

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**«Το Προσωπείο ως μέσο έκφρασης των
συναισθημάτων της χαράς και της λύπης
στα παιδιά προσχολικής ηλικίας»**

**Επιβλέπουσες Καθηγήτριες:
Άλκηστις Κοντογιάννη
Φάνυ Μπονώτη**

Φοιτήτρια: Τσιακάλου Μυρτώ

Βόλος, 2005



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 4302/1
Ημερ. Εισ.: 09-03-2005
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΠΕ
2005
ΤΣΙ

*Στην Άλκηστη,
που μου έμαθε να βλέπω πίσω από τα προσώπεία.*

Ευχαριστίες

*Ευχαριστώ θερμά τις καθηγήτριές μου Άλκηστις Κοντογιάννη και Φάνη Μπονώτη,
τους γονείς μου και τη μικρή μας Σάντρα,
το Δημήτρη Ανδρουτσόπουλο που περπάτησε μαζί μου τον «αγαπημένο προορισμό»,
την παντοτινή φύλακα άγγελό μου Μαρία Μαρκαντωνάτου για όλα όσα μου έχει
προσφέρει απλόχερα όλα αυτά τα χρόνια, τόσο η ίδια όσο και η οικογένειά της.
Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω ιδιαίτερα ένα πρόσωπο που έδωσε στη ζωή μου το δικό
του φως και μου έμαθε να εκτιμώ την αξία των λέξεων:
Τον Παναγιώτη Ζήκο.*

Περιεγόμενα

Πρόλογος σελ.7

A' ΜΕΡΟΣ

Το Προσωπείο

- I) Ορισμός και Ιστορία του Προσωπείου σελ.12
- II) Το Προσωπείο στην Αρχαία Ελλάδα σελ.14
- III) Το Προσωπείο στη σύγχρονη εποχή σελ.16
- IV) Πλεονεκτήματα χρήσης του προσωπείου στο Νηπιαγωγείο σελ.17

Δραματική Τέχνη

- I) Ιστορική Αναδρομή του Δράματος σελ.18
- II) Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση σελ.19
- III) Η θεραπευτική διάσταση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και η Δραματοθεραπεία σελ.22

Τα Συναισθήματα

- I) Θεωρητικές Προσεγγίσεις γύρω από τα συναισθήματα σελ.24
- II) Τα συναισθήματα της χαράς και της λύπης σελ.30
- III) Το συναίσθημα της χαράς σελ.31
- IV) Το συναίσθημα της λύπης σελ.34
- V) Τα συναισθήματα στην προσχολική ηλικία σελ.38

Β' ΜΕΡΟΣ

I) Ερευνητικά ερωτήματα	σελ.42
II) Μεθοδολογία	σελ.43
III) Διαδικασία Προετοιμασίας της έρευνας	σελ.43
IV) Η παιδαγωγική μας στάση	σελ.45
V) Πρόγραμμα εργαστηρίων ερευνητικού προγράμματος	σελ.46
VI) Κριτήρια για τη συγκρότηση του προγράμματος	σελ.46
VII) Επίσκεψη στο νηπιαγωγείο	σελ.47
VIII) 1 ^η Ημέρα	σελ.49
IX) Απόδοση- Εφαρμογή	σελ.50
X) Αποτελέσματα συνεντεύξεων χωρίς τη χρήση προσωπίου	σελ.51
XI) 2 ^η Ημέρα	σελ.53
XII) Απόδοση- Εφαρμογή	σελ.54
XIII) Αποτελέσματα συνεντεύξεων με τη χρήση προσωπίου	σελ.55
XIV) Συμπεράσματα	σελ.58

Γ' ΜΕΡΟΣ

Γενική Βιβλιογραφία	σελ.64
---------------------	--------

Πρόλογος

Τα τελευταία χρόνια έγιναν σημαντικές μελέτες πάνω στα συναισθήματα και το ρόλο τους στη ζωή των παιδιών. Οι έρευνες αυτές έδειξαν πως τα νήπια επηρεάζονται από τα συναισθήματα τους, στον τρόπο που βλέπουν την πραγματικότητα και δομούν τον χαρακτήρα τους. Στην ευαίσθητη αυτή ηλικία, δεν παίζει ρόλο μόνο η ποιότητα των συναισθημάτων, αλλά και η δυνατότητα-ικανότητα έκφρασής τους. Τα νήπια βιώνουν ποικίλα συναισθήματα, η μελέτη των οποίων παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον, εμείς ωστόσο, αποφασίσαμε να ασχοληθούμε και να προσεγγίσουμε δύο από αυτά: τη χαρά και τη λύπη. Μέσα από αυτήν την έρευνα ήρθαμε κοντά στα νήπια και τα συναισθήματά τους και επιχειρήσαμε να τα βοηθήσουμε να τα εκφράσουν χρησιμοποιώντας ένα πρωτότυπο και διαφορετικό μέσο: το προσωπείο.

Το προσωπείο εμφανίζεται αιώνες τώρα σε πρωτόγονες ακόμα κοινωνίες, όπου οι άνθρωποι άλειφαν τα πρόσωπά τους με υλικά που έβρισκαν στη φύση, επιχειρώντας έτσι να κατασκευάσουν ένα άλλο πρόσωπο πάνω στο δικό τους. Στην αρχαία Ελλάδα, γνωρίζουμε πως οι άνθρωποι άλειφαν τα πρόσωπά τους με μούστο κι έπαιρναν μέρος μεταμφιεσμένοι σε τελετουργικά δρώμενα. Γενικότερα, ερευνώντας ιστορικά το προσωπείο, διαπιστώνει κανείς την παρουσία του σε πολλούς και διαφορετικούς λαούς ανά τον κόσμο και τη χρήση του σε τελετουργικά δρώμενα συνδεδεμένα με γιορτές, θρησκευτικές ικεσίες, λατρευτικές δοξασίες. Με το πέρασμα του χρόνου, το προσωπείο αποκτά μεγαλύτερη συχνότητα στη χρήση του, ειδικά στο χώρο του θεάτρου. Στο αρχαίο θέατρο βλέπουμε τα πρώτα προσωπεία, κατασκευασμένα από απλά υλικά και χρώματα της φύσης, μέχρι το σύγχρονο θέατρο, όπου οι ηθοποιοί χρησιμοποιούν το προσωπείο για να ενσαρκώσουν ένα ρόλο και να μουν μέσω αυτού σε ένα άλλο «είναι».

Μέσω του προσωπιού, το άτομο καταφέρνει να μπει σε ένα άλλο «πρόσωπο». Το άτομο που φορά το προσωπείο κρύβει το δικό του πρόσωπο και υιοθετεί ένα άλλο, μέσω του οποίου καταφέρνει να μπει σε ένα άλλο σώμα. Κρυμμένο πίσω από το προσωπείο, το άτομο είναι σε θέση να καλύψει εκφράσεις που προδίδουν τα συναισθήματά του, όπως ο φόβος, η ντροπή, η αμηχανία και να εκφραστεί ελεύθερα. Το προσωπείο δε σβήνει τα ίχνη της προσωπικότητας του ατόμου, αλλά το βοηθά να εκφράσει τα στοιχεία εκείνα που με το αληθινό του πρόσωπο μπορεί και να δίσταζε να εκφράσει. Θα χαρακτηρίζαμε το προσωπείο ως μέσο έκφρασης των πιο μύχιων και βαθιά κρυμμένων σκέψεων του ατόμου. Φορώντας το προσωπείο, το άτομο είναι σε θέση να βλέπει και να παρατηρεί τον κόσμο γύρω του, χωρίς όμως να είναι σε θέση να γίνει

αντιληπτό το δικό του πρόσωπο από τους άλλους. Αυτό το στοιχείο είναι που κάνει τη μάσκα «συνεργό» στην έκφραση του εσωτερικού εαυτού ή ενός άλλου εαυτού, αν πρόκειται για θέατρο.

Η χρήση του προσωπίου στις μέρες μας έχει δοκιμαστεί σε συγκεκριμένους επιστημονικούς κλάδους, όπως η ψυχολογία. Κλινικές μελέτες σε κέντρα απεξάρτησης τοξικομανών (18 Άνω FORUMS PAGES), σε ψυχιατρεία, σε σωφρονιστικά καταστήματα, σε ομαδικές ψυχοθεραπείες, έδειξαν ότι η χρήση του προσωπίου βοηθά τα άτομα να εξωτερικεύσουν τα βαθύτερα συναισθήματά τους και κατ' επέκταση να επαναπροσδιορίσουν στοιχεία της προσωπικότητάς τους και του τρόπου που βίωναν την πραγματικότητα. Οι μελέτες αυτές έδειξαν, πως το προσωπίο μπορεί να βοηθήσει το άτομο να εκφράσει συναισθήματα - ακόμα και βιώματα- εκ των έσω, που υπό άλλες συνθήκες θα ήταν δύσκολο να εξωτερικευτούν. Θα λέγαμε πως μέσω του προσωπίου, το άτομο δύναται να οδηγηθεί στην κάθαρση, μέσω της έκφρασης βαθιά κρυμμένων συναισθημάτων που υπάρχουν μέσα του.

Το προσωπίο χρησιμοποιείται επίσης στη Δραματοθεραπεία, προκειμένου να εξωτερικευτούν βιώματα και κατ' επέκταση συναισθήματα που βίωσε το άτομο. Μέσω αυτού του τρόπου, επιχειρείται να απαλλαγεί το άτομο από αυτά ή να τα επεξεργαστεί καλύτερα δραματοποιώντας τα φορώντας το προσωπίο, γεγονός που από μία μεριά επιτρέπει στο άτομο να μην «εκτίθεται» άμεσα στα γεγονότα και από την άλλη να κρατά μία υποκειμενική ματιά απέναντι σε εκείνα που βίωσε στο παρελθόν «παθητικά».

Το προσωπίο επιτρέπει στο άτομο να πάρει τη θέση ενός άλλου «εαυτού», αξιοποιώντας τα «υπάρχοντα» του δικού του εαυτού. Παρομοιάζοντάς το με τη θεωρία του Φρόυντ για το «Εγώ», θα λέγαμε πως μέσω του προσωπίου το άτομο μπορεί να εκφράσει το «Εγώ» του πιο ελεύθερα, ακόμα και τις πιο βαθιές του σκέψεις και ιδέες. Ανασύροντας τα συναισθήματα εκείνα που το άτομο κρατά μέσα του και χρησιμοποιώντας το προσωπίο είναι πιο εύκολο να τα φανερώσει στους άλλους, αλλά κυρίως στον ίδιο του τον εαυτό.

Η Εκπαίδευση, σύμφωνα με τις επικρατούσες παιδαγωγικές θεωρίες, δε ρίχνει το βάρος μόνο στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, αλλά και στη κοινωνικοσυναισθηματική, η οποία υποστηρίζει τη γνωστική.

Η κοινωνικοσυναισθηματική εκπαίδευση δίνει προτεραιότητα στο αυτοσυναίσθημα του παιδιού, στις σχέσεις και συνεργασίες που συνάπτει με τους άλλους. Αυτό σημαίνει, πως τα συναισθήματα και οι εμπειρίες του παιδιού παίζουν πρωταρχικό ρόλο στην κατάκτηση της μάθησης καθώς επίσης η ατμόσφαιρα που δημιουργείται στην τάξη, η οποία συντελεί σε όλα τα παραπάνω και η βιωματική εργασία νέων προγραμμάτων.

Για το λόγο αυτό, θεωρήσαμε πως το προσωπίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο Νηπιαγωγείο προκειμένου να βοηθήσει τα παιδιά να προσεγγίσουν τα συναισθήματά τους και να τα εκφράσουν χωρίς ανασφάλεια, ντροπή ή δισταγμό.

Με αφετηρία την υπόθεση πως τα συναισθήματα της χαράς και της λύπης μπορούν να εκφραστούν μέσω του προσωπίου, ξεκινήσαμε την έρευνα αυτή σε συνεργασία με δεκαέξι (16) παιδιά προσχολικής ηλικίας. Κατά τις επισκέψεις μας στο Νηπιαγωγείο επιχειρήσαμε να προσεγγίσουμε τα συναισθήματα των νηπίων αρχικά μέσω ατομικών συνεντεύξεων και εν συνεχεία επαναλαμβάνοντας τις ατομικές συνεντεύξεις χρησιμοποιώντας δύο (2) προσωπία, ένα χαρούμενο και ένα λυπημένο.

Ειδικότερα, η πρώτη επίσκεψή μας στο νηπιαγωγείο αφιερώθηκε στις ατομικές συνεντεύξεις των δεκαέξι (16) νηπίων, που ως στόχο τους είχαν να μιλήσουν τα παιδιά για τα συναισθήματά τους. Η ατομική συνέντευξη είχε διάρκεια δεκαπέντε (15) λεπτών. Στο χρόνο αυτό κάθε παιδί μίλησε ελεύθερα για τα προσωπικά του συναισθήματα χαράς και λύπης. Η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων οδήγησε στα πρώτα αποτελέσματα, τα οποία εν συνεχεία ομαδοποιήθηκαν.

Στη συνέχεια, προχωρήσαμε στο κύριο μέρος της έρευνας, μέσω του οποίου επιχειρήσαμε να ερευνήσουμε την αρχική μας υπόθεση: τη χρήση, δηλαδή, του προσωπίου ως μέσο έκφρασης των συναισθημάτων της χαράς και της λύπης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Κατασκευάσαμε δύο (2) προσωπία, ένα (1) χαρούμενο και ένα (1) λυπημένο. Επισκεφτήκαμε και πάλι το νηπιαγωγείο και επαναλάβαμε τις συνομιλίες της προηγούμενης ημέρας, χρησιμοποιώντας αυτή τη φορά τα δύο προσωπία που είχαμε κατασκευάσει. Κάθε παιδί φόρεσε τα δύο (2) προσωπία ξεχωριστά και μίλησε αντίστοιχα για τα συναισθήματά του.

Το υλικό των συνεντεύξεων με τη χρήση προσωπίων βιντεοσκοπήθηκε και εν συνεχεία επεξεργάστηκε με στόχο να παρατηρηθούν τα συναισθήματα που εξέφρασαν τα παιδιά. Τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από τα βιντεοσκοπημένα δρώμενα με τη χρήση προσωπίων, ομαδοποιήθηκαν και παρατηρήθηκαν ξεχωριστά, αλλά και σε σύγκριση με εκείνα που είχαν προκύψει από τις ατομικές συνεντεύξεις χωρίς τη χρήση των προσωπίων.

Τα τελικά αποτελέσματα που πήραμε από την εργασία μας στο νηπιαγωγείο αναλύθηκαν σε σχέση με το θεωρητικό μέρος της έρευνας μας, που αφορά τις επιστημονικές προσεγγίσεις και μελέτες στο χώρο της Ψυχολογίας, της Παιδαγωγικής και της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση.

Η αρχική μας υπόθεση για τη χρήση του προσωπίου ως μέσο έκφρασης των συναισθημάτων της χαράς και της λύπης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας επιβεβαιώθηκε. Βάση των αποτελεσμάτων που

έδειξε η έρευνά μας στο νηπιαγωγείο, το προσωπείο αποτελεί ένα μέσο με το οποίο τα νήπια μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Επιπλέον, αποδείχθηκε ότι το προσωπείο λειτουργεί όχι μόνο ως μέσο έκφρασης των συναισθημάτων χαράς και λύπης των παιδιών, αλλά και ως μέσο ψυχαγωγικής τους. Η χρήση του προσωπείου, επομένως, αποτελεί έναν πρωτοποριακό τρόπο, ο οποίος υποβοηθάει τα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους.

Η έρευνα που πραγματοποιήσαμε αποτέλεσε μία προσπάθεια να βοηθήσουμε τα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους χρησιμοποιώντας ένα διαφορετικό και πρωτοποριακό μέσο έκφρασης, το προσωπείο. Στη διαδρομή αυτής της έρευνας, συνειδητοποιήσαμε μαζί με τα παιδιά την πολύτιμη αξία των συναισθημάτων για τον άνθρωπο. Συναισθήματα χαράς και συναισθήματα λύπης συνδέονται, αλληλοσυμπληρώνονται και δίνουν ανάλογο χρώμα στη ζωή μας, πόσο μάλλον στη ζωή των παιδιών.

ΑΝΤΙΕΡΟΣ

Α' ΜΕΡΟΣ

Το προσωπείο

Ορισμός και Ιστορία του Προσωπείου

Τα προσωπεία έχουν δημιουργηθεί και χρησιμοποιηθεί σε πολλούς πολιτισμούς του κόσμου ανά τους αιώνες. Έχουν χρησιμοποιηθεί στην τέχνη και τη θρησκεία από την εποχή της πέτρας. Στις πρωτόγονες κοινωνίες, η μορφή τους επηρεάστηκε από τη φύση και την παράδοση, ενώ θεωρούνταν φορείς υπερφυσικής δύναμης.

Ακόμη και σήμερα σώζονται θεατρικά προσωπεία (Ελλάδα, Ευρώπη, Άπω Ανατολή), τελετουργικά προσωπεία (Αφρική, Ωκεανία, Θιβέτ, Καναδάς, Ινδία, Ινδονησία) και νεκρικά προσωπεία. Ιδιαίτερα ξεχωριστά είναι τα προσωπεία της κεντρικής Αφρικής, τα προσωπεία χρυσού και τυρκουάζ-μωσαϊκών των Αιζέκων πολεμιστών και των ιερέων, τα ξύλινα προσωπεία των εγγενών Αμερικανών της Βορείου Αμερικής, των οποίων οι καλυμμένοι χορευτές θεωρούνταν ότι με το φόρεμα του προσωπείου απέκρουαν τα κακά πνεύματα.

Πίσω από τις μάσκες, οι άνθρωποι γίνονταν «άλλοι». «Αντιπροσώπευαν ζώα θεότητες, χαρακτήρες. Είχαν δύναμη μαγική, ενώ τα διάφορα χαρακτηριστικά κάθε μάσκας όπως, για παράδειγμα, το χρώμα, το σχήμα, το μέγεθος είχαν ξεχωριστή σημασία για κάθε πολιτισμό.» (Κουλούρη, 2004). Στην Ευρώπη στο χώρο της τέχνης, η χρήση του προσωπείου συντηρήθηκε στο ρωμαϊκό θέατρο, πέρασε στο πρόωρο ιταλικό θέατρο, και αποτέλεσε ένα σημαντικό εργαλείο του *Commedia dell' arte*.

Το προσωπείο χρησιμοποιήθηκε για να εκφράσει σε ορισμένους πολιτισμούς μεταφυσικές αντιλήψεις. Ανθρωπόμορφα προσωπεία χρησιμοποιούνταν συχνά σε τελετές που συνδέονταν με τα πνεύματα αναχώρησης και θανάτου. Τα επικήδεια προσωπεία χρησιμοποιούνταν συχνά για να καλύψουν το πρόσωπο του αποθανόντος. Σκοπός τους ήταν να αποτυπώσουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των αποθανόντων, να τους τιμήσουν και να καθιερώσουν μια σχέση ανάμεσα στο προσωπείο και τον κόσμο των πνευμάτων. Μερικές φορές χρησιμοποιούνταν για να αναγκάσουν το πνεύμα του νεκρού να αναχωρήσει για τον κόσμο των πνευμάτων. Η χρήση του προσωπείου στόχευε επίσης στο να προστατεύσει εκείνους που πέθαναν, με το να εκφοβίσει και να απομακρύνει τα κακόβουλα πνεύματα. (<http://www.rodosport.gr/enlefko/apokriatikes.ores.venetia.htm>)

Η κατασκευή προσωπείων θανάτου (αντιγραφή του προσώπου ενός νεκρού) είναι μια αρχαία πρακτική. Τα προσωπεία θανάτου συνδέθηκαν με την επιστροφή του πνεύματος στο σώμα και χρησιμοποιήθηκαν στην

αρχαία Αίγυπτο, την Ασία, και τον πολιτισμό των Incas. Ορισμένα έχουν σωθεί μέχρι σήμερα ως πορτρέτα των νεκρών. Ρωμαϊκά προσωπεία θανάτου κατασκευάστηκαν από κερί, ενώ τα αιγυπτιακά προσωπεία θανάτου από λεπτό χρυσό σε σχήμα πιάτου. Τα προσωπεία που προορίζονταν για εξέχουσες προσωπικότητες της εποχής, κατασκευάζονταν από ασήμι και χρυσό. Χρυσά προσωπεία τοποθετήθηκαν στα πρόσωπα των νεκρών βασιλιάδων της Καμπότζης και του Σιάμ. Οι μούμιες του πολιτισμού των Incas έφεραν επίσης χρυσά προσωπεία.

Σε ορισμένες κοινωνίες και σε διαφορετικές εποχές, τα προσωπεία παίρνουν και άλλες χρήσεις όπως αυτή της απόκρυψης της προσωπικής ταυτότητας.

«Στη Βενετία, την πατρίδα του Μάρκο Πόλο και του θρυλικού Καζανόβα, οι Βενετσιάνοι, την εποχή της ακμής της πόλης τους, χρησιμοποιούσαν τα προσωπεία, καθ' όλη τη διάρκεια του χρόνου για να κρατάνε τα αδιάκριτα βλέμματα μακριά από τις ιδιωτικές τους στιγμές. Σε τέτοιο βαθμό τους είχε κυριεύσει η φρενίτιδα της μάσκας, που οι αρχές της πόλης αναγκάστηκαν να απαγορεύσουν δια νόμου οποιαδήποτε μεταμφίεση ακόμη και την εποχή του Καρναβαλιού. Η κατάσταση είχε ξεφύγει τόσο ώστε εκτός από τα ελαφρά παραπτώματα κυρίως ηθικής τάξης (χαρτοπαιξία, παράνομες ερωτικές σχέσεις) η μάσκα έκρυβε και αξιόποινες πράξεις, όπως κλοπές, βιασμούς, ακολασίες κάθε μορφής ως και φόνους».(www.rodosport.gr/enlefk0/apokriatikes.ores.venetia.htm)

Το προσωπείο στην αρχαία Ελλάδα

Στην αρχαία Ελλάδα, το προσωπείο γεννήθηκε πριν από δύομισι χιλιάδες χρόνια. Ο Θέσπης, από την πόλη (ή δήμο) Ικάριος της Αττικής, λένε ότι ήταν ο πρώτος τραγικός ποιητής, αλλά σύμφωνα με άλλους δεύτερος, μετά τον Επιγένη. Στις πρώτες τραγωδίες του χρωμάτισε το πρόσωπο του με άσπρο μολύβι, ύστερα το κάλυψε με αντράκλα και μετά από αυτά εισήγαγε την χρήση του προσωπείου, κάνοντας το από λινό ύφασμα.

«Στα μέσα του έκτου αιώνα, ο Θέσπης είχε μια εξαιρετική έμπνευση. Φορώντας ένα προσωπείο μπήκε στη μέση του χορού και άρχισε όχι πια να τραγουδά, αλλά να απαγγέλλει στίχους που είχε ετοιμάσει από πριν. Ίσως να μην ήταν ο ίδιος ο ποιητής που διέκοψε για λίγο το τραγούδι και απευθύνθηκε στο χορό ή σε κάποια ιαχή του χορού και αυθόρμητα αποκρίθηκε. Υποκριτής ήταν αυτός που έδινε τις απαντήσεις. Αυτές οι ερωταποκρίσεις επαναλήφθηκαν έτσι ώστε δημιουργήθηκε μια μεικτή μορφή, ένας διάλογος ανάμεσα σε δυο στοιχεία, το άτομο και την ομάδα. Η νέα μορφή κατέκτησε αμέσως τα πλήθη και διαδόθηκε σε όλη την Αττική» (<http://www.nea-acropoli.gr/publications/arthra/katharsi.htm>).

Οι τεχνίτες της εποχής εκείνης, έφτιαχναν το προσωπείο πάνω στο πρόσωπο του ηθοποιού. Το πρώτο πράγμα που έκαναν, ήταν να αλείψουν το πρόσωπο του ηθοποιού με λάδι. Στη συνέχεια, έκοβαν λεπτές λουρίδες από βαμβακερό ύφασμα, τις οποίες τύλιγαν γύρω από το κεφάλι του ηθοποιού καλύπτοντας μ' αυτές σχεδόν ολόκληρο το πρόσωπό του, εκτός από τα ρουθούνια και το στόμα. Συνέχιζαν προσθέτοντας κι άλλες λουρίδες από ύφασμα βουτηγμένες σε αλευρόκολλα. Αυτές τις τοποθετούσαν στο πρόσωπο "χιαστί".

Στη συνέχεια έκοβαν τις υφασμάτινες λουρίδες που συγκρατούσαν το προσωπείο πίσω από το κεφάλι του ηθοποιού και σχημάτιζαν τα μάγουλα και τα άλλα χαρακτηριστικά του προσώπου χρησιμοποιώντας πάλι κομμάτια υφάσματος και άπλωναν επάνω τους γύψο για να φαίνονται λεία. Στο τέλος, επικάλυπταν όλη τη μάσκα με ένα λεπτό στρώμα κόλλας. Όταν το προσωπείο είχε στεγνώσει, ξεκινούσαν να το βάφουν. Υπήρχαν, βέβαια και παραλλαγές στα υλικά που χρησιμοποιούσαν οι τεχνίτες την εποχή εκείνη, όπως μάσκες από ξύλο, φελλό, δέρμα, χρυσό, κοχύλια, ίνες, ελεφαντόδοντο, άργιλο, κέρατο, πέτρα, φτερά, γούνες, ύφασμα, και φλοιοί καλαμποκιού κ.α. (<http://11dim-kaval.kav.sch.gr/main/ten/masks.htm>)

Τα προσωπεία, που χρησιμοποιήθηκαν στο αρχαίο ελληνικό δράμα, αντιπροσώπευαν το χαρακτήρα που υποδυόταν ο ήρωας και κατασκευάζονταν για να απεικονίσουν μια σταθερή συγκίνηση, όπως τη

θλίψη ή τη χαρά. Ορισμένα ελληνικά προσωπεία είχαν μεταλλικά επιστόμια, τα οποία ενίσχυαν την αντίχηση της φωνής του υποκριτή.

Στις Διονυσιακές και Βακχικές γιορτές, που είχαν σχέση με το τέλος του χειμώνα και τον ερχομό της άνοιξης και συμβόλιζαν την εποχή που η γη "ξυπνά" από την χειμερία νάρκη και αναγεννάται, ο κύκλος αυτός της αναγέννησης της φύσης, έχει σχέση και με τις ανθρώπινες ψυχές και συμβολίζει την αναγέννηση με το φόρεμα του προσωπείου. (<http://anekdota.dyndns.org/jotd18/0075.html>)

Στην αρχαία κωμωδία χρησιμοποιούσαν προσωπεία που δήλωναν τη χαρά, ενώ στις τραγωδίες προσωπεία που δήλωναν τη λύπη. Τα προσωπεία ήταν μεγαλύτερα από το κανονικό, ακόμη και σε υπερβολικά μεγάλες διαστάσεις, για να μπορεί να είναι ορατές και από τους θεατές που καθόταν στην τελευταία σειρά καθισμάτων στο θέατρο.

Εκτός του χώρου της τέχνης το προσωπείο και στην αρχαία Ελλάδα συνδέεται με μεταφυσικές αντιλήψεις. Με το θάνατο, γράφει ο Ησίοδος, στον άνθρωπο απομένει μια κεφαλή, χωρίς υπόσταση ή δύναμη, όμοια με τη σκιά του ή με την αντανάκλασή του στον καθρέφτη, μια κεφαλή βυθισμένη στο σκοτάδι, που περιέχει το φοβερό ζόφο της Νύχτας. Αυτή η κεφαλή δεν είναι παρά ένα προσωπείο.

Το προσωπείο στη σύγχρονη εποχή

Το προσωπείο, στη σύγχρονη εποχή, κρατά τα χαρακτηριστικά εκείνα που είχε στην αρχαιότητα, ενώ ταυτόχρονα ενσωματώνει στοιχεία από τη σημερινή πραγματικότητα.

Η νέα τάξη πραγμάτων στη ζωή του ανθρώπου, συγκεκριμένα τα τεχνολογικά προϊόντα σε σχέση με την πολυμορφία, την κατανάλωση, το πέρασμα των αιώνων, θα περίμενε κανείς να αλλάξει ή ακόμα και να εξαφανίσει το προσωπείο. Αντίθετα, παρατηρούμε ότι το προσωπείο επέζησε ανά τους αιώνες και παραμένει σύμβολο του πολιτισμού πολλών λαών, όπως του κινεζικού και αφρικανικού, οι οποίοι τηρούν πιστά την παράδοση με τη χρήση του. Άλλού η χρήση του είναι ευρεία και αλλού περιορισμένη σε συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια – όπως για παράδειγμα αναπαραστάσεις και εξερευνήσεις του Ράμα και Σίτα ή σ' έναν εορτασμό της κινεζικής πρωτοχρονιάς.

Επιπλέον, το προσωπείο παραμένει ένα σημαντικό εργαλείο του θεάτρου μέχρι σήμερα. Σε θεατρικές παραστάσεις που παρουσιάζονται στις μέρες μας, όπως στο αρχαίο θέατρο της Επιδαύρου, συχνά οι ηθοποιοί χρησιμοποιούν προσωπεία κατά την ενσάρκωση των ρόλων τους. Επίσης, το προσωπείο χρησιμοποιείται συχνά σε πρωτοποριακές θεατρικές παραστάσεις και από μεγάλους σκηνοθέτες σε όλο τον κόσμο. Η διαχρονικότητα και η συγχρονικότητά του αυτή καθιστά το προσωπείο σύμβολο της τέχνης.

Αυτή τη συμβολική χρήση του προσωπείου αξιοποιεί η κοινωνία προκειμένου να εκφράσει πτυχές του εαυτού της, την παράδοσή της, τα βιώματα, τις εμπειρίες, τις νοοτροπίες, τις στάσεις, τους προβληματισμούς και τις ποικίλες συμπεριφορές.

Το προσωπείο χρησιμοποιείται σήμερα και ως θεραπευτικό μέσο. Η χρήση του προσωπείου ως μέσο θεραπείας, παρέχει λύσεις σε προβλήματα, βελτιώνει την επικοινωνία του ατόμου με τον εαυτό του και με τους άλλους και βοηθά το άτομο να ανακαλύψει το λανθάνον δυναμικό μέσα του, ικανό να διευρύνει τους ορίζοντες και την οπτική γωνία που βλέπει τα πράγματα.

Στη σύγχρονη Ευρώπη και τη λατινική Αμερική, τα προσωπεία συνδέονται με τα λαϊκά πανηγύρια, ειδικότερα με τις εποχιακές αλλαγές ή την αρχή και το τέλος του έτους. Μεταξύ των διακεκριμένων προσωπειών είναι εκείνα της Αυστρίας και της Ελβετίας, που συμβολίζουν το ταξίδι του χειμώνα στα υπόλοιπα μέρη της γης.

Ανακεφαλαιώνοντας η χρήση του προσωπείου στη σύγχρονη εποχή εξυπηρετεί τους παρακάτω σκοπούς:

1. Προστασία

2. Προσδιορισμός της ατομικής ταυτότητας κάποιου
3. Παραποίηση και συγκάλυψη
4. Απόκρυψη
5. Συμβολισμός (σε ιεροτελεστίες)
6. Θεραπεία

Πλεονεκτήματα της χρήσης του προσωπίου στο νηπιαγωγείο:

1. Το προσωπίο προσφέρει σε όποιον το φορά τη δυνατότητα της επικοινωνίας με απλές κινήσεις, ενώ η χρήση του μπορεί να είναι απελευθερωτική και ενθαρρυντική. Στα συνεσταλμένα παιδιά δίνεται η δυνατότητα απόκρυψής τους, ενώ οι κινήσεις τους μπορεί να απελευθερωθούν, να γίνουν δυναμικές και να αποκτήσουν σημασία. Τα παιδιά πολλές φορές αισθάνονται απελευθερωμένα από προσωπικές αναστολές και σχήματα συμπεριφοράς και σταματούν να συμπεριφέρονται σύμφωνα με τις προσδοκίες των υπολοίπων.

2. Τα παιδιά προβάλλουν τα συναισθήματά τους και τις ιδέες τους μέσα από το προσωπίο, ενώ το πρόσωπό τους είναι καλυμμένο. Αυτό ενθαρρύνει τα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα και να κινηθούν στο χώρο της γλωσσικής έκφρασης.

3. Το προσωπίο οδηγεί τα παιδιά σε δημιουργικά πολιτισμικές εξερευνήσεις. Αποτέλεσε και εξακολουθεί να αποτελεί, σημαντικό στοιχείο πολλών πολιτισμών.

4. Τους δίνεται η δυνατότητα να απελευθερωθούν από προσωπικές αναστολές να υπερβούν περιοριστικά σχήματα συμπεριφοράς και να τολμήσουν να εκφραστούν προσωπικά πέρα από τις προσδοκίες των άλλων.

Ιστορική Αναδρομή του Δράματος

Το δράμα ξεκίνησε σαν ένα λαϊκό δρώμενο, που είχε τις ρίζες του στις τελετές και τα πανηγύρια για το θεό Διόνυσο. Στην πορεία του δανείστηκε και ενσωμάτωσε ορισμένα χαρακτηριστικά από άλλες τελετουργίες: θρήνους και τελετές για τους νεκρούς, αγροτικά έθιμα, απόκρυφες θρησκείες, όπως τα Ελευσίνια μυστήρια, αναμνήσεις από ξεχασμένες γιορτές για την ενηλικίωση, τη μύηση στα μυστικά της πολεμικής ή της κυνηγετικής τέχνης, τη μίμηση των ιεροτελεστιών ή της πρακτικής των μάγων, των ιερέων και των μάντεων

Όλα αυτά, μνήμες και εμπειρίες, συγχωνεύτηκαν, έγιναν αντικείμενο επεξεργασίας και καταστάλαξαν σε μια μορφή, η οποία από τα πρώτα χρόνια του πέμπτου αιώνα δημιουργήσε τα τρία είδη της δραματικής ποίησης, την τραγωδία, το σατυρικό δράμα και την κωμωδία. Τα δυο πρώτα κατάγονται απευθείας από το Διθύραμβο και το εύρημα του Θέσπη. (<http://www.nea-acropoli.gr/publications/arthra/katharsi.htm>)

«Λέγοντας "Τραγικό" από αισθητική άποψη, δεν εννοούμε ούτε τις μεγάλες συμφορές της ζωής, ούτε τα τυχαία περιστατικά που προκαλούν κατάθλιψη και πόνο. Τραγική είναι η ηθική σύγκρουση του ατόμου με το σύνολο ή με το ίδιο του το εγώ. Είναι η αβάσταχτη τύψη, είναι η αγωνία για το αμείλικτο πεπρωμένο. Είναι το μαρτύριο του αθώου που, αδιάλλακτος πάνω στον όποιο Γολγοθά του, μένει ο ηττημένος - θριαμβευτής. Είναι η σύγκρουση όχι μονάχα με κάποιον συνάνθρωπο ή θεό αδικητή, αλλά και με τις ανεξιχνίαστες βουλές της μοίρας, που σ' αυτήν, όπως πίστευαν οι αρχαίοι έλληνες, είναι υποταγμένοι όλοι, θνητοί, ήρωες και θεοί. Αυτά όλα αποτελούν την πρώτη ύλη που τη μετουσιώνει ο καλλιτέχνης σε μορφές τραγικής τέχνης. Μόνον ο καλλιτέχνης προεκτείνει τυχαία περιστατικά της ζωής ως τη σύλληψη του βαθύτερου νοήματος τους και τα κάνει μορφές που η τραγικότητά τους καταθλίβει, αλλά ταυτόχρονα συγκλονίζει αισθητικά, εξυψώνοντας το θεώμενο». (www.neaacropoli.gr/publications/arthra/katharsi.htm)

Ανακεφαλαιώνοντας, το δράμα γεννήθηκε στην αρχαία Ελλάδα και αποτέλεσε μέσο έκφρασης των ανθρώπων ανά τους αιώνες. Διατήρησε τα στοιχεία εκείνα που το ανέδειξαν σε κορυφαία μορφή έκφρασης, από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα. Στη σύγχρονη εποχή το δράμα αποτελεί ένα παγκόσμιο μέσο έκφρασης ανά τον κόσμο.

Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

Το δράμα είναι επιλεκτική έκφραση της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης, κατά την οποία κώδικες και τρόποι συμπεριφοράς μπορούν να εξεταστούν, αφού ο τόπος (του δράματος) επιτρέπει την αναθεώρηση, κάτι που δεν μπορεί να γίνει στην ίδια τη ζωή. (Heathcote, 1985)

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση προκύπτει όταν ένα ή περισσότερα ανθρώπινα όντα απομονωμένα στο χρόνο και στο χώρο παρουσιάζουν τους εαυτούς τους σε σκηνές της φαντασίας του άλλου ή των άλλων. (Beckerman, 1970)

Σύμφωνα με κορυφαίους μελετητές (Piaget, 1952, Vygotsky, 1978, Smilansky, 1968; Singer, 1990) τα πρώτα επεισόδια δραματικού παιχνιδιού εκδηλώνονται κατά το δεύτερο έτος της ηλικίας του παιδιού κατά «την προενοιολογική περίοδο ανάπτυξης του παιδιού που χαρακτηρίζεται από την εμφάνιση της συμβολικής σκέψης, δηλαδή της ικανότητας να κάνει κανείς ένα πράγμα να αναπαριστά ένα άλλο» (Βοσνιάδου, 1999). Ένα χρόνο αργότερα, κατά το τρίτο έτος, το «δραματικό παιχνίδι» εξελίσσεται σε «κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι» με τη συμμετοχή περισσότερων παιδιών. Γνωρίζει το απόγειό του κατά το τέταρτο ως και το έβδομο περίπου ηλικιακό έτος. Η περίοδος αυτή αποκαλείται «η χρυσή εποχή» του δραματικού παιχνιδιού.

Η Peter (1995) υποστηρίζει ότι η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση πρέπει να τοποθετηθεί στο κέντρο του Αναλυτικού Προγράμματος γιατί αποτελεί ένα μέσο για την κοινωνική, πολιτισμική, ηθική και πνευματική ανάπτυξη του μαθητή, που το σχολείο οφείλει να επιδιώξει.

Οι διαδικασίες που συντελούνται μέσω της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση αλλά και της δραματοθεραπείας, σύμφωνα με τη Jennings (1973), είναι οι ακόλουθες τρεις:

1. Η δημιουργική- εκφραστική. Πολύ σημαντική για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Επικεντρώνεται στις υγιείς πλευρές των μελών της ομάδας και αποτελεί ένα κίνητρο εργασίας που βοηθά τα άτομα και την ομάδα να ανακαλύψουν το δικό τους δημιουργικό δυναμικό. Τα παιδιά ωθούνται στην εξερεύνηση μέσω των μορφών παιχνιδιού και της αυτοσχέδιας Δραματικής Τέχνης με έμφαση στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία. Αρχίζουν από τα παιχνίδια σωματικής έκφρασης και προχωρούν στα προβολικά και συμβολικά παιχνίδια και φτάνουν μέχρι τα παιχνίδια ρόλων.

2. Εργασίες και δεξιότητες. Στη διάσταση αυτή τα παιδιά αναπτύσσουν γενικές κοινωνικές δεξιότητες, και δεξιότητες

κοινωνικής αλληλεπίδρασης μέσα από τη δοκιμή και εκμάθηση ενός έργου. Είναι κατάλληλος τρόπος εργασίας για ομάδες με ειδικές ανάγκες, όπως νοητική καθυστέρηση, και ομάδες με ιδιαιτερότητες, διαπολιτισμική ομάδα, διαβητικοί κ.ά

3. Ενδοσκόπηση- αυτοαναγνώριση. Άτομα με ειδικές ανάγκες βρίσκουν μέσω της Δραματικής Τέχνης την ταυτότητά τους, την εξερευνούν και εντοπίζουν την καταπίεση που αισθάνονται. Εκτός από την εξερεύνηση νέων ρόλων και τη δυνατότητα δοκιμής πολλές ομάδες μέσω της Δραματικής Τέχνης βρίσκουν τρόπους να αξιολογήσουν τις εμπειρίες τους.

Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση, σύμφωνα με την Άλκηστις (Κοντογιάννη, 2000) επιτρέπει στο παιδί χρησιμοποιώντας σύμβολα με εναλλακτικούς τρόπους, ή ακόμα δημιουργώντας νέα, να αναπαραστήσει ρόλους, παρμένους από την πραγματικότητα, έτσι ώστε η ζωή του και οι εμπειρίες του να αποκτούν νόημα. Η συγγραφέας υπογραμμίζει πως «η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να δοκιμάσει ποικίλους ρόλους σε διάφορες καταστάσεις που έχουν σχέση με τον εαυτό του, ώστε βαθμηδόν να αποκτήσει μία βάση εμπειριών για να σχεδιάζει στο μέλλον, αποτελεσματικά ότι έχει σχέση με τον εαυτό του, τα συναισθήματά του, την πορεία του, τις ενέργειές του, τις σχέσεις του με τους άλλους και το περιβάλλον».

Ενδιαφέρουσα είναι η πρώτη σημαντική μαρτυρία στον ευρωπαϊκό χώρο στο Συνέδριο «Drama in Education» που έγινε στο Λονδίνο το 1948 και αναφέρει συγκεκριμένα για την Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση:

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι σημαντική διότι:

1. Ο ειδικός συνδυασμός των νοητικών, συγκινησιακών, συναισθηματικών και φυσικών δραστηριοτήτων που απαιτεί η υπόδυση ρόλων απορροφά όλη την ενέργεια του ατόμου. Ο συνδυασμός αυτός τροφοδοτεί με ενέργεια τη δραστηριότητα και ανυψώνει το προσωπικό- εξερχόμενο αποτέλεσμα, που είναι μία ευεργετική και άκρως ικανοποιητική εμπειρία.
2. Είναι μία φυσική ευκαιρία για σκόπιμη άσκηση του εκφρασμένου λόγου καθώς και ένα εργαλείο έκφρασης που αναπτύσσει την τεχνική του λόγου, ιδιαίτερα της άρθρωσης. Παρέχει ευκαιρίες για πραγματικές καταστάσεις που προκαλούν την εκφραστικότητα στο λόγο.
3. Είναι μία ευκαιρία για να προκύψει με τρόπο φυσικό η αναγκαιότητα για συνεργασία και ομαδοποίηση.
4. Υπαγορεύει την ανάγκη να προσαρμοστεί το παιδί σε μορφές τέχνης. Αυτό αποτελεί εμπειρία, αλλά συγχρόνως και πειθαρχία.

Ως εμπειρία προάγει τη συγκινησιακή αντίδραση που επιβάλλει η τέχνη, ως πειθαρχία ορίζει ειδικά σχήματα σ' αυτές τις αντιδράσεις.

5. Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση καθώς κινείται σε άμεσες καταστάσεις της καθημερινής ζωής διευρύνει την αντίληψη για τους χαρακτήρες και τις καταστάσεις αυξάνοντας την ευαισθησία του παιδιού. Κάθε πρόσωπο, προσπαθώντας να βρει την ταυτότητά του μέσω των άλλων, απελευθερώνεται από τον εγωκεντρισμό του. Επίσης μπορεί να απαλλάξει το παιδί από τις αναστολές του.

(Κοντογιάννη, 2000, σελ.63)

Η Θεραπευτική διάσταση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και η Δραματοθεραπεία

Το δράμα και το θέατρο δεν αποτελούσαν τρόπους αμιγούς διασκέδασης. Ήταν μορφές έκφρασης οι οποίες είχαν σκοπό να διδάξουν το θεατή, να προκαλέσουν αλλαγές, να επηρεάσουν τα γεγονότα..

Ο χορός, η μίμηση, η μουσική και το δράμα έδιναν στους συμμετέχοντες και στους θεατές την ευκαιρία να βιώσουν τις αλλαγές της ζωής και να εκτονώσουν τη συναισθηματική τους φόρτιση.

Ανατρέχοντας σε ιστορικά κείμενα θα διαπιστώσουμε ότι η δραματική έκφραση είχε πάντοτε θέση στη θεραπεία και χρησιμοποιούνταν συνειδητά και συστηματικά από τους φιλοσόφους και τους θεραπευτές της κάθε εποχής. (Πηγή: Ευδοκίμου- Παπαγεωργίου, 1999).

Ο Klierhuis (1975) υπογραμμίζει τη θεραπευτική πλευρά των τεχνών και του παιχνιδιού: «Κατά τη διαδικασία τους είμαστε προστατευμένοι από συναισθήματα ενοχών και αγωνίας. Αυτό μας επιτρέπει να εκθέτουμε τη δημιουργικότητά μας με ασφάλεια», γράφει ο ίδιος.

Σύμφωνα με τον D. Henley (1987), μία άλλη θεραπευτική πλευρά της τέχνης είναι ότι μέσω αυτής εμφανίζονται οι απόκρυφες και προσωπικές εικόνες του παιδιού.

Η Kramer (1971), αναφέρει τον ψυχαναλυτικό όρο «εξιδανίκευση», μηχανισμός που λειτουργεί μέσω της τέχνης. Εσωτερικές συγκρούσεις και λανθασμένες αντιλήψεις οδηγούνται σε μία εξαιρετική προσπάθεια που κορυφώνεται σε μian ασυνήθιστα δυναμική εκφραστική δήλωση . Η ίδια θεωρεί την «εξιδανίκευση» ως τον ύψιστο και τελικό σκοπό της τέχνης, ως θεραπευτικό μέσο στην εκπαίδευση, καθόσον το παιδί απελευθερώνεται από εσωτερικές ψυχικές εντάσεις, μέσω απλών, φυσιολογικών δραστηριοτήτων.

«Η τέχνη και κάθε πρόγραμμα που έχει σχέση με αυτή, μπορεί να δράσει ενωτικά και θεραπευτικά, να υπογραμμίσει και να ενισχύσει αυτό που μπορούν να κάνουν τα παιδιά αντί να αντιμετωπίσει αυτό που δεν μπορούν να κάνουν», γράφει η Άλκηστις. (Κοντογιάννη, 2000)

Η δραματοθεραπεία απευθύνεται και μπορεί να βοηθήσει:

1. Άτομα που επιθυμούν να έρθουν σε επαφή με την δημιουργικότητα τους, με τον εαυτό και τα συναισθήματα τους. Άτομα που επιθυμούν να μάθουν περισσότερα για τους διάφορους ρόλους που αναλαμβάνουν στη καθημερινή ζωή κι ιδιαίτερα που έχουν καθηλωθεί σε ορισμένα σχήματα συμπεριφοράς. Σε μια δραματοθεραπευτική ομάδα τα μέλη θα πειραματιστούν, μέσα στο ασφαλές πλαίσιο που η ομάδα κι ο δραματοθεραπευτής παρέχουν με εναλλακτικούς ρόλους, βρίσκοντας

έτσι λύσεις σε τυχόν προβλήματα τους, βελτιώνοντας την επικοινωνία τους με τον εαυτό τους και με τους άλλους, κι ανακαλύπτοντας το λανθάνον δυναμικό μέσα τους ικανό να διευρύνει τους ορίζοντες και την οπτική γωνία που βλέπουν τα πράγματα και τον κόσμο.

2. Εφήβους και παιδιά, μέσα ή έξω από εκπαιδευτικό πλαίσιο, βοηθώντας τους για καλύτερες επιλογές ζωής, ωρίμανση της προσωπικότητας, ανάπτυξη της δημιουργικότητας τους, αναγνώριση και αποδοχή της διαφορετικότητας από τους άλλους σαν κάτι το απόλυτα φυσιολογικό.

3. Ενήλικες, εφήβους και παιδιά με διάφορα ψυχολογικά προβλήματα (άγχος, φοβίες, δυσκολίες στην επικοινωνία κ.ά.), αλλά και με σοβαρότερες ψυχικές διαταραχές (άτομα με παθήσεις, έγκλειστα σε ψυχιατρικά ιδρύματα, παιδιά με ειδικές ανάγκες κ.ά.).

4. Οικογένειες (μέσα ή έξω απ' το πλαίσιο μιας οικογενειακής θεραπείας).

5. Ομάδες ανθρώπων με κάποιο κοινό πρόβλημα όπως για παράδειγμα άτομα σε διαδικασία απεξάρτησης από ναρκωτικές ουσίες, νεαρές μητέρες που αντιμετωπίζουν για πρώτη φορά μια εγκυμοσύνη, καρκινοπαθείς, φορείς ή πάσχοντες από AIDS, κ.ά. (<http://www.dramatherapy.gr/dthgrvers.html>)

Η δραματοθεραπεία γεννήθηκε και αναπτύχθηκε σε μία εποχή ριζικών αλλαγών που έβαλαν σε δοκιμασία και δράση το σύγχρονο άνθρωπο. Στη δραματοθεραπεία, ο θεραπευτής χρησιμοποιεί συχνά προσωπεία. Αυτά συμβολίζουν την αλλαγή, τη γέννηση. Μπορεί να αποτελέσουν ένα διάλειμμα ενδοσκόπησης που προάγει την ταύτιση αλλά και την ασφάλεια μέσω της απόστασης.

Τα Συναισθήματα

Θεωρητικές Προσεγγίσεις γύρω από τα συναισθήματα

Τις τελευταίες δεκαετίες, η επιστημονική κοινότητα των θεωρητικών σε θέματα ψυχολογίας και ψυχιατρικής, έδωσε μεγάλη βαρύτητα στη διερεύνηση της σημασίας του συναισθήματος. Το συναίσθημα αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας και αφορμή για ποικίλες συζητήσεις μεταξύ των θεωρητικών. Οι επιστημονικές θεωρίες που διατυπώθηκαν παρουσιάζουν μεγάλο εύρος και σημαντικές διαφορές ανάμεσά τους, ωστόσο όλες τείνουν να συμφωνήσουν σε ένα σημείο: την καταλυτική σημασία του συναισθήματος στη ζωή του ανθρώπου.

Η πρώτη θεωρητική προσέγγιση, με την οποία έγινε λόγος για το συναίσθημα είναι η θεωρία που ανέπτυξε ο Δαρβίνος(1809-1882). Στο ταξίδι του, με το πλοίο “Beagle”, έθεσε ως στόχο να κάνει εξερευνήσεις και μετρήσεις σε διάφορες περιοχές της γης. Οι θεμελιώδεις παρατηρήσεις που έκανε σε αυτό το ταξίδι, διατυπώθηκαν στο βιβλίο που εξέδωσε το 1859 με τίτλο «Η προέλευση των ειδών». Ο Δαρβίνος επιστρέφοντας από την πεντάχρονη αποστολή αναδείχθηκε ως ο κορυφαίος βιολόγος του 19ου αιώνα., χάρη στη θεωρία της εξέλιξης την οποία εισήγαγε πρώτος υποκαθιστώντας τη θεωρία του Αριστοτέλη περί αμεταβλητότητας των ειδών.

Στο βιβλίο αυτό, ο Δαρβίνος υποστηρίζει ότι τα όντα του ζωικού βασιλείου έχουν κοινή καταγωγή και εξελίσσονται με τη πάροδο των χιλιετιών. Ο Δαρβίνος έδειξε ότι και ο άνθρωπος είναι ένα από τα είδη του ζωικού βασιλείου που, για κάποιους τυχαίους λόγους, απέκτησε εξελιγμένο εγκέφαλο και κατάφερε με την ευφυΐα του να ξεφύγει από τη φυσική επιλογή.

Σε ένα από τα επόμενα βιβλία του με τίτλο «The Expression of Emotions in Animals and Man» (1872), ο Δαρβίνος μίλησε για τα συναισθήματα των ανθρώπων και των ζώων. Υποστηρίζει πως ο άνθρωπος εκδηλώνει τα συναισθήματά του μέσω των εκφράσεων του προσώπου του και πως αντίστοιχα αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων μέσα από τις ίδιες εκφράσεις. Συγκεκριμένα, υποστήριξε ότι η έκφραση των συναισθημάτων στηρίζεται σε δύο «έμφυτες τάσεις» που χαρακτηρίζουν τον άνθρωπο από την ώρα που γεννιέται: Πρώτον, πίστευε πως υπάρχει μία καθοριστική, έμφυτη σχέση ανάμεσα στα εσωτερικά συναισθηματικά στάδια που βιώνει το άτομο και σε εκείνα

που εκδηλώνει εξωτερικά, με τις εκφράσεις του προσώπου του. Δεύτερον, βασιζόμενος στην παραπάνω πεποίθηση, πίστευε πως το άτομο χάρη σ' αυτή την έμφυτη σχέση ανάμεσα στα εσωτερικά και εξωτερικά του συναισθήματα, είναι σε θέση να αναγνωρίζει τις συναισθηματικές εκφράσεις των άλλων. (Darwin,1872).

Η θεωρία του Δαρβίνου για την προέλευση των ειδών καθώς και για τα συναισθήματα σε ανθρώπους και ζώα αποτέλεσαν αντικείμενο χλευασμού και μεγάλων συζητήσεων την εποχή που δημοσιεύτηκαν για πρώτη φορά. Ειδικά η εκκλησία, αντέδρασε έντονα στις απόψεις του Δαρβίνου, καθώς οι τελευταίες κατέρριπταν τις δικές της θεωρίες για τη δημιουργία του ανθρώπου από το Θεό.

Οι σύγχρονες εξελίξεις στην επιστήμη της νευροβιολογίας έρχονται να επιβεβαιώσουν τον Δαρβίνο, καταλήγοντας στο συμπέρασμα πως οι νευροχημικές διαδικασίες με τις οποίες εκδηλώνονται τα συναισθήματα είναι οι ίδιες στα ζώα και τους ανθρώπους.

Οι ψυχολόγοι που δίνουν βαρύτητα στα βασικά συναισθήματα (θυμός, λύπη, χαρά, αγδία, φόβος) υποστηρίζουν πως αυτά τα συναισθήματα είναι έμφυτα και οι σχετικές πληροφορίες είναι κωδικοποιημένες στα γονίδια κάθε ανθρώπου. (Ekman,1992,1993. Izard, 1991)

Αν και δια μέσου των αιώνων πολλά μοντέλα προτάθηκαν για να εξηγήσουν και να σχηματοποιήσουν τη φύση της ψυχικής λειτουργίας του ανθρώπου, εντούτοις θα τολμούσαμε να πούμε πως ο Sigmund Freud (1856-1939) ανέπτυξε την περισσότερο ολοκληρωμένη και κλινικά χρήσιμη θεωρία για την κατανόηση της ψυχικής δομής και λειτουργίας. Όπως αναφέρουν οι Pervin & John (1970): «Ο Freud έκανε την ευφυή διαπίστωση ότι η ανθρώπινη φιλαυτία και το αυτο-είδωλο των ανθρώπων είχαν δεχτεί τρία πλήγματα: από την ανακάλυψη του Κοπέρνικου ότι η γη δεν είναι το κέντρο του κόσμου, από την ανακάλυψη του Δαρβίνου ότι οι άνθρωποι δεν υπάρχουν ανεξάρτητα από τα άλλα μέλη του ζωικού βασιλείου και από την ανακάλυψη του βαθμού στον οποίο μας επηρεάζουν άγνωστες, ασυνείδητες και κάποιες φορές ανεξέλεγκτες δυνάμεις»

Η ψυχοδυναμική θεωρία του Freud η θεωρία δηλαδή των ψυχοδυναμικών, δίνει έμφαση στο ρόλο των ασυνείδητων κινήτρων σαν αιτίων της ανθρώπινης συμπεριφοράς καθώς και στη λειτουργική σημασία των συναισθημάτων. Η Φροϋδική άποψη δίνει βαρύτητα σε αυτά που συμβαίνουν μέσα στο άτομο και αποδίδει τις χαρακτηριστικές αντιδράσεις που βιώνει το άτομο με τα συναισθήματά του με συγκεκριμένους όρους. (www.psychologia.gr/editions/psychodynamic.htm)

Θα αναφέρουμε ενδεικτικά μερικούς από αυτούς τους όρους που αφορούν το συναίσθημα ξεκινώντας από τον όρο «Συνείδητό» που αφορά τα συναισθήματα για τα οποία έχουμε επίγνωση, «Προσυνείδητό»

(Preconscious) με τον οποίο ο Freud αναφέρεται στα συναισθήματα για τα οποία κάποια δεδομένη στιγμή μπορεί να μην έχουμε επίγνωση, αλλά μπορούν απότομα να περάσουν στη συνείδηση και «Ασυνείδητο» (Unconscious) που αφορά τα συναισθήματα για τα οποία δεν έχουμε επίγνωση. Με τον όρο «Κάθαρση» (Catharsis), η ψυχαναλυτική θεωρία αναφέρεται στην αποδέσμευση και απελευθέρωση των συναισθημάτων του ατόμου μέσα από τη συζήτηση.

Η ψυχαναλυτική θεωρία υποστηρίζει ότι τα «αληθινά» συναισθήματα μπορεί να εξωτερικευτούν παρά τις προσπάθειές μας να τα αποκρύψουμε στο «ασυνείδητό» μας. Οι προσπάθειες αυτές του ατόμου, να κρύψει ορισμένα βαθύτερα συναισθήματά του, αποτελούν ένα είδος άμυνας, καθώς σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία, αν αυτά γίνουν συνειδητά και απελευθερωθούν ή εκφραστούν, θα μας προκαλέσουν πόνο ή δυσφορία. (Pervin & John, 1970)

Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί η σημαντική αξία που αποδίδει η ψυχαναλυτική θεωρία στις πρώτες εμπειρίες του ατόμου, ειδικότερα στα πρώτα πέντε χρόνια της ζωής του, καθώς υποστηρίζει πως οι μετέπειτα συναισθηματικές αντιδράσεις του ατόμου θα επηρεαστούν από τα πρώτα βιώματά του.

Ο Adler (1870-1937) στη θεωρία του, λαμβάνει σοβαρά υπόψη τους κοινωνικούς παράγοντες που περιβάλλουν το άτομο και δίνει έμφαση στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιδρούν σε συναισθήματα σχετικά με τον εαυτό τους.

Ο Jung (1875-1961) δημιούργησε τη θεωρητική σχολή της λεγόμενης Αναλυτικής Ψυχολογίας. Ο Jung διατύπωσε τη θεωρία της πάλης ανάμεσα στο αρσενικό και το θηλυκό μέρος του εαυτού μας και έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο με τον οποίο το άτομο διαχειρίζεται τα δύο αυτά μέρη, ως καταλυτικά παράγοντα στα συναισθήματά του. Συγκεκριμένα, υποστήριξε πως κάθε άνδρας έχει μέσα του ένα θηλυκό κομμάτι (anima) και κάθε γυναίκα ένα αρσενικό (animus). Αν ο άνδρας ή αντίστοιχα η γυναίκα απορρίψει το κομμάτι αυτό, τότε το άτομο μπορεί να δώσει μεγαλύτερη έμφαση και δύναμη σε άλλα κομμάτια του εαυτού του και να φανεί απαθής απέναντι στα αισθήματα των άλλων ή να αποτύχει σε κάποιους άλλους τομείς. (Pervin & John, 1970)

Η θεωρία της ενσυναίσθησης προσπαθεί να εξηγήσει τα αισθητικά φαινόμενα σε σχέση με τα συναισθήματα και τη βίωσή τους. Διαμορφώθηκε στο τέλος του 19ου αι. από τους Vischer (1873), Lotze, Groos (1892), Siebeck, Stern και Lipps (1923), Volkelt (1905).

Εν-συναισθάνομαι σημαίνει βυθίζομαι μέσα στα εξωτερικά αντικείμενα, προβάλλομαι, διαχέομαι μέσα σ' αυτά. Ερμηνεύω το εγώ των άλλων κατά το δικό μου εγώ, ζω τις κινήσεις, τις χειρονομίες, τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους. Ζωντανεύω, εμψυχώνω, προσωποποιώ τα αντικείμενα από τα πιο απλά μορφολογικά στοιχεία

έως τις υπέρτερες εκδηλώσεις της φύσης και της τέχνης (Παπανούτσου, 1956).

Με αφετηρία το 1950, συντελέστηκε μία γνωστική επανάσταση στην ψυχολογία, όπου το βάρος δόθηκε στο γνωστικό τομέα, με αποτέλεσμα να επικρατήσουν για ένα σεβαστό χρονικό διάστημα οι γνωστικές θεωρίες. Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα, να αγνοηθεί για αρκετό διάστημα ο συναισθηματικός τομέας.

Η προσωποκεντρική θεωρία του Carl Rogers (1902-1987) για την προσωπικότητα στηρίζεται στις αρχές της Φαινομενολογίας, που επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται και βιώνει τον εαυτό του και τον κόσμο. Ο Rogers έδωσε μεγάλη σημασία στην «άρνηση» (Denial), τον μηχανισμό άμυνας ο οποίος δεν επιτρέπει στα απειλητικά συναισθήματα να γίνουν αντιληπτά. Στη θεραπεία του με ασθενείς (περίπτωση κυρίας Oak, Rogers, 1954), χρησιμοποίησε την ενσυναίσθηση, τη θετική αναγνώριση, την αποδοχή και συμφωνία.

Οι Watson & Rayner (1920), εκπρόσωποι της θεωρίας του μιχγεβιορισμού, παρουσίασαν ένα πείραμα, στο οποίο εκπαίδευσαν ένα βρέφος να φοβάται ζώα και αντικείμενα που δε φοβόταν πριν, με αποτέλεσμα το παιδί να παρουσιάσει «εξαρτημένη συναισθηματική αντίδραση». Στην περίπτωση αυτή, η συναισθηματική αντίδραση ενός υποκειμένου εξαρτάται από έναν άλλο παράγοντα, όπως στην περίπτωση του πειράματος που αναφέραμε όπου ο φόβος του βρέφους για τα ζώα εξαρτιόταν από έναν συγκεκριμένο ήχο που το τρώμαζε.

Η Θεωρία της Μάθησης παρουσιάζει συγκεκριμένες ερμηνείες και μας καλεί να δούμε τα πράγματα απλουστευμένα και να ερμηνεύσουμε τα συναισθήματά μας πρακτικά.

Ο Bandura (1966) διατύπωσε την έννοια της «Εξάρτησης μέσω υποκατάστατου» (Vicarious conditioning), με την οποία αποδίδει τη διαδικασία της εκμάθησης συναισθηματικών αντιδράσεων μέσα από την παρατήρηση των συναισθηματικών αντιδράσεων των άλλων.

Όπως παρατηρούμε, τα συναισθήματα αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης και έρευνας για τους επιστήμονες, ψυχολόγους και ψυχιάτρους. Ταυτόχρονα, όμως, αποτέλεσαν αφορμή για συζητήσεις, μελέτες και έρευνες σε κλάδους διαφορετικούς από εκείνους της ψυχολογίας, όπως είναι η φιλοσοφία και η λογοτεχνία. Επιπλέον, αποτελούν την πηγή έμπνευσης για τους εκπροσώπους των τεχνών και κατ' επέκταση το αντικείμενο το οποίο προσεγγίζεται από εκπροσώπους του θεάτρου, της ποίησης και της μουσικής.

«Τα συναισθήματα αποτελούν, όπως διαπιστώσαμε από τα παραπάνω, κεντρικό άξονα της συμπεριφοράς του ατόμου. Πολλές φορές μάλιστα τα συναισθήματα μπορούν να επικρατήσουν επικαλύπτοντας ακόμη και τις πλέον ορθολογικές αποφάσεις» (http://www.castrinos.net/castrinos/Athl_0202.htm)

Η διαχείριση αυτών καθώς και η ικανότητα έκφρασής τους σηματοδοτεί αλλαγή στη συμπεριφορά του ατόμου. Η συναισθηματική αγωγή δε διδάσκεται στα σχολεία ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο, αλλά καλλιεργείται στο παιδί μέσα από πρότυπα στο σπίτι, στο σχολείο, στις παρέες των συνομήλικων, «Στο σχολείο μαθαίνουμε ιστορία, γεωγραφία, μαθηματικά, γλώσσα, σχέδιο και γυμναστική...Τι μαθαίνουμε, όμως, για την ικανότητά μας να επηρεαζόμαστε από τη χαρά ή τον πόνο; Τίποτα. Τίποτα για το πως θα παρέμβουμε αν ξεσπάσει μία διαμάχη...Τίποτα για το πένθος, τίποτα για τον έλεγχο του φόβου, τίποτα για την υγιή έκφραση του θυμού» (Filliozat, 1997).

Η συναισθηματική αγωγή καλλιεργείται διαφορετικά από άτομο σε άτομο, επηρεάζεται από τα εκάστοτε γεγονότα που βιώνει το υποκείμενο και καθορίζει τη συμπεριφορά του, τις σχέσεις του με τους γύρω και την κατανόηση των συναισθημάτων που βιώνουν οι άλλοι. Η ικανότητα να εκφράζει το άτομο τα συναισθήματά του, του παρέχει το πλεονέκτημα να προσεγγίζει πρώτα τον εαυτό του και κατόπιν τους γύρω του. Η έκφραση των συναισθημάτων αποτελεί ένα βήμα προς την αυτοαντίληψη. Η αναγνώριση των συναισθημάτων από το ίδιο το άτομο οδηγεί στη γνώση του εσωτερικού εαυτού του, γεγονός που το καθιστά δυνατό και υπεύθυνο απέναντι στις προκλήσεις της ζωής. «Το ζούμε όλοι είτε στο σχολείο είτε στην επιχείρηση. Αυτό που κάνει τη διαφορά, δεν είναι μόνο η τεχνική μας επάρκεια, αλλά και η ικανότητά μας να ελέγχουμε τα συναισθήματά μας και να επικοινωνούμε» (Filliozat, 1997).

Κατ' επέκταση η συναισθηματική έκφραση οδηγεί το υποκείμενο στην απελευθέρωση των στοιχείων εκείνων που το καθιστούν αδύναμο και προβληματισμένο και θέτει τις βάσεις για την εξουδετέρωσή τους και τη βελτίωση της ψυχικής του υγείας, με θετικές συνέπειες σε όλους τους τομείς της καθημερινότητάς του. Το IQ από μόνο του δεν εξασφαλίζει την ευτυχία ή την επιτυχία, ούτε την ικανότητα επίλυσης όλων των προβλημάτων που θα συναντά κάποιος. Χρειάζεται να υπάρχει και το λεγόμενο EQ, ή αλλιώς συναισθηματική νοημοσύνη, προκειμένου να υπάρξει ισορροπία (Mitchell, 2002) Ο Sternberg υποστήριξε ότι τα συμβατικά τεστ νοημοσύνης μπορεί να έχουν σημαντική προβλεπτική αξία για την επίδοση του παιδιού στο σχολείο, αλλά στις περισσότερες περιπτώσεις δεν προβλέπουν την ουσιαστική επιτυχία του ατόμου στη ζωή. (Μόττη -Στεφανίδη, 1999).

Το άτομο, εκφράζοντας τα συναισθήματά του κρατά ενεργητική στάση απέναντι σε όλα εκείνα τα γεγονότα που το καθιστούσαν μέχρι τη στιγμή εκείνη παθητικό. Η δράση αυτή το δυναμώνει και το καθιστά ικανό να χτίσει υγιείς σχέσεις με τον εαυτό του και κατά συνέπεια με τους γύρω.

Έτσι, δεξιότητες, όπως η δυνατότητα αυτογνωσίας, η αναγνώριση των στοιχείων του χαρακτήρα, η ευελιξία και προσαρμοστικότητα, ο

χειρισμός, η έκφραση και η παραγωγή συναισθημάτων, οι προσδοκίες και τα κίνητρά, η ευθύνη, η ικανότητα δηλαδή ανάληψης ευθυνών, δεν είναι χαρακτηριστικά του έξυπνου αλλά του συναισθηματικά κινητοποιημένου ανθρώπου. (www.phigita.net/H_αξία_των_συναισθημάτων_στη_σύγχρονη_ζωή.htm)

Τα συναισθήματα της χαράς και της λύπης

Όπως παρατηρήσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, από το παρελθόν μέχρι και σήμερα, τα συναισθήματα απασχόλησαν σοβαρά τους θεωρητικούς της ψυχολογίας, καθώς και διαφόρων άλλων επιστημονικών κλάδων. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις που παρουσιάσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο αφορούν τα συναισθήματα ως παράγοντα στη ζωή του ανθρώπου, παράμετρο που καθορίζει τη συμπεριφορά του και την ψυχολογία του, που καλείται να διαχειριστεί το ίδιο με τον δικό του ξεχωριστό τρόπο.

Στο κεφάλαιο αυτό θα επικεντρωθούμε σε δύο βασικά συναισθήματα του ανθρώπου, τη χαρά και τη λύπη. Τα δύο αυτά συναισθήματα είναι οικεία σε όλους τους ανθρώπους από τη στιγμή της γέννησης τους έως το τέλος της ζωής τους. Είναι συναισθήματα που το άτομο συναντά και βιώνει καθημερινά στις εκάστοτε δραστηριότητές του, ωστόσο η διαχείριση των δύο αυτών συναισθημάτων διαφέρει από άτομο σε άτομο και εξαρτάται από πολλούς παράγοντες.

Η αναγνώριση και η έκφρασή της χαράς και της λύπης προϋποθέτει την ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί με τον εαυτό του και να κατανοεί τις βαθύτερες ανάγκες, επιθυμίες και προσδοκίες για την ίδια του τη ζωή.

Η χαρά αποτελεί ένα βασικό συναίσθημα που ενισχύει και επηρεάζει με τη σειρά του και άλλα συναισθήματα του ανθρώπου. Η λύπη κατ' επέκταση γεννά επιμέρους συναισθήματα.

Το άτομο καλείται να προσαρμοστεί και να ανταποκριθεί στις εκάστοτε συνθήκες που του προκαλούν τα συναισθήματά του.

Το συναίσθημα της χαράς

«Η ανθρώπινη συμπεριφορά και νόηση είναι αποτέλεσμα μιας μακράς ιστορίας βιολογικής εξέλιξης του ανθρώπινου είδους»(Βοσνιαδου, 2003)

Τα συναισθήματα συνδέονται άμεσα με τη βιολογία του ανθρώπου. «Όταν γελάμε, όταν χαιρόμαστε ο εγκέφαλος παράγει ουσίες που λειτουργούν χαλαρωτικά όπως τα οπιοειδή. Η χαρά δηλαδή, λειτουργεί "χημικά" στον οργανισμό μας και ρυθμίζει τη διάθεσή μας» (http://www.castrinos.net/castrinos/Athl_0202.htm)

Τα συναισθήματα δεν είναι μηχανισμοί που αυτοματοποιούνται, αλλά αντίθετα ρυθμίζονται και μεταλλάσσονται. Βασικός παράγοντας σε αυτό αποτελεί ο φλοιός του εγκεφάλου «ο οποίος είναι οργανωμένος σε στήλες και κάθετα στοιχεία (νευράζοντες και δενδρίτες), που ενώνονται μεταξύ τους με οριζόντιους συνδέσμους. Φαίνεται ότι οι κάθετες δομές είναι αυστηρά προσδιορισμένες. Αντίθετα, η δημιουργία των οριζόντιων συνδέσμων εξαρτάται από τις εμπειρίες.» (Filliozat,2000)

Ο τρόπος με τον οποίο αντιδρούμε συναισθηματικά στα διάφορα γεγονότα της καθημερινότητάς μας αποδεικνύεται πως είναι αποτέλεσμα πολύπλοκων αντιδράσεων του γονιδιώματος και των εμπειριών μας είναι δηλαδή έμφυτος, αλλά και επίκτητος. (Βαμβίνης, 2002)

Σύμφωνα με τον Σωκράτη Γκίκα, η χαρά στον άνθρωπο πηγάζει από τρεις βασικούς παράγοντες: α)από την ικανοποίηση των επιθυμιών του, β)από την πραγμάτωση υψηλών ιδανικών σκοπών και γ) από το συναίσθημα κοινωνικότητας ή από την αγάπη. (Γκίκας, 1994)

Το άτομο που βιώνει συναισθήματα χαράς απολαμβάνει επιμέρους συναισθήματα αισιοδοξίας, ελπίδας και δύναμης. Πρόκειται για ένα συναίσθημα που θέτει το άτομο σε κατάσταση ενεργητικής δράσης. Η διάθεσή του είναι θετική και κατ' επέκταση οι πράξεις του πηγάζουν από θετικές προθέσεις. Κατά συνέπεια, η συμπεριφορά του ατόμου που βιώνει συναισθήματα χαράς είναι εξίσου θετική και ευχάριστη.

Οι ψυχολόγοι προτρέπουν τους ανθρώπους να ελευθερώσουν τα συναισθήματά τους, να μιλήσουν ανοιχτά για τις στεναχώριες τους, ακόμη και να εκφράσουν τα συναισθήματα που νιώθουν με κλάματα ή φωνές ώστε να ξαναγεννηθεί η χαρά που είναι έτσι κι αλλιώς στη φύση του ανθρώπου.

Η αναζήτηση της χαράς μέσω της απελευθέρωσης των αρνητικών συναισθημάτων που βασανίζουν τους ανθρώπους εφαρμόζεται θεραπευτικά σε διάφορους χώρους όπως είναι τα κέντρα Ψυχολογικής Υποστήριξης Παιδιών και Ενηλίκων , τα Νοσοκομεία Παίδων, τα κέντρα απεξάρτησης εθισμένων ατόμων σε ουσίες (18 ΆΝΩ, ΟΚΑΝΑ, Ανώνυμοι Αλκοολικοί, Θεραπευτική Κοινότητα Στροφή, Θεραπευτική

Κοινότητα Ιθάκη, Θεραπευτική Κοινότητα Παρέμβαση κ.α), σεμινάρια αυτογνωσίας (Λουπασάκης, σεμινάριο αφιερωμένο στη αξία του γέλιου στη ζωή μας, 2004), στις εφαρμογές ψυχοθεραπευτικής προσέγγισης, σε ομαδικές ψυχοθεραπείες κ.α

Ενδεικτικά, στη μονάδα του 18 ΑΝΩ, η διαδικασία της υποδοχής του εξαρτημένου ατόμου που προσέρχεται στον ειδικό χώρο για να μιλήσει για τα συναισθήματά του αποτελεί σημαντικό στάδιο της θεραπείας. Είναι το αρχικό στάδιο της θεραπείας και γι' αυτό ονομάζεται Α' Φάση Θεραπευτικού Προγράμματος.

«Η Α' φάση (Εμπύχωσης-Εναισθητοποίησης) είναι σημαντική γιατί αποτελεί την πρώτη επαφή με το χώρο της θεραπείας. Εκεί το άτομο διατυπώνει για πρώτη φορά το πρόβλημά του, εκφράζει τους φόβους του, τις προσδοκίες του. Στη φάση αυτή, το εξαρτημένο άτομο, προσπαθεί να συνειδητοποιήσει τους πραγματικούς λόγους που το οδήγησαν στην εξάρτηση και να αναζητήσει νέους τρόπους ζωής.».(18_ΑΝΩ FORUMS PAGE.htm).

Η χαρά, όπως διαπιστώνουμε, αποτελεί μία από τις σημαντικότερες αναζητήσεις στη ζωή του ανθρώπου, καθώς αποτελεί πηγή ζωής για το ίδιο αλλά και για τις σχέσεις του με τους γύρω. Η χαρά, στις δύσκολες στιγμές της καθημερινότητας, για τους ενήλικους αποτελεί μία αναζήτηση ή ακόμη και ένα είδος άμυνας για να αντεπεξέλθουν στις προκλήσεις της ζωής. «Υπάρχει χαρά απλώς και μόνο επειδή νιώθεις ότι ζεις» (Filliozat, 2000)

Το παιδί έχει ανάγκη να αισθάνεται χαρούμενο για να νιώσει ελεύθερο να υπάρξει και να μεγαλώσει. Για το παιδί πηγή χαράς, αποτελεί η ανακάλυψη πραγμάτων, που στα μάτια ενός ενήλικα μπορεί να μοιάζουν απλά, αλλά που για το παιδί μπορεί να συμβολίζουν την ανακάλυψη του κόσμου που το περιβάλλει και παράλληλα την ανακάλυψη των ίδιων του των δυνατοτήτων. Οι καθημερινές ανακαλύψεις του παιδιού αποτελούν προσωπικές του κατακτήσεις που το γεμίζουν χαρά, αισθήματα υπερηφάνειας, δύναμης και αυτοπεποίθησης, τα οποία δέχεται να μοιραστεί με τους άλλους. Για το παιδί έχει μεγάλη σημασία να μοιραστεί τη χαρά του.

Οι ειδικοί συμβουλεύουν τους γονείς να προτρέπουν τα παιδιά τους να μοιραστούν μαζί τους τα συναισθήματά τους τονίζοντας πως «το παιδί υπάρχει κατ' αρχάς μέσα από τη σχέση του με τον άλλον και η χαρά του θα είναι πρώτα απ' όλα εκείνη της μοιρασιάς, η χαρά τού να είναι μαζί με κάποιον άλλον. Το παιδί γελά μαζί μας, με τη σωματική επαφή, με τη συνενοχή, με τη σχέση, με την αγάπη και την τρυφερότητα. Το παιδί νιώθει χαρές καθαρά σωματικές (ευχαριστιέται να πειραματίζεται με το σώμα του, χαίρεται να πιάνει χώμα, νερό, αντικείμενα, χαίρεται με το χάδι και τα γαργαλητά, δοκιμάζοντας τις δικές του κινήσεις), χαρές πιο

πνευματικές, την ευχαρίστηση να μαθαίνει, να γνωρίζει, να μοιράζεται να θέτει ερωτήσεις». (Filliozat, 2000)

Αναμφίβολα, το συναίσθημα της χαράς είναι πολύτιμο και καθοριστικό στη ζωή του παιδιού. Οι πηγές χαράς του παιδιού ανακαλύπτονται από το ίδιο καθώς μεγαλώνει, αλλά ταυτόχρονα καλλιεργούνται τόσο μέσα στην οικογένεια όσο και στο σχολείο, ειδικότερα στα χρόνια της προσχολικής ηλικίας τότε που το παιδί πηγαίνει στο νηπιαγωγείο. Είναι σημαντικό, επομένως, να παρέχονται στο παιδί ερεθίσματα προκειμένου να καλλιεργήσει συναισθήματα χαράς. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με το διάλογο, το παιχνίδι, τα βιβλία, τα παραμύθια, τα κινούμενα σχέδια και κυρίως την αγάπη και την τρυφερότητα.

Εκτός από τα ερεθίσματα που θα πρέπει να παρέχονται στο παιδί, εξίσου σημαντικό είναι να το βοηθήσουμε να κατανοήσει τα συναισθήματά του καθώς και να τα εκφράσει. Όπως αναφέραμε και στο πρώτο κεφάλαιο, η ικανότητα να εκφράζει κανείς τα συναισθήματά του αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στη βελτίωση της ψυχικής του υγείας, της συμπεριφοράς του και θέτει τις βάσεις για μία υγιή σχέση με τον εαυτό του και του γύρω του.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι τα παιδιά σήμερα βρίσκονται αντιμέτωπα με προκλήσεις που ήταν άγνωστες σε προηγούμενες γενιές. Η συναισθηματική αγωγή μπορεί να μειώσει τους κινδύνους που διατρέχει το παιδί στη σύγχρονη εποχή. Τα παιδιά οδηγούνται συχνά σε παρεκκλίνουσες συμπεριφορές λόγω συναισθηματικών διαταραχών.(Gottman, 2000) Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα ανησυχητικό και καθιστά αναγκαία την προσοχή όλων, ώστε να βοηθήσουμε τα παιδιά να αποκτήσουν συναισθηματική ισορροπία.

Γίνεται σαφές, ότι η χαρά αποτελεί ένα ισχυρό όπλο ενάντια σε παρεκκλίνουσες συμπεριφορές και ακραία συμπτώματα συναισθηματικής ανισορροπίας, όπως η παιδική κατάθλιψη που στις μέρες μας έχει αυξηθεί ανησυχητικά.

Η παιδική βία και άλλες μορφές προβληματικής συμπεριφοράς που αποτελούν, δυστυχώς, συνήθη κοινωνικά φαινόμενα.

Ανακεφαλαιώνοντας, η χαρά προσφέρει στον άνθρωπο σημαντικά οφέλη και ευκαιρίες να γίνεται καλύτερος στη σχέση του με τον εαυτό του, τους άλλους και γενικότερα τη ζωή. Ειδικότερα, η χαρά αποτελεί έναν καθοριστικό παράγοντα στην ζωή των παιδιών, ο οποίος συνδράμει στην ποιότητα της σχέσης με τον εσωτερικό εαυτό τους, το περιβάλλον τους και οικοδομεί τις βάσεις για την εξέλιξη υγιών προσωπικοτήτων. Τέλος, η συναισθηματική αγωγή επιτυγχάνεται μέσω της συνεχούς τροφοδότησης του παιδιού με ερεθίσματα που θα του δημιουργήσουν χαρά, όπως, παιχνίδι, διάλογος και άλλες ευχάριστες δραστηριότητες.

Το συναίσθημα της λύπης

Τις τελευταίες δεκαετίες, ιδιαίτερα μετά το 1960 (Gottman, 2000), οι νέες γενιές καλούνται να αντιμετωπίσουν προκλήσεις που ήταν σχεδόν άγνωστες τα προηγούμενα χρόνια. Αυτό έχει ως επακόλουθο να σημειωθούν αλλαγές στη δομή της οικογένειας, του σχολείου και γενικότερα όλων των κοινωνικών ομάδων. Οι νέες εξελίξεις, όπως για παράδειγμα η εξέλιξη της τεχνολογίας, της τηλεόρασης, των Μέσων Μαζικής ενημέρωσης επέφεραν σημαντικές αλλαγές στις συνθήκες ζωής των ανθρώπων. Κατ' επέκταση, επηρέασαν και τη συναισθηματική κατάσταση των ανθρώπων. Εκτός από τη θετική πλευρά των εξελίξεων και τις θετικές συνέπειες αυτών στη ζωή του ανθρώπου, θα πρέπει να αναφέρουμε το γεγονός ότι επέφεραν και αρνητικές συνέπειες. Ο άνθρωπος καλείται να αντεπεξέλθει σε καθημερινές προκλήσεις που συχνά έχουν ως αποτέλεσμα να κατακλύζεται από αρνητικά συναισθήματα, ένα εκ των οποίων είναι η λύπη.

Ο Γκίκας (1994) τονίζει τη διαφωνία ανάμεσα στην αιτιοκρατική και τελολογική ερμηνεία της λύπης. Η αιτιοκρατική θεωρία ερμηνεύει τη λύπη ως φυσικό και αναγκαίο αποτέλεσμα μιας εξωτερικής αιτίας, ενώ η τελολογική θεωρία δίνει έμφαση στον σκοπό και κατ' επέκταση αναζητά το λόγο για τον οποίο λυπάται κανείς.

Η λύπη είναι συχνά συνυφασμένη με το κλάμα, τον πόνο (σωματικό και ψυχικό), την απελπισία, την απαισιοδοξία. Είναι γεγονός πως το άτομο που βιώνει συναισθήματα λύπης διακατέχεται από επιμέρους αρνητικά συναισθήματα. Ενδεικτικά αναφέρουμε μερικά από αυτά όπως είναι ο πόνος, ο φόβος, η απελπισία, η ματαιότητα, το άγχος κ.α.

«Το κλάμα αρχίζει από τη γέννηση του βρέφους ως ενέργεια καθαρά αντανεκλαστικού τύπου. Σταδιακά, όσο το μωρό μεγαλώνει, το κλάμα ποικίλλει σε τόνο, ένταση και διάρκεια. Μετά τον τέταρτο μήνα, περίπου, οπότε τα συναισθήματα έχουν αρχίσει να καλλιεργούνται και το μωρό έχει αρχίσει να μαθαίνει το πρόσωπο των γονιών του, τη φωνή τους και το βλέμμα τους, θέλει να επικοινωνήσει μαζί τους, όμως δεν μπορεί να μιλήσει ώστε να εκφράσει όσα αισθάνεται ή βιώνει. Μετά τους πρώτους μήνες το κλάμα λειτουργεί ως μορφή επικοινωνίας του μωρού με τους γονείς του ή, γενικότερα, με τον κόσμο και το περιβάλλον. Εκτός, όμως, από τα συναισθήματα το μωρό με το κλάμα εκφράζει τις ανάγκες του, και πάλι μετά τους πρώτους μήνες».

(<http://topaidimou.dolnet.gr/backissues/1999/sep1999/thema2.html>)

Η έκφραση της λύπης μέσω του κλάματος αποτελεί μία άμυνα του οργανισμού μας. Όπως και με τη χαρά, ο ανθρώπινος οργανισμός με το κλάμα αντιδρά στα συναισθήματα που βιώνει το άτομο στις εκάστοτε

στιγμές της ζωής του. Τα δάκρυα που απελευθερώνονται με το κλάμα εκτονώνουν το άτομο από τη συναισθηματική φόρτιση που επιφέρει η λύπη.

Η έκφραση των συναισθημάτων λύπης που βιώνει το άτομο, το βοηθά να δει πιο καθαρά τις αιτίες που την προκαλούν. Σημαντικό ρόλο κατέχει ο συνομιλητής με τον οποίο θα μοιραστεί το άτομο τη λύπη του, καθώς είναι το άτομο εκείνο που καλείται να πάρει το ρόλο του «παρηγορητή», του «εξομολογητή» και να βοηθήσει το άτομο να ανακουφιστεί από τα συναισθήματα λύπης που βιώνει. Εκτός από τους ειδικούς, όπως είναι οι ψυχίατροι, οι ψυχολόγοι ή οι κοινωνικοί λειτουργοί, δεν χρειάζεται να είμαστε όλοι «συναισθηματικοί μέντορες». Οι εκπαιδευτικοί, για παράδειγμα, πέρα από τις βασικές σπουδές και την επιμέρους επιμόρφωση που έχουν πάρει, αρκεί να δίνουν σημασία στα σημάδια εκείνα που φανερώνουν συναισθήματα λύπης από τα παιδιά και να παροτρύνουν τα παιδιά να τα εκφράσουν, αρκεί να τα ακούσουν προσεχτικά και να επισημάνουν τις αιτίες τους.

Συχνά, εάν δεν η λύπη δεν εκτονωθεί, μπορεί να προκαλέσει συναισθηματική διαταραχή στο άτομο. Ιδίως στα παιδιά, είναι πολύ σημαντικό να εκφραστούν τα συναισθήματα λύπης που αυτά βιώνουν. Η αλήθεια δεν προκαλεί τόσο μεγάλη αγωνία, γιατί το παιδί μπορεί να εντοπίσει, να αποσαφηνίσει ώστε να ξαναβρεί τον εαυτό του.

Μία από τις αιτίες που προκαλεί συναισθήματα λύπης είναι ο θάνατος. Αξίζει να αναφέρουμε τα λόγια της Felliozat (2000) σχετικά με το πως βιώνουν τα παιδιά το θάνατο: «Τα παιδιά προσεγγίζουν το θάνατο με μεγαλύτερη γαλήνη από μας. Εκτός κι αν τον πλησιάσουν τα ίδια σε περίπτωση μιας σοβαρής ασθένειας, δεν έχουν απόλυτα σαφή εικόνα του θανάτου πριν την ηλικία των εννέα ετών» και συμβουλεύει γονείς και εκπαιδευτικούς «Επιτρέψτε του να επικαλεστεί τον θάνατο φορές, να διηγηθεί το βίωμά του, τη φαντασίωσή του και να κάνει όλες τις ερωτήσεις που του έρχονται στο μυαλό, ακόμα κι εκείνες που σας φαίνονται άτοπες».

Η έκφραση των συναισθημάτων λύπης, προϋποθέτει την αναγνώρισή τους από το ίδιο το παιδί και κατ' επέκταση την αποδέσμευσή του από αυτά. Σε περίπτωση που το παιδί δεν απελευθερώσει τα συναισθήματα λύπης που αισθάνεται, υπάρχει περίπτωση η λύπη να οδηγήσει σε άλλες καταστάσεις ακόμα και σε συναισθηματικές διαταραχές.

Στις μέρες μας, δυστυχώς, παρατηρείται αύξηση φαινομένων συναισθηματικών διαταραχών στα παιδιά. Οι αριθμοί και τα δεδομένα που βρήκαμε παρουσιάζουν σημαντικές πληροφορίες για την τρέχουσα κατάσταση:

- Ένα στα πέντε παιδιά έχει διαγνωσμένη διανοητική, συναισθηματική ή συμπεριφορική διαταραχή (health.in.gr/news/article.asp?lngArticleID=43687)



- Ένα στα δέκα παιδιά έχει σοβαρή συναισθηματική διαταραχή. (<http://health.in.gr/news/article.asp?lngArticleID=43687>)
- Ένα στα 33 παιδιά και ένας στους οκτώ εφήβους έχει κατάθλιψη (U.S. Center for Mental Health Services [CMHS], 1996)
- Τα παιδιά που έχουν χρόνια ασθένεια, είναι παραμελημένα ή κακοποιημένα ή έχουν άλλη τραυματική εμπειρία έχουν περισσότερες πιθανότητες εμφάνισης κατάθλιψης. (<http://health.in.gr/news/article.asp?lngArticleID=43687>)
- Από τη στιγμή που ένα παιδί εμφανίσει κλινική κατάθλιψη, κινδυνεύει να ξαναεμφανισθεί καταθλιπτικό επεισόδιο στα επόμενα πέντε χρόνια (CMHS, 1996)
- Τα 2/3 των παιδιών με ψυχολογικά προβλήματα δεν παίρνουν ψυχολογική βοήθεια(<http://health.in.gr/news/article.asp?lngArticleID=43687>)
- Η θεραπεία της κατάθλιψης είναι εξίσου αποτελεσματική για παιδιά κι ενήλικες(<http://health.in.gr/news/article.asp?lngArticleID=43687>)
- Η αυτοκτονία είναι η έκτη βασική αιτία θανάτου στις ηλικίες 5-15 ετών(<http://health.in.gr/news/article.asp?lngArticleID=43687>)
- Ο αριθμός των αυτοκτονιών για τις ηλικίες 5-24 ετών τριπλασιάστηκε από το 1960 (American Academy of Child & Adolescent Psychiatry [AACAP], 1995.)

«Η διάθεση είναι ένα συναίσθημα και γι' αυτό συνήθως χρησιμοποιούμε τον όρο «νιώθω» για να το περιγράψουμε. Η διάθεσή μας είναι καταθλιπτική ή μελαγχολική όταν είμαστε λυπημένοι για κάτι. Το αντίθετό της είναι η χαρά. Ωστόσο τις περισσότερες φορές δεν νιώθουμε ούτε το ένα ούτε το άλλο, αλλά μάλλον είμαστε σε μια ουδέτερη κατάσταση. Η κατάθλιψη, όπως την χρησιμοποιούμε στην καθημερινή μας γλώσσα, έχει μια ποιοτική συνιστώσα αλλά και μια ποσοτική, η οποία μπορεί να εκτείνεται από το ελαφρύ αίσθημα λύπης έως την απέραντη κατήφεια και δυστυχία. Η κατάθλιψη όπως χρησιμοποιούμε τον όρο καθημερινά είναι μια πανανθρώπινη εμπειρία. Δεν υπάρχει άνθρωπος που να μην έχει ζήσει την συναισθηματική αυτή εμπειρία.» (Σκαπινάκης, Psycho MedNet HELLAS - Depression I.htm

«Στα μικρότερα παιδιά ένας καλός τρόπος θεραπευτικής προσέγγισης είναι η παιγνιοθεραπεία»(Παπαζήση,www.health.gr)

Προς αποφυγή της λύπης και άλλων συναισθηματικών διαταραχών που απορρέουν από αυτή, είναι σημαντικό να ασκούμε τα παιδιά σε μια συναισθηματική αγωγή, ώστε να καλλιεργήσουν δείκτες Συναισθηματικής Νοημοσύνης.

Οι Salovey και Mayer έδωσαν τον πρώτο επίσημο ορισμό της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, σύμφωνα με τον οποίο «πρόκειται για μια μορφή κοινωνικής νοημοσύνης που περιλαμβάνει την ικανότητα αναγνώρισης των δικών μας συναισθημάτων και των συναισθημάτων των άλλων, διάκρισης μεταξύ των συναισθημάτων και χρήσης της πληροφορίας (που απορρέει από τα συναισθήματα) για την καθοδήγηση της σκέψης και των πράξεων μας» (Salovey και Mayer, 1993). Η συναισθηματική νοημοσύνη εξαρτάται από τα στάδια συναισθηματικής ανάπτυξης που έχει διανύσει το κάθε άτομο. Κατά συνέπεια, στην παιδική ηλικία, η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να διαφέρει από παιδί σε παιδί, καθώς εξαρτάται από το στάδιο συναισθηματικής ανάπτυξής του. Αυτό σημαίνει ότι οι απαιτήσεις μας για το συναισθηματικό διαχειρισμό που θα κάνει το παιδί δε θα πρέπει να υπερβαίνουν τις αντοχές του και το στάδιο ανάπτυξης που διανύει. Η δική μας «παρέμβαση», όπως αναφέραμε και στα προηγούμενα κεφάλαια, εμπεριέχει την τροφοδότηση του παιδιού με ερεθίσματα που το βοηθούν να εκφράζει τα συναισθήματά του, με σκοπό να μπορεί να τα διαχειριστεί όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά για την ψυχική του υγεία και ισορροπία.

Τα συναισθήματα στην προσχολική ηλικία

Το παιδί, σήμερα, μέχρι τα τέσσερά του χρόνια, βιώνει τις πρώτες του εμπειρίες στο οικογενειακό περιβάλλον. «Σε αυτήν την ηλικία το παιδί είναι αρκετά μεγάλο ώστε να αντιλαμβάνεται έννοιες που προκαλούν φόβο, όπως οι πυρκαγιές, οι πόλεμοι, οι ληστείες και ο θάνατος. Ο έλεγχος αυτών των προκλήσεων απαιτεί από το παιδί τη ρύθμιση των συναισθημάτων του, έναν από τους σημαντικότερους αναπτυξιακούς στόχους αυτής της ηλικίας»(Gottman, 2000)

Με τη συμπλήρωση του τέταρτου έτους της ηλικίας του, πηγαίνει στο νηπιαγωγείο και γίνεται μέλος μιας καινούριας ομάδας, αυτή του σχολείου. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι το παιδί βρίσκεται σε νέες καταστάσεις και έχει να αντιμετωπίσει συνεχώς νέα ερεθίσματα από το περιβάλλον. «Η νηπιακή ηλικία είναι μία θαυμάσια, διασκεδαστική και χαριτωμένη περίοδος κατά τη διάρκεια της οποίας τα παιδιά αναπτύσσουν την αυτογνωσία τους και αρχίζουν να εξερευνούν την αυτονομία τους.»(Gottman, 2000)

Η μετάβαση από το οικογενειακό περιβάλλον σε αυτό του νηπιαγωγείου αποτελεί μία πρωτόγνωρη εμπειρία για το παιδί, η ποιότητα της οποίας επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες. Παρατηρούνται, συχνά, δυσκολίες στην προσαρμογή του νηπίου στο νέο περιβάλλον του σχολείου.

Ο Toye (2000) υποστηρίζει ότι «τα παιδιά έρχονται στο σχολείο με τη φυσική ικανότητα να μαθαίνουν μέσα από το παιχνίδι και την πράξη. Ο ρόλος του δασκάλου είναι να ενισχύει την ικανότητα αυτή και να δημιουργεί φανταστικούς, υποθετικούς κόσμους όπου τα παιδιά θα εξερευνούν τον πραγματικό, καθημερινό τους κόσμο». Και εδώ μπορούμε να αντιληφθούμε το σημαντικό ρόλο της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση η οποία ακριβώς παρέχει αυτές τις δυνατότητες στον εκπαιδευτικό να βρίσκεται στο κέντρο της συναισθηματικής εκπαίδευσης.

Τα συναισθήματα που δημιουργούνται με την ένταξη των παιδιών στην ομάδα του σχολείου είναι διαφορετικά σε κάθε παιδί. Άλλα παιδιά αισθάνονται χαρά για τη νέα αυτή εμπειρία, τις δραστηριότητες που τη συνοδεύουν και προσαρμόζονται γρήγορα και εύκολα στο νέο περιβάλλον. Υπάρχουν, όμως, περιπτώσεις στις οποίες τα παιδιά παρουσιάζουν αδυναμίες προσαρμογής στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου, επιζητούν την «ασφάλεια» του σπιτιού, κατακλύζονται από αρνητικά συναισθήματα, όπως λύπη, φόβο, άγχος, νευρικότητα και ανασφάλεια.

Σημαντικό ρόλο στα συναισθήματα που θα παρουσιάσει το παιδί, κατά την είσοδό του στο νηπιαγωγείο, παίζουν οι προϋπάρχουσες εμπειρίες που έχει βιώσει μέχρι τη στιγμή εκείνη. Συγκεκριμένα, το είδος των σχέσεων που έχει μάθει να αναπτύσσει με τους γύρω του (σχέσεις εξάρτησης ή προσκόλλησης), το είδος και η ποιότητα του παιχνιδιού που έχει μάθει να παίζει (αν έχει μάθει να χάνει, να κερδίζει, να σέβεται τους κανόνες του παιχνιδιού και να μοιράζεται ισότιμα με τους άλλους), η ποιότητα και η ποσότητα των ερεθισμάτων με τα οποία έχει τροφοδοτηθεί από το περιβάλλον του, η ύπαρξη άλλων παιδιών στην οικογένεια, που συνήθως λειτουργεί βοηθητικά στο να εξοικειωθεί με την έννοια του να μοιράζεται, καθώς και η ίδια η δομή της οικογένειας και η ποιότητα του πυρήνα της, είναι πολλοί σημαντικοί παράγοντες για τη διαμόρφωση του νέου συναισθηματικού πλαισίου του παιδιού. Ο Ginott, στο βιβλίο του “Between Parents and Child”, υποστηρίζει ότι μία από τις σημαντικότερες ευθύνες των γονιών είναι να ακούν τα παιδιά τους, και μάλιστα όχι μόνο τα λόγια τους, αλλά και τα συναισθήματα που κρύβονται πίσω από τις λέξεις.(Ginott, 1960)

Η συνεργασία και συμμετοχή του γονιού στην εκπαίδευση του παιδιού, στα πρώτα βήματά του στο σχολείο, παίζει καθοριστικό ρόλο στην προσαρμογή του νηπίου στο νέο περιβάλλον.

«Το νηπιαγωγείο σήμερα ως ζωντανό κύτταρο σε αλληλενέργεια με το άμεσο περιβάλλον απαιτεί την ενεργητική συμμετοχή του παιδιού, της /του νηπιαγωγού και των γονέων/ οικογένειας. Αντίστοιχα οι γονείς συνειδητοποιούν όλο και περισσότερο την ανάγκη να συμμετέχουν ενεργά από το πρώτο βήμα στην εκπαίδευση των παιδιών τους και αναγνωρίζουν ότι είναι συνυπεύθυνοι για αυτό με τους νηπιαγωγούς για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.» (Κοντογιάννη- Ντολιοπούλου, 1998)

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κρίνεται εξίσου σημαντικός και προϋποθέτει την αμέριστη κατανόηση, υπομονή και επιείκεια στα συναισθήματα του παιδιού. Ο εκπαιδευτικός καλείται να αγκαλιάσει το κάθε παιδί ξεχωριστά με αγάπη, κατανόηση, συμπαράσταση και σεβασμό στις προσωπικές του ανάγκες και τα ιδιαίτερα συναισθήματά του.

Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός καλείται να βοηθήσει το παιδί να θέσει τις πρώτες βάσεις της μάθησής του. Τα ερεθίσματα με τα οποία θα τροφοδοτήσει το νήπιο μέσω των δραστηριοτήτων που θα οργανώσει, θα λειτουργήσουν δημιουργικά σε κάθε παιδί ώστε να καλλιεργήσει τις ικανότητές του, τα ταλέντα του, την προσωπικότητά του και μέσα στο νηπιαγωγείο το παιδί να χτίσει τις εμπειρίες του που θα του προσφέρουν θετικά συναισθήματα.

Ανακεφαλαιώνοντας, θα λέγαμε ότι το παιδί της προσχολικής ηλικίας βιώνει ποικίλα συναισθήματα τα οποία είναι σημαντικό να καταφέρει να ελέγχει και να διαχειρίζεται σωστά. Σε αυτόν τον στόχο σημαντικό ρόλο

παίζει η συνεργασία και συμμετοχή του γονιού στην εκπαίδευση του παιδιού του, η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί και τα ιδιαίτερα συναισθήματά του καθώς και η ποιότητα και αξία της μάθησης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Β' ΜΕΡΟΣ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Η Δραματική Τέχνη αποτελεί ένα νέο μέσο μάθησης για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Αποφασίσαμε να χρησιμοποιήσουμε το προσωπίο, ένα εργαλείο του Δράματος, προκειμένου τα νήπια να εκφράσουν τα συναισθήματα χαράς και λύπης που βιώνουν.

Το κύριο ερευνητικό μας ερώτημα ήταν αν το προσωπίο θα αποτελούσε μέσο έκφρασης των συναισθημάτων της χαράς και της λύπης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Συγχρόνως, όμως, θέσαμε και τα παρακάτω δευτερεύοντα ερωτήματα:

- α) Πως αντιδρούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στα συναισθήματα χαράς και λύπης που βιώνουν τα ίδια και οι γύρω τους;
- β) Πως αναγνωρίζουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας τα συναισθήματα χαράς και λύπης στον εαυτό τους και τους άλλους;
- γ) Το ερευνητικό πρόγραμμα που εφαρμόσαμε θα επηρέαζε θετικά τα παιδιά, ώστε να βελτιώσει το αυτοσυναίσθημά τους;

ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Η κύρια υπόθεση της έρευνάς μας σύμφωνα με την προέρευνα, την εμπειρία μας και τη γενική βιβλιογραφία ήταν ότι το προσωπίο θα προωθούσε την έκφραση των συναισθημάτων της χαράς και της λύπης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Επιπλέον κάναμε και τις παρακάτω υποθέσεις:

- α) Από το πρόγραμμα της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με τη χρήση του προσωπίου θα βελτιωνόταν περισσότερο η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των νηπίων.
- β) Η συνεργασία με τις νηπιαγωγούς, τον ειδικό ψυχολόγο και άλλους συνεργάτες του σχολείου θα συντελούσε στην επιτυχή έκβαση του προγράμματος και επίτευξη των στόχων αυτών.
- γ) Τα νήπια θα ψυχαγωγούνταν με τη χρήση του προσωπίου.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Δείγμα- Υποκείμενα

Ως ομάδα εργασίας του ερευνητικού μας προγράμματος ορίστηκαν δεκαέξι παιδιά του 12^{ου} Νηπιαγωγείου Αγ. Παρασκευής, Αττικής. Η ομάδα των παιδιών αποτελούνταν από οκτώ (8) νήπια και οκτώ (8) προνήπια.

Μεταξύ των παιδιών ήταν ένα κορίτσι ηλικίας έξι (6) ετών με συμπτώματα παιδικής ψύχωσης, το οποίο κατόπιν αποφάσεως των κηδεμόνων και σε συμφωνία με τους νηπιαγωγούς, εξακολουθούσε να συμμετέχει στις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου. Επίσης, στο ερευνητικό πρόγραμμα έλαβε μέρος και ένα προνήπιο το οποίο παρουσίαζε συναισθηματική διαταραχή ήπιας μορφής.

Για τα δύο αυτά παιδιά συμβουλευτήκαμε παιδοψυχολόγο προκειμένου να μας παρέχει επιπλέον οδηγίες για την παιδαγωγική στάση που έπρεπε να κρατήσουμε. Τόσο οι κηδεμόνες, οι νηπιαγωγοί και ο παιδοψυχολόγος ήταν σύμφωνοι ως προς τη συμμετοχή των δύο παιδιών. Ειδικότερα, οι κατευθύνσεις που μας παρείχε ο παιδοψυχολόγος ήταν να τηρήσουμε την ίδια ακριβώς παιδαγωγική στάση που θα είχαμε και με τα άλλα νήπια, χωρίς ειδική μεταχείριση ή προκαταλήψεις.

Το δείγμα μας ήταν αντιπροσωπευτικό και λόγω της διαδικασίας που ακολουθήσαμε απόλυτα αξιόπιστο (κλήρωση μεταξύ 6 νηπιαγωγείων).

Διαδικασία προετοιμασίας της έρευνας

Κατά την πρώτη μας επίσκεψη στο νηπιαγωγείο, συζητήσαμε με τις εκπαιδευτικούς σχετικά με το ερευνητικό πρόγραμμα που σκοπεύαμε να πραγματοποιήσουμε. Συγκεκριμένα, παρουσιάσαμε αναλυτικά το θέμα, το πρόγραμμα και τους στόχους της έρευνας στις δύο νηπιαγωγούς του σχολείου και ζητήσαμε την άδειά τους προκειμένου δεκαέξι παιδιά του νηπιαγωγείου να πάρουν μέρος στο πρόγραμμα.

Εν συνεχεία και εφόσον είχαμε πάρει τη θετική απάντηση των νηπιαγωγών του σχολείου, ετοιμάσαμε έντυπα στα οποία εξηγήσαμε το πρόγραμμα που επρόκειτο να πραγματοποιήσουμε στο νηπιαγωγείο και τα αποστείλαμε στους κηδεμόνες των νηπίων προκειμένου να μας παρέχουν με την υπογραφή τους τη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή των παιδιών τους στο πρόγραμμα.

Οι γονείς απάντησαν θετικά στα δελτία που τους αποστείλαμε. Καθώς τα δελτία ήταν παραπάνω από το δείγμα των δεκαέξι παιδιών που θα χρησιμοποιούνταν στο πρόγραμμα, ακολουθήσαμε επιλογή των δεκαέξι παιδιών με κλήρο. Από τα δελτία που κληρώθηκαν ορίστηκε η ομάδα των παιδιών που θα συμμετείχαν στο ερευνητικό πρόγραμμα.

Κατόπιν συλλέξαμε πληροφορίες για τα νήπια που θα συμμετείχαν στο πρόγραμμα όπως την ακριβή ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση και ότι άλλο οι νηπιαγωγοί έκριναν σκόπιμο να γνωρίζουμε προτού έρθουμε σε επαφή με τα παιδιά.

Όταν επεξεργαστήκαμε τις παραπάνω πληροφορίες, οργανώσαμε σε ένα πλάνο τις ερωτήσεις που επρόκειτο να κάνουμε στα παιδιά κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Οι ερωτήσεις επιδιώξαμε να χαρακτηρίζονται από σαφήνεια, ευκρίνεια και απλότητα. Το πλάνο που καταγράψαμε το παρουσιάσαμε στις νηπιαγωγούς, οι οποίες και συμφώνησαν ως προς την εφαρμογή του στο πρόγραμμα.

Κατόπιν επισκεφτήκαμε για δύο (2) συνεχόμενες ημέρες της εβδομάδας το νηπιαγωγείο και ξεκινήσαμε την εφαρμογή του προγράμματος. Την πρώτη ημέρα πήραμε ατομικές συνεντεύξεις από τα παιδιά, τις οποίες μαγνητοφωνήσαμε. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων συζητήσαμε με κάθε παιδί πάνω στα συναισθήματα χαράς και λύπης που βιώνει. Ζητήσαμε από τα νήπια να μας πουν πότε είναι χαρούμενα και πότε λυπημένα, πως αναγνωρίζουν τα συναισθήματα της χαράς και της λύπης και πως τα αντιμετωπίζουν.

Όταν ολοκληρώσαμε τις ατομικές συνεντεύξεις με τα νήπια, περάσαμε στο δεύτερο και κύριο μέρος της έρευνάς μας που ήταν η χρήση του προσωπίου ως μέσο έκφρασης των συναισθημάτων των παιδιών.

Έτσι, επισκεφτήκαμε το νηπιαγωγείο και διαμορφώσαμε κατάλληλα το χώρο ώστε να υπάρχει ελευθερία κινήσεων και γενικότερα ευχάριστη ατμόσφαιρα. Προκειμένου να επιτευχθεί ο παραπάνω σκοπός, απομακρύναμε τα τραπέζια εργασίας από το κέντρο της αίθουσας και τα καλύψαμε με χρωματιστά πανιά. Στο κέντρο της αίθουσας τοποθετήσαμε ένα τραπέζι καλυμμένο με δύο μεγάλα μαντίλια διαφορετικού χρώματος και δύο καρέκλες. Πάνω σε κάθε μαντίλι τοποθετήσαμε τα δύο προσωπεία που είχαμε κατασκευάσει φροντίζοντας το κάθε προσωπείο να αντιστοιχεί με το χρώμα του μαντιλιού (λυπημένο προσωπείο- σκούρο μαντίλι, χαρούμενο προσωπείο- ανοιχτό μαντίλι). Παράλληλα απέναντι από το κεντρικό τραπέζι, τοποθετήσαμε μία κάμερα πάνω σε τρίποδο, η οποία ήταν στολισμένη με πολύχρωμα μαντίλια προκειμένου να μην αιφνιδιάσει τα παιδιά. Πίσω από το κουκλοθέατρο, που υπήρχε στην αίθουσα, τοποθετήσαμε ένα κασετόφωνο και το οποίο έπαιζε απαλή μουσική. Ο φωτισμός στην

αίθουσα ήταν επαρκής και δε χρειάστηκε να ανάψουμε περισσότερα φώτα.

Όταν η διαμόρφωση του χώρου είχε ολοκληρωθεί, ξεκινήσαμε το πρόγραμμα.

Το πρώτο βήμα ήταν να καλέσουμε ένα - ένα παιδί στην αίθουσα και να του παρουσιάσουμε τα δύο προσωπεία, αφήνοντάς το λίγα λεπτά να τα παρατηρήσει και ταυτόχρονα να προσαρμοστεί στο διαμορφωμένο περιβάλλον της αίθουσας. Στο διάστημα αυτό το παιδί είχε απόλυτη ελευθερία κινήσεων: μπορούσε να περιπλανηθεί στην αίθουσα, να ακουμπήσει τα πολύχρωμα πανιά, να περιεργαστεί την κάμερα, να αγγίξει τα προσωπεία, να κάνει σχόλια και ερωτήσεις, εφόσον το επιθυμούσε.

Καθώς το παιδί άρχιζε να εξοικειώνεται με το χώρο, του προτείναμε να καθίσει μαζί μας στο κεντρικό τραπέζι και να παίξουμε ένα παιχνίδι. Το νήπιο διάλεγε ένα από τα δύο προσωπεία, όποιο εκείνο ήθελε να δοκιμάσει πρώτο, το εφάρμοζε στο πρόσωπό του και κατόπιν ξεκινούσαμε να του κάνουμε ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις διαμορφώνονταν ανάλογα με το προσωπείο που διάλεγε το νήπιο να φορέσει. Έτσι όταν το νήπιο δοκίμαζε το χαρούμενο προσωπείο ξεκινούσαμε τις ερωτήσεις λέγοντάς του πόσο χαρούμενο φαίνεται και συνεχίζαμε ρωτώντας το παιδί πότε είναι χαρούμενο, πως καταλαβαίνει ότι είναι χαρούμενο, τι είναι εκείνο που μπορεί να το κάνει να χαρεί περισσότερο, τι κάνει όταν βιώνει συναισθήματα χαράς και αν επιθυμεί να τα μοιραστεί με τους γύρω του. Έπειτα ζητούσαμε από το παιδί να δοκιμάσει το άλλο προσωπείο και θέταμε τα ανάλογα ερωτήματα.

Η παιδαγωγική μας στάση

Στη διάρκεια της συζήτησης που είχαμε με τα παιδιά ήμασταν ανοιχτοί στη δική τους πρόθεση να μας μιλήσουν περισσότερο ή να μας διηγηθούν περιστατικά και εμπειρίες που σχετίζονταν με τα συναισθήματα χαράς και λύπης που έχουν βιώσει. Επιπλέον, σεβαστήκαμε κάθε άρνηση ή μη ανταπόκριση στις ερωτήσεις μας και φροντίσαμε να μην πιέσουμε τα παιδιά εφόσον δεν επιθυμούσαν να απαντήσουν, γεγονός που συνέβη σε μία περίπτωση.

Γενικότερα, η παιδαγωγική στάση που κρατήσαμε ήταν φιλική, ισότιμη, αντικειμενική και βοηθητική για όλα τα νήπια. Αποφύγαμε να μιλήσουμε για δικές μας εμπειρίες και απόψεις γύρω από τα συναισθήματα χαράς και λύπης, προκειμένου να μην επηρεάσουμε τα παιδιά θετικά ή αρνητικά. Υπήρξαμε ανοιχτοί σε κάθε απάντηση και διήγηση εμπειρίας ή γεγονότος των παιδιών, χωρίς να εκφράσουμε σχόλια ή σημάδια δυσαρέσκειας, έκπληξης ή χαράς.

Όταν ολοκληρώναμε τη συνέντευξη με κάθε παιδί, το ευχαριστούσαμε για τη συνεργασία που είχε μαζί μας και του ανακοινώναμε τη λήξη αυτής. Ο τρόπος αυτός επαναλαμβανόταν για κάθε παιδί. Κάθε παιδί μπορούσε να μιλήσει για τη συνεργασία και να μας πει αν του ήταν ευχάριστη ή αν υπήρχε κάτι που το δυσαρέστησε.

Σε κάθε εργαστήρι κρατήσαμε αναλυτικά πρακτικά για τη συμπεριφορά των νηπίων, τη στάση, τις αντιδράσεις, τα προβλήματα, τις δυσκολίες και τα σχόλια μετά τη λήξη του εργαστηρίου.

Πρόγραμμα Εργαστηρίων Ερευνητικού Προγράμματος

Κριτήρια για τη συγκρότηση του προγράμματος

Στο σχεδιασμό του προγράμματος λάβαμε υπόψη:

1. Την συναισθηματική αγωγή, τα συστατικά της στοιχεία, όπως το θέμα έχει αναπτυχθεί στο αντίστοιχο κεφάλαιο. Φροντίσαμε, λοιπόν, το πρόγραμμα να διαμορφωθεί έτσι, ώστε να καλύπτει και να εξασφαλίζει πολλές διαστάσεις της.
2. Τη μεθοδολογία της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση. Το πρόγραμμα της έρευνας δομήθηκε έτσι ώστε να παρουσιάζει ενδιαφέρον για τα παιδιά, να είναι απλό και πραγματοποιήσιμο και από άλλους συναδέλφους. Δώσαμε συγχρόνως έμφαση στα συναισθήματα της χαράς και της λύπης, χωρίς αυτό να σημαίνει πως δε θα ήταν εφικτή μια παρόμοια έρευνα με έμφαση σε διαφορετικά ή περισσότερα συναισθήματα.
3. Την εξέλιξη των νηπίων και προνηπίων που συγκρότησαν την ομάδα καθώς και τις ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού. Μελετήσαμε κάθε παιδί ξεχωριστά από το αρχείο του σχολείου, τις πληροφορίες που παρείχαν οι νηπιαγωγοί, αλλά και προσωπική παρατήρηση που προηγήθηκε της έρευνας.
4. Τη συζήτηση με παιδοψυχολόγο που συμβουλευτήκαμε τόσο για τη διαμόρφωση των ερωτήσεων όσο και για τη γενικότερη παιδαγωγική στάση που κρατήσαμε.
5. Τις απόψεις των επιβλεπόντων καθηγητών.

Επίσκεψη στο νηπιαγωγείο

Συνάντηση και διάλογος με τους νηπιαγωγούς

Η πρώτη συνάντηση με τους νηπιαγωγούς ορίστηκε μία εβδομάδα προτού ξεκινήσει η εφαρμογή του προγράμματος της έρευνάς μας. Στη συνάντηση αυτή, οι νηπιαγωγοί μας ξενάγησαν στους χώρους του νηπιαγωγείου και κατόπιν πραγματοποιήσαμε μία σύντομη συζήτηση μαζί τους.

Η συζήτηση αφορούσε:

1. Το εβδομαδιαίο πρόγραμμα που ακολουθεί το νηπιαγωγείο.
2. Την περιγραφή της έρευνας που επρόκειτο να εφαρμόσουμε και τον καθορισμό των ωρών που οι νηπιαγωγοί είχαν τη δυνατότητα να μας παραχωρήσουν.
3. Απαραίτητες πληροφορίες γύρω από τους μαθητές, όπως ηλικίες, οικογενειακή κατάσταση, προσωπικά σχόλια των νηπιαγωγών για συγκεκριμένα θέματα που αφορούσαν το εκάστοτε παιδί, τα βιογραφικά καθώς και τον ιατρικό φάκελο (σε μία περίπτωση).
4. Τον τρόπο με τον οποίο θα διανέμονταν στους γονείς τα έντυπα με τα οποία θα ενημερώνονταν γύρω από το ερευνητικό πρόγραμμα και θα συναινούσαν ως προς τη συμμετοχή των παιδιών τους στο πρόγραμμα με την υπογραφή τους.

Η συζήτηση με τους νηπιαγωγούς πάνω στα προαναφερθέντα θέματα έδειξε ότι σύμφωνα με το εβδομαδιαίο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου θα μπορούσαμε, χωρίς να παρακωλύσουμε τις οργανωμένες δραστηριότητες των εκπαιδευτικών, να επισκεφτούμε το νηπιαγωγείο και να έχουμε στη διάθεσή μας από τρεις ώρες ημερησίως. Έτσι, συμφωνήσαμε με τους εκπαιδευτικούς να μας παραχωρήσουν δύο ημέρες της εβδομάδας που θα ακολουθούσε, μία αίθουσα για να συναντάμε τα παιδιά καθώς και την άδεια να χρησιμοποιήσουμε το κασετόφωνο του νηπιαγωγείου.

Τα παιδιά, σύμφωνα με τις πληροφορίες των εκπαιδευτικών ήταν νήπια και προνήπια, δεν παρουσίαζαν ιδιαίτερα προβλήματα προσαρμογής στο νηπιαγωγείο, η οικογενειακή κατάσταση παρουσίαζε ποικιλίες (πυρηνικές οικογένειες, μονογονεϊκές οικογένειες, συγκατοίκηση με άλλα συγγενικά πρόσωπα, όπως παππούς και γιαγιά, ενώ συναντήσαμε και μία περίπτωση παιδιού που είχε χάσει τον έναν γονιό).

Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στις περιπτώσεις δύο παιδιών:

- α) Ενός κοριτσιού ηλικίας έξι (6) ετών που σύμφωνα με τον ιατρικό φάκελο, παρουσίαζε συμπτώματα παιδικής ψύχωσης και είχε

αποφασιστεί από την οικογένεια, το σχολείο και τον παιδοψυχίατρο του παιδιού η παραμονή του στο νηπιαγωγείο και όχι η παρακολούθηση στο δημοτικό.

β) Ενώς προνηπίου που σύμφωνα με την άποψη των νηπιαγωγών και του παιδοψυχολόγου παρουσίαζε ελαφρά συναισθηματική διαταραχή. Οι νηπιαγωγοί μας ανέφεραν χαρακτηριστικά ότι το παιδί από την αρχή του σχολικού έτους ζωγράφιζε μόνο με μαύρο μαρκαδόρο, αρνούμενο πεισματικά να χρησιμοποιήσει άλλα χρώματα και στα διαλείμματα απέφευγε να παίξει με τα άλλα νήπια προτιμώντας να μένει μέσα στην αίθουσα με τις δύο νηπιαγωγούς. Όπως μας ενημέρωσαν οι νηπιαγωγοί, οι γονείς είχαν ήδη απευθυνθεί σε παιδοψυχολόγο και τα συμπτώματα της διαταραχής του παιδιού άρχιζαν σταδιακά να υποχωρούν.

Οι πληροφορίες που μας παρείχαν οι νηπιαγωγοί σε σχέση με τα παιδιά ήταν πολύτιμες για τη διαμόρφωση των ερωτήσεων που θα θέταμε στη διάρκεια των συνεντεύξεων και για την παιδαγωγική μας στάση κατά τη ροή του προγράμματος.

Συμφωνήσαμε να μοιράσουμε στους γονείς τα ενημερωτικά έντυπα του προγράμματος και να μας απαντήσουν μέσα στην ίδια εβδομάδα, στέλνοντάς μας τη γραπτή συγκατάθεσή τους και βάζοντας την υπογραφή τους στο έντυπο.

Στο τέλος της εβδομάδας επισκεφτήκαμε το νηπιαγωγείο προκειμένου να πάρουμε τις απαντήσεις των γονιών. Με μεγάλη μας χαρά διαπιστώσαμε πως οι γονείς ανταποκρίθηκαν θετικά και δέχτηκαν να συμμετάσχουν τα παιδιά τους στο ερευνητικό πρόγραμμα. Επίσης κατά την ίδια ημέρα επί ένα δίωρο, γνωρίσαμε τα παιδιά, τα παρατηρήσαμε και παίξαμε μαζί τους. Έτσι, ορίσαμε την ημέρα έναρξης του προγράμματος, οργανώσαμε το υλικό που θα χρησιμοποιούσαμε και επίσης διαμορφώσαμε τις ερωτήσεις που σκοπεύαμε να θέσουμε στα παιδιά.

1^η Ημέρα

Προετοιμασία του χώρου

Η προετοιμασία του χώρου απαιτούσε από εμάς την παρουσία μας στο νηπιαγωγείο μία ώρα νωρίτερα από την έναρξη των ελεύθερων δραστηριοτήτων των παιδιών. Φροντίσαμε για το λόγο αυτό να επισκεπτόμαστε το νηπιαγωγείο στις οκτώ (8) το πρωί, να προετοιμάζουμε κατάλληλα τον χώρο και στις εννιά (9) να ξεκινάμε το πρόγραμμα.

Διαμόρφωση περιβάλλοντος

Απομακρύναμε τα τραπεζάκια εργασίας από το κέντρο της αίθουσας και τα καλύψαμε με χρωματιστά πανιά. Στο κέντρο της αίθουσας τοποθετήσαμε ένα τραπέζι καλυμμένο με δύο μεγάλα μαντίλια διαφορετικού χρώματος, ένα ανοιχτό και ένα σκούρο, και δύο καρέκλες. Απέναντι από το κεντρικό τραπέζι, τοποθετήσαμε μία κάμερα πάνω σε τρίποδο, η οποία ήταν στολισμένη με πολύχρωμα μαντίλια προκειμένου να μην αιφνιδιάσει τα παιδιά. Πίσω από το κουκλοθέατρο, που υπήρχε στην αίθουσα, τοποθετήσαμε ένα κασετόφωνο και το οποίο έπαιζε απαλή μουσική. Η παραπάνω προετοιμασία βοήθησε στην προσπάθειά μας να προκαλέσουμε έκπληξη και ενδιαφέρον στα παιδιά.

Καλέσαμε το πρώτο παιδί στις εννέα το πρωί. Η διάρκεια των συνεντεύξεων με κάθε παιδί ήταν δεκαπέντε (15) λεπτά. Οι συνεντεύξεις κύλησαν ομαλά, οι ερωτήσεις ήταν οι ίδιες για όλα τα παιδιά, εκτός από τις περιπτώσεις εκείνες που το ίδιο το παιδί μας έδινε αφορμή με τα λεγόμενα του για να κάνουμε και άλλες, περισσότερο διευκρινιστικές ερωτήσεις. Τα νήπια απαντούσαν πρόθυμα σε όλες τις ερωτήσεις και φάνηκαν εξίσου πρόθυμα - περισσότερο από ότι περιμέναμε- στο να μας διηγηθούν προσωπικές εμπειρίες γύρω από τα συναισθήματα χαράς και λύπης που βιώνουν.

Αναλυτικότερα, η μεθοδολογία περιελάμβανε τις συνεντεύξεις με συγκεκριμένες ερωτήσεις για κάθε παιδί. Η εργασία μας ξεκινούσε με την υποδοχή του παιδιού στο χώρο της αίθουσας και ολοκληρωνόταν τη στιγμή που αποχαιρετούσαμε το παιδί ευχαριστώντας το για τη συνεργασία του μαζί μας.

Υποδεχόμασταν το παιδί στην είσοδο της αίθουσας και του προτεινάμε να μας ακολουθήσει. Προτεινάμε στο παιδί να καθίσει στο τραπέζι που

βρισκόταν στο κέντρο της αίθουσας και έπειτα καθόμασταν και εμείς. Στη συνέχεια, του εξηγήσαμε ότι θα κάναμε μία μικρή συζήτηση σαν παιχνίδι ερωτήσεων. Ξεκινούσαμε από τις ερωτήσεις εκείνες που αφορούσαν τα συναισθήματα χαράς. Αυτές ήταν οι ακόλουθες:

-Πότε είσαι χαρούμενος /η;

-Ποια ήταν η τελευταία φορά που θυμάσαι να χάρηκες πολύ;

-Αυτή τη στιγμή είσαι χαρούμενος /η;

-Τι σε κάνει να χαίρεσαι;

-Τι κάνεις όταν είσαι χαρούμενος /η;

Αντίστοιχες ήταν και οι ερωτήσεις που αφορούσαν τα συναισθήματα της λύπης.

Απόδοση- Εφαρμογή

Τα παιδιά μας υποδέχτηκαν με χαρά και έδειξαν ενδιαφέρον ως προς τις ερωτήσεις που τους κάναμε. Στην αρχή η στάση τους ήταν λίγο συγκρατημένη, όμως, στην πορεία της δραστηριότητας εξοικειώθηκαν μαζί μας και μας μίλησαν για τα συναισθήματα τους. Μερικά εξέφρασαν δικές τους απόψεις ή σχόλια πάνω στο θέμα της συζήτησης. Τα πρώτα λεπτά των συνεντεύξεων, οι απαντήσεις ήταν πολύ συγκεκριμένες ως και μονολεκτικές. Καθώς προχωρούσαμε στις επόμενες ερωτήσεις τα παιδιά προσέθεταν περισσότερα σχόλια στις απαντήσεις τους.

Τα παιδιά ήρθαν στο διαμορφωμένο χώρο πολύ ευχάριστα. Παρατήρησαν με προσοχή τη διαμόρφωση του χώρου και τα περισσότερα παιδιά σχολίασαν θετικά το στόλισμα της αίθουσας με πολύχρωμα μαντίλια. Στη διάρκεια της συνέντευξης μερικά παιδιά, άγγιζαν τα μαντίλια ενώ ένα κορίτσι τύλιξε γύρω από τους ώμους της ένα από τα δύο μαντίλια που βρίσκονταν στο τραπέζι. Ένα άλλο παιδί κατά τη διάρκεια της συνέντευξης έδενε με μικρούς κόμπους τα δύο μαντίλια που βρίσκονταν πάνω στο τραπέζι. Αξίζει να αναφερθούμε στην περίπτωση ενός παιδιού που κατά τη διάρκεια της συνέντευξης που είχαμε μαζί του δεν επιθυμούσε να κάτσει στο τραπέζι μαζί μας, αλλά προτίμησε να περιφέρεται με ρυθμικό βηματισμό κατά μήκος της αίθουσας. Όταν ρωτήσαμε το παιδί γιατί δε θέλει να καθίσει μαζί μας, μας απάντησε «θέλω να μιλάω παρέα με τα πανιά».

Αποτελέσματα συνεντεύξεων χωρίς τη χρήση προσωπείου

Ως προς τη χαρά

- Όλα τα παιδιά ανέφεραν πως είναι χαρούμενα.
- Τα περισσότερα παιδιά ανέφεραν ως σημαντική αιτία της χαράς τις δραστηριότητες που πραγματοποιούν στο νηπιαγωγείο.
- Κύρια αιτία της χαράς για όλα τα παιδιά που ρωτήσαμε αποτελεί το παιχνίδι.
- Δύο παιδιά ανέφεραν πως είναι χαρούμενα όταν έρχεται κάποιος επισκέπτης στο σπίτι.
- Αρκετά παιδιά ανέφεραν ως αιτία της χαράς τα δώρα που παίρνουν από τους γονείς τους.
- Ένα μικρό ποσοστό του δείγματός μας, ανέφερε πως χαίρεται όταν βρίσκεται στο σπίτι.
- Ένα κορίτσι ανέφερε πως είναι χαρούμενο όταν νιώθει ότι το αγαπούν.
- Ένα αγόρι ανέφερε ότι είναι χαρούμενο όταν δεν έχει σχολείο
- Αρκετά παιδιά ανέφεραν πως χαίρονται όταν πηγαίνουν βόλτες.
- Ένα παιδί ανέφερε ως αιτία της χαράς το στόλισμα του Χριστουγεννιάτικου δέντρου και τις καλοκαιρινές διακοπές.
- Τα περισσότερα παιδιά ήταν πιο ομιλητικά στις ερωτήσεις που αφορούσαν το συναίσθημα της χαράς.

Ως προς τη Λύπη

- Τα περισσότερα παιδιά ανέφεραν ως κύρια αιτία της λύπης τη βία που δέχονται από τους γονείς.
- Ένα παιδί ανέφερε ως αιτία της λύπης το θάνατο: «Είμαι λυπημένος όταν πεθαίνει κάποιος».
- Δύο δίδυμα κορίτσια ανέφεραν ότι λυπούνται όταν πρέπει να κοιμηθούν.
- Το κορίτσι που είχε αναφέρει ως αιτία της χαράς την αγάπη των γύρω του, μας είπε πως είναι λυπημένο όταν νιώθει πως δεν το αγαπούν.
- Κάποια παιδιά παρουσίασαν διάθεση να αποφύγουν τις ερωτήσεις εκείνες που αφορούσαν τα συναισθήματα λύπης.

- Δύο παιδιά αρνήθηκαν να μας απαντήσουν στην ερώτηση που είχε να κάνει με το πότε είναι λυπημένα.
- Ένα παιδί μας είπε : «Δεν μπορώ να πω πότε είμαι λυπημένος, είναι μυστικό»

2^η Ημέρα

Τη δεύτερη ημέρα επισκεφτήκαμε το νηπιαγωγείο και επαναλάβαμε τις συνεντεύξεις, αυτή τη φορά με τη χρήση του προσωπείου. Χρησιμοποιήσαμε, δύο προσωπεία, ένα χαρούμενο και ένα λυπημένο.

Φτάσαμε μία ώρα νωρίτερα στο νηπιαγωγείο και διαμορφώσαμε κατάλληλα τον χώρο. Ξεκινήσαμε τις δραστηριότητες της έρευνας στις εννέα (9) όπως και την προηγούμενη ημέρα. Υποδεχτήκαμε τα νήπια με τον ίδιο τρόπο που τα είχαμε υποδεχτεί και την προηγούμενη ημέρα και όταν κάθισαν στο τραπέζι μαζί μας, τα ρωτήσαμε για τα δύο προσωπεία που βρίσκονταν πάνω στο τραπέζι.

Η ερώτησή μας, «μήπως ξέρεις τι είναι αυτά;» είχε ως στόχο να κινήσει το ενδιαφέρον των νηπίων και να περιεργαστούν τα δύο προσωπεία. Κάποια νήπια γνώριζαν πως επρόκειτο για δύο προσωπεία και μας απάντησαν με άνεση, κάποια άλλα απάντησαν πως δε γνωρίζουν τι είναι, ενώ δύο παιδιά απάντησαν λέγοντάς μας το ένα ότι «είναι δύο τεράστια κοχύλια» και το άλλο ότι «είναι δύο φωτογραφίες».

Όταν εξηγήσαμε τι είναι τα δύο αντικείμενα που είχαμε φέρει στα παιδιά, τους προτείναμε να διαλέξουν ένα από τα δύο και να το φορέσουν. Ανάλογα με το προσωπείο που διάλεγε το παιδί κάναμε και τις αντίστοιχες ερωτήσεις.

Έτσι για το προσωπείο της χαράς, ξεκινήσαμε τις συνεντεύξεις λέγοντας στο παιδί πόσο χαρούμενο φαίνεται με αυτή τη μάσκα και στη συνέχεια κάναμε τις προκαθορισμένες ερωτήσεις του αντικειμένου της έρευνάς μας. Όταν ολοκληρώναμε τις ερωτήσεις που αφορούσαν το ένα συναίσθημα, ζητούσαμε από το παιδί να βγάλει το ένα προσωπείο και να δοκιμάσει το άλλο.

Η δραστηριότητα ολοκληρωνόταν εφόσον το παιδί είχε δοκιμάσει και τα δύο προσωπεία, ανεξάρτητα από το ποιο είχε διαλέξει να φορέσει πρώτο και ποιο δεύτερο.

Απόδοση - Εφαρμογή

Τα νήπια ανταποκρίθηκαν στη δραστηριότητα με μεγάλο ενδιαφέρον. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων έδειξαν να περνούν ευχάριστα, ενώ η εναλλασσόμενη δοκιμή των δύο προσωπείων φάνηκε να τα ελκύει

Αυτή τη φορά παρατηρήσαμε πως η προσοχή των παιδιών ήταν επικεντρωμένη στα δύο προσωπεία και πολύ λιγότερο στη διαμόρφωση της αίθουσας όπως είχε γίνει την προηγούμενη μέρα. Τα νήπια φάνηκαν πιο εξοικειωμένα με τον χώρο και λιγότερο ενθουσιασμένα με τα μαντίλια που σκέπαζαν τα τραπέζια απ' ό τι την προηγούμενη μέρα. Το βλέμμα τους ήταν στραμμένο στα δύο προσωπεία και η προσοχή τους στις ερωτήσεις που τους θέταμε ενώ φορούσαν το προσωπείο.

Αποτελέσματα συνεντεύξεων με τη χρήση προσωπείου

Ως προς τη Χαρά

- Όλα τα παιδιά ανέφεραν πως είναι χαρούμενα.
- Κύρια πηγή της χαράς για όλα τα παιδιά που ρωτήσαμε αποτελεί το παιχνίδι.
- Τα περισσότερα προνήπια ανέφεραν ως αιτία της χαράς γενικά το παιχνίδι, ενώ τα νήπια προσέθεσαν επιπλέον διευκρινίσεις όπως αν τους αρέσει να παίζουν μόνο τους ή με άλλους, τι παιχνίδια προτιμούν και επιπλέον ανάμεσα στις δραστηριότητες παιχνιδιού συμπεριέλαβαν τις οργανωμένες δραστηριότητες του νηπιαγωγείου.
- Ορισμένα παιδιά ανέφεραν ως αιτία της χαράς το να παρακολουθούν τηλεόραση, αλλά και το να παίζουν στον ηλεκτρονικό υπολογιστή.
- Πολλά παιδιά ανέφεραν ως αιτία της χαράς το γεγονός ότι φορούσαν το προσωπείο.
- Το κορίτσι που όπως μας είχαν ενημερώσει οι νηπιαγωγοί παρουσίαζε σημάδια παιδικής ψύχωσης, κράτησε το προσωπείο ανάποδα, έτσι που να βλέπει το πρόσωπό του και δεν θέλησε να το φορέσει πάνω στο δικό του.
- Το ίδιο κορίτσι ανέφερε ως αιτία της χαράς τον ίδιο του τον εαυτό και τη χρήση του προσωπείου.
- Πέντε παιδιά είπαν πως όταν είναι χαρούμενα επιθυμούν να μοιραστούν τη χαρά τους με κάποιον άλλο.
- Ένα αγόρι ανέφερε ως αιτία της χαράς τα ταξίδια και τις εκδρομές που κάνει με την οικογένειά του καθώς του δίνεται η ευκαιρία να γνωρίζει καινούρια μέρη.
- Ένα αγόρι ανέφερε ως αιτία της χαράς το γέλιο.
- Ορισμένα παιδιά ανέφεραν ότι χαίρονται όταν κερδίζουν σε ένα παιχνίδι.

Ως προς τη λύπη

- Πολλά παιδιά συνέδεαν τη λύπη με άλλο συναίσθημα, όπως φόβο: «Είμαι λυπημένη όταν πρέπει να πάω για ύπνο γιατί ξέρω πως στο κρεβάτι μου υπάρχουν λιοντάρια και φοβάμαι πολύ» ή «Είμαι λυπημένος γιατί ο μπαμπάς με έδειρε και εγώ έκλαψα

και μετά ήθελα να του πω ότι πονάω, αλλά φοβόμουν και ήμουν ακόμα πιο λυπημένος»

- Ένα κορίτσι ανέφερε πως προτιμά να είναι λυπημένο και όχι χαρούμενο καθώς έτσι μπορεί να κερδίζει την εύνοια των γονιών του και της νηπιαγωγού.
- Τα περισσότερα παιδιά ανέφεραν ως αιτία λύπης το κλάμα, ενώ πολύ λίγα ήταν εκείνα που το θεώρησαν αποτέλεσμα της λύπης.
- Δύο παιδιά ανέφεραν ως αιτία λύπης τις διαφορές ανάμεσα στους γονείς.
- Κάποια παιδιά ανέφεραν ως αιτία της λύπης την τιμωρία των γονιών που περιλαμβάνει απαγόρευση για παιχνίδι και συνοδεύεται από χειροδικία.
- Δύο παιδιά ανέφεραν ως αιτία της λύπης τον ερχομό τους στο νηπιαγωγείο.
- Ένα παιδί ανέφερε ως αιτία της λύπης το διαζύγιο.
- Ένα προνήπιο ανέφερε ως αιτία της λύπης το χτύπημα και τη θέα του αίματος.
- Τα περισσότερα παιδιά είπαν πως όταν είναι λυπημένα κλαίνε και δε μπορούν να χαμογελάσουν.
- Μερικά παιδιά ανέφεραν πως όταν είναι λυπημένα αναζητούν την αγκαλιά και το χάδι των γονιών τους και ειδικότερα της μητέρας τους.
- Τα δύο δίδυμα κορίτσια που την προηγούμενη ημέρα ανέφεραν ως αιτία της λύπης τον ύπνο, επανέλαβαν στις ξεχωριστές συνεντεύξεις τους την ίδια αιτία λύπης, με τη διαφορά ότι συμπλήρωσαν πως το πρόβλημα στον ύπνο έχει ως συνέπεια να ασκείται βία από τους γονείς πάνω τους.
- Το παιδί που είχε αναφέρει ως αιτία της λύπης το θάνατο, διηγήθηκε μία τραυματική εμπειρία που είχε βιώσει πρόσφατα με το χαμό ενός φίλου της οικογένειας.

Ως προς τα συναισθήματα γενικά

- Κάθε παιδί μας έδειξε κάτι διαφορετικό από την προηγούμενη μέρα είτε αποκαλύπτοντας περισσότερα για τα συναισθήματα της χαράς και της λύπης είτε διηγούμενο εμπειρίες που είχε βιώσει σχετικές με αυτά.
- Τα περισσότερα παιδιά είπαν ότι καταλαβαίνουν πως είναι χαρούμενα ή λυπημένα από τα χαρακτηριστικά του προσώπου τους και κυρίως από το στόμα.

- Τα περισσότερα παιδιά έκαναν επιπλέον σχόλια σε εκείνα που είχαν αναφέρει την προηγούμενη ημέρα σύμφωνα με τη στάση τους, με την κατανόηση και αναγνώριση των συναισθημάτων τους και αυτά των άλλων.

Ως προς το προσωπείο

- Κανένα παιδί δε γνώριζε τα δύο αντικείμενα με τον όρο «προσωπεία», αλλά με τον όρο «μάσκες».
- Όλα τα παιδιά δέχτηκαν να δοκιμάσουν τα δύο προσωπεία.
- Όλα τα παιδιά ήταν περισσότερο ομιλητικά με τη χρήση του προσωπείου σε σύγκριση με την προηγούμενη ημέρα που μας είχαν μιλήσει χωρίς να φορέσουν τα δύο προσωπεία.
- Τα περισσότερα παιδιά επέλεξαν να φορέσουν πρώτα το χαρούμενο προσωπείο.
- Τα παιδιά παρουσίασαν διάθεση για συζήτηση, αυτό παρατηρήθηκε σε όσα παιδιά την προηγούμενη ημέρα δε μίλησαν πολύ.
- Ένα παιδί που την περασμένη ημέρα είχε αρνηθεί να μιλήσει για το πότε είναι λυπημένο, με τη χρήση του προσωπείου μας μίλησε για τα συναισθήματα λύπης που βιώνει.
- Τα παιδιά εκείνα που την προηγούμενη ημέρα απέφευγαν να μιλήσουν για τα συναισθήματα λύπης, διάλεξαν να φορέσουν πρώτα το λυπημένο προσωπείο.
- Το κορίτσι που όπως μας είχαν ενημερώσει οι νηπιαγωγοί παρουσίαζε σημάδια παιδικής ψύχωσης, κράτησε το προσωπείο ανάποδα, έτσι που να βλέπει το πρόσωπό του και δεν θέλησε να το φορέσει πάνω στο δικό του.
- Ένα παιδί που την προηγούμενη ημέρα ήταν πιο ντροπαλό, μας είπε πως «σήμερα είναι πιο ωραία από χθες» και όταν του ζητήσαμε να μας εξηγήσει τον λόγο ανέφερε «γιατί φοράω μάσκα».

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η κύρια υπόθεση της έρευνάς μας που σύμφωνα με την προέρευνα, την εμπειρία μας και τη γενική βιβλιογραφία ήταν ότι το προσωπείο θα λειτουργούσε αποτελεσματικά ως μέσο έκφρασης των συναισθημάτων της χαράς και της λύπης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας επιβεβαιώθηκε σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, αφού με τη χρήση του προσωπείου προήχθη η συναισθηματική έκφραση των συναισθημάτων της χαράς και της λύπης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Από τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων, που παρουσιάσαμε παραπάνω, προκύπτει ότι τα παιδιά είναι σε θέση να προσεγγίσουν μέσα από την έκφραση των συναισθημάτων τους γεγονότα που φαινομενικά μοιάζουν δύσκολα, τραυματικά και απρόσιτα για την ηλικία τους όπως ο θάνατος, το διαζύγιο, τα ατυχήματα.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, τα νήπια μίλησαν με αρκετές λεπτομέρειες για τα συναισθήματα χαράς και λύπης που είχαν βιώσει όταν φορούσαν το προσωπείο, ενώ χωρίς το προσωπείο οι απαντήσεις τους ήταν ολιγόλογες και περιορισμένες. Το γεγονός αυτό μας κάνει να συμφωνήσουμε με τη χρήση του προσωπείου και σε άλλες περιπτώσεις, όπως αυτές που αναφέραμε στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας μας.

Συμφωνούμε επομένως με τον Kliphuis (1975), που υπογραμμίζει τη θεραπευτική πλευρά των τεχνών που γράφει πως «κατά τη διαδικασία τους είμαστε προστατευμένοι από συναισθήματα ενοχών και αγωνίας. Αυτό μας επιτρέπει να εκθέτουμε τη δημιουργικότητά μας με ασφάλεια». Η ανταπόκριση και ο ενθουσιασμός των παιδιών, μας έδειξε ότι θέματα που θεωρούνται δύσκολα στη προσέγγισή τους μπορούν να αποκωδικοποιηθούν από κάθε κοινό, αρκεί να βρεθούν τα κλειδιά και οι τρόποι επικοινωνίας. Συγκεκριμένα έδωσαν πολλά διευκρινιστικά στοιχεία για την αιτία του συναισθήματος της λύπης και εξέφρασαν προσωπικά τους μύχια περιστατικά.

Στο παραπάνω συνετέλεσε η χρήση της Δραματικής Τέχνης που όπως αναφέραμε στα πρώτα κεφάλαια της εργασίας προσφέρει πληθώρα πλεονεκτημάτων στην εκπαίδευση. Όπως αναφέραμε στο πρώτο κεφάλαιο, σύμφωνα με την Άλκηστις (Κοντογιάννη, 2000) η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι σημαντική διότι:

Πρώτα απ' όλα ο ειδικός συνδυασμός των νοητικών, συγκινησιακών, συναισθηματικών και φυσικών δραστηριοτήτων που απαιτεί η υπόδυση ρόλων απορροφά όλη την ενέργεια του ατόμου. Ο συνδυασμός αυτός τροφοδοτεί με ενέργεια τη δραστηριότητα και ανυψώνει το προσωπικό- εξερχόμενο αποτέλεσμα, που είναι μία ευεργετική και άκρως ικανοποιητική εμπειρία.

Πράγματι τα αποτελέσματα της έρευνας στο νηπιαγωγείο έδειξαν πως τα νήπια βίωσαν το πρόγραμμα ως μία εξαιρετικά ενδιαφέρουσα και διασκεδαστική εμπειρία δίνοντας σε αυτήν όλη τους την ενέργεια με επακόλουθο να έχουμε ικανοποιητικά αποτελέσματα.

Επιπλέον είναι μία φυσική ευκαιρία για σκόπιμη άσκηση του εκφρασμένου λόγου καθώς και ένα εργαλείο έκφρασης που αναπτύσσει την τεχνική του λόγου, ιδιαίτερα της άρθρωσης. Παρέχει ευκαιρίες για πραγματικές καταστάσεις που προκαλούν την εκφραστικότητα στο λόγο.

Το πλεονέκτημα αυτό της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση πιστεύουμε πως βοήθησε τα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους με άνεση και πολλές φορές να εμπλουτίσουν τα λόγια τους με επιμέρους λεπτομέρειες προερχόμενες από τα βιώματα ή τις εμπειρίες που είχαν βιώσει και θέλησαν να μας αποκαλύψουν.

Επιπροσθέτως, υπαγορεύει την ανάγκη να προσαρμοστεί το παιδί σε μορφές τέχνης. Αυτό αποτελεί εμπειρία, αλλά συγχρόνως και πειθαρχία. Ως εμπειρία προάγει τη συγκινησιακή αντίδραση που επιβάλλει η τέχνη, ως πειθαρχία ορίζει ειδικά σχήματα σ' αυτές τις αντιδράσεις.

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας, τα νήπια συμμετείχαν στο πρόγραμμα της έρευνας συνειδητοποιώντας ότι πρόκειται για μία διαφορετική εμπειρία και ταυτόχρονα κατανοώντας και σεβόμενα τους κανόνες στους οποίους αυτή υπόκειται.

Εξίσου σημαντικό είναι πως η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, καθώς κινείται σε άμεσες καταστάσεις της καθημερινής ζωής, διευρύνει την αντίληψη για τους χαρακτήρες και τις καταστάσεις αυξάνοντας την ευαισθησία του παιδιού. Κάθε πρόσωπο, προσπαθώντας να βρει την ταυτότητά του μέσω των άλλων, απελευθερώνεται από τον εγωκεντρισμό του. Επίσης μπορεί να απαλλάξει το παιδί από τις αναστολές του.

Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας, τα νήπια μιλώντας για τα συναισθήματα χαράς και λύπης που βιώνουν, αναφέρονται συχνά σε άλλα πρόσωπα από τα οποία είτε εισπράττουν χαρά και λύπη είτε τα ίδια αναγνωρίζουν στα πρόσωπα αυτά συναισθήματα οικεία με τα δικά τους. Το γεγονός αυτό πιστεύουμε ότι βοηθά τα νήπια να απελευθερωθούν από τον εγωκεντρισμό τους και να αυξήσουν την ευαισθησία τους.

Συμφωνούμε με τον Σωκράτη Γκίκα που υποστηρίζει ότι στον άνθρωπο η χαρά πηγάζει από τρεις βασικούς παράγοντες: α) την ικανοποίηση των επιθυμιών του, β) την πραγμάτωση υψηλών ιδανικών σκοπών και γ) το συναίσθημα κοινωνικότητας ή από την αγάπη. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας τα παιδιά βιώνουν συναισθήματα χαράς όταν ικανοποιούνται οι επιθυμίες τους π.χ όταν τους επιτρέπουν να παίζουν ή όταν οι γονείς τους αγοράζουν παιχνίδια που επιθυμούν, όταν καταφέρνουν να περατώσουν έναν σκοπό όπως για

παράδειγμα να κερδίσουν σε ένα παιχνίδι και τέλος όταν βρίσκονται με άλλους ανθρώπους και εισπράττουν αποδοχή και αγάπη.

Όπως αναφέρει ο Gottman (2000), τις τελευταίες δεκαετίες, οι νέες γενιές καλούνται να αντιμετωπίσουν προκλήσεις που ήταν σχεδόν άγνωστες τα προηγούμενα χρόνια. Αυτό έχει ως επακόλουθο να σημειωθούν αλλαγές στη δομή της οικογένειας, του σχολείου και γενικότερα όλων των κοινωνικών ομάδων. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώσαμε ότι τα νήπια σήμερα βιώνουν καταστάσεις που απορρέουν από τις αλλαγές αυτές τόσο στη δομή της οικογένειας όσο και της ίδιας της κοινωνίας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ραγδαία αύξηση του ποσοστού διαζυγίων, που όπως είδαμε αποτελεί αιτία λύπης στα νήπια.

Όπως αναφέραμε στα πρώτο κεφάλαιο της εργασίας μας, οι νέες εξελίξεις, όπως για παράδειγμα η εξέλιξη της τεχνολογίας, της τηλεόρασης, των ΜΜΕ επέφεραν σημαντικές αλλαγές στις συνθήκες ζωής των ανθρώπων. Η εξέλιξη της τεχνολογίας φαίνεται πως επηρεάζει και τη ζωή των παιδιών, αφού σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας ορισμένα παιδιά ανέφεραν ως αιτία χαράς το παιχνίδι στον ηλεκτρονικό υπολογιστή καθώς και το να παρακολουθούν τηλεόραση.

Συμφωνούμε με τον Gottman που υποστηρίζει πως το παιδί προσχολικής ηλικίας είναι αρκετά μεγάλο ώστε να αντιλαμβάνεται έννοιες που προκαλούν φόβο, όπως οι πυρκαγιές, οι πόλεμοι, οι ληστείες και ο θάνατος. Όπως είδαμε τα παιδιά στις ατομικές συνεντεύξεις μίλησαν για το θάνατο, το διαζύγιο, τα ατυχήματα. Ειδικότερα για το θάνατο συμφωνούμε με την ψυχολόγο Isabelle Felliozat που υποστηρίζει «Επιτρέψτε του να επικαλεστεί τον θάνατο, να διηγηθεί το βίωμά του, τη φαντασίωσή του και να κάνει όλες τις ερωτήσεις που του έρχονται στο μυαλό, ακόμα κι εκείνες που σας φαίνονται άτοπες».

Όπως έχουμε αναφέρει, ο Toyne (2000) υποστηρίζει ότι «τα παιδιά έρχονται στο σχολείο με τη φυσική ικανότητα να μαθαίνουν μέσα από το παιχνίδι και την πράξη. Ο ρόλος του δασκάλου είναι να ενισχύει την ικανότητα αυτή και να δημιουργεί φανταστικούς, υποθετικούς κόσμους όπου τα παιδιά θα εξερευνούν τον πραγματικό, καθημερινό τους κόσμο». Και εδώ μπορούμε να αντιληφθούμε το σημαντικό ρόλο της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση η οποία ακριβώς παρέχει αυτές τις δυνατότητες στον εκπαιδευτικό να βρίσκεται στο κέντρο της συναισθηματικής εκπαίδευσης. Έτσι, κατά την εφαρμογή του προγράμματος της έρευνάς μας λάβαμε υπόψη ότι το παιδί από τη φύση του έχει την ανάγκη για μάθηση και εξερεύνηση, πειραματιζόμενο με αντικείμενα, που στην έρευνά μας ήταν το προσωπίο. Η ενθάρρυνση και η αποδοχή που υπήρχε από τη μεριά μας για κάθε παιδί, πιστεύουμε ότι βοήθησαν τα παιδιά να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και να μη διστάσουν να μας μιλήσουν για τα συναισθήματα χαράς και λύπης που βιώνουν.

Ταυτόχρονα, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας, τα παιδιά είναι σε θέση να εκτιμήσουν περισσότερο τα συναισθήματα που άπτονται της χαράς μέσω ενός τέτοιου προγράμματος, που τους επιτρέπει να τα αναβιώσουν μέσω της διήγησης τους κατά τη διάρκεια των συζητήσεων- συνεντεύξεων.

Ένα σημαντικό συμπέρασμα που προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας είναι πως τα παιδιά αναγνωρίζουν τη διαφορά ανάμεσα στα συναισθήματα της χαράς και της λύπης και είναι σε θέση να τα διαχειριστούν ανάλογα με τα κίνητρα που έχουν κάθε φορά. Έτσι, από τις συνεντεύξεις των παιδιών συναντήσαμε περιπτώσεις που η χαρά αποτελούσε συνέπεια της εκπλήρωσης μίας προσδοκίας «η μαμά μου φέρνει δώρα» ή απόρροια μίας δραστηριότητας «οι γονείς μου με πήγαν στο πάρκο», η λύπη συνέπεια ενός μη επιθυμητού γεγονότος «είμαι λυπημένη όταν πρέπει να πάω να κοιμηθώ».

Μία δευτερεύουσα υπόθεση που είχαμε κάνει, ήταν πως μέσα από το πρόγραμμα της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση, με εργαλείο το προσωπείο, θα βελτιωνόταν περισσότερο η ικανότητα έκφρασης των συναισθημάτων των νηπίων εκείνων που εμφάνισαν περισσότερο συνεσταλμένη συμπεριφορά στις πρώτες συνεντεύξεις. Πράγματι η υπόθεσή μας αυτή επιβεβαιώθηκε, καθώς παρατηρήσαμε ότι τα παιδιά εκείνα που παρουσιάστηκαν πιο συγκρατημένα απέναντί μας κατά την πρώτη μας επαφή και συζήτηση, στην επόμενη συνάντηση με τη χρήση του προσωπείου υπήρξαν περισσότερο αποκαλυπτικά και ομιλητικά. Τα νήπια είναι σε θέση να γνωρίσουν βαθύτερα τον εαυτό τους και να αντιληφθούν καλύτερα την ποιότητα των συναισθημάτων που βιώνουν καθημερινά, αρκεί να τους δοθούν τα κατάλληλα ερεθίσματα για να εκφραστούν, όπως αποδείχθηκε από τα αποτελέσματα του ερευνητικού προγράμματος που εφαρμόσαμε με τη χρήση του προσωπείου.

Ο τρόπος που εξελίχθηκε το πρόγραμμα και η διαμόρφωση του χώρου, πιστεύουμε ότι βοήθησαν τα παιδιά να ανταποκριθούν με ενδιαφέρον και να αισθανθούν άνετα στο περιβάλλον όπου πραγματοποιούνταν το ερευνητικό πρόγραμμα. Η ευχάριστη ατμόσφαιρα, τα χρωματιστά μαντίλια, η μουσική, η αλλαγή του καθημερινού περιβάλλοντος δημιούργησαν θετικά συναισθήματα και ενδιαφέρον για τη δραστηριότητα όπως δήλωσαν τα παιδιά.

Ανακεφαλαιώνοντας, το ερευνητικό μας πρόγραμμα σημείωσε επιτυχία και οι αρχικές μας υποθέσεις επαληθεύτηκαν. Το προσωπείο αποδείχθηκε κατάλληλο μέσο έκφρασης των συναισθημάτων χαράς και λύπης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα παιδιά εξέφρασαν τα συναισθήματα τους με άνεση και ενδιαφέρον για αυτό που κάναμε. Η χρήση του προσωπείου αποδείχθηκε προσιτή και ευχάριστη για όλα τα παιδιά, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα. Τα παιδιά χάρη στη χρήση

του προσωπείου απελευθέρωσαν τα συναισθήματά τους και ξεπέρασαν τους όποιους ενδοιασμούς είχαν.

Πιστεύουμε ότι το προσωπείο μπορεί να αποτελέσει ένα πολύτιμο εργαλείο σε εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους ώστε να ερευνήσουν τα συναισθήματα των παιδιών. Η έρευνα δεν είναι απαραίτητο να αφορά αποκλειστικά τα δύο συναισθήματα που ερευνήσαμε εμείς, δηλαδή τη χαρά και τη λύπη, αλλά μπορεί να καλύψει και άλλα συναισθήματα.

Θέλουμε να πιστεύουμε πως η έρευνα αυτή θα αποτελέσει την αρχή μιας μακράς πορείας στη χρήση του προσωπείου ως μέσο έκφρασης των συναισθημάτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας, αλλά και άλλων βαθμίδων της εκπαίδευσης. Εμείς, με μεγάλη χαρά, διαπιστώσαμε ότι το προσωπείο μπορεί να αποκαλύψει πολλές και εξαιρετικά ενδιαφέρουσες πληροφορίες για τα συναισθήματα των παιδιών.

Γ' ΜΕΡΟΣ

ΓΕΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική Βιβλιογραφία

Άλκηστις, (2000). Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Άλκηστις, (1999). Η Δραματοποίηση για παιδιά, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Αρον, J. (1997). Θεραπεύοντας τα παιδιά μέσα από την τέχνη, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα

Case, C. (1998). Θεραπεία μέσω Τέχνης: η εικαστική προσέγγιση, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα

Γκίκας, Σ. (1994). Ψυχολογία για όλους, Αθήνα, εκδ. Σαββάλας.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, (2002). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων -Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Ευδοκίμου-Παπαγεωργίου, Ρ. (1999). Δραματοθεραπεία - Μουσικοθεραπεία, Η επέμβαση της Τέχνης στην ψυχοθεραπεία, ΑΘΗΝΑ, εκδ. Ελληνικά Γράμματα

Ε.Ψ.Ψ.Ε.Π, Εταιρία ψυχολογικής Ψυχιατρικής ενηλίκου και παιδιού, (1993). Ψυχολογικά θέματα παιδιών και εφήβων, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Gottman, J. (2000). Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των Παιδιών, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Harris, J., Katz L. (2002). Μέθοδος PROJECT και Προσχολική Εκπαίδευση, Αθήνα, εκδ. Μεταίχμιο.

Hayes, N. (1998). Εισαγωγή στην Ψυχολογία, Β' τόμος, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Κακούρη, Α. . Προϊστορία του Θεάτρου, Αθήνα, εκδ. Υπουργείου Πολιτισμού.

ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΧΝΗΣ & ΨΥΧΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ, (1998). Θεραπεία μέσω Τέχνης, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα

Κόνγνερ, Τ. Η ψυχολογία του παιδιού της Προσχολικής Ηλικίας, Αθήνα, εκδ. Άγκυρα.

Κοντάκος, Α. , Πολέμικος, Ν. (2000). Η μη λεκτική επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Κουλούρη, Π. (2004) «Η κατασκευή της μάσκας στους διάφορους πολιτισμούς: αντλώντας ιδέες και υλικό για δραστηριότητες στην τάξη». Γέφυρες, Ιανουάριος- Φεβρουάριος, Τεύχος 14, σελ 62

Λασκάρ, Σ. (1990). Το Θεατρικό Παιχνίδι στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο, Αθήνα, εκδ. Gutenberg.

Λιβράγκα, Τ. (1988). Μυστηριακό Θέατρο, Αθήνα, εκδ. ΕΝΑ

Νασιάκου, Μ., Χαντζή Α., Φατούρου-Χαρίτου Μ. (2003). Εισαγωγή στην Ψυχολογία, Τόμος Β', εκδ. Gutenberg.

Pandy, R. (2001). Προσωπικότητα και Προσωπείο, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Παπανούτσου, Ε. (1956). Αισθητική, Αθήνα, εκδ. Ίκαρος.

Παρασκευόπουλος, Ι. . Εξελικτική Ψυχολογία, Γ' τόμος, Αθήνα.

Pervin, L. , Oliver, J. (2001). Θεωρίες Προσωπικότητας, Αθήνα, εκδ. τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος.

Piajet, J. (1969). Ψυχολογία και Παιδαγωγική, Αθήνα, εκδ. Νέα Σύνορα.

Satir, V. (1989). Πλάθοντας ανθρώπους, ΑΘΗΝΑ, εκδ. Κέδρος.

Small, M. (1992). Το παιχνίδι και το παιχνίδι της ελεύθερης έκφρασης, Αθήνα, εκδ. Δίπτυχο.

Τζάνοφ, Α. (1991). Το παιδί και ο ψυχικός του κόσμος, Αθήνα, εκδ. Μπουκουμάνης.

Τζέννιγκς, Σ. , Μαιντ, Α. (1996). Μάσκες της ψυχής - Εικαστικά και θέατρο στη θεραπεία, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Τζώρτζη, Α. (1996). Η Οργάνωση και η Λειτουργία των Ομάδων στο Νηπιαγωγείο, Αθήνα, εκδ. Σπουδή.

Τζώρτζη, Α. (1996). Η αγωγή της φαντασίας στο Νηπιαγωγείο, Αθήνα, εκδ. Σπουδή.

Faure, G. , Lascar, S. (1990). Το Θεατρικό Παιχνίδι, Αθήνα, εκδ. Gutenberg..

Filliozat, I. (2001). Η νοημοσύνη της καρδιάς: Στοιχεία συναισθηματικής γραμματικής, Αθήνα, εκδ. Ενάλιος.

Filliozat, I. (2000). Στην Καρδιά των Συναισθημάτων του Παιδιού, Αθήνα, εκδ. Ενάλιος.

Φράγκος, Χ. (1995). Ψυχοπαιδαγωγική, Αθήνα, εκδ. Gutenberg..

Φρόντ, Α. (1992). Τα καλά και τα κακά στην εξέλιξη του παιδιού, Αθήνα, εκδ. Επίκουρος.

Χρυσαφίδης, Κ. (2003). Βιωματική- Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Αθήνα, εκδ. Gutenberg.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

American Academy of Child & Adolescent Psychiatry [AACAP], 1995.

Arts Council of Great Britain, (1992). Drama in Schools. London, ACGB.

Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 589-595.

Beckerman, B. (1970). *The Dynamics of Drama* Book Specialists, New York.

Bolton, G. (1979). *Toward a Theory of Drama in Education*, London, Longman.

Bolton, G. (1984). *Drama as Education*, London, Longman.

Bolton, G. (1985). *Changes in Thinking about Drama in Education, Theory into Practice*, London, Longman.

Buhler, K. (1930). *The Mental Development of the Child*, New York, Harcourt Brace.

Bunting, R. (1984). *Children Learning in Drama: An exploration of the Complexity of Some Classroom Moments in Drama*. Unpublished master's thesis, University of London, Institute of Education.

Cooke, T. , Apolloni, T. (1976). *Developing Positive Emotional Behaviors: A Study in Training and Generalization Effects*, *Journal Of Applied Behavior Analysis*, n. 9.

Courtney, R. (1974). *Play, Drama and Thought*, New York, Drama Book Specialists.

Crosscup, R. (1966). *Children and Dramatics*, New York, Scribner's.

Curriculum Ideas for Teachers, (1984). *Drama in the Formative Years*, Ontario, Ministry of Education.

Darwin, (1872). *The expression of Emotions in Animals and Man*.

Day, C. , Norman, J. (1983). *Issues in Educational Drama*, in K. Robinson, *The Status of Drama in Schools*, London, Falmer Press.

Dinmeyer, K. (1982). *Developing Understanding of Self and Others*. Corcle Pines: American Guidance Service Inc.

Ekman, P. (1992). *An argument for basic emotions*. *Cognition and Emotion*.

Ekman, P. (1992). *Facial expression and emotion*. *American Psychologist*.

Elliot, J. , Pring, R. (1975). *Social Education and Social Understanding*, London, University of London Press.

Elola, H. (1995). *Drama Activities at School: A way to Find a Solution to Isolation Problems, Researching Drama and Theatre in Education*. Παγκόσμιο Συνέδριο στο Πανεπιστήμιο του Exeter.

Freud, S. (1933). *New introductory lectures on psychoanalysis*. New York, Norton.

Freud, S. (1949). *Civilization and its discontents*. London, Hogarth Press.

Furman, R. (1964). *Death and the Young Child. The Psychoanalytic Study of the Child*.

Greenacre, P. (1971). *Childhood of the Artist in the Emotional Growth*.

Heathcote, D. (1985). *Collected Writings on Education and Drama*, London, Hutchinson.

Heathcote, D. *Drama in the Education of Teachers*, Newcastle, The University of Newcastle Upon Tyne, Institute of Education.

Henley, D. (1987). *Art Therapy for the Hearing Impaired with Special Needs*, *American Journal of Art Therapy*, Vol. 25, n. 3, Febr.

Hossent, P. (1987). *Drama and Special Educational Needs*. Unpublished Master's Thesis, University of Exeter, England.

Izard, E. (1991). *The psychology of emotion*. New York, Plenum.

Jennings, S. (1973). *Remedial Drama*, London, Pitman Publishing.

Ciarrochi J. , Forgas J. , Mayer, J. (2001). *Emotional Intelligence In Everyday Life*, United States of America, Psychology Press.

Jung, C. (1939). *The integration of the personality*. New York, Farrar & Rinehart.

Oatley, K. , Jenkins, J. (1996). *Understanding Emotions*, Oxford, Blackwell.

Kelly, G. (1963). *A Theory of Personality*, New York, Norton.

- Kelly, D. (1977). *Play and Drama, Some Theoretical Considerations*, M. A., Institute of Education, London.
- Kliphuis, M. (1975). *Creative Process Therapy*, in *Psychotherapy* vol. 2
- Kramer, E. (1971). *Art as a Therapy with Children*, New York, Schocken.
- Langer, S. (1953). *Feeling and Form*, Routledge and Kaegan Paul.
- Martin, L. (1996). *Striving and Feeling, Interactions Among Goals, Affect, and Self- Regulation*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Abraham Tesser University of Georgia
- Marion, P. , Felix, M. (1980). *From Denial to Self- esteem: Art Therapy with Mentally Retarded*. *Arts in Psychotherapy*, 7 (3).
- Maslow, A. (1968). *Toward a Psychology of Beeing*, New York, Van Nostrand Reinhold.
- Masterson, F. (1988). *The search for the Real Self*, New York, Free Press Mc Millan Div.
- McCaslin, N. (1984). *Creative Drama in the Classroom*, New York, Longman.
- McGregor, L. (1975). *Development in Drama Teaching, The Changing Classroom Series*, ed. Eggleston, J. , Open Books.
- Millar, S. (1968). *The Psychology of Play*, Harmondsworth, Penguin Book.
- Harris, P. (1989). *Children and Emotion, The development of psychological understanding*, Oxford, Blackwell.
- Barnes, P. (1995). *Personal, social and emotional development of children*, Oxford, Blackwell.
- Peter, M. (1995). *Making Drama Special*. London, David Falton Publishers, p. 5.
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*, New York, International Universities Press.

Read, H. (1943). *Education Through Art*, Faber.

Kavanaugh, R. , Zimmerberg, B. , Fein, S. (1996). *Emotions*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

Rogers, C. (1954). The case of MRS. Oak: A research analysis. In C.R Rogers & R. F. Dymond (Eds.), *Psychotherapy and personality change* (pp. 259-348). Chicago, University of Chicago Press.

Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston, Houghton Mifflin.

Roth, E. , Barrett, P. (1980). Drama and Psychotherapy. *Arts in Psychotherapy*, 7 (1).

Wallas, L. (1991). *Stories that Heal*, New York, Norton.

Watson, B. , Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 3, 1-14.

Way, B. (1967). *Development through Drama*, London, Longman

Seligman, M. (1975). *Helplessness: On Depression, Development and Death*, San Francisco, Freeman.

Siks , G. (1983). *Drama with Children*, 2nd ed., New York, Harper & Row.

Theofilopoulou, N. (1995). *Drama and Theatre in Education*. Παγκόσμιο Συνέδριο στο Πανεπιστήμιο του Exeter.

Toye, N. , Prendiville, F. (2000) *Drama and traditional story for the early years*,

London, Routledge.

U.S. Center for Mental Health Services [CMHS], 1996.

Vygotsky, (1978). *Mind in Society*, Massachusetts, Harvard University Press.

Zigler, E. , Trickett, P.

(1978). Intelligence, Social Competence: An evaluation of Early Childhood Intervention Programmes, American Psychologists.

Διευθύνσεις Internet

<http://www.anymask.com>

<http://www.britannica.com/ebc/article?tocId=9371468&query=Mask&ct>

<http://www.rodosport.gr/enlefko/apokriatikes.ores.venetia.htm>

<http://www.nea-acropoli.gr/publications/arthra/katharsi.htm>

<http://11dim-kaval.kav.sch.gr/main/ten/masks.htm>

<http://anekdota.dyndns.org/jotd18/0075.html>

<http://www.nea-acropoli.gr/publications/arthra/katharsi.htm>

<http://www.dramatherapy.gr/dthgrvers.html>

<http://www.psychologia.gr/editions/psychodynamic.htm>

http://www.castrinos.net/castrinos/Athl_0202.htm

<http://topaidimou.dolnet.gr/backissues/1999/sep1999/thema2.html>

<http://www.health.in.gr/news/article.asp?lngArticleID=43687>

<http://www.health.gr>

www.phigita.net/ Η αξία των συναισθημάτων στη σύγχρονη ζωή.htm

http://www.kathimerini.gr/4dcgi/_w_articles_ell_113340_14/01/2003_50178

<http://www.Psycho MedNet HELLAS - Depression 1.htm>

[18_ΑΝΩ FORUMS PAGE.htm](http://18_ANΩ FORUMS PAGE.htm)



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000074496