως συναίσθημα και ως αντίληψη, τα οποία και τα δύο θεωρούνται επιτακτικά, και καταλήγει στα εξής: μία εισερχόμενη αίσθηση εγκαινιάζει μία ασυνείδητη διαδικασία η οποία κινητοποιεί ασυνείδητες ενστικτώδεις δυνάμεις. Εάν δεν υπάρχει ελεύθερος δρόμος δράσης αυτών των δυνάμεων, και σ' αυτή την περίπτωση προκαλείται σύγκρουση, βρίσκουν εκπλήρωση μέσω άλλων καναλιών. Αυτές οι διαδικασίες εκπλήρωσης, «συναισθηματική έκφραση» και «βίωση συναισθήματος», μπορεί να λάβουν χώρα ταυτόχρονα ή μπορεί να διαδεχθούν η μία την άλλη ή να υπάρξουν αυτόνομα. Καθώς στο δικό μας πολιτισμό οι ανοιχτοί δρόμοι (για την ικανοποίηση των ορμών) είναι σπάνιοι, οι συναισθηματικές εκπληρώσεις ποικίλης έντασης υφίστανται συνεχώς. Έτσι, στην ψυχική μας ζωή, εκτός από τα γνήσια συναισθήματα, όπως ο θυμός, ο φόβος, κ.λπ., υπάρχει μία ολόκληρη ιεραρχία από συναισθήματα που κυμαίνεται από τα πιο έντονα, στα πιο ήπια, κλασικά, εκλεπτυσμένα συναισθήματα.

Κατά την ψυχαναλυτική θεωρία, τα πρώτα πραγματικά συναισθήματα εμφανίζονται από το 2^ο με 3^ο μήνα, όταν αρχίζουν να αναπτύσσονται η αντίληψη και η μνήμη. Οι συναισθηματικές εμπειρίες

στη μικρή ηλικία παραμένουν στο ασυνείδητο του παιδιού και δρουν μεταγενέστερα θετικά ή αρνητικά (Κακαβούλης, 1997).

Θεωρίες των **C. Jung, A. Adler και E. Erikson**

Περισσότερο περιληπτικά θα αναφερθούμε στις βασικές θέσεις τριών άλλων εκπροσώπων της ψυχαναλυτικής σχολής, των C. Jung, A. Adler και E. Erikson, καθένας από τους οποίους κατέθεσε τις δικές του απόψεις αναφορικά με τα συναισθήματα, αντιμετωπίζοντάς τα από διαφορετική σκοπιά δίνοντας έμφαση σε διαφορετικά σημεία.

Ο Jung (1968), μαθητής και συνεργάτης του Freud, διαμόρφωσε τη λεγόμενη *Αναλυτική Ψυχολογία*, μία νέα ψυχολογική σχολή, η οποία, αν και δέχεται την ύπαρξη του ασυνείδητου, διαφοροποιείται ως προς τον όρο libido. Ο Jung αντιπροτείνει τον όρο ορμή για δράση, με την οποία εννοεί την τάση του ανθρώπου να προσπαθεί για την επιβίωση, την αναπαραγωγή, την εργασία, κ.λπ.

Επίσης, ο ίδιος χωρίζει την ψυχική δομή σε *συνειδητό* και *ασυνείδητο*. Το ασυνείδητο περιλαμβάνει το λεγόμενο προσωπικό και το κοινωνικό (ομαδικό, συλλογικό) ασυνείδητο. Το πρώτο περιέχει ατομικά ψυχικά γεγονότα, επιθυμίες, εμπειρίες, κ.λπ. που δεν έχουν γίνει ακόμη συνειδητά, ενώ στο δεύτερο υπάρχουν οι ορμές και τα αρχέτυπα. Με τον όρο αυτό ο Jung εννοεί «εικόνες» που έχουν δημιουργηθεί από γεγονότα ή περιστάσεις της ζωής στις οποίες η ψυχή αντιδρά κατά τρόπο γενικό και ανθρώπινο και όχι ατομικό (Δανασσής-Αφεντάκης, 2000). Θα λέγαμε με λίγα λόγια ότι το προσωπικό ασυνείδητο ανάγεται στην οντογένεση, ενώ το συλλογικό στη φυλογένεση. Με βάση το προσωπικό και κοινωνικό ασυνείδητο, αλλά και την προτίμηση και την ετοιμότητα του ατόμου να αντιδρά στις διάφορες καταστάσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος, ο Jung διακρίνει δύο βασικούς ψυχολογικούς τύπους, τον εσωστρεφή και τον εξωστρεφή. Ο εσωστρεφής είναι προσανατολισμένος κυρίως στον εσωτερικό του κόσμο και ενδιαφέρεται περισσότερο για έννοιες και ιδέες. Ο εξωστρεφής προσανατολίζεται κυρίως στον εξωτερικό κόσμο και ενδιαφέρεται πιο πολύ για πρόσωπα και πράγματα. Οι δύο αυτοί γενικοί τύποι, ανάλογα με την κυρίαρχη σε αυτούς ψυχική λειτουργία (νόηση, συναίσθημα, αντίληψη ή ενόραση) διακρίνονται σε οκτώ λειτουργικούς τύπους: τον εσωστρεφή διανοητικό, συναισθηματικό, αντιληπτικό και ενορατικό τύπο και τον εξωστρεφή διανοητικό, συναισθηματικό, αντιληπτικό και ενορατικό τύπο. Ο εσωστρεφής συναισθηματικός τύπος δεν εκδηλώνει τα συναισθήματά του, όσο έντονα και αν είναι, είναι συνήθως σκυθρωπός, συγκρατημένος και δείχνει ψυχρός και εγωιστής, χωρίς αυτό να ισχύει στην πραγματικότητα. Παρόλα αυτά, τα συναισθήματά του υπάρχουν, απλά δεν είναι έκδηλα, και εκτυλίσσονται στο βάθος. Από την άλλη ο εξωστρεφής συναισθηματικός τύπος εκδηλώνεται συναισθηματικά με ευκολία, αποφεύγει την απομόνωση και επιδιώκει να συναναστρέφεται με άλλους ανθρώπους (Jung, 1954).

Ο Adler (1974) διαμόρφωσε τη λεγόμενη *Ατομική Ψυχολογία*. Στη θεωρία του για τη διαμόρφωση της ανθρώπινης προσωπικότητας, βασική θέση κατέχει η ορμή για κοινωνική αναγνώριση και υπεροχή, και η τάση απόκτησης κύρους που οδηγεί σε επικράτηση. Αυτή κατά τον

Adler είναι το βασικό κίνητρο δραστηριότητας του ανθρώπου. Όταν το άτομο ικανοποιεί αυτή την ορμή αναπτύσσει θετικό αυτοσυναίσθημα. Στην αντίθετη περίπτωση αναπτύσσει συναίσθημα μειονεξίας ή κατωτερότητας, το οποίο βέβαια έχει μία υποκειμενική βάση και όχι αντικειμενική υπόσταση.

Το συναίσθημα μειονεξίας μπορεί να οδηγήσει το άτομο είτε σε υπεράνθρωπες προσπάθειες να ξεπεράσει τα μειονεκτήματά του και να φτάσει πολλές φορές μέσω του μηχανισμού που ο ίδιος αποκαλεί αντιστάθμιση, σε εξαιρετικές επιδόσεις (π.χ. ο Δημοσθένης ξεπέρασε τον τραυλισμό του και έγινε ρήτορας), είτε να οδηγηθεί σε νευρωσικές καταστάσεις που το κάνουν να βιώνει τη μειονεξία του ακόμα μεγαλύτερη.

Η τεράστια συμβολή της θεωρίας του Adler έγκειται στην έμφαση της σπουδαιότητας του ρόλου της οικογένειας, του σχολείου και του κοινωνικού περιγύρου ενός παιδιού, παράγοντες που μπορούν να αποτελέσουν σημαντικά στοιχεία αγωγής και μέσα σε ένα κλίμα ενθάρρυνσης και τόνωσης του αυτοσυναισθήματος να θέσουν τα θεμέλια για τη διαμόρφωση ενός παιδιού συναισθηματικά υγιούς και ώριμου, απαλλαγμένου από νευρώσεις, και συνεπώς ευτυχισμένου.

Ο Erikson (1950), αναφορικά με την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, ανέπτυξε τη λεγόμενη *Βιοκοινωνική Θεωρία* που καλύπτει όλες τις ηλικίες της ανθρώπινης ζωής. Η βιοκοινωνική θεωρία αποτελεί μία προσπάθεια να συνδυαστεί η βιολογική θεωρία του Freud με κοινωνιολογικές θεωρίες νεότερων ψυχαναλυτών. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, ο άνθρωπος είναι ένα ενεργητικό ον, το οποίο δραστηριοποιείται σε όλη τη ζωή προβάλλοντας σε κάθε φάση της εξέλιξής του διαφορετικούς στόχους και ποικίλες ανάγκες, που πρέπει να πραγματοποιηθούν και να ικανοποιηθούν. Γι' αυτόν ο άνθρωπος δεν έχει σε καμία φάση της ζωής του μία προσωπικότητα, διότι αυτή εξελίσσεται συνεχώς και ποτέ δεν παραμένει σταθερή. Σε κάθε φάση από αυτές γεννιούνται διαφορετικές συναισθηματικές ανάγκες στο εξελισσόμενο άτομο, και αυτό ενεργοποιείται και δραστηριοποιείται ανάλογα, με σκοπό να τις καλύψει.

Ο ίδιος προτείνει οκτώ επιγεννητικά εξελικτικά στάδια, τα οποία ονομάζει οκτώ εποχές του ανθρώπου ή οκτώ βασικές αναπτυξιακές κρίσεις του εγώ. Σε κάθε μία από αυτές το άτομο καλείται να βρει τους καλύτερους τρόπους ώστε να προσαρμοστεί στο περιβάλλον και στον εαυτό του, ικανοποιώντας τις αντίστοιχες ανάγκες που προβάλλουν σε κάθε στάδιο. Τα στάδια αυτά είναι:

- 1) Εμπιστοσύνη-Δυσπιστία (1^ο έτος)
- 2) Αυτονομία-Αμφιβολία (2^ο- 3^ο έτος)
- 3) Πρωτοβουλία-Ενοχή (3^ο- 6^ο έτος)
- 4) Εργατικότητα-Κατωτερότητα (6^ο - 11^ο έτος)
- 5) Ταυτότητα-Σύγχυση ρόλων (12^ο - 20^ο έτος)
- 6) Οικειότητα-Απομόνωση (20^ο- 40^ο έτος)
- 7) Γενεσιουργικότητα-Στασιμότητα (Αυτοαπορρόφηση) (40^ο- 65^ο έτος)
- 8) Καταξίωση-Απόγνωση (Γηρατειά)

Διαπιστώνουμε ότι κάθε στάδιο από τα παραπάνω ορίζεται με ένα διπολικό σχήμα που περιλαμβάνει δύο διαμετρικά αντίθετα στοιχεία: ένα θετικό και ένα αρνητικό. Το άτομο, θα καταλήξει εναλλακτικά στον έναν πόλο ή τον άλλο συναρτήσει της αγωγής που θα λάβει από την οικογένεια, το σχολείο και την κοινωνία γενικότερα. Μία θετική μορφή διαπαιδαγώγησης θα οδηγήσει στη δόμηση της εμπιστοσύνης, της αυτονομίας, της πρωτοβουλίας, της φιλοπονίας, της συγκρότησης της ταυτότητας, του κοινωνικού ενδιαφέροντος και της καταξίωσης, στοιχείων απαραίτητων για μία ευτυχισμένη και ομαλή ζωή.

2.2.3 Η γενετική-γνωστική θεωρία του Piaget

Ο Piaget (1962b) θεωρεί ότι οι γνωστικές λειτουργίες και το συναίσθημα συμμετέχουν παράλληλα και αδιαχώριστα σε αυτό που ονομάζουμε συμπεριφορά. Κατ' αυτόν, δεν υπάρχει συμπεριφορά που να μην περιέχει συναισθηματικά στοιχεία ως κίνητρα. Τα συναισθήματα κινητοποιούν την ανάπτυξη της γνωστικής ικανότητας, ενώ οι γνωστικές δομές αλλάζουν ποιοτικά το περιεχόμενο του συναισθηματικού πεδίου (Piaget & Inhelder, 1969).

Στη θεωρία του Piaget το συναίσθημα λειτουργεί ως κίνητρο που οδηγεί στην ανάπτυξη των γνωστικών δομών, ενεργοποιώντας ενδιαφέροντα και τάσεις προσέγγισης των ερεθισμάτων. Αυτές με τη σειρά τους μετασχηματίζουν ποιοτικά τα συναισθήματα, με αποτέλεσμα αυτά να εξελίσσονται, να μετασχηματίζονται και να γίνονται πιο εκλεπτυσμένα.

Αυτή η αλληλεπιδραστική λειτουργία συντελείται σε όλα τα στάδια ανάπτυξης. Για παράδειγμα, στο στάδιο της αισθησιοκινητικής νοημοσύνης αναπτύσσεται η σταθερότητα του αντικειμένου. Ομοίως, η συναισθηματικότητα αναπτύσσεται καθώς το παιδί προσηλώνει το συναίσθημά του στη μητέρα. Κατά την περίοδο της Συμβολικής και Προεγνοιολογικής σκέψης στο γνωστικό πεδίο παρουσιάζεται η λειτουργία του συμβόλου και της αναπαράστασης (γλώσσα), ενώ στο συναισθηματικό εμφανίζονται συναισθήματα που αναπαριστούν προσωπικές αξίες, οι οποίες είτε υπάρχουν έξω από το αντιληπτικό πεδίο είτε συνδέονται με αναπαραστάσεις. Στα επόμενα στάδια, παράλληλα με τα γνωστικά επιτεύγματα, το παιδί αναπτύσσει ηθικά αισθήματα, ηθικές υποχρεώσεις, αυτόνομη ηθική, ηθική της αμοιβαιότητας, και άλλα στοιχεία που αφορούν στο συναισθηματικό πεδίο (Piaget, 1962b).

2.2.4 Συναισθηματική νοημοσύνη. Η θεωρία του Goleman

Οι Salovey & Mayer (1990) όρισαν τη *Συναισθηματική Νοημοσύνη* ως την ικανότητα να μπορεί κάποιος/α να παρακολουθεί και να ρυθμίζει, τόσο τα δικά του/της συναισθήματα όσο και των άλλων,

και να τα χρησιμοποιεί ως οδηγό για σκέψη και δράση. Υποστήριξαν ότι υπάρχει ένα είδος νοημοσύνης, διαφορετικό από τη γνωσιακή ευφυΐα, που μπορεί να μετρηθεί με αξιόπιστο τρόπο. Προσδιόρισαν, λοιπόν, αρχικά τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως ικανότητα αντίληψης, έκφρασης και ρύθμισης του συναισθήματος, και πρότειναν ότι οι άνθρωποι που τη διαθέτουν σε υψηλό βαθμό διακρίνονται από πέντε κύριες δεξιότητες:

- έχουν γνώση των δικών τους συναισθημάτων
- έχουν την ικανότητα να διαχειρίζονται τα δικά τους συναισθήματα
- επιδεικνύουν ευαισθησία προς τα συναισθήματα των άλλων
- έχουν την ικανότητα να ανταποκριθούν και να διαπραγματευτούν με τους άλλους ανθρώπους συναισθηματικά
- είναι ικανοί να χρησιμοποιήσουν τα δικά τους συναισθήματα για να υποκινήσουν τον εαυτό τους.

Στην αρχική αυτή προσέγγιση των Salovey & Mayer δεν δόθηκε η δέουσα σημασία για μερικά χρόνια. Αυτός που έκανε ευρέως γνωστή τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ήταν ο Daniel Goleman. Ο Goleman (2011) ορίζει τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως την ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του και τα συναισθήματα των άλλων, να τα χειρίζεται αποτελεσματικά και να δημιουργεί κίνητρα για τον εαυτό του. Επίσης, υποστήριξε πως η επιτυχία στη ζωή δεν είναι απαραίτητα συνάρτηση του δείκτη νοημοσύνης, αλλά της ικανότητας για αυτογνωσία, αυτοπεποίθηση, αυτοέλεγχο, ενδιαφέρον και κατανόηση. Η ικανότητα επιτυχίας ενός ανθρώπου εξαρτάται δηλαδή όχι μόνο από την εξυπνάδα ή τη μόρφωση, αλλά και από άλλες δεξιότητες, όπως η αυτογνωσία και η αυτοπεποίθηση.

Ο ίδιος ακόμη υποστήριξε την ύπαρξη δύο ειδών νοημοσύνης, τη διανοητική και τη συναισθηματική. Η πορεία του ανθρώπου στη ζωή καθορίζεται από την ισόρροπη ανάπτυξη και των δύο, καθώς η διανοητική διάσταση δεν εξασφαλίζει την επιτυχία, όταν ο συναισθηματικός τομέας δεν έχει αναπτυχθεί εξίσου ισόρροπα. Δεν είναι μόνο η νοημοσύνη του μυαλού που μετράει αλλά και η νοημοσύνη της καρδιάς. Η νοημοσύνη της καρδιάς ή συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει ικανότητες, όπως η αναζήτηση κινήτρων για τον εαυτό μας, η αντοχή στις απογοητεύσεις, ο έλεγχος των παρορμήσεων, η χαλιναγώγηση της ανυπομονησίας, η σωστή ρύθμιση της διάθεσης, η ενσυναίσθηση και η ελπίδα.

Προτείνει επίσης πέντε συναισθηματικές δεξιότητες:

- Την αυτεπίγνωση (self-awareness), η οποία αναφέρεται στην ικανότητα να αναγνωρίζουμε τα συναισθήματα, τις σκέψεις, τις ανάγκες μας, τις τάσεις και τις συνηθισμένες αντιδράσεις μας απέναντι σε συγκεκριμένα γεγονότα, προκλήσεις ή άτομα. Είναι σημαντικό να ξέρουμε καλά ποιες είναι οι τάσεις μας, γιατί έτσι διευκολύνεται η ικανότητά μας να κατανοούμε γρήγορα τα συναισθήματά μας.
- Τον αυτοέλεγχο (self-regulation), ο οποίος αναφέρεται στην ικανότητα να διαχειριζόμαστε την εσωτερική μας κατάσταση, τις παρορμήσεις και τις διαθέσεις μας. Τα άτομα που διαθέτουν την

ικανότητα αυτή μπορούν να αποφύγουν συναισθηματικές εκρήξεις, οι οποίες δύναται να έχουν αρνητικές συνέπειες τόσο για τους ίδιους όσο και για τους άλλους. Για παράδειγμα, ο εργαζόμενος που θυμώνει από τα άδικα σχόλια του προϊσταμένου του για την ευθύνη του σε μια αποτυχημένη παρουσίαση, αντί να παρασυρθεί από τα συναισθήματά του και να χτυπήσει την γροθιά του στο τραπέζι εκφράζοντας τον θυμό του για την άδικη κρίση του προϊσταμένου του, καταφέρνει να διαχειριστεί τον θυμό του και περιμένει να περάσει πρώτα η «συγκινησιακή φόρτιση» που τον κατακλύζει, έτσι ώστε στη συνέχεια να επιλέξει ψύχραιμα την αντίδραση που θεωρεί πιο αποτελεσματική.

- Τα κίνητρα συμπεριφοράς (motivation), τα οποία είναι η τάση προς επίτευξη στόχων, η δέσμευση, η πρωτοβουλία και η αισιοδοξία.
- Η ενσυναίσθηση (empathy), η οποία αναφέρεται στην ικανότητα να αντιλαμβάνεται κάποιος/α τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων και να συμπεριφέρεται ανάλογα. Αν δεν μπορέσουμε να μπούμε στη θέση του/της συνομιλητή/τριας μας και να αντιληφθούμε τα θέματα από τη δική του/της σκοπιά, δεν μπορούμε να είμαστε επιτυχημένοι στη διαπροσωπική επικοινωνία, ούτε στις προσωπικές, ούτε στις επαγγελματικές σχέσεις μας. Ειδικά ο/η ηγέτης μιας ομάδας που κατέχει την ικανότητα της ενσυναίσθησης, αντιλαμβάνεται το συναισθηματικό μείγμα που δημιουργείται από τα μέλη της ομάδας και μπορεί να το κατευθύνει προς όφελος του έργου και της ομάδας, αποφεύγοντας εντάσεις που καταστρέφουν το κλίμα και δυσκολεύουν την επίτευξη του στόχου της ομάδας.
- Οι κοινωνικές δεξιότητες (social skills), οι οποίες αναφέρονται στην ικανότητα ενός ατόμου να επικοινωνεί, να δημιουργεί σχέσεις και να προκαλεί στους άλλους ανθρώπους τις αντιδράσεις που θέλει. Τα άτομα που κατέχουν τις ικανότητες αυτές δεν είναι απλώς φιλικόι με τους γύρω τους, αλλά είναι φιλικόι έχοντας ένα στόχο. Δημιουργούν εύκολα ένα πλέγμα σχέσεων με τους ανθρώπους, το οποίο μπορούν να αξιοποιήσουν όποια στιγμή το χρειαστούν. Πιστεύουν στην αναγκαιότητα των άλλων και στην αξία της ομαδικής εργασίας. Αναγνωρίζουν έγκαιρα την ανάγκη για αλλαγές, δημιουργούν συμμάχους για να επιτύχουν τις αλλαγές που επιθυμούν και αποτελούν οι ίδιοι παράδειγμα προς μίμηση.

Οι άνθρωποι διαφέρουν ως προς τις ικανότητές τους σε καθέναν από τους παραπάνω τομείς. Κάποιος μπορεί να είναι επιδέξιος σε έναν τομέα και να υστερεί σε κάποιον άλλο. Ο εγκέφαλός μας όμως είναι εύπλαστος και μαθαίνει συνέχεια. Έτσι πολλά κενά στις συναισθηματικές δεξιότητες μπορούν, με τη σωστή προσπάθεια, να καλυφθούν (Goleman, 1998).

2.3 Η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών

Όλοι οι άνθρωποι ακολουθούν τα ίδια στάδια συναισθηματικής ανάπτυξης, ανεξάρτητα από τα μοναδικά τους χαρακτηριστικά, που τους διαφοροποιούν από τους υπόλοιπους. Τα πρώτα στάδια της

ζωής του ανθρώπου διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη των συναισθηματικών ικανοτήτων. Άλλωστε, οι δεξιότητες που εμφανίζονται σε μεταγενέστερη ηλικία, οικοδομούνται πάνω στις προγενέστερες. Κατά την παιδική ηλικία παρατηρείται η πιο έντονη συναισθηματική ανάπτυξη του ανθρώπου. Οι εμπειρίες είναι άκρως σημαντικές για τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Μέσα από αυτές το παιδί έρχεται σε επαφή με διάφορες συγκινησιακές καταστάσεις και συμπεριφορές, οι οποίες του προσφέρουν τη δυνατότητα βίωσης διάφορων συναισθημάτων. Αρχικά, εμφανίζονται τα βασικά συναισθήματα και έπονται τα σύνθετα/ κοινωνικά (Goleman, 1998).

Παρακάτω γίνεται μία προσπάθεια αναφοράς στα συναισθήματα που αναπτύσσουν τα παιδιά, στο χρονικό σημείο εμφάνισής τους, καθώς και στην ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να εκτιμούν και να αναγνωρίζουν το συναίσθημα.

2.3.1 Η συναισθηματική ανάπτυξη κατά τα πρώτα χρόνια

Η συναισθηματική αλληλεπίδραση του βρέφους ξεκινάει από την περίοδο της κύησης, όπου οι συναισθηματικές μεταπτώσεις της μητέρας και οι εναλλαγές στη διάθεση προκαλούν την αντίδραση του εμβρύου. Από τη στιγμή της γέννησης αρχίζει η διαδικασία της συναισθηματικής ανάπτυξης. Το κλάμα αποτελεί την πρώτη ένδειξη συναισθηματικής αντίδρασης του βρέφους. Από τους πρώτους μήνες της ζωής του, το βρέφος καθίσταται ικανό να συνδέει ερεθίσματα με ευχάριστες αντιδράσεις. Έτσι, λοιπόν, διαφοροποιεί τη συμπεριφορά του αναλόγως, και ανταποκρίνεται συστηματικά σε εξωτερικά ερεθίσματα (Gottman, 2011).

Μετά τον πρώτο μήνα ζωής είναι εμφανής η ικανότητα των παιδιών να αντιδρούν στα εκφραζόμενα συναισθήματα και γίνονται σταδιακά ικανά να διαφοροποιούν τη συναισθηματική τους αντίδραση. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου εμφανίζονται και αναγνωρίζονται συναισθήματα δυσαρέσκειας, ντροπής, ενόχλησης. Εν συνεχεία, κατά τον δεύτερο και τρίτο μήνα ζωής το βρέφος εμφανίζει και δύναται να αναγνωρίζει κάποια από τα χαρακτηριστικά των συναισθημάτων της ντροπής και του φόβου, όταν έρχεται σε επαφή με άλλα παιδιά. Αντίθετα, στη θέα του ανθρώπου που τα φροντίζει, τα βρέφη εμφανίζουν θετικά συναισθήματα, όπως είναι η ευχαρίστηση (Trevarthen, 1984. Trevarthen & Aitken, 2001).

Περίπου στους τρεις μήνες ζωής αρχίζει να διαφοροποιείται στα βρέφη το χαμόγελο από το συναίσθημα της χαράς, το οποίο σε αυτή τη φάση της ζωής πηγάζει από θετικά ερεθίσματα. Αντίστοιχα το συναίσθημα της λύπης εμφανίζεται και αναγνωρίζεται από τα βρέφη και πάλι περίπου σε ηλικία τριών μηνών αλλά κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες. Για παράδειγμα, το βρέφος βιώνει το συναίσθημα της λύπης όταν διακόπτεται η βίωση ευχάριστων γεγονότων ή το ίδιο απομακρύνεται από ευχάριστα για εκείνο ερεθίσματα, όπως είναι η διακοπή της επαφής και της φροντίδας της μητέρα (Izard, 1991). Γύρω στον τέταρτο μήνα παρατηρώντας τη μητέρα τους, τα βρέφη προσπαθούν να μιμηθούν τις συναισθηματικές της εκφράσεις. Με αυτόν τον τρόπο το περιβάλλον διαδραματίζει

κυρίαρχο ρόλο στην ανάπτυξη συναισθηματικών εκφράσεων κατά τους πρώτους μήνες ζωής του βρέφους (Gottman, 2011).

Κατά τη διάρκεια του τρίτου και έκτου μήνα ζωής αφυπνίζεται το ενδιαφέρον για το περιβάλλον και αναδύονται κοινωνικά συναισθήματα, όπως είναι το γέλιο. Στην ηλικία αυτή το γέλιο διαφοροποιείται από το απλό χαμόγελο. Τα κοινωνικά συναισθήματα οφείλουν την ύπαρξή τους στην αλληλεπίδραση του παιδιού με τους άλλους ή και ακόμα στην εσωτερικευμένη εικόνα του άλλου στο υποσυνείδητο τους (Trevarthen & Aitken, 2001). Σε αυτή την περίοδο σχηματίζεται ο κοινωνικός εαυτός του παιδιού. Σύμφωνα με τον Trevarthen (1984) πολλά από αυτά τα συναισθήματα οφείλουν την εμφάνισή τους στη θέαση του εαυτού του παιδιού στον καθρέφτη.

Η ηλικία των έξι έως των εννέα μηνών χαρακτηρίζεται από μια διαδικασία συναισθηματικής ανατροφοδότησης, όπου το βρέφος αναγνωρίζει, βιώνει και εκφράζει συναισθήματα. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι γονείς και οι αντιδράσεις τους προς αυτό (Gottman, 2011). Την ίδια περίοδο εμφανίζονται τα πειράγματα και οι συναισθηματικές αναφορές, οι οποίες δεν είναι συναισθήματα αυτά καθαυτά, αλλά κοινωνικές αναφορές (Trevarthen, 1984). Οι κοινωνικές αυτές αναφορές αφορούν κυρίως τις σχέσεις των άλλων με πράγματα παρά με την ίδια την έννοια του εαυτού και ουσιαστικά συνδέουν τον κοινωνικό και υλικό κόσμο. Σταδιακά το βρέφος αρχίζει να αναπτύσσει συναισθηματική επικοινωνία και αλληλεπίδραση και με τα υπόλοιπα μέλη του κοινωνικού του περιγύρου (Κακαβούλης, 1997).

Στους εννέα έως δεκατέσσερις μήνες, εμφανίζεται στα βρέφη η δημιουργία τριαδικών σχέσεων ανάμεσα στις έννοιες του εαυτού, του άλλου και του υλικού πράγματος (Trevarthen, 1984). Το βρέφος στην ηλικία αυτή αρχίζει να καταλαβαίνει και να αναγνωρίζει καλύτερα τα συναισθήματα των άλλων. Σύμφωνα με τον Trevarthen (1984) τα συναισθήματα είναι οι βασικοί ρυθμιστές των διαπροσωπικών σχέσεων. Το βρέφος δημιουργεί σταδιακά δεσμό προσκόλλησης με τον γονέα. Επίσης, σε αυτή την ηλικία αρχίζει να εκδηλώνει την ανάγκη ανταπόκρισης στις διάφορες συναισθηματικές του αντιδράσεις και εκδηλώνεται το άγχος αποχωρισμού από τον γονέα (Gottman, 2011).

Τα παιδιά εμφανίζουν συναισθηματικές εκφράσεις που αντιστοιχούν στα σύνθετα/κοινωνικά συναισθήματα περίπου στην ηλικία των δύο ετών. Η εμφάνισή τους σε αυτή την ηλικία οφείλεται στο γεγονός ότι απαιτούν την ανάπτυξη τόσο της ικανότητας αναπαράστασης του εαυτού όσο και της ικανότητας της παρατήρησης των γεγονότων από την πλευρά του ίδιου του παιδιού (Lewis, 1992). Έτσι, λοιπόν, τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν την έννοια των κοινωνικών κανόνων και βιώνουν σύνθετα συναισθήματα, όπως είναι η ενσυναίσθηση και η ζήλεια. Επιπρόσθετα, στο ίδιο αναπτυξιακό στάδιο εμφανίζονται συναισθήματα άγχους, αγωνίας, δυσφορίας, τα οποία οφείλονται στη βίωση αρνητικής κριτικής από τους ενήλικες, όταν τα ίδια εκδηλώνουν ανάρμοστες συμπεριφορές (Lewis & Lamb, 2003).

Στον τρίτο χρόνο της ζωής τους τα παιδιά αποκτούν επίγνωση του εαυτού τους. Αντιλαμβάνονται, δηλαδή, τον εαυτό τους ως ξεχωριστή οντότητα. Εδώ παρατηρείται η εμφάνιση των

σύνθετων/κοινωνικών συναισθημάτων όπως η ντροπή και η υπερηφάνεια. Στο ίδιο αναπτυξιακό στάδιο και συγκεκριμένα περίπου στα τριετήμια χρόνια, τα παιδιά καθίστανται ικανά να αναγνωρίζουν τις αιτίες βίωσης των συναισθημάτων τόσο στα ίδια όσο και στους υπόλοιπους.

Κατά τη διάρκεια του τέταρτου και κυρίως του πέμπτου έτους, τα παιδιά είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται πλήρως το συναίσθημα της έκπληξης, καθώς και την αιτία που το προκαλεί (έκπληξη από χαρά/ έκπληξη από φόβο) (Izard, 2011). Γενικά, σε αυτή την ηλικία τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι όλα τα συναισθήματα, είτε βασικά είτε σύνθετα/κοινωνικά, οφείλονται σε κάποιες ενέργειες, ερεθίσματα και γεγονότα. Επίσης, αντιλαμβάνονται ότι η έξοδος από την εκάστοτε συναισθηματική κατάσταση απαιτεί κάποια άλλη ενέργεια. Αποτέλεσμα αυτής της εξέλιξης στη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού είναι η ικανότητα ελέγχου των συναισθημάτων και η βίωση συναισθημάτων, όπως η ενοχή και η υπερηφάνεια (Smith & Walden, 1998).

Σύμφωνα με τον Denham (1998) οι συναισθηματικές αλλαγές που παρατηρούνται στο παιδί κατά τη μετάβασή του από τη νηπιακή (2- 4 έτη) στην πρώτη παιδική ηλικία (4-7 έτη) σχετίζονται με:

- τη λεκτική και μη λεκτική έκφραση των διάφορων συναισθημάτων (βασικών και σύνθετων/κοινωνικών),
- την αναγνώριση καταστάσεων που προκαλούν τη βίωση διάφορων συναισθημάτων, την αναγνώριση των αιτιών μιας συναισθηματικής κατάστασης, αλλά και των συνεπειών της,
- τη χρήση της συναισθηματικής γλώσσας για την έκφραση τόσο των συναισθημάτων των ίδιων των παιδιών όσο και των συναισθημάτων των άλλων,
- την κατανόηση των στρατηγικών ελέγχου των συναισθημάτων, δηλαδή των στρατηγικών αυτορρύθμισης,
- τη συνειδητοποίηση ότι αλληλοσυγκρουόμενα συναισθήματα είναι δυνατόν να συνυπάρχουν και,
- την κατανόηση σύνθετων/ κοινωνικών συναισθημάτων, όπως είναι αυτό της ενοχής, τα οποία απαιτούν την ικανότητα της αυτεπίγνωσης.

Κλείνοντας, στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών ουσιαστικό ρόλο διαδραματίζει και η είσοδος τους στην προσχολική αγωγή, η οποία πραγματοποιείται συνήθως στη πρώτη παιδική ηλικία (4-7 έτη). Η γνωστική ανάπτυξη συμβαδίζει με την συναισθηματική και η μια ενισχύει την άλλη. Η ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων, η απόκτηση κοινωνικών εμπειριών και η σταδιακή διερεύνηση του κόσμου από την πλευρά των παιδιών βοηθούν στην εμφάνιση όλων των αποχρώσεων των συναισθημάτων, στην έκφραση και αναγνώρισή τους, και κατ' επέκταση ολοκλήρωση της συναισθηματικής τους ανάπτυξης (Goleman, 1998).

2.4 Το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα

Ο διαχωρισμός σε θετική-αρνητική συναισθηματικότητα (positive/negative affectivity) αναφέρεται στο συναισθηματικό κόσμο του ατόμου και ειδικότερα στο είδος και την ένταση των συναισθημάτων τα οποία τείνει να βιώνει. Η *θετική συναισθηματικότητα* (positive affectivity) είναι η τάση του ατόμου να νιώσει έντονα ευχάριστα συναισθήματα, ενώ η *αρνητική συναισθηματικότητα* (negative affectivity) να νιώσει έντονα δυσάρεστα συναισθήματα (Cropanzano, James & Konovsky, 1993).

Το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα θεωρούνται οι συναισθηματικοί παράγοντες της υποκειμενικής ευημερίας που ορίζεται ως υποκειμενική-γενική ικανοποίηση και ψυχική υγεία και συντίθεται τόσο από γνωστικά όσο και από συναισθηματικά συστατικά (Diener & Fujita, 1995). Τα συναισθηματικά συστατικά διακρίνονται σε δύο διαστάσεις, το θετικό συναίσθημα (positive affect) και το αρνητικό συναίσθημα (negative affect) (Watson & Clark, 1992). Στα θετικά συναισθήματα εντάσσονται η χαρά, το ενδιαφέρον, ο ενθουσιασμός, η εμπιστοσύνη και η εγρήγορση, ενώ στα αρνητικά ο θυμός, η θλίψη, η ενοχή, η περιφρόνηση και η αηδία.

Έπειτα από έρευνα που πραγματοποίησαν οι Watson, Clark & Tellegen (1988) κατέληξαν ότι το αρνητικό συναίσθημα σχετίζεται με το στρες και προβλήματα υγείας, ενώ το θετικό συναίσθημα με την κοινωνική δράση και την ικανοποίηση. Ο άνθρωπος που βιώνει θετικά συναισθήματα είναι γενικά δραστήριος, ενθουσιώδης και σε εγρήγορση, ενώ αυτός που βιώνει αρνητικά συναισθήματα έχει ένταση και αρνητική φόρτιση. Επίσης, διαπίστωσαν ότι άτομα που βιώνουν συχνά αρνητικό συναίσθημα, δύναται επίσης, να βιώνουν συχνά και θετικό συναίσθημα (Watson et al., 1988).

Ορισμένοι ερευνητές, ωστόσο, θέτουν υπό αμφισβήτηση τους ορισμούς θετικό και αρνητικό συναίσθημα. Οι Griffiths & Scarantino (2009) ισχυρίζονται ότι τα συναισθήματα αποτελούν λειτουργία του κοινωνικού περιβάλλοντος και, άρα, διαμορφώνονται από αυτό. Επιπλέον, τα συναισθήματα δεν μπορούν να αναφερθούν συλλογικά ως θετικά ή αρνητικά. Το συναίσθημα μόνο του δεν είναι από τη φύση του θετικό ή αρνητικό, αλλά είναι το άτομο που ορίζει θετικά ή αρνητικά τη συγκεκριμένη συναισθηματική κατάσταση (Solomon & Stone, 2002).

Αντίθετα, ο Ben-Ze'ev (2000) ισχυρίζεται ότι η διάκριση των συναισθημάτων σε θετικά και αρνητικά είναι θεμελιώδης, και σημειώνει ότι ουσιαδώς τα θετικά συναισθήματα εμπεριέχουν μια θετική αποτίμηση, ευχάριστα αισθήματα και την επιθυμία να παραμείνει η κατάσταση, ενώ τα αρνητικά εμπεριέχουν μια αρνητική αποτίμηση, δυσάρεστα αισθήματα και την επιθυμία να αλλάξει η κατάσταση.

Η Fredrickson (2003) υποστηρίζει ότι στην έρευνα των συναισθημάτων έχει δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στα αρνητικά συναισθήματα. Η ίδια διακρίνει τρεις κύριους λόγους για τους οποίους οι μελετητές παραγκώνισαν τη μελέτη των θετικών συναισθημάτων:

1. Τα θετικά συναισθήματα είναι πιο λίγα σε αριθμό, πιο διάχυτα και λιγότερο διαφοροποιημένα σε σύγκριση με τα αρνητικά.

2. Ο εντοπισμός και η επίλυση προβλημάτων, που δημιουργούν τα αρνητικά συναισθήματα αποτελεί εδραιωμένη παράδοση στον επιστημονικό χώρο της ψυχολογίας.
3. Τα πρότυπα κατανόησης των συναισθημάτων είναι βασισμένα σε μελέτες και συμπεράσματα, που αφορούν τις προδιαγραφές των αρνητικών συναισθημάτων.

Επίσης, θεωρεί ότι τα αρνητικά συναισθήματα έχουν συσχετιστεί με ψυχικές ασθένειες και γι' αυτό οι ερευνητές/τριες έδωσαν μεγαλύτερη έμφαση στη μελέτη τους (Fredrickson, 2001). Ένας τελευταίος λόγος είναι η δυσκολία των ερευνητών/τριών να μελετήσουν τα θετικά συναισθήματα λόγω έλλειψης μοντέλων, καθώς μελετώνται κυρίως σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο των αρνητικών συναισθημάτων.

Το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα συσχετίζονται με σημαντικά αποτελέσματα της ζωής. Στην επισκόπηση τους σε μακροχρόνιες μελέτες και εμπειρικά δεδομένα, οι Lyubomirsky, King & Diener (2005) έδειξαν ότι οι άνθρωποι που βιώνουν περισσότερο θετικά συναισθήματα τείνουν να είναι πετυχημένοι και να τα καταφέρνουν σε πολλούς τομείς της ζωής. Η έρευνα έδειξε ότι η έκφραση θετικών συναισθημάτων αποτελεί πηγή ανθρώπινης δύναμης, καθώς μπορεί να βελτιώσει την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, να διευκολύνει την ανάκληση φυσικών και θετικών πληροφοριών και να βελτιώσει τη λήψη αποφάσεων (Isen & Shalke, 1982). Το θετικό συναίσθημα βοηθάει τα άτομα να καταπολεμούν τα αρνητικά συναισθήματα, να αυξάνουν την ευεξία, να αποκτούν προσαρμοστικότητα και να προδιαθέτουν τα άτομα σε σκέψεις, αισθήματα και δράσεις που οικοδομούν στέρεες προσωπικές και κοινωνικές πηγές άντλησης δυνάμεων (Fredrickson, 1998. Lyubomirsky et al., 2005).

Σχετικά πρόσφατες έρευνες υποθέτουν ότι η αναγνώριση θετικά αξιολογημένων συναισθημάτων, ως προστασία απέναντι στο στρες, συσχετίζεται με μία αύξηση της ψυχολογικής ευημερίας (Folkman & Moskowitz, 2000. Tugade & Fredrickson, 2001). Αντιθέτως, η αντίδραση σε αρνητικά αξιολογημένα συναισθήματα μπορεί να περιορίζει την ικανότητα του ατόμου να επιλέγει την κατάλληλη δράση. Υπάρχουν ωστόσο άτομα που έχουν την ικανότητα γρήγορης ανάνηψης από αυτές τις αρνητικές καταστάσεις. Στην τελευταία περίπτωση, το άτομο διαθέτει ψυχολογική προσαρμοστικότητα, η οποία εμφανίζεται ως ένα χαρακτηριστικό αντίστασης σε μελλοντικά αρνητικά συμβάντα και μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας, η οποία με τη σειρά της σχετίζεται με αντιλήψεις για την αναποτελεσματικότητα και με τον τρόπο που το άτομο σκέπτεται, αισθάνεται και αντιδρά (Bandura, 1997).

2.5 Το συναίσθημα του θυμού

Εννοιολογικά, η λέξη *θυμός* προέρχεται από το ρήμα *θύω* (=θυσιάζω, σπεύδω ορμητικώς) και σημαίνει πνοή, πνεύμα, ψυχή, ζωή, καρδιά, διάθεση, θέληση, φρόνημα, θάρρος, οργή, θυμός. Κατά

τους αρχαίους Έλληνες «θυμός και θυμικόν» ήταν ο καρδιακός τόπος ως έδρα των συναισθημάτων, κινήτρων και φρονημάτων. Επομένως, με την έννοια αυτή δηλώνονταν το ψυχικό κέντρο και ανάλογα το πρόσφυμα που υπήρχε εμπρός -εν ή -δυσ, έπαιρνε την αντίστοιχη έννοια (Λεξικό Δορμπαράκη, 1998). Ο Πλούταρχος θεωρούσε την ευθυμία ως την άριστη κατάσταση του θυμικού, που όφειλε ο καθείς να αναζητήσει, ώστε να ενοποιήσει τον ψυχισμό του με τους εξωτερικούς παράγοντες (Πλούταρχος, Περί Ευθυμίας).

Ο *θυμός* ως συναίσθημα ορίζεται με βάση τα επιμέρους συστατικά που τον συναπαρτίζουν. Αυτά θεωρείται ότι είναι η θυμική, η συμπεριφορική, η γνωστική, η κινητήρια και η νευροφυσιολογική/φυσιολογική του διάσταση (Cox & Harrison, 2008).

Η θυμική διάσταση του θυμού: Αναφέρεται κυρίως στο βίωμα του θυμού, το οποίο είναι υποκειμενικό και έχει αρνητική συναισθηματική χροιά. Επίσης, είναι παροδικό και δημιουργείται ως απόκριση σε κάποια πρόκληση. Το βίωμα αυτό μπορεί να ποικίλει σε ένταση, με αποτέλεσμα να γίνεται υποκειμενικά αντιληπτό από απλή ενόχληση ως οργή (Cox & Harrison, 2008. Μπεζεβέγκης, Ντάλλα, Γκαρή, & Καραδήμας, 2008). Με σκοπό να προσδιοριστεί περαιτέρω το υποκειμενικό βίωμα του θυμού, αυτό διαχωρίζεται στον θυμό ως κατάσταση και στον θυμό ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας. Επίσης, διαφοροποιούνται οι τρόποι έκφρασης (εσωτερίκευση - εξωτερίκευση) και ελέγχου του θυμού. Ως κατάσταση, ο θυμός ορίζεται από τις μεταβολές στην ένταση και τη διάρκεια με την οποία βιώνεται σε περιστάσεις που εκλαμβάνονται από το άτομο ως απειλητικές, βλαβερές ή άδικες προς αυτό. Από την άλλη, ο θυμός ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας ορίζεται με βάση τις ατομικές διαφορές στην συχνότητα με την οποία βιώνεται από το άτομο. Ουσιαστικά εκφράζει την προδιάθεση του ατόμου να αντιλαμβάνεται πολλές καταστάσεις ως πρόκληση. Όσον αφορά τους τρόπους έκφρασης του θυμού, η εσωτερίκευση αντιστοιχεί στην τάση των ατόμων να συγκαλύπτουν ή να καταπιέζουν τα συναισθήματα του θυμού τους, ενώ η εξωτερίκευση στην άμεση λεκτική ή σωματική έκφραση προς το ερέθισμα-στόχο. Τέλος, ο έλεγχος του θυμού συνδέεται με την ανάγκη του ατόμου να διατηρήσει τον αυτοέλεγχό του, να αντιδράσει σύμφωνα με τις κοινωνικές προσδοκίες και να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις απειλητικές καταστάσεις (Μπεζεβέγκης και συν., 2008).

Η συμπεριφορική διάσταση του θυμού: Αναφέρεται κυρίως στις παρατηρούμενες συμπεριφορές που προκύπτουν από την εξωτερίκευση του συναισθήματος του θυμού. Οι συμπεριφορές αυτές μπορεί να είναι απλές αλλαγές στην έκφραση του προσώπου ή στον τόνο της φωνής, ή μία ευρεία ποικιλία επιθετικών πράξεων, οι οποίες έχουν ως κύριο και τελικό στόχο την πρόκληση «βλάβης» στο πρόσωπο ή στα αντικείμενα στα οποία κατευθύνονται, την εκδίκηση ή την κυριαρχία (Ramirez & Andreu, 2006). Στη συγκεκριμένη περίπτωση η όψη του θυμού είναι ολοφάνερη. Σε όλο το πρόσωπο εμφανίζονται σημάδια μυϊκής έντασης και υπεραιμάτωσης (κοκκίνισμα). Οι μύες των φρυδιών και των ματιών συσπώνται, τα ρουθούνια διαστέλλονται και τα χείλη μικραίνουν. Η συνολικότερη όψη του θυμού φαίνεται να είναι ένα βιολογικά καθορισμένο φαινόμενο, καθώς παρατηρείται ήδη από την παιδική ηλικία, εμφανίζεται οικουμενικά, και δεν επηρεάζεται ιδιαίτερω από τον πολιτισμό

(Elfenbein & Ambady, 2002). Τέλος, ο θυμός χαρακτηρίζεται από αύξηση του μέσου όρου της συχνότητας και της έντασης του ήχου της φωνής (Scherer, 2000).

Η γνωστική διάσταση του θυμού: Στην ερευνητική βιβλιογραφία αποδίδεται με τον όρο *εχθρότητα* και περιγράφει την ύπαρξη αρνητικής στάσης και διάθεσης απέναντι στους άλλους (Cox & Harrison, 2008). Τα γνωστικά σχήματα και οι πεποιθήσεις που είναι κεντρικά στην εχθρότητα είναι αυτά του κυνισμού και της δυσπιστίας προς τους άλλους, καθώς και η γενικότερη στάση του ατόμου που το ωθεί να αντιλαμβάνεται τους άλλους ως απειλητικούς και ανταγωνιστικούς (Ramírez & Andreu, 2006).

Οι θεωρίες γνωστικής αποτίμησης ισχυρίζονται ότι οι άνθρωποι εμφανίζουν διαφορετικές συναισθηματικές αντιδράσεις κάτω από τις ίδιες συνθήκες, ανάλογα με τον τρόπο που τις ερμηνεύουν και αξιολογούν (Ellsworth & Scherer, 2003. Siemer, Mauss, & Gross, 2007). Παρά το έντονο στοιχείο των ατομικών διαφορών που φαίνεται στην προσέγγιση αυτή, οι Smith & Kirby (2009) αναφέρουν ότι οι θεωρίες αποτίμησης για τα συναισθήματα μπορούν να εξηγήσουν με συστηματικό τρόπο την αστάθεια που χαρακτηρίζει τις συναισθηματικές αντιδράσεις των ατόμων. Σε γενικές γραμμές, ο θυμός εκδηλώνεται όταν το άτομο αντιλαμβάνεται ότι παραβιάζονται οι προσωπικές του αξίες και προσδοκίες, ότι υφίσταται προσβολή η ατομική του ταυτότητα και ότι παρεμποδίζεται η επίτευξη των προσωπικών του στόχων. Επιπλέον, η πιθανότητα βίωσης θυμού και η ένταση του, αυξάνεται, όταν τα άτομα αξιολογούν τις καταστάσεις με σκέψεις όπως ότι «κάποιος άλλος ευθύνεται για το αρνητικό αποτέλεσμα που υφίσταται ο εαυτός» ή «η κατάσταση είναι άδικη προς τον εαυτό» ή «ό,τι έχει συμβεί ήταν με πρόθεση να συμβεί και όχι τυχαίο γεγονός» (Deffenbacher, 2011).

Η κινητήρια διάσταση του θυμού: Οι θεωρητικοί της ψυχολογίας των κινήτρων, τις περασμένες δεκαετίες, συμφωνούσαν στην άποψη ότι υπάρχουν δύο ανταγωνιστικά συστήματα κινητοποίησης, τα οποία διέπουν το μεγαλύτερο κομμάτι της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Το πρώτο σύστημα αναφέρεται ως «σύστημα συμπεριφορικής προσέγγισης». Το σύστημα αυτό θεωρείται υπεύθυνο για την οργάνωση και καθοδήγηση της συμπεριφοράς προς την προσέγγιση και ολοκλήρωση των επιθυμητών στόχων και των επιβραβεύσεων που προκύπτουν από αυτούς. Το δεύτερο σύστημα είναι γνωστό ως «σύστημα συμπεριφορικής αποφυγής». Είναι υπεύθυνο να ελέγχει την ανθρώπινη συμπεριφορά ώστε να αποφευχθεί η απειλή και η τιμωρία (Carver & Harmon-Jones, 2009). Τα δύο αυτά συστήματα εμπλέκονται στην παραγωγή συναισθημάτων που συσχετίζονται με τις αντίστοιχες συμπεριφορές αποφυγής και προσέγγισης. Συνεπώς, το σύστημα προσέγγισης είναι υπεύθυνο για την εκδήλωση θετικού συναισθήματος, ενώ, αντίθετα, το αρνητικό συναισθήμα προκύπτει από την εμπλοκή του συστήματος αποφυγής. Ο Harmon-Jones (2004), έπειτα από έρευνα που πραγματοποίησε, κατέληξε ότι τα δύο συστήματα κινητοποίησης και τα παραγόμενα συναισθήματα συνδέονται με συγκεκριμένη εγκεφαλική δραστηριότητα. Ειδικότερα, η αριστερή μετωπιαία φλοιική δραστηριότητα σχετίζεται με τα θετικά συναισθήματα και τη συμπεριφορά προσέγγισης, ενώ το αντίθετο φαίνεται να ισχύει για τη δεξιά μετωπιαία φλοιική δραστηριότητα.

Η νευροφυσιολογική/φυσιολογική διάσταση του θυμού: Γενικά, θεωρείται ότι σε κάθε βασικό συναίσθημα αντιστοιχούν ειδικοί τύποι φυσιολογικών αντιδράσεων, παρόλο που τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα δεν είναι ακόμη καθόλου ξεκάθαρα (Kubzansky & Kawachi, 2000). Όσον αφορά τον θυμό, η εμπειρία του έχει συνδεθεί με ειδικούς τύπους καρδιακής δραστηριότητας, ηλεκτροδερμικής αλλά και ορμονικής αντίδρασης. Υπό συνθήκες θυμού αυξάνονται οι καρδιακοί παλμοί, η διαστολική και συστολική πίεση του αίματος και η αντοχή στον πόνο (Janssen, Spinhoven, & Brosschot, 2001). Λόγω της αυξημένης καρδιακής και αγγειακής δραστηριότητας μελετήθηκε εκτενώς η σχέση θυμού και καρδιαγγειακών παθήσεων. Από τις μελέτες προέκυψε ότι ο θυμός καθίσταται υπεύθυνος όχι μόνο για την πρόκληση χρόνιων καρδιαγγειακών και στεφανιαίων παθήσεων, αλλά και για την πρόκληση οξέων καρδιαγγειακών περιστατικών. Ωστόσο, δεν έχει ξεκαθαριστεί πλήρως εάν η καρδιαγγειακή επιβάρυνση είναι αποτέλεσμα της έκφρασης ή της καταπίεσης του θυμού, παρόλο που τα δεδομένα δείχνουν κυρίως ότι είναι αποτέλεσμα της εξωτερίκευσης του θυμού και της επιθετικότητας (Kubzansky & Kawachi, 2000). Επιπρόσθετα, κατά τη βίωση του θυμού, παρατηρείται μεγάλη αύξηση της θερμοκρασίας του δέρματος και της ηλεκτροδερμικής δραστηριότητας, η οποία διαφοροποιείται από αυτήν που παρατηρείται για τα άλλα βασικά συναισθήματα.

2.5.1 Διαχείριση του θυμού

Οι δομές ψυχικής υγείας έχουν προτείνει αρκετούς τρόπους διαχείρισης του θυμού. Κάποιες από αυτές, χωρίς να αποτελούν τις μοναδικές, είναι: η χαλάρωση, η προοδευτική μυϊκή χαλάρωση, η συστηματική απευαισθητοποίηση, ο διαλογισμός, η βιοανάδραση, η αυτοεκπαίδευση, η γνωστική αναδόμηση, η εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες, η επίλυση προβλημάτων, οι δεξιότητες αυτοπεποίθησης και τα μοντέλα μείωσης του άγχους (Valizadeh, Davaji, & Nikamal, 2010).

Ο Deffenbacher (1996) υποστήριξε ότι ο θυμός ως γνώρισμα μειώνεται με την ελαχιστοποίηση των αρνητικών σκέψεων και με παρεμβάσεις που συνδυάζουν την εκμάθηση γνωστικών δεξιοτήτων και τεχνικών χαλάρωσης.

Οι Sukhodolsky, Golub, Stone & Orban (2006) από την άλλη ερεύνησαν την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης για τον έλεγχο του θυμού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η εκπαίδευση στην επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων ήταν αποτελεσματικά στοιχεία στη μείωση της επιθετικότητας, των δυσλειτουργικών συμπεριφορών και της συχνότητας εκδήλωσης του θυμού.

Ο Πολυχρονόπουλος (2008) αναφέρει ότι υπάρχουν τρεις κύριοι τρόποι διαχείρισης του θυμού: η έκφραση, η απόθεση και η χαλάρωση.

- 1) Έκφραση: σε αυτή την περίπτωση επιτρέπεται στον θυμό να εκφραστεί με έναν συγκροτημένο, αποφασιστικό αλλά όχι ισοπεδωτικό και καταστροφικό τρόπο. Για να επιτευχθεί, το άτομο πρέπει να μάθει να ξεκαθαρίζει τις ανάγκες και τους τρόπους ικανοποίησής του, χωρίς να προκαλεί «βλάβη» σε τρίτους. Σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να είναι αποδεκτή και μια πιο έμπρακτη αντίδραση της επιθετικότητας (π.χ. προς αποτροπή κάποιου κινδύνου), ενώ σε άλλες περιπτώσεις μια ανάλογη συμπεριφορά δεν είναι αποδεκτή.
- 2) Απόθηση: ο συγκεκριμένος τρόπος διαχείρισης «καταπνίγει» τον θυμό. Ωστόσο, η απόθησή του δε σημαίνει και την εξαφάνισή του. Ο θυμός εξακολουθεί να υφίσταται σε λανθάνουσα μορφή, χωρίς να γίνεται αντιληπτός από το άτομο, προσπαθώντας να εκφραστεί/εκδηλωθεί με κάποιους τρόπους. Ως συνέπεια των παραπάνω, το άτομο μπορεί να εμφανίσει κατάθλιψη ή άλλα ψυχικά συμπτώματα (π.χ. άγχος, φοβίες, κακή διάθεση κ.ά.), σωματικά συμπτώματα (π.χ. υψηλή αρτηριακή πίεση, ημικρανία, μυοσκελετικοί πόνοι κ.ά.), αλλά και συναισθήματα ντροπής, ενοχής, αποτυχίας, κ.ά.
- 3) Χαλάρωση: σε αυτή την περίπτωση γίνεται προσπάθεια ελέγχου των εσωτερικών αντιδράσεων του οργανισμού, της μείωσης των καρδιακών παλμών και της απομάκρυνσης των άσχημων συναισθημάτων (βαθιές αναπνοές, θετικές σκέψεις, κ.ά.).

Ερευνητικά στοιχεία έδειξαν ότι η εκδήλωση του θυμού τις περισσότερες φορές προκαλεί την κλιμακωτή αύξησή του, αλλά και της επιθετικότητας. Αυτό δε βοηθάει ούτε το άτομο που αισθάνεται θυμό ούτε αυτό στο οποίο απευθύνεται, ώστε να εκτονωθεί η κατάσταση. Είναι προτιμότερο το θυμωμένο άτομο να βρει τι είναι αυτό που του προκαλεί τον θυμό και έπειτα να αναπτύξει στρατηγικές, ώστε να κρατήσει τον θυμό του σε επίπεδο τέτοιο, που να μην το οδηγήσει σε ακραίες αντιδράσεις (ΚΕ.ΣΥ.Ψ.Υ., 2001).

Όσον αφορά τα παιδιά, ο Gross (1998) υποστηρίζει ότι μία καλή πολιτική για τη διαχείριση της συμπεριφοράς στο σχολείο, η οποία ενσωματώνει αποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης του θυμού, δεν μπορεί να αποκλείσει την εκδήλωση περιστασιακών και μεμονωμένων επεισοδίων εκρήξεων θυμού. Ωστόσο, η γνώση των σταδίων της εκδήλωσης μιας επιθετικής συμπεριφοράς βοηθούν τον/την εκπαιδευτικό να παρέμβει και να διαχειριστεί αποτελεσματικότερα την κατάσταση. Τα στάδια, όπως ο ίδιος τα περιγράφει είναι:

Το στάδιο της πρόκλησης: Περιλαμβάνει το ερέθισμα που προκαλεί την αντίδραση κάποιου ατόμου, ενεργοποιώντας τις σκέψεις και τα συναισθήματα που οδηγούν στην εκδήλωση του θυμού. Είναι το στάδιο στο οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται ένα επεισόδιο ή γεγονός ως απειλητικό για την αυτοεκτίμησή του και την αυτοαντίληψη του, καθώς και την προσωπική ασφάλεια ή την περιουσία του. Αποτελεί τον καλύτερο χρόνο παρέμβασης, καθώς είναι το πρώτο στάδιο κατά το οποίο το σώμα δεν έχει ακόμα ερεθιστεί πλήρως σε σημείο που να μην είναι δυνατό να ακούει ή να ανταποκρίνεται στις παρεμβάσεις των άλλων.

Το στάδιο της κλιμάκωσης: Πρόκειται για το στάδιο κατά το οποίο το σώμα προετοιμάζεται για τη διαμάχη. Εκκρίνεται αδρεναλίνη, οι μυς βρίσκονται σε ένταση, η αναπνοή γίνεται πιο γρήγορη και η

πίεση του αίματος αυξάνεται. Σε αυτό το στάδιο υπάρχει ακόμη δυνατότητα για κάποια αλλαγή της συμπεριφοράς, αλλά σταδιακά περιορίζονται όλο και περισσότερο οι πιθανότητες να προβεί κάποιος σε κοινωνικά αποδεκτές λύσεις και κρίσεις όσο αυξάνεται ο εκνευρισμός.

Το στάδιο της κρίσης: Είναι το στάδιο κατά το οποίο το άτομο είναι εντελώς αδύνατο να προβεί σε λογικές αντιδράσεις ή να επιδείξει ενσυναίσθηση απέναντι στους άλλους. Κατά το στάδιο αυτό είναι πολύ δύσκολο να ακούσει τους άλλους ή να κατανοήσει τα λεγόμενα των άλλων.

Το στάδιο της ανάκτησης της ψυχραιμίας: Είναι το στάδιο κατά το οποίο ο θυμός αρχίζει να υποχωρεί. Το σώμα επιστρέφει σταδιακά στις κανονικές του λειτουργίες, πράγμα που απαιτεί αρκετό χρόνο. Κατά το στάδιο αυτό είναι εύκολο να κλιμακωθεί ξανά ο θυμός, εάν υπάρξει η ανάλογη πρόκληση. Είναι πιθανό επίσης να εμφανιστούν συναισθήματα ενοχής, τα οποία μπορεί να γίνουν αντιληπτά ως μια απειλή για το άτομο και να κλιμακώσουν ξανά την κρίση.

Το στάδιο της κατάθλιψης: Είναι το στάδιο που ακολουθεί την κρίση. Είναι η φάση κατά την οποία το σώμα χρειάζεται χαλάρωση και ανάκαμψη από την υψηλή ψυχολογική διέγερση, την οποία βίωσε. Η ικανότητα του ατόμου να ακούει και να σκέφτεται καθαρά αρχίζει να επιστρέφει και πιθανά αρχίζει να νιώθει άσχημα για το επεισόδιο. Συχνά η ενοχή αυτή μπορεί να προκαλέσει και αρνητικά συναισθήματα απέναντι στον ίδιο του τον εαυτό, αλλά χρειάζεται να γίνει διάκριση μεταξύ των συναισθημάτων ενοχής προς τον εαυτό, και των τύψεων σχετικά με τη συμπεριφορά. Η ενοχή απέναντι στον εαυτό του μπορεί να μειώσει την αυτοεκτίμηση του ατόμου, ενώ οι τύψεις για τη συμπεριφορά του θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε συγγνώμη, επανόρθωση ή αναστοχασμό σχετικά με την αλλαγή της συμπεριφοράς στο μέλλον.

Οι Faupel, Herrick, & Sharp (1998) τόνισαν ότι για να μπορέσουμε να σταματήσουμε την εξέλιξη του θυμού είναι απαραίτητο να αναγνωρίζουμε τα πρώιμα προειδοποιητικά σημάδια των προβληματικών συμπεριφορών. Αυτό εξαρτάται από το πόσο καλά γνωρίζουμε το παιδί, πράγμα που απαιτεί πολύ χρόνο. Ωστόσο, όσο πιο γρήγορα παρέμβουμε τόσο καλύτερα. Οποιαδήποτε τεχνική έχει τη δυνατότητα να αποσπάσει την προσοχή του ατόμου από το συναίσθημα αυτό, μπορεί να βοηθήσει σημαντικά. Αποτελεσματικές είναι επίσης και διάφορες εναλλακτικές δραστηριότητες που βοηθούν το άτομο να χαλαρώσει, όπως η συζήτηση και η διαπραγματεύση. Τα πρώιμα σημάδια περιλαμβάνουν τη σωματική ταραχή (π.χ. ο βηματισμός πάνω κάτω, το νευρικό παίξιμο με αντικείμενα, το τίναγμα των ποδιών κ.λπ.), την αλλαγή των εκφράσεων του προσώπου, την αλλαγή της οπτικής επαφής, την αλλαγή της στάσης του σώματος, την αλλαγή του χρώματος του προσώπου, την αλλαγή του τόνου της φωνής, τις λεκτικές προκλήσεις, την αλλαγή της θέσης στην τάξη, την απότομη αλλαγή της διάθεσης και την υπερευαισθησία σε προτάσεις και σχόλια. Τα σημάδια αυτά μπορεί να διαφέρουν από άτομο σε άτομο και είναι ανάλογα με το περιβάλλον και τη φύση της αντιλαμβανόμενης απειλής.

Η Μακρή-Μπότσαρη (2007) προτείνει τις παρακάτω στρατηγικές που μπορεί να βοηθήσουν στην αποκλιμάκωση της έντασης και να μειώσουν τη σωματική διέγερση:

- Απόσπαση της προσοχής κυρίως για τα μικρότερα παιδιά με κάποιο αγαπημένο παιχνίδι ή ένα γεγονός που συμβαίνει αλλού.

- Αλλαγή θέσης. Μετακινώντας το παιδί από το περιβάλλον που προκαλεί την ένταση. Για παράδειγμα μπορούμε να αναθέσουμε στο παιδί κάποια εργασία αλλού. Εάν ο θυμός απευθύνεται σε εμάς μπορεί να χρειάζεται να απομακρυνθούμε για λίγο με σκοπό την εκτόνωση της έντασης, χωρίς να είμαστε παρόντες/ούσες.
- Αλλαγή δραστηριότητας. Μπορεί να αρκεί η αλλαγή της δραστηριότητας στην οποία συμμετείχε το παιδί, ενώ κάποιο ειδικό πρόγραμμα θετικής συμπεριφοράς μπορεί να διδάσκει κατάλληλες στρατηγικές ώστε να βοηθήσει το παιδί να μάθει πώς να χειρίζεται τις ενέργειες που βρίσκει απειλητικές.
- Φυσική προσέγγιση. Κάποια παιδιά αντιδρούν καλά στη σωματική επαφή. Η επαφή με τα μάτια ή ένα διακριτικό άγγιγμα μπορεί να βοηθήσει. Γι' αυτό είναι σημαντικό να γνωρίζουμε το άτομο καλά, ώστε να ξέρουμε εάν αυτή η προσέγγιση θα είναι αποτελεσματική ή όχι. Για κάποια παιδιά αυτό μπορεί αντίθετα να αυξάνει τα συναισθήματα απειλής ή ανασφάλειας, ενώ αυτή η στρατηγική θα πρέπει να αποφεύγεται, όταν δουλεύουμε με παιδιά που δε γνωρίζουμε καλά.
- Χιούμορ. Θα πρέπει επίσης να χρησιμοποιηθεί με προσοχή καθώς κάποιο παιδί μπορεί να το παρερμηνεύσει ως υποβάθμιση της αντίδρασης του. Φυσικά αποφεύγεται η ειρωνεία και ο σαρκασμός. Αν και υψηλού ρίσκου, το χιούμορ μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό καθώς οι ψυχολογικές αντιδράσεις που συνδέονται με το χιούμορ είναι οι ακριβώς αντίθετες με αυτές του θυμού. Το γέλιο είναι γι' αυτό ένα καλό αντίδοτο στο θυμό.
- Επικοινωνία. Είναι σημαντικό για τα παιδιά να νιώθουν ότι τους ακούνε με προσοχή και ότι σέβονται τις απόψεις τους. Αυτό ενισχύει τα συναισθήματα ελέγχου. Μπορεί η συγκεκριμένη στιγμή να μην είναι κατάλληλη για μια σε βάθος συζήτηση σχετικά με τα άγχη τους και τα συναισθήματά τους, αλλά είναι σημαντικό να καθησυχάζουμε τα παιδιά διαβεβαιώνοντάς τα ότι θα υπάρξει συζήτηση αργότερα. Οποιαδήποτε σχετική ενέργεια θα πρέπει να γίνεται ώρες μετά το συμβάν.

Τέλος, η ίδια καταλήγει στο συμπέρασμα, ότι ο θυμός είναι ένα κοινό συναίσθημα που εκδηλώνεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Είναι σημαντικό να μαθαίνουμε κατάλληλους τρόπους να εκφράζουμε τα συναισθήματά μας, έτσι ώστε να υπάρχει σεβασμός των συναισθημάτων και των απόψεων των άλλων. Δεν είναι τα ίδια τα γεγονότα που μας προκαλούν θυμό, αλλά ο τρόπος με τον οποίο τα επεξεργαζόμαστε. Μπορεί ένα θυμωμένο παιδί να μοιάζει με κάποιο άλλο στο επίπεδο της φυσιολογικής – σωματικής αντίδρασης, ο τρόπος όμως που το καθένα προσαρμόζεται και ελέγχει τα συναισθήματά του, διαφέρει ανάλογα με την ανατροφή και τα προσωπικά του χαρακτηριστικά.

2.6 Το συναίσθημα της ζήλειας

Η λέξη *ζήλεια* προέρχεται από τη μεσαιωνική ελληνική *ζήλεια/ ζηλεία/ ζηλία* προερχόμενη από το αρχαιοελληνικό ρήμα *ζηλόω/ ζηλώ* < *ζήλος* από την ινδοευρωπαϊκή ρίζα **yeH₂-* (Λεξικό, Γιαννακόπουλος). Στο λεξικό του Μπαμπινιώτη (2012) η *ζήλεια* ορίζεται ως εξής: «ζήλια (η) {χωρ. Γεν. Πληθ.} 1. Το δυσάρεστο συναίσθημα που νιώθει κανείς απέναντι σε κάποιον ο οποίος πλεονεκτεί ή επιτυγχάνει (κάτι αξιόλογο) ή κατέχει κάτι που δεν έχει ο ίδιος, 2. (ειδικότ.) το δυσάρεστο συναίσθημα που προκαλεί ο φόβος ή ανησυχία για πιθανή απιστία αγαπημένου προσώπου».

Η *ζήλεια* πρόκειται για ένα δυσάρεστο συναίσθημα, καθώς διάφορα αρνητικά συναισθήματα (π.χ. φόβος, θυμός ή λύπη) εγείρονται σε συνθήκες που την προκαλούν. Ορισμένοι ερευνητές περιγράφουν τη *ζήλεια* ως το αποτέλεσμα συνδυασμού πολλών επιμέρους βασικών ή πρωτογενών συναισθημάτων. Ωστόσο, υπάρχει διαφωνία όσον αφορά τα συστατικά της στοιχεία, δηλαδή τον ακριβή προσδιορισμό εκείνων των βασικών συναισθημάτων που τελικά την απαρτίζουν και τη διαμορφώνουν. Η θλίψη, ο θυμός, ο φόβος, το μίσος, η επιθετικότητα, η εχθρότητα, η καχυποψία, το άγχος, η προσδοκία ακόμη και η αγάπη είναι μερικά από τα συναισθήματα που με διαφορετικούς κάθε φορά συνδυασμούς, αναφέρονται στη βιβλιογραφία ως τα συστατικά της *ζήλειας* (Hurka, 1984).

Δεν υπάρχει ένας και μοναδικός ορισμός που να αποδίδει το συγκεκριμένο συναίσθημα. Ωστόσο, κάποιοι ερευνητές/τριες προσπάθησαν να την περιγράψουν βασιζόμενοι στα αποτελέσματα ερευνών που πραγματοποίησαν. Για παράδειγμα, οι Buunk & Hurka, (1987) υποστήριξαν ότι η *ζήλεια*, αναπτυξιακά, θεωρείται μια φυσιολογική ανθρώπινη αντίδραση που εμφανίζεται συνήθως για πρώτη φορά πριν τα τρία πρώτα χρόνια ζωής του ατόμου και η οποία δεν οδηγεί σε προβλήματα στο άτομο ή στους άλλους. Όταν όμως είναι υπερβολική, μπορεί να προκαλέσει μεγάλο πόνο και δυσκολίες.

Οι Lazarus & Lazarus (1994) συμφώνησαν ότι η *ζήλεια* είναι ένα κοινό ανθρώπινο συναίσθημα ή σύμπλεγμα συναισθημάτων.

Ο Mathes (1991) υποστήριξε ότι η *ζήλεια* καλύπτει ένα μεγάλο εύρος εννοιών στην καθημερινή γλώσσα και μερικές φορές συγχέεται με τον φθόνο, παρόλο που είναι δύο διαφορετικές έννοιες.

Ο Βαϊδάκης (2005) διαπίστωσε ότι η *ζήλεια* προκαλείται από τον φόβο απώλειας κάποιου πράγματος, το οποίο, έκτοτε, θα το κατέχει κάποιος/α άλλος/η. Η *ζήλεια* μπορεί να είναι κάποιες φορές χρήσιμη, ευνοώντας την άμιλλα, αλλά μπορεί να οδηγήσει και στον φθόνο.

Επιπλέον, οι Shackelford et al. (2000) τόνισαν ότι η *ζήλεια* αποτελεί σύμπλεγμα συναισθημάτων, καθώς αποτελεί ένα συνδυασμό φόβου, θυμού, θλίψης, μίσους, ντροπής και αριθμού άλλων συναισθημάτων και έχει συμπεριφορικές, γνωσιακές και συναισθηματικές εκδηλώσεις.

Τέλος, ο Τομασίδης (1982) εξέφρασε την άποψη ότι η *ζήλεια* χρησιμοποιείται αρκετά συχνά για να εκφράσει και μια θετική συναισθηματική κατάσταση, που εμπεριέχει την τάση του ατόμου να πετύχει τα αγαθά, τα οποία έχει κάποιος άλλος και τα οποία το ίδιο στερείται. Μ' αυτή τη σημασία η *ζήλεια* δεν είναι γνήσιο αντικοινωνικό συναίσθημα, γιατί δεν επιδιώκει την καταστροφή του άλλου,

αλλά την ανύψωση του ατόμου στο επίπεδο ενός άλλου ανώτερου συνανθρώπου του. Ως προς τούτο, η ζήλεια αντιδιαστέλλεται προς το αντιπαθητικό συναίσθημα του φθόνου. Ο ζηλιάρης επιδιώκει να πετύχει τα αγαθά του άλλου, ενώ ο φθονερότερος επιδιώκει να αφανίσει τα αγαθά του άλλου. Η πηγή κοινωνικής σύγκρισης αποτελεί, επίσης, βασικό διαφοροποιητικό παράγοντα των δύο αυτών συναισθημάτων.

Παρόλο που ενδείξεις για την εμφάνιση ζήλειας κατά τη διάρκεια των πρώτων μηνών ζωής εντοπίστηκαν έναν αιώνα πριν από ερευνητές όπως ο Piaget (1932), ο οποίος ανέφερε αντιδράσεις ζήλειας σε βρέφη ηλικίας 8 μηνών όταν την προσοχή της μητέρας διεκδικούσαν άλλα πρόσωπα, αυτές αγνοήθηκαν για αρκετές δεκαετίες. Ακόμη και σε μεταγενέστερες έρευνες που συμπεριέλαβαν στο δείγμα τους και βρέφη μικρότερα του ενός έτους, παρατηρήθηκε ένας δισταγμός να ερμηνευθούν οι αντιδράσεις τους ως πραγματική ζήλεια. Η διαπίστωση ότι το 1/5 περίπου των βρεφών ηλικίας 8-9 μηνών εμφάνισαν αντιδράσεις ζήλειας αντιμετωπίστηκε τελικά ως απλή εξαίρεση στον κανόνα που θέλει τα βασικά συναισθήματα να αναπτύσσονται αργότερα (Masciuch & Kienaple, 1993).

Οι περισσότερες έρευνες έγιναν κυρίως στα πλαίσια ερωτικών σχέσεων των ενηλίκων (Barelds & Barelds-Dijkstra, 2007. Marazziti, Di Nasso, Masala, Baroni, Abelli, Mengali, Mungai & Rucci, 2003. Paul, Foss & Galloway, 1993). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ένα διαρκώς αυξανόμενο ενδιαφέρον των αναπτυξιακών ψυχολόγων για τη διερεύνηση της στη βρεφική, προσχολική, παιδική ή εφηβική ηλικία στα πλαίσια των αδελφικών ή και φιλικών σχέσεων (Thomson & Halberstadt, 2008. Miller, Volling & McElwain, 2002. Volling, McElwain & Miller, 2002). Για παράδειγμα, αντικείμενο μελέτης υπήρξαν οι αλλαγές που φέρει η γέννηση ενός νέου βρέφους στις σχέσεις μητέρας-πρωτότοκου (μειωμένο παιχνίδι, αυξημένες συγκρούσεις) (Dunn & Kendrick, 1980), και οι αρνητικές συμπεριφορές των πρωτότοκων, εξαιτίας της παρουσίας του δευτερότοκου (Dunn, Kendrick & MacNamee, 1981).

Σύμφωνα με την κοινωνιοβιολογική προσέγγιση, η ανθρώπινη συμπεριφορά, συμπεριλαμβανομένων και των συναισθηματικών αντιδράσεων, ελέγχεται κυρίως από βιολογικούς παράγοντες. Η συγκεκριμένη προσέγγιση βασίζεται στη Δαρβίνεια θεωρία εξέλιξης των ειδών και τονίζει τη σημασία της διαδικασίας φυσικής επιλογής. Για τους κοινωνιοβιολόγους, η ζήλεια αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα αποτυπωμένο στα γονίδια και η εμφάνισή της μελετάται υπό το πρίσμα ζητημάτων, όπως, η επιλογή συντρόφου, οι ερωτικές σχέσεις των ενηλίκων και οι διαφορές φύλου.

Βάση της ψυχαναλυτικής θεωρίας, από την άλλη, δίνεται ιδιαίτερη σημασία στο ρόλο των οιδιπόδειων συγκρούσεων, των ασυνείδητων διαδικασιών και των μηχανισμών άμυνας. Η ζήλεια εξετάζεται, δηλαδή, στα πλαίσια των σχέσεων γονέων-παιδιών και ερωτικών συντρόφων, τονίζοντας ότι οι εμπειρίες ανταγωνισμού και σύγκρουσης της παιδικής ηλικίας επηρεάζουν την εκδήλωση της ζήλειας στην ενήλικη ζωή (White & Mullen, 1989).

Ο Freud (1923) βασιζόμενος στην ψυχαναλυτική θεωρία υποστήριξε ότι υπάρχουν τρία διαφορετικά είδη ζήλειας που είναι δυνατόν να συνυπάρχουν σε ένα άτομο: η φυσιολογική ή ανταγωνιστική, η προβολική και η παραισθητική ζήλεια. Η φυσιολογική ή ανταγωνιστική ζήλεια,

χαρακτηριστικά της οποίας είναι η έντονη θλίψη για την πραγματική ή φανταστική απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου από έναν αντίπαλο, η οργή για τον αντίπαλο, η αυτοεπίκριση και οι τάσεις ανταγωνισμού, αποτελεί ένα ναρκισσιστικό πλήγμα για το άτομο. Η ζήλεια αυτής της μορφής εμφανίζεται επειδή τα έντονα αρνητικά συναισθήματα που την απαρτίζουν αναζωπυρώνουν άλυτες και καταπιεσμένες οιδιπόδειες ή αδελφικές συγκρούσεις. Η προβολική ζήλεια, από την άλλη, αναδύεται στις περιστάσεις πραγματικής απιστίας ή σκέψεων απιστίας απέναντι στον/στη σύντροφο. Συνιστά εκείνη τη μορφή ζήλειας, η οποία λειτουργεί ως μηχανισμός άμυνας στα βαθιά συναισθήματα ενοχής που το άτομο αισθάνεται λόγω ετεροφυλικής έλξης για ένα τρίτο πρόσωπο. Η ποιότητα και η ένταση του ενοχικού συναισθήματος έχει τις ρίζες της στο υπερεγώ. Τέλος, η παραισθησιακή ή παρανοϊκή ζήλεια βασίζεται, όπως ακριβώς και η προβολική, στην ύπαρξη έλξης για ένα άλλο πρόσωπο, με τη διαφορά ότι η έλξη αυτή αφορά άτομα του ίδιου φύλου. Εμφανίζεται και πάλι ως μηχανισμός άμυνας στην ομοφυλοφιλική, αυτή τη φορά, παρόρμηση. Πρόκειται για μια ασυνείδητη έλξη που πιθανώς έχει τις ρίζες της στα καταπιεσμένα συναισθήματα για τον γονέα του ίδιου φύλου.

Η θεωρία του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου αντικρούει τις απόψεις της κοινωνιοβιολογικής θεώρησης, τονίζοντας τη σπουδαιότητα στο ρόλο του πλαισίου και των περιβαλλοντικών επιδράσεων. Η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση ερευνά τη ζήλεια που εμφανίζεται στις ερωτικές σχέσεις των ενηλίκων, παρέχοντας μια διαφορετική ερμηνεία για τις διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ των δύο φύλων. Η μάθηση, η μίμηση και η διαδικασία της κοινωνικοποίησης στα πλαίσια της κάθε κουλτούρας αντιμετωπίζονται ως οι βασικοί προσδιοριστικοί παράγοντες της εμφάνισης συγκεκριμένων συναισθηματικών αντιδράσεων, καθώς καθορίζουν τους κανόνες της κατάλληλης κάθε φορά συναισθηματικής συμπεριφοράς (White & Mullen, 1989).

Βέβαια, η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση ασχολήθηκε επίσης με την ανάπτυξη της ζήλειας ανάμεσα στα αδέρφια, παρέχοντας επιπλέον εμπειρική στήριξη στις θέσεις της θεωρίας αυτής. Αποτελέσματα ερευνών έδειξαν ότι παράγοντες που σχετίζονται με το οικογενειακό πλαίσιο, όπως το είδος της συζυγικής σχέσης, λειτουργούν ως έμμεση μορφή κοινωνικοποίησης, επηρεάζοντας τις αντιδράσεις των παιδιών σε συνθήκες που τους προκαλούν ζήλεια (Volling, McElwain & Miller, 2002). Επίσης, οι πρώιμες εμπειρίες ενός παιδιού μέσα στην οικογένεια επηρεάζουν το είδος των σχέσεων που θα αναπτύξει ως ενήλικας. Η συμπεριφορά προτίμησης που ενδέχεται να εκδηλώνει ο γονιός έναντι του ενός ή του άλλου παιδιού, φάνηκε να συνδέεται με αυξημένα επίπεδα έκφρασης ζήλειας στην ενήλικη ζωή κυρίως στις ερωτικές σχέσεις (Rauer & Volling, 2007).

Οι θεωρητικοί και ερευνητές που έχουν μελετήσει το συναίσθημα της ζήλειας συμφωνούν, ανεξάρτητα από την προσέγγιση που υιοθετούν, ότι εμφανίζεται πάντα στα πλαίσια ενός κοινωνικού τριγώνου και συνεπώς περιλαμβάνει τρία υποκείμενα και τρία είδη σχέσεων. Οι White & Mullen (1989), για να περιγράψουν το σύστημα δυαδικών σχέσεων που υπάρχει ανάμεσα στα μέλη του τριγώνου αυτού, χρησιμοποίησαν τον όρο *διαπροσωπικό σύστημα ζήλειας*. Οι σχέσεις που συναπαρτίζουν το σύστημα αυτό είναι η πρωτογενής σχέση ή σχέση ζήλειας, που αναπτύσσεται

μεταξύ υποκειμένου που ζηλεύει και ενός αγαπημένου προσώπου, η δευτερογενής σχέση ή αντίπαλη σχέση, που αναπτύσσεται μεταξύ αγαπημένου προσώπου και ενός αντίπαλου και τέλος η ενάντια σχέση, δηλαδή η σχέση ανάμεσα στο υποκείμενο που ζηλεύει και στον αντίπαλο.

Ποικίλες απόψεις διατυπώθηκαν, επίσης, σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο ορισμένα πρωτογενή ή βασικά συναισθήματα οργανώνονται, για να δημιουργηθεί η συναισθηματική αντίδραση της ζήλειας. Σύμφωνα με τη Shand (1920, όπως αναφ. στο Hurka, 1984), η ζήλεια προκύπτει από το συνδυασμό διαφόρων βασικών συναισθημάτων, αλλά αποκτά μια δική της μοναδική ποιότητα. Ωστόσο, τα συναισθήματα που τη συνθέτουν δεν χάνουν ούτε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ούτε την ταυτότητά τους. Τέλος, ο Izard (1978) περιγράφει τα μη βασικά συναισθήματα, όπως τη ζήλεια, ως μοτίβα βασικών συναισθημάτων. Η σταθερότητα και η συχνότητα με την οποία ορισμένα βασικά συναισθήματα, που διατηρούν ατόφια την ταυτότητά τους, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, οδηγεί στην αναγνώριση ενός νέου μη βασικού συναισθήματος, της ζήλειας.

Υπάρχουν ωστόσο και εμπειρικές αποδείξεις που αμφισβητούν τη θέση ότι η ζήλεια είναι το αποτέλεσμα της σύνθεσης συγκεκριμένων βασικών συναισθημάτων. Τα ερευνητικά ευρήματα του Hurka (1984) έδειξαν ότι η εμπειρία και η έκφραση της ζήλειας εξαρτάται ουσιαστικά από τον παράγοντα (π.χ. απώλεια της σημαντικής σχέσης, συμπεριφορά του σημαντικού άλλου κ.τ.λ.) στον οποίο, κάθε φορά, επικεντρώνεται η προσοχή του υποκειμένου που τη βιώνει. Έτσι, το είδος των συναισθημάτων που αναδύονται σε συνθήκες πρόκλησης ζήλειας είναι ξεχωριστό για κάθε άτομο. Η λειτουργία, εν τέλει, της έννοιας ζήλεια είναι ερμηνευτική και όχι περιγραφική, καθώς δεν παρέχει πληροφορίες για το τι ακριβώς βιώνει το άτομο, αλλά επεξηγεί τους λόγους για τους οποίους αντιδρά με συγκεκριμένους τρόπους.

Σύμφωνα με τους Aune & Comstock (2002), η ζήλεια σε οποιαδήποτε σχέση και αν εμφανιστεί μπορεί να προκαλέσει έντονες και ποικίλες συναισθηματικές αντιδράσεις. Αποτελέσματα ερευνών έδειξαν ότι τόσο οι συναισθηματικές όσο και οι συμπεριφορικές αντιδράσεις που σχετίζονται με την έκφραση της ζήλειας είναι παρόμοιες σε όλες τις ηλικιακές βαθμίδες, από τη βρεφική ηλικία μέχρι και την ενηλικίωση. Η αναστάτωση, ο θυμός, η λύπη, η αίσθηση απόρριψης και προδοσίας σε συνδυασμό με τις άμεσες αντιδράσεις κλάματος, αποφυγής της αγχογόνου συνθήκης ή του σημαντικού άλλου ατόμου, αποτελούν μερικές μόνο χαρακτηριστικές αντιδράσεις των ενηλίκων σε καταστάσεις που προκαλούν ζήλεια.

Επιπρόσθετα, καταστάσεις τριαδικής αλληλεπίδρασης που περιλαμβάνουν γονείς και αδέρφια, προσφέρουν πληροφορίες για το είδος των αντιδράσεων που χαρακτηρίζουν τη ζήλεια, είτε αυτή προκαλείται σκόπιμα στα πλαίσια μιας πειραματικής συνθήκης είτε είναι αποτέλεσμα των καθημερινών συναλλαγών. Έτσι, τα συναισθήματα λύπης, θυμού, άγχους και οι αρνητικές ή διασπαστικές συμπεριφορές (απέναντι στον γονέα ή τον/την αδελφό/η), καθώς και η εκδήλωση επιθετικότητας, μέσω εμφάνισης βίαιου παιχνιδιού, συνιστούν αντιδράσεις παιδιών προσχολικής και βρεφικής ηλικίας, τα οποία έρχονται αντιμέτωπα με την επικέντρωση της προσοχής και του ενδιαφέροντος του γονέα (πατέρα ή μητέρα) στον/στην αδελφό/ή τους (Volling, McElwain & Miller,

2002). Με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, μια ποικιλία αρνητικών αντιδράσεων έχει παρατηρηθεί σε παιδιά αντίστοιχης ηλικίας, τα οποία επιδιώκουν να προσαρμοστούν στον ερχομό ενός δεύτερου παιδιού στην οικογένεια. Η επιθετικότητα, η απόσυρση, το άγχος, οι συμπεριφορές παλινδρόμησης ή εξάρτησης, οι διαταραχές ύπνου και η δυσκολία αποχωρισμού από τον γονέα αναφέρονται στη βιβλιογραφία ως ενδεικτικές αντιδράσεις αυτής της ηλικίας παιδιών στο συναίσθημα της ζήλειας (Kendrick & Dunn, 1982).

Όσον αφορά τη ζήλεια που εκδηλώνεται στα πλαίσια των φιλικών σχέσεων και αφορά παιδιά και εφήβους, έρευνες έδειξαν ότι η έκφραση του εν λόγω συναισθήματος συνδεόταν με επιθετική συμπεριφορά και με ευρύτερες δυσκολίες προσαρμογής σε σχέση με άλλους συνομήλικους τους, με αποτέλεσμα να οδηγούνται στη μοναξιά και την κοινωνική απομόνωση (Parker, Low et al., 2005). Από την άλλη, ο Selman (1980) υποστήριξε ότι τα άτομα σπάνια εκφράζουν ζήλεια σχετικά με τις δραστηριότητες των φίλων τους με άλλους, πριν τα πρώτα στάδια της εφηβείας, εκτός και αν αυτή η εξωδουαδική σχέση είναι προφανής και έχει άμεσες αρνητικές συνέπειες στην ευημερία της σχέσης τους. Αυτό συμβαίνει γιατί τα παιδιά δεν καταλαβαίνουν εύκολα, πώς συγκεκριμένες δραστηριότητες μεταξύ των ατόμων συμβάλλουν στα ευρύτερα συναισθήματα (π.χ. αγάπη, δέσμευση), και έτσι δεν εκτιμούν σωστά τις συνέπειες των δραστηριοτήτων των φίλων τους με τους άλλους στη δική τους σχέση. Καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται, η κατανόηση αυτή αυξάνεται και έτσι το συναίσθημα της ζήλειας εμφανίζεται συχνότερα στις φιλίες. Τα μεγαλύτερα παιδιά, επίσης, είναι πιο πιθανό να συγκρίνουν τον εαυτό τους με το τρίτο πρόσωπο με αποτέλεσμα να αντιδράσουν περισσότερο αρνητικά προς το τρίτο πρόσωπο, καθώς η προσοχή που έδειξε ο/η φίλος/η του στο τρίτο πρόσωπο εκλαμβάνεται ως προσωπική αποτυχία. Από τη σκοπιά του Selman (1980), η ζήλεια στις φιλικές σχέσεις παραμένει ως πρόβλημα για τα περισσότερα άτομα μέχρι και την πρώτη ή μέση εφηβεία και στη συνέχεια μειώνεται ως επακόλουθο της κοινωνικογνωστικής προόδου των παιδιών, τα οποία έχοντας πια μεγαλώσει, μπορούν να έχουν μια πιο ισορροπημένη άποψη, ότι καμία σχέση, όσο ποιοτική και αν είναι, δεν μπορεί να ικανοποιήσει όλες τις διαπροσωπικές ανάγκες ενός ατόμου.

Τέλος, όσον αφορά τους ενήλικες, έρευνες έδειξαν ότι τα άτομα που βιώνουν το συναίσθημα της ζήλειας, αναφέρουν ότι αισθάνονται δυνατά, αλλά ανάμεικτα συναισθήματα, κυρίως όμως θυμό, θλίψη, άγχος και αμηχανία (Salovey & Rodin, 1989 στο Parker, Low et al., 2005. Sharpsteen, 1993 στο Parker, Low et al., 2005). Επιπρόσθετα, σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν βρέθηκε ότι τα άτομα που βιώνουν έντονα το συναίσθημα της ζήλειας, τείνουν να είναι αυτοκαταστροφικά, δυστυχημένα, ανήσυχια και δογματικά (Bringle, 1981 στο Parker, Low et al., 2005), αλλά και φοβισμένα, καχύποπτα και ανασφαλή (Carson & Cupach, 2000 στο Parker, Low et al., 2005. Guerrero & Andersen, 1998 στο Parker, Low et al., 2005). Επίσης, οι συμπεριφοριστικές εκφράσεις της ζήλειας σε αυτή την ηλικία περιλαμβάνουν και τις λεπτές μορφές επιθετικότητας, όπως η παθητική (για παράδειγμα ο σαρκασμός, το «μούτρωμα», απειλές για το τέλος της σχέσης, δημιουργία ενοχών), η κοινωνική (υποτίμηση του ατόμου σε άλλους μέσω του κουτσομπολιού, χειραγώγηση κοινωνικών

καταστάσεων για να αποκλείσουν άλλους), καθώς και απόπειρες άμεσου εκφοβισμού (π.χ. λεκτική ή σωματική επίθεση, ταπείνωση) (Guerrero et al., 1995).

2.6.1 Διαχείριση της ζήλειας

Αρκετές από τις συμπεριφορές που συνδέονται με την εμφάνιση της ζήλειας, φαίνεται να αποτελούν στρατηγικές αντιμετώπισης του έντονου στρες, που προκαλείται με σκοπό, να επιτευχθεί η συναισθηματική ρύθμιση. Οι White & Mullen (1989) αναφέρουν μια σειρά από πιθανές στρατηγικές αντιμετώπισης της ζήλειας, όπως την προσπάθεια βελτίωσης της πρωτογενούς σχέσης, την απόπειρα εμπλοκής στην αντίπαλη σχέση, την αναζήτηση υποστήριξης από άλλα άτομα, την επιθυμία μείωσης, προσβολής ή υποτίμησης τόσο του/της αντιπάλου όσο και του αγαπημένου προσώπου, την εύρεση εναλλακτικών πηγών ικανοποίησης και ευχαρίστησης ή την ολοκληρωτική αποφυγή της συγκεκριμένης κοινωνικής συνθήκης. Οι αντιδράσεις αυτές εμφανίζονται σε έφηβους και ενήλικες και εμφανίζουν κάποιες ομοιότητες αλλά και διαφορές με αυτές που εμφανίζουν τα βρέφη και τα μεγαλύτερα παιδιά. Σε πρόσφατη έρευνα τους οι Volling, McElwain & Miller (2002) επικέντρωσαν το ενδιαφέρον τους σε τρεις στρατηγικές που είναι πιθανό να εφαρμόσουν μεγαλύτερα νήπια και παιδιά στην προσπάθειά τους να διαχειριστούν την ένταση που τους προκαλεί η ενασχόληση των γονιών με τον/την αδελφό/ή τους. Αυτές οι στρατηγικές είναι η απόπειρα παρέμβασης ή εμπλοκής στην αλληλεπίδραση γονέα-αδελφού, η εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς, η οποία είναι πιθανό να προσανατολίζεται είτε στον γονέα είτε στον αδελφό και η επικέντρωση της προσοχής σε άλλες ευχάριστες δραστηριότητες.

Ο Kopp (1989) αναφέρει ότι η συναισθηματική ρύθμιση στη βρεφική ηλικία περιλαμβάνει όχι μόνο την ικανότητα διατήρησης θετικής στάσης, αλλά και διαχείρισης του άγχους, η οποία εκφράζεται με αντιδράσεις, όπως η αποστροφή του κεφαλιού, το πιπίλισμα, που δεν αποσκοπεί στην πρόσληψη τροφής και το άγγιγμα διαφόρων σημείων του σώματος. Ήδη λοιπόν από τη βρεφική ηλικία το άτομο προσπαθεί να ρυθμίσει τις εσωτερικές του καταστάσεις μέσω της χρήσης αυτοανακουφιστικών συμπεριφορών, οι οποίες παρέχουν σαφείς πληροφορίες για το επίπεδο αναστάτωσης του.

Επίσης, ως μέσο για την αντιμετώπιση της ζήλειας θεωρούνται η μείωση της αβεβαιότητας, η προστασία της σχέσης και η αποκατάσταση-τόνωση της αυτοεκτίμησης. Οι Buunk & Bringle (1987) στο DeGreeff & Platt (2016) ερευνώντας τις στρατηγικές αντιμετώπισης της ζήλειας, υποστήριξαν ότι αποτελούν εμπειρικές και συμπεριφορικές αντιδράσεις, οι οποίες κατευθύνονται από το άτομο και έχουν ως σκοπό να επηρεάσουν τον εαυτό του, το/τη σύντροφο, τη σχέση ή την κατάσταση. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Guerrero et al. (1995), οι στρατηγικές αντιμετώπισης μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τέσσερις ευρείες κατηγορίες και να τοποθετηθούν σε ένα συνεχές, το οποίο περιλαμβάνει δράσεις που μπορούν ή πρέπει να γίνουν και αυτές που πρέπει να αποφευχθούν. Οι δράσεις αυτές αποσκοπούν στην αλλαγή της σχέσης, στην προσέλκυση ατόμων από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, τη γνωστική

επανεκτίμηση και επαναξιολόγηση της κατάστασης και αποφυγή ή άρνηση των εμπειρικών ή συναισθηματικών αντιδράσεων που σχετίζονται με τη ζήλεια. Τέλος, από την έρευνα των Aune and Comstock (2002) για τη ζήλεια στα πλαίσια της οικογένειας, συνάγεται ότι αντιμετωπίστηκε με ορθολογικές στρατηγικές αντιμετώπισης, όπως η συζήτηση με το μέλος της οικογένειας που εξέφρασε το συναίσθημα της ζήλειας, την αποδοχή της σχέσης που επιζητούσε, συζήτηση με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας και παροχή μεγαλύτερης ανεξαρτησίας.

2.7 Η συναισθηματική αγωγή των παιδιών

Οι Elias, Zins, Graczyk & Weissberg (2003) προσδιόρισαν τη συναισθηματική αγωγή ως τη διαδικασία μέσω της οποίας μαθαίνουμε να αναγνωρίζουμε και να διαχειριζόμαστε τα συναισθήματα, να δείχνουμε ενδιαφέρον για τους άλλους, να παίρνουμε τις σωστές αποφάσεις, να συμπεριφερόμαστε με ηθικό και υπεύθυνο τρόπο, να αναπτύσσουμε θετικές σχέσεις και να αποφεύγουμε τις αρνητικές συμπεριφορές. Με άλλα λόγια, η συναισθηματική εκπαίδευση και διαπαιδαγώγηση αναφέρεται στην καλλιέργεια όλων των ικανοτήτων που απαρτίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη στα πλαίσια των αλληλεπιδράσεων των παιδιών στην οικογένεια και στο σχολείο (Χατζηχρήστου, 2000). Επίσης, οι Βρεττός & Καψάλης (1997) ανέφεραν ότι η συναισθηματική συμπεριφορά μαθαίνεται και αναπτύσσεται όταν παρέχονται οι κατάλληλες μαθησιακές εμπειρίες, όπως ακριβώς συμβαίνει και με τη γνωστική συμπεριφορά.

Ο Gottman (2000) τόνισε ότι η συναισθηματική αγωγή βασίζεται στην αγάπη των γονιών προς τα παιδιά τους, αλλά από μόνη της δεν είναι αρκετή. Είναι σημαντικό οι ίδιοι να εξασκηθούν και να διδάξουν στα παιδιά τους τον τομέα των συναισθημάτων. Η συναισθηματική αγωγή δεν στηρίζεται στην εξεύρεση στρατηγικών για να ελεγχθεί η συμπεριφορά των παιδιών, αλλά εστιάζεται στη δημιουργία και διατήρηση στενών συναισθηματικών δεσμών μεταξύ γονέων και παιδιών, κατά τη διάρκεια της ωρίμανσής τους. Η συναισθηματική αγωγή μπορεί φυσικά να εφαρμοστεί και από τους/τις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες έρχονται και αυτοί/ές αντιμέτωποι/ες με καταστάσεις εκδήλωσης αρνητικών συναισθημάτων και τρόπων συμπεριφοράς από την πλευρά των παιδιών.

Ο ίδιος ασχολήθηκε κυρίως με τις οικογενειακές σχέσεις και διέκρινε πέντε στάδια στη διαδικασία της συναισθηματικής αγωγής που συνήθως ακολουθούν οι γονείς για να αυξήσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών:

❖ 1^ο στάδιο: Η επίγνωση των συναισθημάτων του παιδιού

Για να κατανοήσει ο γονέας ή ο/η εκπαιδευτικός τα συναισθήματα του παιδιού, χρειάζεται πρώτα να έχει επίγνωση των δικών του συναισθημάτων. Να μπορεί να αναγνωρίζει πότε βιώνει ένα συναίσθημα και να το κατονομάζει. Η έκφραση των συναισθημάτων εξαρτάται ως ένα βαθμό και από πολιτισμικούς παράγοντες. Η περιορισμένη έκφραση των συναισθημάτων δεν συνεπάγεται την

απουσία τους. Ένας άλλος παράγοντας είναι το φύλο. Συγκεκριμένα, οι άνδρες και οι γυναίκες εκφράζουν με διαφορετικό τρόπο τα συναισθήματά τους, ανάλογα, πολλές φορές, με τις επιταγές της κοινωνίας όπου ζουν. Οι ενήλικες, εκτός από την επίγνωση των δικών τους συναισθημάτων, πρέπει να μπορούν να αποκωδικοποιήσουν τα μηνύματα που κρύβουν τα παιδιά ασυνείδητα στη συμπεριφορά τους. Τα συναισθήματα των παιδιών αποκαλύπτονται συχνά μέσα από τα παιχνίδια. Η προσποίηση, η μίμηση, η δημιουργία σκηνών και φανταστικών χαρακτήρων επιτρέπει στα παιδιά να δοκιμάζουν διάφορα συναισθήματα.

❖ **2ο στάδιο: Αξιοποίηση των συναισθημάτων**

Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να βλέπουν τα συναισθήματα των παιδιών τους ως ευκαιρία να εξοικειωθούν μαζί τους, να συζητήσουν και να τους διδάξουν τρόπους χειρισμού των συναισθημάτων τους και εξεύρεσης λύσεων. Η αγνόηση των αρνητικών συναισθημάτων μπορεί να έχει δυσάρεστες συνέπειες για τα παιδιά. Ενδεχομένως να οδηγήσουν σε ακόμα πιο άσχημα συναισθήματα, σε κρίσεις και εκρήξεις.

❖ **3ο στάδιο: Ακρόαση με ενσυναίσθηση**

Η ενσυναίσθηση είναι το θεμέλιο της συναισθηματικής αγωγής. Η αποκωδικοποίηση των μη λεκτικών στοιχείων της επικοινωνίας αποτελεί τη βάση της ενσυναίσθησης. Η ακρόαση με ενσυναίσθηση δεν περιορίζεται στο να ακούσει κάποιος/α τον/τη συνομιλητή/τρια του/της. Ο/η ενσυναισθητικός/ή ακροατής/τρια θα πρέπει να ενεργοποιήσει την ακοή, για να ακούει τα λόγια του/της συνομιλητή/τριας, την όραση, για να δει τις σωματικές κινήσεις και στάσεις, τη φαντασία, για να μπορέσει να δει τα πράγματα από την οπτική γωνία του/της άλλου/ης και τον λόγο, για να είναι ένας/μία ενεργός ακροατής/τρια που θα επαναδιατυπώνει με ηρεμία και σαφήνεια αυτά που ακούει. Για να κατανοήσει και να νιώσει κάποιος/α τα συναισθήματα που βιώνει κάποιος/α άλλος/η, είναι απαραίτητο να εστιάσει στη γλώσσα του σώματος.

❖ **4ο στάδιο: Βοήθεια για λεκτική έκφραση συναισθημάτων**

Μέσω της λεκτικής έκφρασης των συναισθημάτων, το παιδί μπορεί να τοποθετήσει ένα άβολο και δυσάρεστο συναίσθημα μέσα στα πλαίσια της καθημερινότητας του, να του δώσει μια λογική υπόσταση, να καταλάβει ότι είναι ένα φυσικό και αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής. Όταν δείχνουμε ενσυναίσθηση και χαρακτηρίζουμε ένα συναίσθημα, τότε φανερώνουμε το βαθμό κατανόησης μας και μορφοποιούμε και εκλογικεύουμε το συναίσθημα.

❖ **5ο στάδιο: Οριοθέτηση και επίλυση προβλημάτων**

Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να θέτουν όρια, όταν τα παιδιά εμφανίζουν ανάρμοστες συμπεριφορές προκειμένου να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Όλα τα συναισθήματα είναι αποδεκτά, αλλά δεν ισχύει το ίδιο για όλες τις συμπεριφορές. Η θέσπιση ορίων στα παιδιά τους δίνει την αίσθηση αξιοπρέπειας, αυτοεκτίμησης, ελέγχου και οδηγεί την υιοθέτηση καλύτερης συμπεριφοράς. Το επόμενο βήμα είναι να καθοριστούν οι στόχοι για την επίλυση του προβλήματος. Οι γονείς ή οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεργαστούν με τα παιδιά για να εντοπίσουν εναλλακτικές λύσεις σε ένα πρόβλημα, όπως για παράδειγμα με τον καταγισμό ιδεών, τα παιχνίδια ρόλων και

φαντασίας, κ.λπ. Τέλος, τα παιδιά πρέπει να ενθαρρύνονται να επιλέξουν μία ή περισσότερες λύσεις και να τις δοκιμάσουν.

Όπως προαναφέρθηκε οι άνθρωποι που επηρεάζουν τη συναισθηματική ανάπτυξη και αγωγή των παιδιών είναι το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί και οι συμμαθητές/τριες. Τα παιδιά στα πλαίσια του σχολείου εσωτερικεύουν και αξίες. Το γεγονός αυτό της εσωτερίκευσης παρέχει στο άτομο την ευκαιρία να δομήσει την ταυτότητά του σε βασικά κεφάλαια σχέσεων, κοινωνικοποίησης και γνώσης, και να αισθανθεί αποδεκτό σε ένα πλατύτερο κοινωνικό επίπεδο (Καΐλα, 1999).

Ο Hysop (όπως αναφέρεται στο Ντολιοπούλου, 2003) τονίζει ότι μεγάλο ρόλο για το κτίσιμο μιας υγιούς προσωπικότητας παίζει το συναισθηματικά ασφαλές περιβάλλον. Για να είναι το σχολείο συναισθηματικά ασφαλές, απαιτείται να υπάρχει σταθερότητα στο περιβάλλον (συγκεκριμένες θέσεις αντικειμένων, χώρος φύλαξης προσωπικών ειδών, τήρηση συγκεκριμένης σειράς σε βασικές δραστηριότητες κ.ά.), το περιβάλλον να αντικατοπτρίζει την αποδοχή του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος των παιδιών (φωτογραφίες, αντικείμενα κ.ά.) και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Οι παιδαγωγοί αποτελούν πρότυπο για τα παιδιά και η συμπεριφορά τους πρέπει να είναι απόλυτα ελεγχόμενη. Για να το πετύχουν αυτό, πρέπει πρώτα οι ίδιοι να αποκτήσουν έναν ικανοποιητικό βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης, έχοντας επίγνωση ανά πάσα στιγμή των συναισθημάτων τους και ελέγχοντας τις αντιδράσεις τους. Σε περιπτώσεις απώλειας του ελέγχου, πρέπει να συζητούν με τα παιδιά τη συμπεριφορά τους και να προτείνουν εναλλακτικούς τρόπους αντίδρασης που θα μπορούσαν να είχαν.

Επίσης, η καλή σχέση του/της εκπαιδευτικού με τα παιδιά και το κλίμα αποδοχής και κατανόησης βοηθάει στη δημιουργία του συναισθηματικά ασφαλούς κλίματος. Η μη λεκτική επικοινωνία και η ασυνείδητη πολλές φορές συμπεριφορά επηρεάζει καθοριστικά το κλίμα του σχολείου. Σύμφωνα με τον Goleman (1998), το 90% ή και περισσότερο ενός συναισθηματικού μηνύματος είναι μη λεκτικό. Μηνύματα όπως: το άγχος στη φωνή, ο εκνευρισμός και η ταχύτητα μιας κίνησης ή μιας χειρονομίας, γίνονται αντιληπτά σχεδόν πάντα με τρόπο ασυνείδητο, χωρίς να δίδεται ιδιαίτερη προσοχή στη φύση του μηνύματος, αλλά απλώς με τη σιωπηλή πρόσληψή του και την αντίδραση σε αυτό.

2.7.1 Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού Δράματος στη συναισθηματική αγωγή των παιδιών

Όπως είδαμε πιο πάνω, η συναισθηματική εκπαίδευση και διαπαιδαγώγηση αναφέρεται στην καλλιέργεια όλων των ικανοτήτων που απαρτίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη στα πλαίσια των αλληλεπιδράσεων των παιδιών στην οικογένεια και στο σχολείο (Χατζηχρήστου, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αναπτύξουν τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών/τριών θα πρέπει να στραφούν σε νέες μεθόδους διδασκαλίας. Μία από τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας που μπορεί να αναπτύξει τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών/τριών είναι η βιωματική μέθοδος διδασκαλίας. Η συγκεκριμένη μέθοδος προϋποθέτει την άμεση και εμπειρική εμπλοκή των μαθητών/τριών ανάμεσα στις αντιθέσεις που προκαλούνται μεταξύ προσωπικών θέσεων, αντιλήψεων ή στερεοτύπων. Ο/η εκπαιδευτικός προκαλεί στον/στη μαθητή/τρια προβληματισμό σχετικά με την ορθότητα μιας πράξης ή συμπεριφοράς συγκρίνοντας δύο εξίσου εύλογες, αλλά απόλυτα αντίθετες αιτιολογίες. Βασικό στοιχείο της βιωματικής μεθόδου διδασκαλίας αποτελεί ο αυτοσχεδιασμός των μαθητών/τριών, μέσω του οποίου αξιοποιούν τα στοιχεία της προσωπικότητάς τους, αποδεσμεύουν τον αυθορμητισμό και καλλιεργούν τη δημιουργική φαντασία τους (Παπαδόπουλος, 2012).

Μια βιωματική μέθοδος διδασκαλίας μπορεί να περιλαμβάνει το Εκπαιδευτικό Δράμα, το οποίο αξιοποιεί τη μίμηση και τις θεατρικές τεχνικές. Προκύπτει από τη διασκευή ενός συγκροτημένου έργου, προκειμένου να μετασχηματιστεί σε δράμα. Με αυτόν τον τρόπο καλλιεργείται δραστηκότερα η συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών/τριών καθώς εξοικειώνονται με τη δράση και τη σκέψη, προσφέροντας τους γνώση και κρίση, αυτοεκτίμηση και ευχαρίστηση.

Ο βιωματικός χαρακτήρας του Εκπαιδευτικού Δράματος με την ενεργοποίηση τόσο των αισθήσεων όσο και της κριτικοστοχαστικής σκέψης, τη διανοητική επαφή και την αισθητική συγκίνηση των διδασκομένων, βοηθά το παιδί να μεταλλάσσει τη σχέση του με τους άλλους και τον εαυτό του (Αλκρησις, 1998). Σε αυτό το πλαίσιο οι ιστορίες των ανθρώπων γίνονται η βάση για να βιώσουν τα παιδιά διαφορετικές αντιλήψεις και συμπεριφορές, να ενδιαφερθούν για τους άλλους, αυτούς που συναντούν καθημερινά γύρω τους (Παπαδόπουλος, 2007).

Ο Γραμματάς (2004), επίσης, αναφέρει ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα αποτελεί ένα σπουδαίο μέσο για την καλλιέργεια των συναισθημάτων. Άμεσα συνυφασμένο με την τέχνη του θεάτρου αξιοποιεί τα πορίσματα της παιδαγωγικής και της θεατρικής τέχνης. «Η τέχνη μπορεί να αποτελέσει το κατ' εξοχήν μέσο αγωγής και παιδείας, των ανήλικων μαθητών, με την απαραίτητη μεσολάβηση του/της εκπαιδευτικού, που θα επιτρέψει το συνδυασμό της ελεύθερης αυτενεργούσας μόρφωσης, που προσφέρει η τέχνη, με την κριτική σκέψη και τα ιδανικά της δημοκρατίας, που προσφέρει η γνώση» (σελ. 150-151).

Το Εκπαιδευτικό Δράμα, επιπλέον, δεν αντιμετωπίζει τον/τη μαθητή/τρια ως παθητικό ακροατή/τρια, αλλά του/της ζητά να παρέμβει, να καθορίσει ο/η ίδιος/α τη διαδικασία της μάθησής του/της και να είναι παρών/ούσα με όλες του/της τις αισθήσεις, πάντα βέβαια υπό την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού. Με το εκπαιδευτικό δράμα επιδιώκεται η ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών, οξύνοντας το ενδιαφέρον, ενισχύοντας την πνευματική εγρήγορση και ενθαρρύνοντας την μεταξύ τους επικοινωνία. «Εφόσον δεν αποτελεί θεατρική πράξη αλλά παιδαγωγική μέθοδο, δεν δίνεται βαρύτητα στο αισθητικό αποτέλεσμα. Αντιθέτως, σημασία δίνεται στην εμπειρική πρόληψη του διδακτικού στόχου, στην έντονη κατανόηση των εννοιών κλειδιά και την ενσυνείδητη

καταχώρηση της γνώσης. Οι εκπαιδευτικοί με εύστοχες αφηγηματικές παρεμβάσεις, ερωτήσεις και εντολές εμπνεύσεως, εμπλέκονται στη μιμητική, καθοδηγώντας τις πράξεις, τη νόηση, τα συναισθήματα και την ενσυναίσθηση των εκπαιδευομένων» (Παπαδόπουλος, 2012, σελ.187).

Το εκπαιδευτικό δράμα ως μορφή παραστατικής τέχνης προσφέρει το εξαιρετικό πλεονέκτημα της βίωσης των ρόλων. Οι μαθητές/τριες δεν προσπαθούν να σκεφτούν πώς είναι ο «άλλος», αλλά με τους ρόλους που αναλαμβάνουν γίνονται ο «άλλος». Κι αυτή η εξερεύνηση του διαφορετικού συμβαίνει μέσα στο ασφαλές περιβάλλον του Εκπαιδευτικού Δράματος, όπου οι αποφάσεις δεν είναι καταλυτικές και μοιραίες και υπάρχει πάντα η δυνατότητα να δοκιμάζονται λύσεις και να γίνεται αποδεκτή η καλύτερη. Ένα γεγονός δοκιμάζεται στις διαφορετικές του εκδοχές και μέσα στην ασφάλεια του φανταστικού. Τα παιδιά παίζουν συνήθως τις εμπειρίες τους και όπως η Άλκηστις (1998) σημειώνει: «ο μαθητής παίζει κάτι που έχει ζήσει ο ίδιος, θετικό ή αρνητικό, το οποίο μπορεί έτσι να ξαναζήσει αν ήταν ωραίο, ή και να το αλλάξει, να το μετασχηματίσει αν ήταν αρνητικό ή τραυματικό. Ο μαθητής, λοιπόν, όχι μόνο μπορεί να επανεξετάσει τις εμπειρίες του, όχι μόνο μπορεί να τις μετασχηματίσει, αλλά έχει επιπλέον τη δυνατότητα να ανακαλύπτουν τις πολλαπλές υποκειμενικότητές του, τους πιθανούς εαυτούς του και να ξανασχεδιάσει τον εαυτό του ως άλλος ή να βρει τον εαυτό του μέσα στον άλλο» (σελ. 28).

Η Σέργη (1991) επίσης, υποστηρίζει ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα σαν έκφραση του παιδιού είναι μία δημιουργική δραστηριότητα, μέσα από την οποία μπορεί να εκφράσει τον συναισθηματικό του κόσμο, τις ιδέες του, τις αντιδράσεις του σε γεγονότα και να μάθει να τις αξιολογεί. Ενώ διεγείρεται η φαντασία του, ταυτόχρονα αποκτά πιο ξεκάθαρες εντυπώσεις για τη ζωή και το περιβάλλον. Επίσης, πρόκειται για μία δραστηριότητα που περιέχει πειραματισμό, αυτοσχεδιασμό και απαιτεί την όλη συμμετοχή του παιδιού σαν άτομο. Μέσα από αυτό δίνεται έμφαση σε τέσσερις βασικές εκπαιδευτικές αρχές: α) την αυτοπραγμάτωση μέσα από αλληλένδετες εμπειρίες της μάθησης, β) εμπειρίες από πρώτο χέρι μέσα από πλαίσια δημοκρατικά, γ) λειτουργική μάθηση που έχει σχέση με τη ζωή και δ) μάθηση που γίνεται αντιληπτή την ώρα της δράσης.

Τέλος, το Εκπαιδευτικό Δράμα στηρίζεται στην ομάδα, στη συλλογικότητα και στη συνεργασία. Χρησιμοποιεί τεχνικές οι οποίες επιτρέπουν στα άτομα να δράσουν, να ξεκινήσουν από τις δικές τους ανάγκες, να δημιουργήσουν καταστάσεις κατανόησης του εαυτού τους, των άλλων και της ζωής. Ξεκινά πάντα από μια διατάραξη των ανθρώπινων σχέσεων, ένα πρόβλημα, το οποίο δημιουργεί ένταση και ταυτόχρονα ανάγκη για λύση. Ακολουθεί μία οργανωμένη δομή, μέσα από προσεκτικά επιλεγμένα στάδια σχεδιασμού οδηγεί τους/τις συμμετέχοντες/ουσες σε ένα ταξίδι της κατανόησης. Χρησιμοποιεί τη θεατρική φόρμα και τα συναισθήματα, τους κώδικες της ανθρώπινης έκφρασης και επικοινωνίας, μεταφορές και σύμβολα για να συνδέσει τα φαινομενικά ασύμβατα, να αναδείξει το εξαιρετικό μέσα στο τετριμμένο, να αποκαλύψει τη βαθύτερη ουσία των πιο σύνθετων καταστάσεων της ανθρώπινης ύπαρξης. Αναπτύσσεται μέσω του ρόλου και δημιουργεί φανταστικές ιστορίες πραγματικής ανθρώπινης συμπεριφοράς. Τη στιγμή που οι δυο κόσμοι, ο πραγματικός και ο φανταστικός, συνυπάρχουν στο μυαλό γεννιέται η συνειδητοποίηση και η κριτική σκέψη. Σε κάθε

περίπτωση, ωστόσο, το πιο σημαντικό προϊόν που μπορεί να παραχθεί στο τέλος της διαδικασίας είναι ένα περισσότερο ολοκληρωμένο άτομο και όχι ένα είδος παράστασης (Γιαννοπούλου 2006, Γιαννοπούλου & Καραβόλτσου 2006).

Β' μέρος: Έρευνα

1. Εισαγωγή

Στις προηγούμενες ενότητες της παρούσας εργασίας αναφέρθηκαν τα οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος και η συμβολή του στη διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων. Με βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, βασικός σκοπός της έρευνας είναι η μέτρηση του βαθμού ανταπόκρισης των μαθητών/τριών σε μεθόδους αντιμετώπισης των συναισθημάτων του θυμού και της ζήλειας.

Η έρευνα διεξήχθη στο Δημοτικό Σχολείο Λάρδου, στη Γ' τάξη, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2016-2017. Συμμετείχαν 13 μαθητές/τριες, 7 αγόρια και 6 κορίτσια, ηλικίας 8 - 9 ετών.

Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου, δημιουργήθηκαν με βάση το Εκπαιδευτικό Δράμα δύο διδακτικές προσεγγίσεις, η μία για το συναίσθημα του θυμού και η άλλη για το συναίσθημα της ζήλειας. Οι διδακτικές προσεγγίσεις διήρκεσαν εννιά διδακτικές ώρες. Οι μαθητές/τριες απάντησαν σε ερωτηματολόγια πριν και μετά την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος.

Ο θυμός είναι ένα συναίσθημα που τα περισσότερα παιδιά δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να διαχειριστούν. Μπορούν εύκολα να περιγράψουν τι τους θυμώνει. Ωστόσο, τούς είναι δύσκολο να τον κατανοήσουν ταυτίζοντάς τον με την επιθετική συμπεριφορά που χρησιμοποιούν για να τον εκφράσουν. Σκοπός λοιπόν με τη χρήση του Εκπαιδευτικού Δράματος είναι να μπορούν οι μαθητές/τριες να κατακτήσουν την αυτονομία και ανεξαρτησία τους, να μπορούν, δηλαδή, να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους και το θυμικό τους χωρίς τη βοήθεια κάποιου ενήλικα: εκπαιδευτικού ή γονέα. Η ζήλεια, επίσης, είναι ένα συναίσθημα που απαντάται στα παιδιά και δύσκολα τυγχάνει διαχείρισης τόσο από τα ίδια όσο και από τους άλλους προς αυτά.

Το εκπαιδευτικό δράμα ευνοεί τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση. Τα παιδιά εργάζονται ομαδικά και αποκτούν συλλογική ευθύνη απέναντι στην πορεία της μάθησής τους. Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται η αυτοέκφραση, μεταλλάσσεται η σχέση με τον εαυτό τους και τους άλλους και, τέλος, ευαισθητοποιούνται απέναντι στους συνανθρώπους τους και προάγεται η αυτογνωσία (Αλκηστης, 1998).

Στα επόμενα κεφάλαια γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία της έρευνας και στον τρόπο αξιολόγησης των ικανοτήτων των μαθητών/τριών που συμμετείχαν στο Εκπαιδευτικό Δράμα. Επίσης, παρουσιάζεται η διδακτική παρέμβαση του Εκπαιδευτικού Δράματος, τα αποτελέσματα της έρευνας και, τέλος, τα συμπεράσματα και κάποιες προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

2. Μεθοδολογία

Η προσέγγιση της έρευνας είναι ποιοτική και στοχεύει στη διερεύνηση και κατανόηση της επίδρασης που μπορεί να έχει το Εκπαιδευτικό Δράμα στον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τον

θυμό και τη ζήλεια στη συγκεκριμένη ηλικία. Ερευνήθηκε ο τρόπος αντιμετώπισης πριν και μετά την παρέμβαση. Ο ερευνητικός σκοπός δε γνωστοποιήθηκε στους/στις μαθητές/τριες, για να μην υπάρχει τροποποίηση της συμπεριφοράς τους. Για τη συλλογή δεδομένων αξιοποιήθηκαν οι κατ' ιδίαν συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν από την εκπαιδευτικό. Οι συνεντεύξεις στηρίχθηκαν σε δομημένα ερωτηματολόγια που είχαν κατασκευαστεί από πριν από την εκπαιδευτικό. Οι ερωτήσεις έγιναν ακριβώς με την ίδια σειρά σε όλους/όλες τους/τις μαθητές/τριες, με τα ίδια λόγια και τον ίδιο ακριβώς τρόπο. Οι κατ' ιδίαν συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν πριν και μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις. Συγκεκριμένα, κάθε ερωτηματολόγιο περιείχε έξι δομημένες ερωτήσεις κυρίως ανοικτού τύπου. Επίσης, για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν σημειώσεις της εκπαιδευτικού από την παρατήρηση που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Η παρατήρηση ήταν συμμετοχική, καθώς η συγκεκριμένη μορφή παρατήρησης εξυπηρετεί τους σκοπούς της ποιοτικής έρευνας.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ο συνδυασμός συνέντευξης και παρατήρησης αποτελεί μία από τις γνωστότερες μορφές τριγωνισμού, καθώς η παρατήρηση προσφέρει τη δυνατότητα για έλεγχο των συνεντεύξεων και, από την άλλη, η συνέντευξη επιτρέπει στον/στην ερευνητή/τρια να προχωρήσει πέρα από την εξωτερική συμπεριφορά και να εξερευνήσει εσωτερικές πτυχές των υποκειμένων που έχει παρατηρήσει (Patton, 1990. Bird, Hammersley, Gomm & Woods, 1999).

Σχετικά με τη συμμετοχική παρατήρηση ο Patton (1990) υποστηρίζει ότι η άμεση, προσωπική επαφή με έναν κοινωνικό χώρο προσφέρει πολλές δυνατότητες και πλεονεκτήματα. Με την άμεση παρατήρηση μπορεί να κατανοηθεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιούνται οι λειτουργίες και οι δραστηριότητες, στοιχείο που είναι πολύ ουσιαστικό στη διαμόρφωση μιας ολιστικής αντίληψης. Ωστόσο, η συμμετοχική παρατήρηση ως μέθοδος έρευνας της σχολικής τάξης συνοδεύεται και από συγκεκριμένες δυσκολίες, καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι τόσο εξοικειωμένοι με το περιβάλλον της τάξης, ώστε να μην είναι σε θέση να διακρίνουν γεγονότα ακόμα κι αν αυτά συμβαίνουν μπροστά στα μάτια τους (Bird et al., 1999).

Αρχικά πραγματοποιήθηκε συνέντευξη με τους/τις μαθητές/τριες, όπου απάντησαν σε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο σχετικά με το συναίσθημα του θυμού. Συγκεκριμένα αναγνώστηκε στους/στις μαθητές/τριες μία υποθετική κατάσταση όπου έπρεπε να τοποθετήσουν τον εαυτό τους και να απαντήσουν στις ερωτήσεις σχετικά με τον τρόπο που θα διαχειριζόντουσαν το συγκεκριμένο συναίσθημα. Στη συνέχεια, αφού πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση, έγινε η δεύτερη κατ' ιδίαν συνέντευξη, όπου οι μαθητές/τριες απάντησαν σε ερωτήσεις σχετικά με τον τρόπο που αντιμετώπισαν οι ρόλοι στο Εκπαιδευτικό Δράμα το συναίσθημα του θυμού. Αντίστοιχη διαδικασία πραγματοποιήθηκε και για το συναίσθημα της ζήλειας.

3. Σχεδιασμός Εκπαιδευτικού Δράματος

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται οι δύο διδακτικές παρεμβάσεις με βάση το Εκπαιδευτικό Δράμα για τα συναισθήματα του θυμού και της ζήλειας, όπως αυτές σχεδιάστηκαν από την εκπαιδευτικό.

1^ο Εκπαιδευτικό Δράμα (θυμός)

Το Εκπαιδευτικό Δράμα απευθύνεται σε μαθητές/τριες της Γ' Δημοτικού. Για την εφαρμογή του απαιτούνται τέσσερις διδακτικές ώρες.

Ερέθισμα

Το ερέθισμα ήταν το παραμύθι του Όσκαρ Γουάιλντ (2014) *Ο εγωιστής γίγαντας*. Η συγκεκριμένη επιλογή έγινε με βάση την ανάγκη να διδάξουμε στους/στις μαθητές/τριες να αναγνωρίζουν τον θυμό στον εαυτό τους και στους άλλους, αλλά και τρόπους με τους οποίους μπορούν να τον εκτονώσουν. Σύμφωνα με το παραμύθι, ήταν κάποτε ένας εγωιστής γίγαντας που είχε έναν πανέμορφο κήπο. Όταν μια μέρα είδε ξένα παιδιά να παίζουν στον κήπο του τα έδιωξε με φωνές: «Ο κήπος μου, είναι κήπος μου και βάλτε καλά στο μυαλουδάκι σας πως δε σκοπεύω να αφήσω κανέναν να παίζει εδώ εκτός από τον εαυτό μου». Μετά έχτισε ολόγυρα έναν πανύψηλο τοίχο και έβαλε μια πινακίδα: «ΑΠΑΓΟΡΕΥΕΤΑΙ Η ΕΙΣΟΔΟΣ ΣΕ ΟΛΟΥΣ». Όταν ήρθε η άνοιξη σε όλη τη γη ξεπρόβαλλαν μπουμπούκια και πουλιά. Μονάχα στον κήπο του εγωιστή δεν έλεγε να τελειώσει ο χειμώνας. Τα πουλιά δεν ήθελαν να κελαηδούν, τα λουλούδια να ανθίσουν. Κάποτε ένα μικρό λουλούδι έβγαλε το κεφάλι του από το χώμα αλλά είδε την πινακίδα λυπήθηκε και γλίστρησε πίσω ξανά. Οι μόνοι που χαίρονταν ήταν το Χιόνι, η Παγωνιά, ο Βοριάς και το Χαλάζι που χαλάσανε τα πάντα. «Δεν μπορώ να καταλάβω γιατί αργεί η άνοιξη», είπε ο γίγαντας. Όμως τα παιδιά τρύπωσαν στον κήπο κρυφά κι άλλαξαν όλα. Ο γίγαντας κατάλαβε, έγινε απλός κι αγάπησε τα παιδιά. Κι όταν γέρασε, ένα από αυτά οδήγησε την ψυχή του στον Παράδεισο.

Επιλογή θέματος

Το παραμύθι αυτό μπορεί να μας οδηγήσει σε πολλά θέματα. Συγκεκριμένα μας δίνει την ευκαιρία να διερευνήσουμε τις συνέπειες του θυμού αλλά και τρόπους που μπορούμε να τον εκτονώσουμε. Ένα τέτοιο θέμα εκπληρώνει, επίσης, τους στόχους της έρευνας, καθώς καθημερινά ερχόμαστε αντιμέτωποι και ως εκπαιδευτικοί με το πρόβλημα της διαχείρισης του θυμού.

Εστίαση – Βασική οργανωτική ερώτηση

Ποιες μπορεί να είναι οι συνέπειες του θυμού;

Υποερωτήματα:

- Πώς αναγνωρίζουμε ότι κάποιος είναι θυμωμένος;
- Με ποιους τρόπους μπορούμε να εκτονώσουμε τον θυμό μας;

Στόχοι

Γενικότερα το Εκπαιδευτικό Δράμα μάς δίνει την ευκαιρία να δοκιμάζουμε διάφορους ρόλους που δεν τολμάμε να αναλάβουμε στη ζωή, γιατί φοβόμαστε τις συνέπειες. Το συγκεκριμένο Εκπαιδευτικό Δράμα αλλά και γενικότερα κάθε Εκπαιδευτικό Δράμα αξιοποιεί ακριβώς αυτή τη δυνατότητα, να δώσει την ευκαιρία στους/στις συμμετέχοντες/ουσες, μέσα στο προστατευτικό πλαίσιο του δράματος:

- να αναγνωρίσουν τον θυμό στον εαυτό τους και στους άλλους,
- να κατανοήσουν ποια πράγματα μπορεί να κάνουν τους ανθρώπους να θυμώνουν,
- να συνειδητοποιήσουν ότι οι συμπεριφορές με τις οποίες εκδηλώνουμε τον θυμό μας δεν είναι όλες σωστή επιλογή,
- να ενθαρρυνθούν στη χρήση κατάλληλων συμπεριφορών εκτόνωσης του θυμού

Δημιουργία προκείμενου και επιλογή ρόλων

Με βάση την ιστορία-ερέθισμα μπορούμε να δημιουργήσουμε το παρακάτω προκείμενο:

Ένας γίγαντας έμενε σε έναν πάρα πολύ ωραίο κήπο, ο οποίος του ανήκε και τον αγαπούσε πάρα πολύ. Κάποια στιγμή χρειάστηκε να φύγει ταξίδι και έλειψε επτά χρόνια. Το διάστημα που έφυγε, κάποια παιδιά μπήκαν κρυφά στον κήπο του για να παίξουν. Ενώ έπαιζαν, προκάλεσαν κάποιες ζημιές στον κήπο. Όταν γύρισε ο γίγαντας θύμωσε πάρα πολύ με αυτό που αντίκρισε και με πολύ άσχημο τρόπο, έδιωξε τα παιδιά από εκεί. Αργότερα, όμως συνειδητοποίησε ότι ο τρόπος που συμπεριφέρθηκε το μόνο που είχε καταφέρει, ήταν να καταστρέψει τον κήπο του.

Για τη δημιουργία του προκείμενου, είναι φανερό ότι διατηρήσαμε σε μεγάλο βαθμό την πλοκή της ιστορίας-ερέθισμα, επειδή αυτή εμπεριέχει δραματική ένταση κι έναν προβληματισμό που αντιμετωπίζει ο ήρωας. Ωστόσο, για να ενισχύσουμε τη δραματική ένταση, προσθέσαμε την πληροφορία ότι τα παιδιά έκαναν καταστροφές στον κήπο του γίγαντα, καθώς έπαιζαν. Επίσης, αφήνουμε τη συνέχεια της ιστορίας ανοιχτή, καθώς θέλουμε από τους/τις μαθητές/τριες να προβληματιστούν για τις συνέπειες του θυμού και να φανταστούν ποιο θα είναι το τέλος του γίγαντα και του κήπου του.

Σχετικά με την επιλογή των ρόλων, διατηρήθηκαν οι βασικοί της ιστορίας, αλλά επινοήθηκε επιπλέον ο ρόλος των μετεωρολόγων, οι οποίοι καλούνται από τον γίγαντα για να δώσουν λύση στο πρόβλημα του: για ποιο λόγο η άνοιξη δεν έρχεται στον κήπο του. Ο ρόλος αυτός δίνει την ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να βιώσουν την ιστορία από την οπτική γωνία του/της ερευνητή/τριας που διατηρεί συναισθηματική απόσταση από τα γεγονότα και προσπαθεί να βοηθήσει τον γίγαντα να κατανοήσει ότι το πρόβλημά του δημιουργήθηκε εξαιτίας της συμπεριφοράς του. Επίσης, οι μαθητές/τριες με αυτό τον ρόλο, αναλαμβάνουν και τον ρόλο του/της συμβούλου και προτείνουν λύσεις για να διορθωθεί το πρόβλημα του γίγαντα.

Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αναλάβει κάθε φορά, όπου χρειάζεται, τον ρόλο του γίγαντα, ενός παιδιού της πόλης και τον ρόλο του μετεωρολόγου. Η ιστορία-ερέθισμα περιέχει ένα ισχυρό σύμβολο, τον κήπο, η εμφάνιση του οποίου εξαρτάται από τη συμπεριφορά του γίγαντα κάθε φορά.

Η δόμηση του Εκπαιδευτικού Δράματος σε επεισόδια

Στη συνέχεια παρατίθεται το σχέδιο του Εκπαιδευτικού Δράματος, στο οποίο φαίνεται η ανάπτυξή του σε επεισόδια, όπως επίσης και οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν.

Το σχέδιο του Εκπαιδευτικού Δράματος

Δημιουργία χώρου: Είναι πολύ σημαντικό για το συγκεκριμένο Εκπαιδευτικό Δράμα, οι μαθητές/τριες οι ίδιοι/ες να δημιουργήσουν τον χώρο του κήπου. Με τον συγκεκριμένο τρόπο θα εμπλακούν προσωπικά στην ιστορία, κάτι που θα βοηθήσει και αργότερα στην εξέλιξη της, καθώς θα μπουν στη θέση του γίγαντα που θυμώνει επειδή μπαίνουν κρυφά στον όμορφο του κήπο.

Αφήγηση: Φανταστείτε τον πιο όμορφο κήπο που υπάρχει στον κόσμο. Με πανιά, χαρτόνια και χρώματα θα δημιουργήσουμε αυτό τον κήπο.

Επίσης, οι μαθητές/τριες θα εισαχθούν στο πλαίσιο του δράματος (τόπο, χρόνο, γεγονός, πρόσωπα).

Αφήγηση: Ο κήπος αυτός βρίσκεται στη χώρα των πολυκατοικιών. Η χώρα αυτή είναι γεμάτη πολυκατοικίες και δρόμους με πολλά αυτοκίνητα. Υπάρχει πολλή φασαρία, σκόνη και καυσαέρια. Το μοναδικό μέρος όπου υπάρχει πράσινο, λουλούδια και δέντρα, είναι ο κήπος αυτός και ανήκει στον γίγαντα.

Η σημασία του κήπου: Κινητική δραστηριότητα – Ανίχνευση της σκέψης – Αυτοσχεδιασμός: Όλοι οι μαθητές/τριες σε ρόλο γίγαντα, αναπαριστούν κινητικά, χωρίς λόγο, τις αγαπημένες συνήθειες του γίγαντα στον κήπο του. Η δραστηριότητα αυτή θα πρέπει να συνοδεύεται από χαρούμενη μουσική και κάθε παιδί, με το άγγιγμα του/της εκπαιδευτικού, θα λέει τι μπορεί να σκέφτεται ο γίγαντας εκείνη τη στιγμή. Με αυτή τη δραστηριότητα οι μαθητές/τριες θα ανακαλύψουν, γιατί ο κήπος είναι τόσο σημαντικός για τον γίγαντα.

Αφήγηση: Έτσι λοιπόν περνούσε τις μέρες του ο γίγαντας, ασχολούμενος με τον κήπο του, ενώ ήταν μόνος, αφού κανένας δεν τολμούσε να τον πλησιάσει. Όλοι στη χώρα τον φοβούνταν. Κάθε φορά που κάποιος τολμούσε να πλησιάσει τον κήπο, εκείνος θύμωνε πολύ και τον έδιωχνε με άσχημο τρόπο. Κάθε δέκα χρόνια πήγαινε στο Συνέδριο των Κηπουρών, που γινόταν στη «Χώρα της Γαλήνης», μια χώρα αρκετά μακριά από τη «Χώρα των Πολυκατοικιών». Εκεί μαζερόντουσαν όλοι οι κηπουροί του κόσμου. Τρώγανε, πίνανε και συζητούσαν τα νέα τους. Το πιο σπουδαίο όμως ήταν ότι αντάλλαζαν σπάνιους σπόρους και βότανα και μυστικά για να διατηρούν τους κήπους τους όμορφους και ζηλευτούς. Η ημερομηνία του συνεδρίου πλησίαζε

και ο γίγαντας έφτιαξε τη βαλίτσα του και έφυγε τρεχάτος από τη χώρα. Μάλιστα, έξω από την είσοδο του κήπου έβαλε μια πινακίδα που έγραφε: «Απαγορεύεται η είσοδος σε όλους. Οι παραβάτες θα τιμωρηθούν». Παράλληλα, τα παιδιά στη χώρα ήταν πάρα πολύ στεναχωρημένα, καθώς δεν υπήρχε πουθενά χώρος για να παίζουν. Με τόσα αυτοκίνητα, όπου και να πηγαίνανε, το παιχνίδι τους διακοπτόταν.

Ο/η δάσκαλος/α σε ρόλο παιδιού φέρνει μια είδηση – Αυτοσχεδιασμός: Οι μαθητές/τριες σε ομάδες, αυτοσχεδιάζοντας, αναπαριστούν τη δυσκολία των παιδιών της ιστορίας να βρουν χώρο για το παιχνίδι τους. Ο/η δάσκαλος/α σε ρόλο παιδιού, εμφανίζεται και τους ανακοινώνει ένα νέο: «Εκεί που περπατούσα και περνούσα δίπλα από τον κήπο του γίγαντα, είδα από μια χαραμάδα του τοίχου τον πιο όμορφο κήπο του κόσμου. Δεν είχα ξαναδεί από κοντά κήπο. Ενθουσιάστηκα και καθόμουν και χάζευα από τη χαραμάδα. Κάποια στιγμή, η πόρτα άνοιξε και ο γίγαντας βγήκε στο κατώφλι κρατώντας δύο τεράστιες βαλίτσες. Εγώ τρόμαξα πολύ και κρύφτηκα. Εκείνος αποχαιρέτησε τον κήπο και έφυγε. Ήρθα λοιπόν να σας πω, αν θέλετε να πάμε εκεί να παίξουμε.

Τα παιδιά παίζουν στον κήπο του γίγαντα – Αυτοσχεδιασμός: Ακούγοντας την κατάλληλη μουσική, οι μαθητές/τριες αυτοσχεδιάζουν.

Αφήγηση: Κάθε μέρα τα παιδιά, μετά το σχολείο, πήγαιναν και έπαιζαν στον κήπο του γίγαντα. Τα παιδιά λάτρευαν τον κήπο. Δεν είχαν ξαναπαίξει ποτέ στη ζωή τους τόσο καλά. Εξαιτίας όμως της απροσεξίας τους κάνανε και κάποιες ζημιές.

Η επιστροφή του γίγαντα – Η παγωμένη εικόνα: Οι μαθητές/τριες στη συγκεκριμένη σκηνή εισάγονται στο δραματικό πλαίσιο, καθώς θα κορυφωθεί η δραματική ένταση. Σε μια εικόνα χωρίς κίνηση και λόγο, τα παιδιά θα πρέπει να απεικονίσουν τη σκηνή που επιστρέφει ο γίγαντας, βλέπει τα παιδιά που έχουν εισβάλλει στον κήπο του χωρίς την άδειά του και τις ζημιές που προκάλεσαν. Όλοι οι μαθητές/τριες θα παίξουν τον ρόλο του γίγαντα. Η τεχνική αυτή, με τον απεικονιστικό της χαρακτήρα, δημιουργεί ένα περιβάλλον αποστασιοποίησης και ελέγχου. Παράλληλα δίνει τη δυνατότητα στους/στις συμμετέχοντες/ουσες να δημιουργούν και να αναγνωρίζουν ένα συμπυκνωμένο και συγχρόνως πλήρες νόημα. Επίσης, θα προσπαθήσουν να απεικονίσουν τα χαρακτηριστικά του θυμωμένου ανθρώπου.

Αφήγηση: Κάποια στιγμή το συνέδριο τελείωσε και ο γίγαντας, ένα απόγευμα, μετά από δύο χρόνια, επέστρεψε στον κήπο του. Βρήκε τα παιδιά να παίζουν στον κήπο του και θύμωσε τόσο πολύ που άρχισε να βγάζει καπνούς από τα αυτιά του. Τα παιδιά τρόμαξαν τόσο πολύ, που έφυγαν τρέχοντας.

Ο/η δάσκαλος/α σε ρόλο γίγαντα ζητάει συμβουλές από τους σοφούς μετεωρολόγους - Ο μανδύας του ειδικού: Ο/η δάσκαλος/α σε ρόλο γίγαντα, ζητά βοήθεια από τους/τις μαθητές/τριες που είναι σε ρόλο σοφών μετεωρολόγων. Οι σοφοί ρωτάνε τον γίγαντα πότε πρωτοεμφανίστηκε το σύννεφο και γιατί θύμωσε, ενώ τον συμβουλεύουν για την επίλυση του θέματος. (Περιμένουμε από τους/τις μαθητές/τριες να βρουν ότι το σύννεφο δημιουργήθηκε από τον θυμό του γίγαντα). Τελικά, ο γίγαντας παραδέχεται: «Ναι, θύμωσα πολύ, τι μπορώ να κάνω για τον θυμό μου;». Δίνονται διάφορες απαντήσεις, που καταλήγουν να θεωρούν ως καλύτερη λύση για την επίλυση του προβλήματος, τη συνάντηση-συζήτηση του γίγαντα με τα παιδιά. Με τη συγκεκριμένη τεχνική οι μαθητές/τριες καλούνται να αναλάβουν ρόλους ειδημόνων (επαγγελματιών, επιστημόνων κ.λπ.) και με τη γνώση που απορρέει από αυτή τους την ιδιότητα να προτείνουν λύσεις σε ένα πρόβλημα.

Αφήγηση: Ο χρόνος κυλούσε και τα πράγματα ξανάγιναν όπως ήταν πριν. Τα παιδιά δεν είχαν πάλι πού να παίζουν και ο γίγαντας έμεινε ξανά μόνος του και επιδιόρθωνε τις ζημιές. Ο χειμώνας πέρασε και έπρεπε να έρθει η άνοιξη, αλλά η άνοιξη δεν ερχόταν στον κήπο του γίγαντα. Ένα μαύρο σύννεφο δεν έλεγε να φύγει πάνω από τον κήπο και έτσι κανένα φυτό ή λουλούδι δεν άνθιζε. Συνεχώς έβρεχε και τα πουλιά δεν κελαηδούσαν πλέον. Ο γίγαντας ανησύχησε πολύ και αποφάσισε να καλέσει για βοήθεια κάποιους σοφούς μετεωρολόγους, που γνωρίζουν τα καιρικά φαινόμενα και τα ζητήματα της ψυχής.

Συνάντηση, συζήτηση του γίγαντα με τα παιδιά - Οι συλλογικοί ρόλοι: Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε δύο ομάδες: η μία σε συλλογικό ρόλο γίγαντα και η άλλη σε ρόλο παιδιών. Γίνεται συζήτηση με στόχο την ανάπτυξη των επιχειρημάτων της κάθε πλευράς και την επίλυση του προβλήματος. Με την τεχνική αυτή, οι μαθητές/τριες σε μικρές ομάδες μελών αναλαμβάνουν τον ίδιο ρόλο προς επεξεργασία. Έτσι, αναδύεται η διαφορετικότητα στις ποικίλες απόψεις, στάσεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις των εμπλεκομένων.

Η απόφαση του γίγαντα - Ο διάδρομος της συνείδησης: Οι μαθητές/τριες σε ρόλο γίγαντα, περνούν το διάδρομο της συνείδησης. Ακούγονται οι σκέψεις του γίγαντα σχετικά με το αν ήταν σωστή η αντίδραση του και αν θέλει να μοιραστεί τον κήπο του με τα παιδιά. Μετά, κάθε μαθητής/τρια, σε ρόλο γίγαντα, λέει, τι, κατά την γνώμη του, αποφάσισε. Με τη συγκεκριμένη τεχνική, οι μαθητές/τριες σε μια συμβολική πορεία, καταθέτουν δημόσια τις σκέψεις τους (εξωτερικές και εσωτερικές) και τα συναισθήματα για ό,τι διαδραματίστηκε, προκειμένου να γίνει αντιληπτή η ψυχοσυναισθηματική, διανοητική και κοινωνική κατάσταση της δράσης. Η τεχνική αυτή αποτελεί μέσο ανασκόπησης των βαθύτερων συγκρούσεων που μπορεί να χαρακτηρίζουν την κατάσταση ή το ρόλο. Τέλος, με αυτό τον τρόπο θα μπορέσουν να διατυπώσουν και τρόπους εκτόνωσης του θυμού τους.

Το τέλος της ιστορίας – Κείμενο – Αναπαράσταση: Οι μαθητές/τριες σε ομάδες καλούνται να γράψουν τη δική τους εκδοχή για το τι μπορεί να αποφάσισε ο γίγαντας και να αναπαραστήσουν ένα στιγμιότυπο. Αποφάσισε τελικά να αφήσει τα παιδιά να παίξουν στον κήπο του και να επιστρέψει η άνοιξη ή επέλεξε να μείνει μόνος του και να παραμείνει για πάντα χειμώνας; Επίσης, ποια θα έπρεπε να είναι η συμπεριφορά των παιδιών απέναντι στον κήπο;

Συζήτηση - Αναστοχασμός: Ποιες σκέψεις σας γεννά αυτή η ιστορία; Ποια είναι τα σημάδια που μας δείχνουν ότι κάποιος είναι θυμωμένος; Έχετε θυμώσει ποτέ τόσο, που να μην ξέρετε πώς να ελέγξετε τον θυμό σας; Ποια είναι η καλύτερη λύση, όταν είστε θυμωμένοι;

2^ο Εκπαιδευτικό Δράμα (ζήλεια)

Το Εκπαιδευτικό Δράμα απευθύνεται σε μαθητές/τριες της Γ' Δημοτικού. Για τη διδασκαλία του απαιτούνται περίπου τέσσερις διδακτικές ώρες.

Ερέθισμα

Η επιλογή του θέματος έγινε με βάση την ανάγκη να διδάξουμε στους/στις μαθητές/τριες να αναγνωρίζουν το αρνητικό συναίσθημα της ζήλειας αλλά και εναλλακτικούς τρόπους με τους οποίους μπορούν να εκφράσουν ή να αντιμετωπίσουν το συγκεκριμένο συναίσθημα. Το ερέθισμα για το δράμα ήταν ένα παραμύθι του Antoon Krings (2016) *Το μικρό λυκάκι ζηλεύει*. Σύμφωνα με το παραμύθι, ήταν κάποτε ένα λυκάκι το οποίο λάτρευε τα μικρά των άλλων ζώων, αλλά, όταν μαθαίνει ότι η μαμά του γέννησε έναν αδερφούλη, δεν μπορεί να το χωνέψει. Έτσι αποφασίζει να τον πάρει και να τον αφήσει έξω από το σπίτι της κουκουβάγιας που δεν έχει παιδιά. Το βαστάει η καρδιά του όμως;

Επιλογή θέματος

Η ζήλεια είναι ένα συναίσθημα το οποίο θα πρέπει να αντιμετωπίζεται από τη μικρή ηλικία των παιδιών καθώς μπορεί να δημιουργήσει δυσκολίες στις ανθρώπινες σχέσεις.

Εστίαση – Βασική οργανωτική ερώτηση

Τι είναι αυτό που μας κάνει να ζηλεύουμε;

Υποερωτήματα:

- Παίζει ρόλο ο τρόπος με τον οποίο βλέπουμε τον εαυτό μας;
- Πώς μπορώ να διαχειριστώ το συναίσθημα της ζήλειας;

Στόχοι

Οι στόχοι του συγκεκριμένου Εκπαιδευτικού Δράματος είναι οι μαθητές/τριες:

- να αναγνωρίσουν το συναίσθημα της ζήλειας,
- να κατανοήσουν τι είναι αυτό που μπορεί να κάνει τους ανθρώπους να ζηλεύουν,
- να συνειδητοποιήσουν ότι ο τρόπος με τον οποίο βλέπουμε τον εαυτό μας παίζει σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση αυτού του συναισθήματος,

- να γνωρίσουν κατάλληλους τρόπους διαχείρισης της ζήλειας.

Δημιουργία προκείμενου και επιλογή ρόλων

Με βάση την ιστορία-ερέθισμα μπορούμε να δημιουργήσουμε το παρακάτω προκείμενο:

Ένα μικρό λυκάκι ζούσε σε ένα όμορφο δάσος. Ήταν άνοιξη και όλα τα ζώα γεννούσαν. Το λυκάκι ήταν πολύ χαρούμενο και έπαιζε με τα μικρά των ζώων. Κανένα δεν ξεχώριζε, όλα του άρεσαν πολύ. Ήταν επίσης πολύ χαρούμενο, γιατί οι γονείς του τού είχαν πει ότι από μέρα σε μέρα θα περνούσε ο πελαργός να του αφήσει μια έκπληξη. Η έκπληξη ωστόσο ήταν ένα νέο αδερφάκι... Καθόλου δεν χάρηκε το λυκάκι με την έκπληξη αυτή και σκεφτόταν τρόπους να ξεφορτωθεί το αδερφάκι του. Αποφάσισε τελικά να πάρει το αδερφάκι του και να το αφήσει στο δάσος, όπου κάποιος που δεν έχει παιδιά να το πάρει για δικό του. Θα ήταν όμως πραγματικά ευτυχισμένο αν τελικά το άφηνε μόνο του και απροστάτευτο στο δάσος;

Σχετικά με την επιλογή των ρόλων, διατηρήθηκαν οι βασικοί της ιστορίας.

Ρόλοι για τους/τις μαθητές/τριες: λυκάκι, γονείς

Ρόλοι για τον/την εκπαιδευτικό: ρόλος γονιού

Η δόμηση του Εκπαιδευτικού Δράματος σε επεισόδια

Στη συνέχεια παρατίθεται το σχέδιο του Εκπαιδευτικού Δράματος, στο οποίο φαίνεται η ανάπτυξη του σε επεισόδια, όπως επίσης και οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν.

Το σχέδιο του Εκπαιδευτικού Δράματος

Αφήγηση: Είναι άνοιξη και ένα μικρό λυκάκι ζει στο δάσος με την οικογένειά του.

Κάνουμε ερωτήσεις στους/στις μαθητές/τριες για το πώς φαντάζονται ότι είναι το δάσος που ζει το λυκάκι και τους ζητάμε να χωριστούν σε δύο ομάδες και να το ζωγραφίσουν.

Δημιουργία ήχων: Στη συνέχεια ζητάμε από τους/τις μαθητές/τριες να παράγουν διάφορους ήχους από τα ζώα και τη φύση. Με αυτό τον τρόπο θα δημιουργήσουν την ατμόσφαιρα του δάσους, το γενικότερο πλαίσιο του δράματος.

Αφήγηση: Μια ηλιόλουστη μέρα, το λυκάκι περνάει τον χρόνο του στο δάσος μαζί με τους γονείς του.

Κινητική δραστηριότητα – αυτοσχεδιασμός: Ζητάμε από τους/τις μαθητές/τριες σε ομάδες των τριών να αναπαραστήσουν το λυκάκι με τους γονείς του.

Κάνουμε ερωτήσεις στα παιδιά:

Τι μπορεί να κάνει το λυκάκι μαζί με τους γονείς του;

Ποια μπορεί να είναι τα συναισθήματα που νιώθει το λυκάκι καθώς περνάει τον χρόνο του μαζί τους;

Ποια πλεονεκτήματα έχει ως μοναχοπαίδι;

(Κάνουμε τις συγκεκριμένες ερωτήσεις στους/στις μαθητές/τριες, καθώς θέλουμε να τονίσουμε ότι πρόκειται για ένα μοναχοπαίδι που έχει την αποκλειστική προσοχή και αγάπη των γονιών του. Κάτι που στη συνέχεια θα ανατραπεί.)

Αφήγηση: Καθώς η ώρα είχε περάσει, το λυκάκι επιστρέφει στο σπίτι του και πηγαίνει στο δωμάτιό του.

Ομαδικός ρόλος – Αυτοσχεδιασμός: Όλοι οι μαθητές/τριες σε ρόλο λυκάκι επιστρέφουν στο σπίτι.

Δημιουργία χώρου: Οι μαθητές/τριες με τη βοήθειά της εκπαιδευτικού θα δημιουργήσουν τον χώρο του δωματίου, τοποθετώντας κατάλληλα τα θρανία ή τις καρέκλες και χρησιμοποιώντας αντικείμενα που υπάρχουν στην τάξη.

Αφήγηση: Τακ Τακ... (Χτύπημα στην πόρτα). Γεια σου λυκάκι μου! Σου έφερα να δεις την έκπληξη που άφησε σήμερα ο πελαργός για μας! (Ο/η δάσκαλος/α σε ρόλο μπαμπά αφήνει δίπλα από το κρεβάτι ένα μωρό! Το αδερφάκι του!).

Ο/η δάσκαλος/α σε ρόλο γονιού ανακοινώνει μια είδηση – Παγωμένη εικόνα: Το λυκάκι ενώ βρίσκεται στο δωμάτιό του, χτυπά η πόρτα και είναι ο μπαμπάς του (ο/η δάσκαλος/α σε ρόλο μπαμπά) και του φέρνει την έκπληξη που τόσο καιρό περίμενε από τον πελαργό. Οι μαθητές/τριες θα προσπαθήσουν να αποτυπώσουν αυτή τη σκηνή με το κατάλληλο στήσιμο του σώματος τους και τις εκφράσεις του προσώπου τους, μένοντας ακίνητοι/ες για περίπου 20 δευτερόλεπτα. Στόχος είναι οι μαθητές/τριες να αναπαραστήσουν τα συναισθήματα που τους γεννιούνται εκείνη τη στιγμή και να δημιουργηθεί δραματική ένταση.

Κορύφωση του δράματος

Αφήγηση: Το λυκάκι καθόλου δε χάρηκε με την ανακοίνωση του μπαμπά του. Το βλέμμα του σκοτεινίασε και η μόνη λέξη που κατάφερε να πει ήταν: «Καταστροφή!».

Ρόλος στον τοίχο: Σε ένα μεγάλο χαρτί σχεδιάζουμε το περίγραμμα μιας ανθρώπινης μορφής, το οποίο αναπαριστά τον ρόλο (λυκάκι) και αναρτάται στον τοίχο. Οι μαθητές/τριες θα πρέπει εντός του περιγράμματος να γράψουν σκέψεις και συναισθήματα του ρόλου και εκτός του περιγράμματος να γράψουν τις σκέψεις που κάνουν οι γονείς του, καθώς το βλέπουν να αντιδρά με αυτό τον τρόπο.

Ερωτήσεις: Τι είναι αυτό που κάνει το λυκάκι να μην θέλει το αδερφάκι του; Τι φοβάται ότι θα χάσει με τον ερχομό του;

Αφήγηση: Τίποτα δεν ήθελε να ακούσει για το αδερφάκι του το μικρό λυκάκι. Το μόνο που ήθελε ήταν να μείνει μόνο του στο δωμάτιό του και να σκεφτεί. Να σκεφτεί πώς θα ξεφορτωθεί το αδερφάκι του... Μετά από πολλή ώρα αποφασίζει να πάρει το αδερφάκι του και να το αφήσει στο δάσος.

Η απόφαση - Ο διάδρομος της συνείδησης: Οι μαθητές/τριες στοιχισμένοι/ες σε δύο παράλληλες σειρές απέναντι, σχηματίζουν έναν διάδρομο. Η μία πλευρά θα προσπαθήσει να επιχειρηματολογήσει υπέρ της απόφασης να αφήσει το αδερφάκι του στο δάσος και η άλλη πλευρά κατά. Καθώς ένας ένας από τους/τις μαθητές/τριες θα περνά το διάδρομο θα ακούγονται δύο γνώμες. Η μία υπέρ και η άλλη κατά. Επίσης, θα δώσουμε στους/στις μαθητές/τριες δύο κάρτες. Μία κόκκινη και μία πράσινη. Στο τέλος του διαδρόμου το κάθε παιδί θα λέει την απόφαση του (η κόκκινη κάρτα να μην το αφήσει στο δάσος, η πράσινη να το αφήσει), ρίχνοντας μία από τις δύο κάρτες σε ένα κουτί που θα έχουμε τοποθετήσει. Η τελική τους απόφαση μπορεί να είναι διαφορετική από την αρχική επιχειρηματολογία, υπέρ ή κατά. Στο τέλος θα γίνει καταμέτρηση των καρτών για να δούμε ποια γνώμη υπερίσχυσε τελικά.

Ερωτήσεις – Αναστοχασμός σχετικά με την απόφαση:

Ήταν σωστή ή λάθος η απόφαση που πήρε και στις δύο περιπτώσεις το λυκάκι;

Πώς θα αισθάνεται άραγε το μικρό του αδερφάκι;

Τι θα μπορούσε να του έχει συμβεί;

Πώς θα αντιδρούσαν οι γονείς του;

(Με αυτές τις ερωτήσεις θέλουμε να τονίσουμε τις αρνητικές συνέπειες της ζήλειας).

Η λύση του δράματος

Το τέλος της ιστορίας – Κείμενο – Αναπαράσταση: Οι μαθητές/τριες σε ομάδες καλούνται να αποτυπώσουν γραπτώς το τέλος της ιστορίας και να αναπαραστήσουν ένα στιγμιότυπο. Αποφάσισε τελικά να αφήσει το αδερφάκι του μόνο του στο δάσος ή το γύρισε στην ασφάλεια της οικογένειάς του;

Συζήτηση – Τελικός αναστοχασμός:

Ποιες σκέψεις σας γεννά αυτή η ιστορία;

Τι είναι αυτό που μπορεί να μας κάνει να ζηλεύουμε πολλές φορές;

Έχει σχέση με το πώς βλέπουμε τον εαυτό μας;

Με ποιο τρόπο θα διαχειριστούμε τη ζήλεια που μπορεί να νιώσουμε;

Ποιες μπορεί να είναι οι συνέπειες της ζήλειας;

4. Παρέμβαση

Σε αυτό το κεφάλαιο περιγράφεται η εφαρμογή των διδακτικών παρεμβάσεων εντός της σχολικής τάξης.

1^ο Εκπαιδευτικό Δράμα (διαχείριση θυμού)

Το εκπαιδευτικό δράμα ξεκίνησε με τη δημιουργία από τους/τις μαθητές/τριες του χώρου του κήπου του γίγαντα. Με τον συγκεκριμένο τρόπο οι μαθητές/τριες εισήχθησαν στο πλαίσιο του δράματος (τόπος, χρόνος, γεγονός, πρόσωπα). Έπειτα, με κινητική δραστηριότητα έγινε προσπάθεια οι μαθητές/τριες να μπουν στη θέση του γίγαντα που βρίσκεται στον κήπο του και να εκφράσουν πιθανές σκέψεις του. Έτσι, οι μαθητές/τριες αναπαρέστησαν χωρίς ήχο τον γίγαντα να τρώει, να μυρίζει, να ξεκουράζεται και να βλέπει τον ήλιο. Όταν η εκπαιδευτικός (τεχνική: Δάσκαλος/α σε ρόλο) τους άγγιξε, έδωσαν τις απαντήσεις: έχω τον πιο όμορφο κήπο του κόσμου και όλοι με ζηλεύουν γι' αυτό, τι ωραίος ο κήπος μου για ξεκούραση, τι ωραία κόκκινα τριαντάφυλλα, τι ωραίες πεταλούδες. Μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών φάνηκε η διάθεση τους να τονίσουν τη σπουδαιότητα και την ομορφιά του κήπου.

Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες σε ομάδες αυτοσχεδίασαν τη δυσκολία να παίξουν στον δρόμο. Θέλανε να τρέξουν, αλλά υπήρχαν αμάξια. Θέλανε να παίξουν βόλεϊ, αλλά η σκόνη τους έμπαινε στα μάτια. Επίσης, αναπαρέστησαν ότι βήχουν και γλιστρούν από τις πέτρες που υπήρχαν.

Η τεχνική του κατευθυνόμενου αυτοσχεδιασμού χρησιμοποιήθηκε σε αρκετά στάδια του εκπαιδευτικού δράματος, καθώς το ερέθισμα δινόταν κάθε φορά και οι μαθητές/τριες έπρεπε να αντιδράσουν στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (2010), η σημασία του αυτοσχεδιασμού στη θεατρική παιδεία είναι ότι μαθαίνει τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να αισθάνονται και να ενεργούν ως πραγματικοί δημιουργοί που, κατασκευάζοντας, προσανατολίζοντας και διανύοντας την πορεία του έργου τους, αποκτούν αυτοεπίγνωση. Στόχος τους είναι, ως ηθοποιοί να παίξουν τις επινοημένες συγγραφικές τους δημιουργίες, με έναν τρόπο που οι ίδιοι/ες επιλέγουν και σκηνοθετούν.

Στη πορεία του Εκπαιδευτικού Δράματος οι μαθητές/τριες αναπαρέστησαν το παιχνίδι τους μέσα στον κήπο του γίγαντα, αλλά και τις ζημιές που προκάλεσαν. Χορεύουν, παίζουν και μιλάνε. Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες αποτύπωσαν την επιστροφή του γίγαντα και την αντίδραση του όταν τους είδε μέσα στον κήπο του (τεχνική: παγωμένη εικόνα). Όλοι οι μαθητές/τριες αποτύπωσαν τις αντιδράσεις ενός θυμωμένου ανθρώπου με τις εκφράσεις του προσώπου τους και τη στάση του σώματός τους. Από τον θυμό του γίγαντα δημιουργείτε ένα μαύρο σύννεφο. Οι μαθητές/τριες από μόνοι τους χωρίς να παρέμβει η εκπαιδευτικός αναπαρέστησαν τη βροχή και τον άνεμο.

Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός σε ρόλο γίγαντα ζήτησε από τους/τις μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες ήταν σε ρόλο σοφών μετεωρολόγων, συμβουλές για να αντιμετωπίσει την κατάσταση. Οι μαθητές/τριες (τεχνική: ο μανδύας του ειδικού) συμβούλεψαν τον γίγαντα να αφήσει τα παιδιά να

παίζουν στον κήπο του, να ζητήσει συγγνώμη για να γίνουν τα πράγματα όπως ήταν πριν, να μη θυμώνει τόσο πολύ, να μη φωνάζει στα παιδιά και τα διώχνει, να μην είναι τόσο εγωιστής και να μοιράζεται τα πράγματα του, να πει στα παιδιά να μη χαλάνε τον κήπο του όταν παίζουν. Σε αυτό που κατέληξαν ήταν ότι πρέπει να μιλήσουν για να βρουν μία λύση.

Οι μαθητές/τριες (τεχνική: συλλογικός ρόλος), οι μισοί/ές σε ρόλο γίγαντα και οι μισοί/ές σε ρόλο παιδιών, συναντήθηκαν και συζήτησαν. Ο διάλογος που ακολούθησε ήταν ο εξής:

- Γιατί κάνατε τόσες ζημιές;
- Δεν το θέλαμε. Παίζαμε και κατά λάθος έγιναν.
- Έχω περάσει πολύ χρόνο για να τον φτιάξω. Κουράστηκα.
- Συγγνώμη! Θα σε βοηθήσουμε να τον ξανά φτιάξεις.
- Γιατί μπήκατε ενώ υπήρχε ταμπέλα που το απαγόρευε;
- Δεν είχαμε πού να παίζουμε. Παντού υπήρχαν σκόνες, πέτρες, αυτοκίνητα.
- Δεν ήταν σωστό!
- Συγγνώμη! Την επόμενη φορά θα σε ρωτήσουμε. Κι εσύ όμως είσαι πολύ εγωιστής και τα θες όλα δικά σου.
- Θα προσπαθήσω να μην είμαι τόσο εγωιστής.
- Σε φοβόμασταν και δεν μπορούσαμε να έρθουμε να σου ζητήσουμε να παίζουμε στον κήπο σου.
- Να μην φοβάστε, θα προσπαθήσω να είμαι πιο ευγενικός.

Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες διατύπωσαν τις σκέψεις τους για το αν ήταν σωστή η αντίδραση του γίγαντα και ποια απόφαση παίρνει τελικά (τεχνική: διάδρομος της συνείδησης). Σχεδόν όλοι οι μαθητές/τριες διατύπωσαν την άποψη ότι η συμπεριφορά του γίγαντα ήταν λάθος και ότι θα πρέπει να μοιραστούν από εδώ και πέρα τον κήπο.

Οι μαθητές/τριες αντέδρασαν σχετικά καλά στην εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος παρόλο που ήταν κάτι που το έκαναν για πρώτη φορά.

Στο τέλος, ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες σε ομάδες να γράψουν τη δική τους εκδοχή για την τελική απόφαση του γίγαντα και να αναπαραστήσουν ένα στιγμιότυπο:

1^η ομάδα: τα δύο παιδιά ζητούν από τον γίγαντα να μπουν στον κήπο και εκείνος τους αφήνει. Το άλλο παιδί αναπαριστά ένα λουλούδι του κήπου.

2^η ομάδα: ο γίγαντας κόβει ένα ροδάκινο, ένα παιδί τρώει ένα ροδάκινο και ένα άλλο αναπαριστά τη ροδακινιά. Άλλα δύο παιδιά παίζουν βόλεϊ στον κήπο.

3^η ομάδα: ένα παιδί αναπαριστά τον γίγαντα που χαιρετά τα παιδιά καθώς αυτά έρχονται να παίζουν στον κήπο του. Τα άλλα τρία παιδιά τρέχουν για να μπουν στον κήπο να παίζουν.

Ολοκληρώνοντας το Εκπαιδευτικό Δράμα πραγματοποιήθηκε ο αναστοχασμός. Και στις δύο διδακτικές προσεγγίσεις που έγιναν με βάση το Εκπαιδευτικό Δράμα δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στον αναστοχασμό και την αυτοαξιολόγηση, για να αναδειχθούν οι γνώσεις που αποκτήθηκαν για τη διαχείριση των συναισθημάτων του θυμού και της ζήλιας. Οι μαθητές/τριες ανταποκρίθηκαν πολύ καλά σε αυτή τη φάση του Εκπαιδευτικού Δράματος και σε ορισμένα σημεία εξέπληξαν με τις

απαντήσεις που έδωσαν. Καθισμένοι σε κύκλο όλοι οι μαθητές/τριες εξέφρασαν τις σκέψεις τους. Αυτές ήταν: δεν πρέπει να θυμώνουμε πολύ, δεν πρέπει να τα θέλουμε όλα δικά μας, δεν πρέπει να μαλώνουμε τους άλλους, πρέπει να είμαστε προσεκτικοί πώς εκφράζουμε τον θυμό μας, να είμαστε προσεκτικοί όταν βρισκόμαστε σε κάποιο χώρο, να παίρνουμε πάντα μια δεύτερη γνώμη, πριν κάνουμε κάτι να το σκεφτόμαστε καλά αλλά και τον άλλο που βρίσκεται απέναντι μας, να ζητάμε συγγνώμη αν κάνουμε λάθος, να ζητάμε την άδεια αν πρόκειται να μπούμε σε χώρο που δεν είναι δικός μας.

Επίσης, συζητήσαμε ποια είναι τα σημάδια του θυμού και πώς μπορούμε να τα αναγνωρίσουμε. Οι μαθητές/τριες απάντησαν ότι αυτά τα καταλαβαίνουμε κυρίως από τις εκφράσεις του προσώπου (φρύδια, στόμα, μάτια) αλλά και από τον τρόπο που περπατάει κάποιος. Ακόμη αναγνώρισαν ότι ένας θυμωμένος άνθρωπος μπορεί να κοκκινίσει από θυμό, να σφίξει τα δόντια, να μιλήσει από μέσα του. Τέλος, εξέφρασαν τρόπους που μπορεί κάποιος να διαχειριστεί τον θυμό του και τι μπορεί να κάνει όταν βρεθεί σε μία κατάσταση θυμού. Οι προτάσεις ήταν:

- ✓ Να κλείνουμε τα μάτια μας και να παίρνουμε βαθιές ανάσες
- ✓ Να μετρήσουμε ανάποδα από το εκατό
- ✓ Να χτυπήσουμε ένα μαξιλάρι
- ✓ Να κάνουμε επί τόπου τροχάδην
- ✓ Να πάμε κάπου βόλτα, να περπατήσουμε
- ✓ Να φύγουμε μακριά από αυτό που μας προκάλεσε το θυμό
- ✓ Να ζωγραφίσουμε κάτι
- ✓ Να κουλουριαστούμε σαν μπάλα
- ✓ Να πούμε από μέσα μας «είμαι εντάξει».

2^ο Εκπαιδευτικό Δράμα (διαχείριση ζήλιας)

Το Εκπαιδευτικό Δράμα ξεκίνησε με την εισαγωγή στο γενικότερο πλαίσιο του δράματος. Οι μαθητές/τριες αναπαρέστησαν ήχους από τη φύση όπως τον άνεμο, το νερό, τα δέντρα, τα πουλιά, αλλά και ήχους ζώων όπως αυτού του λιονταριού και του λύκου. Στη συνέχεια τους ζητήθηκε να χωριστούν σε ομάδες και να αναπαραστήσουν το λυκάκι με τους γονείς του μία μέρα στο δάσος. Οι μαθητές/τριες μόνοι τους αποφάσισαν ποιος/α θα είναι το λυκάκι και ποιος/α θα είναι οι γονείς:

1^η ομάδα: κάνουν βόλτες, χορεύουν και παίζουν, ουρλιάζουν, τρέχουν και κυνηγιούνται.

2^η ομάδα: τρέχουν, τραγουδούν, χοροπηδούν, πιάνουν πεταλούδες με το στόμα τους, παίζουν.

3^η ομάδα: παίζουν, μαλώνουν (παιχνίδι), κυνηγιούνται και ουρλιάζουν.

4^η ομάδα: ουρλιάζουν, παίζουν, κάνουν βόλτες, μαλώνουν (παιχνίδι).

Θέλοντας να τονιστεί η αποκλειστική προσοχή των γονιών προς το λυκάκι, καθώς πρόκειται για μοναχοπαιδί, πραγματοποιήθηκαν κάποιες ερωτήσεις:

1^η ερώτηση: Τι μπορεί να κάνει το λυκάκι μαζί με τους γονείς του;

Απαντήσεις: Να τρώνε, να γλείφονται, να κάνουν μπάνιο στη λίμνη.

2^η ερώτηση: Ποια μπορεί να είναι τα συναισθήματα που νιώθει το λυκάκι καθώς περνάει το χρόνο του μαζί τους;

Απαντήσεις: Χαρά, αγάπη, φροντίδα, συντροφιά – παρέα, συγκίνηση που είναι με τους γονείς του, ασφάλεια, ευχαρίστηση.

3^η ερώτηση: Ποια πλεονεκτήματα έχει ως μοναχοπαιδί;

Απαντήσεις: Οι γονείς του τον φροντίζουν πολύ και το αγαπάνε, γιατί είναι μοναχοπαιδί. Δεν νιώθει ζήλεια, γιατί δεν υπάρχει άλλο αδερφάκι να μοιράζεται την αγάπη και τη φροντίδα των γονιών του. Έχει πιο πολλά πράγματα για αυτό, όπως περισσότερη τροφή, αφού δεν τη μοιράζεται με κάποιο άλλο αδερφάκι.

Έπειτα όλοι οι μαθητές/τριες, σε ρόλο λυκάκι, επιστρέφουν στο σπίτι και χρησιμοποιώντας αντικείμενα που υπήρχαν στην τάξη, δημιούργησαν τον χώρο του δωματίου. Φαντάστηκαν ότι υπάρχει ένα κρεβάτι, μια βιβλιοθήκη, ένα γραφείο και πολλά παιχνίδια. Καθώς, οι μαθητές/τριες βρίσκονταν στο δωμάτιο εμφανίστηκε η εκπαιδευτικός (σε ρόλο μπαμπά) και άφησε δίπλα από το κρεβάτι ένα μωρό, το οποίο είναι το νέο αδερφάκι. Οι μαθητές/τριες αποτύπωσαν τα συναισθήματα τους τη στιγμή της ανακοίνωσης, χρησιμοποιώντας εκφράσεις του προσώπου και του σώματός τους (τεχνική: παγωμένη εικόνα). Τα συναισθήματα που αποτύπωσαν ήταν *έκπληξη, λύπη, θυμός, κακία, μίσος και εγωισμός*. Σε αυτή τη φάση του Εκπαιδευτικού Δράματος δημιουργήθηκε η δραματική ένταση.

Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες με τη βοήθειά της εκπαιδευτικού, σχεδίασαν το περίγραμμα μιας ανθρώπινης φιγούρας και την κόλλησαν στον τοίχο (τεχνική: ρόλος στον τοίχο). Εντός του περιγράμματος έγραψαν τις σκέψεις και τα συναισθήματα από το λυκάκι και εκτός του περιγράμματος έγραψαν τις σκέψεις των γονιών βλέποντας το λυκάκι να αντιδρά με αυτό τον τρόπο στον ερχομό ενός αδερφού. Στη φάση αυτή θέλοντας να διερευνηθούν περαιτέρω οι σκέψεις τους, η εκπαιδευτικός πραγματοποίησε τις παρακάτω ερωτήσεις:

1^η ερώτηση: Τι είναι αυτό που κάνει το λυκάκι να μην θέλει το αδερφάκι του;

Απαντήσεις: Φοβάται ότι οι γονείς του δεν θα ασχολούνται μαζί του, αλλά μόνο με το μωρό. Οι γονείς του θα παίζουν μόνο με το μωρό και αυτός θα είναι μόνος του. Δεν θα τον αγαπούν τόσο πολύ και θα αγαπούν περισσότερο το μωρό.

2^η ερώτηση: Τι φοβάται ότι θα χάσει με τον ερχομό του;

Απαντήσεις: Θα χάσει τις βόλτες του, γιατί η μαμά του θα ασχολείται μόνο με το μωρό (δεν θα μπορούν να βγαίνουν τόσο πολύ και να περνάνε χρόνο μαζί). Θα πρέπει να μοιράζεται όλα του τα πράγματα.

Στην πορεία, οι μαθητές/τριες στοιχίστηκαν σε δύο παράλληλες σειρές, η μία πλευρά επιχειρηματολόγησε υπέρ της απόφασης να αφήσει το αδερφάκι του στο δάσος και η άλλη πλευρά κατά (τεχνική: διάδρομος της συνείδησης). Οι μαθητές/τριες δυσκολεύτηκαν αρκετά στο να

επιχειρηματολογήσουν είτε υπέρ είτε κατά και προβληματίστηκαν αρκετά για το ποια απόφαση θα πρέπει να πάρει το λυκάκι:

<u>Επιχειρήματα υπέρ (να το αφήσει στο δάσος)</u>	<u>Επιχειρήματα κατά (να μην το αφήσει)</u>
Άφησέ το για να έχεις περισσότερο χρόνο με τους γονείς σου.	Δεν είναι σωστό. Θα το ψάχνουν οι γονείς σου.
Άφησε το για να μην χρειάζεται να μοιράζεσαι τα πράγματά σου.	Θα νιώθεις τύψεις μετά.
Οι γονείς θα σε πηγαίνουν περισσότερες βόλτες.	Οι γονείς σου θα στεναχωρηθούν πολύ.
Θα έχεις περισσότερη τροφή.	Όταν μεγαλώσει θα παίζεται μαζί και θα έχεις παρέα.
Θα φροντίζουν μόνο εσένα.	Είναι αδερφάκι σου, είναι αίμα σου, δεν πρέπει να το κάνεις.
Θα αγαπάνε μόνο εσένα.	Μπορεί να το πάρει κάποιος άλλος και να πάθει κακό.
Σε έκανε να λυπηθείς και να στεναχωρηθείς.	Θα σε μαλώσουν οι γονείς σου και δεν θα σε αγαπάνε.
Θα σου φύγει ο θυμός, η ζήλεια και όλα τα άσχημα που αισθάνεσαι τώρα.	Δεν θα έχεις κανέναν να παίζεις, θα είσαι μόνος σου.
Θα έχεις περισσότερο χώρο στο δωμάτιό σου.	Θα περνάς την ώρα σου με το μωρό.

Στο τέλος αυτής της τεχνικής οι μαθητές/τριες κρατώντας μία κόκκινη και μία πράσινη κάρτα, η κόκκινη να μην το αφήσει και η πράσινη να το αφήσει, ψήφισαν ρίχνοντας την κάρτα που επέλεξαν μέσα σε ένα κουτί. Εννιά κάρτες ήταν κόκκινες και τρεις κάρτες πράσινες.

Θέλοντας να τονιστούν οι αρνητικές συνέπειες της ζήλειας έγιναν οι παρακάτω ερωτήσεις στα παιδιά:

1^η ερώτηση: Ήταν σωστή ή λάθος η απόφαση που πήρε και στις δύο περιπτώσεις το λυκάκι;

Απαντήσεις: Σωστή, γιατί αν δεν το αφήσει θα χάσει όλα όσα έχει ως μοναχοπαίδι.

Λάθος, γιατί είναι αδερφάκι του και μπορεί να παίζει μαζί του. Θα λυπηθούν πολύ οι γονείς του. Δεν είναι κακό να μοιραζόμαστε τα πράγματά μας.

2^η ερώτηση: Πώς θα αισθάνεται άραγε το μικρό του αδερφάκι;

Απαντήσεις: Θα νιώθει μοναξιά, λύπη, φόβο. Ανεπιθύμητο, γιατί το αδερφάκι του δεν το θέλει. Κακία για τον αδερφό του, αφού θέλει να τον αφήσει μόνο του στο δάσος.

3^η ερώτηση: Τι θα μπορούσε να του έχει συμβεί;

Απαντήσεις: Να το πάρει κάποιος άλλος. Να το σκοτώσει κάποιος κυνηγός. Να πεθάνει από την πείνα. Να του επιτεθεί κάποιο άγριο ζώο.

4^η ερώτηση: Πώς θα αντιδρούσαν οι γονείς του;

Απαντήσεις: Θα στενοχωριόντουσαν γι' αυτό που έκανε το παιδί τους. Θυμό και λύπη. Θα αναρωτιόντουσαν γιατί το παιδί τους να το κάνει αυτό. Θα το έψαχναν παντού για να το βρουν. Θα πανικοβαλλόντουσαν. Θα τιμωρούσαν το άλλο τους παιδί.

Με τη λύση του δράματος, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να αποτυπώσουν γραπτώς το τέλος της ιστορίας και να αναπαραστήσουν ένα στιγμιότυπο:

1^η ομάδα: Όλη η οικογένεια μαζί, ευτυχισμένοι.

2^η ομάδα: Λυκάκι, αρκούδα και κυνηγός.

3^η ομάδα: Οι γονείς που ψάχνουν να βρουν το μικρό λυκάκι για να το πάνε σπίτι και εκείνο κλαίει.

4^η ομάδα: Η αλεπού κυνηγάει τα δύο αδερφάκια.

Ολοκληρώνοντας το Εκπαιδευτικό δράμα πραγματοποιήθηκε ο αναστοχασμός. Καθισμένοι σε κύκλο οι μαθητές/τριες έδωσαν τις παρακάτω απαντήσεις στις ερωτήσεις που πραγματοποίησε η εκπαιδευτικός:

1^η ερώτηση: Ποιες σκέψεις σας γεννά αυτή η ιστορία;

Απαντήσεις: Θα πρέπει να αγαπάμε τα αδέρφια μας. Να μοιραζόμαστε τα πράγματά μας. Να μην τα θέλουμε όλα δικά μας. Να προσέχουμε τα αδέρφια μας, ειδικά αν είμαστε μεγαλύτεροι ηλικιακά. Να μην τα μαλώνουμε. Να χαιρόμαστε που έχουμε αδερφάκια, να τα φροντίζουμε, να τα βοηθάμε, να τα αγκαλιάζουμε και να δείχνουμε την αγάπη μας σε αυτά. Να τα κάνουμε να χαίρονται. Να είμαστε αγαπημένοι με τα αδέρφια μας. Να μην ζηλεύουμε, γιατί η αγάπη των γονιών μας φτάνει και περισσεύει για όλα τα παιδιά τους.

2^η ερώτηση: Τι είναι αυτό που μπορεί να μας κάνει να ζηλεύουμε πολλές φορές;

Απαντήσεις: Φοβόμαστε να μη χάσουμε την αγάπη του άλλου. Όταν δεν υπάρχει ίση μεταχείριση από τους άλλους και δείχνουν περισσότερη συμπάθεια ή ενδιαφέρον σε κάποιον άλλο. Όταν κάποιος/α συμμαθητής/τρια μας έχει κάτι καλύτερο από εμάς ή έχει περισσότερα χρήματα. Όταν κάποιος/α έχει κάτι που το θέλουμε πολύ και εμείς δεν μπορούμε να το έχουμε.

3^η ερώτηση: Έχει σχέση με το πώς βλέπουμε τον εαυτό μας;

Απαντήσεις: Παίζει μεγάλο ρόλο ο τρόπος που βλέπουμε τον εαυτό μας. Όσο περισσότερη αυτοπεποίθηση και σιγουριά αισθανόμαστε, τόση λιγότερη ζήλεια θα νιώθουμε.

4^η ερώτηση: Με ποιον τρόπο μπορούμε να διαχειριστούμε τη ζήλεια που μπορεί να νιώσουμε;

Απαντήσεις: Θα πρέπει να είμαστε ευχαριστημένοι/ες με αυτά που έχουμε. Να κάνουμε θετικές σκέψεις. Θα πρέπει να σκεφτόμαστε ότι κάποιος/ες δεν έχουν ούτε τα μισά από ότι έχουμε εμείς. Να μοιραζόμαστε πράγματα και να μην είμαστε εγωιστές. Να προσπαθούμε να γίνουμε εμείς καλύτεροι. Να αγαπάμε τον εαυτό μας.

5^η ερώτηση: Ποιες μπορεί να είναι οι συνέπειες της ζήλειας;

Απαντήσεις: Να προκαλέσει κακό σε εμάς, αλλά και στον/στην άλλο/η που ζηλεύουμε. Να οδηγηθούμε σε βίαιη συμπεριφορά (να χτυπήσουμε κάποιον/α). Να κάνουμε πράγματα που μετά θα το μετανιώσουμε. Να μας κάνει να χάσουμε τα πρόσωπα που αγαπάμε.

Τέλος, τονίσαμε ότι υπάρχει και η θετική ζήλεια και είναι αυτή που μας κάνει να θέλουμε να γίνουμε καλύτεροι.

5. Αποτελέσματα

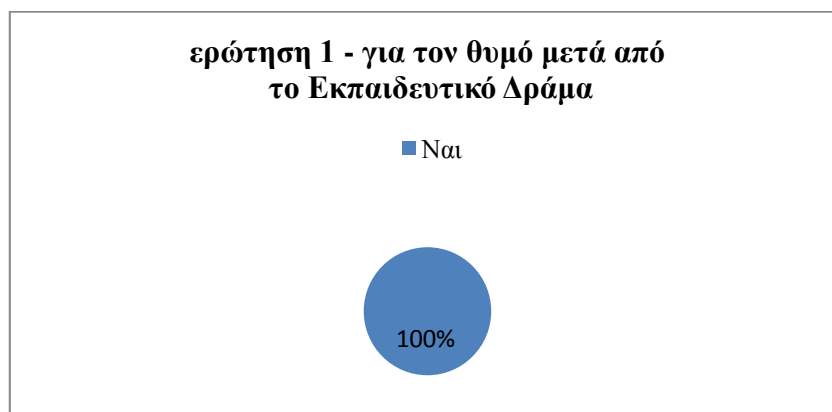
Οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να απαντήσουν δύο φορές σε ερωτηματολόγιο κατά τις κατ' ιδίαν συνεντεύξεις. Μία πριν την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος και μία μετά. Πραγματοποιήθηκαν τέσσερις κατ' ιδίαν συνεντεύξεις με κάθε ένα/μία από τους/τις μαθητές/τριες. Την πρώτη φορά οι μαθητές/τριες απάντησαν σε ερωτηματολόγιο για τον θυμό βασισμένο σε μία υποθετική συνθήκη για τον εαυτό τους, ενώ, τη δεύτερη φορά βασισμένο στους ρόλους του Εκπαιδευτικού Δράματος. Αντίστοιχη διαδικασία πραγματοποιήθηκε και για το συναίσθημα της ζήλειας.

Αποτελέσματα 1^{ης} διδακτικής παρέμβασης (Θυμός)

Στην πρώτη ερώτηση πριν από τη διδακτική παρέμβαση με το Εκπαιδευτικό Δράμα, οι μαθητές/τριες έπρεπε να απαντήσουν αν θα ένιωθαν θυμό και σε ποιο βαθμό στην υποθετική κατάσταση που τους περιγράφηκε (ερώτηση 1, ερωτηματολόγιο για τον θυμό πριν, βλ. παράρτημα, σελ.134). Οι περισσότεροι/ες (ποσοστό 70%) απάντησαν ότι θα ένιωθαν θυμό και σε μεγάλο βαθμό. Μόνο τέσσερις μαθητές/τριες (ποσοστό 30%) απάντησαν ότι δεν θα ένιωθαν θυμό (διάγραμμα 1). Μετά την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος σε αντίστοιχη ερώτηση (ερώτηση 1, ερωτηματολόγιο για το θυμό μετά, βλ. παράρτημα, σελ.135), όλοι/ες αναγνώρισαν τον θυμό στο πρόσωπο του γίγαντα καθώς και την ένταση του θυμού του (διάγραμμα 2).

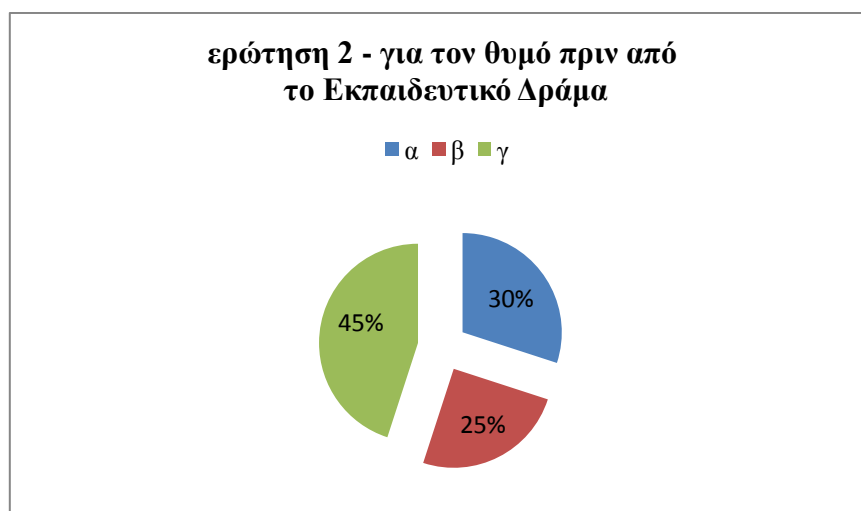


Διάγραμμα 1: Οι απαντήσεις στην πρώτη ερώτηση, πριν από την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος.

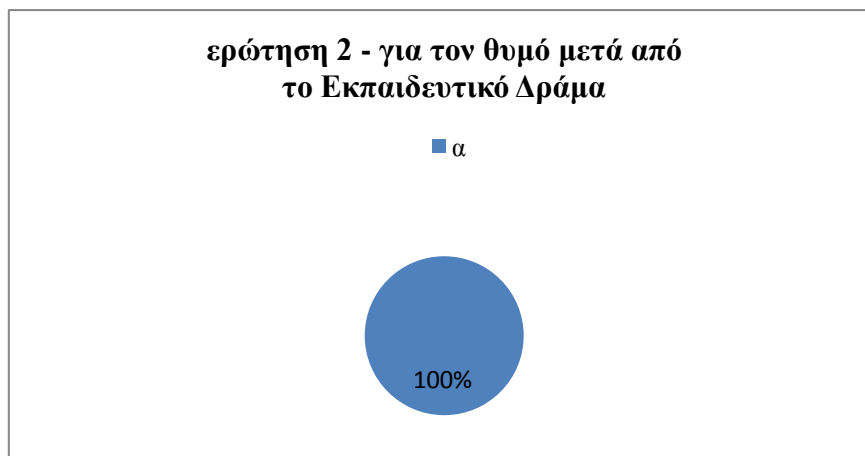


Διάγραμμα 2: Οι απαντήσεις στην πρώτη ερώτηση, μετά από την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος.

Στη δεύτερη ερώτηση, πριν από τη διδακτική παρέμβαση με το Εκπαιδευτικό Δράμα, οι μαθητές/τριες έπρεπε να απαντήσουν στην ερώτηση για το πώς θα αντιδρούσαν αν ένιωθαν θυμό (ερώτηση 2, ερωτηματολόγιο για τον θυμό πριν, βλ. παράρτημα, σελ.134). Έξι μαθητές/τριες απάντησαν ότι θα διατηρούσαν την ψυχραιμία τους και μια ευπρεπή συμπεριφορά (επιλογή γ) (ποσοστό 45%). Τέσσερις ότι θα αντιδρούσαν άσχημα (επιλογή α) (ποσοστό 30%) και τρεις απάντησαν ότι δεν θα εξέφραζαν τον θυμό τους, θα τον κρατούσαν μέσα τους (επιλογή β) (ποσοστό 25%), (διάγραμμα 3). Μετά την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος σε αντίστοιχη ερώτηση (ερώτηση 2, ερωτηματολόγιο για το θυμό μετά, βλ. παράρτημα, σελ.135), όλοι/ες αναγνώρισαν τον τρόπο που αντέδρασε ο γίγαντας όταν θύμωσε (διάγραμμα 4).

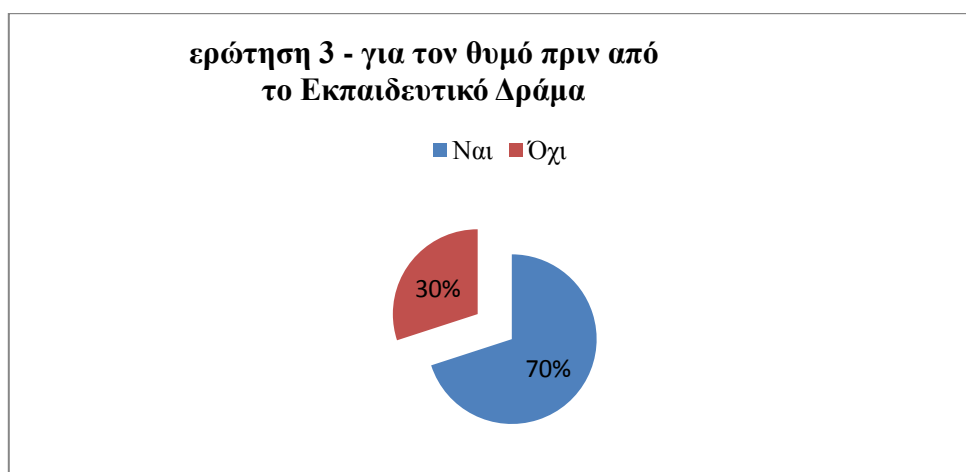


Διάγραμμα 3: Οι απαντήσεις στη δεύτερη ερώτηση, πριν από την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος.

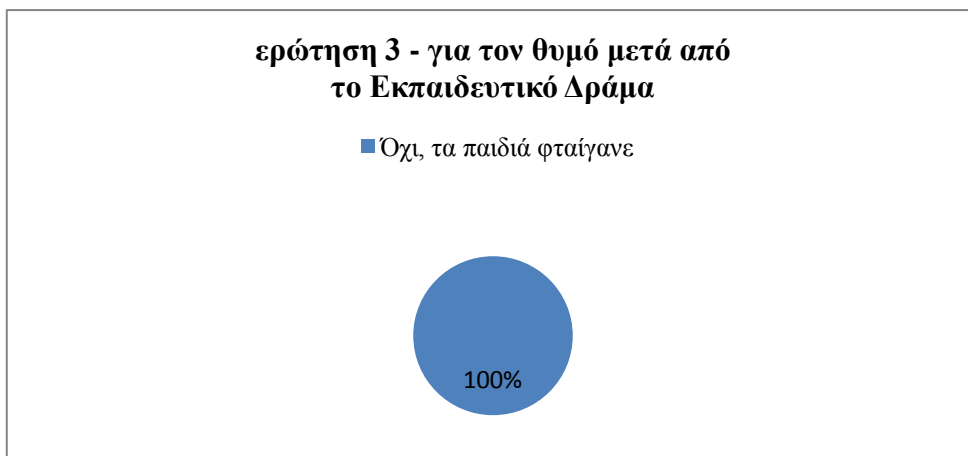


Διάγραμμα 4: Οι απαντήσεις στη δεύτερη ερώτηση, μετά από την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος.

Στην τρίτη ερώτηση, πριν από τη διδακτική παρέμβαση με το Εκπαιδευτικό Δράμα, οι μαθητές/τριες έπρεπε να απαντήσουν στην ερώτηση για το αν θα ζητούσαν συγγνώμη για τον τρόπο που αντέδρασαν (εξέφρασαν τον θυμό τους) ή θεωρούν ότι αυτοί/ές δεν έφταιγαν σε κάτι (ερώτηση 3, ερωτηματολόγιο για τον θυμό πριν, βλ. παράρτημα, σελ.134). Οι περισσότεροι/ες απάντησαν ότι δεν θα ζητούσαν συγγνώμη για τον τρόπο που αντέδρασαν (ποσοστό 70%). Χαρακτηριστική απάντηση ήταν: «Θα ήθελα ο/η φίλος/η μου να μου ζητήσει συγγνώμη, εγώ δεν φταίω σε κάτι». Τέσσερις απάντησαν ότι θα ζητούσαν συγγνώμη (ποσοστό 30%). Χαρακτηριστική απάντηση ήταν: «Εγώ φταίω, δεν έπρεπε να το κρύψω» (διάγραμμα 5). Μετά την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος σε αντίστοιχη ερώτηση (ερώτηση 3, ερωτηματολόγιο για τον θυμό μετά, βλ. παράρτημα, σελ.135), όλοι/ες οι μαθητές/τριες αναγνώρισαν ότι ο γίγαντας δεν ζήτησε συγγνώμη, καθώς τα παιδιά φταίγανε που μπήκανε στον κήπο του χωρίς την άδεια του (διάγραμμα 6).



Διάγραμμα 5: Οι απαντήσεις στην τρίτη ερώτηση, πριν από την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος.



Διάγραμμα 6: Οι απαντήσεις στην τρίτη ερώτηση, μετά από την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος.

Στην τέταρτη ερώτηση, πριν από τη διδακτική παρέμβαση με το Εκπαιδευτικό Δράμα, οι μαθητές/τριες έπρεπε να απαντήσουν στην ερώτηση για το αν θα μετάνιωσαν για τη συμπεριφορά τους (τον τρόπο που εξέφρασαν τον θυμό τους) (ερώτηση 4, ερωτηματολόγιο για τον θυμό πριν, βλ. παράρτημα, σελ.134). Οι περισσότεροι/ες απάντησαν ότι δεν θα μετάνιωσαν για τη συμπεριφορά τους (ποσοστό 70%), ενώ τέσσερις απάντησαν ότι θα μετάνιωσαν (ποσοστό 30%) (διάγραμμα 7). Μετά την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος, σε αντίστοιχη ερώτηση (ερώτηση 4, ερωτηματολόγιο για τον θυμό μετά, βλ. παράρτημα, σελ.135), όλοι/ες αναγνώρισαν ότι ο γίγαντας μετάνιωσε για τη συμπεριφορά του. Χαρακτηριστικές απαντήσεις ήταν: «Τα παιδιά θα τον βοηθήσουν να ξανά φτιάξει τον κήπο», «Το ξανά σκέφτηκε και θεώρησε ότι και τα παιδιά πρέπει να παίξουν κάπου», «Γιατί τα παιδιά του εξήγησαν το λόγο», «Γιατί δεν του άρεσε που δεν έφευγε ο χειμώνας από τον κήπο του» (διάγραμμα 8).



Διάγραμμα 7: Οι απαντήσεις στην τέταρτη ερώτηση, πριν από την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος.



Διάγραμμα 8: Οι απαντήσεις στην τέταρτη ερώτηση, μετά από την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος.

Στην πέμπτη ερώτηση, πριν από τη διδακτική παρέμβαση με το Εκπαιδευτικό Δράμα, οι μαθητές/τριες έπρεπε να απαντήσουν στην ερώτηση για το αν άξιζε να συμπεριφερθούν με τον τρόπο που συμπεριφέρθηκαν και αν είχαν την δυνατότητα να αλλάξουν την συμπεριφορά τους αν θα το έκαναν (ερώτηση 5, ερωτηματολόγιο για τον θυμό πριν, βλ. παράρτημα, σελ.134). Οι περισσότεροι/ες απάντησαν ότι δεν θα μετάνιωσαν (ποσοστό 75%) για τον τρόπο που αντέδρασαν. Τρεις μόνο απάντησαν ότι θα μετάνιωσαν και θα ήθελαν να αλλάξουν την συμπεριφορά τους (ποσοστό 25%) (διάγραμμα 9). Χαρακτηριστικές απαντήσεις ήταν: «Θα ήθελα να συμπεριφερθώ διαφορετικά, αλλά δεν μπόρεσα», «Έπρεπε να ξεσπάσω με κάποιον τρόπο τον θυμό μου». Μετά την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος, σε αντίστοιχη ερώτηση (ερώτηση 5, ερωτηματολόγιο για τον θυμό μετά, βλ. παράρτημα, σελ.135), οι περισσότεροι/ες απάντησαν ότι δεν άξιζε ο γίγαντας να συμπεριφερθεί με τον τρόπο που αντέδρασε (ποσοστό 75%). Χαρακτηριστικές απαντήσεις ήταν: «Τα παιδιά θα τον βοηθήσουν ούτως ή άλλως», «Έπρεπε να ακούσει τα παιδιά που δεν είχαν που να παίξουν», «Έγινε πολύ κακός, δεν άξιζε», «Δεν μπόρεσε να ελέγξει τον θυμό του», ενώ μόνο 3 μαθητές/τριες απάντησαν ότι άξιζε να συμπεριφερθεί με τον τρόπο που αντέδρασε (ποσοστό 25%). Χαρακτηριστικές απαντήσεις ήταν: «Δεν ήταν σωστό αυτό που έκαναν τα παιδιά», «Δεν μάλωσε τα παιδιά με άσχημο τρόπο», «Τα παιδιά του χάλασαν τον κήπο» (διάγραμμα 10).



Διάγραμμα 9: Οι απαντήσεις στην πέμπτη ερώτηση, πριν από την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος.

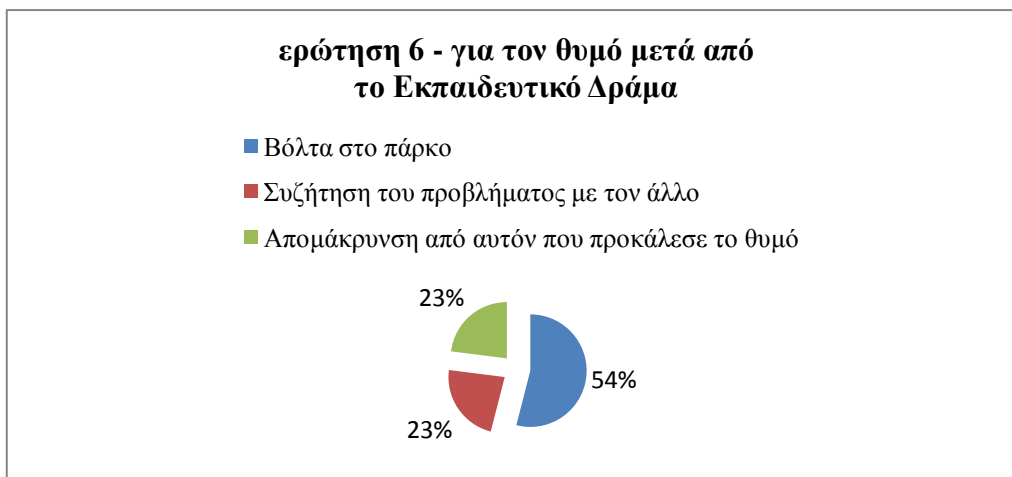


Διάγραμμα 10: Οι απαντήσεις στην πέμπτη ερώτηση, μετά από την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος.

Στην ερώτηση 6, πριν από τη διδακτική παρέμβαση με το Εκπαιδευτικό Δράμα, οι μαθητές/τριες έπρεπε να απαντήσουν στην ερώτηση για το αν έχουν θυμώσει ποτέ στη ζωή τους και να μην ξέρουν τον τρόπο να το διαχειριστούν (ερώτηση 6, ερωτηματολόγιο για τον θυμό πριν, βλ. παράρτημα, σελ.134). Σχεδόν όλοι/ες δήλωσαν ότι έχουν έστω και μία φορά στη ζωή τους θυμώσει πάρα πολύ (ποσοστό 95%) και « δεν ήξερα τι να κάνω», όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν, ενώ μόνο μία μαθήτρια δήλωσε ότι δεν έχει θυμώσει ποτέ (ποσοστό 5%) (διάγραμμα 11). Μετά την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος, ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να προτείνουν τρόπους με τους οποίους μπορούν να εκφράσουν τον θυμό τους (ερώτηση 6, ερωτηματολόγιο για τον θυμό μετά, βλ. παράρτημα, σελ.135). Όλοι/ες ήξεραν να προτείνουν έστω και έναν. Επτά μαθητές/τριες (ποσοστό 54%) πρότειναν ως τον καταλληλότερο τρόπο να εκτονώσουν τον θυμό τους τη βόλτα στο πάρκο, τρεις (ποσοστό 23%) τη συζήτηση του προβλήματος με τον/την άλλο/η και τρεις (ποσοστό 23%) την απομάκρυνση από αυτόν/ή που προκάλεσε τον θυμό (διάγραμμα 12).



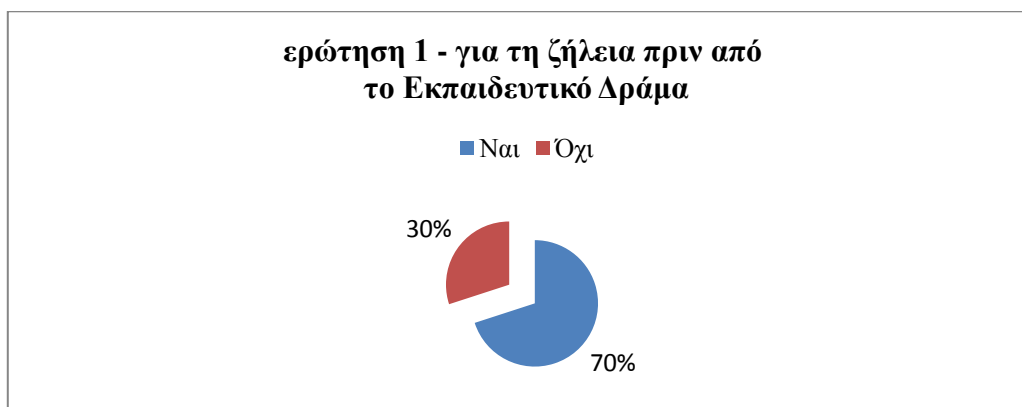
Διάγραμμα 11: Οι απαντήσεις στην έκτη ερώτηση, πριν από την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος.



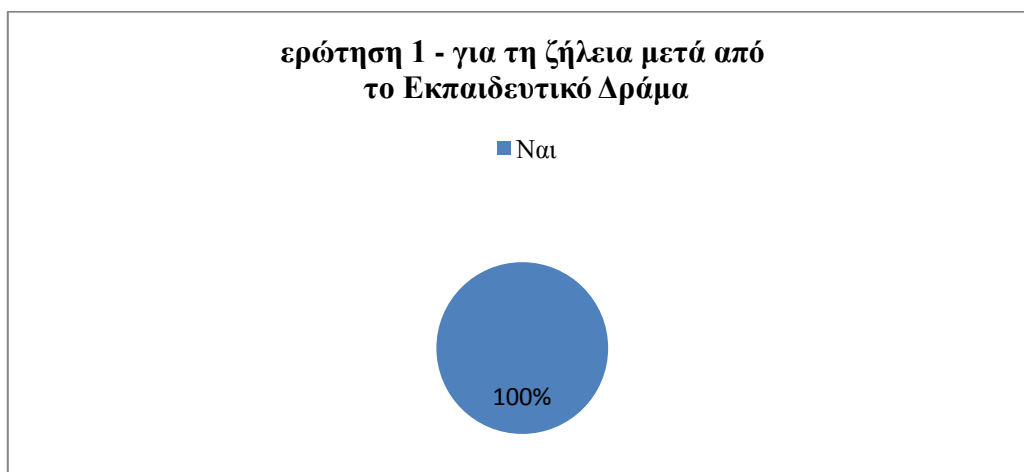
Διάγραμμα 12: Οι απαντήσεις στην έκτη ερώτηση, μετά από την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος.

Αποτελέσματα 2^{ης} διδακτικής παρέμβασης (Ζήλεια)

Στην πρώτη ερώτηση, πριν τη διδακτική παρέμβαση με το Εκπαιδευτικό Δράμα, οι μαθητές/τριες έπρεπε να απαντήσουν αν θα ένιωθαν ζήλεια για τον/την καινούριο/α συμμαθητή/τρια τους (ερώτηση 1, ερωτηματολόγιο για τη ζήλεια πριν, βλ. παράρτημα, σελ.136), οι περισσότεροι/ες απάντησαν ότι θα ένιωθαν ζήλεια (ποσοστό 70%), ενώ τέσσερις απάντησαν πως δεν θα ένιωθαν το συναίσθημα της ζήλειας (ποσοστό 30%) (διάγραμμα 13). Χαρακτηριστικά απάντησαν: «Δεν με νοιάζει, θα έβρισκα άλλο φίλο», «Δεν θα ζήλευα, αλλά θα θύμωνα», «Θα ένιωθα λύπη». Μετά την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος σε αντίστοιχη ερώτηση (ερώτηση 1, ερωτηματολόγιο για τη ζήλεια μετά, βλ. παράρτημα, σελ.137), όλοι/ες οι μαθητές/τριες στην ερώτηση για το αν το λυκάκι ένωσε ζήλεια για το νέο αδερφάκι του, απάντησαν θετικά. Προσδιόρισαν μάλιστα την ένταση αυτού του συναίσθηματος, ως αρκετά έντονη (διάγραμμα 14).

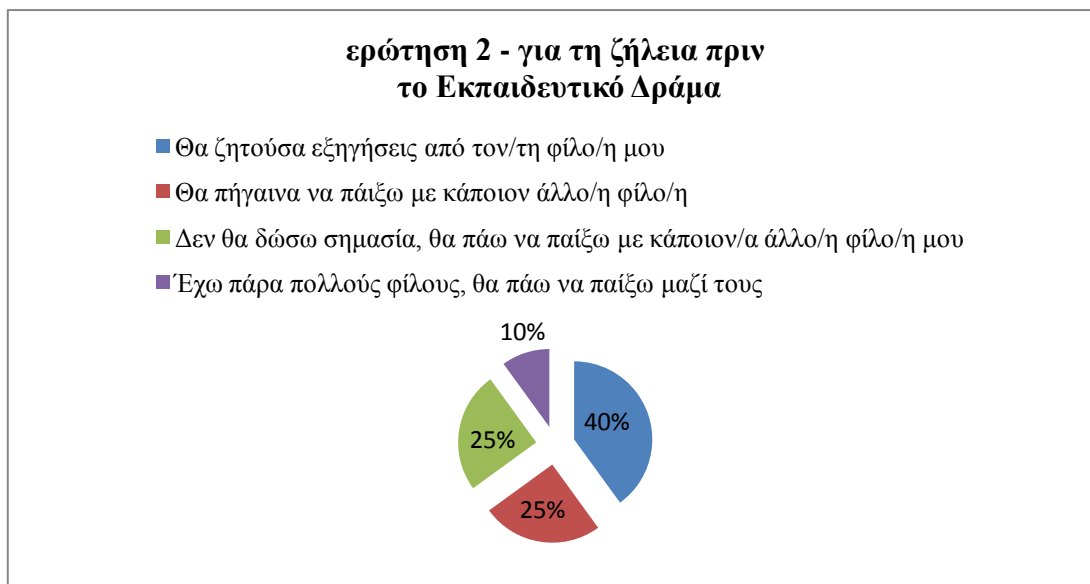


Διάγραμμα 13: Οι απαντήσεις στην πρώτη ερώτηση, πριν από την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος.

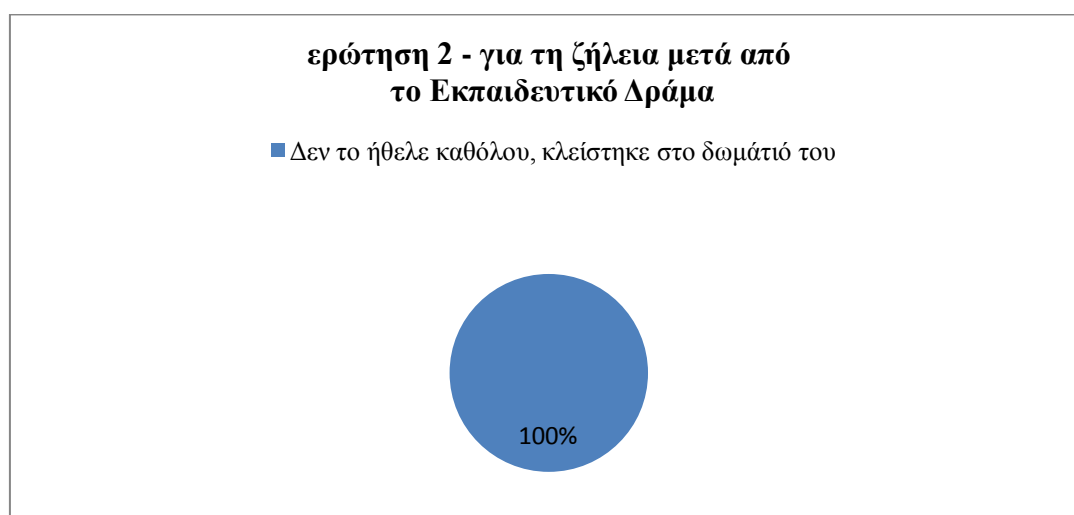


Διάγραμμα 14: Οι απαντήσεις στην πρώτη ερώτηση, μετά από την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος.

Στη δεύτερη ερώτηση, πριν τη διδακτική παρέμβαση με το Εκπαιδευτικό Δράμα, οι μαθητές/τριες έπρεπε να απαντήσουν ποια θα ήταν η αντίδραση τους αν ζήλευαν (ερώτηση 2, ερωτηματολόγιο για τη ζήλεια πριν, βλ. παράρτημα, σελ.136), οι μαθητές/τριες που απάντησαν θετικά στην προηγούμενη ερώτηση, απάντησαν ότι θα πήγαιναν στον/στη φίλο/η τους και θα ζητούσαν εξηγήσεις (ποσοστό 40%), ενώ τέσσερις απάντησαν ότι θα πήγαιναν να παίξουν με κάποιον/α άλλο/η φίλο/η για να τον/την κάνουν να ζηλέψει και αυτός/ή (ποσοστό 25%). Από τους/τις μαθητές/τριες που απάντησαν αρνητικά στην προηγούμενη ερώτηση, τρεις απάντησαν ότι δεν θα δώσουν σημασία και θα βρουν άλλο/η φίλο/η (ποσοστό 25%) και ένας μαθητής απάντησε ότι έχει πάρα πολλούς/ές φίλους/ες και θα πάει να παίξει με εκείνους/ες (ποσοστό 10%) (διάγραμμα 15). Μετά την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος για το πώς αντέδρασε το λυκάκι (ερώτηση 2, ερωτηματολόγιο για τη ζήλεια μετά, βλ. παράρτημα, σελ.137), όλοι/ες αναγνώρισαν την αντίδραση του. Χαρακτηριστικά απάντησαν: «Δεν το ήθελε καθόλου, κλείστηκε στο δωμάτιό του και έβαλγε τρόπους να το ξεφορτωθεί» (διάγραμμα 16).



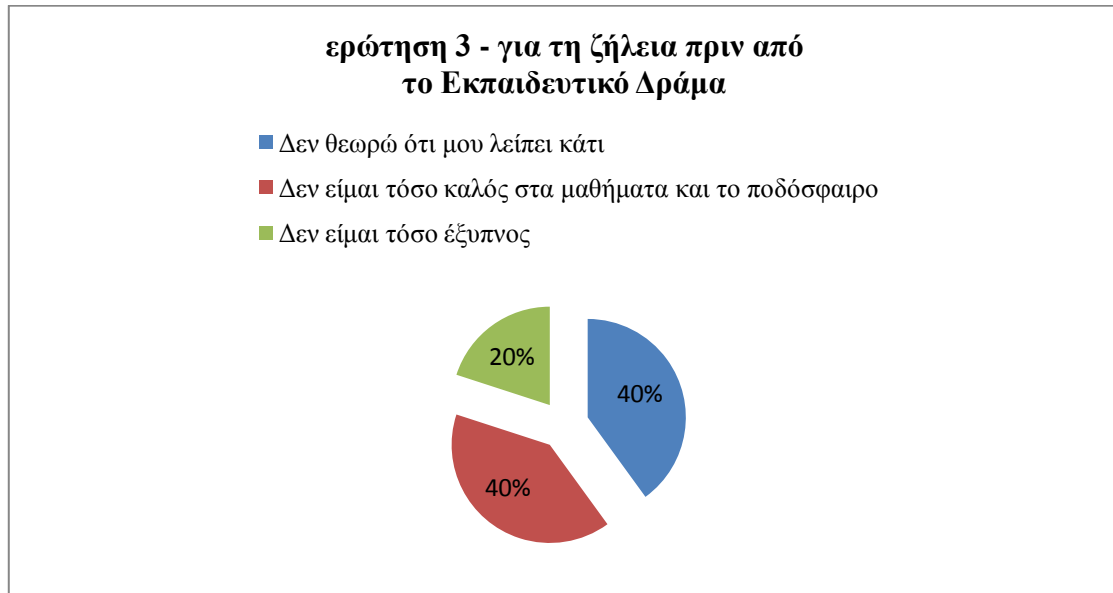
Διάγραμμα 15: Οι απαντήσεις στη δεύτερη ερώτηση, πριν από την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος.



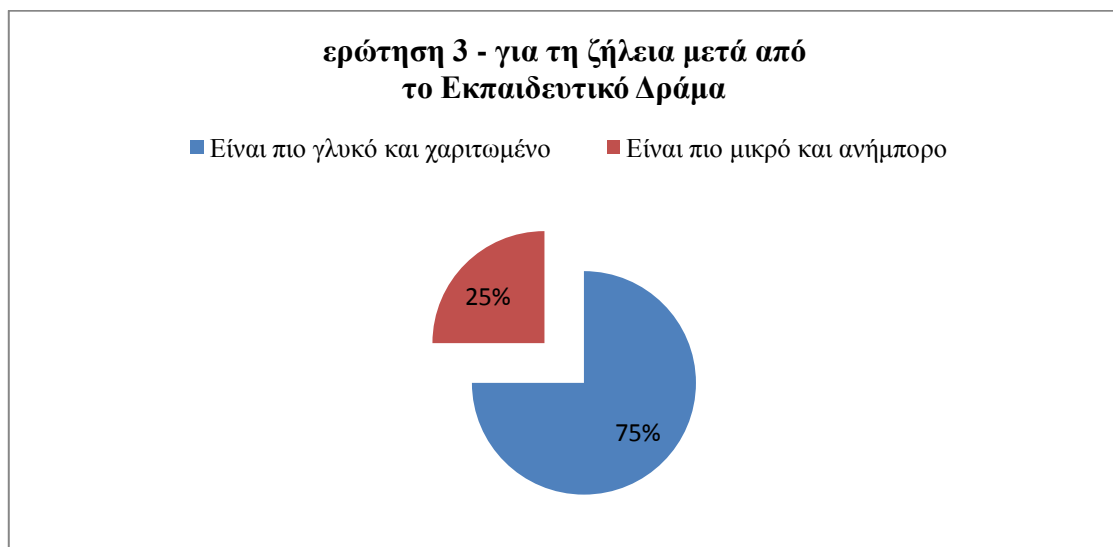
Διάγραμμα 16: Οι απαντήσεις στη δεύτερη ερώτηση, μετά από την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος.

Στην τρίτη ερώτηση, πριν τη διδακτική παρέμβαση με το Εκπαιδευτικό Δράμα, οι μαθητές/τριες έπρεπε να απαντήσουν αν υπάρχει κάτι που δεν το έχουν οι ίδιοι/ες και το έχει ο/η καινούριος/α συμμαθητής/τρια και αν αυτός είναι ο λόγος που ο/η φίλος/η του/της κάνει περισσότερη παρέα με αυτόν/ή (ερώτηση 3, ερωτηματολόγιο για τη ζήλεια πριν, βλ. παράρτημα, σελ.136), πέντε μαθητές/τριες απάντησαν ότι δεν θεωρούν ότι τους λείπει κάτι (ποσοστό 40%), πέντε απάντησαν ότι δεν είναι τόσο καλοί στο ποδόσφαιρο και τα μαθήματα (ποσοστό 40%), ενώ τρεις απάντησαν ότι δεν είναι πολύ έξυπνοι/ες και όμορφοι/ες (ποσοστό 20%) (διάγραμμα 17). Από τους/τις μαθητές/τριες που απάντησαν ότι σε κάτι υστερούν σε σχέση με τον/την καινούριο/α συμμαθητή/τρια, δήλωσαν επίσης ότι αυτός είναι και ο λόγος που ο/η φίλος/η τους δεν τους κάνει πλέον παρέα. Μετά την εφαρμογή του

Εκπαιδευτικού Δράματος, στην ερώτηση για το τι θεωρεί ότι το λυκάκι έχει το νεογέννητο αδερφάκι που δεν το έχει το ίδιο (ερώτηση 3, ερωτηματολόγιο για τη ζήλεια μετά, βλ. παράρτημα, σελ.137), δέκα μαθητές/τριες απάντησαν ότι το νεογέννητο αδερφάκι ήταν πιο γλυκό και χαριτωμένο (ποσοστό 75%), ενώ τέσσερις απάντησαν ότι επειδή είναι μικρό και ανήμπορο οι γονείς τους θα το προσέχουν περισσότερο από τον ίδιο (ποσοστό 25%) (διάγραμμα 18).



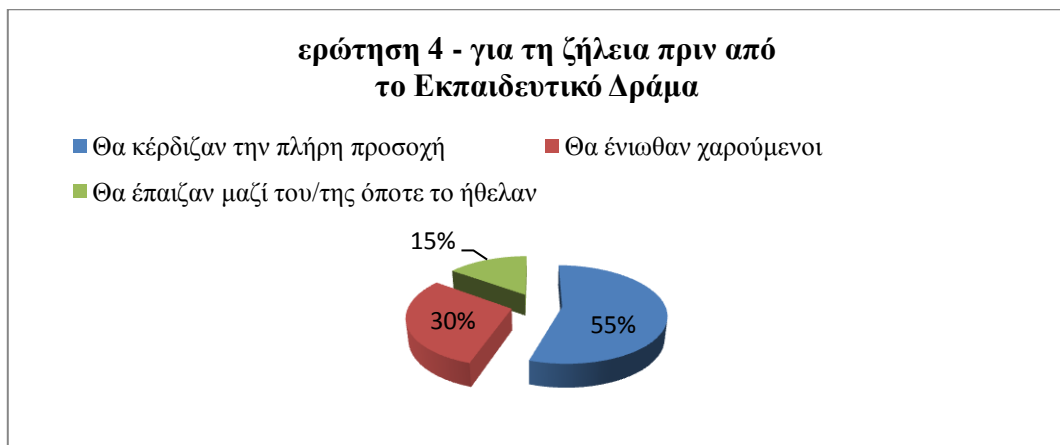
Διάγραμμα 17: Οι απαντήσεις στην τρίτη ερώτηση, πριν από την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος.



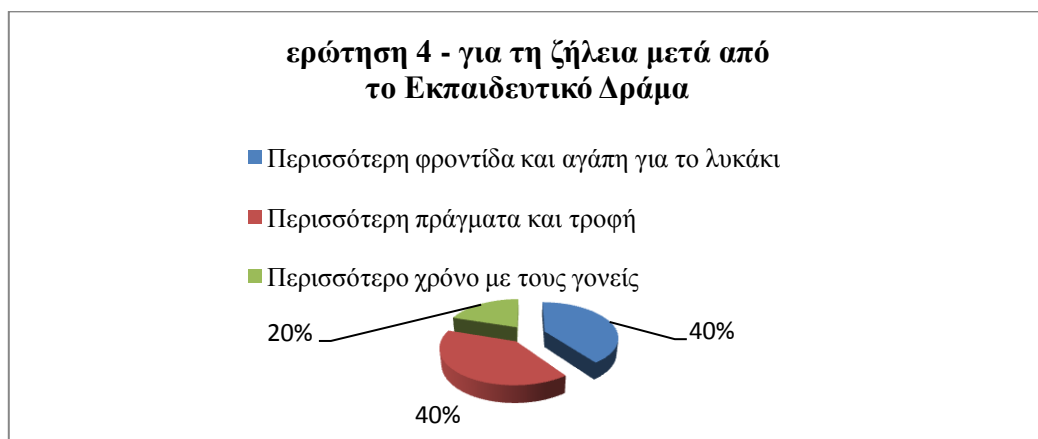
Διάγραμμα 18: Οι απαντήσεις στην τρίτη ερώτηση, μετά από την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος.

Στην τέταρτη ερώτηση, πριν τη διδακτική παρέμβαση με το Εκπαιδευτικό Δράμα, οι μαθητές/τριες έπρεπε να απαντήσουν τι θα έχαναν ή θα κέρδιζαν αν είχαν την αποκλειστική προσοχή του/της φίλου/ης τους (ερώτηση 4, ερωτηματολόγιο για τη ζήλεια πριν, βλ. παράρτημα, σελ.136),

επτά μαθητές/τριες απάντησαν ότι θα κέρδιζαν την πλήρη προσοχή του/της φίλου/ης τους (ποσοστό 55%), και αντίστοιχα θα έχαναν τη φιλία του/της. Τέσσερις απάντησαν ότι θα ένιωθαν χαρούμενοι/ες αν είχαν την αποκλειστική προσοχή του/της φίλου/ης τους (ποσοστό 30%), ενώ δύο απάντησαν ότι θα παίζουν με αυτόν/ήν που θέλουν όποτε θέλουν και αντίστοιχα απάντησαν ότι θα χάσουν τη φιλία τους και τα πράγματα που κάνανε μαζί (ποσοστό 15%) (διάγραμμα 19). Μετά την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος, σε αντίστοιχη ερώτηση (ερώτηση 4, ερωτηματολόγιο για τη ζήλεια μετά, βλ. παράρτημα, σελ.137), πέντε μαθητές/τριες απάντησαν ότι οι γονείς από το λυκάκι θα φρόντιζαν καλύτερα και θα αγαπούσαν περισσότερο το λυκάκι (ποσοστό 40%), πέντε απάντησαν ότι θα είχε περισσότερα πράγματα και τροφή για το ίδιο (ποσοστό 40%), ενώ τρεις απάντησαν ότι θα είχε περισσότερο χρόνο να περνάει με τους γονείς του (20%) (διάγραμμα 20). Αντίστοιχα απάντησαν ότι θα έχαναν αυτό που κέρδισαν.



Διάγραμμα 19: Οι απαντήσεις στην τέταρτη ερώτηση, πριν από την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος.



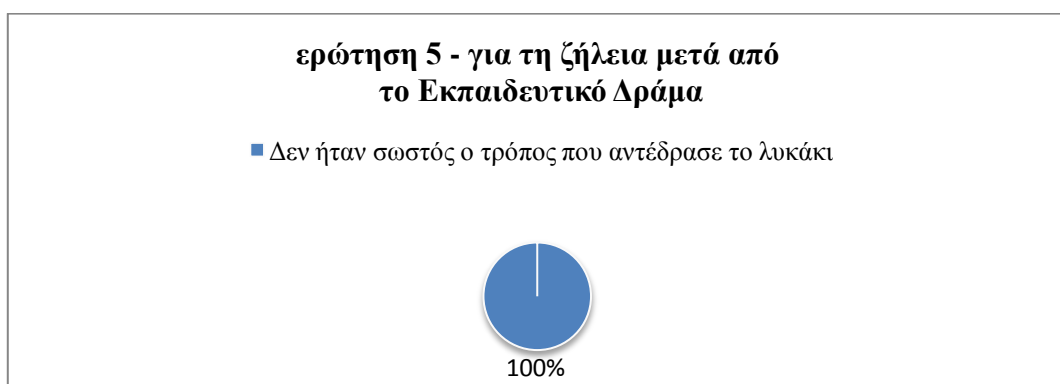
Διάγραμμα 20: Οι απαντήσεις στην τέταρτη ερώτηση, μετά από την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος.

Στην πέμπτη ερώτηση, πριν τη διδακτική παρέμβαση με το Εκπαιδευτικό Δράμα, οι μαθητές/τριες έπρεπε να απαντήσουν αν ο τρόπος που αντέδρασαν ήταν σωστός και γιατί (ερώτηση 5, ερωτηματολόγιο για τη ζήλεια πριν, βλ. παράρτημα, σελ.136). Σχεδόν όλοι/ες (12) απάντησαν ότι ο

τρόπος που αντέδρασαν ήταν σωστός (ποσοστό 90%). Μόνο ένας μαθητής απάντησε ότι δεν ήταν σωστός ο τρόπος που αντέδρασε (ποσοστό 10%) (διάγραμμα 21). Χαρακτηριστικές απαντήσεις αιτιολόγησης ήταν: «Έτσι έπρεπε να κάνω, αυτός με παράτησε πρώτος», «Εκείνος φταίει που αναγκάστηκα να πάω να παίξω με άλλους», «Αυτή ήταν η καλύτερη λύση, δεν θα μείνω εγώ μόνος/η μου», «Έπρεπε να κάνουμε όλοι μαζί παρέα, είναι άδικο». Μετά την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος, σε αντίστοιχη ερώτηση (ερώτηση 5, ερωτηματολόγιο για τη ζήλεια μετά, βλ. παράρτημα, σελ.137), όλοι/ες απάντησαν ότι δεν ήταν σωστός ο τρόπος που αντέδρασε το λυκάκι. Χαρακτηριστικές απαντήσεις ήταν: «Θα έβαζε σε κίνδυνο τη ζωή του/της αδερφού/ής του», «Τα αδέρφια μας πρέπει να τα αγαπάμε και να τα προσέχουμε δεν πρέπει να τα βλέπουμε ανταγωνιστικά», «Η αγάπη των γονιών είναι ίδια προς όλα τα παιδιά», «Πρέπει να μάθουμε στη ζωή μας να μοιραζόμαστε και να μην τα θέλουμε όλα δικά μας» (διάγραμμα 22).



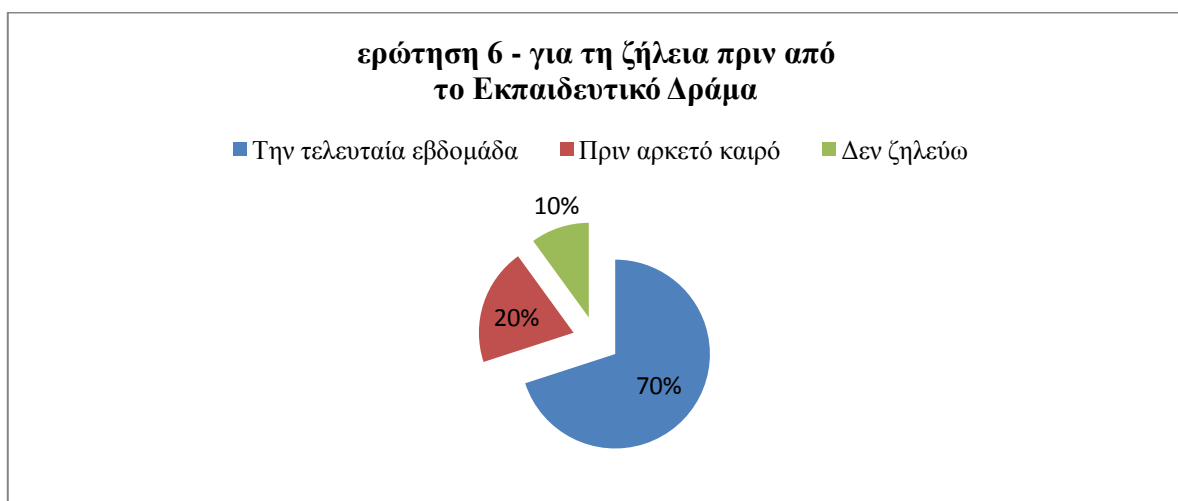
Διάγραμμα 21: Οι απαντήσεις στην πέμπτη ερώτηση, πριν από την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος.



Διάγραμμα 22: Οι απαντήσεις στην πέμπτη ερώτηση, μετά από την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος.

Στην έκτη ερώτηση, πριν τη διδακτική παρέμβαση με το Εκπαιδευτικό Δράμα, οι μαθητές/τριες έπρεπε να απαντήσουν πότε ήταν η τελευταία φορά που ένιωσαν ζήλεια και πώς αντέδρασαν (ερώτηση 6, ερωτηματολόγιο για τη ζήλεια πριν, βλ. παράρτημα, σελ.136). Εννιά μαθητές/τριες

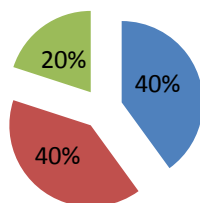
απάντησαν ότι έχουν ζηλέψει την τελευταία εβδομάδα (ποσοστό 70%), τρεις απάντησαν ότι έχουν αρκετό καιρό που ζήλεψαν (ποσοστό 20%), ενώ /μία μαθήτρια απάντησε ότι δεν ζηλεύει (ποσοστό 10%) (διάγραμμα 23). Στην ίδια ερώτηση για τον τρόπο που αντέδρασαν, χαρακτηριστικές απαντήσεις ήταν: «Θα προσπαθούσα να συζητήσω το πρόβλημά μου», «Θα ζητούσα από τους γονείς μου να αγοράσουν το παιχνίδι που δεν έχω και το έχει ο/η φίλος/η μου», «Δεν θα έκανα τίποτα», «Θα αντιδρούσα άσχημα». Μετά την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος, οι μαθητές/τριες έπρεπε να προτείνουν τρόπους διαχείρισης του συναισθήματος της ζήλειας, (ερώτηση 6, ερωτηματολόγιο για τη ζήλεια μετά, βλ. παράρτημα, σελ.137). Όλοι/ες ήξεραν να προτείνουν έστω και ένα τρόπο αντιμετώπισης του συναισθήματος της ζήλειας. Συγκεκριμένα πέντε μαθητές/τριες απάντησαν ότι θα πρέπει να σκεφτόμαστε τα πράγματα που έχουμε και όχι τα πράγματα που δεν έχουμε (ποσοστό 40%), πέντε απάντησαν ότι θα πρέπει να ξανά σκεφτεί κάποιος/α τυχόν αρνητικές συνέπειες που μπορεί να έχει ο τρόπος που αισθάνθηκε (ποσοστό 40%), ενώ τρεις μαθητές/τριες απάντησαν ότι θα πρέπει να προσπαθεί κάποιος/α να γίνει καλύτερος/η ο/η ίδιος/α (ποσοστό 20%) (διάγραμμα 24).



Διάγραμμα 23: Οι απαντήσεις στην έκτη ερώτηση για το πότε οι μαθητές/τριες ένιωσαν ζήλεια τελευταία φορά, πριν από την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος.

ερώτηση 6 - για τη ζήλεια μετά από το Εκπαιδευτικό Δράμα

- Να σκέφεται κανείς τα πράγματα που έχει και όχι αυτά που δεν έχει
- Να σκέφτεί κανείς τυχόν αρνητικές συνέπειες που μπορεί να έχει το συναίσθημα της ζήλειας
- Να προσπαθεί να γίνει κανείς καλύτερος/η



Διάγραμμα 24: Οι απαντήσεις στην έκτη ερώτηση για τους τρόπους διαχείρισης της ζήλειας, μετά από την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος.

6. Συμπεράσματα και Προτάσεις

Κατά την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος στην τάξη οι μαθητές/τριες έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό. Παρόλο που ήταν κάτι που το εφάρμοσαν για πρώτη φορά, όλοι/ες είχαν τη διάθεση να συμμετέχουν και να συνεργαστούν. Ήταν μία διαδικασία που αποκόμισαν οφέλη και οι μαθητές/τριες αλλά και η εκπαιδευτικός της τάξης.

Καθώς το Εκπαιδευτικό Δράμα ασχολείται με το πώς οι άνθρωποι σχετίζονται με τον κόσμο που ζούνε, τον τρόπο που αλληλεπιδρούν στις μεταξύ τους σχέσεις και ευρύτερα στην κοινωνία, θα μπορούσε να αποτελέσει το καταλληλότερο εργαλείο στην ανακάλυψη του χώρου των συναισθημάτων και της διαχείρισής τους, καθώς ο τρόπος που βιώνουμε τα συναισθήματά μας έχει άμεση αντανάκλαση στις διαπροσωπικές μας σχέσεις. Είναι μία μέθοδος που βασίζεται όχι μόνο στη βιωματική εμπειρία, αλλά και στη συνειδητοποίηση της εμπειρίας αυτής, δημιουργώντας την ανάγκη λύσεων. Δραστηριοποιεί τους/τις μαθητές/τριες οδηγώντας τους στη βιωματική γνώση, επιτυγχάνοντας τελικά τη μάθηση.

Από την ανάλυση των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές/τριες στις κατ' ιδίαν συνεντεύξεις, καθώς και από την ανάλυση της συμπεριφοράς και των απαντήσεων κατά τη διάρκεια του Εκπαιδευτικού Δράματος, πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση, προκύπτει ότι οι μαθητές/τριες μπορούν εύκολα να αναγνωρίσουν τα αρνητικά συναισθήματα του θυμού και της ζήλειας τόσο στον εαυτό τους, όσο και στους άλλους. Σχεδόν όλοι/ες απάντησαν ότι έχουν αισθανθεί έστω και μια φορά στη ζωή τους αυτά τα δύο συναισθήματα και μάλιστα σε αρκετά μεγάλη ένταση, όπως ανέφεραν. Επίσης, από τις απαντήσεις τους διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι/ες εκφράζουν τα συναισθήματά

τους με διάφορους τρόπους, είτε αυτοί θεωρούνται αποδεκτοί από τον κοινωνικό περίγυρο, είτε όχι. Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι υπήρχαν και μαθητές/τριες που δυσκολεύτηκαν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους ή δεν τα εξέφρασαν καθόλου. Μετά τη διδακτική παρέμβαση, όλοι/ες με μεγάλη ευκολία γνώριζαν να προτείνουν τρόπους έκφρασης και διαχείρισης των δύο αυτών αρνητικών συναισθημάτων.

Κατά τη διάρκεια του Εκπαιδευτικού Δράματος δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Οι μαθητές/τριες υποδύθηκαν διάφορους ρόλους, γνωρίζοντας την προβληματική κατάσταση από όλες τις πλευρές της, ανέπτυξαν διαλόγους, προβληματίστηκαν, συγκρούστηκαν περισσότερο με τον εαυτό τους. Υπήρξαν μαθητές/τριες που ενώ πριν από το Εκπαιδευτικό Δράμα δήλωναν ότι δεν θα ζητούσαν συγγνώμη για τη συμπεριφορά τους, καθώς δεν έφταιγαν οι ίδιοι/ες, όταν χρειάστηκε να υποδυθούν έναν ρόλο στο Εκπαιδευτικό Δράμα και να υποστηρίξουν την άλλη πλευρά, παραδέχτηκαν ότι ίσως έπρεπε να το ξανά σκεφτούν. Παρατηρήθηκε επίσης, ότι όταν οι μαθητές/τριες έπρεπε να μιλήσουν για τον εαυτό τους δυσκολεύτηκαν αρκετά, ενώ αυτό δε συνέβαινε όταν βρίσκονταν σε ρόλο. Μέσα από το Εκπαιδευτικό Δράμα γνώρισαν επίσης τις συνέπειες που μπορεί να έχουν οι πράξεις τους και οι περισσότεροι δήλωσαν ότι δεν άξιζε να συμπεριφερθούν με τον τρόπο που το είχαν κάνει.

Η θεατρική αγωγή και συγκεκριμένα το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί να ενταχθεί σε όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μάθησης και να επεκταθεί σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Επίσης, αποτελεί στις μέρες μας βασικό εργαλείο στην εκπαίδευση των ενηλίκων, ηθοποιών, εμπυρωτών, συντονιστών ομάδων και εφαρμόζεται ως τεχνική για τον σχεδιασμό εργαστηρίων αυτογνωσίας, επικοινωνίας, διαχείρισης κρίσεων, διαπροσωπικών σχέσεων και ανάπτυξης ψυχοσυναισθηματικών δεξιοτήτων.

Προσεγγίζοντας τον χώρο των συναισθημάτων μέσα από το Εκπαιδευτικό Δράμα, τα παιδιά μπορούν να εμβαθύνουν στο συναίσθημα και την ουσιαστική κατανόησή του. Μέσω της δραματικής έντασης το παιδί μπορεί να ανακαλύψει πράγματα που δεν ήξερε ότι τα γνώριζε. Αυτή η λανθάνουσα μαθησιακή εμπειρία αποκαλύπτεται αργότερα με την είσοδό του στη συνειδητή γνώση και στη νοητική αντίληψη. Μέσα από τη δραματική εμπειρία επιτυγχάνεται η απελευθέρωση του παιδιού, δίνοντας τη δυνατότητα να φανερώσει τον πραγματικό του εαυτό στη σχολική τάξη. Το παιδί συναντά αυτή τη δυναμική της γνησιότητας στη δραματική του έκφραση, και μπορεί να οδηγηθεί στην αυτογνωσία μέσα από μία γνήσια αλληλεπίδραση τόσο με τον/την εκπαιδευτικό όσο και με τους/τις συμμαθητές/τριές του.

Όπως προκύπτει από την παρούσα εργασία, οι μαθητές/τριες ασκήθηκαν στην ομαδοσυνεργατική εργασία, προσεγγίζοντας τον χώρο των συναισθημάτων με ευαισθησία, δημιουργικότητα και κριτική ματιά. Συμμετείχαν σε μια διαδικασία μάθησης μέσα από το βίωμα και την τέχνη. Οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν ενθάρρυναν τη γλωσσική έκφραση, την κίνηση του σώματος, εμπλούτισαν τη φαντασία, προβληματίσαν, έδωσαν κίνητρο και στους/στις πιο εσωστρεφείς ή αδύναμους/ες μαθητές/τριες να συμμετέχουν και να ανταποκριθούν με επιτυχία. Η συμμετοχή στο

Εκπαιδευτικό Δράμα, πέρα από την αναγνώριση και διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων του θυμού και της ζήλειας που αποτελούσαν το βασικό σκοπό της έρευνας, τους/τις βοήθησε να αναπτύξουν πολλές ικανότητες, να εκφραστούν, να εκτονωθούν, να δημιουργήσουν, να βρουν λύσεις σε προβλήματα, να σκεφτούν, να βιώσουν συναισθήματα και να αναπτύξουν το αίσθημα της ομάδας. Το Εκπαιδευτικό Δράμα τούς έδωσε το ερέθισμα να εμπλακούν σωματικά και πνευματικά υποδύοντας διάφορους ρόλους και να αναζητήσουν τρόπους διαχείρισης των αρνητικών συναισθημάτων του θυμού και της ζήλειας, τους οποίους μπορούν να τους χρησιμοποιήσουν στο μέλλον, εφόσον νιώσουν τα συγκεκριμένα ή και άλλα αρνητικά συναισθήματα.

Συμπερασματικά, βάσει της παρούσας έρευνας, το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί να συμβάλλει στην καλλιέργεια συναισθηματικών ικανοτήτων. Οι μαθητές/τριες συμμετείχαν με ενδιαφέρον και αναπτύχθηκαν σε συναισθηματικό, γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο. Αξιοποίησαν διάφορες μορφές της νοημοσύνης. Εξέφρασαν τα δικά τους συναισθήματα και κατανόησαν των άλλων. Ενεργοποιήθηκε η συναισθηματική τους νοημοσύνη μέσω της βιωματικής μάθησης. Αντιλήφθηκαν μία κατάσταση μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, γεγονός που τούς/τις βοήθησε να διαμορφώσουν πιο αντικειμενικές στάσεις και αντιλήψεις. Εξάσκησαν τη σκέψη, την αντίληψη, τη φαντασία και τις γλωσσικές τους δεξιότητες. Τούς δόθηκε ένα ισχυρό κίνητρο να συμμετέχουν και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους μέσα από τη δραματοποίηση. Παράλληλα, ενισχύθηκε η αυτοεκτίμηση τους και ενθαρρύνθηκε η έκφραση και η επικοινωνία. Ως μέλη μια ομάδας, έμαθαν να συνεργάζονται, να μοιράζονται σκέψεις και ιδέες, να συζητούν, να βρίσκουν λύσεις και να παίρνουν αποφάσεις. Μετά το τέλος του Εκπαιδευτικού Δράματος δόθηκε ο απαραίτητος χρόνος για την αντανάκλαση της δραματικής εμπειρίας, ώστε οι μαθητές/τριες να ανακαλύψουν τις κρυμμένες συνέπειες των πραγματικών γεγονότων και τους εναλλακτικούς τρόπους διαχείρισης τους.

Εξαιτίας της κοινωνικής πτυχής του Εκπαιδευτικού Δράματος, η αξιολόγηση δεν θα μπορούσε να έχει την έννοια της αντικειμενικά μετρήσιμης ικανότητας επίτευξης στόχων, αλλά μιας υποκειμενικής εκτίμησης της ποιότητας της εμπειρίας που βίωσε η ομάδα και αυτού που παρήγαγε συλλογικά για να πετύχει συγκεκριμένους στόχους. Μετά το πέρας της διδακτικής παρέμβασης, οι στόχοι του Εκπαιδευτικού Δράματος και συνάμα της παρούσας έρευνας μπορούμε να πούμε ότι επιτεύχθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό. Οι μαθητές/τριες κατάφεραν να προχωρήσουν από το ένα στάδιο δουλειάς στο επόμενο και από το ένα επίπεδο στο άλλο. Υπήρξε πρόοδος, καθώς εξέλιξαν τις γνώσεις και ικανότητές τους, τόσο ως άτομα όσο και ως ομάδα.

Κλείνοντας, το Εκπαιδευτικό Δράμα αποτελεί ήδη πεδίο πολλών ερευνών. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν θα μπορούσαν να γενικευτούν αλλά θα μπορούσαν να προστεθούν ως νέα στοιχεία στη διεθνή έρευνα, καθώς βασίζονται σε άλλες ερευνητικές προσπάθειες. Η έκταση της παρέμβασης σε περισσότερα παιδιά, σε διαφορετικές ηλικίες και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, θα έδινε ίσως καλύτερα αποτελέσματα σε ό,τι αφορά τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Απαιτείται σίγουρα, περισσότερη έρευνα για την μακροχρόνια επίπτωση της διδακτικής παρέμβασης με Εκπαιδευτικό Δράμα. Να ελεγχθεί δηλαδή κατά πόσο οι μαθητές/τριες χρησιμοποίησαν τη γνώση που

αποκόμισαν από την παρέμβαση σε παρόμοιες μελλοντικές καταστάσεις. Το μικρό αυτό δείγμα των αποτελεσμάτων αποτελεί έναυσμα παρότρυνσης μελλοντικών συστηματικών ερευνών και για άλλα αρνητικά συναισθήματα.

7. Βιβλιογραφία

Ελληνική

Αλκρηστis, (1998), *Το Βιβλίο της Δραματοποίησης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αριστοτέλης, *Περί Ποιητικής* (μεταφ. Αλ. Γαληνού), έκδ. Πάπυρος, Αθήνα, 1975.

Ασπιώτη, Ν. & Ασπιώτη, Α., (1979), *Ψυχολογία*, Θεσσαλονίκη.

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ., (2007), *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βαϊδάκης, Ν., (2005), *Η σεξουαλική συμπεριφορά του ανθρώπου*, Αθήνα: Εκδόσεις Βήτα.

Βλάχου Γ. & Παπαδοπούλου Α., (2006), «Το Εκπαιδευτικό Δράμα ως μέσο μάθησης», στο Λαζαρίδου Ε. (επιμ.), *Μέρες Έκφρασης και Δημιουργίας: Το θέατρο στα σχολεία, Οι φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη*, Θεσσαλονίκη.

Βοσνιάδου, Σ., (2007), *Εισαγωγή στην Ψυχολογία: Βιολογικές, Αναπτυξιακές και Συμπεριφοριστικές Προσεγγίσεις*, τόμος Α', Αθήνα: Gutenberg.

Βρεττός Γ., Καψάλης Α., (1997), *Αναλυτικό πρόγραμμα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γιαννοπούλου, Κ., (2006), «Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού Δράματος στην κατανόηση των προβλημάτων της σύγχρονης κοινωνίας. Θεωρία και πράξη» στο Δρακοπούλου, Κ. (επιμ.), *Θέατρο και Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα: Δαίδαλος/Ζαχαρόπουλος.

Γιαννοπούλου, Κ., & Καραβόλτσου, Α, (2006), «Εκπαιδευτικό Δράμα: Μέθοδος βιωματικής μάθησης», Εισήγηση στα πλαίσια του 2ου επιμορφωτικού συνεδρίου της Εκκλησίας της Ελλάδας: Καλλιτεχνική Δημιουργία και Προσωπική Ολοκλήρωση, Αθήνα.

Γραμματάς, Θ., (2004), *Το Θέατρο στο Σχολείο. Μέθοδοι Διδασκαλίας και Εφαρμογής*, Αθήνα: Ατραπός.

Γραμματάς, Θ., (2014), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Καλλιτεχνική Έκφραση και Παιδαγωγία*, Αθήνα: Διάδραση.

Δανασσύης-Αφεντάκης Α.Κ., (2000), *Παιδαγωγική Ψυχολογία, Μάθηση και Ανάπτυξη*, Τόμος α', Αθήνα.

Ζαφειριάδης, Κ., & Δαρβούδης Α., (2010), *Η Δραματοποίηση ως Μέθοδος Διδασκαλίας στο Σύγχρονο Σχολείο*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη α.ε.

Καΐλα, Μ., (1999), *Ο εκπαιδευτικός στα όρια της παιδαγωγικής σχέσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κακαβούλης, Κ. Α., (1997), *Συναισθηματική Ανάπτυξη και Αγωγή*, Αθήνα: Κακαβούλης.

Κακουδάκη, Τ., (2013), *Το Θέατρο στην Ελληνική Εκπαίδευση, Στο Θέατρο – Θεατρική Αγωγή*, Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ).

Καλλιαντά Θ. και Α. Καραβόλτσου, (2006), «Εκπαιδευτικό δράμα: Παιδαγωγικός ρόλος, πεδία εφαρμογής και... παραμύθια», Πρακτικά 1^{ου} διεθνούς συνεδρίου: Λαϊκός πολιτισμός και εκπαίδευση, Βόλος, http://www.eipe.gr/praktika/praktika/kallianda_karavoltsou.pdf. (τελευταία ανάκτηση: 12/02/2018).

Καραβόλτσου, Α., (2010), «Ο ρόλος της μη κατευθυντικής μάθησης στο εκπαιδευτικό δράμα», Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω».

Κοντογιάννη, Α., (2008), *μαύρη αγελάδα – άσπρη αγελάδα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Τόπος.

Κοντογιάννη, Α., (2012), *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Πεδίο.

Κουρετζής, Λ., (1991), *Θεατρικό παιχνίδι, παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*, Αθήνα: Καστανιώτη.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε., (2007), «Τρόποι έκφρασης και στρατηγικές διαχείρισης του θυμού», στο: Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης, Τόμος Α', Επιστημονική επιμέλεια, Αθήνα: Ελληνική Δημοκρατία Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_A.pdf, (τελευταία πρόσβαση 4/01/2017).

Μπεζεβέγκης, Η., Ντάλλα, Μ., Γκαρή, Α., & Καραδήμας, Ε. Χ., (2008), *Η προσαρμογή στα Ελληνικά του ερωτηματολογίου έκφρασης του θυμού ως κατάστασης και ως χαρακτηριστικού προσωπικότητας (STAXI-2)*, *Ψυχολογία*, 15, 171-187.

Ντολιοπούλου, Ε., (2003), *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Παπαδόπουλος, Γ., (2012), *Μυθοπλασία, Βίωμα και Παιδεία, Διδασκαλίας Τέχνη: Θεωρία και Εφαρμογές*, Αθήνα: Ψηφίδα.

Παπαδόπουλος, Γ., (2015), *Αγωγής Λόγος – Θεάτρου Διάλογος*. Στο Παπαδόπουλος, Σ. (επιμ.) *Θέατρο και Θεατρικές Τεχνικές στην Αγωγή και την Εκπαίδευση*, 2^ο forum νέων επιστημόνων, ερευνητικό πρόγραμμα «Θαλής» (ΕΚΤ-ΕΣΠΑ), *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία*, ΕΚΠΑ, <http://theduarte.org/30102013> (τελευταία ανάκτηση: 01.02.2017).

Παπαδόπουλος, Νίκος Γ., (2000), *Ψυχολογία : Εξελικτική, προσωπικότητας - ατομικών διαφορών, κοινωνική - ανθρώπινες σχέσεις, σύγχρονη πειραματική*, 6η έκδ., Αθήνα: Παπαδόπουλος Νικόλαος Γ.

Παπαδόπουλος, Σ., (2007), *Με τη γλώσσα του θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας*, Αθήνα: Κέδρος.

Παπαδόπουλος, Σ., (2010), *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Παπαδόπουλος, Σ., (2014), «Για την Ιστορία του Θεάτρου στην Εκπαίδευση», στο Γραμματάς, Θ., *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Καλλιτεχνική Έκφραση και Παιδαγωγία*, 147-176, Αθήνα: Διάδραση.

Παρασκευόπουλος, Ι., (1985), *Εξελικτική Ψυχολογία*, Τόμος 1ος, Αθήνα.

Παρασκευόπουλος, Ι., (1993), *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, Τόμος Α, Αθήνα.

Πλούταρχος, 2009, *Περί ευθυμίας : Για τη γαλήνη της ψυχής / Πλούταρχος · μετάφραση Γεώργιος Α. Χριστοδούλου*, Αθήνα : Στιγμή - (Βιβλιοθήκη Αρχαίων Συγγραφέων).

Πολυχρονόπουλος, Μ., (2008), *Παράγοντες ψυχικής υγείας του Έλληνα δασκάλου και η σχέση τους με την επαγγελματική εξουθένωση (διδασκτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου)*, Διαθέσιμο από την βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης.

Σέξτου, Π., (2007), *Δραματοποίηση, Το βιβλίο του παιδαγωγού-εμψυχωτή*, Αθήνα: Καστανιώτη.

Σέρρη, Λ., (1991), *Δραματική Έκφραση και Αγωγή του Παιδιού*, Αθήνα: Gutenberg.

Σταύρου, Λ., (1991), *Ψυχοπαιδαγωγική Αποκλινόντων*, Τόμος Ι, Αθήνα: Εκδόσεις Άνθρωπος.

Στράτη, Π., (2014), Ποίηση είναι η τέλεια ατέλεια: Ιχνηλασία του ποιητικού λόγου μέσω της διερευνητικής δραματοποίησης, στο Παπαδόπουλος, Σ. (επιμ.) Η Σύνοδος των Τεχνών στο Σημερινό Σχολείο, ερευνητικό πρόγραμμα «Θαλής» (ΕΚΤ-ΕΣΠΑ), Το θέατρο ως μορφολογικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία, ΕΚΠΑ, <https://gtheodore.files.wordpress.com/2014/11/cf83ceb9cebcebf83-cf80cf81ceb1cebaf84ceb9cebaceb1-cf84ceb5cebbceb9cebacebf-ceb3ceb9ceb1-ceb5cebaf84cf85cf80cf89cf83ceb7-ceb7.pdf>, (τελευταία ανάκτηση: 10/02/2018).

Τομασίδης, Χ., (1982), *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*, Αθήνα: Δίπτυχο.

Τσιάρας, Α., (2007α), *Η Θεατρική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήσης.

Φανουράκη, Κ., (2010), *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Μεταφρασμένη

Adler, A., (1974), *Το Νόημα της ζωής*, Μτφρ. Γ. Βαμβαλή, Αθήνα: Εκδόσεις Επίκουρος.

Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P., (1999), *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη*, Εγχειρίδιο Μελέτης, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Bruner, J., (1997), *Πράξεις Νοήματος*, μτφ. Γ. Καλομοίρης, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Darwin, Charles Robert, 1809-1882, (2017), *Η έκφραση των συγκινήσεων στον άνθρωπο και τα ζώα/ Κάρολος Λαρβίνος*, επιμέλεια Paul Ekman, μετάφραση Κατερίνα Λιγκοβανλή, 1η έκδ., Ηράκλειο Κρήτης: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Düring, I. H., (1991), *Ο Αριστοτέλης: παρουσίαση και ερμηνεία της σκέψης του*, Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Goleman, D., (1998), *Η συναισθηματική νοημοσύνη*, Μετ. Παπασταύρου, Α. Επιμ. Νέστορος, Ι. και Ξενάκη, Χρ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D., (2011), *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη, Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*, (Μτφρ. Α. Παπασταύρου), Αθήνα: Πεδίο.

Gottman, J., (2000), *Ένας πρακτικός οδηγός για γονείς, Η συναισθηματική Νοημοσύνη των παιδιών. Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Jung, C.G., (1954), *Ψυχολογικοί Τύποι*, (Μτφρ.Μ.Ζωγράφου-Μεραναίου), Αθήνα: Εκδόσεις Μάρη.

Kempe, A., (2005), *Εκπαιδευτικό Δράμα και Ειδικές Ανάγκες, Ένα Εγχειρίδιο για Δασκάλους σε Γενικά και Ειδικά Σχολεία*, (μτφ.), Βεργιοπούλου Α., Αθήνα: Πατάκης.

Krings, A., (2016), *Το μικρό λυκάκι ζηλεύει*, (μτφ. Φίλιππος Μανδηλαράς), Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Oatley, K. & Jenkins, J., (2004), *Συγκίνηση*, Αθήνα: Παπαζήση.

Ουάιλντ, Ο., (2014), *Ο εγωιστής γίγαντας*, (μτφ. Ζωή Βαλάση), Αθήνα: Μίνωας.

Röhrs, H., (1984), *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης*, (μτφ.), Κ. Δεληκωσταντής & Σ. Μπουζάκης, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Salkind, N.J., (1990), *Θεωρίες της ανθρώπινης ανάπτυξης*, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης.

Woolland, B., (1999), *Η Διδασκαλία του Δράματος στο δημοτικό σχολείο, Ρόλοι στη ζωή & ρόλοι στο θέατρο*, (μτφ.), Ε. Κανηρά, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χατζηχρήστου Χ., (2000), *Από τον πρόλογο για την Ελληνική έκδοση του βιβλίου του Gottman, J. Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη*. Μετ. Ξενάκη Χρ. Επιμ. Χρ. Χατζηχρήστου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση

Aune, K. S., & Comstock, J., (2002), *An exploratory investigation of jealousy in the family. The Journal of Family Communication*, 2(1), 29-39.

Abramovitch, R., (1977), *Children's recognition of situational aspects of facial expression*, *Child Development*, 48, pp. 459-463.

Abramovitch, R. & Daly, E.M., (1979), *Inferring attributes of a situation from the facial expressions of peers*, *Child Development*, 50, pp. 586- 589.

Balaban, Marie T., (1995), "Affective Influences on Startle in Five Month Old Infants: Reactions to Facial Expressions of Emotion." *Child development* 66.1: 28-36.

Bandura, A., (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*, New York: W. H. Freeman and Company.

Barelds, D. P., & Barelds-Dijkstra, P., (2007), *Relations between different types of jealousy and self and partner perceptions of relationship quality*. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 14(3), 176-188.

Barton, B. & Booth, D., (1990), *Stories in the Classroom, Storytelling, Reading Aloud And Role Playing With Children*, Pembroke Publishers Limited, Ontario.

Ben-Ze'ev, A., (2000). *The subtlety of emotions*, Cambridge: MIT Press.

Bezoooyen, R., (1984), *Characteristics and recognizability of vocal expressions of emotion*, Dordrecht, Holland: Foris.

Bolton, G., (1993), «Drama in education and TIE. A comparison», T. Jackson (επιμ.), *Learning through theatre, new perspectives on theatre in education*, Routledge: London.

Borke, H., (1971), *Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy?* *Developmental Psychology*, 5, pp. 263-269.

Bowell, P. & Heap, B. S., (2005), *Drama on the Run: A Prelude to Mapping the Practice of Process Drama*, *Journal of Aesthetic Education*, 39(4), 58-69.

Bringes, K. M., (1932), *Emotional Development in early infancy*, *Child Development*, 3, pp.324-341.

Brockman, R., Ciarrochi, J., Parker, P., & Kashdan, T., (2016), *Emotion regulation strategies in daily life: mindfulness, cognitive reappraisal, and emotion suppression*, *Cognitive Behaviour Therapy*, 46 (2), 91-113.

Buunk, B.P., & Hupka, R.B., (1987), *Cross-cultural differences in the elicitation of sexual jealousy*, *Journal of Sex Research*, 23:12-22.

Campos, J.J. & Barrett, K.C., (1984), «Toward a new understanding of emotions and their development», Στο: Izard, C.E., Kagan, J. and Zajonc, R.B. (eds), *Emotion, Cognition and Behavior*, (pp.229-263), Cambridge: Cambridge University Press.

Camras, L. A., (1992), *Expressive development and basic emotions*, *Cognition and Emotion*, 6, pp. 269-283.

Camras, L.A., Holland, E.A. & Patterson, M.J., (1993), «Facial Expression», Στο: M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions*, (pp. 199-208), New York: Guilford.

Caron, R.E., Caron, A.J., & Myers, R.S., (1985), *Do infants see facial expressions in static faces?* *Child Development*, 56, pp. 1552-1560.

Caron, A.J., Caron, R.E., & Maclean, D. J., (1988), *Infant discrimination of naturalistic emotional expressions: The role of face and voice*, *Child Development*, 59, pp.604-616.

Carver, C. S., & Harmon-Jones, E., (2009), *Anger is an approach-related affect: evidence and implications*, *Psychological Bulletin*, 135, 183-204.

Cox, D. E., & Harrison, D. W., (2008), *Models of anger: Contributions from psychophysiology, neuropsychology and the cognitive behavioral perspective*, *Brain Structure and Function*, 212, 371-385.

Cropanzano, R., James, K., & Konovsky, M., (1993), *Dispositional affectivity as a predictor of work attitudes and job performance*, *Journal of Organizational Behavior*, 14, 595-606.

Denham, S. A., (1998), *Emotional development in young children*, London: The Guilford Press.

Deffenbacher, J. L., (1996), *Cognitive-behavioral approaches to anger reduction*, *Advances in cognitive-behavioral therapy*, 2, 31-62.

Deffenbacher, J. L., (2011), *Cognitive-behavioral conceptualization and treatment of anger*, *Cognitive and Behavioral Practice*, 18, 212-221.

DeGreeff, B. L., & Platt, C. A., (2016), *Green-Eyed (Step) Monsters: Parental Figures' Perceptions of Jealousy in the Stepfamily*, *Journal of Divorce & Remarriage*, 57(2), 112-132.

Diener, E., & Fujita, F., (1995), *Resources, personal strivings and subjective wellbeing: A nomothetic and idiographic approach*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 926–935.

Durkheim, E., (1895), *The Rules of Sociological Method*.

Day, C. & Norman, J., (1983), *Issues in educational drama*, The Falmer Press, London.

Dunn, J., & Kendrick, C., (1980), *The arrival of a sibling: changes in patterns of interaction between mother and first-born child*, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 21(2), 119-132.

Dunn, J., Kendrick, C., & MacNamee, R., (1981), *The reaction of first-born children to the birth of a sibling: mother's report*, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22(1), 1-18.

Ekman, Paul, and Wallace V. Friesen, (1971), "Constants across cultures in the face and emotion", *Journal of personality and social psychology* 17.2: 124.

Elfenbein, H. A., & Ambady, N., (2002), *On the universality and cultural specificity of emotion recognition: A meta-analysis*, *Psychological Bulletin*, 128, 203-235.

Elias, M. J., Zins, J. E., Graczyk, P. A., & Weissberg, R. P., (2003), *Implementation, sustainability, and scaling up of social-emotional and academic innovations in public schools*. *School Psychology Review*, 32(3), 303-319.

Ellsworth, P. C., & Scherer, K. R., (2003), "Appraisal processes in emotion", In R. Davidson, K.R. Scherer, & H.H.Goldsmith (Eds.), *Handbook of Affective Sciences* (pp. 572-595), Oxford: Oxford University Press.

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

Faupel, A., Herrick, E. & Sharp, P., (1998), *Anger management: A practical guide*.

Fernald, A., (1989), *Intonation and communicative intent in mother's speech to infants: Is the melody the message?* Child Development, 60, pp., 1497 - 1510.

Fernald, A., (1993), Approval and disapproval: Infant responsiveness to vocal affect in familiar and unfamiliar languages, Child Development, 64, pp. 657 - 674.

Fleming M., (1994), *Starting Drama Teaching*, David Fulton Publishers, London, 2003.

Fogel, A., Nwokay, E., Dedo, J.Y., Messinger, D., Dickson, K. L., Matusov, E., & Holt, S. A., (1992), *Social process theory of emotion: A dynamic systems approach*, Social Development, 2, pp. 122-142.

Folkman, S., & Moskowitz, J., (2000), *Positive affect and the other side of coping*, American Psychologist, 55, 647-654.

Forgas, J. P., (2001), *Feeling and thinking: The role of affect in social cognition*, Cambridge University Press.

Fredrickson, B., (1998), *What Good are positive emotions?* Review of General Psychology, 2(3), 300-319.

Fredrickson, B., (2001), *The role of positive emotions in Positive Psychology*, American Psychologist, 56(3), 218-226.

Fredrickson, B., (2003), *The value of positive emotions*, American Scientist, 91, 330–335.

Freud, S., (1938), *An outline of psychoanalysis*, London: Hogarth Press.

Freud, S., (1923), *Certain neurotic mechanisms in jealousy, paranoia and homosexuality*, The International Journal of Psycho-Analysis, 4, 1.

Freud, A., (1946), *The Ego and the mechanisms of defence*, International University Press.

Frijda, N. H., (1986), *The emotions*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Gardner, H., (1983), *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligencies*, New York: Basic Books.

Goleman, D., (2008), *The secret to success: New research says social-emotional learning helps students in every way*, Educational Digest, 74 (4), 8-9.

Green, S.K., (1977), *Causal attribution of emotion in kindergarten children*, *Developmental Psychology*, 13(5), pp. 533-534.

Griffiths, P., & Scarantino, A., (2009), "Emotions in the wild", In: P. Robbins, & M. Aydede (Eds.), *The Cambridge handbook of situated cognition* (pp. 437–453), Cambridge: Cambridge University Press.

Gross, J. J., (1998), *The emerging field of emotion regulation: An integrative review*. *Review of general psychology*, 2(3), 271.

Gross, J. J., (1999), Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & Emotion*, 13(5), 551-573.

Gross, J. J., (2002), *Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences*, *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.

Gross, J. J., & John, O. P., (2003), *Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being*, *Journal of personality and social psychology*, 85(2), 348.

Guerrero, L. K., Andersen, P. A., Jorgensen, P. F., Spitzberg, B. H., & Eloy, S. V., (1995), *Coping with the green eyed monster: Conceptualizing and measuring communicative responses to romantic jealousy*.

Harmon-Jones, E., (2004), *On the relationship of anterior brain activity and anger: Examining the role of attitude toward anger*, *Cognition and Emotion*, 18, 337-361.

Harter, S. & Buddin, B., (1987), *Children's understanding of the simultaneity of two emotions: A five-stage developmental acquisition sequence*, *Developmental Psychology*, 23, pp. 388-399.

Harter, S. & Whitesell, N.R., (1989), "Developmental changes in children's understanding of single, multiple and blended emotion concepts", Στο: Saami, C. and Harris, P.L. (Eds.), *Children's understanding of emotion*, (pp.81- 116), Cambridge: Cambridge University Press.

Haviland, J., & Lelwicka, M., (1987), *The induced affect response: 10- week old infants' responses to three emotional expressions*, *Developmental Psychology*, 23, pp.97-104.

Heathcote D. & Bolton G., (1995), *Drama for Learning, Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*, Heinemann, Portsmouth, NH.

Hornbrook, D., (1998), *Education and Dramatic Art*, 2nd Edition, Routledge, London and New York.

Hupka, R. B., (1984), *Jealousy: Compound emotion or label for a particular situation?. Motivation and Emotion*, 8(2), 141-155.

Isen, A., & Shalke, T. E., (1982), The effect of feeling state on evaluation of neutral, positive, and negative stimuli: When you accentuate the positive, "do you eliminate the negative? *Social Psychology Quarterly*, 45, 58-63.

Izard, C. E., (1978), *On the ontogenesis of emotions and emotion-cognition relationships in infancy, In The development of affect* (pp. 389-413), Springer US.

Izard, C.E., (1991), *The psychology of emotions*, New York: Plenum.

Izard, C. E., (1994), *Innate and universal facial expressions: Evidence from developmental and cross-cultural research*, *Psychological Bulletin*, 115, 288-299.

Janssen, S. A., Spinhoven, P., & Brosschot, J. F., (2001), *Experimentally induced anger, cardiovascular reactivity, and pain sensitivity*, *Journal of Psychosomatic Research*, 51, 479-485.

Jung, C.G., (1968), *Analytical Psychology:ist Theory and Practice*, London: Routledge and Kegan Paul LTD.

Kendrick, C., & Dunn, J., (1982), *Protest of pleasure? The response of first-born children to interactions between their mothers and infant siblings*, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 23(2), 117-129.

Kopp, C. B., (1989), *Regulation of distress and negative emotions: A developmental view*, *Developmental psychology*, 25(3), 343.

Krech, D., Krutcheffeld, R., Ballachey, E., (1962), *Individual in Society*, McGraw-Hill: New York.

Kristjansson, K., (2003), *On the very idea of "Negative Emotions"*, *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 33(4), 351-364.

Kubzansky, L. D., & Kawachi, I., (2000), *"Going to the heart of the matter: Negative emotions and coronary heart disease"*, *Psychosomatic Research*, 48, 323-337.

Lazarus, R.S., (1993), *From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks*, *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21.

Lazarus, R.S., & Lazarus, B.N., (1994), *Passion and reason: Making sense of our emotions*, New York: Oxford University Press.

Lavallee, K. L., & Parker, J. G., (2009), *The role of inflexible friendship beliefs, rumination, and low self-worth in early adolescents' friendship jealousy and adjustment*, *Journal of abnormal child psychology*, 37(6), 873-885.

Lersch, Ph., (1948), *Der Aufbau des Charakters*, Leibzig.

Lewis, M., (1992), *The self in self-conscious emotions, Commentary on Spiker et., al. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57 (Serial No. 226), 85- 95.

Lewis, M., (1995), *Cognition - emotion feedback and the self-organization of developmental paths*, *Human Development*, 38, 71-102.

Lewis, C. & Lamb, M. E., (2003), *Fathers' influences on children's development: The evidence from two-parent families*, *European Journal of Psychology of Education*, 18, 211-228.

Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E., (2005), *The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success?* *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855.

Malatesta, C.Z, Culver, C., Tesman, J.R., & Shepard, B., (1989), *The development of emotion expression during the first two years of life*, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 54, (1-2, Serial No.219), pp.1-103.

- Marazziti, D., Di Nasso, E., Masala, I., Baroni, S., Abelli, M., Mengali, F. & Rucci, P., (2003), *Normal and obsessional jealousy: a study of a population of young adults*, *European Psychiatry*, 18(3), 106-111.
- Masciuch, S., & Kienapple, K., (1993), *The emergence of jealousy in children 4 months to 7 years of age*. *Journal of Social and Personal Relationships*, 10(3), 421-435.
- Mathes, E.W., (1991), *A cognitive theory of jealousy*, In P. Salovey (Ed.), *The psychology of jealousy and envy* (pp. 52-78). New York: Guilford.
- Mauss, I. B., Cook, C. L., Cheng, J. Y. & Gross, J. J., (2007), *Individual differences in cognitive reappraisal: Experiential and physiological responses to an anger provocation*, *International Journal of Psychophysiology*, 66, 116–124.
- Miceli, M., & Castelfranchi, C., (2007), *The envious mind*, *Cognition and emotion*, 21(3), 449-479.
- Neelands & Goode, T., (2000), *Structuring Drama Work, A handbook of available forms in theatre and drama*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Neelands, J., (2002), *Beginning Drama* 11-14, David Fulton Publishers, London.
- O'Neill, C., (1995), *A framework for process drama*, Heinemann, Portsmouth NH.
- O' Toole, J., (1992), *The process of Drama, Negotiating Art and Meaning*, Routledge, London.
- Odom, R. D. & Lemond, L. C., (1972), *Developmental differences in the perception and production of facial expressions*, *Developmental Psychology*, 43, pp. 359-369.
- Oster, H., Hegley, D., & Nagel, L., (1992), *Adult judgments and fine-grained analysis of infant facial expressions: testing the validity of a priori coding formulas*, *Developmental Psychology*, 28, pp. 1115-1131.
- Patton, M.Q., (1990), *Qualitative Evaluation and Research Methods*, London: Sage.
- Parker, J. G., Low, C. M., Walker, A. R., & Gamm, B. K., (2005), *Friendship jealousy in young adolescents: individual differences and links to sex, self-esteem, aggression, and social adjustment*, *Developmental psychology*, 41(1), 235.

Parrott, W. G. (1991), *Experiences of envy and jealousy*, *The psychology of jealousy and envy*, 3-30.

Parrott, W. G., & Smith, R. H., (1993), *Distinguishing the experiences of envy and jealousy*, *Journal of personality and social psychology*, 64(6), 906.

Parrot, W. G., (2001), *Emotions in Social Psychology*, Hove: Taylor & Francis.

Paul, L., Foss, M. A., & Galloway, J., (1993), *Sexual jealousy in young women and men: Aggressive responsiveness to partner and rival*, *Aggressive behavior*, 19(6), 401-420.

Piaget, J., (1932), *The moral development of the child*, Kegan Paul, London.

Piaget, J., (1962b), *The relation of affectivity to Intelligence in the Mental Development of the child*, *The Bulletin of the Menninger Clinic*, 26, pp. 129-137.

Piaget, J. & Inhelder, B., (1969), *The Psychology of the child*, New York:Basic Books.

Plutchik, R., (1980), *Emotion: Theory, research, and experience: Vol. 1. Theories of emotion, 1*, New York: Academic.

Ramirez, J. M., & Andreu, J. M., (2006), *Aggression, and some related psychological constructs (anger, hostility, and impulsivity)-Some comments from a research project*, *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 30, 276-291.

Rapaport, D., (1961), *Emotions and memory*, New York: Science Editions, (Original work published 1942).

Rauer, A. J., & Volling, B. L., (2007), *Differential parenting and sibling jealousy: Developmental correlates of young adults' romantic relationships*, *Personal Relationships*, 14(4), 495-511.

Rohracher, H., (1971), *Einführung in die Psychologie*, Wien: Urban.

Roth, M. A., & Parker, J. G., (2001), *Affective and behavioral responses to friends who neglect their friends for dating partners: Influences of gender, jealousy and perspective*, *Journal of Adolescence*, 24(3), 281-296.

Sackett, G. P., (1966), *Monkeys reared in isolation with pictures as visual input: Evidence for an innate releasing mechanism*, *Science*, 154(3755), 1468-1473.

Salovey, P., & Rodin, J., (1984), *Some antecedents and consequences of social-comparison jealousy*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(4), 780.

Salovey, P., Mayer, J., (1990), *Emotional Intelligence*, (τελευταία ανάκτηση από http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf, στις 6/01/2017).

Savitsky, J.C. & Izard, C.E., (1970), *Developmental changes in the use of emotion cues in a concept formation task*, *Developmental Psychology*, 3(3), pp. 350-357.

Scherer, K. R., (2000), *Emotion*, In M. Hewstone, & W. Stroebe (Eds.), *Introduction to Social Psychology: A European perspective* (3rd. ed., pp. 151-191), Oxford: Blackwell.

Selman, R. L., (1980), *The growth of interpersonal understanding* (p. 24). New York: Academic Press.

Shackelford, T.K., LeBlanc, G.J., & Drass, E., (2000), *Emotional Reactions to infidelity. Cognition and Emotion*, 14(5), 643-659.

Siemer, M., Mauss, L., & Gross, J. J., (2007), *Same situation-different emotions: How appraisals shape our emotions*, *Emotion*, 7, 592-600.

Slade, P., (1958), *An introduction to child drama*, University of London Press LTD.

Smiley, P. & Huttenlocher, J., (1989), “Young children’s acquisition of emotion concepts”, Στο: Saami,C. & Harris,P.L. (Eds.) *Children’s understanding of emotion*, (pp.27-49), Cambridge: Cambridge University Press.

Smith, M., & Walden, T., (1998), *Developmental trends in emotion understanding among a diverse sample of African-American preschool children*, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19, 177-197.

Smith, C. A., & Kirby, L. D., (2009), *Putting appraisal in context: Toward a relational model of appraisal and emotion*, *Cognition and Emotion*, 23, 1352-1372.

Solomon, R., & Stone, L. (2002), *On “positive” and “negative” emotions*, *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 32(4), 417-435.

Somers, J., (1994), *Drama in the Curriculum*, London: Cassell.

Sroufe, A.L., (1978), “The ontogenesis of emotion”, Στο: J. Osofsky (Ed.), *Handbook of infancy* (pp.462-516), New York: Wiley.

Sukhodolsky, D. G., Golub, A., Stone, E. C., & Orban, L., (2006), *Dismantling anger control training for children: A randomized pilot study of social problem-solving versus social skills training components*, *Behavior Therapy*, 36(1), 15-23.

Trevarthen, C., (1984), “Emotions in infancy”, In K. R. Scherer & P. Ekman (Eds.), *Approaches to emotions* (pp. 129–157). London: Erlbaum.

Trevarthen, C., & Aitken, K. J., (2001), *Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications*, *Journal of child psychology and psychiatry*, 42(1), 3-48.

Tugade, M. M., & Fredrickson, L. B., (2001), “Positive Emotions and Emotional Intelligence”, In Feldman Barrett, L. & Salovey, P., (2001), *The Wisdom of Feelings: Processes Underlying Emotional Intelligence*, New York: Guilford.

Ulich, D. & Mayring, P., (1992), *Psychologie den Emotionen*, Stuttgart: Kohlhammer.

Valizadeh, S., Davaji, R. B. O., & Nikamal, M., (2010), *The effectiveness of anger management skills training on reduction of aggression in adolescents*, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1195-1199.

Volling, B. L., McElwain, N. L., & Miller, A. L., (2002), *Emotion regulation in context: The jealousy complex between young siblings and its relations with child and family characteristics*, *Child development*, 73(2), 581-600.

Wagner, B. J. & Heathcote D., (1976), *Drama as a learning medium*, National Education Association, Washington, D.C.

Watson, J. B., (1928), *Psychological care of infant and child*, New York, NY, US: W W Norton & Co.

Watson, D., & Clark, L. A., (1984), *Negative affectivity: The disposition to experience negative emotional states*, *Psychological Bulletin*, 96, 465–490.

Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A., (1988), *Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.

Watson, D., & Clark, L., (1992), *Affects separable and inseparable: On the hierarchical arrangement of the negative affect*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 489–505.

White, G. L., & Mullen, P. E., (1989), *Jealousy: Theory, research, and clinical strategies*, Guilford Press.

Προγράμματα Σπουδών

Δ.Ε.Π.Π.Σ., Α.Π.Σ. [φεκ 303/τ. β'/13-03-2003]. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Θέατρο (2011). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου (2016). Εφημερίδα της Κυβέρνησης, αρ. φύλλου 1324 (11 Μαΐου 2016). Ανακτήθηκε από <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/document-19.pdf> στις 02/02/2017.

Λεξικά

Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη, 1998.

Γιαννακόπουλος, Π. Ε., *Λεξικό ρημάτων της αρχαίας ελληνικής γλώσσας*, Αθήνα: Πελεκάνος.

Μπαμπινιώτης, Γ., (2012), *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Δορμπαράκης, Παναγιώτης Χ., (1998), *Επίτομον λεξικόν της αρχαίας ελληνικής γλώσσας: Ετυμολογικόν, ερμηνευτικόν* / Π. Χ. Δορμπαράκη. - 8η έκδ. - Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.

8. Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο για τον θυμό (Πριν)

Είναι Χριστούγεννα και οι γονείς σου σου έχουν αγοράσει το παιχνίδι που τόσο καιρό περιμένες και ήθελες πάρα πολύ. Από τη στιγμή που το πήρες είσαι πάρα πολύ χαρούμενος/η και παίζεις με αυτό όλη την ώρα. Την επόμενη μέρα έρχονται στο σπίτι σου δύο καλοί σου φίλοι/ες για να παίξετε. Εσύ επειδή δεν θέλεις να πάθει κάτι το παιχνίδι σου το κρύβεις και δεν το δείχνεις στους/στις φίλους/ες σου. Για πολύ λίγο πρέπει να βγεις από το δωμάτιο σου. Όταν γυρίζεις πίσω στο δωμάτιο βρίσκεις τον/την φίλο/η σου να κρατάει το παιχνίδι σου. Επειδή ο/η φίλος/η σου τρόμαξε όταν σε είδε του/της πέφτει το παιχνίδι από τα χέρια και εκείνο γίνεται χίλια κομμάτια.

Ερώτηση 1η

Νιώθεις θυμό; Από το 1 έως το 5 ποια είναι η ένταση του θυμού που νιώθεις;

Ερώτηση 2η

Πώς θα αντιδράσεις;

α) θα φωνάξεις, θα βρίσεις, θα ξεσπάσεις τον θυμό σου σε όποιον/α βρεις μπροστά σου;

β) νιώθεις θυμωμένος/η αλλά δεν το δείχνεις, κρατάς τον θυμό μέσα σου;

γ) προσπαθείς να είσαι υπομονετικός/ή, διατηρείς την ψυχραιμία σου και μια ευπρεπή συμπεριφορά;

Ερώτηση 3η

Θα ζητούσες συγνώμη από τον/την φίλο/η σου ή νομίζεις ότι αυτός/ή φταίει για όλα;

Ερώτηση 4η

Μετάνιωσες για συμπεριφορά σου;

Ερώτηση 5η

Νομίζεις ότι άξιζε να συμπεριφερθείς με αυτό τον τρόπο; Αν είχες τη δυνατότητα θα ήθελες να είχες συμπεριφερθεί διαφορετικά;

Ερώτηση 6^η

Έχεις θυμώσει ποτέ τόσο πολύ στη ζωή σου, που να μην ξέρεις πώς να το ελέγξεις;

Ερωτηματολόγιο για τον θυμό (Μετά)

Αφού εφαρμοστεί το σχέδιο μαθήματος με τον εγωιστή γίγαντα, κάνουμε τις παρακάτω ερωτήσεις στα παιδιά.

Ερώτηση 1η

Ο γίγαντας ένιωσε θυμό; Από το 1 έως το 5 ποια είναι η ένταση του θυμού του γίγαντα;

Ερώτηση 2η

Πώς αντέδρασε ο γίγαντας;

α) φώναξε, έβρισε, ξέσπασε τον θυμό του σε όποιον βρήκε μπροστά του;

β) ένιωσε θυμωμένος αλλά δεν το έδειξε, κράτησε τον θυμό μέσα του.

γ) προσπάθησε να είναι υπομονετικός, διατήρησε την ψυχραιμία του και μια ευπρεπή συμπεριφορά.

Ερώτηση 3η

Ζήτησε συγνώμη από τα παιδιά στην αρχή ή νόμιζε ότι τα παιδιά φταίνε για όλα;

Ερώτηση 4η

Μετάνιωσε στο τέλος για τη συμπεριφορά του;

Ερώτηση 5η

Νομίζεις άξιζε να συμπεριφερθεί με αυτό τον τρόπο; Αν είχε τη δυνατότητα, πιστεύεις ότι θα ήθελε να είχε συμπεριφερθεί διαφορετικά;

Ερώτηση 6^η

Ποιος πιστεύεις τώρα ότι είναι η κατάλληλος τρόπος να εκφράσει κανείς τον θυμό του;

Ερωτηματολόγιο για τη ζήλεια (Πριν)

Κάποια στιγμή στη Γ' τάξη του Δημοτικού έρχεται ένας/μία καινούριος/α συμμαθητής/τρια. Είναι αρκετά όμορφος/η, πολύ καλός/ή στα μαθήματα και ιδιαίτερα κοινωνικός/ή με όλους/ες. Ο/η καλύτερος/η φίλος/η στο σχολείο δείχνει ιδιαίτερη συμπάθεια στον/στην καινούριο/α συμμαθητή/τρια με αποτέλεσμα να περνάει την περισσότερη ώρα στα διαλείμματα μαζί του/της και εσένα να μη σου δίνει πολύ σημασία. Νιώθεις ότι ο/η καινούριος/α μαθητής/τρια σου "κλέβει" τον/την φίλο/η σου.

Ερώτηση 1η

Νιώθεις ζήλεια για τον/την καινούριο/α συμμαθητή/τρια; Από το 1 έως το 5 ποια είναι η ένταση της ζήλειας που νιώθεις;

Ερώτηση 2η

Ποια θα είναι η αντίδρασή σου;

Ερώτηση 3η

Τι είναι αυτό που νομίζεις ότι δεν έχεις (εσωτερικά ή εξωτερικά) που το έχει ο/η καινούριος/α μαθητής/τρια και πιστεύεις ότι πρέπει να το έχεις; Αυτός θεωρείς ότι είναι ο λόγος που ο/η φίλος/η σου κάνει πιο πολύ παρέα με τον/την καινούριο/α μαθητή/τρια;

Ερώτηση 4^η

Τι θα κερδίσεις αν έχεις την αποκλειστική προσοχή του/της φίλου/ης σου; Τι θα χάσεις αν δεν την έχεις;

Ερώτηση 5η

Ο τρόπος που αντέδρασες θεωρείς ότι ήταν σωστός; Γιατί;

Ερώτηση 6^η

Πότε ήταν η τελευταία φορά που ένιωσες ζήλεια και πώς αντέδρασες;

Ερωτηματολόγιο για τη ζήλεια (Μετά)

Αφού εφαρμοστεί το σχέδιο μαθήματος με το λυκάκι που ζηλεύει, κάνουμε τις παρακάτω ερωτήσεις στα παιδιά.

Ερώτηση 1η

Το λυκάκι ένιωσε ζήλεια για το αδερφάκι του που γεννήθηκε; Από το 1 έως το 5 ποια είναι η ένταση της ζήλειας που ένιωσε;

Ερώτηση 2η

Ποια ήταν η αντίδρασή του;

Ερώτηση 3η

Τι είναι αυτό που νόμιζε ότι δεν είχε το λυκάκι (εσωτερικά ή εξωτερικά) που το είχε το νεογέννητο αδερφάκι του; Αυτός είναι ο λόγος που ζηλεύει το αδερφάκι του;

Ερώτηση 4^η

Τι θα κέρδιζε το λυκάκι αν είχε την αποκλειστική προσοχή των γονιών του; Τι θα έχανε αν δεν την είχε;

Ερώτηση 5η

Ο τρόπος που αντέδρασε θεωρείς ότι ήταν σωστός; Γιατί;

Ερώτηση 6^η

Τι πιστεύεις ότι είναι καλό να κάνει κάποιος/α αν ποτέ νιώσει το συναίσθημα της ζήλειας;