



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

ΤΜΗΜΑ ΓΡΑΦΙΣΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΟΠΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Π.Μ.Σ. ANIMATION: ΔΙΣΔΙΑΣΤΑΤΟ & ΤΡΙΣΔΙΑΣΤΑΤΟ ΚΙΝΟΥΜΕΝΟ ΣΧΕΔΙΟ

Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία

Οι ταινίες μικρού μήκους
κινουμένων σχεδίων χωρίς
διαλόγους και η συμβολή τους στη
δημιουργία ενσυναίσθησης στα
παιδιά: Μια ποιοτική μελέτη με την
αρωγή διαδραμάτισης παιχνιδιού
ρόλων για την προαγωγή της
ενσυναίσθησης πριν και μετά την
προβολή αυτών.

Όνοματεπώνυμο συγγραφέα:

Μαριάννα Καντσά_A.M.: am20674255

Επιβλέπουσα:

Δρ. Αναστασία Δημητρά

ΑΘΗΝΑ, Μάρτιος 2023



UNIVERSITY OF WEST ATTICA
SCHOOL OF APPLIED ARTS & CULTURE
DEPARTMENT OF GRAPHIC DESIGN AND VISUAL COMMUNICATION
MSc ANIMATION

Diploma Thesis

Title

Non-dialogue animated short films and their contribution to children's empathy: A qualitative study assisted by role play to promote emotional intelligence before and after viewing them.

Author's full name

Marianna Kantsa

Registration Number

am20674255

Supervisor

PhD Anastasia Dimitra

Athens, March 2023



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

ΤΜΗΜΑ ΓΡΑΦΙΣΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΟΠΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Π.Μ.Σ. ANIMATION: ΔΙΣΔΙΑΣΤΑΤΟ & ΤΡΙΣΔΙΑΣΤΑΤΟ ΚΙΝΟΥΜΕΝΟ ΣΧΕΔΙΟ

Τίτλος εργασίας: Οι ταινίες μικρού μήκους κινουμένων σχεδίων χωρίς διαλόγους και η συμβολή τους στη δημιουργία ενσυναίσθησης στα παιδιά: Μια ποιοτική μελέτη με την αρωγή διαδραμάτισης παιχνιδιού ρόλων για την προαγωγή της ενσυναίσθησης πριν και μετά την προβολή αυτών.

Μέλη Εξεταστικής Επιτροπής συμπεριλαμβανομένου και του Εισηγητή.

Η μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία εξετάστηκε επιτυχώς από την κάτωθι Εξεταστική Επιτροπή:

A/α	ΟΝΟΜΑ_ΕΠΩΝΥΜΟ	ΒΑΘΜΙΔΑ_ΙΔΙΟΤΗΤΑ	ΨΗΦΙΑΚΗ ΥΠΟΓΡΑΦΗ
1	Δρ. ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΔΗΜΗΤΡΑ	Εξωτερικός Συνεργάτης	
2	Δρ. ΕΛΕΝΗ ΜΟΥΡΗ	Καθηγήτρια	
3	ΜΑΡΘΑ ΤΣΙΑΡΑ ΕΙΠΕΛΝΤΑΟΥΕΡ	Λέκτορας	

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Μαριάννα Καντσά του Γεωργίου, με αριθμό μητρώου am20674255 φοιτήτρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών ANIMATION: Δισδιάστατο και Τρισδιάστατο Κινούμενο Σχέδιο του Τμήματος Γραφιστικής και Οπτικής Επικοινωνίας της Σχολής Εφαρμοσμένων Τεχνών και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από εμένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Η Δηλούσα



περιεχόμενα

9 : Ευχαριστίες

10 : Περίληψη_ λέξεις κλειδιά

11 : Abstract_ keywords

12 : Εισαγωγή_1

13 : Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Δομή της εργασίας

Μέρος Α΄

14 : Βιβλιογραφική ανασκόπηση_2

15 : 2.1_θεωρία του Νου

22 : 2.2_Η κοινωνικογνωστική θεωρία

26 : 2.3_Η θεωρία των θετικών συναισθημάτων

29 : 2.4_Ο μηχανισμός της ταύτισης

36 : 2.5_Η θεωρία του χρώματος

53 : 2.6_Η ψυχοακουστική θεωρία

59 : 2.7_Ενσυναίσθηση και συναισθηματική νοημοσύνη

	<i>Μέρος Β´</i>
67	Μεθοδολογία_3
69	Προβληματική της έρευνας Ερευνητικά ερωτήματα
70	Μελέτη περίπτωσης
80	Αποτελέσματα_4
81	Συλλογή και ανάλυση δεδομένων Ευρήματα_αποτελέσματα έρευνας
85	Συμπεράσματα_5
88	Παράρτημα
91	Βιβλιογραφία
102	Φιλμογραφία
103	Κατάλογος εικόνων



εικόνα εξωφύλλου, σχέδιο με νερομπογιές σε χαρτί, Σοφία Δημητρίου, 2022



ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, αλλά και ολοκληρή η φοίτηση σε αυτό το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, υπήρξε για εμένα μια ιδιαίτερη διαδρομή γνώσης, ανακάλυψης και αυτογνωσίας. Διεύρυνε τους ορίζοντές μου και με μύησε σε ένα ερευνητικό τρόπο εργασίας.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές, που μου έδωσαν γνώση μέσα από τις εισηγήσεις τους. Δε θα μπορούσα όμως να μην αναφερθώ ξεχωριστά στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, την κυρία Αναστασία Δημητρά, για τις πολύτιμες συμβουλές, την εξαιρετική καθοδήγηση και το χρόνο που διέθεσε για τη συνεργασία μας.

Θα ήθελα ακόμη, να εκφράσω τις ευχαριστίες μου,

- στα παιδιά που πήραν μέρος σε αυτή την έρευνα και τους γονείς τους, καθώς χωρίς τη συμμετοχή τους, η πραγματοποίησή της θα ήταν αδύνατη,
- στην κυρία Ειρήνη Βλαστάρη, συνταξιούχο εκπαιδευτικό, πρώην Σχολική Σύμβουλο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Διευθύντρια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Κυκλάδων, καθώς και στην ψυχολόγο Μαίρη Βάθη, απόφοιτη του τμήματος Ψυχολογίας του ΕΚΠΑ, για τις αναλυτικές συζητήσεις που είχαμε, τις υποδείξεις τους και την υποστήριξή τους για την ολοκλήρωση της εργασίας,
- στον αγαπητό φίλο, Γιάννη Δελβενακιώτη, για τον χρόνο που αφιέρωσε στην κάλυψη της βιντεοσκόπησης την ημέρα της πειραματικής έρευνας,
- στην ξεχωριστή φίλη και συνάδελφο, Ευγενία Παγάνη, Διδάκτορα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ, και στο σύζυγό της Ανδρέα Μαυρίδη, για την παρότρυνση να ξεκινήσω τις μεταπτυχιακές σπουδές σε αυτό το πρόγραμμα και τη θερμή συμπαράσταση κατά την πορεία του.

Τέλος, σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη σε όλη τη διάρκεια της εργασίας μου, είχαν οι συγγενείς μου και ο σύζυγός μου Ιωάννης Δημητρίου. Αδιαμφισβήτητα, οφείλω το μεγαλύτερο ευχαριστώ στις κόρες μας, Σοφία και Φιλοθέη, που τους στέρνησα αρκετές στιγμές, αλλά είναι πάντα η έμπνευση, η χαρά και η δύναμη της ζωής μου.

περίληψη

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της συσχέτισης ανάμεσα στην προβολή ταινίας μικρού μήκους κινουμένων σχεδίων άνευ διαλόγων και την προαγωγή ενσυναίσθησης που ενδέχεται να απορρέει ύστερα από θέαση αυτής στα μικρά παιδιά.

Η κατεύθυνση που ακολουθήθηκε στην έρευνα ήταν διττή. Από τη μια πλευρά, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε διαδραμάτιση παιχνιδιού ρόλων, με θέμα που παρέπεμπε στην ταινία που επιλέχθηκε με μηνύματα ενσυναίσθησης, χωρίς να υπάρξει η κατάληξή του. Από την άλλη πλευρά, πραγματοποιήθηκε πειραματική διαδικασία με τρεις τριμελείς ομάδες παιδιών ηλικίας 7,5-9,5 ετών.

Αξιοποιήθηκε λοιπόν, στην παρούσα εργασία η ποιοτική προσέγγιση και ως μεθοδολογικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν η βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι συνεντεύξεις και η παρατήρηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν τη σημαντική επίδραση των ταινιών κινουμένων σχεδίων μικρού μήκους στη δημιουργία συναισθηματικού αντίκτυπου των μικρών θεατών.

Λέξεις κλειδιά

animation, ταινία μικρού μήκους, ενσυναίσθηση, παιχνίδι ρόλων

abstract

The aim of the present research is to investigate the correlation between the viewing of a short animated film without dialogue and the promotion of empathy that may result from viewing it in young children.

The direction followed in the research was twofold. On the one hand, a role-playing game was designed and implemented, with a theme that referred to the film chosen with empathetic messages, without its conclusion. On the other hand, an experimental procedure was carried out with three three-member groups of children aged 7.5-9.5 years.

Therefore, in this work, the qualitative approach was used and the literature review, interviews and observation were used as methodological tools.

The results showed the significant effect of animated short films in creating emotional impact of young viewers.

Keywords

animation, short film, empathy, role-playing game

1 εισαγωγή



Σκοπός και στόχοι

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της επίδρασης των ταινιών μικρού μήκους κινουμένων σχεδίων και δη, με ελάχιστους ή και χωρίς διαλόγους, στη δημιουργία ενσυναίσθησης στη παιδική ιδιοσυγκρασία και ψυχοσύνθεση.

Στοχεύει να ανακαλύψει, ποια χαρακτηριστικά χρειάζεται να έχει μια τέτοιου είδους ταινία για να παρακινήσει και να προσηλώσει θετικά ένα παιδί, καθώς και με ποιους μηχανισμούς μεταφέρεται το μήνυμα της ενσυναίσθησης και μεταδίδεται η ιδέα της.

Στόχοι είναι:

- Η αξιολόγηση του ρυθμού ανταπόκρισης των παιδιών μέσω της ταύτισης ηρώων.
- Ο ορισμός των βασικών σχεδιαστικών παραγόντων που επηρεάζουν την ικανότητα των παιδιών να ταυτιστούν με τους ήρωες των ταινιών.
- Η διερεύνηση της ατομικής δράσης του παιδιού σε σχέση με την ομάδα.
- Η δημιουργία του παιχνιδιού ρόλων ως παράγοντας επιρροής ενσυναίσθησης.
- Η ταυτότητα των παιδιών και η διαμόρφωση της ενσυναίσθησης.

Η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης εκπονήθηκε με ποιοτική έρευνα. Προσέφερε μια μοναδική εμπειρία του τρόπου προσέγγισης και κατανόησης των βιωμάτων και της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων στην έρευνα. Βοήθησε να διερευνήσω ένα ζήτημα που η γνώση που διαθέτουμε είναι πενιχρή και δεν έχει ασχοληθεί κανένας άλλος με αυτό το καινοτόμο θέμα. Ήταν κίνητρο να αναπτυχθεί μια πιο σύνθετη, λεπτομερή περιγραφή και κατανόηση του υπό διερεύνηση ζητήματος. Οι λεπτομέρειες αυτές αποκτήθηκαν με την άμεση επαφή με τα πρόσωπα της έρευνας καταγράφοντας τις εκφράσεις τους, παρατηρώντας τη συμπεριφορά τους. Τέλος, κρίθηκε απαραίτητη, όταν οι ποσοτικές μετρήσεις και οι στατιστικές αναλύσεις δεν ταίριαζαν με το υπό διερεύνηση αντικείμενο. Τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ανθρώπων, για παράδειγμα, είναι δύσκολο να τις κατανοήσουμε με τη χρήση ποσοτικών δεδομένων. Εξισώνοντας όλα τα άτομα σε ένα στατιστικό μέσο όρο παραγνωρίζουμε συγχρόνως το μοναδικό και το ανεπανάληπτο της αντίδρασής τους, της ύπαρξής τους.

Δομή

Η παρούσα διπλωματική εργασία απαρτίζεται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος αναφέρεται η σχετική βιβλιογραφία που αναλύει το θεωρητικό πλαίσιο. Με ποιους μηχανισμούς μεταφέρεται η ιδέα της ενσυναίσθησης και επηρεάζεται ο ψυχολογικός κόσμος των παιδιών. Με εκκίνηση το έργο του ψυχολόγου David Premack για τη θεωρία του Νου, οδηγούμαστε στην θεωρία του Jean Piaget για τη γνωστική ανάπτυξη και την κοινωνικογνωστική θεωρία του Albert Bandura. Ακολουθεί ανάλυση για τη θεωρία των θετικών συναισθημάτων και την επιρροή της ψυχολογίας του χρώματος και της μουσικής στην παιδική ιδιοσυγκρασία. Τέλος, περιγράφεται λεπτομερώς η έννοια της ενσυναίσθησης και η βασική διάστασή της, η Συναισθηματική Νοημοσύνη κατά τη θεωρία του Goleman.

Στο δεύτερο μέρος αναλύεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας, τίθενται η υπόθεση, η προβληματική της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και παρατίθενται τα βήματα της μεθοδολογίας της πειραματικής έρευνας. Γίνεται περιγραφή της μελέτης περίπτωσης και ανάλυση της διαδραμάτισης του παιχνιδιού ρόλων που συμβάλλει καταλυτικά στην πειραματική έρευνα.

Ακολουθούν, η συλλογή και ανάλυση των ευρημάτων και τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση των συμπερασμάτων, αναφέροντας την ενδεχόμενη συνεισφορά της παρούσας στη γνώση, όπως και τους περιορισμούς της.

βιβλιογραφική ανασκόπηση

2



Η Θεωρία του Νου **2.1**



Η θεωρία του Νου, κατοχυρώθηκε ως όρος το 1978 από τον Αμερικανό ψυχολόγο David Premack (Premack and Woodruff, 1978) (εικόνα 1) προκειμένου να περιγραφεί η ικανότητα η οποία επιτρέπει στο άτομο να αποδίδει νοητικές καταστάσεις στον εαυτό του και στους άλλους, όπως τι μπορεί να σκέφτεται ένας άλλος άνθρωπος, τα πιστεύω του, τα συναισθήματά του, τις προθέσεις και τις επιθυμίες του. Βάσει αυτής της κατανόησης, όσοι άνθρωποι έχουν αναπτυγμένη θεωρία του Νου μπορούν να προβλέπουν και να ερμηνεύουν τις ψυχικές καταστάσεις και τις συμπεριφορές, τόσο της δικής τους όσο και των άλλων (Πλουσία Μισανλίδη, 2003).

Η θεωρία του Νου, αποτελεί εξέλιξη των ιδεών του ψυχολόγου Jean Piaget (εικόνα 2) για το γνωστικό υπόβαθρο του νου των παιδιών.

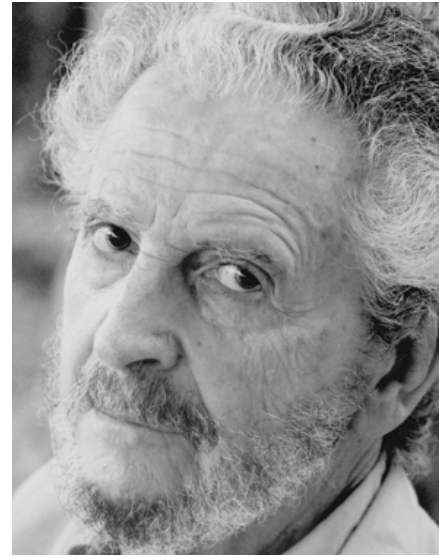
Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ J. PIAGET ΓΙΑ ΤΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΝΟΗΣΗ

Η ανάπτυξη της σκέψης στην πρώιμη παιδική ηλικία, είναι ένα από τα κυριότερα θέματα μελέτης των αναπτυξιακών ψυχολόγων.

Η θεωρία του Ελβετού βιολόγου-ψυχολόγου Jean Piaget θεωρείται σταθμός στη μελέτη της γνωστικής ανάπτυξης του ατόμου από τη γέννησή του μέχρι την εφηβική ηλικία και επικράτησε κατά το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα. Οι θέσεις του Piaget κυριάρχησαν στο χώρο της ψυχολογίας εξαιτίας της κλινικής μεθόδου που εφάρμοσε, κατά την οποία, η σκέψη του παιδιού για πρώτη φορά στην ιστορία της ψυχολογικής έρευνας δεν αντιμετωπίζεται σαν σμίκρυνση της σκέψης των μεγάλων. Μέχρι τότε οι σκέψεις των παιδιών για ένα θέμα συγκρίνονταν με τις αντίστοιχες των μεγάλων με αποτέλεσμα να επισημαίνονται σε αυτές μόνο λάθη, ανακρίβειες και ελλείψεις.

Ο Piaget ήταν ο πρώτος που αντιμετώπισε τις θεωρούμενες από άλλους ψυχολόγους ελλείψεις των παιδιών ως ιδιομορφίες της σκέψης τους. Η προσοχή έτσι μετατοπίστηκε, από το τι δεν έχει το παιδί, σε αυτό που έχει και δίνει στη νόσή του ειδικές ιδιότητες. Συγκεκριμένα, ο Piaget ερευνήσε συστηματικά τη σκέψη του παιδιού χρησιμοποιώντας δική του κλινική μέθοδο. Η μέθοδος αυτή στηρίχθηκε στη συγκέντρωση γεγονότων που είχε αναλύσει, υλικού που είχε χρησιμοποιήσει και πορισμάτων στα οποία είχε καταλήξει σε προγενέστερες έρευνές του. Στόχος του ήταν να διαπιστώσει τους δρόμους από τους οποίους περνά η σκέψη των παιδιών μέσω της παρατήρησης και αξιολόγησης εμπειρικών γεγονότων.

Η σχέση βιολογικού και κοινωνικού παράγοντα στη θεωρία του Piaget είναι σημαντική και χαρακτηρίζεται ως η αλληλεπίδραση δυο εξωτερικών δυνάμεων, οι οποίες δεν επικοινωνούν μεταξύ τους. Ο βιολογικός παράγοντας αναφέρεται στο πρωταρχικό, σε αυτό που υπάρχει στο παιδί από τη γέννησή του και διαμορφώνει τη ψυχολογική του υπόσταση. Ο κοινωνικός αντίθετα παράγοντας εκφράζει τις επιδράσεις που δέχεται το παιδί από το κοινωνικό περίγυρο. Το κοινωνικό,



εικόνα 1, David Premack



εικόνα 2, Jean Piaget

ενεργεί ως εξωτερική δύναμη εξαναγκαστικά στο παιδί στοχεύοντας να μεταβάλει τη ψυχολογική του υφή. Άρα, ο εξαναγκασμός στη θεωρία του Piaget λειτουργεί ως βοηθητικός παράγοντας για τη μετάβαση από τους αρχικούς εγωκεντρικούς τρόπους σκέψης του παιδιού σε αυτούς που στηρίζονται σε εξωτερικούς κοινωνικούς κανόνες (Λεβ Βυγκότσκι, σελ. 28, 29, 68).

Η κοινωνική επίδραση στη νοητική εξέλιξη του παιδιού

Η σκέψη του παιδιού αρχικά καθορίζεται από ορισμένα έμφυτα χαρακτηριστικά τα οποία έχει κληρονομήσει από τους γονείς του ή είναι χαρακτηριστικά της δικής του ψυχολογικής υφής. Αργότερα, το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει επιδρά με τη σειρά του στην εξέλιξη της σκέψης του. Ιδιαίτερα σημαντικές είναι οι επιδράσεις που δέχεται το παιδί από το κοινωνικό του περίγυρο, μέσω των σχέσεων που διαμορφώνονται μεταξύ τους.

Ο Piaget, αναγνωρίζει στη θεωρία του τον κοινωνικό παράγοντα ως τη δύναμη εκείνη που ωθεί προς εξέλιξη τη παιδική σκέψη. Υποστηρίζει ότι όταν το παιδί σκέφτεται αποκλειστικά μόνο του, δηλαδή εγωκεντρικά, τότε η σκέψη του δεν εξελίσσεται απλά παραμένει δέσμια των επιθυμιών και της φαντασίας του. Αντίθετα, όταν το παιδί δέχεται συστηματική επιρροή από το κοινωνικό του περιβάλλον, τότε η σκέψη του εξελίσσεται και διαμορφώνεται σύμφωνα με τους νόμους και τους κανόνες που επικρατούν σε αυτό.

Η οργανωμένη προσπάθεια που αναλαμβάνει η κοινωνία προκειμένου να επηρεάσει τη ψυχολογική υφή και τη νόηση του παιδιού είναι γνωστή με τον όρο κοινωνικοποίηση. Για τον Piaget η κοινωνικοποίηση είναι η μοναδική πηγή εξέλιξης της λογικής σκέψης, αφού μέσω αυτής το παιδί παύει να σκέπτεται με το δικό του τρόπο και προσαρμόζεται στην αληθοφάνεια της κοινωνικά οργανωμένης εμπειρίας.

Ο Piaget αν και αναφέρει το ρόλο του κοινωνικού παράγοντα στην εξέλιξη του παιδιού δεν παύει να υποστηρίζει ότι καθετί κοινωνικό είναι ξένο προς τη φύση του. Μέσω των κοινωνικών επιδράσεων επιχειρείται ο εκτοπισμός των ιδιομορφιών της παιδικής σκέψης και η αντικατάστασή τους με νέα κοινωνικά αποδεκτά νοητικά σχήματα (Λεβ Βυγκότσκι, Σκέψη και γλώσσα, σελ. 70, 74, 75, 79).

Σύμφωνα με τη θεωρία του, η σκέψη του ατόμου αναπτύσσεται καθώς αυτό αλληλεπιδρά με τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Αντιδρώντας σε αυτά δημιουργεί όλο και πιο πολύπλοκα νοητικά σχήματα και δομές. Βασικό συστατικό της σκέψης είναι το σχήμα (schéma). Σχήμα κατά τον Piaget είναι η προσαρμογή που έχει επιτευχθεί σε ορισμένη κατάσταση ως αποτέλεσμα μιας ολόκληρης σειράς δραστηριοτήτων. Τα πρώτα σχήματα του ατόμου σχετίζονται με τα αντανakλαστικά που υπάρχουν σε αυτό μόλις γεννηθεί (θηλασμός, κίνηση ματιών και χεριών, αναπνοή κ.λπ.), τα οποία αποτελούν βάση για την αρχική αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον. Τα πρώτα απλά γνωστικά σχήματα μετατρέπονται προοδευτικά σε πολύπλοκους νοητικούς συλλογισμούς.

Η προσαρμογή (adaptation) της σκέψης του παιδιού σε αυτή των μεγάλων επιτυγχάνεται μέσω δύο διαδικασιών που ο Piaget τις ονομάζει «αφομοίωση» (assimilation) και «συμμόρφωση» (accommodation). Συγκεκριμένα μέσω

της αφομοίωσης επιτυγχάνεται η ενσωμάτωση νέων πληροφοριών στις προϋπάρχουσες γνωστικές δομές του παιδιού, ενώ η συμμόρφωση αναφέρεται στη τροποποίηση των γνωστικών του δομών προκειμένου να προσαρμοστεί στις νέες καταστάσεις. Οι δύο αυτές λειτουργίες είναι παρούσες σε όλα τα στάδια της διανοητικής ανάπτυξης του παιδιού. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη διανοητική προσαρμογή του παιδιού στο περιβάλλον είναι η επίτευξη μιας συνεχούς εξισορρόπησης ανάμεσα στην αφομοίωση και τη συμμόρφωση (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004).

Το παιδί αφομοιώνει μια κατάσταση μάθησης, μόνο όταν η νέα του εμπειρία μεταβληθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να ταιριάζει στο μοντέλο του για το κόσμο. Την ίδια στιγμή όμως η αποδοχή της νέας αυτής εμπειρίας οδηγεί στη τροποποίηση και συμμόρφωση του νοητικού του μοντέλου (Ρίτςμοντ Π., σελ. 120, 121).

Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΟΥ ΝΟΥ

Η ανάπτυξη της θεωρίας του νου ανήκει στο τομέα της γνωστικής και αναπτυξιακής ψυχολογίας, ο οποίος εξετάζει τη φύση και την ανάπτυξη του νοητικού κόσμου του ατόμου, ο οποίος χαρακτηρίζεται από επιθυμίες, πεποιθήσεις, συναισθήματα, πιστεύω, αντιλήψεις, προθέσεις, ευχές και άλλες νοητικές καταστάσεις (Flavell, 2004).

Η θεωρία του νου, όπως και άλλες περιοχές της γνωστικής ψυχολογίας έχουν ως αφετηρία τη θεωρία του Piaget. Σύγχρονες έρευνες όμως την αναδομούν, και δείχνουν ότι το παιδί έως την ηλικία των τεσσάρων ετών έχει αναπτύξει την ικανότητα να κατανοεί τη σκέψη του άλλου, να κατανοεί δηλαδή νοητικές καταστάσεις, όπως επιθυμίες, πεποιθήσεις, συναισθήματα κ.ά. και να προβλέπει τη συμπεριφορά του άλλου με βάση τις παραπάνω νοητικές καταστάσεις, αφού αποκτάει ενσυναίσθηση (Hughes & Leekam, 2004, σελ. 594).

Η ικανότητα αυτή ορίζεται ως θεωρία του νου ή στη διεθνή ορολογία ως Theory of mind. Σύμφωνα με τη θεωρία του νου, τα νήπια 4-5 ετών είναι ικανά να ξεχωρίσουν το φυσικό κόσμο που τα περιβάλλει από τον νοητό και να αναπαραστήσουν τον φυσικό κόσμο στο νου τους, ερμηνεύοντας τις σχέσεις που τον διέπουν. Κατανοούν έτσι ότι ο νοητός κόσμος (ο κόσμος των σκέψεων και των συναισθημάτων) είναι διαφορετικός από τον φυσικό αλλά συγχρόνως βρίσκεται σε αλληλεξάρτηση με αυτόν (Denham & Couchoud, 1990 – Wellman, Cross & Watson, 2001).

Η θεωρία του νου επιτρέπει στα παιδιά να χρησιμοποιούν πληροφορίες σε σχέση με τις εσωτερικές καταστάσεις για να ερμηνεύσουν και να προβλέψουν τη συμπεριφορά του άλλου (Ontai & Thompson, 2008). Η θεωρία του νου σχετίζεται με νοητικές, ιδιωτικές, άυλες, γνωστικές λειτουργίες, οι οποίες εξηγούν τη συμπεριφορά και της δίνουν νόημα (Costall & Leudar, 1994). Ονομάζεται θεωρία του νου και όχι θεωρία της συμπεριφοράς, γιατί η συμπεριφορά των ατόμων εξαρτάται από αυτό που έχουν στο νου τους´ από τις σκέψεις τους, τις επιθυμίες τους, τις πεποιθήσεις, τα συναισθήματά τους. Η κατανόηση των άλλων βρίσκεται στη βάση της θεωρίας του νου (Astington & Barriault, 2001). Η ανάπτυξη, λοιπόν της θεωρίας του νου και η αναγνώριση και κατανόηση των

συναισθημάτων, των προθέσεων και των επιθυμιών αποτελούν σημαντικές πλευρές της πρώιμης γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης του ατόμου (Flavell, 2004, Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Μαθικιώση-Λοΐζου, 2004).

Ιστορική αναδρομή στις έρευνες για τη θεωρία του νου

Τα θεμέλια για τη σύγχρονη έρευνα της θεωρίας του νου τοποθετήθηκαν το έτος 1978, σε ένα άρθρο για τις γνωστικές δυνατότητες των χιμπατζήδων από τους Premack & Woodruff (Siegal & Varley, 2002).

Σε αυτό, οι συγγραφείς υποστήριξαν ότι οι χιμπατζήδες έχουν μια θεωρία του νου καθώς είναι ικανοί να προβλέψουν τις ενέργειες του πειραματιστή για να επιτύχει ένα σκοπό (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 1994). Ο όρος θεωρία του νου αποδίδεται στους παραπάνω ερευνητές και χρησιμοποιήθηκε για να εκφράσει τη συγκεκριμένη ικανότητα των πιθήκων.

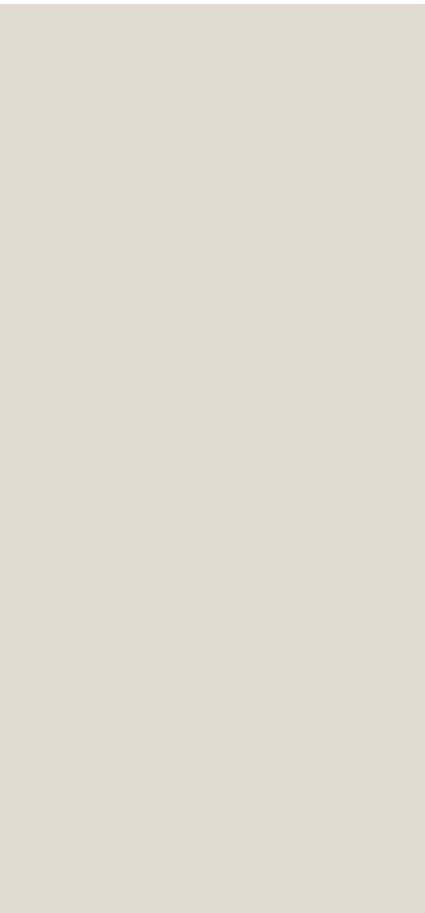
Κατόπιν αρκετοί ψυχολόγοι επηρεάστηκαν από τις έρευνες των Premack & Woodruff και το ενδιαφέρον τους στράφηκε στη μελέτη των γνωστικών δυνατοτήτων του ανθρώπου. Κυρίως οι Wimmer και Perner (1983) ασχολήθηκαν επισταμένως με τη θεωρία του νου, επινοώντας και πραγματοποιώντας πειράματα-έργα που αξιολογούσαν την ικανότητα απόδοσης λανθασμένων πεποιθήσεων (false belief tasks). Τα έργα λανθασμένης πεποίθησης σε παιδιά αποτελούν ένα σταθμισμένο τεστ για την έρευνα της ανάπτυξης της θεωρίας του νου. Σε αυτά, κάθε παιδί «δοκιμάζεται» στον ψεύτικο στόχο μιας πεποίθησης και όχι στον αληθινό, καθώς μπορεί πιο εύκολα να επιτύχει στη δοκιμασία του αληθινού στόχου της ίδιας πεποίθησης, εκτιμώντας ότι οι άλλοι άνθρωποι ξέρουν αυτό που εκείνα γνωρίζουν (Flavell, 2004).

Με τα έργα λανθασμένης πεποίθησης μελετώνται συστηματικά οι πεποιθήσεις, οι οποίες θεωρούνται από τους γνωστικούς ψυχολόγους κομβικά σημεία του νοητικού συστήματος, με τη βοήθεια των οποίων τα άτομα ενεργούν ή προβλέπουν ή ερμηνεύουν τη συμπεριφορά των άλλων. Οι πεποιθήσεις του κάθε ατόμου αντικατοπτρίζουν τις επιθυμίες, τις εκτιμήσεις του καθώς επίσης την αντίληψη που έχει για το κόσμο (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004).

Πρόδρομοι ανάπτυξης για τη θεωρία του Νου

Αποδεικνύεται ότι υπάρχουν αρκετοί πρόδρομοι ανάπτυξης, δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν τα βρέφη ώστε να κατακτηθεί η θεωρία του νου σταδιακά (Westby & Robinson, 2014). Αυτές οι δεξιότητες περιλαμβάνουν την ικανότητα της προσοχής, της κατανόησης των προθέσεων των άλλων και την ικανότητα μίμησης.

Άλλοι αναπτυξιακοί παράγοντες που κρίνονται απαραίτητοι για την ανάπτυξη της θεωρίας του νου είναι η προσποίηση, η κατανόηση των αιτίων και των συνεπειών των συναισθημάτων και η κατανόηση των διαφορετικών συμπαθειών/αντιπαθειών των ανθρώπων (Charman, 2000).



εικόνα 3, το συμβολικό παιχνίδι



Σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget η σκέψη των παιδιών κατά τη περίοδο της προσχολικής ηλικίας βρίσκεται στο προσυλλογιστικό ή προενοιολογικό στάδιο.

Στο στάδιο αυτό εμφανίζεται μια σημαντική ψυχική λειτουργία, η συμβολική λειτουργία. Θεμέλιο της λειτουργίας αυτής είναι η μιμητική ικανότητα (imitation) (Κρασανάκης, 1987). Η μιμητική ικανότητα καθώς και η ικανότητα προσποίησης (pretence) θεωρούνται σημαντικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης των νοητικών καταστάσεων που προσδιορίζουν τη σκέψη των άλλων (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004).

Η ικανότητα προσποίησης η οποία εμφανίζεται και στο παιχνίδι προσποίησης (pretend play) θεωρείται από πολλούς ψυχολόγους ως η πρώτη ένδειξη ύπαρξης αφαιρετικής σκέψης, η οποία είναι απαραίτητη για τη κατανόηση των σκέψεων των άλλων (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004). Το στοιχείο της προσποίησης που αποτελεί τη «μαγιά» κάθε δραματικού παιχνιδιού πηγάζει αυθόρμητα από τα μικρά παιδιά και είναι αναγκαίο για την κοινωνική και ψυχοσυναισθηματική τους ανάπτυξη. Οι Hendy και Toon υποστηρίζουν ότι η παρατήρηση και παρακολούθηση του δραματικού παιχνιδιού αποκαλύπτει πώς τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι προσπαθούν να κατανοήσουν τον κόσμο και να αποκτήσουν έλεγχο των καταστάσεων που συμβαίνουν στην καθημερινή τους ζωή. Παρατηρώντας παιδιά να παίζουν και μελετώντας τη συμπεριφορά τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, μπορεί να γίνει αντιληπτό τι ξέρουν τα παιδιά για τον κόσμο και τι θεωρούν σημαντικό. Μέσα από το παιχνίδι εξερευνούν και μεταμορφώνουν τον κόσμο (Hendy, Toon 2001, σελ. 10).

Το συμβολικό παιχνίδι ή παιχνίδι προσποίησης (εικόνα 3), απαιτεί ικανότητα να μετασχηματίζει το νήπιο αντικείμενα και πράξεις συμβολικά· υποστηρίζεται από αλληλεπιδραστικό, κοινωνικό διάλογο, από διαπραγμάτευση μεταξύ των συμμετεχόντων και εμπεριέχει ανάθεση ρόλων, γνώση σεναρίου και αυτοσχεδιασμό. Το συμβολικό παιχνίδι χαρακτηρίζεται από νοητικές ικανότητες αναπαράστασης και τα παιδιά τα οποία συμμετέχουν δείχνουν ότι μπορούν να κατανοήσουν τις επιθυμίες, τις προθέσεις, τις πεποιθήσεις των άλλων και να μπουν στη θέση τους. Η συμβολή του στη γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών είναι ανεκτίμητη (Bergen, 2002).

Άλλες σημαντικές γνωστικές λειτουργίες είναι η αντίληψη (perception), η μνήμη (memory) και η προσοχή (attention), οι οποίες συνδέονται άμεσα με την απόδοση στα έργα λησασμένης πεποίθησης.

Η αντίληψη είναι μια κατεξοχήν γνωστική λειτουργία με την οποία το άτομο αναλύει τα χαρακτηριστικά ενός ερεθίσματος, τα συνθέτει, τα συσχετίζει με τις προηγούμενες εμπειρίες του, τα συνειδητοποιεί και τα ερμηνεύει. Η αντίληψη επηρεάζεται από εσωτερικούς, ατομικούς παράγοντες, όσο και από εξωτερικούς – περιβαλλοντικούς παράγοντες (Καλούρη- Αντωνοπούλου, 2005).

Η αντίληψη προαπαιτεί τη προσοχή. Η προσοχή χαρακτηρίζεται ως στροφή του νου προς κάτι. Θεωρείται ότι αποτελεί θεμελιώδη ανθρώπινη ψυχολογική διεργασία.

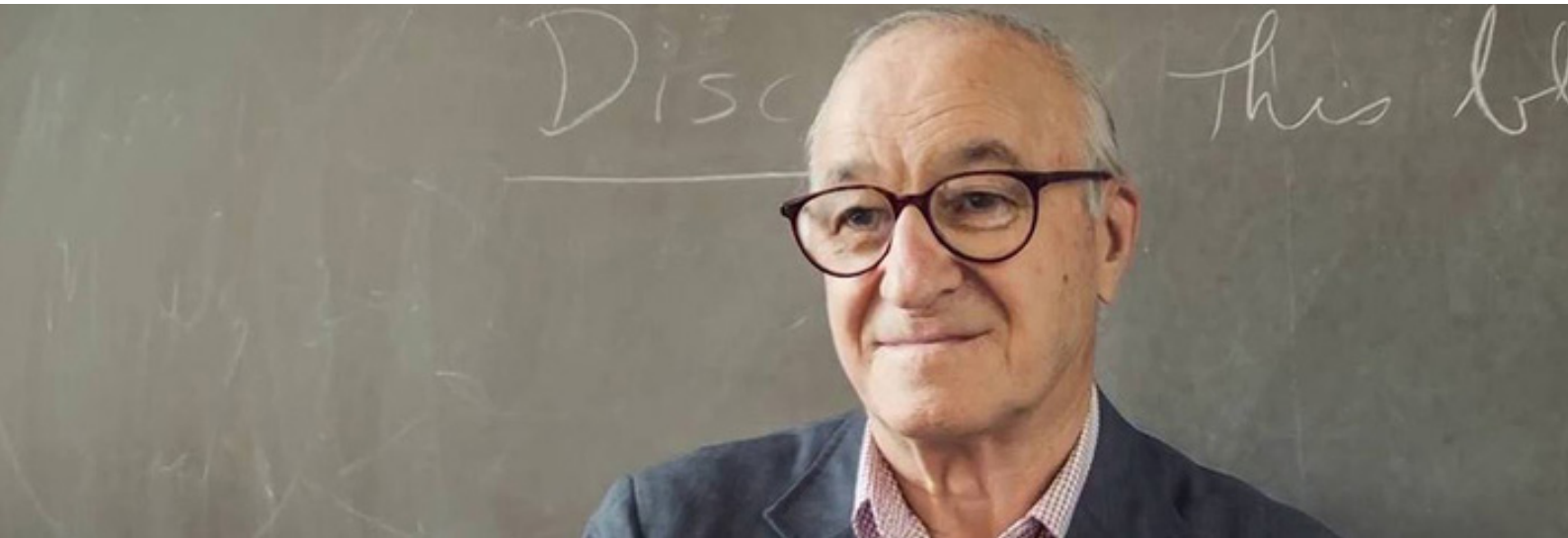
Η προσοχή διεγείρεται με την ισχύ του ερεθίσματος, με την εντύπωση και με τη συμμετοχή του συναισθήματος και της βούλησης (Μάνος, 1993).

Η προσοχή συνδέεται άμεσα με την μνήμη. Όσο περισσότερο προσέχουμε το αντικείμενο, τόσο πιο εύκολα καταχωρείται και στη συνέχεια ανακαλείται από την μνήμη. Χωρίς την επιλεκτική προσοχή, τα ερεθίσματα είναι πιθανό να διαφύγουν από τη συνείδηση ή να μην μπορέσουν να εισέλθουν στη μνήμη εργασίας (Mack & Rock, 1998). Η μνήμη αποτελεί μια «ανώτερη γνωστική λειτουργία, η οποία επιτρέπει την απόκτηση, τη διατήρηση και την ανάκληση πληροφοριών, σε ύστερο χρόνο. Η μνημονική λειτουργία προϋποθέτει την "εγγραφή" των πληροφοριών στη μνήμη, τη συγκράτησή τους και την τελική ανάπληση ή αναπαραγωγή τους» (Πόρποδας, 2011, σελ. 152).

2.2

Η κοινωνικογνωστική θεωρία





εικόνα 4, Albert Bandura

Ο Καναδός Albert Bandura (εικόνα 4) θεωρείται ο μεγαλύτερος ψυχολόγος του 21ου αιώνα και κατατάσσεται ανάμεσα στους πέντε μεγαλύτερους ψυχολόγους του 20ού αιώνα, σύμφωνα με έρευνα της Βρετανικής Ψυχολογικής Εταιρείας. Ο Bandura υπήρξε πρωτοπόρος στο χώρο της Ψυχολογίας εισάγοντας μια σειρά από όρους που έμελλε να αλλάξουν ριζικά την πορεία και την κατεύθυνση του επιστημονικού αυτού πεδίου. Η κοινωνικογνωστική θεωρία της μάθησης που εισηγήθηκε και ανέπτυξε ο Albert Bandura άνοιξε το δρόμο για την προσέγγιση της Γνωστικής Ψυχολογίας και της Ψυχολογίας της Συμπεριφοράς.

Η θεωρία προτείνει πως τα παιδιά είναι ικανά να μάθουν σε κάθε κοινωνικό περιβάλλον παρατηρώντας και μιμώντας τις συμπεριφορές των άλλων ανθρώπων μέσα σε αυτό. Επομένως, η μάθηση των παιδιών δεν αποτελεί προϊόν μόνο της ενίσχυσης σύμφωνα με το κλασικό συμπεριφοριστικό μοντέλο της εξαρτημένης μάθησης, αλλά αποτελεί προϊόν και της επιρροής που μπορεί το περιβάλλον να ασκήσει. Η κοινωνιογνωστική θεωρία μελετάει τις διαδικασίες, οι οποίες βοηθούν το άτομο να μάθει παρατηρώντας την συμπεριφορά των άλλων και κατ' αυτόν τον τρόπο να αποκτήσει σταδιακά τον έλεγχο της ίδιας της συμπεριφοράς του.

Ο Bandura ασχολήθηκε συστηματικά και διέυρυνε το πρότυπο της μάθησης με παρατήρηση και μίμηση, εμπλουτίζοντάς το με τις κοινωνικές και γνωστικές παραμέτρους. Στις αρχικές του έρευνες διαπίστωσε πως ο άνθρωπος διαμορφώνει ένα μέρος της συμπεριφοράς του σύμφωνα με τις αρχές της συντελεστικής μάθησης. Όταν δηλαδή ενισχύεται ή τιμωρείται η συμπεριφορά αντίστοιχα, υπάρχει πιθανότητα να επανεμφανιστεί ή να απαλειφθεί. Σύμφωνα με τον Bandura όμως το μεγαλύτερο μέρος της συμπεριφοράς μαθαίνεται χωρίς να μεσοληβήσει κάποιο είδος ενίσχυσης ή τιμωρίας στη συμπεριφορά του. (Κοηλιάδης Ε., 1991, σελ. 71).

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή το άτομο μαθαίνει παρατηρώντας τη συμπεριφορά των άλλων – προτύπων και μιμούμενο τη συμπεριφορά αυτή συνειδητά ή ασυνειδητά. Οι πληροφορίες που αποκτά το άτομο κωδικοποιούνται με παρατήρηση και μίμηση και δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για αυτοκαθοδήγηση, αυτοενίσχυση και αυτοέλεγχο. Η μάθηση επιτυγχάνεται με την παρατήρηση της συμπεριφοράς και των συνεπειών που προκύπτουν από αυτές. Το άτομο αποκτά μια συμπεριφορά χωρίς να εμπλακεί σε διαδικασία δοκιμών και λαθών όπως στο συμπεριφορισμό. (Ελληνιάδου Ε., Κλεφτάτη Ζ., Μπαλκίζας Ν., 2008, σελ. 49).

Κεντρική ιδέα αυτού του μοντέλου είναι η θέση ότι η συμπεριφορά, δηλαδή οι ενέργειες και πράξεις του ανθρώπου, δεν κατευθύνονται ούτε μόνο από τις εσωτερικές έμφυτες δυνατότητες του ούτε ελέγχονται από τα εξωτερικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος, αλλά και από τις ίδιες τις έκδηλες πράξεις του ατόμου. Η συνεχής αλλη-

ληλεπίδραση και των τριών παραγόντων, (συμπεριφοράς, ενδοπροσωπικών στοιχείων, γεγονότων του περιβάλλοντος), παρέχουν ευκαιρίες στους ανθρώπους να θέσουν κάποιο έλεγχο στο περιβάλλον τους και να ρυθμίσουν οι ίδιοι τη μελλοντική συμπεριφορά τους.

Στην απόκτηση νέας συμπεριφοράς με την παρατήρηση και μίμηση προτύπου, εμπλέκονται τέσσερις φάσεις:

1η Φάση: Ο παρατηρητής επικεντρώνει την προσοχή του και αντιλαμβάνεται με ακρίβεια όλες τις διαστάσεις που σχετίζονται με την συμπεριφορά του προτύπου. Η επιλεκτική προσοχή του παρατηρητή επηρεάζεται και κατευθύνεται από:

α. Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του προτύπου.

Άτομα με υψηλή κοινωνική θέση ή εξουσία, σε σχέση με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του παρατηρητή, γίνονται αντικείμενα μίμησης συχνότερα. Πρότυπα με κοινωνική δύναμη, γίνονται αντικείμενα μίμησης ευκολότερα. Όσο μεγαλύτερη ομοιότητα παρουσιάζουν πρότυπο και παρατηρητής, τόσο πιο δυνατή και σταθερή είναι η μίμηση του προτύπου. Το επίπεδο ικανότητας που παρουσιάζει ένα πρότυπο πρέπει να βρίσκεται κατά το δυνατό στο ίδιο επίπεδο ικανότητας του παρατηρητή.

β. Τις ιδιότητες και τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της πραξιακής συμπεριφοράς.

Όταν μια δραστηριότητα έχει οπτική ή ακουστική καθαρότητα, μαθαίνεται γρηγορότερα και καλύτερα. Τα πρότυπα συμπεριφοράς, που παρουσιάζουν ενδιαφέρον και παρέχουν αμοιβές, είναι περιζήτητα. Οι επιτυχημένοι τρόποι συμπεριφοράς γίνονται στόχοι προσοχής περισσότερο παρά εκείνοι που δεν στέφονται με επιτυχία.

γ. Τα χαρακτηριστικά του παρατηρητή.

Γνωστικές ικανότητες πρόσληψης και διατήρησης των πληροφοριών, επίπεδο άγχους, ανασφάλειες επηρεάζουν το αποτέλεσμα της μάθησης.

2η Φάση: Την πρόσληψη των πληροφοριακών ερεθισμάτων δια μέσου των αισθητηρίων οργάνων ακολουθεί η γνωστική επεξεργασία τους. Οι σπουδαιότερες μνημονικές λειτουργίες που συμμετέχουν στην συγκράτηση και κωδικοποίηση των πληροφοριών αυτών στην μνήμη είναι η συμβολική κωδικοποίηση, η γνωστική οργάνωση, η συμβολική-εσωτερική αναπαράσταση και επανάληψη εκτέλεσης πράξεων.

3η Φάση: Η κινητική αναπαραγωγή της συμπεριφοράς περιλαμβάνει τη μετατροπή των συμβολικών αναπαραστάσεων σε έκδηλη δράση. Η συμπεριφορά του προτύπου μαθαίνεται «ολικά» σε μια συμβολική μορφή, πριν ακόμα εκδηλωθεί. Η εκδήλωση της συμπεριφοράς προϋποθέτει την συμφωνία των αναπαραστάσεων με την έκδηλη συμπεριφορά και τη γνώση των αποτελεσμάτων. Με την αυτοπαρατήρηση και την αυτοπληροφόρηση της σωστής εκτέλεσης μιας δραστηριότητας, μπορεί το ίδιο το άτομο να ελέγχει την έκδηλη συμπεριφορά του και να επιτυγχάνει την όσο το δυνατόν τελειότερη εναρμόνιση μεταξύ της συμβολικής αναπαράστασης και της έκδηλης πραξιακής συμπεριφοράς του.

4η Φάση: Η παροχή κινήτρων για επανάληψη της συμπεριφοράς.

Αποφασιστικής σημασίας για την κοινωνικογνωστική θεωρία είναι τα έμμεσα-εσωτερικά και τα αυτοδιαχειριζόμενα (ενίσχυση διαμέσου αντιπροσώπου και αυτοενίσχυση). Ο ρόλος των κινήτρων δεν είναι άμεσος συνειρμικός σύνδεσμος που προκαλεί την επανάληψη της συμπεριφοράς, αλλά εσωτερικός διαμεσοληθτικός και επηρεάζει τις εσωτερικές γνωστικές διαδικασίες του ατόμου.

Βασικές αρχές της κοινωνικογνωστικής θεωρίας μάθησης του Bandura

Οι κοινωνικογνωστικές προσεγγίσεις έρχονται να συνδυάσουν τη συμπεριφοριστική θέση με τη γνωστική κατεύθυνση. Εστιάζουν στην ανάπτυξη τεχνικών και μεθόδων τροποποίησης της συμπεριφοράς στην εκπαιδευτική

πράξη. Οι αντιδράσεις του ατόμου δεν είναι μηχανιστικές αλλά συνδέονται και καθοδηγούνται από τις προσδοκίες, τις σκέψεις και τις αξίες του ίδιου του ανθρώπου (Ελληνιάδου Ε. & Κλεφτάτη Ζ. & Μπαλκίτζας Ν., 2008, σελ. 48).

Η κοινωνικογνωστική θεωρία μάθησης εξηγεί την ανθρώπινη συμπεριφορά από την άποψη της συνεχούς αμοιβαίας αλληλεπίδρασης μεταξύ της γνωστικής λειτουργίας, της εξωτερικής συμπεριφοράς και της επιρροής που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον. Οι συνιστάμενες διαδικασίες της μάθησης είναι τα εσωτερικά κίνητρα, οι συναισθηματικές καταστάσεις και οι πολύπλοκες εσωτερικές διεργασίες του ανθρώπινου νου (Κοηλιάδης Ε., 1991, σελ. 82).

Ο όρος κοινωνικογνωστική θεωρία κατά τον Bandura περιλαμβάνει τόσο τους κοινωνικούς όσο και τους γνωστικούς παράγοντες που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά και δράση του ανθρώπου. Για αυτό το λόγο και η θεωρία του από «θεωρία μάθησης διά αντιπροσώπου» διευρύνεται σε θεωρία επεξεργασίας των πληροφοριών». Σύμφωνα με αυτή το άτομο ως παρατηρητής προσλαμβάνει και επεξεργάζεται τις πληροφορίες, τις κωδικοποιεί και με την επιθυμία αμοιβής ρυθμίζει και ελέγχει ανάλογα τη συμπεριφορά του (Κοηλιάδης Ε., 1991, σελ. 81-82). Ήδη από το 1960, ο Bandura υιοθετεί την τριαδική αμοιβαιότητα των παραγόντων της μάθησης (άτομο - περιβάλλον - συμπεριφορά). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή το άτομο μαθαίνει, δηλαδή τροποποιεί τη συμπεριφορά του παρατηρώντας τη συμπεριφορά των άλλων ανθρώπων και τις συνέπειες των ενεργειών τους. Το άτομο, δηλαδή, μιμείται είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα τη συμπεριφορά των προτύπων και, ανάλογα με το αν αυτή η συμπεριφορά αμείβεται ή τιμωρείται, το άτομο την αποδέχεται ή την απορρίπτει (Κοηλιάδης Ε., 1991, σελ. 82).

Για να εκδηλώσει το άτομο μια συμπεριφορά που έμαθε από την παρατήρηση του προτύπου χρειάζεται συντονισμός των αισθησιοκινητικών και μυοκινητικών του δεξιοτήτων αλλά και τα απαραίτητα κίνητρα που θα το διευκολύνουν να μετατρέψει τις συμβολικές αναπαραστάσεις της πρότυπης συμπεριφοράς σε έκδηλη δραστηριότητα (Κοηλιάδης Ε., 1991, σελ. 149).

Ως βασική αρχή της κοινωνικογνωστικής θεωρίας μάθησης ο Bandura υιοθετεί το μοντέλο της τριαδικής αιτιοκρατίας. Σύμφωνα με αυτό η ανθρώπινη συμπεριφορά δεν κατευθύνεται μόνο από έμφυτες δυνατότητες του ατόμου αλλά διαμορφώνεται μετά και από την αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον, αλλά και τις ίδιες τις πράξεις του ατόμου. Επομένως η συμπεριφορά του ανθρώπου προκύπτει ως αποτέλεσμα τριών παραγόντων: α) της συμπεριφοράς, β) των ενδοπροσωπικών στοιχείων του ατόμου, γ) των γεγονότων του περιβάλλοντος (Κοηλιάδης Ε., 1991, σελ. 83).

Η θεωρία των θετικών συναισθημάτων 2.3

εικόνα 5



Η πιο γνωστή θεωρία για τα θετικά συναισθήματα είναι αυτή της Αμερικανίδας ερευνήτριας Barbara L. Fredrickson, η θεωρία δηλαδή της «Δόμησης και της Διεύρυνσης». Αναπτύχθηκε στα πλαίσια του κλάδου της θετικής ψυχολογίας, η οποία ξεκινάει από την άποψη ότι τα θετικά συναισθήματα δεν ταιριάζουν στα υπάρχοντα μοντέλα συναισθημάτων και εξετάζοντας τη μορφή και τη λειτουργία θετικών συναισθημάτων όπως η χαρά, το ενδιαφέρον, η ικανοποίηση και η αγάπη, υποστηρίζει πως τα θετικά συναισθήματα έχουν λειτουργίες κατά πολύ διαφορετικές από αυτές των αρνητικών και επιφέρουν ποικίλες θετικές συνέπειες στη ζωή των ανθρώπων, οι οποίες μάλιστα σε πολλές περιπτώσεις είναι διαχρονικές. «Υπό την επήρεια» θετικών συναισθημάτων η επίγνωση διευρύνεται, η περιφερειακή όραση επεκτείνεται. Αντίθετα, τα αρνητικά συναισθήματα περιορίζουν τη σκέψη.

Σύμφωνα με τη Fredrickson τα συναισθήματα είναι «πολυσύνθετες αντιδραστικές (ως προς κάποια ερεθίσματα) τάσεις που εκδηλώνονται για σχετικά μικρά χρονικά διαστήματα» (Fredrickson, 2001, σελ. 218). Η διαδικασία γένεσης ενός συναισθήματος είναι η ακόλουθη: Αρχικά υπάρχει ένα γεγονός-ερεθίσμα, το οποίο, αφού προσληφθεί συνειδητά ή ασυνείδητα από το άτομο και ερμηνευθεί υποκειμενικά, προκαλεί μια σειρά αντιδράσεων σε ποικίλα επίπεδα, όπως σε γνωστικό επίπεδο, σωματικό κ.λπ. Επομένως, το συναίσθημα αποτελεί αντίδραση ψυχολογική προς κάποιο ερέθισμα (Fredrickson, 2001).

Η Fredrickson διακρίνει, επίσης, το συναίσθημα από την έννοια «συναισθηματική κατάσταση» (affect), μια συναφή γενικότερη έννοια που αναφέρεται σε προσιτές στη συνείδηση αισθήσεις και ενυπάρχει όχι μόνο στην έννοια του συναισθήματος αλλά και σε άλλες παραπλήσιες συναισθηματικές εκφράσεις, όπως η διάθεση, οι σωματικές αισθήσεις, τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (affective traits) κ.ά. (Fredrickson, 2001, σελ. 218).

Η Fredrickson επηρεάστηκε στην ανάπτυξη της θεωρίας για τα θετικά συναισθήματα και από τη θεωρητική γνώση που προέκυψε από έρευνες σχετικά με την επίδραση των αρνητικών συναισθημάτων στην ανθρώπινη συμπεριφορά (Oatley & Jenkins 1996, Frijda, Kuipers & Schure 1989, Frijda 1986, Lazarus 1991, Levenson 1994, Tooby & Cosmides 1990). Οι έρευνες αυτές έδειξαν ότι το κύριο χαρακτηριστικό των αρνητικών συναισθημάτων είναι το ότι περιορίζουν το άτομο σε συγκεκριμένη και μονοδιάστατη δράση ανά αρνητικό συναίσθημα (π.χ. φόβος = απόδραση / φυγή και θυμός = επίθεση/εκτόνωση).

Η Fredrickson ξεκίνησε τη μελέτη των θετικών συναισθημάτων από τα παραπάνω πορίσματα και σε μια έρευνα που πραγματοποίησε το 1998 με τον Levenson διαπίστωσε μια σημαντική και συστηματική διαφορά μεταξύ των θετικών και των αρνητικών συναισθημάτων. Τα θετικά συναισθήματα οδηγούν τον άνθρωπο που τα βιώνει σε αντιδράσεις και αλληλαγή στην συμπεριφορά οι οποίες είναι περισσότερο πολυδιάστατες, ασαφείς και με μεγαλύτερη ποικιλία σε σχέση με τα αρνητικά συναισθήματα. Αποδείχθηκε ερευνητικά, ότι ενώ τα αρνητικά συναισθήματα «φυλακίζουν» τον άνθρωπο σε συγκεκριμένες συμπεριφορές και αντιδράσεις (narrowing), τα θετικά συναισθήματα τον «απελευθερώνουν» και ανοίγουν στο άτομο έναν ευρύ ορίζοντα πιθανών δράσεων και συμπεριφορών (broadening).

Σύμφωνα λοιπόν με την θεωρία της Fredrickson, τα θετικά συναισθήματα και συγκεκριμένα η χαρά, το ενδιαφέρον, η ευχαρίστηση, η περηφάνια και η αγάπη (αν και εντελώς διάκριτα μεταξύ τους) διευρύνουν τους ορίζοντες της σκέψης των ανθρώπων που τα βιώνουν, εμπλουτίζουν το οπλοστάσιο των διαθέσιμων δράσεων-συμπεριφορών τους και ενισχύουν τους προσωπικούς φυσικούς, νοητικούς, κοινωνικούς, ψυχολογικούς πόρους και τις αντοχές τους. Επίσης σε ένα πιο μακροπρόθεσμο και γενικό επίπεδο οδηγούν σε μια διαρκή βίωση θετικών συναισθημάτων και σε μια συνεχόμενη διεύρυνση μέσω ενός μηχανισμού μιας ατέρμονης ανεπισσώμενης αλυσίδας (Upward Spiral) και με αυτόν τον τρόπο συμβάλλουν στην προσωπική ανάπτυξη, ωρίμανση και ολοκλήρωση (Fredrickson 1998, Fredrickson & Branigan 2000). Τα θετικά ερεθίσματα επιηρόσθετα μέσα από διάφορες έρευνες

έχουν επίσης τις ακόλουθες θετικές συνέπειες: οξύνουν την προσοχή και την αντίληψη, βελτιώνουν την γνωστική ικανότητα, παρακινούν σε δράση, προσφέρουν στο άτομο μεγαλύτερη ποικιλία και ποσότητα από φυσικούς, κοινωνικούς, διανοητικούς πόρους και ερεθίσματα, αυξάνουν την παραγωγή πρωτότυπων ιδεών, αναπτύσσουν την δημιουργικότητα, ωθούν το άτομο στο να είναι ανοικτό σε νέες εμπειρίες και ερεθίσματα, αυξάνουν το αίσθημα αυτόρκειας του ατόμου, ωθούν το άτομο σε ριζοσπαστικές λύσεις και προσανατολίζουν προς την ποικιλία και το ασυνήθιστο. Ένα εξίσου σημαντικό εύρημα όσον αφορά την επίδραση της βίωσης των θετικών συναισθημάτων είναι και η λεγόμενη "The Undoing Hypothesis" (Η υπόθεση του αντιδότη), η οποία πληροφορεί ότι ανάμεσα στα ποικίλα και πολυάριθμα αποτελέσματα της δράσης των θετικών συναισθημάτων είναι και η δυνατότητα που παρέχουν στο άτομο που τα βιώνει, να καταπολεμήσει τις περιοριστικές συνέπειες των αρνητικών συναισθημάτων. Τα θετικά συναισθήματα, δηλαδή, μπορούν να βοηθήσουν το άτομο απέναντι στα αρνητικά συναισθήματα λειτουργώντας ως αντίδοτο (Baron 1976, Fredrickson, Mancuso, Branigan & Tugade 2000, Fredrickson & Levenson 1998, Solomon & Corbit 1974, Wolpe 1958).

2.4

Ο μηχανισμός της ταύτισης



Η ταύτιση είναι ψυχολογική διαδικασία -σε μεγάλο βαθμό ασυνείδητη- μέσω της οποίας ένα άτομο αφομοιώνει μια όψη, μια ιδιότητα, ένα χαρακτηριστικό ενός άλλου ατόμου και διαμορφώνεται με βάση αυτό το πρότυπο. Με αυτή την έννοια, η προσωπικότητα δομείται, συγκροτείται και διαφοροποιείται μέσω μιας σειράς ταυτίσεων. Η είσοδος στον φανταστικό, ολοκληρωμένο κόσμο μιας κινηματογραφικής ταινίας συχνά γίνεται με όχημα έναν πρωταγωνιστικό χαρακτήρα, τον οποίο ο θεατής αποδέχεται και με τον οποίο ταυτίζεται συναισθηματικά. Τα κίνητρα, οι τρόποι και τα αποτελέσματα αυτής της ταύτισης είναι ποικίλα και σύνθετα και έχουν διεξοδικά διερευνηθεί από θεωρητικούς της ψυχανάλυσης και της σημειολογίας του μέσου. Σε κάθε περίπτωση, η ταύτιση έχει ως αποτέλεσμα ο θεατής να «εκπροσωπείται» στον κόσμο της ταινίας από ένα χαρακτήρα, τον οποίο εμπιστεύεται ανεπιφύλακτα και με τον οποίο συμπάσχει.

Η ταύτιση είναι σημαντική για μια κινηματογραφική ταινία καθώς αποτελεί το έναυσμα για το συναισθηματικό ταξίδι που θα κάνει ο θεατής μέσω της παρακολούθησης. Παράλληλα, δείχνει στον θεατή μέσα από ποιού χαρακτήρα την οπτική γωνία θα παρακολουθήσει την ιστορία. Συνήθως πρόκειται για την οπτική γωνία του πρωταγωνιστή. Έτσι λοιπόν, κατά κανόνα, ο σεναριογράφος από τις αρχικές σελίδες του σεναρίου ορίζει να συμβεί στον κεντρικό ήρωα μία αρνητική εμπειρία η οποία θα οδηγήσει τον θεατή στην ταύτιση με αυτόν.

Η συναισθηματική εμπλοκή του θεατή, δηλαδή το αφηγηματικό στοιχείο της «έγνομιας», ενεργοποιείται από το «κέντρο του καλού», όπως το ορίζει ο McKee (1997, σελ. 347). Δηλαδή το καλό, θετικό ή δίκαιο στοιχείο κάθε αφήγησης μας κάνει να ενδιαφερθούμε, να ταχθούμε με το μέρος του, να το συμμεριζόμαστε. Μπορεί να είναι είτε ο πρωταγωνιστής είτε κάποιο άλλο πρόσωπο της ταινίας που με κάποιο τρόπο εμπλέκει συναισθηματικά το κοινό, ενεργοποιεί τη συμπάθεια ή την ενσυναίσθηση των θεατών. Αυτή η αναζήτηση και προσκόλληση στο «κέντρο του καλού» από το κοινό συμβαίνει επειδή ο καθένας μας θεωρεί για τον ίδιο του τον εαυτό πως είναι καλός ή δίκαιος και ταυτίζεται με το θετικό ακόμα και αν δεν είναι αυτή η πραγματικότητα της ταυτότητάς του.

Η προαναφερθείσα τεχνική χρησιμοποιείται ευρέως στην κινηματογραφική βιομηχανία αλλά και σε πολλά άλλα οπτικοακουστικά προϊόντα καθώς αποτελεί ένα τέχνασμα χειραγώγησης του κοινού.

Ο μηχανισμός της ταύτισης επιτρέπει στο θεατή να αναγνωρίσει, να συντονιστεί, να επεξεργαστεί κρυμμένα συναισθήματα, φόβους, σκέψεις και γενικότερα απωθημένες και περιθωριοποιημένες πλευρές του εαυτού του. Προάγει την αυτορρύθμιση συναισθημάτων, την επίλυση εσωτερικών συγκρούσεων και την αυτογνωσία. Επιπλέον του παρέχουν τη δυνατότητα να βιώσει μεγάλη ποικιλία συναισθημάτων όπως: θυμός, φόβος, χαρά, θλίψη, αγδία, απογοήτευση, ζήλια κ.ά. έχοντας παράλληλα τη συναισθηματική απόσταση που χρειάζεται προκειμένου να μη βυθιστεί και απορροφηθεί από αυτά όπως πιθανόν θα συνέβαινε στην πραγματική του ζωή. Οι εμπειρίες, του κεντρικού ήρωα ουσιαστικά αντανακλούν τη δημιουργία, την κορύφωση και την αποκλιμάκωση των συναισθημάτων. Η αποκλιμάκωση επέρχεται με το αίσιο τέλος της ιστορίας. Με αυτόν τον τρόπο ο θεατής διδάσκεται με έμμεσο τρόπο ότι όλων των ειδών οι εμπειρίες και τα συναισθήματα είναι απαραίτητα για τη δημιουργία μιας υγιούς ψυχοσυναισθηματικής ταυτότητας, η οποία δομείται μέσω της ολοκληρωμένης και σφαιρικής γνώσης του κάθε εαυτού.

Στην ψυχανάλυση, ο απλούστερος ορισμός του όρου της ταύτισης, εμπλέκει μια διαδικασία αφομοίωσης ενός άλλου από το υποκείμενο, είτε στο σύνολό του (όπως στην ταύτιση με κάποιο πρόσωπο), είτε μερικώς (όπως συμβαίνει με την ανάληψη ενός φυσικού χαρακτηριστικού ή γνωρίσματος). Σύμφωνα με τους Laplanche και Pontalis, το υποκείμενο «μεταμορφώνεται, ολικώς ή μερικώς, σύμφωνα με το μοντέλο που παρέχει ο άλλος. Είναι μέσω μιας σειράς ταυτίσεων που συγκροτείται και προσδιορίζεται η προσωπικότητα» (Laplanche & Pontalis, 1981/1986, σελ. 486).



εικόνα 6, Jacques Lacan

Η θεωρία του Lacan

Ο Jacques Lacan (εικόνα 6), ήταν πρωτοπόρος Γάλλος ψυχαναλυτής και ψυχίατρος, που έγινε γνωστός από την ξεχωριστή ερμηνεία και ανάγνωση που έκανε επάνω στη θεωρία του Φρόιντ.

Περιγράφει την πρώτη στιγμή που ένα νήπιο αντικρίζει τον εαυτό του στον καθρέφτη -και η οποία θα αναλυθεί παρακάτω περαιτέρω-, γνωστή ως το στάδιο του καθρέφτη, που έμελλε να εγκαινιάσει μία πολύ μεγάλη, παραγωγική και διαφωτιστική συζήτηση στον χώρο της θεωρίας του κινηματογράφου. Ανάμεσα στις πολλές έννοιες που αναλύονται μέσα από την παραπάνω θεωρία, κάποιες από τις πιο χρήσιμες όσον αφορά την ανάλυση που επιχειρείται, είναι αυτές της εικόνας, της ταύτισης, καθώς και του Ιδεώδους-Εγώ.

Κατά τη διάρκεια του σταδίου του καθρέφτη, το οποίο τοποθετείται κάπου ανάμεσα στον 6ο με 18ο μήνα από τη γέννηση ενός ανθρώπου, το νήπιο παρατηρεί το είδωλό του στον καθρέφτη. Η διαδικασία αυτή λειτουργεί για τον άνθρωπο ως η μήτρα αυτού που πρόκειται να κατασκευάσει το μελλογονικό Εγώ του, καθώς και να το εισάγει στον κόσμο του φαντασιακού, της εικόνας. Ο άνθρωπος, γεννημένος πρόωρα, υπό την έννοια ότι έρχεται στον κόσμο ανήμπορος να επιτελέσει κάποιες βασικές λειτουργίες, όπως ο έλεγχος της κίνησης, συντονισμένη λειτουργία μυών, το βάδισμα, αντιλαμβάνεται αρχικά τον εαυτό του ως ένα σώμα σε κομμάτια. Είναι χαρακτηριστικός ο ενθουσιασμός του νηπίου την στιγμή που κοιτάζει τον εαυτό του στον καθρέφτη, όπως και η σωματική ώθηση και προσπάθεια που ασκεί για να κινηθεί - μιμηθεί, να περπατήσει και να παρατηρήσει την αντανάκλαση των κινήσεων που επιχειρεί. Σε αντίθεση με τα ζώα, ο άνθρωπος παρατηρεί τον σωσία του, βλέπει τον εαυτό του να

βλέπει. Ταυτοχρόνως, την εν λόγω στιγμή, ανακαλύπτεται μία σωματική ενότητα, ολότητα, πληρότητα την οποία το νεογνό παρατηρεί για πρώτη φορά. Αυτή η πρώτη καθοριστική ταύτιση αλληλοτριώνει μια για πάντα το ον και μέσα από μία διαδικασία αρχέγονης δόμησης, εκκινείται μια συνομιλία με το Εγώ, η οποία δημιουργεί τη σχέση του ανθρώπου με τον εαυτό του και στην συνέχεια με τους άλλους (Lebeau Vicky, 2013, σελ. 127-128).

Το σημαντικό στοιχείο που αρχίζει να αναδύεται σε αυτό το σημείο, είναι το ζήτημα της ταυτότητας ως φαντασίωσης – μύθου. Ανάμεσα στο νήπιο και στην εικόνα - θέαμά του, υπάρχει μία δραματουργία, μία μελλοδική συνομιλία. Για το μωρό, το οποίο γοντεύεται από την εικόνα που αντικρίζει, δημιουργείται μία υπόσχεση, η οποία μπορεί ποτέ να μην πραγματώνεται αλλά παίζει καθοριστικό ρόλο στην μετέπειτα ζωή του. Ο καθρέφτης, του δημιουργεί την φαντασίωση, μια ιδανική εικόνα, μία υπόσχεση, με την οποία μέλλεται να ταυτιστεί.

Εντούτοις, σε αυτή την εσωτερίκευση του Ιδεώδους-Εγώ και στην παραγνώριση του εαυτού ως τέλειου και ενοποιημένου, ενυπάρχει ένα στοιχείο διχασμού του όντος. Στην ναρκισσιστική σχέση, όπως έχει διαπιστώσει ο Lacan, συνυπάρχουν η αγάπη και η επιθετικότητα. Ο σωσίας, το Ιδεώδες-Εγώ μπορεί να λάβει την μορφή ενός άλλου, που χρήζει προστασίας και λατρείας, ενός διώκτη, ενός αντιπάλου, στον οποίο σκοπεύω να επιθεθώ. Συνεπώς γίνεται λόγος για μία διαδικασία ταύτισης, στην οποία η θέληση για άσκηση επιθετικότητας συνυπάρχει και εναλλιάσσεται με μία αίσθηση γοντείας, λατρείας, εκπλήρωσης της εικόνας.

Αν η επιθετικότητα περιγράφει μία σχέση ανάμεσα στον εαυτό και στην εικόνα του, γίνεται αντιληπτός ένας πρώτος παραλληλισμός με την τεχνική του κινηματογράφου, η οποία θα μπορούσε να κατανοηθεί ως μία «οπτική καταγραφή των δυνάμεων εξιδανίκευσης και επιθετικότητας που στοχεύουν στο ανθρώπινο σώμα- δυνάμεων που ασκούνται μέσα από μία σχέση με την εικόνα, η οποία μπορεί να αποτελέσει πηγή απόλαυσης, αναπλήρωσης, ή επίθεσης» (Lebeau Vicky, 2013, σελ. 127).

Η οικειοποίηση του ψυχαναλυτικού λόγου και συγκεκριμένα του σταδίου του καθρέφτη από τους θεωρητικούς του κινηματογράφου, λειτούργησε καθοριστικά στην ανάλυση κι εξερεύνηση των ψυχικών διεργασιών του θεατή, όπως και της σχέσης του τελευταίου με τον ίδιο τον κινηματογράφο. Συνεπώς, γίνεται λόγος για μία αμφίδρομη σχέση κατασκευής ανάμεσα στο υποκείμενο και στον κινηματογράφο. Ο Christian Metz, Γάλλος θεωρητικός του κινηματογράφου, μέσα από το έργο του «Το φαντασιακό σημαίνον» αφορμώμενος από το στάδιο του καθρέφτη, μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως ο κινηματογράφος είναι ο ίδιος φαντασιακός και η κατάσταση θέασης ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα παλινδρόμησης πίσω στον νηπιακό καθρέφτη. Παρόμοιες πληροφορίες και το στάδιο του καθρέφτη αντλούμε και από τον Lacan. Σύμφωνα με τον ίδιο, η κάμερα συνιστά ένα βλέμμα και μια προοπτική κοιτάγματος επί της αφηγηματικής αλληλουχίας της ταινίας.

Αυτό όμως που κάνει τον καθρέφτη να διαφέρει από την κινηματογραφική οθόνη είναι ότι ο/η θεατής, σε αντίθεση με το νήπιο, δεν αντικρίζει τον εαυτό του, το ίδιο του το σώμα, τον σωσία του, το ομοίωμά του. Το παιδί κατά την πρωτογενή ταύτιση, βλέπει μια εικόνα στον καθρέφτη, αντικρίζει αντικείμενα γνώριμα σε αυτό, κάποιον να στέκεται δίπλα του και όλα αυτά του εγγυώνται πως αυτός που παρατηρεί είναι ο ίδιος του ο εαυτός. Το παιδί συνεπώς προσπαθεί να ταυτιστεί με τον εαυτό του ως αντικείμενο. Στον κινηματογράφο, από την άλλη, υπάρχει πάλι ένα αντικείμενο, αλλά αυτό δεν είναι η εικόνα του θεατή. Παρόλα αυτά, ο/η ενήλικη/ος θεατής έχει μία εμπειρία σημαντική για την εν λόγω διαδικασία. Έχει μεταβεί ήδη στο συμβολικό, «έχει την δυνατότητα να συγκροτήσει έναν κόσμο αντικειμένων χωρίς να πρέπει ο ίδιος πρώτα να αναγνωρίσει τον εαυτό του μέσα σε αυτόν (τον καθρέφτη)» (Metz Christian, 2007, σελ. 69) έχει εγγεγραμμένη την εμπειρία της πρωτογενούς ταύτισης του καθρέφτη και δεν είναι αναγκαίο να περάσει από την διαδικασία παρατήρησης του ειδώλου του –κυριολεκτικά– στην οθόνη. Ο θεατής έχοντας αυτή την πληροφορία ως εμπειρία, έχει περάσει το πρωταρχικό στάδιο διαφοροποίησης μεταξύ του Εγώ και του Μν Εγώ.

Φαίνεται πως η κινηματογραφική οθόνη σε σχέση με τον καθρέφτη, στα πλαίσια της δευτερογενούς ταύτισης, κινείται πολύ περισσότερο στα πλαίσια του συμβολικού. Παρόλα αυτά αν φανταστούμε έναν θεατή καθισμένο στην θέση του κινηματογράφου και ένα νήπιο μπροστά στον καθρέφτη, θα παρατηρήσουμε κάποιες ομοιότητες ως προς την κατάσταση που τοποθετούνται τα δύο πρόσωπα. Κατά την διάρκεια των δύο διαδικασιών τα άτομα συνδυάζουν δύο αντιτιθέμενες συνθήκες. Βρίσκονται σε κατάσταση υποκινητικότητας (το μιν βρέφος ανήμπορο ακόμα να ελέγξει τις κινήσεις του, ο δε θεατής καθιλωμένος στην κινηματογραφική θέση) και υπεραντίληψης. Και των δύο οι αισθήσεις οξύνονται υπερβολικά καθώς προσπαθούν να αντιληφθούν τα μηνύματα που λαμβάνουν χώρα στον ψυχισμό τους.

Το στάδιο του καθρέφτη αποτελεί την πρωτογενή διαδικασία ταύτισης βάσει της οποίας διενεργούνται όλες οι μετέπειτα κοινωνικές σχέσεις και ταυτίσεις. Αν θέλουμε όμως να επικεντρώσουμε το ζήτημα των ταυτίσεων στα πλαίσια της κινηματογραφικής θεώρησης, τότε η διαδικασία πρωτογενούς κινηματογραφικής ταύτισης, θα ήταν εκείνη του θεατή με το βλέμμα και η δευτερογενής κινηματογραφική ταύτιση ως επόμενη διαδικασία θα ήταν αυτή του θεατή με το ήρωα – ηθοποιό.

Για τον Φρόυντ, η πρωταρχική ταύτιση σχετίζεται με μια πρώιμη μορφή συγκρότησης του εαυτού πάνω στο μοντέλο κάποιου άλλου προσώπου, και ως τέτοια, με μια πρώιμη μορφή συναισθηματικής σχέσης με ένα αντικείμενο, πριν την ύπαρξη οποιασδήποτε πραγματικής διάκρισης μεταξύ εαυτού και αντικειμένου. Διαφέρει από τον τύπο ταύτισης του σταδίου του καθρέφτη του Λακάν. Αυτή η πρώτη διαφοροποίηση του υποκειμένου αρχίζει στη βάση μιας ταύτισης με μια εικόνα, σε μια άμεση, διττή και αμφίδρομη σχέση, αλληλά εξαρτάται, ακριβώς, από την αναγνώριση του εαυτού ως διακριτού και αποστασιοποιημένου από την εικόνα. Εκείνο που συνήθως αποκαλούμε «ταύτιση», όταν βασίζεται σε ένα είδος συμπαθητικής αντίδρασης προς τους χαρακτήρες ενός μυθιστορήματος, θεατρικού έργου ή ταινίας, θεωρείται πως ανήκει στην ψυχαναλυτική επικράτεια των δευτερογενών ταυτίσεων. Το ζήτημα, όμως, της ταύτισης με την ψυχαναλυτική έννοια είναι ακόμη πιο περίπλοκο: Εξαιτίας του ότι η ψυχαναλυτική ταύτιση έχει να κάνει με ασυνείδητες διεργασίες της ψυχής παρά με διανοητικές διεργασίες του μυαλού, η συνειδητά βιωμένη εμ-πάθεια έχει πολύ μικρή σχέση με την ταύτιση υπό την ψυχαναλυτική έννοια (και επομένως, με την έννοια την κινηματογραφική). Η διαφορά θα μπορούσε να εκφραστεί ως εξής: Εμ-πάθεια = «Γνωρίζω πώς αισθάνεσαι» (η γνώση και η αντίληψη αποτελούν τις δομικές της κατηγορίες). Ταύτιση = «Βλέπω όπως βλέπεις, από τη δική σου θέση» (η όραση και η ψυχική τοποθέτηση καθορίζουν τους όρους της). Ενώ αυτό μπορεί να φαίνεται για μερικούς σαν ένας ασυτηρός διαχωρισμός των γνωσιακών διαδικασιών από εκείνες του ασυνειδήτου, είναι απολύτως κρίσιμης σημασίας να διατηρήσουμε μια διάκριση μεταξύ αυτών των δύο επιπέδων δραστηριότητας. Μολονότι η γνώση και το ασυνείδητο αλληλεπιδρούν (η επιθυμία κινητοποιεί τη συνειδητή σκέψη και, σε κάποιες περιπτώσεις, το αντίθετο), η διάκριση μεταξύ εμ-πάθειας και ταύτισης βασίζεται στη σαφή κατανόηση της διαφορετικότητάς τους. Στη βάση της κριτικής του τρόπου με τον οποίο χρησιμοποιήθηκε η ταύτιση από την κινηματογραφική θεωρία είναι πως, περισσότερο από το να δημιουργούν ένα ενιαίο υποκείμενο, οι φαντασιακές ταυτίσεις που συγκροτούν το εγώ το κάνουν αυτό μέσω ενός περίπλοκου πλέγματος, «ενός αληθινού συνονθυλεύματος ξεχωριστών εικόνων», που έκανε τον Λακάν να αποκαλέσει το εγώ «έναν "αχταρμά" ταυτίσεων».

Ο Metz ορίζει την πρωταρχική κινηματογραφική ταύτιση ως ταύτιση του θεατή με την ίδια την πράξη της παρακολούθησης: «Προσλαμβάνω ολόκληρος το συστατικό στοιχείο του κινηματογραφικού σημαίνοντος (είμαι εγώ που δημιουργώ την ταινία). Ο θεατής ταυτίζεται με τον εαυτό του, με τον εαυτό του ως μια γνήσια πράξη αντίληψης (ως επαγρύπνηση, εγρήγορση): ως δυνατή συνθήκη του προσλαμβανομένου, και επομένως, ως ένα είδος υπερβατικού υποκειμένου, που προηγείται οποιουδήποτε εκεί είναι».

Αυτού του είδους η ταύτιση θεωρείται πρωταρχική διότι είναι εκείνη που κάνει δυνατή κάθε δευτερογενή κινηματογραφική ταύτιση με χαρακτήρες και γεγονότα της οθόνης. Αυτή η διαδικασία, τόσο αντιληπτική (ο θεατής βλέπει το αντικείμενο) όσο και ασυνείδητη (ο θεατής συμμετέχει με έναν φανταστικό ή φαντασιακό τρόπο), κατασκευάζεται και κατευθύνεται ταυτόχρονα από το βλέμμα της κάμερας και τον εκπρόσωπό του, τη μηχανή προβολής. Από μια ματιά που προέρχεται από το πίσω μέρος του κεφαλιού, επομένως, «εκεί ακριβώς όπου η φαντασία τοποθετεί το "επίκεντρο" όλης της όρασης», στον θεατή παρέχεται εκείνη η ψευδαισθητική ικανότητα¹ να βρίσκεται παντού την ίδια στιγμή, εκείνη η δύναμη της όρασης για την οποία είναι διάσημος ο κινηματογράφος.

Ο Metz συσχετίζει αυτό το είδος ταύτισης με το στάδιο του καθρέφτη, λέγοντας πως η πρωταρχική κινηματογραφική ταύτιση είναι δυνατή μόνο εξαιτίας του ότι ο θεατής έχει ήδη υποστεί τη διαμορφωτική ψυχική διεργασία αυτής της αρχικής συγκρότησης του εγώ. Η μυθοπλαστική συμμετοχή του θεατή της ταινίας στην εκδίπλωση των γεγονότων καθίσταται δυνατή από αυτή την πρώτη εμπειρία του υποκειμένου, εκείνη την πρώιμη στιγμή της συγκρότησης του εγώ, όταν το βρέφος αρχίζει να διακρίνει τα αντικείμενα ως διαφορετικά από τον εαυτό του, και κάνοντάς το αυτό, αρχίζει να διακρίνει έναν εαυτό. Εκείνο που συνδέει αυτή τη διαδικασία με τον κινηματογράφο, για τον Metz, είναι το γεγονός πως γίνεται στη βάση οπτικών εικόνων – εκείνο που βλέπει το παιδί σε αυτό το στάδιο (μια ενιαία εικόνα που είναι αποστασιοποιημένη και αντικειμενικοποιημένη) διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο θα αλληλεπιδρά με τους άλλους σε μεταγενέστερα στάδια της ζωής του.

Ένα μέρος της αντιστοιχίας που κάνει η κινηματογραφική θεωρία μεταξύ πρωταρχικής ταύτισης και σταδίου του καθρέφτη προέρχεται, επομένως, από τις ομοιότητες μεταξύ του βρέφους μπροστά στον «καθρέφτη» και του θεατή μπροστά στην οθόνη, και από το γεγονός ότι και οι δύο γοντεύονται από ένα ιδεώδες της εικόνας, που παρατηρείται από απόσταση, και ταυτίζονται μαζί του. Αυτή η πρώιμη διεργασία της συγκρότησης του εγώ, κατά την οποία το παρατηρόν υποκείμενο βρίσκει μια ταυτότητα απορροφώντας μια εικόνα σε έναν καθρέφτη, αποτελεί μια από τις θεμελιώδεις έννοιες της ψυχαναλυτικής θεωρίας για την κινηματογραφική θέαση, καθώς και τη βάση για τη συζήτησή της σχετικά με την πρωταρχική ταύτιση. Σύμφωνα με αυτή την περιγραφή, μέρος της γοντείας του κινηματογράφου προέρχεται από το γεγονός πως ενώ επιτρέπει την προσωρινή απώλεια του εγώ (ο κινηματογραφικός θεατής «γίνεται» κάποιος άλλος), ενισχύει ταυτόχρονα το εγώ (μέσω της ανάκλησης του σταδίου του καθρέφτη). Κατά μία έννοια, ο κινηματογραφικός θεατής ταυτόχρονα βρίσκει και επανακαλύπτει τον εαυτό του – ξανά και ξανά – επαναδραματοποιώντας διαρκώς την πρώτη μυθοπλαστική στιγμή ταύτισης και σύστασης ταυτότητας. Η μεταμόρφωση του υποκειμένου κατά το στάδιο του καθρέφτη από μια τεμαχισμένη εικόνα του σώματος σε μια εικόνα ολοκλήρωσης, ενότητας και συνεκτικότητας, θεωρείται πως αναπαράγεται για τον θεατή στον κινηματογράφο. Από αυτή τη φαντασίωση ενσωμάτωσης που συνδέεται με τον καθρέφτη προέρχεται μια θεώρηση του κινηματογράφου ως απάντηση στην επιθυμία για πλήρωση – προσφέροντας συγκεκριμένους, συνεκτικούς, μη-αντιφατικούς κόσμους με το υποκείμενο ως πηγή της σημασίας. Η ενότητα με την αυστηρά ψυχαναλυτική έννοια δίνει κάπως μεγαλύτερη έμφαση στη φαντασιακή συγκρότηση του εαυτού κατά το πλακωνικό παράδειγμα, «κατά την οποία, το φαντασιακό, σε σύγκρουση με το συμβολικό αλλά διαρκώς επικαλυπτόμενο με αυτό, διαμορφώνει τη βασική έλξη του εγώ, το οριστικό αποτύπωμα ενός πριν του Οιδιπόδειου συμπλέγματος (που επίσης εξακολουθεί μετά από αυτό)».

¹ Στο *"Ideological Effects"*, ο Γάλλος θεωρητικός και κριτικός κινηματογράφου Jean Louis Baudry, περιγράφει αυτή τη διεργασία με έναν λίγο πιο τεχνολογικό τρόπο: «Ο θεατής ταυτίζεται λιγότερο με εκείνο που αναπαρίσταται, με το ίδιο το θέαμα, και περισσότερο με εκείνο που "σπώνει" το θέαμα, το κάνει ορατό, υποχρεώνοντάς τον να δει αυτό που βλέπει. Πρόκειται ακριβώς για τη λειτουργία που αναλαμβάνει η κάμερα ως ένα είδος αναμετάδοσης».

Ωστόσο, ο Metz φροντίζει πάντα να τονίζει τη σχέση μεταξύ αυτής της φανταστικής ενότητας και των δυσαρμονιών του συμβολικού, απαντώντας υπαινικτικά στις κριτικές περί γενίκευσης, υπονοώντας πως δεν είναι η θεωρία που γενικεύει, αλλά οι ερμηνείες της. Καθώς λεί: «Το φανταστικό στον κινηματογράφο προϋποθέτει το συμβολικό, διότι ο θεατής πρέπει πρώτα από όλα να έχει γνωρίσει τον πρωτογενή καθρέφτη. Αλλά όπως εκείνος συγκρότησε σε μεγάλο βαθμό το εγώ στο φανταστικό, ο δεύτερος καθρέφτης της οθόνης, μια συμβολική μηχανή, βασίζεται κι αυτός με τη σειρά του στην αντανάκλαση και στην έλλειψη».

Κάθε μορφή ταύτισης στον κινηματογράφο, επομένως, ανάγεται σε ένα δευτερεύον ψυχαναλυτικό επίπεδο, διότι αφορά ένα ήδη συγκροτημένο υποκείμενο, ένα υποκείμενο που έχει ξεπεράσει εξελικτικά τη μη-διαφοροποίηση της πρώιμης παιδικής ηλικίας και έχει εισαχθεί στη Συμβολική Τάξη, και για αυτό, ένα υποκείμενο που είναι σε θέση να «κατέχει» ένα βλήμμα. Για αυτό το λόγο, ο Metz κάνει τη διάκριση μεταξύ πρωταρχικής ταύτισης με την ψυχαναλυτική έννοια και πρωταρχικής κινηματογραφικής ταύτισης, που συνίσταται στην ταύτιση του θεατή με το ίδιο το βλήμμα του. Αυτή η μορφή ταύτισης έχει τις ρίζες της στο στάδιο του καθρέφτη, αλλά δεν είναι εντελώς ομόλογη με αυτό: «Ο καθρέφτης αποτελεί τον τόπο της πρωταρχικής ταύτισης. Η ταύτιση κάποιου με το ίδιο το βλήμμα του είναι δευτερογενής σε σχέση με τον καθρέφτη, αλλά αποτελεί το θεμέλιο του κινηματογράφου, άρα και την πρωταρχική όταν μιλάμε για αυτή».

Η θεωρία και η ψυχολογία του χρώματος

2.5



Ο Γιόχαν Βόλφγκανγκ Γκαίτε, στο έργο του Color Theory (Zur Farbenlehre 1808-1810) - (Θεωρία των Χρωμάτων), το οποίο γράφτηκε το 1810, αμφισβητεί τη Νευτώνεια οπτική του αντικειμένου και αναπτύσσει μια ψυχολογική και φιλοσοφική μελέτη του τρόπου με τον οποίο βιώνεται το χρώμα σαν φαινόμενο.

Οι ερευνητές έχουν βρει ότι κάθε χρώμα έχει ένα συγκεκριμένο μήκος κύματος και καθένα από αυτά επηρεάζει το σώμα και τον εγκέφαλό μας με διαφορετικό τρόπο.

Στα χρώματα αποδίδονται ιδιότητες με συγκεκριμένες σημασιολογικές και ψυχολογικές προεκτάσεις. Το χρώμα μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη μεταφορά πληροφοριών, δημιουργώντας ορισμένες διαθέσεις, ακόμα και επηρεάζοντας τις αποφάσεις των ανθρώπων.

Το χρώμα

Το χρώμα είναι η οπτική εντύπωση που προκαλείται από την άμεση ή έμμεση αντανάκλαση φυσικού ή τεχνητού φωτός πάνω σε επιφάνειες μη φωτεινών αντικειμένων. Τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν το χρώμα είναι η απόχρωση, ο τόνος και η ένταση. Η βάση είναι το φως.

Κάθε αντικείμενο γίνεται ορατό από το φως που ανακλάται ή πέφτει σε αυτό. Δηλαδή μέσα από ένα πρίσμα αν περάσει φυσικό φως, τότε απέναντι εμφανίζεται το χρωματικό φάσμα που με τη σειρά του αποτελείται σε σειρά από κόκκινο, πορτοκαλί, κίτρινο, πράσινο, μπλε, μπλε βαθύ, βιολετί και αντίθετα (Haller, 2019).

Το μάτι ερεθίζεται από το φως και τις πληροφορίες που αυτό μεταφέρει από τα αντικείμενα που συναντά. Οι φωτεινές ακτίνες εισέρχονται στον οφθαλμό μέσω του κερατοειδή χιτώνα και στη συνέχεια μέσω της κόρης και του φακού. Οι φωτεινές ακτίνες εστιάζονται επάνω στον αμφιβληστροειδή, ο οποίος στη συνέχεια στέλνει σήμα μέσω του οπτικού νεύρου στον εγκέφαλο. Ο άνθρωπος διαθέτει ένα τέλειο και σαφές σύστημα χρωματικής όρασης και αντίληψης. Όταν οι χρωματικές ανακαλύψεις της επιστήμης άρχισαν να ταξινομούνται και να εφαρμόζονται συστηματικά, το χρώμα κυριάρχησε στη ζωή, έγινε κάτι το συνηθισμένο, το καθημερινό.

Όσο όμως το φως δεν είναι ο μόνος τρόπος που μπορεί κανείς να δει χρώμα. Η αίσθηση των χρωμάτων μπορεί να αποτελέσει, σε κάποιες περιπτώσεις, αποτέλεσμα πίεσης που έχει ασκηθεί με τρόπο μηχανικό στον οπτικό βολβό του παρατηρητή. Επιπλέον κάποιες φορές το χρώμα μπορεί να γίνει αντιληπτό ως αποτέλεσμα επίδρασης χημικών ουσιών, ακόμα και χωρίς την επίδραση κάποιου εξωτερικού παράγοντα, όπως για παράδειγμα συμβαίνει στην περίπτωση των ονείρων. Στα όνειρα τα χρώματα δημιουργούνται ανεξάρτητα από το φως ή τα υλικά αντικείμενα και αποτελούν δημιουργήματα της μνήμης ή της φαντασίας των ατόμων (Πατσιαθού, 2013).

Ο τρόπος που γίνεται αντιληπτό το φως είναι αποτέλεσμα της ιδιότητας της ύλης των διάφορων αντικειμένων να αντανakλούν ή να απορροφούν μήκη κύματος της ακτινοβολίας του. Αρχικά αυτό που ισχύει είναι πως το φως είναι λευκό, εμπεριέχει δηλαδή όλα τα χρώματα, όλα τα μήκη κύματος της ακτινοβολίας. Όταν αυτό προσπίπτει επάνω σε μια επιφάνεια, τότε απορροφώνται ή αντανakλώνται κάποια τμήματα της ακτινοβολίας αυτής, δηλαδή κάποια μήκη κύματός του, δίνοντας το ανάλογο με τα μήκη αυτά χρωματικό αποτέλεσμα στον παρατηρητή. Ουσιαστικά το μέρος του φάσματος του φωτός που τελικά αντανakλάται χαρακτηρίζει χρωματικά ένα υλικό σώμα, δίνει δηλαδή σε αυτό μια χρωματική ταυτότητα, μια απόχρωση (Κονταξάκης, 1999).

Η παρουσία του φωτός κρίνεται απαραίτητη για την ύπαρξη των χρωμάτων και συνεπώς χωρίς το φως δεν θα μπορούσαμε σίγουρα να αντιληφθούμε τα χρώματα στο φυσικό κόσμο και στα αντικείμενα, αλλά και σε όλα τα υλικά πράγματα που μας περιβάλλουν (Johan Wolfgang von Goethe, έκδοση 2008).

Όταν το φως, το οποίο αντανakλάται στις επιφάνειες, εισέρχεται μέσω των ματιών μας στον εγκέφαλό μας, αποκωδικοποιείται από τα κύτταρα που υπάρχουν εκεί. Τα μάτια μας απορροφούν την ακτινοβολία που αντανak-



εικόνα 7, Χρώματα προσθετικής μεθόδου



εικόνα 8, Χρώματα αφαιρετικής μεθόδου

κλούν τα υλικά αντικείμενα και τα σήματα αυτά που λαμβάνονται, αποκωδικοποιούνται και μεταβιβάζονται στον υποθάλαμο, πιο συγκεκριμένα σε μια πολύ μικρή δομή του εγκεφάλου, την υπόφυση.

Η υπόφυση, η οποία έχει περίπου το μέγεθος ενός μπιζελιού, βρίσκεται στη βάση του ανθρώπινου εγκεφάλου. Η λειτουργία της είναι πολύ σημαντική, καθώς αποτελεί τη δομή του εγκεφάλου όπου καθορίζονται και ελέγχονται οι λειτουργίες του ανθρώπινου σώματος που σχετίζονται με την όρεξη, τη θερμοκρασία, το μεταβολισμό, το αυτόνομο νευρικό μας σύστημα, τον ύπνο και τις λειτουργίες αναπαραγωγής. Αυτό και μόνο το γεγονός αποδεικνύει πως το χρώμα δημιουργεί μέσα μας μεταβολές που σχετίζονται με τη φυσιολογία μας (Haller, 2019, σελ. 24) και μπορεί να μας επηρεάσει σημαντικά σε αυτούς του τομείς.

Ωστόσο όμως, ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται τα χρώματα και με έναν τρόπο διαφορετικό, πιο υλιστικό, μέσω της αντίληψης των χρωστικών ουσιών. Οι χρωστικές είναι φυσικά χρώματα και βαφές που όμως δεν είναι φως. Εξαρτώνται έμμεσα από αυτό, όμως δεν είναι άυλη ακτινοβολία που περιέχει μήκη κύματος, αλλά απτά χρωματικά υλικά που μπορούν να αναμειγνύονται.

Με το φως και με τις χρωστικές αναπτύχθηκαν δύο διαφορετικές χρωματικές μέθοδοι μέσω των οποίων αντιλαμβανόμαστε τα χρώματα, τις αποχρώσεις και τον τρόπο κατά τον οποίο αυτά δημιουργούνται.

Η πρώτη είναι η προσθετική μέθοδος που αφορά το φως, τα μήκη κύματός του και τη μείξη των χρωματικών φωτών, ενώ η δεύτερη, που ονομάζεται αφαιρετική μέθοδος, αφορά τη μείξη των χρωστικών υλών, δηλαδή την ανάμειξη των απτών χρωματικών υλικών (Καραγιάννης, 2002).

Η διαφορά στις δύο αυτές μεθόδους ορίζεται στον τρόπο παραγωγής των διαφόρων χρωμάτων. Στην προσθετική μέθοδο τα χρώματα, και το λευκό φως, δημιουργούνται προσθέτοντας ακτινοβολίες από τα τρία βασικά χρώματα, τα οποία στη μέθοδο αυτή είναι το κόκκινο, το πράσινο και το μπλε (εικόνα 7). Με την ισόποση ύπαρξη ακτινοβολίας και από τα τρία βασικά χρώματα της προσθετικής μεθόδου λαμβάνουμε το λευκό φως. Για παράδειγμα, οι οθόνες των έγχρωμων τηλεοράσεων φέρουν χιλιάδες κουκκίδες ή ιλιρίδες που εκπέμπουν αυτά τα τρία χρώματα τα οποία συνδυαζόμενα στο μάτι μας το αντιλαμβάνεται ως έγχρωμη εικόνα.

Αντίστοιχα, στην αφαιρετική μέθοδο τα χρώματα απορροφούν ουσιαστικά ένα μέρος από το φως, δηλαδή αφαιρούν ένα τμήμα από την ακτινοβολία του. Στη μέθοδο αυτή προσθέτοντας ίσες ποσότητες των τριών βασικών χρωμάτων, τα οποία είναι το κυανό, η ματζέντα και το κίτρινο, ουσιαστικά αφαιρείται όλο το λευκό φως οπότε προκύπτει το μαύρο χρώμα (Καραγιάννης, 2002, σελ. 16) (εικόνα 8). Έτσι, οι μπογιές, οι διά-



εικόνα 9, Ο τροχός των χρωμάτων. Αφαιρετική μέθοδος.

φορες βαφές και τα έγχρωμα μελάνια απορροφούν κάποια χρώματα από το λευκό φως, ενώ το δικό τους χρώμα (αυτό που βλέπουμε δηλαδή) είναι ο συνδυασμός των χρωμάτων που δεν απορροφήθηκαν (Υφαντής, 2013).

Ταξινόμηση των χρωμάτων

Σε κάθε μια από αυτές τις χρωματικές μεθόδους διακρίνουμε τα βασικά χρώματα, τα παράγωγα και τα συμπληρωματικά. Ανάλογα με τη μέθοδο στην οποία αναφερόμαστε έχουμε και τα αντίστοιχα χρώματα για κάθε κατηγορία.

Τα συμπληρωματικά χρώματα της κάθε μεθόδου προκύπτουν όταν αναμειχθούν δύο από τα βασικά της χρώματα. Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται ένα νέο χρώμα που είναι το συμπληρωματικό του τρίτου βασικού χρώματος. Για παράδειγμα, εάν στην προσθετική μέθοδο αναμειχθεί το πράσινο με το κόκκινο, θα προκύψει το κίτρινο το οποίο είναι το συμπληρωματικό του μπλε χρώματος της μεθόδου αυτής. Στην αφαιρετική μέθοδο αντίστοιχα, εάν αναμειχθεί το κίτρινο και το κυανό που είναι τα δύο βασικά της μεθόδου αυτής, θα προκύψει το πράσινο, το οποίο με τη σειρά του είναι συμπληρωματικό του ματζέντα.

Τα χρώματα που προκύπτουν από τη μίξη δύο βασικών χρωμάτων ονομάζονται συμπληρωματικά, διότι όταν αυτά αναμειχθούν με το τρίτο βασικό χρώμα της κάθε μεθόδου θα προκύψει το λευκό χρώμα στην προσθετική μέθοδο, ή το μαύρο χρώμα στην αφαιρετική (Κονταξιάκης, 1999, σελ. 58).

Τα παράγωγα χρώματα είναι όλα τα χρώματα που προκύπτουν από την ανάμειξη των χρωματικών φωτών ή των χρωστικών και περιλαμβάνουν όλες τις πιθανές προσμίξεις και των τριών βασικών χρωμάτων της κάθε μεθόδου. Πρόκειται δηλαδή για όλα τα χρώματα, τις αποχρώσεις και τις χρωματικές διαβαθμίσεις που μπορούμε να αντιληφθούμε.

Με τη χρήση μόνο των τριών βασικών χρωμάτων από κάθε χρωματική μέθοδο, μπορούμε να αναπαράγουμε όποια χρωματική απόχρωση επιθυμούμε (Καραγιάννης, 2002, σελ. 45). Μια αναπαράσταση των διαφόρων χρωματικών διαβαθμίσεων μπορούμε να δούμε στο τροχό των χρωμάτων του Ισαάκ Νεύτωνα, όπου καταγράφονται σε κυκλική αναπαράσταση τα χρώματα και οι διάφορες αποχρώσεις, ενώ παρουσιάζεται και ο τρόπος που τα βασικά και τα παράγωγα χρώματα συσχετίζονται μεταξύ τους (Haller, 2019, σελ. 12) (εικόνα 9).

Η χρωματική αντίληψη

Ο κάθε άνθρωπος αντιλαμβάνεται το χρώμα με τον δικό του μοναδικό τρόπο. Μπορεί ένα χρώμα να φαίνεται ίδιο, όμως ο τρόπος που ο καθένας το αντιλαμβάνεται διαφέρει τόσο ώστε η αντίληψή του χρώματος να είναι τελικά τελείως διαφορετική. Υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί παράγοντες που επηρεάζουν την αντίληψη των χρωμάτων και που καθορίζουν την ερμηνεία τους από τους παρατηρητές.

Η αντίληψη των χρωμάτων εξαρτάται τόσο από φυσιολογικούς παράγοντες όσο και από ψυχολογικούς. Κατά κύριο λόγο, ο τρόπος που ένας άνθρωπος μπορεί να διακρίνει τα χρώματα εξαρτάται άμεσα από τη φυσιολογία των ματιών του, δηλαδή από το πόσο ευαίσθητα είναι στο φως ή και από το ποσοστό ευκρίνειας της όρασής του. Η εικόνα που τα μάτια ενός παρατηρητή λαμβάνουν, μεταφέρεται και αποτυπώνεται, μέσω ειδικών κυττάρων και νευρώνων, στον εγκέφαλο. Εκεί το μήνυμα αποκωδικοποιείται και γίνεται αντιληπτό.

Μέσω αυτής της διαδικασίας ο τρόπος που κανείς αντιλαμβάνεται τα χρώματα επηρεάζεται και από εξωτερικούς παράγοντες, όπως για παράδειγμα το περιβάλλον και οι συνθήκες υπό τις οποίες γίνεται αντιληπτό ένα χρώμα. Επιπλέον σημαντικό ρόλο παίζει και ο περιβάλλον φωτισμός, αλλά και η ένταση της φωτεινής πηγής.

Όμως υπάρχουν και παράγοντες που είναι υποκειμενικοί για κάθε άνθρωπο και που συνδέονται με προσωπικές προτιμήσεις, πολιτιστικές επιρροές, θρησκευτικές πεποιθήσεις, ηλικιακά κριτήρια, το φύλο, τη μόρφωση και άλλα παρόμοια χαρακτηριστικά του ατόμου που λαμβάνει το χρωματικό ερέθισμα. Αυτοί οι υποκειμενικοί παράγοντες οδηγούν το χρώμα στη σφαίρα των συμβολισμών, του προσδίδουν μια σημασία που είναι προσωπική και καθορισμένη με τρόπο τελείως διαφορετικό για τον κάθε άνθρωπο. Το χρώμα αποκτά μια άλλη διάσταση, μια νέα συμβολική λειτουργία και ερμηνεία, η οποία είναι πολύ σημαντική και βρίσκει εφαρμογή τόσο στις καλλιτεχνικές δημιουργίες όσο και στις γραφικές τέχνες (Τσιάρα, 1997, σελ. 55).

Συνεπώς καταλαβαίνει κανείς πως, από κάποιο σημείο και μετά, το χρωματικό και οπτικό αίσθημα αρχίζει να περνά τα πλαίσια της απλής καταγραφής ενός ερεθίσματος και να συσχετίζεται με την έννοια της αντίληψης του χρώματος. Η πληροφορία που λαμβάνεται, επεξεργάζεται σε συγκεκριμένα κέντρα του εγκεφάλου, ταξινομείται και ερμηνεύεται. Όμως η ερμηνεία και η συσχέτιση αυτή των χρωμάτων και των αντιλήψεών τους, καθώς και γενικότερα η αντίληψη των χρωμάτων συνδέεται και εξαρτάται, όπως προαναφέρεται, από πολλούς παράγοντες, τόσο ψυχολογικούς, όσο και κοινωνικούς, φυλετικούς, πολιτισμικούς κ.ά. (Κονταξάκης, 1999, σελ. 67, 77) οι οποίοι διαμορφώνουν την αντίληψη του παρατηρητή για κάθε χρώμα και δημιουργούν ένα συσχετισμό του ίδιου του χρωματικού ερεθίσματος με την αντίληψη αυτή.

Το κάθε χρώμα λοιπόν γίνεται αντιληπτό με τρόπο τελείως διαφορετικό. Μπορεί να δρα και να επιδρά στον κάθε οργανισμό με τον δικό του μοναδικό τρόπο, να παράγει συγκεκριμένα και ξεχωριστά χρωματικά αισθήματα και αντιλήψεις, να ερμηνεύεται διαφορετικά και να καταφέρνει να επηρεάζει, σε διαφορετικό κάθε φορά βαθμό, την ψυχική και ψυχολογική διάθεση του παρατηρητή (Goethe, 2008, σελ. 324).

Ερμηνεία και συμβολισμός των χρωμάτων

Από πολύ παλιά, από την εποχή των ανθρώπων των σπηλαίων μέχρι τη σημερινή σύγχρονη εποχή, ο άνθρωπος ήταν και παραμένει συνδεδεμένος με το χρώμα με έναν τρόπο σχεδόν μαγικό. Ως μέσο επικοινωνίας το χρώμα εκφράζει και αποκαλύπτει τις σκέψεις και τα συναισθήματα, μεταφέρει μηνύματα, δημιουργεί οπτικές ομάδες πραγμάτων και αντικειμένων, ξεχωρίζει και διαχωρίζει τα μέρη και τα σύνολα (Μελλησινού, 1979, σελ. 19).

Το χρώμα μπορεί να ομαδοποιεί τα αντικείμενα, τις τροφές, τα υλικά αγαθά και να δημιουργεί όμοια οπτικά σύνολα και ομάδες. Μπορεί όμως και να διαχωρίζει ένα αντικείμενο από το άλλο, να κάνει κάτι να διαφέρει και να ξεχωρίζει από το πλήθος. Το χρώμα επικοινωνεί μηνύματα και καταστάσεις, αποκαλύπτει συναισθήματα, δημιουργεί εντυπώσεις και είναι ένα διαχρονικό μέσο μεταφοράς πολλαπλών μηνυμάτων.

Η δράση αυτή του χρώματος είναι κατά κάποιο τρόπο αμφίδρομη. Μπορεί να προκαλεί και να μεταφέρει μηνύματα, ενώ παράλληλα να συσχετίζεται με νέες ερμηνείες και έννοιες, αλλά και να γίνεται δέκτης νέων δεδομένων. Ο θεατής των χρωμάτων λαμβάνει μηνύματα, συμβολισμούς και εκφράσεις συναισθημάτων τα οποία επεξεργάζεται και τελικά μεταφράζει, φιλτράροντας και αποδίδοντας σε αυτά τις δικές του ερμηνείες. Οι ερμηνείες αυτές των χρωμάτων και των συνδυασμών τους, βασίζονται σε προσωπικές εμπειρίες των ανθρώπων, έμφυτες ή επίκτητες, που ποικίλλουν ανάλογα με την πνευματική και συναισθηματική καλλιέργεια του κάθε ατόμου. Υπάρχουν όμως και άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την ερμηνεία των χρωματικών συμβολισμών. Τέτοιοι είναι οι θρησκευτικές και πολιτισμικές επιρροές, τα ηλικιακά κριτήρια, η εθνικότητα, το φύλο κ.ά. (Κωνσταντόπουλος, 2013, σελ. 37).

Το κάθε χρώμα απευθυνόμενο σε ένα συγκεκριμένο κοινό, μπορεί λοιπόν να στείλει τα δικά του μηνύματα, να επικοινωνήσει, να δημιουργήσει μια διάθεση και να πυροδοτήσει συναισθηματικές αντιδράσεις στον θεατή. Αυτό συμβαίνει γιατί το κάθε χρώμα, μεμονωμένο αλλά και σε συνδυασμό με άλλα, μπορεί και λειτουργεί συμβολικά και σημειολογικά, μεταφέροντας στο θεατή προηγούμενες εμπειρίες και συνειρμούς (Κωνσταντόπουλος, 2013, σελ. 48), (Γκίμπελ, 1998, σελ. 181).

Ως ένα οπτικό ερέθισμα το χρώμα μπορεί λοιπόν να λειτουργεί σημειολογικά. Είναι εφικτό να «διαβάζουμε» τα μηνύματα που λαμβάνουμε από τα χρώματα, διότι γνωρίζουμε και μπορούμε να τα ερμηνεύουμε μέσω της αντίληψής μας. Ο άνθρωπος, ως δέκτης, αποκωδικοποιεί τα χρωματικά ερεθίσματα και τα ερμηνεύει μέσω των δικών του εμπειριών και αντιλήψεων, ή χρησιμοποιώντας ασυνείδητα προ υπάρχουσες συμβάσεις και ερμηνείες που είναι γενικά αποδεκτές (Barthes, 1988, 2001, 2007, σελ. 45, 58).

Συνεπώς η ερμηνεία των χρωμάτων και οι συμβολισμοί, που μέσω της χρήσης τους μεταφέρουν και μεταδίδουν, μπορεί να έχει πολλαπλό χαρακτήρα. Σίγουρα υπάρχει πάντα μια αρχική και βασική έννοια που το χρώμα μεταφέρει ως συμβολικό στοιχείο. Όμως, παράλληλα είναι γεγονός πως μπορεί να μεταδώσει διαφορετικά μηνύματα και να ερμηνευτεί με ποικίλους τρόπους, οι οποίοι είναι αποδεκτοί και σύμφωνοι τόσο με το πολιτιστικό και πολιτισμικό υπόβαθρο του δέκτη, όσο και του αποστολέα (Εκο, 1994, σελ. 224).

Τα χρώματα μπορούν να ερμηνευτούν με διαφορετικούς τρόπους, μεταφέροντας διαφορετικά κάθε φορά μηνύματα. Τα μηνύματα αυτά λειτουργούν είτε συμβολικά, σχετίζονται δηλαδή με το οπτικό ερέθισμα που δημιουργεί το χρώμα, είτε συνειρμικά ή σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να λειτουργούν και τελείως αυθαίρετα. Σε κάθε περίπτωση η ερμηνεία τους εξαρτάται τόσο από το ίδιο το χρωματικό ερέθισμα όσο και από το πολιτισμικό, θρησκευτικό και ψυχολογικό υπόβαθρο του ατόμου που δέχεται το ερέθισμα αυτό (Εκο, 1994, σελ. 314-316).

Συμβολικά χρησιμοποιείται το χρώμα σε απόλυτη συμφωνία με τη φύση, όπως δηλαδή το συναντάμε στο φυσικό περιβάλλον. Η χρήση του σε αυτή την περίπτωση εκφράζει και το νόημα που του αντιστοιχεί, μέσω μιας πραγματικής αντιστοιχίας. Η ομοιότητα, σε αυτή τη περίπτωση χρήσης των χρωμάτων, δεν αφορά μόνο την απόλυτη ταύτιση του χρώματος με ένα αντικείμενο, αλλά και τη συσχέτισή του με μια έννοια, ή και με μια ερμηνεία η οποία είναι ήδη πολιτισμικά αποδεκτή και γνωστή (Εκο, 1994, σελ. 312).

Στη χρήση του χρώματος ως σύμβολο, το νόημα και η σημασία του ερμηνεύεται με τρόπο αλληγορικό και αποκτά μια νέα διαφορετική διάσταση. Στην περίπτωση αυτή υπάρχει μια αυθαιρεσία, μια συγκεκριμένη αντιστοιχία την οποία θα πρέπει ο θεατής, ως λήπτης του χρωματικού ερεθίσματος, να γνωρίζει ώστε να καταφέρει να το ερμηνεύσει και να κατανοήσει το νόημα του συγκεκριμένου χρωματικού συμβόλου (Goethe, 2008, σελ. 358).

Τέλος, μέσω του συμβολισμού, το χρώμα μεταφέρει συμπυκνωμένα και πολλαπλά μηνύματα, τα οποία για να «διαβαστούν» απαιτείται η ενεργή συμμετοχή του θεατή. Είναι αναγκαία η εγρήγορσή του, η χρήση της φαντασίας και του μυαλού του ώστε το οπτικό χρωματικό μήνυμα να αποκρυπτογραφηθεί και να μπορέσει να γίνει κατανοητό (Τσιάρρα, 1997, σελ. 78).

Κάθε χρωματικός συμβολισμός υπάρχει και δημιουργείται μέσα στην καθημερινότητα μέσω της πολιτιστικής καλλιέργειας των λαών, των συμβολισμών οι οποίοι είναι ευρέως γνωστοί και αποδεκτοί και που έχουν καθιερωθεί στο πέρασμα των χρόνων, αλλά και των θρησκευτικών κανόνων που υφίστανται σε κάθε θρησκεία και σε κάθε πολιτισμό. Όμως σε πολλές περιπτώσεις οι χρωματικοί συμβολισμοί προκύπτουν ως αποτέλεσμα μιας απευθείας απόδοσης νοημάτων και εννοιών, οι οποίες έχουν καθιερωθεί σε βάθος χρόνου και λειτουργούν πλέον ως δεδομένοι (Μελλησινού, 1979, σελ. 21).

Η χρωματική αντίληψη στα παιδιά

Η πρώτη, που μελέτησε την επίδραση του χρώματος και την προτίμηση του χρώματος στα βρέφη ήταν η Helen Thompson Woolley το 1909, σε μωρό έξι μηνών, χρησιμοποιώντας δυο κουδουνίστρες διαφορετικού χρώματος μπλε και κόκκινο. Έπειτα από παρατήρηση ενός μηνός κατέληξε στο συμπέρασμα πως υπήρχε ξεκάθαρη προτίμηση στο φωτεινό χρώμα έναντι του μπλε.

Στη μελέτη που έγινε από Boyatzis J. R., (2010) σε πληθυσμό 60 παιδιών, όλα τα παιδιά εξέφρασαν λεκτικά τα συναισθήματα τους για τα χρώματα. Το μεγαλύτερο ποσοστό έδειξε θετικά συναισθήματα προς τα φωτεινά χρώματα ροζ, κόκκινο και μπλε και αρνητικά συναισθήματα προς τα σκούρα χρώματα. Ένα ποσοστό αγοριών έδωσε θετικό συναίσθημα και προς το χρώμα μαύρο κάτι που συνδέεται με την κοινωνικό περίγυρο και το διαχωρισμό κοριτσιστικών και αγορίστικων χρωμάτων. Εντύπωση κάνει πως στη συγκεκριμένη μελέτη το χρώμα κόκκινο ορίστηκε από τα παιδιά ως ευτυχία και ενθουσιασμό σε σχέση με προηγούμενες μελέτες που το κατηγοριοποιούσαν ως θυμό.

Σε έρευνα που έγινε σε παιδιά ανάμεσα στα πέντε και δέκα έτη το κόκκινο χρώμα σχετίστηκε με το αίσθημα του κακού καθώς τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν αν κάποιος είναι καλός ή κακός με φωτογραφίες που στο βάθος είχε πράσινο, κόκκινο ή γκρι. Για το συγκεκριμένο αποτέλεσμα οι δύο κυριότερες θεωρίες για τη σύνδεση του χρώματος με το συναίσθημα είναι, η εξέλιξη και η δια βίου μάθηση, η φυλογενετική θεωρία, η οποία αναφέρει ότι το χρώμα είναι προδιατεθειμένο βιολογικά (Setchell, J.M., & Wickings, E.J., 2005) και δεύτερον η οντογενετική θεωρία που λέει πως η σημασία του χρώματος είναι υποκειμενική και οφείλεται σε εμπειρίες. Γενικά, τα παιδιά μέχρι την ηλικία των τριών ετών προτιμούν τα πιο φωτεινά χρώματα, ειδικά το κόκκινο προτιμάται πολύ στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, ενώ όσο μεγαλώνουν οι προτιμήσεις πηγαίνουν προς τα ψυχρά χρώματα. Ο Zentner (2001) αναφέρει πως τα παιδιά στην ηλικία των τριών και τεσσάρων ετών μπορούν να συνδέσουν το χρώμα με το συναίσθημα και σε δεύτερο χρόνο εξήγαγε από τη μελέτη ότι μπορούν να χρησιμοποιήσουν μεταφορές και να προσδιορίσουν το συναίσθημα που απορρέει από ένα πίνακα ή μια μελωδία. Πάλι το κόκκινο χρώμα έδειξε να είναι πρώτο στην προτίμηση των παιδιών χωρίς να γίνεται διαχωρισμός φύλου.

Η ψυχολογική επίδραση του χρώματος στα παιδιά

Τα συναισθήματα είναι από παλιά και σε πολλές κοινωνίες, συνδεδεμένα με τα χρώματα. Αυτό γίνεται φανερό και από τις διάφορες φράσεις-μεταφορές που χρησιμοποιούμε στην καθημερινή μας ζωή, όπως για παράδειγμα

«κοκκίνισε από το κακό του», «έγινε πράσινος από τη ζήλια του», «τα βλέπει όλα μαύρα» ή «όλα είναι ρόδινα» (Burkitt, 2007, Golomb, 2002). Τέλος, έρευνες της Περιβαλλοντικής Ψυχολογίας έχουν δείξει πως τα χρώματα των χώρων μπορούν να επηρεάσουν τη διάθεση, την ενέργεια ή την ηρεμία που μπορεί να νιώθει ένας άνθρωπος μέσα σε αυτούς (Golomb, 2002), δηλαδή, την ψυχολογία του ή ακόμα και σε κάποιες περιπτώσεις και τη φυσιολογία του (Madden, Hewett & Roth, 2000, Μασσαγγούρας, 2009). Το χρώμα αποτελεί μια μεταφορική εκφραστική ιδιότητα με ιδιαίτερα μεγάλη δύναμη και ένα σημαντικό στοιχείο για τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο γύρω μας (Golomb, 2002). Ωστόσο, δεν υπάρχει μια κοινά αποδεκτή εξήγηση για την πηγή της δύναμης αυτής. Από τη μια πλευρά υπάρχει η άποψη ότι η έκφραση των χρωμάτων είναι συνειρμική. Δηλαδή, ότι αντιλαμβανόμαστε το κάθε χρώμα με βάση τους συνειρμούς που μας προκαλεί, όπως για παράδειγμα, το κόκκινο θυμίζει φωτιά ή αίμα, το πράσινο τη φύση, το μπλε τη θάλασσα κ.λπ. (Arnheim, 2005). Μια άλλη άποψη, ωστόσο, υποστηρίζει ότι η εντύπωση του χρώματος είναι πολύ «άμεση και αυθόρμητη» για να ερμηνεύεται μόνο με βάση τους συνειρμούς, με βάση, δηλαδή, τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες του καθενός (Arnheim, 2005, σελ. 403). Πάντως, έχει υποστηριχτεί ότι τα χρώματα τα «αντιλαμβανόμαστε οπτικά και τα βιώνουμε ψυχικά» και συνεπώς, έχουν μια σχεδόν «ψυχοσωματική επίδραση» (Σέμογλιου, 2008). Έχουν, επίσης, πολλές και διαφορετικές λειτουργίες (αισθητική, εκφραστική), αλλά χρησιμοποιούνται ακόμα και ως μέσο επικοινωνίας στην καθημερινή ζωή, αφού έχουν καθορισθεί κάποιες συγκεκριμένες σημασίες για ορισμένα χρώματα, σε ποικίλους τομείς, όπως για παράδειγμα στα σήματα της τροχαίας, στις σημαίες, στις στολές (Arnheim, 2005, Golomb, 2002). Ωστόσο, δεν μπορεί κανείς να πει με απόλυτη βεβαιότητα ότι κάθε χρώμα συνδέεται με ένα και μόνο συναίσθημα.

Η σχέση χρώματος-συναίσθηματος είναι μια ζωντανή σχέση, που επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες και μπορεί να αλλάξει. Σχετίζεται με το είδος των αντικειμένων στα οποία εμφανίζεται, με τις γνώσεις και τις εμπειρίες που έχει το κάθε άτομο για τα χρώματα, με τις αναμνήσεις, τις προκαταλήψεις ή με τις εκάστοτε συνθήκες και τη συναισθηματική κατάσταση του κάθε ατόμου (Hsiu-Chu, 1996, Milbrath, 1998). Τα χρώματα καταλαμβάνουν ιδιαίτερη θέση στη ζωή των παιδιών ήδη από την αρχή της ζωής τους, αφού κυριαρχούν στα παιχνίδια τους, στα ρούχα τους, στα βιβλία κ.ά. (Boyatzis & Varghese, 1993). Έχουν, μάλιστα, ιδιαίτερη αξία για αυτά, αφού, όπως υποστηρίζουν οι Daucher και Seitz (2003, σελ. 114), «το παιδί βιώνει τα χρώματα συναισθηματικά». Η αξία αυτή αρχίζει να πρωτοεμφανίζεται σε προσχηματικό στάδιο, στην ηλικία 4-7 ετών, όταν δηλαδή το παιδί έχει αρχίσει να τα χρησιμοποιεί σκόπιμα και συνειδητά (O' Hare & Cook, 1983), με τρόπο, μάλιστα, συμβολικό (Burkitt, Barrett, Davis, 2003, 2004, Picard & Lebaz, 2010). Η Golomb (2002, σελ. 130) τα ονομάζει χαρακτηριστικά ως τη «γλώσσα των συναισθημάτων», αφού έχει παρατηρηθεί ότι το χρώμα που χρησιμοποιούν τα παιδιά στη ζωγραφική τους επιλέγεται με βάση τη συναισθηματική τους κατάσταση (Boyatzis & Varghese, 1993, Burkitt et al, 2003, 2004, Burkitt et al, 2007, Hsiu-Chu, 1996). Για αυτό το λόγο, εδώ και χρόνια χρησιμοποιείται ως στοιχείο από γονείς, δασκάλους ή ειδικούς επιστήμονες για τη διερεύνηση της συναισθηματικής κατάστασης των παιδιών (Burkitt, 2007).

Το χρώμα αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικά που θεωρείται ότι αντανακλά τον τρόπο έκφρασης των συναισθημάτων στα σχέδια των παιδιών. Στα πρώτα χρόνια της σχεδιαστικής τους πορείας, όπως αναφέρει η Golomb (1992), τα παιδιά μέχρι τα τέσσερα χρόνια χρησιμοποιούν το χρώμα με βάση την ιδιοσυγκρασία τους, ενώ μετά αρχίζουν και περιορίζονται στις ρεαλιστικές χρήσεις του χρώματος δηλαδή μπλε για ουρανό και μπαίνουν στα «μονοπάτια των στενών κανόνων» γεγονός που καταρρακώνει την δημιουργικότητα και την ελευθερία έκφρασης των παιδιών (Cox, 2005). Στην ηλικία των 6 με 8 ετών η χρήση του χρώματος είναι ρεαλιστική. Στην ηλικία των 7 χρόνων, με βάση τους Lowenfeld και Brittain (1970, οπ. αναφ. στο Cox, 2005), τα αντικείμενα χρωματίζονται

όπως στην πραγματικότητα, ενώ μετά τα 14 χρόνια αρχίζουν και χρησιμοποιούν το χρώμα εκφραστικά. Γενικά, ο Guilford (1940, οπ. αναφ. στο Cox, 2005) υποστήριξε ότι η χρήση των φωτεινών χρωμάτων για θετική διάθεση και η χρήση των σκούρων χρωμάτων για την αρνητική διάθεση υποδηλώνει μια βιολογική προδιάθεση.

Το χρώμα ως ο πιο άμεσος τρόπος επικοινωνίας χωρίς λέξεις

«Το χρώμα, λόγω της τριπλής του υπόστασης (χρoιάς, τόνου και χρωματικότητας), έχει τρεις φορές ισχυρότερη συμβολική ικανότητα από ότι οι δύο άλλες οπτικές ιδιότητες της ύλης: η μορφή και η υφή» (Τόσκα Θεω-νώ-Φάννυ, 1989).

Το χρώμα είναι ίσως το πρώτο στοιχείο στο οποίο εστιάζει κανείς βλέποντας κάτι για πρώτη φορά. Στην ουσία, γίνονται συσχετισμοί που βασίζονται στα χρώματα, και οι συσχετισμοί αυτοί καθορίζουν τις αντιδράσεις σε ένα αντικείμενο ή έναν σχεδιασμό που το περιλαμβάνει. Τα χρώματα προσδίδουν νόημα και η αντίδρασή σε αυτά εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από πολιτισμικούς συσχετισμούς.

Για παράδειγμα, το κόκκινο και το πράσινο έχουν συνδεθεί με μια ενδιαφέρουσα σημειολογία ανάλογα με τον χώρο που τα συναντάμε. Στο αστικό τοπίο, στο δρόμο, το κόκκινο είναι διακοπή, στάση, ενώ το πράσινο πορεία, επιβεβαίωση. Το κόκκινο επίσης έχει συνδεθεί καθαρά με το αίμα. Το πράσινο με την φύση, το φαρμακείο, το νοσοκομείο. Αν δούμε πράσινο, σημαίνει υγεία, αν δούμε όμως κόκκινο σε ένα φαρμακευτικό προϊόν θα μας προκαλέσει περίεργα συναισθήματα. Το κόκκινο στο φαγητό, στην συσκευασία και την διακόσμηση γύρω από αυτό λειτουργεί θετικά. Αντίθετα το πράσινο θα μπορούσε να συνδεθεί με την μούχλα και να δημιουργήσει αποστροφή.

Τα χρώματα χαρακτηρίζονται από την τεράστια ποικιλία συμβολικών εννοιών. Πιο συγκεκριμένα το χρώμα, σε σχέση με τα σχήμα, τη φόρμα και το υλικό λειτουργεί συμβολικά και καθορίζει κοινωνικές διαστάσεις, το κάθε ένα μιλά τη δική του γλώσσα. Έτσι τα χρώματα χαρακτηρίζονται από την μεγάλη ποικιλία σημασιών, που συνδέονται με διαφορετικά συναισθήματα και διαθέσεις. Έτσι, άνθρωποι με διαφορετικές καταγωγές και κουλτούρες μπορεί να έχουν διαφορετικές αντιδράσεις και συνειρμούς όσον αφορά το ίδιο χρώμα.

Για παράδειγμα σε πολλές δυτικές χώρες το κόκκινο είναι το χρώμα του κινδύνου, αλλά αν χρησιμοποιηθεί με χρυσό, μπορεί να υποδηλώνει και γιορτή -τα χρώματα αυτά βρίσκονται συχνά πάνω σε στολίδια και χριστουγεννιάτικες κάρτες-. Παρομοίως, το χρώμα που πιο συχνά συνδέεται με το θάνατο στις δυτικές χώρες είναι το μαύρο, ενώ σε κάποιες ανατολικές χώρες, είναι το λευκό.

Χρώμα και κινηματογράφος

Η έμφαση στην δομική λειτουργία του χρώματος στον κινηματογράφο αναγνωρίστηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1930, όταν το χρώμα έγινε για πρώτη φορά πρακτικά διαθέσιμο. Η αξιοποίηση του για δραματικούς σκοπούς ήταν περιορισμένη, ενώ τεχνικές και καλλιτεχνικές αρχές για τη χρήση του δεν είχαν διαμορφωθεί. Εν τούτοις, εμφανίζονται και ταινίες όπου υπάρχουν κυρίως, αλλά τονικά μοτίβο, προκειμένου να διαμορφωθεί η ατμόσφαιρα των σκηνών και να υπογραμμιστεί ο χαρακτήρας της δράσης. Το χρώμα στις περιπτώσεις αυτές, δεν είναι απλά συμπληρωματικό, αλλά ουσιαστικό στοιχείο της δομής.

Από τις πρώτες πετυχημένες προσπάθειες που αποτελεί το χρώμα κομμάτι της φιλημικής δομής, ήταν οι πρώτες ταινίες κινουμένων σχεδίων του Walt Disney. Σε αυτές, το χρώμα δεν προστέθηκε απλά, αλλά είχε ως κίνητρο το χιούμορ, το συναίσθημα και την κίνηση. Η «χρωματική επιμέλεια» μιας ταινίας υπήρξε επινόηση και έργο ζωής

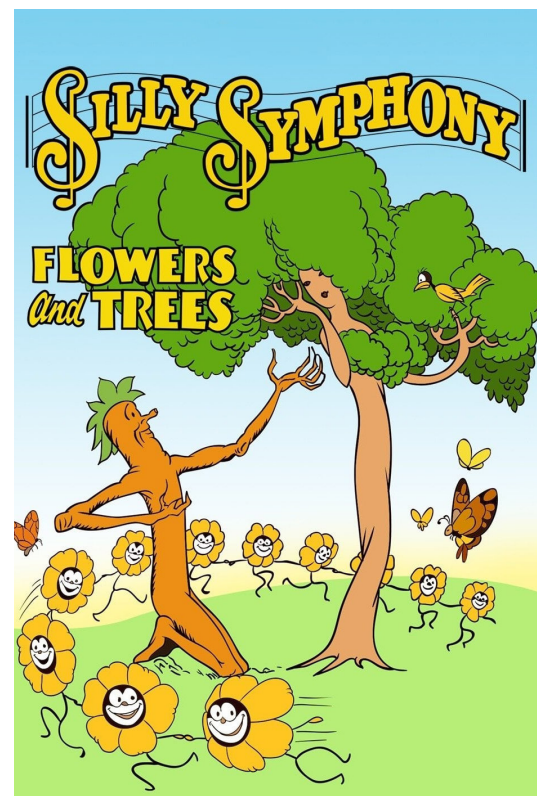
της Natalie Kalmus, πρώτης συζύγου του ιδρυτή της Technicolor, που πρόσφερε την τεχνολογία της στην εταιρεία του Walt Disney για μια μικρή εκκίνηση με δυο μικρούς μήκους ταινίες καρτούν τις «Λουλουδία και δέντρα» το 1932 (εικόνα 10) και «Τα τρία γουρουνάκια» το 1933, της σειράς "Silly Symphony" (εικόνα 11), που σημείωσαν και οι δυο τεράστια επιτυχία και κέρδισαν τα Όσκαρ για τις καλύτερες ταινίες κινουμένων σχεδίων. Όντας εικαστικός και ιστορικός τέχνης, η Νάταλι πίστευε πως τα έγχρωμα κινηματογραφικά κάρτα πρέπει να υπακούουν στους ίδιους κανόνες με τους πίνακες ζωγραφικής, δεδομένου ότι το χρώμα συνεισφέρει στη διαμόρφωση της κατάλληλης διάθεσης στο κοινό, εισάγοντάς το σε μια κατάσταση ή συστήνοντάς του έναν χαρακτήρα, ο οποίος διέπεται από μια κυρίαρχη ιδιότητα².

Καθώς τα ζώα -πρωταγωνιστές- πετούσαν, χόρευαν, έτρεχαν και άλλαζαν μορφή, έτσι και το χρώμα της ταινίας ζωντάνευε, αλληλάζοντας αποχρώσεις σε κάθε μία από τις δραματικές εξελίξεις, γινόταν χαρούμενο, δυσοίωνο, ψυχρό και θερμό. Περιφρονούσε σταθερά την πραγματικότητα και έτεινε στην κίνηση, η οποία αντιστοιχούσε στον αδιάσπαστο ρυθμό του ήχου. Η ελαστικότητα της χρωματικής φόρμας που πέτυχε ο Disney στον κόσμο των κινουμένων σχεδίων, όπου αυτή έρεε σαν ένα είδος οπτικής μελωδίας, αφύπνισε κάποιους παραγωγούς δραματικών ταινιών, οι οποίοι προχώρησαν στο να αντιμετωπίσουν το χρώμα ως συνθετικό στοιχείο. Έγινε εμφανές ότι το χρώμα θα μπορούσε να γίνει ένα σημαντικό κομμάτι των κινηματογραφικών ταινιών και επομένως, θα έπρεπε να υπάρχει μια ολοκληρωμένη αλλαγή στη φιλμική τεχνική. Η χρήση του χρώματος θα υπερέβαινε την απλή μηχανική αποτύπωση των χρωμάτων.

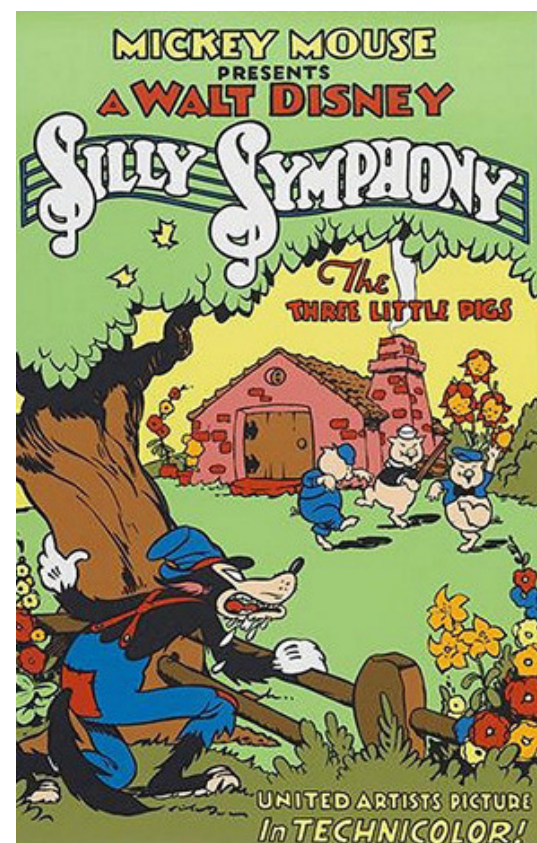
Η σημειολογία της επικοινωνίας του χρώματος

Πριν από μερικά χρόνια, ο Van Leeuwen (2011, σελ. 12) ανέφερε ότι «[...] στον εικοστό αιώνα, μετά από μια μάλλον "μονόχρωμη" περίοδο, το χρώμα άρχισε να επεκτείνει τη σημειωτική του εμβέλεια [...] άρχισε να διαδραματίζει σημαντικότερο ρόλο στην καθημερινή έκφραση ιδεών, διαπροσωπικών και κειμενικών σημασιών, διατηρώντας ταυτόχρονα την αισθησιακή της έλξη, ενδύοντας έτσι την κοινωνική επικοινωνία με την ευχαρίστηση και τον αισθησιασμό». Βασιζόμενοι σε αυτήν την παρατήρηση, εδρεύουν τα συναισθήματα αλλά και οι συνειρμοί που γεννά η επαφή με το χρώμα στην καθημερινή επικοινωνία, στο επίπεδο πλέον της διασημειωτικής επικοινωνίας.

² https://www.eastman.org/sites/default/files/technicolor/pdfs/ColorConsultants_ColorConsciousness.pdf (το ιστορικό άρθρο της Natalie Kalmus, που επινόησε την «χρωματική επιμέλεια» μιας ταινίας και εργάστηκε με αυτή την ιδιότητα από το 1934 έως το 1949).



εικόνα 10, Λουλουδία και δέντρα, 1932.



εικόνα 11, Τα τρία γουρουνάκια, 1933.

Το χρώμα, ως φορέας σημασίας, είναι ένα από τα κυρίαρχα συστήματα της μη λεκτικής επικοινωνίας. Για τους Kress και Van Leeuwen (2002) και Van Leeuwen (2011), το χρώμα χρησιμοποιείται επίσης για να μεταδώσει «διαπροσωπικά» νοήματα. Τον ρόλο που επιτελεί η γλώσσα μέσω της ομιλίας, επιτελεί και το χρώμα μέσω χρωματικών ενεργειών, το ίδιο μεταφράσιμες όσο και η ομιλία.

Η Edeline (2010), από την Groupe μ³, όταν αναφέρεται στην εξέλιξη του χρώματος στην κοινωνία, στα θρησκευτικά σύμβολα και στις τάσεις (συλλογικοί συνειρμοί), κάνει λόγο για την κοινωνιοχρωμική (sociochrome) διάσταση του χρώματος. Όταν το χρώμα εξελίσσεται με βάση τις προσωπικές εμπειρίες που καταγράφουν στη μνήμη ευχάριστες, ζεστές, αγχωτικές ή τρομακτικές εμπειρίες που δημιουργούν μετωνυμικές ή συναισθηματικές διασυνδέσεις (ατομικοί συνειρμοί), γίνεται λόγος για την ιδιοχρωμική (idiochrome) διάσταση του χρώματος. Ο Kourdis E. (2014), επεκτείνοντας τους όρους της Edeline, προτείνει και μία τρίτη διάσταση, την ρητοχρωμική (rheto-chrome), μιας και η γνώση για το χρώμα μπορεί να κατασκευαστεί ή να απευθύνεται, λειτουργώντας σε επίπεδο ρητορικής ως σύμβολο, συνεκδοχή και μετωνυμία.

Η ψυχολογία των χρωμάτων

Όπως ξέρουμε στο φυσικό κόσμο, δεν υπάρχει κανένα χρώμα. Τα χρώματα είναι μόνο φωτεινά κύματα διαφορετικών μηκών κύματος που αντανακλούνται από τα αντικείμενα. Επομένως το να δει κανείς τα χρώματα είναι στην δική του αντίληψη και είναι μια υποκειμενική εμπειρία. Με άλλα λόγια, η αντίληψη για τα χρώματα επηρεάζεται από τους παράγοντες όπως, η προσωπικότητα, η διάθεση, η συγκίνηση, η ηλικία και το φύλο, καθώς επίσης και το κοινωνικό και πολιτιστικό υπόβαθρό μας. Για αυτό το κάθε άτομο αντιλαμβάνεται το χρώμα με έναν διαφορετικό τρόπο. Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια της ζωής η κλίμακα των χρωμάτων προτίμησης αλλάζει συνεχώς. Τα παιδιά γενικά προτιμούν έντονα χρώματα. Όσο περνά όμως η ηλικία αρχίζουν να προτιμούν τα πιο σκούρα. ενώ για τους ηλικιωμένους πιο αγαπητά είναι τα γκρι και τα παστέλ (Δημητρήλης Λ. Δ., 1987).

Η σχέση ανάμεσα στην όραση και την αντίληψη είναι πολύ ουσιαστική αν σκεφτούμε με τι ταχύτητα η οπτική εικόνα μετατρέπεται σε αντίληψη. Εκεί λοιπόν που το χρωματικό φαινόμενο τελειώνει αρχίζει το χρωματικό αίσθημα, το οποίο με τη σειρά του τελειώνει εκεί που αρχίζει η αντίληψη. Η διαδικασία όμως αυτής της λειτουργίας γίνεται σε κλάσματα δευτερολέπτου, με αποτέλεσμα εμείς να έχουμε την εντύπωση μιας και μοναδικής ενέργειας. Η ακατέργαστη αίσθηση της οράσεως με την οποία ασχολείται η φυσιολογία, μόλις αποτυπωθεί στον εγκέφαλο, είναι ήδη ερμηνευμένη. Έτσι μεταμορφώνεται η παθητικότητα της αισθήσεως και γίνεται ενέργεια, αντίληψη. Η αντίληψη όμως ανήκει στο κύκλο της ψυχολογίας.

Η ψυχολογία χρώματος είναι ένας τομέας της επιστήμης που αφιερώνεται στην ανάλυση της επίδρασης του χρώματος στη ανθρώπινη συμπεριφορά και ψυχολογία. Η μελέτη της ψυχολογίας του χρώματος περιπλέκεται από τις διαφορετικές συμβολικές έννοιες των χρωμάτων στους διαφορετικούς πολιτισμούς.

Σύμφωνα με τον Carl Jung (εικόνα 12), βαθειά μέσα στην ανθρώπινη ψυχή είναι συγκεντρωμένες ασυναίσθητα εικόνες που αναπτύσσονται και διαμορφώνονται από τους προγόνους μας μέσω χιλιάδων ετών. Το χρώμα είναι ένα μέρος της ψυχολογικής και βιολογικής κληρονομιάς μας επομένως μερικές φορές απαντάμε στο χρώμα με ορισμένο τρόπο, παραδείγματος χάριν, εμείς σκεφτόμαστε ότι το κόκκινο είναι καυτό και το μπλε είναι δροσερό.

³ Η Ομάδα μ (Groupe μ, με το μ να παραπέμπει στη μεταφορά, τη μετωνυμία αλλά και τη μεταβολή) είναι το συλλογικό ψευδώνυμο μιας ομάδας Βέλγων σημειωτιστών του 20ου αιώνα με έδρα το Centre d'Études poétiques στο Πανεπιστήμιο της Λιέγης στο Βέλγιο που υπέγραψε το συλλογικό της έργο με αυτό το όνομα. Η Francis Edeline συγκαταλέγεται μεταξύ των 6 μελών της ομάδας.



εικόνα 12, Carl Jung

Ο Van Gogh ανακάλυψε ότι το χρώμα έχει τη δύναμη της έκφρασης των συναισθημάτων. Αν και ο Paul Gauguin ήταν ο πρώτος που το αναγνώρισε, και οι δύο χρησιμοποιούν το χρώμα για να εκφράσουν τα συναισθήματα τους ριζικά και επιτυχώς. Οι καλλιτέχνες χρησιμοποιούν το χρώμα για να εκφράσουν τα συναισθήματα και τη συγκίνησή τους και όχι μόνο για την αισθητική τους αξία. Επειδή το χρώμα υπάρχει στο μυαλό και μπορεί να δημιουργήσει την υποκειμενική και αντικειμενική εντύπωση. Το χρώμα μπορεί να υποκινήσει τις σκέψεις και τις συγκινήσεις (Wong B., 2009, σελ. 1).

Ενδιαφέροντα επίσης συμπεράσματα έχουμε από τα πειράματα του Boullouze, ο οποίος χρησιμοποιεί αρχικά απλά χρώματα και ξεχωρίζει τρεις ανθρώπινες ομάδες: τον αντικειμενικό παρατηρητή, που επηρεάζεται από ένα χαρακτηριστικό του χρώματος, όπως η φωτεινότητα, τον κοινωνικό παρατηρητή, που συνδέει το χρώμα με εξωτερικές σχέσεις, τον φυσιολογικό παρατηρητή, που επηρεάζεται συγκινησιακά (νιώθει χαρούμενος ή λυπημένος στη θέα κάποιου χρώματος) και τέλος τον παρατηρητή που ονομάζει Character type, εκείνον δηλαδή που εκφράζει τον χαρακτήρα του με το χρώμα (Κονταξάκης Γ., 1999, σελ. 68).

Σύμφωνα με τον Goethe: «Τα χρώματα επικοινωνούν με την ψυχή αναταράσσοντάς την αισθησιακά, ξυπνώντας συγκινήσεις, γεννώντας ιδέες που άλλοτε μας ξεκουράζουν και άλλοτε μας διεγείρουν, προκαλώντας είτε τη θλίψη είτε τη χαρά» (Θεανώ - Φάννυ Τόσκα, 1989, σελ. 97).

Η εμπειρία του χρώματος είναι ιδιαίτερη και μοναδική. Το χρώμα δίνει ζωντάνια στον κόσμο, βοηθά να γίνει αντιληπτός, κατανοητός και να κωδικοποιηθεί. Ο άνθρωπος διαθέτει ένα τέλειο και σαφές σύστημα χρωματικής όρασης και αντίληψης. Η χρωματική του όραση έχει παίξει σημαντικό ρόλο. Ενώ οι ανακαλύψεις της επιστήμης για το χρώμα άρχισαν να ταξινομούνται και να εφαρμόζονται συστηματικά, το χρώμα κυριάρχησε στη ζωή, έγινε κάτι το καθημερινό, το συνηθισμένο. Ταυτόχρονα, άρχισε να συνειδητοποιείται η αξία του. Σχεδόν τα πάντα γύρω από τον άνθρωπο, ήταν χρωματιστά και η ύπαρξη του χρώματος σήμαινε ζωή, ενώ η έλλειψη του, αποδιοργάνωση και θάνατο.

Τα χρώματα εκφράζουν υποκειμενικά συναισθήματα, μέσω συνειρμικών διεργασιών με ξεχασμένα κίνητρα, ωθημένα στο υποσυνείδητο. Η μυϊκή δύναμη για παράδειγμα ή η κυκλοφορία του αίματος μπορούν να μεταβληθούν ανάλογα με την εικόνα που βλέπει κάποιος (Arnheim. R., 1999, σελ. 403).

Όπως έχει αποδειχθεί πειραματικά, η αίσθηση του θερμού ή του ψυχρού υπάρχει ανεξάρτητα από την οποιαδήποτε θερμική μεταβολή ενός ανθρώπου. Τα χρώματα θεωρούνται δυναμικά και διεγείρουν, ενώ τα ψυχρά είναι ήρεμα και καταπραΰνουν. Επίσης τα θερμά μοιάζουν να διαστέλλονται, να απλώνουν και σαν αποτέλεσμα να καταλαμβάνουν μεγαλύτερη επιφάνεια από αυτή που πραγματικά έχουν, σε αντίθεση με τα ψυχρά που συστέλλονται. Κατά αντιστοιχία, τα φωτεινά χρώματα εκφράζουν χαρά και ευχαρίστηση και τα σκιερά, δυστυχία και δυσαρέσκεια.

Ιστορική αναδρομή στην ψυχολογία του χρώματος

- **Εμπεδοκλής** (περίπου 490 – 439 π.Χ.): Το χρώμα φαίνεται πως σχετίζεται με τέσσερα διαφορετικά είδη προσωπικότητας, παρόλα αυτά το χρώμα κάνει την εμφάνιση του 2000 χρόνια αργότερα. Σύμφωνα με τον Εμπεδοκλή γίνεται λόγος για τέσσερα στοιχεία της φύσης (Γη, νερό, αέρας, φωτιά) από τα οποία θεωρούσε πως δημιουργούνται τα πάντα καθώς και οι άνθρωποι. Ο Εμπεδοκλής σύγκρινε τη ζωή με τη ζωγραφική καθώς πίστευε πως όπως μπορεί να παραχθεί ζωή μέσα από τα τέσσερα αυτά στοιχεία, έτσι κι ένας ζωγράφος με μια ελάχιστη χρωματική παλέτα μπορεί να φτιάξει φοβερά πράγματα. (Haller, 2019).
- **Ιπποκράτης** (460 – 370 π.Χ.): Ο Ιπποκράτης όντας ο μεγαλύτερος Έλληνας γιατρός και βλέποντας από τη δική του ιατρική πλευρά, δημιούργησε μια θεωρία με βάση τα τέσσερα υγρά του σώματος, τα οποία ήταν: το αίμα, η κίτρινη χολή, η μαύρη χολή και το φλέγμα, χωρίς αυτά να σχετίζονται με κοινωνική θέση, φύλο ή ηλικία. Σύμφωνα με τον Ιπποκράτη ο κάθε άνθρωπος αποτελείται από μείγμα των τεσσάρων αυτών υγρών με διαφορετική σύσταση στον κάθε έναν, πράγμα το οποίο εάν υπάρχει ανισορροπία προκαλούνται προβλήματα. Η θεωρία αυτή κυριαρχούσε στην Ευρώπη έως το 19ο αιώνα. Ο Ιπποκράτης είχε αναφέρει πως η προσωπικότητα ενός ανθρώπου μπορεί να καθοριστεί από τις αντίστοιχες αναλογίες των υγρών του. Η θεωρία πλέον μπορεί να μην ισχύει αλλά αποτελεί βάση πολλών θεωριών στις μέρες μας. (Art Ther-apy, 2014).
- **Αριστοτέλης** (384 - 322 π.Χ.): Ο Αριστοτέλης υποστήριξε πως το χρώμα εμφανιζόταν από τον ουρανό ως ακτίνες φωτός τις οποίες έστειλε ο θεός. Όπως ο Εμπεδοκλής στη θεωρία του έτσι κι εκείνος συνδυάζει το χρώμα με τέσσερα στοιχεία και πίστευε πως όλα τα χρώματα δημιουργούνται από το λευκό, δηλαδή το φως, και το μαύρο, δηλαδή την απουσία του. Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη παρατηρώντας το σκοτάδι, το μπλε (κυανό) είναι το πρώτο χρώμα που αντικρίζουμε ενώ παρατηρώντας το φως, το πρώτο χρώμα που αντικρίζουμε είναι το κίτρινο. Δημιούργησε ένα σύστημα χρωματικών διαβαθμίσεων το οποίο ξεκινούσε το μεσημέρι με άσπρο χρώμα και κατέληγε σε μαύρο το βράδυ. Η θεωρία του Αριστοτέλη ήταν η πρώτη που έγινε γνωστή για τα χρώματα. (Haller, 2019).
- **Γαληνός** (περίπου 130 - 210 μ.Χ.): Ο Γαληνός όντας και αυτός Έλληνας γιατρός συμφωνούσε με την άποψη του Ιπποκράτη περί υγρών του σώματος, πιστεύοντας και αυτός πως τα προβλήματα υγείας έχουν σχέση με την ανισορροπία των τεσσάρων υγρών και πως για να θεραπευτούν είναι αναγκαία η δημιουργία της ισορροπίας τους. Στη συνέχεια ο Γαληνός προχώρησε τη θεωρία κάνοντας σύνδεση μεταξύ χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των ατόμων με συγκεκριμένα υγρά σώματος. Ως στοιχεία που καθορίζουν ένα άτομο έδωσε τις εξής ονομασίες στα στοιχεία του Ιπποκράτη: Το αίμα το ονόμασε αιματώδη, την κίτρινη χολή την ονόμασε χοληρικό, τη μαύρη χολή την ονόμασε μελαγχολικό και το φλέγμα το ονόμασε φλεγματικό. (Haller, 2019).
- **Ισαάκ Νεύτωνας** (1642 – 1727): Μετά από πειράματα πολλών χρόνων, ο Νεύτωνας κατέληξε στο συμπέρασμα πως το λευκό φως προέρχεται από την ανάμειξη των επτά χρωμάτων του ουράνιου τόξου. Αυτό συνέβη όταν ηλιακό φως πέρασε από ένα πρίσμα που υπήρχε στο εργαστήριο του. Ο Νεύτωνας προσπάθησε να αλλιάξει το είδος και την οπτική γωνία του πρίσματος ώστε να δει εάν συμβαίνει το ίδιο, κάτι το οποίο δεν είχε αποτέλεσμα, έπειτα προσπάθησε να αναλύσει περισσότερο τα επτά χρώματα, κάτι το οποίο επίσης δεν κατάφερε. Τέλος, προσπάθησε να δει εάν μπορεί να κάνει το αντίστροφο, δηλαδή τα επτά χρώματα να γίνουν ένα, κάτι το οποίο κατάφερε βάζοντας ένα δεύτερο πρίσμα σε αντίθετα προσανατολισμένη ακμή, κι έτσι τα επτά χρώματα μπόρεσε να τα επαναφέρει στο λευκό. Έτσι λοιπόν συμπέρανε ότι τα βασικά χρώματα είναι τα επτά του ουράνιου τόξου ενώ το λευκό δημιουργείται από αυτά. Η παραπάνω ανάλυση του ηλιακού φωτός ονομάζεται αλλιώς «ο τροχός του Νεύτωνα», ο οποίος μπορεί να δημιουργηθεί έχοντας έναν κύκλο όπου πάνω του υπάρχουν ισόποσα μέρη

χρωμάτων με την εξής σειρά : κόκκινο, πορτοκαλί, κίτρινο, πράσινο, γαλάζιο, κυανό και μωβ. Εάν γυρίσουμε τον τροχό που φέρει τα παραπάνω χρώματα με πολύ μεγάλη ταχύτητα μπορούμε να παρατηρήσουμε πως η ανάμειξη τους μας εμφανίζει το λευκό χρώμα, αυτό συμβαίνει διότι ένα ανθρώπινο μάτι δεν μπορεί να αντιληφθεί τόσο γρήγορα την αλλαγή των χρωμάτων. Χάρη στη θεωρία του Νεύτωνα μπορούμε σήμερα να μιλάμε για το χρώμα και το φως. (Βάρβογλης, 2010).

- **Γιόχαν Βόλφγκανγκ Φον Γκάιτε** (1749 – 1832): Η θεωρία του Νεύτωνα για το χρώμα υπήρχε ως το 1810 ώσπου ήρθε να την καταρρίψει η θεωρία του Γερμανού λογοτέχνη Γκάιτε, σύμφωνα με την οποία το κάθε άτομο αντιλαμβάνονταν με διαφορετικό τρόπο το χρώμα με βάση τα συναισθηματικά του βιώματα. Μεγάλη εντύπωση έκανε στον Γκάιτε ο τρόπος με τον οποίο ο εγκέφαλος μας επεξεργάζεται την πληροφορία που έβλεπαν τα μάτια μας και η επιρροή που αυτή ασκούσε σε εμάς. Ο Γκάιτε προσπάθησε να ορίσει με ποιο τρόπο κάποια χρώματα μπορούν να επηρεάσουν τα συναισθήματα μας ανακαλύπτοντας νόμους για την συνύπαρξη των χρωμάτων. Με την ιδεολογία του Γκάιτε, τα χρώματα πλέον εντάσσονται στον κόσμο της σύγχρονης ψυχολογίας των χρωμάτων. (Haller, 2019).

- **Καρλ Γιούνγκ** (1875 – 1961): Ο Ελβετός ψυχίατρος Καρλ Γιούνγκ κατηγοριοποίησε τα τέσσερα στοιχεία των προσωπικοτήτων σε τέσσερις κατηγορίες προσωπικότητας με βάση το χρώμα. Σύμφωνα με τον Γιούνγκ η κάθε κατηγορία έχει και θετική και αρνητική ερμηνεία οι οποίες ποικίλλουν ανά άνθρωπο. (Haller, 2019). Οι τέσσερις κατηγορίες είναι: το μπλε, το οποίο είναι όμως πιο ψυχρό και εκφράζει μια αίσθηση γαλήνης και ταυτόχρονα προβάλλει ένα άτομο που δεν μπορείς να πλησιάσεις πολύ εύκολα, το πράσινο της γης, με βάση το οποίο αποδίδονται οι χαρακτηρισμοί ενός κατευναστικού και ήρεμου ατόμου, το κίτρινο του ήλιου, το οποίο φανερώνει έναν ευφυή και γεμάτο χαρά και ενέργεια άνθρωπο, είναι επίσης ένα από τα χρώματα που προκαλεί εντύπωση και έμπνευση, και το κόκκινο της φωτιάς με το οποίο διακρίνεται ένας αυθόρμητος άνθρωπος με διάθεση για ζωή καθώς και ένα θαρραλέο άτομο. (Ζάνη, 2014).

- **Μπάουσαους** (1919 – 1933): Το 1919 στη Γερμανία ο αρχιτέκτονας Βάλτερ Γκρόπιους ίδρυσε μια σχολή τέχνης ονόματι Μπάουσαους στην οποία δίδασκαν μοντέρνοι στοχαστές όπως ο Βασίλι Καντίνσκι και ο Γιόχανες Ίττεν. Σύμφωνα με τη θεωρία του Καντίνσκι, ένας ζωγράφος διαλέγει τα χρώματα που επιδρούν στο μάτι του βάση της επίδρασης του χρώματος είτε στο μάτι του είτε στην ψυχολογία του. Ο Ίττεν από την άλλη, πίστευε ότι το χρώμα μας επηρεάζει λόγω μιας ενέργειας που συνδέεται μέσω του χρώματος και των συναισθημάτων μας και λόγω του χρώματος και των σχημάτων. Αναφέρεται στα στοιχεία ζεστό και ψυχρό για να μπορέσει να εξηγήσει τις αντιδράσεις των χρωμάτων μεταξύ τους και την επιρροή στους ανθρώπους στο σώμα και στην ψυχή τους. Κάνοντας ένα πείραμα έβγαλε συμπέρασμα πως οι φοιτητές του προτιμούσαν συγκεκριμένους τόνους χρωμάτων και πίστευε πως υπάρχει αλληλεξάρτηση μεταξύ της προσωπικότητας, του τρόπου έκφρασης και των χρωματικών τόνων που επέλεγε το κάθε άτομο. Πρώτος ο Ίττεν έκανε σύνδεση των τεσσάρων ειδών προσωπικότητας με χρωματική κλίμακα και η κάθε μία από αυτές με τις τέσσερις εποχές. (Haller, 2019).

- **Άντζελα Ραϊτ** (1939): Το 1970 η Άντζελα Ραϊτ βασισμένη στη θεωρία του Καρλ Γιούνγκ καθώς και άλλων μεγάλων στοχαστών, δημιούργησε μια θεωρία της ψυχολογίας των χρωμάτων καθώς και της τονικής αρμονίας των χρωμάτων για να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο το χρώμα φέρνει αντίκτυπο στη συμπεριφορά, τα συναισθήματα και τις σκέψεις μας. (Haller, 2019). Σύμφωνα με την τονική χρωματική αρμονία υπάρχουν τέσσερις κατηγορίες οι οποίες βασίζονται στον τόνο των χρωμάτων. Τα χρώματα κάθε κατηγορίας συνυπάρχουν με απόλυτη ισορροπία και αρμονία μεταξύ τους, έχοντας πολλές ομοιότητες, ενώ τα χρώματα της μίας ομάδας δίπλα στα χρώματα μιας

άλλης ομάδας δημιουργούν εκρήξεις καθώς οι κατηγορίες αυτές μεταξύ τους είναι τονικά ανόμοιες. Η θεωρία αυτή βασίζεται πάνω σε χρωματικά μοτίβα που υπάρχουν στη φύση και την επίδραση αυτών στα μοτίβα της συμπεριφοράς των ανθρώπων.

Οι τέσσερις κατηγορίες τονικής χρωματικής αρμονίας της Ραϊτ είναι οι παρακάτω:

1) Χρώματα της άνοιξης: είναι όλα φωτεινά χρώματα σε θερμούς τόνους, σαν κύριο χρώμα τους είναι το κίτρινο, προσφέρουν μια χαρούμενη διάθεση και τη ζωντάνια της άνοιξης. Κάποια από τα χρώματα αυτά είναι: το λιλά, το κοραλί, το κρεμ και το γαλαζοπράσινο.

2) Χρώματα του καλοκαιριού: κύριο χρώμα αυτής της κατηγορίας είναι το μπλε. Τα χρώματα που ανήκουν στην κατηγορία αυτή είναι πιο ψυχρά, περιέχουν μέσα τους αυξομειώσεις του γκρι χρώματος χωρίς όμως να είναι ιδιαίτερα σκοτεινά και βαριά, επιπλέον προσδίδουν ένα κομψό στυλ και μια διακριτικότητα. Κάποια από τα χρώματα αυτά είναι: το μωβ, το μπορντό, το χακί και το γαλάζιο.

3) Χρώματα του φθινοπώρου: όπως τα χρώματα της άνοιξης έτσι κι αυτά φέρουν ως κύριο χρώμα τους το κίτρινο. Σε αντίθεση με την άνοιξη στα χρώματα του φθινοπώρου αυξομειώνεται το μαύρο χρώμα που προστίθεται σε αυτά κάτι το οποίο κάνει τα χρώματα της ομάδας αυτής να έχουν μεγαλύτερο βάθος και αίσθημα βάρους. Η κατηγορία του φθινοπώρου συνδέεται με τη φύση και δίνει μία γήινη δυναμικότητα. Ταιριάζουν πολύ με τη χρωματική παλέτα που συναντάμε το φθινόπωρο στη φύση. Κάποια από τα χρώματα αυτά είναι: το λαδί, το μελιτζανί, το ιβουάρ και το σοκολατί.

4) Χρώματα του χειμώνα: είναι η δεύτερη κατηγορία που σαν κύριο χρώμα της έχει το μπλε. Τα χρώματα σε αυτή την κατηγορία είναι αρκετά δραματικά και δυναμικά χωρίς κανένα ίχνος ήπιου τονισμού. Είναι η μόνη κατηγορία στην οποία περιλαμβάνεται το καθαρό μαύρο και άσπρο χρώμα. Κάποια από αυτά τα χρώματα είναι: το γκρι, το κόκκινο, το ανθρακί και το ασημί. (Φιλιππίδη, 2021).

Χωρίς να έχουμε τη δυνατότητα να μπορούμε να το καταλάβουμε το υποσυνείδητό μας πάντα θα παρατηρεί τα χρώματα γύρω μας έχοντας τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσει εάν υπάρχει αρμονία ή όχι. Παρατηρώντας ένα χώρο η χρωματική ισορροπία που υπάρχει ή δεν υπάρχει είναι κάτι που δεν σχετίζεται με το κάθε χρώμα ξεχωριστά αλλά σύμφωνα με τις κατηγορίες της Ραϊτ σχετίζεται με την τονική παλέτα μεταξύ τους. Για κάθε άνθρωπο ένα χρώμα ή χρωματικός συνδυασμός έχει τη δυνατότητα να του προκαλέσει θετικά συναισθήματα, θετικές αντιδράσεις καθώς και δυναμικότητα και αυτοσυγκράτηση. Όπως κάθε τόνος ενός χρώματος κατατάσσεται σε μία από τις παραπάνω τέσσερις κατηγορίες, όπου κάθε κατηγορία συνδέεται με ένα διαφορετικό τύπο προσωπικότητας, έτσι και κάθε άνθρωπος εντάσσεται σε μία από τις κατηγορίες. Σε κάθε μία από τις παραπάνω εποχές αντιστοιχεί μια συγκεκριμένη χρωματική παλέτα όπου αντιπροσωπεύει τα χαρακτηριστικά και τις χρωματικές προτιμήσεις που έχουν οι άνθρωποι της κατηγορίας αυτής.

Σύμφωνα με την Ραϊτ, τα επτά σημαντικότερα στοιχεία επίδρασης των χρωμάτων είναι τα εξής:

- 1) Κάθε ψυχολογική κατάσταση επηρεάζεται από μια απόχρωση.
- 2) Οι χρωματικές ψυχολογικές επιρροές ισχύουν σε όλο τον κόσμο.
- 3) Υπάρχουν τέσσερις κατηγορίες χρωμάτων στις οποίες κατατάσσεται η κάθε απόχρωση και τόνος χρώματος.
- 4) Ανά ομάδα τα χρώματα μεταξύ τους συνυπάρχουν σε αρμονία.
- 5) Όλα τα άτομα έχουν τη δυνατότητα κατάταξης σε μία από τις τέσσερις κατηγορίες προσωπικότητας.
- 6) Κάθε τύπος προσωπικότητας σχετίζεται με μια ομάδα χρωμάτων.
- 7) Ανάλογα με τον τύπο προσωπικότητας είναι και η επίδραση που ασκείται στους χρωματικούς συνδυασμούς.

Λαμβάνοντας υπόψιν τις θεωρίες της Άντζελα Ραϊτ συνδυάζοντας την ανθρώπινη ψυχολογία με την χρωματική αρμονία, μπορούμε πλέον να καταλάβουμε την τεράστια εξέλιξη που υπάρχει στην κατανόηση της επίδρασης των χρωμάτων και στην διαμόρφωση της ψυχολογίας. (Haller, 2019).

• **Η εξέλιξη του χρώματος σήμερα:** Το 1933 με το κλείσιμο της σχολής Μπούχου και τον ερχομό του 2ου Παγκοσμίου Πολέμου και έναν κόσμο γεμάτο θανάτους και δυστυχία, οι σκέψεις των ατόμων για το χρώμα και η σύνδεση του με τα συναισθήματα τους, εξαφανίστηκε. Για τα επακόλουθα χρόνια, ο λόγος που τα άτομα απασχολήθηκαν με το χρώμα ήταν διότι τους προσέφερε μία ευχάριστη γεύση στην όλη δυστυχία και όχι γιατί ήταν κάτι που τους προκαλούσε ευδαιμονία. Ένα ακόμη στοιχείο του χρώματος, είναι κάτι που δεν είναι δεδομένο αλλα συνεχώς εξελίσσεται και μεταβάλλεται με βάση το πως το βλέπουμε εμείς. Όσο περνάει ο καιρός τα άτομα καταλαβαίνουν την επίδραση του χρώματος πάνω τους χρησιμοποιώντας όλο και περισσότερο χρώμα στην καθημερινότητα τους. Όλο και περισσότεροι επιστήμονες πλέον ασχολούνται με το χρώμα και διαρκώς μαθαίνουμε καινούρια πράγματα για αυτό.

Σύμφωνα με την Karen Heller υπάρχουν τρεις τρόποι με τους οποίους τα άτομα συνδέονται με το χρώμα:

- 1) Η προσωπική σύνδεση με το χρώμα μέσω της οποίας συνδέουμε κάτι προσωπικό μας με ένα χρώμα και είναι συνειδητή επιλογή.
- 2) Πολιτιστικό ή συμβολικό νόημα: Έχει να κάνει με το πως αντιλαμβάνεται το κάθε χρώμα μια κοινωνία και τι συμβολίζει για αυτήν και
- 3) Ψυχολογικό νόημα: βλέποντας το χρώμα ασυνείδητα κατανοούμε το μήνυμα που θέλει να περάσει. Η κατανόηση αυτή γίνεται μέσω των συναισθημάτων που ασυνείδητα επηρεάζει τη συμπεριφορά μας. Για να δημιουργήσουμε θετικά αποτελέσματα, θα πρέπει οι επιλογές χρωμάτων που θα κάνουμε να είναι όσο γίνεται πιο συνειδητές. (Haller, 2019).

Η εμπειρία καλλιτεχνών επιβεβαιώνει θέματα ψυχολογίας

Η καλλιτεχνική εμπειρία είναι επίσης σημαντικό δεδομένο για συμπεράσματα σχετικά με την χρωματική αντίληψη και επιβεβαιώνει συμπεράσματα ψυχολογίας. Ο Van Gogh θεωρεί το χρώμα μέσο έκφρασης και φορέα πνευματικού μηνύματος. Γράφει σε επιστολή προς τον αδερφό του⁴ «το χρώμα από μόνο του εκφράζει κάτι». (Sund J., 1988, Βαν Γκογκ Β. 2009).

Το χρώμα σύμφωνα με μερικούς καλλιτέχνες, δημιουργεί την απόσταση. Ο Kandinsky σημειώνει ότι είδε την ζωγραφική κίνηση στο χρώμα. Το κίτρινο έχει την ικανότητα να απλώνεται και να πλησιάζει τον παρατηρητή. Το μπλε αντίστροφα στρέφεται στον εαυτό του και οπισθοχωρεί. Το κόκκινο κινείται εσωτερικά με μια πνευματική ένταση, λάμπει και διανέμει την ακρίβεια του. Κατά τον ίδιο τα σφοδρά χρώματα όπως το κίτρινο, είναι οι οξείες επιφάνειες και τα απαλά οι στρογγυλές φόρμες (Kandinsky, 1981, σελ. 112). Οι απόψεις αυτές του Kandinsky συμπίπτουν παράλληλα με τις περισσότερες του Leonardo Da Vinci. Ακόμη ο Kandinsky παρατηρεί ότι «οι λέξεις δεν είναι και δεν μπορούν να είναι άλλο πράγμα παρά αναφορές σε χρώματα, σημεία ορατά και τελείως εξωτερικά» (Κονταξάκης, 1999, σελ. 70-71).

Οι παρατηρήσεις του Franz Marc (Δημητρίδης, 1987, σελ. 43) γύρω από τη χρωματική αντίληψη, τον οδήγησαν σε διάφορους χαρακτηρισμούς. Γράφει λοιπόν ότι παρατηρώντας το κόκκινο αισθάνεται την βαναυσότητα, η οποία πρέπει να καταπολεμηθεί. Το μπλε το αντιλαμβάνεται σαν κάτι το σοβαρό και το πνευματικό. Το βιοθέ του προκαλεί μια ανυπόφορη θλίψη ενώ το κίτρινο το νιώθει συμβατικό και θηλυκά παρήγορο.

Ο Ν. Χατζηκυριάκος-Γκίκας (Κονταξάκης, 1999, σελ. 71) συσχετίζει χρώματα και εντυπώσεις, σημειώνοντας όμως ότι είναι σχεδόν αδύνατο να μιλήσει κανείς για το χρώμα και για τα συναισθήματα που αυτό γεννά. Για αυτό παραθέτει μόνο γενικές αρχές π.χ. το πράσινο-φυτά, αβρότητα-πικρό, έρπει, ξεκουράζει. Το κίτρινο-φως, φωνάζει, στριγγιλάζει, γυαλίζει. Η άποψη αυτή του Ν. Χατζηκυριάκου-Γκίκα δεν αναιρεί καθόλου τα συμπεράσματα που

⁴ <http://vangoghletters.org/vg/letters/let537/letter.html>

αποκόμισε η πειραματική ψυχολογία από τις έρευνές της. Μάλιστα οι διαφοροποιήσεις επιβεβαιώνουν πιθανώς το ιδιαίτερο «ψυχικό φορτίο» που μεταφέρει κάθε άτομο κατά το χρόνο της παρατήρησης, αφού οι παράγοντες της σχέσεως χρωματικό φως-φωτοϋποδοχείς δεν αλληλάζουν. Το ιδιαίτερο αυτό ψυχικό φορτίο στη θέα ενός χρώματος αντιδρά και ερμηνεύει το χρώμα διαφορετικά.

Το χρώμα είναι η αίσθηση που διεγείρεται στον εγκέφαλο από τα μήκη κύματος του φωτός. Κάθε μήκος κύματος διεγείρει την αντίληψη ενός ξεχωριστού χρώματος από όλο το φάσμα των χρωμάτων. Έτσι, τα χρώματα που επιλέγει ο καθένας μπορεί να έχουν ισχυρή επιρροή ή να υπάρχουν συγκεκριμένα χρώματα που προσελκύουν κάθε άτομο για διαφορετικούς λόγους ενώ ταυτόχρονα υπάρχουν κάποια στερεότητα σχετικά με μεμονωμένα χρώματα. Κάθε χρώμα μπορεί να δημιουργήσει πολλά συναισθήματα από την ηρεμία και το άγχος μέχρι την αίσθηση της πείνας. Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα χρώματα μπορούν να ταιριάξουν σε μια συγκεκριμένη θέση βοηθά το άτομο να κάνει κάποιες επιλογές που θέλει στο χώρο του με βάση την ισορροπία και την ψυχική κατάσταση στην οποία βρίσκεται. Οι περισσότεροι άνθρωποι παραδέχονται ότι υπάρχουν χρώματα που επηρεάζουν τη διάθεση τους, ωστόσο υπάρχει κάτι περισσότερο από μια γενική αίσθηση. Η ψυχολογία του χρώματος βασίζεται στις συναισθηματικές αλληλίες και στις σωματικές επιδράσεις που ασκούν τα χρώματα στους ανθρώπους. (Βουδουραγκάκη, 2019).

Ένας ολόκληρος κλάδος της ψυχολογίας έχει αποδείξει επιστημονικά ότι τα φωτεινά χρώματα μπορούν να μας φτιάξουν τη διάθεση. Ο Carl Jung είχε διαπιστώσει πριν δεκαετίες ότι «τα χρώματα είναι η μητρική γλώσσα του υποσυνείδητου» μιλούν δηλαδή κατευθείαν στο υποσυνείδητο μας ακόμα και αν δεν το καταλαβαίνουμε.

2.6

Η ψυχοακουστική και μουσική θεωρία



Η ψυχοακουστική ασχολείται με τον τρόπο που προσλαμβάνουμε και αντιλαμβανόμαστε τον ήχο. Με την ψυχοακουστική εμπλέκονται και πολλές άλλες επιστήμες όπως η ψυχολογία, οι νευροεπιστήμες, η γλωσσολογία ως μέσο έρευνας της ανθρωπίνης συμπεριφοράς. Η μουσική μπορεί να γίνει αντιληπτή ως γλώσσα συναισθημάτων. Να επικοινωνεί νοήματα που με κάποιους τρόπους αναφέρονται σε εξωμουσικά περιβάλλοντα εννοιών, πράξεων, συναισθηματικών καταστάσεων και χαρακτήρων.

Η μουσική σαν τέχνη μεταφέρει το μήνυμα του δημιουργού-συνθέτη στον ακροατή. Τα φυσικά όρια της ακοής και η καλλιέργεια του ακροατή είναι οι παράγοντες οι οποίοι θα καθορίσουν την κατανόηση και την αναβίωση των συναισθημάτων, τα οποία ο συνθέτης προσπαθεί να μεταφέρει με το έργο του. Διότι η μουσική είναι ένα "παιχνίδι" πάνω στα συναισθήματα. Εκφράζεται μόνο με ενεργά συναισθήματα και εκτιμάται μόνο αν γεννά συναισθήματα (Χαδέλης, 1992 σελ. 47-53).

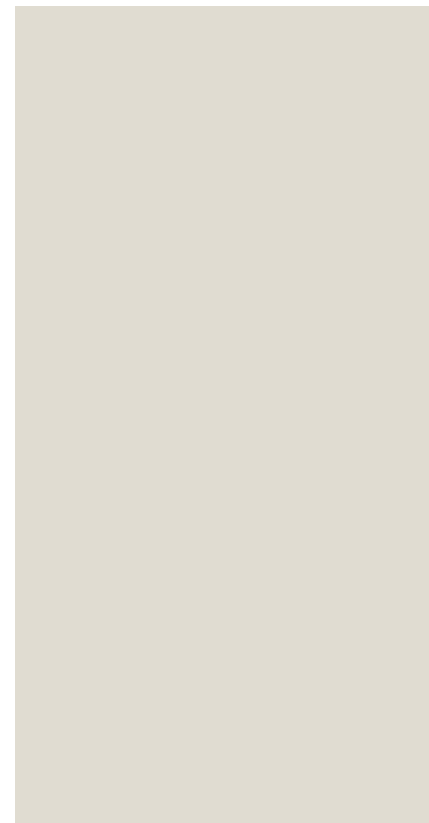
Η Μουσική στον Κινηματογράφο

Σύμφωνα με τον Flinn (1992, σελ. 46), «ο ήχος και η εικόνα αποτελούν δύο διαφορετικά μεταξύ τους πεδία. Έχουν διαφορετικό περιεχόμενο και σύνθεση. Ο συνδυασμός τους ωστόσο είναι μια εντελώς νέα δημιουργία. Οι δύο παράγοντες ενώνονται, αλληλοεπηρεάζονται και διαμορφώνουν την τελική πληροφορία την οποία αισθάνεται και βιώνει ο θεατής/ακροατής».

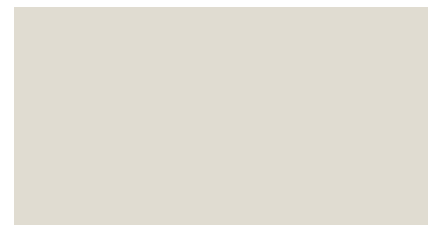
Ο ήχος μπορεί να φτάσει κατευθείαν στο υποσυνείδητο του θεατή και να προσεγγίσει την καρδιά του ευκολότερα από την εικόνα. Κατευθύνει την προσοχή του προς την πηγή του, σχολιάζει, δημιουργεί προσδοκίες, προσδίδει αξία. Ο ενδο-αφηγηματικός ήχος πηγάζει μέσα από τον κόσμο της ιστορίας, που μπορεί να είναι οι διάλογοι των ηθοποιών, κάποιο μουσικό όργανο ή από αντικείμενα που περιλαμβάνονται στην ιστορία. Ο σκηνοθέτης όμως, μπορεί να επιλέξει και έναν εξω-αφηγηματικό ήχο, όπως την προσθήκη μιας φωνής που να περιγράφει ή να εξηγήσει (Μαρινουπούλου, 2009).

Ο κινηματογράφος στα χρόνια της εξέλιξής του, αφομοίωσε πολλές τεχνολογίες και τέχνες. Ο λόγος, η εικόνα, ο ήχος, η κίνηση, η μουσική αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους μαγεύοντας τον θεατή. Είναι βασικά συστατικά για την δημιουργία κινηματογραφικών ταινιών. Η μουσική από την αρχή αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του κινηματογράφου. Συνοδεύει κινούμενες φωτογραφικές εικόνες δίνοντας δύναμη, ένταση και συνοχή. Η επιλογή της μουσικής πραγματοποιούνταν από κλασικά έργα ή δημιουργούσαν νέα κομμάτια, έτσι ώστε να υπάρχει συμμόρφωση μεταξύ της εικόνας και της μουσικής.

Κινηματογραφική μουσική, λογίζεται η μουσική που είτε αποτελεί σύνθεση απευθείας, για να συνοδεύει τις κινούμενες εικόνες, είτε έχει επιλεγεί πολύ προσεκτικά, για τον ίδιο σκοπό. Η κινηματογραφική μουσική «γεννήθηκε» στο Παρίσι στις αρχές του 1890, όπου προβλήθηκε το έργο κινουμένων σχεδίων "Pantomimes lumineuses" του Emile Reynaud (εικόνα 13), με τη συνοδεία πιανιστικής μουσικής, που συνέθεσε ειδικά για την περίπτωση ο Gaston Paulin (Cooke, 2008, Kalinak, 2010).



εικόνα 13, Αφίσα του έργου κινουμένων σχεδίων, 1890



Πολυμεσική επικοινωνία

Σύμφωνα με τον Roman (2008, σελ. 75), η επικοινωνία αφορά τη μεταβίβαση κάποιας πληροφορίας. Οποιοδήποτε είδος επικοινωνίας χρειάζεται έναν πομπό, ένα μέσο που επιτρέπει τη μεταβίβαση του μηνύματος, έναν δέκτη που λαμβάνει το εκάστοτε μήνυμα και έναν κώδικα κοινό που επιτρέπει την ερμηνεία του μηνύματος από τον δέκτη.

Όσον αφορά στην οπτικοακουστική επικοινωνία, ο πομπός είναι αυτός που κωδικοποιεί/μεταφέρει τη πληροφορία μέσα από το λόγο, τις εικόνες, τη μουσική και τον ήχο, το μήνυμα είναι το οπτικοακουστικό υλικό με τα επιμέρους σημασιολογικά και αισθητικά χαρακτηριστικά του, το μέσο μπορεί να είναι η τηλεόραση, ο κινηματογράφος, το θέατρο ή το βίντεο, ο δέκτης το κοινό/θεατές που καλούνται να ερμηνεύσουν το μήνυμα και ο κώδικας είναι η «οπτικοακουστική γλώσσα» που γνωρίζουν τόσο ο πομπός όσο και ο δέκτης (Roman, 2008).

Όπως αναφέρει ο Roman, η οπτικοακουστική επικοινωνία είναι περίπλοκη δεδομένου ότι απαρτίζεται από διαφορετικά σημειωτικά συστήματα, τα οποία λειτουργούν ταυτόχρονα και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους διαμορφώνοντας ένα σύστημα πολυσημειωτικό (multisemiotic) (2008, σελ. 78). Μέσα από την αλληλεπίδραση αυτών των συστημάτων αναδύεται ένα καινούργιο νόημα. Όπως ισχυρίζεται ο Cook (1998), το νόημα αναδύεται από την αμοιβαία αλληλεπίδραση μουσικής, εικόνας και λόγου. Η μουσική από μόνη της δεν έχει νόημα, αλλά τη δυνατότητα να «κατασκευάσει» νόημα εντός συγκεκριμένων πλαισίων.

Θεωρητικό μοντέλο του Nicholas Cook (1998) για τις τρεις σχέσεις πολυμέσων

Ο Cook (1998) χαρακτηρίζει φτωχούς τους όρους «αντιστικτική» και «παράλληλη» λειτουργία της μουσικής σε σχέση με την εικόνα, όροι που χρησιμοποιούνται στον κόσμο του κινηματογράφου. Ο Cook βλέπει μέσα από την αλληλεπίδραση των πολυμέσων τη δυνατότητα να αναδυθεί κάτι καινούργιο, μια ολότητα συνολική και όχι αθροιστική. Διαφωνεί με το ότι η μουσική παίζει έναν επικουρικό μόνο ρόλο στην εικόνα και προτείνει ένα θεωρητικό μοντέλο με απώτερο σκοπό την ανάλυση των μουσικών πολυμέσων (Cook N., 1998, σελ. 98-106).

Αντί για τους όρους αυτούς, προτείνει ένα θεωρητικό μοντέλο για να περιγράψει τη σχέση των πολυμέσων, που βασίζεται στη μεταβίβαση χαρακτηριστικών μεταξύ των μέσων για την «κατασκευή» ενός νοήματος και στο δομικό υπόβαθρο στο οποίο αυτή η μεταβίβαση λαμβάνει χώρα.

Οι εικόνες έχουν σχέση με την όραση και το αντικειμενικό, δηλαδή το συγκεκριμένο. Η μουσική συνδέεται με το υποκειμενικό και μέσω τις ακοής διεγείρονται τα συναισθήματα, οι αξίες και οι συμπεριφορές. Τα συνεκδοχικά χαρακτηριστικά που έχει η μουσική, συμπληρώνουν τα υποδηλωτικά χαρακτηριστικά που υπάρχουν στις λέξεις και στις εικόνες.

Δημιούργησε τρεις βασικούς τρόπους με τους οποίους συσχετίζονται οι εικόνες με τον ήχο. Την συμμόρφωση (conformance), την αλληλοσυμπλήρωση (complementation) και την αμφισβήτηση (contest). Το μοντέλο περιλαμβάνει ορισμένα βήματα επεξεργασίας. Στην αρχή υπάρχει το στάδιο ελέγχου ομοιότητας, το οποίο ελέγχει την λογική ακολουθία που έχει η μουσική με την εικόνα. Αν η εικόνα αντανακλά το νόημα της μουσικής και το αντίθετο ή έχουν απλά ειρμό, τότε υπάρχει η σχέση της συμμόρφωσης. Αν ο έλεγχος εικόνας και ήχου αποτύχει ακολουθεί το δεύτερο στάδιο, που είναι ο έλεγχος της διαφοροποίησης. Στο στάδιο αυτό ορίζεται αν η εικόνα και ο ήχος έχουν σχέση αντίφασης. Αν υπάρχει μεταξύ τους αντίθεση ή προκαλήσει αντιπαράθεση τότε χαρακτηρίζεται ως σχέση αμφισβήτησης. Διαφορετικά χαρακτηρίζεται ως σχέση αλληλοσυμπλήρωσης (Lipscomb & Tolchinsky, 2004).

Συναισθηματικές/ψυχολογικές λειτουργίες

Σύμφωνα με τον Tam (Cohen, 2001, σελ. 263), η μουσική στο πλαίσιο της κινηματογραφικής εμπειρίας αποτελεί μία «μηχανή» που παράγει συναισθήματα. Έχει τη δυνατότητα να επικοινωνεί συναισθήματα και να υποβάλει ψυχικές «διαθέσεις» (mood) στην ταινία/αφήγηση συνολικά ή σε συγκεκριμένες σκηνές ειδικότερα (Larsen, 2005, σελ. 212). Η Cohen (2001) διαχωρίζει τις «διαθέσεις» από το συναίσθημα υποστηρίζοντας ότι οι «διαθέσεις» είναι μία «συναισθηματική ατμόσφαιρα» που ωθεί τον θεατή να βιώνει μία σκηνή με ένα συγκεκριμένο τρόπο. Αντίθετα το συναίσθημα έχει άμεση σχέση με ένα αντικείμενο το οποίο προκαλεί το συγκεκριμένο συναίσθημα. Σύμφωνα με τον Putnam (1987), βιώνουμε τα συναισθήματα σε σχέση με συγκεκριμένα αντικείμενα μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια. Στο κινηματογραφικό πλαίσιο, τα συναισθήματα συνδέονται με τα αντικείμενα που απεικονίζονται στην οθόνη.

Η μουσική έχει τη δύναμή να εντείνει την κινηματογραφική εμπειρία, βοηθώντας τον θεατή να «μπει» μέσα στη πλοκή και να τη βιώσει σαν πραγματική. Η Cohen (2000) κάνει λόγο για την ιδιότητά της να «καθηλώνει» και να καταστέλλει τη δυσπιστία (suspension of disbelief), βοηθώντας τον θεατή να απορροφηθεί από την ταινία και να ξεχάσει τον πραγματικό κόσμο. Όπως λέει και η ίδια, «χωρίς τη μουσική, οι εικόνες φαντάζουν πεζές, κοινοτόπες, ακόμα και χωρίς ζωή. Με τη μουσική, όμως, ο κόσμος της ταινίας ζωντανεύει. Μέσω της μουσικής οι θεατές ξεχνάνε την οθόνη. Είναι ειρωνικό το γεγονός ότι η μουσική είναι ένα τόσο ισχυρό μέσο σύμφωνα με αυτή την άποψη» (Cohen, 2000, σελ. 361). Η μουσική, σύμφωνα με την Cohen (2000), βοηθάει την ταινία να κατασκευάσει την «πραγματικότητά» της, κάτι που πιθανόν να οφείλεται στην υπερπληθώρα των ερεθισμάτων που προκαλούνται από την ταινία και τη μουσική. Ο συνδυασμός του συγκινησιακού στοιχείου (affective component) της μουσικής (Cohen, 2000, σελ. 361)⁵ με την οπτική εικόνα κατασκευάζουν μια καινούργια «οντότητα» με νόημα, η οποία είναι πιο κοντά στην αίσθηση της πραγματικότητας από ότι είναι η οπτική εικόνα αυτή καθαυτή. Η μουσική σε συνδυασμό με την εικόνα μας απομακρύνει από την πραγματικότητα δημιουργώντας την ψευδαίσθηση ότι ο κινηματογραφικός αφηγηματικός κόσμος είναι ο πραγματικός.

Η Gorbman (1987), κάνει επίσης λόγο για την ικανότητα της μουσικής να αναστέλλει την «παρεμπόδιση της πίστης». Η Gorbman παρομοιάζει την κινηματογραφική εμπειρία με ένα είδος ύπνωσης, καθώς οι θεατές ωθούνται σε μία «ονειρική κατάσταση». Όπως αυτός που υπνωτίζει χρησιμοποιεί διάφορες μεθόδους επιβολής (π.χ. απαλή φωνή, επανάληψη), έτσι και ο κινηματογράφος χρησιμοποιεί τις δικιές του μεθόδους, αυτές της μελωδίας, του ρυθμού και της αρμονίας (Gorbman, 1987, σελ. 5, 6).

Όπως αναφέρει η Flach (2012), το παράδοξο του χρόνου αναστέλλεται. Οι σκηνές που βλέπουμε απεικονίζουν κάτι το οποίο συνέβη στο παρελθόν ενώ το βλέπουμε στο παρόν, δημιουργώντας μέσα μας την πλάνη ότι συμβαίνει τώρα. Υπάρχει λοιπόν ένα χρονικό κενό. Βιώνουμε δύο πραγματικότητες: την πραγματικότητα κατά την οποία καθόμαστε, βλέποντας την οθόνη και την πραγματικότητα που απεικονίζεται στην αφήγηση του φιλμ. Η μουσική ενισχύει την εμπειρία του πηλαστού χρόνου. Λειτουργεί ως ένα είδος αισθητικού εργαλείου που αμβλύνει το χρονικό παράδοξο.

Ο Meyer (1956) υποστηρίζει ότι η μουσική μπορεί να επηρεάσει άμεσα το συναίσθημα και αυτό οφείλεται στην έννοια της αναμονής – προσδοκίας. Η έκπληξη ως συναίσθημα προϋποθέτει την πρόβλεψη και την διάψευση της προσδοκίας κάτι που ενισχύει τη συναισθηματική αντίδραση. Η μουσική λοιπόν, δημιουργεί το συναισθηματικό περιβάλλον μέσα στο οποίο «χτίζονται» προσδοκίες για κάτι που πρόκειται να συμβεί. Στο περιβάλλον αυτό μπορεί να λειτουργήσει ως «προάγγελος», να προετοιμάσει δηλαδή το κοινό για ένα επερχόμενο γεγονός, στην ίδια

⁵ Η μουσική αποτελείται από δύο στοιχεία σύμφωνα με την Annabel Cohen: το συγκινησιακό στοιχείο και το ακουστικό στοιχείο.

σκηνή ή αργότερα. Η μουσική υπονοεί μια κατάσταση που ακόμα δεν την έχουμε δει, προετοιμάζει τους θεατές για μια επερχόμενη έκπληξη ή ακόμα εξαπατά τους θεατές κάνοντάς τους να πιστέψουν ότι θα γίνει κάτι το οποίο τελικά δεν πραγματοποιείται (Roman, 2008, σελ. 120).

Επιπλέον, η μουσική μπορεί εν δυνάμει να «ξυπνήσει» συναίσθημα σε μια σκηνή, η οποία, ελλείψει μουσικής, θα θεωρούταν ουδέτερη.

Η «προστιθέμενη αξία» της κινηματογραφικής μουσικής

Η θεωρία του Chion (1994) για την «προστιθέμενη αξία» (added value) της κινηματογραφικής μουσικής, υποστηρίζει ότι ο ήχος δεν συμπληρώνει απλώς την αισθητική κινηματογραφική εμπειρία, αλλά προσθέτει/αυξάνει αξία στο οπτικό κομμάτι. Παρόλο που κάποιες φορές ενδεχομένως το νόημα και η πληροφορία προκαλείται και μεταφέρεται αρχικά από τον ήχο, τείνουμε να αποδίδουμε την πληροφορία που λαμβάνουμε σε οπτικούς παράγοντες και όχι σε ακουστικούς. Αυτό συμβαίνει διότι ο ήχος εμπλουτίζει την εικόνα με τέτοιο τρόπο που μας δημιουργείται η εσφαλμένη αντίληψη ότι η πληροφορία προέρχεται μόνο από αυτό που βλέπουμε. Όπως αναφέρει και ο ίδιος, «με τον όρο «προστιθέμενη αξία» εννοώ την εκφραστική και πληροφοριακή αξία με την οποία ο ήχος εμπλουτίζει την εικόνα έτσι ώστε να δημιουργήσει την εντύπωση ότι η πληροφορία ή η έκφραση προέρχεται «με φυσικό τρόπο» από αυτό που βλέπουμε και ότι περιέχεται ήδη στην ίδια την εικόνα. Η «προστιθέμενη αξία» είναι αυτό που δίνει την (λανθασμένη) εντύπωση ότι ο ήχος είναι μη αναγκαίος» (Chion, 1994, σελ. 5).

Ο Chion περιγράφει το φαινόμενο της «προστιθέμενης αξίας» της κινηματογραφικής μουσικής από την ιδιότητα της να παγώνει/αγνοεί ή να ενισχύει ένα συναίσθημα που απεικονίζεται στην οθόνη. Έτσι, η μουσική μπορεί να προκαλεί ένα συγκεκριμένο συναίσθημα σε σχέση με την κατάσταση που απεικονίζεται στην οθόνη με δύο τρόπους: την «ενσυναισθητική» μουσική (empathetic music) ή αλλιώς «παράλληλη» μουσική και τη «μη-ενσυναισθητική» μουσική (anempathetic music) ή αλλιώς «αντιστικτική» (Chion, 1994, σελ. 8, 9).

Η «ενσυναισθητική μουσική» (από τη λέξη ενσυναίσθηση: την ικανότητα να αισθάνεται κανείς τα συναισθήματα των άλλων) είναι «η μουσική που εκφράζει άμεσα τη συμμετοχή της στο συναίσθημα που αναδύεται από μια σκηνή και προσαρμόζεται στον ρυθμό, τον τόνο και τη φράση της εικόνας» (Chion, 1994, σελ. 8). Το πιο προφανές είδος της «παράλληλης» αυτής μουσικής είναι αυτό που αποκαλείται στην θεωρία του κινηματογράφου ως «Mickey Mousing» (Buhler, 2010, σελ. 85), δηλαδή η απόλυτη αντιστοίχιση οπτικής και ακουστικής πληροφορίας. Ο όρος αυτός, ο οποίος χρησιμοποιείται ευρέως στον κόσμο του κινηματογράφου, αναφέρεται ακριβώς σε αυτήν την τεχνική συγχρονισμού της μουσικής με τη δράση μιας σκηνής. Ο όρος προέρχεται από τις ταινίες της Walt Disney όπου η μουσική σχεδόν μιμείται τις κινήσεις των χαρακτήρων. Αυτή η μουσική ενδεχομένως χρησιμοποιείται για να ενισχύσει τη δράση, μιμούμενη τον ρυθμό της.

Η «μη-ενσυναισθητική» μουσική είναι «η μουσική που δείχνει αδιαφορία απέναντι σε μία κατάσταση και αναπτύσσεται με σταθερό, απτόντο και αναπόφευκτο τρόπο» (Chion, 1994, σελ. 8). Αυτού του είδους η μουσική δεν αναπαράγει την οπτική πληροφορία. Είναι μία μουσική η οποία σχολιάζει, ή προμηνύει ένα γεγονός, ή δημιουργεί ειρωνεία. Αυτή η αντιστικτική, θα λέγαμε, σχέση εικόνας και μουσικής, παρόλο που φαίνεται «αδιάφορη» και «παγερή», ενισχύει το συναίσθημα αντί να το παγώνει. Το «μη ενσυναισθητικό» εφέ μπορεί ενδεχομένως να εκφράζεται από έναν θόρυβο αντί μιας μουσικής.

Η «προστιθέμενη αξία» λειτουργεί αμφίδρομα. Ο ήχος μας «δείχνει» την εικόνα διαφορετικά από ότι θα στεκόταν από μόνη της και αντιστρόφως η εικόνα μας κάνει να ακούμε τον ήχο διαφορετικά από ότι θα τον ακούγαμε χωρίς την εικόνα. Η μουσική επιδρά στην εικόνα και η εικόνα στη μουσική. Αυτή η σχέση αλληλεξάρτησης

διαμορφώνει αυτό που αντιλαμβανόμαστε. Η αφηγηματική πληροφορία δεν μεταδίδεται μόνο από οπτικά μέσα, αλλά μέσα από οπτικοακουστικές αλληλεπιδράσεις.

Ο Sonnenschein (2001) αναφέρει πως οι διεργασίες που διεξάγονται από τον εγκέφαλο όταν λαμβάνει πληροφορίες από τα μάτια, έχουν περιεχόμενο κυρίως με βάση τη λογική και τη νοημοσύνη ενώ όταν οι πληροφορίες λαμβάνονται από τα αυτιά, έχουν συνήθως συναισθηματικό και διαισθητικό περιεχόμενο. Αντίστοιχα ο Panksepp (Panksepp & Bernatzky, 2002, σελ. 137) υποστηρίζει πως ο συναισθηματικός αντίκτυπος της μουσικής, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τα άμεσα και έμμεσα συναισθηματικά κυκλώματα του ανθρώπινου εγκεφάλου, που είναι υπεύθυνα στη δημιουργία συναισθηματικών διεργασιών.

Ενσυναίσθηση και συναισθηματική νοημοσύνη

2.7



εικόνα 14



Ενσυναίσθηση είναι η δεξιότητα να ακούει και να νιώθει κανείς τα συναισθήματα του άλλου, σεβόμενος τον προσωπικό του χώρο, να αντιλαμβάνεται τις συνδέσεις και τα νοήματα που υπάρχουν στα λόγια και τη συμπεριφορά του, χωρίς να κρίνεται το άτομο.

Ο Khen Lampert (2005, σελ. 157), Ισραηλινός καθηγητής συμπεριφορικών επιστημών, ιστορίας, φιλοσοφίας και πολιτιστικών σπουδών, αναφέρει: «ενσυναίσθηση είναι αυτό που συμβαίνει σε εμάς όταν αφήνουμε το σώμα μας και βρισκόμαστε είτε προς στιγμήν, είτε για μεγαλύτερη χρονική περίοδο στο μυαλό του άλλου, παρατηρούμε την πραγματικότητα μέσω των ματιών του, αισθανόμαστε τις συγκινήσεις του, μοιραζόμαστε τον πόνο του».

Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου ενσυναίσθηση

Στην αγγλική γλώσσα, η λέξη ενσυναίσθηση μεταφράζεται ως *empathy*, προερχόμενη από την αρχαία ελληνική λέξη εμπάθης. Ο όρος εμπάθεια (σύνθετη των λέξεων εν και πάθος) δεν αντιστοιχεί στην νεοελληνική λέξη εμπάθεια, που συνδέεται με την κακότητα, την προκατειλημμένη αρνητική ή εχθρική στάση, αλλά αποδίδει την έννοια «αισθάνομαι εντός» (Goleman 1998, σελ. 151).

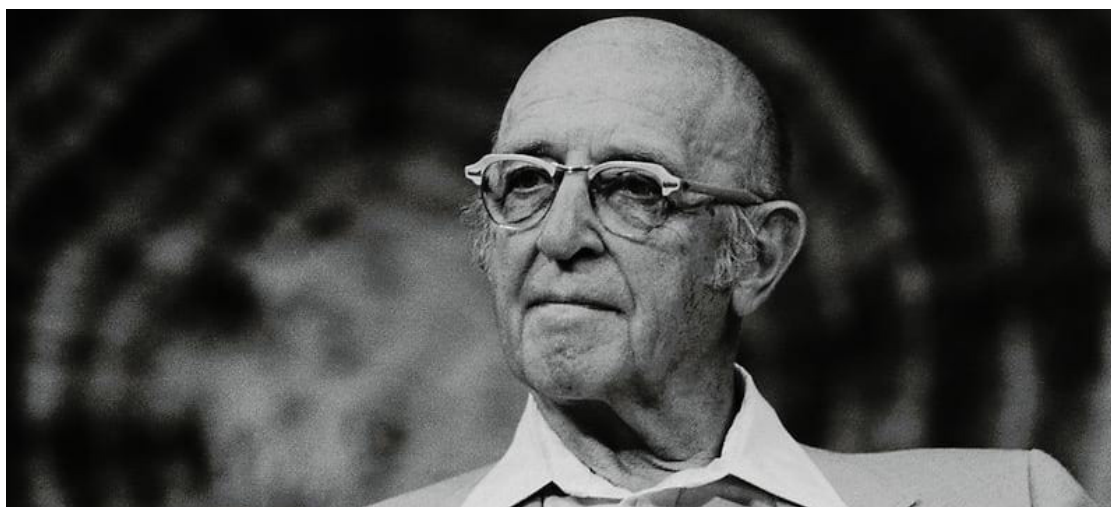
Οι εννοιολογικοί όροι της ενσυναίσθησης είναι πολυάριθμοι (Decety & Moriguchi, 2007). Σύμφωνα με τη Μαθικιώση-Λοϊζου (2003), ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα της εμπίωσης (εμπιώ= ζω εν τινι) της κατάστασης του άλλου, της κατανόησης και του μοιράσματος των συγκινήσεων, των σκέψεων και της συμπεριφοράς του άλλου ατόμου με ταυτόχρονη συναισθηματική συμμετοχή. Συνεπώς, ο άνθρωπος με την ικανότητα ενσυναίσθησης προσπαθεί να λειτουργήσει μέσα στο εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς του συνομιλητή του και να παραμείνει σε ενσυναίσθητη επαφή με τον εσωτερικό του κόσμο (Greenberg & Elliott, 1977, όπ. αν. Μαθικιώση-Λοϊζου, 2003).

Η ενσυναίσθηση πρόκειται για μία συναισθηματική συμμετοχή που προϋποθέτει την αναγνώριση των διαφορετικών νοητικών καταστάσεων και ψυχικών διαθέσεων, αλλά και την υιοθέτηση του νοητικού πλαισίου του άλλου ανθρώπου (Frith, 1999, σελ. 176). Η ικανότητα τοποθέτησης του εαυτού στη θέση του άλλου (*perspective-taking*), πρόκειται για την πρόθεση και ικανότητα κατανόησης της υποκειμενικής πραγματικότητας του άλλου, καθώς και των συνθηκών μέσα στις οποίες αυτή η πραγματικότητα έχει διαμορφωθεί (Decety & Moriguchi, 2007). Πρόκειται για την προσπάθεια του ατόμου να κατανοήσει στο μέγιστο βαθμό τη συμπεριφορά, το συναίσθημα ή το πλαίσιο αναφοράς του άλλου, την εμπειρία, δηλαδή, που βιώνει ο άλλος.

Παρανοήσεις της έννοιας της ενσυναίσθησης

Η ενσυναίσθηση δεν είναι συνώνυμη με τη συμπάθεια (*sympathy*), η οποία μπορεί να περιορίζεται μόνο στη συναισθηματική αναγνώριση, και γενικά να είναι επιφανειακή και μη αντικειμενική. Το να νιώθεις «συμπάθεια» για τους φίλους, τους συγγενείς, τους διπλανούς σου, απέχει από τη δύναμη της ενσυναίσθησης. Η έννοια της συμπάθειας περιλαμβάνει χαρακτηριστικά όπως οίκτο, λύπηση και συμφωνία, κανένα από τα οποία δεν χαρακτηρίζει την ενσυναίσθηση» (Ehmann, 1971 όπ. αν. Σταλίκα & Χαμοδράκα, 2004).

Ο Fairbairn (2002) αναφέρει ότι όπως η ικανότητα να αισθάνεται κανείς συμπάθεια, έτσι και η ικανότητα της ενσυναίσθησης, είναι ένδειξη ανθρωπιάς και για αυτό συχνά οι δύο έννοιες συγχέονται. Η συμπάθεια είναι μια συναισθηματική αντίδραση, άμεση και μη ελεγχόμενη, η οποία κατακλύζει το άτομο όταν αυτό φαντάζεται τον εαυτό του στη θέση στην οποία βρίσκεται κάποιος άλλος. Για το λόγο αυτό, μπορεί να οδηγήσει σε αναστολή της παροχής φροντίδας ή να αμβλύνει ηθικές δράσεις. Η ενσυναίσθηση, από την άλλη πλευρά, αποτελεί μια ικανό-



εικόνα 15, Carl R. Rogers

τητα που μαθαίνεται ή μια στάση ζωής, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην προσπάθεια να έρθει κανείς σε επαφή, να επικοινωνήσει και να κατανοήσει τους άλλους, αναφορικά με καταστάσεις τις οποίες βιώνει το άτομο καθώς και τις εμπειρίες ή τα συναισθήματα που έχει. Δύο άλλες έννοιες της ψυχολογίας που συχνά συγχέονται με την ενσυναίσθηση είναι η προβολή και η ταύτιση. Προβολή όμως, είναι η λειτουργία με την οποία το άτομο επιρρίπτει σε κάποιο άλλο άτομο τις δικές του ιδέες, σκέψεις, κίνητρα και συναισθήματα που του είναι ανεπιθύμητα. Επομένως, δεν έχει συνάφεια με την ενσυναίσθηση. Στην ταύτιση, κάποιο άτομο αποζητά να εξελιχθεί σαν κάποιο άλλο άτομο, το οποίο θαυμάζει. Η ερευνήτρια Dymond την διακρίνει από την ενσυναίσθηση, διότι «συνιστά την υιοθέτηση κάποιου ρόλου που διαρκεί περισσότερο από την ενσυναίσθηση και είναι περισσότερο συναισθηματική, αλλιά συμβαίνει σπανιότερα» (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004). Επίσης, συχνά η έννοια της ενσυναίσθησης συγχέεται με την κατανόηση ή την καλοσύνη. Η ενσυναίσθηση απαιτεί περισσότερα από μια απλή κατανόηση των συναισθημάτων ενός άλλου ανθρώπου. Με την ενσυναίσθηση επιτυγχάνεται η βίωση συναισθημάτων ενός άλλου ατόμου. Επιπλέον, η ενσυναίσθηση δεν είναι εκδήλωση καλοσύνης. Γιατί μπορεί κάποιος να δείχνει καλοσύνη προς τους άλλους, χωρίς να προβεί στην κατανόηση των συναισθημάτων τους.

Ο Η. Kohut (1959) ήταν ο πρώτος ψυχοθεραπευτής που εντόπισε τη σημασία της ενσυναίσθησης και όρισε την ενσυναίσθηση ως «ετεροενδοσκόπηση» (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004), δίνοντας στην ενσυναίσθηση κεντρική θέση και στο χώρο της ψυχανάλυσης. Το μεγάλο, όμως, ενδιαφέρον για την ενσυναίσθηση προκλήθηκε από την έμφαση που της έδωσε ο Carl R. Rogers⁶ (εικόνα 15). Ο Rogers (1957) θεώρησε την ενσυναίσθηση, ως μία από τις απαραίτητες προϋποθέσεις για αλλαγή της προσωπικότητας. Επίσης, αναφέρει ότι αποτελεί την βασικότερη ικανότητα που θα πρέπει να διαθέτει ένα άτομο που επιθυμεί να στηρίξει ψυχολογικά ένα άλλο άτομο (Rogers, 1959).

Κάθε άτομο ζει στο δικό του εσωτερικό κόσμο βιωμάτων. Αντιλαμβάνεται ανθρώπους, αντικείμενα, γεγονότα και καταστάσεις με τον προσωπικό του τρόπο, προσδίδοντας σε αυτά το δικό του προσωπικό νόημα. Βιώνει τα δικά του συναισθήματα και τις δικές του εμπειρίες, καθώς θέτει στο επίκεντρο της προσωπικής του πραγματικότητας τον εαυτό του. Αυτός ο προσωπικός κόσμος βιωμάτων κάθε ατόμου συνιστά για αυτό την πραγματικότητα. Συνακόλουθα, το άτομο αντιδρά στην υποκειμενική πραγματικότητα, με αποτέλεσμα οι άνθρωποι να αντιδρούν στο ίδιο ερέθισμα με διαφορετικούς τρόπους. Όπως υπογραμμίζει ο Rogers (1951, σελ. 427), την πραγματικότητα για τον άνθρωπο την αποτελεί το φαινομενολογικό πεδίο, το προσωπικό σύστημα αναφορών του ατόμου.

⁶ Αμερικανός ψυχολόγος, ένας από τους πρώτους εισηγητές της προσωποκεντρικής θεραπευτικής προσέγγισης.

Προκειμένου να κατανοήσουμε τα συναισθήματα, τα βιώματα και τη συμπεριφορά ενός ατόμου, είναι απαραίτητο να γνωρίσουμε τον εσωτερικό κόσμο βιωμάτων του, την υποκειμενική του πραγματικότητα. Παρόλο που μοιραζόμαστε τον ίδιο φυσικό κόσμο, τον βιώνουμε, ωστόσο, με διαφορετικούς τρόπους, επειδή τον αντιλαμβανόμαστε από διαφορετικές οπτικές γωνίες ή διαφορετικά πλαίσια αναφοράς. Αλλά πώς μπορούμε να διεισδύσουμε στον εσωτερικό κόσμο ενός άλλου ατόμου, και να συμμετέχουμε σε αυτόν; Πώς μπορούμε να βοηθήσουμε τον άλλο ναιώσει ότι κατανοούμε τον προσωπικό κόσμο βιωμάτων του, ότι δεν είναι μόνος του;

Ο Rogers, αντιλαμβανόμενος τη σημασία που έχει η κατανόηση του εσωτερικού κόσμου των ανθρώπων, πρότεινε την «ενσυναίσθηση» (empathy, Einfühlung, Empathie)⁷ για την επίτευξη των παραπάνω στόχων. Αρχικά ο Rogers (1942, 1951) για την περιγραφή του περιεχομένου της ενσυναίσθησης χρησιμοποίησε τον όρο «αντανάκλαση συναισθημάτων» (reflecting of feeling, Reflektieren von Gefühlen). Επειδή η έννοια αυτή οδήγησε σε παρανοήσεις και οι περισσότεροι την εφάρμοσαν ως τεχνική απλής αναδιατύπωσης των συναισθηματικών εκφράσεων, ο Rogers επιχειρήσει αργότερα (1957, 1959) να διορθώσει την αντίληψη αυτή, εισάγοντας τις έννοιες «ενσυναίσθηση» και «ακριβής ενσυναισθητική κατανόηση» (accurate empathic understanding, präzises einführendes Verstehen). Η ενσυναίσθηση δεν πρέπει να συγχέεται με τη συμπόνια. Ενώ η συμπόνια εκδηλώνεται με συναισθήματα αλληλεγγύης και συμπάθειας προς κάποιον και συνοδεύεται από συμπαθητική συγκίνηση για τα βιώματα του άλλου, η ενσυναίσθηση απαιτεί την πιο πολύπλοκη διαδικασία, να μπει, δηλαδή, στη θέση του άλλου και να δεις τον κόσμο του με τα δικά του μάτια, χωρίς ωστόσο να χάσεις την επαφή με τη δική σου πραγματικότητα.

Η εμπειρία συναισθήσης και κατανόησης από κάποιον συνιστά από μόνη της έναν ισχυρό, προωθητικό παράγοντα της ανάπτυξης του ατόμου. Καθιστά δυνατή την κατανόηση της κοσμοαντίληψης του άλλου, του πλαισίου μέσα στο οποίο εμφανίζονται και εκτυλίσσονται τα προβλήματά του, καθώς επίσης και την παρατήρηση και την κατανόηση της πραγματικότητας, όχι μία για πάντα, αλλά μόνον εδώ και τώρα, στην τρέχουσα σημασία τους (Rogers 1974, σελ. 48).

Με την επιρροή της φιλοσοφικής σκέψης του συνεργάτη του Eugene Gendlin στην προσωποκεντρική θεραπεία, ως προς την βιωματική διαδικασία, ο Rogers, επιχειρεί περαιτέρω αποσαφήνιση του περιεχομένου της ενσυναίσθησης (Rogers & Rosenberg, 1980, σελ. 79). «Δεν επιθυμώ πλέον να μιλήω για μία "κατάσταση ενσυναίσθησης", επειδή πιστεύω πως μάλλον πρόκειται για μία διαδικασία παρά για κατάσταση [...] Ενσυναίσθηση σημαίνει να διεισδύσεις στον προσωπικό αντιληπτικό κόσμο του άλλου και να γίνεις εντελώς οικείος με αυτόν. Σημαίνει να έχεις την αίσθηση για τα μεταβαλλόμενα νοήματα που ρέουν στο άλλο πρόσωπο, για το φόβο, την οργή, την τρυφερότητα, τη σύγχυση και οτιδήποτε άλλο βιώνεται από αυτό. [...] Η ενσυναίσθηση εμπεικδικεί την κοινοποίηση των προσωπικών αισθημάτων για τον κόσμο αυτού του προσώπου, καθώς με φρέσκο και άφοβο βλέμμα θωρείς πράγματα που αυτό τα φοβάται. Σημαίνει, τέλος, να ελέγχεις συχνά, μαζί με το άλλο πρόσωπο, την ακρίβεια των προσωπικών συναισθημάτων και να επιτρέπεις να οδηγήσει από τις αποκρίσεις του. Ο ένας είναι ο έμπιστος συνοδός του άλλου προσώπου στον εσωτερικό του κόσμο. Τονίζοντάς του τα πιθανά νοήματα στη ροή των βιωμάτων του, το βοηθάει να επικεντρωθεί στο σημείο αναφοράς, να βιώσει πληρέστερα τα νοήματα και να προχωρήσει από μόνο του στη βίωση».

⁷ Τον όρο «ενσυναίσθηση» εισηγήθηκε ο Γερμανός ιστορικός της τέχνης Robert Vischer (1873) για να περιγράψει στην Αισθητική, κλάδου της φιλοσοφίας, την ικανότητα σύλληψης της υποκειμενικής εμπειρίας ενός άλλου ατόμου, θεωρώντας ότι αυτή αποτελεί την κινητήρια δύναμη του όλου συστήματος. Αργότερα αυτός που διαβίβασε την έννοια της ενσυναίσθησης από το χώρο της τέχνης στο πεδίο της γερμανικής ψυχολογίας ήταν ο Theodor Lipps (1903). Η έννοια της ενσυναίσθησης έγινε ευρέως γνωστή το 1909 από τον Αμερικανό ψυχολόγο E. B. Titchener, αποδίδοντας στα αγγλικά τη γερμανική λέξη «Einfühlung» (αίσθημα σε) ως «empathy».

Είναι η ενσυναίσθητική ικανότητα εγγενές ή επίκτητο χαρακτηριστικό;

Ως προς το ζήτημα αυτό υπάρχουν ποικιλίες υποθέσεων. Κάποιοι υποστηρίζουν ότι ή διαθέτεις ή δε διαθέτεις την ικανότητα αυτή. Εάν η υπόθεση αυτή ήταν αληθινή, η εκπαίδευση θα ήταν περιττή, αναφέρουν οι Mearns και Thorne (1988, σελ. 53). Σύμφωνα με άλλη άποψη, η ενσυναίσθητική ικανότητα είναι κάτι που μόνο να διδαχθεί μπορεί. Ανάμεσα σε αυτές τις δύο θέσεις τοποθετούνται όσοι υποστηρίζουν ότι κάθε άνθρωπος διαθέτει αυτή την ικανότητα, που μπορεί να βελτιώνεται μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις. Η θέση αυτή φαίνεται να επιβεβαιώνεται από σχετικές έρευνες. Όπως αναφέρει ο Goleman (1998, σελ. 151-152), από μελέτες προκύπτει «ότι οι ρίζες της ενσυναίσθησης μπορούν να εντοπισθούν ήδη από τη νηπιακή ηλικία. Στην πραγματικότητα, ήδη από την ημέρα που γεννιούνται, τα βρέφη στενοχωριούνται μόλις ακούσουν ένα άλλο παιδάκι να κλαίει. Πρόκειται για μία αντίδραση που μερικοί θεωρούν προάγγελο της ενσυναίσθησης. Τα νήπια συμπονοούν τη δυστυχία πριν ακόμα συνειδητοποιήσουν καλά-καλά την ύπαρξή τους και τη διαφορετικότητά τους. Ακόμα και λίγους μήνες μετά τη γέννηση, τα βρέφη αντιδρούν σε μία ενόχληση που υφίστανται τα άτομα του περιβάλλοντός τους, σαν να αφορά τα ίδια, και κλαίει βλέποντας τα δάκρυα κάποιου άλλου παιδιού. Από ενός έτους περίπου, αρχίζουν να συνειδητοποιούν ότι η δυστυχία δεν είναι δική τους, αλλά κάποιου άλλου, παρόλο που ακόμα είναι μπερδεμένα ως προς το τι θα μπορούσαν να κάνουν για αυτό. Η ενσυναίσθηση των παιδιών αναπτύσσεται και καθώς τα παιδιά βλέπουν πώς αντιδρούν οι άλλοι στη στενοχώρια τρίτων προσώπων. Μιμούμενα αυτό που βλέπουν, τα παιδιά αναπτύσσουν μία γκάμα ενσυναίσθητικής ανταπόκρισης, ιδιαίτερα στο να βοηθήσουν άλλους ανθρώπους που βρίσκονται σε άσχημη κατάσταση». Συνεπώς, κάθε άνθρωπος διαθέτει κάποιο απόθεμα ευαισθησίας, το οποίο μπορεί να απελευθερωθεί και να καλλιεργείται με κατάλληλη εκπαίδευση.

Ο Rogers (1988, όπ. αναφ. στο Μηρούζος, 2004, σελ. 241) εκτιμά ότι η ενσυναίσθητική ικανότητα είναι ένδειξη ψυχολογικής ωριμότητας. «Η ανώριμη προσωπικότητα δεν αφήνει στον εαυτό της να κατανοεί τον κόσμο του άλλου, επειδή αυτός διαφέρει από το δικό της και συνεπώς τον αισθάνεται απειλητικό. Δεν μπορεί να κάνει τίποτε άλλο από το να παραποιεί τις σκέψεις και τα συναισθήματα του άλλου, για να τα κάνει λιγότερο απειλητικά για τον εαυτό της. Μόνο το άτομο που είναι σχετικά ασφαλές, ως προς τη δική του ταυτότητα και τη μοναδικότητα της ύπαρξής του, μπορεί να επιτρέψει στον άλλο να είναι διαφορετικός και μοναδικός, και να είναι σε θέση να κατανοεί και να εκτιμά αυτή τη μοναδικότητα».

Η Borke από το 1971 ισχυρίστηκε ότι τα μικρά παιδιά εμφανίζουν μια ευαισθησία στα συναισθήματα των άλλων. Το 1976 κατέληξαν σε παρεμφερή συμπεράσματα οι Sagie & Hoffman. Πιο συγκεκριμένα, τα βρέφη συγχρονίζονται συχνά με τα συναισθήματα των άλλων ατόμων. Έχει υποστηριχθεί, ότι τα παιδιά από την βρεφική ηλικία έχουν την ικανότητα να παρουσιάζουν ευαισθησία απέναντι στους άλλους. Υπάρχει όμως, ακόμα διχασμός, για την ηλικία στην οποία αποκτιέται η ικανότητα για ενσυναίσθητικές αντιδράσεις. Σύμφωνα με τον Hoffman (2007) υπάρχει εγγενώς και εξελίσσεται μετά τα 2 πρώτα χρόνια.

Αναπτυξιακό μοντέλο ενσυναίσθησης

Τον πρώτο χρόνο της ζωής ενός ανθρώπου παρουσιάζονται τρία κύρια συναισθήματα (φόβος, θυμός, χαρά) και αργότερα εξελίσσεται η ενσυναίσθηση (Zahn-Waxler et. al., 22 1992). Τα αισθήματα ενσυναίσθησης αναδύονται από πολύ νωρίς και εμφανίζονται σε κάθε ηλικία με ποικίλους τρόπους, διαδέχοντας ένα αναπτυξιακό μοντέλο που ταιριάζει με αυτό της γνωστικής ανάπτυξης. Κατά τον Hoffman (όπως αναφ. στον Erwin, 1998), τον πρώτο χρόνο της ζωής του παιδιού προβάλλεται η ενσυναίσθηση, που σχετίζεται με την αυτόματη ταυτοποίηση

του συναισθήματος και προκαλείται εξαιτίας της απουσίας διαχωρισμού του εαυτού από τους άλλους. Κατά το δεύτερο έτος, στα παιδιά προκύπτει η εγωκεντρική ενσυναίσθηση (δεύτερο στάδιο ανάπτυξης της ενσυναίσθησης). Βασικό κριτήριο της δεξιάς του παιδιού να γνωρίζει και να συναισθάνεται τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου είναι η ενήμερωση της κατάστασης του άλλου. Παιδιά που συμπεριφέρονται την αγωνία ενός άλλου πιθανώς να επιχειρήσουν να παρέχουν ανακούφιση με τεχνικές που μετριάζουν τα ίδια. Στο τρίτο στάδιο ανάπτυξης, σύμφωνα με τον Hoffman (στην ηλικία των 2-3 ετών), το παιδί ξεκινά να ερμηνεύει χαρακτήρες. Η επίγνωση των ρόλων των άλλων προσώπων, συμβάλλει στο να κατανοήσει ότι τα αισθήματα των άλλων ενδέχεται να είναι διαφορετικά από τα δικά του και αντιλαμβάνεται ότι ο καθένας έχει τις προσωπικές του επιθυμίες που τον κατευθύνουν να ανταποκρίνεται με τον δικό του ξεχωριστό τρόπο στα διάφορα συμβάντα (Erwin, 1998). Σύμφωνα με τον Hoffman (όπως αναφ. στον Erwin, 1998), στο τέταρτο στάδιο της ανάπτυξης της ενσυναίσθησης (6-9 ετών), το παιδί καλλιεργεί την αίσθηση του εαυτού του και των άλλων ως προσωπικότητες που έχουν αδιάκοπη υπόσταση και ιδιαίτερη ταυτότητα. Επιπλέον, η ενσυναίσθηση είναι πιθανό να ενωθεί με την εικονική αναπαράσταση της στεναχώριας ενός μεγάλου εύρους ανθρώπων, όπως άπορων, απορριφθέντων ή ατόμων με κινητικές ή νοητικές αδυναμίες. Το τελικό στάδιο, κατά τον Hoffman, εμφανίζεται στην εφηβεία. Τα παιδιά προβάλλουν μια εξαιρετική ευχέρεια να κάνουν επίκληση σε προσωπικά και ψυχολογικά αίτια για να ερμηνεύσουν τα συναισθήματα των άλλων, αλλά και τις προσωπικές τους συναισθηματικές αποκρίσεις.

Οι περισσότεροι ερευνητές κάνουν λόγο για δυο κύριες διαστάσεις της ενσυναίσθησης:

1. τη γνωστική διάσταση: η οποία αναφέρεται στην ικανότητα να αναγνωρίζουμε τα συναισθήματα των άλλων και τη συναισθηματική διάσταση, η οποία σχετίζεται με την ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων του άλλου (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008· Ζώτης, 2017). Στη γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης, το άτομο εκτιμά και ενστερνίζεται τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου μέσω του νου μπαίνοντας στη θέση του (Davis, 1983) και αντιλαμβάνοντας τα συναισθήματά του (Eisenberg, 1990). Με άλλα λόγια, δηλαδή, το άτομο μέσω της γνωστικής λειτουργίας (νους) αναλύει τα συναισθήματα του άλλου (Davis, 1983). Κύριοι εκπρόσωποι της γνωστικής διάστασης είναι ο Piaget και ο Rogers.
2. τη συναισθηματική διάσταση: που αναφέρεται στην ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων του άλλου (Παρασκευά και Παπαγιάννη, 2008). Σύμφωνα με την συναισθηματική διάσταση, το άτομο θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα να εικάζει και να ανταποκρίνεται στην συναισθηματική κατάσταση που βρίσκεται το άλλο άτομο, με αυθορμητισμό και συναισθηματική φόρτιση (Καγα, 2016, σελ. 231). Επίσης, το άτομο αντιδρά μόνο συναισθηματικά απέναντι στα συναισθήματα του άλλου (Feshbach & Feshbach, 1982) κατανοώντας την συναισθηματική κατάστασή του.

Μέτρηση της ενσυναίσθησης στα παιδιά

Για την αξιολόγηση της ενσυναίσθησης των παιδιών υπάρχουν διαθέσιμες αρκετοί διαφορετικοί μέθοδοι αξιολόγησης, οι οποίες περιλαμβάνουν κλίμακες ετεροαναφοράς, οι οποίες χορηγούνται στους γονείς, αλλά και κλίμακες αυτοαναφοράς και συμπεριφοριστικά έργα, τα οποία χορηγούνται στα παιδιά. Ως κλίμακα ετεροαναφοράς των γονιών για την αντιλαμβανόμενη ενσυναίσθηση του παιδιού τους, δημιουργήθηκε η κλίμακα GEM, η οποία υιοθέτησε τις δηλώσεις της κλίμακας Bryant Index of Empathy, προσαρμόζοντας αυτές στο τρίτο πρόσωπο για παιδιά μέσης ηλικίας και εφήβους (Dadds et al., 2008). Επίσης, δημιουργήθηκαν δυο κλίμακες αυτοαναφοράς, οι οποίες χορηγούνται στα παιδιά για την αξιολόγηση της ενσυναίσθησής τους. Η πρώτη είναι η κλίμακα QCAE (Questionnaire of Cognitive and Affective Empathy - Reiners et al., 2011) η οποία αποτελείται από 31 προτάσεις και αξιολογεί σε μια τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert τόσο τη γνωστική όσο και την συναισθηματική διάσταση

της ενσυναίσθησης. Η δεύτερη είναι η κλίμακα TEQ (Toron-to Empathy Questionnaire - Spreng, McKinnon, Mar, & Levine, 2009), με την οποία μετριέται μόνο η συναισθηματική ενσυναίσθηση των παιδιών σε μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, αποτελούμενη από 16 δηλώσεις, όπου όσο υψηλότερη είναι η βαθμολογία, τόσο υψηλότερη αξιολογείται η συναισθηματική ενσυναίσθηση. Κάποιες από τις συμπεριφοριστικές αξιολογήσεις της ενσυναίσθησης είναι η οπτικοακουστική αξιολόγηση του Feshbach (1982) γνωστή ως Feshbach και Powell Audiovisual Test of Empathy, η οποία αποτελείται από δεκάλεπτες ιστορίες μικρού μήκους στις οποίες οι πρωταγωνιστές βιώνουν διαφορετικά γεγονότα και συναισθήματα και στο τέλος τα παιδιά ρωτώνται πως ένιωσε ο κάθε πρωταγωνιστής και πως νιώθει το ίδιο. Μια ακόμα συμπεριφοριστική αξιολόγηση είναι αυτή των Dekonik και Gerris (1994) η οποία βασίζεται στην παρουσίαση ιστοριών και εικόνων. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τέσσερις ιστορίες στις οποίες ένα παιδί/ήρωας είναι ληυπημένο ή πληγωμένο, κάθε ιστορία συνοδεύουν 5 εικόνες που παρουσιάζουν ένα παιδί να είναι χαρούμενο, ληυπημένο, θυμωμένο και φοβισμένο και ο ερευνητής ζητά από το παιδί – συμμετέχοντα να επιλέξει την εικόνα που δείχνει πως θα ένιωθε το ίδιο σε αντίστοιχη περίπτωση με την ιστορία που είδε.

Παρόμοια είναι και η αξιολόγηση FASTE (Affective Situations Test) των Feshbach και Roe (1968), με τη διαφορά ότι στις ιστορίες τους ο ήρωας βιώνει περισσότερα συναισθήματα (χαρά, θλίψη, θυμό, φόβο) από ότι στις ιστορίες των Dekonik και Gerris (1994) όπου ο ήρωας νιώθει είτε θλίψη είτε δυσσρέσκεια. Στο ίδιο πλαίσιο αξιολόγησης με ιστορίες και εικόνες βρίσκονται και τα εργαλεία Picture Viewing Paradigm (Westbury & Neumann, 2008) και Picture Stories (Nummenmaa, Hirvonen, Parkkola, & Hietanen, 2008).

Η θεωρία της Συναισθηματικής νοημοσύνης του Goleman

Η Ενσυναίσθηση θεωρείται μια βασική διάσταση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης EI (Emotional Intelligence). Η θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης του Goleman (1995) είναι σαφώς επηρεασμένη από την νοημοσύνη της επιτυχίας του Sternberg (1999), τη διαπροσωπική νοημοσύνη του Gardner (1983), αλλά και από την κοινωνική νοημοσύνη του Thorndike (1920) και την προσωπική νοημοσύνη των Mayer & Salovey (1997).

Ο Goleman (1995) θεωρεί την προσωπική νοημοσύνη των Salovey και Mayer (1997) ταυτόσημη με τη συναισθηματική νοημοσύνη ή την «νοημοσύνη της καρδιάς», όπως ο ίδιος αποκαλεί. Ένας τομέας της είναι η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων, η ικανότητα της ενσυναίσθησης, που είναι θεμελιώδης «ανθρώπινη δεξιότητα».

Ορισμός της Συναισθηματικής νοημοσύνης

Οι ορισμοί για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ποικίλουν ανάλογα με τη τοποθέτηση του κάθε θεωρητικού και την ένταξη της θεωρίας του στην κατηγορία του μοντέλου των δεξιοτήτων ή του μικτού μοντέλου για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη. Επιπλέον οι ορισμοί ποικίλουν ανάλογα με το πώς ο κάθε θεωρητικός ορίζει τη σχέση μεταξύ συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης. Συγκεκριμένα παραθέτονται οι ορισμοί που δίνουν οι Salovey & Maye , ο Bar-On και ο Goleman.

Για τους Salovey & Mayer (1990, σελ. 2), η Συναισθηματική Νοημοσύνη αποτελεί το σύνολο των δεξιοτήτων οι οποίες καθορίζουν τη διακύμανση της ακρίβειας στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται και κατανοούν τα συναισθήματά τους: «Η Συναισθηματική Νοημοσύνη παριστά την ικανότητα της αντίληψης, εκτίμησης και έκφρασης των συναισθημάτων κατά τρόπο ακριβή και προσαρμοστικό. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι η

ικανότητα να κατανοείς τα συναισθήματα και τη γνώση για τα συναισθήματα, η ικανότητα να αποκτάς πρόσβαση και να δημιουργείς συναισθήματα όταν αυτά διευκολύνουν τις γνωστικές λειτουργίες και τις λειτουργίες προσαρμογής, και τέλος η ικανότητα να ρυθμίζεις τα συναισθήματα στον εαυτό σου και στους άλλους.».

Με άλλα λόγια η Συναισθηματική Νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών προερχόμενων από τα συναισθήματα και η χρησιμοποίησή τους για την καθοδήγηση της δράσης σε περιστάσεις που απαιτούν ενεργοποίηση του γνωστικού συστήματος.

Ο Reuven Bar-On (1997, σελ. 14) θεωρεί την κοινωνική ευφυΐα αλληλοσχετιζόμενες για αυτό και στο μοντέλο του τις χειρίζεται ενοποιητικά. Διαχωρίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη από τις γνωστικές δεξιότητες και ορίζει τη συναισθηματική-κοινωνική νοημοσύνη «ως μια διαθεματική περιοχή από συσχετιζόμενες συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες, δεξιότητες και παράγοντες που καθορίζουν πόσο αποτελεσματικά κατανοούμε τον εαυτό μας, εκφραζόμαστε κατανοούμε τους άλλους και συσχετιζόμαστε μαζί τους και ανταποκρινόμαστε στις καθημερινές ανάγκες».

Ο Daniel Goleman (1995) ορίζει την συναισθηματική νοημοσύνη ως μια δεξιότητα-ικανότητα (competence) η οποία παρέχει στο άτομο τη δυνατότητα να αναγνωρίζει, κατανοεί και χρησιμοποιεί πληροφορίες συναισθηματικής φύσεως (οι οποίες αναφέρονται στον εαυτό του ή στους άλλους) με τρόπο ώστε να οδηγείται σε αποτελεσματική ή και εξαιρετική επίδοση. Γενικά στον όρο συναισθηματική νοημοσύνη συμπεριλαμβάνονται σύμφωνα με τον Goleman (1995) η ικανότητα αυτοελέγχου, ο ζήλος, η επιμονή και η ικανότητα του ατόμου να δημιουργεί κίνητρα αυτοπροώθησης «όλες αυτές οι δεξιότητες συνοψίζονται από μια λέξη ίσως κάπως "παλιομοδίτικη": το χαρακτήρα.» (Goleman, 1995, σελ. 28).

Μεθοδολογία

3



Η μέθοδος σχεδιασμού και συλλογής του υλικού, που χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση της παρούσας μελέτης έγινε με την ποιοτική έρευνα, μια ανθρωποκεντρική μέθοδος που συχνά βασίζεται στην εμπειρία. Εφαρμόστηκε στο παρόν ερευνητικό εγχείρημα που στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση και κατανόηση της παραγωγής ενσυναίσθησης μεταξύ της τέχνης της εμπύχωσης (animation) και κοινωνικών υποκειμένων ή ομάδων (τα παιδιά). Η ποιοτική έρευνα αποτελεί την κατάλληλη μεθοδολογική επιλογή για να διερευνηθούν σε βάθος οι αναπαραστάσεις, οι στάσεις, οι αντιλήψεις, τα κίνητρα, καθώς και τα συναισθηματικά και συμβολικά/φαντασιακά δεδομένα και δεδομένα της συμπεριφοράς των παιδιών κατά την διάρκεια αλλά και μετά την προβολή της ταινίας. Στόχος της ποιοτικής διερεύνησης δεν αποτέλεσε απλά την περιγραφή των συμπεριφορών αλλά η ολιστική κατανόηση του φαινομένου.

Η έρευνα σχεδιάστηκε για να διερευνήσει την εμπειρία των ατόμων και τα υποκειμενικά νοήματα που τη συγκροτούν, εστιάζοντας πάντα στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό (αξιακό και ιδεολογικό) πλαίσιο (context) στο οποίο εγγράφεται.

Για να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι, ακολουθήθηκαν τα πιο κάτω βήματα:

- καθορισμός του αντιληπτικού περιγράμματος
- σχηματισμός της ερευνητικής ερώτησης
- ορισμός του δείγματος
- αποσαφήνιση της μεθόδου συγκέντρωσης των δεδομένων
- παρουσίαση της μεθόδου ανάλυσης των δεδομένων

Τα αντιληπτικά περιγράμματα πρεσβεύουν πως δεν υπάρχει αντικειμενική πραγματικότητα ή, ακόμα και αν υπάρχει, δεν έχει κανένα νόημα να προσπαθήσει ο ερευνητής να την κατανοήσει, και αυτό γιατί ο κάθε άνθρωπος βιώνει και αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα με μοναδικό τρόπο (Mantzoukas, 2007).

Αυτό που έχει σημασία, λοιπόν, ήταν να κατανοηθεί σε βάθος το πώς ο κάθε συμμετέχων στην έρευνα αντιλαμβάνεται την πραγματικότητά του.

Από τη μελέτη περίπτωσης που υλοποιήθηκε, κάθε παιδί από τις τρεις ομάδες που συγκροτήθηκαν κατέδειξε την προσωπική του πεποίθηση και αντίληψη. Συγκεκριμένα, από την ομάδα Α, η Σοφία, επέλεξε να μην είναι ο πραγματικός ήρωας αυτός που συνάντησαν οι φίλοι της, αν και είχε το ίδιο όνομα με τον κεντρικό ήρωα. Από την ομάδα Β, η Κωνσταντίνα, ήθελε οπωσδήποτε να βρουν τον ήρωα που έδωξαν και να του πουν συγνώμη, ενώ από την ομάδα Γ, ο Νικόλας, επιθυμούσε ο κεντρικός ήρωας να πάει σε άλλα μέρη και να συναντήσει άλλους φίλους.

Η υιοθέτηση διαφοροποιημένης προσέγγισης επέτρεψε να αποκτηθεί μια πιο επεξεργασμένη γνώση για τους συμμετέχοντες στην έρευνα, το φαινόμενο της έρευνας και το περιβάλλον όπου η έρευνα έλαβε χώρα.

Η ερευνητική υπόθεση αναφέρεται στην παραδοχή ότι μια ταινία animation μικρού μήκους με ελάχιστους ή και χωρίς διαλόγους, είναι εφικτό να αλλάξει την ψυχολογία ενός παιδιού και να του μεταφέρει την ιδέα της ενσυναίσθησης. Βασισμένη στην βιβλιογραφική ανασκόπηση, η θεωρία του νου, ο μηχανισμός της ταύτισης, η κοινωνικογνωστική παράμετρος της μάθησης, η θεωρία των θετικών συναισθημάτων, η ψυχολογία των χρωμάτων και της μουσικής, επιδρούν ουσιαστικά στην ενεργοποίηση της συναισθηματικής νοημοσύνης του παιδιού.

Προκειμένου να περιγραφεί η ικανότητα η οποία επιτρέπει σε μια ταινία να αποδίδει νοητικές καταστάσεις που αντιλαμβάνονται τα παιδιά, όπως τι μπορεί να σκέφτεται ένας χαρακτήρας της ταινίας, τα πιστεύω του, τα συναισθήματά του, τις προθέσεις και τις επιθυμίες του, θα πρέπει να κατανοηθεί μέσα από τη βιβλιογραφία το γνωστικό υπόβαθρο και ο τρόπος που αντιλαμβάνονται τα παιδιά. Στην συνέχεια μέσω των συνεντεύξεων και της παρατήρησης να κατανοηθεί πώς η γνώση μετατρέπεται σε ενσυναίσθηση.

Προβληματική της έρευνας

Η προβληματική της έρευνας επιχειρεί να διερευνήσει αν και πώς οι ταινίες animation μικρού μήκους με ελάχιστους ή και χωρίς διαλόγους μπορούν να επηρεάσουν θετικά τον ψυχολογικό κόσμο ενός παιδιού.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που απορρέουν είναι τα παρακάτω:

- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά που χρειάζεται να έχει μια τέτοιου είδους ταινία για να μεταφέρει το μήνυμα της ενσυναίσθησης;
- Πώς μπορεί να μετρηθεί η ενσυναίσθηση;
- Ποιοί οι μηχανισμοί μεταφοράς μηνυμάτων λεκτικών και οπτικών;
- Ποιος ο ρόλος της ταύτισης των παιδιών με τους ήρωες της ταινίας;
- Πόσο σημαντικό είναι το χρώμα και ο ήχος στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης;

Η ποιοτική έρευνα στηρίχθηκε σε μικρό δείγμα σκόπιμης δειγματοληψίας (purposive sampling), για την διεξοδικότερη μελέτη, καλύτερη κατανόηση, ερμηνεία των εμπειριών και πεποιθήσεων των συμμετεχόντων σε αυτή. Τέλος η επιλογή του περιορισμένου δείγματος επέτρεψε βαθύτερη και λεπτομερέστερη ανάλυση των δεδομένων. Ύστερα από αναλυτική συζήτηση για την επιλογή της πιο κατάλληλης διαδικασίας έρευνας με την ειδικό, την ψυχολόγο Μαίρη Βάθη (απόφοιτη του τμήματος Ψυχολογίας του ΕΚΠΑ) και κατόπιν υποδείξεών της, δημιουργήθηκαν τρεις πειραματικές ομάδες των τριών ατόμων (ομάδα Α, ομάδα Β και ομάδα Γ).

Ένα πείραμα ουσιαστικά εξετάζει την επίδραση μιας ανεξάρτητης μεταβλητής σε μια εξαρτημένη μεταβλητή. Συνήθως, η ανεξάρτητη μεταβλητή έχει τη μορφή ενός πειραματικού ερεθίσματος, που είτε υφίσταται είτε όχι. Το ερέθισμα, δηλαδή, είναι μια διχοτομική μεταβλητή, η οποία διαθέτει δύο τιμές - παρουσία ή απουσία. Σε αυτό το τυπικό μοντέλο, ο ερευνητής συγκρίνει αυτό που συμβαίνει όταν υπάρχει παρουσία του ερεθίσματος με αυτό που συμβαίνει όταν υπάρχει απουσία του ερεθίσματος (Earl Babbie, 2018, σελ. 351). Η πειραματική έρευνα που θα επιχειρηθεί, παρέχει αιτιακές πληροφορίες. Στόχος του πειράματος είναι να δει τι συμβαίνει σε ένα φαινόμενο, όταν ο ερευνητής σκόπιμα τροποποιεί ορισμένα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος εντός του οποίου το φαινόμενο συμβαίνει. Η ομάδα Α, θα είναι η Ομάδα Ελέγχου. Αυτή η ομάδα, στη διεξαγωγή πειραμάτων είναι μια ομάδα υποκειμένων έρευνας, τα οποία δεν υπόκεινται σε κανένα πειραματικό ερέθισμα και τα οποία έχουν, κατά τα άλλα, κοινά γνωρίσματα με την πειραματική ομάδα. Η σύγκριση της ομάδας ελέγχου με την πειραματική ομάδα στο τέλος του πειράματος επισημαίνει την επίδραση του πειραματικού ερεθίσματος (Earl Babbie, 2018, σελ. 353). Οι δύο ομάδες Β και Γ θα είναι οι πειραματικές ομάδες, οι ομάδες υποκειμένων στα οποία ασκείται ένα πειραματικό ερέθισμα.

Ομάδα Α (Ομάδα Ελέγχου)

Το πρώτο παιδί του δείγματος είναι η Σοφία η οποία είναι 8,5 ετών. Είναι ένα πολύ δραστήριο και υπερκινητικό παιδί, ιδιαίτερα κοινωνικό στις συναναστροφές του. Ενδιαφέρεται πολύ για παιχνίδια ρόλων.

Το δεύτερο παιδί του δείγματος είναι ο Ορέστης, 7,5 ετών. Αεικίνητος και ανυπόμονος. Δείχνει ιδιαίτερη αγάπη στους φίλους του.

Το τρίτο παιδί είναι η Έλενα, η οποία είναι 9 ετών. Είναι ευαίσθητη, έχει ζωντάνια και δοτικότητα.

Ομάδα Β

Το πρώτο παιδί του δείγματος είναι η Κωνσταντίνα. Είναι ένα ευαίσθητο, έξυπνο και αισιόδοξο κορίτσι με αγάπη στο χορό και τις τέχνες.

Το δεύτερο παιδί είναι ο Παύλος, έξυπνος, ετοιμόλογος και γελαστός. Και το τρίτο παιδί είναι η Ηλέκτρα. Είναι ευαίσθητη, παρατηρητική και ήρεμη. Και τα τρία παιδιά είναι 9 ετών.

Ομάδα Γ

Το πρώτο παιδί της ομάδας αυτής είναι ο Νικόλας, ο οποίος είναι 9,5 ετών. Είναι έξυπνος και σοβαρός, με χαρακτηριστικό του το δημιουργικό άγχος.

Το δεύτερο παιδί του δείγματος είναι ο Παναγιώτης, 8 ετών. Έχει πολύ ενέργεια, περιέργεια και φαντασία.

Το τρίτο παιδί είναι η Ειρήνη, η οποία είναι 7,5 ετών. Πολύ δραστήρια και φιλότιμη.

Η επιλογή του δείγματος, είναι παιδιά ηλικίας 7,5-9,5 ετών, Δημοτικής Εκπαίδευσης. Φαίνεται να είναι η κατάλληλη ηλικία, διότι σε αυτή τη σχολική ηλικία, στο νοητικό τομέα πραγματοποιούνται σημαντικές αλλαγές καθώς το παιδί εγκαταλείπει τον εγωκεντρισμό και τη διαισθητική λογική της νηπιακής ηλικίας και αποκτά μια πιο συνεπή και σταθερή λογική. Στο συναισθηματικό-κοινωνικό τομέα, κατά την περίοδο αυτή γίνεται η μετάβαση από το «Εγώ» στο «Εμείς». Με την είσοδό του στο σχολείο το παιδί μετατοπίζει το ενδιαφέρον του από τον εαυτό του στους συνομηλικούς του και καθώς το σχολείο είναι η μικρογραφία της κοινωνίας συντελεί και στην κοινωνικοποίησή του. Ο τρόπος σκέψης γίνεται πιο λογικός και η αντίληψη γύρω από τον κόσμο και τους ανθρώπους ωριμάζει (Παρασκευόπουλος, 1985).

Μελέτη περίπτωσης

Η μελέτη περίπτωσης κρίθηκε ως η καταλληλότερη για να απαντήσει στην προβληματική της έρευνας. Επικεντρώθηκε η έρευνα σε μία μόνο περίπτωση – ομάδα εργασίας και προσπάθησε να την κατανοήσει και να περιγράψει όσο το δυνατόν καλύτερα τις συμπεριφορές και αντιδράσεις της.

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης εξετάζει πώς ένα παιδί αναπτύσσει ενσυναίσθηση από την θέαση μιας ταινίας animation.

Σκοπός της έρευνάς μου δεν είναι να καταλήξω σε γενικευμένα συμπεράσματα, αλλά να δω και να καταγράψω αν προσλαμβάνουν, αν αντιλαμβάνονται, αν κατανοούν τα μηνύματα ενσυναίσθησης που προκύπτουν μετά την προβολή μιας ταινίας μικρού μήκους κινουμένων σχεδίων. Για το λόγο αυτό θα χρησιμοποιηθεί και η μέθοδος της παρατήρησης. Σημαντικός αρωγός σε αυτή τη μελέτη θα προϋπάρξει η διαδραμάτιση ενός προσχεδιασμένου συμβολικού παιχνιδιού.

Ο ερευνητής της μελέτης περίπτωσης κατά κανόνα παρατηρεί τα χαρακτηριστικά μιας μονάδας (Cohen & Manion, 1994, σελ. 104). Αυτή μπορεί να είναι ένα παιδί, μια παρέα, μια σχολική τάξη, ένα σχολείο ή μια κοινότητα. Ο σκοπός αυτής της παρατήρησης είναι να εξερευνήσει βαθιά και να αναλύσει συστηματικά τα πολλαπλά φαινόμενα που συνθέτουν τον κύκλο ζωής της μονάδας, προκειμένου να καταλήξει σε κάποια συμπεράσματα, τα οποία, όσον αφορά την έρευνα αυτή θα είναι πολύ αρχικά και δε θα μπορούμε να μιλήσουμε για αυτά με βεβαιότητα ούτε να κάνουμε γενικεύσεις.

Αρχικά θα σχεδιαστεί συμβολικό παιχνίδι ρόλων, όπου μέσα από την ιστορία του θα αναδεικνύονται και θα παρουσιάζονται τα συναισθήματα και τα μηνύματα που επιθυμούμε να μεταφερθούν στα παιδιά και αντιστοιχούν σε αυτά που πηγάζουν από την ταινία animation που έχω επιλέξει να παρακολουθήσει η πειραματική ομάδα Β.

Το παιχνίδι αποτελεί μέσο ανάπτυξης της προσωπικότητας του παιδιού (Πανταζής, 2005, σελ. 21). Το παιδί ενώ παίζει ταλαντεύεται ανάμεσα στον πραγματικό κόσμο και σε εκείνο του παιχνιδιού και αυτό γίνεται εμφανές στο συμβολικό παιχνίδι όπου το παιδί μπαίνει σε νέους φανταστικούς ρόλους (Πανταζής, 1997, σελ. 24). Το παι-

χνίδι μέσα από την απλή εκμάθηση κανόνων των οργανωμένων παιχνιδιών φαίνεται να συμβάλλει στην ενίσχυση της διαμόρφωσης της κοινωνικής τους ταυτότητας (Αυγητίδου, 2001, σελ. 69).

Ένα πλεονέκτημα των παιχνιδιών ρόλων είναι ότι το παιδί μαθαίνει «εκ των έσω». Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το παιδί ενδιαφέρεται να ασχοληθεί με μια τέτοια δραστηριότητα, έχει κίνητρα, εσωτερικά, και επιτυγχάνεται «η συναισθηματική μάθηση» (Slavin, 2007, σελ. 421-422). Ειδικά τα παιχνίδια ρόλων είναι μια αποτελεσματική μέθοδος για την έναρξη και την προώθηση μιας ενσυναίσθητης συμπεριφοράς μεταξύ των παιδιών, καθώς παρέχουν την δυνατότητα άμεσης εμπλοκής αυτών. Με τα παιχνίδια ρόλων, τα παιδιά αποκτούν ενσυναίσθηση μπαίνοντας στη θέση των «άλλων», καθώς αντιλαμβάνονται την θέση και την οπτική των προσώπων της ιστορίας. Επομένως, με τα παιχνίδια ρόλων, μετατοπίζονται οι απόψεις των παιδιών και αυξάνεται η ευαισθητοποίηση τους για τις σκέψεις και τις αντιλήψεις των άλλων. Επίσης, μπαίνουν στην διαδικασία να σκεφτούν με ποιους τρόπους μπορούν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα και τις καταστάσεις που προκύπτουν για τα πρόσωπα της ιστορίας (Κανίδης, 2005).

Στη συνέχεια θα διαδραματιστεί το βιωματικό παιχνίδι ρόλων από όλα τα παιδιά πριν τη διαίρεσή τους στις τρεις ομάδες, χωρίς ωστόσο να προβεί η κατάληξή του. Στο τέλος της δράσης της ιστορίας, θα γίνει ο διαχωρισμός τους στις ομάδες Α, Β, Γ. Η ομάδα Α θα φορέσει άσπρα βραχιολάκια, η ομάδα Β κόκκινα και η ομάδα Γ, πράσινα (εικόνα 16). Στην αίθουσα θα παραμείνει η ομάδα Α και οι υπόλοιπες θα αποχωρήσουν για λίγα λεπτά. Με την ομάδα Α θα συζητήσουμε ποιο τέλος προτιμούν τα παιδιά για την ιστορία που παίξαμε όλοι μαζί προηγουμένως και θα το αναπαραστήσουμε. Δεν θα υπάρξει καμία άλλη παρέμβαση. Ύστερα θα αποχωρήσει η άσπρη ομάδα, ομάδα Α και θα συναντήσει την ομάδα Γ, που είναι εκτός της αίθουσας και θα έρθει η κόκκινη ομάδα, η ομάδα Β. Η ομάδα αυτή θα παρακολουθήσει την επιλεγμένη ταινία κινουμένων σχεδίων μικρού μήκους με μηνύματα ενσυναίσθησης και μετά το πέρας αυτής θα αποφασίσει την κατάληξη της ιστορίας που διαδραματίστηκε στην αρχή από όλα τα παιδιά. Θα ακολουθήσει η βιωματική δράση για το τέλος της ιστορίας που επέλεξαν και ύστερα θα αποχωρήσει και αυτή από την αίθουσα για να δώσει τη θέση της στην ομάδα Γ με τα πράσινα βραχιολάκια. Στην ομάδα Γ θα προβληθεί μια ταινία μικρού μήκους κινουμένων σχεδίων χωρίς μηνύματα ενσυναίσθησης, μη αλληλεπένδοντου περιεχομένου με την ταινία στην ομάδα Β, και μετά το πέρας αυτής θα αποφασιστεί η κατάληξη της ιστορίας του παιχνιδιού ρόλων ύστερα από συζήτηση μαζί τους. Με τα παιδιά της ομάδας θα παίξουμε το τέλος που επέλεξαν για την ιστορία. Κατά τη διάρκεια της θέασης των ταινιών animation από τις ομάδες Β και Γ, θα γίνει λεπτομερής παρατήρηση της συμπεριφοράς και των εκφράσεων των παιδιών. Σε όλα τα στάδια της διαδικασίας της πειραματικής έρευνας θα πραγματοποιηθεί βιντεοσκόπηση, εφόσον έχει προηγηθεί γραπτή ενημέρωση και έγκριση των γονέων για την συμμετοχή των παιδιών τους. Θεωρώ τη βιντεοσκόπηση βοηθητικό παράγοντα πα-



εικόνα 16



εικόνες 17-24, "What Would Christmas Be Without Love?", Kyra G Constantin, Passion Pictures, 2018

ρατήρησης σε ύστερο χρόνο προκειμένου να καταγραφούν και να διαγνωστούν όχι ιδιαίτερα εμφανείς κινήσεις του προσώπου και του σώματος των παιδιών, που δεν θα διαπιστωθούν με την άμεση παρατήρηση.

Η ταινία μικρού μήκους κινουμένων σχεδίων που έχω επιλέξει για την ομάδα Β, έχει τίτλο "What Would Christmas Be Without Love?" (εικόνες 17-32) που προβλήθηκε ως διαφήμιση για την Αυστριακή χρηματοοικονομική εταιρεία Erste Group. Οι σκηνοθέτες της είναι οι Kyra G Constantin από την εταιρεία παραγωγής Passion Pictures. Πρόκειται για μία χριστουγεννιάτικη διαδικτυακή διαφήμιση, που αφηγείται μια ιστορία για τη δύναμη της αγάπης και της αποδοχής σε όμορφα κινούμενα σχέδια με χαρακτήρες του δάσους να διαδίδουν το μήνυμα.

Η ιστορία περιστρέφεται γύρω από τον σκαντζόχοιρο Χένρι, του οποίου τα αγκάθια δυσκολεύουν τη ζωή και έχει μείνει χωρίς φίλους στο νέο του σχολείο. Ωστόσο, με τη δύναμη της αγάπης, της συντροφικότητας και της αλληλεγγύης, τα πάντα αλλάζουν.

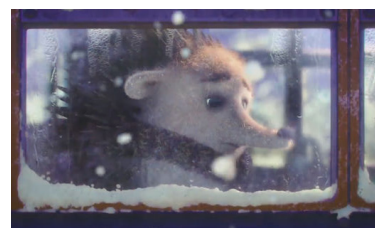
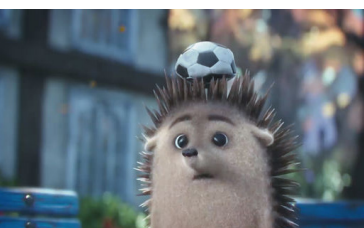
Σύντομη περιγραφή των σκηνών της ταινίας

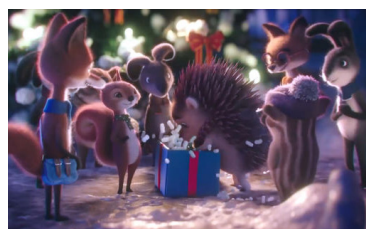
Την εποχή του φθινοπώρου, ένας νέος συμμαθητής έρχεται σε ένα σχολείο μέσα στο δάσος. Είναι ένας σκαντζόχοιρος με εντυπωσιακά αγκάθια στην πλάτη. Οι συμμαθητές μένουν έκπληκτοι, γιατί βλέπουν σκαντζόχοιρο για πρώτη φορά.

Ο Χένρι, ο σκαντζόχοιρος προσπάθησε να περάσει ανάμεσα από τα θρανία όχι εύκολα, ρίχνει τις σημειώσεις και τα στυλό από τα θρανία. Τελικά έφτασε στο νέο του θρανίο. Ο σκίουρος τον χαιρετάει χαμογελαστός. Οι υπόλοιποι όμως συμμαθητές μετακινούν τα θρανία τους και λίγο τα απομακρύνουν.

Ο σκαντζόχοιρος μπαίνει στο σχολικό λεωφορείο. Περπατάει στο διάδρομο ψάχνοντας για ένα άδειο κάθισμα και βλέπει ότι δίπλα στο γουρουνάκι μπορεί να καθίσει. Όμως το γουρουνάκι βάζει την τσάντα του. Ο σκίουρος τον παρακολουθεί και νιώθει απογοητευμένος που κανένας δεν θέλει να καθίσει μαζί του. Ο Χένρι κάθισε μόνος, στην τελευταίο κάθισμα του σχολικού.

Ο σκαντζόχοιρος είναι καθισμένος σε ένα παγκάκι κοιτάζοντας τους συμμαθητές του να παίζουν ποδόσφαιρο. Ο σκίουρος κλήρωσε την μπάλα ποδοσφαίρου προς τον Χένρι, δείχνοντάς του ότι θα ήθελαν να παίξουν ποδόσφαιρο μαζί. Ο Χένρι χαμογέλασε με απερίγραπτη χαρά και ενθουσιασμό! Η μπάλα όμως ακούμπησε στα αγκάθια και... ξεφούσκωσε. Τα ζωάκια είδαν ότι είναι άσκοπο.





εικόνες 25-32, "What Would Christmas Be Without Love?", Kyra G Constantin, Passion Pictures. 2018

Το γουρουνάκι βοηθάει, σπρώχνοντας τους φίλους του στις κούνιες. Ακολουθεί η σειρά του σκαντζόχοιρου... όμως δεν μπορεί να τον ακουμπήσει για να τον σπρώξει, γιατί θα πληγωθεί.

Ο σκαντζόχοιρος ακόμη νιώθει μοναξιά στο σχολικό λεωφορείο, δεν θέλει κανένα ζωάκι να μοιραστεί τη θέση του μαζί του. Ξαφνικά όμως βλέπει τον σκίουρο που του κάνει νεύμα, να έρθει προς το μέρος του. Ο σκαντζόχοιρος κάθισε χαρούμενος. Ωστόσο, όταν το λεωφορείο απότομα κουνήθηκε, ο Χένρι τον ακούμπησε κατά λάθος με τα αγκάθια του. Ο σκίουρος πόνεσε, αλλά έδειξε συγκατάβαση. Ο σκαντζόχοιρος ξανακάθεται τελικά μόνος του στο τελευταίο κάθισμα, κοιτάζοντας με λύπη έξω από το παράθυρο.

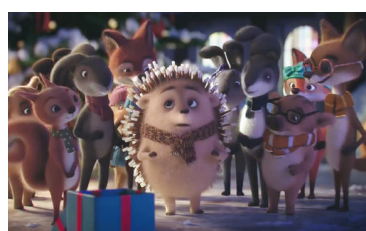
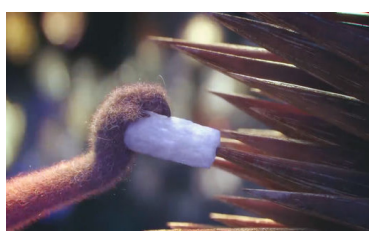
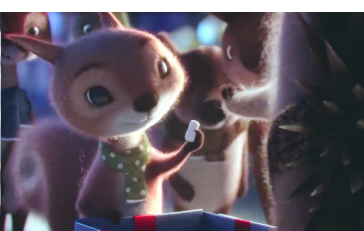
Ήρθε ο χειμώνας. Την περίοδο των Χριστουγέννων, το σχολείο του δάσους στολίζεται όμορφα με φωτάκια και ένα υπέροχο χριστουγεννιάτικο δέντρο. Ο σκαντζόχοιρος κάθεται μοναχός και αποστασιοποιημένος, ενώ τα υπόλοιπα ζωάκια κάτι κουβεντιάζουν.

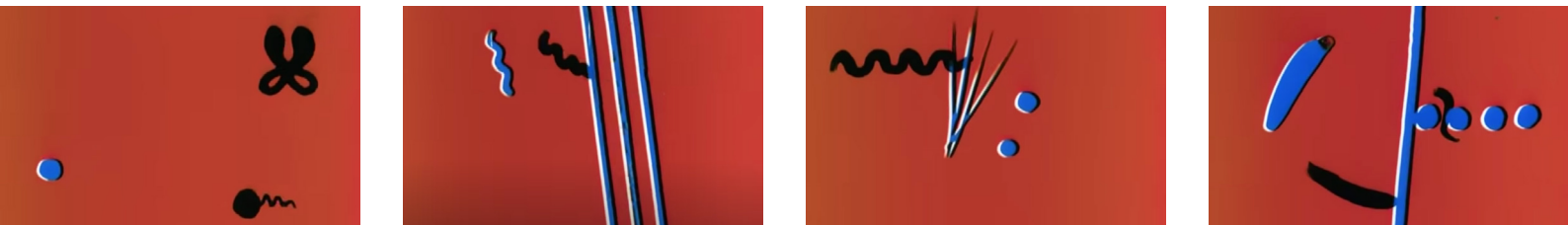
Αποχωρούν πρώτα από την αίθουσα χαμογελαστά... Ο σκαντζόχοιρος έχει μια θλιβερή έκφραση. Αποχωρεί κι αυτός, μόνος όμως από την τάξη. Οι συμμαθητές του τον περιμένουν έξω στην αυλή. Έχουν ετοιμάσει ένα δώρο έκπληξη για αυτόν. Το σκίουράκι του προσφέρει το δώρο. Ο σκαντζόχοιρος ψάχνει στο κουτί, ωστόσο, δεν υπάρχει κάτι, μόνο προστατευτικά συσκευασίας.

Με την έκφρασή του αναρωτιέται, τι εννοούν; Ο σκίουρος βγάζει ένα κομμάτι συσκευασίας. Το βάζει σε ένα αγκάθι του σκαντζόχοιρου. Οι συμμαθητές συνεργάζονται και βάζουν σε κάθε αγκάθι του συμμαθητή τους από ένα κομμάτι υλικού συσκευασίας. Τα αγκάθια του Χένρι καλύφθηκαν όλα.

Με αυτό τον τρόπο, ακόμα κι αν αγγίξεις τον σκαντζόχοιρο δεν πονάει. Ο σκίουρος αγκαλιάζει σφικτά για πρώτη φορά τον σκαντζόχοιρο. Οι συμμαθητές θα αγκαλιαστούν όλοι μαζί. Ο σκαντζόχοιρος ένιωσε την καλοσύνη όλων και έκλεισε τα μάτια του με ευχαρίστηση. Για τους συμμαθητές στο δάσος, φαίνεται να είναι συγκινητικά Χριστούγεννα.

Ο λόγος που επέλεξα αυτή τη σύντομη ταινία κινουμένων σχεδίων είναι γιατί αναδεικνύει με πολύ απλό και συναισθηματικό τρόπο βαθιά μηνύματα αγάπης και αποδοχής. Καταρρίπτει την έννοια της κοινωνικής απόρριψης, λόγω διαφορετικότητας, όπου οι επιπτώσεις της στα παιδιά σχολικής ηλικίας είναι αρνητικές, μείωση σχολικής απόδοσης που πιθανόν να οδηγήσει σε μαθησιακές δυσκολίες, συναισθήματα χαμηλής αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης, συναισθηματικού τύπου δυσκολίες που οδηγούν σε συγκρούσεις με τα υπόλοιπα παιδιά.





εικόνες 33-36, Boogie-Doodle, Norman McLaren, 1940

Η ταινία της Γ ομάδας

Η ταινία μικρού μήκους κινουμένων σχεδίων που έχω επιλέξει για την ομάδα Γ, είναι συμβολική και χρησιμοποιεί την οπτική μουσική, σχεδιασμένη το 1940 από τον Norman McLaren. Ονομάζεται Boogie-Doodle και στην ουσία οπτικοποιεί τη μουσική boogie-woogie του Αφροαμερικανού πιανίστα της τζαζ Albert Ammons (εικόνες 33-36). Είναι μια ταινία κινουμένων σχεδίων, που φτιάχτηκε χωρίς τη χρήση κάμερας, σχεδιασμένη καρτέ-καρτέ απευθείας πάνω στο φιλμ. Η μουσική συγχρονίζεται με την εικόνα και το αποτέλεσμα είναι ένα ρυθμικό, πολύχρωμο σαγηνευτικό πείραμα.

Ο χώρος της έρευνας

Ένα ζήτημα που με απασχόλησε αναφορικά με το κομμάτι της έρευνας ήταν ο χώρος στον οποίο θα γινόταν η παρατήρηση. Η έρευνα έγινε σε κλειστή αίθουσα ιδιωτικής σχολής χορού, που παραχωρήθηκε από πρόσωπο του οικογενειακού μου περιβάλλοντος. Ένας από τους λόγους για τον οποίο επέλεξα να πραγματοποιηθεί εκεί ήταν ότι ήταν ευρύχωρη, καταλληλή τόσο για τη βιντεοσκόπηση, όσο και τη δράση του παιχνιδιού και το κυριότερο ότι στα συγκεκριμένα παιδιά ο χώρος ήταν οικείος, τον γνώριζαν από το παρελθόν που είχαν συμμετάσχει στα προγράμματα της σχολής. Δεν υπήρξε αμηχανία και διστακτικότητα κατά την προσέλευσή τους.

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν αρχικά η βιβλιογραφία για την κατανόηση του θεωρητικού πλαισίου και τον σχηματισμό του αντιληπτικού περιγράμματος.

Το φαινόμενο υπό μελέτη προσεγγίστηκε μέσω της παρατήρησης και προσπάθησα να καταγράψω το φαινόμενο ως εξωτερικός παρατηρητής αλλά ταυτόχρονα να μην επηρεάσω την εξέλιξή του. Η παρατήρηση επιλέχθηκε γιατί μου επέτρεψε την άμεση καταγραφή συμπεριφοράς των παιδιών της ομάδας γιατί δεν με ενδιέφερε να στηριχθώ σε αυτο-αναφορές συμμετεχόντων.

Η παρατήρηση έγινε κάτω από καθορισμένες συνθήκες και με συστηματική καταχώρηση δεδομένων κατά την διάρκεια της εξέλιξης του φαινομένου.

Η επιτόπια παρατήρηση αποτελεί μέθοδο που προέρχεται από την Ανθρωπολογία και ανήκει στις Εθνογραφικές μεθόδους. Συνίσταται στην παρατήρηση μιας συμπεριφοράς (ή ενός φαινομένου) εντός του περιβάλλοντος στο οποίο εκδηλώνεται. Σε αυτή την περίπτωση τα υποκείμενα της έρευνας δεν ερωτήθηκαν σε σχέση με τη συμπεριφορά τους αλλά παρατηρήθηκαν. Κατάφερα με αυτό, ως ερευνήτρια να γίνω περισσότερο αποδεκτή από τους συμμετέχοντες και η παρατήρηση δεν φαίνεται να διαταράξε την εξέλιξη του φαινομένου.

Παρατήρηση έρευνας – γενική αναφορά

Η επιστημονική παρατήρηση διαφέρει από τη μη επιστημονική ως προς τη θέση που κατέχει στο σύνολο των αλληλοσυνδεόμενων δραστηριοτήτων οι οποίες αποτελούν την επιστημονική έρευνα, παρά ως προς αυτές καθ'

αυτές τις ιδιότητες της πράξης της παρατήρησης. Αυτό σημαίνει ότι η παρατήρηση γίνεται μέθοδος επιστημονική εφόσον χρησιμοποιείται για συγκεκριμένους επιστημονικούς σκοπούς και είναι σημαντικά προγραμματισμένη αντί να συμβαίνει τυχαία. Επίσης είναι σημαντικό να καταγράφεται συστηματικά και συσχετίζεται με θεωρητικές γενικεύσεις αντί να παρουσιάζεται απλώς σαν σύνολο από δεδομένα αλλήλα και να υφίσταται επαλήθευση και έλεγχο όσον αφορά το κύρος, την αξιοπιστία και την ακρίβειά της όπως συμβαίνει και με κάθε άλλη επιστημονική μαρτυρία. Κάτω από τις συνθήκες αυτές, διάφορες πληροφορίες τις οποίες χρειάζεται ο κοινωνικός επιστήμονας για να θεμελιώσει την έρευνά του, είναι δυνατόν να συλλεχθούν με την άμεση παρατήρηση (Φίλιας, Παππάς, 1977).

Η μέθοδος της παρατήρησης φαίνεται να είναι κατάλληλη για την διεξαγωγή της έρευνας. Είναι πολύ σημαντικό να δώ και να καταγράψω τον τρόπο με τον οποίο θα αποδώσει την ιστορία του παιχνιδιού ρόλων το κάθε παιδί. Παράλληλα μέσα και από την παρατήρηση κατά την προβολή των ταινιών, μπορεί να γίνουν αντιληπτά πολλά στοιχεία, όπως οι αντιδράσεις, τα προσωπικά σχόλιά τους, ποιες σκηνές θα κινήσουν περισσότερο το ενδιαφέρον τους.

Είναι γνωστό ότι τα παιδιά είναι αυθόρμητα και πολλές φορές εκφράζονται μέσα από τις κινήσεις του σώματος τους. Ως άμεση παρατήρηση ορίζεται, η παρατήρηση της κοινωνικής ζωής από τον ερευνητή άμεσα και ζωντανά. Κατά την εφαρμογή των μεθόδων της άμεσης παρατήρησης ο παρατηρητής επιλέγει «ποιους» θα παρατηρήσει απ' ευθείας, με κριτήριο το κοινωνιολογικό ενδιαφέρον που εμφανίζει η γνώση των τρόπων ζωής, συμπεριφοράς και σκέψης δεδομένης κατηγορίας ατόμων (παιδιά δημοτικής εκπαίδευσης).

Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της παρατήρησης είναι ότι επιτρέπει την άμεση καταγραφή της αυθόρμητης συμπεριφοράς. Οι περισσότερες επιστημονικές μέθοδοι βασίζονται καθ' ολοκληρία σε αναδρομικές συμπεριφορές ή προβλήψεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς και οι αναφορές αυτές γίνονται μέσα σε καταστάσεις όπου οι πράξεις και τα λόγια του εξεταζόμενου δεν επηρεάζονται από την πίεση και την ένταση της καθημερινής ζωής. Πιθανόν όμως να επηρεάζονται από άλλους παράγοντες, που χαρακτηρίζουν την κατάσταση μέσα στην οποία γίνεται η έρευνα. Ο βαθμός στον οποίο μπορεί κανείς να προβλέψει τη συμπεριφορά από συνεντεύξεις και τεστ είναι περιορισμένος. Αντίθετα, η μέθοδος της παρατήρησης προμηθεύει πληροφορίες που αναφέρονται σε άμεσες και τυπικές μορφές συμπεριφοράς. Όταν ο κοινωνικός ερευνητής έχει λόγους να πιστεύει ότι διάφοροι παράγοντες όπως οι αναμνήσεις ή η χρονική απομάκρυνση από τα γεγονότα, πιθανόν να διαστρεβλώσουν σημαντικά τη φύση των στοιχείων που χρειάζεται για τη συγκεκριμένη έρευνα, θα προτιμήσει πάντοτε μεθόδους παρατήρησης. Πολλές μορφές συμπεριφοράς θεωρούνται από τους παρατηρούμενους ως δεδομένες, αποτελούν τόσο πολύ «δεύτερη φύση» ώστε δεν γίνονται συνειδητές και δεν είναι δυνατόν να εκφραστούν λεκτικά. Εκτός από το ότι δεν εξαρτάται από την ικανότητα του πληροφοριοδότη να δίνει πληροφορίες, η παρατήρηση είναι επίσης ανεξάρτητη και από την προθυμία ή την απροθυμία του πληροφοριοδότη να δίνει πληροφορίες (Φίλιας, 1977).

Τι συμβαίνει όμως με τα παιδιά; Είναι σε θέση να δώσουν πληροφορίες και να αναπτύξουν τις απόψεις τους; Σε μια μελέτη που έγινε στη Βρετανία το "Devon Youth Council" σχετικά με το αν πρέπει να δίνουμε λόγο στα παιδιά και να τα ακούμε υποστηρίχθηκε η άποψη η φωνή των παιδιών πρέπει να ακούγεται και ότι έχουν την ικανότητα να δίνουν πληροφορίες. Αυτό βέβαια προϋποθέτει μια σωστή εκπαίδευση στο σχολείο και να ενθαρρυνθούν τα παιδιά να το κάνουν. Η μελέτη που έγινε από το "Devon Youth Council" έδειξε ότι τα παιδιά ηλικίας 5-13 ετών είχαν την ικανότητα και τις γνώσεις να αναλάβουν έναν ενεργητικό ρόλο στο «Συμβούλιο των νέων». Τα παιδιά, είναι και αυτά πολίτες και μέλη αυτής της κοινωνίας και για το λόγο αυτό η απόψεις τους πρέπει να ακούγονται και να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη από τους ενήλικες. Επίσης, όταν ένα θέμα τους αφορά και τους ενδιαφέρει μιλάνε ακόμη πιο άνετα και οι απόψεις τους είναι πολύ ενδιαφέρουσες και χρήσιμες για τους ερευνητές (Smith and Tarr, 2000).

Θεωρώ ότι οι ταινίες μικρού μήκους κινουμένων σχεδίων είναι μια κατηγορία που έλκει όλα τα παιδιά και έχουν άποψη για αυτές, την οποία εκφράζουν αρκεί να προσεγγιστούν και να ενθαρρυνθούν με τον κατάλληλο

τρόπο. Υπάρχουν περιπτώσεις κατά τις οποίες η κοινωνική έρευνα έχει να αντιμετωπίσει αντίδραση από μέρους των προσώπων ή της ομάδας που μελετά. Οι άνθρωποι δεν έχουν το χρόνο ή τη διάθεση να δίνουν συνεντεύξεις (Φίλιπς, 1977). Αντιδρούν ίσως στο διαχωρισμό τους από τους άλλους ή την υποχρέωση να απαντούν σε ερωτήσεις των οποίων ο σκοπός τους είναι ασαφής, αντιδρούν ίσως στα τεστ, επειδή φοβούνται ότι δεν θα κατορθώσουν να φθάσουν το επίπεδο της ομάδας τους, κ.λπ. Αν και η παρατήρηση δεν είναι πάντοτε δυνατό να ξεπεράσει την αντίδραση που παρουσιάζεται στην έρευνα, απαιτεί λιγότερη ενεργητική συμμετοχή εκ μέρους των παρατηρούμενων. Βέβαια οι άνθρωποι όταν βρίσκονται υπό παρατήρηση πιθανόν, αν γνωρίζουν ότι κάποιος τους παρατηρεί, να προσπαθήσουν σκόπιμα να δημιουργήσουν μια ειδική εντύπωση αλλά ακόμη και στην περίπτωση αυτή είναι ίσως πιο δύσκολο να φέρονται διαφορετικά από ότι συνήθως από το να λένε πράγματα με τρόπο διαφορετικό από το συνηθισμένο (Φίλιπς, Παππάς, 1977). Αυτός είναι και ο βασικός λόγος για τον οποίο προτιμήθηκε η μέθοδος της παρατήρησης για αυτή την εργασία, αλλά και η διενέργεια παιχνιδιού ρόλων, καθώς τα παιδιά είναι δύσκολο να προσποιηθούν ή ακόμα και αν γίνει δεν είναι δυνατόν να κρατήσει καθ' όλη τη διάρκεια προβολής της ταινίας και της διαδικασίας του παιχνιδιού. Έτσι, θα μπορέσω να διατυπώσω και να καταγράψω τις διαφορές που παρατηρούνται στην συμπεριφορά σε κάθε μία από τις ομάδες.

Οι κύριες δυσκολίες στην παρατήρηση με συμμετοχή και στη συστηματική παρατήρηση οφείλονται σε δυο σχετικούς παράγοντες: Πρώτον οι καταστάσεις κατά τις οποίες γίνονται οι παρατηρήσεις έχουν τη δική τους δυναμική και εξελίσσονται σύμφωνα με παράγοντες πάνω στους οποίους ο κοινωνικός επιστήμονας εξασκεί λίγο ή καθόλου έλεγχο. Εφόσον δεν μπορεί να προβλέψει την ροή των πραγμάτων, δεν είναι δυνατόν να προετοιμαστεί για κάθε ενδεχόμενο. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να καταγράφει περισσότερα απ' όσα πιθανόν θα του χρειασθούν τελικά, γιατί δεν μπορεί εκ των προτέρων να κρίνει τη μελλοντική σημασία ενός γεγονότος. Δεύτερον οι καταστάσεις, τις οποίες προτίθεται να μελετήσει, στην πραγματικότητα είναι πολυσύνθετες. Χρειάζεται να απασχολείται ταυτόχρονα με το που βρίσκονται τα παρατηρούμενα άτομα, την αλληλεπίδραση των ατόμων και την ατομική συμπεριφορά. Οι περιπλοκές των καταστάσεων επίσης δυσκολεύουν πολύ την εξαγωγή εύλογων συμπερασμάτων από τις παρατηρήσεις.

Καμιά από τις συνθήκες αυτές δεν ισχύει όταν ο ερευνητής είναι σε θέση να ασκεί έλεγχο στις κύριες φάσεις μιας κατάστασης, ώστε να μπορούν να διευθετηθούν σύμφωνα με τους σκοπούς της έρευνας και να ελέγχονται έτσι ώστε να περιορίζεται ο κίνδυνος από απροσδόκητες επεμβάσεις ενοχλητικών παραγόντων. Με άλλα λόγια, κανένα από τα προβλήματα που δημιουργούνται στις μεθόδους παρατήρησης δεν έχει να αντιμετωπίσει ο παρατηρητής, αν μπορεί να διευθετήσει και να ελέγξει την κατάσταση. Τότε η παρατηρητική του δραστηριότητα περιορίζεται στην καταγραφή της παρουσίας ή απουσίας μιας σαφώς προσδιορισμένης συμπεριφοράς (Φίλιπς, Παππάς, 1977).

Στην συγκεκριμένη έρευνα, όσον αφορά το στάδιο της θέασης ταινίας, στις πειραματικές ομάδες παιδιών Β και Γ, θα επιδιώξω η παρατήρηση να γίνει χωρίς την ιδιαίτερη συμμετοχή του παρατηρητή, του οποίου η παρουσία θα πρέπει να είναι όσο πιο διακριτική γίνεται, γιατί έτσι οι αντιδράσεις των παιδιών θα είναι πιο αυθόρμητες με αποτέλεσμα και τα συμπεράσματα τα οποία θα διεξαχθούν να ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Κατά τη διάρκεια της προβολής της ταινίας θα καταγράφω τι λένε τα παιδιά και πώς αντιδρούν. Στη διαδικασία του παιχνιδιού ρόλων όμως, αρχικά θα υπάρξει η απαιτούμενη καθοδήγηση και σταδιακά θα παραχωρηθεί ο κύριος ρόλος στους μικρούς πρωταγωνιστές. Επειδή σε αυτό το μέρος της έρευνας, είναι δύσκολο να καταγραφούν με ακρίβεια όλα τα σχόλια των παιδιών, οι κινήσεις και οι εκφράσεις τους, θα γίνει βιντεοσκόπηση. Δουλειά του παρατηρητή θα είναι να καταγράφει τις αντιδράσεις των παιδιών και να σημειώνει αν παρακολουθούν τα παιδιά των ομάδων τις ταινίες που έχουν επιλεγεί για αυτά, καθ' όλη τη διάρκειά τους, αν όχι ποια σημεία δεν προσελκύουν το εν-

διαφέρον τους και αντίθετα ποιες σκηνές παρακολουθούν με μεγάλη προσοχή. Σε ποια δείχνει να τους αρέσει, σε ποια όχι, αν σχολιάζουν κ.ά. Επειδή είναι δύσκολο να παρατηρώ ταυτόχρονα και τα τρία παιδιά στις ομάδες Β και Γ, όπου θα είναι οι πειραματικές ομάδες, από τις οποίες θα γίνει εν τέλει ο έλεγχος εγκυρότητας της ερευνητικής υπόθεσης σε συνάρτηση και με την ομάδα Α και να καταγράψω επακριβώς όλες τους τις αντιδράσεις και όλα τους τα σχόλια για το λόγο αυτό θα έχω ετοιμάσει ένα πίνακα όπου θα έχω καταγράψει κάποιες συμπεριφορές και αντιδράσεις που μπορώ να υποθέσω, ώστε να συμπληρώνω πιο γρήγορα αλλά και να έχω χρόνο να καταγράψω τα στοιχεία εκείνα που θεωρώ σημαντικά. Στο τέλος θα υπάρχει χώρος για να προσθέσω τα σχόλια των παιδιών αλλά και τις αντιδράσεις τις οποίες δεν μπόρεσα να προβλέψω. Επέλεξα τον τρόπο αυτό για να καταγράψω την παρατήρηση, γιατί πιστεύω ότι έτσι θα είναι πιο συστηματική αλλά και πιο ακριβής η καταγραφή των δεδομένων.

Παιχνίδι ρόλων

Είναι η υπόθεση ρόλων συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων σε συνθήκες που προσομοιάζουν μια προβληματική κατάσταση. Έτσι, οι εκπαιδευόμενοι κατανοούν καλύτερα το ίδιο το πρόβλημα, διασαφνίζουν τις θέσεις, τα συμφέροντα, τις απόψεις και κυρίως τις αξίες των εμπλεκόμενων ομάδων και αναπτύσσουν ικανότητες επίλυσης προβλήματος.

Με το παιχνίδι ρόλων, το οποίο θα βασιστεί στον αυτοσχεδιασμό, τα παιδιά θα έχουν τη δυνατότητα μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας να εκφράσουν τα συναισθήματά τους χρησιμοποιώντας τη γλώσσα του σώματος και τις εκφράσεις του προσώπου.

Ο Goleman χαρακτηριστικά αναφέρει: «Τα ανθρώπινα συναισθήματα σπάνια περιγράφονται. Πολύ συχνά εκδηλώνονται μέσα από άλλα σήματα. Το κλειδί για να μαντέψει κανείς τα συναισθήματα του άλλου βρίσκεται στην ικανότητα του να διαβάζει τα μη λεκτικά στοιχεία της επικοινωνίας. Να ερμηνεύει τον τόνο της φωνής, τις χειρονομίες, την έκφραση του προσώπου και άλλα. Σε έρευνα που έγινε σε περισσότερους από επτά χιλιάδες ανθρώπους στις Ηνωμένες Πολιτείες και σε δεκαοκτώ άλλες χώρες, βρέθηκε ότι τα οφέλη που προέκυπταν από την ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων από μη λεκτικές ενδείξεις περιελάμβαναν καλύτερη συναισθηματική προσαρμογή, περισσότερη δημοτικότητα, μεγαλύτερη εξωστρέφεια και, ως μη φανερό παράξενο, περισσότερη ευαισθησία» (1998, σελ. 149).

Βασικό κριτήριο της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι η ενσυναίσθηση δηλαδή η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων. Ο Goleman (1998, σελ. 148) επισημαίνει ότι η ενσυναίσθηση οικοδομείται πάνω στην αυτοεπίγνωση. Όσο περισσότερο ανοικτοί είμαστε στις ίδιες μας τις συγκινήσεις, τόσο περισσότερο ικανοί θα είμαστε στο να αντιληφθούμε τα συναισθήματα. Σύμφωνα με τον Μασσαγγούρα (2008, σελ. 470, 471) στενά συνδεδεμένη με την έννοια της ενσυναίσθησης είναι και η έννοια της υπόδυσης ή ανάληψης ρόλου (role-taking). Η ενσυναίσθηση με τις γνωστικές και συναισθηματικές γέφυρες που οικοδομεί μεταξύ των ατόμων και των άλλων μελών του κοινωνικού περιβάλλοντος συμβάλλει στην ανάπτυξη, αφού βοηθάει το άτομο να ανακαλύψει διαφορετικούς και συχνά ανώτερους τρόπους ύπαρξης και κατανόησης της πραγματικότητας.

Το θεατρικό παιχνίδι και ειδικότερα το παιχνίδι ρόλων είναι ένα είδος δράσης, όπου τα άτομα που συμμετέχουν, ενεργούν και αναπαριστούν συγκεκριμένους χαρακτήρες βάσει ενός κειμένου/σεναρίου (Παπαδόπουλος, 2010, σελ. 274-275, Courtney, 1989).

Στην παρούσα έρευνα θα ελεγχθεί εν γένει εάν, βιώνοντας τους χαρακτήρες και ακολουθώντας συγκεκριμένα βήματα, ο συμμετέχων είναι σε θέση να μεταφέρει στην πραγματικότητα συναισθήματα, βιώματα, σκέψεις και ενέργειες από τον φανταστικό κόσμο του σεναρίου και στην ουσία να καταφέρει, υποδυόμενος το συγκεκριμένο ρόλο, να «αφουγκράζεται» τον δικό του συναισθηματικό κόσμο και να τον εξωτερικεύει.



εικόνα 37

Το παρακάτω παιχνίδι ρόλων σχεδιάστηκε με την βοήθεια και την υποστήριξη της κυρίας Ειρήνης Βλασάρη (συνταξιούχος εκπαιδευτικός, πρώην Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Διευθύντρια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο νομό Κυκλάδων).

Στάδιο 1ο

Θα καθίσουμε σε ένα κύκλο με τα παιδιά και θα διαθέσουμε κάποια λεπτά για να γνωριστούμε μεταξύ μας, παίζοντας. Θα πούμε τα ονόματά μας, κάποια στοιχεία για τον εαυτό μας κ.ά. (εικόνα 37).

Στάδιο 2ο

Θα επικοινωνήσω και θα γνωστοποιήσω το σενάριο για το παιχνίδι ρόλων (εικόνα 38) που θα παίξουν όλοι μαζί, το οποίο θα είναι το παρακάτω:

Ο ΡΕΝΟΣ, Ο ΠΟΛΥΧΡΩΜΟΣ ΠΟΝΤΙΚΟΣ

Μια φορά κι ένα καιρό σε ένα φρεσκοθερισμένο χωράφι του καλοκαιριού, που το έλεγαν το πίσω χωράφι, ζούσε μια μεγάλη παρέα από ποντικάκια. Ήταν χορτασμένα από τις κορφές των κριθαριών και σιταριών που είχαν απομείνει από το θέρισμα.



εικόνα 38



εικόνα 39



εικόνα 40

Χοροπηδούσαν κι έπαιζαν χαρούμενα στο χωράφι, ενώ γύρω τους ζούσαν και φώλιαζαν αμέριμνα μυρμηγκάκια, σαυράκια, σκαθάρια και σκαντζοχοιράκια.

Όταν τα ποντικάκια δίψασαν πήγαν στη διπλανή μικρή λιμνούλα να πιούν νεράκι. Εκεί συνάντησαν έναν άλλο ποντικό, που δεν είχε το δικό τους γκρι χρώμα. Ήταν πολύχρωμος.

- Γεια και χαρά σου ποντικάκι. Πώς σε λένε και πώς βρέθηκες στα μέρη μας; τον ρώτησε ο Πάρης, ο μεγαλύτερος ποντικός.

- Με λένε Ρένο και ήρθα από το πίσω βουνό. Τα φίδια έγιναν πολλή και η ζωή μου εκεί ήταν ανυπόφορη. Είμαι πολύχρωμο και με είχαν βάλει στο μάτι. Θα γινόμουν ο καλύτερος μεζές γι' αυτά.

- Έλα στη παρέα μας Ρένο! Εδώ περνάμε χάρμα, είπε γλυκά η Πέρλα.

Ο Ρένος πήγε με την παρέα των ποντικών που τον κάλεσαν. Έτρεχαν και έπαιζαν όλοι μαζί χαρούμενοι, με πρώτο το Ρένο που ήταν άσπος στα ακροβατικά. Σκαρφάλωνε στην κληματαριά, έτρωγε όσα σταφύλια είχαν απομείνει και πηδούσε με μαεστρία στο έδαφος. Και γι' αυτό πολλή ποντικάκια τον θαύμαζαν.

Όμως κάποιοι άλλοι ποντικοί τον κορόιδευαν.

-Και τι μ' αυτό δηλαδή, έλεγε ο Φρίξος, ο ποντικός. Είναι πολύχρωμος, δεν μοιάζει με 'μας.

-Και αν τον δουν οι γάτες της περιοχής, έτσι παρδαλός που είναι, θα μας εντοπίσουν και θα μας κυνηγούν. Και συμφώνησε η Ραϊνού η ποντικίνα, όπως κι άλλοι ποντικοί μαζί τους.

Ο Ρένος δυστυχώς τους άκουσε, ληυπήθηκε πολύ.

-Είμαι ανεπιθύμητος, μονολόγησε.

Και το βράδυ που η ποντικοπαρέα κοιμόταν, αποφάσισε να φύγει. Την άλλη ημέρα που ξημέρωσε οι ποντικοί του χωραφιού διαπίστωσαν ότι ο παρδαλός Ρένος δεν ήταν κοντά τους.

Στάδιο 3ο

Θα αποφασίσουμε μαζί όλη η ομάδα ποιον ρόλο θα επιθυμούσε ο/η κάθενας/μία (εικόνα 39).

Εκκίνηση παιχνιδιού.

Θα υπάρχει μουσική υπόκρουση, κατά τη διαδραμάτιση, κάποιος συμβολικός ενδυματολογικός και υλικοτεχνικός εξοπλισμός (π.χ. μάσκες, πολύχρωμη μπερτα για τον κεντρικό ήρωα) (εικόνα 40).

Αποτελέσματα 4





εικόνες 41-44

Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων θα πραγματοποιηθεί μέσα από τη διάδραση του προμελετημένου παιχνιδιού ρόλων και τη συμμετοχική παρατήρηση της συμπεριφοράς και των εκφράσεων των παιδιών κατά την προβολή της εκάστοτε ταινίας.

Μετά την συλλογή των ποιοτικών δεδομένων από τη διάδραση του παιχνιδιού ρόλων και της ερευνητικής παρατήρησης, αναλύθηκαν έτσι ώστε να ερμηνευτεί και να κατανοηθεί το υπό έρευνα φαινόμενο. Η διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων μου επέτρεψε να συνδέσω φαινομενικά ασύνδετα σημεία, όπως την επιρροή μιας ταινίας animation μικρού μήκους χωρίς διαλόγους, μόνο με μουσική και τραγούδι, στην κατάληξη ενός παιχνιδιού ρόλων και να ερμηνεύσω τα αίτια πίσω από τα δεδομένα που τελικά με οδήγησαν στην παραγωγή καινούργιας γνώσης.

Ευρήματα // Αποτελέσματα

Πρώτο στάδιο της έρευνας υπήρξε η δράση του παιχνιδιού ρόλων με τα εννέα παιδιά που έγινε στις 26/11/2022.

Στην παρούσα έρευνα φάνηκε ότι η ομάδα έδειξε ενδιαφέρον και ενθουσιασμό για τη διαδικασία του παιχνιδιού, που αποτυπώθηκε στην ενεργό συμμετοχή της, το μοίρασμα των ρόλων, αλληλά και στη δημιουργικότητα και τον χιουμοριστικό τρόπο με τον οποίο απέδωσε αυτούς (εικόνες 41-44).

Η πραγματοποίηση της δραστηριότητας με το παιχνίδι ρόλων και τη δημιουργία των τριών ομάδων παρατήρησης στη συνέχεια είχε θετική ανταπόκριση από τα παιδιά, τα οποία συμμετείχαν πρόθυμα στη διαδικασία της αναπαράστασης.

Στο επόμενο στάδιο ακολούθησε η αντιπαραβολή των τριών ομάδων που δημιουργήθηκαν όπου επιτρέπει να εξαχθούν αξιολογικά αποτελέσματα για την έρευνα.

Η ομάδα Α, η ομάδα ελέγχου, που πήρε μέρος μόνο στη διάδραση του παιχνιδιού ρόλων και δεν παρακολούθησε κάποια ταινία κινουμένων σχεδίων έδειξε κατά την επιλογή της κατάληξης της ιστορίας, μια έκδηλη σύγχυση και αποπροσανατολισμό από ένα καθοριστικό τέλος.

Το τέλος που επέλεξαν για την ιστορία, τα τρία παιδιά, η Σοφία, η Έλενα και ο Ορέστης, είναι ότι ο Ρένος κυλίστηκε σε μούρα και έγινε γκρι σαν όλα τα ποντίκια. Ήρθε ξανά στην παρέα των υπόλοιπων



εικόνες 45-47

ποντικών. Όταν όμως ρωτήθηκε ποιο ήταν το όνομά του και είπε ο Ρένος, απόρησαν γιατί δεν ήταν πολύχρωμος. Τον ρώτησαν αν είναι ο Ρένος που έφυγε κι εκείνος αρνήθηκε, δεν φανερώθηκε, προσποιήθηκε ότι είναι άλλο ποντικάκι. Τους είπε ψέμματα (εικόνες 45-47).

Η ομάδα Γ, μετά το πέρας της θέασης της ταινίας κινουμένων σχεδίων με περιεχόμενο μη σχετικό με μηνύματα ενσυναίσθησης, δήλωσε με αποφασιστικότητα και ήταν κοινώς παραδεκτό ότι δεν ήθελαν να δουν ξανά τον ήρωα που έδιωξαν στην ιστορία.

Είδαν την ταινία animation, χωρίς ιδιαίτερη προσοχή, μιλούσαν διαρκώς, σχολιάζοντας την ταινία. Η Ειρήνη αναρωτιόταν αν είναι αυτή η ταινία και τότε θα τελειώσει, δείχνοντας τη δυσαρέσκειά της. Ο Παναγιώτης μιλούσε πολύ και κοίταζε αλλού. Απάντησε και σε κλήση από κινητό τηλέφωνο, αγνοώντας την ταινία για λίγο. Αλλά και ο Νικόλας αναρωτήθηκε αν αυτό είναι ταινία. Τα παιδιά σχολίαζαν δυνατά. Επειδή τους ανέφερα ότι η ταινία έχει δημιουργηθεί το 1940, ο Παναγιώτης παραλήθησε μάλιστα τις ακανόνιστες σχηματικές φόρμες με ανθρώπινες μορφές που πολεμούσαν στον πόλεμο του 1940. Η κατάληξη της ιστορίας που επέλεξαν είναι ότι δεν αναζήτησαν τα ποντικάκια τον Ρένο. Αποφάσισε τότε ο ίδιος, να φύγει και να πάει στην πόλη να γνωρίσει νέους φίλους (εικό-νες 48-50).

Η άποψη των παιδιών της Β ομάδας με το παιχνίδι ρόλων και μετά την προβολή της ταινίας κινουμένων σχεδίων χωρίς διαλόγους με μηνύματα ενσυναίσθησης φάνηκε να έχει μετατοπιστεί από την αδιαφορία και την αποστασιοποίηση των άλλων δύο πειραματικών ομάδων.

Παρακολούθησαν την ταινία animation με αμέριστη προσήλωση. Σε ερώτησή μου αν ήθελαν να δουν για δεύτερη φορά την ταινία, η Κωνσταντίνα αρνήθηκε γιατί δεν ήθελε να συγκινηθεί κι άλλο. Ο Παύλος στο τέλος της ταινίας χαμογέλασε με ικανοποίηση, αλλά και η Ηλέκτρα ήταν συγκινημένη. Το τέλος που αποφάσισαν είναι ότι ληυήθηκαν που ο Ρένος είχε φύγει. Ήθελαν να ψάξουν να τον βρουν και να του πουν να μείνει κοντά τους, στην παρέα τους.



εικόνες 48-50



εικόνες 51-54

Από τα αποτελέσματα έγινε αντιληπτό ότι η ομάδα Β, ήταν η μόνη που επέλεξε η κατάληξη της δράσης του δημιουργικού παιχνιδιού να διακατέχεται από μηνύματα ενσυναίσθησης και αισθήματα αποδοχής.

Η ομάδα Β, ύστερα από την προβολή της επιλεγμένης ταινίας κινουμένων σχεδίων άνευ διαλόγων με διάχυτα συναισθήματα αποδοχής, αγάπης και φιλίας, ήταν η μοναδική ομάδα που πρότεινε και έκανε πράξη ως επιθυμητό τέλος στην ιστορία του παιχνιδιού ρόλων που διαδραματίστηκε από όλα τα παιδιά στην αρχή της διαδικασίας, την αναζήτηση του εκδιωγμένου ήρωα (εικόνες 51-54).

Παραθέτω τους δύο πίνακες στους οποίους κατέγραψα συνοπτικά τις αντιδράσεις των παιδιών των ομάδων Β (εικόνα 55) και Γ (εικόνα 56) κατά τη διάρκεια της προβολής των ταινιών μικρού μήκους animation. Παρατηρώντας τους πίνακες αυτούς, αλλά και το βιντεοσκοπημένο υλικό, θα είναι πιο εύκολο να καταλήξω σε κάποια συμπεράσματα σχετικά με τις αντιδράσεις των παιδιών, να διαπιστώσω τι ήταν αυτό που τράβηξε περισσότερο το ενδιαφέρον τους αλλά και κατά πόσο υπήρξαν κοινές αντιδράσεις ανάμεσά τους.



ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ομάδα Β

	Ηλέκτρα	Κωνσταντίνα	Παύλος	άλλα σχόλια
παρακολουθεί προσηλωμένα	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
δε μιλάει	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
μιλάει για την ταινία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
μιλάει για άλλα πράγματα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
του μιλάει άλλο παιδί και απαντάει	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
μιμείται κάποιο ήρωα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
σκολιάζει δυνατά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
σκολιάζει χαμηλόφωνα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
γελάει	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
συγκινείται	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
κοιτάζει αλλού	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

(χαμογελάει με συγκίνηση)

(δεν ήθελε να δει την ταινία κι άλλη φορά, λέγοντας χαρακτηριστικά: Όχι! δεν θέλω άλλο να συγκινηθώ.)
(στο τέλος της ταινίας)

εικόνα 55

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ομάδα Γ

	Ειρήνη	Παναγιώτης	Νικόλας	άλλα σχόλια
παρακολουθεί προσηλωμένα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
δε μιλάει	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
μιλάει για την ταινία	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
μιλάει για άλλα πράγματα	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
του μιλάει άλλο παιδί και απαντάει	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
μιμείται κάποιο ήρωα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
σκολιάζει δυνατά	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
σκολιάζει χαμηλόφωνα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
γελάει	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
συγκινείται	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
κοιτάζει αλλού	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	

(αναρωτιέται αν είναι αυτή η ταινία)

(απαντάει σε κλήση στο κινητό του)

(τον ρωτάει ο Νικόλας αν είναι δικό του το κινητό)

(Νικόλας: Κυρία, αυτή είναι ταινία; / Δεν είναι ακριβώς ταινία, γιατί είναι 3 λεπτών. / Αυτή είναι η ταινία, δεν είναι η εισαγωγή.)
Παναγιώτης: Το 1940 στον πόλεμο αυτά ήταν τα ανθρωπάκια που πολεμούσαν.)

(Ειρήνη: Κυρία, τι περιμένουμε να δούμε τώρα.)

εικόνα 56

Συμπεράσματα

5



Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της επίδρασης των ταινιών μικρού μήκους κινουμένων σχεδίων και δη, με ελάχιστους ή και χωρίς διαλόγους, στη δημιουργία ενσυναίσθησης στη παιδική ψυχοσύνθεση.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση υποστήριξε την προβληματική της έρευνας. Ανέδειξε ότι η θεωρία του Νου, ο μηχανισμός της ταύτισης, η κοινωνικογνωστική θεωρία, η θεωρία των θετικών συναισθημάτων, η ψυχολογία των χρωμάτων και της μουσικής, δύνανται να παρακινήσουν και να προσηλώσουν θετικά ένα παιδί κατά την προβολή μια ταινίας κινουμένων σχεδίων.

Το δημιουργικό παιχνίδι ήταν αρωγός στην αποκωδικοποίηση των συναισθημάτων των παιδιών που αναπτύχθηκαν κατά τη θέαση των δύο ταινιών που είχαν επιλεγεί για την έρευνά μου. Η βιωματική προσέγγιση της γνώσης έδωσε έμφαση στην αναζήτηση νοήματος. Βοήθησε τη διανοητική και συναισθηματική κινητοποίηση του παιδιού, στοχεύοντας στην απαρτίωση της νοητικής και συγκινησιακής διεργασίας. Η ομάδα Β έδειξε τη θετική επιρροή που είχε η προβολή της ταινίας κινουμένων σχεδίων με μηνύματα ενσυναίσθησης στην κατάληξη της ιστορίας του παιχνιδιού ρόλων σε σχέση με την ομάδα Α που δεν παρακολούθησε κάποια ταινία και την ομάδα Γ που το περιεχόμενο της ταινίας animation που παρακολούθησε ήταν μη σχετικό με την ενσυναίσθηση.

Το γεγονός αυτό υποδεικνύει ότι η θέαση μιας ταινίας μικρού μήκους κινουμένων σχεδίων αναπαραστατική, για μια ομάδα παιδιών ηλικίας 7,5-9,5 ετών, έχει θετική επίδραση στον βαθμό ενσυναίσθησης, όταν εμπλέκονται οι ίδιοι ενεργά αργότερα σε ένα δημιουργικό παιχνίδι ρόλων αντίστοιχου περιεχομένου.

Επειδή τα ευρήματα της μελέτης επιτρέπουν να ισχυριστώ ότι η προβολή μιας ταινίας μικρού μήκους κινουμένων σχεδίων με μηνύματα ενσυναίσθησης, πετυχαίνει μέσω της ταύτισης των ίδιων των παιδιών με τον ήρωα της ταινίας κινουμένων σχεδίων, αλληλά και με τον ήρωα του παιχνιδιού ρόλων που έπαιξαν, να ενεργοποιήσει συναισθήματα αποδοχής και να αφυπνίσει την ενσυναίσθησή τους, είναι δυνατόν να προτείνω την πραγματοποίηση αυτής της έρευνας σε άτομα διαφορετικού ηλικιακού φάσματος προκειμένου να καταστεί δυνατή η γενίκευση των αποτελεσμάτων της πειραματικής μελέτης σε ευρύτερο πληθυσμιακό αριθμό.

Είναι επίσης δυνατόν η συγκεκριμένη μελέτη να χρησιμοποιηθεί στο χώρο της εκπαίδευσης, της παιδαγωγικής ψυχολογίας και της συμβουλευτικής για την ανάδειξη της σημασίας της έκφρασης των συναισθημάτων στο οικογενειακό, αλληλά και το σχολικό περιβάλλον, ως βασικής ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής δεξιότητας.

Υπάρχουν υπέροχες, συχνά βραβευμένες ταινίες μικρού μήκους κινουμένων σχεδίων με λίγους ή και καθόλου διαλόγους, με απίθανα γραφικά,

εξαιρετικές μελωδίες και πολύτιμα, διδακτικά μηνύματα που επηρεάζουν τα παιδιά και τα βοηθούν να αρχίσουν να νοιάζονται όχι μόνο για τα δικά τους συναισθήματα, αλλά και για των άλλων, αποκτώντας έτσι την ικανότητα της ενσυναίσθησης. Αυτή η αρετή αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς σταδιακά αρχίζουν να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους. Όπως προαναφέρθηκε και από την βιβλιογραφία από την προσχολική ηλικία ένα παιδί μπορεί να καλλιιεργήσει την ενσυναίσθηση. Έτσι, θα είναι σε θέση να δείξει ότι ευαισθητοποιείται απέναντι στους γύρω του. Με ένα νεύμα, ένα χάδι, μια λέξη. Δεν έχει σημασία ο τρόπος που θα το εκφράσει. Σημασία έχει να αποκτήσει αυτό το εφόδιο στη ζωή του, που θα ολοκληρώσει την προσωπικότητά του.

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε με τρόπο ώστε να εξαχθούν αξιόπιστα και χρήσιμα συμπεράσματα για την ακαδημαϊκή κοινότητα. Σε κάθε περίπτωση, βέβαια, στο προσκήνιο έρχονται κάποιοι περιορισμοί σχετικά με το κοινωνικό, οικονομικό υπόβαθρο, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και τον τρόπο διαπαιδαγώγησης των παιδιών τους. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μετριάζεται η ισχύς των ευρημάτων της, αλλά παράλληλα να υποδεικνύει νέες κατευθύνσεις για μελλοντικές προσπάθειες. Τα ευρήματά της μπορούν να αποτελέσουν ένα τμήμα μιας ακόμη μεγαλύτερης έρευνας με τη συμμετοχή ομάδας ερευνητών, που θα στοχεύει στην ευρύτερη αξιολόγηση της επιρροής των ταινιών μικρού μήκους κινουμένων σχεδίων και την ανάπτυξη ενσυναίσθησης μετά την προβολή αυτών (εικόνα 57).



παράρτημα

ΤΟ ΚΙΤΡΙΝΟ

Το πιο φωτεινό από τα βασικά. Είναι ζωντανό και χαρούμενο χρώμα, αλλά μπορεί να υποδηλώνει μίσος και αγωνία. Έχει μεγάλη ποικιλία ερμηνειών και αντιπροσωπεύει πολλές συναισθηματικές καταστάσεις. Το έντονο κίτρινο συσχετίζεται με τη ζωτικότητα και τη χαρά, ενώ το ανοιχτό κίτρινο δίνουν την αίσθηση της φρεσκάδας, αλλά μπορεί να υποδηλώσει και δειλία, ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο παρουσιάζεται.

ΤΟ ΚΟΚΚΙΝΟ

Το δεύτερο σε λαμπρότητα από τα βασικά χρώματα. Διεγείρει τις αισθήσεις και πολλές φορές συνυφαίνεται με τη βία και το πόλεμο. Είναι το χρώμα του πάθους, του απαγορευμένου, του κινδύνου, του θυμού, και της ταχύτητας. Επιπλέον το κόκκινο είναι το χρώμα του αίματος δίνει ζωτικότητα και δράση. Αποφεύγεται σε χώρους ύπνου και μέσα συγκοινωνίας, γιατί επιφέρει ένταση.

ΤΟ ΡΟΖ

Είναι ζεστό και παιχνιδιάρικο χρώμα. Δημιουργεί ισχυρούς συσχετισμούς με τον έρωτα, το ρομαντικό στοιχείο, αλλά και με την καλή υγεία.

ΤΟ ΠΟΡΤΟΚΑΛΙ

Θεωρείται ένα από τα πιο θερμά χρώματα. Είναι εξωστρεφές και τραβά την προσοχή. Εμπεριέχει το πάθος του κόκκινου που εξισορροπείται από το κίτρινο. Θεωρείται ότι ερεθίζει τα συναισθήματα και την όρεξη και για το λόγο αυτό χρησιμοποιείται συχνά σε συσκευασίες φαγητού. Σαν σύνθετο χρώμα συγκεντρώνει τα περισσότερα χαρακτηριστικά από τα χρώματα που περιέχει. Επειδή έχει συσχετιστεί και με την αλλαγή των εποχών, το πορτοκαλί μπορεί να αναπαραστήσει την αλλαγή και την μετακίνηση γενικότερα. Οι πιο απαλές αποχρώσεις του είναι φιλικές και χαλαρωτικές.

ΤΟ ΚΑΦΕ

Το καφέ είναι ουδέτερο, υποτονικό χρώμα που συσχετίζεται με το φυσικό κόσμο και τα οργανικά υλικά. Δίνει την αίσθηση της ζεστασιάς και χρησιμοποιείται για να αντιπροσωπεύσει την απλότητα της φύσης. Παρ' όλο που το καφέ είναι θετικό χρώμα, μπορεί να συσχετιστεί και με αρνητικά πράγματα, όπως η βρωμιά.

ΤΟ ΜΠΛΕ

Είναι το τρίτο σε λαμπρότητα από τα βασικά χρώματα. Είναι το χρώμα που παραπέμπει στα μυστήρια και τη δύναμη του φυσικού κόσμου, το χρώμα του ωκεανού και του ουρανού. Έχει καταπραϊντική και χαλαρωτική επίδραση.



Το μπλε αναγνωρίζεται διεθνώς σαν ένα ψυχρό και εξαγνιστικό χρώμα. Οι πιο σκούρες αποχρώσεις θεωρούνται συντηρητικές, καταθλιπτικές και υπονοούν σταθερότητα και αξιοπιστία. Τα ανοιχτά μπλε δημιουργούν πιο γαλήνιους και νεανικούς συσχετισμούς.

ΤΟ ΠΡΑΣΙΝΟ

Το πράσινο είναι το χρώμα που συσχετίζεται με τη καλή υγεία, τη φύση και το περιβάλλον. Είναι το χρώμα της άνοιξης και για αυτό αντιπροσωπεύει την υγεία, τη ζωή και το νέο ξεκίνημα. Χάρη σε αυτούς τους συσχετισμούς, το πράσινο θεωρείται γαλήνιο χρώμα με καταπραϋντικές ιδιότητες και δίνει ισορροπία, αρμονία και σταθερότητα. Οι συσχετισμοί του χρώματος με τη φύση έχουν σαν αποτέλεσμα τη χρήση του σε συσκευασίες πολλών προϊόντων που θέλουν να υποδηλώσουν φρεσκάδα ή φιλικότητα προς το περιβάλλον. Είναι το χρώμα της απόλυτης ισορροπίας ανάμεσα στους δύο πόλους, του εξαυλωμένου φωτεινού κίτρινου και του μπλε, του χρώματος του βάθους.

ΤΟ ΜΩΒ

Το μωβ είναι το χρώμα της ανώτερης πνευματικής εξέλιξης, της τελειότητας, του οραματισμού. Συμβολίζει το τίμημα της γνώσης, είναι το χρώμα των εκλεκτών, της ταπεινότητας, της αυτοθυσίας. Πνευματικό χρώμα με αποχρώσεις θλίψης και μελαγχολίας.

ΤΟ ΛΕΥΚΟ

Στο δυτικό κόσμο, το λευκό είναι το χρώμα που σχετίζεται με τη καλοσύνη, την αγνότητα τη καθαριότητα και την απλότητα. Για αυτό συσχετίζεται με νοσοκομεία, ιατρεία, γάμους και νύφες. Αντιθέτως στην Άπω Ανατολή, το λευκό είναι το χρώμα του πένθους και συνδέεται με τις κηδείες και το θάνατο. Η ύπαρξη μεγάλου λευκού χώρου προσδίδει δραματικότητα και την αίσθηση της εκλεκτικότητας. Δείχνει πιο αιθέριο, όταν περιτριγυρίζεται από ψυχρά χρώματα.

ΤΟ ΜΑΥΡΟ

Το μαύρο είναι πολύ απλά η απουσία χρώματος. Στην Ευρώπη και τη Βόρειο Αμερική, το μαύρο συσχετίζεται με το θάνατο και το πένθος. Είναι συντηρητικό και σοβαρό, αλλή και αισθησιακό, σοφιστικέ και εκλεπτυσμένο.

ΤΟ ΓΚΡΙ

Χρησιμοποιείται κυρίως για φόντο και αλλιάζει αν του προστεθεί κάποιο χρώμα σε μικρή ποσότητα.

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΡΕΥΝΑ

Ο/Η..... δηλώνω τη συγκατάθεσή μου για τη συμμετοχή του τέκνου μου στην έρευνα «Οι ταινίες μικρού μήκους κινουμένων σχεδίων χωρίς διαλόγους και η συμβολή τους στη δημιουργία ενσυναίσθησης στα παιδιά», που διεξάγεται στο πλαίσιο εκπόνησης διπλωματικής εργασίας του Μεταπτυχιακού Προγράμματος: "Animation: Τρισδιάστατο και Δισδιάστατο Κινούμενο Σχέδιο", του Τμήματος Γραφιστικής & Οπτικής Επικοινωνίας, του ΠΑ.Δ.Α. και συναινώ:

1. στη διά ζώσης βιντεοσκόπηση και ηχογράφηση της διαδικασίας που θα ακολουθηθεί, η οποία αναλύεται παρακάτω, καθώς και
2. στην παρουσίαση και δημοσιοποίηση της παραπάνω έρευνας στην ακαδημαϊκή κοινότητα.

A. ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι εάν ένα παιδί αναπτύσσει ενσυναίσθηση από την θέαση μιας ταινίας μικρού μήκους κινουμένων σχεδίων.

B. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Παρακάτω αναφέρονται αναλυτικά οι τρόποι καταγραφής δεδομένων που θα χρησιμοποιηθούν για την έρευνα. Συγκεκριμένα θα συλλεχθούν δεδομένα:

1. μέσω διάδρασης παιχνιδιού γνωριμίας και ρόλων που θα περιλαμβάνουν γενικές πληροφορίες που αφορούν τις προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντα και τα συμπεριφορικά στοιχεία του κάθε παιδιού.
2. μέσω παρατήρησης κατά την προβολή ταινίας κινουμένων σχεδίων μικρού μήκους.

Η ερευνήτρια δεσμεύεται ότι οποιαδήποτε πληροφορία σχετικά με το τέκνο μου, δεδομένα που θα συλλεχθούν και θα υποστούν επεξεργασία κατά τη διάρκεια της έρευνας, θα είναι εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τον σκοπό της έρευνας.

Διατηρώ το δικαίωμα να διακόψω ανά πάσα στιγμή τη συμμετοχή του τέκνου μου στη μελέτη και να ζητήσω να μην χρησιμοποιηθούν τα δεδομένα για τους ερευνητικούς της σκοπούς.

ΟΝΟΜΑ (ΟΛΟΓΡΑΦΩΣ)

ΥΠΟΓΡΑΦΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Αυγητίδου, Σ. (2001). Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερμηνευτικές και διδακτικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Τυπωθήτω Γ. Δάρδανος.

Βαν Γκογκ, Βίνσεντ. (2009). Leo Jansen; Hans Luijten; Nienke Bakker (επιμ.). Βίνσεντ Βαν Γκογκ – Τα Γράμματα. Μουσείο Βαν Γκογκ & Huygens ING.

Βάρβογλης, Χ. (2010). Ο Νεύτων και η φύση του φωτός. Διαθέσιμο από: <https://www.tovima.gr/2010/11/28/science/o-neytwn-kai-i-fysi-toy-fwotos/>. (Προσβάσιμο από: 10 Ιανουαρίου 2023).

Βασιλειάδης, Γ. (1985). Animation, το κινούμενο σχέδιο. Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτης.

Βουδουραγκάκη, Ρ. (2019). Η ψυχολογία του χρώματος: Πώς τα χρώματα επηρεάζουν τα συναισθήματά μας. Διαθέσιμο από: <https://www.psychologynow.gr/arthra-psychologias/prosopikotita/synaisthimatiki-noimosyni/7240-i-psychologia-tou-xromatos-pos-ta-xromata-epireazoun-ta-synaisthimata-mas.html> (Προσβάσιμο από: 3 Ιουνίου 2022).

Βυγκότσκι, Λ. (1993). Σκέψη και γλώσσα. Β' έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Γνώση.

Γκίμπελ, Τ. (1998). Θεραπεία με ήχο, χρώμα & σχήματα. Αθήνα, Πύρινος Κόσμος.

Δημητρήλης, Λ. Δ. (1987). Το χρώμα και μυστικά του. Θεσσαλονίκη: Οργανισμός Δημητρήλη.

Έκο, Ο. (1994). Θεωρία σημειωτικής. Αθήνα, Εκδόσεις «Γνώση».

Ελληνιάδου, Ε., Κλεφτάτη Ζ., Μπαλκίζας Ν. (2008). Η συμβολή των παιδαγωγικών προσεγγίσεων στην κατανόηση του φαινομένου της μάθησης, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., σ.σ. 48-50.

Ζάνη, Ν. Π. (2014). Η ψυχολογία των χρωμάτων. Διαθέσιμο από https://simplylife.gr/pages/beltiwh_kathmerinothtas/article/id/23. (Προσβάσιμο από: 3 Σεπτεμβρίου 2022).

Ζώτης, (2017). Ενσυναίσθηση και πολυηρισματικότητα: δυο ιστορικές έννοιες σε τροχιά σύγκρουσης και μια απόπειρα σύνθεσης. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Ίσαρη, Φ., Πουρκός Μ. (2015). Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση. Εκδόσεις Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, ΚΑΛΛΙΠΟΣ.

Καλιούρη-Αντωνοπούλου, Ρ. (2005). Γενική Ψυχολογία. Αθήνα: Έλλην.

Κανίδης, Ε. (2005). Η τεχνική διδασκαλίας «παιχνίδι ρόλων» και η εφαρμογή της στη διδασκαλία του αλγορίθμου ταξινόμησης των στοιχείων ενός πίνακα. Διαθέσιμο από: <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe808.pdf>. (Προσβάσιμο από: 17 Οκτωβρίου 2022)

Καραγιάννης, Π. (2002). Τα μυστικά των χρωμάτων. Αθήνα: Εκδόσεις Ιδεοθέατρον.

Κολιάδης Ε. (1991), Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, Συμπεριφοριστικές θεωρίες, Αθήνα: Αθανασόπουλος Σ. – Παπαδάμης Σ. και ΣΙΑ Ε. Ε.

Κονταξάκης, Γ. (1999). Χρωματική θεωρία και πρακτική. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Κουρετζής, Λ. (1991). Το θεατρικό παιχνίδι. Αθήνα: Καστανιώτης.

Κρασσανάκης, Γ. (1987). Ψυχολογία του παιδιού: βασικές έννοιες - θέματα γνωστικής ανάπτυξης του βρέφους, του νηπίου, του παιδιού και του εφήβου. ΑΘΗΝΑ.

Κωνσταντόπουλος, Π. (2013). Graphic Design. Αθήνα, gramma.

Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2003). Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση. Ψυχολογία, 10 (2 & 3), 295-309.

Μάνος, Κ. (1990). Ψυχολογία του εφήβου. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μάνος, Κ. (1993). Παιδαγωγική Ψυχολογία-Ψυχοπαιδαγωγική. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Αικ. (1994). Θέματα Γνωστικής Ψυχολογίας. Αθήνα.

Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Αικ. & Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2004). Η ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης συναισθημάτων και ο ρόλος της στη θεωρία του νου. Επιστήμες Αγωγής, 2, 20-28.

Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Κ. (2004). Σύγχρονες Απόψεις για τη Σκέψη του Παιδιού. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μαρινοπούλου, Μ. (2009). Tarkovsky: «Ο Καθρέφτης», Fellini: "8 1/2": Η στιγμή και η διάρκεια ως συστατικά του κινηματογραφικού χώρου. Ανακτήθηκε από: <https://www.openbook.gr/tarkovsky-o-kathreftis-fellini-8-12/> (Προσβάσιμο από: 10-7-2022).

Ματσαγγούρας, Η. (2006). Διδακτικά εγχειρίδια: Κριτική αξιολόγηση της Γνωσιακής, Διδακτικής και Μαθησιακής Λειτουργίας τους. Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 7, 60-92.

Ματσαγγούρας, Η. (2009). Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Η Σχολική Τάξη. Χώρος-ομάδα,-πειθαρχία-μέθοδος. Εκδόσεις: Γρηγόρης.

Μελλησινού, Ε. (1979). Το σχέδιο και το χρώμα ως μέσα εκφράσεως εις τας ψυχώσεις., Αθήνα, Ψυχολογικό Εργαστήριο του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Μισανθίδη, Π. (2003). Η θεωρία των παιδιών για το Νου. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

Μηρούζος, Α. (2004). Προσωποκεντρική Συμβουλευτική. Αθήνα: Εκδ. τυπωθήτω – Δαρδανός.

Πανταζής, Σ., Σακελλαρίου Ι. (2005). Προσχολική παιδαγωγική :Προβληματισμοί – προτάσεις , Αθήνα, Άτραπος.

Πανταζής, Σπ. (1997). Η Παιδαγωγική και το Παιχνίδι-Αντικείμενο στο χώρο του Νηπιαγωγείου. Ερευνητική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). Παιδαγωγική του Θεάτρου, Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη, Α. (2008). Επιστημονικές & παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). Εξελικτική Ψυχολογία, Ψυχολογική θεώρηση της πορείας της ζωής από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση, Τόμος 3, Σχολική Ηλικία, Αθήνα. <https://www.paidorama.com/stadia-anaptyxis-ton-raidion> (Προσβάσιμο από: 19-6-2022).

Πατσιαλού, Κ. (2013). Η επιλογή του χρώματος στη διαδικασία προώθησης ενός προϊόντος. Πάτρα: ΕΑΠ.

Πόρποδας, Κ. (2011). Μάθηση και Γνώση στην Εκπαίδευση: Γνωστική ανάλυση-Δυσκολίες- Εφαρμογές. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Ρίτςμοντ, Π. (1970). Εισαγωγή στον Πιαζέ, Αθήνα: Εκδόσεις Υποδομή.

Ρωμανός, Χ. (2020). Το χρώμα κάνει τη διάθεση ή η διάθεση το χρώμα; <https://www.cityinternational.gr/to-chroma-kanei-ti-diathesi-i-i-diathesi-to-chroma/> (Προσβάσιμο από: 3 Ιουνίου 2022).

Σέμογλου, Ο. (2008) Ευαισθητοποίηση στο λόγο της εικόνας. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστημιακές Σημειώσεις. Τμήμα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ΑΠΘ.

Σταλίκας, Α., Χαμόδρακα, Μ., (2004). Η Ενσυναίσθηση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τόσκα, Θ. Φ. (1989). Αρχιτεκτονικό Χρώμα: θεωρία και σχεδιασμός, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.

Τσιάρα, Ο. Κ. (1997). Εισαγωγή στην εικαστική γλώσσα. Αθήνα, Gutenberg.

Υφαντής, Β. (2013). The Commercial Exploitation of Color As A Consumer Stimulus. Νότια Καρολίνα: CreateSpace independent Publishing Platform (Greek Edition).

Φίλιπας, Β. (1977). Εισαγωγή στην μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών, επιμέλεια Παππάς Π., Αθήνα, εκδόσεις: Gutenberg Κοινωνική Βιβλιοθήκη.

Φιλιππίδη, Α. (2021). Οι 4 τονικές χρωματικές παλέτες για ένα αρμονικό design. Διαθέσιμο από: <https://www.maxmag.gr/design/oi-4-tonikes-chromatikes-paletes-giaena-armoniko-design/> (Προσβάσιμο από: 10 Αυγούστου 2022).

Χαδέλης, (1992). Ήχος – Μουσική και Τεχνολογία (τόμος Α). Εκδόσεις Σύγχρονη Μουσική.

Ξενόγλωσση

Arnheim, R. (2005). Τέχνη και οπτική αντίληψη. Η ψυχολογία της δημιουργικής όρασης. Αθήνα: Θεμέλιο.

Arnheim, Γ. (1999). Χρωματική θεωρία και πρακτική. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Art therapy, (2014). Χρώμα και Ιδιοσυγκρασία. Available at: https://arttherapy-kaza.blogspot.com/2014/08/blog-post_25.html (Προσβάσιμο από: 10 Ιανουαρίου 2023).

Astington, J. W., & Barriault, T. (2001). Children's Theory of Mind: How Young Children Come to Understand That People Have Thoughts and Feelings. *Infants and Young Children* 13(3), 1-12 .

Babbie, E. (2018). Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα. Επιστημονική Βιβλιοθήκη. Εκδόσεις: Κριτική.

Bar-On, R. (1997). The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.

Baron, R. A. (1976). The reduction of human aggression: A field study of the influence of incompatible reactions. *Journal of Applied Social Psychology*, 6, 260-274.

Barthes, R., (1988, 2001, 2007). Εικόνα- Μουσική- Κείμενο. Αθήνα, Εκδόσεις Πλέθρον.

Bergen, D. (2002). The role of pretend play in childrens cognitive development early childhood research and practice. Ανάκτηση από: <https://ecrp.illinois.edu/v4n1/bergen.html>. (Προσβάσιμο από: 10 Σεπτεμβρίου 2022).

Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy? *Developmental Psychology*, 5(2), 263–269. <https://doi.org/10.1037/h0031267>.

Boyatzis, C. J. & Varghese, R. (1994). Children's emotional associations with colors. *The Journal of Genetic Psychology*, 155(1), 77-85.

Boyatzis, J. C. (2010). Children's Emotional Associations with Colors. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development* (155), σσ. 77-85.

Buhler, J. (2010). *Hearing the Movies: Music and Sound in Film History*. Oxford: Oxford University Press.

Burkitt, E. (2007). Children's choice of color to depict metaphorical and affective information. In C. Milbrath & H. M. Trautner (Eds.), *Children's understanding and production of pictures, drawings & art* (pp. 107-120). Cambridge, MA: Hogrefe.

Burkitt, E., Barrett, M., & Davis, A. (2003). Children's colour choices for completing drawings of affectively characterised topics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(3), 445–455.

Burkitt, E., Barrett, M., & Davis, A. (2004). The effect of affective characterizations on the use of size and colour in drawings produced by children in the absence of a model. *Educational Psychology*, 24, 315–343.

Charman, T., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Cox, A., & Drew, A. (2000). Testing joint attention, imitation, and play as infancy precursors to language and theory of mind. *Cognitive development*, 15(4), 481-498.

Chion, M. (1994). *Audio-vision: Sound on Screen*. Columbia: University Press.

Cohen, A. J. (2000). Film music: Perspectives from Cognitive Psychology. Στο: J. Buhler, C. Flinn & D. Neumeier (Επιμ.). *Music and Cinema*, 360-377. Hanover: Wesleyan University.

Cohen, A. J. (2001). Music as a Source of Emotion in Film. Στο P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Επιμ.), *Music and Emotion: Theory and Research*, 249–274. New York: Oxford University Press.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μητσοπούλου, Χ. (μεταφ.), Φιλιπούλου, Μ. (μεταφ.), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cook, M. (2008). *A History of Film music*. United States of America: Cambridge University Press

Cook, N. (1998). *Analysing Musical Multimedia*. Oxford: Claredon Press.

Costall, A. & Leudar, I. (eds) (1994). Situating action (Special issue). *Ecological psychology*, 8(2), 101-187.

Courtney, R. (1989). *Play, drama & thought: the intellectual background to dramatic education*, (4th edition), Toronto: Simon & Pierre Pub.

Cox, M. V. (2005). *The pictorial world of the child*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Dadds, M. R, & Frost, A. D. (2008). A Measure of Cognitive and Affective Empathy in Children Using Parent Ratings. *Child Psychiatry Human Development Journal*, 39, 111–122.

Daucher, H., & Seitz, R. (2003). *Διδακτική των Εικαστικών Τεχνών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Davis, M. V. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (1), 113-126.

Decety, J. & Moriguchi Y. (2007). The empathic brain and its dysfunction in psychiatric populations: implications for intervention across different clinical conditions. *BioPsychoSocial Medicine*, 1(22), 1–21.

Decety, J., Moriguchi, Y. (2007). The empathic brain and its dysfunction in psychiatric populations: implications for intervention across different clinical conditions, *BioPsychoSocial Medicine The official journal of the Japanese Society of Psychosomatic Medicine* 2007, 1:22, DOI: 10.1186/1751-0759-1-22

Dekovik, M., & Gerris, J. R. M. (1994). Developmental analysis of social cognitive and behavioral differences between popular and rejected children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15(3), 367 – 386.

Denham, S. A., & Couchoud, E. A. (1990). Young preschoolers' understanding of emotions. *Child Study Journal*, 20, 171-192.

Edeline, F. (2010). La plasticité des catégories (2. Le cas de la couleur). In Michel Constantini (dir.), *La sémiotique visuelle: nouveaux paradigmes*, pp. 205–224. Paris: L'Harmattan.

Eisenberg, N. (1990). Prosocial Development in Early and mid-Adolescence. In R. Montemayor, G.R. Adams & T. P. Gulotta (Eds.), *From childhood to adolescence: A transitional period*. Advances in Adolescent. An Annual Book Series, 2. California: Sage.

Erwin, P. (1998). *Friendship in childhood and adolescence*, London: Routledge.

Fairbairn, G. (2002). Ethics, empathy and storytelling in professional development. *Learning in Health and Social Care*. 2002, 1(1): 22-32.

Feshbach, N. D. (1982). Sex differences in empathy and social behavior in children. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp.315 – 338). New York : Academic Press.

Feshbach, N. D. & Feshbach, S. (1982). Empathy training and the regulation of aggression: Potentialities and limitations. *Academic Psychology Bulletin*, 4(3), 399–413.

Feshbach, N. D., & Roe, K. (1968). Empathy in six and seven years olds. *Child Development*, 39(1), 133- 145.

Flach, P. (2012). Film scoring today – Theory, practice and analysis. PhD diss. University of Bergen.

Flavell, J. (2004). Theory of Mind Development: Retrospect and Prospect. *Merrill – Palmer Quarterly*. Wayne State University Press, 274-290.

Flinn, C. (1992). *Strains of Utopia: Gender, Nostalgia, and the Hollywood Film Music*. New Jersey: Princeton University Press.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, pp. 218-226.

Fredrickson, B. L., & Branigan, C. A. (2000). Positive emotions broaden action action urges and the scope of attention. Manuscript in preparation.

Fredrickson, B. L., & Levenson, R. W. (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition and Emotion*, 12, 191-220.

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

Fredrickson, B. L., Mancuso, R. A., Branigan, C., & Tugade, M. M. (2000). The Undoing Effect of Positive Emotions. *Motivation and Emotion*, 24, 237-258.

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

Frijda, N. H., Kuipers, P., & Schure, E. (1989). Relations among emotion, appraisal, and emotional action readiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 212-228.

Frith, U. (1999). *Αυτισμός: Εξηγώντας το αίνιγμα*. (μτφρ. Γιώργος Καλομοίρης) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Book Inc.

Goethe, J. V. (2008). *Η θεωρία των Χρωμάτων*. Αθήνα: PRINTA

Goleman, D. (1995α), *Emotional intelligence*. NY: Bantam Books.

Goleman, D. (1995β). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D. (1998). The emotional intelligence of leaders. *Leader to Leader*, 10, 20-26. doi: 10.1002/ltl.40619981008

Golomb, C. (1992). *The child's creation of a pictorial world*. Berkeley, CA: University of California Press.

Golomb, C. (2002). *Child art in context. A cultural and comparative perspective*. Washington, DC: American Psychological Association.

Gorbman, C. (1987). *Unheard Melodies: Narrative Film Music*. Bloomington: Indiana University Press.

Haller, K. (2019). *Το μικρό βιβλίο των χρωμάτων*. Περιστέρι: Εκδόσεις Διόπτρα.

Hendy, L. - Toon, L. (2001). *Supporting Drama and Imaginative Play in the early years*. Buckingham: Open University Press.

Hoffman, M. L. (2007). The origins of empathic morality in toddlerhood. In C. A. Brownell & C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations*. New York: Guilford.

Hsiu-Chu, H. (1996). *Artistic expression: The development of representational strategies in children's drawings*. Μεταπτυχιακή εργασία, University of Illinois at Urbana-Champaign, Illinois.

Hughes, C., & Leekam, S. (2004). What are the links between theory of mind and social relations? Review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development. *Social development*, 13, 590-619.

Kalinak, K. (2010). *Film Music: A Very Short Introduction*. New York: Oxford University Press.

Kandinsky, W. (1912/1981). *Για το πνευματικό στην τέχνη*, Αθήνα: Νεφέλη.

Kaya, B. (2016). An evaluation of the empathy levels of pre-service social studies teachers. *Educational Research and Reviews*, 11(6), 229-237.

Kourdis, E. (2014). *Semiotics of Translation: An Interdisciplinary Approach to Translation*. *Intercultural Translation Intersemiotic*, 3(1). Retrieved from <http://ikee.lib.auth.gr/record/264482?ln=en>

Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2002). Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. *Visual Communication*, 1(3), pp. 343–368.

Lampert, K. (2005). Διαθέσιμο από: <https://psychopedia.gr/h-ennoia-tis-ensynaisthisis-kai-ta-ofeli-tis-2/> (Προσβάσιμο από: 28 Ιουλίου 2022).

Laplanche, J. & Pontalis J. B. (1986) *Λεξιλόγιο της Ψυχανάλυσης*, Αθήνα: Κέδρος.

Larsen, P. (2005). *Filmmusikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.

Lebeau, V. (2013). Ψυχανάλυση και κινηματογράφος: Το παιχνίδι των σκιών, Αθήνα: Πατάκης. σελ. 127-128.

Leeuwen, T. (2011). *The Language of Colour. An Introduction*. London: Routledge.

Levenson, R. W. (1994). Human Emotions : A functional view. In P. Ekman & R. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 123-126). New York: Oxford University Press.

Lipscomb, S. D. & Tolchinsky, D. E. (2004). The role of music communication in cinema. Ανακτήθηκε από http://www.lipscomb.umn.edu/docs/FilmMusic_LipscombTolchinsky_final_asPublished.pdf (Προσβάσιμο από: 15 Ιουλίου 2022).

Lloyd-Smith, M. & Tarr J. (2000). *Researching children's perspectives: a sociological dimension*. USA.: Ann Lewis and Geoff Lindsay.

Mack, A. & Rock, I. (1998). *Inattention blindness*. Cambridge, MA: MIT Press.

Madden, T. J., Hewett, K., & Roth, M. S. (2000). Managing images in different cultures: A cross-national study of color meanings and preferences. *Journal of International Marketing*, 8(4), 90-107.

Mantzoukas, S. (2007). *Qualitative research in six easy steps The epistemology, the methods and the presentation*. London, UK: Thames Valley University.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books.

McKee, R. (1997). *Story*, New York, Itbooks.

Mearns, D., Thorne, B. (1988). *Person-Centered therapy in action*, London: Sage publications.

Metz, C. (2007). *Ψυχανάλυση και Κινηματογράφος: Το Φαντασιακό Σημαίνον*. Αθήνα: Πλέθρον.

Meyer, L. (1956). *Emotion and meaning in Music*. United States of America: The University of Chicago.

Milbrath, C. (1998). *Patterns of artistic development in children: Comparative studies of talent*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mitchel, P. (2002). *Η κατανόηση του νου στην παιδική ηλικία-επισκόπηση της ψυχολογικής έρευνας και θεωρίας*. Εκδόσεις: Τυπωθήτω.

Mitchell, P. (2005). *Η κατανόηση του νου στην παιδική ηλικία*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

Nummenmaa, L., Hirvonen, J., Parkkola, R., & Hietanen, J. K. (2008). Is emotional contagion special? An fMRI study on neural systems for affective and cognitive empathy. *NeuroImage*, 43(3), 571-580.

O'hare, D., & Cook, D. (1983). Children's sensitivity to different modes of colour use in art. *British Journal of Educational Psychology*, 53, 267-277.

Oatley, K. & Jenkins, J. M. (1996). *Understanding emotions*. Cambridge, MA: Blackwell.

Ontai, L. L., & Thompson, R. A. (2008). Attachment, parent-child discourse, and theory of mind development. *Social Development*, 17, 47-60.

Panksepp, J. & Bernatzky, G. (2002). Emotional sounds and the brain. Στο J. J. Bolhuis, C.D.L. Wynne, *Behavioral Processes* 60 (σ.σ.133-155).

Picard, D., & Lebaz, S. (2010). Symbolic use of size and colour in freehand drawing of the tree: Myth or reality?. *Journal of Personality Assessment*, 92, 186-188.

Premack, D., Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioural and Brain Sciences*, 1: 515–526.

Putnam, D. (1987). Why Instrumental Music Has No Shame, *British Journal of Aesthetics*, 27. Στο: Nicholas, Cook (1998). *Analysing Musical Multimedia*. Oxford: Clarendon Press.

Reniers, R. L., Corcoran, R. Drake, R., Shryane, N. M. & Vollm, B. A. (2011). The QCAE: A questionnaire of cognitive and affective empathy. *Journal of Personality Assessment*, 93(1), 84–95.

Rogers, C. (1951). *A theory of personality and behavior*, London: Constable.

Rogers, C. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*; 21(2): 95-103.

Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy: Personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology, a study of science: Foundations of the person and the social context* (pp. 184–256). New York: McGraw Hill.

Rogers, C. R. (1973). Some new challenges. *American Psychologist*, 28(5), 379–387.

Rogers, C. R. (1980b). In retrospect: Forty-six years. In C. R. Rogers, *A way of being* (pp. 46-69). Boston, MA: Houghton Mifflin. (Original work published 1974).

Rogers, C. R., Rosenberg, Rachel L. (1980). *Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit*. Stuttgart : Klett-Cotta

Roman, A. (2008). *El lenguaje musivisual: semiotica y estetica de la musica cinematografica*. Madrid: Editorial Visión Libros.

Sagi, A. & Hoffman, M. L. (1976). Empathic distress in the newborn. *Developmental Psychology*, 12(2), 175–176. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.12.2.175>.

Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Setchell, J.M., & Wickings, E.J. (2005). Dominance, status signals and coloration in male mandrills (*Mandrillus sphinx*). *Ethology* (111), σσ. 25–50.

Siegal, M. & Varley, R. (2002). Neural systems involved in theory of mind. *Nature Reviews Neuroscience*, 3, 463-471.

Slavin, R. E. (2007). Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία και Πράξη. (Ε. Εκκεκάκη, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο, 421-422.

Solomon, R. L. & Corbit, J.D. (1974). An opponent-process theory of motivation: Temporal dynamics of affect. *Psychological Review*, 81(2), 119-145.

Sonnenschein, D. (2001). *Sound Design: The Expressive Power of music, Voice and Sound Effects in Cinema*. Studio City, California: Michael Wiese Productions.

Spreng, R. N., McKinnon, M. C., Mar, R. A., & Levine, B. (2009). The Toronto empathy questionnaire: Scale development and initial validation of a factor-analytic solution to multiple empathy measures. *Journal of Personality Assessment*, 91(1), 62-71.

Sternberg, R. (1999). *Η νοημοσύνη της επιτυχίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Sund, J. (1988). «The Sower and the Sheaf: Biblical Metaphor in the Art of Vincent van Gogh». *Το Δελτίο Τέχνης*. 70 (4): 660–676. doi: 10.2307/3051107. JSTOR 3051107.

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.

Tooby, J. & Cosmides, L. (1990). The past explains the present: Emotional adaptations and the structure of ancestral environments. *Ethology and Sociobiology*, 11, 375-424.

Wellman, H.M., Cross, D. & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory of mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655-684.

Westbury, H. R., & Neumann, D. L. (2008). Empathy-related responses to moving film stimuli depicting human and non-human animal targets in negative circumstances. *Biological Psychology*, 78(1), 66-74.

Westby, C. & Robinson, L. (2014). A developmental perspective for promoting theory of mind. *Topics in Language Disorders*, 34(4), 362-383.

Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.

Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford: Stanford University Press.

Wong, B. (2009). *Color psychology in design*. Shine-21.com. Hong Kong.

Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E. & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental psychology*, 28(1), 126.

Zentner, M. (2001). Preferences for colours and colour emotion combinations in early childhood. *Developmental Science*(4), σσ. 389-398.

ΦΙΛΜΟΓΡΑΦΙΑ

"Flowers and Trees", «Λουλούδια και δέντρα», Walt Disney, Silly Symphony, 1932, <https://www.disneyplus.com/en-gb/movies/flowers-and-trees/4ozhrdjQJIZA>

"The three little pigs", «Τα τρία γουρουνάκια», Walt Disney, Silly Symphony 1933, <https://www.themoviedb.org/movie/34463-three-little-pigs?language=el-GR>

"What Would Christmas Be Without Love?" Erste Christmas Ad 2018, <https://www.youtube.com/watch?v=lcx7hBWeULM>

"Boogie-Doodle", Norman McLaren, 1940, <https://www.youtube.com/watch?v=Tgj-y0hpYIM>

κατάλογος εικόνων

εικόνα εξωφύλλου

σχέδιο με νερομπογιές σε χαρτί, Σοφία Δημητρίου, 2022

εικόνα 1

David Premack, <https://www.sas.upenn.edu/~premack/About.html>

εικόνα 2

J. Piaget, <https://www.lavart.gr/zan-piaze-i-gnostiki-domisi-sta-paidia-meso-tou-konstrouktouismou/>

εικόνα 3

<https://www.onehundredtoys.com/open-ended-play/>

εικόνα 4

Albert Bandura, <https://www.psychologynow.gr/istoria-psychologias/theories-psychologias/10684-i-theoria-tis-koinonikis-mathisis-tou-albert-bandura.html>

εικόνα 5

[face-expressions-illustrations-emotions-feelings.jpg](https://www.freepik.com/free-vector/face-expressions-illustrations-emotions-feelings-jpg), www.freepik.com/

εικόνα 6

J. Lacan, <https://www.serenasmpsychoanalyst.net/lacanian-psychoanalysis>

εικόνα 7

σχέδιο συντάκτριας

εικόνα 8

σχέδιο συντάκτριας

εικόνα 9

[farbkreis_itten_1961_1.png](https://www.artlessons.gr/farbkreis_itten_1961_1.png), <https://www.artlessons.gr/>

εικόνα 10

<https://www.themoviedb.org/movie/106112-flowers-and-trees/images/posters?language=el-GR>

εικόνα 11

https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A4%CF%81%CE%AF%CE%B1_%CE%93%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%BF%CF%85%CE%BD%CE%AC%CE%BA%CE%B9%CE%B1_%28%CF%84%CE%B1%CE%B9%CE%BD%CE%AF%CE%B1%29

εικόνα 12

Carl Jung, <https://www.nea-acropoli-athens.gr/arthra/psixologia/424-carl-jung>

εικόνα 13

"Pantomimes lumineuses" του Emile Reynaud, 1890, <https://unesco.delegfrance.org/Les-spectacles-de-pantomimes-lumineuses-d-Emile-Reynaud-Focus-Memoire-du-Monde>

εικόνα 14

<https://brandgenetics.com/human-thinking/list-of-empathy-definitions/>

εικόνα 15

Carl R. Rogers, <https://www.toolshero.com/toolsheroes/carl-rogers/>

εικόνα 16

χωρισμός σε τρεις ομάδες για την πειραματική έρευνα

εικόνες 17-32

καρέ από την ταινία "What Would Christmas Be Without Love?", Kyra G Constantin, Passion Pictures, 2018

εικόνες 33-36

καρέ από την ταινία "Boogie-Doodle", Norman McLaren, 1940

εικόνα 37

παιχνίδι γνωριμίας με τα παιδιά

εικόνα 38

αφήγηση σεναρίου παιχνιδιού ρόλων

εικόνα 39

επιλογή ρόλων για τη διαδραμάτιση του παιχνιδιού

εικόνα 40

ο κεντρικός ήρωας του παιχνιδιού, με την διαφορετική μάσκα και την πολύχρωμη μπερτα

εικόνες 41-44

διαδικασία παιχνιδιού ρόλων από όλα τα παιδιά

εικόνες 45-47

διαδραμάτιση επιλογής τέλους του παιχνιδιού ρόλων για την ομάδα Α

εικόνες 48-50

παρακολούθηση ταινίας animation "Boogie-Doodle" και διαδραμάτιση επιλογής τέλους του παιχνιδιού ρόλων για την ομάδα Γ

εικόνες 51-54

παρακολούθηση ταινίας animation "What Would Christmas Be Without Love?" και διαδραμάτιση επιλογής τέλους του παιχνιδιού ρόλων για την ομάδα Β

εικόνα 55

πίνακας παρατήρησης για την ομάδα Β κατά την παρακολούθηση της ταινίας animation

εικόνα 56

πίνακας παρατήρησης για την ομάδα Γ κατά την παρακολούθηση της ταινίας animation

εικόνα 57

παρακολούθηση της ταινίας animation "What Would Christmas Be Without Love?" από όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα