

ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΑΣΤΕΡΙΟΥ ΤΣΙΑΡΑ

**Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ
ΣΤΗΝ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ
ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ ΣΤΗΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Καθηγητές

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: ΝΕΟΚΛΗΣ ΣΑΡΡΗΣ

ΜΕΛΗ: ΜΑΡΙΑ ΤΖΑΝΗ - ΒΑΛΤΕΡ ΠΟΥΧΝΕΡ

ΑΘΗΝΑ 2003

ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΑΣΤΕΡΙΟΥ ΤΣΙΑΡΑ

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Καθηγητές

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: ΝΕΟΚΛΗΣ ΣΑΡΡΗΣ

ΜΕΛΗ: ΜΑΡΙΑ ΤΖΑΝΗ - ΒΑΛΤΕΡ ΠΟΥΧΝΕΡ

ΑΘΗΝΑ 2003

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Αφιερωμένο στους συντελεστές της διατριβής	5
Πρόλογος	7
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ	
ΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	
Έννοια και περιεχόμενο του παιχνιδιού	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	
Ανασκόπηση των κυριότερων θεωριών για το παιδικό παιχνίδι	29
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ	
ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	
Έννοια και περιεχόμενο του θεατρικού παιχνιδιού	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	
Ανασκόπηση των κυριότερων θεωριών για το θεατρικό παιχνίδι	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	
Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών για το θεατρικό παιχνίδι	97
ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ	
ΟΙ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΦΙΛΙΑΣ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6	
Έννοια και περιεχόμενο των διαπροσωπικών σχέσεων φιλίας	118
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7	
Θεωρίες των διαπροσωπικών σχέσεων φιλίας	126
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8	
Παράγοντες διαμόρφωσης των διαπροσωπικών σχέσεων φιλίας	169
ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ	

Η ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΚΑΙ ΤΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9**

Μεθοδολογική και πειραματική διαδικασία 184

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10

Στατιστική επεξεργασία και ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων 208

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11

Η αυτοαντίληψη της αμοιβαίας συμπάθειας 255

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12

Κριτήρια διαμόρφωσης των φιλικών σχέσεων στα παιδιά 265

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το θεατρικό παιχνίδι 275

Γενικά συμπεράσματα και μελλοντικές προτάσεις 309

Βιβλιογραφία 316

Παράρτημα 379

ΑΦΙΕΡΩΜΕΝΟ ΣΤΟΥΣ ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΕΣ ΤΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ

Η μακροχρόνια προσπάθεια, η οποία απαιτείται για τη διενέργεια μιας επιστημονικής μελέτης, δεν εξαρτάται μόνο από τις ατομικές προσπάθειες ενός ερευνητή. Η αρωγή, η υποστήριξη και η εμπειρία άλλων ατόμων κρίνεται απαραίτητη, αφού συντελεί στην εγκυρότητα και την αξία της διενεργούμενης έρευνας. Θα 'θελα να ευχαριστήσω θερμά όλους όσους, με τη βοήθεια και τη συνεργασία τους, έκαναν δυνατή την ολοκλήρωση αυτής της διατριβής.

Αρχικά, αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην τριμελή επιτροπή που παρακολούθησε την πορεία της διατριβής μου, στον επιβλέποντα καθηγητή του τμήματος Κοινωνιολογίας, κ. Νεοκλή Σαρρή, στον καθηγητή του τμήματος Θεατρικών Σπουδών, κ. Βάλτερ Πούχνερ και στην καθηγήτρια του παιδαγωγικού τμήματος, κ. Μαρία Τζάνη, για την ενθάρρυνση, στήριξη και καθοδήγηση των προσπαθειών μου στη διεκπεραίωση αυτής της μελέτης.

Επίσης, θα ήθελα να αναφέρω την πολύτιμη συνδρομή του καθηγητή του τμήματος θεατρικών σπουδών, κ. Σπύρου Ευαγγελάτου, της Επίκουρης καθηγήτριας του τμήματος Θεατρικών Σπουδών, κ. Χ. Βασιλάκου, της κ. Αναστασίας Λυδάκη, Λέκτορα του τμήματος κοινωνιολογίας στο Πάντειο Πανεπιστήμιο, του John Somers, Λέκτορα του τμήματος θεατρικών σπουδών στο Πανεπιστήμιο του Exeter, UK και του Joe Winston, Λέκτορα του τμήματος θεατρικών σπουδών στο Πανεπιστήμιο του Warwick, UK.

Δεν θα παρέλειπα, ωστόσο, να αναφέρω την πολύτιμη στήριξη της οικογένειάς μου σ' αυτήν την πολυετή προσπάθειά μου. Σημαντική ήταν, επίσης, η βοήθεια που μου προσέφεραν ο κ. Αναστάσιος Τσιάρας, διδάκτορας στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ο κ. Ευάγγελος Τσίνας, υποψήφιος διδάκτορας του Παιδαγωγικού τμήματος στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου και ο κ. Αχιλλέας Μίτιλης, διδάκτορας του τμήματος Κοινωνικής Ψυχολογίας στο Πάντειο Πανεπιστήμιο, στα στάδια του σχεδιασμού της έρευνας και στη στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων.

Θέλω να ευχαριστήσω θερμά, επίσης, όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι με χαρά δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην ερευνητική διαδι-

κασία, αφού θα ήταν αδύνατο να πραγματοποιηθεί αυτή η μελέτη χωρίς τη δική τους βοήθεια.

Εκφράζω, επίσης, τις ευχαριστίες μου στα παιδιά των σχολικών τάξεων που δέχτηκαν να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια της έρευνας, καθώς και στους διευθυντές των σχολείων για τη διευκόλυνση που μου προσέφεραν.

Δεν θα παρέλειπα να αναφέρω τη βοήθεια που μας παρείχε το προσωπικό των εθνικών βιβλιοθηκών της Μεγάλης Βρετανίας, του Καναδά, της Αυστραλίας και της Νέας Ζηλανδίας με το υλικό που μας παραχώρησαν. Ευχαριστώ, επίσης, το προσωπικό της γραμματείας της βιβλιοθήκης του Πανεπιστημίου του Λονδίνου για τη διευκόλυνση της επιτόπιας βιβλιογραφικής αναζήτησης που διενεργήσαμε, για να στηρίξουμε το θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος αυτής της μελέτης.

Τέλος, επιθυμώ να εκφράσω τις ευχαριστίες μου προς το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Υπουργείο Παιδείας για τη χορήγηση της άδειας διεξαγωγής της έρευνας σε σχολικές τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα ερευνητική μελέτη, τόσο στο θεωρητικό της μέρος όσο και στο μέρος της πειραματικής διαδικασίας, ασχολείται με δύο τομείς επιστημονικής γνώσης, οι οποίοι σχετίζονται με το θεατρικό παιχνίδι και τις διαπροσωπικές σχέσεις φιλίας. Προσπαθήσαμε να προσεγγίσουμε διεπιστημονικά αυτές τις γνωστικές περιοχές, ώστε να καταστεί δυνατός ο σχεδιασμός της πειραματικής έρευνας και η τεκμηρίωση των αναφερόμενων σ' αυτή τη μελέτη. Οι δύο αυτοί τομείς έχουν αποκτήσει την τελευταία δεκαετία μεγάλο επιστημονικό ενδιαφέρον, στο βαθμό, που όλο και περισσότεροι θεωρητικοί και ερευνητές αναγνωρίζουν την αξία τους στη διαπαιδαγώγηση και στην υγιή ανάπτυξη του παιδιού.

Το θεατρικό παιχνίδι στην εκπαίδευση αποτελεί μια νέα αντιμετώπιση του ζητήματος της αγωγής των παιδιών, η οποία ορίζει το παιδί πρωταγωνιστή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ήδη, από τα μέσα του 20ου αιώνα άρχισε η εφαρμογή του θεάτρου στην εκπαίδευση, ως ξεχωριστό αντικείμενο ενδιαφέροντος, στην Αγγλία και τη Γαλλία.

Από τη δεκαετία του '60 μέχρι σήμερα και άλλες χώρες όπως η Γερμανία, η Αμερική, ο Καναδάς, και η Αυστραλία ενσωμάτωσαν το θεατρικό παιχνίδι στα αναλυτικά προγράμματα του εκπαιδευτικού τους συστήματος, ενταγμένο στη νέα γραμμή εργασίας, η οποία επικράτησε διεθνώς με την ονομασία το δράμα στην εκπαίδευση (Drama in Education).

Από τις αρχές της δεκαετίας του '90 το θεατρικό παιχνίδι εισήχθη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενταγμένο στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, χωρίς, όμως, να έχει τύχει μέχρι σήμερα καθολικής αποδοχής και γενικευμένης εφαρμογής στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ο ρόλος και η αξία της δραματικής μεθόδου στην αλλαγή της ανθρώπινης συμπεριφοράς στο γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο τονίστηκε από μελετητές διαφορετικών επιστημονικών κλάδων. Στην ανάπτυξη του θεατρικού παιχνιδιού συνεισέφεραν πειραματισμοί από τον χώρο του θεάτρου, η ανάπτυξη του δράματος στην εκπαίδευση, η ψυχολογική μελέτη του φαινομένου του παιχνιδιού, η ψυχοθεραπεία, το ψυχόδραμα του Moreno, το δραματολογικό μοντέλο στην Κοινωνιολογία, ανθρωπολογικές μελέτες των

τελετουργιών, μελέτες διαπολιτισμικής επαφής μεταξύ των ατόμων και η γενίκευση της χρήσης του θεατρικού παιχνιδιού για θεραπευτικούς και εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Οι πειραματισμοί στο θέατρο και το δράμα, στη διάρκεια του δεκάτου ενάτου αιώνα, επηρέασαν σημαντικά την ανάπτυξη του θεατρικού παιχνιδιού. Σ' αυτό το διάστημα αναπτύχθηκε η μεθοδολογία και οι τεχνικές στην εξάσκηση των ηθοποιών στις θεατρικές πρόβες. Ο Stanislavski εργάστηκε προς αυτή την κατεύθυνση με σκοπό την ψυχολογική προσέγγιση στην οικοδόμηση του χαρακτήρα της θεατρικής παράστασης. Επίσης, η έμφαση στην πολιτική αλλαγή με το αναπαραστατικό θέατρο του Brecht, οι θεωρίες του Artaud σε συνάρτηση με τους θεατρικούς πειραματισμούς των Brook, Grotowski και Boal συνέβαλαν στη διαμόρφωση του πλαισίου ανάπτυξης του θεατρικού παιχνιδιού.

Το θεατρικό παιχνίδι έχει σαφείς ομοιότητες με το δράμα και επηρεάστηκε αρκετά απ' την εφαρμογή του τελευταίου στην εκπαίδευση των παιδιών. Αυτό δικαιολογείται από τα κοινά τους στοιχεία που είναι η αλληλεπίδραση, η φαντασία, οι συμβολικοί μετασχηματισμοί, η κίνηση και η ενέργεια. Η εμφάνιση του δράματος στην εκπαίδευση έδωσε τη δυνατότητα κατανόησης των τρόπων με τους οποίους θα μπορούσε αυτό να λειτουργήσει ως μοχλός ανάπτυξης της προσωπικότητας των παιδιών σ' όλα τα επίπεδα.

Στην αρχή του εικοστού αιώνα εμφανίστηκε, στη Βρετανία, η χρήση του δράματος και του θεάτρου στην εκπαίδευση από την Harriet Finlay Jonson και τον Henry Caldwell Cook, οι οποίοι υποστήριξαν ότι ο φυσικός τρόπος μάθησης, στην παιδική ηλικία, είναι το παιχνίδι και ανέπτυξαν έναν τρόπο χρήσης του δράματος ως μέσο μάθησης στα παιδιά. Μεταγενέστεροι μελετητές, όπως ο Peter Slade, ο Brian Way, η Dorothy Heathcote και ο Gavin Bolton, συνέδεσαν το παιχνίδι με το δράμα, δίνοντας έμφαση στην εκπαιδευτική αξία της διαδικασίας του θεατρικού παιχνιδιού παρά στο τελικό προϊόν ως θεατρική παράσταση.

Στη Γερμανία πολλά άρθρα στις αρχές του εικοστού αιώνα αναγνώριζαν την ευεργετική επίδραση του παιχνιδιού στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και της κοινωνικής αντίληψης του παιδιού. Η Kultur Muhle, στη δεκαετία του 1950, εγκαινίασε προγράμματα χρήσης του δράματος με στόχο την προσωπική αλλαγή του παιδιού.

Στην Αμερική, ο John Dewey, εκθείασε τη συμβολή της δράσης του παιδιού στη μάθηση και η Neva Boyd συμπεριέλαβε το θεατρικό παιχνίδι στην προσπάθεια ανάπτυξης της δημιουργικότητας των παιδιών σε σχολείο του Σικάγο το 1911. Παρόμοια, η Winifred Ward το 1925 ανέπτυξε μια τεχνική χρήσης του δράματος που βασίζονταν στον αυτοσχεδιασμό και τη συμμετοχική διαδικασία για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών, με καθοδήγηση από έναν ενήλικο να συντονίζει το δράμα. Αυτός ο τρόπος θεώρησης του θεατρικού παιχνιδιού συνδέθηκε με τις παιδοκεντρικές μαθησιακές θεωρίες των Rousseau, Froebel και Pestalozzi, οι οποίοι επαναπροσέγγισαν το παιχνίδι ως ένα μέσο αντιμετώπισης και μάθησης της εμπειρίας παρά ως μια άσκοπη, περιθωριακή δραστηριότητα.

Στο χώρο της εκπαίδευσης το θεατρικό παιχνίδι εξετάστηκε ως μια περιοχή με τη δική της αξία, αλλά και ως μια εισαγωγική μορφή του δράματος. Το δράμα συνδέθηκε με το παιχνίδι, κυρίως, στα ζητήματα της μάθησης και της καλλιέργειας των κοινωνικών δεξιοτήτων. Η προβληματική του δράματος στην εκπαίδευση εμπλουτίστηκε τις τελευταίες δεκαετίες με εργασίες σημαντικών μελετητών όπως των Gavin Bolton, Richard Courtney, Cecily O'Neill, David Hornbrook και η βιβλιογραφία αυτού του γνωστικού αντικειμένου είναι αρκετά εκτεταμένη.

Στην ψυχοθεραπεία, οι μελέτες του Nikolai Evreinov πάνω στο ένστικτο του μετασχηματισμού της ανθρώπινης συμπεριφοράς, με βάση τη συμμετοχή του ατόμου σε θεατρικές και δραματικές δραστηριότητες, επηρέασε την ανάπτυξη του θεατρικού παιχνιδιού. Ο Vladimir Iljine, επίσης, χρησιμοποίησε στο τέλος της δεκαετίας του 1920 τον θεατρικό αυτοσχεδιασμό για ομαδική θεραπεία. Η βασική ιδέα του Iljine ήταν ότι το ανθρώπινο σώμα είναι ουσιώδες στην έκφραση και διερεύνηση του αισθήματος. Ο ίδιος ανέπτυξε την ιδέα και την πρακτική των ασκήσεων ευαισθητοποίησης των εμπλεκόμενων στις δραματικές δραστηριότητες. Επίσης, βασικό στάδιο στη μεθοδολογία του ήταν η συζήτηση με στόχο την αντανάκλαση της εμπειρίας, ως διαδικασία ανατροφοδότησης, στο τέλος των δραματικών δραστηριοτήτων με τη μορφή της μετα-αντίληψης των βιωμένων εμπειριών. Μεταγενέστερα, η μεθοδολογία του, σε συνάρτηση με τη μεθοδολογία του Moreno, επηρέασε τα στάδια ανάπτυξης του θεατρικού παιχνιδιού.

Ο Jacob Moreno ανέπτυξε στη δεκαετία του 1920 το θέατρο του αυθορμητισμού στη Βιέννη και δημιούργησε το πρώτο ψυχοδραματικό θέατρο στο Beacon της Νέας Υόρκης το 1936, υποστηρίζοντας πως μόνο η αυθορμησία της έκφρασης θα μπορούσε να επιφέρει την κάθαρση στα προβλήματα του ατόμου. Στη Νέα Υόρκη, στο σχολείο του Huston, άρχισε να εργάζεται με την αυθορμησία των παιδιών και τις δραματικές πλευρές της αλληλεπίδρασης του κοινού με τους δρώντες στο θεατρικό παιχνίδι. Οι φάσεις στο ψυχοδράμα του Moreno επηρέασαν την τεχνική του θεατρικού παιχνιδιού, καθιερώνοντας ως βασικό στάδιο στην ανάπτυξή του τη φάση της αναπαραγωγής, όπου κυριαρχεί η δραματοποίηση.

Στο χώρο της ψυχολογικής μελέτης του παιχνιδιού εμφανίστηκαν θεωρίες, οι οποίες προσέδωσαν μια νέα δυναμική στο ρόλο του δράματος, με τη μορφή παιχνιδιού, στην εκπαίδευση. Οι θεωρίες του Piaget και του Vygotsky συνέβαλαν στην αναγνώριση της αξίας του θεατρικού παιχνιδιού ως μέσου μάθησης. Επίσης, οι θεωρίες του Freud, της Klein, της Isaacs, του Erikson και του Winnicott, απ' την παράδοση της ψυχαναλυτικής σχολής, προσπάθησαν να συσχετίσουν το συμβολικό παιχνίδι με την ψυχαναλυτική θεραπεία, δίνοντας, έτσι, μια νέα διάσταση στην ερμηνεία του.

Μια σημαντική παράλληλη εξέλιξη, η οποία επηρέασε την προβληματική και τη μεθοδολογία του θεατρικού παιχνιδιού, ήταν η εμφάνιση της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης και στο πλαίσιό της το δραματουργικό μοντέλο προσέγγισης της ανθρώπινης συμπεριφοράς και η θεωρία του ρόλου στην Κοινωνική Ψυχολογία.

Ο Mead, ως κύριος εκφραστής των αρχών της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης, πρόβαλλε την άποψη ότι μόνο μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους επιτυγχάνεται η μάθηση, η αναγνώριση και ο ορισμός της αξίας των φυσικών αντικειμένων. Ένα απ' αυτά τα αντικείμενα είναι και ο κοινωνικός εαυτός που αναπτύσσεται και καθορίζεται απ' τη διαδικασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Το θεατρικό παιχνίδι θεωρήθηκε ως ιδεώδης χώρος συμβολικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των παικτών και μέσο για την βελτίωση της αυτοαντίληψης του ατόμου.

Η δραματουργική προσέγγιση στην περιγραφή της ανθρώπινης συμπεριφοράς, ως υποθεωρία της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης, εντοπίζεται στα γραπτά του Kenneth Burke στη δεκαετία του 1930. Σ' αυτά η έμ-

φαση δίνεται στην ανθρώπινη αλληλεπίδραση, αντίθετα στην ανάλυση του ανθρώπου, απ' τη σκοπιά μιας «ψυχολογικής οντότητας», που συγκροτείται από συνειδητά και ασυνειδήτα στοιχεία. Η δραματουργική προσέγγιση της κοινωνικής ζωής έδωσε μια νέα δυναμική στο ρόλο του θεατρικού παιχνιδιού στην κοινωνικοποίηση των παιδιών.

Η διαμόρφωση της θεωρίας του ρόλου, με τις εργασίες των Moreno, Mead και Goffman παράλληλα με τις εργασίες άλλων μελετητών, επηρέασε την χρήση του ρόλου στο θεατρικό παιχνίδι και βοήθησε να γίνει κατανοητή, στην προβληματική του, η σχέση ανάμεσα στο ρόλο και την προσωπικότητα, ανάμεσα στο δράμα και τη ζωή.

Οι διαπολιτιστικές μελέτες στο χώρο της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας έδειξαν ότι ο τρόπος δράσης των συμμετεχόντων στο δραματικό χώρο επηρεάζεται από τις πολιτιστικές παραδόσεις στις οποίες έχουν ανατραφεί τα παιδιά και η πολιτιστική επιρροή είναι ένας σημαντικός παράγοντας επίδρασης στην έκφραση του παιδιού στο θεατρικό παιχνίδι. Το ανθρωπολογικό ενδιαφέρον εστιάστηκε, επίσης, στη λειτουργία του θεατρικού παιχνιδιού ως χαρακτηριστικό γνώρισμα για το πως οι άνθρωποι υιοθετούν και ανταλλάσσουν τις απόψεις τους για τον κόσμο μέσω της ομιλίας.

Τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαίδευση σε συνδυασμό με το ψυχόδραμα και άλλες θεραπευτικές τεχνικές συγκρότησαν μια νέα χρήση του δράματος για θεραπευτικούς σκοπούς τη δραματοθεραπεία. Οι εργασίες των Peter Slade, Sue Jennings και άλλων, στα πλαίσια της νέας θεραπευτικής αντίληψης για το δράμα, έδωσαν μια νέα δυναμική στη χρήση του θεατρικού παιχνιδιού ως μέσο αντιμετώπισης των συναισθηματικών και κοινωνικών προβλημάτων στα παιδιά.

Όσον αφορά τον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων φιλίας, στα παιδιά, την τελευταία εικοσαετία παρουσιάστηκε μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον, αφού σχετικές έρευνες έδειξαν ότι η επιτυχής μελλοντική επαγγελματική και κοινωνική ένταξη των παιδιών εξαρτάται από τη δυνατότητα δημιουργίας φιλικών σχέσεων στην παιδική ηλικία. Επίσης, η αξία των φιλικών σχέσεων στην ψυχική υγεία και τη συναισθηματική ισορροπία του ατόμου τονίστηκε από μελετητές διαφορετικών επιστημονικών κλάδων. Στην ερμηνεία της δημιουργίας των φιλικών σχέσεων συνεισέφεραν θεωρίες από τον χώρο της Κοινωνικής Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας, της Ψυχολογίας, και της Βιολογίας.

Σ' αυτήν την τελευταία εικοσαετία, παράλληλα με την καλύτερη κατανόηση των διαπροσωπικών σχέσεων στα παιδιά, το ενδιαφέρον των μελετητών στράφηκε στις μεθόδους παρέμβασης στις κοινωνικές ομάδες των παιδιών για την βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεών τους. Σ' αυτήν την προσπάθεια ξεχώρισαν τρεις προσεγγίσεις, οι οποίες έχουν τη βάση τους σε ανάλογες θεωρίες ερμηνείας της γένεσης των διαπροσωπικών σχέσεων.

Η πρώτη προσέγγιση επηρεάστηκε από τη θεωρία του συμπεριφορισμού και δίνει έμφαση στην τροποποίηση της συμπεριφοράς παιδιών με προβλήματα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, χρησιμοποιώντας τεχνικές άσκησης των κοινωνικών τους δεξιοτήτων.

Η δεύτερη προσέγγιση επηρεάστηκε από τις γνωστικές θεωρίες ερμηνείας του σχηματισμού διαπροσωπικών σχέσεων και ενδιαφέρεται για τη διδασκαλία των παιδιών με νέους, και περισσότερο προσαρμοστικούς τρόπους σκέψης για τους ανθρώπους και τις κοινωνικές καταστάσεις.

Η τρίτη προσέγγιση, επηρεασμένη απ' τις ψυχοδυναμικές και τις κοινωνιο-λογικές θεωρίες εξήγησης των διαπροσωπικών σχέσεων, στοχεύει στην αλλαγή της δομής των παιδικών ομάδων, θεωρώντας ότι αυτή η δομή της ομάδας δημιουργεί απορριπτικούς τύπους συμπεριφοράς για ορισμένα παιδιά. Πρόκειται για μια ομαδική προσέγγιση, σε σχέση με τις δύο προηγούμενες, η οποία αναγνωρίζει ότι η κοινωνική συμπεριφορά δεν έχει νόημα έξω απ' το γενικό κοινωνικό της πλαίσιο και χρησιμοποιεί όλα τα μέλη της παιδικής ομάδας, για να βοηθήσει τα παιδιά που υστερούν στη δημιουργία φιλικών σχέσεων.

Η τελευταία μέθοδος παρέμβασης θεωρείται από πολλούς μελετητές σημαντική, επειδή δεν στιγματίζει και δεν απομονώνει συγκεκριμένα παιδιά, αλλά αυξάνει τη γενίκευση και διατήρηση των οποιοδήποτε θετικών επιδράσεων στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης εντάσσεται και η μέθοδος παρέμβασης στη δική μας ερευνητική μελέτη, η οποία στοχεύει στην βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών μέσα από την ομαδική τους συμμετοχή σε δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού.

Από την παραπάνω παρουσίαση του εύρους της προβληματικής, για το θεατρικό παιχνίδι και τις διαπροσωπικές σχέσεις φιλίας, γίνεται σαφές ότι είναι αδύνατο να επιχειρηθεί λεπτομερή περιγραφή αυτής της προβληματικής

στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης. Ωστόσο, θα παρουσιάσουμε, στο θεωρητικό μέρος αυτής της μελέτης, μια σύνθεση απόψεων από θεωρητικούς και ερευνητές διαφόρων επιστημονικών κλάδων, ώστε να καταστεί δυνατή η αποσαφήνιση της έννοιας του θεατρικού παιχνιδιού και των φιλικών σχέσεων.

Το περιεχόμενο και η δομή της διατριβής

Σ' αυτήν την ερευνητική μελέτη, για το θεατρικό παιχνίδι, εξετάζεται η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στις διαπροσωπικές σχέσεις φιλίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, με το κύριο θέμα αυτής της εργασίας, έγινε προσπάθεια να αποσαφηνιστούν ζητήματα, τα οποία έχουν σχέση με την επιρροή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης. Αυτά αφορούν τα κριτήρια διαμόρφωσης των διαπροσωπικών σχέσεων, την αυτοαντίληψη των αισθημάτων συμπάθειας ανάμεσα στους μαθητές και τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για την λειτουργία του θεατρικού παιχνιδιού στη σχολική τάξη.

Η θεωρητική προεργασία αυτής της ερευνητικής προσέγγισης, στο γνωστικό αντικείμενο του θεατρικού παιχνιδιού, ξεκίνησε το 1996 στο στάδιο της προέρευνας. Η ολοκλήρωση της μελέτης κατέστη εφικτή με την εφαρμογή ενός πειραματικού προγράμματος παρέμβασης σε 115 σχολικές τάξεις, τριάντα Δημοτικών σχολείων στην περιοχή της Αθήνας, τα σχολικά έτη 2000-01. Η βιβλιογραφική έρευνα, η στατιστική μελέτη, η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων και η συγγραφή της διατριβής ολοκληρώθηκε στα έτη 2002-03.

Στη συνέχεια θα θέλαμε να κάνουμε μια σύντομη αναφορά στα περιεχόμενα αυτής της μελέτης και τον τρόπο παρουσίασης των ευρημάτων της πειραματικής διαδικασίας. Η όλη εργασία χωρίζεται σε έξι μέρη, το περιεχόμενο των οποίων περιγράφουμε περιληπτικά παρακάτω.

Στο πρώτο μέρος εξετάζεται η προβληματική του παιδικού παιχνιδιού και γίνεται προσπάθεια να αποσαφηνιστούν ζητήματα που αφορούν την έννοια, το περιεχόμενο και τη θεωρητική θεμελίωση του γνωστικού αντικειμένου του παιδικού παιχνιδιού.

Στο δεύτερο μέρος εξετάζεται η έννοια και το περιεχόμενο του θεατρικού παιχνιδιού, οι θεωρίες και οι έρευνες που προσπαθούν να εξηγήσουν και να

φωτίσουν την επιρροή του θεατρικού παιχνιδιού στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.

Στο τρίτο μέρος εξετάζεται η έννοια των διαπροσωπικών σχέσεων φιλίας, οι θεωρίες που επιχειρούν να ερμηνεύσουν τη δημιουργία τους και οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση τους.

Στο τέταρτο μέρος παρουσιάζονται οι ερευνητικές υποθέσεις, η μεθοδολογία, τα στατιστικά αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της μελέτης. Επίσης, παρατίθενται τα αποτελέσματα της διερεύνησης των επί μέρους ζητημάτων αυτής της ερευνητικής προσέγγισης, τα οποία σχετίζονται με την αυτοαντίληψη της αμοιβαίας συμπάθειας μεταξύ των μαθητών, με τα κριτήρια διαπροσωπικής έλξης ανάμεσα στα παιδιά και με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το θεατρικό παιχνίδι.

Στο πέμπτο μέρος παρουσιάζεται η αναλυτική βιβλιογραφία τεκμηρίωσης των θεμάτων διαπραγμάτευσης αυτής της μελέτης.

Στο έκτο, και τελευταίο μέρος, παρατίθενται τα ερωτηματολόγια της έρευνας, οι γραπτές οδηγίες που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς για την διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού και το περιεχόμενο των δραματικών δραστηριοτήτων που συγκρότησαν το πρόγραμμα πειραματικής παρέμβασης.

ΜΕΡΟΣ 1. ΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

1. Εισαγωγή

Το παιδικό παιχνίδι είναι ένα παγκόσμιο φαινόμενο¹ και δεν περιορίζεται μόνο στις δυτικές πολιτιστικές κοινωνίες.² Αυτό θεωρείται μέρος της διαδικασίας αντίληψης του κόσμου,³ της κοινωνικοποίησης των παιδιών⁴ και έχει απασχολήσει διαχρονικά φιλοσόφους, ψυχολόγους και παιδαγωγούς.⁵ Στους νόμους του Πλάτωνα το παιχνίδι προορίζονταν να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση των παιδιών.⁶ Παρόμοια, ο Αριστοτέλης δέχεται το παιχνίδι ως κάτι «εν δυνάμει» ανατρεπτικό της κοινωνικής τάξης, εξ αιτίας της έμφυτης ικανότητάς του να καινοτομεί και να μετασχηματίζει τους κοινωνικούς κανόνες.⁷

Οι προσπάθειες των μελετητών να εξηγήσουν το φαινόμενο του παιχνιδιού εντοπίστηκαν σε τρεις κατευθύνσεις: στη γνωστική,⁸ τη συναισθηματική⁹ και την κοινωνική του αξία στην ανάπτυξη των παιδιών.¹⁰

Η πρώτη κατηγορία προσεγγίσεων στο φαινόμενο του παιδικού παιχνιδιού, η οποία σχετίζεται με τη γνωστική του αξία, εξετάζει τις δυνατότητες που παρέχει το παιχνίδι ως μέσο μάθησης.

Πολλές από τις σύγχρονες αντιλήψεις για την γνωστική αξία του παιχνιδιού έχουν τις ρίζες τους σε παλαιότερα συγγράμματα παιδαγωγών, ψυχολόγων και φιλοσόφων.¹¹ Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τις κυριότερες θέσεις αυτών των συγγραφέων.

Ο Rousseau¹² ισχυρίστηκε ότι ήταν αφύσικο για τα παιδιά να μαθαίνουν παθητικά και σιωπηλά αφηρημένες έννοιες που τους προσφέρονταν. Αυτές οι απόψεις του βρήκαν την ενσάρκωσή τους στο παιχνίδι, μια δραστηριότητα που γι' αυτόν επιτρέπει στα παιδιά να μάθουν με βιωματικές εμπειρίες σ' ένα φυσικό περιβάλλον.¹³ Παρόμοια, ο Άγγλος φιλόσοφος John Lock¹⁴ είχε υποστηρίξει ότι το παιχνίδι είναι μια σημαντική βιωματική εμπειρία, η οποία οδηγεί στην γνωστική ανάπτυξη του παιδιού.¹⁵

Οι ιδέες του Rousseau εξελίχθηκαν απ' τους Pestalozzi, Froebel και Montessori, οι οποίοι, επηρεασμένοι απ' τις στάσεις της Βικτωριανής εποχής, κατέληξαν να θεωρούν το παιχνίδι από αυθόρμητη φυσική δραστηριότητα σε μια σκόπιμη τεχνική για την επίτευξη μαθησιακών στόχων.

Ο Pestalozzi τόνισε τη σημασία της ενεργητικής συμμετοχής του παιδιού στη μάθηση σ' ένα φυσικό περιβάλλον, το οποίο περιλαμβάνει δραστηριότητες συμβολικού παιχνιδιού.¹⁶ Ο Froebel και η Montessori δεν ασχολήθηκαν με το παιχνίδι καθ' εαυτό, αλλά επιθυμούσαν να χρησιμοποιήσουν τη δυναμική του για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Κανένας απ' τους δύο δεν ανέπτυξε υλικά και θεωρία, ώστε να προάγει το ίδιο το παιχνίδι ως ιδιαίτερο αντικείμενο μελέτης και έρευνας.¹⁷

Η Montessori δεν ενδιαφέρθηκε να παρακινήσει τα παιδιά να εμπλακούν στο συμβολικό παιχνίδι.¹⁸ Αυτή, επίσης, δεν πίστεψε ότι τα παιδιά χρειάζονταν να παίζουν και δεν το εκτίμησε ως μια δημιουργική δραστηριότητα από μόνη της, αλλά τόνιζε ότι μόνο η σκόπιμη χρήση του από το δάσκαλο μπορεί να βοηθήσει την εξάσκηση των δεξιοτήτων των παιδιών.¹⁹

Ο Froebel²⁰ πίστευε στην αξία του αυθόρμητου παιχνιδιού ως ένα μηχανισμό ενσωμάτωσης που θα παρακινούσε τη γλώσσα, θα απελευθέρωνε τα αισθήματα, τη σκέψη και τις πράξεις των παιδιών.²¹ Αυτός ισχυρίστηκε ότι η έμφυτη παιδική ενεργητικότητα μπορεί να ασκηθεί μόνο με το παιχνίδι.²² Ο Froebel πίστεψε ότι μέσα στο κοινωνιοδραματικό παιχνίδι το παιδί αναπαριστά και μιμείται τις κοινωνικές συμπεριφορές των ενηλίκων κι έτσι με τη μιμητική του αυτή δραστηριότητα εκτονώνεται, ζει έντονα τον κόσμο της φαντασίας του έναν κόσμο που η πραγματικότητα της ζωής τον κρατά ανέκφραστο.²³

Προς το τέλος της Βικτωριανής περιόδου το παιχνίδι αρχίζει ν' αποκτά επιστημονικό ενδιαφέρον και από μια φυσική δραστηριότητα, στοχεύει πλέον στη βελτίωση των ατομικών δεξιοτήτων του παιδιού. Ο George Kerschensteiner υποστήριξε ότι το παιδί δεν αξιολογεί στο παιχνίδι μόνο εκείνο που κάνει, αλλά και τον τρόπο που το κάνει. Τόνισε επίσης ότι η προοδευτική εξέλιξη του παιδικού παιχνιδιού σε ρυθμισμένο με κανόνες παιχνίδι, και έπειτα σε εργασία, έχει μια βασική παιδαγωγική σπουδαιότητα.²⁴

Ο Decroly, επίσης, υποστήριξε ότι το παιχνίδι ανταποκρίνεται στη φυσική ανάγκη έκφρασης του παιδιού και το προπαρασκευάζει για τη ζωή. Η δρα-

ματοποίηση, στο θεατρικό παιχνίδι, συμβάλλει στην ηθική αγωγή και στην καλύτερη κατανόηση του ρόλου που θα πρέπει ν' αναλάβει αργότερα το παιδί.²⁵

Ο Edward Claparède, παρόμοια, τόνισε ότι το παιχνίδι έχει μεγάλη παιδαγωγική αξία, γιατί είναι η δραστηριότητα που πηγάζει απ' το ενδιαφέρον που προκαλεί μια διαρκής αυτοπροσπάθεια.²⁶ Το παιχνίδι για τον Claparède ικανοποιεί την τάση ανάπτυξης του παιδιού²⁷ και είναι επανορθωτικό σε περιπτώσεις που το παιδί έχει συμπλέγματα κατωτερότητας.²⁸

Τέλος, ο John Dewey τόνισε ότι ο συνδυασμός σκέψης και μάθησης εμφανίζεται στο παιχνίδι.²⁹ Ο Dewey διαχώρισε το παιχνίδι από την εργασία και υποστήριξε ότι αυτό οδηγεί σε αύξηση των κινήτρων για μάθηση,³⁰ τα οποία θεωρεί ότι βρίσκονται στην έμφυτη τάση του παιδιού για δράση και έκφραση.³¹

Μια δεύτερη κατηγορία προσεγγίσεων στο φαινόμενο του παιδικού παιχνιδιού είναι αυτή των οπαδών της ψυχαναλυτικής παράδοσης. Αυτή εξετάζει τα συναισθήματα που εκφράζονται στο παιχνίδι και τις δυνατότητες, που παρέχονται μέσα απ' αυτό, για τη θεραπεία των παιδιών. Οι δύο παραδόσεις, απ' τη μία η γνωστική προσέγγιση και απ' την άλλη η ψυχοδυναμική παράδοση, έτειναν να λειτουργούν απομονωμένα,³² καθώς ακόμα και σήμερα λίγες μελέτες εξετάζουν τη σύνδεση του γνωστικού επιπέδου με τη συναισθηματική ανάπτυξη στο παιδικό παιχνίδι.³³

Απ' τα μέσα της δεκαετίας του 1920 ψυχαναλυτές όπως η Susan Isaacs, η Anna Freud και η Melanie Klein παρά τις επιμέρους διαφορές που παρουσιάζουν οι προσεγγίσεις τους, για το παιδικό παιχνίδι, είδαν τις παιγνιώδεις δραστηριότητες ως χρήσιμο εργαλείο θεραπευτικής παρέμβασης στα ψυχολογικά προβλήματα των παιδιών.³⁴

Η τρίτη κατηγορία προσεγγίσεων στο φαινόμενο του παιδικού παιχνιδιού αρχίζει με τις έρευνες της Balentine και του Bruner σε σχέση με την κοινωνική του αξία. Συγκεκριμένα, οι προσπάθειές τους εντοπίστηκαν στη διερεύνηση του ζητήματος της μάθησης κοινωνικών κανόνων, απ' τα παιδιά, μέσω του παιχνιδιού.³⁵

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι θεωρητικοί και οι ερευνητές, που ασχολήθηκαν με τη μελέτη του φαινομένου του παιχνιδιού, δεν ενδιαφέρθηκαν γι' αυτό ως δραστηριότητα με το δικό της ενδιαφέρον,³⁶ αλλά

εστίασαν την προσοχή τους στην αποσαφήνιση της σκέψης του παιδιού που παίζει ή το θεώρησαν ως τρόπο εκφόρτισης αρνητικών συναισθημάτων του.³⁷ Το παιδιά, όμως, όταν παίζουν λειτουργούν ενιαία σ' όλα τα επίπεδα: στο γνωστικό, στο συναισθηματικό και στο κοινωνικό σε σχέση με τους άλλους συμπαίκτες.³⁸

2. Προσπάθειες ορισμού του παιδικού παιχνιδιού

Στον εικοστό αιώνα η κατανόηση για το φαινόμενο του παιχνιδιού αμβλύθηκε. Ένας αριθμός διαφορετικών επιστημών όπως η Βιολογία, η Ψυχολογία, και η Κοινωνική Ανθρωπολογία, επανεξέτασαν το παιδικό παιχνίδι. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα νέες προσεγγίσεις στον ορισμό και την περιγραφή του.

Δεν υπάρχει, ωστόσο, ένας συνοπτικός ορισμός, που θα μπορούσε πιθανά, να καλύψει όλα τα χαρακτηριστικά που οι άνθρωποι εννοούν γι' αυτό το φαινόμενο.³⁹ Επιπλέον οι μελετητές του χώρου του παιδικού παιχνιδιού δεν συμφωνούν για τη φύση του και τον τρόπο οριοθέτησής του.⁴⁰

Η Garvey και ο Torgeson το περιέγραψαν ως μια συνεχή κινητική παλινδρόμηση, ανάμεσα σε διαφορετικές δραστηριότητες, με διαφορετικούς τρόπους δράσης, αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας.⁴¹ Το παιχνίδι, εδώ, θεωρήθηκε περισσότερο ως μια στάση ή προσανατολισμός των παιδιών που γίνεται αντιληπτό, απ' τον παρατηρητή, μέσα από διαφορετικά είδη συμπεριφοράς.⁴²

Ένας λειτουργικός ορισμός, που αφορά το παιχνίδι, αναφέρεται στο ότι αυτό περιλαμβάνει μια σειρά δραστηριοτήτων, οι οποίες διεξάγονται με βάση το ενδιαφέρον, τη διασκέδαση και την ικανοποίηση που απορρέει απ' αυτές.⁴³ Οι παιγνιώδεις δραστηριότητες δεν είναι αναγκαία προϋπόθεση για την ικανοποίηση βασικών αναγκών επιβίωσης του παιδιού, αν και εμφανίζονται να υποστηρίζουν την ψυχολογική του ευεξία, τη μάθηση φυσικών δεξιοτήτων και τη διανοητική παρακίνηση.⁴⁴

Δεν υπάρχει, εν τούτοις, οριστική περιγραφή του παιχνιδιού που να συναντά την καθολική συμφωνία των μελετητών,⁴⁵ αλλά εκφάνσεις αυτού του φαινομένου που συναντούν την πλειοψηφική συναίνεση τους.

Τα κύρια σημεία αυτής της συναίνεσης είναι:

1) Τα παιδιά παίζουν ανεξάρτητα απ' το πολιτιστικό γενικό πλαίσιο που τα περιβάλλει.⁴⁶

2) Οι εξωτερικές προϋποθέσεις μπορεί να εμποδίζουν ή να περιορίζουν τη δυνατότητα των παιδιών να παίξουν.⁴⁷

3) Τα παιδιά παίζουν στο όνομα της ίδιας της παιγνιώδους δραστηριότητας,⁴⁸ χωρίς να έχουν στο μυαλό τους την επίτευξη ενός στόχου,⁴⁹ αν και τις περισσότερες φορές η προσπάθειά τους έχει ένα δημιουργικό αποτέλεσμα.⁵⁰

4) Το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα που συνεπάγεται ελεύθερη βούληση από μέρους των παιδιών⁵¹ και παρακινείται από τα αισθήματα και τις εσωτερικές σκέψεις του παιδιού.⁵²

5) Το παιχνίδι συχνά είναι επεισοδικό,⁵³ με μεταβαλλόμενους στόχους που τα ίδια τα παιδιά θέτουν.⁵⁴ Τα παιδιά συχνά επιστρέφουν σε αγαπημένα θέματα και παιγνιώδεις δραστηριότητες με την πάροδο του χρόνου.⁵⁵

6) Το παιχνίδι συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του παιδιού μέσα από την κατανόηση των κοινωνικών κανόνων και συμβάσεων.⁵⁶

7) Υπάρχει μια σταθερή αλληλεπίδραση στο παιχνίδι ανάμεσα στην επικοινωνία, την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη φαντασία.⁵⁷ Το παιχνίδι ξεκινά απ' την αντίληψη των παιδιών για το πως λειτουργεί ο κόσμος κι έτσι, από μόνο του είναι μια δημιουργική δραστηριότητα.⁵⁸

8) Τα παιδιά αντικατοπτρίζουν το ένα το άλλο στο παιχνίδι, έτσι ενισχύουν και αναπτύσσουν τις απόψεις τους και τις εμπειρίες τους.⁵⁹

9) Το παιχνίδι κυβερνάται συνήθως από κανόνες,⁶⁰ οι οποίοι κατανοούνται απ' τα παιδιά, αλλά δεν εκφωνούνται δυνατά⁶¹ παρά μόνο σε περίπτωση παραβίασής τους.⁶²

10) Το παιχνίδι εξασφαλίζει ένα χώρο όπου το παιδί μπορεί να επιστρέφει, να πειραματίζεται και να δοκιμάζει σενάρια.⁶³ Τα παιδιά μπορούν να κάνουν το παιχνίδι τους να αναπαριστά τη δική τους πραγματικότητα, με το δικό τους τρόπο,⁶⁴ με μια υποθετική « σαν να » ποιότητα.⁶⁵

11) Το παιχνίδι είναι ουσιαστικά μια εκούσια⁶⁶ και ευχάριστη δραστηριότητα.⁶⁷

Συνοψίζοντας, πρέπει να τονίσουμε ότι τα παιδιά, στο παιχνίδι τους, δημιουργούν ρόλους, χρησιμοποιούν σύμβολα, επανορίζουν αντικείμενα και καθορίζουν τη δράση τους μέσω της διαπραγμάτευσης μοιρασμένων νοημά-

των.⁶⁸ Συχνά σε αναπαραστάσεις θεμάτων παιχνιδιού ή παιγνιωδών σεναρίων ανακαλύπτουν πολύ περισσότερες λεπτομέρειες απ' ότι μπορούν να συμπεριλάβουν οι παραπάνω ακαδημαϊκοί ορισμοί.⁶⁹

3. Η κατηγοριοποίηση των μορφών του παιδικού παιχνιδιού

Υπάρχει μια πλατιά ποικιλία όρων και τυπολογικών ταξινομήσεων στο παιδικό παιχνίδι. Γενικά, φαίνεται ότι ούτε οι ακαδημαϊκοί ούτε οι εμπειρογνώμονες αυτού του χώρου μελέτης αποδίδουν το ίδιο νόημα μ' έναν παρόμοιο ή ταυτόσημο όρο, ο οποίος να περιγράφει το ακριβές περιεχόμενο μιας παιγνιώδους δραστηριότητας.⁷⁰

Τα συγγράμματα του Piaget επηρέασαν σημαντικά τη διαμόρφωση ενός θεωρητικού μοντέλου για την κατηγοριοποίηση του παιδικού παιχνιδιού. Ο Jean Piaget, η Charlotte Bühler και η Sara Smilansky αναγνωρίζουν τρεις κατηγορίες στο παιχνίδι των παιδιών:

1) Το παιχνίδι της εξάσκησης⁷¹ ή λειτουργικό παιχνίδι⁷² ως χαρακτηριστική συμπεριφορά των μικρών παιδιών μέχρι τα δύο χρόνια.⁷³ Σ' αυτή την ηλικία το παιχνίδι είναι μια φυσική δραστηριότητα εξάσκησης των αισθησιοκινητικών σχημάτων.⁷⁴

2) Το συμβολικό παιχνίδι απ' τα δύο μέχρι τα έξι έτη.⁷⁵ Με το συμβολικό παιχνίδι αποκτούν υπόσταση οι ιδέες των παιδιών μέσα από τις παιγνιώδεις δραστηριότητες που συμμετέχουν.⁷⁶ Ο Piaget πίστευε ότι αυτό το είδος δραστηριοτήτων εξασθενεί με την πάροδο του χρόνου,⁷⁷ καθώς το παιδί γίνεται περισσότερο ικανό ν' αντιμετωπίζει αντικείμενα και καταστάσεις στον πραγματικό κόσμο.⁷⁸

3) Παιχνίδια με κανόνες, τα οποία προορίζονται ν' αναπτυχθούν μετά τα επτά έτη του παιδιού και βασίζονται σε αφηρημένες ιδέες.⁷⁹ Αυτά τα παιχνίδια περιλαμβάνουν κανόνες, οι οποίοι κατανοούνται και τηρούνται απ' όλα τα παιδιά που συμμετέχουν σ' αυτά.⁸⁰

Οι τρεις κατηγορίες του Piaget μελετήθηκαν και επεκτάθηκαν τα επόμενα χρόνια.⁸¹ Μια τέταρτη κατηγορία, αυτή των κατασκευαστικών παιχνιδιών,⁸² προστέθηκε από μεταγενέστερους ερευνητές,⁸³ οι οποίοι παρατήρησαν το χρόνο που διέθεταν τα παιδιά σε τέτοιες δραστηριότητες.⁸⁴

Στην κατηγορία του συμβολικού παιχνιδιού, το οποίο χρησιμοποιείται ως όρος, για να τονίσει ότι τα παιδιά σκόπιμα κάνουν ένα αντικείμενο να αναπα-

ριστά ή να συμβολίζει κάτι άλλο,⁸⁵ πολλοί μελετητές διέκριναν τις εξής κατηγοριοποιήσεις:

1) Το παιχνίδι της προσποίησης, το οποίο για άλλους ταυτίζεται με το συμβολικό παιχνίδι,⁸⁶ συνήθως χρησιμοποιείται για να καλύψει την μεγάλη ποικιλία των θεμάτων του παιχνιδιού και τις δράσεις των παιδιών που έχουν μια ποιότητα «σαν να», επειδή μετασχηματίζουν αυτό που έχουν μπροστά τους σε κάτι άλλο.⁸⁷ Αυτή η μορφή παιχνιδιού βασίζεται στην διανοητική αναπαράσταση ιδιοτήτων και χαρακτηριστικών που προβάλλονται σ' ένα αντικείμενο ή ένα πρόσωπο.⁸⁸ Το παιχνίδι της προσποίησης συναντάται σ' όλες τις κοινωνίες,⁸⁹ αλλά οι πολιτιστικές επιρροές της κάθε κοινωνίας επηρεάζουν την ποιότητα και το περιεχόμενό του.⁹⁰

2) Το δραματικό παιχνίδι, ως μια μορφή παιχνιδιού, στην οποία τα παιδιά δραματοποιούν γεγονότα στα οποία δεν είχαν άμεση συμμετοχή στην πραγματικότητα.⁹¹ Αυτό θεωρείται ως μια δραστηριότητα, η οποία μεταμορφώνει και δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά για επανεννοιολόγηση των εμπειριών τους μέσα σε μια δραματική δοκιμασία απελευθερωμένη από χωροχρονικούς περιορισμούς.⁹²

3) Το παιχνίδι της φαντασίας, όταν τα παιδιά επαναδομούν τον κόσμο με το δικό τους τρόπο και δημιουργούν καταστάσεις, οι οποίες δεν θα συνέβαιναν ποτέ στην πραγματικότητα.⁹³ Το παιχνίδι αυτό βασίζεται σε μη πραγματικούς χαρακτήρες που βιώνονται με βάση την ακρόαση ιστοριών ή παραμυθιών.⁹⁴ Οι Clare Elliott και Joan Cass διαχωρίζουν τελείως το παιχνίδι της φαντασίας απ' το παιχνίδι της προσποίησης, το οποίο επικεντρώνεται κυρίως σε πράξεις της καθημερινής ζωής.⁹⁵

4) Το παιχνίδι της προσωποποίησης, όταν τα παιδιά παραμερίζουν τους συμβατικούς κανόνες που κυβερνούν τον φυσικό κόσμο και φαντάζονται ότι είναι ένα άψυχο αντικείμενο ή έμψυχο ον τελείως υποθετικό.⁹⁶

5) Το διερευνητικό ή θεματικό-γνωστικό παιχνίδι, το οποίο περιλαμβάνει τη χρήση των φυσικών δεξιοτήτων και των αισθήσεων⁹⁷ για τη μάθηση ιδιοτήτων και χαρακτηριστικών των φυσικών υλικών και αντικειμένων.⁹⁸

6) Το κοινωνιοδραματικό παιχνίδι, όπου τα παιδιά αναπαριστούν ομαδικά πραγματικές ή φανταστικές εμπειρίες, υιοθετώντας ρόλους κατόπιν προηγούμενης συμφωνίας.⁹⁹ Σ' αυτή τη μορφή παιχνιδιού τα παιδιά συνεργάζονται στη βάση των κοινών πολιτιστικών καταβολών και εμπειριών,¹⁰⁰ για να μετα-

τρέψουν συνειδητά ένα αντικείμενο ή μια κατάσταση σ' ένα ευπροσάρμοστο σηματοδότη κάποιου άλλου φαινομένου.¹⁰¹ Ουσιαστικά, οι παίχτες κάνουν σύζευξη λεκτικών εικόνων με εικόνες δράσης για να δημιουργήσουν ένα μοντέλο του κόσμου σε μορφή ιστορίας.¹⁰²

7) Το παιχνίδι του ρόλου, το οποίο περιλαμβάνει τρόπους διερεύνησης των καθημερινών δραστηριοτήτων και πράξεων των ανθρώπων με την υιοθέτηση απ' τα παιδιά ρόλων των ενηλίκων.¹⁰³ Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα εισόδου και εξόδου απ' το ρόλο που υιοθετούν και διαπραγματεύσεως, με τη χρήση της γλώσσας, στην εξέλιξη και κατάληξη του επεισοδίου του παιχνιδιού.¹⁰⁴

Απ' τη σκοπιά του τρόπου με τον οποίο παίζουν τα παιδιά στο κοινωνικό παιχνίδι, διάφοροι μελετητές,¹⁰⁵ συμφωνούν σε πέντε διαφορετικούς τρόπους παιχνιδιού:

1) Το παιδί στην πρώτη φάση δεν συμμετέχει στο παιχνίδι, αλλά ασχολείται με το σώμα του ή περιπλανιέται, παρατηρώντας κάτι ενδιαφέρον.¹⁰⁶

2) Το μοναχικό παιχνίδι όπου τα παιδιά είναι απορροφημένα στο δικό τους παιχνίδι, χωρίς να εμπλέκονται σε παιγνιώδεις δραστηριότητες με άλλα παιδιά.¹⁰⁷

3) Το παιχνίδι ως θεατής, όπου το παιδί κάθεται στην άκρη και βλέπει το παιχνίδι των άλλων.¹⁰⁸

4) Το παράλληλο παιχνίδι όπου τα παιδιά παίζουν κοντά το ένα στο άλλο, με παρόμοια υλικά, αλλά με μικρή έμφαση στην ομαδική συμμετοχή στο παιχνίδι.¹⁰⁹ Από την ηλικία των δύο ετών τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να παίζουν παράλληλα με τους άλλους,¹¹⁰ έχοντας περιστασιακή επαφή μαζί τους.¹¹¹

5) Το συνεργατικό κοινωνικό παιχνίδι¹¹² στο οποίο τα παιδιά μοιράζονται παιχνίδια, μιλούν και παίζουν μαζί με συμπληρωματική ανάληψη ρόλων στην εξέλιξη του παιχνιδιού.¹¹³ Μέσα από το κοινωνικό παιχνίδι το παιδί μαθαίνει τους κοινωνικούς κανόνες και κοινωνικοποιείται.¹¹⁴

Με βάση τις κατηγορίες που αναφέρθηκαν παραπάνω, φαίνεται ότι η προσπάθεια κατηγοριοποίησης του παιδικού παιχνιδιού γίνεται με βάση τα ενδιαφέροντα των ενηλίκων. Πρόκειται για μια συστηματοποίηση των παιγνιωδών δραστηριοτήτων, η οποία μπορεί να προσφέρει στην περιγραφή τους,¹¹⁵ αλλά ενέχει τον κίνδυνο της παράβλεψης του γεγονότος ότι τα παιδιά ορίζουν

τα ίδια το παιχνίδι,¹¹⁶ εγκαθιστώντας αμοιβαία αντίληψη για το ποιες δραστηριότητες είναι παιγνιώδεις και ποιες όχι.¹¹⁷

Σημειώσεις και βιβλιογραφικές παραπομπές

1. **J. R. Moyles**, *The Excellence of Play*, Buckingham: Open University Press, **1994**, σ.31. ; **S. Smilansky**, *The effect of sociodramatic play on culturally disadvantaged preschool children*, New York: John Wiley & Sons. **1968**, σ.61. και **P. T. Torgerson**, *Influencing children's gendered play preferences through play interventions*, Thesis (Ed.D.) University of Washington, **2001**, σ.6.
2. **D. W. Winnicott**, *Playing and reality*, London: Routledge, 1999, σ.41. ; **G. L. Landreth**, *Play therapy interventions in C. E. Schaefer (Ed.) The therapeutic powers of play*, Northvale, NJ: Aronson, **1993**, σ.41. και **Θ. Γέρου**, *Το συμβολικό παιχνίδι*, Αθήνα, εκδ. Δίπτυχο, **1984**, σ.14.
3. **J. Marrelli**, *On Non-Serious Talk: Some Cross-Cultural Remarks on the (Un)importance of (Not) being Earnest in H. Parret (Ed.) Pretending to communicate*, New York: Walter de Gruyter, **1994**, σ.263.
4. **H. G. Furth**, *Desire for society: Children's knowledge as social imagination*, New York: Plenum Press, **1996**, σ.10. ; **D. Cohen**, *The development of play*, London: Routledge, σ.1. και **B. B. Whiting and C. P. Edwards**, *Children of different worlds: The formation of social behaviour*, Harvard: Harvard University Press, **1998**, σ.58.
5. **P. T. Torgerson**, **2001**, όπ. παραπάνω, σ.6. και **Φ. Πολυμενάκου- Παπακυριάκου**, *Το παιχνίδι στην άσκηση και τη μάθηση*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Παρατηρητής, **1988**, σ.195.
6. **D. J. Saunders**, *Plato: The Laws*, Harmondsworth: Penguin, **1970**, σ.1.643.
7. **T. Sinclair**, *Aristotle: The Politics*, Harmondsworth: Penguin, **1962**, σ.1.717.
8. **K. M. Kemple**, *Teachers beliefs and reported practices concerning sociodramatic play*, *Journal of Early Child Teacher Education* , Vol.17, No.2, **1996**, σ.19.
9. **S. Stone**, *Wanted: Advocates for play in the primary grades*, *Journal of Young Children*, Vol.50, No.6, **1995**, σ.45.
10. **L. McMahon**, *The handbook of play therapy*, London: Bruner Routledge, **2002**, σ.3. και **D. Cohen**, όπ. παραπάνω, **1996**, σ.8.
11. **J. Lindon**, *Understanding children's play*, London: Nelson Thornes, **2001**, σ.1. και **N. Millar**, *The psychology of play*, New York: Holt, **1973**, σ.13.
12. **J. J. Rousseau**, *Emile*, Penguin: Harmondsworth, **1759**.
13. **Εγκυκλοπαίδεια, Πάπυρος Λαρούς Μπριτάννικα**, Αθήνα, Εκδόσεις Πάπυρος, τομ. 52, **1996**, σ.311.
14. **J. Locke**, *An essay concerning human understanding*, London: Oxford University Press, **1960**.
15. **Α. Δανασσή - Αφεντάκη**, *Η εξέλιξη της παιδαγωγικής σκέψης*, Αθήνα, **1985**, σ.27.
16. **Z. Σατώ**, *Οι μεγάλοι παιδαγωγοί*, Αθήνα, εκδ. Γλάρος, **1983**, σ.251, 265. και **S. Smilansky**, **1968**, όπ. παραπάνω, σ.92.
17. **J. Lindon**, **2001**, όπ. παραπάνω, σ.120. και **N. Millar**, όπ. παραπάνω, σ.13.
18. **M. Montessori**, *The advanced method*, Longmans: Harlow, **1910**, σ.258.
19. **M. Μοντεσσόρι**, *Το μουσικό της παιδικής ηλικίας*, Αθήνα, εκδ. Γλάρος, **1981**, σ.130.
20. **F. Froebel**, *The education of man*, New York: Appleton, **1887**.
21. **M. Lowenfeld**, *Play in Childhood*, London: Gollancz, **1935**, σ.30. και **N. Millar**, **1973**, όπ. παραπάνω, σ.14.
22. **D. Cohen**, **1996**, όπ. παραπάνω, σ.8.
23. **Π. Δαράκη**, *Ομαδικά παιχνίδια των παιδιών μας*, Αθήνα, Εκδ. Gutenberg, **1986**, σ.11 και **S. Smilansky**, **1968**, όπ. παραπάνω, σ.92.
24. **R. Savioz**, George Kerschensteiner, in J. Chateau (Ed.) *Les Grands Pédagogues*, Paris : Presses Universitaires de France, **1972**, σ.297.
25. **R. Plancke**, Ovide Decroly, in J. Chateau (Ed.) *Les Grands Pédagogues*, Paris: Presses Universitaires de France, **1972**, pp.318.
26. **E. Claparède**, *Psychologie de l' enfant et Pedagogie experimental*, Paris, **1916**, σ.35.
27. **Φ. Πολυμενάκου-Παπακυριάκου**, **1988**, όπ. παραπάνω, σ.195.
28. **E. Claparède**, *L' education foctionnelle* , Neuchâtel et Paris, **1946**, σ.46, 162.
29. **J. Dewey**, *The Child and the curriculum. The school and society*, Chicago: The University of Chicago Press, **1971**, σ.154.
25. **G. M. Bolton**, *Acting in classroom drama: A critical analysis*, Birmingham: University of Central England, **1998**, σ.32. ; **S. Katz**, *Drama as therapeutic medium in an educational context: The double mirror*, Thesis (Ed. D.) in University of Toronto, **2000**, σ. 25. και **T.**

- R. Sarbin**, Role enactment in B. J. Biddle, and E. J. Thomas, (Eds.) *Role theory: Concepts and research*, New York: John Wiley & Sons, **1966**, σ.199.
31. **J. Dewey**, *On motive: In Human Nature and Conduct*, New York: Holt, Rinehart and Winston, **1922**, σ.119.
 32. **N. A. Yassa**, *A study of the effect of drama education on social interaction in high school students*, M. ed. Thesis: Lakehead University, σ.69.
 33. **D. Cohen**, 1996, όπ. παραπάνω, **1997**, σ.7.
 34. **D. W. Winnicott**, *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα*, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη, **1979**, σ.99. και **D. Cohen**, 1996, όπ. παραπάνω, σ.3, 33.
 35. **C. W. Valentine**, *The normal Child*, Harmondsworth: Penguin, **1968**, σ.69. και **J. S. Bruner**, **H. Jolly**, and **K. Sylva**, *Play*, Harmondsworth: Penguin, **1976**, σ.75.
 36. **E. J. Cho**, Symbolic play theories of cognitive-structural aspects, *Korean Journal of Child Studies*, Vol.18, No.2, **1997**, σ.177.
 37. **T. D. Yawkey**, and **P. J. Blohm**, *Imaginative Play of the Young Child in Home and School Settings*, Paper presented at the Annual International Interdisciplinary Conference on 'Piaget and the Helping Professions' Los Angeles, California, January 27-28, **1977**.
 38. **J. Lindon**, 2001, όπ. παραπάνω, σ.25. και **D. Cohen**, 1996, όπ. παραπάνω, σ.8.
 39. **L. H. Werth**, The many faces of play, *Early Child Development and Care*, Vol. 17, No.1, **1984**, σ.3.
 40. **P. K. Smith**, Play in Young Children: Problems of Definition, Categorization, and Measurement, *Early Child Development and Care*, Vol.19, No.1-2,σ.25.και **J. Lindon**, 2001, όπ. παραπάνω, **1985**, σ.2.
 41. **P. T. Torgerson**, 2001, όπ. παραπάνω, σ.6.
 42. **C. Garvey**, *Play*, London: Fontana. **1991**, σ.3.
 43. **L. McMahon**, 2002, όπ. παραπάνω, σ.1.
 44. **J. E. Cass**, *Helping children grow through play*, New York: Schocken books, **1973**, σ.11. και **J. Lindon**, 2001, όπ. παραπάνω, σ.2.
 45. **P. T. Torgerson**, 2001, όπ. παραπάνω, σ.6.
 46. **B. B. Whiting** and **C. P. Edwards**, 1988, όπ. παραπάνω, σ.53. και **J. Lindon**, 2001, όπ. παραπάνω, σ.44.
 47. **B. Sutton-Smith**, *Play and learning*, New York: Gardner, **1979**, σ.6. και **R. Levine**, and **A. Levine**, Nyansorgo: A Gusii community in Kenya, in B. Whiting (Ed.) *Six cultures: Studies in childrearing*, New York: John Wiley, **1963**, σ.9.
 48. **A. D. Pellegrini**, Play and the assessment of young children, in O. N. Saracho, B. Spodek, (Eds.) *Multiple perspectives on play in early childhood education*, Albany, NY: State University of New York Press, **1998**, σ.220. και **O. N. Saracho** and **B. Spodek**, *Multiple perspectives on play in early childhood education*, Albany : State University of New York Press, **1998**, σ.2.
 49. **T. Patrick**, *Play: An Important Component of Preventative Behavior Management*, Paper presented at the Annual Conference of the Southern Early Childhood Association, 47th, Little Rock, AR, March 11-16, **1996**. και **P. T. Torgerson**, 2001, όπ. παραπάνω, σ.7.
 50. **G. M. Bolton**, *Acting in classroom drama: A critical analysis*, Birmingham: University of Central England, **1998**, σ.271. και **W. MacDougall**, *An introduction to Social Psychology*, London: Dent, **1919**, σ.96.
 51. **E. B. Lambert**, Questioning Vygotsky's "Theory" of Play, *Early Child Development and Care*, Vol.160, **2000**, σ.25. και **L. McMahon**, 2002, όπ. παραπάνω, σ.1.
 52. **M. A. Brandt**, *An investigation of the efficacy of play therapy with young children*, Doctoral Dissertation in North Texas University, **1999**, σ.33. ; **K. Rubin**, **G. Fein**, and **B. Vandenberg**, 'Play', in E. Hetherington (ed) , *Handbook of Child Psychology: Socialisation, Personality, and Social Development*, New York: J. Wiley & Sons, Vol.4, **1983**, σ.693. και **O. N. Saracho** and **B. Spodek**, 1998, όπ. παραπάνω, σ.2.
 53. **E. B. Lambert**, 2000, όπ. παραπάνω, σ.25.
 54. **D. N. Cohen**, **V. Stern**, and **N. Balavan**, *Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, **1991**, σ.124. ; **M. A. Brandt**, 1999, όπ. παραπάνω, σ.6. ; **L. McMahon**, 2002, όπ. παραπάνω, σ.114. και **D. Heathcote**, *Drama and education: Subject or system?* In N. Dodd and W. Hickson (Eds.) *Drama and theatre in education*, London: Heinemann, **1971**, σ.42.
 55. **J. Lindon**, 2001, όπ. παραπάνω, σ.44.

56. **N. Ratner and J. Bruner**, Games, social exchange and the acquisition of language, *Journal of Child Language*, Vol.5, **1978**, σ.391. και **C. Garvey**, *Το παιχνίδι*, Αθήνα, εκδ. Κουτσουμπός, **1990**, σ.103.
57. **J. Huizinga**, *Homo Ludens: A study of the play-element in Culture*, Boston: Beacon Press, **1955**, σ.10.
58. **H. J. Tabac**, *The whole classroom as a stage: A playscript /analysis of a novice teacher using drama to enhance learning*, (Ph. D) Thesis in University of Illinois at Chicago, **2002**, σ.5. ; **P. Jones**, *Drama as therapy: Theatre as Living*, London: Brunner-Routledge, **2000**, σ.169. ; **D. W. Winnicott**, *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα*, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη, **1979**, σ.99. και **E. Mellou**, Review of the relationship between pragmatic play and creativity in young children, *Early Child Development and Care*, Vol.11, **1995b**, σ.85.
59. **G. H. Mead**, *Mind, Self and Society*, Chicago: University of Chicago Press, **1962**, σ.365.
60. **A. James**, **1993**, όπ. παραπ. σ.169. ; **J. Neelands**, *Beginning drama*, London: David Fulton, **1998**, σ.55. ; **E. B. Lambert**, **2000**, όπ. παραπάνω, σ.25. και **C. Wessels**. *Drama*, Oxford: Oxford University Press, **1987**, σ.27.
61. **L. S. Vygotsky**, Play and its role in the mental development of the child, in J. Bruner, A. Jolly and K. Sylva (Eds.) *Play: Its role in development and evolution*, Harmondsworth: Penguin, **1976**, σ.543.
62. **J. Huizinga**, **1955**, όπ. παραπάνω, σ.13.
63. **G. L. Landreth**, **1993**, όπ. παραπάνω, σ.42.
64. **C. Garvey**, **1991**, όπ. παραπάνω, σ.104.
65. **J. Woolley**, The fictional mind: Young children's understanding of imagination, Pretense and dreams, *Developmental review*, Vol.15, **1995**, σ.172. και **English Teaching Information Center**, *Games, Simulations and role playing*, London: The British Council, **1977**, σ.6.
66. **K. Rubin, G. Fein, and B. Vandenberg**, **1983**, όπ. παραπάνω, σ.693. ; **S. Smilansky**, **1968**, όπ. παραπάνω, σ.7. και **P. T. Torgerson**, **2001**, όπ. παραπάνω, σ.7.
67. **J. Piaget**, *Play, dreams, and imitation in childhood*, New York: Norton, **1962**, σ.148. ; **D. W. Winnicott** The location of cultural experience, *International Journal of Psychoanalysis*, Vol.48, **1966**, σ.371. ; **E. Goffman**, *Συναντήσεις*, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρα, **1996**, σ.114. και **S. Smilansky**, **1968**, όπ. παραπάνω, σ.3.
68. **E. Wood and J. Attfield**, *Play, Learning and the early childhood curriculum*, London: Paul Chapman, **1996**, σ.4.
69. **D. Cohen**, **1996**, όπ. παραπάνω, σ.67.
70. **L. R. Goldman**, *Child's play: Myth, mimesis and make believe*, New York: Berg. **1998**, σ.27.
71. **T. D. Yawkey, and S. B. Silvern**, *Play and Playing Processes of the Young Child in Early Education Programs: A Piagetian Analysis*, Paper presented at the International Conference of the World Council for Curriculum and Instruction, Istanbul, Turkey, August 14-24, **1977**.
72. **C. M. Bühler** , *Kindheit und Jugend: Genese des Bewusstseins* , Leipzig: S. Hirzel, **1928**, σ.229. και **S. Smilansky**, **1968**, όπ. παραπάνω, σ.5.
73. **S. Stone**, Wanted: Advocates for play in the primary grades, *Journal of Young Children*, Vol.50, No.6, **1995**, σ.50.
74. **J. Piaget**, *Play, dreams, and imitation in childhood*, New York: Norton, **1962**, σ.103.
75. **J. E. Johnson, and J. Ershler**, Developmental trends in preschool play as a function of classroom program and child gender, *Child Development*, Vol.52, No.3, **1981**, σ.995. και **A. D. Pellegrini**, Development of preschoolers' social-cognitive play behaviors, *Perceptual and Motor Skills*, Vol.55, No.3, **1982**, σ.1109.
76. **C. M. Bühler** , **1928**, όπ. παραπάνω, σ. 128. **J. Piaget**, **1962**, όπ. παραπάνω, σ.111.
77. **J. Piaget**, **1962**, όπ. παραπάνω, σ.139,145.
78. **L. Galda**, The effect of dramatic play on the story retellings of second grade children, *Journal of Instructional Psychology*, Vol.10, No.4, **1983**, σ.200. και **D. Cohen**, **1996**, όπ. παραπάνω, σ.7.
79. **C. M. Bühler** , **1928**, όπ. παραπάνω, σ. 231. και **S. Smilansky**, **1968**, όπ. παραπάνω, σ.6.
80. **J. Piaget**, **1962**, όπ. παραπάνω, σ.142.
81. **G. Bolton**, *Selected Writings on drama in education*, New York: Longman, **1986**, σ.55.

82. **S. M. Burns, and C. J. Brainerd**, Effects of constructive and dramatic play on perspective taking in very young children, *Developmental Psychology*, Vol.15, No.5, **1979**, σ.512. ; **B. Sutton-Smith**, *A Descriptive Account of Four Modes of Children's Play Between One and Five Years*, New York, NY: Columbia University, Teachers College, **1970**, σ.2. και **P. T. Torgerson**, **2001**, όπ. παραπάνω, σ.8.
83. **C. A. Labelle**, *Teaching pretend play to children with autism via naturalistic teaching strategies (NATS)*, (Ph. D) Thesis in the Claremont Graduate University, **2002**, σ.10. και **S. Smilansky**, **1968**, όπ. παραπάνω, σ.5,6.
84. **J. E. Johnson, J. F. Christie and T. D. Yawkey**, *Play and early childhood development*, New York : Longman, **1999**, σ. 450. ; **J. Lindon**, **2001**, όπ. παραπάνω, σ.42. και **C. M. Bühler** , **1928**, όπ. παραπάνω, σ. 129.
85. **I. Bretherton**, Representing the Social World in Symbolic Play: Reality and Fantasy, in I. Bretherton (ed.), *Symbolic Play: The Development of Social Understanding*, New York : Academic Press, **1984**, σ.2. ; **J. Lindon**, **2001**, όπ. παραπάνω, σ.42. και **J. Fine-man**, Observations on the Development of Imaginative Play in Early Child Childhood, *Journal of Child Psychiatry*, Vol.1, **1962**, σ.167.
86. **H. Giffin**, The coordination of meaning in the creation of shared make-believe reality, in I. Bretherton (Ed.) *Symbolic play: The development of social understanding*, New York: Academic Press, **1984**, σ.9. ; **H. B. Schwartzman**, *Transformations: The anthropology of children's play*, New York: Plenum Press, **1978**, σ.237. και **N. Millar**, **1973**, όπ. παραπάνω, σ.254.
87. **G. Fein**, Pretend Play in Childhood: An integrative Review, *Child Development* Vol.52, **1981**, σ.1095. ; **J. A. Leslie**, Pretence and Representation: The origins of 'Theory of Mind', *Psychological Review*, Vol. 94, **1987**, σ.412.. και **J. L. Dansky**, Make - Believe: A Mediator of the Relationship between Play and Associative Fluency, *Child development*, Vol.51, **1980**, σ.576.
88. **C. A. Labelle**, **2002**, όπ. παραπάνω, σ.6. ; **L. R. Goldman**, **1998**, όπ. παραπάνω, σ.2. και **J. Lindon**, **2001**, όπ. παραπάνω, σ.97.
89. **M. Konner**, *Childhood*, Boston : Little Brown, **1991**, σ.176. ; **C. Elliott**, *Childhood*, London: Channel 4, Publications, **1992**, σ.35. και
90. **J. Neelands**, *Beginning drama*, London: David Fulton, **1998**, σ.66. ; **S. M. Carlson, Taylor, M. and Levin, G. R.** The Influence of Culture on Pretend Play: The Case of Mennonite Children, *Merrill Palmer Quarterly*, Vol.44, No.4, **1998**, σ.538. ; **J. L. Ro-opnarine, J. Lasker, M. Sacks, and M. Stores**, The cultural contexts of children's play, in O. N. Saracho, B. Spodek, (Eds.) *Multiple perspectives on play in early childhood education*, Albany, NY: State University of New York Press, **1998**, σ.194. ; **A. Göncü, U. Tuermer, J. Jain, and D. Johnson**, Children's play as cultural activity, in A. Goncu, (Ed.) *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives*, New York: Cambridge University Press, **1999**, σ.148. και **C. P. Edwards**, Children's Play in Cross-Cultural Perspective: A New Look at the Six Cultures Study, *Cross Cultural Research*, Vol.34, No.4, **2000**, σ.318.
91. **E. Mellou**, The Values of Dramatic Play in Children, *Early Child Development and Care*, Vol.104, **1994a**, σ.105. και **J. P. Ryngaert**, *Le jeu dramatique en milieu scolaire*, Paris : CEDIC, **1977**, σ.175.
92. **B. J. Wagner**, *Drama as learning medium*, Washington: National Education Association, σ. **1976**, 148. και **L. R. Goldman**, **1998**, όπ. παραπάνω, σ.2.
93. **T. Field, L. De Stefano and J. Koewler**, Fantasy Play of Toddlers and Preschoolers, *Development Psychology*, Vol.18, No.4, **1982**, σ.503-504. και **S. Rubin, and D. Wolf**, The development of maybe: The evolution of social roles into narrative roles, in E. Winner and H. Gardner (Eds.) *Fact, Fiction and fantasy in childhood*, San Francisco: Jossey-Bass, **1979**, σ.27.
94. **J. R. Moyles**, **1994**, όπ. παραπάνω, σ.88. και **G. P. Stone**, Appearance and the self: A slightly revised version in G. P. Stone and F. A. Harvey (Eds.) *Social psychology through symbolic interaction*, New York: Macmillan, **1986**, σ.199.
95. **C. Elliott**, **1992**, όπ. παραπάνω, σ.35. και **J. E. Cass**, **1973**, όπ. παραπάνω, σ.52.
96. **J. Fineman**, **1962**, όπ. παραπάνω, σ.170.
97. **A. D. Pellegrini**, Identifying Causal Elements in the Thematic-Fantasy Play Paradigm, *American Educational Research Journal*, Vol.21, No.3, **1984**, σ.691.
98. **S. R. Wyver, and S. H. Spence**, Cognitive and Social Play of Australian Preschoolers, *Australian Journal of Early Childhood*, Vol.2, No.2, **1995**, σ.42.

99. **C. M. Riojas**, Evaluating Mexican Children's Social Language Interactions during Sociodramatic Play, *Early Child Development and Care*, Vol.160, **2000**, σ.85. και **S. Dockett**, *You make me alive. Developing understanding through play*, AECA Resource Book Series, Vol.2, Sep.No.3, **1995**, σ.34.
100. **L. Makin, and G. Wilmott**, Sociodramatic play: A language teaching strategy for K-6 and beyond, *Babel-Australia*, Vol.33, No.2, **1998**, σ.20.
101. **E. Dau**, Let's pretend : Socio-dramatic play in early childhood. In S. Wright (Ed.). *The arts in early childhood*, Englewood Cliffs, NJ. : Prentic, **1991**, σ.71 ; **H. B. Schwartzman**, The anthropological study of children's play, *Annual Review of Anthropology*, Vol.5, **1976**, σ.290.
102. **S. Smilansky**, Sociodramatic play: Its relevance to behavior and achievement in school, in E. Klugman and S. Smilansky (Eds.) *Children's play and learning*, New York: Teachers College Press, **1990**, σ.19. και **C. Garvey, and R. Berndt**, The organization of pretend play, *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, Vol.7, **1977**, σ.7.
103. **G. R. Batts**, Learning about Colour Subtraction by Role-Play, *School Science Review*, Vol.80 No.292, **1999**, σ.99. και **C. Livingstone**, *Role play in language learning*, London: Longman, **1986**, σ.6.
104. **G. K. Johnson**, Role-Plays, *School Science Review*; Vol.80 No.292 **1999**, σ.93.
105. **M. Parten**, Social participation among pre-school children, *Journal of abnormal and Social Psychology*, Vol.27, **1932**, σ.3. ; **M. Howes**, Peer play scale, *Development Psychology*, Vol.16, **1980**, σ.371. ; **J. E. Cass**, **1973**, όπ. παραπάνω, σ.33. ; **J. E. Johnson, and J. Ershler**, *Developmental Changes in Imaginative Play and Cognitive Ability of Preschoolers*, Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association, Montreal, Quebec, Canada, September 1-5. **1980**. και **K. H. Rubin**, Play behaviors of young children, *Young Children*, Vol.32, No.6, **1977**, σ.16.
106. **P. T. Torgerson**, **2001**, όπ. παραπάνω, σ.8.
107. **C. A. Labelle**, **2002**, όπ. παραπάνω, σ.9. και **C. Howes, and C. Matheson**, Play sequences, *Developmental psychology*, Vol.28, No. 5 , **1992**, σ.660.
108. **L. R. Goldman**, **1998**, όπ. παραπάνω, σ.32.
109. **C. A. Labelle**, **2002**, όπ. παραπάνω, σ.10. και **R. Bakeman, and J. R. Bromlee**, Parallel play, *Child development*, Vol.51, **1980**, σ. 873.
110. **R. Bakeman, and J. R. Bromlee**, **1980**, όπ. παραπάνω, σ.873. και **M. B. Parten**, Social participation among pre-school children, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol.27, **1933**, σ.433.
111. **L. McMahon**, **2002**, όπ. παραπάνω, σ.1. και **D. Cohen**, **1996**, όπ. παραπάνω, σ.111.
112. **C. A. Labelle**, **2002**, όπ. παραπάνω, σ.11. και **A. D. Pellegrini**, **1982**, όπ. παραπάνω, σ.1109.
113. **C. Howes**, Sharing fantasy: Social pretend play in toddlers, *Child development* Vol.56, **1985**, σ.1253. ; **B. Crowe**, *Play is a feeling*, London: G. Allen and Unwin, **1983**, σ.109. και **K. H. Rubin, T. L. Maioni, and M. Hornung**, Free play behaviors in middle and lower class preschoolers: Parten and Piaget revisited, *Child Development*, Vol.47, No.2, **1976**, σ.414.
114. **N. Ratner and J. Bruner**, **1978**, όπ. παραπάνω, σ.391.
115. **B. Black**, Negotiated social pretend play:Communication differences related to social status and sex, *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol.38, **1992**, σ.217 και **W. Mathews**, Modes of transformation in the initiation of fantasy play, *Developmental Psychology*, Vol.13, No.3, **1977**, σ.212.
116. **A. James**, Play in childhood: An anthropological perspective, *Child Psychology and Psychiatry Review*, Vol.3, No.3, **1998**, σ.104. ; **L. D. Weybright**, *Young Children's Ideas About, and the Practice of Their Own Rules in Imaginative Play*, Paper presented at the Annual Meeting of the Interdisciplinary University Affiliated Program Conference on Piagetian Theory and its implications for the Helping Professions, 7th, Los Angeles, California, January, **1977**. και **O. N. Saracho**, Some implications of cognitive styles on young children's play, *Early Child Development and Care*, Vol 131, **1997**, σ.19.
117. **J. Lindon**, **2001**, όπ. παραπάνω, σ.44. και **A. Göncü**, Development of Intersubjectivity in Social Pretend Play, *Human Development*, Vol.36, No.4. **1993a** σ.185.

ΜΕΡΟΣ 1. ΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΚΥΡΙΟΤΕΡΩΝ ΘΕΩΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

1. Εισαγωγή

Οι πρώτες θεωρίες για το παιχνίδι άρχισαν να εμφανίζονται στα μέσα του 19^{ου} αιώνα, επηρεασμένες από την εξελικτική θεωρία του Δαρβίνου. Οι θεωρητικοί και οι ερευνητές, που ασχολήθηκαν με τη μελέτη του φαινομένου του παιχνιδιού, δεν ενδιαφέρθηκαν γι' αυτό ως δραστηριότητα με το δικό της ενδιαφέρον, αλλά εστίασαν την προσοχή τους στην αποσαφήνιση της σκέψης του παιδιού που παίζει ή το θεώρησαν ως τρόπο εκφόρτισης αρνητικών συναισθημάτων του.¹

Στη συνέχεια, με την πρόοδο της επιστημονικής γνώσης, το παιχνίδι μελετήθηκε διεπιστημονικά, ωστόσο, εξακολούθησε ο κατακερματισμός του σε περιοχές έρευνας που σχετίζονται άλλοτε με τα αίτια, άλλοτε με τη διαδικασία, με την ωφελιμότητα ή με τα κίνητρα που οδηγούν το παιδί στο παιχνίδι.² Πολλοί θεωρητικοί φιλόσοφοι και ψυχολόγοι διατύπωσαν επί μέρους εξηγήσεις για το παιχνίδι, οι οποίες αντλούν ιδέες από άλλες θεωρίες και δεν συγκροτούν έναν βασικό κορμό ιδεών, για ν' αποτελέσουν μια αξια λόγου θεωρητική εξήγηση αυτού του φαινομένου. Οι αναφορές αυτές αποτελούν περισσότερο λειτουργικές περιγραφές παρά αιτιακές εξηγήσεις.³ Στη συνέχεια, παρουσιάζεται μια ανασκόπηση των βασικότερων θεωριών ερμηνείας του φαινομένου του παιδικού παιχνιδιού.

2. Κλασικές θεωρίες

2.1. Η θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας

Πρώτος, ο Γερμανός φιλόσοφος Shiller, υποστήριξε ότι ο άνθρωπος πρέπει να σπάσει τους φυσικούς και ηθικούς φραγμούς της πραγματικότητας.⁴ Αυτό θα μπορούσε να γίνει, υιοθετώντας μια διαφορετική στάση απέναντι στον κόσμο μέσα από τη συμμετοχή του στο παιχνίδι, το οποίο έχει ως χαρακτηριστικό του γνώρισμα τη μίμηση.⁵ Ο Shiller είδε το παιχνίδι ως αισθητική παρόρμηση που μπορεί να μετασχηματίσει τη μονότονη ζωή του ανθρώπου.⁶

Ο Herbert Spenser,⁷ επηρεασμένος από τον Shiller, ισχυρίστηκε ότι το παιχνίδι ήταν απλά ένας τρόπος αποβολής της περίσσειας ενέργειας.⁸ Το παιχνίδι, εδώ, θεωρείται μια άσκοπη δραστηριότητα,⁹ χρησιμοποιώντας την ενέργεια που δεν θα ξοδεύονταν διαφορετικά από το άτομο.¹⁰

Επηρεασμένος απ' την εξελικτική θεωρία του Δαρβίνου, ο Spenser, τόνισε ότι στα πρωτεύοντα ζωικά είδη απαιτείται λιγότερος χρόνος και ενέργεια για την εύρεση τροφής,¹¹ γεγονός που τους εξασφαλίζει περισσότερη διαθέσιμη ενέργεια, ώστε να τη δαπανήσουν στο παιχνίδι και να πετύχουν έτσι ένα είδος οργανικής ισορροπίας.¹²

Κριτική στη θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας έγινε από τον MacDougall, ο οποίος υποστήριξε ότι το παιδί παίζει ανεξάρτητα από το αν είναι κουρασμένο ή ξεκούραστο και το παιχνίδι του εμπεριέχει το στοιχείο της δημιουργικής πρωτοτυπίας.¹³

2.2. Η θεωρία της υπολειπόμενης ενέργειας (αναψυχής)

Σχεδόν, διαμετρικά αντίθετα με τις αρχές της θεωρίας της πλεονάζουσας ενέργειας, αυτή η θεωρία, ερμήνευσε το παιχνίδι ως ψυχαγωγία και χαλάρωση.¹⁴ Η αιτία του παιχνιδιού σ' αυτή η θεωρία, που διατυπώθηκε από τους Lazarous και Patrick, είναι ένα έλλειμμα κι όχι περίσσειμα ενέργειας.¹⁵ Ο Lazarous αντιπαραβάλλει το παιχνίδι με την εργασία και την αργία, θεωρώντας το ενεργητική επαναδημιουργία και ευχάριστη δραστηριότητα.¹⁶ Παρόμοια, ο Patrick προσεγγίζει το παιχνίδι ως ξεκούραση και αναζωογόνηση από τις διάφορες νοητικές και σωματικές εργασίες.¹⁷

Ο Percy Nunn, συμφωνώντας με τις παραπάνω θέσεις, θεώρησε το παιχνίδι σαν τροφοδότη ενέργειας στο παιδί παρά σαν κανάλι διοχέτευσης της περίσσειας ενέργειας.¹⁸ Αντίθετα, οι Mitchell and Mason κάνουν κριτική στην παραπάνω θεωρία, τονίζοντας ότι πολλές φορές ο άνθρωπος βρίσκει πραγματική ξεκούραση, όταν καταγίνεται με πνευματικές ασχολίες που τον ευχαριστούν.¹⁹ Η θέση των Lazarous και Patrick διατηρεί ακόμα τη σημασία της, αφού πολλοί μελετητές εξακολουθούν να θεωρούν το παιχνίδι ευχάριστη δραστηριότητα και διασκέδαση.²⁰

2.3. Η θεωρία της ανακεφαλαίωσης (Αταβισμού)

Αυτή η θεωρία διατυπώθηκε από τους Hall²¹ και Gulick,²² οι οποίοι, βασιζόμενοι στον βιογεννητικό νόμο του Haeckel,²³ υποστήριξαν ότι τα στάδια του παιχνιδιού, των παιδιών, ανακεφαλαιώνουν την βιοπολιτιστική ιστορία της εξέλιξης των ειδών.²⁴ Από παρατηρήσεις σε άλλα πρωτεύοντα θηλαστικά υποστηρίχθηκε ότι η παιγνιώδης συμπεριφορά ανακυκλώνει την εξελικτική συνέχεια των ειδών και είναι μια θεμελιώδης λειτουργία επιβίωσης.²⁵

Το παιχνίδι, σ' αυτή τη θεωρία, θεωρείται μια πρόβα των προγονικών δραστηριοτήτων, μια οντογενετική πρόβα της φυλογενετικής ιεραρχίας και μία ενστικτώδης, αταβιστική κληρονομιά,²⁶ η οποία αναπαράγει τις διαδοχικές εποχές στην ιστορία του πολιτισμού.²⁷ Τα τρία ουσιαστικά σημεία της θεωρίας της ανακεφαλαίωσης είναι:

1) Τα παιχνίδια ακολουθούν το ένα το άλλο σε σχετικά συνεχή ηλικιακά στάδια που καθορίζονται από το περιεχόμενο των παιγνιωδών δραστηριοτήτων.

2) Το περιεχόμενο των παιχνιδιών αντιστοιχεί σε προγονικές δραστηριότητες, οι οποίες ακολούθησαν ή μια την άλλη με την ίδια σειρά στην πορεία της ανθρώπινης εξέλιξης.

3) Η λειτουργία των παιδιών, στο παιχνίδι τους, είναι να απελευθερώσουν τα κληρονομημένα είδη παιχνιδιού από τα υπολείμματα του παρελθόντος και να επιταχύνουν την ανάπτυξή τους προς υψηλότερα στάδια.²⁸

Αυτή η θεωρία βασίστηκε στην υπόθεση ότι οι πολιτιστικές εμπειρίες κληρονομούνται από γενιά σε γενιά, άποψη που μοιάζει με τις θέσεις του Lamarck, οι οποίες απορρίφθηκαν στη συνέχεια από την επιστήμη της Γενετικής. Εξάλλου κοινωνιολογικές και ανθρωπολογικές έρευνες έδειξαν ότι δεν υπάρχει γραμμική πρόοδος από τους πρωτόγονους στους σύγχρονους πολιτισμούς ούτε τα παιδιά είναι μικρογραφίες των πρωτόγονων ενηλίκων.²⁹ Το παιχνίδι είναι για τον Piaget περισσότερο ζήτημα συμμετοχής των παιδιών στο φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον παρά κληρονομική αναβίωση των προγονικών δραστηριοτήτων.³⁰

2.4. Η θεωρία της προπαρασκευαστικής άσκησης

Αυτή η θεωρία έχει βασικά τις ρίζες της στην πρώιμη ελληνική σκέψη και μεταγενέστερα, εξωραΐστηκε στην εργασία του Karl Groos,³¹ όπου το παιχνίδι εκλαμβάνεται ως ένας ενστικτώδης μιμητικός προσαρμοστικός μηχανισμός,³² που επιτρέπει την εξάσκηση των δεξιοτήτων για ομαλή προσαρμογή στην μετέπειτα ενήλικη ζωή.³³

Ο Groos είδε το παιχνίδι ως ένστικτο και λειτουργικό στοιχείο στην προάσκηση των ανθρώπινων ικανοτήτων³⁴ παραλληλίζοντας το παιχνίδι των πρωπρωτευόντων θηλαστικών με το παιχνίδι των ανθρώπων.³⁵ Αυτός ισχυρίστηκε, για πρώτη φορά, ότι η μεγάλη διάρκεια της παιδικής ηλικίας είναι απαραίτητη για την προεξάσκηση,³⁶ μέσω του παιχνιδιού, δεξιοτήτων απαραίτητων για την προσαρμογή του παιδιού, αργότερα, στον κόσμο των ενηλίκων,³⁷ συνδέοντας το παιχνίδι με τη μάθηση.³⁸

Ο Groos υποστήριξε ότι η επινόηση στο παιχνίδι της προσποίησης συνεπάγεται αντίληψη του εαυτού ως αντικειμένου,³⁹ θέση που διατύπωσε αργότερα ο George Mead στη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης.⁴⁰ Γι' αυτόν η δυνατότητα του ατόμου να βλέπει, στο παιχνίδι της προσποίησης, τον εαυτό του με τα μάτια των άλλων έχει επιλεκτικά πλεονεκτήματα στην ανθρώπινη εξέλιξη.⁴¹

Ο Piaget και η Smilansky θεώρησαν ότι η παραπάνω θεωρία έχει μια κάποια αξία,⁴² επειδή επιχειρεί να ερμηνεύσει το συμβολικό παιχνίδι ως προάσκηση, θέση που μπορεί να εφαρμοστεί περισσότερο στα αισθησιοκινητικά παιχνίδια λειτουργικής εξάσκησης στα δύο πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού.⁴³ Η θεωρία της εξάσκησης θεωρείται, ακόμα και σήμερα, έγκυρη και βρίσκει εφαρμογή στην εξάσκηση των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω του παιχνιδιού.⁴⁴

Οι κλασικές θεωρίες, που παρουσιάστηκαν παραπάνω, βασίζονται σε μονοπαραγοντικές εξηγήσεις και υποστηρίζουν τη λειτουργική διατήρηση της βιολογικής προδιάθεσης εις βάρος της κοινωνικής διάστασης στο παιχνίδι.⁴⁵ Επίσης, τείνουν να αγνοούν το περιεχόμενο του παιχνιδιού και το θεωρούν δευτερεύον και επιφανόμενο της βιολογικής φύσης του ανθρώπου.⁴⁶ Το παιχνίδι σ' αυτές τις θεωρίες είναι ένα πλαίσιο μελλοντικής κοινωνικοποίησης και

το παιδί θεωρείται ως ένα κενό δοχείο μέσα στο οποίο χύνεται ο πολιτισμός των ενηλίκων.⁴⁷

3. Θεωρίες κινήτρων

Σ' αυτές τις θεωρίες το παιχνίδι περιγράφεται από την άποψη του αγώνα για επίτευξη στόχων και ικανοποίηση αναγκών, οι οποίες ικανοποιούν συγκεκριμένες λειτουργίες απαραίτητες στην επιβίωση του οργανισμού.⁴⁸ Το παιχνίδι εμφανίζεται ως συμπεριφορά που παρακινείται από εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα, τα οποία λειτουργούν ως θετικοί ενισχυτές για δράση.⁴⁹

Το κίνητρο συνίσταται σε μια έμφυτη τάση δράσης μ' ένα συγκεκριμένο τρόπο, συνοδευόμενο από ένα χαρακτηριστικό αίσθημα και μια έμφυτη τάση αντίληψης των χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος που ευνοούν την επίτευξη των ατομικών στόχων.⁵⁰ Τα κίνητρα επινοήθηκαν για να συνδέσουν με διάφορους τρόπους τη μάθηση και την εμπειρία στις μεταγενέστερες στάσεις και τα συναισθήματα που κινητοποιούν τη συμπεριφορά των ατόμων.⁵¹

Το παιχνίδι, στις θεωρίες κινήτρων, θεωρείται ως δραστηριότητα που φέρνει μέσα της το κίνητρο, επειδή εμπεριέχει την αναζήτηση πληροφοριών και ικανοποιεί μια βασική ανάγκη του παιδικού οργανισμού.⁵² Ο Kurt Lewin πίστευε ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στα κίνητρα και σε παραγόντες που συντηρούν μια ιδιότυπη ένταση σε πολλά είδη παιχνιδιού.⁵³ Αυτή την ένταση αναγνωρίζει και ο Berlyne στο παιχνίδι, ως κίνητρο, τονίζοντας ότι ο παίκτης αναζητεί μια κυμαινόμενη ψυχική ένταση, την οποία ονομάζει «επαναλαμβανόμενο κύκλο δραστηριοποίησης».⁵⁴

Ο Freud, πρώτος, υποστήριξε στη θεωρία του για την εξήγηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς ότι τα βασικά της κίνητρα είναι η ικανοποίηση βιολογικών και ψυχολογικών αναγκών.⁵⁵ Οι θεωρίες των κινήτρων εξακολουθούν να έχουν, ακόμη και σήμερα, μια κάποια επιρροή στην εξήγηση του παιχνιδιού και της μάθησης. Ιδιαίτερη σημασία, όμως, έχει η προσέγγιση του Kenneth Burke στην περιγραφή της δραματικής αλληλεπίδρασης των ατόμων στο θεατρικό παιχνίδι με βάση τα κίνητρα.⁵⁶ Αυτός απομακρύνθηκε από την παραδοσιακή αντίληψη για τα κίνητρα ως εξωτερικές δυνάμεις που κατευθύνουν τους ανθρώπους στη δράση και θεώρησε τα κίνητρα⁵⁷ ως εκφραστικές επικοινωνίες, λεκτικές και μη λεκτικές, κρίσιμες στη διαδικασία συντονισμού και ανάπτυξης της δραματικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης.⁵⁸

4. Γνωστικές θεωρίες

4.1. Η γνωστική θεωρία του Piaget

Η μοναδική ικανότητα του παιχνιδιού να αναπτύσσει τις νοητικές λειτουργίες του παιδιού, εξηγεί την κεντρική θέση που κατέχει, το παιδικό παιχνίδι, σε μερικές απ' τις μεγαλύτερες ψυχολογικές εργασίες του Piaget, του Freud, του Mead, και του Vygotsky.

Η θεωρία, που ανέπτυξε ο Jean Piaget, επηρέασε καθοριστικά την προσπάθεια εξήγησης του φαινομένου του παιχνιδιού.⁵⁹ Ο Piaget προσπάθησε να εξηγήσει το φαινόμενο του παιχνιδιού ως ανάγκη υποστήριξης των εξελικτικών φάσεων της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού σε σχέση με τη γλώσσα και τη σκέψη.⁶⁰

Το παιχνίδι, για τον Piaget, είναι μια άσκηση των σχημάτων δράσης και επομένως τμήμα της γνωστικής συγκρότησης της νόησης του παιδιού.⁶¹ Επίσης, αυτός διατύπωσε εξελικτικά στάδια με αύξουσα διαβάθμιση στην ποιότητα και το περιεχόμενο του παιχνιδιού ως αποτέλεσμα της υποχώρησης του εγωκεντρισμού και της αντίληψης του ρόλου των άλλων συμπαικτών.⁶²

Στο μέσο της αισθησιοκινητικής περιόδου (0-18 μήνες) το παιχνίδι απορρέει απ' τη μίμηση του βρέφους.⁶³ Στο επόμενο στάδιο, το παιδί είναι ικανό για αφηρημένη και πολύπλοκη μίμηση και κατά συνέπεια, ικανό να παίζει για ευχαρίστηση που αντλεί απ' την ίδια την παιγνιώδη δραστηριότητα.⁶⁴ Σε ένα μεταγενέστερο στάδιο, το παιδί μπορεί να συνδέει νέα στοιχεία στο παιχνίδι του, το οποίο γίνεται συμβολικό⁶⁵ και αποκτά θεατρικό χαρακτήρα, υποδυόμενο διαφορετικούς ρόλους.⁶⁶

Ο Piaget συμπεριέλαβε το θεατρικό παιχνίδι στο συμβολικό παιχνίδι, επειδή το σύμβολο είναι μια μορφή αναπαραστατικής σκέψης.⁶⁷ Το σύμβολο, για τον Piaget, δεν προϋπάρχει στη σκέψη του παιδιού, αλλά στη συνέχεια γίνεται η ίδια η δομή της σκέψης του.⁶⁸

Αν και οι ισχυρισμοί του Piaget για τη σκέψη του παιδιού και για το παιχνίδι, ως μέσο ενίσχυσης της ήδη υπάρχουσας κι όχι κατάκτησης νέας γνώσης,⁶⁹ αμφισβητήθηκαν απ' την Donaldson,⁷⁰ την Montessori,⁷¹ την Isaacs και τον Gavin, Bolton, εν τούτοις, ο Piaget προσέφερε σημαντική βοήθεια, με τις θέσεις που διατύπωσε, στη μελέτη του παιδικού παιχνιδιού.⁷²

Η Chris Athey, επηρεασμένη απ' τη θεωρία του Piaget, πρότεινε την ιδέα των σχημάτων, ως τύπους συμπεριφοράς, που συνδέονται μέσω ενός θέματος και τα οποία σχηματίζουν τη βάση διερεύνησης του παιχνιδιού.⁷³

Μια απ' τις αδυναμίες της θεωρίας του Piaget είναι ότι αγνόησε τη δυναμική του παιχνιδιού ως δραστηριότητα συναισθηματικής⁷⁴ και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών.⁷⁵ Η Sara Smilansky προώθησε την ιδέα του συμβολικού παιχνιδιού πέρα απ' τη θέση του Piaget και ισχυρίστηκε ότι αυτό το είδος παιχνιδιού ήταν κάτι περισσότερο απ' το παιχνίδι του ρόλου.⁷⁶ Ο Vygotsky, η Sara Smilansky και η Susan Isaacs υποστήριξαν ότι στο συμβολικό παιχνίδι η κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών ήταν τόσο σημαντική όσο και η σκέψη που υποστήριζε το παιχνίδι.⁷⁷

4.2. Η κοινωνικοπολιτιστική θεωρία του Vygotsky

Αν και οι εργασίες του Vygotsky δεν συνιστούν μια ξεχωριστή θεωρία και είναι ένας συνδυασμός ιδεών, πειραμάτων και πραγματικών υποδείξεων για τη μάθηση των παιδιών,⁷⁸ ωστόσο, έδωσε σ' αυτές μεγαλύτερη έμφαση, απ' τον Piaget, στο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά εξερευνούν και μαθαίνουν.⁷⁹ Η κοινωνικοπολιτιστική θεωρία του Vygotsky⁸⁰ τονίζει τη σημασία του θεατρικού παιχνιδιού και τον ενεργητικό ρόλο των ενηλίκων στη δόμηση του περιεχομένου των παιχνιδιών του παιδιού.⁸¹ Εδώ αντιστρατεύεται την άποψη του Piaget ότι τα παιδιά δεν πρέπει να διδάσκονται απ' τους άλλους, αλλά πρέπει μόνα τους ν' ανακαλύπτουν τη γνώση.⁸²

Ο Vygotsky συνέβαλε στη θεωρητική βάση υποστήριξης της σχέσης του παιχνιδιού με την ανάπτυξη του παιδιού.⁸³ Αυτός τονίζει ότι το παιδί, στο παιχνίδι, πάντα ανυψώνεται πάνω απ' τη μέση ηλικία του,⁸⁴ πάνω απ' την καθημερινή του συμπεριφορά, καθώς το παιχνίδι γίνεται η πηγή της νοητικής ανάπτυξης⁸⁵ και δημιουργεί τη ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης.⁸⁶

Ο Vygotsky υιοθετεί την ιδέα για τη ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης ως περιοχή δυνατοτήτων που βρίσκεται ανάμεσα στο τι μπορούν να κατορθώσουν μόνα τους τα παιδιά (το πραγματικό επίπεδο ανάπτυξης)⁸⁷ και το τι θα μπορούσαν να πετύχουν με κάποια κατάλληλη βοήθεια (το επίπεδο της εν δυνάμει ανάπτυξής τους).⁸⁸

Αυτή η ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης είναι μια περιοχή ανάπτυξης, στην οποία το παιδί χρειάζεται να εξασκήσει νέες ιδέες, πολλές φορές με την υπο-

στήριξη του ενήλικου, η οποία αναφέρεται ως δομική υποστήριξη.⁸⁹ Αυτή η βοήθεια, καλούμενη ως προπαρασκευαστική φάση, μπορεί να προέλθει από έναν ειδικευμένο ενήλικο ή ένα άλλο παιδί με πιο ώριμες νοητικές και κοινωνικές δεξιότητες⁹⁰ και επιταχύνει την ανάπτυξη του παιδιού σ' αυτή τη ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης.⁹¹

Ο Vygotsky θεωρεί ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν δημιουργικά το παιχνίδι, για να μαθαίνουν απελευθερωμένα απ' τους περιορισμούς της πραγματικής ζωής,⁹² επειδή εμπεριέχει μέσα του ένα στοιχείο εφευρετικότητας και φαντασίας.⁹³ Ο Vygotsky διαφωνεί με τη θέση του Piaget ότι τα παιδιά λειτουργούν ως απομονωμένοι επιστήμονες, περιορισμένα απ' τη λειτουργία του εγωκεντρισμού και της ανωριμότητας.⁹⁴ Επίσης, επισημαίνει τον κίνδυνο να εξαντληθεί το ενδιαφέρον των ενηλίκων στο νοητικό περιεχόμενο του παιχνιδιού και ν' αγνοηθεί το συναισθηματικό του περιεχόμενο.⁹⁵

Παρόμοια επηρεασμένος απ' τον Vygotsky, ο Bruner, υποστηρίζει ότι τα παιδιά μαθαίνουν πιο εύκολα μέσα απ' το παιχνίδι,⁹⁶ οικοδομώντας πάνω στις προηγούμενες γνώσεις τους.⁹⁷ Ο Bruner θεωρεί, όπως και ο Vygotsky, ότι η βοήθεια των ενηλίκων⁹⁸ είναι σημαντική και απαραίτητη, για να είναι το παιχνίδι τους ουσιαστικό και χρήσιμο.⁹⁹ Τα παιδιά, μέσα από το παιχνίδι, εξασκούν τις γλωσσικές¹⁰⁰ και τις κοινωνικές τους δεξιότητες,¹⁰¹ οι οποίες είναι απαραίτητες στην έναρξη και την εξέλιξη μιας αλληλεπίδρασης με τους άλλους.¹⁰²

5. Ψυχοδυναμικές θεωρίες

Ψυχοδυναμικές θεωρίες σε σχέση με το παιχνίδι διατυπώθηκαν, κυρίως, από οπαδούς της ψυχαναλυτικής σχολής, οι οποίοι παρατήρησαν ότι το παιχνίδι μπορεί να γίνει ένας τρόπος αναβίωσης απωθημένων εμπειριών με εξαγωγιστική επιρροή και θεραπευτική κατάληξη.¹⁰³

Ο Freud έκανε μόνο φευγαλέες αναφορές στο παιχνίδι, αλλά απ' τη δεκαετία του 1920 μεταγενέστεροι οπαδοί της ψυχαναλυτικής σχολής, όπως η Susan Issacs, η Anna Freud, η Melanie Klein, Ο Donald Winnicott και ο Eric Erikson είδαν το παιχνίδι ως μια κρίσιμη διαδικασία και θεραπευτικό εργαλείο.¹⁰⁴

Η θεραπευτική λειτουργία του παιχνιδιού, για τα παιδιά, εκτυλίσσεται με την παρέμβαση των ενηλίκων, σχολιάζοντας και ερμηνεύοντας το συμβολι-

σμό του ή συμμετέχοντας, αν το επιθυμεί το παιδί.¹⁰⁵ Αυτή η οργανωμένη χρήση του παιχνιδιού έγινε γνωστή με τον όρο «παιγνιοθεραπεία».¹⁰⁶

5.1. Η θεωρία του Freud

Η ψυχοδυναμική παράδοση, στη μελέτη του παιχνιδιού, αρχίζει με τις ιδέες του S. Freud, οι οποίες επηρέασαν τη χρήση του ως θεραπευτικό μέσο. Ο Freud ερμήνευσε το παιχνίδι ως μέσο αντιμετώπισης του φόβου του μωρού από τη μητέρα, θεωρώντας ότι το παιχνίδι το βοηθά να επεξεργαστεί τις συγκρούσεις του, οι οποίες προκύπτουν μεταξύ του «Εκείνο» και του «Υπερεγώ» του, ώστε να ενδυναμώσει το «Εγώ» και ν' ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των καταστάσεων στην πραγματική ζωή.¹⁰⁷ Για τον Freud όλες οι ευχάριστες δραστηριότητες του ανθρώπου και μέσα σ' αυτές το παιχνίδι, παρακινούνται από εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα.¹⁰⁸ Το άτομο, γι' αυτόν, πρέπει να δράσει και μέσω της αναβίωσης απωθημένων εμπειριών, στο παιχνίδι, ν' αποκαταστήσει την οργανική του ισορροπία και να κυριαρχήσει στις τραυματικές του εμπειρίες.¹⁰⁹

Ο Freud θεωρούσε ότι τα γεγονότα της παιδικής ηλικίας ήταν η πηγή μεταγενέστερων προβλημάτων των ενηλίκων, για τα οποία η λύση είναι μια διαρκής θεραπεία.¹¹⁰ Πίστευε, επίσης, ότι η παιδική ηλικία περιελάμβανε έναν αγώνα απόκρυψης ως αμυντικός μηχανισμός των μη αποδεκτών αισθημάτων και σκέψεων.¹¹¹ Οι επιθυμίες, οι εσωτερικές συγκρούσεις και τα καταπιεσμένα αισθήματα απεικονίζονται στο παιχνίδι του παιδιού, μέσω του μηχανισμού της προβολής, με τη μορφή υποκατάστατων συμβολικών δραστηριοτήτων.¹¹² Οι ιδέες του Freud αμφισβητήθηκαν και ιδιαίτερα οι ισχυρισμοί του για τα σεξουαλικά αισθήματα των παιδιών, αφού βασίζονται σε λίγες περιπτώσεις ενηλίκων που ανακαλούσαν σεξουαλικά επεισόδια της παιδικής ηλικίας, πιθανότατα, ως θύματα σεξουαλικής ικανοποίησης, γεγονός που δεν ήθελε να δεχθεί ο Freud, εφαρμόζοντας τη θεωρία του σ' όλα τα παιδιά.¹¹³

Ωστόσο, η άποψη του Freud ότι το παιχνίδι οφείλεται σε μια παρόρμηση προβολής επιθυμιών και αναπαράστασης εσωτερικών συγκρούσεων, με στόχο την κυριαρχία του ατόμου πάνω τους, βρήκε μεγάλη απήχηση μεταγενέστερα στη θεραπευτική χρήση του παιχνιδιού.¹¹⁴

5.2. Οι θεωρίες της Melanie Klein και της Anna Freud

Η Melanie Klein και η Anna Freud εφάρμοσαν τους ισχυρισμούς του Freud στην εργασία τους με τα παιδιά. Τόσο η μία όσο και η άλλη πίστευαν ότι η ασυνείδητη ζωή των παιδιών αποκαλύπτονταν μέσα από τα θέματα και τα σύμβολα στο περιεχόμενο του συμβολικού παιχνιδιού τους. Διαφέρουν, εν τούτοις, σε πολλές λεπτομέρειες της θεωρίας και της θεραπευτικής τεχνικής που ακολουθούν.¹¹⁵

Η Klein είδε το παιχνίδι ως τεχνική, σε πλήρη αντιστοιχία προς τον ελεύθερο συνειρμό στην ψυχανάλυση των ενηλίκων,¹¹⁶ για ανάλυση της μετάθεσης των αισθημάτων του παιδιού προς τον θεραπευτή.¹¹⁷ Αυτή προσέγγισε το παιχνίδι του παιδιού μ' ένα τρόπο παρόμοιο με την ερμηνεία του ονείρου από τον Freud,¹¹⁸ ώστε να μπορεί να έχει πρόσβαση στο ασυνείδητο του παιδιού.¹¹⁹

Για την Klein, το παιχνίδι είναι έκφραση επιθετικών παρορμήσεων και εργαλείο ανάπτυξης.¹²⁰ Ακόμη, πιστεύει ότι ο θεραπευτής αποκρυπτογραφεί και ερμηνεύει το αληθινό νόημα του παιχνιδιού ενός παιδιού.¹²¹ Τελικά αυτό το νόημα εκφωνείται δυνατά απ' τον θεραπευτή στο παιδί.¹²² Μαζί, το παιδί και ο θεραπευτής, καταλήγουν να κατανοήσουν τη φύση του νοήματος της συμπεριφοράς του παιδιού στο παιχνίδι του.¹²³ Μέσα απ' το παιχνίδι πιστεύει η Klein ότι τα παιδιά αναπαριστούν τις εσωτερικές τους συγκρούσεις¹²⁴ και ο ρόλος του ψυχοθεραπευτή είναι ν' αναγνωρίσει αυτά τα νοήματα, να τα μοιραστεί με τα παιδιά και να τα βοηθήσει να θεραπευτούν.¹²⁵

Η Anna Freud, επίσης, υποστήριξε ότι το φανταστικό παιχνίδι μπορεί ν' αποκαλύψει τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού,¹²⁶ γι' αυτό προσπάθησε να επεκτείνει τις συνηθισμένες τεχνικές της ψυχανάλυσης, με τη χρήση του παιχνιδιού, στην εργασία της με παιδιά.¹²⁷

Το παιχνίδι, γι' αυτήν, ήταν μια γέφυρα λεκτικής έκφρασης των προβλημάτων των παιδιών και παράγοντας διευκόλυνσης της ανάδυσης του υποσυνείδητου υλικού στο παιδί.¹²⁸ Αντίθετα με την Melanie Klein, που θεωρούσε ότι όλο το παιχνίδι των παιδιών είχε συμβολική σημασία,¹²⁹ η Anna Freud υποστήριξε ότι το παιχνίδι θα μπορούσε να είναι μια αναβίωση ή διερεύνηση πραγματικών γεγονότων¹³⁰ και ότι μια γρήγορη, βαθιά ερμηνεία του συμβολικού περιεχομένου του, δεν θα μπορούσε να είναι μόνιμα θεραπευτική.¹³¹

Η Anna Freud, όπως και ο Winnicott, παραδέχθηκαν ότι η ψυχαναλυτική πρακτική αντιμετωπίζει το παιχνίδι ως εργαλείο παρά ως αυτόνομο αντικείμενο μελέτης με τη δική του αξία.¹³² Γι' αυτήν το παιχνίδι ήταν ένα μέσο θεραπείας που επέτρεπε στα παιδιά να μιλήσουν για συνειδητά αισθήματα και ν' αναπαραστήσουν δραματικά ασυνείδητες συγκρούσεις και φαντασίες.¹³³

5.3. Η θεωρία του Winnicott

Ο Winnicott ισχυρίστηκε ότι η αρχή του παιχνιδιού βρίσκεται ανάμεσα στη μητέρα και το μωρό,¹³⁴ όπου υπάρχει ένας ασφαλής «εν δυνάμει χώρος».¹³⁵ Τα όρια αυτού του χώρου είναι ευπροσάρμοστα¹³⁶ και μέσα σ' αυτόν το μωρό μπορεί, μέσω του παιχνιδιού,¹³⁷ να εγκαταστήσει σχέσεις ανάμεσα στον εσωτερικό του κόσμο και την εξωτερική εμπειρία.¹³⁸

Μέσα από το παιχνίδι το παιδί επιτρέπει στους συμπαίκτες να έχουν ανεξάρτητη ύπαρξη. Το παιχνίδι, με τη χρήση «μεταβατικών αντικειμένων»,¹³⁹ εξασφαλίζει, κατ' αρχή, στο παιδί μια οργάνωση για την έναρξη συναισθηματικών σχέσεων¹⁴⁰ και στη συνέχεια καθιστά ικανή την ανάπτυξη κοινωνικών επαφών ανάμεσα στους συμπαίκτες.¹⁴¹

Για τον Winnicott το παιχνίδι είναι μια φυσιολογική, εκούσια δραστηριότητα,¹⁴² με την οποία τα παιδιά αποβάλλουν την εχθρότητα και την ανησυχία του εσωτερικού τους κόσμου.¹⁴³ Μέσα από το παιχνίδι, το παιδί, εκφράζει ενοχλητικά συναισθήματα σ' ένα οικείο περιβάλλον, χωρίς να επιστρέφει η βία και το μίσος απ' το περιβάλλον στο παιδί.¹⁴⁴

Ο Winnicott και ο Levy αντιλήφθηκαν τα προβλήματα που ανέκυπταν στην προσπάθεια διατύπωσης μιας θεωρίας του παιχνιδιού, με βάση τις περιπτώσεις παθολογικών παιδιών,¹⁴⁵ και γι' αυτό ήταν επικριτικοί απέναντι στους ψυχαναλυτές που χρησιμοποιούσαν το παιχνίδι ως θεραπευτικό εργαλείο και δεν το μελετούσαν ως φαινόμενο με τη δική του αξία.¹⁴⁶

5.4. Η προσέγγιση του Eric Erikson

Ο Eric Erikson έδωσε μεγάλη προσοχή στο παιχνίδι και πίστεψε σ' ένα θεραπευτικό αποτέλεσμα μέσα απ' αυτό.¹⁴⁷ Αυτή η θεραπευτική προσέγγιση ενδιαφέρεται, κυρίως, για βαθύτερα κρυμμένα νοήματα και ψυχοσεξουαλικές συγκρούσεις που αντανακλώνται στη διαδικασία του παιχνιδιού.¹⁴⁸ Ο θεραπευτής μπορεί να ερμηνεύσει το νόημα του παιχνιδιού στο παιδί, ώστε αυ-

τό να ντύσει την εμπειρία του με λέξεις για να ενισχύσει την εσωτερική του κατανόηση.¹⁴⁹

Ο Erikson τόνισε ότι το παιχνίδι μπορεί ν' αλλάξει το παιδί και να το ολοκληρώσει.¹⁵⁰ Υποστήριξε, επίσης, ότι η ενθάρρυνση των παιδιών στο παιχνίδι τα βοηθάει να δημιουργήσουν και να ολοκληρώσουν τις συναισθηματικές και κοινωνικές τους δεξιότητες, σε μια ενδιάμεση κατάσταση, ανάμεσα στη φαντασία και την πραγματικότητα.¹⁵¹

Η προσέγγισή του Erikson, μαζί με αυτή του Winnicott, διαφέρει απ' τις προσεγγίσεις των άλλων ψυχαναλυτών στο ότι είδαν το παιχνίδι όχι ως θεραπευτικό εργαλείο,¹⁵² αλλά ως δημιουργική δραστηριότητα απαραίτητη στην ανάπτυξη και διερεύνηση του εαυτού του παιδιού.¹⁵³ Η προσέγγιση του Erikson μοιάζει βέβαια με τη θέση της Klein ως προς το ζήτημα της βαθιάς ερμηνείας του νοήματος του παιχνιδιού, στο παιδί, την κατάλληλη στιγμή. Ο Erikson, επίσης, αναγνώρισε την κρισιμότητα του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο διεξάγεται η παιγνιοθεραπεία και τις πολιτιστικές επιρροές που ευνοούν μια αποτελεσματική θεραπευτική παρέμβαση.¹⁵⁴

5.5. Οι θέσεις της Susan Isaacs και της Margaret Lowenfeld

Η Susan Isaacs και η Margaret Lowenfeld επηρεάστηκαν απ' τις θέσεις της Anna Freud και της Melanie Klein, αλλά μετακινήθηκαν απ' την ψυχαναλυτική παράδοση.¹⁵⁵

Η Margaret Lowenfeld αντιλήφθηκε ότι στο παιχνίδι, το παιδί, απελευθερώνει δυσάρεστα συναισθήματα¹⁵⁶ μέσω του ασυνείδητου μηχανισμού της προβολής.¹⁵⁷ Έτσι, ενθάρρυνε τα παιδιά να δημιουργούν φανταστικούς κόσμους σε μικρογραφία, μέσα σ' ένα αμμοδοχείο,¹⁵⁸ επιλέγοντας από μια μεγάλη ποικιλία παιγνιώδους υλικού και στο τέλος ζητούσε από τα παιδιά να της εξηγήσουν τη δημιουργία τους.¹⁵⁹ Η Lowenfeld υποστήριξε, τελικά, ότι ο ρόλος του θεραπευτή ήταν να ενθαρρύνει και να βοηθάει την έκφραση των παιδιών στο παιχνίδι,¹⁶⁰ από το να κάνει ερμηνείες τις οποίες η ίδια τις χρησιμοποιούσε μόνο με φειδώ.¹⁶¹

Η Susan Isaacs εκτίμησε το παιχνίδι των παιδιών, επειδή πίστευε ότι ήταν σημαντική η δημιουργία συμβολικών νοημάτων σ' αυτό¹⁶² και συνέβαλε αποφασιστικά στη μάθηση και την κατανόηση του κόσμου.¹⁶³ Το παιχνίδι της προσποίησης θεωρήθηκε από την Isaacs, λαμβάνοντας υπ' όψη τις θέσεις

του Freud και του Piaget, ως η αφετηρία ανακάλυψης, αιτιολόγησης, προαγωγής της σκέψης και συνολικής έκφρασης της προσωπικότητας του παιδιού.¹⁶⁴

Η Isaacs δέχθηκε μερικές σκέψεις απ' την ψυχαναλυτική παράδοση,¹⁶⁵ θεωρώντας το συμβολικό παιχνίδι και το παιχνίδι της φαντασίας ως μια απελευθέρωση για τα αισθήματα των παιδιών.¹⁶⁶ Υποστήριξε, επίσης, ότι το παιχνίδι βοηθάει τα παιδιά να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους μέσω της ανάπτυξης μιας αίσθησης του εαυτού και μιας κοινωνικής συνείδησης.¹⁶⁷

Αυτή, επίσης, αποδέχτηκε ότι το παιχνίδι θα μπορούσε να βοηθήσει τα παιδιά να αντιμετωπίσουν βαθιές συναισθηματικές συγκρούσεις και προβλήματα.¹⁶⁸ Προσπάθησε, επίσης, να αντιδιαστείλει πολλά κοινά σημεία ανάμεσα στην ψυχαναλυτική θεωρία και τη θεωρία του Piaget.¹⁶⁹ Ωστόσο, απομακρύνθηκε απ' την ψυχαναλυτική παράδοση στο ότι αναγνώρισε στο παιχνίδι μια εκπαιδευτική και μια αναπτυξιακή λειτουργία.¹⁷⁰

5.6. Η προσέγγιση της V. Axline

Αντίθετα με την κατευθυνόμενη παιχνιδοθεραπεία της Melanie Klein και της Anna Freud, αναπτύχθηκε η μη κατευθυνόμενη παιχνιδοθεραπεία απ' την Virginia Axline, επηρεασμένη κυρίως απ' την ουμανιστική προσέγγιση του Carl Rogers τη δεκαετία του 1950.¹⁷¹ Αυτή η προσέγγιση έδωσε έμφαση στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης¹⁷² και των διαπροσωπικών σχέσεων στο άτομο¹⁷³ παρά σε ασυνείδητες συγκρούσεις.¹⁷⁴

Η μη κατευθυνόμενη παιχνιδοθεραπεία βασίζεται στην πεποίθηση ότι τα παιδιά έχουν από μόνα τους την ικανότητα να επιλύουν τα προβλήματά τους.¹⁷⁵ Εδώ, η λογική της παιχνιδοθεραπείας είναι ότι το παιχνίδι προσφέρει στα παιδιά μια ασφαλή ψυχολογική απόσταση¹⁷⁶ να εκφράσουν τα αισθήματά τους μέσα από υλικά ή δραματοποίηση καταστάσεων.¹⁷⁷ Το παιχνίδι στην προσέγγιση της Axline ήταν λιγότερο ένα ψυχαναλυτικό εργαλείο και περισσότερο ένας απλός τρόπος χαλάρωσης και οικοδόμησης εμπιστοσύνης.¹⁷⁸

Μεταγενέστερα, υπήρξαν κι άλλες αποκλίσεις από την ψυχοδυναμική παράδοση κι άλλων οπαδών της ψυχαναλυτικής σχολής, οι οποίοι διαφοροποιήθηκαν στη μεθοδολογία χρήσης του παιχνιδιού για θεραπευτικούς σκοπούς,¹⁷⁹

Πολλοί μελετητές, ωστόσο, εκφράζουν επιφυλάξεις για την ψυχοδυναμική παράδοση και υποστηρίζουν ότι υπάρχουν σοβαροί κίνδυνοι, όταν οι ενήλικες έχουν σοβαρές προσδοκίες απ' το παιχνίδι των παιδιών και παρεμβαίνουν ασύστολα στην ελεύθερη παιγνιώδη δραστηριότητα τους.¹⁸⁰

Οι Wood and Attfield εξέφρασαν παρόμοιες επιφυλάξεις για την υπερμπλοκή των ενηλίκων, στο παιχνίδι των παιδιών, για την εκπλήρωση των επαγγελματικών τους στόχων.¹⁸¹ Άλλοι μελετητές έκαναν κριτική στις φανταστικές ερμηνείες του παιχνιδιού και υποστήριξαν ότι οι ψυχαναλυτικές ερμηνείες, σε μεμονωμένες περιπτώσεις παιδιών με ψυχολογικά προβλήματα, έχουν μικρή αξία, αφού δεν υπάρχουν συγκριτικές ομάδες ελέγχου από φυσιολογικά παιδιά.¹⁸²

6. Ανακεφαλαίωση

Από τους ισχυρισμούς των παραπάνω θεωριών φαίνεται ότι τα παιδιά παίζουν για να εξασκήσουν τις γνωστικές δεξιότητες, την επιδεξιότητά τους, να ξοδέψουν περίσσεια ενέργεια, να εκφράσουν τους φόβους και τα συναισθήματά τους, να αναπτύξουν τη φαντασία τους και ν' αποκτήσουν μια διευρυμένη αντίληψη για τον κόσμο που ζουν.¹⁸³

Πρέπει να τονιστεί ότι είναι πολύ απλοϊκός ο διαχωρισμός των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να μάθουν, όταν παίζουν.¹⁸⁴ Η λεπτομερής ανάλυση του παιχνιδιού σε διαφορετικές δεξιότητες, που παρουσιάστηκε απ' τις παραπάνω θεωρίες, είναι περιορισμένης εμβέλειας, για να συμπεριλάβει όλες τις εκφάνσεις του φαινομένου του παιδικού παιχνιδιού.¹⁸⁵ Μια σημαντική αδυναμία των θεωριών, για το παιδικό παιχνίδι, είναι ότι παραβλέπουν την συνειδητή άποψη των ίδιων των παιδιών για το παιχνίδι τους¹⁸⁶ και η εξήγηση, που δίνουν στο φαινόμενο του παιδικού παιχνιδιού, καθοδηγείται από τις εκάστοτε πολιτιστικές καταβολές των μελετητών.¹⁸⁷

Σημειώσεις και βιβλιογραφικές παραπομπές

1. J. Lindon, *Understanding children's play*, London: Nelson Thornes, **2001**, σ.23.
2. Φ. Πολυμενάκου-Παπακυριάκου, *Το παιχνίδι στην άσκηση και τη μάθηση*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Παρατηρητής, **1988**, σ.196.
3. J. Piaget, *Play, dreams, and imitation in childhood*, New York: Norton, **1962**, σ.158.
4. F. Shiller, *Essays, Aesthetical and Philosophical*, London: George Bell, **1875**, σ.80.
5. D. Cohen, *The development of play*, London: Routledge, **1996**, σ.24.
6. F. Shiller, *On the aesthetic education of man*, Oxford University Press, **1967**, σ.213. και S. Smilansky, *The effect of sociodramatic play on culturally disadvantaged preschool children*, New York: John Wiley & Sons. **1968**, σ.40.
7. H. Spencer, The physiology of laughter, *Macmillan's Magazine*, No.1, **1860**, σ.395. και H. Spencer, *Principles of psychology*, New York: Appleton, **1873**, σ.45.
8. L. R. Goldman, *Child's play: Myth, mimesis and make believe*, New York: Berg. **1998**, σ.38. και J. E. Cass, *Helping children grow through play*, New York: Shocken books, **1973**, σ.13.
9. J. Piaget, **1962**, όπ. παραπάνω, σ.151. και S. Smilansky, **1968**, όπ. παραπάνω, σ.49.
10. M. A. McKimmey, Child's play is serious business, *Children Today*, Vol.22, No.2, **1993**, σ.14. και Θ. Γέρου, *Το συμβολικό παιχνίδι*, Αθήνα, εκδ. Δίπτυχο, **1984**, σ.25.
11. N. Millar, *The psychology of play*, New York: Holt, **1973**, σ.15.
12. S. Smilansky, **1968**, όπ. παραπάνω, σ.49.
13. W. MacDougall, *An introduction to Social Psychology*, London: Methuen, **1960**, σ.96, 97.
14. L. R. Goldman, **1998**, όπ. παραπάνω, σ.38.
15. N. Millar, **1973**, όπ. παραπάνω, σ.14.
16. M. Lazarous, *Concerning the fascination of play*, Berlin: Dummler, **1883**, σ.3.
17. G. Patrick, *The psychology of relaxation*, Boston: Houghton Mifflin, **1916**, σ.45.
18. G. M. Bolton. *Acting in classroom drama: A critical analysis*, Birmingham: University of Central England, **1998**. σ.56.
19. E, D. Mitchell. and B. S. Mason *The theory of play*, New York: A. S. Barnes, **1948**, σ. 70.
20. K. G. Rubin, Fein, and B. Vandenberg, 'Play', in E. Hetherington (ed), *Handbook of Child Psychology: Socialisation, Personality, and Social Development*, New York: J. Wiley & Sons, Vol.4, **1983**, σ.693. και D. W. Winnicott The location of cultural experience, *International Journal of Psychoanalysis*, Vol.48, **1966**, σ.371.
21. G. Hall, *Youth*, New York: Appleton, **1906**.
22. L. Gulick, *A philosophy of play*, New York: Scribners, **1898**.
23. L. R. Goldman, **1998**, όπ. παραπάνω, σ.38.
24. J. Lindon, **2001**, όπ. παραπάνω, σ.25. και Θ. Γέρου, *Το συμβολικό παιχνίδι*, Αθήνα, εκδόσεις Δίπτυχο, **1984**, σ.25.
25. J. E. Cass, , **1973**, όπ. παραπάνω, σ.13. και S. Smilansky, **1968**, όπ. παραπάνω, σ. 51.
26. Φ. Πολυμενάκου-Παπακυριάκου, *Το παιχνίδι στην άσκηση και τη μάθηση*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Παρατηρητής, **1988**, σ.200.
27. K. G. Rubin, Fein, and B. Vandenberg, **1983**, όπ. παραπάνω, σ.697.
28. J. Piaget, **1962**, όπ. παραπάνω, σ.156.
29. N. Millar, **1973**, όπ. παραπάνω, σ.16.
30. J. Piaget, **1962**, όπ. παραπάνω, σ.157.
31. K. Groos, *The play of man*, New York: Appleton, **1901**. και K. Groos, *The play of animals*, New York: Appleton, **1898**.
32. L. R. Goldman, **1998**, όπ. παραπάνω, σ.38.
33. M. A. McKimmey, **1993**, όπ. παραπάνω, σ.14. και Θ. Γέρου, **1984**, όπ. παραπάνω, σ. 22.
34. K. Groos, **1901**, όπ. παραπάνω, σ.388.
35. S. Smilansky, **1968**, όπ. παραπάνω, σ.50. και D. Cohen, **1996**, όπ. παραπάνω, σ.24.
36. D. Cohen, **1996**, όπ. παραπάνω, σ.3.
37. Φ. Πολυμενάκου-Παπακυριάκου, **1988**, όπ. παραπάνω, σ.198.
38. J. E. Cass, , **1973**, όπ. παραπάνω, σ.13.
39. K. Groos, **1901**, όπ. παραπάνω, σ.300.

40. **G. H. Mead**, *Mind, Self and Society*, Chicago: University of Chicago Press, **1962**, σ.361.
41. **L. R. Goldman**, **1998**, όπ. παραπάνω, σ.8.
42. **S. Smilansky**, **1968**, όπ. παραπάνω, σ.51.
43. **J. Piaget**, **1962**, όπ. παραπάνω, σ.153,165.
44. **N. Millar**, **1973**, όπ. παραπάνω, σ.20.
45. **N. Millar**, **1973**, όπ. παραπάνω, σ.21.
46. **M. Ellis**, *Why people play*, Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall, **1973**, σ.5.
47. **J. Benthall**, Child-focused research, *Anthropology Today*, Vol.8, No.2, **1992**, σ.23.
48. **N. Millar**, **1973**, όπ. παραπάνω, σ.49.
49. **K. G. Rubin, Fein, and B. Vandenberg**, **1983**, όπ. παραπάνω, σ.693.
50. **D. E. Berlyne**, Uncertainty and conflict: a point of contact between information theory and behavior theory concepts, *Psychological Review*, Vol.64, **1957**, σ.329.
51. **C. E. Osgood**, *Method and theory in experimental psychology*, Oxford: Oxford University Press, **1953**, σ.46. και **N. Millar**, **1973**, όπ. παραπάνω, σ.31.
52. **G. Lindzey and E. Aronson**, *The handbook of social psychology*, Massachusetts: Addison-Wesley, Vol.3, **1968**. σ.383. και **A. Flitner**, *Παιχνίδι-μάθησις*, Αθήνα, **1974**, σ.44.
53. **A. Flitner**, *Παιχνίδι-μάθησις*, Αθήνα, **1974**, σ.45.
54. **D. E. Berlyne**, *Conflict arousal and curiosity*, New York: Mc GrawHill, **1960**, σ.45.
55. **G. E. Swanson**, Mead and Freud: Their relevance for Social Psychology, *Sociometry*, Vol.24, **1961**, σ.328. και **N. N. Foote**, Identification as the basis for a theory of motivation, *American Sociological Review*, Vol.26, **1951**, σ.16.
56. **K. Burke**, *A Grammar of motives*, Berkeley: University of California, Press, **1969**, σ.17, 18. και **G. H. Mead**, **1962**, όπ. παραπάνω, σ.161.
57. **S. Stryker**, Symbolic interaction as an approach to family research, *Marriage and the Family Living*, Vol.21, **1959**, σ.112.
58. **D. Brissett, and C. Edgley**, Life as theatre: A dramaturgical sourcebook, New York: Aldine de Gruyter, **1990**, σ.22, 201 ; **G. H. Mead**, **1962**, όπ. παραπάνω, σ.43, 97. και **C. W. Mills**, Situated actions and vocabularies of motive, *American Sociological Review*, Vol.5, **1940**, σ.907.
59. **J. Lindon**, **2001**, όπ. παραπάνω, σ.28. και **D. Cohen**, **1996**, όπ. παραπάνω, σ.38, 41.
60. **J. Piaget**, **1962**, όπ. παραπάνω, σ.113.
61. **A. W. Panayoutou**, *Childhood development and symbol formation: A comparative study of embodied and non-embodied symbols*, (Ph. D) Thesis in Massachusetts School of Professional Psychology, **2002**, σ.6,9. και **S. Smilansky**, **1968**, όπ. παραπάνω, σ.57.
62. **J. Piaget**, **1962**, όπ. παραπάνω, σ.87.
63. **A. M. Bennett**, *The integrity of Piagetian theory and special infant populations*, (M. S.) Thesis in University of Nevada, Reno, **2002**, σ.2. και **S. Smilansky**, **1968**, όπ. παραπάνω, σ.57.
64. **J. Piaget**, **1962**, όπ. παραπάνω, σ.89.
65. **J. Piaget**, **1962**, όπ. παραπάνω, σ.111.
66. **D. Cohen**, **1996**, όπ. παραπάνω, σ.46.
67. **J. Piaget**, **1962**, όπ. παραπάνω, σ.169.
68. **A. W. Panayoutou**, **2002**, όπ. παραπάνω, σ.vii. ; **A. Δανασσή - Αφεντάκη**, *Η εξέλιξη της παιδαγωγικής σκέψης*, Αθήνα, **1985**, σ.58. και **G. Bolton**, *Selected Writings on drama in education*, New York: Longman, **1986**, σ.35.
69. **J. Lindon**, **2001**, όπ. παραπάνω, σ.29.
70. **M. Donaldson**, *Children's minds*, London: Fontana. **1978**, σ.45.
71. **M. Montessori**, *The secret of childhood*, London: Sangam, **1983**, σ.65.
72. **L. McCune-Nicolish and L. Fenson**, Methodological Issues in Studying Child's play, in T.Yawkey and A. Pellegrini (Eds.) *Child's play, Development and Applied*, London: Lawrence Erlbaum, **1984**, σ.54. και **D. Cohen**, **1996**, όπ. παραπάνω, σ.6.
73. **C. Athey**, *Extending thought in young children. a parent-teacher partnership*, London: Paul Chapman, **1990**, σ.78. και **J. Lindon**, **2001**, όπ. παραπάνω, σ.34.
74. **D. Cohen**, **1996**, όπ. παραπάνω, σ.47.
75. **E. J. Cho**, Symbolic play theories of cognitive-structural aspects, *Korean Journal of Child Studies*, Vol.18, No.2, **1997**, σ.177. και **K. H. Rubin, and D. J. Pepler**, Children's play: Piaget's views reconsidered, *Contemporary Educational Psychology*, Vol.7, No.3, **1982**, σ.289.
76. **S. Smilansky**, **1968**, όπ. παραπάνω, σ.58.

77. **L. S. Vygotsky**, Play and its role in the mental development of the child, *Soviet Psychology*, Vol.5, **1966**, σ.8. ; **S. Smilansky**, **1968**, όπ. παραπάνω, σ.58. και **S. S. Isaacs**, *The psychoanalytical aspects of child development*, London: Evan Bros, **1963**, σ.4.
78. **J. Tudge, and B. Rogoff**, Peer influences on cognitive development: Piagetian and Vygotsky perspectives, In P. Lloyd and C. Femyhough (Eds.) *Lev Vygotsky, Critical Assessment: The zone of proximal development*, New York: Routledge, **1999**, σ.32. και **E. B. Lambert**, Questioning Vygotsky's "Theory" of Play, *Early Child Development and Care*, Vol.160, **2000**, σ.25.
79. **J. L. Aschermann**, *Children teaching and learning in peer collaborative interactions*, (M. S.) Thesis in the faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University, **2001**, σ.10-11. **E. J. Cho**, **1997**, όπ. παραπάνω, σ.177. και **J. Lindon**, **2001**, όπ. παραπάνω, σ.31.
80. **C. A. Labelle**, *Teaching pretend play to children with autism via naturalistic teaching strategies (NATS)*, (Ph. D) Thesis in the Claremont Graduate University, **2002**, σ.7. και **E. A. Bugrimenko, and E. O. Smirnova**, Paradoxes of children's play in Vygotsky's theory in G. C. Cupchik, and J. Laszlo, (Eds.) *Emerging visions of the aesthetic process: Psychology, semiology, and philosophy*. New York: Cambridge University Press, **1992**, σ.286.
81. **C. N. McCullough**, *The impact of socio-dramatic play upon the language development of language-delayed primary-aged children*, PhD Thesis: State University of New York at Buffalo, **2000**, σ.10. και **F. Smolucha**, *The Relevance of Vygotsky's Theory of Creative Imagination for Contemporary Research on Play*, Paper presented at the National Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Kansas City, MO, April 27-30. **1989**.
82. **A. Nicolopoulou**, Play, cognitive development and the social world: Piaget, Vygotsky and beyond, *Human and Development*, Vol.36, **1993**, σ.10. ; **J. Lindon**, **2001**, όπ. παραπάνω, σ.32.
83. **L. S. Vygotsky** *Mind in Society: The development of higher psychological processes*, Harvard: Harvard University Press, **1978**, σ.92.
84. **H. J. Tabac**, *The whole classroom as a stage: A playscript /analysis of a novice teacher using drama to enhance learning*, (Ph.D) Thesis in University of Illinois at Chicago, **2002**, σ.7. ; **L. Smolucha, and F. Smolucha**, The social origins of mind: Post-Piagetian perspectives on pretend play, in O. N. Saracho, B. Spodek, (Eds.) *Multiple perspectives on play in early childhood education*, Albany, NY: State University of New York Press, **1998**, σ.34.
85. **P. T. Torgerson**, *Influencing children's gendered play preferences through play interventions*, Thesis (Ed. D.) University of Washington, **2001**, σ.10. και **A. E. Olsen and J. Sumsion** *Early childhood teacher practices regarding the use of dramatic play in K-2 classrooms*, Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Sydney, December, **2000**. και **J. I. Davidson**, *Emergent literacy and dramatic play in early education*, Albany: Delmar, **1996**, σ.3.
86. **L. S. Vygotsky**, Play and its role in the mental development of the child, in J. Bruner, A. Jolly and K. Sylva (Eds.) *Play: Its role in development and evolution*, Harmondsworth: Penguin, **1976**, σ.544.
87. **L. S. Vygotsky**, **1978**, όπ. παραπάνω, σ.94.
88. **J. L. Aschermann**, **2001**, όπ. παραπάνω, σ. 3-4. **D. Heathcote, and G. Bolton**, *Drama for learning: An account of Dorothy Heathcoat's mantle of the expert approach to education*, : Portsmouth, N.H.: Heinemann, **1995**, σ. 41.και **P. T. Torgerson**, **2001**, όπ. παραπάνω, σ.11.
89. **J. L. Aschermann**, **2001**, όπ. παραπάνω, σ.14. και **L. S. Vygotsky**, **1966**, όπ. παραπάνω, σ.16.
90. **J. Tudge, and B. Rogoff**, **1999**, όπ. παραπάνω, σ.40. και **L. S. Vygotsky**, **1978**, όπ. παραπάνω, σ.86.
91. **J. Lindon**, **2001**, όπ. παραπάνω, σ.32. και **P. T. Torgerson**, **2001**, όπ. παραπάνω, σ. 11.
92. **L. S. Vygotsky**, **1976**, όπ. παραπάνω, σ.545.
93. **L. S. Vygotsky**, **1966**, όπ. παραπάνω, σ.15.
94. **A. Nicolopoulou**, **1993**, όπ. παραπάνω, σ.11. και **L. Smolucha, and F. Smolucha**, **1998**, όπ. παραπάνω, σ.34.
95. **L. S. Vygotsky**, **1976**, όπ. παραπάνω, σ.552.

96. J. Bruner, *Acts of meaning*, Cambridge MA: Harvard University Press, 1990, σ.47.
97. J. Bruner, A. Jolly and K. Sylva *Play: Its role in development and evolution*, Harmondsworth: Penguin, 1976, σ.194.
98. J. Bruner, Play, Thought, and Language, *Peabody Journal of Education*, Vol.60, No.3. 1983b, σ.60.
99. D. Cohen, 1996, όπ. παραπάνω, σ.190. και J. Lindon, 2001, όπ. παραπάνω, σ.32.
100. J. Bruner, *Acts of meaning*, Cambridge MA: Harvard University Press, 1990, σ.85.
101. J. Bruner, *The relevance of education*, London: Penguin, 1974, σ.104.
102. N. Ratner and J. Bruner, Games, social exchange and the acquisition of language, *Journal of Child Language*, Vol.5, 1978, σ.391.
103. J. Lindon, 2001, όπ. παραπάνω, σ.35.
104. M. A. Brandt, *An investigation of the efficacy of play therapy with young children*, Doctoral Dissertation in North Texas University, 1999, σ.11.
105. M. A. Silverman, A nine year old's use of the telephone, *Psychoanalytic Quarterly*, Vol. LI, 1982, σ.598.
106. G. L. Landreth, *Play therapy: The art of the relationship*, Muncie, IN: Accelerated Development Press, 1991, σ.11.
107. J. Lindon, 2001, όπ. παραπάνω, σ.36.
108. S. Freud, *A general introduction to psychoanalysis*, New York: Rocket Books, 1952, σ. 174. και S. Freud, *Beyond the pleasure principle*, Complete Works, London: Hogarth Press, 1955, σ.83.
109. N. Millar, 1973, όπ. παραπάνω, σ.24.
110. D. Cohen, 1996, όπ. παραπάνω, σ.149. και Θ. Γέπου, 1984, όπ. παραπάνω, σ.69.
111. N. Millar, 1973, όπ. παραπάνω, σ.27.
112. P. Jones, *Drama as therapy: Theatre as Living*, London: Brunner-Routledge, 2000, σ. 101. ; J. E. Cass, *Helping children grow through play*, New York: Schocken books, 1973, σ.47. και I. D. Yalom, *The theory and practice of group psychotherapy*, New York: Basic Books, 1985, σ.117.
113. J. Lindon, 2001, όπ. παραπάνω, σ.36.
114. N. Millar, 1973, όπ. παραπάνω, σ.27.
115. J. Lindon, 2001, όπ. παραπάνω, σ.36.
116. C. Baems, *A comparative guide to child psychotherapy*, Boston: Allyn and Bacon, 1992, σ.265. και N. Millar, 1973, όπ. παραπάνω, σ.225.
117. J. Mitchell, *The selected Melanie Klein*, London: Pelegrine, 1986, σ.41. και M. A. Brandt, 1999, όπ. παραπάνω, σ.12.
118. J. Hillman, *Healing Fiction*, Barrytown, NY: Station Hill Press, 1983, σ.37. και N. Millar, 1973, όπ. παραπάνω, σ.226.
119. M. Klein, The psychoanalytic play Technique, *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol. 25, 1955, σ.223.
120. S. Smilansky, 1968, όπ. παραπάνω, σ.88.
121. Θ. Γέπου, 1984, όπ. παραπάνω, σ.71.
122. C. Baems, , 1992, όπ. παραπάνω, σ.266.
123. L. McMahon, *The handbook of play therapy*, London: Bruner Routledge. 2002, σ.33, 34..
124. C. Baems, , 1992, όπ. παραπάνω, σ.265.
125. D. Cohen, 1996, όπ. παραπάνω, σ.153.
126. E. Richard, and R. Freeman, *Selected Writings of Anna Freud*, London: Trafalgar Square. 1999, σ.49. και D. Cohen, 1996, όπ. παραπάνω, σ.4.
127. A. Freud, *Normality and pathology in childhood: Assessments of development*, London: Karnac and the Institute of Psycho-Analysis, 1989, σ.79.
128. J. Sandler, H. Kennedy, and R. L. Tyson, *The technique of child psychoanalysis: Discussions with Anna Freud*, London: Hogarth, 1980, σ. 129. και D. Cohen, 1996, όπ. παραπάνω, σ.152,155.
129. M. A. Brandt, 1999, όπ. παραπάνω, σ.13.
130. A. Freud, *The psychoanalytic treatment of children*, New York: International Universities Press, 1964, σ.36. και A. Freud, *Indications for child analysis, and other papers, 1945-1956*. London: Institute of Psycho-Analysis, London: Hogarth, 1969, σ.91.
131. A. Freud, 1989, όπ. παραπάνω, σ.80.
132. S. Smilansky, 1968, όπ. παραπάνω, σ.90.
133. D. Cohen, 1996, όπ. παραπάνω, σ.156,160..

134. **D. W. Winnicott**, *The child, the family and the outside world*, Harmondsworth: Penguin, 1964, σ.88. και **D. W. Winnicott**, *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα*, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη, 1979, σ.23.
135. Με τον όρο «δυναμικός χώρος», ο Dinnicott, ορίζει ένα χώρο που δεν είναι ούτε εσωτερικός, όπως το σώμα του παιδιού, ούτε η εξωτερική πραγματικότητα, αλλά ένας χώρος δυναμικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο μωρό και τη μητέρα. **D. W. Winnicott**, *Playing and reality*, London: Tavistock, 1999, σ.64,100.
136. **D. W. Winnicott**, *Playing and reality*, London: Routledge, 1999, σ.2,12. και **J. M. Lewis**, Childhood play in normality, pathology, and therapy, *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol.63, No.1, 1993, σ.6.
137. **M. Henry**, Drama's ways of learning, *Research in drama in education*, Vol.5, No.1, 2000, σ.45. ; **S. Jennings**, *Μάσκες της ψυχής*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1996, σ.10. και **D. Cohen**, 1996, όπ. παραπάνω, σ.93.
138. **D. W. Winnicott**, όπ. παραπάνω, 1999, σ.103. και **D. W. Winnicott** The location of cultural experience, *International Journal of Psychoanalysis*, Vol.48, 1966, σ.368.
139. Τα «μεταβατικά αντικείμενα» είναι συμβολικά αντικείμενα που υπάρχουν στον πραγματικό κόσμο, αλλά με χαρακτηριστικά που τους δίνονται από τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού. Με τα μεταβατικά αντικείμενα τα μωρά παίζουν και αναπτύσσουν το μοιρασμένο παιχνίδι, πρώτα με τη μητέρα και στη συνέχεια με τους συνομηλικούς τους. **D. W. Winnicott**, *Playing and reality*, London: Routledge, 1999, σ.9.
140. **L. McMahon**,. 2002, όπ. παραπάνω, σ.2. και **C. Baems**, , 1992, όπ. παραπάνω, σ.25.
141. **D. W. Winnicott**, όπ. παραπάνω, 1966, σ.371.
142. **D. Cohen**, 1996, όπ. παραπάνω, σ.161.
143. **M. I. Little**, Winnicott working in areas where psychotic anxieties predominate, *Free Associations*, No.3, 1985, σ.45.
144. **P. Jones**, *Drama as therapy: Theatre as Living*, London: Brunner-Routledge, 2000, σ. 170.
145. **D. Cohen**, 1996, όπ. παραπάνω, σ.160.
146. **D. W. Winnicott**, όπ. παραπάνω, 1999, σ.57. και **D. Levy**, Trends in therapy: Release therapy, *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol.3, 1939, σ.266.
147. **E. H. Erikson**, The meaning of play, in M. Haworth (Ed.) *Child Psychotherapy*, New York: Basic Books, 1964, σ.3.
148. **E. H. Erikson**, Identity and the life Cycle, *Psychological Issues*, Vol.1, 1959, σ.100.
149. **E. H. Erikson**, *Childhood and Society*, New York: Norton, 1993, σ.80.
150. **E. H. Erikson**, *Η παιδική ηλικία και η κοινωνία*, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτης, 1975, σ.225.
151. **E. H. Erikson**, όπ. παραπάνω, 1993, σ.204.
152. **D. Cohen**, 1996, όπ. παραπάνω, σ.163.
153. **E. H. Erikson**, όπ. παραπάνω, 1964, σ.10. και **D. W. Winnicott**, όπ. παραπάνω, 1979, σ.23.
154. **L. McMahon**,. 2002, όπ. παραπάνω, σ.35.
155. **J. Linton**, 2001, όπ. παραπάνω, σ.36.
156. **M. Lowenfeld**, *Play in Childhood*, London: Mac Keith Press, 1991, σ.324. και **M. Lowenfeld**, *The world technique*, London: Allen and Unwin, 1979, σ.70.
157. **M. A. Brandt**, 1999, όπ. παραπάνω, σ.19. και **S. Smilansky**, 1968, όπ. παραπάνω, σ. 53.
158. **M. Lowenfeld**. όπ. παραπάνω, 1991, σ.11.
159. **J. E. Cass**, , 1973, όπ. παραπάνω, σ.60.
160. **M. Lowenfeld**. όπ. παραπάνω, 1991, σ.324.
161. **L. McMahon**,. 2002, όπ. παραπάνω, σ.36.
162. **G. M. Bolton**, *Acting in classroom drama: A critical analysis*, Birmingham: University of Central England, 1998, σ.χ. και **S. Smilansky**, 1968, όπ. παραπάνω, σ.53.
163. **D. Cohen**, 1996, όπ. παραπάνω, σ.150.
164. **S. S. Isaacs**, *The Behaviour of Young Children: Intellectual Growth in Young Children*, London: G. Routledge & Sons, 1930, σ.54.
165. **G. M. Bolton**, όπ. παραπάνω, 1998, σ.60.
166. **S. S. Isaacs**, όπ. παραπάνω, 1930, σ.104. και **J. E. Cass**, , 1973, όπ. παραπάνω, σ. 14.
167. **S. S. Isaacs**, *Social development in young children: A study of beginnings*, London: Routledge, 1946, σ.215.

168. **S. S. Isaacs**, *The psychoanalytical aspects of child development*, London: Evan Bros, 1963, σ.37.
169. **D. Cohen**, 1996, όπ. παραπάνω, σ.33, 151.
170. **S. S. Isaacs**, όπ. παραπάνω, 1963, σ.4.
171. **L. McMahon**,. 2002, όπ. παραπάνω, σ.29. και **J. Lindon**, 2001, όπ. παραπάνω, σ.37.
172. **V. Axline**, *Play therapy*, New York: Ballantine, 1947, σ.16.
173. **M. A. Brandt**, 1999, όπ. παραπάνω, σ.16.
174. **C. E. Schaefer**, *Play therapy, Early, Child Development and Care*, Vol.19, No.(1-2), 1985, σ.95. και **D. Cohen**, 1996, όπ. παραπάνω, σ.159.
175. **V. M. Axline**, *Dibs: In search of self, personality development in play therapy*, Harmondsworth: Penguin, 1971, σ.22
176. **C. Baems**, , 1992, όπ. παραπάνω, σ.266.
177. **V. M. Axline**, όπ. παραπάνω, 1971, σ.22 και **K. M. Todd**, The therapy of play, *Journal of Mental Health*, Vol.5, 1944, σ.3.
178. **G. L. Landreth**, όπ. παραπάνω, 1991, σ.32. και **S. Smilansky**, 1968, όπ. παραπάνω, σ.91.
179. **E. Newson**, *Play therapy: an alternative language for children and their social workers, Foster Care*, Vol.18, 1983, σ.17. ; **A. Slade and D. P. Wolf**, *Children at play: Clinical and developmental approaches to meaning and representation*, Oxford University Press, 1994. και **B. Hughes**, *Playwork at extremis: The RAP approach*, Seminar paper presented in Childhood and Youth Studies Conference, London: Cambridge, 1998.
180. **D. W. Winnicott**, όπ. παραπάνω, 1999, σ.57. ; **E. H. Erikson**, όπ. παραπάνω, 1993, σ.225. και **E. Newson**, The barefoot play therapist: adapting skills for a time of need, in D. A. Lane and A. Miller (Eds.) *Child and adolescent therapy: A handbook*, Open University Press, 1992, σ.89.
181. **E. Wood and J. Attfield**, *Play, Learning and the early childhood curriculum*, London: Paul Chapman, 1996, σ.6.
182. **Valentine, C. W.** *The early life of the child*, ; **D. Cohen**, 1996, όπ. παραπάνω, σ.98. London: Methuen, σ.28. και **E. H. Erikson**, όπ. παραπάνω, 1993, σ.225.
183. **D. Cohen**, 1996, όπ. παραπάνω, σ.187.
184. **E. J. Cho**, Symbolic play theories of cognitive-structural aspects, *Korean Journal of Child Studies*, Vol.18, No.2, 1997, σ.177.
185. **J. L. Frost**, *Toward an integrated theory of play*, Paper presented at the music in Early Childhood Conference, Provo, UT, June 28-30, 1984. και **S. Smilansky**, 1968, όπ. παραπάνω, σ.61.
186. **A. Göncü**, Development of intersubjectivity in social pretend play, *Human Development*, Vol.36, 1993, σ.185. ; **A. Göncü and F. Kessel**, Children's play: A contextual-fictional perspective in F. Kessel and A. Göncü (Eds.) *Analysing children's play dialogues: New directions for child development*, San Francisco: Jossey-Bass, 1984, σ.6. ; **E. Klinger**, Development of imaginative behavior: Implications of play for a theory of fantasy, *Psychological Bulletin*, Vol.74, No.4, 1969, σ.296. και **O. N. Saracho**, Some implications of cognitive styles on young children's play, *Early Child Development and Care*, Vol 131, 1997, σ.19.
187. **M. Fleer**, Theories of "Play": Are They Ethnocentric or Inclusive? *Australian Journal of Early Childhood*, Vol.21, No.4, 1996, σ.12. και **A. James**, Play in childhood: An anthropological perspective, *Child Psychology and Psychiatry Review*, Vol.3, No.3, 1998, σ. 104.

ΜΕΡΟΣ 2. ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

1. Εισαγωγή

Στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, αντί του όρου «θεατρικό παιχνίδι», έχει επικρατήσει ο όρος «δραματικό παιχνίδι». ¹ Αυτό έγινε, κυρίως, για να καταστεί ευδιάκριτο ότι δεν πρόκειται καθόλου για ένα θέατρο σαν πολιτιστική και συμβατική παράδοση, ² αλλά για μια ευκαιρία που δίνεται στο άτομο να απελευθερώσει την αυθορμησία του, ³ να δράσει ⁴ και να συνειδητοποιήσει έτσι το νόημα της ύπαρξής του. ⁵

Πολλοί μελετητές θεωρούν το θεατρικό παιχνίδι ως πρότυπο παιγνιώδους δραστηριότητας, ⁶ αρχέτυπη μορφή μεταφορικής σκέψης ⁷ και μέσο οντογένεσης των συμβολικών καλλιτεχνικών συμπεριφορών στο παιδί. ⁸

Το θεατρικό παιχνίδι, το οποίο είναι η φυσική εξέλιξη του συμβολικού παιχνιδιού, ⁹ διευκολύνεται στην ανάπτυξή του με τη χρήση υποβοηθητικών αντικειμένων ¹⁰ και παραχώρησης προσωπικής ελευθερίας στους παίκτες να δημιουργούν τις μοναδικές συμβολικές αναζητήσεις τους. ¹¹

Από το θεατρικό κώδικα, το δραματικό παιχνίδι, αντιγράφει την ανάγκη οριοθέτησης κάποιου χώρου, ¹² χρόνου, ¹³ όπως και την υποχρέωση της αλληλεπίδρασης των ατόμων που συμμετέχουν σ' αυτό. ¹⁴

Το θεατρικό παιχνίδι θεωρείται ως συνεργατική επιχείρηση ¹⁵ που εξελίσσεται σύμφωνα μ' ένα προκαθορισμένο θέμα. ¹⁶ Ωστόσο, απαιτείται κατανόηση και υιοθέτηση αμοιβαίων προσαρμοστικών θέσεων μεταξύ των παικτών, ¹⁷ για να διατηρείται η συνέχεια και η συνοχή της δραματικής διαδικασίας. ¹⁸

Τα παιδιά στη δραματική διαδικασία υποκρίνονται, επαναδημιουργώντας την πραγματικότητα ¹⁹ μέσω της προσεχτικής ενορχήστρωσης των χειρονομιών, ²⁰ των στάσεων, ²¹ της γλώσσας ²² και συχνά της δράσης πάνω στα αντικείμενα. ²³ Το κοινό πλαίσιο κατανόησης των παιδιών, μέσα από τις δραματικές δραστηριότητες, επαναδημιουργείται σε μια προσποιητή πραγματικότητα. ²⁴

Στο θεατρικό παιχνίδι, τα παιδιά εξασκούν τις εσωτερικές τους συμβολικές ικανότητες μέσα από την αναπαραστατική και μετασχηματιστική δραστηριό-

τητα,²⁵ δίνουν μορφή στη μοιρασμένη εμπειρία και διατηρούν τη λειτουργία της κοινωνικής επαφής.²⁶ Η συμμετοχή στο θεατρικό παιχνίδι συνεπάγεται κοινωνική αλληλεπίδραση,²⁷ συμβολικό μετασχηματισμό²⁸ και φαντασία,²⁹ καθώς τα παιδιά αναπαριστούν ρόλους σε πραγματικές και φανταστικές καταστάσεις.³⁰ Οι παραπάνω μορφές διεξαγωγής του θεατρικού παιχνιδιού υπηρετούν συναισθηματικές,³¹ καλλιτεχνικές,³² κοινωνικές και διανοητικές ανάγκες του παιδιού³³

Η συλλογική προσποίηση στο θεατρικό παιχνίδι στηρίζεται σ' ένα κοινό υπόβαθρο κατανόησης των συμμετεχόντων και σ' ένα κοινό σύστημα αναφοράς του συμβατικού κόσμου, τον οποίο βιώνουν³⁴ Ο συντονισμός μιας τέτοιας, «σαν να», συμπεριφοράς³⁵ είναι πιθανός, μόνο όπου υπάρχει μια διαπραγματεύσιμη³⁶ και καλλιεργούμενη ομαδική αντίληψη, για το τι είναι η κοινά αναφερόμενη ως «διυποκειμενική» γνώση³⁷ ή αλλιώς κοινά εσωτερικευμένα «σενάρια» δράσης.³⁸

Οι εμπλεκόμενοι κομίζουν στους αυτοσχεδιασμούς τους στο θεατρικό παιχνίδι δύο συστηματικές μορφές γνώσης. Από τη μία είναι οι συμβολισμοί τους για τις πολιτιστικές ταυτότητες,³⁹ τους ρόλους,⁴⁰ τα κοινωνικά γεγονότα,⁴¹ τους τρόπους ομιλίας,⁴² και τους τρόπους δράσης.⁴³ Από την άλλη είναι αυτό που έχουν εσωτερικεύσει οι συμμετέχοντες για το ίδιο το θεατρικό παιχνίδι.⁴⁴

Στα πολιτιστικά περιεχόμενα των δυτικών κοινωνιών το θεατρικό παιχνίδι αναπτύσσεται με δύο μορφές είτε ελεύθερα χωρίς καθοδήγηση⁴⁵ είτε με την παρότρυνση κάποιου εμψυχωτή.⁴⁶ Αυτές διαφέρουν στο βαθμό αυθορμησίας, στην αλληλουχία της παιγνιώδους διαδικασίας, στη χρήση βοηθητικών αντικειμένων, στον αυτοσχέδιο διάλογο και στην ανάγκη ύπαρξης θεατών.⁴⁷

Στην πρώτη περίπτωση ένας ή περισσότεροι παίχτες μπορούν ν' αρχίσουν ένα επεισόδιο προσποίησης,⁴⁸ παριστάνοντας κάποια δράση,⁴⁹ η οποία από μόνη της μπορεί να φέρει το λειτουργικό βάρος, να παροτρύνει τους άλλους να λάβουν μέρος σ' αυτή.⁵⁰ Στη δεύτερη περίπτωση, με καθοδήγηση απ' τον εμψυχωτή, οι παίχτες μπορούν να συνεργαστούν, για ν' αρχίσουν τη δραματοποίηση με αμοιβαία προσαρμογή σε μια αφηγηματική ιστορία.⁵¹

Πολλοί μελετητές διακρίνουν τρεις διαφορετικούς τρόπους παρέμβασης του δασκάλου εμψυχωτή.⁵² Στον πρώτο, ο εμψυχωτής υιοθετεί το ρόλο του σκηνοθέτη,⁵³ επιδεικνύοντας κατάλληλες δραματικές συμπεριφορές, χωρίς να αλληλεπιδρά με τα παιδιά.⁵⁴ Στο δεύτερο, ο εμψυχωτής συμμετέχει σ' ένα σε-

νάριο παιχνιδιού σκηνοθετημένου απ' τα παιδιά ή από τον ίδιο,⁵⁵ διευκολύνοντας την εξέλιξη της δραματικής διαδικασίας⁵⁶ και εξασφαλίζοντας τη συμμετοχή των μαθητών.⁵⁷ Στον τρίτο, ο εμπυχωτής κάνει προτάσεις σχετικές με το παιχνίδι⁵⁸ ή ενθαρρύνει τα παιδιά να δραματοποιήσουν ιστορίες πραγματικές και φανταστικές.⁵⁹ Υπάρχει μια γενική αποδοχή της ιδέας ότι ο δάσκαλος μπορεί καλύτερα να διατηρήσει την εμπλοκή των μαθητών στο θεατρικό παιχνίδι,⁶⁰ όταν βρίσκεται σε ρόλο μέσα σ' αυτό παρά όταν το διευθύνει εξωτερικά.⁶¹

Η διαδικασία ανάπτυξης στο κατευθυνόμενο θεατρικό παιχνίδι ακολουθεί συνήθως τρεις φάσεις.⁶² Η πρώτη φάση, της απελευθέρωσης, στην οποία κυριαρχεί το αισθησιοκινητικό παιχνίδι, έχει ως χαρακτηριστικό γνώρισμα τις ασκήσεις προπαρασκευής, ευαισθητοποίησης και συγκρότησης της ομάδας.⁶³ Στη δεύτερη φάση, της αναπαραγωγής ή εκτέλεσης, κυριαρχεί η δραματοποίηση και το παιχνίδι του ρόλου.⁶⁴ Στην τρίτη φάση, της ανάλυσης,⁶⁵ ακολουθεί συζήτηση και κριτική ανάλυση της ομαδικής εμπειρίας κατά τη δραματοποίηση⁶⁶

Στη φάση της προπαρασκευής γίνεται σχεδιασμός των φανταστικών αναπαραστάσεων που θ' ακολουθήσει,⁶⁷ γι' αυτό αυτές οι αλληλεπιδράσεις θεωρούνται ότι δεν ανήκουν στη φανταστική δομή του θεατρικού παιχνιδιού.⁶⁸ Αυτές οι διαπραγματεύσεις χρησιμοποιούνται απ' τους παίχτες, για να προσανατολίσουν την οργάνωση των αλληλεπιδράσεων της προσποίησης⁶⁹ απ' την άποψη των ρόλων, των βοηθητικών υποστηρικμάτων, των πράξεων και των σκηνικών.⁷⁰

Η ανάπτυξη του θεατρικού παιχνιδιού, στη φάση της αναπαραγωγής, στηρίζεται στις αναπαραστάσεις⁷¹ των συμμετεχόντων, οι οποίες είναι κινήσεις συγκρότησης του φανταστικού πλαισίου δράσης και καθορίζουν την κατάσταση του παιχνιδιού.⁷² Αυτές οι αναπαραστάσεις καθιστούν ικανούς τους παίχτες να αναπτύσσουν θεσιακούς ορισμούς με υλικά ή λεκτικά μέσα, απομιμούμενοι τη φυσική ακολουθία των πράξεων που περιέχονται στο σενάριο του παιχνιδιού.⁷³

Μέσα από τη δράση των παιδιών, στο θεατρικό παιχνίδι, δημιουργούνται νέες φανταστικές πραγματικότητες, εκεί που πριν δεν υπήρχαν.⁷⁴ Τα παιδιά παίζουν με τη δομή του παιχνιδιού, όχι μόνο απλά ως μέσο παραμόρφωσης της πραγματικότητας,⁷⁵ αλλά ως μέρος του ακατάπαυστου σχεδιασμού εκ νέ-

ου της υποκειμενικής παιγνιώδους εμπειρίας.⁷⁶ Οι στιγμές της δραματικής διαδικασίας είναι πλήρεις δημιουργικών εαυτών που ανθούν και φθίνουν,⁷⁷ οικοδομούν και καταστρέφουν,⁷⁸ σε μια ατελείωτη διαδικασία.⁷⁹

2. Προσπάθειες ορισμού του θεατρικού παιχνιδιού

Πολλοί μελετητές υποστηρίζουν ότι ο όρος θεατρικό παιχνίδι μπορεί να συμπεριλάβει όλα τα είδη του παιχνιδιού της προσποίησης το συμβολικό, το παιχνίδι του ρόλου, το παιχνίδι της προσωποποίησης, το παιχνίδι της φαντασίας, το διερευνητικό, και το κοινωνιοδραματικό παιχνίδι.⁸⁰

Το θεατρικό παιχνίδι, για τον Woolley και άλλους, χαρακτηρίζεται απ' την παρουσία της φαντασίας και μιας «σαν να» ποιότητας στην συμπεριφορά των παιδιών.⁸¹ Για να δημιουργηθούν οι καταστάσεις προσποίησης στη συμπεριφορά των παιδιών, συχνά, γίνονται προτάσεις με τη μορφή προστακτικής έγκλισης⁸² ή με τη χρήση παρελθοντικού χρόνου ως υποθετικό λόγο.⁸³

Ο Hughes Bob ορίζει το δραματικό παιχνίδι ως μια μορφή παιχνιδιού, στην οποία τα παιδιά δραματοποιούν γεγονότα, στα οποία δεν είχαν άμεση συμμετοχή στον πραγματικό κόσμο.⁸⁴ Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να ενσωματώνει ρόλους και δραστηριότητες που τα παιδιά έχουν παρατηρήσει και έχουν κατανοήσει από τον κόσμο των ενηλίκων.⁸⁵

Οι Smilansky and Shefatya περιγράφουν το θεατρικό παιχνίδι ως μια μορφή παιχνιδιού, που δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να βιώσει τις ανθρώπινες σχέσεις ενεργητικά, υιοθετώντας τη στάση του ηθοποιού, του παρατηρητή και του μέλους της ομάδας που αλληλεπιδρά αυθόρμητα με τους άλλους.⁸⁶

Ο Gavin Bolton θεωρεί ότι το θεατρικό παιχνίδι απομακρύνεται από το προσωπικό συμβολικό παιχνίδι του Piaget και πλησιάζει τη θεατρική φόρμα με την παρέμβαση του εμψυχωτή, θεωρώντας το ως παιχνίδι με σχεδιασμό,⁸⁷ έχοντας για χαρακτηριστικά την πειθαρχία, την ένταση, την αυτοκυριαρχία και την αντίθεση, στοιχεία παρόμοια μ' αυτά που αναγνωρίζει ο Huizenga στις θέσεις του για το παιχνίδι.⁸⁸

Η Sara Smilansky⁸⁹ και άλλοι μελετητές του θεατρικού παιχνιδιού, αναγνωρίζουν σ' αυτό έξι βασικά στοιχεία:

1) Τα παιδιά στο θεατρικό παιχνίδι μπορούν να έχουν περίπλοκες ακολουθίες, μεστές από ρόλους και διαπραγματευόμενα σενάρια, στα οποία επιστρέφουν συχνά.⁹⁰

1) Το παιχνίδι του ρόλου, με βασική τη διαδικασία της μίμησης, όπου τα παιδιά υιοθετούν ρόλους προσποίησης, οι οποίοι εκφράζονταν μέσα από ιδέες και πράξεις.⁹¹

2) Προσποίηση σε σχέση με αντικείμενα, όπου τα παιδιά χρησιμοποιούν φυσικές κινήσεις ή λεκτικές διακηρύξεις, για να υποκαταστήσουν πραγματικά αντικείμενα και καταστάσεις.⁹²

3) Προσποίηση σε σχέση με δράσεις και καταστάσεις, όπου τα παιδιά χρησιμοποιούν λεκτικές περιγραφές για να υποκαταστήσουν τη δράση,⁹³ η οποία ταυτίζεται, πλέον, με λεκτικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους παίκτες.⁹⁴

4) Διατήρηση του παιχνιδιού του ρόλου για διάρκεια τουλάχιστο δέκα λεπτών⁹⁵ με μοναχική ή συνεργατική μορφή.⁹⁶

5) Η αλληλεπίδραση στο παιχνίδι περιλαμβάνει τουλάχιστο δύο παίκτες και υπάρχει λεκτική επικοινωνία σε σχέση με το επεισόδιο του παιχνιδιού.⁹⁷

Οι Belski and Most και η McCullough, συμφωνώντας με τα παραπάνω, υποστηρίζουν ότι το θεατρικό παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα προσανατολισμένη στο παιδί ως ψυχοσωματική ολότητα και συμπεριλαμβάνει τα ακόλουθα στοιχεία: μιμητικό παιχνίδι, προσποίηση σε σχέση με τα αντικείμενα, παιχνίδι του ρόλου, διαπροσωπική αλληλεπίδραση και λεκτική επικοινωνία.⁹⁸

Ανακεφαλαιώνοντας, σύμφωνα με τις παραπάνω θέσεις των μελετητών, το θεατρικό παιχνίδι εμφανίζεται να είναι βασικά μια μορφή καλλιτεχνικής συμπεριφοράς ανάμεσα στο συμβολικό παιχνίδι και τη θεατρική τέχνη.⁹⁹ Αυτό συνεπάγεται την αναπαράσταση καταστάσεων, απομονωμένα ή συνεργατικά, δρώντας με υποβοηθήματα ή αλληλεπιδρώντας λεκτικά, με γνώση των συμμετεχόντων για την απατηλή πραγματικότητα που απεικονίζεται στο πλαίσιο του παιχνιδιού.¹⁰⁰

Το θεατρικό παιχνίδι βασίζεται περισσότερο στα μοιρασμένα νοήματα, από τις διανοητικές στάσεις των συμπαικτών, γι' αυτό που εξελίσσεται στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού και λιγότερο στην υποκειμενική αξία της ατομικής δράσης σε σχέση με τη γνησιότητα ή την απομίμηση της ατομικής αναπαράστασης. Αυτό συνεπάγεται, επίσης, μια αλληλεπίδραση ανά-

μεσα στην πραγματικότητα και τη φαντασία, τη διαχείριση των εσωτερικών αναπαραστάσεων των συμμετεχόντων και τη δημιουργία μιας υποθετικής διάστασης «σαν να» σε σχέση με το χώρο και το χρόνο.¹⁰¹

Σημειώσεις και βιβλιογραφικές παραπομπές

1. **V. G. Koste**, *Dramatic play in childhood : rehearsal for life*, Portsmouth, Heinemann, 1995, σ.25. ; **G. Bolton**, *Selected Writings on drama in education*, New York: Longman, 1986, σ.54. και **J. Majault**, *Le jeu dramatique et l' enfant, L' ecole nouvelle française*, Presses d'Il de France, no. 13, 1953, σ.48.
2. **J. Maisonneuve**, *Κοινωνική Ψυχολογία*, Αθήνα, εκδ. Ζαχαρόπουλος, 1990, σ.83.
3. **S. Katz**, *Drama as therapeutic medium in an educational context: The double mirror*, Thesis (Ed. D.) in University of Toronto, 2000, σ.27. ; **B. Bernstein**, *Action. relation. and transformation: A study of Viola Spolin's theatre games*, Unpublished Doctoral Dissertation, Department of Educational Theory, University of Toronto, 1979, σ.37.; **A. Blatner**, and **A. Blatner**, *Foundations of psychodrama: History, theory and practice*. New York: Springer, 1988. σ.64, 69. και **R. J. Landy**, *Dramatherapy: Concepts and practices*. Charles C. Thomas: Springfield, Illinois, 1986, σ.103.
4. **N. Σαπρής**, *Εισαγωγή στην Κοινωνιομετρία στην ομαδική ψυχοθεραπεία και το Ψυχόδραμα*, Αθήνα, εκδ. Δανιά, 1995, σ.214.
5. **S. G. Miller**, *Starting where the teachers are: Teachers and their program leader experience, a drama staff development program*, Unpublished doctoral dissertation in New York University, 1999, σ.9. ; **J. Neelands**, *Beginning drama*, London: David Fulton, 1998, σ.52. και **C. Geertz**, *The refiguration of social thought, In Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*, New York: Basic Books, 1983, σ.34.
6. **U. Rapp**, *Simulation and imagination: Mimesis as play*, in M. Spariosu (Ed.) *Mimesis in contemporary theory*, Philadelphia: John Benjamins, 1984, σ.141. και **H. B. Schwartzman**, *The anthropological study of children's play*, *Annual Review of Anthropology*, Vol.5, 1976, σ.290.
7. **J. Fernandez**, *The mission of metaphor in expressive culture*, *Current Anthropology*, Vol.15, 1974, σ.123. ; **M. Bamberg**, *Metaphor and play interaction in children*, in F. E. Manning (Ed.) *The world of play*, New York: Leisure Press, 1983, σ.127. ; **G. Haine**, *In the labyrinth of the image: An archetypal approach to drama in education*, *Theory into Practice*, Vol.24, No.3, 1985, σ.187. και **J. Allan and K. Brown** *Jungian play therapy in elementary schools*, *Elementary School Guidance and Counseling*, Vol.28, No.1, 1993, σ.30.
8. **H. G. Furth**, *Desire for society: Children's knowledge as social imagination*, New York: Plenum Press, 1996, σ.59. ; **A. Dundes**, *Comment*, *Current Anthropology*, Vol.15, 1974, σ.135. και **D. Heathcoat**, *Drama in the education of teachers*, University of Newcastle upon Tyne, 1975, σ.41.
9. **P. Slade**, *Child drama*, London: Hodder and Stoughton, 1989, σ.114. ; **A. Κοντογιάννη**, *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως παράγοντας ανάπτυξης της κοινωνικής ικανότητας του παιδιού με νοητική καθυστέρηση, Διδακτορική διατριβή*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 1998, σ.33. και **Θ. Γέρου**, *Το συμβολικό παιχνίδι*, Αθήνα, εκδ. Δίπτυχο, 1984, σ.8.
10. **O. N. Saracho and B. Spodek**, *Multiple perspectives on play in early childhood education*, Albany : State University of New York Press, 1998, σ.2. και **C. Baems**, *A comparative guide to child psychotherapy*, Boston: Allyn and Bacon, 1992, σ.265.
11. **G. Fein**, *Creativity and Consciousness*, in D. Görlitz and J. F. Wohlwill (Eds.) *Curiosity, Imagination and play*, Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum, 1987, σ.282.
12. **P. Jones**, *Drama as therapy: Theatre as Living*, London: Brunner-Routledge, 2000, σ. 115. ; **R. Schechner**, *Performance theory*, New York: Routledge, 1988, σ.11. και **E. Goffman**, *Συναντήσεις*, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρα, 1996, σ.18.
13. **G. Faure**, και **S. Lascar**, *Το Θεατρικό παιχνίδι*, Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg, 1994, σ.9.
14. **L. R. Goldman**, *Child's play: Myth, mimesis and make believe*, New York: Berg, 1998, σ.3.
15. **G. M. Bolton**. *Acting in classroom drama: A critical analysis*, Birmingham: University of Central England, 1998, σ.271. ; **D. Heathcote**, *Collected writings on education and drama*, London : Hutchinson, 1984, σ.56. ; **P. Slade**, 1989, όπ. παραπάνω, σ.19,29. και **S. Smilansky**, *The effect of sociodramatic play on culturally disadvantaged preschool children*, New York: John Wiley and Sons, 1968, σ.8.
16. **J. Neelands**, *Beginning drama*, London: David Fulton, 1998, σ.52.

17. **M. Stambak, and H. Sinclair**, *Pretend play among 3-Years-Olds*, Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum, **1993**, σ.xii και **English Teaching Information Center**, *Games, Simulations and role playing*, London: The British Council, **1977**, σ.5.
18. **U. Rapp**, Simulation and imagination: Mimesis as play, in M. Spariosu (Ed.) *Mimesis in contemporary theory*, Philadelphia: John Benjamins, **1984**, σ.141.
19. **I. Bretherton**, Representing the social world in symbolic play: Reality and fantasy, in I. Bretherton (Ed.) *Symbolic play: The development of social understanding*, New York: Academic Press, **1984**, σ.37. και **R. Callois**, *Man, play and games*, New York: Free Press of Glencoe, **1961**, σ.10.
20. **J. Woolley**, The fictional mind: Young children's understanding of imagination, pretense and dreams, *Developmental Review*, Vol.15, **1995**, σ.176.
21. **E. Goffman**, *Συναντήσεις: Δύο μελέτες στην Κοινωνιολογία της αλληλεπίδρασης*, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρα. **1996**, σ.112.
22. **L. R. Goldman**, όπ. παραπάνω, **1998**, σ.43.
23. **W. Overton and J. Jackson**, The representation of imagined objects in action sequences: A developmental study, *Child development*, Vol.44, **1973**, σ. 310.
24. **I. Bretherton**, Pretense: The form and function of make-believe play, *Developmental Review*, Vol.9, **1989**, σ.384. και **H. B. Schwartzman**, *Transformations: The anthropology of children's play*, New York: Plenum Press, **1978**, σ.328.
25. **S. G. Miller**, όπ. παραπάνω, **1999**, σ.9. και **V. G. Koste**, *Dramatic Play: Root Meaning of Drama-Theatre*, Paper presented at the Conference of the Children's Theatre Association of America, New Orleans, Louisiana, August, **1978**.
26. **T. D. Voskeritchian**, *Communications as Drama: The dramaturgical idea in the Work of Kenneth Burk, Hugh Duncan and Erving Goffman*, Unpublished doctoral dissertation, University of Iowa, **1981**, σ.41. και **D. Heathcote**, *Drama in education: Subject or system in drama and theatre?* London: Heinemann, **1971**, σ.43.
27. **H. Boldstein**, Use of peers as communication intervention, *Teaching Exceptional Children*, Vol.25, No. 2, **1993**, σ.37.
28. **M. Henry**, Drama's ways of learning, *Research in drama in education*, Vol.5, No.1, **2000**, σ.53. και **I. Bretherton**, όπ. παραπάνω, **1989**, σ.384.
29. **B. Bernstein**, όπ. παραπάνω, **1979**, σ.37.
30. **P. Jones**, **2000**, όπ. παραπάνω, σ.9. και **C. Daste, Y. Jenger et J. Voluzan**, *L' enfant, le theatre, et l' ecole*, Delachaux et Niestle, Bordas, **1975**, σ.52.
31. **E. Mellou**, a theoretical perspective on the relationship between dramatic play and creativity, *Early Child Development and Care*, Vol.100, **1994c**, σ.77.
32. **S. G. Miller**, όπ. παραπάνω, **1999**, σ.4.
33. **J. Drucker, M. B. Franklin and S. Wilford**, *Understanding Pretend Play*, New York: Jonathan Diamond Associates, **1999**, σ.72. ; **J. I. Davidson**, *Emergent literacy and dramatic play in early education*, Albany: Delmar, **1996**, σ.2. και **R. Sierra, and L. Zayda**, "Play for real" *Understanding middle school children's dramatic play*, Dissertation Abstracts International-Section A: Humanities and Social Sciences, Vol. 60. **1999**.
34. **L. R. Goldman**, όπ. παραπάνω, **1998**, σ.43. και **H. Giffin**, The coordination of meaning in the creation of shared make-believe reality, in I. Bretherton (Ed.) *Symbolic play: The development of social understanding*, New York: Academic Press, **1984**, σ.86.
35. **G. M. Bolton**. όπ. παραπάνω **1998**, σ.2. ; **S. Katz**, όπ. παραπάνω, **2000**, σ.26. και **T. R. Sarbin**, Role enactment in B. J. Biddle, and E. J. Thomas, (Eds.) *Role theory: Concepts and research*, New York: John Wiley & Sons, **1966**, σ.199.
36. **S. Dockett**, You make me alive : Developing understanding through play, *AECA-Resource Books Series*, Vol.2, No.3, **1995**, σ.27.
37. **A. Göncü**, Development of Intersubjectivity in Social Pretend Play, *Human Development*, Vol.36, No.4. 1993a, σ.190. και **A. Göncü**, Models and features of pretense, *Developmental review*, Vol.9, **1989**, σ.341.
38. **K. Nelson, and S. Seidman**, Playing with scripts, in I. Bretherton (Ed.) *Symbolic play: The development of social understanding*, New York: Academic Press, **1984**, σ.45. και **W. Corsaro**, Script recognition, Articulation and expansion in children's role play, *Discourse Processes*, Vol.6, **1983**, σ.1.
39. **D. W. Winnicott**, *Playing and reality*, London: Routledge, **1999**, σ.131.
40. **G. M. Bolton**. όπ. παραπάνω **1998**, σ.271.
41. **G. Fein**, όπ. παραπάνω, **1987**, σ.287.

42. **D. Heathcote, and G. Bolton**, *Drama for learning: An account of Dorothy Heathcoat's mantle of the expert approach to education*, : Portsmouth, N.H.: Heinemann, **1995**, σ. 19, 138.
43. **E. Goffman**, όπ. παραπάνω, **1996**, σ.20.
44. **K. Sawyer**, A developmental model of heteroglossic improvisation in children's fantasy play, in N. Mandell (Ed.) *Sociological studies of children*, Vol.7, **1995**, σ.146. και **S. Smilansky**, *The effect of sociodramatic play on culturally disadvantaged preschool children*, New York: John Wiley & Sons. **1968**, σ.3.
45. **M. Ross**, *The creative arts*, London: Heinemann, **1978**, σ.24.
46. **J. P. St.Clair**, *Dorothy Heathcoat as philosopher, educator and dramatist*, Ph. D. Dissertation, Faculty of the Graduate school, Greensboro: University of North Carolina, **1991**, σ.40. ; **G. Bolton**,**1986**, όπ. παραπάνω, σ.28. ; **J. Dougill**, *Drama activities for learning language*, London:Macmillan, **1987**, σ.132.και **N. McCaslin**, *Creative drama in the classroom*, New York: Longman, **1984**, σ.113.
47. **E. Mellou**, Tutored-Untutored Dramatic Play: Similarities and Differences, *Early Child Development and Care*, Vol.100, **1994b**, σ.120.
48. **A. Göncü and F. Kessel**, Children's play: A contextual-functional perspective, in F.Kessel and A. Göngü (Eds.) *Analysing children's play dialogues: New directions for child development*, San Francisco:Jossey-Bass, **1984**, σ.9.; **S. Forys, and L. McCune-Nicolish**, Shared pretend: Sociodramatic play at 3 years of age, in I. Bretherton (Ed.) *Symbolic play: The development of social understanding*, New York: Academic Press, **1984**, σ.166.
49. **H. B. Schwartzman**, Child-structured play in F. Manning (Ed.) *The world of play*, New York: Leisure Press, **1983**, σ.201.
50. **R. T. Turner, and M. K. Lewis**, *Collective behavior*, New York: Prentice Hall, **1972**, σ. 13. και **English Teaching Information Center**, όπ. παραπάνω, **1977**, σ.5.
51. **C. D. Ward**, *Adult Intervention: Appropriate strategies for enriching the quality of children's play*, Paper presented at the Annual Conference of the Southern Early Childhood Association, New Orleans, April 11-16, **1994**. και **A. James**, *Childhood identities : Self and social relationships in the experience of the child*, Edinburgh: Edinburgh University Press, **1993**, σ.169.
52. **D. Hornbrook**, *On the subject of drama*, London: Routledge, **1998**, σ.89,92.
53. **C. McCullough**, *Theatre Praxis*, London: Macmillan, **1988**, σ.70. και **S. G. Miller**, όπ. παραπάνω, **1999**, σ.12.
55. **T. R. Benson**, *Needed Playleaders : The adults Role in Children's Play*, Paper presented at the Annual Conference of the Southern Early Childhood Association, New Orleans, April , 11-16. **1994**. και **S. Smilansky**, *The effect of sociodramatic play on culturally disadvantaged preschool children*, New York: John Wiley & Sons, **1968**, σ.102.
56. **L. Johnson, and C. O'Neill**, *Dorothy Heathcote : collected writings on education and drama*, Evanston, Ill. : Northwestern University Press, **1991**, σ.5. και **C. O'Neill, and A. Lambert**, *Drama structures : a practical handbook for teachers*, London : Hutchinson, **1982**, σ.22.
57. **H. J. Tabac**, *The whole classroom as a stage: A playscript /analysis of a novice teacher using drama to enhance learning*, (Ph. D)Thesis in University of Illinois at Chicago,**2002**, σ.1. **K. Byron**, *Drama in the English classroom*, London: Methuen, **1986**, σ.59,138. και **C. O' Neill**, *Drama worlds: A frame work for process drama*, Portsmouth: Heinemann, **1995**, σ.23,24
58. **E. Dau**, I can be playful too: the adults role in children's socio-dramatic play, In E. Dau, (Ed.). *Child's play, Revisiting play in early childhood settings*. Sydney:MacLennan and Petty, **1999**, σ.187. ; **C. McCullough**, **1988**, όπ. παραπάνω, σ.68. και **P. Mugglestone**, Role play in English Teaching Information Center (Ed.) *Games, Simulations and role playing*, London: The British Council, **1977**, σ.22.
59. **B. Enz, and J. F. Cristie**, *Teacher Play Interaction Styles and their Impact on Children's Oral Language and Literacy Play*, Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference, Charleston, Dec.1-4. **1993**. και **O'Mara. J. Unravelling the mystery: a study of reflection in action in process drama teaching**, Doctoral Dissertation at Griffith University of Australia, **1999**. σ.4.
60. **J. S.Meyers, B. C. Heather**, Drama teaching strategies that encourage problem solving behaviour in children, *Youth Theatre Journal*, Vol. 8, No 1, **1993**, σ.15. ; **B. W. Edmiston**, What have you traveled ; A teacher - researcher study of structuring drama for

- reflection and learning creative drama, *Youth Theatre Journal*, Vol.7, No.3, **1993**, σ.13. και **B. J. Wagner**, The Use of Role, *Language Arts*, Vol.55, No.3, **1978**, σ.325.
61. **G. Bolton**, 1986, όπ. παραπάνω, σ.80. ; **S. Smilansky**, 1968, όπ. παραπάνω, σ.77. και **B. Enz, and J. F. Cristie**, *Teacher Play Interaction Styles and their Impact on Children's Oral Language and Literacy Play*, Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference, Charleston, Dec.1-4, **1993**.
 62. **Smith, J. L. and Herring, J. D.** Drama in the middle level classroom: Bringing content to life, *Middle School Journal*, Vol.26, No.1, **1994**, σ.30.
 63. **Λ. Κουρετζής** *Το θεατρικό παιχνίδι*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα, **1991**, σ.70. και **R. Landy**, *Drama therapy*, Springfield, IL: Charles C.Thomas, **1986**, σ.52.
 64. **C. Wessels**, *Drama*, Oxford, Oxford University Press, 1987, σ.125.
 65. **K. Byron**, 1986, όπ. παραπάνω, σ.42,129. και **Argyle, M.** *Social Interaction*, London: Tavistock, **1973**, σ.405.
 66. **M. Felton, G. Little, and M. Schaffner**, Drama language and learning, *NADIE, Paper No.1, Australia, National Association for Drama in Education*, **1984**, σ.15. ; **G. M. Schuncke**, Action Approaches to Learning, *Social-Studies*, Vol.69, No.5, **1978**, σ.215.; **D. Brissett, and C. Edgley**, Life as theatre: A dramaturgical sourcebook, New York: Aldine de Gruyter, **1990**, σ.15. και **E. Faris**, The retrospective act and education, *Journal of Educational Sociology*, Vol.14, **1940**, σ.82.
 67. **D. Forbes, M. Katz and B. Paul**, Frame talk: A dramatistic analysis of children's fantasy play, in E. Mueller and C. Cooper (Eds.) *Process and outcome in peer relationships*, New York: Academic Press, **1986**, σ.256.
 68. **L. R. Goldman**, όπ. παραπάνω, **1998**, σ.138.
 69. **D. Wolf, and J. Pusch**, The origins of autonomous texts in play boundaries, in L. Galda and A. Pellegrini (Eds.) *Play, language and stories: The development of children's literate behaviour*, Norwood NJ: Ablex, **1985**, σ.73.
 70. **S. Smilansky**, Sociodramatic play: Its relevance to behavior and achievement in school, in E. Klugman and S. Smilansky (Eds.) *Children's play and learning*, New York: Teachers College Press, **1990**, σ.19. και **C. Garvey and T. Kramer**, The language of social pretend, *Developmental Review*, Vol.9, **1989**, σ.367.
 71. **H. Giffin**, όπ. παραπάνω, **1984**, σ.29.
 72. **D. Forbes, M. Katz and B. Paul**, 1986, όπ. παραπάνω, σ.256.
 73. **B. Black**, Negotiated social pretend play: Communication differences related to social status and sex, *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol.38, **1992**, σ.229.
 74. **A. Κοντογιάννη**, 1998, όπ. παραπάνω, σ.35. και **E. Goffman**, όπ. παραπάνω, **1996**, σ.92.
 75. **K. Chukovsky**, *From two to five*, in J. Bruner, A. Jolly and K. Sylva (Eds.) *Play: Its role in development and evolution*, Harmondsworth: Penguin, **1976**, σ.17.
 76. **D. Read-Jonson**, Some diagnostic implications of Dramatherapy, in G. Schattner and R. Courtney (Eds.) *drama therapy*, New York: Drama Book Specialists, **1981**, σ.21. και **J. Bretherton**, Pretense: The form and function of make-believe play, *Developmental Review*, Vol.9, **1989**, σ.384.
 77. **S. Jennings**, *Μάσκες της ψυχής*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, **1996**, σ.109.
 78. **M. Lowenfeld**, *The world technique*, London: Allen and Unwin, **1979**, σ.14.
 79. **J. Bretherton**, 1989, όπ. παραπάνω, σ.384. και **G. M. Bolton**. όπ. παραπάνω, **1998**, σ.33.
 80. **P. T. Torgerson**, *Influencing children's gendered play preferences through play interventions*, Thesis (Ed. D.) University of Washington, **2001**, σ.9. ; **C. N. McCullough**, 2000, όπ. παραπάνω, σ.11. ; **A. E. Olsen and J. Sumsion** *Early childhood teacher practices regarding the use of dramatic play in K-2 classrooms*, Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Sydney, December, **2000**. και **E. Mellou**, Dramatic play is the appropriate name, *Early Child Development and Care* Vol. 118, **1995a**, σ.105.
 81. **J. Woolley**, The fictional mind: Young children's understanding of imagination, pretense and dreams, *Developmental Review*, Vol.15, **1995**, σ.180. και **J. P. St.Clair**, 1991, όπ. παραπάνω, σ.40.
 82. **J. Lindon**, *Understanding children's play*, London: Nelson Thornes. **2001**, σ.43.
 83. **H. Giffin**, The coordination of meaning in the creation of shared make-believe reality, in I. Bretherton (Ed.) *Symbolic play: The development of social understanding*, New York: Academic Press, **1984**, σ.81.

84. **B. Hughes**, *A playworker's taxonomy of play types*, London: Playlink, **1996**, σ.64.
85. **J. Lindon**, **2001**, όπ. παραπάνω, σ.99. και **J. Neelands**, *Beginning drama*, London: David Fulton, **1998**, σ.38.
86. **S. Smilansky**, and **L. Shefatya**, *Facilitating play. a medium for promoting cognitive, socio-emotional, and academic development in young children*, Gaithersburg: Psychosocial & Educational Publications, **1990**, σ.84.
87. **G. Bolton**,**1986**, όπ. παραπάνω, σ.65.
88. **J. Huizinga**, *Homo Ludens: A study of the play-element in Culture*, Boston: Beacon Press, **1955**, σ.29.
89. **S. Smilansky**, **1968**, όπ. παραπάνω, σ.7.
90. **P. Verriour**, Face to face: Negotiating meaning through drama, *Theory into Practice*, Vol. 24, No.3, **1985**, σ.181. και **J. Lindon**, **2001**, όπ. παραπάνω, σ.107.
91. **L. McGregor**, **M. Tate**, and **K. Robinson**, *Learning through drama, Schools Council Drama Teaching Project (10-16)*, London: Heinemann, **1977**, σ.32. και **I. Bretherton**, όπ. παραπάνω, **1989**, σ.383.
92. **J. E. Johnson**, Play development from ages 4-8. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.). *Play from birth to twelve and beyond : Contexts, perspectives, and meanings*, New York : Garland, **1998**, σ.148. ; **R. Landy**, *Drama therapy*, Springfield, IL: Charles C.Thomas, **1986**, σ.5. και **E. Goffman**, όπ. παραπάνω, **1996**, σ.157.
93. **D. N. Cohen**, **V. Stern**, and **N. Balavan**, *Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, **1991**, σ.207.
94. **G. M. Bolton**. όπ. παραπάνω **1998**, σ.197. και **P. Monighan-Nourot**, Sociodramatic play : Pretending together. In D.P. Fromberg & D. Bergen (Eds.). *Play from birth to twelve and beyond : Contexts, perspectives, and meanings*, New York: Garland Publishing, Inc.**1998**, σ.378.
95. **S. Smilansky**, **1968**, όπ. παραπάνω, σ.9,16.
96. **P. K. Smith**, Differences or deficits? The significance of pretend and sociodramatic play, *Developmental Review*, Vol.3, No.1, **1983**, σ.6.
97. **V. A. Anderson**, *A Comparison of the Sociodramatic Play Ability of High Socioeconomic Status Black Kindergarten Children and High Socioeconomic Status White Kindergarten Children*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, D.C., March 30- April 3. **1975**. και **S. Smilansky**, **1968**, όπ. παραπάνω, σ.7,96.
98. **J. Belski**, and **R. K. Most**, From exploration to play, *Developmental Psychology*, Vol.17, **1981**, σ.630. και **C. N. McCullough**, **2000**, όπ. παραπάνω, σ.6.
99. **S. Smilansky**, **1968**, όπ. παραπάνω, σ.36.
100. **K. Johnstone**, and **L. O'Neill**, *Dorothy Heathcoat: collected writings on education and drama*, London: Hutchinson, **1986**, σ.114.
101. **A. James**, *Childhood identities : Self and social relationships in the experience of the child*, Edinburgh: Edinburgh University Press **1993**, σ.173.

ΜΕΡΟΣ 2. ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΚΥΡΙΟΤΕΡΩΝ ΘΕΩΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Το θεατρικό παιχνίδι, ως αντικείμενο μελέτης, βρίσκεται στη συμβολή ορισμένων μεταβαλλόμενων ρευμάτων κριτικής σκέψης στη Φιλοσοφία, τη Λογοτεχνία, την Ψυχολογία, την Κοινωνιολογία και την Ανθρωπολογία. Η προσποίηση στο θεατρικό παιχνίδι ανέλαβε το ρόλο μιας ερμηνευτικής ιδέας, απ' τη σκοπιά της οποίας όχι μόνο το παιδικό παιχνίδι αλλά η τέχνη, η λογοτεχνία, η ύπαρξη και η αλήθεια θεμελιώνονταν σε στέρεες βάσεις.¹

Ένα θέμα κλειδί στην θεωρητική προσέγγιση του θεατρικού παιχνιδιού είναι η γλωσσική περιγραφή της ποιότητας της προσποίησης, όσον αφορά τη φαινομενολογική δυαδικότητα ανάμεσα στους πραγματικούς και φανταστικούς κόσμους² και την περιγραφή των οντολογικών διαφορετικότητων των αναπαράστασεων στο παιχνίδι της προσποίησης.³

Οι περισσότεροι μελετητές του θεατρικού παιχνιδιού οργανώνουν τις σκέψεις τους με όρους τέτοιων διχοτομιών, όπως πρωτογενείς-δευτερογενείς αναπαράστασεις,⁴ πραγματική-προσποιητή συμπεριφορά,⁵ πραγματικές-φανταστικές εργασίες και μετασχηματιστικά ή μη μετασχηματιστικά φαινόμενα.⁶

Οι αναλύσεις του παιδικού παιχνιδιού της προσποίησης, ως «δραματοποιημένη αναπαράσταση»⁷ ή παραστατική πράξη,⁸ καθώς και οι ψυχαναλυτικές ιδέες της κάθαρσης, της γνωστικής μάθησης και της αυτοτελούς έλξης του παιχνιδιού της προσποίησης, που περιγράφονται στη συνέχεια, είναι ουσιαστικά νεοκλασικές ερμηνείες των θέσεων του Αριστοτέλη.⁹ Αυτές επηρέασαν τους μεταγενέστερους θεωρητικούς στην προσέγγιση του θεατρικού παιχνιδιού στην Ψυχολογία και την Κοινωνική Ανθρωπολογία.

1. Φιλοσοφικές θεωρίες

Οι περισσότερες φιλοσοφικές θέσεις, για το θεατρικό παιχνίδι, έχουν τις ρίζες τους στην ιδέα του Πλάτωνα «περί μιμήσεως», της παρομοίωσης του εαυτού ενός ατόμου, στη φωνή και την εμφάνιση, μ' ένα άλλο πρόσωπο.¹⁰ Μερικές φορές αυτή η απομίμηση, όπου ένας ηθοποιός σχεδιάζει έναν εαυτό

σ' ένα πρόσωπο ή μια κατάσταση, εκλαμβάνεται ως παιχνίδι και ευχαρίστηση.¹¹

Οι δραματικές απομιμήσεις της παιδικής προσποίησης μεταφέρουν, για τον Πλάτωνα, τη δυναμική να μεταδώσουν λανθασμένες ιδέες και συνήθειες στη φυσική ισορροπία, στον τόνο της φωνής και στη σκέψη.¹² Η θέση του Πλάτωνα ήταν μια φιλοσοφική επίθεση στο παιχνίδι της προσποίησης, ως παράλογο, δίνοντας προτεραιότητα στη φυσική γνησιότητα και σε κάποια καθιερωμένη πραγματικότητα, απέναντι σ' ένα προσποιητό φαινόμενο, προϊόν απομίμησης.¹³

Ο Αριστοτέλης, αντίθετα, ισχυρίστηκε ότι η μιμητική προσποίηση ήταν κάτι περισσότερο από αντιγραφική αναπαραγωγή. Στη νέα θέση του Αριστοτέλη ενσωματώνεται ο καινοτομικός υποθετικός συλλογισμός της «σαν να» σκέψης.¹⁴ Οι άνθρωποι θεωρούνται τώρα μιμητές και οι δραματικές απομιμήσεις ως η καταγωγή της ποίησης.¹⁵ Η μίμηση γίνεται ποιητική, μια δραματική δημιουργία μύθων, ένας μετασχηματιστικός τρόπος πρόσβασης στην πραγματικότητα μέσω της φαντασίας¹⁶

Ο Αριστοτέλης θεωρεί το παιχνίδι της προσποίησης ως λογική δύναμη, με τη χρήση του υποθετικού συλλογισμού «σαν να», σ' αυτό, να προσφέρει την εμπειρία της μάθησης για τα πράγματα.¹⁷ Ο Φιλόστρατος, παρόμοια, θεωρεί το παιχνίδι της φαντασίας ως μια σοφή και λεπτομερή προσέγγιση του πραγματικού κόσμου.¹⁸

Το παιχνίδι της προσποίησης προήχθη μεταγενέστερα στη θεωρία του Kant, όπου αποτέλεσε παράδειγμα μιας αυτοτελούς ορθολογικής και αυτοαντιληπτικής κατάληξης που ενσωματώνει τη σκοπιμότητα χωρίς προορισμό.¹⁹ Το παιχνίδι της προσποίησης, εδώ, θεωρείται ως μια παραγωγική μορφή που μεσολαβεί τόσο ανάμεσα στον προσλαμβάνοντα και το προσλαμβανόμενο υλικό όσο ανάμεσα στα ακατέργαστα δεδομένα της αίσθησης και της κατανόησης.²⁰

Η φαντασία στη διαδικασία της προσποίησης, από τον Hume στον Kant και τον Coleridge, ήταν προϋπόθεση της συνείδησης και ένα αναπαραστατικό μέσο με το οποίο οι άνθρωποι δημιουργούν και επαναδημιουργούν τον κόσμο που ζουν.²¹

Στη συνέχεια οι ιδεαλιστές Γερμανοί Φιλόσοφοι, επηρεασμένοι απ' τις θέσεις του Ηράκλειτου ότι «οι στοιχειώδεις μετασχηματισμοί του κόσμου συμ-

βαίνουν στο παιχνίδι της προσποίησης των παιδιών»,²² μετακινούν το ενδιαφέρον τους από ένα μοντέλο εξήγησης του παιδικού παιχνιδιού στη θεώρηση του παιχνιδιού ως κοσμική αρχή.²³

Σ' αυτούς, αμφισβητείται η θέση του Πλάτωνα για τη μιμητική φύση του παιχνιδιού της προσποίησης, οι συμβολικές αναπαραστάσεις θεωρούνται, πια, ανώτερες απ' το αναπαριστώμενο υλικό και η αλήθεια βρίσκεται στην επαναδημιουργία του κόσμου μέσα απ' το θεατρικό παιχνίδι.²⁴

Το παιχνίδι της προσποίησης, τώρα, αποσυνδέεται από τον υποκειμενισμό του Kant, δεν είναι πια φυλακισμένο στην υποκειμενικότητα των παικτών και γίνεται ο μανδύας ενός πρωτόγονου υποκινητή στο σύμπαν ανεξάρτητου απ' τη συνείδηση του κάθε παίκτη.²⁵ Το παιχνίδι της προσποίησης γίνεται μια θεληματική άρνηση του χώρου και του χρόνου που ελέγχει τους μετασχηματισμούς του πραγματικού κόσμου,²⁶ δημιουργώντας ένα νέο βασίλειο κυριαρχίας στον κόσμο της φαντασίας.²⁷

Ο Nietzsche αναρωτήθηκε για το ρόλο που παίζει το θεατρικό παιχνίδι στην ανθρώπινη ύπαρξη, επειδή στην προσποίηση μια σκόπιμα επινοημένη παρουσίαση από ένα άτομο επικαλύπτει μια συμβατικά προσαρμοσμένη πραγματικότητα,²⁸ δημιουργώντας φανταστικές δημιουργίες στο χώρο, το χρόνο, στην ατομική ταυτότητα και στο νόημα της ανθρώπινης ύπαρξης.²⁹

Η αναγκαιότητα των αποκημάτων της φαντασίας, στο παιχνίδι της προσποίησης, ανακηρύσσεται από τον Nietzsche ως η μόνη βάση στην οποία είναι δυνατή η γνώση. Το παιχνίδι της προσποίησης, έτσι, απελευθερώνεται απ' τα δεσμά της λογικής, καθώς κι απ' το διάλογο ανάμεσα στη μίμηση και την τέχνη, επιστρέφοντας στην απατηλή του θέση στον κόσμο της φαντασίας.³⁰

Στη συνέχεια, αναπτύσσεται ένας προβληματισμός που έχει τις ρίζες του στη θέση του Sartre³¹ ότι τα προϊόντα της φαντασίας ήταν πράξεις της άρνησης κατώτερες της πραγματικότητας.³² Ο Derrida, οπαδός του ρεύματος της σκέψης του αποδομισμού, απογυμνώνει τη μεταφυσική αντίθεση ανάμεσα στο πραγματικό και το φανταστικό, αποκαλύπτει την μεταφυσική ψευδαίσθηση ενός αληθινού παρόντος και θεωρεί τη φαντασία μια παρωδία, μία μίμηση της μίμησης.³³

Μεταγενέστερες περιγραφές της συνείδησης, ωστόσο, έδειξαν ότι ο άνθρωπος μπορεί να διατηρεί ταυτόχρονα δύο διαφορετικά πράγματα στη συ-

νείδηση του.³⁴ Για να συμβεί η προσποίηση, το άτομο πρέπει ν' αναγνωρίσει τη διπλή ταυτότητα ενός φαινομένου,³⁵ το οποίο, στο παιχνίδι της προσποίησης, σηματοδοτείται από επανακαθορισμό της οντότητάς του.³⁶ Το άτομο βλέπει τον εαυτό του ως θεατρική διαλεκτική του «εγώ» μ' ένα άλλο «εγώ».³⁷ Αυτό, το δεύτερο «εγώ», μπορεί ν' αφήσει τον πραγματικό κόσμο,³⁸ να φανταστεί, να μιμηθεί, να κυριαρχήσει πάνω στην πραγματικότητα,³⁹ νοηματοδοτώντας διαφορετικά τις ποικίλες εκφάνσεις της.⁴⁰

Επηρεασμένοι από τις παραπάνω θέσεις άλλοι μεταγενέστεροι Φιλόσοφοι ισχυρίστηκαν ότι το παιχνίδι της προσποίησης δεν είναι μηχανική, μιμητική αναπαραγωγή,⁴¹ αλλά μια διαδικασία συμβολικής επαναδημιουργίας⁴² που αποσαφήνιζε από τη μία το φυσικό κόσμο και από την άλλη τη γλώσσα της φαντασίας,⁴³ της δράσης⁴⁴ και της σκοπιμότητας.⁴⁵

Οι αναπαραστάσεις, στο παιχνίδι της προσποίησης, δεν έχουν, πλέον, αντιγραφικό χαρακτήρα της πραγματικότητας,⁴⁶ αλλά παρουσιάζονται ως παραμορφωμένα ομοιώματα της,⁴⁷ ενσωματώνοντας την υπερβολή και πρόσθετα φανταστικά στοιχεία.⁴⁸

Η φαντασία θεωρείται στη σύγχρονη φιλοσοφική σκέψη ως σκόπιμη στάση προσποίησης, η οποία υιοθετείται απέναντι σε ένα περιβάλλον συνομιλιών.⁴⁹ Στο παιχνίδι της προσποίησης αναστέλλονται οι συμβατικοί επικοινωνιακοί σκοποί εξακρίβωσης της αλήθειας, καθώς γίνεται απομίμηση της σοβαρότητας σε μια προσποιητά μετασχηματισμένη πραγματικότητα.⁵⁰

Η προσποίηση πιστεύεται ότι είναι ως ένα βαθμό μιμητική πράξη,⁵¹ αλλά καλύπτει τον εαυτό της με τη μάσκα μιας αληθινής πληροφοριακής πράξης, στην οποία κάποιος εμπλεκόμενος στοχεύει να δημιουργήσει μια πιστευτή απατηλή γνώση.⁵² Η όλη διαδικασία στο παιχνίδι της προσποίησης, εν τούτοις, εξαρτάται από το τι νομίζει ένας ακροατής για τη διανοητική κατάσταση ενός δεδομένου ομιλητή και τη στάση που διατηρεί απέναντι στην πληροφορία για τη λειτουργία του πραγματικού κόσμου.⁵³

2. Λογοτεχνική θεωρία

Οι θεωρητικοί της λογοτεχνίας επηρεάστηκαν από τις παραπάνω φιλοσοφικές θέσεις και προσπάθησαν να γεφυρώσουν το όριο ανάμεσα στο πραγματικό και το φανταστικό.⁵⁴ Στην προσπάθειά τους αυτή αποδέχτηκαν την προσποίηση ως βασικό εργαλείο στην κατανόηση του ρόλου της φαντασίας

στη ζωή. Οι φανταστικές ή οι πραγματικές συνομιλίες είναι πιθανές μόνο στη βάση των συμβατικών, αμοιβαίων, αλλά σε τελευταία ανάλυση αυθαίρετων συμφωνιών ανάμεσα στους εμπλεκόμενους στο παιχνίδι της προσποίησης.⁵⁵

Αυτοί οι θεωρητικοί της λογοτεχνίας, που προσπάθησαν να γεφυρώσουν το φανταστικό με το πραγματικό, χρησιμοποίησαν την διαδικασία της προσποίησης και το κοινωνιοδραματικό παιχνίδι των παιδιών ως το αναλογικό μοντέλο που δια φωτίζει τη φύση της λογοτεχνίας και της τέχνης.⁵⁶

Οι καλλιτεχνικές αναπαραστάσεις, γι' αυτούς, είναι όπως τα βοηθητικά υποστηρίγματα σ' ένα παιχνίδι της παιδικής προσποίησης.⁵⁷ Οι συγγραφείς ή οι καλλιτέχνες προτείνουν στο κοινό να χαρεί μια μοιρασμένη φαντασία, όπως σχεδιάστηκε απ' τις αναπαραστατικές τους ικανότητες.⁵⁸

Σ' αυτές τις επαναδημιουργούμενες αναπαραστάσεις του κόσμου ο θεατρικός συγγραφέας αναφέρεται σε δύο κόσμους: έναν αληθινό, πραγματικό και αυθεντικό και έναν άλλο απατηλό, φανταστικό και ψεύτικο.⁵⁹ Η φαντασία και η πραγματικότητα διαχωρίζονται στη βάση της στάσης που υιοθετεί το κοινό απέναντι στη σαφήνεια ή ασάφεια της δεδομένης πληροφορίας απ' τον συγγραφέα.⁶⁰

3. Γνωστικές θεωρίες

Τα περισσότερα γνωστικά παραδείγματα στην ανάλυση του θεατρικού παιχνιδιού απεικονίζουν τις θέσεις των πρωτοποριακών εργασιών του Piaget και του Vygotsky, των οποίων οι ερμηνευτικές θέσεις είναι συχνά αντιτιθέμενες.⁶¹

Για τον Piaget το συμβολικό παιχνίδι αντανάκλασε τις γνωστικές δομές του παιδιού⁶² και τη δυναμική αλληλεπίδραση δύο κατηγοριών διανοητικής προσαρμογής, της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης.⁶³ Στον Piaget, η σχέση ανάμεσα στη σκέψη του παιδιού και το περιβάλλον διαμορφώνεται απ' την άποψη της ισορροπίας ή της ανισορροπίας⁶⁴ ανάμεσα στις λειτουργίες της αφομοίωσης και τη συμμόρφωσης.⁶⁵ Στην αφομοίωση, λειτουργία κυρίαρχη στο παιδικό παιχνίδι, το παιδί υποτάσσει ή μετασχηματίζει την πραγματικότητα σε δικά του σχήματα⁶⁶ και με τη συμμόρφωση κατευθύνει τις διανοητικές του δομές να συναντήσουν την πραγματικότητα.⁶⁷

Αυτή η έμφαση στην υποκειμενική γνώση και το μοναχικό συμβολικό παιχνίδι άλλαξε τελείως στην εργασία του Vygotsky,⁶⁸ όπου οι κοινωνικογενετικές ρίζες του συμβολικού παιχνιδιού έγιναν προνομιούχες.⁶⁹ Ο Vygotsky άρχισε να εστιάζει το ενδιαφέρον του στις διαπροσωπικές και τις πολιτιστικές ρίζες⁷⁰ μιας τέτοιας συμπεριφοράς του παιδιού, όπως είναι το συμβολικό παιχνίδι.⁷¹

Η προσποίηση για τον Vygotsky δεν ήταν μόνο το κριτήριο για το ίδιο το παιχνίδι,⁷² αλλά θεμελιώνονταν σε μια καθοριστική στιγμή, όταν ένα υποκατάστατο αντικείμενο, βασικά, απόκοπτε τον σημαίνοντα κόσμο απ' το σημαϊνόμενο αντικείμενο.⁷³ Υποκαταστάσεις, νοήματα του κόσμου και μετονομασίες⁷⁴ στηρίζουν την κριτική σχέση ανάμεσα στο παιχνίδι της προσποίησης και την απόκτηση της γλώσσας,⁷⁵ καθώς το συμβολικό παιχνίδι συγκροτείται ως μια ζώνη εγγύτερης νοητικής ανάπτυξης για το παιδί.⁷⁶

Πολλοί θεωρητικοί στην προσπάθεια οικοδόμησης μιας θεωρίας της νόησης στο παιχνίδι της προσποίησης, υποστήριξαν ότι στο θεατρικό παιχνίδι υπάρχει επικάλυψη μιας προσωπικής ταυτότητας πάνω σε μια άλλη, οι οποίες είναι άμεσα αυθόρμητες και συγγενικές.⁷⁷ Οι προσποιητές ταυτότητες διαθλώνται, μέσω των γνωστικών και συμπεριφοριστικών αναπαραστάσεων των παιχτών, στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού.⁷⁸

Για να υπηρετηθούν οι γνωστικές ικανότητες σ' αυτά τα εκλεπτυσμένα επίπεδα νοητικής δραστηριότητας, προϋποτίθενται δύο αξιωματικές λειτουργίες.⁷⁹ Η πρώτη έχει σχέση απ' τη μία με την ικανότητα να προκαλεί την εκκίνηση πρωτογενών μνημονικών αναπαραστάσεων της πραγματικότητας, ευαίσθητων σε αισθητηριακά ερεθίσματα και κίνητρα.⁸⁰ Απ' την άλλη, έχει σχέση με δευτερογενείς αναπαραστάσεις της προσποίησης, οι οποίες είναι εν μέρει παρασιτικές στις πρωτογενείς⁸¹ και είναι μορφές συμβολικού μετασχηματισμού των εμπειρικών δεδομένων μέσα στην υποθετική διάσταση, «σαν να», του θεατρικού παιχνιδιού.⁸²

Οι δευτερογενείς αναπαραστάσεις μπορούν να δημιουργήσουν μια πρωτογενή αναπαράσταση ενός αντικειμένου εξ αντανάκλασως⁸³ ή μπορούν να διατηρήσουν ιδέες για τις απύσες ή μη υπάρχουσες οντότητες στο περιεχόμενο του θεατρικού παιχνιδιού.⁸⁴

Το δεύτερο σκέλος των δευτερογενών αναπαραστάσεων έχει σχέση με την ικανότητα της διάκρισης ανάμεσα σ' αυτούς τους δύο παραστατικούς τύ-

πους,⁸⁵ για ν' αποφευχθεί η εννοιολογική σύγχυση της πραγματικής και της φανταστικής δυαδικότητας του εαυτού⁸⁶ και των ταυτοτήτων των άλλων εμπλεκομένων,⁸⁷ οι οποίες απορρέουν μέσα και έξω απ' τους ρόλους στο κοινωνιοδραματικό παιχνίδι.⁸⁸

Σε σχέση με το κοινωνιοδραματικό παιχνίδι οι μελετητές προσπάθησαν να διατυπώσουν μια θεωρία της νόησης, που να ενσωματώνει τις διαθέσεις και τις πεποιθήσεις των άλλων ως μέρος του νοητικού περιβάλλοντος της προσποίησης του παιδιού.

Η μια σχολή σκέψης πρεσβεύει ότι για να συμμετάσχουν τα παιδιά στην κοινωνική προσποίηση, πρέπει το κάθε παιδί να γνωρίζει τη διανοητική κατάσταση του συμπαίκτη.⁸⁹ Το παιδί πρέπει να κατανοήσει ότι ο συμπαίκτης του προσποιείται παρόμοια,⁹⁰ υιοθετώντας μια «σαν να» σκόπιμη στάση προς τα γεγονότα που απεικονίζονται στο θεατρικό παιχνίδι.⁹¹

Αυτή η θεωρητική γνωστική προσέγγιση πρεσβεύει ότι υπάρχει προοδευτική μεταβολή απ' την υποκειμενική εγωκεντρική σκέψη, ως σημείο αναφοράς, στις αμοιβαία συντονισμένες απόψεις και δράσεις των άλλων.⁹² Η κοινωνική προσποίηση στο θεατρικό παιχνίδι είναι επινόηση συμπαικτών, στην οποία κανένας δεν ενεργεί χωρίς συνεννόηση⁹³ και στην οποία ο καθένας αντιλαμβάνεται τις στάσεις των άλλων προς την πληροφορία για τους φανταστικούς και συμβατικούς κόσμους.⁹⁴

Μια άλλη προσέγγιση υιοθετεί μια πιο συμπεριφοριστική στάση, η οποία διακηρύσσει ότι τα μικρά παιδιά είναι ικανά να μοιράζονται την προσποίηση με τους άλλους στο θεατρικό παιχνίδι, χωρίς απαραίτητα να έχουν αντίληψη της διανοητικής κατάστασης των συμπαικτών τους.⁹⁵ Η προσποίηση απ' αυτή την προοπτική δεν εμφανίζεται τόσο περίπλοκη όσο στην προηγούμενη διανοητική προοπτική.⁹⁶

Η δεύτερη σχολή σκέψης υποστηρίζει ότι η κοινωνική προσποίηση στο θεατρικό παιχνίδι εντάσσεται στη φάση της υποκατάστασης, της απομίμησης, της αντιγραφής ή ακόμη της τυπολατρικής συμπεριφοράς, χωρίς να απαιτεί την κατανόηση των νοητικών αναπαραστάσεων των άλλων για τον κόσμο.⁹⁷ Η υποθετική «σαν να» σκέψη, σ' αυτή την προσέγγιση, δεν είναι συμβολική, αλλά ένα διαφορετικό μοντέλο αναπαραστάσεως που είναι επανασύνδεση της δραματικής εμπειρίας στο ίδιο επίπεδο των πρωτογενών αναπαραστάσεων.⁹⁸

Το θέμα του πότε είναι η προσποίηση μίμηση ή συμβολικό παιχνίδι φαίνεται να περιστρέφεται σε δύο διακριτές, αλλά εμπειρικά συγχωνευμένες πλευρές της σχέσης ανάμεσα σ' έναν συμμετέχοντα στο θεατρικό παιχνίδι και την παιγνιώδη κατάσταση.⁹⁹ Ειδικότερα, ο προβληματισμός επικεντρώνεται στο αν ο εμπλεκόμενος στο παιχνίδι έχει συνείδηση της σκόπιμης υποκατάστασης ενός πραγματικού υποκειμένου μ' ένα σύμβολο¹⁰⁰ και του βαθμού στον οποίο αυτή η πράξη αντλεί νόημα μόνο από υπαινιγμούς, στο περιεχόμενο του παιχνιδιού, με τη συνεργασία των άλλων συμπαικτών, οι οποίοι συμμετέχουν στην προσποίηση της δραστηριότητας.¹⁰¹

Εξ άλλου, τα παιδιά, στο θεατρικό παιχνίδι, είναι ικανά να χρησιμοποιούν βοηθητικά υποστηρίγματα για περισσότερα από ένα αναγνωρισμένο και ελεύθερο είδος συμβολικής υποκατάστασης, έτσι ώστε συχνά υπάρχει κάτι περισσότερο από μια απλή, μια προς μια, υποκατάσταση να εξεταστεί.¹⁰²

Σχετικές έρευνες δείχνουν ότι στο παιχνίδι της προσποίησης οι πρώτοι ρόλοι που υιοθετούνται από τα παιδιά είναι μιμητικοί,¹⁰³ αλλά στη συνέχεια υπάρχει μια βαθμιαία μετάβαση στην υιοθέτηση θεματικών φανταστικών χαρακτήρων με τη συνεργασία άλλων συμπαικτών.¹⁰⁴

Το θεατρικό παιχνίδι, για τον Schwartzman, δεν υπάρχει εκ των προτέρων, αλλά χτίζεται με τη συνεργατική δράση των παιδιών.¹⁰⁵ Ο Mast και άλλοι, παρόμοια, υποστηρίζουν ότι οι σχέσεις των εμπλεκόμενων σε φανταστικά περιεχόμενα δεν είναι αποκομμένες απ' τις σχέσεις ανάμεσά τους σε πραγματικά περιεχόμενα,¹⁰⁶ αλλά υπάρχει συνέχεια ανάμεσα στη γενική κατεύθυνση των σχέσεων, στις πράξεις και τα νοήματά τους μέσα στα δύο περιεχόμενα.¹⁰⁷

Παρόμοια, οι Jones και Gadamer ισχυρίστηκαν ότι οι φανταστικές αναπαραστάσεις είναι ανώτερες απ' το πραγματικό υλικό που συμβολίζουν.¹⁰⁸ Οι περισσότεροι μελετητές, προς το παρόν, συντάσσονται με το μέρος της πρώτης θεωρητικής προσέγγισης της διανοητικής προσποίησης στο θεατρικό παιχνίδι, στην οποία απαιτείται η ικανότητα των εμπλεκόμενων στο θεατρικό παιχνίδι να αντιλαμβάνονται τις διανοητικές καταστάσεις των συμπαικτών τους.¹⁰⁹

4. Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης

Αν και η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης θα μπορούσε να υπαχθεί στην κατηγορία των γνωστικών θεωριών, θα την εξετάσουμε ξεχωριστά, εξ αιτίας της μεγάλης επίδρασής της στη διαμόρφωση του πλαισίου ερμηνείας στο φαινόμενο του θεατρικού παιχνιδιού.¹¹⁰ Στο θεωρητικό της πλαίσιο υπάγονται, ως επί μέρους θεωρίες, η δραματουργική θεωρία, η θεωρία του ρόλου και η θεωρία των παιγνίων,¹¹¹ οι οποίες θα παρουσιαστούν στη συνέχεια.

Αυτή η θεωρία είναι μια κάπως διαφορετική προσέγγιση της γνωστικής θεωρίας για τη διανοητική προσποίηση. Εδώ η ανάληψη του ρόλου απ' τους εμπλεκόμενους στο θεατρικό παιχνίδι,¹¹² παίζει πρωταρχικό ρόλο στην κοινωνικογνωστική,¹¹³ τη συναισθηματική¹¹⁴ και τη γλωσσική ανάπτυξη του προσωπικού εαυτού.¹¹⁵

Ο Mead, ως κύριος εκφραστής των αρχών της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης, πρόβαλλε την άποψη ότι μόνο μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους¹¹⁶ επιτυγχάνεται η μάθηση¹¹⁷ και ο ορισμός της αξίας των φυσικών αντικειμένων.¹¹⁸ Ένα απ' αυτά τα αντικείμενα είναι και ο κοινωνικός εαυτός¹¹⁹ που αναπτύσσεται και καθορίζεται απ' τη διαδικασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.¹²⁰

Ο Mead θεωρεί ότι η δραματική πράξη είναι μια κοινωνική,¹²¹ επικοινωνιακή συμπεριφορά¹²² και υποστηρίζει ότι το νόημα που αντανάκλα στη συνείδηση του ατόμου¹²³ έχει δυο βασικά στοιχεία: απ' τη μια είναι το αποτέλεσμα της ανθρώπινης δραστηριότητας¹²⁴ κι απ' την άλλη είναι το καθοριστικό χαρακτηριστικό της κοινωνικής πράξης.¹²⁵

Οι άνθρωποι στην καθημερινή τους ζωή παίζουν διαφορετικούς ρόλους¹²⁶ και χρησιμοποιούν συμβολικά υποβοηθήματα, για ν' απεικονίσουν το νόημα της συμπεριφοράς τους, ώστε να διαμορφώσουν έτσι την προσωπική τους ταυτότητα.¹²⁷ Ο εαυτός σχηματοποιείται μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους ηθοποιούς.¹²⁸ Η κοινωνία δεν προσδίδει στο άτομο μια μόνιμη ταυτότητα, αλλά το εκθέτει σε πολλά εναλλακτικά σύμπαντα διαλεκτικής συνομιλίας.¹²⁹ Οι άνθρωποι ενεργούν προς τις καταστάσεις και εισέρχονται στη δράση μόνο στην έκταση την οποία αυτή η δραματική αλληλεπίδραση εξασφαλί-

ζει σταθερές ομάδες συμβόλων,¹³⁰ τις οποίες οι άνθρωποι χρησιμοποιούν για να ερμηνεύσουν τις δραματικές αλληλεπιδράσεις που βιώνουν.¹³¹

Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης είχε σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση ενός πλαισίου κατανόησης της γένεσης του εαυτού στα παιδιά¹³² και της διαμόρφωσης κοινών νοημάτων¹³³ μέσα από τη δράση τους στο θεατρικό παιχνίδι.¹³⁴ Η συμβολή της παραπάνω θεωρίας ήταν καθοριστική στην διερεύνηση των συμβόλων που χρησιμοποιούνται από τους εμπλεκόμενους στο θεατρικό παιχνίδι.¹³⁵ Επίσης, αποσαφήνισε τη διαδικασία συμβολικής αλληλεπίδρασης των μετεχόντων στη δραματική διαδικασία μέσα από την υιοθέτηση του ρόλου του «γενικευμένου άλλου»,¹³⁶ ως εσωτερίκευση οργανωμένων στάσεων,¹³⁷ προσδοκιών¹³⁸ και τύπων συμπεριφοράς¹³⁹ που θεσμικά κατοχυρώνονται στην πολιτιστική κουλτούρα της κάθε κοινωνίας.¹⁴⁰

4.1. Το δραματουργικό μοντέλο των Kenneth Burke και Erving Goffman

Η δραματουργική προσέγγιση στην περιγραφή της ανθρώπινης συμπεριφοράς εντοπίζεται στα γραπτά του Kenneth Burke¹⁴¹ και του Erving Goffman,¹⁴² στα οποία η έμφαση δίνεται στην ομαδική ανθρώπινη αλληλεπίδραση.¹⁴³ Αυτή αντιτίθεται στην ανάλυση του ανθρώπου απ' τη σκοπιά μιας «ψυχολογικής οντότητας» που συγκροτείται από συνειδητά και ασυνειδήτα στοιχεία¹⁴⁴ και στον «δομικό προσανατολισμό», ο οποίος θέτει ως δεδομένο την ύπαρξη ορισμένων αφηρημένων υπερδομών, οι οποίες θεωρούνται ως οι αιτίες της πρόκλησης των παρατηρήσιμων μορφών της ανθρώπινης δράσης.¹⁴⁵ Η ατομικότητα στη δραματουργική προσέγγιση κατανοείται ως ένα κοινωνικό κι όχι ως ένα ψυχολογικό φαινόμενο.¹⁴⁶

Το δραματουργικό μοντέλο προσπαθεί να περιγράψει τη νοηματοδοτούμενη συμπεριφορά των ατόμων,¹⁴⁷ υποστηρίζοντας ότι κάθε άνθρωπος συνθέτει υποκειμενικά νοήματα, μέσα από τις καθημερινές του δραστηριότητες με τους άλλους,¹⁴⁸ που κατά τον Mead, τον Sullivan, και τον Triviani είναι οι «γενικευμένοι άλλοι».¹⁴⁹

Αυτό που είναι κρίσιμο στη δραματουργική θεώρηση της κοινωνικής συμπεριφοράς¹⁵⁰ έγκειται στο ότι το νόημα που απορρέει απ' την κοινωνική πράξη δεν είναι κληροδότημα του πολιτισμού, της κοινωνικοποίησης ή των κανονιστικών ρυθμίσεων ούτε είναι η εκπλήρωση ψυχολογικών και βιολογι-

κών καταβολών,¹⁵¹ αλλά είναι μια συνεχής ενεργητική οικοδόμηση της εμπειρίας,¹⁵² που σηματοδοτεί αλλαγές, καινοτομίες και διαφορούμενες έννοιες.¹⁵³

Οι Burke και Goffman προώθησαν την ιδέα ότι η ανθρώπινη δράση και αλληλεπίδραση περιγράφονται και αναλύονται καλύτερα μέσα από το δράμα.¹⁵⁴ Κατά έναν τρόπο, αυτή η προσέγγιση θεωρεί ότι η ζωή είναι μια μορφή θεάτρου.¹⁵⁵ Το δράμα χρησιμοποιήθηκε ως ένας τρόπος κατανόησης της φύσης του εαυτού.¹⁵⁶ Τα άτομα χαρακτηρίζονται ως ηθοποιοί στην καθημερινή τους ζωή¹⁵⁷ και ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι σχετίζονται ο ένας με τον άλλο περιγράφεται με δραματικούς όρους.¹⁵⁸

Το άτομο, για το δραματουργικό μοντέλο του Goffman, παρεμβαίνει ενεργητικά για να καθορίσει τον εαυτό του και την προσωπική του ταυτότητα στις κοινωνικές συναντήσεις¹⁵⁹ σε αντιδιαστολή προς τις υπάρχουσες κοινωνικές προδιαγραφές του ρόλου.¹⁶⁰ Ο άνθρωπος προσπαθεί, μέσα από το σχεδιασμό των θέσεων των άλλων¹⁶¹ και τον ορισμό της κατάστασης στην οποία βρίσκεται,¹⁶² να ελέγξει τις πληροφορίες που δίνει για τον εαυτό του,¹⁶³ και τελικά, να ελέγξει την εντύπωση που δημιουργείται στους άλλους.¹⁶⁴ Σε περίπτωση αποκάλυψης της απατηλής παράστασης¹⁶⁵ του ατόμου μπροστά στο κοινό του¹⁶⁶ και μη εξωτερικής επικύρωσης του ρόλου του,¹⁶⁷ οι δικαιολογίες,¹⁶⁸ οι εξηγήσεις,¹⁶⁹ οι απολογίες¹⁷⁰ και το χιούμορ¹⁷¹ είναι τα κατ' εξοχή μέσα κίνητρα¹⁷² με τα οποία το άτομο ζητά ν' αγνοηθούν συγκεκριμένα γνωρίσματα, της περίπτωσης και του ρόλου του, ως πηγές ορισμού του εαυτού του.¹⁷³

Η άμεση διασύνδεση της προφορικής επικοινωνίας με τη διατήρηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης την υποτάσσει στις ρυθμίσεις και τις προσδοκίες των εκάστοτε κανόνων συνάντησης.¹⁷⁴ Τα κίνητρα, τα οποία συνήθως είναι γλωσσικά¹⁷⁵ και ντύνουν τη δράση ενός ατόμου,¹⁷⁶ παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία εγκατάστασης του νοήματος, στην κοινωνική αλληλεπίδραση,¹⁷⁷ ανάμεσα σ' ένα δρων πρόσωπο και στο κοινό που ελέγχει την εγκυρότητα της συμπεριφοράς του.¹⁷⁸

Πολλοί μελετητές υποστηρίζουν ότι δεν είναι διαστρεβλωμένες όλες οι κοινωνικές συναντήσεις του ατόμου,¹⁷⁹ όπως υποστήριξε αρχικά ο Goffman,¹⁸⁰ και ότι οι άνθρωποι ενδιαφέρονται να αποκαλύπτουν τον εαυτό τους όσο και να τον αποκρύπτουν.¹⁸¹

Το δραματουργικό μοντέλο δημιουργεί έναν τρόπο σύνδεσης των κόσμων του δράματος και της πραγματικής ζωής.¹⁸² Στο ένα επίπεδο σχεδιάζει μια α-

ναλογία ανάμεσα στο θέατρο και τη ζωή,¹⁸³ δημιουργώντας έτσι έναν διανοητικό κρίκο.¹⁸⁴ Στο άλλο επίπεδο, το άτομο θεωρείται ότι λειτουργεί μέσω της δημιουργίας και διαπραγμάτευσης των ρόλων.¹⁸⁵ Αυτός ο τρόπος λειτουργίας προϋποθέτει ένα επίπεδο συνείδησης με το οποίο οι ηθοποιοί μπορούν να δομούν και να επαναδομούν τους ρόλους.¹⁸⁶

Αυτός ο τρόπος προσέγγισης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, απ' το δραματουργικό μοντέλο, επηρέασε όλους όσους ασχολούνται με την πρακτική εφαρμογή του δράματος και του παιχνιδιού του ρόλου.¹⁸⁷ Η διαδικασία δημιουργίας του νοήματος μέσα από τη ομαδική δράση των παιδιών στο θεατρικό παιχνίδι, που τόσο επηρέασε την ενσωμάτωση του δράματος στην εκπαίδευση,¹⁸⁸ έχει τις ρίζες της, κυρίως, στην δραματουργική προβληματική, την οποία ανέπτυξαν, παραπάνω, οι Burke και Goffman.¹⁸⁹

4.2. Η θεωρία του ρόλου

Ο όρος «ρόλος» χρησιμοποιήθηκε ως ένας τρόπος περιγραφής και ανάλυσης της προσωπικής ταυτότητας στη ζωή,¹⁹⁰ αλλά και ως αναπαράσταση ενός δραματικού χαρακτήρα στο θέατρο.¹⁹¹ Η έννοια του ρόλου έτυχε μιας διεισθημονικής προσέγγισης και στην διερεύνησή της συνέβαλαν μελέτες από το θέατρο, την Κοινωνική Ανθρωπολογία, το Ψυχόδραμα, και το δραματουργικό μοντέλο στην Κοινωνική Ψυχολογία.

Ο Moreno ήταν απ' τους πρώτους που ασχολήθηκε με την έννοια του ρόλου και συνέβαλε σημαντικά στην αποσαφήνισή της.¹⁹² Η γένεση των ρόλων για τον Moreno περνάει από δύο στάδια, τα οποία είναι η αντίληψη¹⁹³ και η αναπαράσταση του ρόλου,¹⁹⁴ σε κάθε συγκεκριμένη στιγμή που το άτομο αντιδρά σε μια συγκεκριμένη κατάσταση με άλλα πρόσωπα.¹⁹⁵ Αυτός συνέδεσε την ανάδυση του εαυτού με το παιχνίδι του ρόλου¹⁹⁶ και αναγνώρισε τρεις κύριους τύπους ρόλων: τους ψυχοσωματικούς,¹⁹⁷ τους κοινωνικούς¹⁹⁸ και τους ψυχοδραματικούς ρόλους.¹⁹⁹ Οι σωματικοί ρόλοι συνδέονται με τις βασικές λειτουργίες διατήρησης του ατόμου στη ζωή.²⁰⁰ Οι κοινωνικοί ρόλοι συνδέονται με κοινωνικές δραστηριότητες του ατόμου²⁰¹ και οι ψυχοδραματικοί ρόλοι καλύπτουν όλες τις δυνατές εκδοχές της ταυτότητας του ατόμου και σχετίζονται με τη φαντασία και την εσωτερική ζωή του.²⁰²

Επίσης, η θέση του Mead για τη συγκρότηση του εαυτού τοποθετεί τη γένεση της προσωπικής ταυτότητας,²⁰³ στην επιτέλεση διαφορετικών ρό-

λων²⁰⁴ σε διάφορα πλαίσια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.²⁰⁵ Ο Erving Goffman και άλλοι, παρόμοια, υποστηρίζουν ότι η προσωπική ταυτότητα βασίζεται σ' ένα αλληλένδετο σύστημα ρόλων.²⁰⁶ Η συνοχή του ατομικού κοινωνικού ρόλου, και η σύνδεσή του μ' άλλους ρόλους,²⁰⁷ είναι κρίσιμη στη λειτουργία της κοινωνίας μέσω ενός ρυθμιστικού τύπου συμπεριφοράς των κατεχόντων μια κοινωνική θέση.²⁰⁸

Ο Erving Goffman ήταν ένας απ' αυτούς που συνεισέφεραν σημαντικά στην θεωρία του ρόλου και στην καθιέρωση του παιχνιδιού του ρόλου.²⁰⁹ Αυτός ισχυρίστηκε ότι οι άνθρωποι στην κοινωνική τους ζωή υποδύονται συνέχεια διαφορετικούς ρόλους²¹⁰ και εμπλέκονται σε περισσότερα από ένα σύστημα ή πλέγμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης.²¹¹ Αυτοί οι ρόλοι δεν είναι απαραίτητα στυλιζαρισμένοι στο παίξιμό τους²¹² και περιορισμένοι σε ένα θεσμικό πλέγμα συμπεριφοράς,²¹³ αλλά μπορούν να δομηθούν²¹⁴ και να επαναδομηθούν.²¹⁵

Κάθε περίπτωση εντοπισμένης δραματικής συνάντησης των ατόμων και η οργάνωση μέσα σ' αυτή προσφέρει στο άτομο εκείνο το ρόλο που έχει βαρύτητα σ' αυτή την περίπτωση.²¹⁶ Αυτό δεν αποκλείει αναγκαστικά τη διατήρηση άλλων ταυτοτήτων του ρόλου,²¹⁷ οι οποίες μπορεί να είναι τμήμα των διαφορετικών θεσμών²¹⁸ και διαπροσωπικών καταστάσεων στις οποίες εμπλέκεται το άτομο.²¹⁹

Ο Goffman παίρνει την έννοια της θεατρικής παράστασης²²⁰ και τη χρησιμοποιεί μεταφορικά,²²¹ για να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο ο ρόλος, ο εαυτός και ο άλλος σχετίζονται.²²² Η «παράσταση» μπορεί να οριστεί ως η δραστηριότητα ενός δεδομένου συμμετέχοντα²²³ σε μια δεδομένη περίπτωση,²²⁴ η οποία χρησιμεύει στην επιρροή μ' οποιοδήποτε τρόπο των άλλων συμμετεχόντων.²²⁵

Κρίσιμη σ' αυτή την περιοχή σκέψης είναι η έννοια της αποστασιοποίησης²²⁶ (αποξένωσης) του ατόμου απ' το παίξιμο του ρόλου.²²⁷ Σύμφωνα μ' αυτήν, το άτομο πετυχαίνει επαύξηση της συνείδησής του με το να βαδίζει εξωτερικά από τις θεωρούμενες ως δεδομένες ρουτίνες (ρόλους) της κοινωνίας.²²⁸ Η απόσταση από το ρόλο²²⁹ δεν είναι μέρος του κανονιστικού πλαισίου επιτέλεσής του,²³⁰ όπως υποστήριξε ο Linton,²³¹ αλλά δίνει τη δυνατότητα στο άτομο (ηθοποιό) να εγκαταστήσει μια εσωτερική απόσταση ανάμεσα στη συνείδησή του και το παιχνίδι του ρόλου του.²³²

Προϋπόθεση της αποστασιοποίησης του ρόλου, είναι η έννοια που αναφέρεται ως «έκσταση»²³³ ή «εναγκαλισμός» του ρόλου,²³⁴ ή «επιλεκτική απόσπαση προσοχής»²³⁵ και δηλώνει την συναισθηματική απορρόφηση²³⁶ του ατόμου, στο ρόλο που υποδύεται,²³⁷ όπως και τα χαρακτηριστικά του τρόπου με τον οποίο ο συνηθισμένος εαυτός αντανakλά πάνω στον αναπαριστώμενο εαυτό.²³⁸

Οι Morgan and Saxton, ο Wilkinson, ο Turner και ο Mead χρησιμοποιούν αντί της «έκστασης» τον όρο «ταύτιση» του ατόμου με τη δραματική κατάσταση στην οποία συμμετέχει.²³⁹ Ο βαθμός και η ποιότητα της «ταύτισης» του παιδιού στο θεατρικό παιχνίδι καθορίζουν, σύμφωνα με τον Gavin Bolton²⁴⁰ και άλλους,²⁴¹ τη δυνατότητα αφαίρεσης απ' την πραγματικότητα μιας αλήθειας για το σκοπό της δραματικής αναπαράστασης.²⁴²

Οι θεωρητικοί και οι επαγγελματίες του θεάτρου συζήτησαν το ρόλο μέσα στη διαλεκτική της απορρόφησης (έκστασης) και αποστασιοποίησης στο παιχνίδι του ρόλου. Μέσα σε ορισμένους τύπους θεάτρου αυτή η απορρόφηση είναι ολική, ώστε χάνεται η αίσθηση κάθε άλλης ταυτότητας έξω απ' το ρόλο.²⁴³ Αντίθετα, το θέατρο που επηρεάστηκε από τον Brecht²⁴⁴ στοχεύει σε μια πιο λογική προσέγγιση και εμπειρία της αποστασιοποίησης του ρόλου²⁴⁵ τόσο για τους ηθοποιούς²⁴⁶ όσο και για του θεατές,²⁴⁷ που οδηγεί σε πολιτική, κοινωνική και προσωπική αλλαγή.²⁴⁸

Μέσα στο παιχνίδι του ρόλου, το παιδί, ισορροπεί στις καταστάσεις απορρόφησης²⁴⁹ και αποστασιοποίησης από αυτόν.²⁵⁰ Ο ορθολογισμός της συναισθηματικής απορρόφησης από το ρόλο δεν συμβαίνει μόνο κατά τη διάρκεια της απεμπλοκής απ' αυτόν, αλλά και την ώρα που βιώνεται το αίσθημα μέσα στο ρόλο.²⁵¹

Ο Goffman και άλλοι ισχυρίστηκαν ότι, μέσα από το παιχνίδι του ρόλου, το παιδί παρουσιάζει τον εαυτό του σε διαφορετικές καταστάσεις,²⁵² μια διαδικασία απαραίτητη για τον αυτοπροσδιορισμό του παιδιού στις κοινωνικές καταστάσεις που θ' αντιμετωπίσει το παιδί ως ενήλικος.²⁵³

Οι εργασίες του Jacob Moreno, του George Mead και του Erving Goffman, παράλληλα με τις εργασίες άλλων μελετητών, επηρέασαν την χρήση του ρόλου στο θεατρικό παιχνίδι και βοήθησαν να γίνει κατανοητό στην προβληματική του θεατρικού παιχνιδιού η σχέση ανάμεσα στο ρόλο και την προσωπικότητα, ανάμεσα στο δράμα και τη ζωή.²⁵⁴

Το θεατρικό παιχνίδι κατανοήθηκε ως ένας χώρος, όπου ένας που συμμετέχει μπορεί να βιώσει αυτό το είδος της αποστασιοποίησης του ρόλου.²⁵⁵ Έτσι, η σχέση ανάμεσα στους ρόλους ενός ατόμου με τους ρόλους των άλλων και της κοινωνίας μπορούν να επανεξεταστούν.²⁵⁶ Η αποστασιοποίηση εμφανίζεται στο δραματικό χώρο, όταν το παιδί υιοθετεί μια φανταστική ταυτότητα που ανήκει σε έμψυχα ή άψυχα αντικείμενα του περιβάλλοντος²⁵⁷ και αντανακλά πάνω σ' αυτές τις φανταστικές ταυτότητες, για να εκφράσει τον εαυτό του.²⁵⁸ Κάθε δραστηριότητα που αφορά το ρόλο, στο θεατρικό παιχνίδι, έχει ως δεδομένο ότι ο εαυτός μπορεί να υιοθετεί διαφορετικές φανταστικές ταυτότητες και να τις αναπαριστά δραματικά.²⁵⁹ Το παιχνίδι του ρόλου, το οποίο εντάσσεται ως τεχνική στο θεατρικό παιχνίδι, βρήκε σημαντική εφαρμογή στην εξάσκηση επαγγελματικών ρόλων²⁶⁰ στο θεραπευτικό Ψυχόδραμα²⁶¹ και στην εξάσκηση κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά.²⁶²

4.3. Η θεωρία της δομικής ανάλυσης του θεατρικού παιχνιδιού (θεωρία των παιγνίων) των Bateson και Goffman

Αυτή η θεωρία βασίζεται στην αναλυτική ιδέα της δομής των Bateson και Goffman, σύμφωνα με την οποία η δομή του θεατρικού παιχνιδιού αναπαριστά έναν πιθανό κόσμο, μια αληθινή ψευδαίσθηση, όπου η αλήθεια είναι σχετική και εξαρτώμενη απ' αυτόν τον κόσμο.²⁶³

Ο Goffman θεωρεί το θεατρικό παιχνίδι ως μια μήτρα των δυνατών συμβάντων και διανομής των ρόλων, με την ενεργοποίηση των οποίων, τα συμβάντα (πόροι) πραγματοποιούνται.²⁶⁴ Αυτά συνθέτουν από κοινού ένα πεδίο θεατρικής δράσης, ένα χώρο ύπαρξης, ένα κινητήρα σημασιών, έναν κόσμο διαφορετικό από όλους τους άλλους.²⁶⁵

Η συντήρηση μιας τέτοιας φανταστικής πραγματικότητας στηρίζεται στην συνεργασία των εμπλεκόμενων και αντανακλάται στη γλώσσα του παιχνιδιού της προσποίησης.²⁶⁶ Απ' αυτή την άποψη η διχοτομία εντός ή εκτός δομής της παιγνιώδους αλληλεπίδρασης²⁶⁷ δεν οριοθετεί το πραγματικό απ' το μη πραγματικό, αλλά τα μηνύματα που λαμβάνουν οι εμπλεκόμενοι απ' την πραγματικότητα συντελούν στην δημιουργία του μη πραγματικού.²⁶⁸

Τα επικοινωνιακά μηνύματα που βρίσκονται σε μια παιγνιώδη δομή καθορίζονται τα ίδια από άλλα μηνύματα (μεταμηνύματα),²⁶⁹ τα οποία πληροφορούν τους εμπλεκόμενους, ώστε να ερμηνεύσουν το νόημα του παιγνιώδους

πλασίου στο οποίο εμπλέκονται κι έτσι να μπορέσουν να ορίσουν το τι συμβαίνει στο παιχνίδι.²⁷⁰ Μέσα σε μια παιγνιώδη δομή τα μηνύματα που αναδύονται ενσωματώνουν σημεία επικοινωνίας εκτός της παιγνιώδους δομής,²⁷¹ τα οποία σχετίζονται με το προσποητό της παιγνιώδους δραστηριότητας.²⁷²

Στο παιχνίδι της προσποίησης υπάρχει μια τελική αποκάλυψη της αποκρυπτόμενης πραγματικότητας.²⁷³ Μέσα από τον κόσμο των ψευδαισθήσεων της προσποίησης οι εμπλεκόμενοι αντιλαμβάνονται την κυρίαρχη δομή²⁷⁴ και την εφήμερη υπεροχή της φαντασίας πάνω στην πραγματικότητα.²⁷⁵

Ουσιαστικά, αυτή η προσέγγιση στην ανάλυση του θεατρικού παιχνιδιού, μεταχειρίζεται το παιχνίδι ως ένα αντικείμενο με το δικό του ενδιαφέρον και προσδοκά την κατανόηση μιας τέτοιας αλληλεπιδραστικής συμπεριφοράς, μέσα από μια διερεύνηση της ίδιας της διαδικασίας της προσποίησης.²⁷⁶ Το θεατρικό παιχνίδι, μέσω της αναλογίας των παιγνίων, θεωρείται ως διαδικασία αλληλεπίδρασης, ένα εντοπισμένο σύστημα δραστηριότητας με εκ περιτροπής δράση και ομιλία. Όπως υποστηρίζει ο Goffman, στο θεατρικό παιχνίδι τείνουν να αποκλεισθούν ή να μειωθούν οι παράγοντες που δημιουργούν ανισότητα ή ασυμμετρία μεταξύ των μετεχόντων στην κοινωνική δραματική αλληλεπίδραση.²⁷⁷

5. Ψυχοδυναμικές θεωρίες

Οι ψυχοδυναμικές προσεγγίσεις τονίζουν τις επανορθωτικές και καθαριστικές δυνατότητες του θεατρικού παιχνιδιού για τους εμπλεκόμενους,²⁷⁸ αντλώντας απ' τη θεωρία των κινήτρων του Freud²⁷⁹ και την έννοια της διέγερσης του παιδιού που παίζει.²⁸⁰

Οι ψυχοδυναμικές μελέτες εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στον ασυνείδητο συμβολισμό.²⁸¹ Το συμβολικό παιχνίδι εκλαμβάνεται ως διέξοδος των ανεκπλήρωτων επιθυμιών, των συγκρούσεων και των ψυχολογικών τραυμάτων του παιδιού.²⁸² Ο δραματικός χώρος γίνεται ένα γενικό πλαίσιο για κατευνασμό της επιθετικότητας και ένα μέσο κυριαρχίας,²⁸³ ανάληψης προσωπικού ρίσκου²⁸⁴ και δυνατότητας χειρισμού των πραγματικών καταστάσεων με ασφάλεια.²⁸⁵

Μια από τις διαδικασίες, που αναγνωρίστηκαν από οπαδούς της ψυχοδυναμικής παράδοσης ότι εμφανίζεται στους εμπλεκόμενους στο θεατρικό παι-

χνίδι, είναι ο ασυνείδητος μηχανισμός²⁸⁶ της προβολής.²⁸⁷ Η κλασική θέση του Freud²⁸⁸ θεωρεί τη διαδικασία της προβολής ως πρωταρχικά αμυντική διαδικασία,²⁸⁹ με την οποία προβάλλονται στους άλλους ασυνείδητα,²⁹⁰ απωθημένες τραυματικές εμπειρίες και ανεκπλήρωτες επιθυμίες.²⁹¹ Ο Jung²⁹² και ο Moreno,²⁹³ παρόμοια με τον Freud, θεωρούν ότι το άτομο, που εμπλέκεται σε δραματικές δραστηριότητες, προβάλλει κάτι ανικανοποίητο ή τραυματικό σε κάποιον άλλο συμμετέχοντα.²⁹⁴

Η Melanie Klein, στην ψυχαναλυτική της εργασία με τα παιδιά, χρησιμοποίησε το συμβολικό παιχνίδι ως υποκατάστατο του ελεύθερου συνειρμού στους ενήλικες.²⁹⁵ Υπέθεσε ότι αυτό που το παιδί εκφράζει στο παιχνίδι συμβολίζει τις επιθυμίες,²⁹⁶ τους φόβους και τις εσωτερικές του συγκρούσεις.²⁹⁷ Για την Klein, ο θεραπευτής λειτουργεί ως ανασχετικό εμπόδιο στα προβαλλόμενα αισθήματα του παιδιού, αντανakλώντας τα θετικά αισθήματα πίσω στο παιδί.²⁹⁸ Η επικοινωνία με το παιδί επιτυγχάνεται μέσω του συμβολικού παιχνιδιού ή μέσω της προσπάθειας μετάθεσης των αισθημάτων του παιδιού με το μηχανισμό της προβολής στον θεραπευτή.²⁹⁹

Παρόμοια, οι Erikson, Winnicott και Krinnendahl υποστηρίζουν ότι το παιδί εκφράζει στο συμβολικό παιχνίδι του, εκείνη τη πλευρά του «Εγώ» που βρίσκεται σε μεγαλύτερη αναστάτωση.³⁰⁰ Η δραματική αναπαράσταση είναι η πιο φυσική μέθοδος αυτοθεραπείας που διαθέτει το παιδί.³⁰¹

Ο Main, αντίθετα με την Φρουϊδική εκδοχή, περιγράφει τη διαδικασία της προβολής ως φυσιολογική νοητική δραστηριότητα, η οποία είναι μέρος του τρόπου με τον οποίο τα άτομα σχετίζονται και κατανοούν τον κόσμο.³⁰² Ο Jones συμφωνεί μ' αυτή τη θέση, υποστηρίζοντας ότι το φαινόμενο της δραματικής προβολής δημιουργεί μια ζωτική σχέση ανάμεσα στις εσωτερικές συναισθηματικές καταστάσεις και τις εξωτερικές μορφές και παρουσίες στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού.³⁰³

Στο θεατρικό παιχνίδι, ενώ οι εμπλεκόμενοι υιοθετούν ένα χαρακτήρα ή παίζουν με αντικείμενα,³⁰⁴ προβάλλουν πλευρές του εαυτού τους πάνω στο δραματικό υλικό³⁰⁵ ή στην αναπαράσταση καταστάσεων και γεγονότων, εξωτερικεύοντας έτσι τις εσωτερικές τους συγκρούσεις.³⁰⁶ Αυτό μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο κατανοεί και αισθάνεται τα μέρη του εαυτού του, τα οποία έχουν εμπλακεί στη δραματική προβολή.³⁰⁷

Στο χώρο των ψυχοδυναμικών θεωριών υπήρξαν διαφοροποιήσεις από την ψυχαναλυτική παράδοση σε σχέση με την θεραπευτική αξία του θεατρικού παιχνιδιού. Οι παραπάνω απόψεις των Erikson και Winnicott, για τη χρήση του συμβολικού παιχνιδιού ως αυτοθεραπευτικό μέσο, φαίνεται να επηρέασαν σημαντικά μια θεραπευτική προσέγγιση, γνωστή ως δραματοθεραπεία. Το θεατρικό παιχνίδι, σ' αυτή την προσέγγιση, θεωρήθηκε όχι μόνο ότι χρησιμεύει στη θεραπεία, αλλά η ίδια η δραματική διαδικασία ανάπτυξης του παιχνιδιού εμπεριέχει τη θεραπεία³⁰⁸ και προκαλεί εσώψυχες αλλαγές στους συμμετέχοντες σ' αυτό.³⁰⁹

5.1. Η θεωρία και η μέθοδος του J. L. Moreno

Ο Moreno χρησιμοποίησε αρχικά το θεατρικό παιχνίδι ως θεραπευτικό εργαλείο.³¹⁰ Τη δεκαετία του 1930 άρχισε να πειραματίζεται με το ψυχόδραμα, μια τεχνική, που για τον Moreno οδηγούσε σε θεραπεία των προβλημάτων των ασθενών του μέσα από την αυθόρμητη³¹¹ θεατρική αναπαράστασή τους επί σκηνής με τη καθοδήγηση ενός διευθυντή.³¹² Αυτή η τεχνική, για τον Moreno, έφερνε στην επιφάνεια τα συναισθήματα των αρρώστων που δεν ήθελαν ν' αντιμετωπίσουν στις πραγματικές συνθήκες της ζωής τους.³¹³

Η μεθοδολογία και η φιλοσοφία του Moreno προσεγγίζει τη σχέση ανάμεσα στον εαυτό και την πραγματικότητα, τα ψυχολογικά προβλήματα και τη διανοητική ασθένεια του ατόμου με βάση το ρόλο.³¹⁴ Ο ρόλος μπορεί να θεωρηθεί ως το κεντρικό σημείο της διάγνωσης,³¹⁵ της έκφρασης του προβλήματος απ' τον πρωταγωνιστή³¹⁶ και της θεραπευτικής λύσης που θα δοθεί σ' αυτό το πρόβλημα.³¹⁷

Τα κύρια στοιχεία που αναγνωρίζονται από τον Moreno στο ψυχόδραμα είναι ο πρωταγωνιστής, ο σκηνοθέτης, ο πρωταγωνιστής, τα βοηθητικά εγώ, το κοινό και η σκηνή,³¹⁸ και υποβοηθούν την διερεύνηση και επανακατεύθυνση των προβλημάτων του πρωταγωνιστή,³¹⁹ μέσω της δημιουργίας και αλληλεπίδρασης αναπαραριστώμενων ρόλων.³²⁰

Η βασική δομή που αφορά το ρόλο στο ψυχόδραμα μπορεί να συνοψισθεί σε έξι φάσεις. Στην πρώτη γίνεται αναγνώριση του πρωταγωνιστή και του προβλήματος, ενώ στη δεύτερη συσχετίζεται το πρόβλημα του πρωταγωνιστή σε σχέση με το ρόλο που θα αναπαρασταθεί.³²¹ Στην τρίτη το πρόβλημα εκφράζεται και διερευνάται στο παιχνίδι του ρόλου, ενώ στην τέταρτη ε-

πέρχεται η κάθαρση και η συναισθηματική απελευθέρωση στο ρόλο.³²² Στην πέμπτη φάση υπάρχει απεμπλοκή και εγκατάλειψη του ρόλου, ενώ η έκτη φάση συμπεριλαμβάνει συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων για τις εμπειρίες που βιώθηκαν στις προηγούμενες φάσεις.³²³

Αν και η μέθοδος του Moreno δεν έτυχε καθολικής αποδοχής ως θεραπευτικό εργαλείο, απέναντι στις συμβατικές ψυχαναλυτικές τεχνικές, εν τούτοις, συνέβαλε τα μέγιστα στην επισήμανση των δυνατοτήτων του δράματος³²⁴ και του θεατρικού παιχνιδιού³²⁵ να επηρεάζει ολόπλευρα την ύπαρξη του ανθρώπου.

Το ψυχόδραμα και η δραματοθεραπεία χρησιμοποιούν συγκεκριμένες τεχνικές παιχνιδιού ρόλων, οι οποίες επηρέασαν διαχρονικά τις τεχνικές και τη διαδικασία ανάπτυξης του θεατρικού παιχνιδιού.³²⁶ Πολλοί μελετητές, ωστόσο, θεωρούν ότι τόσο τα στάδια όσο και οι δραματικές τεχνικές, που αναφέρονται στο θεατρικό παιχνίδι, έχουν κοινή βάση με το ψυχόδραμα³²⁷ και τη δραματοθεραπεία,³²⁸ αφού το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί ένα απ' τα στάδια ανάπτυξης τους.³²⁹

Παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις στον τρόπο χρήσης του θεατρικού παιχνιδιού, ως θεραπευτικό μέσο,³³⁰ οι ψυχοδυναμικές θεωρίες συγκλίνουν στην αποδοχή της επιρροής της δραματικής αναπαράστασης στην έκφραση του συναισθηματικού κόσμου του παιδιού.³³¹ Τα παιδιά μπορούν με ασφάλεια³³² να εκφράζουν έντονα αισθήματα, χωρίς να βάλουν κατά του εαυτού ή των άλλων.³³³ Αναπαριστώντας και επαναλαμβάνοντας τα γεγονότα με μια συμβολική μορφή και παίζοντας δραματικά τα αισθήματα και τις φαντασιώσεις τους τα παιδιά συμβιβάζονται και επιτυγχάνουν μια αίσθηση κυριαρχίας.³³⁴ Η απελευθέρωση από εσωτερικές ανησυχίες, μέσα από το συμβολικό παιχνίδι, οδηγεί σε αποκατάσταση της συναισθηματικής αρμονίας³³⁵ και προικίζει το παιδί με τη δυνατότητα ν' αντιμετωπίσει τα επακόλουθα πραγματικά γεγονότα.³³⁶

6. Εξελικτικές προσεγγίσεις στην ανάπτυξη του συμβολικού παιχνιδιού

Σημαντικές μελέτες των Piaget, Bühler, Valentine και McCune-Nicolish, επιχείρησαν να καταγράψουν τα στάδια εξέλιξης του συμβολικού παιχνιδιού στα παιδιά.³³⁷ Το συμβολικό παιχνίδι, ως ικανότητα του μωρού να προσποριεί-

ται τη φανταστική ύπαρξη ενός αντικειμένου,³³⁸ εμφανίζεται σύμφωνα με τους περισσότερους μελετητές στην ηλικία των δύο ετών.³³⁹

Απ' τη στιγμή που το νήπιο συνειδητοποιεί τη χρήση ενός αντικειμένου στην καθημερινή ζωή³⁴⁰ είναι ικανό να χειρίζεται τον κόσμο μέσα από τις ιδέες του.³⁴¹ Αυτή η ανάπτυξη, στο παιχνίδι, φαίνεται να συνδέεται με τις αυξανόμενες γλωσσικές ικανότητες του παιδιού και συνεπάγεται εντυπωσιακές μεταβολές στην ικανότητα του παιδιού να σκέφτεται για τον κόσμο που ζει.³⁴²

Στην αρχή, το παιχνίδι της προσποίησης κατευθύνεται απ' το μωρό προς τον εαυτό του, αλλά σύντομα μπορεί να προσποιείται για ένα αντικείμενο ή κάποιο άλλο άτομο.³⁴³ Ο Erikson υποστήριξε, πάνω σ' αυτό το ζήτημα, ότι το παιχνίδι της προσποίησης αναπτύσσεται απ' το αυτοκοσμικό σώμα στις μικροκοσμικές σφαίρες, όπου κυριαρχεί το παιχνίδι με αντικείμενα.³⁴⁴ Όσο μεγαλώνει το παιδί, υπάρχει μια μεταβολή απ' το παιχνίδι με πραγματικά αντικείμενα σε μια αυξανόμενη χρήση φανταστικών αντικειμένων.³⁴⁵ Ενώ, στην αρχή, απαιτείται ένα αντικείμενο για να αντικατασταθεί από μια προσποιητή αναπαράσταση,³⁴⁶ μεγαλώνοντας το παιδί αρχίζει να πειραματίζεται με τελείως προσποιητές πράξεις,³⁴⁷ χωρίς να απαιτείται η χρήση οποιουδήποτε αντικειμένου.³⁴⁸

Με την αύξηση της ηλικίας, το παιχνίδι των παιδιών γίνεται περισσότερο κοινωνικό,³⁴⁹ και γύρω στην ηλικία των τριών ετών, παρατηρείται μια μεταβολή στη χρήση του συμβολικού παιχνιδιού σε αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά.³⁵⁰ Η McCune-Nicolish και ο Artin Göngü ασπάζονται την άποψη ότι κάτω από τα τρία έτη τα παιδιά δεν προσποιούνται το ένα σε σχέση με το άλλο,³⁵¹ ηλικία την οποία, εξ αιτίας του εγωκεντρισμού των παιδιών, ο Piaget και η Cass την ανεβάζουν στα πέντε έτη.³⁵²

Αυτό το παιχνίδι της προσποίησης, μετά τα τρία έτη,³⁵³ περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά αυτού, που συνήθως εννοείται με τον όρο κοινωνιοδραματικό παιχνίδι,³⁵⁴ στο οποίο αναπτύσσονται παιχνίδια προσποίησης με συμφωνημένους ρόλους και σενάρια για δράσεις και λέξεις.³⁵⁵

Τα στάδια του Piaget, απ' το γεμάτο επαναλήψεις αισθησιοκινητικό στάδιο του παιχνιδιού στο συμβολικό παιχνίδι και έπειτα σε παιχνίδια με κανόνες, με την πάροδο της ηλικίας γύρω στα 4-5 έτη θεωρούνται ότι συμπίπτουν εν μέρει και επιδεικνύουν παράλληλη ανάπτυξη.³⁵⁶

Ο Piaget επιδοκίμασε το γεγονός ότι όσο μεγαλώνουν τα παιδιά γίνονται πιο ρεαλιστικά στα παιχνίδια τους, επειδή αυτά είναι περισσότερο αποδεκτά στον κόσμο των ενηλίκων που ζουν.³⁵⁷ Υποστηρίζει, επίσης, ότι μετά από τα επτά χρόνια το παιχνίδι της προσποίησης δίνει τη θέση του στα ομαδικά παιχνίδια με κανόνες.³⁵⁸

Αν και υπάρχουν ενδείξεις υποχώρησης του περίπλοκου παιχνιδιού της προσποίησης στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου,³⁵⁹ εν τούτοις, φαίνεται ότι το συμβολικό παιχνίδι δεν εξαφανίζεται. Όπως τονίζουν πολλοί μελετητές, αυτό εμφανίζεται συγκαλυμμένο κάτω από δράσεις των μεγαλύτερων παιδιών και των ενηλίκων στο κανονικό θέατρο και σε ερασιτεχνικούς θιάσους.³⁶⁰

7. Η μελέτη του θεατρικού παιχνιδιού από τη σκοπιά της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας

Οι ανθρωπολόγοι έχουν δείξει, εκτός από λίγες εξαιρέσεις, μικρό ενδιαφέρον για το θεατρικό παιχνίδι.³⁶¹ Υπάρχει καθυστέρηση στη σύζευξη δεδομένων από διαπολιτιστικές μελέτες και ένας διεπιστημονικός διάλογος για τις δεξιότητες που απαιτεί η συμμετοχή στο θεατρικό παιχνίδι.³⁶² Έτσι, υπάρχουν πολύ λίγες πληροφορίες για τις πολιτιστικές διαφορές στο θεατρικό παιχνίδι και είναι δύσκολο να αποσαφηνιστεί το κατά πόσο μια τέτοια συμπεριφορά είναι πολιτιστικά επηρεασμένη.³⁶³

Πολλοί μελετητές, ωστόσο, υποστηρίζουν ότι ο τρόπος δράσης των συμμετεχόντων στο δραματικό χώρο επηρεάζεται από τις πολιτιστικές παραδόσεις στις οποίες έχουν ανατραφεί³⁶⁴ και η πολιτιστική επιρροή είναι ένας σημαντικός παράγοντας επίδρασης στην έκφραση του παιδιού στο θεατρικό παιχνίδι.³⁶⁵

Οι μελέτες των Edwards και Giffen προσέγγισαν το συμβολικό παιχνίδι ως αντικείμενο ανθρωπολογικού ενδιαφέροντος και την προσποίηση ως βασικό γνώρισμα των ανταλλαγών γλωσσικής επικοινωνίας, οι οποίες αποτελούν χαρακτηριστικό στοιχείο των προσωπικών παραστάσεων³⁶⁶ και της εξάσκησης των ρόλων των ενηλίκων.³⁶⁷

Απ' την ανθρωπολογική σκοπιά η εμφάνιση του συμβολικού παιχνιδιού, στην παιδική ηλικία, λειτουργεί ως παρασιτική διάσταση στην πραγματικότητα,³⁶⁸ αλλά αμεσοποιεί σταθερά μια διαδικασία με την οποία τα παιδιά κατα-

λήγουν να μυθοποιήσουν την εμπειρία τους και τη γνώση τους για τον κόσμο.³⁶⁹ Η παράδοση συγχώνευση της πραγματικότητας και της φαντασίας, στο συμβολικό παιχνίδι, επενδύει στα αποκυήματα της φαντασίας, τα οποία κατανοούνται ως μυθολογικές οντότητες μέσα σε μια πολιτιστική εικονικότητα.³⁷⁰

Το ανθρωπολογικό ενδιαφέρον εστιάζεται, επίσης, στη λειτουργία της προσποίησης ως χαρακτηριστικό γνώρισμα για το πως οι άνθρωποι υιοθετούν και ανταλλάσσουν τις απόψεις τους για τον κόσμο μέσω της ομιλίας.³⁷¹ Απ' αυτή τη σκοπιά, η προσποίηση εμπλέκεται στην βελτίωση της κατανόησης για τις ιδέες των άλλων,³⁷² στην απόκτηση της γλώσσας,³⁷³ την αφομοίωση της μεταφοράς³⁷⁴ και την εφαρμογή των μοντέλων της δραματικής εμπειρίας στην κατανόηση του πραγματικού κόσμου.³⁷⁵

Ο Sutton-Smith και ο Geertz υποστηρίζουν ότι το συμβολικό παιχνίδι έχει τη δυναμική να διαπεράσει τα περιβλήματα των απομονωμένων προσεγγίσεων για κάθε επιστημονικό κλάδο και να αναζωογονήσει την προσέγγιση ανάμεσα σε μια περισσότερο εθνογραφικά φωτισμένη ψυχολογία και μια πιο γνωστικά ενημερωμένη ανθρωπολογία.³⁷⁶

Σημειώσεις και βιβλιογραφικές παραπομπές

1. **R. J. Landy**, *Dramatic Education, An Interdisciplinary Approach to Learning*, (Ph.D.) Dissertation in University of California, Santa Barbara, **1975**, σ.1.
2. **H. G. Gadamer**, *Truth and method*, London: Sheed and Ward, **1975**, σ.103.
3. **E. Fink**, The oasis of happiness: Toward an ontology of play, *Yale French Studies*, Vol. 41, **1968**, σ.19.
4. **A. Leslie**, Pretense and representation: "The origins of theory of mind", *Psychological Review*, Vol.94, **1987**, σ.412. και **J. Perner**, *Understanding the representational mind*, Cambridge MA: MIT Press, **1991**, σ.53.
5. **G. Ryle**, *The concept of mind*, London: Hutchinson, **1949**, σ.238. ; **J. L. Austin**, *Philosophical papers*, Oxford: Clarendon Press, **1961**, σ.201. και **U. Rapp**, Simulation and imagination: Mimesis as play, in M. Spariosu (Ed.) *Mimesis in contemporary theory*, Philadelphia: John Behjamins, **1984**, σ.141.
6. **H. G. Gadamer**, **1975**, όπ. παραπάνω, σ.103. και **Turner, V. (1974)** Liminal and liminoid in play, flow and ritual: an essay in comparative symbology, *Rice University Studies*, Vol.60, No.3, σ.53.
7. **K. Burke**, *A grammar of motives*, Berkeley: University of California Press, **1969**, σ.15. και **B. Sutton-Smith**, Paradigms of intervention, in J. Hellendoorn, R. Van der Kooij and B. Sutton-Smith (Eds.) *Play and intervention*, Albany NY: Suny Press, **1994**, σ.11.
8. **G. Palmer**, and **W. Jankowiak**, Performance and imagination: Toward an Anthropology of the spectacular and mundance, *Cultural Anthropology*, Vol.11, **1996**, σ.225.
9. **T. Buckley**, *Aristotle: Poetics*, New York: Prometheus Books, **1992**, σ.11. και **Φ. Πολυμενάκου- Παπακυριάκου**, *Το παιχνίδι στην άσκηση και τη μάθηση*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Παρατηρητής, **1988**, σ.202.
10. **D. Lee**, *Plato: The Republic*, Harmondsworth: Penguin, **1974**, σ.1.394.
11. **D. J. Saunders**, *Plato: The Laws*, Harmondsworth: Penguin, **1970**, σ.1.667. και **J. Bruner**, *Child's Talk: Learning to use language*, Oxford: Oxford University Press, **1983**, σ. 47.
12. **D. Lee**, **1974**, όπ. παραπάνω, σ.1.395.
13. **S. Fish**, *Is there a text in the class?*, Cambridge MA: Harvard University Press, **1980**, σ. 243.
14. **J. Hutton**, *Aristotle: Poetics*, New York: W. W. Norton, **1982**, σ.1.936.
15. **W. H. Fyfe**, *Aristotle's Art of poetry*, Oxford: Clarendon Press, **1967**, σ.16.
16. **J. Hutton**, **1982**, όπ. παραπάνω σ.1.615. και **J. Huizinga**, *Homo Ludens: A study of the play-element in Culture*, Boston: Beacon Press, **1955**, σ.129.
17. **M. Spariosu**, *Literature, mimesis and play*, Germany: Tübingen, **1982**, σ.47.
18. **F. C. Conybeare**, *Philostatus: The life of Apollonius of Tyana*, London: William Heineman, **1912**, σ.79.
19. **P. Kearney**, *The wake of imagination*, London: Hutchinson, **1988**, σ.167.
20. **I. Richards**, *Coleridge on imagination*, Bloomington: Indiana University Press, **1960**, σ. 151.
21. **D. Hume**, *A treatise of human nature*, London: J. M. Dent, **1951**, σ.19. **P. Ricoeur**, The function of fiction in shaping reality, *Man and World*, Vol.12, No.2, **1978**, σ.123.
22. **C. Kahn**, *The art and thought of Heraclitus*, Cambridge: Cambridge University Press, **1979**, σ.78.
23. **L. R. Goldman**, *Child's play: Myth, mimesis and make believe*, New York: Berg, **1998**, σ.17,25. και **J. Dewey**, Mind, Experience and behavior, in J. G. Manis, and B. N. Meltzer, (Eds.) *Symbolic Interaction: A reader in social psychology*, Boston: Allyn and Bacon, **1967**, σ.314.
24. **H. G. Gadamer**, **1975**, όπ. παραπάνω, σ.92.
25. **E. Fink**, **1968**, όπ. παραπάνω, σ.24. και **U. Rapp**, **1984**, όπ. παραπάνω, σ.153.
26. **J. I. Davidson**, *Emergent literacy and dramatic play in early education*, Albany: Delmar, **1996**, σ.3. και **K. Byron**, *Drama in the English classroom*, London: Methuen, **1986**, σ. 68.
27. **P. Jones**, *Drama as therapy: Theatre as Living*, London: Brunner-Routledge, **2000**, σ. xviii. ; **E. Fink**, **1968**, όπ. παραπάνω, σ.28. και **J. Huizinga**, **1955**, όπ. παραπάνω, σ. 129.
28. **N. Evreinov**, *The theater in life*, New York: Harrap, **1927**, σ.48.

29. **H. Vaihinger**, *The philosophy of 'as if'*, London: Routledge and Kegan Paul, **1924**, σ. 360.
30. **L. R. Goldman**, 1998, όπ. παραπάνω, σ.23.
31. **J. P. Sartre**, *The psychology of imagination*, London: Rider, **1950**, σ.141.
32. **P. L. Berger**, Sociological Perspectives: Society as Drama, in D. Brissett, and C. Edgley (Eds.) *Life as theatre: A dramaturgical sourcebook*, New York: Aldine, **1990**, σ.57. και **G. Ryle**, όπ. παραπάνω, **1949**, σ.238.
33. **J. Derrida**, *Disseminations*, Chicago: University of Chicago Press, **1981**, σ.206.
34. **J. O'Keefe**, Is consciousness the gateway to the hippocampal cognitive map, in D. Oakley (Ed.) *Brain and Mind*, London: Methuen, **1985**, σ.57.
35. **G. Bolton**, *Selected Writings on drama in education*, New York: Longman, **1986**, σ.25. και **C. O'Neill**, Imagined worlds in theatre and drama, *Theory into Practice*, Vol.24, No.3, **1985**, σ.158.
36. **J. L. Austin**, 1961, όπ. παραπάνω, σ.217. και **T. R. Sarbin**, Role enactment in B. J. Biddle, and E. J. Thomas, (Eds.) *Role theory: Concepts and research*, New York: John Wiley & Sons, **1966**, σ.199.
37. **G. Bolton**, 1986, όπ. παραπάνω, σ.24,50,58.
38. **G. Bateson**, A theory of play and fantasy, *Psychiatric Research Reports*, Vol.2, **1955**, σ. 45.
39. **M. Henry**, Drama's ways of learning, *Research in drama in education*, Vol.5, **2000**, Vol. 1, σ.53. και **J. I. Davidson**, *Emergent literacy and dramatic play in early education*, Albany: Delmar, **1996**, σ.3.
40. **L. S. Vygotsky**, Play and its role in the mental development of the child, in J. Bruner, A. Jolly and K. Sylva (Eds.) *Play: Its role in development and evolution*, Harmondsworth: Penguin, **1976**, σ.549. και **N. Evreinov**, 1927, όπ. παραπάνω, σ.29.
41. **M. Fortes**, Social and psychological aspects of education in Taleland, in J. Middleton, (Ed.) *From child to adult*, New York: Natural History Press, **1970**, σ.55.
42. **O. Raum**, *Chaga Childhood*, London: Oxford University Press, **1940**, σ.104.
43. **G. Ryle**, Conversation with Gilbert Ryle, in B. Magee (Ed.) *Modern British Philosophy*, St Albans, Herts: Paladin, **1973**, σ.130. και **E. Casey**, *Imagining: A Pheno-menological study*, Bloomington: Indiana University Press, **1976**, σ.38.
44. **J. L. Austin**, 1961, όπ. παραπάνω, σ.201.
45. **M. Emmison**, and **L. R. Goldman**, The Sooty Show Laid Bear: Children. Puppets and make-believe, *Childhood*, Vol.4, No.3, **1997**, σ.325.
46. **P. Berger**, and **T. Luckman**, *The social construction of reality*, Harmondsworth: Penguin, 1966, σ.39. και **G. Ryle**, 1949, όπ. παραπάνω, σ.238.
47. **J. Lowes**, *The road to xanadu: A study in the ways of the imagination*, Boston: Houghton Mifflin, **1927**, σ.427. ; **S. Smilansky**, *The effect of sociodramatic play on culturally disadvantaged preschool children*, New York: John Wiley & Sons, **1968**, σ.427. και **K. Byron**, 1986, όπ. παραπάνω, σ.69.
48. **U. Rapp**, 1984, όπ. παραπάνω, σ.143.
49. **J. Searle**, The logical Status of fictional discourse, *New Literary History*, Vol.6, **1975**, σ. 329. και **S. Ariel**, Locutions and illocutions in make-believe play, *Journal of Pragmatics*, Vol.8, **1984**, σ.221.
50. **J. Marrelli**, On Non-Serious Talk: Some Cross-Cultural Remarks on the (Un)importance of (Not) being Earnest in H. Parret (Ed.) *Pretending to communicate*, New York: Walter de Gruyter, **1994**, σ.254.
51. **S. Smilansky**, 1968, όπ. παραπάνω, σ.70.
52. **I. Bretherton**, Representing the social world in symbolic play: Reality and Fantasy, in I. Bretherton (Ed.) *Symbolic play: The development of social understanding*, New York: Academic Press, **1984**, σ.37. και **B. Sutton-Smith**, Play as adaptive potentiation, in P. Stevens (Ed.) *Studies in the Anthropology of play*, New York: Leisure Press, **1977**, σ. 236.
53. **L. R. Goldman**, 1998, όπ. παραπάνω, σ.25.
54. **P. Ricouer**, Imagination in discourse and action, in G. Robinson and J. Rundell (Eds.) *Rethinking Imagination*, London: Routledge, **1994**, σ.120.
55. **S. Fish**, 1980, όπ. παραπάνω, σ.242.
56. **G. Currie**, *The nature of fiction*, Cambridge: Cambridge University Press, **1990**, σ.82. και **K. L. Walton**, *Mimesis as make-believe: On the Foundations of the Representational Arts*, Cambridge MA: Harvard University Press, **1990**, σ.238.

57. **E. Erikson**, Play and actuality, in M. W. Piers (Ed.) *Play and development*, New York: Norton, **1972**, σ.133.
58. **D. Kelly-Byrne**, Text and Context: Fabling in a relationship, in F. Kessel and A. Göngü (Eds.) *Analysing children's play dialogues: New directions for child development*, San Francisco: Jossey-Bass, **1984**, σ.37. ; **D. Wolf, and J. Pusch**, The origins of autonomous texts in play boundaries, in L. Galda and A. Pellegrini (Eds.) *Play, language and stories: The development of children's literate behaviour*, Norwood NJ: Ablex, **1985**, σ. 67. και **B. Sutton-Smith**, Text and context in imaginative play and the social sciences, in F. Kessel and A. Göngü (Eds.) *Analysing children's play dialogues: New directions for child development*, San Francisco: Jossey-Bass, **1984**, σ.53.
59. **J. LeRoy**, *Fabricated World: An interpretation of Kewa Tales*, Vancouver: University of British Columbia Press, **1985**, σ.50.
60. **J. Marrelli**, On Non-Serious Talk: Some Cross-Cultural Remarks on the (Un)importance of (Not) being Earnest in H. Parret (Ed.) *Pretending to communicate*, New York: Walter de Gruyter, **1994**, σ.254.
61. **L. R. Goldman**, **1998**, όπ. παραπάνω, σ.35.
62. **A. M. Bennett**, *The integrity of Piagetian theory and special infant populations*, (M. S.) Thesis in University of Nevada, Reno, **2002**, σ.4. και **L. McMahon**, *The handbook of play therapy*, London: Bruner Routledge, **2002**, σ.2.
63. **J. Piaget**, *The origins of intelligence in the child*, London: Routledge and Kegan Paul. **1953**, σ.35
64. **A. W. Panayoutou**, *Childhood development and symbol formation: A comparative study of embodied and non-embodied symbols*, (Ph. D) Thesis in Massachusetts School of Professional Psychology, **2002**, σ.6,9. **P. T. Torgerson**, *Influencing children's gendered play preferences through play interventions*, Thesis (Ed. D.) University of Washington, **2001**, σ.10. και **S. Smilansky**, **1968**, όπ. παραπάνω, σ.57.
65. **P. Jones**, **2000**, όπ. παραπάνω, σ.170. και **A. M. Bennett**, **2002**, όπ. παραπάνω, σ.2. **N. Millar**, *The psychology of play*, New York: Holt, **1973**, σ.51.
66. **J. Piaget**, *Play, dreams, and imitation in childhood*, New York: Norton. **1962**, σ.131
67. **J. Piaget**, Response to Brian Sutton-Smith, *Psychological Review*, Vol.73, **1966**, σ.111
68. **L. Smolucha and F. Smolucha**, The social origins of mind: Post-Piagetian perspectives on pretend play, in O. N. Saracho, B. Spodek, (Eds.) *Multiple perspectives on play in early childhood education*, Albany, NY: State University of New York Press, **1998**, σ. 34.
69. **L. S. Vygotsky**, Play and its role in the mental development of the child, in J. Bruner, A. Jolly and K. Sylva (Eds.) *Play: Its role in development and evolution*, Harmondsworth: Penguin, **1976**, σ.544.
70. **J. L. Aschermann**, *Children teaching and learning in peer collaborative interactions*, (M. S.) Thesis in the faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University, **2001**, σ.10-11. ; **C. A. Labelle**, *Teaching pretend play to children with autism via naturalistic teaching strategies (NATS)*, (Ph. D) Thesis in the Claremont Graduate University, **2002**, σ.7. και **E. A. Bugrimenko, and E. O. Smirnova**, Paradoxes of children's play in Vygotsky's theory in G. C. Cupchik, and J. Laszlo, (Eds.) *Emerging visions of the aesthetic process: Psychology, semiology, and philosophy*. New York, NY, US: Cambridge University Press, **1992**, σ.286.
71. **P. Duncan**, Piaget and Vygotsky revisited: Dialogue or assimilation, *Developmental Review*, Vol.15, **1995**, σ.458. ; **M. R. Reynolds-Hawkins, J. C. Fortune**, *Affirming the Pilot Study's Value in Responsive Classroom Research*, Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Nashville, TN, November 9-11, **1994**. και **E. J. Cho**, Symbolic play theories of cognitive-structural aspects, *Korean Journal of Child Studies*, Vol.18, No.2, **1997**, σ.177.
72. **L. S. Vygotsky**, *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Massachusetts: Harvard University, **1978**, σ.92.
73. **L. E. Berk**, Vygotsky's Theory: The Importance of Make-Believe Play, *Young Children*, Vol.50, No.1, **1994**, σ.30. και **F. Smolucha**, *The Relevance of Vygotsky's Theory of Creative Imagination for Contemporary Research on Play*, Paper presented at the National Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Kansas City, MO, April 27-30, **1989**.
74. **H. J. Tabac**, *The whole classroom as a stage: A playscript /analysis of a novice teacher using drama to enhance learning*, (Ph. D) Thesis in University of Illinois at Chicago,

- 2002, σ.7. ; **J. Hudson and K. Nelson**, Play with language: Overextensions as analogies, *Journal of child language*, Vol.11, **1984**, σ.338.
75. **L. S. Vygotsky**, 1978, όπ. παραπάνω, σ.94. και **E. A. Κολλιιάδης**, *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, Τόμος, Γ'*, Αθήνα, **1997**, σ.128.
76. **J. Tudge, and B. Rogoff**, Peer influences on cognitive development: Piagetian and Vygotsky perspectives, In P. Lloyd and C. Femyhough (Eds.) *Lev Vygotsky, Critical Assessment: The zone of proximal development*, New York: Routledge, **1999**, σ.32. ; **L. Vygotsky**, Play and its role in the mental development of the child, *Soviet psychology*, Vol.5, **1966**, σ.16.
77. **J. Turner and E. M. Bruner**, *The anthropology of experience*, Urbana, IL: University of Illinois Press, **1986**, σ.83. ; **G. H. Mead**, *Mind, Self and Society*, Chicago: University of Chicago Press, **1962**, σ.370. και **G. Ryle**, **1949**, όπ. παραπάνω, σ.238.
78. **L. R. Goldman**, **1998**, όπ. παραπάνω, σ.146. και **S. Smilansky**, **1968**, όπ. παραπάνω, σ.27.
79. **G. Fein**, Creativity and consciousness in D. Görlitz and J. F. Wohlwill (Eds.) *Curiosity, imagination and play*, Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum, **1987**, σ.285.
80. **A. Lillard**, Pretend play skills and the child's theory of mind, *Child Development*, Vol.64, **1993b**, σ.350. και **G. Bolton**, **1986**, όπ. παραπάνω, σ.44.
81. **G. Fein**, Mind, Meaning and affect: Proposals for a theory of pretense, *Developmental Review*, Vol.9, **1989**, σ.345.
82. **A. Shaw**, Co-respondents: The child and drama, in N. McCaslin (Ed.) *Children and drama*, New York: Longman, **1981**, σ.72. και **D. Wright**, Drama education: A self organising system in pursuit of learning, *Research in Drama in Education*, Vol.5, No.1, **2000**, σ.23.
83. **J. I. Davidson**, *Emergent literacy and dramatic play in early education*, Albany: Delmar, **1996**, σ.5. και **G. Bolton**, **1986**, όπ. παραπάνω, σ.vii.
84. **A. Leslie**, Pretense and representation: "The origins of theory of mind", *Psychological Review*, Vol.94, **1987**, σ.412. και **J. Perner**, *Understanding the representational mind*, Cambridge MA: MIT Press, **1991**, σ.53.
85. **S. G. Miller**, The Playful, the crazy and the nature of pretense, in E. Norbeck (Ed.) *The anthropological study of human play*, Rice University studies, Vol.60, **1974**, σ.35. ; **L. R. Goldman**, **1998**, όπ. παραπάνω, σ.35. και **S. Smilansky**, **1968**, όπ. παραπάνω, σ.37.
86. **G. H. Mead**, **1962**, όπ. παραπάνω, σ.372.
87. **M. Henry**, **2000**, όπ. παραπάνω, σ.55.
88. **G. Bolton**, *Towards a theory of drama in education*, London: Longman, **1979**, σ.170. ; **C. Golomb and C. Cornelious**, Symbolic play and its cognitive significance, *Developmental Psychology*, Vol.13, No.3, **1977**, σ.246. και **J. Piaget**, **1962**, όπ. παραπάνω, σ.168.
89. **A. Göncü**, Development of Inter-subjectivity in Social Pretend Play, *Human Development*, Vol.36, No.4, **1993a**, σ.185. και **C. Garvey, and R. Berndt**, The organization of pretend play, *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, Vol.7, **1977**, σ.7.
90. **A. Leslie**, Pretending and believing: Issues in the theory of mind, *Cognition*, Vol.50, **1994**, σ.224. και **N. N. Foot**, Concept and method in the study of human development, in M. Sherif and M. C. Wilson (Eds.) *Emerging problems in social psychology*, Norman: University of Oklahoma Press, **1957**, σ.32.
91. **J. Woolley**, The fictional mind: Young children's understanding of imagination, pretense and dreams, *Developmental Review*, Vol.15, **1995**, σ.172. και **M. Henry**, **2000**, όπ. παραπάνω, σ.45.
92. **D. Gordon**, The inhibition of pretend play and its implications for development, *Human Development*, Vol.36, **1993**, σ.215. και **L. Fenson**, Developmental trends for action and speech in pretend play, in I. Bretherton (Ed.) *Symbolic play: The development of social understanding*, New York: Academic Press, **1984**, σ.249.
93. **J. I. Davidson**, *Emergent literacy and dramatic play in early education*, Albany: Delmar, **1996**, σ.5. ; **R. Mitchell**, A framework for discussing deception in R. Mitchell and N. Thompson (Eds.) *Deception: Perspectives on human and nonhuman deceit*, Albany NY: Suny Press, **1986**, σ.3. ; **K. Byron**, **1986**, όπ. παραπάνω, σ.159.
94. **C. O'Neill**, **1985**, όπ. παραπάνω, σ.158. και **V. Turner**, Foreword, in R. Wagner, *Lethal Speech*, Ithaca NY: Cornell University Press, **1978**, σ.7. και **G. H. Mead**, **1962**, όπ. παραπάνω, σ.371.

95. **A. Lillard**, Young children's conceptualization of pretense: Action or mental representation state?, *Child development*, Vol.64, **1993a**, σ.360.
96. **P. Harris**, The work of the imagination, in A. Whiten (Ed.) *Natural Theories of mind*, Oxford: Blackwell, **1991**, σ.291.
97. **J. Perner**, **1991** όπ. παραπάνω, σ. 53.
98. **A. Lillard**, **1993b**, όπ. παραπάνω, σ.355.
99. **G. Bolton**, **1986**, όπ. παραπάνω, σ.43.
100. **B. Sutton-Smith**, *The folkgames of children*, Austin TX:University of Texas Press,**1972**, σ.299. ; **G. Bolton**, **1986**, όπ. παραπάνω, σ.χι. και **A. Κοντογιάννη**, *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως παράγοντας ανάπτυξης της κοινωνικής ικανότητας του παιδιού με νοητική καθυστέρηση*, Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, **1998**, σ.35.
101. **D. Brissett and C. Edgley**, *Life theater: A dramaturgical sourcebook*, New York: Aldine, **1990**, σ.22. ; **H. Giffen**, The coordination of meaning in the creation of Shared make believe reality, in I. Bretherton (Ed.) *Symbolic play: The development of social understanding*, New York: Academic Press, **1984**, σ.87. και **G. Bolton**, Drama in education: A re-appraisal, in N. McCaslin (Ed.) *Children and drama*, New York: Longman, **1981**, σ. 145.
102. **L. R. Goldman**, **1998**, όπ. παραπάνω, σ.9.
103. **S. Smilansky**, **1968**, όπ. παραπάνω, σ.7,69.
104. **C. Garvey**, Some properties of social play, *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol.20,**1974**, σ.163 ; **C. Garvey**, and **R. Berndt**, **1977**, όπ. παραπάνω, σ.7. και **P. Miller and C. Garvey**, Mother - baby role play: Its origins in social support, I. Bretherton (Ed.) *Symbolic play: The development of social understanding*, New York: Academic Press, **1984**, σ.101.
105. **H. B. Schwartzman**, Child-structured play in F. Manning (Ed.) *The world of play*, New York: Leisure Press, **1983**, σ.201.
106. **S. Mast**, *Stages of identity: A study of Actors*, London: Gower, **1986**, σ.79. ; **L. McGregor**, **M. Tate**, and **K. Robinson**, *Learning through drama, Schools Council Drama Teaching Project (10-16)*, London: Heinemann, **1977**, σ.18. και **D. N. Cohen**, **V. Stern**, and **N. Balavan**, *Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, **1991**, σ.187.
107. **G. Bateson**, *A theory of play and fantasy: in steps towards an ecology of mind*, London: Paladin, **1973**, σ.64. ; **K. Dianna**, *Play and drama, some theoretical considerations*, London: M.A.. Institute of education, **1977**, σ.176.
108. **P. Jones**, **2000**, όπ. παραπάνω, σ.1. ; **H. G. Gadamer**, **1975**, όπ. παραπάνω, σ.103. και **M. Warnock**, *Imagination*, London: Faber and Faber, **1976**, σ.63.
109. **L. R. Goldman**, **1998**, όπ. παραπάνω, σ.7-8. ; **G. Bolton**, **1986**, όπ. παραπάνω, σ.46. ; **C. O'Neill**, **1985**, όπ. παραπάνω, σ.158. ; **K. Groos**, *The play of man*, New York: Appleton, **1901**, σ.300. και **J. Woolley**, **1995**, όπ. παραπάνω, σ.172.
110. **B. Meldrum**, A role model for dramatherapy and its application with individuals and groups, in S. Jennings, A. Cattanach, S. Mitchell, A. Chesner and B. Meldrum (Eds.) *The handbook of drama therapy*, London: Routledge, **1994**, σ.75.
111. **M. H. Kuhn**, Major trends in symbolic interaction in the past twenty five years, *The Sociological Quarterly*, Vol.5, **1967**, σ.67.
112. **J. G. Manis**, and **B. N. Meltzer**, *Symbolic Interaction: A reader in social psychology*, Boston: Allyn and Bacon, **1967**, σ.7. και **M. H. Kuhn**, The reference group reconsidered, *The Sociological Quarterly*, Vol.5, **1964**, σ.8.
113. **L. R. Goldman**, **1998**, όπ. παραπάνω, σ.7.
114. **M. H. Kuhn**, The reference group reconsidered, *The Sociological Quarterly*, Vol.5, **1964**, σ.7.
115. **A. L. Strauss**, *Mirrors and masks: The search for identity* Glengow: Free Press, **1959**, σ.19. και **G. H. Mead**, **1962**, όπ. παραπάνω, σ.45,192.
116. **B. G. Glaser**, and **A. L. Strauss**, Awareness contexts and social interaction, *American Sociological Review*, Vol.29, **1964**, σ.673.
117. **G. H. Mead**, **1962**, όπ. παραπάνω, σ.75.
118. **J. Charon**, *Symbolic Interactionism: An introduction, an integration*, New York: Prentice Hall, **1979**, σ.31,32. ; **H. Blumer**, Sociological analysis and the variable, *American Sociological Review*, Vol.21, **1956**, σ.687. και **G. H. Mead**, **1962**, όπ. παραπάνω, σ.xv.
119. **B. Baumann**, George H. Mead and Luigi Piradello: Some parallels between the theoretical and artistic presentation of the social role concept, *Social Research*, Vol.67, **1967**,

- σ.583. ; **W. S. Garretson**, The consensual definition of social objects, *The Sociological Quarterly*, Vol.3, **1962**, σ.107. ; **G. H. Mead**, 1962, όπ. παραπάνω, σ.73, 82, 354. και **J. Maisonneuve**, *Κοινωνική Ψυχολογία*, Αθήνα, εκδ. Ζαχαρόπουλος, **1990**, σ.11.
120. **D. Brissett and C. Edgley**, 1990, όπ. παραπάνω, σ.15. ; **E. S. Knowles**, From Individual to group members: A dialectic for the social science, in W. Ickes and E. S. Knowles (Eds.) *Personality, roles and social behavior*, New York, Springer, **1982**, σ.6. και **S. Jennings**, *Μάσκες της ψυχής*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, **1996**, σ.144.
121. **G. H. Mead**, 1962, όπ. παραπάνω, σ.xxii, 78.
122. **N. B. Meltzer**, *The Social Psychology of George Herbert Mead*, Center for Sociological Research: Western Michigan University, **1964**, σ.11. και **S. Stryker**, Symbolic interaction as an approach to family research, *Marriage and the Family Living*, Vol.21, **1959**, σ.114.
123. **J. Dewey**, 1967, όπ. παραπάνω, σ.312. και **W. L. Troyer**, Mead's social and functional theory of mind, *American Sociological Review*, Vol.11, **1946**, σ.201.
124. **G. H. Mead**, 1962, όπ. παραπάνω, σ.xxii, 88. και **C. H. Cooley**, The roots of social knowledge, *American Journal of Sociology*, Vol.32, **1926**, σ.62.
125. **H. P. Le Blanc**, *Student perceptions of rules for classroom interaction*, (M. A.) Thesis in Louisiana state University and Agricultural and Mechanical College, **1992**, σ.5. ; **J. G. Manis**, and **B. N. Meltzer**, 1967, όπ. παραπάνω, σ.7.
126. **R. J. Landy**, *Drama therapy: Concepts and practice*, New York: Charles C.Thomas, 1986b, σ.71.
127. **E. J. Pin**, and **J. Turndorf**, Staging one's ideal self, in E. J. Pin, and J. Turndorf (Eds.) *The pleasure of your company: a socio-psychological analyses of modern sociability*, New York: Praeger, **1985**, σ.71. και **B. B. Whiting and C. P. Edwards**, *Children of different worlds: The formation of social behaviour*, Harvard: Harvard University Press, **1988**, σ.58.
128. **P. Hartley**, *Interpersonal communication*, London: Routledge, **1993**, σ.116.και **R. S. Perinbanayagam**, *Signifying Acts*, Carbondate, IL, Southern Illinois University Press, **1985**, σ.62,63.
129. **R. V. Travisano**, Alteration and Conversion as qualitatively different transformations, in D. Brissett and C. Edgeley, (Eds.) *Life theater: A dramaturgical sourcebook*, Chicago: Aldine, **1975**, σ.92.
130. **G. H. Mead**, 1962, όπ. παραπάνω, σ.xx, 46. και **J. G. Manis**, and **B. N. Meltzer**, 1967, όπ. παραπάνω, σ.13.
131. **H. Blumer**, Society as symbolic interaction, in A. Rose (Ed.) *Human behavior and social process*, Boston: Houghton Mifflin, **1962**, σ.189-190.
132. **G. H. Mead**, 1962, όπ. παραπάνω, σ.366. ; **W. R. Rosenborg**, The self in the emotionally disturbed, *The American Journal of Sociology*, Vol.LXVI, **1961**, σ.454. και **D. W. Winnicott**, *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα*, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη, **1979**, σ.108.
133. **N. B. Meltzer**, όπ. παραπάνω, **1964**, σ.28. ; **H. Blumer**, Sociological analysis and the variable, *American Sociological Review*, Vol.21, **1956**, σ.689. και **S. Smilansky**, **1968**, όπ. παραπάνω, σ.14.
134. **E. Becker**, The Self as a locus of linguistic causality, in D. Brissett, and C. Edgley (Eds.) *Life as theatre: A dramaturgical sourcebook*, New York: Aldine, **1990**, σ.117. ; **G. P. Stone**, Appearance and the self: A slightly revised version in G. P. Stone and F. A. Harvey (Eds.) *Social psychology through symbolic interaction*, New York: Macmillan, **1986**, σ.198. ; **T. A. Rizzo**, *Friendship development among children in school*, New Jersey: Ablex, **1989**, σ.122. και **G. H. Mead**, 1962, όπ. παραπάνω, σ.150.
135. **R. H. Turner**, Role taking:Process versus conformity, in D. Brissett, and C. Edgley(Eds.) *Life as theatre: A dramaturgical sourcebook*, New York: Aldine, **1990**, σ.91.
136. **J. I. Davidson**, 1996, όπ. παραπάνω, σ.3. **B. J. Biddle**, and **E. J. Thomas**, *Role theory: Concepts and research*, New York: John Wiley & Sons, **1966**, σ.6. ; **H. Blumer**, 1962, όπ. παραπάνω, σ.182. ; **G. H. Mead**, 1962, όπ. παραπάνω, σ.152, 154. και **M. Argyle**, όπ. παραπάνω, **1973**, σ.128.
137. **S. Stryker**, Role taking accuracy and adjustment, *Sociometry*, Vol.20, **1957**, σ.287.
138. **J. M. Jackson**, Structural Characteristics of norms, in B. J. Biddle, and E. J. Thomas, (Eds.) *Role theory: Concepts and research*, New York: John Wiley & Sons, **1966**, σ.124.
139. **S. Stryker**, 1959, όπ. παραπάνω, σ.115.

140. **K. D. Benne, and P. Sheets** Functional roles of group members, *Journal of Social Issues*, Vol.4, **1948**, σ.41. και **G. H. Mead, 1962**, όπ. παραπάνω, σ.255.
141. **K. Burke**, όπ. παραπάνω, **1969**, σ,15.
142. **E. Goffman, Συναντήσεις**, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρα, **1996**, σ.15.
143. **T. Krielkamp**, Erving Goffman: The constraints of socialization, in T. Krielkamp, (Ed.) *The corrosion of the self*, New York: New York University Press, **1976**, σ.137.
144. **M. Henry**, Drama's ways of learning, *Research in Drama in Education*, Vol.5, No.1, **2000**, σ.59. και **N. N. Foot, 1957**, όπ. παραπάνω, σ.32.
145. **H. Blumer, 1962**, όπ. παραπάνω, σ.186,187.
146. **K. Burke**, On human behavior considered dramatically, in D. Brissett and C. Edgeley, (Eds.) *Life theater: A dramaturgical sourcebook*, Chicago: Aldine, **1975**, σ.55. και **E. Goffman, The presentation of self in everyday life**, New York: Doubleday, **1959**, σ.252.
147. **K. Burke**, Dramatism, in *Encyclopedia of the Social Sciences*, New York: Mac Millan and Free Press, **1968**, σ.448. και **I. L. Mangham, and M. Overington**, Performance and rehearsal: Social order and organizational life, *Symbolic Interaction*, Vol.5, No.2, **1982**, σ.219.
148. **J. S. House**, The Three Faces of Social Psychology, *Sociometry*, Vol.40, No.2, **1977**, σ. 170 ; **D. Brissett and C. Edgley, 1990**, όπ. παραπάνω, σ.2.
149. **G. H. Mead, 1962**, όπ. παραπάνω, σ.154. ; **R. V. Travisano**, Alteration and Conversion as qualitatively different transformations, in D. Brissett and C. Edgeley, (Eds.) *Life theater: A dramaturgical sourcebook*, Chicago: Aldine, **1975**, σ.91. και **H. S. Sullivan, Concepton of modern psychiatry**, New York: Norton, **1940**, σ.18.
150. **H. Gerth, and C. W. Mills**, Institutions and persons, in H. Gerth, and C. W. Mills,(Eds.) *Character and social structure*, New York: Harcourt, Brace and World, **1953**, σ.11.
151. **D. M. Kolb**, To be a mediator: expressive tactics in mediation, *Journal of Social Issues*, Vol.41, No.2, **1985**, σ.12.
152. **J. Read**, The theory and technique of transformations in drama therapy, *The Arts in Psychotherapy*, Vol.18, **1991**, σ.286. και **P. Collins, and M. Makowsky, In the discovery of Society**, New York: Random House, **1972**, σ.207. και **A. Strauss**, The development and transformation of monetary meanings in the child, *American Sociological Review*, Vol.22, **1952**, σ.275.
153. **R. S. Perinbanayagam, Signifying Acts**, Carbondate, IL:Southern Illinois University Press **1985**, σ.26. και **T. R. Sarbin, Contextualism: A world view for modern psychology, in Nebraska Symposium on Motivation**, Lincoln: University of Nedraska, **1977**, σ.38.
154. **P. Jones, 2000**, όπ. παραπάνω, σ.66. και **I. L. Mangham, and M. Overington**, Performance and rehearsal: Social order and organizational life, *Symbolic Interaction*, Vol.5, No.2, **1982**, σ.221.
155. **D. Brissett and C. Edgley, 1990**, όπ. παραπάνω, σ.31. ; **M. Scott**, Impression management: The self-concept, social identity and interpersonal relations, *Contemporary Sociology*, Vol.10, No.4, **1981**, σ.582. και **N. Evreinoff, The never ending show**, in N. Evreinoff (Ed.) *The theatre of life*, New York: Benjamin Blom, **1927**, σ.47.
156. **E. Goffman, Συναντήσεις**, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρα, **1996**, σ.15.
157. **C. Lemert and A. Branaman, The Goffman reader**, Cambridge, Mass: Blackwell, **1997**, σ.95. και **P. Περελή-Κοντογιάννη, Η μάσκα και το πρόσωπο**, Αθήνα, εκδ. Θεωρία, **1985**, σ.46.
158. **E. Goffman, Frame analysis**, New York: Harper and Row, **1974**, σ.562. και **B. B. Whiting and C. P. Edwards, Children of different worlds: The formation of social behaviour**, Harvard: Harvard University Press, **1998**, σ.18.
159. **E. Goffman, 1959**, όπ. παραπάνω, σ.74,75. και **M. B. Scott and S. Lymman**, Accounts, *American Sociological Review*, Vol.33, No.1, **1968**, σ.60.
160. **G. P. Stone**, Appearance and the self: A slightly revised version in G. P. Stone and F. A. Harvey (Eds.) *Social psychology through symbolic interaction*, New York: Macmillan, **1986**, σ.189.
161. **B. G. Glaser, and A. L. Strauss, 1964**, όπ. παραπάνω, σ.674.
162. **E. Goffman, 1996**, όπ. παραπάνω, σ.15. και **S. Stryker, 1959**, όπ. παραπάνω, σ.114.
163. **N. Σαρής, Εισαγωγή στην Κοινωνιομετρία στην ομαδική ψυχοθεραπεία και το Ψυχόδραμα**, Αθήνα, εκδ. Δανιά, **1995**, σ.108. ; **D. M. Kolb, 1985**, όπ. παραπάνω, σ.15. ; **M. Argyle, Social Interaction**, London: Tavistock, **1973**, σ.128. και **K. Burke**, όπ. παραπάνω, **1969**, σ,17.

164. **E. Goffman**, Self-Presentation: The Presentation of Self in Everyday Life in C. Lemert and A. Branaman, (Eds.) *The Goffman reader*, Cambridge, Mass : Blackwell, **1997**, σ.21. ; **E. Goffman**, **1959**, όπ. παραπάνω, σ.6,14,242. ; **T. G. Miller**, Goffman social acting and moral behavior, *Journal for the Theory of Social Behavior*, Vol.14, No.2, **1984**, σ.143. και **J. Maisonneuve**, **1990**, όπ. παραπάνω, σ.34.
165. **Goffman**, **1959**, όπ. παραπάνω, σ.12,242.
166. **E. Goffman**, Embarrassment and social organization, *American Journal of Sociology*, Vol.62, No.3, **1956**, σ.268. και **E. J. Pin, and J. Turndorf**, **1985**, όπ. παραπάνω, σ.74.
167. **R. H. Turner**, **1990**, όπ. παραπάνω, σ.93. ; **P. Blau**, *Exchange and power in social life*, New York: John Wiley and Sons, **1964**, σ.73. και **A. Τσιπλητάρης**, *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*, Αθήνα, **1992**, σ.23.
168. **D. Brissett and C. Edgley**, **1990**, όπ. παραπάνω, σ.22.
169. **C. W. Mills**, Situated actions and vocabularies of motive, *American Sociological Review*, Vol.5, **1940**, σ.906.
170. **K. Burke**, όπ. παραπάνω, **1969**, σ.19,21.
171. **M. B. Scott and S. Lymman**, **1968**, όπ. παραπάνω, σ.60.
172. **M. Argyle**, *Social Interaction*, London: Tavistock, **1973**, σ.383.και **C. W. Mills**, **1940**, όπ. παραπάνω, σ.907,910.
173. **E. Goffman**, **1996**, όπ. παραπάνω, σ.30.
174. **E. Goffman**, **1996**, όπ. παραπάνω, σ.31.
175. **M. B. Scott and S. Lymman**, **1968**, όπ. παραπάνω, σ.46. ; **G. H. Mead**, **1962**, όπ. παραπάνω, σ.97. και **C. W. Mills**, **1940**, όπ. παραπάνω, σ.904.
176. **I. L. Mangham, and M. Overington**, **1982**, όπ. παραπάνω, σ.221.
177. **E. Becker**, **1990**, όπ. παραπάνω, σ.120. ; **Smilansky**, **1968**, όπ. παραπάνω, σ.27. και **S. Stryker**, **1959**, όπ. παραπάνω, σ.112.
178. **G. J. McCall, and J. L. Simmons**, *Identities and Interactions*, New York: The Free Press, **1978**, σ.71,72. **E. Goffman**, **1974**, όπ. παραπάνω, σ.561,562.και **Smilansky**, **1968**, όπ. παραπάνω, σ.14.
179. **P. L. Berger**, **1990**, όπ. παραπάνω, σ.58.
180. **U. Hannerz**, The city as theatre: Tales of Goffman, in U. Hannerz (Ed.) *Exploring the city*, New York: Columbia University, **1980**, σ.235.
181. **A. P. Hare, and H. H. Blumberg**, *Dramaturgical analysis of social interaction*, New York: Praeger, **1988**, σ.11.
182. **E. M. Messinger, H. Sampson, and D. Towne**, Life as theatre: Some notes on the dramaturgical approach to social reality, *Sociometry*, Vol.25, **1962**, σ.98.
183. **N. Σαρρής**, **1995**, όπ. παραπάνω, σ.102. και **P. Ricoeur**, The metaphorical process as cognition, imagination and feeling in S. Sacks (Eds.) *On metaphor*, Chicago: The University of Chicago Press, **1978**, σ.141.
184. **E. Goffman**, **1996**, όπ. παραπάνω, σ.17,41.
185. **P. Jones**, **2000**, όπ. παραπάνω, σ.66.
186. **E. Goffman**, **1996**, όπ. παραπάνω, σ.44.και **E. E. Jones, K. E. Davis, and K. J. Gergen** Role playing variations and their informational value for person perception, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol.63, **1961**, σ.303.
187. **G. H. Mead**, **1962**, όπ. παραπάνω, σ.159.
188. **Smilansky**, **1968**, όπ. παραπάνω, σ.13,14.
189. **M. H. Kuhn**, όπ. παραπάνω,**1967**, σ.71.
190. **P. Jones**, **2000**, όπ. παραπάνω, σ.196. ; **P. Hartley**, *Interpersonal communication*, London: Routledge, **1993**, σ.118.και **J. Dougill**, *Drama activities for learning language*, London: Macmillan, **1987**, σ.16.
191. **C. Livingstone**, *Role play in language learning*, London: Longman, **1986**, σ.1.
192. **J. L. Moreno**, *The sociometry reader*, Glencoe, Ill.: The free Press, **1960**, σ.80.
193. **J. L. Moreno**, **1960**, όπ. παραπάνω, σ.81.
194. **R. H. Turner**, Role taking, role standrpoint and reference-group behavior, *American Journal of Sociology*, Vol.61, **1956**, σ.316. και **D. Langley**, *The relationship between Psychodrama and Dramatherapy*,In Karp, M., Holmes, P. and Tauvon, K. B.(Ed.)*The handbook of Psychodrama*, London: Routledge, **1998**, σ.266.
195. **J. L. Moreno**, *Psychodrama, First Volume*, New York: Beacon House, **1980**, σ.iv.
196. **J. L. Moreno**, Role theory and the emergence of the self, *Group Psychotherapy*, Vol.15, **1962b**, σ.114.

197. **K. B. Tavon**, Principles of psychodrama, in M. Karp, P. Holmes, and K. B. Tavon, (Eds.) *The handbook of psychodrama*, London: Routledge, **1998**, σ.38.
198. **A. A. Schutzenberger, et Z. Moreno, J. L. Moreno: Fondements de la Sociometrie**, Paris: Presses Universitaire de France, **1970**, σ.37.
199. **B. J. Biddle, and E. J. Thomas, 1966**, όπ. παραπάνω, σ.6.
200. **N. Σαρής, 1995**, όπ. παραπάνω, σ.173,181. και **D. Langley, 1998**, όπ. παραπάνω, σ.266.
201. **A. A. Schutzenberger, et Z. Moreno, 1970**, όπ. παραπάνω, σ.37.
202. **J. L. Moreno**, The "United role theory" and the drama, *Group Psychotherapy*, Vol.15, **1962a**, σ.253.
203. **S. Jennings, Μάσκες της ψυχής**, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, **1996**, σ.144.
204. **G. H. Mead, 1962**, όπ. παραπάνω, σ.160.
205. **B. J. Biddle, and E. J. Thomas, 1966**, όπ. παραπάνω, σ.6.
206. **E. Goffman, Encounters:Two studies in the sociology of interaction**, Indianapolis: Bobbs-Merrill, **1961**, σ.320. και **F. L. Bates**, Position, role and status: A reformation of concepts, *Social Forces*, Vol.34, **1956**, σ.313.
207. **N. Σαρής, 1995**, όπ. παραπάνω, σ.154. ; **P. Hartley, 1993**, όπ. παραπάνω, σ.119. και **R. K. Merton**, The role - set: Problems in sociological theory, *British Journal of Sociology*, Vol.8, **1957**, σ.106.
208. **E. Goffman, 1996**, όπ. παραπάνω, σ.249. ; **M. Argyle, Social interaction, London: Methuen, 1969**, σ.277. και **J. Maisonneuve, 1990**, όπ. παραπάνω, σ.29.
209. **D. Cohen, The development of play**, London: Routledge, **1996**, σ.181.
210. **E. Goffman**, Role Distance, in D. Brissett, and C. Edgley (Eds.) *Life as theatre: A dramaturgical sourcebook*, New York: Aldine , **1990**, σ.103. και **E. Goffman, 1959**, όπ. παραπάνω, σ.18.
211. **A. Schutzenberger**, Psychodrama creativity, and group process, In Jennings(Ed.), *Creative Therapy*, London: Pitman, **1975**, σ.133. και **B. Baumann**, George H. Mead and Luigi Piradello: Some parallels between the theoretical and artistic presentation of the social role concept, *Social Research*, Vol.67, **1967** σ.595.
212. **N. Σαρής,1995**, όπ. παραπάνω, σ.205. ; **P. Hartley, 1993**, όπ. παραπάνω, σ.122. και **P. Περελή-Κοντογιάννη, 1985**, όπ. παραπάνω, σ.46.
213. **N. Σαρής,1995**, όπ. παραπάνω, σ.134. ; **B. Baumann, 1967**, όπ. παραπάνω, σ.582. και **N. N. Foot, 1957**, όπ. παραπάνω, σ.36.
214. **R. H. Turner, 1990**, όπ. παραπάνω, σ.86.και **E. Goffman**, όπ. παραπάνω,**1956**, σ.473.
215. **R. Landy, Persona and performance**, London: Jessica Kingsley, **1994**, σ.7. ; **V. Turner, Dramas, fields and metaphors**, Ithaca, NY: Cornell University, **1974**, σ.13. ; **A. Blatner and A. Blatner, Foundations of Psychodrama**, New York: Springer, **1988**, σ.105.
216. **B. J. Biddle, and E. J. Thomas, 1966**, όπ. παραπάνω, σ.6. ; **C. D. Bolton**, Is Sociology a behavior science, *Pacific Sociological Review*, Vol.6, **1963**, σ.7. ; **H. Blumer**, Role prejudice as a sense of group position, *Pacific Sociological Review*, Vol.1, **1958**, σ.3. και **T. M. Newcomb, Social Psychology**, New York: The Dryden Press, **1950**, σ.330.
217. **E. Goffman, 1996**, όπ. παραπάνω, σ.178,241,266. και **R. H. Turner, 1990**, όπ. παραπάνω, σ.92.
218. **N. Σαρής,1995**, όπ. παραπάνω, σ.179.
219. **E. J. Pin, and J. Turndorf, 1985**, όπ. παραπάνω, σ.72,79. και **H. Gerth, and C. W. Mills**, όπ. παραπάνω, **1953**, σ.13.
220. **E. Goffman, 1959**, όπ. παραπάνω, σ.34,238,252.
221. **B. J. Biddle, and E. J. Thomas, 1966**, όπ. παραπάνω, σ.4,193. ; **E. Goffman, 1959**, όπ. παραπάνω, σ.254. και **Argyle, M. 1973**, όπ. παραπ. σ.357.
222. **E. Goffman, 1974**, όπ. παραπάνω, σ.124,125. και **E. Goffman, 1996**, όπ. παραπάνω, σ.18.
223. **E. Goffman, Relations in public**, London: Penguin, **1972b**, σ.75.
224. **E. Goffman, 1959**, όπ. παραπάνω, σ.15-16.
225. **E. Becker, 1990**, όπ. παραπάνω, σ.126. ; **E. J. Pin, and J. Turndorf, 1985**, όπ. παραπάνω, σ.69. ; **G. H. Mead, 1962**, όπ. παραπάνω, σ.53,167. και **E. Goffman, 1959**, όπ. παραπάνω, σ.15.
226. **C. Lemert and A. Branaman, 1997**, όπ. παραπάνω, σ.35.
227. **E. Goffman, 1996**, όπ. παραπάνω, σ.29,241,267. και **E. Goffman, 1990**, όπ. παραπάνω, σ.103-104.

228. **P. L. Berger, 1990**, όπ. παραπάνω, σ.52,60. και **E. Goffman, 1959**, όπ. παραπάνω, σ. 264, 271.
229. **P. Blau, 1964**, όπ. παραπάνω, σ.40.και **I. L. Mangham, and M. Overington, 1982**, όπ. παραπάνω, σ.230.
230. **M. Henry, 2000**, όπ. παραπάνω, σ.57. ; **E. Goffman, 1990**, όπ. παραπάνω, σ.107. και **J. Maisonneuve, 1990**, όπ. παραπάνω, σ.11.
231. **R. Linton, *The study of man***, New York: Applleton, **1936**, σ.113-114.
232. **D. Brissett and C. Edgley, 1990**, όπ. παραπάνω, σ.29. ; **G. Bolton, 1986**, όπ. παραπάνω, σ.27,259. και **R. H. Turner, όπ. παραπάνω, 1956**, σ.319, 320.
233. **P. L. Berger**, Sociological perspectives:Society as drama, in D. Brissett and C. Edgeley, (Eds.) *Life theater: A dramaturgical sourcebook*, Chicago: Aldine, **1975**, σ.14.
234. **E. Goffman, 1996**, όπ. παραπάνω, σ.31, 265.
235. **H. S. Sullivan, *Clinical studies in psychiatry***, New York: Norton, **1956**, σ.63,64.
236. **E. Goffman**, Alienation from interaction, *Human Relations*, Vol.10, No.1, **1957**, σ.47. και **E. Goffman, 1959**, όπ. παραπάνω, σ.80.
237. **A. L. Strauss, *Mirrors and masks: The search for identity*** Glengow: Free Press, **1959**, σ.56,57.
238. **B. Wilshire, *Role playing and identity***, Bloomington, IN: Indiana University Press, **1982**, σ.23. ; **R. Schechner, *Performance theory***, New York: Routledge, **1988**, σ.177. και **T. Coult. and B. Kershaw, *Engineers of the imagination***, London: Methuen, **1983**, σ.27.
239. **N. Morgan, and J. Saxton, *Teaching drama: A mind of many wonders***, London: Hutchinson, **1987**, σ.30. ; **H. Wilkinson, *Spontaneity and imagination in drama: An investigation***, Victoria: Education Department of Victoria, Research and Development, Curriculum Branch, **1980**, σ.63. ; **R. H. Turner, όπ. παραπάνω, 1956**, σ.317. και **G. H. Mead, 1962**, όπ. παραπάνω, σ.273.
240. **G. M. Bolton. *Acting in classroom drama: A critical analysis***, Birmingham: University of Central England, **1998**, σ.130, 201, 251.
241. **J. Piaget, 1962**, όπ. παραπάνω, σ.184. ; **S. Smilansky, 1968**, όπ. παραπάνω, σ. 64, 87. και **R. H. Turner, όπ. παραπάνω, 1956**, σ.318.
242. **M. Henry, 2000**, όπ. παραπάνω, σ.55. ; **K. Byron, 1986**, όπ. παραπάνω, σ.67. και **J. Huizinga, *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι***, Αθήνα, εκδ. Γνώση, **1989**, σ.39.
243. **S. Mast, 1986**, όπ. παραπάνω, σ.158.
244. **B. Brecht, *Brecht on theatre***, New York: Hell and Wang, **1984**, σ.78.
245. **S. Jennings, *Μάσκες της ψυχής***, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, **1996**, σ.144. και **C. McCullough, *Theatre Praxis***, London: Macmillan, **1988**, σ.67,195.
246. **B. Brecht, A short organum for the theatre**, in J. Willett (Ed.) *Brecht on theatre*, New York: Hill and Wang, **1964**, σ.192.
247. **G. Bolton, 1986**, όπ. παραπάνω, σ.vii, 135. και **I. L. Mangham, and M. Overington, 1982**, όπ. παραπάνω, σ.223.
248. **P. Jones, 2000**, όπ. παραπάνω, σ.201.
249. **G. Bolton, *Towards a theory of drama in education***, London: Longman, **1979**, σ.171.
250. **A. James, *Childhood identities : Self and social relationships in the experience of the child***, Edinburgh: Edinburgh University Press, **1993**, σ.180. ; **R. J. Landy, *Drama-therapy: Concepts and practices***, Springfield, Illinois: Charles C. Thomas, **1986b**, σ.103. και **K. Byron, 1986**, όπ. παραπάνω, σ.77.
251. **A. Jackson, *Games for actors and non actors of A. Boal*** , London: Routledge, **1992**, σ.47. και **C. Garvey, *Play***, London: Fontana, **1991**, σ.72.
252. **E. Goffman, 1996**, όπ. παραπάνω, σ.206. ; **E. S. Marbach, T. D. Yawkey, Role Play in Nutrition Education for the Young Child, *Education*; Vol.100, No.4, 1980**, σ.338. και **Argyle, M. *Social Interaction***, London: Tavistock, **1973**, σ.402.
253. **P. L. Berger, 1990**, όπ. παραπάνω, σ.56. ; **L. S. Vygotsky, 1978**, όπ. παραπάνω, σ. 92 ; **T. R. Sarbin, 1966**, όπ. παραπάνω, σ.195. και **P. Mugglestone, Role play in English Teaching Information Center (Ed.) *Games, Simulations and role playing***, London: The British Council, **1977**, σ.14.
254. **R. Landy, 1994**, όπ. παραπάνω, σ.7. ; **B. Meldrum, 1994**, όπ. παραπάνω, σ.75. ; **D. Read-Johnson, The diagnostic role playing test, *The Arts in Psychotherapy***, Vol.15, **1988**, σ.17. και **P. T. Torgerson, 2001**, όπ. παραπάνω, σ.13.
255. **E. Goffman, 1996**, όπ. παραπάνω, σ.239.; **E. Bullough, Physical distance as a factor in art and as an aesthetic principle, *British Journal of psychology***, Vol.5, No.2, **1912**,

- σ.87. ; **S. Jennings, 1996**, όπ. παραπάνω, σ.26. και **P. Erwin**, *Friendship and peer relations in children*, Chichester : John Wiley & Sons, **1993**, σ.40.
256. **J. I. Davidson, 1996**, όπ. παραπάνω, σ.3. **L. Johnson, and C. O'Neill**, *Dorothy Heathcoat: Collected writings on education*, London: Heinemann, **1994**, σ. 104. ; **G. M. Bolton, 1998**, όπ. παραπάνω, σ.162. και **S. Jennings, 1996**, όπ. παραπάνω, σ.162.
257. **G. Bolton**, Changes in thinking about drama in education, *Theory into Practice*, Vol.24, No.3, **1985**, σ.155.
258. **D. W. Johnson, and F. P. Johnson**, *Joining together, Group therapy and group skills*, New York: Prentice hall, **1987**, σ.24. και **M. Van Ments**, *The effective use of role play: A handbook for teachers and trainers*, London: Kogan Page, **1983**, σ.19.
259. **P. Jones, 2000**, όπ. παραπάνω, σ.196. και **E. Goffman, 1996**, όπ. παραπάνω, σ.266.
260. **D. Cohen, 1996**, όπ. παραπάνω, σ.181. και **J. H. Mann, and C. H. Mann**, The effect of role-playing experience on role-playing ability, *Sociometry*, Vol.22, **1959**, σ.65.
261. **J. L. Moreno, 1960**, όπ. παραπάνω, σ.84.
262. **E. Becker, 1990**, όπ. παραπάνω, σ.124. ; **S. Stryker, 1957**, όπ. παραπάνω, σ.286. ; **G. H. Mead, 1962**, όπ. παραπάνω, σ.150 και **S. Smilansky, 1968**, όπ. παραπάνω, σ.12.
263. **G. Bateson, 1955**, όπ. παραπάνω, σ. 40. και **E. Goffman, 1974**, όπ. παραπάνω, σ.7.
264. **E. Goffman, 1996**, όπ. παραπάνω, σ.91, 106.
265. **K. Riezler**, Play and Seriousness, *The Journal of Philosophy*, Vol.38, **1941**, σ.505.
266. **H. G. Gadamer, 1975**, όπ. παραπάνω, σ.91.
267. **E. Goffman, 1996**, όπ. παραπάνω, σ.20.
268. **M. Spariosu, 1982**, όπ. παραπάνω, σ.13.
269. **E. Goffman, 1996**, όπ. παραπάνω, σ.78.
270. **E. Goffman, 1974**, όπ. παραπάνω, σ.7. και **E. Goffman, 1961**, όπ. παραπάνω, σ.75.
271. **C. Lemert and A. Branaman, 1997**, όπ. παραπάνω, σ.129.
272. **G. Bateson, 1955**, όπ. παραπάνω, σ. 41. και **D. Heathcote, and G. Bolton**, *Drama for learning: An account of Dorothy Heathcoat's mantle of the expert approach to education*, Portsmouth, N.H.: Heinemann, **1995**, σ. 21.
273. **G. Bateson, 1955**, όπ. παραπάνω, σ. 44.
274. **G. Bateson, 1973** *A theory of play and fantasy: in steps towards an ecology of mind*, London: Paladin, σ.48.
275. **M. Gilsenan**, Lying, honour and contradiction, in B. Kaprefer (Ed.) *Transaction and meaning: Directions in the anthropology of exchange and symbolic behavior*, Philadelphia: Institute for the Study of Human Issues, **1976**, σ.192. και **G. Bolton, 1986**, όπ. παραπάνω, σ.25.
276. **L. R. Goldman, 1998**, όπ. παραπάνω, σ.25,46.
277. **E. Goffman, 1996**, όπ. παραπάνω, σ.25, 46.
278. **L. R. Goldman, 1998**, όπ. παραπάνω, σ.36.; **R. Courtney**, *A whole theory of drama*, Toronto: OISE Press, **1986**, σ.48. και **R. Courtney**, *Practical research towards a method of inquiry*, Sharon: Bison Books, **1988**, σ.83. και **R. J. Landy**, *Dramatherapy: Concepts and practices*, Springfield, Illinois: Charles C. Thomas, **1986**, σ.105.
279. **G. E. Swanson**, Mead and Freud: Their relevance for Social Psychology, *Sociometry*, Vol.24, **1961**, σ.328. και **N. N. Foote**, Identification as the basis for a theory of motivation, *American Sociological Review*, Vol.26, **1951**, σ.16.
280. **E. Erikson**, *Childhood and society*, New York: Norton, **1993**, σ.209. ; **D. W. Winnicott**, *Playing and reality*, London: Tavistock, **1999**, σ.16. ; **D. E. Berlyne**, Laughter, humor and play, in G. Lisdey and E. Arnson (Eds.) *Handbook of social psychology*, Reading MA: Addison-Wisley, Vol.3, **1969**, σ.795. ; **S. Smilansky, 1968**, όπ. παραπάνω, σ.93. και **Φ. Πολυμενάκου-Παπακυριάκου**, *Το παιχνίδι στην άσκηση και τη μάθηση*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Παρατηρητής, **1988**, σ.202.
281. **P. Jones, 2000**, όπ. παραπάνω, σ.3.
282. **W. K. Müller-Thalheim**. Self-healing tendencies and creativity, in T. Jacab, (Ed.) *Transcultural Aspects of psychiatric Art*, Basel: Karger, **1975**, σ.166. και **S. Smilansky, 1968**, όπ. παραπάνω, σ.53.
283. **R. Waelder**, The psychoanalytic theory of play, *Psychoanalytic Quarterly*, Vol.2, **1932**, σ.208.
284. **J. Neelands**, *Beginning drama*, London: David Fulton, **1998**, σ.55. και **W. Anderson**, *Therapy and the arts: Tools of consciousness*, New York: Harper Colophon, **1977**, σ.177.

285. **A. Blatner and A. Blatner, 1988**, όπ. παραπάνω, σ.75, 78.
286. **I. D. Yalom, *The theory and practice of group psychotherapy***, New York: Basic Books, **1985**, σ.117. και **G. Ruscombe-King**, The Sharing, in M. Karp, P. Holmes, and K. B. Tavon, (Eds.) *The handbook of psychodrama*, London: Routledge, **1998**, σ.173.
287. **P. Jones, 2000**, όπ. παραπάνω, σ.101.; **E. Goffman, 1996**, όπ. παραπάνω, σ.197.; **P. Holmes, *The inner world outside***, London: Tavistock, **1992** σ.179. και **J. Piaget, 1962**, όπ. παραπάνω, σ.184.
288. **S. Freud, *The interpretation of Dreams***, London: Hogarth, **1900**, σ.25.
289. **R. Landy, *Drama therapy***, Springfield, IL: Charles C.Thomas, **1986**, σ.74.
290. **J. Miller, *Status of Mind***, London: BBC Publications, **1983**, σ.266.
291. **J. E. Cass, *Helping children grow through play***, New York: Shocken books, **1973**, σ.28.
292. **C. G. Jung, *The archetypes and the collective unconscious, Collected works***, Vol.9, part 2, London: Routledge and Kegan Paul, **1959**, σ.38. και **M. Karp, P. Holmes, and K. B. Tavon, *The handbook of Psychodrama***, London: Routledge, **1998**, σ.112.
293. **J. Cason**, The stage, in M. Karp, P. Holmes, and K. B. Tavon, (Eds.) *The handbook of psychodrama*, London: Routledge, **1998**, σ.70.
294. **R. J. Landy, *Dramatherapy: Concepts and practices***, Springfield, Illinois:Charles C.Thomas, **1986**, σ.106. και **J. Piaget, 1962**, όπ. παραπάνω, σ.195.
295. **C. Baems, *A comparative guide to child psychotherapy***, Boston: Allyn and Bacon, **1992**, σ.265. και **N. Millar**, όπ. παραπάνω, **1973**, σ.225.
296. **P. B. Neubauer**, The many meanings of play:Psychoanalytic Study of the child, New Haven, CT: Yale University Press, **1987**, σ.8.
297. **J. E. Cass, 1973**, όπ. παραπάνω, σ.14.
298. **N. Millar**, όπ. παραπάνω, **1973**, σ.226. και **S. Smilansky, 1968**, όπ. παραπάνω, σ.53.
299. **L. McMahon, *The handbook of play therapy***, London: Bruner Routledge, **2002**, σ.34.και **M. A. Brandt, *An investigation of the efficacy of play therapy with young children***, Doctoral Dissertation in North Texas University, **1999**, σ.12.
300. **D. W. Winnicott, *Playing and reality***, London: Tavistock, **1999**, σ.50.
301. **E. K. Krimendahl**, Metaphor in child psychoanalysis: Not simply a means to an end, *Contemporary Psychoanalysis*, Vol.34, No.1, **1998**, σ.49
302. **G. Main**, On projection, in A. Kreeger, (Ed.) *Perspectives in psychotherapy*, New York: Holt, **1975**, σ.64.
303. **P. Jones, 2000**, όπ. παραπάνω, σ.84,100.
304. **H. Levin, and E. Wardwell**, The research uses of doll-play, *Psychological Bulletin*, Vol. 59, **1962**, σ.45.
305. **E. Goffman, 1996**, όπ. παραπάνω, σ.197. **P. Slade**, Drama as an aid to fuller experience, in N. McCaslin (Ed.) *Children and drama*, New York: Longman, **1981**, σ.194. και **R. J. Landy, *Dramatherapy: Concepts and practices***, Springfield, Illinois: Charles C. Thomas, **1986**, σ.39.
306. **B. Wilshire, 1982**, όπ. παραπάνω, σ.5. και **A. L Rod,. and R. Henny**, Quelques aspects du jeu en psychotherapie de l'enfant, *Psychiatrie de l'Enfant*, Vol. 28, No.1, **1985**, σ.135.
307. **A. Gersie, *Storymaking in bereavement***, London: Jessica Kingsley, **1991**, σ.242. και **P. Brook, *The shifting point***, London: Methuen, **1988**, σ.127.
308. **K. Oatley, *Selves in relation***, London: Methuen, **1984**, σ.20.
309. **A . Storr, *Jung : Selected Works***, London: Fontana, **1983**, σ.21. και **E. C. Irwin**, Drama therapy with handicapped, in A. M. Shaw (Ed.) *Drama theater and the handicapped*, Washington DC: American Theater Association, **1979**, σ.23.
310. **N. Σαπής,1995**, όπ. παραπάνω, σ.219. και **D. Cohen, 1996**, όπ. παραπάνω, σ.181.
311. **J. L. Moreno, 1980**, όπ. παραπάνω, σ.53.
312. **P. Jones, 2000**, όπ. παραπάνω, σ.205.
313. **J. L. Moreno, *The theatre of spontaneity***, New York: Beacon House, **1983**, σ.38.
314. **R. Courtney, *Play, drama and thought***, New York: Drama Books, **1974**, σ.7. και **R. H. Turner, 1990**, όπ. παραπάνω, σ.85.
315. **S. Smilansky, 1968**, όπ. παραπάνω, σ.88. και **P. Περελή-Κοντογιάννη, 1985**, όπ. παραπάνω, σ.45.
316. **J. Maisonneuve, 1990**, όπ. παραπάνω, σ.83,84.
317. **J. L. Moreno, 1983**, όπ. παραπάνω, σ.40.και **J. L. Moreno, and Z. T. Moreno, *The origins of the encounters and encounter groups***, New York: Beacon House, **1970**, σ.15.
318. **J. L. Moreno, *Who shall Survive?***, New York: Beacon House, **1953**, σ.81.

319. **G. M. Bolton, 1998**, όπ. παραπάνω, σ.162,165.
320. **A. Blatner, *Acting in***, New York: Springer, **1973**, σ.108. και **S. Katz, *Drama as therapeutic medium in an educational context: The double mirror***, Thesis (Ed. D.) : University of Toronto, **2000**, σ.27.
321. **N. Σαπής, 1995**, όπ. παραπάνω, σ.222.
322. **A. A. Schutzenberger, et Z. Moreno, 1970**, όπ. παραπάνω, σ.393.
323. **G. Ruscombe-King**, The Sharing, in M. Karp, P. Holmes, and K. B. Tauvon, (Eds.) *The handbook of psychodrama*, London: Routledge, **1998**, σ.167.
324. **A. Blatner and A. Blatner, 1988**, όπ. παραπάνω, σ.60,69.
325. **J. L. Moreno, and Z. T. Moreno, 1970**, όπ. παραπάνω, σ.13.
326. **A. Κοντογιάννη, 1998**, όπ. παραπάνω, σ.43. και **D. Langley, *The relationship between Psychodrama and Dramatherapy***, In Karp, M., Holmes, P. and K. B. Tauvon, (Ed.) *The handbook of Psychodrama*, London: Routledge, **1998**, σ.263.
327. **J. M. Sacks**, Psychodrama: An Underdeveloped Group Resource, *Educational Technology*; Vol.13, No. 2, **1973**, σ.38. και **M. F. Pinaud-Daeschner**, Jeu et psychodrame, *Neuropsychiatrie de l' Enfance et de l' Adolescence*, Vol 30, No.7, **1982**, σ.423.
328. **D. P. Barragar, "Catch the little fish": Therapy utilizing narrative, drama, and dramatic play with young children**, in C. Smith and D. Nylund (Eds) *"Narrative therapies with children and adolescents"*, New York: The Guilford Press, **1997**, σ. 72. και **S. Jennings, *Playtherapy with Children***, Oxford: Blackwell, **1993**, σ.14.
329. **R. Emunah, *Five progressive phases in dramatherapy and their implications for brief dramatherapy*** in A. Gersie (Ed) *"Dramatic approaches to brief therapy"*, Bristol: Jessica Kingsley Publishers, **1996**, σ.42. και **S. Decobert**, Note sur l'interpetation dans le psychodrame psychanalytique individuel de l'adolescent psychotique, *Revue Francaise de Psychanalyse*, Vol.57, No1, **1993**, σ.86.
330. **S. Katz, 2000**, όπ. παραπάνω, σ.14. και **G. Schattner, and R. Courtney, *Drama in therapy***, New York: Drama Book Specialists, **1981**, σ.77.
331. **L. McMahon, *The handbook of play therapy***, London: Bruner Routledge, **2002**, σ.3. ; **P. T. Torgerson, 2001**, όπ. παραπάνω, σ.12. και **R. Courtney, *Play drama and thought***, Toronto: Ontario: Simone & Pierre, 1989, σ.83.
332. **N. Σαπής, 1995**, όπ. παραπάνω, σ.222. και **J. E. Cass, 1973**, όπ. παραπάνω, σ.51.
333. **N. Millar**, όπ. παραπάνω, **1973**, σ.229.
334. **E. Erikson, *Childhood and society***, New York:Norton, **1993**, σ.209.; **E. H. Erikson**, Studies in the interpretation of play, *Genetic Psychology Monograph*, No.22, **1940**, σ.561. ; **C. E. Schaefer**, Play therapy, *Early Child Development and Care*, Vol.19, No.2, **1985**, σ.101. ; **J. E. Cass, 1973**, όπ. παραπάνω, σ.43. και **P. Greenacre**, Play in relation to creative imagination, *Psychoanalytic study of child*, Vol.14, **1959**, σ.72.
335. **N. Σαπής, 1995**, όπ. παραπάνω, σ.165. και **C. Baems, 1992**, όπ. παραπάνω, σ.259.
336. **B. Dockar-Drysdale, *Therapy in child care***, London, Longman, **1968**, σ.141.
337. **D. Cohen, 1996**, όπ. παραπάνω, σ.69, 111.και **L. R. Goldman, 1998**,όπ. παραπάνω, σ.5.
338. **A. W. Panayoutou, 2002** όπ. παραπάνω, σ.10. και **C. Garvey, *Play***, London: Fontana. **1991**, σ.54.
339. **J. W. Gowen**, Research in review, The early development of symbolic play, *Young Children*, Vol.50, No.3, **1995**, σ.75. ; **L. McCune-Nicolish**, Beyond sensorimotor intelligence: Assessment of symbolic maturity through analysis of pretend play, *Merril Palmer Quarterly*, Vol.23, **1977**, σ.89. ; **C. W. Valentine**, Mutual imitation of whimpering, *British Journal of psychology*, Vol.21, **1930**, σ.115. ; **C. M. Bühler, *From birth to maturity***, London: Kegan Paul, **1935**, σ.78. ; **S. Smilansky, 1968**, όπ. παραπάνω, σ.10. και **A. D. Pellegrini**, Development of preschoolers' social-cognitive play behaviors, *Perceptual and Motor Skills*, Vol.55, No.3, **1982**, σ.1109.
340. **B. Inhelder, I. Lezine, H. Sinclair, and M. Stambak**, The beginnings of the symbolic function, *Archives de Psychologie*, Vol. 41, No.163, **1972**, σ.187.
341. **J. Belsky, and R. K. Most**, From exploration to play, *Developmental Psychology*, Vol. 17, **1981**, σ.630. και **J. Lindon, 2001**, όπ. παραπάνω, σ.96.
342. **J. Piaget, 1962**, όπ. παραπάνω, σ.72. και **N. Millar, 1973**, όπ. παραπάνω, σ.137.
343. **L. McMahon, 2002**, όπ. παραπάνω, σ.13. και **J. Belsky, and R. K. Most, 1981**, όπ. παραπάνω, σ.635.
344. **E. Erikson, 1993**, όπ. παραπάνω, σ.209.

345. **D. Wolf, and H. Gardner**, Style and Sequence in early symbolic play, in M. Franklin and N. Smith (Eds.) *Play, language and stories: The development of children's literate behavior*, Norwood NJ: Ablex, 1978, σ.64. ; **P. Harris, R. Kavanagh and M. Meredith**, Young children's comprehension of pretend episodes: The integration of successive actions, *Child Development*, Vol.65, 1994, σ.16. ; **P. Harris**, The work of the imagination, in A. Whiten (Ed.) *Natural Theories of mind*, Oxford: Blackwell, 1991, σ.291. και **K. Rubin, G. Fein and B. Vandenberg**, ' Play ', in E. Hetherington (ed) , *Handbook of Child Psychology: Socialisation, Personality, and Social Development*, New York: J. Wiley & Sons, Vol.4, 1983, σ.712.
346. **B. Inhelder, I. Lezine, H. Sinclair, and M. Stambak**, 1972, όπ. παραπάνω, σ.187.
347. **L. McCune-Nicolich, and S. Carroll**, Development of symbolic play: Implications for the language specialist, *Topics in Language Disorders*, Vol.2, No.1, 1981, σ.1.
348. **D. Cohen**, 1996, όπ. παραπάνω, σ.72. ; **L. S. Vygotsky**, 1976, όπ. παραπάνω, σ.548. ; **J. Piaget**, 1962, όπ. παραπάνω, σ.5. και **S. Smilansky**, 1968, όπ. παραπάνω, σ.15, 38.
349. **A. D. Pellegrini**, 1982, όπ. παραπάνω, σ.1109. και **M. B. Parten**, Social participation among pre-school children, *Journal of Abnormal Social Psychology*, Vol.27, 1933, σ. 430. .
350. **N. Brown, N. E. Curry, and E. Tittnich**, How groups of children deal with common stress through play, in G. Engstrom (Ed.) *Play*, Washington: NAEY, 1971, σ.67. και **S. Smilansky**, 1968, όπ. παραπάνω, σ.11, 40.
351. **L. McCune-Nicolish**, 1977, όπ. παραπάνω, σ.95. και **A. Göncü**, Development of Intersubjectivity in a dyadic play of preschoolers, *Early Childhood Research Quarterly*, Vol.8, No.1, 1993b, σ.99.
352. **J. Piaget**, 1962, όπ. παραπάνω, σ.168. και **J. E. Cass**, 1973, όπ. παραπάνω, σ.52.
353. **A. Göncü**, Development of Intersubjectivity in Social Pretend Play, *Human Development*, Vol.36, No.4. 1993a, σ.185.
354. **L. McCune-Nicolish and L. Fenson**, Methodological Issues in Studying Child's play, in T. Yawkey and A. Pellegrini (Eds.) *Child's play, Development and Applied*, London: Lawrence Erlbaum, 1984, σ.168. και **K. H. Rubin, T. L. Maioni and M. Hornung**, Free play behaviors in middle and lower class preschoolers: Parten and Piaget revisited, *Child Development*, Vol.47, No.2, 1976, σ.414.
355. **C. A. Labelle**, *Teaching pretend play to children with autism via naturalistic teaching strategies (NATS)*, (Ph. D) Thesis in the Claremont Graduate University, 2002, σ.6. ; **N. E. Curry**, Dramatic play as a curricular tool, in D. Sponsellor (Ed.) *Play as a Learning medium*, Washington: NAEY, 1974, σ.77. και **J. Lindon**, 2001, όπ. παραπάνω, σ.98.
356. **L. R. Goldman**, 1998, όπ. παραπάνω, σ.31.; **P. T. Torgerson**, 2001, όπ. παραπάνω, σ. 9. και **A. D. Pellegrini, and J. C. Perlmutter**, A re-examination of the Smilansky-Parten matrix of play behavior, *Journal of Research in Childhood Education*, Vol.2, No. 2., 1987, σ.89.
357. **D. Cohen**, 1996, όπ. παραπάνω, σ.112.
358. **J. Piaget**, 1962, όπ. παραπάνω, σ.139,145. και **J. Piaget**, 1966, όπ. παραπάνω, σ.111
359. **L. Galda**,The effect of dramatic play on the story retellings of second grade children, *Journal of Instructional Psychology*,Vol.10, No.4, 1983, σ.200.
360. **L. McMahon**, 2002, όπ. παραπάνω, σ.5, 22. ; **I. Opie, and P. Opie**, *Children's games in street and playground*, London: Oxford University Press, 1969, σ.67. ; **N. Millar**, 1973, όπ. παραπάνω, σ.152. ; **S. Smilansky**, 1968, όπ. παραπάνω, σ.5, 61. και **D. G. Singer, and J. L. Singer**, *The House of Make-Believe: Children's Play and the Developing Imagination*, Harvard: Harvard University Press, 1990, σ.3.
361. **C. Toren**, Making history:The significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind, *Man*, Vol.28, 1993, σ.461. και **R. Needham**, *Primordial characters*, Charlottesville VA: University Press of Virginia, 1978, σ.66.
362. **R. Le Vine**, Anthropology and child development, in C. M. Super and S. Harkness(Eds.) *Anthropological perspectives on child development: New directions for child development*, San Francisco: Jossey-Bass, 1980, σ.71.
363. **M. Watson**, Commentary, *Monographs of the Society for Research into Child Development*, Vol.51, No.1, 1986, σ.75.
364. **S. M. Carlson, M. Taylor, and G. R. Levin**, The Influence of Culture on Pretend Play: The Case of Mennonite Children, *Merrill Palmer Quarterly*, Vol.44, No.4. 1998, σ.538. ; **B. Sutton-Smith**, *The folkgames of children*, Austin TX: University of Texas Press,

- 1972, σ.8. ; **P. Mugglestone**, Role play in English Teaching Information Center (Ed.) *Games, Simulations and role playing*, London: The British Council, 1977, σ.15. ; **A. James**, Play in childhood: An anthropological perspective, *Child Psychology and Psychiatry Review*, Vol.3, No.3, 1998, σ.104. και **J. L. Roopnarine, J. Lasker, M. Sacks, and M. Stores**, The cultural contexts of children's play, in O. N. Saracho, B. Spodek, (Eds.) *Multiple perspectives on play in early childhood education*, Albany, NY: State University of New York Press, 1998, σ.194.
365. **J. M. Farver, Y. Kim and T. Lee**, Cultural differences in Korean and Anglo-American preschoolers' social interaction and play behaviours, *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol.66, 1995, σ.1090. ; **J. M. Farver, and C. Howes**, Cultural differences in American and Mexican mother-child pretend play, *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol.39, No.3, 1993, σ. 350.; **E. R. Canda**, Therapeutic use of writing and other media with southeast Asian refugees, *Journal of Independent Social Work*, Vol.4, No.2, 1990, σ.58. ; **J. A. M. Farver, Y. K. Kim, and Y. Lee**, Cultural differences in Korean and Anglo-American preschoolers' social interaction and play behaviors, *Child Development*, Vol. 66, No.4, 1995, σ.1088. και **A. Göncü, U. Tuermer, J. Jain, and D. Johnson**, Children's play as cultural activity, in A. Goncu, (Ed.) *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives*, New York: Cambridge University Press, 1999, σ.148.
366. **H. Giffen**, 1984, όπ. παραπάνω, σ.75.
367. **C. P. Edwards**, Children's Play in Cross Cultural Perspective: A New Look at the Six Cultures Study, *Cross Cultural Research*, vol.34, No.4, 2000, σ.318.
368. **U. Rapp**, 1984, όπ. παραπάνω, σ.143.
369. **H. J. Tabac**, *The whole classroom as a stage: A playscript /analysis of a novice teacher using drama to enhance learning*, (Ph. D) Thesis in University of Illinois at Chicago, 2002, σ.5. ; **J. Emigh**, *Masked Performance*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1996, σ. 19. ; **V. Turner**, *Dramas, fields and metaphors*, Ithaca: Cornell University, 1974, σ.43. και **C. Geertz**, *The interpretation of cultures*, London: Hutchinson, 1975, σ.12,13.
370. **J. L. Aschermann**, *Children teaching and learning in peer collaborative interactions*, Thesis (M. S.) in the faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University, 2001, σ.18. ; **M. Henry**, *The player and the playing: an interpretive study of Richard Courtney's texts on learning through drama*, Unpublished doctoral dissertation, New York University, 1999, σ.23,58. και **H. Vaihinger**, *The philosophy of 'as if '*, London: Routledge and Ke-gan Paul, 1924, σ.82.
371. **H. Werner, and B. Kaplan**, *Symbolic formation*, New York: Willey and Sons, 1963, σ. 56.
372. **C. Geertz**, *The interpretation of cultures*, London: Hutchinson, 1975, σ.13,50,52.
373. **J. Bruner**, *Towards o theory of instruction*, Cambridge MA: Harvard University Press, 1990b, σ.85.
374. **J. Fernandez**, The mission of metaphor in expressive culture, *Current Anthropology*, Vol.15, 1974, σ.123.
375. **L. Vygotsky**, 1966, όπ. παραπάνω, σ.7. και **G. M. Bolton**. 1998, όπ. παραπάνω, σ.162.
376. **B. Sutton-Smith**, 1984, όπ. παραπάνω, σ.53. και **C. Geertz**, *Negara: The theatre state in nineteenth-century Bali*, Princeton, NJ: Princeton University Press, 1983, σ.27.

ΜΕΡΟΣ 2. ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

1. Εισαγωγή

Η βιβλιογραφική αναζήτηση για ερευνητικές μελέτες, που επιχειρήσαμε στην Ελλάδα και το εξωτερικό, ανέδειξε έναν μικρό αριθμό ερευνών για το θεατρικό παιχνίδι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι περισσότερες μελέτες σ' αυτό το ερευνητικό αντικείμενο εντοπίζονται σε παιδιά με ειδικές ανάγκες και σε παιδιά της προσχολικής αγωγής.

Όσον αφορά τις περιοχές ερευνητικής μελέτης μερικές έρευνες για το θεατρικό παιχνίδι επικεντρώθηκαν στο ρόλο που παίζει η συμμετοχή σε δραματικές δραστηριότητες στην ανάπτυξη των γνωστικών,¹ αισθητικών² και συμβολικών δεξιοτήτων των παιδιών.³ Άλλες έρευνες εστίασαν το ενδιαφέρον τους στο ρόλο που παίζει η προσωπικότητα των εμπλεκομένων στην δημιουργούμενη ποιότητα στο θεατρικό παιχνίδι.⁴

Λίγες έρευνες, για το θεατρικό παιχνίδι, αφορούν το περιεχόμενο των δραματικών δραστηριοτήτων και την επιρροή που ασκούν στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων σ' αυτές.⁵ Άλλες έρευνες επικεντρώθηκαν στην επιρροή του θεατρικού παιχνιδιού στις γλωσσικές⁶ και αφηγητικές ικανότητες των εμπλεκομένων σε δραματικές δραστηριότητες.⁷

Τέλος, κάποιες μελέτες εστίασαν το ενδιαφέρον τους στις ψυχοθεραπευτικές επιδράσεις του θεατρικού παιχνιδιού⁸ και την επιρροή εκπαιδευτικών παραμέτρων από την εφαρμογή του στο Δημοτικό Σχολείο.⁹ Άλλες μελέτες, επίσης, διερεύνησαν τα εξελικτικά στάδια του συμβολικού παιχνιδιού με βάση την ηλικία του παιδιού.¹⁰

Επιλέξαμε, στη συνέχεια, να παραθέσουμε ερευνητικές μελέτες για το θεατρικό παιχνίδι, οι οποίες παρουσιάζουν μια αυστηρότερη μεθοδολογία στο σχεδιασμό, στην επιλογή του δείγματος και στα μέσα συλλογής δεδομένων.

2. Ερευνητικές μελέτες στην Ελλάδα

2.1. Δραματική τέχνη και ανάπτυξη της κοινωνικής ικανότητας παιδιών με νοητική καθυστέρηση.

Η Άλκηστις Κοντογιάννη, στη διδακτορική της διατριβή με τίτλο: «Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως παράγοντας ανάπτυξης της κοινωνικής ικανότητας του παιδιού με νοητική καθυστέρηση», διερεύνησε το ρόλο της δραματικής τέχνης ως μέσο ανάπτυξης της κοινωνικής ικανότητας και μάθησης γενικότερα των μαθητών με νοητική καθυστέρηση.¹¹ Το δείγμα της έρευνας της συγκροτήθηκε από 32 παιδιά με νοητική καθυστέρηση ηλικίας 6 -14 ετών. Απ' αυτά 16 φοιτούσαν στο Ειδικό Σχολείο της Καισαριανής και αποτέλεσαν την ομάδα εργασίας, ενώ άλλα 16 στο Ειδικό Σχολείο Ζωγράφου, την ομάδα ελέγχου.

Τα παιδιά της ομάδας εργασίας χωρίστηκαν σε δύο ομάδες και συμμετείχαν σε 16 εργαστήρια δραματικής τέχνης διάρκειας 45'-60' το καθένα. Πριν και μετά το πρόγραμμα δραματικής τέχνης δόθηκαν έντυπα και συμπληρώθηκαν από: α) την ερευνήτρια, β) το δάσκαλο, γ) τους συνεργάτες του σχολείου (ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, εργοθεραπευτή) και δ) τους γονείς.

Το βασικό συμπέρασμα που προέκυψε απ' τη στατιστική επεξεργασία των ερωτηματολογίων, ήταν ότι η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, αποτελεί ένα μέσο ανάπτυξης της κοινωνικής ικανότητας και συγχρόνως προάγει τις γνωσιοαντιληπτικές και γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών με νοητική καθυστέρηση.

3. Ερευνητικές μελέτες στο εξωτερικό

3.1. Ενίσχυση της δημιουργικής φαντασίας και του αυτοελέγχου

Η Pinciotti, στη διδακτορική της διατριβή με τίτλο: «Συγκριτική μελέτη δύο δραματικών προσεγγίσεων στην ικανότητα της φαντασίας και του δραματικού αυτοσχεδιασμού», σύγκρινε την επίδραση δύο δημιουργικών δραματικών προσεγγίσεων στη δημιουργία ζωηρών φανταστικών εικόνων και στην ικανότητα αυτοελέγχου.¹²

Η έρευνα συμπεριέλαβε δύο πειραματικές ομάδες της πέμπτης βαθμίδας (10-11 ετών) του σχολείου. Το ερευνητικό σχέδιο προέβλεπε η πρώτη ομάδα να εργαστεί με τη μέθοδο φαντασίας του Rutgers και η δεύτερη με τα θεατρι-

κά παιχνίδια του Spolin. Η ικανότητα αυτοελέγχου αυξήθηκε και για τις δύο ομάδες. Η πρώτη αύξησε ελαφρά τη ζωηρότητα της φαντασίας, ενώ στη δεύτερη αυξήθηκε περισσότερο και υπήρξε μεγαλύτερη ανταπόκριση χρονικά στο τεστ που δόθηκε με το πέρας του ερευνητικού προγράμματος.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν, επίσης, ότι στη δεύτερη ομάδα αυξήθηκε η ποιότητα και η ποσότητα της δραματικής συμπεριφοράς περισσότερο από την πρώτη πειραματική ομάδα.

3.2. Βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων και της στάσης των μαθητών στη σχολική αποτυχία

Ο Knudson, στη διδακτορική του διατριβή με τίτλο: «Η επίδραση των δραματικών δραστηριοτήτων στη γλωσσική ανάπτυξη επιλεγμένων μαθητών που διαμένουν σε αγροτικές περιοχές», επέλεξε 40 μαθητές ένατης βαθμίδας (14-15 ετών) σ' ένα ειδικό πρόγραμμα που σχεδιάστηκε να βελτιώσει τις προφορικές γλωσσικές ικανότητες των παιδιών και το οποίο περιελάμβανε προετοιμασία σύντομων δραματικών δραστηριοτήτων αυτοσχεδιασμού για βιντεοσκόπηση.¹³

Η πειραματική ομάδα (20 μαθητές) εξισώθηκε με μια ομάδα ελέγχου ως προς τον αριθμό, την ηλικία, το φύλο, την αναγνωστική ικανότητα και τον τόπο διαμονής. Τα πριν και μετά IQ τεστ και τα τεστ αναγνωστικής ικανότητας και γραφής του δείγματος της έρευνας έδειξαν υψηλή στατιστική σημαντικότητα στη βελτίωση της πειραματικής ομάδας στην ανάγνωση και τη γλώσσα. Επίσης, σημειώθηκε αλλαγή στάσης στη σχολική αποτυχία και στις σχολικές απουσίες.

3.3. Ενίσχυση της αναγνωστικής και αντιληπτικής κατανόησης των μαθητών του δημοτικού σχολείου

Η Duront, στη διδακτορική της διατριβή με τίτλο: «Η αποτελεσματικότητα των δημιουργικών δραματικών δραστηριοτήτων ως εκπαιδευτική στρατηγική στην ενίσχυση των αναγνωστικών ικανοτήτων κατανόησης της πέμπτης βαθμίδας (10 -11 ετών) των μαθητών με προβλήματα ανάγνωσης», δημιούργησε ένα ερευνητικό δείγμα αποτελούμενο από τρεις ομάδες, στην πέμπτη βαθμίδα με 17 μαθητές σε κάθε μία, οι οποίοι υποβλήθηκαν σε πριν και μετά μετρήσεις σε τεστ ικανοτήτων ανάγνωσης και κατανόησης.¹⁴

Η πρώτη, ως πειραματική ομάδα, διάβαζε ιστορίες και συμμετείχε σε δημιουργικές δραματικές δραστηριότητες, η δεύτερη, ως ομάδα ελέγχου, διάβαζε και συζητούσε ιστορίες με τον παραδοσιακό τρόπο και η τρίτη, ως ομάδα ελέγχου, συνέχιζε το συνηθισμένο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων. Η δεύτερη και η τρίτη ομάδα δεν έδειξαν σημαντικές διαφορές ούτε αύξηση στην ικανότητα κατανόησης. Η πειραματική ομάδα σημείωσε σημαντική αύξηση ($p < 0,05$) στο Metropolitan τεστ αναγνωστικής και αντιληπτικής ικανότητας, όπως και στο τεστ αναγνωστικής και αντιληπτικής ικανότητας του Barrett.

3.4 Η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των παιδιών ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους σε δραματικές δραστηριότητες

Η Hensel στην έρευνά της με τίτλο «Αξιολογώντας τη βελτίωση των παιδιών στην δημιουργικότητα και το δημιουργικό δράμα», προσπάθησε να καθορίσει τις διαφορές στην ανάπτυξη των βασικών γλωσσικών δομών, των ικανοτήτων δημιουργικής σκέψης και των ικανοτήτων εφευρετικότητας δραματικών δραστηριοτήτων.¹⁵

Η ερευνήτρια δημιούργησε τρεις ομάδες παιδιών. Η πρώτη ήταν πειραματική και συμμετείχε σ' ένα πρόγραμμα δραματικών δραστηριοτήτων, η δεύτερη, ως ομάδα ελέγχου, συμμετείχε σ' ένα πρόγραμμα δημιουργικής έκφρασης και η τρίτη, επίσης, ως ομάδα ελέγχου, δεν συμμετείχε σε κανένα πρόγραμμα.

Μετά το τέλος των προγραμμάτων μετρήθηκε η επίδρασή των δραστηριοτήτων στη βελτίωση της λεκτικής ευχέρειας, της γνησιότητας, της πρωτοτυπίας και της ευλυγισίας στη σκέψη. Η πειραματική ομάδα, που συμμετείχε στο πρόγραμμα δραματικών δραστηριοτήτων, παρουσίασε βελτίωση στις γλωσσικές δομές, στην ευλυγισία της φαντασίας, στην λεπτομερή επεξεργασία, στις δημιουργικές ενέργειες και στην αυτοσυγκέντρωση.

3.5. Η επίδραση των δραματικών δραστηριοτήτων στη μάθηση των παιδιών

Οι Ingersoll and Kase, στην έρευνά τους με τίτλο «Η επίδραση των δημιουργικών δραστηριοτήτων στη μάθηση και την απομνημόνευση του διδακτικού υλικού», χρησιμοποίησαν διάφορες τεχνικές διδασκαλίας δραματικών δραστηριοτήτων σε τρεις ομάδες τυχαία επιλεγμένων μαθητών της πέμπτης

βαθμίδας (10-11 ετών) και έκτης βαθμίδας (11-12 ετών).¹⁶ Επίσης, χρησιμοποιήθηκε μια τέταρτη ομάδα ως ομάδα ελέγχου. Στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση της επίδρασης των δραματικών τεχνικών στην ενίσχυση της μάθησης και το χρόνο εξάσκησης που απαιτείται για τους μαθητές, για να ωφεληθούν απ' αυτές.

Τα συμπεράσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι δραματικές τεχνικές επηρεάζουν τη μάθηση και την απομνημόνευση, ωστόσο, η επίδραση αυτή εξαρτάται απ' την ηλικία, το φύλο και τον τρόπο διδασκαλίας. Οι επιδράσεις του προγράμματος στις υψηλότερες βαθμίδες φαίνεται να μειώνονται. Η απομνημόνευση του γνωστικού υλικού αυξήθηκε στα κορίτσια και μειώθηκε στα αγόρια.

3.6. Η επίδραση των δραματικών δραστηριοτήτων στην δημιουργικότητα των παιδιών

Ο Clements¹⁷, στη μελέτη του με τίτλο: «Η αξιολόγηση της επίδρασης ενός προγράμματος δραματικών δραστηριοτήτων στη δημιουργικότητα των εφήβων», αξιολόγησε 37 μαθητές (13-17 ετών) που συμμετείχαν σε πρόγραμμα δραματικών δραστηριοτήτων, με το τεστ δημιουργικής σκέψης του Torrance και διαπίστωσε σημαντική βελτίωση στη δημιουργικότητα των μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα.

3.7. Η επίδραση των δραματικών δραστηριοτήτων στη σχολική στάση και επιτυχία μαθητών από γονείς μετανάστες

Ο Courgey,¹⁸ στη μελέτη του με τίτλο: «Η επίδραση ενός προγράμματος δραματικών δραστηριοτήτων αυτοσχεδιασμού στη σχολική στάση και επιτυχία», χρησιμοποίησε, πριν και μετά την εφαρμογή ενός προγράμματος δραματικών δραστηριοτήτων, ένα τεστ γλωσσικών ικανοτήτων και κλίμακες στάσεων σε παιδιά μαύρων και Ισπανών μεταναστών με μαθησιακές δυσκολίες.

Τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας έδειξαν σημαντική βελτίωση στην ανάγνωση, στη στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο, στην αυτοέκφραση, στην εμπιστοσύνη και την αποδοχή των άλλων.

3.8. *Οι δημιουργικές δραματικές δραστηριότητες ως μέθοδος διδασκαλίας κοινωνικών ικανοτήτων σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση*

Η Goodwin,¹⁹ στη διδακτορική της διατριβή με τίτλο: «Διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των δημιουργικών δραματικών δραστηριοτήτων ως μέθοδος διδασκαλίας κοινωνικών ικανοτήτων σε παιδιά και ενήλικες με νοητική καθυστέρηση», ερεύνησε τη χρήση δραματικών δραστηριοτήτων στη διδασκαλία κοινωνικών ικανοτήτων σε τέσσερα παιδιά με μέτρια διανοητική καθυστέρηση. Τα παιδιά συμμετείχαν σ' ένα παρεμβατικό πρόγραμμα 10 συνεδριάσεων με δραματικές δραστηριότητες διάρκειας τεσσάρων εβδομάδων. Οι συνεδριάσεις βιντεοσκοπήθηκαν και μελετήθηκαν.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των συνεδριάσεων δεν έδειξαν καμία τροποποίηση στις κοινωνικές ικανότητες, αν και το προσωπικό του κέντρου διαμονής των παιδιών παρατήρησε, γενικά, βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών.

3.9. *Δραματικές δραστηριότητες και γλωσσική μάθηση*

Η Brown,²⁰ στην εργασία της με τίτλο: «Δράμα και στοιχεία της γλώσσας: μια προσέγγιση με την κινητοποίηση όλων των αισθήσεων στην απόκτηση της γλώσσας με παιδιά του νηπιαγωγείου που παρουσιάζουν γλωσσικές μαθησιακές δυσκολίες», χρησιμοποίησε ένα τεστ γλωσσικών ικανοτήτων, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος των δραματικών δραστηριοτήτων, σε δύο ομάδες (πειραματική-ελέγχου) παιδιών του νηπιαγωγείου.

Τα αποτελέσματα της επεξεργασίας των γλωσσικών τεστ έδειξαν σημαντική αύξηση στη μάθηση της γλώσσας στην πειραματική ομάδα, σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου που διδάχτηκε το γλωσσικό μάθημα με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας.

3.10. *Το θεατρικό παιχνίδι ως διαπολιτιστικό μέσο παρέμβασης στο σχολείο*

Ο Gimmetad,²¹ στην έρευνά του με τίτλο: «Το θεατρικό παιχνίδι, ένα όχημα μείωσης της προκατάληψης στο δημοτικό σχολείο», χρησιμοποίησε 10 θεατρικά παιχνίδια, για να διδάξει σε τρεις ομάδες μαθητών της τέταρτης, της πέμπτης και της έκτης τάξης για τον τρόπο ζωής και την πολιτιστική κληρονομιά των Αφρικανών - Αμερικανών, των Εβραίων και των Πορτορικανών.

Ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποίησε τη συνέντευξη, την παρατήρηση και τεστ στάσεων και γνώσεων, που συμπλήρωσαν οι μαθητές πριν και μετά το θεατρικό παιχνίδι. Η επεξεργασία των δεδομένων έδειξε ότι το θεατρικό παιχνίδι, και οι συνδεδεμένες μ' αυτό δραστηριότητες, αύξησαν τις γνώσεις των μαθητών για τους πολιτισμούς άλλων λαών και σε μικρότερη έκταση την αποδοχή τους γι' αυτούς τους πολιτισμούς.

3.11. Δραματικές δραστηριότητες και ενίσχυση της αυτοαντίληψης του μαθητή

Ο Hedahl,²² στη διδακτορική του διατριβή με τίτλο: «Τα αποτελέσματα των δημιουργικών δραματικών δραστηριοτήτων και της δημιουργίας κινηματογραφικών ταινιών στην αυτοαντίληψη», μελέτησε ένα δείγμα από την πέμπτη και έκτη τάξη του δημοτικού σχολείου και το διαίρεσε σε τρεις πειραματικές ομάδες και μία ελέγχου.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ομάδες που συμμετείχαν σε δραματικές δραστηριότητες και σε μαθήματα δημιουργίας κινηματογραφικών ταινιών είχαν μεγαλύτερες επιδόσεις στη βελτίωση της αυτοαντίληψης από την ομάδα ελέγχου, στην οποία εφαρμόστηκαν άλλες δημιουργικές δραστηριότητες γραφής και ερμηνείας.

3.12. Θεατρικό παιχνίδι και διαπροσωπικές σχέσεις

Ο Bernstein,²³ στην έρευνά του με τίτλο: «Τα θεατρικά παιχνίδια του Spolin σε τάξεις παιδιών με νοητική καθυστέρηση», χρησιμοποίησε τα θεατρικά παιχνίδια του Spolin σε τέσσερις τάξεις παιδιών με νοητική καθυστέρηση ηλικίας 6-9 ετών.

Οι παρατηρήσεις του ερευνητή και η ανάλυση των ερωτηματολογίων που συμπλήρωσαν οι άμεσα εμπλεκόμενοι με τα παιδιά (εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί) έδειξαν θετικές αλλαγές στο πως οι μαθητές σχετίζονται ο ένας με τον άλλο.

3.13. Η επίδραση των δημιουργικών δραματικών δραστηριοτήτων στις στάσεις, την αυτοαντίληψη και τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών

Η Bueye,²⁴ στην ερευνητική της εργασία με τίτλο: «Η επίδραση των δημιουργικών δραματικών δραστηριοτήτων στις στάσεις, την αυτοαντίληψη και την εξάσκηση των κοινωνικών ικανοτήτων», χρησιμοποίησε δημιουργικές

δραματικές δραστηριότητες για την εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων, δύο ομάδων, με κανονικά και συναισθηματικά διαταραγμένα παιδιά. Στόχος της έρευνας ήταν : α) η μέτρηση των στάσεων των κανονικών μαθητών προς τους μαθητές με συναισθηματικά προβλήματα και β) η επίδραση του προγράμματος στην αυτοαντίληψη των μαθητών με συναισθηματικές διαταραχές.

Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι η χρήση του προγράμματος των δραματικών δραστηριοτήτων βελτίωσε τις στάσεις των κανονικών παιδιών, απέναντι στα παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές, όπως και την αυτοαντίληψη αυτών των παιδιών. Το μέγεθος της βελτίωσης βέβαια δεν είναι καθοριστικό (μικρή στατιστική σημαντικότητα, $p>.05$), όπως, επίσης, πολλές συγκεχυμένες μεταβλητές (επιρροή του ερευνητή) που επέδρασαν στο ερευνητικό πρόγραμμα, δίνουν στα αποτελέσματα της έρευνας μικρή αξία.

3.14. *Η επίδραση των δραματικών δραστηριοτήτων στην ανάγνωση και τις στάσεις μεταξύ των μαθητών*

Ο Burk,²⁵ στη διδακτορική του διατριβή με τίτλο: «Η επίδραση των δημιουργικών δραματικών δραστηριοτήτων στις στάσεις και την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών της έβδομης βαθμίδας», μελέτησε την επίδραση των δραματικών δραστηριοτήτων στην αναγνωστική ικανότητα σε σύγκριση μ' ένα επιστημονικά οργανωμένο πρόγραμμα ανάγνωσης στην έβδομη βαθμίδα.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και οι δύο ομάδες εμφάνισαν παρόμοια βελτίωση στην αναγνωστική ικανότητα. Ωστόσο, ο ερευνητής υποστηρίζει τη χρήση δραματικών δραστηριοτήτων, ως παρεμβατικό πρόγραμμα, αφού κοστίζει πολύ λιγότερο στην εφαρμογή του. Επίσης, ισχυρίζεται ότι οι δραματικές δραστηριότητες, επιδρούν θετικά στις στάσεις μεταξύ των μαθητών.

3.15. *Η επίδραση των δραματικών δραστηριοτήτων στην ομιλία δασκάλου και μαθητή*

Η Carrol,²⁶ στη διδακτορική της διατριβή με τίτλο: «Αναλαμβάνοντας πρωτοβουλία, ο ρόλος του δράματος στην ομιλία δασκάλου - μαθητή», εστίασε το ενδιαφέρον της στις τεχνικές του δράματος στην εκπαίδευση, όπως εξελίχθηκαν απ' την Dorothy Heathcoat και αναλύει τη συνομιλία δασκάλου και μαθητή στην τάξη στις δραματικές δραστηριότητες.

Η παραπάνω μελέτη υποστηρίζει ότι το ειδικό στυλ ομιλίας, που παράγεται απ' τη σχεδιασμένη συνομιλία στις δραματικές δραστηριότητες, μεταβάλλει το γενικό σημειολογικό πλαίσιο της τάξης με τέτοιο τρόπο που οι γλωσσικές αλληλεπιδράσεις δασκάλων - μαθητών διαφέρουν απ' τον κοινά αποδεκτό τύπο των περισσότερων συνομιλιών στην τάξη.

Η δραματική συνομιλία εξετάστηκε απ' τις ακόλουθες προοπτικές: α) Τα δεδομένα ταξινομήθηκαν σύμφωνα με τη γλωσσική ταξινόμηση M.A.K. του Halliday, με σκοπό να εγκαταστήσει τη βάση ενός ειδικού τρόπου ομιλίας στη δραματοποίηση ρόλων και β) τα δεδομένα συγκρίθηκαν στατιστικά με τη βοήθεια ενός εξελιγμένου συστήματος ταξινόμησης στον ηλεκτρονικό υπολογιστή που βασίζεται σ' ένα μεγάλο δείγμα συνομιλιών σε δέκα τάξεις, οι οποίες χρησιμοποιούσαν δραματικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 1980-81.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η δραματοποίηση ρόλων αφορά περισσότερο κοινωνικά θέματα και ανταποκρίνεται λιγότερο σε υλιστικά γεγονότα όπως η συνηθισμένη συνομιλία στην τάξη. Η μελέτη έδειξε, επίσης, ότι η χρήση δραματικών τεχνικών κατέστησε ικανούς τους δασκάλους να μεταβάλλουν το επίκεντρο επικοινωνίας απ' την εστίαση στις ελεγχόμενες συμμετοχικές δομές σ' ένα πιο ευλύγιστο γενικό πλαίσιο, το οποίο επέτρεψε μια μεγαλύτερη ποικιλία λεκτικών πρωτοβουλιών από μέρους των μαθητών.

Ένα κεντρικό ζήτημα, που προέκυψε απ' τα δεδομένα, ήταν ο βαθμός στον οποίο οι γνωστικές και οι προσπονητά επιτηδευμένες ανταποκρίσεις είναι αδιαχώριστες στη διανοητική ανάπτυξη των μαθητών. Η γλώσσα του δραματικού τύπου φάνηκε να συνδέει αυτά τα στοιχεία μ' ένα τρόπο που απουσιάζει στις περισσότερες τάξεις. Υποστηρίχτηκε ότι η εκφραστική γλώσσα, ειδικά στις διερευνήσεις της προσωπικής εξουσίας, η οποία είναι χαρακτηριστική της πιο ανοιχτής συνομιλίας στη δραματοποίηση, καθιστά τους μαθητές ικανούς να κατακτήσουν υψηλότερα επίπεδα αφαίρεσης και γλωσσικής ικανότητας.

3.16. Θεατρικό παιχνίδι και γλωσσική ανάπτυξη

Η McCullough,²⁷ στη διδακτορική της διατριβή με τίτλο : «Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών του Δημοτικού σχολείου με γλωσσικές μαθησιακές δυσκολίες», εφάρμοσε ένα παρεμβατικό

πρόγραμμα θεατρικών παιχνιδιών, διάρκειας τριών μηνών, σε μία τάξη 15 μαθητών ηλικίας 5-8 ετών. Τα παιδιά συμμετείχαν καθημερινά τουλάχιστο 30 λεπτά στο πρόγραμμα, ενώ μια άλλη ομάδα 15 παιδιών, που δεν συμμετείχαν σε παρόμοιες δραστηριότητες, αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου.

Τα μέσα συλλογής δεδομένων, που χρησιμοποιήθηκαν, ήταν ο οδηγός αφήγησης ιστοριών του Morrow και το τεστ γλωσσικής ικανότητας TOLD-2P σε πριν και μετά μετρήσεις. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι στην πειραματική ομάδα βελτιώθηκε η γλωσσική ικανότητα των μαθητών, με βάση τη στατιστική ανάλυση σ' ένα επίπεδο εμπιστοσύνης 95% , ενώ μόνο στην κατανόηση ιστοριών δεν επιβεβαιώθηκε στατιστικά ($p > ,05$) ο στόχος της έρευνας.

3.17. Η επίδραση των δημιουργικών δραστηριοτήτων στη συμπεριφορά και τις στάσεις των μαθητών απέναντι στη γλωσσική μάθηση

Η Backstrom,²⁸ στη διδακτορική της διατριβή με τίτλο: «Η επίδραση των δημιουργικών δραματικών δραστηριοτήτων στις συμπεριφορές και τις στάσεις των μαθητών στις φιλολογικές και γλωσσικές τέχνες», χρησιμοποίησε ερωτηματολόγια αξιολόγησης στάσεων και συμπεριφοράς σε μια τάξη μαθητών, οι οποίοι συμμετείχαν σ' ένα πρόγραμμα δραματικών δραστηριοτήτων για ένα τρίμηνο. Συγκριτικά, χρησιμοποιήθηκε μια τάξη μαθητών ως ομάδα ελέγχου.

Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν :

- 1) βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών
- 2) βελτίωση των θετικών στάσεων των μαθητών προς το δάσκαλο και τους συμμαθητές τους
- 3) βελτίωση της ικανότητας των μαθητών να διεκπεραιώνουν τις υποχρεώσεις τους
- 4) αύξηση της αυτοπεποίθησης των μαθητών
- 5) οι μαθητές έγιναν πιο ανεξάρτητοι στη μάθηση
- 6) οι μαθητές αύξησαν την εθελοντική τους προσπάθεια
- 7) βελτιώθηκαν οι επιδόσεις τους στα μαθήματα
- 8) οι μαθητές προτιμούν τις δημιουργικές δραματικές δραστηριότητες απ' τις παραδοσιακές φιλολογικές μεθόδους.

3.18. *Θεατρικό παιχνίδι και αυτοπραγμάτωση*

Ο Fisher,²⁹ στη διδακτορική του διατριβή με τίτλο : «Το παιδαγωγικό και ψυχολογικό νόημα του δράματος στην εκπαίδευση, πιθανότητες ενίσχυσης μιας προοδευτικής ολοκλήρωσης της προσωπικότητας», ενδιαφέρθηκε να μελετήσει τις ιστορικές, τις ψυχολογικές και τις πολιτιστικές πτυχές του θεατρικού παιχνιδιού. Αυτός προσπάθησε, μέσα από μια ποιοτική έρευνα προσωπικών παρατηρήσεων, να προσεγγίσει τους συμμετέχοντες στο θεατρικό παιχνίδι με μια εμπειρικο-φαινομενολογική άποψη και να αναλύσει τη δράση τους με μεθόδους της ψυχολογίας του βάρους.

Στα συμπεράσματά του επισημαίνει ότι το θεατρικό παιχνίδι στο σχολείο καθιστά ικανούς τους μαθητές και τους δασκάλους να παλινδρομούν, εν μέρει, στα επίπεδα της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της αυθορμησίας. Αυτό προκαλεί την αυτόνομη προθυμία για μάθηση και αυτοπραγμάτωση. Το θεατρικό παιχνίδι, στα παιδιά, έχει τη δυνατότητα να μεγεθύνει την ικανότητα αλληλεπίδρασης του «Εγώ», του «Υπερεγώ» και του «Αυτό», να αποκαθιστά το έλλειμμα βασικής εμπιστοσύνης και να περιορίζει τους κοινωνικούς φόβους, διευκολύνοντας έτσι τη λειτουργία του «Εγώ». Το θεατρικό παιχνίδι, στο σχολείο, συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της αυθορμησίας, της αυτονομίας και της δημοκρατικής προσωπικότητας των μαθητών.

3.19. *Η επίδραση των δραματικών δραστηριοτήτων στις στάσεις και την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών*

Ο Jackson,³⁰ στη διδακτορική του διατριβή με τίτλο: «Η επίδραση των δραματικών δραστηριοτήτων στην αναγνωστική ικανότητα και τις στάσεις των μαθητών του Δημοτικού σχολείου με διαταραχές στη συμπεριφορά», πήρε ένα στρωματοποιημένο τυχαίο δείγμα 34 υποκειμένων απ' το οποίο συγκρότησε μια πειραματική ομάδα (N=17) και μια ομάδα ελέγχου (N=17). Οι μαθητές συμπλήρωσαν τέστ πριν και μετά το πειραματικό πρόγραμμα, το οποίο είχε διάρκεια 6 εβδομάδων.

Το παρεμβατικό πρόγραμμα περιελάμβανε τρεις φάσεις. Η πρώτη φάση, μμούσε τα πειραματικά υποκείμενα στις δημιουργικές δραματικές δραστηριότητες, στη διερεύνηση και την εγκατάσταση κανόνων τάξης. Η δεύτερη φάση, περιελάμβανε δραστηριότητες, που βοηθούσαν τα πειραματικά υποκείμενα ν' αυξήσουν τις προσωπικές τους δημιουργικές ικανότητες και να προετοιμά-

σουν μια μελλοντική εργασία. Τελικά, στην τρίτη φάση, παρουσιάζονταν θέματα, τα οποία έπρεπε να δραματοποιήσουν τα υποκείμενα, χρησιμοποιώντας αυθόρμητο διάλογο και κίνηση.

Ως μέσα συλλογής δεδομένων, στα πριν και μετά τεστ, χρησιμοποιήθηκαν το αναθεωρημένο τεστ ατομικής επίδοσης του Markwardt και η κλίμακα αυτοαντίληψης των Piers-Harris. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δημιουργικές δραματικές δραστηριότητες δεν προκάλεσαν σημαντικές αλλαγές στην αναγνωστική ικανότητα των μελών της πειραματικής ομάδας. Επίσης, δεν υπήρξε μια θετική σχέση ανάμεσα στις εξηρημένες μεταβλητές και της επιρροής τους στην αναγνωστική ικανότητα και στις στάσεις των μαθητών.

Εν τούτοις, σημαντικές διαφορές σημειώθηκαν ανάμεσα στις ομάδες για την εξαρτημένη μεταβλητή « στάση των μαθητών». Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι δραματικές δραστηριότητες μπορεί να μην είναι μια μέθοδος επιλογής για τη διδασκαλία της ανάγνωσης, αλλά μπορεί να είναι μια πολύτιμη μέθοδος, που οι δάσκαλοι θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν, για να βοηθήσουν παιδιά με διαταραχές στη συμπεριφορά. Η χρήση δραματικών δραστηριοτήτων ενισχύει τις στάσεις των μαθητών απ' τις οποίες βελτιώνεται η αυτοαντίληψη, το αυτοσυναίσθημα, η ανεκτικότητα, ο σεβασμός και η προθυμία για μάθηση.

3.20. *Η επίδραση των δραματικών δραστηριοτήτων στην αυτοεκτίμηση του μαθητή*

Ο Jackson,³¹ στη διδακτορική του διατριβή με τίτλο : «Το αποτέλεσμα της συμμετοχής σε δραματικές δραστηριότητες στην αυτοεκτίμηση των μαθητών της έβδομης βαθμίδας», θέλησε να διερευνήσει το αποτέλεσμα της συμμετοχής των μαθητών της έβδομης βαθμίδας (12-13 ετών) σε δραματικές δραστηριότητες, στην αυτοεκτίμησή τους.

Η αυτοεκτίμηση των εφήβων, για τον ερευνητή, επηρεάζεται απ' το εκλαμβανόμενο επίπεδο κοινωνικής αποδοχής του εαυτού τους και το υψηλό επίπεδο κοινωνικής αποδοχής συσχετίζεται με το υψηλό επίπεδο αυτοπεποίθησης. Η συμμετοχή των μαθητών σε δραματικές δραστηριότητες μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη των κοινωνικών και λεκτικών ικανοτήτων, της αυτοέκφρασης και της αυτοπεποίθησης.

Κατά τη διάρκεια τριών συνεχόμενων εβδομάδων, στο τελευταίο εξάμηνο του σχολικού έτους 1999 - 2000, μια πειραματική ομάδα (N=20) μαθητών της

έβδομης βαθμίδας συμμετείχε σε δραματικές δραστηριότητες, ενώ η ομάδα ελέγχου (N=19) ακολουθούσε κανονικά το ωρολόγιο πρόγραμμα. Στις δύο ομάδες δόθηκαν ερωτηματολόγια, πριν και μετά το πρόγραμμα, τα οποία περιείχαν την κλίμακα αυτοαντίληψης των Piers – Harris.

Η ανάλυση των δεδομένων δεν αποκάλυψε στατιστική σημαντικότητα στη σύγκριση των δύο ομάδων υπέρ της πειραματικής ομάδας. Ο ερευνητής, αν και δεν επαληθεύτηκε η ερευνητική υπόθεση, προτείνει να γίνουν περαιτέρω έρευνες, τροποποιώντας το δικό του ερευνητικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, προτείνει την αύξηση της χρονικής διάρκειας του προγράμματος παρέμβασης και την αύξηση του μεγέθους του δείγματος.

3.21. Θεατρικές δραστηριότητες, μάθηση και οργάνωση της σχολικής ομάδας

Η Kintigh,³² στη διδακτορική της διατριβή με τίτλο : «Συνεργατική εκπαίδευση, κτίζοντας την ομαδικότητα μέσα από θεατρικές μεθόδους δράσης», επιχείρησε να μελετήσει το ρόλο των δραματικών δραστηριοτήτων στην απόκτηση της γνώσης και την οργάνωση της παιδικής ομάδας. Η ερευνήτρια υποστηρίζει ότι η συμμετοχή των παιδιών σε δραματικές δραστηριότητες εξασφαλίζει ένα κλίμα, στο οποίο οι ομάδες μπορούν να βελτιώσουν την ποιότητα αλληλεπιδράσεων των μελών τους. Η μήτρα καταγραφής των αλληλεπιδράσεων (HIM-Hill Interaction Matrix) δημιούργησε τη βάση για τη ανάλυση των αλληλεπιδράσεων των μελών μιας ομάδας. Η ερευνήτρια παρατήρησε ότι υπήρχαν πολύ περισσότερες αλληλεπιδράσεις κωδικοποιημένες στο τεταρτοκύκλιο ισχύος μετά το ερευνητικό πρόγραμμα των δραματικών δραστηριοτήτων.

Από τα αποτελέσματα της καταγραφής των αλληλεπιδράσεων φαίνεται ότι οι δραματικές δραστηριότητες παίζουν καταλυτικό ρόλο στη διατήρηση της προσοχής στα μέλη της ομάδας, ενθαρρύνουν τις συμπεριφορές ανάληψης κινδύνου και εξασφαλίζουν δημιουργική ανατροφοδότηση μεταξύ των μελών της ομάδας.

Από τις περιληπτικές συνόψεις των ατομικών συνεντεύξεων και τη χρήση της κλίμακας ανάλυσης περιβάλλοντος στην ομάδα (GES - Group Environment Scale), η ερευνήτρια συμπέρανε ότι η πειραματική ομάδα έγινε πιο συνεκτική, πιο εκφραστική, προήχθη η ανεξαρτησία της, ενθαρρύνθηκε η αυτοανακάλυψη και υιοθετήθηκαν νεωτεριστικοί τρόποι έκφρασης και δράσης. Τα

συμπεράσματα της μελέτης έδειξαν, επίσης, ότι η διαδικασία οργάνωσης της ομάδας συνδέεται με την ικανότητα του ατόμου να δημιουργεί νοήματα και σημασίες μέσα απ' την αντανάκλαση της εμπειρίας συμμετοχής σε τέτοιες ενεργητικές δραστηριότητες.

Οι συμμετέχοντες σε δραματικές δραστηριότητες, καταλήγει η ερευνήτρια, αποκτούν γνώσεις μέσα απ' τις ακόλουθες διαδικασίες :

1. Γνώση μέσα από εσωτερικές διαδικασίες
2. Γνώση μέσα απ' την οργάνωση συμβολικών μοντέλων
3. Γνώση μέσα απ' την προσωπική εμπειρία συμμετοχής
4. Γνώση μέσα απ' την ταύτιση με το ρόλο και χρήση αυτής της γνώσης

Η ταύτιση με το ρόλο και η χρήση αυτής της γνώσης αναγνωρίστηκαν ως συμπεριφορές ανάληψης ρίσκου, επικοινωνίας, αποδοχή διαφορετικών πολιτιστικών προτύπων και οικοδόμηση των σχέσεων της ομάδας.

3.22. *Η επίδραση των δραματικών δραστηριοτήτων στην κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών*

Ο Yassa,³³ στην έρευνά του με τίτλο : «Μια μελέτη της επίδρασης των δραματικών δραστηριοτήτων στην κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών του Γυμνασίου», προσπάθησε να εξετάσει τις αντιλήψεις των μαθητών του Γυμνασίου που συμμετέχουν σε δημιουργικές δραστηριότητες και το αποτέλεσμα αυτής της συμμετοχής στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις. Η συλλογή, η ανάλυση και η ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων έγινε με τη χρήση ποιοτικών τεχνικών έρευνας. Οι συμμετέχοντες επελέγησαν με δειγματοληψία σκοπιμότητας και ήταν 2 αγόρια, 4 κορίτσια και τρεις δάσκαλοι.

Τα ευρήματα της μελέτης αποκάλυψαν ότι σε πολλές περιπτώσεις οι δραματικές δραστηριότητες επιδρούν θετικά στην αύξηση των προϋποθέσεων κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ο ερευνητής προτείνει την ενσωμάτωση των δραματικών δραστηριοτήτων στα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος όλων των σχολείων.

3.23. *Δραματοποίηση ρόλων, κοινωνικές δεξιότητες και κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών*

Οι Fischer and Garrison.³⁴ στην έρευνά τους με τίτλο: «Η ανάλυση των κοινωνικών ανταλλαγών και η εξάσκηση του ρόλου στην τάξη», δημιούργησαν

ένα δείγμα από 14 παιδιά Γ΄ βαθμίδας (8-9 ετών) και 17 παιδιά ΣΤ΄ βαθμίδας (11-12 ετών). Από ίδιο αριθμό παιδιών συγκροτήθηκαν άλλες δύο ομάδες ελέγχου. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας συμμετείχαν συνολικά σε 12 εργαστήρια διάρκειας 45 λεπτών. Κάθε εργαστήριο περιελάμβανε μια ομιλία από το δάσκαλο για ένα συγκεκριμένο θέμα διάρκειας 10 λεπτών, έπειτα ακολουθούσε συζήτηση εκ μέρους των παιδιών και τέλος παιχνίδι ρόλων και ασκήσεις πάνω σ' αυτό.

Πριν και μετά την εφαρμογή του πειράματος δόθηκε στα παιδιά το τεστ του M. Haskell με μικρές τροποποιήσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πειραματική ομάδα, παρουσίασε σημαντικές βελτιώσεις στις κοινωνικές δεξιότητες και την κοινωνική συμπεριφορά.

3.24. *Δραματική τέχνη και διαπροσωπική επικοινωνία στη σχολική τάξη*

Ο Jolin,³⁵ στη διδακτορική του διατριβή με τίτλο : «Σύνθεση των τροποποιήσεων στη διδασκαλία της δραματικής τέχνης βασισμένων στις έννοιες της επικοινωνίας», διερεύνησε την επίδραση ενός παρεμβατικού προγράμματος δραματικών δραστηριοτήτων στη διαπροσωπική επικοινωνία και στα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών στη σχολική τάξη.

Η μεθοδολογία, που υιοθέτησε ο ερευνητής, ήταν διερευνητικού τύπου με ποιοτικό επίπεδο ανάλυσης. Η πειραματική ομάδα αποτελούνταν από μαθητές της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου, οι οποίοι συμμετείχαν σε 17 συνεδρίες δραματικών δραστηριοτήτων, διαμορφωμένων με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι σύμφωνες με τα χαρακτηριστικά των προβληματικών καταστάσεων στην τάξη και να βασίζονται στις έννοιες της επικοινωνίας.

Ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η άμεση παρατήρηση, εντοπισμένη στις παραγόμενες ωφέλειες του παρεμβατικού προγράμματος, εξετάζοντας έναν ορισμένο αριθμό προκαθορισμένων μεταβλητών.

Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης έδειξαν ότι οι δραματικές δραστηριότητες μπορούν να συνεισφέρουν στη μείωση των προβλημάτων επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές, αλλά και ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές. Ο συγγραφέας αναγνωρίζει ως περιορισμούς στη μελέτη του τον περιορισμένο αριθμό των χρησιμοποιούμενων μεθόδων στη δραματική τέχνη, τη διάρκεια η οποία σχετίζεται με τις αλλαγές στην διαπροσωπική επικοινωνία

και τον απαραίτητο χρόνο που απαιτείται στην υλοποίηση του παρεμβατικού προγράμματος.

3.25. *Η συμβολή των δραματικών δραστηριοτήτων στην ενίσχυση της αυτοεικόνας και της αναγνωστικής ικανότητας μαθητών του Δημοτικού σχολείου με πολιτισμική αποστέρηση*

Οι Carlton, και Moore,³⁶ στην έρευνά τους με τίτλο : «Μια μελέτη των επιδράσεων της αυτοκατευθυνόμενης δραματοποίησης στην ενίσχυση της αυτοεικόνας και της αναγνωστικής ικανότητας παιδιών του Δημοτικού σχολείου με πολιτισμική αποστέρηση», διερεύνησαν την επίδραση ενός παρεμβατικού προγράμματος δραματικών δραστηριοτήτων στην ενίσχυση της αναγνωστικής ικανότητας και της αυτοεικόνας σε μαθητές του Δημοτικού σχολείου με πολιτισμική αποστέρηση.

Το ερευνητικό δείγμα συλλέχθηκε από δύο σχολεία σε μια περιοχή με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Δημιουργήθηκαν τέσσερις πειραματικές τάξεις, από την πρώτη έως την τέταρτη σχολική βαθμίδα, στο ένα σχολείο και άλλες τέσσερις ομάδες ελέγχου στο άλλο σχολείο. Οι πειραματικές ομάδες συμμετείχαν σε δραματικές δραστηριότητες, κατάλληλα προσαρμοσμένες στην εξάσκηση αναγνωστικών δεξιοτήτων και οι ομάδες ελέγχου διδάχθηκαν ανάγνωση με τα βασικά σχολικά εγχειρίδια ανάγνωσης.

Η μέτρηση των αποτελεσμάτων της πειραματικής διαδικασίας, έγινε με τη διαδικασία επίδοσης τεστ αναγνωστικών ικανοτήτων πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση. Με τον ίδιο τρόπο εξετάστηκαν οι μαθητές, σε ερωτήσεις μέτρησης της αυτοεικόνας, απ' τον δάσκαλο της τάξης και τον ερευνητή.

Η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων έδειξε ότι : 1) Οι μαθητές των τεσσάρων πειραματικών τάξεων ωφελήθηκαν περισσότερο από το πρόγραμμα ανάγνωσης και αυτοκατευθυνόμενης δραματοποίησης σε σχέση με τους μαθητές των ομάδων ελέγχου. 2) Η συμμετοχή των μαθητών, στις δραματικές δραστηριότητες, ευνόησε θετικές αλλαγές στην αυτοεικόνα των παιδιών με πολιτισμική αποστέρηση.

3.26. *Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με πολιτισμική αποστέρηση*

Η Sara Smilansky,³⁷ στην ερευνητική της μελέτη με θέμα «Η επίδραση του κοινωνιοδραματικού παιχνιδιού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με πολιτισμική

αποστέρηση», διερεύνησε την επίδραση ενός παρεμβατικού προγράμματος, με θεατρικά παιχνίδια, στην βελτίωση της ικανότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Αυτή αναρωτήθηκε για το αν παιδιά που προέρχονται από χαμηλό πολιτιστικό και κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον, μπορούν να συμμετέχουν και να παράγουν υψηλής ποιότητας κοινωνιοδραματικό παιχνίδι.

Ο πληθυσμός της έρευνας συνίστατο σε τρεις πειραματικές ομάδες που περιελάμβαναν 12 τάξεις (420 παιδιά με πολιτιστική αποστέρηση) και τρεις ομάδες με τάξεις ελέγχου που περιελάμβαναν 22 τάξεις (789 παιδιά). Ο μισός πληθυσμός της έρευνας αποτελείτο από παιδιά ηλικίας 3 - 5,5 έτη και ο υπόλοιπος από παιδιά ηλικίας 5 - 6,5 έτη. Στην πρώτη ομάδα, οι δάσκαλοι των τάξεων εξασφάλισαν τα αναγκαία για τη διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού, στη δεύτερη, δίδαξαν τις βασικές τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού και στην τρίτη έγινε συνδυασμός και των δύο προηγούμενων παρεμβάσεων.

Η διάρκεια της πειραματικής παρέμβασης ήταν τρεις εβδομάδες, στις οποίες θα γινόταν κάθε εργάσιμη μέρα, μιάμιση ώρα, το παρεμβατικό πρόγραμμα με θεατρικά παιχνίδια στις ερευνητικές ομάδες. Η υπόθεση της έρευνας ήταν ότι στις πειραματικές τάξεις θα συμμετείχε μεγαλύτερος αριθμός παιδιών στο θεατρικό παιχνίδι απ' ό,τι στις ομάδες ελέγχου. Επίσης, τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του κοινωνιοδραματικού παιχνιδιού θα είχαν σχέση με το δείκτη ευφυΐας (IQ), την ηλικία και το φύλο των παιδιών.

Τα μέσα συλλογής δεδομένων ήταν η άμεση παρατήρηση, με καταγραφή των δεδομένων σε κατάλληλους πίνακες για κάθε παιδί. Η καταγραφή έγινε από τους δασκάλους της τάξης και εξειδικευμένους ερευνητές. Για τη μέτρηση της ευφυΐας των παιδιών χρησιμοποιήθηκε το Test Stanford -Binet.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά, με πολιτιστική αποστέρηση, βελτίωσαν την ποιότητα δράσης στο θεατρικό παιχνίδι. Μεγαλύτερη επιτυχία παρουσίασαν τα παιδιά της τρίτης ομάδας, που συνδύαζε δύο παρεμβατικές μεθόδους. Δεν βρέθηκε σχέση ανάμεσα στο δείκτη ευφυΐας και του ποιοτικού αποτελέσματος στο θεατρικό παιχνίδι, αλλά εμφανίστηκαν διαφορές σε σχέση με την ηλικία και το φύλο. Τα κορίτσια και τα μεγαλύτερα παιδιά είχαν καλύτερο ποιοτικό αποτέλεσμα στο θεατρικό παιχνίδι. Υπήρξε, επίσης, θετική συσχέτιση της επίδρασης του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων γλωσσικής έκφρασης ως προς το λεξιλόγιο, το περιεχόμενο του προφορικού λόγου και το μήκος της εκφωνούμενης πρότασης.

3.27. Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στη γλωσσική ανάπτυξη, την ανάγνωση και τη γραφή

Ο Pellegrini,³⁸ στην έρευνά του με θέμα : «Η σχέση ανάμεσα στο παιχνίδι των παιδιών του νηπιαγωγείου και της επιτυχίας τους στην προανάγνωση, τη γλώσσα και τη γραφή», εξέτασε τη σχέση ανάμεσα στο παιχνίδι και τις δημογραφικές μεταβλητές του φύλου και του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου.

Το ερευνητικό δείγμα περιελάμβανε 65 παιδιά του νηπιαγωγείου από τα οποία τα 37 ήταν αγόρια και τα 28 κορίτσια. Εφαρμόστηκε ένα παρεμβατικό πρόγραμμα θεατρικών παιχνιδιών για 4 εβδομάδες, και για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν, για την ανάγνωση, το Metropolitan Readiness Test, ενώ για τη γραφή η κλίμακα μέτρησης γραφικής ικανότητας της Sara Smilansky. Οι παρατηρήσεις του παιχνιδιού έγιναν με την κατηγοριοποίηση του γνωστικού παιχνιδιού της Sara Smilansky. Η στατιστική ανάλυση, με πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης (Ανοva), έδειξε σημαντική σχέση ανάμεσα στο θεατρικό παιχνίδι και τη βελτίωση της ικανότητας γραφής των γλωσσικών και των αναγνωστικών δεξιοτήτων. Όσον αφορά τη σχέση του φύλου και του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, με το θεατρικό παιχνίδι, δεν έδειξε ότι αυτές οι μεταβλητές επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την επιτυχία των μαθητών στη γλωσσική και αναγνωστική ικανότητα.

Συμπερασματικά, από την παράθεση των παραπάνω ερευνών, θα μπορούσαμε να τονίσουμε την έλλειψη μελετών που να συσχετίζουν θετικά το θεατρικό παιχνίδι με τις διαπροσωπικές σχέσεις. Γι' αυτό το λόγο αναφερθήκαμε σε ερευνητικές μελέτες, για το θεατρικό παιχνίδι, με διαφορετικό θέμα σε διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης και σε διαφορετικές ηλικίες.

Οι παραπάνω ερευνητές εργάστηκαν στο χώρο της σχολικής τάξης, παρόμοια, με το πλαίσιο διεξαγωγής της δικής μας έρευνας. Το περιεχόμενο των δραματικών δραστηριοτήτων, σ' αυτές τις έρευνες, ποικίλλει και συγκροτείται από συγκεκριμένες ασκήσεις, προσαρμοσμένες στην ηλικία των υποκειμένων και τη στοχοθεσία της έρευνας.

Όσον αφορά το είδος των ερευνών, πρόκειται κυρίως για ποιοτικές έρευνες, με μέσα συλλογής δεδομένων προσωπικές καταγραφές, παρατήρησης των ερευνητών, ερωτηματολόγια, μαγνητοσκοπήσεις, μαγνητοφωνήσεις ή και συνδυασμούς αυτών. Οι περισσότερες απ' αυτές τις μελέτες εφαρμό-

στηκαν σε μικρό δείγμα υποκειμένων, με περιορισμούς στη μέθοδο επιλογής του δείγματος και αυτό, ίσως, είναι μια αδυναμία που αφορά τη δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων τους στον ευρύτερο παιδικό πληθυσμό.

Σημειώσεις και βιβλιογραφικές παραπομπές

1. **G. Fein**, Mind, meaning and affect: Proposals for a theory of pretense, *Developmental Review*, Vol.9, **1989**, σ.345. και **C. N. McCullough**, *The impact of socio-dramatic play upon the language development of language-delayed primary-aged children*, (Ph.D) Thesis: State University of New York at Buffalo, **2000**, σ.vi.
2. **C. Golomb**, Symbolic play: The role of substitutions in pretence and puzzle games, *British Journal of Educational Psychology*, Vol.4, **1977**, σ.175.
3. **H. Werner, and B. Kaplan**, *Symbolic formation*, New York: Wiley and Sons, **1963**, σ. 23.
4. **E. Klinger**, Development of imaginative behavior: Implications of play for a theory of fantasy, *Psychological Bulletin*, Vol.74, No.4, **1969**, σ.277. ; **J. Lieberman**, *Playfulness: Its relationship to imagination and creativity*, New York: Academic Press, **1977**. και **G. Fein**, Creativity and Consciousness, in D. Görlitz and J. F. Wohlwill (Eds.) *Curiosity, Imagination and play*, Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum, **1987**. σ.282. και
5. **N. A. Yassa**, *A study of the effect of drama education on social interaction in high school students*, M. ed. Thesis: Lakehead University, **1997**, σ.11. και **D. Wolf, and H. Gardner**, Style and Sequence in early symbolic play, in M. Franklin and N. Smith (Eds.) *Play, language and stories: The development of children's literate behavior*, Norwood NJ: Ablex, **1978**, σ.64.
6. **L. McCune-Nicolish**, Towards symbolic functioning: Structure of early pretend games and potential parallels with language, *Child development*, Vol.52, **1981**, σ.785. ; **C. Garvey, and T. Kramer**, The language of social pretend, *Developmental Review*, Vol.9, **1989**, σ.364. και **W. Dixon, and C. Shore**, Language style dimensions and symbolic play, *Play theory and research*, Vol.1, No.4, **1993**, σ.259.
7. **S. Rubin, and D. Wolf**, The development of maybe: The evolution of social roles into narrative roles, in E. Winner and H. Gardner (Eds.) *Fact, fiction and fantasy in childhood*, San Francisco: Jossey-Bass, **1979**, σ.15. και **E. Winner, and H. Gardner**, Editors notes: Investigations of the imaginative realm, in E. Winner and H. Gardner (Eds.) *Fact, fiction and fantasy in childhood*, San Francisco: Jossey-Bass, **1979**, σ.vii.
8. **J. Fineman**, Observations on the development of imaginative play in early childhood, *Journal of child psychiatry*, Vol.1, **1962**, σ.167.
9. **E. N. Curry**, Dramatic play as a curricular tool, in D. Sponsellor (Ed.) *Play as a Learning medium*, Washington: NAEY, **1974**.
10. **J. Piaget**, *Play, dreams, and imitation in childhood*, New York: Norton, **1962**. και **L. McCune-Nicolish**, Beyond sensorimotor intelligence: Assessment of symbolic maturity through analysis of pretend play, *Merril Palmer Quarterly*, Vol.23, **1977**, σ.89.
11. **A. Κοντογιάννη**, *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως παράγοντας ανάπτυξης της κοινωνικής ικανότητας του παιδιού με νοητική καθυστέρηση*, Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, **1998**, σ.187.
12. **P. Pinchiotti**, *Comparative study of two drama approaches on imagery ability and the dramatic improvisation*, (Ph.D) Thesis, Rutgers: The State University of New Jersey, **1982**.
13. **R. L. Knudson**, *Effect of pupil – prepared videotaped dramas on the language development of selected rural children*, (Ph.D) Thesis: Boston University School of Education, **1970**.
14. **S. Dupont**, *The effectiveness of creative drama as an instructional strategy to enhance the reading comprehension skills of fifth grade remedial readers*, (Ph.D) Thesis: Pennsylvania state University, **1992**.
15. **N. H. Hensel**, *Evaluating children's development in creativity and creative drama*, San Francisco, CA: R & E Research Associates, **1977**.
16. **R. Ingersoll, and J. Kase**, *Effects of creative dramatics on learning and retention of classroom material*, New York: Center for Educational Research and Development, **1970**.
17. **R. Clements**, Evaluation of some of the effects of a teen drama program on creativity, *Journal of creative behavior*, Vol.16, **1982**, σ.272.
18. **A. Courgey**, *The impact of an improvisational dramatics program on school attitude and achievement*, Presentation at annual meeting of American Educational Research, 68th New Orleans, LA, **1984**.

19. **D. A. Goodwin**, *Investigation of the efficacy of creative drama as a method for teaching social skills to mentally retarded youth and adults*, (Ph.D) Thesis: Bowling Green state University, **1984**.
20. **V. Brown**, Drama and sing language: a multisensory approach to the language acquisition of disadvantaged preschool children, *Youth Theatre Journal*, Vol.6, No.3, **1992**, σ. 3.
21. **B. Gimmestad**, Dramatic play : a vehicle for prejudice reduction in the elementary school , *Journal of Educational Research*, Vol.76, No1, **1982**, σ.45.
22. **G. O. Hedahl**, *The effects of creative drama and film making on self-concept*, (Ph.D) Thesis: University of Minnesota, **1980**.
23. **B. Bernstein**, Becoming involved: Spolin theatre games in classes for the educationally handicapped, *Theory into Practice*, Vol.24, No.3, **1985**, σ.219.
24. **C. Bueye**, The effect of mainstreaming on attitude and self - concept using creative drama and Social Skills, *Youth Theatre Journal*, Vol.7, No.3, **1993**, σ.19.
25. **J. J. Burke**, *The effect of creative dramatics on the attitudes and reading abilities of seventh grade students*, (Ph.D) Thesis : Michigan State University, **1980**.
26. **J. Carrol**, *Taking the initiative: the role of drama in pupil - teacher talk*, (Ph.D) Thesis: University of Newcastle, **1988**.
27. **C. N. McCullough**, *The impact of socio-dramatic play upon the language development of language-delayed primary-aged children*, (Ph.D)Thesis: State University of New York at Buffalo, **2000**.
28. **E. L. Backstrom**, *The effects of creative dramatics on students behaviors and attitudes in literature and language*, Los Angelles, M.A. Thesis: University of California, **1989**.
29. **I. Fisher**, *The pedagogical and psychological meaning of drama in education : possibilities of enhancing a progressive personalization in school*, (Ph.D) Thesis: University of Salzburg, **1991**.
30. **J. T. Jackson**, *The effects of creative dramatics participation on the reading achievement and attitudes in elementary level children with behavioral disorders*, (Ph.D) Thesis: Southern Illinois University at Carbondale, **1993**.
31. **J. E. Jackson**, *The effect of involvement in creative dramatics on the self-esteem of seventh grade students*, (M.A.) Thesis: Central Missouri state University, **2000**.
32. **M. R. Kinting**, *Peer education : Building community through playback theatre action methods*, (Ph.D) Thesis: University of North Texas, **1999**.
33. **N. A. Yassa**, *A study of the effect of drama education on social interaction in high school students*, (M. Ed.) Thesis: Lakehead University, **1997**.
34. **R. Fischer, and C. Garrison**, Transactional analysis and role training in the classroom : A pilot study, *Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, Vol. 33, **1980**, σ.88.
35. **A. Jolin**, *Élaboration d' interventions en enseignement de l' art dramatic fondées sur les concepts de la communication*, (Ph.D.) Thèse: Université de Montréal, **1998**.
36. **L. Carlton, and R. H. Moore**, *A study of the effects of self-directive dramatization on the progress in reading achievement and self-concept of culturally disadvantaged elementary school children*, Illinois : Illinois State University, **1965**.
37. **S. Smilansky**, *The effect of sociodramatic play on culturally disadvantaged preschool children*, New York: John Wiley and Sons, **1968**.
38. **A. D. Pellegrini**, The relationship between kindergartners' play and achievement in pre-reading, language, and writing, *Psychology in the Schools*, Vol.17, No.4, **1980**, σ.530.

ΜΕΡΟΣ 3. ΟΙ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΦΙΛΙΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΩΝ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΦΙΛΙΑΣ

1. Εισαγωγή

Η δημιουργία φιλικών σχέσεων, μεταξύ των ανθρώπων, είναι ένα παγκόσμιο φαινόμενο και τελείως, εκούσια προσωπική επιλογή.¹ Στην αλληλεπίδραση με τους φίλους μας, όπως τονίζουν οι Larson and Bradney, «μετατρέπεται ο κόσμος σ' ένα διαφορετικό χώρο, εξαφανίζεται η αντίληψη του χρόνου, ελαττώνεται η απόσπαση της προσοχής, μοιράζεται η χαρά της δημιουργίας και ενισχύεται η δυνατότητα αντιμετώπισης των δυσκολιών της ζωής».²

Ο Fisher και άλλοι μελετητές διακρίνουν τρεις λειτουργίες στις φιλικές σχέσεις: 1) Μέσα από τη φιλία ικανοποιούνται οι υλικές ανάγκες του ατόμου, εξασφαλίζοντας βοήθεια και υποστήριξη από τους φίλους του.³ 2) Η φιλία σχετίζεται με τις γνωστικές ανάγκες του ανθρώπου, εξασφαλίζοντας κίνητρα με τη μορφή μοιρασμένων εμπειριών και ανταλλαγή ιδεών.⁴ Η φιλική σχέση εξασφαλίζει ένα πλαίσιο αναφοράς στο άτομο, για να ερμηνεύει τον κόσμο και να βρίσκει νόημα στην ύπαρξή του.⁵ 3) Οι φιλικές σχέσεις του ανθρώπου σχετίζονται με τις κοινωνικοσυναισθηματικές ανάγκες του μέσα από την εκδήλωση αγάπης και εκτίμησης στο πρόσωπό του.⁶

Επιστημολογικές μελέτες έδειξαν ότι οι άνθρωποι που έχουν διαμορφώσει διαπροσωπικές σχέσεις φιλίας, και έχουν ενσωματωθεί κοινωνικά, ζουν περισσότερο από τα απομονωμένα άτομα.⁷ Οι φιλικές σχέσεις έχουν σημαντική επίδραση στη βιολογική και ψυχοπνευματική υγεία του ανθρώπου.⁸ Τα άτομα, που δεν έχουν στενές διαπροσωπικές σχέσεις, παρουσιάζουν υψηλότερο δείκτη θνησιμότητας,⁹ ελαττωμένη ανοσολογική λειτουργία,¹⁰ αισθήματα απομόνωσης¹¹ και συμπτώματα ψυχολογικών διαταραχών.¹²

2. Ορισμός της φιλικής σχέσης

Οι κοινωνιολόγοι δεν κατόρθωσαν να συμφωνήσουν σε μια ομάδα χαρακτηριστικών που αντιπροσωπεύουν τη φιλία. Περισσότερο την καθορίζει η ποιότητα και ο χαρακτήρας της διαπροσωπικής σχέσης.¹³ Ο Hinde βλέπει τη

διαπροσωπική σχέση φιλίας ως μια σειρά αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε δύο άτομα γνωστά το ένα στο άλλο.¹⁴ Δείγμα πιο συγκεκριμένων ορισμών έχουμε με το χαρακτηρισμό της φιλίας ως εκούσιας σχέσης¹⁵ και ως προσωπικής σχέσης που χαρακτηρίζεται από ισότητα¹⁶, αμοιβαία συναισθηματική εμπλοκή και αλληλοβοήθεια.¹⁷ Οι Davis και Todd αναγνωρίζουν τα παραπάνω χαρακτηριστικά της φιλίας και προσθέτουν κι άλλα όπως αγάπη, εμπιστοσύνη, αυτοσεβασμό και κοινά βιώματα.¹⁸

Πολλά απ' τα χαρακτηριστικά της φιλίας, που αναφέρθηκαν παραπάνω, υποστηρίζονται κι από σχετικές έρευνες. Η έρευνα των Goldman, et al. σ' όλες τις ηλικιακές ομάδες, από 12 έως 65 έτη, έδειξε τέσσερις βασικές κατηγορίες που χαρακτηρίζουν τις φιλικές σχέσεις. Αυτές είναι τα κοινά ενδιαφέροντα, η αλληλοβοήθεια, τα κοινά βιώματα και οι κοινές δραστηριότητες. Διαστάσεις όπως το χιούμορ, η διασκέδαση και η αλληλοϋποστήριξη είχαν τις υψηλότερες αναλογίες στους εφήβους.¹⁹

Άλλη μια έρευνα των Candy, et al., σε ηλικιακές ομάδες από 14 έως 60 έτη, έδειξε τρεις διαστάσεις στις φιλικές σχέσεις, οι οποίες είναι η ανταλλαγή σκέψεων και συναισθημάτων, η αλληλοβοήθεια και η υπεροχή (εγωκεντρική - μη αμοιβαία φιλία).²⁰ Όσον αφορά το γυναικείο φύλο, σύμφωνα με την έρευνα των Wall et al., οι φιλικές σχέσεις εστιάζονται στην αμοιβαιότητα, ενώ στο ανδρικό φύλο υπερισχύει η ομοιότητα στις κοινές δραστηριότητες.²¹

Για την πλήρη κατανόηση των διαπροσωπικών σχέσεων φιλίας πρέπει να συνυπολογιστούν δημογραφικοί παράγοντες όπως είναι η φυλή, η κοινωνική τάξη, η ηλικία και το φύλο, όπως και άλλοι παράγοντες, οι οποίοι δημιουργούν ένα ευμετάβλητο πλαίσιο στο οποίο διαφοροποιούνται οι φιλικές σχέσεις με βάση την περίσταση και τις διατομικές αλληλεπιδράσεις.²²

3. Οι διαπροσωπικές σχέσεις φιλίας στα παιδιά

Η μελέτη της παιδικής φιλίας απέκτησε την τελευταία δεκαετία μεγάλη δυναμική, αφού οι φιλίες σ' αυτή ηλικία, θεωρήθηκαν ζήτημα μεγάλης σημασίας για την ψυχοπνευματική ισορροπία των παιδιών²³ και της ικανότητας τους για δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων στην ενηλικίωση.²⁴ Ο Sullivan και άλλοι μελετητές υποστήριξαν ότι η επιτάχυνση στην ανάπτυξη των νοητικών και κοινωνικοσυναισθηματικών ικανοτήτων των παιδιών, εξαρτάται απ' την εκπλήρωση των αναγκών της αποδοχής και του κύρους στις φιλικές αλλη-

λεπιδράσεις με τους φίλους τους.²⁵ Οι προτάσεις αυτές, του Sullivan, για την επιρροή των παιδικών σχέσεων φιλίας στη μελλοντική διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού, ενέπνευσε έναν μεγάλο αριθμό εργασιών και ερευνών, στη δεκαετία του '80.²⁶

Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στις γνώμες των παιδιών για τις φιλίες με τους συνομηλίκους τους.²⁷ Στα παιδιά του νηπιαγωγείου οι απαντήσεις για τη φίλια εστιάζονται στο παιχνίδι (κάποιος που παίζει μαζί σου),²⁸ στην προκοινωνική αλτρουϊστική συμπεριφορά (κάποιος που μοιράζεται παιχνίδια μαζί σου)²⁹ και στην συνεργατική συμπεριφορά, με απουσία επιθετικότητας (κάποιος που δε σε χτυπάει).³⁰ Όσο τα παιδιά μεγαλώνουν δίνουν λιγότερη έμφαση στις φυσικές ιδιότητες ή στα αγαθά που κατέχει ο άλλος, αλλά περισσότερη έμφαση στην αγάπη, τη βοήθεια και τη συναισθηματική υποστήριξη.³¹ Υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση στα κριτήρια δημιουργίας φιλικών διαπροσωπικών σχέσεων στα παιδιά ανάλογα με την ηλικία.³²

Αυτό φάνηκε στις έρευνες των Furman and Bierman και Bigelow and La Gaipa, οι οποίοι κατηγοριοποίησαν τις περιγραφές των παιδιών για τη φίλια σ' όλες τις βαθμίδες του Δημοτικού σχολείου ανάλογα με την ηλικία. Τα ερευνητικά τους συμπεράσματα επιβεβαίωσαν μια ηλικιακή διαβάθμιση στα χαρακτηριστικά της φιλίας³³ από τις κοινές δραστηριότητες, το μοίρασμα αγαθών και την αλληλοβοήθεια στις μικρές τάξεις,³⁴ στην στενή σχέση, την πίστη και τη δέσμευση στις μεγαλύτερες τάξεις.³⁵

Τα μικρά παιδιά δίνουν στη φίλια συγκεκριμένα και εμφανή χαρακτηριστικά, αλλά με την πάροδο της ηλικίας η ικανότητα για αφαιρετική σκέψη αντανακλάται στην αντίληψή τους για τη φίλια.³⁶ Στην εφηβεία σημαντικά χαρακτηριστικά της φιλικής σχέσης είναι η ειλικρίνεια,³⁷ η αμοιβαιότητα στη βοήθεια,³⁸ η υποστήριξη,³⁹ το μοίρασμα αισθημάτων και εσωτερικών σκέψεων.⁴⁰

Υπάρχουν, επίσης, μικρές ενδείξεις για διαφοροποίηση στα κριτήρια και τις στάσεις, ως προς τη φίλια, σε σχέση με το φύλο των παιδιών.⁴¹ Οι τύποι φιλικών σχέσεων σε σχέση με το φύλο στη σχολική ηλικία, περιορίζονται κυρίως σε φιλικές αλληλεπιδράσεις με άτομα του ίδιου φύλου.⁴² Οι McCoy et al. αναφέρουν ότι τα κορίτσια είναι περισσότερο ικανοποιημένα απ' τις φιλικές τους σχέσεις, συγκρινόμενα με τ' αγόρια.⁴³ Επίσης, τα κορίτσια δείχνουν μεγαλύτερα επίπεδα συναισθηματικής εμπλοκής, στις σχέσεις τους, απ' ότι τ' αγόρια.⁴⁴

Γενικά, οι σχέσεις φιλίας των κοριτσιών είναι πολύ πιο στενά προσωπικές, σε σχέση με των αγοριών.⁴⁵ Τα κορίτσια αποφεύγουν τις συγκρούσεις στις σχέσεις τους σε σύγκριση με τ' αγόρια⁴⁶ ή ακολουθούν έμμεσες μορφές σύγκρουσης.⁴⁷ Οι Sharabany et al. και άλλοι υποστηρίζουν ότι τα κορίτσια, στο σχολείο, εκτιμούν περισσότερο απ' τ' αγόρια τις φιλικές τους σχέσεις με κριτήρια την εμπιστοσύνη, την πίστη, το μοίρασμα σκέψεων και συναισθημάτων αγάπης και στοργής.⁴⁸ Παρόμοια ευρήματα, ως προς τη διαφοροποίηση στα κριτήρια δημιουργίας φιλικών διαπροσωπικών σχέσεων, με βάση το φύλο, αναφέρονται για τους εφήβους⁴⁹ και τους ενήλικους.⁵⁰

Οι περισσότερες μελετητές συμφωνούν ότι το φύλο είναι μια κοινωνική κατηγορία που εκθέτει τα δύο φύλα σε διαφοροποιήσεις με βάση τις κοινωνικοπολιτιστικές νόρμες. Οι διαφορετικές αντιλήψεις, που έχουν τα δύο φύλα για τις φιλικές σχέσεις, οφείλονται ακριβώς σε διαφορετικές ανταποκρίσεις στις νόρμες του ρόλου του φύλου και στις κοινωνικοπολιτιστικές αξίες.⁵¹

Συνοψίζοντας τα κοινά χαρακτηριστικά των φιλικών σχέσεων, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω, διακρίνουμε την ανταλλαγή σκέψεων και συναισθημάτων, την ειλικρίνεια, την εμπιστοσύνη, την αλληλοβοήθεια, τις κοινές εμπειρίες, το χιούμορ και τις κοινές δραστηριότητες.⁵² Τα χαρακτηριστικά, οι ιδέες για τη φιλία και η σταθερότητα στις φιλικές σχέσεις επηρεάζονται αναμφίβολα απ' την ηλικία,⁵³ αλλά σε μικρότερη έκταση απ' το φύλο και το στάδιο της ζωής.⁵⁴ Προοδευτικά, με την αύξηση της ηλικίας, η αντίληψη για τη φιλία αλλάζει⁵⁵ κι απ' το κριτήριο του παιχνιδιού στα παιδιά, περνάει στην ανταλλαγή ιδεών και συναισθημάτων, στην εμπιστοσύνη και την ειλικρίνεια.⁵⁶

Σημειώσεις και βιβλιογραφικές παραπομπές

1. **D. Dwyer**, *Interpersonal relations*, London: Routledge, **2000**, σ.10. και **G. Moser**, *Les relations interpersonnelles*, Paris: Presses Universitaires de France, **1994**, σ.125.
2. **R. W. Larson**, and **N. Bradney**, Precious moments with family members and Friends, in R. M. Milardo (Ed.) *Families and social networks*, Newbury Park, CA: Sage, **1988**, σ. 124.
3. **M. Argyle**, **M. Henderson**, and **A. Furnham**, The rules of social relationships, *British Journal of Social Psychology*, Vol.24, **1985**, σ.130. και **G. Moser**, **1994**, όπ. παραπάνω, σ.126.
4. **J. E. Jackson**, *The effect of involvement in creative dramatics on the self-esteem of seventh grade students*, M.A. Thesis: Central Missouri state University. 2000, σ. 11. και **K. J. Prager**, *The psychology of intimacy*, New York: Guilford Press, **1995**, σ.51.
5. **F. M. Deutsch**, **L. Sullivan**, **C. Sage**, and **N. Basile**, The relations among talking, liking and similarity between friends, *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol.17,**1991**, σ.406. και **J. Youniss**, and **J. Smoller**, *Adolescent relations with mothers, fathers and friends*, Chicago: University of Chicago Press, **1985**, σ.128.
6. **C. S. Fischer**, What do we mean by friend ? An inductive study, *Social Network*, Vol.3, **1982**, σ. 306. και **D. Jerrome**, Good company: The sociological implications of friendship, *Sociological Review*, Vol.32, **1984**, σ.696.
7. **C. J. Atkins**, **R. M. Kaplan**, and **M. T. Toshima**, *Close relationships in the epidemiology of cardiovascular disease*, in W. H. Jones and D. Perlman (Eds), *Advances in personal relationships: A research annual*, London: Jessica Kingsley, **1991**, σ. 207 ; **B. Fehr**, and **D. Perlman**, The family as a social network and support system, in L.. L' Abate (Ed.) *Handbook of Family psychology and therapy*, Homewood, IL : Dorsey, **1985**, σ. 323. και **L. S. Berkman**, and **S. L. Syme**, Social networks, host resistance and mortality, *American Journal of Epidemiology*, Vol.109, **1979**, σ.186.
8. **N. Bolger**, and **S. Kelleher**, Daily life in relationships, in S. Duck, (Ed.) *Social content and relationships*, London: Sage, **1993**, σ.101. ; **P. Hartley**, *Interpersonal communication*, London: Routledge, **1993**, σ.97. ; **H. T. Reis**, **L. Wheeler**, **M. H. Kernis**, **N. Spiegel**, and **J. Nezelek**, On specificity in the impact of social participation on physical and psychological health, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.48, **1985**, σ.456. ; **W. R. Gove**, The relationship between sex roles, marital status and mental illness, *Social Forces*, Vol.51, **1979**, σ.34. και **L. M. Verbrugge**, Multiple roles and physical health of women and men, *Journal of Health and Social Behavior*, Vol.24, **1983**, σ.16.
9. **J. S. House**, **K. R. Landis**. and **D. Umberson**, Social relationships and health, *Science*, Vol.241, **1988**, σ.540. και **D. Miell**, and **R. Dallos**, *Social Interaction and Personal Relationships*, Milton Keynes : Open University Press, **1996**, σ.2.
10. **M. Argyle**, The experimental study of relationships, in D. Miell and R. Dallos, (Eds.) *Social Interaction and Personal Relationships*, Milton Keynes : Open University Press, **1996**, σ.353. και **J. K. Kiecolt-Glaser**, **B. S. Fisher**, **P. Ogrocki**, **J. C. Stout**, **C. E. Speicher**, and **R. Glaser**, Marital Discord and immunity in males, *Psychosomatic Medicine*, Vol.50, **1988**, σ.213.
11. **L. Weeler**, **H. T. Reis**, and **J. Nezelek**, Loneliness, social interaction and sex roles, *Journal of personality and Social Psychology*, Vol.45, **1983**, σ.943.
12. **A. C. Peterson**, **B. E. Compas**, **J. Brooks-Gunn**, **M. Stemmler**, **S. Ey**, and **K. E. Grant**, Depression in adolescence, *American Psychologist*, Vol.48, **1993**, σ.155.
13. **G. Allan**, *Friendship: Developing a sociological perspective*, London Harvester, Wheat - sheaf, **1989**, σ. 16.
14. **R. A. Hinde**, *Towards understanding relationships*, London: Academic Press,**1979**, σ. 15.
15. **R. B. Hays**, *Friendship*, in S. W. Duck (Ed.) *Handbook of personal relationships: Theory, research and interventions*, New York: John Wiley, **1988**, σ. 395 και **W. W. Hartup**, The origins of relationships, in M. Lewis and L. A. Rosenblum (Eds.) *Friendship and peer relations*, New York: John Wiley, **1975**, σ .11.
16. **S. B. Kurth**, Friendships and friendly relations, in G. J. McCall. M. M. McCall, N. K. Denzin, G. D. Suttles and S. B. Kurth (Eds.) *Social relationships*, Chicago: Aldine, **1970**, σ.136.

17. **J. M. Reisman**, *Anatomy of friendship*, New York: Irvington, **1979**, σ. 94 και **P. H. Wright**, Self-referent motivation and the intrinsic quality of friendship, *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol.1, **1984**, σ. 119.
18. **K. E. Davis and M. J. Todd**, Assessing Friendships: Prototypes, paradigm cases and relationship description, in S. Duck and D. Perlman (Eds.) *Understanding personal relationships: An interdisciplinary approach*, London: Sage, **1985**, σ. 17.
19. **J. A. Goldman, P. E. Cooper, K. Ahern, and D. Corsini**, Continuities and discontinuities in the friendship descriptions of women at six stages in the life cycle, *Genetic Psychology Monographs*, V. 103, **1981**, σ. 153.
20. **S. G. Candy, L. E. Troll, and S. G. Levy**, A developmental exploration of Friendship functions in Women, *Psychology of Women Quarterly*, V. 5, **1981**, σ.456.
21. **S. M. Wall, S. M. Pickert and L. V. Paradise**, American men's friendships: Self-reports on meaning and changes, *Journal of Psychology*, Vol.116, **1984**, σ. 184. και **L. A. Sapadin**, Friendship and gender: perspectives of professional men and women, *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol.5, No.4, **1988**, σ.387.
22. **J. T. Wood**, Engendered Relations: Interaction, Caring, Power and responsibility in intimacy, in S. Duck, (Ed.) *Social content and relationships*, London: Sage, **1993**, σ.53. και **J. Prager**, *The psychology of intimacy*, New York: Guilford Press, **1995**, σ.173.
23. **J. Lindon**, *Understanding children's play*, London: Nelson Thornes, **2001**, σ.175. και **D. Dwyer**, **2000**, όπ. παραπ., σ.10.
24. **H. Bee**, *the developing child*, New York: Carper Collins, **1992**, σ.446.
25. **H. S. Sullivan**, *The interpersonal theory of psychiatry*, New York: Norton, **1953**, σ.245. ; **Argyle, M.** *Social Interaction*, London: Tavistock, **1973**, σ.426. και **T. A. Rizzo**, *Friendship development among children in school*, New Jersey: Ablex, **1989**, σ.xv.
26. **P. Erwin**, *Friendship and peer relations in children*, Chichester : John Willey & Sons, **1993**, σ.xi. ; **S. R. Asher, and J. M. Gottman**, *The development of children's friendships*, Cambridge: Cambridge University Press **1981**, σ.2. και **Z. Rubin**, *Children's Friendships*, London: Fontana, **1980**, σ.14.
27. **R. Dallos**, Change and transformations of relationships, in D. Miell and R. Dallos, *Social Interaction and Personal Relationships*, Milton Keynes : Open University Press, **1996**, σ.219. ; **T. J. Berndt**, Childrens comments about their friendships, in M. Perlmutter (Ed.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, **1986**, σ. 189 και **W. Furman**, Children's Friendships, in T. M. Field, A. Huston, H. C. Quay, L. Troll and G. E. Finley (Eds.), *Review on human development*, New York: John Wiley, **1982**, σ. 327.
28. **B. B. Burleson**, Friendship and similarities in social-cognition and communication abilities: social skill bases of interpersonal attraction in childhood, *Personal Relationships*, Vol.1, **1994**, σ.371. ; **W. Corsaro**, *Friendship and peer culture in the early years*, Norwood, NJ: Ablex, **1985**, σ.65,158. και **W. S. Rholes, and D. N. Ruble**, Children's understanding of dispositional characteristics of others, *Child Development*, Vol.55,**1984**, σ.550.
29. **D. Dwyer**, **2000**, όπ. παραπ., σ.11. και **B. J. Bigelow, and J. J. La Gaipa**, Children's written descriptions of friendship: A multidimensional analysis, *Developmental psychology*, Vol. 11, **1975**, σ.858.
30. **C. Garvey**, *Children's talk*, London: Fontana, **1984**, σ.171. και **S. A. Tesch**, *Review of friendship development across the life span*, Human Development, V. 26, **1983** σ.7.
31. **B. Fehr**, *Friendship Processes*, London, CA : Sage, **1996**, σ.9. ; **G. Moser**, **1994**, όπ. παραπάνω, σ.139. και **S. P. Pataki, C. Shapiro, and M. S. Clark**, Children's acquisition of appropriate norms for friendship and acquaintances, *Journal of Social and Personal Relations*, Vol.11, **1994**, σ.427.
32. **Rizzo, T. A.** **1989**, όπ. παραπ., σ.1. ; **J. J. La Gaipa**, Friendships expectations , in R. Burnett, P. McChee and D. D. Clark (Eds.) *Accounting for relationships: Explanation, representation and knowledge*, London: Methuen, **1987**, σ. 134. και **W. Furman and K. L. Bierman**, Developmental changes in young children's conceptions of friendship, *Child Development*, Vol. 54, **1983**, σ. 550
33. **W. Furman, and K. L. Bierman**, Children's conceptions of Friendship: A multimethod-study of developmental changes, *Developmental Psychology*, Vol. 20, **1984**, σ. 925.
34. **B. J. Bigelow, and J. J. La Gaipa**, Children's written descriptions of friendship: A multidimensional analysis, *Developmental Psychology*, Vol.11, **1975**, σ. 857.

35. **B. J. Bigelow, and J. J. La Gaipa**, The development of friendship values and choice, in H. C. Foot, A. J. Chapman and J. K. Smith (Eds.), *Friendship and social relations in children*, Chichester, UK: John Wiley, **1980**, σ.15.
36. **L. A. Tedesco, and E. L. Gaier**, Friendship bonds in adolescence, *Adolescence*, Vol. 23, **1988**, σ.127. ; **W. M. Bucowski, A. F. Newcomb, and B. Hoza**, Friendship conceptions among early adolescents: A longitudinal study of stability and change, *Journal of Early Adolescence*, Vol. 7, **1987**, σ. 143. και **D. S. Hayes**, Cognitive bases for liking and disliking among preschool children, *Child Development*, Vol.49, **1978**, σ.907.
37. **T. J. Berndt**, The nature and significance of children's friendships, in R. Varta (Ed.), *Annals of child development*, Greenwich, CT: JAI, **1988**, σ. 155.
38. **B. J. Bigelow, and J. J. La Gaipa**, Children's written descriptions of friendship: A multidimensional analysis, *Developmental Psychology*, Vol. 11, **1975**, σ. 858
39. **L. Weiss, and M. F. Lowenthal**, Life course perspectives on Friendship, in M. F. Lowenthal, M. Turner and D. Chiriboga (Eds.), *Four stages of life*, San Francisco: Jossey-Bass, **1975**, σ. 58. και **W. Damon**, *The social world of the child*, San Francisco: Jossey-Bass, **1977**, σ.16.
40. **B. J. Bigelow, and J. J. La Gaipa**, The development of friendship values and choice, in H. C. Foot, A. J. Chapman and J. K. Smith (Eds.), *Friendship and social relations in children*, Chichester, UK: John Wiley, **1980**, σ. 15. και **W. Damon**, **1977**, όπ. παραπ., σ.17.
41. **A. James**, *Childhood identities : Self and social relationships in the experience of the child*, Edinburgh: Edinburgh University Press, **1993**, σ.186. και **D. Buhrmester, and W. Furman**, The development of companionship and intimacy, *Child Development*, Vol. 58, **1987**, σ.1101.
42. **E. E. Maccoby**, The role of gender identity and gender constancy in sex-differentiated development, *New directions for Child Development*, Vol.47, **1990**, σ. 5. ; **K. J. Prager**, **1995**, όπ. παραπ. σ.99. ; **D. A. Blyth, and F. Foster-Clark**, Gender differences in perceived intimacy with different members of adolescents' social networks, *Sex Roles*, Vol.17, **1987**, σ.687. και **S. M. Rose**, Same and cross-sex friendships and the psychology of homosociality, *Sex Roles*, Vol.12, **1985**, σ.63.
43. **J. K. McCoy, G. H. Brody, and Z. Stoneman**, A longitudinal analysis of sibling relationships as mediators of the link between family processes and youths' best friendships, *Family Relations*, Vol.43, **1994**, σ.400. και **T. J. Berndt, and T. B. Perry**, Children's perceptions of friendships as supportive relationships, *Developmental Psychology*, Vol. 22, **1986**, σ.640.
44. **B. Thorne, and Z. Lurria**, Sexuality and gender in children's daily worlds, *Social problems*, Vol.33, **1986**, σ.176. και **K. J. Prager**, **1995**, όπ. παραπ., σ.105.
45. **A. Omoto, and J. Mooney**, *Gender differences and correspondence between members of same-sex friendships*, Paper presented at the International Network on Personal Relationships Conference, Milwaukee, WI. **1993**. ; **J. M. Reisman**, Intimacy in same-sex friendships, *Sex Roles*, Vol.23, **1990**, σ. 65. ; **D. Buhrmester, and W. Furman**, The development of companionship and intimacy, *Child Development*, Vol. 58, **1987**, σ.1101. και **R. Buhrke, and D. Fuqua**, Sex differences in same and cross-sex supportive relationships, *Sex Roles*, Vol.17, **1987**, σ.339.
46. **B. Thorne, and Z. Lurria**, **1986**, όπ. παραπ., σ.179.
47. **D. Tannen**, Gender differences in topical coherence: Creating involvement in best friend's talk, *Discourse Processes*, Vol.13, **1990**, σ.73.
48. **S. W. Duck, and P. H. Wright**, Re-examining sex differences in same-sex friendships: A closer look at two kinds of data, *Sex Roles*, Vol.28, **1993**, σ.709. ; **E. Buhrmester, and W. Furman**, The development of companionship and intimacy, *Child Development*, Vol.58, **1987**, σ.1101. ; **R. Sharabany, R. Gershon, and J. E. Hofman**, Girlfriend, boyfriend: Age and sex differences in intimate friendship, *Developmental Psychology*, Vol.17, **1981**, σ.800. και **M. A. Caldwell, and L. A. Peplau**, Sex differences in same-sex friendship, *Sex Roles*, Vol.8, **1982**, σ.721.
49. **D. Blyth, and F. Foster-Clark**, Gender differences in perceived intimacy with different members of adolescents' social networks, *Sex Roles*, Vol.17, **1987**, σ.689. και **P. Hartley**, *Interpersonal communication*, London: Routledge, **1993**, σ.98.
50. **R. R. Bell**, Friendships of women and of men, *Psychology of Women Quarterly*, Vol.5, **1981**, σ.402.

51. **J. T. Wood**, Engendered Relations: Interaction Caring, Power and responsibility in intimacy, in S. Duck, (Ed.) *Social content and relationships*, London: Sage, **1993**, σ.26. ; **S. E. Cross**, and **H. R. Markus**, Gender in thought, belief and action: A social-cognitive approach, in A. E. Beall and R.J. Sternberg (Eds.) *The psychology of Gender* , New York: Guilford Press, **1993**, σ.55. ; **E. E. Maccoby**, The role of gender identity and gender constancy in sex-differentiated development, *New directions for Child Development*, Vol.47, **1990**, σ.15. και **P. Wright**, Interpreting research on gender differences in friendship: A case for moderation and a plea for caution, *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol.5, **1988**, σ.367.
52. **D. Dwyer**, **2000**, όπ. παραπ., σ.10. και **D. S. Hayes**, **E. Gershman**, and **L. J. Bolin**, Friends and enemies: Cognitive bases for preschool children's unilateral and reciprocal relationships, *Child Development*, Vol.51, **1980**, σ.1276.
53. **P. Erwin**, Friendship and peer relations in children, Chichester : John Willey & Sons, **1993**, σ.63.
54. **B. J. Bigelow**, and **J. J. La Gaipa**, **1980**, όπ. παραπ. σ.38,39.
55. **D. Buhmester**, and **W. Furman**, The development of companionship and intimacy, *Child Development*, Vol.58, **1987**, σ.1110. και **B. J. Bigelow**, Children's friendship expectations: A cognitive-developmental study, *Child Development*, Vol.48, **1977**, σ.246.
56. **B. Fehr**, **1996**, όπ. παραπ., σ. 16. ; **J. H. Berg**, Development of friendship between roommates, *Journal of personality and Social Psychology*, Vol.46, **1984**, σ.353. και **B. J. Bigelow**, and **J. J. La Gaipa**, **1975**, όπ. παραπ., σ.858

ΜΕΡΟΣ 3. ΟΙ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΦΙΛΙΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΩΝ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΦΙΛΙΑΣ

Οι πρώτες τάσεις σχηματοποίησης των διαδικασιών δημιουργίας των διαπροσωπικών σχέσεων, βασίστηκαν στην έννοια της ανάγκης¹ και εντάσσουν την δημιουργία των διαπροσωπικών σχέσεων σε μια ατομική προοπτική.

Στην Κοινωνική Ψυχολογία οι έρευνες και κατά συνέπεια τα μοντέλα που προτείνονται, επικεντρώνονται, ουσιαστικά, στον τρόπο με τον οποίο σχηματίζονται οι ανθρώπινες σχέσεις, γενικά, χωρίς να διαχωρίζουν ανάμεσα σε διαφορετικούς τύπους διαπροσωπικών σχέσεων. Έτσι, οι γενικές θεωρίες, για τις διαπροσωπικές σχέσεις, θεωρούνται από τους Perlman and Fehr κατάλληλες για την κατανόηση των φιλικών σχέσεων.²

1. Θεωρίες Μάθησης

Οι θεωρίες της μάθησης ξεπήδησαν απ' την παράδοση του Μπιχεβιορισμού στην ψυχολογία. Η εφαρμογή των αρχών της ενισχυτικής μάθησης στη μελέτη της διαπροσωπικής έλξης έγινε απ' τους Byrne and Clore και τους Lott and Lott τη δεκαετία του 1970. Αυτοί υποστήριξαν ότι η διαπροσωπική έλξη εξαρτάται από το ποσό της παρεχόμενης ανταμοιβής ανάμεσα σε δύο άτομα.³

Αυτά τα θεωρητικά μοντέλα πρεσβεύουν ότι η διαπροσωπική έλξη είναι το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας μάθησης και σύνδεσης, ανάμεσα στο ευχάριστο συναίσθημα που παρέχει μια ατομική συμπεριφορά και στο πρόσωπο που είναι ο εκφραστής της.⁴ Αυτή η σύνδεση, αν και αρχικά είναι τυχαία, εγκαθίσταται προοδευτικά και δημιουργεί διαπροσωπική έλξη μέσα από την συχνότητα της έκθεσης απέναντι στον άλλο.⁵

1.1. Η προσέγγιση της κλασικής υποκατάστασης των Lott and Lott

Η κύρια πρόταση των Lott and Lott εντοπίζεται στο γεγονός ότι η έλξη για τον άλλο είναι το αποτέλεσμα μιας θετικής ενίσχυσης, από την παρουσία του, ανεξάρτητα απ' τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα σε δύο άτομα κι ανεξάρτητα

απ' τον τύπο της ενίσχυσης.⁶ Επιπρόσθετα, οι Lott and Lott τονίζουν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συχνότητα της ανταμοιβής και στο βαθμό της διαπροσωπικής συμπάθειας.⁷

Τρεις προτάσεις συνοδεύουν αυτή την κύρια θέση :

1) Ο άλλος είναι ένα κίνητρο, ως προς το οποίο οι ανταποκρίσεις μπορούν να γίνουν το αντικείμενο μιας διαδικασίας μάθησης.

2) Ένα άτομο που ανταμείβεται αντιδρά τις περισσότερες φορές φιλικά, δοκιμάζοντας ευχαρίστηση.

3) Η θετική ενίσχυση, δηλαδή η ευχαρίστηση που δοκιμάζει το άτομο, συνδέεται με την πηγή που την προκαλεί και έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία διαπροσωπικής έλξης.⁸

Η συχνότητα των ανταμοιβών και το είδος της ενίσχυσης (άμεση ή προσδοκώμενη) εξηγούν την πρόοδο της φιλικής σχέσης. Το γεγονός της λήψης μιας ανταμοιβής παράγει μια ανταπόκριση, που συνδέεται με άλλα κίνητρα, παρόντα, στο κοινωνικό πλαίσιο αλληλεπίδρασης⁹. Η έλξη εμφανίζεται ως προϊόν της συναισθηματικής κατάστασης των ατόμων, του πραγματικού περιεχομένου της ανταμοιβής και της περασμένης εμπειρίας των εμπλεκόμενων προσώπων στην αλληλεπίδραση.¹⁰

1.2. Το μοντέλο της συναισθηματικής ενίσχυσης των Byrne and Clore

Οι Clore and Byrne επινόησαν μια φόρμουλα διαπροσωπικής έλξης που να περιγράφει τη μεταβλητότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Έτσι, η έλξη προς ένα άτομο θεωρείται ως θετική γραμμική λειτουργία του ποσού των θετικών ενισχύσεων που συνδέεται μ' αυτό.¹¹ Οι Byrne και Clore υποστηρίζουν ότι στη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων συντελούν η κλασική και η συντελεστική υποκατάσταση των ερεθισμάτων, που δέχεται ένα άτομο από ένα άλλο ως θετική ενίσχυση.¹²

Η κλασική υποκατάσταση συνεπάγεται μάθηση με συνειρμό, δηλαδή ένα ουδέτερο κίνητρο από την παρουσία του άλλου, το οποίο παράγει μια ακαθόριστη θετική συναισθηματική ανταπόκριση που οδηγεί σε διαπροσωπική έλξη¹³. Απ' τη σκοπιά της συντελεστικής υποκατάστασης¹⁴ η διαπροσωπική συμπάθεια είναι συνάρτηση της ευχαρίστησης και της ικανοποίησης από τον άλλο, ακόμη κι αν αυτός δεν είναι άμεσα υπεύθυνος γι' αυτή τη θετική εμπειρία.¹⁵

Η συντελεστική υποκατάσταση συνεπάγεται μάθηση μέσα από τις συνέπειες της θετικής ενίσχυσης της συμπεριφοράς του ατόμου. Η βίωση ευχάριστων κοινών δραστηριοτήτων, ανάμεσα σε δύο άτομα, δημιουργεί μια θετική συναισθηματική ανταπόκριση, που ενισχύει τη διαπροσωπική έλξη και συμπάθεια.¹⁶

Ενδείξεις υποστήριξης στη θεωρία των Byrne και Clore, όσον αφορά τη συμβολή των ευχάριστων αμοιβαίων εμπειριών στη διαπροσωπική έλξη, έδωσε η μελέτη των Veitch και Griffith.¹⁷ Παρόμοιες μελέτες έδειξαν ότι μια ποικιλία αρνητικών και θετικών περιστάσεων επηρεάζει τη διαπροσωπική έλξη.¹⁸

Πολλές κριτικές επικεντρώθηκαν στο γεγονός ότι οι θεωρίες μάθησης εξηγούν μόνο, εν μέρει, τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, αφού λαμβάνουν υπ' όψη μόνο την άποψη του ενός απ' τους δύο πρωταγωνιστές της αλληλεπίδρασης.¹⁹ Υπάρχουν περιπτώσεις, όπου δυσάρεστες περιστάσεις για δύο άτομα δημιουργούν μια αίσθηση αλληλεγγύης, αντίθετα με τις προβλέψεις της θεωρίας της κλασικής υποκατάστασης.²⁰ Επίσης, σχέσεις που χαρακτηρίζονται από σημαντικά οφέλη για τους εμπλεκόμενους στην αλληλεπίδραση, δεν οδηγούν σε αύξηση της αμοιβαίας έλξης.²¹

Οι θεωρίες μάθησης τείνουν να χαρακτηρίζουν τους ανθρώπους ουσιαστικά ιδιοτελείς, αφού προσδοκούν άμεσα ή έμμεσα ατομικά οφέλη στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Ο Argyle τονίζει ότι στις στενές σχέσεις, όπου οι άνθρωποι έχουν γνήσιο ενδιαφέρον ο ένας για τον άλλο, η ανταμοιβή μπορεί να προέρχεται από την αντίληψη της ικανοποίησης και της ευχαρίστησης που νιώθει ο άλλος στη σχέση.²²

Αυτές οι θεωρίες δεν μπορούν να περιγράψουν τις οικογενειακές και τις συγγενικές σχέσεις, οι οποίες δεν βασίζονται στην προσωπική ανταμοιβή.²³ Επίσης, οι ενδείξεις που υποστηρίζουν την εγκυρότητα αυτών των θεωριών βασίζονται κυρίως σε εργαστηριακές έρευνες και δεν αντανakλούν την πολυπλοκότητα των περιστάσεων στις οποίες αλληλεπιδρούν οι άνθρωποι στην καθημερινή τους ζωή.²⁴

Ωστόσο, οι θεωρητικοί των διαπροσωπικών σχέσεων χρησιμοποίησαν τις μαθησιακές θεωρίες, για να περιγράψουν τη μεταβλητή φύση των φιλικών σχέσεων και να εξηγήσουν την εξάρτησή τους από παράγοντες όπως η ομοιότητα, η εγγύτητα και η φυσική ελκυστικότητα.²⁵

2. Οι θεωρίες της κοινωνικής συναλλαγής, της αλληλεξάρτησης και της παραγωγικής επένδυσης

Οι θεωρίες της κοινωνικής συναλλαγής, της αλληλεξάρτησης και της παραγωγικής επένδυσης αναπαριστούν μια εξέλιξη των θεωριών μάθησης. Ωστόσο, προχωρούν πέρα απ' την μελέτη της αρχικής έλξης των μοντέλων της ενίσχυσης και ενδιαφέρονται να εξηγήσουν τη διαπροσωπική συμπεριφορά σε εξελισσόμενες σχέσεις.²⁶ Η βασική έμφαση αυτών των θεωριών εντοπίζεται στο ρόλο των ανταμοιβών στη διαπροσωπική σχέση. Οι αρνητικές και οι θετικές ενισχύσεις, στο εσωτερικό μιας σχέσης, γίνονται αντιληπτές με τη μορφή κερδών και ζημιών.²⁷

Με την πάροδο του χρόνου, η βασική ιδέα της θεωρίας της κοινωνικής συναλλαγής τροποποιήθηκε και επεκτάθηκε, για να συμπεριλάβει στο εννοιολογικό της πλαίσιο, εκτός απ' τα κέρδη και τις ζημίες, το ρόλο των εναλλακτικών σχέσεων και της προσωπικής επένδυσης σε μια σχέση.²⁸

2.1. Η θεωρία της κοινωνικής συναλλαγής του Homans

Η πρόταση της θεωρίας του Homans συνδέεται με τις ενισχυτικές θεωρίες, αφού αναλύει την προσωπική ανταμοιβή απ' τη σκοπιά της συχνότητας και της αξίας. Ο Homans υποστηρίζει ότι η συχνότητα και η αξία της ανταμοιβής επενεργούν στις διαπροσωπικές σχέσεις με αντιφατικό τρόπο. Μια δοσμένη συμπεριφορά θα εμφανίζεται τόσο συχνά όσο συχνά θα ανταμείβεται. Απ' την άλλη, η ανταμοιβή έχει μικρότερη αξία, όταν είναι συχνή, γιατί καταλήγει σε κορεσμό η επενέργειά της στη διαπροσωπική έλξη.²⁹

Στόχος του κάθε ατόμου, στις διαπροσωπικές σχέσεις, είναι η μεγιστοποίηση των κερδών και η ελαχιστοποίηση των ζημιών. Ο Homans για να εξηγήσει τη λειτουργία των διαπροσωπικών σχέσεων, σε σχέση με τις ανταμοιβές, εισάγει την έννοια της διανεμητικής δικαιοσύνης.³⁰ Ένα άτομο προσδοκά ν' ανταμειφθεί ανάλογα με το τίμημα που έχει η συμπεριφορά του σε μια σχέση. Αυτό εξαρτάται από την αξία της προσωπικής παραγωγικής επένδυσης και των ανταμοιβών που του εξασφαλίζονται.³¹ Η σχέση εκλαμβάνεται ως δίκαιη, αν το άτομο εκτιμά ότι το προσωπικό ισοζύγιο κερδών και ζημιών είναι παρόμοιο μ' αυτό που πετυχαίνει ο άλλος και μ' αυτό που θα πετύχουν άλλα άτομα σε παρόμοιες περιστάσεις.³²

Η έρευνα των Lloyd et al. υποστηρίζει την ιδέα ότι οι μεγαλύτερες ανταμοιβές ενισχύουν την πιθανότητα συνέχισης της σχέσης σε αντιδιαστολή με την παροχή μικρών ανταμοιβών.³³ Η Rusbult, η οποία ανέλυσε το ισοζύγιο κερδών και ζημιών σε σχέσεις διαρκείας, υποστηρίζει ότι στην αρχή της σχέσης, αυτό, δεν έχει μεγάλη επίδραση, αλλά στη συνέχεια έχει μεγαλύτερη σημασία ο συνυπολογισμός του.³⁴

2.2. Η θεωρία της αλληλεξάρτησης των Kelley and Thibaut

Οι Kelley and Thibaut, στην ανάλυσή τους για τη λειτουργία των διαπροσωπικών σχέσεων, επιμένουν κυρίως στις γνωστικές διαδικασίες που συνοδεύουν τις επιλογές της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων και της αλληλεξάρτησης των προσδοκιών τους.³⁵ Η προσδοκία του κάθε ατόμου είναι συνάρτηση του επιπέδου σύγκρισης που βασίζεται σε σταθερά μέτρα υπολογισμού. Αυτά τα μέτρα απορρέουν απ' τις κοινωνικές νόρμες, τις ατομικές προσδοκίες, την ατομική αυτοεκτίμηση και τις περασμένες εμπειρίες του ατόμου.³⁶ Αν η σχέση, συνολικά, υπερβαίνει αυτό το επίπεδο προσδοκίας, κρίνεται επωφελής και συνεχίζεται, ενώ σε αντίθετη περίπτωση διακόπτεται.³⁷

Κάθε διαπροσωπική σχέση παρεμβάλλεται σ' ένα πλέγμα άλλων ενεργών σχέσεων και οι εμπλεκόμενοι συγκρίνουν τα αποτελέσματα που μπορούν να προσδοκούν απ' αυτή τη σχέση. Αυτές οι συγκρίσεις γίνονται σε δύο διαφορετικά επίπεδα:³⁸

1) Στο επίπεδο προσωπικής σύγκρισης, το οποίο έχει σχέση με το ελάχιστο επίπεδο των προσδοκούμενων θετικών συνεπειών με βάση τις προσωπικές εμπειρίες και τη θέση του ατόμου μέσα στη σχέση.³⁹

2) Στο επίπεδο της εναλλακτικής σύγκρισης, το οποίο έχει σχέση με τις θετικές συνέπειες που το άτομο προσδοκά από τις διαθέσιμες εναλλακτικές του σχέσεις. Το επίπεδο της εναλλακτικής σύγκρισης είναι αυτό που καθορίζει την εξάρτηση ενός ατόμου σε μια σχέση.⁴⁰

Ο Duck υποστηρίζει ότι η κατάσταση μιας τρέχουσας σχέσης καθορίζει την ελκυστικότητα των εναλλακτικών σχέσεων. Η αντίληψη των εναλλακτικών σχέσεων, από ένα άτομο, εξαρτάται από το βαθμό εμπλοκής του στη σχέση.⁴¹ Όταν αναπτύσσεται ένας στενός δεσμός ανάμεσα σε δύο άτομα, αυτά βαθμιαία αποκλείουν τους εαυτούς τους από άλλες εναλλακτικές σχέσεις.⁴²

2.3. Η θεωρία της παραγωγικής επένδυσης της Caryl Rusbult

Αυτό το θεωρητικό σχήμα είναι μια επέκταση της θεωρίας της αλληλεξάρτησης και δίνει έμφαση στην εξήγηση της συμμετοχής των εμπλεκόμενων προσώπων σε μια σχέση. Σύμφωνα μ' αυτή τη θεωρία, η συμμετοχή ενός ατόμου σε μια σχέση εξηγείται με τη χρήση τριών μεταβλητών: της προσωπικής ικανοποίησης, το επίπεδο σύγκρισης για άλλες εναλλακτικές σχέσεις και η προσωπική επένδυση.⁴³

Η Rusbult δίνει έμφαση στις προσωπικές επενδύσεις σε μια σχέση. Αυτές συμπεριλαμβάνουν τη διάθεση πολύτιμου χρόνου, τις χρηματικές δαπάνες και τη συναισθηματική συνεισφορά των εμπλεκόμενων μερών. Οι επενδύσεις αυτές είναι ανεξάρτητες απ' τα προσωπικά οφέλη σε μια σχέση, αφού είναι προσωπικές και δεν προέρχονται απ' αυτή.⁴⁴ Η εγκατάλειψη της σχέσης σηματοδοτεί, για το άτομο, το χάσιμο των αυτών των προσωπικών επενδύσεων. Η συμμετοχή του ατόμου σε μια σχέση θα εξαρτηθεί απ' την ατομική ικανοποίηση, από την σημαντική προσωπική επένδυση και απ' τη μικρή ελκυστικότητα άλλων εναλλακτικών σχέσεων.⁴⁵

Υπάρχουν μελέτες, οι οποίες υποστηρίζουν ότι η θεωρία της κοινωνικής συναλλαγής δεν μπορεί να προβλέψει τη διάρκεια των σχέσεων, με βάση τα κριτήρια που χρησιμοποιεί.⁴⁶ Επίσης, αυτή η θεωρία αποφεύγει να περιγράψει, γιατί οι άνθρωποι επιστρέφουν σε μια σχέση δυσάρεστη γι' αυτούς. Μια εξήγηση, στην επιμονή ορισμένων ατόμων σε μια άνιση σχέση, φαίνεται να δίνεται απ' το θεωρητικό σχήμα της Rusbult⁴⁷ και τη θεωρία της συμμετοχής του Kiesler, σύμφωνα με την οποία ένα άτομο επιμένει σε μια συμπεριφορά σε μια σχέση, όσο περισσότερο αυτή η συμπεριφορά είναι προϊόν ελεύθερης προσωπικής επιλογής.⁴⁸

Άλλες κριτικές, αυτής της θεωρίας, εντοπίζονται στους περιορισμούς των μελετών επαλήθευσής της, οι οποίες χρησιμοποίησαν μονοδιάστατα δείγματα στο γενικό πλαίσιο έρευνας βραχύβιων διαπροσωπικών σχέσεων.⁴⁹ Επισημάνθηκε, επίσης, το γεγονός της αγνόησης του ρόλου που παίζουν οι ατομικές διαφορές στην προθυμία του ατόμου να εμπλακεί σε μια σχέση. Η εμπλοκή αυτή, σύμφωνα με την έρευνα του Loomis, εξαρτάται περισσότερο απ' την προθυμία του ατόμου να εμπιστευθεί τον άλλο, με βάση προηγούμε-

νες εμπειρίες, παρά στα οφέλη και την προσωπική επένδυση σ' αυτή τη σχέση.⁵⁰

Όσον αφορά το επίπεδο σύγκρισης, με βάση τις εναλλακτικές σχέσεις, ο Pennington υποστηρίζει ότι η θεωρία της κοινωνικής συναλλαγής δεν προσδιορίζει το επίπεδο ικανοποίησης, κάτω απ' το οποίο ένα άτομο θα εγκατέλειπε τη σχέση, χωρίς να έχει στη διάθεσή του κάποια άλλη εναλλακτική.⁵¹

Η σημαντικότερη κριτική, στη θεωρία της κοινωνικής συναλλαγής, είναι η επισήμανση των Berscheid και Argyle, ότι σε πολλές σχέσεις οι άνθρωποι δεν συμπεριφέρονται με βάση το κριτήριο της μεγιστοποίησης του προσωπικού οφέλους. Σημαντικό ρόλο παίζουν, επίσης, τα προσωπικά αισθήματα και οι παρορμητικές πράξεις, στοιχεία που δεν συνυπολογίζονται σ' αυτή τη θεωρία.⁵² Βασικά, αν και μερικοί μελετητές απορρίπτουν κατηγορηματικά την έλλειψη αληθινού αλtruισμού στις διαπροσωπικές σχέσεις, ωστόσο, δεν αποδέχονται την ανεπιφύλακτη διάθεση του εαυτού των ατόμων σε μια σχέση, χωρίς καμία ανταμοιβή.⁵³

3. Η θεωρία της δικαιοσύνης

Η θεωρία της δικαιοσύνης διαμορφώθηκε απ' τους Walster et al. και είναι μια ιδιαίτερη εκδοχή της θεωρίας της κοινωνικής συναλλαγής.⁵⁴ Αν και οι θεωρίες της κοινωνικής συναλλαγής και της αλληλεξάρτησης αναλύουν τις διαπροσωπικές σχέσεις με βάση τις ανταμοιβές και την προσδοκία των ανταμοιβών που προκύπτουν απ' αυτές, η θεωρία της δικαιοσύνης δίνει έμφαση στις διαδικασίες της κοινωνικής σύγκρισης και στην αντίληψη των αμοιβαίων ωφελειών σε μια σχέση.⁵⁵ Αυτή η αντίληψη των αμοιβαίων ωφελειών είναι που καθορίζει το βαθμό της ικανοποίησης και την παραμονή του ατόμου σε μια σχέση.⁵⁶

Η δικαιοσύνη για τους Walster et al. είναι σημαντική διάσταση στις διαπροσωπικές σχέσεις. Ένα άτομο θεωρεί μια σχέση ως δίκαιη, αν εκτιμά ότι οι ανταμοιβές του, απ' αυτή, είναι ανάλογες με τις ζημιές του σε συνάρτηση με τις ανταμοιβές και τις ζημιές του άλλου στη σχέση.⁵⁷ Η αδικία εμφανίζεται από τότε που το άτομο έχει την εντύπωση ότι η σχέση ανάμεσα στα προσωπικά οφέλη και την ατομική του συνεισφορά είναι δυσανάλογη, συγκρινόμενη με τα οφέλη και τη συνεισφορά του άλλου στη σχέση.⁵⁸ Το άτομο, σ' αυτή την περίπτωση, αντιλαμβάνεται την κατάσταση ως άδικη είτε σε σχέση με τον εαυτό

του είτε σε σχέση με τον άλλο και προσπαθεί ν' αποκαταστήσει αυτή την αδικία.⁵⁹

Οι Hatfield et al. και άλλοι, επιβεβαίωσαν ερευνητικά την εγκυρότητα των ισχυρισμών της θεωρίας της δικαιοσύνης. Τα ευρήματά τους βοήθησαν να εξηγηθεί η υπόθεση του σχηματισμού ετεροφυλικών σχέσεων με βάση την ισοδύναμη ελκυστικότητα των δύο συντρόφων, αν και τα δύο φύλα έχουν διαφορετικές στάσεις και ανταποκρίσεις στην ανισότητα.⁶⁰ Ο Berg, σε μια άλλη ερευνητική μελέτη, επιβεβαίωσε εν μέρει την εγκυρότητα των αρχών της θεωρίας της δικαιοσύνης.⁶¹

Οι Cate et al. υποστηρίζουν ότι η αρχή της δικαιοσύνης φαίνεται να είναι σημαντική στα πρώτα στάδια διαμόρφωσης μιας σχέσης. Στη συνέχεια, οι σύντροφοι τείνουν να εμπιστεύονται τις καλές προθέσεις του άλλου και δεν εξετάζουν τις αμοιβαίες προσωπικές συνεισφορές τόσο συχνά.⁶² Περισσότερο επηρεάζει μια διαπροσωπική σχέση το συνολικό επίπεδο ικανοποίησης παρά η απόλυτη δικαιοσύνη στην ανταλλαγή προσωπικών ανταμοιβών.⁶³ Οι Lujansky and Mikula υποστηρίζουν ότι η θεωρία της δικαιοσύνης δεν μπορεί να προβλέψει την ικανοποίηση, τη σταθερότητα και τις ενδεχόμενες μεταβολές στο δίκαιο ή άδικο χαρακτήρα μιας διαπροσωπικής σχέσης.⁶⁴

Υπάρχουν, επίσης, ενδείξεις που υποστηρίζουν ότι δεν δίνουν όλα τα άτομα την ίδια αξία στη δικαιοσύνη. Οι Buunk and Van Yperen πιστεύουν ότι κάποια άτομα με χαμηλό προσανατολισμό κοινωνικής συναλλαγής, δεν προτάσσουν το κριτήριο της δικαιοσύνης στις σχέσεις τους.⁶⁵ Παρόμοια, οι Clark and Mills υποστηρίζουν ότι οι πολύ στενές διαπροσωπικές σχέσεις συνεπάγονται ανιδιοτελή συμπεριφορά που υπερβαίνει τους οικονομικούς υπολογισμούς.⁶⁶

Το κυριότερο πρόβλημα, που αντιμετωπίζει η θεωρία της δικαιοσύνης, είναι η ερευνητική της τεκμηρίωση μόνο σε δείγματα πληθυσμού δυτικών κοινωνιών. Διαπολιτιστικές μελέτες δείχνουν ότι η αρχή της δικαιοσύνης δεν έχει καθολική ισχύ σ' όλες τις ανθρώπινες κοινωνίες, αλλά χαρακτηρίζει κυρίως τις δυτικές ατομιστικές κοινωνίες.⁶⁷

4. Γνωστικές θεωρίες

Ένας αριθμός γνωστικών θεωρητικών μοντέλων υποστηρίζουν ότι οι πεποιθήσεις, οι αξίες και οι στάσεις σ' ένα άτομο, σχηματίζουν ένα σύστημα συ-

νάφειας και ισορροπίας. Η επικύρωση αυτού του συστήματος σκέψης του ατόμου, από ένα άλλο άτομο, προκαλεί ένα συναίσθημα έλξης ως προς την πηγή αυτής της επιβεβαίωσης.⁶⁸

Αυτές οι θεωρίες αναγνωρίζουν μια σημαντική ανάγκη σε κάθε άτομο για κοινωνική σύγκριση, ισορροπία και γνωστική συμφωνία στις διαπροσωπικές του σχέσεις. Η εννοιολόγηση της γνωστικής συμφωνίας η ασυμφωνίας, σ' ένα άτομο, γίνεται σε σχέση με τις στάσεις του απέναντι στον άλλο ή στα αντικείμενα σε μια τριαδική σχέση. Μια κατάσταση που γίνεται αντιληπτή ως γνωστικά ασύμφωνη κινητοποιεί το άτομο να αποκαταστήσει αυτή την ανισορροπία.⁶⁹

4.1. Η θεωρία της γνωστικής οικοδόμησης

Η θεωρία της γνωστικής οικοδόμησης υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι στις διαπροσωπικές τους σχέσεις είναι εν δυνάμει αυτόνομοι και ελεύθεροι στη λήψη αποφάσεων για την αλληλεπίδραση με τους άλλους, βασιζόμενοι στα ατομικά τους εννοιολογικά συστήματα.⁷⁰

Ο Kelly ανέφερε δύο βασικές διαδικασίες που δεσπόζουν στις διαπροσωπικές σχέσεις. Η πρώτη είναι μια αναγνώριση της ομοιότητας στην οργάνωση της εμπειρίας και τις ψυχολογικές διαδικασίες ανάμεσα στους συντρόφους, ενώ η δεύτερη έχει σχέση με μοίρασμα συναισθημάτων και εμπειριών.⁷¹

Στις διαπροσωπικές σχέσεις τα άτομα ενδιαφέρονται για συντρόφους που επικυρώνουν και υποστηρίζουν τις προσωπικές τους γνωστικές πεποιθήσεις και την αυτοϊδέα τους. Αντίθετα, η απόρριψη των προσωπικών πεποιθήσεων και της αυτοϊδέας, από τον άλλο, δημιουργεί συναισθήματα δυσαρέσκειας.⁷²

Αυτό το προσωπικό σύστημα γνωστικής οργάνωσης, σε κάθε μέλος της σχέσης, θεωρείται ευμετάβλητο και αναπτύσσεται μέσα απ' τις αλληλεπιδράσεις των συντρόφων σε σημείο να καθορίζει τη φύση της διαπροσωπικής σχέσης.⁷³ Ο Procter υποστήριξε ότι ένα βασικό μέρος του κοινού συστήματος νοημάτων, που διαμορφώνουν οι σύντροφοι, είναι η συμφωνημένη κατανομή των ρόλων μέσα σε μια σχέση.⁷⁴

Το κάθε άτομο έχει την ικανότητα ν' αντανακλά νοητικά, στα δρώμενα, μέσα στο γενικό πλαίσιο της διαπροσωπικής σχέσης και να προβλέπει τόσο τις πράξεις του άλλου όσο και την έκβαση της δικής του συμπεριφοράς με βάση ένα ιεραρχικό σύστημα προσωπικών γνωστικών οικοδομήσεων.⁷⁵ Η απόκτη-

ση εσωτερικής αντίληψης, τέτοιων τύπων συμπεριφοράς, διευκολύνει την αλλαγή, την ανάπτυξη και την εξέλιξη των διαπροσωπικών σχέσεων.⁷⁶

Εν τούτοις, αυτό που περιγράφει ο Kelly είναι περίπλοκο, αφού οι προσωπικές πεποιθήσεις επηρεάζονται πολλές φορές από τις πράξεις των άλλων προς τη στασιμότητα παρά προς την αλλαγή.⁷⁷ Επίσης, κάποιες απ' τις πράξεις και τα αισθήματα του ατόμου, στις διαπροσωπικές σχέσεις, βασίζονται σε ασυνείδητες διαδικασίες, οι οποίες δεν είναι σταθερά προσβάσιμες σε συνειδητή αντανάκλαση.⁷⁸

4.2. Η θεωρία της προσωπικής απόδοσης

Η θεωρία της προσωπικής απόδοσης υιοθετεί μια προσέγγιση, η οποία δίνει έμφαση στη μεταβίβαση της πληροφορίας και τον συνυπολογισμό των προσωπικών εξηγήσεων στο πλαίσιο της διαπροσωπικής σχέσης.⁷⁹

Ο Heider ισχυρίστηκε ότι οι άνθρωποι κάνουν κάποια προσπάθεια, συνειδητά ή ασυνείδητα, να διαμορφώσουν αιτιώδεις εξηγήσεις για τις πράξεις των άλλων ανθρώπων.⁸⁰ Υποστήριξε, επίσης, ότι η ανάγκη εξήγησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς είναι θεμελιώδης σε κάθε άτομο.⁸¹

Η ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς επιτυγχάνεται, από τη μια, μέσα από εσωτερικές εξηγήσεις, βιολογικής προδιάθεσης, των αιτίων που σχετίζονται με τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις προθέσεις και την προσωπικότητα του άλλου.⁸² Από την άλλη, τα άτομα χρησιμοποιούν εξωτερικές, περιστασιακές εξηγήσεις, των αιτίων, που έχουν σχέση με το κοινωνικό πλαίσιο και τις περιστάσεις στις οποίες συμβαίνει μία πράξη.⁸³

Οι Jones and Nisbett υποστηρίζουν ότι οι άνθρωποι δίνουν διαφορετικές εξηγήσεις για τις δικές τους πράξεις, τις οποίες αποδίδουν σε απαιτήσεις των περιστάσεων, αντίθετα με τις πράξεις των άλλων που τις αποδίδουν σε σταθερές προσωπικές προδιαθέσεις.⁸⁴ Αυτό, για τον Storms, οφείλεται στις διαφορές που υπάρχουν, ανάμεσα στην πρόσβαση του δρώντα και του παρατηρητή, στη διαχείριση της πληροφορίας. Το άτομο, που πράττει, δεν μπορεί ν' αντιληφθεί μη λεκτικά μηνύματα που εκπέμπει και επηρεάζουν το άλλο άτομο. Έτσι, αποτυγχάνει να διακρίνει ότι η συμπεριφορά του άλλου είναι, εν μέρει, ανταπόκριση στη δική του πράξη.⁸⁵

Στις διαπροσωπικές σχέσεις φαίνεται ότι υπάρχει μια τάση δημιουργίας θετικών εσωτερικών αποδόσεων, εξιδανικευμένων και παραμορφωμένων, ό-

ταν η σχέση εξελίσσεται θετικά και αρνητικών αποδόσεων όταν εξελίσσεται αρνητικά.⁸⁶ Η προκατειλημμένη ερμηνεία της συμπεριφοράς, στο πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων, οφείλεται, σύμφωνα με τον Kelly, στα ισχυρά συναισθήματα που βιώνουν οι σύντροφοι στη σχέση τους.⁸⁷

Οι κριτικές, προς τη θεωρία της προσωπικής απόδοσης, εντοπίζονται στην υπεραπλούστευση των προσωπικών αποδόσεων σε λίγες διαστάσεις ή σε διπολικές γνωστικές ερμηνείες της διαπροσωπικής σχέσης.⁸⁸ Επίσης, φαίνεται ότι η θεωρία της προσωπικής απόδοσης υπερεκτιμά τη μοναδική και προσωπική φύση των διαπροσωπικών σχέσεων, εις βάρος μιας αναγνώρισης της κοινωνικής διάστασης και της δυναμικής της αλληλεπίδρασης των συντρόφων που τις επηρεάζουν.⁸⁹

4.3. Η θεωρία της γνωστικής συμφωνίας του Heider

Ο Heider ήταν ο πρώτος που ανέπτυξε μια θεωρία σχετική με τον τρόπο, με τον οποίο τα άτομα διατηρούν σχέσεις με τους άλλους. Ο Heider περιόρισε την ανάλυσή του σε δύο πρόσωπα και στη στάση των δύο ατόμων απέναντι σ' ένα αντικείμενο.⁹⁰ Το σύστημά του απεικονίζεται ως ένα αναποδογυρισμένο τρίγωνο με τα δύο πρόσωπα πάνω και το αντικείμενο της στάσης τους κάτω.⁹¹ Δύο περιπτώσεις συσχετισμών, όσον αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις, είναι δυνατές ανάμεσα σ' αυτά τα τρία στοιχεία: είτε το άτομο έχει μια στάση θετική προς τον άλλο και παρόμοιες στάσεις προς ένα αντικείμενο είτε έχει μια αρνητική στάση προς τον άλλο και κατά συνέπεια διαφορετικές στάσεις προς ένα αντικείμενο.⁹²

Ο Heider θεωρεί ότι μια σχέση είναι ισορροπημένη, όταν οι σχέσεις ανάμεσα σ' αυτούς τους τρεις όρους είναι θετικές ή όταν δύο από τις τρεις συσχετίσεις των όρων είναι αρνητικές.⁹³ Αν τα δύο άτομα έχουν παρόμοιες ή διαφορετικές στάσεις προς ένα αντικείμενο, τότε η ισορροπία επιτυγχάνεται με μια θετική σχέση ανάμεσα σ' αυτά τα άτομα.⁹⁴

Σύμφωνα μ' αυτό το θεωρητικό μοντέλο οι άνθρωποι επιλέγουν ως φίλους πρόσωπα, τα οποία συμβάλλουν στην απόκτηση μιας ατομικής ισορροπημένης θεώρησης του κόσμου. Οι άνθρωποι έλκονται από πρόσωπα που έχουν παρόμοιο τρόπο σκέψης, στάσης και συμπεριφοράς, επειδή επικυρώνουν τη δική τους θεώρηση για τον κόσμο.⁹⁵

Απ' τη σκοπιά της διαμόρφωσης των διαπροσωπικών σχέσεων, η πιο σημαντική κριτική, στη θεωρία του Heider, εστιάζεται στη μονομέρεια με την οποία αντιμετωπίζει τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων.⁹⁶ Το θεωρητικό του μοντέλο περιορίζεται στον συνυπολογισμό της στάσης ενός ατόμου προς ένα άλλο, χωρίς να εξετάζεται η δυναμική της αμοιβαίας τους σχέσης.⁹⁷

4.4. *Η θεωρία της γνωστικής ισορροπίας του Newcomb*

Αντίθετα, με τον Heider, ο Newcomb υποστηρίζει ότι οι στάσεις των ανθρώπων προς τους άλλους, που τις ονομάζει έλξεις, είναι ποιοτικά διαφορετικές από τις στάσεις που έχουν οι άνθρωποι προς διάφορα θέματα και καταστάσεις.⁹⁸ Ο Newcomb δεν ενδιαφέρεται μόνο για την κατεύθυνση της σχέσης, με βάση το χαρακτηρισμό της ως θετική ή αρνητική, αλλά επίσης για την ένταση των στάσεων και της αμοιβαίας έλξης.⁹⁹

Ο Newcomb, στη διαμόρφωση της θεωρίας του, επικεντρώθηκε, κυρίως, στις στάσεις των ατόμων προς φυσικές και κοινωνικές καταστάσεις. Υποστήριξε ότι υπάρχει μια ισορροπημένη κατάσταση, αν δύο άνθρωποι συμπαθούν ο ένας τον άλλο και διατηρούν παρόμοιες στάσεις για ένα ζήτημα. Αντίθετα, αν δύο άτομα τρέφουν αμοιβαία συμπάθεια, αλλά διατηρούν ανόμοιες στάσεις προς ένα θέμα, η τριγωνική σχέση βρίσκεται σε ανισορροπία.¹⁰⁰ Σ' αυτή την περίπτωση γίνονται προσπάθειες για την αποκατάσταση της ισορροπίας είτε αλλάζοντας τα μεταξύ τους αισθήματα είτε αλλάζοντας τη στάση τους προς το συγκεκριμένο θέμα.¹⁰¹ Αυτή η τάση για αποκατάσταση της ανισορροπίας είναι συνάρτηση του βαθμού ασυμφωνίας ανάμεσα στις στάσεις των δύο ατόμων προς ένα θέμα.¹⁰²

Ο Newcomb επιβεβαίωσε τις θεωρητικές του προβλέψεις με ερευνητικές μελέτες,¹⁰³ στις οποίες συμπέρανε ότι οι άνθρωποι έλκονται περισσότερο μεταξύ τους, όταν έχουν παρόμοιες στάσεις και αξίες για διάφορα ζητήματα που αφορούν άλλα άτομα ή φυσικές και κοινωνικές καταστάσεις.¹⁰⁴

4.5. *Η θεωρία της διαπροσωπικής συνάφειας των Secord and Backman*

Οι Secord and Backman προτείνουν ένα θεωρητικό σχήμα που συμπληρώνει τις προηγούμενες γνωστικές θεωρίες, δίνοντας έμφαση στη σημασία της αμοιβαιότητας και της συμπληρωματικότητας στις διαπροσωπικές σχέ-

σεις.¹⁰⁵ Το άτομο, σ' αυτή τη θεωρία, αντιλαμβάνεται τη διαπροσωπική σχέση με βάση τρία στοιχεία: την ερμηνεία της δικής του συμπεριφοράς στη σχέση, τις πεποιθήσεις του για τη γνώμη και τη συμπεριφορά του άλλου, απέναντί του και τα ατομικά του συναισθήματά ως προς αυτόν.¹⁰⁶

Κάθε πρόσωπο, σε μια σχέση, έχει την τάση μέσα από μια σειρά συμπεριφοριστικών και γνωστικών μηχανισμών να διατηρήσει ή να μεγιστοποιήσει τη συμφωνία προς τον εαυτό του και το σύντροφό του.¹⁰⁷ Αυτό γίνεται με τον συνυπολογισμό της άποψης του άλλου στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται το ίδιο τον εαυτό του και στον τρόπο που συμπεριφέρεται. Το άτομο, σύμφωνα μ' αυτή τη θεωρία, θα αλληλεπιδράσει μ' αυτούς με τους οποίους μπορεί να εγκαταστήσει πιο εύκολα μια κατάσταση γνωστικής συμφωνίας.¹⁰⁸

4.6. Η θεωρία της κοινωνικής σύγκρισης

Οι πρώτες εξηγήσεις, για τις διαδικασίες της κοινωνικής σύγκρισης στον άνθρωπο, δόθηκαν απ' τους θεμελιωτές της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης. Κύρια θέση αυτής της θεωρίας είναι ότι το νόημα δεν είναι εκ των προτέρων διαμορφωμένο στο άτομο, για τη φύση και τη λειτουργία των εξωτερικών αντικειμένων, αλλά δημιουργείται μέσα από την αλληλεπίδραση του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον και τους συνανθρώπους του.¹⁰⁹

Αυτές οι αλληλεπιδράσεις, με τους άλλους, ουσιαστικά, αναπαριστούν μεταφορικά έναν καθρέφτη, στον οποίο ο εαυτός αντανακλάται.¹¹⁰ Απ' αυτή τη σκοπιά η ικανότητα της σύγκρισης του εαυτού ενός ατόμου με τους άλλους είναι μια βασική απαίτηση, αν πρόκειται να διαφοροποιηθεί ο εαυτός απ' το γενικότερο κοινωνικό περιβάλλον.¹¹¹ Μια παρόμοια άποψη υποστηρίχτηκε από τους θεωρητικούς της θεωρίας της προσκόλλησης, οι οποίοι βλέπουν την ιστορία μιας σχέσης προσκόλλησης, στην βρεφική ηλικία, ν' αντανακλάται στη μεταγενέστερη δομή της προσωπικότητας του ατόμου.¹¹²

Μια άλλη σημαντική συνεισφορά στην ψυχολογική κατανόηση της διαδικασίας της κοινωνικής σύγκρισης δόθηκε απ' τον Leon Festinger,¹¹³ ο οποίος υποστήριξε ότι υπάρχει μια έμφυτη τάση στα άτομα να εκτιμούν τη θέση της γνώμης τους και τις ικανότητές τους σε σχέση με τους άλλους.¹¹⁴

Ο Festinger υποστηρίζει ότι στην απουσία της δυνατότητας για σύγκριση οι υποκειμενικές αξιολογήσεις του ατόμου, για τις προσωπικές του απόψεις και ικανότητες, θα είναι ασταθείς.¹¹⁵ Όσον αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις,

ο Festinger τονίζει ότι οι επιλογές των ατόμων, για κοινωνική σύγκριση, τείνουν να στρέφονται σε άλλα άτομα με παρόμοιες ιδέες και ικανότητες.¹¹⁶

Οι ερευνητικές μελέτες στα παιδιά δείχνουν μια αυξανόμενη τάση κοινωνικής σύγκρισης, με βάση την ηλικία, η οποία αποδίδεται στην ανάγκη των παιδιών για ανατροφοδότηση της κοινωνικής επάρκειας της συμπεριφοράς τους, συγκρίνοντας τον εαυτό τους σε περίοπτα χαρακτηριστικά με τους συνομηλίκους τους.¹¹⁷

Στη θεωρία της κοινωνικής σύγκρισης δεν δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή απ' τους μελετητές των διαπροσωπικών σχέσεων,¹¹⁸ επειδή επιτρέπει την ερμηνεία ενός μέρους των πιθανών και εφικτών κοινωνικών συμπεριφορών.¹¹⁹ Μεταγενέστεροι μελετητές, της διαδικασίας της κοινωνικής σύγκρισης, αμφισβήτησαν τη θέση του Festinger ότι τα σχετικά άτομα σύγκρισης, για τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, είναι αυτά που εμφανίζουν παρόμοιες απόψεις και ικανότητες.¹²⁰ Αυτοί θεώρησαν ότι η πληροφορία για τη διαδικασία της κοινωνικής σύγκρισης είναι πιο χρήσιμη, όταν εστιάζεται σε εξωτερικά χαρακτηριστικά όπως φύλο, εμφάνιση και ηλικία παρά στην άμεση ομοιότητα προσωπικής γνώμης και ικανότητας.¹²¹

5.7. Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης

Οι θεωρητικοί της σχολής της συμβολικής αλληλεπίδρασης υποστηρίζουν ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο και ως τέτοιο είναι διαπραγματεύσιμο το νόημα που δημιουργούν τα άτομα στη διάρκεια της συμβολικής αλληλεπίδρασης.¹²² Ένας από τους εκπροσώπους της σχολής της συμβολικής αλληλεπίδρασης, ο Erving Goffman, αν και μελέτησε, ουσιαστικά, τους ρόλους τους οποίους τα άτομα καλούνται να παίξουν στις καθημερινές τους αλληλεπιδράσεις, οι παρατηρήσεις του, ωστόσο, μπορούν να εφαρμοστούν και στις διαπροσωπικές σχέσεις.¹²³ Σύμφωνα με τον Goffman η διαπροσωπική σχέση δεν εξαρτάται μόνο από τις αμοιβαίες συμπεριφορές των συντρόφων, αλλά, επίσης, απ' την αντίληψη του άλλου και ιδιαίτερα αν αυτή η αντίληψη συγγενεύει με τη θεώρησή του για τον φανταστικό σύντροφο.¹²⁴ Επίσης, η διαπροσωπική σχέση εξαρτάται απ' τον τρόπο με τον οποίο κάθε άτομο βλέπει τις ανάγκες του να ικανοποιούνται απ' το σύντροφό του.¹²⁵

Ο Goffman, για να αναλύσει τον τρόπο συμπεριφοράς στις διαπροσωπικές σχέσεις, δίνει έμφαση στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου και στον ρόλο που επιτελεί, δηλαδή στον τύπο της συμπεριφοράς σύμφωνα μ' αυτά τα χαρακτηριστικά.¹²⁶ Η «ταυτότητα του ρόλου» σε κάθε άτομο συνδέεται με την προσωπική αυτοαντίληψη, τις κοινωνικές επιδράσεις και τις συνθήκες αλληλεπίδρασης με τους άλλους.¹²⁷

Οι κοινωνικοί ρόλοι μεταφέρουν γενικές κανονιστικές προσδοκίες σχετικά με την κατάλληλη συμπεριφορά, αλλά τα άτομα πρέπει να διαπραγματευτούν τις προσωπικές τους σχέσεις μέσα στο περιεχόμενο των κοινωνικών τους ρόλων.¹²⁸ Σε κάθε περίπτωση των διαπροσωπικών σχέσεων, υποστηρίζει ο Goffman, ότι το άτομο θα παίξει έναν ορισμένο αριθμό «ταυτοτήτων του ρόλου», οι οποίες συνιστούν τον προσωπικό χαρακτήρα που υιοθετεί στις δεδομένες συνθήκες.¹²⁹

Αυτόν τον χαρακτήρα επιζητεί το άτομο να συμμορφώσει στο ρόλο που υιοθετεί ο άλλος στη σχέση. Οι προσωπικοί ρόλοι στις διαπροσωπικές σχέσεις υφίστανται συνεχείς αναπροσαρμογές, καθώς είναι συνάρτηση των ατομικών αντιλήψεων και των αμοιβαίων προσδοκιών.¹³⁰ Πρόκειται για μια διαπραγμάτευση που οδηγεί στην επιλογή ενός ορισμένου αριθμού «ταυτοτήτων του ρόλου» αποδεκτών στην εν λόγω σχέση.¹³¹

Κάθε σύντροφος παρέχει στον άλλο την επιβεβαίωση της αυτοαντίληψής του και της αυτοαντίληψης του κόσμου που ζει.¹³² Η ικανοποίηση σε μια σχέση, τελικά, είναι συνάρτηση του κατά πόσο η αντίληψη που έχει ένα άτομο για τη δική του συμπεριφορά και τη συμπεριφορά του άλλου, αντιστοιχεί στην πραγματικότητα.¹³³

5. Ψυχοδυναμικές θεωρίες των διαπροσωπικών σχέσεων

Οι ψυχοδυναμικές θεωρίες δίνουν έμφαση στις ασυνείδητες ψυχολογικές διαδικασίες, οι οποίες λειτουργούν στην παρούσα κατάσταση των διαπροσωπικών σχέσεων, αλλά έχουν τις ρίζες τους στο παρελθόν και συγκεκριμένα στις πρώτες σχέσεις της ζωής του ατόμου.¹³⁴

Σύμφωνα με τις ψυχοδυναμικές θεωρίες, οι διαπροσωπικές σχέσεις καθοδηγούνται από ασυνείδητες δυνάμεις. Αυτές αφορούν τη χρησιμοποίηση των άλλων ατόμων, στις διαπροσωπικές σχέσεις, για την ικανοποίηση αναγκών οι οποίες πρωτοεμφανίστηκαν στην παιδική ηλικία και μη βρίσκοντας ικανο-

ποίηση, απωθήθηκαν στο ασυνείδητο. Αυτές οι απωθημένες εμπειρίες, του παρελθόντος, προβάλλουν αργότερα ως μεταθέσεις αισθημάτων στους άλλους.¹³⁵

Η σύγχρονη ψυχοδυναμική θεωρία υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι διαμορφώνονται μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους.¹³⁶ Ο νους, του κάθε ατόμου, δομείται απ' τη νηπιακή ηλικία με εσωτερικά αναπαριστώμενες εκδοχές άλλων ατόμων και τις εμπειρίες από τις διαπροσωπικές του σχέσεις.¹³⁷

5.1. Η θεωρία των κινήτρων

Ο Freud διαμόρφωσε τη θεωρία των κινήτρων, η οποία έχει σημείο αναφοράς μια σταθερή βιολογική βάση.¹³⁸ Οι ουσιαστικές λειτουργίες των διαπροσωπικών σχέσεων, σύμφωνα μ' αυτή τη θεωρία, εστιάζονται στην ικανοποίηση ατομικών βιολογικών αναγκών και ειδικότερα σεξουαλικών επιθυμιών.¹³⁹

Στην κλασική φροϋδική θεωρία η ματαίωση ή αλλιώς η δυσκολία της ικανοποίησης των βιολογικών αναγκών στην παιδική ηλικία, οδηγεί σε προβλήματα στις μεταγενέστερες διαπροσωπικές σχέσεις. Αυτό οφείλεται στην ασυνείδητη επενέργεια των απωθημένων επιθυμιών της πρώτης νηπιακής ηλικίας στην παρούσα συμπεριφορά του ατόμου.¹⁴⁰

Τα υπολείμματα των πρώτων εμπειριών, με τους άλλους, και οι τρόποι συσχέτισης μαζί τους εξασφαλίζουν περιγράμματα και σενάρια, τα οποία στη συνέχεια αναπαριστώνται με νέους ανθρώπους, στις διαπροσωπικές σχέσεις, μέσω της διαδικασίας της ασυνείδητης μετάθεσης.¹⁴¹

Η εργασία του Freud στις ασυνείδητες μεταθέσεις, βαθμιαία, προώθησε την ιδέα ότι όλες οι σχέσεις των ενηλίκων βασίζονται σε επαναλήψεις πρώιμων σχέσεων.¹⁴² Αυτές οι πρώιμες εμπειρίες με το πέρασμα του χρόνου τείνουν να εμπλέκουν και τους δύο συντρόφους μιας σχέσης σε αμοιβαίες ασυνείδητες μεταθέσεις, οι οποίες ενισχύουν η μία την άλλη σε μια ασυνείδητη επικοινωνία.¹⁴³

Μετά τον Freud, ακολούθησαν κι άλλοι υποστηρικτές της άποψης ότι υπάρχουν ατομικά κίνητρα, τα οποία ενεργοποιούν τη συμπεριφορά των ανθρώπων, για να δημιουργήσουν διαπροσωπικές σχέσεις.¹⁴⁴ Οι μεταγενέστεροι οπαδοί της θεωρίας των κινήτρων εκλαμβάνουν το κίνητρο ως εσωτερική ατομική ώθηση, που οργανώνει και επεξηγεί τη συμπεριφορά του ατόμου για

σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων.¹⁴⁵ Όσο εντονότερο είναι το κίνητρο για τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα να εμπλακεί το άτομο σε φιλική συμπεριφορά, υπό την παρουσία των συνθηκών που εγείρονται απ' αυτό το κίνητρο.¹⁴⁶

Οι Prager and Buhrmester θεωρούν ως βασικό κίνητρο στον άνθρωπο την ανάγκη για δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων,¹⁴⁷ οι οποίες αναπαριστούν μια γενικευμένη και πλατιά βάση εκούσιας επιδίωξης.¹⁴⁸ Η εκπλήρωση αυτής της ανάγκης έχει ως αποτέλεσμα την ικανοποίηση και την καλή προσαρμογή του ατόμου,¹⁴⁹ ενώ η μη εκπλήρωσή της οδηγεί στην απομόνωση και την ψυχολογική διαταραχή του.¹⁵⁰

5.2. Οι θεωρίες των σχέσεων εσωτερικών αντικειμένων

Σ' αυτή τη θεωρία η άποψη της προηγούμενης θεωρίας, ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι στενά συνδεδεμένες με την ικανοποίηση ατομικών βιολογικών και σεξουαλικών αναγκών, τροποποιήθηκε για να τονίσει τη σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων στη διαμόρφωση των προσωπικών εαυτών.¹⁵¹ Στις θεωρίες σχέσεων αντικειμένου οι άλλοι είναι σημαντικοί στις σχέσεις του παρόντος, οι οποίες προσφέρουν από μόνες τους μια ανταμοιβή στους συντρόφους.¹⁵²

Η διαδικασία, με την οποία τα χαρακτηριστικά του εξωτερικού κόσμου αναπαριστώνται στον εσωτερικό κόσμο, αποδίδεται με τον όρο πρόσληψη¹⁵³ και περιγράφει την εσωτερίκευση των εκδοχών των άλλων και των εμπειριών συσχέτισης μαζί τους με προσληπτική ταύτιση.¹⁵⁴ Αυτό το υλικό ταύτισης μπορεί να εκσυγχρονίζεται με την εξελισσόμενη αλληλεπίδραση μιας συνεχούς διαπροσωπικής διαδικασίας των παροδικών προσληπτικών ταυτίσεων.¹⁵⁵

Οι ερευνητικές εργασίες της M. Klein και άλλων, στα παιδιά, έδειξαν ότι οι ζωντανοί, εσωτερικοί τους κόσμοι, είναι κατοικημένοι από αναπαραστάσεις εσωτερικών «αντικειμένων»,¹⁵⁶ όρος που αναφέρεται σε μνημονικές αναπαραστάσεις των σημαντικών άλλων¹⁵⁷ και των σχέσεων τους με το παιδί.¹⁵⁸ Η Klein υποστήριξε ότι οι μεταθέσεις των παιδιών έχουν μια αμυντική λειτουργία.¹⁵⁹ Η μετάθεση¹⁶⁰ σχετίζεται με μια αμυντική προβολή,¹⁶¹ προς τους άλλους, επίμονων μερών του εσωτερικού κόσμου.¹⁶²

Αυτές οι εσωτερικές αναπαραστάσεις άλλων ανθρώπων και οι σχέσεις μαζί τους, κυρίως απ' τα πρώτα χρόνια της ζωής του ατόμου,¹⁶³ δημιουργούν τον προσωπικό εαυτό.¹⁶⁴ Αυτά τα εσωτερικά «αντικείμενα» και οι εσωτερικές σχέσεις «αντικειμένων» από την παιδική ηλικία μεταβιβάζονται στις μεταγενέστερες σχέσεις του ατόμου¹⁶⁵ και γίνονται μαζί μ' αυτές το μέσο οικοδόμησης του προσωπικού εαυτού.¹⁶⁶

Στην καθημερινή αλληλεπίδραση των συντρόφων συμβαίνουν αμοιβαίες ασυνείδητες μεταθέσεις,¹⁶⁷ μέσω του μηχανισμού της προβολής, που μπορεί να είναι μια εκδοχή του εαυτού σε μια μορφή του παρελθόντος ή ενός άλλου ατόμου απ' το παρελθόν.¹⁶⁸ Η μετάθεση, ως ασυνείδητη επικοινωνία,¹⁶⁹ απαιτεί μια επανάληψη των σχέσεων του παρελθόντος ή των εσωτερικών σχέσεων αντικειμένων.¹⁷⁰ Αυτές οι αμοιβαίες ασυνείδητες μεταθέσεις μπορεί να είναι ωφέλιμες ή μπορεί να εγκλωβίσουν τους συντρόφους σε επαναλαμβανόμενους κύκλους παιχνιδιού και αμοιβαίας καταστρεπτικής συμπεριφοράς.¹⁷¹

Η σύγχρονη ψυχοδυναμική θεωρία μετακινήθηκε απ' την αρχή της θεωρίας των κινήτρων. Έτσι, απ' την ικανοποίηση των βιολογικών αναγκών, ως κίνητρο δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων, έδωσε έμφαση στην ανταμοιβή την οποία οι ίδιοι οι σχέσεις παρέχουν. Αυτό έδωσε μια νέα δυναμική στις θεωρίες για τις πρώτες σχέσεις της ζωής του ατόμου και τις επιπτώσεις τους στην μεταγενέστερη δημιουργία των διαπροσωπικών σχέσεων. Γενικά, οι ψυχοδυναμικές θεωρίες επικρίθηκαν για τη μονομερή προσέγγιση στην εξήγηση της διαμόρφωσης των διαπροσωπικών σχέσεων, αγνοώντας την επίδραση άλλων κοινωνικών και πολιτιστικών παραγόντων στη γένεσή τους.¹⁷²

5.3 Η θεωρία της προσκόλλησης

Ένα άλλο είδος παιδικής εμπειρίας με επιπτώσεις στην ψυχολογική προσαρμογή στην ενηλικίωση είναι η ανασφαλής προσκόλληση¹⁷³ και ο πρώιμος αποχωρισμός του βρέφους απ' την τροφό του.¹⁷⁴ Ο πρώτος δεσμός ασφαλούς προσκόλλησης του παιδιού σ' ένα γονέα ή τον πρώτο τροφό εξασκεί μία μεγάλη επιρροή στις μελλοντικές σχέσεις του¹⁷⁵ και αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία χτίζονται όλες οι μεταγενέστερες διαπροσωπικές σχέσεις.¹⁷⁶ Άλλοι ψυχολόγοι χρησιμοποίησαν αυτή την ιδέα στον ιδρυματισμό των ορφανών ως αιτία διαταραχής στις μεταγενέστερες σχέσεις τους.¹⁷⁷

Η ασφαλής προσκόλληση χαρακτηρίζεται από κατάλληλα συγχρονισμένες και αμοιβαία ανταμειβόμενες αλληλεπιδράσεις απ' τους γονείς,¹⁷⁸ ενώ η ανασφαλής προσκόλληση παραπέμπει τυπικά σε αλληλεπιδράσεις που είναι ελάχιστα δεσμευτικές και χωρίς ανταπόκριση¹⁷⁹

Η ποιότητα της προσκόλλησης των παιδιών, στους γονείς τους, διαφέρει και θέτει τις βάσεις για τη μεταγενέστερη κοινωνικότητα με τ' άλλα παιδιά και τους ενήλικες.¹⁸⁰ Η σημασία της ποιότητας της προσκόλλησης, στη μεταγενέστερη δημιουργία σχέσεων, επιβεβαιώθηκε ερευνητικά.¹⁸¹ Τα παιδιά με ασφαλή προσκόλληση έδειχναν μεγαλύτερο θετικό προσανατολισμό και υψηλότερα επίπεδα αλληλεπίδρασης,¹⁸² ενώ παιδιά με ανασφαλή προσκόλληση παρουσίαζαν χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικής ικανότητας και προβλήματα συμπεριφοράς.¹⁸³

Η θεωρία της προσκόλλησης τράβηξε περισσότερο το ενδιαφέρον των ερευνητών στη μελέτη των διαπροσωπικών σχέσεων σε σύγκριση με τις θεωρίες των ενστίκτων και των εσωτερικών σχέσεων αντικειμένων.¹⁸⁴ Οι μέχρι τώρα έρευνες, για την προσκόλληση, δείχνουν ότι οι προηγούμενες σχέσεις εξασκούν την επίδρασή τους, στις επόμενες, μέσω των στάσεων και της αντίληψης των ρόλων που εσωτερικεύει το άτομο.¹⁸⁵ Σημαντικό ρόλο παίζουν, επίσης, οι προσδοκίες που έχει το άτομο,¹⁸⁶ η γενική του κατανόηση¹⁸⁷ και η προσωπική του ιδεολογία.¹⁸⁸

Η άποψη του A. Sroufe, για τη σχέση ασφαλούς προσκόλλησης και πετυχημένων μεταγενέστερων διαπροσωπικών σχέσεων, επικρίθηκε. Ο Hartup υποστηρίζει ότι επιχειρήθηκε, απ' τη θεωρία της προσκόλλησης, να εγκατασταθεί μια σύνδεση ανάμεσα στις πρώιμες σχέσεις των παιδιών και τα ατομικά τους χαρακτηριστικά στη μεταγενέστερη ζωή παρά να μελετηθεί η μορφή και τη λειτουργία των μεταγενέστερων σχέσεων.¹⁸⁹

Οι μελέτες, που επιβεβαίωσαν την σχέση ασφαλούς προσκόλλησης και επιτυχίας στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, κατηγορήθηκαν για μεθοδολογικά προβλήματα, για αγνόηση της ιδιοσυγκρασίας του παιδιού και του ρόλου που παίζουν οι μεταγενέστερες σχέσεις, που δημιουργεί, στη διαμόρφωση μελλοντικών πετυχημένων διαπροσωπικών σχέσεων.¹⁹⁰

6. Η θεωρία των συστημάτων στην αλληλεπίδραση των ανθρώπων

Η Θεωρία των συστημάτων διακρίνει ανάμεσα σε γραμμικά και κυκλικά μοντέλα αιτιολόγησης των τύπων αμοιβαίας επιρροής στην ανθρώπινη αλληλεπίδραση. Οι γραμμικές εξηγήσεις έχουν τη βάση τους στην κοινωνική ψυχολογία και δίνουν έμφαση στο ότι ένα άτομο προκαλεί το άλλο να αισθανθεί ή να δράσει μ' ένα συγκεκριμένο τρόπο. Αντίθετα, οι κυκλικές εξηγήσεις δίνουν έμφαση στο ότι οι αιτίες, που επηρεάζουν τη δράση των ατόμων, βρίσκονται στην ίδια τη διαδικασία αλληλεπίδρασης.¹⁹¹

Η δυναμική των διαπροσωπικών σχέσεων δεν εξηγείται μόνο με την αιτιολόγηση της αλυσίδας των γεγονότων, δηλαδή τις αμοιβαίες πράξεις και εσωτερικές προδιαθέσεις των συντρόφων, αλλά με τη σπειροειδή επανάληψη της αμοιβαίας επιρροής στη διάρκεια του χρόνου.¹⁹² Όταν δύο άτομα αλληλεπιδρούν, οι πράξεις του κάθε ατόμου θεωρούνται τόσο ως κίνητρο όσο και ως ανταπόκριση στις πράξεις του άλλου.¹⁹³ Αυτό το κυκλικό σχήμα, παρακίνησης-ανταπόκρισης, εξασφαλίζει τη ροή της αλληλεπίδρασης και η ανατροφοδότηση της προσωπικής δράσης λειτουργεί είτε προς την κορύφωση της έντασης είτε προς τη διατήρηση της ισορροπίας της αλληλεπίδρασης.¹⁹⁴

Τα ανοιχτά συστήματα λειτουργούν με τέτοιο τρόπο, ώστε, η ανατροφοδότηση της εμπειρίας του ατόμου να υπηρετεί την παραγωγή έντασης, όπως στην περίπτωση των διαπροσωπικών συγκρούσεων. Τα κλειστά συστήματα, απ' την άλλη, εμφανίζονται να λειτουργούν έτσι, ώστε, στη διάρκεια του χρόνου η ανατροφοδότηση να παράγει μείωση στις κύριες αποκλίσεις απ' το φυσιολογικό τύπο αλληλεπίδρασης.¹⁹⁵

Μια σχέση, για να λειτουργεί, ως κοινωνική μονάδα, πρέπει να εναλλάσσεται ανάμεσα σ' αυτούς τους δύο τύπους συστημάτων. Έτσι, λειτουργώντας ως ανοιχτό σύστημα, αυτή, επιτρέπει την αλλαγή και την ενσωμάτωση των διαφοροποιήσεων, μέσα και έξω από το σύστημα, όσο αυτή η κορύφωση δεν το καταστρέφει. Εναλλακτικά, ένα σύστημα, που είναι αυστηρά κλειστό, θα ήταν ανίκανο να υιοθετήσει τις αλλαγές και τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος στο οποίο εντάσσεται η διαπροσωπική σχέση.¹⁹⁶

Συνοπτικά, η θεωρία των συστημάτων για τις διαπροσωπικές σχέσεις υποστηρίζει τα ακόλουθα:

1) Οι σύντροφοι επηρεάζουν ο ένας τον άλλο, αφού οι δράσεις του ενός είναι ταυτόχρονα κίνητρο και ανταπόκριση στις δράσεις του άλλου.¹⁹⁷

2) Με το πέρασμα του χρόνου οι δράσεις των συμμετεχόντων, στη σχέση, τυποποιούνται και εμφανίζουν τύπους κλιμάκωσης.¹⁹⁸

3) Οι πράξεις και τα νοήματα, που δημιουργούνται στο πλαίσιο της διαπροσωπικής σχέσης, συνδέονται μ' έναν αμοιβαίο διαλεκτικό τρόπο σχηματίζοντας το ένα το άλλο.¹⁹⁹

4) Η ενοποίηση της δράσης των συντρόφων και τα νοήματα που απορρέουν από τη σχέση, μπορεί να αλληλοεγκλειστούν σε αυτοδιατηρούμενους τύπους.²⁰⁰

5) Οι διαδικασίες έντασης και σύγκρουσης, στη σχέση δύο ατόμων, μπορεί να σταθεροποιηθούν με την εμπλοκή ή την καθοδήγηση ενός τρίτου προσώπου.²⁰¹

Οι συστημικές προσεγγίσεις δέχθηκαν κριτικές για την παράλειψη της ανάλυσης των διαπροσωπικών σχέσεων, εξωτερικά, με αντικειμενικό τρόπο.²⁰² Επίσης, η θεωρία των συστημάτων αγνόησε ευρύτερους κοινωνικούς παράγοντες που διαμορφώνουν τους τύπους αλληλεπιδράσεων στις διαπροσωπικές σχέσεις.²⁰³ Τέλος, η θεωρία των συστημάτων, για τους McKinnon and Miller,²⁰⁴ θα έπρεπε να συμπεριλάβει το ρόλο της προσωπικής ισχύος στις διαπροσωπικές σχέσεις.

7. Η ουμανιστική θεωρία των διαπροσωπικών σχέσεων

Η ουμανιστική θεωρία εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1950 με θεμελιωτή τον C. Rogers. Βασική αρχή, αυτής της θεωρίας, είναι ότι η προσωπική ανάπτυξη του ανθρώπου εξαρτάται από τον τρόπο που σχετίζεται με τους άλλους.²⁰⁵ Οι διαπροσωπικές σχέσεις προσφέρουν τη δυνατότητα της σύνδεσης με τον κόσμο ενός άλλου ατόμου, αποτρέποντας την υπαρξιακή απομόνωση, το αγεφύρωτο κενό ανάμεσα σε δύο μοναδικές και ξεχωριστές βιολογικές οντότητες.²⁰⁶

Επιπρόσθετα, συνυπάρχουν στην ουμανιστική προσέγγιση ακόμη δύο βασικές ιδέες που έχουν μεγάλη σημασία για τις διαπροσωπικές σχέσεις. Η πρώτη έχει σχέση με την υποκειμενική εμπειρία στην αυτοαντίληψη και την αντίληψη του άλλου,²⁰⁷ ενώ η δεύτερη σχετίζεται με την μοναδικότητα του κάθε ανθρώπου, ως βιολογική οντότητα, η οποία δεν καθορίζεται μόνο από γε-

νετικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, αλλά έχει την ικανότητα για αυτοκατευθυνόμενη προσωπική εξέλιξη.²⁰⁸

Στις διαπροσωπικές σχέσεις ο ένας αντιλαμβάνεται και βιώνει τον άλλο μέσα από τη διαδικασία της αμοιβαίας αλληλεπίδρασής τους, η οποία δημιουργεί αυτό που αποκαλείται διυποκειμενικότητα. Αυτό υποδηλώνει ότι μια σχέση δεν είναι απλά μια ροή επικοινωνίας σε δύο κατευθύνσεις, αλλά μια απρόβλεπτη λειτουργία που κάνει τη σχέση ευχάριστη και συναρπαστική.²⁰⁹

Για να λειτουργεί σωστά η διυποκειμενικότητα απαιτείται καλή επικοινωνία, μοίρασμα συναισθημάτων, σκέψεων και εμπειριών. Ακόμη και στην περίπτωση της διαπροσωπικής σύγκρουσης, η εξήγηση για την ουμανιστική θεωρία βρίσκεται στα συναισθήματα των εμπλεκομένων.²¹⁰ Κάθε άτομο πολλές φορές παρερμηνεύει τα αισθήματα και τις προθέσεις του άλλου. Η μοναδικότητα του κάθε ανθρώπου σημαίνει ότι έχει τη δική του ιδιαίτερη ερμηνευτική προκατάληψη, η οποία σχετίζεται με το γνωστικό και πολιτιστικό του υπόβαθρο.²¹¹ Η διαπροσωπική σχέση όμως είναι μια δυναμικά εξελισσόμενη διαδικασία, αμοιβαίας δημιουργίας, ανοιχτή σε κάθε ενδεχόμενη μελλοντική κατάληξη αρνητική ή θετική.²¹²

Παρά το ότι έγιναν σημαντικές ερευνητικές μελέτες από εκπροσώπους της ουμανιστικής προσέγγισης, οι οποίες επηρέασαν την πρακτική της ψυχοθεραπείας και της συμβουλευτικής ψυχολογίας, η επιρροή του ουμανιστικού θεωρητικού σχήματος, στις διαπροσωπικές σχέσεις, αποδείχτηκε πολύ πιο περιορισμένη από το αναμενόμενο.²¹³

8. Κοινωνιολογικές θεωρίες των διαπροσωπικών σχέσεων

Οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις, αντίθετα με την ουμανιστική θεωρία, υποστηρίζουν ότι η δημιουργία των διαπροσωπικών σχέσεων δεν είναι απόρροια προσωπικών επιλογών. Οι τρόποι, με τους οποίους τα άτομα επιλέγουν τους φίλους τους, σχετίζονται με μια ποικιλία δομικών περιορισμών τους οποίους δεν μπορούν να ελέγξουν.²¹⁴

Η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, για τους κοινωνιολόγους, επηρεάζεται από δύο ομάδες παραγόντων. Από τη μια παρεμβαίνουν εσωτερικοί ατομικοί παράγοντες, όπως είναι οι προηγούμενες εμπειρίες στις διαπροσωπικές σχέσεις και η μορφή της προσκόλλησης στην παιδική ηλικία.²¹⁵ Ενώ απ' την άλλη οι διαπροσωπικές σχέσεις διαμορφώνονται μέσα στο άμεσο

κοινωνικό περιβάλλον και επηρεάζονται από εξωτερικούς κοινωνικούς, πολιτιστικούς και οικονομικούς παράγοντες.²¹⁶ Άλλοι μελετητές υποστηρίζουν ότι τέτοιοι παράγοντες είναι η οικολογία της σχέσης, η κοινωνική τάξη, το φύλο, η ηλικία, το επάγγελμα και οι οικονομικές περιστάσεις.²¹⁷

Ο Paine σε μια ερευνητική του μελέτη, για τις φιλικές σχέσεις, αναγνώρισε κανόνες συνάφειας, οι οποίοι αναφέρονται σ' αυτό που θεωρείται επιτρεπτό σε μια διαπροσωπική σχέση.²¹⁸ Η έννοια των κανόνων συνάφειας σε μια σχέση δίνει έμφαση στην επανάληψη και το γενικό τρόπο με τον οποίο οργανώνονται και τυποποιούνται αυτοί οι διαπροσωπικοί δεσμοί.²¹⁹

Ενώ αυτοί οι κανόνες είναι σιωπηροί στις διαπροσωπικές σχέσεις και υπόκεινται σε τροποποιήσεις με την πάροδο του χρόνου, δεν είναι απλά προσωπικές οικοδομήσεις, αλλά εξυφαίνονται σ' έναν ιστό διαφορετικών κοινωνικών και οικονομικών περιστάσεων.²²⁰

Ένα αδύνατο σημείο της κοινωνιολογικής προσέγγισης, στην εξήγηση των διαπροσωπικών σχέσεων, είναι ο μικρός αριθμός ερευνητικών μελετών κυρίως μετά τη δεκαετία του 1970. Η πληθώρα των παραγόντων που εμπλέκει, για να απαντήσει στο θέμα της διαμόρφωσης και εξέλιξης των διαπροσωπικών σχέσεων, κάνει εξαιρετικά δύσκολη την πρακτική επιβεβαίωση της θεωρίας. Πρόκειται, περισσότερο, για μια πλατιά θεωρητική βάση προβληματισμού παρά για ένα συγκεκριμένο θεωρητικό μοντέλο ερμηνείας της δημιουργίας των διαπροσωπικών σχέσεων.²²¹

9. Η κοινωνιοβιολογική θεωρία των διαπροσωπικών σχέσεων

Η κοινωνιοβιολογική θεωρία δε σχετίζεται μ' όλες τις διαπροσωπικές σχέσεις, όπως οι προηγούμενες θεωρίες, παρά μόνο με τις ετεροφυλικές σχέσεις. Αυτή η θεωρία εφαρμόζει τις αρχές της γενετικής εξέλιξης στην κατανόηση της κοινωνικής συμπεριφοράς των ατόμων.

Η κοινωνιοβιολογική θεωρία υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά όλων των ανθρώπων είναι προσανατολισμένη στην μεγιστοποίηση της πιθανότητας μεταβίβασης των γονιδίων τους στις μελλοντικές γενιές. Οι γυναίκες και οι άνδρες, ασυνείδητα, συμπεριφέρονται με τρόπους που ευνοούν την γέννηση και επιβίωση των απογόνων τους.²²² Για την επίτευξη αυτού του σκοπού οι συμπεριφορές των ανθρώπων διαφέρουν σημαντικά σε σχέση με το γένος τους.²²³

Ερευνητικές μελέτες έδειξαν ότι οι άνδρες ενδιαφέρονται περισσότερο για γυναίκες με ελκυστική εξωτερική εμφάνιση, για ν' αναθρέψουν τα παιδιά τους. Αντίθετα οι γυναίκες επιθυμούν να συνάψουν σχέσεις με άνδρες που μπορούν να εξασφαλίσουν, μέσω των οικονομικών απολαβών τους, το μέλλον το δικό τους και των παιδιών τους.²²⁴

Οι Kenrick and Trost πιστεύουν ότι η στενή σχέση, ανάμεσα στα δύο φύλα, εξελίχθηκε ως έμφυτη συμπεριφορά. Αυτό εξυπηρετεί τη διασφάλιση ενός ισχυρού δεσμού των ατόμων, στις ετεροφυλικές σχέσεις, ώστε οι απόγονοι τους να μπορούν ν' ανατραφούν σε ασφαλές περιβάλλον.²²⁵

Ο κύριος περιορισμός της κοινωνιοβιολογικής εξήγησης, του σχηματισμού ετεροφυλικών σχέσεων, είναι ότι χρησιμοποιεί εκ των υστέρων γνώση, για να εξηγήσει την εξέλιξη της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Αυτό το θεωρητικό υπόβαθρο, του κοινωνιοβιολογικού μοντέλου, περιορίζει σημαντικά τη δυνατότητα για μελλοντικές προβλέψεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς.²²⁶

Ένα άλλο σημαντικό πρόβλημα της κοινωνιοβιολογικής θεωρίας είναι η δυσκολία διαχωρισμού των πολιτιστικών επιρροών απ' τις γενετικές καταβολές στην ανθρώπινη συμπεριφορά.²²⁷ Παρ' όλα αυτά, η κοινωνιοβιολογική άποψη τονίζει ότι οι ετεροφυλικές σχέσεις εκπληρώνουν μια σημαντική βιολογική λειτουργία, γεγονός που δεν μπορεί να αγνοηθεί στο σχηματισμό τους.²²⁸

10. Εξελικτικές θεωρίες

Η ανασκόπηση των έως τώρα γενικών ψυχοκοινωνιολογικών θεωριών της διαπροσωπικής έλξης έδειξε τη σχετική αδυναμία τους να προβλέψουν την πορεία και τα στάδια εξέλιξης των διαπροσωπικών σχέσεων.²²⁹

Αυτό το κενό στη μελέτη των διαπροσωπικών σχέσεων ήρθαν να καλύψουν οι εξελικτικές θεωρίες. Αυτές ενδιαφέρονται για τις αλλαγές των σχέσεων στο πέρασμα του χρόνου, παριστάνοντας γραφικά μια σειρά εξελικτικών σταδίων. Αυτά συμπεριλαμβάνουν τη γνωριμία των συντρόφων, την αμοιβαία ικανοποίηση και συμμετοχή τους στην πορεία της σχέσης, όπως και τα αίτια διάλυσής της.²³⁰

10.1. Η θεωρία του Selman για την εξέλιξη της παιδικής φιλίας

Ο Selman πρότεινε ένα συγκριτικό θεωρητικό σχήμα, για την εξέλιξη της φιλίας, στα παιδιά, υποστηρίζοντας ότι η κατανόηση των παιδιών, για τη φιλία, σχετίζεται με την ικανότητά τους για ανάληψη κοινωνικής ευθύνης απέναντι στους συνομηλίκους τους. Η μελέτη του σχετίζεται με μια προσπάθεια ανάπτυξης μιας γενικής δομικής αναπτυξιακής θεωρίας κοινωνικής γνώσης.²³¹

Σύμφωνα με τον Selman, τα παιδιά ηλικίας 3-7 ετών, στο πρώτο στάδιο της εξελικτικής θεωρίας του, αντιλαμβάνονται τη φιλία μόνο ως εγγύτητα και γειτνίαση.²³² Το δεύτερο στάδιο, που αποκαλείται στάδιο μονόδρομης βοήθειας, αφορά παιδιά ηλικίας 4-9 ετών, τα οποία αντιλαμβάνονται την έννοια του φίλου ως βοηθού, γνώστη των επιθυμιών και των αποστροφών του.²³³ Το τρίτο στάδιο, της δίκαιης συνεργασίας, αφορά παιδιά ηλικίας 6-12 ετών, τα οποία αντιλαμβάνονται την αμοιβαιότητα στη φιλία, αλλά η σχέση ακόμη ορίζεται στο χώρο του παιχνιδιού.²³⁴ Το τέταρτο στάδιο χαρακτηρίζει παιδιά ηλικίας 9-15 ετών, τα οποία έχουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται τη συναισθηματική φύση και τη συνέχεια της φιλικής σχέσης.²³⁵ Το τελευταίο στάδιο, που αναφέρεται στην εφηβική ηλικία, αφορά τη δυνατότητα των εφήβων ν' αντιλαμβάνονται την αμοιβαία ψυχολογική υποστήριξη και τη δυνατότητα αυτοπραγμάτωσης, στο πλαίσιο της φιλικής σχέσης, μέσω της ταύτισης με τον άλλο ως σημαντικό πρόσωπο.²³⁶

Πολλοί μελετητές επιδοκιμάζουν, εν μέρει, το θεωρητικό σχήμα του Selman, τονίζοντας μια γενική τάση των παιδιών ν' αντιλαμβάνονται τη φιλική σχέση, σε μικρές ηλικίες, με βάση τα επιφανειακά χαρακτηριστικά της φυσικής εγγύτητας και των συνεργατικών δραστηριοτήτων, η οποία με το πέρασμα του χρόνου επικεντρώνεται στα ιδανικά της αφοσίωσης, της συμμετοχής και της διαπροσωπικής οικειότητας.²³⁷

10.2. Θεωρίες των φίλτρων

Οι θεωρίες των φίλτρων επιχειρούν να εξηγήσουν την επιλογή των συντρόφων μέσα από μια σειρά σταδίων, κατά τη διάρκεια των οποίων οι επιλογές αυτές φιλτράρονται με επιτυχία.

Σύμφωνα με τα ευρήματα μιας μακροχρόνιας μελέτης, οι Kerckhoff and Davis συμπέραναν, ότι στα πρώτα στάδια μιας σχέσης κοινωνικές μεταβλητές όπως η τάξη, η θρησκεία και το μορφωτικό επίπεδο χρησιμεύουν ως λειτουργικά φίλτρα για την επιλογή συντρόφων,²³⁸ που έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά ως προς αυτές τις μεταβλητές. Καθώς εξελίσσεται η σχέση, η συμφωνία στις κοινωνικές αξίες, στις στάσεις και η συμπληρωματικότητα στα προσωπικά χαρακτηριστικά των συντρόφων γίνονται οι κυριότεροι παράγοντες διατήρησης της σχέσης.²³⁹

Δύο σημαντικά ζητήματα εγείρονται σε σχέση με το θεωρητικό σχήμα των Kerckhoff and Davis. Το πρώτο είναι η αποτυχία επιβεβαίωσης των αρχικών ευρημάτων της μελέτης τους σε επαναληπτική έρευνα των Levinger, et al.²⁴⁰ Το δεύτερο είναι η μη ερευνητική υποστήριξη της αρχής της συμπληρωματικότητας των αναγκών, ως παράγοντα που επηρεάζει την επιλογή των συντρόφων.²⁴¹

Ο Murstein διέτυψε μια εναλλακτική θεωρία, υποστηρίζοντας ότι η επιλογή ενός συντρόφου συμβαίνει σε τρία στάδια, σε καθένα απ' τα οποία φιλτράρονται ορισμένα στοιχεία της συμπεριφοράς και των χαρακτηριστικών των συντρόφων.²⁴²

Στο πρώτο στάδιο, το στάδιο των κινήτρων, η εκτίμηση του άλλου γίνεται σε σχέση με φυσικά χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία, η προσωπική εμφάνιση και η εθνικότητα.²⁴³ Στο δεύτερο στάδιο, το στάδιο των προσωπικών αξιών, η εκτίμηση του άλλου γίνεται στη βάση της ομοιότητας των αξιών και των στάσεων.²⁴⁴ Σ' αυτό το στάδιο απαιτείται τουλάχιστο λεκτική αλληλεπίδραση μεταξύ των συντρόφων. Στο τρίτο στάδιο, το στάδιο του ρόλου, οι σύντροφοι εμπιστεύονται ο ένας τον άλλο και αντιλαμβάνονται αν ταιριάζουν οι ρόλοι που επιτελούν στη σχέση τους. Αυτοί οι ρόλοι μπορεί να είναι συμπληρωματικοί, αλλά οι στάσεις, προς αυτούς, πρέπει να είναι παρόμοιες, για να είναι η σχέση αρμονική.²⁴⁵

Ο Stefan κάνει κριτική στη θεωρία του Murstein, υποστηρίζοντας ότι το μοντέλο του αντιμετωπίζει τις αξίες, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των ατόμων ως στατικά χαρακτηριστικά παρά ως οντότητες που δημιουργούνται ή μεταβάλλονται μέσω της διαπροσωπικής επικοινωνίας.²⁴⁶ Ο Duck, παρόμοια, υποστηρίζει ότι οι θεωρίες των φίλτρων μεγαλοποιούν την επιρροή της σκέψης στην διαδικασία επιλογής ενός συντρόφου και τη γραμμική πρόοδο

στην αύξηση της στενής αλληλοσυσχέτισης,²⁴⁷ αγνοώντας την έκταση στην οποία οι καθημερινές αλληλεπιδράσεις μπορούν να επηρεάζουν τα προσωπικά συστήματα πεποιθήσεων, τις προβλέψεις για τις μελλοντικές αλληλεπιδράσεις και τα αμοιβαία προσωπικά συναισθήματα.²⁴⁸

10.3. Η θεωρία της κοινωνικής διείσδυσης

Η θεωρία της κοινωνικής διείσδυσης των Altman and Taylor²⁴⁹ εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους, καθώς οι διαπροσωπικές σχέσεις γίνονται βαθμιαία πιο οικείες, υπάρχει διείσδυση²⁵⁰ όλο και πιο βαθιά στην ιδιωτική, την κοινωνική και διανοητική ζωή των συντρόφων. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την αμοιβαία αυτοαποκάλυψη προσωπικών πληροφοριών, ιδεών και συναισθημάτων.²⁵¹

Αυτή η θεωρία αναγνωρίζει ορισμένα στάδια εξέλιξης στις διαπροσωπικές σχέσεις με βάση τη γραμμική αύξηση της ανταλλαγής αμοιβαίων προσωπικών πληροφοριών. Στα πρώτα στάδια της σχέσης η αποκάλυψη πληροφοριών εστιάζεται σε λίγες επιφανειακές περιοχές του εαυτού (στάδιο του προσανατολισμού).²⁵² Με το πέρασμα του χρόνου η αυτοαποκάλυψη αυξάνει σε βάθος και σε πλάτος (στάδια των διερευνητικών και προχωρημένων συναισθηματικών ανταλλαγών).²⁵³ Στο τελευταίο στάδιο εξέλιξης της σχέσης, το στάδιο των σταθερών ανταλλαγών, η αυτοαποκάλυψη αφορά τις πιο ενδόμυχες σκέψεις και τα αισθήματα του κάθε πρωταγωνιστή σε μια πλατιά ποικιλία θεμάτων.²⁵⁴

Η θεωρία των Altman and Taylor συνεχίζει να έχει μεγάλη σημασία και επιρροή στην προσπάθεια εξήγησης της διαμόρφωσης των διαπροσωπικών σχέσεων,²⁵⁵ αφού η αυτοαποκάλυψη, στην οποία δίνει ιδιαίτερη σημασία, επιβεβαιώθηκε ερευνητικά ότι συμβάλλει στην έναρξη μιας διαπροσωπικής σχέσης.²⁵⁶

10.4. Η θεωρία της αλληλοσυσχέτισης

Σύμφωνα με την θεωρία των Levinger and Snoek υπάρχουν τέσσερα επίπεδα συσχέτισης ανάμεσα σε δύο άτομα: της μηδενικής επαφής, της μονομερούς αντίληψης, της επιφανειακής επαφής και της αμοιβαιότητας.²⁵⁷

Στο επίπεδο της μηδενικής επαφής δύο άτομα δεν αντιλαμβάνονται καθόλου το ένα το άλλο.

Στο επίπεδο της μονομερούς αντίληψης μόνο ένα πρόσωπο αντιλαμβάνεται το άλλο, χωρίς να υπάρχει αλληλεπίδραση και κοινά βιωμένες εμπειρίες. Σ' αυτό το στάδιο η έλξη βασίζεται σε εξωτερικά χαρακτηριστικά, όπως η φυσική ελκυστικότητα και τα προσδοκώμενα οφέλη απ' τη σχέση με τον άλλο. Αν αυτή η προκαταρκτική εκτίμηση είναι θετική, υπάρχουν πολλές πιθανότητες να δημιουργηθεί μία σχέση.

Το επίπεδο της επιφανειακής επαφής χαρακτηρίζεται από την επιφανειακή ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στους συντρόφους. Η αλληλεπίδραση ακολουθεί κοινωνικά προκαθορισμένους κανόνες και η γνώση, για τον άλλο, περιορίζεται στις εντυπώσεις που σχηματίζονται απ' τη δημόσια αυτοπαρουσίαση των ατόμων. Σ' αυτό το στάδιο κάθε άτομο εκτιμά, με βάση τις λίγες πληροφορίες που έχει συλλέξει για τον άλλο, το θετικό ισοζύγιο κερδών και ζημιών, για να προχωρήσει η σχέση στο επόμενο στάδιο.²⁵⁸

Στο τελευταίο επίπεδο της αλληλοσυσχέτισης δύο ατόμων η αμοιβαιότητα οδηγεί στη βαθμιαία διασταύρωση της ζωής των συντρόφων. Τα άτομα αναπτύσσουν ένα δικό τους μοναδικό στυλ αλληλεπίδρασης και η αποκάλυψη προσωπικών πληροφοριών αυξάνει σε βάθος και πλάτος. Σ' αυτό το στάδιο οι δύο σύντροφοι επενδύουν στη διατήρηση και καλλιέργεια της σχέσης.²⁵⁹

Το μοντέλο των Levinger and Snoek υποστηρίζει ότι οι ήδη διαμορφωμένες διαπροσωπικές σχέσεις χαρακτηρίζονται από διακριτές πλευρές όπως στιγμές έντονων συναισθημάτων, πολυάριθμες αλληλεξαρτώμενες συμπεριφορές και την ύπαρξη σκοπών, με τη μορφή συμπεριφορών και στάσεων σε μεγάλο εύρος χρόνου.²⁶⁰

10.5. Το μοντέλο εξέλιξης των διαπροσωπικών σχέσεων του Levinger

Ο Levinger διεύρυνε τη θεωρία της διαπροσωπικής αλληλοσυσχέτισης, για να περιγράψει την αποσύνθεση και διάλυση των διαπροσωπικών σχέσεων. Σε σύγκριση με τη θεωρία της αλληλοσυσχέτισης, εδώ, δίνεται έμφαση στη δυναμική και τη διάλυση των ήδη διαμορφωμένων διαπροσωπικών σχέσεων. Ο Levinger ενδιαφέρθηκε όχι μόνο για τις διαδικασίες εξέλιξης της σχέσης, αλλά, επίσης, για τη μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο.²⁶¹

Αυτό το μοντέλο προβλέπει πέντε στάδια στη διαμόρφωση και εξέλιξη των διαπροσωπικών σχέσεων: τη γνωριμία των συντρόφων, την οικοδόμηση, τη σταθεροποίηση, την αποσύνθεση και τη διάλυση της σχέσης.²⁶²

Η εννοιολόγηση των τριών πρώτων σταδίων είναι αρκετά όμοια με τα στάδια της θεωρίας των Levinger and Snoek. Στο τέταρτο στάδιο η συχνότητα, η διάρκεια και η ποικιλία των αλληλεπιδράσεων μπορεί ν' αλλάξουν με τρόπο επιζήμιο για τη σχέση.²⁶³ Αρνητικές αλλαγές μπορεί να εμφανιστούν στη συναισθηματική διάθεση, στην ένταση του συναισθήματος, στην ειλικρινή επικοινωνία, στην αμοιβαία εμπιστοσύνη, στην αντίληψη του ισοζυγίου κερδών-ζημιών και στην κοινή συμφωνία των συντρόφων σε μελλοντικά σχέδια.²⁶⁴

Σύμφωνα με τον Levinger η χειροτέρευση μιας σχέσης μπορεί να οφείλεται σε προσωπικά χαρακτηριστικά των ατόμων, στα χαρακτηριστικά της σχέσης ή μπορεί να ξεκινάει από εξωτερικές πιέσεις άλλων ατόμων. Η αποσύνθεση μιας σχέσης δεν οδηγεί απαραίτητα στην διάλυσή της.²⁶⁵ Ο Levinger, αντλώντας από τις ιδέες των Thibaut and Kelley, υποστηρίζει ότι αυτό θα εξαρτηθεί απ' τη διαθεσιμότητα και ελκυστικότητα άλλων εναλλακτικών σχέσεων.²⁶⁶

Μια σημαντική αδυναμία του εξελικτικού μοντέλου του Levinger είναι ότι δεν υπάρχουν επαρκή ερευνητικά δεδομένα, που να επιβεβαιώνουν τις αρχές αυτού του θεωρητικού σχήματος.²⁶⁷ Επιπρόσθετα, τα στάδια αυτού του εξελικτικού μοντέλου, σύμφωνα με τους Leigh et al., δεν αποτελούν παγκόσμιο φαινόμενο στις διαπροσωπικές σχέσεις.²⁶⁸ Οι Miell and Crogham υποστηρίζουν ότι τα εξελικτικά μοντέλα τείνουν να υιοθετούν ένα ενεργητικό και ένα παθητικό άτομο στη διαμόρφωση μιας σχέσης. Αντίθετα, στην πραγματικότητα, μια σχέση δημιουργείται από δύο ενεργά άτομα που συζητούν, αποφασίζουν και αλληλοεπηρεάζονται. Παρ' όλα αυτά, αυτό το θεωρητικό σχήμα είναι ένα από τα λίγα κατανοητά εξελικτικά μοντέλα, που μπορούν να εφαρμοστούν σ' όλα τα είδη διαπροσωπικών σχέσεων.²⁶⁹

11. Ανακεφαλαίωση

Συμπερασματικά, οι διάφορες θεωρίες, που παρατέθηκαν παραπάνω, προτείνουν θεμελιακά διαφορετικές εξηγήσεις για τη λειτουργία και δημιουργία των διαπροσωπικών σχέσεων. Ωστόσο, δύο πλευρές φαίνεται να διαχωρίζουν τους ισχυρισμούς αυτών των θεωρητικών μοντέλων.

Η πρώτη αναφέρεται στη σχεσιακή ιστορία του ατόμου και την επίπτωσή της στη ροή της διαπροσωπικής σχέσης. Οι ενισχυτικές θεωρίες και οι ψυχοδυναμικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι το άτομο προσεγγίζει μια διαπροσωπική σχέση σύμφωνα με τις προηγούμενες εμπειρίες του, ενώ οι γνωστικές θεω-

ρίες και η θεωρία της δικαιοσύνης εστιάζουν τις αναλύσεις τους αποκλειστικά στη ροή των αλληλεπιδράσεων.

Η θεωρία της δικαιοσύνης συνυπολογίζει τον σύντροφο και το περιεχόμενο της σχέσης. Οι θεωρίες της μάθησης εξηγούν την έλξη και τη δημιουργία μιας διαπροσωπικής σχέσης αποκλειστικά σε σχέση με την αντίληψη και τη συμπεριφορά του ατόμου, σε αφηρημένο φόντο, σε σχέση με το σύντροφο. Η σχέση παραμένει προσωπική υπόθεση και δεν εξαρτάται απ' το σύντροφο που προμηθεύει ή όχι θετικές ενισχύσεις.

Οι θεωρίες της κοινωνικής συναλλαγής, της αλληλεξάρτησης και σ' ένα μεγαλύτερο βαθμό η θεωρία της δικαιοσύνης και τα γνωστικά μοντέλα τείνουν να συνυπολογίζουν το ρόλο του άλλου σε μια σχέση. Αυτές οι προσεγγίσεις υιοθετούν ένα πιο δυναμικό πλαίσιο ανάλυσης που επικεντρώνεται στο περιεχόμενο της διαπροσωπικής σχέσης.

Μια σημαντική αδυναμία πολλών θεωριών για τις διαπροσωπικές σχέσεις είναι η αγνόηση του κοινωνικού πλαισίου, στο οποίο εντάσσεται και λειτουργεί η διαπροσωπική σχέση. Σ' αυτό το ζήτημα επικεντρώνονται οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις και σε μικρότερο βαθμό η θεωρία της αλληλεξάρτησης με την έμφαση που δίνει στις εναλλακτικές σχέσεις, τις οποίες έχει στη διάθεσή του το άτομο.

Οι παραπάνω θεωρίες διαφοροποιούνται, επίσης, ως προς τη βάση στην οποία ορίζεται η διαπροσωπική έλξη και η φύση των επικαλούμενων εσωτερικών ή εξωτερικών διαδικασιών στο σχηματισμό της διαπροσωπικής έλξης. Οι θεωρίες της ενίσχυσης εξετάζουν τη διαπροσωπική έλξη ως αποτέλεσμα θετικών ενισχύσεων ανάμεσα σε δύο άτομα. Η έλξη στηρίζεται σε εξωτερικές διαδικασίες, με την τυχαία περιστασιακή ανταμοιβή του άλλου, αλλά και σε εσωτερικές, σ' αυτό που θεωρείται ως ανταμοιβή απ' το άτομο.

Οι θεωρίες της συναλλαγής, της δικαιοσύνης και της αλληλεξάρτησης αναλύουν τις διαπροσωπικές σχέσεις απ' τη σκοπιά των συνεπειών της συμπεριφοράς. Η έμφαση δίνεται στις προσωπικές παραγωγικές επενδύσεις, στα οφέλη και τις ζημίες, επιστρατεύοντας διαδικασίες τόσο εσωτερικές (σύγκριση του ισοζυγίου ζημιών - κερδών μέσα στη σχέση) όσο και εξωτερικές διαδικασίες (σύγκριση του ισοζυγίου ζημιών - κερδών με τις προηγούμενες σχέσεις).

Οι γνωστικές θεωρίες στηρίζονται σε μια αναζήτηση της γνωστικής συμφωνίας με τη διαμεσολάβηση μιας ισορροπίας ανάμεσα στις στάσεις των δύο πρωταγωνιστών σε μια σχέση. Οι επικαλούμενες διαδικασίες στη διαμόρφωση της διαπροσωπικής έλξης, αντίθετα από άλλες θεωρίες, είναι αποκλειστικά εσωτερικές και η έμφαση δίνεται με προτεραιότητα στους ατομικούς παράλληλους παράγοντες, οι οποίοι παρεμβαίνουν στη ροή της σχέσης. Οι βελτιώσεις της θεωρίας της διαπροσωπικής συμφωνίας και της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης έδωσαν έμφαση στην αλληλεπίδραση των συντρόφων και στην αποκτηθείσα σχεσιακή εμπειρία του κάθε ατόμου απ' τις προηγούμενες σχέσεις του.

Στη διάσταση του εύρους πρόβλεψης, οι θεωρίες, ταξινομούνται σε σχέση με το αν περιγράφουν την αρχική έλξη ή προχωρούν πέρα απ' αυτό στην περιγραφή της εξέλιξης των ήδη διαμορφωμένων διαπροσωπικών σχέσεων. Σ' αυτή τη βάση, μόνο οι εξελικτικές θεωρίες προσφέρουν θεωρητικά μοντέλα, ικανά να προβλέψουν την εξέλιξη και την πιθανή κατάληξη μιας σχέσης.

Συνολικά, οι θεωρίες, που αναφέρθηκαν, προσφέρουν μια σταθερή βάση προβληματισμού και έναρξης της μελέτης ενός τόσο πολύπλοκου φαινομένου, όπως είναι η δημιουργία και η εξέλιξη των διαπροσωπικών σχέσεων. Στις περισσότερες αναλύσεις των μελετητών, για τους παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων, οι παραπάνω θεωρίες είναι παρούσες, έστω και με τη μορφή διάσπαρτων αναφορών και μεικτών συνθέσεων από διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα.

Σημειώσεις και βιβλιογραφικές παραπομπές

1. **W. C. Schutz**, *FIRO: A three-dimensional theory of interpersonal behavior*, New York: Holt, Rinehart and Winston, **1960**, σ.79.
2. **D. Perlman, and B. Fehr**, Theories of friendship: The analysis of interpersonal attraction in V. J. Derlega and B. A. Winstead (Eds.), *Friendship and social interaction*, New York: Springer - Verlag, **1986**, σ. 9.
3. **M. Argyle**, The experimental study of relationships, in D. Miell and R. Dallos, *Social Interaction and Personal Relationships*, Milton Keynes : Open University Press, **1996**, σ. 348. και **K. J. Prager**, *The psychology of intimacy*, New York: Guilford Press, **1995**, σ. 63.
4. **G. Moser**, *Les relations interpersonels* , Paris: Presses Universitaires de France, **1994**, σ. 90, 94.
5. **R. B. Zajonc**, Attitudinal effects of mere exposure, *Journal of personality and social psychology*, Vol.41, 1968, σ.56 και **G. C. Homans**, *Social behavior : its elementary forms*, London: Routledge and Kegan, **1961**, σ.43.
6. **A. J. Lott, and B. E. Lott** , the role of reward in the formation of positive interpersonal attitudes, in T. L. Huston (Ed.) *Foundations of interpersonal attraction*, New York: Academic Press, **1974**, σ.171.
7. **A. J. Lott, and B. E. Lott**, The Formation of position attitudes toward group members, *Journal of abnormal and social Psychology*, Vol. 61, **1960**, σ.297.
8. **G. Moser**, **1972**, όπ. παραπ. σ.91.
9. **A. J. Lott, and B. E. Lott**. Group cohesiveness, communication level, and conformity, *Journal of abnormal and social Psychology*, Vol. 62, **1961**, σ.408. και **A. W. Staats, and C. K. Staats**, Attitudes established by classical conditioning, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol.57, **1958**, σ.37.
10. **A. J. Lott, and B. E. Lott**, The power of liking: consequences of interpersonal attitudes derived from a liberalized view of secondary reinforcement, *Advances in experimental social Psychology*, Vol. 6, **1972**, σ.109.
11. **G. L. Clore and D. Byrne**, A reinforcement - affect model of attraction, in T. L. Huston (Ed.), *Foundations of interpersonal interaction*, New York: Academic press, **1974**, σ.152
12. **D. Byrne, and G. L. Clore**, A reinforcement model of evaluative responses, *Personality* Vol. 1, **1970**, σ. 103.
13. **Murstein, B. I.**, *Theories of attraction*, New York: Springer, **1971**, σ.15.
14. **Κ. Δ. Πόρποδας**, *Θέματα γνωστικής ψυχολογίας : Η διαδικασία της μάθησης*, Αθήνα, αυτοέκδοση, **1985**, σ.31.
15. **D. Dwyer**, *Interpersonal relations*, London: Routledge, **2000**, σ.46.
16. **G. L. Clore and D. Byrne**, **1974**, όπ. παραπ., σ.143.
17. **R. Veitch, and W. Griffith**, Good news, bad news: affective and interpersonal effects, *Journal of Applied Social Psychology*, Vol. 6, **1976**, σ. 69.
18. **C. Gouaux**, Induced affective states and interpersonal attraction, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 20, **1971**, σ. 37 και **R. A. Baron and J.Thomley**, Positive affect as a potential mediator of the effects of pleasant fragrances on work-related behavior, *Journal of Applied Social Psychology*, Vol.22, **1992**, σ. 347.
19. **G. Moser**, **1994**, όπ. παραπ., σ. 93.
20. **D. T. Kenrick, and G. A. Johnson, G. A.**, Interpersonal attraction in adverse environments: a problem for the classical conditioning paradigm? *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 37, **1989**, σ. 579.
21. **E. Aronson et D. Linder**, Gain and loss of esteem as determinants of interpersonal attractiveness, *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol. 1, **1965**, σ. 170.
22. **M. Argyle**, *Bodily Communication*, New York: Academic Press, **1988**, σ.35.
23. **M. Argyle**, **1996**, , όπ. παραπ. σ.348. και **R. Hill**, *Family Development in three generations*, Cambridge, MA: Schenkman, **1970**. σ. 64.
24. **D. Dwyer**, **2000**, όπ. παραπ., σ.48.
25. **D. Byrne**, *The attraction paradigm*, New York, Academic Press, **1971**, σ.38. και **D. Dew-er**, **2000**, όπ. παραπ., σ.47,25.
26. **B. Fehr**, , **1996**, όπ. παραπ. σ. 25.
27. **G. Moser**, **1994**, όπ. παραπ., σ. 94.

28. **D. Dwyer, 2000**, όπ. παραπ., σ.49.
29. **G. C. Homans, *Social behavior : its elementary forms***, London: Routledge and Kegan, **1961**, σ. 58.
30. **M. W. Corrigan, *Social exchange theory, interpersonal communication motives and volunteerism: Identifying motivation to volunteer and the rewards and costs associated***, (M. A.) Thesis in Colledge of Arts and Sciences at West Virginia University, **2001**, σ. 10,12. ; **G. C. Homans, 1961**, όπ. παραπ., σ. 50.
31. **W. M. Bowler, *Relationships and organizational citizenships behavior : A social network approach***, (Ph.D) Thesis in University of Kentucky, **2002**, σ. 21. και **B. J. Biddle, and E. J. Thomas, *Role theory: Concepts and research***, New York: John Wiley & Sons, **1966**, σ.37.
32. **D. Miell, and R. Crogham**, Examining the wider context of social relations, in D. Miell and R. Dallos, *Social Interaction and Personal Relationships*, Milton Keynes : Open University Press, **1996**, σ.282. και **G. Moser, 1994**, όπ. παραπ., σ. 96.
33. **S. A. Lloyd, R.M. Cate, and J. M. Menton**, Predicting premarital relationship stability: a methodological refinement, *Journal of Marriage and the family*, V.54, **1984**, σ.337.
34. **C. E. Rusbult**, A longitudinal test of the investment model. The development and deterioration of satisfaction and commitment in heterosexual involvement, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.45, **1983**, σ.110.
35. **H. H. Kelley and J. W. Thibault**, *Interpersonal relations : A theory of interdepentance*, New York: John Willey, **1978**, σ.3.
36. **J. W. Thibaut, and H. H. Kelley**, Performance interdependence, in B. J. Biddle, and E. J. Thomas, (Eds.) *Role theory: Concepts and research*, New York: John Wiley & Sons, **1966**, σ.222.
37. **M. W. Corrigan, 2001**, όπ. παραπ., σ.11. ; **H. H. Kelley and J. W. Thibaut, *The social psychology of groups***, New York: John Willey, **1959**, σ.5. και **G. Margolin**, A social learning approach to intimacy, in M. Fisher and G. Striker (Eds.) *Intimacy*, New York: Plenum, **1982**, σ.175.
38. **G. Moser, 1994**, όπ. παραπ., σ. 98.
39. **J. W. Thibaut, and H. H. Kelley, 1966**, όπ. παραπ., σ.225. και **J. W. Thibaut, and H. H. Kelley, *The social psychology of groups***, New York: Wiley, **1959**, σ.21.
40. **E. Griffin, *A first look at communication theory*** (3rd ed.). New York: McGraw-Hill, **1997**, σ.149. ; **D. Miell, and R. Crogham**, Examining the wider context of social relations, in D. Miell and R. Dallos, *Social Interaction and Personal Relationships*, Milton Keynes : Open University Press, **1996**, σ.283. και **K. J. Prager, *The psychology of intimacy***, New York: Guilford Press, **1995**, σ.55.
41. **S. W. Duck, *Meaningful relationships***, London: Sage, **1994**, σ.95,163.
42. **J. A. Simpson**, Influence of attachment styles on romantic relationships, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.59, **1990**, σ. 971.
43. **C. E. Rusbult**, A longitudinal test of the investment model: the development (and deterioration) of satisfaction and commitment in heterosexual involvement, *Journal of personality and Social Rpsychology*, Vol. 43, **1980(a)**, σ.1230.
44. **C. E. Rusbelt, D. J. Johnson, and G. Morrow**, Predicting satisfaction and commitment in adult romantic involvements: an assessment of the generalizibility of the investment model, *Social Psychological Quarterly*, Vol.49, **1986**, σ.81. και **C. E. Rusbult**, Commitment and satisfaction in romantic associations: A test of the investment model, *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol.16, **1980(b)**, σ.172.
45. **C. E. Rusbult**, Satisfaction and commitment in Friendships, *Representative Research in Social Psychology*, Vol.11, **1980(c)**, σ. 96.
46. **R. M. Cate and S. A. Lloyd, *Courtship***, Newbury park, CA: Sage, **1992**.
47. **C. E. Rusbult and J. M. Martz**, Remaining in an abusive relationship: an investment model of nonvoluntary dependence, *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol.21, **1995**, σ.558.
48. **C. A. Kiesler, *The psychology of commitment***, New York: Academic Press, **1971**.
49. **D. Dwyer, 2000**, όπ. παραπ., σ.52. και **D. Miell, and R. Crogham**, Examining the wider context of social relations, in D. Miell and R. Dallos, *Social Interaction and Personal Relationships*, Milton Keynes : Open University Press, **1996**, σ.282.
50. **G. Moser, 1994**, όπ. παραπ., σ. 98.
51. **D. Pennington, *Essential Social Psychology***, London: Edward Arnold, **1986**, σ.69.

52. **E. Berscheid**, Interpersonal attraction, in B. B. Wolman (Ed.) *International encyclopedia of psychiatry, psychology, psychoanalysis and neurology*, New York: Van Nostrand Reinold, Vol.2, **1977**, σ.201. και **M. Argyle**, *Social Interaction*, London: Tavistock, **1973**, σ.175,199.
53. **R. B. Hays**, A longitudinal study of friendship development, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.48, **1985**, σ.915. και **A. Z. Rubin**, *Liking and Loving*, New York: Holt, Rinehart and Winston, **1970**, σ.53.
54. **E. Walster, E. Berscheid and G. W. Walster**, New directions in equity research, in L. Berkowitz and E. Walster (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, New York: Academic Press, **1976**.
55. **E. Walster et al. 1976**, όπ. παραπ., σ. 10. και **E. Hatfield, and J. Traupmann**, Intimate relationships: A perspective from equity theory in S. W. Duck and R. Gilmour (Eds.) *Personal relationships: Studying personal relationships*, London: Academic Press, **1981**, σ. 165.
56. **D. Miell, and R. Crogham**, Examining the wider context of social relations, in D. Miell and R. Dallos, *Social Interaction and Personal Relationships*, Milton Keynes : Open University Press, **1996**, σ.284. ; **E. Hatfield, M. K. Utne, and J. Traupman** Equity theory and intimate relationships, in R. L. Burgess and T. L. Huston (Eds.) *Social exchange in developing relationships*, New York: Academic Press, **1979**, σ.100.
57. **M. W. Corrigan, 2001**, όπ. παραπ., σ.12-13. ; **E. Walster, G. W. Walster and E. Berscheid**, *Equity: theory and research*, Boston: Allyn & Bacon, **1978**, σ.47.
58. **E. Walster, J. Traupmann and G. W. Walster**, Equity and extramarital sexuality, *Archives of Sexual Behavior*, Vol. 7, **1978**, σ.113 και **E. Hatfield and R. L. Rapson**, Passionate love: new directions in research, in W. H. Jones and D. Perlman (Eds) *Advances in Personal Relationships*, Greenwich, CT: JAI Press, **1987**, σ. 110.
59. **N. W. Van Yperen, and B. Buunk**, A longitudinal study of equity and satisfaction in intimate relationships, *European Journal of Social Psychology*, Vol.20, **1990**, σ.287. ; **E. E. Walster, J. Traupmann, and G. W. Walster**, Equity and extramarital sex, *Journal of Personality*, Vol. 36, **1978**, σ. 82. και **J. Traupmann , S. Spencer, M. K. Utne, and J. Hay** Equity and intimate relations : Recent research, in W. Ickes (Ed.) *Compatible and incompatible relationship*, New York: Springel-Verlag, **1985**, σ.91.
60. **E. Hatfield, J. Traupmann , S. Spencer, M. K. Utne, and J. Hay**, Equity and intimate relations : Recent research, in W. Ickes (Ed.) *Compatible and incompatible relationship*, New York: Springel-Verlag, **1985**, σ. 117. και **E. Hatfield, M. K. Utne, and J. Traupman, 1979**, όπ. παραπ., σ. 130.
61. **K. Rook**, Reciprocity of social exchange and social satisfaction among older women, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.52, **1987**, σ.145. και **J. H. Berg**, Development of friendship between roommates, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.46, **1984**, σ. 350.
62. **R. M. Cate, and S. A. Lloyd**, Courtship, in S. Duck (Ed.) *Handbook of Personal Relationships: Theory, Research and intervention*, New York: Willey, **1988(a)**, σ. 410.
63. **M. Argyle, 1996**, όπ. παραπ., σ.348. ; **R. M. Cate, and S. A. Lloyd**, The role of rewards and fairness in developing premarital relationships, *Journal of Marriage and the Family*, Vol. 50, **1988(b)**, σ. 444.
64. **H. Lusanski and G. Mikula**, Can equity-theory explain the quality and the stability of romantic relationships?, *British Journal of Social Psychology*, V.22, **1983**, σ.105.
65. **B. P. Buunk, and N. W. Van Yperen**, Referential comparison, relational comparisons and exchange orientation: their relation to marital satisfaction, *Personality and Social Psychology Bulletin*, V.17, **1991**, σ. 718. και **N. W. Van Yperen, and B. Buunk**, A longitudinal study of equity and satisfaction in intimate relationships, *European Journal of Social Psychology*, Vol.20, **1990**, σ.300
66. **M. S. Clark, and J. Mills**, interpersonal attraction in exchange and communal relationships, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 37, **1979**, σ. 15.
67. **J. J. Berman, V. Murphy-Berman, and P. Singh**, Cross-cultural similarities and differences in perceptions of fairness, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, V.16, **1985**, σ.200. και **F. M. Moghaddem, D. M. Taylor, and S. C. Wright**, *Social Psychology in cross-cultural Perspective*, New York: W. H. Freeman & Co, **1993**, σ.111.
68. **G. Moser, 1994**, όπ. παραπ., σ.110.
69. **B. Fehr, 1996**, όπ. παραπ. σ.31.

70. **R. Dallos**, Creating relationships : patterns of actions and beliefs, in D. Miell and R. Dallos, *Social Interaction and Personal Relationships*, Milton Keynes:Open University,Press **1996**, σ.125. και **P. Hartley**, *Interpersonal communication*, London: Routledge, **1993**, σ. 131.
71. **G. Kelly**, *The psychology of personal constructs*, New York: W. W. Norton,**1955**, σ.202.
72. **G. Kelly**, , The autobiography of a theory in B. Maher, (Ed.) *Clinical Psychology and Personality: The Selected Papers of George Kelly*, New York: Willey , **1969**, σ. 55.
73. **D. Miell**, and **R. Crogham**, Examining the wider context of social relations, in D. Miell and R. Dallos, *Social Interaction and Personal Relationships*, Milton Keynes : Open University Press, **1996**, σ.268. και **S. W. Duck**, *Meaningful relationships*, London: Sage, **1994**, σ.xv,44,145.
74. **H. G. Procter**, A personal construct approach to family therapy and systems intervention, in E. Button, (Ed.) *Personal construct theory and Mental Health*, London: Croom Helm,**1985**, σ.18
75. **M. W. Baldwin**, Relational schemas and the processing of social information, *Psychological Bulletin*, Vol.112, **1992**, σ.461. ; **E. M. Hetherington**, *Review of child development research*, Chicago: University of Chicago Press, **1975**, σ.258. ; **G. Kelly**, **1969**, όπ. παραπ., σ. 58. και **G. Kelly**, **1955**, όπ. παραπ., σ.203
76. **S. W. Duck**, **1994**, όπ. παραπ., σ.147 και **P. Erwin**, *Friendship and peer relations in children*, Chichester : John Willey & Sons, **1993**, σ.30
77. **K. J. Prager**, *The psychology of intimacy*, New York: Guilford Press, **1995**, σ.291. και **N. Epstein**, **J. L. Pretzer**, and **B. Fleming**, The role of cognitive appraisal in self-reports of marital communication, *Behavior Therapy*, Vol.18, **1987**, σ.51.
78. **R. Dallos**, **1996**, όπ. παραπ., σ. 121.
79. **R. Dallos**, **1996**, όπ. παραπ., σ. 126. και **U. G. Foa**, Behavior, norms and social rewards in a dyad, *Behavior Science*, Vol.3, **1958**, σ. 324.
80. **P. Erwin**, *Friendship and peer relations in children*, Chichester : John Willey & Sons, **1993**, σ.50.
81. **F. Heider**, *The psychology of interpersonal relations*, New York: John Wiley,**1958**, σ.79.
82. **H. H. Kelley**, Attribution theory in social psychology, *Nebraska Symposium on Motivation* , Vol.15, **1967**, σ. 200.
83. **H. H. Kelley**, The process of causal attribution, *American Psychologist*, Vol.28, **1973**, σ.110.
84. **E. E. Jones**, and **R. E. Nisbett**, *Atributions*, New Jersey : General Learning Press, **1972**, σ. 80 και **Σ. Παπαστάμου**, Εγχειρίδιο κοινωνικής ψυχολογίας, Αθήνα, Εκδ. Οδυσσέας, **1989**, σ.126
85. **M. D. Storms**, 'Videotape and the attribution process: reversing actors' and observers' "point of view", *Journal of Personality and Social Psychology*, No.27, **1973**, σ.170.
86. **F. D. Fincham**, , **T. N. Bradbury**, and **J. H. Grych**, 'Conflict in close relationships: the role of interpersonal phenomena' in Graham, S. and Folkes, V. (eds) *Attribution Theory: Applications to Achievement, Mental Health and Interpersonal Conflict*, Hillsdale, New Jersey, Erlbaum,**1990**, σ. 174 και **T. J. Lavin**, 'Divergence and convergence in the causal attributions of married couples', *Journal of Marriage and the Family*, Vol.49, **1987**, σ. 75.
87. **G. Kelly**, **1955**, όπ. παραπ., σ. 210.
88. **R. Dallos**, **1996**, όπ. παραπ., σ. 134.
89. **J. C. Deschamps**, L' attribution, la categorisation sociale et les representations intergroupes, *Bulletin de Psychology*, Vol.27, **1973**, σ.712.
90. **F. Heider**, *The psychology of interpersonal relations*, New York: John Wiley,**1958**.
91. **U. G. Foa**, **1958**, όπ. παραπ. σ.325.
92. **F. Heider**, Attitudes and cognitive organization, *Journal of Psychology*, Vol.50, **1946**, σ. 108.
93. **U. G. Foa**, **1958**, όπ. παραπ. σ.328.
94. **F. Heider**, **1958**, όπ. παραπ. σ.301.
95. **F. Heider**, **1946**, όπ. παραπ. σ.112.
96. **G. Moser**, **1994**, όπ. παραπ. σ.112.
97. **H. J. Clinebell**, and **C. H. Clinebell**, *The intimate marriage*, New York: Harper and Row **1970**, σ.1.
98. **T. M. Newcomb**, Dyadic balance as a source of clues about interpersonal attraction, in B. I. Murstein (Ed.) *Theories of attraction and love*, New York: Springel, **1971**, σ.40.

99. **T. M. Newcomb**, *The acquaintance process*, New York: Holt, Rinehard & Winston, 1961, σ.9.
100. **T. M. Newcomb**, Interpersonal balance, in R. P. Adelson (Ed.) *Theories of cognitive consistency: a sourcebook*, Chicago: Rand McNally, 1968, σ.18.
101. **K. O. Price, E. Harburg, and T. E. Newcomb**, Psychological balance in situations of negative interpersonal attitudes, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.3, 1966, σ.267.
102. **T. M. Newcomb**, Individual systems of orientation, in S. Koch (Ed.) *Psychology: A study of a science*, New York: McGraw-Hill, 1959, σ.403.
103. **T. M. Newcomb**, 1961, όπ. παραπ. σ.12.
104. **E. Aronson, and V. Cope**, My enemy's enemy is my friend, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.8, 1968, σ.10.
105. **P. F. Secord and C. W. Backman**, *Social Psychology*, Tokyo: McGraw-Hill, 1974, σ. 80. ; **D. Dwyer**, 2000, όπ. παραπ. σ.40. και **R. F. Winch**, *Mate selection: A study of complementary needs*, New York: Harper and Row, 1958, σ.3.
106. **P. F. Secord and C. W. Backman**, 1974, όπ. παραπ. σ. 78.
107. **O. J. Harvey, H. H. Kelly and M. M. Shapiro**, Reactions to unfavourable evaluations of the self made by other persons, *Journal of Personality*, Vol.25, 1957, σ.394.
108. **G. Moser**, 1994, όπ. παραπ., σ. 119.
109. **C. H. Cooley**, *Human nature and the social order*, New York: Scribner, 1902, σ. 87. και **G. H. Mead**, *Mind, Self and Society*, Chicago: University of Chicago Press, 1962, σ. 75.
110. **C. H. Cooley**, 1902, όπ. παραπ., σ.152.
111. **P. Erwin**, *Friendship and peer relations in children*, Chichester : John Willey and Sons, 1993, σ. 31.
112. **I. Bretherton**, Attachment theory: Retrospect and prospect, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Vol.50, No.1, 1985, σ.30.
113. **L. Festinger**, A theory of social comparison processes, *Human relationships*, Vol.7, 1954, σ.117.
114. **J. M. Olson, and D. Hazlewood**, Relative deprivation and social comparison: An integrative perspective, in J. M. Olson, C. P. Herman and M. P. Zanna, (Eds.) *Relative deprivation and social comparison*, London: Erlbaum, 1986, σ.86 ; **G. R. Goethals, and J. M. Darley**, Social comparison theory: an attributional approach, in : J. M. Suls and Miller, R. L. (Eds.) *Social comparison Process: Theoretical and empirical perspectives*, Washington, DC: Hemisphere, 1977, σ.45. ; **B. P. Buunk, and N. W. Van Yperen**, Referential comparison, relational comparisons and exchange orientation: their relation to marital satisfaction, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.17, 1991, σ. 710. και **R. Radloff**, Opinion evaluation and affiliation, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol.62, 1961, σ.578.
115. **S. Moscovici, and M. Plon**, Choix et autonomie du sujet: la theorie de la reactance psychologique, *Année Psychologique*, Vol.2, 1968, σ.471. και **J. Suls, and R. L. Miller**, *Social comparison processes: Theoretical and empirical perspectives*, Washington DC: Halsted-Wiley, 1977, σ.7.
116. **L. Festinger**, 1954, όπ. παραπ., σ.135.
117. **M. Wallace**, *Social comparison process in children*, Unpublished Doctoral Dissertation in Manchester Polytechnic University of England, 1991, σ.18. ; **J. A. Chafel**, A naturalistic investigation of the use of social comparison by young children, *Journal of Research and Development in Education*, Vol.19, 1986, σ.151. ; **D. N., Ruble, N. S. Feldman, and A. K. Boggiano**, Social comparison between young children in achievement situations, *Developmental Psychology*, Vol.12, 1976, σ.192. και **J. Santrock, and M. Ross**, Effects of social comparison on facilitative self control in young children, *Journal of Educational Psychology*, Vol.67, 1975, σ.193.
118. **S. Dakin, and A. J. Arrowood**, The social comparison of ability, *Human relations*, Vol. 34, 1981, σ.89. και **D. Dwyer**, 2000, όπ. παραπ. σ.7.
119. **Σ. Παπαστάμου**, 1989, όπ. παραπ., σ.103.
120. **J. C. Masters**, Social comparison by young children, *Young Children*, Vol.3, 1971, σ. 40. ; **M. E. Rosenbaum**, The repulsion hypothesis: on the nondevelopment of relationships, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.50, 1986, σ.729. και **P. Erwin**, *Friendship and peer relations in children*, Chichester : John Willey & Sons, 1993, σ.135.
121. **L. Weeler, and M. Zuckerman**, Commentary, in J. M. Suls and R. L. Miller (Eds.) *Social comparison processes: Theoretical and Empirical Perspectives*, Washington,

- DC: Hemisphere, 1977, σ.115 ; **C. Miller**, Self schemas, gender and social comparison: A clarification of the related attributes hypothesis, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.46, 1984, σ.1225. ; **J. Suls, G. Gaes, and J. Gastorf**, Evaluating a sex-related ability: comparison with same, opposite and combined sex norms, *Journal of Research in Psychology*, Vol.13, 1979, σ.294. και **M. Zanna, G. Goethals, and J. Hill**, Evaluating a sex-related ability: Social comparison with similar others and standard setters, *Journal of Experimental Psychology*, Vol.11, 1975, σ.86.
122. **A. Radley**, Relationship in detail: The study of social interaction, in D. Miell, and R. Dallos, (Eds.) *Social Interaction and Personal Relationships*, Milton Keynes : Open University Press, 1996, σ.82. ; και **T. A. Rizzo**, *Friendship development among children in school*, New Jersey: Ablex, 1989, σ.71.
123. **E. Goffman**, *The presentation of self in everyday life*, New York: Doubleday, 1959. σ.7.
124. **G. Ichheiser**, *Appearances and realities*, San Fransisco: Jossey-Bass, 1970, σ.14.
125. **E. Goffman**, *Interaction Ritual: Essays on face to face behavior*, Harmondsworth, Penguin, 1972, σ. 12.
126. **G. Ichheiser**, 1970, όπ. παραπ. σ.19.
127. **A. Radley**, 1996, όπ. παραπ. σ.86.
128. **C. Hedrick**, Roles and gender in relationships, in S. W. Duck (Ed.) *Handbook of personal relationships*, New York: John Wiley, 1988, σ.440. και **E. Mutran, and D. C. Reitzes**, Intergenerational support activities and well-being among the elderly:A convergence of exchange and symbolic interaction perspectives,*American Sociological Review*, Vol.49, 1984, σ.117.
129. **E. Goffman**, *Συναντήσεις*, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρα, 1996, σ.241. ; **R. H. Turner**, Role taking:Process versus conformity, in D. Brissett, and C. Edgley (Eds.) *Life as theatre: A dramaturgical sourcebook*, New York: Aldine, 1990, σ.92. και **E. J. Pin, and J. Turndorf**, Staging one's ideal self, in E. J. Pin, and J. Turndorf (Eds.) *The pleasure of your company: a socio-psychological analyses of modern sociability*, New York: Praeger, 1985, σ.72,79.
130. **R. H. Turner**, 1990, όπ. παραπ., σ.86. ; **V. Turner**, *Dramas, fields and metaphors*, Ithaca: Cornell University, 1974, σ.43. ; **E. Goffman**, Embarrassment and social organization, *American Journal of Sociology*, Vol.62, No.3, 1956, σ.264. και **G. Moser**, 1994, όπ. παραπ., σ.20.
131. **G. H. Stein**, Felt obligation in adult family relationships in S. Duck, (Ed.) *Social content and relationships*, London: Sage, 1993, σ.85. και **E. Goffman**, 'Gender advertisements', *Studies in the Anthropology of Visual communication*, Vol.3, No.2, 1976, σ. 74.
132. **G. Moser**, 1994, όπ. παραπ., σ.119.
133. **G. Ichheiser**, 1970, όπ. παραπ. σ.19.
134. **K.Thomas**, The Psychodynamic of relating in D. Miell and R. Dallos, *Social Interaction and Personal Relationships*, Milton Keynes : Open University Press, 1996, σ.158.
135. **S. Freud**, *Fragment of the analysis of a case of hysteria*, *Standard edition 7*, London, Hogarth Press, 1953, σ.116.
136. **R. B. Emde**, 'Development terminable and interminable' *International Journal of Psycho-Analysis*, Vol. 69, 1988, σ.39.
137. **N. Symington**, *The Analytic Experience*, London, Free Association Books, 1986, σ.30. και **G. Moser**,1994, όπ.παραπ. σ.21.
138. **J. D. Lichtenberg and R. A. Schonbar**, Motivation in Psychology and Psychoanalysis, in J. W. Barron, M. N. Eagle, and D. L. Wolitsky (Eds.) *Interface of Psychoanalysis and Psychology*, Washington DC: American Psychological Society, 1992. σ.11.
139. **Thomas**, 1996, όπ. παραπ., σ.161.
140. **D. Stern**, *The Interpersonal World of the Infant*, New York, Basic Books, 1985, σ.54.
141. **S. Freud**, 'The dynamics of transference', *Standard Edition 12* London, Hogarth Press, 1958, σ.190.
142. **J. D. Lichtenberg and R. A. Schonbar**, 1992. όπ. παραπ., σ.13.
143. **B. Joseph**, 'Transference: the total situation', *International Journal of Psycho-Analysis*, vol. 66, 1985, σ.447.
144. **D. P. McAdams**, A thematic coding system for the intimacy motive. *Journal of Research in Personality*, Vol.14, 1980, σ.413. και **M. Argyle**, *Social Interaction*, London: Tavistock, 1973, σ.53
145. **D. C. McClelland**, *Human Motivation*. Glenview, IL: Scott, Foresman, 1985, σ.359. και

- D. P. McAdams**, and **C. A. Constantian**, Intimacy and affiliation motives in daily living: An experience-sampling analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.45, **1983**, σ.851.
- 146. D. P. McAdams**, Human motives and personal relationships. In V. J. Derlega (Ed.), *Communication, Intimacy and Close Relationships*, Orlando, FL: Academic Press, **1984** σ. 45.
- 147. K. J. Prager**, and **D. Buhrmester**, *Assessing agentic and communal need fulfillment and life satisfaction*, Paper presented at the Annual Meeting of American Psychological Education, Washington, DC, **1992**. σ.2.
- 148. N. Cator**, and **J. Malley**, Life tasks, personal needs and close relationships, in G. O. Fletcher and F. D. Fincham (Eds.) *Cognition in close relationships*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, **1991**, σ.110.
- 149. W. R. Wilson**, Correlates of avowed happiness, *Psychological Bulletin*, Vol.67, **1967**, σ.294.
- 150. D. P. McAdams**, Personal needs and Personal relationships, in S. W. Duck (Ed.) *Handbook of Personal relationships*, New York: Wiley, **1988**, σ.7.
- 151. I. Fast**, 'Object relations: towards an object relational model of the mind' in J. W. Barron, M. N. Eagle, and D. L. Wolitsky (eds) *Interface of Psychoanalysis and Psychology*, Washington DC: American Psychological Society, **1992**. σ.186.
- 152. K. Thomas**, **1996**, όπ. παραπ., σ.177.
- 153. I. Fast**, **1992**, όπ. παραπ., σ.190.
- 154. J. Sandler**, 'On communication from patient to analyst: not everything is projective identification', *International Journal of Psycho-Analysis*, Vol. 74, **1993**, σ. pp.1.101. και **P. Holmes**, The auxiliary ego, in in M. Karp, P. Holmes, and K. B. Tavon, (Eds.) *The handbook of Psychodrama*, London: Routledge, **1998**, σ.132.
- 155. A. De Blecourt**, Transference, countertransference and acting out in Psychoanalysis, *International Journal of Psychoanalysis*, Vol.43, **1993**, σ.759.
- 156. O. F. Kernberg**, *Objects-relations theory and clinical psychoanalysis*, New York: Jason Aronson, **1976**, σ.26. και **P. Holmes**, *The inner world outside*, London: Tavistock, **1992**, σ.8.
- 157. R. D. Hinshelwood**, *A dictionary of Kleinian thought*, London: Free Association Books, **1991**, σ.366.
- 158. C. Bollas**, *The shadow of the object*, London, Free Association Books, **1987**, σ.2. και **W. R. D. Fairbairn**, *An Object Relations Theory of the Personality*, New York: Basic Books. **1954**, σ.45.
- 159. C. Baems**, *A comparative guide to child psychotherapy*, Boston: Allyn and Bacon, **1992**, σ.243.
- 160. F. M. Lachman**, and **B. Beebe**, Reformulations of early development and transference, in J. W. Barron, M. N. Eagle, and D. L. Wolitsky (Eds.) *Interface of Psychoanalysis and Psychology*, Washington DC: American Psychological Society, **1992**. σ.133.
- 161. J. Winson**, The empirical study of defensive processes, in J. W. Barron, M. N. Eagle and D. L. Wolitsky (Eds.) *Interface of Psychoanalysis and Psychology*, Washington DC: American Psychological Society, **1992**. σ.133.
- 162. M. Klein**, A contribution to the psychogenesis of manic-depressive states, *International Journal of Psycho-analysis*, Vol.16, **1935**, σ.145. και **D. Cohen**, *The development of play*, London: Routledge, **1996**, σ.153.
- 163. S. Jennings**, *Μάσκες της ψυχής*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, **1996**, σ.162.
- 164. G. P. Stone**, Appearance and the self: A slightly revised version in G. P. Stone and F. A. Harvey (Eds.) *Social psychology through symbolic interaction*, New York: Macmillan, **1986**, σ.201. και **H. S. Sullivan**, *The psychiatric interview*, New York: Norton, **1954**, σ. 25,26.
- 165. D. W. Winnicott**, *Playing and reality*, London: Routledge,1999, σ.131. και **M. Argyle**, *Social Interaction*, London: Tavistock, **1973**, σ.426.
- 166. P. Buckley**, *Essential papers on object relations*, New York: New York University Press. **1986**, σ. 40. και **P. Lewicki**, *Nonconscious Social Information Processing*, London, Academic Press, Inc. **1986**, σ.86.
- 167. S. Freud**, 'The unconscious', Standard Edition 14, London, Hogarth Press, **1957**, σ. 194.
- 168. T. H. Ogden**, *Projective Identification and Psychotherapeutic Technique*, New York, Aronson, **1982**, σ. 2.

169. **T. H. Ogden**, On projective identification, *International Journal of Psycho-Analysis*, vol. 60, 1979, σ. 359. και **J. A. Singer, and J. L. Singer**, Transference in psychotherapy and daily life: Implications of current memory and social cognition research, in J. W. Barron, M. N. Eagle, and D. L. Wolitsky (Eds.) *Interface of Psychoanalysis and Psychology*, Washington DC: American Psychological Society, 1992. σ. 516.
170. **R. D. Hinshelwood**, 1991, όπ. παραπ., σ.184.
171. **P. Heimann**, 'On countertransference', *International Journal of Psycho-Analysis*, Vol. 61, 1950, σ. 81.
172. **K. Thomas**, 1996, όπ. παραπ., σ.163.
173. **R. B. Cairns**, Attachment and dependency : A psycho-biological and social learning synthesis, in J. L. Gewirtz (Ed.) *Attachment and dependency*, New York: Willey, 1972, σ.35. και **R. L. Tracy, and M. D. S. Ainsworth**, Maternal affectionate behavior and infant-mother attachment patterns, *Child Development*, Vol.52, 1981, σ.1341.
174. **M. D. S. Ainsworth**, Attachment beyond infancy, *American Psychologist*, Vol. 44, 1989 pp.711. και **J. C. Masters, and H. M. Wellman**, The study of human infant attachment, *Psychological Bulletin*, Vol.81, 1974, σ.228.
175. **M. D. Oleson**, *Adolescents' recollection of early physical contact: Implications for attachment and intimacy*, (M. S.) Thesis in Utah state University, 1996, σ.13. ; **J. E. Cass**, *Helping children grow through play*, New York: Schocken books, 1973, σ.33. ; **J. Bowlby**, *Attachment*, Vol.1, London: Hogarth Press, 1969, σ.3. ; **S. Smilansky**, *The effect of sociodramatic play on culturally disadvantaged preschool children*, New York: John Wiley and Sons, 1968, σ.74. και **G. Moser**, 1994, όπ. παραπ., σ.27.
176. **D. A. Chon, C. J. Patterson, and C. Christopoulos**, The family and children's peer relations, *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol.8, 1991, σ.322. ; **D. A. Chon**, Child-mother attachment in six-years-olds and social competence at school, *Child Development*, Vol.61, 1990, No.1, σ.152. ; **E. E. Maccoby, and J. A. Martin**, Socialization in the context of the family: parent-child interaction, in P. Mussen and E. M. Hetherington (Eds.) *Handbook of child psychology, Socialization, Personality and Social Development*, New York: Willey, 1983, σ.72 και **L. A. Sroufe, and J. Fleeson**, Attachment and the construction of relationships, in W. W. Hartup and Z. Rubin (Eds) *Relationships and development*, Hillsdale, 1986, σ.52.
177. **R. Rutter**, 'Clinical implications of attachment concepts: retrospect and prospect', *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol.36, 1995, σ. 550 και **J. Bowlby**, *Separation, anxiety and anger*, Harmondsworth: Pelican, 1975, σ.41.
178. **L. A. Sroufe, and J. Fleeson** , 1986, όπ. παραπ., σ. 52. και **B. Egeland, and E. A. Farber**, Mother-infant attachment: Factors related to its development and changes over time, *Child Development*, Vol.11, 1984, σ.77.
179. **R. A. Isabella, and J. Belsky**, interactional synchrony and the origins of infant-mother attachment: A replication study, *Child development*, Vol. 62, 1991, σ.374.
180. **L. A. Sroufe, and J. Fleeson** , 1986, όπ. παραπ., σ.67; **C. Hazan, and P. Shaver**, Romantic love conceptualized as an attachment process, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.52, 1987, σ.511. και **M. Argyle**, *Social Interaction*, London: Tavistock, 1973, σ.51.
181. **R. J. Paterson, and G. Moran**, Attachment theory, personality development and psychotherapy, *Clinical Psychology Review*, Vol. 8, 1988, σ.611 και **I. Bretherton**, Attachment theory: Retrospect and prospect, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Vol.50, No.1, 1985, σ.32.
182. **L. Matas, R. A. Arend, and L. A. Sroufe**, Continuity of adaptation : Quality of attachment and later competence, *Child Development*, Vol.49, 1978, pp. 547. ; **P. J. Lafreniere, and L. A. Sroufe**, Profiles of peer competence in the preschool: Interrelations between measures, influence of social ecology and relation to attachment theory, *Developmental Psychology*, Vol.21, 1985, σ.56. και **A. F. Lieberman**, Preschooler's competence with a peer: Relations with attachment and peer experience, *Child Development*, Vol.48, 1977, σ.1280.
183. **M. F. Erickson, L. A. Sroufe, and B. Egeland**, The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high-risk sample, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Vol. 50, 1985, σ.147.
184. **A. Slade, and J. L. Aber**, Attachment drivers and development: Conflicts and convergences in theory, in J. W. Barron, M. N. Eagle, and D. L. Wolitsky (Eds.) *Interface of*

Psychoanalysis and Psychology, Washington DC: American Psychological Society, 1992. σ.154.

185. **P. Erwin**, 1993, όπ. παραπ., σ. 23. ; **C. Hazan, and P. Shaver**, Love and work: an attachment theoretical perspective, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 52, 1990, σ.511. και **L. A. Sroufe, and J. Fleeson**, 1986, όπ. παραπ., σ.53.
186. **M. D.Oleson**, 1996, όπ. παραπ., σ.14. ; **M. Argyle, M. Henderson, and A. Furnham**, The rules of social relationships, *British Journal of Social Psychology*, Vol.24, 1985, σ.130.
187. **S. W. Duck**, *Relating to Others*, Milton Keynes: Open University Press, 1988, σ. 2.
188. **M. J. Levitt**, Attachments and close relationships: a life span perspective, in J. L. Gewirtz and W. M. Kurtines (Eds.) *Interaction with attachment*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1991, σ.35.
189. **W. W. Hartup**, On relationships and development, in W. W. Hartup and Z. Rubin (Eds) *Relationships and development*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1986, σ.58.
190. **M. Lewis, and C. Feiring**, Early predictors of childhood friendship, in T. J. Berndt and G. W. Ladd (Eds) *Peer relationships in child development*, New York : Wiley, 1989, σ.250 και **J. L. Jacobson, and D. E. Wille**, The influence of attachment patterns on developmental changes from toddler to the preschool period, *Child Development*, Vol. 57, 1986, σ.338.
191. **A. Jolin**, *Élaboration d' interventions en enseignement de l' art dramatique fondées sur les concepts de la communication*, Ph.D. Thèse: Université de Montréal, 1998, σ.21.
192. **R. A. Hinde**, The basis of a science of interpersonal relationships, in S. Duck and R. Gilmour (Eds.) *Personal Relationships*, London: Academic Press, 1981, σ.2. και **G. Bateson**, *Steps to an Ecology of Mind*, New York : Ballantine, 1972, σ.87.
193. **N. Luhmann**, *Social systems*, Stanford, CA: Stanford University Press, 1995, σ.6-7.
194. **R. Keeney**, *Aesthetic of Change*, New York : Guilford Press, 1987, σ.56.
195. **P. Watzlawick, J. Beavin, and D. Jackson**, *Pragmatics of Human Communication*, New York: W. W. Norton, 1967, σ.73.
196. **P. Watzlawick, J. Weakland, and R. Fisch**, *Change: Principles of Problem Formation and Problem Resolution*, New York, W. W. Norton, 1974. σ.37.
197. **L. Hoffman**, *Exchang!ng Voices*, London, Kamac, 1993, σ.43.
198. **R. D. Laing**, *The Politics of the Family and Other Essays*, London, Tavistock, 1969, σ. 62.
199. **J. Haley**, *Problem Solving Therapy*, San Fransisco, Jossey Bass, 1976, σ.153.
200. **R. Dallos**, *Family Belief Systems, Therapy and Change*, Buckingham, Open University Press, 1991, σ.15.
201. **H. G. Procter**, 'A personal construct approach to family therapy and systems intervention' in E. Button, (Ed.), *Personal Construct Theory and Mental Health*, London, Croom Helm, 1985, σ.84.
202. **L. Hoffman**, 'Constructing realities: the art of lenses', *Family Process*, vol. 19, no. 1, 1990, σ.10 και **L. K. McKinnon, and D. Miller**, 'The new epistemology and the Milan approach: feminist and sociopolitical consideration', *Journal of Marital and Family Therapy*, Vol. 13, no. 2, 1987, σ.140.
203. **J. Williams, and G. Watson**, 'Sexual inequality, family life and family therapy' in Street, E. and Dryden, W. (Eds.) *Family Therapy in Britain*, Buckingham, Open University Press. 1988, σ.97.
204. **L. K. McKinnon, and D. Miller**, 'The new epistemology and the Milan approach: feminist and sociopolitical consideration', *Journal of Marital and Family Therapy*, Vol. 13, No.2, 1987, σ.140.
205. **K. J. Prager**, *The psychology of intimacy*, New York: Guilford Press, 1995, σ.43. και **M. Argyle**, 1973, όπ. παραπ., σ.427.
206. **I. Yalom**, *Existential Psychotherapy*, New York : Basic Books, 1980, σ.355.
207. **C. R. Rogers**, *A way of being*, Boston: Houghton Mifflin, 1980, σ.15.
208. **C. R. Rogers**, A theory of therapy, personality and interpersonal relations, as developed in the client-centered framework, in S. Koch (Ed.) *Psychology: A study of a science*, New York: McGrawhill, 1959, σ.184. και **E. Fromm**, *The Art of Loving*, London : Allen and Unwin, 1957, σ. 21.
209. **R. Stevens**, A humanistic approach to relationships, in D. Miell and R. Dallos, *Social Interaction and Personal Relationships*, Milton Keynes: Open University Press, 1996, σ. 359.

210. **E. From, 1957**, όπ. παραπ., σ.25. και **J. Prager, 1995**, όπ. παραπ., σ.206,216.
211. **C. R. Rogers**, The rust workshop, *Journal of Humanistic Psychology*, Vol.26, No.3, 1987, σ.23. και **C. R. Rogers**, *Client Centered Therapy*, Boston: Houghton Mifflin, 1951, σ.35.
212. **C. R. Rogers**, *Becoming Partners: marriage and its alternatives*, London:Constabl, 1973 σ. 12.
213. **R. Stevens, 1996**, όπ. παραπ., σ.357.
214. **G. Allan**, A sociological perspective in D. Miell and R. Dallos, *Social Interaction and Personal Relationships*, Milton Keynes : Open University Press, 1996, σ. 367.
215. **G. Allan** Social structure and relationships, in S. Duck, (Ed.) *Social content and relationships*, London: Sage, 1993, σ.6,11. ; **G. Moser, 1994**, όπ. παραπ., σ.20. και **G. Allan**, *A Sociology of Friendship and Kinship*, London, Allen and Unwin, 1979, σ.112.
216. **W. M. Bowler**, *Relationships and organizational citizenship behavior : A social network approach*, (Ph. D) Thesis in University of Kentucky, 2002, σ.27. ; **D. Miell, and R. Crogham**, Examining the wider context of social relations, in D. Miell and R. Dallos, *Social Interaction and Personal Relationships*, Milton Keynes : Open University Press, 1996, σ.268. ; **S. S. Brehm**, *intimate Relationships*, New York: McGraw-Hill, 1992, σ.110. και **P. Erwin**, *Friendship and peer relations in children*, Chi-chester : John Willey & Sons, 1993, σ.121.
217. **M. Argyle, 1996**, όπ. παραπ., σ.350. ; **R. G. Adams, and R. Blieszner**, An integrative conceptual framework for friendship research, *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol.11, 1994 σ.163. ; **R. Milardo**, Comparative methods for delineating social networks, *Journal of social and Personal Relationships*, Vol.9, 1992, σ.447. και **B. Wel-Iman**, 'Domestic work, paid work and net work' in Duck, S. and Perlman, D.(Eds.) *Understanding Personal Relationships*, London, Sage, 1985, σ.213.
218. **R. Paine**, 'In search of friendship', *Man*, Vol.4, 1969, σ.510.
219. **M. Argyle, and M. Henderson**, The rules of friendship, *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol.1, 1985, σ.230.
220. **G. Allan**, *Friendship: Developing a sociological persrective*, London: Harvester Wheatsheaf, 1989, σ.78. ; **R. Klein, and R. M. Milardo**, Third-party influence on the management of personal relationships, in S. Duck, (Ed.) *Social content and relationships*, London: Sage, 1993, σ.70. και **C. M. Werner, I. Altman, B. B. Brown, and J. Ginat**, Celebrations in personal relationships: A transactional-dialectical perspective, in S. Duck, (Ed.) *Social content and relationships*, London: Sage, 1993, σ.113.
221. **G. Allan, 1996**, όπ. παραπ., σ.373.
222. **D. M. Buss**, Human mate selection, *American Scientist*, Vol.73, 1985 σ.48.
223. **R. L. Trivers**, Parental investment and sexual selection, in B. Campbell (Ed.) *Sexual selection and the descent of man*, Chicago: Aldine-Atherton, 1972, σ.136.
224. **D. Singh**, Adaptive significance of female attractiveness: role of waist-to-hip ratio, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.65, 1993, σ.293 και **D. M. Buss**, Sex differences in human mate preferences : evolutionary hypotheses tested in 37 cultures, *Behavioral and Brain Sciences*, Vol.12, 1989, σ.10.
225. **D. T. Kenrick and M. R. Trost**, A reproductive exchange model of heterosexual relationships, in C. Hendrick (Ed.) *Close Relationships. Review of personality and Social Psychology*, Newbury Park, CA : Sage, 1989, σ.10.
226. **D. Dwyer, 2000**, όπ. παραπ., σ.57.
227. **D. M. Buss, 1989**, όπ. παραπ., σ.14.
228. **D. Miell, and R. Crogham**, Examining the wider context of social relations, in D. Miell and R. Dallos, *Social Interaction and Personal Relationships*, Milton Keynes : Open University Press, 1996, σ.268. και **N. D. Glenn**, Duration of marriage, family consumption and marital happiness, *National Journal of Sociobiology*, Vol.3, 1989, σ.3.
229. **E. Berscheid**, Interpersonal attraction, in B. B. Wolman (Ed.) *International encyclopedia of psychiatry, psychology, psychoanalysis and neurology*, New York: Van Nostrand Reinold, Vol.2, 1977, σ. 203.
230. **B. Fehr, 1996**, όπ. παραπ. σ. 42.
231. **R. L. Selman**, The child as a friendship philosopher, in S. Asher and J. Gottman (Eds.) *The development of children's friendships*, New York:Cambridge University Press, 1981, σ.249.
232. **R. L. Selman**, *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analysis*, New York: Academic Press, 1980, σ.38.

233. **T. A. Rizzo**, *Friendship development among children in school*, New Jersey: Ablex, 1989, σ.12.
234. **R. L. Selman**, 1981, όπ. παραπ. σ.251.
235. **R. L. Selman**, 1980, όπ. παραπ. σ.40.
236. **R. L. Selman**, and **D. F. Byrne**, A structural-developmental analysis of levels of role taking in middle childhood, *Child Development*, Vol.45, 1974, σ.803. και **P. Erwin**, 1993, όπ. παραπ. σ.30,35,42.
237. **T. J. Berndt**, Age changes and changes over time in prosocial intentions and behavior between friends, *Developmental Psychology*, Vol.17, 1981, σ.408. ; **D. S. Hayes**, Cognitive basis for liking and disliking among preschool children, *Child Development*, Vol.49, 1978, σ.906. ; **T. J. Berndt**, and **T. B. Perry**, Stability and change in childhood and adolescent friendships, *Developmental Psychology*, Vol.22, 1986b, σ.1007. και **B. J. Bigelow**, and **J. J. La Gaipa**, The development of friendship values and choice, in H. C. Foot, A. J. Chapman and J. K. Smith (Eds.), *Friendship and social relations in children*, Chichester, UK: John Wiley, 1980, σ.18
238. **A. C. Kerkoff**, and **K. E. Davis**, Value consensus and need complementarity in mate selection, *American Sociological Review*, Vol. 27, 1962, σ.303. και **G. Moser**, 1994, όπ. παραπ. σ.52.
239. **R. F. Winch**, Mate selection: A study of complementary needs, *Journal of Marriage and the Family*, Vol.29, 1958b, σ.756.
240. **S. W. Duck**, *Relating to Others*, Milton Keynes: Open University Press, 1988, σ.73. και **G. Levinger**, **D. J. Senn**, and **B. W. Jorgensen**, Progress toward permanence in courtship: a test of Kerchoff -Davis hypothesis, *Sociometry*, Vol. 33, 1970, σ.440.
241. **K. D. O'Leary**, and **D. A. Smith**, Marital interaction, *Annual Review of Psychology*, Vol.42, 1991, σ. 210. ; **M. D. Fishbein**, and **M. H. Thelen**, Psychological factors in mate selection and marital satisfaction: A review, *Catalog of Selected Documents in Psychology*, Vol.11, 1981, σ.84. και **M. Argyle**, 1973, όπ. παραπ. σ.213.
242. **B. I. Murstein**, Stimulus-value-role: a theory of marital choice, *Journal of Marriage and Family*, Vol.32, 1970, σ.465.
243. **P. Erwin**, *Friendship and peer relations in children*, Chichester : John Willey & Sons, 1993, σ.65.
244. **B. I. Murstein**, 1970, όπ. παραπ. σ. 480.
245. **B. I. Murstein**, *Who will marry whom? Theories and research in marital choice*, New York : Springel-Verlag. 1976, σ.35.
246. **T. Stephen**, Taking communication seriously: a reply to Murstein, *Journal of Marriage and the Family*, Vol.47, 1985, σ.937.
247. **S. Duck**, *Social content and relationships*, London: Sage, 1993b, σ.44.
248. **S. W. Duck**, *Human relationships*, London: Sage, 1992, σ.84. ; **W. Duck** Personality similarity and friendship choice: Similarity of what When? *Journal of Personality*, Vol.41, 1973b, σ.550. και **D. Miell**, and **S. Duck**, Strategies in developing friendships, in V. J. Derlega and B. A. Winstead (Eds.) *Friendship and Social interaction*, New York: Springer-Verlag, 1986, σ.135.
249. **I. Altman**, and **D. A. Taylor**, *Social penetration: the development of interpersonal relationships*, New York: Holt, Rinehart & Winston, 1973.
250. **E. Griffin**,. *A first look at communication theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill, 1997, σ.146.
251. **I. Altman**, **A. Vinsel**, and **B. A. Brown**, Dialectic conceptions in social psychology: an application to social penetration and privacy regulation, in L. Berkowitz (Ed.) *Advances in Experimental social Psychology*, New York: Academic Press, 1981, σ.115. και **J. Prager**, *The psychology of intimacy*, New York: Guilford Press, 1995, σ.196.
252. **I. Altman**, and **D. A. Taylor**, *Social penetration: the development of interpersonal relationships*, New York: Holt, Rinehart & Winston, 1973, σ.260 και **I. Altman**, and **D. Taylor**,. Communication in interpersonal relationships: Social Penetration Theory, in M. E. Roloff and G. R. Miller (Eds.) *Interpersonal processes: New directions in communication research*, Newbury Park, CA: Sage, 1987, σ. 257.
253. **E. Griffin**,. *A first look at communication theory*, New York: McGraw-Hill, 1997, σ.146. και **M. Argyle**, 1973, όπ. παραπ. σ.208.
254. **I. Altman** and **W. W. Haythorn**, Interpersonal exchange in isolation, *Sociometry*, Vol. 28, 1965, σ.420.
255. **D. Dwyer**, 2000, όπ. παραπ., σ.84,97.

256. **V. J. Derlega, M. Wilson, and A. L. Chaikin**, Friendship and disclosure reciprocity, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 34, **1976**, σ. 580 και **J. H. Berg**, Development of friendship between roommates, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.46, **1984**, σ. 346.
257. **G. Levinger, and J. D. Snoek**, *Attraction in relationship: A new look at interpersonal attraction*, Morristown, NJ: General Learning Press, **1972**, σ.48.
258. **H. H. Kelley, and J. W. Thibault**, *Interpersonal relations : A theory of interdependence*, New York: John Willey, **1978**, σ.85.
259. **G. Levinger**, A three-level approach to attraction: Toward an understanding of pair relatedness, in T. L. Huston (Ed.) *Foundations of interpersonal attraction*, New York: Academic Press, **1974**, σ.101.
260. **M. Rands, and G. Levinger**, Implicit theories of friendships : an intergenerational study, *Journal of personality and social Psychology*, Vol.37, **1979**, σ. 658.
261. **D. Dwyer**, **2000**, όπ. παραπ., σ.64.
262. **G. Levinger**, Towards the analysis of close relationships, *Journal of experimental Social Psychology*, Vol.16, **1980**, pp. 520.
263. **G. Levinger**, A social psychological perspective on marital dissolution, *Journal of Social Issues*, Vol.32, No.1, **1976**, σ.40.
264. **G. Levinger**, Development and change, in H. H. Kelley, E. Berscheid, A. Christensen, J. H. Harvey, T. L. Huston, G. Levinger, E. McClintock, L. A. Peplau and D. R. Peterson (Eds.) *Close relationships*, New York: W. H. Freeman, **1983**, σ.320.
265. **G. Levinger**, **1976**, όπ. παραπ., σ.45.
266. **G. Levinger**, A social psychological perspective on marital dissolution, in G. Levinger and O. C. Moles (Eds.) *Divorce and separation : Context, causes and consequences*, New York: Basic Books, **1979**, σ.37.
267. **B. Fehr**, , **1996**, όπ. παραπ. σ. 41.
268. **G. K. Leigh, T. B. Homan, and W. R. Burr**, Some confusions and exclusions of the SVR theory of dyadic pairing : a response to Murstein, *Journal of Marriage and Family*, Vol.49, **1987**, σ.934.
269. **D. Miell, and R. Crogham**, Examining the wider context of social relationships, in D. Miell and R. Dallos, *Social Interaction and Personal Relationships*, Milton Keynes: Open University Press, **1996**, σ.280.

ΜΕΡΟΣ 3. ΟΙ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΦΙΛΙΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΩΝ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΦΙΛΙΑΣ

Από την ανασκόπηση θεωρητικών και ερευνητικών μελετών, στο χώρο των διαπροσωπικών σχέσεων, ξεχωρίσαμε τέσσερις κατηγορίες παραγόντων, οι οποίοι ευνοούν τη διαμόρφωση τους. Αυτοί είναι περιβαλλοντικοί, ατομικοί, περιστασιακοί και δυαδικοί παράγοντες. Μερικοί απ' αυτούς αναφέρθηκαν, ήδη, στις θεωρίες για τις διαπροσωπικές σχέσεις, που αναπτύξαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, αλλά στη συνέχεια θα παρουσιαστούν με περισσότερες λεπτομέρειες.

1. Περιβαλλοντικοί παράγοντες

Ένα βασικό βήμα στο σχηματισμό διαπροσωπικών σχέσεων πραγματοποιείται, όταν δύο άτομα έρχονται σε επαφή μεταξύ τους, μέσω της φυσικής εγγύτητας.¹ Η γειννίαση και η πυκνότητα του πληθυσμού των ανθρώπων στο ίδιο φυσικό περιβάλλον επηρεάζουν τη δημιουργία φιλικών σχέσεων.² Επίσης, σημαντικός παράγοντας στη δημιουργία φιλικών σχέσεων είναι ο επαγγελματικός χώρος, ο τόπος διαμονής και τα κοινωνικά δίκτυα στα οποία συμμετέχει ένα άτομο.³

Ερευνητικές μελέτες έδειξαν ότι η εγγύτητα και η προκαλούμενη συχνότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης απ' τη γειννίαση, ανάμεσα σε δύο άτομα,⁴ οδηγεί σε αισθήματα συμπάθειας.⁵ Αυτό οφείλεται στην επενέργεια της οικειότητας,⁶ που δημιουργείται απ' τη διαμεσολάβηση μιας συχνής έκθεσης και επανάληψης στο ίδιο κίνητρο.⁷ Ο Festinger εισήγαγε τον όρο λειτουργική εγγύτητα, για να καταστήσει σαφές ότι η πιθανότητα αλληλεπίδρασης μεταξύ δύο ατόμων είναι συνάρτηση του φυσικού περιβάλλοντος, αλλά και της πραγματικής φυσικής απόστασης.⁸ Οι Yinnin et al. και άλλοι μελετητές βρήκαν ότι σημαντικότερος παράγοντας επιρροής, στη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων, είναι η λειτουργική κι όχι η φυσική εγγύτητα.⁹

Σε παρόμοια συμπεράσματα, για τη θετική επίδραση της φυσικής εγγύτητας στο σχηματισμό διαπροσωπικών σχέσεων, κατέληξαν κι άλλες ερευνητικές μελέτες.¹⁰ Άλλες έρευνες έδειξαν ότι η απουσία φυσικής εγγύτητας ανάμε-

σα στους συντρόφους, μιας ήδη διαμορφωμένης σχέσης, οδηγεί στη διακοπή της.¹¹ Τέλος, οι Ebbesen et al. τονίζουν ότι η εγγύτητα δεν οδηγεί πάντα σε διαπροσωπική έλξη, αλλά μπορεί να καταλήξει σε αύξηση της αντιπάθειας παρά της συμπάθειας.¹²

2. Ατομικοί παράγοντες

Στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων τα εξωτερικά χαρακτηριστικά και η ποιότητα της ατομικής συμπεριφοράς παίζουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων. Η Rodin ισχυρίστηκε ότι η επιλογή των φίλων γίνεται μέσα από ένα μεγάλο αριθμό υποψηφίων με βάση υποκειμενικά κριτήρια συμπάθειας, αντιπάθειας και αδιαφορίας. Αυτά τα κριτήρια λειτουργούν ως φίλτρο αποκλεισμού των ακατάλληλων υποψηφίων από τις υπό διαμόρφωση φιλικές σχέσεις ενός ατόμου.¹³

Τα κυριότερα χαρακτηριστικά, που είναι σημαντικά σ' ένα άτομο και παίζουν ρόλο στην επιλογή των άλλων, για τη δημιουργία φιλικών σχέσεων, είναι η φυσική ελκυστικότητα, οι κοινωνικές δεξιότητες, η ντροπαλότητα και η ομοιότητα.

2.1. Φυσική ελκυστικότητα

Οι ερευνητικές μελέτες δείχνουν ότι η φυσική εμφάνιση του ατόμου επηρεάζει το σχηματισμό διαπροσωπικών σχέσεων.¹⁴ Η ελκυστικότητα της εξωτερικής εμφάνισης αποτελεί, επίσης, βασικό κριτήριο διαπροσωπικής έλξης στα παιδιά.¹⁵

Η εξήγηση για την επιρροή της φυσικής ελκυστικότητας στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων βασίζεται στην υπόθεση ότι τα ελκυστικά άτομα είναι πιθανότερο, απ' τα λιγότερο ελκυστικά, να είναι παρόμοια με κάθε άτομο στην προσωπικότητα και τις ατομικές στάσεις.¹⁶ Μια άλλη εξήγηση αναφέρεται στην ευχαρίστηση που βιώνει ένα άτομο, όταν συναναστρέφεται ελκυστικά άτομα.¹⁷ Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την εξύψωση της ατομικής αυτοπεποίθησης για την ικανότητα κοινωνικής αλληλεπίδρασης και την επάρκεια των κοινωνικών δεξιοτήτων ενός ατόμου να συναναστρέφεται ελκυστικά άτομα.¹⁸ Αυτό, επίσης, σχετίζεται με μια πεποίθηση ότι τα πιο ευπαρουσίαστα άτομα έχουν καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες.¹⁹ Εν τούτοις, οι Dermer and Thiel υποστηρίζουν ότι η φυσική ελκυστικότητα έχει τα μειονεκτήματά της και

η επίδρασή της εντοπίζεται, κυρίως, στα αρχικά στάδια διαμόρφωσης των διαπροσωπικών σχέσεων.²⁰

2.2. Κοινωνικές δεξιότητες

Πολλοί μελετητές υποστήριξαν ότι η δημιουργία φιλικών σχέσεων απαιτεί την παρουσία ατομικών κοινωνικών δεξιοτήτων, η έλλειψη των οποίων, οδηγεί σε αποτυχία συσχέτισης με τους άλλους.²¹ Αυτές μπορεί να είναι ο συγχρονισμός αντίδρασης στα ερεθίσματα του άλλου, η κατάλληλη ακολουθία της ματιάς και της θέσης που κατέχει στο χώρο²² και η κατάλληλη ανταπόκριση στη συνομιλία, όταν έρχεται η σειρά του ατόμου να μιλήσει.²³

Οι κοινωνικές δεξιότητες θεωρήθηκαν εξαιρετικά σημαντικές στη διαμόρφωση των φιλικών σχέσεων στα παιδιά.²⁴ Οι Gottman et al. βρήκαν σε μια έρευνά τους, σε παιδιά του δημοτικού σχολείου, ότι μαθητές, με καλλιεργημένες κοινωνικές δεξιότητες, είχαν περισσότερους φίλους και αλληλεπιδρούσαν κοινωνικά με μεγαλύτερη επιτυχία απ' ό,τι μαθητές με φτωχές κοινωνικές δεξιότητες.²⁵ Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Asher et al. για τη σημασία των ατομικών δεξιοτήτων στη διαμόρφωση των σχέσεων φιλίας στα παιδιά,²⁶ ενώ η σπουδαιότητα τους αναγνωρίστηκε και στις σχέσεις των ενηλίκων.²⁷

Άλλες έρευνες, ωστόσο, έδειξαν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες παίζουν ρόλο μόνο στα πρώτα στάδια δημιουργίας μιας διαπροσωπικής σχέσης, ενώ στη συνέχεια υπερισχύουν οι δυαδικοί παράγοντες.²⁸

2.3. Ντροπαλότητα

Η ντροπαλότητα χαρακτηρίζεται ως διφορούμενη συναισθηματική κατάσταση²⁹ και εσωστρεφή συμπεριφορά,³⁰ η οποία εκδηλώνεται με αύξηση της ανησυχίας,³¹ της αμηχανίας³² και της δειλίας, από μέρους των ατόμων, κατά τη διάρκεια των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με τους άλλους. Το ντροπαλό άτομο δεν ενεργεί με στόχο ν' αυξήσει την επιδοκιμασία των άλλων, αλλά, κυρίως, να μειώσει την αποδοκιμασία τους.³⁴ Ως ένα σημείο η εκδήλωση αυτής της συμπεριφοράς θεωρείται φυσιολογική, γιατί επιτρέπει τη διερεύνηση των κοινωνικών καταστάσεων, προτού ένα άτομο αρχίσει να δραστηριοποιείται στις κοινωνικές του συναναστροφές.³⁵

Ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών στην προσχολική³⁶ και σχολική ηλικία,³⁷ κυρίως στα κορίτσια,³⁸ βρέθηκε να έχει ντροπαλή συμπεριφορά, η οποία, ωστόσο, αν δεν μεταβληθεί στην εφηβεία,³⁹ γίνεται προοδευτικά σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας στη μεταγενέστερη ζωή του παιδιού.⁴⁰

Πολλές ερευνητικές μελέτες δείχνουν ότι η ντροπαλότητα εμποδίζει την εκδήλωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και της ευαισθησίας προς τους άλλους.⁴¹ Τα ντροπαλά άτομα τείνουν να συμμετέχουν λιγότερο στις συνομιλίες, αργούν ν' απαντήσουν στα σχόλια των συνομιλητών τους, χαμογελούν λιγότερο και έχουν λιγότερο χρόνο οπτικής επαφής με τα πρόσωπα των άλλων.⁴² Αυτή η συμπεριφορά εκλαμβάνεται απ' τους άλλους ως αδιαφορία και έχει αντίκτυπο στη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων μαζί τους.⁴³

2.4. Ομοιότητα

Η ομοιότητα περιγράφεται ως ένα βασικό κριτήριο διαπροσωπικής έλξης.⁴⁴ Πολυάριθμες έρευνες επιβεβαίωσαν την τάση να δημιουργούνται φιλικές σχέσεις ανάμεσα σε άτομα που βρίσκουν ομοιότητες μεταξύ τους.⁴⁵ Η επιρροή της ομοιότητας εντοπίστηκε σε χαρακτηριστικά όπως ηλικία,⁴⁶ φύλο,⁴⁷ φυλή,⁴⁸ φυσική υγεία,⁴⁹ μόρφωση,⁵⁰ θρησκεία,⁵¹ κοινωνική θέση⁵² και στις ατομικές στάσεις.⁵³

Η σπουδαιότητα της ομοιότητας, στην εξέλιξη μιας αλληλεπίδρασης, εξηγείται, σύμφωνα με τη θεωρία της γνωστικής ισορροπίας, στη σημασία που δίνει το άτομο στην επιβεβαίωση των δικών του στάσεων από τον άλλο.⁵⁴ Επίσης, σύμφωνα με τις ενισχυτικές θεωρίες, η επιβεβαίωση της ομοιότητας των στάσεων και των ιδεών του ατόμου, από τον άλλο, έχει χαρακτήρα ανταμοιβής και συνδέεται με ευχάριστα συναισθήματα της παρουσίας του άλλου.⁵⁵

Η ύπαρξη μικρών ενδείξεων διαπροσωπικής έλξης, στη βάση της ομοιότητας της προσωπικότητας,⁵⁶ οδήγησε στην αμφισβήτηση, από ορισμένες έρευνες του ρόλου, της ομοιότητας των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και των στάσεων στην ανάπτυξη της φιλίας.⁵⁷ Ωστόσο, η ομοιότητα στον τρόπο που βλέπουν ορισμένοι άνθρωποι τον κόσμο είναι πιθανό να οδηγήσει σε σχηματισμό φιλικών σχέσεων μεταξύ τους.⁵⁸ Υπάρχουν ενδείξεις ότι άτομα με παρόμοιες αξίες⁵⁹ και δραστηριότητες⁶⁰ είναι πιο πιθανό να διαμορφώσουν μια διαπροσωπική σχέση.⁶¹

Συνοπτικά, όσον αφορά τους ατομικούς παράγοντες, φαίνεται ότι άτομα ευπαρουσίαστα, με επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες αλληλεπίδρασης, χωρίς την εκδήλωση ντροπαλότητας και παρόμοια, με πολλούς τρόπους, είναι ελκυστικά για τη διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων. Εν τούτοις, ακόμη κι αν κάποιος έχει όλα αυτά τα χαρακτηριστικά, δεν είναι σίγουρο ότι θα εξελιχτεί μια σχέση, αφού επηρεάζεται από πολλούς διαφορετικούς παράγοντες.⁶²

3. Περιστασιακοί παράγοντες

3.1. Πιθανότητα μελλοντικής αλληλεπίδρασης

Οι περιστασιακοί παράγοντες σχετίζονται με την πιθανότητα συνάντησης ή εξάρτησης ανάμεσα σε δύο άτομα. Η προσδοκία της εξέλιξης της αλληλεπίδρασης με τον άλλο έχει επίδραση στην αύξηση της θετικής γνώμης γι' αυτόν.⁶³ Επίσης, επηρεάζει την αρνητική γνώμη για τον άλλο, έτσι ώστε οι μελλοντικές συναντήσεις μ' αυτό το πρόσωπο να είναι όσο το δυνατό πιο ευχάριστες και αρμονικές.⁶⁴

3.2. Η συχνότητα της έκθεσης

Πολλές έρευνες έδειξαν ότι ένα άτομο εκτιμά περισσότερο θετικά τα άτομα που αναμένει να αλληλεπιδράσει μαζί τους.⁶⁵ Άλλες έρευνες συμπέραναν ότι η συχνή αλληλεπίδραση ή η έκθεση χωρίς αλληλεπίδραση με τους άλλους αυξάνει τη διαπροσωπική έλξη⁶⁶ τόσο στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών⁶⁷ όσο και των ενηλίκων.⁶⁸ Η εξήγηση αυτού του αποτελέσματος μπορεί να οφείλεται στο ότι η συχνή έκθεση ενός ατόμου, απέναντι σ' ένα άλλο, οδηγεί σε μια αύξηση της εκλαμβανόμενης ομοιότητας και κατά συνέπεια σε πρόσφορο έδαφος για τη δημιουργία μιας διαπροσωπικής σχέσης.⁶⁹

Ωστόσο, οι Perlman and Oscamp υποστηρίζουν ότι υπάρχουν ορισμένα όρια σ' αυτό το φαινόμενο, αφού η αρχική αντιπάθεια απέναντι στον άλλο μπορεί να αυξηθεί παρά να ελαττωθεί με την επαναλαμβανόμενη έκθεση ανάμεσα σε δύο άτομα.⁷⁰

3.3. Εξάρτηση από διάφορες ανταμοιβές

Όπως αναφέρθηκε και στις θεωρίες μάθησης των διαπροσωπικών σχέσεων η ανταμοιβή είναι ένα σημαντικό κίνητρο για δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων.⁷¹ Η διαπροσωπική έλξη αυξάνεται και είναι συνάρτηση των παρε-

χόμενων ανταμοιβών ανάμεσα σε δύο άτομα.⁷² Ο Wright⁷³ τονίζει ότι οι σχέσεις δημιουργούνται και διατηρούνται όχι σαν μια αφηρημένη έννοια, αλλά ως αποτέλεσμα των αμοιβαίων θετικών συναισθημάτων⁷⁴ και της ποιότητας της αλληλεπίδρασης των συντρόφων.⁷⁵

3.4. Διαθεσιμότητα

Για να διαμορφωθεί μια διαπροσωπική σχέση, πρέπει και τα δύο άτομα να είναι διαθέσιμα γι' αυτή τη σχέση. Όπως υποστηρίζουν οι Berg and Clark, οι αποφάσεις για διαθεσιμότητα συνεπάγονται εκτιμήσεις για τη δεκτικότητα του άλλου, συγκριτικές εκτιμήσεις που αφορούν εμπειρίες από προηγούμενες σχέσεις και τον συνυπολογισμό των διαθέσιμων εναλλακτικών σχέσεων για κάθε άτομο.⁷⁶

Η δεκτικότητα αναφέρεται στην πιθανότητα που έχουν δύο άτομα για ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και εμπλοκής, σε δραστηριότητες κατάλληλες, για τη δημιουργία μιας διαπροσωπικής σχέσης. Επιπρόσθετα, οι εμπειρίες από προηγούμενες σχέσεις και οι διαθέσιμες εναλλακτικές σχέσεις, στο παρόν, επηρεάζουν το πόσο διαθέσιμο είναι ένα άτομο για μια νέα φιλία.⁷⁷

4. Δυαδικοί παράγοντες

4.1. Η αμοιβαιότητα της συμπάθειας

Η πιθανότητα διαμόρφωσης φιλικών σχέσεων εξαρτάται από δυαδικούς παράγοντες, όπως απ' το αν δύο άνθρωποι συμπαθούν ο ένας τον άλλο και αν υπάρχει αυτοαποκάλυψη σε βάθος και σε πλάτος.

Η αμοιβαιότητα της συμπάθειας φαίνεται να παίζει ένα ρόλο τόσο στην εγκατάσταση της φιλικής σχέσης όσο και στη διατήρησή της.⁷⁸ Μερικές έρευνες έδειξαν ότι η διαπροσωπική έλξη εξαρτάται απ' την πεποίθηση ή την αντίληψη που έχει ένα άτομο ότι το συμπαθεί ένα άλλο.⁷⁹ Η πίστη ότι υπάρχει αμοιβαία συμπάθεια ευνοεί την διαπροσωπική αλληλεπίδραση ως ανταμοιβή,⁸⁰ με τρόπο που να κάνει τις προσδοκίες, για αμοιβαία συμπάθεια, να επαληθεύονται πραγματικά.⁸¹

Οι Sigall and Aronson, αντίθετα, βρήκαν ότι δεν δημιουργούνται οι διαπροσωπικές σχέσεις μόνο στη βάση της αμοιβαίας συμπάθειας, αλλά επηρεάζονται κι από άλλους παράγοντες.⁸² Οι Aronson and Linder διαφοροποιούμενοι, παρόμοια, από τις παραπάνω θέσεις υποστηρίζουν ότι υπάρχει μεγα-

λύτερη προτίμηση για άτομα που εκφράζουν μια αντιπάθεια στην αρχή, απέναντί μας, και τα οποία τελικά καταλήγουν να μας συμπαθήσουν παρά για άτομα που έδειχναν πάντα μια συμπάθεια για μας.⁸³

4.2. Αυτοαποκάλυψη

Πολλοί μελετητές ορίζουν την αυτοαποκάλυψη ως την ειλικρινή αποκάλυψη προσωπικών σκέψεων και συναισθημάτων στον άλλο, σ' ένα πλαίσιο αμοιβαίας λεκτικής αλληλεπίδρασης.⁸⁴ Σύμφωνα με την θεωρία της κοινωνικής διείσδυσης,⁸⁵ τα αρχικά στάδια μιας διαπροσωπικής σχέσης χαρακτηρίζονται από αμοιβαία αυτοαποκάλυψη πληροφοριών, σ' ένα επιφανειακό επίπεδο και ο συγχρονισμός της αμοιβαίας αυτοαποκάλυψης επηρεάζει την ανάπτυξη της σχέσης.⁸⁶ Γι' αυτό το θεωρητικό μοντέλο, η αυτοαποκάλυψη αρχίζει σ' ένα επιφανειακό επίπεδο κι έπειτα συνεχίζεται σε πιο στενά προσωπικά θέματα.⁸⁷

Αυτή η θεωρία έχει ως αποτέλεσμα την παραγωγή γενικεύσεων για τις φιλικές σχέσεις, υποστηρίζοντας ότι η αυτοαποκάλυψη προσωπικών πληροφοριών επηρεάζει θετικά τη δημιουργία μιας διαπροσωπικής σχέσης, επειδή έχει χαρακτήρα ανταμοιβής για τους εμπλεκόμενους σ' αυτή τη διαδικασία.⁸⁸ Σύμφωνα μ' αυτή την υπόθεση υπάρχουν ερευνητικές ενδείξεις ότι ένα πρόσωπο γίνεται περισσότερο συμπαθές, όταν δεν αποκαλύπτει στενά προσωπικές πληροφορίες νωρίς σε μια συνομιλία.⁸⁹ Αν ένα άτομο, στα πρώτα στάδια μιας σχέσης, αρχίσει ν' αποκαλύπτει στενά προσωπικές πληροφορίες, μπορεί να προκαλέσει την αντιπάθεια του άλλου,⁹⁰ αφού δεν επιτυγχάνεται, προοδευτικά, αμοιβαία ισοδύναμη αυτοαποκάλυψη πληροφοριών μεταξύ των δύο ατόμων.⁹¹

Ωστόσο, η έρευνα του Davis έδειξε ότι η αυτοαποκάλυψη στα πρώτα στάδια μιας διαπροσωπικής σχέσης δεν είναι αμοιβαία.⁹² Στα παιδιά η αυτοαποκάλυψη εμφανίζεται μετά την μέση σχολική ηλικία, εξ αιτίας της περιορισμένης ικανότητας των μικρών παιδιών ν' αναλαμβάνουν το ρόλο του άλλου.⁹³ Ο Rotenberg και άλλοι βρήκαν θετική σχέση ανάμεσα στην αμοιβαιότητα της αυτοαποκάλυψης και τη διαπροσωπική συμπάθεια μόνο σε μαθητές της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου, γεγονός που δεν επιβεβαιώθηκε στην Γ' και Δ' τάξη.⁹⁴

Οι Altman και Derlega et al. υποστηρίζουν ότι η αμοιβαιότητα στην αυτο-αποκάλυψη είναι σημαντική για την ανάπτυξη της εμπιστοσύνης σε μια σχέση. Εν τούτοις, αργότερα, όταν έχει αποκατασταθεί η εμπιστοσύνη, δεν είναι απαραίτητο να υπάρχει αμοιβαιότητα στην προσωπική αυτοαποκάλυψη.⁹⁵ Τους παραπάνω ισχυρισμούς των Altman και Derlega et al. επιβεβαίωσαν οι Mille and Duck, σε μια έρευνά τους, σε πραγματικές διαπροσωπικές σχέσεις.⁹⁶

5. Συμπεράσματα

Τέσσερις κατηγορίες παραγόντων φαίνεται να επηρεάζουν τη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων: οι περιβαλλοντικοί, οι ατομικοί, οι περιστασιακοί και οι δυαδικοί παράγοντες.

Ένα απαραίτητο στάδιο για την ανάπτυξη των περισσότερων φιλικών σχέσεων είναι η συνάντηση δύο ατόμων. Αυτό μπορεί να συμβεί αν δύο άνθρωποι μένουν κοντά. Επίσης, ο χώρος εργασίας και η φοίτηση στο σχολείο αυξάνει την πιθανότητα δημιουργίας φιλικών σχέσεων.

Άλλοι παράγοντες που ευνοούν τη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων είναι η ομοιότητα, η φυσική ελκυστικότητα, η ευαισθησία και η κατοχή επαρκών κοινωνικών δεξιοτήτων. Δύο άτομα είναι πιθανό να γίνουν φίλοι αν προσδοκούν συχνές αλληλεπιδράσεις, αν έχουν συχνές επαφές και αν είναι διαθέσιμοι για τη δημιουργία μιας φιλικής σχέσης.

Η πιθανότητα διαμόρφωσης φιλικών σχέσεων εξαρτάται, επίσης, από δυαδικούς παράγοντες, όπως από το αν δύο άνθρωποι συμπαθούν ο ένας τον άλλο και αν αποκαλύπτουν προσωπικές πληροφορίες ανάμεσά τους σε βάθος και σε πλάτος.

Εξ αιτίας των πολλαπλών παραγόντων, που επηρεάζουν τη δημιουργία των διαπροσωπικών σχέσεων, δεν είναι προκαθορισμένη η έκβασή τους. Πολλές φορές η συνύπαρξη αυτών των παραγόντων επηρεάζει καθοριστικά τη δημιουργία των διαπροσωπικών σχέσεων.

Η έρευνα των Aron et al. έδειξε ότι οι ενήλικες εκτιμούν ως βασικούς παράγοντες διαμόρφωσης των διαπροσωπικών σχέσεων την αμοιβαία συμπάθεια, τη φυσική ελκυστικότητα, την ομοιότητα και τη φυσική εγγύτητα.⁹⁷ Μια άλλη έρευνα του Hays, σε ενήλικους, έδειξε ότι σημαντικοί παράγοντες διαμόρφωσης των διαπροσωπικών σχέσεων ήταν η εγγύτητα, η διαθεσιμότη-

τα, η ντροπαλότητα και η αυτοαποκάλυψη.⁹⁸ Παρόμοια, σε έρευνες σε παιδιά και εφήβους, ως κυριότεροι παράγοντες υποδείχτηκαν η ανταλλαγή πληροφοριών, η ομοιότητα, η αμοιβαία συμπάθεια και η αυτοαποκάλυψη.⁹⁹

Τέλος, όπως υποστηρίζει ο Berg,¹⁰⁰ όσο αυξάνεται η ηλικία των παιδιών, προς την εφηβεία και την ενηλικίωση, σημαντικότερο ρόλο στη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων παίζουν οι δυαδικοί παράγοντες. Σ' αυτούς συμπεριλαμβάνονται η αυτοαποκάλυψη, η παροχή αμοιβαίων ανταμοιβών και η αίσθηση της δικαιοσύνης στο ισοζύγιο ζημιών και κερδών που έχει το κάθε άτομο μέσα στη διαπροσωπική σχέση.

Σημειώσεις και βιβλιογραφικές παραπομπές

1. **D. A. Cichocki**, *Maintaining stable friendships: An investigation of strategic and routine communication*, (M. A.) Thesis in Ball state University Muncie, Indiana, **1995**, σ.6. ; **T. A. Rizzo**, *Friendship development among children in school*, New Jersey: Ablex, **1989**, σ.38,39. και **P. Erwin**, *Friendship and peer relations in children*, Chichester : John Wiley & Sons, **1993**, σ.84.
2. **D. Dwyer**, *Interpersonal relations*, London: Routledge, **2000**, σ.25. ; **G. Moser**, *Les relations interpersonnelles*, Paris: Presses Universitaires de France, **1994**, σ.51. και **A. James**, *Childhood identities : Self and social relationships in the experience of the child*, Edinburgh: Edinburgh University Press, **1993**, σ.209.
3. **B. Fehr**, *Friendship Processes*, London, CA : Sage, **1996**, σ. 44. και **R. Dallos**, Change and transformations of relationships, in D. Miell and R. Dallos, *Social Interaction and Personal Relationships*, Milton Keynes : Open University Press, **1996**, σ.221.
4. **C. Werner**, and **B. Latané**, Responsiveness and communication medium in dyadic interaction, *Bulletin of Psychonomic Society*, Vol.8, **1976**, σ.569. ; **J. M. Darley**, and **E. Berscheid**, Increased liking as a result of the anticipation of personal contact, *Human Relations*, Vol.20, **1967**,σ.29. και **P. B. Warr**, Proximity as a determinant of positive and negative sociometric choice, *British Journal of Social Clinical Psychology*, Vol.4, **1965**, σ.104.
5. **D. Byrne**, Interpersonal attraction and attitude similarity, *Journal of Abnormal Social Psychology*, Vol.62, **1961**, σ.713. ; **M. W. Segal**, Alphabet and attraction: an unobtrusive measure of the effects of propinquity in a field setting, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.30, **1974**, σ.654. και **P. Hartley**, *Interpersonal communication* London: Routledge, **1993**, σ.99.
6. **S. Saegert**, **W. Swap**, and **R. B. Zajonc**, Exposure, context and interpersonal attraction, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.25, **1973**, σ.234. ; **R. B. Zajonc**, Brainwash: Familiarity breeds comfort, *Psychology Today*, Vol.2, **1970**, σ.32. και **M. Argyle**, *Social Interaction*, London: Tavistock, **1973**, σ.95,211.
7. **M. W. Matlin**, Response competition as a mediating factor in the frequency-affect relationship, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.16, **1970**, σ.536. ; **R. B. Zajonc** Attitudinal effects of mere exposure, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.41, **1968**, σ.58. και **S. C. Saegert**, **W. Swarp** and **R. B. Zajonc** Exposure, context and interpersonal attraction, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 25, **1973**, σ.234.
8. **L. Festinger**, , **S. Schachter** and **K. Back**, *Social pressures in informal groups: A study of human factors in housing*, New York: Harper, **1950**, σ.83. και **D. Byrne**, The influence of propinquity and opportunity for interaction on classroom relationships, *Human Relations*, Vol.14, **1961b**, σ.63.
9. **Y. Yinin**, **J. Goldenberg**, and **R. Neeman**, On the relationship structure of residence and formation of friendship, *Psychological Reports*, Vol.40, **1977**, σ.761. και **L. Nehamow**, and **M. P. Lawton**, Similarity and propinquity in friendship formation, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.32, **1975**, σ.205.
10. **R. B. Hays**, A longitudinal study of friendship development, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.48, **1985**, σ.920. ; **C. J. Holahan**, **B. L. Wilcox**, **M. A. Burnam**, and **Culler**, **R. E.** Social satisfaction and Friendship formation as a function of floor level in high-rise student housing, *Journal of Applied Psychology*, Vol.63, **1978**, σ.527. ; **Segal**, **M. W.** Alphabet and attraction: an unobtrusive measure of the effect of propinquity in a field setting, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.30, **1974**, σ.654. και **E. B. Ebbesen**, **G. L. Kjos**, and **V. J. Konecni**, Spatial ecology: Its effects on the choice of friends and enemies, *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol.12, **1976**, σ.505
11. **W. K. Rawlins**, Being there and growing apart: Sustaining friendships through adulthood, in D. J. Canary and L. Stafford (Eds.) *Communication and relational maintenance*, New York: Academic Press, **1994**, σ.275. ; **S. M. Rose**, and **F. C. Serafica**, Keeping and ending casual, close and best friendships, *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol.3, **1986**, σ. 275. και **S. M. Rose**, How friendships end: Patterns among young adults, *Journal of Social and Personal relationships*, Vol.1, **1984**, σ.267.

12. **E. B. Ebbesen, G. L. Kjos and V. J. Konecni**, Spatial ecology: its effects on the choice of friends and enemies, *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol.12, **1976**, σ. 505.
13. **M. J. Rodin**, Non-engagement, failure to engage and disengagement, in S. Duck (Ed.) *Personal relations: Vol.4. Dissolving personal relationships*, London: Academic Press, **1982**, σ.32.
14. **G. L. Patzer**, *Physical attractiveness phenomenon*, New York: Plenum, **1985**, σ.11. ; **H. S. Friedman, R. E. Riggio, and D. F. Casella**, Nonverbal skill, personal charisma and initial attraction, *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 14, **1988**, σ.209.; **M. Argyle**, 1973, όπ. παραπ. σ.99. και **E. Walster, V. Aronson, D. Abrahams, and L. Rottman**, Importance of physical attractiveness in dating behaviour, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.4, **1966**, σ.508.
15. **K. K. Dion** The incentive value of physical attractiveness for young children, *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol.3, **1977**, σ.67. ; **R. E. Kleck, S. A. Richardson and L. Ronald**, Physical appearance cues and interpersonal attraction in children, *Child Development*, Vol.43, **1974**, σ.308. και **K. K. Dion, and E. Berscheid**, Physical attractiveness and peer perception among children, *Sociometry*, Vol.37, **1974**, σ.1.
16. **G. L. Patzer**, *The physical attractiveness phenomena*, New York: Plenum, **1985**, σ.2.
17. **D. Dwyer**, *Interpersonal relations*, London: Routledge, **2000**, σ.38. και **P. Erwin**, Friendship and peer relations in children, Chichester : John Willey & Sons, **1993**, σ.61.
18. **S. S. Brehm**, *Intimate relationships*, New York: McGraw-Hill, **1985**, σ.68.
19. **R. E. Riggio**, Assessment of basic social skills, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.51, **1986**, σ.649. ; **H. T. Reis, L. Wheeler, N. Spiegel, M. H. Kernis, J. Nezek, and M. Perri**, Physical attractiveness in social interaction: Why does appearance affect social experience? *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.43, **1982**, σ.990. και **P. Hartley**, 1993, όπ. παραπ. σ.100.
20. **M. Dermer, and D. L. Thiel**, When beauty may fail, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.31, **1975**, σ.1168. και **D. T. Kenrick, and S. E. Gutierrez**, Contrast effects and justments of physical attractiveness and Social Psychology, *Journal of Personality and Social Psychology* Vol.38, **1980**, σ.131.
21. **M. Argyle**, 1973, όπ. παραπ. σ.166.
22. **M. Argyle, Lefebvre, L. and Cook, M.** The meaning of five patterns of gaze, *European Journal of Social Psychology*, Vol.4, **1974**, σ.130.
23. **S. Hymel, and K. H. Rubin**, Children with peer relationship and social skills problems: Conceptual, methodological and developmental issues, *Annals of Child Development*, Vol.2, **1985**, σ.251.
24. **M. Cook**, The social skill model and interpersonal attraction, in S. Duck (Ed.) *Theory and practice in interpersonal attraction*, London: Academic Press, **1977**, σ. 320.
25. **J. Gottman, J. Gonso, and B. Rasmussen**, Social interaction, social competence and friendship in children in children, *Child Development*, Vol.46, **1975**, σ.709.
26. **S. R. Asher, P. D. Renshaw, and R. L. Geraci**, Children's friendships and social competence, *International Journal of Psycholinguistics*, Vol.7, **1980**, σ.30.
27. **H. S. Friedman, R. E. Riggio, and D. F. Casella**, 1988, όπ. παραπ. σ. 203. και **R. E. Riggio**, 1986, όπ. παραπ. σ. 655.
28. **H. T. Reis**, Gender effects in social participation: Intimacy, loneliness and the conduct of social interaction, in R. Gilmour and S. Duck (Eds.) *The emerging field of personal relationships*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, **1988**, σ.100. και **P. Shaver, W. Furman, and D. Buhrmester**, Transition to college: Network changes, social skills and loneliness, in S. Duck and D. Perlman (Eds.) *Understanding personal relationships: An interdisciplinary approach*, London: Sage, **1985**, σ.193.
29. **W. H. Jones, J. M. Cheek, and S. R. Briggs**, *Shyness: Perspectives on research and treatment*, New York: Plenum, **1985**, σ.93.
30. **P. Erwin**, *Friendship and peer relations in children*, Chichester : John Willey & Sons, **1993**, σ.206.
31. **H. M. Inderbitzen, K. S. Walters, and A. L. Bukowski**, The role of social anxiety in adolescent peer relations: Differences among sociometric status, *Journal of Clinical Child Psychology*, **1997**, Vol.26, No.4, σ.338 και **J. M. Gottman**, Toward a definition of social isolation in children, *Child Development*, Vol.48, **1977**, σ.513.

32. **W. H. Jones, J. M. Cheek, and S. R. Briggs, 1985**, όπ. παραπ., σ.95. και **A. H. Buss, I. Iscoe, and E. H. Buss**, The development of embarrassment, *Journal of Psychology*, Vol.103, **1979**, σ.227.
33. **D. P. Rathjen, and J. P. Foreyt**, *Social competence*, New York: Pergamon, **1980**, σ.69.
34. **P. G. Zimbardo, and S. L. Radl**, *The shy child*, New York: McGraw-Hill, **1981**, σ.81.
35. **P. G. Zimbardo, and S. L. Radl, 1981**, όπ. παραπ., σ.83.
36. **W. H. Jones, J. M. Cheek, and S. R. Briggs, 1985**, όπ. παραπ., σ.97. και **P. G. Zimbardo, and S. L. Radl, 1981**, όπ. παραπ., σ.85.
37. **P. J. Lazarus**, Incidence of shyness in elementary school age children, *Psychological Reports*, Vol.51, **1982**, σ.904.
38. **R. G. Simmons, and F. Rosenberg**, Sex, sex roles and self-image, *Journal of Youth and Adolescence*, Vol.4, **1975**, σ.229. ; **P. J. Lazarus, 1982**, όπ. παραπ., σ.905. και **D. Elkind, and R. Bowen**, Imaginary audience behavior in children and adolescents, *Developmental Psychology*, Vol.15, **1979**, σ.38.
39. **P. G. Zimbardo, and S. L. Radl, 1981**, όπ. παραπ., σ.90.
40. **K. H. Rubin, and D. J. Pepler**, The many faces of social isolation in childhood, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol.56, **1988**, σ.916. και **A. J. Younger, A. E. Schwartzman, and J. Ledingham**, Age related differences in children's perceptions of social deviance: Changes in behavior or perspective, *Developmental Psychology*, Vol.22, **1986**, σ.531.
41. **D. K. Godfrey, E. E. Jones, and C. G. Lord**, Self-promotion is not ingratiating, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.50, **1986**, σ.106. και **D. Davis, and W. T. Perkowski**, Consequences of responsiveness in dyadic interaction: Effects of probability of response and proportion of content-related responses on interpersonal attraction, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.37, **1979**, σ.534.
42. **W. H. Jones, and B. N. Carpenter**, Shyness, social behavior and relationships, in W. H. Jones, J. M. Cheek and S. R. Briggs (Eds.) *Shyness: Perspectives on research and treatment*, New York: Plenum, **1986**, σ.227. και **M. Argyle, 1973**, όπ. παραπ. σ.392.
43. **J. M. Cheek, and C. M. Busch**, The influence of shyness on loneliness in a new situation, *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol.7, **1981**, pp.575.
44. **W. Griffitt, and R. Veitch**, Pre-acquaintance attitude similarity and attraction revisited: ten days in a fall-out shelter, *Sociometry*, Vol.37, **1974**, σ.163. ; **D. H. Sachs**, The effects of similarity, evaluation and self-esteem on interpersonal attraction, *Representative Research in Social Psychology*, Vol.7, **1976**, σ.44. ; **J. C. Touhey**, Comparison of two dimensions of attitudes similarity on heterosexual attraction, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.4, **1972**, σ.508. και **M. Argyle, Social Interaction**, London: Tavistock, **1973**, σ.212.
45. **S. S. Brehm**, *Intimate relationships*, New York: McGraw-Hill, **1985**, σ.70. και **P. G. Erwin**, Similarity of attitudes constructs in children's friendships, *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol.40, **1985**, σ.470.
46. **D. Dwyer**, *Interpersonal relations*, London: Routledge, **2000**, σ.32. και **D. B. Kandel**, Similarity in real-life adolescent friendship pairs, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.36, **1978**, σ.306.
47. **N. Tuna, and M. Halliman**, The effects of sex, race and achievement in schoolchildren's friendships, *Social Forces*, Vol.57, **1979**, σ.1265. ; **E. E. Maccoby**, Gender and relationships: A developmental account, *American Psychologist*, Vol.45, No.4, **1990b**, σ.513.
48. **T. A. Rizzo, 1989**, *Friendship development among children in school*, New Jersey: Ablex, σ.2. ; **M. T. Halliman, and R. A. Williams**, Interracial friendship choices in secondary schools, *American Sociological Review*, Vol.54, **1989**, σ.67. και **S. S. Hendrick**, Self-disclosure and marital satisfaction, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.40, **1981**, σ.1140.
49. **L. Singleton, and S. Asher**, Racial integration and children's peer preferences: An investigation of developmental and cohort differences, *Child Development*, Vol.50, **1979**, σ.936.
50. **B. L. Warren**, A multiple variable approach to the assertive mating phenomenon, *Eugenics Quarterly*, Vol.13, **1966**, σ.285.
51. **D. B. Kandel**, Homophily, selection and socialization in adolescent friendships, *American Journal of Sociology*, Vol.84, **1978a**, σ.427. και **D. B. Kandel**, Similarity in real-life adolescent friendship pairs, *Journal of personality and Social Psychology*, Vol.36, **1978b**, σ.306.

52. **A. Michaelson, and N. S. Contractor**, Structural position and perceived similarity, *Social Psychology Quarterly*, Vol.55, No.3, **1992**, σ.300. ; **A. K. Sinha, and P. Kumar**, Similarity and complementarity of attributes in friendships formation, *Indian Psychologist*, Vol.3, **1984**, σ.93. και **L. M. Verbrugge**, The structure of adult Friendship choices, *Social Forces*, Vol.56, **1977**, σ.576.
53. **D. Byrne**, *The attraction paradigm*, New York, Academic Press, **1971**, σ.4. ; **D. Ken-del**, **1978**, όπ. παραπ., σ.310. και **D. Byrne, and G. L. Clore**, A reinforcement model of evaluative responses, *Personality*, Vol. 1, **1970**, σ.103.
54. **R. Dallos**, **1996**, όπ. παραπ., σ.223. και **T. M. Newcomb**, *The acquaintance process*, New York: Holt, Rinehard & Winston, **1961**, σ. 12.
55. **D. Byrne**, *The attraction paradigm*, New York, Academic Press, **1971**, σ.38. ; **D. Dew-er**, **2000**, όπ. παραπ., σ.47,25. ; **G. Moser**, *Les relations interpersonels* , Paris: Presses Universitaires de France, **1994**, σ.69. και **P. Erwin**, *Friendship and peer relations in children*, Chichester : John Willey & Sons, **1993**, σ.143.
56. **S. W. Duck, and R. Craig**, Personality similarity and the development of friendship: a longitudinal study, *British Journal of Social and Clinical Psychology*, Vol.17, **1978**, σ.237. ; **M. L. Clark, and D. L. Drewry**, Similarity and reciprocity in the friendships of elementary school children, *Child Study Journal*, Vol.15, **1985**, σ.251. και **S. W. Duck**, Personality similarity and friendship choice: Similarity of what When? *Journal of Personality*, Vol. 41, **1973**, σ.560.
57. **L. R. Hoffmann, and N. R. F. Maier**, An experimental re-examination of the similarity-attraction hypothesis, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.3, **1966**, σ.145. και **J. F. Rychlak**, The similarity compatibility or incompatibility of needs in interpersonal selection, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.2, **1965**, σ.334.
58. **S. S. Brehm**, **1985**, όπ. παραπ. σ.72. ; **Z. Rubin**, *Children's Friendships*, London: Fontana, **1980**, σ.72. και **W. Stroebe, C. A. Insko, V. D. Thompson, and B. D. Layton**, Effects of physical attractiveness, attitude similar and sex on various aspects of interpersonal attraction, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.18, **1971**, σ.79.
59. **B. R. Burlinson**, Friendship and similarities in social-cognitive and communications abilities: Social skill bases of interpersonal attraction in childhood, *Personal Relationships*, Vol.1, **1994**, σ.371. ; **M. Lea, and S. W. Duck**, A model for the role of similarity of values in friendship development, *British Journal of Social Psychology*, Vol.21, **1982**, σ.301. και **S. W. Duck**, Similarity and perceived similarity of personal constructs as influences on friendship choice, *British Journal of Social and Clinical Psychology*, Vol.12, **1973**, σ.1.
60. **D. Davis**, Implications for interaction versus effectance as mediators of the similarity-attraction relationship, *Journal of Experimental social Psychology*, Vol.17, **1981**, σ.534. και **C. Werner, and P. Parmelee**, Similarity of activity preferences among friends: Those who play together stay together, *Social Psychology Quarterly*, Vol.42, **1979**, σ.62.
61. **D. Byrne, G. L. Clore, and G. Smeaton**, The attraction hypothesis: do similar attitudes affect anything? *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.51, **1986**, σ.1167. ; **T. A. Rizzo**, *Friendship development among children in school*, New Jersey: Ablex, **1989**, σ.106. και **Z. Rubin**, *Children's Friendships*, London: Fontana, **1980**, σ.33.
62. **B. Fehr**, **1996**, όπ. παραπ. σ. 57. και **D. B. Kandel**, Similarity in real-life adolescent friendship pairs, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.36, **1978b**, σ.308.
63. **J. A. Knight, and R. R. Vallacher**, Interpersonal engagement in social perception: The consequences of getting into action, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 40, **1981**, σ.990.
64. **G. R. Miller, and M. R. Parks**, Communication in dissolving relationships, in S. Duck (Ed.) *Personal relationships: Vol.4. Dissolving personal relationships*, London: Academic Press, **1982**, σ.130.
65. **R. B. Hays**, *Friendship*, in S. W. Duck (Ed.) *Handbook of personal relationships: Theory, research and interventions*, New York: John Wiley, **1988**, σ.402.
66. **G. Allan**, *Friendship: Developing a sociological perspective*, London: Harvester Wheatsheaf, **1989**, σ.67.
67. **T. J. Berndt**, Childrens comments about their friendships, in M. Perlmutter (Ed.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, **1986**, σ.189.
68. **R. Larson, R. Mannell, and J. Zuzanec**, Daily well-being of older adults with friends and family, *Psychology and Aging*, Vol.1, **1986**, σ.120. και **W. K. Rawlins**, **1994**, όπ. παραπ. σ.290.

69. **R. L. Moreland, and R. B. Zajonc**, Exposure effects in person perception: Familiarity, similarity and attraction, *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol.18, **1982**, σ.395. και **R. F. Bornstein**, Exposure and affect: Overview and meta-analysis of research, 1968-1987, *Psychological Bulletin*, Vol.106, **1989**, σ.265.
70. **D. Perlman, and S. Oskamp**, The effects of picture content and exposure frequency on evaluations of Negroes and Whites, *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol.7, **1971**, σ.503.
71. **J. H. Berg**, Development of friendship between roommates, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.46, **1984**, σ.350. και **R. B. Hays**, **1985**, όπ. παραπ. σ.915.
72. **E. Berscheid, and W. Graziano**, The initiation of interpersonal relationships and social attraction, in R. L. Burgess and T. L. Huston (Eds.) *Social exchange in developing relationships*, New York: Academic Press, **1979**, σ.31. και **E. Berscheid, W. Graziano, T. Monson, and M. Dermer**, Outcome dependency: Attention, attribution and attraction, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.34,**1976**, σ.978.
73. **P. H. Wright**, Self-referent motivation and the intrinsic quality of friendship, *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol.1, **1984**, σ.115.
74. **A. F. Newcomb and J. E. Brady**, Mutuality in boys' friendship relations, *Child Development*, Vol.53, **1982**, σ.392.
75. **M. Argyle and M. Henderson**, The rules of friendship, *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol.1, **1985**, σ.213.
76. **Berg, J. H. and M. S. Clark**, Differences in social exchange between intimate and other relationships: Gradually evolving or quickly apparent? In V. J. Derlega and B. A. Winstead (Eds.) *Friendship and Social Interaction*, New York: Springel-Verlag, **1986**, σ.110.
77. **B. Fehr**, **1996**, όπ. παραπ. σ. 60.
78. **G. Moser**, όπ. παραπ., **1994**, σ.81. και **H. S. Sullivan**, *The interpersonal theory of psychiatry*, New York: Norton, **1953**, σ.198.
79. **C. W. Backman, and P. F. Secord**, The effect of perceived liking on interpersonal attraction, *Human Relations*, Vol.12, **1959**, σ.379. ; **E. Berscheid, and E. H. Walster**, *Interpersonal attraction*, Reading, MA: Addison-Wesley, **1978**, σ.64. ; **M. H. Gonzales, J. M. Davis, G. L. Loney, C. K. Lukens, and C. H. Junghans**, Interactional approach to interpersonal attraction, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.44, **1983**, σ. 1192. και **M. Argyle**, **1973**, όπ. παραπ. σ.150
80. **D. Dwyer**, **2000**, όπ. παραπάνω, σ.39.
81. **R. C. Curtis, and K. Miller**, Believing another likes or dislikes you: Behaviors making the beliefs come true, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.51, **1986**, σ.284. και **R. C. Curtis, and K. Miller**, Believing another likes or dislikes you: behaviors making the beliefs come true, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.51, **1986**, σ.284.
82. **H. Sigall, and E. Aronson**, Liking for an evaluation as a function of her physical attractiveness and nature of the evaluation, *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol.5. **1969**, σ.93.
83. **E. Aronson, and D. Linder**, Gain and loss of esteem as determinants of interpersonal attractiveness, *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol.1, **1965**, σ.156.
84. **S. M. Jourard**, *The transparent self*, New York: Van Nostrand, **1971**, σ.19. ; **P. C. Cozby**, Self-disclosure: a literature review, *Psychological Bulletin*, Vol.79, No.2, **1973**, σ.73. και **J. G. Allen**, When does exchanging personal information constitute self-disclosure? *Psychological Reports*, Vol.35, **1974**, σ.198.
85. **I. Altman, and D. A. Taylor**, *Social penetration: the development of interpersonal relationships*, New York: Holt, Rinehart & Winston, **1973**, σ.260.
86. **D. R. Falk, and P. N. Wagner**, Intimacy of self-disclosure and response process as factors affecting the development of interpersonal relationships, *Journal of Social Psychology*, Vol.125, **1985**, σ.557. ; **V. J. Derlega**, Self-disclosure: Inside of outside the mainstream of social psychological research, *Journal of Social Behavior and Personality*, Vol.3, No.2, **1988**, σ.27. και **I. Altman, and D. A. Taylor**, *Social penetration: the development of interpersonal relationships*, New York: Holt, Rinehart & Winston, **1973**, σ.33.
87. **E. Griffin**,. *A first look at communication theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill, **1997**, σ.146. και **M. Argyle**, **1973**, όπ. παραπ. σ.208.
88. **Collins, N. L. and Miller, L. C.** Self-disclosure and liking: A meta-analytic review, *Psychological Bulletin*, Vol.116, **1994**, σ.457. ; **P. Hartley**, *Interpersonal communication*, London: Routledge, **1993**, σ.43. και **S. M. Jourard**, *Disclosing Man to Himself*, New York: Van Nostrand, **1968**, σ.25.

89. **R. L. Archer, and J. A. Burelson**, The effects of timing of self-disclosure on attraction and reciprocity, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.38, **1980**, σ.120. ; **S. R. Nelson-Jones, and Strong**, Rules, risk and self disclosure, *British Journal of Guidance and Counseling*, Vol.4, No.2, **1976**, σ.201. και **C. B. Wortman, P. Aderson, E. Herman and R. Greenberg**, Self-disclosure: An attributional perspective, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.33, **1976**, σ.184.
90. **J. H. Berg, and R. L. Archer**, Disclosure or concern: A second look at liking for the norm breaker, *Journal of Personality*, Vol.48, **1980**, σ.245. και **V. J. Derlega, and J. Grzelak**, Appropriateness of self-disclosure, in G. J. Chelune (Ed.) *Self-disclosure: Origins, Patterns and implications of openness in interpersonal Relationships*, San Francisco: Jossey-Bass, **1979**, σ.151.
91. **R. L. Archer, and J. H. Berg**, Disclosure reciprocity and its limits: A reactance analysis, *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol.14, **1978**, σ. 527.και **Z. Rubin**, Disclosing oneself to a stranger: Reciprocity and its limits, *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol.11, **1975**, σ.233.
92. **J. D. Davis**, Self-disclosure in an acquaintance exercise: Responsibility for level of intimacy, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.33, **1976**, σ.787.
93. **P. Erwin**, *Friendship and peer relations in children*, Chichester : John Willey & Sons, **1993**, σ.116.
94. **K. J. Rotenberg**, Same-sex patterns and sex differences in the trust-value basis of children's friendship, *Sex Roles*, **1986**, σ.613. ; **N. B. Cohn, and D. S. Strassberg**, Self-disclosure reciprocity among preadolescents, *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol.9, **1983**, σ.97. και **K. J. Rotenberg and L. Mann**, The development of the norm of reciprocity of self-disclosure and its functions in children's attraction to peers, *Child Development*, Vol.57, **1986**, σ.1349.
95. **I. Altman**, Reciprocity of interpersonal exchange, *Journal for the Theory of Social Behaviour*, Vol.3, **1973**, σ. 249. και **V. J. Derlega, M. Wilson, and A. L. Chaikin**, Friendship and disclosure reciprocity, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 34, **1976**, σ.578.
96. **D. Miell, and S. Duck**, Strategies in developing friendships, in V. J. Derlega and B. A. Winstead (Eds.) *Friendship and Social interaction*, New York: Springer-Verlag, **1986**, σ. 129.
97. **A. Aron, D. G. Dutton, E. N. Aron, and A. Iverson**, Experiences of falling in love, *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol.6, **1989**, σ.243.
98. **R. B. Hays**, 1985, όπ. παραπ. σ.909.
99. **J. M. Gottman**, How children become friends, *Monographs of the Society for research in Child Development* ,Vol.48, No.201,**1983**, σ.3. και **J. Parker**, Becoming friends: Conversational skills for friendship formation in young children, in J. M. Gottman and J. G. Parker (Eds.) *Conversations of Friends: Speculations on affective development*, Cambridge University Press, **1986**, σ.103.
100. **J. H. Berg**, 1984, όπ. παραπ. σ. 353.

ΜΕΡΟΣ 4. Η ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΚΑΙ ΤΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΙ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

1. Η προβληματική και ο τύπος της ερευνητικής προσέγγισης

Την τελευταία εικοσαετία, παράλληλα με την καλύτερη κατανόηση των διαπροσωπικών σχέσεων στα παιδιά, το ενδιαφέρον των μελετητών στράφηκε στις μεθόδους παρέμβασης στις κοινωνικές ομάδες των παιδιών για την βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά. Σ' αυτήν την προσπάθεια ξεχώρισαν τρεις προσεγγίσεις, οι οποίες έχουν τη βάση τους σε ανάλογες θεωρίες ερμηνείας της γένεσης των διαπροσωπικών σχέσεων.

Η πρώτη προσέγγιση επηρεάστηκε από τη θεωρία του συμπεριφορισμού και δίνει έμφαση στην τροποποίηση της συμπεριφοράς παιδιών, με προβλήματα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, χρησιμοποιώντας τεχνικές άσκησης των κοινωνικών τους δεξιοτήτων.

Η δεύτερη προσέγγιση επηρεάστηκε από τις γνωστικές θεωρίες ερμηνείας του σχηματισμού διαπροσωπικών σχέσεων και ενδιαφέρεται για τη διδασκαλία των παιδιών με νέους και περισσότερο προσαρμοστικούς τρόπους σκέψης για τους ανθρώπους και τις κοινωνικές καταστάσεις.

Η τρίτη προσέγγιση, επηρεασμένη απ' τις ψυχοδυναμικές και τις κοινωνιολογικές θεωρίες ερμηνείας των διαπροσωπικών σχέσεων, στοχεύει στην αλλαγή της δομής των παιδικών ομάδων, θεωρώντας ότι αυτή η δομή της ομάδας δημιουργεί απορριπτικούς τύπους συμπεριφοράς για ορισμένα παιδιά. Πρόκειται για μια ομαδική προσέγγιση, σε σχέση με τις δύο προηγούμενες, η οποία αναγνωρίζει ότι η κοινωνική συμπεριφορά δεν έχει νόημα έξω απ' το γενικό κοινωνικό της πλαίσιο και χρησιμοποιεί όλα τα μέλη της παιδικής ομάδας, για να βοηθήσει τα παιδιά που υστερούν στη δημιουργία φιλικών σχέσεων.

Η τελευταία μέθοδος παρέμβασης θεωρείται από πολλούς μελετητές σημαντική, επειδή δεν στιγματίζει και δεν απομονώνει συγκεκριμένα παιδιά, αλλά αυξάνει τη γενίκευση και διατήρηση των οποιοδήποτε θετικών επιδρά-

σεων στις διαπροσωπικές σχέσεις τους.¹ Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης εντάσσεται και η μέθοδος παρέμβασης στη δική μας ερευνητική μελέτη, η οποία στοχεύει στην βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών μέσα από την ομαδική συμμετοχή τους σε δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού.

Έχει τονιστεί επανειλημμένα, από ερευνητές στο χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας, ότι οι πειραματικές παρεμβάσεις σε κοινωνικές ομάδες πρέπει να γίνονται κάτω από φυσιολογικές συνθήκες, στο χώρο των υποκειμένων και δίχως να γνωρίζουν τα μέλη της ομάδας ότι γίνονται αντικείμενο πειραματισμού.² Όπως υποστήριξε ο Argyle και άλλοι, οι έρευνες πεδίου είναι οι καταλληλότερες για τη μελέτη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και των διαπροσωπικών σχέσεων.³

Το γενικό πλαίσιο της δικής μας πειραματικής παρέμβασης, ως έρευνα πεδίου, συμφωνεί με τις παραπάνω επιστημονικές, αφού διενεργήθηκε στο φυσικό περιβάλλον των υποκειμένων και μάλιστα, δίχως αυτά να αισθάνονται τη συμμετοχή τους στην πειραματική διαδικασία.

Από την αρχή, ο προβληματισμός μας εντοπίστηκε στο θέμα της υλοποίησης του όλου πειραματικού εγχειρήματος από τον ερευνητή ή το δάσκαλο της τάξης. Σ' ένα σύνθετο πλαίσιο κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπως είναι η σχολική τάξη, προσπαθήσαμε να μην αλλοιώσουμε τη φυσική του διάρθρωση, γι' αυτό προτιμήσαμε την πειραματική παρέμβαση να την υλοποιήσει ο δάσκαλος της τάξης.

Μ' αυτό τον τρόπο αποφύγαμε τις όποιες αλλαγές θα επέρχονταν στο ψυχοκοινωνιολογικό κλίμα της σχολικής ομάδας και την καχυποψία των μαθητών με την εισαγωγή ενός νέου μέλους, του ερευνητή, αντί του δασκάλου της τάξης. Άλλωστε, σε μια συγκριτική έρευνα της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης από το δάσκαλο της τάξης ή τον ερευνητή, για την αλλαγή στάσης των μαθητών με τη βοήθεια του θεατρικού παιχνιδιού, αποδείχτηκε ότι η παρέμβαση του δασκάλου ήταν αποτελεσματικότερη σε σχέση με αυτή του ερευνητή.⁴ Σε μια άλλη έρευνα βρέθηκε ότι τα παιδιά βιώνουν πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους, όταν συμμετέχουν στο θεατρικό παιχνίδι με ομαδικές δραματοποιήσεις (κοινωνιοδραματικό παιχνίδι), οι οποίες κατευθύνονται με λεπτούς χειρισμούς απ' το δάσκαλο της τάξης.⁵

Επίσης, είναι εμφανής η σημασία του ρόλου του δασκάλου της τάξης, η στάση και η συμμετοχή του, ο τρόπος με τον οποίο παρακινεί, συμβουλεύει και οργανώνει την ομάδα.⁶ Κατά συνέπεια θα ήταν πιο αποτελεσματική η παρέμβασή του στο συντονισμό και την υποστήριξη της αλληλεπίδρασης των μαθητών στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού.

Η ερευνητική μελέτη στο κύριο μέρος της, το οποίο αφορά τη μέτρηση των φιλικών διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών στη σχολική τάξη, είναι ποσοτική και ποιοτική, διερευνητικού τύπου, στο σκέλος της διερεύνησης της αυτοαντίληψης της αμοιβαίας συμπάθειας των μαθητών, των κριτηρίων διαπροσωπικής έλξης τους και των απόψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με το θεατρικό παιχνίδι.

2. Επιλογή του μέσου συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Ένα άλλο σημαντικό θέμα, που μας προβλημάτισε, ήταν η επιλογή του μέσου συλλογής δεδομένων. Λάβαμε υπόψη μας τη μικρή ηλικία των υποκειμένων της έρευνας, την περιορισμένη δυνατότητα να απαντήσουν σε εκτενή ερωτηματολόγια, αλλά και τη διαφορά ηλικίας ανάμεσα στις σχολικές βαθμίδες στις οποίες απευθύνεται η έρευνα. Θεωρήσαμε επιτακτική την ανάγκη να βρεθεί ένα μέσο συλλογής δεδομένων, που να μπορεί να εφαρμοστεί σ' όλες τις σχολικές βαθμίδες αξιόπιστα, για να είναι συγκρίσιμα τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας για κάθε βαθμίδα χωριστά. Επιπρόσθετα, υπάρχει υπόδειξη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου να μην υποβάλλονται οι μαθητές σε επίπονες διαδικασίες συμπλήρωσης μακροσκελών ερωτηματολογίων, τα οποία πρέπει να περιορίζονται το πολύ σε δέκα ερωτήσεις.⁷

Το κύριο μέλημά μας ήταν να βρεθεί ένα αξιόπιστο μέσο μέτρησης των φιλικών διαπροσωπικών έλξεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής ομάδας. Σύμφωνα με τους Gabriel Moser και Phil Erwin η έλξη συγκεκριμενοποιείται απ' το γεγονός της απόκτησης θετικών στάσεων απέναντι στον άλλο. Σε αναλογία με τον ορισμό της στάσης η έλξη αποτελείται από τρία συνθετικά στοιχεία: α) ένα γνωστικό συνθετικό στοιχείο που αφορά τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις και την αντίληψη των ικανοτήτων του άλλου 2) ένα συναισθηματικό στοιχείο που έχει σχέση με τα συναισθήματα προς τον άλλο και 3) ένα διαισθητικό στοιχείο που αφορά τις προθέσεις της συμπεριφοράς προς τον άλλο.⁸

Το γεγονός ότι η έλξη ορίζεται ως μια στάση, μας επιτρέπει να τη μετρήσουμε. Η διερεύνηση της βιβλιογραφίας στην Ελλάδα και το εξωτερικό, σε σχέση με τα κατάλληλα μέσα μέτρησης των διαπροσωπικών σχέσεων φιλίας στα παιδιά, μας υπόδειξε τη χρήση της κοινωνιομετρικής δοκιμασίας (τέστ), η αξιοπιστία της οποίας έχει αποδειχτεί σε πολυάριθμες έρευνες στο εξωτερικό.⁹ Αν και η κοινωνιομετρική δοκιμασία φαίνεται απλή στην εφαρμογή της, ωστόσο, η επεξεργασία των δεδομένων που προκύπτουν είναι χρονοβόρα και επίπονη.¹⁰ Γι' αυτό, μέχρι σήμερα, η κοινωνιομετρική δοκιμασία θεωρείται ως έγκυρο και αξιόπιστο μέσο ποσοτικής μέτρησης των διαπροσωπικών σχέσεων φιλίας μέσα στην ομάδα.¹¹

Από την πρώτη εφαρμογή της κοινωνιομετρικής δοκιμασίας από τον J. L. Moreno εξελίχτηκαν διαφορετικές τεχνικές κοινωνιομετρικών δοκιμασιών. Αυτές, στη δική μας περίπτωση, δεν ήταν εφαρμόσιμες είτε εξ αιτίας της μεγάλης χρονικής διάρκειας που θα απαιτούνταν σε σχέση με το μεγάλο δείγμα της έρευνάς μας είτε εξ αιτίας των δυσκολιών που θα παρουσίαζε η χρήση τους σε ηλικιακά διαφοροποιημένες ομάδες.¹² Έτσι καταλήξαμε στη χρησιμοποίηση του κοινωνιομετρικού τεστ του J. L. Moreno στην αυθεντική του μορφή, γιατί ήταν το καταλληλότερο και ανταποκρίνονταν καλύτερα στις παραμέτρους της ερευνητικής μας μελέτης.

3. Προέρευνα

Κατά τα έτη 1996-99 ο ερευνητής εργάστηκε ως εκπαιδευτικός στα Δημοτικά σχολεία: 5^ο Ταύρου, 2^ο Δάφνης και 10^ο Ηλιούπολης. Σε τρία πειραματικά τμήματα της ΣΤ΄ τάξης εφαρμόστηκε, από τον ερευνητή, ένα ανάλογο πρόγραμμα θεατρικών παιχνιδιών ενταγμένο στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Χρησιμοποιήθηκαν, επίσης, τρεις τάξεις της ίδιας βαθμίδας ως ομάδες ελέγχου.

Οι παρατηρήσεις και τα δεδομένα που προέκυψαν από την εφαρμογή αυτού του προγράμματος, έδωσαν σαφείς ενδείξεις για τη θετική επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών. Αυτό αποτέλεσε και το έναυσμα για μια πιο διεξοδική διερεύνηση αυτού του ζητήματος.

Κατά τη διάρκεια της προέρευνας ελέγχθηκε η λειτουργικότητα των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου των μαθητών και υπολογίστηκε η μέση τυπική

απόκλιση της διαφοράς των τιμών, στις μεταβλητές του κοινωνιομετρικού τεστ, σε δύο διαδοχικές μετρήσεις. Με βάση τον προσδιορισμό της τυπικής απόκλισης στις πειραματικές τάξεις και τις ομάδες ελέγχου υπολογίστηκε ο αριθμός των πειραματικών ομάδων σε 15 σχολικές τάξεις και ο αριθμός των ομάδων ελέγχου σε 10 σχολικές τάξεις.¹³

Παρόμοιο αριθμό πειραματικών σχολικών τάξεων χρησιμοποίησε και ο J. L. Moreno στην διερευνητική, κοινωνιομετρική του μελέτη, που έκανε σε τάξεις παιδιών του δημοτικού σχολείου.¹⁴ Για τις ομάδες ελέγχου υπάρχει το προηγούμενο κοινωνιομετρικών ερευνών στο εξωτερικό, στις οποίες εμφανίζεται μικρή μεταβολή στις τιμές των κοινωνιομετρικών μεταβλητών σε επαναληπτικές μετρήσεις.¹⁵

4. Διατύπωση της ερευνητικής υπόθεσης

Η εισαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού στο αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού σχολείου αποτελεί ένα νέο μέσο παρέμβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία, το οποίο μπορεί να επηρεάσει ριζικά το μαθησιακό και ψυχοκοινωνιολογικό κλίμα της σχολικής τάξης.

Όπως προέκυψε από την βιβλιογραφική αναζήτηση, στην Ελλάδα και το εξωτερικό, δεν έχει διερευνηθεί λεπτομερώς η προβληματική του θεατρικού παιχνιδιού και ιδιαίτερα η θετική του επίδραση στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής ομάδας.

Η βασική μας ερευνητική υπόθεση εντοπίστηκε στο αν ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα διεξαγωγής θεατρικών παιχνιδιών στη σχολική τάξη, θα επιδρούσε θετικά στις διαπροσωπικές σχέσεις φιλίας των μελών της σχολικής ομάδας.

Οι ανεξάρτητες μεταβλητές, στην ερευνητική μας μελέτη, ήταν το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων των θεατρικών παιχνιδιών, η σωματική δράση των μαθητών, η κοινωνική αλληλεπίδραση των μελών της σχολικής ομάδας, με τη διαμεσολάβηση της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, η ηλικία των μαθητών και η μη συμμετοχή μαθητών, από τις ομάδες ελέγχου, σε παρόμοιες δραματικές δραστηριότητες. Για να ελέγξουμε καλύτερα την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής του περιεχομένου των δραματικών δραστηριοτήτων, δόθηκε σε όλους τους εκπαιδευτικούς, για εφαρμογή, το ίδιο έντυπο υλικό.¹⁶

Η εξαρτημένη μεταβλητή, στην έρευνά μας, ήταν οι διαπροσωπικές σχέσεις φιλίας, όπως αυτή εκφράζεται μέσα από τη μεταβολή στις τιμές των μεταβλητών του κοινωνιομετρικού τεστ του J. L. Moreno .

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες υπάρχει μια αυξανόμενη τάση αναγνώρισης της λειτουργίας των δυαδικών σχέσεων φιλίας μέσα σ' ένα ευρύτερο δίκτυο κοινωνικών σχέσεων, οι οποίες είναι αλληλένδετες μ' αυτές και τις επικαλύπτουν εν μέρει.¹⁷ Οι έρευνες δείχνουν ότι η ποιότητα και η σταθερότητα των διαπροσωπικών φιλικών σχέσεων επηρεάζεται και εξαρτάται απ' τη φύση άλλων σχέσεων που έχει το άτομο στο κοινωνικό του δίκτυο επαφών.¹⁸

Για να ελέγξουμε τις πολλαπλές επιρροές τέτοιων παραγόντων στην εξαρτημένη μεταβλητή της έρευνας, θεωρήθηκε απαραίτητη η λήψη ομάδων ελέγχου απ' τον ίδιο πληθυσμό, ώστε να είναι δυνατή η εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων για την επίδραση του προγράμματος της πειραματικής παρέμβασης.

Συγχρόνως, όμως, μας απασχόλησε και η διερεύνηση ποιοτικών χαρακτηριστικών στις διαπροσωπικές σχέσεις φιλίας των παιδιών. Έτσι διερευνήσαμε την αυτοαντίληψη της αμοιβαίας συμπάθειας μεταξύ των μαθητών και τα κριτήρια με βάση τα οποία οι μαθητές δημιουργούν τις φιλικές τους σχέσεις.

Διερευνήσαμε, επίσης, τις απόψεις και τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα βασικά ερωτήματα της έρευνας, αλλά και άλλων πτυχών της εκπαιδευτικής πραγματικότητας που επηρεάζει η υλοποίηση προγραμμάτων θεατρικού παιχνιδιού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

5. Ορισμός και περιγραφή των μεταβλητών της έρευνας

Η κύρια υπόθεση στην ερευνητική μας μελέτη, σύμφωνα και με τα δεδομένα της προέρευνας, έγκειτο στο αν η διεξαγωγή ενός προγράμματος θεατρικών παιχνιδιών στη σχολική τάξη, θα είχε θετικές επιπτώσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις φιλίας των μαθητών.

Για να μετρήσουμε την εξαρτημένη ερευνητική μεταβλητή «διαπροσωπικές σχέσεις φιλίας», χρησιμοποιήσαμε την κοινωνιομετρική δοκιμασία του J. L. Moreno. Με τη μεταφορά των δεδομένων του κοινωνιομετρικού τεστ σε πίνακες γραμμικής παράταξης των υποκειμένων στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, δημιουργούνται οχτώ εξαρτημένες μεταβλητές, οι οποίες ορίζονται και περιγράφονται στη συνέχεια.¹⁹

α) *Αμφίδρομες έλξεις*: είναι το σύνολο των αμοιβαίων θετικών επιλογών μεταξύ των μελών μιας ομάδας. Σύμφωνα με την ερευνητική μας υπόθεση ο αριθμός των αμφίδρομων έλξεων αναμένεται ν' αυξηθεί μετά από την πειραματική παρέμβαση.

β) *Μονόδρομες έλξεις*: είναι το σύνολο των μονόδρομων θετικών επιλογών ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας. Σύμφωνα με την ερευνητική μας υπόθεση ο αριθμός των μονόδρομων έλξεων αναμένεται να μειωθεί μετά από την πειραματική παρέμβαση.

γ) *Απομονωμένοι*: είναι ο αριθμός των μελών μιας ομάδας τα οποία δεν επιλέγονται από κανέναν. Ο αριθμός των θετικών χαρακτηρισμών (θετικές επιλογές) γι' αυτά τα μέλη είναι μηδενικός ($\Theta X = 0$). Σύμφωνα με την ερευνητική μας υπόθεση ο αριθμός των απομονωμένων αναμένεται να μειωθεί μετά από την πειραματική παρέμβαση.

δ) *Απορριπτόμενοι*: είναι ο αριθμός των μελών μιας ομάδας, τα οποία συγκεντρώνουν πολλούς αρνητικούς χαρακτηρισμούς (αρνητικές επιλογές). Ο αριθμός των αρνητικών χαρακτηρισμών, για κάθε μέλος, είναι μεγαλύτερος ή ίσος με πέντε ($A X = 5$). Σύμφωνα με την ερευνητική μας υπόθεση ο αριθμός των απορριπτόμενων αναμένεται να μειωθεί μετά από την πειραματική παρέμβαση.

στ) *Δημοφιλείς (αστέρια)*: είναι τα μέλη μιας ομάδας που το καθένα συγκεντρώνει αριθμό θετικών χαρακτηρισμών μεγαλύτερο ή ίσο του πέντε ($\Theta X = 5$). Σύμφωνα με την ερευνητική μας υπόθεση ο αριθμός των δημοφιλών αναμένεται να μειωθεί μετά από την πειραματική παρέμβαση.

ζ) *Κλειστές δομές (κλίκες)*: είναι το σύνολο των κλειστών επικοινωνιακών σχημάτων (τρίγωνο, τετράγωνο, κύκλος) που απεικονίζονται στο κοινωνιόγραμμα. Σύμφωνα με την ερευνητική μας υπόθεση ο αριθμός των κλειστών σχημάτων αναμένεται να μειωθεί μετά από την πειραματική παρέμβαση.

η) *Ανοιχτές δομές*: είναι το σύνολο των ανοιχτών επικοινωνιακών σχημάτων (αλυσίδες, σχήματα όμοια με το γράμμα ύψιλον) που απεικονίζονται στο κοινωνιόγραμμα. Σύμφωνα με την ερευνητική μας υπόθεση ο αριθμός των ανοιχτών σχημάτων αναμένεται να αυξηθεί μετά από την πειραματική παρέμβαση.

θ) *Αμφίδρομες απορρίψεις*: είναι το σύνολο των αμοιβαίων απορρίψεων (αρνητικών επιλογών) μεταξύ των μελών μιας ομάδας. Σύμφωνα με την ερευ-

νητική μας υπόθεση ο αριθμός των αμφίδρομων απορρίψεων αναμένεται να μειωθεί μετά από την πειραματική παρέμβαση.

6. Πρόκριση σχεδίου δειγματοληψίας

Ο καθορισμός των ορίων του πειραματικού πληθυσμού δεν ήταν εξ αρχής εφικτός, επειδή το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής δεν διδάσκεται συστηματικά στο Δημοτικό σχολείο, ώστε να είναι δυνατή η λήψη οποιουδήποτε τυχαίου πειραματικού δείγματος.

Συνήθως, στις πειραματικές έρευνες, ο σχετικός πληθυσμός δεν υπάρχει στην πραγματικότητα πριν τη διεξαγωγή της έρευνας. Έτσι, υιοθετήθηκε η αντίστροφη πορεία δημιουργίας πειραματικών δειγμάτων, τα οποία οριοθετούν τα χαρακτηριστικά του πειραματικού πληθυσμού.²⁰

Από τον κατάλογο του Υπουργείου Παιδείας με πειραματικά σχολεία στη διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού, και προσωπική προέρευνα, εντοπίστηκαν σχολεία, στα οποία υπήρχαν οι δυνατότητες δημιουργίας πειραματικών τάξεων, λόγω σχετικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού. Επιλέχθηκαν 30 δημοτικά σχολεία στην περιοχή της Αθήνας και απ' αυτά, με τυχαία δειγματοληψία, κληρώθηκαν απ' αυτά 115 σχολικές τάξεις.

7. Πειραματικό δείγμα

Το πειραματικό δείγμα έφτασε συνολικά τους 2.428 μαθητές του Δημοτικού σχολείου, οι οποίοι φοιτούσαν σε 115 διαφορετικές τάξεις. Απ' αυτούς 1.587 μαθητές ανήκαν στις πειραματικές ομάδες και 841 στις ομάδες ελέγχου. Για περισσότερες λεπτομέρειες υπάρχει ο πίνακας 9.1 με αναλυτική παρουσίαση του συνόλου των μαθητών στις πειραματικές και τις ομάδες ελέγχου.

7.1. Αναλυτική παρουσίαση του πειραματικού δείγματος

Το δείγμα της έρευνας μας αποτέλεσαν συνολικά 115 σχολικές τάξεις, από τις οποίες οι 75 ήταν πειραματικές και οι 40 ομάδες ελέγχου. Από το σύνολο των σχολείων επιλέχτηκαν, με τυχαία δειγματοληψία, σε κάθε σχολική βαθμίδα, στις (Β', Γ', Δ', Ε' και ΣΤ') βαθμίδες, 15 πειραματικές τάξεις και από 10 ομάδες ελέγχου στις (Γ', Δ', Ε' και ΣΤ') βαθμίδες του Δημοτικού σχολείου.

ΠΙΝΑΚΑΣ 9.1

Παρουσίαση της σύνθεσης του πληθυσμού του ερευνητικού δείγματος

Κατανομή των υποκειμένων της έρευνας κατά τάξη και φύλο						
ΤΑΞΕΙΣ	Πειραματικές			Ελέγχου		
	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ
ΤΑΞΗ Β	209	152	361	-	-	-
ΤΑΞΗ Γ	172	148	320	112	102	214
ΤΑΞΗ Δ	144	149	293	97	111	208
ΤΑΞΗ Ε	158	149	307	108	95	203
ΤΑΞΗ ΣΤ	153	153	306	108	108	216
ΣΥΝΟΛΟ	836	751	1587	425	416	841

Η λήψη 15 πειραματικών τάξεων στην Β΄ βαθμίδα ήταν κατά βάση διερευνητική, αφού η κοινωνιομετρική μελέτη, στις μικρές τάξεις του Δημοτικού σχολείου, έδειξε ένα μεγάλο αριθμό μονόδρομων προτιμήσεων στο κοινωνιομετρικό τεστ.²¹ Στα παιδιά της πρώτης και της δεύτερης τάξης η φιλία εκφράζεται με προσωρινές συσχετίσεις και τα ονόματα φίλων, που γράφουν στο ερωτηματολόγιο της κοινωνιομετρικής δοκιμασίας, μπορεί να είναι μαθητές με τους οποίους είχαν εκείνο το διάστημα ευχάριστες διαπροσωπικές εμπειρίες στο χώρο του σχολείου.²²

Λαμβάνοντας υπ' όψη ότι, στις μικρές τάξεις, οι μαθητές δεν είχαν τον απαραίτητο χρόνο να γνωριστούν και να δημιουργήσουν σταθερές διαπροσωπικές σχέσεις, τα όποια αποτελέσματα, που προέκυψαν από την επεξεργασία του κοινωνιομετρικού τεστ, στη Β΄ τάξη, είναι επισφαλή στη γενίκευσή τους. Γι' αυτό το λόγο δεν ελήφθησαν σχολικές τάξεις της δεύτερης βαθμίδας ως ομάδες ελέγχου. Για περισσότερες λεπτομέρειες υπάρχει παρακάτω ο πίνακας 9.2 με αναλυτική παρουσίαση του συνόλου των τάξεων του ερευνητικού δείγματος.

Αναλυτικότερα τα σχολεία απ' τα οποία έγινε η συλλογή του πειραματικού υλικού είναι :

- Πειραματικές τάξεις :

5ο, 6ο, 10ο, 11ο, 13ο, 20ο, 22ο Ηλιούπολης, 1ο, 2ο, 5ο, 8ο Δάφνης, 1ο, 7ο, 147ο Αθηνών, 8ο, 12ο, 16ο Αγίου Δημητρίου, 1ο, 8ο Νέου Ηρακλείου, 9ο, 19ο Κερατσινίου, 16ο, 20ο Αιγάλεω, 7ο Αμαρουσίου, 1ο Πετρούπολης, 2ο Λυκόβρυσης, 10ο Νέας Σμύρνης, 5ο Ταύρου, 5ο Αλίμου και 4ο Λιοσίων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 9.2

Αναλυτική παρουσίαση των τάξεων του ερευνητικού δείγματος ανά σχολείο

Κατανομή των τάξεων του ερευνητικού δείγματος ανά σχολείο											
ΣΧΟΛΕΙΑ		ΤΑΞΗ Β		ΤΑΞΗ Γ		ΤΑΞΗ Δ		ΤΑΞΗ Ε		ΤΑΞΗ ΣΤ	
Α/α	Όνομα Σχολείου	Π	Ε	Π	Ε	Π	Ε	Π	Ε	Π	Ε
1.	20 ^ο Αιγάλεω	1	-	1	1	1	1				
2.	8 ^ο Αγ. Δημητρίου	1	-	1		1	1		1	1	
3.	5 ^ο Ταύρου	1	-	1			1	1		1	
4.	8 ^ο Ν. Ηρακλείου	1	-		1	1		1			
5.	1 ^ο Αθηνών	1	-			1			1	1	
6.	5 ^ο Αλίμου	1	-	1	1						
7.	147 ^ο Αθηνών	1	-		1			1			1
8.	1 ^ο Δάφνης	1	-		1	1		1			
9.	13 ^ο Ηλιούπολης	1	-							1	
10.	10 ^ο Ηλιούπολης	1	-				1	1		1	
11.	4 ^ο Λιοσίων	1	-				1	1		1	1
12.	20 ^ο Ηλιούπολης		-	1		1					1
13.	6 ^ο Ηλιούπολης		-	1				1	1	1	
14.	5 ^ο Δάφνης		-	1					1	1	
15.	16 ^ο Αγ. Δημητρίου		-	1		1					1
16.	2 ^ο Δάφνης		-	1	1	1		1			
17.	1 ^ο Ηλιούπολης		-	1		1	1	1			1
18.	70 ^ο Αθηνών		-	1		1			1		
29.	1 ^ο Ν. Ηρακλείου	1	-	1				1			1
20.	7 ^ο Αμαρουσίου		-	1	1	1	1				
21.	9 ^ο Κερατσινίου	1	-			1	1			1	
22.	1 ^ο Πετρούπολης		-			1			1	1	
23.	22 ^ο Ηλιούπολης		-	1						1	1
24.	2 ^ο Λυκόβρυσης		-		1	1				1	
25.	5 ^ο Ηλιούπολης		-			1		1	1		1
26.	16 ^ο Αιγάλεω	1	-				1	1			
27.	12 ^ο Αγ. Δημητρίου	1	-					1	1		1
28.	10 ^ο Ν. Σμύρνης		-		1			1	1	1	1
29.	8 ^ο Δάφνης		-		1		1	1		1	
30.	19 ^ο Κερατσινίου		-	1					1	1	
	Σύνολο	15		15	10	15	10	15	10	15	10

- Ομάδες ελέγχου :

5ο, 6ο, 10ο, 11ο, 20ο, 22ο Ηλιούπολης, 1ο, 2ο, 5ο, 8ο Δάφνης, 1ο, 70ο, 147ο Αθηνών, 8ο, 12ο, 16ο Αγίου Δημητρίου, 1ο, 8ο Νέου Ηρακλείου, 9ο, 19ο Κερατσινίου, 16ο, 20ο Αιγάλεω, 7ο Αμαρουσίου, 1ο Πετρούπολης, 2ο Λυκόβρυσης, 10ο Νέας Σμύρνης, 5ο Ταύρου, 5ο Αλίμου και 4ο Λιοσίων.

Για τη διενέργεια αυτών των επισκέψεων, στα σχολεία, εξασφαλίστηκε η υπ' αριθμ. Φ.15/777/Γ1/780 άδεια του υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων με τη θετική γνωμοδότηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τη διεξαγωγή της έρευνας. Πριν από κάθε επίσκεψη στο σχολείο υπήρχε ενη-

μέρωση τόσο του διδακτικού προσωπικού όσο και του Διευθυντή του σχολείου.

8. Μέσα συλλογής δεδομένων

Τα μέσα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν, για τη φάση της πειραματικής διαδικασίας, ήταν: α) ένα ερωτηματολόγιο κοινό για όλες τις σχολικές βαθμίδες στις πειραματικές και τις ομάδες ελέγχου β) ένα ερωτηματολόγιο για τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην πειραματική διαδικασία.

Για τη μέτρηση της εξαρτημένης μεταβλητής, «διαπροσωπικές σχέσεις φιλίας», χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, κοινό, για όλες τις σχολικές βαθμίδες στις πειραματικές και τις ομάδες ελέγχου. Το μόνο που άλλαξε, στην επαναληπτική μέτρηση, ήταν η μορφή του ερωτηματολογίου, για να αποφευχθεί η ανία στη συμπλήρωσή του και μία παραπλανητική ερώτηση, η οποία αντικαταστάθηκε από μια ερώτηση διερεύνησης των κριτηρίων διαμόρφωσης των φιλικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Παρακάτω γίνεται αναφορά στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου :

1. Πού σου αρέσει να κάθεται στην τάξη; (Μπροστά - Στη μέση -Πίσω).
2. Πότε σου δίνεται η ευκαιρία να γνωρίσεις καλύτερα το δάσκαλο ή τη δασκάλα σου και τους συμμαθητές σου ή τις συμμαθήτριές σου ; (Μέσα στην τάξη - Στο διάλειμμα - Στο μάθημα των τεχνικών - Στο μάθημα της θεατρικής αγωγής).
3. Με ποιον συμμαθητή σου ή συμμαθήτριά σου θα ήθελες να καθίσεις στο ίδιο θρανίο ή να συνεργαστείτε μαζί; (μέχρι τρία ονόματα).
4. Με ποιον συμμαθητή σου ή συμμαθήτριά σου δεν θα ήθελες να καθίσεις μαζί στο ίδιο θρανίο ούτε να συνεργαστείς; (μέχρι τρία ονόματα).
5. Πόσοι συμμαθητές σου ή συμμαθήτριές σου νομίζεις ότι σε συμπαθούν και θα ήθελαν να συνεργαστούν μαζί σου; Πολλοί (5 και άνω) - Λίγοι (2-4) - Ένας - Κανένας.
6. Ποιοι από τους παρακάτω λόγους σ' έκαναν να προτιμήσεις τους συμμαθητές σου ή τις συμμαθήτριές σου στην τρίτη ερώτηση: 1) Επειδή καθόμαστε στο ίδιο θρανίο 2) Έχουν ωραία εμφάνιση 3) Έχουν χιούμορ και με κάνουν και γελάω 4) Είναι καλοί μαθητές και μαθήτριες στα μαθήματα. 5) Κάνουμε παρέα κι έξω από το σχολείο, στο σπίτι και τη γειτονιά μας 6) Μου

συμπεριφέρονται καλά και δε μαλώνουμε 7). Άλλος λόγος - Μπορείς να βάλεις (X) το πολύ σε τρία κουτάκια.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου γινόταν είτε σιωπηλά από τα παιδιά, ύστερα από μια πρώτη ανάγνωση του από τον ερευνητή, είτε, όταν τα παιδιά συναντούσαν δυσκολίες (στις μικρές τάξεις κυρίως), με ανάγνωση κάθε ερώτησης χωριστά με άμεση απάντηση των μαθητών στο αντίστοιχο ερώτημα.

Οι πρώτες δύο ερωτήσεις ήταν απλές στη συμπλήρωσή τους και είχαν σκοπό να παραπλανήσουν τους μαθητές, ώστε να μην αντιληφθούν τον πραγματικό σκοπό της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Παράλληλα τα παιδιά εξοικειώνονταν με τη διαδικασία συμπλήρωσης ερωτηματολογίου, ενώ, μέσα απ' αυτές τις ερωτήσεις, καλλιεργούνταν ένα κλίμα εμπιστοσύνης.

Η τρίτη και η τέταρτη ερώτηση είναι οι ερωτήσεις της κοινωνιομετρικής δοκιμασίας (τεστ), στις οποίες επιλέχτηκε ένα διαγνωστικό κριτήριο το μοίρασμα του ίδιου θρανίου και ένα κριτήριο δραστηριότητας η συνεργασία στη σχολική τάξη.²³ Σ' αυτές ζητείται απ' τους μαθητές να ονομάσουν μέχρι τρεις συμμαθητές τους που θα ήθελαν να καθίσουν μαζί ή να συνεργαστούν και τρεις με τους οποίους δεν θα ήθελαν.²⁴

Αν και έχει τονιστεί, από ψυχοκοινωνιολόγους και ερευνητές, ο κίνδυνος πρόκλησης ανταγωνισμού και ενίσχυσης των αισθημάτων εχθρότητας, όταν ερευνώνται τα υποδείγματα απόρριψης στην 4η ερώτηση,²⁵ δεν παρατηρήθηκε ανάλογο φαινόμενο στη δική μας περίπτωση. Σε ελάχιστες περιπτώσεις, που ζητήθηκαν διευκρινήσεις γι' αυτή την ερώτηση, ο ερευνητής καθυσάχαζε τους μαθητές, λέγοντας ότι δεν πρέπει να θεωρήσουν ότι αυτοί οι μαθητές, που θα γραφούν στην 4η ερώτηση, είναι εχθροί τους, αλλά ότι για διάφορους προσωπικούς λόγους δεν επιθυμούν να συνεργαστούν ή να καθίσουν μαζί αυτό το διάστημα. Αυτό στο μέλλον μπορεί να αλλάξει και να γίνουν ξανά φίλοι.

Η πέμπτη ερώτηση διερευνά την αυτοαντίληψη του μαθητή σε σχέση με τα θετικά αισθήματα που τρέφουν οι άλλοι γι' αυτό. Πρόκειται για την αντιληπτική δοκιμασία, η οποία μπορεί να γίνει ταυτόχρονα με την κοινωνιομετρική δοκιμασία και δίνει τη δυνατότητα σύγκρισης των δύο δοκιμασιών.²⁶ Οι επιλογές, που έδινε στους μαθητές αυτή η ερώτηση, αντιστοιχούν με τις κατηγορίες του πραγματικού κοινωνιομετρικού τεστ: κανένας - απομονωμένοι (0 θε-

τικές επιλογές), λίγοι - μέσος όρος (2-4 θετικές επιλογές) και πολλοί - δημοφιλείς (5 και άνω θετικές επιλογές). Στο στάδιο της προέρευνας η ερώτηση ήταν μικτή και διερευνούσε κάποια άλλη επιλογή. Υπήρξαν μαθητές, οι οποίοι θέλησαν να γράψουν μόνο ένα συμμαθητή τους, στη συγκεκριμένη ερώτηση. Έτσι προστέθηκε και η επιλογή (έναν), για να συμπεριληφθεί στην ερώτηση και η περίπτωση αυτών των μαθητών.

Τα κριτήρια διαμόρφωσης των διαπροσωπικών σχέσεων φιλίας των μαθητών, που τέθηκαν στην έκτη ερώτηση, συγκλίνουν με τα αποτελέσματα ερευνών σχετικών με την ανάλυση βασικών παραγόντων διαμόρφωσης των διαπροσωπικών φιλικών σχέσεων, με βάση τις αυτοαναφορές των παιδιών για τις σχέσεις τους²⁷ και ακολουθούν το μοντέλο ανάλυσης παραγόντων στη μελέτη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.²⁸

Από κάθε κατηγορία παραγόντων επιλέχθηκαν κριτήρια, τα οποία από σχετικές έρευνες φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των παιδικών φιλικών σχέσεων.²⁹ Από την κατηγορία των περιβαλλοντικών παραγόντων επιλέχθηκε το κριτήριο της φυσικής εγγύτητας (1ο κριτήριο στην 6η ερώτηση). Στην κατηγορία των ατομικών παραγόντων επιλέχθηκαν τα κριτήρια της φυσικής ελκυστικότητας, των ατομικών χαρακτηρισιστικών συμπεριφοράς και των ατομικών ικανοτήτων (2ο, 3ο, 4ο κριτήριο της ερώτησης). Στην κατηγορία των περιστασιακών παραγόντων επιλέχθηκε το κριτήριο της συχνότητας της έκθεσης σε φιλικές αλληλεπιδράσεις (5ο, κριτήριο στην ερώτηση). Τέλος, από την κατηγορία των δυαδικών παραγόντων επιλέχθηκε το κριτήριο της μείωσης των συγκρούσεων στη σχέση και της διαπροσωπικής συνεργασίας (6ο κριτήριο της ερώτησης). Δόθηκε, επίσης, η δυνατότητα στους μαθητές να διατυπώσουν κάποιο άλλο εναλλακτικό κριτήριο διαμόρφωσης των διαπροσωπικών τους σχέσεων (Άλλος δικός σου λόγος).

Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς, αποτελείτο από (30) ερωτήσεις τριών κατηγοριών: κλειστές, μεικτές και στην πλειοψηφία τους ανοιχτές.

Εκτενής παρουσίαση του ερωτηματολογίου γίνεται αναλυτικά στο Παράρτημα αυτής της μελέτης. Στόχος των ερωτήσεων ήταν να διερευνήσουν τις απόψεις και τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών, σε σχέση με ερευνητικές παραμέτρους και άλλες πλευρές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που επηρεάζει το θεατρικό παιχνίδι.

Το ερωτηματολόγιο διερεύνησης των προσωπικών απόψεων των εκπαιδευτικών δόθηκε με το πέρας του πειραματικού προγράμματος και της δεύτερης επίδοσης των ερωτηματολογίων στους μαθητές. Έτσι, αποφεύχθηκε ο κίνδυνος να κατευθύνει το σκεπτικό διαμόρφωσης των ερωτήσεων, τη συμπεριφορά των δασκάλων στην υλοποίηση του πειραματικού προγράμματος.

9. Η πειραματική διαδικασία

Μετά τον προσδιορισμό του δείγματος καθορίστηκε το πλαίσιο της διαδικασίας συλλογής δεδομένων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε διάστημα δύο ετών (2000 – 2001). Το δείγμα των πειραματικών τάξεων και των ομάδων ελέγχου ελήφθη, στην πρώτη μέτρηση, στο διάστημα Νοέμβριος - Ιανουάριος, ώστε να δοθεί περιθώριο χρόνου στους μαθητές να γνωριστούν μεταξύ τους. Ο επανέλεγχος έγινε στο διάστημα Μάρτιος - Μάιος, περίπου, μετά από τέσσερις μήνες.

Η χρονική διάρκεια της πειραματικής παρέμβασης ορίστηκε στις 16 εβδομάδες με τη συμμετοχή των μαθητών, του πειραματικού δείγματος, σε θεατρικά παιχνίδια για μια διδακτική ώρα την εβδομάδα. Η επιλογή αυτού του χρονοδιαγράμματος καθορίστηκε από το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας του μαθήματος της Θεατρικής αγωγής στο Δημοτικό σχολείο, το οποίο προέβλεπε διδασκαλία του μαθήματος αυτού στο μισό του σχολικού έτους. Ένας άλλος λόγος, που συνηγόρησε στην επιλογή αυτής της χρονικής διάρκειας παρέμβασης, ήταν οι επαναληπτικές κοινωνιομετρικές έρευνες που έγιναν στο εξωτερικό και προσδιορίζουν το χρόνο επανάληψης της κοινωνιομετρικής δοκιμασίας μετά από ένα τρίμηνο, ώστε να παρατηρούνται αξιόλογες μεταβολές.³⁰ Ανάλογες πειραματικές παρεμβάσεις, με βάση το θεατρικό παιχνίδι, είχαν διάρκεια από 11 μέχρι 16 εβδομάδες³¹ με το χρόνο παρέμβασης σε εβδομαδιαία βάση να ανέρχεται σε μία διδακτική ώρα.³²

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Οι προσπάθειες μας εντοπίστηκαν στην τήρηση μεθοδολογικής αυστηρότητας και σχολαστικής μέριμνας, για δημιουργία πανομοιότυπων συνθηκών διεξαγωγής της έρευνας, σε όλες τις σχολικές τάξεις.

Επινοήθηκε ένα σενάριο το οποίο έλεγε ο ερευνητής στους μαθητές κατά την πρώτη επίσκεψη και μετά τις απαραίτητες συστάσεις γνωριμίας, ώστε να δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης στους μαθητές για το απόρρητο των

απαντήσεών τους. Συγκεκριμένα, ο ερευνητής έλεγε στους μαθητές ότι η έρευνα γινόταν για λογαριασμό ενός Πανεπιστημίου της Αθήνας και ότι το ερωτηματολόγιο, που θα συμπλήρωναν, δεν θα το έβλεπε ούτε ο δάσκαλος της τάξης ούτε ο ερευνητής, αλλά θα το επεξεργάζονταν η γραμματέας του Πανεπιστημίου με τη βοήθεια ηλεκτρονικού υπολογιστή. Χάρη σ' αυτή τη μέθοδος αποφεύγονταν οι όποιες δυσάρεστες συνέπειες της πειραματικής διαδικασίας και διασφαλιζόνταν το απόρρητο των απαντήσεων, ενώ τα παιδιά γίνονταν περισσότερο προσεκτικά στη συμπλήρωση των ερωτήσεων, γιατί ο υπολογιστής «θα απέρριπτε τα ερωτηματολόγια που θα είχαν λάθη».

Δεν επιτρέπονταν να κοιτάει ο ένας μαθητής το ερωτηματολόγιο του άλλου ούτε ο δάσκαλος της τάξης, ο οποίος βρισκόταν στην τάξη χωρίς να παρεμβαίνει στην όλη διαδικασία. Ο στόχος της αυστηρής τυπικότητας που τηρούνταν ήταν να απαντήσουν οι μαθητές με ειλικρίνεια στις ερωτήσεις, πράγμα που είναι και το ζητούμενο στην κοινωνιομετρική μέθοδο έρευνας.³³

Ο χρόνος συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων δεν ήταν καθορισμένος, η διαδικασία συνεχίζονταν μέχρι να τελειώσει και ο τελευταίος μαθητής (μη χρονομετρούμενη δοκιμασία). Σε κάθε επίσκεψη στις σχολικές τάξεις τηρούνταν πρωτόκολλο, στο οποίο υπέγραφε ο διευθυντής του σχολείου.

Ένα άλλο ζήτημα, που μας απασχόλησε, ήταν η συμπεριφορά του ερευνητή μέσα στην τάξη. Η διάθεση του ερευνητή (φιλική-εχθρική) και η εξωτερική του εμφάνιση μπορεί να επηρεάσει τις αντιδράσεις των πειραματικών υποκειμένων.³⁴

Για τους παραπάνω λόγους αποφασίστηκε να διενεργηθεί ολόκληρη η πειραματική διαδικασία από έναν ερευνητή, ανεξάρτητα από το κόστος αυτής της επιλογής στην παράταση ολοκλήρωσης της ερευνητικής μελέτης.

10. Ο σχεδιασμός του πειραματικού προγράμματος θεατρικών παιχνιδιών και τα κριτήρια συγκρότησής του

Όπως αναφέρθηκε, και παραπάνω, η διάρκεια του πειραματικού προγράμματος ήταν περίπου ένα τρίμηνο. Σχεδιάστηκαν 16 εργαστηριακές συναντήσεις να γίνονται μία φορά την εβδομάδα, όπως ορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου για το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής.

Μετά τη διαδικασία επίδοσης των ερωτηματολογίων της πρώτης μέτρησης, στους μαθητές, δίνονταν απ' τον ερευνητή στους εκπαιδευτικούς το

προτεινόμενο για εφαρμογή έντυπο υλικό δραματικών δραστηριοτήτων, καθώς και γραπτές οδηγίες για την υλοποίησή τους στην πράξη, γεγονός, που από τη διεθνή πρακτική, διευκολύνει την ανάπτυξη του θεατρικού παιχνιδιού στη σχολική τάξη.³⁵ Αναλυτικά το έντυπο υλικό των δραματικών δραστηριοτήτων παρατίθεται στο Παράρτημα αυτής της μελέτης.

Στο σχεδιασμό του προγράμματος δώσαμε έμφαση στα παρακάτω :

1) Σε δραματικές δραστηριότητες που ασκούν τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών³⁶ και επιτρέπουν τη στενή διαπροσωπική επαφή τους. Ο στόχος του περιεχομένου των δραματικών δραστηριοτήτων ήταν η δημιουργία κινήτρων δράσης για τους μαθητές, η παρότρυνση για οπτική και σωματική επαφή και η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για λεκτική και μη λεκτική αλληλεπίδραση.³⁷ Δόθηκε μεγαλύτερη έμφαση σε δραστηριότητες που αναφέρονται στην πραγματικότητα και το κοινωνικό περιβάλλον και λιγότερο στο χώρο της φαντασίας, επειδή σύμφωνα με την τοποθέτηση του Piaget και άλλων οι μαθητές του Δημοτικού σχολείου τείνουν να υιοθετούν περισσότερο το ρεαλιστικό στοιχείο, στο θεατρικό παιχνίδι, παρά το φανταστικό.³⁸

2) Στη μεθοδολογία ανάπτυξης των δραματικών δραστηριοτήτων καθώς και στον τρόπο προσαρμογής τους στο χώρο της σχολικής τάξης. Η διάρθρωση του υλικού του προγράμματος δομήθηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι απλή η εφαρμογή του στην πράξη. Υπήρχε μια διαβάθμιση στη δυσκολία εφαρμογής των δραστηριοτήτων και περιθώριο επέκτασης του περιεχομένου, κάθε δραστηριότητας, στις υψηλότερες ηλικιακά σχολικές βαθμίδες.

3) Δόθηκε μεγαλύτερη βαρύτητα σε ασκήσεις χαλάρωσης,³⁹ σε ασκήσεις εμπιστοσύνης,⁴⁰ σε παιχνίδια ρόλων,⁴¹ και δημιουργικούς αυτοσχεδιασμούς,⁴² λαμβάνοντας υπ' όψη τη διεθνή εμπειρία σε παρόμοιες πειραματικές παρεμβάσεις.

4) Εκτός από τον βασικό κορμό των θεατρικών παιχνιδιών προτάθηκε στους εκπαιδευτικούς η χρήση ενός συνοπτικού οδηγού επεκτάσεων στο περιεχόμενο των κύριων δραματικών δραστηριοτήτων. Στόχος μας ήταν η διασφάλιση της προσαρμοστικής ικανότητας και της ευελιξίας, εκ μέρους του εκπαιδευτικού, ανάλογα με τη δυναμική της ομάδας του, τις ιδιαιτερότητές της, τις ανάγκες, τις ικανότητες, τις αδυναμίες της, το χρόνο και τον τόπο διεξαγωγής του θεατρικού παιχνιδιού.

10.1. Συνοπτική περιγραφή των βασικών επιδιώξεων του πειραματικού προγράμματος σε κάθε δραματική δραστηριότητα

Ο βασικός κορμός του πειραματικού προγράμματος θεατρικών παιχνιδιών περιελάμβανε 32 θέματα δραματικών δραστηριοτήτων, με σκοπό να γίνονται ανά δύο σε κάθε συνάντηση. Ένα μεγάλο μέρος των δραστηριοτήτων που συμπεριελήφθησαν στο παρεμβατικό πρόγραμμα, αφορά ασκήσεις ευαισθητοποίησης και αισθησιοκινητικό παιχνίδι με το σώμα και αντικείμενα.⁴³ Οι δραστηριότητες αυτού του είδους έχουν υποδειχθεί, από πολλούς, ως κατάλληλες για ευαισθητοποίηση και ανάπτυξη του εαυτού των παιδιών,⁴⁴ διαπροσωπική αλληλεπίδραση και δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα στους μαθητές.⁴⁵

Το περιεχόμενο των δραματικών δραστηριοτήτων εντοπίστηκε, κυρίως, στον κόσμο της πραγματικότητας, αφού το πραγματικό περιεχόμενο των δραματικών δραστηριοτήτων υποστηρίζεται ότι συμβάλλει καλύτερα, από το φανταστικό, στην αλληλεπίδραση, στη διαπραγμάτευση και στη συνεργασία των παιδιών.⁴⁶

Στη συνέχεια περιγράφονται, συνοπτικά, τα βασικά χαρακτηριστικά για κάθε θέμα θεατρικού παιχνιδιού :

1. Ασκήσεις γνωριμίας, ασκήσεις αρχής-κύκλος, ασκήσεις εμπιστοσύνης, ομαδικές ασκήσεις, ασκήσεις του σώματος, ασκήσεις επαφής των μελών της ομάδας.
2. Ασκήσεις χαλάρωσης, επαφής, εμπιστοσύνης, ασκήσεις ομαδοποίησης, ασκήσεις χεριών, ασκήσεις σε ζευγάρια, αρμονικές ασκήσεις ισορροπίας.
3. Ασκήσεις χαλάρωσης, ασκήσεις κινήσεων των μελών του σώματος, ασκήσεις προσοχής και αυτοσυγκέντρωσης.
4. Ασκήσεις με τα χέρια, παντομίμα, ασκήσεις χαλάρωσης και ελέγχου των κινήσεων των μελών του σώματος.
5. Ασκήσεις εμπιστοσύνης, επαφής, ασκήσεις αυτοσυγκέντρωσης, αντίληψης του χώρου, ασκήσεις ελέγχου της κίνησης του σώματος, ασκήσεις κινητοποίησης των αισθήσεων.
6. Ασκήσεις προσανατολισμού στο χώρο, ασκήσεις συνειδητοποίησης της θέσης στο χώρο και στην ομάδα, ασκήσεις ισορροπίας, προσοχής, αυτοσυγκέντρωσης, ασκήσεις συνεργασίας και αρμονικής ενσωμάτωσης στην ομάδα.

7. Ασκήσεις εντοπισμού στο χώρο, ασκήσεις με περπάτημα, εμπόδια, κινδύνους, ασκήσεις προσοχής και μνήμης.

8. Ασκήσεις χαλάρωσης, παρατήρησης και αυτοσυγκέντρωσης, ασκήσεις μνήμης.

9. Ασκήσεις ελέγχου της αναπνοής, ασκήσεις χαλάρωσης, ασκήσεις ακρόασης.

10. Ασκήσεις έκφρασης αισθημάτων με την τεχνική της αναπνοής, ασκήσεις προσοχής και αυτοσυγκέντρωσης.

11. Ασκήσεις έκφρασης καταστάσεων με την τεχνική της αναπνοής, κατευθυνόμενοι αυτοσχεδιασμοί, παντομίμα.

12. Ασκήσεις αυτοσυγκέντρωσης, προσοχής, ασκήσεις ελέγχου των αισθήσεων, ασκήσεις με τη χρήση αντικειμένων.

13. Ασκήσεις αντίληψης των αισθήσεων, ασκήσεις με χρήση και μεταφορά αντικειμένων, ασκήσεις προσοχής και αυτοσυγκέντρωσης.

14. Ασκήσεις εμπιστοσύνης με την πρόκληση της ματιάς, ασκήσεις γνωριμίας, αρχής-κύκλου.

15. Ασκήσεις αύξησης της εκφραστικότητας, της ακρίβειας της ματιάς, ασκήσεις ελέγχου της κίνησης των μελών του σώματος, ασκήσεις στάσεων και ελιγμών, ασκήσεις σε ζευγάρια, ελεύθεροι αυτοσχεδιασμοί.

16. Ασκήσεις με βάδισμα, ασκήσεις προσοχής, μνήμης, αυτοσυγκέντρωσης ασκήσεις αντίληψης των διαστάσεων του χώρου.

17. Ασκήσεις ακρόασης, ασκήσεις εξοικείωσης με την ομάδα, κατευθυνόμενοι αυτοσχεδιασμοί, δραματοποιήσεις.

18. Ασκήσεις ανάπτυξης της ακουστικής προσοχής, ασκήσεις συντονισμού των αισθήσεων, ασκήσεις αντίληψης και μνήμης.

19. Παιχνίδια με ελεύθερους αυτοσχεδιασμούς, κίνηση στο χώρο, κινητική και αισθητηριακή συμπεριφορά.

20. Ασκήσεις με μικρές ομάδες, ασκήσεις προσοχής, ακρόασης, ασκήσεις σε ζευγάρια.

21. Ασκήσεις σωματικής έκφρασης, αυτοσυγκέντρωσης, ασκήσεις ρυθμού, ασκήσεις έκφρασης συναισθημάτων, ελεύθεροι αυτοσχεδιασμοί, διατύπωση ιδεών, συζήτηση.

22. Ασκήσεις συντονισμού των κινήσεων, παιχνίδια ρόλων, ασκήσεις συνεργασίας, ασκήσεις σε ομάδες, παντομίμα.

23. Ασκήσεις αντίληψης της στάσης του σώματος στο χώρο, βάδισμα στο χώρο, πηδήματα, ασκήσεις ελέγχου των κινήσεων, ελεύθεροι αυτοσχεδιασμοί.

24. Ασκήσεις με διάφορα είδη βαδισμάτων, ασκήσεις παρατήρησης, προσοχής, μνήμης, παντομίμα.

25. Ασκήσεις με τα χέρια, ασκήσεις σε ζευγάρια, παντομίμα, ασκήσεις συντονισμού των κινήσεων.

26. Ασκήσεις φαντασίας, ασκήσεις προσοχής και αυτοσυγκέντρωσης, ασκήσεις σε ζευγάρια.

27. Ασκήσεις χαλάρωσης, προσοχής, ασκήσεις στη στάση του σώματος στο χώρο, ομαδική δραματοποίηση.

28. Ασκήσεις σε ζευγάρια, ελεύθεροι αυτοσχεδιασμοί σχέσης αντικειμένου - ειδώλου, ασκήσεις με αντανάκλαση κινήσεων (καθρέφτης κινητικών προτάσεων).

29. Ασκήσεις παρατήρησης και αναπαράστασης κινήσεων, μιμήσεις κινήσεων, ασκήσεις σε ζευγάρια, ασκήσεις σε ομάδες.

30. Κατευθυνόμενοι αυτοσχεδιασμένοι, παντομίμα, δραματοποίηση ιστοριών με κινήσεις.

31. Ασκήσεις σε ζευγάρια, κατευθυνόμενοι αυτοσχεδιασμοί, παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση καταστάσεων.

32. Κατευθυνόμενοι αυτοσχεδιασμοί με μικρές ομάδες, παιχνίδια ρόλων, ασκήσεις με μικρές ομάδες, δραματοποίηση καταστάσεων.

Σε προγραμματισμένες επαφές που είχε ο ερευνητής με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, πριν την έναρξη του προγράμματος, συζητήθηκε το πλαίσιο-ο παρέμβασης του κάθε εμπυχωτή, δασκάλου, στο καθοδηγούμενο θεατρικό παιχνίδι.

Με βάση τη διεθνή εμπειρία, σε ανάλογες ερευνητικές παρεμβάσεις, προσδιορίστηκαν οι παρεμβατικοί στόχοι στην εμπλοκή των εμπυχωτών στη διεξαγωγή του ερευνητικού προγράμματος.⁴⁷

Αυτοί, εστιάστηκαν στις ακόλουθες κατευθύνσεις : στην ανάπτυξη της αίσθησης των παιδιών ότι ανήκουν στην ίδια κοινότητα, στη διευκόλυνση πρόσβασης όλων των παιδιών στις ομάδες παιχνιδιού, στην εμπλοκή του εμπυχωτή στη δραματική διαδικασία, στη χρήση κοινωνικών κανόνων συμπεριφοράς, στην επίλυση πιθανών καταστάσεων σύγκρουσης και στην κατάλ-

ληλη τακτοποίηση του φυσικού περιβάλλοντος, για να υποστηριχθεί η διαπροσωπική αλληλεπίδραση των μαθητών.

Επισημάνθηκε στους εκπαιδευτικούς η ανάγκη συμμετοχής όλων των μαθητών και ιδιαίτερα αυτών που παρουσίαζαν τάσεις απομόνωσης, προβλήματα προσαρμογής και συμπεριφοράς στο εσωτερικό της σχολικής ομάδας. Τονίστηκε, επίσης, η ανάγκη εναλλαγής των μορφών ομαδοποίησης των μαθητών στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού, ώστε να αποφεύγεται η δημιουργία υποομάδων, που προφανώς θα εμπόδιζε τη διαδικασία αλληλεπίδρασης των μαθητών.⁴⁸

Κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος υπήρχε τακτική προσωπική και τηλεφωνική επαφή με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο πειραματικό πρόγραμμα. Υπήρχε συνεχής ανταλλαγή απόψεων και στήριξη από μέρους του ερευνητή, των εκπαιδευτικών, σε τυχόν δυσκολίες που αντιμετώπιζαν στην πορεία υλοποίησης του πειραματικού προγράμματος. Το πειραματικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε όλες τις πειραματικές τάξεις, εκτός από δύο, στη Β΄ και Δ΄ βαθμίδα, οι οποίες αντικαταστάθηκαν κατόπιν κλήρωσης με άλλες, στις ίδιες βαθμίδες, για να συμπληρωθεί το απαιτούμενο πειραματικό δείγμα.

Είναι σημαντική, για τους στόχους που θέσαμε, στην ερευνητική μας προσέγγιση, η διαπίστωση της μεγάλης απήχησης που βρήκε το όλο πειραματικό εγχείρημα. Το γεγονός ότι η πειραματική παρέμβαση έγινε δίχως να αλλοιωθεί η δομή του ωρολογίου προγράμματος ούτε να διαταραχθεί το ψυχοκοινωνιολογικό κλίμα της κάθε τάξης, με εξωτερική παρέμβαση, καθιστά τα αποτελέσματα της έρευνας χρηστικά και πολύτιμα στη γενικευμένη εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού στο Δημοτικό σχολείο.

Σημειώσεις και βιβλιογραφικές παραπομπές

1. **H. J. Choi**, Peer-mediated social interaction skills. *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol. 47, No.1, **2000**, σ.107. ; **T. J. Berndt, and G. W. Ladd**, *Peer relationships in child development*, New York: Willey, **1989**, σ.365. ; **S. L. Odom, and P. S. Strain**, Peer-mediated approaches to promoting children's social interaction: A review, *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol. 54, No.4, **1984**, σ.544. και **T. D. Orlick**, Positive socialization via cooperative games, *Developmental Psychology*, Vol. 25, **1981**, σ.959.
2. **C. D. Spielberger**, *Theoretical and epistemological issues in verbal conditioning*, in S. Rosenberg (ed.) *Directions in Psycholinguistics*, New York: Macmillan, **1965**, σ.170. και **C. I. Hovland**, Reconciling conflicting results derived from experimental and survey studies of attitude change, *American Psychology*, Vol.14, **1959**, σ.8.
3. **M. Argyle**, The experimental study of relationships, in D. Miell and R. Dallos, (Eds.) *Social Interaction and Personal Relationships*, Milton Keynes : Open University Press, **1996**, σ.345. ; **M. Argyle**, *Social Interaction*, London: Tavistock, **1973**, σ. 21 και **J. Maisonneuve**, *Κοινωνική Ψυχολογία*, Αθήνα, εκδ. Ζαχαρόπουλος, **1990**, σ.94.
4. **L. M. Morrow**, Preparing the classroom environment to promote literacy during play, *Early Childhood Research Quarterly*, Vol.5, No.4, **1990**, σ.537. και **G. Bolton**, *Selected Writings on drama in education*, New York: Longman, **1986**, σ.93.
5. **S. Kontos, and L. Keyes**, An ecobehavioral analysis of early childhood classrooms, *Early Childhood Research Quarterly*, Vol.14, No.1, **1999**, σ. 35.
6. **N. Theofilopoulou**, *Drama in education and pupils' personal development*, Paper presented at the Annual Meeting of the National Convention in University of Exeter, Exeter, April. 8-12, **1995**. ; **M. Yau**, Drama : It's potential as a teaching and learning tool, *Scope*, Vol.7, No.1. **1992**. ; **H. Elola**, *Drama activities at school : A way to find a solution to isolation problems*, *Researching Drama and theatre in education*, Paper presented at the Annual Meeting of the National Convention in University of Exeter, Exeter, April. 8-12. **1995**. ; **A. Τσιπλητάρης**, *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*, Αθήνα. **1992**, σ.103.; **V. McLean**. *Early Childhood teacher decision making: A focus on children's peer interaction*, Paper presented at the annual international conference on early childhood education and development, Hong Kong, Aug.1-4. **1989**. και **S. Smilansky**, *The effect of sociodramatic play on culturally disadvantaged preschool children*, New York: John Wiley & Sons, **1968**, σ.103.
7. **A. Μίτιλης**, *Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη: μια σχέση αλληλεπίδρασης*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, **1998**, σ.118.
8. **G. Moser**, *Les relations interpersonels* , Paris: Presses Universitaires de France. **1994**, σ.117. και **P. Erwin**, *Friendship and peer relations in children*, Chichester : John Willey & Sons, **1993**, σ.31.
9. Η μέτρηση της απόστασης ανάμεσα σε δύο άτομα μπορεί να γίνει: α) με κλίμακες στάσεων των **E. S. Bogardus**, Measuring social distance, *Journal of Applied Sociology*, Vol. 9, **1925**, σ.299. ; **D. F. Alwin**, Attitude Scales an Congeneric Tests: A Re-Examination of an Attitude-Behavior Model, *Sociometry*, Vol.39, No.4, **1976**, σ.377. και **Z. Rubin**, *Liking and Loving: an invitation to social Psychology*, New York: Hold, Rinehart & Winston, **1973**, σ.52, β) την κλίμακα NRI των **W. Furman, and D. Buhrmester**, Children's perceptions of the personal relationships in their social networks, *Developmental Psychology*, Vol. 21, **1985**, σ.1016 και **D. Buhrmester, and W. Furman**, The development of companionship and intimacy, *Child Development*, Vol. 58, **1987**, σ.1101. γ) την κλίμακα IFS των **R. Sharabany**, *The development of capacity for altruism as a function of object relations development and vicissitudes*, in E. Staub, D. Bart – Tal, J. Karylowski and J. Reykowski (Eds.), *Development and maintenance of prosocial behavior*, New York: Plenum, **1974**, σ.201. και **R. Sharabany, and H. Wiseman**, Close relationships in adolescence: The case of the Kibbutz, *Journal of Youth and adolescence*, Vol.22, **1993**, σ.671. δ) την κοινωνιομετρική μέθοδο του **J. L. Moreno**, Who Shall Survive; *Washington D. C. Nervous and mental diseases*, monograph no. 58. **1934**. την οποία χρησιμοποίησαν κι άλλοι όπως οι **T. W. Treadwell, V. K. Kumar, S. A. Stein, and K. Prosnick**, Sociometry: Tools for Research and Practice, *Journal for Specialists in Group Work*, Vol.22, No.1. **1997**, σ.52. ; **E. M. Gade**, Innovative Uses of Sociometry in Elementary School Counseling, *Elementary School Guidance and Coun-*

- seling, Vol.12, No.2, 1977, σ.133. ; **J. P. Strain**, Sociometry in the Elementary School, *Supervisors Quarterly*; Vol. 6, No.1, 1970, σ.17. και **J. Maisoneuve et J. Margot-Duclot**, Introduction aux techniques sociométriques, *Bulletin de Psychologie*, Vol.215, No.16, 1963, σ.432.
10. **Γ. Ε. Αραβανής**, *Ψυχοκοινωνιολογία και εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1995, σ. 106.
 11. **Ν. Σαρρής**, *Εισαγωγή στην Κοινωνιομετρία στην ομαδική ψυχοθεραπεία και το Ψυχόδραμα*, Αθήνα, εκδ. Δανάη, 1995, σελ. 63. ; **J. C. Johnson, M. Ironsmith, and G. M. Poteat**, Assessing children's sociometric status: Issues and the application of social network analysis, *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, Vol.47, No.1, 1994, σ.36. ; **B. T. R. Williams, and J. D. Gilmour**, Sociometry and peer relationships, *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, Vol.35, No.6, 1994, σ.997. ; **M. Ashley**, The validity of sociometric status, *Educational Research*, Vol.34, No.2, 1992, σ.149. ; **T. A. Rizzo**, *Friendship development among children in school*, New Jersey: Ablex, 1989, σ.105. ; **M. Argyle**, 1973, όπ. παραπάνω, σ.270. και **A. A. Schutzenberger, et Z. Moreno**, *J. L. Moreno : Fondements de la Sociometrie*, Paris: Presses Universitaire de France, 1970, σ.475.
 12. **T. W. Treadwell, V. K. Kumar, S. A. Stein, and K. Prosnick**, Sociometry: Tools for research and practice, *International Journal of Action Methods*, 1998, Vol. 51, No.1, σ.23 ; **E. Tery, and D. J. Coie**, A companion of methods for defining sociometric status among Children, *Developmental Psychology*, vol. 27, No.5, 1991, σελ.870. ; **E. J. Sabornie, and E. S. Ellis**, Sociometry for teachers of behaviorally disordered students, in R. B. J. Rutherford, and C. M. Nelson, (Eds.) *Severe behavior disorders of children and youth*, Boston, MA, US: College-Hill Press, 1987, σ.28. και **D. J. Coie, A. K. Dodge, and H. Coppotelli**, Dimensions and types of social status, *A cross-Age Perspective Developmental Psychology*, Vol.18, No.4, 1982, σελ.558.
 13. Η τιμή της μέσης τυπικής απόκλισης της διαφοράς των τιμών στις μεταβλητές του κοινωνιομετρικού τεστ, σε δύο διαδοχικές μετρήσεις, βρέθηκε $S_1=1,5$ για τις πειραματικές ομάδες και $S_2=1,2$ για τις ομάδες ελέγχου, σύμφωνα με τη μέθοδο προσδιορισμού της τυπικής απόκλισης που αναφέρεται στα βιβλία των: **K. Lindzey**, *Parametric statistical inference*, New York: Oxford University press, 1996, σ.87. ; **A. Agresti, and B. Finlay**, *Statistical methods for the social sciences*, New York: Prentice Hall, 1997, σ.138 ; **Σ. Κούνια, Φ. Κολυβά-Μαχαίρα, Κ. Μπαγιάτη και Ε. Μπόρα-Σέντα**, *Εισαγωγή στη Στατιστική*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Χριστοδουλάκη, 1994, σ.189. ; **A. Καλαματιανού**, *Κοινωνική Στατιστική*, Αθήνα, εκδ. Σμπίλιας, 1994, σ.669. και **X. Ζαχαροπούλου**, *Στατιστική : μέθοδοι - εφαρμογές*, Θεσσαλονίκη, 1989, σ.359.
 14. **A. A. Schutzenberger, et Z. Moreno**, *J. L. Moreno : Fondements de la Sociometrie*, Paris: Presses Universitaire de France, 1970, σ.86.
 15. **Ο. Κυριαζή**, *Κοινωνιομετρική θέση, κοινωνική συμπεριφορά, σχολική επίδοση και κοινωνικο-οικονομική προέλευση των παιδιών του δημοτικού σχολείου*, Διδακτορική διατρ. Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, 1998, σ.233. ; **D. W. Nangle, J. T. Ellis, J. S. Christopher, and D. J. Hansen**, Sociometric peer nominations: An idiographic examination of temporal stability, *Education and Treatment of Children* Vol. 16, No.2, 1993, σ.175. ; **T. H. Ollendick, R. W. Greene, G. Francis, and C. G. Baum**, Sociometric status: Its stability and validity among neglected, rejected and popular children, *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, Vol.32, No.3, 1991, σ.525. και **D. W. Bursuck, and S. R. Asher**, The relationship between social competence and achievement in elementary school children, *Journal of Clinical Child Psychology*, Vol.15, No.1, 1986, σ.41.
 16. Το υλικό που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς παρατίθεται στο τέλος της διατριβής, στο παράρτημα και διαμορφώθηκε με βάση τα συγγράμματα των: **G. Faure et S. Lascar**, *Το Θεατρικό παιχνίδι*, Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg, 1994, του **Ο.Ε.Β.Δ.**, *Θεατρική αγωγή: Βιβλίο για το δάσκαλο*, Αθήνα, 1993 της **A. Κοντογιάννη**, *Η Δραματοποίηση για παιδιά*, Αθήνα, εκδ. Άλκηστis, 1983, του **Λ. Κουρετζή**, *Το θεατρικό παιχνίδι*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα, 1991, της **A. Κοντογιάννη**, *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*, Αθήνα, εκδ. Άλκηστis, 1984 και του **Oregon Elementary English Project**, *Drama Curriculum, Levels C-D –V- VI, Teachers Guides*, Oregon: Oregon University, 1971.
 17. **D. Miell, and R. Crogham**, Examining the wider context of social relations, in D. Miell and R. Dallos, *Social Interaction and Personal Relationships*, Milton Keynes : Open University Press, 1996, σ.268. ; **K. J. Prager**, *The psychology of intimacy*, New York:

- Guilford Press, 1995, σ. 236. ; **A. Graham**, *Social structure and relationships*, in S. Duck (Eds.) *Social context and relationships*, Newbury Park, CA: Sage, 1993, σ. 6. και **M. R. Parks, and L. L. Eggert**, The role of social context in the dynamics of personal relationships, in W. H. Jones and D. Perlman (Eds.) *Advances in personal relationships*, London: Jessica Kingsley, 1991, σ.1.
18. **D. A. Cohn, C. J. Patterson and C. Christopoulos**, The Family and children's peer relations, *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol.8, 1991, σ.335 ; **S. W. Duck**, *Learning about relationships*, Newbury Park, CA: Sage. 1993a, σ.45. και **S. Duck**, *Social content and relationships*, London: Sage, 1993b, σ.xi.
 19. **G. E. Ray, R. Cohen, M. E. Secrist, and M. K. Duncan**, Relating aggressive and victimization behaviors to children's sociometric status and friendships, *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol.14, No.1, 1997, σ.95. ; **M. K. Duncan, and R. Cohen**, Liking within the peer group as a function of children's sociometric status and sex, *Child Study Journal*, Vol.25, No.4, 1995, σ.265. ; **B. L. Volling, C. MacKinnon-Lewis, D. Rabiner, and L. P. Baradaran**, Children's social competence and sociometric status: Further exploration of aggression, social withdrawal, and peer rejection, *Development and Psychopathology*, Vol.5, No.3, 1993, σ.459. ; **A. F. Newcomb, W. M. Bukowski, and L. Pattee**, Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, Vol. 113, No.1, 1993, σ.99. ; **E. Tery, and D. J. Coie**, 1991, όπ. παραπάνω, σ.867. και **A. A. Schutzenberger, et Z. Moreno**, 1970, όπ. παραπάνω, σ.183,373
 20. **Ι. Παρασκευόπουλος**, *Επαγωγική Στατιστική*, Αθήνα, 1972, σελ.17-18.
 21. **N. Σαρρής**, 1995, όπ. παραπάνω, σελ.90 και **A. A. Schutzenberger, et Z. Moreno**, 1970, όπ. παραπάνω, σ.90.
 22. **A. James**, *Childhood identities : Self and social relationships in the experience of the child*, Edinburgh: Edinburgh University Press, 1993, σ.219. και **A. A. Schutzenberger, et Z. Moreno**, 1970, όπ. παραπάνω, σ.95.
 23. **J. Maisonneuve**, 1990, όπ. παραπάνω, σ. 82. ; **A. A. Schutzenberger, et Z. Moreno**, 1970, όπ. παραπάνω, σ.60. και **M. Argyle**, *Social Interaction*, London: Tavistock, 1973, σ.237.
 24. **N. Σαρρής**, 1995, όπ. παραπάνω, σ.70. ; **A. Τσιπλητάρης**, *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*, Αθήνα. 1992, σ. 46. ; **A. James**, *Childhood identities : Self and social relationships in the experience of the child*, Edinburgh: Edinburgh University Press, 1993, σ.217. ; **M. Δεληκοστωπούλου, και Σ. Γράψας**, *Η κοινωνιομετρία στη σχολική τάξη*, Αθήνα, 1981, σ.46. και **Ο. Κυριαζή**, *Κοινωνιομετρική θέση, κοινωνική συμπεριφορά, σχολική επίδοση και κοινωνικο-οικονομική προέλευση των παιδιών του δημοτικού σχολείου*, Διδ. Διατ. Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, 1998, σ. 122.
 25. **N. Σαρρής**, 1995, όπ. παραπάνω, σ. 75. και **S. R. Asher, and J. M. Gottman**, *The development of children's friendships*, Cambridge: Cambridge University Press, 1981, σ.101. και **M. Hayvren, and S. Hymel**, Ethical issues in sociometric testing: Impact of sociometric measures on interaction behavior, *Developmental Psychology*, Vol.20, 1984, σ.844.
 26. **J. L. Moreno**, Sociometry in action, *Sociometry*, Vol.5, No.4, 1942. και **J. Maisonneuve**, 1990, όπ. παραπάνω, σ. 85.
 27. **B. J. Bigelow, and J. J. La Gaipa**, Children's written descriptions of friendship: A multi dimensional analysis, *Developmental Psychology*, Vol. 11, 1975, σ. 857. ; **B. J. Bigelow, and J. J. La Gaipa**, The development of friendship values and choice, in H. C. Foot, A. J. Chapman and J. R. (Eds.), *Friendship and social relations in children*, Chichester, UK: John Wiley, 1980, σ. 15. ; **W. Furman, and K. L. Bierman**, Children's conceptions of Friendship: A multimethod-study of developmental changes, *Developmental Psychology*, Vol. 20, 1984, σ. 925. και **J. Berndt**, Children's comments about their friendships, in M. Perlmutter (Ed.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1986, σ.189.
 28. **M. Argyle**, *Social Interaction*, London: Tavistock, 1973, σ.320.
 29. **B. Fehr**, *Friendship Processes*, London, CA : Sage, 1996, σ. 43.
 30. **D. W. Nangle, J. T. Ellis, J. S. Christopher, and D. J. Hansen**, Sociometric peer nominations: An idiographic examination of temporal stability, *Education and Treatment of Children*, Vol.16, No.2, 1993, σ.180. και **A. A. Schutzenberger, et Z. Moreno**, 1970, όπ. παραπάνω, σ.92,190.

31. **R. Fisher, and C. Garrison**, Transactional analysis and role training in the classroom: A pilot study, *Psychotherapy Psychodrama and Sociometry*, Vol.33, **1980**, σ.88. ; **E. Hartshorn, and J. C. Brantley**, Effects of dramatic play on classroom problem-solving ability, *Journal of Educational Research*, Vol.66, No.6, **1973**, σελ.243. και **S. Smilansky**, *The effect of sociodramatic play on culturally disadvantaged preschool children*, New York: John Wiley & Sons, **1968**, σ.108.
32. **L. McMahon**, *The handbook of play therapy*, London: Bruner Routledge, **2002**, σ.62. και **J. D. McKinney, and L. Golden**, Social studies dramatic play with elementary school children, *Journal of Educational Research*, Vol.67, No.4, **1973**, σελ. 173.
33. **N. Σαππής**, 1995, όπ. παραπάνω, σ. 59, 60 και **A. A. Schutzenberger, et Z. Moreno**, 1970, όπ. παραπάνω, σ. 60.
34. **P. G. Zimbardo**, *The cognitive control of motivation. The consequence of choice and dissonance*, Glenview, Scott, Foresman, **1969**, σ.39. και **G. Jahoda, S. S. Thomson, and S. Bhatt**, Ethnic identity and preference among Asian immigrant children in Glasgow, *European Journal of Social Psychology*, Vol.15, **1972**, σ.132.
35. **L. Suthers, and V. Larkin**, Arts games for young children, *Australian Research in Early Childhood Education*, Vol.1, **1996**, σ.35.
36. **A. James**, 1993, όπ. παραπάνω, σ.168.
37. **K. Byron**, *Drama in the English classroom*, London: Methuen, **1986**, σ.42.
38. **J. Piaget**, *Play, dreams, and imitation in childhood*, New York: Norton, **1962**, σ. 139,145 και **C. Golomb**, The role of Substitution in pretence and puzzle games, *British Journal of Educational Psychology*, Vol.47, **1977**, σ.175.
39. **J. G. Baum, H. B. Clark, W. McCarthy and J. Sandler**, An analysis of the acquisition and generalization of social skills in troubled youth : Combining social skills training, cognitive talk and relaxation procedures, *Child and Family Behavior Therapy*, Vol.8, No. 4., **1986**, σ.95.
40. **J. Steel**, *An evaluation of a programme of relaxation, Trust exercises and relation play with a group of Emotionally and behaviorally disturbed children in the special school setting*, Thesis M.A.: University of London, **1987**, σ.12.
41. **D. D. Blake and F. Adrasik**, Between-measure consistency in social skills assessment, *Journal of Psychopathology and Behavior Assessment*, Vol.8, No.3, **1986**, ; **Pavlova, N. R.** Replecating real situations at the lessons in social-everyday orientations, *Defektologiya*, Vol.2, **1987**. και **J. Mosley**, Dramatherapy : Helping children with behavior problems, *Maladjustment and Therapeutic Education*, Vol.6, No.2, **1988**.
42. **L. Wright**, Preparing teachers to put drama in the classroom, *Theory into Practice*, Vol.24, No.3, **1985**.
43. **B. Gavin**, *Selected writings on drama in education*, New York: Longman, **1986**, σ.38.
44. **J. Algate and J. Simmons**, *Direct work with children*, London: Batsford/ BAAF, **1988**, σ.14.
45. **A. M. Jernberg**, Therapeutic uses of sensory motor play, in C. E. Schaefer and K. J. O'Connor (Eds.) *The handbook of play therapy*, New York: John Wiley & Sons, **1983**, σ.28. ; **G. Schattner, and R. Courtney**, *Drama in therapy*, New York: Drama Books Specialists, **1981**, σ.72. και **J. Dougill**, *Drama activities for learning language*, London: Macmillan, **1987**, σ.115.
46. **L. McMahon**, *The handbook of play therapy*, London: Bruner Routledge, **2002**, σ.3.
47. **C. Y. Woodard**, Guidelines for facilitating sociodramatic play, *Childhood Education*, Vol.60, No.3, **1984**, σελ. 175. και **V. McLean**, *Early Childhood Teacher Decision Making: A Focus on Children's Peer Interactions*, Paper presented at the Annual International Conference on Early Education and Development, Hong Kong, Aug.1-4, **1989**.
48. **E. Goffman**, *Συναντήσεις*, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρα, **1996**, σ.140. ; **T. A. Rizzo**, *Friendship development among children in school*, New Jersey: Ablex, **1989**, σ.43. και **E. Goffman**, *The presentation of self in everyday life*, New York: Doubleday, **1959**, σ.155.

ΜΕΡΟΣ 3. Η ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΚΑΙ ΤΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

1. Μέθοδοι στατιστικής επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων

Για την ταξινόμηση και ανάλυση των κοινωνιομετρικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα επεξεργασίας SDAS στον ηλεκτρονικό υπολογιστή.¹ Η στατιστική επεξεργασία των τιμών των κοινωνιομετρικών μεταβλητών όπως και των ποιοτικών δεδομένων για τα κριτήρια διαπροσωπικής έλξης και την αυτοαντίληψη της κοινωνιομετρικής θέσης, έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS 10.00 (statistical package in social science) στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Οι μέθοδοι στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν :

α) Περιγραφική στατιστική: ποσοστά, συχνότητες και μέσες τιμές για τα δεδομένα που αφορούσαν την αυτοαντίληψη της αμοιβαίας συμπάθειας και τα κριτήρια διαπροσωπικής έλξης.

β) Επαγωγική στατιστική: σύγκριση της διαφοράς των μέσων όρων των τιμών μιας μεταβλητής που έχουν μετρηθεί στην ίδια κλίμακα, σε δύο διαφορετικές στιγμές, με το στατιστικό κριτήριο (t - student) αμφίπλευρης κατεύθυνσης.² Βασική προϋπόθεση της εφαρμογής του t - κριτηρίου είναι: α) το πειραματικό δείγμα να είναι τυχαίο και β) η θεωρούμενη ως εξαρτημένη μεταβλητή να ακολουθεί την κανονική κατανομή³ και στη δική μας περίπτωση, αφού ($N < 30$) την t - κατανομή.⁴

Για να εξετάσουμε την πρώτη προϋπόθεση, που απαιτείται ώστε να είναι δυνατή η χρήση του στατιστικού κριτηρίου t - student, εφαρμόσαμε μία δοκιμασία τυχαιότητας στις τιμές των εξαρτημένων μεταβλητών, του κοινωνιογράμματος, με το κριτήριο των Wald – Wolfowitz.⁵

Για περισσότερες λεπτομέρειες υπάρχουν οι πίνακες 10.1 και 10.2 με αναλυτική παρουσίαση των τιμών των πιθανοτήτων, σύμφωνα με το κριτήριο των ροών, για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή.

ΠΙΝΑΚΑΣ 10.1

Τιμές των πιθανοτήτων της δοκιμασίας τυχαιότητας (Wald – Wolfowitz) για τις εξαρτημένες μεταβλητές των πειραματικών ομάδων

Πειραματικές τάξεις					
Κριτήριο των ροών					
Μεταβλητές	Τιμές των πιθανοτήτων (P)				
	Τάξη Β	Τάξη Γ	Τάξη Δ	Τάξη Ε	Τάξη ΣΤ
Αμφίδρομες έλξεις	,971*	,126*	,905*	,322*	,761*
Μονόδρομες έλξεις	,322*	,322*	,545*	,761*	,905*
Απομονωμένοι	,761*	,971*	,761*	,971*	,905*
Απορριπτόμενοι	,905*	,825*	,971*	,238*	,995*
Δημοφιλείς	,949*	,098*	,937*	,133*	,126*
Ανοιχτές δομές	,322*	,126*	,126*	,949*	,126*
Κλειστές δομές	,434*	,322*	,704*	,322*	,434*
Αμφ. απορρίψεις	,238*	,486*	,657*	,761*	,434*

Σημείωση: * $p > .025$

Από τα δεδομένα, που παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες, παρατηρούμε ότι η τιμή των πιθανοτήτων για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή είναι μεγαλύτερη από την κρίσιμη τιμή 0,025 και κατά συνέπεια δεν μπορούμε να απορρίψουμε την υπόθεση H_0 της τυχαιότητας του πειραματικού δείγματος σε στάθμη σημαντικότητας 5%. Άρα, δεχόμαστε ότι το δείγμα μας είναι τυχαίο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 10.2

Τιμές των πιθανοτήτων της δοκιμασίας τυχαιότητας (Wald – Wolfowitz) για τις εξαρτημένες μεταβλητές των ομάδων ελέγχου

Ομάδες ελέγχου				
Κριτήριο των ροών				
Μεταβλητές	Τιμές των πιθανοτήτων (P)			
	Τάξη Γ	Τάξη Δ	Τάξη Ε	Τάξη ΣΤ
Αμφίδρομες έλξεις	,971*	,595*	,917*	,643*
Μονόδρομες έλξεις	,317*	,317*	,952*	,595*
Απομονωμένοι	,778*	,717*	,467*	,956*
Απορριπτόμενοι	,778*	,778*	,810*	,310*
Δημοφιλείς	,467*	,778*	,956*	,643*
Ανοιχτές δομές	,717*	,778*	,467*	,467*
Κλειστές δομές	,595*	,310*	,956*	,467*
Αμφ. απορρίψεις	,467*	,310*	,357*	,167*

Σημείωση: * $p > ,025$

Προκειμένου να ελεγχθεί η υπόθεση περί κανονικότητας της κατανομής, της εξαρτημένης μεταβλητής, χρησιμοποιήθηκε η συγκριτική μέθοδος αξιολό-

γησης των ερευνητικών δεδομένων με το παραμετρικό κριτήριο t - student και την μη παραμετρική δοκιμασία Wilcoxon.⁶

Για περισσότερες λεπτομέρειες υπάρχουν οι πίνακες 10.3 και 10.4 με αναλυτική παρουσίαση των τιμών των πιθανοτήτων για κάθε στατιστικό κριτήριο.

Η σύγκριση των τιμών των πιθανοτήτων της στατιστικής σημαντικότητας (P), για τα δύο κριτήρια, t - student και Z - Wilcoxon, δεν έδειξε σημαντικές διαφορές.

ΠΙΝΑΚΑΣ 10.3

Αναλυτική παρουσίαση των συγκριτικών τιμών των πιθανοτήτων για τα δύο στατιστικά κριτήρια (t και Z) στις πειραματικές ομάδες

Πειραματικές ομάδες										
Σύγκριση των στατιστικών κριτηρίων : t - student – test Wilcoxon (Z)										
Μεταβλητές	Τιμές των πιθανοτήτων ανά στατιστικό κριτήριο									
	Τάξη Β		Τάξη Γ		Τάξη Δ		Τάξη Ε		Τάξη ΣΤ	
	P(t)	P(Z)	P(t)	P(Z)	P(t)	P(Z)	P(t)	P(Z)	P(t)	P(Z)
Αμφ. έλξεις	,006	,006	,004	,008	,004	,007	,001	,004	,004	,005
Μονόδ. έλξεις	,038	,031	,004	,011	,004	,007	,008	,016	,015	,006
Απομονωμένο	,006	,004	,001	,005	,007	,007	,004	,009	,000	,004
Απορριπτόμενοι	,541	,580	,452	,506	,843	,748	1,00	,904	,698	,625
Δημοφιλείς	,675	,613	,050	,050	,108	,103	,144	,136	,027	,027
Ανοιχτές δομές	,007	,007	,016	,031	,000	,004	,013	,018	,001	,004
Κλειστές δομές	,089	,083	,248	,248	,384	,366	,028	,033	,207	,190
Αμφ. απορρίψεις	,299	,328	,521	,507	,395	,417	,843	,972	,927	,944

ΠΙΝΑΚΑΣ 10.4

Αναλυτική παρουσίαση των συγκριτικών τιμών των πιθανοτήτων για τα δύο στατιστικά κριτήρια (t και Z) στις ομάδες ελέγχου

Ομάδες ελέγχου								
Σύγκριση των στατιστικών κριτηρίων : t - student – test Wilcoxon (Z)								
Μεταβλητές	Τιμές των πιθανοτήτων ανά στατιστικό κριτήριο							
	Τάξη Γ		Τάξη Δ		Τάξη Ε		Τάξη ΣΤ	
	P(t)	P(Z)	P(t)	P(Z)	P(t)	P(Z)	P(t)	P(Z)
Αμφ. έλξεις	,479	,476	,088	,081	,054	,072	,331	,388
Μονόδ. έλξεις	,090	,136	,002	,011	,045	,074	,259	,340
Απομονωμένοι	,138	,129	,028	,032	,023	,031	,309	,317
Απορριπτόμενοι	,213	,206	,726	,705	1,00	,860	1,00	1,00
Δημοφιλείς	,474	,480	,087	,084	,058	,054	,037	,039
Ανοιχτές δομές	,619	,639	,111	,107	,394	,334	,394	,334
Κλειστές δομές	,168	,157	,434	,380	1,00	1,00	,443	,434
Αμφ. απορρίψεις	,100	,079	,331	,324	,302	,292	,820	,870

Κατά συνέπεια, υποθέτουμε ότι οι τιμές των εξαρτημένων μεταβλητών ακολουθούν την t - κατανομή και υιοθετούμε τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου t - student, αμφίπλευρης κατεύθυνσης, στη στατιστική ανάλυση των αριθμητικών δεδομένων της κάθε εξαρτημένης μεταβλητής.⁷

2. Παρουσίαση της εξαρτημένης μεταβλητής “αμφίδρομες έλξεις”

2.1. Πειραματικοί στόχοι

Χαρακτηριστικό γνώρισμα της συνοχής μιας ομάδας ατόμων είναι ο αριθμός των ζευγών του κοινωνιομετρικού δικτύου που παρουσιάζει. Όταν πολλές επιλογές δεν βρίσκουν ανταπόκριση στο εσωτερικό της ομάδας, ο βαθμός συνοχής είναι χαμηλός. Αντίθετα, ο υψηλός αριθμός των αμοιβαίων επιλογών χαρακτηρίζει τον υψηλό βαθμό συνοχής μιας ομάδας.⁸

Ο στόχος της πειραματικής παρέμβασης έγκειτο στο να βοηθήσει τους μαθητές, μέσα από τη συμμετοχή τους στις δραματικές δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού, να συνεργαστούν, να επικοινωνήσουν, να καλλιεργήσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και ν' αναπτύξουν τις φιλικές τους σχέσεις. Άλλωστε, οι περισσότερες έρευνες που σχετίζονται με την κοινωνική αλληλεπίδραση πραγματοποιούνται με την ελπίδα ότι μπορούν να την κάνουν πιο αποτελεσματική και πιο ευχάριστη.⁹

Σύμφωνα με την ερευνητική μας υπόθεση ο αριθμός των αμοιβαίων επιλογών θα αυξάνονταν μετά το πέρας του προγράμματος παρέμβασης. Αυτός ο πειραματικός στόχος θεωρήθηκε ως ο σημαντικότερος από όλους, λόγω της ιδιαίτερης βαρύτητας που έχει ο αριθμός των φιλικών ζευγών στη συνοχή της ομάδας και της υποδήλωσης των διαπροσωπικών σχέσεων φιλίας που αναπτύσσονται στο εσωτερικό της.

2.2. Πειραματικά ευρήματα – αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας του πειραματικού υλικού, που συγκεντρώθηκε απ' την κοινωνιομετρική ανάλυση, επιβεβαίωσαν πλήρως το στόχο και την αρχική υπόθεση της έρευνας. Πριν περάσουμε στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων αυτών, θα θέλαμε να αναφέρουμε ότι για λόγους καθαρά μεθοδολογικούς επιχειρήθηκε η παρουσίαση των τιμών της μεταβλητής «αμφίδρομες έλξεις» για όλες τις σχολικές βαθμίδες, σ' έναν πίνακα, ώστε να είναι συγκρίσιμα τα αποτελέσματα με βάση την ηλικία. Από

εδώ και στο εξής, και για όλες τις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας, τα αποτελέσματα θα παρουσιάζονται με τον ίδιο τρόπο.

Περνώντας στα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων, βλέπουμε στον πίνακα 10.5 ότι οι αρχικές προβλέψεις μας επιβεβαιώθηκαν πλήρως. Σ' όλες τις σχολικές βαθμίδες, στις οποίες διεξήχθη η πειραματική παρέμβαση, παρουσιάζεται αύξηση του αριθμού των διαπροσωπικών σχέσεων, όπως απεικονίζεται στη σύγκριση των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής «αμφίδρομες έλξεις» σε δύο διαδοχικές μετρήσεις.

ΠΙΝΑΚΑΣ 10.5

*Οι τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής «αμφίδρομες έλξεις» σε δύο διαδοχικές μετρήσεις στις πειραματικές τάξεις
(Υπολογισμός t - κριτηρίου της διαφοράς των μέσων όρων των τιμών μιας μεταβλητής σε δύο διαδοχικές μετρήσεις)*

Πειραματικές Ομάδες															
Αμφίδρομες έλξεις															
N	ΤΑΞΗ Β			ΤΑΞΗ Γ			ΤΑΞΗ Δ			ΤΑΞΗ Ε			ΤΑΞΗ ΣΤ		
A/α	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ
1	14	18	-4	15	14	1	8	7	1	14	17	-3	10	13	-3
2	16	23	-7	13	20	-7	13	15	-2	13	13	0	16	16	0
3	13	11	2	15	14	1	13	19	-6	23	25	-2	16	16	0
4	19	19	0	12	19	-7	11	10	1	12	12	0	17	19	-2
5	11	11	0	11	14	-3	12	12	0	9	12	-3	10	11	-1
6	14	13	1	15	14	1	14	13	1	14	13	1	23	24	-1
7	17	21	-4	14	17	-3	12	16	-4	14	14	0	9	9	0
8	14	17	-3	11	14	-3	14	17	-3	9	13	-4	12	11	1
9	16	20	-4	11	16	-5	10	17	-7	12	15	-3	12	15	-3
10	12	18	-6	12	17	-5	9	8	1	16	21	-5	13	16	-3
11	15	18	-3	13	14	-1	13	16	-3	14	18	-4	16	16	0
12	8	12	-4	14	14	0	14	19	-5	15	18	-3	12	15	-3
13	17	16	1	14	16	-2	14	18	-4	14	16	-2	13	17	-4
14	14	16	-2	14	14	0	9	12	-3	13	13	0	13	21	-8
15	8	19	-11	12	15	-3	16	19	-3	11	15	-4	13	17	-4
	$t = -3,270$ $p = ,006^{**}$			$t = -3,384$ $p = ,004^{**}$			$t = -3,485$ $p = ,004^{**}$			$t = -4,384$ $p = ,001^{***}$			$t = -3,460$ $p = ,004^{**}$		

Σημείωση: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Η στατιστική επεξεργασία κατέδειξε την θετική επίδραση του προγράμματος δραματικών δραστηριοτήτων στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών χάρη στα υψηλά επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας που προέκυψαν. Πράγματι όπως φαίνεται στον πίνακα 10.5, στην Β' τάξη, η απόλυτη t -τιμή (-3,270) είναι μεγαλύτερη ακόμη και της κρίσιμης t -τιμής 2,76 με 29 βαθμούς ελευθερίας σε στάθμη σημαντικότητας 1%, δηλαδή είναι στατιστικώς σημα-

ντική ($p = 0,006$). Στην Γ' τάξη η απόλυτη t - τιμή (-3,384) είναι μεγαλύτερη ακόμη και της κρίσιμης t -τιμής 2,76 σε σ.σ.1%, κατά συνέπεια είναι στατιστικώς σημαντική ($p = 0,004$). Στην Δ' τάξη η απόλυτη t - τιμή (-3,485) είναι μεγαλύτερη ακόμη και της κρίσιμης t -τιμής 2,76 σε σ.σ.1%, δηλαδή είναι στατιστικώς σημαντική ($p = 0,004$). Στην Ε' τάξη η απόλυτη t - τιμή (-4,384) είναι μεγαλύτερη ακόμη και της κρίσιμης t -τιμής 3,36 σε σ.σ.1%, κατά συνέπεια είναι στατιστικώς σημαντική ($p = 0,001$). Στην ΣΤ' τάξη η απόλυτη t - τιμή (-3,460) είναι μεγαλύτερη ακόμη και της κρίσιμης t -τιμής 2,76 σε σ. σ. 1%, δηλαδή είναι στατιστικώς σημαντική ($p = 0,004$).

Η αξία των αποτελεσμάτων, που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων στις πειραματικές ομάδες, επιβεβαιώνεται από την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων στις ομάδες ελέγχου. Πράγματι όπως φαίνεται στον πίνακα 10.6 σε καμία σχολική βαθμίδα δεν προκύπτει αύξηση του αριθμού των διαπροσωπικών έλξεων που να είναι στατιστικά σημαντική.

ΠΙΝΑΚΑΣ 10.6

Οι τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής «αμφίδρομες έλξεις» σε δύο διαδοχικές μετρήσεις στις ομάδες ελέγχου
(Υπολογισμός t - κριτηρίου της διαφοράς των μέσων όρων των τιμών μιας μεταβλητής σε δύο διαδοχικές μετρήσεις)

Ομάδες Ελέγχου												
Αμφίδρομες έλξεις												
N	ΤΑΞΗ Γ			ΤΑΞΗ Δ			ΤΑΞΗ Ε			ΤΑΞΗ ΣΤ		
A/α	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ
1	12	11	1	12	13	-1	17	12	5	10	8	2
2	9	7	2	10	12	-2	17	16	1	17	9	8
3	13	11	2	12	7	5	11	12	-1	15	15	0
4	15	14	1	14	11	3	11	13	-2	10	11	-1
5	10	12	-2	15	12	3	9	6	3	14	15	-1
6	12	14	-2	9	10	-1	11	7	4	15	15	0
7	13	13	0	18	11	9	17	12	5	13	14	-1
8	13	10	3	13	11	2	15	12	3	13	12	1
9	7	7	0	11	12	-1	12	11	1	16	14	2
10	11	12	-1	10	7	3	11	12	-1	17	18	-1
	t = ,739 p = ,479			t = 1,914 p = ,088			t = 2,212 p = ,05*			t = 1,029 p = ,331		

Σημείωση: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Παρατηρούμε ότι οι απόλυτες t - τιμές στις Γ', Δ' και ΣΤ' σχολικές τάξεις, είναι μικρότερες ακόμη και της κρίσιμης t -τιμής 2,04 σε σ.σ.5% κατά συνέπεια είναι στατιστικώς ασήμαντες ($p > 0,05$). Μάλιστα, στην Ε' τάξη η απόλυ-

τη t -τιμή (2,212) είναι μεγαλύτερη της κρίσιμης τιμής 2,04 σε σ.σ.5%, κατά συνέπεια είναι στατιστικώς σημαντική προς την αντίθετη κατεύθυνση, δηλαδή της μείωσης των διαπροσωπικών έλξεων με το πέρασμα του χρόνου ($p = 0,05$).

2.3. Σχολιασμός των ευρημάτων

Η πρώτη διαπίστωση, που προκύπτει από την στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, είναι η θετική επίδραση των δραστηριοτήτων του θεατρικού παιχνιδιού στις διαπροσωπικές σχέσεις φιλίας των μαθητών. Φαίνεται, επίσης, ότι αυτή θετική επιρροή του θεατρικού παιχνιδιού δεν σχετίζεται με την ηλικία των μαθητών, αφού σ' όλες τις σχολικές τάξεις επιβεβαιώθηκαν οι προβλέψεις της έρευνας. Κατά συνέπεια, η ανεξάρτητη μεταβλητή «ηλικία των μαθητών» δεν φαίνεται να δρα ανασταλτικά στη θετική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής «δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού» στις διαπροσωπικές σχέσεις φιλίας των μαθητών.

Μια άλλη σημαντική διαπίστωση είναι ότι η μεταβολή στις τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής «αμφίδρομες έλξεις», στις πειραματικές τάξεις, δεν οφείλεται στην επενέργεια απροσδιόριστων τυχαίων ανεξάρτητων μεταβλητών. Αυτό έγινε πρόδηλο με τη στατιστικά ασήμαντη τιμή των πιθανοτήτων ($p > 0,05$) στις απόλυτες t -τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής «αμφίδρομες έλξεις» των ομάδων ελέγχου.

Ας προσπαθήσουμε τώρα να προσδιορίσουμε τις πλευρές της κοινωνικής αλληλεπίδρασης που επηρέασε το πειραματικό πρόγραμμα παρέμβασης. Μια σημαντική όψη του θεατρικού παιχνιδιού είναι η κοινωνική του διάσταση,¹⁰ η οποία συνεπάγεται διαπροσωπική επαφή,¹¹ επικοινωνία¹² και διαπραγμάτευση του νοήματος.¹³ Η συμπεριφορά του παιδιού, μέσα στη δραματική σύμβαση του θεατρικού παιχνιδιού, αναγνωρίζεται και κατανοείται απ' τους συμπαίκτες του.¹⁴ Τα αισθήματα και οι εμπειρίες, που απεικονίζονται στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού, γίνονται αντικείμενο ενσυναίσθησης¹⁵ και ανταπόκρισης απ' τους συμμετέχοντες στη δραματική διαδικασία.¹⁶

Πρέπει να τονιστεί, επίσης, ότι στο θεατρικό παιχνίδι αυτό που είναι φανταστικό είναι, επίσης, και πραγματικό.¹⁷ Έτσι η δράση των συμμετεχόντων, στον ασφαλή χώρο εξέλιξης του θεατρικού παιχνιδιού, επηρεάζει την πραγματική συναισθηματική και διανοητική κατάσταση των εμπλεκόμενων.¹⁸ Η

σχέση ανάμεσα στη βίωση εμπειριών έξω απ' τη φανταστική δομή του παιχνιδιού και των εμπειριών μέσα στη δραματική σύμβαση του θεατρικού παιχνιδιού είναι στενή και ζωτικής σημασίας για τα παιδιά.¹⁹ Ο Sorokin, ο Byron και άλλοι τονίζουν ότι αν συμβεί μια μεταβολή στη μορφή οργάνωσης μιας ομάδας, όπως είναι η αλληλεπίδραση των μαθητών στο θεατρικό παιχνίδι,²⁰ επίσης, θα συμβεί μια αλλαγή στην ένταση των κανονιστικών σχέσεων ανάμεσα στους συμμετέχοντες στις δραματικές δραστηριότητες.²¹ Αυτό συνηγορεί στη θέση ότι η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων φιλίας προϋποθέτει μια ορισμένη συνέχεια πετυχημένων αλληλεπιδράσεων,²² η οποία εξασφαλίζεται στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού.

Σημαντικό ρόλο στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων παίζει, επίσης, η εξωστρεφής συμπεριφορά του ατόμου²³ και η τάση για κυριαρχία στις κοινωνικές συναντήσεις, απαραίτητης, για την απόκτηση της αίσθησης της προσωπικής ταυτότητάς του.²⁴ Οι Blaney et al. τονίζουν ότι οι συνεργατικές δραστηριότητες επηρεάζουν θετικά την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης των παιδιών.²⁵ Η δυνατότητα επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων, επίσης, ως διαδικασία επιρροής των άλλων στην επιτυχία προσωπικών στόχων, θεωρείται από πολλούς μελετητές ως κεντρικό χαρακτηριστικό της κοινωνικής ικανότητας, η οποία με τη σειρά της συνδέθηκε με την ευχέρεια δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων²⁶

Υπάρχουν αρκετές ερευνητικές μελέτες που δείχνουν ότι το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της ικανότητας των μαθητών στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων.²⁷ Το ίδιο αναφέρεται στις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών, παρακάτω, όπου γίνεται εμφανής η τάση εξωτερίκευσης σκέψεων και συναισθημάτων των μαθητών κατά τη διάρκεια του προγράμματος και ιδιαίτερα μαθητών με εσωστρεφή συμπεριφορά.

Το θεατρικό παιχνίδι δημιουργεί προϋποθέσεις φυσικής εγγύτητας των συμμετεχόντων και είναι μια δραστική μέθοδος παρέμβασης στην οικολογία της σχολικής τάξης. Η συχνή έκθεσή τους²⁸ σε αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση, με τη συμμετοχή τους στις δραματικές δραστηριότητες, επηρεάζει τη δεκτικότητα,²⁹ δηλαδή την πιθανότητα εμπλοκής των μαθητών σε κατάλληλες δραστηριότητες, οι οποίες ευνοούν τη δημιουργία φιλικών σχέσεων.³⁰

Το συναισθηματικό κλίμα που δημιουργείται στη δραματοποίηση ευνοεί αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις με ευχάριστο αποτέλεσμα,³¹ γεγονός το οποίο λει-

τουργεί ως θετική ενίσχυση στη δημιουργία φιλικών σχέσεων. Οι Clore and Byrge σύμφωνα με το μοντέλο επιρροής των διαπροσωπικών σχέσεων μέσω θετικών ή αρνητικών συναισθηματικών ενισχύσεων, που διετύπωσαν, υποστηρίζουν ότι η βίωση ευχάριστων κοινών δραστηριοτήτων ανάμεσα στους ανθρώπους, όπως στο θεατρικό παιχνίδι,³² δημιουργεί μια θετική συναισθηματική ανταπόκριση, η οποία ενισχύει την αμοιβαία επιθυμία για τη συνέχιση της διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης.³³

Οι Lott and Lott συσχέτισαν θετικά σε μια έρευνά τους την επιρροή που έχει το παιχνίδι, ως θετική ενίσχυση, στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά.³⁴ Οι Kohler et al. επιβεβαιώνουν τα παραπάνω, υποστηρίζοντας στα συμπεράσματα της έρευνάς τους ότι το θεατρικό παιχνίδι προάγει θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών που συμμετέχουν σε δραματικές δραστηριότητες.³⁵ Παρόμοια, οι Winnicott και Young υποστηρίζουν ότι το θεατρικό παιχνίδι εξασφαλίζει μια οργάνωση για την έναρξη συναισθηματικών σχέσεων και έτσι καθιστά ικανή την ανάπτυξη κοινωνικών επαφών ανάμεσα στους συμπαίκτες.³⁶

Στη δημιουργία φιλικών σχέσεων είναι σημαντική η επικοινωνία³⁷ και η διαμόρφωση κοινού νοήματος ανάμεσα στους φίλους,³⁸ μέσα από λεκτικές³⁹ και μη λεκτικές συμπεριφορές.⁴⁰ Η Sue Jennings και ο Andréé Jolin υποστηρίζουν ότι μέσα από τη δραματική διαδικασία οι συμμετέχοντες διευκολύνονται να επικοινωνήσουν μεταξύ τους όχι μόνο λεκτικά, αλλά με χειρονομίες και αποτελεσματική χρήση του σώματος.⁴¹ Παρόμοια, ο Richard Courtney και η Dorothy Heathcoat τονίζουν ότι μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, το παιδί γνωρίζει τα δικά του αισθήματα και μπορεί πιο εύκολα να επικοινωνεί με τους άλλους, βελτιώνοντας τη συμπεριφορά του.⁴² Υπάρχει ένας σταθερά αυξανόμενος αριθμός μελετών που αναγνωρίζει το θεατρικό παιχνίδι ως ένα ξεχωριστό μέσο διαμόρφωσης επικοινωνιακών τύπων ανάμεσα στα παιδιά,⁴³ γεγονός που ευνοεί την διαμόρφωση φιλικών σχέσεων.⁴⁴ Τα περιστατικά διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, που εξασφαλίζονται μέσα από τις δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού, μπορούν να θεωρηθούν ως ιστορικά προηγούμενα διαπροσωπικής επικοινωνίας, τα οποία με την πάροδο του χρόνου αποκτούν σωρευτικό χαρακτήρα και δημιουργούν τις προϋποθέσεις για ευδοκίμηση νέων φιλικών σχέσεων.⁴⁵

Σύμφωνα με τους μελετητές των κοινωνικών δεξιοτήτων τα ουσιαστικά στοιχεία της κοινωνικής συμπεριφοράς, που χρειάζονται τα άτομα για να επιτύχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα σε μια αλληλεπίδραση, είναι η κατοχή σε υψηλό βαθμό των κοινωνικών δεξιοτήτων.⁴⁶ Η δυστοκία ορισμένων ατόμων στο σχηματισμό διαπροσωπικών σχέσεων οφείλεται στην έλλειψη κατάλληλων θετικών σχημάτων συμπεριφοράς.⁴⁷

Πολλοί μελετητές τονίζουν ότι το θεατρικό παιχνίδι ασκεί την ικανότητα συναισθηματικής έκφρασης⁴⁸ και τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών.⁴⁹ Υπάρχουν σχετικές έρευνες, με το θεατρικό παιχνίδι, που δείχνουν ότι επιδρά θετικά στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων τους.⁵⁰ Η διαπροσωπική έλξη στα παιδιά ενισχύεται μέσα από κοινωνικά κίνητρα που μαθαίνονται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.⁵¹ Συνεπώς, η θετική επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, που συμμετείχαν στο πειραματικό πρόγραμμα, φαίνεται να ευνόησε την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων φιλίας.

Η Jennie Lindon υποστηρίζει ότι η συμμετοχή των παιδιών στο θεατρικό παιχνίδι δημιουργεί προσδοκίες συμπεριφοράς για το καθένα.⁵² Αυτές οι προσδοκίες ονομάζονται σενάρια και είναι ευέλικτα λειτουργικά μοντέλα του τι συμβαίνει φυσιολογικά στις καθημερινές καταστάσεις που βιώνουν τα παιδιά.⁵³ Τα παιδιά δρουν και δημιουργούν τις συνθήκες εξέλιξης του θεατρικού παιχνιδιού πάνω σ' αυτές τις προσδοκίες.⁵⁴ Η αντίληψη αυτών των προσδοκιών συμπεριφοράς, στο θεατρικό παιχνίδι, επηρεάζει τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών⁵⁵ και ευνοεί την διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος για την έναρξη διαπροσωπικών σχέσεων.⁵⁶

Παρόμοια, ο Ariel υποστήριξε ότι το παιχνίδι των παιδιών αντανακλά διαπροσωπικούς στόχους και το κάθε παιδί ερμηνεύει τη συμπεριφορά των συμμακτών του, προσπαθώντας να καταλάβει ή να μαντέψει τους σκοπούς και τις προθέσεις τους.⁵⁷ Η συμμετοχή στο θεατρικό παιχνίδι εξασφαλίζει ένα θετικό μήνυμα, το οποίο επικοινωνείται εσωτερικά στο παιδί και εξωτερικά μεταξύ των συμμετεχόντων.⁵⁸

Σύμφωνα με το δραματουργικό μοντέλο αντίληψης της κοινωνικής ζωής και τη θεωρία των ρόλων, η απομόνωση ενός ατόμου μπορεί να οφείλεται στην άστοχη παρουσίαση του εαυτού απέναντι στους άλλους.⁵⁹ Η συμμετοχή των παιδιών στο θεατρικό παιχνίδι δίνει την δυνατότητα βίωσης μιας ατομι-

κής και κοινωνικής αλλαγής⁶⁰ μέσα από την ανάληψη του ρόλου του άλλου.⁶¹ Η εμπλοκή των παιδιών σε δραματικές δραστηριότητες σημαδεύει μια εμπειρία αλληλεπίδρασης έξω απ' το συνηθισμένο πλαίσιο αντίληψης με το οποίο ένα άτομο γίνεται γνωστό στους άλλους και με το οποίο τα άτομα γνωρίζουν τους εαυτούς τους.⁶²

Η ανάληψη του ρόλου και κατά συνέπεια η ανάληψη προσωπικού ρίσκου⁶³ σ' ένα περιβάλλον ασφάλειας, στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού,⁶⁴ συνεπάγεται την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και ψυχολογικών διαδικασιών.⁶⁵ Αυτές οδηγούν σε ανάπτυξη της ικανότητας ενσυναίσθησης⁶⁶ και τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων με τους συμπαίκτες.⁶⁷ Η κατάλληλη επιτέλεση του ρόλου σε συνθήκες κοινωνικής αλληλεπίδρασης, στο θεατρικό παιχνίδι,⁶⁸ δημιουργεί ανάλογες θετικές προσδοκίες και ανταποκρίσεις από μέρους των άλλων.⁶⁹

Μια άλλη προσέγγιση σ' αυτό το ζήτημα προέρχεται από τον θεμελιωτή της κοινωνιομετρίας J. L. Moreno. Συγκεκριμένα, ο Moreno αποδίδει την αύξηση των διαπροσωπικών έλξεων, ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας, που αλληλεπιδρούν, στην επίδραση ενός ψυχολογικού παράγοντα, του τήλε (tele).⁷⁰ Αυτός ο παράγοντας είναι παρών σε κάθε ψυχοδραματική συνάντηση⁷¹ και προοδευτικά ευνοεί τη δημιουργία ψυχολογικών ρευμάτων συμπάθειας⁷² μέσω των ψυχολογικών διαδικασιών της μετάθεσης⁷³ και της ενσυναίσθησης⁷⁴ που αναπτύσσονται, προοδευτικά, μεταξύ των μελών της ομάδας.⁷⁵ Παρόμοια ο Goffman υποστηρίζει ότι το θεατρικό παιχνίδι, ως εστιασμένο σύστημα δραστηριότητας, προσφέρει την επικοινωνιακή βάση μιας κυκλικής ροής συναισθημάτων ανάμεσα στους μετέχοντες στη δραματική συνάντηση.⁷⁶

Πρέπει να τονίσουμε, επίσης, ότι η θετική κοινωνική συμπεριφορά έχει χαρακτηριστήρα ανταμοιβής για τους άλλους και δημιουργεί πρόσφορο έδαφος στην ανάπτυξη αισθημάτων συμπάθειας από τους αποδέκτες της. Σε συσχετιστικές έρευνες, με τη χρήση της κοινωνιομετρικής μεθόδου, η αποδοχή των συνομηλίκων συσχετίστηκε σε μεγάλο βαθμό με θετικές μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς,⁷⁷ ενώ η απόρριψη με αρνητικές μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς.⁷⁸

Όπως αποδείχτηκε, παρόμοια, από την έρευνά μας για τα κριτήρια διαπροσωπικής έλξης, στη συνέχεια της μελέτης, το σημαντικότερο κριτήριο διαμόρφωσης των διαπροσωπικών σχέσεων φιλίας είναι η καλή συμπερι-

φορά και η απουσία διαπροσωπικών συγκρούσεων. Η καλλιέργεια των ηθικών στάσεων μεταξύ των μαθητών, μέσω του θεατρικού παιχνιδιού,⁷⁹ οδηγεί στη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών⁸⁰ και στη μείωση των διαπροσωπικών συγκρούσεων.⁸¹

3. Παρουσίαση της εξαρτημένης μεταβλητής “μονόδρομες έλξεις”

3.1. Πειραματικοί στόχοι

Οι μελέτες του Mogeno, σε διαφορετικές σχολικές τάξεις, έδειξαν ότι ο αριθμός των μονόπλευρων επιλογών σχετίζεται με την ηλικία των παιδιών. Συγκεκριμένα, στις μικρές τάξεις του Δημοτικού και στο Νηπιαγωγείο, ο αριθμός των μονόπλευρων επιλογών είναι μεγαλύτερος και μειώνεται όσο προχωρούμε προς τις μεγαλύτερες τάξεις.⁸²

Ο στόχος της πειραματικής παρέμβασης έγκειτο στο να βοηθήσει τους μαθητές, μέσα από τη συμμετοχή τους στις δραματικές δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού, να γνωριστούν καλύτερα, να επικοινωνήσουν και να αποκτήσουν κοινές αμοιβαίες βιωματικές εμπειρίες, σ' ένα συνεργατικό και ασφαλές συναισθηματικά περιβάλλον όπως είναι αυτό που δημιουργείται στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού.

Σύμφωνα με την ερευνητική μας υπόθεση ο αριθμός των μονόδρομων επιλογών θα μειώνονταν μετά το πέρας του προγράμματος παρέμβασης. Αυτός ο πειραματικός στόχος θεωρείται αρκετά σημαντικός, αφού ενισχύει τις ενδείξεις για βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές.

3.2. Πειραματικά ευρήματα – αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας του πειραματικού υλικού, που συγκεντρώθηκε, επιβεβαίωσαν πλήρως το στόχο και την αρχική υπόθεση της έρευνας. Περνώντας στα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων της κοινωνιομετρικής ανάλυσης, παρακάτω, βλέπουμε, στον πίνακα 10.7, ότι οι αρχικές προβλέψεις μας επιβεβαιώθηκαν πλήρως.

Σ' όλες τις σχολικές βαθμίδες, στις οποίες διεξήχθη η πειραματική παρέμβαση, παρουσιάζεται μείωση του αριθμού των μονόδρομων έλξεων, όπως απεικονίζεται στη σύγκριση των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής «μονόδρομες έλξεις» σε δύο διαδοχικές μετρήσεις.

ΠΙΝΑΚΑΣ 10.7

Οι τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής «μονόδρομες έλξεις» σε δύο διαδοχικές μετρήσεις στις πειραματικές τάξεις
(Υπολογισμός t - κριτηρίου της διαφοράς των μέσων όρων των τιμών μιας μεταβλητής σε δύο διαδοχικές μετρήσεις)

Πειραματικές Ομάδες															
Μονόδρομες έλξεις															
N	ΤΑΞΗ Β			ΤΑΞΗ Γ			ΤΑΞΗ Δ			ΤΑΞΗ Ε			ΤΑΞΗ ΣΤ		
A/α	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ
1	46	39	7	38	37	1	36	29	7	40	37	3	34	31	3
2	52	38	14	55	40	15	26	23	3	30	25	5	31	31	0
3	44	50	-6	30	31	-1	26	16	10	27	27	0	27	28	-1
4	43	44	-1	36	28	8	25	26	-1	30	26	4	46	40	6
5	41	38	3	33	29	4	28	23	5	33	33	0	20	20	0
6	26	27	-1	31	32	-1	20	20	0	27	31	-4	23	21	2
7	42	39	3	41	38	3	34	35	-1	34	34	0	24	22	2
8	50	44	6	20	14	6	27	23	4	15	14	1	18	19	-1
9	23	24	-1	32	22	10	27	19	8	30	26	4	33	34	-1
10	44	39	5	47	38	9	38	39	-1	35	27	8	28	25	3
11	44	42	2	49	50	-1	40	34	6	28	22	6	28	26	2
12	34	30	4	19	20	-1	41	43	-2	32	29	3	34	32	2
13	32	34	-2	42	34	8	48	45	3	45	46	-1	26	23	3
14	40	37	3	28	28	0	17	14	3	25	22	3	28	15	13
15	47	30	17	29	24	5	22	16	6	32	24	8	54	46	8
	$t = 2,295$ $p = ,038^*$			$t = 3,389$ $p = ,004^{**}$			$t = 3,474$ $p = ,004^{**}$			$t = 3,061$ $p = ,008^{**}$			$t = 2,781$ $p = ,015^{**}$		

Σημείωση: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Η στατιστική επεξεργασία κατέδειξε την θετική επίδραση του προγράμματος δραματικών δραστηριοτήτων στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, με τη μείωση των μονόδρομων σχέσεων, χάρη στα υψηλά επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας που προέκυψαν.

Πράγματι, όπως φαίνεται στον πίνακα 10.7, στην Β΄ τάξη, η απόλυτη t - τιμή (2,295) είναι μεγαλύτερη ακόμη και της κρίσιμης t - τιμής 2,04 σε στάθμη σημαντικότητας 5%, δηλαδή είναι στατιστικώς σημαντική ($p = 0,038$). Στην Γ΄ τάξη η απόλυτη t - τιμή (3,389) είναι μεγαλύτερη ακόμη και της κρίσιμης t - τιμής 2,76 σε σ.σ.1%, κατά συνέπεια είναι στατιστικώς σημαντική ($p = 0,004$). Στην Δ΄ τάξη η απόλυτη t - τιμή (3,474) είναι μεγαλύτερη ακόμη και της κρίσιμης t - τιμής 2,76 σε σ.σ.1%, δηλαδή είναι στατιστικώς σημαντική ($p = 0,004$). Στην Ε΄ τάξη η απόλυτη t - τιμή (3,061) είναι μεγαλύτερη ακόμη και της κρίσιμης t - τιμής 2,76 σε σ.σ.1%, κατά συνέπεια είναι στατιστικώς σημαντική ($p = 0,008$) και στην ΣΤ΄ τάξη η απόλυτη t - τιμή (-2,781) είναι μεγαλύ-

τερη ακόμη και της κρίσιμης t -τιμής 2,76 σε σ.σ.1%, δηλαδή είναι στατιστικώς σημαντική ($p = 0,015$).

Η σημασία των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, στις πειραματικές ομάδες, επιβεβαιώνεται από την επεξεργασία των δεδομένων στις ομάδες ελέγχου. Πράγματι, όπως φαίνεται, παρακάτω στον πίνακα 10.8, σε καμία σχολική βαθμίδα δεν προκύπτει μείωση του αριθμού των μονόδρομων έλξεων που να είναι στατιστικά σημαντική.

ΠΙΝΑΚΑΣ 10.8

Οι τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής «μονόδρομες έλξεις» σε δύο διαδοχικές μετρήσεις στις ομάδες ελέγχου
(Υπολογισμός t - κριτηρίου της διαφοράς των μέσων όρων των τιμών μιας μεταβλητής σε δύο διαδοχικές μετρήσεις)

Ομάδες Ελέγχου												
Μονόδρομες έλξεις												
N	ΤΑΞΗ Γ			ΤΑΞΗ Δ			ΤΑΞΗ Ε			ΤΑΞΗ ΣΤ		
A/α	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ
1	29	35	-6	39	45	-6	32	43	-11	23	30	-7
2	37	46	-9	29	29	0	35	39	-4	28	53	-25
3	20	22	-2	25	25	0	24	31	-7	30	27	3
4	43	45	-2	49	56	-7	37	35	2	30	29	1
5	40	39	1	24	32	-8	27	26	1	33	30	-3
6	50	48	2	19	24	-5	17	29	-12	41	43	-2
7	27	28	-1	40	52	-12	32	39	-7	42	42	0
8	39	40	-1	27	31	-4	26	30	-4	35	36	-1
9	40	38	2	42	40	2	29	28	1	23	29	-6
10	43	50	-7	15	22	-7	32	30	2	33	31	2
	$t = - 1,898$ $p = ,090$			$t = - 4,247$ $p = ,002^{**}$			$t = - 2,327$ $p = ,045^*$			$t = - 1,204$ $p = ,259$		

Σημείωση: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Παρατηρούμε ότι οι απόλυτες t - τιμές στις Γ' και ΣΤ' σχολικές τάξεις, είναι μικρότερες ακόμη και της κρίσιμης t -τιμής 2,04 σε σ.σ. 5%, κατά συνέπεια είναι στατιστικώς ασήμαντη ($p > 0,05$). Μάλιστα στην Δ' τάξη η απόλυτη t - τιμή (-4,247) είναι μεγαλύτερη της κρίσιμης τιμής 2,76 σε σ.σ.1%, κατά συνέπεια είναι στατιστικώς σημαντική προς την αντίθετη κατεύθυνση, δηλαδή της αύξησης των μονόδρομων έλξεων με το πέρασμα του χρόνου ($p = 0,002$). Το ίδιο παρατηρείται και στην Ε' τάξη, όπου η απόλυτη t -τιμή (-2,327) είναι μεγαλύτερη της κρίσιμης τιμής 2,04 σε σ. σ. 5% ($p = 0,045$).

3.3. Σχολιασμός των ευρημάτων

Η πρώτη διαπίστωση, που προκύπτει από την στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, είναι η θετική επίδραση των δραστηριοτήτων του θεατρικού παιχνιδιού στη μείωση των μονόδρομων σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές. Φαίνεται, επίσης, ότι αυτή θετική επιρροή του θεατρικού παιχνιδιού δεν σχετίζεται με την ηλικία των μαθητών, αφού σ' όλες τις σχολικές τάξεις επιβεβαιώθηκαν οι προβλέψεις μας. Στη Β' τάξη επαληθεύονται, εν μέρει, οι ισχυρισμοί του Moreno ότι στις μικρές τάξεις ο αριθμός των μονόδρομων έλξεων παραμένει υψηλός, αφού ήταν η μόνη σχολική βαθμίδα όπου το επίπεδο σημαντικότητας ήταν το χαμηλότερο ($p=0,038$). Κατά συνέπεια, η ανεξάρτητη μεταβλητή «ηλικία των μαθητών», μετά τις δύο πρώτες σχολικές βαθμίδες, δεν φαίνεται να δρα ανασταλτικά στη θετική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής «δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού» στη μείωση των μονόδρομων έλξεων μεταξύ των μαθητών.

Μια άλλη σημαντική διαπίστωση είναι ότι η μεταβολή στις τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής «μονόδρομες έλξεις», δεν οφείλεται στην επενέργεια απροσδιόριστων τυχαίων ανεξάρτητων μεταβλητών. Αυτό έγινε προφανές με τη στατιστικά ασήμαντη τιμή των πιθανοτήτων ($p > 0,05$) στις απόλυτες t -τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής «μονόδρομες έλξεις» των ομάδων ελέγχου και μάλιστα στις ομάδες ελέγχου, δύο σχολικών βαθμίδων, επιβεβαιώθηκε η αύξησή τους με το πέρασμα του χρόνου.

Η επιβεβαίωση της ερευνητικής υπόθεσης, όσον αφορά τη μείωση στις τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής των μονόδρομων έλξεων, συμφωνεί με την επιβεβαίωση της προηγούμενης ερευνητικής υπόθεσης, η οποία σχετίζεται με την αύξηση των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής, των αμφίδρομων έλξεων, όπως αναφέρθηκε παραπάνω.

4. Παρουσίαση της εξαρτημένης μεταβλητής “απομονωμένοι”

Ο Moreno υποστήριξε, διατυπώνοντας τον «κοινωνιοδυναμικό νόμο», ότι οι κοινωνιομετρικά απομονωμένοι, σε μια ομάδα, έχουν, επίσης, την τάση να παραμένουν απομονωμένοι και σε όλες τις άλλες κοινωνικές δομές στις οποίες συμμετέχουν.⁸³ Σχετικές έρευνες, τόσο στο χώρο της κοινωνιομετρίας όσο και στο πεδίο των διαπροσωπικών σχέσεων φιλίας, έχουν δείξει ότι άτομα

κοινωνιομετρικά απομονωμένα, που δεν προσαρμόζονται με επιτυχία στο κοινωνικό πλαίσιο αλληλεπίδρασης, αποτυγχάνουν συστηματικά στο επαγγελματικό τους περιβάλλον και εμφανίζουν προβλήματα υγείας στην εξέλιξη της ζωής τους.⁸⁴

Η περιθωριοποίηση σε συσχετιστικές έρευνες, με βάση την κοινωνιομετρική μέθοδο, συνδέεται με παθητικές συμπεριφορές, δειλία και μοναχικότητα, γι' αυτό τα απομονωμένα παιδιά δεν είναι ούτε συμπαθή ούτε αντιπαθή.⁸⁵ Πολλοί μελετητές τονίζουν, επίσης, ότι τα περιθωριοποιημένα παιδιά παρουσιάζουν μειωμένο αυτοσυναίσθημα και απουσία ικανότητας διαπραγματεύσεως στην κοινωνική αλληλεπίδραση.⁸⁶ Η αδυναμία ενός παιδιού να ακολουθήσει του κοινωνικούς κανόνες αλληλεπίδρασης και τη διατήρηση της κοινωνικής φαντασίας του μοιρασμένου νοήματος το οδηγεί σε διάφορες μορφές καταπίεσης και περιθωριοποίησης.⁸⁷ Οι αποτυχημένες απόπειρες προσέγγισης των συνομηλίκων τους⁸⁸ οδηγεί τους απομονωμένους μαθητές σ' ένα φαύλο κύκλο απ' τον οποίο δεν είναι εύκολο να βγουν χωρίς βοήθεια.⁸⁹

4.1. Πειραματικοί στόχοι

Ο πειραματικός στόχος που τέθηκε, από την έρευνα, συνίστατο στο να δώσει σε μαθητές με τάσεις απομόνωσης και περιθωριοποίησης είτε εξ αιτίας της συμπεριφοράς τους είτε των ατομικών τους χαρακτηριστικών (εμφάνιση, γλώσσα, εθνότητα), τη δυνατότητα συμμετοχής σε συνεργατικές δραστηριότητες στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού. Υποθέσαμε ότι η συμμετοχή των απομονωμένων μαθητών στις δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού θα είχε θετική επίδραση στη δημιουργία φιλικών διαπροσωπικών σχέσεων με τους συμμαθητές τους και στην πετυχημένη ένταξή τους σε ομαδικές δραστηριότητες.

Σύμφωνα με την ερευνητική μας υπόθεση ο αριθμός των απομονωμένων θα μειωνόταν μετά το πέρας του προγράμματος παρέμβασης. Αυτός ο πειραματικός στόχος θεωρείται εξαιρετικά σημαντικός τόσο για τους λόγους που αναφέρθηκαν, παραπάνω, όσο και για τα προβλήματα και τα συναισθήματα που βιώνουν αυτοί οι μαθητές στο εσωτερικό της σχολικής ομάδας.

4.2. Πειραματικά ευρήματα - αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας του πειραματικού υλικού, που συγκεντρώθηκε, δικαίωσαν πλήρως το στόχο και τις προσδοκίες της έρευνας. Περνώντας στα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων βλέπουμε, στον πίνακα 10.9, ότι οι αρχικές προβλέψεις μας επιβεβαιώθηκαν πλήρως. Σ' όλες τις σχολικές βαθμίδες, στις οποίες διεξήχθη η πειραματική παρέμβαση, παρουσιάζεται μείωση του αριθμού των απομονωμένων, όπως απεικονίζεται στη σύγκριση των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής «απομονωμένοι», σε δύο διαδοχικές μετρήσεις.

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έδειξε την θετική επίδραση του πειραματικού προγράμματος στη θέση των απομονωμένων μαθητών στην σχολική ομάδα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 10.9

Οι τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής «απομονωμένοι» σε δύο διαδοχικές μετρήσεις στις πειραματικές τάξεις
(Υπολογισμός t - κριτηρίου της διαφοράς των μέσων όρων των τιμών μιας μεταβλητής σε δύο διαδοχικές μετρήσεις)

Πειραματικές Ομάδες															
Απομονωμένοι															
N	ΤΑΞΗ Β			ΤΑΞΗ Γ			ΤΑΞΗ Δ			ΤΑΞΗ Ε			ΤΑΞΗ ΣΤ		
A/α	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ
1	5	3	2	4	0	4	3	1	2	4	3	1	3	3	0
2	1	1	0	4	1	3	1	2	-1	2	1	1	3	3	0
3	4	4	0	2	2	0	3	0	3	3	1	2	2	0	2
4	2	0	2	2	3	-1	2	0	2	0	1	-1	3	1	2
5	9	2	7	4	4	0	3	3	0	4	4	0	2	1	1
6	3	1	2	4	1	3	2	3	-1	6	7	-1	1	1	0
7	5	6	-1	3	0	3	3	4	-1	4	2	2	4	2	2
8	4	1	3	4	1	3	3	1	2	2	2	0	2	2	0
9	3	1	2	3	1	2	2	3	-1	1	1	0	1	1	0
10	3	1	2	3	1	2	4	1	3	5	2	3	3	1	2
11	2	0	2	3	2	1	3	1	2	4	2	2	1	0	1
12	4	3	1	0	0	0	4	2	2	3	0	3	2	0	2
13	2	3	-1	3	3	0	8	4	4	3	2	1	1	0	1
14	4	3	1	3	2	1	4	0	4	5	3	2	1	0	1
15	7	1	6	3	0	3	2	0	2	4	1	3	2	0	2
	t = 3,239 p = ,006**			t = 4,001 p = ,001***			t = 3,143 p = ,007**			t = 3,384 p = ,004**			t = 4,675 p = ,0006***		

Σημείωση: * p<.05, ** p<.01, *** p<.001

Αυτό το γεγονός επιβεβαιώνεται με τη μείωση του αριθμού των απομονωμένων μαθητών, στη δεύτερη μέτρηση, όπως δείχνουν τα υψηλά επίπεδα της στατιστικής σημαντικότητας που προέκυψαν.

Πραγματικά, όπως φαίνεται, παραπάνω, στον πίνακα 10.9 στην Β΄ τάξη η απόλυτη t -τιμή (3,239) είναι μεγαλύτερη ακόμη και της κρίσιμης t -τιμής 2,76 σε στάθμη σημαντικότητας 1%, δηλαδή είναι στατιστικώς σημαντική ($p = 0,006$). Στην Γ΄ τάξη η απόλυτη t - τιμή (4,001) είναι μεγαλύτερη ακόμη και της κρίσιμης t -τιμής 3,66 σε σ.σ.1%, κατά συνέπεια είναι στατιστικώς σημαντική ($p = 0,001$). Στην Δ΄ τάξη η απόλυτη t - τιμή (3,143) είναι μεγαλύτερη ακόμη και της κρίσιμης t -τιμής 2,76 σε σ.σ.1%, δηλαδή είναι στατιστικώς σημαντική ($p = 0,007$). Στην Ε΄ τάξη η απόλυτη t - τιμή (3,384) είναι μεγαλύτερη ακόμη και της κρίσιμης t -τιμής 2,76 σε σ.σ.1%, κατά συνέπεια είναι στατιστικώς σημαντική ($p = 0,004$). Στην ΣΤ΄ τάξη η απόλυτη t - τιμή (4,675) είναι μεγαλύτερη ακόμη και της κρίσιμης t - τιμής 3,66 σε σ.σ.1%, δηλαδή είναι στατιστικώς σημαντική ($p = 0,0006$).

ΠΙΝΑΚΑΣ 10.10

Οι τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής «απομονωμένοι» σε δύο διαδοχικές μετρήσεις στις ομάδες ελέγχου
(Υπολογισμός t - κριτηρίου της διαφοράς των μέσων όρων των τιμών μιας μεταβλητής σε δύο διαδοχικές μετρήσεις)

Ομάδες Ελέγχου												
Απομονωμένοι												
N	ΤΑΞΗ Γ			ΤΑΞΗ Δ			ΤΑΞΗ Ε			ΤΑΞΗ ΣΤ		
A/α	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ
1	5	4	1	4	8	-4	2	4	-2	1	4	-3
2	3	4	-1	3	4	-1	2	1	1	2	2	0
3	3	4	1	3	2	1	2	3	-1	4	3	1
4	5	7	-2	3	2	1	2	4	-2	2	1	1
5	4	4	0	1	3	-2	4	3	1	2	2	0
6	4	6	-2	1	4	-3	2	3	1	4	4	0
7	3	3	0	4	5	-1	3	5	-2	4	5	-1
8	4	4	0	2	4	-2	1	2	-1	1	2	-1
9	5	5	0	2	3	-1	2	3	-1	2	2	0
10	5	5	0	1	2	-1	3	5	-2	4	5	-1
	t = - 1,627 p = ,138			t = -2,623* p = ,028			t = - 2,739* p = ,023			t = - 1,078 p = ,309		

Σημείωση: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Η σπουδαιότητα των αποτελεσμάτων, που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων στις πειραματικές ομάδες, επιβεβαιώνεται από την επεξεργασία των δεδομένων στις ομάδες ελέγχου. Πράγματι, όπως φαίνεται, παραπάνω, στον πίνακα 10.10, σε καμία σχολική βαθμίδα δεν προκύπτει μείωση του αριθμού των απομονωμένων που να είναι στατιστικά σημαντική.

Παρατηρούμε ότι οι απόλυτες t - τιμές στις Γ', και ΣΤ' σχολικές τάξεις είναι μικρότερες ακόμη και της κρίσιμης t -τιμής 2,04 σε σ.σ.5%, κατά συνέπεια είναι στατιστικώς ασήμαντες ($p > 0,05$). Μάλιστα στην Δ' τάξη η απόλυτη t - τιμή (-2,623) είναι μεγαλύτερη της κρίσιμης τιμής 2,04 σε σ.σ.5%, δηλαδή είναι στατιστικώς σημαντική προς την αντίθετη κατεύθυνση της αύξησης των απομονωμένων με το πέρασμα του χρόνου ($p = 0,028$). Το ίδιο παρατηρείται και στην Ε'' τάξη όπου η απόλυτη t -τιμή (-2,739) είναι μεγαλύτερη της κρίσιμης τιμής 2,04 σε σ.σ. 5% ($p=0,023$).

4.3. Σχολιασμός των ευρημάτων

Το συμπέρασμα που προκύπτει από την στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων είναι η θετική επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στη μείωση του αριθμού των απομονωμένων στις πειραματικές ομάδες. Φαίνεται, επίσης, ότι αυτή η θετική επιρροή του θεατρικού παιχνιδιού δεν σχετίζεται με την ηλικία των μαθητών, αφού σ' όλες τις σχολικές τάξεις επιβεβαιώθηκαν οι ερευνητικές προβλέψεις. Έτσι, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή «ηλικία των μαθητών», δεν φαίνεται να δρα ανασταλτικά στη θετική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής «θεατρικό παιχνίδι», στη μείωση του αριθμού των απομονωμένων στις σχολικές ομάδες.

Πρέπει να σημειώσουμε, επίσης, ότι η μεταβολή στις τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής «απομονωμένοι», δεν οφείλεται στην επενέργεια απροσδιόριστων τυχαίων ανεξάρτητων μεταβλητών. Αυτό φάνηκε από τη στατιστικά ασήμαντη τιμή των πιθανοτήτων ($p > 0,05$) στις απόλυτες t -τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής «απομονωμένοι», των ομάδων ελέγχου και μάλιστα, σε δύο σχολικές βαθμίδες (Γ' και Δ'), επιβεβαιώθηκε η αύξηση του αριθμού των απομονωμένων μαθητών με το πέρασμα του χρόνου.

Η βελτίωση της κοινωνιομετρικής θέσης των απομονωμένων μαθητών μπορεί να αποδοθεί σε αλλαγή συμπεριφοράς απέναντι στους συμμαθητές τους, ως αποτέλεσμα της θετικής αλληλεπίδρασης που είχαν μαζί τους στα

δρώμενα του θεατρικού παιχνιδιού.⁹⁰ Αυτή η επισήμανση ενισχύεται από την έρευνα της Cathryn Levison, σύμφωνα με την οποία το θεατρικό παιχνίδι ενισχύει τη συνεργασία των απομονωμένων μαθητών με τους συμμαθητές τους.⁹¹

Η Jennie Lindon και η Charlyn Wessels θεωρούν ότι όσο το απομονωμένο παιδί γίνεται δέκτης θετικής ενίσχυσης στο συνεργατικό δραματικό παιχνίδι, έτσι αλλάζει τη συμπεριφορά του στην τάξη, αυξάνει τη λεκτική αλληλεπίδραση και τη διάθεση συνεργασίας του με τους άλλους.⁹² Ο David Brown υποστηρίζει ότι ουσιαστικά η αναδόμηση της διαδικασίας σχηματισμού υποομάδων στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού με την παρέμβαση του δασκάλου, εξουδετερώνει άλλους παράγοντες (περιβαλλοντικούς, ατομικούς) οι οποίοι εξαναγκάζουν το απομονωμένο παιδί σε ακατάλληλη συμπεριφορά απέναντι στους συμμαθητές του.⁹³

Ένας άλλος λόγος που εξηγεί τη διατήρηση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς, από τα απομονωμένα μέλη της σχολικής ομάδας, είναι η ασάφεια στην αντίληψη των αισθημάτων και των διαθέσεων που τρέφουν οι άλλοι προς το άτομό τους.⁹⁴ Όπως έδειξε, στο επόμενο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης, η διερεύνηση της αυτοαντίληψης της αμοιβαίας συμπάθειας των μαθητών, οι απομονωμένοι εμφανίζουν το χαμηλότερο ποσοστό επιτυχούς αυτοαντίληψης της κοινωνιομετρικής θέσης τους. Παρόμοια, ο Festinger σημειώνει ότι στην απουσία της δυνατότητας για σύγκριση με τους άλλους, οι υποκειμενικές αξιολογήσεις και γνώμες των απομονωμένων ατόμων θα είναι ασταθείς.⁹⁵ Κατά συνέπεια η μη επίγνωση της θέσης που κατέχουν στη σχολική ομάδα, απ' την άποψη των διαπροσωπικών σχέσεων, δεν μπορεί να λειτουργήσει ανατροφοδοτικά στην προσπάθειά τους να αλλάξουν συμπεριφορά και στάση απέναντι στα άλλα παιδιά.

Όπως τονίζει ο Mead αυτό που δημιουργεί στο άτομο την αυτοσυνειδησία και την αντίληψη του εαυτού και των άλλων είναι η δράση στην κοινωνική διαδικασία και η αλληλεπίδραση με άλλα άτομα, το ρόλο των οποίων υιοθετεί στη συμπεριφορά του κάθε μέλος μιας κοινωνικής ομάδας.⁹⁶ Επίσης, σε μια διαμορφωμένη εξισωτική ατμόσφαιρα, όπως το θεατρικό παιχνίδι, εκείνοι που νιώθουν την παρόρμηση να βγουν μπροστά και ν' αναλάβουν έναν πρωταγωνιστικό ρόλο είναι οι απομονωμένοι, στους οποίους η σχολική ομάδα έχει παραχωρήσει μια χαμηλή κοινωνιομετρική θέση.⁹⁷

Η βελτίωση της κοινωνιομετρικής θέσης των απομονωμένων, στα ερευνητικά αποτελέσματα, μπορεί να αποδοθεί στην βελτίωση της αυτοαντίληψής τους⁹⁸ και τη θετική ενίσχυση που τους παρείχαν τα άλλα μέλη της σχολικής ομάδας, για να συμμετάσχουν στις δραματικές δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού.⁹⁹ Αυτή η άποψη ενισχύεται από τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ενεργοποίηση και συμμετοχή συνεσταλμένων και απομονωμένων μαθητών, στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού, αλλά και της, εν γένει, αλλαγής της συμπεριφοράς τους στο σχολικό περιβάλλον.

5. Παρουσίαση της εξαρτημένης μεταβλητής “απορριπτόμενοι”

Σε κάθε κοινωνική ομάδα υπάρχουν μερικά άτομα που απορρίπτονται για κάποιες αιτίες απ’ τους υπόλοιπους. Αυτό το γεγονός μπορεί να αποδοθεί σε ακατάλληλες μορφές συμπεριφοράς ή ακόμα σε χαρακτηριστικά του ατόμου που στιγματίζονται από τους άλλους όπως η εμφάνιση, η γλωσσική προφορά και η εθνότητα.¹⁰⁰ Αυτά τα άτομα συγκεντρώνουν την αντιπάθεια των άλλων μελών της ομάδας και πολλές φορές οδηγούνται στην απομόνωση.

Η περιθωριοποίηση σε συσχετιστικές έρευνες, με βάση την κοινωνιομετρική μέθοδο σε μαθητές του Δημοτικού Σχολείου, συνδέεται κυρίως με την παρουσία έκδηλων αντικοινωνικών συμπεριφορών,¹⁰¹ ελλειμματικών κοινωνικών δεξιοτήτων¹⁰² χαμηλότερου δείκτη ευφυΐας,¹⁰³ και την απουσία θετικών σχημάτων συμπεριφοράς.¹⁰⁴ Αυτοί οι μαθητές, οι οποίοι διακρίνονται για διασπαστικότητα,¹⁰⁵ για αλαζονεία, για φυσική και λεκτική επιθετικότητα¹⁰⁶ απορρίπτονται από τη σχολική ομάδα και περιορίζονται σε ελάχιστες διαπροσωπικές σχέσεις, κυρίως, με μαθητές που παρουσιάζουν ανάλογα χαρακτηριστικά και προβλήματα.¹⁰⁷

Ο στόχος της πειραματικής παρέμβασης έγκειτο στο να βοηθήσει αυτούς τους μαθητές να βελτιώσουν τη συμπεριφορά τους, ν’ αποκτήσουν τις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες για μια πετυχημένη αλληλεπίδραση και να βελτιώσουν, εν γένει, την παρουσίαση του εαυτού απέναντι στους άλλους. Σύμφωνα με την υπόθεση της έρευνας ο αριθμός των απορριπτόμενων αναμενόταν να μειωθεί μετά το πέρας του πειραματικού προγράμματος παρέμβασης.

5.1. Πειραματικά ευρήματα - αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας, των δεδομένων της κοινωνιομετρικής ανάλυσης, δεν επιβεβαίωσαν το στόχο και τις προσδοκίες της έρευνας. Παρατηρώντας τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων, στον πίνακα 10.11, βλέπουμε ότι οι αρχικές προβλέψεις μας δεν επιβεβαιώθηκαν στο σύνολό τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 10.11

Οι τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής «απορριπτόμενοι» σε δύο διαδοχικές μετρήσεις στις πειραματικές τάξεις
(Υπολογισμός t - κριτηρίου της διαφοράς των μέσων όρων των τιμών μιας μεταβλητής σε δύο διαδοχικές μετρήσεις)

Πειραματικές Ομάδες															
Απορριπτόμενοι															
N	ΤΑΞΗ Β			ΤΑΞΗ Γ			ΤΑΞΗ Δ			ΤΑΞΗ Ε			ΤΑΞΗ ΣΤ		
A/α	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ
1	4	3	1	4	3	1	4	3	1	4	5	-1	2	3	-1
2	7	3	4	7	4	3	3	2	1	3	3	0	3	5	-2
3	3	3	0	4	3	1	5	3	2	5	4	1	3	5	-2
4	5	5	0	3	5	-2	3	2	-1	3	6	-3	5	5	0
5	5	3	2	3	3	0	2	4	-2	3	5	-2	2	1	1
6	3	4	-1	4	4	0	3	3	0	4	5	-1	6	4	2
7	5	5	0	4	2	2	3	5	-2	4	2	2	4	3	1
8	4	6	-2	2	2	0	3	2	1	1	1	0	3	2	1
9	5	3	2	3	4	-1	3	4	-1	3	4	-1	3	2	1
10	3	5	-2	4	3	1	4	4	0	4	3	1	2	3	-1
11	7	3	4	4	4	0	4	5	-1	4	4	0	5	5	0
12	2	5	-3	4	4	0	6	6	0	4	2	2	4	4	0
13	2	3	-1	3	5	-2	3	5	-2	5	6	-1	1	3	-2
14	4	3	1	3	3	0	2	2	0	3	2	1	4	5	-1
15	3	3	0	4	3	1	4	3	1	4	2	2	6	5	1
	t = ,627 p = ,541			t = ,774 p = ,452			t = ,202 p = ,843			t = ,000 p = 1,000			t = ,5877 p = ,698		

Σημείωση: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Σε καμία από τις σχολικές βαθμίδες, στις οποίες διεξήχθη η πειραματική παρέμβαση, δεν επιβεβαιώνεται στατιστικά η μείωση του αριθμού των απορριπτόμενων στη σύγκριση των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής «απορριπτόμενοι», σε δύο διαδοχικές μετρήσεις.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 10.11 οι απόλυτες t - τιμές, σε όλες τις σχολικές βαθμίδες, είναι μικρότερες ακόμη και της κρίσιμης t -τιμής 2,04 σε στάθμη σημαντικότητας 5%, δηλαδή είναι στατιστικώς ασήμαντες ($p > 0,05$).

Ανάλογη εικόνα παρουσιάζουν και τα στατιστικά αποτελέσματα στις ομάδες ελέγχου. Όπως φαίνεται στον πίνακα 10.12 οι απόλυτες t -τιμές σε όλες τις σχολικές βαθμίδες είναι μικρότερες ακόμη και της κρίσιμης t -τιμής 2,04, σε στάθμη σημαντικότητας 5%, δηλαδή είναι στατιστικώς ασήμαντες ($p > 0,05$).

ΠΙΝΑΚΑΣ 10.12

Οι τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής «απορριπτόμενοι» σε δύο διαδοχικές μετρήσεις στις ομάδες ελέγχου
(Υπολογισμός t -κριτηρίου της διαφοράς των μέσων όρων των τιμών μιας μεταβλητής σε δύο διαδοχικές μετρήσεις)

Ομάδες Ελέγχου												
Απορριπτόμενοι												
N	ΤΑΞΗ Γ			ΤΑΞΗ Δ			ΤΑΞΗ Ε			ΤΑΞΗ ΣΤ		
A/α	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ
1	3	6	-3	3	3	0	3	5	-2	3	5	-2
2	3	4	-1	4	3	1	6	4	2	4	5	-1
3	2	2	0	4	4	0	5	3	2	3	2	1
4	6	6	0	7	6	1	3	5	-2	3	3	0
5	2	3	-1	4	3	1	4	3	1	2	2	0
6	4	5	-1	4	3	1	2	2	0	4	5	-1
7	4	3	1	6	7	-1	3	3	0	6	4	2
8	5	5	0	4	4	0	5	4	1	4	4	0
9	3	4	-1	5	6	-1	4	6	-2	3	3	0
10	5	4	1	1	2	-1	5	5	0	5	4	1
	t = - 1,342 p = ,213			t = - ,361 p = ,726			t = 1,1184 p = 1,000			t = ,000 p = 1,000		

Σημείωση: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

5.2. Σχολιασμός των ευρημάτων

Η διαπίστωση, που προκύπτει από την στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, είναι ότι τόσο στις πειραματικές ομάδες όσο και στις ομάδες ελέγχου δεν υπήρξε στατιστική επιβεβαίωση της μείωσης του αριθμού των απορριπτόμενων μαθητών. Κατά συνέπεια δεν επιβεβαιώθηκε η ερευνητική μας υπόθεση, σύμφωνα με την οποία το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να επηρεάσει την επιτυχή ένταξη των απορριπτόμενων μαθητών στη σχολική ομάδα.

Η Jennie Lindon υποστηρίζει ότι η παράβαση των κανόνων παιχνιδιού είναι ένας απ' τους λόγους απόρριψης των παιδιών. Ένας άλλος λόγος απόρριψης των παιδιών είναι η ανεπαρκής παράστασή τους σε μια επιλεγ-

μένη δραστηριότητα της ομάδας, γεγονός που οφείλεται σε ελλειμματικές κοινωνικές δεξιότητες αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας.¹⁰⁸

Όπως υποστηρίζει ο Jackson η συμπεριφορά των απορριπτόμενων παιδιών οδηγεί σε αρνητική ανατροφοδότηση των διαθέσεων και των προσδοκιών των άλλων μελών της σχολικής ομάδας.¹⁰⁹ Οι Kahn, et al. και ο Cartwright, παρόμοια, τονίζουν ότι η στάση των μελών της σχολικής ομάδας απέναντι στους απορριπτόμενους μειώνει το προσωπικό τους αίσθημα ασφάλειας¹¹⁰ με αποτέλεσμα να βρίσκονται σε σύγχυση στην υιοθέτηση των κατάλληλων στάσεων που θα προκαλούσαν την επιδοκιμασία των άλλων.¹¹¹ Έτσι, οι απορριπτόμενοι, σύμφωνα με τους Jackson and Butman, εξακολουθούν να αντιλαμβάνονται λανθασμένα τις ομαδικές νόρμες και συνεχίζουν να δρουν με βάση τη δική τους αντίληψη για τους κανόνες λειτουργίας της ομάδας.¹¹²

Μπορούμε, κατά συνέπεια, να θεωρήσουμε ότι το χρονικό διάστημα του προγράμματος παρέμβασης, με δραματικές δραστηριότητες, δεν ήταν αρκετό να βελτιώσει αυτές τις δεξιότητες αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας των απορριπτόμενων παιδιών ούτε να άρει τις αιτίες που προκαλούσαν αντιπάθεια γι' αυτά τα παιδιά. Προσπάθειες που έγιναν, και από άλλους ερευνητές, για την βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων στους απορριπτόμενους μαθητές, με διαφορετικές μεθόδους από τη δική μας, απέτυχαν κι αυτές να βελτιώσουν την αποδοχή των απορριπτόμενων μαθητών.¹¹³ Η συνεχιζόμενη συμπεριφορά αυτών των μαθητών με μη αποδεκτούς τρόπους, απέναντι στους συμμαθητές τους, δεν επιτρέπει την εύκολη ενσωμάτωσή τους στη σχολική ομάδα και απαιτεί μακροχρόνιες προσπάθειες, εστιασμένες στην εξάλειψη των αιτίων που προκαλούν αισθήματα αντιπάθειας στους άλλους.¹¹⁴

6. Παρουσίαση της εξαρτημένης μεταβλητής “δημοφιλείς”

6.1. Πειραματικοί στόχοι

Η κοινωνιομετρική ορολογία έχει καθιερώσει την έννοια του «δημοφιλούς ή αστεριού», για το άτομο που συγκεντρώνει πολλές επιλογές στο κοινωνιόγραμμα. Χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αυτά τα άτομα με υψηλή δημοτικότητα, συγκεντρώνουν και τα χαρίσματα ενός πραγματικού ηγέτη. Βέβαια, πρέπει να επισημάνουμε ότι τα δημοφιλή άτομα εμφανίζουν ατομικά χαρακτηριστικά

όπως εμφάνιση,¹¹⁵ κατοχή κοινωνικών δεξιοτήτων αλληλεπίδρασης,¹¹⁶ ιδιαίτερα ατομικά προσόντα στην πετυχημένη παρουσίαση του εαυτού στους άλλους,¹¹⁷ τα οποία προκαλούν την επιδοκιμαστική ανταπόκριση των άλλων και τη συμπάθειά τους.¹¹⁸

Ο στόχος της πειραματικής παρέμβασης, μέσω του προγράμματος θεατρικών παιχνιδιών, ήταν να δώσει την ευκαιρία και σ' άλλα μέλη της σχολικής ομάδας να αυξήσουν τη δημοτικότητά τους. Αυτή η σκοποθετική αν επαληθεύονταν, θα είχε αντίκτυπο στον αριθμό των δημοφιλών μαθητών της κάθε ομάδας. Δεδομένου ότι οι δημοφιλείς είναι το επίκεντρο στην κοινωνιομετρική δομή της αυταρχικής ομάδας, η μείωση του αριθμού τους φανερώνει την εξέλιξη της ομάδας προς δημοκρατικότερα επίπεδα οργάνωσης. Σύμφωνα με την υπόθεση της έρευνας ο αριθμός των δημοφιλών αναμενόταν να μειωθεί μετά το πέρας του προγράμματος παρέμβασης με θεατρικά παιχνίδια.

6.2. Πειραματικά ευρήματα – αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας του πειραματικού υλικού, που συγκεντρώθηκε από την κοινωνιομετρική ανάλυση, δεν επιβεβαίωσαν πλήρως το στόχο και τις προσδοκίες της έρευνας. Παρατηρώντας τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων, στον πίνακα 10.13, βλέπουμε ότι οι αρχικές προβλέψεις μας δεν επιβεβαιώθηκαν στο σύνολό τους. Μόνο σε δύο από τις σχολικές βαθμίδες, απ' όλες στις οποίες διεξήχθη η πειραματική παρέμβαση, επιβεβαιώνεται στατιστικά η μείωση του αριθμού των δημοφιλών στη σύγκριση των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής «δημοφιλείς», σε δύο διαδοχικές μετρήσεις.

Όπως φαίνεται, παρακάτω, στον πίνακα 10.13 οι απόλυτες t -τιμές στις Β', Δ' και Ε' σχολικές βαθμίδες είναι μικρότερες ακόμη και της κρίσιμης t -τιμής 2,04 σε στάθμη σημαντικότητας 5%, δηλαδή είναι στατιστικώς ασήμαντες ($p > 0,05$). Στην Γ' τάξη η απόλυτη t -τιμή (2,073) είναι μεγαλύτερη ακόμη και της κρίσιμης t -τιμής 2,04 σε σ.σ.5%, κατά συνέπεια είναι στατιστικώς σημαντική ($p = 0,05$). Στην ΣΤ' τάξη η απόλυτη t -τιμή (2,567) είναι μεγαλύτερη ακόμη και της κρίσιμης t -τιμής 2,04 σε σ.σ.5%, κατά συνέπεια είναι στατιστικώς σημαντική ($p = 0,027$).

ΠΙΝΑΚΑΣ 10.13

Οι τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής «δημοφιλείς» σε δύο διαδοχικές μετρήσεις στις πειραματικές τάξεις
(Υπολογισμός t - κριτηρίου της διαφοράς των μέσων όρων των τιμών μιας μεταβλητής σε δύο διαδοχικές μετρήσεις)

Πειραματικές Ομάδες															
Δημοφιλείς (Αστέρια)															
N	ΤΑΞΗ Β			ΤΑΞΗ Γ			ΤΑΞΗ Δ			ΤΑΞΗ Ε			ΤΑΞΗ ΣΤ		
A/α	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ
1	5	5	0	7	4	3	3	3	0	7	5	2	3	4	-1
2	6	5	1	6	5	1	3	4	-1	3	4	-1	7	5	2
3	3	5	-2	4	5	-1	4	4	0	6	5	1	3	4	-1
4	4	5	-1	5	4	1	2	3	-1	5	3	2	5	2	3
5	4	4	0	4	5	-1	4	5	-1	4	5	-1	4	3	1
6	4	6	-2	6	5	1	3	3	0	6	7	-1	4	3	1
7	6	6	0	4	4	0	4	4	0	6	2	4	4	4	0
8	7	6	1	4	3	1	4	2	2	3	4	-1	3	2	1
9	6	4	2	4	4	0	5	4	1	3	3	0	4	5	-1
10	4	3	1	6	5	1	5	5	0	7	5	2	4	3	1
11	6	5	1	6	7	-1	6	5	1	6	5	1	5	5	0
12	3	3	0	2	2	0	4	4	0	4	5	-1	3	2	1
13	7	6	1	5	4	1	9	6	3	5	5	0	3	2	1
14	6	5	1	6	5	1	3	1	2	6	5	1	4	2	2
15	7	2	5	6	4	2	4	1	3	4	3	1	5	3	2
	t = 1,226 p = ,675			t = 2,073 p = ,05*			t = 1,718 p = ,108			t = 1,432 p = ,144			t = 2,567 p = ,027*		

Σημείωση: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Στα στατιστικά αποτελέσματα των ομάδων ελέγχου όπως φαίνεται, παρακάτω, στον πίνακα 10.14 οι απόλυτες t -τιμές στις Γ' και Δ' σχολικές βαθμίδες είναι μικρότερες ακόμη και της κρίσιμης t -τιμής 2,04 σε στάθμη σημαντικότητας 5%, δηλαδή είναι στατιστικώς ασήμαντες ($p > 0,05$).

Μάλιστα στην ΣΤ' τάξη η απόλυτη t -τιμή (-2,449) είναι μεγαλύτερη της κρίσιμης τιμής 2,04 σε σ.σ.5%, κατά συνέπεια είναι στατιστικώς σημαντική προς την αντίθετη κατεύθυνση, δηλαδή της αύξησης του αριθμού των δημοφιλών μαθητών με το πέρασμα του χρόνου ($p = 0,037$).

Το ίδιο παρατηρείται και στην Ε' τάξη όπου η απόλυτη t -τιμή (-2,077) είναι μεγαλύτερη της κρίσιμης τιμής 2,04 σε σ.σ.5%, κατά συνέπεια είναι στατιστικώς σημαντική προς την αντίθετη κατεύθυνση, δηλαδή της αύξησης των δημοφιλών μαθητών με το πέρασμα του χρόνου ($p = 0,05$).

ΠΙΝΑΚΑΣ 10.14

Οι τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής «δημοφιλείς» σε δύο διαδοχικές μετρήσεις στις ομάδες ελέγχου
(Υπολογισμός t - κριτηρίου της διαφοράς των μέσων όρων των τιμών μιας μεταβλητής σε δύο διαδοχικές μετρήσεις)

Ομάδες Ελέγχου												
Δημοφιλείς(Αστέρια)												
N	ΤΑΞΗ Γ			ΤΑΞΗ Δ			ΤΑΞΗ Ε			ΤΑΞΗ ΣΤ		
A/α	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ
1	3	6	-3	6	5	1	4	6	-2	4	5	-1
2	5	5	0	2	3	-1	5	6	-1	5	5	0
3	2	3	-1	3	5	-2	4	3	1	3	3	0
4	7	6	1	8	7	1	5	4	1	3	4	-1
5	4	4	0	2	5	-3	3	5	-2	3	6	-3
6	5	5	0	2	4	-2	3	3	0	6	6	0
7	5	6	-1	6	6	0	6	7	-1	6	6	0
8	6	5	1	4	5	-1	3	5	-2	4	5	-1
9	4	4	0	5	5	0	4	4	0	2	4	-2
10	6	6	0	1	2	-1	3	6	-3	5	5	0
	t = -,818 p = ,434			t = - 1,922 p = ,087			t = - 2,077 p = ,05*			t = - 2,449 p = ,037*		

Σημείωση: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

6.3. Σχολιασμός των ευρημάτων

Η διαπίστωση που προκύπτει από την στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων είναι ότι, στις πειραματικές ομάδες, υπήρξε στατιστική επιβεβαίωση της μείωσης του αριθμού των δημοφιλών μαθητών μόνο σε δύο σχολικές βαθμίδες (Γ' και Δ'). Κατά συνέπεια δεν επιβεβαιώθηκε συνολικά η ερευνητική μας υπόθεση, σύμφωνα με την οποία το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να επηρεάσει τη μείωση του αριθμού των δημοφιλών, ως αποτέλεσμα της κατεύθυνσης των θετικών επιλογών και σ' άλλα μέλη της σχολικής ομάδας.

Μπορούμε ακόμη να σημειώσουμε το ρόλο που παίζει η ηλικία των μαθητών ως προς αυτή την εξαρτημένη μεταβλητή. Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στον αριθμό των δημοφιλών φαίνεται να είναι μεγαλύτερη στις μικρές σχολικές βαθμίδες (Γ' τάξη) και στην μεγαλύτερη σχολική βαθμίδα (ΣΤ' τάξη). Η παραπάνω επισήμανση επιβεβαιώνεται ως προς το δεύτερο σκέλος της, από τη στατιστική σημαντικότητα που προέκυψε στις δύο μεγαλύτερες σχολικές βαθμίδες (Ε' και ΣΤ') των ομάδων ελέγχου, η οποία

δείχνει να μεγαλώνει, με το πέρασμα του χρόνου, ο αριθμός των δημοφιλών μαθητών.

Η καλύτερη ικανότητα των δημοφιλών ατόμων στην ανάληψη του ρόλου του άλλου και η ευχέρειά τους ν' ανταποκρίνονται πιο ευλύγιστα στην επιτέλεση του ρόλου τους μπροστά στους άλλους, εξηγεί την κοινωνική τους επιτυχία και τη δημοτικότητα.¹¹⁹ Όπως έδειξαν ερευνητικές μελέτες οι δημοφιλείς εμφανίζονται να κατέχουν πολλά χαρακτηριστικά τα οποία εκλαμβάνονται ως ανταμοιβή από τους άλλους στην αλληλεπίδραση μαζί τους.¹²⁰

Η επιτυχής αυτοαντίληψη, απ' το δημοφιλές άτομο, των θετικών συναισθημάτων που τρέφουν οι άλλοι απέναντι του, όπως έδειξε στη συνέχεια η ερευνητική μας μελέτη, του δίνει το πλεονέκτημα να ελίσσεται και να βελτιώνει τη συμπεριφορά του, ώστε να διατηρήσει τη θέση του στην ομάδα. Έτσι επιβεβαιώνεται, κατά κάποιο τρόπο η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, αφού οι συχνές κοινωνικές επαφές των δημοφιλών με τα άλλα μέλη της σχολικής ομάδας, συντελούν στη διαμόρφωση της ατομικής τους αυτοαντίληψης σε μεγαλύτερο βαθμό.¹²¹ Η επιτυχής αυτοαντίληψη της αμοιβαιότητας της συμπάθειας από μέρους των δημοφιλών, όπως φαίνεται στο επόμενο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης, ευνοεί τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση με τρόπο που να κάνει τις προσδοκίες,¹²² για την αμοιβαία συμπάθεια, να επαληθεύονται πραγματικά με τη δημιουργία πολλών φιλικών σχέσεων.¹²³

7. Παρουσίαση της εξαρτημένης μεταβλητής “ανοιχτές δομές”

Το κοινωνιόγραμμα ως μέθοδος σχηματικής έκφρασης των κοινωνικών φαινομένων, μας δίνει τη δυνατότητα να αναλύσουμε δομικά τις μορφές επικοινωνίας σε κοινωνικούς σχηματισμούς, όπως είναι οι μικροομάδες. Οι πρώτες πειραματικές έρευνες, αναφορικά με τη διάρθρωση επικοινωνίας μεταξύ των μελών μιας ομάδας, αναφέρονται στους Αμερικανούς Sydney Smith και Harold Leavitt. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα των παραπάνω ερευνητών τα δίκτυα επικοινωνίας των μελών μιας ομάδας μπορούν να καταχωρηθούν σε δύο κατηγορίες: α) στα ανοιχτά (αλυσίδα, το σχήμα Υ) και β) τα κλειστά (τρίγωνο, τετράγωνο).¹²⁴ Τα ανοιχτά επικοινωνιακά σχήματα θεωρούνται ως τα καλύτερα δίκτυα επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας και φανερώσουν την ύπαρξη περισσότερων διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσά τους.¹²⁵

7.1. Πειραματικοί στόχοι

Ο στόχος της πειραματικής παρέμβασης, μέσα από το πρόγραμμα θεατρικών παιχνιδιών, ήταν να διευκολύνει τη διαδικασία διαπροσωπικής επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές και να επηρεάσει τη μετάβαση της σχολικής ομάδας σε έναν δημοκρατικότερο τρόπο οργάνωσης των δικτύων επικοινωνίας στο εσωτερικό της. Σύμφωνα με την υπόθεση της έρευνας ο αριθμός των ανοιχτών επικοινωνιακών σχημάτων αναμενόταν να αυξηθεί μετά το πέρας του προγράμματος παρέμβασης.

7.2. Πειραματικά ευρήματα – αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας του πειραματικού υλικού, που συγκεντρώθηκε από την κοινωνιομετρική ανάλυση, επιβεβαίωσαν πλήρως το στόχο και την υπόθεση της έρευνας. Παρατηρώντας τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων, στον πίνακα 10.15, βλέπουμε ότι οι αρχικές προβλέψεις μας επιβεβαιώθηκαν στο σύνολό τους. Σ' όλες τις σχολικές βαθμίδες, στις οποίες διεξήχθη η πειραματική παρέμβαση, παρουσιάζεται αύξηση του αριθμού των ανοιχτών δικτύων επικοινωνίας, όπως απεικονίζεται στη σύγκριση των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής «ανοιχτές δομές» σε δύο διαδοχικές μετρήσεις.

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έδειξε την θετική επίδραση του πειραματικού προγράμματος στη διαπροσωπική επικοινωνία των μελών της σχολικής ομάδας. Αυτό το γεγονός επιβεβαιώνεται με την αύξηση του αριθμού των ανοιχτών δικτύων επικοινωνίας, στη δεύτερη μέτρηση, όπως δείχνουν τα υψηλά επίπεδα της στατιστικής σημαντικότητας που προέκυψαν.

Πραγματικά όπως φαίνεται στον πίνακα 10.15 στην Β' τάξη η απόλυτη t -τιμή (-3,697) είναι περίπου ίση με την κρίσιμη t -τιμή 2,66 σε στάθμη σημαντικότητας 1%, δηλαδή είναι στατιστικώς σημαντική ($p = 0,007$). Στην Γ' τάξη η απόλυτη t -τιμή (-2,750) είναι μεγαλύτερη ακόμη και της κρίσιμης t -τιμής 2,66 σε σ.σ.1%, κατά συνέπεια είναι στατιστικώς σημαντική ($p = 0,010$). Στην Δ' τάξη η απόλυτη t -τιμή (-4,583) είναι μεγαλύτερη ακόμη και της κρίσιμης t -τιμής 3,66 σε σ.σ. 1%, κατά συνέπεια είναι στατιστικώς σημαντική ($p = 0,0007$).

ΠΙΝΑΚΑΣ 10.15

Οι τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής «ανοιχτές δομές» σε δύο διαδοχικές μετρήσεις στις πειραματικές τάξεις
(Υπολογισμός t - κριτηρίου της διαφοράς των μέσων όρων των τιμών μιας μεταβλητής σε δύο διαδοχικές μετρήσεις)

Πειραματικές Ομάδες															
Ανοιχτές δομές															
N	ΤΑΞΗ Β			ΤΑΞΗ Γ			ΤΑΞΗ Δ			ΤΑΞΗ Ε			ΤΑΞΗ ΣΤ		
A/α	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ
1	1	2	-1	2	3	-1	1	1	0	2	2	0	1	1	0
2	1	4	-3	1	1	0	1	3	-2	1	2	-1	2	3	-1
3	1	0	1	0	2	-2	1	3	-2	4	3	1	1	1	0
4	1	2	-1	1	3	-2	1	1	0	1	1	0	0	1	-1
5	2	2	0	2	2	0	1	2	-1	0	2	-2	1	2	-1
6	1	3	-2	1	3	-2	1	2	-1	1	1	0	1	4	-3
7	1	3	-2	1	2	-1	1	1	0	2	2	0	0	1	-1
8	2	2	0	1	1	0	2	3	-1	1	1	0	1	1	0
9	3	3	0	1	2	-1	1	3	-2	2	2	0	1	3	-2
10	1	2	-1	3	1	2	1	1	0	1	4	-3	0	2	-2
11	0	2	-2	1	2	-1	1	2	-1	1	2	-1	2	3	-1
12	0	2	-2	2	3	-1	0	2	-2	2	4	-2	1	1	0
13	2	2	0	2	3	-1	2	2	0	1	2	-1	1	3	-2
14	1	2	-1	2	3	-1	0	2	-2	1	2	-1	2	2	0
15	0	3	-3	1	1	0	2	3	-1	1	3	-2	1	3	-2
	t = - 3,697 p = ,007**			t = - 2,750 p = ,010**			t = - 4,583 p = ,0007***			t = - 2,863 p = ,010*			t = - 4,298 p = ,001***		

Σημείωση: * p<.05, ** p<.01, *** p<.001

Στην Ε΄ τάξη η απόλυτη t - τιμή (-2,863) είναι μεγαλύτερη ακόμη και της κρίσιμης t - τιμής 2,76 σε σ.σ.1%, κατά συνέπεια είναι στατιστικώς σημαντική (p = 0,010). Στην ΣΤ΄ τάξη η απόλυτη t - τιμή (-4,298) είναι μεγαλύτερη ακόμη και της κρίσιμης t -τιμής 3,66 σε σ.σ.1%, δηλαδή είναι στατιστικώς σημαντική (p = 0,001).

Η αξία των αποτελεσμάτων, που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων στις πειραματικές ομάδες, επιβεβαιώνεται από την επεξεργασία των δεδομένων στις ομάδες ελέγχου. Πράγματι όπως φαίνεται, παρακάτω, στον πίνακα 10.16 σε καμία σχολική βαθμίδα δεν προκύπτει αύξηση του αριθμού των ανοιχτών δομών που να είναι στατιστικά σημαντική.

Παρατηρούμε ότι οι απόλυτες t - τιμές σε όλες τις σχολικές βαθμίδες των ομάδων ελέγχου είναι μικρότερες ακόμη και της κρίσιμης t -τιμής 2,04 σε σ.σ. 5%, κατά συνέπεια είναι στατιστικώς ασήμαντες (p > 0,05).

ΠΙΝΑΚΑΣ 10.16

Οι τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής «ανοιχτές δομές» σε δύο διαδοχικές μετρήσεις στις ομάδες ελέγχου
(Υπολογισμός t - κριτηρίου της διαφοράς των μέσων όρων των τιμών μιας μεταβλητής σε δύο διαδοχικές μετρήσεις)

Ομάδες Ελέγχου												
Ανοιχτές δομές												
N	ΤΑΞΗ Γ			ΤΑΞΗ Δ			ΤΑΞΗ Ε			ΤΑΞΗ ΣΤ		
A/α	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ
1	3	0	3	1	2	-1	2	0	2	0	0	0
2	0	0	0	1	0	1	1	2	-1	2	1	1
3	1	1	0	1	0	1	2	2	2	2	2	0
4	2	2	0	0	0	0	0	1	-1	1	1	0
5	1	2	-1	2	0	2	1	1	1	2	0	2
6	1	2	-1	0	1	-1	1	0	1	1	2	-1
7	2	1	1	2	0	2	1	1	0	1	1	0
8	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0
9	0	1	-1	1	0	1	2	0	2	1	2	-1
10	0	0	0	1	0	1	1	1	0	3	1	2
	t = ,514 p = ,619			t = 1,765 p = ,111			t = ,896 p = ,394			t = ,896 p = ,394		

Σημείωση: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

7.3. Σχολιασμός των ευρημάτων

Η πρώτη διαπίστωση που προκύπτει από την στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, είναι η θετική επίδραση των δραστηριοτήτων του θεατρικού παιχνιδιού στη διαπροσωπική επικοινωνία των μαθητών.

Φαίνεται, επίσης, ότι αυτή θετική επιρροή του θεατρικού παιχνιδιού δεν σχετίζεται με την ηλικία των μαθητών, αφού σ' όλες τις σχολικές τάξεις επιβεβαιώθηκαν οι προβλέψεις. Κατά συνέπεια, η ανεξάρτητη μεταβλητή «ηλικία των μαθητών», δεν φαίνεται να δρα ανασταλτικά στη θετική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής «δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού» στη διαπροσωπική επικοινωνία των μαθητών.

Μια άλλη σημαντική διαπίστωση είναι ότι η μεταβολή στις τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής «ανοιχτές δομές», δεν οφείλεται στην επενέργεια απροσδιόριστων τυχαίων ανεξάρτητων μεταβλητών. Αυτό έγινε εμφανές με τη στατιστικά ασήμαντη τιμή των πιθανοτήτων ($p > 0,05$) στις απόλυτες t -τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής «ανοιχτές δομές» των ομάδων ελέγχου.

Η επιβεβαίωση της ερευνητικής υπόθεσης, όσον αφορά την αύξηση στις τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής των ανοιχτών δομών, συμφωνεί με την επιβεβαίωση της ερευνητικής υπόθεσης της αύξησης των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής των «αμφίδρομων έλξεων» όπως αναφέρθηκε παραπάνω.¹²⁶

8. Παρουσίαση της εξαρτημένης μεταβλητής “κλειστές δομές”

8.1. Πειραματικοί στόχοι

Η κοινωνιομετρική δοκιμασία και το κοινωνιόγραμμα που την ακολουθεί, αποκαλύπτει την ύπαρξη υποομάδων με τη μορφή κλειστών επικοινωνιακών σχημάτων όπως ο κύκλος, το τρίγωνο και το τετράγωνο. Τα αμοιβαία αισθήματα μεταξύ των μελών της ομάδας οδηγούν στη συγκρότηση υποομάδων, με βάση τη φιλία, αλλά η ύπαρξή τους επηρεάζει άμεσα την απόδοση της ομάδας. Η ύπαρξη αυτών των υποομάδων αυξάνει τις πιθανότητες για εκδήλωση διενέξεων και η παρουσία τους δρα διασπαστικά στην ενότητα, τη συνοχή και την ομοφωνία της ανάμεσα στα μέλη της ομάδας.¹²⁷

Ο στόχος της πειραματικής παρέμβασης ήταν να επιδράσει στο σχηματισμό των υποομάδων, με τη συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες του προγράμματος και να περιορίσει τη λειτουργία τους στο εσωτερικό της σχολικής ομάδας. Οι διαφορετικές δυνατότητες επικοινωνίας που δίνονταν στους μαθητές στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού θα είχαν ως αποτέλεσμα, σύμφωνα με την υπόθεση της έρευνας, την ελάττωση του αριθμού των κλειστών επικοινωνιακών σχημάτων μετά το πέρας του προγράμματος παρέμβασης.

8.2. Πειραματικά ευρήματα – αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας του πειραματικού υλικού, που συγκεντρώθηκε από την κοινωνιομετρική ανάλυση, δεν επιβεβαίωσαν πλήρως το στόχο και τις προσδοκίες της έρευνας. Παρατηρώντας τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων στον πίνακα 10.17, βλέπουμε ότι οι αρχικές προβλέψεις μας δεν επιβεβαιώθηκαν στο μεγαλύτερο μέρος τους.

Μόνο στην Ε΄ σχολική βαθμίδα η απόλυτη t - τιμή (2,442), είναι μεγαλύτερη από την κρίσιμη τιμή 2,04 σε σ.σ.5% και κατά συνέπεια στατιστικά

σημαντική ($p=0,028$). Στις υπόλοιπες σχολικές βαθμίδες, στις οποίες διεξήχθη η πειραματική παρέμβαση, δεν επιβεβαιώνεται στατιστικά η μείωση του αριθμού των υποομάδων στη σύγκριση των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής «κλειστές δομές» σε δύο διαδοχικές μετρήσεις.

ΠΙΝΑΚΑΣ 10.17

Οι τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής «κλειστές δομές» σε δύο διαδοχικές μετρήσεις στις πειραματικές τάξεις
(Υπολογισμός t - κριτηρίου της διαφοράς των μέσων όρων των τιμών μιας μεταβλητής σε δύο διαδοχικές μετρήσεις)

Πειραματικές Ομάδες															
Κλειστές δομές (υποομάδες)															
N	ΤΑΞΗ Β			ΤΑΞΗ Γ			ΤΑΞΗ Δ			ΤΑΞΗ Ε			ΤΑΞΗ ΣΤ		
A/α	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ
1	1	1	0	2	0	2	0	1	-1	1	1	0	1	1	0
2	2	2	0	1	2	-1	2	1	1	2	0	2	2	0	2
3	3	1	2	2	1	1	1	2	-1	4	3	1	1	2	-1
4	3	1	2	1	1	0	1	1	0	1	2	-1	2	3	-1
5	2	2	0	0	1	-1	1	1	0	2	0	2	1	1	0
6	2	0	2	1	1	0	2	1	1	2	3	-1	5	3	2
7	2	3	-1	1	1	0	1	1	0	3	2	1	2	1	1
8	2	2	0	2	2	0	1	2	-1	1	1	0	2	2	0
9	2	1	1	1	2	-1	3	2	1	0	1	-1	1	0	1
10	2	2	0	4	3	1	1	0	1	4	1	3	1	1	0
11	1	1	0	1	1	0	1	1	0	2	1	1	1	0	1
12	0	0	0	2	1	1	0	1	-1	1	0	1	1	0	1
13	2	1	1	0	0	0	2	1	1	2	1	1	1	1	0
14	2	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	0
15	1	2	-1	2	1	1	3	2	1	1	0	1	0	1	-1
	t = 1,825 p = ,089			t = 1,169 p = ,248			t = ,889 p = ,384			t = 2,442 p = ,028*			t = 1,323 p = ,207		

Σημείωση: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Όπως φαίνεται στον πίνακα 10.17 οι απόλυτες t -τιμές στις Β', Γ', Δ' και ΣΤ' σχολικές βαθμίδες είναι μικρότερες ακόμη και της κρίσιμης t -τιμής 2,04 σε στάθμη σημαντικότητας 5%, δηλαδή είναι στατιστικώς ασήμαντες ($p > 0,05$).

Στις ομάδες ελέγχου, επίσης, δεν παρατηρείται καμία μεταβολή στις τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής που να είναι στατιστικά σημαντική σε καμία σχολική βαθμίδα. Όπως φαίνεται στον πίνακα 10.18 οι απόλυτες t - τιμές, σε όλες τις σχολικές βαθμίδες, είναι μικρότερες ακόμη και της κρίσιμης t -τιμής

2,04 σε στάθμη σημαντικότητας 5%, δηλαδή είναι στατιστικώς ασήμαντες ($p > 0,05$).

ΠΙΝΑΚΑΣ 10.18

Οι τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής «κλειστές δομές» σε δύο διαδοχικές μετρήσεις στις ομάδες ελέγχου
(Υπολογισμός t - κριτηρίου της διαφοράς των μέσων όρων των τιμών μιας μεταβλητής σε δύο διαδοχικές μετρήσεις)

Ομάδες Ελέγχου												
Κλειστές δομές (υποομάδες)												
N	ΤΑΞΗ Γ			ΤΑΞΗ Δ			ΤΑΞΗ Ε			ΤΑΞΗ ΣΤ		
A/α	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ
1	3	1	2	3	1	2	3	3	0	2	2	0
2	1	1	0	1	1	0	2	2	0	2	0	2
3	2	1	1	1	0	1	1	1	0	2	3	-1
4	2	2	0	0	1	-1	2	2	0	1	1	0
5	0	1	-1	0	1	-1	2	2	0	2	2	0
6	2	1	1	1	2	-1	1	1	0	1	1	0
7	2	1	1	3	1	2	1	1	0	2	2	0
8	1	1	0	1	1	0	3	2	1	1	1	0
9	0	0	0	1	1	0	2	1	1	2	1	1
10	1	1	0	2	1	1	0	2	-2	3	3	0
	t = 1,500 p = ,168			t = ,818 p = ,434			t = ,000 p = 1,000			t = ,802 p = ,443		

Σημείωση: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

8.3. Σχολιασμός των ευρημάτων

Η διαπίστωση, που προκύπτει από την στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, είναι ότι τόσο στο μεγαλύτερο μέρος των πειραματικών ομάδων όσο και στις ομάδες ελέγχου, δεν υπήρξε στατιστική επιβεβαίωση της μείωσης του αριθμού των υποομάδων.

Η ερευνητική μας υπόθεση, σύμφωνα με την οποία το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να επηρεάσει την μείωση του αριθμού των υποομάδων στο εσωτερικό της σχολικής ομάδας, επαληθεύτηκε μόνο στην Ε' σχολική βαθμίδα.

Ο Ladd, παρόμοια με τα δικά μας ευρήματα, βρήκε ότι τα δημοφιλή και τα μη δημοφιλή παιδιά σχηματίζουν υποομάδες (κλίκες), που διαφέρουν σημαντικά στους τύπους τους και την ποιότητα της αλληλεπίδρασης. Τα απορριπτόμενα παιδιά βίωναν μια μεγαλύτερη αναλογία των αλληλεπιδράσεων τους σε μικρές υποομάδες.¹²⁸ Από τις παραπάνω διαπιστώσεις και τα ερευνητικά δεδομένα της μελέτης μας φαίνεται ότι η μη μείωση του αριθμού των κλει-

στών δομών στις σχολικές ομάδες συμφωνεί, απόλυτα, με την αποτυχία στη μείωση του αριθμού των απορριπτόμενων, όπως και την αποτυχία μείωσης του αριθμού των δημοφιλών μαθητών στις σχολικές ομάδες. Το παρεμβατικό πρόγραμμα, που χρησιμοποιήθηκε, δεν ήταν μεγάλης χρονικής διάρκειας, για να επηρεάσει τη συμμετοχή των μαθητών στις ήδη διαμορφωμένες υποομάδες, οι οποίες εξακολουθούσαν να λειτουργούν ανεπηρέαστα κατά τη διάρκεια άλλων δραστηριοτήτων των παιδιών μέσα και έξω από το χώρο του σχολείου.

9. Παρουσίαση της εξαρτημένης μεταβλητής “αμφίδρομες απορρίψεις”

9.1. Πειραματικοί στόχοι

Ο βαθμός συμπάθειας ή αντιπάθειας ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας ποικίλει. Ορισμένα απ’ αυτά συμπεριφέρονται με αλληλεγγύη μεταξύ τους, ενώ άλλα συγκρούονται, διαφωνούν και αποφεύγουν αλλήλους. Συνήθως ένα άτομο προτιμά εκείνα τα άτομα με τα οποία ικανοποιεί τις ανάγκες του, έχει την ίδια καταγωγή και κοινά ενδιαφέροντα. Όταν δεν συντρέχουν αυτές οι προϋποθέσεις είτε παραμένει αδιάφορο είτε αναπτύσσει αντιπάθεια προς τον άλλο, ο οποίος δεν διαθέτει τα προσδοκούμενα χαρακτηριστικά. Αυτά τα ψυχολογικά ρεύματα αντιπάθειας είναι σε θέση ν’ απεικονίσει η κοινωνιομετρική μήτρα μετά την κοινωνιομετρική ανάλυση των αρνητικών επιλογών των υποκειμένων.

Πολλές φορές, όσον αφορά τους μαθητές, η αντιπάθεια οφείλεται σε στερεοτυπικές αντιλήψεις για τον άλλο, διαμορφωμένες είτε στο σχολικό είτε στο οικογενειακό περιβάλλον. Ένας από τους προσφορότερους τρόπους αντιμετώπισης αυτών των προκαταλήψεων είναι η διαμόρφωση ενός κατάλληλου κοινωνικού πλαισίου αλληλεπίδρασης, το οποίο να ευνοεί τη δημιουργία κοινά βιωμένων ευχάριστων εμπειριών ανάμεσα στους μαθητές.

Ο στόχος της πειραματικής παρέμβασης ήταν να επιδράσει στους παράγοντες που δημιουργούν αντιπάθειες μεταξύ των μαθητών, βελτιώνοντας το πλαίσιο διαπροσωπικής επικοινωνίας και δημιουργώντας δυνατότητες θετικής αλληλεπίδρασης. Οι διαφορετικές δυνατότητες αλληλεπίδρασης που δίνονταν στους μαθητές στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού, θα είχαν ως αποτέλεσμα σύμφωνα με την υπόθεση της έρευνας, τη μείωση του αριθ-

μού των αμοιβαίων απωθήσεων μετά το πέρας του πειραματικού προγράμματος παρέμβασης.

9.2. Πειραματικά ευρήματα – αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας του πειραματικού υλικού, που συγκεντρώθηκε από την κοινωνιομετρική ανάλυση, δεν επιβεβαίωσαν το στόχο και τις προσδοκίες της έρευνας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 10.19

Οι τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής «αμφίδρομες απορρίψεις» σε δύο διαδοχικές μετρήσεις στις πειραματικές τάξεις
(Υπολογισμός t - κριτηρίου της διαφοράς των μέσων όρων των τιμών μιας μεταβλητής σε δύο διαδοχικές μετρήσεις)

Πειραματικές Ομάδες															
Αμφίδρομες απορρίψεις															
N	ΤΑΞΗ Β			ΤΑΞΗ Γ			ΤΑΞΗ Δ			ΤΑΞΗ Ε			ΤΑΞΗ ΣΤ		
A/α	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ
1	4	5	-1	1	5	-4	5	7	-2	6	6	0	2	4	-2
2	4	1	3	5	6	-1	8	4	4	5	3	2	5	2	3
3	7	3	4	6	3	3	7	5	2	6	5	1	10	5	5
4	6	6	0	7	6	1	5	6	-1	2	3	-1	3	5	-2
5	2	6	-4	4	1	3	5	5	0	2	5	-3	4	4	0
6	6	3	3	3	4	-1	1	1	0	2	5	-3	5	6	-1
7	5	9	-4	8	6	2	5	5	0	5	1	4	3	3	0
8	7	6	1	3	5	-2	7	4	3	2	4	-2	4	3	1
9	5	1	4	6	5	1	5	5	0	3	5	-2	4	3	1
10	5	8	-3	6	1	5	6	7	-1	5	6	-1	2	4	-2
11	4	1	3	2	6	-4	5	4	1	5	5	0	6	1	5
12	6	4	2	2	4	-2	6	5	1	6	1	5	2	6	-4
13	8	2	6	6	3	3	3	4	-1	6	7	-1	2	5	-3
14	3	5	-2	7	4	3	1	3	-2	4	5	-1	5	3	2
15	5	4	1	3	3	0	5	3	2	8	4	4	4	6	-2
	t = 1,078 p = ,299			t = 1,9885 p = ,521			t = 1,3773 p = ,395			t = 1,5509 p = ,843			t = 1,5972 p = ,927		

Σημείωση: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων, στον πίνακα 10.19, βλέπουμε ότι οι αρχικές προβλέψεις μας δεν επιβεβαιώθηκαν. Σε καμία από τις σχολικές βαθμίδες, στις οποίες διεξήχθη η πειραματική παρέμβαση, δεν επιβεβαιώνεται στατιστικά η μείωση του αριθμού των αμοιβαίων απωθήσεων στη σύγκριση των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής «αμοιβαίες απορρίψεις» σε δύο διαδοχικές μετρήσεις.

Όπως φαίνεται, παραπάνω, στον πίνακα 10.19 οι απόλυτες t -τιμές σε όλες τις σχολικές βαθμίδες είναι μικρότερες ακόμη και της κρίσιμης t -τιμής 2,04 σε στάθμη σημαντικότητας 5%, δηλαδή είναι στατιστικώς ασήμαντες ($p > 0,05$).

Παρόμοια, στις ομάδες ελέγχου δεν παρατηρείται καμία μεταβολή στις τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής «αμφίδρομες απορρίψεις», που να είναι στατιστικά σημαντική σε καμία σχολική βαθμίδα. Όπως φαίνεται στον πίνακα 10.20 οι απόλυτες t -τιμές σε όλες τις σχολικές βαθμίδες είναι μικρότερες ακόμη και της κρίσιμης t -τιμής 2,04 σε στάθμη σημαντικότητας 5%, δηλαδή είναι στατιστικώς ασήμαντες ($p > 0,05$).

ΠΙΝΑΚΑΣ 10.20

Οι τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής «αμφίδρομες απορρίψεις» σε δύο διαδοχικές μετρήσεις στις ομάδες ελέγχου
(Υπολογισμός t - κριτηρίου της διαφοράς των μέσων όρων των τιμών μιας μεταβλητής σε δύο διαδοχικές μετρήσεις)

Ομάδες Ελέγχου												
Αμφίδρομες απορρίψεις												
N	ΤΑΞΗ Γ			ΤΑΞΗ Δ			ΤΑΞΗ Ε			ΤΑΞΗ ΣΤ		
A/α	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ	X1	X2	Δ
1	3	4	-1	9	3	6	2	2	0	5	7	-2
2	4	3	1	4	4	0	8	3	5	2	4	-2
3	3	4	-1	1	4	-3	4	5	-1	6	4	2
4	9	9	0	6	4	2	6	6	0	5	2	3
5	1	3	-2	5	4	1	5	4	1	4	8	-4
6	3	5	-2	3	6	-3	6	3	3	8	8	0
7	3	5	-2	7	6	1	6	2	4	6	3	3
8	2	4	-2	5	5	0	3	5	-2	4	6	-2
9	4	2	2	5	4	1	5	8	-3	7	3	4
10	1	8	-7	6	2	4	7	5	2	3	3	0
	t = - 1,835 p = ,100			t = 1,029 p = ,331			t = 1,094 p = ,302			t = ,234 p = ,820		

Σημείωση: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Η διαπίστωση, που προκύπτει από την στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, είναι ότι τόσο στις πειραματικές ομάδες όσο και στις ομάδες ελέγχου, δεν υπήρξε στατιστική επιβεβαίωση της μείωσης του αριθμού των αμοιβαίων απωθήσεων μεταξύ των μελών της ομάδας.

Έχει υποστηριχτεί από μελετητές ότι πολλές φορές οι προγραμματισμένες κοινωνικές συναντήσεις, όπως το πειραματικό πρόγραμμα παρέμβασης με δραματικές δραστηριότητες, έχουν ως απόρροια την αύξηση της διαπροσω-

πικής έλξης, χωρίς αυτό να είναι βέβαιο.¹²⁹ Ο Warr υποστηρίζει ότι αυτές οι συνθήκες εγγύτητας μπορεί να γίνουν παράγοντας ενίσχυσης της αντιπάθειας, αφού μερικές προκαταλήψεις που έχουν τα άτομα μπορεί να επιβεβαιωθούν στην προσπάθεια αλληλεπίδρασής τους.¹³⁰ Από τα ερευνητικά δεδομένα φαίνεται ότι δεν ήταν αρκετό το χρονικό διάστημα παρέμβασης για να μεταβάλλει τις αμοιβαίες αντιπάθειες, γεγονός που απαιτεί επίμονη και μακροχρόνια προσπάθεια.

Η αποτυχία επιβεβαίωσης της ερευνητικής μας υπόθεσης, όσον αφορά την μείωση στις τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής των αμφίδρομων απορρίψεων, συμφωνεί με την αποτυχία επιβεβαίωσης της ερευνητικής υπόθεσης της μείωσης των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής των απορριπτόμενων, όπως αναφέρθηκε παραπάνω.

Σημειώσεις και βιβλιογραφικές παραπομπές

1. **R. Langeheine**, Computer Aided Data Analysis in Sociometry, *Educational and Psychological Measurement*, Vol.38, No.1, **1978**, σ.189,190
2. **A. Agresti, and B. Finlay**, *Statistical methods for the social sciences*, New York: Prentice Hall, **1997**, σ.157. ; **J. K. Lindzey**, *Parametric statistical inference*, New York: Oxford University press, **1996**, σ.436 και **I. Παρασκευόπουλος**, Στατιστική : Επαγγελματική στατιστική τόμος Β', Αθήνα, **1986** σελ. 118.
3. **B. Φίλιας**, *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, **1995**, σ.338. και **I. Παρασκευόπουλος**, *Επαγγελματική Στατιστική*, Αθήνα, **1972**, σ.149.
4. **I. Παρασκευόπουλος**, **1972**, όπ. παραπάνω, σ.44.
5. **Σ. Κούνια, Φ. Κολυβά-Μαχαίρα, Κ. Μπαγιάτη και Ε. Μπόρα-Σέντα**, *Εισαγωγή στη Στατιστική*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Χριστοδουλάκη. **1994**, σ.357. και **Χ. Ζαχαροπούλου**, *Στατιστική : μέθοδοι - εφαρμογές*, Θεσσαλονίκη, **1989**, σ.451.
6. **A. Agresti, and B. Finlay**, **1997**, όπ. παραπάνω, σ.233 και **Σ. Κούνια, Φ. Κολυβά-Μαχαίρα, Κ. Μπαγιάτη και Ε. Μπόρα-Σέντα**, **1994**, όπ. παραπάνω σ. 366.
7. **T. W. Adersons, and J. D. Finn**, *The new statistical analysis of data*, New York: Springer - Verlag, **1996**, σ.472. και **R. M. Sirkin**, *Statistics for the social sciences*, California: Sage, **1995**, σ.268.
8. **A. A. Schutzenberger, et Z. Moreno, J. L. Moreno** : *Fondements de la Sociometrie*, Paris: Presses Universitaire de France, **1970**, σ.88,183
9. **M. Argyle**, *Social Interaction*, London: Tavistock, **1973**, σ. 394.
10. **E. P. Johnsen**, Searching for the social and cognitive outcomes of children's play:A selective second look, *Play and Culture*, Vol.4, No.3, **1991**, σ.201.
11. **J. Neelands**, *Beginning drama*, London: David Fulton, **1998**, σ.24.
12. **G. R. Bach**, Dramatic play therapy with adult groups *Journal of Psychology*, Vol. 29, **1950**, σ.225. και **H. Goldstein**, Use of Peers as Communication Intervention Agents, *Teaching Exceptional Children*, Vol.25, No.2, **1993**, σ.37.
13. **H. Goldstein**, Effects of sociodramatic script training on social and communicative interaction, *Education and Treatment of Children*, Vol.11, No.2, **1988**, σ.97. και **J. B. MacDonald**, Understanding communication patterns through play-making, *Youth Theatre Journal*, Vol.1, No.2, **1986**, σ.3.
14. **C. O'Neill, and A. Lambert**, *Drama structures*, London: Hutchinson, **1982**, σ.13. και **J. E. Cass**, *Helping children grow through play*, New York: Shocken books, **1973**, σ.12.
15. **L. McMahon**, *The handbook of play therapy*, London: Bruner Routledge, **2002**, σ.17. ; **G. Bolton**, *Selected Writings on drama in education*, New York: Longman, **1986**, σ.204. και **C. Johnston, and G. Fouts**, *Effects of Recall of Experience and Emotional Display Upon Empathy in Children*, Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Psychological Association, Canada: Ottawa, Ontario, June, **1978**.
16. **A. James**, *Childhood identities: Self and social relationships in the experience of the child*, Edinburgh: Edinburgh University Press, **1993**, σ.181. ; **R. H. Turner**, Role taking, role standrpoint and reference-group behavior, *American Journal of Sociology*, Vol.61, **1956**, σ.327. και **G. H. Mead**, *Mind, Self and Society*, Chicago: University of Chicago Press, **1962**, σ.366.
17. **S. Mast**, *Stages of identity: A study of Actors*, London: Gower, **1986**, σ.79. και **D. N. Cohen, V. Stern, and N. Balavan**, *Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, **1991**, σ.132.
18. **L. McMahon**, **2002**, όπ. παραπάνω, σ. 1.
19. **P. Jones**, *Drama as therapy: Theatre as Living*, London: Brunner-Routledge, **2000**, σ.9 , 87. και **G. Bolton**, **1986**, όπ. παραπάνω, σ.204.
20. **M. Greene**, *Releasing the imagination: Essays on education, the arts and social change*, SF: Jossey Bass, **1995**, σ.43. ; **P. Sorokin**, *Sociological theories of today*, New York: Harper and Row, **1965**, σ.12.
21. **P. Erwin**, *Friendship and peer relations in children*, Chichester : John Willey & Sons, **1993**, σ.53. ; **F. W. Kohler, and P. S. Strain**, Peer assisted interventions: Early promises, notable achievements and future aspirations, *Clinical Psychology Review*, Vol.10, No.4, **1990**, σ.441. και **K. Byron**, *Drama in the English classroom*, London: Methuen, **1986**, σ.120.

22. **G. Moser**, *Les relations interpersonels*, Paris: Presses Universitaires de France, **1994**, σ.17,21.
23. **G. Bolton**, 1986, όπ. παραπάνω, σ.204. και **P. Erwin**, 1993, όπ. παραπάνω, σ.130.
24. **B. B. Whiting and C. P. Edwards**, *Children of different worlds: The formation of social behaviour*, Harvard: Harvard University Press, **1998**, σ.214. ; **M. Argyle**, 1973, όπ. παραπάνω, σ.53,63. και **R. L. Kahn, D. M. Wolfe, R. P. Quinn, J. D. Snoek, and R. A. Rosenthal**, Adjustment to role conflict and ambiguity in organizations, in R. L. Kahn, D. M. Wolfe, R. P. Quinn, J. D. Snoek, and R. A. Rosenthal, (Eds.) *Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity*, New York: Wiley, **1964**, σ.32.
25. **N. Blaney, C. Stephan, D. Rosenfield, E. Aronson, and J. Sikes**, Interdependence in the classroom: A field study, *Journal of Educational Psychology*, Vol.69, **1977**, σ.121. και **D. L. Bridgeman**, Enhanced role-taking through cooperative interdependence: A field study, *Child Development*, Vol.52, **1981**, σ.1231.
26. **G. L. Creasey, P. A. Jarvis, and L. E. Berk**, Play and social competence, in O. N. Saracho, B. Spodek, (Eds.) *Multiple perspectives on play in early childhood education*, Albany, NY: State University of New York Press, **1998**, σ.135. ; **D. T. Marsh, F. C. Serafica, and C. Barenboim**, Interrelationships among perspective taking, interpersonal problem-solving and interpersonal functioning, *Journal of Genetic Social Psychology*, Vol.138, **1981** σ.37. ; **K. H. Rubin, T. Daniels-Beirness, and M. Hayvren**, Correlates of peer acceptance and rejection in early childhood, *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, Vol.14, **1982**, σ.338. και **R. J. Simeonsson, L. B. Monson, and J. Blacher-Dixon**, Promoting social competence in exceptional children through perspective taking and sociodramatic activities *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, Vol 32, **1979**, σ.100.
27. **J. I. Davidson**, *Emergent literacy and dramatic play in early education*, Albany: Delmar, **1996**, σ.4. **S. Smilansky**, Socio-dramatic play: ifs relevance to behaviour and achievement in school, in E. Klugman and S. Smilansky, (Eds.) *Children's play and learning: perspectives and policy implications*. New York: Teachers College Press **1990**, σ.35. ; **J. H. Patterson**, *Sociodramatic play: A tool for improving children's interpersonal problem solving skills*, Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, New York: March, 19-23. **1982**. ; **C. E. Rosen**, The effects of sociodramatic play on problem-solving behavior among culturally disadvantage pre-school children, *Child Development*, Vol.45, No.4, **1974**, σ.920. και **E. Harts-horn, and J. C. Brantley**, Effects of dramatic play on classroom problem-solving ability, *Journal of Educational Research*, Vol.66, No.6, **1973**, σ.243.
28. **R. L. Moreland, and R. B. Zajonc**, Exposure effects in person perception: Familiarity, similarity and attraction, *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol.18, **1982**, σ. 395.
29. **J. H. Berg, and M. S. Clark**, Differences in social exchange between intimate and other relationships: Gradually evolving or quickly apparent? In V. J. Derlega and B. A. Winstead (Eds.) *Friendship and Social Interaction*, New York: Springel-Verlag, **1986**, σ.101. ; **T. A. Rizzo**, *Friendship development among children in school*, New Jersey: Ablex, **1989**, σ.103. και **T. D. Orlick**, Positive socialization via cooperative games, *Developmental Psychology*, Vol.25, **1981**, σ.959.
30. **B. Fehr**, 1996, όπ. παραπάνω, σ. 59. ; **A. A. Schutzenberger, et Z. Moreno, J. L. Moreno** : *Fondements de la Sociometrie*, Paris: Presses Universitaire de France, **1970**, σ.392. και **S. Smilansky**, *The effect of sociodramatic play on culturally disadvantaged preschool children*, New York: John Wiley & Sons, **1968**, σ.76.
31. **J. E. Jackson**, *The effect of involvement in creative dramatics on the self-esteem of seventh grade students*, M.A. Thesis: Central Missouri state University, **2000**, σ.1.
32. **J. Bruner**, *Child's Talk: Learning to use language*, Oxford: Oxford University Press, **1983a**, σ.47. και **G. L. Landreth**, *Play therapy: The art of the relationship*, Muncie, IN: Accelerated Development Press, **1991**, σ.11.
33. **G. L. Clore, and D. Byrne**, A reinforcement - affect model of attraction, in T. L. Huston (Ed.), *Foundations of interpersonal interaction*, New York: Academic press, **1974**, σ.143.
34. **A. J. Lott, and B. E. Lott**, The Formation of position attitudes toward group members, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol. 61, **1960**, σ.408.
35. **H. Goldstein**, Effects of sociodramatic script training on social and communicative interaction, *Education and Treatment of Children*, Vol.11, No.2, 1988, σ.105. ; **H. Goldstein and C. L. Cisar**, Promoting interaction during sociodramatic play: Teaching scri-

- pts to typical preschoolers and classmates with disabilities, *Journal of Applied Behavior Analysis*, Vol.25, No.2, **1992**, σ.275. ; **H. Goldstein, and P. S. Strain**, Peers as communication intervention agents: Some new strategies and research findings, *Topics in Language Disorders*, Vol.9, No.1, **1988**, σ.50. και **F. W. Kohler, P. S. Strain, S. Maretsky, and L. DeCesare**, Promoting positive and supportive interactions between preschoolers: An analysis of group-oriented contingencies, *Journal of Early Intervention*, Vol.14, No.4, **1990**, σ.340.
36. **D. L. Young**, Reality drama: The drama classroom as a place for disclosure, *Drama Australia Journal*, Vol.24, No.1, **2000**, σ.111. ; **F. W. Kohler, P. S. Strain, S. Maretsky, and L. DeCesare**, Promoting positive and supportive interactions between preschoolers: An analysis of group-oriented contingencies, *Journal of Early Intervention*, Vol.14, No.4, **1990**, σ.330. και **D. W. Winnicott**, *Playing and reality*, London: Tavistock, 1971, σ.41.
 37. **S. W. Duck**, *Meaningful relationships: Talking, sense and relating*, Thousand Oaks, CA: Sage, **1994**, σ.147. και **C. Wessels**, *Drama*, Oxford, Oxford University Press, 1987, σ.112.
 38. **G. Bolton**, 1986, όπ. παραπάνω, σ.204. και **J. Dougill**, *Drama activities for learning language*, London: Macmillan, **1987**, σ.145.
 39. **J. Neelands**, 1998, όπ. παραπάνω, σ.30. και **A. M. Meckley**, Shared knowledge of play events in young children's social play construction, *Communications and Cognition*, Vol.27, No.3, **1994**, σ.287.
 40. **P. Erwin**, *Friendship and peer relations in children*, Chichester : John Willey & Sons, **1993**, σ.83. ; **H. T. Reis, and P. Shaver**, Intimacy as interpersonal process, in S. Duck (Ed.) *Handbook of personal relationships: Theory, relationships and interventions*, Chichester, UK: Wiley, **1988**, σ.367. και **D. G. Hennings**, *Smiles, Nods, and Pauses: Activities to Enrich Children's Communication Skills*, New York: N.Y. Citation Press, **1974**, σ.35.
 41. **S. Jennings**, *Creative therapy*, London: Kemble, **1975**, σ.27. ; **A. Jolin**, *Élaboration d'interventions en enseignement de l'art dramatique fondées sur les concepts de la communication*, Ph.D. Thèse: Université de Montréal, **1998**, σ.10. και **C. Baems**, *A comparative guide to child psychotherapy*, Boston: Allyn and Bacon, **1992**, σ.261.
 42. **R. Courtney**, *Play drama and thought*, Toronto: Ontario: Simone & Pierre, **1989**, σ.14. και **D. Heathcote** *Collected writings on education and drama*, London: Hutchinson, **1984**, σ.56.
 43. **H. Boldstein**, Use of peers as communication intervention, *Teaching Exceptional Children*, Vol.25, No.2, **1993**, σ.37. ; **H. Giffin**, To say or not to say: Skills of dramatic play, *Youth Theatre Journal*, Vol.5, No.2, **1990**, σ.14. ; **J. Sachs**, *Communication in Pretend Play*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA, April 7-11. **1980** ; **H. Goldstein**, Effects of sociodramatic script training on social and communicative interaction, *Education and Treatment of Children*, Vol.11, No.2, **1988**, σ.44. και **D. Saunders, and R. Gunn**, The Assessment and Evaluation of Communication Skills Associated with Simulation/Gaming, *Simulation Games for Learning*, Vol.20, No.2, **1990**, σ.215.
 44. **M. Verba**, Cooperative formats in pretend play among young children, *Cognition and Instruction*, Vol.11, No.4, 1993, σ.265. ; **S. Kane, and H. Furth**, Children constructing social reality: A frame analysis of social pretend play, *Human development*, Vol.36, **1993**, σ.205. ; **M. Auwärter**, Development of communicative skills: The construction of fictional reality in children's play, in J. Cook-Gumperz, W. Corsaro and J. Streeck (Eds.) *Children's worlds and children's language*, Amsterdam: Mouton de Gruyter, **1986**, σ. 210. και **M. Argyle**, *Social Interaction*, London: Tavistock, **1973**, σ.197,199.
 45. **P. Hartley**, *Interpersonal communication*, London: Routledge, **1993**, σ.12. ; **H. Goldstein**, Use of Peers as Communication Intervention Agents, *Teaching Exceptional Children*, Vol.25, No.2, **1993**, σ.37. ; **T. A. Rizzo**, *Friendship development among children in school*, New Jersey: Ablex, **1989**, σ.86, 87, 89. και **C. Johnston, and G. Fouts**, *Effects of Recall of Experience and Emotional Display Upon Empathy in Children*, Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Psychological Association, Canada: Ottawa, Ontario, June, **1978**.
 46. **V. S. Stumme, F. M. Gresham, and N. A. Scott**, Dimensions of children's classroom social behavior: A factor analytic investigation, *Journal of Behavioral Assessment*, No.5, **1983**, σ.161. ; **J. M., Gottman, J. Gonso, and B. Rasmussen**, Social interaction,

- social competence and friendship in children, *Child Development*, Vol.46, **1975**, σ.179. και **S. Oden, and S. R. Asher**, Coaching social skills for friendship making, *Child Development*, Vol.48, **1977**, σ.495.
47. **S. R. Asher, and S. Hymel**, Children's social competence in peer competence in peer relations: Sociometric and behavioral assessment, in J. D. Wine and M. D. Smyle (Eds.) *Social competence*, New York: Guilford Press, **1981**, σ.125.
 48. **J. E. Cass**, *Helping children grow through play*, New York: Schocken books, **1973**, σ.44. ; **G. Bolton**, 1986, όπ. παραπάνω, σ.204. ; **S. Smilansky**, *The effect of sociodramatic play on culturally disadvantaged preschool children*, New York: John Wiley & Sons, **1968**, σ.74. ; **N. McCaslin**, *Children and Drama*, New York: Longman, **1981**, σ.78,79. και **P. T. Torgerson**, *Influencing children's gendered play preferences through play interventions*, Thesis (Ed. D.) University of Washington, **2001**, σ.13.
 49. **C. A. Labelle**, *Teaching pretend play to children with autism via naturalistic teaching strategies (NATS)*, (Ph. D) Thesis in the Claremont Graduate University, **2002**, σ. 6. ; **G. L. Creasey, P. A. Jarvis, and L. E. Berk**, Play and social competence, in O. N. Saracho, B. Spodek, (Eds.) *Multiple perspectives on play in early childhood education*, Albany, NY: State University of New York Press, **1998**, σ.116. ; **C. A. Leister**, Pretend play: Opportunities to teach social interaction skills to young children with developmental disabilities, *Australian Journal of early Childhood*, Vol.20, No.4, **1995**, σ.30. ; **A. James**, *Childhood identities : Self and social relationships in the experience of the child*, Edinburgh: Edinburgh University Press, **1993**, σ.168. και **P. Hartley**, *Interpersonal communication*, London: Routledge, **1993**, σ.41.
 50. **J. E. Jackson**, *The effect of involvement in creative dramatics on the self-esteem of seventh grade students*, M.A. Thesis: Central Missouri state University, **2000**, σ.1. ; **H. Goldstein**, Use of Peers as Communication Intervention Agents, *Teaching Exceptional Children*, Vol.25, No.2, **1993**, σ.37. ; **P. A. Williamson, and S. B. Silvern**, Eliciting creative dramatic play: Classroom procedures, *Childhood Education*, Vol.63, No.1, **1986**, σ.2. ; **P. Griffing**, Encouraging dramatic play in early childhood, *Young Children*, Vol. 38, No.2, **1983**, σ.13. και **O. N. Saracho**, What is stylish about play? In O. N. Saracho, B. Spodek, (Eds.) *Multiple perspectives on play in early childhood education*, Albany, NY: State University of New York Press, **1998**, σ.240.
 51. **N. Millar**, *The psychology of play*, New York: Holt, **1973**, σ.250.
 52. **J. Lindon**, *Understanding children's play*, London: Nelson Thornes, **2001**, σ. 183.
 53. **J. Beyer, and L. Gammeltoft**, *Autism and play*, London: Jessica Kingsley, **2000**, σ.35. και **L. N. Furman, and T. A. Walden**, Effect of script knowledge on preschool children's communicative interactions, *Developmental Psychology*, Vol.26, No.2, **1990**, σ.227.
 54. **N. K. Stegmaier**, Teaching Interpersonal Communication Through Children's Literature, *Elementary English*, Vol.51, No.7, **1974**, σ.927.
 55. **P. K. Smith**, Training in fantasy play, *Early Child Development and Care*, Vol. 11, No.3-4, **1983b**, σ.217. και **S. Doctoroff**, Sociodramatic Script Training and Peer Role Prompting: Two Tactics To Promote Sociodramatic Play and Peer Interaction, *Early Child Development and Care*, Vol.136, **1997**, σ.27.
 56. **P. Erwin**, *Friendship and peer relations in children*, Chichester : John Willey & Sons, **1993**, σ.100. και **L. L. Tschantz**, *Preschool play behaviors and sociometric status*, Paper presented at the annual meeting of the American educational Research Association, Chicago, April. 1-4. **1985**.
 57. **S. Ariel**, Semiotic Analysis of children's play, *Merrill Palmer Quarterly*, Vol.38, No.1, **1991**, σ.122. ; **P. Verriour**, Face to face: Negotiating meaning through drama, *Theory into Practice*, Vol.24, No.3, **1985**, σ.181. και **J. B. MacDonald**, Understanding communication patterns through play-making, *Youth Theatre Journal*, Vol.1, No.2, **1986**, σ.3.
 58. **L. R. Goldman**, *Child's play: Myth, mimesis and make believe*, New York: Berg, **1998**, σ.98. ; **H. Giffin**, To say or not to say: Skills of dramatic play, *Youth Theatre Journal*, Vol.5, No.2, **1990**, σ.14. και **O. Udwin**, Imaginative Play Training As an Intervention Method with Institutionalized Preschool Children, *British Journal of Educational Psychology*; Vol.53, No.1, **1983**, σ.32.
 59. **J. Winston**, *Drama, Narrative and moral education: exploring traditional tales in the primary years*, London: Falmer, **1998**. σ.83. ; **B. B. Whiting and C. P. Edwards**, *Children of different worlds: The formation of social behaviour*, Harvard: Harvard University Press, **1998**, σ.241. ; **A. James**, *Childhood identities : Self and social relationships in the experience of the child*, Edinburgh: Edinburgh University Press, **1993**, σ.

215. και **A. Russell**, A social skills analysis in childhood and adolescence using symbolic interactionism, *Youth and Adolescence*, Vol.13, **1984**, σ.85.
60. **A. Blatner**, *Acting in*, New York: Springer, **1973**, σ.108.
61. **P. T. Torgerson**, 2001, όπ. παραπάνω, σ.13. ; **G. L. Creasey, P. A. Jarvis, and L. E. Berk**, 1998, όπ. παραπάνω, σ.116. ; **C. Tan-Niam**, Thematic fantasy play: Effects on the perspective-taking ability of preschool children, *International Journal of Early Years Education*, Vol.2, No.1, **1994**, σ.5. ; **K. H. Rubin, and T. I. Maioni**, Play preference and its relationship to egocentrism, popularity and classification skills in preschoolers, *Mental Palmer Quarterly*, Vol.21, No.21, **1975**, σ.171. και **S. L. Krogh**, Encouraging Positive Justice Reasoning and Perspective-Taking Skills: Two Educational Interventions, *Journal of Moral Education*, Vol.14, No.2, **1985**, σ.102.
62. **B. G. Glaser, and A. L. Strauss**, Awareness contexts and social interaction, *American Sociological Review*, Vol.29, **1964**, σ.670, 671. και **S. M. Burns, and C. J. Brainerd**, Effects of constructive and dramatic play on perspective taking in very young children, *Developmental Psychology*, Vol.15, No.5, **1979**, σ.512.
63. **K. Byron**, *Drama in the English classroom*, London: Methuen, **1986**, σ.146.
64. **A. Blatner, and A. Blatner**, *Foundations of psychodrama*, New York: Springer, **1988b**, σ.78. και **S. Taylor**, The warm-up, in M. Karp, P. Holmes, and K. B. Tavon, (Eds.) *The handbook of psychodrama*, London: Routledge, **1998**, σ.64.
65. **S. Stryker**, Role taking accuracy and adjustment, *Sociometry*, Vol.20, **1957**, σ.286. και **Argyle, M.** *Social Interaction*, London: Tavistock, **1973**, σ.407.
66. **E. P. Fisher**, The impact of play on development: A meta-analysis, *Play and Culture*, Vol. 5, No.2, **1992**, σ.159. ; **J. E. Johnson, J. F. Christie and T. D. Yawkey** *Play and early childhood development*, Illinois: Scott Foresman and Co., **1987**, σ.102. ; **C. Wessels**. *Drama*, Oxford: Oxford University Press, **1987**, σ.13. και **C. Johnston, and G. Fouts**, *Effects of Recall of Experience and Emotional Display Upon Empathy in Children*, Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Psychological Association, Ottawa, Ontario, Canada, June. **1978**.
67. **J. E. Jackson**, *The effect of involvement in creative dramatics on the self-esteem of seventh grade students*, Thesis (M.S.) in Central Missouri State University, **2000**, σ.5,14. ; **A. Κοντο-γιάννη**, *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως παράγοντας ανάπτυξης της κοινωνικής ικανότητας του παιδιού με νοητική καθυστέρηση*, Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, **1998**, σ.37. ; **S. Stryker**, Role taking accuracy and adjustment, *Sociometry*, Vol.20, **1957**, σ.287. και **J. Trinder**, Drama and social development, *NADIE Journal*, June, **1977**, σ.38.
68. **S. Doctoroff**, Sociodramatic Script Training and Peer Role Prompting: Two Tactics To Promote Sociodramatic Play and Peer Interaction, *Early Child Development and Care*, Vol.136, **1997**, σ.27.
69. **B. Wilshire**, *Role playing and identity*, Bloomington, IN: Indiana University Press, **1982**, σ.116.
70. **N. Σαρρής**, *Εισαγωγή στην Κοινωνιομετρία στην ομαδική ψυχοθεραπεία και το Ψυχό-δραμα*, Αθήνα, εκδ. Δανιά, **1995**, σ.87. και **J. L. Moreno, and Z. T. Moreno**, *The origins of the encounters and encounter groups*, New York: Beacon House, **1970**, σ.17-18.
71. **M. Karp, P. Holmes, and K. B. Tavon**, *The handbook of Psychodrama*, London: Routledge, **1998**, σ.xii.
72. **A. Barbour**, A reexamination of the tele effect, *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, Vol.47, No.3, **1994**, σ.114. ; **J. I. Moreno**, *Psychodrama, First Volume*, New York: Beacon House, **1980**, σ.xviii.
73. **K. B. Tavon**, Principles of psychodrama, in M. Karp, P. Holmes, and K. B. Tavon, (Eds.) *The handbook of psychodrama*, London: Routledge, **1998**, σ.33,35. και **R. R. Greenson**, *The technique and practice of psychoanalysis*, London: Hogarth, **1967**, σ. 171.
74. **G. H. Mead**, *Mind, Self and Society*, Chicago: University of Chicago Press, **1962**, σ. 299. και **J. Maisonneuve**, *Κοινωνική Ψυχολογία*, Αθήνα, εκδ. Ζαχαρόπουλος, **1990**, σ.78.
75. **P. Jones**, *Drama as therapy: Theatre as Living*, London: Brunner-Routledge, **2000**, σ. 105 και **A. Schutzenberger, et Z. Moreno**, *J. L. Moreno : Fondements de la Sociometrie*, Paris: Presses Universitaire de France, **1970**, σ.98.
76. **E. Goffman**, *Συναντήσεις: Δύο μελέτες στην Κοινωνιολογία της αλληλεπίδρασης*, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρα, **1996**, σ.79.

77. **Ο. Κυριαζή**, Κοινωνιομετρική θέση, κοινωνική συμπεριφορά, σχολική επίδοση και κοινωνικοοικονομική προέλευση των παιδιών του δημοτικού σχολείου, Phd διατρ. Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, **1998**, σ.192. ; **G. Chimienti, and S. Trilivas**, Cognitive and behavioral effects of social skills training of Greek and Lebanese elementary-school children, *International Journal of Mental Health*, Vol.23, **1995**, σ.53. ; **A. R. Taylor**, Behavioral subtypes of low-achieving children: Differences in school Social adjustment, *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol.11, **1990**, σ.487. και **P. McMichael**, Reading difficulties, behavior and social status, *Journal of Educational Psychology*, Vol.72, **1980**, σ.76.
78. **F. M. Gresham, and D. J. Reschly**, Dimensions of social competence: Method factors in the assessment of adaptive behavior, social skills and peer relations, *Journal of School Psychology*, Vol.25, **1987**, σ.367. και **Argyle, M. 1973**, όπ. παραπ. σ.326.
79. **J. Klein**, K-12 drama theatre research for the 1990s: An agenda for dramatic action, *Design for Arts in Education*, Vol.91, No.2, **1989**, σ.27. ; **P. Hunsinger**, *Methodologies of Teaching Communication Ethics*, Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association, Louisville, KY: November 4-7. **1982**. ; **J. S. Benninga, and R. A. Crum**, "Acting Out" for Social Understanding, *Childhood Education*, Vol.58, No.3, **1982**, σ.144. και **O. N. Saracho**, What is stylish about play? In O. N. Saracho, B. Spodek, (Eds.) *Multiple perspectives on play in early childhood education*, Albany, NY: State University of New York Press, **1998**, σ.240.
80. **J. G. Allen**, Promoting preschoolers' moral reasoning, *Early Child Development and Care*, Vol.33, No.(1-4), **1988**, σ.171. και **H. J. Murphy, and G. S. Wells**, Values Development in an Elementary School Guidance Program, *Canadian-Counsellor*, Vol. 12, No. 3, **1978**, σ.167.
81. **E. H. Green**, Group play and quarreling among preschool children, *Child Development*, Vol.4, **1933**, σ.302. ; **S. Smilansky**, Socio-dramatic play: ifs relevance to behaviour and achievement in school, in E. Klugman and S. Smilansky, (Eds.) *Children's play and learning: perspectives and policy implications*. New York: Teachers College Press **1990**, σ.35. ; **J. H. Patterson**, *Sociodramatic Play: A Tool for Improving Children's Interpersonal Problem Solving Skills*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, NY, March 19-23. **1982**. και **J. F. Christie**, The Cognitive Significance of Children's Play: A Review of Selected Research, *Journal of Education*, Vol.162, No.4, **1980**, σ.23.
82. **N. Σαρρής**, **1995**, όπ. παραπάνω, σ.90.
83. **A. A. Schutzenberger, et Z. Moreno**, *J. L. Moreno : Fondements de la Sociometrie*, Paris: Presses Universitaire de France, **1970**, σ.140.
84. **N. Σαρρής**, **1995**, όπ. παραπάνω, σ.92. ; **P. Erwin**, *Friendship and peer relations in children*, Chichester : John Willey & Sons, **1993**, σ.104. ; **B. T. R. Williams, and J. D. Gilmour**, Sociometry and peer relationships. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, Vol.35, No.6, **1994**, σ.997. ; **T. A. Rizzo**, *Friendship development among children in school*, New Jersey: Ablex, **1989**, σ.xv,130. ; **K. R. Wentzel, S. R. Asher**, The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children, *Child Development*, Vol.66, No.3, **1995**, σ.754. και **J. G. Parker, and S. R. Asher**, Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, Vol.102, **1987**, σ.357.
85. **Ο. Κυριαζή**, **1998**, όπ. παραπάνω, σ.223. και **M. Argyle**, **1973**, όπ. παραπάνω, σ.62.
86. **J. D. Coie, A. K. Dodge, and H. Coppotelli**, Dimensions and types of social status: A cross-age perspective, *Developmental Psychology*, Vol.18, No.4, **1982**, σ.565. και **P. Hartley**, **1993**, όπ. παραπάνω, σ.92.
87. **E. Goffman**, **1996**, όπ. παραπάνω, σ.41. και **E. Becker**, The self as a locus of linguistic causality, in D. Brissett and C. Edgeley, (Eds.) *Life theater: A dramaturgical source-book*, Chicago: Aldine, **1975**, σ.14.
88. **K. H. Rubin, S. Hymel, L. Lemare, and L. Rowden**, Children experiencing social difficulties: Sociometric neglect reconsidered, *Canadian Journal of Behavioural Science*, Vol.21, No.1, **1989**, σ.100 και **K. A. Dodge**, Behavioral antecedents of peer social status, *Child Development*, Vol.54, **1983**, σ.1386.
89. **R. W. Solomon, and R. G. Wahler**, Peer reinforcement control of classroom problem behavior, *Journal of Applied Behavior Analysis*, Vol.6, **1973**, σ.49.

90. **W. G. Bennis, and R. Burke**, *Changes in self-concepts and perception- congruity of a training group experience*, Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association in Washington, **1958**.
91. **C. A. Levison**, *Use of the Peer Group in the Socialization of the Isolate Child*, Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Minneapolis, Minnesota, April,8-14, **1971**.
92. **J. Lindon**, *Understanding children's play*, London: Nelson Thornes, **2001**, σ.181. και **C. Wessels**. *Drama*, Oxford: Oxford University Press, **1987**, σ.110.
93. **D. Brown**, Play, the playground and the culture of childhood, in J. Moyles (Ed.) *The excellence of play*, Buckingham: Open University Press, 1994, σ.49.
94. **E. Faris**, The retrospective act and education, *Journal of Educational Sociology*, Vol.14, **1940**, σ.84,88.
95. **L. Festinger**, A theory of social comparison processes, *Human Relationships*, Vol. 7, **1954**, σ.130.
96. **G. H. Mead**, *Mind, Self and Society*, Chicago:University of Chicago Press, **1962**, σ.365.
97. **A. Métraux**, Dramatic elements in ritual possession, *Digeues*, No.11, **1955**, σ.29. και **C. Wessels**. **1987**, όπ. παραπάνω, σ.112.
98. **C. A. Labelle**, *Teaching pretend play to children with autism via naturalistic teaching strategies (NATS)*, (Ph. D) Thesis in the Claremont Graduate University, **2002**, σ.7. και **W. S. Morris**, Growth and Awareness through Dramatic Improvisation, *Media and Methods*, Vol.13, No.2, **1976**, σ.60.
99. **S. Doctoroff**, **1997**, όπ. παραπάνω, σ.27. ; **C. A. Levison**, *Use of the Peer Group in the Socialization of the Isolate Child*, Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, April, Minneapolis, Minnesota, **1971**. ; **W. W. Hartup**, Peer relations in early and middle childhood, in V. B. Van Hasselt and M. Hersen (Eds.) *Handbook of social development : A lifespan perspective*, New York: Plenum Press, **1992**, σ.275. ; **R. Charles- Worth, and W. W. Hartup**, Positive social reinforcement in the nursery school peer group, *Child Development*, Vol.38, No.4, **1967**, σ.993. και **T. Z. Star**, Group Social Skills Training: A Comparison of Two Coaching Programs, *Techniques*, Vol.2, No.1, **1986**, σ.24.
100. **T. A. Rizzo**, *Friendship development among children in school*, New Jersey: Ablex, **1989**, σ.131. και **M. Shaw**, Changes in sociometric choices following forced integration of an elementary school, *Journal of Social Issues*, Vol.29, No.4, **1973**, σ.143.
101. **K. Dodge, J. Coie, and N. Brakke**, Behavior patterns of socially rejected and neglected preadolescents: The role of social approach and aggression, *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol.10, **1982**, σ.389. και **J. Gottman , J. Gonso and B. Rasmussen**, Social interaction, social competence and friendship in children in children, *Child Development*, Vol.46, **1975**, σ.709.
102. **J. Coie, and J. Kupersmith**, A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups, *Child Development*, Vol.54, **1983**, σ.1410. ; **K. Dodge, D. Schlundt, I. Schocken, and J. DeLugach**, Social competence and children's sociometric status, *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol.29, **1983**, σ.309. και **M. Puttalaz**, Predicting children's sociometric status from their behavior, *Child Development*, Vol.54, **1983**, σ.1417.
103. **A. H. Cillessen, H. W. Van-Ijzendoorn, C. F. Van-Lieshout, and W. W. Hartup**, Heterogeneity among peer-rejected boys: Subtypes and stabilities, *Child Development*, Vol. 63, No.4, **1992**, σ.900. ; **M. Bonney**, Relationships between social success, family size, socioeconomic home background and intelligence among children in grades III to V, *Sociometry*, Vol.7, **1944**, σ.26.
104. **O. Κυριαζή**, **1998**, όπ. παραπάνω, σ.222. και **P. Erwin**, *Friendship and peer relations in children*, Chichester : John Willey & Sons, **1993**, σ.90.
105. **C. J. Paterson, J. B. Kupersmith, and P. C. Griesler**, Children's perceptions of self and of relationships with others as a function of sociometric status, *Child Development*, Vol.61, **1990**, σ. 1335. ; **J. Coie, and K. Dodge**, Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study, *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol.29, **1983**, σ.270. και **K. A. Dodge, J. D. Coie, and N. P. Brakke**, Behavior patterns of socially rejected and neglected preadolescents: The roles of social approach and aggression, *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol.10, **1982**, σ.395.
106. **D. Erhardt, and S. P. Hinshaw**, Initial sociometric impressions of attention-deficit hyperactivity disorder and comparison boys: Predictions from social behaviors and from non-behavioral variables, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol.62, No.4, **1994**,

- σ.833. ; **D. J., Coie, A. K. Dodge, and H. Coppotelli**, Dimensions and types of social status, *A cross-Age Perspective Developmental Psychology*, Vol.18, No.4, **1982**, σ.557. ; **J. McGuire**, Aggression and sociometric status with preschool children, *Sociometry*, Vol.36, **1973**, σ.1478. και **C. U. Shantz**, Conflict, aggression and peer status: an observational study, *Child Development*, Vol.57, **1986**, σ.1328.
- 107. D. W. Bursuck, and S. R. Asher**, The relationship between social competence and achievement in elementary school children, *Journal of Clinical Child Psychology*, Vol. 15, No.1, **1986**, σ.41. και **D. W. Shantz**, Conflict, aggression and peer status: An observational study, *Child Development*, Vol.57, **1986**, σ.1322.
- 108. J. Linton, 2001**, όπ. παραπάνω, σ.181. και **J. R. Bullock**, Children without friends: Who are they and how can teachers help? *Childhood Education*, Vol.69, No.2, **1992**, σ. 92.
- 109. J. M. Jackson**, Structural Characteristics of norms, in B. J. Biddle, and E. J. Thomas, (Eds.) *Role theory: Concepts and research*, New York: John Wiley & Sons, **1966**, σ. 123.
- 110. D. Cartwright**, Emotional dimensions of group life, in M. L. Reymert (Ed.) *Feelings and emotions*, New York: McGraw-Hill, **1952**, σ.440.
- 111. R. L. Kahn, D. M. Wolfe, R. P. Quinn, J. D. Snoek, and R. A. Rosenthal**, Adjustment to role conflict and ambiguity in organizations, in R. L. Kahn, D. M. Wolfe, R. P. Quinn, J. D. Snoek, and R. A. Rosenthal, (Eds.) *Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity*, New York: Wiley, **1964**, σ.32. και **C. J. Paterson, Kupersmith, J. B. and P. C. Griesler**, Children's perceptions of self and of relationships with others as a function of sociometric status, *Child Development*, Vol.61, **1990**, σ.1335.
- 112. G. A. Waas, and S. A. Honer**, Situational attributions and dispositional inferences: The development of peer reputation, *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol.36, No.2, **1990**, σ.239. ; **P. D. Renshaw, and S. R. Asher**, Children's goals and strategies for social interaction, *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol.29, **1983**, σ.360. και **J. M. Jackson, and J. W. Butman**, *The effect of organizational factors on the social sensitivity of affective and effective leaders*, Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Society in Washington, **1956**.
- 113. K. Bierman, and W. Furman**, The effects of social skill training and peer involvement on the social adjustment of preadolescents, *Child Development*, Vol.55, **1984**, σ.151. ; **J. Coie, and G. Krehbiel**, Effects of academic tutoring on the social status of low-achieving, socially rejected children, *Child Development*, Vol.55, **1984**, σ.1465. και **S. Oden, and S. Asher**, Coaching children in social skills for friendship making, *Child Development*, Vol.48, **1977**, σ.495.
- 114. T. A. Rizzo**, *Friendship development among children in school*, New Jersey: Ablex, **1989**, σ.139.
- 115. S. R. Asher, L. C. Singleton, R. R. Tinsley, and S. Hymel**, A reliable sociometric measure for preschool children, *Developmental Psychology*, No.15, **1979**, σ.443. ; **O. Κυριαζή, 1998**, όπ. παραπάνω, σ.217.
- 116. A. James**, *Childhood identities : Self and social relationships in the experience of the child*, Edinburgh: Edinburgh University Press, **1993**, σ.140. και **P. Erwin**, *Friendship and peer relations in children*, Chichester : John Willey & Sons, **1993**, σ.82.
- 117. G. R. Adams, and J. L. Roopnarine**, Physical attractiveness, social skills, and same-sex peer popularity, *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, Vol.47, No.1, **1994**, σ.15 και **J. Maisonneuve**, *Κοινωνική Ψυχολογία*, Αθήνα, εκδ. Ζαχα-ρόπουλος, **1990**, σ.78.
- 118. D. Dewer**, *Interpersonal relations*, London: Routledge, **2000**, σ. 9.και **M. Argyle, 1973**, όπ. παραπάνω, σ.62.
- 119. J. Gottman , J. Gonso and B. Rasmussen**, Social interaction, social competence and friendship in children in children, *Child Development*, Vol.46, **1975**, σ.709. και **K. H. Rubin**, Relationship between egocentric communication and popularity among peers, *Developmental Psychology*, Vol.7. **1972**, σ.364.
- 120. M. Argyle**, The experimental study of relationships, in D. Miell and R. Dallos, *Social Interaction and Personal Relationships*, Milton Keynes : Open University Press, **1996**, σ.348. ; **P. Erwin**, *Friendship and peer relations in children*, Chichester : John Willey & Sons, **1993**, σ.42,179. και **L. M. Hudson, E. R. Forman, and S. Brion-Meisels**, Role-taking as a predictor of prosocial behavior in cross-age tutors, *Child Development*, Vol.53, **1982**, σ.1320.

121. **W. R. Rosenberg, 1961**, όπ. παραπ. σ.454. και **E. Faris**, The retrospective act and education, *Journal of Educational Sociology*, Vol.14, **1940**, σ.84.
122. **R. C. Curtis, and K. Miller**, Believing another likes or dislikes you: Behaviors making the beliefs come true, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.51, **1986**, σ.284. και **M. Argyle**, *Social Interaction*, London: Tavistock, **1973**, σ.401.
123. **A. F. Newcomb, and J. E. Brady**, Mutuality in boys' friendship relations, *Child Development*, Vol.53, **1982**, σ.392.
124. **N. Σαρρής, 1995**, όπ. παραπάνω, σ.64. και **A. Τσιπλητάρης**, *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*, Αθήνα, 1992, σ.42.
125. **A. A. Schutzenberger, et Z. Moreno**, *J. L. Moreno : Fondements de la Sociometrie*, Paris: Presses Universitaire de France, **1970**, σ.183.
126. **A. A. Schutzenberger, et Z. Moreno, 1970**, όπ. παραπάνω, σ.321.
127. **A. A. Schutzenberger, et Z. Moreno, 1970**, όπ. παραπάνω, σ.184.
128. **G. W. Ladd**, Social networks of popular, average and rejected children in social settings, *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol.29, **1983**, σ.282.
129. **P. Erwin**, *Friendship and peer relations in children*, Chichester : John Willey & Sons, **1993**, σ.184.
130. **P. B. Warr**, Proximity as a determinant of positive and negative sociometric choice, *British Journal of Social and Clinical Psychology*, Vol.4, **1965**, σ.104.

ΜΕΡΟΣ 4. Η ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΚΑΙ ΤΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11 Η ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΗΣ ΑΜΟΙΒΑΙΑΣ ΣΥΜΠΑΘΕΙΑΣ

1. Η έννοια της αυτοαντίληψης

Παλαιότερα, ο Αμερικανός φιλόσοφος και ψυχολόγος W. James¹ ισχυρίστηκε ότι οι καταστάσεις της συνείδησης δεν είναι άθροισμα αυτοτελών στοιχείων, αλλά αποτελούν μια ενότητα που κινείται αδιάλειπτα και αυτό το ονόμασε «ρεύμα συνείδησης». Αυτός πρόβαλε μια σφαιρική αντίληψη για το «Εγώ», θεωρούμενο ταυτόχρονα ως καθαρή εμπειρία, ως συνειδητότητα και ως τα περιεχόμενα αυτής της εμπειρίας.² Ο James είχε συλλάβει τις ενοποιητικές όψεις της αυτοαντίληψης. Γι' αυτόν ο γνωρίζων, το καθαρό «Εγώ» και το γνωριζόμενο, ταυτίζονται.³

Επηρεασμένοι από τις παραπάνω θέσεις οι Cooley και Mead είδαν την αυτοαντίληψη ως κοινωνική προοπτική, την προοπτική των σχέσεων ατόμου και κοινωνίας.⁴ Ο Cooley υποστήριξε ότι η αυτοαντίληψη επηρεάζεται σημαντικά απ' ότι το άτομο πιστεύει ότι οι άλλοι σκέπτονται γι' αυτό κι έτσι το «άλλο εγώ» γίνεται η κύρια προοπτική της αυτοαντίληψης.⁵ Ο Mead και ο Sullivan συμφωνούν με τη θέση του Cooley, θεωρώντας το «Εγώ» ως την αντίληψη, όπως αυτή αντανakλάται μέσα απ' τις σημασίες και τις αξίες των άλλων που από κοινού έχει το άτομο.⁶

Το άτομο βλέπει τον εαυτό του να έχει τα χαρακτηριστικά και τις αξίες που του αποδίδουν οι άλλοι⁷ και η προσωπική αυτοαντίληψη αναδύεται απ' την αδιάκοπη αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και του κοινωνικού κόσμου.⁸ Το άτομο διαμορφώνει την αυτοαντίληψη του ως αντανάκλαση των αντιλήψεων που έχουν οι άλλοι γι' αυτό.⁹ Μέσα στις αντιδράσεις των άλλων το άτομο ανακαλύπτει τον εαυτό του και σχηματίζει την προσωπική του εικόνα.¹⁰ Είναι η άποψη του κατοπτριζόμενου ατόμου¹¹ μέσα στον καθρέφτη, τον οποίο συνθέτουν οι άλλοι του κοινωνικού περιβάλλοντος,¹² σύμφωνα με τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, των Cooley και Mead, η οποία αργότερα υιοθετήθηκε κι από άλλους.¹³

Ο Erikson στη θέση της αυτοαντίληψης χρησιμοποιεί τον όρο ταυτότητα. Η διαδικασία διαμόρφωσης της ταυτότητας είναι ασυνείδητη και εμφανίζεται παρόμοια μ' αυτή που υποστήριξαν οι Cooley και Mead παραπάνω.¹⁴ Αυτή η διαδικασία είναι ψυχοκοινωνικής φύσης, όπου περιλαμβάνονται οι σχέσεις του ατόμου μέσα στο πολιτιστικό πλαίσιο.¹⁵

Η σημαντικότερη σύγχρονη θεωρία του «Εγώ» είναι αυτή του Rogers, η οποία μπορεί να θεωρηθεί ως επί μέρους θεωρητικό σχήμα στη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης.¹⁶ Η αυτοαντίληψη γι' αυτόν συνίσταται σε μια οργάνωση των αντιλήψεων του ατόμου γύρω από τα χαρακτηριστικά του και τις ικανότητές του, σε σχέση με τους άλλους και το περιβάλλον γενικότερα.¹⁷ Η αυτοαντίληψη θεωρείται ο πιο καθοριστικός παράγοντας των αντιδράσεων του ατόμου προς το περιβάλλον και επηρεάζει την κατεύθυνση τους.¹⁸

Η αυτοαντίληψη, για τον Zahran, είναι η εικόνα που έχει ένα πρόσωπο για τον εαυτό του.¹⁹ Σχετικά με τη δομή της αυτοαντίληψης υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν ότι η αυτοαντίληψη έχει σφαιρικό και συνάμα δυναμικό χαρακτήρα.²⁰ Δεν είναι μια απλή ψυχική ιδιότητα, αλλά αντίθετα συνίσταται από επιμέρους πτυχές, ιδιότητες, γνωρίσματα, διαστάσεις και παρουσιάζει μια εσωτερική ιεράρχηση ιδιαίτερη για κάθε άτομο.²¹

Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης παίζουν οι «σημαντικοί άλλοι», κατά τον όρο του Mead,²² μέσα από μια αδιάκοπη ανατροφοδότηση της αντανάκλασης στο πρόσωπο των άλλων μιας ολοκληρωμένης εικόνας θετικής ή αρνητικής.²³ Η αντανάκλαση αυτή δεν είναι έμφυτη αλλά μαθαίνεται.²⁴ Σημαντικό ρόλο σ' αυτή παίζει η οικογένεια, σύμφωνα με τον Coopersmith, ο οποίος τονίζει ότι τα παιδιά εσωτερικεύουν την εικόνα που οι γονείς εμφανίζονται να έχουν γι' αυτά.²⁵ Καθώς το παιδί εισέρχεται στη σχολική ηλικία, οι συμμαθητές και μετά ο δάσκαλος παίρνουν τη θέση των γονέων ως σημαντικοί άλλοι και επηρεάζουν τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης στο παιδί.²⁶

2. Ερευνητικός στόχος

Επιχειρήσαμε παράλληλα με την κοινωνιομετρική δοκιμασία να διερευνήσουμε την κοινωνική αντίληψη των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Στην προκειμένη περίπτωση μελετήσαμε μια από τις διαστάσεις της αυτοαντίληψης τη δημοτικότητα. Η αντιληπτική δοκιμασία ζητά από τα υποκείμενα

να εκτιμήσουν τα συναισθήματα των άλλων μελών της ομάδας απέναντί τους. Τα φυσιολογικά άτομα μπορούν να αντιληφθούν, ως ένα σημείο, τα ψυχολογικά ρεύματα συμπάθειας τα οποία τρέφουν απέναντί τους οι άλλοι.²⁷

Όταν η αντιληπτική δοκιμασία γίνεται ταυτόχρονα με την κοινωνιομετρική δοκιμασία, μπορούμε να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα των δύο δοκιμασιών και να εκτιμήσουμε την απόκλιση της αντίληψης των ατόμων σε σχέση με τη θέση που κατέχουν στο πραγματικό κοινωνιόγραμμα.²⁸ Ως ένα βαθμό η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων οφείλεται στην αντίληψη των διαθέσεων και των αισθημάτων που τρέφει ο άλλος απέναντί μας. Γι' αυτό θελήσαμε, με το ερωτηματολόγιο της αντιληπτικής δοκιμασίας, να ανιχνεύσουμε το πως αντιλαμβάνονται οι μαθητές τα συναισθήματα, που τρέφουν τα άλλα μέλη της σχολικής ομάδας για το άτομό τους.

Στην ερώτηση της αντιληπτικής δοκιμασίας απάντησαν οι μαθητές των πειραματικών και των ομάδων ελέγχου στις υψηλότερες σχολικές βαθμίδες. Οι μαθητές της δεύτερης βαθμίδας δεν συμπλήρωσαν την ερώτηση της αντιληπτικής δοκιμασίας κι αυτό γιατί δε θεωρήσαμε ότι η ηλικία τους επέτρεπε την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων από τις απαντήσεις τους. Αυτό το στηρίξαμε στις μέχρι τώρα διαπιστώσεις των ερευνητών για την ηλικία στην οποία εμφανίζεται η ενσυναίσθηση στα παιδιά, η οποία προσδιορίζεται περίπου στα εννιά έτη²⁹ και στις θέσεις του Piaget για την υποχώρηση του εγωκεντρισμού και εμφάνιση της αντιστρεψιμότητας της σκέψης στα παιδιά.³⁰

Συνολικά, ο αριθμός των μαθητών που συμπλήρωσαν την ερώτηση της αντιληπτικής δοκιμασίας ήταν 534 από την Γ' τάξη, 501 από την Δ' τάξη, 510 από την Ε' τάξη και 522 από την ΣΤ' τάξη. Η αντιληπτική δοκιμασία χρησιμοποιήθηκε δύο φορές, για να υπάρξουν συγκριτικά αποτελέσματα και καλύτερη τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων της επεξεργασίας του ερωτηματολογίου.

Ο στόχος της έρευνας ήταν να διερευνήσει την αυτοαντίληψη της αμοιβαίας συμπάθειας των μαθητών και να εξαχθούν περαιτέρω συμπεράσματα για το βασικό θέμα αυτής της μελέτης, την επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών της σχολικής τάξης.

3. Ερευνητικά αποτελέσματα

Η σύγκριση του ερωτηματολογίου της αντιληπτικής δοκιμασίας με το αντικειμενικό κοινωνιόγραμμα έδειξε αποκλίσεις, οι οποίες αποτυπώνονται στον πίνακα 11.1 που παρατίθενται στη συνέχεια.

Πίνακας 11.1

Παρουσίαση των σχετικών συχνοτήτων αυτοαντίληψης της αμοιβαίας συμπάθειας, μεταξύ των μαθητών, σε δύο μετρήσεις ανά τάξη και φύλο

Τάξεις	Σχετικές συχνότητες ανά κατηγορία, τάξη και φύλο σε δύο μετρήσεις (%)											
	Με- τρή- σεις	Απομονωμένοι (Επιλογές 0)		Μία επιλογή		Μέσος όρος (2-4) επιλογές		Δημοφιλείς (5 και άνω επιλογές)		Σύνολα		
	A/α	K	A	K	A	K	A	K	A	K	A	Σ
Γ	1 η	0,5	0,4	1,7	2,6	11,8	13,7	16,2	17,9	30,2	34,6	32,4
Γ	2 η	0,3	0,8	2,0	2,2	12,0	13,2	16,8	17,0	31,1	33,2	32,2
Δ	1 η	0,3	0,4	1,9	2,5	12,2	13,0	17,8	18,4	32,2	34,3	33,3
Δ	2 η	0,3	0,6	2,0	2,8	11,6	13,5	17,1	17,9	31,0	34,8	32,9
Ε	1 η	0,4	0,8	2,3	2,9	14,3	15,0	19,5	20,8	36,5	39,5	38,0
Ε	2 η	0,2	1,1	1,9	3,3	13,9	14,8	19,8	21,0	35,8	40,2	38,0
ΣΤ	1 η	1,8	1,9	2,5	2,8	15,3	16,1	20,3	21,5	39,1	42,3	40,7
ΣΤ	2 η	1,5	1,8	2,0	3,0	14,9	15,8	19,9	22,1	38,3	42,7	40,5

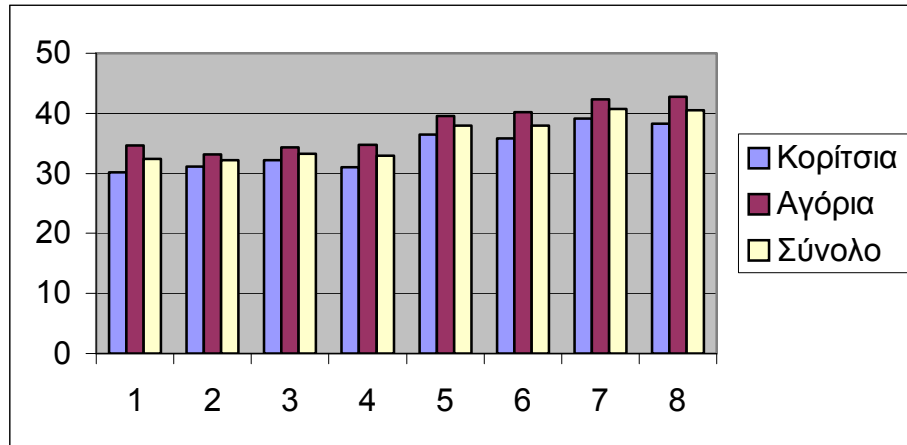
Όπως φαίνεται στον πίνακα 11.1 υπάρχει μια απόκλιση στην αυτοαντίληψη της αμοιβαίας συμπάθειας σε σχέση με το αντικειμενικό κοινωνιόγραμμα. Οι μαθητές στο σύνολό τους αντιλαμβάνονται με επιτυχία την κοινωνιομετρική τους θέση, σε δύο μετρήσεις, σε ποσοστό 32 % στην Γ' τάξη, 33 % στην Δ' τάξη, 38 % στην Ε' και 40 % στην ΣΤ' τάξη.

Φαίνεται ότι η αύξηση της αυτοαντίληψης της αμοιβαίας συμπάθειας είναι συνάρτηση της ηλικίας και του φύλου των μαθητών. Τα αγόρια εμφανίζονται να υπερέχουν, κατά μέσο όρο, σε ποσοστό περίπου 3% έναντι των κοριτσιών στην αυτοαντίληψη της αμοιβαίας συμπάθειας. Σε σχετικές έρευνες, μέτρησης της αυτοαντίληψης, διαπιστώθηκαν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων με τα δεδομένα να παρουσιάζουν, όπως και στην έρευνά μας, υψηλότερους βαθμούς αυτοαντίληψης στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια.³¹

Επίσης, παρουσιάζεται μια γραμμική αύξηση του ποσοστού επιτυχούς αυτοαντίληψης της κοινωνιομετρικής θέσης ανά κατηγορία στο αντικειμενικό κοινωνιόγραμμα. Το χαμηλότερο ποσοστό επιτυχούς αυτοαντίληψης παρου-

σιάζεται στην κατηγορία των απομονωμένων με ποσοστό που κυμαίνεται προοδευτικά από 0,5% έως 2% από την Γ΄ τάξη μέχρι την ΣΤ΄ τάξη.

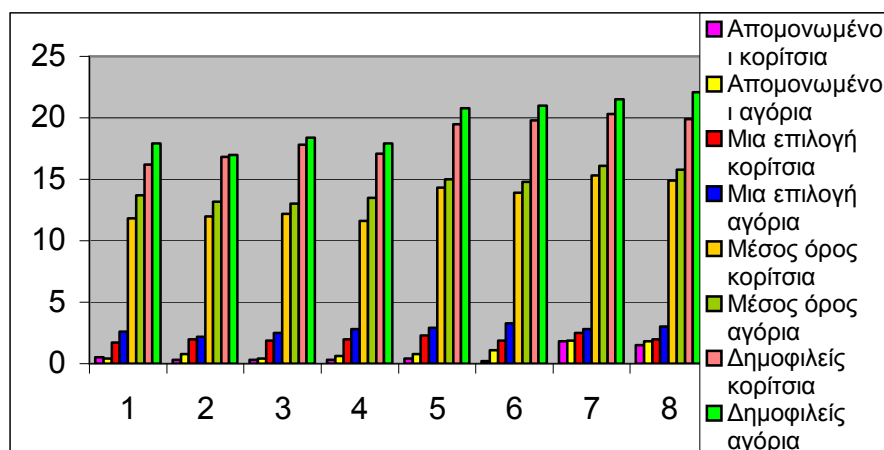
Διάγραμμα 11.1 Ραβδοδιάγραμμα που αντιστοιχεί στην απλή κατανομή των σχετικών συχνοτήτων του πίνακα 11.1 στο συνολικό ποσοστό αυτοαντίληψης της κοινωνιομετρικής θέσης κατά τάξη και φύλο



1. 1η μέτρηση - Γ΄ τάξη 2. 2η μέτρηση - Γ΄ τάξη 3. 1η μέτρηση - Δ΄ τάξη
4. 2η μέτρηση - Δ΄ τάξη 5. 1η μέτρηση - Ε΄ τάξη 6. 2η μέτρηση - Ε΄ τάξη
7. 1η μέτρηση - ΣΤ΄ τάξη 8. 2η μέτρηση - ΣΤ΄ τάξη

Για την καλύτερη κατανόηση των δεδομένων του πίνακα 11.1 παρατίθενται στη συνέχεια τα διαγράμματα (11.1) και (11.2) για το συνολικό ποσοστό επι-

Διάγραμμα 11.2 Ραβδοδιάγραμμα που αντιστοιχεί στην απλή κατανομή των σχετικών συχνοτήτων του πίνακα 11.1 στο ποσοστό αυτοαντίληψης της κοινωνιομετρικής θέσης ανά κοινωνιομετρική κατηγορία, τάξη και φύλο



1. 1η μέτρηση - Γ΄ τάξη 2. 2η μέτρηση - Γ΄ τάξη 3. 1η μέτρηση - Δ΄ τάξη
4. 2η μέτρηση - Δ΄ τάξη 5. 1η μέτρηση - Ε΄ τάξη 6. 2η μέτρηση - Ε΄ τάξη
7. 1η μέτρηση - ΣΤ΄ τάξη 8. 2η μέτρηση - ΣΤ΄ τάξη

τυχούς αυτοαντίληψης ανά τάξη και φύλο και το ποσοστό αυτοαντίληψης ανά κοινωνιομετρική κατηγορία, τάξη και φύλο.

Βαθμιαία, το ποσοστό αυτοαντίληψης παρουσιάζει αύξηση τόσο κατά κοινωνιομετρική κατηγορία όσο και κατά σχολική βαθμίδα. Το υψηλότερο ποσοστό αυτοαντίληψης της κοινωνιομετρικής θέσης παρουσιάζεται στην κατηγορία των δημοφιλών, το οποίο κυμαίνεται, προοδευτικά, από 17% έως 21% περίπου, από την Γ' τάξη μέχρι την ΣΤ' τάξη.

4. Σχολιασμός των αποτελεσμάτων

Η πρώτη διαπίστωση που προκύπτει από την ανάλυση των στατιστικών αποτελεσμάτων είναι το σχετικά χαμηλό ποσοστό αυτοαντίληψης των μαθητών ως προς τα συναισθήματα που τρέφουν οι άλλοι απέναντί τους. Αυτή η ικανότητα φαίνεται να βελτιώνεται με την αύξηση της ηλικίας και εξαρτάται σε μικρό βαθμό από το φύλο των μαθητών. Η αύξηση του ποσοστού αυτοαντίληψης της κοινωνιομετρικής θέσης, σε σχέση με την ηλικία, πιθανά να οφείλεται στην εξέλιξη της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών, σύμφωνα με τον Piaget³² και στην ικανότητα των μεγαλύτερων παιδιών να βλέπουν τον κόσμο από την άποψη και τη θέση του άλλου.³³

Μια άλλη διαπίστωση, που προκύπτει από τα παραπάνω στατιστικά αποτελέσματα, είναι ότι η διαφορά στα ποσοστά αυτοαντίληψης σχετίζεται με τη θέση των μαθητών στο αντικειμενικό κοινωνιόγραμμα. Οι απομονωμένοι εμφανίζουν το χαμηλότερο ποσοστό αυτοαντίληψης των συναισθημάτων των άλλων απέναντί τους, ενώ οι δημοφιλείς το υψηλότερο, ευρήματα που συμφωνούν απόλυτα με ανάλογες θεωρητικές προβλέψεις μελετητών σε σχέση με την αυτοαντίληψη των παιδιών.³⁴ Ουσιαστικά, η στρέβλωση της αυτοαντίληψης των απομονωμένων για τη δημοτικότητά τους, στη σχολική ομάδα, προέρχεται από μια παραμορφωμένη ανατροφοδότηση φιλικών προσδοκιών από τ' άλλα μέλη της σχολικής ομάδας,³⁵ οι οποίες όμως για κάποιους λόγους, που σχετίζονται με τη συμπεριφορά των απομονωμένων, δεν καταλήγουν στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων.³⁶ Αυτή η εικόνα, που εμφανίζεται από την επεξεργασία των ερευνητικών αποτελεσμάτων, σχετίζεται με τον κοινωνιοδυναμικό νόμο που διατύπωσε ο Moreno³⁷ και εξηγεί τη διαχρονική επιτυχία των δημοφιλών στη ζωή τους έναντι της αποτυχίας των απομονωμένων.

Η επιτυχής αυτοαντίληψη απ' το δημοφιλές άτομο, των θετικών συναισθημάτων που τρέφουν οι άλλοι απέναντι του, του δίνει το πλεονέκτημα να ελίσσεται και να βελτιώνει τη συμπεριφορά του, ώστε να διατηρήσει τη θέση του στην ομάδα.³⁸ Επιβεβαιώνεται, κατά κάποιο τρόπο, η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, εφ' όσον οι συχνές κοινωνικές επαφές των δημοφιλών με τα άλλα μέλη της σχολικής ομάδας συντελούν στη διαμόρφωση της ατομικής τους αυτοαντίληψης σε μεγαλύτερο βαθμό.³⁹ Η επιτυχής αυτοαντίληψη της αμοιβαιότητας της συμπάθειας, από μέρους των δημοφιλών, ευνοεί τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση με τρόπο που να κάνει τις προσδοκίες,⁴⁰ για την αμοιβαία συμπάθεια, να επαληθεύονται πραγματικά με τη δημιουργία πολλών φιλικών σχέσεων.⁴¹

Αντίθετα, οι απομονωμένοι δεν παρουσιάζουν αυτά τα πλεονεκτήματα, γεγονός που μπορεί να σχετίζεται με τη χαμηλή τους αυτοεικόνα, την απουσία κοινωνικής σύγκρισης στις σπάνιες διαπροσωπικές επαφές τους με τους άλλους συμμαθητές,⁴² την αδυναμία τους ν' αντιληφθούν τις απαιτήσεις της κοινωνικής ομάδας, απέναντι στο άτομό τους και την αδυναμία να βελτιώσουν την προσωπική τους στρατηγική στο παιχνίδι των εντυπώσεων της προσέγγισης των άλλων συμμαθητών τους.⁴³ Όπως έδειξαν σχετικές μελέτες η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων σχετίζεται στενά με την αντίληψη του κοινωνικού πλαισίου αλληλεπίδρασης και της ενδεικνυόμενης μορφής συμπεριφοράς που απαιτείται στη συγκεκριμένη κοινωνική κατάσταση.⁴⁴

Σύμφωνα με σχετικές έρευνες, οι οποίες υποστηρίζουν τη θετική επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην αυτοαντίληψη των εμπλεκόμενων σε δραματικές δραστηριότητες,⁴⁵ θεωρούμε πιθανό να επηρεάστηκε θετικά η αυτοαντίληψη των απομονωμένων μαθητών και αυτό να βοήθησε στην ενσωμάτωσή τους στη σχολική ομάδα, όπως έδειξαν τα δεδομένα της έρευνας στο προηγούμενο κεφάλαιο της μελέτης μας.

Σημειώσεις και βιβλιογραφικές παραπομπές

1. **W. James**, *The principles of Psychology*, London: Macmillan, **1909**.
2. **X. X. Τομασιδής**, *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*, Αθήνα, εκδ. Δίπτυχο. **1982**, σ.66. και **G. H. Mead**, *Mind, Self and Society*, Chicago: University of Chicago Press, **1962**, σ.165.
3. **X. X. Τομασιδής**, **1982**, όπ. παραπ. σ. 133.
4. **M. H. Kuhn**, The reference group reconsidered, *The Sociological Quarterly*, **1964**, σ.9. ; **R. Videbeck**, Self-conception and the reactions of others, *Sociometry*, Vol.23, **1960**, σ.351. και **J. Maisonneuve**, *Κοινωνική Ψυχολογία*, Αθήνα, εκδ. Ζαχαρόπουλος, **1990**, σ.29.
5. **C. H. Cooley**, *Human nature and the social order*, New York: Scribner. **1902**, σ.87,152. και **C. H. Cooley**, The roots of social knowledge, *American Journal of Sociology*, Vol. 32, **1926**, σ.66.
6. **G. H. Mead**, *Mind, Self and Society*, Chicago: University of Chicago Press, **1962**, σ. 65, 374 και **H. S. Sullivan**, *The psychiatric interview*, New York: Norton, **1954**, σ.161,162.
7. **H. Gerth**, and **C. W. Mills**, Institutions and persons, in H. Gerth, and C. W. Mills, (Eds.) *Character and social structure*, New York: Harcourt, Brace and World, **1953**, σ.12. ; **Σ. Παπαστάμου**, *Σύγχρονες έρευνες στην Κοινωνική Ψυχολογία: Κοινωνικές αναπαραστάσεις*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, **1995**, σ.49. και **Argyle, M.** *Social Interaction*, London: Tavistock, **1973**, σ.356.
8. **D. Brissett**, and **C. Edgley**, *Life as theatre: A dramaturgical sourcebook*, New York: Aldine de Gruyter, **1990**, σ.15. και **J. G. Manis**, and **B. N. Meltzer**, *Symbolic Interaction: A reader in social psychology*, Boston: Allyn and Bacon, **1967**, σ.12.
9. **U. M. L. Reck**, Self-concept, school and social setting: A comparison of rural Appalachian and urban non-Appalachian sixth graders, *Journal of Educational Research*, Vol.74, No.1, **1980**, σ.49. ; **T. Kreilkamp**, Erving Gogman: *The constraints of socialization. In the corrosion of the self*, New York: New York University Press, **1976**, σ.137. ; **B. J. Biddle**, and **E. J. Thomas**, *Role theory: Concepts and research*, New York: John Wiley & Sons, **1966**, σ.46. και **G. Moser**, **1994**, όπ. παραπ., σ.30.
10. **N. Σαρής**, *Εισαγωγή στην Κοινωνιομετρία στην ομαδική ψυχοθεραπεία και το Ψυχόδραμα*, Αθήνα, εκδ. Δανιά, **1995**, σ.92. ; **G. Ichheiser**, *Appearances and realities*, San Fransisco: Jossey-Bass, **1970**, σ.19. ; **B. Baumann**, George H. Mead and Luigi Piradello: Some parallels between the theoretical and artistic presentation of the social role concept, *Social Research*, Vol.67, **1967**, σ.583. και **E. Faris**, The retrospective act and education, *Journal of Educational Sociology*, Vol.14, **1940**, σ.83.
11. **G. H. Mead**, **1962**, όπ. παραπάνω, σ. 65. και **C. H. Cooley**, **1902**, όπ. παραπάνω, σ. 152,184.
12. **H. S. Sullivan**, Conception of modern psychiatry, *Psychiatry*, Vol.3, No.1, **1949**, σ.10. και **E. Faris**, **1940**, όπ. παραπάνω, σ.84. και **R. B. Felson**, Reflected appraisal and the development of self, *Social Psychology Quarterly*, Vol.48, **1985**, σ.71.
13. **E. Becker**, The Self as a locus of linguistic causality, in D. Brissett, and C. Edgley (Eds.) *Life as theatre: A dramaturgical sourcebook*, New York: Aldine, **1990**, σ.125. ; **U. M. L. Reck**, Self-concept, school and social setting: A comparison of rural Appalachian and urban non-Appalachian sixth graders, *Journal of Educational Research*, Vol.74, No.1, **1980**, σ.49. και **R. H. Turner**, Role taking, role standpoint and reference-group behavior, *American Journal of Sociology*, Vol.61, **1956**, σ.321,322.
14. **G. P. Stone**, Appearance and the self: A slightly revised version in G. P. Stone and F. A. Harvey (Eds.) *Social psychology through symbolic interaction*, New York: Macmillan, **1986**, σ.187.
15. **E. Erikson**, *Childhood and Society*, New York: Norton, **1993**, σ.268.
16. **M. H. Kuhn**, Major trends in symbolic interaction in the past twenty five years, *The Sociological Quarterly*, Vol.5, **1967**, σ.74.
17. **P. Hartley**, *Interpersonal communication*, London: Routledge, **1993**, σ.112. και **C. R. Rogers**, *Client Centered Therapy*, Boston: Houghton Mifflin, **1951**, σ.79. **M. H. Kuhn**, **1967**, όπ. παραπάνω, σ.70.
18. **E. M. Shearon**, Comparison of Rogers' self theory and Moreno's spontaneity theory, *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, Vol 34, **1981**, σ.125. ; **J. W. Kinch**, A formalized theory of the self-concept, *American Journal of Sociology*,

- Vol. LXVIII, 1963, σ.482. και **C. R. Rogers**, *On becoming a person*, Boston: Houghton Mifflin, 1961, σ.25.
19. **H. A. S. Zahran**, The self-concept in the psychological guidance of adolescents, *British Journal of Educational Psychology*, Vol.37, 1967, σ.227.
 20. **J. M. Jackson**, Structural Characteristics of norms, in B. J. Biddle, and E. J. Thomas, (Eds.) *Role theory: Concepts and research*, New York: John Wiley & Sons, 1966, σ. 124.
 21. **Κ. Γ. Πασσάκος**, *Η αυτοαντίληψη στο παιδί*, Αθήνα, 1983, σ.7. και **R. Videbeck**, Self-conception and the reactions of others, *Sociometry*, Vol.23, 1960, σ.358.
 22. **G. H. Mead**, 1962, όπ. παραπ. σ.152, 154. και **P. Erwin**, *Friendship and peer relations in children*, Chichester : John Willey & Sons, 1993, σ.113.
 23. **S. Stryker**, Symbolic interaction as an approach to family research, *Marriage and the Family Living*, Vol.21, 1959, σ.116. και **R. Burns**, *Self-concept development and education*, London: Holt, Rinehart and Winston, 1982, σ.164.
 24. **C. Baems**, *A comparative guide to child psychotherapy*, Boston: Allyn and Bacon, 1992, σ.380. και **R. Videbeck**, Self-conception and the reactions of others, *Sociometry*, Vol.23, 1960, σ.358.
 25. **S. Coopersmith**, *The antecedents of self-esteem*, San Fransisco: Freeman,1967, σ. 123.
 26. **J. W. Docking**, *Control and Discipline in schools. Perspectives and approaches*, London: Harper and Rew, 1980, σ.126. και **R. Burns**, *Self-concept development and education*, London: Holt, Rinehart and Winston, 1982, σ.200.
 27. **Ν. Σαρρής**, *Εισαγωγή στην Κοινωνιομετρία στην ομαδική ψυχοθεραπεία και το Ψυχόδραμα*, Αθήνα, εκδ. Δανά, 1995, σ.92. και **A. Strauss**, *Mirrors and Masks: The search for identity*, New York: The free Press, 1959, σ.59.
 28. **Ν. Σαρρής**, 1995, όπ. παραπ. σ.95. ; **J. Maisonneuve**, *Κοινωνική Ψυχολογία*, Αθήνα, εκδ. Ζαχαρόπουλος, 1990, σ.85. και **A. Schutjenberg, et Z. Moreno**, 1970, *J. L. Moreno : Fondements de la Sociometrie*, Paris: Presses Universitaire de France, σ.217.
 29. **L. McMahon**, *The handbook of play therapy*, London: Bruner Routledge, 2002, σ.21. ; **A. James**, *Childhood identities : Self and social relationships in the experience of the child*, Edinburgh: Edinburgh University Press, 1993, σ.216. και **P. Erwin**, 1993, όπ. παραπ., σ.36,42,51.
 30. **J. Piaget**, *La naissance de l' intelligence chez l' enfant* , Paris: Delachaux et Niestlé, 1963, σ.45. ; **M. A. Brandt**, *An investigation of the efficacy of play therapy with young children*, Doctoral Dissertation in North Texas University, 1999, σ.4. και **T. A. Rizzo**, *Friendship development among children in school*, New Jersey: Ablex, 1989, σ.68.
 31. **E. M. Scaalvik**, Academic achievement, self-esteem and valuing of the school some sex differences, *British Journal of Educational Psychology*, Vol.53, 1983, σ.305. και **S. Stoner, and L. Kaiser**, Sex differences in self-concepts of adolescents, *Psychological Reports*, Vol.43, No.1, 1978, σ.305.
 32. **J. Piaget**, 1963, όπ. παραπ. σ.65.
 33. **P. Erwin**, *Friendship and peer relations in children*, Chichester : John Willey & Sons, 1993, σ.37. ; **J. H. Flavell**, Role-taking and communication skills in children, *Young Children*, Vol.21, 1966, σ.164. ; **J. Piaget**, 1963, όπ. παραπ. σ.43.
 34. **W. R. Rosenborg**, The self in the emotionally disturbed, *The American Journal of Sociology*, Vol.LXVI, 1961, σ.460. και **S. R. Asher, and V. A. Wheeler**, Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol.53, 1985, σ.500.
 35. **R. L. Kahn, D. M. Wolfe, R. P. Quinn, J. D. Snoek, and R. A. Rosenthal**, Adjustment to role conflict and ambiguity in organizations, in R. L. Kahn, D. M. Wolfe, R. P. Quinn, J. D. Snoek, and R. A. Rosenthal, (Eds.) *Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity*, New York: Wiley, 1964, σ.32.
 36. **M. Jackson**, 1966, όπ. παραπ. σ.123.
 37. **A. Schutjenberg, et Z. Moreno**, *J. L. Moreno : Fondements de la Sociometrie*, Paris: Pres-ses Universitaire de France,1970, σ. 152.
 38. **B. M. Earn, and M. P. Sobol**, A categorical analysis of children's attributions for social success and failure, *Psychological Record*, Vol.40, 1990, σ.173.
 39. **D. L. Vandell, and S. E. Hembree**, Peer social status and friendship: Independent contributors to children's social and academic adjustment, *Merrill Palmer Quarterly*, Vol.40, No.4, 1994, σ.461. ; **W. R. Rosenborg**, 1961, όπ. παραπ. σ.454. και **E. Faris**,

- The retrospective act and education, *Journal of Educational Sociology*, Vol.14, **1940**, σ.84.
40. **R. C. Curtis, and K. Miller**, Believing another likes or dislikes you: Behaviors making the beliefs come true, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.51, **1986**, σ. 284. και **M. Argyle**, *Social Interaction*, London: Tavistock, **1973**, σ.401.
 41. **A. F. Newcomb, and J. E. Brady**, Mutuality in boys' friendship relations, *Child Development*, Vol.53, **1982**, σ.392.
 42. **L. Festinger**, A theory of social comparison processes, *Human Relationships*, Vol. 7, **1954**, σ.130.
 43. **W. R. Rosenborg, 1961**, όπ. παραπ. σ.460. και **M. Argyle, 1973**, όπ. παραπ. σ.185. ; **P. Hartley**, *Interpersonal communication*, London: Routledge, **1993**, σ.92. και **P. Erwin**, *Friendship and peer relations in children*, Chichester : John Willey & Sons, **1993**, σ.101.
 44. **L. Festinger, , S. Schachter, , and K. Back**, *Social pressures in informal groups: A study of human factors in housing*, New York: Harper, **1950**, σ.25. και **G. Ichheiser, 1970**, όπ. παραπ. σ.14.
 45. **C. A. Labelle**, *Teaching pretend play to children with autism via naturalistic teaching strategies (NATS)*, (Ph. D.) Thesis in the Claremont Graduate University, **2002**, σ.7. ; **W. S. Morris**, Growth and Awareness through Dramatic Improvisation, *Media and Methods*, Vol.13, No.2, **1976**, σ.60. ; **G. O. Hedahl**, *The effects of creative drama and film making on self-concept*, (Ph.D) Thesis: University of Minnesota, **1980**, σ.1. και **C. Bueye**, The effect of mainstreaming on attitude and self - concept using creative drama and Social Skills, *Youth Theatre Journal*, Vol.7, No.3, **1993**, σ.19.

ΜΕΡΟΣ 4. Η ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΚΑΙ ΤΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΩΝ ΦΙΛΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

1. Εισαγωγή

Αντίθετα με έρευνες, που έδωσαν έμφαση στις περιγραφές των παιδιών για τα χαρακτηριστικά της ιδανικής φιλίας,¹ στη δική μας έρευνα η έμφαση δόθηκε στην αξιολόγηση, από μέρους των παιδιών, κριτηρίων σχετικών με τις φιλικές σχέσεις, τα οποία αφορούσαν πραγματικές φιλίες των μαθητών.²

Το περιεχόμενο των κριτηρίων διαμόρφωσης των διαπροσωπικών σχέσεων φιλίας των μαθητών, τα οποία τέθηκαν στην έκτη ερώτηση του ερωτηματολογίου που δόθηκε στους μαθητές, προέκυψε από άλλες περιγραφικές έρευνες. Αυτές διερεύνησαν τους βασικούς παράγοντες διαμόρφωσης των διαπροσωπικών φιλικών σχέσεων, με βάση αυτοαναφορές των ίδιων των παιδιών³ και ακολουθούν το μοντέλο ανάλυσης παραγόντων στη μελέτη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.⁴

Από κάθε κατηγορία παραγόντων επιλέχθηκαν κριτήρια, τα οποία, από σχετικές έρευνες, φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των παιδικών φιλικών σχέσεων.⁵ Από την κατηγορία των περιβαλλοντικών παραγόντων επιλέχτηκε το κριτήριο της φυσικής εγγύτητας. Στην κατηγορία των ατομικών παραγόντων επιλέχθηκαν τα κριτήρια της προσωπικής εμφάνισης, των ατομικών χαρακτηριστικών συμπεριφοράς και των ατομικών ικανοτήτων. Στην κατηγορία των περιστασιακών παραγόντων επιλέχτηκε το κριτήριο της συχνότητας της έκθεσης σε φιλικές αλληλεπιδράσεις. Τέλος, από την κατηγορία των δυαδικών παραγόντων επιλέχτηκε το κριτήριο της μείωσης των συγκρούσεων και της διαπροσωπικής συνεργασίας. Δόθηκε, επίσης, η δυνατότητα στους μαθητές να διατυπώσουν κάποιο άλλο εναλλακτικό κριτήριο διαμόρφωσης των διαπροσωπικών τους σχέσεων.

2. Ερευνητικός στόχος

Στην ερώτηση διερεύνησης των κριτηρίων διαπροσωπικής έλξης απάντησαν οι μαθητές των πειραματικών τάξεων και των ομάδων ελέγχου στις υψη-

λότερες σχολικές βαθμίδες. Οι μαθητές της δεύτερης βαθμίδας δεν συμπλήρωσαν την ερώτηση διερεύνησης των κριτηρίων διαπροσωπικής έλξης, επειδή δεν θεωρήσαμε ότι η ηλικία τους επέτρεπε την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων από τις απαντήσεις τους. Αυτό το στηρίξαμε στις μέχρι τώρα διαπιστώσεις των ερευνητών για την ηλικία στην οποία εμφανίζεται η ενσυναίσθηση στα παιδιά, η οποία προσδιορίζεται περίπου στα εννιά έτη⁶ και στις θέσεις του Piaget για την υποχώρηση του εγωκεντρισμού και εμφάνισης της αντιστρεψιμότητας της σκέψης στα παιδιά αυτής της ηλικίας.⁷

Συνολικά, ο αριθμός των μαθητών που συμπλήρωσαν την ερώτηση διερεύνησης των κριτηρίων διαπροσωπικής έλξης ήταν 534 από την Γ΄ τάξη, 501 από την Δ΄ τάξη, 510 από την Ε΄ τάξη και 522 από την ΣΤ΄ τάξη.

Ο στόχος της έρευνας ήταν να ιεραρχήσει τους παράγοντες που επηρεάζουν το σχηματισμό φιλικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, στη σχολική τάξη, και να εξαχθούν περαιτέρω συμπεράσματα για το βασικό θέμα αυτής της μελέτης, που αφορά την επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στις διαπροσωπικές σχέσεις φιλίας των παιδιών.

3. Ερευνητικά αποτελέσματα

Η επεξεργασία του ερωτηματολογίου διερεύνησης των διαπροσωπικών έλξεων, μεταξύ των παιδιών, έδειξε διαφορές ανάμεσα στους παράγοντες που επηρεάζουν το σχηματισμό διαπροσωπικών σχέσεων φιλίας μεταξύ των μαθητών. Εκτός από τα έξι βασικά κριτήρια διαμόρφωσης της διαπροσωπικής έλξης, που θέσαμε στη σχετική ερώτηση, ανιχνεύσαμε στις απαντήσεις των μαθητών άλλα έξι κριτήρια.

Η κατανομή των κριτηρίων κατά σειρά σπουδαιότητας στη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων φιλίας παρουσιάζεται αναλυτικά στον πίνακα 12.1, που παρατίθεται στη συνέχεια. Επίσης, για την καλύτερη κατανόηση των δεδομένων του πίνακα 12.1, παρατίθεται στη συνέχεια το διάγραμμα 12.1 για τα έξι σημαντικότερα κριτήρια διαπροσωπικής έλξης ανά τάξη και φύλο.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 12.1 υπάρχει μια διαβάθμιση της επιρροής που έχει κάθε κριτήριο στο σχηματισμό διαπροσωπικών φιλικών σχέσεων. Ο σημαντικότερος παράγοντας διαπροσωπικής έλξης μεταξύ των μαθητών φαίνεται να είναι δυαδικός και αφορά την καλή συμπεριφορά και την απουσία δι-

απροσωπικών συγκρούσεων. Μάλιστα, σε όλες τις τάξεις, φαίνεται αυτός ο παράγοντας να έχει λίγο μεγαλύτερη επίδραση στις διαπροσωπικές σχέσεις των κοριτσιών όπως και σ' άλλες σχετικές έρευνες,⁸ ενώ με την αύξηση της ηλικίας παρουσιάζεται μικρή αύξηση της επιρροής του στο σχηματισμό διαπροσωπικών σχέσεων φιλίας.

Πίνακας 12.1

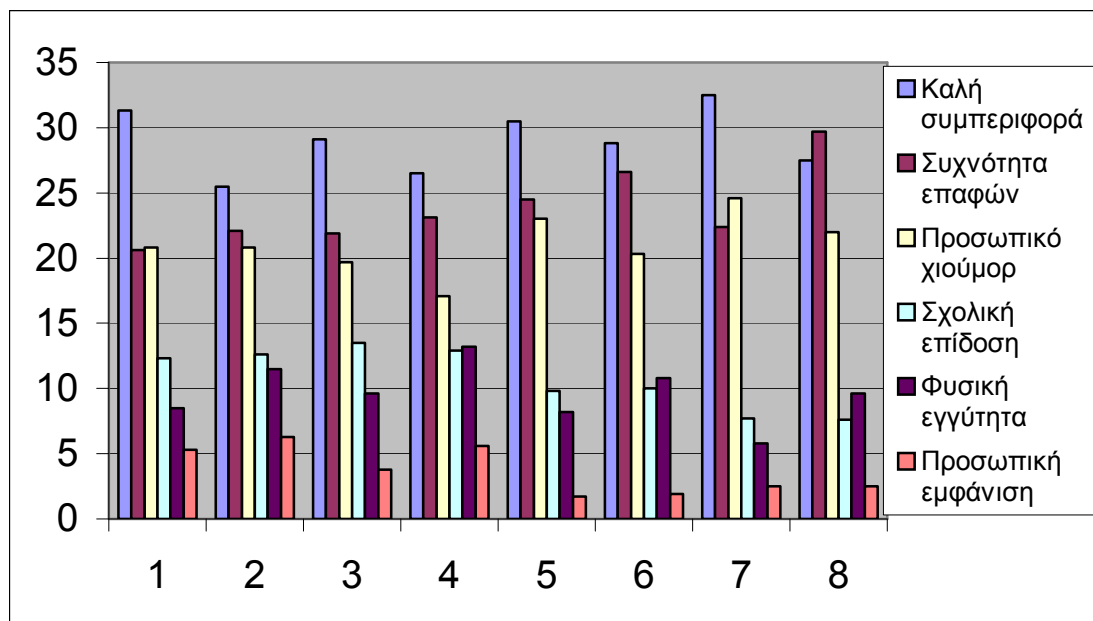
Παρουσίαση των κριτηρίων διαπροσωπικής έλξης μεταξύ των μαθητών ανά τάξη και φύλο

Κατανομή των κριτηρίων ελκυστικότητας των μαθητών κατά τάξη και φύλο								
Κριτήρια	Σχετικές συχνότητες (%)							
	ΤΑΞΗ Γ		ΤΑΞΗ Δ		ΤΑΞΗ Ε		ΤΑΞΗ ΣΤ	
	Κ	Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ	Α
Καλή συμπεριφορά	31,3	25,5	29,1	26,5	30,5	28,8	32,5	27,5
Συχνότητα επαφών	20,6	22,1	21,9	23,1	24,5	26,6	22,4	29,7
Προσωπικό χιούμορ	20,8	20,8	19,7	17,1	23,0	20,3	24,6	22,0
Σχολική επίδοση	12,3	12,6	13,5	12,9	9,8	10,0	7,7	7,6
Φυσική Εγγύτητα	8,5	11,5	9,6	13,2	8,2	10,8	5,8	9,6
Προσωπική εμφάνιση	5,3	6,3	3,8	5,6	1,7	1,9	2,5	2,5
Αγάπη	0,7	0,8	0,8		0,3	0,2	1,5	0,3
Αλληλοβοήθεια Συμπαράσταση	0,2	0,2	0,4	0,5	0,9	0,2	1,0	0,2
Εμπιστοσύνη-Εχεμύθεια			0,2		0,7	0,2	1,0	0,2
Ευγένεια	0,3		0,5	0,2	0,2		0,3	
Ικανός στα αθλητικά παιχνίδια		0,2		0,9		0,8		0,4
Αμοιβαία κατανόηση			0,3			0,2	0,4	
Τιμιότητα-Ειλικρίνεια			0,2		0,2		0,3	
Σύνολο	100	100	100	100	100	100	100	100

Δεύτερος σε σπουδαιότητα εμφανίζεται ο περιστασιακός παράγοντας της συχνότητας επαφών ανάμεσα στους μαθητές. Αυτός φαίνεται να έχει μεγαλύτερη επιρροή στις διαπροσωπικές σχέσεις των αγοριών και παρουσιάζει προοδευτική αύξηση με την ηλικία. Στις διαπροσωπικές σχέσεις των κοριτσιών φαίνεται μια σταθερότητα του ποσοστού επιρροής του σ' όλες τις ηλικιακές βαθμίδες.

Τρίτος σε σπουδαιότητα επιρροής στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών είναι ο ατομικός παράγοντας του προσωπικού χιούμορ των μαθητών. Μεγαλύτερη επιρροή αυτού του παράγοντα εμφανίζεται στις διαπροσωπικές σχέσεις των κοριτσιών, αυξανόμενη προοδευτικά με την ηλικία. Στα αγόρια το ποσοστό επιρροής αυτού του παράγοντα παρουσιάζει μια ελλειπτική μορφή με μικρή αύξηση στην μεγαλύτερη ηλικιακά σχολική βαθμίδα.

Διάγραμμα 12.1 Ραβδοδιάγραμμα που αντιστοιχεί στην απλή κατανομή των σχετικών συχνοτήτων του πίνακα 10.1 στα έξι σπουδαιότερα κριτήρια διαπροσωπικής έλξης κατά τάξη και φύλο



1. Γ΄ τάξη-Κορίτσια 2. Γ΄ τάξη-Αγόρια 3. Δ΄ τάξη-Κορίτσια 4. Δ΄ τάξη-Αγόρια
5. Ε΄ τάξη-Κορίτσια 6. Ε΄ τάξη-Αγόρια 7. ΣΤ΄ τάξη-Κορίτσια 8. ΣΤ΄ τάξη-Αγόρια

Το κριτήριο της σχολικής επίδοσης, ως ατομικός παράγοντας διαμόρφωσης των διαπροσωπικών φιλικών σχέσεων, εμφανίζεται να επηρεάζει παρόμοια τις διαπροσωπικές σχέσεις των δύο φύλων, αλλά παρουσιάζει σταδιακή εξασθένηση με το πέρασμα της ηλικίας.

Το κριτήριο της φυσικής εγγύτητας, ως περιβαλλοντικός παράγοντας διαμόρφωσης των διαπροσωπικών φιλικών σχέσεων, παρουσιάζει μεγαλύτερη επιρροή στις διαπροσωπικές σχέσεις των αγοριών, ωστόσο, εμφανίζεται σταδιακή μείωση της επιρροής του στις σχέσεις των δύο φύλων με την πάροδο της ηλικίας.

Τέλος, το κριτήριο της προσωπικής εμφάνισης του μαθητή φαίνεται να επηρεάζει περισσότερο τις διαπροσωπικές σχέσεις των αγοριών, αν και εμφανίζεται σταδιακή μείωση της επιρροής του στις σχέσεις των δύο φύλων με την αύξηση της ηλικίας.

Από τις απαντήσεις των μαθητών, στην ερώτηση διερεύνησης των κριτηρίων διαμόρφωσης των διαπροσωπικών τους σχέσεων, ανιχνεύσαμε άλλα έ-

ξι κριτήρια, με μικρή όμως επιρροή στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Από αυτά, τα πέντε (αλληλοβοήθεια-συμπαράσταση, εμπιστοσύνη, εχεμύθεια, ευγένεια, Αμοιβαία κατανόηση, τιμιότητα-ειλικρίνεια), φαίνεται να αφορούν κυρίως τις διαπροσωπικές σχέσεις των κοριτσιών και το κριτήριο της προσωπικής ικανότητας στα αθλητικά παιχνίδια (Ποδόσφαιρο, Μπάσκετ) να επηρεάζει τις διαπροσωπικές σχέσεις των αγοριών.

4. Σχολιασμός των αποτελεσμάτων

Η πρώτη διαπίστωση, που προκύπτει από την ανάλυση των στατιστικών αποτελεσμάτων και τα δεδομένα άλλων ερευνών,⁹ είναι ότι βασικό κριτήριο διαμόρφωσης των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών είναι η καλή συμπεριφορά και η έλλειψη διαπροσωπικών συγκρούσεων.¹⁰ Η διαπίστωση αυτή συγκλίνει με τις θεωρητικές και ερευνητικές προβλέψεις, αφού η καλή συμπεριφορά έχει χαρακτήρα ανταμοιβής για τους άλλους και ευνοεί τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων.¹¹

Τον ίδιο χαρακτήρα της ανταμοιβής στις διαπροσωπικές σχέσεις έχουν τα κριτήρια ελκυστικότητας του προσωπικού χιούμορ και της σχολικής επίδοσης.¹² Τα ευρήματα άλλων ερευνών δείχνουν, παρόμοια με τα δικά μας, ότι τα παιδιά βλέπουν τους φίλους τους, πρωταρχικά, ως ανθρώπους με τους οποίους μοιράζονται ψυχαγωγικές δραστηριότητες στις οποίες κυριαρχεί το προσωπικό χιούμορ.¹³ Σε πολλές έρευνες, επίσης, συσχετίστηκε θετικά η κοινωνιομετρική θέση με τη σχολική επίδοση.¹⁴ Γενικά, ερευνητικές μελέτες έδειξαν ότι οι αυξημένες διανοητικές ικανότητες αποτελούν σημαντικό ατομικό παράγοντα διαπροσωπικής έλξης,¹⁵ διαπίστωση που στη δική μας μελέτη, παρόμοια, επαληθεύτηκε.

Μια δεύτερη διαπίστωση που προκύπτει από τη στατιστική ανάλυση είναι ο σημαντικός ρόλος του περιστασιακού παράγοντα της συχνότητας της έκθεσης μεταξύ των μαθητών. Πολλές έρευνες επισημαίνουν το σημαντικό ρόλο που παίζει η συχνότητα της έκθεσης μεταξύ δύο ατόμων στη δημιουργία¹⁶ και διατήρηση¹⁷ μιας φιλικής σχέσης. Οι συχνές διαπροσωπικές επαφές τόσο στο χώρο του σχολείου όσο και έξω απ' αυτόν ευνοούν, όπως υποστηρίζει ο Berndt, τη δημιουργία διαπροσωπικών φιλικών σχέσεων στα παιδιά.¹⁸

Ο περιβαλλοντικός παράγοντας της φυσικής εγγύτητας εξακολουθεί να έχει μια μικρή επιρροή και προοδευτικά φθίνουσα, όπως εμφανίζεται να έχει

και σε άλλες έρευνες.¹⁹ Μικρή επιρροή φαίνεται να έχει, επίσης, και ο ατομικός παράγοντας της φυσικής ελκυστικότητας, βαθμιαία μειούμενης με την πάροδο της ηλικίας όπως τονίζουν κι άλλοι μελετητές.²⁰ Μεγαλύτερη είναι η σημασία αυτού του παράγοντα στην έναρξη μιας φιλικής σχέσης παρά στην εξέλιξή της.²¹

Από τα κριτήρια που διατύπωσαν μόνοι τους οι μαθητές φαίνεται μια διαφοροποίηση τόσο στο περιεχόμενο των διαπροσωπικών σχέσεων, σε σχέση με το φύλο των συντρόφων, όσο και τις προτεραιότητες που θέτουν για τη δημιουργία τους. Τα κοινά ενδιαφέροντα, όπως τα αθλητικά παιχνίδια, φαίνεται να ευνοούν περισσότερο τις φιλικές σχέσεις των αγοριών και επαληθεύονται τα ευρήματα άλλων ερευνών για τη δημιουργία διαπροσωπικής έλξης στη βάση της ομοιότητας των δραστηριοτήτων.²²

Αντίθετα, τα κορίτσια δίνουν μεγαλύτερη έμφαση σε περισσότερο συναισθηματικά χαρακτηριστικά της σχέσης όπως είναι η αγάπη, η αλληλοβοήθεια, η ηθική συμπαράσταση, η αμοιβαία εμπιστοσύνη, η εχεμύθεια, η ευγένεια και η κατανόηση.²³ Τα παραπάνω χαρακτηριστικά υποδηλώνουν μια μεγαλύτερη τάση αυτοαποκάλυψης στις διαπροσωπικές σχέσεις των κοριτσιών όπως υποστηρίχτηκε από πολλούς.²⁴

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω ευρήματα και τα ευρήματα άλλων ερευνών η αλλαγή στις γνωστικές δυνατότητες των παιδιών, με την αύξηση της ηλικίας, τους δίνει τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε πιο περίπλοκες αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους και να δίνουν έμφαση σε πιο περίπλοκα κριτήρια διαπροσωπικής έλξης.²⁵ Η αντίληψή τους μπορεί να επικεντρώνεται, πλέον, πέρα από τα αισθήματα ευχαρίστησης στο παρών από μια σχέση φιλίας και μπορεί να ενσωματώνει μια διαφοροποιημένη εικόνα του άλλου,²⁶ χάρη στις ηλικιακά αυξημένες ικανότητες επικοινωνίας, ενσυναίσθησης, συνεργασίας και διαπραγμάτευσης στο πλαίσιο της φιλικής σχέσης.²⁷

Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις πρέπει να τονίσουμε τη σημαντική επιρροή του παρεμβατικού προγράμματος των θεατρικών παιχνιδιών στους παράγοντες διαμόρφωσης των διαπροσωπικών σχέσεων φιλίας μεταξύ των μαθητών. Η συμμετοχή των μαθητών σε δραματικές δραστηριότητες ευνοεί την επίδραση των παραγόντων της φυσικής εγγύτητας και της συχνής διαπροσωπικής επαφής. Το ευχάριστο κλίμα που δημιουργείται στο χώρο δρά-

σης του θεατρικού παιχνιδιού ευνοεί την ανάπτυξη του προσωπικού χιούμορ των μαθητών και τη χρήση του στις προσωπικές τους αλληλεπιδράσεις.

Πέρα από το πρόσφορο έδαφος που δημιουργεί το θεατρικό παιχνίδι, για τη δράση των προαναφερόμενων παραγόντων, σημαντική είναι, επίσης, η επίδρασή του στη βελτίωση της ατομικής συμπεριφοράς των μαθητών, όπως τόνισαν και οι εκπαιδευτικοί των πειραματικών τάξεων στο σχετικό ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε. Η έμφαση στον ηθικό χαρακτήρα, που έχει η δράση των παιδιών στο κοινωνιοδραματικό παιχνίδι,²⁸ ενισχύει την πεποίθηση ότι, έτσι, διευκολύνεται η δράση του σημαντικού δυαδικού παράγοντα της καλής συμπεριφοράς και της μείωσης των διαπροσωπικών συγκρούσεων στη διαμόρφωση των παιδικών φιλικών διαπροσωπικών σχέσεων. Τέλος, σημαντικό είναι, επίσης, το γεγονός ότι, η συμμετοχή των παιδιών στο θεατρικό παιχνίδι, αυξάνει την πιθανότητα αλληλεπίδρασης μεταξύ τους.²⁹

Σημειώσεις και βιβλιογραφικές παραπομπές

1. **W. Furman, and K. L. Bierman**, Children's conceptions of Friendship: A multimethod study of developmental changes, *Developmental Psychology*, V. 20, **1984**, σ. 925. και **B. J. Bigelow, and J. J. La Gaipa**, Children's written descriptions of friendship: A multidimensional analysis, *Developmental Psychology*, V. 11, **1975**, σ. 857.
2. **L. Weiss, and M. F. Lowenthal**, Life course perspectives on Friendship, in M. F. Lowenthal, M. Turner and D. Chiriboga (Eds.), *Four stages of life*, San Francisco: Jossey-Bass, **1975**, σ.58.
3. **J. M. Gottman**, How children become friends, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Vol.48, No.201,**1983**, σ.3. ; **J. Parker**, Becoming friends: Conversational skills for friendship formation in young children, in J. M. Gottman and J. G. Parker (Eds) *Conversations of Friends: Speculations on affective development*, Cambridge University Press, **1986**, σ.103. και **E. M. Hetherington**, *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development*, New York: Wiley, **1983**, σ. 138.
4. **M. Argyle**, *Social Interaction*, London: Tavistock, **1973**, σ.320.
5. **B. Fehr**, *Friendship Processes*, London, CA : Sage, **1996**, σ.43.
6. **L. McMahon**, *The handbook of play therapy*, London: Bruner Routledge, **2002**, σ.21. ; **A. James**, *Childhood identities : Self and social relationships in the experience of the child*, Edinburgh: Edinburgh University Press, **1993**, σ.216. και **P. Erwin**, *Friendship and peer relations in children*, Chichester : John Willey & Sons, **1993**, σ.36,42,51.
7. **J. Piaget**, *La naissance de l' intelligence chez l' enfant*, Paris: Delachaux et Niestlé,**1963** , σ.45. ; **M. A. Brandt**, *An investigation of the efficacy of play therapy with young children*, Doctoral Dissertation in North Texas University, **1999**, σ.4. και **T. A. Rizzo**, *Friendship development among children in school*, New Jersey: Ablex, **1989**, σ.68.
8. **B. Thorne, and Z. Lurria**, Sexuality and gender in children's daily worlds, *Social Problems*, Vol.33, **1986**, σ.179.
9. **G. Chimienti, and S. Trilivas**, Cognitive and behavioral effects of social skills training of Greek and Lebanese elementary-school children, *International Journal of Mental Health*, Vol.23, **1995**, σ.53. ; **A. R. Taylor**, Behavioral subtypes of low-achieving children: Differences in school Social adjustment, *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol.11, **1990**, σ.487. ; **P. McMichael**, Reading difficulties, behavior and social status, *Journal of Educational Psychology*, Vol.72, **1980**, σ.76. και **B. Bigelow**, Children's friendship expectations: A cognitive-developmental study, *Child Development*, Vol.48, **1977**, σ.246.
10. **W. W. Hartup**, Peer relations in early and middle childhood, in V. B. Van Hasselt and M. Hersen (Eds.) *Handbook of social development : A lifespan perspective*, New York: Plenum Press, **1992**, σ.278. ; **W. W. Hartup, B. Laursen, M. I. Stewart and A. Eastenson**, Conflict and the friendship relations of young children, *Child Development*, Vol.59, **1988**, σ.1590. ; **T. J. Berndt, and T. B. Perry**, Children's perceptions of friendships as supportive relationships, *Developmental Psychology*, Vol.22, **1986**, σ.640. ; **D. S. Hayes**, Cognitive bases for liking and disliking among preschool children, *Child Development*, Vol.49, **1978**, σ.906 και **B. J. Bigelow, and J. J. La Gaipa**, Children's written descriptions of friendship: A multidimensional analysis, *Developmental Psychology*, Vol. 11, **1975**, σ. 857.
11. **P. H. Wright**, Self-referent motivation and the intrinsic quality of friendship, *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol.1, **1984**, σ.120. και **M. Argyle, M. Henderson and A. Furnham**, The rules of friendship, *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol.1, **1985**, σ.213.
12. **J. A. Goldman, P. E. Cooper, K. Ahern and D. Corsini**, Continuities and discontinuities in the friendship descriptions of women at six stages in the life cycle, *Genetic Psychology Monographs*, Vol. 103, **1981**, σ.162. και **T. A. Rizzo**, *Friendship development among children in school*, New Jersey: Ablex, **1989**, σ.39.
13. **A. Ziv and O. Gadish**, Humor and Giftedness, *Journal for the Education of the Gifted*, Vol.13, No.4, 1990, σ.340 ; **T. J. Berndt, and T. B. Perry**, , **1986**, όπ. παραπάνω, σ.645. ; **W. Furman, and D. Buhrmester**, Children's perceptions of the personal relationships in their social networks, *Developmental Psychology*, Vol. 21, **1985**. σ.1016.

- και **D. Buhrmester, and W. Furman**, The changing functions of friends in childhood: A neo-Sullivanian perspective, in V. J. Derlega and B. A. Winstead (Eds.) *Friendship and Social Interaction*, New York: Springel-Verlag, **1986**, σ.45.
14. **C. Hatzichristou, and D. Hopf**, A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence, *Child Development*, Vol.67, **1996**, σ.1085. ; **D. Nabuzoka, and K. P. Smith**, Sociometric status and social behavior of children with and without learning difficulties, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol.34, No.8, **1993**, σ.1440. ; **S. Asher, S. Hymel and P. Renshaw**, Loneliness in children, *Child Development*, Vol.55, **1984**, σ.1456. και **J. Wiener**, A theoretical model of the acquisition of peer relations of learning disabled children, *Journal of Learning Disabilities*, Vol.13, **1980**, σ.42.
 15. **T. Czeschlik, and D. H. Rost**, Sociometric types and children's intelligence, *British Journal of Developmental Psychology*, Vol.13, No.2, **1995**, σ.177 ; **S. Solomon, and L. Saxe**, What is intelligent, as well as attractive, is good, *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol.3, **1977**, σ.670. και **A. E. Grooss, and C. Grofton**, What is good is beautiful, *Sociometry*, Vol.37, **1977**, σ.85.
 16. **W. K. Rawlins**, Being there and growing apart: Sustaining friendships through adulthood, in D. J. Canary and L. Stafford (Eds.) *Communication and relational maintenance*, New York: Academic Press, **1994**, σ.290. και **M. Argyle, and A. Furman**, The ecology of relationships: Choice of situations as a function of relationship, *British Journal of Social Psychology*, Vol.21, **1982**, σ.259.
 17. **R. B. Hays**, *Friendship*, in S. W. Duck (Ed.) *Handbook of personal relationships: Theory, research and interventions*, New York: John Wiley, **1988**, σ.402.
 18. **T. J. Berndt**, *Children's comments about their friendships*, in M. Perlmutter (Ed.) *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, **1986**, σ.189.
 19. **J. A. Goldman, P. E. Cooper, K. Ahern, and D. Corsini**, **1981**, όπ. παραπάνω, σ.160.
 20. **P. Erwin**, *Friendship and peer relations in children*, Chichester : John Willey & Sons, **1993**, σ.64, 65. και **R. J. Freedman**, Reflections on beauty as it relates to health in adolescent females, *Women and Health*, Vol.9, **1984**, σ.29.
 21. **A. James**, *Childhood identities : Self and social relationships in the experience of the child*, Edinburgh: Edinburgh University Press, **1993**, σ.105. ; **R. E. Kleck, S. A. Richardson, and L. Ronald**, Physical appearance cues and interpersonal attraction in children, *Child Development*, Vol.43, **1974**, σ.305. ; **J. H. Langlois, and C. Stephen**, The effects of physical attractiveness and ethnicity on children's behavioral attributions and peer preferences, *Child Development*, Vol.48, **1977**, σ.1964. pp.1964-1968. και **K. Dion, and E. Berschied**, Physical attractiveness and peer perception among children, *Sociometry*, Vol.37, **1974**, σ.7.
 22. **C. Werner, and P. Parmelee**, Similarity of activity preferences among friends: Those who play together stay together, *Social Psychology Quarterly*, Vol.42, **1979**, σ.62. ; **P. G. Erwin**, Similarity of attitudes constructs in children's friendships, *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol.40, **1985**, σ.470.; **E. S. Gershman, and D. S. Hayes**, Differential stability of reciprocal friendships and unilateral relationships among preschool children, *Merril-Palmer Quarterly*, Vol.29, **1983**, σ.169. ; **D. S. Hayes, E. Gershman, and L. J. Bolin**, Friends and enemies: Cognitive bases for preschool children's unilateral and reciprocal relationships, *Child Development*, Vol.51, **1980**, σ. 1276. ; **A. James**, *Childhood identities : Self and social relationships in the experience of the child*, Edinburgh: Edinburgh University Press, **1993**, σ.226. και **M. Argyle**, *Social Interaction*, London: Tavistock, **1973**, σ.63.
 23. **K. J. Rotenberg**, Same-sex patterns and sex differences in the trust-value basis of children's friendship, *Sex Roles*, Vol.24, **1986**, σ.613. ; **W. M. Bucowski, A. F. Newcomb, and B. Hoza**, Friendship conceptions among early adolescents: A longitudinal study of stability and change, *Journal of Early Adolescence*, Vol.7, **1987**, σ.145. ; **B. J. Bigelow, and La J. J. Gaipa**, The development of friendship values and choice, in H. C. Foot, A. J. Chapman and J. K. Smith (Eds.), *Friendship and social relations in children*, Chichester, UK: John Wiley, **1980**, σ.15. και **B. J. Bigelow, and J. J. La Gaipa**, Children's written descriptions of friendship: A multidimensional analysis, *Developmental Psychology*, Vol.11, **1975**, σ.858.
 24. **D. R. Papini, F. F. Farmer, S. M. Clark, J. C. Micka, and J. K. Barnett**, Early adolescent age and gender differences in patterns of emotional self-disclosure to

- parents and friends, *Adolescents*, Vol.25, **1990**, σ.959. ; **M. O'Neill, D. Fein, K. M. Velit, and C. Frank**, Sex differences in preadolescent self-disclosure, *Sex Roles*, Vol.2, **1976**, σ.85. **B. J. Bigelow, and J. J. La Gaipa**, 1980, όπ. παραπάνω, σ.20. ; **K. J. Rotenberg**, Same-sex patterns and sex differences in the trust-value basis of children's friendship, *Sex Roles*, **1986**, Vol.24, σ.613. και **E. Buhrmester, and W. Furman**, The development of companionship and intimacy, *Child Development*, Vol.58, **1987**, σ. 1101.
25. **K. J. Prager**, *The psychology of intimacy*, New York: Guilford Press, **1995**, σ.77, 78. και **P. Erwin**, *Friendship and peer relations in children*, Chichester : John Willey & Sons, **1993**, σ.45,219. ; **D. S. Hayes**, Cognitive bases for liking and disliking among preschool children, *Child Development*, Vol.49, **1978**, σ.906. και **B. J. Bigelow, and J. J. La Gaipa**, 1980, όπ. παραπάνω, σ.30.
 26. **E. L. Paul, and K. M. White**, The development of intimate relationships in late adolescence, *Adolescence*, Vol.25, **1990**, σ.375.
 27. **J. Strayer, and N. Eisenberg**, Empathy viewed in context, in N. Eisenberg and J. Strayer (Eds.) *Empathy and its Development*, Cambridge, MA: Cambridge University Press, **1987**, σ.389. και **B. J. Bigelow, and J. J. LaGaipa**, 1975, όπ. παραπάνω, σ. 857.
 28. **B. Edmiston**, Drama as ethical education, *Research in Drama in Education*, Vol.5, No.1, **2000**, σ.63, 76. ; **J. Winston**, *Drama, Narrative and moral education: exploring traditional tales in the primary years*, London: Falmer, **1998**, σ.117, 174 ; **G. H. Mead**, *Mind, Self and Society*, Chicago: University of Chicago Press, **1962**, σ.xxxii και **E. Goffman**, *Συναντήσεις: Δύο μελέτες στην Κοινωνιολογία της αλληλεπίδρασης*, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρα, **1996**, σ.52.
 29. **K. J. Prager**, 1995, όπ. παραπάνω, σ.217. και **G. G. Bear, and G. S. Rys**, Moral reasoning, classroom behavior, and sociometric status among elementary school children, *Developmental Psychology*, Vol 30, No.5, **1994**, σ.633.

ΜΕΡΟΣ 4. Η ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΚΑΙ ΤΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13

ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

1. Εισαγωγή

Μετά τη λήξη του ερευνητικού προγράμματος δόθηκε στους εκπαιδευτικούς, που συμμετείχαν στην έρευνα, ένα ερωτηματολόγιο, για να καταγράψουν τις απόψεις και τις παρατηρήσεις τους για το θεατρικό παιχνίδι. Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών κρίθηκε απαραίτητη, αφού αυτοί κατέχουν κεντρική θέση στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης. Πέρα από τα ποσοτικά δεδομένα της κοινωνιομετρικής προσέγγισης στη μελέτη μας θεωρήσαμε, επίσης, σημαντική την αναζήτηση δεδομένων για το φυσικό περιβάλλον και τη διαδικασία στην οποία διεξήχθη η πειραματική μας μελέτη, διερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Συνολικά συμμετείχαν στην έρευνα 26 άνδρες και 49 γυναίκες με διδακτική εμπειρία από 10 μέχρι 25 έτη. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε συνολικά 30 ερωτήσεις, απ' τις οποίες οι οχτώ ήταν κλειστές, οι οχτώ μεικτές και οι άλλες δεκατέσσερις ανοιχτές. Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών είχε ως στόχο την αποσαφήνιση ζητημάτων που είχαν άμεση σχέση με το θεατρικό παιχνίδι.¹

Η τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου στηρίχτηκε στα δεδομένα έξι ερωτηματολογίων, που συμπληρώθηκαν στο στάδιο της προέρευνας από έμπειρους εκπαιδευτικούς στο θεατρικό παιχνίδι. Μ' αυτόν τον τρόπο αποκλείστηκαν ερωτήσεις που δεν απαντήθηκαν ή δημιουργούσαν δυσκολίες στη συμπλήρωσή τους.² Δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στη σαφήνεια και στη μορφή των ερωτήσεων, γι' αυτό η ταξινόμησή τους έγινε μ' ένα λογικό τρόπο, ώστε να διευκολύνει τη μετάβαση από το ένα θέμα στο άλλο.

Μετά το στάδιο συλλογής των ερωτηματολογίων ακολούθησε ποιοτική και επαγωγική ανάλυση του περιεχομένου κάθε απάντησης. Εφαρμόστηκε στο περιεχόμενο των απαντήσεων συνεχής συγκριτική ανάλυση, έτσι, ώστε, καθώς συνεχίζονταν η αναλυτική διαδικασία οι προκύπτουσες κατηγορίες επα-

νακαθορίζονταν με βάση τις επαναλαμβανόμενες κανονικότητες στα δεδομένα των απαντήσεων. Στη συνέχεια έγινε μια ανάλυση διεμβολισμού των επί μέρους περιπτώσεων, μέσω της ομαδοποίησης των απαντήσεων, από διαφορετικά άτομα στο ίδιο θέμα, σε νοηματικές κατηγορίες που συμπεραίνουν κοινά στοιχεία.³ Στη συνέχεια παρατίθενται οι απόψεις των εκπαιδευτικών, ομαδοποιημένες κατά το περιεχόμενο κάθε ερώτησης και πλαισιωμένες με θέσεις εμπειρογνομώνων, στο θεατρικό παιχνίδι, για το ίδιο θέμα στην Ελλάδα και το εξωτερικό.

2. Παρουσίαση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το θεατρικό παιχνίδι

2.1. Προϋποθέσεις διεξαγωγής του θεατρικού παιχνιδιού

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι υπάρχουν δυσκολίες στη διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού στη σχολική τάξη. Αυτές συνίστανται στην έλλειψη επιμόρφωσης, στον περιορισμένο χώρο της σχολικής αίθουσας και στην έλλειψη χρόνου, εξ αιτίας της διάρθρωσης των ωρολογίων προγραμμάτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Τονίζεται, επίσης, η ανάγκη οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να ξεπεράσουν τις δικές τους ανασφάλειες, να επιδείξουν επιμονή, υπομονή και κατάλληλη διάθεση εφαρμογής του θεατρικού παιχνιδιού στη σχολική τάξη.

Ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι δεν είναι δύσκολη η συστηματική διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού στο Δημοτικό Σχολείο και είναι συνάρτηση κυρίως της θέλησης του εκπαιδευτικού για την υλοποίηση ενός τέτοιου σημαντικού εγχειρήματος.

Παρόμοια, ο Singer, ο Griffin και η Smilansky υποστηρίζουν ότι προαπαιτούμενα για τη διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού είναι ο χώρος, ο χρόνος, το κατάλληλο υλικό, οι ασκήσεις ευαισθητοποίησης και μια «σαν να» στάση προς την πραγματικότητα.⁴

Η Wendy Titman, η Lin Wright και άλλοι, επίσης, ασπάζονται τις παραπάνω απόψεις, υποστηρίζοντας ότι οι δάσκαλοι μπορούν με την κατάλληλη επιμόρφωση⁵ ν' ασκήσουν ένα θετικό ρόλο στη διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού. Οι εκπαιδευτικοί, για να επιτύχουν στην διεξαγωγή του, πρέπει να εξασφαλίσουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις όπως το κατάλληλο περιβάλλον, ευχέρεια κινήσεων στο χώρο, τον απαιτούμενο χρόνο και την εξασφάλιση συμμετοχής συμπαικτών.⁶

2.2. Προσδιορισμός του αριθμού των μαθητών στις ομάδες δραματοποίησης

Οι μαθητές που μπορούν να συμμετέχουν στις ομάδες δράσης στο θεατρικό παιχνίδι προσδιορίστηκαν απ' τους δασκάλους σε 4 έως 10 μαθητές. Ο αριθμός αυτός εξαρτάται από το μέγεθος της αίθουσας, το περιεχόμενο της δραστηριότητας και πολλές φορές περιλαμβάνει όλη την τάξη.

Ο Jonathan Neelands, παρόμοια, υποστηρίζει ότι μια θετική πλευρά στο θεατρικό παιχνίδι είναι ο χωρισμός των μαθητών σε ομάδες.⁷ Αυτές οι ομάδες προσδιορίζονται από την Marcia Karp και την Patricia Mugglestone περίπου στα 5-15 άτομα, γιατί από τη μία γίνεται έτσι σωστή εκμετάλλευση του χώρου της αίθουσας⁸ και από την άλλη θα παρουσιάζουν έναν πλουραλισμό στην δραματική τους έκφραση, αποφεύγοντας έτσι την ψυχολογική τους απομόνωση.⁹

2.3. Ο χώρος διεξαγωγής του θεατρικού παιχνιδιού

Στην ερώτηση, για το χώρο διεξαγωγής του θεατρικού παιχνιδιού, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών μοιράζονται σε δύο κατηγορίες.

Στην πρώτη, υποστηρίζεται ότι πρέπει να υπάρχει ειδικά διαμορφωμένος χώρος που να εξασφαλίζει ευχέρεια κινήσεων στους μαθητές. Μ' αυτό τον τρόπο αποφεύγεται η διαρκής μετακίνηση των επίπλων της τάξης, γεγονός χρονοβόρο και κουραστικό.

Στη δεύτερη, τονίζεται ότι ο χώρος της σχολικής τάξης επαρκεί και δεν χρειάζεται η μετακίνηση των μαθητών σε ξεχωριστή αίθουσα, ειδικά διαμορφωμένη, γι' αυτό το σκοπό.

Σίγουρα μεταξύ των δύο προτάσεων η δεύτερη είναι πιο πρακτική και εύκολα υλοποιήσιμη. Άλλωστε και η διεθνής πρακτική συμβαδίζει με τη δεύτερη πρόταση, αφού τα περισσότερα σχολεία δε διαθέτουν τέτοιο, ειδικά, διαμορφωμένο χώρο.

Η Άλκηστις Κοντογιάννη, η Carol Livingstone, η Sara Smilansky και η Charlyn Wessels, παρόμοια, υποστηρίζουν ότι ένας ειδικά διαμορφωμένος χώρος μπορεί να αποβεί αποτελεσματικότερος στη δημιουργία μιας κατάλληλης ατμόσφαιρας στην έναρξη του θεατρικού παιχνιδιού. Υποστηρίζουν, επίσης, ότι επειδή δεν είναι δυνατή πάντοτε η εξασφάλιση ενός ειδικά δια-

μορφωμένου χώρου, μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά η σχολική τάξη, αν διαμορφωθεί κατάλληλα.¹⁰

2.4. Ο χρόνος που απαιτείται για την ευαισθητοποίηση των μαθητών στο θεατρικό παιχνίδι

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι απαιτείται τουλάχιστον ένας αριθμός 5 συνεδριών, ώστε οι μαθητές να ευαισθητοποιηθούν και ν' αυξηθεί η ετοιμότητα συμμετοχής τους στις δραματικές δραστηριότητες.

Αρκετοί όμως υποστηρίζουν πως απ' την πρώτη συνάντηση οι μαθητές ευαισθητοποιούνται και συμμετέχουν ενεργά. Αυτή η συμμετοχή σταδιακά αυξάνεται κι αποκτά ένα δημιουργικό χαρακτήρα. Οι μαθητές, με το πέρασμα του χρόνου, πειθαρχούν περισσότερο και συγχρόνως απελευθερώνουν περισσότερο τις εκφραστικές τους δυνατότητες.

Ο Gavin Bolton, παρόμοια, υποστηρίζει ότι, συνήθως, απαιτούνται μερικά μαθήματα για να αναπτυχθεί εμπιστοσύνη ανάμεσα στους μαθητές, αλλά και μεταξύ δασκάλου και μαθητών, ώστε να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές σε μια συναισθηματική ανταπόκριση στο θεατρικό παιχνίδι.¹¹

2.5. Απαιτούμενα προσόντα στον εκπαιδευτικό για την υλοποίηση του ρόλου του εμπυχωτή στο θεατρικό παιχνίδι

Σχετικά με το θέμα της ανάγκης εξειδίκευσης των δασκάλων για τη διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού, σε αντιδιαστολή με μόνη την προσωπική εμπειρία, οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου χωρίζονται σε τρία μέρη.

Στο πρώτο, υποστηρίζεται ότι η προσωπική εμπειρία και το ταλέντο είναι αρκετά εφόδια για έναν εκπαιδευτικό, ώστε να εκπληρώσει σωστά το ρόλο του εμπυχωτή στο θεατρικό παιχνίδι.

Στο δεύτερο, τονίζεται η ανάγκη εξειδίκευσης, για ν' αποφεύγονται οι αμφιταλαντεύσεις, από μέρους του εκπαιδευτικού, στον τρόπο χειρισμού των ευμετάβλητων συνθηκών που δημιουργούνται κάθε φορά στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού.

Στο τρίτο μέρος, υπάρχει ένας συγκερασμός των δύο προηγούμενων θέσεων και τονίζεται η ανάγκη συνύπαρξης της προσωπικής εμπειρίας και της εξειδίκευσης.

Ο Garcia Lorenzo υποστηρίζει ότι η εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού στη σχολική τάξη εξαρτάται απ' τις πεποιθήσεις των δασκάλων για την αξία του θεατρικού παιχνιδιού και την ικανότητά τους να οργανώνουν αποτελεσματικά τις δραματικές δραστηριότητες.¹² Ο Ridel, στη διδακτορική του διατριβή, υποστηρίζει ότι το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να διδαχτεί εξ ίσου πετυχημένα και από έναν άπειρο δάσκαλο στη χρήση παρόμοιων τεχνικών,¹³ ενώ, αντίθετα, η Yona Leyser πιστεύει ότι η κατάρτιση και η εμπειρία των δασκάλων στην ανάπτυξη του θεατρικού παιχνιδιού επηρεάζει σημαντικά την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους.¹⁴

2.6. Προαπαιτούμενα μιας επιτυχούς ανάπτυξης του θεατρικού παιχνιδιού

Αυτό που πρέπει να προσέξει ο εμπυχωτής στην ανάπτυξη του θεατρικού παιχνιδιού, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, έχει σχέση με τα συστατικά μέρη του θεατρικού παιχνιδιού, τον εμπυχωτή, τους μαθητές, το περιεχόμενο των δραματικών δραστηριοτήτων και το χώρο διεξαγωγής του.

Από μέρους του εκπαιδευτικού πρέπει να υπάρχει προετοιμασία, για να επιτυγχάνονται οι διδακτικοί στόχοι και να αποφεύγονται διαστήματα αποδιοργάνωσης στην πορεία ανάπτυξης των δραματικών δραστηριοτήτων. Ο δάσκαλος πρέπει να έχει ευχάριστη διάθεση και συμμετέχοντας σε ρόλο να εμπνέει, να παροτρύνει και να κατευθύνει. Απαιτείται ετοιμότητα απ' τον εμπυχωτή για την επιτυχή εκμετάλλευση του τυχαίου και του απρόοπτου στη δραματική διαδικασία.

Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι καλό είναι να αποφεύγεται η συνεχής παρέμβαση του εμπυχωτή και να διευκολύνεται αβίαστα η δράση των μαθητών. Ο εμπυχωτής πρέπει να απελευθερωθεί από προσωπικές αναστολές να είναι γαλήνιος, οικείος και ανθρώπινος. Να εμπνέει και να κατευθύνει ανατρέχοντας στη φαντασία και την εφευρετικότητά του. Να επιβραβεύονται οι προσπάθειες των μαθητών και ν' αποφεύγονται οι επιπλήξεις στην χαλαρή συμπεριφορά των μαθητών.

Σχετικά με τους μαθητές τονίζεται η ανάγκη εναλλαγής των μελών συγκρότησης των ομάδων δράσης. Να υπάρχει εκούσια πειθαρχία στους κανόνες που, εξ αρχής, πρέπει να τεθούν και να γίνουν αποδεκτοί με κοινή συναίνεση. Είναι σημαντικό να δοθούν ευκαιρίες συμμετοχής σ' όλους τους μαθητές κι όχι μόνο στους χαρισματικούς.

Το περιεχόμενο των δραματικών δραστηριοτήτων απαιτείται να προσαρμόζεται στα ενδιαφέροντα των παιδιών και να είναι σαφείς οι οδηγίες υλοποίησής του. Να εναλλάσσονται και ν' ανανεώνονται τα θέματα των δραστηριοτήτων, για ν' αποφεύγεται η μονοτονία και ο κορεσμός του ενδιαφέροντος του παιδιού.

Ο χώρος δράσης να είναι ελεύθερος από έπιπλα που παρεμποδίζουν την ελευθερία κίνησης των μαθητών. Να υπάρχουν στη διάθεση του μαθητή υποστηρικτικά αντικείμενα στην προσπάθεια έκφρασης του στο χώρο δράσης. Σημαντικό ρόλο παίζει, επίσης, η δημιουργία μιας ατμόσφαιρας ενθουσιασμού, εμπιστοσύνης και ασφάλειας. Τονίζεται, τέλος, η παρουσία χαμηλόφωνης μουσικής υπόκρουσης, εξ αιτίας της χαλαρωτικής και υποβλητικής επιρροής στη στάση των παιδιών.

Ο Goldman, παρόμοια με τους εκπαιδευτικούς υποστηρίζει ότι τα επεισόδια, στο θεατρικό παιχνίδι, μπορεί να διαρκούν λίγα μόνο λεπτά ή μπορεί ν' αναπτύσσονται ως μια σειρά ζωγραφικών πορτραίτων, τα οποία είναι θεματικά και διαδοχικά ευθυγραμμιζόμενα. Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να ενσωματώνει ή να ταλαντεύεται ανάμεσα σε φάσεις, στις οποίες τα παιδιά μεταπηδούν απ' τη μοναχική στην παράλληλη προσποίηση ή στο κοινωνιοδραματικό παιχνίδι. Όπως σε κάθε άλλο τύπο αλληλεπίδρασης η ροή των δραματικών δραστηριοτήτων μπορεί να διακοπεί από διάφορες μορφές δυσαρμονίας στην επικοινωνία των εμπλεκόμενων σ' αυτές. Γι αυτό απαιτείται μια στοιχειώδης οργάνωση του πλαισίου αλληλεπίδρασης των παικτών απ' τον εμπυχωτή.¹⁵

Παρόμοια, η Dorothy Heathcoat, ο Gavin Bolton, η Muriel Haywood και άλλοι τονίζουν ότι η δραματική δράση είναι μια συντονισμένη διευθέτηση ανθρώπων και αντικειμένων στο χώρο.¹⁶ Τό θεατρικό παιχνίδι επηρεάζεται θετικά από μια ισορροπία ανάμεσα στη χωρική και την κοινωνική πυκνότητα της σχολικής τάξης.¹⁷ Αυτό απαιτεί από το δάσκαλο να είναι τυπικά εναρμονισμένος με την εσωτερική και την εξωτερική διαδικασία της δραματικής αναπαράστασης.¹⁸ Μ' αυτό τον τρόπο μπορεί, από τη μία, να οργανώνει εξωτερικά το πλαίσιο ανάπτυξης του θεατρικού παιχνιδιού και από την άλλη, να επιλέγει τα σημαντικά γνωστικά και συναισθηματικά στοιχεία που προκύπτουν εσωτερικά στη δραματοποίηση.¹⁹

Τέλος, Ο John Dougill υποστηρίζει ότι ο δάσκαλος έχει συνήθως ενδοισμούς στη χρήση δραματικών δραστηριοτήτων, εξ αιτίας του φόβου να χαθεί ο έλεγχος της τάξης, της έλλειψης αυτοπεποίθησης και της έλλειψης ελεύθερου χρόνου. Ο δάσκαλος, μέσα από τη δραματική διαδικασία, έχει πολλά να κερδίσει παρά να χάσει, γι' αυτό δεν πρέπει να είναι απρόθυμος στη χρησιμοποίηση των δραματικών δραστηριοτήτων στην τάξη του.²⁰

2.7. Η αξία των ασκήσεων ευαισθητοποίησης στο θεατρικό παιχνίδι

Αναγνωρίστηκε απ' όλους τους εκπαιδευτικούς η συμβολή των ασκήσεων ευαισθητοποίησης και συγκρότησης της ομάδας στην αύξηση του βαθμού ετοιμότητας των μαθητών, ώστε να εκφραστούν δημιουργικά στην επόμενη φάση της αναπαραγωγής.

Συγκεκριμένα, υποστηρίχτηκε ότι οι ασκήσεις προθέρμανσης, στη φάση της απελευθέρωσης, κινούν το ενδιαφέρον, υποβοηθούν τη συνεργασία και ενισχύουν την αυτοσυγκέντρωση των μαθητών. Τα παιδιά χαλαρώνουν και αποκτούν χαρούμενη διάθεση. Τονίζεται, επίσης, η σημασία τους στον έλεγχο των μελών του σώματος, στην αίσθηση του χώρου και την ώθηση που ασκούν στη μετατροπή των αισθημάτων σε κινητική έκφραση.

Οι ασκήσεις ευαισθητοποίησης δημιουργούν κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στους μαθητές με αποτέλεσμα να βελτιώνεται η συνεργασία και ο συντονισμός των μαθητών στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού.

Ο Phil Jones, ο John Dougill και ο Brian Way, συμβαδίζοντας με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, τονίζουν ότι οι ασκήσεις ευαισθητοποίησης αφορούν τα συναισθήματα της ομάδας, τη διανοητική εγρήγορση, τη σωματική φυσική έκφραση και προετοιμάζουν τους συμμετέχοντες για την κύρια φάση ανάπτυξης του θεατρικού παιχνιδιού.²¹

Η Linnet McMahon και η Charlyn Wessels προσθέτουν ότι τα παιδιά είναι ελεύθερα να παίξουν, μόνο όταν αισθάνονται ασφαλή και ότι βρίσκονται σ' έναν οικείο κόσμο.²² Η ποιότητα του παιχνιδιού τους σχετίζεται με την ικανότητά τους να χαλαρώνουν και να αυτοσυγκεντρώνονται μέσα από μία κατάλληλη προετοιμασία.²³

Τέλος, η Dorothy Heathcote πιστεύει ότι οι ασκήσεις ευαισθητοποίησης πρέπει να παρακινούνται συναισθηματικά και να μην εκτελούνται μηχανικά από τους εμπλεκόμενους στο θεατρικό παιχνίδι. Αυτή η θέση της απορρέει

από την πεποίθησή της ότι το δράμα δεν μπορεί λάβει χώρα στο κενό, χωρίς θέμα για διανοητική και συναισθηματική διαπραγμάτευση από τους συμμετέχοντες στις δραματικές δραστηριότητες.²⁴

2.8. Τεχνικές ανάπτυξης του θεατρικού παιχνιδιού

Από τις κυριότερες τεχνικές ανάπτυξης του θεατρικού παιχνιδιού, που χρησιμοποιήθηκαν στις πειραματικές τάξεις, μεγαλύτερη ανταπόκριση βρήκαν στα παιδιά η σωματική έκφραση, ο αυτοσχεδιασμός, το κωμικό στοιχείο, τα οπτικοακουστικά ερεθίσματα και η παντομίμα. Σε μικρότερο βαθμό τα παιδιά ενδιαφέρθηκαν για την εκμετάλλευση του τυχαίου, τη χρήση μάσκας και τη δημιουργία περιβάλλοντος δράσης.

2.9. Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών

Η ερώτηση αυτή, που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς, είχε άμεση σχέση με το θέμα της έρευνας και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνουν τα ευρήματα της έρευνάς μας, τα οποία παρουσιάστηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν ένα κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στους μαθητές και τις δυνατότητες εξωτερίκευσης και ανταλλαγής βαθύτερων αισθημάτων. Διέκριναν ένα αίσθημα σιγουριάς, ασφάλειας και ομόνοιας. Μέσα σ' αυτό το ευνοϊκό κλίμα ήταν φανερή η εκτόνωση του συναισθηματικού φόρτου και η ανάληψη πρωτοβουλιών χωρίς τον κίνδυνο της προσωπικής αποτυχίας και διακωμώδησης.

Τονίστηκε η αλλαγή του πλαισίου διαπροσωπικής επικοινωνίας, η μείωση των στερεότυπων αντιδράσεων απέναντι σε ορισμένους μαθητές με προβλήματα προσαρμογής και η ανάπτυξη ευγενών συμπεριφορών. Υπήρξε άμβλυση των διαφορών και των συγκρούσεων, γεγονός που παρατηρήθηκε στη συμπεριφορά των παιδιών στο διάλειμμα και σε άλλες εκδηλώσεις της σχολικής ζωής.

Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν κι άλλες πτυχές του χαρακτήρα των συμμαθητών τους. Τα διστακτικά παιδιά έδειξαν ικανότητες και δεξιότητες που υπήρχαν σε λανθάνουσα κατάσταση και με τη συμμετοχή τους στη δραματοποίηση, τους δόθηκε η ευκαιρία να τις αναδείξουν. Έτσι τονώθηκε το

προσωπικό αυτοσυναίσθημα, η αυτοπεποίθηση και η εκτίμηση των άλλων στο πρόσωπό τους. Παιδιά, τα οποία ήταν περιθωριοποιημένα, συμμετείχαν στις ομαδικές δραματικές δραστηριότητες και εντάχτηκαν στις ομάδες των συνομηλίκων τους.

Ο Groos υποστήριξε, παλαιότερα, ότι το θεατρικό παιχνίδι έχει σημαντική επίδραση σ' όλες τις ριζωμένες συμπάθειες και αντιπάθειες, τις συνήθειες και τις πεποιθήσεις, οι οποίες επηρεάζουν βαθιά την εξέλιξη του χαρακτήρα των παιδιών.²⁵ Η McCaslin παρόμοια υποστηρίζει ότι το θεατρικό παιχνίδι προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές για συνεργασία και άμβλυνση της κοινωνικής τους αντίληψης.²⁶

Πολλοί μελέτητές τονίζουν ότι μέσα από το θεατρικό παιχνίδι τα παιδιά γίνονται περισσότερο ευαίσθητα προς τους άλλους.²⁷ Με την εμπλοκή των παιδιών στο θεατρικό παιχνίδι αυξάνεται το αίσθημα της συμπάθειας και της συμπόνοιας,²⁸ βελτιώνεται ο συναισθηματικός αυτοέλεγχος,²⁹ αυξάνεται η αυτοκυριαρχία³⁰ και μειώνεται ο φόβος και η ανησυχία.³¹

2.10. Η δημιουργούμενη σχέση δασκάλου - μαθητή στο θεατρικό παιχνίδι και ο αντίκτυπός της στη διδακτική ατμόσφαιρα

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι η σχέση εμπυχωτή δασκάλου και μαθητών, υποβοηθείται από την κοινή συμμετοχή στη δραματική διαδικασία και επηρεάζει θετικά το κλίμα διδασκαλίας άλλων μαθημάτων.

Υποστηρίχτηκε, επίσης, ότι η συμμετοχή στο θεατρικό παιχνίδι εγκαθιστά μια σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές. Τα παιδιά μαθαίνουν να προσέχουν, να πειθαρχούν και να σέβονται τους κανόνες του διαλόγου. Οι σχέσεις δασκάλου και μαθητών αποκτούν μια αμεσότητα και υπάρχει προσδοκία συναισθηματικής και γνωστικής υποστήριξης από τους τελευταίους. Αναπτύσσεται ένας κοινός κώδικας επικοινωνίας με θετικές επιπτώσεις στην ομαδική εργασία, τη συνεργασία και τη μάθηση.

Η Joan Cass και ο Ken Byron υποστηρίζουν, παρόμοια με τους εκπαιδευτικούς, ότι μέσα από το θεατρικό παιχνίδι αναπτύσσονται οι διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά και το δάσκαλο,³² χάρη στις θετικές βιωματικές εμπειρίες που αποκομίζουν όλοι οι συμμετέχοντες στις δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού.³³ Η Charlyn Wessels, η Patricia Mugglestone και η Jonia Forseth τονίζουν, επίσης, ότι το θεατρικό παιχνίδι δημιουργεί ενθουσια-

σμό ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές και συντελεί στο σχηματισμό μιας σχέσης εμπιστοσύνης³⁴ μέσα από μια λεκτική και μη λεκτική αλληλεπίδραση.³⁵ Ο δάσκαλος και οι μαθητές πρόθυμα αλλάζουν θέσεις και ρόλους για να επιτύχουν το στόχο του μαθήματος.³⁶

2.11. Θεατρικό παιχνίδι και μάθηση

Καθολική ήταν η επισήμανση των εκπαιδευτικών ότι το θεατρικό παιχνίδι είναι σημαντικό μέσο διευκόλυνσης της μαθησιακής διαδικασίας για τους μαθητές. Υποστηρίχτηκε ότι η αντανάκλαση της βιωματικής εμπειρίας στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού, μετατρέπεται σε εσωτερικά νοητικά σχήματα, διευκολύνοντας έτσι την μάθηση νοημάτων και ιδεών που διδάσκονται στα άλλα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος.

Τα παιδιά, μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, διευρύνουν την ποιότητα και την ποσότητα του λεξιλογίου τους, κατανοούν, απομνημονεύουν και ανακαλούν καλύτερα τις γνώσεις που τους παρέχονται. Οι μαθητές γίνονται ενεργητικοί συντελεστές στη μαθησιακή διαδικασία κι όχι παθητικοί δέκτες της γνωστικής πληροφορίας.

Το θεατρικό παιχνίδι θεωρήθηκε, από πολλούς, ως το πιο σπουδαίο απ' τ' άλλα είδη παιχνιδιού στην ανάπτυξη της σκέψης του παιδιού.³⁷ Η Jennie Lindon και η Sara Smilansky υποστηρίζουν ότι τα παιδιά στο θεατρικό παιχνίδι τα παιδιά μπορούν να παλινδρομούν στις προσωπικές εμπειρίες του παρελθόντος και ν' αντλούν απ' αυτές.³⁸ Τα παιδιά είναι ικανά ν' αντανάκλουν τη δραματική εμπειρία³⁹ στη σκέψη τους⁴⁰ και να διαχειρίζονται πολλές πληροφορίες με τη βοήθεια των λειτουργιών της μεταμνήμης και της μεταγνώσης.⁴¹

Ειδικότερα, η Jennie Lindon και η Dorothy Heathcoat και άλλοι υποστηρίζουν ότι με τη λειτουργία της μεταμνήμης, στο θεατρικό παιχνίδι, τα παιδιά ανακαλούν προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες⁴² για να τις ταιριάξουν στην παρούσα κατάσταση του θεατρικού παιδιού.⁴³ Με τη λειτουργία της μεταγνώσης, τα παιδιά, είναι ικανά να συμμετέχουν στην επίλυση ενός προβλήματος στο θεατρικό παιχνίδι, βασιζόμενα στην ήδη αποκτηθείσα εμπειρία και μάθηση.⁴⁴

Τέλος, οι νεώτερες αντιλήψεις στο ρεύμα του κοινωνικού κονστрукτιβισμού αποστασιοποιούνται από την ιδέα του ατόμου το οποίο κυοφορεί εσωτερικά τη γνώση.⁴⁵ Αυτές θεωρούν ότι η μάθηση είναι ένα γεγονός αλλη-

λεπίδρασης στο οποίο η γνώση, η κατανόηση και η δημιουργία νοημάτων απορρέει απ' την αλληλεπίδραση⁴⁶ και διασκορπίζεται ανάμεσα στους αλληλεπιδρώντες⁴⁷ παρά ότι οικοδομείται ατομικά ή κατέχεται.⁴⁸ Το θεατρικό παιχνίδι, ως μέσο ύπαρξης, είναι ένας ενσωματωμένος σιωπηρός τρόπος μάθησης και γνώσης,⁴⁹ όμοιος μ' αυτόν που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι στην καθημερινή τους ζωή.⁵⁰

2.12. Θεατρικό παιχνίδι και αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών

Μέσα απ' τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών επισημαίνεται η θετική επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην αποκλίνουσα συμπεριφορά ορισμένων μαθητών. Μερικά παιδιά με διασπαστική συμπεριφορά στη σχολική τάξη, βαθμιαία, εντάχθηκαν στο ομαδικό κλίμα και τους δόθηκε η δυνατότητα να εκφραστούν και να συνεργαστούν.

Παιδιά με συναισθηματική ανωριμότητα εξωτερίκευαν τα συναισθήματά τους, εκφράστηκαν λεκτικά, σωματικά και σημείωσαν εμφανή βελτίωση στη συμπεριφορά τους. Παιδιά περιθωριοποιημένα, μέσα από τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραματικές δραστηριότητες, ξεπέρασαν τους ενδοιασμούς τους και προσχώρησαν με επιτυχία σε ομάδες συνομηλίκων τους.

Παιδιά μειονοτήτων, που συνήθως έχουν προβλήματα ένταξης στη σχολική ομάδα, μπόρεσαν να ξεπεράσουν σε μεγάλο βαθμό αυτές τις δυσκολίες, συμμετέχοντας σε δραματικές δραστηριότητες και έγιναν δεκτά από την πλειονότητα των μαθητών. Παιδιά με επιθετική συμπεριφορά, μέσα απ' τη δραματοποίηση ρόλων, κατάλληλων για την τροποποίηση της συμπεριφοράς τους, αξιοποίησαν θετικά την εμπειρία αντίληψης των συνεπειών που έχουν οι πράξεις τους, για τους άλλους, και βελτίωσαν τη στάση τους.

Υπήρξαν περιπτώσεις παιδιών με επιλεκτική αλαλία, στα οποία η συμμετοχή τους, στο θεατρικό παιχνίδι, επέδρασε θετικά στη συμπεριφορά τους στο σχολείο και στο σπίτι, όπως δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς τους. Παιδιά με τάση να παρασταίνουν το γελωτοποιό, για να κεντρίζουν το ενδιαφέρον των άλλων, βοηθήθηκαν μέσα από το θεατρικό παιχνίδι στην αυτοπειθαρχία και τον αυτοέλεγχο. Αντίθετα, τα συνεσταλμένα παιδιά αναλάμβαναν να δραματοποιήσουν ρόλους κατάλληλους για την τόνωση της αυτοπεποίθησης και του αυτοσυναισθήματός τους.

Υποστηρίχτηκε, επίσης, απ' τους εκπαιδευτικούς ότι το θεατρικό παιχνίδι ενισχύει το αίσθημα εμπιστοσύνης, το αίσθημα ασφάλειας και τονώνει την αυτοπεποίθηση αδύναμων χαρακτήρων. Από την άλλη εισάγει όρια και κανόνες στα ατίθασα παιδιά.

Οι Dias and Harris, παρόμοια με τις παραπάνω απόψεις των εκπαιδευτικών, σε μια ερευνητική τους μελέτη βρήκαν ότι το θεατρικό παιχνίδι επιδρά θετικά στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων και αμβλύνει τις προσωπικές συγκρούσεις ανάμεσα στους μαθητές.⁵¹ Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και ο Andreé Jolin σε μια έρευνά του στο Δημοτικό Σχολείο, χρησιμοποιώντας ως μέσο παρέμβασης το θεατρικό παιχνίδι στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς στους μαθητές.⁵²

Πολλοί μελετητές υποστήριξαν, επίσης, ότι το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να μειώσει τις εντάσεις ανάμεσα στα μέλη της σχολικής ομάδας⁵³ και να ενθαρρύνει αλλαγές στις στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών.⁵⁴ Παρόμοια οι Mosley και Bolton τονίζουν ότι το θεατρικό παιχνίδι επιτρέπει στο παιδί να πειραματιστεί και να δώσει λύση στα προβλήματα με τα άλλα μέλη της σχολικής ομάδας με την κατάλληλη παρέμβαση του δασκάλου.⁵⁵

Η Warger και η Pearson-Davis, παρόμοια, υποστηρίζουν ότι με τη συμμετοχή τους στο θεατρικό παιχνίδι οι μαθητές, με προβλήματα συμπεριφοράς, έχουν τη δυνατότητα να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων⁵⁶ και να επικοινωνούν τη δική τους συναισθηματική κατάσταση.⁵⁷ Έτσι, αποκτούν θετικές εμπειρίες της συσχέτισής τους με τους άλλους⁵⁸ και βελτιώνουν τον τρόπο συμπεριφοράς τους.⁵⁹

2.13. Η συμμετοχή των μαθητών στο θεατρικό παιχνίδι

Σχετικά με τη συμμετοχή των μαθητών στο θεατρικό παιχνίδι οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν τη συμμετοχή όλων των μαθητών στις δραματικές δραστηριότητες. Μεγαλύτερη πρωτοβουλία στη δραματική διαδικασία είχαν μαθητές με άριστες μαθησιακές επιδόσεις, τα κορίτσια σε σχέση με τ' αγόρια και οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα σε σχέση με τους μαθητές με προβληματική συμπεριφορά.

Πολλοί μελετητές στο χώρο του θεατρικού παιχνιδιού συμφωνούν με τις παραπάνω διαπιστώσεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τη μεγαλύτερη συμμετοχή των κοριτσιών στο θεατρικό παιχνίδι,⁶⁰ αφού τα παιχνίδια που

προτιμούν να παίζουν τα δύο φύλα επηρεάζονται από πολιτιστικές επιρροές σε κάθε κοινωνία.⁶¹ Ωστόσο, η Jane Hisslam, ο Bettelheim και άλλοι υποστηρίζουν ότι αυτό δεν ισχύει, αλλά τα δύο φύλα εμπλέκονται στο θεατρικό παιχνίδι ανάλογα με το περιεχόμενό του.⁶²

Η Sara Smilansky και η Dana Feitelson στις έρευνές τους βρήκαν, αντίθετα με την άποψη του Piaget ότι το συμβολικό παιχνίδι αναπτύσσεται ανεξάρτητα απ' την επίδραση του πολιτιστικού περιβάλλοντος και ότι η συμμετοχή των παιδιών στο θεατρικό παιχνίδι ήταν αποτέλεσμα ταξικής προέλευσης.⁶³ Χαρακτηριστικά, αυτές τόνισαν ότι τα παιδιά της κατώτερης κοινωνικοοικονομικής τάξης είχαν την τάση να εμπλέκονται λιγότερο στο θεατρικό παιχνίδι σε σχέση με τα παιδιά που προέρχονταν από τάξεις ανώτερες κοινωνικοοικονομικής στάθμης.⁶⁴ Η υστέρηση αυτών των παιδιών στην παράσταση των δεξιοτήτων που απαιτούνται στο θεατρικό παιχνίδι είχε ως αποτέλεσμα την αποτυχημένη προσαρμογή τους στη σχολική πραγματικότητα.⁶⁵

Κριτική στα ευρήματα της Smilansky έκαναν πολλοί μελετητές, τονίζοντας ότι η υστέρηση ορισμένων παιδιών στο θεατρικό παιχνίδι δεν οφείλονταν σε ανεπαρκείς δεξιότητες, αλλά στην προσοχή που έδιναν στην παρουσίασή τους από το δάσκαλο.⁶⁶

Υπάρχουν, ωστόσο, μικρές ερευνητικές ενδείξεις που υποστηρίζουν τον ισχυρισμό ότι οι γονείς και οι δάσκαλοι παίζουν, ως πρότυπα, σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων προσποίησης των παιδιών.⁶⁷ Αυτό, οφείλεται κατά πολλούς στην μίμηση προτύπων, από τα παιδιά, των πολιτιστικών αξιών και των ιδιαίτερων τύπων σχέσης με τους ενήλικους που τα φροντίζουν.⁶⁸ Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να επηρεάζεται η περιπλοκότητα,⁶⁹ η συχνότητα,⁷⁰ η ποιότητα και η ποικιλία της αλληλεπίδρασης στο παιχνίδι της προσποίησης⁷¹

Μεταγενέστερες εκτιμήσεις για το θέμα της συμμετοχής των μαθητών, στο θεατρικό παιχνίδι, συμφωνούν με την άποψη που διατυπώθηκε απ' τους εκπαιδευτικούς, όσον αφορά για τη μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών με άριστες μαθησιακές επιδόσεις.⁷² Χαρακτηριστικά ο McLoyd και ο Schwartzman τόνισαν ότι αυτό που δοκιμάζεται στο παιχνίδι είναι οι γλωσσικές ικανότητες των παιδιών και η ποιότητα του θεατρικού παιχνιδιού εξαρτάται απ' το πόσο καλά εκφράζουν τον εαυτό τους.⁷³ Ωστόσο, μια έρευνα της Penelope

Griffing δείχνει ότι ο δείκτης νοημοσύνης δεν φαίνεται να παίζει ρόλο σημαντικό στην ικανότητα συμμετοχής στο θεατρικό παιχνίδι.⁷⁴

2.14. *Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην κοινωνική αλληλεπίδραση και τη διαπροσωπική επικοινωνία των μαθητών*

Όλοι οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι, στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού, αυξάνεται η δυνατότητα αλληλεπίδρασης και διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών. Η ελευθερία κίνησης και έκφρασης δημιουργεί τις προϋποθέσεις για αλληλεπίδραση και επικοινωνία. Τα παιδιά μιμούνται τις κινήσεις των άλλων, πλησιάζουν το ένα το άλλο, συναποφασίζουν και συνεργάζονται στην πορεία της δραματοποίησης.

Η συμμετοχή των μαθητών στις δραματικές δραστηριότητες δημιουργεί ανάγκη λεκτικής και συναισθηματικής επικοινωνίας για την επίτευξη κοινών στοχων στο χώρο του θεατρικού παιχνιδιού. Η ομαδοποίηση της δυάδας, που επικρατεί στα υπόλοιπα μαθήματα, αλλάζει σε πιο δυναμικά ομαδικά σχήματα, τα οποία παρέχουν πολλαπλά ερεθίσματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης και διαπροσωπικής επικοινωνίας.

Ο David Cohen και η Charlyn Wessels υποστηρίζουν, σε αντιστοιχία με τις παραπάνω θέσεις των εκπαιδευτικών, ότι το θεατρικό παιχνίδι φαίνεται να είναι μια θεμελιώδης δραστηριότητα στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών⁷⁵ και πολύτιμο μέσο στη βελτίωση της διαπροσωπικής επικοινωνίας.⁷⁶ Παρόμοια, οι Bateson, και οι McKinney and Golden τόνισαν ότι το θεατρικό παιχνίδι είναι μια μορφή μετεπικοινωνίας, ανάμεσα στους συμπαίκτες, ικανή να βελτιώσει τις διαπροσωπικές τους αλληλεπιδράσεις.⁷⁷

Ο Bruner πιστεύει ότι η δομή του θεατρικού παιχνιδιού βοηθάει τα παιδιά να μάθουν πως να χειρίζονται τα είδη της κοινωνικής σύμβασης, πάνω στα οποία βασίζεται η χρήση της γλώσσας.⁷⁸ Επίσης, τονίζει ότι οι κανόνες της ζωής μαθαίνονται παίζοντας, έτσι τα παιδιά οδηγούνται σε αλλαγή της συμπεριφοράς τους μέσω του θεατρικού παιχνιδιού.⁷⁹

2.15. *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη βελτίωση του αυτοσυναισθήματος και της αυτοαντίληψης του μαθητή*

Από τις απόψεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να ενισχύεται η υπόθεση της επίδρασης του θεατρικού παιχνιδιού στη βελτίωση του αυτοσυναισθήματος

και της αυτοαντίληψης του μαθητή. Στις δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού υπάρχει μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών και ιδιαίτερα συνεσταλμένων παιδιών. Οι μαθητές εκφράζονται ανενδοίαστα, συμμετέχουν και υποστηρίζουν περισσότερο τις απόψεις τους στις συζητήσεις, οι οποίες γίνονται στη φάση της ανάλυσης της δραματικής εμπειρίας.

Οι ανταποκρίσεις των άλλων στις πρωτοβουλίες, που αναλαμβάνει κάθε μαθητής στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού, έχουν επίδραση στη βελτίωση της αυτοαντίληψης και του αυτοσυναίσθηματος του. Ιδιαίτερη εντύπωση προκάλεσε η αυτοπεποίθηση, την οποία απέκτησαν στην έκφρασή τους τα συνεσταλμένα και τα περιθωριοποιημένα παιδιά. Η ανακάλυψη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων που κρύβουν μέσα τους, και έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν στη δραματοποίηση, τονώνει το αυτοσυναίσθημα και την αυτοπεποίθησή τους.

Ο David Cohen, ο David Hornbrook και ο Gavin Bolton επιδοκιμάζουν τις παραπάνω απόψεις των εκπαιδευτικών, τονίζοντας ότι η έκταση στην οποία τα παιδιά γίνονται σκόπιμα παίχτες, με γνώση των κανόνων του θεατρικού παιχνιδιού, τα οδηγεί σε γνώση της δικής τους ταυτότητας,⁸⁰ στην ανάπτυξη της ικανότητας αυτοελέγχου⁸¹ και αυτοαντίληψης μέσα στη ροή της παιγνιώδους αλληλεπίδρασης.⁸²

Παρόμοια οι Stone and Farberman και οι Heining and Stillwell τονίζουν ότι το παιδί, υποδύμενο το ρόλο του άλλου στο θεατρικό παιχνίδι, σχηματίζει μια αντίληψη της δικής του στάσης και του δικού του ρόλου, όπως αυτός διαφοροποιείται και σχετίζεται με το ρόλο που υποδύεται.⁸³ Στο θεατρικό παιχνίδι εξελίσσονται δύο είδη κοινωνικοποίησης. Το πρώτο είναι ρεαλιστικό και σχετίζεται με ρόλους, που υποδύεται το παιδί, τους οποίους αργότερα θα συναντήσει στην κοινωνική του ζωή.⁸⁴ Στο δεύτερο υπάρχει μια διαδικασία φανταστικής κοινωνικοποίησης, στην οποία το παιδί υποδύεται ρόλους που ποτέ δεν αναμένεται να τους υιοθετήσει στην κοινωνική του ζωή αργότερα.⁸⁵

Ο Flavel και ο Groos, παρόμοια, υποστήριξαν ότι, μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, τα παιδιά μαθαίνουν να χειρίζονται και να διαχωρίζουν τις πραγματικές συμπεριφορές των ανθρώπων. Έτσι, ανακαλύπτουν ότι οι άλλοι άνθρωποι έχουν ιδέες, ελπίδες και πεποιθήσεις που μπορούν να τις επηρεάσουν και να τις ελέγξουν.⁸⁶

Τέλος οι Newson and Hipgrave, ο Courtney και η Nellie McCaslin υποστηρίζουν ότι το θεατρικό παιχνίδι είναι κάτι περισσότερο από μια δραματική τεχνική και βοηθάει στην ανάπτυξη της αυτονομίας,⁸⁷ της κυριαρχίας,⁸⁸ της αίσθησης του εαυτού⁸⁹ και της αυτοεκτίμησης.⁹⁰

2.16. Θεατρικό παιχνίδι και λεκτική αλληλεπίδραση

Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι στη διαδικασία ανάπτυξης του θεατρικού παιχνιδιού, πράγματι, υπάρχει αύξηση της λεκτικής αλληλεπίδρασης τόσο ανάμεσα στους μαθητές όσο και μεταξύ δασκάλου και μαθητών. Επισήμαναν, επίσης, το γεγονός ότι στα άλλα μαθήματα συνήθως μονοπωλούν το λόγο οι μαθητές με άριστες επιδόσεις, ενώ στην ανάπτυξη του θεατρικού παιχνιδιού αυξάνεται η λεκτική αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των μαθητών.

Οι δραματικές δραστηριότητες σύμφωνα με τους Galda and Pellegrini και την McCaslin εξασφαλίζουν δυνατότητες στα παιδιά να χρησιμοποιούν τη γλώσσα σε μια ευρύτερη ποικιλία μαθησιακών στόχων.⁹¹ Η συνηθισμένη χρήση της γλώσσας, σε οποιαδήποτε μορφή (ανάγνωση, γραφή, ομιλία ή ακρόαση), στην τάξη είναι κατά βάση πληροφοριακή. Στις δραματικές δραστηριότητες το παιδί χρησιμοποιεί, εκτός από πληροφοριακή γλώσσα, εκφραστική ή γλώσσα αλληλεπίδρασης.⁹²

Πολλοί μελετητές τονίζουν ότι η εκφραστική γλώσσα περιλαμβάνει την ατομική έκφραση των σκέψεων, των αισθημάτων και των προσωπικών απόψεων του ομιλητή.⁹³ Αυτή χαρακτηρίζεται από ενδιαφέρον για γενικεύσεις και αφαιρέσεις, αναζητά τις επιπτώσεις πίσω απ' τα γεγονότα παρά για τα ίδια τα γεγονότα.⁹⁴

Στη εκφραστική γλώσσα, η εστίαση της προσοχής βρίσκεται στο πρόσωπο ή στα πρόσωπα που απευθύνεται ο ομιλητής, καθώς επιχειρεί να πείσει ή να ρυθμίσει τη συμπεριφορά των άλλων.⁹⁵ Αυτή είναι απεριόριστη ως προς το χρόνο και χρησιμοποιεί πιο περίπλοκες συντακτικές δομές που συνδέονται με καθορισμένους σκοπούς.⁹⁶ Σ' αυτή κυριαρχεί περισσότερο η λογική παρά η χρονολογική αλληλουχία.⁹⁷ Με τη χρήση της εκφραστικής γλώσσας στο θεατρικό παιχνίδι το παιδί διευρύνει το λεξιλόγιό του,⁹⁸ ώστε να μπορέσει να εκφράσει τις σκέψεις του και να επικοινωνήσει αποτελεσματικά με τους άλλους.⁹⁹

2.17. Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στη μείωση της αντιπαλότητας αγοριών- κοριτσιών στη σχολική τάξη

Όπως φάνηκε από τα δεδομένα της έρευνας, αλλά και από τοποθετήσεις διαφόρων μελετητών σ' αυτό το θέμα, υπάρχει μια τάση ομαδοποίησης και σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων με άτομα του ίδιου φύλου. Οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών, στις τάξεις τους, εστιάζονται στο γεγονός της εμφάνισης ενδείξεων προσέγγισης των δύο φύλων μέσα απ' τη συμμετοχή τους σε κοινές δραστηριότητες στο θεατρικό παιχνίδι.

Συγκεκριμένα, παιδιά αντίθετου φύλου μπορούσαν να κάθονται στο ίδιο θρανίο, αλλά και στο διάλειμμα συμμετείχαν μαζί σε ομαδικά παιχνίδια. Αναλάμβαναν και διεκπεραιώναν ομαδικές εργασίες στην τάξη και συνεργάζονταν ακόμη και στο σπίτι. Υπήρξε ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν παρατήρησαν σημαντικές αλλαγές στην προσέγγιση των δύο φύλων παρά τη συμμετοχή τους σε κοινές δραστηριότητες στο θεατρικό παιχνίδι.

Ο Jerome Singer τονίζει ότι στο θεατρικό παιχνίδι μπορεί να βοηθήσει στην αλλαγή των ρόλων, που παραδοσιακά υιοθετούν τα δύο φύλα, αφού σ' αυτό επιτρέπεται η υιοθέτηση νέων ρόλων που είναι προνομιακοί του ενός ή του άλλου φύλου.¹⁰⁰

Πολλοί μελετητές υποστηρίζουν, παρόμοια, ότι μέσα από το παιχνίδι της προσποίησης ενισχύεται η μάθηση του ρόλου του φύλου,¹⁰¹ αλλά παράλληλα δίνονται ευκαιρίες για την γνωριμία των δύο φύλων με ρόλους έξω από τα καθιερωμένα που επιβάλλουν οι κοινωνικές και πολιτιστικές συμβάσεις.¹⁰² Αυτό το πλεονέκτημα του παιχνιδιού της προσποίησης οδηγεί σε μείωση της αντιπαλότητας αγοριών - κοριτσιών,¹⁰³ σε επίλυση των διαπροσωπικών συγκρούσεων¹⁰⁴ και στην προσέγγιση των δύο φύλων.¹⁰⁵

2.18. Ο ρόλος του δασκάλου ως εμπυχωτής στο θεατρικό παιχνίδι

Όλοι οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν την ευεργετική επίδραση των δραματικών δραστηριοτήτων στον εαυτό τους. Υποστήριξαν ότι οι ρόλοι αλλάζουν στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού. Όλοι είναι διαφορετικοί, χαλαροί και χαρούμενοι. Εκμηδενίζεται η απόσταση των ρόλων δασκάλου και μαθητή και γίνονται όλοι ισότιμοι σε μια ατμόσφαιρα δράσης και δημιουργίας. Ο ρόλος του δασκάλου εξαφανίζεται και εμφανίζεται ο ρόλος του εμπυχωτή.

Ο δάσκαλος εγκαταλείπει τον παραδοσιακό του ρόλο, γίνεται συμπαίκτης και συνδημιουργός.

Παρόμοια, η Carol Livingstone ο Mallica Henry και η Charlyn Wessels τονίζουν ότι το θεατρικό παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα ν' αλλάξουν οι παραδοσιακοί ρόλοι δασκάλου και μαθητών¹⁰⁶ και διευκολύνει το διάλογο ανάμεσα τους.¹⁰⁷ Οι μαθητές είναι ελεύθεροι να δράσουν αυτόνομα στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού και ο δάσκαλος υποστηρίζει και συντονίζει την προσπάθειά τους, χωρίς να καθοδηγεί.¹⁰⁸

Το θεατρικό παιχνίδι για τον Ken Byron και τον James Jackson είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος, για να επιτευχθούν θετικές αλλαγές στις σχέσεις δασκάλου μαθητών.¹⁰⁹ Αυτό το πλεονέκτημα συνίσταται στο ότι μέσα στη δραματική διαδικασία αναστέλλεται το πραγματικό δίκτυο των διαπροσωπικών σχέσεων, σε μια τάξη, και αντικαθίσταται μ' ένα φανταστικό δίκτυο σχέσεων αλληλεπίδρασης το οποίο έχει μια λογική από μόνο του.¹¹⁰

2.19. Οι δυσκολίες διεξαγωγής του θεατρικού παιχνιδιού και τα αίτιά τους

Σ' αυτή την ερώτηση ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν στη διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού. Αυτές αποδόθηκαν, όσο αφορά το δάσκαλο, στην ασάφεια των οδηγιών, στην ακαταλληλότητα των ερεθισμάτων, την κακή οργάνωση των δραστηριοτήτων, στην κούραση και την άσχημη διάθεση των συμμετεχόντων.

Όσο αφορά τους μαθητές υπήρξαν κάποια παιδιά με διασπαστική συμπεριφορά, με αρχηγικές τάσεις και ανυπομονησία, που αποσυντόνιζαν την προσπάθεια των άλλων μαθητών. Βαθμιαία τα φαινόμενα αυτά έτειναν προς εξαφάνιση και αποκαταστάθηκε η ευχάριστη ατμόσφαιρα στη διεξαγωγή των δραματικών δραστηριοτήτων.

Σχετικά με το περιεχόμενο του θεατρικού παιχνιδιού επισημάνθηκε ότι οι δραματικές δραστηριότητες μικρής διάρκειας και η εναλλαγή τους διατηρούσαν αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών.

Ο Jonothan Neelands υποστηρίζει ότι, για να αποφευχθούν διασπαστικές προσπάθειες των μαθητών κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του θεατρικού παιχνιδιού, πρέπει εξ αρχής ο δάσκαλος να θέσει τις παραμέτρους της συμπεριφοράς δασκάλου - μαθητή και τις συμβάσεις που θα χαρακτηρίζουν το χώρο δράσης των μαθητών. Η συμφωνία δασκάλου και μαθητών για τα

επιτρεπόμενα πλαίσια συμπεριφοράς στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού, μπορεί να καταπολεμήσει το θόρυβο και τα διαπροσωπικά προβλήματα που ανακύπτουν μεταξύ των μαθητών.¹¹¹

Παρόμοια, η Sara Smilansky και η Charlyn Wessels υποστηρίζουν ότι το θεατρικό παιχνίδι γίνεται δύσκολο εγχείρημα, αν τα παιδιά δεν δραστηριοποιηθούν με πειθαρχία και συνεργασία ανάμεσά τους.¹¹² Τα προβλήματα προκύπτουν, συνήθως, από τον πρόχειρο σχεδιασμό των δραματικών δραστηριοτήτων, τη διαφωνία μεταξύ των παιδιών στην κατανομή των ρόλων στο παιχνίδι και την άστοχη παρέμβαση του εμπυχωτή-δασκάλου.¹¹³

2.20. Κατηγορίες ρόλων που υιοθετούσαν τα παιδιά στο θεατρικό παιχνίδι

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους ρόλους που αναλάμβαναν τα παιδιά στο θεατρικό παιχνίδι, φαίνεται ότι περισσότερο υιοθετούσαν κωμικούς, αρχηγικούς και συνεργατικούς ρόλους. Σε μικρότερο βαθμό αναλάμβαναν ρόλους υφιστάμενους, ηθικοπλαστικούς και ρόλους εξιλαστήριου θύματος.

Τη χρήση του χιούμορ ως τρόπο απελευθέρωσης από την ένταση, παρατήρησε, και η Sara Smilansky, τονίζοντας ότι, πολλές φορές, το άστοχο παίξιμο και η παρέκκλιση από το συνηθισμένο δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να υιοθετούν κωμικούς ρόλους.¹¹⁴ Πολλοί μελετητές, επίσης, τονίζουν ότι το θεατρικό παιχνίδι αναπτύσσεται μόνο μέσα από την υιοθέτηση συνεργατικών ρόλων και συντονισμένης αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών.¹¹⁵

2.21. Τρόποι διατήρησης της θέσης των μαθητών στην ομάδα δράσης στο θεατρικό παιχνίδι

Ως προς τον τρόπο που επινόησαν τα παιδιά, για να διατηρήσουν τη θέση τους στην ομάδα δράσης του θεατρικού παιχνιδιού, τα περισσότερα χρησιμοποίησαν την πρωτοτυπία των ιδεών τους, μιλούσαν υπερβολικά και διαμαρτύρονταν όταν δε μπορούσαν να επιβάλλουν την άποψή τους στην ομάδα.

Σημαντικός ήταν ο αριθμός των παιδιών που διαπραγματεύτηκαν με χιούμορ τη θέση τους στην ομάδα, για να κερδίσουν τις εντυπώσεις των άλλων. Υπήρξε ένας μικρός αριθμός μαθητών που χρησιμοποίησε επιθετική συμπεριφορά, εκλογικεύοντας τις παράλογες απαιτήσεις τους και τέλος, κάποιιοι έκαναν τον ανίσχυρο, για να προκαλέσουν τη συμπάθεια των άλλων.

Ο Jonothan Neelands υποστηρίζει ότι τα παιδιά, στο θεατρικό παιχνίδι, καλούνται να επεκτείνουν τα φυσικά, τα συναισθηματικά και τα γνωστικά τους όρια. Το πρώτο όριο, που πρέπει να ξεπεράσουν οι μαθητές, είναι το κοινωνικό όριο της συμμετοχής στο παιχνίδι μπροστά στα μάτια των άλλων. Τα παιδιά αναγκάζονται να διερευνήσουν και ν' αναγνωρίσουν τα φυσικά τους όρια. Μερικά είναι άνετα στη συμμετοχή τους, άλλα αισθάνονται εκτεθειμένα και υιοθετούν διάφορους τρόπους συμπεριφοράς, για να διατηρήσουν τη θέση τους στην ομάδα.¹¹⁶

2.22. Το ενδιαφέρον των μαθητών για το περιεχόμενο των δραματικών δραστηριοτήτων

Οι δραστηριότητες, που κέντρισαν περισσότερο το ενδιαφέρον των παιδιών, ήταν, σύμφωνα με τις απαντήσεις των δασκάλων, περισσότερο οι φανταστικές και λιγότερο οι πραγματικές.

Την παραπάνω θέση των εκπαιδευτικών ασπάζεται και η Jane Hislam, η οποία υποστηρίζει ότι αν και τα παιδιά συμμετέχουν με περισσότερο ενδιαφέρον στο παιχνίδι της φαντασίας, εν τούτοις, αντιλαμβάνονται το τι κάνουν και δεν συγχέουν την πραγματικότητα με τη φαντασία.¹¹⁷

Ο Harris υποστηρίζει ότι τα παιδιά μπορούν να δημιουργήσουν, με τη φαντασία τους καταστάσεις, τις οποίες δεν έχουν παρατηρήσει ή βιώσει στην πραγματικότητα.¹¹⁸ Απ' την άλλη, οι Wood and Attfield τονίζουν ότι το θεατρικό παιχνίδι δεν εστιάζεται μόνο σε φανταστικούς κόσμους, διαχωρισμένους απ' την πραγματικότητα. Τα παιδιά συνέχεια ελίσσονται ανάμεσα στην πραγματικότητα και τη φαντασία χωρίς να συγχέουν τα όριά τους.¹¹⁹

2.23. Τα στοιχεία που υπερίσχυσαν στην απόδοση της συναισθηματικής ποιότητας του ρόλου

Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι τα στοιχεία που υπερίσχυσαν στην προσπάθεια των παιδιών να αποδώσουν τη συναισθηματική ποιότητα στο παιχνίδι των ρόλων ήταν οι εκφράσεις του προσώπου και οι σωματικές κινήσεις.

Αρκετοί μελετητές συμφωνούν με τις θέσεις των εκπαιδευτικών, ότι η μετατροπή και ο σφετερισμός του ρόλου στο θεατρικό παιχνίδι επιτυγχάνεται, κυρίως, παραγλωσσικά και σιωπηρά απ' τα παιδιά.¹²⁰ Το σώμα θεωρείται ότι

δίνει υλική υπόσταση στο παιχνίδι και είναι το μέσο με το οποίο βιώνονται οι εμπειρίες των συμμετεχόντων, στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού.¹²¹

2.24. *Η επιτυχής διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού ως αποτέλεσμα της καλής προετοιμασίας του περιεχομένου των δραστηριοτήτων*

Καθολικά, οι εκπαιδευτικοί, συμφώνησαν πως η καλή προετοιμασία στην παρουσίαση του θέματος του θεατρικού παιχνιδιού, παίζει σημαντικό ρόλο στην επιτυχία διεξαγωγής του και στην ανταπόκριση που βρίσκει στα παιδιά.

Παρόμοια ο Gavin Bolton τονίζει ότι, ο δάσκαλος, για να επιτύχει σε κάθε δραματική συνεδρία, πρέπει να αναπτύσσει τρία θεμελιακά επίπεδα αντίληψης. Το πρώτο εστιάζεται στο περιεχόμενο των δραματικών δεξιοτήτων, το δεύτερο σχετίζεται με τα μέσα ανάπτυξης του δραματικού υλικού και το τρίτο αφορά την αντίληψη των αισθητικών σημασιών που αναδύονται από τη μορφή του περιεχομένου.¹²² Η παρακολούθηση και των τριών επιπέδων, στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού, απαιτεί από τον εκπαιδευτικό ευλυγισία και αυτοαξιολόγηση της πορείας υλοποίησης του περιεχομένου των δραματικών δραστηριοτήτων.¹²³

2.25. *Οι εκφραστικές δυνατότητες των παιδιών στο θεατρικό παιχνίδι με βάση την ηλικία*

Μέσα απ' τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, για το ρόλο που διαδραματίζει η ηλικία στις εκφραστικές δυνατότητες του παιδιού στο θεατρικό παιχνίδι, φαίνεται ότι με την αύξηση της ηλικίας το παιδί χάνει τον αυθορμητισμό του, σκέφτεται περισσότερο λογικά και είναι πιο συνεσταλμένο στην έκφραση.

Τα μικρά παιδιά εκφράζονται πιο αυθόρμητα, μεταφέρονται με μεγαλύτερη άνεση στο χώρο της φαντασίας, έχουν λιγότερα ταμπού στις σχέσεις τους με τους άλλους και μικρότερη συναισθηματική φόρτιση. Στα μεγάλα παιδιά, η γνώση που αποκτούν και η επιρροή των πολιτιστικών προτύπων, περιορίζουν τη φαντασία και την αυθορμησία τους. Όσο μεγαλώνουν τα παιδιά, αυξάνεται η ικανότητα προσοχής και αυτοσυγκέντρωσης, συντονίζονται πιο εύκολα και πιο υπεύθυνα. Επίσης, έχουν μεγαλύτερη λεκτική ευχέρεια και συμμετέχουν ενεργότερα στη δραματική διαδικασία.

Τα μεγαλύτερα παιδιά μπορούν ν' ακολουθήσουν πιο πολύπλοκες οδηγίες, αντιλαμβάνονται καλύτερα το χώρο και το χρόνο, αν και πολλές φορές επιδιώκουν την υπερβολή στην έκφρασή τους, για να προβληθούν. Τα μεγαλύτερα παιδιά συνεργάζονται ευκολότερα και φτάνουν σ' ένα καλύτερο ποιοτικό αποτέλεσμα στη δραματοποίηση ρόλων.

Οι Doyle and Doehring και άλλοι μελετητές συμφωνούν με την άποψη των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την αυθόρμητη συμμετοχή των μικρότερων παιδιών στο θεατρικό παιχνίδι, τονίζοντας ότι τα μικρότερα παιδιά προσποιούνται συχνότερα και έχουν περισσότερες στρατηγικές, για να εισέλθουν στο θεατρικό παιχνίδι σε σχέση με τα μεγαλύτερα.¹²⁴

Ο Goldman και οι Cohen et al. τονίζουν ότι τα μεγαλύτερα παιδιά φαίνονται πιο ικανά να διατηρούν τους αφηγητικούς ειρμούς στο θεατρικό παιχνίδι και δείχνουν μια αυξανόμενη ικανότητα ν' αναπαριστούν περίπλοκους και συνδυαστικούς ρόλους.¹²⁵

Η Virginia Stern και οι Cramer and Hogan σε μια μελέτη τους για το ρόλο της ηλικίας των παιδιών, στην ανάπτυξη του θεατρικού παιδιού, βρήκε ότι τα μεγαλύτερα παιδιά υπερτερούν στη λεκτική έκφραση, στο ομαδικό παιχνίδι, και στη χρήση εμπλουτισμένων φανταστικών περιεχομένων στο θεατρικό παιχνίδι. Τα μικρότερα παιδιά περιορίζονται στην ανάπτυξη του συμβολικού παιχνιδιού με αναπαραστατικούς νοηματοδότες.¹²⁶

2. 26. Το σώμα ως μέσο έκφρασης στο θεατρικό παιχνίδι

Οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν ότι οι χειρονομίες των παιδιών δεν ήταν στερεότυπες και εμπλουτίζονταν με αλλαγές στις κινησιολογικές τους εκφράσεις. Υπήρξαν μερικά παιδιά με ταλέντο που ξεχώρισαν περισσότερο από τα άλλα. Το κάθε παιδί επένδυσε τις κινήσεις του με το προσωπικό του στοιχείο, αν και πολλές φορές μιμούνταν τις κινήσεις των άλλων.

Οι κινήσεις των παιδιών ήταν περισσότερο αυθόρμητες στις μικρότερες τάξεις, ενώ στις μεγαλύτερες περισσότερο στερεότυπες. Σημαντικό ρόλο έπαιξε στη σωματική έκφραση, το περιεχόμενο της δραματοποίησης και η κατάλληλη παρέμβαση του εμπυχωτή. Τα κορίτσια φάνηκε να χρησιμοποιούν πιο εύστοχα το σώμα τους σε σχέση με τα αγόρια.

Η Sara Smilansky συμφωνεί με την τελευταία θέση των εκπαιδευτικών ότι τα κορίτσια συμμετέχουν περισσότερο και εκφράζονται πιο εύστοχα στο θεα-

τρικό παιχνίδι. Τονίζει, επίσης, ότι τα μεγαλύτερα παιδιά έχουν καλύτερη ποιότητα στο παιχνίδι τους σε σχέση με τα μικρότερα.¹²⁷ Οι Pitcher and Schultz υποστηρίζουν, παρόμοια, ότι οι χαρακτήρες που υιοθετούν τα παιδιά στο θεατρικό παιχνίδι είναι στερεότυποι και ταιριάζουν σε συνηθισμένες στάσεις και χαρακτηριστικά προσωπικοτήτων. Τα κορίτσια προτιμούν τους παραδοσιακούς οικογενειακούς ρόλους, ειδικά της μητέρας και της κόρης, ενώ τα αγόρια ρόλους τηλεοπτικών ηρώων.¹²⁸

Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε, από τη σχολή της συμβολικής αλληλεπίδρασης, στο πως η προσωπική ταυτότητα σχετίζεται με τους τρόπους τους οποίους παρουσιάζεται το σώμα στον κοινωνικό χώρο.¹²⁹ Οι Goffman, Mead και Cooley θεωρούν ότι ο εαυτός παρουσιάζει επιλεγμένα προσώπια σε διαφορετικές καταστάσεις και καταλήγει σε μια αίσθηση της ταυτότητας, μέσω της σωματικής έκφρασης και της συμπεριφοράς, σε σχέση με τους άλλους.¹³⁰

Παρόμοια, ο Phil Jones υποστηρίζει ότι το παιδί, μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, μπορεί ν' αναπτύξει μια νέα σχέση με το σώμα του και τον τρόπο που σχετίζεται με τους άλλους.¹³¹ Οι Courtney και McMahon υποστηρίζουν ότι η δραματική γνώση, στο θεατρικό παιχνίδι, κερδίζεται όχι μέσω της προσωρινής ονειροπόλησης, αλλά ως πραγματική πρακτική και σωματική εμπλοκή.¹³² Ο συνδυασμός της συμμετοχής του σώματος και της σκέψης στη δραματική δραστηριότητα συνδέει τη γνώση, που αποκομίστηκε μέσω των αισθημάτων και τη γνώση, που προήλθε από την αφηρημένη αντανάκλαση της εξωτερικής εμπειρίας στην αντίληψη του ατόμου.¹³³

2. 27. Η ποιότητα της λεκτικής έκφρασης των μαθητών στο θεατρικό παιχνίδι

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται μια υστέρηση στη χρήση της γλώσσας, ως εκφραστικό μέσο στη δραματική διαδικασία. Τα παιδιά, στην πλειονότητα τους, χρησιμοποίησαν φτωχό λεξιλόγιο και ενδιαφέρονταν περισσότερο για το πώς θα πουν αυτό, που ήθελαν να εκφράσουν και λιγότερο για το τι θα πουν.

Η λεκτική έκφραση υστερούσε σε σχέση με τη μη λεκτική έκφραση. Τα κορίτσια υπερτερούσαν έναντι των αγοριών στη χρήση της γλώσσας ως εκφραστικό μέσο. Γενικά, υποστηρίχτηκε ότι ο προφορικός λόγος είναι στατική έκφραση για το παιδί και περισσότερο το βοηθάει η κινητική έκφραση στο να αποκτήσει μια αίσθηση της παρουσίας του στο χώρο.

Η Άλκηστις Κοντογιάννη υποστηρίζει ότι είναι καθήκον του δασκάλου (εμπυχωτή), στο θεατρικό παιχνίδι, να παρέχει δυνατότητες συμμετοχής των παιδιών σε ποικιλία ρόλων, για ν' αποφεύγεται η υιοθέτηση στερεότυπων εκφράσεων και υποβαθμισμένου λόγου. Η προσοχή του εκπαιδευτικού πρέπει να επικεντρώνεται στην ποιότητα της επικοινωνίας, μέσω του λόγου και να παρέχει ευκαιρίες για τη βελτίωσή του.¹³⁴

Η Dorothy Heathcoat, ο Ken Byron και ο Patrick Verriour τονίζουν ότι το θεατρικό παιχνίδι είναι ένα ισχυρό εργαλείο για γλωσσική ανάπτυξη, στο κοινωνικό και στο συμβολικό επίπεδο,¹³⁵ εξ αιτίας της δημιουργίας νέων περιεχομένων, ρόλων και σχέσεων σε μια «σαν να» φανταστική πραγματικότητα.¹³⁶ Αυτά τα νέα περιεχόμενα, οι ρόλοι και οι σχέσεις μπορούν να δημιουργήσουν πολύ διαφορετικές γλωσσικές απαιτήσεις και ν' ανοίξουν νέες δυνατότητες για τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών, απ' αυτές που παρουσιάζονται στις συνθήκες της παραδοσιακής μάθησης στην τάξη.¹³⁷

2. 28. Παραλλαγή και αποστασιοποίηση του ρόλου που υιοθετούσαν τα παιδιά στο θεατρικό παιχνίδι

Οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν ότι τα παιδιά επένδυναν το προσωπικό τους στοιχείο στους ρόλους που δραματοποιούσαν και αρέσκονταν στην εναλλαγή τους. Τα παιδιά με συναισθηματικά προβλήματα, μέσα από τη δραματοποίηση των ρόλων, αποθέτουν το ψυχικό φόρτο των προβλημάτων που τα απασχολούν και οδηγούνται σ' ένα είδος ψυχικής κάθαρσης.

Οι μαθητές αποστασιοποιούνταν από τον ρόλο που δραματοποιούσαν, τον μεταβίβαζαν στους άλλους, αυξάνοντας έτσι την αυτοαντίληψη τους για τη θέση τους στον κόσμο που ζουν και επαναπροσδιόριζαν τη συμπεριφορά τους. Τα παιδιά έκαναν φανταστικούς διάλογους με μέλη του σώματός τους ή δημιουργούσαν μια φανταστική σχέση με τα πράγματα, λυτρωτική γι' αυτά.

Παρόμοια, ο Phil Jones, η Vivian Paley και ο David Cohen τονίζουν ότι τα παιδιά μέσα από μια διαδικασία διαπραγμάτευσης έχουν τη δυνατότητα να δημιουργούν νέους ρόλους και κανόνες. Τα παιδιά μπορούν μέσα απ' την υιοθέτηση ενός ρόλου, στο παιχνίδι τους, και την αποστασιοποίησή τους απ' αυτόν, στη συνέχεια, να διαπραγματεύονται τους φόβους τους και να τους ελέγχουν.¹³⁸

2.29. Δημιουργικότητα και εφευρετικότητα στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού

Πέρα από το υλικό που δόθηκε στους δασκάλους, για τις ανάγκες της ερευνητικής διαδικασίας, οι μαθητές εμφανίστηκαν ιδιαίτερα δημιουργικοί και εφευρετικοί στο θεατρικό παιχνίδι.

Τα παιδιά δραματοποιούσαν στοιχεία διδακτικών ενοτήτων που τους είχαν κάνει εντύπωση, επινόησαν φανταστικές ιστορίες, παιχνίδια με ρόλους και πρωτότυπες κινήσεις. Επίσης, δραματοποιούσαν επαγγελματικούς και λειτουργικούς κοινωνικούς ρόλους των ενηλίκων. Τα παιδιά δραματοποίησαν παραμύθια, συνήθειες και συμπεριφορές των ζώων και θέματα παρμένα από την κοινωνική ζωή των ανθρώπων. Πολλές φορές δημιουργούσαν παραλλαγές των θεμάτων, που πρότεινε ο εμπυχωτής και έδιναν τη δική τους λύση στην εξέλιξη της δραματικής διαδικασίας.

Παρόμοιες παρατηρήσεις κάνει η Sara Smilansky για το περιεχόμενο του θεατρικού, τονίζοντας ότι η πλειονότητα των θεμάτων και των ρόλων, που δημιουργούν τα παιδιά, αναφέρονται σε κοινωνικά προβλήματα των ενηλίκων με τους οποίους έχουν στενή επαφή.¹³⁹

2. 30. Η φιλοσοφία και η χρησιμότητα του θεατρικού παιχνιδιού στο Δημοτικό Σχολείο

Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν την ανάγκη να γενικευθεί η χρήση του θεατρικού παιχνιδιού τόσο στο Νηπιαγωγείο όσο και στο Δημοτικό Σχολείο. Θεωρούν απαραίτητη τη διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σ' αυτό το αντικείμενο.

Το θεατρικό παιχνίδι βοηθάει στην καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές, ενισχύει τη μάθηση, την ατομική έκφραση, τη διαπροσωπική επικοινωνία και απελευθερώνει τη φαντασία. Το θεατρικό παιχνίδι δίνει την ευκαιρία στο δάσκαλο να γνωρίσει καλύτερα τους μαθητές του και να γίνει ένας συνερευνητής στη δραματική διαδικασία.

Το παιδί, με τη συμμετοχή του στις δραματικές δραστηριότητες, υπερνικάει τις φοβίες του και μειώνει τις εγωκεντρικές και τις επιθετικές του τάσεις. Μέσα από τη συμμετοχή των παιδιών στο θεατρικό παιχνίδι, καλλιεργούνται σχέσεις αλληλοκατανόησης και αλληλοσεβασμού. Τα παιδιά μαθαίνουν να παίρνουν πρωτοβουλίες, να υποστηρίζουν τη γνώμη τους, αποκτούν αυτοπε-

ποίθηση, βελτιώνουν την αυτοαντίληψη τους και ενισχύουν το αίσθημα της προσωπικής αξίας.

Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, οι μαθητές, οδηγούνται στην αποφόρτιση συναισθηματικών εντάσεων, διαπραγματεύονται, συνεργάζονται, συναινούν και πειθαρχούν σε κοινά συμφωνημένους κανόνες. Έτσι συντελείται μια αυθεντική κοινωνικοποίηση, χρήσιμη για τον αυριανό ρόλο των παιδιών ως ενήλικες.

Το παιδί, μέσα από τις δημιουργικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού, αποκτά μια θετική στάση για το σχολείο, καλύπτει τις ανάγκες του για επικοινωνία (γλωσσική - συναισθηματική) στον ψυχοκινητικό τομέα και τις ανάγκες του για δράση και δημιουργικότητα.

Ο μαθητής, μέσα από τη συμμετοχή του στις δραματικές δραστηριότητες, δομεί τον πνευματικό και τον ψυχικό του κόσμο, οδηγείται στην αυτογνωσία, συνειδητοποιεί τη διαφορετικότητά του και νιώθει ταυτόχρονα την αποδοχή του από τους άλλους. Το θεατρικό παιχνίδι επιδρά σημαντικά στη μείωση των προκαταλήψεων, των προσωπικών ανισοτήτων και των κοινωνικών στερεοτύπων στην ομαδική δράση.

Το παιδί, στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού, εξωτερικεύει συναισθήματα, ιδέες και προηγούμενες εμπειρίες. Αναπτύσσει την εφευρετικότητα, την πρωτοτυπία, την ευαισθησία έναντι του ωραίου και θετική στάση για τη ζωή. Ανακαλύπτει νέους τρόπους επικοινωνίας, αξιοποιεί νέες δημιουργικές ικανότητες, αντιλαμβάνεται καλύτερα τις σχέσεις των ανθρώπων και οδηγείται έτσι στην ανάπτυξη υγιών και ισορροπημένων διαπροσωπικών σχέσεων.

Η συστηματική χρήση του θεατρικού παιχνιδιού και η αύξηση της χρονικής του διάρκειας στο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων μπορεί να αλλάξει τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, ώστε οι μαθητές να εγκαταλείψουν το ρόλο του παθητικού δέκτη γνωστικών πληροφοριών και να γίνουν ενεργητικά μέλη στη μαθησιακή διαδικασία.

Με την παραπάνω άποψη των εκπαιδευτικών συμφωνούν η Mary Guha, ο Hogan και ο Γιώργος Γιάνναρης, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι το θεατρικό παιχνίδι πρέπει να βρει τη θέση του στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, για να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και να φέρει τα παιδιά σε μια κατάσταση ενεργητικότητας και ενθουσιασμού.¹⁴⁰ Η Nellie McCaslin, παρόμοια, υποστηρίζει ότι το θεατρικό παιχνίδι δεν θα έπρεπε να

χρησιμοποιείται μόνο ως υποβοηθητικό μέσο για τα μαθήματα του σχολικού προγράμματος, αλλά πρέπει το ίδιο να κατέχει μια ξεχωριστή θέση στο σχολικό πρόγραμμα.¹⁴¹ Τέλος, φαίνεται να υπάρχει καθολική συναίνεση των μελετητών και των εκπαιδευτικών, στην άποψη, ότι το θεατρικό παιχνίδι συμβάλει στη φυσική, την νοητική, τη συναισθηματική και την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.¹⁴²

Σημειώσεις και βιβλιογραφικές παραπομπές

1. **R. C. Bogdan and S. K. Biklen**, *Qualitative research for education*, Needham Heights: Allyn and Bacon, **1992**, σ.26. και **M. Q. Patton**, *Qualitative evaluation and research methods*, Newbury Park: Sage, **1990**, σ.325.
2. **P. Maykut, and R. Morehouse**, *Beginning qualitative research: A Philosophic and practical guide*, Washington DC: The Falmer Press, **1992**, σ.47.
3. **M. Q. Patton**, 1990, όπ. προηγουμένως, σ.64, 184, 402. και **R. C. Bogdan and S. K. Biklen**, 1992, όπ. προηγουμένως, σ.64.
4. **P. Griffin**, Encouraging dramatic play in early childhood, *Young Children*, Vol.38, No.4, **1983**, σ.14. ; **J. L. Singer**, *The child's world of make believe*, London: Academic Press, **1973**, σ.2. και **S. Smilansky**, *The effect of sociodramatic play on culturally disadvantaged preschool children*, New York: John Wiley & Sons, **1968**, σ.12.
5. **L. Wright**, Preparing teachers to put drama in the classroom, *Theory into Practice*, Vol. 24, No.3. **1985**, σ.205.
6. **W. Titman**, *Special Places; Special People: The hidden curriculum of school grounds*, London: Southgate, **1994**, σ.121. και **P. Mugglestone**, Role play in English Teaching Information Center (Ed.) *Games, Simulations and role playing*, London: The British Council, **1977**, σ.19.
7. **J. Neelands**, *Beginning drama*, London: David Fulton, **1998**, σ.51,98.
8. **M. Karp, P. Holmes, and K. B. Tavon**, *The handbook of psychodrama*, London: Routledge, **1998**, σ.6.
9. **P. Mugglestone**, 1977, όπ. προηγουμένως, σ.35.
10. **A. Κοντογιάννη**, *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως παράγοντας ανάπτυξης της κοινωνικής ικανότητας του παιδιού με νοητική καθυστέρηση, Διδακτορική διατριβή*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, **1998**, σ.220. ; **C. Livingstone**, *Role play in language learning*, London: Longman, **1986**, σ.30. ; **S. Smilansky**, 1968, όπ. προηγουμένως, σ.20. και **C. Wessels**, *Drama*, Oxford: Oxford University Press, **1987**, σ.13.
11. **G. Bolton**, *Selected Writings on drama in education*, New York: Longman, **1986**, σ.93.
12. **G. Lorenzo**, Teacher beliefs about drama, *Youth Theatre Journal*, Vol.8, No.2, **1993**, σ. 9.
13. **S. J. Ridel**, *Investigation of the effect of creative dramatics on ninth grade students*, Unpublished Ph. d. (Thesis) in Florida State University, **1975**, σ.2.
14. **Y. Leyser**, The effectiveness of an inservice training program in role playing on elementary classroom teachers, *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, Vol 32, **1979**, σ.100.
15. **L. R. Goldman**, *Child's play: Myth, mimesis and make believe*, New York: Berg, **1998**, σ.4.
16. **M. J. Haywood**, Environmental Considerations in Providing for Dramatic Play, *Australian Journal of Early Childhood*, Vol.6, No.3, **1981**, σ.4. ; **H. Petrakos, and N. Howe**, The influence of the physical design of the dramatic play center on children's play, *Early Childhood Research Quarterly*, Vol.11, No.1, **1996**, σ.63. ; **J. F. Christie**, Training of symbolic play, *Early Child Development and Care*, Vol. 19, No.1. **1985**, σ.43. και **P. Griffing**, Encouraging dramatic play in early childhood, *Young Children*, Vol. 38, No.2, **1983**, σ.13.
17. **H. Petrakos, and N. Howe**, , **1996**, όπ. προηγουμένως, σ.70. ; **D. W. Tegano**, Designing Classroom Spaces: Making the Most of Time, *Early Childhood Education Journal*, Vol.23, No.3, **1996**, σ.135. και **J. Trawick-Smith**, How the Classroom Environment Affects Play and Development: Review of Research, *Dimensions*, Vol.20, No.2, **1992**, σ.27.
18. **D. Heathcote, and G. Bolton**, *Drama for learning: An account of Dorothy Heathcoat's mantle of the expert approach to education*, Portsmouth, N.H.: Heinemann, **1995**, σ. 142.
19. **G. Bolton**, 1986, όπ. προηγουμένως, σ.11.
20. **J. Dougill**, *Drama activities for learning language*, London: Macmillan, **1987**, σ.11.
21. **P. Jones**, *Drama as therapy: Theatre as Living*, London: Brunner-Routledge, **2000**, σ. 18. ; **J. O'Mara**, *Unravelling the mystery: A study of reflection-in-action in process drama teaching*, Doctoral Dissertation in Griffith University of Australia, **1999**, σ.213. ;

- J. Dougill, *Drama activities for learning language*, London: Macmillan, 1987, σ.11, 114, 119. και B. Way, *Development through drama*, Harlow: Longman, 1967, σ.42,78.
22. C. Wessels. 1987, όπ. προηγουμένως, σ.22, 30.
 23. L. McMahon, *The handbook of play therapy*, London: Bruner Routledge, 2002, σ.11, 14.
 24. J. P. St.Clair, *Dorothy Heathcoat as philosopher, educator and dramatist*, Ph. D. Dissertation, Faculty of the Graduate school, Greensboro: University of North Carolina, 1991, σ.86.
 25. K. Groos, *The play of man*, New York: Appleton, 1901, σ.305.
 26. N. McCaslin, *Creative dramatics in the classroom*, New York: Longman, 1968, σ.12-13.
 27. B. Black, Negotiated social pretend play: Communication differences related to social status and sex, *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol.38, 1992, σ.215. ; A. Doyle P. Doehring, O. Tessier, and S. De Lorimier, Transitions in children's play: A sequential analysis of states preceding and following social pretense, *Developmental Psychology*, Vol.28, No.1, 1992, σ.140. και K. Byron, *Drama in the English classroom*, London: Methuen, 1986, σ.164.
 28. L. McMahon, 2002, όπ. προηγουμένως, σ.17. ; S. Smilansky, Sociodramatic play: ifs relevance to behaviour and achievement in school, in E. Klugman and S. Smilansky, (Eds.) *Children's play and learning: perspectives and policy implications*. New York: Teachers College Press 1990, σ.35. και G. Bolton, 1986, όπ. προηγουμένως, σ.116.
 29. C. Wessels. 1987, όπ. προηγουμένως, σ.110.
 30. R. Schechner, *Performance theory*, New York: Routledge, 1988, σ.103.
 31. R. B. Tower and J. L. Singer, Imagination interest and joy in early childhood, in P. E. McGhee and A. J. Chapman (Eds.) *Children's humor*, Chichester: Wiley, 1980, σ.49.
 32. K. Byron, 1986, όπ. προηγουμένως, σ.113.
 33. J. E. Cass, *Helping children grow through play*, New York: Schocken books, 1973, σ.69.
 34. P. Mugglestone, 1977, όπ. προηγουμένως, σ.22.
 35. J. Forseth, "Cinderella, Shave Off Your Mustache", *Language-Arts*, Vol.53, No.2, 1976, σ.172.
 36. C. Wessels. 1987, όπ. προηγουμένως, σ.15.
 37. C. O'Neill, *Drama worlds: A frame work for process drama*, Portsmouth: Heinemann 1995, σ.14,15. ; G. Bolton, Changes in thinking about drama in education, *Theory into Practice*, Vol.24, No.3, 1985, σ.151. ; J. Neelands, *Beginning drama*, London: David Fulton, 1998, σ.32. και L. S. Vygotsky, Play and its role in the mental development of the child, in J. Bruner, A. Jolly and K. Sylva (Eds.) *Play: Its role in development and evolution*, Harmondsworth: Penguin, 1976, σ.549.
 38. J. Lindon, *Understanding children's play*, London: Nelson Thornes, 2001, σ.102. και S. Smilansky, 1968, όπ. προηγουμένως, σ.12, 27.
 39. D. Wright, Drama education: A self-organising system in pursuit of learning, *Research in Drama Education*, Vol.5, No.1, 2000, σ.23. ; S. G. Miller, *Starting where the teachers are: Teachers and their program leader experience, a drama staff development program*, Unpublished doctoral dissertation in New York University, 1999, σ.10. ; G. Bolton, 1986, όπ. προηγουμένως, σ.60. και L. McGregor, M. Tate, and K. Robinson, *Learning through drama, Schools Council Drama Teaching Project (10-16)*, London: Heinemann, 1977, σ.32,144.
 40. B. J. Wagner, *Drama as learning medium*, Washington: National Education Association, 1976, σ.14, 77. ; D. Wright, 2000, όπ. προηγουμένως, σ.23. και G. H. Mead, *Mind, Self and Society*, Chicago: University of Chicago Press, 1962, σ.134, 151.
 41. A. Shaw, Co-respondents: The child and drama, in N. McCaslin (Ed.) *Children and drama*, New York: Longman, 1981, σ.72. και N. McCaslin, *Children and drama*, New York: Longman, 1981, σ.7.
 42. D. Heathcote *Collected writings on education and drama*, London : Hutchinson, 1984, σ.56.
 43. J. Lindon, 2001, όπ. προηγουμένως, σ.102. και L. Makin, and G. Wilmott, Sociodramatic play: A language teaching strategy for K-6 and beyond, *Babel-Australia*, Vol.33, No.2, 1998, σ.21.
 44. L. McMahon, 2002, όπ. προηγουμένως, σ.2. και N. E. Curry, and S. H. Arnaud, Cognitive Implications in Children's Spontaneous Role Play, *Theory into Practice*, Vol.13, No.4, 1974, σ.273.
 45. S. G. Miller 1999, όπ. προηγουμένως, σ.8.

46. **A. R. Rodgers**, *Teacher and teacher researcher classroom collaboration: Planning and teaching in a secondary English classroom using process-oriented drama approaches*, Unpublished doctoral dissertation in Ohio State University, **1999**, σ.4. και **Γ. Παπαμιχαήλ**, *Μάθηση και κοινωνία*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσεύς, **1988**, σ.164.
47. **R. R. Cocking**, *Structure and Function in Constructivism: Examples from Children's Play and Language*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal: Canada, April 11-14. **1983**.
48. **G. Salomon and D. N. Perkins**, Individual and social aspects of learning, in P. D. Person, A. Iran-Nejad and D. N. Perkins (Eds.) *Review of research in education*, Washington, DC: American Educational Research Association, **1998**, σ.9. και **Ε. Α. Κολλιιάδης**, *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, Τόμος, Γ'*, Αθήνα, **1997**, σ.168, 248.
49. **H. J. Tabac**, *The whole classroom as a stage: A playscript /analysis of a novice teacher using drama to enhance learning*, Thesis (Ph.D.) in University of Illinois at Chicago, **2002**, σ.5-6.; **P. T. Torgerson**, *Influencing children's gendered play preferences through play interventions*, Thesis (Ed. D.) University of Washington, **2001**, σ.13. ; **A. Glover**, The role of play in development and learning. In E. Dau (Ed.). *Child's play : Revisiting play in early childhood settings*, Sydney: MacLennan & Petty Pty. Ltd., **1999**, σ.5. και **G. Ghiaci, and J. T. Richardson**, The effects of dramatic play upon cognitive structure and development, *Journal of Genetic Psychology*, Vol.136, No.1, **1980**, σ.77.
50. **M. Henry**, Drama's ways of learning, *Research in drama in education*, Vol.5, No.1, **2000**, σ.52. και **K. Byron**, **1986**, όπ. προηγουμένως, σ.23.
51. **M. Cole, and S. Cole**, *The development of children*, New York : W. H. Freeman, **1996**, σ.369.
52. **A. Jolin**, *Élaboration d' interventions en enseignement de l' art dramatique fondées sur les concepts de la communication*, Ph.D. Thèse: Université de Montréal, **1998**, σ.1.
53. **E. H. Green**, Group play and quarreling among preschool children, *Child Development*, Vol.4, **1933**, σ.302.
54. **R. Hartley, L. Frank and R. M. Goldenson**, *Understanding children's play*, London:Routledge, **1952**, σ.217. και **P. Ginnane**, *Some Therapeutic Uses of Dramatic Play with the Aggressive Child in the Preschool Classroom*, Master's Thesis in San Francisco, Lone Mountain College, **1978**, σ.32.
55. **J. Mosley**, Dramatherapy: Helping children with behavior problems, *Maladjustment and Therapeutic Education*, Vol.6, No.2., **1988**, σ.120. και **G. Bolton**, **1986**, όπ. προηγουμένως, σ.95.
56. **C. Warger**, Practical strategies for promoting social interaction of students with behavioral disorders through creative drama, *Perceptions*, Vol.24, No.4, **1988**, σ.30.
57. **S. Pearson-Davis**, Drama in the curriculum for troubled young people: Is it worth the fight? *Design for arts in education*, Vol.90, No.2, **1988**, σ.25.
58. **D. Heathcote**, *Drama as a learning medium*, Washington: National Education Association, **1985**, σ.210.
59. **J. E. Cass**, *Helping children grow through play*, New York: Shocken books, **1973**, σ.27. και **L. A. Barnett**, Research Note: Young Children's Resolution of Distress Through Play, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*; Vol.25, No.3, **1984**, σ.477.
60. **T. K. Neppi, and A. D. Murray**, Social dominance and play patterns among preschoolers: Gender comparisons, *Sex Roles: A Journal of Research*, Vol.36, No.5, **1997**, σ.381.
61. **E. H. Erikson**, *Childhood and society*, New York: W. W. Norton, **1993**, σ.210. ; **J. A. M. Farver, Y. K. Kim, and Y. Lee**, Cultural differences in Korean and Anglo-American preschoolers' social interaction and play behaviors, *Child Development*, Vol. 66, No.4, **1995**, σ.1088. ; **T. M. Wolf**, Effects of live Modelled Sex Inappropriate play in a naturalistic setting, *Developmental Psychology*, Vol.9, 1973, σ.120. και **J. E. Cass**, **1973**, όπ. προηγουμένως, σ.27.
62. **J. Hislam**, Sex differentiated play experiences and children's choices in J. Moyles (Ed.) *The excellence of play*, Buckingham: Open University Press, **1994**, σ.40. ; **B. Bettelheim**, Some further Thoughts on the doll corner, *School Review*, Vol.83, **1975** σ.363. και **T. K. Neppi, and A. D. Murray**, **1997**, όπ. προηγουμένως, σ.381.
63. **D. Feitelson, and H. S. Ross**, The neglected factor-play, *Human Development*, Vol.16, **1973**, σ.202.
64. **P. Griffing**, The relationship between socioeconomic status and sociodramatic play among Black kindergarten children, *Genetic Psychology Monographs*, Vol.101, No.1,

- 1980, σ.3.
65. **S. Smilansky, 1968**, όπ. προηγουμένως, σ.4, 36.
 66. **J. E. Johnson, J. F. Christie and T. D. Yawkey** *Play and early childhood development*, Illinois: Scott Foresman and Co., 1987, σ.145. ; **P. K. Smith, T. Simon, and R. Emberton**, Play, problem-solving and experimenter effects, *British Journal of Developmental Psychology*, Vol.3, 1985, σ.105. ; **T. Simon, and P. K. Smith**, The study of play and problem solving, *British Journal of Developmental Psychology*, Vol.1, 1983, σ.289. και **V. C. McLoyd**, Social class differences in sociodramatic play: a critical review, *Developmental Review*, Vol.2, 1982, σ.1.
 67. **G. Fein**, Pretend Play in Childhood: An integrative Review, *Child Development*, vol.52, 1981, σ.1106. ; **G. Fein, and M. Fryer**, Maternal contributions to early symbolic play competence, *Developmental Review*, Vol.15, 1995, σ.380. και **J. F. Christie**, Sociodramatic Play Training, *Young Children*, Vol.37, No.4, 1982, σ.25.
 68. **P. T. Torgerson, 2001**, όπ. προηγουμένως, σ.5. ; **J. M. Farver, and C. Howes**, Cultural differences in American and Mexican mother-child pretend play, *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol.39, No.3, 1993, σ.344. και **J. M. Farver, Y. Kim and T. Lee**, Cultural differences in Korean and Anglo-American preschoolers' social interaction and play behaviours, *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol.66, 1995, σ.1088.
 69. **W. Haight and P. Miller**, The development of everyday pretend play: A longitudinal study of mother's participation, *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol.38, 1992, σ.331.
 70. **P. Harris, R. Kavanagh, and M. Meredith**, Young children's comprehension of pretend episodes: The integration of successive actions, *Child Development*, Vol.65, 1994, σ.16.
 71. **J. F. Christie**, Training of symbolic play, *Early Child Development and Care*, Vol. 19, No.1. 1985, σ.43.
 72. **V. C. McLoyd, 1982**, όπ. προηγουμένως, σ.1.
 73. **H. B. Schwartzman**, Imaginative play: Deficit or Difference in T. Yawkey and A. Pellegrini (Eds.) *Child's play, Development and Applied*, London: Lawrence Erlbaum, 1984, σ.16. και **V. C. McLoyd, 1982**, όπ. προηγουμένως, σ.1.
 74. **P. Griffing**, The relationship between socioeconomic status and sociodramatic play among Black kindergarten children, *Genetic Psychology Monographs*, Vol.101, No.1, 1980, σ.3.
 75. **D. Cohen**, *The development of play*, London: Routledge, 1996, σ.10.
 76. **C. Wessels. 1987**, όπ. προηγουμένως, σ.112,153.
 77. **G. Bateson**, The message "This is play" in B. Schaffner (Ed.) *Group processes*, New York: Josiah Macy Foundation, 1956, σ. 75. και **J. D. McKinney, and L. Golden**, Social studies dramatic play with elementary school children, *Journal of Educational Research*, Vol.67, No.4, 1973, σ.172.
 78. **J. Bruner**, Play, Thought, and Language, *Peabody Journal of Education*, Vol.60, No.3. 1983, σ.60. και **J. S. Bruner, H. Jolly, and K. Sylva**, *Play*, Harmondsworth: Penguin. 1976, σ.75.
 79. **E. Hartshorn, and J. C. Brantley**, Effects of dramatic play on classroom problem-solving ability, *Journal of Educational Research*, Vol.66, No.6, 1973, σ.243.
 80. **D. Cohen, 1996**, όπ. προηγουμένως, σ.190.
 81. **G. M. Bolton**, *Acting in classroom drama: A critical analysis*, Birmingham: University of Central England, 1998, σ.278.
 82. **D. Hornbrook**, *Education and dramatic art*, Oxford: Blackwell, 1989, σ.9.
 83. **G. P. Stone, and H. A. Farberman**, *Social Psychology through Symbolic Interaction*, 2nd ed., New York: MacMillan, 1986, σ.198. και **R. B. Heining, and I. Stillwell**, *Create dramatics for the classroom teacher*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1974, σ.6.
 84. **T. Sarbin**, Role enactment, in B. Biddle and E. Thomas (Eds) *Role theory: Concepts and research*, New York: J. Willey and Sons, 1966, σ.195.
 85. **B. Wilshire**, *Role playing and identity*, Bloomington, IN: Indiana University Press, 1982, σ.5.
 86. **J. H. Flavell, N. A. Lindley, F. Green, and E. R. Flavell**, Young children's reliance on sensory information, *Child Development*, Vol.63, 1992, σ.960. και **K. Groos, 1901**, όπ. προηγουμένως, σ.300.
 87. **E. Newson, and T. Hipgrave**, *Getting through to your handicapped child*, Cambridge: Cambridge University Press, 1982, σ.67.

88. **R. Courtney**, *Play drama and thought*, Toronto: Ontario: Simone & Pierre, **1989**, σ.13.
89. **N. McCaslin**, *Creative drama in the classroom*, New York: Longman, **1984**, σ.329.
90. **K. H. Huntsman**, *Improvisational Dramatic Activities: Key to Self-Actualization*, *Children's Theatre Review*, Vol.31, No.2, **1982**, σ.3. και **M. E. Gootman**, *The Relationship between Dramatic Play and Self-Concept in Middle Class Kindergarten Children*, (Ed.D) Dissertation in University of Georgia, **1976**, σ.12.
91. **L. Galda, and A. D. Pellegrini**, *Play, language, and stories : the development of children's literate behavior*, Norwood, N.J.: Ablex Pub, **1985**, σ.73. και **N. McCaslin**, *Creative drama in the classroom*, New York: Longman, **1984**, σ.13.
92. **A. D. Pellegrini**, *Play centers and the production of imaginative language*, *Discourse – Processes*, Vol.9, No.1, **1986**, σ.115. ; **K. Byron**, **1986**, όπ. προηγουμένως, σ.113. και **Γ. Γιάνναρης**, *Θεατρική Αγωγή σ' όλη την εκπαίδευση, Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Τεύχος, 102, **1998**, σ.34.
93. **L. Makin, and G. Wilmott**, *Sociodramatic play: A language teaching strategy for K-6 and beyond*, *Babel-Australia*, Vol.33, No.2, **1998**, σ.20. και **B. A. Furner**, *Using Creative Drama to Develop Functions of Language*, Paper presented at the 3rd Annual Meeting of the International Conference on the Teaching of English, Sydney, Australia, August 17-22. **1980**.
94. **J. Carrol**, *Taking the initiative: the role of drama in pupil – teacher talk*, (Ph.D) Thesis: University of Newcastle, **1988**, σ.23.
95. **T. D. Yawkey**, *Creative dialogue through sociodramatic play and its uses*, *Journal of Creative Behavior*, Vol.20, No.1, **1986**, σ.52.
96. **J. I. Davidson**, *Emergent literacy and dramatic play in early education*, Albany: Delmar, **1996**, σ.5. και **E. C. Irwin**, *Facilitating Children's Language Development through Play*, *Speech Teacher*, Vol.24, No.1, **1975**, σ.15.
97. **S. Smilansky, and L. Shefatya**, *Facilitating play. a medium for promoting cognitive, socio-emotional, and academic development in young children*, Gaithersburg: Psycho-social & Educational Publications, **1990**, σ. 61.
98. **S. G. Miller**, *Starting where the teachers are: Teachers and their program leader experience, a drama staff development program*, Unpublished doctoral dissertation in New York University, **1999**, σ.3,13. ; **B. Oberg**, *Books, boxes and imagination*, *Texas Child Care*, Vol.22, No.3, **1998**, σ.37. ; **V. Brown**, *Drama as internal part of the early childhood curriculum*, *Design for Arts in Education*, Vol.91, No.6, **1990**, σ.26. και **K. Y. Sug, and C. S. Ran**, *The effects of teacher's scaffolding on children's verbal communication in dramatic play*, *Korean Journal of Child Studies*, Vol.18, No.2, **1997**, σ.229.
99. **J. Carrol**, *Taking the initiative: the role of drama in pupil - teacher talk*, (Ph.D) Thesis: University of Newcastle, **1988**, σ.13. ; **J. A. Hurritz**, *Promoting children's language interaction*, *Teaching Exceptional Children*, Vol.19, No.3, **1987**, σ.12. ; **L. McGregor, M. Tate, and K. Robinson**, **1977**, όπ. προηγουμένως, σ.89. ; **J. Dougill**, *Drama activities for learning language*, London: Macmillan, **1987**, σ.5,145. και **S. Smilansky**, **1968**, όπ. προηγουμένως, σ.148.
100. **J. L. Singer**, *The child's World of make Believe*, London: Academic Press, **1973**, σ.2.
101. **M. E. Atwood, and J. Williams**, *Human sexuality: An important aspect of self-image*, *Young Children*, Vol.38, No.2, **1983**, σ.56.
102. **B. Black**, *Negotiated social pretend play: Communication differences related to social status and sex*, *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol.38, **1992**, σ.215. και **P. Erwin**, *Friendship and peer relations in children*, Chichester : John Willey & Sons, **1993**, σ.174.
103. **K. P. Scott**, *Teaching Social Interaction Skills: Perspectives on Cross-Sex Communication*, Paper presented at the Annual Meeting of the National Council for the Social Studies, 64th, Washington, DC, November 15-19. **1984**.
104. **S. Smilansky**, **1990**, όπ. προηγουμένως, σ.35. και **L. A. Barnet**, *Research note: Young children's resolution of distress through play*, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol.25, No.3, **1984**, σ.477.
105. **M. Morrison**, *Drama and conflict*, *DADIE says*, Vol.22, No.2, **2000**, σ.18.
106. **C. Wessels**. **1987**, όπ. προηγουμένως, σ.14.
107. **M. Henry**, *Drama's ways of learning*, *Research in drama in education*, Vol.5, No.1, **2000**, σ.52.
108. **E. Dau**, *I can be playful too: the adults role in children's sociodramatic play*, In E. Dau, (Ed.). *Child's play, Revisiting play in early childhood settings*. Sydney:MacLennan and Petty, **1999**, σ.187. ; **C. Livingstone**, **1986**, όπ. προηγουμένως, σ.6.

109. **J. E. Jackson** *The effect of involvement in creative dramatics on the self-esteem of seventh grade students*, Thesis (M.S.) in Central Missouri State University, **2000**, σ.1.
110. **K. Byron**, **1986**, όπ. προηγουμένως, σ.120.
111. **J. Neelands**, **1998**, όπ. προηγουμένως, σ.57.
112. **S. Smilansky**, **1968**, όπ. προηγουμένως, σ.31,39.
113. **C. Wessels**, **1987**, όπ. προηγουμένως, σ.15.
114. **S. Smilansky**, **1968**, όπ. προηγουμένως, σ.12.
115. **H. B. Schwartzman**, Child-structured play in F. Manning (Ed) *The world of play*, New York: Leisure Press, **1983**, σ.201. ; **G. M. Bolton**, **1998**, όπ. προηγουμένως, σ.271. ; **D. Heathcote**, *Collected writings on education and drama*, London : Hutchinson, **1984**, σ. 56. και **P. Slade**, *Child drama*, London: Hodder and Stoughton, **1989**, σ.19,29.
116. **J. Neelands**, **1998**, όπ. προηγουμένως, σ.36,46.
117. **J. Hislam**, Sex differentiated play experiences and children's choices in J. Moyles (Ed.) *The excellence of play*, Buckingham: Open University Press, **1994**, σ.44.
118. **P. Harris**, The work of the imagination in A. Whiten (Ed.) *Natural Theories of mind*, Oxford: Blackwell, **1991**, σ.285.
119. **E. Wood and J. Attfield**, *Play, Learning and the early childhood curriculum*, London: Paul Chapman, **1996**, σ.4.
120. **K. Sawyer**, A developmental model of heteroglossic improvisation in children's fantasy play, in N. Mandell (Ed.) *Sociological studies of children*, Vol.7, **1995**, σ.141. και **M. McTear**, *Children's Conversations*, New York: Oxford University Press, **1985**, σ.205.
121. **L. R. Goldman**, **1998**, όπ. προηγουμένως, σ.157. και **S. Jennings**, *Μάσκες της ψυχής*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, **1996**, σ.151,185.
122. **G. Bolton**, *Towards a theory of drama in education*, London: Longman, **1979**, σ.188.
123. **G. Bolton**, **1979**, όπ. προηγουμένως, σ.189.
124. **A. Doyle, P. Doehring, O. Tessier, and S. De Lorimier**, Transitions in children's play: A sequential analysis of states preceding and following social pretense, *Developmental Psychology*, Vol.28, No.1, **1992**, σ.140. και **M. Argyle**, *Social Interaction*, London: Tavistock, **1973**, σ.379.
125. **L. R. Goldman**, **1998**, όπ. προηγουμένως, σ.32. και **D. N. Cohen, V. Stern, and N. Balavan**, *Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, **1991**, σ.206.
126. **V. Stern**, *The Symbolic Play of Lower-Class and Middle-Class Children: Mixed Messages From the Literature*, Norwood: Ablex Publishing Corporation, **1981**, σ.79. και **P. Cramer, and K. A. Hogan**, Sex Differences in Verbal and Play Fantasy, *Developmental Psychology*, Vol.11, No.2, **1975**, σ.145.
127. **S. Smilansky**, **1968**, όπ. προηγουμένως, σ.124,150.
128. **E. G. Pitcher, and L. H. Schultz**, *Boys and girls at play*, Mass: Bergin and Garvey, **1983**, σ.79.
129. **B. S. Turner**, *The body and society*, Oxford: Basil Blackwell, **1984**, σ.49,54,55.
130. **E. Goffman**, *The presentation of self in everyday life*, New York: Doubleday, **1959**, σ. 74, 75. ; **G. H. Mead**, *Mind, Self and Society*, Chicago: University of Chicago Press, **1962**, σ.65,374 και **C. H. Cooley**, The roots of social knowledge, *American Journal of Sociology*, Vol.32, **1926**, σ.66.
131. **P. Jones**, **2000**, όπ. προηγουμένως, σ.160.
132. **L. McMahon**, *The handbook of play therapy*, London: Bruner Routledge, **2002**, σ.44.
133. **P. Slade**, *Child Play*, London: Jessica Kingsley, **1995**, σ.3. ; **D. Booth, and S. A. Martin**, *Recognizing Richard Courtney*, Ontario: Rembroke, **1988**, σ.144. και **M. Argyle**, *Social Interaction*, London: Tavistock, **1973**, σ.137..
134. **A. Κοντογιάννη**, **1998**, όπ. προηγουμένως, σ.61.
135. **P. Verriour**, Toward a Conscious Awareness of Language through Drama, *Language Arts*, Vol.60, No.6, **1983**, σ.731.
136. **D. Heathcote**, Learning, Knowing, and Languaging in Drama: An Interview with Dorothy Heathcote, *Language Arts*; Vol.60, No.6, **1983**, σ.695.
137. **K. Byron**, **1986**, όπ. προηγουμένως, σ.117. και **S. Smilansky**, **1990**, όπ. προηγουμένως, σ.35.
138. **P. Jones**, **2000**, όπ. προηγουμένως, σ.138. ; **V. G. Paley**, *Bad guys don't have birthdays: Fantasy play at four*, Chicago: University of Chicago Press. **1988**, σ.49. και **D. Cohen**, **1996**, όπ. προηγουμένως, σ.2,151.
139. **S. Smilansky**, **1968**, όπ. προηγουμένως, σ.23.

140. **M. Guha**, Play in school in G. Blenkin and A. V. Kelly (Eds.) *Early Childhood Education: A Developmental Curriculum*, London : Paul Chapman, **1996**, σ.70. ; **D. Hogan**, Curriculum planning, in D. Christopher and J. Norman (Eds.) *Issues in educational drama*, New York: Falmer Press, **1983**, σ.67. και
141. **N. McCaslin**, **1984**, όπ. προηγουμένως, σ.9.
142. **H. J. Tabac**, **2002**, όπ. προηγουμένως, σ.5. ; **K. M. Kemple**, Teachers' Beliefs and Reported Practices Concerning Sociodramatic play, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, Vol.17, No.2, **1996**, σ.19. ; **E. P. Fisher**, The impact of play on development: A meta-analysis, *Play and Culture*, Vol. 5, No.2, **1992**, σ.159. ; **M. M. Scobey**, Let's pretend, *New York State Education*, Vol. 42, **1954**, σ.184. και **P. K. Smith**, Differences or deficits? The significance of pretend and sociodramatic play, *Developmental Review*, Vol.3, No.1, **1983a**, σ.6.

ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σ' αυτό, το τελευταίο μέρος, θα επιχειρήσουμε μια συνολική αναφορά στα ευρήματα της πειραματικής διαδικασίας και στα συμπεράσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων. Αυτή μας η προσπάθεια δεν σηματοδοτεί έναν απολογισμό των πεπραγμένων της μελέτης, αλλά έναν επανορισμό του αντικειμένου της έρευνας με βάση τα νέα ευρήματα της μελέτης μας, τα οποία προσθέτουν ένα λιθαράκι στο γνωστικό οικοδόμημα της προβληματικής για το θεατρικό παιχνίδι και ανοίγουν το δρόμο για νέες έρευνες και γενικευμένη εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Πράγματι, σε μια απ' τις ελάχιστες πειραματικές έρευνες για το θεατρικό παιχνίδι, στην Ελλάδα, με υποκείμενα μαθητές του Δημοτικού Σχολείου, επιβεβαιώθηκαν πολλές από τις προβλέψεις μας. Παράλληλα, ήρθαν στο φως αρκετές παράμετροι μιας πολυσύνθετης διαδικασίας, όπως είναι η διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων φιλίας, η οποία επηρεάζεται από πολλούς ενδοσυστημικούς και εξωσυστημικούς παράγοντες σε σχέση με τη σχολική ομάδα.

Οι κεντρικοί άξονες πάνω στους οποίους επικεντρώθηκε η παρούσα μελέτη ήταν : η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στις διαπροσωπικές σχέσεις φιλίας μεταξύ των μαθητών, η αυτοαντίληψη της αμοιβαίας συμπάθειας, τα κριτήρια διαμόρφωσης των φιλικών σχέσεων στα παιδιά και η άποψη των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που αφορούν τη λειτουργία του θεατρικού παιχνιδιού στη σχολική τάξη.

Η διαπραγμάτευση των ερευνητικών στόχων πραγματοποιήθηκε μέσα από ένα πειραματικό πρόγραμμα παρέμβασης, σε σχολικές τάξεις, με βάση δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού. Η προσπάθεια αυτή έδωσε μερικά πολύ αξιόλογα ευρήματα και μάλιστα χωρίς να επιβαρύνει ιδιαίτερα μαθητές και εκπαιδευτικούς και χωρίς να προκαλέσει δυσλειτουργίες στην τήρηση του αναλυτικού προγράμματος στη σχολική τάξη.

Όσον αφορά την πειραματική διαδικασία και τα μέσα συλλογής δεδομένων, πρέπει να σημειωθεί ότι ήταν κατάλληλα για την ηλικία και την αντιληπτική ικανότητα των μαθητών. Το πειραματικό πρόγραμμα παρέμβασης ολο-

κληρώθηκε με επιτυχία και η διαδικασία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, με τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους μαθητές, δεν εμφάνισε την παραμικρή δυσκολία στην ολοκλήρωσή της.

Τα αποτελέσματα της ερευνητικής μας μελέτης επιβεβαίωσαν την κύρια ερευνητική υπόθεση, αφού με την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος σε σχολικές τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, προήχθη ο αριθμός των διαπροσωπικών σχέσεων φιλίας μεταξύ των μαθητών. Η έρευνά μας επιβεβαίωσε, ουσιαστικά, τις θέσεις πολλών θεωρητικών μελετητών σχετικά με τη θετική επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών.

Η επιβεβαίωση της κύριας πρόβλεψης της έρευνας αποδόθηκε στη θετική επιρροή των δραστηριοτήτων του θεατρικού παιχνιδιού σε κάθε μαθητή ατομικά, αλλά και στη σχολική ομάδα, ως σύνολο, που επηρέασε τη δημιουργία φιλικών σχέσεων, ανάμεσα στα παιδιά και έξω από το χώρο πειραματικής παρέμβασης.

Ειδικότερα, η συμμετοχή των παιδιών στο θεατρικό παιχνίδι έδωσε τη δυνατότητα σε κάθε μαθητή να γνωρίσει τον εαυτό του, να συνειδητοποιήσει τις ατομικές του ικανότητες, να αναπτύξει την αυτοεκτίμησή του και να οδηγηθεί ευκολότερα στην επιτυχία στο χώρο των διαπροσωπικών σχέσεων. Επίσης, κάθε μαθητής, μέσα από την αλληλεπίδρασή του με τους άλλους, ευαισθητοποιήθηκε προς τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τις στάσεις των συμμαθητών του. Έτσι, ήταν ευκολότερο να οδηγηθεί σε γόνιμη ανταλλαγή απόψεων, να συνεργαστεί και να μοιραστεί ιδέες και κοινές εμπειρίες.

Από τη διερεύνηση των κριτηρίων διαπροσωπικής έλξης προκύπτει ότι το σημαντικότερο κριτήριο που λαμβάνουν υπ' όψη οι μαθητές στις φιλικές τους σχέσεις είναι η καλή συμπεριφορά και η απουσία διαπροσωπικών συγκρούσεων. Επίσης, σημαντική είναι η επιρροή του περιστασιακού παράγοντα, της συχνότητας των επαφών, ανάμεσα στους μαθητές. Η έμφαση που έδωσαν αρκετοί μελετητές στον ηθικό χαρακτήρα, που έχει η δράση των παιδιών στο θεατρικό παιχνίδι, ενισχύει την πεποίθηση ότι διευκολύνεται η δράση αυτού του σημαντικού δυαδικού παράγοντα, της καλής συμπεριφοράς και της μείωσης των διαπροσωπικών συγκρούσεων, στη διαμόρφωση των παιδικών διαπροσωπικών σχέσεων φιλίας. Σημαντικό είναι, επίσης, το γεγονός ότι

η συμμετοχή των παιδιών, στο θεατρικό, παιχνίδι αυξάνει την πιθανότητα αλληλεπίδρασης και τη συχνότητα της έκθεσης ανάμεσα τους.

Ένα άλλο σημαντικό εύρημα είναι η ένταξη των απομονωμένων μαθητών στις σχολικές τάξεις και η βελτίωση της συναισθηματικής και κοινωνικής τους θέσης στη σχολική ομάδα. Αυτή η κατηγορία μαθητών, όπως φάνηκε από τη διερεύνηση της αυτοαντίληψης της αμοιβαίας συμπάθειας, υστερούν στην αντίληψη της κοινωνικής τους θέσης, στη σχολική ομάδα, με αποτέλεσμα να μην επαναπροσδιορίζουν εύκολα τη στάση τους σε θετικά σχήματα συμπεριφοράς προς τους άλλους. Το θεατρικό παιχνίδι, όπως υποστηρίζεται από πολλούς μελετητές και τα δεδομένα πειραματικών ερευνών, συμβάλλει στην βελτίωση της αυτοαντίληψης των παιδιών και προφανώς επηρεάζει την ικανότητα αυτοαντίληψης των απομονωμένων παιδιών, ώστε να έχουν μεγαλύτερη επιτυχία στις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό γνώρισμα που διακρίνει τους απομονωμένους μαθητές είναι η δειλία και η ντροπαλότητα στη διαδικασία αλληλεπίδρασης με τους άλλους. Οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στην πειραματική διαδικασία, όσο και οι θέσεις άλλων μελετητών, συμπίπτουν στην κοινή διαπίστωση ότι το θεατρικό παιχνίδι βελτιώνει την προσωπική αυτοπεποίθηση και την ικανότητα διαπροσωπικής επικοινωνίας, ιδιαίτερα σε συνεσταλμένα και δειλά παιδιά.

Η αξία των παραπάνω ευρημάτων έγκειται στο γεγονός ότι μια αποτελεσματική παρέμβαση στην ένταξη των απομονωμένων μαθητών, στη σχολική ομάδα, μπορεί να αποτρέψει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά, στην μεταγενέστερη ζωή τους, στον τομέα της συναισθηματικής ισορροπίας και στην επιτυχή επαγγελματική και κοινωνική τους ένταξη.

Μια άλλη διαπίστωση, που προέκυψε από τη μελέτη, είναι η θετική επίδραση των δραστηριοτήτων του θεατρικού παιχνιδιού στη διαπροσωπική επικοινωνία των μαθητών. Αυτό έγινε πρόδηλο με την αύξηση του αριθμού των ανοιχτών επικοινωνιακών σχημάτων, γεγονός που δείχνει ότι το θεατρικό παιχνίδι διευκολύνει μια μετάβαση της σχολικής ομάδας σε έναν δημοκρατικότερο τρόπο οργάνωσης, όσον αφορά τα δίκτυα επικοινωνίας στο εσωτερικό της.

Σημαντικές είναι, επίσης, οι απόψεις που διατύπωσαν οι εκπαιδευτικοί από την εμπειρία εφαρμογής του θεατρικού παιχνιδιού στη σχολική τους τάξη.

Ειδικότερα, τονίστηκε η ανάγκη επιμόρφωσης των δασκάλων και η διάθεση περισσότερου χρόνου για το μάθημα της θεατρικής αγωγής στο ωρολόγιο πρόγραμμα του Δημοτικού σχολείου. Γενικά, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι το αντικείμενο του θεατρικού παιχνιδιού μπορεί να υλοποιηθεί στο χώρο της σχολικής αίθουσας, με το χωρισμό των μαθητών της σχολικής τάξης σε μικρότερες ομάδες δράσης. Υποστηρίζουν, επίσης, ότι απαιτείται ένα διάστημα ευαισθητοποίησης των μαθητών, στο θεατρικό παιχνίδι, με τη χρήση κατάλληλων προπαρασκευαστικών ασκήσεων.

Όσον αφορά την συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν τη θετική επιρροή που είχε το πειραματικό πρόγραμμα παρέμβασης στη διαπροσωπική αλληλεπίδραση και επικοινωνία, μεταξύ των μαθητών, όπως, επίσης, στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, στις σχέσεις ανάμεσα στα δύο φύλα και στη σχέση δασκάλου και μαθητών. Αναφέρθηκε, επίσης, η θετική επίδραση του προγράμματος παρέμβασης σε μαθητές με αποκλίνουσα συμπεριφορά και μαθητές που εμφάνιζαν τάσεις απομονωτισμού. Τονίστηκε, επίσης, από τους εκπαιδευτικούς η θετική επιρροή του θεατρικού παιχνιδιού στη μάθηση, στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων και στην αυτοαντίληψη των μαθητών.

Προτάσεις για το μέλλον

Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο για την βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής ομάδας. Σημαντική αποδείχτηκε, επίσης, η συμβολή του στην ένταξη των απομονωμένων μαθητών στη σχολική ομάδα και στην ανάδειξη μιας ηθικής διάστασης στους τρόπους συμπεριφοράς των παιδιών.

Τα παιδιά, μέσω της αλληλεπίδρασης τους, στο θεατρικό παιχνίδι, αποκτούν μια διαφορετική αντίληψη για τον εαυτό τους και τους άλλους. Επικοινωνούν μέσα από έναν διαφορετικό κώδικα, αμβλύνουν την κατανόησή τους για τον κόσμο, μαθαίνουν βιωματικά και εφοδιάζονται με κατάλληλες εμπειρίες για ν' αντιμετωπίσουν τη μελλοντική τους ζωή.

Η πρότασή μας, με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, συνίσταται στη γενίκευση της εφαρμογής του θεατρικού παιχνιδιού στο Δημοτικό Σχολείο και την ενσωμάτωσή του στον βασικό κορμό του αναλυτικού σχολικού προγράμ-

ματος. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί θα έχουν το χρόνο να εκμεταλλευθούν τις δυνατότητες που δίνει η χρησιμοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στη γνωστική, στη συναισθηματική και την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

Είναι επιτακτική η ανάγκη, όπως αποτυπώνεται στις διεθνείς παρεμβάσεις στην εκπαίδευση, για μια στροφή από τη νοησιαρχική αντίληψη της αγωγής στην ενεργητική συμμετοχική μάθηση για μαθητές και δασκάλους. Το όφελος, όπως τόνισαν οι εκπαιδευτικοί στη μελέτη μας, είναι για όλους τους εμπλεκόμενους. Από τη μία, οι μαθητές βελτιώνουν τις γλωσσικές, τις γνωσιοαντιληπτικές και τις κοινωνικές τους δεξιότητες, ενώ, από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί απεμπλοούν προσωρινά τον κυρίαρχο ρόλο του δασκάλου και μπορούν να δημιουργήσουν μια διαφορετική σχέση με τους μαθητές τους.

Το θεατρικό παιχνίδι στην εκπαίδευση πιστεύουμε ότι θα προσφέρει περισσότερο, αν υλοποιηθεί από τον ίδιο το δάσκαλο της τάξης, ο οποίος γνωρίζει καλύτερα κάθε παιδί όσον αφορά το οικογενειακό περιβάλλον, τα προσωπικά προβλήματα, τις επιθυμίες και τις ανάγκες του. Ο δάσκαλος θέτει τους στόχους στην εκπαιδευτική διαδικασία, γνωρίζει τις γνωστικές δυνατότητες των μαθητών του και επομένως, μπορεί να αξιοποιήσει το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο μάθησης σ' όλα τα άλλα μαθήματα του σχολικού προγράμματος.

Η δυσκολία στη χρησιμοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού από κάθε εκπαιδευτικό, έγκειται στο ότι η διεξαγωγή του δεν επιδέχεται αντιγραφές και προγραμματισμένες δραστηριότητες. Αυτό που πρέπει να προσέξει ο δάσκαλος στην ανάπτυξη του θεατρικού παιχνιδιού, έχει σχέση με τα συστατικά μέρη του θεατρικού παιχνιδιού, τον εμπυχωτή, τους μαθητές, το περιεχόμενο των δραματικών δραστηριοτήτων και το χώρο διεξαγωγής του.

Η επιτυχής διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού απαιτεί, όπως τόνισαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, ο δάσκαλος να έχει ευχάριστη διάθεση και συμμετέχοντας σε ρόλο να εμπνέει, να παροτρύνει και να κατευθύνει. Απαιτείται ετοιμότητα, προσαρμοστικότητα και κριτική αυτοαξιολόγηση απ' τον δάσκαλο-εμπυχωτή, για την επιτυχή εκμετάλλευση του τυχαίου και του απρόοπτου στη δραματική διαδικασία.

Για να είναι πετυχημένη, λοιπόν, μια γενικευμένη χρήση του θεατρικού παιχνιδιού στο Δημοτικό σχολείο, απαιτείται η διάθεση στους εκπαιδευτικούς της δυνατότητας για επιμόρφωση, αύξηση του χρόνου που προβλέπει το

αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα, για το θεατρικό παιχνίδι και ο εμπλουτισμός του ήδη υπάρχοντος βιβλίου της θεατρικής αγωγής για το δάσκαλο, με διαφορετικές συνθέσεις ασκήσεων και τεχνικών από τη διεθνή εμπειρία. Είναι αναγκαίο οι επίσημοι φορείς το Υπουργείο Παιδείας, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, και τα Πανεπιστήμια να παρέμβουν στην επιτυχή ενσωμάτωση του θεατρικού παιχνιδιού στο Δημοτικό σχολείο και να οργανώσουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προς αυτό το αντικείμενο.

Απαιτείται, επίσης, η διερεύνηση της διδασκαλίας της διδακτικής ύλης των άλλων μαθημάτων του σχολικού προγράμματος, με κατάλληλη χρήση των τεχνικών του θεατρικού παιχνιδιού, ώστε να διαμορφωθούν προτάσεις, για τη σύνταξη του αναλυτικού σχολικού προγράμματος, με ενσωματωμένη τη δυνατότητα χρήσης του θεατρικού παιχνιδιού.

Προτείνουμε, επίσης, την περαιτέρω διερεύνηση της επιρροής του θεατρικού παιχνιδιού στην αποκλίνουσα συμπεριφορά των παιδιών και την ενσωμάτωση των απορριπτόμενων μαθητών στη σχολική ομάδα. Ένας ερευνητικός σχεδιασμός, με ευρύτερο χρονικό ορίζοντα πειραματικής παρέμβασης, ίσως, να είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα στην ένταξη των απορριπτόμενων μαθητών στη σχολική ομάδα και στη βελτίωση της συμπεριφοράς τους.

Μέχρι τώρα το κύριο ενδιαφέρον του σχεδιασμού στην εκπαίδευση εστιάζεται περισσότερο στην παροχή γνώσεων και οι μαθητές καθίστανται παθητικοί δέκτες της γνωστικής πληροφορίας. Υπό το φως των νεότερων αντιλήψεων για τη αξία του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαίδευση και τη μεγάλη επίδραση που έχει η διαμόρφωση των πρώιμων παιδικών φιλικών σχέσεων στην μελλοντική ικανότητα του παιδιού για επιτυχή επαγγελματική και κοινωνική ένταξη, η ανάγκη για μια ενδοσυστημική παρέμβαση της εκπαιδευτικής κοινότητας στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης, με βάση το θεατρικό παιχνίδι, καθίσταται αναγκαία.

Ελπίζουμε οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στην εκπαίδευση να συμπεριλάβουν το θεατρικό παιχνίδι στα αναλυτικά προγράμματα όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης και να το καταστήσουν βασικό εργαλείο στα χέρια του δασκάλου, ώστε να αποτελέσει το κύριο μέσο μιας γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού.

Τελειώνοντας, πιστεύουμε ότι, μέσα από μια όσο το δυνατό πιο σφαιρική θεώρηση της προβληματικής του θεατρικού παιχνιδιού, καταφέραμε να αναδείξουμε την πεποίθηση ότι το θεατρικό παιχνίδι είναι ένα σημαντικό μέσο διαπαιδαγώγησης και επηρεάζει όλα τα επίπεδα ανάπτυξης του παιδιού. Η γενικευμένη εφαρμογή του στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μπορεί να προσφέρει νέες δυνατότητες τόσο στους μαθητές όσο και τους δασκάλους, για να μετατραπεί το Δημοτικό Σχολείο σε χώρο ζωής, δράσης, συνεργασίας, ανακάλυψης και δημιουργίας .

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A. Ξενόγλωσση

- Adams, G. R. and Blieszner, R. (1994) An integrative conceptual framework for friendship research, *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol. 11, pp.163-184.
- Adams, G. R. and Roopnarine, J. L. (1994) Physical attractiveness, social skills and same-sex peer popularity, *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, Vol.47, No.1, pp.15-35.
- Adersons, T. W. and Finn, J. D. (1996) *The new statistical analysis of data*, New York: Springer - Verlag.
- Agresti, A and Finlay, B. (1997) *Statistical methods for the social sciences*, New York: Prentice Hall.
- Ainsworth, M. D. S. (1989) Attachment beyond infancy, *American Psychologist*, Vol. 44, pp.709-716.
- Algate J. and Simmons, J. (1988) *Direct work with children*, London: Batsford, BAAF.
- Allan, G. (1979) *A Sociology of Friendship and Kinship*, London, Allen and Unwin.
- Allan, G. (1989) *Friendship: Developing a sociological perspective*, London: Harvester Wheatsheaf.
- Allan, G. (1993) Social structure and relationships, in S. Duck, (Ed.) *Social content and relationships*, London: Sage, pp.1-25.
- Allan, G. (1996) A sociological perspective in D. Miell and R. Dallos, *Social Interaction and Personal Relationships*, Milton Keynes : Open University Press, pp. 367-374.
- Allan, J. and Brown, K. (1993) Jungian play therapy in elementary schools, *Elementary School Guidance and Counseling*, Vol.28, No.1, pp.30-41.
- Allen, J. G. (1974) When does exchanging personal information constitute self-disclosure? *Psychological Reports*, Vol.35, pp.195-198.
- Allen, J. G. (1988) Promoting preschoolers' moral reasoning, *Early Child Development and Care*, Vol. 33, No.(1-4), pp.171-180
- Altman, I. (1973) Reciprocity of interpersonal exchange, *Journal for the Theory of Social Behaviour*, Vol.3, pp.249-261.
- Altman, I. and Haythorn, W. W. (1965) Interpersonal exchange in isolation, *Sociometry*, Vol. 28, pp.411-426.
- Altman, I. and Taylor, D. A. (1973) *Social penetration: the development of interpersonal relationships*, New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Altman, I., Vinsel, A. and Brown, B. A. (1981) Dialectic conceptions in social psychology: an application to social penetration and privacy regulation, in L. Berkowitz (Ed.) *Advances in Experimental social Psychology*, New York: Academic Press.
- Altman, I., and Taylor, D. (1987). Communication in interpersonal relationships: Social Penetration Theory, in M. E. Roloff and G. R. Miller (Eds.) *Interpersonal processes: New directions in communication research*, Newbury Park, CA: Sage, pp.257-277.
- Alwin, D. F. (1976) Attitude Scales an Congeneric Tests: A Re-Examination of an Attitude-Behavior Model, *Sociometry*, Vol.39, No.4, pp.377-383.

- Anderson, V. A. (1975) *A Comparison of the Sociodramatic Play Ability of High Socioeconomic Status Black Kindergarten Children and High Socioeconomic Status White Kindergarten Children*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, D.C., March 30-April 3.
- Anderson, W. (1977) *Therapy and the arts: Tools of consciousness*, New York: Harper Colophon.
- Archer, R. L. and Berg, J. H. (1978) Disclosure reciprocity and its limits: A reactance analysis, *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol.14, pp. 527-540.
- Archer, R. L. and Burelson, J. A. (1980) The effects of timing of self-disclosure on attraction and reciprocity, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.38, pp.120-130.
- Argyle, M. (1973) *Social Interaction*, London: Tavistock.
- Argyle, M. (1988) *Bodily Communication*, New York: Academic Press.
- Argyle, M. (1996) The experimental study of relationships, in D. Miell and R. Dallos, *Social Interaction and Personal Relationships*, Milton Keynes : Open University Press, pp.344-350.
- Argyle, M., Lefebvre, L. and Cook, M. (1974) The meaning of five patterns of gaze, *European Journal of Social Psychology*, Vol.4, pp.125-136.
- Argyle, M. and Furman, A. (1982) The ecology of relationships: Choice of situations as a function of relationship, *British Journal of Social Psychology*, Vol.21, pp.259-262.
- Argyle, M. and Henderson, M. (1985) The rules of friendship, *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol.1, pp.211-237.
- Argyle, M., Henderson, M. and Furnham, A. (1985) The rules of social relationships, *British Journal of Social Psychology*, Vol.24, pp.125-139.
- Ariel, S. (1984) Locutions and illocutions in make-believe play, *Journal of Pragmatics*, Vol.8, pp.221-240.
- Ariel, S. (1991) Semiotic Analysis of children's play, *Merrill Palmer Quarterly*, Vol.38, No.1, pp.119-138.
- Aron, A., Dutton, D. G., Aron, E. N., and Iverson, A. (1989) Experiences of falling in love, *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol.6, pp.243-257.
- Aronson, E. and Linder, D. (1965) Gain and loss of esteem as determinants of interpersonal attractiveness, *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol. 1, pp.156 -171.
- Aronson, E. and Cope, V. (1968) My enemy's enemy is my friend, *Journal of Personality and Social psychology*, Vol.8, pp.8-12.
- Aschermann, J. L. (2001) *Children teaching and learning in peer collaborative interactions*, (M. S.) Thesis in the faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Asher, S.R., Singleton, L. C., Tinsley, R. R. and Hymel, S. (1979) A reliable sociometric measure for preschool children, *Developmental Psychology*, No.15, pp.443-444.
- Asher, S. R., Renshaw, P. D. and Geraci, R. L. (1980) Children's friendships and social competence, *International Journal of Psycholinguistics*, Vol.7, pp.27-39.
- Asher, S. R. and Hymel, S. (1981) Children's social competence in peer competence in peer relations: Sociometric and behavioral assessment, in

- J. D. Wine and M. D. Smyle (Eds.) *Social competence*, New York: Guilford Press, pp.125-157.
- Asher, S. R. and Gottman, J. M. (1981) *The development of children's friendships*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Asher, S., Hymel, S. and Renshaw, P. (1984) Loneliness in children, *Child Development*, Vol.55, pp.1456-1464.
- Asher, S. R. and Wheeler, V. A. (1985) Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol.53, pp.500-505.
- Ashley, M. (1992) The validity of sociometric status, *Educational Research*, Vol.34, No.2, pp.149-154.
- Athey, C. (1990) *Extending thought in young children. a parent-teacher partnership*, London: Paul Chapman.
- Atkins, C. J., Kaplan, R. M. and Toshima, M. T. (1991) Close relationships in the epidemiology of cardiovascular disease , in W. H. Jones and D. Perlmans (Eds), *Advances in personal relationships: A research annual*, London: Jessica Kingsley, Vol.3, pp.207-231.
- Atwood, M. E. and Williams, J. (1983) Human sexuality: An important aspect of self-image, *Young Children*, Vol.38, No.2, pp.56-61.
- Austin, J. L. (1961) *Philosophical papers*, Oxford: Clarendon Press.
- Auwärter, M. (1986) Development of communicative skills: The construction of fictional reality in children's play, in J. Cook-Gumperz, W. Corsaro and J. Streeck (Eds.) *Children's worlds and children's language*, Amsterdam: Mouton de Gruyter, pp.205-230.
- Axline, V. M. (1947) *Play therapy*, New York: Ballantine.
- Axline, V. M. (1971) *Dibs: In search of self, personality development in play therapy*, Harmondsworth: Penguin.
- Bach, G. R. (1950) Dramatic play therapy with adult groups, *Journal of Psychology*, Vol. 29, pp.225-246.
- Backman, C. W. and Secord, P. F. (1959) The effect of perceived liking on interpersonal attraction, *Human Relations*, Vol.12, pp.379-383.
- Backstrom, E. L. (1989) *The effects of creative dramatics on students behaviors and attitudes in literature and language*, Los Angeles, M.A. Thesis: University of California.
- Baems, C. (1992) *A comparative guide to child psychotherapy*, Boston: Allyn and Bacon.
- Baldwin, M. W. (1992) Relational schemas and the processing of social information, *Psychological Bulletin*, Vol.112, pp.461-484.
- Bamberg, M. (1983) Metaphor and play interaction in children, in F. E. Manning (Ed.) *The world of play*, New York: Leisure Press, pp.127-143.
- Bakeman, R. and Bromlee, J. R. (1980) Parallel play, *Child development*, Vol.51, pp.873-879.
- Barbour, A. (1994) A reexamination of the tele effect, *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, Vol.47, No.3, pp.114-125.
- Barnett, L. A. (1984) Research Note: Young Children's Resolution of Distress Through Play, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol.25, No.3, pp.477-483.
- Baron, R. A. and Thomley, J. (1992) Positive affect as a potential mediator of the effects of pleasant fragrances on work-related behavior, *Journal of Applied Social Psychology*, Vol.22, pp.347-362.

- Barragar, D. P. (1997) "Catch the little fish": Therapy utilizing narrative, drama, and dramatic play with young children, in C. Smith and D. Nylund (Eds) *"Narrative therapies with children and adolescents"*, New York : The Guilford Press, pp. 71-110.
- Bates, F. L. (1956) Position, role and status: A reformation of concepts, *Social Forces*, Vol.34, pp.313-321.
- Bateson, G. (1955) A theory of play and fantasy, *Psychiatric Research Reports*, Vol.2, pp.39-51.
- Bateson, G. (1956) The message "This is play" in B. Schaffner (Ed.) *Group Processes*, New York: Josiah Macy Foundation.
- Bateson, G. (1972) *Steps to an Ecology of Mind*, New York : Ballantine.
- Bateson, G. (1973) *A theory of play and fantasy: in steps towards an ecology of mind*, London: Paladin.
- Batts, G. R. (1999) Learning about Colour Subtraction by Role-Play, *School Science Review*; Vol.80, No.292, pp.99-100.
- Baum, J. G., Clark, H. B., McCarthy, W., and Sandler, J. (1986) An analysis of the acquisition and generalization of social skills in troubled youth : Combining social skills training, cognitive talk and relaxation procedures, *Child and Family Behavior Therapy*, Vol.8, No.4, pp.95-110.
- Baumann, B. (1967) George H. Mead and Luigi Piradello: Some parallels between the theoretical and artistic presentation of the social role concept, *Social Research*, Vol.67, pp.563-567.
- Bear, G. G. and Rys, G. S. (1994) Moral reasoning, classroom behavior, and sociometric status among elementary school children, *Developmental Psychology*, Vol 30, No.5, pp.633-638
- Becker, E. (1975/1990) The Self as a locus of linguistic causality, in D. Brissett, and C. Edgley (Eds.) *Life as theatre: A dramaturgical sourcebook*, Chicago /New York: Aldine, pp.117-128.
- Bee, H. (1992) *the developing child*, New York: Carper Collins.
- Bell, R. R. (1981) Friendships of women and of men, *Psychology of Women Quarterly*, Vol.5, pp.402-417.
- Belsky, J. and Most, R. K. (1981) From exploration to play, *Developmental Psychology*, Vol.17, pp.630-639.
- Benne, K. D. and Sheets P. (1948) Functional roles of group members, *Journal of Social Issues*, Vol.4, pp.41-49.
- Bennett, A. M. (2002) *The integrity of Piagetian theory and special infant populations*, (M. S.) Thesis in University of Nevada, Reno.
- Benninga, J. S. and Crum, R. A. (1982) "Acting Out" for Social Understanding, *Childhood Education*, Vol.58, No.3, pp.144-48.
- Bennis, W. G. and Burke, R. (1958) *Changes in self-concepts and perception-congruity of a training group experience*, Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association in Washington.
- Benson, T. R. (1994) *Needed Playleaders : The adults Role in Children's Play*, Paper presented at the Annual Conference of the Southern Early Childhood Association, New Orleans, April, 11-16.
- Benthall, J. (1992) Child-focused research, *Anthropology Today*, Vol.8, No.2, pp.23-25.
- Berg, J. H. (1984) Development of friendship between roommates, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.46, pp. 346-356.

- Berg, J. H. and Archer, R. L. (1980) Disclosure or concern: A second look at liking for the norm breaker, *Journal of Personality*, Vol.48, pp.245-257.
- Berg, J. H. and Clark, M. S. (1986) Differences in social exchange between intimate and other relationships: Gradually evolving or quickly apparent? In V. J. Derlega and B. A. Winstead (Eds.) *Friendship and Social Interaction*, New York: Springel-Verlag, pp.101-128.
- Berger, P. L. and Luckman, T. (1966) *The social construction of reality*, Harmondsworth: Penguin.
- Berger, P. L. (1975/1990) Sociological Perspectives: Society as Drama, in D. Brissett, and C. Edgley (Eds.) *Life as theatre: A dramaturgical sourcebook*, Chicago/ New York: Aldine, pp.51-61.
- Berk, L. E. (1994) Vygotsky's Theory: The Importance of Make-Believe Play, *Young Children*, Vol.50, No.1, pp.30-39.
- Berkman, L. S. and Syme, S. L. (1979) Social networks, host resistance and mortality, *American Journal of Epidemiology*, Vol.109, pp.186-204.
- Berlyne, D. E. (1957) Uncertainty and conflict: a point of contact between information theory and behavior theory concepts, *Psychological Review*, Vol.64, pp.329-339.
- Berlyne, D. E. (1960) *Conflict arousal and curiosity*, New York: Mc GrawHill.
- Berlyne, D. E. (1969) Laughter, humor and play, in G. Lisdey and E. Arnson (Eds.) *Handbook of social psychology*, Reading MA: Addison-Wisley, Vol. 3, pp.795-852.
- Berman, J. J., Murphy-Berman, V. and Singh, P. (1985) Cross-cultural similarities and differences in perceptions of fairness, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol.16, pp.186-204.
- Berndt, T. J. (1981) Age changes and changes over time in prosocial intentions and behavior between friends, *Developmental Psychology*, Vol.17, pp.408-416.
- Berndt, T. J. (1986) Childrens comments about their friendships, in M. Perlmutter (Ed.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development*, Hillsdate, NJ: Lawrence Erlbaum, pp.189 – 212.
- Berndt, T. J. (1988) The nature and significance of children's friendships, in R. Varta (Ed.), *Annals of child development*, Greenwich, CT: JAI, pp.155-186.
- Berndt, T. J. and Perry, T. B. (1986a) Children's percertions of friendships as supportive relationships, *Developmental Psychology*, Vol.22, pp.640-648.
- Berndt, T. J. and Perry, T. B. (1986b) Stability and change in childhood and adolescent friendships, *Developmental Psychology*, Vol.22, pp.1007-1015.
- Berndt, T. J. and Ladd, G. W. (1989) *Peer relationships in child development*, New York: Willey.
- Bernstein, B. (1979) *Action. relation. and transformation: A study of Viola Spolin's theatre games*, Unpublished Doctoral Dissertation in Department of Educational Theory, University of Toronto.
- Bernstein, B. (1985) Becoming involved: Spolin theatre games in classes for the educationally handicapped, *Theory into Practice*, Vol.24, No.3, pp.219-223.
- Berscheid, E. (1977) Interpersonal attraction, in B. B. Wolman (Ed.) *International Encyclopedia of Psychiatry, Psychology, Psychoanalysis and Neurology*, New York: Van Nostrand Reinold, Vol.2, pp.201-204.

- Bersheid, E., Graziano, W., Monson, T. and Dermer, M. (1976) Outcome dependency: Attention, attribution and attraction, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.34, pp.978-989.
- Berscheid, E. and Walster, E. H. (1978) *Interpersonal attraction*, Reading, MA: Addison-Wesley.
- Berscheid, E. and Graziano, W. (1979) The initiation of interpersonal relationships and social attraction, in R. L. Burgess and T. L. Huston (Eds.) *Social exchange in developing relationships*, New York: Academic Press, pp.31-60.
- Bettelheim, B. (1975) Some further Thoughts on the doll corner, *School Review*, Vol.83, p.363.
- Beyer, J. and Gammeltoft, L. (2000) *Autism and play*, London: Jessica Kingsley.
- Biddle, B. J. and Thomas, E. J. (1966) *Role theory: Concepts and research*, New York: John Wiley & Sons.
- Bierman, K. and Furman, W. (1984) The effects of social skill training and peer involvement on the social adjustment of preadolescents, *Child Development*, Vol.55, pp.151-162.
- Bigelow, B. (1977) Children's friendship expectations: A cognitive-developmental study, *Child Development*, Vol.48, pp.246-253.
- Bigelow, B. J. and La Gaipa, J. J. (1975) Children's written descriptions of friendship: A multidimensional analysis, *Developmental Psychology*, Vol. 11, pp.857-858.
- Bigelow, B. J. and La Gaipa, J. J. (1980) The development of friendship values and choice, in H. C. Foot, A. J. Chapman and J. K. Smith (Eds.), *Friendship and social relations in children*, Chichester, UK: John Wiley, pp. 15-44.
- Black, B. (1992) Negotiated social pretend play: Communication differences related to social status and sex, *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol.38, pp.212-232.
- Blake D. D. and Adrasik, F. (1986) Between-measure consistency in social skills assessment, *Journal of Psychopathology and Behavior Assessment*, Vol.8, No.3, pp.121-134.
- Blaney, N., Stephan, C., Rosenfield, D., Aronson, E. and Sikes, J. (1977) Interdependence in the classroom: A field study, *Journal of Educational Psychology*, Vol.69, pp.121-128.
- Blatner, A. (1973) *Acting in*, New York: Springer.
- Blatner, A. and Blatner, A. (1988) *Foundations of psychodrama*, New York: Springer.
- Blau, P. (1964) *Exchange and power in social life*, New York: John Wiley and Sons.
- Blecourt, A. De (1993) Transference, countertransference and acting out in Psychoanalysis, *International Journal of Psychoanalysis*, Vol.43, pp.757-774.
- Blumer, H. (1956) Sociological analysis and the variable, *American Sociological Review*, Vol.21, pp.683-690.
- Blumer, H. (1958) Role prejudice as a sense of group position, *Pacific Sociological Review*, Vol.1, pp.3-7.
- Blumer, H. (1962) Society as symbolic interaction, in A. Rose (Ed.) *Human behavior and social process*, Boston: Houghton Mifflin, pp.179-192.

- Blyth, D. and Foster-Clark, F. (1987) Gender differences in perceived intimacy with different members of adolescents' social networks, *Sex Roles*, Vol.17, pp.687-718.
- Bogardus, E.S. (1925) Measuring social distance, *Journal of Applied Sociology*, Vol. 9, pp.299-308.
- Bogdan R. C. and Biklen, S. K. (1992) *Qualitative research for education*, Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Boldstein, H. (1993) Use of peers as communication intervention, *Teaching Exceptional Children*, Vol.25, No.2, pp.37-39.
- Bolger, N. and Kelleher, S. (1993) Daily life in relationships, in S. Duck, (Ed.) *Social content and relationships*, London: Sage, pp.100-108.
- Bollas, C. (1987) *The shadow of the object*, London, Free Association Books.
- Bolton, C. D. (1963) Is Sociology a behavior science, *Pacific Sociological Review*, Vol.6, pp.3-9.
- Bolton, G. (1979) *Towards a theory of drama in education*, London: Longman.
- Bolton, G. (1981) Drama in education: A re-appraisal, in N. McCaslin (Ed.) *Children and drama*, New York: Longman, pp.142-155.
- Bolton, G. (1985) Changes in thinking about drama in education, *Theory into Practice*, Vol.24, No.3, pp.151-157.
- Bolton, G. (1986) *Selected Writings on drama in education*, New York: Longman.
- Bolton, G. M. (1998) *Acting in classroom drama: A critical analysis*, Birmingham: University of Central England.
- Bonney, M. (1944) Relationships between social success, family size, socio-economic home background and intelligence among children in grades III to V, *Sociometry*, Vol.7, pp.26-39.
- Booth, D. and Martin, S. A. (1988) *Recognizing Richard Courtney*, Ontario: Rembroke.
- Bornstein, R. F. (1989) Exposure and affect: Overview and meta-analysis of research, 1968-1987, *Psychological Bulletin*, Vol.106, pp.265-289.
- Bowlby, J. (1969) *Attachment*, London: Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1975) *Separation, anxiety and anger*, Harmondsworth: Pelican.
- Bowler, W. M. (2002) *Relationships and organizational citizenships behavior : A social network approach*, (Ph. D) Thesis in University of Kentucky.
- Brandt, M. A. (1999) *An investigation of the efficacy of play therapy with young children*, Doctoral Dissertation in North Texas University.
- Brecht, B. (1964) A short organum for the theatre, in J. Willett (Ed.) *Brecht on theatre*, New York: Hill and Wang.
- Brecht, B. (1984) *Brecht on theatre*, New York: Hill and Wang.
- Brehm, S. S. (1985/1992) *Intimate relationships*, New York: McGraw-Hill.
- Bretherton, I. (1984) Representing the Social World in Symbolic Play: Reality and Fantasy, in I. Bretherton (ed.), *Symbolic Play: The Development of Social Understanding*, New York : Academic Press, pp.3-41.
- Bretherton, I. (1985) Attachment theory: Retrospect and prospect, *Mono-graphs of the Society for Research in Child Development*, Vol.50, No.1, pp.3-35.
- Bretherton, J. (1989) Pretense: The form and function of make-believe play, *Developmental Review*, Vol.9, pp.383-401.

- Bridgeman, D. L. (1981) Enhanced role-taking through cooperative interdependence: A field study, *Child Development*, Vol.52, pp.1231-1238.
- Brissett, D. and Edgley, C. (1990) *Life as theatre: A dramaturgical source-book*, New York: Aldine de Gruyter.
- Brook, P. (1988) *The shifting point*, London: Methuen.
- Brown, V. (1990) Drama as internal part of the early childhood curriculum, *Design for Arts in Education*, Vol.91, No.6, pp.26-33.
- Brown, V. (1992) Drama and sing language: a multisensory approach to the language acquisition of disadvantaged preschool children, *Youth Theatre Journal*, Vol.6, No.3, pp. 3-7.
- Brown, D. (1994) Play, the playground and the culture of childhood, in J. Moyles (Ed.) *The excellence of play*, Buckingham: Open University Press, pp. 49-64.
- Brown, N., Curry, N. E. and Tittnich, E. (1971) How groups of children deal with common stress through play, in G. Engstrom (Ed.) *Play*, Washington: NAEY.
- Bruner, J. S. (1974) *The relevance of education*, London: Penguin.
- Bruner, J. S. Jolly, H. and Sylva, K. (1976) *Play*, Harmondsworth: Penguin.
- Bruner, J. S. (1983b) Play, Thought, and Language, *Peabody Journal of Education*, Vol.60, No.3. pp.60-69.
- Bruner, J. S. (1983a) *Child's Talk: Learning to use language*, Oxford: Oxford University Press.
- Bruner, J. S. (1990a) *Acts of meaning*, Cambridge MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1990b) *Towards a theory of instruction*, Cambridge MA: Harvard University Press.
- Buckley, P. (1986) *Essential papers on object relations*, New York: New York University Press.
- Buckley, T. (1992) *Aristotle: Poetics*, New York: Prometheus Books.
- Bucowski, W. M., Newcomb, A. F. and Hoza, B. (1987) Friendship conceptions among early adolescents: A longitudinal study of stability and change, *Journal of Early adolescence*, Vol. 7, pp.143-152.
- Bueye, C. (1993) The effect of mainstreaming on attitude and self - concept using creative drama and Social Skills, *Youth Theatre Journal*, Vol.7, No. 3, pp. 19-22.
- Bühler , C. M. (1928) *Kindheit und Jugend: Genese des Bewusstseins* , Leipzig : S. Hirzel.
- Bühler , C. M. (1935) *From birth to maturity*, London: Kegan Paul.
- Buhrke, R. and Fuqua, D. (1987) Sex differences in same and cross-sex supportive relationships, *Sex Roles*, Vol.17, pp.339-352.
- Buhrmester, D. and Furman, W. (1986) The changing functions of friends in childhood: A neo-Sullivanian perspective, in V. J. Derlega and B. A. Winstead (Eds.) *Friendship and Social Interaction*, New York: Springel-Verlag, pp.43-62.
- Buhrmester, D. and Furman, W. (1987) The development of companionship and intimacy, *Child Development*, Vol. 58, pp.1101 - 1113.
- Bugrimenko, E. A. and Smirnova, E. O. (1992) Paradoxes of children's play in Vygotsky's theory in G. C. Cupchik, and J. Laszlo, (Eds.) *Emerging visions of the aesthetic process: Psychology, semiology, and philosophy*. New York, NY, US: Cambridge University Press, pp. 286-299.

- Bullock, J. R. (1992) Children without friends: Who are they and how can teachers help? *Childhood Education*, Vol.69, No.2, pp.92-96
- Bullough, E. (1912) Physical distance as a factor in art and as an aesthetic principle, *British Journal of Psychology*, Vol.5, No.2, pp.87-118.
- Burke, K. (1969) *A Grammar of motives*, Berkeley: University of California, Press.
- Burke, K. (1968) Dramatism, in *Encyclopedia of the Social Sciences*, New York: Mac Millan and Free Press, pp.445-452.
- Burke, K. (1975) On human behavior considered dramatically, in D. Brissett and C. Edgeley, (Eds.) *Life theater: A dramaturgical sourcebook*, Chicago: Aldine.
- Burke, J. J. (1980) *The effect of creative dramatics on the attitudes and reading abilities of seventh grade students*, (Ph.D) Thesis : Michigan State University.
- Burleson, B. R. (1994) Friendship and similarities in social-cognitive and communications abilities: Social skill bases of interpersonal attraction in childhood, *Personal relationships*, Vol.1, pp.371-389.
- Burns, R. (1982) *Self-concept development and education*, London: Holt, Rinehart and Winston.
- Burns, S. M. and Brainerd, C. J. (1979) Effects of constructive and dramatic play on perspective taking in very young children, *Developmental Psychology*, Vol.15, No.5, pp.512-521.
- Bursuck, D. W. and Asher, S. R. (1986) The relationship between social competence and achievement in elementary school children, *Journal of Clinical Child Psychology*, Vol.15, No.1, pp.41-49.
- Buss, D. M. (1985) Human mate selection, *American Scientist*, Vol.73, pp.47-51.
- Buss, D. M. (1989) Sex differences in human mate preferences : evolutionary hypotheses tested in 37 cultures, *Behavioral and Brain Sciences*, Vol.12, pp.1-14.
- Buss, A. H., Iscoe, I. and Buss, E. H. (1979) The development of embarrassment, *Journal of Psychology*, Vol.103, pp.227-230.
- Buunk, B. P. and Van Yperen, N. W. (1991) Referential comparison, relational comparisons and exchange orientation: their relation to marital satisfaction, *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol.17, pp.710 - 718.
- Byrne, D. (1961a) Interpersonal attraction and attitude similarity, *Journal of Abnormal Social Psychology*, Vol.62, pp.713-715.
- Byrne, D. (1961b) The influence of propinquity and opportunity for interaction on classroom relationships, *Human Relations*, Vol.14, pp.63-69.
- Byrne, D. (1971) *The attraction paradigm*, New York, Academic Press.
- Byrne, D. and Clore, G. L. (1970) A reinforcement model of evaluative responses, *Personality*, Vol.1, pp.103-128.
- Byrne, D., Clore, G. L. and Smeaton, G. (1986) The attraction hypothesis: do similar attitudes affect anything? *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.51, pp.1167-1170.
- Byron, K. (1986) *Drama in the English classroom*, London: Methuen.
- Cairns, R. B. (1972) Attachment and dependency : A psycho-biological and social learning synthesis, in J. L. Gewirtz (Ed.) *Attachment and dependency*, New York: Willey.

- Caldwell, M. A. and Peplau, L. A. (1982) Sex differences in same-sex friendship, *Sex Roles*, Vol.8, pp.721-732.
- Callois, R. (1961) *Man, play and games*, New York: Free Press of Glencoe.
- Canda, E. R. (1990) Therapeutic use of writing and other media with south-east Asian refugees, *Journal of Independent Social Work*, Vol.4, No.2, pp.47-60.
- Candy, S. G., Troll, L. E. and Levy, S. G. (1981) A developmental exploration of Friendship functions in Women, *Psychology of Women Quarterly*, Vol. 5, pp.456-472.
- Cator, N. and Malley, J. (1991) Life tasks, personal needs and close relationships, in G. O. Fletcher and F. D. Fincham (Eds.) *Cognition in close relationships*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp.101-125.
- Carlson, S. M., Taylor, M. and Levin, G. R. (1998) The Influence of Culture on Pretend Play: The Case of Mennonite Children, *Merrill Palmer Quarterly*, Vol.44, No.4, pp.538-65.
- Carlton, L. and Moore, R. H. (1965) *A study of the effects of self-directive dramatization on the progress in reading achievement and self-concept of culturally disadvantaged elementary school children*, Illinois : Illinois State University.
- Carrol, J. (1988) *Taking the initiative: the role of drama in pupil - teacher talk*, (Ph.D) Thesis: University of Newcastle.
- Cartwright, D. (1952) Emotional dimensions of group life, in M. L. Reymert (Ed.) *Feelings and emotions*, New York: McGraw-Hill, pp.439-447.
- Casey, E. (1976) *Imagining: A Phenomenological study*, Bloomington: Indiana University Press.
- Cason, J. (1998) The stage, in M. Karp, P. Holmes, and K. B. Tavvon, (Eds.) *The handbook of psychodrama*, London: Routledge, pp.68-88.
- Cass, J. E. (1973) *Helping children grow through play*, New York: Shocken books.
- Cate, R. M. and Lloyd, S. A. (1988a) Courtship, in S. Duck (Ed.) *Handbook of Personal Relationships: Theory, Research and intervention*, New York: Willey, pp. 409 –427.
- Cate, R. M. and Lloyd, S. A. (1988b) The role of rewards and fairness in developing premarital relationships, *Journal of Marriage and the Family*, Vol. 50, pp. 443-452.
- Cate, R. M. and Lloyd, S. A. (1992) *Courtship*, Newbury park, CA: Sage.
- Chafel, J. A. (1986) A naturalistic investigation of the use of social comparison by young children, *Journal of Research and Development in Education*, Vol.19, pp.151-161.
- Charlesworth, R. and Hartup, W. W. (1967) Positive social reinforcement in the nursery school peer group, *Child Development*, Vol.38, No.4, pp.993-1002.
- Charon, J. (1979) *Symbolic Interactionism: An introduction, an integration*, New York: Prentice Hall.
- Cheek, J. M. and Busch, C. M. (1981) The influence of shyness on loneliness in a new situation, *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol.7, pp. 572-577.
- Chimienti, G. and Trilivas, S. (1995) Cognitive and behavioral effects of social skills training of Greek and Lebanese elementary-school children, *International Journal of Mental Health*, Vol.23, pp.53-68.

- Cho, E. J. (1997) Symbolic play theories of cognitive-structural aspects, *Korean Journal of Child Studies*, Vol.18, No.2, pp.177-190.
- Choi, H. J. (2000) Peer-mediated social interaction skills, *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol. 47, No.1, pp.107-110
- Chon, D. A. (1990) Child-mother attachment in six-years-olds and social competence at school, *Child Development*, Vol.61, pp.152-162.
- Chon, D. A., Patterson, C. J. and Christopoulos, C. (1991) The family and children's peer relations, *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol.8, pp.315-346.
- Christie, J. F. (1980) The Cognitive Significance of Children's Play: A Review of Selected Research, *Journal of Education*, Vol.162, No.4, pp.23-33.
- Christie, J. F. (1982) Sociodramatic Play Training, *Young Children*, Vol.37, No.4, pp.25-32.
- Christie, J. F. (1985) Training of symbolic play, *Early Child Development and Care*, Vol. 19, No.1, pp.43-52.
- Chukovsky, K. (1976) *From two to five*, in J. Bruner, A. Jolly and K. Sylva (Eds.) *Play: Its role in development and evolution*, Harmondsworth: Penguin.
- Cichocki, D. A. (1995) *Maintaining stable friendships: An investigation of strategic and routine communication*, (M. A.) Thesis in Ball state Yniversity Muncie, Indiana.
- Claparède, E. (1916) *Psychologie de l' enfant et Pedagogie experimental*, (6. ed.), Paris.
- Claparède, E. (1946) *L' education foctionnelle* , Neuchâtel et Paris.
- Clark, M. L. and Drewry, D. L. (1985) Similarity and reciprocity in the friendships of elementary school children, *Child Study Journal*, Vol.15, pp. 251-264.
- Clark, M. S. and Mills, J. (1979) interpersonal attraction in exchange and communal relationships, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 37, pp.12-24.
- Clements, R. (1982) Evaluation of some of the effects of a teen drama program on creativity, *Journal of Creative Behavior*, Vol.16, pp.272-276.
- Clinebell, H. J. and Clinebell, C. H. (1970) *The intimate marriage*, New York: Harper and Row.
- Clore, G. L. and Byrne D. (1974) A reinforcement - affect model of attraction, in T. L. Huston (Ed.), *Foundations of ibterpersonal interaction*, New York: Academic press, pp.143 - 170.
- Cocking, R. R. (1983) *Structure and Function in Constructivism: Examples from Children's Play and Language*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal: Canada, April 11-14.
- Cohen, D. (1996) *The development of play*, London: Routledge.
- Cohn, N. B. and Strassberg, D. S. (1983) Self-disclosure reciprocity among preadolescents, *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol.9, pp.97-102.
- Cozby, P. C. (1973) Self-disclosure: a literature review, *Psychological Bulletin*, Vol.79, No.2, pp.73-91.
- Chon, D. A. (1990) Child-mother attachment in six-years-olds and social competence at school, *Child Development*, Vol. 61, No.1, pp.152-162.

- Cillessen, A. H., Van-Ijzendoorn, H. W., Van-Lieshout, C. F. and Hartup, W. W. (1992) Heterogeneity among peer-rejected boys: Subtypes and stabilities, *Child Development*, Vol. 63, No.4, pp.893-905.
- Cohn, D. A., Patterson, C. J. and Christopoulos, C. (1991) The Family and children's peer relations, *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol.8, pp.315-346.
- Coie, D. J., Dodge, A. K. and Coppotelli, H. (1982) Dimensions and types of social status, A cross-Age Perspective, *Developmental Psychology*, Vol. 18, No.4, pp.557-570.
- Coie, J. and Dodge, K. (1983) Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study, *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol.29, pp. 261-282.
- Coie, J. and Kupersmith, J. (1983) A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups, *Child Development*, Vol.54, pp.1400-1416.
- Coie, J. and Krehbiel, G. (1984) Effects of academic tutoring on the social status of low-achieving, socially rejected children, *Child Development*, Vol. 55, pp.1465-1478.
- Cole, M. and Cole, S. (1996) *The development of children*, London: W. H. Freeman.
- Collins, P. and Makowsky, M. (1972) *In the discovery of Society*, New York: Random House.
- Collins, N. L. and Miller, L. C. (1994) Self-disclosure and liking: A meta-analytic review, *Psychological Bulletin*, Vol.116, pp.457-475.
- Conybeare, F. C. (1912) *Philostatus: The life of Apollonius of Tyana*, London: William Heineman.
- Cook, M. (1977) The social skill model and interpersonal attraction, in S. Duck (Ed.) *Theory and practice in interpersonal attraction*, London: Academic Press, pp.319-338.
- Cooley, C. H. (1912) *Human nature and the social order*, New York: Scribner.
- Cooley, C. H. (1926) The roots of social knowledge, *American Journal of Sociology*, Vol.32, pp.59-79.
- Coopersmith, S. (1967) *The antecedents of self-esteem*, San Fransisco: Freeman.
- Corrigan, M. W. (2001) *Social exchange theory, interpersonal communication motives and volunteerism: Identifying motivation to volunteer and the rewards and costs associated*, (M. A.) Thesis in Colledge of Arts and Sciences at West Virginia University.
- Corsaro, W. (1983) Script recognition, Articulation and expansion in children's role play, *Discourse Processes*, Vol.6, pp.1-19.
- Corsaro, W. (1985) *Friendship and peer culture in the early years*, Norwwood, NJ: Ablex.
- Coult. T. and Kershaw, B. (1983) *Engineers of the imagination*, London: Methuen.
- Courgey, A. (1984) *The impact of an improvisational dramatics program on school attitude and achievement*, Presentation at annual meeting of American Educational Research, 68th New Orleans, LA.
- Courtney, R. (1986). *A whole theory of drama*, Toronto: OISE Press.
- Courtney, R. (1988) *Practical research towards a method of inquiry*, Sharon: Bison Books.

- Courtney, R. (1974/1989) *Play drama and thought*, New York: Drama Books / Toronto: Ontario: Simone & Pierre.
- Cramer, P. and Hogan, K. A. (1975) Sex Differences in Verbal and Play Fantasy, *Developmental Psychology*, Vol.11, No.2, pp.145-154.
- Creasey G. L., Jarvis, P. A. and Berk, L. E. (1998) Play and social competence, in O. N. Saracho, B. Spodek, (Eds.) *Multiple perspectives on play in early childhood education*, Albany, NY: State University of New York Press, pp.116-143.
- Cross, S. E. and Markus, H. R. (1993) Gender in thought, belief and action: A social-cognitive approach, in A. E. Beall and R. J. Sternberg (Eds.) *The psychology of Gender*, New York: Guilford Press, pp.55-98.
- Crowe, B. (1983) *Play is a feeling*, London: G. Allen and Unwin.
- Currie, G. (1990) *The nature of fiction*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Curry, N. E. (1974) Dramatic play as a curricular tool, in D. Sponsellor (Ed.) *Play as a Learning medium*, Washington: NAEY.
- Curry, N. E. and Arnaud, S. H. (1974) Cognitive Implications in Children's Spontaneous Role Play, *Theory into Practice*, Vol.13, No.4, pp.273-277.
- Curtis, R. C. and Miller, K. (1986) Believing another likes or dislikes you: Behaviors making the beliefs come true, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.51, pp.284-290.
- Czeschlik, T. and Rost, D. H. (1995) Sociometric types and children's intelligence, *British Journal of Developmental Psychology*, Vol.13, No.2, pp. 177-189.
- Dakin, S. and Arrowood, A. J. (1981) The social comparison of ability, *Human Relations*, Vol.34, pp.89-109.
- Dallos, R. (1991) *Family Belief Systems, Tflerapy and Change*, Buckingham, Open University Press.
- Dallos, R. (1996) Creating relationships : patterns of actions and beliefs, change and transformations of relationships in D. Miell and R. Dallos, *Social Interaction and Personal Relationships*, Milton Keynes : Open University Press, pp.102-155 and 213-265.
- Damon, W. (1977) *The social world of the child*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Dansky, J. (1980) Make - Believe: A Mediator of the Relationship between Play and Associative Fluency, *Child development*, Vol.51, pp.576-579.
- Darley, J. M. and Berscheid, E. (1967) Increased liking as a result of the anticipation of personal contact, *Human Relations*, Vol.20, pp.29-39.
- Daste, C., Jenger, Y. et Voluzan, J. (1975) *L' enfant, le theatre, et l' ecole*, Delachaux et Niestle, Bordas.
- Davidson, J. I. (1996) *Emergent literacy and dramatic play in early education*, Albany: Delmar.
- Davis, D. (1981) Implications for interaction versus effectance as mediators of the similarity-attraction relationship, *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol.17, pp.534-550.
- Davis, D. and Perkowitz, W. T. (1979) Consequences of responsiveness in dyadic interaction: Effects of probability of response and proportion of content-related responses on interpersonal attraction, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.37, pp.534-550.

- Davis, J. D. (1976) Self-disclosure in an acquaintance exercise: Responsibility for level of intimacy, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.33, pp.787-792.
- Davis, K. E. and Todd, M. J. (1985) Assessing Friendships: Prototypes, paradigm cases and relationship description, in S. Duck and D. Perlman (Eds.) *Understanding personal relationships: An interdisciplinary approach* London: Sage, pp.17-38.
- Dau, E. (1991). Let's pretend : Socio-dramatic play in early childhood. In S. Wright (Ed.). *The arts in early childhood*, Englewood Cliffs, NJ. : Prentice Hall, pp.71-83.
- Dau, E. (1999). I can be playful too: the adults role in children's socio-dramatic play, In E. Dau, (Ed.) *Child's play, Revisiting play in early childhood settings*. Sydney:MacLennan and Petty, pp.187-202.
- Decobert, S. (1993) Note sur l' interpretation dans le psychodrame psychanalytique individuel de l'adolescent psychotique, *Revue Francaise de Psychanalyse*, Vol.57, No1, pp.81-87.
- Derlega, V. J. (1988) Self-disclosure: Inside of outside the mainstream of social psychological research, *Journal of Social Behavior and Personality*, Vol.3, No.2, pp.27-34.
- Derlega, V. J., Wilson, M. and Chaikin, A. L. (1976) Friendship and disclosure reciprocity, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 34, pp.578 –582.
- Derlega, V. J. and Grzelak, J. (1979) Appropriateness of self-disclosure, in G. J. Chelune (Ed.) *Self-disclosure: Origins, Patterns and implications of openness in interpersonal Relationships*, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 151-176.
- Dermer, M. and Thiel, D. L. (1975) When beauty may fail, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.31, pp.1168-1176.
- Derrida, J. (1981) *Disseminations*, Chicago: University of Chicago Press.
- Deschamps, J. C. (1973) L' attribution, la categorisation sociale et les representations intergroupes, *Bulletin de Psychology*, Vol.27, pp.710-721.
- Deutsch, F. M., Sullivan, L., Sage, C., and Basile, N. (1991) The relations among talking, liking and similarity between friends, *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol.17, pp.406-411.
- Dewey, J. (1922) *On motive: In Human Nature and Conduct*, New York: Holt, Rinchart and Winston.
- Dewey, J. (1967) Mind, Experience and behavior, in J. G. Manis, and B. N. Meltzer, (Eds.) *Symbolic Interaction: A reader in social psychology*, Boston: Allyn and Bacon, pp.311-314.
- Dewey, J. (1971) *The Child and the curriculum. The school and society*, Chicago : The University of Chicago Press.
- Dianna, K. (1977) *Play and drama, some theoretical considerations*, London: M.A.. Institute of Education.
- Dion K. K. (1977) The incentive value of physical attractiveness for young children, *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol.3, pp.67-70.
- Dion, K. and Berschied, E. (1974) Physical attractiveness and peer perception among children, *Sociometry*, Vol.37, pp.1-12.
- Dixon, W and Shore, C. (1993) Language style dimentions and symbolic play, *Play Theory and Research*, Vol.1, No.4, pp.259-269.
- Dockar-Drysdale, B. (1968) *Therapy in child care*, London, Longman.

- Dockett, S (1995) *You make me alive. Developing understanding through play*, AECA Resource Book Series, Vol.2, No.3.
- Docking, J. W. (1980) *Control and Discipline in schools. Perspectives and approaches*, London: Harper and Row.
- Doctoroff, S. (1997) Sociodramatic Script Training and Peer Role Prompting: Two Tactics To Promote Sociodramatic Play and Peer Interaction, *Early Child Development and Care*, Vol.136, pp.27-43.
- Dodge, K. A. (1983) Behavioral antecedents of peer social status, *Child Development*, Vol.54, pp.1386-1395.
- Dodge, K., Coie, J. and Brakke, N. (1982) Behavior patterns of socially rejected and neglected preadolescents: The role of social approach and aggression, *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol.10, pp.389-409.
- Dodge, K., Schlundt, D., Schocken, I. and DeLugach, J. (1983) Social competence and children's sociometric status, *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol. 29, 1983, pp.309-336
- Donaldson, M. (1978) *Children's minds*, London: Fontana.
- Dougill, J. (1987) *Drama activities for learning language*, London: Macmillan.
- Doyle A., Doehring, P., Tessier, O. and de Lorimier, S. (1992) Transitions in children's play: A sequential analysis of states preceding and following social pretense, *Developmental Psychology*, Vol.28, No.1, pp.137-144.
- Drucker, J., Franklin, M. B. and Wilford, S. (1999) *Understanding Pretend Play*, New York: Jonathan Diamond Associates.
- Duck, S. W. (1973a) Similarity and perceived similarity of personal constructs as influences on friendship choice, *British Journal of Social and Clinical Psychology*, Vol.12, pp.1-6.
- W. Duck (1973b) Personality similarity and friendship choice: Similarity of What When? *Journal of Personality*, Vol.41, pp.543-558.
- Duck, S. W. (1988) *Relating to Others*, Milton Keynes:Open University Press.
- Duck, S. W. (1992) *Human relationships*, London: Sage.
- Duck, S. W. (1993a) *Learning about relationships*, Newbury Park, CA: Sage.
- Duck, S. W. (1993b) *Social content and relationships*, London: Sage.
- Duck, S. W. (1994) *Meaningful relationships*, London: Sage.
- Duck, S. W. and Craig, R. (1978) Personality similarity and the development of friendship:a longitudinal study, *British Journal of Social and Clinical Psychology*, Vol.17, pp.237-242.
- Duck, S. W. and Wright, P. H. (1993) Re-examining sex differences in same-sex friendships: A closer look at two kinds of data, *Sex Roles*, Vol.28, pp. 709-727.
- Duncan, P. (1995) Piaget and Vygotsky revisited: Dialogue or assimilation, *Developmental Review*, Vol.15, pp.458-472.
- Duncan, M. K. and Cohen, R. (1995) Liking within the peer group as a function of children's sociometric status and sex, *Child Study Journal*, Vol.25, No.4, pp.265-287.
- Dundes, A. (1974) Comment, *Current Anthropology*, Vol.15, pp.134-135.
- Dupont, S. (1992) *The effectiveness of creative drama as an instructional strategy to enhance the reading comprehension skills of fifth grade remedial readers*, (Ph.D) Thesis: Pennsylvania state University.
- Dwyer, D. (2000) *Interpersonal relations*, London: Routledge.

- Earn, B. M. and Sobol, M. P. (1990) A categorical analysis of children's attributions for social success and failure, *Psychological Record*, Vol.40, pp.173-185.
- Ebbesen, E. B., Kjos, G. L. and Konecni, V. J. (1976) Spatial ecology: Its effects on the choice of friends and enemies, *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol.12, pp.505-518.
- Edminston, B. W. (1993) What have you traveled; A teacher-researcher study of structuring drama for reflection and learning creative drama, *Youth Theatre Journal*, Vol.7, No.3, pp.3-11.
- Edmiston, B. W. (2000) Drama as ethical education, *Research in Drama in Education*, Vol.5, No.1, pp.63-84
- Edwards, C. P. (2000) Children's Play in Cross-Cultural Perspective: A New Look at the Six Cultures Study, *Cross Cultural Research*, Vol.34, No.4, pp. 318-338.
- Egeland, B. and Farber, E. A. (1984) Mother-infant attachment: Factors related to its development and changes over time, *Child Development*, Vol. 11, pp.77-92.
- Elkind, D. and Bowen, R. (1979) Imaginary audience behavior in children and adolescents, *Developmental Psychology*, Vol.15, pp.38-44.
- Elliott, C. (1992) *Childhood*, London: Channel 4.
- Ellis, M. (1973) *Why people play*, Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall
- Elola, H. (1995) *Drama activities at school : A way to find a solution to isolation problems*, *Researching Drama and theatre in education*, Paper presented at the Annual Meeting of the National Convention in University of Exeter, Exeter, April. 8-12.
- Emde, R. B. (1988) 'Development terminable and interminable' *International Journal of Psycho-Analysis*, Vol. 69, pp.23-42.
- Emigh, J. (1996) *Masked Performance*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Emmison, M. and Goldman, L. R. (1997) The Sooty Show Laid Bear: Children. Puppets and make-believe, *Childhood*, Vol.4, No.3, pp.325-342.
- Emunah, R. (1996) Five progressive phases in dramatherapy and their implications for brief dramatherapy in A. Gersie (Ed)"*Dramatic approaches to brief therapy*", Bristol: Jessica Kingsley Publishers, pp.29-44.
- English Teaching Information Center, (1977) *Games, Simulations and role playing*, London: The British Council.
- Enz, B. and Cristie, J. F. (1993) *Teacher Play Interaction Styles and their Impact on Children's Oral Language and Literacy Play*, Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference, Charleston, Dec. 1-4.
- Epstein, N., Pretzer, J. L. and Fleming, B. (1987) The role of cognitive appraisal in self-reports of marital communication, *Behavior Therapy*, Vol.18, pp. 51-69.
- Erhardt, D. and Hinshaw, S. P. (1994) Initial sociometric impressions of attention-deficit hyperactivity disorder and comparison boys: Predictions from social behaviors and from nonbehavioral variables, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol.62, No.4, pp. 833-842.
- Erickson, M. F., Sroufe, L. A. and Egeland, B. (1985) The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a

- high-risk sample, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Vol. 50, pp.147-166.
- Erikson, E. H. (1940) Studies in the interpretation of play, *Genetic Psychology Monograph*, No.22, pp.557-571.
- Erikson, E. H. (1959) Identity and the life Cycle, *Psychological Issues*, Vol.1, pp.1-171.
- Erikson, E. H. (1964) The meaning of play, in M. Haworth (Ed.) *Child Psychotherapy*, New York: Basic Books, pp.3-11.
- Erikson, E. H. (1972) Play and actuality, in M. W. Piers (Ed.) *Play and development*, New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1963/ 1993) *Childhood and Society*, New York: Norton.
- Erwin, P. G. (1985) Similarity of attitudes constructs in children's friendships, *Journal of experimental Child Psychology*, Vol.40, pp.470-485.
- Erwin, P. (1993) *Friendship and peer relations in children*, Chichester : John Willey & Sons.
- Evreinov, N. (1927) *The theater in life*, New York: Harrap.
- Fairbairn, W. R. D. (1954) *An Object Relations Theory of the Personality*, New York: Basic Books.
- Falk, D. R. and Wagner, P. N. (1985) Intimacy of self-disclosure and response process as factors affecting the development of interpersonal relationships, *Journal of Social Psychology*, Vol.125, pp.557-570.
- Faris, E. (1940) The retrospective act and education, *Journal of Educational Sociology*, Vol.14, pp.79-91.
- Farver, J. M. and Howes, C. (1993) Cultural differences in American and Mexican mother-child pretend play, *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol.39, No.3, pp.344-358.
- Farver, J. M., Kim, Y. K. and Lee, Y. (1995) Cultural differences in Korean and Anglo-American preschoolers' social interaction and play behaviours, *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol.66, pp.1088-1099.
- Fast, I. (1992) 'Object relations: towards an object relational model of the mind' in J. W. Barron, M. N. Eagle, and D. L. Wolitsky (Eds.) *Interface of Psychoanalysis and Psychology*, Washington DC: American Psychological Society, pp.186-199.
- Fehr, B., and Perlman, D. (1985) The family as a social network and support system, in L. L' Abate (Ed.) *Handbook of Family psychology and therapy*, Homewood, IL : Dorsey, Vol.1, pp.323-356.
- Fehr, B. (1996) *Friendship Processes*, London, CA : Sage.
- Fein, G. (1981) Pretend Play in Childhood: An integrative Review, *Child Development*, Vol.52, pp. 1095-1118.
- Fein, G. (1987) Creativity and Consciousness, in D. Görlitz and J. F. Wohlwill (Eds.) *Curiosity, Imagination and play*, Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum, pp.282-304.
- Fein, G. (1989) Mind, meaning and affect: Proposals for a theory of pretense, *Developmental Review*, Vol.9, pp.345-363.
- Fein, G. and fryer, M. (1995) Maternal contributions to early symbolic play competence, *Developmental Review*, Vol.15, pp.367-381.
- Feitelson, D. and Ross, H. S. (1973) The neglected factor-play, *Human Development*, Vol.16, pp.202-223.
- Felson, R. B. (1985) Reflected appraisal and the development of self, *Social Psychology Quarterly*, Vol.48, pp.71-78.

- Felton, M., Little, G. and Schaffner, M. (1984) Drama language and learning, *NADIE, Paper No.1, Australia, National Association for Drama in Education*, pp. 15- 24.
- Fenson, L. (1984) Developmental trends for action and speech in pretend play, in I. Bretherton (Ed.) *Symbolic play: The development of social understanding*, New York: Academic Press, pp.249-270.
- Fernandez, J. (1974) The mission of metaphor in expressive culture, *Current Anthropology*, Vol.15, pp.119-133.
- Festinger, L. (1954) A theory of social comparison processes, *Human Relationships*, Vol.7, pp. 117-140.
- Festinger, L., Schachter, S., and Back, K. (1950) *Social pressures in informal groups: A study of human factors in housing*, New York: Harper.
- Field, T., De Stefano, L. and Koewler, J. (1982) Fantasy Play of Toddlers and Preschoolers, *Development Psychology*, Vol.18, No. 4, pp. 503-8.
- Fincham, F. D., Bradbury, T. N., and Grych, J. H. (1990) 'Conflict in close relationships: the role of interpersonal phenomena' in Graham, S. and Folkes, V. (eds) *Attribution Theory: Applications to Achievement, Mental Health and Interpersonal Conflict*, Hillsdale: New Jersey, Erlbaum.
- Fineman, J. (1962) Observations on the Development of Imaginative Play in Early Child Childhood, *Journal of Child Psychiatry*, Vol.1, pp.167-81.
- Fink, E. (1968) The oasis of happiness: Toward an ontology of play, *Yale French Studies*, Vol.41, pp.19-30.
- Fischer, R. and Garrison, C. (1980) Transactional analysis and role training in the classroom : A pilot study, *Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry*, Vol. 33, pp.88-91.
- Fischer, C. S. (1982) What do we mean by friend ? An inductive study, *Social Network*, Vol.3, pp.287-306.
- Fish, S. (1980) *Is there a text in the class?*, Cambridge MA: Harvard University Press.
- Fishbein, M. D. and Thelen, M. H. (1981) Psychological factors in mate selection and marital satisfaction: A review, *Catalog of Selected Documents in Psychology*, Vol.11, p.84.
- Fisher, I. (1991) *The pedagogical and psychological meaning of drama in education : possibilities of enhancing a progressive personalization in school*, (Ph.D) Thesis: University of Salzburg.
- Fisher, E. P. (1992) The impact of play on development: A meta-analysis, *Play and Culture*, Vol. 5, No.2, pp.159-181.
- Flavell, J. H. (1966) Role-taking and communication skills in children, *Young Children*, Vol.21, pp.164-167.
- Flavell, j. H., Lindley, N. A., Green, F. and Flavell, E. R. (1992) Young children's reliance on sensory information, *Child Development*, Vol.63, pp. 960-977.
- Fleer, M. (1996) Theories of "Play": Are They Ethnocentric or Inclusive? *Australian Journal of Early Childhood*, Vol.21, No.4, pp.12-17.
- Foa, U. G. (1958) Behavior, norms and social rewards in a dyad, *Behavior Science*, Vol.3, pp.323-334.
- Foot, N. N. (1951) Identification as the basis for a theory of motivation, *American Sociological Review*, Vol.26, pp.14-21.

- Foot N. N., (1957) Concept and method in the study of human development, in M. Sherif and M. C. Wilson (Eds.) *Emerging problems in social psychology*, Norman: University of Oklahoma Press, pp.29-40.
- Forbes, D., Katz, M. and Paul, B. (1986) Frame talk: A dramatisitic analysis of children's fantasy play, in E. Mueller and C. Cooper (Eds.) *Process and outcome in peer relationships*, New York: Academic Press, pp.249-265.
- Forseth, J. (1976) "Cinderella, Shave Off Your Mustache", *Language-Arts*, Vol.53, No.2, pp.172-74.
- Fortes, M. (1970) Social and psychological aspects of education in Taleland, in J. Middleton, (Ed.) *From child to adult*, New York: Natural History Press, pp.14-74.
- Forys, S. and McCune-Nicolish, L. (1984) Shared pretend: Sociodramatic play at 3 years of age, in I. Bretherton (Ed.) *Symbolic play: The development of social understanding*, New York: Academic Press, pp.156-191.
- Freedman, R. J. (1984) Reflections on beauty as it relates to helth in adolescent females, *Women and Health*, Vol.9, pp.29-45.
- Freud, A. (1964) *The psychoanalytic treatment of children*, New York: International Universities Press.
- Freud, A. (1969) *Indications for child analysis, and other papers, 1945-1956*. London: Institute of Psycho-Analysis, London: Hogarth.
- Freud, A. (1989) *Normality and pathology in childhood: Assessments of development*, London: Karnac and the Institute of Psycho-Analysis.
- Freud, S. (1900) *The interpretation of Dreams*, London: Hogarth.
- Freud, S. (1952) *A general introduction to psychoanalysis*, New York: Rocket Books.
- Freud, S (1953) *Fragment of the analysis of a case of hysteria*, London, Hogarth Press.
- Freud, S. (1955) *Beyond the pleasure principle*, Complete Works, London: Hogarth Press.
- Freud, S. (1957) *'The unconscious'*, London, Hogarth Press.
- Freud, S. (1958) *'The dynamics of transference'*, London, Hogarth Press.
- Friedman, H. S., Riggio, R. E. and Casella, D. F. (1988) Nonverbal skill, personal charisma and initial attraction, *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 14, pp.203-211.
- Froebel, F. (1887) *The education of man*, New York: Appleton.
- Fromm, E. (1957) *The Art of Loving*, London : Allen and Unwin.
- Frost, J. L. (1984) *Toward an integrated theory of play*, Paper presented at the music in Early Childhood Conference, Provo, UT, June 28-30.
- Furman, W. (1982) Children's Friendships, in T. M. Field, A. Huston, H. C. Quay, L. Troll and G. E. Finley (Eds.), *Review on human development*, New York: John Wiley, pp. 327 - 339.
- Furman, W. and Bierman, K. L. (1983) Developmental changes in young children's conceptions of friendship, *Child Development*, Vol. 54, pp.549-556.
- Furman, W. and Bierman, K. L. (1984) Children's conceptions of Friendship: A multimethod study of developmental changes, *Developmental Psychology*, Vol. 20, pp.925 - 931.
- Furman, W. and Buhrmester, D. (1985) Children's perceptions of the personal relationships in their social networks, *Developmental Psychology*, Vol. 21, pp.1016 – 1024.

- Furman, L. N. and Walden, T. A. (1990) Effect of script knowledge on preschool children's communicative interactions, *Developmental Psychology*, Vol.26, No.2, pp.227-233.
- Furner, B. A. (1980) *Using Creative Drama to Develop Functions of Language*, Paper presented at the 3rd Annual Meeting of the International Conference on the Teaching of English, Sydney, Australia, August 17-22.
- Furth, H. G. (1996) *Desire for society: Children's knowledge as social imagination*, New York: Plenum Press.
- Fyfe, W. H. (1967) *Aristotle's Art of poetry*, Oxford: Clarendon Press.
- Gadamer, H. G. (1975) *Truth and method*, London: Sheed and Ward.
- Gade, E. M. (1977) Innovative Uses of Sociometry in Elementary School Counseling, *Elementary School Guidance and Counseling*, Vol.12, No.2, pp.133-136.
- Galda, L. (1983) The effect of dramatic play on the story retellings of second grade children, *Journal of Instructional Psychology*, Vol.10, No.4, pp.200-206.
- Galda, L. and Pellegrini, A. D. (1985) *Play, language, and stories : the development of children's literate behavior*, Norwood, N.J.: Ablex Pub.
- Garretson, W. S. (1962) The consensual definition of social objects, *The Sociological Quarterly*, Vol.3, pp.107-113.
- Garvey, C. (1974) Some properties of social play, *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol.20, pp.163-180.
- Garvey, C. (1984) *Children's talk*, London: Fontana.
- Garvey, C. (1991) *Play*, London: Fontana.
- Garvey, C. and Berndt, R. (1977) The organization of pretend play, *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, Vol.7.
- Garvey, C. and Kramer, T. (1989) The language of social pretend, *Developmental Review*, Vol.9, pp.364-382.
- Geertz, C. (1975) *The interpretation of cultures*, London: Hutchinson.
- Geertz, C. (1983a) *The refiguration of social thought*, In *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*, New York: Basic Books.
- Geertz, (1983b) *Negara: The theatre state in nineteenth-century Bali*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Gershman, E. S. and Hayes, D. S. (1983) Differential stability of reciprocal friendships and unilateral relationships among preschool children, *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol.29, pp.169-177.
- Gersie, A. (1991) *Storymaking in bereavement*, London: Jessica Kingsley.
- Gerth, H. and Mills, C. W. (1953) Institutions and persons, in H. Gerth, and C. W. Mills, (Eds.) *Character and social structure*, New York: Harcourt, Brace and World, pp.10-14.
- Ghiaci, G. and Richardson, J. T. (1980) The effects of dramatic play upon cognitive structure and development, *Journal of Genetic Psychology*, Vol.136, No.1, pp.77-83.
- Giffen, H. (1984) The coordination of meaning in the creation of Shared make believe reality, in I. Bretherton (Ed.) *Symbolic play: The development of social understanding*, New York: Academic Press, pp.73-100.
- Giffin, H. (1984) The coordination of meaning in the creation of shared make-believe reality, in I. Bretherton (Ed.) *Symbolic play: The development of social understanding*, New York: Academic Press, pp.73-100.

- Giffin, H. (1990) To say or not to say: Skills of dramatic play, *Youth Theatre Journal*, Vol.5, No.2, pp.14-20.
- Gilsenan, M. (1976) Lying, honour and contradiction, in B. Kapreffer (Ed.) *Transaction and meaning: Directions in the anthropology of exchange and symbolic behavior*, Philadelphia: Institute for the Study of Human Issues, pp.191-219.
- Gimmestad, B. (1982) Dramatic play : a vehicle for prejudice reduction in the elementary school, *Journal of Educational Research*, Vol.76, No1, pp.45-49.
- Ginnane, P. (1978) *Some Therapeutic Uses of Dramatic Play with the Aggressive Child in the Preschool Classroom*, Master's Thesis in San Francisco, Lone Mountain College.
- Glaser, B. G. and Strauss, A. L. (1964) Awareness contexts and social interaction, *American Sociological Review*, Vol.29, pp.669-679.
- Glenn, N. D. (1989) Duration of marriage, family consumption and marital happiness, *National Journal of Sociobiology*, Vol.3, pp.3-24.
- Glover, A. (1999). The role of play in development and learning. In E. Dau (Ed.) *Child's play: Revisiting play in early childhood settings*, Sydney: MacLennan & Petty Pty. Ltd., pp. 5-15.
- Godfrey, D. K., Jones, E. E. and Lord, C. G. (1986) Self-promotion is not ingratiating, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.50, pp.106-115.
- Goethals, G. R. and Darley, J. M. (1977) Social comparison theory: an attributional approach, in : J. M. Suls and Miller, R. L. (Eds.) *Social comparison Process: Theoretical and empirical perspectives*, Washington, DC: Hemisphere, pp.42-64.
- Goffman, E. (1956) Embarrassment and social organization, *American Journal of Sociology*, Vol.62, No.3, pp.264-271.
- Goffman, E. (1957) Alienation from interaction, *Human Relations*, Vol.10, No. 1, pp.47-59.
- Goffman, E. (1959) *The presentation of self in everyday life*, New York: Doubleday.
- Goffman, E. (1961) *Encounters: Two studies in the sociology of interaction*, Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Goffman, E. (1972a) *Interaction Ritual: Essays on face-to-face behaviour*, Harmondsworth, Penguin.
- Goffman, E. (1972b) *Relation to public*, London: Penguin.
- Goffman, E. (1974) *Frame analysis*, New York: Harper and Row.
- Goffman, E. (1976) 'Gender advertisements', *Studies in the Anthropology of Visual communication*, Vol.3, No.2, pp.72-84.
- Goffman, E. (1990) Role Distance, in D. Brissett, and C. Edgley (Eds.) *Life as theatre: A dramaturgical sourcebook*, New York: Aldine , pp.101-111.
- Goffman, E. (1997) Self-Presentation: The Presentation of Self in Everyday Life in C. Lemert and A. Branaman, (Eds.) *The Goffman reader*, Cambridge, Mass : Blackwell, pp.21-26.
- Goldman, L. R. (1998) *Child's play: Myth, mimesis and make believe*, New York: Berg.
- Goldman, J. A., Cooper, P. E., Ahern, K. and Corsini, D. (1981) Continuities and discontinuities in the friendship descriptions of women at six stages in the life cycle, *Genetic Psychology Monographs*, Vol. 103, pp. 153-167.

- Goldstein, H. (1993) Use of Peers as Communication Intervention Agents, *Teaching Exceptional Children*, Vol.25, No.2, pp.37-39.
- Goldstein, H. (1988) Effects of sociodramatic script training on social and communicative interaction, *Education and Treatment of Children*, Vol.11, No.2, pp.97-117.
- Goldstein, H. and Strain, P. S. (1988) Peers as communication intervention agents: Some new strategies and research findings, *Topics in Language Disorders*, Vol.9, No.1, pp.44-57.
- Goldstein H. and Cisar, C. L. (1992) Promoting interaction during sociodramatic play: Teaching scripts to typical preschoolers and classmates with disabilities, *Journal of Applied Behavior Analysis*, Vol.25, No.2, pp. 265-280.
- Golomb, C. (1977) The role of Substitution in pretence and puzzle games, *British Journal of Educational Psychology*, Vol.47, pp.175-86.
- Golomb C. and Cornelious, C. (1977) Symbolic play and its cognitive significance, *Developmental Psychology*, Vol.13, No.3, pp.246-252.
- Göncü, A. (1989) Models and features of pretense, *Developmental Review*, Vol.9, pp. 341-344.
- Göncü, A. (1993a) Development of Intersubjectivity in Social Pretend Play, *Human Development*, Vol.36, No.4. pp.185-198.
- Göncü, A. (1993b) Development of Intersubjectivity in a dyadic play of preschoolers, *Early Childhood Research Quarterly*, Vol.8, No.1, pp.99-116.
- Göncü A. and Kessel, F. (1984) Children's play: A contextual-fictional perspective in F. Kessel and A. Göncü (Eds.) *Analysing children's play dialogues: New directions for child development*, San Francisco: Jossey-Bass, pp.5-22.
- Göncü, A., Tuermer, U., Jain, J. and Johnson, D. (1999) Children's play as cultural activity, in A. Goncu, (Ed.) *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives*, New York: Cambridge University Press, pp. 148-170.
- Gonzales, M. H., Davis, J. M., Loney, G. L., Lukens, C. K. and Junghans, C. H. (1983) Interactional approach to interpersonal attraction, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.44, pp.1192-1197.
- Goodwin, D. A. (1984) *Investigation of the efficacy of creative drama as a method for teaching social skills to mentally retarded youth and adults*, (Ph.D) Thesis: Bowling Green state University.
- Gootman, M. E. (1976) *The Relationship between Dramatic Play and Self-Concept in Middle Class Kindergarten Children*, (Ed. D) Dissertation in University of Georgia.
- Gordon, D. (1993) The inhibition of pretend play and its implications for development, *Human Development*, Vol.36, pp.215-236.
- Gottman, J. M. (1977) Toward a definition of social isolation in children, *Child Development*, Vol.48, pp.513-517.
- Gottman, J. M., Gonso, J. and Rasmussen, B. (1975) Social interaction, social competence and friendship in children, *Child Development*, Vol.46, pp.179-197.
- Gottman, J. M. (1983) How children become friends, *Monographs of the Society for research in Child Development*, Vol.48, No.201.
- Gottman, J. M., Gonso, J. and Rasmussen, B. (1975) Social interaction, social competence and friendship in children in children, *Child Development*, Vol.46, pp.709-718.

- Gouaux, C. (1971) Induced affective states and interpersonal attraction, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 20, pp.37-43.
- Gove, W. R. (1979) The relationship between sex roles, marital status and mental illness, *Social Forces*, Vol.51, pp.34-44.
- Gowen, J. W. (1995) Research in review, The early development of symbolic play, *Young Children*, Vol.50, No.3, pp.75-84.
- Graham, A. (1993) *Social structure and relationships*. In S. Duck (Eds.) *Social context and relationships*, Newsbury Park, CA: Sage, pp.1-25.
- Greene, M (1995) *Releasing the imagination: Essays on education, the arts and social change*, SF: Jossey Bass.
- Green, E. H. (1933) Group play and quarreling among preschool children, *Child Development*, Vol.4, p.302.
- Greenacre, P. (1959) Play in relation to creative imagination, *Psychoanalytic Study of Child*, Vol.14, pp.61-80.
- Greenson, R. R. (1967) *The technique and practice of psychoanalysis*, London: Hogarth.
- Gresham, F. M. and Reschly, D. J. (1987) Dimensions of social competence: Method factors in the assessment of adaptive behavior, social skills and peer relations, *Journal of School Psychology*, Vol.25, pp.367-378.
- Griffin, E. (1997). *A first look at communication theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Griffing, P. (1980) The relationship between socioeconomic status and socio-dramatic play among Black kindergarten children, *Genetic Psychology Monographs*, Vol.101, No.1, pp.3-34.
- Griffing, P. (1983) Encouraging dramatic play in early childhood, *Young Children*, Vol.38, No.4, pp.13-22.
- Griffitt, W. and Veitch, R. (1974) Pre-acquaintance attitude similarity and attraction revisited: ten days in a fall-out shelter, *Sociometry*, Vol.37, pp.163-173.
- Groos, K. (1898) *The play of animals*, New York: Appleton.
- Groos, K. (1901) *The play of man*, New York: Appleton.
- Groos, A. E. and Grofton, C. (1977) What is good is beautiful, *Sociometry*, Vol.37, pp.85-90.
- Guha, M. (1996) Play in school in G. Blenkin and A. V. Kelly (Eds.) *Early Childhood Education: A Developmental Curriculum*, Paul Chapman, pp.56-73.
- Gulick, L. (1898) *A philosophy of play*, New York: Scribners.
- Haight W. and Miller, P. (1992) The development of everyday pretend play: A longitudinal study of mother's participation, *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol. 38, pp.331-349.
- Haine, G. (1985) In the labyrinth of the image: An archetypal approach to drama in education, *Theory into Practice*, Vol.24, No.3, pp.187-192.
- Haley, J. (1976) *Problem Solving Therapy*, San Fransisco, Jossey Bass.
- Hall, G. (1906) *Youth*, New York: Appleton.
- Halliman, M. T. and Williams, R. A. (1989) Interracial friendship choices in secondary schools, *American Sociological Review*, Vol.54, pp.67-78.
- Hannerz, U. (1980) The city as theatre: Tales of Goffman, in U. Hannerz (Ed.) *Exploring the city*, New York: Columbia University, pp.202-241.
- Hare, A. P. and Blumberg, H. H. (1988) *Dramaturgical analysis of social interaction*, New York: Praeger.

- Harris, P. (1991) The work of the imagination in A, Whiten (Ed.) *Natural Theories of mind*, Oxford: Blackwell, pp.283-304.
- Harris P., Kavanagh, R. and Meredith, M. (1994) Young children's comprehension of pretend episodes: The integration of successive actions, *Child Development*, Vol.65, pp.16-30.
- Hartley, P. (1993) *Interpersonal communication*, London: Routledge.
- Hartley, R., Frank L. and Goldenson R. M. (1952) *Understanding children's play*, London: Routledge.
- Hartshorn, E and Brantley, J. C. (1973) Effects of dramatic play on classroom problem-solving ability, *Journal of Educational Research*, Vol.66, No.6 pp. 243-246.
- Hartup, W. W. (1975) *The origins of relationships*, in M. Lewis and L. A. Rosenblum (Eds.) *Friendship and peer relations*, New York: John Wiley, pp. 11-26.
- Hartup, W. W. (1986) On relationships and development, in W. W. Hartup and Z. Rubin (Eds) *Relationships and development*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hartup, W. W. (1992) Peer relations in early and middle childhood, in V. B. Van Hasselt and M. Hersen (Eds.) *Handbook of social development : A lifespan perspective*, New York: Plenum Press, pp.275-281.
- Hartup, W. W., Laursen, B., Stewart, M. I. and Eastenson, A. (1988) Conflict and the friendship relations of young children, *Child Development*, Vol.59, pp.1590-1600.
- Harvey, O. J., Kelly H. H. and Shapiro M. M. (1957) Reactions to unfavourable evaluations of the self made by other persons, *Journal of Personality*, Vol.25, pp.393-411.
- Hatfield, E., Utne, M. K. and J. Traupman (1979) Equity theory and intimate relationships, in R. L. Burgess and T. L. Huston (Eds.) *Social exchange in developing relationships*, New York: Academic Press, pp.99-133.
- Hatfield, E. and Traupmann, J. (1981) Intimate relationships: A perspective from equity theory in S. W. Duck and R. Gilmour (Eds.) *Personal relationships: Studying personal relationships*, London: Academic Press, pp.165 - 178.
- Hatfield, E., Traupmann, J., Spencer, S., Utne, M. K. and Hay, J. (1985) Equity and intimate relations : Recent research, in W. Ickes (Ed.) *Compatible and incompatible relationship*, New York: Springel-Verlag, pp.91-117.
- Hatfield E. and Rapson, R. L. (1987) Passionate love: new directions in research, in W. H. Jones and D. Perlman (Eds) *Advances in Personal Relationships*, Greenwich, CT: JAI Press, pp.109-139.
- Hatzichristou, C. and Hopf, D. (1996) A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence, *Child Development*, Vol.67, pp.1085-1102.
- Hayes, D. S. (1978) Cognitive basis for liking and disliking among preschool children, *Child Development*, Vol.49, pp.906-909.
- Hayes, D. S., Gershman, E., and Bolin, L. J. (1980) Friends and enemies: Cognitive bases for preschool children's unilateral and reciprocal relationships, *Child Development*, Vol.51, pp.1276-1279.
- Hays, R. B. (1985) A longitudinal study of friendship development, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.48, pp.909-924.

- Hays, R. B. (1988) *Friendship*, in S. W. Duck (Ed.) *Handbook of personal relationships: Theory, research and interventions*, New York: John Wiley, pp. 391-408.
- Hayvren, M. and Hymel, S. (1984) Ethical issues in sociometric testing: Impact of sociometric measures on interaction behavior, *Developmental Psychology*, Vol.20, pp.844-849.
- Haywood, M. J. (1981) Environmental Considerations in Providing for Dramatic Play, *Australian Journal of Early Childhood*, Vol.6, No.3, pp.4-11.
- Hazan, C. and Shaver, P. (1987) Romantic love conceptualized as an attachment process, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.52, pp. 511-524.
- Hazan, C. and Shaver, P. (1990) Love and work: an attachment theoretical perspective, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.52, pp.511-524.
- Heathcote, D. (1971) Drama in education: Subject or system? In N. Dodd and W. Hickson (Eds.) *Drama and theatre in education*, London: Heinemann, pp.42-62.
- Heathcoat, D. (1975) *Drama in the education of teachers*, University of Newcastle upon Tyne.
- Heathcote, D. (1983) Learning, Knowing, and Languaging in Drama: An Interview with Dorothy Heathcote, *Language-Arts*, Vol.60, No.6, pp.695-701.
- Heathcote D. (1984) *Collected writings on education and drama*, London : Hutchinson.
- Heathcote, D. (1985) *Drama as a learning medium*, Washington: National Education Association.
- Heathcote, D. and Bolton, G. (1995) *Drama for learning: An account of Dorothy Heathcoat's mantle of the expert approach to education*, Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Hedahl, G. O. (1980) *The effects of creative drama and film making on self-concept*, (Ph.D) Thesis: University of Minnesota.
- Hedrick, C. (1988) Roles and gender in relationships, in S. W. Duck (Ed.) *Handbook of personal relationships*, New York: John Wiley, pp.429-448.
- Heider, F. (1958) *The psychology of interpersonal relations*, New York: John Wiley.
- Heider, F. (1946) Attitudes and cognitive organization, *Journal of Psychology*, Vol.50, pp.107-112.
- Heimann, P. (1950) 'On countertransference', *International Journal of PsychoAnalysis*, Vol. 61, pp.81-84.
- Heining, R. B. and Stillwell, I. (1974) *Creative dramatics for the classroom teacher*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Hendrick, S. S.(1981) Self-disclosure and marital satisfaction, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.40, pp.1140-1159.
- Hennings, D. G. (1974) *Smiles, Nods, and Pauses: Activities to Enrich Children's Communication Skills*, New York: N.Y. Citation Press.
- Henry, M. (1999) *The player and the playing: an interpretive study of Richard Courtney's texts on learning through drama*, Unpublished doctoral dissertation, New York University.
- Henry, M. (2000) Drama's ways of learning, *Research in drama in education*, Vol.5, No.1, pp.45-62.

- Hensel, N. H. (1977) *Evaluating children's development in creativity and creative drama*, San Francisco, CA: R & E Research Associates.
- Hetherington E. M. (1975) *Review of child development research*, Chicago: University of Chicago Press.
- Hetherington, E. M. (1983) *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development*, New York: Wiley.
- Hill, R. (1970) *Family Development in three generations*, Cambridge, MA: Schenkman.
- Hillman, J. (1983) *Healing Fiction*, Barrytown, NY: Station Hill Press.
- Hinde, R. A. (1979) *Towards understanding relationships*, London: Academic Press.
- Hinde, R. A. (1981) The basis of a science of interpersonal relationships, in S. Duck and R. Gilmour (Eds.) *Personal Relationships*, London: Academic Press, pp.1-22.
- Hinshelwood, R.D. (1991) *A Dictionary of Kleinian Thought*, London, Free Association Books.
- Hislam, J. (1994) Sex differentiated play experiences and children's choices in J. Moyles (Ed.) *The excellence of play*, Buckingham: Open University Press, pp.37-48.
- Hoffman, L. (1990) 'Constructing realities: the art of lenses', *Family Process*, Vol. 19, No. 1, pp.1-13.
- Hoffman, L. (1993) *Exchang!ng Voices*, London: Kamac.
- Hoffmann, L. R. and Maier, N. R. F. (1966) An experimental re-examination of the similarity-attraction hypothesis, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.3, pp.145-152.
- Hogan, D. (1983) Curriculum planning, in D. Christopher and J. Norman (Eds.) *Issues in educational drama*, New York: Falmer Press.
- Holahan, C. J., Wilcox, B. L., Burnam, M. A. and Culler, R. E. (1978) Social satisfaction and Friendship formation as a function of floor level in high-rise student housing, *Journal of Applied Psychology*, Vol.63, 527-529.
- Holmes, P. (1992) *The inner world outside*, London: Tavistock.
- Holmes, P. (1998) The auxiliary ego, in in M. Karp, P. Holmes, and K. B. Tavon, (Eds.) *The handbook of psychodrama*, London: Routledge, pp. 129 -144.
- Homans, G. C. (1961) *Social behavior: its elementary forms*, London: Routledge and Kegan.
- Hornbrook, D. (1989) *Education and dramatic art*, Oxford: Blackwell.
- Hornbrook, D. (1998) *On the subject of drama*, London: Routledge.
- House, J. S. (1977) The Three Faces of Social Psychology, *Sociometry*, Vol. 40, No.2, pp.161-77.
- House, J. S., Landis. K. R. and Umberson, D. (1988) Social relationships and health, *Science*, Vol.241, pp.540-545
- Hovland, C. I. (1959) Reconciling conflicting results derived from experimental and survey studies of attitude change, *American Psychology*, Vol.14, pp.8-17.
- Howes, M. (1980) Peer play scale, *Development Psychology*, Vol.16.
- Howes, C. (1985) Sharing fantasy: Social pretend play in toddlers, *Child development* Vol.56, pp.1253-1258.
- Howes, C. and Matheson, C. (1992) Play sequences, *Developmental Psychology*, Vol.28, No.5, pp.659-675.

- Hudson J. and Nelson, K. (1984) Play with language: Overextensions as analogies, *Journal of Child Language*, Vol.11, pp.337-346.
- Hudson, L. M., Forman, E. R. and Brion-Meisels, S. (1982) Role-taking as a predictor of prosocial behavior in cross-age tutors, *Child Development*, Vol.53, pp.1320-1329.
- Hughes, B. (1996) *A playworker's taxonomy of play types*, London: Playlink.
- Hughes, B. (1998) *Playwork at extremis: The RAP approach*, Seminar paper presented in Childhood and Youth Studies Conference, London: Cambridge.
- Huizinga, J. (1955) *Homo Ludens: A study of the play-element in Culture*, Boston: Beacon Press.
- Hume, D. (1951) *A treatise of human nature*, London: J. M. Dent.
- Hunsinger, P. (1982) *Methodologies of Teaching Communication Ethics*, Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association, Louisville, KY: November 4-7.
- Huntsman, K. H. (1982) Improvisational Dramatic Activities: Key to Self-Actualization, *Children's Theatre Review*, Vol.31, No.2, pp.3-9.
- Hurritz, J. A. (1987) Promoting children's language interaction, *Teaching Exceptional Children*, Vol.19, No.3, pp.12-15.
- Hutton, J. (1982) *Aristotle: Poetics*, New York: W. W. Norton.
- Hymel, S. and Rubin, K. H. (1985) Children with peer relationship and social skills problems: Conceptual, methodological and developmental issues, *Annals of Child Development*, Vol.2, pp.251-297.
- Ichheiser, G. (1970) *Appearances and realities*, San Fransisco: Jossey-Bass.
- Ingersoll, R. and Kase, J. (1970) *Effects of creative dramatics on learning and retention of classroom material*, New York: Center for Educational Research and Development.
- Inhelder, B., Lezine, I., Sinclair, H. and Stambak, M. (1972) The beginnings of the symbolic function, *Archives de Psychologie*, Vol. 41, No.163, pp. 187-243.
- Inderbitzen, H. M., Walters, K. S. and Bukowski, A. L. (1997) The role of social anxiety in adolescent peer relations: Differences among sociometric status, *Journal of Clinical Child Psychology*, Vol.26, No.4, pp.338-348.
- Isaacs, S. S. (1930) *The Behaviour of Young Children: Intellectual Growth in Young Children*, London: G. Routledge & Sons.
- Isaacs, S. S. (1946) *Social development in young children: A study of beginnings*, London: Routledge.
- Isaacs, S. S. (1963) *The psychoanalytical aspects of child development*, London: Evan Bros.
- Isabella, R. A. and Belsky, J. (1991) interactional synchrony and the origins of infant-mother attachment: A replication study, *Child development*, Vol. 62, pp.373-384.
- Irwin, E. C. (1975) Facilitating Children's Language Development through Play, *Speech-Teacher*, Vol.24, No.1, pp.15-23.
- Irwin, E. C. (1979) Drama therapy with handicapped, in A. M. Shaw (Ed.) *Drama theater and the handicapped*, Washington DC: American Theater Association.
- Jackson, J. M. (1966) Structural Characteristics of norms, in B. J. Biddle, and E. J. Thomas, (Eds.) *Role theory: Concepts and research*, New York: John Wiley & Sons, pp.113-126.

- Jackson, A. (1992) *Games for actors and non actors of A. Boal*, London: Routledge.
- Jackson, J. E. (2000) *The effect of involvement in creative dramatics on the self-esteem of seventh grade students*, M.A. Thesis: Central Missouri state University.
- Jackson, J. T. (1993) *The effects of creative dramatics participation on the reading achievement and attitudes in elementary level children with behavioral disorders*, (Ph.D) Thesis: Southern Illinois University at Carbondale.
- Jackson, J. M. (1966) Structural Characteristics of norms, in B. J. Biddle, and E. J. Thomas, (Eds.) *Role theory: Concepts and research*, New York: John Wiley & Sons, pp.113-126.
- Jackson, J. M. and Butman, J. W. (1956) *The effect of organizational factors on the social sensitivity of affective and effective leaders*, Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Society in Washington.
- Jacobson, J. L. and Wille, D. E. (1986) The influence of attachment patterns on developmental changes from toddler to the preschool period, *Child Development*, Vol.57, pp.338-347.
- Jahoda, G., Thomson, S. S. and Bhatt, S. (1972) Ethnic identity and preference among Asian immigrant children in Glasgow, *European Journal of Social Psychology*, Vol.15, pp.132-145.
- James, K. and McIntyre, D. (1983) 'The reproduction of families: the social role of family therapy?', *Journal of Marital and Family Therapy*, Vol.9, No. 2, pp.119-29.
- James, A. (1993) *Childhood identities : Self and social relationships in the experience of the child*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- James, A.(1998) Play in childhood:An anthropological perspective, *Child Psychology and Psychiatry Review*, Vol.3, No.3, pp.104-109.
- James, W. (1909) *The principles of Psychology*, London: Macmillan.
- Jennings, S. (1975) *Creative therapy*, London: Kemble.
- Jennings, S. (1993) *Playtherapy with Children*, Oxford: Blackwell.
- Jernberg, A. M. (1983) Therapeutic uses of sensory motor play, in C. E. Schaefer and K. J. O'Connor (Eds.) *The handbook of play therapy*, New York: John Wiley & Sons.
- Jerrone, D. (1984) Good company: The sociological implications of friendship, *Sociological Review*, Vol.32, pp.696-718.
- Johnsen, E. P. (1991) Searching for the social and cognitive outcomes of children's play: A selective second look, *Play and Culture*, Vol.4, No.3, pp. 201-213.
- Johnson, G. K. (1999) Role-Plays, *School Science Review*; Vol.80, No.292, pp.93-97.
- Johnson, J. E. and Ershler, J. (1981) Developmental trends in preschool play as a function of classroom program and child gender, *Child Development*, Vol.52, No.3, pp.995-1004.
- Johnson, D. W. and Johnson, F. P. (1987) *Joining together, Group therapy and group skills*, New York: Prentice hall.
- Johnson, J. E. and Ershler, J. (1980) *Developmental Changes in Imaginative Play and Cognitive Ability of Preschoolers*, Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association, Montreal, Quebec, Canada, September 1-5.

- Johnson, J. E. (1998). Play development from ages 4-8. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.). *Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives, and meanings*, New York : Garland, pp.146-153.
- Johnson, J. E., Christie J. F. and Yawkey T. D. (1987) *Play and early childhood development*, Illinois: Scott Foresman and Co.
- Johnson, L. and O'Neill, C.(1991/1994) *Dorothy Heathcote: collected writings on education and drama*, London, Evanston, Ill. : Northwestern University Press, Heinemann.
- Johnson, J. C., Ironsmith, M. and Poteat, G. M. (1994) Assessing children's sociometric status: Issues and the application of social network analysis, *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, Vol.47, No.1, pp.36-48.
- Johnston,C. and Fouts, G. (1978) *Effects of Recall of Experience and Emotional Display Upon Empathy in Children*, Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Psychological Association, Canada: Ottawa, Ontario, June.
- Johnstone, K. and O'Neill, L. (1986) *Dorothy Heathcoat: collected writings on education and drama*, London: Hutchinson.
- Jolin, A. (1998) *Élaboration d' interventions en enseignement de l' art dramatique fondées sur les concepts de la communication*, (Ph. D.) Thèse: Université de Montréal.
- Jones, P. (2000) *Drama as therapy: Theatre as Living*, London: Brunner-Routledge.
- Jones, E. E., Davis, K. E. and Gergen, K. J. (1961) Role playing variations and their informational value for person perception, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol.63, pp.302-310.
- Jones, E. E. and Nisbett, R. E. (1972) *Atributions*, New Jersey: General Learning Press.
- Jones, W. H. Cheek J. M. and Briggs S. R. (1985) *Shyness: Perspectives on research and treatment*, New York: Plenum.
- Jones, W. H. and Carpenter, B. N. (1986) Shyness, social behavior and relationships, in W. H. Jones, J. M. Cheek and S. R. Briggs (Eds.) *Shyness: Perspectives on research and treatment*, New York: Plenum, pp. 227-238.
- Joseph, B. (1985) 'Transference: the total situation', *International Journal of Psycho-Analysis*, Vol. 66, pp. 447-54.
- Jourard, S. M. (1968) *Disclosing Man to Himself*, New York: Van Nostrand.
- Jourard, S. M. (1971) *The transparent self*, New York: Van Nostrand.
- Kahn, R. L., Wolfe, D. M. Quinn, R. P., Snoek, J. D. and Rosenthal, R. A. (1964) Adjustment to role conflict and ambiguity in organizations, in R. L. Kahn, D. M. Wolfe, R. P. Quinn, J. D. Snoek, and R. A. Rosenthal, (Eds.) *Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity*, New York: Wiley, pp.26-34.
- Kahn, C.(1979)*The art and thought of Heraclitus*, Cambridge:Cambridge University Press.
- Kane, S. and Furth, H. (1993) Children constructing social reality: A frame analysis of social pretend play, *Human Development*, Vol.36, pp.199-214.
- Kandel, D. B. (1978a) Homophily, selection and socialization in adolescent friendships, *American Journal of Sociology*, Vol.84, pp.427-436.
- Kandel, D. B. (1978b) Similarity in real-life adolescent friendship pairs, *Jour-*

- nal of Personality and Social Psychology*, Vol.36, pp.306-312.
- Karp, M. Holmes, P. and Tavon, K. B. (1998) *The handbook of Psychodrama*, London: Routledge,.
- Katz, S. (2000) *Drama as therapeutic medium in an educational context: The double mirror*, Thesis (Ed. D.) in University of Toronto.
- Kearney, P. (1988) *The wake of imagination*, London: Hutchinson.
- Keeney, R. (1987) *Aesthetic of Change*, New York : Guilford Press.
- Kelley, H. H. and Thibault, J. W. (1959) *The social psychology of groups*, New York: John Willey.
- Kelley, H. H. (1967) Attribution theory in social psychology, *Nebraska Symposium on motivation*, Vol.15, pp.192-238.
- Kelley, H. H. (1973) The process of causal attribution, *American Psychologist*, Vol.28, pp.107-128.
- Kelley, H. H. and Thibault, J. W. (1978) *Interpersonal relations: A theory of interdependence*, New York: John Willey.
- Kelly, G. (1955) *The psychology of personal constructs*, New York: W. W. Norton.
- Kelly, G. (1969) The autobiography of a theory in B. Maher, (Ed.) *Clinical Psychology and Personality: The Selected Papers of George Kelly*, New York: Willey, pp.46-65.
- Kelly-Byrne, D. (1984) Text and Context: Fabling in a relationship, in F. Kessel and A. Göngü (Eds.) *Analysing children's play dialogues: New directions for child development*, San Francisco: Jossey-Bass, pp.37-51.
- Kemple, K. M. (1996) Teachers beliefs and reported practices concerning sociodramatic play, *Journal of Early Child Teacher Education*, Vol.17, No. 2, pp.19-31.
- Kendel, D. (1978) Similarity in real-life adolescent friendship pairs, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.36, pp.306-312.
- Kenrick, D. T. and Gutierrez, S. E. (1980) Contrast effects and justments of physical attractiveness and Social Psychology, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.38, pp.131-140.
- Kenrick, D. T. and Trost, M. R. (1989) A reproductive exchange model of heterosexual relationships, in C. Hendrick (Ed.) *Close Relationships. Review of personality and Social Psychology*, Newbury Park, CA : Sage.
- Kenrick, D. T. and Johnson, G. A., (1989) Interpersonal attraction in adverse environments: a problem for the classical conditioning paradigm?, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 37, pp.572 - 579.
- Kerkoff, A. C. and Davis, K. E. (1962) Value consensus and need complementarity in mate selection, *American Sociological Review*, Vol. 27, pp. 295-303.
- Kernberg, O. F. (1976) *Objects-relations theory and clinical psychoanalysis*, New York: Jason Aronson.
- Kiecolt-Glaser, J. K., Fisher, B. S., Ogrocki, P., Stout, J. C., Speicher, C. E. and Glaser, R. (1988) Marital Discord and immunity in males, *Psychosomatic Medicine*, Vol.50, pp.213-229.
- Kiesler, C. A. (1971) *The psychology of commitment*, New York: Academic Press.
- Kinch, J. W. (1963) A formalized theory of the self-concept, *American Journal of Sociology*, Vol. LXVIII, pp.481-486.

- Kinting, M. R. (1999) *Peer education : Building community through playback theatre action methods*, (Ph. D) Thesis: University of North Texas.
- Kleck, R. E., Richardson, S. A. and Ronald, L. (1974) Physical appearance cues and interpersonal attraction in children, *Child Development*, Vol.43, pp.305-310.
- Klein, M. (1935) A contribution to the psychogenesis of manic-depressive states, *International Journal of Psycho-analysis*, Vol.16, pp.145-174.
- Klein, M. (1955) The psychoanalytic play Technique, *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol.25, pp.223-237.
- Klein, J. (1989) K-12 drama theatre research for the 1990s: An agenda for dramatic action, *Design for Arts in Education*, Vol.91, No.2, pp.27-34.
- Klein, R. and Milardo, R. M. (1993) Third-party influence on the management of personal relationships, in S. Duck, (Ed.) *Social content and relationships*, London: Sage, pp.55-77.
- Klinger, E. (1969) Development of imaginative behavior: Implications of play for a theory of fantasy, *Psychological Bulletin*, Vol.74, No.4, pp.277-298.
- Knight, J. A. and Vallacher, R. R. (1981) Interpersonal engagement in social perception: The consequences of getting into action, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.40, pp.990-999.
- Knowles, E. S. (1982) From Individual to group members: A dialectic for the social science, in W. Ickes and E. S. Knowles (Eds.) *Personality, roles and social behavior*, New York, Springer.
- Knudson, R. L. (1970) *Effect of pupil - prepared videotaped dramas on the language development of selected rural children*, (Ph. D) Thesis: Boston University School of Education.
- Kohler, F. W. and Strain, P. S. (1990) Peer assisted interventions: Early promises, notable achievements and future aspirations, *Clinical Psychology Review*, Vol.10, No.4, pp.441-452.
- Kohler, F. W., Strain, P. S., Maretsky, S. and DeCesare, L. (1990) Promoting positive and supportive interactions between preschoolers: An analysis of group-oriented contingencies, *Journal of Early Intervention*, Vol.14, No.4, pp.327-341.
- Kolb, D. M. (1985) To be a mediator: expressive tactics in mediation, *Journal of Social Issues*, Vol.41, No.2, pp.11-25.
- Konner, M. (1991) *Childhood*, Boston : Little Brown.
- Kontos, S and Keyes, L. (1999) An ecobehavioral analysis of early childhood classrooms, *Early Childhood Research Quarterly*, Vol.14, No.1, pp.35-50
- Koste, V. G. (1995) *Dramatic play in childhood : rehearsal for life*, Portsmouth, Heinemann.
- Kreilkamp, T. (1976) Erving Gogman: *The constraints of socialization. In the corrosion of the self*, New York: New York University Press.
- Kriekamp, T. (1976) Erving Goffman: The constraints of socialization, in T. Kriekamp, (Ed.) *The corrosion of the self*, New York: New York University Press.
- Krimendahl, E. K. (1998) Metaphor in child psychoanalysis: Not simply a means to an end, *Contemporary Psychoanalysis*, Vol.34, No.1, pp. 49-66.
- Krogh, S. L. (1985) Encouraging Positive Justice Reasoning and Perspective-Taking Skills: Two Educational Interventions, *Journal of Moral Education*, Vol.14, No.2, pp.102-110.

- Kuhn, M. H. (1964) The reference group reconsidered, *The Sociological Quarterly*, Vol.5, pp.6-21
- Kuhn, M. H. (1967) Major trends in symbolic interaction in the past twenty five years, *The Sociological Quarterly*, Vol.5, pp.61-84.
- Kurth, S. B. (1970) Friendships and friendly relations, in G. J. McCall, M. M. McCall, N. K. Denzin, G. D. Suttles and S. B. Kurth (Eds.) *Social relationships*, Chicago: Aldine, pp.136-170.
- Lachman, F. M. and Beebe, B. (1992) Reformulations of early development and transference, in J. W. Barron, M. N. Eagle, and D. L. Wolitsky (Eds.) *Interface of Psychoanalysis and Psychology*, Washington DC: American Psychological Society, 1992, pp.133-153.
- Ladd, G. W. (1983) Social networks of popular, average and rejected children in social settings, *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol.29, pp.282-307.
- Laing, R. D. (1969) *The Politics of the Family and Other Essays*, London, Tavistock..
- La Gaipa, J. J. (1987) Friendships expectations, in R. Burnett, P. McChee and D. D. Clark (Eds.) *Accounting for relationships: Explanation, representation and knowledge*, London: Methuen, pp.134-157.
- Lafreniere, P. J. and Sroufe, L. A. (1985) Profiles of peer competence in the preschool: Interrelations between measures, influence of social ecology and relation to attachment theory, *Developmental Psychology*, Vol.21, pp. 56-69.
- Lambert, E. B. (2000) Questioning Vygotsky's "Theory" of Play, *Early Child Development and Care*, Vol.160, pp.25-31.
- Landreth, G. L. (1991) *Play therapy: The art of the relationship*, Muncie, IN: Accelerated Development Press.
- Landreth, G. L. (1993) Play therapy interventions in C. E. Schaefer (Ed.) *The therapeutic powers of play*, Northvale, NJ: Aronson, pp.41-63.
- Landy, R. J. (1975) *Dramatic Education, An Interdisciplinary Approach to Learning*, (Ph.D.) Dissertation in University of California, Santa Barbara.
- Landy, R. J. (1986b). *Dramatherapy: Concepts and practices*, Springfield, Illinois: Charles C. Thomas.
- Landy, R. J. (1994) *Persona and performance*, London: Jessica Kingsley.
- Langeheine, R. (1978) Computer Aided Data Analysis in Sociometry, *Educational and Psychological Measurement*, Vol.38, No.1, pp.189-91.
- Langley, D. (1998) *The relationship between Psychodrama and Drama-therapy*, in Karp, M., Holmes, P. and Tavon, K. B.(ed.) *The handbook of Psychodrama*, London: Routledge, pp. 263-73.
- Langlois, J. H. and Stephen, C. (1977) The effects of physical attractiveness and ethnicity on children's behavioral attributions and peer preferences, *Child Development*, Vol.48, pp.1964-1968.
- Lavin, T. J. (1987) 'Divergence and convergence in the causal attributions of married couples', *Journal of Marriage and the Family*, no. 49, pp. 71-80.
- Larson, R., Mannell, R. and Zuzanec, J. (1986) Daily well-being of older adults with friends and family, *Psychology and Aging*, Vol.1, pp.117-126.
- Larson, R. W. and Bradney, N. (1988) Precious moments with family members and Friends, in R. M. Milardo (Ed.) *Families and social networks*, Newbury Park, CA: Sage, pp. 107 - 126.
- Lazarous, M. (1883) *Concerning the fascination of play*, Berlin: Dummer.

- Lazarus, P. J. (1982) Incidence of shyness in elementary school age children, *Psychological Reports*, Vol.51, pp.904-906.
- Lea, M. and Duck, S. W. (1982) A model for the role of similarity of values in friendship development, *British Journal of Social Psychology*, Vol.21, pp. 301-310.
- Le Blanc, H. P. (1992) *Student perceptions of rules for classroom interaction*, (M. A.) Thesis in Louisiana state University and Agricultural and Mechanical College.
- Lee, D. (1974) *Plato: The Republic*, Harmondsworth: Penguin.
- Leigh, G. K., Homan, T. B. and Burr, W. R. (1987) Some confusions and exclusions of the SVR theory of dyadic pairing : a response to Murstein, *Journal of Marriage and Family*, Vol.49, pp.933-937.
- Leister, C. A. (1995) Pretend play: Opportunities to teach social interaction skills to young children with developmental disabilities, *Australian Journal of Early Childhood*, Vol.20, No.4, pp.30-33
- Lemert, C. and Branaman, A. (1997) *The Goffman reader*, Cambridge, Mass : Blackwell.
- LeRoy, J. (1985) *Fabricated World: An interpretation of Kewa Tales*, Vancouver: University of British Columbia Press.
- Leslie, A. (1987) Pretence and Representation: The origins of 'Theory of Mind', *Psychological Review*, Vol. 94, pp.412-26.
- Leslie, A. (1994) Pretending and believing: Issues in the theory of mind, *Cognition*, Vol.50, pp.211-238.
- Levin, H. and Wardwell, E. (1962) The research uses of doll-play, *Psychological Bulletin*, Vol.59, pp.27-56.
- Levine, R. and Levine, A. (1963) Nyansorgo: A Gusii community in Kenya, in B. Whiting (Ed.) *Six cultures: Studies in childrearing*, New York: John Wiley.
- Le Vine, R. (1980) Anthropology and child development, in C. M. Super and S. Harkness (Eds.) *Anthropological perspectives on child development: New directions for child development*, San Francisco: Jossey-Bass, pp.71-86.
- Levinger, G. (1974) A three-level approach to attraction: Toward an understanding of pair relatedness, in T. L. Huston (Ed.) *Foundations of interpersonal attraction*, New York: Academic Press, pp.99-120.
- Levinger, G. (1976) A social psychological perspective on marital dissolution, *Journal of Social Issues*, Vol.32, No.1, pp.21- 47.
- Levinger, G. (1979) A social psychological perspective on marital dissolution, in G. Levinger and O. C. Moles (Eds.) *Divorce and separation : Context, causes and consequences*, New York: Basic Books, pp.37-63.
- Levinger, G. (1980) Towards the analysis of close relationships, *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol.16, pp.510-544.
- Levinger, G. (1983) Development and change, in H. H. Kelley, E. Berscheid, A. Christensen, J. H. Harvey, T. L. Huston, G. Levinger, E. McClintock, L. A. Peplau and D. R. Peterson (Eds.) *Close relationships*, New York: W. H. Freeman, pp.315-359.
- Levinger, G., Senn, D. J. and Jorgensen, B. W. (1970) Progress toward permanence in courtship: a test of Kerchoff-Davis hypothesis, *Sociometry*, Vol. 33, pp. 427-443.

- Levinger, G. and Snoek, J. D. (1972) *Attraction in relationship: A new look at interpersonal attraction*, Morristown, NJ: General Learning Press.
- Levison, C. A. (1971) *Use of the Peer Group in the Socialization of the Isolate Child*, Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Minneapolis, Minnesota, April, 8-14.
- Levitt, M. J. (1991) Attachments and close relationships : a life span perspective, in J. L. Gewirtz and W. M. Kurtines (Eds.) *Interaction with attachment*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Levy, D. (1939) Trends in therapy: Release therapy, *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol.3, pp.266-277.
- Lewicki, P. (1986) *Nonconscious Social Information Processing*, London, Academic Press Inc.
- Lewis, J. M. (1993) Childhood play in normality, pathology and therapy, *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol.63, No.1, pp.6-15.
- Lewis, M., and Feiring, C. (1989) Early predictors of childhood friendship, in T. J. Berndt and G. W. Ladd (Eds) *Peer relationships in child development*, New York : Wiley.
- Leyser, Y. (1979) The effectiveness of an inservice training program in role playing on elementary classroom teachers, *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, Vol 32, pp.100-111.
- Lichtenberg J. D. and Schonbar, R. A. (1992) Motivation in Psychology and Psychoanalysis, in J. W. Barron, M. N. Eagle, and D. L. Wolitsky (Eds.) *Interface of Psychoanalysis and Psychology*, Washington, DC: American Psychological Society, pp.11-36.
- Lieberman, J. (1977) *Playfulness: Its relationship to imagination and creativity*, New York: Academic Press.
- Lieberman, A. F. (1977) Preschooler's competence with a peer: Relations with attachment and peer experience, *Child Development*, Vol.48, pp.1277-87.
- Lillard, A. (1993b) Pretend play skills and the child's theory of mind, *Child Development*, Vol.64, pp.348-371.
- Lillard, A. (1993a) Young children's conceptualization of pretense: Action or mental representation state?, *Child development*, Vol.64, pp.348-371.
- Lindon, J. (2001) *Understanding children's play*, London: Nelson Thornes.
- Lindzey, J. K. (1996) *Parametric statistical inference*, New York: Oxford University press.
- Lindzey, G. and Aronson, E. (1968) *The handbook of social psychology*, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Linton, R. (1936) *The study of man*, New York: Appleton.
- Little, M. I. (1985) Winnicott working in areas where psychotic anxieties predominate, *Free Associations*, No.3.
- Livingstone, C. (1986) *Role play in language learning*, London: Longman.
- Lloyd, S. A., Cate, R.M. and Menton, J. M. (1984) Predicting premarital relationship stability: a methodological refinement, *Journal of Marriage and the family*, Vol.54, pp.328-37.
- Locke, J. (1960) *An essay concerning human understanding*, London: Oxford University Press.
- Lorenzo, G. (1993) Teacher beliefs about drama, *Youth Theatre Journal*, Vol. 8, No.2, pp.9-13.

- Lott, A. J. and Lott, B. E. (1960) The Formation of position attitudes toward group members, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol.61, pp. 297-300.
- Lott, A. J. and Lott, B. E. (1961) Group cohesiveness, communication level, and conformity, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol.62, pp. 408-412.
- Lott, A. J. and Lott, B. E. (1972) The power of liking: consequences of interpersonal attitudes derived from a liberalized view of secondary reinforcement, *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 6, pp.109-148.
- Lott, A. J. and Lott, B. E. (1974) the role of reward in the formation of positive interpersonal attitudes, in T. L. Huston (Ed.) *Foundations of interpersonal attraction*, New York: Academic Press, pp.171- 192.
- Lowes, J. (1927) *The road to xanadu: A study in the ways of the imagination*, Boston: Houghton Mifflin.
- Lowenfeld, M. (1979) *The world technique*, London: Allen and Unwin.
- Lowenfeld, M. (1991) *Play in Childhood*, London: Mac Keith Press.
- Luhmann, N. (1995) *Social systems*, Stanford, CA: Stanford University Press.
- Lusanski, H. and Mikula, G. (1983) Can equity-theory explain the quality and the stability of romantic relationships?, *British Journal of Social Psychology*, Vol.22, pp.101-112.
- Maccoby, E. E. (1990a) The role of gender identity and gender constancy in sex-differentiated development, *New directions for Child Development*, Vol.47, pp.5-20.
- Maccoby, E. E. (1990b) Gender and relationships: A developmental account, *American Psychologist*, Vol.45, No.4, pp.513-520.
- Maccoby, E. E. and Martin, J. A. (1983) Socialization in the context of the family: parent-child interaction, in P. Mussen and M. Hetherington (Eds.) *Handbook of child psychology, Socialization, Personality and Social Development*, New York: Willey, pp.1-102.
- MacDonald, J. B. (1986) Understanding communication patterns through play making, *Youth Theatre Journal*, Vol.1, No.2, pp.3-9.
- MacDougal, W. (1919/1960) *An introduction to Social Psychology*, London: Dent / Methuen.
- Main, G. (1975) On projection, in A. Kreeger, (Ed.) *Perspectives in psychotherapy*, New York: Holt.
- Maisonneuve J. et Margot-Duclot, J. (1963) Introduction aux techniques sociométriques, *Bulletin de Psychologie*, Vol.215, No.16, pp.432-437.
- Majault, J. (1953) Le jeu dramatique et l' enfant, L' ecole nouvelle française, *Presses d'Il de France*, No.13, pp.48-55.
- Makin, L. and Wilmott, G. (1998) Sociodramatic play: A language teaching strategy for K-6 and beyond, *Babel-Australia*, Vol.33, No.2, pp.20-23.
- Mangham, I. L. and Overington, M. (1982) Performance and rehearsal: Social order and organizational life, *Symbolic Interaction*, Vol.5, No.2, pp. 205-222.
- Manis, J. G. and Meltzer, B. N. (1967) *Symbolic Interaction: A reader in social psychology*, Boston: Allyn and Bacon.
- Mann, J. H. and Mann, C. H. (1959) The effect of role-playing experience on role-playing ability, *Sociometry*, Vol.22, pp.64-74.

- Marbach, E. S. Yawkey, T. D. (1980) Role Play in Nutrition Education for the Young Child, *Education*, Vol.100, No.4, pp.338-343.
- Margolin, G. (1982) A social learning approach to intimacy, in M. Fisher and G. Striker (Eds.) *Intimacy*, New York: Plenum, pp.175-201.
- Marrelli, J. (1994) On Non-Serious Talk: Some Cross-Cultural Remarks on the (Un)importance of (Not) being Earnest in H. Parret (Ed.) *Pretending to communicate*, New York: Walter de Gruyter, pp.254-273.
- Marsh, D. T., Serafica, F. C. and Barenboim, C. (1981) Interrelationships among perspective taking, interpersonal problem-solving and interpersonal functioning, *Journal of Genetic Social Psychology*, Vol.138, pp.37-48.
- Mast, S. (1986) *Stages of identity: A study of Actors*, London: Gower.
- Masters, J. C. (1971) Social comparison by young children, *Young Children*, Vol.3, pp.37-60.
- Masters, J. C. and Wellman. H. M. (1974) The study of human infant attachment, *Psychological Bulletin*, Vol.81, pp.228-237.
- Matas, L., Arend, R. A. and Sroufe, L. A. (1978) Continuity of adaptation : Quality of attachment and later competence, *Child Development*, Vol.49, pp.547-556.
- Mathews, W. (1977) Modes of transformation in the initiation of fantasy play, *Developmental Psychology*, Vol.13, No.3, pp.212-216.
- Matlin, M. W. (1970) Response competition as a mediating factor in the frequency-affect relationship, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.16, pp.536-552.
- Maykut, P. and Morehouse, R. (1992) *Beginning qualitative research: A Philosophic and practical guide*, Washington DC: The falmer Press.
- McAdams, D. P. (1980). A thematic coding system for the intimacy motive, *Journal of Research in Personality*, Vol.14, pp.413-432.
- McAdams, D. P. (1984). Human motives and personal relationships. In V. J. Derlega (Ed.), *Communication, Intimacy and Close Relationships*, Orlando, FL: Academic Press, pp. 41-70.
- McAdams, D. P. (1988) Personal needs and Personal relationships, in S. W. Duck (Ed.) *Handbook of Personal relationships*, New York: Wiley, pp.7-22.
- McAdams, D. P., & Constantian, C. A. (1983). Intimacy and affiliation motives in daily living: An experience-sampling analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.45, pp.851-861.
- McCall, G. J. and Simmons, J. L. (1978) *Identities and Interactions*, New York: The Free Press.
- McCaslin, N. (1968/1984) *Creative dramatics in the classroom*, New York: Longman.
- McCaslin, N. (1981) *Children and drama*, New York: Longman.
- McClelland, D. C. (1985). *Human Motivation*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- McCoy, J. K., Brody, G. H. and Stoneman, Z. (1994) A longitudinal analysis of sibling relationships as mediators of the link between family processes and youths' best friendships, *Family Relations*, Vol.43, pp.400-408.
- McCullough, C. (1988) *Theatre Praxis*, London: Macmillan.
- McCullough, C. N. (2000) *The impact of socio-dramatic play upon the language development of language-delayed primary-aged children*, PhD Thesis: State University of New York at Buffalo.

- McCune-Nicolish, L. (1977) Beyond sensorimotor intelligence: Assessment of symbolic maturity through analysis of pretend play, *Merril Palmer Quarterly*, Vol.23, pp.89-99.
- McCune-Nicolish, L. (1981) Towards symbolic functioning: Structure of early pretend games and potential parallels with language, *Child development*, Vol.52, pp.785-797.
- McCune-Nicolish, L. and Carroll, S. (1981) Development of symbolic play: Implications for the language specialist, *Topics in Language Disorders*, Vol.2, No.1, pp.1-15.
- McCune-Nicolish, L. and Fenson, L. (1984) Methodological Issues in Studying Child's play, in T. Yawkey and A. Pellegrini (Eds.) *Child's play, Development and Applied*, London: Lawrence Erlbaum.
- McGuire, J. (1973) Aggression and sociometric status with preschool children, *Sociometry*, Vol.36, pp.1478-1484.
- McGregor, L., Tate, M. and Robinson, K. (1977) *Learning through drama: Schools council drama teaching project*, London: Heinemann.
- McKimmey, M. A. (1993) Child's play is serious business, *Children Today*, Vol.22, No.2, pp.14-15.
- McKinney, J. D. and Golden, L. (1973) Social studies dramatic play with elementary school children, *Journal of Educational Research*, Vol.67, No. 4, pp. 172-176.
- McKinnon, L. K. and Miller, D. (1987) 'The new epistemology and the Milan approach: feminist and sociopolitical consideration', *Journal of Marital and Family Therapy*, Vol.13, No.2, pp.139-55.
- McLean, V. (1989) *Early Childhood Teacher Decision Making: A Focus on Children's Peer Interactions*, Paper presented at the Annual International Conference on Early Education and Development, Hong Kong, Aug.1-4.
- McLoyd, V. C. (1982) Social class differences in sociodramatic play: a critical review, *Developmental Review*, Vol.2, pp.1-30.
- McMahon, L. (2002) *The handbook of play therapy*, London: Bruner Routledge.
- McMichael, P. (1980) Reading difficulties, behavior and social status, *Journal of Educational Psychology*, Vol.72, pp.76-86.
- McTear, M. (1985) *Children's Conversations*, New York: Oxford University Press.
- Mead, G. H. (1962) *Mind, Self and Society*, Chicago: University of Chicago Press.
- Meckley, A. M. (1994) Shared knowledge of play events in young children's social play construction, *Communications and Cognition*, Vol.27, No.3, pp. 287-300.
- Meldrum, B. (1994) A role model for dramatherapy and its application with individuals and groups, in S. Jennings, A. Cattanach, S. Mitchell, A. Chesner and B. Meldrum (Eds.) *The handbook of drama therapy*, London: Routledge.
- Mellou, E (1994a) The Values of Dramatic Play in Children, *Early Child Development and Care*, Vol.104, pp.105-114.
- Mellou, E. (1994b) Tutored-Untutored Dramatic Play: Similarities and Differences, *Early Child Development and Care*, Vol.100, pp.119-130.

- Mellou, E. (1994c) a theoretical perspective on the relationship between dramatic play and creativity, *Early Child Development and Care*, Vol.100, pp.77-92.
- Mellou, E. (1995a) Dramatic play is the appropriate name, *Early Child Development and Care*, Vol.118, pp.103-112.
- Mellou, E. (1995b) Review of the relationship between pragmatic play and creativity in young children, *Early Child Development and Care*, Vol.11, pp.85-107.
- Meltzer, N. B. (1964) *The Social Psychology of George Herbert Mead*, Center for Sociological Research: Western Michigan University.
- Merton, R. K. (1957) The role - set: Problems in sociological theory, *British Journal of Sociology*, Vol.8, pp.106-120.
- Messinger, E. M., Sampson, H. and Towne, D. (1962) Life as theatre: Some notes on the dramaturgical approach to social reality, *Sociometry*, Vol.25, pp.98-110.
- Métraux, A. (1955) Dramatic elements in ritual possession, *Digeues*, No.11, pp.29-37.
- Meyers, J. S., Heather, B. C. (1993) Drama teaching strategies that encourage problem solving behaviour in children, *Youth Theatre Journal*, Vol. 8, No 1, pp.11-17.
- Michaelson, A. and Contractor, N. S. (1992) Structural position and perceived similarity, *Social Psychology Quarterly*, Vol.55, No.3, pp.300-310.
- Miell, D. and Duck, S. (1986) Strategies in developing friendships, in V. J. Derlega and B. A. Winstead (Eds.) *Friendship and Social interaction*, New York: Springer-Verlag, pp.129-143.
- Miell, D. and Dallos, R. (1996) *Social Interaction and Personal Relationships*, Milton Keynes : Open University Press
- Miell, D. and Crogham, R. (1996) Examining the wider context of social relationships, in D. Miell and R. Dallos, *Social Interaction and Personal Relationships*, Milton Keynes : Open University Press, pp.267-318.
- Milardo, R. (1992) Comparative methods for delineating social networks, *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol.9, pp.447-461.
- Millar, N. (1973) *The psychology of play*, New York: Holt.
- Miller, C. (1984) Self schemas, gender and social comparison: A clarification of the related attributes hypothesis, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.46, pp.1222-1229.
- Miller, J. (1983) *Status of Mind*, London: BBC Publications.
- Miller, S. G. (1974) The Playful, the crazy and the nature of pretense, in E. Norbeck (Ed.) *The anthropological study of human play*, Rice University studies, Vol.60, pp.31-51.
- Miller, T. G. (1984) Goffman social acting and moral behavior, *Journal for the Theory of Social Behavior*, Vol.14, No.2, pp.141-163.
- Miller, S. G. (1999) *Starting where the teachers are: Teachers and their program leader experience, a drama staff development program*, Unpublished doctoral dissertation in New York University.
- Miller, G. R. and Parks, M. R. (1982) Communication in dissolving relationships, in S. Duck (Ed.) *Personal relationships: Vol.4. Dissolving personal relationships*, London: Academic Press, pp.127-154.

- Miller P. and Garvey, C. (1984) Mother - baby role play: Its origins in social support, I. Bretherton (Ed.) *Symbolic play: The development of social understanding*, New York: Academic Press, pp.101-130.
- Mills, C. W. (1940) Situated actions and vocabularies of motive, *American Sociological Review*, Vol.5, pp.904-913.
- Mitchell, R. (1986) A framework for discussing deception in R. Mitchell and N. Thompson (Eds.) *Deception: Perspectives on human and nonhuman deceit*, Albany NY: Suny Press, pp.3-40.
- Mitchell. E. D. and Mason B. S. (1948) *The theory of play*, New York: A. S. Barnes.
- Mitchell, J.(1986) *The selected Melanie Klein*, London: Pelegrine.
- Moghaddem, F. M., Taylor, D. M. and Wright, S. C. (1993) *Social Psychology in cross-cultural Perspective*, New York: W. H. Freeman & Co.
- Monighan-Nourot, P. (1998) Sociodramatic play : Pretending together. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.) *Play from birth to twelve and beyond : Contexts, perspectives, and meanings*, New York: Garland Publishing, Inc., pp. 378-391.
- Montessori, M. (1910) *The advanced method*, Longmans: Harlow.
- Montessori, M. (1983) *The secret of childhood*, London: Sangam.
- Moreland, R. L. and Zajonc, R. B. (1982) Exposure effects in person perception: Familiarity, similarity and attraction, *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol.18, pp.395-415.
- Moreno, J. L. (1934) Who Shall Survive; *Washington D. C. Nervous and mental diseases*, monograph No. 58.
- Moreno, J. L. (1942) Sociometry in action, *Sociometry*, Vol.5, No.4
- Moreno, J. L. (1944) A case of paranoia treated through Psychodrama, *Sociometry*, Vol.7.
- Moreno, J. L. (1953) *Who Shall Survive*; New York: Beacon House.
- Moreno, J. L. (1960) *The sociometry reader*, Glencoe, Ill.: The free Press.
- Moreno, J. L. (1962a) The "United role theory" and the drama, *Group Psychotherapy*, Vol.15, pp.253-254.
- Moreno, J. L.(1962b) Role theory and the emergence of the self, *Group Psychotherapy*, Vol.15, pp.114-117.
- Moreno, J. L. (1980) *Psychodrama, First Volume*, New York: Beacon House.
- Moreno, J. L. (1983) *The theatre of spontaneity*, New York: Beacon House.
- Moreno, J. L. and Moreno, Z. T. (1970) *The origins of the encounters and encounter groups*, New York: Beacon House.
- Morgan, N. and Saxton, J. (1987) *Teaching drama: A mind of many wonders*, London: Hutchinson.
- Morris, W. S. (1976) Growth and Awareness through Dramatic Improvisation, *Media and Methods*, Vol.13, No.2, pp.60-65.
- Morrison, M. (2000) Drama and conflict, *DADIE says*, Vol.22, No.2, pp.18-19.
- Morrow, L. M. (1990) Preparing the classroom environment to promote literacy during play, *Early Childhood Research Quarterly*, Vol.5, No.4, pp. 537-554.
- Moscovici, S. and Plon, M. (1968) Choix et autonomie du sujet: la theorie de la reactance psychologique, *Année Psychologique*, Vol.2, pp.467-490.
- Moser, G. (1994) *Les relations interpersonels* , Paris: Presses Universitaires de France.

- Mosley, J. (1988) Dramatherapy : Helping children with behavior problems, *Maladjustment and Therapeutic Education*, Vol.6, No.2, pp.120-126.
- Moyles. J. R. (1994) *The Excellence of Play*, Buckingham: Open University Press.
- Mugglestone, P. (1977) Role play in English Teaching Information Center (Ed.) *Games, Simulations and role playing*, London: The British Council, pp.14-35.
- Müller-Thalheim. W. K. (1975) Self-healing tendencies and creativity, in T. Jacob, (Ed.) *Transcultural Aspects of psychiatric Art*, Basel: Karger.
- Murphy, H. J. and Wells, G. S. (1978) Values Development in an Elementary School Guidance Program, *Canadian-Counsellor*, Vol. 12, No.3, pp.167-170.
- Murstein, B. I. (1970) Stimulus-value-role: a theory of marital choice, *Journal of Marriage and Family*, Vol.32, pp.465-481.
- Murstein, B. I. (1971) *Theories of attraction*, New York: Springer.
- Murstein, B. I. (1976) *Who will marry whom? Theories and research in marital choice*, New York : Springel-Verlag.
- Mutran, E. and Reitzes, D. C. (1984) Intergenerational support activities and well-being among the elderly: A convergence of exchange and symbolic interaction perspectives, *American Sociological Review*, Vol.49, pp.117-130.
- Nabuzoka, D. and Smith, K. P. (1993) Sociometric status and social behavior of children with and without learning difficulties, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol.34, No.8, pp.1435-1448.
- Needham, R. (1978) *Primordial characters*, Charlottesville VA: University Press of Virginia.
- Neelands, J. (1998) *Beginning drama*, London: David Fulton.
- Nangle, D. W., Ellis, J. T., Christopher, J. S. and Hansen, D. J. (1993) Sociometric peer nominations: An idiographic examination of temporal stability, *Education and Treatment of Children*, Vol.16, No.2, pp.175-186.
- Nehamow, L. and Lawton, M. P. (1975) Similarity and propinquity in friendship formation, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.32, pp. 205-213.
- Nelson, K. and Seidman, S. (1984) Playing with scripts, in I. Bretherton (Ed.) *Symbolic play: The development of social understanding*, New York: Academic Press, pp.45-71.
- Nelson-Jones, and Strong, S. R. (1976) Rules, risk and self disclosure, *British Journal of Guidance and Counseling*, Vol.4, No.2, pp.201-204.
- Neppl, T. K. and Murray, A. D. (1997) Social dominance and play patterns among preschoolers: Gender comparisons, *Sex Roles: A Journal of Research*, Vol.36, No.5, pp.381-393.
- Neubauer, P. B. (1987) *The many meanings of play: Psychoanalytic Study of the child*, New Haven, CT: Yale University Press.
- Newcomb, T. M. (1950) *Social Psychology*, New York: The Dryden Press, pp.328-334.
- Newcomb, T. M. (1959) Individual systems of orientation, in S. Koch (Ed.) *Psychology: A study of a science*, New York: McGraw -Hill, pp.384-422
- Newcomb, T. M. (1961) *The acquaintance process*, New York: Holt, Rinehard & Winston.

- Newcomb, T. M. (1968) Interpersonal balance, in R. P. Adelson (Ed.) *Theories of cognitive consistency: a sourcebook*, Chicago: Rand McNally, pp.12-38.
- Newcomb, T. M. (1971) Dyadic balance as a source of clues about interpersonal attraction, in B. I. Murstein (Ed.) *Theories of attraction and love*, New York: Springel, pp.31-45.
- Newcomb, A. F. and Brady, J. E. (1982) Mutuality in boys' friendship relations, *Child Development*, Vol.53, pp.392-395.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. And Pattee, L. (1993) Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, Vol.113, No.1, pp.99-128
- Newson, E. (1983) Play therapy: an alternative language for children and their social workers, *Foster Care*, Vol.18.
- Newson, E. (1992) The barefoot play therapist: adapting skills for a time of need, in D. A. Lane and A. Miller (Eds.) *Child and adolescent therapy: A handbook*, Open University Press.
- Newson, E. and Hipgrave, T. (1982) *Getting through to your handicapped child*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Nicolopoulou, A. (1993) Play, cognitive development and the social world: Piaget, Vygotsky and beyond, *Human and Development*, Vol.36, pp.1-23.
- Oatley, K. (1984) *Selves in relation*, London: Methuen.
- Oberg, B. (1998) Books, boxes and imagination, *Texas Child Care*, Vol.22, No.3, pp.37-42.
- Oden, S. and Asher, S. (1977) Coaching children in social skills for friendship making, *Child Development*, Vol.48, pp.495-506.
- Ogden, T. H. (1979) On projective identification, *International Journal of Psycho-Analysis*, Vol. 60, pp. 357-73.
- Ogden, T. H. (1982) *Projective Identification and Psychotherapeutic Technique*, New York: Aronson.
- Odom, S. L. and Strain, P. S. (1994) Peer-mediated approaches to promoting children's social interaction: A review. *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol. 54, No.4, pp..544 –557.
- O'Leary, K. D. and Smith, D. A. (1991) Marital interaction, *Annual Review of Psychology*, Vol.42, pp. 191-212.
- Ollendick, T. H. Greene, R. W., Francis, G. and Baum, C. G. (1991) Sociometric status: Its stability and validity among neglected, rejected and popular children, *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, Vol.32, No.3, pp.525-534.
- Olsen A.E. and Sumsion J. (2000) *Early childhood teacher practices regarding the use of dramatic play in K-2 classrooms*, Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Sydney, December.
- Olson, J. M. and Hazlewood, D. (1986) Relative deprivation and social comparison: An integrative perspective, in J. M. Olson, C. P. Herman and M. P. Zanna, (Eds.) *Relative deprivation and social comparison*, London: Erlbaum.
- Omoto, A. and Mooney, J. (1993) *Gender differences and correspondence between members of same-sex friendships*, Parer presented at the International Network on Personal Relationships Conference, Milwaukee, WI.

- O'Keefe, J. (1985) Is consciousness the gateway to the hippocampal cognitive map, in D. Oakley (Ed.) *Brain and Mind*, London: Methuen.
- M. D. Oleson, (1996) *Adolescents' recollection of early physical contact: Implications for attachment and intimacy*, (M. S.) Thesis in Utah state University.
- O'Mara, J. (1999) *Unravelling the mystery: a study of reflection in action in process drama teaching*, Doctoral Dissertation at Griffith University of Australia.
- O'Neill, C. (1985) Imagined worlds in theatre and drama, *Theory into Practice*, Vol.24, No.3, pp.158-165.
- O'Neill, C. (1995) *Drama worlds: A frame work for process drama*, Portsmouth: Heinemann.
- O'Neill, C. and Lambert, A. (1982) *Drama structures*, London: Hutchinson.
- O'Neill, M., Fein, D., Velit, K. M. and Frank, C. (1976) Sex differences in pre-adolescent self-disclosure, *Sex Roles*, Vol.2, pp.85-88.
- Opie, I. and Opie, P. (1969) *Children's games in street and playground*, London: Oxford University Press.
- Oregon Elementary English Project (1971) *Drama Curriculum, Levels C-D, Teachers Guides*, Oregon: Oregon University.
- Oregon Elementary English Project (1971) *Drama Curriculum, Levels V-VI, Teachers Guides*, Oregon: Oregon University.
- Orlick, T. D. (1981) Positive socialization via cooperative games, *Developmental Psychology*, Vol.25, pp.959-966.
- Osgood, C. E. (1953) *Method and theory in experimental psychology*, Oxford: Oxford University Press.
- Overton W. and Jackson, J. (1973) The representation of imagined objects in action sequences: A developmental study, *Child development*, Vol.44, pp. 309-314.
- Paine, R. (1969) 'In search of friendship', *Man*, Vol.4, pp.505-24.
- Paley, V. G. (1988) *Bad guys don't have birthdays: Fantasy play at four*, Chicago: University of Chicago Press.
- Palmer, G. and Jankowiak, W. (1996) Performance and imagination: Toward an Anthropology of the spectacular and mundance, *Cultural Anthropology*, Vol.11, pp.225-258.
- Panayoutou, A. W. (2002) *Childhood development and symbol formation: A comparative study of embodied and non-embodied symbols*, (Ph. D) Thesis in Massachusetts School of Professional Psychology.
- Papini, D. R., Farmer, F. F., Clark, S. M., Micka, J. C. and Barnett, J. K. (1990) Early adolescent age and gender differences in patterns of emotional self-disclosure to parents and friends, *Adolescents*, Vol.25, pp.959-76.
- Parker, J. (1986) Becoming friends: Conversational skills for friendship formation in young children, in J. M. Gottman and J. G. Parker (Eds.) *Conversations of Friends: Speculations on affective development*, Cambridge University Press, pp.103-138.
- Parker, J. G. and Asher, S. R. (1987) Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, Vol.102, pp.357-389.
- Parks, M. R. and Eggert, L. L. (1991) The role of social context in the dynamics of personal relationships, in W. H. Jones and D. Perlman (Eds.) *Advances in personal relationships*, London: Jessica Kingsley, pp.1-34.

- Parten, M. B. (1932) Social participation among pre-school children, *Journal of Abnormal Social Psychology*, Vol.27, pp.3-69.
- Parten, M. B. (1933) Social participation among pre-school children, *Journal of Abnormal Social Psychology*, Vol.27, pp.430-440.
- Pataki, S. P., Shapiro, C. and Clark, M. S. (1994) Children's acquisition of appropriate norms for friendship and acquaintances, *Journal of Social and Personal Relations*, Vol.11, pp.427-442.
- Paterson, R. J. and Moran, G. (1988) Attachment theory, personality development and psychotherapy, *Clinical Psychology Review*, Vol. 8, pp.611-636.
- Paterson, C. J., Kupersmith, J. B. and Griesler, P. C. (1990) Children's perceptions of self and of relationships with others as a function of sociometric status, *Child Development*, Vol.61, pp.1335-1339.
- Patrick, G. (1916) *The psychology of relaxation*, Boston: Houghton Mifflin.
- Patrick, T. (1996) *Play: An Important Component of Preventative Behavior Management*, Paper presented at the Annual Conference of the Southern Early Childhood Association, 47th, Little Rock, AR, March 11-16.
- Patterson, J. H. (1982) *Sociodramatic Play: A Tool for Improving Children's Interpersonal Problem Solving Skills*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, NY, March 19-23.
- Patton, M. Q. (1990) *Qualitative evaluation and research methods*, Newbury Park: Sage.
- Patzer, G. L. (1985) *The physical attractiveness phenomena*, New York: Plenum.
- Paul, E. L. and White, K. M. (1990) The development of intimate relationships in late adolescence, *Adolescence*, Vol.25, pp.375-400.
- Pavlova, N. R. (1987) Replecating real situations at the lessons in social-everyday orientations, *Defektologiya*, Vol.2.
- Pearson-Davis, S. (1988) Drama in the curriculum for troubled young people: Is it worth the fight? *Design for arts in education*, Vol.90, No.2, pp.25-32.
- Pellegrini, A. D. (1980) The relationship between kindergartners' play and achievement in prereading, language, and writing, *Psychology in the Schools*, Vol.17, No.4, pp.530-535.
- Pellegrini, A. D. (1982) Development of preschoolers' social-cognitive play behaviors, *Perceptual and Motor Skills*, Vol.55, No.3, pp.1109-1110.
- Pellegrini, A. D. (1984) Identifying Causal Elements in the Thematic-Fantasy Play Paradigm, *American Educational Research Journal*, Vol.21, No.3, pp. 691-701.
- Pellegrini, A. D. (1986) Play centers and the production of imaginative language, *Discourse - Processes*, Vol.9, No.1, pp.115-125.
- Pellegrini, A. D. (1998) Play and the assessment of young children, in O. N. Saracho, B. Spodek, (Eds.) *Multiple perspectives on play in early childhood education*, Albany, NY: State University of New York Press, pp.220-239.
- Pellegrini, A. D. and Perlmutter, J. C. (1987) A re-examination of the Smilansky-Parten matrix of play behavior, *Journal of Research in Childhood Education*, Vol.2, No.2., pp.89-96.
- Pennington, D. (1986) *Essential Social Psychology*, London: Edward Arnold.

- Perinbanayagam, R. S. (1985) *Signifying Acts*, Carbondate, IL, Southern Illinois University Press, pp.24-35.
- Perlman, D. and Oskamp, S. (1971) The effects of picture content and exposure frequency on evaluations of Negroes and Whites, *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol.7, pp.503-514.
- Perlman, D. and Fehr, B. (1986) Theories of friendship: The analysis of interpersonal attraction, in V. J. Derlega and B. A. Winstead (Eds.), *Friendship and social interaction*, New York: Springer - Verlag, pp.9-40.
- Perner, J. (1991) *Understanding the representational mind*, Cambridge MA: MIT Press.
- Peterson, A. C., Compas, B. E., Brooks-Gunn, J., Stemmler, M., Ey, S., and Grant, K. E. (1993) Depression in adolescence, *American Psychologist*, Vol.48, pp.155-168.
- Petrakos, H. and Howe, N. (1996) The influence of the physical design of the dramatic play center on children's play, *Early Childhood Research Quarterly*, Vol.11, No.1, pp.63-77.
- Piaget, J. (1953) *The origins of intelligence in the child*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. (1962) *Play, dreams, and imitation in childhood*, New York: Norton.
- Piaget, J. (1963) *La naissance de l' intelligence chez l' enfant* , Paris: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1966) Response to Brian Sutton-Smith, *Psychological Review*, Vol.73, pp.111-112.
- Pin, E. J. and Turndorf, J. (1985) Staging one's ideal self, in E. J. Pin, and J. Turndorf (Eds.) *The pleasure of your company: a socio-psychological analyses of modern sociability*, New York: Praeger, pp.68-91.
- Pinaud-Daeschner, M. F. (1982) Jeu et psychodrame, *Neuropsychiatrie de l' Enfance et de l' Adolescence*, Vol 30, No.7, pp.423-427.
- Pinchiotti, P. (1982) *Comparative study of two drama approaches on imagery ability and the dramatic improvisation*, (Ph. D) Thesis, Rutgers: The State University of New Jersey.
- Pitcher, E. G. and Schultz, L. H. (1983) *Boys and girls at play*, Mass: Bergin and Garvey.
- Plancke, R. (1972) Ovide Decroly, in J. Chateau (Ed.) *Les Grands Pédagogues*, Paris: Presses Universitaires de France, pp.307-319.
- Prager, K. J. (1995) *The psychology of intimacy*, New York: Guilford Press.
- Prager, K. J. and Buhrmester, D. (1992) *Assessing agentic and communal need fulfillment and life satisfaction*, Paper presented at the Annual Meeting of American Psychological Education, Washington, DC.
- Price, K. O., Harburg, E. and Newcomb, T. E. (1966) Psychological balance in situations of negative interpersonal attitudes, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.3, pp.265 -270.
- Procter, H. G. (1985) A personal construct approach to family therapy and systems intervention, in E. Button, (Ed.) *Personal construct theory and Mental Health*, London, Croom Helm.
- Procter, H. G. (1985) 'A personal construct approach to family therapy and systems intervention' in Button, E. (ed), *Personal Construct Theory and Mental Health*, London, Croom Helm.
- Puttalaz, M. (1983) Predicting children's sociometric status from their behavior, *Child Development*, Vol.54, pp.1417-1424.

- Radley, A. (1996) Relationship in detail: The study of social interaction, in D. Miell, and R. Dallos, (Eds.) *Social Interaction and Personal Relationships*, Milton Keynes : Open University Press, pp.23-100
- Radloff, R. (1961) Opinion evaluation and affiliation, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol.62, pp.578-585.
- Rands, M. and Levinger, G. (1979) Implicit theories of friendships : an inter-generational study, *Journal of Personality and social Psychology*, Vol.37, pp.645-661.
- Rapp, U. (1984) Simulation and imagination: Mimesis as play, in M. Spariosu (Ed.) *Mimesis in contemporary theory*, Philadelphia: John Benjamins, pp.141-171.
- Rathjen, D. P. and Foreyt, J. P. (1980) *Social competence*, New York: Pergamon.
- Ratner N. and Bruner, J. (1978) Games, social exchange and the acquisition of language, *Journal of Child Language*, Vol.5, pp.391-401.
- Raum, O. (1940) *Chaga Childhood*, London: Oxford University Press.
- Rawlins, W. K. (1994) Being there and growing apart: Sustaining friendships through adulthood, in D. J. Canary and L. Stafford (Eds.) *Communication and relational maintenance*, New York: Academic Press, pp.275-294.
- Ray, G. E., Cohen, R., Secrist, M. E. and Duncan, M. K. (1997) Relating aggressive and victimization behaviors to children's sociometric status and friendships, *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol.14, No.1, pp. 95-108
- Read, J. (1991) The theory and technique of transformations in drama therapy, *The Arts in Psychotherapy*, Vol.18, pp.285-300.
- Read-Jonson, D. (1981) Some diagnostic implications of Dramatherapy, in G. Schattner and R. Courtney (Eds.) *Drama therapy*, New York: Drama Book Specialists.
- Read-Johnson, D. (1988) The diagnostic role playing test, *The Arts in Psychotherapy*, Vol.15, pp.17-33.
- Reck, U. M. L. (1980) Self-concept, school and social setting: A comparison of rural Appalachian and urban non-Appalachian sixth graders, *Journal of Educational Research*, Vol.74, No.1, pp.49-54.
- Recoeur, P. (1978) The function of fiction in shaping reality, *Man and World*, Vol.12, No.2, pp.123-141.
- Reis, H. T. (1988) Gender effects in social participation: Intimacy, loneliness and the conduct of social interaction, in R. Gilmour and S. Duck (Eds.) *The emerging field of personal relationships*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 91-105.
- Reis, H. T., Wheeler, L., Spiegel, N., Kernis, M. H., Nezlek, J. and Perri, M. (1982) Physical attractiveness in social interaction: II. Why does appearance affect social experience, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.43, pp.979-996.
- Reis, H. T., Wheeler, L., Kernis, M. H., Spiegel, N., and Nezlek, J. (1985) On specificity in the impact of social participation on physical and psychological health, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.48, pp.456-471.
- Reis, H. T. and Shaver, P. (1988) Intimacy as interpersonal process, in S. Duck (Ed.) *Handbook of personal relationships: Theory, relationships and interventions*, Chichester, UK: Wiley, pp.367-389.

- Reisman, J. M. (1979) *Anatomy of friendship*, New York: Irvington.
- Reisman, J. M. (1990) Intimacy in same-sex friendships, *Sex Roles*, Vol.23, pp.65-82.
- Renshaw, P. D. and Asher, S. R. (1983) Children's goals and strategies for social interaction, *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol.29, pp.353-374.
- Reynolds-Hawkins, M. R., Fortune, J. C. (1994) *Affirming the Pilot Study's Value in Responsive Classroom Research*, Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Nashville, TN, November 9-11.
- Rholes, W. S. and Ruble, D. N. (1984) Children's understanding of dispositional characteristics of others, *Child Development*, Vol.55, pp.550-560.
- Richard, E. and Freeman, R. (1999) *.Selected Writings of Anna Freud*, London: Trafalgar Square.
- Richards, I. (1960) *Coleridge on imagination*, Bloomington: Indiana University Press.
- Ricoeur, P. (1978) The metaphorical process as cognition, imagination and feeling in S. Sacks (Eds.) *On metaphor*, Chicago: The University of Chicago Press, pp.141-157.
- Ricouer, P. (1994) Imagination in discourse and action, in G. Robinson and J. Rundell (Eds.) *Rethinking Imagination*, London: Routledge, pp.118-135.
- Ridel, S. J. (1975) *Investigation of the effect of creative dramatics on ninth grade students*, Unpublished (Ph. d.) Thesis in Florida State University.
- Riezler, K. (1941) Play and Seriousness, *The Journal of Philosophy*, Vol.38, pp.505-517.
- Riggio, R. E. (1986) Assessment of basic social skills, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.51, pp.649-660.
- Riojas, C. M. (2000) Evaluating Mexican Children's Social Language Interactions during Socio-dramatic Play, *Early Child Development and Care*, Vol.160, pp.85-96.
- Rizzo, T. A. (1989) *Friendship development among children in school*, New Jersey: Ablex.
- Rod, A. L. and Henny, R. (1985) Quelques aspects du jeu en psychotherapie de l'enfant, *Psychiatrie de l'Enfant*, Vol. 28, No.1, pp.135-160.
- Rodgers, A. R. (1999) *Teacher and teacher researcher classroom collaboration: Planning and teaching in a secondary English classroom using process-oriented drama approaches*, Unpublished doctoral dissertation in Ohio State University.
- Rodin, M. J. (1982) Non-engagement, failure to engage and disengagement, in S. Duck (Ed.) *Personal relations: Vol.4. Dissolving personal relationships*, London: Academic Press, pp.31-49.
- Rogers, C. R. (1951) *Client Centered Therapy*, Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1959) A theory of therapy, personality and interpersonal relations, as developed in the client-centered framework, in S. Koch (Ed.) *Psychology: A study of a science*, New York: McGrawhill, pp.184-526.
- Rogers, C. R. (1961) *On becoming a person*, Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1973) *Becoming Partners: marriage and its alternatives*, London : Constabl.
- Rogers, C. R. (1980) *A way of being*, Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1987) The rust workshop, *Journal of Humanistic Psychology*, Vol.26, No.3, pp.23-45.

- Rook, K. (1987) Reciprocity of social exchange and social satisfaction among older women, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.52, pp. 145-154.
- Roopnarine, J. L., Lasker, J., Sacks, M. and Stores, M. (1998) The cultural contexts of children's play, in O. N. Saracho, B. Spodek, (Eds.) *Multiple perspectives on play in early childhood education*, Albany, NY: State University of New York Press, pp. 194-219.
- Rose, S. M. (1984) How friendships end: Patterns among young adults, *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol.1, pp.267-277.
- Rose, S. M. (1985) Same and cross-sex friendships and the psychology of homosociality, *Sex Roles*, Vol.12, pp.63-74.
- Rose, S. M. and Serafica, F. C. (1986) Keeping and ending casual, close and best friendships, *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol.3, pp. 275-288.
- Rosen, C. E. (1974) The effects of sociodramatic play on problem-solving behavior among culturally disadvantage preschool children, *Child Development*, Vol.45, No.4, pp.920-927.
- Rosenbaum, M. E. (1986) The repulsion hypothesis: on the nondevelopment of relationships, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.50, pp. 729-736.
- Rosenborg, W. R. (1961) The self in the emotionally disturbed, *The American Journal of Sociology*, Vol.LXVI, pp.454-462.
- Ross, M. (1978) *The creative arts*, London: Heinemann.
- Rotenberg, K. J. (1986) Same-sex patterns and sex differences in the trust-value basis of children's friendship, *Sex Roles*, Vol.24, pp.613-626.
- Rotenberg K. J. and Mann, L. (1986) The development of the norm of reciprocity of self-disclosure and its functions in children's attraction to peers, *Child Development*, Vol.57, pp.1349-1357.
- Rousseau, J. J. (1759) *Emile*, Penguin: Harmondsworth.
- Rubin, K. H. (1972) Relationship between egocentric communication and popularity among peers, *Developmental Psychology*, Vol.7. p.364.
- Rubin, K. H. (1977) Play behaviors of young children, *Young Children*, Vol. 32, No.6, pp.16-24.
- Rubin, K. H., Hymel, S., Lemare, L. and Rowden, L. (1989) Children experiencing social difficulties: *Sociometric neglect reconsidered*, *Canadian Journal of Behavioural Science*, Vol.21, No.1, pp.94-111.
- Rubin, K. H., Daniels-Beirness, T. and Hayvren, M. (1982) Correlates of peer acceptance and rejection in early childhood, *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, Vol.14, pp.338-349.
- Rubin, Z. (1970) *Liking and Loving*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rubin, Z. (1973) *Liking and Loving: an invitation to social Psychology*, New York: Hold, Rinehart & Winston.
- Rubin, Z. (1975) Disclosing oneself to a stranger: Reciprocity and its limits, *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol.11, pp.233-260.
- Rubin, Z. (1980) *Children's Friendships*, London: Fontana.
- Rubin, S. and Wolf, D. (1979) The development of maybe: The evolution of social roles into narrative roles, in E. Winner and H, Gardner (Eds.) *Fact, fiction and fantasy in childhood*, San Francisco: Jossey-Bass, pp.15-28.

- Rubin, K. H. and Maioni, T. I. (1975) Play preference and its relationship to egocentrism, popularity and classification skills in preschoolers, *Mental Palmer Quarterly*, Vol.21, No.21, pp.171-179.
- Rubin, K. H., Maioni, T. L. and Hornung, M. (1976) Free play behaviors in middle and lower class preschoolers: Parten and Piaget revisited, *Child Development*, Vol.47, No.2, pp.414-419.
- Rubin, K. H. and Pepler, D. J. (1982) Children's play: Piaget's views reconsidered, *Contemporary Educational Psychology*, Vol.7, No.3, pp.289-299.
- Rubin, K., H. Fein, G. and Vandenberg, B. (1983) 'Play', in E. Hetherington (ed), *Handbook of Child Psychology: Socialisation, Personality, and Social Development*, New York: J. Wiley & Sons, Vol.4, pp.693-774.
- Rubin, K. H. and Pepler, D. J. (1988) The many faces of social isolation in childhood, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol.56, pp.916-924.
- Ruble, D. N., Feldman, N. S. and Boggiano, A. K. (1976) Social comparison between young children in achievement situations, *Developmental Psychology*, Vol.12, pp.192-197.
- Ruscombe-King, G. (1998) The Sharing, in M. Karp, P. Holmes, and K. B. Tavon, (Eds.) *The handbook of psychodrama*, London: Routledge, pp. 167-186.
- Rusbult, C. E. (1980a) A longitudinal test of the investment model: the development (and deterioration) of satisfaction and commitment in heterosexual involvement, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 43, pp.1230 –1242.
- Rusbult, C. E. (1980b) Commitment and satisfaction in romantic associations: A test of the investment model, *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol.16, pp.172 -186.
- Rusbult, C. E. (1980c) Satisfaction and commitment in Friendships, *Representative Research in Social Psychology*, Vol.11, pp. 96-105.
- Rusbult, C. E. (1983) A longitudinal test of the investment model. The development and deterioration of satisfaction and commitment in heterosexual involvement, *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, pp.101-17.
- Rusbult, C. E., Johnson, D. J. and Morrow, G. (1986) Predicting satisfaction and commitment in adult romantic involvements: an assessment of the generalizability of the investment model, *Social Psychological Quarterly*, Vol.49, pp.81-89.
- Rusbult, C. E. and Martz J. M. (1995) Remaining in an abusive relationship: an investment model of nonvoluntary dependence, *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol.21, pp. 558-571.
- Russell, A. (1984) A social skills analysis in childhood and adolescence using symbolic interactionism, *Youth and Adolescence*, Vol.13, pp.73-92.
- Rutter, R. (1995) 'Clinical implications of attachment concepts: retrospect and prospect', *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol.36, pp.549-71.
- Rychlak, J. F. (1965) The similarity compatibility or incompatibility of needs in interpersonal selection, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 2, pp.334-340.
- Ryle, G. (1949) *The concept of mind*, London: Hutchinson.
- Ryle, G. (1973) Conversation with Gilbert Ryle, in B. Magee (Ed.) *Modern British Philosophy*, St Albans, Herts: Paladin, pp.128-145

- Ryngaert, J. P. (1977) *Le jeu dramatique en milieu scolaire*, Paris : CEDIC.
- Sabornie, E. J. and Ellis, E. S. (1987) Sociometry for teachers of behaviorally disordered students, in R. B. J. Rutherford, and C. M. Nelson, (Eds.) *Severe behavior disorders of children and youth*, Boston, MA: College-Hill Press, pp.28-40.
- Sacks, J. M. (1973) Psychodrama: An Underdeveloped Group Resource, *Educational Technology*; Vol.13, No.2, pp 37-39.
- Sachs, D. H. (1976) The effects of similarity, evaluation and self-esteem on interpersonal attraction, *Representative Research in Social Psychology*, Vol.7, pp.44-50.
- Sachs, J. (1980) *Communication in Pretend Play*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA, April 7-11.
- Saegert, S. C., Swarp, W. and Zajonc, R. B. (1973) Exposure, context and interpersonal attraction, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.25, pp.234-242.
- Salomon G. and Perkins, D. N. (1998) Individual and social aspects of learning, in P. D. Person, A. Iran-Nejad and D. N. Perkins (Eds) *Review of research in education*, Washington DC: American Educational Research Association.
- Sandler, J., Kennedy, H. and Tyson, R. L. (1980) *The technique of child psychoanalysis: Discussions with Anna Freud*, London: Hogarth.
- Sandler, J. (1993) 'On communication from patient to analyst: not everything is projective identification', *International Journal of Psycho-Analysis*, Vol. 74, pp.1097-1107.
- Santrock, J. and Ross, M. (1975) Effects of social comparison on facilitative self control in young children, *Journal of Educational Psychology*, Vol.67, pp.193-197.
- Sapadin, L. A. (1988) Friendship and gender: perspectives of professional men and women, *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol.5, No. 4, pp.387-403.
- Saracho, O. N. (1997) Some implications of cognitive styles on young children's play, *Early Child Development and Care*, Vol 131, pp.19-30.
- Saracho, O. N. (1998) What is stylish about play? In O. N. Saracho, B. Spodek, (Eds.) *Multiple perspectives on play in early childhood education*, Albany, NY: State University of New York Press, pp. 240-254.
- Saracho O. N. and Spodek, B. (1998) *Multiple perspectives on play in early childhood education*, Albany : State University of New York Press.
- Sarbin, T. (1966) Role enactment, in B. Biddle and E. Thomas (Eds) *Role theory: Concepts and research*, New York: J. Willey and Sons, pp.195-200.
- Sarbin, T. R. (1977) *Contextualism: A world view for modern psychology*, in *Nebraska Symposium on Motivation*, Lincoln: University of Nebraska.
- Sartre, J. P. (1950) *The psychology of imagination*, London: Rider.
- Saunders, D. J. (1970) *Plato: The Laws*, Harmondsworth: Penguin.
- Saunders, D. and Gunn, R. (1990) The Assessment and Evaluation of Communication Skills Associated with Simulation/Gaming, *Simulation Games for Learning*, Vol.20, No.2, pp.215-34.
- Savioz, R. (1972) *George Kerschensteiner*, in J. Chateau (Ed.) *Les Grands Pédagogues*, Paris : Presses Universitaires de France, pp.287-305.

- Sawyer, K. (1995) A developmental model of heteroglossic improvisation in children's fantasy play, in N. Mandell (Ed.) *Sociological Studies of Children*, Vol.7, pp.127-153.
- Scaalvik, E. M. (1983) Academic achievement, self-esteem and valuing of the school some sex differences, *British Journal of Educational Psychology*, Vol.53, pp.299-306.
- Schaefer, C. E. (1985) Play therapy, *Early, Child Development and Care*, Vol.19, No.(1-2), pp.95-108.
- Schattner, G. and Courtney, R. (1981) *Drama in therapy*, New York: Drama Books Specialists.
- Schechner, R. (1988) *Performance theory*, New York: Routledge.
- Schuncke, G. M. (1978) Action Approaches to Learning, *Social Studies*, Vol. 69, No.5, pp. 212-217.
- Schützenberger, A. A. et Moreno, Z. (1970) *J. L. Moreno : Fondements de la Sociometrie*, Paris: Presses Universitaire de France.
- Schützenberger, A. A. (1975) Psychodrama, creativity, and group process, In Jennings (Ed.), *Creative Therapy*, London: Pitman, pp.131-156.
- Schutz, W. C. (1960) FIRO: A three-dimensional theory of interpersonal behavior, New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Schwartzman, H. B. (1976) The anthropological study of children's play, *Annual Review of Anthropology*, Vol.5, pp.289-328.
- Schwartzman, H. B. (1978) *Transformations: The anthropology of children's play*, New York: Plenum Press.
- Schwartzman, H. B. (1983) Child-structured play in F. Manning (Ed.) *The world of play*, New York: Leisure Press, pp.200-214.
- Schwartzman, H. B. (1984) Imaginative play: Deficit or Difference in T. Yawkey and A. Pellegrini (Eds.) *Child's play, Development and Applied*, London: Lawrence Erlbaum.
- Scobey, M. M. (1954) *Let's pretend*, New York: State Education, pp.184-186.
- Scott, K. P. (1984) *Teaching Social Interaction Skills: Perspectives on Cross-Sex Communication*, Paper presented at the Annual Meeting of the National Council for the Social Studies, 64th, Washington, DC, November 15-19.
- Scott, M. B. (1981) Impression management: The self-concept, social identity and interpersonal relations, *Contemporary Sociology*, Vol.10, No.4, pp.582-583.
- Scott M. B. and Lyman, S. (1968) Accounts, *American Sociological Review*, Vol.33, No.1, pp.46-62.
- Searle, J. (1975) The logical Status of fictional discourse, *New Literary History*, Vol.6, pp.329-358
- Secord, P. F. and Backman, C. W. (1974) *Social Psychology*, Tokyo: McGraw-Hill.
- Segal, M. W. (1974) Alphabet and attraction: an unobtrusive measure of the effect of propinquity in a field setting, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.30, pp.654-657.
- Selman, R. L. (1980) *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analysis*, New York: Academic Press.
- Selman, R. L. (1981) The child as a friendship philosopher, in S. Asher and J. Gottman (Eds.) *The development of children's friendships*, New York: Cambridge University Press, pp.249-264.

- Selman, R. L. and Byrne, D. F. (1974) A structural-developmental analysis of levels of role taking in middle childhood, *Child Development*, Vol.45, pp. 803-806.
- Shantz, D. W. (1986) Conflict, aggression and peer status: An observational study, *Child Development*, Vol.57, pp.1322-1332.
- Sharabany, R. (1974) *The development of capacity for altruism as a function of object relations development and vicissitudes*, in E. Staub, D. Bart – Tal, J. Karylowski and J. Reykowski (Eds.), *Development and maintenance of prosocial behavior*, New York: Plenum, pp. 201-224.
- Sharabany, R., Gershon, R. and Hofman, J. E. (1981) Girlfriend, boyfriend: Age and sex differences in intimate friendship, *Developmental Psychology*, Vol.17, pp.800-808.
- Sharabany, R. and Wiseman, H. (1993) Close relationships in adolescence: The case of the Kibbutz, *Journal of Youth and Adolescence*, Vol.22, pp. 671-695.
- Shaver, P., Furman, W. And Buhrmester, D. (1985) Transition to college: Network changes, social skills and loneliness, in S. Duck and D. Perlman (Eds.) *Understanding personal relationships: An interdisciplinary approach*, London: Sage, pp.193-219.
- Shaw, M. (1973) Changes in sociometric choices following forced integration of an elementary school, *Journal of Social Issues*, Vol.29, No.4, pp.143-157.
- Shaw, A. (1981) Co-respondents: The child and drama, in N. McCaslin (Ed.) *Children and drama*, New York: Longman.
- Shearon, E. M. (1981) Comparison of Rogers' self theory and Moreno's spontaneity theory. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, Vol 34, pp. 112-133.
- Shiller, F.(1875) *Essays, Aesthetical and Philosophical*, London: George Bell.
- Shiller, F.(1967) *On the aesthetic education of man* , Oxford University Press.
- Sierra, R. and Zayda, L. (1999) “ *Play for real*” *Understanding middle school children’s dramatic play*, Dissertation Abstracts International-Section A: Humanities and Social Sciences , Vol. 60.
- Sigall, H. and Aronson, E. (1969) Liking for an evaluation as a function of her physical attractiveness and nature of the evaluation, *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol.5. pp.93-100.
- Silverman, M. A. (1982) A nine year old’s use of the telerhone, *Psychoanalytic Quarterly*, Vol. LI, pp.598-612.
- Simeonsson, R. J., Monson, L. B. and Blacher-Dixon, J. (1979) Promoting social competence in exceptional children through perspective taking and sociodramatic activities *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, Vol 32, σ.100. pp.156-163..
- Simmons, R. G. and Rosenberg, F. (1975) Sex, sex roles and self-image, *Journal of Youth and Adolescence*, Vol.4, pp.229-258.
- Simon, T. and Smith, P. K. (1983) The study of play and problem solving, *British Journal of Developmental Psychology*, Vol.1, pp.289-297.
- Simpson, J. A. (1990) Influence of attachment styles on romantic relationships, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.59, pp.971-80.
- Sinclair, T. (1962) *Aristotle: The Politics*, Harmondsworth: Penguin.
- Sinha, A. K. and Kumar, P. (1984) Similarity and complementarity of attributes in friendships formation, *Indian Psychologist*, Vol.3, pp.93-103.

- Singer, J. L. (1973) *The child's World of make Believe*, London: Academic Press.
- Singer, D. G. and Singer, J. L. (1990) *The House of Make-Believe: Children's Play and the Developing Imagination*, Harvard: Harvard University Press.
- Singer, J. A. and Singer, J. L. (1992) Transference in psychotherapy and daily life: Implications of current memory and social cognition research, in J. W. Barron, M. N. Eagle, and D. L. Wolitsky (Eds.) *Interface of Psychoanalysis and Psychology*, Washington DC: American Psychological Society, 1992, pp.516-538.
- Singh, D. (1993) Adaptive significance of female attractiveness: role of waist-to-hip ratio, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.65, pp.293-307.
- Singleton, L. and Asher, S. (1979) Racial integration and children's peer preferences: An investigation of developmental and cohort differences, *Child Development*, Vol.50, σ.936. pp.936-941.
- Sirkin, R. M. (1995) *Statistics for the social sciences*, California: Sage.
- Slade, P. (1954/1989) *Child Drama*, London: University of London/ Hodder and Stoughton.
- Slade, P. (1995) *Child Play*, London: Jessica Kingsley.
- Slade, A. and Aber, J. L. (1992) Attachemends drivers and development: Conflicts and convergences in theory, in J. W. Barron, M. N. Eagle, and D. L. Wolitsky (Eds.) *Interface of Psychoanalysis and Psychology*, Washington DC: American Psychological Society, pp.154-185.
- Slade, A. and Wolf, D. P. (1994) *Children at play: Clinical and developmental approaches to meaning and representation*, Oxford University Press.
- Smilansky, S. (1968) *The effect of sociodramatic play on culturally disadvantaged preschool children*, New York: John Wiley & Sons.
- Smilansky, S. (1990) Sociodramatic play: Its relevance to behavior and achievement in school, in E. Klugman and S. Smilansky (Eds.) *Children's play and learning*, New York: Teachers College Press, pp.18-42.
- Smilansky, S. and Shefatya, , L. (1990) *Facilitating play. a medium for promoting cognitive, socio-emotional, and academic development in young children*, Gaithersburg: Psychosocial & Educational Publications.
- Smith, P. K.. (1983a) Differences or deficits? The significance of pretend and sociodramatic play, *Developmental Review*, Vol.3, No.1, pp.6-10.
- Smith, P. K. (1983b) Training in fantasy play, *Early Child Development and Care*, Vol.11, No.3-4, pp.217-225.
- Smith, P. K. (1985) Play in Young Children: Problems of Definition, Categorization, and Measurement, *Early Child Development and Care*, Vol.19, No.1-2, pp.25-41.
- Smith, P. K., Simon, T. and Emberton, R. (1985) Play, problem-solving and experimenter effects, *British Journal of Developmental Psychology*, Vol.3, pp.105-107.
- Smith, J. L. and Herring, J. D. (1994) Drama in the middle level classroom: Bringing content to life, *Middle School Journal*, Vol.26, No.1, pp.30-36.
- Smolucha, F. (1989) *The Relevance of Vygotsky's Theory of Creative Imagination for Contemporary Research on Play*, Paper presented at the National Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Kansas City, MO, April 27-30.

- Smolucha, L. and Smolucha, F. (1998) The social origins of mind: Post-Piagetian perspectives on pretend play, in O. N. Saracho, B. Spodek, (Eds.) *Multiple perspectives on play in early childhood education*, Albany, NY: State University of New York Press, pp. 34-58.
- Solomon, S. and Saxe, L. (1977) What is intelligent, as well as attractive, is good, *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol.3, pp.670-673.
- Solomon, R. W. and Wahler, R. G. (1973) Peer reinforcement control of classroom problem behavior, *Journal of Applied Behavior Analysis*, Vol.6, pp.49-56.
- Sorokin, P. (1965) *Sociological theories of today*, New York: Harper and Row.
- Spariosu, M. (1982) *Literature, mimesis and play*, Germany: Tübingen.
- Spencer, H. (1860) The physiology of laughter, *Macmillan's Magazine*, No.1, pp.395-340.
- Spencer, H. (1873) *Principles of psychology*, New York: Appleton.
- Spielberger, C. D. (1965) *Theoretical and epistemological issues in verbal conditioning*, in S. Rosenberg (ed.) *Directions in Psycholinguistics*, New York: Macmillan, pp. 170-75.
- Sroufe, L. A. and Fleeson, J. (1986) Attachment and the construction of relationships, in W. W. Hartup and Z. Rubin (Eds) *Relationships and development*, Hillsdale.
- Staats, A. W. and Staats, C. K. (1958) Attitudes established by classical conditioning, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol.57, pp.37-40.
- Star, T. Z. (1986) Group Social Skills Training: A Comparison of Two Coaching Programs, *Techniques*, Vol.2, No.1, pp.24-38.
- St.Clair, J. P. (1991) *Dorothy Heathcoat as philosopher, educator and dramatist*, (Ph. D.) Dissertation, Faculty of the Graduate school, Greensboro: University of North Carolina.
- Steel, J. (1987) *An evaluation of a programme of relaxation, Trust exercises and relation play with a group of Emotionally and behaviorally disturbed children in the special school setting*, Thesis M.A.: University of London.
- Stefen, T. (1985) Taking communication seriously : a reply to Murstein, *Journal of Marriage and Family*, Vol.47, pp. 937-938.
- Stein, G. H. (1993) Felt obligation in adult family relationships in S. Duck, (Ed.) *Social content and relationships*, London: Sage, 1993, pp.78-99
- Stegmaier, N. K. (1974) Teaching Interpersonal Communication Through Children's Literature, *Elementary English*, Vol.51, No.7, pp.927-31.
- Stephen, T. (1985) Taking communication seriously: a reply to Murstein, *Journal of Marriage and the Family*, Vol.47, pp.937-938.
- Stern, V. (1981) *The Symbolic Play of Lower-Class and Middle-Class Children: Mixed Messages From the Literature*, Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Stern, D. (1985) *The Interpersonal World of the Infant*, New York, Basic Books.
- Stevens, R. (1996) A humanistic approach to relationships, in D. Miell and R. Dallos, *Social Interaction and Personal Relationships*, Milton Keynes : Open University Press, pp.357-366.
- Stone, S. (1995) Wanted: Advocates for play in the primary grades, *Journal of Young Children*, Vol.50, No.6, pp.45-54.

- Stone, G. P. and Farberman, H. A. (1986) *Social Psychology through Symbolic Interaction*, New York: MacMillan.
- Stone G. P. (1986) Appearance and the self: A slightly revised version in G. P. Stone and F. A. Harvey (Eds.) *Social psychology through symbolic interaction*, New York: Macmillan, pp.187-202.
- Stoner, S., and Kaiser, L. (1978) Sex differences in self concepts of adolescents, *Psychological reports*, Vol.43, No.1, pp.305-306.
- Storr, A. (1983) *Jung : Selected Works*, London: Fontana.
- Storms, M. D. (1973) 'Videotape and the attribution process: reversing actors' and observers' "point of view", *Journal of Personality and Social Psychology*, No.27, pp.165-175.
- Strain, J. P. Sociometry in the Elementary School, *Supervisors Quarterly*; Vol. 6, No.1, 1970, pp.17-23.
- Strauss, A. (1952) The development and transformation of monetary meanings in the child, *American Sociological Review*, Vol.22, pp.275-286.
- Strauss, A. (1959) *Mirrors and Masks: The search for identity*, New York: The free Press.
- Strayer, J. and Eisenberg, N. (1987) Empathy viewed in context, in N. Eisenberg and J. Strayer (Eds.) *Empathy and its Development*, Cambridge, MA: Cambridge University Press, pp.389-398.
- Stroebe, W., Insko, C. A., Thompson, V. D and Layton, B. D. (1971) Effects of physical attractiveness, attitude similarity and sex on various aspects of interpersonal attraction, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.18, pp.79-91.
- Stryker, S. (1957) Role taking accuracy and adjustment, *Sociometry*, Vol.20, pp.286-296.
- Stryker, S. (1959) Symbolic interaction as an approach to family research, *Marriage and the Family Living*, Vol.21, pp.111-119.
- Stumme, V. S., Gresham, F. M. and Scott, N. A. (1983) Dimensions of children's classroom social behavior: A factor analytic investigation, *Journal of Behavioral Assessment*, Vol.5, pp.161-177.
- Sug, K. Y. and Ran, C. S. (1997) The effects of teacher's scaffolding on children's verbal communication in dramatic play, *Korean Journal of Child Studies*, Vol.18, No.2, pp.229-240.
- Sullivan, H. S. (1940) *Conception of modern psychiatry*, New York: Norton.
- Sullivan, H. S. (1949) Conception of modern psychiatry, *Psychiatry*, Vol.3, No.1, pp.10-11.
- Sullivan, H. S. (1953) *The interpersonal theory of psychiatry*, New York: Norton.
- Sullivan, H. S. (1954) *The psychiatric interview*, New York: Norton.
- Sullivan, H. S. (1956) *Clinical studies in psychiatry*, New York: Norton.
- Suls, J. and Miller, R. L. (1977) *Social comparison processes: Theoretical and empirical perspectives*, Washington DC: Halsted-Wiley.
- Suls, J. Gaes, G. and Gastorf, J. (1979) Evaluating a sex-related ability: comparison with same, opposite and combined sex norms, *Journal of Research in Psychology*, Vol.13, pp.294-304.
- Suthers, L. and Larkin, V. (1996) Arts games for young children, *Australian Research in Early Childhood Education*, Vol.1, pp.35-43.
- Sutton-Smith, B (1970) *A Descriptive Account of Four Modes of Children's Play Between One and Five Years*, New York, NY: Columbia University,

- Teachers College.
- Sutton-Smith, B. (1972) *The folkgames of children*, Austin TX: University of Texas Press.
- Sutton-Smith, B. (1977) Play as adaptive potentiation, in P. Stevens (Ed.) *Studies in the Anthropology of play*, New York: Leisure Press.
- Sutton-Smith, B. (1979) *Play and learning*, New York: Gardner.
- Sutton-Smith, B. (1984) Text and context in imaginative play and the social sciences, in F. Kessel and A. Göngü (Eds.) *Analysing children's play dialogues: New directions for child development*, San Francisco: Jossey-Bass, pp.53-70.
- Sutton-Smith, B. (1994) Paradigms of intervention, in J. Hellendoorn, R. van der Kooij and B. Sutton-Smith (Eds.) *Play and intervention*, Albany NY: Suny Press, pp.3-21.
- Swanson, G. E. (1961) Mead and Freud: Their relevance for Social Psychology, *Sociometry*, Vol.24, pp.319-339.
- Symington, N. (1986) *The Analytic Experience*, London, Free Association Books.
- Tabac, H. J. (2002) *The whole classroom as a stage: A playscript /analysis of a novice teacher using drama to enhance learning*, (Ph. D) Thesis in University of Illinois at Chicago.
- Tan-Niam, C. (1994) Thematic fantasy play: Effects on the perspective-taking ability ability of preschool children, *International Journal of Early Years Education*, Vol.2, No.1, pp.5-16.
- Tannen, D. (1990) Gender differences in topical coherence: Creating involvement in best friend's talk, *Discourse Processes*, Vol.13, pp.73-90.
- Tauvon, K. B. (1998) Principles of psychodrama, in M. Karp, P. Holmes, and K. B. Tauvon, (Eds.) *The handbook of psychodrama*, London: Routledge, pp.29-45.
- Taylor, S. (1998) The warm-up, in M. Karp, P. Holmes, and K. B. Tauvon, (Eds.) *The handbook of psychodrama*, London: Routledge, pp.47-66.
- Taylor, A. R. (1990) Behavioral subtypes of low-achieving children: Differences in school Social adjustment, *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol.11, pp.487-498.
- Tedesco, L. A. and Gaier, E. L. (1988) Friendship bonds in adolescence, *Adolescence*, Vol. 23, pp.127-136.
- Tegano, D. W. (1996) Designing Classroom Spaces: Making the Most of Time, *Early Childhood Education Journal*, Vol.23, No.3, pp.135-141.
- Tery, E. and Coie, D. J. (1991) A companion of methods for defining sociometric status among Children, *Developmental Psychology*, Vol. 27, No.5, pp.867-880.
- Tesch, S. A. (1983) Review of friendship development across the life span, *Human Development*, Vol. 26, pp. 7 - 12.
- Theofilopoulou, N. (1995) Drama in education and pupils' personal development, *Paper presented at the Annual Meeting of the National Convention in University of Exeter, Exeter, April. 8-12.*
- Thibaut, J. W. and Kelley, H. H. (1959) *The social psychology of groups*, New York: Wiley.
- Thibaut, J. W. and Kelley, H. H. (1966) Performance interdependence, in B. J. Biddle, and E. J. Thomas, (Eds.) *Role theory: Concepts and research*, New York: John Wiley & Sons.

- Thomas, K. (1996) The Psychodynamic of relating in D. Miell and R. Dallos, *Social Interaction and Personal Relationships*, Milton Keynes : Open University Press, pp. 157-211.
- Thorne, B. and Lurria, Z. (1986) Sexuality and gender in children's daily worlds, *Social Problems*, Vol.33, pp.176-190.
- Titman, W. (1994) *Special Places; Special People: The hidden curriculum of school grounds*, London: Southgate.
- Todd, K. M. (1944) The therapy of play, *Journal of Mental Health*, Vol.5, pp. 3-7.
- Toren, C. (1993) Making history: The significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind, *Man*, Vol.28, pp.461-478.
- Torgerson, P. T. (2001) *Influencing children's gendered play preferences through play interventions*, Thesis (Ed. D.) University of Washington.
- Touhey, J. C. (1972) Comparison of two dimensions of attitudes similarity on heterosexual attraction, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 4, pp.508-516.
- Tower R. B. and Singer, J. L. (1980) Imagination interest and joy in early childhood, in P. E. McGhee and A. J. Chapman (Eds.) *Children's humor*, Chichester: Wiley, pp.49-65.
- Tracy, R. L. and Ainsworth, M. D. S. (1981) Maternal affectionate behavior and infant-mother attachment patterns, *Child Development*, Vol.52, pp. 1341-1343.
- Travisano, R. V. (1975) Alteration and Conversion as qualitatively different transformations, in D. Brissett and C. Edgeley, (Eds.) *Life theater: A dramaturgical sourcebook*, Chicago: Aldine.
- Trawick-Smith, J. (1992) How the Classroom Environment Affects Play and Development: Review of Research, *Dimensions*, Vol.20, No.2, pp.27-30.
- Treadwell, T. W., Kumar, V. K., Stein, S. A. and Prosnick, K. (1997) Sociometry: Tools for Research and Practice, *Journal for Specialists in Group Work*, Vol.22, No.1. pp.52-65.
- Treadwell, T. W., Kumar, V. K. Stein, S. A. and Prosnick, K. (1998) Sociometry: Tools for research and practice, *International Journal of Action Methods*, Vol. 51, No.1, pp.23-40.
- Trinder, J. (1977) Drama and social development, *NADIE Journal*, June, pp.33-43.
- Trivers, R. L. (1972) Parental investment and sexual selection, in B. Campbell (Ed.) *Sexual Selection and the descent of man*, Chicago: Aldine-Atherton, pp.136-179.
- Troyer, W. L. (1946) Mead's social and functional theory of mind, *American Sociological Review*, Vol.11, pp.198-202.
- Tschantz, L. L. (1985) *Preschool play behaviors and sociometric status*, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, April. 1-4.
- Tudge, J. and Rogoff, B. (1999) Peer influences on cognitive development: Piagetian and Vygotsky perspectives, In P. Lloyd and C. Femyhough (Eds.) *Lev Vygotsky, Critical Assessment: The zone of proximal development*, New York: Routledge, pp.32-56.
- Tuna, N. and Halliman, M. (1979) The effects of sex, race and achievement in schoolchildren's friendships, *Social Forces*, Vol.57, pp.1265-1285

- Turner, V. (1974) *Dramas, fields and metaphors*, Ithaca, NY: Cornell University.
- Turner, V. (1978) Foreword, in R. Wagner, *Lethal Speech*, Ithaca NY: Cornell University Press, pp.5-8.
- Turner, R. H. (1956) Role taking, role standpoint and reference-group behavior, *American Journal of Sociology*, Vol.61, pp.316-328.
- Turner, R. H. (1990) Role taking: Process versus conformity, in D. Brissett, and C. Edgley (Eds.) *Life as theatre: A dramaturgical sourcebook*, New York: Aldine, pp.85-100.
- Turner, B. S. (1984) *The body and society*, Oxford: Basil Blackwell.
- Turner, R. T. and Lewis, M. K. (1972) *Collective behavior*, New York: Prentice Hall.
- Turner, V. (1974) Liminal and liminoid in play, flow and ritual: an essay in comparative symbology, *Rice University Studies*, Vol.60, No.3, pp.53-92.
- Turner J. and Bruner, E. M. (1986) *The anthropology of experience*, Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Udwin, O. (1983) Imaginative Play Training As an Intervention Method with Institutionalized Preschool Children, *British Journal of Educational Psychology*, Vol.53, No.1, pp. 32-39.
- Vaihinger, H. (1924) *The philosophy of 'as if'*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Valentine, C. W. (1930) Mutual imitation of whimpering, *British Journal of psychology*, Vol.21, pp.106-117.
- Valentine, C. W. (1945) *The early life of the child*, London.
- Vandell, D. L. and Hembree, S. E. (1994) Peer social status and friendship: Independent contributors to children's social and academic adjustment, *Merrill Palmer Quarterly*, Vol.40, No.4, pp.461-477.
- Valentine, C. W. (1968) *The normal Child*, Harmondsworth: Penguin.
- Van Ments, M. (1983) *The effective use of role play: A handbook for teachers and trainers*, London: Kogan Page.
- Van Yperen, N. W. and Buunk, B. (1990) A longitudinal study of equity and satisfaction in intimate relationships, *European Journal of Social Psychology*, Vol.20, pp.287-309.
- Veitch, R. and Griffith, W. (1976) Good news, bad news: affective and interpersonal effects, *Journal of Applied Social Psychology*, Vol. 6, pp.69-75.
- Verba, M. (1993) Cooperative formats in pretend play among young children, *Cognition and Instruction*, Vol.11, No.4, pp.265-280.
- Verbrugge, L. M. (1977) The structure of adult Friendship choices, *Social Forces*, Vol.56, pp.576-597.
- Verbrugge, L. M. (1983) Multiple roles and physical health of women and men, *Journal of Health and Social Behavior*, Vol.24, pp.16-30.
- Verriour, P. (1983) Toward a Conscious Awareness of Language through Drama, *Language Arts*, Vol.60, No.6, pp.731-736.
- Verriour, P. (1985) Face to face: Negotiating meaning through drama, *Theory into Practice*, Vol.24, No.3, pp.181-186.
- Videbeck, R. (1960) Self-conception and the reactions of others, *Sociometry*, Vol.23, pp.351-359.
- Volling, B. L. MacKinnon-Lewis, C. Rabiner, D. and Baradaran, L. P. (1993) Children's social competence and sociometric status: Further exploration

- of aggression, social withdrawal, and peer rejection, *Development and Psychopathology*, Vol.5, No.3, pp.459-483.
- Voskeritchian, T. D. (1981) *Communications as Drama: The dramaturgical idea in the Work of Kenneth Burk, Hugh Duncan and Erving Goffman*, Unpublished doctoral dissertation, University of Iowa.
- Vygotsky, L. S. (1966) Play and its role in the mental development of the child, *Soviet Psychology*, Vol.5, pp.6-18.
- Vygotsky, L. S. (1976) Play and its role in the mental development of the child, in J. Bruner, A. Jolly and K. Sylva (Eds.) *Play: Its role in development and evolution*, Harmondsworth: Penguin, pp.537-554.
- Vygotsky L. S. (1978) *Mind in Society: The development of higher psychological processes*, Massachusetts: Harvard University Press.
- Waas, G. A. and Honer, S. A. (1990) Situational attributions and dispositional inferences: The development of peer reputation, *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol.36, No.2, pp.239-260.
- Waelder, R. (1932) The psychoanalytic theory of play, *Psychoanalytic Quarterly*, Vol.2, pp.208-224.
- Wagner, B. J. (1976) *Drama as learning medium*, Washington: National Education Association.
- Wagner, B. J. (1978) The Use of Role, *Language Arts*, Vol.55, No.3, pp.323-27.
- Wall, S. M., Pickert, S. M. and Paradise, L. V. (1984) American men's friendships: Self-reports on meaning and changes, *Journal of Psychology*, Vol.116, pp.179-186.
- Wallace, M. (1991) *Social comparison process in children*, Unpublished Doctoral Dissertation in Manchester Polytechnic University of England.
- Walster, E., Aronson, V., Abrahams, D. and Rottman, L. (1966) Importance of physical attractiveness in dating behaviour, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.4, pp.508-516.
- Walster, E., Berscheid, E. and Walster, G. W. (1976) New directions in equity research, in L. Berkowitz and E. Walster (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, New York: Academic Press, pp. 1-42.
- Walster, E., Walster G. W. and Berscheid, E. (1978) *Equity: theory and research*, Boston: Allyn & Bacon.
- Walster, E., Walster, G. W. and Traupmann, J. (1978) Equity and premarital sexuality, *Archives of Sexual Behavior*, Vol. 7, pp.113 - 121.
- Walster, E., Traupmann, J. and Walster, G. W. (1978) Equity and extra-marital sex, *Journal of Personality*, Vol. 36, pp. 82 - 92.
- Walton, K. (1990) *Mimesis as make-believe: On the Foundations of the Representational Arts*, Cambridge MA: Harvard University Press.
- Ward, C. D. (1994) *Adult Intervention: Appropriate strategies for enriching the quality of children's play*, Paper presented at the Annual Conference of the Southern Early Childhood Association, New Orleans, April 11-16.
- Warger, C. (1988) Practical strategies for promoting social interaction of students with behavioral disorders through creative drama, *Perceptions*, Vol.24, No.4, pp.26-38.
- Warnock, M. (1976) *Imagination*, London: Faber and Faber.
- Warr, P. B. (1965) Proximity as a determinant of positive and negative sociometric choice, *British Journal of Social Clinical Psychology*, Vol.4, pp. 104-109.

- Warren, B. L. (1966) A multiple variable approach to the assertive mating phenomenon, *Eugenics Quarterly*, Vol.13, pp.285-298.
- Watson, M. (1986) Commentary, *Monographs of the Society for Research into Child Development*, Vol.51, No.1, pp.70-76.
- Watzlawick, P., Beavin, J. and Jackson, D. (1967) *Pragmatics of Human Communication*, New York, W. W. Norton.
- Watzlawick, P., Weakland, J. and Fisch, R. (1974) *Change: Principles of Problem Formation and Problem Resolution*, New York, W. W. Norton.
- Way, B. (1967) *Development through drama*, Harlow: Longman.
- Weeler, L. and Zuckerman, M. (1977) Commentary, in J. M. Suls and R. L. Miller (Eds.) *Social comparison processes: Theoretical and Empirical Perspectives*, Washington, DC: Hemisphere, pp.110-135.
- Weeler, L., Reis, H. T. and Nezelek, J. (1983) Loneliness, social interaction and sex roles, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.45, pp. 943-953.
- Weiss, L. and Lowenthal, M. F. (1975) Life course perspectives on Friendship, in M. F. Lowenthal, M. Turner and D. Chiriboga (Eds.), *Four stages of life*, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 48-61.
- Wellman, B. (1985) 'Domestic work, paid work and net work' in Duck, S. and Perlman, D. (eds) *Understanding Personal Relationships*, London, Sage.
- Wentzel, K. R. Asher, S. R. (1995) The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children, *Child Development*, Vol.66, No.3, pp. 754-763.
- Werner, C. and Latané, B. (1976) Responsiveness and communication medium in dyadic interaction, *Bulletin of Psychonomic Society*, Vol.8, pp. 569-571.
- Werner, C. M. and Parmelee, P. (1979) Similarity of activity preferences among friends: Those who play together stay together, *Social Psychology Quarterly*, Vol.42, pp.62-66.
- Werner, C. M., Altman, I., Brown, B. B. and Ginat, J. (1993) Celebrations in personal relationships: A transactional-dialectical perspective, in S. Duck, (Ed.) *Social content and relationships*, London: Sage, 1993, pp.109-138.
- Werner, H and Kaplan, B. (1963) *Symbolic formation*, New York: Wiley & Sons.
- Werth, L. H. (1984) The many faces of play, *Early Child Development and Care*, Vol.17, No.1, pp.3-12.
- Wessels, C.(1987) *Drama*, Oxford, Oxford University Press.
- Weybright, L. D. (1977) *Young Children's Ideas About, and the Practice of Their Own Rules in Imaginative Play*, Paper presented at the Annual Meeting of the Interdisciplinary University Affiliated Program Conference on Piagetian Theory and its implications for the Helping Professions, 7th, Los Angeles, California, January.
- Whiting B. B. and Edwards, C. P. (1998) *Children of different worlds: The formation of social behaviour*, Harvard: Harvard University Press.
- Wiener, J. (1980) A theoretical model of the acquisition of peer relations of learning disabled children, *Journal of Learning Disabilities*, Vol.13, pp.42-47.
- Wilshire, B. (1982) *Role playing and identity*, Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Williams, J. and Watson, G. (1988) 'Sexual inequality, family life and family

- therapy' in Street, E. and Dryden, W. (eds) *Family Therapy in Britain*, Buckingham, Open University Press.
- Williamson, P. A. and Silvern, S. B. (1986) Eliciting creative dramatic play: Classroom procedures, *Childhood Education*, Vol.63, No.1, pp.2-5.
- Wilkinson, H. (1980) *Spontaneity and imagination in drama: An investigation*, Victoria: Education Department of Victoria, Research and Development, Curriculum Branch.
- Wilkinson, J. A. (1983) The evaluation of involvement in developmental drama and its relationship to self-monitoring and hemisphericity, *Children's Theatre Review*, Vol.32, No.2, pp. 9-13.
- Williams, B. T. R. and Gilmour, J. D. (1994) Sociometry and peer relationships, *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, Vol.35, No.6, pp. 997-1013.
- Williamson, P. A. and Silvern, S. B. (1986) Eliciting creative dramatic play: Classroom procedures, *Childhood Education*, Vol.63, No.1, σ.2. pp.2-5.
- Wilson, W. R. (1967) Correlates of avowed happiness, *Psychological Bulletin*, Vol.67, pp.294-306.
- Winch, R. F. (1958a) *Mate selection: A study of complementary needs*, New York: Harper and Row.
- Winch, R. F. (1958b) Mate selection: A study of complementary needs, *Journal of Marriage and the Family*, Vol.29, σ.756. pp.756-762.
- Winner, E. and Gardner, H. (1979) Editors notes: Investigations of the imaginative realm, in E. Winner and H. Gardner (Eds.) *Fact, fiction and fantasy in childhood*, San Francisco: Jossey-Bass, pp.vii-xii.
- Winnicott, D. W. (1964) *The child, the family and the outside world*, Harmondsworth: Penguin.
- Winnicott, D. W. (1966) The location of cultural experience, *International Journal of Psychoanalysis*, Vol.48, pp.364-376.
- Winnicott, D. W. (1971/1999) *Playing and reality*, London: Tavistock / Routledge.
- Winson, J. (1992) The empirical study of defensive processes, in J. W. Barron, M. N. Eagle, and D. L. Wolitsky (Eds.) *Interface of Psychoanalysis and Psychology*, Washington DC: American Psychological Society, pp. 347-356.
- Winston, J. (1998) *Drama, Narrative and moral education: exploring traditional tales in the primary years*, London: Falmer.
- Wolf, T. M. (1973) Effects of live Modelled Sex Inappropriate play in a naturalistic setting, *Developmental Psychology*, Vol.9, pp.120-123.
- Wolf, D. and Gardner, H. (1978) Style and Sequence in early symbolic play, in M. Franklin and N. Smith (Eds.) *Play, language and stories: The development of children's literate behavior*, Norwood NJ: Ablex, pp.64-77.
- Wolf, D. and Pusch, J. (1985) The origins of autonomous texts in play boundaries, in L. Galda and A. Pellegrini (Eds.) *Play, language and stories: The development of children's literate behaviour*, Norwood NJ: Ablex, pp.64-77.
- Wood, J. T. (1993) Engendered Relations: Interaction, Caring, Power and responsibility in intimacy, in S. Duck, (Ed.) *Social content and relationships*, London: Sage, pp.26-54.
- Wood E. and Attfield, J. (1996) *Play, Learning and the early childhood curriculum*, London: Paul Chapman.

- Woodard, C. Y. (1984) Guidelines for facilitating sociodramatic play, *Childhood Education*, Vol.60, No.3, pp.172-177.
- Woolley, J. (1995) The fictional mind: Young children's understanding of imagination, Pretense and dreams, *Developmental Review*, Vol.15, pp. 172-211.
- Wortman, C. B., Aderson, P., Herman, E. and Greenberg, R. (1976) Self - disclosure: An attributional perspective, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.33, pp.184-191.
- Wright, D. (2000) Drama education: A self-organising system in pursuit of learning, *Research in Drama Education*, Vol.5, No.1, pp.23-31.
- Wright, L. (1985) Preparing teachers to put drama in the classroom, *Theory into Practice*, Vol.24, No.3.
- Wright, P. H. (1984) Self-referent motivation and the intrinsic quality of friendship, *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol.1, pp.115-30.
- Wright, P. H. (1988) Interpreting research on gender differences in friendship: A case for moderation and a plea for caution, *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol.5, pp.367-373.
- Wyver, S. R and Spence, S. H. (1995) Cognitive and Social Play of Australian Preschoolers, *Australian Journal of Early Childhood*, Vol.2, No.2, pp.42-46.
- Yalom, I. D. (1980) *Existential Psychotherapy*, New York : Basic Books.
- Yalom, I. D. (1985) *The theory and practice of group psychotherapy*, New York: Basic Books.
- Yassa, N. A. (1997) *A study of the effect of drama education on social interaction in high school students*, (M. ed) Thesis: Lakehead University.
- Yau, M. (1992) Drama : It's potential as a teaching and learning tool, *Scope*, Vol.7, No.1.
- Yawkey, T. D. (1986) Creative dialogue through sociodramatic play and its uses, *Journal of Creative Behavior*, Vol.20, No.1, pp.52-60.
- Yawkey, T. D. and Blohm, P. J. (1977) *Imaginative Play of the Young Child in Home and School Settings*, Paper presented at the Annual International Interdisciplinary Conference on 'Piaget and the Helping Professions' Los Angeles, California, January 27-28.
- Yawkey, T. D. and Silvern, S. B. (1977) *Play and Playing Processes of the Young Child in Early Education Programs: A Piagetian Analysis*, Paper presented at the International Conference of the World Council for Curriculum and Instruction, Istanbul, Turkey, August 14-24.
- Yinin, Y., Goldenberg, J. and Neeman, R. (1977) On the relationship structure of residence and formation of friendship, *Psychological Reports*, Vol. 40, pp.761-762.
- Young, D. L. (2000) Reality drama: The drama classroom as a place for disclosure, *Drama Australia Journal*, Vol.24, No.1, pp.111-122.
- Younger, A. J., Schwartzman, A. E. and Ledingham, J. (1986) Age related differences in children's perceptions of social deviance: Changes in behavior or perspective, *Developmental Psychology*, Vol.22, pp.531-542.
- Youniss, J. and Smoller, J. (1985) *Adolescent relations with mothers, fathers and friends*, Chicago: University of Chicago Press.
- Zahran, H. A. S. (1967) The self-concept in the psychological guidance of adolescents, *British Journal of Educational Psychology*, Vol.37, pp.227-40.

- Zajonc R. B. (1968) Attitudinal effects of mere exposure, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.41, pp. 56 - 62.
- Zajonc, R. B. (1970) Brainwash: Familiarity breeds comfort, *Psychology Today*, Vol.2, pp.32-35.
- Zanna, M., Goethals, G. and Hill, J. (1975) Evaluating a sex-related ability: Social comparison with similar others and standard setters, *Journal of Experimental Psychology*, Vol.11, pp.86-93.
- Zimbardo, P. G. (1969) *The cognitive control of motivation. The consequence of choice and dissonance*, Glenview, Scott, Foresman.
- Zimbardo, P. G. and Radl, S. L. (1981) *The shy child*, New York: McGraw-Hill.
- Ziv, A. and Gadish, O. (1990) Humor and Giftedness, *Journal for the Education of the Gifted*, Vol.13, No.4, pp.332-45.

B. Μεταφράσεις Ξενόγλωσσων Βιβλίων

- Chateau, Z. (1983) *Οι μεγάλοι παιδαγωγοί*, Αθήνα, εκδ. Γλάρος.
- Cohen, D. N., Stern, V. and Balavan, N. (1991) *Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg.
- Erikson, E. H. (1975) *Η παιδική ηλικία και η κοινωνία*, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτης.
- Faure, G. και Lascar, S. (1994) *Το Θεατρικό παιχνίδι*, Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg.
- Flitner, A. (1974) *Παιχνίδι-μάθησις*, Αθήνα.
- Garvey, C. (1990) *Το παιχνίδι*, Αθήνα, εκδ. Κουτσουμπός.
- Goffman, E. (1996) *Συναντήσεις: Δύο μελέτες στην Κοινωνιολογία της αλληλεπίδρασης*, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρα.
- Huizinga, J. (1989) *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι*, Αθήνα, εκδ. Γνώση.
- Jennings, S. (1996) *Μάσκες της ψυχής*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Maisonneuve, J. (1990) *Κοινωνική Ψυχολογία*, Αθήνα, εκδ. Ζαχαρόπουλος.
- Montessori, M. (1981) *Το μυστικό της παιδικής ηλικίας*, Αθήνα, εκδ. Γλάρος.
- Winnicott, D. W. (1979) *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα*, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη.

Γ. Ελληνική

- Αραβανής, Γ. Ε. (1995) *Ψυχοκοινωνιολογία και εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη.
- Γέρου, Θ. (1984) *Το συμβολικό παιχνίδι*, Αθήνα, εκδ. Δίπτυχο.
- Γιάνναρης, Γ. (1998) Θεατρική Αγωγή σ' όλη την εκπαίδευση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Τεύχος, 102, σ.σ. 29-38.
- Δανασσή - Αφεντάκη, Α. (1985) *Η εξέλιξη της παιδαγωγικής σκέψης*, Αθήνα.
- Δαράκη, Π. (1986) *Ομαδικά παιχνίδια των παιδιών μας*, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.
- Δεληκοστωπούλου, Μ. και Γράφας, Σ. (1981) *Η κοινωνιομετρία στη σχολική τάξη*, Αθήνα.
- Εγκυκλοπαίδεια, Πάπυρος Λαρούς Μπριτάννικα.(1996) Αθήνα, Εκδόσεις Πάπυρος.

- Ζαχαροπούλου, Χ. (1989) *Στατιστική : μέθοδοι - εφαρμογές*, Θεσσαλονίκη.
- Καλαματιανού, Α. (1994) *Κοινωνική Στατιστική*, Αθήνα, εκδ. Σμπίλιας.
- Κολλιάνης, Ε. Α. (1997) *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, Τόμος, Γ΄*, Αθήνα.
- Κοντογιάννη, Α.(1984) *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*, Αθήνα, εκδ. `Αλκηστis.
- Κοντογιάννη, Α.(1983) *Η Δραματοποίηση για παιδιά*, Αθήνα, εκδ. `Αλκηστis.
- Κοντογιάννη, Α. (1998) *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως παράγοντας ανάπτυξης της κοινωνικής ικανότητας του παιδιού με νοητική καθυστέρηση, Διδακτορική διατριβή*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κούνια, Σ., Κολουβά-Μαχαίρα, Φ., Μπαγιάτη, Κ. και Μπόρα-Σέντα, Ε. (1994) *Εισαγωγή στη Στατιστική*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Χριστοδουλάκη.
- Κουρετζής Λ.(1991)*Το θεατρικό παιχνίδι*,εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα.
- Κυριαζή, Ο.(1998) *Κοινωνιομετρική θέση, κοινωνική συμπεριφορά, σχολική επίδοση και κοινωνικο-οικονομική προέλευση των παιδιών του Δημοτικού σχολείου*, Διδακτορική διατριβή Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μίπιλης, Α. (1998) *Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη: μια σχέση αλληλεπίδρασης*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας.
- Ο.Ε.Β.Δ. (1993) *Θεατρική αγωγή-Βιβλίο για το δάσκαλο*, Αθήνα, Ο. Ε. Β. Δ.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1972) *Επαγωγική Στατιστική*, Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1986) *Στατιστική : Επαγωγική στατιστική τόμος Β΄*, Αθήνα.
- Παπαμιχαήλ, Γ. (1988) *Μάθηση και κοινωνία*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας.
- Παπαστάμου, Σ. (1989) *Εγχειρίδιο κοινωνικής ψυχολογίας*, Αθήνα, Εκδ. Οδυσσέας.
- Πασσάκος, Κ. Γ. (1983) *Η αυτοαντίληψη στο παιδί*, Αθήνα.
- Πολυμενάκου-Παπακυριάκου, Φ. (1988) *Το παιχνίδι στην άσκηση και τη μάθηση*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Παρατηρητής.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (1985) *Θέματα γνωστικής ψυχολογίας: Η διαδικασία της μάθησης*, Αθήνα, αυτοέκδοση.
- Σαρρής, Ν. (1995) *Εισαγωγή στην Κοινωνιομετρία στην ομαδική ψυχοθεραπεία και το Ψυχόδραμα*, Αθήνα, εκδ. Δανιά.
- Σατώ, Ζ. (1983) *Οι μεγάλοι παιδαγωγοί*, Αθήνα, εκδ. Γλάρος.
- Τομασίδης, Χ. Χ. (1982) *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*, Αθήνα, εκδ. Δίπτυχο.
- Τσιπλητάρης, Α. (1992) *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*, Αθήνα.
- Φίλιας, Β. (1995) *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg.

Π Α Ρ Α Ρ Τ Η Μ Α

(Ερωτηματολόγιο για τους μαθητές, 1η μέτρηση)

Αριθ. Ερωτηματολογίου

--	--	--	--

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Μή γράφετε εδώ



1. Όνομα :

--

2. Πού σου αρέσει να κάθεται στην τάξη;

 Μπροστά Στη μέση Πίσω

--

3. Πότε σου δίνεται η ευκαιρία να γνωρίσεις καλύτερα το δάσκαλο ή τη δασκάλα σου και τους συμμαθητές σου ή τις συμμαθήτριές σου;

 Μέσα στην τάξη Στο διάλειμμα
 Στο μάθημα των τεχνικών Στο μάθημα της θεατρικής αγωγής

--

4. Με ποιον συμμαθητή σου ή συμμαθήτριά σου θα ήθελες να καθίσεις στο ίδιο θρανίο ή να συνεργαστείτε μαζί;

Όνομα (Μπορείς να γράψεις μέχρι τρεις)

1

2

3

--	--	--

5. Με ποιον συμμαθητή σου ή συμμαθήτριά σου δεν θα ήθελες να καθίσεις μαζί στο θρανίο ούτε να συνεργαστείς;

Όνομα (Μπορείς να γράψεις μέχρι τρεις)

1

2

3

--	--	--

6. Πόσοι συμμαθητές σου ή συμμαθήτριές σου νομίζεις ότι σε συμπαθούν και θα ήθελαν να συνεργαστούν μαζί σου;

 Πολλοί (5 και άνω) Λίγοι (2-4) Ένας Κανένας

--

(Ερωτηματολόγιο για τους μαθητές, 2η μέτρηση)

Αριθ. Ερωτηματολογίου

--	--	--	--

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Μή γράφετε εδώ

1. Όνομα :
2. Πότε σου δίνεται η ευκαιρία να γνωρίσεις καλύτερα το δάσκαλο ή τη δασκάλα σου και τους συμμαθητές σου ή τις συμμαθήτριές σου;

 Μέσα στην τάξη Στο διάλειμμα Στο μάθημα των τεχνικών Στο μάθημα της θεατρικής αγωγής

3. Με ποιον συμμαθητή σου ή συμμαθήτριά σου θα ήθελες να καθίσεις στο ίδιο θρανίο ή να συνεργαστείτε μαζί;

Όνομα (Μπορείς να γράψεις μέχρι τρεις)

1

2

3

4. Με ποιον συμμαθητή σου ή συμμαθήτριά σου δεν θα ήθελες να καθίσεις μαζί στο θρανίο ούτε να συνεργαστείς;

Όνομα (Μπορείς να γράψεις μέχρι τρεις)

1

2

3

5. Πόσοι συμμαθητές σου ή συμμαθήτριές σου νομίζεις ότι σε συμπαθούν και θα ήθελαν να συνεργαστούν μαζί σου;

 Πολλοί (5 και άνω) Λίγοι (2-4) Ένας Κανένας

6. Ποιοι από τους παρακάτω λόγους σ' έκαναν να προτιμήσεις τους συμμαθητές σου ή τις συμμαθήτριές σου στην ερώτηση (3)
(Μπορείς να βάλεις (X) το πολύ σε τρία κουτάκια)

 Επειδή καθόμαστε στο ίδιο θρανίο Κάνουμε παρέα κι έξω απ' το σχολείο στο σπίτι και τη γειτονιά μας

 Είναι καλοί μαθητές και μαθήτριες στα μαθήματα Έχουν ωραία εμφάνιση

 Έχουν χιούμορ και με κάνουν να γελώ Μου συμπεριφέρονται καλά και δε μαλώνουμε

Γράψε αν υπάρχει κάποιος δικός σου λόγος

.....

--

--

--	--	--

--	--	--

--

--	--	--

--	--	--	--

(Ερωτηματολόγιο για τους εκπαιδευτικούς)

Αριθ. Ερωτηματολογίου

--	--	--	--

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

(α ν ώ ν υ μ ο)

Αγαπητέ Συνάδελφε

Αγαπητή Συναδέλφισσα

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί, το οποίο σε παρακαλώ να συμπληρώσεις με προσοχή, αποσκοπεί στη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικών με:

- i) την ανάπτυξη του θεατρικού παιχνιδιού στη σχολική τάξη
- ii) τα προβλήματα που συναντάει ο εμπυχωτής στο να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις, για να αναπτυχθεί το θεατρικό παιχνίδι.
- iii) την επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στις σχέσεις των μελών της σχολικής ομάδας και ιδιαίτερα σε μαθητές που παρουσιάζουν διάφορα προβλήματα.

Στόχος της έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εμπυχωτών παιδαγωγών σε σχέση μ' ότι αφορά το θεατρικό παιχνίδι και να βοηθήσει στην παγίωση της αντίληψης ότι είναι από τις σημαντικότερες δραστηριότητες στη σχολική πραγματικότητα. Η αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού, απ' τους εκπαιδευτικούς, μπορεί να βοηθήσει σε πολλές πλευρές της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Για να έχουν εγκυρότητα και αξιοπιστία τα συμπεράσματα που θα προκύψουν απ' την έρευνα αυτή, πρέπει ν' απαντήσεις με υπευθυνότητα στις διάφορες ερωτήσεις του και ιδιαίτερα στις ερωτήσεις που αναζητούν τη δική σου άποψη πάνω σε κάποιο θέμα.

Σου υπενθυμίζω, τέλος, ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και γι' αυτό δεν πρέπει να 'χεις κανένα δισταγμό να γράφεις αυτό που πραγματικά πιστεύεις.

Σ' ευχαριστώ προκαταβολικά και σου ζητώ συγγνώμη για τον πολύτιμο χρόνο που διέθεσες για τη συμπλήρωσή του.

ΓΕΝΙΚΑ ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Μή γράφετε

εδώ

- 1) Ιδιότητα: Δάσκαλος Δασκάλα
- 2) Χρόνια υπηρεσίας:
- 3) Τάξη στην οποία διδάσκετε (Α , Β, κ.λ.π.)
- 4) Επιμόρφωση - Μετεκπαίδευση - Άλλες σπουδές:
- Σ. Ε. Λ. Δ. Ε.
- Μ. Δ. Δ. Ε.
- Άλλο πτυχίο Ανωτέρας ή Ανωτάτης Σχολής. Ποιας;
-
- Μάστερ
- Διδακτορικό
- Άλλη επιμόρφωση. Πού και σε ποια ειδικότητα;
-
- 5) Τρόπος απόκτησης γνώσεων πάνω στο Θεατρικό Παιχνίδι.
- Από προσωπική ενημέρωση και εμπειρία
- Από σπουδές στην παιδαγωγική του θεάτρου
- Από συμμετοχή σε σχετικά σεμινάρια
- Από συμμετοχή σε θεατρική ομάδα

ΚΥΡΙΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

- 1) Πιστεύετε ότι είναι δύσκολο για έναν εκπαιδευτικό να κάνει συστηματικά θεατρικό παιχνίδι;
- ΝΑΙ ΟΧΙ
- Αν ναι, για ποιους λόγους νομίζετε;
-
-
-
- 2) Πόσοι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν στις ομάδες δράσης του θεατρικού παιχνιδιού μέσα στη σχολική τάξη;
-
-
-
- 3) Για ν' αναπτυχθεί το θεατρικό παιχνίδι πιστεύετε ότι πρέπει να υπάρχει ειδικά διαμορφωμένος χώρος σε ξεχωριστή αίθουσα ή μπορεί να γίνει άνετα στη σχολική τάξη;

9) Νομίζετε ότι το θεατρικό παιχνίδι επιδρά θετικά στις σχέσεις των μαθητών;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Αν ναι, πώς το αντιληφθήκατε εσείς στην τάξη σας;

.....

10) Η σχέση εμπυχωτή δασκάλου και ομάδας μαθητών υποβοηθείται κατά τη γνώμη σας μέσω του θεατρικού παιχνιδιού ώστε να επηρεάσει θετικά τη διδακτική ατμόσφαιρα;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Αν ναι, σε ποιους τομείς της διδακτικής διαδικασίας;

.....

11) Η δραματοποίηση διδακτικών ενοτήτων απ' τα παιδιά παίζει ρόλο στην καλύτερη αφομοίωση της διδακτέας ύλης;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Αν ναι, πως βοηθάει σ' αυτή την κατεύθυνση;

.....

12) Πιστεύετε ότι το θεατρικό παιχνίδι έχει θετική επίδραση στην αποκλίνουσα συμπεριφορά ορισμένων μαθητών και την καλύτερη ένταξή τους στο κλίμα της τάξης;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Αν ναι, μπορείτε ν' αναφέρετε κάποιο περιστατικό στο οποίο έγινε φανερή η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην προβληματική συμπεριφορά κάποιου μαθητή;

.....

13) Ποια κατηγορία μαθητών νομίζετε από την παρατήρηση ότι συμμετέχει περισσότερο στο θεατρικό παιχνίδι;

(μπορείτε να βάλετε έως τρεις κατηγορίες)

Οι μαθητές με άριστη επίδοση

Τα αγόρια

Τα κορίτσια

Οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα

Οι μαθητές με προβληματική συμπεριφορά

Όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως

14) Νομίζετε ότι στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού αυξάνει η δυνατότητα αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών απ' ότι στην τάξη την ώρα των μαθημάτων.

Ν Α Ι

Ο Χ Ι

Αν ναι, πώς υπέπεσε στην αντίληψη σας στο χώρο δράσης των μαθητών;

.....

- 15) Μπορείτε να πείτε από τη μέχρι τώρα εμπειρία σας, αν η συμμετοχή των μαθητών στο Θ.Π. βελτιώνει το αυτοσυναίσθημα και την αυτοαντίληψη τους;

Ν Α Ι

Ο Χ Ι

Αν ναι, με ποιες εκδηλώσεις των μαθητών το παρατηρήσατε αυτό;

.....

- 16) Παρατηρήσατε αν αυξάνεται η λεκτική αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές, αλλά και μεταξύ δασκάλου και μαθητών κατά την ανάπτυξη του θεατρικού παιχνιδιού σε σχέση με τις διδακτικές ώρες των άλλων μαθημάτων;

Πολύ

Λίγο

Καθόλου

- 17) Η αντιπαλότητα αγοριών και κοριτσιών μετριάζεται από τη συμμετοχή τους σε κοινές δράσεις και σε παιχνίδια διαφόρων ρόλων την ώρα του θεατρικού παιχνιδιού;

Ν Α Ι

Ο Χ Ι

Αν ναι, πώς παρατηρήσατε αυτή την αλλαγή μέσα στην τάξη και στο διάλειμμα;

.....

- 18) Μπορείτε να πείτε απ'την εμπειρία σας, αν την ώρα που ο εμπυχωτής κάνει θεατρικό παιχνίδι με τα παιδιά επηρεάζεται απ' την εμβάθυνση του ρόλου του ως εμπυχωτής και νιώθει να εξαφανίζεται ο κυρίαρχος ρόλος του δασκάλου δρώντας με τα παιδιά ως ίσος προς ίσο.

.....

- 19) Ποιές δυσκολίες αντιμετωπίσατε σε σχέση με τη συμπεριφορά των μαθητών κατά την διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού; Υπήρξαν διαστήματα αποσυγντονισμού και πού οφείλονταν κατά τη γνώμη σας;

.....

- 20) Ποιούς ρόλους αναλάμβαναν συνήθως τα παιδιά κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού;

(Μπορείς να σημειώσεις μέχρι τρεις κατηγορίες)

- | | | |
|---|--|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> Αρχηγικούς | <input type="checkbox"/> υφιστάμενους | |
| <input type="checkbox"/> συνεργατικούς | <input type="checkbox"/> ηθικοπλαστικούς | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> εξιλαστήριου θύματος | <input type="checkbox"/> κωμικούς | |

21) Ποιους από τους παρακάτω τρόπους χρησιμοποίησαν τα περισσότερα παιδιά για να διατηρήσουν τη θέση τους μέσα στην ομάδα που δραματοποιούσε;

(Μπορείς να σημειώσεις μέχρι τέσσερις κατηγορίες)

- | | | |
|--|---|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> Με την πρόκληση μέσα από ιδέες | <input type="checkbox"/> Εκλογικεύοντας τη συμπεριφορά τους | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Μιλώντας υπερβολικά | <input type="checkbox"/> Διαπραγματεύοντας με χιούμορ | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Με προφορική ή φυσική επιθετικότητα | <input type="checkbox"/> Με τη χρήση απειλών | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Με προφορική διαμαρτυρία | <input type="checkbox"/> Κάνοντας τον ανίσχυρο | <input type="checkbox"/> |

22) Ποιες δραματικές δραστηριότητες κέντρισαν περισσότερο το ενδιαφέρον των παιδιών;

- | | | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> Φανταστικές | <input type="checkbox"/> Πραγματικές | <input type="checkbox"/> |
|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------|

23) Ποιά στοιχεία υπερίσχυσαν στην προσπάθεια των παιδιών ν' αποδώσουν τη συναισθηματική ποιότητα ενός ρόλου;

(Μπορείς να σημειώσεις μέχρι δύο στοιχεία)

- | | | |
|---|--|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> Οι πράξεις | <input type="checkbox"/> Η γλώσσα | |
| <input type="checkbox"/> Εκφράσεις προσώπου | <input type="checkbox"/> Οι σωματικές κινήσεις | <input type="checkbox"/> |

24) Παίζει ρόλο κατά τη γνώμη σας η καλή προετοιμασία στην παρουσίαση του θέματος απ' τον εμπυχωτή για την επιτυχία ενός θεατρικού παιχνιδιού;

- | | | | | | | |
|--------------------------------------|--------------------------------|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> Πολύ μεγάλο | <input type="checkbox"/> Μικρό | <input type="checkbox"/> Δεν παίζει ρόλο | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|--------------------------------------|--------------------------------|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|

25) Τι νομίζετε ότι αλλάζει από τις μικρές προς τις μεγάλες τάξεις ως προς τη δυνατότητα έκφρασης των παιδιών μέσα από το θεατρικό παιχνίδι;

.....

.....

26) Παρατηρήσατε αν τα παιδιά χρησιμοποίησαν το σώμα τους σαν εκφραστικό μέσο; Οι χειρονομίες τους ήταν στερεότυπες ή εμπλουτίζονταν με αλλαγές στις κινησιολογικές εκφράσεις τους;

.....

.....

27) Η γλωσσική έκφραση των παιδιών είχε λεξιλόγιο πλούσιο ή φτωχό, στερεότυπο ή εμπλουτισμένο, τα παιδιά ενδιαφέρονταν περισσότερο για το τί θα πουν ή για το πώς θα το πουν;

.....

28) Παρατηρήσατε κάποια παραλλαγή στους ρόλους που υιοθετούσαν τα παιδιά, έγινε αντιληπτή η εναπόθεση των ρόλων στα αντικείμενα ή στους άλλους;

.....

.....

29) Μπορείτε ν' αναφέρετε ένα θέμα που επινοήθηκε από σας ή απ' τους μαθητές σας στη φάση της απελευθέρωσης (ασκήσεις προθέρμανσης) ή στη φάση της αναπαραγωγής (παιχνίδι του ρόλου);

.....

.....

30) Θα θέλατε να προσθέσετε κάποια άλλα στοιχεία πάνω στη φιλοσοφία και τη χρησιμότητα του θεατρικού παιχνιδιού στο Δημοτικό Σχολείο;

.....

.....

Συνοπτική περιγραφή του πλαισίου διεξαγωγής του θεατρικού παιχνιδιού, που δόθηκε, προκαταβολικά, στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα

Η χρονική διάρκεια της διεξαγωγής του θεατρικού παιχνιδιού θα είναι αυτή που προβλέπεται απ' το αναλυτικό πρόγραμμα, δηλαδή η μισή σχολική χρονιά του μαθήματος των Τεχνικών μέχρι 16 ώρες.

Στόχος του εισαγωγικών τεχνικών του θεατρικού παιχνιδιού είναι η απελευθέρωση των μαθητών και η συγκρότηση της σχολικής ομάδας σε διαφορετική βάση. Με παιχνιδιώδεις δραστηριότητες σωματικής έκφρασης και αυτοσχεδιασμών, στοχεύουμε στη βελτίωση του κλίματος επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, ώστε αργότερα η ομάδα να δημιουργήσει στη φάση της αναπαραγωγής των ρόλων.

Συνήθως η τάξη ως χώρος δεν επαρκεί, για να λαμβάνουν μέρος όλοι οι μαθητές, γι' αυτό ο χωρισμός των μαθητών σε δύο ή τρεις ομάδες διευκολύνει αρκετά στην ανάπτυξη των δραστηριοτήτων των μαθητών. Κάποιοι απ' τους μαθητές συνήθως αποτελούν το θεατρικό κοινό παρακολουθώντας τους υπόλοιπους.

Κύρια πηγή ευαισθητοποίησης του παιδιού είναι το σώμα του, που κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού περνάει μέσα από ελεύθερες δραστηριότητες και φόρμες κίνησης. Τα παιδιά επικοινωνούν μέσα από ένα γλωσσικό και κινητικό κώδικα συγχρόνως. Μεγάλη έμφαση θα δοθεί στη συμμετοχή όλων των μαθητών και ιδιαίτερα μαθητών με μαθησιακά ή άλλου είδους προβλήματα.

Ο εμπυχωτής (δάσκαλος) δεν παραδίδει μάθημα, αλλά προσφέρει ερεθίσματα και οι μαθητές αντιδρούν. Στόχος του εμπυχωτή είναι να διατηρεί το πλαίσιο αυθορμητισμού και δραστηριότητας των μαθητών. Αν κάποιος μαθητής δεν θέλει κάθεται στην άκρη και μπορεί να ενταχτεί ξανά στις δραστηριότητες όταν το θελήσει. Τα θέματα που δραματοποιούνται, μπορεί σαν ερέθισμα ν' αρχίζουν απ' τον εμπυχωτή, αλλά περισσότερη αξία έχει η αναπαραγωγή θεμάτων απ' τα παιδιά.

Πολλές φορές μπορούν ν' αξιοποιηθούν και θέματα απ' τη διδακτέα ύλη. Για τη διαμόρφωση του χώρου δράσης, μπορούν ν' αξιοποιηθούν παλιά αντικείμενα, που θα φέρουν τα παιδιά (φουστάνια, παντελόνια, σακάκια, καπέλο, φούστες, τσάντες, γιλέκα, παπούτσια με ψηλά τακούνια, κασκόλ χαρτί γκοφρέ, περούκες, μάσκες, σημαιάκια, δίχτυα, χαλασμένες συσκευές τηλεφώνου, εξαρτήματα συσκευών κ.ά.)

Καλό είναι όλη την ώρα του θεατρικού παιχνιδιού να υπάρχει μουσική υπόκρουση παρμένη όλη από την κλασική μουσική, την προκλασική, λαϊκή, δημοτική μουσική χωρίς λόγια, μουσική τσίρκου, τζαζ, ηλεκτρονική μουσική, αυτοσχεδιασμοί λαϊκών οργάνων, μουσική απ' τον κινηματογράφο ή το θέατρο.

Έντυπο υλικό δραστηριοτήτων θεατρικού παιχνιδιού που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς για την υλοποίηση της πειραματικής παρέμβασης.

1η

Στόχος: Αίσθηση της σωματικής παρουσίας της ομάδας και δημιουργία επαφής και κλίματος εμπιστοσύνης.

Ανάπτυξη: Κάθε παίχτης με τη σειρά του μπαίνει στο κέντρο του στενά σχηματισμένου από τ' άλλα παιδιά κύκλου, που σφίγγονται ώμο με ώμο. Τα παιδιά του κύκλου σπρώχνουν και απωθούν μαλακά αυτόν που είναι στο κέντρο κι αφήνεται να ταλαντεύεται, σαν από κύματα.

Παρατηρήσεις: Παρατηρούμε γενικά μετά από αυτήν την άσκηση, ένα αίσθημα ευεξίας κι εμπιστοσύνης μέσα στην ομάδα. Είναι σημαντικό η πρώτη επαφή ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας να μην είναι μονολεκτική.

Προεκτάσεις: Υπάρχουν πολυάριθμες παραλλαγές αυτής της άσκησης. Παράδειγμα: Πιάνοντας σταυρωτά τα χέρια τους, τα μέλη της ομάδας φτιάχνουν ένα κρεβάτι. Ένα παιδί ξαπλώνει πάνω του και το κρεβάτι μετατρέπεται σε μαγικό χαλί που κυματίζει ανεβοκατεβαίνοντας.

2η

Στόχος: Ν' αναπτυχθεί εμπιστοσύνη ανάμεσα στα παιδιά και να αισθανθούν τη σημασία της ματιάς σε μια πρώτη επαφή.

Ανάπτυξη: Η ομάδα σχηματίζει κύκλο. Με τη σειρά, όταν δυο ματιές «συναντιούνται», τα δυο παιδιά, με κατεύθυνση το ένα προς το άλλο, πηγαίνουν στο κέντρο του κύκλου, λέγοντας ίσως τ' όνομά τους, και αφού διασταυρωθούν, το ένα παίρνει τη θέση του άλλου. Συνεχίζουμε με τον ίδιο τρόπο, ώσπου να γνωρισθεί ολόκληρη η ομάδα.

Παρατήρηση: Προτείνεται αυτή η άσκηση ιδιαίτερα στην αρχή της λειτουργίας μιας ομάδας.

3η

Ανάπτυξη: Είναι απαραίτητη η χαλάρωση στην αρχή της ώρας, γιατί βοηθάει τη συγκέντρωση και την προσοχή των μαθητών, και επιτρέπει ν' αποφύγουμε τον εκνευρισμό και τη φασαρία κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού. Από την άλλη, είναι ένα εξαιρετικό μέσο για ν' αντιληφθούμε τον άλλο. Ο εμπυχωτής θα καθορίσει τη διάρκεια ανάλογα με τη διάθεση των παιδιών.

Να, μερικά παραδείγματα για να προετοιμάσουμε τα πνεύματα: Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο, το ένα πίσω από το άλλο και το καθένα κάνει μασάζ στο κεφάλι, το λαιμό και τους ώμους του μπροστινού του. Τα παιδιά ευθυγραμμίζονται πάνω σε δυο παράλληλες γραμμές και το καθένα με τη σειρά του κάνει μασάζ στο πρόσωπο του παιδιού που έχει απέναντί του: διαδοχικά μια ενεργητικά, μια ήπια. Δυο παιδιά στέκουν πλάτη με πλάτη με τα μπράτσα πλεγμένα: το ένα σκύβει προς τα εμπρός αιωρώντας πάνω στην πλάτη του το άλλο. Χαμηλώνει, ανασηκώνεται και μ' αυτήν την ευλύγιστη κίνηση δημιουργείται ένα είδος αρμονίας και συνεχούς ταλάντευσης.

Τα παιδιά σκορπίζονται μέσα στην αίθουσα και προσπαθούν να κινήσουν κάθε μέλος του σώματός τους αυτόνομα: περιστροφή του κεφαλιού γύρω από το λαιμό, τέντωμα και μάζεμα του λαιμού, ευλυγισία των μυών του προσώπου (ανέβασμα και κατέβασμα των φρυδιών, διαστολή και συστολή των ρουθουνιών), άνοιγμα του θώρακα, τέντωμα και αναδίπλωση των χεριών, κυκλικές κινήσεις των ποδιών, κ.λ.π.

4η

Ανάπτυξη: Τα παιδιά ξαπλώνουν με την πλάτη στο πάτωμα και συγκεντρώνονται σιωπηλά. Τότε ο εμπυχωτής κάνει τις ακόλουθες υποδείξεις: «Σφίξτε τις πατούσες, τις κνήμες, τους μηρούς, τους γλουτούς, την κοιλιά, το στήθος, τα μπράτσα, τις παλάμες, το λαιμό, το πρόσωπο, σφίξτε τα δόντια, κλείστε τα μάτια, σφίξτε, σφίξτε. Χαλαρώστε τα όλα. Μπορούμε

να ξαναρχίσουμε την άσκηση, αλλά προτείνοντας τμηματική χαλάρωση για κάθε μέλος χωριστά. Γίνεται πιο σύνθετη, αν διαλέγουμε πολύ απομακρυσμένα σημεία για χαλάρωση.

Παρατηρήσεις: Σε κάθε συνάντηση, μπορούμε να την επαναλαμβάνουμε. Όταν τα παιδιά συνηθίσουν αυτόν τον τύπο της άσκησης, μπορούν να την κάνουν μόνα τους χωρίς τις οδηγίες του εμπυχωτή.

5η

Στόχος: Να δώσουμε αυτονομία σε κάθε μέλος του σώματος χωριστά και να αισθανθούμε τις διαφορές αρθρώσεις.

Ανάπτυξη: Μετά τη χαλάρωση, τα παιδιά σκορπίζονται μέσα στο χώρο και με το παραγγελμα του εμπυχωτή, χαλαρώνουν διαδοχικά τους μυς, με την ακόλουθη σειρά: κεφάλι, λαιμό, ώμους, στήθος, γοφούς, λεκάνη, γόνατα. Μετά η αντίστροφη κίνηση τα επαναφέρει στην αρχική κάθετη στάση.

Παρατηρήσεις: Αυτή η αποσύνδεση των διαφόρων αρθρώσεων μπορεί να γίνει προς τα πλάγια. Ο παίχτης στέκεται όρθιος και στρέφει λίγο-λίγο το κορμί του ξεκινώντας από το κεφάλι και φτάνοντας ως τους γοφούς.

Η άσκηση μπορεί να γίνει ακόμη με το χέρι τεντωμένο στο πλάι, χαλαρώνοντας προοδευτικά τα δάχτυλα, τον καρπό, τον αγκώνα, τον ώμο.

Προέκταση: Ζητείστε να παίξουν μ' ένα μόνο μέρος του σώματος, να διηγηθούν μια ιστορία με τις παλάμες, με τις πατούσες.

6η

Στόχος: Εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη της ομάδας.

Ανάπτυξη: Τα παιδιά σκορπίζουν στον εντελώς άδειο χώρο. Κλείνουν τα μάτια, πλησιάζουν σιγά-σιγά το 'να τ' άλλο και σφίγγονται όσο πιο πολύ μπορούν, χωρίς να σκάσουν. Πρέπει να καταφέρουν να καταλαμβάνουν το λιγότερο δυνατό χώρο.

Προεκτάσεις: Καθισμένοι οκλαδόν, ώμο με ώμο, κάνουν μια ήπια και διαρκή κίνηση. Να καταλάβουν το μεγαλύτερο δυνατό χώρο, χωρίς να χάσουν την επαφή με το χέρι του άλλου.

7η

Στόχος: Να συνειδητοποιήσουν το χώρο του παιχνιδιού και τη θέση που έχουν μέσα στην ομάδα.

Ανάπτυξη: Κάθε παιδί με τη σειρά του, παίρνει μια θέση μέσα στο χώρο. Στο τέλος, η ομάδα αναλύει τι σημαίνει, η θέση (κεντρική, περιθωριακή) και η στάση (στητή, ζαρωμένη, από εμπρός, από πίσω, από το πλάι) που διάλεξε καθένα από τα μέλη της.

Το παιχνίδι εξελίσσεται με τον εξής τρόπο: το πρώτο παιδί διαλέγει μια θέση και μια στάση μέσα στο δωμάτιο. Μετά, ένα δεύτερο έρχεται να σταθεί κατ' αναλογία ή κατ' αντίθεση με το πρώτο. Μετά, ένα τρίτο και ούτω καθ' εξής.

Προέκταση: Ο εμπυχωτής βάζει από την αρχή κάποιους περιορισμούς: να συνθέσουν μια ισορροπημένη ή ανισορροπη ομάδα, μια ομάδα που κυριαρχεί ή κυριαρχείται, ένα γεωμετρικό σχήμα, κλπ.

Αφού βρεθεί ένα ομαδικό σχήμα, ο εμπυχωτής ζητά από τους μαθητές να μετακινηθούν προς μια κατεύθυνση που υποδεικνύει, χωρίς ν' ανατραπεί το αρχικό σχήμα. Η άσκηση ανήκει στην κατηγορία αυτών, που προετοιμάζουν την αρμονική ενσωμάτωση στην ομάδα.

8η

Στόχος: Άσκηση εντοπισμού στο χώρο.

Ανάπτυξη: Φτιάχνουμε με κιμωλία ή με σκοινί μια γραμμή, που ενώνει δυο πλευρές της αίθουσας. Τα παιδιά στέκουν σε μια παράλληλο 4-5 μέτρα από το χείλος του «φαραγγιού» και πρέπει να πλησιάσουν όσο πιο κοντά γίνεται με μάτια κλειστά.

Προεκτάσεις: Δρόμος με εμπόδια, από μνήμης: διασχίζουν την αίθουσα από τη μια ως την άλλη άκρη, αποφεύγοντας τα εμπόδια (καρέκλες, χαρτοφύλακες) που τοποθετήσαμε και που παρατήρησαν προηγουμένως για λίγην ώρα.

Σχεδιάζουμε στον πίνακα ένα ατελείωτο σώμα ζώου, αφού το παρατηρήσουν για λίγο τα παιδιά, πρέπει με δεμένα μάτια να του προσθέσουν μουστάκια, μάτια, ουρά κλπ.

9η

Στόχος: Άσκηση χαλάρωσης, παρατήρησης και συγκέντρωσης

Ανάπτυξη: Όλοι οι μαθητές ξαπλώνουν στο πάτωμα, χαλαρώνουν και μετά, παρατηρούν πολύ προσεκτικά κάποια κοντινή ή μακρινή λεπτομέρεια (εγκοπή στο πάτωμα, πόρο στο δέρμα, χρώμα του τοίχου...) Μετά, κάθε μαθητής πρέπει να μπορεί να περιγράψει από μνήμης, αυτό που παρατήρησε.

Προέκταση: Το «παιχνίδι του Κιμ»: τοποθετούμε πάνω σ' ένα τραπέζι μερικά ετερόκλητα αντικείμενα (ξεκινάμε από 10-12). Οι μαθητές τα παρατηρούν για λίγη ώρα, πριν τα κρύψει ο εμψυχωτής μ' ένα ύφασμα. Πρέπει να ξαναβρούν από μνήμης το μεγαλύτερο δυνατό αριθμό.

10η

Στόχος: Ν' αντιληφθεί καλύτερα τις αναπνευστικές του ικανότητες.

Ανάπτυξη: Στην αρχή, είναι μια άσκηση συγκέντρωσης στην αναπνοή. Να παρατηρήσει τους μυς που μπαίνουν σε λειτουργία με την αναπνοή και να ποικίλλει την ποσότητα του εισπνεόμενου από τη μύτη ή το στόμα αέρα.

Στη συνέχεια, υπαγορεύουμε διαφορετικούς ρυθμούς αναπνοής: βαθεία και αργή, βαθειά και γρήγορη, άπληστη, συγκρατημένη, με αργή και γρήγορη εκπνοή ή αντίστροφα.

Παρατηρήσεις: Είναι καλό, να επαναρχόμαστε συχνά σ' αυτό το είδος των ασκήσεων στην αρχή της ώρας κάθε φορά, συνοδεύοντάς τες με ασκήσεις χαλάρωσης. Μπορούμε ακόμη να συνοδεύσουμε την αναπνοή με εκπομπή φωνής για να τονίσουμε τις ακουστικές εντυπώσεις.

11η

Στόχος: Να εκφραστούν διάφορα αισθήματα με την τεχνική της αναπνοής.

Ανάπτυξη: Ο εμψυχωτής δίνει μια σειρά από εντολές: ουδέτερος, λυπημένος, ουδέτερος ασθμαίνων, ουδέτερος, ντροπαλός, ουδέτερος, χαρούμενος, ουδέτερος, χαλαρωμένος, ουδέτερος, θυμωμένος, ουδέτερος, περιφρονητικός, ουδέτερος, άρρωστος, ουδέτερος.

Είναι σημαντικό να επαναφέρουμε κάθε φορά τον παίχτη σε μια δαθμίδα εκφραστικής αναπνοής μηδέν, που εδώ δηλώνεται σαν «ουδέτερος». Αυτή η ουδέτερη φάση επιτρέπει στον παίχτη να ξανασυγκεντρωθεί ανάμεσα σε δυο εκφραστικές φάσεις.

Προέκταση: Να πει μια φράση, ακολουθώντας τις ίδιες υποδείξεις.

12η

Στόχος: Να εκφραστούν διάφορες καταστάσεις με την τεχνική της αναπνοής.

Ανάπτυξη: Προτείνουμε στον ή στους παίχτες μια κατάσταση, με την υπόδειξη να την υποδυθούν, εκφραζόμενοι ουσιαστικά με την αναπνοή.

Πιθανές καταστάσεις:

- μετά από τρέξιμο.
- ύπνος.
- μια βόλτα στο δάσος.
- πριν σηκωθούν στο μάθημα.
- βλέποντας ένα κωμικό φιλμ.
- πνίγονται.

Παρατηρήσεις: Είναι πιο δύσκολη άσκηση απ' ό,τι φαίνεται, γιατί απαιτεί μεγάλη συγκέντρωση κι έλεγχο της αναπνοής.

13η

Στόχος: Συγκέντρωση στις αισθήσεις. Να ξαναβρεί την ιδιαιτερότητα αισθήσεων που από τη συνήθεια έχουν γίνει αδιάφορες.

Ανάπτυξη: Ο εμψυχωτής, αφού ζητήσει από την ομάδα να κλείσει τα μάτια και να συγκεντρωθεί, μοιράζει σε κάθε παιδί ένα μπισκότο (ή ο,τιδήποτε τραγανιστό φαγώσιμο). Η πρώτη αίσθηση που ανακαλείται με τα λόγια του, είναι η αφή: «Αγγίξτε απαλά το μπισκότο κι αι-

σθανθείτε το περίγραμμά του, τις λείες, μαλακές, κι ακανόνιστες επιφάνειες». Μετά ζητά ν' ανοίξουν τα μάτια και να παρατηρήσουν με προσοχή το σχήμα του μπισκότου. Μετά να το πλησιάσουν στη μύτη και να μυρίσουν το άρωμά του, μετά να το δαγκώσουν και ν' ακούσουν το θόρυβο που κάνει να αισθανθούν τη γεύση του και τέλος να το φάνε ακολουθώντας τη διαδρομή που κάνει μέχρι το βάθος του λαιμού.

Παρατήρηση: Στα πιο μικρά παιδιά, να τονίσουμε ότι πρέπει να περιμένουν το σύνθημά μας, πριν περάσουν στην επόμενη φάση.

Προέκταση: Πάνω στο τραπέζι είναι ένα μπισκότο. Να εκφράσουν με την επιθυμία τους να το φάνε, χαρά, θυμό, ντροπή, δειλία ή λαιμαργία.

14η

Στόχος: Να οξυνθεί η αντίληψη της αφής, όσφρησης και γεύσης.

Ανάπτυξη:

I. ΑΦΗ

Μαζεύουμε σ' ένα μεγάλο κουτί όσα πιο πολλά αντικείμενα μπορούμε με διαφορετικό βάρος, σχήμα, στερεότητα, αντοχή και αφή (λεία-τραχιά). Π.χ.: μπίλιες, κουβάρια μαλλί, βότσαλα, σφουγγάρι, κιμωλία κ.λπ., και ζητάμε από τα παιδιά να τ' αναγνωρίσουν με δεμένα μάτια.

Μπορούμε επίσης να ζητήσουμε από τα παιδιά ν' αγγίξουν 3 ή 4 αντικείμενα με διαφορετικές θερμοκρασίες και να τα τοποθετήσουν από το πιο κρύο μέχρι το πιο ζεστό.

II. ΟΣΦΡΗΣΗ

Να! μερικά δείγματα από μυρωδιές, που τα παιδιά μπορεί να καταφέρουν ν' αναγνωρίσουν: σπιτικές μυρωδιές: φρέσκος καφές, σοκολάτα, καμένη καραμέλα, φρούτα, φρέσκο ψωμί, σκόρδο, κρεμμύδι, τυρί, η κουζίνα πριν από το φαγητό. Ιδιαίτερες μυρωδιές: καπνός, φρέσκα ή σαπιασμένα φύλλα, οργωμένη γη, ζυμάρι. Τα υγρά: χλωρίνη, ξύδι, αφεψήματα (χαμομήλι, φασκόμηλο κ.λπ.), κολώνια, αρώματα.

III. ΓΕΥΣΗ

Τρία ποτήρια κάνουν το γύρο: το πρώτο με σκέτο νερό, το δεύτερο με αλατισμένο νερό και το τρίτο με νερό ζαχαρωμένο. Ζητάμε ν' αναγνωρίσουν τη σύνθεση του καθενός. Στη συνέχεια, λιγοστεύουμε προοδευτικά την ποσότητα του αλατιού και της ζάχαρης και ξαναρχίζουμε.

15η

Στόχος: Ν' αναπτυχθεί ή εκφραστικότητα και η ακρίβεια της ματιάς

Ανάπτυξη: Προτείνουμε σ' όποιον θέλει, να παρακολουθήσει κάτι που κινείται, και να υποδηλώσει αυτήν την κίνηση με το κεφάλι και τη ματιά: μπάλα που χοροπηδάει, παρτίδα τένις ή πιγκ-πονγκ, αυτοκίνητο κούρσας, αεροπλάνο που απογειώνεται - ελίσσεται στον ουρανό ή προσγειώνεται, ρουκέτα, κίνηση του δείκτη δευτερολέπτων σε ρολόι τοίχου, πέταγμα μύγας, άλμα εις ύψος, κούνια, βάτραχος ή κανγκουρώ, ακροβάτες.

Προεκτάσεις: Ένας μαθητής, με τις κινήσεις του κεφαλιού και της ματιάς, χωρίς να κινεί τον κορμό και τα χέρια, προσπαθεί να υπαγορεύσει σ' όλη την ομάδα στάσεις κι ελιγμούς. Η ίδια άσκηση μπορεί επίσης να γίνει με δύο, αφού μοιραστούν τους ρόλους του «καθοδηγητή» και του «καθοδηγούμενου», ή καλύτερα αφήνοντας τους ίδιους να ορίσουν αυτούς τους ρόλους.

16η

Στόχος: Ν' αναπτυχθεί η ακρίβεια της ματιάς.

Ανάπτυξη: Οι μαθητές κυκλοφορούν μέσα στην αίθουσα και παρατηρούν με ακρίβεια λεπτομέρειες πάνω στους τοίχους, το πάτωμα, το ταβάνι, τα έπιπλα, τις πόρτες, τα παράθυρα. Καθένας πρέπει να διαλέξει τρία συγκεκριμένα σημεία μέσα στην αίθουσα.

Όταν διαλέξουν, κλείνουν τα μάτια και αναπολούν με τη σκέψη αυτά τα σημεία. Όταν ξανανοίξουν τα μάτια πρέπει υποχρεωτικά ν' αλλάξουν θέση και περπατούν χωρίς ν' αφήνουν από τα μάτια τους το ένα ή το άλλο από τα τρία σημεία, προσπαθώντας να ξεχάσουν όσο το δυνατόν περισσότερο, όλα τα υπόλοιπα. Η άσκηση ολοκληρώνεται, όταν τελικά ο μαθητής, συγκρατήσει ένα από τα τρία σημεία και προσηλωθεί σ' αυτό, μένοντας ακίνητος μπροστά του.

17η

Στόχος: Ν' αναπτυχθεί η ακουστική προσοχή και να εξοικειωθούν με την ομάδα

Ανάπτυξη: Ένας μαθητής παίρνει το ρόλο του карабиού που επιστρέφει στο λιμάνι. Αρχίζοντας το παιχνίδι, θα σταθεί σε μια από τις άκρες της αίθουσας και θα δέσει τα μάτια. Οι υπόλοιποι μαθητές, σκορπίζουν μέσα στο χώρο, παριστάνοντας τις σημαδούρες, που το πλοίο πρέπει ν' αποφύγει, για να φτάσει στο λιμάνι (την άλλη άκρη της αίθουσας). Για να πλεύσει χωρίς συγκρούσεις, κάθε «σημαδούρα» εκπέμπει έναν ήχο, με την ίδια πάντα ένταση: οι πιο απομακρυσμένες από το λιμάνι εκπέμπουν ήχους βαρείς και οι πιο κοντινές ήχους οξείς. Αν το караби προσκρούσει σε μια σημαδούρα, πρέπει να επιστρέψει στο σημείο της αφετηρίας (ή καλύτερα, να δώσει τη σκυτάλη σε κάποιον άλλο).

Προέκταση: Αφήνουμε να πέσει ένα ξύλο ή οποιοδήποτε μεταλλικό αντικείμενο (ενώ επικρατεί απόλυτη ησυχία) δυο μαθητές με δεμένα μάτια, πρέπει να το βρουν, από τον ήχο της πτώσης.

18η

Στόχος: Ν' αναπτυχθεί η ακουστική προσοχή.

Ανάπτυξη: Αυτήν την άσκηση τη συνηθίζουμε, για την απόκτηση των «προ-ηχών». Ο δάσκαλος προκαλεί διάφορους ήχους και ζωγραφίζει ένα σύμβολο για κάθε ήχο (Ο=κουδουνάκι, Τ=σφυρί, Ι=μολύβι). Μετά, κάποιος μαθητής θα σημειώσει στον πίνακα με τη σειρά τους ήχους που εκπέμπει ο δάσκαλος από πίσω του. Ένας άλλος μαθητής, θα κάνει την αντίστροφη κίνηση: θ' αναπαράγει τους ήχους από τα σύμβολα που είναι σημειωμένα στον πίνακα.

Προεκτάσεις: «Ο Βασιλιάς της Σιωπής»: ν' ακούσουν, για ένα λεπτό, μέσα σε απόλυτη ησυχία, τους γύρω θορύβους. μετά να προσπαθήσουν ομαδικά να τους θυμηθούν και να τους περιγράψουν.

-Τα παιδιά κάθονται στο κέντρο της αίθουσας με κλειστά μάτια και παρακολουθούν με το δάχτυλο τις περισσότερες ή λιγότερες γρήγορες, περισσότερες ή λιγότερες θορυβώδεις μετατοπίσεις του δασκάλου. Μετά, προσπαθούν, ν' αναγνωρίσουν ορισμένους ήχους (σπίρτο που ανάβει, φύλλο που σκίζεται, δόντια μιας χτένας).

-Με τους μεγάλους, εκπέμπουμε θορύβους διαφορετικής έντασης και τονικότητας: απαλούς, δυνατούς, λεπτούς, ρυθμικούς, ακανόνιστους κλπ.

19η

Στόχος: Μαθαίνουν να ποικίλουν τη συμπεριφορά τους, ενώ μετακινούνται μέσα στο χώρο.

Ανάπτυξη: Σχηματίζουμε στην αίθουσα 5 διαφορετικούς χώρους (οριοθετώντας τους με κιμωλία ή ο,τιδήποτε άλλο): 4 ισοδύναμα ορθογώνια, μ' έναν κύκλο στη μέση. Σε καθέναν απ' αυτούς τους χώρους, αντιστοιχεί μια συμπεριφορά: στον πρώτο ψιθυρίζω, στον δεύτερο μιλώ κανονικά, στον τρίτο τραγουδάω, στον τέταρτο φωνάζω. Ο κεντρικός κύκλος είναι το μέρος της απόλυτης σιωπής. Το παιχνίδι λοιπόν συνίσταται, στο να μετακινείται κάποιος, χωρίς διακοπή, ανάμεσα σ' αυτούς τους 5 χώρους.

Παρατηρήσεις: Το ενδιαφέρον του κεντρικού κύκλου σαν χώρου σιωπής, βρίσκεται στο γεγονός ότι επιτρέπει την επικοινωνία με όλους τους άλλους χώρους: μπορεί να γίνει σημείο εκκίνησης και άφιξης, αλλά ακόμη, σκαλοπάτι μετάβασης από τον ένα χώρο στον άλλο.

Με τα πιο μικρά στην αρχή, θα προτιμήσουμε να σχηματίσουμε μονάχα δυο χώρους: ομιλία και σιωπή, τραγούδι και ομιλία, κραυγή και ψίθυρος...

Προεκτάσεις: Να ορίσουμε για κάθε χώρο, άλλους είδους συμπεριφορά: κινητική (προχωράω αργά, γρήγορα, σημειωτόν, κουτσό και στον κεντρικό κύκλο μένω ακίνητος), αισθητηριακή (μυρίζω, ακούω, βλέπω, αγγίζω, δεν κάνω τίποτα).

20η

Στόχος: Να ελευθερώσουμε τις δυνατότητες της φωνής και να εμπιστευτούμε την ομάδα

Ανάπτυξη: Οι μαθητές σχηματίζουν πολλές μικρές ομάδες, που στέκουν σε διαφορετικά σημεία μέσα στο χώρο. Τα μέλη κάθε ομάδας εκπέμπουν ήχους, αλλάζοντας συνέχεια την

ένταση και το ύψος τους, μέχρι να βρουν κάποια φωνητική αρμονία. Καθένας πρέπει να προσέχει αυτό που κάνουν οι άλλοι, παραμένοντας συγχρόνως συγκεντρωμένους σ' αυτό που κάνει ο ίδιος. Όταν κάθε ομάδα καταφέρει να βρει την «μελωδία» της, επιχειρούν όλοι μαζί να εναρμονιστούν και να φτάσουν σε μια τέλεια χορωδία.

Προεκτάσεις: Πριν από αυτήν την άσκηση, μπορεί να προηγηθεί μια άλλη, για προθέρμανση της φωνής: Όλοι οι μαθητές στέκουν μπροστά στον τοίχο, σε σειρά, και προσπαθούν να τον «τρυπήσουν» με τη φωνή τους. Δυο μαθητές στέκουν ο ένας απέναντι στον άλλο: ο πρώτος εκπέμπει έναν ήχο, ο δεύτερος οπισθοχωρεί κι ανάλογα με την απόσταση που τους χωρίζει, ο πρώτος ρυθμίζει τον ήχο της φωνής του. Η ίδια άσκηση με την φωνητική συμφωνία μπορεί να γίνει αρχίζοντας από την αναπνοή ενός παιδιού: σ' αυτήν την περίπτωση ο στόχος είναι η ομαδική αναπνοή.

21η

Στόχος: Να ελευθερωθεί το σώμα με την επίδραση ενός ηχητικού ή μουσικού θέματος.

Ανάπτυξη: Τα παιδιά κάθονται σκόρπια μέσα στο χώρο και σιωπηλά συγκεντρώνονται. Μόλις αρχίσει η μουσική, ακολουθούν με τα χέρια και το κορμί, ό,τι τους υποβάλλει το ηχητικό θέμα.

Παρατήρηση: Η άσκηση γίνεται πιο εύκολα με κλειστά μάτια. **προεκτάσεις:** Μπορούμε να ρωτήσουμε τα παιδιά τι ένοιωσαν στο άκουσμα της μουσικής κι ενώ θα την ξανακούνε, να εκφράσουν αυτό που αισθάνθηκαν, με σχέδιο και χρώματα.

-Ίσως χρησιμοποιήσουμε αυτές τις ζωγραφιές σαν σημείο εκκίνησης για θεατρικό αυτό-σχεδιασμό.

22η

Στόχος: Παίζοντας, ν' αποκτήσουν μεγαλύτερη ταχύτητα στην εκτέλεση γνωστών κινήσεων.

Ανάπτυξη: Χωρίζουμε τα παιδιά σε 3 ή 4 ομάδες «πυροσβεστών», στις οποίες μοιράζουμε τα ίδια είδη ρουχισμού. Ζητάμε να επιστρέψουν οι πυροσβέστες, δηλ. πρέπει να γδυθούν, να βγάλουν τα παπούτσια και να ξαπλώσουν όσο πιο γρήγορα γίνεται. Μετά, ζητάμε να βγουν οι πυροσβέστες δηλ. να κάνουν τις αντίστροφες κινήσεις και να μπουν στο «αυτόκινητο». Αυτοί που τελειώνουν πρώτοι, κερδίζουν.

Προέκταση: Αυτοσχεδιασμοί, με κινήσεις που κάνουν οι πυροσβέστες όταν επεμβαίνουν: ανεβαίνουν σε σκάλα, έρπουν κάτω από τα τραπέζια, και τους πάγκους, για να σώσουν κάποιο θύμα.

23η

Στόχος: Αναζήτηση όλων των στάσεων που μπορεί να πάρει το σώμα μέσα στο χώρο.

Ανάπτυξη: Με αφορμή τη στάση τους σε κάποιον αυτοσχεδιασμό (ακίνησια αυτού που κρβεται, περπάτημα στις μύτες αυτού που μπαίνει κρυφά, οπισθοχώρηση μπροστά σ' ένα τρομαχτικό αντικείμενο ή ζώο), οι μαθητές αναζητούν όλους τους τρόπους κίνησης (περπατών, πηδών, χοροπηδών, τρέχω, έρπω καλπάζω, κάνω ελιγμούς, οπισθοχωρώ) κι όλους τους τρόπους ακινησίας (κάθομαι, ξαπλώνω με την πλάτη, με την κοιλιά, με το πλάι, όρθιος, στο ένα πόδι, οκλαδόν, στα γόνατα, με αναδιπλωμένο κεφάλι μέσα στα μπράτσα).

Σε μια δεύτερη φάση αναζητούν σε ποιες καταστάσεις ή γεγονότα αναφέρεται αυτή ή εκείνη η στάση (ζαρώνω γιατί κρυώνω ή φοβάμαι, έρπω γιατί παίζω, περνώ κάτω από συρματοπλέγματα...).

Προεκτάσεις: Να αναπαραγάγουν με σχέδιο τις στάσεις ή κινήσεις που βρήκαν. Να κάνουν με τα χέρια ή τα πόδια κινήσεις που αναφέρονται σε διάφορα γεωμετρικά σχήματα: στρογγυλεμένες ή ευθύγραμμες, συνεχείς ή διακοπτόμενες, διαγράφοντας κύκλους, σταυρούς, κύματα. (Αυτή η άσκηση είναι μια καλή εισαγωγή σε μερικές τεχνικές μιμικής: να μιμηθούν το πουλί που πετάει, σηκώνοντας μαλακά τα χέρια ενώ το υπόλοιπο σώμα κατεβαίνει, μετά ανασηκώνοντας το σώμα ενώ τα χέρια κατεβαίνουν).

24η

Στόχος: Να παρατηρήσουν τον τρόπο που περπατάει ο άλλος και ν' ανακαλύψουν το γελοιογραφικό χαρακτήρα του δικού τους βαδίσματος.

Ανάπτυξη: Ένας παίχτης περπατάει στον καθορισμένο χώρο του παιχνιδιού, όσο πιο φυσικά μπορεί. Η ομάδα τον παρατηρεί κι από τη στιγμή που κάποιος παίχτης βρει ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά στοιχεία από το βάδισμά του, σηκώνεται και τον ακολουθεί, μιμούμενός τον. Ο πρώτος παίχτης παρατηρεί αυτόν που τον μιμείται και προσπαθεί ν' αναπαραγάγει την εικόνα του δικού του βαδίσματος, όπως του την προτείνει.

Όταν μ' αυτήν την διαδικασία, κάθε μέλος της ομάδας βρει το γελοιογραφικό χαρακτήρα του δικού του βαδίσματος, κυκλοφορούν όλοι μέσα στο χώρο, επιταχύνοντας προοδευτικά την κίνηση.

Παρατήρηση: Πρέπει να κατανοήσουμε από το βάδισμα, τον ιδιαίτερο τρόπο που έχει καθένας όταν περπατάει.

Προέκταση: Να βρουν ένα βάδισμα κλόουν που να συνδέεται άμεσα.

25η

Στόχος: Ελκυστική άσκηση που φανερώνει τη σημασία του παιχνιδιού των χεριών, όταν μιλάμε.

Ανάπτυξη: Δυο παίχτες στέκουν ο ένας ακριβώς πίσω από τον άλλο. Ο πρώτος διηγείται μια ιστορία. Ο δεύτερος κρυμμένος πίσω του, τού «δανείζει» τα χέρια και μιμείται τις χειρονομίες αυτού που μιλάει.

Παρατηρήσεις: Διασκεδαστική άσκηση για τον θεατή, όπου η κίνηση των χεριών μπορεί να συνοδεύει ή να διαψεύδει το λόγο.

26η

Στόχος: Άσκηση της φαντασίας

Ανάπτυξη: Ο παίχτης πρέπει να δώσει την εντύπωση ότι τον τραβούν προς μια κατεύθυνση, από ένα μέρος του σώματος, καθορισμένο από πριν: μαλλιά, μύτη, λαιμό, ώμο, δάχτυλο, κοιλιά, πόδι.

Το παιχνίδι περιπλέκεται όταν ο παίχτης αντιδρά στις κινήσεις ενός φανταστικού σπάγγου, δεμένου σ' ένα σημείο του σώματός του, που τραβά ή χαλαρώνει κατά βούληση, ένας δεύτερος παίχτης.

Παρατήρηση: Ο θεατής ίσως να μην διακρίνει τη διαφορά αν τον «τραβούν» από το λαιμό ή από τους ώμους, ο παίχτης όμως, πρέπει να την αισθάνεται.

Προέκταση: Μπορεί να προηγηθεί μια άσκηση, όπου δυο παιδιά στέκουν το ένα απέναντι στο άλλο και κρατούν ελαφρά από τις άκρες μια ξύλινη βέργα. Ο ένας οδηγεί μαλακά τον άλλο μέσα στο δωμάτιο (στην αρχή κουνώντας του το χέρι, μετά, κάνοντάς τον να μετακινήσει ολόκληρο το κορμί του).

27η

Στόχος: Ν' αντιδρούν γρήγορα και συλλογικά στην εντολή που δίδεται.

Ανάπτυξη: Η ομάδα, ξεκινώντας από μια ουδέτερη στάση χαλάρωσης, στην οποία κάθε φορά επανέρχεται, κινείται με τις εντολές που δίνει ο εμπυχωτής, υπό μορφή λέξης ή φράσης (αποσπάσματα εφημερίδας, ιστορίας που ειπώθηκε μέσα στην τάξη, ποιήματος ή τραγουδιού ή απλά κατωμένης εκείνην τη στιγμή). Οι παίχτες ακινητοποιούνται σε μια ομαδική στάση μέχρι να τους δοθεί το σύνθημα να σταματήσουν. Παραδείγματα εντολών: μαγεία, ησυχία, μάγισσα, αναμονή, παιχνίδι, μουσική, καταιγίδα, γηρατειά, πείνα, φόβος, ξύπνημα, φιλαρέσκεια...

Προεκτάσεις: Με την (βοήθεια καρτ-ποστάλ, προσπαθούν να πάρουν την πόζα αρχαίων αγαλμάτων (μονομάχος, δισκοβόλος, Άρτεμις κυνηγός).

28η

Στόχος: Να γίνει πιο προσεχτικός στις κινήσεις του συμπαίχτη του και πιο ακριδής στις δικές του.

Ανάπτυξη: Δυο παίχτες στέκουν ο ένας απέναντι στον άλλο να είχαν μεταξύ τους έναν καθρέφτη. Καθένας θα γίνει με τη σειρά του οδηγός, ενώ ο άλλος θα πρέπει ν' αναπαραγάγει συμμετρικά όλες τις χειρονομίες του. Οι παίχτες θα προσπαθήσουν να φτάσουν στο σημείο να μην καλαβαίνει κανείς ποιος είναι ο οδηγός και ποιος το είδωλο.

Παρατήρηση: Αυτή η άσκηση, κλασική στους κλόουν, συνήθως τελειώνει μ' ένα κωμικό κόλπο (να σπάσει τον καθρέφτη, να βγει, να καθυστερήσει τις κινήσεις, να στραφεί απότομα).

Προέκταση: «Η καρέκλα και ο σκούφος». Δυο μαθητές στέκουν ο ένας απέναντι στον άλλο, όπως από τη μια και την άλλη πλευρά ενός «ανάστροφου» καθρέφτη: όταν ο παίχτης οδηγός στέκει όρθιος, ο άλλος κάθεται κι όταν χτενίζεται ο άλλος βγάζει το σκούφο του.

29η

Στόχος: Άσκηση παρατήρησης και αναπαράστασης δραστηριοτήτων που έχουν δει ή έχουν κάνει.

Ανάπτυξη: Οι παίχτες μιμούνται κινήσεις ατομικών αθλημάτων: (τρέξιμο, σκι, πατινάζ, κολύμβηση...), δυαδικών: (πινγκ-πονγκ, τένις, μπόξ, ξιφασκία...) ή ομαδικών: (όλα τα ομαδικά αθλήματα, το κοινό).

Μπορούν να δοκιμάσουν να δουλέψουν σύντομες σκηνές: ματς παιγμένο με μια υποθετική μπάλα, διάφορες αντιδράσεις φιλάθλων, εκφωνητής που παίρνει συνέντευξη από το νικητή, επανάληψη μιας φάσης κλπ.

Παρατήρηση: Στις σκηνές που παίζονται από δυο, όπως η πυγμαχία, είναι σημαντικό να δώσουν με υπερβολή τη μίμηση των χτυπημάτων που δίνουν ή παίρνουν.

Προεκτάσεις: Διάφορους γελοιογραφικούς χαρακτήρες του αθλητισμού: ο αθλητής «φίρμα», ο κακός παίχτης, ο «φίλαθλος» της μικρής οθόνης, κλπ.

Η τεχνική του ψεύτικου χαστουκιού και παρατήρηση σκηνών ξεσπάσματος του κοινού, στον κινηματογράφο.

30η

Στόχος: Ο μίμος βγαίνει από μια ειδική εκπαίδευση, δύσκολη και μακρόχρονη. Κάτω από αυτόν τον τίτλο συγκεντρώνουμε ορισμένες ασκήσεις που αναφέρονται ειδικότερα στην παρατήρηση σωματικών καταστάσεων, αποκλείοντας τη συνδρομή της φωνής.

Ανάπτυξη: Θυμίζουμε ότι μερικά πολύ γνωστά παιχνίδια αναφέρονται στη μιμική: μίμηση ενός επαγγέλματος, ενός ρητού, ενός γρίφου ή των συλλαβών μιας λέξης που πρέπει οι άλλοι ν' ανακαλύψουν.

Με τους πιο μεγάλους, μπορούμε να πάρουμε ένα ρήμα και να μιμηθούμε τις διάφορες ερμηνείες του (παράδειγμα: ακούω το μουρμούρισμα μιας πηγής, τις συμβουλές ή τις διαταγές ενός ενήλικου, τη φλυαρία ενός φίλου, ένα θόρυσο που με ξαφνιάζει αναπηδώντας στο ένα πόδι με αντικείμενα: μπαλόνι, σκονί).

Μπορούμε, επίσης, να μιμηθούμε τη χρήση αντικειμένων της καθημερινής ζωής (παράδειγμα: βάζω το παλτό, τρώω, ανοίγω μια πόρτα, μαζεύω λουλούδια, κουβαλώ μια βαλίτσα).

Όποτε είναι δυνατό, κάνετε πρώτα την πραγματική κίνηση, μετά μιμηθείτε την, προσπαθώντας να ξαναβρείτε το σχήμα του κορμιού, τις χειρονομίες, τις εκφράσεις του προσώπου.

Μερικές ασκήσεις μπορούν να γίνουν ομαδικά: παίζουμε μπάλα, χρησιμοποιούμε ένα μεταφορικό μέσο, περπατάμε όλοι μαζί κάτω από τη βροχή, δίνουμε την εντύπωση τρομερής ανυπομονησίας, χαρούμενης, ανήσυχης.

Προεκτάσεις: Το μιμόδραμα

Αυτή η άσκηση που οδηγεί πάντα σ' ένα υπερβολικό παίξιμο, μπορεί να φανεί χρήσιμη σε ντροπαλά παιδιά που το παίξιμό τους κινδυνεύει να γίνεται πολύ συντομευμένο.

Ο εμψυχωτής δίνει το σκελετό μιας σκηνής σε μια ομάδα παιδιών και μόνο με αλυσιδωτές κινήσεις ζωντανεύουν μια ιστορία.

31η

ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΙ ΜΕ ΔΥΟ ΠΡΟΣΩΠΑ

Παραδείγματα: η μαμά και το παιδί της που αρνείται τη σούπα, το χτυπημένο παιδί που παρηγορείται απ' το γονιό του, συμφιλίωση, επίσκεψη στο γιατρό, συνάντηση με νεραίδα, μάγισσα, λέγοντας «καλήμερα», «αντίο», «σε λίγο».

Ο δάσκαλος ρωτάει ένα μαθητή που ξέρει ή δεν ξέρει το μάθημά του, τηλεφωνώ, παίζω μ' ένα κατοικίδιο ζώο (αυτός που υποδύεται το ζώο μπορεί να μιλάει όπως στους μύθους, τα

κινούμενα σχέδια ή τα κόμικς), η στιγμή που πρέπει να υπογραφεί ο έλεγχος, η καφετζού, οχλαγωγία.

Δυο επιζήσαντες ναυαγοί σ' ένα έρημο νησί, κουρέας και πελάτης (ξεκινώντας από μια ανώδυνη σκηνή που προοδευτικά παρεκκλίνει προς το φανταστικό και κωμικό), διάλογοι ζώων (σκύλος και γάτα, φίδι και πουλί, ελέφαντας και ποντικός, ιπποπόταμος και ρινόκερος. Ένα ζωηρό παιχνίδι τράπουλας, μύγα και αράχνη, δυο τιμωρημένοι στο λουτρό, που βαριούνται..

32η

Α ΥΠΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΙ ΜΕ ΠΟΛΛΟΥΣ

Συνοδός που βοηθάει τα παιδιά να διασχίσουν το δρόμο, ιππασία, περιμαζεύουν ένα πληγωμένο πουλί, η σκηνή που όλοι αποκοιμούνται στην «ωραία κοιμωμένη του δάσους». Γάμος, αμμουδιά, πανηγύρι, χριστούγεννα γύρω από το έλατο, πυροσβέστες που κατάφτάνουν και σβύνουν τη φωτιά, στριμωγμένοι μέσα στο τραίνο ή το λεωφορείο.

Αναχώρηση για διακοπές, οικογενειακός εκνευρισμός, συνάντηση φίλων σε κάποια γενέθλια, στην καντίνα, η τάξη σ' ένα διαγώνισμα, διάλειμμα, παιχνίδι πάνω στο χορτάρι. Φτάνει ο κηπουρός και τους μαλλώνει, δοκιμάζοντας ρούχα ή παπούτσια σ' ένα μαγαζί, παρακολουθώντας μια σκηνή κωμική ή ανησυχητική, στον κινηματογράφο ή στην τηλεόραση.

Αίθουσα αναμονής οδοντιάτρου, αγορά, νύχτα στο ύπαιθρο, άφιξη στη σελήνη ή σ' έναν άγνωστο πλανήτη, σκηνή καθημερινότητας που αποδίδεται με κινήσεις ρομπότ ή μαριονέτας. Γιορταστικό γεύμα, γέννηση (ενός λουλουδιού, ενός παιδιού), θάνατος (φυτού, ζώου ή ανθρώπου), οικογενειακό ξύπνημα, οικογενειακό γεύμα, σκηνή ύπνου, φωτογραφία της τάξης, σκηνή από «γουέστερν».

Χάθηκε η τσάντα ενός μαθητή, θύελλα στη θάλασσα, ξυλουργείο σε ώρα δουλειάς, αγώνας σε στάδιο, τοπίο που απομακρύνεται, άνθρωπος ξαπλωμένος κατά γης, πεθαμένος ή πληγωμένος: στάσεις και αντιδράσεις

Εφευρίσκω μια ιστορία γύρω από ένα δράκο, ένα φάντασμα, έναν αόρατο άνθρωπο. Φαντάζομαι ένα κόσμο όπου όλες οι επιθυμίες των ανθρώπων πραγματοποιούνται.

Χώρες όπου «τα πάντα βρίσκονται»: παίζεται ανάλογα με το συμφωνημένο από πριν σύνθημα, που μπορεί να είναι: «όλοι φοβούνται», «όλα σαν αυτόματα», «όλα από καουτσούκ», «όλα με χτυπήματα», «όλα με πήδους», κλπ. Μετά, οι κάτοικοι των διαφόρων αυτών χωρών συναντιούνται.

Ο Ταρζάν και η Τσίτα αποκλεισμένοι σε μια σύγχρονη πόλη ή το αντίθετο, ο πολιτισμένος άνθρωπος αποκλεισμένος στη ζούγκλα.

Αντικείμενα της καθημερινής ζωής μιλούν: αντικείμενα της τάξης, παιχνίδια στη βιτρίνα, έπιπλα σ' ένα διαμέρισμα, κλπ.

Συνοπτική παρουσίαση πρακτικών εφαρμογών στο θεατρικό παιχνίδι, που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς, ως δυνατότητα επέκτασης των κύριων δραματικών δραστηριοτήτων του παρεμβατικού προγράμματος ανάλογα με την ηλικία των παιδιών.

Βάδιση στο χώρο Κινώννας παράλληλα τα χέρια σ' όλες τις θέσεις που μπορούν να πάρουν. Κίνηση στο χώρο με όλο το πέλμα, τις φτέρνες, τα γόνατα, τα δάχτυλα. Περπατάω σαν τυφλός, χοντρός, γέρος, κουρασμένος, σα να κρατώ βαρύ φορτίο, ίσιος σκυφτός. Τα παιδιά κάθονται αντικρουστά ανά δύο και συνομιλούν με τα χέρια τους ή τα πέλματα των ποδιών τους. Κοιτάζονται ανά δύο στο πρόσωπο και παριστάνουν τον καθρέφτη με το είδωλό του. Περπάτημα σαν να έχει το δάπεδο κάρβουνα ή καρφιά. Τα παιδιά περπατούν τη μια αθόρυβα, ελαφρά και την άλλη δυνατά σα να θέλουν να βουλιάξουν στο πάτωμα. Περπάτημα με το βλέμμα πίσω, μπροστά, στους άλλους που παρακολουθούν, πάνω στο ταβάνι, κάτω στο δάπεδο.

Οι μαθητές περπατούν με το σώμα γεμμένο μπροστά, πίσω, πλάι, ανά δύο πλάτη με πλάτη ή κεφάλι με κεφάλι. Τα παιδιά περπατούν με τα χέρια τοίχο, τοίχο, πιάνουν ένα φανταστικό πουλί, τα χέρια αντιδρούν στο κάψιμο, στο τρύπημα μιας βελόνας, στη λεία επιφάνεια, στο δροσερό νερό, στο καυτό νερό. Απλώνουμε σεντόνια κάτω ώστε να θυμίζουν μονοπάτι και τα παιδιά περπατούν με τις παλάμες τους. Το σώμα πετάει, κολυμπάει, παίρνει στο έδαφος διάφορα σχήματα και στάσεις (άγαλμα, έπιπλο, λουλούδι, όποια στάση ευχαριστεί το παιδί).

Τα παιδιά από τοίχο σε τοίχο κάνουν κινήσεις που ταιριάζουν σε αθλήματα (ρίχνουν σφαίρα, ακόντιο, δίσκο κ.λπ.). Κάνουν ότι περνούν από δύσβατο μονοπάτι με θάμνους και φυτά. Με ηχητικά ερεθίσματα του εμψυχωτή αρχίζουν την κίνηση, σταματούν, αυξάνουν σταδιακά την κίνηση, την ελαττώνουν, κινούνται στο ρυθμό των ήχων. Τα παιδιά κινούνται ελεύθερα στο χώρο χωρίς συγκρούονται με ένα ηχητικό σήμα του εμψυχωτή παγώνουν, γίνονται αγάλματα μ' ένα άλλο συνεχίζουν. Στο έδαφος το σώμα τους κουλουριάζεται, γίνεται βαρέλι, φίδι, χελώνα.

Τα παιδιά κάνουν συσπειρώσεις και εκτινάξεις σαν ελατήρια. «Περάσματα» από ποταμάκι, από γέφυρα που σχηματίζουν τα σώματα των παιδιών, από φράχτη ή επικίνδυνη σκάλα. Παρατηρούν ένα αντικείμενο στην τάξη κλείνουν τα μάτια, το φαντάζονται, ανοίγουν τα μάτια τους και το ψάχνουν στο χώρο. Χαλαρώνουν στο πάτωμα, σκέφτονται ένα αντικείμενο και προσπαθούν να το περιγράψουν με τα δάχτυλα στον αέρα, μ' όλα τα μέλη τους, μ' όλο το σώμα τους, με το λόγο τους. Τα παιδιά συγκεντρώνονται σε κύκλο εκ περιτροπής το καθένα περνάει μπροστά απ' τα υπόλοιπα και τα χαιρετάει εγκάρδια με σωματικές κινήσεις και λόγια.

Τις ασκήσεις αισθησιοκινητικής δράσης συνοδεύουν ασκήσεις αναπνοής και χαλάρωσης στην αρχή και στο τέλος. Συνήθως χρησιμοποιούμε την κοιλιακή αναπνοή. Τα παιδιά καθισμένα στο έδαφος ή ξαπλωμένα αναπνέουν σε τρεις ισόχρονες φάσεις: εισπνοή, συγκράτηση, εκπνοή. Συγχρόνως κινούν ένα μέλος του σώματος. Στην αρχή ανεβάζουν και κατεβάζουν το χέρι, το πόδι στη συνέχεια και τα δύο χέρια ή τα δύο πόδια. Τα παιδιά όρθια χαλαρώνουν με κινήσεις του κεφαλιού όπως περιστροφή, τέντωμα προς τα πάνω, κάμψη στο πλάι, κρέμασμα μπροστά. Τα χέρια κρεμασμένα στο πλάι, το κεφάλι πίσω το σώμα κατεβαίνει λυγίζοντας τα γόνατα. Τα παιδιά περπατούν ελεύθερα με το σύνθημα «δύο δυο», «τρεις τρεις» κ.λπ. τα παιδιά σχηματίζουν συμπλέγματα δύο, τριών, πέντε αντίστοιχα. Δύο ομάδες μπαίνουν κάτω από δύο σεντόνια και κινούνται ψηλαφιστά στο χώρο.

Στο κέντρο της αίθουσας μια υποθετική λίμνη, με το σύνθημα του εμψυχωτή πηδάνε μέσα και κολυμπάνε, όταν ακούσουν ξανά το σύνθημα βγαίνουν στην όχθη. Όσοι δεν βγουν έγκαιρα παγώνουν γίνονται βότσαλα και ψάρια της λίμνης. Φωνητικές ασκήσεις με φθόγγους μακρόσυρτους που ποικίλουν σε ένταση και διάρκεια ανάλογα με τις κινήσεις των χεριών του εμψυχωτή.

Τα παιδιά επαναλαμβάνουν φράσεις με τη μύτη κλειστή, ανοιχτή, το ένα ρουθούνι κλειστό, το αριστερό χέρι, στο αυτί, το δεξιό χέρι στο αυτί. Συνήχηση του (ε). Αρχίζει ένα παιδί να λέει το ψθόγγο (ε) χωρίς να σταματάει, στη συνέχεια μπαίνει κι άλλο και σιγά σιγά φτάνουμε σε ομαδική συνήχηση. Το ίδιο μπορεί να γίνει με λέξη η φράση εκφωνούμενη σαν τραγούδι, Ψαλμωδία, όπερα, ψίθυρος, κραυγή, ψόβος. Χαρούμενα, λυπημένα, αργά, γρήγορα, μελωδικά. Ανά τρία παιδιά, ο ήχος που λέει το πρώτο αυξάνει σε ένταση ως το τρίτο και αντίστροφα. Αυτοσχεδιασμοί με θέματα καθημερινά όπως: τρώω στο τραπέζι, τηλεφωνώ στους φίλους μου, μπαίνω στο λεωφορείο, κάθομαι στον κήπο, κάνω περίπατο στην πλατεία, συμμετέχω σε ορχήστρα, βόλτα στην αγορά των μικροπωλητών.

Ασκήσεις παντομίμας όπως: το γεύμα, φέρτε μου ένα αντικείμενο, γιορτή γενεθλίων, α-

νοίγω και κλείνω την πόρτα. μαζεύω λουλούδια, σιωπηλή μετακόμιση, παντομίμα επαγγελμάτων, ασχολιών, τελετών και γιορτών. Τα παιδιά συνθέτουν την εικόνα του τσίρκου, των στοιχείων της φύσης. Τα παιδιά κατασκευάζουν μάσκες, τις φορούν και παίζουν ρόλους που ταιριάζουν στη μάσκα τους. Τις φορούν ανάποδα και παίζουν με δύο πρόσωπα το δικό τους και τη μάσκα στο πίσω μέρος του κεφαλιού τους. Παιχνίδια με το φως και τη σκιά. Παιχνίδια παντομίμας όπως τηγανίζω αυγά, τραβώ ένα φανταστικό σχοινί, τρώω φρούτα, γλείφω παγωτό, ξεσκονίζω έπιπλα, βαδίζω σε κύκλο, τετράγωνο. Υπάρχουν πολλά θέματα να επινοήσει ο εμπυχωτής, ή που μπορούν και μόνοι τους ν' αναπτύξουν τα παιδιά.