

Panhellenic Conference of Educational Sciences

Vol 2014, No 2 (2014)

4th Conference Proceedings

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

4^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας
20 - 22 ΙΟΥΝΙΟΥ 2014

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2016
ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:
Παπαδότος Γιάννης
Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα
Μπαστιά Αγγελική

ΑΘΗΝΑ

Η αξιοποίηση της αφήγησης και της δημιουργία ιστοριών στην τάξη- Διδακτική παρέμβαση σε μαθητή με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή.

Σταματίνα Καλύβεζα

doi: [10.12681/edusc.149](https://doi.org/10.12681/edusc.149)

To cite this article:

Καλύβεζα Σ. (2016). Η αξιοποίηση της αφήγησης και της δημιουργία ιστοριών στην τάξη- Διδακτική παρέμβαση σε μαθητή με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή. *Panhellenic Conference of Educational Sciences*, 2014(2), 335–349. <https://doi.org/10.12681/edusc.149>

Η αξιοποίηση της αφήγησης και της δημιουργία ιστοριών στην τάξη- Διδακτική παρέμβαση σε μαθητή με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή.

Σταματίνα Καλύβεζα
Φιλολόγος -Med Counselling in Education.

matoulaster@gmail.com

Περίληψη

Σε αυτό το άρθρο, παρουσιάζεται η αξιοποίηση της αφήγησης και της δημιουργίας ιστοριών στην τάξη, για την αντιμετώπιση σύνθετων συναισθηματικών και κοινωνικών δυσκολιών των μαθητών. Αναλύεται η θεραπευτική αξία των ιστοριών ως μέσο παρέμβασης στην τάξη, το πλαίσιο και τα βήματα που ο εκπαιδευτικός μπορεί να ακολουθήσει ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών του και με τον επιδιωκόμενο κάθε φορά στόχο, τόσο με την αφήγηση όσο και με την δημιουργία ιστοριών. Παρουσιάζονται επίσης, τα θετικά αποτελέσματα και κάποια πιθανά θέματα-παγίδες τα οποία ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να αποφύγει κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Ακολουθεί ένα παράδειγμα διδακτικής παρέμβασης σε μαθητή της Α΄ Γυμνασίου με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή.

Λέξεις-Κλειδιά: Κοινωνικές, συναισθηματικές δυσκολίες, διδακτική παρέμβαση, αφήγηση ιστοριών.

Abstract

This paper provides the advantages and perils of therapeutic storytelling and making with trouble children in the classroom. These are generally summed up as identification, modeling, cognitive shift, immunization, normalization and assistance in the articulation of feelings. The steps that a teacher-facilitator should follow are described. There is also an example of how to use storytelling in the classroom for a student in the spectrum of autism.

Key- words: Social-emotional difficulties, storytelling and making, trouble children, classroom.

2. Η θεραπευτική αξία των ιστοριών

«Ένα βιβλίο είναι πιθανό να μπορεί να φτάσει εκεί που ένας ενήλικός πιθανόν δεν μπορεί.» (Maich & Kean, 2003).

Η χρήση των ιστοριών ως μέσο παρέμβασης έχει ψυχοδυναμικές ρίζες και για πρώτη φορά εμφανίζεται βιβλιογραφικά στις αρχές του 19ου αιώνα ως περιγραφή χρήσιμης παρέμβασης για ενήλικες ασθενείς. Η εφαρμογή της σταδιακά επεκτάθηκε στους ασθενείς που αντιμετώπιζαν συναισθηματικά θέματα και τελικά στις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών (Sullivan & Strang, 2002/2003). Αντίθετα η πρώτη αναφορά στο γράψιμο ιστοριών ως θεραπευτικού εργαλείου, αναφέρεται στον προηγούμενο αιώνα

(Riordan, 1996). Η αξία των ιστοριών στηρίχτηκε αρχικά στην άποψη ότι τα μηνύματα που περιέχονται σε αυτές, μπορούν να επηρεάσουν θετικά ασυνείδητες διαδικασίες, ακόμη και αν ο νους υποσυνείδητα δεν επεξεργάζεται τέτοια μηνύματα (Carlson, 2001).

Το παράδοξο των όσων εκφράζει μια θεραπευτική ιστορία με έμμεσο τρόπο είναι ότι καθώς η ιστορία απευθύνεται κατευθείαν στο παιδί τον/την επηρεάζει τόσο συνειδητά όσο και ασυνείδητα. Και είναι συνήθως στο δεύτερο δηλ. στο ασυνείδητο επίπεδο που το θεραπευτικό μήνυμα της ιστορίας φτάνει.

Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιώντας μια ιστορία για να βοηθήσουμε τα παιδιά με τα συναισθήματά τους είναι σαν να επικεντρωνόμαστε στα προβλήματα του ήρωα ή της ηρωίδας παρά να φέρνουμε κατευθείαν τα προβλήματα του παιδιού στην επιφάνεια. Με αυτόν τον τρόπο το παιδί δεν νιώθει ότι εκτίθεται και μπορεί να αντέξει και να «μείνει» με αυτά τα επώδυνα συναισθήματα. Η θεραπευτική ιστορία επιτρέπει στο παιδί να νιώσει τα πιο επώδυνα ή δύσκολα συναισθήματα από μια απόσταση ασφαλείας τη στιγμή που η κανονική του αντίδραση σε αυτά τα συναισθήματα θα ήταν να τα «θάψει» βαθιά μέσα του. Η χρησιμοποίηση ιστοριών ή αφηγήσεων επίσης, βοηθάει τα παιδιά να εξωτερικεύσουν ή να καταλάβουν ότι υπάρχει διαχωρισμός ανάμεσα στον εαυτό και στο πρόβλημα (White, 1984 στον Carlson, 2001, p.94).

Επιπρόσθετα, τη στιγμή που το παιδί ακούει τη φράση: «Μια φορά και έναν καιρό...» ξέρει τι θα ακολουθήσει και εάν η ιστορία είναι καλά επιλεγμένη ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να έχει πρόσβαση στον συναισθηματικό κόσμο του παιδιού. Μια ιστορία «μιλάει» για συνηθισμένα θέματα και προβλήματα αλλά «μιλάει» με τη γλώσσα της φαντασίας και όχι με τη γλώσσα της γνώσης.

Επιπλέον, η καθημερινή χρήση του λόγου μπορεί να κάνει μόνο αναφορά στα επώδυνα και δύσκολα συναισθήματα που ένα παιδί νιώθει. Αντίθετα η ιστορία μπορεί να αιχμαλωτίσει τις διαβαθμίσεις των συναισθημάτων, την ατμόσφαιρα, τις εντάσεις, τους τόνους που το παιδί αισθάνεται αλλά συχνά δεν μπορεί ή δεν θέλει να αρθρώσει. (Sunderland, 2000).

Υπάρχουν παιδιά που καταπιέζουν και πνίγουν τα συναισθήματά τους, που «παγώνουν» την καρδιά τους και αποφασίζουν να μην ενδιαφέρονται άλλο για όσα συμβαίνουν γύρω τους και επιτρέπουν στους άλλους να τα θυματοποιούν ή και να τα κακοποιούν. Το μήνυμα στο παιδί που ακούει είναι ότι ακόμη και αν ο χαρακτήρας αντιμετωπίζει δυσκολίες αυτή ή αυτός μάχονται όχι μόνο για να επιβιώσουν αλλά και για να βρουν την ευτυχία. Με άλλα λόγια το μήνυμα είναι: «μην παραδίνεσαι».

Εκτός από αυτά, οι ιστορίες μπορούν να βοηθήσουν το παιδί και με έναν άλλο μοναδικό τρόπο. Το παιδί με σύνθετες συναισθηματικές δυσκολίες είναι πολύ πιθανό να μην είναι ικανό να αντιληφθεί τη συμβουλή που ο ενήλικας θα του δώσει για να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες του και ακόμη και αν το κάνει είναι πιθανό να το αγνοήσει ή να το αποφύγει. Αντιθέτως, οι θεραπευτικές ιστορίες επιτρέπουν στα

παιδιά να «δουν» μια κατάσταση από διαφορετική οπτική γωνία, ή ακόμη και να σχετιστούν με κάποιον στη ζωή τους με διαφορετικό τρόπο. Επιπλέον, οι ιστορίες παρουσιάζουν δημιουργικές λύσεις και τρόπους να αντιμετωπίζεις πιο αποτελεσματικά και λιγότερο επώδυνα τα συνηθισμένα προβλήματα συμπεριφοράς. Ακόμη δίνουν στο παιδί τον απαιτούμενο χρόνο να καθρεφτίσει, να αντανακλάσει, να εκφράσει τα συναισθήματά του.

Η ιστορία συμπάσχει με το παιδί και επίσης μεταφέρει μηνύματα που αφορούν σε κοινά διλλήματα και προβλήματα στη ζωή του/της. Πιο συγκεκριμένα, του/της παρουσιάζει τρόπους του πώς να είναι ανοιχτός/η στους ανθρώπους και στην αγάπη τους αλλά και πώς να δημιουργεί μηχανισμούς άμυνας για αυτούς που προσπαθούν να το πληγώσουν.

Αφού ακούσει μια προσεκτικά επιλεγμένη ιστορία το παιδί έχει δύο εικόνες στο μυαλό του/της την παλιά και την καινούργια, και αν μια ιστορία προσήλκυσε το ενδιαφέρον του παιδιού η καινούργια μπορεί να εξαλείψει την παλιά. Όταν αυτό συμβεί, αυτό σημαίνει ότι η ιστορία προσφέρει αληθινή συναισθηματική υποστήριξη στο παιδί. Αυτό συμβαίνει όταν ένα παιδί ζητάει να του πουν ή να του διαβάσουν μια ιστορία ξανά και ξανά. (Sunderland, 2000).

Εάν μια ιστορία λοιπόν, έχει σημασία για ένα παιδί και αυτό είναι σε μια ανοιχτή κατάσταση η ιστορία θα έχει μακροπρόθεσμη επίδραση σε αυτόν/αυτήν και θα αναπτύσσεται στο μυαλό του/ της για πολύ καιρό.

3. Η αφήγηση ιστοριών θεραπευτικά στην τάξη

Σε μια τάξη τα συναισθήματα έχουν πολύ ζωτικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης μιας και είναι μέσω του υποκειμενικού συναισθηματικού μας κόσμου που αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας, τις σχέσεις μας και την πραγματικότητα. Οι ιστορίες επηρεάζουν πολύ την κατανόηση της καθημερινής ζωής των παιδιών και τους επιτρέπουν να αντιμετωπίσουν σύμβολα του εσωτερικού και του εξωτερικού τους κόσμου χωρίς άγχος (Bettelheim, 1978). Το να ακούμε μια ιστορία μέσα στην τάξη είναι μια κοινωνική εμπειρία που μοιραζόμαστε με τους άλλους. Το διάβασμα και το γράψιμο είναι συνήθως ατομικές δραστηριότητες. Η αφήγηση ιστοριών από την άλλη προκαλεί ομαδικό γέλιο, λύπη, ενθουσιασμό, και ανυπομονησία που δεν είναι μόνο ευχάριστη αλλά μπορεί επίσης να βοηθήσει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του παιδιού και να ενθαρρύνει την κοινωνική και συναισθηματική του ανάπτυξη.

Οι ιστορίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε συναισθηματικές ή κοινωνικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες όπως διαχείριση θυμού, προβλήματα συμπεριφοράς, εικόνα σώματος, bullying, αλλαγή, κατάθλιψη, πειθαρχία, οικονομικά προβλήματα, αποτυχία, φιλία, λύπη, απελπισία, ανεξαρτησία, μοναξιά, πίεση από τους συμμαθητές, φτώχεια, προκατάληψη, επίλυση προβλημάτων, θρησκεία, σεβασμός, αυτοαποδοχή, αυτοεκτίμηση, κοινωνικές δεξιότητες, ιδιαίτερες

ικανότητες, πειράγματα, βία, χρήση ουσιών (Forgan, 2002; Pereira & Blue-Banning, 2000; Rak & Patterson, 1996; Turnbull, Vernon, 1998)

Οι ιστορίες και κυρίως αυτές που συνδέονται με την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της γνώσης του εαυτού, μπορούν να συνδυαστούν με πολλά μαθήματα όπως στο πλαίσιο του ΣΕΠ, όλων των θεωρητικών μαθημάτων και ακόμη και σε πολλά προγράμματα αγωγής υγείας. Για παράδειγμα στο μάθημα της Γλώσσας μπορεί να γίνει διδασκαλία λέξεων που σχετίζονται με τα συναισθήματα. (Guetzloe & Rockwell, 2003; Vernon, 1998). «Δεν έχει σημασία ποια ώρα της ημέρας ο/η εκπαιδευτικός θα επιλέξει να εφαρμόσει αυτή την τεχνική οι ιστορίες θα έπρεπε να προστίθεται φυσικά στο τρέχον αναλυτικό πρόγραμμα» (Sullivan & Strang, 2002/2003).

Για να είναι αποτελεσματική η αξιοποίηση των ιστοριών στην τάξη ο/η εκπαιδευτικός χρειάζεται να έχει δημιουργήσει το κατάλληλο ενθαρρυντικό κλίμα μέσα στην τάξη, να έχει εντοπίσει ένα συγκεκριμένο ζήτημα, να έχει εξασφαλίσει την εύρεση της κατάλληλης ιστορίας, μια ενισχυτική δραστηριότητα μετά το πέρας της ιστορίας που θα ενθαρρύνει το διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων και να φτιάξει ένα σχέδιο μαθήματος.

Διάγραμμα Σχεδίου Μαθήματος	
Βήμα 1: Προετοιμασία Σκοπός: Τίτλος βιβλίου Σύνδεση με το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών	Προσεκτική επιλογή και εξοικείωση με κατάλληλη ιστορία. Σύνδεση της ιστορίας με το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών μέσω συζήτησης ή δραστηριότητας
Βήμα 2: Ανάγνωση	Καθοδηγούμενη ανάγνωση χωρίς διακοπή με αναστοχασμό μέσω εξατομικευμένης σκέψης ή σύντομης αποτύπωσης σε ημερολόγιο.
Βήμα 3: Διάλογος	Αναδιήγηση της ιστορίας από τους μαθητές/τριες. Κατευθυνόμενη συζητη- διάλογος από τον/την εκπαιδευτικό με συγκεκριμένη σειρά. Εκτίμηση συναισθημάτων, αξιολόγηση καταστάσεων
Βήμα 4: Δραστηριότητα Περιγραφή:	Έκφραση και ενίσχυση: δημιουργία και διαφορετικότητα; Δυνατότητα ενσωμάτωσης συγκεκριμένης προσέγγισης
(Forgan, 2002; Sullivan & Strang, 2002/2003)	

Η εργασία με ιστορίες στην τάξη για θεραπευτικό σκοπό ουσιαστικά περιλαμβάνει την αξιολόγηση των αναγκών των συμμετεχόντων, την σταδιακή εκμείωση της δυσκολίας τους και τη δημιουργία νέων περισσότερων προσαρμοστικών αφηγήσεων για το τι θα αποτελούσε βελτίωση από τη δική τους οπτική γωνία (Sunderland, 2000).

Η τοποθέτηση της σχολής Narrative Psychology είναι ότι οι άνθρωποι οργανώνουν την εμπειρία από τη ζωή τους σαν μια ιστορία (Bruner, 1986). Αυτές οι ιστορίες

ορίζονται ως συγκεκριμένα είδη αφηγηματικών κατασκευών, που λέγονται στον εαυτό και στους άλλους σε όλη τη ζωή και επηρεάζονται από την κατανόηση του ατόμου τη δεδομένη στιγμή και από το πώς αντιλαμβάνεται τους περιορισμούς της ζωής (Freeman, 1993).

Ειδικότερα όταν ένα παιδί κολλάει σε ένα γεγονός που τον/την έκανε να αισθανθεί άσχημα ή όταν το συναίσθημα είναι πολύ οδυνηρό για να ειπωθεί, οι ιστορίες μπορούν να αποτελέσουν μια πλατφόρμα για συναισθηματική εξερεύνηση ιδιαίτερα επειδή ποτέ οι ιστορίες δεν λέγονται με τον ίδιο τρόπο κάθε φορά (Bruner, 1993).

Μέσα σε μια τάξη λοιπόν, μπορούν να χρησιμοποιηθούν θεραπευτικά ιστορίες είτε από την προφορική παράδοση, είτε από μύθους, είτε ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές και τις μαθήτριές του μπορούν να δημιουργήσουν δικές τους ιστορίες και να δανειστούν ήρωες.

Ιδιαίτερα, οι παραδοσιακές ιστορίες περιλαμβάνουν μια μεγάλη ποικιλία ιστοριών όπως είναι τους μύθους, τους θρύλους, τα παραμύθια και τις ιστορίες με ζώα που αποτελούν μια πολύ καλή πλατφόρμα για συναισθηματική εξερεύνηση.

Πρόκληση στην επιλογή της κατάλληλης ιστορίας αποτελεί η εύρεση της ισορροπίας ανάμεσα στην ποιότητα της ιστορίας από λογοτεχνικής άποψης και στο πόσο σχετική είναι με κάποιο θέμα που θέλουμε να βοηθήσουμε τους μαθητές μας να διαχειριστούν (Carlson, 2001). Πιο συγκεκριμένα, οι υποψήφια ιστορίες θα μπορούσαν να είναι είτε ιστορίες που χαρακτηρίζονται από το περιεχόμενο τους και εστιάζουν στο να μοιραστούν μια ιστορία ή εναλλακτικά ιστορίες που θέλουν να διδάξουν κάτι συγκεκριμένο και περιλαμβάνουν συγκεκριμένο περιεχόμενο ή λειτουργούν υποστηρικτικά στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος (Little, 2001, p.221). Στη λογοτεχνία, χωρίς να υπάρχει μια σκόπιμη εκπαιδευτική προσέγγιση μπορούν να εντοπιστούν πολλά παραδείγματα για το πώς αντιμετωπίζονται δύσκολες συναισθηματικά και κοινωνικές καταστάσεις (Maich, Kean, 2004)

Ο/η εκπαιδευτικός για την επιλογή της κατάλληλης ιστορίας χρειάζεται να λάβει υπόψη του και άλλες παραμέτρους όπως είναι η συντομία, η απλότητα, το πόσο πιστευτή μπορεί να γίνει, αν είναι κατάλληλη για το επίπεδο των μαθητών/τριών τόσο ως προς την αναγνωστική τους ικανότητα όσο και ως προς τα νοήματα, αν ταιριάζει με σχετικά συναισθήματα, ανάγκες, ενδιαφέροντα και στόχους. Ανάλογα και με τους στόχους που έχουν τεθεί ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να εξετάσει πως παρουσιάζονται στην ιστορία τα δύο φύλα, η πολυπολιτισμικότητα, η ευαισθησία στην επιθετικότητα, αν οι κεντρικοί ήρωες εμφανίζουν τις κατάλληλες δεξιότητες αντιμετώπισης στις αντιξοότητες της ζωής και αν τα καταφέρνουν στην επίλυση προβλημάτων. (Carlson, 2001; Cartledge & Kiarie, 2001).

Όποιο είδος και να χρησιμοποιήσει ο/η εκπαιδευτικός, όποια ιστορία και αν επιλέξει, το σημαντικό στην αφήγηση των ιστοριών είναι ότι υπάρχει έντονη σύνδεση ανάμεσα σε αυτό που τα άτομα πιστεύουν ότι πρέπει να αφηγηθούν, την ικανότητά τους να

αφηγούνται και τον τρόπο με τον οποίο θα το αφηγηθούν. Αυτό σημαίνει, ότι είναι σημαντικό σε τι επιλέγει το κάθε άτομο να δώσει έμφαση ή να παραλείψει καθώς έτσι προβάλλεται η εσωτερική του/της πραγματικότητα (Gersie, 1997). Έχει λοιπόν πολύ μεγάλη σημασία, όχι μόνο η ιστορία που θα επιλέξει ο/η εκπαιδευτικός αλλά και ο τρόπος που θα την αφηγηθεί και τα ζητήματα στα οποία θα εστιάσει. Ακόμη στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός ζητήσει από τα παιδιά να «πατήσουν» πάνω σε μια ιστορία και να φτιάξουν τη δική τους αυτό που έχει τη μεγαλύτερη σημασία είναι το πώς θα διαχειριστούν τις συναισθηματικές καταστάσεις που βιώνουν οι ήρωες.

4. Πώς να χρησιμοποιήσουμε την δημιουργία ιστοριών ως θεραπευτικό εργαλείο με τους μαθητές/-τριες. Πιθανά πλεονεκτήματα και παγίδες.

Ένας άλλος τρόπος που μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει θεραπευτικά τις ιστορίες μέσα στην τάξη είναι η διαδικασία του να φτιάξει με τους μαθητές/τριες του καινούργιες ιστορίες. Η δημιουργία ιστοριών βασίζεται στο συλλογισμό ότι σχεδόν όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν την ικανότητα να δημιουργήσουν μια ιστορία και να την πουν (Gersie, 1990).

Οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να κάθονται σε κύκλο ο οποίος ενθαρρύνει το διάλογο και προωθεί την προσωπική και την κοινωνική ανάπτυξη (Mosley, Tew, 1999). Ο/η εκπαιδευτικός χρειάζεται να θέσει τους κανόνες του παιχνιδιού, το λεγόμενο συμβόλαιο με την τάξη του: ότι δηλαδή ακούμε τον κάθε συμμαθητή/τρια μας με σεβασμό, ότι δεν διακόπτουμε το συνομιλητή μας, ότι είμαστε μια ομάδα και ότι απαγορεύονται τα αρνητικά σχόλια.

Κάθε μέλος της τάξης στη συνέχεια, μπορεί να γράψει μια δική του/της ιστορία μέσω της τεχνικής των ερωταποκρίσεων και έπειτα να τη διαβάσει στην τάξη.

Οι ερωτήσεις μπορεί να είναι γραπτές ή ακόμη και να δίνεται ένα γενικό διάγραμμα της ιστορίας το οποίο μπορούν στη συνέχεια να επεξεργαστούν οι ίδιοι/ες λεπτομερώς είτε με το να γράψουν την ιστορία είτε με το να την πουν προφορικά απευθείας, είτε να τη ζωγραφίσουν, είτε να κατασκευάσουν μακέτα με αυτή, ή ακόμη και να τη δραματοποιήσουν. Οι ερωτήσεις χρειάζεται να διερευνούν τον τόπο, τον κεντρικό χαρακτήρα, το πρόβλημα ή το δίλλημα, την ανάγκη ότι κάτι πρέπει να γίνει για το πρόβλημα, τις προσπάθειες για εύρεση λύσης, τη λύση και το δίδαγμα (Gersie, 1997).

Κατά τη διάρκεια κατασκευής της ιστορίας χρειάζεται να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην σημασία που έχει για τους μαθητές/τριες ομαδικά και ατομικά η ιστορία, εδώ και τώρα. Η αλληλεπίδραση και η ανατροφοδότηση χρειάζονται προκειμένου η γνώση να αναπτυχθεί και να διατηρηθεί. Η αναδυόμενη ιστορία πάντοτε αποκαλύπτει τον εσωτερικό κόσμο του αφηγητή και αντανακλά καταστάσεις.

Επιπλέον, η τεχνική ερώτηση-απάντηση διδάσκει στα παιδιά πώς να χρησιμοποιούν τις ιστορίες ως ένα όχημα για επικοινωνία και μια μέθοδο για συναισθηματική ανάπτυξη. Τέτοια μαθήματα, καλλιεργούν την επιθυμία των παιδιών για επικοινωνία

και ενδυναμώνει την ικανότητά τους να αλληλεπιδρούν με τους άλλους για όλους τους τύπους των περίπλοκων θεμάτων που διαφορετικά θα απέφευγαν.

5.Πιθανά πλεονεκτήματα και πώς να αποφευχθούν «παγίδες» κατά τη δημιουργία καινούργιων ιστοριών στην τάξη.

Είναι πιθανό ότι στην αρχή θα υπάρξουν δυσκολίες οι οποίες στη συνέχεια θα απαλυνθούν. Ο τρόπος με τον οποίο θα εργαστούν οι μαθητές θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του αυτή την παράμετρο και να διευκολύνει τους μαθητές/-τριες να βελτιώσουν την ικανότητά τους να εκφράζονται. Είναι επίσης σημαντικό οι ιστορίες που θα δημιουργηθούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος να είναι σχετικές με τις εσωτερικές και τις εξωτερικές εμπειρίες των μαθητών/-τριών. (Gersie, 1990). Καθώς απασχολείται στις διάφορες δραστηριότητες ο κάθε μαθητής και η κάθε μαθήτρια γίνεται εκείνος/η που παρουσιάζει τον συναισθηματικό του/της κόσμο με αλληγορικό τρόπο, εκείνος/η που βρίσκει τη θεραπεία και εκείνος/η που θεραπεύει.

Μέσα σε μια ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης και αυτοπεποίθησης είναι πιθανό να μοιραστούν τα πραγματικά γεγονότα της ζωής που ενέπνευσαν τις ιστορίες. Σε ένα κλίμα ενσυναίσθησης οι λέξεις μπορούν να βρουν αυτό που πριν δεν μπορούσαν να περιγράψουν. Αυτή η διαδικασία της εναλλαγής αφήγησης και ανταπόκρισης συνεχίζεται μέχρι κάθε μαθητής και μαθήτρια να πει την ιστορία του και όλοι να έχουν ανταποκριθεί σε αυτή. Αυτό το επαναλαμβανόμενο μοτίβο που γεννιέται από τη ρυθμική εναλλαγή της αφήγησης-ανταπόκριση, αφήγηση-ανταπόκριση επιτρέπει στην αντίδραση να γίνει πιο αξιόπιστη, αναλογικά λιγότερο συνειδητή και περισσότερο επαναλαμβανόμενη. Η συχνή επανάληψη θετικής ενίσχυσης σε μια προσπάθεια των παιδιών που αξίζει ανταμοιβή δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αισθανθούν ότι αυτό που προσφέρουν το ένα στο άλλο είναι σημαντικό και πολύτιμο και ότι η ικανότητά τους να επαναφέρουν στη μνήμη τους και να παρατηρούν γεγονότα ή να παρατηρούν νέα ή διαφορετική συμπεριφορά σε ένα άτομο ή σε μια ομάδα, μετράει. Επιπλέον, η συμμετοχή σε μια τέτοια ομάδα τους δίνει τη δυνατότητα να αισθανθούν ότι η φυσική και η συναισθηματική τους παρουσία μετράει και ότι η διαμάχη και η συμφιλίωση είναι ζωτικές πτυχές των διαπροσωπικών σχέσεων. (Gersie,1990). Τέτοια γνώση του εαυτού ασκεί μια θεραπευτική επιρροή. Μεταφέρεται σε άλλες καταστάσεις και γίνεται εσωτερικό σημείο αναφοράς.

Η δημιουργική-εκφραστική διαδικασία της δημιουργίας ιστοριών προσφέρει στους μαθητές/-τριες πρόσβαση σε εναλλακτικές εκδόσεις της αρχικής ιστορίας πάνω σε συγκεκριμένα γεγονότα.

Για να επιτευχθεί η εμπύχωση της τάξης με τρόπο που να υποστηρίζεται η συναισθηματική ανάπτυξη απαιτείται σαφής στόχος και όρια. Είναι απαραίτητο να έχουμε ξεκαθαρίσει στους μαθητές/-τριες ότι όποτε νιώσουν ότι δεν θέλουν να πάρουν μέρος σε μια δραστηριότητα έχουν το δικαίωμα να μην το κάνουν. Είναι κομβικής σημασίας να καταλάβουν ότι η πρώτη υπευθυνότητα που έχουν είναι απέναντι στον εαυτό τους.

Χρειάζεται να φροντίσουν να προστατεύσουν τα όρια τους, παρόλο που ο/η εκπαιδευτικός/εμπυχωτής της ομάδας έχει επίσης προσπαθήσει κάθε μαθητής/τρια να σέβεται αυτά τα όρια (Greenhalgh,1994).

Βέβαια σε περιπτώσεις όπου δύσκολα συναισθήματα παρουσιάζονται στην ομάδα, η ομάδα ίσως επιτρέψει σε κάποιο άτομο να πιστέψει ότι είναι το μοναδικό με ένα συγκεκριμένο συναίσθημα. Το άτομο απομονώνεται μέσα στην ομάδα και αυτός ο μηχανισμός ίσως κάνει τα άλλα άτομα να διατηρούν το μύθο ότι το συγκεκριμένο συναίσθημα δεν ανήκει σε αυτούς/ες ως άτομα. Ο αποδιοπομπαίος τράγος είναι το συγκεκριμένο άτομο στον οποίο αποδίδονται τα συναισθήματα αυτά και το οποίο απομονώνεται. (Greenhalgh,1994)

Συχνά υποσυνείδητα, η ομοιότητα επιδιώκεται σε μια ομάδα, ως ένας τρόπος αποφυγής της διαφορετικότητας, μια που η αναγνώριση της διαφορετικότητας υπονοεί διαφορετικές ανάγκες και πάλι εχθρότητες.

Για αυτόν ακριβώς το λόγο, ο συνδυασμός μιας φιλικής και μη επικριτικής ατμόσφαιρας στην τάξη που δημιουργείται κατά τη διάρκεια της αφήγησης μιας ιστορίας δίνει την ευκαιρία στους μαθητές/τριες της τάξης να συνειδητοποιήσουν ότι ο καθένας τους/ η καθεμία τους είναι μοναδικός/η όπως κάθε χαρακτήρας στην ιστορία είναι μοναδικός και ότι είναι ασφαλές να γίνει αποδεκτή αυτή η διαφορά.

Ο,τιδήποτε και να αφηγείται μια ιστορία, είναι σημαντικό οι άλλοι μαθητές/τριες και ο εκπαιδευτικός να ανταποκρίνονται. Διαφορετικά, το παιδί αισθάνεται ότι οι άλλοι δεν άκουσαν την ιστορία του/της και αυτή η εμπειρία δεν θα βοηθήσει. Οι μαθητές/τριες και ο εκπαιδευτικός πρέπει να ακούν ενεργητικά δηλαδή να δείχνουν ενσυναίσθηση, ενδιαφέρον, θέληση να ανακαλύπτουν και ικανότητα να ανταποκρίνονται. Μέσω της ενεργητικής ακρόασης κάθε μαθητής και μαθήτρια εξασκεί την ικανότητα να αλληλεπιδρά με μια ιστορία μέσω της μεταφοράς. Η ανταπόκριση είναι σημαντική καθώς ο κάθε μαθητής και η κάθε μαθήτρια που αφηγείται νιώθει εκτεθειμένος/η καθώς μοιράζεται τις εμπειρίες, τα συναισθήματα και τις σκέψεις του/της.

Αξιοπρόσεκτο στη θεραπευτική αξιοποίηση των ιστοριών, είναι ότι πολλά παιδιά λένε τα πάντα μέσω της μεταφοράς μιας ιστορίας. Εάν η ανταπόκριση μέσω των λεκτικών και των μη λεκτικών μηνυμάτων από τον εμπυχωτή/εκπαιδευτικό της ομάδας ή από τους συμμαθητές/τριες του κάνουν το παιδί να βγει έξω από τη μεταφορά τη λάθος στιγμή τότε πιθανόν το παιδί να καταπιέσει τα συναισθήματα του πάλι. Έτσι, το να ανταποκρίνεται ο/η εκπαιδευτικός/η και το να μένει με τη μεταφορά για όσο το παιδί το χρειάζεται είναι ένας ασφαλής τρόπος για να βεβαιωθεί ότι οι άμυνες του παιδιού γίνονται σεβαστές.

Ακριβώς επειδή μερικές θεραπευτικές ιστορίες «μιλούν» πολύ δυνατά σε ένα παιδί έτσι ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρέχει τον χρόνο που κάθε παιδί χρειάζεται. Επιπλέον, όταν ένα παιδί αφηγείται την ιστορία του/της μια εξωτερική παρέμβαση που θα οδηγήσει από την κρίση που περιγράφεται στην ιστορία στη λύση της κρίσης

θα μπλοκάρει το παιδί συναισθηματικά. Είναι μια άμεση ανακούφιση για ένα παιδί να βρει εικόνες και μεταφορές για να εκφράσει τα συναισθήματά του/της και τις σκέψεις του/της τα οποία πριν δεν είχαν όνομα και για όσο το κάνει αυτό κάθε διακοπή είναι αναποτελεσματική. Εκτός από αυτό, μια λάθος ανταπόκριση σε κάτι πολύ σημαντικό και για το παιδί μπορεί να «τυφλώσει» τη φυσική εκφραστικότητα του παιδιού. Όταν το παιδί δείχνει έντονα συναισθήματα όπως, αγάπη, ενθουσιασμό, θυμό ή χαρά μια αδιάφορη ανταπόκριση θα τον/την κάνει να ντρέπεται. Όταν ένα παιδί ντραπεί σταματάει να είναι αυθόρμητο και εκφραστικό από το φόβο ότι θα ντραπεί ξανά. (Sunderland, 2000)

Με τον ίδιο τρόπο, η κριτική και οι συμβουλές από τον/την εμπυχωτή ή από την ομάδα αντί της ενεργητικής ακρόασης θα σταματήσει το παιδί από το να αποκαλύπτει τον εσωτερικό του/της κόσμο. Αντί αυτού λοιπόν, ο/η εκπαιδευτικός και η ομάδα μπορούν να φανταστούν τον εαυτό τους στην ιστορία του παιδιού και στην κατάσταση των συναισθημάτων που παρουσιάζονται σε αυτή.

Επίσης, ο ενήλικας δεν θα πρέπει να παρέμβει αυτό που το παιδί λέει ή κάνει στην ιστορία. Το πιο συνηθισμένο πρόβλημα με τους ενήλικες είναι ότι περιμένουν ότι οι παιδικές ιστορίες θα έχουν ευτυχισμένο τέλος, αλλά το παιδί που θέλει βοήθεια είναι να βρει κάποιον που μπορεί στα αλήθεια να ακούσει και να μείνει μαζί του/της.

Επιπλέον, εάν ο/η εκπαιδευτικός έχει συναισθηματικά μπλόκα ο/η ίδιος/ίδια τότε τα παιδιά τείνουν να τα καταλάβουν και δεν είναι πρόθυμα να αφηγηθούν την ιστορία τους. Έτσι ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να έχει συναίσθηση των δικών του/της υποσυνείδητων αμυνών γιατί αν δεν έχει, τότε μπορεί μεν να ακούει το παιδί αλλά να μην προσέχει πραγματικά, αυτά που ακούει στην πραγματικότητα.

5. Διδακτική παρέμβαση στην τάξη.

Ιστορικό μαθητή

Ο Απόστολος Δ. είναι μαθητής της Α' Γυμνασίου. Έχει διαγνωστεί ότι ανήκει στο φάσμα του Αυτισμού, ως υψηλά λειτουργικός. Το οικονομικοκοινωνικό υπόβαθρο της οικογένειας του είναι υψηλό. Οι γονείς του είναι και οι δύο απόφοιτοι ΑΕΙ. Ο μαθητής ακολούθησε πρώιμη παρέμβαση.

Μιλάει πολύ καλά αγγλικά και γερμανικά και παίζει σε ομάδα ποδοσφαίρου. Η ακαδημαϊκή του επίδοση στο σχολείο είναι καλή, δυσκολεύεται στη χρήση αφηρημένων εννοιών και στη μεταφορική λειτουργία του λόγου. Το μάθημα στο οποίο συναντά τις περισσότερες δυσκολίες είναι τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο οποίο υπάρχουν πολλές αφηρημένες έννοιες. Προκειμένου να αντιμετωπιστεί η δυσκολία στο συγκεκριμένο μάθημα για έννοιες όπως π.χ η φύση ή η ελευθερία έγινε χρήση της ζωγραφικής. Είναι συνεργάσιμος, δεν αντέχει όμως τις αλλαγές στη ρουτίνα του. π.χ μια αλλαγή στο θρανίο. Πολλές φορές τον απασχολούν κατά την ώρα του μαθήματος γεγονότα που έγιναν στο διάλειμμα και συχνά είναι θυμωμένος.

Ένας από τους γενικούς στόχους στους μαθητές με αυτισμό είναι η προώθηση της ενεργητικής συμμετοχής του μαθητή μέσω συγκεκριμένων πρακτικών δράσεων (Σταυρούση 2007). Ο μαθητής υποστηριζόταν με παράλληλη στήριξη. Το εξατομικευμένο πρόγραμμά του ανάμεσα περιελάμβανε τη βελτίωση και επαύξηση της συναισθηματικής ανάπτυξης του που είναι ένας από τους βασικούς στόχους για τους μαθητές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού (Γεννά, 2002).

Η παρέμβαση που ακολουθεί σχεδιάστηκε όταν μια μέρα μετά από το διάλλειμα και αφού εκνευρίστηκε με έναν συμμαθητή του κοπάνησε ξαφνικά πολύ δυνατά και ενώ είχε αρχίσει το μάθημα, τα βιβλία του πάνω στο θρανίο του. Σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό της τάξης αποφασίστηκε να σχεδιαστεί και να εφαρμοστεί στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας μια διδακτική παρέμβαση με στόχο τη διερεύνηση συναισθημάτων και ιδιαίτερα του θυμού και της διαχείρισής του.

Αφιερώθηκε ένα δίωρο από το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και οι μαθητές και οι μαθήτριες κάθισαν σε κύκλο ο οποίος ενθαρρύνει το διάλογο και προωθεί την προσωπική και την κοινωνική ανάπτυξη (Mosley, Tew, 1999). Στη συνέχεια συμφωνήθηκε το λεγόμενο συμβόλαιο με τους μαθητές και τις μαθήτριες ότι δηλ. είμαστε μια ομάδα, ο καθένας μπορεί να εκφράζει ελεύθερα τη γνώμη του, ότι δεν κοροϊδεύει ο ένας τον άλλο, ότι σεβόμαστε την άποψη του άλλου και ότι δεν επιτρέπονται οι αρνητικές δηλώσεις, ότι όποιος αισθάνεται ότι δεν θέλει να πάρει μέρος το εκφράζει.

Θεματική: Αναγνωρίζω Εκφράζω και Διαχειρίζομαι τα συναισθήματά μου

Δραστηριότητα 1:

Στόχος: Αναγνώριση συναισθημάτων

Πώς αισθανόμαστε σήμερα;

- Μέσο: Φύλλο δραστηριοτήτων



- Μέθοδος: Οι μαθητές και οι μαθήτριες συμπληρώνουν το φύλλο δραστηριοτήτων στο οποίο απεικονίζονται διάφορα συναισθήματα λαμβάνοντας υπόψη την οδηγία να το συμπληρώσουν με βάση το πώς αισθάνονται τώρα. Ακολουθεί συζήτηση για τα συναισθήματα.

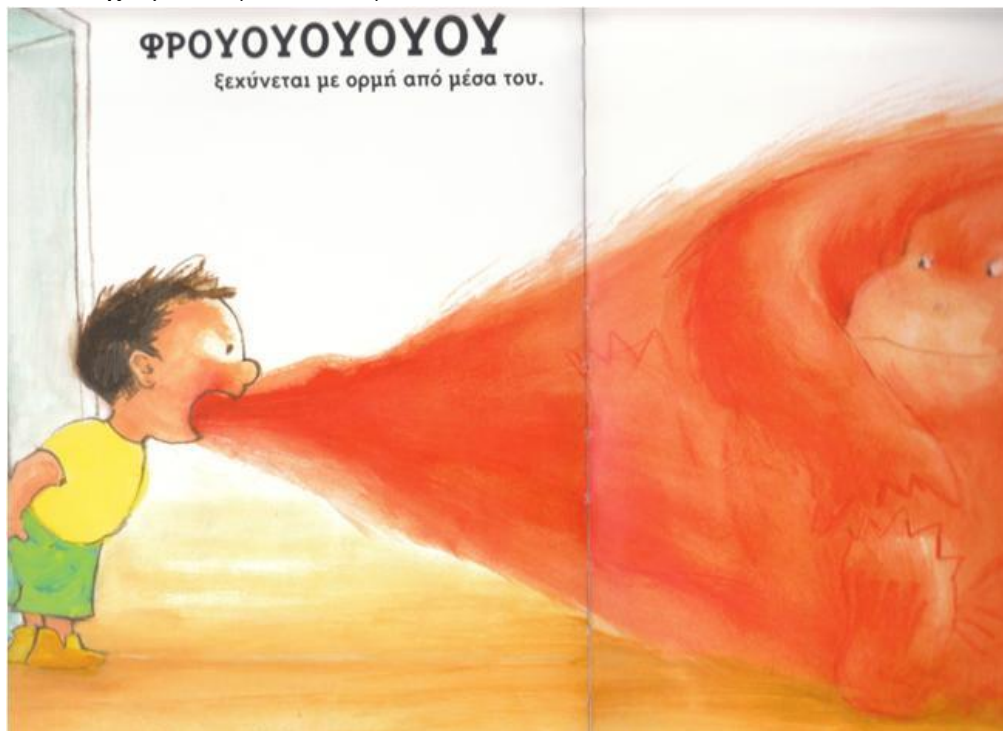
Δραστηριότητα 2:

Στόχος: Ευαισθητοποίηση στην αναγνώριση του θυμού, στην έκφραση και στη διαχείρισή του.

- Μέσο: Βιβλίο: «Ο μεγάλος θυμός».
- Μέθοδος: Ομαδοσυνεργατική
- Περίληψη ιστορίας.

Αναφέρεται σε ένα παιδί που προφανώς μετά από μια δύσκολη μέρα, επιστρέφει στο σπίτι του εμφανώς θυμωμένος και κατακόκκινος, μιλάει με άσχημο τρόπο στον πατέρα του και ανεβαίνει στο δωμάτιο του κλείνοντας με εκκωφαντικό θόρυβο την πόρτα πίσω του. Εκείνη τη στιγμή από το στόμα του παιδιού βγαίνει ένα τεράστιο κόκκινο τέρας το οποίο αρχίζει να καταστρέφει

τα πάντα στο δωμάτιο του παιδιού ακόμη και τα πιο αγαπημένα του παιχνίδια. Αυτό μέχρι τη στιγμή που το παιδί στεναχωριέται που βλέπει έτσι τα πράγματά του και αποφασίζει να τον κλείσει σε ένα κουτί. Τότε ηρεμεί, μαζεύει τα παιχνίδια του, βγαίνει από το δωμάτιό του και ρωτάει τον πατέρα του αν έχει μείνει γλυκό και για εκείνον.



- Συζήτηση για την υπόθεση (Επεξεργασία των ερωτημάτων σε ομάδες των 3-4 και στη συνέχεια παρουσίαση στην τάξη).
 - ✓ πώς καταλαβαίνουμε πώς το παιδί είναι θυμωμένο (κοινωνικά σήματα, εκφράσεις προσώπου);
 - ✓ πώς γίνεται η κλιμάκωση των συναισθημάτων του;
 - ✓ με ποιο τρόπο εκφράζει το θυμό του;
 - ✓ πώς απεικονίζεται ο θυμός του στις εικόνες του βιβλίου;
 - ✓ τι συνέπειες έχει ο τρόπος αυτός;
 - ✓ τι κάνει το παιδί να ηρεμήσει;

Δραστηριότητα 3:

Στόχος: Δημιουργική έκφραση του θυμού

Μέσο: Φύλλο Δραστηριότητας: Τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να περιγράψουν προφορικά με τη σειρά ένα πρόσφατο περιστατικό που τους έκανε να νιώσουν όπως τον ήρωα του βιβλίου. Ο εκπαιδευτικός είναι ο πρώτος που μοιράστηκε μια δική του εμπειρία. Στη συνέχεια ζωγράρισαν μια εικόνα που συμβολίζει το δικό τους θυμό π.χ ηφαίστειο κ.λ.π

Δραστηριότητα 4

Στόχος: Διαχείριση θυμού

Η εκπαιδευτικός ρωτά διευκολύνοντας:

- Ποια θετικά μηνύματα πήρατε για το θυμό; Ποια αρνητικά;
- Τι σας αρέσει στον τρόπο που αντιμετωπίζετε το θυμό;
- Τι θα θέλατε να αλλάξετε;
- Πότε μπορεί ο θυμός να είναι παραγωγικός;
- Τι θα πάρετε μαζί σας από αυτά που συζητήσαμε για το θυμό;

6. Συμπέρασμα

Σε αυτήν την εργασία έγινε μια προσπάθεια να παρουσιαστεί η θεραπευτική αξία των ιστοριών και να ερευνηθεί με ποιον τρόπο οι ιστορίες τόσο η αφήγησή τους όσο και η δημιουργία τους, μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην τάξη. Σε αυτή τη διαδικασία, αναλύθηκαν σύντομα τα πλεονεκτήματα και σημεία που χρήζουν προσοχής από τον/την εκπαιδευτικό.

Συμπερασματικά, αξίζει να σημειωθεί ότι στις παραδοσιακές, στις φανταστικές και στις ιστορίες που θυμόμαστε αναφέρονται και αντιμετωπίζονται ποικίλες καταστάσεις και προβλήματα. Αυτό το χαρακτηριστικό τους αναπτύσσει την όταν εφαρμόζονται σε θεραπευτική εκπαιδευτική κατάσταση. Και αυτό γιατί, οι ιστορίες χρησιμοποιούν τη γλώσσα των συναισθημάτων, τις μεταφορές και τις εικόνες τις οποίες τα παιδιά αισθάνονται και καταλαβαίνουν πολύ καλύτερα από τον κυριολεκτικό λόγο.

Η εργασία με ιστορίες στην τάξη για θεραπευτικό σκοπό περιλαμβάνει την αξιολόγηση των αναγκών των συμμετεχόντων, την σταδιακή εκμείευση της ιστορίας της δυσκολίας τους και τη δημιουργία νέων περισσότερων προσαρμοστικών αφηγήσεων για το τι θα αποτελούσε βελτίωση από τη δική τους οπτική γωνία (Sunderland, 2000).

Η αξιοποίηση των ιστοριών μπορεί να είναι μια αποτελεσματική παρέμβαση σε ένα παιδί με ένα κοινωνικό ή συναισθηματικό πρόβλημα εντός η εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού.

References

1. Bettlheim, B. (1975). The uses of Enhancement, New York: Knopff.
2. Bruner, J. (1986). Actual Minds, Possible Worlds, Cambridge, Ma embrace Harvard University Press.
3. Carlson SM. Moses L.J.(2001). Child Development. 72:1032-1053.

4. Γεννά Α. (2002). Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Αξιολόγηση-Διάγνωση Αντιμετώπιση, Αθήνα.
5. Cartledge, G. & Kiarie M. (2001). Learning Social skills through literature for children and adolescents. *Teaching Exceptional Children* 34 (2) 40-47.
6. Forgan, J. (2002). Using bibliotherapy to teach problem-solving. *Intervention in School and Clinic*, 38(2), 75-82.
7. Freeman, M(1993). *Rewriting the self: History, Memory, Narrative*, NewYork: Routledge, Chapman & Hall.
8. Gardner, H. & Hatch Th. (1989). Educational Research Association. Multiple intelligence go to school: Educational Implications of the theory of multiple. *18 (8)*, pp. 4-10
9. Gattanach, A. (1997). *Children's stories in Play therapy*, London, Bristol, Pa. Jessica Kingsley 246 p.
10. Gersie, A. (1997). Reflections on therapeutic storymaking. The use of stories in groups. London, Bristol, Pa. Jessica Kingsley 248.p
11. Gersie, A. (1992). *Storymaking in Bereavement*. Jessica Kingsley Pubs ISBN 1853021768.
12. Greenhalgh, P. (1994). *Emotional Growth and Learning*, Routledge .
13. Guetzelo E. & Rockwell S. (2003). Preventing hopelessness in children. *Beyond Behaviour* 12(3), 20-24.
14. Little J. (1991). *Stars come out within*, New York, NY Viking.
15. Maich K., Kean S., (2004) *Read Two Books and Write Me in the Morning!* Bibliotherapy for social emotional intervention in the inclusive Classroom, *Teaching Exceptional Children Plus* Volume 1, Issue 2, Nov. 2004 Copyright.
16. Mosley, J. and Tew M. (1999). *Quality time in the secondary school-A Handbook of Good Practise*. David Fulton Publishers: London.
17. Mireille d' Allance, (2000) *Ο μεγάλος Θυμός*, εκδόσεις Ηλίβατον, Αθήνα 2008
18. Paleocrassas S., Zaharia S., Patesti A., Antoniadou M., and Kalyveza S., (2006). Using Cognitive Perspectives in an Innovative Career-Education Concept: Results from a pilot study in Greece, *International Journal of Vocational Education and Training*, vol. 14, no. 1, 2006, pp.37-51.
19. Pereira B., B., Rack Patterson, Vernon A. (1996). *Promotion prevention: Applications of rational emotive behavior therapy*. *Beyond Behaviour*.
20. Rak, C., & Patterson, L. (1996). Promoting resilience in at-risk children. *Journal of Counseling and Development*, 74 (4), 368-384.
21. Riordan, J. (1996). Scriptotherapy: Therapeutic writing as a counseling adjunct. *Journal of Counseling and Development*, 74(3), 263-279.
22. Σταυρούση, Π. (2007). Έννοιες και προσανατολισμοί της μετάβασης στην ενήλικη ζωή για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, στο Μαυροπούλου Σ. Επιμ. Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώροεργασίας για τα άτομα στο φάσμα του Αυτισμού. Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Βόλος.

23. Sullivan, A.K. & Strang, H. R. (2002) Bibliotherapy in the classroom: using literature to promote the development of emotional intelligence. *Childhood Education*, 74 (7).
24. Sunderland, M. (2000). Using storytelling as a therapeutic tool with children, Winslow.