

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ



**Η βιωματική μάθηση και η συμβολή της στην
αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των
παιδιών**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΤΗΣ
Καρατασούλη Δήμητρας
ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΗΤΡΩΟΥ: 1673

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: κ. Τριλίβα Σοφία

ΡΕΘΥΜΝΟ
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ: 2009-2010

Θα ήθελα εκ μέσης καρδιάς να ευχαριστήσω την καθηγήτρια και επόπτριά μου σε αυτήν την τελική διπλωματική βιβλιογραφική εργασία, κυρία Τριλίβα Σοφία. Η γεμάτη απέραντο σεβασμό στάση της, η άνευ όρων αποδοχή της προς εμένα, η υποστήριξή της σε ορισμένες δύσκολες στιγμές που βίωσα και η εν γένει συνεργασία της υπήρξαν πολύτιμοι παράγοντες για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης εργασίας. Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους σεβαστούς γονείς μου, Σοφία και Ιωάννη, και τα αγαπητά αδελφιά μου, Ελένη και Γεώργιο, για τη σημαντική βοήθεια που μου προσέφεραν, για την ανεκτικότητα τους σε ορισμένες παρορμητικές ενέργειές μου και τον αγώνα που έδωσαν ο καθένας τους ξεχωριστά, προκειμένου να συνδράμουν στη σταδιοδρομία μου. Τέλος, θα ήθελα ιδιαίτερος να ευχαριστήσω τον πνευματικό μου πατέρα, πρεσβύτερο Ιωάννη, για την αμέριστη συμπαράστασή του, τον ατελείωτο χρόνο που αφιέρωσε και αφιερώνει για να με ακούει, την ανοχή, εκτίμηση και εμπιστοσύνη που έδειξε και συνεχίζει να δείχνει στο πρόσωπό μου.

Ευχαριστώ όλους σας!

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
-----------------------	----------

ΜΕΡΟΣ Α': ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

A.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	5
A.2 ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ.....	7
A.2.1 ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΜΕ ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΝΕΡΓΟ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ...	8
A.2 ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΠΟΥ ΔΙΝΟΥΝ ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	14
A.3 ΤΑ ΒΑΣΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΤΗΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ.....	17
A.4 Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	18
A.4.1 Παραγωγή και χρήση οπτικοακουστικών μέσων	18
A.4.2 Βιωματικές αναπαραστάσεις και παιχνίδια	18
A.4.3 Τεχνικές λόγου	20
A.4.4 Δραστηριότητες εικαστικής δημιουργίας	21
A.4.5 Παιχνίδι ρόλων και θεατρική δημιουργία	22
A.5 ΓΙΑΤΙ ΕΙΝΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ Η ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ	23
A.6 ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙΤΑΙ Η ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ	24

ΜΕΡΟΣ Β': Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

B.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ.....	26
B.2 ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ, ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	28
B.3 ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	31

Β.4 Η ΑΞΙΑ ΤΗΣ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ ΙΣΤΟΡΙΩΝ	38
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	40

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα βιβλιογραφική διπλωματική εργασία διαπραγματεύεται τα θέματα της βιωματικής μάθησης και της συμβολής της στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών. Ειδικότερα, η εν λόγω μελέτη απαρτίζεται από δύο μέρη. Το πρώτο αφορά σε μία συνοπτική εισαγωγή στη βιωματική μάθηση, καθώς στις επόμενες σελίδες επιχειρείται αρχικά να επεξηγηθεί και να οριστεί η έννοια της βιωματικής μάθησης και να παρουσιαστούν οι θεωρητικές βάσεις του συγκεκριμένου είδους μάθησης. Έπειτα, παρουσιάζονται τα βασικά κριτήρια ή οι αρχές που διέπουν τη βιωματική μάθηση, καθώς επίσης και η μεθοδολογία που χρησιμοποιεί. Στη συνέχεια, υπογραμμίζονται οι συνέπειες της βιωματικής μάθησης, οι οποίες αιτιολογούν την αποτελεσματικότητά της και γίνεται αναφορά στους διάφορους κλάδους όπου αξιοποιείται.

Το δεύτερο μέρος εξειδικεύεται στο ζήτημα της αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών των παιδιών μέσω της βιωματικής μάθησης. Αναλυτικότερα, στην ενότητα αυτή καθορίζονται εκείνες οι συμπεριφορές των παιδιών που εντάσσονται στην κατηγορία των προβλημάτων συμπεριφοράς και επιγραμματικά τονίζονται η αιτιολογία, οι λειτουργίες και οι συνέπειες αυτών. Από τη διεθνή βιβλιογραφία, τέλος, περιγράφονται παραδείγματα παρεμβάσεων στο σχολικό και κλινικό πλαίσιο, κατά τη εφαρμογή των οποίων γίνεται χρήση διαφόρων μεθόδων της βιωματικής μάθησης, προκειμένου να αντιμετωπιστούν συγκεκριμένα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών (μη συμμόρφωση, έκπτωση κοινωνικών δεξιοτήτων, έλλειξη αυτο – ελέγχου και συνακόλουθη επιθετική συμπεριφορά, ξεσπάσματα θυμού), και αναδεικνύεται η αξία και η θεραπευτική σπουδαιότητα της μάθησης που στηρίζεται στην επεξεργασία των βιωμάτων των ανθρώπων.

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

Α.1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

«Πες μου και θα ξεχάσω.

Δείξε μου και μπορεί να θυμηθώ.

Κάνε με να συμμετάσχω και θα καταλάβω».

Κομφούκιος

Η μάθηση γίνεται συνήθως αντιληπτή ως απόκτηση μίας γνώσης, ως ιδιοποίηση ενός διανοητικού περιεχομένου. Η σχέση, όμως, με τη γνώση, που ορίζει τη σχέση με τη μάθηση, είναι σχέση ενός προσώπου με τον κόσμο, με τον εαυτό του και με τους άλλους (Charlot, 1999). Η τελευταία αυτή θέση εισαγάγει μία άλλη μορφή μάθησης, τη βιωματική μάθηση (experiential learning), η οποία έρχεται να αντιπαρατεθεί στις παραδοσιακές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, καθώς δίνει ιδιαίτερη έμφαση αφενός στο σημαντικό ρόλο που παίζει η εμπειρία στη διαδικασία της μάθησης και αφετέρου στους δεσμούς μεταξύ της σχολικής τάξης, της καθημερινής ζωής των μαθητών και της κοινωνικής πραγματικότητας. Αντί της απομνημόνευσης πληροφοριών προτείνει την αναζήτηση νοήματος. Επιδιώκει τη διανοητική και συναισθηματική κινητοποίηση του ανθρώπινου προσώπου, στοχεύοντας στην απαρτίωση της νοητικής και συγκινησιακής διεργασίας (Δεδούλη, 2002).

Ο όρος «βιωματική μάθηση» ενσωματώνει διάφορες έννοιες και χρησιμοποιείται με διαφορετική σημασία από διάφορους ερευνητές. Για πολλούς, βιωματική μάθηση είναι η γνώση και οι δεξιότητες που έχουν αποκτηθεί μέσω της εμπειρίας της ζωής και της εργασίας και οι οποίες πολλές φορές δεν έχουν πιστοποιηθεί επίσημα (Δεδούλη, 2002).

Στο χώρο της εκπαίδευσης ή επανεκπαίδευσης ενηλίκων και της δια βίου μάθησης, η προσοχή εστιάζεται στα βιώματα των ενηλίκων και τη σπουδαιότητα που έχει για την περαιτέρω εξέλιξή τους η από μέρους τους συνειδητοποίηση πόσων έχουν μάθει και πόσων μπορούν να μάθουν από την εμπειρία τους (Evans, 1994). Αξίζει να σημειωθεί ότι από το 1972 η Unesco υπογραμμίζει ότι κεντρική αρχή της δια βίου μάθησης αποτελεί η ενσωμάτωση των εμπειριών των εκπαιδευόμενων σε αυτή (Δεδούλη, 2002).

Στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής, η βιωματική μάθηση συνδέεται με την ενδυνάμωση των ανθρώπων που μαθαίνουν. Υποστηρίζεται ότι, εάν αποκτήσουν εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να μαθαίνουν, αποκτούν μεγαλύτερο έλεγχο στη ζωή τους και, κατά συνέπεια, έχουν τη δυνατότητα να δράσουν προς την κοινωνική αλλαγή (Mezirow, 1991).

Στο χώρο της εκπαίδευσης, μία ομάδα παιδαγωγών και ερευνητών με τον όρο «βιωματική μάθηση» αναφέρεται στην οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας με βάση το 'learning by doing', που συνεπάγεται την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες όπως είναι η έρευνα, η εργασία πεδίου, η παρατήρηση, οι συνεντεύξεις, οι προσομοιώσεις, οι δημιουργικές συνθέσεις κ. ά. Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης η βιωματική μάθηση «*ακουμπά*» στη διερευνητική μάθηση, τη μέθοδο επίλυσης προβλημάτων και ιδιαίτερα τη μέθοδο Project, χωρίς, ωστόσο, να ταυτίζεται με αυτές (Δεδούλη, 2002).

Στο πλαίσιο της Ψυχολογίας, η βιωματική μάθηση συνιστά τη διαδικασία κατανόησης του εαυτού μας (Καμαρινού, 1998), αλλά και της ανάπτυξης της προσωπικότητας συνολικά. Έτσι, επισημαίνεται ότι το σχολείο είναι απαραίτητο να καλύπτει τις ανάγκες της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης όλων των μαθητών μέσα από ένα υποστηρικτικό περιβάλλον και κατάλληλες διαδικασίες. Σύμφωνα με τον Μπακιρτζή (2000), η παιδαγωγική της βιωματικής εμπειρίας αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος που παρέχει τη δυνατότητα εμπειριών που θα διευκολύνουν *«τις ενδοψυχικές διεργασίες ιδιοποίησης και διαμόρφωσης του ψυχικού κόσμου, της προσωπικότητας και των επιθυμιών, αναγκών, κινήτρων, ενδιαφερόντων»*.

Μία σύνθεση της Παιδαγωγικοδιδασκτικής και Ψυχολογικής αντίληψης παραπέμπει στον παρακάτω ορισμό της βιωματικής μάθησης. Ως βιωματική μάθηση, λοιπόν, εννοείται η *«διαδικασία οικειοποίησης της γνώσης μέσω της εμπειρίας και της αναζήτησης νοήματος σε αυτήν, μία διαδικασία που προωθεί παράλληλα την προσωπική ανάπτυξη των προσώπων που μαθαίνουν, καθώς και την ευαισθητοποίησή τους σε κοινωνικά προβλήματα και σε θέματα ανθρώπινων σχέσεων»*. Η βιωματική μάθηση, σε κάθε περίπτωση, καθίσταται αντιληπτή ως *«ένα ταξίδι ανακάλυψης του νοήματος της ανθρώπινης ύπαρξης και της φύσης του κοινού καλού»*. Με αυτή την έννοια, συνεπώς, η βιωματική μάθηση δεν απευθύνεται μόνο στα παιδιά και τους εφήβους, αλλά και στους ενήλικες σε όλα τα στάδια της ανάπτυξής τους (Δεδούλη, 2002). Πρόκειται, με άλλα λόγια, για ένα εναλλακτικό τρόπο μάθησης που φέρνει σε

άμεση επαφή τον εκπαιδευόμενο με το αντικείμενο που χρειάζεται να γνωρίσει και τον βοηθά να επεξεργαστεί αυτή την εμπειρία, αντί να χρησιμοποιεί βιβλία, συγκεκριμένη διδακτική ύλη και απομνημόνευση. Έτσι, το εν λόγω είδος μάθησης δεν προϋποθέτει το σχολικό πλαίσιο ή την παρουσία του εκπαιδευτικού, «*παρά μόνο την αναστοχαστική επεξεργασία της άμεσης εμπειρίας*» του ατόμου που μαθαίνει (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

A.2 ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

Σύμφωνα με τον Kolb (1984), οι τρεις μεγάλες παραδόσεις της βιωματικής μάθησης έχουν τις ρίζες τους στους Dewey, Lewin και Piaget. Ο Dewey μέσα από το φιλοσοφικό φακό του πραγματισμού υπογράμμισε ήδη από το 1938 τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην εκπαίδευση και την εμπειρία και διατράνωσε την πεποίθησή του ότι κάθε γνήσια μορφή εκπαίδευσης αναδύεται μέσα από την εμπειρία. Χαρακτηριστικά επεσήμανε ότι η εκπαίδευση είναι «*από την εμπειρία, για την εμπειρία και μέσω της εμπειρίας*», παραφράζοντας το γνωστό απόφθεγμα του Λίνκολν για τη δημοκρατία (Δεδούλη, 2002). Η άλλη παράδοση της βιωματικής μάθησης προέρχεται από το χώρο της δυναμικής της ομάδας. Ο Lewin ενδιαφέρθηκε ιδιαίτερα για τη σύνδεση θεωρίας και πράξης. Η μελέτη του σχετικά με τη δυναμική των ομάδων και η μεθοδολογία της έρευνας – δράσης ανέδειξαν την αξία της υποκειμενικής προσωπικής εμπειρίας στη μάθηση. Η συμβολή, επιπλέον, του Piaget στη βιωματική μάθηση αφορά κατά κύριο λόγο την περιγραφή της μάθησης ως μίας διαδικασίας αλληλεπίδρασης μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντός του (Δεδούλη, 2002).

Υπάρχουν, ωστόσο, και άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν συνεισφέρει σημαντικά στον προβληματισμό και την έρευνα για τη βιωματική μάθηση, η κατανόηση των οποίων παρέχει τη δυνατότητα για αποτελεσματική εφαρμογή της μεθόδου της βιωματικής διδασκαλίας. Αυτές οι θεωρίες διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: α) σε εκείνη που εστιάζει την προσοχή της στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία της εκπαίδευσης και την εξατομικευμένη διδασκαλία, και β) σε εκείνη που δίνει έμφαση στο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η μάθηση και το οποίο εκλαμβάνεται ως πρωταρχικός παράγοντας της αποτελεσματικής εκπαίδευσης.

A.2.1 ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΜΕ ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΝΕΡΓΟ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

α) John Dewey: Η εμπειρία ως ακρογωνιαίος λίθος της εκπαίδευσης

Ο Dewey, ένας από τους σημαντικούς και πρωτοποριακούς παιδαγωγούς του 20^{ου} αιώνα, τόνισε, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ότι η αποτελεσματική μάθηση λαμβάνει χώρα μέσα από την άμεση εμπειρία και την εμπλοκή του μαθητή με την πραγματικότητα γύρω του και σχετίζεται με γνώσεις και δεξιότητες εφαρμόσιμες άμεσα στη ζωή του. Ο καινοτόμος αυτός παιδαγωγός εισήγαγε δική του θεωρία για την ανθρώπινη εμπειρία, η οποία στηρίζεται σε δύο βασικά αξιώματα: τη συνέχεια και την αλληλεπίδραση (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Αναλυτικότερα, το πρώτο αξίωμα της συνέχειας ορίζεται ως η αντίληψη ότι τα ανθρώπινα όντα διαμορφώνονται συνεχώς από τις εμπειρίες τους. Αυτό σημαίνει ότι οι άνθρωποι *«παίρνουν μαθήματα από κάθε βίωμα, θετικό ή αρνητικό, και ότι η προηγούμενη εμπειρία επηρεάζει τη φύση των μελλοντικών εμπειριών τους»*. Συνεπώς, οποιοδήποτε βίωμα *«με κάποιο τρόπο ορίζει το μέλλον μας, αφού αποθηκεύεται και μεταφέρεται στο μέλλον ανεξάρτητα από τις επιθυμίες μας»* (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Το δεύτερο αξίωμα της αλληλεπίδρασης ερμηνεύει *«με ποιο τρόπο οι προηγούμενες εμπειρίες αλληλεπιδρούν με την τρέχουσα κατάσταση δημιουργώντας τη μοναδικότητα της εμπειρίας κάθε προσώπου»* και βασίζεται στο αξίωμα της συνέχειας. Είναι κοινός τόπος ότι δύο άνθρωποι είναι δυνατόν να βιώσουν μία παρεμφερή κατάσταση με εντελώς διαφορετικό τρόπο, δύο συμμαθητές στην ίδια σχολική τάξη, παραδείγματος χάριν, αντιμετωπίζουν διαφορετικά το σχολικό πλαίσιο, καθώς ο ένας αγαπάει τη δασκάλα του, ενώ ο άλλος τη σιχαίνεται (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008). Συνεπώς, γίνεται κατανοητό ότι για το σχεδιασμό ενός αποτελεσματικού προγράμματος εκπαίδευσης είναι απαραίτητη η κατανόηση των προηγούμενων βιωμάτων του μαθητή από μέρους του εκπαιδευτικού.

Ο Dewey, τέλος, επισημαίνει ως μία ακόμα ουσιαστική παραμέτρο της μαθησιακής διαδικασίας τον αναστοχασμό, την επεξεργασία των εμπειριών, δηλαδή, που συνεπάγεται την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και των δεξιοτήτων επίλυσης διαπροσωπικών και κοινωνικών προβλημάτων. Με βάση, επομένως, τα δύο τελευταία στοιχεία τονίζεται στη θεωρία του Dewey μεταξύ άλλων ο ρόλος της

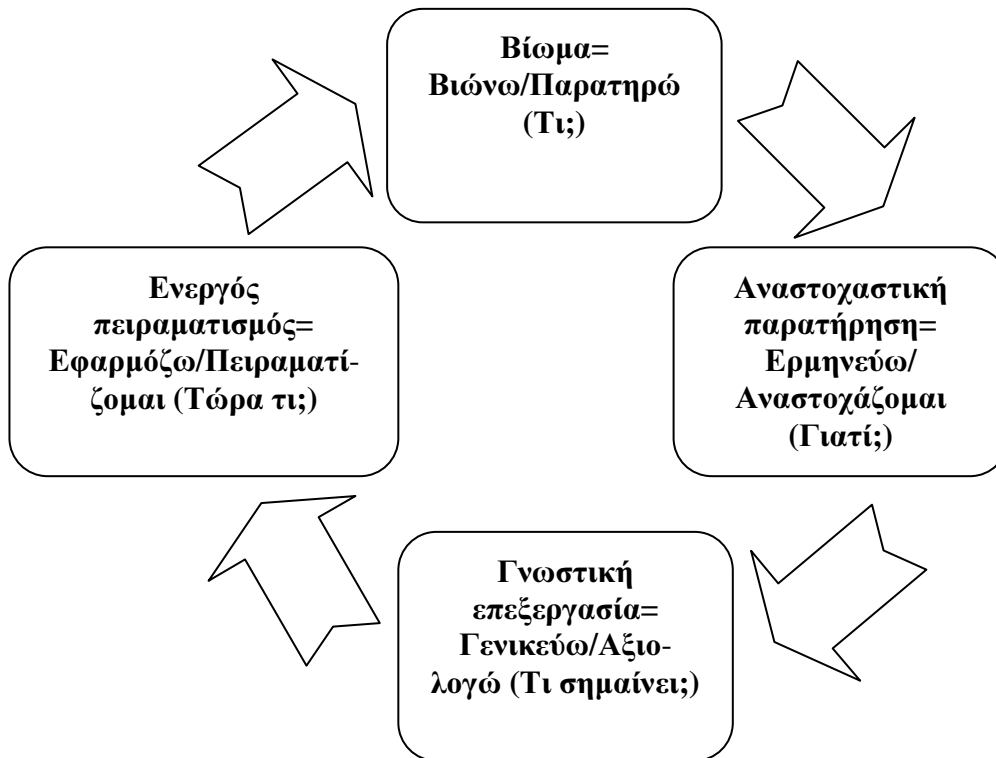
κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της συμβολής κάθε προσώπου στο κοινωνικό σύνολο (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

β) David Kolb: Ο κύκλος της βιωματικής μάθησης

Ο Kolb επεσήμανε τη δυναμική φύση της εμπειρίας και την ενεργό εμπλοκή του μαθητή στην οικοδόμηση της γνώσης, αφού ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να αναστοχάζεται τη δράση του στον κόσμο και να διαπλάθει προσωπικά νοήματα. Όπως και ο Vygotsky, ο Kolb είχε την πεποίθηση ότι *«στόχος της μάθησης είναι η ανάπτυξη της συνειδητοποίησης και των ικανοτήτων μέσα από τη διαδικασία αναστοχασμού»* («εσωτερικής ομιλίας» κατά το Vygotsky), *«και την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον»*, γεγονός που υποδηλώνει τον ενεργητικό τρόπο κατανόησης της εμπειρίας ως αναπόσπαστου στοιχείου του κύκλου της βιωματικής μάθησης του Kolb (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Ο κύκλος της βιωματικής μάθησης του Kolb περιλαμβάνει τέσσερα επιμέρους στάδια: *«το από βίωμα, την παρατήρηση και τον αναστοχασμό, το σχηματισμό αντιλήψεων και τη γενίκευση, και, τέλος, την πρακτική εφαρμογή των γνώσεων»*, πράγμα που καθιστά τη μάθηση *«μία δυναμική και ρευστή διαδικασία»*, μέσα από την οποία οι άνθρωποι μπορούν να βελτιώσουν τη σκέψη και την κατανόησή τους (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008). Ειδικότερα, κατά τη διάρκεια εκτέλεσης μίας δραστηριότητας, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές *«ανακαλύπτουν παράλληλα τι παρατήρησαν, πώς μοιάζει αυτό που κάνουν, πώς τους κάνει να νιώθουν, τι σημαίνει γι' αυτούς»* (στάδιο 1). Έπειτα, προσπαθούν μέσω της ερμηνείας και του αναστοχασμού να επεξεργαστούν και να κατανοήσουν αυτό που βίωσαν (στάδιο 2). Προκειμένου να προσδώσουν νόημα στις εμπειρίες τους, οι μαθητές, στη συνέχεια, *«κάνουν συνδέσεις με παλαιότερα βιώματα και αναζητούν κοινά μοτίβα, γενικεύουν και κρίνουν»* (στάδιο 3). Δίνεται, τέλος, η ευκαιρία στους συμμετέχοντες να εφαρμόσουν στην πράξη και να ενσωματώσουν στη ζωή τους ή στην επόμενη εμπειρία τους τη γνώση που αποκόμισαν από το συγκεκριμένο βίωμα (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Σχήμα 1. Η κυκλική διαδικασία μάθησης του Kolb



Ανάλογους με τα τέσσερα στάδια του κύκλου της βιωματικής μάθησης του Kolb, οι Τριλίβα και Αναγνωστοπούλου (2008) αναφέρουν ότι οι Honey και Mumford έχουν προτείνει και περιγράψει τους παρακάτω τέσσερις τύπους ανθρώπων:

- Ακτιβιστές, οι οποίοι εμπλέκονται στην εμπειρία με αυθορμητισμό. Αυτό σημαίνει ότι αυτά τα πρόσωπα ξεκινούν πρώτα μία δραστηριότητα και έπειτα σκέφτονται τις συνέπειες των πράξεων τους.
- Αναστοχαστές, οι οποίοι ύστερα από συλλογή και προσεκτική επεξεργασία πληροφοριών καταλήγουν σε ένα συμπέρασμα. Διακρίνονται από μεγάλη προσοχή και επιφυλακτικότητα και μόνο εάν είναι βέβαιοι για την ορθότητα της κρίσης τους, προχωρούν σε ανοιχτή έκφραση των απόψεων τους.
- Θεωρητικοί, οι οποίοι επιχειρούν να διαμορφώσουν μία ενιαία θεωρία για την εμπειρία, αφότου συλλέξουν πληροφορίες. Η λογική τους ικανότητα είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένη και, προκειμένου να υποστηρίξουν τη θεωρία τους, αναλύουν μεγάλο όγκο πληροφοριών.

- Πραγματιστές, οι οποίοι πειραματίζονται με θεωρίες και τεχνικές στην προσπάθειά τους να ελέγξουν αν αυτές ισχύουν στην πράξη. Πρόκειται για πρακτικούς ανθρώπους που επιθυμούν να βελτιώσουν την καθημερινότητα.

γ) Η θεωρία της εγκεφαλικής κυριαρχίας

Ο Ned Hermann βασιζόμενος στη θεωρία του Sperry εισήγαγε τη θεωρία της εγκεφαλικής κυριαρχίας, σύμφωνα με την οποία *«οι άνθρωποι χρησιμοποιούν διαφορετικούς τρόπους αντίληψης και επεξεργασίας των πληροφοριών»*. Πιο συγκεκριμένα, είναι πλέον γνωστό ότι το αριστερό ημισφαίριο εξειδικεύεται στη χρήση της γλώσσας, της λογικής και στις σχέσεις αιτίου – αποτελέσματος, ενώ το δεξιό ημισφαίριο χρησιμοποιεί περισσότερο τη διαίσθηση και την πανοραμική αντίληψη και δίνει δημιουργικές λύσεις σε προβλήματα. Έτσι, οι λειτουργικές διαφοροποιήσεις των ημισφαιρίων φαίνεται να αντικατοπτρίζουν τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους ο εγκέφαλος επεξεργάζεται τα συναισθήματα που συνιστούν τη βασική διαδικασία οργάνωσης και νοηματοδότησης των εμπειριών (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Στη συνέχεια, ο Hermann διατύπωσε τη θεωρία των τεταρτημορίων για τις γνωστικές προτιμήσεις, ένα μοντέλο, δηλαδή, που είναι αποτέλεσμα της διαίρεσης του εγκεφάλου σε τέσσερα διαφορετικά συστήματα που αντιστοιχούν σε τέσσερις διαφορετικές προτιμήσεις μάθησης, οι οποίες αναφέρονται ακολούθως:

- ❖ A: Αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο – αναλυτική μάθηση (δραστηριότητες που προτιμά: συλλογή δεδομένων, παρακολούθηση διαλέξεων, διάβασμα, εξέταση ιδεών με αντικειμενικά κριτήρια, λογική σκέψη).
- ❖ B: Αριστερό στεφανοειδές σύστημα – διαδοχική μάθηση (δραστηριότητες που προτιμά: καθοδήγηση με σαφείς οδηγίες, λεπτομερής επίλυση προβλημάτων στο σπίτι, διαχείριση του χρόνου, προγραμματισμός).
- ❖ Γ: Δεξιό στεφανοειδές σύστημα – διαπροσωπική μάθηση (δραστηριότητες που προτιμά: ανταλλαγή ιδεών, αναζήτηση προσωπικού νοήματος, αισθητηριακά ερεθίσματα, ομαδική μελέτη).

- ❖ Δ: Δεξιό εγκεφαλικό ημισφαίριο – φαντασιακή μάθηση (δραστηριότητες που προτιμά: πανοραμική αντίληψη, ανάληψη πρωτοβουλιών, βιωματικές προσομοιώσεις -«Τι θα γινόταν εάν...» ερωτήσεις-, οπτικά ερεθίσματα, καταγιγισμός ιδεών) (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Με βάση ορισμένες αξιολογικές ενδείξεις υποστηρίζεται ότι το αριστερό ημισφαίριο μέσω της γλώσσας και της λογικής επεξεργάζεται τα συναισθήματα και με αυτό τον τρόπο προσδίδει νόημα στο συναισθηματικό βίωμα, ενώ το δεξιό ημισφαίριο του εγκεφάλου επεξεργάζεται τα συναισθήματα μέσω των αισθήσεων και του πλαισίου των διαπροσωπικών σχέσεων (Shore, 2003). Συνεπώς, όταν υφίσταται αρμονική συνεργασία ανάμεσα στο αριστερό και δεξιό ημισφαίριο, προκύπτει μία ολοκληρωμένη αφήγηση που αντικατοπτρίζει τη συναισθηματική εμπειρία του ανθρώπου. Στην αντίθετη περίπτωση της μη αρμονικής συνεργασίας, το αριστερό ημισφαίριο κατασκευάζει μία αφήγηση, η οποία ευσταθεί λογικά μεν, αλλά στερείται συνοχής, αφού δε διαθέτει την πανοραμική οπτική και τη συναισθηματική επένδυση του δεξιού ημισφαιρίου (Siegel, 1999).

Είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι μεταξύ άλλων ένας βασικός στόχος του θεωρητικού μοντέλου του Hermann είναι η ολιστική ανάπτυξη του εγκεφάλου μέσω της ενδυνάμωσης των πιο αδύναμων τεταρτημορίων αναφορικά με την επεξεργασία των πληροφοριών. Η ολιστική προσέγγιση στη μάθηση, λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα της νευροψυχολογίας, αποσκοπεί στη σύνθεση των συναισθηματικών και σωματικών διαστάσεων της εμπειρίας, στη συνεργασία, με άλλα λόγια, των δύο εγκεφαλικών ημισφαιρίων σε ό,τι αφορά την επεξεργασία των πληροφοριών και των συναισθημάτων. Οι παραπάνω θεωρητικές θέσεις του Hermann φαίνεται να ασκούν κριτική στις τεχνικές των παραδοσιακών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, καθώς οι τελευταίες εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στην ανάπτυξη της αναλυτικής σκέψης (αριστερό ημισφαίριο), παραγκωνίζοντας τη δημιουργικότητα και τη φαντασία (δεξιό ημισφαίριο) (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

δ) Howard Gardner: Η επίδραση της πολλαπλής νοημοσύνης στην εκπαίδευση

Ο Gardner δε δέχτηκε την αντίληψη ότι η «νοημοσύνη έχει μόνο μία διάσταση, ότι προκύπτει από έναν μόνο παράγοντα και ότι μπορεί να μετρηθεί με τα τεστ

νοημοσύνης» (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008). Αντίθετα, ο Gardner παρουσίασε επτά είδη νοημοσύνης:

- ✦ Γλωσσική νοημοσύνη, η οποία αναφέρεται στην *«ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται τον προφορικό και γραπτό λόγο, να εξηγεί, να διδάσκει και να πείθει»*.
- ✦ Λογικο – μαθηματική νοημοσύνη, η οποία σχετίζεται με την *«ικανότητα της λογικής ανάλυσης προβλημάτων, την επίλυση μαθηματικών πράξεων και την επιστημονική διερεύνηση ζητημάτων»*.
- ✦ Μουσική νοημοσύνη, η οποία αφορά στην *«ικανότητα αναγνώρισης, εκτέλεσης και σύνθεσης μουσικών μοτίβων και ρυθμών»*.
- ✦ Κινησθητική νοημοσύνη, η οποία ορίζεται ως η *«ικανότητα χρήσης του σώματος με στόχο την επίλυση προβλημάτων»*.
- ✦ Χωροταξική νοημοσύνη, η οποία αναφέρεται στην *«ικανότητα να αναγνωρίζουμε και να χρησιμοποιούμε τη γεωμετρία σε μεγαλύτερους ή μικρότερους χώρους»*.
- ✦ Διαπροσωπική νοημοσύνη, η οποία αφορά στην *«ικανότητα κατανόησης των προθέσεων, των κινήτρων και των επιθυμιών των άλλων ατόμων»*.
- ✦ Ενδοπροσωπική νοημοσύνη, η οποία σχετίζεται με την ικανότητα του ανθρώπου *«να κατανοεί τον εαυτό του, να αναγνωρίζει τα συναισθήματα, τους φόβους και τα κίνητρά του»* (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Προκειμένου να είναι οι άνθρωποι ευτυχισμένοι, απαιτούνται όλα τα παραπάνω είδη νοημοσύνης, όπως υποστηρίζει η Mindy Kornhaber (2001). Επιπρόσθετα, η εν λόγω θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης επιβεβαιώνει την καθημερινή εμπειρία του εκπαιδευτικού ότι οι μαθητές σκέφτονται και μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008). Κατά συνέπεια, η ενσωμάτωση και η ανάπτυξη της πολλαπλής νοημοσύνης στο χώρο της εκπαίδευσης εκλαμβάνεται ως εξαιρετικά σημαντικές, αν επιθυμούμε *«να δημιουργήσουμε έναν κόσμο, στον οποίο θα μπορούν να ζήσουν διαφορετικοί άνθρωποι»* (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

ε) Carl Rogers: Η αποδοχή του μαθητή

Ο Rogers πίστευε ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν μία φυσική επιθυμία να μαθαίνουν. Όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν σε βάθος και να μη ξεχάσουν όσα

έμαθαν, όταν ισχύουν οι παρακάτω συνθήκες: α) το θέμα σχετίζεται με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, β) η πρωτοβουλία για μάθηση ανήκει στους ίδιους, και γ) αισθάνονται ασφάλεια και η αυτοεκτίμησή τους δεν κινδυνεύει κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, ο Rogers διέκρινε δύο κατηγορίες μάθησης, τη γνωστική (απομνημόνευση, μαθηματικά κ. ά.), και τη βιωματική, η οποία είναι περισσότερο εφαρμοσμένη και καλύπτει τις άμεσες ανάγκες του εκπαιδευόμενου (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Προκειμένου να διευκολυνθεί η βιωματική μάθηση και να επιτευχθεί ουσιαστική μάθηση, ο εκπαιδευτικός, σύμφωνα με το Rogers, χρειάζεται να παρέχει ορισμένες σημαντικές συνθήκες στο μαθητή, την αποδοχή, με άλλα λόγια, την αυθεντικότητα και την ενσυναίσθηση. Ειδικότερα, αποδοχή σημαίνει ότι ο εκάστοτε μαθητής αντιμετωπίζεται ως μοναδικό άτομο με δική του αξία και είναι σεβαστά τα συναισθήματα και οι απόψεις του. Η αυθεντικότητα μεταφράζεται στο γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός δημιουργεί μία ειλικρινή σχέση με το μαθητή χωρίς τους ρόλους και τα προσωπεία που κωλύουν τη μαθησιακή διαδικασία. Η ενσυναισθητική ικανότητα, τέλος, αναφέρεται στην *«ικανότητα του εκπαιδευτικού να κατανοεί τις αντιδράσεις των μαθητών και να έχει επίγνωση του τρόπου με τον οποίο η εκπαιδευτική διαδικασία τους επηρεάζει»* (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008). Επομένως, ο εκπαιδευτικός καλείται να λειτουργεί ως εμπυχωτής που χαρακτηρίζεται από ενεργητική ακρόαση, να προτείνει βιωματικές εμπειρίες που μπορούν να αγγίξουν με αυθεντικότητα τα παιδιά και να βοηθή τους μαθητές του να επεξεργαστούν μέσω του αναστοχασμού τα βιώματά τους (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

A.2.2 ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΠΟΥ ΔΙΝΟΥΝ ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

α) Paulo Freire: Η εμπειρία οδηγεί στο διάλογο, τη συνειδητοποίηση και τη δράση

Η θεωρία του Freire εστιάζεται στην πολιτική διάσταση της μάθησης και υπογραμμίζει ότι η μάθηση σε ένα δεδομένο πολιτισμικό και πολιτικό πλαίσιο διαπλάθεται μέσα από το λόγο και τις δομές εξουσίας που καθορίζουν τις κοινωνικές σχέσεις, τις πολιτισμικές στάσεις και τις μορφές επικοινωνίας. Σύμφωνα με αυτό τον οπτικό φακό, η μάθηση σχετίζεται όχι μόνο με το άτομο, αλλά και με τις ποικίλες

σχέσεις, στις οποίες εμπλέκεται, και με τους διάφορους τρόπους δράσης και αντιμετώπισης ζητημάτων κοινών σε κάποιο βαθμό στα μέλη της κάθε κοινότητας (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Αξίζει να σημειωθεί, επιπλέον, ότι το συγκεκριμένο θεωρητικό μοντέλο ανέδειξε τη σπουδαιότητα που έχουν οι δημοκρατικές αρχές και διαδικασίες στην παιδαγωγική του μέθοδο. Έτσι, κυρίαρχο αξίωμα του μοντέλου αυτού συνιστά ο ανοιχτός διάλογος μεταξύ του εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, μέσα από τον οποίο και οι δύο μαθαίνουν και μετασχηματίζονται, καθώς έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν αποτελεσματικότερα τον τρόπο επίδρασης των κοινωνικοπολιτικών συνθηκών στην καθημερινή τους ζωή και στην ταυτότητά τους (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Τέλος, ο Freire επισημαίνει ότι απώτερος στόχος όλων των εκπαιδευτικών ενεργειών χρειάζεται να είναι η πράξη (praxis), η οποία συνεπάγεται κριτικό αναστοχασμό και συνειδητή κοινωνική δράση που στηρίζεται σε συγκεκριμένες αξίες και αποβλέπει στην κοινωνική αλλαγή. Το προσωπικό του εγχείρημα, μάλιστα, ήταν η ενδυνάμωση ανθρώπων που δεν έχουν φωνή και υφίστανται κοινωνική καταπίεση, μέσω της ανάπτυξης της συνειδητοποίησης, πράγμα που παρέχει τη δυνατότητα αλλαγής της πραγματικότητας (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

β) Jean Lave και Etienne Wenger: Η μάθηση ως κοινωνική συμμετοχή στις κοινότητες πρακτικής εξάσκησης και δράσης

Οι Lave και Wenger αμφισβήτησαν την υπόθεση ότι η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μία ατομική δραστηριότητα που πραγματοποιείται «στο κεφάλι του μαθητή», όπως διεκήρυσσαν πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικές με την εκπαίδευση και τη μάθηση. Αντίθετα, αυτοί εισήγαγαν το μοντέλο της μάθησης σε πλαίσιο (situated learning), το οποίο υποστηρίζει ότι η γνώση συνιστά μάλλον μία δυναμική διεργασία που κατασκευάζεται και δομείται ιστορικά και κοινωνικά με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικά πλαίσια, παρά ένα αντικείμενο που αποκτούμε. Αυτό σημαίνει ότι «τα άτομα μαθαίνουν καθώς συμμετέχουν και αλληλεπιδρούν με την κοινότητα (την ιστορία, τις πεποιθήσεις και τις πολιτισμικές αξίες, τους νόμους και τα πρότυπα σχέσεων), μέσα από διαθέσιμα εργαλεία (όπως είναι η τεχνολογία, οι γλώσσες και οι εικόνες), και τη συμμετοχή σε δραστηριότητες». Συνεπώς, η γνώση φαίνεται να προκύπτει μέσα από την αλληλεπίδραση αυτών των παραγόντων, να αποτελεί

γέννημα της εφευρετικότητας και να είναι συνδεδεμένη άμεσα με τη δράση και την εμπλοκή (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Μέσα από την παραπάνω θεωρητική οπτική των Lave και Wenger αναδύεται, επιπλέον, και η έννοια της κοινότητας πρακτικής εξάσκησης, στο πλαίσιο της οποίας λαμβάνει χώρα η μάθηση, και η οποία ορίζεται ως *«ένα σύστημα δραστηριοτήτων, όπου τα μέλη έχουν κοινές επιδιώξεις και διαμορφώνουν κοινούς τρόπους ζωής και δράσης»*. Αναλυτικότερα, οι Τριλίβα και Αναγνωστοπούλου (2008) επισημαίνουν ότι η κοινότητα πρακτικής εξάσκησης, σύμφωνα με τον Wenger, καθορίζεται από τρεις διαστάσεις:

- Το περιεχόμενό της (κοινές δραστηριότητες ή αναζητήσεις της ομάδας).
- Τον τρόπο λειτουργίας της (αμοιβαία δέσμευση που συνδέει τα μέλη που εμπλέκονται σε μία κοινωνική οργάνωση ή δίκτυο).
- Τα αποτελέσματά της (κοινό ρεπερτόριο στάσεων, απόψεων, λεξιλογίου που έχουν διαμορφώσει τα μέλη με την πάροδο του χρόνου).

Η θεώρηση των Lave και Wenger που παρουσιάστηκε προηγουμένως συνοπτικά, βρίσκει εφαρμογή και στις σχολικές αίθουσες και προσφέρει μία νέα προοπτική στη διαδικασία της εκπαίδευσης, καθώς δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν ότι η προσοχή τους χρειάζεται να στραφεί στην εξέταση όχι τόσο των γνωστικών και αντιληπτικών διεργασιών που εμπεριέχονται στη μάθηση, όσο στο τι είδους κοινωνικές διαδικασίες παρέχουν το κατάλληλο πλαίσιο για μάθηση. Εκείνο, λοιπόν, που είναι σημαντικό στοιχείο είναι η συμμετοχή και η εμπλοκή των μαθητών σε πλαίσια που έχουν δομή και όχι το γεγονός ότι αποκτούν μοντέλα ή δομές για την κατανόηση του κόσμου. Τέλος, η έννοια του πλαισίου που προτείνεται παραπέμπει στην καινοτόμα αντίληψη ότι οι δεξιότητες, οι στρατηγικές και οι μαθησιακές διαδικασίες συνδέονται άμεσα με το πλαίσιο εφαρμογής τους και ότι δεν μπορούν να εκληφθούν ως ουδέτερα εργαλεία της εκπαίδευσης (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Α.3 ΤΑ ΒΑΣΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΤΗΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Όπως αναφέρουν οι Τριλίβα και Αναγνωστοπούλου (2008), τα βασικά κριτήρια για τη βιωματική μάθηση σύμφωνα με τους Andersen, Boud και Cohen συνοψίζονται στα παρακάτω:

- ↳ Η μάθηση που προκύπτει είναι σημαντική ή έχει προσωπικό νόημα για το μαθητή.
- ↳ Ο μαθητής είναι απαραίτητο να εμπλακεί και να αναμειχθεί προσωπικά στη μαθησιακή διαδικασία.
- ↳ Ο αναστοχασμός αποτελεί μέρος της διαδικασίας μάθησης.
- ↳ Οι μαθητές συμμετέχουν επιστρατεύοντας όλες τις ικανότητες, τις σχέσεις και τα σχετικά προηγούμενα βιώματά τους.
- ↳ Αναγνωρίζεται η σημασία των προγενέστερων εμπειριών των μαθητών.
- ↳ Ο εκπαιδευτικός διατηρεί μία στάση ενδιαφέροντος, σεβασμού, επιβεβαίωσης και εμπιστοσύνης απέναντι στο μαθητή, υποστηρίζοντας και προωθώντας τις δυνατότητές του για αυτογνωσία.

Είναι επιτακτική ανάγκη, επιπρόσθετα, να σκιαγραφηθούν και οι σημαντικότερες παιδαγωγικές αρχές που αφορούν στη βιωματική μάθηση. Αυτές παρουσιάζονται στο παρακάτω σχήμα:

Σχήμα 2: Οι παιδαγωγικές αρχές της βιωματικής μάθησης (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008)



A.4 Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Ενώ η φαντασία, το συναίσθημα, οι αισθήσεις και η δράση συνιστούν βασικά συστατικά γνωρίσματα καλοσχεδιασμένων βιωματικών δραστηριοτήτων, οι οποίες αποσκοπούν στην πραγματική και ουσιαστική αλλαγή του συναισθηματικού κόσμου των παιδιών, η βιωματική μάθηση προτείνει και εφαρμόζει ορισμένες εξειδικευμένες τεχνικές που εντάσσονται στις παρακάτω περιεκτικές κατηγορίες:

1. Παραγωγή και χρήση οπτικοακουστικών μέσων
2. Βιωματικές αναπαραστάσεις και παιχνίδια
3. Τεχνικές λόγου (ημερολόγιο, αφήγηση ιστοριών, δημιουργική γραφή)
4. Δραστηριότητες εικαστικής δημιουργίας
5. Παιχνίδι ρόλων και θεατρική δημιουργία (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008)

Η αποτελεσματικότητα των προαναφερθέντων βιωματικών μεθόδων, ωστόσο, εξαρτάται από δύο προϋποθέσεις: α) την επεξεργασία της δραστηριότητας, η οποία υπονοεί την επεξεργασία μέσω του αναστοχασμού των σκέψεων και συναισθημάτων που προκύπτουν από κάθε εμπειρία, και β) την κατάλληλη προετοιμασία της ομάδας, μέσα στην οποία θεωρείται ότι η βιωματική μάθηση μπορεί να λειτουργήσει αρτιότερα, και η οποία επιτυγχάνεται με τη χρήση ασκήσεων προθέρμανσης και ολοκλήρωσης της βιωματικής διαδικασίας (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

A.4.1 Παραγωγή και χρήση οπτικοακουστικών μέσων

Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται οι βιντεοκασέτες, τα CD-ROMs, τα DND-ROMs, οι ταινίες, η τηλεόραση το ραδιόφωνο, οι εικόνες κ.λ.π. Τα συγκεκριμένα μέσα χρησιμεύουν ως πηγές που προσφέρουν πληροφορίες και ως ερεθίσματα για την υποκίνηση και έναρξη κάποιας συζήτησης. Παρά ταύτα, ο ρόλος και η χρησιμότητά τους εξαρτώνται κάθε φορά από το συντονιστή, ο οποίος προετοιμάζει τους εμπλεκόμενους πριν την προβολή της ταινίας και έπειτα καθοδηγεί τη συζήτηση θέτοντας ερωτήσεις (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

A.4.2 Βιωματικές αναπαραστάσεις και παιχνίδια

α) Παιχνίδια

Ένας φυσικός τρόπος μάθησης που δεν προκαλεί άγχος και επιφυλλάσσει ποικίλα πλεονεκτήματα για τα παιδιά είναι το παιχνίδι, το οποίο είναι δυνατόν να

ανταποκριθεί σε διάφορες ανάγκες τους. Σύμφωνα με τους Beard και Wilson (2006), ως εκπαιδευτικό εργαλείο το παιχνίδι διακρίνεται για τις εξής ιδιότητές του:

- ✓ Ενισχύει τη φαντασία και, κατά συνέπεια, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για υπέρβαση της πραγματικότητας και εισαγωγής στον κόσμο του συμβολικού.
- ✓ Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα είδος πρόβας και εξάσκησης δεξιοτήτων σε ένα ασφαλές περιβάλλον.
- ✓ Αυξάνει την κινητοποίηση του παιδιού, προωθώντας την ενεργητική συμμετοχή του και την ευκολότερη μάθηση.
- ✓ Επιδρά θετικά στη συναισθηματική ζωή των παιδιών, καθώς μέσω του συμβολισμού του παιχνιδιού λαμβάνουν σημαντικά μαθήματα αναφορικά με τα συναισθήματα και τις διαπροσωπικές σχέσεις.
- ✓ Προσφέρει διασκέδαση, αφού κατά τη διάρκειά του τα παιδιά απορροφώνται από τη ρέουσα διαδικασία και δεν ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για το αποτέλεσμα.

β) Βιωματικές προσομοιώσεις

Η προσομοίωση συμβάλλει στη δημιουργία ενός εικονικού περιβάλλοντος είτε σε επίπεδο παιχνιδιού ρόλων είτε με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή, και στην παρουσίαση δραστηριοτήτων σε ασφαλές περιβάλλον και στο χρόνο που διαθέτουμε. Αυτή η τεχνική συμβάλλει στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών, στην ενδυνάμωση της πολύπλευρης σκέψης τους και στην επίτευξη αποτελεσματικής διαχείρισης των συναισθημάτων (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

γ) Περίπατοι, επαφή με τη φύση, επισκέψεις σε μουσεία, εκθέσεις κ.λ.π.

Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες είναι κατ' εξοχήν βιωματικές, αφού τα παιδιά έρχονται σε άμεση επαφή με ορισμένα θέματα. Προκειμένου, όμως, να αποβούν ωφέλιμες και αποδοτικές, είναι απαραίτητο να παρέχουν στα παιδιά τη δυνατότητα να δράσουν μέσα στο χώρο, να θέσουν ερωτήσεις και να αναστοχαστούν αργότερα τα βιώματά τους, είτε μέσω της ζωγραφικής είτε μέσω του γραπτού ή προφορικού λόγου (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

A.4.3 Τεχνικές λόγου

α) Καταιγισμός ιδεών, ή Ιδεοθύελλα, ή Ελεύθερος Συνειρισμός (Brainstorming)

Η εν λόγω τεχνική συνιστά μία πολύ καλή μέθοδο παραγωγής πληθώρας ιδεών, συμβάλλει στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, προτείνει εναλλακτικές λύσεις κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και καλύπτει όσο το δυνατόν περισσότερες πτυχές του υπό συζήτηση θέματος σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

β) Συζήτηση

Η συζήτηση θεωρείται ως ένα ιδιαίτερα πολύτιμο εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την επίλυση προβλημάτων, την αποσαφήνιση πληροφοριών, την προσεκτική εξέταση θεμάτων, στάσεων, αξιών και συμπεριφοράς. Η τεχνική αυτή δίνει τη δυνατότητα στο συντονιστή να προβαίνει σε αξιολόγηση της μάθησης, στη διόρθωση τυχόν λανθασμένων πληροφοριών και στην επιλογή ζητημάτων που παρέχουν συνέχεια στο διδακτικό του έργο (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

γ) Μελέτη περιπτώσεων

Η συγκεκριμένη μέθοδος επιτρέπει να δοθεί στα παιδιά κάποιο πραγματικό ή φανταστικό γεγονός με τη μορφή περίπτωσης προς μελέτη. Η περίπτωση θα πρέπει να έχει σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να παρέχει στα παιδιά πληροφορίες ή να τα βοηθά να διερευνήσουν στάσεις και συμπεριφορές ή να τα παρακινεί να συζητήσουν δεξιότητες που απαιτούνται για την αντιμετώπιση του προβλήματος. Επομένως, είναι εμφανές ότι η μελέτη περιπτώσεων συνεισφέρει στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων, στην εξεύρεση εναλλακτικών προτάσεων, στην εκτίμηση των συνεπειών και στην τελική λήψη απόφασης (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

δ) Αφήγηση

Η αφήγηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής μας και πολιτισμικό εργαλείο χάρη στο οποίο οργανώνουμε, κατανοούμε και μαθαίνουμε μέσα από την εμπειρία. Επιπρόσθετα, βοηθά να επικοινωνήσουμε τις ιδέες μας σε άλλους, εμπλουτίζει την αντίληψη που έχουμε για τον κόσμο παρέχοντας μία διαφορετική οπτική θέασης της ζωής μας, συμβάλλει στην απόδοση νοήματος και μορφής σε

συγκεκριμένα γεγονότα και συντελεί στη νοηματοδότηση των βιωμάτων μας (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Η αξιοποίηση της αφηγηματικής τεχνικής στη μαθησιακή διαδικασία αποδεικνύεται εξαιρετικά ωφέλιμη και αποτελεσματική, αφού αρχικά δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να αναρωτηθούν για τις αξίες που τους κληροδότησε το κοινωνικό τους πλαίσιο. Κατόπιν, τους βοηθά να καταγράψουν και να προσδώσουν νόημα στις εμπειρίες μέσα από την αφήγηση της προσωπικής τους ιστορίας (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

ε) Δημιουργική γραφή

Με την τεχνική αυτή οι μαθητές καλούνται να μπουν στη θέση του ήρωα (σκέψεις, συναισθήματα, αποφάσεις) ενός υποθετικού σεναρίου και να γράφουν ένα ημερολόγιο ή ένα ποίημα. Το κείμενο, ατομικό ή ομαδικό, είναι σύντομο και ο συγγραφέας του χρησιμοποιεί το πρώτο πρόσωπο (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

A.4.4 Δραστηριότητες εικαστικής δημιουργίας

Η ενασχόληση με την τέχνη και η εικαστική αγωγή προσφέρουν στα παιδιά τη δυνατότητα της ελεύθερης έκφρασης, της επεξεργασίας των βιωμάτων τους και της δημιουργίας καινούργιων εμπειριών. Η ζωγραφική, η χειροτεχνία, η γλυπτική, τα γκράφιτι, οι κατασκευές αντικειμένων, αφίσας, οι μάσκες και η μακέτα συγκαταριθμούνται μεταξύ άλλων σε ορισμένους τρόπους εικαστικής έκφρασης, διαμέσου των οποίων οι μαθητές απεικονίζουν τις σκέψεις ή τα συναισθήματά τους για ποικίλα θέματα (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008). Ειδικότερα, η ζωγραφική φαίνεται να συνιστά μία πολύτιμη προσέγγιση, καθώς υποστηρίζεται ότι:

- ✿ Το σχέδιο και η ζωγραφική διευκολύνουν την έκφραση του προσωπικού και κοινωνικού κόσμου των παιδιών με τρόπο διαφορετικό από εκείνο του γραπτού ή προφορικού λόγου.
- ✿ Αφηρημένες έννοιες, ιδέες ή συναισθήματα εκφράζονται αποτελεσματικότερα διά της τέχνης.
- ✿ Μέσω των εικόνων, δίνεται η δυνατότητα και η ευκαιρία στους μαθητές να συζητήσουν ή να επισημάνουν θέματα αποφεύγοντας τη φανερή σύνδεση με τον εαυτό τους.

- ✿ Τα σχέδια και οι ζωγραφιές των μαθητών είναι επιβεβλημένο να γίνονται αποδεκτά από τους εκπαιδευτικούς όπως παρουσιάζονται ή λέγονται, χωρίς κριτική ή αξιολόγηση (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

A.4.5 Παιχνίδι ρόλων και θεατρική δημιουργία

α) Παιχνίδι ρόλων (Role playing)

Η συγκεκριμένη μέθοδος είναι μία παιδαγωγική τεχνική που μας επιτρέπει να είμαστε ο εαυτός μας σε μία διαφορετική ή άγνωστη κατάσταση (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008). Εδώ *«οι μαθητές καλούνται να παίζουν το ρόλο ενός ατόμου που έχει επηρεαστεί από ένα ζήτημα, προσπαθώντας να μπουν στη θέση του και να αντιληφθούν τη ζωή και τον κόσμο μέσα από αυτή την οπτική»* (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Το παιχνίδι ρόλων έχει το σημαντικό πλεονέκτημα ότι οι μαθητές μέσω αυτού έχουν τη δυνατότητα να συνδέσουν τις θεωρητικές γνώσεις με πραγματικές καταστάσεις ζωής (*«Τι σημαίνει να πάσχεις από μία ανίατη ασθένεια; Τι σημαίνει να είσαι κάτοικος ενός απομονωμένου νησιού στο Αιγαίο;»*). Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες, όπως είναι η αυτεπίγνωση, η εσυναισθητική κατανόηση και επικοινωνία, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η συναισθηματική έκφραση, οι οποίες με δυσκολία επιτυγχάνονται με τις μεθόδους της παραδοσιακή διδασκαλίας (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

β) Θεατρικές δραστηριότητες

Το θέατρο διευκολύνει και βοηθά τα παιδιά να έλθουν σε επαφή με τα συναισθήματά τους, να γνωρίσουν νέους τρόπους επίλυσης προβλημάτων και επικοινωνίας με τους άλλους, να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους και να ενδυναμώσουν την αυτοεκτίμησή τους. Το σπουδαιότερο πλεονέκτημα των θεατρικών δραστηριοτήτων είναι ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, καθώς κατά την εφαρμογή τους στο χώρο της εκπαίδευσης η έμφαση δίνεται στο ρόλο της ρέουσας διαδικασίας και όχι του αποτελέσματος, και η κάθε δραστηριότητα εστιάζεται στην ίδια την εμπειρία των συμμετεχόντων (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Υπάρχουν ορισμένες απλές μορφές θεατρικής δημιουργίας, οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν σχετικά εύκολα μέσα στη σχολική τάξη. Αυτές είναι οι εξής: α) ο αυτοσχεδιασμός (αυθόρμητη επεξεργασία και απόδοση ενός ερεθίσματος ή θέματος μέσα από ατομική ή συλλογική δράση), β) η μίμηση (αναπαραγωγή της πραγματικότητας ή επινόηση φανταστικών πράξεων) και η παντομίμα (έκφραση συναισθημάτων με κινήσεις και απουσία λόγου), γ) θεατρικό παιχνίδι (ομαδική δραστηριότητα που βασίζεται στις τεχνικές του αυτοσχεδιασμού και της αναπαράστασης με μίμηση και αποβλέπει στη ψυχαγωγία και την αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας), και, δ) δραματοποίηση κειμένου (αναπαράσταση ενός κειμένου με βίωση ρόλων σε θεατρικό τόπο και χρόνο που προσδιορίζονται, έχοντας αρχή, μέση και τέλος) (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

A.5. ΓΙΑΤΙ ΕΙΝΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ Η ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ;

Η αναφορά στις συνέπειες της εφαρμογής της βιωματικής μάθησης δίνει την απάντηση στο ερώτημα που σχετίζεται με τους λόγους που επεξηγούν την αποτελεσματικότητα και χρησιμότητα του συγκεκριμένου είδους μάθησης. Αναλυτικότερα:

- ◆ Η βιωματική μάθηση συμβάλλει στην ενίσχυση της γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης. Μέσα από το σώμα τους -κιναισθητικά- οι συμμετέχοντες μαθαίνουν και οικειοποιούνται γνωστικές, συναισθηματικές και διαπροσωπικές αρχές, αφού η βιωματική διαδικασία είναι ολιστική και εμπεριέχει σωματικές, νοητικές και συμπεριφορικές διαστάσεις.
- ◆ Οι εμπειρίες προσφέρουν τη δυνατότητα στους εμπλεκόμενους στη βιωματική μαθησιακή διεργασία να αναλαμβάνουν νέα ρίσκα, να δοκιμάζουν νέους ρόλους, να κάνουν λάθη χωρίς να διατρέχουν κάποιο κίνδυνο. Όταν ένας άνθρωπος παίρνει ένα ρίσκο, παρακινεί έμμεσα και τα άλλα μέλη να προβούν σε κάτι παρόμοιο, γεγονός που βοηθά κατά κύριο λόγο τα παιδιά να αναπτύξουν ικανότητες που περνούν απαρατήρητες στην παραδοσιακή εκπαίδευση.
- ◆ Η βιωματική μάθηση ευνοεί τη σύναψη σχέσεων. Καθώς οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με νέα ερεθίσματα και προκλήσεις,

συνεργάζονται και επικοινωνούν δημιουργώντας προσωπικές σχέσεις, προκειμένου να επιλύσουν τα προβλήματα που ανακύπτουν.

- ◆ Μέσα στο πλαίσιο του σχολείου οι κοινές εμπειρίες συνεπάγονται τη δημιουργία μίας κοινής διαλέκτου επικοινωνίας και τη διαμόρφωση μία «κοινής ιστορίας». Νέοι κοινοί στόχοι καθορίζονται μέσω των εμπειριών, ενώ ταυτόχρονα οι μαθητές διευκολύνονται στην αναθεώρηση των απόψεων τους όχι μόνο για τον εαυτό τους αλλά και για τους άλλους.
- ◆ Οι βιωματικές δραστηριότητες παρέχουν στους μαθητές ένα διασκεδαστικό τρόπο να μάθουν σχετικά με διάφορα ζητήματα αλλά και για τη λειτουργία της ομάδας. Σημαντική πλευρά της αποδοτικής μάθησης θεωρείται η διασκέδαση, καθώς οι μαθητές σταδιακά καθίστανται περισσότερο δεκτικοί στην εμπειρία και τη δημιουργικότητα.
- ◆ Η βιωματική μάθηση αποτελεί μία ζωντανή διαδικασία εξαιρετικά αποτελεσματική και ωφέλιμη στην εκπαίδευση και προτείνεται ως η κατ' εξοχήν μεθοδολογία μάθησης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Για όλους τους παραπάνω λόγους η βιωματική μάθηση συνιστά πλέον τον προτεινόμενο τρόπο μάθησης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και εκλαμβάνεται ως ιδιαίτερα αναντικατάστατη στο χώρο της συνεχιζόμενης κατάρτισης ενηλίκων (Silberman, 2007).

A.6 ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙΤΑΙ Η ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ;

Η βιωματική μάθηση, όπως τονίστηκε προηγουμένως, αποτελεί την πρώτη μεθοδολογική επιλογή στην άσκηση της μάθησης στο χώρο της βασικής εκπαίδευσης και της δια βίου εκπαίδευσης των ανθρώπων. Παρά ταύτα, η αποτελεσματικότητα και η χρησιμότητά της έχουν επισημανθεί και από άλλους τομείς εργασίας οργανισμών, οι οποίοι φαίνεται να εφαρμόζουν τη βιωματική μάθηση και να απολαμβάνουν τις εντυπωσιακές συνέπειές της. Πιο αναλυτικά, οι ακόλουθες επαγγελματικές περιοχές χρησιμοποιούν το εν λόγω είδος μάθησης:

1. Η τεχνική εκπαίδευση (technical training), η οποία ορίζεται ως εκείνος ο τύπος εκπαίδευσης που σχετίζεται με αποτελέσματα επίδοσης σε ό,τι αφορά την κατανόηση, την ανάκληση και την εφαρμογή εξειδικευμένων δεξιοτήτων και γνώσεων σε συγκεκριμένο εξοπλισμό, μηχανές, συσκευές, διαδικασίες, μεθόδους και συστήματα.
2. Η εκπαίδευση ομάδων (team training), η οποία αποσκοπεί στη βελτίωση της παραγωγικότητας και αποδοτικότητας των ομάδων που στελεχώνουν οργανισμούς.
3. Η ανάπτυξη διαπροσωπικών δεξιοτήτων (interpersonal skill development), που περιλαμβάνουν την κατανόηση των ανθρώπων, τη ξεκάθαρη έκφραση του εαυτού, την υποστήριξη των αναγκών, την αναζήτηση και απόδοση ανατροφοδότησης, την επιρροή στους άλλους, την επίλυση συγκρούσεων, τη συνεργασία ως μέλος μίας ομάδας, την ευελιξία και την ανθεκτικότητα σε περιπτώσεις σχέσεων που αντιμετωπίζουν προβλήματα.
4. Η εκπαίδευση στη διαφορετικότητα (diversity training).
5. Η ανάπτυξη ηγετικών φυσιογνωμιών (leadership development).
6. Η διαχείριση αλλαγών (change management), η οποία αναφέρεται στην ικανότητα κινητοποίησης των ανθρώπων να προσαρμοστούν σε νέους τρόπους διεκπεραίωσης καθηκόντων και αποτελεί οργανωσιακή ικανότητα κλειδί.
7. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση (intercultural training), η οποία προσδιορίζεται ως μία συνεκτική σειρά γεγονότων ή δραστηριοτήτων που έχουν σχεδιαστεί προκειμένου να αναπτύξουν την πολιτισμική αυτογνωσία, τις πολιτισμικά κατάλληλες συμπεριφορικές αντιδράσεις ή ικανότητες και ένα θετικό προσανατολισμό απέναντι σε άλλες κουλτούρες.
8. Η εκπαίδευση στη συναισθηματική νοημοσύνη (emotional intelligence training), η οποία θεωρείται σημαντικός παράγοντας επιτυχίας σε όλες τις πτυχές της ανθρώπινης ζωής, επαγγελματικής και προσωπικής (Silberman, 2007).

ΜΕΡΟΣ Β': Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

*«Μόνο ό,τι δέχτηκες με τη ψυχή σου, αυτό μόνο μαθαίνεις
και αυτό ενσωματώνεις στη ζωή σου και το χαρακτήρα σου».*

Dewey

Τα παιδιά ίσως γνωρίζουν ότι η ενούρηση, οι επιθετικές συμπεριφορές ή η χρήση ουσιών είναι ακατάλληλες πρακτικές, αλλά μέχρι να βιώσουν τι σημαίνει να βρέξουν το κρεβάτι στο σπίτι ενός φίλου τους, να συναντήσουν κάποιον δυνατότερο και περισσότερο επιθετικό, ή να μεταφερθούν εσπευσμένα στο νοσοκομείο εξαιτίας υπερβολικής δόσης ουσιών, μάλλον δε θα εκτιμήσουν την ανάγκη για αλλαγή. Παρόμοια, μέχρι να έχουν την εμπειρία μίας στεγνής νύχτας, της ηρεμίας σε μία στρεσογόνο κατάσταση ή του σθένους και της αυτοπεποίθησης να πουν «όχι» στις εξαρτησιογόνες ουσίες, είναι δύσκολο να εκτιμήσουν ότι η αλλαγή είναι δυνατή. Ένα βασικό συστατικό της θεραπείας, λοιπόν, είναι η δημιουργία της εμπειρίας της πιθανής αλλαγής και η βιωματική μάθηση μπορεί να βοηθήσει τους «πελάτες» να αναπτύξουν τα απαιτούμενα επίπεδα ικανότητας, προκειμένου να επιτύχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα (Burns, 2005).

Με άλλα λόγια, εκτός από τον εκπαιδευτικό και οργανωσιακό τομέα, η βιωματική μάθηση κατέχει σημαντικό ρόλο και στο χώρο της θεραπείας ψυχικών δυσκολιών παιδιών, εφήβων και ενηλίκων. Το γεγονός αυτό πρόκειται να αναδειχθεί στο δεύτερο μέρος της συγκεκριμένης εργασίας, όπου η προσοχή θα εστιαστεί στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών με τη χρήση της βιωματικής μάθησης.

B.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Υπάρχει ένα μεγάλο φάσμα προβλημάτων συμπεριφοράς και μια εξαιρετική μεταβλητότητα/ανομοιογένεια ως προς την ψυχολογία των παιδιών με παρόμοια προβλήματα και συμπτωματικές αντιδράσεις. Τα παιδιά αυτά πολύ συχνά παρουσιάζουν διαφορές και ως προς τη σοβαρότητα και την ένταση των συμπτωμάτων, και ως προς την αναπτυξιακή τους πορεία προς τη διαταραχή, αλλά

και ως προς την πρόγνωση και τον τρόπο αντίδρασης τους στις θεραπευτικές παρεμβάσεις (Κουρκούτας, 2007).

Παρά ταύτα, ένας τρόπος να προσδιοριστούν τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι να περιγραφεί η συμπεριφορά ενός παιδιού ως εμπίπτουσα σε κάποιο σημείο ενός συνεχούς. Πιο αναλυτικά, όλα τα παιδιά εκδηλώνουν περιστασιακές προβληματικές συμπεριφορές -καυγάδες, κλάματα, τσακωμοί, μη συμμόρφωση, ή υπερ – δραστηριότητα- οι οποίες μπορούν να θεωρηθούν φυσιολογικές για το αναπτυξιακό τους στάδιο ή μία συγκεκριμένη κατάσταση. Τα παιδιά, ωστόσο, που παρουσιάζουν επίμονα προβλήματα συμπεριφοράς, επιδεικνύουν τις συμπεριφορές αυτές σε ένα μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά, με μεγαλύτερη συχνότητα, μεγαλύτερη σοβαρότητα και περισσότερη συνέπεια με το πέρασμα του χρόνου (Bowen, Jenson & Clark, 2004).

Σύμφωνα με το διαχωρισμό που προτείνουν οι Bowen, Jenson και Clark, (2004), τα προβλήματα συμπεριφοράς ανήκουν σε δύο κατηγορίες:

- ✿ α) Στις εξωτερικευμένες συμπεριφορές, οι οποίες είναι εύκολα παρατηρήσιμες, κατευθυνόμενες σε άλλους και εξαιρετικά οδυνηρές για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, σε αυτή την ομάδα εμπεριέχονται συνήθως οι υπερβολικά διασπαστικές συμπεριφορές που περιλαμβάνουν μη συμμόρφωση, καυγάδες, φιλονικίες, ξεσπάσματα θυμού, υπερβολική ομιλία ή θόρυβο μέσα στη σχολική αίθουσα, υπερκινητικότητα, επιθετικότητα, παρορμητικές ενέργειες και προβλήματα διαγωγής.
- ✿ β) Στις εσωτερικευμένες προβληματικές συμπεριφορές ή εσωτερικευμένα ελλείμματα συμπεριφοράς που είναι συχνά, σοβαρά και συνεπή με την πάροδο του χρόνου. Οι εν λόγω συμπεριφορές κατευθύνονται προς το εσωτερικό του παιδιού και τυπικά δεν ασκούν επίδραση σε άλλους, αφού σε αυτήν την κατηγορία περιλαμβάνονται δυσκολίες σχετικές με την απροσεξία και τη φτωχή συγκέντρωση, κοινωνική απόσυρση/απομόνωση και έκπτωση κοινωνικών δεξιοτήτων, υπερβολικές ανησυχίες και φόβοι (αγχώδη συμπτώματα), σωματοποιήσεις και επίμονα αισθήματα λυπημένης διάθεσης και θλίψης (συναισθηματικές δυσκολίες).

Τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής φαίνεται να εντοπίζονται σε ποσοστό που κυμαίνεται μεταξύ του 5 και 16%. Επιπλέον, έχει επισημανθεί ότι κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας ο αριθμός των αγοριών που αναφέρονται και ταυτοποιούνται ως παιδιά με ψυχολογικές δυσκολίες και προβληματικές συμπεριφορές είναι πολύ υψηλότερος από εκείνο των κοριτσιών. Μετά την εφηβεία, όμως, τα ποσοστά για τα κορίτσια με προβλήματα διαγωγής είναι περισσότερο ίσα με εκείνα των αγοριών (Bowen, Jenson & Clark, 2004). Όσον αφορά σε επιδημιολογικά στοιχεία της Ελλάδας, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών (89,1%), οι μαθησιακές δυσκολίες (83,5 %) και η μη ανταπόκριση των μαθητών (75,9%) συνιστούν τους βασικούς παράγοντες άγχους. Ακόμη, σε μελέτη του Πανεπιστημίου Αθηνών που βασίστηκε σε δηλώσεις των ίδιων των παιδιών, βρέθηκε ότι ποσοστό περίπου 16% των προεφήβων και εφήβων παρουσιάζει εσωτερικευμένες και εξωτερικευμένες δυσκολίες (Κουρκούτας, 2007). Αξίζει, επιπρόσθετα, να σημειωθεί ότι, ενώ τα προβλήματα συμπεριφοράς ανιχνεύονται σε ποικίλα πολιτισμικά πλαίσια, στις περισσότερες γεωγραφικές περιοχές και κοινωνικο-οικονομικά επίπεδα, έχει παρατηρηθεί ότι σε ορισμένους πληθυσμούς, όπως είναι για παράδειγμα παιδιά που εκτίθενται σε περιβαλλοντικούς και ψυχο – κοινωνικούς στρεσογόνους παράγοντες, η εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών είναι σημαντικά υψηλότερη (Bowen, Jenson & Clark, 2004).

B.2 ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ, ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Παρόλο που οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας και οι εκπαιδευτικοί ίσως δεν είναι σε θέση να αλλάξουν ή να εξαλείψουν όλες τις πιθανές αιτίες των δυσλειτουργικών συμπεριφορών των παιδιών, η κατανόηση των παραγόντων εκείνων που επηρεάζουν τα παιδιά προς την κατεύθυνση εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς αποτελεί ένα σημαντικό κλειδί για την καλύτερη κατανόηση αυτών των παιδιών και το σχεδιασμό και επιλογή των αποτελεσματικότερων παρεμβάσεων (Bowen, Jenson & Clark, 2004). Υιοθετώντας, επομένως, μία ολιστική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία ο κάθε άνθρωπος γίνεται αντιληπτός ως ολότητα που απαρτίζεται μεταξύ άλλων από φυσικό σώμα, ανάπτυξη και μάθηση, ανθρώπινη

εμπειρία, δημιουργικότητα και δυναμική, και ανήκει σε πολλαπλά συστήματα (οικογενειακό, εκπαιδευτικό, πολιτικό, πολιτισμικό), με τα οποία βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση (Sutton, 2000), είναι εύλογο να θεωρηθεί ότι υπάρχει πληθώρα παραμέτρων εντός και εκτός των παιδιών, στην οικογένεια, στο σχολικό και πολιτισμικό περιβάλλον, που συμβάλλουν στην ανάπτυξη και διατήρηση προβλημάτων συμπεριφοράς σε παιδιά και εφήβους (Bowen, Jenson & Clark, 2004). Ειδικότερα, η ιδιοσυγκρασία του παιδιού (εύκολα, δύσκολα, βραδυψυχικά βρέφη/βρέφη που «αργούν να πάρουν μπροστά»), γενετικές επιδράσεις (σύνδρομο του εύθραυστου Χ, σύνδρομο William κ.ά.), νευροβιολογικοί παράγοντες (εμβρυϊκό σύνδρομο αλκοολισμού), οι αλληλεπιδράσεις γονέα – παιδιού (ποιότητα δεσμού/προσκόλλησης, γονεϊκό στυλ διαπαιδαγώγησης), τα γονεϊκά χαρακτηριστικά (συζυγικές διαμάχες, κατάθλιψη μητέρας, χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, φτώχεια, χρήση ουσιών και αλκοόλ, διαζύγιο, σωματική, σεξουαλική και συναισθηματική κακοποίηση, έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης), η μάθηση μέσω παρατήρησης, τα χαρακτηριστικά του σχολικού πλαισίου (στυλ διδασκαλίας, μεταβλητές της αίθουσας, τρόποι διαχείρισης και πειθαρχίας του σχολείου), η γειτονιά/κοινότητα (παραβατική συμπεριφορά), συγκαταλέγονται στους παράγοντες επικινδυνότητας που μπορούν να αλληλεπιδράσουν και να απειλήσουν την ομαλή ψυχο – κοινωνικο – συναισθηματική πορεία των παιδιών δημιουργώντας μεταξύ άλλων προβληματικές συμπεριφορές (Bowen, Jenson & Clark, 2004).

Ανεξάρτητα, όμως, από την απόδοση αιτιών, είναι επιβεβλημένο τα προβλήματα συμπεριφοράς στην παιδική ηλικία να εκλαμβάνονται ως συμπτώματα, εκφράσεις, με άλλα λόγια, εσωτερικών και εξωτερικών δυσκολιών του παιδιού και αδυναμίας χειρισμού τους (Κουρκούτας, 2007). Αυτό σημαίνει ότι η εμφάνιση και εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς εξυπηρετούν ορισμένους λειτουργικούς σκοπούς αναφορικά με τη ψυχική οικονομία του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, έχει υποστηριχθεί ότι ένα παιδί μπορεί να παρουσιάζει μία προβληματική συμπεριφορά:

- προκειμένου να τραβήξει την προσοχή,
- για να εκτονώσει εντάσεις, άγχος ή αρνητικά συναισθήματα,
- για να αποφύγει κάποιες επίπονες, επώδυνες ή πληκτικές υποχρεώσεις,
- για να αποκτήσει κύρος/εξουσία πάνω στους άλλους,
- για να εκφράσει κάποιο συγκεκριμένο ή γενικότερα οικογενειακά προβλήματα,

- ως διέξοδο/αντίδραση για κάποιο είδος ματαιώσης που έχει υποστεί (δάσκαλο, γονέα, αδελφό, φίλο),
- ως άμυνα ενάντια σε φόβους και ανασφάλειες ή αισθήματα αδυναμίας,
- ως εκδίκηση σε συγκεκριμένα πρόσωπα/καταστάσεις,
- ως αντίδραση στις μαθησιακές ανεπάρκειες, τη σχολική αποτυχία, την αδυναμία για επιτυχημένη ψυχοκοινωνική/σχολική προσαρμογή (Κουρκούτας, 2007).

Αξίζει, επιπλέον, να σημειωθεί ότι ένα παιδί που εκδηλώνει προβλήματα συμπεριφοράς ουσιαστικά είναι ένα παιδί που υποφέρει το ίδιο και μακροπρόθεσμα έρχεται αντιμέτωπο με σωρεία ακαδημαϊκών ελλειμμάτων, καθώς έχει υπογραμμιστεί ότι υπάρχει μία δυνατή σχέση ανάμεσα στα προβλήματα συμπεριφοράς και τη χαμηλή ακαδημαϊκή επιτυχία. Κατά συνέπεια, οι δυσκολίες στον ακαδημαϊκό τομέα συχνά συμβάλλουν στην αποφυγή των σχολικών εργασιών, ενώ παράλληλα φαίνεται ότι οι μαθητές με φτωχές ακαδημαϊκές ικανότητες έχουν περισσότερες πιθανότητες να διασπούν τη σχολική τάξη ή να αρνούνται να συμμορφωθούν με τις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών στην προσπάθειά τους να αποδράσουν από τις σχολικές εργασίες που τους προκαλούν αποστροφή. Αυτού του είδους οι συμπεριφορές είναι δυνατόν με τη σειρά τους να οδηγήσουν σε ακαδημαϊκά ελλείμματα (χαμηλή βαθμολογία, φτωχή σχολική απόδοση), αυξημένες αρνητικές αλληλεπιδράσεις με τους εκπαιδευτικούς, αυξημένη σύνδεση με παραβατικούς συνομηλίκους (αντικοινωνική συμπεριφορά) και αυξημένη απομάκρυνση από το σχολικό πλαίσιο (π.χ. αποβολή, σχολική διαρροή) (Bowen, Jenson & Clark, 2004). Τέλος, έχει επισημανθεί ότι τα παιδιά που εμφανίζουν προβληματικές συμπεριφορές έχουν ιδιαίτερα αυξημένες πιθανότητες να επιδοθούν σε κάπνισμα και χρήση αλκοόλ, εξαρτησιογόνων ουσιών και μαριχουάνας (Κουρκούτας, 2007), γεγονός που καθιστά επιτακτική ανάγκη την εφαρμογή προγραμμάτων προληπτικών και πρώιμων παρεμβάσεων σε ομάδες παιδιών με υψηλά ποσοστά επικινδυνότητας.

Παρακάτω ακολουθούν ερευνητικά παραδείγματα από τη διεθνή βιβλιογραφία τα οποία επικεντρώνονται στην πρακτική εφαρμογή παρεμβάσεων που αποσκοπούν στην αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών παιδιών. Στις μεθοδολογικές επιλογές των εν λόγω παρεμβατικών προσπαθειών φαίνεται να εντοπίζεται η βιωματική μάθηση ως μέσου για την επίτευξη της αλλαγής δυσλειτουργικών

συμπεριφορών που εκδηλώνουν τα παιδιά και την οικειοποίηση κατάλληλων τρόπων δράσης και αλληλεπίδρασης.

Β.3 ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

α) Μη συμμόρφωση (noncompliance)

Η υπερβολικά διασπαστική συμπεριφορά των παιδιών που σχετίζεται με τη μη συμμόρφωση τους εντάσσεται στα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς και συναντάται συχνά στο σχολικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, η μη συμμόρφωση εκδηλώνεται με διάφορες μορφές μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται η ενεργητική άρνηση των παιδιών να υπακούσουν σε απαιτήσεις των εκπαιδευτικών, οι προκλητικές συμπεριφορές και η εσκεμμένη παράβαση των κανόνων (συστηματική απειθαρχία) (Bowen, Jenson & Clark, 2004).

Για τη μείωση και εξάλειψη της μη συμμόρφωσης των παιδιών που εμφανίζεται στη σχολική τάξη έχει περιγραφεί στη διεθνή βιβλιογραφία μεταξύ άλλων μία αποτελεσματική παρέμβαση από τους Painter, Cook και Silverman (1999). Ειδικότερα, μέσω της χρήσης της θεραπευτικής αφήγησης ιστοριών (therapeutic storytelling), οι οποίες αντιστοιχούν σε συγκεκριμένη συμπεριφορά, συναίσθημα ή πρόβλημα που βιώνουν ένας ή περισσότεροι μαθητές μέσα στην εκπαιδευτική αίθουσα, επιδιώκεται να διδαχθούν τα παιδιά στοιχειώδη βήματα της διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων, να βοηθηθούν να γνωρίσουν εναλλακτικές συμπεριφορές και να αυξήσουν τη συμμόρφωσή τους. Πρόκειται για μία ενεργητική και διαδραστική τεχνική που λαμβάνει χώρα ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές.

Οι Painter, Cook και Silverman (1999) προτείνουν την ιστορία “Grizz the Bear” (‘Γκριζ το Αρκουδάκι’), η οποία εμπεριέχει πέντε βήματα αναφορικά με την διεργασία επίλυσης προβλημάτων:

1. Συστήνεται ο βασικός χαρακτήρας της ιστορίας (συνήθως ένα ζώο ή ένα παιδί), ο οποίος μοιράζεται πολλά κοινά χαρακτηριστικά με τους μαθητές της τάξης. Ο χαρακτήρας αυτός παρουσιάζεται θετικός και συμπαθητικός, έχει, όμως, ένα μικρό πρόβλημα που χρειάζεται λύση.

2. Ταυτοποίηση του προβλήματος. Για παράδειγμα, ο χαρακτήρας πιθανόν να είναι ένα αρκουδάκι που δεν υπακούει το δάσκαλο του και δεν εκτελεί όσα υποτίθεται ότι πρέπει να εκτελεί.
3. Συνομιλία του χαρακτήρα με ένα σοφό πρόσωπο. Για παράδειγμα, ο χαρακτήρας συναντά μία ηλικιωμένη σοφή αρκούδα, η οποία τον βοηθά να επιλύσει το πρόβλημά του.
4. Σκέψη και ανεύρεση εναλλακτικών προσεγγίσεων. Η σοφή αρκούδα εξηγεί στο χαρακτήρα γιατί πρέπει να υπακούει το δασκάλο του και τον βοηθά να σκεφτεί διαφορετικούς τρόπους μέσω των οποίων μπορεί να ακολουθεί οδηγίες χωρίς να αναστατώνεται.
5. Περίληψη του μαθήματος/μηνύματος που επικοινωνείται δια μέσου της συγκεκριμένης ιστορίας.

Ο δάσκαλος μπορεί να χρησιμοποιήσει φωτογραφίες ζώων ή κούκλες θεάτρου, προκειμένου να παρουσιάσει τους χαρακτήρες της ιστορίας. Κατά τη διάρκεια της αφήγησης περιγράφονται οι πολλές αρνητικές περιπέτειες και τα προβλήματα του Grizz -μικρό ανυπάκουο αρκουδάκι - που οφείλονται στην άρνησή του να ακολουθεί οδηγίες (π.χ. τον τσιμπά μία μέλισσα, παραλίγο να πέσει σε μία τρύπα, λασπώνεται, χάνει το βιβλίο του, στερείται του χρόνου παιχνιδιού). Ύστερα, όμως, από τη συνομιλία της μικρής αρκούδας με μία ηλικιωμένη σοφή αρκούδα (Grandpa Bear), η οποία βοηθά να καταλάβει ο Grizz ότι δεν είναι αποτελεσματικό για ένα μικρό αρκουδάκι να είναι το αφεντικό της τάξης, ο μικρός χαρακτήρας μαθαίνει το μάθημά του γρήγορα. Οι μαθητές προκαλούνται να προσπαθήσουν και να λάβουν τα μηνύματα της ιστορίας τόσο γρήγορα όσο το αρκουδάκι. Έπειτα από την αφήγηση, τα παιδιά ερωτώνται σχετικά με την ιστορία, τούς ζητείται να αναδιατυπώσουν ορισμένα μέρη της και εφαρμόζουν σε πρακτικό επίπεδο τη συμμόρφωση, καθώς ο δάσκαλος, αφότου τους περιγράψει θετικά και αρνητικά παραδείγματα της επιθυμητής συμπεριφοράς (συμμόρφωση), τους ζητά να πραγματοποιήσουν μία ποικιλία από εργασίες, όπως «Άγγιξε τη μύτη σου», «Σήκω επάνω», «Κράτησε μία μπλε μπογιά», «Χτύπα παλαμάκια» (Painter, Cook & Silverman, 1999).

β) Έκπτωση κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων

Έχει υποστηριχθεί από ορισμένους ερευνητές ότι η βελτίωση των κοινωνικών ικανοτήτων (social skills) και των δεξιοτήτων επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων (social problem – solving skills) συνιστά κεντρικό παράγοντα των παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών (πειράγματα, εκφοβισμός) (Kazdin, 1997), αλλά και άλλων προβληματικών κοινωνικών καταστάσεων που συναντώνται στο σχολείο (κοινωνική απόσυρση/απομόνωση) (Bowen, Jenson & Clark, 2004). Ένα ερευνητικό παράδειγμα παρέμβασης που απέβλεπε στον παραπάνω στόχο αποτελεί η μελέτη του Forgan (2002), ο οποίος προτείνει την τεχνική της βιβλιοθεραπείας. Αναλυτικότερα, η εν λόγω μέθοδος χρησιμοποιείται με σκοπό να βοηθήσει τους μαθητές να επιλύουν προβλήματα μέσω της ανάγνωσης και συζήτησης ιστοριών ή βιβλίων, όπου ο χαρακτήρας βιώνει παρόμοιες δυσκολίες με εκείνες που εντοπίζονται στην παιδική ηλικία. Αξίζει να σημειωθεί ότι η βιβλιοθεραπεία θεωρείται χρήσιμη, επειδή οι μαθητές μπορούν να ταυτιστούν με το χαρακτήρα της ιστορίας, να κατανοήσουν ότι και άλλοι άνθρωποι έχουν παρόμοια προβλήματα (καλλιέργεια ενσυναίσθησης), να συζητήσουν και να σχεδιάσουν λύσεις για μία προβληματική κατάσταση. Η διαδικασία της συγκεκριμένης τεχνικής λαμβάνει χώρα σε ομαδικό επίπεδο και οι ιστορίες που επιλέγονται, προέρχονται από την παιδική λογοτεχνία.

Παρακάτω ακολουθεί η αλληλουχία των βημάτων της βιβλιοθεραπείας:

1. Προ – ανάγνωση (prereading). Κατά τη διάρκεια της προ – ανάγνωσης, ο δάσκαλος εκθέτει το εξώφυλλο και τον τίτλο του βιβλίου και ζητά από τους μαθητές να μιλήσουν σχετικά και να προβλέψουν τι πιθανόν συμβαίνει στην ιστορία, λέγοντας «Η ιστορία που πρόκειται να διαβάσουμε σήμερα αφορά το πείραγμα. Πόσοι από εσάς έχουν πέσει θύματα πειράγματος στο παρελθόν;». Έτσι, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να συζητήσουν όσα γνωρίζουν μέχρι αυτή τη στιγμή σχετικά με το θέμα.
2. Κατευθυνόμενη ανάγνωση (guided reading). Στο βήμα αυτό ο δάσκαλος διαβάζει δυνατά την ιστορία στους μαθητές.
3. Συζήτηση μετά την ανάγνωση (postreading discussion). Ο δάσκαλος ζητά από τους μαθητές να αναδιατυπώσουν την ακολουθία της

ιστορίας και να συζητήσουν τα συναισθήματα του χαρακτήρα/χαρακτήρων. Επιπλέον, ο δάσκαλος μπορεί να θέσει ερωτήσεις, προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές να σκεφθούν αναφορικά με τα συναισθήματά τους και να ταυτιστούν με τους χαρακτήρες και τα γεγονότα της ιστορίας (π.χ. «Πώς, πιστεύεις, ένιωσε ο _____, όταν το αγόρι τον αποκαλούσε με προσβλητικά ονόματα; Γιατί τα παιδιά λένε κακά πράγματα;» κλπ).

4. Δραστηριότητα επίλυσης προβλήματος (problem solving activity). Η μνημονική στρατηγική επίλυσης προβλημάτων I SOLVE μπορεί να χρησιμοποιηθεί και είναι απαραίτητο να διδαχθεί προηγουμένως μέσω μίμησης προτύπου και κατευθυνόμενης πρακτικής εφαρμογής:
 - α) I – Identify the problem/Ταυτοποίησε το πρόβλημα,
 - β) S – Solutions to solve the problem/Λύσεις για την επίλυση του προβλήματος,
 - γ) O – Obstacles to the solutions/Εμπόδια για τις λύσεις,
 - δ) L – Look at all the solutions and choose one/Εξέτασε όλες τις λύσεις και επέλεξε μία,
 - ε) V – Very good. Try it/Πολύ καλά. Δοκίμασέ τη, και
 - στ) E – Evaluate the outcome/Αξιολόγησε το αποτέλεσμα.

Ο δάσκαλος καθοδηγεί τους μαθητές μέσα από τα παραπάνω βήματα της διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων ταυτοποιώντας, αναγνωρίζοντας και εκφράζοντας, με άλλα λόγια, το κύριο πρόβλημα προς συζήτηση, ζητώντας από τους μαθητές να δημιουργήσουν ένα κατάλογο από όλες τις λύσεις που οι χαρακτήρες της ιστορίας σκέφτηκαν προσθέτοντας τις δικές τους, προτρέποντάς τους να εξετάσουν κάθε πρόταση, να αναλογιστούν τα πιθανά εμπόδια, να επιλέξουν την καλύτερη λύση, να τη θέσουν σε δοκιμή και να αξιολογήσουν το αποτέλεσμα, ώστε να αποφασίσουν εάν ήταν αποδοτική η λύση. Τέλος, δίνονται ευκαιρίες στους μαθητές να προβούν σε παιχνίδι ρόλων που σχετίζεται με τα προβλήματα της ιστορίας και τις πιθανές λύσεις τους.

γ) Έλλειψη αυτο – ελέγχου – Επιθετική/παρορμητική συμπεριφορά

Υπάρχει η άποψη ότι η συναισθηματική αποφόρτιση και η έκφραση προσωπικών ελλείψεων των παιδιών στο συναισθηματικό τομέα αποτελούν κάποιες από τις λειτουργίες της επιθετικής συμπεριφοράς (Κουρκούτας, 2007). Με γνώμονα τη θέση αυτή περιγράφεται παρακάτω η παρέμβαση των Eddy, Reid και Fetrow

(2000), η οποία εισάγει μία τεχνική αυτο – διαχείρισης (self – management) που διδάσκεται με βιωματικό τρόπο στα παιδιά, προκειμένου να βελτιώσουν τον αυτο – έλεγχο και να μειώσουν την επιθετική συμπεριφορά επιστρατεύοντας εναλλακτική συμπεριφορά ως αντίδραση στο λεκτικό πείραγμα. Πρόκειται, δηλαδή, για μία μέθοδο ελέγχου των συναισθημάτων των παιδιών και αποφυγής παρορμητικών/επιθετικών ενεργειών σε περιπτώσεις όπου δημιουργούνται συναισθηματικές εντάσεις μεταξύ τους.

Η βιωματική τεχνική που αναλύεται από τους παραπάνω ερευνητές ονομάζεται ‘Το Κόλπο της Χελώνας’ (“The Turtle Trick”) και περιλαμβάνει τα παρακάτω βήματα:

1. Ο δάσκαλος εξηγεί στους μαθητές ότι θα διδαχθούν μία νέα τεχνική, την οποία θα μπορούν να χρησιμοποιούν όταν είναι θυμωμένοι ή όταν τους πειράζουν οι συμμαθητές τους.
2. Ο δάσκαλος επιδεικνύει (role – play) καταστάσεις πειράγματος που συχνά παρατηρούνται στη σχολική αυλή ή μέσα στη σχολική αίθουσα, κάνοντας χρήση κούκλων θεάτρου που έχουν τη μορφή ζώων. Στο πρώτο παράδειγμα, μία κούκλα πειράζει, η άλλη κούκλα αντιδρά αρνητικά και οι δύο θυμώνουν, αναστατώνονται ή λυπούνται. Ο δάσκαλος ζητά από τους μαθητές να σκεφτούν άλλες εναλλακτικές αντιδράσεις απέναντι στο πείραγμα, χωρίς να θυμώσουν και αναστατωθούν ή να μιλήσουν προσβλητικά.
3. Μετά τη συζήτηση διαφορετικών αντιδράσεων στο πείραγμα, ο δάσκαλος πρέπει να τονίσει ότι είναι OK να αισθάνεται κανείς θυμωμένος, αλλά είναι σημαντικό να ηρεμήσει, έτσι ώστε να μην πληγωθεί κανείς και να καταφέρει να σκεφτεί άλλες λύσεις για την απάντησή του στο πείραγμα. Η κούκλα χελώνα εξηγεί στην τάξη το «κόλπο της χελώνας». Για παράδειγμα, η κούκλα μπορεί να πει *«Το κόλπο της χελώνας είναι ένα καλό κόλπο που μπορείς να χρησιμοποιείς για να σε βοηθήσει να ηρεμήσεις όταν κάποιος σε πειράζει. Όταν κάποιος σε πειράζει ή σε αποκαλεί με προσβλητικά ονόματα, απλά προσποιήσου ότι είσαι μία χελώνα και μπες μες στο καβούκι σου. Στο καβούκι σου είσαι ασφαλής και ήρεμος και κανένας δεν πρόκειται να πάθει κακό. Στο καβούκι σου μπορείς να σκεφτείς τι μπορείς να κάνεις για το πείραγμα*

χωρίς να αναστατωθείς». Ο δάσκαλος επιδεικνύει την κούκλα χελώνα, καθώς αυτή τραβάει τα πόδια και το κεφάλι της μέσα στο καβούκι, για να σκεφτεί και να είναι ήρεμη.

4. Ο δάσκαλος καθοδηγεί την τάξη να φανταστεί ότι είναι χελώνες που τις πειράζουν και ότι κρύβονται στο καβούκι τους όπου είναι ασφαλείς και ήρεμες. Οι μαθητές μπορούν να εφαρμόσουν να κλείσουν τα μάτια τους, να τοποθετήσουν τα κεφάλια τους κάτω και να τραβήξουν τα χέρια τους κοντά στα σώματά τους, ενώ ταυτόχρονα χαλαρώνουν τους μυς τους, ώστε να ηρεμήσουν. Ενώσω βρίσκονται μέσα στο καβούκι τους μπορούν να σκεφτούν άλλες λύσεις για το πρόβλημα και να αποφασίσουν με ποιο τρόπο θα αντιδράσουν όταν βγουν από το καβούκι τους.
5. Μετά την εξήγηση του «κόλπου της χελώνας» από μέρος του δασκάλου και της φαντασίας των μαθητών ότι είναι χελώνες, οι τελευταίοι καλούνται να σκεφτούν ποικίλες περιστάσεις όπου το εν λόγω κόλπο μπορεί να φανεί χρήσιμο. Κάποιοι μαθητές επιλέγονται να παρουσιάσουν σε παιχνίδι ρόλων κάποιες από τις καταστάσεις αυτές και να εφαρμόσουν πρακτικά το «κόλπο της χελώνας», όταν προκαλούνται. Ο δάσκαλος είναι δυνατόν να βοηθήσει τα παιδιά να προσποιηθούν ότι μπαίνουν στο καβούκι τους και ηρεμούν.
6. Ο δάσκαλος ανακεφαλαιώνει και υπενθυμίζει στους μαθητές να χρησιμοποιούν το «κόλπο της χελώνας» όταν χρειάζονται να ηρεμήσουν.

Είναι απαραίτητο, τέλος, να υπογραμμιστεί ότι χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να παρέχουν σε ατομικό επίπεδο και σε επίπεδο σχολικής τάξης ενίσχυση που θα βασίζεται στην εκδήλωση θετικών συμπεριφορών των παιδιών απέναντι σε προκλητικά πειράγματα κατά τη διάρκεια του διαλλείματος.

δ) Ξεσπάσματα θυμού

Τα ξεσπάσματα θυμού εμπίπτουν στα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, ορίζονται ως εμφανής αναστάτωση, ταραχή και απώλεια της ψυχραιμίας, η οποία μπορεί να εκδηλώνεται με δυνατές φωνές, επιθετική συμπεριφορά, καταστροφή περιουσίας, κοκκίνισμα του προσώπου και φυγή από το

χώρο (Cook, Taylor & Silverman, 2004). Σχετικά με την εν λόγω προβληματική συμπεριφορά, στη διεθνή βιβλιογραφία περιγράφεται μεταξύ άλλων μία ενδιαφέρουσα μελέτη περίπτωσης από τους Cook, Taylor και Silverman (2004), στην οποία ένα παιδί δέκα (10) ετών, ο Sam, μαθητής της τετάρτης τάξης του Δημοτικού σχολείου, παρουσιάζει προβλήματα ελέγχου του θυμού και υποβάλλεται σε γνωστικο-συμπεριφορική θεραπεία, η οποία συνοδεύεται από τη μέθοδο της θεραπευτικής αφήγησης ιστοριών (therapeutic storytelling).

Ειδικότερα, ο Sam είναι το μικρότερο παιδί της οικογένειάς του, ζει με τον πατέρα του, τη θετή μητέρα του και τον αδελφό του, Freddie, τον οποίο θεωρεί πηγή μεγάλης ενόχλησης και, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις και δηλώσεις των γονιών του, χάνει τη ψυχραιμία του περίπου 9 έως 12 φορές την εβδομάδα. Πριν την έναρξη της θεραπείας, η συνήθης στρατηγική της οικογένειας για τον χειρισμό του θυμού του Sam ήταν να τον στέλνουν στο δωμάτιο του, προκειμένου να ηρεμήσει, ενώ είχαν προσπαθήσει χωρίς επιτυχία να τον βοηθήσουν να καταφεύγει στη σωματική άσκηση εκείνες τις στιγμές που αναστατωνόταν (Cook, Taylor & Silverman, 2004).

Η θεραπευτική παρέμβαση του Sam περιελάμβανε αρχικά εκπαίδευση στη διαχείριση του θυμού μέσω της γνωστικο – συμπεριφορικής προσέγγισης και έπειτα παρακολούθηση συνεδρίας που βασιζόταν στην θεραπευτική αφήγηση ιστοριών. Είναι αξιοσημείωτο ότι οι ερευνητές αναφέρουν πως ο Sam μετά την παραδοσιακή εκπαίδευση στη διαχείριση θυμού έδειξε μείωση του μέσου όρου των περιστατικών ξεσπάσματος θυμού κατά 32,50%, όταν, όμως, προστέθηκε η τεχνική της θεραπευτικής αφήγησης ιστοριών ο μέσος όρος των προβλημάτων ελέγχου του θυμού μειώθηκε κατά 90,37% (Cook, Taylor & Silverman, 2004). Αξίζει να αναφερθούν τα συστατικά στοιχεία της θεραπευτικής ιστορίας που δημιουργήθηκε από τον ειδικό της ψυχικής υγείας για την περίπτωση του Sam:

1. Ο κύριος χαρακτήρας της ιστορίας ήταν ο Sammy Smart (Σάμυ ο Έξυπνος). Αυτός ήταν ένα δεκάχρονο, πολύ έξυπνο αγόρι με πολλές ικανότητες, αλλά είχε ένα αδελφό που ονομαζόταν Freddie, ο οποίος πάντοτε τον έκανε να θυμώνει.
2. Ο Sammy Smart πήγε να δει ένα σοφό πρόσωπο που λεγόταν Honey Man. Ο τελευταίος είπε ότι, εάν ο Sammy Smart ήταν πραγματικά έξυπνος, θα μπορούσε να βρει ένα τρόπο να διώξει τον «χαζό θυμό» ('dumb anger') από τη ζωή του, ώστε να μην εισβάλλει μέσα του και

του δημιουργεί μπελάδες. Ο Honey Man πρότεινε ένα διαγωνισμό. Βοήθησε το Sammy Smart να καταλάβει ότι εκείνος είναι το αφεντικό του εαυτού του και ότι απλά επειδή θυμώνει, δεν χρειάζεται να φωνάζει, να ουρλιάζει ή να πληγώνει τον οποιοδήποτε. Μπορεί να αποφασίσει να χρησιμοποιήσει τον εγκέφαλό του και να νικήσει στο διαγωνισμό. Εάν ο Sammy αναστατωνόταν και πλήγωνε κάποιον, θα έχανε στο διαγωνισμό για εκείνη την ημέρα. Εάν, ωστόσο, συνέβαινε το αντίθετο, θα νικούσε και θα κέρδιζε ιδιαίτερο χρόνο με τον πατέρα του.

3. Με την πάροδο ορισμένων ημερών, ο Sammy έμαθε να μιλά σχετικά με το πρόβλημά του και να βρίσκει τρόπους να το επιλύσει. Δεν ήθελε να αφήνει το «χαζό θυμό» να εισβάλλει μέσα του και να χάνει στο διαγωνισμό. Επιπλέον, ο Sammy άρχισε να υιοθετεί μία νέα ερμηνεία για τις πράξεις του αδελφού του και μέσω της χρήσης μία μεταφοράς από το ψάρεμα βοηθήθηκε να κατανοήσει ότι ο Freddie *«του έβαζε ένα σκουλήκι στο στόμα και προσπαθούσε να τον αγκιστρώσει και να τον τυλίξει, προκειμένου να τον βάλει σε μπελάδες»*. Ο Sammy αποφάσισε ότι δεν ήθελε να επιτρέψει στο Freddie να συνεχίσει να το κάνει αυτό πια.
4. Με σκληρή δουλειά και επιμονή, ο Sammy κέρδισε στο διαγωνισμό. Ο Honey Man και οι γονείς του ήταν πολύ υπερήφανοι γι' αυτόν. Ο Sammy είχε μάθει πώς να διώχνει το «χαζό θυμό» από τη ζωή του και πώς να είναι το αφεντικό του εαυτού του. Έτσι, ο πραγματικός Sam προσκαλέστηκε και προκλήθηκε να αποδείξει εάν ήταν ή όχι τόσο έξυπνος όσο ο Sammy Smart. Δήλωσε ότι ήταν και με ενθουσιασμό προσπάθησε να το υποστηρίξει στην πράξη (Cook, Taylor & Silverman, 2004).

B.4 Η ΑΞΙΑ ΤΗΣ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ ΙΣΤΟΡΙΩΝ

Η τεχνική της θεραπευτικής αφήγησης ιστοριών φαίνεται να συνιστά μία ιδιαίτερα αποτελεσματική βιωματική μέθοδο που χαρακτηρίζεται από μεγάλη προληπτική και θεραπευτική σπουδαιότητα, πράγμα που καθίσταται κατανοητό και

από την πλειοψηφία των παραδειγμάτων παρέμβασης που παρατέθηκαν παραπάνω, στα οποία χρησιμοποιήθηκε η εν λόγω μεθοδολογική πρακτική. Πιο συγκεκριμένα, η χρησιμότητά της έγκειται στο γεγονός ότι βοηθά τα παιδιά να κινητοποιηθούν προς την αλλαγή και να εμπλακούν ενεργά στη θεραπευτική διαδικασία. Επιπρόσθετα, έχει παρατηρηθεί ότι η αντίσταση στην αλλαγή που συχνά συναντάται στο θεραπευτικό πλαίσιο από μέρος του θεραπευόμενου, παρακάμπτεται με την αξιοποίηση της τεχνικής αυτής.

Ο Burns (2005) υπογραμμίζει ότι οι ιστορίες είναι λέξεις που προσκαλούν τον ακροατή σε ένα ταξίδι στον κόσμο της φαντασίας όπου η πραγματικότητα τίθεται σε αναστολή και η μάθηση είναι δυνατή. Τονίζει, επίσης, ότι οι ιστορίες αποτελούν μία πρόκληση σε ένα ξεχωριστό βασίλειο της εμπειρίας όπου οι ακροατές εισέρχονται, η προσοχή συγκεντρώνεται και ο κάθε ένας μπορεί να μοιραστεί τα συναισθήματα του φανταστικού ήρωα. Ακόμα, οι ιστορίες ευνοούν τη συμμετοχή σε μία σχέση στην οποία ο αναγνώστης και ο ακροατής μοιράζονται ένα αλληλεπιδραστικό δεσμό. Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι οι ιστορίες προσφέρουν αποτελεσματική επικοινωνία πληροφοριών, διδάσκουν αξίες και σημαντικά μαθήματα ζωής χάρη στα ακόλουθα χαρακτηριστικά τους: α) στηρίζονται στην αλληλεπίδραση, β) διδάσκουν με ελκυστικό τρόπο, γ) αμβλύνουν την αντίσταση, δ) εμπλέκουν και καλλιεργούν τη φαντασία, ε) αναπτύσσουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, στ) δημιουργούν πιθανά αποτελέσματα, και ζ) κινητοποιούν τη διεργασία της ανεξάρτητης λήψης αποφάσεων.

Είναι εύλογο, επομένως, να θεωρηθεί ότι η αφήγηση ιστοριών εμπεριέχει πολλά από τα στοιχεία που αναζητούν να δημιουργήσουν οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας στις θεραπευτικές τους σχέσεις με τα παιδιά. Κατά συνέπεια, η τεχνική της θεραπευτικής αφήγησης ιστοριών συνιστά ένα λογικό και παραγωγικό μέσο για τη θεραπευτική επικοινωνία με τα παιδιά, καθώς το μοίρασμα των ιστοριών μπορεί να οικοδομήσει σχέσεις, να προκαλέσει ιδέες και απόψεις, να παράσχει πρότυπα για μελλοντική συμπεριφορά και να ενισχύσει την κατανόηση. Στους χαρακτήρες των ιστοριών και του αναγνώστη μπορεί κανείς να δει τον εαυτό του και να επηρεαστεί σταδιακά από τις στάσεις, τις αξίες και τις ικανότητές τους επιτυγχάνοντας την ανακούφιση και την αλλαγή (Burns, 2005). Εύστοχα, λοιπόν, έχει λεχθεί ότι η θεραπευτική αφήγηση ιστοριών *«είναι ακριβώς σαν λίγη ζάχαρη η οποία βοηθά να κατέβει το φάρμακο ευκολότερα κάτω»* (Cook, Taylor & Silverman, 2004).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Beard, C. & Wilson, J. P. (2006). *Experiential learning: A Best Practice Handbook for Educators and Trainers* (2nd Ed.). London: Kogan Page.
- Bowen, J., Jenson, W. R. & Clark E. (2004). *School – Based Interventions for Students with Behavior Problems*. New York: Springer Science & Business Media.
- Burns, G. W. (2005). *101 Healing Stories for Kids and Teens: Using Metaphors in Therapy*. NJ: John Wiley & Sons.
- Charlot, B. (1999). *Η σχέση με τη γνώση*, μτφ. Μ. Καραχάλιος και Ε. Λινάρδου – Καραχάλιου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cook, J. W., Taylor, L. A., & Silverman, P. S. (2004). The Application of Therapeutic Storytelling Techniques with Preadolescent Children: A Clinical Description with Illustrative Case Study. *Cognitive and Behavioral Practice*, 11, 243 – 248.
- Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τομ. 6, 145 – 159.
- Eddy, J. M., Reid, J. B., & Fetrow, R. A. (2000). An elementary school – based prevention program targeting modifiable antecedents of young delinquency and violence: Linking the interests of families and teachers (LIFT). *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 165 – 176.
- Evans, N. (1994). *Experiential Learning for All*. London, New York: Cassell.
- Forgan, J. W. (2002). Using bibliotherapy to teach problem solving. *Intervention in School and Clinic*, 38, 75 – 82.
- Καμαρινού, Δ. (1998). *Βιωματική Μάθηση στο Σχολείο*. Αθήνα: Paper graph.
- Kazdin, A. (1997). Practitioner review: Psychosocial treatment for conduct disorder in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 161 – 178.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Kornhaber, M. L. (2001). “Howard Gardner”. In J. A. Palmer (Ed.), *Fifty Modern Thinkers on Education. From Piaget to the present*. London: John Wiley.
- Κουρκούτας, Η. (2007). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Josey – Bass.
- Μπακιρτζής, Κ. (2000). Βιωματική εμπειρία και κίνητρα μάθησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30.
- Painter, L. T., Cook, J. W., & Silverman, P. S. (1999). The effects of therapeutic storytelling and behavioral parent training on noncompliant behaviour in young boys. *Child and Family Behavior Therapy*, 21, 47 – 66.
- Shore, A. (2003). *Affect regulation and the repair of the self*. San Francisco: Josey – Bass.
- Siegel, D. (1999). *The developing mind*. NY: Guilford Press.
- Silberman, M. (2007). *The handbook of experiential learning*. San Francisco, CA: Pfeiffer/John Wiley & Sons.
- Sutton, C. (2000). *Προβλήματα συμπεριφοράς παιδιών και εφήβων. Μια διεπιστημονική προσέγγιση αξιολόγησης και παρέμβασης*, μτφ. Π. Ψαράκη. Επιμέλεια: Μαρία Παυλίδου. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
- Τριλίβα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική μάθηση: Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.