

ΑΣΤΕΡΙΟΣ ΤΣΙΑΡΑΣ

(Σημειώσεις για το μάθημα)

**ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ
ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

ΝΑΥΠΛΙΟ 2017

Απαγορεύεται η αναδημοσίευση και γενικά η αναπαραγωγή εν όλω ή εν μέρει του παρόντος έργου με οποιοδήποτε τρόπο, μηχανικό, ηλεκτρονικό, φωτοτυπικό ή άλλως πως, χωρίς προηγούμενη άδεια του συγγραφέα.

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	4
1 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ	
Θεατρική αγωγή και διαπροσωπική επικοινωνία.....	8
2 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ	
Θεατρική αγωγή και διαπροσωπικές σχέσεις.....	36
3 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ	
Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο διαχείρισης των συγκρούσεων στη σχολική τάξη	48
ΕΠΙΛΟΓΟΣ	55
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	57

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο παρελθόν, αλλά και σήμερα, γίνονται προσπάθειες να καταστεί το Εκπαιδευτικό Δράμα αυτόνομο πεδίο επιστημονικής γνώσης και αναζητείται μια φιλοσοφία που να εξηγεί την περίπλοκη και πολύσημη φύση του. Ο όρος «Εκπαιδευτικό Δράμα» δεν αναφέρεται αποκλειστικά στη δραματική συμπεριφορά των συμμετεχόντων, αλλά στη δραματική σκέψη και στη φαντασία. Ο νέος όρος, που υιοθετείται είναι «αναπτυξιακό δράμα» και αναφέρεται στη μελέτη του δραματικού μετασχηματισμού, ως συνολική παιδαγωγική διαδικασία, σε σχέση με το μορφωτικό αποτέλεσμα που επέρχεται στους συμμετέχοντες. Η υιοθέτηση του όρου «αναπτυξιακό δράμα» έγινε για να θεωρηθεί ως εργαλείο μάθησης και ανάπτυξης του ατόμου. Η επιλογή αυτού του όρου βασίστηκε σε άλλες επιστήμες που χρησιμοποιούν το δράμα ως μεταφορά όπως είναι η Ανθρωπολογία, η Εθνογραφία, η Παιδαγωγική, η Σημειολογία και η Φιλοσοφία. Το πλαίσιο του Εκπαιδευτικού Δράματος δομείται από φανταστικές αναπαραστάσεις παράλληλων κόσμων, οι οποίες υλοποιούνται στον θεατρικό χωρόχρονο μέσω της προσωπικής φαντασίας και της ομαδικής θεατρικής δράσης. Η προσέγγιση της δραματικής διαδικασίας είναι ολιστική, συγχωνεύοντας την εσωτερική νοητική ανάπτυξη της φαντασίας (συγκαλυμμένες λειτουργίες) με την εξωτερική σωματική δραματική συμπεριφορά των συμμετεχόντων (φανερές λειτουργίες).

Ο όρος «αναπτυξιακό δράμα» αντανακλά την πεποίθηση ότι το δράμα μπορεί να ενδυναμώσει ανθρώπους που καταπιέζονται από άλλα άτομα ή κοινωνικούς θεσμούς και να τους οδηγήσει σε μια ολιστική ανάπτυξη των κοινωνικών, των ψυχολογικών και των νοητικών δεξιοτήτων. Η ανθρώπινη ύπαρξη θεωρείται μια ελεύθερη παρουσία σ' ένα ολιστικό σύμπαν. Όλες οι πτυχές της ανθρώπινης ζωής, η σκέψη, το συναίσθημα και η δράση, είναι μέρος μιας συνολικής ρευστής διαδικασίας και συσχετίζονται άμεσα με το εξωτερικό περιβάλλον. Μέσα από την ενεργητική διάδραση με τον φυσικό και τον κοινωνικό κόσμο, το άτομο συνειδητοποιεί την ύπαρξή του.

Υπό μία ευρύτερη έννοια μπορεί να θεωρηθεί ότι οι ανθρώπινες πράξεις χαρακτηρίζονται ως δραματική συμπεριφορά, στην οποία ενυπάρχει μια εκούσια μεταμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας είτε στη «δραματική σκηνή» είτε στην καθημερινή κοινωνική αλληλεπίδραση είτε στις κοινωνικές ιεροτελεστίες είτε στο προσωπικό ψυχολογικό επίπεδο είτε στην εκπαίδευση είτε στη θεραπεία.

Το θέατρο ή το δράμα δεν περιγράφει απλά, τον τρόπο που οι άνθρωποι βλέπουν τη ζωή, αλλά είναι επίσης, ο τρόπος με τον οποίο ζουν και συμπεριφέρονται. Αυτή η σύνδεση ζωής και δράματος αποτέλεσε βασικό δόγμα της δραματοθεραπείας για την αντιμετώπιση των ανθρώπινων ψυχολογικών προβλημάτων. Η συμμετοχή στη δραματική διαδικασία είναι μια μετασχηματιστική πρωτοβουλία, η οποία οδηγεί σε αλλαγή και κατά συνέπεια στη μάθηση. Η δραματοποίηση ενός κοινωνικού σεναρίου είναι ο καλύτερος τρόπος κοινωνικής και προσωπικής μάθησης για όλες τις ηλικίες του ανθρώπου.

Το δράμα ενεργοποιεί τον αισθητικό τρόπο σκέψης, ο οποίος οδηγεί σε μια βαθύτερη διεύδυση στη δομή των εννοιών και των νοημάτων. Μελετητές από τον τομέα της Αισθητικής Αγωγής υποστηρίζουν ότι η προσωπική μάθηση ευνοείται μέσα από τη δημιουργία και την αξιολόγηση του φανταστικού κόσμου που δημιουργούν οι καλές τέχνες. Στη διαδικασία γένεσης ενός αισθητικού αποτελέσματος με τη χρήση των τεχνών, ο δημιουργός αναδιαρθρώνει ριζικά τον εξωτερικό πραγματικό κόσμο και τον δικό του εσωτερικό κόσμο, των

συναισθημάτων. Αποτέλεσμα αυτής της αναστοχαστικής προσπάθειας είναι η ανακάλυψη νέων εννοιών και νοημάτων. Η μάθηση, μέσω των τεχνών, είναι μια ολιστική διαδικασία και επηρεάζει άμεσα το νου και τη φαντασία του ανθρώπου.

Το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι μια δυναμική διαδικασία που εξελίσσεται στο χρόνο και η αισθητική του μορφή χαρακτηρίζεται από αμοιβαία αλληλεπίδραση των δραματικών χαρακτήρων, με λόγο και χειρονομίες. Στο χώρο διεξαγωγής του δράματος η φαντασία και η πραγματικότητα διαπλέκονται σε μια σειρά ατελείωτων αντικατοπτρισμών. Η μεταγνωστική αντανάκλαση στη διυποκειμενική εμπειρία, που βιώνει κάθε συμμετέχων στο Εκπαιδευτικό Δράμα, αποτελεί μια ποιοτική γνωστική οντολογία στα επί μέρους επίπεδα που συγκροτούν τον δραματικό κόσμο.

Η μαθησιακή προοπτική, μέσω του δράματος, διαφέρει από τις κλασικές θεωρίες μάθησης, οι οποίες επικεντρώνονται στη μάθηση, μέσω της αφομοίωσης της γνώσης. Στο Εκπαιδευτικό Δράμα η γνώση αναδύεται μέσα από δυναμικές, εντάσεις και εξελκτικές διαδικασίες, θεώρηση που προσιδιάζει στη θεωρία του μεταδομισμού. Οι βασικές έννοιες που επιστρατεύονται για να εξηγηθεί τη μαθησιακή διαδικασία μέσω του δράματος, είναι το δραματικό πλαίσιο, οι συμμετέχοντες στο δράμα, η δραματική διαδικασία, η αισθητική μορφή, ο δραματικός κόσμος της φαντασίας, η δραματική μεταφορά, τα δραματικά σύμβολα και η διυποκειμενική δραματική πραγματικότητα.

Το δραματικό πλαίσιο σχετίζεται με το χώρο αλληλεπίδρασης των δραματικών χαρακτήρων και σχηματοποιεί την πλοκή του δράματος. Αυτό που συμβαίνει στο Εκπαιδευτικό Δράμα είναι η εξωτερίκευση της προσωπικής φαντασίας των συμμετεχόντων μέσω της δραματικής πράξης. Η θεατρική δράση είναι μια δυναμική διαδικασία διασύνδεσης της νόησης και του εξωτερικού κόσμου, που γενικεύει τα ατομικά, εσωτερικά νοήματα, στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και ενσωματώνει στην ατομική σκέψη νέα, μετασχηματισμένα συμβολικά νοήματα.

Η αισθητική, καλλιτεχνική μορφή του δράματος, επικοινωνεί και δημιουργεί στους θεατές την ψευδαίσθηση ενός διαφορετικού χωροχρόνου και διαχέει νοήματα που αναδύονται από την αλληλεπίδραση των δραματικών χαρακτήρων. Η δύναμη της φαντασίας είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της μάθησης στο Εκπαιδευτικό Δράμα. Η δραματική πράξη απαιτεί την ενεργοποίηση των γνωστικών λειτουργιών και των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων για την κατανόηση των φανταστικών δραματικών μικρόκοσμων.

Η δραματική διαδικασία εμπεριέχει συγκεκριμένους τρόπους για τους συμμετέχοντες, ώστε να αποκτήσουν σφαιρικές γνώσεις είτε κατά τη διάρκεια της δραματικής έκφρασης είτε μεταγενέστερα, στη φάση της ανατροφοδότησης της ομαδικής εμπειρίας. Η αισθητική μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της σιωπηρής γνώσης, της προσωπικής διαίσθησης, της συμβολικής σκέψης και της ενεργοποίησης των ατομικών συναισθημάτων.

Η δραματική μεταφορά, ως γνωστική λειτουργία της ανθρώπινης νόησης, είναι μία μορφή νοητικής δομής, η οποία χαρακτηρίζει τη δραματική διαδικασία και συνεπάγεται τη συσχέτιση δύο ιδεών για τη δημιουργία νέου νοήματος, την ενεργοποίηση των συναισθημάτων και την απελευθέρωση ενέργειας. Η δραματική μεταφορά είναι η αντίληψη και η αναπαράσταση φανταστικών καταστάσεων σε δυαδικούς κόσμους. Τα δομικά υλικά του δραματικού φανταστικού κόσμου είναι τα δραματικά σύμβολα.

Τα δραματικά σύμβολα είναι περίπλοκα και συνθέτουν νοήματα τα οποία συγκροτούν τον φανταστικό δραματικό κόσμο. Αυτός ο κόσμος υλοποιείται μέσα από αυθόρμητες και αυτοσχέδιες χειρονομίες και τους διαλόγους ανάμεσα στους συμμετέχοντες στο δράμα. Η σκέψη, με μεταφορικό και συμβολικό τρόπο, είναι ο

πυρήνας της δημιουργικής φαντασίας η οποία αποκτά υπόσταση στη δραματική πράξη και γίνεται το εργαλείο για τη μάθηση του ατόμου. Η έννοια του συμβόλου συνδέεται με την έννοια της μεταφοράς. Οι δύο έννοιες θα μπορούσαν ν' αποτελέσουν αντίθετους πόλους σ' ένα συνεχές, όπου από τη μία οι μεταφορές είναι η εσωτερική γενίκευση των προσωπικών νοημάτων των συμμετεχόντων στο Εκπαιδευτικό Δράμα και τα σύμβολα είναι η εξωτερική παρουσίαση των από κοινού διαμορφωμένων νοημάτων. Οι μετέχοντες στο δράμα σκέφτονται μεταφορικά, ενώ η δραματική τους έκφραση είναι συμβολική. Έτσι, το μεταφορικό νόημα αποκτά ευρύτερη γνωστική σημασία, όταν εξωτερικεύεται με θεατρικές δράσεις.

Οι μεταφορές και τα σύμβολα σχετίζονται με τη νοηματική πολυσημία. Ειδικότερα οι μεταφορές βασίζονται σε διπλά νοήματα και τα σύμβολα, ως δημόσιες θεατρικές δράσεις, αναδύουν πολλαπλά νοήματα και σηματοδοτούν διαφορετικά πράγματα την ίδια στιγμή. Κατά συνέπεια τα σύμβολα είναι ένα γνωστικό εργαλείο, το οποίο απαιτεί υψηλό επίπεδο διανόησης για τον χειρισμό του. Η σημαντικότερη μέθοδος διαχείρισης των συμβολικών νοημάτων είναι μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος, επειδή από τη φύση της η δραματική έκφραση μεταμορφώνει τα προσωπικά νοήματα σε δημόσια. Οι μεταφορές είναι προσωπικές δράσεις, ενώ τα σύμβολα είναι δημόσιες εικόνες, οι οποίες περικλείουν διαφορετικά νοήματα. Οι συμμετέχοντες στο Εκπαιδευτικό Δράμα αισθάνονται ότι το συμβολικό νόημα της θεατρικής τους δράσης έχει τη δύναμη της εξωτερικής πραγματικότητας, γεγονός που ευνοεί την αναδημιουργία της εσωτερικής και της κοινωνικής πραγματικότητας.

Το δράμα είναι καταλυτικός παράγοντας της προσωπικής επιλογής στη συμπεριφορά των ανθρώπων, μέσα από τη συγγραφή νέων θεατρικών σεναρίων για δραματοποίηση, σε σχέση με τις κοινωνικές και τις προσωπικές τους πραγματικότητες. Η μάθηση, μέσω του δράματος, μπορεί να περιγραφεί επιστρατεύοντας ορισμένες τυπολογίες. Η πρώτη τυπολογία σχετίζεται με τα είδη της μάθησης μέσω του δράματος και περιλαμβάνει την εξωγενή, την ενδογενή, την αισθητική και την καλλιτεχνική μάθηση. Στο Εκπαιδευτικό Δράμα κατέχουν προνομιακή θέση η ενδογενής και η αισθητική μάθηση, σε σχέση με την εξωγενή και την καλλιτεχνική μάθηση, επειδή οδηγούν στην προσωπική ανάπτυξη.

Η *εξωγενής* μάθηση επικεντρώνεται στο περιεχόμενο των δρώμενων. Η *ενδογενής* μάθηση συνεπάγεται μεταγνώση, αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση και ένα βαθύτερο επίπεδο επιστημολογικής και οντολογικής ανάπτυξης. Η *ενδογενής* μάθηση συμβάλλει στην καλλιέργεια προσωπικών ικανοτήτων όπως είναι η αυτοαντίληψη, η αυτοσυγκέντρωση, η δημιουργική έκφραση, η εφευρετικότητα, η οριοθέτηση και η επίλυση προβλημάτων, η αυτοπεποίθηση, η κοινωνικοποίηση, η κοινωνική διαπραγμάτευση και οι μεταβατικές δεξιότητες. Η *αισθητική* μάθηση κυριαρχεί στη δραματική εμπειρία και σχετίζεται με την ανάπτυξη του συναισθήματος, της προσωπικής επιλογής, της κρίσης και των περίπλοκων λειτουργιών της ατομικής φαντασίας, που συμβάλλει στην καλλιέργεια όλων των τύπων μάθησης και ευφυΐας. Η *αισθητική* μάθηση καλλιεργεί την ενσυναίσθηση, την ταύτιση με τους δραματικούς χαρακτήρες και μεταλλάσσει τα ακατέργαστα αισθήματα σε συναισθήματα, τα οποία μπορούν να ελεγχθούν και να εκφραστούν παραγωγικά. Η *καλλιτεχνική* μάθηση σχετίζεται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων θεατρικής έκφρασης και καλλιτεχνικής συμπεριφοράς. Στο Εκπαιδευτικό Δράμα αυτό το είδος μάθησης σχετίζεται με τη δημιουργία δραματικού προσώπου, διαλόγου και κινησιολογίας. Επίσης, αφορά στην αρμονική διαχείριση δυναμικών του θεάτρου όπως το φως και το σκοτάδι, ο ήχος και η σιωπή, η κίνηση και η ακινησία.

Η προσπάθειά μας, στα κεφάλαια αυτού του βιβλίου, είναι να αναδείξουμε την επιρροή του δράματος και του θεάτρου στη βελτίωση των δεξιοτήτων διαπροσωπικής

επικοινωνίας, στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και στην επίλυση των διαπροσωπικών συγκρούσεων που αναδύονται, από τη δυσλειτουργία της διαδικασίας της διαπροσωπικής επικοινωνίας, στο σχολικό περιβάλλον.

1^ο Κεφάλαιο

Θεατρική αγωγή και διαπροσωπική επικοινωνία

Εισαγωγή

Η συμμετοχή των παιδιών στη δραματική διαδικασία, απαιτεί τη χρήση όλων εκείνων των δεξιοτήτων, που συμβάλλουν στην άρτια λειτουργία της διαδικασίας της διαπροσωπικής επικοινωνίας. Η απόδοση των αυτοσχέδιων ρόλων που αναλαμβάνουν τα παιδιά στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, επιστρατεύει όλο το δυναμικό της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας. Όλες οι δραστηριότητες που υιοθετούνται στη διδασκαλία της Θεατρικής Αγωγής έχουν άμεσο αντίκτυπο στο λόγο, στην κίνηση και στο συναίσθημα του παιδιού. Για να γίνει περισσότερο κατανοητό αυτό, στη συνέχεια, θα αναλυθεί διεξοδικά η διαδικασία της διαπροσωπικής επικοινωνίας στα πλαίσια μιας διεπιστημονικής προσέγγισης, επιστρατεύοντας το γνωστικό πλαίσιο της Κοινωνιολογίας και της Κοινωνικής Ψυχολογίας.

Η διαπροσωπική επικοινωνία, συνήθως, ορίζεται από τους μελετητές με πολυάριθμους τρόπους, περιγράφοντας συνήθως τους συμμετέχοντες σ' αυτή τη διαδικασία να εξαρτώνται ο ένας από τον άλλο και να έχουν μια κοινή αφετηρία. Αυτή η διαδικασία μας βοηθά να καταλάβουμε πώς και γιατί οι άνθρωποι συμπεριφέρονται και επικοινωνούν με διαφορετικούς τρόπους, για να οικοδομήσουν και να διαπραγματευτούν την κοινωνική πραγματικότητα. Η διαπροσωπική επικοινωνία εμφανίζεται, επίσης, σε άλλα πλαίσια όπως είναι οι ομάδες και οι οργανώσεις.

Η διαδικασία της διαπροσωπικής επικοινωνίας περιλαμβάνει το εκπεμπόμενο μήνυμα από τον πομπό και τη λήψη αυτού του μηνύματος από δύο ή περισσότερα άτομα. Αυτή μπορεί να συμπεριλάβει όλες τις πτυχές της ανθρώπινης επικοινωνίας όπως την ακρόαση, την πειθώ, τη διαβεβαίωση, τη μη λεκτική επικοινωνία και άλλες. Η πρωταρχική έννοια της διαπροσωπικής επικοινωνίας εξετάζει τις επικοινωνιακές διεργασίες, όταν υπάρχουν λίγα άτομα που εμπλέκονται σ' αυτές, αντίθετα από άλλους τομείς της επικοινωνίας, όπως η αλληλεπίδραση ομάδων, όπου μπορεί να υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός ατόμων που συμμετέχουν σε μια επικοινωνιακή διεργασία.

Τα άτομα επικοινωνούν, επίσης, σε διαφορετικά διαπροσωπικά επίπεδα ανάλογα με τα πρόσωπα που εμπλέκονται στην επικοινωνία. Παραδείγματος χάριν, εάν ένα άτομο επικοινωνεί με ένα οικογενειακό μέλος, αυτή η επικοινωνία πιθανώς να διαφέρει περισσότερο από τον τύπο επικοινωνίας, που χρησιμοποιείται όταν συμμετέχει σε μια επικοινωνιακή διεργασία με έναν φίλο ή κάποιον άλλο.

Γενικά, η διαπροσωπική επικοινωνία μπορεί να διεξαχθεί χρησιμοποιώντας τόσο άμεσα όσο και έμμεσα μέσα επικοινωνίας, όπως η πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση, καθώς επίσης και η επικοινωνία μέσω υπολογιστή. Η επιτυχής διαπροσωπική επικοινωνία προϋποθέτει ότι οι πομποί μηνυμάτων και οι δέκτες μηνυμάτων θα ερμηνεύσουν και θα κατανοήσουν τα μηνύματα, τα οποία εκπέμπονται σε ένα πλαίσιο κατανοητών νοημάτων.

Ένας τρόπος ορισμού της διαπροσωπικής επικοινωνίας, βασισμένου στα λειτουργικά πλαίσια, είναι να συγκριθεί με άλλες μορφές επικοινωνίας. Με αυτές τις ενέργειες, θα εξετάζαμε πόσοι άνθρωποι εμπλέκονται, πόσο φυσικά εγγείς είναι ο ένας στον άλλο, πόσα αισθητήρια κανάλια χρησιμοποιούνται και η παρεχόμενη

ανατροφοδότηση. Η διαπροσωπική επικοινωνία διαφέρει από άλλες μορφές επικοινωνίας, δεδομένου ότι υπάρχουν λίγοι εμπλεκόμενοι, οι αλληλεπιδρώντες βρίσκονται σε στενή φυσική εγγύτητα ο ένας με τον άλλο, υπάρχουν πολλά αισθητήρια κανάλια που χρησιμοποιούνται και η ανατροφοδότηση είναι άμεση. Ένα σημαντικό στοιχείο που πρέπει να σημειωθεί, για τον καθορισμό της διαπροσωπικής επικοινωνίας στο πλαίσιο λειτουργίας της, είναι ότι δεν λαμβάνει υπόψη τη σχέση μεταξύ των αλληλεπιδρώντων.

Σύμφωνα με την εξελικτική άποψη, υπάρχουν πολλές διαφορετικές σχέσεις ανάμεσα στους ανθρώπους. Μερικοί ερευνητές λένε ότι ο ορισμός της διαπροσωπικής επικοινωνίας πρέπει να συνυπολογίσει αυτές τις διαφορές. Αυτοί οι ερευνητές λένε ότι η αλληλεπίδραση με έναν υπάλληλο πωλήσεων σε ένα κατάστημα είναι διαφορετική από τη σχέση που έχουμε με τους φίλους και τα μέλη της οικογένειάς μας. Κατά συνέπεια προτείνεται ένας εναλλακτικός τρόπος καθορισμού της διαπροσωπικής επικοινωνίας. Αυτός αποκαλείται εξελικτική θεώρηση της διαπροσωπικής επικοινωνίας. Με βάση αυτή τη θεώρηση, η διαπροσωπική επικοινωνία ορίζεται ως η επικοινωνία που εμφανίζεται μεταξύ των ανθρώπων που γνωρίζουν ο ένας τον άλλον για κάποιο χρονικό διάστημα. Σημαντικά, αυτοί οι άνθρωποι βλέπουν ο ένας τον άλλον ως μοναδικά άτομα, όχι ως άτομα που απλά διεκπεραιώνουν κοινωνικές καταστάσεις.

Υπάρχουν τέσσερις αρχές της διαπροσωπικής επικοινωνίας, που συνοδεύουν τη λειτουργία της διαπροσωπικής επικοινωνίας στην πραγματική ζωή. Αυτές παίζουν σημαντικό ρόλο στην επικοινωνία και δεν μπορούμε να τις αγνοήσουμε.

1) *Η διαπροσωπική επικοινωνία είναι αναπόφευκτη*

Ως κοινωνικά όντα, οι άνθρωποι, δεν μπορούμε να μην επικοινωνήσουμε. Η ίδια η προσπάθεια να μην επικοινωνήσουμε επικοινωνεί κάτι. Επικοινωνούμε συνεχώς με τους άλλους γύρω μας όχι μόνο μέσω των λέξεων, αλλά μέσω του τόνου της φωνής, μέσω των χειρονομιών, της στάσης του σώματος, της έκφρασης του προσώπου, κ.λ.π. Μέσω αυτών των διαύλων, επικοινωνούμε συνεχώς με τους άλλους. Ακόμα και όταν κοιμόμαστε, επικοινωνούμε. Γενικά, θα πρέπει να συνυπολογίζουμε μια βασική αρχή της επικοινωνίας: οι άνθρωποι δεν μπορούν να διαβάσουν τις σκέψεις των άλλων. Ένας άλλος τρόπος για να τεθεί η προηγούμενη αρχή είναι ότι οι άνθρωποι μας κρίνουν από τη συμπεριφορά μας και όχι από την πρόθεσή μας.

Β) *Η διαπροσωπική επικοινωνία είναι αμετάκλητη*

Δεν μπορούμε να πάρουμε πίσω κάτι που μόλις ειπώθηκε. Το αποτέλεσμα των λόγων μας παραμένει, αναπόφευκτα, ενεργό πάνω στους άλλους. Παρά τις οδηγίες από έναν δικαστή στους ενόρκους, να μην λάβουν υπόψη την τελευταία δήλωση του μάρτυρα, ο δικηγόρος ξέρει ότι αυτό δεν μπορεί να βοηθήσει, γιατί ήδη δημιουργήθηκαν εντυπώσεις στους ενόρκους.

Γ) *Η διαπροσωπική επικοινωνία είναι περίπλοκη*

Καμία μορφή επικοινωνίας δεν είναι απλή. Λόγω του αριθμού των μεταβλητών που εμπλέκονται, ακόμη και τα απλά ζητήματα είναι εξαιρετικά σύνθετα. Πολλοί μελετητές σημειώνουν ότι όποτε επικοινωνούμε υπάρχουν πραγματικά τουλάχιστον έξι εμπλεκόμενοι άνθρωποι: 1) Ποιος σκέφτεστε ότι είστε 2) Τι σκέφτεστε ότι είναι το άλλο πρόσωπο 3) Τι νομίζετε ότι σκέφτεται το άλλο πρόσωπο για τη συμπεριφορά σας 4) Τι σκέφτεται το άλλο πρόσωπο για τον εαυτό του 5) Τι νομίζετε ότι σκέφτεται

το άλλο πρόσωπο για τον εαυτό σας 6) Τι νομίζετε ότι σκέφτεται το άλλο πρόσωπο για ότι σκέφτεστε εσείς γι' αυτό.

Δεν ανταλλάσσουμε πραγματικά ιδέες, ανταλλάσσουμε σύμβολα που αντιπροσωπεύουν τις ιδέες. Αυτό επίσης περιπλέκει την επικοινωνία. Οι λέξεις (σύμβολα) δεν έχουν έμφυτη σημασία, απλά τις χρησιμοποιούμε με ορισμένους τρόπους και κανέναν, μεταξύ δύο ανθρώπων, δεν χρησιμοποιεί την ίδια λέξη ακριβώς με τον ίδιο τρόπο.

Δ) Η διαπροσωπική επικοινωνία είναι βασισμένη στα συμφραζόμενα

Με άλλα λόγια, η επικοινωνία δεν συμβαίνει μεμονωμένα, αλλά επηρεάζεται από τα ακόλουθα :

- Το *ψυχολογικό πλαίσιο*, το οποίο σχετίζεται με την προσωπικότητα των επικοινωνούντων και μ' αυτό που φέρνουν στην αλληλεπίδραση. Οι ανάγκες τους, οι επιθυμίες τους, οι αξίες τους, η προσωπικότητά τους διαμορφώνουν το ψυχολογικό πλαίσιο.
- Το *συσχετιστικό πλαίσιο*, το οποίο σχετίζεται με τις αντιδράσεις του ενός προσώπου σε σχέση με το άλλο και το μίγμα αυτών των αντιδράσεων.
- Το *περιστασιακό πλαίσιο*, το οποίο εξετάζει τον χώρο εξελίσσεται η επικοινωνία. Μια αλληλεπίδραση που πραγματοποιείται σε μια σχολική τάξη θα είναι πολύ διαφορετική από μια αλληλεπίδραση που πραγματοποιείται σε μια καφετερία.
- Το *περιβαλλοντικό πλαίσιο*, το οποίο εξετάζει το φυσικό πλαίσιο που εξελίσσεται η επικοινωνία. Τα έπιπλα, η θέση των επικοινωνούντων, το επίπεδο θορύβου, η θερμοκρασία, η εποχή, ο χρόνος της ημέρας, όλα είναι παραδείγματα των παραγόντων στο περιβαλλοντικό πλαίσιο.
- Το *πολιτιστικό πλαίσιο*, το οποίο περιλαμβάνει όλες τις μαθημένες συμπεριφορές και τους κανόνες που επηρεάζουν την αλληλεπίδραση. Εάν ένα άτομο κατάγεται από έναν πολιτισμό (ξένο ή μέσα στη χώρα του), όπου θεωρείται αγένεια να κοιτάς τον άλλο στα μάτια, αυτό θεωρεί ευγενή τη συμπεριφορά να αποφεύγει την επαφή με τα μάτια. Εάν το άλλο πρόσωπο προέρχεται από έναν πολιτισμό, όπου η επίμονη ανταλλαγή μηνυμάτων με τα μάτια σηματοδοτεί εμπιστοσύνη, διαμορφώνεται πάνω στο πολιτιστικό πλαίσιο μια βάση για παρανόηση του νοήματος της διαπροσωπικής επικοινωνίας.

Δίαυλοι διαπροσωπικής επικοινωνίας

Οι διάυλοι επικοινωνίας αφορούν την εννοιολόγηση των μέσων που μεταφέρουν μηνύματα από τον πομπό στο δέκτη και λαμβάνουν δύο ευδιάκριτες μορφές, την άμεση και την έμμεση.

Άμεσοι διάυλοι επικοινωνίας

Οι άμεσοι διάυλοι επικοινωνίας είναι προφανείς και εύκολα αναγνωρίζονται από τον δέκτη. Οι λεκτικές και οι μη λεκτικές πληροφορίες ελέγχονται πλήρως από τον πομπό. *Οι λεκτικοί* διάυλοι επικοινωνίας στηρίζονται τόσο στη γραπτή όσο και στην προφορική επικοινωνία. *Οι μη λεκτικοί* διάυλοι επικοινωνίας καλύπτουν τις εκφράσεις του προσώπου, τις ελεγχόμενες κινήσεις του σώματος (οι χειρονομίες των χεριών του τροχονόμου, που ελέγχει την κυκλοφορία), το χρώμα (τα κόκκινα φανάρια σημαίνουν «στάση», τα πράσινα «εκκίνηση»), και τον ήχο (σειρήνες προειδοποίησης).

Έμμεσοι διάυλοι επικοινωνίας

Οι έμμεσοι διάυλοι επικοινωνίας αναγνωρίζονται συνήθως υποσυνείδητα από τον δέκτη και δεν είναι πάντα υπό τον άμεσο έλεγχο του πομπού. Η γλώσσα του σώματος, η οποία συμπεριλαμβάνεται στο μεγαλύτερο μέρος των έμμεσων διαύλων επικοινωνίας, μπορεί ακούσια να αποκαλύψει τα αληθινά συναισθήματα κάποιου και κατά συνέπεια είτε ακούσια να απαξιώσουν είτε να υποστηρίξουν την πειστικότητα οποιουδήποτε σκόπιμου λεκτικού μηνύματος. Η υποσυνείδητη υποδοχή και η ερμηνεία αυτών των σημάτων περιγράφεται συχνά με αυθαίρετους όρους όπως διαίσθηση, προαίσθημα ή προμήνυμα.

Λεκτική επικοινωνία

Οι μελετητές αυτού του τομέα χρησιμοποιούν, συνήθως, μια ακριβή αίσθηση του όρου «λεκτική», εννοώντας την επικοινωνία που βασίζεται στον προφορικό λόγο και δεν χρησιμοποιούν τη «λεκτική επικοινωνία» ως συνώνυμο για την προφορική επικοινωνία. Κατά συνέπεια, οι φωνητικοί ήχοι που δεν θεωρούνται ως λέξεις, όπως ένα γρύλισμα ή ένα τραγούδι χωρίς λόγια, είναι μη λεκτικοί. Τα γλωσσικά σύμβολα και η γραφή γίνονται κατανοητά, γενικά, ως μορφές λεκτικής επικοινωνίας, δεδομένου ότι και τα δύο χρησιμοποιούν τις λέξεις, αν και όπως και με την ομιλία, και τα δύο μπορούν να περιλαμβάνουν τα παραγλωσσολογικά στοιχεία και συχνά εμφανίζονται παράλληλα με τα μη λεκτικά μηνύματα. Η λεκτική επικοινωνία μπορεί να ταξινομηθεί σε τρεις κατηγορίες: τη συντακτική, τη σημασιολογική και την πραγματολογική. Η συντακτική αφορά τη σχέση μεταξύ των λέξεων. Η σημασιολογική αφορά τη σχέση μεταξύ μιας λέξης και ενός πραγματικού αντικειμένου που αντιπροσωπεύει η λέξη. Η πραγματολογική αφορά τη σχέση μεταξύ των λέξεων και της συμπεριφοράς του ατόμου. Οι άνθρωποι για να επικοινωνήσουν εκπέμπουν μηνύματα μέσω της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, για να δημιουργήσουν νοήματα σε ένα δεδομένο πλαίσιο.

Η μη λεκτική επικοινωνία μπορεί να εμφανιστεί μέσω οποιουδήποτε αισθητήριου καναλιού, όπως είναι το βλέμμα, ο ήχος, η όσφρηση, η αφή και η γεύση. Η μη λεκτική επικοινωνία είναι σημαντική. Όταν μιλάμε (ή ακούμε), η προσοχή μας στρέφεται στις λέξεις παρά στη γλώσσα σώματος, αλλά η κρίση μας περιλαμβάνει και τα δύο. Ένα ακροατήριο επεξεργάζεται ταυτόχρονα τα λεκτικά και τα μη λεκτικά μηνύματα. Οι κινήσεις του σώματος δεν είναι συνήθως θετικές ή αρνητικές στον εαυτό μας, αλλά η κατάσταση και το μήνυμα θα καθορίσουν την αξιολόγησή τους.

Παραγλωσσικά στοιχεία της λεκτικής έκφρασης

Αυτή η άποψη της μη λεκτικής επικοινωνίας περιλαμβάνει φωνητικά στοιχεία όπως:

- ο τόνος της φωνής
- η ένταση της φωνής
- ο ρυθμός της φωνής
- η χροιά της φωνής
- η ηχηρότητα της φωνής
- ο κυματισμός της φωνής

Για τη μέγιστη αποτελεσματικότητα μιας ομιλίας, πρέπει να παραλλάσσονται αυτά τα έξι στοιχεία της φωνής. Μια από τις σημαντικότερες κριτικές γίνεται στους εκπαιδευτικούς που μιλούν μονότονα. Οι ακροατές αντιλαμβάνονται αυτούς τους εκπαιδευτικούς ως βαρετούς και ανιαρούς. Οι μαθητές αναφέρουν ότι μαθαίνουν λιγότερο και χάνουν το ενδιαφέρον πιο γρήγορα, όταν ακούνε δασκάλους που δεν έχουν μάθει να ελέγχουν κατάλληλα τη φωνή τους.

Μη λεκτική επικοινωνία

Η πρώτη επιστημονική μελέτη της μη λεκτικής επικοινωνίας ήταν του Κάρολου Δαρβίνου με το βιβλίο του: « *Η καταγωγή των ειδών*». Αυτός υποστήριξε ότι όλα τα θηλαστικά εμφανίζουν αισθήματα στα πρόσωπά τους. Οι μελέτες σήμερα, κυμαίνονται σε διάφορους επιστημονικούς τομείς, όπως η γλωσσολογία, η σημειωτική και η κοινωνική ψυχολογία.

Ενώ το μεγαλύτερο μέρος της μη λεκτικής επικοινωνίας βασίζεται σε αυθαίρετα σύμβολα, τα οποία διαφέρουν από πολιτισμό σε πολιτισμό, ένα μεγάλο μέρος μη λεκτικής επικοινωνίας είναι ως ένα ορισμένο βαθμό εικονική και μπορεί να γίνει κατανοητή παγκοσμίως. Οι μελέτες του Paul Ekman στη δεκαετία του '60 για τις εκφράσεις του προσώπου έδειξαν ότι οι εκφράσεις θυμού, αηδίας, φόβου, χαράς, θλίψης και έκπληξης είναι παγκόσμιες.

Η μη λεκτική επικοινωνία γίνεται κατανοητή, συνήθως, ως διαδικασία της επικοινωνίας μέσω της αποστολής και της λήψης βουβών μηνυμάτων. Σ' αυτήν την περίπτωση η γλώσσα δεν είναι η μόνη πηγή επικοινωνίας, αλλά υπάρχουν και άλλα μέσα που διεκπεραιώνουν την επικοινωνιακή διαδικασία. Τα μηνύματα μπορούν να επικοινωνηθούν μέσω των χειρονομιών και της αφής (απτική επικοινωνία), με τη γλώσσα του σώματος ή τη στάση του σώματος, με την έκφραση του προσώπου και την επαφή των ματιών. Το νόημα μπορεί επίσης να επικοινωνηθεί μέσω των αντικειμένων ή των καλλιτεχνικών αναπαραστάσεων (όπως η ενδυμασία και ο καλλωπισμός του σώματος). Η ομιλία περιλαμβάνει τα μη λεκτικά στοιχεία, γνωστά ως παραγλωσσικά, συμπεριλαμβανομένης της ποιότητας της φωνής, τον ρυθμό της φωνής, τον τόνο της φωνής, την ένταση, το ύφος της ομιλίας, καθώς επίσης και τα προσωδιακά χαρακτηριστικά γνωρίσματα όπως ο ρυθμός της φωνής, ο κυματισμός της φωνής και ο τονισμός των λέξεων. Ο χορός θεωρείται, επίσης, ως μορφή μη λεκτικής επικοινωνίας. Επιπλέον, τα γραπτά κείμενα έχουν μη λεκτικά στοιχεία όπως το ύφος της γραφής, η χωρική τακτοποίηση των λέξεων ή το φυσικό σχεδιάγραμμα μιας σελίδας.

Εντούτοις, ένα μεγάλο μέρος της μελέτης για τη μη λεκτική επικοινωνία εστιάζεται στη διαπροσωπική αλληλεπίδραση, όπου μπορεί να ταξινομηθεί σε τρεις κύριες περιοχές: Τις περιβαλλοντικές συνθήκες όπου πραγματοποιείται η επικοινωνία, τα φυσικά χαρακτηριστικά των επικοινωνούντων και τις συμπεριφορές των επικοινωνούντων κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης.

Χαρακτηριστικά της μη λεκτικής επικοινωνίας

1. Τα μη λεκτικά μηνύματα επικοινωνούν κυρίως συναισθήματα και προσωπικές στάσεις.
2. Τα μη λεκτικά μηνύματα αντικαθιστούν, αντιστρατεύονται, δίνουν έμφαση ή ρυθμίζουν τα λεκτικά μηνύματα.
3. Τα μη λεκτικά μηνύματα είναι συχνά διφορούμενα.
4. Τα μη λεκτικά μηνύματα είναι συνεχή.
5. Τα μη λεκτικά μηνύματα είναι πιο αξιόπιστα.
6. Τα μη λεκτικά μηνύματα είναι συνδεδεμένα με τον πολιτισμό.

Ενδυμασία και σωματικά χαρακτηριστικά

Η ενδυμασία έχει έναν λειτουργικό και έναν επικοινωνιακό σκοπό. Τα ρούχα που φοράει ένα άτομο προσδιορίζουν, ως ένα βαθμό, το φύλο και το επάγγελμά του. Τα διακριτικά γνωρίσματα μιας επαγγελματικής στολής δίνουν πληροφορίες για το επάγγελμά του και την κοινωνική του τάξη.

Στοιχεία όπως η φυσική διάπλαση, το ύψος, το βάρος, τα μαλλιά, το χρώμα του δέρματος, το φύλο, το άρωμα και η ενδυμασία εκπέμπουν μη λεκτικά μηνύματα κατά τη διάρκεια της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης. Παραδείγματος χάριν, μια μελέτη που διεξήχθη στη Βιέννη της Αυστρίας, για τα ρούχα που φορούσαν οι γυναίκες που ήταν θαμώνες κέντρων διασκέδασης, έδειξε ότι σε ορισμένες ομάδες γυναικών (ειδικά για τις γυναίκες που ήταν στην πόλη χωρίς το ταίρι τους) το κίνητρο για αναζήτηση συντρόφου και τα επίπεδα σεξουαλικών ορμονών, συσχετίστηκαν με τις πτυχές της ενδυμασίας, ειδικά η επιφάνεια του γυμνού σώματος που ήταν εκτεθειμένη στα βλέμματα των άλλων και η παρουσία διαφανών υφασμάτων, στα χέρια και στα πόδια. Κατά συνέπεια, μέχρι ενός ορισμένου σημείου, η ενδυμασία εκπέμπει μηνύματα για το ερωτικό ενδιαφέρον.

Έρευνες για το ύψος, γενικά, έχουν διαπιστώσει ότι οι πιο ψηλοί άνθρωποι κάνουν μεγαλύτερη εντύπωση. Οι ερευνητές μελέτησαν ένα δείγμα των διευθυντών σε επιχειρήσεις της Αγγλίας και διαπίστωσαν ότι το ύψος ήταν ένας βασικός παράγοντας που επηρέαζε τις προαγωγές των υπαλλήλων. Συχνά οι άνθρωποι προσπαθούν να γίνουν ψηλότεροι. Για παράδειγμα, μερικοί στέκονται σε μια πλατφόρμα, όταν θέλουν να μεγεθύνουν τον αντίκτυπο της ομιλίας τους.

Φυσικό περιβάλλον

Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες όπως τα έπιπλα, το αρχιτεκτονικό ύψος, η εσωτερική διακόσμηση, ο φωτισμός, τα χρώματα στο εσωτερικό του σπιτιού, η θερμοκρασία, ο θόρυβος, και η μουσική επηρεάζουν τη συμπεριφορά των επικοινωνούντων κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης. Τα έπιπλα μπορούν να θεωρηθούν ως ένα μη λεκτικό μήνυμα.

Το φυσικό διάστημα στην επικοινωνία

Η εγγύτητα στην επικοινωνία αφορά το πώς ο άνθρωπος χρησιμοποιεί και αντιλαμβάνεται τον φυσικό χώρο γύρω του. Το διάστημα ανάμεσα στον πομπό και στον δέκτη ενός μηνύματος επηρεάζει τον τρόπο που ερμηνεύεται το μήνυμα. Η αντίληψη και η χρήση του χώρου ποικίλλει σημαντικά στους διάφορους πολιτισμούς και τα διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια μέσα στους πολιτισμούς. Ο χώρος στη μη λεκτική επικοινωνία μπορεί να διαιρεθεί σε τέσσερις κύριες κατηγορίες: οικείος, κοινωνικός, προσωπικός, και δημόσιος χώρος.

Η έννοια του χώρου χρησιμοποιείται στη μελέτη της εγγύτητας για να εξηγηθεί η ανθρώπινη συμπεριφορά σχετικά με τον προσωπικό χώρο. Μερικοί μελετητές προσδιορίζουν τέσσερις κατηγορίες:

1. *Πρωτογενής χώρος*: Αυτός αναφέρεται σε μια περιοχή που συνδέεται με κάποιον που έχει την αποκλειστική χρήση του. Παραδείγματος χάριν, ένα σπίτι, όπου οι άλλοι δεν μπορούν να μουν χωρίς την άδεια του ιδιοκτήτη.

2. *Δευτερογενής χώρος*: Αντίθετα με την προηγούμενη κατηγορία, δεν υπάρχει κάποιο δικαίωμα στην κατοχή ενός χώρου, αλλά οι όλοι οι άνθρωποι μπορούν να αισθανθούν κάποιο βαθμό ιδιοκτησίας ενός ιδιαίτερου χώρου. Παραδείγματος χάριν, κάποιος μπορεί να κάθεται στο ίδιο κάθισμα ενός

τρένου καθημερινά και να αισθανθεί ότι θίγεται, εάν κάποιος άλλος καθίσει εκεί.

3. *Δημόσιος χώρος*: Αυτός αναφέρεται σε μια περιοχή που είναι διαθέσιμη σε όλους, αλλά μόνο για μια καθορισμένη περίοδο, όπως ένας χώρος στάθμευσης ή ένα κάθισμα σε μια βιβλιοθήκη. Αν και οι άνθρωποι έχουν μόνο μια περιορισμένη αξίωση πάνω σ' αυτόν το χώρο, υπερβαίνουν συχνά αυτή την αξίωση. Παραδείγματος χάριν, διαπιστώθηκε ότι οι άνθρωποι αργούν να αποχωρήσουν από έναν χώρο στάθμευσης, όταν κάποιος περιμένει να πάρει τη θέση τους σ' αυτόν τον χώρο.

4. *Χώρος αλληλεπίδρασης*: Αυτός είναι ένας χώρος που δημιουργείται από τα άτομα, όταν αλληλεπιδρούν. Παραδείγματος χάριν, όταν τα μέλη μιας ομάδας μιλούν μεταξύ τους ενώ βαδίζουν, μερικοί θα περπατούν γύρω από την ομάδα, χωρίς να διακόπτουν τη συζήτηση.

Συγχρονισμός: Ο χρόνος στη διαπροσωπική επικοινωνία

Ο συγχρονισμός στην επικοινωνία σχετίζεται με τη μελέτη της χρήσης του χρόνου στη μη λεκτική επικοινωνία. Ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε τον χρόνο, δομούμε τον χρόνο μας και αντιδρούμε στο χρόνο είναι ένα ισχυρό εργαλείο επικοινωνίας και βοηθάει στην εγκατάσταση του πλαισίου της διαπροσωπικής επικοινωνίας. Η αντίληψη του χρόνου περιλαμβάνει την ακρίβεια, την προθυμία για αναμονή, την ταχύτητα της ομιλίας και το χρονικό διάστημα, που οι άνθρωποι είναι πρόθυμοι να ακούσουν. Ο συγχρονισμός και η συχνότητα μιας δράσης, καθώς επίσης και ο ρυθμός της επικοινωνίας μέσα σε μια αλληλεπίδραση, συμβάλλουν στην ερμηνεία των μη λεκτικών μηνυμάτων.

Μερικοί μελετητές προσδιορίζουν δύο κυρίαρχους τύπους χρονικών συστημάτων, το μονοχρονικό χρονικό σύστημα και το πολυχρονικό χρονικό σύστημα.

Το μονοχρονικό χρονικό σύστημα σημαίνει ότι τα πράγματα γίνονται ένα ένα κάθε φορά και ο χρόνος είναι τεμαχισμένος σε ακριβείς, μικρές μονάδες. Στο πλαίσιο αυτού του συστήματος ο χρόνος είναι σχεδιασμένος, τακτοποιημένος και διαχειριζόμενος. Οι Ηνωμένες Πολιτείες θεωρούνται μονοχρονική κοινωνία. Αυτή η αντίληψη για το χρόνο μαθαίνεται και βασίζεται στη βιομηχανική επανάσταση, όπου η ζωή στο εργοστάσιο απαιτούσε από το εργατικό δυναμικό να είναι σε ετοιμότητα και σε ισχύ σε μια ορισμένη ώρα. Για τους Αμερικανούς, ο χρόνος είναι ένας πολύτιμος πόρος για να ξοδεύεται άσκοπα και να αντιμετωπίζεται αυτή η σπατάλη με αδιαφορία. Αγοράζουμε χρόνο, εξοικονομούμε χρόνο, ξοδεύουμε χρόνο και βρίσκουμε χρόνο. Ο χρόνος μας μπορεί να χωριστεί σε έτη, μήνες, ημέρες, ώρες, λεπτά, δευτερόλεπτα και ακόμη και χιλιοστά του δευτερολέπτου. Χρησιμοποιούμε το χρόνο για να δομούμε την καθημερινή μας ζωή και τα γεγονότα που προγραμματίζουμε για το μέλλον. Έχουμε, καθημερινά, προγράμματα που πρέπει να ακολουθήσουμε: ραντεβού στα οποία πρέπει να πάμε σε έναν ορισμένο χρόνο, τάξεις μαθημάτων που αρχίζουν και τελειώνουν σε ορισμένο χρόνο, προγράμματα εργασιών που αρχίζουν και τελειώνουν σε ορισμένο χρόνο, και ακόμη τα αγαπημένα μας προγράμματα στην τηλεόραση, τα οποία αρχίζουν και τελειώνουν σε ορισμένο χρόνο.

Το αποτέλεσμα αυτής της προοπτικής είναι ότι Αμερικανοί και άλλοι μονοχρονικοί πολιτισμοί, όπως ο γερμανικός και ο ελβετικός, δίνουν τεράστια σημασία στα προγράμματα, στους στόχους και στη διεκπαιραίωση της εργασίας. Αυτοί οι πολιτισμοί είναι δεσμευμένοι στα οργανωμένα προγράμματα και μπορεί να θεωρούν ασεβείς εκείνους που δεν προσυπογράφουν στην ίδια αντίληψη για το

χρόνο. Στους μονοχρονικούς πολιτισμούς περιλαμβάνονται η Γερμανία, ο Καναδάς, η Ελβετία, οι Ηνωμένες Πολιτείες, και οι Σκανδιναβικές χώρες.

Ένα πολυχρονικό χρονικό σύστημα είναι ένα σύστημα όπου διάφορα πράγματα μπορούν να γίνουν άμεσα και υιοθετείται μια πιο ρευστή μέθοδος στον προγραμματισμό του χρόνου. Αντίθετα από τους Αμερικανούς και τους βορειοδυτικούς ευρωπαϊκούς πολιτισμούς, οι αυτόχθονες Αμερικανοί, οι Λατινοαμερικανοί και οι αραβικοί πολιτισμοί χρησιμοποιούν το πολυχρονικό σύστημα του χρόνου.

Αυτοί οι πολιτισμοί εστιάζουν πολύ λιγότερο στην ακρίβεια να συνυπολογίζουν το κάθε τι σε κάθε στιγμή. Οι πολυχρονικοί πολιτισμοί βυθίζονται βαθιά στην παράδοση παρά στην επίτευξη προγραμματισμένων στόχων, μια σαφής διαφορά από τους αντίστοιχους μονοχρονικούς. Οι παραδοσιακές κοινωνίες έχουν άπλετο χρόνο. Οι αυθαίρετες χρονικές καταταμίσεις του χρόνου έχουν μικρή σημασία για αυτούς τους πολιτισμούς, οι οποίοι βασίζονται στον κύκλο των εποχών, τον αμετάβλητο τύπο της αγροτικής ζωής και το ημερολόγιο των θρησκευτικών εορτασμών. Αντ' αυτού, ο πολιτισμός τους στρέφεται περισσότερο στις σχέσεις, παρά στην προσοχή του ρολογιού. Δεν έχουν κανένα πρόβλημα που είναι αργά για ένα γεγονός, εάν είναι με την οικογένεια ή τους φίλους, επειδή η ανθρώπινη σχέση είναι αυτό που μετράει πραγματικά. Κατά συνέπεια, οι πολυχρονικοί πολιτισμοί έχουν μια πολύ λιγότερο τυπική αντίληψη για το χρόνο. Δεν κυβερνώνται από ακριβή ημερολόγια και προγράμματα. Τα άτομα που ζουν στα πολυχρονικά συστήματα, συχνά προγραμματίζουν πολλαπλά ραντεβού, ταυτόχρονα, έτσι που να επιβεβαιώνουν ότι το ο προγραμματισμός του χρόνου είναι κάτι αδύνατο. Στους πολυχρονικούς πολιτισμούς περιλαμβάνονται η Σαουδική Αραβία, η Αίγυπτος, το Μεξικό, οι Φιλιππίνες, η Ινδία, και πολλές χώρες της Αφρικής.

Η κίνηση και η στάση του σώματος στη διαπροσωπική επικοινωνία

Ο όρος κίνηση χρησιμοποιήθηκε αρχικά, το 1952, από τον Ray Birdwhistell, έναν ανθρωπολόγο που ήθελε να μελετήσει πώς οι άνθρωποι επικοινωνούν μέσω της στάσης, της χειρονομίας, της θέσης και της κίνησης. Μέρος της εργασίας του Birdwhistell περιλάμβανε την κινηματογράφηση των ανθρώπων σε κοινωνικές καταστάσεις. Αυτός, στη συνέχεια, με την ανάλυση των ανθρώπινων συμπεριφορών παρουσίασε διαφορετικά επίπεδα επικοινωνίας, που δεν θα φαίνονταν διαφορετικά, με σαφήνεια. Η μελέτη συνδέθηκε με τις εργασίες διαφόρων άλλων ανθρωπολόγων, συμπεριλαμβανομένης της Margaret Mead και του Gregory Bateson.

Η στάση του σώματος μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να καθοριστεί ο βαθμός της προσοχής ή της εμπλοκής ενός ατόμου στη διαπροσωπική επικοινωνία, η διαφορά στη θέση μεταξύ των επικοινωνούντων και το επίπεδο της συμπάθειας που το ένα άτομο για το άλλο. Οι μελέτες, που ερευνούν τον αντίκτυπο της στάσης στις διαπροσωπικές σχέσεις, συμπεραίνουν ότι οι σύμφωνες στάσεις καθρέφτη-εικόνας, όπου η αριστερή πλευρά του προσώπου του ενός είναι παράλληλη στη δεξιά πλευρά του άλλου προσώπου, ευνοούν την αντίληψη των επικοινωνούντων και τη θετική συνομιλία. Ένα πρόσωπο που γέρνει μπροστά ή προς τα πίσω σηματοδοτεί, επίσης, το θετικό συναίσθημα κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας. Η στάση ενός ατόμου κατανοείται μέσω δεικτών όπως η κατεύθυνση του σώματος σε καθιστή θέση, ο προσανατολισμός του σώματος, η θέση των χεριών, και η δεκτικότητα του σώματος στα διάφορα ερεθίσματα που δέχεται.

Χειρονομίες

Το κλείσιμο του ματιού είναι ένας τύπος χειρονομίας. Μια χειρονομία είναι μια άφωνη σωματική κίνηση που προορίζεται να εκφράσει ένα νόημα. Αυτές οι σωματικές κινήσεις μπορούν να εκφραστούν με τα χέρια, τα μπράτσα ή το σώμα, και επίσης μπορούν να συμπεριλαμβάνουν τις κινήσεις του κεφαλιού, του προσώπου και των ματιών. Παραδείγματα τέτοιων κινήσεων είναι το κλείσιμο του ματιού, το κούνημα του κεφαλιού, ή το στριφογύρισμα των ματιών. Τα όρια μεταξύ της γλώσσας και της χειρονομίας, της λεκτικής και της μη λεκτικής επικοινωνίας, μπορεί να είναι δύσκολο να προσδιοριστούν.

Αν και η μελέτη των χειρονομιών είναι ακόμα στην αρχή, μερικές ευρείες κατηγορίες χειρονομιών έχουν προσδιοριστεί από τους ερευνητές. Ο πιο οικείες είναι οι αποκαλούμενες συμβολικές ή αξιοπρόσεκτες χειρονομίες. Αυτές είναι συμβατικές, πολιτισμικά προσδιορισμένες χειρονομίες, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως υποκατάστατα των λέξεων, όπως ο κυματισμός του χεριού που χρησιμοποιείται στην Αμερική για τους χαιρετισμούς και τους αποχαιρετισμούς. Μια απλή συμβολική χειρονομία μπορεί να έχει διαφορετική σημασία σε διαφορετικά πολιτιστικά πλαίσια, που κυμαίνεται από φιλοφρόνηση ως προσβολή.

Μια άλλη ευρεία κατηγορία χειρονομιών περιλαμβάνει εκείνες τις χειρονομίες, που χρησιμοποιούνται αυθόρμητα, όταν μιλάμε. Αυτές οι χειρονομίες συντονίζονται πολύ με την ομιλία. Οι αποκαλούμενες χτυπητές χειρονομίες χρησιμοποιούνται από κοινού με την ομιλία και συντονίζονται με το ρυθμό της ομιλίας, για να υπογραμμίζουν ορισμένες λέξεις ή φράσεις. Αυτοί οι τύποι χειρονομιών συνδέονται ολοκληρωτικά με λεκτικές και νοητικές διαδικασίες. Άλλες αυθόρμητες χειρονομίες, που χρησιμοποιούμε όταν μιλάμε, συνδέονται με το πλαίσιο της ομιλίας και μπορούμε να απηχούν ή να διαμορφώνουν το νόημα της εξελισσόμενης ομιλίας. Παραδείγματος χάριν, μια χειρονομία που απεικονίζει την πράξη της ρίψης μπορεί να συγχρονίζεται με τη λεκτική έκφραση: Έριξε τη σφαίρα ακριβώς στο παράθυρο.

Οι χειρονομιακές γλώσσες, όπως η αμερικανική σημειολογική γλώσσα, λειτουργούν ως πλήρεις φυσικές γλώσσες, που είναι χειρονομιακές στη μορφή. Δεν πρέπει να συγχέονται με τη γλώσσα των δακτύλων, στην οποία ένα σύνολο συμβολικών χειρονομιών χρησιμοποιείται για να αναπαριστά ένα γραπτό αλφάβητο.

Οι χειρονομίες μπορούν επίσης να ταξινομηθούν είτε ως ανεξάρτητες από την ομιλία είτε ως σχετιζόμενες με την ομιλία. Οι ανεξάρτητες από την ομιλία χειρονομίες εξαρτώνται από την πολιτιστικά αποδεκτή ερμηνεία και έχουν μια άμεση λεκτική μετάφραση. Μια χειρονομία χαιρετισμού ή το σήμα της ειρήνης είναι παραδείγματα των ανεξάρτητων από την ομιλία χειρονομιών. Οι σχετικές με την ομιλία χειρονομίες χρησιμοποιούνται παράλληλα με τη λεκτική ομιλία. Αυτή η μορφή μη λεκτικής επικοινωνίας χρησιμοποιείται για να δώσει έμφαση στο μήνυμα που επικοινωνείται. Οι σχετικές με την ομιλία χειρονομίες προορίζονται να εξασφαλίζουν συμπληρωματικές πληροφορίες σε ένα λεκτικό μήνυμα όπως η υπόδειξη ενός αντικειμένου συζήτησης.

Απτική: Το άγγιγμα στη διαπροσωπική επικοινωνία

Η χειρονομία «βάλε πέντε» είναι ένα παράδειγμα επικοινωνιακής αφής. Η απτική είναι η μελέτη του αγγίγματος ως μη λεκτική επικοινωνία. Τα αγγίγματα που μπορούν να οριστούν ως επικοινωνία περιλαμβάνουν τις χειραψίες, το κράτημα των χεριών, το φιλί (στο μάγουλο, στα χείλια, στο χέρι), το χτύπημα με την παλάμη στην πλάτη, η χειρονομία βάλε πέντε, το ελαφρύ κτύπημα στον ώμο, και το τρίψιμο των χεριών. Το άγγιγμα κάποιου μπορεί να περιλαμβάνει το τσίμπημα, το κράτημα, και το γρατσούνισμα. Αυτές οι συμπεριφορές αναφέρονται ως «προσαρμοστικές» ή

«εκφραστικές» και μπορούν να στείλουν μηνύματα, που αποκαλύπτουν τις προθέσεις ή τα συναισθήματα αυτού που τα εκπέμπει. Η έννοια που μεταβιβάζεται από την αφή εξαρτάται ιδιαίτερα από το πλαίσιο της κατάστασης, τη σχέση μεταξύ των επικοινωνούντων και τον τρόπο της αφής.

Οι άνθρωποι επικοινωνούν, τη διαπροσωπική οικειότητα, μέσω μιας σειράς μη λεκτικών ενεργειών γνωστών ως συμπεριφορές αμεσότητας. Παραδείγματα συμπεριφορών αμεσότητας είναι: Το χαμόγελο, το άγγιγμα, οι ανοικτές θέσεις του σώματος και η επαφή των ματιών. Οι πολιτισμοί που επιδεικνύουν αυτές τις συμπεριφορές αμεσότητας είναι γνωστοί ως πολιτισμοί υψηλής επαφής.

Η απτική επικοινωνία είναι ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι και άλλα ζώα επικοινωνούν μέσω του αγγίγματος. Η αφή είναι μια εξαιρετικά σημαντική αίσθηση για τους ανθρώπους, για την παροχή πληροφοριών για τις επιφανειακές σχέσεις. Για παράδειγμα οι συστάσεις είναι ένα συστατικό της μη λεκτικής επικοινωνίας στις διαπροσωπικές σχέσεις και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη μεταβίβαση της φυσικής οικειότητας της σωματικής επαφής. Αυτή μπορεί να είναι τόσο σεξουαλική (όπως το φιλή) όσο και πλατωνική (όπως το αγκάλιασμα ή το γαργάλημα).

Η αφή είναι η πιο πρώιμη αίσθηση που αναπτύσσεται στο έμβryo. Η ανάπτυξη της απτικής αίσθησης ενός νηπίου και το πώς αυτή σχετίζεται με την ανάπτυξη των άλλων αισθήσεων, όπως η όραση, είναι ο στόχος πολλών ερευνών. Έχει παρατηρηθεί ότι τα βρέφη συναντούν τεράστια δυσκολία επιβίωσης, εάν δεν κατέχουν την αίσθηση της αφής, ακόμα κι αν διατηρούν την όραση και την ακοή. Τα μωρά που μπορούν να αντιληφθούν μέσω της αφής, ακόμη και χωρίς την όραση και την ακοή, τείνουν να ευημερούν πολύ καλύτερα. Η αφή μπορεί να θεωρηθεί ως η βασική αίσθηση, γι αυτό οι περισσότερες μορφές ζωής έχουν την τάση για επαφή, ενώ μόνο ένα υποσύνολο μορφών ζωής έχει όραση και ακοή.

Στους χιμπατζήδες η αίσθηση της αφής είναι ιδιαίτερα αναπτυγμένη. Ως νεογνά βλέπουν και ακούνε λίγο, αλλά προσκολλώνται έντονα στις μητέρες τους. Ο Harry Harlow πραγματοποίησε μια αμφισβητούμενη μελέτη στους μακάκους και παρατήρησε πως οι πίθηκοι τρέφονταν από ένα ομοίωμα μητέρας με σφουγγάρια και από μια συσκευή σίτισης με καλώδια. Αυτοί που τυλίγονταν στο ομοίωμα με τα σφουγγάρια, το οποίο παρείχε ένα επίπεδο απτικής παρακίνησης και άνεσης, ήταν αρκετά πιο συναισθηματικά σταθεροί ως ενήλικες, από εκείνους με μοναδική μητέρα το ομοίωμα με τα καλώδια.

Το άγγιγμα αντιμετωπίζεται διαφορετικά από μια χώρα στην άλλη και τα αποδεκτά κοινωνικά επίπεδα αγγίγματος ποικίλλουν από τον έναν πολιτισμό στον άλλο. Στον ταϊλανδικό πολιτισμό, παραδείγματος χάριν, το άγγιγμα του κεφαλιού μπορεί να θεωρηθεί αγένεια. Μερικοί ερευνητές μελέτησαν ομάδες ανθρώπων, που επικοινωνούσαν και διαπίστωσαν ότι στην Αγγλία (8%), στη Γαλλία (5%) και στις Κάτω Χώρες (4%) το άγγιγμα ήταν σπάνιο έναντι ενός δείγματος Ιταλών (14%) και Ελλήνων (12,5%).

Το χτύπημα, η ώθηση, το τράβηγμα, το τσίμπημα, το λάκτισμα, ο στραγγαλισμός και η πάλη σώμα με σώμα είναι μορφές αφής στα πλαίσια της σωματικής κακοποίησης. Σε μια πρόταση όπως «δεν τον άγγιξα ποτέ» ή «δεν τολμάς να τον αγγίξεις» ο όρος αφή μπορεί να εκληφθεί ως ευφημισμός είτε για σωματική κακοποίηση είτε για σεξουαλικό άγγιγμα.

Η λέξη αφή έχει πολλές άλλες μεταφορικές χρήσεις. Κάποιος μπορεί να αγγιχτεί συναισθηματικά, αναφερόμενος σε μια δράση ή ένα αντικείμενο που προκαλεί μια συναισθηματική ανταπόκριση. Η φράση, «με άγγιξε το γράμμα σου», υπονοεί ότι ο ο αναγνώστης ένιωσε έντονα συναισθήματα κατά την ανάγνωσή του. Έρευνες δείχνουν ότι οι Αμερικανοί χάνουν την αφή ως σημαντική δεξιότητα επικοινωνίας. Κατά τη

διάρκεια μιας μελέτης, που πραγματοποιήθηκε από το πανεπιστήμιο της ιατρικής της σχολής του Μαϊάμι, φάνηκε ότι τα Αμερικανόπουλα είναι επιθετικότερα από τα αντίστοιχα Γαλλόπουλα, ενώ έπαιζαν σε μια παιδική χαρά. Στη συνέχεια διαπιστώθηκε ότι οι Γαλλίδες μητέρες άγγιζαν τα παιδιά τους περισσότερο από τις Αμερικανίδες.

Το βλέμμα

Η μελέτη του ρόλου των ματιών στη μη λεκτική επικοινωνία αναφέρεται μερικές φορές ως οφθαλμική. Η επαφή των ματιών μπορεί να φανερώσει ενδιαφέρον, προσοχή και συμμετοχή. Έρευνες έχουν διαπιστώσει ότι οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τα μάτια τους για να δείξουν το ενδιαφέρον τους για κάποιον, συχνά με το κλείσιμο του ματιού και της μικρής μετακίνησης των φρυδιών. Η επαφή των ματιών είναι μια μορφή μη λεκτικής επικοινωνίας και έχει μια μεγάλη επιρροή στην κοινωνική συμπεριφορά. Η συχνότητα και η ερμηνεία της επαφής ματιών ποικίλλει μεταξύ των πολιτισμών και των ζωικών ειδών. Η αποστροφή ματιών είναι η αποφυγή της επαφής των ματιών. Η επαφή των ματιών και οι εκφράσεις του προσώπου παρέχουν σημαντικές κοινωνικές και συναισθηματικές πληροφορίες. Οι άνθρωποι, ίσως δρουν έτσι ασυνείδητα, εξετάζοντας ο ένας τα μάτια του άλλου και το πρόσωπο για τις θετικές ή τις αρνητικές ενδείξεις της προσωπικής διάθεσης. Το βλέμμα, στην επικοινωνία, περιλαμβάνει το κοίταγμα ενώ μιλάει κάποιος, το κοίταγμα ενώ ακούει κάποιος, τη χρονική διάρκεια που κοιτάζει κάποιος και τη συχνότητα της ανταλλαγής των βλεμμάτων.

Παραγλωσσικά: μη λεκτικά φωνητικά μηνύματα

Τα παραγλωσσικά (μερικές φορές αποκαλούμενα και ως φωνηματικά) είναι η μελέτη των μη λεκτικών μηνυμάτων της φωνής. Οι διάφορες ακουστικές ιδιότητες της ομιλίας όπως ο τόνος, ο ρυθμός και η προφορά, γνωστές ως προσωδία, μπορούν να εκπέμψουν μη λεκτικά μηνύματα. Το παραγλωσσικά μηνύματα μπορούν να αλλάξουν την έννοια των λέξεων.

Ο γλωσσολόγος George L. Trager ανέπτυξε ένα σύστημα ταξινόμησης, που αποτελείται από το πλαίσιο της φωνής, τις ιδιότητες φωνής και τη φωνηματική έκφραση.

- *το πλαίσιο της φωνής* είναι το πλαίσιο, στο οποίο μιλάει ο ομιλητής. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την κατάσταση, το φύλο, τη διάθεση, την ηλικία και τον πολιτισμό ενός προσώπου.
- *οι ιδιότητες φωνής* είναι η ένταση, ο τονισμός, ο ρυθμός, η άρθρωση, η αντήχηση, η ένρινη προφορά και η ιδιωματική προφορά. Αυτά δίνουν σε κάθε άτομο μια μοναδική φωνητική ταυτότητα.
- *η φωνηματική έκφραση* αποτελείται από τρεις υποενότητες: χαρακτηρισμοί, προσδιορισμοί και διαχωρισμοί. Οι χαρακτηρισμοί είναι αισθήματα που εκφράζονται μιλώντας, όπως το γέλιο, το κλάμα και το χασμουρητό. Ένας προσδιορισμός της φωνής είναι το ύφος της εκπομπής ενός μηνύματος. Παραδείγματος χάριν, φωνάζοντας «Ει κόφτο!» σε αντιδιαστολή με το ψιθύρισμα «Ει κόφτο!». Οι φωνητικοί διαχωρισμοί όπως «Α χα!» ειδοποιούν τον ομιλητή ότι ο ακροατής ακούει.

Δεν είναι μόνο ότι λέμε στους άλλους που είναι σημαντικό, αλλά είναι σημαντικό το πώς το λέμε που μπορεί να κάνει τη διαφορά. Τα μη λεκτικά μηνύματα είναι ένα ουσιαστικό συστατικό της επικοινωνίας στη διαδικασία της επικοινωνίας.

Οι άνθρωποι πρέπει να αντιλαμβάνονται τη μη λεκτική συμπεριφορά τους για τρεις σημαντικούς λόγους:

- Μια συνειδητοποίηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς θα τους δώσει τη δυνατότητα να γίνουν καλύτεροι δέκτες των μηνυμάτων των άλλων.

- Να γίνουν καλύτεροι πομποί των σημάτων που ενισχύουν την επικοινωνία.

- Αυτός ο τρόπος επικοινωνίας αυξάνει το βαθμό της αντιληπτής ψυχολογικής εγγύτητας μεταξύ αυτών που επικοινωνούν.

Μερικοί σημαντικοί τομείς της μη λεκτικής συμπεριφοράς στη διαπροσωπική επικοινωνία είναι:

- Η επαφή των ματιών
- Οι εκφράσεις του προσώπου
- Οι χειρονομίες
- Η στάση και ο προσανατολισμός του σώματος
- Η εγγύτητα
- Τα παραγλωσσικά μηνύματα
- Το χιούμορ

Η επαφή των ματιών

Η επαφή με τα μάτια, ένα σημαντικό κανάλι της διαπροσωπικής επικοινωνίας, βοηθάει στη ρύθμιση της ροής της επικοινωνίας και σηματοδοτεί ενδιαφέρον για τους άλλους. Επιπλέον, η οπτική επαφή με το κοινό αυξάνει την αξιοπιστία του ομιλητή. Οι δάσκαλοι που έχουν επαφή με τα μάτια ανοίγουν τη ροή της επικοινωνίας και μεταβιβάζουν το ενδιαφέρον, την ανησυχία, τη ζεστασιά και την αξιοπιστία στους μαθητές.

Οι εκφράσεις του προσώπου

Το χαμόγελο είναι ένα ισχυρό επικοινωνιακό μέσο που μεταβιβάζει:

- ευτυχία
- φιλική διάθεση
- ζεστασιά
- συμπάθεια
- συνεργασία

Κατά συνέπεια, εάν χαμογελάτε συχνά θα γίνεστε αντιληπτός ως συμπαθητικός, φιλικός, θερμός και προσιτός. Το χαμόγελο είναι συχνά μεταδοτικό και οι μαθητές θα αντιδράσουν ευνοϊκά και θα μάθουν περισσότερα.

Οι χειρονομίες

Ένα άτομο, μιλώντας χωρίς τη χρήση κατάλληλων χειρονομιών, γίνεται αντιληπτό ως βαρετό, δύσκαμπτο και μη εμπνευστικό. Ένα ζωντανό και εμπνευστικό ύφος ομιλίας εγκλωβίζει την προσοχή των άλλων, καθιστά το περιεχόμενο της ομιλίας ενδιαφέρον, διευκολύνει την μάθηση και ψυχαγωγεί. Τα νεύματα του κεφαλιού και η μορφή των χειρονομιών επικοινωνούν θετική ενίσχυση στους άλλους.

Στάση και προσανατολισμός του σώματος

Επικοινωνούνται πολυάριθμα μηνύματα από τον τρόπο που κάποιος περπατάει, μιλάει, στέκεται και κάθεται. Η κάθετη στάση, αλλά όχι η άκαμπτη, και η κλίση του σώματος, ελαφρώς προς τα εμπρός, μεταβιβάζει στους άλλους ότι το άτομο, με αυτά τα χαρακτηριστικά στη στάση του, είναι προσιτό, δεκτικό και φιλικό. Επιπλέον, η διαπροσωπική εγγύτητα έχει αποτέλεσμα, όταν οι επικοινωνούντες κοιτούν ο ένας

τον άλλον κατά πρόσωπο. Η ομιλία με την πλάτη γυρισμένη ή κοιτώντας το πάτωμα ή το νταβάνι πρέπει να αποφεύγεται, γιατί επικοινωνεί αδιαφορία.

Εγγύτητα

Οι πολιτιστικοί κανόνες υπαγορεύουν μια άνετη απόσταση για αλληλεπίδραση με τους μαθητές. Ο δάσκαλος πρέπει να λαμβάνει υπόψη του μηνύματα δυσφορίας που προκαλούνται από την εισβολή στο χώρο των μαθητών. Μερικά από αυτά είναι:

- λίκνισμα
- τάλαντευση των ποδιών
- ελαφρά χτυπήματα των χεριών
- αποστροφή του βλέμματος

Τυπικά, στα αμφιθέατρα η θέση του διδάσκοντα δεν είναι προβληματική. Στην πραγματικότητα, υπάρχει, συνήθως, πάρα πολλή απόσταση. Για να αντιδράσει σωστά ένας εκπαιδευτικός σ' αυτό, πρέπει να κινείται, ώστε ν' αυξήσει το δυναμικό αλληλεπίδρασης με τους μαθητές του. Η αύξηση της εγγύτητας του επιτρέπει να έχει καλύτερη επαφή με τα μάτια και αυξάνει τις πιθανότητες να μιλήσουν οι μαθητές.

Το πλαίσιο της διαπροσωπικής επικοινωνίας

Το πλαίσιο της διαπροσωπικής επικοινωνίας αναφέρεται στις συνθήκες που προηγούνται ή περιβάλλουν την επικοινωνία. Αποτελείται από γεγονότα του παρόντος ή του παρελθόντος, από τα οποία απορρέει η έννοια του μηνύματος, αν και μπορεί επίσης, στην περίπτωση των γραπτών επικοινωνιών, να εξαρτάται από τις δηλώσεις που προηγήθηκαν και ακολούθησαν την εν λόγω αναφορά. Το άμεσο περιβάλλον μπορεί, επίσης, να ενισχύσει την πρόσληψη του νοήματος των λέξεων η και το αντίθετο. Μια κανονική συνομιλία μπορεί εύκολα να γίνει διφορούμενη στα συμφραζόμενα ή δυσάρεστη σε έναν χώρο ανάπαυσης ή σε μια αίθουσα δεξιώσεων. Αυτές οι εξωτερικές επιρροές δεν συγκροτούν το επικοινωνιακό μήνυμα από μόνες τους, αλλά μπορούν ν' αλλάξουν αισθητά την αποτελεσματική έννοια του μηνύματος. Τελικά, το πλαίσιο της διαπροσωπικής επικοινωνίας καταλήγει να συμπεριλάβει ολόκληρο τον κόσμο, αλλά συνήθως αναφέρεται σε εμφανείς παράγοντες όπως:

- **Το φυσικό περιβάλλον:** η εποχή ή ο καιρός, η τρέχουσα φυσική θέση και το περιβάλλον της διαπροσωπικής επικοινωνίας.
- **Το περιστασιακό περιβάλλον:** Ο χώρος που διεξάγεται η επικοινωνία, μια σχολική τάξη, μία στρατιωτική μονάδα, ένα εμπορικό κατάστημα.
- **Το πολιτιστικό και το γλωσσικό υπόβαθρο** των ατόμων που επικοινωνούν.
- **Η αναπτυξιακή πρόοδος** (ωριμότητα) και η συναισθηματική διάθεση των ατόμων που επικοινωνούν.
- **Οι συμπληρωματικοί ή ανταγωνιστικοί ρόλοι:** προϊστάμενος και υπάλληλος δάσκαλος και σπουδαστής, γονέας, παιδί, και σύζυγος, φίλος ή εχθρός, συνεργάτης ή ανταγωνιστής.

Αν και η διαπροσωπική επικοινωνία μπορεί να καλύψει την προφορική, τη γραπτή και τις μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας, ο όρος συνήθως εφαρμόζεται στην προφορική επικοινωνία που πραγματοποιείται μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων σε ένα προσωπικό, πρόσωπο με πρόσωπο επίπεδο. Προκειμένου να γίνουν κατανοητές οι αρχές της αποτελεσματικής διαπροσωπικής επικοινωνίας, είναι χρήσιμο να εξεταστεί η βασική διαδικασία της επικοινωνίας.

Η βασική διαδικασία της επικοινωνίας αρχίζει όταν μια ιδέα διατυπώνεται από ένα άτομο. Αυτό το πρόσωπο (ο πομπός) αποφασίζει να μεταβιβάσει ένα μήνυμα μέσω

κάποιου μέσου επικοινωνίας σε ένα άλλο πρόσωπο (ο δέκτης). Ο δέκτης πρέπει έπειτα να ερμηνεύσει το μήνυμα και να εξασφαλίσει την ανατροφοδότηση στον πομπό, που να δείχνει ότι το μήνυμα έγινε κατανοητό και ν' αναλάβει μία κατάλληλη δράση.

Δυστυχώς, μπορούν να γίνουν λάθη κατά τη διάρκεια οποιασδήποτε φάσης της διαδικασίας της επικοινωνίας. Παραδείγματος χάριν, παρανοήσεις μπορούν να εμφανιστούν, όταν ο πομπός δεν έχει μια σαφή ιδέα του μηνύματος που προσπαθεί να επικοινωνήσει, ή έχει μια σαφή ιδέα αλλά δεν είναι ικανός να την εκφράσει με ικανοποιητικό τρόπο. Τα λάθη στην επικοινωνιακή διαδικασία μπορούν, επίσης, να εμφανιστούν όταν δεν ακούει προσεκτικά ο δέκτης είτε συμπεραίνει ένα διαφορετικό νόημα από αυτό που επικοινωνήσε ο πομπός είτε αποτυγχάνει να εξασφαλίσει ανατροφοδότηση. Τελικά, η ασαφής, η ανακριβής, ή απερίσκεπτη επικοινωνία μπορεί να σπαταλήσει πολύτιμο χρόνο, να αλλοτριώσει τους ανθρώπους και να καταστρέψει την καλή θέληση για συζήτηση και μάθηση.

Γενικά, η διαπροσωπική επικοινωνία μπορεί να ταξινομηθεί είτε ως μονόδρομη είτε ως αμφίδρομη διαδικασία. Η μονόδρομη επικοινωνία εμφανίζεται όταν ο πομπός διαβιβάζει τις πληροφορίες υπό μορφή οδηγίας, χωρίς οποιαδήποτε προσδοκία συζήτησης ή ανατροφοδότησης. Παραδείγματος χάριν, ένας διευθυντής μπορεί να σταματήσει στο γραφείο ενός υπαλλήλου για να τον ενημερώσει ότι ένα ορισμένο επιχειρησιακό σχέδιο πρέπει να είναι έτοιμο την επόμενη ημέρα. Η μονόδρομη επικοινωνία είναι ταχύτερη και ευκολότερη για τον πομπό, επειδή δεν είναι απαραίτητο να εξετάσει τις πιθανές ερωτήσεις ή τη διαφωνία του δέκτη, αλλά τείνει να καταχραστεί την προσωπική του θέση στην κοινωνία.

Αντίθετα, η αμφίδρομη επικοινωνία περιλαμβάνει το μοίρασμα πληροφοριών μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων σε μια εποικοδομητική ανταλλαγή. Παραδείγματος χάριν, ένας διευθυντής μπορεί να πραγματοποιήσει μια συνεδρίαση του προσωπικού, προκειμένου να καθοριστούν οι σχετικές ημερομηνίες για διάφορα προγράμματα. Η συμμετοχή στην αμφίδρομη επικοινωνία δείχνει ότι ο πομπός είναι δεκτικός στην ανατροφοδότηση και πρόθυμος να δώσει μια απάντηση. Αν και είναι δυσκολότερο και χρονοβόρο για τον πομπό, σε σχέση με τη μονόδρομη επικοινωνία, εξασφαλίζει μια ακριβέστερη κατανόηση του μηνύματος.

Εκτός από την ταξινόμηση ως μονόδρομη ή αμφίδρομη, η διαπροσωπική επικοινωνία μπορεί επίσης να χωριστεί σε ποικίλες μορφές, ή ειδικευμένα σύνολα συμπεριφορών. Ερευνητές προσδιόρισαν έξι κύριες μορφές διαπροσωπικής επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται στο εργασιακό περιβάλλον: ελεγκτική, συμβιβαστική, εποικοδομητική, δυναμική, παραχωρητική και απόσυρση. Διαφορετικά άτομα χρησιμοποιούν διαφορετικές μορφές επικοινωνίας. Ένα άτομο που προσπαθεί να επικοινωνήσει πρέπει να συνειδητοποιήσει ότι μερικές μορφές είναι αποτελεσματικότερες από άλλες σε ορισμένες καταστάσεις.

Το ελεγκτικό ύφος είναι μια μορφή μονόδρομης επικοινωνίας που χρησιμοποιείται για να κατευθύνει τους άλλους και να κερδίσει τη συμμόρφωσή τους. Τα άτομα που χρησιμοποιούν αυτό το ύφος, συνήθως, δεν επιθυμούν την ανατροφοδότηση και τείνουν να υιοθετήσουν τη δύναμη ή το καθοδηγητικό ύφος για να ενισχύσουν το μήνυμά τους. Αν και το ελεγκτικό ύφος μπορεί να είναι αποτελεσματικό, όταν χρησιμοποιείται στην περίπτωση σεβαστών ατόμων, ιδιαίτερα σε περιόδους κρίσης, μπορεί να αλλοτριώσει τους ανθρώπους. Αντίθετα, το συμβιβαστικό ύφος είναι μια αμφίδρομη μορφή επικοινωνίας, που συνεπάγεται το μοίρασμα των πληροφοριών παρά την καθοδήγηση της συμπεριφοράς. Χρησιμοποιείται για να υποκινήσει τους άλλους να εκφράσουν τις ιδέες και τις απόψεις τους, προκειμένου να επιτευχθεί μια

αμοιβαία κατανόηση. Στις περισσότερες περιστάσεις, ιδιαίτερα όταν απαιτείται η συνεργασία, είναι αποτελεσματικότερη στρατηγική από το ελεγκτικό ύφος.

Το εποικοδομητικό ύφος της διαπροσωπικής επικοινωνίας χρησιμοποιείται για να καθιερώσει εργασιακά προγράμματα ή να επιβάλει την οργάνωση σ' ένα εργασιακό περιβάλλον. Αν και το εποικοδομητικό ύφος μπορεί να είναι απαραίτητο για να ενημερώσει τους άλλους για τους στόχους ή τις διαδικασίες, όταν σύνθετοι στόχοι πρέπει να επιτευχθούν από μια ομάδα, πρέπει συνήθως να αντισταθμιστεί με το συμβιβαστικό ύφος. Το δυναμικό ύφος είναι μια προσέγγιση υψηλής ενέργειας που χρησιμοποιεί εμπνευσμένες ρήσεις για να παρακινήσει ένα άλλο πρόσωπο να αναλάβει δράση. Αυτό το ύφος μπορεί να είναι αποτελεσματικό σε καταστάσεις κρίσης, αλλά είναι γενικά ατελέσφορο, όταν δεν έχουν οι δέκτες αρκετή γνώση ή εμπειρία να διεκπεραιώσουν τις απαραίτητες δράσεις.

Το ύφος της παραχώρησης στη διαπροσωπική επικοινωνία είναι σεβαστό παρά καθοδηγητικό. Είναι ιδιαίτερα δεκτικό στις ιδέες των άλλων, στο σημείο της μετατόπισης της ευθύνης, για την επικοινωνία στον δέκτη. Παραδείγματος χάριν, ένας διευθυντής που υιοθετεί αυτό το ύφος επιτρέπει στο προσωπικό του να συζητήσει και να αναπτύξει την τελική λύση σε ένα πρόβλημα, ενώ κάνει λίγα σχόλια. Αυτό το ύφος είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό όταν οι δέκτες έχουν τη γνώση, την εμπειρία και την προθυμία να αναλάβουν την ευθύνη. Το ύφος της απόσυρσης είναι κάτι περισσότερο από την έλλειψη διάθεσης για επικοινωνία. Οι διευθυντές που χρησιμοποιούν αυτό το ύφος προσπαθούν να αποφύγουν να χρησιμοποιήσουν την επιρροή τους και μπορούν να δείξουν ανιδιοτέλεια ή απροθυμία να συμμετάσχουν στη συζήτηση.

Τέλος, ένα συχνά αγνοημένο στοιχείο της διαπροσωπικής επικοινωνίας είναι ο καλός δέκτης, ο οποίος συνεπάγεται την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ακρόασης. Η ακρόαση περιλαμβάνει την παρουσίαση ενός ενδιαφέροντος προς τον ομιλητή, εστιάζοντας στο μήνυμα και τη θέση ερωτημάτων, για να εξασφαλιστεί η κατανόηση. Μια χρήσιμη τεχνική ακρόασης είναι ο αναστοχασμός, ή προσπάθεια επανάληψης και διευκρίνισης του μηνύματος του άλλου προσώπου, παρά η άμεση ανταπόκριση σ' αυτό με ένα άμεσο μήνυμα. Χρησιμοποιούμενος σωστά, ο αναστοχασμός, μπορεί να επιτρέψει στα άτομα να δουν τα ζητήματα από την άποψη του άλλου. Μερικές άλλες σημαντικές πτυχές της αποτελεσματικής ακρόασης περιλαμβάνουν τη διατήρηση της νοητικής εγρήγορσης, χωρίς να επιτραπεί στα συναισθήματα να παρέμβουν, βρίσκοντας ένα μέρος του θέματος που μπορεί να έχει εφαρμογή στην προσωπική εμπειρία και στην αντίσταση της απόσπασης της προσοχής από τις ιδιομορφίες του ομιλητή ή την ενδυμασία του. Αυτή η στάση βοηθά, επίσης, στην προετοιμασία της συζήτησης, στις περιληπτικές σημειώσεις και τη σύννοψη των δηλώσεων του ομιλητή.

Οι ισχυρές δεξιότητες της διαπροσωπικής επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας ποικίλες μορφές και τεχνικές, είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τους επόπτες της εργασίας των άλλων. Ερευνητές περιέγραψαν μερικά από τα χαρακτηριστικά των εποπτών εργασίας που αξιολογούνται θετικά από τους υπαλλήλους. Αρχικά, αυτοί τείνουν να επικοινωνήσουν περισσότερο, εξηγώντας τους λόγους πίσω από τις αποφάσεις τους και εξασφαλίζοντας προκαταβολικά την προειδοποίηση για τις επερχόμενες αλλαγές. Δεύτερον, τείνουν να υιοθετήσουν συμβιβαστικό παρά ελεγκτικό ύφος κατά τη επικοινωνία με τους υφιστάμενους, ζητώντας παρά απαιτώντας τη συμμόρφωσή τους. Τρίτον, τείνουν να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και τα συναισθήματα των άλλων στη διαπροσωπική επικοινωνία. Τέλος, οι αποτελεσματικοί επόπτες είναι καλοί ακροατές, δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στις ανησυχίες των υπαλλήλων, βρίσκοντας χρόνο να ανταποκριθούν στις ερωτήσεις και τις καταγγελίες.

Λειτουργίες της διαπροσωπικής επικοινωνίας

Η διαπροσωπική επικοινωνία είναι σημαντική λόγω των λειτουργικών επιτευγμάτων που επιτυγχάνει στο κοινωνικό πλαίσιο αλληλεπίδρασης των ανθρώπων. Όποτε εμπλεκόμαστε σε επικοινωνία με ένα άλλο πρόσωπο, επιδιώκουμε να μάθουμε πληροφορίες γι' αυτό. Εκπέμπουμε επίσης πληροφορίες μέσω μιας ευρείας ποικιλίας λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων.

Ένας λόγος που εμπλεκόμαστε στη διαπροσωπική επικοινωνία είναι για να μπορέσουμε να γνωρίσουμε ένα άλλο άτομο. Η θεωρία της κοινωνικής διεύθυνσης λέει ότι προσπαθούμε να αποκτήσουμε πληροφορίες για τους άλλους, έτσι ώστε να μπορέσουμε να αλληλεπιδράσουμε μαζί τους καλύτερα. Μπορούμε καλύτερα να προβλέψουμε πως θα σκεφτούν, πως θα αισθανθούν, και πως θα ενεργήσουν εάν γνωρίζουμε ποιοι είναι. Λαμβάνουμε αυτές τις πληροφορίες παθητικά ή παρατηρώντας τους ενεργητικά ή έχοντας άλλους να τους εμπλέκουν στην επικοινωνιακή διαδικασία ή αμφίδρομα, δεσμεύοντας προσωπικά τους ίδιους. Συχνά χρησιμοποιείται η αυτοαποκάλυψη, για να εκμαιεύσουμε πληροφορίες από ένα άλλο πρόσωπο.

Εμπλεκόμαστε, επίσης, στη διαπροσωπική επικοινωνία για να βοηθηθούμε να κατανοήσουμε καλύτερα τι λέει κάποιος σε ένα δεδομένο πλαίσιο και να **οικοδομήσουμε ένα πλαίσιο κατανόησης**. Οι λέξεις που εκφωνούμε μπορεί να σημαίνουν διαφορετικά πράγματα ανάλογα με το πώς λέγονται ή σε ποιο πλαίσιο. Τα εντός περιεχομένου μηνύματα αναφέρονται στο επιφανειακό επίπεδο της σημασίας ενός μηνύματος. Τα μηνύματα σχέσης αναφέρονται στο πώς ένα μήνυμα εκφέρεται. Και οι δύο αυτές μορφές μηνυμάτων εκπέμπονται ταυτόχρονα, αλλά κάθε μία επηρεάζει το σημασιολογικό περιεχόμενο, που ορίζεται στην επικοινωνία. Η διαπροσωπική επικοινωνία μας βοηθά να κατανοήσουμε ο ένας τον άλλον καλύτερα.

Ένας άλλος λόγος που εμπλεκόμαστε στη διαπροσωπική επικοινωνία είναι να **εγκαθιδρύσουμε μια ταυτότητα**. Οι ρόλοι που διαδραματίζουμε στις σχέσεις μας βοηθούν να εγκαθιδρύσουμε μια ταυτότητα. Σημαντικό ρόλο παίζει, επίσης, το πρόσωπό μας, η δημόσια αυτοεικόνα που παρουσιάζουμε στους άλλους. Οι ρόλοι και η προσωπικότητά μας οικοδομούνται στη βάση του πως αλληλεπιδρούμε με τους άλλους.

Τέλος, εμπλεκόμαστε στη διαπροσωπική επικοινωνία επειδή πρέπει να εκφράσουμε και να **ικανοποιήσουμε τις προσωπικές μας ανάγκες**. Έχουν προσδιοριστεί τρεις τέτοιες ανάγκες: ο συνυπολογισμός, ο έλεγχος, και η αγάπη (στοργή).

- Συνυπολογισμός είναι η ανάγκη εγκαθίδρυσης μιας ταυτότητας με τους άλλους.

- Έλεγχος είναι η ανάγκη να ασκηθεί η ηγετική μορφή και να αναδειχθούν οι ικανότητες κάποιου. Οι ομάδες δίνουν διέξοδο σ' αυτήν την ανάγκη. Μερικά άτομα δεν θέλουν να είναι ηγέτες. Για αυτούς, οι ομάδες εξασφαλίζουν τον απαραίτητο έλεγχο πάνω στις πτυχές της ζωής τους.

- Η αγάπη (στοργή) είναι η ανάγκη να αναπτυχθούν οι σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων. Οι ομάδες είναι ένας άριστος τρόπος να κάνουμε φίλους και δημιουργήσουμε διαπροσωπικές σχέσεις.

Θεωρίες για την ερμηνεία της διαπροσωπικής επικοινωνίας

1. Θεωρία μείωσης της αβεβαιότητας

Η θεωρία μείωσης της αβεβαιότητας προέρχεται από τον τομέα της ψυχοκοινωνιολογίας. Εξετάζει τη βασική διαδικασία του πώς αποκτάμε πληροφορίες για τους άλλους ανθρώπους. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία οι άνθρωποι νιώθουν άβολα με την αβεβαιότητα, θέλουν να έχουν τη δυνατότητα να προβλέψουν τη συμπεριφορά του άλλου και κατά συνέπεια παρακινούνται να αναζητήσουν περισσότερες πληροφορίες για τους ανθρώπους.

Η θεωρία υποστηρίζει ότι οι ξένοι, σε μια συνεδρίαση, περνούν από ορισμένα βήματα και σημεία ελέγχου προκειμένου να μειωθεί η αβεβαιότητα του ενός για τον άλλον και να διαμορφωθεί μια άποψη για το αν συμπαθεί ή αντιπαθεί ο ένας τον άλλο. Όπως επικοινωνούμε κάνουμε σχέδια για να πετύχουμε τους στόχους μας. Σε ιδιαίτερα αβέβαιες στιγμές γινόμαστε περισσότερο άγρυπνοι και στηριζόμαστε περισσότερο στα διαθέσιμα στοιχεία της κατάστασης. Όταν είμαστε λιγότερο βέβαιοι χάνουμε την εμπιστοσύνη στα σχέδιά μας και κάνουμε πιθανολογικά σχέδια. Αυτή η θεωρία, επίσης, υποστηρίζει ότι υψηλότερα επίπεδα αβεβαιότητας δημιουργούν απόσταση μεταξύ των ανθρώπων και ότι η μη λεκτική έκφραση τείνει να βοηθήσει στη μείωση της αβεβαιότητας.

Το εννοιολογικό υπόβαθρο της θεωρίας περιλαμβάνει το επίπεδο αβεβαιότητας, τη φύση της διαπροσωπικής σχέσης και τους τρόπους μείωσης της αβεβαιότητας. Οι προβλέψεις της θεωρίας υποστηρίζουν ότι ένα άτομο θα επεξεργαστεί γνωστικά την ύπαρξη της αβεβαιότητας και θα λάβει μέτρα για να την μειώσει. Οι περιορισμοί αυτής της θεωρίας εντοπίζονται στο ότι πρέπει να υπάρχει κάποιος είδος εξωτερικής πρόκλησης της κοινωνικής κατάστασης και μια εσωτερική γνωστική διαδικασία.

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία μειώνουμε την αβεβαιότητα με τρεις τρόπους:

1. Παθητικές στρατηγικές: Παθητική παρατήρηση του άλλου.
2. Ενεργητικές στρατηγικές: Ρωτώντας άλλους για το πρόσωπο που μας ενδιαφέρει.
3. Διαδραστικές στρατηγικές: Αυτοαποκάλυψη.

Η αυτοαποκάλυψη θεωρείται χρήσιμη στρατηγική για το μοίρασμα πληροφοριών με τους άλλους. Με το μοίρασμα των πληροφοριών, γινόμαστε πιο οικείοι με άλλους ανθρώπους και η διαπροσωπική σχέση μας ενισχύεται.

Η αυτοαποκάλυψη δεν εξασφαλίζει απλά τις πληροφορίες σε ένα άλλο πρόσωπο. Αντ' αυτού, οι μελετητές ορίζουν την αυτοαποκάλυψη ως μοίρασμα των πληροφοριών με άλλους που δεν θα τις ήξεραν κανονικά ή δεν θα τις ανακάλυπταν. Η αυτοαποκάλυψη συνεπάγεται τον κίνδυνο και την ευπάθεια εκ μέρους του προσώπου που μοιράζεται τις πληροφορίες.

Ένας χρήσιμος τρόπος την αυτοαποκάλυψη είναι το παράθυρο Johari. Το παράθυρο Johari είναι ένας τρόπος για να αποδειχτεί πόσες πληροφορίες ξέρουμε για τον εαυτό μας και πόσες οι άλλοι ξέρουν για μας. Το παράθυρο περιέχει τέσσερα τεταρτημόρια:

Το **ανοικτό τεταρτημόριο** περιλαμβάνει τις πληροφορίες όπως το χρώμα των μαλλιών, το επάγγελμα, και τη φυσική εμφάνιση. Το **τυφλό τεταρτημόριο** περιλαμβάνει τις πληροφορίες που άλλοι μπορούν να δουν σε μας, αλλά εμείς δεν μπορούμε να δούμε στον εαυτό μας. Μπορείτε να σκεφτείτε ότι είστε φτωχός ηγέτης, αλλά οι άλλοι να σκέφτονται ότι διαθέτετε μεγάλες ηγετικές δεξιότητες. Το **κρυφό τεταρτημόριο** περιέχει τις πληροφορίες που επιθυμούμε να κρατήσουμε για μας, όπως τα όνειρα ή οι φιλοδοξίες. Το **άγνωστο τεταρτημόριο** περιλαμβάνει τα πάντα που εμείς και οι άλλοι δεν γνωρίζουν για μας. Μπορεί να έχετε κρυφά ταλέντα, παραδείγματος χάριν, τα οποία δεν έχετε διερευνήσει. Μέσω της αυτοαποκάλυψης, ανοίγουμε και κλείνουμε τα τεταρτημόρια, έτσι ώστε μπορούμε να γίνουμε οικειότεροι με τους άλλους.

Η αυτοαποκάλυψη εξυπηρετεί διάφορες λειτουργίες. Είναι ένας τρόπος απόκτησης πληροφοριών για το άλλο πρόσωπο. Θέλουμε να είμαστε σε θέση να προβλέψουμε

τις σκέψεις και τις ενέργειες των ανθρώπων που ξέρουμε. Η αυτοαποκάλυψη είναι ένας τρόπος να μάθουμε για το πώς ένα άλλο πρόσωπο σκέφτεται και αισθάνεται. Μόλις ένα άτομο εμπλακεί στην αυτοαποκάλυψη, συνεπάγεται ότι το άλλο πρόσωπο θα αποκαλύψει, επίσης, προσωπικές πληροφορίες. Αυτό είναι γνωστό ως κανόνας της αμοιβαιότητας. Η αμοιβαία κοινοποίηση εμβαθύνει την εμπιστοσύνη στις σχέσεις και βοηθά και τους δύο ανθρώπους να καταλάβουν ο ένας τον άλλο περισσότερο. Καταλήγουμε, επίσης, στο σημείο να αισθανθούμε καλύτερα για τον εαυτό μας, όταν τα άλλα πρόσωπα δέχονται αυτό που τους λέμε.

Ενώ υπάρχουν διάφορα πλεονεκτήματα στη χρήση της αυτοαποκάλυψης, υπάρχουν επίσης και κίνδυνοι. Ένας κίνδυνος είναι ότι το άλλο πρόσωπο να μην ανταποκριθεί ευνοϊκά στις πληροφορίες που του αποκαλύπτουμε. Η αυτοαποκάλυψη δεν οδηγεί αυτόματα σε ευνοϊκές εντυπώσεις. Ένας άλλος κίνδυνος είναι ότι το άλλο πρόσωπο θα κερδίσει δύναμη στη σχέση λόγω των πληροφοριών που κατέχει. Τέλος, ένα μεγάλο ποσοστό αυτοαποκάλυψης ή η αυτοαποκάλυψη που έρχεται πάρα πολύ νωρίς σε μια σχέση, μπορεί να τη βλάψει. Κατά συνέπεια, ενώ η αυτοαποκάλυψη είναι χρήσιμη σε μια σχέση, μπορεί επίσης να είναι καταστρεπτική.

2. Θεωρία της κοινωνικής ανταλλαγής

Η θεωρία της κοινωνικής ανταλλαγής εμπίπτει στην προοπτική της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης. Η θεωρία προβλέπει, εξηγεί και περιγράφει το πότε και το γιατί οι άνθρωποι αποκαλύπτουν ορισμένες πληροφορίες για τον εαυτό τους στους άλλους. Η θεωρία της κοινωνικής ανταλλαγής υποστηρίζει ότι η σημαντικότερη δύναμη στις διαπροσωπικές σχέσεις είναι η ικανοποίηση του προσωπικού ενδιαφέροντος και των δύο ανθρώπων. Οι θεωρητικοί λένε ότι το προσωπικό ενδιαφέρον δεν είναι απαραίτητως άσχημη συνήθεια και ότι μπορεί πραγματικά να ενισχύσει τις σχέσεις.

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία η ανθρώπινη αλληλεπίδραση είναι όπως μια οικονομική συναλλαγή, σαν αυτή που μπορεί κάποιος να επιδιώξει να μεγιστοποιήσει τα κέρδη και να ελαχιστοποιήσει τις ζημιές. Θα αποκαλύψει τις πληροφορίες για τον εαυτό του, όταν η αναλογία κέρδη-ζημιές είναι αποδεκτή από το άτομο. Όσο τα κέρδη συνεχίζουν να αντισταθμίζουν τις ζημιές ένα ζευγάρι ατόμων θα γίνεται όλο και περισσότερο οικείο με το μοίρασμα όλο και περισσότερο προσωπικών πληροφοριών. Οι προβλέψεις αυτής της θεωρίας περιλαμβάνουν αυτοαποκάλυψη, σχετικές προσδοκίες, και αντιληπτές ζημιές ή κέρδη στη σχέση.

Οι υποθέσεις της θεωρίας πρεσβεύουν ότι οι άνθρωποι ενδιαφέρονται για το ισοζύγιο κερδών και ζημιών κατά την εξέλιξη μιας σχέσης. Οι περιορισμοί για αυτήν την θεωρία είναι ότι τουλάχιστον δύο άνθρωποι πρέπει να έχουν κάποιο τύπο αλληλεπίδρασης. Η θεωρία της κοινωνικής ανταλλαγής ταιριάζει, επίσης, πολύ με τη θεωρία της κοινωνικής διείσδυσης.

3. Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης

Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης προέρχεται από τον τομέα της κοινωνικοπολιτιστικής προοπτικής, δεδομένου ότι στηρίζεται στη δημιουργία κοινών νοημάτων μέσω των αλληλεπιδράσεων με τους άλλους. Αυτή η θεωρία εστιάζεται στους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι διαμορφώνουν νοήματα μέσω των

αλληλεπιδράσεων. Οι άνθρωποι παρακινούνται να ενεργήσουν βασισμένοι στα νοήματα που διαμορφώνουν για τους ανθρώπους, τα πράγματα και τα γεγονότα.

Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης υποστηρίζει ότι ο κόσμος αποτελείται από τα κοινωνικά αντικείμενα που ονομάζονται και έχουν κοινωνικά καθορισμένα νοήματα. Όταν οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν, κατά τη διάρκεια του χρόνου, καταλήγουν σε κοινά νοήματα για ορισμένους όρους και ενέργειες και καταλήγουν να κατανοήσουν τα γεγονότα με ιδιαίτερους τρόπους. Υπάρχουν τρεις κύριες έννοιες σ' αυτή τη θεωρία: η κοινωνία, ο εαυτός και ο νους.

Κοινωνία: Οι κοινωνικές πράξεις (που δημιουργούν τα νοήματα) περιλαμβάνουν μια αρχική χειρονομία από ένα άτομο, μια απάντηση σ' αυτή τη χειρονομία από τον άλλο και ένα αποτέλεσμα.

Εαυτός: Η αυτοεικόνα απορρέει από την αλληλεπίδραση με τους άλλους και βασίζεται στις προσδοκίες των άλλων. Ένα πρόσωπο κατανοεί τον κόσμο και ορίζει «τον εαυτό του» μέσω των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Ο εαυτός του ατόμου είναι ένα σημαντικό αντικείμενο και όπως όλα τα κοινωνικά αντικείμενα καθορίζεται μέσω των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με τους άλλους.

Ο νους: Η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί σημαντικά σύμβολα για να ανταποκρίνεται στον εαυτό του, κάνει πιθανή τη σκέψη. Το άτομο ορίζει τα αντικείμενα από την άποψη του πώς θα μπορούσε να αλληλεπιδράσει μαζί τους. Τα αντικείμενα αποκτούν υπόσταση μέσω της συμβολικής νοητικής διαδικασίας.

Οι προβλέψεις αυτής της θεωρίας περιλαμβάνουν τη δημιουργία νοήματος, κοινωνικών κανόνων, ανθρώπινων αλληλεπιδράσεων, σημείων και συμβόλων. Μια συνέπεια αυτής της θεωρίας είναι ότι το νόημα και η κοινωνική πραγματικότητα διαμορφώνονται από τις αλληλεπιδράσεις με τους άλλους και ότι επιτυγχάνεται ένα είδος κοινού νοήματος. Οι περιορισμοί αυτής της θεωρίας είναι ότι πρέπει να υπάρχουν πολλοί άνθρωποι που επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν και έτσι προσδίδουν νόημα στις καταστάσεις ή στα αντικείμενα.

4. Θεωρία της διαλεκτικής συσχέτισης

Προκειμένου να κατανοήσουμε τη **θεωρία της διαλεκτικής συσχέτισης**, πρέπει πρώτα να κατανοήσουμε συγκεκριμένα τι συνεπάγεται ο όρος συνομιλία. Οι συνομιλίες είναι «συστήματα νοημάτων», που εκφράζονται με ευφυή προφορικό λόγο, μεγαλόφωνα με τους άλλους ή εσωτερικά στο κεφάλι μας, όταν διεκπεραιώνουμε εσωτερικές συνομιλίες. Τώρα, παίρνοντας τον όρο συνομιλία και συνδέοντας τον με τη θεωρία της διαλεκτικής συσχέτισης, συνεπάγεται ότι αυτή η θεωρία προκύπτει από την αλληλεπίδραση ανταγωνιστικών συνομιλιών.

Αυτή η θεωρία θέτει επίσης την αρχική υπόθεση ότι ο διάλογος είναι ταυτόχρονα ενότητα και διαφορά. Επομένως, αυτές οι υποθέσεις υπαινίσσονται την έννοια της δημιουργίας του νοήματος μέσα μας και στους άλλους, όταν επικοινωνούμε. Εντούτοις, αυτό δείχνει πώς οι έννοιες μέσα στις συνομιλίες μας μπορούν να ερμηνευθούν, να γίνουν κατανοητές και φυσικά να παρανοηθούν. Ως εκ τούτου, η δημιουργία και οι ερμηνείες, που βρίσκουμε στα επικοινωνιακά μηνύματά μας, μπορεί να δημιουργήσουν πιέσεις στις επικοινωνιακές πράξεις μας, οι οποίες μπορούν να ονομαστούν διαλεκτικές εντάσεις.

Έτσι, εάν υποθέσουμε τη θέση ότι η όλη συνομιλία μας, είτε στις εξωτερικές συνομιλίες είτε εσωτερικά μέσα μας, έχει ανταγωνιστικές ιδιότητες, κατόπιν μπορούμε να πάρουμε τη **θεωρία της διαλεκτικής συσχέτισης** και να εξετάσουμε

που βρίσκονται οι ανταγωνιστικές ομιλίες στις συνομιλίες μας και έπειτα να αναλύσουμε πώς αυτό μπορεί να έχει μια επίδραση στις διάφορες πτυχές της ζωής μας. Τα πολυάριθμα παραδείγματα αυτής της θέσης μπορούν να φανούν στις καθημερινές επικοινωνιακές πράξεις, στις οποίες συμμετέχουμε. Εντούτοις, οι διαλεκτικές εντάσεις μέσα στις συνομιλίες μας μπορούν πιθανότατα να φανούν στη διαπροσωπική επικοινωνία, λόγω της στενής φύσης των διαπροσωπικών σχέσεων.

Προκειμένου να γίνει κατανοητή η θεωρία της διαλεκτικής συσχέτισης, κάποιος πρέπει επίσης να γνωρίζει την υπόθεση ότι υπάρχουν τρεις διαφορετικοί τύποι διαλεκτικής συσχέτισης. Αυτοί αποτελούνται από τη συνεκτικότητα και τον διαχωρισμό, τη βεβαιότητα και την αβεβαιότητα, την εξωστρέφεια και την εσωστρέφεια.

α) Συνεκτικότητα και διαχωρισμός

Τα περισσότερα άτομα επιθυμούν, φυσικά, να έχουν έναν στενό δεσμό στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Εντούτοις, επίσης, υποτίθεται ότι καμία σχέση δεν μπορεί να οικοδομηθεί, χωρίς τα άτομα που εμπλέκονται σ' αυτή να έχουν και τον προσωπικό τους χρόνο. Τα άτομα που καθορίζονται μόνο από μια συγκεκριμένη σχέση, που είναι ένα μέρος της, μπορούν να οδηγηθούν στην απώλεια της ατομικής ταυτότητας.

β) Βεβαιότητα και αβεβαιότητα

Τα άτομα επιθυμούν μια αίσθηση σιγουριάς και προβλεψιμότητας στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Εντούτοις, επιθυμούν, επίσης, να έχουν μια ποικιλία στις αλληλεπιδράσεις τους, που προέρχονται από τον αυθορμητισμό και το μυστήριο μέσα στις σχέσεις τους. Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι οι σχέσεις που γίνονται μειλίχιες και μονότονες, δεν είναι επιθυμητές.

γ) Εξωστρέφεια και εσωστρέφεια

Στις στενές διαπροσωπικές σχέσεις, τα άτομα μπορούν συχνά να αισθανθούν μια πίεση να αποκαλύψουν προσωπικές πληροφορίες. Αυτή η υπόθεση μπορεί να υποστηριχθεί εάν κάποιος εξετάσει τις προβλέψεις μέσα στη θεωρία της κοινωνικής διεύθυνσης, η οποία είναι μια άλλη θεωρία που χρησιμοποιείται, συχνά, για τη μελέτη της διαπροσωπικής επικοινωνίας. Αυτή η ένταση μπορεί, επίσης, να γεννήσει μια φυσική επιθυμία να κρατηθεί ένα ποσό προσωπικής μυστικότητας από τα άλλα άτομα. Ο ανταγωνισμός, υπό αυτή την έννοια, επεξηγεί την ουσία των συσχετιστικών διαλεκτικών.

5. Η θεωρία της συντονισμένης διαχείρισης του νοήματος

Η θεωρία της συντονισμένης διαχείρισης του νοήματος πρεσβεύει ότι δύο άτομα που συμμετέχουν σε μια αλληλεπίδραση, κάθε ένα ξεχωριστά, οικοδομεί την ερμηνεία του και την αντίληψή του πίσω από αυτό που σημαίνει μια συνομιλία. Μια θεμελιώδης υπόθεση μέσα σε αυτήν την θεωρία περιλαμβάνει την πεποίθηση ότι όλα τα άτομα αλληλεπιδρούν, βασισμένα στους κανόνες που αναμένεται να ακολουθηθούν, όταν εμπλακούν στην επικοινωνία. Τα άτομα, μέσα σε οποιαδήποτε ανάγκη κοινωνικής κατάστασης, πρώτα επιθυμούν να κατανοήσουν τι συμβαίνει και εφαρμόζουν κανόνες για να υπολογίσουν τις εξωτερικές επιρροές.

Υπάρχουν δύο διαφορετικοί τύποι κανόνων που τα άτομα μπορούν να εφαρμόσουν σε οποιαδήποτε επικοινωνιακή κατάσταση. Αυτοί περιλαμβάνουν τους συστατικούς και τους ρυθμιστικούς κανόνες.

Οι συστατικοί κανόνες είναι ουσιαστικά κανόνες του νοήματος που χρησιμοποιείται από τους επικοινωνούντες για να ερμηνεύσουν ή να κατανοήσουν ένα γεγονός ή ένα μήνυμα.

Οι ρυθμιστικοί κανόνες είναι ουσιαστικά κανόνες δράσης που χρησιμοποιούνται για να καθορίσουν πώς να ανταποκρίνεται ή να συμπεριφέρεται κάποιος.

Ένα παράδειγμα αυτού μπορεί να φανεί εάν κάποιος σκέφτεται μια υποθετική κατάσταση, στην οποία δύο άτομα συμμετέχουν σε μια συνομιλία. Εάν ένα άτομο στέλνει ένα μήνυμα στο άλλο, ο δέκτης των μηνυμάτων πρέπει έπειτα να αντιληφθεί αυτή την αλληλεπίδραση και να ερμηνεύσει τι σημαίνει. Πολλές φορές αυτό μπορεί να γίνει σε ένα σχεδόν στιγμιαίο επίπεδο, επειδή οι κανόνες ερμηνείας που εφαρμόζονται στην κατάσταση είναι άμεσοι και απλοί. Εντούτοις, υπάρχουν περιπτώσεις, όταν κάποιος μπορεί να πρέπει να ψάξει για μια κατάλληλη ερμηνεία των κανόνων μέσα σε μια αλληλεπίδραση. Αυτό εξαρτάται απλά από τις προηγούμενες πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις κάθε επικοινωνούντα μέσα σε ένα δεδομένο πλαίσιο και πώς μπορούν να εφαρμοστούν αυτοί οι κανόνες στην τρέχουσα επικοινωνιακή αλληλεπίδραση. Σημαντικό, στην κατανόηση των προβλέψεων αυτής της θεωρίας, είναι το γεγονός ότι αυτοί οι κανόνες του νοήματος, επιλέγονται πάντα μέσα σε ένα πλαίσιο. Επιπλέον, το πλαίσιο μιας κατάστασης μπορεί να γίνει κατανοητό ως πλαίσιο για την ερμηνεία συγκεκριμένων γεγονότων.

Οι συντάκτες αυτής της θεωρίας θεωρούν ότι υπάρχει ένας αριθμός διαφορετικών πλαισίων, όπου ένα άτομο μπορεί να αναφερθεί όταν ερμηνεύει ένα επικοινωνιακό γεγονός. Αυτά περιλαμβάνουν το πλαίσιο της σχέσης, το πλαίσιο του επεισοδίου, το πλαίσιο της αυτοεικόνας και το πλαίσιο του αρχέτυπου.

Το πλαίσιο της σχέσης προϋποθέτει ότι υπάρχουν αμοιβαίες προσδοκίες μεταξύ των ατόμων που είναι μέλη μιας ομάδας.

Το πλαίσιο του επεισοδίου αναφέρεται απλά σε ένα συγκεκριμένο γεγονός στο οποίο πραγματοποιείται η επικοινωνιακή πράξη.

Το πλαίσιο της αυτοεικόνας περιλαμβάνει την αίσθησή του εαυτού ή τον προσωπικό ορισμό ενός ατόμου για τον εαυτό του.

Το πλαίσιο του αρχέτυπου είναι ουσιαστικά η εικόνα κάποιου για την πεποίθησή του στη θεώρηση των γενικών αληθειών στις επικοινωνιακές ανταλλαγές.

Επιπλέον, οι Pearce και Cronen θεωρούν ότι αυτά τα συγκεκριμένα πλαίσια υπάρχουν σε μια ιεραρχική μόδα. Αυτή η θεωρία υποθέτει ότι το κατώτατο επίπεδο αυτής της ιεραρχίας αποτελείται από την επικοινωνιακή πράξη. Έπειτα, η ιεραρχία υπάρχει μέσα στο πλαίσιο σχέσης, κατόπιν το πλαίσιο του επεισοδίου που ακολουθείται από το πλαίσιο της αυτοεικόνας και τελικά το πλαίσιο του αρχέτυπου.

6. Θεωρία της κοινωνικής διείσδυσης

Πολλές φορές, όταν αρχίζει να αναπτύσσεται μια σχέση, είναι συνηθισμένο τα άτομα να υποβάλλονται σε μια διαδικασία αυτοαποκάλυψης. Η αυτοαποκάλυψη είναι το μοίρασμα των πληροφοριών με τους άλλους, που κανονικά δεν θα γνώριζαν ή δεν θα ανακάλυπταν. Η αυτοαποκάλυψη συνεπάγεται την ανάληψη ρίσκου εκ μέρους του προσώπου που μοιράζεται τις πληροφορίες. Ο λόγος, που η αυτοαποκάλυψη χαρακτηρίζεται ως επικίνδυνη, οφείλεται στο γεγονός ότι πολλές φορές, τα άτομα έχουν μια αίσθηση αβεβαιότητας και ευαισθησίας στην αποκάλυψη προσωπικών πληροφοριών, όταν υπάρχει η πιθανότητα αρνητικής κρίσης από τον δέκτη. Ως εκ

τούτου είναι βάσιμες οι επιφυλάξεις που διατυπώνονται σε σχέση με το γεγονός ότι η διαπροσωπική επικοινωνία πρέπει να εξελιχθεί σταδιακά, στα αρχικά στάδια μιας σχέσης.

Υπάρχουν τέσσερα διαφορετικά στάδια που καλύπτει η θεωρία της κοινωνικής διείσδυσης. Αυτά περιλαμβάνουν τον προσανατολισμό, τη διερευνητική συναισθηματική ανταλλαγή, τη συναισθηματική ανταλλαγή και τη σταθερή ανταλλαγή.

Το στάδιο του προσανατολισμού: Στο στάδιο του προσανατολισμού, τα άτομα ανταλλάσσουν λίγες πληροφορίες και είναι πολύ προσεκτικά στις αλληλεπιδράσεις τους.

Το διερευνητικό συναισθηματικό στάδιο: Στο διερευνητικό συναισθηματικό στάδιο, τα άτομα γίνονται κάπως πιο φιλικά και χαλαρά σε σχέση με τις μορφές επικοινωνίας τους.

Το στάδιο της συναισθηματικής ανταλλαγής: Στο τρίτο στάδιο, της συναισθηματικής ανταλλαγής, υπάρχει ένας μεγάλος βαθμός ανοικτής επικοινωνίας μεταξύ δύο ατόμων και αυτές οι σχέσεις χαρακτηρίζουν τις στενές φιλίες ή ακόμα και τα ρομαντικά ζευγάρια.

Το σταθερό στάδιο: Αυτό είναι το τελικό στάδιο και συγκροτείται από τις συνεχείς εκφράσεις των ανοικτών και προσωπικών τύπων αλληλεπίδρασης.

Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι λόγω των σύγχρονων επικοινωνιακών ανταλλαγών που περιλαμβάνουν τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, αυτός ο τομέας της επικοινωνίας πρέπει να εξεταστεί σε σχέση με την θεωρία της κοινωνικής διείσδυσης. Εξαιτίας του γεγονότος ότι ένα μεγάλο μέρος αυτής της μορφής έμμεσης επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων, εμφανίζεται σε ένα ανώνυμο επίπεδο, τα άτομα έχουν την ελευθερία να αποποιηθούν των διαπροσωπικών κανόνων της αυτοαποκάλυψης. Αντί να αποκαλύψουν τις προσωπικές σκέψεις, αργότερα, τα αισθήματα και τα συναισθήματα στους άλλους, ως ανώνυμα άτομα είναι σε θέση μέσω του υπολογιστή να αποκαλύψουν τις προσωπικές πληροφορίες αμέσως και χωρίς τη συνέπεια της αποκάλυψης την ταυτότητά τους.

Επιπλέον, αυτή η θεωρία υποθέτει ότι η διαδικασία για τη λήψη της απόφασης του ποσού των πληροφοριών, που επιλέγει ένα άτομο να αποκαλύψει, βασίζεται σε μια ανάλυση των ζημιών και των κερδών, που ένα άτομο μπορεί να έχει, όταν επιλέγει να μοιραστεί τις προσωπικές πληροφορίες.

Ένα παράδειγμα της θεωρίας της κοινωνικής διείσδυσης μπορεί να δοθεί στην περίπτωση που δύο άτομα συναντιούνται για πρώτη φορά και επικρατεί η πολιτιστική προσδοκία ότι μόνο οι απρόσωπες πληροφορίες θα ανταλλαχθούν. Αυτό θα μπορούσε να συμπεριλάβει πληροφορίες όπως ονόματα, επαγγέλματα, την ηλικία των συμμετεχόντων στη συνομιλία, καθώς επίσης και διάφορες άλλες απρόσωπες πληροφορίες. Εντούτοις, εάν και τα δύο μέλη, που συμμετέχουν στη διαλογική ανταλλαγή, αποφασίσουν ότι θα επιθυμούσαν να συνεχίσουν ή να προάγουν τη σχέση, με τη συνέχιση της ανταλλαγής μηνυμάτων, τόσο πιο προσωπικές πληροφορίες θα ανταλλάσσονται.

7. Η θεωρία της αλληλεπίδρασης

Αυτή η θεωρία εστιάζει στο πως οι σχέσεις καθορίζονται από την αλληλεπίδραση των ανθρώπων κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας. Ο Gregory Bateson και ο Paul Watzlawick έβαλαν τις βάσεις αυτής της θεωρίας και έγιναν γνωστοί ως ομάδα του Palo Alto. Η θεωρία τους έγινε η βάση με την οποία οι μελετητές, στον τομέα της επικοινωνίας, προσέγγισαν τη μελέτη των σχέσεων.

Στο πλαίσιο αυτής της θεωρίας τα άτομα οδηγούνται συνειδητά ή ασυνείδητα να εκφράσουν ιδέες για τους εαυτούς τους και τις σχέσεις τους με τους άλλους. Ένα πρόσωπο δεν μπορεί να αποφύγει τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση, ακόμα κι η αποστροφή του προς την επικοινωνία, μπορεί να θεωρηθεί ως δήλωση προς τους άλλους. Αυτή η απανταχού παρούσα αλληλεπίδραση οδηγεί στην καθιέρωση των προσδοκιών και των προτύπων, που χρησιμοποιούνται για να ορίσουν και να εξηγήσουν τους τύπους της επικοινωνιακής σχέσης.

Τα άτομα εμπλέκονται σε επικοινωνία με τους άλλους, έχοντας διαμορφωμένες προσδοκίες για τη συμπεριφορά τους, καθώς επίσης και για τη συμπεριφορά εκείνων με τους οποίους επικοινωνούν. Αυτές οι προσδοκίες είτε ενισχύονται κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης είτε νέες προσδοκίες διαμορφώνονται, οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν στις μελλοντικές αλληλεπιδράσεις. Αυτές οι νέες προσδοκίες δημιουργούνται από νέους τύπους αλληλεπίδρασης και έτσι οι διαμορφωμένες προσδοκίες είναι αποτέλεσμα των διαμορφωμένων τύπων αλληλεπίδρασης.

Οι διαμορφωμένοι τύποι αλληλεπίδρασης δημιουργούνται όταν εμφανίζεται μια τάση για το πώς δύο άνθρωποι αλληλεπιδρούν ο ένας με τον άλλον. Υπάρχουν δύο προβλέψεις ιδιαίτερης σπουδαιότητας στη θεωρία που διαμορφώνουν δύο είδη σχέσεων. Αυτές οι σχέσεις είναι οι συμμετρικές σχέσεις και οι συμπληρωματικές σχέσεις.

Οι συμμετρικές σχέσεις διαμορφώνονται, όταν καθορίζεται ο τύπος της αλληλεπίδρασης δύο ανθρώπων, που ανταποκρίνονται ο ένας στον άλλο με τον ίδιο τρόπο. Αυτός είναι ένας συνηθισμένος τύπος αλληλεπίδρασης μέσα στους κοινωνικούς ανταγωνισμούς.

Οι συμπληρωματικές σχέσεις διαμορφώνονται, όταν καθορίζεται ο τύπος της αλληλεπίδρασης δύο ανθρώπων, που ανταποκρίνονται ο ένας στον άλλο με αντίθετο τρόπο. Ένα παράδειγμα μιας τέτοιας σχέσης θα ήταν όταν ένα άτομο να είναι ομιλητικό, ενώ το άλλο να είναι σιωπηρό.

Ο σχεσιακός έλεγχος αναφέρεται στο ποιος, μέσα σε μια σχέση, έχει τον έλεγχο της. Ο τύπος της συμπεριφοράς μεταξύ των συνεργατών, κατά τη διάρκεια του χρόνου, καθορίζει τον έλεγχο μέσα σε μια σχέση. Οι τύποι της συμπεριφοράς συνεπάγονται τις ανταποκρίσεις των ατόμων στους ισχυρισμούς των άλλων. Υπάρχουν τρία είδη ανταποκρίσεων: α) Το πρώτο άτομο βρίσκεται σε υπερισχύουσα θέση κι το δεύτερο είναι ενδοτικό ή αποδέχεται τους ισχυρισμούς του πρώτου. β) Το πρώτο άτομο βρίσκεται σε αντίθεση και δεν αποδέχεται τους ισχυρισμούς του δεύτερου. γ) Υπάρχει και η διασταύρωση των δύο προηγούμενων τύπων με ανταποκρίσεις ουδέτερης φύσης.

Οι συμπληρωματικές ανταλλαγές εμφανίζονται όταν ο ένας συνεργάτης εκπέμπει ένα επιβλητικό μήνυμα, στο οποίο ο άλλος συνεργάτης ανταποκρίνεται με μια δεκτική απάντηση. Όταν οι συμπληρωματικές ανταλλαγές εμφανίζονται συχνά μέσα σε μια σχέση και τα συμβαλλόμενα μέρη στο κάθε άκρο της ανταλλαγής τείνουν να παραμείνουν ομοιόμορφα, είναι μια καλή ένδειξη για την ύπαρξη μιας συμπληρωματικής σχέσης.

Οι συμμετρικές ανταλλαγές εμφανίζονται όταν ο ισχυρισμός του συνεργάτη αντιμετωπίζεται με μια αντανάκλαστική απάντηση. Έτσι, όταν συναντιέται η επιβλητική παρουσία του ενός με μια επιβλητική ανταπόκριση από τον άλλο ή όταν συναντιέται η συμβιβαστική παρουσία του ενός με την συμβιβαστική ανταπόκριση από τον άλλο, εμφανίζεται μια συμμετρική ανταλλαγή. Όταν οι συμμετρικές ανταλλαγές εμφανίζονται συχνά μέσα σε μια επικοινωνιακή σχέση, είναι μια καλή ένδειξη ύπαρξης μιας συμμετρικής σχέσης.

8. Η θεωρία διαχείρισης της ταυτότητας

Το πλαίσιο εμπίπτει στην κοινωνικοπολιτιστική παράδοση και αναπτύχθηκε από τον Tadasu Todd Imahori και τον William R. Cupach. Αυτή η θεωρία εξηγεί τη μορφοποίηση, την ανάπτυξη και τη διατήρηση των ταυτοτήτων μέσα στις σχέσεις, καθώς επίσης και τις αλλαγές που εμφανίζονται στις προσωπικές ταυτότητες μέσα σε μία σχέση.

Οι άνθρωποι μορφοποιούν τις ταυτότητές τους (ή τις προσωπικότητές τους) και των συνεργατών τους, μέσω μιας διαδικασίας που αναφέρεται ως επιρροή της προσωπικής επαφής. Ο καθένας έχει μια επιθυμητή ταυτότητα που συνεχώς προσπαθεί να τη μορφοποιήσει. Αυτή η επιθυμητή ταυτότητα μπορεί να απειληθεί ή να υποστηριχθεί από το εγχείρημα διαπραγμάτευσης μιας ταυτότητας μέσα σε μια διαπροσωπική σχέση. Έτσι, η επιθυμητή ταυτότητά μας επηρεάζεται άμεσα από τις σχέσεις μας και η σχεσιακή ταυτότητά μας από την επιθυμητή ατομική ταυτότητά μας.

Η θεωρία διαχείρισης της ταυτότητας δίνει ιδιαίτερη προσοχή στις διαπολιτισμικές σχέσεις και πώς αυτές επηρεάζουν τις σχεσιακές και τις ατομικές ταυτότητες αυτών που εμπλέκονται σε μια διαπροσωπική σχέση. Το πως άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς διαπραγματεύονται το ένα με το άλλο, σε μια προσπάθεια να ικανοποιηθούν οι επιθυμίες για τις επαρκείς αυτόνομες ταυτότητες και τις σχεσιακές ταυτότητες, είναι σημαντικός προβληματισμός για τη θεωρία διαχείρισης της ταυτότητας.

Το πάγωμα της προσωπικής ταυτότητας εμφανίζεται όταν ένας συνεργάτης αισθάνεται ότι στην ταυτότητά του παγιώνονται στερεότυπα και δεν αναγνωρίζεται ως σύνθετη προσωπικότητα. Αυτό τείνει να εμφανιστεί, αρχικά, στις διαπροσωπικές σχέσεις, πριν οι συνεργάτες εξοικειωθούν καλά ο ένας με τον άλλο και απειλεί τις ταυτότητες των ατόμων. Η υποστήριξη της προσωπικότητας και η κατοχή μιας καλής αίσθησης του χιούμορ είναι παραδείγματα αντιμετώπισης των μηχανισμών που χρησιμοποιούνται από τους ανθρώπους, που αισθάνονται ότι οι ταυτότητές τους παγώνουν. Δεν είναι, επίσης, ασυνήθιστο για τους ανθρώπους σε τέτοιες θέσεις να αντιδρούν, αρνητικά, και να αντιμετωπίζουν με στερεότυπο τρόπο το συνεργάτη τους ή συνολικά να αποφεύγουν την ένταση. Όταν η ένταση οφείλεται σε μια αίσθηση του συνεργάτη ότι η πολιτιστική του ταυτότητά αγνοείται αυτό είναι ένα πρόβλημα.

Η διαλεκτική της ταυτότητας του εαυτού με του άλλου εμφανίζεται όταν ο ένας συνεργάτης θέλει, αλλά έχει πρόβλημα να υποστηρίξει την πολιτιστική ταυτότητα του συνεργάτη του, επιβεβαιώνοντας ταυτόχρονα τη δική του. Τα άτομα αντιμετωπίζουν αυτή την κατάσταση είτε περιχαράκωνοντας την προσωπικότητά τους είτε παραχωρώντας υποστήριξη είτε εναλλάσσοντας την υποστήριξη στην ατομική και στη σχεσιακή ταυτότητα είτε αποφεύγοντας τελείως το ζήτημα.

Η διαχείριση της ταυτότητας είναι μια εξελισσόμενη διαδικασία την οποία οι Imahori και Cupach θεωρούν ότι αποτελείται από τρία σχεσιακά στάδια. Το *δοκιμαστικό στάδιο* εμφανίζεται στην αρχή μιας διαπολιτισμικής σχέσης όταν οι συνεργάτες αρχίζουν να ερευνούν τις πολιτιστικές διαφορές τους. Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου κάθε συνεργάτης προσπαθεί να καθορίσει ποιες πολιτιστικές ταυτότητες θέλει για τη σχέση. Σε αυτήν τη φάση οι πολιτιστικές διαφορές είναι σημαντικά εμπόδια στη σχέση και είναι κρίσιμο για τους συνεργάτες να αποφύγουν το πάγωμα και τη μη υποστήριξη των ταυτοτήτων τους. Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου τα άτομα είναι περισσότερο πρόθυμα να διακινδυνεύσουν την απειλή για την προσωπικότητά τους, για να καθιερώσουν μια ισορροπία απαραίτητη για τη σχέση.

Το στάδιο της εμπλοκής εμφανίζεται όταν μια σχεσιακή ταυτότητα προκύπτει σύμφωνα με τα καθιερωμένα κοινά πολιτιστικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου το ζευγάρι γίνεται πιο άνετο με τη συλλογική τους ταυτότητα και τη σχέση γενικά.

Στο στάδιο της επαναδιαπραγμάτευσης τα ζευγάρια να λειτουργούν μέσω των ζητημάτων της προσωπικής ταυτότητας και βασίζονται στην προηγούμενη σχεσιακή τους ιστορία, πράττοντας μ' έναν συγκεκριμένο τρόπο. Μια ισχυρή σχεσιακή ταυτότητα έχει καθιερωθεί σ' αυτό το στάδιο και τα ζευγάρια έχουν κυριαρχήσει στο πεδίο της θεώρησης των πολιτιστικών τους διαφορών. Αυτό που συμβαίνει σ' αυτό το στάδιο είναι ότι η πολιτιστική διαφορά γίνεται μέρος των σχέσεων και όχι μια ένταση στο εσωτερικό τους.

9. Θεωρία της διαχείρισης της μυστικότητας της προσωπικής επικοινωνίας

Η θεωρία της διαχείρισης της μυστικότητας της προσωπικής επικοινωνίας προέρχεται από την κοινωνικοπολιτιστική παράδοση και ενδιαφέρεται για το πώς οι άνθρωποι διαπραγματεύονται την ειλικρίνεια και τη μυστικότητα σε μια σχέση με τις επικοινωνούμενες πληροφορίες. Αυτή η θεωρία εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι διαχειρίζονται τα όρια σε σχέσεις που διαχωρίζουν το κοινό από το ιδιωτικό.

Η ιδιωτική πληροφόρηση ενός ατόμου προστατεύεται από τα όρια του ατόμου. Η διαπερατότητα αυτών των ορίων αλλάζει πάντα και επιτρέπει σε ορισμένα μέρη του κοινού, ν' αποκτήσουν πρόσβαση σε ορισμένα τμήματα των πληροφοριών που ανήκουν σ' ένα άτομο. Αυτό το μοίρασμα εμφανίζεται μόνο όταν τα άτομα ζυγίζουν την ανάγκη τους να μοιραστούν τις πληροφορίες, ενάντια στην ανάγκη να προστατεύσουν τους εαυτούς τους. Αυτή η αξιολόγηση του κινδύνου χρησιμοποιείται από τα ζευγάρια, όταν αξιολογούν τα όρια της σχέσης τους. Η αποκάλυψη των ιδιωτικών πληροφοριών, σε έναν συνεργάτη, μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη οικειότητα, αλλά μπορεί, επίσης, να οδηγήσει στο να γίνει αυτός που αποκαλύπτει περισσότερο ευάλωτος.

Όταν επιλέγει κάποιος να αποκαλύψει ιδιωτικές πληροφορίες σε ένα άλλο πρόσωπο κάνει αυτό το πρόσωπο έναν συνιδιοκτήτη των πληροφοριών. Η συνιδιοκτησία έρχεται με κανόνες, ευθύνες και δικαιώματα, τα οποία διαπραγματεύονται αυτός που αποκαλύπτει τις πληροφορίες και αυτός που τις προσλαμβάνει. Η διαπραγμάτευση αυτών των κανόνων μπορεί να είναι σύνθετη. Οι κανόνες μπορούν να είναι διατυπωμένοι καθώς, επίσης, υπονοούμενοι και μπορούν να παραβιαστούν.

Η διαχείριση των ορίων θεωρείται μια διαδικασία που βασίζεται σε κανόνες και όχι μια ατομική απόφαση. Αυτοί οι κανόνες, όπως η απόφαση ενός ατόμου να αποκαλύψει προσωπικές πληροφορίες, αναπτύσσονται χρησιμοποιώντας τα ακόλουθα κριτήρια: αξιολόγηση του κινδύνου, πολιτιστικές προσδοκίες, διαφορές του φύλου, προσωπικά κίνητρα και περιστασιακές απαιτήσεις. Ορισμένα κριτήρια μπορεί να είναι πιο σημαντικά κατά τη διαχείριση των ορίων, ανάλογα με το πλαίσιο. Μερικοί κανόνες είναι πιο σταθεροί από άλλους, αλλά είναι όλοι σε θέση ν' αλλάξουν κάτω από τις κατάλληλες περιστάσεις.

Αυτό, που αναφέρεται ως διατάραξη των ορίων, εμφανίζεται, όταν δεν γίνονται αμοιβαία κατανοητοί οι κανόνες από τους συνιδιοκτήτες και όταν σκόπιμα ένας συνιδιοκτήτης των πληροφοριών παραβιάζει τους κανόνες. Αυτό οδηγεί, συνήθως, σε κάποια σύγκρουση και συχνά έχει ως αποτέλεσμα την ανησυχία του ατόμου που αποκαλύπτει τις πληροφορίες, για τη μελλοντική αποκάλυψη των πληροφοριών στον παραβάτη.

10. Η Θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας

Η θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας, τμήμα του τομέα της πληροφορικής, εξηγεί πώς οι άνθρωποι αναζητούν τη συνέπεια και προσπαθούν να μειώσουν την ασυμφωνία ή την αμηχανία τους, όταν βρίσκονται σε νέες καταστάσεις. Όταν τα άτομα συναντούν νέες πληροφορίες ή νέες εμπειρίες, ταξινομούν τις πληροφορίες βασιζόμενα σε προϋπάρχουσες στάσεις, σκέψεις και πεποιθήσεις. Εάν η νέα κατάσταση δεν συμπίπτει με τις προϋπάρχουσες υποθέσεις τους, είναι πιθανό να εμφανιστεί η ασυμφωνία. Όταν εμφανίζεται η ασυμφωνία, τα άτομα παρακινούνται να μειώσουν την ασυμφωνία που βιώνουν με την αποφυγή καταστάσεων που είτε θα προκαλούσαν ασυμφωνία είτε θα αύξαναν την ασυμφωνία. Γι' αυτόν τον λόγο, η γνωστική ασυμφωνία θεωρείται μια καθοδηγητική κατάσταση, που ενθαρρύνει το κίνητρο για να επιτευχθεί η συμφωνία και να μειωθεί η ασυμφωνία.

Ένα παράδειγμα γνωστικής ασυμφωνίας θα ήταν εάν κάποιος διατηρούσε την πεποίθηση ότι η υιοθέτηση ενός υγιούς τρόπου ζωής είναι σημαντική, αλλά δεν γυμνάζεται τακτικά ή δεν τρώει υγιεινά, μπορεί να νιώσει ασυμφωνία μεταξύ των πεποιθήσεών του και των ενεργειών του. Εάν υπάρχει ένα σημαντικό ποσό ασυμφωνίας, το άτομο μπορεί να παρακινηθεί για να αλλάξει τις στάσεις του και να γυμναστεί περισσότερο ή να τρώει υγιεινές τροφές. Μπορεί, επίσης, να έχει την τάση να αποφύγει καταστάσεις, που θα επισημαίνουν το γεγονός ότι οι στάσεις και οι πεποιθήσεις του είναι ασυμβίβαστες, όπως η αποφυγή της γυμναστικής ή η μη ανάγνωση άρθρων για την υγιεινή διατροφή.

Η διαδικασία επιλογής

1. **Επιλεκτική έκθεση:** Είναι μια μέθοδος μείωσης της ασυμφωνίας, με την έκθεση του ατόμου σε πληροφορίες που συμφωνούν με τις παγιωμένες του πεποιθήσεις, σκέψεις ή ενέργειες.

2. **Επιλεκτική προσοχή:** Είναι μια μέθοδος μείωσης της ασυμφωνίας με την επικέντρωση της προσοχής του ατόμου σε συγκεκριμένες πληροφορίες ή τμήματα των πληροφοριών που συμφωνούν με τις παγιωμένες του πεποιθήσεις, σκέψεις ή ενέργειες.

3. **Επιλεκτική ερμηνεία:** Είναι μια μέθοδος μείωσης της ασυμφωνίας με την ερμηνεία διφορούμενων πληροφοριών, έτσι ώστε να συμφωνούν με τις παγιωμένες του πεποιθήσεις, σκέψεις ή ενέργειες.

4. **Επιλεκτική απομνημόνευση:** Όταν ένα άτομο θυμάται μόνο τις πληροφορίες που είναι σύμφωνες με τις τρέχουσες πεποιθήσεις τους.

Σύμφωνα με τη θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας υπάρχουν τρεις τύποι γνωστικών σχέσεων. Σύμφωνες σχέσεις, ασύμφωνες σχέσεις και άσχετες σχέσεις. Οι σύμφωνες σχέσεις εμφανίζονται όταν δύο στοιχεία, όπως οι πεποιθήσεις και οι ενέργειες ενός ατόμου, είναι σε ισορροπία ή συμπίπτουν με τις πεποιθήσεις και τις ενέργειες του άλλου. Οι ασύμφωνες σχέσεις εμφανίζονται όταν δύο στοιχεία δεν είναι σε ισορροπία και προκαλούν ασυμφωνία. Οι άσχετες σχέσεις εμφανίζονται όταν δύο στοιχεία δεν βρίσκονται σε γνωστική συνάφεια μεταξύ τους, είναι ανεξάρτητα και δεν προκαλούν ασυμφωνία.

11. Η Θεωρία της απόδοσης

Η θεωρία της απόδοσης είναι μέρος της ψυχοκοινωνιολογικής παράδοσης και εξηγεί το πώς τα άτομα περνούν από μια διαδικασία εξαγωγής συμπερασμάτων για την συμπεριφορά που παρατηρούν στη διαπροσωπική επικοινωνία. Η θεωρία της

απόδοσης προβλέπει ότι τα άτομα κάνουν υποθετικές ερμηνείες ή κοινωνικές κρίσεις, για να διευκρινίσουν ή να προβλέψουν τη συμπεριφορά του άλλου. Η θεωρία της απόδοσης υποθέτει ότι οι άνθρωποι είναι έλλογα όντα και ότι συνάγουν συμπεράσματα για τις ενέργειες που παρατηρούν.

Τα βήματα στη διαδικασία της απόδοσης είναι:

1. Το πρώτο βήμα στη διαδικασία της απόδοσης είναι να παρατηρηθεί η συμπεριφορά ή η δράση ενός ατόμου.

2. Το δεύτερο βήμα είναι να γίνουν κρίσεις για τις αλληλεπιδράσεις και να εξακριβωθεί η σκοπιμότητα μιας συγκεκριμένης δράσης.

3 Το τρίτο βήμα της διαδικασίας αφορά την απόδοση που είναι είτε εσωτερική, όπου η αιτία συσχετίζεται με το πρόσωπο, είτε εξωτερική, όπου η αιτία της δράσης είναι περιστασιακή.

Ένα παράδειγμα αυτής της διαδικασίας είναι όταν ένας φοιτητής αποτυγχάνει στις εξετάσεις του, ένας παρατηρητής μπορεί να επιλέξει να αποδώσει τη συμπεριφορά του σε εσωτερικές αιτίες, όπως ότι δεν μελέτησε, επειδή είναι σκνηρός. Επίσης, θα μπορούσε ο παρατηρητής να αποδώσει τη συμπεριφορά του φοιτητή σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως ότι οι εξετάσεις ήταν πάρα πολύ δύσκολες ή ότι εξελίσσονταν πολλά αγχωτικά γεγονότα στη ζωή του, που τον οδήγησαν στην απόσπαση της προσοχής του. Οι αποδόσεις, επίσης, γίνονται και για την προσωπική συμπεριφορά. Η χρησιμοποίηση του ίδιου παραδείγματος, εάν ήσαστε εσείς που αποτυγχάνατε στις εξετάσεις, θα μπορούσατε να κάνετε μια εσωτερική απόδοση, όπως δεν κατάλαβα ακριβώς την ύλη του μαθήματος ή θα μπορούσατε να κάνετε μια εξωτερική απόδοση, ότι οι εξετάσεις ήταν πάρα πολύ δύσκολες.

Δεδομένου ότι κάνουμε αποδόσεις, μπορούμε να πέσουμε θύμα του θεμελιώδους λάθους της απόδοσης που συμβαίνει όταν δίνουμε υπερβολική έμφαση στις εσωτερικές αποδόσεις για τους άλλους και υποτιμούμε τις εξωτερικές αποδόσεις. Παρόμοια με το θεμελιώδες λάθος απόδοσης, μπορούμε να υπερεκτιμήσουμε τις εξωτερικές αποδόσεις για τη συμπεριφορά μας και να υποτιμήσουμε τις εσωτερικές αποδόσεις.

12. Η Θεωρία της παραβίασης των προσδοκιών

Η θεωρία της παραβίασης των προσδοκιών είναι μέρος της ψυχοκοινωνιολογικής παράδοσης και εξηγεί τη σχέση μεταξύ της παραγωγής μη λεκτικών μηνυμάτων και τις ερμηνείες που κάνουν οι άνθρωποι για αυτές τις μη λεκτικές συμπεριφορές. Τα άτομα έχουν ορισμένες προσδοκίες για τις μη λεκτικές συμπεριφορές που βασίζονται στους κοινωνικούς κανόνες, την προηγούμενη εμπειρία και τις περιστασιακές πτυχές αυτής της συμπεριφοράς. Όταν αυτές οι προσδοκίες είτε ικανοποιούνται είτε παραβιάζονται, κάνουμε υποθέσεις για μια συμπεριφορά και τη θεωρούμε θετική ή αρνητική.

Όταν εμφανίζεται η απόκλιση των προσδοκιών υπάρχει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για την κατάσταση, γνωστό ως διέγερση. Υπάρχουν δύο τύποι διεγέρσεων: α) Η γνωστική διέγερση που είναι η νοητική αντίληψη της απόκλισης των προσδοκιών. β) Η φυσική διέγερση που σχετίζεται με τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει το σώμα μας ως αποτέλεσμα της απόκλισης των προσδοκιών.

Όταν μια προσδοκία δεν ικανοποιείται, διατηρούμε ιδιαίτερες αντιλήψεις ως προς το εάν αυτή η παραβίαση θεωρείται ανταμοιβή. Το πώς ένα άτομο αξιολογεί την αλληλεπίδραση θα καθορίσει το πώς βλέπει το θετικό ή το αρνητικό αντίκτυπο της παραβίασης.

Μια σημαντική εστίαση της θεωρίας της παραβίασης των προσδοκιών είναι η έννοια της εγγύτητας, ή η μελέτη της ατομικής χρήσης του προσωπικού χώρου. Υπάρχουν τέσσερις τύποι ζωνών εγγύτητας: α) Οικεία απόσταση (0-44 εκατοστά) β) Προσωπική απόσταση (44 ίντσες - 122 εκατοστά) γ) Κοινωνική απόσταση (122 εκατοστά -35 μέτρα) δ) Δημόσια απόσταση (36 μέτρα).

Παραπάνω, αναλύθηκε το γνωστικό υπόβαθρο, που εμπεριέχεται στον όρο «διαπροσωπική επικοινωνία», μέσα από την ανάλυση του όρου στα πλαίσια μιας διεπιστημονικής προσέγγισης από το χώρο της Κοινωνιολογίας και της Κοινωνικής Ψυχολογίας. Παρουσιάστηκαν, με μια γραμμική σειρά, ο ορισμός της διαπροσωπικής επικοινωνίας, το πλαίσιο της διαπροσωπικής επικοινωνίας και οι θεωρίες που προσπαθούν να εξηγήσουν τη γένεση αυτού του φαινομένου. Όλες οι έννοιες που σχετίζονται με τη λεκτική και τη μη λεκτική επικοινωνία, υπάγονται στους στόχους της διδακτικής του θεάτρου στην εκπαίδευση και τελικά, η βελτίωση των δεξιοτήτων θεατρικής έκφρασης των παιδιών ισοδυναμεί με τη βελτίωση των δεξιοτήτων διαπροσωπικής επικοινωνίας με τους άλλους.

2^ο Κεφάλαιο

ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

Εισαγωγή

Μια σημαντική όψη του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής είναι η κοινωνική της διάσταση η οποία συνεπάγεται διαπροσωπική επαφή, επικοινωνία και διαπραγμάτευση του νοήματος. Η συμπεριφορά του παιδιού, μέσα στη δραματική σύμβαση του θεατρικού παιχνιδιού, αναγνωρίζεται και κατανοείται απ' τους συμπαίκτες του. Τα αισθήματα και οι εμπειρίες, που απεικονίζονται στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού, γίνονται αντικείμενο ενσυναίσθησης και ανταπόκρισης απ' τους συμμετέχοντες στη δραματική διαδικασία.

Πρέπει να τονιστεί, επίσης, ότι στο θεατρικό παιχνίδι αυτό που είναι φανταστικό είναι, επίσης, πραγματικό. Έτσι η δράση των συμμετεχόντων, στον ασφαλή χώρο εξέλιξης του θεατρικού παιχνιδιού, επηρεάζει την πραγματική συναισθηματική και διανοητική κατάσταση των εμπλεκόμενων. Η σχέση ανάμεσα στη βίωση εμπειριών έξω απ' τη φανταστική δομή του παιχνιδιού και των εμπειριών μέσα στη δραματική σύμβαση του θεατρικού παιχνιδιού είναι στενή και ζωτικής σημασίας για τα παιδιά. Ο Sorokin, ο Byron και άλλοι τονίζουν ότι αν συμβεί μια μεταβολή στη μορφή οργάνωσης μιας ομάδας, όπως είναι η αλληλεπίδραση των μαθητών στο θεατρικό παιχνίδι, επίσης, θα συμβεί μια αλλαγή στην ένταση των κανονιστικών σχέσεων ανάμεσα στους συμμετέχοντες στις δραματικές δραστηριότητες. Αυτό συνηγορεί στη θέση ότι η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων φιλίας προϋποθέτει μια ορισμένη συνέχεια πετυχημένων αλληλεπιδράσεων, η οποία εξασφαλίζεται στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού.

Σημαντικό ρόλο στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων παίζει, επίσης, η εξωστρεφής συμπεριφορά του ατόμου και η τάση για κυριαρχία στις κοινωνικές συναντήσεις, απαραίτητης, για την απόκτηση της αίσθησης της προσωπικής ταυτότητάς του. Οι Blaney et al. τονίζουν ότι οι συνεργατικές δραστηριότητες επηρεάζουν θετικά την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης των παιδιών. Η δυνατότητα επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων, επίσης, ως διαδικασία επιρροής των άλλων στην επιτυχία προσωπικών στόχων, θεωρείται από πολλούς μελετητές ως κεντρικό χαρακτηριστικό της κοινωνικής ικανότητας, η οποία με τη σειρά της συνδέθηκε με την ευχέρεια δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων.

Υπάρχουν αρκετές ερευνητικές μελέτες που δείχνουν ότι το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της ικανότητας των μαθητών στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων. Το θεατρικό παιχνίδι δημιουργεί προϋποθέσεις φυσικής εγγύτητας των συμμετεχόντων και είναι μια δραστική μέθοδος παρέμβασης στην οικολογία της σχολικής τάξης. Η συχνή έκθεσή τους σε αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση, με τη συμμετοχή τους στις δραματικές δραστηριότητες, επηρεάζει τη δεκτικότητα, δηλαδή την πιθανότητα εμπλοκής των μαθητών σε κατάλληλες δραστηριότητες, οι οποίες ευνοούν τη δημιουργία φιλικών σχέσεων.

Το συναισθηματικό κλίμα που δημιουργείται στη δραματοποίηση ευνοεί αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις με ευχάριστο αποτέλεσμα, γεγονός το οποίο λειτουργεί ως θετική ενίσχυση στη δημιουργία φιλικών σχέσεων. Οι Clore and Byrne σύμφωνα με το μοντέλο επιρροής των διαπροσωπικών σχέσεων μέσω θετικών ή αρνητικών συναισθηματικών ενισχύσεων, που διατύπωσαν, υποστηρίζουν ότι η βίωση ευχάριστων κοινών δραστηριοτήτων ανάμεσα στους ανθρώπους, όπως στο θεατρικό

παιχνίδι, δημιουργεί μια θετική συναισθηματική ανταπόκριση, η οποία ενισχύει την αμοιβαία επιθυμία για τη συνέχιση της διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης.

Οι Lott and Lott συσχέτισαν θετικά σε μια ερευνά τους την επιρροή που έχει το παιχνίδι, ως θετική ενίσχυση, στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά. Οι Kohler et al. επιβεβαιώνουν τα παραπάνω, υποστηρίζοντας στα συμπεράσματα της έρευνάς τους ότι το θεατρικό παιχνίδι προάγει θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών που συμμετέχουν σε δραματικές δραστηριότητες. Παρόμοια, οι Winnicott και Young υποστηρίζουν ότι το θεατρικό παιχνίδι εξασφαλίζει μια οργάνωση για την έναρξη συναισθηματικών σχέσεων και έτσι καθιστά ικανή την ανάπτυξη κοινωνικών επαφών ανάμεσα στους συμπαίκτες. Στη δημιουργία φιλικών σχέσεων είναι σημαντική η επικοινωνία και η διαμόρφωση κοινού νοήματος ανάμεσα στους φίλους, μέσα από λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές. Η Sue Jennings και ο Andréé Jolin υποστηρίζουν ότι μέσα από τη δραματική διαδικασία οι συμμετέχοντες διευκολύνονται να επικοινωνήσουν μεταξύ τους όχι μόνο λεκτικά, αλλά με χειρονομίες και αποτελεσματική χρήση του σώματος. Παρόμοια, ο Richard Courtney και η Dorothy Heathcoat τονίζουν ότι μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, το παιδί γνωρίζει τα δικά του αισθήματα και μπορεί πιο εύκολα να επικοινωνεί με τους άλλους, βελτιώνοντας τη συμπεριφορά του.

Υπάρχει ένας σταθερά αυξανόμενος αριθμός μελετών που αναγνωρίζει το θεατρικό παιχνίδι ως ένα ξεχωριστό μέσο διαμόρφωσης επικοινωνιακών τύπων ανάμεσα στα παιδιά, γεγονός που ευνοεί την διαμόρφωση φιλικών σχέσεων. Τα περιστατικά διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, που εξασφαλίζονται μέσα από τις δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού, μπορούν να θεωρηθούν ως ιστορικά προηγούμενα διαπροσωπικής επικοινωνίας, τα οποία με την πάροδο του χρόνου αποκτούν σωρευτικό χαρακτήρα και δημιουργούν τις προϋποθέσεις για ευδοκίμηση νέων φιλικών σχέσεων.

Σύμφωνα με τους μελετητές των κοινωνικών δεξιοτήτων τα ουσιαστικά στοιχεία της κοινωνικής συμπεριφοράς, που χρειάζονται τα άτομα για να επιτύχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα σε μια αλληλεπίδραση, είναι η κατοχή σε υψηλό βαθμό των κοινωνικών δεξιοτήτων. Η δυστοκία ορισμένων ατόμων στο σχηματισμό διαπροσωπικών σχέσεων οφείλεται στην έλλειψη κατάλληλων θετικών σχημάτων συμπεριφοράς.

Πολλοί μελετητές τονίζουν ότι το θεατρικό παιχνίδι ασκεί την ικανότητα συναισθηματικής έκφρασης και τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών. Υπάρχουν σχετικές έρευνες, με το θεατρικό παιχνίδι, που δείχνουν ότι επιδρά θετικά στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων τους. Η διαπροσωπική έλξη στα παιδιά ενισχύεται μέσα από κοινωνικά κίνητρα που μαθαίνονται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.

Η Jennie Lindon υποστηρίζει ότι η συμμετοχή των παιδιών στο θεατρικό παιχνίδι δημιουργεί προσδοκίες συμπεριφοράς για το καθένα. Αυτές οι προσδοκίες ονομάζονται σενάρια και είναι ευέλικτα λειτουργικά μοντέλα του τι συμβαίνει φυσιολογικά στις καθημερινές καταστάσεις που βιώνουν τα παιδιά. Τα παιδιά δρουν και δημιουργούν τις συνθήκες εξέλιξης του θεατρικού παιχνιδιού πάνω σ' αυτές τις προσδοκίες. Η αντίληψη αυτών των προσδοκιών συμπεριφοράς, στο θεατρικό παιχνίδι, επηρεάζει τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών και ευνοεί την διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος για την έναρξη διαπροσωπικών σχέσεων.

Παρόμοια, ο Ariel υποστήριξε ότι το παιχνίδι των παιδιών αντανakλά διαπροσωπικούς στόχους και το κάθε παιδί ερμηνεύει τη συμπεριφορά των συμπαίκτων του, προσπαθώντας να καταλάβει ή να μαντέψει τους σκοπούς και τις προθέσεις τους. Η συμμετοχή στο θεατρικό παιχνίδι εξασφαλίζει ένα θετικό μήνυμα,

το οποίο επικοινωνείται εσωτερικά στο παιδί και εξωτερικά μεταξύ των συμμετεχόντων.

Σύμφωνα με το δραματουργικό μοντέλο αντίληψης της κοινωνικής ζωής και τη θεωρία των ρόλων, η απομόνωση ενός ατόμου μπορεί να οφείλεται στην άστοχη παρουσίαση του εαυτού απέναντι στους άλλους. Η συμμετοχή των παιδιών στο θεατρικό παιχνίδι δίνει την δυνατότητα βίωσης μιας ατομικής και κοινωνικής αλλαγής μέσα από την ανάληψη του ρόλου του άλλου. Η εμπλοκή των παιδιών σε δραματικές δραστηριότητες σημαδεύει μια εμπειρία αλληλεπίδρασης έξω απ' το συνηθισμένο πλαίσιο αντίληψης με το οποίο ένα άτομο γίνεται γνωστό στους άλλους και με το οποίο τα άτομα γνωρίζουν τους εαυτούς τους.

Η ανάληψη του ρόλου και κατά συνέπεια η ανάληψη προσωπικού ρίσκου σ' ένα περιβάλλον ασφάλειας, στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού, συνεπάγεται την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και ψυχολογικών διαδικασιών. Αυτές οδηγούν σε ανάπτυξη της ικανότητας ενσυναίσθησης και τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων με τους συμπαίκτες. Η κατάλληλη επιτέλεση του ρόλου σε συνθήκες κοινωνικής αλληλεπίδρασης, στο θεατρικό παιχνίδι δημιουργεί ανάλογες θετικές προσδοκίες και ανταποκρίσεις από μέρους των άλλων.

Μια άλλη προσέγγιση σ' αυτό το ζήτημα προέρχεται από τον θεμελιωτή της κοινωνιομετρίας J. L. Moreno. Συγκεκριμένα, ο Moreno αποδίδει την αύξηση των διαπροσωπικών έλξεων, ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας, που αλληλεπιδρούν, στην επίδραση ενός ψυχολογικού παράγοντα, του τήλε (tele). Αυτός ο παράγοντας είναι παρών σε κάθε ψυχοδραματική συνάντηση και προοδευτικά ευνοεί τη δημιουργία ψυχολογικών ρευμάτων συμπάθειας μέσω των ψυχολογικών διαδικασιών της μετάθεσης και της ενσυναίσθησης που αναπτύσσονται, προοδευτικά, μεταξύ των μελών της ομάδας. Παρόμοια ο Goffman υποστηρίζει ότι το θεατρικό παιχνίδι, ως εστιασμένο σύστημα δραστηριότητας, προσφέρει την επικοινωνιακή βάση μιας κυκλικής ροής συναισθημάτων ανάμεσα στους μετέχοντες στη δραματική συνάντηση.

Πρέπει να τονίσουμε, επίσης, ότι η θετική κοινωνική συμπεριφορά έχει χαρακτήρα ανταμοιβής για τους άλλους και δημιουργεί πρόσφορο έδαφος στην ανάπτυξη αισθημάτων συμπάθειας από τους αποδέκτες της. Σε συσχετιστικές έρευνες, με τη χρήση της κοινωνιομετρικής μεθόδου, η αποδοχή των συνομηλίκων συσχετίστηκε σε μεγάλο βαθμό με θετικές μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς, ενώ η απόρριψη με αρνητικές μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς.

Όπως αποδείχτηκε, από σχετικές μελέτες, το σημαντικότερο κριτήριο διαμόρφωσης των διαπροσωπικών σχέσεων φιλίας είναι η καλή συμπεριφορά και η απουσία διαπροσωπικών συγκρούσεων. Η καλλιέργεια των ηθικών στάσεων μεταξύ των μαθητών, μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, οδηγεί στη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών και στη μείωση των διαπροσωπικών συγκρούσεων.

Για να γίνει περισσότερο κατανοητή η φύση των διαπροσωπικών σχέσεων, στη συνέχεια, θα γίνει διεξοδική ανάλυση στα πλαίσια μιας διεπιστημονικής προσέγγισης, επιστρατεύοντας τα γνωστικά πεδία της Κοινωνιολογίας και της Κοινωνικής Ψυχολογίας.

Οι διαπροσωπικές σχέσεις φιλίας στα παιδιά και στους ενήλικους

Η επιστημονική βιβλιογραφία βρήκε από μελέτες και θεωρητικές νύξεις που μαρτυρούν τη σημασία της φιλίας. Υπάρχουν πολλοί μελετητές που υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη της φιλίας και η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους φίλους είναι ζωτικής σημασίας για τις περαιτέρω δυνατότητες του ατόμου να αναπτύξει ένα γνήσιο

ενδιαφέρον ενσυναίσθησης προς τους άλλους. Επίσης, οι φιλικές σχέσεις ευθύνονται για τη διαμόρφωση και τη διατήρηση μιας υγιούς αυτοϊδέας.

Πρόσφατες θεωρητικές μελέτες έδειξαν ότι οι παιδικές φιλίες διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην απόκτηση και γενίκευση της χρήσης γνώσεων και δεξιοτήτων. Πέρα από αυτές τις θεωρητικές τοποθετήσεις, υπάρχει μια ταχέως αυξανόμενη βιβλιογραφία που υποστηρίζει ότι τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, είναι εκτεθειμένα στην ανάπτυξη συναισθηματικών, κοινωνικών και ψυχολογικών προβλημάτων.

Παρά την ύπαρξη μεγάλης βιβλιογραφίας, για τις φιλικές σχέσεις, υπάρχουν μεγάλα κενά γνώσης ως προς τις διαδικασίες με τις οποίες τα άτομα, κάθε ηλικίας, διαμορφώνουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας στο χώρο της έρευνας για τις διαπροσωπικές σχέσεις, μέσα από αντιγνωμίες και πειραματισμούς, μια μεγάλη ομάδα μελετητών διερεύνησε τους τρόπους με τους οποίους οι διαπροσωπικές σχέσεις υποστηρίζουν την ευμάρεια του ατόμου.

Στο χώρο των διαπροσωπικών σχέσεων κάποιοι ενδιαφέρθηκαν για τις κοινωνικές δυνάμεις που ευνοούν τη συσχέτιση των ατόμων, ενώ κάποιοι άλλοι ενδιαφέρθηκαν για τη διερεύνηση της έννοιας της φιλίας στα παιδιά ή για την εμπειρία της κοινωνικότητας στις παιδικές ομάδες. Τέλος, κάποιοι άλλοι μελετητές επικέντρωσαν το ενδιαφέρον τους στις κοινωνικές δομές του ατόμου, που δημιουργούν μέρος της προσωπικής συμπεριφοράς στις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Δεν υπάρχει σχεδόν καμία κοινωνική συμπεριφορά που να μην βασίζεται σε μια διαπροσωπική σχέση και αντίστροφα. Σιγά σιγά, αρχίζει να διαμορφώνεται μια συναίνεση στην ιδέα ότι πιθανά οι έννοιες της φύσης της ατομικότητας, του εαυτού και της επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων, έχουν την καταγωγή τους στην κατανόηση των διαπροσωπικών σχέσεων. Έτσι, καθώς τα παιδιά περνούν από το σχολείο στην κοινωνία, μαθαίνουν για τον εαυτό τους σε σχέση με τους άλλους. Αυτή η διαδικασία εξελίσσεται αργά και σημαδεύεται από τις εμπειρίες που είχαν με τους άλλους, σε κάθε μαθησιακό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο εντάχθηκαν.

Παρά την συνολική αύξηση των μελετών στις διαπροσωπικές σχέσεις και την αύξηση των μελετών για τη βάση των σχεσιακών συμπεριφορών στα παιδιά, υπάρχουν λίγες προσπάθειες σύζευξης των θεωριών και των γνώσεων ανάμεσα σ' αυτούς τους δύο τομείς. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, στην κατεύθυνση αυτή, είναι η προσπάθεια των μελετητών να επεκτείνουν τη θεωρία της προσκόλλησης από τη νηπιακή ηλικία στις διαπροσωπικές σχέσεις των ενηλίκων. Άλλο παράδειγμα είναι η διερεύνηση της συνέχειας των συμπεριφορών ενός παιδιού στις οικογενειακές σχέσεις και στις συμπεριφορές που χρησιμοποιεί το παιδί στις διαπροσωπικές του σχέσεις, στο σχολείο. Γενικά, εμφανίζονται λίγες προσπάθειες να συνδεθεί η βιβλιογραφία για τις διαπροσωπικές των ενηλίκων και η βιβλιογραφία για τις διαπροσωπικές σχέσεις στα παιδιά.

Ειδικότερα για την μελέτη των παιδικών φιλικών σχέσεων, υπάρχει έλλειψη εξηγήσεων αυτών των διαδικασιών. Η προσπάθεια μας στοχεύει στην κατάδειξη αρκετών ομοιοτήτων στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται οι σχέσεις στα παιδιά και τους ενηλίκους. Μέσα από μια ερευνητική προσέγγιση στα παιδιά της σχολικής ηλικίας φωτίζονται πολλές πλευρές των ατομικών συμπεριφορών που εμφανίζουν τα παιδιά στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Κεντρικός στόχος παραμένει η γενίκευση υποθέσεων για την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων φιλίας στα παιδιά και η κατάδειξη της αλυσίδας γεγονότων με τα οποία τα παιδιά καταλήγουν στη δημιουργία των φιλικών τους σχέσεων.

Έννοια και περιεχόμενο των διαπροσωπικών σχέσεων φιλίας

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

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

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

Ορισμός της φιλικής σχέσης

Οι κοινωνιολόγοι δεν κατόρθωσαν να συμφωνήσουν σε μια ομάδα χαρακτηριστικών που αντιπροσωπεύουν τη φιλία. Περισσότερο την καθορίζει η ποιότητα και ο χαρακτήρας της διαπροσωπικής σχέσης. Ο Hinde βλέπει τη διαπροσωπική σχέση φιλίας ως μια σειρά αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε δύο άτομα γνωστά το ένα στο άλλο. Δείγμα πιο συγκεκριμένων ορισμών έχουμε με το χαρακτηρισμό της φιλίας ως εκούσιας σχέσης και ως προσωπικής σχέσης που χαρακτηρίζεται από ισότητα, αμοιβαία συναισθηματική εμπλοκή και αλληλοβοήθεια. Οι Davis και Todd αναγνωρίζουν τα παραπάνω χαρακτηριστικά της φιλίας και προσθέτουν κι άλλα όπως αγάπη, εμπιστοσύνη, αυτοσεβασμό και κοινά βιώματα.

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

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

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

Οι διαπροσωπικές σχέσεις φιλίας στα παιδιά

Η μελέτη της παιδικής φιλίας απέκτησε την τελευταία δεκαετία μεγάλη δυναμική, αφού οι φιλίες σ' αυτή ηλικία, θεωρήθηκαν ζήτημα μεγάλης σημασίας για την ψυχοπνευματική ισορροπία των παιδιών και της ικανότητας τους για δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων στην ενηλικίωση. Ο Sullivan και άλλοι μελετητές υποστήριξαν ότι η επιτάχυνση στην ανάπτυξη των νοητικών και κοινωνικοσυναισθηματικών ικανοτήτων των παιδιών, εξαρτάται από την εκπλήρωση των αναγκών της αποδοχής και του κύρους στις φιλικές αλληλεπιδράσεις με τους φίλους τους. Οι προτάσεις αυτές, του Sullivan, για την επιρροή των παιδικών σχέσεων φιλίας στη μελλοντική διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού, ενέπνευσε έναν μεγάλο αριθμό εργασιών και ερευνών, στη δεκαετία του '80.

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

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

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

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

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

Οι περισσότερες μελετητές συμφωνούν ότι το φύλο είναι μια κοινωνική κατηγορία που εκθέτει τα δύο φύλα σε διαφοροποιήσεις με βάση τις κοινωνικοπολιτιστικές

νόρμες. Οι διαφορετικές αντιλήψεις, που έχουν τα δύο φύλα για τις φιλικές σχέσεις, οφείλονται ακριβώς σε διαφορετικές ανταποκρίσεις στις νόρμες του ρόλου του φύλου και στις κοινωνικοπολιτιστικές αξίες.

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

Παράγοντες διαμόρφωσης των διαπροσωπικών σχέσεων φιλίας

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

1. Περιβαλλοντικοί παράγοντες

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

Ερευνητικές μελέτες έδειξαν ότι η εγγύτητα και η προκαλούμενη συχνότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης απ' τη γειτνίαση, ανάμεσα σε δύο άτομα, οδηγεί σε αισθήματα συμπάθειας.

Αυτό οφείλεται στην επενέργεια της οικειότητας που δημιουργείται απ' τη διαμεσολάβηση μιας συχνής έκθεσης και επανάληψης στο ίδιο κίνητρο. Ο Festinger εισήγαγε τον όρο λειτουργική εγγύτητα, για να καταστήσει σαφές ότι η πιθανότητα αλληλεπίδρασης μεταξύ δύο ατόμων είναι συνάρτηση του φυσικού περιβάλλοντος, αλλά και της πραγματικής φυσικής απόστασης. Οι Yinnin et al. και άλλοι μελετητές βρήκαν ότι σημαντικότερος παράγοντας επιρροής, στη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων, είναι η λειτουργική κι όχι η φυσική εγγύτητα. Σε παρόμοια συμπεράσματα, για τη θετική επίδραση της φυσικής εγγύτητας στο σχηματισμό διαπροσωπικών σχέσεων, κατέληξαν κι άλλες ερευνητικές μελέτες. Άλλες έρευνες έδειξαν ότι η απουσία φυσικής εγγύτητας ανάμεσα στους συντρόφους, μιας ήδη διαμορφωμένης σχέσης, οδηγεί στη διακοπή της. Τέλος, οι Ebbesen et al. τονίζουν ότι η εγγύτητα δεν οδηγεί πάντα σε διαπροσωπική έλξη, αλλά μπορεί να καταλήξει σε αύξηση της αντιπάθειας παρά της συμπάθειας.

2. Ατομικοί παράγοντες

Στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων τα εξωτερικά χαρακτηριστικά και η ποιότητα της ατομικής συμπεριφοράς παίζουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων. Η Rodin ισχυρίστηκε ότι η επιλογή των φίλων γίνεται μέσα από ένα μεγάλο αριθμό υποψηφίων με βάση υποκειμενικά κριτήρια συμπάθειας, αντιπάθειας και αδιαφορίας. Αυτά τα κριτήρια λειτουργούν ως φίλτρο αποκλεισμού των ακατάλληλων υποψηφίων από τις υπό διαμόρφωση φιλικές σχέσεις ενός ατόμου. Τα κυριότερα χαρακτηριστικά, που είναι σημαντικά σ' ένα άτομο και παίζουν ρόλο στην επιλογή των άλλων, για τη δημιουργία φιλικών σχέσεων, είναι η φυσική ελκυστικότητα, οι κοινωνικές δεξιότητες, η ντροπαλότητα και η ομοιότητα.

2.1. Φυσική ελκυστικότητα

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

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

2.2. Κοινωνικές δεξιότητες

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

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

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

2.3. Ντροπαλότητα

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

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

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

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

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

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

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

3. Περιστασιακοί παράγοντες

3.1. Πιθανότητα μελλοντικής αλληλεπίδρασης

Οι περιστασιακοί παράγοντες σχετίζονται με την πιθανότητα συνάντησης ή εξάρτησης ανάμεσα σε δύο άτομα. Η προσδοκία της εξέλιξης της αλληλεπίδρασης με τον άλλο έχει επίδραση στην αύξηση της θετικής γνώμης γι' αυτόν. Επίσης,

επιηρεάζει την αρνητική γνώμη για τον άλλο, έτσι ώστε οι μελλοντικές συναντήσεις μ' αυτό το πρόσωπο να είναι όσο το δυνατό πιο ευχάριστες και αρμονικές.

3.2. *Η συχνότητα της έκθεσης*

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

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

3.3. *Εξάρτηση από διάφορες ανταμοιβές*

Όπως αναφέρθηκε και στις θεωρίες μάθησης των διαπροσωπικών σχέσεων η ανταμοιβή είναι ένα σημαντικό κίνητρο για δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων. Η διαπροσωπική έλξη αυξάνεται και είναι συνάρτηση των παρεχόμενων ανταμοιβών ανάμεσα σε δύο άτομα. Ο Wright τονίζει ότι οι σχέσεις δημιουργούνται και διατηρούνται όχι σαν μια αφηρημένη έννοια, αλλά ως αποτέλεσμα των αμοιβαίων θετικών συναισθημάτων και της ποιότητας της αλληλεπίδρασης των συντρόφων.

3.4. *Διαθεσιμότητα*

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

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

4. **Δυαδικοί παράγοντες**

4.1. *Η αμοιβαιότητα της συμπάθειας*

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

Η αμοιβαιότητα της συμπάθειας φαίνεται να παίζει ένα ρόλο τόσο στην εγκατάσταση της φιλικής σχέσης όσο και στη διατήρησή της. Μερικές έρευνες έδειξαν ότι η διαπροσωπική έλξη εξαρτάται απ' την πεποίθηση ή την αντίληψη που έχει ένα άτομο ότι το συμπαθεί ένα άλλο. Η πίστη ότι υπάρχει αμοιβαία συμπάθεια

ευνοεί την διαπροσωπική αλληλεπίδραση ως ανταμοιβή, με τρόπο που να κάνει τις προσδοκίες, για αμοιβαία συμπάθεια, να επαληθεύονται πραγματικά.

Οι Sigall and Aronson, αντίθετα, βρήκαν ότι δεν δημιουργούνται οι διαπροσωπικές σχέσεις μόνο στη βάση της αμοιβαίας συμπάθειας, αλλά επηρεάζονται κι από άλλους παράγοντες. Οι Aronson and Linder διαφοροποιούμενοι, παρόμοια, από τις παραπάνω θέσεις υποστηρίζουν ότι υπάρχει μεγαλύτερη προτίμηση για άτομα που εκφράζουν μια αντιπάθεια στην αρχή, απέναντί μας, και τα οποία τελικά καταλήγουν να μας συμπαθήσουν παρά για άτομα που έδειχναν πάντα μια συμπάθεια για μας.

4.2. Αυτοαποκάλυψη

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

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

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

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

5. Συμπεράσματα

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

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

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

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

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

Η έρευνα των Aron et al. έδειξε ότι οι ενήλικες εκτιμούν ως βασικούς παράγοντες διαμόρφωσης των διαπροσωπικών σχέσεων την αμοιβαία συμπάθεια, τη φυσική ελκυστικότητα, την ομοιότητα και τη φυσική εγγύτητα. Μια άλλη έρευνα του Hays, σε ενηλίκους, έδειξε ότι σημαντικοί παράγοντες διαμόρφωσης των διαπροσωπικών σχέσεων ήταν η εγγύτητα, η διαθεσιμότητα, η ντροπαλότητα και η αυτοαποκάλυψη. Παρόμοια, σε έρευνες σε παιδιά και εφήβους, ως κυριότεροι παράγοντες υποδείχτηκαν η ανταλλαγή πληροφοριών, η ομοιότητα, η αμοιβαία συμπάθεια και η αυτοαποκάλυψη.

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

3^ο Κεφάλαιο

Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο διαχείρισης των συγκρούσεων στη σχολική τάξη

Οι δύο επιστημονικοί τομείς της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση και η διαχείριση των διαπροσωπικών συγκρούσεων, έκαναν την εμφάνισή τους τον 20^ο αιώνα στις αγγλοσαξονικές χώρες και διερευνούν τις διαπροσωπικές συγκρούσεις και το μετασχηματισμό της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Το δράμα και η σύγκρουση συσχετίζονται άμεσα, δεδομένου ότι το δράμα ορίζεται από πολλούς μελετητές ως η δυναμική ανάδειξη μιας συγκρουσιακής κατάστασης, η οποία περιλαμβάνει δύο ή περισσότερα συμβαλλόμενα μέρη.²

Η σύγκρουση μπορεί να οριστεί ως μη-συμβατότητα ή διαφωνία ανάμεσα σε δύο μέρη (άτομα, ομάδες, οργανώσεις ή έθνη) ως προς τα ενδιαφέροντα, τις αξίες, τις πεποιθήσεις, τα συναισθήματα, τις επιδιώξεις, τις κοινωνικές θέσεις και τους οικονομικούς πόρους.³ Εναλλακτικά η σύγκρουση μπορεί να οριστεί ως οιαδήποτε κατάσταση ή διαδικασία στην οποία δύο ή περισσότερες κοινωνικές οντότητες συνδέονται με μια τουλάχιστον μορφή ανταγωνιστικής ψυχολογικής σχέσης ή τουλάχιστον με μία μορφή ανταγωνιστικής αλληλεπίδρασης.⁴

Υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί ορισμοί της σύγκρουσης που υποστηρίζουν ότι η σύγκρουση μπορεί να είναι εποικοδομητική ή καταστρεπτική, με δράσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών ή καμία δράση ανάμεσά τους.⁵ Οι μεταμοντέρνες,

² Βλ. J. Somers, *Drama in the Curriculum*, Cassell, London, 1995, σ.17. ; C. F. Fink, Some Conceptual Difficulties in the Theory of Social Conflict, *Journal of Conflict Resolution*, Vol.12, 1968, σσ.412,460, 456. και D. Wall, & J. O'Toole, *Senior Drama Syllabus*, Board of Senior Secondary School Studies, Brisbane, 1991, σ.1.

³ Βλ. R. Fisher, *The Social Psychology of Intergroup and International Conflict Resolution*, Springer, New York, 1990, σσ.51,62. ; L. Coser, *The Functions of Social Conflict*, The free Press, Philadelphia, 1956, σ.8. και R. Bolton, *People skills: How to assert yourself, listen to others and resolve conflict*, Prentice Hall, Australia, 1986, σ.207.

⁴ Βλ. S. Stewart, *Conflict Resolution: A Foundation Guide*, Waterside Press, Winchester, 1998, σσ.23,151,157. και R. Väyrynen, *New directions in conflict theory: conflict resolution and conflict transformation*, Sage Publications, London, 1991, σσ.154,163,164.

⁵ Οι συγκρούσεις αξιών προκαλούνται από διαφορετικά κριτήρια ή προτεραιότητες για την αξιολόγηση των ιδεών, της ατομικής συμπεριφοράς, της ιδεολογίας, της θρησκείας και των διαφορετικών τρόπων ζωής. Βλ. P. Wallensteen, *Understanding Conflict Resolution: War, Peace and the Global System*, Sage Publications, London, 2002, σ.266. Οι δομικές συγκρούσεις προκαλούνται από αρνητικούς τρόπους συμπεριφοράς και αλληλεπίδρασης, από άνισο έλεγχο της ατομικής ιδιοκτησίας και της διανομής των οικονομικών πόρων, από άνιση επιβολή δύναμης και εξουσίας, από γεωγραφικούς και χρονικούς περιορισμούς, από φυσικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Βλ. R. Väyrynen, *New Directions in Conflict Theory*, Sage Publications, London, 1991, σσ.129,150,232. Οι συγκρούσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις προκαλούνται από την οικονομική ανέχεια, την αδυναμία επικοινωνίας, τα φυλετικά και τα εθνικά στερεότυπα, από τις βίαιες συναισθηματικές εκρήξεις και από την επαναλαμβανόμενη αρνητική συμπεριφορά των ατόμων. Βλ. B. F. Grenyer, *Mastering Relationship Conflicts: Discoveries in Theory, Research, and Practice*, American Psychological Association, Washington, 2002, σσ.10,11,18. Οι συγκρούσεις που βασίζονται στην πρόσβαση των δεδομένων ενημέρωσης προκαλούνται από την έλλειψη πληροφοριών, από την παραπληροφόρηση, από τις διαφορετικές υποκειμενικές απόψεις, από τις διαφορετικές ερμηνείες των πληροφοριακών στοιχείων και από τους διαφορετικούς τρόπους στην πρόσβαση ή στη χρήση των πληροφοριών. Βλ. O. Ramsbotham, T. Woodhouse & H. Miall, *Contemporary Conflict Resolution*, Polity, Cambridge, UK, 2005, σ.211. Οι συγκρούσεις που βασίζονται στα προσωπικά ενδιαφέροντα μπορούν να προκληθούν από τα ψυχολογικά ενδιαφέροντα των μετεχόντων σε μια διαδικασία αλληλεπίδρασης και από τα ουσιαστικά ενδιαφέροντα που συγκροτούν το πλαίσιο της διαφωνίας. Βλ. M. Deutsch, *The Resolution of Conflict: Constructive and destructive processes*, Yale University Press, New Haven, CT, 1973, σ.17. και C. Moore, *The Mediation Process: Practical Strategies for Resolving Conflict*, Jossey-Bas, San Francisco, 1996, σ.60.

αφηγηματικές θεωρίες προσφέρουν μια διαφορετική προοπτική στην προσέγγιση της σύγκρουσης. Θεωρούν τη σύγκρουση περισσότερο ως αναπόφευκτο υποπροϊόν της λειτουργίας ανταγωνιστικών διαθέσεων για επιβολή εξουσίας παρά ως το αποτέλεσμα της έκφρασης προσωπικών αναγκών και ενδιαφερόντων.⁶

Ως επίλυση μιας σύγκρουσης μπορεί να οριστεί οποιαδήποτε μέθοδος ή διαδικασία προορίζεται να μετασχηματίσει τη σύγκρουση σε μία λιγότερο δαπανηρή μορφή αλληλεπίδρασης μεταξύ των συγκρουόμενων μερών.⁷ Μερικές γνωστές θεωρίες υποστηρίζουν ότι οι συγκρούσεις οφείλονται στη φύση των συμβαλλόμενων μερών. Αυτές είναι οι ατομιστικές θεωρίες και προσεγγίζουν τη σύγκρουση με βάση τα προσωπικά χαρακτηριστικά των ατόμων που εμπλέκονται.⁸ Οι κοινωνικές θεωρίες προσεγγίζουν τη σύγκρουση ως διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων ή των ομάδων και ενδιαφέρονται να παράγουν γενικεύσεις για τη φύση αυτής της διαδικασίας.⁹ Οι κοινωνικές δομικές θεωρίες διερευνούν τη σύγκρουση ως

⁶ Βλ. J. Windslade, & G. Monk, *Narrative Mediation: A new approach to conflict resolution*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 2000, σ.41.

⁷ Βλ. A. J. Schellenberg, *Conflict Resolution: Theory, Research and Practice*, State University of New York Press, Albany, 1996, σ.13.

⁸ Η ρεαλιστική θεωρία υποστηρίζει ότι οι συγκρούσεις οφείλονται στην αντικοινωνική φύση των ανθρώπων, στην επιθετικότητά τους και στη δίνα τους για δύναμη. Βλ. L. J. Fisk & J. L. Schellenberg, *Patterns of conflict, paths to peace*, Broadview Press, Orchard Park, NY, 2000, σσ.37,39,41. και O. Ramsbotham, T. Woodhouse, & H. Miall, *Contemporary conflict resolution: the prevention, management and transformation of deadly conflicts*, Malden, MA, Cambridge, UK, 2005, σσ.7,92,216. Η διαπροσωπική θεωρία υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι οδηγούνται σε διαπροσωπικές συγκρούσεις από τις εγωιστικές επιθυμίες που απορρέουν από την ατομική αίσθηση του εαυτού. Βλ. J. K. Paolo, G. L. Ellen & K. L. Stephen, *Principles and practice of expressive arts therapy towards a therapeutic aesthetics*, Jessica Kingsley Publishers, Philadelphia, 2005, σ.88. και J. Edelman & M. B. Crain, *The Tao of Negotiation: How to resolve conflict in all areas of your life*, Harper Collins Publishers, New York, 1993, σσ.75,91. Οι θεωρίες που βασίζονται στα προσωπικά ενδιαφέροντα υποστηρίζουν ότι οι συγκρούσεις ανακύπτουν, επειδή οι άνθρωποι ακολουθούν ασυμβίβαστα ενδιαφέροντα ή αξίες. Βλ. R. O'Leary, & L. Bingham, *The promise and performance of environmental conflict resolution*, Resources for the Future, Washington, DC, 2003, σσ.21,22. και A. Rapoport, *Fights, Games and Debates*. Vail-Ballou Press, New York, 1960, σ.67. Οι ψυχολογικές θεωρίες του βάθους υποστηρίζουν ότι οι συγκρούσεις οφείλονται στις ψυχολογικές διαδικασίες της απώθησης και της προβολής. Σ' αυτές τις θεωρίες κάθε άτομο αποκλείει από τη συνείδησή του τις ανεπιθύμητες πτυχές του εαυτού του και τις αποδίδει αυτόματα στο άλλο άτομο της διαπροσωπικής σύγκρουσης. Βλ. J. Cambrey, and L. Carter, *Analytical psychology: contemporary perspectives in Jungian analysis*, Brunner-Routledge, New York, 2004, σ.50. και S. Keen, *Faces of the Enemy: Reflections of the Hostile Imagination*. Harper & Row, San Francisco, 1986, σ.118. Στη θεωρία των αρχετυπικών καταβολών, οι συγκρούσεις έχουν μια ονειρική ποιότητα, όπου οι άνθρωποι τείνουν να χάσουν ένα μέρος της φυσιολογικής αντίληψης της πραγματικότητας και τη βιώνουν με οράματα. Σύμφωνα μ' αυτή τη θεωρία οι άνθρωποι στις διαπροσωπικές συγκρούσεις βιώνουν δραματικά σενάρια αρχετυπικών σχέσεων, που προέρχονται από το συλλογικό ασυνείδητο. Βλ. C. A. Jeffrey, *The meanings of social life: a cultural sociology*, Oxford University Press, Oxford, 2003, σ.218. και A. Mindell, *Sitting in the Fire: Large group transformation using conflict and diversity*. Lao Tse Press, Portland, Oregon, 1995, σσ.3,6,9.

⁹ Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικοποίησης η συμπεριφορά των ανθρώπων, στις διαπροσωπικές συγκρούσεις, εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο έχουν κοινωνικοποιηθεί. Η αυστηρή κοινωνικοποίηση, συμπεριλαμβανομένης της φυσικής βίας και της συναισθηματικής αποστέρησης, δημιουργεί συχνά επιθετικούς ενήλικους οι οποίοι είναι επιρρεπείς στη δημιουργία συγκρουσιακών καταστάσεων γύρω τους. Σύμφωνα μ' αυτή την άποψη οι διαπροσωπικές συγκρούσεις σχετίζονται στενά με τις ενδοπροσωπικές συγκρούσεις. Βλ. E. Harris, *Nationalism: theories and cases*, Edinburgh University Press, Edinburgh, 2003, σσ.88,89,155. ; A. Lowen, *Depression and the Body: The biological basis of faith and reality*, Penguin Books, Harmondsworth, 1976, σ.122. και E. M. Hetherington, *Handbook of Child Psychology: Socialization, Personality and Social Development*. Wiley, New York, 1983, σ.23. Η θεωρία της διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης εστιάζει το ενδιαφέρον της στην ίδια τη συγκρουσιακή συμπεριφορά. Σύμφωνα μ' αυτή τη θεωρία το συμπεριφοριστικό στοιχείο (λεκτικό και φυσικό) πρέπει να έχει μια εξέχουσα θέση στη σύγκρουση, καθώς όλες οι

ένα προϊόν του τρόπου με τον οποίο διαμορφώνεται και οργανώνεται η κοινωνία.¹⁰ Τέλος, υπάρχουν θεωρίες που προσεγγίζουν τη σύγκρουση ως δραματική διαδικασία και παιχνίδι. Πρόκειται για τις μορφολογικές θεωρίες οι οποίες επιχειρούν να κατανοήσουν τις κοινωνικές συγκρούσεις των ανθρώπων με λογικούς και μαθηματικούς όρους.¹¹

Οι συγκρούσεις διαχωρίζονται σε δύο είδη, τις συμμετρικές και τις ασύμμετρες. Σε μια ασύμμετρη σύγκρουση υπάρχει μια δυσαναλογία δύναμης ανάμεσα στον ανώτερο και στον κατώτερο. Για παράδειγμα στις σχέσεις δασκάλου-μαθητών ή γονέα-παιδιού. Τα βασικά χαρακτηριστικά αυτού του τύπου σύγκρουσης είναι συχνά η εξουσία και η ελευθερία. Οι συμμετρικές συγκρούσεις εμφανίζονται συχνά ο θυμός και η βία, συνήθως μεταξύ τριών ή περισσότερων ατόμων. Τα βασικά χαρακτηριστικά αυτού του τύπου σύγκρουσης είναι τα πειράγματα και τα

συγκρούσεις βασίζονται στις συμπεριφορές των εμπλεκόμενων μερών και η συγκρουσιακή συμπεριφορά δεν μπορεί να γίνει κατανοητή, μελετώντας μεμονωμένα τις ατομικές συμπεριφορές. Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της συγκρουσιακής συμπεριφοράς είναι ότι γιγαντώνεται μέσα από κύκλους δράσεων και αντιδράσεων. Βλ. K. G. Wilson, *A test of the interactionist theory of conflict management*, Thesis (Ed. D.) in University of Tulsa, Wilson, 1978. σσ.23,25,43. ; A. D. Miller, L. E. Ohlin & R. B. Coates, *A theory of social reform: correctional change processes in two states*, Ballinger Pub. Co., Cambridge, 1977, σ.57. και F. Glasl, *Confronting Conflict: A first aid kit for handling conflict*, Hawthorn, Stroud, 1999, σσ.52,66. Οι θεωρίες της επικοινωνίας εστιάζουν στη χρήση της γλώσσας, των χειρονομιών, των συμβόλων και των δομών της ομιλίας, δηλαδή στο πώς οι άνθρωποι φιλονικούν και αναλαμβάνουν εκ περιτροπής την δημιουργία επικοινωνιακών μηνυμάτων. Οι ερμηνείες ενός μηνύματος σε μία σύγκρουση θα διαμορφωθούν σε σχέση με το πλαίσιο αλληλεπίδρασης, τη φύση της σχέσης, καθώς επίσης σε σχέση με την αυτοαντίληψη και τις πολιτιστικές καταβολές του κάθε ατόμου. Βλ. G. E. Donald, *Transforming conflict: communication and ethno-political conflict*, Rowman & Littlefield, Md., Lanham, 2006, σσ.137,150,151. και W. B. Pearce, *The coordinated management of meaning: A rules-based theory of interpersonal communication*. In G. R. Miller (Ed.), *Explorations in interpersonal communication*, Sage, Beverly Hills, CA, 1976, σσ. 17-35.

¹⁰ Η θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού υποστηρίζει ότι η ταυτότητα ενός συμβαλλόμενου μέρους στη σύγκρουση είναι μια κοινωνική κατασκευή που εξελίσσεται με την ίδια τη σύγκρουση. Σε μερικές ομαδικές συγκρούσεις, ειδικά σε εθνικές συγκρούσεις, οι άνθρωποι έχουν κατασκευάσει κοινωνικά μια ιστορία, μια κοινή καταγωγή καθώς και δημιουργημένους μύθους για εθνικές διαφορές που δεν υπήρχαν εξ αρχής. Σύμφωνα με τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό σχεδόν όλα σε μια κατάσταση σύγκρουσης οικοδομούνται κοινωνικά: οι ταυτότητες, τα συμφέροντα και οι αξίες των συγκρουόμενων ατόμων, καθώς επίσης οι πράξεις και η κοινωνική πραγματικότητα της σύγκρουσης. Βλ. M. W. Berkowitz, *Peer conflict and psychological growth*, Jossey-Bass, San Francisco, 1985, σ.38. ; R. A. Morrow & C. A. Torres, *Social theory and education a critique of theories of social and cultural reproduction*, State University of New York Press, Albany, 1995, σσ.47,76,157. και J. D. Eller, *From Culture to Ethnicity to Conflict: An anthropological perspective on international ethnic conflict*, University of Michigan Press, Ann Arbor, 1999, σσ.121,124. Οι φεμινιστικές θεωρίες προσεγγίζουν με νεωτεριστικό ύφος τις συγκρούσεις που βασίζονται στο φύλο, ως συνέπεια του συστήματος της πατριαρχίας, και προτρέπουν τους άνδρες να επανεξετάσουν τη βίαιη συμπεριφορά τους. Οι μεταμοντέρνες φεμινιστικές θεωρίες εστιάζουν επίσης, το ενδιαφέρον τους στη σημασία της γλώσσας και της εξουσίας στην κατασκευή των ταυτοτήτων των δύο φύλων και το συγκρουσιακό δυναμικό που εμπεριέχεται σ' αυτές. Βλ. S. Jacobs, R. Jacobson, & J. Marchbank, *States of conflict: gender, violence, and resistance*, Zed Books, London, 2000, σ.134. ; R. W. Connell, *Gender and power*, Allen & Unwin, Sydney, Australia, 1987, σ.38. και J. Windslade, & G. Monk, *Narrative Mediation: A new approach to conflict resolution*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 2000, σ.41.

¹¹ Βλ. L. J. Fisk & J. L. Schellenberg, *Patterns of conflict, paths to peace*, Broadview Press, Orchard Park, NY, 2000, σσ.37,41,42. ; A. J. Schellenberg, *Conflict Resolution: Theory, Research and Practice*, State University of New York Press, Albany, 1996, σ.13.

υποτιμητικά σχόλια για τον άλλο, με συνασπισμένους σχηματισμούς του τύπου «δύο εναντίον ενός».¹²

Όσον αφορά το δεύτερο γνωστικό αντικείμενο μπορούμε να πούμε ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι μια μορφή τέχνης που αντανακλά κι εξηγεί την ανθρώπινη σύγκρουση. Η σύγκρουση είναι μέρος της βασικής δομής του δράματος, η οποία διαμορφώνεται για να απεικονίσει και να διερευνήσει τις διαπροσωπικές σχέσεις. Το δράμα από τη φύση του απεικονίζει τις λεκτικές αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων. Υπάρχουν κοινές βασικές έννοιες ανάμεσα στον τομέα του Εκπαιδευτικού Δράματος και στον τομέα της επίλυσης των συγκρούσεων.¹³ Εξ' άλλου οι λεκτικοί όροι πρωταγωνιστής και ανταγωνιστής που χρησιμοποιούνται για να ονομάσουν τα μέρη που δημιουργούν μία σύγκρουση προέρχονται από το αρχαίο ελληνικό δράμα. Ένα κεντρικό στοιχείο του δράματος είναι η ένταση και η πορεία προς την τελική εξάλειψη αυτής της έντασης. Η δραματική πράξη αποτελείται από τον διάλογο, την αντίθεση, τη διαπραγμάτευση και την επιχειρηματολογία, στοιχεία τα οποία υιοθετούνται στην πορεία προς τον κατευνασμό της έντασης.¹⁴

Το διαδικαστικό δράμα βασίζεται στο βιωματικό παιχνίδι του ρόλου συγκρουσιακών καταστάσεων και αναπτύσσεται μέσω μιας σειράς αυτοσχέδιων σκηνών, που εμπλέκουν όλα τα μέλη της σχολικής τάξης ως θεατρικούς χαρακτήρες αυτής της σύγκρουσης.¹⁵ Επιπλέον, το θέατρο της αγοράς (forum theater) βασίζεται στην προετοιμασία των σκηνών σύγκρουσης, οι οποίες παρουσιάζονται μπροστά σε άλλους μαθητές ως ακροατήριο, οι οποίοι καλούνται στη συνέχεια να παρέμβουν στη θεατρική δράση και να προσπαθήσουν να επιλύσουν τη σύγκρουση. Οι μαθητές, μέσα από τη θεατρική διερεύνηση των δικών τους συγκρούσεων, αποκτούν μια συνολική εμπειρία της σύγκρουσης στο γνωστικό, στο συναισθηματικό, στο κοινωνικό και στο φυσικό επίπεδο. Μ' αυτόν τον τρόπο τους δίνεται η δυνατότητα να μάθουν για τον εαυτό τους και τους άλλους, αντανακλώντας στην προσωπική και στην ομαδική εμπειρία.¹⁶

Γενικά, το δραματικό παιχνίδι και το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορούν να υποστηρίξουν τις ειρηνικές και τις συνεργατικές αλληλεπιδράσεις. Το δραματικό παιχνίδι απαιτεί την ενεργοποίηση της συμβολικής σκέψης, μια εξελισσόμενη ικανότητα χρήσης αντικειμένων και ενεργειών για να αναπαρασταθεί κάτι με μεταφορική σημασία.¹⁷

¹² Βλ. C. U. Shantz & W. W. Hartup, *Conflict in child and adolescent development*, Cambridge University Press, Cambridge, England, 1992, σσ.46,47,51. και J. Galtung, *The Way is the Goal: Gandhi Today*, Gujarath Vidyapith, Ahmedabad, 1992, σ.54.

¹³ Βλ. R. Courtney, *Play, drama & thought; the intellectual background to drama in education*, Drama Book Specialists/Publishers, New York, 1974, σσ.13,24. και D. Wall, & J. O'Toole, *Senior Drama Syllabus*, Board of Senior Secondary School Studies, Brisbane, 1991, σ.1.

¹⁴ Βλ. L. McGregor, *Developments in drama teaching*, Open Books Publishing, London, 1976, p.80. ; T. Jackson, *Learning through theatre: new perspectives on Theatre in Education*, Routledge, London, 1993, σσ.213,214. και B. J. Wagner, *Building moral communities through educational drama*, Ablex Pub. Corp., Stamford, 1999, σσ.89,91,103.

¹⁵ Βλ. L., Johnson, and C. O'Neill, *Dorothy Heathcote*, Hutchinson Education, London, 1984, σσ.85,202 ; N. McCaslin, *Creative drama in the classroom and beyond*, Longman, New York, Edwards, 1996, σ.4 και J. Widdows, Drama as an Agent for Change: Drama, Behaviour and Students with Emotional and Behavioural Difficulties, *Research in Drama in Education*, 1996, 1 (1), σσ.65-78.

¹⁶ Βλ. A. Boal, *Theatre of the Oppressed*, Pluto Press, London, 1979, p.139. και J. O'Toole, *The Process of Drama*, Routledge, London, 1993, σ.11.

¹⁷ Βλ. D. David, *Interactive research in drama in education*, Trentham Books, Staffordshire, England, 1997, σσ.83-126. και E. Gillies, *Creative dramatics for all children*, Association for Childhood Education International, Washington, 1973, σσ.44,48.

Τα σενάρια που προτείνονται από το δάσκαλο, και αυτά που δημιουργούνται συνεργατικά με τους μαθητές, είναι χρήσιμα εργαλεία για ομαδική συμμετοχή στην επίλυση των διαπροσωπικών συγκρούσεων.¹⁸ Στη θεατρική αναπαράσταση μιας ιστορίας, γνωστής ως ερμηνευτικό δράμα, χρησιμοποιούνται οι ιδέες και οι λέξεις ενός συγγραφέα, παρά εκείνες των συμμετεχόντων στη θεατρική δράση. Καθώς τα παιδιά αναπαριστούν τους ρόλους τους πρέπει για να σκεφτούν κριτικά για το πώς οι χαρακτήρες του θεατρικού σεναρίου διαφέρουν από τους εαυτούς τους.¹⁹

Το δραματικό παιχνίδι, αποκαλούμενο επίσης ως παιχνίδι της προσποίησης, φανταστικό ή συμβολικό παιχνίδι, αρχίζει στα παιδιά γύρω στην ηλικία των δύο ετών. Είναι ένα παιχνίδι ρόλου στο οποίο χρησιμοποιούνται αντικείμενα και συμβάλλει στην ανάπτυξη της φαντασίας του παιδιού. Διάφορες έρευνες δείχνουν ότι το παιχνίδι της προσποίησης και αργότερα το δημιουργικό δράμα, ενδυναμώνει τη μνήμη, καλλιεργεί τη δημιουργική σκέψη, επεκτείνει το προφορικό λεξιλόγιο, εμπλουτίζει τη γλώσσα κι ενισχύει τη δυνατότητα των παιδιών να διαχειρίζονται αντιφατικά γεγονότα.²⁰

Τα παιδιά του Δημοτικού σχολείου χρειάζονται μια νικηφόρα λύση σε μια διαφωνία, προκειμένου να σωθεί η υπόληψή τους μπροστά στους συμμαθητές τους.²¹ Το βίαιο παιχνίδι των παιδιών, στο οποίο μιμούνται τους θεατρικούς χαρακτήρες και το περιεχόμενο όσων βλέπουν στην τηλεόραση, θέτει ζητήματα που σπάνια αντιμετωπίζονται επαρκώς. Ο περιορισμός αυτού του είδους παιχνιδιού από τους εκπαιδευτικούς είναι μόνο ένα προσωρινό μέτρο. Τα παιδιά χρειάζονται βοήθεια στην επαφή τους με τα ζητήματα που προκύπτουν από την επιρροή των μαζικών μέσων ενημέρωσης. Χρειάζονται επίσης, τη βοήθεια των ενηλίκων τόσο στην εκμάθηση δεξιοτήτων συμμετοχής σε κατάλληλα παιχνίδια όσο και κατάλληλης συμπεριφοράς σε βίαιες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.²² Η συζήτηση στη σχολική τάξη μπορεί να διευκολύνει το εποικοδομητικό και το ειρηνικό παιχνίδι. Η έκφραση διαφορετικών ιδεών στη συζήτηση πρέπει να γίνεται αποδεκτή, προκειμένου να δημιουργηθεί μια ατμόσφαιρα ασφάλειας. Όταν καταστεί δυνατό, στη συνέχεια, η συζήτηση πρέπει να οδηγηθεί σ' ένα συγκεκριμένο σχέδιο δράσης. Τα παιδιά μπορούν να βοηθηθούν στη διαμόρφωση του περιεχομένου του παιχνιδιού τους, χωρίς βίαια στοιχεία, ίσως μέσω προτάσεων εναλλακτικού ελκυστικού περιεχομένου. Ο δάσκαλος πρέπει να εργαστεί στην κατεύθυνση της καταπολέμησης των προτύπων βίαιης συμπεριφοράς που μιμούνται τα παιδιά από τα μαζικά μέσα ενημέρωσης, δείχνοντας ζωηρό προσωπικό

¹⁸ Βλ. W. J. Kreidler, & S. Whittal, *Adventures in peacemaking: A conflict resolution guide for early childhood educators*, University of Cambridge, Cambridge, 1999, σσ.3,18,19. και N. Drew, *Learning the skills of peacemaking: An activity guide for elementary-age children on communicating, cooperating, resolving conflict*, Jalmar Press, Rolling Hills Estates, 1987, σ.49.

¹⁹ Βλ. W. B. David, & K. Gallagher, *How theatre educates: convergences and counterpoints with artists, scholars and advocates*, University of Toronto Press, Toronto, 2003, σσ.18,35,58. και M. Goldberg, *Arts and learning: An integrated approach to teaching and learning in multicultural and multilingual settings*, Longman, New York, 1997, σσ.65-55.

²⁰ Βλ. M. R. Jalongo, & L. N. Stamp, *The arts in children's lives: Aesthetic education in early childhood*, Allyn & Bacon, Boston, 1997, σσ.56,171. και J. P. Iseberg, Whole language in play and the expressive arts, in S. D. Raines (Ed) *Whole language across the curriculum grades 1,2,3*, Teachers College Press, New York, 1995, σσ.114-136.

²¹ Βλ. N. Drew, *Learning the skills of peacemaking: An activity guide for elementary-age children on communicating, cooperating, resolving conflict*, Jalmar Press, Rolling Hills Estates, 1987, σσ.41,43, 49.

²² Βλ. N. S. Hall, & V. Rhombert, *The affective curriculum: Teaching the anti-bias approach to young children*, Nelson Canada, Toronto, 1995, σ.23.

ενδιαφέρον και δεν πρέπει να αρκείται μόνο στην προφορική καταδίκη αυτού του είδους παιχνιδιού.²³

Πολλές ερευνητικές μελέτες έχουν προσδιορίσει τις ανοιχτές στην κατάληξή τους προσεγγίσεις στην επίλυση προβλημάτων διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης ως βασικό τρόπο για να διδαχθούν οι δεξιότητες επίλυσης των συγκρούσεων στα παιδιά. Αυτές οι προσεγγίσεις εμπλέκουν τα παιδιά σε μία συνεργατική προσπάθεια, αναλαμβάνοντας προσωπικές πρωτοβουλίες εκ περιτροπής και έπειτα από συγκεκριμένα βήματα, αρχικά κάτω από την καθοδήγηση ενός ενηλίκου, να καταλήξουν σε μία λύση.²⁴

Η παιδική λογοτεχνία εξασφαλίζει κοινωνικά σενάρια ως αφετηρία για συζήτηση διαφορετικών τρόπων προσέγγισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων. Οι μαριονέτες επίσης, μπορούν να εμπλέξουν άμεσα τα παιδιά στην επίλυση ενός προβλήματος διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης μέσα από την εμπύχωση δραματικών σεναρίων. Εναλλακτικά, μπορεί να χρησιμοποιηθεί η αφήγηση ιστοριών, διαδικασία που προϋποθέτει δεξιότητες ακρόασης και ομιλίας, έτσι ώστε τα παιδιά να μπορέσουν να βρουν κατάλληλες λύσεις στο πρόβλημα. Στη διάρκεια μιας σειράς συναντήσεων τα παιδιά εργάζονται σε μικρές και μεγάλες ομάδες, για να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις, ώστε να μοιραστούν την πιθανή λύση στο πρόβλημα. Τα παιδιά μπορούν επίσης, να χρησιμοποιήσουν υλικά θεατρικά υποστηρίγματα για να διευκολύνουν την εξάσκησή τους σε πραγματικές συνθήκες σύγκρουσης.²⁵

Τα παιδιά μπορούν να ενθαρρυνθούν να γράψουν πραγματικές ή φανταστικές ιστορίες και ποιήματα που απεικονίζουν τις προσωπικές τους σκέψεις για μια ειρηνική διαδικασία συνύπαρξης με τους άλλους και τους ρόλους τους ως ειρηνοποιοί.²⁶ Μπορούν επίσης, να σχεδιάσουν και να κατασκευάσουν κούκλες από ανακυκλωμένα υλικά και να δημιουργήσουν το σενάριο μιας θεατρικής παράστασης που σχετίζεται με την επίλυση διαπροσωπικών συγκρούσεων.²⁷

Συμπερασματικά, υποστηρίζεται η άποψη ότι οι στρατηγικές εκπαίδευσης των παιδιών σε μια ειρηνική συμπεριφορά, οι οποίες καλλιεργούνται μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, το Εκπαιδευτικό Δράμα, το κουκλοθέατρο και διάφορες γλωσσικές και επικοινωνιακές εμπειρίες των παιδιών, μπορούν ν' αντιπαλέψουν την πληθώρα των βίαιων εικόνων που προβάλλονται στα μαζικά μέσα ενημέρωσης και στα παιδικά παιχνίδια. Οι στρατηγικές ειρηνικής συνύπαρξης με τους άλλους και επίλυσης των διαπροσωπικών συγκρούσεων διαδραματίζουν έναν σημαντικό ρόλο στην

²³ Βλ. J. Mayesky, *Creative activities for young children*, Delmar, Albany NY, 1998, p.214. ; D. E. Levin, *Remote control childhood? Combating the hazards of media culture*, National Association for the Education of Young Children, Washington, 1998, σσ.52-55. ; D. E. Levin, *Teaching young children in violent times: Building a peaceable classroom*, Educators for Social Responsibility, Cambridge, 1994, σσ.89-90,96. και D. Bergen, Should teachers permit or discourage violent play themes? *Childhood Education*, 70(5), 1994, σσ.300-301.

²⁴ Βλ. W. J. Kreidler & S. Whittal, *Adventures in peacemaking: A conflict resolution guide for early childhood educators*, University of Cambridge, Cambridge, 1999, σσ.2,3,8.

²⁵ Βλ. M. Froschl, B. Sprung, & N. Mullin-Rindler, *Quit it! A teacher's guide on teasing and bullying for use with students in grades K-3*, Wellesley College Center for Research on Women, New York, 1998, σσ.89-93.

²⁶ Βλ. A. M. Stomfay-Stitz, A peaceable school, *Childhood Education*, 74(1), 1997, σσ.32-40. και E. Y. Kelly, *The magic if: Stanislavski for children*, National Educational Press, Baltimore, 1973, σσ.12,54.

²⁷ Βλ. P. Taylor, *The Drama Classroom: Action, Reflection, Transformation*, Routledge, London, 2000, σσ.135,136,142. και E. S. Fine, A. Lacey, & J. Baer, *Children as peacemakers*, Heinemann, Portsmouth, 1995, σσ.21,31,57,67.

πρωτοβάθμια εκπαίδευση και μπορούν να καλλιεργηθούν με τη συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής.²⁸

²⁸ Βλ. Peter, M. *Drama for all: Developing drama in the curriculum with pupils with special educational needs*, David Fulton Publishers, London, 1994. σσ.12,16,77. και P. Prutzman, L. Stern, and M. L. Burrell, *The friendly classroom for a small planet: Children's creative response to conflict program: A handbook on creative approaches to living and problem solving for children*, New Society Publishers, Philadelphia, 1988, pp.43,76.

Επίλογος

Η προσπάθειά μας, στα προηγούμενα κεφάλαια, επικεντρώθηκε στην αποσαφήνιση του ρόλου της διδακτικής του θεάτρου στην καλλιέργεια της διαπροσωπικής επικοινωνίας και των διαπροσωπικών σχέσεων στα παιδιά. Επίσης, έγινε σαφής η δυνατότητα χρήσης του θεάτρου ως εργαλείου επίλυσης των διαπροσωπικών συγκρούσεων. Ασφαλώς, θα ήταν υπερβολή να υποστηρίξουμε ότι εξαντλήθηκε η διερεύνηση αυτών των ζητημάτων.

Στα πρώτα χρόνια της εμφάνισης του δράματος και του θεάτρου στην εκπαίδευση, ως ξεχωριστού πεδίου επιστημονικής γνώσης, οι εμπειρογνώμονες το αντιμετώπισαν ως ισότιμο με τις υπόλοιπες καλές τέχνες και η αξία του συνδέθηκε με την ισόρροπη ψυχοπνευματική ανάπτυξη του ανθρώπου. Το Εκπαιδευτικό Δράμα εμφανίζεται στα ωρολόγια εκπαιδευτικά προγράμματα από τη δεκαετία του 1960, ως ένα συμπληρωματικό εργαλείο στη διαδικασία της μάθησης και στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκε, μεθοδολογικά, στη διδασκαλία της γλώσσας και στη διδασκαλία δραματικών δεξιοτήτων. Στη συνέχεια, με την αναβάθμιση του ρόλου των καλών τεχνών στην εκπαίδευση, το δράμα εξελίχθηκε σε αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο, με ιδιαίτερη καλλιτεχνική αξία.

Από τη δεκαετία του 1980, η διδασκαλία των καλών τεχνών στην εκπαίδευση κινείται προς μια νέα κατεύθυνση. Σ' αυτό βοήθησε η δημοσίευση πολλών άρθρων για το ρόλο των καλών τεχνών στη γνωστική ανάπτυξη, στην αυτογνωσία και στην απόκτηση δεξιοτήτων επικοινωνίας του ανθρώπου. Έρευνες έδειξαν ότι το δράμα εξασφαλίζει ένα μοναδικό τρόπο στους ανθρώπους να μετατρέπουν τις ιδέες της φαντασίας τους σε δράση. Το δράμα είναι η μόνη μορφή θεατρικής τέχνης στην οποία οι άνθρωποι, ατομικά ή ομαδικά, διαμορφώνουν την ιδιοσυγκρασία τους και επικοινωνούν τον πλούτο των ιδεών τους στους άλλους.

Εντούτοις, παρά τις σοβαρές προσπάθειες των μελετητών και των ερευνητών να κατανοήσουν την προβληματική του δράματος, μερικά ζητήματα απαιτούν περαιτέρω διερεύνηση. Κάποια απ' αυτά σχετίζονται με την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών, μέσα από τη συμμετοχή τους σε δραματικές δραστηριότητες. Άλλα σχετίζονται με τη διερεύνηση της απόκτησης συγκεκριμένων δραματικών δεξιοτήτων σε σχέση με την ηλικία των μαθητών. Επίσης, πρέπει να εξεταστεί το αποτέλεσμα της μακρόχρονης διδασκαλίας του δράματος στην απόκτηση αυτών των δραματικών δεξιοτήτων.

Άλλα ζητήματα σχετίζονται με τη σχέση του ατόμου με την ομάδα στην ανάπτυξη του δράματος, όπως και με την καταλληλότητα του περιεχομένου των δραματικών δραστηριοτήτων για συγκεκριμένους τύπους ανθρώπων. Επίσης, απαιτείται η διερεύνηση των παραγόντων στους οποίους οφείλεται η γένεση της δραματικής συμπεριφοράς στον άνθρωπο και πως συγκεκριμένες διδακτικές τεχνικές επηρεάζουν την εξέλιξη της δραματικής διαδικασίας. Ακόμη, πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω η δραματική συμπεριφορά, η δημιουργική φαντασία, η κοινωνικοποίηση της ομάδας, οι γνωστικές διαδικασίες και η σύνδεση της φαντασίας με τη θεατρική δράση. Τέλος, απαιτείται μια διεπιστημονική προσέγγιση της σχέσης του δράματος με το θέατρο και με τις υπόλοιπες καλές τέχνες.

Αν και πολλά ερωτήματα, σε σχέση με το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση, παραμένουν αναπάντητα, μένουμε στη διαπίστωση ότι έχουν μια σημαντική συνεισφορά στην κατανόηση του εσωτερικού και εξωτερικού κόσμου των ατόμων που συμμετέχουν σ' αυτό. Άλλωστε, το δράμα είναι πιο περιεκτικό σε εκφραστικές δυνατότητες, σε σχέση με τις υπόλοιπες καλές τέχνες, αφού δεσμεύει τους συμμετέχοντες φυσικά, νοητικά, συναισθηματικά, λεκτικά και κοινωνικά. Οι

δυνατότητες αξιοποίησης του δράματος και του θεάτρου στην εκπαίδευση δεν εξαντλήθηκαν και η χρήση του δεν γενικεύθηκε ακόμη στα ωρολόγια εκπαιδευτικά προγράμματα σε πολλές χώρες του κόσμου. Εστιάζοντας στην Παιδαγωγική του μέλλοντος μπορούμε να δούμε το δράμα και το θέατρο να κατέχουν μια περίοπτη θέση ως αυτόνομα διδακτικά αντικείμενα στο ωρολόγιο πρόγραμμα όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, αλλά και ως μέσα για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adams, G. R. and Blieszner, R. (1994) An integrative conceptual framework for friendship research, *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol.11, pp.163-184.
- Ainsworth, M. D. (1989) Attachment beyond infancy, *American Psychologist*, Vol.44, pp.709-716.
- Allan, G. (1989) *Friendship: Developing a sociological perspective*, London: Harvester Wheatsheaf.
- Allan, G. (1993) Social structure and relationships, in S. Duck, (Ed.) *Social content and relationships*, London: Sage, pp.1-25.
- Allan, G. (1996) A sociological perspective in D. Miell and R. Dallos, *Social Interaction and Personal Relationships*, Milton Keynes: Open University Press, pp. 367-374.
- Allen, J. G. (1974) When does exchanging personal information constitute self-disclosure? *Psychological Reports*, Vol.35, pp.195-198.
- Allen, M., Preiss, R. W., Gayle, B. M. & Burrell, N. (2001) *Interpersonal Communication Research: Advances Through Meta-analysis*, London: Routledge.
- Altman, I. and Haythorn, W. W. (1965) Interpersonal exchange in isolation, *Sociometry*, Vol.28, pp. 411-426.
- Altman, I. and Taylor, D. A. (1973) *Social penetration: the development of interpersonal relationships*, New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Archer, R. L. and Berg, J. H. (1978) Disclosure reciprocity and its limits: A reactance analysis, *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol.14, pp. 527-540.
- Archer, R. L. and Burelson, J. A. (1980) The effects of timing of self-disclosure on attraction and reciprocity, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.38, pp.120-130.
- Argyle, M. (1973) *Social Interaction*, London: Tavistock.
- Argyle, M. (1988) *Bodily Communication*, New York: Academic Press.
- Argyle, M. (1996) The experimental study of relationships, in D. Miell and R. Dallos, *Social Interaction and Personal Relationships*, Milton Keynes: Open University Press, pp.344-350.
- Argyle, M. and Furman, A. (1982) The ecology of relationships: Choice of situations as a function of relationship, *British Journal of Social Psychology*, Vol.21, pp.259-262.
- Argyle, M. and Henderson, M. (1985) The rules of friendship, *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol.1, pp.211-237.
- Argyle, M., Henderson, M. and Furnham, A. (1985) The rules of social relationships, *British Journal of Social Psychology*, Vol.24, pp.125-139.
- Argyle, M., Lefebvre, L. and Cook, M. (1974) The meaning of five patterns of gaze, *European Journal of Social Psychology*, Vol.4, pp.125-136.
- Ariel, S. (1991) Semiotic Analysis of children's play, *Merrill Palmer Quarterly*, Vol.38, No.1, pp.119-138.
- Aron, A., Dutton, D. G., Aron, E. N., and Iverson, A. (1989) Experiences of falling in love, *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol.6, pp.243-257.
- Aronson, E. and Cope, V. (1968) My enemy's enemy is my friend, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.8, pp.8-12.
- Aronson, E. and Linder, D. (1965) Gain and loss of esteem as determinants of interpersonal attractiveness, *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol. 1, pp.156-171.

- Asher, S. R. and Hymel, S. (1981) Children's social competence in peer competence in peer relations: Sociometric and behavioral assessment, in J. D. Wine and M. D. Smyle (Eds.) *Social competence*, New York: Guilford Press, pp.125-157.
- Asher, S. R., Renshaw, P. D. and Geraci, R. L. (1980) Children's friendships and social competence, *International Journal of Psycholinguistics*, Vol.7, pp.27-39.
- Asher, S., Hymel, S. and Renshaw, P. (1984) Loneliness in children, *Child Development*, Vol.55, pp. 1456-1464.
- Atkins, C. J., Kaplan, R. M. and Toshima, M. T. (1991) Close relationships in the epidemiology of cardiovascular disease, in W. H. Jones and D. Perlman (Eds), *Advances in personal relationships: A research annual*, London: Jessica Kingsley, Vol.3, pp.207-231.
- Auwärter, M. (1986) Development of communicative skills: The construction of fictional reality in children's play, in J. Cook-Gumperz, W. Corsaro and J. Streeck (Eds.) *Children's worlds and children's language*, Amsterdam: Mouton de Gruyter, pp.205-230.
- Bach, G. R. (1950) Dramatic play therapy with adult groups *Journal of Psychology*, Vol. 29, pp.225-246.
- Backman, C. W. and Secord, P. F. (1959) The effect of perceived liking on interpersonal attraction, *Human Relations*, Vol.12, pp.379-383.
- Baems, C. (1992) *A comparative guide to child psychotherapy*, Boston: Allyn and Bacon.
- Baldwin, M. W. (1992) Relational schemas and the processing of social information, *Psychological Bulletin*, Vol.112, pp.461-484.
- Barbour, A. (1994) A reexamination of the tele effect, *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, Vol.47, No.3, pp.114-125.
- Barker, L. L. & Gaut, D. A. (1996) *Communication*, Allyn and Bacon, Boston.
- Baron, R. A. and Thomley, J. (1992) Positive affect as a potential mediator of the effects of pleasant fragrances on work-related behavior, *Journal of Applied Social Psychology*, Vol.22, pp.347-362.
- Barron, J. W., Eagle, M. N. and Wolitsky, D. L. (1992) *Interface of Psychoanalysis and Psychology*, Washington DC: American Psychological Society, σ.186
- Baxter, L. A. & Braithwaite, D. O. (2008) *Engaging theories in interpersonal communication: multiple perspectives*, Los Angeles: Sage Publications.
- Baxter, L. A. & Montgomery, B. M. (1996) *Relating: dialogues and dialectics*, London: Guilford.
- Bee, H. (1992) *the developing child*, New York: Carper Collins.
- Beebe, S. A., Redmond, M. & Geerinck, T. (2004) *Interpersonal communication: relating to others*, Toronto: Pearson.
- Bell, R. R. (1981) Friendships of women and of men, *Psychology of Women Quarterly*, Vol.5, pp.402-417.
- Benninga, J. S. and Crum, R. A. (1982) "Acting Out" for Social Understanding, *Childhood Education*, Vol.58, No.3, pp.144-48.
- Berg, J. H. (1984) Development of friendship between roommates, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.46, pp. 346-356.
- Berg, J. H. and Archer, R. L. (1980) Disclosure or concern: A second look at liking for the norm breaker, *Journal of Personality*, Vol.48, pp.245-257.
- Berg, J. H. and Clark, M. S. (1986) Differences in social exchange between intimate and other relationships: Gradually evolving or quickly apparent? In V. J. Derlega and B. A. Winstead (Eds.) *Friendship and Social Interaction*, New York: Springel-Verlag, pp.101-128.

- Berndt, T. J. (1981) Age changes and changes over time in prosocial intentions and behavior between friends, *Developmental Psychology*, Vol.17, pp.408-416.
- Berndt, T. J. (1986) Children's comments about their friendships, in M. Perlmutter (Ed.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp.189 - 212.
- Berndt, T. J. (1988) The nature and significance of children's friendships, in R. Varta (Ed.), *Annals of child development*, Greenwich, CT: JAI, pp.155-186.
- Berndt, T. J. and Perry, T. B. (1986a) Children's perceptions of friendships as supportive relationships, *Developmental Psychology*, Vol.22, pp.640-648.
- Berscheid, E. (1977) Interpersonal attraction, in B. B. Wolman (Ed.) *International Encyclopedia of Psychiatry, Psychology, Psychoanalysis and Neurology*, New York: Van Nostrand Reinold, Vol.2, pp.201-204.
- Berscheid, E. and Graziano, W. (1979) The initiation of interpersonal relationships and social attraction, in R. L. Burgess and T. L. Huston (Eds.) *Social exchange in developing relationships*, New York: Academic Press, pp.31-60.
- Berscheid, E. and Walster, E. H. (1978) *Interpersonal attraction*, Reading, MA: Addison-Wesley.
- Beyer, J. and Gammeltoft, L. (2000) *Autism and play*, London: Jessica Kingsley.
- Biddle, B. J. and Thomas, E. J. (1966) *Role theory: Concepts and research*, New York: John Wiley & Sons.
- Bigelow, B. (1977) Children's friendship expectations: A cognitive-developmental study, *Child Development*, Vol.48, pp.246-253.
- Bigelow, B. J. and La Gaipa, J. J. (1975) Children's written descriptions of friendship: A multi-dimensional analysis, *Developmental Psychology*, Vol. 11, pp.857-858.
- Bigelow, B. J. and La Gaipa, J. J. (1980) The development of friendship values and choice, in H. C. Foot, A. J. Chapman and J. K. Smith (Eds.), *Friendship and social relations in children*, Chichester, UK: John Wiley, pp. 15-44.
- Birdwhistell, R. L. (1970) *Kinesics and context; essays on body motion communication*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Blaney, N., Stephan, C., Rosenfield, D., Aronson, E. and Sikes, J. (1977) Interdependence in the classroom: A field study, *Journal of Educational Psychology*, Vol.69, pp.121-128.
- Blatner, A. and Blatner, A. (1988) *Foundations of psychodrama*, New York: Springer.
- Blatner, A. (1973) *Acting in*, New York: Springer.
- Blecourt, A. D. (1993) Transference, counter transference and acting out in Psychoanalysis, *International Journal of Psychoanalysis*, Vol.43, pp.757-774.
- Boldstein, H. (1993) Use of peers as communication intervention, *Teaching Exceptional Children*, Vol. 25, No.2, pp.37-39.
- Bolger, N. and Kelleher, S. (1993) Daily life in relationships, in S. Duck, (Ed.) *Social content and relationships*, London: Sage, pp.100-108.
- Bollas, C. (1987) *The shadow of the object*, London, Free Association Books.
- Bolton, G. (1986) *Selected Writings on drama in education*, New York: Longman.
- Bormann, E. G. (1969) *Interpersonal Communication in the modern organization*, Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Bornstein, R. F. (1989) Exposure and affect: Overview and meta-analysis of research, 1968-1987, *Psychological Bulletin*, Vol.106, pp.265-289.
- Bowlby, J. (1975) *Separation, anxiety and anger*, Harmondsworth: Pelican.
- Bowler, W. M. (2002) *Relationships and organizational citizenships behavior: A social network approach*, (Ph. D) Thesis in University of Kentucky.

- Brandt, M. A. (1999) *An investigation of the efficacy of play therapy with young children*, Doctoral Dissertation in North Texas University.
- Brehm, S. S. (1985/1992) *Intimate relationships*, New York: McGraw-Hill.
- Bretherton, I. (1985) Attachment theory: Retrospect and prospect, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Vol.50, No.1, pp.3-35.
- Bridgeman, D. L. (1981) Enhanced role-taking through cooperative interdependence: A field study, *Child Development*, Vol.52, pp.1231-1238.
- Bruner, J. S. (1983a) *Child's Talk: Learning to use language*, Oxford: Oxford University Press.
- Buckley, P. (1986) *Essential papers on object relations*, New York: New York University Press.
- Bucowski, W. M., Newcomb, A. F. and Hoza, B. (1987) Friendship conceptions among early adolescents: A longitudinal study of stability and change, *Journal of Early adolescence*, Vol.7, pp.143-152.
- Buhrmester, D. & Furman, W. (1986) The changing functions of friends in childhood: A neo-Sullivanian perspective, in V. J. Derlega and B. A. Winstead (Eds.) *Friendship and Social Interaction*, New York: Springer-Verlag, pp.43-62.
- Buhrmester, D. & Furman, W. (1987) The development of companionship and intimacy, *Child Development*, Vol. 58, pp.1101 - 1113.
- Bull, P. (1983) *Body movement and interpersonal communication*, Chichester, [Eng.]: John Wiley & Sons.
- Burleson, B. R. (1994) Friendship and similarities in social-cognitive and communications abilities: Social skill bases of interpersonal attraction in childhood, *Personal relationships*, Vol.1, pp.371-389.
- Burns, S. M. and Brainerd, C. J. (1979) Effects of constructive and dramatic play on perspective taking in very young children, *Developmental Psychology*, Vol.15, No.5, pp.512-52.
- Buss, A. H., Iscoe, I. and Buss, E. H. (1979) The development of embarrassment, *Journal of Psychology*, Vol.103, pp.227-230.
- Buss, D. M. (1985) Human mate selection, *American Scientist*, Vol.73, pp.47-51.
- Buunk, B. P. and Van Yperen, N. W. (1991) Referential comparison, relational comparisons and exchange orientation: their relation to marital satisfaction, *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol.17, pp.710 - 718.
- Byrne, D. (1961a) Interpersonal attraction and attitude similarity, *Journal of Abnormal Social Psychology*, Vol.62, pp.713-715.
- Byrne, D. (1961b) The influence of propinquity and opportunity for interaction on classroom relationships, *Human Relations*, Vol.14, pp.63-69.
- Byrne, D. (1971) *The attraction paradigm*, New York, Academic Press.
- Byrne, D. and Clore, G. L. (1970) A reinforcement model of evaluative responses, *Personality*, Vol.1, pp.103-128.
- Byrne, D., Clore, G. L. and Smeaton, G. (1986) The attraction hypothesis: do similar attitudes affect anything? *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.51, pp.1167-1170.
- Byron, K. (1986) *Drama in the English classroom*, London: Methuen.
- Cairns, R. B. (1972) Attachment and dependency: A psychobiological and social learning synthesis, in J. L. Gewirtz (Ed.) *Attachment and dependency*, New York: Willey.

- Calvert, S. L. & Wilson, B. J. (2011) *The handbook of children, media, and development*, Chichester: Wiley-Blackwell.
- Candy, S. G., Troll, L. E. and Levy, S. G. (1981) A developmental exploration of Friendship functions in Women, *Psychology of Women Quarterly*, Vol.5, pp.456-472.
- Capps, R. & O'Connor, J. R. (1983) *Fundamentals of effective speech communication*, Lanham, MD: University Press of America.
- Carter, K. & Presnell, M. (1994) *Interpretative approaches to interpersonal communication*, Albany, N.Y: State University of New York Press.
- Cass, J. E. (1973) *Helping children grow through play*, New York: Schocken books.
- Cate, R. M. and Lloyd, S. A. (1988a) Courtship, in S. Duck (Ed.) *Handbook of Personal Relationships: Theory, Research and intervention*, New York: Willey, pp. 409 - 427.
- Cate, R. M. and Lloyd, S. A. (1992) *Courtship*, Newbury Park, CA: Sage.
- Cator N. and J. Malley, (1991) Life tasks, personal needs and close relationships, in G. O. Fletcher and F. D. Fincham (Eds.) *Cognition in close relationships*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cheek, J. M. and Busch, C. M. (1981) The influence of shyness on loneliness in a new situation, *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol.7, pp. 572-577.
- Chimienti, G. and Trilivas, S. (1995) Cognitive and behavioral effects of social skills training of Greek and Lebanese elementary-school children, *International Journal of Mental Health*, Vol.23, pp.53-68.
- Chon, D. A., Patterson, C. J. and Christopoulos, C. (1991) The family and children's peer relations, *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol.8, pp.315-346.
- Cichocki, D. A. (1995) *Maintaining stable friendships: An investigation of strategic and routine communication*, (M. A.) Thesis in Ball state University Muncie, Indiana.
- Clark, M. L. and Drewry, D. L. (1985) Similarity and reciprocity in the friendships of elementary school children, *Child Study Journal*, Vol.15, pp. 251-264.
- Clark, M. S. and Mills, J. (1979) interpersonal attraction in exchange and communal relationships, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 37, pp.12-24.
- Clinebell, H. J. and Clinebell, C. H. (1970) *The intimate marriage*, New York: Harper and Row.
- Clore, G. L. and Byrne D. (1974) A reinforcement - affect model of attraction, in T. L. Huston (Ed.), *Foundations of interpersonal interaction*, New York: Academic press, pp.143 - 170.
- Cohen, D. (1996) *The development of play*, London: Routledge.
- Cohen, D. N., Stern, V. and Balavan, N. (1991) *Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών*, Αθήνα: Gutenberg.
- Collins, S. D. & O'Rourke, J. S. (2009) *Interpersonal communication: listening and responding*, Mason, OH: South-Western Cengage Learning.
- Conville, R. L (1998) *The meaning of "relationship" in interpersonal communication*, Westport, Conn: Praeger.
- Cook, M. (1977) The social skill model and interpersonal attraction, in S. Duck (Ed.) *Theory and pra-ctice in interpersonal attraction*, London: Academic Press, pp.319-338.
- Cooley, C. H. (1902) *Human nature and the social order*, New York: Scribner.
- Corrigan, M. W. (2001) *Social exchange theory, interpersonal communication motives and volunteerism: Identifying motivation to volunteer and the rewards and*

- costs associated*, (M. A.) Thesis in College of Arts and Sciences at West Virginia University.
- Courtney, R. (1989) *Play drama and thought*, Toronto: Ontario: Simone & Pierre.
- Creasey G. L., Jarvis, P. A. and Berk, L. E. (1998) Play and social competence, in O. N. Saracho, B. Spodek, (Eds.) *Multiple perspectives on play in early childhood education*, Albany, NY: State University of New York Press, pp.116-143.
- Cupach W. R. & Spitzberg, B. H. (2011) *The dark side of close relationships II*, London : Routledge.
- Curtis, R. C. and Miller, K. (1986) Believing another likes or dislikes you: Behaviors making the beliefs come true, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.51, pp.284-290.
- Cushman D. P. & Cahn, D. D. (1985) *Communication in interpersonal relationships*, State University of New York Press, Albany.
- Czeschlik, T. and Rost, D. H. (1995) Sociometric types and children's intelligence, *British Journal of Developmental Psychology*, Vol.13, No.2, pp. 177-189.
- Dainton, M. & Zelle, E. D. (2011) *Applying communication theory for professional life: a practical introduction*, Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications.
- Dakin, S. and Arrowood, A. J. (1981) The social comparison of ability, *Human Relations*, Vol.34, pp.89-109.
- Dallos, R. (1991) *Family Belief Systems, Therapy and Change*, Buckingham, Open University Press.
- Dallos, R. (1996) Change and transformations of relationships, in D. Miell and R. Dallos, *Social Interaction and Personal Relationships*, Milton Keynes: Open University Press.
- Dallos, R. (1996) Creating relationships: patterns of actions and beliefs, change and transformations of relationships in D. Miell and R. Dallos, *Social Interaction and Personal Relationships*, Milton Keynes: Open University Press, pp.102-155.
- Damon, W. (1977) *The social world of the child*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Darwin, C. & Levine, G. (2003) *The origin of the species*, New York: Fine Creative Media.
- Davidson, J. I. (1996) *Emergent literacy and dramatic play in early education*, Albany: Delmar.
- Davis, D. (1981) Implications for interaction versus effectance as mediators of the similarity-attraction relationship, *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol.17, pp.534-550.
- Davis, J. D. (1976) Self-disclosure in an acquaintance exercise: Responsibility for level of intimacy, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.33, pp.787-792.
- Davis, K. E. and Todd, M. J. (1985) Assessing Friendships: Prototypes, paradigm cases and relationship description, in S. Duck and D. Perlman (Eds.) *Understanding personal relationships: An interdisciplinary approach* London: Sage, pp.17-38.
- Derlega, V. J. (1988) Self-disclosure: Inside of outside the mainstream of social psychological re-search, *Journal of Social Behavior and Personality*, Vol.3, No.2, pp.27-34.
- Derlega, V. J., Wilson, M. and Chaikin, A. L. (1976) Friendship and disclosure reciprocity, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 34, pp.578 -582.
- Dermer, M. and Thiel, D. L. (1975) When beauty may fail, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.31, pp.1168-1176.
- Deschamps, J. C. (1973) L' attribution, la categorisation sociale et les representations intergroupes, *Bulletin de Psychology*, Vol.27, pp.710-721.

- Deutsch, F. M., Sullivan, L., Sage, C., and Basile, N. (1991) The relations among talking, liking and similarity between friends, *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol.17, pp.406-411.
- DeVito, J. A. *The interpersonal communication book*, Boston: Pearson.
- Dion K. K. (1977) The incentive value of physical attractiveness for young children, *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol.3, pp.67-70.
- Doctoroff, S. (1997) Sociodramatic Script Training and Peer Role Prompting: Two Tactics To Promote Socio-dramatic Play and Peer Interaction, *Early Child Development and Care*, Vol.136, pp.27-43.
- Doctoroff, S. (1997) Sociodramatic Script Training and Peer Role Prompting: Two Tactics To Promote Sociodramatic Play and Peer Interaction, *Early Child Development and Care*, Vol.136, pp.27-43.
- Dodd, C. H. (1991) *Dynamics of intercultural communication*, Dubuque, Iowa: W.C. Brown.
- Dougill, J. (1987) *Drama activities for learning language*, London: Macmillan.
- Duck, S. W. (1973b) Personality similarity and friendship choice: Similarity of What When? *Journal of Personality*, Vol.41, pp.543-558.
- Duck, S. W. (1988) *Relating to Others*, Milton Keynes: Open University Press.
- Duck, S. W. (1992) *Human relationships*, London: Sage.
- Duck, S. W. (1993a) *Learning about relationships*, Newbury Park, CA: Sage.
- Duck, S. W. (1993b) *Social content and relationships*, London: Sage.
- Duck, S. W. (1994) *Meaningful relationships: Talking, sense and relating*, London: Sage.
- Duck, S. W. and Gilmour, R. (1981) *Personal Relationships*, London: Academic Press.
- Dwyer, D. (2000) *Interpersonal relations*, London: Routledge.
- Eadie, W. F. (2009) *21st century communication: a reference handbook*, Los Angeles: Sage.
- Ebbesen, E. B., Kjos, G. L. and Konecni, V. J. (1976) Spatial ecology: Its effects on the choice of friends and enemies, *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol.12, pp.505-518.
- Egeland, B. and Farber, E. A. (1984) Mother-infant attachment: Factors related to its development and changes over time, *Child Development*, Vol. 11, pp.77-92.
- Ekman, P. (2007) *Emotions revealed: recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*, New York: Owl Books.
- Emde, R. B. (1988) Development terminable and interminable, *International Journal of Psycho-Analysis*, Vol. 69, pp.23-42.
- Emmert, P., Lukasko Emmert, V. J. & Brooks, W. D. (1984) *Interpersonal communication*, Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown.
- Epstein, N., Pretzer, J. L. and Fleming, B. (1987) The role of cognitive appraisal in self-reports of marital communication, *Behavior Therapy*, Vol.18, pp. 51-69.
- Erickson, M. F., Sroufe, L. A. and Egeland, B. (1985) The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high-risk sample, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Vol.50, pp.147-166.
- Erwin, P. (1993) *Friendship and peer relations in children*, Chichester : John Willey & Sons.
- Erwin, P. G. (1985) Similarity of attitudes constructs in children's friendships, *Journal of experimental Child Psychology*, Vol.40, pp.470-485.
- Erwin, P. G. (1993) *Friendship and peer relations in children*, Chichester: John Willey & Sons.

- Fehr, B. (1996) *Friendship Processes*, London, CA: Sage.
- Festinger, L. (1954) A theory of social comparison processes, *Human Relationships*, Vol.7, pp. 117-140.
- Fincham, F. D., Bradbury, T. N., and Grych, J. H. (1990) 'Conflict in close relationships: the role of interpersonal phenomena' in Graham, S. and Folkes, V. (eds) *Attribution Theory: Applications to Achievement, Mental Health and Interpersonal Conflict*, Hillsdale: New Jersey, Erlbaum.
- Fishbein, M. D. and Thelen, M. H. (1981) Psychological factors in mate selection and marital satisfaction: A review, *Catalog of Selected Documents in Psychology*, Vol.11, p.84.
- Fisher, B. A. & Adams, K. L. (1994) *Interpersonal communication pragmatics of human relationships*, New York: McGraw-Hill.
- Fisher, E. P. (1992) The impact of play on development: A meta-analysis, *Play and Culture*, Vol. 5, No.2, pp. 159-181.
- Foa, U. G. (1958) Behavior, norms and social rewards in a dyad, *Behavior Science*, Vol.3, pp.323-334.
- Freedman, R. J. (1984) Reflections on beauty as it relates to health in adolescent females, *Women and Health*, Vol.9, pp.29-45.
- Freud, S (1953) *Fragment of the analysis of a case of hysteria*, London, Hogarth Press.
- Freud, S. (1957) *The unconscious*, London, Hogarth Press.
- Freud, S. (1958) *The dynamics of transference*, London, Hogarth Press.
- Friedman, H. S., Riggio, R. E. and Casella, D. F. (1988) Nonverbal skill, personal charisma and initial attraction, *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 14, pp.203-211.
- Fromm, E. (1957) *The Art of Loving*, London: Allen and Unwin.
- Furman, L. N. and Walden, T. A. (1990) Effect of script knowledge on preschool children's communicative interactions, *Developmental Psychology*, Vol.26, No.2, pp.227-233.
- Furman, W. and Bierman, K. L. (1983) Developmental changes in young children's conceptions of friendship, *Child Development*, Vol.54, pp.549-556.
- Furman, W. and Bierman, K. L. (1984) Children's conceptions of Friendship: A multimethod study of developmental changes, *Developmental Psychology*, Vol. 20, pp.925 - 931.
- Furman, W. and Buhrmester, D. (1985) Children's perceptions of the personal relationships in their social networks, *Developmental Psychology*, Vol.21, pp.1016 - 1024.
- Garvey, C. (1984) *Children's talk*, London: Fontana.
- Gershman, E. S. and Hayes, D. S. (1983) Differential stability of reciprocal friendships and unilateral relationships among preschool children, *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol.29, pp.169-177.
- Giffin, H. (1990) To say or not to say: Skills of dramatic play, *Youth Theatre Journal*, Vol.5, No.2, pp. 14-20.
- Glaser, B. G. and Strauss, A. L. (1964) Awareness contexts and social interaction, *American Sociological Review*, Vol.29, pp.669-679.
- Glenn, N. D. (1989) Duration of marriage, family consumption and marital happiness, *National Journal of Sociobiology*, Vol.3, pp.3-24.
- Godfrey, D. K., Jones, E. E. and Lord, C. G. (1986) Self-promotion is not ingratiating, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.50, pp.106-115.
- Goffman, E. (1959) *The presentation of self in everyday life*, New York: Doubleday.

- Goffman, E. (1972a) *Interaction Ritual: Essays on face-to-face behaviour*, Harmondsworth, Penguin.
- Goffman, E. (1976) 'Gender advertisements', *Studies in the Anthropology of Visual communication*, Vol.3, No.2, pp.72-84.
- Goffman, E. (1996) *Συναντήσεις: Δύο μελέτες στην Κοινωνιολογία της αλληλεπίδρασης*, Αθήνα: Αλεξάνδρα.
- Goffman, E. (1956) Embarrassment and social organization, *American Journal of Sociology*, Vol.62, No.3, pp.264-271.
- Goldman, J. A., Cooper, P. E., Ahern, K. and Corsini, D. (1981) Continuities and discontinuities in the friendship descriptions of women at six stages in the life cycle, *Genetic Psychology Monographs*, Vol.103, pp. 153-167.
- Goldman, L. R. (1998) *Child's play: Myth, mimesis and make believe*, New York: Berg.
- Goldstein H. and Cisar, C. L. (1992) Promoting interaction during sociodramatic play: Teaching scripts to typical preschoolers and classmates with disabilities, *Journal of Applied Behavior Analysis*, Vol.25, No.2, pp. 265-280.
- Goldstein, H. (1988) Effects of sociodramatic script training on social and communicative interaction, *Education and Treatment of Children*, Vol.11, No.2, pp.97-117.
- Goldstein, H. (1993) Use of Peers as Communication Intervention Agents, *Teaching Exceptional Children*, Vol.25, No.2, pp.37-39.
- Goldstein, H. and Strain, P. S. (1988) Peers as communication intervention agents: Some new strategies and research findings, *Topics in Language Disorders*, Vol.9, No.1, pp.44 -57.
- Gonzales, M. H., Davis, J. M., Loney, G. L., Lukens, C. K. and Junghans, C. H. (1983) Interactional approach to interpersonal attraction, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.44, pp. 1192-1197.
- Goodman, J. E. & Monaghan, L. F. (2006) *A cultural approach to interpersonal communication: essential readings*, Oxford: Blackwell.
- Gottman, J. M. (1977) Toward a definition of social isolation in children, *Child Development*, Vol.48, pp. 513-517.
- Gottman, J. M., Gonso, J. and Rasmussen, B. (1975) Social interaction, social competence and friend-ship in children, *Child Development*, Vol.46, pp.179-197.
- Gottman, J. M. (1983) How children become friends, *Monographs of the Society for research in Child Development*, Vol.48, No.201.
- Gouaux, C. (1971) Induced affective states and interpersonal attraction, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 20, pp.37-43.
- Gouran, D. S., Miller L. D. & Wiethoff, W. E. (1992) *Mastering communication*, Boston: Allyn and Bacon.
- Greene, J. O. and Burleson, B. R. (2003) *Handbook of communication and social interaction skills*, Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates,
- Greene, M (1995) *Releasing the imagination: Essays on education, the arts and social change*, SF: Jossey Bass.
- Greenson, R. R. (1967) *The technique and practice of psychoanalysis*, London: Hogarth.
- Gresham, F. M. and Reschly, D. J. (1987) Dimensions of social competence: Method factors in the assessment of adaptive behavior, social skills and peer relations, *Journal of School Psychology*, Vol.25, pp.367-378.
- Griffin, E. (1997). *A first look at communication theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

- Griffin, E. A. (2009) *A first look at communication theory*, Boston: McGraw-Hill Higher Education,
- Griffing, P. (1983) Encouraging dramatic play in early childhood, *Young Children*, Vol.38, No.4, pp.13-22.
- Grooss, A. E. and Grofton, C. (1977) What is good is beautiful, *Sociometry*, Vol.37, pp.85-90.
- Gudykunst, W. B. & Mody, B. (2002) *Handbook of international and intercultural communication*, Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Gudykunst, W. B. & Ting-Toomey, S. (1988) *Culture and interpersonal communication*, Newbury Park: Sage.
- Gudykunst, W. B. (2005) *Theorizing about intercultural communication*, Thousand Oaks: Sage Publ.
- Guffey, M. E., Rogin, P. & Rhodes, K. (2010) *Business communication: process and product*, Toronto: Nelson Education.
- Haley, J. (1976) *Problem Solving Therapy*, San Fransisco, Jossey Bass.
- Hargie, O. (2011) *Skilled Interpersonal Communication: Research, Theory and Practice*, London: Routledge.
- Hargie, O. and Dickson, D. (2004) *Skilled interpersonal communication: research, theory, and practice*, London: Routledge.
- Hargie, O., Saunders, C. & Dickson, D. (1994) *Social skills in interpersonal communication*, London: Routledge.
- Harlow, H. F. (1972) *Learning to love*, San Francisco: Albion Pub. Co.
- Hartley, P. (1993/1999) *Interpersonal communication*, London: Routledge.
- Hartshorn, E and Brantley, J. C. (1973) Effects of dramatic play on classroom problem-solving ability, *Journal of Educational Research*, Vol.66, No.6 pp.243-246.
- Hartup, W. W. (1986) On relationships and development, in W. W. Hartup and Z. Rubin (Eds) *Relationships and development*, Hillsdate, NJ: Erlbaum.
- Hartup, W. W. (1992) Peer relations in early and middle childhood, in V. B. Van Hasselt and M. Hersen (Eds.) *Handbook of social development: A lifespan perspective*, New York: Plenum Press, pp.275-281.
- Hartup, W. W., Laursen, B., Stewart, M. I. and Eastenson, A. (1988) Conflict and the friendship relations of young children, *Child Development*, Vol.59, pp.1590-1600.
- Harvey, O. J., Kelly H. H. and Shapiro M. M. (1957) Reactions to unfavorable evaluations of the self made by other persons, *Journal of Personality*, Vol.25, pp.393-411.
- Hatfield E. and Rapson, R. L. (1987) Passionate love: new directions in research, in W. H. Jones and D. Perlman (Eds) *Advances in Personal Relationships*, Greenwich, CT: JAI Press, pp.109-139.
- Hatfield, E. and Traupmann, J. (1981) Intimate relationships: A perspective from equity theory in S. W. Duck and R. Gilmour (Eds.) *Personal relationships: Studying personal relationships*, London: Academic Press, pp.165 -178.
- Hatfield, E., Traupmann, J., Spencer, S., Utne, M. K. and Hay, J. (1985) Equity and intimate rela-tions: Recent research, in W. Ickes (Ed.) *Compatible and incompatible relationship*, New York: Springel-Verlag, pp.91-117.
- Hatzichristou, C. and Hopf, D. (1996) A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence, *Child Development*, Vol.67, pp.1085-1102.
- Hayes, D. S. (1978) Cognitive basis for liking and disliking among preschool children, *Child Development*, Vol.49, pp.906-909.

- Hayes, D. S., Gershman, E., and Bolin, L. J. (1980) Friends and enemies: Cognitive bases for preschool children's unilateral and reciprocal relationships, *Child Development*, Vol.51, pp.1276-1279.
- Hays, R. B. (1985) A longitudinal study of friendship development, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.48, pp.909-924.
- Hays, R. B. (1988) *Friendship*, in S. W. Duck (Ed.) *Handbook of personal relationships: Theory, research and interventions*, New York: John Wiley, pp. 391-408.
- Hazan, C. and Shaver, P. (1987) Romantic love conceptualized as an attachment process, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.52, pp.511-524.
- Hazan, C. and Shaver, P. (1990) Love and work: an attachment theoretical perspective, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.52, pp.511-524.
- Heath, R. L. & Bryant, J. (2000) *Human Communication Theory and Research: Concepts, Contexts, and Challenges*, London: Routledge.
- Heathcote D. (1984) *Collected writings on education and drama*, London: Hutchinson.
- Hedrick, C. (1988) Roles and gender in relationships, in S. W. Duck (Ed.) *Handbook of personal relationships*, New York: John Wiley, pp.429-448.
- Heider, F. (1946) Attitudes and cognitive organization, *Journal of Psychology*, Vol.50, pp.107-112.
- Heider, F. (1958) *The psychology of interpersonal relations*, New York: John Wiley.
- Heimann, P. (1950) 'On counter transference', *International Journal of Psycho-Analysis*, Vol.61, pp. 81-84.
- Hennings, D. G. (1974) *Smiles, Nods, and Pauses: Activities to Enrich Children's Communication Skills*, New York: N.Y. Citation Press.
- Hetherington, E. M. (1983) *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development*, New York: Wiley.
- Hewes, D. E. (1995) *The Cognitive Bases of Interpersonal Communication*, New York: Routledge.
- Hill, R. (1970) *Family Development in three generations*, Cambridge, MA: Schenkman.
- Hinde, R. A. (1979) *Towards understanding relationships*, London: Academic Press.
- Hinshelwood, R.D. (1991) *A Dictionary of Kleinian Thought*, London, Free Association Books.
- Hoffman, L. (1990) 'Constructing realities: the art of lenses', *Family Process*, Vol. 19, No.1, pp.1-13.
- Hoffman, L. (1993) *Exchang!ng Voices*, London: Kamac.
- Hoffmann, L. R. and Maier, N. R. F. (1966) An experimental re-examination of the similarity-attraction hypothesis, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.3, pp.145-152.
- Holmes, P. (1992) *The inner world outside*, London: Tavistock.
- Homans, G. C. (1961) *Social behavior: its elementary forms*, London: Routledge and Kegan.
- Hunsinger, P. (1982) *Methodologies of Teaching Communication Ethics*, Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association, Louisville, KY: November 4 -7.
- Husain, A. & Kureshi, A. (1998) *Dimensions of interpersonal attraction*, New Delhi: Gyan Pub. House.

- Hymel, S. and Rubin, K. H. (1985) Children with peer relationship and social skills problems: Conceptual, methodological and developmental issues, *Annals of Child Development*, Vol.2, pp.251-297.
- Ichheiser, G. (1970) *Appearances and realities*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Isabella, R. A. and Belsky, J. (1991) Interactional synchrony and the origins of infant-mother attachment: A replication study, *Child development*, Vol. 62, pp.373-384.
- Jackson, J. E. (2000) *The effect of involvement in creative dramatics on the self-esteem of seventh grade students*, M.A. Thesis: Central Missouri state University.
- James, A. (1993) *Childhood identities: Self and social relationships in the experience of the child*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jennings, S. (1975) *Creative therapy*, London: Kemple.
- Jennings, S. (1996) *Μάσκες της ψυχής*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Jerome, D. (1984) Good company: The sociological implications of friendship, *Sociological Review*, Vol.32, pp.696-718.
- Johnsen, E. P. (1991) Searching for the social and cognitive outcomes of children's play: A selective second look, *Play and Culture*, Vol.4, No.3, pp. 201-213.
- Johnson, J. E., Christie J. F. and Yawkey T. D. (1987) *Play and early childhood development*, Illinois: Scott Foresman and Co.
- Johnston, C. & Fouts, G. (1978) *Effects of Recall of Experience and Emotional Display Upon Empathy in Children*, Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Psychological Association, Canada: Ottawa, Ontario, June.
- Jolin, A. (1998) *Élaboration d' interventions en enseignement de l' art dramatique fondées sur les concepts de la communication*, (Ph. D.) Thèse: Université de Montréal.
- Jones, E. E. and Nisbett, R. E. (1972) *Attributions*, New Jersey: General Learning Press.
- Jones, P. (2000) *Drama as therapy: Theatre as Living*, London: Brunner-Routledge.
- Jones, W. H. and Carpenter, B. N. (1986) Shyness, social behavior and relationships, in W. H. Jones, J. M. Cheek and S. R. Briggs (Eds.) *Shyness: Perspectives on research and treatment*, New York: Plenum, pp. 227-238.
- Jones, W. H. Cheek J. M. and Briggs S. R. (1985) *Shyness: Perspectives on research and treatment*, New York: Plenum.
- Joseph, B. (1985) 'Transference: the total situation', *International Journal of Psycho-Analysis*, Vol. 66, pp. 447-54.
- Jourard, S. M. (1968) *Disclosing Man to Himself*, New York: Van Nostrand.
- Kandel, D. B. (1978a) Homophily, selection and socialization in adolescent friendships, *American Journal of Sociology*, Vol.84, pp.427-436.
- Kandel, D. B. (1978b) Similarity in real-life adolescent friendship pairs, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.36, pp.306-312.
- Kane, S. and Furth, H. (1993) Children constructing social reality: A frame analysis of social pretend play, *Human Development*, Vol.36, pp.199-214.
- Karp, M. Holmes, P. and Tavon, K. B. (1998) *The handbook of Psychodrama*, London: Routledge.
- Keeney, R. (1987) *Aesthetic of Change*, New York: Guilford Press.
- Kelley, H. H. (1967) Attribution theory in social psychology, *Nebraska Symposium on motivation*, Vol. 15, pp.192-238.
- Kelley, H. H. (1973) The process of causal attribution, *American Psychologist*, Vol.28, pp.107-128.
- Kelley, H. H. and Thibault, J. W. (1959) *The social psychology of groups*, New York: John Wiley.

- Kelley, H. H. and Thibault, J. W. (1978) *Interpersonal relations: A theory of interdependence*, New York: John Wiley.
- Kelly, G. (1955) *The psychology of personal constructs*, New York: W. W. Norton.
- Kelly, G. (1969) The autobiography of a theory in B. Maher, (Ed.) *Clinical Psychology and Personality: The Selected Papers of George Kelly*, New York: Wiley, pp.46-65.
- Kenrick, D. T. and Johnson, G. A., (1989) Interpersonal attraction in adverse environments: a problem for the classical conditioning paradigm?, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 37, pp.572 -579.
- Kenrick, D. T. and Trost, M. R. (1989) A reproductive exchange model of heterosexual relationships, in C. Hendrick (Ed.) *Close Relationships. Review of personality and Social Psychology*, Newbury Park, CA: Sage.
- Kerkoff, A. C. and Davis, K. E. (1962) Value consensus and need complementarity in mate selection, *American Sociological Review*, Vol. 27, pp. 295-303.
- Kernberg, O. F. (1976) *Objects-relations theory and clinical psychoanalysis*, New York: Jason Aronson.
- Kiesler, C. A. (1971) *The psychology of commitment*, New York: Academic Press.
- Kleck, R. E., Richardson, S. A. and Ronald, L. (1974) Physical appearance cues and interpersonal attraction in children, *Child Development*, Vol.43, pp.305-310.
- Klein, J. (1989) K-12 drama theatre research for the 1990s: An agenda for dramatic action, *Design for Arts in Education*, Vol.91, No.2, pp.27-34.
- Klein, R. and Milardo, R. M. (1993) Third-party influence on the management of personal relationships, in S. Duck, (Ed.) *Social content and relationships*, London: Sage, pp.55-77.
- Knapp, M. L & Daly, J. A. (2002) *Handbook of interpersonal communication*, London: Sage.
- Knapp, M. L. & Vangelisti, A. L. (2005) *Interpersonal communication and human relationships*, Boston: Allyn and Bacon.
- Knight, J. A. and Vallacher, R. R. (1981) Interpersonal engagement in social perception: The consequences of getting into action, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.40, pp.990-999.
- Kohler, F. W. and Strain, P. S. (1990) Peer assisted interventions: Early promises, notable achievements and future aspirations, *Clinical Psychology Review*, Vol.10, No.4, pp.441-452.
- Kohler, F. W., Strain, P. S., Maretsky, S. and DeCesare, L. (1990) Promoting positive and supportive interactions between preschoolers: An analysis of group-oriented contingencies, *Journal of Early Intervention*, Vol.14, No.4, pp.327-341.
- Konijn, E. A. (2008) *Mediated interpersonal communication*, New York: Routledge.
- Kopp, S. & Wachsmuth, I. (2010) *Gesture in embodied communication and human-computer interaction: 8th International Gesture Workshop, GW 2009, Bielefeld, Germany, February 25-27, 2009 ; revised selected papers*, Berlin: Springer.
- Krogh, S. L. (1985) Encouraging Positive Justice Reasoning and Perspective -Taking Skills: Two Educational Interventions, *Journal of Moral Education*, Vol.14, No.2, pp.102-110.
- Κοντογιάννη, Α. (1998) *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως παράγοντας ανάπτυξης της κοινωνικής ικανότητας του παιδιού με νοητική καθυστέρηση, Διδακτορική διατριβή*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κυριαζή, Ο. (1998) *Κοινωνιομετρική θέση, κοινωνική συμπεριφορά, σχολική επίδοση και κοινωνικο-οικονομική προέλευση των παιδιών του Δημοτικού Σχολείου, Διδακτορική διατριβή Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*.

- Labelle, C. A. (2002) *Teaching pretend play to children with autism via naturalistic teaching strategies (NATS)*, (Ph. D) Thesis in the Claremont Graduate University.
- Laing, R. D. (1969) *The Politics of the Family and Other Essays*, London, Tavistock.
- Landreth, G. L. (1991) *Play therapy: The art of the relationship*, Muncie, IN: Accelerated Development Press.
- Larson, R. W. and Bradney, N. (1988) Precious moments with family members and Friends, in R. M. Milardo (Ed.) *Families and social networks*, Newbury Park, CA: Sage, pp. 107 - 126.
- Larson, R., Mannell, R. and Zuzanec, J. (1986) Daily well-being of older adults with friends and family, *Psychology and Aging*, Vol.1, pp.117-126.
- Lavin, T. J. (1987) Divergence and convergence in the causal attributions of married couples, *Journal of Marriage and the Family*, no. 49, pp. 71-80.
- Lazarus, P. J. (1982) Incidence of shyness in elementary school age children, *Psychological Reports*, Vol.51, pp.904-906.
- Leigh, G. K., Homan, T. B. and Burr, W. R. (1987) Some confusions and exclusions of the SVR theory of dyadic pairing: a response to Murstein, *Journal of Marriage and Family*, Vol.49, pp.933-937.
- Levinger, G. (1974) A three-level approach to attraction: Toward an understanding of pair relatedness, in T. L. Huston (Ed.) *Foundations of interpersonal attraction*, New York: Academic Press, pp.99-120.
- Levinger, G. (1976) A social psychological perspective on marital dissolution, *Journal of Social Issues*, Vol.32, No.1, pp.21- 47.
- Levinger, G. (1979) A social psychological perspective on marital dissolution, in G. Levinger and O. C. Moles (Eds.) *Divorce and separation: Context, causes and consequences*, New York: Basic Books, pp.37-63.
- Levinger, G. (1980) Towards the analysis of close relationships, *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol.16, pp.510-544.
- Levinger, G. (1983) Development and change, in H. H. Kelley, E. Berscheid, A. Christensen, J. H. Harvey, T. L. Huston, G. Levinger, E. McClintock, L. A. Peplau and D. R. Peterson (Eds.) *Close relationships*, New York: W. H. Freeman, pp.315-359.
- Levinger, G. and Snoek, J. D. (1972) *Attraction in relationship: A new look at interpersonal attraction*, Morristown, NJ: General Learning Press.
- Levinger, G., Senn, D. J. and Jorgensen, B. W. (1970) Progress toward permanence in courtship: a test of Kerchoff-Davis hypothesis, *Sociometry*, Vol. 33, pp. 427-443.
- Levitt, M. J. (1991) Attachments and close relationships: a life span perspective, in J. L. Gewirtz and W. M. Kurtines (Eds.) *Interaction with attachment*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lewicki, P. (1986) *Nonconscious Social Information Processing*, London, Academic Press Inc.
- Lewis, F. R. (2006) *Focus on nonverbal communication research*, New York: Nova Science Publishers.
- Lewis, M., and Feiring, C. (1989) Early predictors of childhood friendship, in T. J. Berndt and G. W. Ladd (Eds) *Peer relationships in child development*, New York: Wiley.
- Lichtenberg J. D. and Schonbar, R. A. (1992) Motivation in Psychology and Psychoanalysis, in J. W. Barron, M. N. Eagle, and D. L. Wolitsky (Eds.) *Interface of Psychoanalysis and Psychology*, Washington, DC: American Psychological Society, pp.11-36.
- Lindon, J. (2001) *Understanding children's play*, London: Nelson Thornes.

- Littlejohn, S. W. & Foss, K. A. (2009) *Encyclopedia of communication theory*, London: SAGE.
- Littlejohn, S. W. & Foss, K. A. (2008) *Theories of human communication*, Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Lloyd, S. A., Cate, R.M. and Menton, J. M. (1984) Predicting premarital relationship stability: a methodological refinement, *Journal of Marriage and the family*, Vol.54, pp.328-37.
- Lott, A. J. and Lott. B. E. (1960) The Formation of position attitudes toward group members, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol.61, pp.297-300.
- Lott, A. J. and Lott. B. E. (1961) Group cohesiveness, communication level, and conformity, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol.62, pp. 408-412.
- Lott, A. J. and Lott. B. E. (1972) The power of liking: consequences of interpersonal attitudes derived from a liberalized view of secondary reinforcement, *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol.6, pp.109-148.
- Lott, A. J. and Lott. B. E. (1974) the role of reward in the formation of positive interpersonal attitudes, in T. L. Huston (Ed.) *Foundations of interpersonal attraction*, New York: Academic Press, pp. 171- 192.
- Luhmann, N. (1995) *Social systems*, Stanford, CA: Stanford University Press.
- Lusanski, H. and Mikula, G. (1983) Can equity-theory explain the quality and the stability of romantic relationships? *British Journal of Social Psychology*, Vol.22, pp.101-112.
- Lustig, M. W. & Koester, J. (2003) *Intercultural competence: interpersonal communication across cultures*, Boston: Allyn and Bacon.
- Maccoby, E. E. (1990a) The role of gender identity and gender constancy in sex-differentiated development, *New directions for Child Development*, Vol.47, pp.5-20.
- Maccoby, E. E. (1990b) Gender and relationships: A developmental account, *American Psychologist*, Vol.45, No.4, pp.513-520.
- Mac-Donald, J. B. (1986) Understanding communication patterns through play-making, *Youth Theatre Journal*, Vol.1, No.2, pp.3-9.
- Maisonneuve, J. (1990) *Κοινωνική Ψυχολογία*, Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.
- Manusov, V. L. & Harvey, J. H. (2001) *Attribution, communication behavior, and close relationships*, New York: Cambridge University Press.
- Margolin, G. (1982) A social learning approach to intimacy, in M. Fisher and G. Striker (Eds.) *Intimacy*, New York: Plenum, pp.175-201.
- Marsh, D. T., Serafica, F. C. and Barenboim, C. (1981) Interrelationships among perspective taking, interpersonal problem-solving and interpersonal functioning, *Journal of Genetic Social Psychology*, Vol.138, pp.37-48.
- Mast, S. (1986) *Stages of identity: A study of Actors*, London: Gower.
- Masters, J. C. (1971) Social comparison by young children, *Young Children*, Vol.3, pp.37-60.
- Masters, J. C. and Wellman. H. M. (1974) The study of human infant attachment, *Psychological Bulletin*, Vol.81, pp.228-237.
- Matas, L., Arend, R. A. and Sroufe, L. A. (1978) Continuity of adaptation: Quality of attachment and later competence, *Child Development*, Vol.49, pp.547-556.
- Matlin, M. W. (1970) Response competition as a mediating factor in the frequency-affect relationship, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.16, pp.536-552.
- McAdams, D. P. (1980). A thematic coding system for the intimacy motive, *Journal of Research in Personality*, Vol.14, pp.413-432.

- McAdams, D. P. (1984). Human motives and personal relationships. In V. J. Derlega (Ed.), *Communication, Intimacy and Close Relationships*, Orlando, FL: Academic Press, pp. 41-70.
- McAdams, D. P. (1988) Personal needs and Personal relationships, in S. W. Duck (Ed.) *Handbook of Personal relationships*, New York: Wiley, pp.7-22.
- McAdams, D. P., & Constantian, C. A. (1983). Intimacy and affiliation motives in daily living: An experience-sampling analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.45, pp.851-861.
- McCaslin, N. (1981) *Children and drama*, New York: Longman.
- McCoy, J. K., Brody, G. H. and Stoneman, Z. (1994) A longitudinal analysis of sibling relationships as mediators of the link between family processes and youths' best friendships, *Family Relations*, Vol.43, pp.400-408.
- McKinnon, L. K. and Miller, D. (1987) 'The new epistemology and the Milan approach: feminist and sociopolitical consideration', *Journal of Marital and Family Therapy*, Vol.13, No.2, pp.139-55.
- McMahon, L. (2002) *The handbook of play therapy*, London: Bruner Routledge.
- Mead, G. H. (1962) *Mind, Self and Society*, Chicago: University of Chicago Press.
- Meckley, A. M. (1994) Shared knowledge of play events in young children's social play construction, *Communications and Cognition*, Vol.27, No.3, pp. 287-300.
- Michaelson, A. and Contractor, N. S. (1992) Structural position and perceived similarity, *Social Psychology Quarterly*, Vol.55, No.3, pp.300-310.
- Miell, D. and Crogham, R. (1996) Examining the wider context of social relationships, in D. Miell and R. Dallos, *Social Interaction and Personal Relationships*, Milton Keynes: Open University Press, pp. 267-318.
- Miell, D. and Dallos, R. (1996) *Social Interaction and Personal Relationships*, Milton Keynes: Open University Press
- Miell, D. and Duck, S. (1986) Strategies in developing friendships, in V. J. Derlega and B. A. Winstead (Eds.) *Friendship and Social interaction*, New York: Springer-Verlag, pp.129-143.
- Millar, N. (1973) *The psychology of play*, New York: Holt.
- Miller, C. (1984) Self-schemas, gender and social comparison: A clarification of the related attributes hypothesis, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.46, pp.1222-1229.
- Miller, G. R. (1976) *Explorations in interpersonal communication*, Beverly Hills Calif: Sage Publications.
- Miller, G. R. and Parks, M. R. (1982) Communication in dissolving relationships, in S. Duck (Ed.) *Personal relationships: Vol.4, Dissolving personal relationships*, London: Academic Press, pp. 127-154.
- Moghaddem, F. M., Taylor, D. M. and Wright, S. C. (1993) *Social Psychology in cross-cultural Perspective*, New York: W. H. Freeman & Co.
- Montgomery B. M. & Duck, (1991) *S. Studying interpersonal interaction*, New York: Guilford Press.
- Moreland, R. L. and Zajonc, R. B. (1982) Exposure effects in person perception: Familiarity, similarity and attraction, *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol.18, pp.395-415.
- Moreno, J. L. and Moreno, Z. T. (1970) *The origins of the encounters and encounter groups*, New York: Beacon House.
- Moscovici, S. and Plon, M. (1968) Choix et autonomie du sujet: la theorie de la reactance psychologique, *Année Psychologique*, Vol.2, pp.467-490.
- Moser, G. (1994) *Les relations interpersonels*, Paris: Presses Universitaires de France.

- Murstein, B. I. (1970) Stimulus-value-role: a theory of marital choice, *Journal of Marriage and Family*, Vol.32, pp.465-481.
- Murstein, B. I. (1971) *Theories of attraction*, New York: Springer.
- Murstein, B. I. (1976) *Who will marry whom? Theories and research in marital choice*, New York: Springel-Verlag.
- Nabuzoka, D. and Smith, K. P. (1993) Sociometric status and social behavior of children with and without learning difficulties, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol.34, No.8, pp.1435-1448.
- Narula, U. (2006) *Dynamics of mass communication: theory and practice*, New Delhi: Atlantic Publishers.
- Neelands, J. (1998) *Beginning drama*, London: David Fulton.
- Neff, B. J. (2006) *A pastor's guide to interpersonal communication: the other six days*, New York: Routledge.
- Newcomb, A. F. and Brady, J. E. (1982) Mutuality in boys' friendship relations, *Child Development*, Vol. 53, pp.392-395.
- Newcomb, T. M. (1959) Individual systems of orientation, in S. Koch (Ed.) *Psychology: A study of a science*, New York: McGraw -Hill, pp.384-422.
- Newcomb, T. M. (1961) *The acquaintance process*, New York: Holt, Rinehard & Winston.
- Newcomb, T. M. (1968) Interpersonal balance, in R. P. Adelson (Ed.) *Theories of cognitive consistency: a sourcebook*, Chicago: Rand McNally, pp.12-38.
- Newcomb, T. M. (1971) Dyadic balance as a source of clues about inter-personal attraction, in B. I. Murstein (Ed.) *Theories of attraction and love*, New York: Springel, pp.31-45.
- O'Leary, K. D. and Smith, D. A. (1991) Marital interaction, *Annual Review of Psychology*, Vol.42, pp. 191-212.
- O'Neill, C. and Lambert, A. (1982) *Drama structures*, London: Hutchinson.
- O'Neill, M., Fein, D., Velit, K. M. and Frank, C. (1976) Sex differences in pre-adolescent self-disclosure, *Sex Roles*, Vol.2, pp.85-88.
- Oden, S. and Asher, S. (1977) Coaching children in social skills for friendship making, *Child Development*, Vol. 48, pp.495-506.
- Ogden, T. H. (1979) On projective identification, *International Journal of Psycho-Analysis*, Vol. 60, pp. 357-73.
- Orlick, T. D. (1981) Positive socialization via cooperative games, *Developmental Psychology*, Vol.25, pp.959-966.
- Paine, R. (1969) In search of friendship, *Man*, Vol.4, pp.505-24.
- Papini, D. R., Farmer, F. F., Clark, S. M., Micka, J. C. and Barnett, J. K. (1990) Early adolescent age and gender differences in patterns of emotional self-disclosure to parents and friends, *Adolescents*, Vol.25, pp.959-76.
- Parker, J. (1986) Becoming friends: Conversational skills for friendship formation in young children, in J. M. Gottman and J. G. Parker (Eds.) *Conversations of Friends: Speculations on affective development*, Cambridge University Press, pp.103-138.
- Paterson, R. J. and Moran, G. (1988) Attachment theory, personality development and psychotherapy, *Clinical Psychology Review*, Vol. 8, pp.611-636.
- Patterson, J. H. (1982) *Sociodramatic Play: A Tool for Improving Children's Interpersonal Problem Solving Skills*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, NY, March 19-23.
- Patton, B. R. & Giffin, K. (1977) *Interpersonal communication in action: basic text and readings*, New York: Harper & Row.
- Patzer, G. L. (1985) *The physical attractiveness phenomena*, New York: Plenum.

- Paul, E. L. and White, K. M. (1990) The development of intimate relationships in late adolescence, *Adolescence*, Vol.25, pp.375-400.
- Pearson, J. C. & Spitzberg, B. H. (1990) *Interpersonal communication: concepts, components, and contexts*, Dubuque, Iowa: W.C. Brown.
- Pearson, J. C. (1982) *Interpersonal communication: clarity, confidence, concern*, Glenview, Ill: Scott, Foresman.
- Perlman, D. and Fehr, B. (1986) Theories of friendship: The analysis of interpersonal attraction, in V. J. Derlega and B. A. Winstead (Eds.), *Friendship and social interaction*, New York: Springer - Verlag, pp.9-40.
- Perlman, D. and Oskamp, S. (1971) The effects of picture content and exposure frequency on evaluations of Negroes and Whites, *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol.7, pp.503-514.
- Piaget, J. (1963) *La naissance de l' intelligence chez l' enfant*, Paris: Delachaux et Niestlé.
- Poyatos, F. (2002) *Nonverbal communication across disciplines I Culture, sensory interaction, speech, conversation*, Amsterdam: Benjamins.
- Prager, K. J. (1995) *The psychology of intimacy*, New York: Guilford Press.
- Prager, K. J. and Buhrmester, D. (1992) *Assessing agentic and communal need fulfillment and life satisfaction*, Paper presented at the Annual Meeting of American Psychological Education, Washington, DC.
- Price, K. O., Harburg, E. and Newcomb, T. E. (1966) Psychological balance in situations of negative interpersonal attitudes, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.3, pp.265 -270.
- Procter, H. G. (1985) 'A personal construct approach to family therapy and systems intervention' in Button, E. (ed), *Personal Construct Theory and Mental Health*, London, Croom Helm.
- Παπαστάμου, Σ. (1989) *Εγχειρίδιο κοινωνικής ψυχολογίας*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (1985) *Θέματα γνωστικής ψυχολογίας: Η διαδικασία της μάθησης*, Αθήνα: αυτο-έκδοση.
- Radley, A. (1996) Relationship in detail: The study of social interaction, in D. Miell, and R. Dallos, (Eds.) *Social Interaction and Personal Relationships*, Milton Keynes: Open University Press, pp.23-100
- Radloff, R. (1961) Opinion evaluation and affiliation, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol. 62, pp.578-585.
- Rands, M. and Lvinger, G. (1979) Implicit theories of friendships: an inter-generational study, *Journal of Personality and social Psychology*, Vol.37, pp.645-661.
- Rathjen, D. P. and Foreyt, J. P. (1980) *Social competence*, New York: Pergamon.
- Rawlins, W. K. (1994) Being there and growing apart: Sustaining friendships through adulthood, in D. J. Canary and L. Stafford (Eds.) *Communication and relational maintenance*, New York: Academic Press, pp.275-294.
- Reardon, K. K. (1987) *Interpersonal communication: where minds meet*, Belmont, Calif : Wadsworth.
- Reis, H. T. (1988) Gender effects in social participation: Intimacy, loneliness and the conduct of social interaction, in R. Gilmour and S. Duck (Eds.) *The emerging field of personal relationships*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp.91-105.
- Reis, H. T. and Shaver, P. (1988) Intimacy as interpersonal process, in S. Duck (Ed.) *Handbook of personal relationships: Theory, relationships and interventions*, Chichester, UK: Wiley, pp.367-389.
- Reisman, J. M. (1990) Intimacy in same-sex friendships, *Sex Roles*, Vol.23, pp.65-82.

- Riggio, R. E. & Feldman, R. S. (2005) *Applications of Nonverbal Communication*, Routledge, London.
- Riggio, R. E. (1986) Assessment of basic social skills, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.51, pp.649-660.
- Rizzo, T. A. (1989) *Friendship development among children in school*, New Jersey: Ablex.
- Rodin, M. J. (1982) Non-engagement, failure to engage and disengagement, in S. Duck (Ed.) *Personal relations: Vol.4. Dissolving personal relationships*, London: Academic Press, pp.31-49.
- Rogers, C. R. (1951) *Client Centered Therapy*, Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1959) A theory of therapy, personality and interpersonal relations, as developed in the client-centered framework, in S. Koch (Ed.) *Psychology: A study of a science*, New York: Mc-Grawhill, pp.184-526.
- Rogers, C. R. (1961) *On becoming a person*, Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1973) *Becoming Partners: marriage and its alternatives*, London: Constabl.
- Rogers, C. R. (1980) *A way of being*, Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1987) The rust workshop, *Journal of Humanistic Psychology*, Vol.26, No.3, pp.23-45.
- Rook, K. (1987) Reciprocity of social exchange and social satisfaction among older women, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.52, pp. 145-154.
- Rose, S. M. and Serafica, F. C. (1986) Keeping and ending casual, close and best friendships, *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol.3, pp. 275-288.
- Rosen, C. E. (1974) The effects of sociodramatic play on problem-solving behavior among culturally disadvantage preschool children, *Child Development*, Vol.45, No.4, pp.920-927.
- Rotenberg, K. J. (1986) Same-sex patterns and sex differences in the trust-value basis of children's friendship, *Sex Roles*, Vol.24, pp.613-626.
- Ruben, B. D. (1976) *Communication yearbook*, New Brunswick: Transaction Books.
- Ruben, B. D. (1976) *International Communication Association: Communication yearbook*, New Brunswick: Transaction Books.
- Rubin, K. H. and Maioni, T. I. (1975) Play preference and its relationship to egocentrism, popularity and classification skills in preschoolers, *Mental Palmer Quarterly*, Vol.21, No.21, pp.171-179.
- Rubin, K. H. and Pepler, D. J. (1988) The many faces of social isolation in childhood, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol.56, pp.916-924.
- Rubin, K. H., Daniels-Beirness, T. and Hayvren, M. (1982) Correlates of peer acceptance and rejection in early childhood, *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, Vol.14, pp.338-349.
- Rubin, Z. (1980) *Children's Friendships*, London: Fontana.
- Rungapadiachy, D. M. (1999) *Interpersonal communication and psychology for health care professionals: theory and practice*, Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Rusbult, C. E. (1980a) A longitudinal test of the investment model: the development (and deterioration) of satisfaction and commitment in heterosexual involvement, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 43, pp.1230 -1242.
- Rusbult, C. E. (1980b) Commitment and satisfaction in romantic associations: A test of the investment model, *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol.16, pp.172 -186.
- Rusbult, C. E. (1980c) Satisfaction and commitment in Friendships, *Representative Research in Social Psychology*, Vol.11, pp. 96-105.

- Rusbult, C. E. (1983) A longitudinal test of the investment model. The development and deterioration of satisfaction and commitment in heterosexual involvement, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.45, pp.101-17.
- Rusbult, C. E. and Martz J. M. (1995) Remaining in an abusive relationship: an investment model of nonvoluntary dependence, *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol.21, pp. 558-571.
- Rutter, R. (1995) 'Clinical implications of attachment concepts: retrospect and prospect', *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol.36, pp.549-71.
- Sachs, D. H. (1976) The effects of similarity, evaluation and self-esteem on interpersonal attraction, *Representative Research in Social Psychology*, Vol.7, pp.44-50.
- Sachs, J. (1980) *Communication in Pretend Play*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA, April 7-11.
- Saegert, S. C., Swarp, W. and Zajonc, R. B. (1973) Exposure, context and interpersonal attraction, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.25, pp. 234-242.
- Sandler, J. (1993) 'On communication from patient to analyst: not everything is projective identification', *International Journal of Psycho-Analysis*, Vol.74, pp.1097-1107.
- Santrock, J. and Ross, M. (1975) Effects of social comparison on facilitative self control in young children, *Journal of Educational Psychology*, Vol.67, pp.193-197.
- Saracho, O. N. (1998) What is stylish about play? In O. N. Saracho, B. Spodek, (Eds.) *Multiple perspectives on play in early childhood education*, Albany, NY: State University of New York Press, pp. 240-254.
- Saracho, O. N. (1998) What is stylish about play? In O. N. Saracho, B. Spodek, (Eds.) *Multiple perspectives on play in early childhood education*, Albany, NY: State University of New York Press, pp. 240-254.
- Sarris, N. (1995) *Εισαγωγή στην Κοινωνιομετρία στην ομαδική ψυχοθεραπεία και το Ψυχόδραμα*, Αθήνα, εκδ. Δανάη.
- Saunders, D. and Gunn, R. (1990) The Assessment and Evaluation of Communication Skills Associated with Simulation/Gaming, *Simulation Games for Learning*, Vol.20, No.2, pp.215-34.
- Schnell, J. A. (2001) *Qualitative method interpretations in communication studies*, Lanham: Lexington Books.
- Schutz, W. C. (1960) FIRO: A three-dimensional theory of interpersonal behavior, New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Schützenberger, A. A. et Moreno, Z. (1970) *J. L. Moreno : Fondements de la Sociometrie*, Paris: Presses Universitaire de France.
- Secord, P. F. and Backman, C. W. (1974) *Social Psychology*, Tokyo: McGraw-Hill.
- Selman, R. L. (1980) *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analysis*, New York: Academic Press.
- Selman, R. L. (1981) The child as a friendship philosopher, in S. Asher and J. Gottman (Eds.) *The development of children's friendships*, New York: Cambridge University Press, pp.249-264.
- Selman, R. L. and Byrne, D. F. (1974) A structural-developmental analysis of levels of role taking in middle childhood, *Child Development*, Vol.45, pp. 803-806.
- Selnow, G. W. & Crano, W. D. (1987) *Planning, implementing and evaluating targeted communication programs: a manual for business communicators*, New York: Quorum Books.

- Sharabany, R., Gershon, R. and Hofman, J. E. (1981) Girlfriend, boyfriend: Age and sex differences in intimate friendship, *Developmental Psychology*, Vol.17, pp.800-808.
- Sigall, H. and Aronson, E. (1969) Liking for an evaluation as a function of her physical attractiveness and nature of the evaluation, *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol.5. pp.93-100.
- Simeonsson, R. J., Monson, L. B. & Blacher-Dixon, J. (1979) Promoting social competence in exceptional children through perspective taking and sociodramatic activities, *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, Vol 32, σ.100, pp.156-163.
- Simpson, J. A. (1990) Influence of attachment styles on romantic relationships, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.59, pp.971-80.
- Singer, J. A. and Singer, J. L. (1992) Transference in psychotherapy and daily life: Implications of current memory and social cognition research, in J. W. Barron, M. N. Eagle, and D. L. Wolitsky (Eds.) *Interface of Psychoanalysis and Psychology*, Washington DC: American Psychological Society, 1992, pp.516-538.
- Singh, D. (1993) Adaptive significance of female attractiveness: role of waist-to-hip ratio, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.65, pp.293-307.
- Singleton, L. and Asher, S. (1979) Racial integration and children's peer preferences: An investigation of developmental and cohort differences, *Child Development*, Vol.50, pp.936-941.
- Slade, A. and Aber, J. L. (1992) Attachments drivers and development: Conflicts and convergences in theory, in J. W. Barron, M. N. Eagle, and D. L. Wolitsky (Eds.) *Interface of Psychoanalysis and Psychology*, Washington DC: American Psychological Society, pp.154-185.
- Smilansky, S. (1968) The effect of sociodramatic play on culturally disadvantaged preschool children, New York: John Wiley & Sons.
- Smilansky, S. (1990) Sociodramatic play: Its relevance to behavior and achievement in school, in E. Klugman and S. Smilansky (Eds.) *Children's play and learning*, New York: Teachers College Press, pp.18-42.
- Smith, P. K. (1983b) Training in fantasy play, *Early Child Development and Care*, Vol.11, No.3-4, pp.217-225.
- Smith, S. W. & Wilson, S. R. (2009) *New directions in interpersonal communication research*, Los Angeles: Sage.
- Sorokin, P. (1965) *Sociological theories of today*, New York: Harper and Row.
- Sroufe, L. A. and Fleeson, J. (1986) Attachment and the construction of relationships, in W. W. Hartup and Z. Rubin (Eds) *Relationships and development*, Hillsdale.
- Staats, A. W. and Staats, C. K. (1958) Attitudes established by classical conditioning, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol.57, pp.37-40.
- Stegmaier, N. K. (1974) Teaching Interpersonal Communication Through Children's Literature, *Elementary English*, Vol.51, No.7, pp.927-31.
- Stein, G. H. (1993) Felt obligation in adult family relationships in S. Duck, (Ed.) *Social content and relationships*, London: Sage, 1993, pp.78-99
- Stephen, T. (1985) Taking communication seriously: a reply to Murstein, *Journal of Marriage and the Family*, Vol.47, pp.937-938.
- Stern, D. (1985) *The Interpersonal World of the Infant*, New York, Basic Books.
- Stevens, R. (1996) A humanistic approach to relationships, in D. Miell and R. Dallos, *Social Interaction and Personal Relationships*, Milton Keynes : Open University Press, pp.357-366.

- Stone G. P. (1986) Appearance and the self: A slightly revised version in G. P. Stone and F. A. Harvey (Eds.) *Social psychology through symbolic interaction*, New York: Macmillan, pp.187-202.
- Stone, G., Singletary, M. W. & Richmond, V. P, (1999) *Clarifying communication theories: a hands-on approach*, Ames: Iowa State University Press.
- Storms, M. D. (1973) 'Videotape and the attribution process: reversing actors' and observers' "point of view", *Journal of Personality and Social Psychology*, No.27, pp.165-175.
- Strayer, J. and Eisenberg, N. (1987) Empathy viewed in context, in N. Eisenberg and J. Strayer (Eds.) *Empathy and its Development*, Cambridge, MA: Cambridge University Press, pp.389-398.
- Stryker, S. (1957) Role taking accuracy and adjustment, *Sociometry*, Vol.20, pp.286-296.
- Stryker, S. (1957) Role taking accuracy and adjustment, *Sociometry*, Vol.20, pp.286-296.
- Stumme, V. S., Gresham, F. M. and Scott, N. A. (1983) Dimensions of children's classroom social behavior: A factor analytic investigation, *Journal of Behavioral Assessment*, Vol.5, pp.161-177.
- Sullivan, H. S. (1953) *The interpersonal theory of psychiatry*, New York: Norton.
- Sullivan, H. S. (1954) *The psychiatric interview*, New York: Norton.
- Suls, J. and Miller, R. L. (1977) *Social comparison processes: Theoretical and empirical perspectives*, Washington DC: Halsted-Wiley.
- Suls, J. Gaes, G. and Gastorf, J. (1979) Evaluating a sex-related ability: comparison with same, oppo-site and combined sex norms, *Journal of Research in Psychology*, Vol.13, pp.294-304.
- Symington, N. (1986) *The Analytic Experience*, London, Free Association Books.
- Tannen, D. (1990) Gender differences in topical coherence: Creating involvement in best friend's talk, *Discourse Processes*, Vol.13, pp.73-90.
- Tan-Niam, C. (1994) Thematic fantasy play: Effects on the perspective-taking ability of preschool children, *International Journal of Early Years Education*, Vol.2, No.1, pp.5-16.
- Tauvon, K. B. (1998) Principles of psychodrama, in M. Karp, P. Holmes, and K. B. Tauvon, (Eds.) *The handbook of psychodrama*, London: Routledge, pp.29-45.
- Taylor, A. R. (1990) Behavioral subtypes of low-achieving children: Differences in school Social adjustment, *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol.11, pp.487-498.
- Taylor, S. (1998) The warm-up, in M. Karp, P. Holmes, and K. B. Tauvon, (Eds.) *The handbook of psychodrama*, London: Routledge, pp.47-66.
- Tedesco, L. A. and Gaier, E. L. (1988) Friendship bonds in adolescence, *Adolescence*, Vol.23, pp. 127-136.
- Thibaut, J. W. and Kelley, H. H. (1959) *The social psychology of groups*, New York: Wiley.
- Thibaut, J. W. and Kelley, H. H. (1966) Performance interdependence, in B. J. Biddle, and E. J. Thomas, (Eds.) *Role theory: Concepts and research*, New York: John Wiley & Sons.
- Thomas, K. (1996) The Psychodynamic of relating in D. Miell and R. Dallos, *Social Interaction and Personal Relationships*, Milton Keynes: Open University Press, pp. 157-211.
- Thorne, B. and Lurria, Z. (1986) Sexuality and gender in children's daily worlds, *Social Problems*, Vol. 33, pp.176-190.

- Torgerson, P. T. (2001) *Influencing children's gendered play preferences through play interventions*, Thesis (Ed. D.) University of Washington.
- Tracy, R. L. and Ainsworth, M. D. S. (1981) Maternal affectionate behavior and infant-mother attachment patterns, *Child Development*, Vol.52, pp. 1341-1343.
- Trager, G. L. & Smith, H. L. (1957) *An outline of English structure*, American Council of Learned Societies, Washington.
- Trinder, J. (1977) Drama and social development, *NADIE Journal*, June, pp.33-43.
- Trivers, R. L. (1972) Parental investment and sexual selection, in B. Campbell (Ed.) *Sexual Selection and the descent of man*, Chicago: Aldine-Atherton, pp.136-179.
- Tschantz, L. L. (1985) *Preschool play behaviors and sociometric status*, Paper presented at the annual meeting of the American educational Research Association, Chicago, April. 1-4.
- Tubbs, S. L. & Moss, (1981) *S. Interpersonal communication*, Random House, New York.
- Turner, R. H. (1956) Role taking, role standpoint and reference-group behavior, *American Journal of Sociology*, Vol.61, pp.316-328.
- Turner, R. H. (1990) Role taking: Process versus conformity, in D. Brissett, and C. Edgley (Eds.) *Life as theatre: A dramaturgical sourcebook*, New York: Aldine, pp.85-100.
- Turner, V. (1974) *Dramas, fields and metaphors*, Ithaca, NY: Cornell University.
- Udwin, O. (1983) Imaginative Play Training As an Intervention Method with Institutionalized Preschool Children, *British Journal of Educational Psychology*; Vol.53, No.1, pp. 32-39.
- Van Yperen, N. W. and Buunk, B. (1990) A longitudinal study of equity and satisfaction in intimate relationships, *European Journal of Social Psychology*, Vol.20, pp.287-309
- Veitch, R. and Griffith, W. (1976) Good news, bad news: affective and interpersonal effects, *Journal of Applied Social Psychology*, Vol.6, pp.69-75.
- Verba, M. (1993) Cooperative formats in pretend play among young children, *Cognition and Instruction*, Vol.11, No.4, pp.265-280.
- Verderber, R. F., Verderber, K. S. & Sellnow, D. D. (2011) *Comm2*, Wadsworth Pub Co.**
- Verriour, P. (1985) Face to face: Negotiating meaning through drama, *Theory into Practice*, Vol.24, No.3, pp. 181-186.
- Wall, S. M., Pickert, S. M. and Paradise, L. V. (1984) American men's friendships: Self-reports on meaning and changes, *Journal of Psychology*, Vol.116, pp.179-186.
- Wallace, M. (1991) *Social comparison process in children*, Unpublished Doctoral Dissertation in Manchester Polytechnic University of England.
- Walster, E., Berscheid, E. and Walster, G. W. (1976) New directions in equity research, in L. Berkowitz and E. Walster (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, New York: Academic Press, pp. 1-42.
- Walster, E., Traupmann, J. and Walster, G. W. (1978) Equity and extramarital sex, *Journal of Personality*, Vol. 36, pp. 82 - 92.
- Walster, E., Walster G. W. and Berscheid, E. (1978) *Equity: theory and research*, Boston: Allyn & Bacon.
- Warren, B. L. (1966) A multiple variable approach to the assertive mating phenomenon, *Eugenics Quarterly*, Vol.13, pp.285-298.
- Watzlawick, P., Beavin, J. and Jackson, D. (1967) *Pragmatics of Human Communication*, New York, W. W. Norton.
- Watzlawick, P., Weakland, J. and Fisch, R. (1974) *Change: Principles of Problem*

- Formation and Problem Resolution*, New York, W. W. Norton.
- Weaver, R. L. (1993) *Understanding interpersonal communication*, Harper Collins New York: College Publishers.
- Weeler, L. and Zuckerman, M. (1977) Commentary, in J. M. Suls and R. L. Miller (Eds.) *Social comparison processes: Theoretical and Empirical Perspectives*, Washington, DC: Hemisphere, pp. 110-135.
- Weeler, L., Reis, H. T. and Nezlek, J. (1983) Loneliness, social interaction and sex roles, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.45, pp. 943-953.
- Weiss, L. and Lowenthal, M. F. (1975) Life course perspectives on Friendship, in M. F. Lowenthal, M. Turner and D. Chiriboga (Eds.), *Four stages of life*, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 48-61.
- Werner, C. and Latané, B. (1976) Responsiveness and communication medium in dyadic interaction, *Bulletin of Psychonomic Society*, Vol.8, pp. 569-571.
- Werner, C. M. and Parmelee, P. (1979) Similarity of activity preferences among friends: Those who play together stay together, *Social Psychology Quarterly*, Vol.42, pp.62-66.
- Wessels, C.(1987) *Drama*, Oxford, Oxford University Press.
- West, R. L. & Turner, L. H. (2009) *Understanding interpersonal communication: making choices in changing time*, Thomson/Wadsworth, Boston.
- West, R. L. & Turner, L. H. (2009) *Understanding interpersonal communication: making choices in changing times*, Boston: Thomson/Wadsworth.
- Whiting B. B. and Edwards, C. P. (1998) *Children of different worlds: The formation of social behaviour*, Harvard: Harvard University Press.
- Williams, J. and Watson, G. (1988) 'Sexual inequality, family life and family therapy' in Street, E. and Dryden, W. (Eds) *Family Therapy in Britain*, Buckingham, Open University Press.
- Williamson, P. A. and Silvern, S. B. (1986) Eliciting creative dramatic play: Classroom procedures, *Childhood Education*, Vol.63, No.1, σ.2. pp.2-5.
- Wilshire, B. (1982) *Role playing and identity*, Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Wilson, W. R. (1967) Correlates of avowed happiness, *Psychological Bulletin*, Vol.67, pp.294-306.
- Winch, R. F. (1958b) Mate selection: A study of complementary needs, *Journal of Marriage and the Family*, Vol.29, σ.756. pp.756-762.
- Winnicott, D. W. (1999) *Playing and reality*, London: Routledge.
- Winson, J. (1992) The empirical study of defensive processes, in J. W. Barron, M. N. Eagle, and D. L. Wolitsky (Eds.) *Interface of Psychoanalysis and Psychology*, Washington DC: American Psychological Society, pp. 347-356.
- Winston, J. (1998) *Drama, Narrative and moral education: exploring traditional tales in the primary years*, London: Falmer.
- Wood, J. T. (1993) Engendered Relations: Interaction, Caring, Power and responsibility in intimacy, in S. Duck, (Ed.) *Social content and relationships*, London: Sage, pp.26-54.
- Wood, J. T. (2010) *Interpersonal communication: everyday encounters*, Boston, MA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Wright, P. H. (1984) Self-referent motivation and the intrinsic quality of friendship, *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol.1, pp.115-30.
- Yalom, I. D. (1980) *Existential Psychotherapy*, New York: Basic Books.
- Yinin, Y., Goldenberg, J. and Neeman, R. (1977) On the relationship structure of residence and formation of friendship, *Psychological Reports*, Vol. 40, pp.761-762.

- Young, D. L. (2000) Reality drama: The drama classroom as a place for disclosure, *Drama Australia Journal*, Vol.24, No.1, pp.111-122.
- Zajonc R. B. (1968) Attitudinal effects of mere exposure, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.41, pp.56 - 62.
- Zimbardo, P. G. and Radl, S. L. (1981) *The shy child*, New York: McGraw-Hill.