

Η επίδραση της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας στις πρακτικές τους στην προσχολική εκπαίδευση

Κωνσταντίνος Μπακιρτζής, Βασιλική Ιππέκη,
Αλέξανδρος Γεωργόπουλος

Η Βιωματική Μάθηση

Ως βιωματική μάθηση ορίζεται η διαδικασία που σύμφωνα με τον Dewey¹ (1938/1998) συσχετίζει την εμπειρία και την εκπαίδευση, έτσι ώστε να επιτευχθεί η άμεση επαφή των διδασκόμενων ατόμων που «μαθαίνουν πράττοντας» με την πραγματικότητα που καλούνται να μελετήσουν. Η διαδικασία αυτή σύμφωνα με τον Kolb (1984:30) -που επιχειρεί να συνθέσει τις θεωρίες μάθησης των Dewey, Lewin, Piaget- περνά από τέσσερα στάδια: η αρχική συγκεκριμένη εμπειρία ακολουθείται από τη στοχαστική παρατήρηση, την αφηρημένη εννοιοποίηση και τέλος τον ενεργό πειραματισμό που καταλήγει σε μια καινούργια εμπειρία κοκ². Εδώ υπονοείται ότι η γνώση δεν είναι μεταβιβαζόμενη από το δάσκαλο, αλλά προσκτώμενη από τους εκπαιδευόμενους μέσα από τον μετασχηματισμό των εμπειριών τους με την ενεργοποίηση εσωτερικών μάλλον παρά εξωτερικών κινήτρων, αφού τα ανθρώπινα όντα ρέπουν «φυσιολογικά» προς τη μάθηση. Τα υποκείμενα μαθαίνουν ουσιαστικά όταν τους έχει διασφαλιστεί ένα κλίμα ασφάλειας, που αφενός τους επιτρέπει να διατηρούν μέρος της πρωτοβουλίας τους κατά τη μαθησιακή διαδικασία, αφετέρου τα προτρέπει να παραμένουν ανοιχτά στις εμπειρίες τους εμπλέκοντας τα στο σύνολο των λειτουργιών και διαστάσεων τους -τόσο μέσα από έντονα συναισθήματα, όσο και μέσα από τη νοημοσύνη- παράγοντας έτσι μάθηση βαθιά και διαρκή (Rogers, 1951). Η βιωματική εκπαίδευση, λοιπόν, όπως σκιαγραφείται, μπορεί να θεωρηθεί ότι εγγενώς απαιτεί την προσωπική και άμεση εμπλοκή (και στοχασμό) των εκπαιδευόμενων με τη διαδικασία και με το αντικείμενο της εκπαίδευσής τους. Αυτή η

¹ Dewey, J (1938/1998). *Experience and education*. West Lafayette, Indiana: Kappa Delta Pi

² Για αναλυτική παρουσίαση και σύγκριση των μοντέλων του Dewey, Lewin, Piaget, Kolb βλ. Ζαρίφης (2003).

εμπλοκή είναι αποδοτική και ωφέλιμη (Sileo et al., 1998), επομένως ενδείκνυται και για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών (Brown, 2007).

Η βιωματική εκπαίδευση εκπαιδευτικών

Η πολυδιάσπαση και η έλλειψη διαλόγου ανάμεσα στις διαφορετικές προσεγγίσεις της βιωματικής εκπαίδευσης -εκπαίδευση ενηλίκων, εκπαίδευση βασισμένη στην περιπέτεια (adventure based education), εκπαίδευση εκτός θυρών (outdoor education), εκπαίδευση μέσω προσφοράς στη κοινότητα (service education), εκπαίδευση για την ειρήνη, περιβαλλοντική εκπαίδευση- πιθανότατα εμπόδισαν τη διάχυση των ιδεών αυτών παρά την αποτελεσματικότητά τους (Itin, 1999: 973). Παρόλα αυτά αναφέρονται πολλές προσπάθειες βιωματικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (Ardoino, 1980, Lobrot, 1966· Lobrot, 1992· Rogers, 1969) και ειδικότερα δασκάλων (Hickcox, 2002· Boud et al., 1985, Law, 1993) στην επαγγελματική εκπαίδευση (Liu, Jiao και Liu 2008), στην εκπαίδευση των φυσικών επιστημών (Davis, 2008), στη διαπολιτισμική αγωγή (Psalti, 2007), στην εκπαίδευση των εικαστικών τεχνών (Greene, 1981), για την ανάπτυξη ενσυναίσθησης (Cruz και Patterson, 2005) και την εισαγωγή και υποστήριξη παιδαγωγικών νεωτερισμών (Jolly, 2002). Στο χώρο της προσχολικής αγωγής⁴ οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η βιωματική μάθηση προσφέρεται για την ανάπτυξη των παιδιών (Nelson, 1997· Laevers, 1994), θέματά της συζητούνται σε αναφορές για την προσχολική αγωγή (Graves, 2007), αναλυτικά προγράμματα βασισμένα σε αυτήν αποτελούν αντικείμενο μελέτης σε σεμινάρια του ΟΟΣΑ (Pramling-Samuelsson, Sheridan και Williams, 2006), ενώ φοιτητές/τριες προσχολικής αγωγής συμμετέχοντας σε προγράμματα βιωματικής μάθησης με τη μορφή του service learning αναφέρεται ότι παρήγαγαν μια αυξημένη αίσθηση ενσυναίσθησης και στενότερους δεσμούς με την τοπική κοινότητα (Freeman και Swick, 2003). Στην Ελλάδα άλλες έρευνες δείχνουν ότι η ποιότητα του συναισθηματικού βιώματος των εκπαιδευομένων με την ομόλογη μεθοδολογία οδήγησε στη δημιουργία και εμβάθυνση επιθυμιών και ενδιαφερόντων προσωπικών και επαγγελματικών (Μπακιρτζής, 1998), όπως επίσης σε γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική ανάπτυξη (Γεωργόπουλος & Μπακιρ-

⁴ Είναι αρκετά παλιά και εγκαθιδρυμένη η άποψη που θέλει τη σύμφυση προσχολικής και βιωματικής εκπαίδευσης: «αν τα γεγονότα είναι οι σπόροι που παράγουν αργότερα γνώση και σοφία, τότε τα συναισθήματα και οι εντυπώσεις των αισθήσεων είναι το γόνιμο έδαφος πάνω στο οποίο αυτοί οι σπόροι βλαστάνουν» (Carson, 1956: 45)

τζής, 1998) και δημιουργεί τελικά εκπαιδευτική σχέση και «συνάντηση» ανάμεσα σε εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενους (Μπακιρτζής, 2010).

Η εκπαίδευση των φοιτητριών

Κατά την περίοδο 2007-09 φοιτήτριες του 5^{ου}, 6^{ου}, 7^{ου} και 8^{ου} εξαμήνου του ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ εκπαιδεύτηκαν σε βιωματικές μεθόδους συμμετέχοντας σε εργαστήρια προσωπικής-βιωματικής εμπλοκής. Τα εργαστήρια εμψύχωναν οι Κ. Μπακιρτζής και Α. Γεωργόπουλος. Η εκπαιδευτικός Βίκυ Ιππέκη συμμετείχε ως ερευνήτρια. Στο 5^ο εξάμηνο προτάθηκαν δραστηριότητες-εμπειρίες έκφρασης, επικοινωνίας και συνεργασίας, όπως και επαφής με τον εαυτό μέσα από την αναγνώριση και το μοίρασμα συναισθημάτων, που αποτέλεσε βασικό μεθοδολογικό προσανατολισμό των εμψυχωτών/διδασκόντων προς την κατεύθυνση της οικοδόμησης εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Συζητήθηκε το ζήτημα της πρόσληψης των ίδιων συμβάντων με διαφορετικό τρόπο από διαφορετικούς ανθρώπους και αναλύθηκε η σημασία του φαινομένου αυτού. Διενεργήθηκαν ασκήσεις ενεργού ακρόασης και προτάθηκε η παιδαγωγική αρχή *ακούω-προτείνω-συνοδεύω* (*ακούω* τον Άλλο προσπαθώντας να συν-αισθανθώ τις ανάγκες και επιθυμίες του, *προτείνω* δραστηριότητες που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες, επιθυμίες του, τον *συνοδεύω* στις δραστηριότητες αυτές με ενσυναίσθηση, γνησιότητα και ανεπιφύλακτα θετική αποδοχή) (Μπακιρτζής, 2004: 271). Μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: εργασία σε ομάδες, ασκήσεις χαλάρωσης-ενεργοποίησης, παιχνίδια ρόλων, ασκήσεις καθοδηγούμενης φαντασίας και αυτόματης γραφής, ασκήσεις-παιχνίδια μέσα και έξω από την τάξη, συγγραφή ατομικών κειμένων σχετικά με το προσωπικό τους βίωμα και το ρόλο της νηπιαγωγού κ.ά. Στο 6^ο εξάμηνο εκτέθηκαν σχετικές παιδαγωγικές θεωρίες (Dewey, Lewin, Rogers, Lobrot κ.ά.) και συζητήθηκαν εκτενώς θέματα σχετικά με την παιδαγωγική σχέση και τη σημασία της ως προς τις διεργασίες της μάθησης και ανάπτυξης, καθώς και θέματα ελευθερίας/πειθαρχίας στο νηπιαγωγείο. Στο τέλος αμφοτέρων των εξαμήνων οι φοιτήτριες κλήθηκαν να γράψουν αυτοαξιολογητικά κείμενα (από τα ημερολόγια κάθε συνάντησης) με την περιγραφή των ιδιαιζόντων χαρακτηριστικών του μαθήματος, την έκθεση δεύτερων σκέψεων στις οποίες οι βιωματικές δραστηριότητες τις παρέπεμψαν, αναφορά σε συναισθήματα που αναδύθηκαν κατά τη διάρκεια του εξαμήνου και γενικότερα σχόλια/αξιολόγηση για το μάθημα και τη στάση των δύο διδασκόντων. Επίσης τους ζητήθηκε να περιγράψουν τις θεωρητικές και μεθοδολογικές αρχές που θεωρούν ότι εφαρμόστηκαν στα εργαστήρια και να προβληματιστούν για τους τρόπους εφαρμογής των βιωμένων αυτών παιδαγωγικών αρχών στο νηπιαγωγείο. Στο 7^ο και 8^ο εξάμηνο συνεχίστηκαν τα εργαστήρια σε σεμιναριακή μορφή με 11 μόνο φοιτήτριες

που ενδιαφέρθηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα. Συστηματοποιήθηκε η συζήτηση γύρω από το θέμα της εμπύχωσης της τάξης με επικέντρωση σε ζητήματα εφαρμογής των αρχών της βιωματικής εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό προσκλήθηκαν έμπειρες νηπιαγωγοί που εφαρμόζουν βιωματικές μεθόδους και συζήτησαν με τις φοιτήτριες για την εφαρμογή τους στο νηπιαγωγείο. Στις εργασίες τους οι φοιτήτριες ανέλαβαν να σχολιάσουν τις πρακτικές ασκήσεις του 7^{ου} (μιας εβδομάδας) και 8^{ου} (δύο εβδομάδων) εξαμήνου που υλοποιήθηκαν από τις ίδιες σε νηπιαγωγεία υπό την εποπτεία του Τμήματος αναλύοντας την εμπειρία τους, την επίτευξη ή μη των στόχων τους, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους.

Στόχοι της έρευνας, υποθέσεις εργασίας.

Στη παρούσα έρευνα γίνεται απόπειρα να επιβεβαιωθεί η αποτελεσματικότητα των βιωματικών μεθόδων καταγράφοντας την εμπειρία των εκπαιδευόμενων νηπιαγωγών από την πρακτική τους άσκηση, όπου επεχείρησαν να τις μεταφέρουν. Βασική υπόθεση της ερευνητικής ομάδας ήταν πως η εκπαίδευση στις βιωματικές μεθόδους-τεχνικές και η ιδιοποίησή τους δεν μπορεί παρά να βασίζεται στη βίωσή τους. Υποθέσαμε ότι η εργαστηριακή ομάδα των φοιτητριών που συμμετείχε στο εκπαιδευτικό ερευνητικό πρόγραμμα εφαρμογής της βιωματικής θα εσωτερικεύσει-ιδιοποιηθεί τις θεωρητικές και μεθοδολογικές αναφορές της βιωματικής προσέγγισης και θα τις εφαρμόσει στα πλαίσια της πρακτικής της άσκησης στο Νηπιαγωγείο.

Η μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνά μας επικεντρώθηκε στις 11 φοιτήτριες που δήλωσαν συμμετοχή. Χρησιμοποιήθηκαν οι εργασίες που παρέδωσαν στα 4 εξάμηνα της συνεργασίας μας και υποβλήθηκαν σε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (Μπονίδης, 2004). Αναλύθηκαν καταρχάς τα αυτοαξιολογητικά κείμενα του 5^{ου}, 6^{ου}, 7^{ου} εξαμήνου για να διαπιστωθεί ο τρόπος πρόσληψης των αρχών της βιωματικής εκπαίδευσης από τις φοιτήτριες και εν συνεχεία του 8^{ου} εξαμήνου και της παραδοτέας εργασίας που αφορούσε την πρακτική άσκηση του ίδιου εξαμήνου, με σκοπό να διερευνηθεί η εφαρμογή των αρχών αυτών στην τάξη. Ήταν όλα κείμενα προσωπικής έκφρασης -με εξαίρεση την τελευταία εργασία- όπου οι φοιτήτριες εξέθεσαν την εμπειρία από την συμμετοχή τους στα μαθήματα εργαστήρια και την αξιολόγησαν.

Αποτελέσματα και συζήτηση

Ακολουθεί η ανάλυση του τρόπου πρόσληψης των τεσσάρων κυριότερων θεμάτων-κατηγοριών της βιωματικής παιδαγωγικής που συναντώνται στα αυτοαξιολογητικά κείμενα των φοιτητριών του δείγματος κατά σειρά μεφύμενης συχνότητας εμφάνισής τους.

1. Ενεργητική ακρόαση με ενσυναίσθηση, γνησιότητα και ανεπιφύλακτα θετική αποδοχή.

α) Οι φοιτήτριες αναδεικνύουν την ενεργό ακρόαση ως βασική μεθοδολογική αρχή της βιωματικής εκπαίδευσης: είμαι εκεί για τον Άλλο και τον «ακούω» ενεργά «δίνοντας προσοχή και δείχνοντας ενδιαφέρον». Τα παραθέματά τους παραπέμπουν στα εργαστηριακού τύπου μαθήματα, κατά τη διάρκεια των οποίων ήρθαν σε επαφή και είδαν εφαρμοζόμενη την αρχή του «ακούειν» με ενσυναίσθηση, γνησιότητα και ανεπιφύλακτα θετική αποδοχή. Φαίνεται να έχουν συνειδητοποιήσει τη σημασία της εκπαιδευτικής πρακτικής «των καθηγητών που ήταν εκεί για να μας ακούσουν» αποδεχόμενοι και έτοιμοι να συζητήσουν «ό,τι και να λέγαμε». Θεωρούν μάλιστα αυτό τον τύπο ενεργού ακρόασης ως εργαλείο παραγωγής ενσυναίσθησης και θετικής αποδοχής των διαφορετικών και ιδιαίτερων απόψεων και συναισθημάτων τους

...«οι καθηγητές ήταν εκεί μαζί μας κι όχι απέναντί μας...για να μας ακούσουν» (Φ7)

...«όποιος μιλούσε τον κοιτούσαν στα μάτια με προσοχή και ό,τι να έλεγε είχαν κάτι να τον ρωτήσουν. Έδιναν προσοχή κι έδειχναν ενδιαφέρον να ακούσουν» (Φ10)

...«στόχος της δραστηριότητας ήταν να μπαίνουμε στη θέση του άλλου, να νιώθουμε τα συναισθήματά του» (Φ5)

...«δημιουργήθηκε ενσυναίσθηση, κατανόηση στο διαφορετικό και ανοχή στο ιδιαίτερο που μπορεί να φέρει κάποιο μέλος της ομάδας» (Φ 8)

β) Τις παραπάνω παραμέτρους της ενεργού ακρόασης (ενσυναίσθηση, γνησιότητα, ανεπιφύλακτα θετική αποδοχή), που βίωσαν στα μαθήματα-εργαστήρια, τις εφαρμόζουν στην καθημερινή ζωή τους αναγνωρίζοντας την αξία τους, ενώ «πριν τις αγνοούσαν». Αυτή η μεταφορά του πνεύματος της ενεργού ακρόασης στις κοινωνικές επαφές τους (όπου δηλώνουν ότι «έπιαναν τον εαυτό τους να συμπεριφέρεται ως ενεργός ακροατής», «έμαθαν να μη διακόπτουν») καταδεικνύει και το βεληνεκές της εκπαίδευσής τους που εκφεύγει πια των στενών ορίων της «συνάθροισης [εντός του Πανεπιστημίου]» αγκαλιάζοντας την ευρύτερη κοινωνία

...«η βιωματική εμπειρία είχε προεκτάσεις κι εκτός συνάθροισης, σε κοινωνικές επαφές έπιανα τον εαυτό μου να συμπεριφέρεται ως ενεργητικός ακροατής» (Φ6)

... «μέσα από τα μαθήματα έμαθα να ακούω, κάτι που πριν αγνοούσα» (Φ10)

...«έμαθα να ακούω περισσότερο τους άλλους χωρίς να τους διακόπτω, γιατί μέσα από τη βιωματική συνειδητοποίησα τη μεγάλη αξία αυτού» (Φ4)

γ) Οι φοιτήτριες που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό/ερευνητικό πρόγραμμα φαίνεται να θεωρούν πως οι δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης που έχουν αναπτύξει είναι πολύ σημαντικές και το αποδεικνύουν προσπαθώντας δύο διαφορετικά πράγματα. Πρώτον τις ασκούν οι ίδιες αντιμετωπίζοντας τα παιδιά με «τη διάθεση να [τα] ακούσουν», λέγοντας πως «νοιώθουν χαρούμενες» που κατάφεραν να συνυπάρξουν μαζί τους «ακούγοντάς» τα με γνησιότητα και ανεπιφύλακτα θετική αποδοχή. Ιδιαίτερη μνεία κάνουν στον παράγοντα της γνησιότητας όντας τόσο πεπεισμένες για τη χρησιμότητά του και άρα προσηλωμένες σ' αυτόν, ώστε δε διστάζουν να κάνουν φανερά τα πραγματικά τους συναισθήματα απελευθερωμένες από το φόβο πως «θα τσαλακώσουν την εικόνα τους ή θα κλονιστεί το κύρος τους μπροστά στα παιδιά». Κατά δεύτερον προσπάθησαν να εξασκήσουν τα ίδια τα παιδιά στις παραπάνω δεξιότητες της ενεργητικής ακρόασης, ενσυναίσθησης και αποδοχής

...«για ένα πράγμα που νιώθω χαρούμενη που κατάφερα είναι ν' ακούω τα παιδιά» (Φ10)

...«νομίζω πως ήμουν ή τουλάχιστον προσπάθησα να είμαι αυθεντική...και να εκφράζω τα συναισθήματά μου, χωρίς να φοβάμαι να τσαλακώσω την εικόνα μου» (Φ3)

...«προσπάθησα να είμαι αληθινή, να μην κρύβω τον ενθουσιασμό ή την απογοήτευσή μου με το φόβο να εκτεθώ ή να κλονιστεί το κύρος μου απέναντι στα παιδιά» (Φ11)

...«στόχος της δραστηριότητας ήταν κάθε παιδί να ακούσει προσεκτικά το ζευγάρι του» (Φ2)

Η ενεργητική ακρόαση σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός-εμπνηχωτής ακούει και συναισθάνεται (empathy), έχει ακριβή αντίληψη και αίσθηση του τι λέει, εκφράζει και βιώνει ο Άλλος (Μπακιρτζής, 2004: 192). Σημαίνει ότι είναι γνήσιος κι αυθεντικός (congruence), ενήμερος για τα συναισθήματά του και ικανός να τα βιώνει (Rogers & Freiberg, 1994: 154). Μάλιστα όταν είναι μ' αυτό τον τρόπο αληθινός (άρα και έντιμος), «τότε και το Άλλο άτομο μπορεί να αναζητήσει με επιτυχία τη δική του αλήθεια» (Rogers, 2006β: 49), χωρίς να μπερδεύεται από την ασυμβατότητα ανάμεσα στα γλωσσικά και μη γλωσσικά μηνύματα (Friedrich, 2000: 75). Ο όρος ανεπιφύλακτα θετική αποδοχή σημαίνει την απουσία κριτικής και αξιολόγησης του Άλλου (Αρχοντάκη και Φιλίππου, 2003: 30) και αποδοχή του κόσμου του, χωρίς να

υπάρξει αναγκαστική συμφωνία με τον κόσμο αυτό, πράγμα που επίσης τον διευκολύνει στην προσωπική του ανάπτυξη (Rogers, 2006β: 49). Η ενσυναίσθητική κατανόηση και αποδοχή του Άλλου συγκλίνει με τις επιταγές της UNESCO (2002) για ξεπέρασμα της εσωστρέφειας και προώθηση της κατανόησης του Άλλου βασισμένης στο σεβασμό της διαφορετικότητάς του, που επιπλέον συντελεί και στη κατανόηση του ίδιου του εαυτού μας (σσ.71-72 και 136-137).

Είναι σαφές μετά από μισό αιώνα έρευνες και εφαρμογές ότι η ενεργητική ακρόαση συνιστά ισχυρότατο παιδαγωγικό μέσο. Θεωρείται ένας διακριτικός και συγχρόνως ισχυρός τρόπος εμπλοκής του εκπαιδευτικού με το σύνολο των χαρακτηριστικών και της αλήθειας του στη παιδαγωγική σχέση. Διαπιστώνεται ότι αυτή η στάση διευκολύνει και προάγει ποιοτικά τη μάθηση και ανάπτυξη του μαθητή, την «αυθεντική» μάθηση, όπως χαρακτηριστικά λέει ο Rogers (2006α : 126,130).

Η ενεργητική ή ενεργός ακρόαση δεν συνοδεύει αναγκαστικά τις καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Goleman, 1998: 149-150), είναι όμως διδάξιμη. Η μεθοδολογία της «διδασκαλίας» της στηρίζεται στο βίωμά της, όπως δείχνει και η εμπειρία της έρευνάς μας. Η συμμετοχή των φοιτητριών στα βιωματικά εργαστήρια, όπου εφαρμόζονταν από τους διδάσκοντες εμψυχωτές οι αρχές της ενεργού ακρόασης, είχε ως αποτέλεσμα την ιδιοποίησή της με όρους «αυθεντικής» μάθησης. Πρόκειται για ουσιαστική-ποιοτική αλλαγή του *είναι* των φοιτητριών και όχι απλά για πρόσκτηση πληροφοριών ή τεχνικών. Αυτό φαίνεται από τη στάση τους όχι μόνο μέσα στην τάξη, αλλά στο σύνολο των προσωπικών και κοινωνικών τους σχέσεων.

2. Ο παιδαγωγός στο ρόλο του εμψυχωτή που διευκολύνει-συνοδεύει στην πορεία της μάθησης.

α) Οι διδάσκοντες γίνονται αντιληπτοί ως εμψυχωτές στα μαθήματα-εργαστήρια που «άκουγαν» ενεργητικά τις φοιτήτριες, εμπλέκονταν συναισθηματικά στην εμπειρία τους προτείνοντας χωρίς να επιβάλλουν και συνοδεύοντας χωρίς να κατευθύνουν, «διευκολύνοντας έτσι το πέρασμα προς τις καινούργιες εμπειρίες». Η συνοδεία και η διευκόλυνση αυτή φαίνεται να ήταν γνήσια ανάγκη των φοιτητριών, που κατανοούν πως ο παιδαγωγός παίζοντας το ρόλο του εμψυχωτή γνωρίζει ότι η γνώση δεν είναι κάτι που κατακτιέται αυτονόητα, αλλά πως η πορεία προς αυτή εμπερικλείει κάποιου τύπου δυσκολίες, όπως και συγκινησιακή φόρτιση. Για το λόγο αυτό το «πέρασμα» προς τη γνώση απαιτεί συνοδεία που θα το διευκολύνει κι εδώ βρίσκεται μια σημαντική πτυχή του ρόλου του παιδαγωγού (Μπακιρτζής, 2004). Καταλαβαίνουν πως ο παιδαγωγός οφείλει να αφουγκράζεται «τις αγωνίες των παιδιών», να λαμβάνει μέρος στις διαδικασίες της ομάδας συνεισφέροντας τις εμπειρίες του, κάνοντας προτάσεις «χωρίς να επιβάλλει» και «να τα συνοδεύει στη διαδικασία της μάθησης» λειτουργώντας με «σε-

βασμό προς την ομάδα και κάθε μέλος ξεχωριστά». Επιπλέον ο καλός εμψυχωτής είναι αυτός που παρέχει ένα κατάλληλο υπόστρωμα «παιδαγωγικών εμπειριών» που δημιουργούν το καταλληλότερο δυνατό κλίμα, ώστε τα μέλη της ομάδας να είναι ελεύθερα «να στοχαστούν στα συναισθήματά τους» και να αναπτύξουν δίκτυα αλληλοϋποστήριξης και αλληλοαποδοχής

«...θέλουμε να μας ακούσουν, να ενδιαφερθούν αληθινά, να μας συνοδεύσουν, να μας προτείνουν...το ότι εμείς ως ενήλικες έχουμε αναπτύξει περισσότερο από τα παιδιά τον ψυχικό μας κόσμο δεν σημαίνει ότι δεν χρειαζόμαστε κάποιον να μας ακούει, να μας προτείνει, να μας συνοδεύει, γιατί δεν σταματάμε ποτέ να επηρεαζόμαστε από αυτά που βλέπουμε, ακούμε, γενόμαστε και να αναδιοργανώνουμε τον ψυχικό μας κόσμο» (Φ6)

...«είναι χαρακτηριστική η προσήλωση με την οποία αφουγκράζονταν τις σκέψεις, περίμεναν να ολοκληρώσουμε το λόγο μας κι ο σεβασμός με τον οποίο μας αντιμετώπιζαν...η πιο σημαντική συμβολή τους ήταν η διευκόλυνση του περάσματός μας από τις παλιές εμπειρίες στις καινούργιες» (Φ3)

...«ο παιδαγωγός είναι εμψυχωτής, νιώθει τις αγωνίες των παιδιών μπροστά στη νέα γνώση...συνοδεύει τα παιδιά ώστε το συγκινησιακό πέρασμα από την προηγούμενη στην επόμενη εμπειρία να γίνει ευκολότερα» (Φ8)

...«ο δάσκαλος εμψυχωτής συμμετέχει χωρίς να τις επιβάλλει» (Φ10)

...«ο ρόλος του είναι να οργανώνει παιδαγωγικές εμπειρίες, που θα ενθαρρύνουν τους μαθητές να στοχαστούν πάνω στα συναισθήματα...και να δημιουργήσει στη τάξη ατμόσφαιρα συναισθηματικής υποστήριξης και αποδοχής» (Φ2)

β) Οι φοιτήτριες έχοντας βιώσει στα μαθήματα-εργαστήρια το ρόλο του εμψυχωτή φαίνεται να τον «αναβίωσαν» στη σχέση τους με τα παιδιά λειτουργώντας οι ίδιες ως εμψυχώτριες. Δηλώνουν ότι εφαρμόζοντας στη πράξη το τρίπτυχο «ακούω-προτείνω-συνοδεύω» αποπειράθηκαν να δημιουργήσουν την κατάλληλη ατμόσφαιρα ενθάρρυνσης της έκφρασης και σεβασμού προς τις απόψεις των παιδιών, ώστε τα τελευταία να νοιώσουν πως μπορούν να «αφεθούν» και να φτάσουν να κάνουν προτάσεις για ερωτήματα που επιθυμούν να ερευνήσουν

...«προσπάθησα να είμαι ο εμψυχωτής, αλλά και ο σύντροφός τους, έτσι ώστε να δώσω στα παιδιά την ευκαιρία να αφεθούν» (Φ3)

...«κατάφερα να εφαρμόσω το τρίπτυχο ακούω-προτείνω-συνοδεύω... άκουγα τα παιδιά, με βάση τις ιδέες τους πρότεινα δραστηριότητες...τα συνόδευα, τα ενθάρρυνα να σκέφτονται και να προτείνουν λύσεις ακούγοντας όλες τις ιδέες και απόψεις τους» (Φ9)

Το τρίπτυχο της εμψύχωσης, ακούω (τις επιθυμίες), προτείνω (δραστηριότητες που να οδηγούν στην ανάπτυξη), συνοδεύω (στο δρόμο προς τη γνώση) προσφέρει στα παιδιά ένα περιβάλλον, όπου γίνεται σεβαστό και

κατανοητό το βίωμά τους, αφού «ο εκπαιδευτικός ενισχύει δίχως να υποκαθιστά, προτείνει δίχως να κατευθύνει, συνοδεύει δίχως να παραβιάζει» (Γεωργόπουλος υπό δημοσίευση), ενώ φαίνεται ότι τα κινητοποιεί προς τη γλωσσική και γενικότερα μαθησιακή ανάπτυξή τους (Friedrich, 2000: 52-53). Αυτή η ατμόσφαιρα αποδοχής διαμορφώνει μια σχέση εκπαιδευτικού/εμπυχωτή και παιδιού, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από το τελευταίο για την προσωπική του ανάπτυξη (Rogers, 2006β: 49-50· Μπακιρτζής, 2004: 271-274). Παρόμοιες απόψεις εκφράστηκαν από τον Vygotsky στο πρόγραμμα της προσχολικής αγωγής (σύμφωνα με τους Moll & Greenberg 1990· Berk & Winsler, 1995) σε σχέση με την υποβοηθούμενη ανακάλυψη, που υποστηρίζει ότι ο ρόλος του παιδαγωγού είναι να διευκολύνει και να υποστηρίζει τα παιδιά δημιουργώντας εμπειρίες μέσα στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξής τους (Berk & Winsler, 1995).

3. Ενεργητική συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης

α) Οι συμμετέχουσες φοιτήτριες στη παρούσα έρευνα θεωρούν σημαντική την ενεργητική συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης μέσα στην τάξη ως μια από τις κύριες αρχές της βιωματικής εκπαίδευσης, ως κύριο συστατικό αυτού που οι ίδιες βίωσαν (εργαστήρια, σεμινάρια). Θεωρούν ότι εκδηλώνεται ως «συνδιαμόρφωση της πορείας του μαθήματος» από τις φοιτήτριες και τους διδάσκοντες, όπου οι συνεισφορές των πρώτων φαίνεται να μην υστερούσαν σε σχέση με τους δεύτερους, αφού είχαν δικαίωμα λόγου, μπορούσαν να «προτείνουν θέματα για συζήτηση» και να εκθέσουν σχετικές εμπειρίες τους

...«οι φοιτήτριες είχαν ενεργό ρόλο στο μάθημα, πολλές φορές διαμόρφωναν την πορεία του μαθήματος» (Φ9)

...«μπορούσαμε ελεύθερα να παίρνουμε το λόγο, να προτείνουμε θέματα συζήτησης, να εκφράζουμε τις εμπειρίες μας και να οργανώνουμε την εξέλιξη του μαθήματος» (Φ8)

...«να παίρνουμε μέρος στη διαδικασία της δικής μας μάθησης» (Φ4)

β) Την ενεργητική συμμετοχή που βίωσαν στα μαθήματα-εργαστήρια εφάρμοσαν στην πρακτική άσκηση του 8^{ου} εξαμήνου, όπου ενέπλεξαν τα παιδιά σε μια σειρά από δραστηριότητες, όπως διαμόρφωση υποθέσεων, διερεύνηση, κατασκευές, θεατρικό παιχνίδι, παρατήρηση, «διά-δήλωση», ζωγραφική, που τελικά καλλιεργούσαν το αυτόβουλο και την αυτενέργεια, τη φαντασία, την εξερεύνηση των συναισθημάτων τους, την επικοινωνία με τους γονείς κ.ά. Σε κάποιες περιπτώσεις κατάφεραν να εξασφαλίσουν ακόμα και συμμετοχή παιδιών, τα οποία συνήθως δεν συμμετείχαν στις δραστηριότητες της τάξης

...«τα παιδιά παρατήρησαν τον πίνακα, έκαναν υποθέσεις για τις φιγούρες, κινήθηκαν σαν αυτές» (Φ7)

...«πρότειναν τρόπους να γνωρίσουμε τα ζώα της ζούγκλας, έφεραν βιβλία, εικόνες, πλαστικά ομοιώματα...» (Φ5).

...«μίλησαν για τους ήρωες, αναπαράστηκαν τα συναισθήματα τους, αφηγήθηκαν εμπειρίες τους, πρότειναν λύσεις για την επίλυση των συγκρούσεων, δραματοποίησαν την ιστορία κι έφτιαξαν αφίσα με κανόνες» (Φ2)

...«έγραψαν συνθήματα για την προστασία του περιβάλλοντος και τα φώναζαν ρυθμικά» (Φ7)

...«κατάφεραν να δημιουργήσουν ένα βιβλίο, το οποίο και εικονογράφησαν» (Φ9)

...«παρατήρησα ότι τα παιδιά θέλουν να δρουν, να έχουν ενεργητική συμμετοχή» (Φ1)

...«με χαρά διαπιστώσαμε στο τέλος της πρακτικής πως κάποια παιδιά που δεν μιλούσαν καθόλου σήκωναν το χέρι τους και συμμετείχαν στις δραστηριότητες» (Φ11)

Οι εκπαιδευόμενες φοιτήτριες φαίνεται να συμφωνούν με την πιασμένη άποψη για ενεργό συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία της μάθησης, η οποία οικοδομείται σταδιακά μέσα από τη δική τους δραστηριότητα (Βαρνάβα-Σκούρα, 1991, όπως αναφέρεται στον Οδηγό Νηπιαγωγού:10) με την προϋπόθεση βέβαια πως η συνέχεια των παρεχόμενων εμπειριών είναι εκπαιδευτικά χρήσιμη (Dewey, 1938/1998: 42-43). Οι Helm & Katz (2002) διαπιστώνουν επίσης πως ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η ανάληψη πρωτοβουλιών κι ερευνών εκ μέρους των ίδιων των παιδιών προς την κατεύθυνση της ικανοποίησης των δικών τους ενδιαφερόντων σε αντίθεση με τις προδιαγεγραμμένες λειτουργίες της παραδοσιακής τάξης συνιστά διαδικασία μάθησης βιωματικού τύπου, που βοηθά την προσωπική τους ανάπτυξη (Χρυσαφίδης, 2003: 38· Katz & Chard, 2004). Η διαδικασία αυτή είναι σημαντική για τα νήπια, που συμμετέχουν ενεργητικά στην οικοδόμηση του κόσμου που τα αφορά (Αυγητίδου, 2002). Η παραγνώριση των επιθυμιών τους είναι γνωστό ότι αναιρεί την εκπαιδευτική διαδικασία (Γκότοβος και Πανταζής, 2006), επομένως μπορούμε και οφείλουμε μέσα από συμμετοχικές μεθόδους να τα εκπαιδεύουμε σε δεξιότητες, όπως η κριτική σκέψη και η ικανότητα λήψης αποφάσεων για προβλήματα (Brauss 1999, αναφέρεται στο Basile and White, 2000) προετοιμάζοντάς τα να γίνουν αργότερα ικανοί πολίτες (Γεωργόπουλος, Μπιρμπίλη και Δημητρίου, 2008).

4. Λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία

α) Οι εκπαιδευόμενες φοιτήτριες αναστοχαζόμενες στη διετή εκπαίδευσή τους συμπεραίνουν πως οι διδάσκοντες είχαν αναγορεύσει το ζήτημα της επικοινωνίας ως μια από τις βασικές αρχές που θα 'πρεπε να τη διέπει και πως έθεσαν ως στόχο τους επίσης τρόπους καλλιέργειας και τόνωσής της μέσα από δραστηριότητες που πρότειναν στην ομάδα. Διαπιστώνουν πως μέσα από τις παραπάνω βιωματικές δραστηριότητες έφτασαν στην «ουσιαστική επικοινωνία» καταφέροντας να αναπτύξουν τόσο λεκτικούς όσο και μη λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας. Δε ξεφεύγει της προσοχής τους πως σε ένα δεύτερο επίπεδο η τόνωση αυτού του είδους επικοινωνίας συνεπιφέρει και αύξηση της εμπιστοσύνης ανάμεσα στα επικοινωνούντα άτομα

...«στόχος ήταν να επικοινωνήσουμε μεταξύ μας...όλοι στην ομάδα νιώσαμε το βαθύτερο νόημα της ουσιαστικής επικοινωνίας (Φ7)

«παίξαμε το παιχνίδι εμπιστοσύνης με τους τυφλούς...ο οδηγός πιάνοντας από το χέρι τον τυφλό, τον καθοδηγούσε...κι όταν συναντούσε εμπόδιο ο τυφλός μπορούσε να το αντιληφθεί με ένα σφίξιμο στο χέρι» (Φ2)

...«ήταν μια δραστηριότητα μοναδική, που πιστεύω ότι στόχο είχε να επικοινωνήσουμε με έναν μη λεκτικό τρόπο και να αυξηθεί η εμπιστοσύνη μεταξύ μας» (Φ7)

β) Με τη σειρά τους ξεκινούν μια σειρά δραστηριοτήτων επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης στοχεύοντας αφενός τη γνωριμία τους με τα παιδιά, αφετέρου την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των ιδίων των παιδιών. Οι δραστηριότητες που αντιστοιχούσαν στον πρώτο στόχο ήταν προσανατολισμένες στην προσπάθεια δημιουργίας κλίματος συναισθηματικής προσέγγισης των παιδιών μέσα από παιχνίδια εμπιστοσύνης, που εμβάθυναν την μεταξύ τους επικοινωνία. Αναφέρουν πως στην προσπάθεια να «αλλάξουν τη διάθεση των παιδιών» οπτικοποίησαν την επικοινωνία μέσω της συνεχούς βλεμματικής επαφής. Αποδίδουν στην επικοινωνία εγγενή αξία, που τους δίνει την ευκαιρία να «γνωρίσουν καινούργιες προσωπικότητες» και να ευχαριστηθούν, και όχι απλά εργαλειακή αξία για τη παραγωγή καλύτερου εκπαιδευτικού έργου. Στη προσπάθειά τους να υπηρετήσουν το δεύτερο στόχο χρησιμοποίησαν τεχνικές για ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων (λεκτικών και μη λεκτικών) μέσα από το διάλογο, την αλληλεπίδραση, τις δραστηριότητες συμβολικού παιχνιδιού, τη δραματοποίηση, την παντομίμα, το κουκλοθέατρο, την «αναπαράσταση συναισθημάτων». Σκοπεύουν στη διεύρυνση των επικοινωνιακών δυνατοτήτων μέσα από τη σωματική έκφραση, την οποία οι φοιτήτριες εκμαεύουν από τα παιδιά καλώντας τα να εμπλέξουν το σώμα τους ως επικοινωνιακό (λεκτικό ή μη) εργαλείο στην προς τα έξω διερμηνεύση είτε των συναισθημάτων (δικών τους ή των ηρώων), είτε νοητικών παραστάσεων δημιουργώντας το κατάλληλο κλίμα για θέσμιση κανόνων επικοινωνίας ανάμεσα στα παιδιά. Τέτοιου εί-

δους δραστηριότητες ήταν που ενθάρρυναν και οργάνωσαν στα πλαίσια της πρακτικής τους, ακριβώς επειδή τα βίωσαν οι ίδιες και διακατέχονταν από την επιθυμία να μεταφέρουν προς τα παιδιά τη «γεύση» από το βίωμα αυτό ...«για να ενισχύσω την επικοινωνία κάναμε παιχνίδια γνωριμίας κι εμπιστοσύνης» (Φ8)

...«ήθελα να αφοσιωθώ στην επικοινωνία μου με τα παιδιά...είχα οπτική επαφή μαζί τους και αυτό με βοήθησε να αναπτύξω μια πιο στενή επικοινωνία...μπορούσα πια από τα μάτια τους μόνο να καταλαβαίνω αν βαριούνται, αν δυσκολεύονται» (Φ11)

...«προσπάθησα να έρθω σε επαφή με τα παιδιά...ήταν μια πολύ ευχάριστη εμπειρία» (Φ7)

...«ζήτησα να περιγράψουν λεκτικά τα συναισθήματα που μπορεί να βίωνε ο ήρωας της ιστορίας και να τα αναπαραστήσουν με το σώμα τους με μη λεκτικό τρόπο» (Φ3)

«ένα παιδί παρίστανε τον γλύπτη και ένα τον πηλό. Ο γλύπτης έδινε μορφή στον πηλό κι ο πηλός άφηνε το σώμα του χαλαρό να τον πλάσει ο γλύπτης. Ο γλύπτης είχε δυο βοηθούς...» (Φ8)

...«σε ζευγάρια ο ένας αγγίζοντάς τον άλλο προσπάθησε να ακούσει ή να νιώσει τους χτύπους της καρδιάς του...κατανόησαν βιωματικά σε ποια σημεία μπορούμε να αντιληφθούμε τους χτύπους και με ποιους τρόπους» (Φ8)

...«το ότι αυτοσχεδίασαν κι είχαν μια μορφή αλληλεπίδρασης απαιτούσε συνεργασία ή έστω τήρηση κάποιων κανόνων επικοινωνίας, όπως δεν σε διακόπτω όταν μιλάς, περιμένω να τελειώσεις...» (Φ8)

...«προσπάθησα να μεταφέρω δράσεις (προσομοιώσεις, παιχνίδια ρόλων και εμπιστοσύνης) από τον κύκλο των ενηλίκων...ήταν πολύ ενδιαφέρον» (Φ6)

...«αυτό που πέτυχα ήταν η ουσιαστική επικοινωνία με τα παιδιά...μεταξύ τους και με εμένα. Ήθελα να γευτούν έστω κι ένα μικρό κομμάτι από αυτό που πήρα στη διάρκεια των μαθημάτων της βιωματικής» (Φ3)

...«εφάρμοσα πράγματα που βίωσα στη διάρκεια των μαθημάτων...τα παιδιά ανά δύο αναλάμβαναν ο ένας το ρόλο του τυφλού κι ο άλλος του οδηγού...τα παιδιά αλλά κι εγώ ευχαριστηθήκαμε την όλη διαδικασία» (Φ3)

γ) Στη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης οι φοιτήτριες μεταλαμβάνουν στο νηπιαγωγείο, το βίωμα της «ισότιμης επικοινωνιακής σχέσης» που έζησαν κατά την εκπαίδευσή τους (την οποία αποκαλούν «περιβάλλον ελευθερίας»). Ήρθαν σε επαφή με αυτήν συνειδητοποιώντας ότι «ήταν ελεύθερες να εκφράσουν τις απόψεις τους και τα συναισθήματά τους» και ανακαλούν θετικές εντυπώσεις από το ότι οι διδάσκοντες συμμετείχαν στην ομάδα, όταν π.χ. «έγιναν ζευγάρια» με εκπαιδευόμενα άτομα και μοιράστηκαν μαζί τους «σκέψεις και συναισθήματα». Με τη σειρά τους διεκδικούν κατ' αναλογία να γίνουν ισότιμα μέλη της ομάδας του νηπιαγωγείου και ως αιτιολόγηση προβάλλουν το επιχείρημα πως η συμμετοχή τους ως

«συμπαικτών» -ίσες προς ίσους- στα παιχνίδια των παιδιών θα εμβαθύνει την επικοινωνία μεταξύ τους. Στη προσπάθειά τους αυτή συνειδητοποιούν πως δε γίνεται βέβαια να καταργηθεί η απόσταση ανάμεσα στη νηπιαγωγό και τα παιδιά, αλλά ταυτόχρονα «έχουν τη διάθεση» να τη μειώσουν και θεωρούν το εγχείρημα αυτό ρεαλιστικό. Ισχυρίζονται πως εμπόδιο για την επίτευξη αυτής της σχέσης επικοινωνιακής ισοτιμίας είναι η «αυθεντία» της νηπιαγωγού, την οποία αποπειρώνται να καταρρίψουν δομώντας ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό ρόλο για τις ίδιες: αυτόν της ισότιμης συμμετοχής, τόσο κατά τη διάρκεια του προβληματισμού των παιδιών, όσο και στην έρευνα που αναλαμβάνουν, χωρίς να απορρίπτουν την αυθεντία τους (γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες) και τη δυνατότητα δικών τους παρεμβάσεων και προτάσεων που τίθενται στη διάθεσή των παιδιών, δίχως να επιβάλλονται. Τέλος δεν πρέπει να διαφύγουν της προσοχής μας τα θετικά σχόλια για την κυκλική διευθέτηση των καθισμάτων, που τη θεωρούν ως την υλική αποτύπωση στο χώρο αυτής της ατμόσφαιρας ισότητας και ελευθερίας που επικρατούσε

«οι καθηγητές μας πρότειναν να καθίσουμε σε κύκλο...είχα οπτική επαφή με τις συμφοιτήτριες, αλλά και με τους καθηγητές μου» (Φ7)

...«καθόμασταν όλοι, φοιτητές και καθηγητές, κυκλικά...ήμασταν όλοι μια ομάδα...ίσοι, ελεύθεροι να εκφράσουμε τις απόψεις και τα συναισθήματά μας» (Φ5)

...«μου άρεσε που οι καθηγητές κάθισαν μαζί μας στον κύκλο. Έτσι όλοι ήμασταν ίσοι...οι καθηγητές έγιναν ζευγάρι με κάποιον, είπαν σκέψεις και συναισθήματα, παρουσίασαν το ταίρι τους και παρουσιάστηκαν από τους άλλους» (Φ7)

...«οι σχέσεις επικοινωνίας δημιουργήθηκαν, διότι συμμετείχα στα παιχνίδια τους, στις ομάδες, στις διενέξεις τους. Ήμουν κι εγώ συμπαίκτης τους» (Φ8)

...«η κατάργηση ή μάλλον η μείωση της απόστασης μεταξύ όλων μας ήταν κάτι που επεδίωκα. Είχα τη διάθεση να γίνω ένα με όλους» (Φ6)

...«χορέψαμε στους ρυθμούς διαφόρων χωρών...ήταν από τις λίγες στιγμές που διασκέδασα εντασόμενη ως ισότιμο μέλος στην ομάδα των παιδιών» (Φ3)

...«όταν τα παιδιά διατύπωναν ερωτήματα διατύπωνα κι εγώ το ερώτημά μου...δεν ήθελα να είμαι η αυθεντία, αλλά ένα με τα παιδιά» (Φ1)

Η ανθρώπινη επικοινωνία λειτουργεί από τις πρώτες στιγμές της ζωής, συνιστά την κατεξοχήν εμπειρία επαφής με το περιβάλλον (Μπακιρτζής, 2004). Περιγράφεται ως η αλληλεπίδραση ανάμεσα σε δυο ή περισσότερα άτομα ή ομάδες ή ακόμη και ως η ολιστική εμπλοκή των επικοινωνούντων προσώπων σε μια διαλεκτική σχέση διαμόρφωσης και αλλαγής (Γκότοβος 1990, Κοσμόπουλος, 1990, Μπακιρτζής, 2000). Αν και αποτελεί βασικό διαμορφωτικό παράγοντα του ψυχικού κόσμου με την σχέση που εγκα-

θιστά μεταξύ ενδοψυχικών και διαψυχικών λειτουργιών (Μπακιρτζής, 2004), η λειτουργία της στο πλαίσιο της ελληνικής σχολικής ζωής και ιδιαίτερα του νηπιαγωγείου φαίνεται να είναι ακόμη υποβαθμισμένη (Χρυσafiδης, 2000β). Η επικοινωνία σχετίζεται με την εμπιστοσύνη και αντίστροφα, είτε μιλάμε για το χώρο της εκπαίδευσης -ιδιαίτερα όταν συνοδεύεται από ενσυναίσθηση και γνησιότητα (Rogers, 2006β)- είτε για το χώρο της εργασίας (Reina and Reina 1999:81). Συνδέεται άμεσα με τη βιωματική διδασκαλία στο σχολείο (Χρυσafiδης, 2004) ως μια ανοιχτή διαδικασία μάθησης με ισότιμη συμμετοχή (Katz & Chard, 1993) και κατά το δυνατόν συμμετρική αλληλεπίδραση (Friedrich, 2000) ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και παιδιά μέσω της συνάντησης ή της δυαδικής ενότητας (Φράγκος, 1983). Υπάρχουν ενδείξεις ότι παιδιά θεώρησαν πως ανέπτυξαν σχέση με τους δασκάλους τους μόνο μετά από εκπόνηση βιωματικού project, ενώ ήδη βρίσκονταν επί καιρό σε παραδοσιακή διδακτική σχέση (Ριτσατάκης, Γεωργόπουλος, Αποστόλου, Μπάλτας, 1999). Τέλος η σωματικο-συναισθηματική κατανόηση όψεων της πραγματικότητας (Bell, Russell και Plotkin, 1998) φαίνεται να αποτελεί συστατικό στοιχείο της βιωματικής εκπαίδευσης, που παράγει νοήματα μέσα από τη κοινή σωματική (corporeal) εμπειρία» (O'Loughlin, 1998: 294, αναφέρεται από τον Payne, 2006:27).

Συμπεράσματα

Οι φοιτήτριες κατανόησαν και βίωσαν μέσα από μαθήματα-εργαστήρια την ενεργό ακρόαση ως βασική αρχή και εργαλείο της βιωματικής εκπαίδευσης. Την εντοπίζουν στη διδακτική πρακτική των υπευθύνων καθηγητών τους, την μεταφέρουν στην πρακτική τους άσκηση (επιβεβαιώνοντας βιβλιογραφικά δεδομένα που αναφέρονται στη συχνή μεταφορά των βιωμάτων των εκπαιδευτικών στη καθημερινή τους διδακτική πρακτική (Γεωργόπουλος, Μπιρμπίλη και Δημητρίου, 2008), την εφαρμόζουν στην καθημερινή τους ζωή και επιχειρούν να τη «διδάξουν» και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Προσλαμβάνουν το ρόλο τους ως εμψυχωτών της ομάδας της σχολικής τάξης, που οφείλουν να εφαρμόζουν την παιδαγωγική αρχή «*ακούω, προτείνω, συνοδεύω*» τα παιδιά στην πορεία προς τη γνώση. Αποπειρώνται μάλιστα να εφαρμόσουν την αρχή αυτή στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης.

Εντοπίζουν την σημαντικότητα της συνδιαμόρφωσης (από τις ίδιες) του μαθήματος κατά την εκπαίδευσή τους και επιχειρούν το ίδιο στα πλαίσια του νηπιαγωγείου συγκλίνοντας με την αντιθετικιστική παράδοση στην πεποίθηση ότι το άτομο αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του και δεν είναι απλά προϊόν του (Ματσαγγούρας, 2002: 83).

Βιώνουν μέσα από την εκπαίδευσή τους την ανάπτυξη της επικοινωνίας (λεκτική και μη λεκτική) ως καταλύτη για τη συναισθηματική προ-

σέγγιση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και παιδιά και την ανάπτυξη της εμπιστοσύνης. Αποπειράονται, επίσης, να μεταφέρουν την εμπειρία της ισότιμης επικοινωνιακής σχέσης στην προσχολική τάξη και εμπνυχώνουν τις ομάδες των προσχολικών παιδιών μέσω της ενεργού ακρόασης παρέχοντάς τους χώρο και χρόνο, ώστε να οργανώσουν τη δική τους συμμετοχή και συνεισφορά.

Βιβλιογραφία

- Ardoino, J. (1980). *Propos actuels sur l' éducation*. Paris:Gauthier-Villars.
- Αρχοντάκης, Ζ., Φιλίππου Δ. (2003). 205 Βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων
ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αυγητίδου, Σ. (2002). Μεθοδολογικά ζητήματα στην έρευνα της παιδικής ηλικίας.
Το βήμα των κοινωνικών επιστημών, 34 (34), 59-82.
- Basile, C., White, C. (2000). Environmental literacy: providing an interdisciplinary
context for young children. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(2),
201-8.
- Bell, A.C., Russell, C.L., & Plotkin, R. (1998). Environmental learning and the
study of extinction. *Journal of Environmental Education*, 29 (2), 4-10.
- Berk, L. & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early
childhood education*. Washington DC:NAEYC.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). Promoting reflection in learning: A
model. In Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (Eds.), *Reflection: Turning ex-
perience into learning* (18-40). London: Kogan Page.
- Brown, Donna Louise (2007). Teacher satisfaction with experiential learning in
non-formal and formal adult Korean education. PhD thesis, School of
intercultural studies, Biola University
- Carson, R. (1956). *The sense of wonder*. New York: Harper and Row.
- Cruz, B. C. & Patterson, J. (2005) Crosscultural simulations in teacher education:
developing empathy and understanding. *Multicultural Perspectives*, 7(2), 40-47.
- Γεωργόπουλος, Α., Δημητρίου, Α., Μπιρμπίλη, Μ. (2008). Παράμετροι των προσω-
πικών θεωριών των νηπιαγωγών για την περιβαλλοντική εκπαίδευση. *Θέματα
στην Εκπαίδευση*, 1 (1), 59-78.
- Γεωργόπουλος, Α. Η βιωματική μάθηση (υπό δημοσίευση).
- Γκότοβος Α. (1990). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Κ, Πανταζής, Π. (2006). Η σχολική μάθηση από τη σκοπιά του μαθητή.
Η συνεισφορά της κριτικής ψυχολογίας. *Ψυχολογία*, 13 (4), 82-94.
- Davis, B., L. (2008). Investigating the experience: A case study of a science
professional development program based on Kolb's experiential learning
model. Ph.D., Georgia State University.
- Dewey, J. (1998/38). *Experience and education*. Indiana: Kappa Delta Pi,
W.Lafayette
- Φράγκος, Χ. (1983). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Freeman, N., K., Swick, K., J. (2003). Pre service interns implement service-
learning: helping young children reach out to their community. *Early Child-
hood Education Journal*, 31(2), 107-113.
- Friendrich, H. (2000). *Επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο. Τα παιδιά ως ακροατές και
ομιλητές*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ.Δαρδανός.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Helm, J.H. & Katz, L. (2002). *Μέθοδος Project και προσχολική εκπαίδευση: Μικροί
ερευνητές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Graves, D. C. (2007). Where Do Standards Come From? A Phenomenological Study of the Development of National Board Early Childhood/Generalist Standards. *Journal of Research in Childhood Education*, 21 (4), 420-438.
- Greene, L. E. (1981). An exploratory study of the effectiveness of the affective-based creative arts curriculum, Ph.D., University of Massachusetts Amherst
- Hickcox, L. K. (2002). Personalizing Teaching through experiential learning. *College Teaching*, 50 (4), 123-128.
- Itin, C. M. (1999). Reasserting the philosophy of experiential education as a vehicle for change in the 21st century. *The Journal of Experiential Education*, 22(2), 91-98.
- Jolly, P. (2002). An indigenous process of pedagogic innovation: a case study on curriculum development. *AI and Society*, 16, 148-162.
- Katz, L. & Chard, S. (1993). The project approach. Στο Roopnarine J. & Johnson, J. (Eds), *Approaches to early childhood education*. Upper Saddle River, N.J:Prentice-Hall Inc.
- Katz, L., Chard, S. (2004). *Η μέθοδος project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall Englewood Cliffs.
- Κοσμόπουλος, Α. (1990). *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Moll, L. & Greenberg, J. (1990). Creating zones of possibilities: Combining social contexts for instruction. Στο L.Moll (Ed.), *Vygotsky and Education*. New York: Cambridge University Press.
- Laevers, F. (1994). The innovative project Experiential Education and the Definition of Quality in education. Στο F. Laevers (Ed.), *Defining and Assessing Quality in early Childhood Education* (Studia Paedagogica, No. 16). Belgium: Leuven University Press.
- Law, B. (1993). Under standing Careers work. *Career Development Quarterly*, 41(4), 297-313.
- Liu, S.H., Jiao, L. (2008). Application of multimedia teaching in Engineering Mechanics Teaching Reform. *Computer Knowledge and Technology*, 35.
- Lobrot, M. (1966). *La pédagogie Institutionnelle*. Paris: Gauthier-Villars.
- Lobrot, M. (1992). *A quoi sert l' école*. Paris: Armand Colin.
- Μπακιρτζής, Κ. (1998). Βιωματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ψυχοπαιδαγωγική της επικοινωνίας. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 28, 101-120.
- Μπακιρτζής, Κ., Γεωργόπουλος, Α. (1998). Βιωματική παιδαγωγική εμπειρία στο μάθημα-εργαστήριο της Ανθρώπινης Οικολογίας-Ερευνητική μελέτη. Στο *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, OMEP,3, 115-139.
- Μπακιρτζής, Κ. (2000). Βιωματική εμπειρία και κίνητρα μάθησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 87-109.
- Μπακιρτζής, Κ. (2002/2004). *Επικοινωνία και Αγωγή*. Αθήνα : Gutenberg.
- Μπακιρτζής, Κ. (2010). Η σχέση διδάσκοντος-διδασκόμενου σε πανεπιστημιακό μάθημα βιωματικής εκπαίδευσης. Στο Κοσμόπουλος, Α. Βασιλόπουλος Σ. *Η παιδαγωγική σχέση διδάσκοντος-διδασκόμενου*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Nelson, R. F. (1997). Kindergarten teachers' beliefs about school readiness. Ph.D., University of Michigan.
- Payne, P. G. (2006). Environmental Education and Curriculum Theory. *The Journal of Environmental Education*, 37 (2), 25-35.
- Pramling Samuelsson, I., Sheridan, S., Williams, P. (2006). Five preschool curricula-Comparative perspective. *International Journal of Early Childhood*, 38 (1), 11-31
- Psalti, A. (2007). Training Greek Teachers in Cultural Awareness. *School Psychology International*, 28 (2), 148-155.
- Reina, D., Reina, M (1999). *Trust and betrayal in the work place*. San Francisco Berrett: Koehler Publishers.
- Ριτσατάκης, Μ., Γεωργόπουλος, Α., Αποστόλου, Α., Μπάλας, Τ. (1999). Ένα project Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για το Λαύριο, *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 107, 114-121 και 109, 98-108.
- Rogers, C. (1951). *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Ohio: Charles Merrill Co, Colombus.
- Rogers, C. (2006α). *Ένας τρόπος να υπάρχουμε*. Αθήνα: Ερευνητές.
- Rogers, C. (2006β). *Το γίνεσθαι του προσώπου*. Αθήνα: Ερευνητές.
- Rogers, C. & Freiberg, J. (1994). *Freedom to learn*, 3rd edition. New York: Merrill.
- Sileo, T. et al. (1998). Strategies to Facilitate Preservice Teachers' Active Involvement in Learning Teacher Education and Special Education. *The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 21 (3), 187-204.
- ΥΠΕΠΘ Οδηγός Νηπιαγωγού Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- UNESCO (2002). Εκπαίδευση: ο θησαυρός που κρύβει μέσα της, 71-72 και 136-137. Αθήνα Gutenberg.
- Χρυσafίδης, Κ. (2000/1994). *Βιωματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χρυσafίδης, Κ. (2000β). Εισαγωγικό σημείωμα: Η σημασία της επικοινωνίας στο νηπιαγωγείο. Στο Friedrich H., *Επικοινωνία στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ.Δαρδανός,
- Χρυσafίδης, Κ. (2003). Εισαγωγικό σημείωμα: Η αγωγή στην εποχή του μεταμοτέρνου. Στο Μ. Goehlich (επιμ.), *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χρυσafίδης, Κ.(2004). *Επιστημολογικές αρχές της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Abstract

Undergraduate students of the Department of Early Childhood Education at the Aristotle University of Thessaloniki, who were trained in experiential education through experiential workshops, understood its principles and identified them as components of their education in their self-evaluation texts. The analytical categories that derived from the analysis of the self-evaluation texts and appeared most frequently are related to a) the trainers actively listening their students b) the role of trainers in facilitating, proposing relevant experiential exercises and going along with their students towards new knowledge c) the participation of learners in the learning process d) communication issues between trainers and students. The analysis of the same texts shows that these students have applied those principles in kindergarten schools of Thessaloniki as part of their teaching practice.

Κωνσταντίνος Μπακιρτζής

Αναπληρωτής καθηγητής της Δυναμικής των Ομάδων
στην Εκπαίδευση

του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης,

Παιδαγωγική Σχολή, ΑΠΘ

τηλ. εργασίας: 2310 995029

email: bakirtzi@nured.auth.gr

Βασιλική Ιππέκη

Υποψήφια διδάκτωρ του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαί-
δευσης

Παιδαγωγική Σχολή, ΑΠΘ

τηλ. εργασίας: 2310 995049

email: vippeki@nured.auth.gr

Αλέξανδρος Γεωργόπουλος

Καθηγητής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης του Τμήματος Επιστημών

Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Παιδαγωγική Σχολή, ΑΠΘ

τηλ. εργασίας: 2310 995019

email: ageorgop@nured.auth.gr