

ΟΙ ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΤΩΝ Κ.Π.Ε. ΜΙΛΟΥΝ ΓΙΑ ΤΗ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΓΚΙΝΗΣΗ ΣΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΤΟΥΣ

Σλαυκίδης Γ.¹, Γεωργόπουλος Α.²

¹Κ.Π.Ε. Ελευθερίου Κορδελιού & Βερτίσκου

Α. Παπανδρέου2 & Κατσαντώνη, 56334 Θεσσαλονίκη. E-mail: slafkidis@sch.gr

²Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής & Εκπαίδευσης

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 54006 Θεσσαλονίκη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη με στόχο να συμβάλει στη συζήτηση για το παρεχόμενο έργο των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) σε σχέση με την Βιωματική Μάθηση. Καταγράφηκαν με ημιδομημένες συνεντεύξεις οι απόψεις οκτώ υπευθύνων ΚΠΕ. Η ανάλυση των δεδομένων, έγινε σύμφωνα με τη Θεμελιωμένη Θεωρία. Συζητήθηκαν οι απόψεις των συμμετεχόντων για το πώς ενσωματώνεται η βιωματική μάθηση στα προγράμματα τους. Γίνονται προτάσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη βιωματική μάθηση και τη διαχείριση συναισθημάτων.

VIEWS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION CENTERS DIRECTORS CONCERNING THE EXPERIENTIAL EDUCATION AND EMOTIONS INTO EEC EDUCATIONAL PROGRAMMES

Slafkidis G.¹, Georgopoulos A.²

¹Eleftherio-Kordelio and Vertiskos Environmental Education Center, A. Papandreou and Katsantoni street, 56334 Thessaloniki. E-mail: slafkidis@sch.gr

²Pre-school education department, Aristotle University of Thessaloniki, 54006 Thessaloniki

ABSTRACT

The current research work attempts to contribute to the discussion on the educational work provided by the Environmental Education Centers as far as the experiential education is concerned. Semi-constructed interviews with eight environmental education centers directors were transcribed. Collecting, coding and analyzing of data were set out according to Grounded Theory methods. Directors views about integrating experiential learning into their programs were discussed. Proposals concerning the in-service teacher training on experiential learning and emotion management are also formulated.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο όρος «βιωματική εκπαίδευση» χρησιμοποιείται για να την διαφοροποιήσει από τις γνωστικές θεωρίες που τείνουν να δίνουν έμφαση στη γνώση εις βάρος του συναισθήματος (affect), αλλά και από τις συμπεριφορικές θεωρίες μάθησης που αρνούνται κάθε υποκειμενική εμπειρία στην μαθησιακή διαδικασία [1]¹. Η σημασία της βιωματικής εκπαίδευσης δεν είναι καθόλου εύκολο να αμφισβητηθεί. Φαίνεται να έχει εμπεδωθεί ως μια προσέγγιση κατά την οποία τα υποκείμενα μαθαίνουν μετασχηματίζοντας τις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες τους [2], έρχονται σε καλύτερη αυτογνωσιακή σχέση με τον εαυτό τους [3], [4] φτάνουν στην ανακάλυψη, εξερεύνηση και εκμετάλλευση των συναισθημάτων τους και όλα αυτά, μέσα από εκπαιδευτικές συγκυρίες που τους εξασφαλίζουν ένα έλεγχο πάνω στην ίδια τη διαδικασία της μόρφωσής τους αλλά και στο περιεχόμενό της [5].

Το τελικό επιχείρημα για τη σημαντικότητα αλλά και την αποτελεσματικότητα της βιωματικής προσέγγισης στη μάθηση είναι η χρησιμοποίησή της όχι μόνο από μια δεκάδα τουλάχιστον επιστημονικών περιοχών, όπως πχ Εκπαίδευση-συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης ενηλίκων, Μάνατζμεντ, Πληροφορική, Ψυχολογία, Ιατρική, Συμβουλευτική, Νομική [1]² αλλά παραδόξως και από τον κόσμο των εταιρειών και επιχειρήσεων για την εκπαίδευση των στελεχών τους³ [6]⁴, έτσι ώστε τα τελευταία να φτάνουν σε προσωπικές επιλογές και απαντήσεις σχετικά με τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η επιχείρηση στην οποία απασχολούνται.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στην έρευνα αυτή συμμετέχουν με τις συνεντεύξεις τους, εννιά υπεύθυνοι/ες Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και ένας Υπεύθυνος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης από την περιοχή της Κεντρικής Μακεδονίας, κατά την χρονική περίοδο από τον Φεβρουάριο του 2010 έως και τον Ιούνιο του 2010. Αρχικοί προβληματισμοί για το ζήτημα της βιωματικότητας των προγραμμάτων των ΚΠΕ οδήγησαν σε πιλοτικές συνεντεύξεις για τον καθορισμό των ερωτήσεων. Επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη γιατί επιτρέπει την ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικής άποψης των συμμετεχόντων. Ο ερευνητής έδινε στον συμμετέχοντα ένα έντυπο με διατυπωμένο τον στόχο της έρευνας, διατύπωνε με σαφήνεια την δεοντολογία της και γνωστοποιούσε στους ερωτώμενους το γεγονός της μαγνητοφώνησης της συνέντευξης.

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε σύμφωνα με την Θεμελιωμένη Θεωρία (Grounded Theory) [7]. Ο στόχος της Θεμελιωμένης θεωρίας είναι να δημιουργήσει μια θεωρία που να προκύπτει από, και να εξηγεί τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί. Βασίζεται στα λεγόμενα των συμμετεχόντων και αποσκοπεί στο να κρατηθεί πιστά σε αυτά. Ο ερευνητής προσεγγίζει ένα ερευνητικό θέμα, εξειδικεύει τη μελέτη του καθώς ο ειδικός χαρακτήρας του αρχίζει να αναδύεται και αλληλεπιδρά με το υλικό του φτάνοντας σε περιοχές που δεν έχουν προκαθοριστεί [8]. Ορίζει αρχικά το τι σημαίνουν τα δεδομένα του και τα κωδικοποιεί σταδιακά σε όλο και λιγότερες κεντρικές κατηγορίες, έτσι ώστε αυτές να περιλαμβάνουν όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένα όλη την ποικιλία των δεδομένων τους. Οι κατηγορίες αυτές περιγράφονται και αναλύονται από τον ερευνητή, αναδεικνύοντας μια θεμελιωμένη θεωρία για το προς συζήτηση θέμα.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

¹ Σελ. 2

² Σελ. 11

³ Δες για παράδειγμα το <http://www.aee.org/leadership/professionGroups/EBTD> (26-10-2013)

⁴ Σελ. 9-20

Οι ερωτώμενοι απαντώντας στο ερώτημα «Πως μπορούμε να συγκινήσουμε, να κινητοποιήσουμε τα παιδιά ακόμα και σε ένα ημερήσιο πρόγραμμα», παραθέτουν ένα αριθμό διαφορετικών καναλιών μέσα από τα οποία παράγεται (ή προσπαθούν και επιτυγχάνουν οι ίδιοι συνειδητά) συγκίνηση.

Καταρχάς δηλώνουν ότι τα «σχέδια εργασίας» που εκπονούνται στα ΚΠΕ, συνιστούν μια εκπαιδευτική επένδυση που στοχεύει στην παραγωγή βιωμάτων και συναισθημάτων, τα οποία με τη σειρά τους μπορούν να μετασχηματίζονται σε πράξη. Το κέρδος είναι η «ενεργοποίηση» των παιδιών, ιδιαίτερα αν αυτό το «σχέδιο εργασίας» έχει προκύψει από δική τους ιδέα που το έμπειρο μάτι του εκπαιδευτικού τη διέκρινε ως «ευκαιρία» για την μαθησιακή ανάπτυξή τους και την «άρπαξε στη στιγμή». Αυτή η κατάσταση -λέει ένα μέλος του δείγματος- παράγει συγκίνηση η οποία αναδύεται μέσα από την επικέντρωση σε αυτό που ενδιαφέρει τα παιδιά την κάθε ξεχωριστή στιγμή, ακόμα και όταν «αυτό» γίνεται εκτός σχεδιασμού του προγράμματος. Αυτή η περίπλοκη ακολουθία εκπαιδευτικών ενεργειών και των αποτελεσμάτων τους [σχέδια εργασίας---βιώματα, συναισθήματα---ενεργοποίηση] συνιστά τον κρίσιμο και αποφασιστικό εκείνο παράγοντα ο οποίος διαθέτει το αναγκαίο δυναμικό για να «αλλάξει τα πράγματα».

Γ6.3 «Στοχεύουμε στο συναίσθημα που είναι αυτό που μπορεί να αλλάξει τα πράγματα πως μπορείς να το κάνεις πράξη»

ΣΤ1.12 «τα σχέδια εργασίας επενδύουν κυρίως στο συναίσθημα- βίωμα για την ενεργοποίηση του παιδιού»

Γ6.8 «αρπάζουμε ευκαιρίες στιγμής που βλέπουμε ότι ενδιαφέρουν τα παιδιά παρά τον αρχικό σχεδιασμό»

Κατά δεύτερο λόγο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι τα συναισθήματα και η συνοδευτική συγκίνηση παράγονται μέσα από την εμπλοκή των παιδιών στη διαδικασία εξερεύνησης και ανακάλυψης του περιβάλλοντος. Δεν φαίνεται να έχουν καταλήξει και να είναι σε θέση να διατυπώσουν με ακρίβεια το είδος των συναισθημάτων από τα οποία καταλαμβάνονται και δεν τα εξειδικεύουν, αλλά αναφέρονται σε αυτά με έμμεσο τρόπο. Συσχετίζουν τα συναισθήματα αυτά με καταστάσεις «μαγείας» και «έξαρσης» από τις οποίες καταλαμβάνονται τα παιδιά κατά τη διάρκεια της προσπάθειας «αποκωδικοποίησης» των στοιχείων του «γύρω τους κόσμου» ανακαλύπτοντας πράγματα είτε απλά με τις αισθήσεις τους είτε με την χρήση εργαλείων. «Ενστερνίζονται» με αυτό τον τρόπο και ζουν έντονα το ρόλο του εξερευνητή και κατά συνέπεια εμπλέκονται συναισθηματικά, συγκινούνται και ενεργοποιούνται. Πιθανώς η χαρακτηριστικότερη τέτοια περίπτωση όπου τα παιδιά έρχονται σε επαφή με ένα καινούργιο περιβάλλον το οποίο καλούνται να εξερευνήσουν είναι η απλή μετακίνηση-εκδρομή τους στο ΚΠΕ. Εκεί, η διαφορετικότητα των παραστάσεων με τις οποίες έρχονται σε επαφή (μέρη που δεν έχουν ξαναπάει, εκπαιδευτικοί αλλιώτικοι που κάνουν ίσως και μάθημα διαφορετικό από αυτό που είχαν συνηθίσει στην καθημερινότητά τους κλπ), δημιουργεί το έναυσμα για βίωση καινούργιων συναισθημάτων, που ίσως δεν μπορούν να τα ταυτίσουν με κάποια άλλα του παρελθόντος και που πυροδοτεί μια νέας ποιότητας συγκίνηση, πρωτόγνωρη. Ιδιαίτερη σημασία αποδίδουν στην αξία της χαράς - βασική αρχή από την οποία εμφορείται το έργο που γίνεται στα ΚΠΕ- αφού χωρίς να συνδεθεί μια εκπαιδευτική διαδικασία με χαρά και ευφορία, δεν είναι δυνατόν να αγαπηθεί το αντικείμενο της διαδικασίας αυτής. Επιδιώκεται με συνειδητό τρόπο επομένως «να περνάνε καλά» και να χαίρονται τα παιδιά, αφού ο παράγοντας αυτός εξασφαλίζει ότι «θα τα κερδίσουν». Πάντως σημειώνουν ότι αυτό ακριβώς το στοιχείο της χαράς είναι εκείνο το - από ότι φαίνεται ζωτικό και καθοριστικό- συστατικό που έχουν κατακτήσει στα ΚΠΕ, ενώ «μας» λείπει από τη γενική εκπαίδευση, αφαιρώντας την ομορφιά της μαζί με την απόλαυση.

Με τους προηγούμενους όρους δεν είναι παράδοξη η αναφορά ότι τα παιδιά στα ΚΠΕ μαθαίνουν χωρίς η διαδικασία μάθησης να είναι βαρετή. Αυτή τη διαδικασία είναι που θεωρούν ταυτόσημη με την βιωματική οδό της μάθησης.

«ΣΤ6.6 «όταν τα παιδιά αποκωδικοποιούν τον γύρω κόσμο, πόσο σε έξαρση βρίσκονται και πόσο μαγεύονται»

ΣΤ6.13 «Τα παιδιά ενστερνίζονται το ρόλο του εξερευνητή ενεργοποιούνται και ζουν έντονα, συγκινησιακά»

Θ6.2 «Το συγκινησιακό υπάρχει πάντα σε κάθε μετακίνηση τα συναισθήματα αλλάζουν»

Θ6.2 «υπάρχει συγκινησιακό το βιωματικό όταν υπάρχει το καινούργιο, δεν είναι ο καθηγητής του αλλά κάποιος άλλος»

Z3.4 «Σε ένα ΚΠΕ μαθαίνουν χωρίς να βαριούνται, βιωματικά»

ΣΤ6.4 «επιδιώκουμε τα παιδιά να πέρανε καλά και να χαίρονται»

A6.14 «αν γελάς με τα παιδιά σου το κέρδισες»

Z3.4 «λείπει από την δικιά μας την εκπαίδευση η χαρά της μάθησης»

Τρίτο, παρακολουθώντας την προοπτική της μετεξέλιξης της ΠΕ στην εκπαίδευση για την αειφορική ανάπτυξη και άρα την προσπάθεια σύμπλεξης των περιβαλλοντικών με τους κοινωνικούς και πολιτικούς παράγοντες, κάποιιοι υπεύθυνοι των ΚΠΕ φαίνεται να θεωρούν ότι η συζήτηση για τις κοινωνικές ανισότητες, μπορεί να δημιουργήσει συγκίνηση. Μια καθοδηγούμενη συζήτηση για την ανισομερή κατανομή των φυσικών πόρων, μπορεί, μέσα από την καταλυτική επίδραση συναισθημάτων για τους έχοντες ή τους μη έχοντες, να καταλήξει στην αναγνώριση και παραδοχή της άδικης κατάστασης στην οποία βρίσκονται κάποιες ομάδες πληθυσμού, που έχουν αποστερηθεί βασικά αγαθά, τα οποία απολαμβάνουν κάποιες άλλες. Κινητοποιείται έτσι, όλο το δυναμικό συμπάθειας και συμπόνιας που κρύβεται στο συναισθηματικό κόσμο των παιδιών. Επίσης, αναφερόμενοι στην εκπαίδευση για την αειφορία, φαίνεται ότι δίνουν σημασία στην επαφή των παιδιών με τους υπεύθυνους φορείς μιας περιοχής, κατά τη διάρκεια της έρευνάς τους για ένα τοπικό ζήτημα.

A4.17 «ένα σχολείο εδώ της περιοχής μας έχει άλλη σημασία για μας, ερχόμαστε σε επικοινωνία μαζί τους, βλέπουμε τους θεσμικούς φορείς»

Δ2.2 «πιστεύω ότι τα καταφέρνουμε στη βιωματικότητα με την επαφή που έχουν τα παιδιά με όλους εκείνους τους φορείς»

A6.16 «συζήτηση για τον άλλον που αν έχει ή δεν έχει, είτε είναι μια γειτονιά, είναι ένα σπίτι, είναι νερό η αν είναι ενεργεία»

A6.17 «Αν ο άλλος έχει, τότε τον λέω από πού το βρήκες, αν δεν έχει, τότε το λέω ..συμπάσχω!»

Οι εκπαιδευτικοί καταρχάς φαίνεται να θεωρούν τη συγκίνηση ως παράγωγο του απελευθερωτικού δυναμικού που κρύβεται μέσα στα «σχέδια εργασίας». Έστω ασυνείδητα, συμπλέουν με τις ενδείξεις [9]⁵, [10] ότι η ισχυρότατος αυτοθεσμιστικός χαρακτήρας των σχεδίων εργασίας έχει τη δυνατότητα να συγκινήσει βαθιά τα παιδιά μέσα από την εθελοντική διάσταση, την απαγκίστρωσή τους από κάθε είδους βαθμοθηρία και την ευκαιρία για αυτόβουλη σκέψη και πράξη κατά τη διάρκεια της εκπόνησής τους. Φαίνεται λοιπόν να δημιουργούν ένα παράθυρο ευκαιρίας για αυτοπραγμάτωση που συνήθως λείπει από τις καθημερινές εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο σχολείο, βάζοντας τα θεμέλια ακόμη και για μια εμβρυακή μετασχηματιστική κοινωνική δυναμική. Όλα αυτά βέβαια με την προϋπόθεση ότι τα σχέδια εργασίας είναι αρκούτως μαθητοκεντρικά, τόσο στη διαδικασία όσο και στην επιλογή του θέματος⁶ [13]⁷, πράγμα για το οποίο έχουμε τις επιφυλάξεις μας, αφού ο τρόπος

⁵ Σελ. 498

⁶ Η ανεπάρκεια της ΠΕ να υλοποιήσει τις αρχές της στην πράξη σχετίζεται με τις εκπαιδευτικές δομές στις οποίες εφαρμόζεται, που διέπονται σε μεγάλο βαθμό από την επικράτηση δασκαλοκεντρικών και νοησιαρχικών μοντέλων διδασκαλίας και την έλλειψη αξιολόγησης των εφαρμογών της. [11], [12], (Γεωργόπουλος 2000, σελ. 138-145. Κατσίκης 2000, σελ.103-113)

⁷ Σελ. 216-217

με τον οποίο εφαρμόζονται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, πολλές φορές -αν όχι συνήθως- δεν αντιστοιχεί στις θεωρητικές αναφορές [14].

Κατά δεύτερο λόγο, οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι η βύθιση των παιδιών μέσα στην κατάσταση εξερεύνησης των αισθήσεων τους προκαλεί συναισθήματα κατά βάση θετικά (δεν αναφέρουν αρνητικά) όπως ενθουσιασμό, χαρά, εκτίμηση, σεβασμό, αγάπη. Παρά το ότι η θέση των συναισθημάτων στην διανοητική μας ζωή παραμελήθηκε «εντυπωσιακά» από την επιστήμη [16]⁸, [17], η θετική τους εκδοχή γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας ως κίνητρο για μάθηση. Ιδιαίτερα, ο παράγοντας του γέλιου και της χαράς θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ότι διασφαλίζει την συναισθηματική εκείνη κατάσταση ανάμεσα στα άτομα της ομάδας, η οποία λειτουργεί καταλυτικά στη μαθησιακή διαδικασία. Να σημειωθεί ότι δεν φαίνεται να κάνουν διαχωρισμό της κατάστασης εκείνης κατά την οποία η εκπαιδευτική διαδικασία συμβαίνει με χαρά από τη διαφορετική της προηγούμενης κατάστασης κατά την οποία η μάθηση προκαλεί χαρά.

Οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι σε επαφή με το ρεύμα εκείνο της εκπαίδευσης που θεωρεί ότι κάποιος οφείλει να είναι σε άμεση φυσική επαφή με μια όψη/πτυχή του περιβάλλοντος, μέσω μιας αισθησιακής (sensuous) και σωματοποιημένης (embodied) παιδαγωγικής που θα εστιάζει στην εμπειρία των αισθήσεων (sensory experience) για να σχετίζεται συναισθηματικά με το τοπικό περιβάλλον [18]⁹. Αυτή η αναγκαιότητα σωματικής επαφής με το περιβάλλον μέσω των αισθήσεων, τονίζεται από κάποιους ερευνητές που ισχυρίζονται ότι το αντίτιμο της προόδου ήταν μέχρι τώρα ο υποβιβασμός της ζωής των αισθήσεων παρόλο που τις χρειαζόμαστε ως ανθρώπινα όντα για να αισθανόμαστε ζωντανόι [19]¹⁰, να συγκινούμαστε και να συγκροτούμε μια προσωπική -και σωματοποιημένη [20]- σχέση με αυτό [21]¹¹, [22]¹². Η επαφή με την «ομορφιά της φύσης», παράγει αξέχαστες εμπειρίες και εμπνέει, οδηγώντας τα παιδιά στη συγκρότηση του προσωπικού δεσμού τους με τον φυσικό κόσμο [23].

Τα γεγονότα δεν είναι αντικειμενικά κάπου έξω και ξεχωριστά από μας, διακριτά και διαχωρισμένα, όπως υπαινίσσεται η παραδοσιακή παιδαγωγική, αλλά πηγάζουν μέσα από τη σχέση μας με τον κόσμο, δηλαδή αναδύονται μέσα από τις εμπειρίες μας [24], κατά συνέπεια είναι και πιο εύκολο να επιδράσουμε πάνω τους [25], δημιουργώντας, καλλιεργώντας και εξερευνώντας την *προσωπική* σχέση μας με τα περιβαλλοντικά ζητήματα/προβλήματα. Δεδομένης της σημαντικής έννοιας της μεταβλητής της κυριότητας (ownership variable) [26]¹³, η επενδυμένη με συναισθήματα προσωπική σχέση μπορεί να θεωρηθεί ως πιο σημαντική από την απλή απρόσωπη γνώση για το πώς *πχ* ο *μέσος* άνθρωπος σχετίζεται με αυτά [27]¹⁴. Μια τέτοια απλή πληροφόρηση φαίνεται να μην οδηγεί τα υποκείμενα της μάθησης σε κάποιου είδους βαθύτερη γνώση που να οδηγεί στη συγκρότηση του προσωπικού τους στίγματος και στην ταυτόχρονη ενδυνάμωσή τους [28]. Έχουμε λόγους να πιστεύουμε ότι αυτός ακριβώς ο παράγοντας της έντονης εμπλοκής αργότερα μπορεί να μεταφραστεί σε «καλές συνήθειες» για την προστασία του περιβάλλοντος γενικά, με τελική κατάληξη την αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών των παιδιών που φτάνουν στο σημείο να επιπλήττουν ακόμη και τους γονείς τους για αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά [15]¹⁵.

⁸ Σελ. 22

⁹ Σελ. 309

¹⁰ Σελ. 58

¹¹ Σελ. 268

¹² Σελ. 57-65

¹³ Σελ. 11

¹⁴ Σελ. 9

¹⁵ Σελ. 116

Η μετακίνηση των παιδιών στο ΚΠΕ, που αναφέρεται ως πηγή συγκίνησης, φαίνεται ότι δεν είναι τίποτε άλλο παρά η «εκτός των θυρών εκπαίδευση» (outdoor), που μαζί με τη βιωματική εκπαίδευση, την ΠΕ, και την εκπαίδευση μέσω περιπέτειας (adventure education), συγχέονται, συγχωνεύονται, εννοούνται η μια με το όνομα της άλλης [29]. Για την αποτελεσματικότητα της υπαίθριας εκπαίδευσης έχουν γραφτεί πολλά: παράγει αυτοπεποίθηση, συγκροτεί νέα προσωπικά-υποκειμενικά νοήματα για τη φύση και αναπτύσσει (περισσότερο από τα παιδιά που διδάσκονται μέσα στην τάξη) την ενσυναίσθηση (empathy) προς ανθρώπινα και μη ανθρώπινα όντα [30], [31]¹⁶. Για παράδειγμα, τα θετικά συναισθήματα προς τα ζώα συνοδεύονται από ποιοτική μάθηση για αυτά με λιγότερες ανακρίβειες [32] και με ανάπτυξη προσωπικής σύνδεσης που λειτουργεί ως κινητοποιητική δύναμη για δράση[33]¹⁷.

Ιδιαίτερα η χαρά ως συναίσθημα που αναδύεται στο πλαίσιο της ΠΕ, έχει επισημανθεί σαν συνοδευτικό της ανακάλυψης της φύσης [18]¹⁸, που οφείλουμε να προκαλέσουμε στα παιδιά μέσα από κατάλληλες αισθητηριακές εμπειρίες με τελικό στόχο τη δημιουργία σεβασμού προς αυτήν [34]. Οι Rantala και Määttä αφού αναρωτηθούν και απαντήσουν θετικά για την ακαδημαϊκή αξιοπιστία των συναισθημάτων συνεχίζουν γράφοντας ότι η χαρά της μάθησης σχετίζεται με πολλούς παράγοντες, κάποιοι από τους οποίους είναι η ελευθερία δράσης των παιδιών (μέσα σε κάποια όρια εννοείται) και η δράση χωρίς πίεση χρόνου καταλήγοντας στο ότι το φυσικό περιβάλλον είναι σημαντικό για τη βίωση της χαράς, διότι «τα εκτεταμένα συναισθήματα απαιτούν και εκτεταμένα περιβάλλοντα» [17]¹⁹.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, στην προσπάθειά τους για δημιουργία ενσυναίσθησης προς αυτούς που έχουν άνηση πρόσβαση στους φυσικούς πόρους, εισάγουν τα παιδιά στην περιοχή της «περιβαλλοντικής δικαιοσύνης» (environmental justice) χρησιμοποιώντας συλλογιστικά εργαλεία σχετικά με τα ίσα δικαιώματα πρόσβασης στο νερό και την ενέργεια. Περαιτέρω επεξεργασίες, συζητήσεις και έρευνες από τα παιδιά, θα μπορούσαν να αναδείξουν επί πλέον, τη συχνή σύμπτωση των θυλάκων της περιβαλλοντικής υποβάθμισης με τους αντίστοιχους θύλακες ανθρώπων που υφίστανται κοινωνικό αποκλεισμό και «περιβαλλοντικό ρατσισμό» [35]²⁰, [36]²¹. Όλα τα προηγούμενα έχουν σχέση με το βαθμό στον οποίο η εκπαίδευση για την αειφορία έχει αποτελέσει αντικείμενο της επιμόρφωσής τους, έχει εμπνεύσει και έχει διεισδύσει ιδεολογικά στο σώμα των εκπαιδευτικών.

Επομένως κάποιου τύπου συναισθηματική-συγκινησιακή διαδικασία δεν μπορεί παρά να είναι αναγκαία και θεμιτή στην ΠΕ, υπό τον όρο ότι δεν αφήνεται να λειτουργήσει διαχωρισμένα και εις βάρος της κριτικής σκέψης. Διότι καταμαρτυρείται στους εκπαιδευτές της ΠΕ, ότι συχνά παρασύρουν τα παιδιά σε ένα κάποιου είδους θυμικό μονοπάτι χωρίς να έχουν εξερευνήσει επαρκώς και με κριτικό τρόπο τη γνωστική περιοχή με την οποία ασχολούνται μέσω λογικών επιχειρημάτων ούτε να έχουν αφήσει χρόνο για την απαιτούμενη συζήτηση, «κόβοντας δρόμο» προς την τελική κατάσταση που θέλουν να οδηγήσουν τα παιδιά, προτρέχοντας και προλαμβάνοντας τους λογικούς τους συλλογισμούς [37]. Έτσι τείνουν να επιδρούν πάνω τους με τρόπους υπερβολικά φορτισμένα συναισθηματικά (sensational), πράγμα που μπορεί μεν να οδηγεί σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά ίσως αφήνει χώρο και σε αρνητικές και μονομερείς απόψεις, πράγμα που ίσως δεν είναι το ενδεδειγμένο για μια κριτική και ισορροπημένη γνώση [38].

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

¹⁶ Σελ. 22

¹⁷ Σελ. 326

¹⁸ Σελ. 306

¹⁹ Σελ. 101

²⁰ Σελ. 71

²¹ Σελ. 40-41

Οι εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην «εκπόνηση σχεδίων εργασίας» στα ΚΠΕ και στην αυτοθεσμιστική διάσταση και αυτενέργεια των παιδιών κατά τη διάρκειά τους. Θεωρούν ότι η επαφή με τη φύση και η χρήση των αισθήσεων είναι μια αποτελεσματική μέθοδος πρόκλησης συναισθημάτων, τα οποία με τη σειρά τους θα κάνουν δυνατή τη συγκίνηση που θα οδηγήσει αυτόματα τα παιδιά σε μια φιλο-περιβαλλοντική στάση και δράση στο άμεσο αλλά και το μακρινό μέλλον, εγκαινιάζοντας μια προσωπική σχέση με τα ζητήματα. Αναφέρονται στην αξία της χαράς που έρχεται σαν αποτέλεσμα της εκτός των θυρών εκπαίδευσης και στο γέλιο που προκαλεί το χιούμορ του εκπαιδευτικού. Υποστηρίζουν τέλος ότι παράγει συγκίνηση και η συζήτηση για θέματα αλληλεγγύης προς τους μη έχοντες και η επαφή με τους φορείς για τα τοπικά ζητήματα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αειφορία.

Είναι φανερό ότι η επιμόρφωση που θα στοχεύσει στην επικοινωνιακή αντιμετώπιση των συναισθημάτων των παιδιών, οφείλει να διεξαχθεί με ιδιαίτερο τρόπο, δεδομένης της εξαιρετικά διαφορετικής ποιότητας και ουσίας της από τη συμβατική μάθηση. Η παραδοσιακή ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση δεν μπορεί να αντιμετωπίσει τέτοια ζητήματα όντας προσανατολισμένη σε γνωστικό βομβαρδισμό για τα θέματα μέσα σε στενά χρονικά περιθώρια.

Οι εκπαιδευτικοί (όπως και οι μαθητές τους) έχουν ανάγκη κατάλληλης εμπνευστικής συνοδείας για να μπορούν να διαχειριστούν τα δικά τους συναισθήματα και να κατανοήσουν ίσως με αυτόν τον τρόπο και οι ίδιοι, τις απαραίτητες διαδικασίες που χρειάζονται για την διαχείριση τους στο επίπεδο της επίσκεψης μιας σχολικής τάξης στο ΚΠΕ. Η βιωματική-προσωπική εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες επικοινωνιακής συνοδείας των συναισθημάτων τους προς στην κατεύθυνση της προσωπικής τους ανάπτυξης, οδηγεί εν τέλει και στην καλύτερη συνολική λειτουργία των εκπαιδευτικών θεσμών²².

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- [1] Kolb, D., R., Boyatzis and C. Mainemelis (2000) 'Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions', Perspectives on cognitive, learning, and thinking styles, (eds.R. J. Sternberg and L. F. Zhang), NJ, USA, 2000 Lawrence Erlbaum, pp. 1-40
<https://www.d.umn.edu/~kgilbert/educ5165-731/Readings/experiential-learning-theory.pdf> ,
- [2] Kolb, D., A. (1984) Experiential learning, Prentice Hall International, London
- [3] Καμαρινού , Δ. (2000) Βιωματική Μάθηση στο Σχολείο, Κεντρική διάθεση Γρηγόρης, Αθήνα
- [4] Kyriakou, C. (1986) Effective teaching in schools, Basil Blackwell, Oxford
- [5] Knowles, M. (1984) Andragogy in Action, Jossey-Bass, San Francisco
- [6] Vitanza, E. (1995) Experience-based Training and Development: a handbook, Master Thesis, paper 1037,
http://scholarworks.sjsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2033&context=etd_theses
- [7] Glaser, B. and A. Strauss (1967) The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research, Aldine Publishing Company, Chicago
- [8] Strauss, A. and J. Corbin (1990) Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques, Sage Publications, California
- [9] Μπαζίγου, Κ. (2005) 'Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την αειφορία: Μια μεταμοντέρνα επαγγελματική πρόκληση για τους καθηγητές,' Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων ΠΕ, (Θ. Δ. Λέκκας, επιμέλεια), Ισθμός Κορίνθου, 23-25 Σεπτεμβρίου 2005, σελ. 496-504

²² http://www.businessballs.com/experiential_learning.htm (10-11-2013)

- [10] Σολομών, Ι. (2000) 'Το Κλειστό Σχολείο Έχει Πεθάνει; Προαιρετικά Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αξιολόγηση', Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση, (επιμέλεια Γ. Μπαγάκης), Μεταίχμιο, Αθήνα, 2000, σελ. 17-28
- [11] Γεωργόπουλος, Α. (2000) Η περιβαλλοντική εκπαίδευση μπροστά στον 21^ο αιώνα. Στο Β. Παπαδημητρίου (Επ.), Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα πλαίσια της Εκπαίδευσης στον 21^ο αιώνα Λάρισα, σελ. 138-145.
- [12] Κατσίκης, Α. (2000). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Διαπιστώσεις και διαμορφούμενοι προσανατολισμοί. Στο Β. Παπαδημητρίου (Επ.), Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα πλαίσια της Εκπαίδευσης στον 21^ο αιώνα Λάρισα, σελ. 103-113.
- [13] Bazigou, K. (2000) Exploring the Pedagogical Dimensions of EE-The Greek Case, PhD Thesis, University of Sussex, England
- [14] Helm, J., H. and L. Katz (2012) Η μέθοδος project στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση, Μεταίχμιο, Αθήνα
- [15] Georgopoulos, A, Birbili, M. and A. Dimitriou (2011) 'Environmental Education (EE) and experiential education: a promising "marriage" for Greek pre-school teachers', Creative Education, <http://www.scirp.org/journal/ce/> 2(2): 114-120
- [16] Goleman, D. (1998) Η συναισθηματική νοημοσύνη, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- [17] Rantala, R., T. and K. Määttä (2012) 'Ten theses of the joy of learning at primary schools', Early Child Development and Care, 182 (1): 87-105
- [18] Finley, S. (2011) 'Eco-Aesthetics: green arts at the intersection of education and social transformation', Cultural Studies-Critical Methodologies, 11 (3): 306-313
- [19] Louv, R. (2008) The last child in the woods, Algonquin Books, Chapel Hill, NC
- [20] Alsop, S. (2011) 'The body bites back', Cultural Studies of Science Education, 6: 611-623
- [21] Falk, J., H. (2005) 'Free-choice Environmental Learning: Framing the Discussion', Environmental Education Research, 11(3): 265-280
- [22] Cooper, G. (1998) Outdoors with young people, Russell House Publishing, London
- [23] Wilson, R. A. (1994) 'Pairing Early Childhood Education and Environmental Education', Environmental Education at the Early Childhood Level, North American Association for Environmental Education, Washington DC, pp. 5-9
- [24] Freire, P. (1977) Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου, Ράππας, Αθήνα
- [25] Γεωργόπουλος, Α. (2014) ΠΕ: Ζητήματα ταυτότητας (υπό έκδοση, Gutenberg, Αθήνα)
- [26] Hungerford, H., R. and L. Volk (1990) 'Changing Learner Behavior through Environmental Education', The Journal of Environmental Education, 21(3): 8-21
- [27] Gigliotti, L., M. (1990) 'Environmental Education: What Went Wrong? What Can Be Done?', Journal of Environmental Education, 22(1): 9-12
- [28] Meyer, N., J. and B. Munson (2005) 'Personalizing and Empowering Environmental Education Through Expressive Writing', Journal of Environmental Education, 36(3): 6-14
- [29] Adkins, C. and B. Simmons (2003) 'Outdoor, experiential, and environmental education: converging or diverging approaches?', ERIC Digest, <http://www.ericdigests.org/2003-2/outdoor.html> (3-1-2014)
- [30] Palmberg, I. E., and J. Kuru (2000) 'Outdoor Activities as a Basis for Environmental Responsibility', The Journal of Environmental Education, 31(4): 32-37
- [31] Kenney, J., L., Militana, B. and M., H. Donohue (2003) 'Helping Teachers to Use Their Schools Backyard as an Outdoor Classroom: A Report on the Watershed Learning Center Program', The Journal of Environmental Education, 35(1): 18-26
- [32] Drissner, J., R., Haase, H., M., Wittig, S. and K. Hille (2013) 'Short-term environmental education: long-term effectiveness?', Journal of Biological Education, (υπό έκδοση)

- [33] Forgasz, R. (2013) 'Response to the themed issue: Environmentalism-Research in Drama Education', *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 18 (3): 324-328
- [34] Nair, S., M. (1992) 'Creating environmental awareness among children', *ICCW news bulletin*, 40 (3-4): 41-43
- [35] Φλογαίτη, Ε. (2006) *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και τη αειφορία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- [36] Δημητρίου, Α. (2009) *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: περιβάλλον, αειφορία - Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*, Επίκεντρο, Αθήνα
- [37] Θεοδοροπούλου, Ε. και Μ. Καίλα (2006) «ΠΕ και Εκπαίδευση για τη Δημοκρατία: Ζητήματα Διαμόρφωσης Συνείδησης», *Πρακτικά 2^{ου} Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, (Επ. Θ. Δ. Λέκκας), Αθήνα, 2006, σελ. 228-238
- [38] Otieno, Ch., Spada, H., Liebler, K., Ludemann, T., Deil, U. and A. Renkl (2013) 'Informing about climate change and invasive species: how the presentation of information affects perception of risk, emotions, and learning', *Environmental Education Research*, (υπό έκδοση)