

**ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΑΞΙΩΝ ΦΙΛΙΚΩΝ ΠΡΟΣ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ
ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ**

ΛΙΘΟΞΟΪΔΟΥ Α.

24^ο Νηπιαγωγείο Θεσσαλονίκης, 3^ο Γραφείο, Α΄/θμια Δ/σης Ανατολικής Θεσσαλονίκη
e-mail: loukiali@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το σχολείο μέσω της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ασχολείται με την κοινωνικοποίηση των νέων ατόμων σύμφωνα με τις περιβαλλοντικές αξίες. Η διδασκαλία των αξιών απαιτεί τόσο την κατανόηση των σχετικών εννοιών (ιδέες, στάσεις, αξίες) όσο και τη γνώση των τρόπων που αυτές σχηματίζονται. Γνωστικές και συναισθηματικές θεωρίες αλληλοσυμπληρώνονται.

Η προσχολική ηλικία είναι η κρίσιμη περίοδος για την έναρξη αυτής της μακρόχρονης και πολύπλοκης διαδικασίας. Ήδη από την ηλικία των 2,5 χρόνων τα νήπια είναι ικανά να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων και να αντιδρούν ενσυναισθητικά.

Ευθύνη του σχολείου είναι να αξιοποιήσει αυτή την τάση και να την αναδείξει εφαρμόζοντας αναπτυξιακά κατάλληλες μεθόδους. Η οργάνωση του σχολικού περιβάλλοντος είναι καθοριστική στη στήριξη αυτού του εγχειρήματος. Η μάθηση μέσω δράσης και η ενστάλαξη αξιών παρουσιάζονται συνοπτικά ενώ γίνεται εκτεταμένη παρουσίαση της γνωστικοαναπτυξιακής στρατηγικής με τα ηθικά διλήμματα. Τέλος η εφαρμογή τεχνικών δράσης κρίνεται απαραίτητη.

LITHOXOIOU L.

24th Nursery School, 3rd Office Elementary Education Department of East Thessaloniki
e-mail: loukiali@yahoo.gr

ABSTRACT

Through the Environmental Education program the school copes with the socialization of young people by exposing them to environmental values. In order to teach such values, one has to understand the relative concepts (ideas, attitudes, values), as well as the way they are formed. Cognitive and affective theories are interconnected.

Preschool age is a crucial period for the beginning of this long-lasting and multidimensional process. At the age of 2,5 young children are able to conceptualize others' feelings and react with empathy.

It is the school's responsibility to develop this ability by applying appropriate methods. The organization of the educational environment is fundamental in supporting this undertaking. Action-learning and inculcation are briefly presented, although moral dilemmas' strategy (cognitive-developmental theory) is thoroughly portrayed as well. Finally the application of action strategies is considered necessary.

Λέξεις κλειδιά: περιβαλλοντικές αξίες, στάσεις, προσχολική ηλικία, ενσυναίσθηση, σχολικό κλίμα, στρατηγικές διδασκαλίας αξιών

1. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΑΞΙΩΝ

Η κοινωνικοποίηση των παιδιών ως άτομα που φροντίζουν το περιβάλλον αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Το πρότυπο του ανθρώπου που ενδιαφέρεται για την ανάπτυξη δεσμών και σχέσεων με τις άλλες μορφές ζωής του πλανήτη προέχει του ανθρώπου δυνάστη. Μία τέτοια αντίληψη οδηγεί στη διεύρυνση της ηθικής κοινότητας και στην ανάληψη υποχρεώσεων προς τα μη ανθρώπινα όντα.

Προκειμένου να διερευνήσουμε το σχηματισμό των περιβαλλοντικών στάσεων και αξιών αρχικά θα προσπαθήσουμε να τις ορίσουμε. Σύμφωνα με τον ανθρωπολόγο C. Kluckhohn (1951: 395) «η αξία είναι μία σαφής ή υπονοούμενη σύλληψη του επιθυμητού, χαρακτηριστική ενός ατόμου ή κάποιας ομάδας, και η οποία επηρεάζει την επιλογή προτύπων, μέσων και δράσεων που υπάρχουν στην κοινωνία». Η εκτεταμένη έρευνα του Feather (1993a, b, 1994 in Hogg & Vaughan, 1995: 129-130) εντοπίζει τις ακόλουθες ιδιότητες στις αξίες:

1. Είναι γενικές ιδέες για επιθυμητή συμπεριφορά και στόχους.
2. Ανεξάρτητα από τις επιθυμίες και τις ανάγκες, περιέχουν την έννοια του «καλού» και του «κακού» με τη διάσταση της υποχρέωσης προς αυτά.
3. Ξεπερνούν τις στάσεις και ταυτόχρονα επηρεάζουν το σχηματισμό αυτών των στάσεων.
4. Παρέχουν στάνταρ για την αξιολόγηση των πράξεων.
5. Οργανώνονται σε ιεραρχίες και η σπουδαιότητά τους μπορεί να αλλάξει τη ζωή.

Εξαιτίας αυτής της ιεραρχικής σχέσης ένας ενήλικας έχει εκατοντάδες ή χιλιάδες ιδέες, ένα μικρότερο αριθμό στάσεων και ακόμη λιγότερες αξίες. Τρία γενικά είδη ιδεών υπάρχουν: οι περιγραφικές (πχ. πιστεύω ότι ο ήλιος ανατέλλει στην ανατολή), οι αξιολογητικές (πχ. πιστεύω ότι εκείνο το δέντρο είναι όμορφο) και οι εντεταλμένες (πχ. πιστεύω ότι τα δέντρα θα 'πρεπε να διατηρούνται). Κάθε ιδέα αποτελείται από τρία μέρη: το γνωστικό, το συναισθηματικό και το πραξιακό. Οι ιδέες μπορεί να είναι αληθινές ή ψευδείς, μα δε συνοδεύονται από σχετικές δεσμεύσεις και σχηματίζονται τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού (Rokeach, 1976: 11). Ένα μικρότερο σύνολο σχετικών ιδεών αποτελεί τη στάση. (Rokeach, 1976: 90). Οι στάσεις σχηματίζουν τον πυρήνα των επιθυμιών και δυσαρεσκείων μας για τους άλλους ανθρώπους και τις καταστάσεις. Η σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ιδέα και τη στάση είναι ότι η στάση συνοδεύεται πάντα από ένα συναισθηματικό στοιχείο και μία τάση συμπεριφοράς. Κατά τον Louis Thurstone (Berkowitz, 1980: 275) οι στάσεις αποτελούν αξιολογητικές και συναισθηματικές αντιδράσεις. Οι αξίες, τέλος, σχηματίζονται από μία συγχώνευση στενά ευθυγραμμισμένων στάσεων.

Για το σχηματισμό των περιβαλλοντικών στάσεων η σύγχρονη κοινωνική ψυχολογία δίνει έμφαση στις γνωστικές θεωρίες. Πιο συγκεκριμένα η προσέγγιση της γνωστικής ανάπτυξης τονίζει την ενσωμάτωση των στάσεων στη συνολική γνωστική δομή, ως οικοδόμηση συνδέσεων μεταξύ στοιχείων, όπως οι ιδέες (Hogg & Vaughan, 1995: 127). Όσο ο αριθμός των σχετιζόμενων στοιχείων αυξάνεται τόσο πιο πιθανό είναι ότι μία γενικευμένη έννοια, μία στάση σχηματίζεται.

Σύμφωνα με τον Anderson (information processing – information integration 1971, 1980) οι περισσότερες στάσεις σχηματίζονται σε ανταπόκριση προς πληροφορίες που λαμβάνουμε για τα αντικείμενα των στάσεων. Ο τρόπος που λαμβάνουμε και συνδυάζουμε αυτή την πληροφορία παρέχει τη βάση για τη δομή της στάσης. Η περίοπτη θέση ορισμένων πληροφοριών και η σειρά με την οποία λαμβάνονται από το άτομο αποτελούν σημαντικά συστατικά για τον τρόπο με τον οποίο εξελίσσεται η πληροφόρηση. Καθώς η νέα πληροφορία φτάνει, το άτομο την αξιολογεί και ταυτόχρονα τη συνδυάζει με ήδη αποθηκευμένες στη μνήμη πληροφορίες (Hogg & Vaughan, 1995: 115). Οι άνθρωποι λειτουργούν ως αξιολογητές των νέων πληροφοριών και ως διανοούμενοι επιλυτές προβλημάτων.

Η θεωρία της μάθησης υποστηρίζει ότι οι στάσεις σχηματίζονται και αλλάζουν μέσω της μάθησης μηνύματος και της μεταφοράς συναισθήματος. Πολλές στάσεις αποκτώνται σα δυνατά συναισθήματα χωρίς υποστηρικτικές γνώσεις. Μεγαλώνοντας τα παιδιά αποκτούν τις γνώσεις που στηρίζουν και δικαιολογούν τις στάσεις τους, οι οποίες αρχικά βασίζονται αποκλειστικά σε συναισθηματικές προτιμήσεις (Taylor et al., 1994: 183).

Το ρόλο των συναισθημάτων στην οικοδόμηση της ηθικότητας έχουν επισημάνει αρκετοί μελετητές (Παπαδημητρίου, 1999: 169-173). Ο Ρουσό (1999: 70) βασίζει την ηθική ζωή στην

ευαισθησία, που είναι κοινή σε όλους τους ανθρώπους, χωρίς διάκριση παιδείας. Ο οίκτος είναι μία αρετή που έρχεται πριν από κάθε σκέψη. Τα συναισθήματα αποτελούν κινητήρια δύναμη για δράση πολύ περισσότερο από τη γνώση και την επίγνωση. Ο Fisher (1987) πιστεύει πως η προσπάθεια να ενταχθούν τα ζώα στην ηθική κοινότητα μπορεί να υπονομευτεί αν τυχόν αγνοηθεί ο ισχυρότατος ρόλος που παίζει η συμπόνια προς αυτά (Γεωργόπουλος, 2002: 195). Τα ορθολογικά επιχειρήματα δεν αρκούν για μία ευρύτερη αλλαγή των συνθηκών και της συμπεριφοράς μας απέναντί τους (Γεωργόπουλος, 2002: 421). Αν σκεφτόμαστε τις συνέπειες των καθημερινών μας πράξεων πάνω στα ζώα, έχουμε περισσότερες πιθανότητες να νιώσουμε συμπόνια γι' αυτά. Η συμπόνια αυτή θ' αποτελέσει κίνητρο για το μετασχηματισμό των ηθικών μας αξιών και κατ' επέκταση των πρακτικών μας.

Μία ολοκληρωμένη αντίληψη της ηθικότητας συνθέτει τις συναισθηματικές με τις γνωστικές προσεγγίσεις. Οι γνωστικές διαδικασίες και η ηθική κρίση είναι το ίδιο απαραίτητες όπως και η πρόκληση αισθήματος φροντίδας και ευθύνης (Kohlberg, 1969, Piaget, 1932: 185). Η περιβαλλοντική ηθική δε μπορεί να περιορίζεται σε δικαιώματα και αρχές, καθώς η ανάπτυξη του περιβαλλοντικού αλτρουισμού σχετίζεται με τη δημιουργία σχέσης φροντίδας, αγάπης και σεβασμού προς το περιβάλλον.

2. ΟΙ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση που αποσκοπεί στην ανάπτυξη ενός νέου περιβαλλοντικού ήθους θα πρέπει να στηρίζεται τόσο τις γνωστικές και όσο και τις κοινωνικοσυναισθηματικές κατακτήσεις των παιδιών στα οποία απευθύνεται. Οι αναπτυξιακές ιδιαιτερότητες κάθε ηλικίας θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Στο προσυμβατικό στάδιο της ηθικής ανάπτυξης τα παιδιά θεμελιώνουν την αποφυγή πρόκλησης ζημίας στους άλλους, γι' αυτό το διάστημα αυτό είναι κατάλληλο για να ενθαρρύνεται ο σεβασμός προς το φυσικό περιβάλλον (Χρυσάφιδης, 1995). Η Tilbury (1994: 11) τονίζει ότι η σπουδαιότητα των πρώτων χρόνων της μάθησης υποτιμήθηκε έντονα και ότι αυτά τα χρόνια μπορούν να αποδειχθούν καθοριστικά για την περιβαλλοντική εκπαίδευση του παιδιού. Αν η αίσθηση σεβασμού και φροντίδας για το φυσικό περιβάλλον δεν αναπτυχθεί στα πρώτα χρόνια της ζωής, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να μην αναπτυχθεί ποτέ. Η θέση της βασίζεται στην ιδέα ότι τα πρώτα χρόνια είναι μία θεμελιακή περίοδος για το σχηματισμό των περιβαλλοντικών στάσεων. «Το μεγαλύτερο μέρος της τελικής ενήλικης φυσιο – νευρολογικής ικανότητας του ατόμου αναπτύσσεται πολύ νωρίς στη ζωή των μικρών μαθητών, ιδιαίτερα οι στάσεις και οι αξίες που είναι απαραίτητες για τη δημιουργική δράση στα περιβαλλοντικά προβλήματα πρέπει να αντιμετωπίζονται πολύ προσεχτικά από νωρίς στη μαθησιακή διαδικασία» (UNESCO, 1977: 88).

Η Wilson (1996) συμφωνεί στο ότι οι εμπειρίες περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης πρέπει να ξεκινούν από τα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου γιατί παίζουν καθοριστικό ρόλο στο σχηματισμό σταθερών στάσεων, αξιών και συμπεριφορών προς το περιβάλλον. Επισημαίνει το ρόλο των κρίσιμων περιόδων στην ανάπτυξη του παιδιού. Κρίσιμες περίοδοι είναι εκείνες που, αν δε δοθούν επαρκή ερεθίσματα, υπάρχει κίνδυνος τα παιδιά να μην αναπτύξουν το δυναμικό τους σε συγκεκριμένες περιοχές της ανάπτυξης (Callaway, 1970, Kellmer – Pringle, 1986, οι οποίοι αναφέρονται από την Wilson, 1994: 11 και Wilson, 1996: 28).

Άλλωστε από πολύ μικρή ηλικία τα παιδιά φαίνεται να είναι ικανά να εκδηλώνουν το ενδιαφέρον τους για άλλα πρόσωπα και να προβαίνουν σε πράξεις παροχής φροντίδας. Το στοιχείο που έχει ιδιαίτερη σημασία κατά την προσχολική ηλικία, είναι η ικανότητα της συναισθηματικής ανάληψης ρόλου. Οι παρατηρήσεις μικρών παιδιών που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους δείχνουν ότι παιδιά ηλικίας 2^{1/2} χρόνων έχουν επίγνωση των συναισθημάτων των άλλων και προσπαθούν να τα καταλάβουν (Borke, 1971: 263). Στην ηλικία αυτή το παιδί αρχίζει να υποδύεται ρόλους. Η συνειδητοποίηση των ρόλων των άλλων προσώπων του δίνει την αίσθηση ότι τα συναισθήματα και οι ανάγκες των άλλων μπορεί να είναι διαφορετικά από τα δικά του. Αυτό κάνει το παιδί να ανταποκρίνεται πιο πολύ στις εκδηλώσεις των συναισθημάτων των άλλων. Τότε εμφανίζεται η πρώτη γνήσια εκδήλωση ενσυναίσθησης. Η ενσυναίσθηση αποτελεί αλτρουιστικό κίνητρο και συμβάλλει στην ανάπτυξη της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς (Taylor et al., 1994: 421), μέσω της

ανάπτυξης της προοπτικής του άλλου. Με τη διεύρυνση της ηθικής κοινότητας στα πλαίσια της περιβαλλοντικής ηθικής ο «άλλος» μπορεί να είναι ένα μη ανθρώπινο.

Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι παιδιά στην ηλικία των 4 και 5 χρονών αντιλαμβάνονται τη συναισθηματική κατάσταση του ήρωα μιας ιστορίας (συναισθηματική ανάληψη ρόλου), ειδικά όταν το συναίσθημα προσδιορίζεται σε χαρά ή λύπη και λιγότερο σε φόβο και θυμό (Omdahl, 1995: 234). Η ικανότητα για ανάληψη ρόλων και η δυνατότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων αυξάνεται με την ανάπτυξη και ειδικά στην ηλικία των 6 ετών παρατηρείται σημαντικό άλμα. Η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, και πιο συγκεκριμένα η ικανότητά του να ταυτίζεται συναισθηματικά με τους άλλους, σχετίζεται με την ευκολία υιοθέτησης από το παιδί ηθικών αξιών και συμπεριφοράς (Damon, 1988: 19).

Η ενσυναίσθηση, ο αλτρουισμός και η ικανότητα ανάληψης ρόλων σχετίζονται μεταξύ τους περισσότερο στα μικρά παιδιά παρά στα μεγάλα. Τα πορίσματα σχετικών ερευνών καταλήγουν στο συμπέρασμα πως εφόσον τα μικρά παιδιά είναι ευαίσθητα στις ανάγκες των άλλων και οι αλτρουιστικές τάσεις φαίνονται τόσο νωρίς, αυτή είναι η κατάλληλη ηλικία για τους γονείς και τους δασκάλους να ενδυναμώσουν ή να τροποποιήσουν την υπάρχουσα συμπεριφορά (Grusec, 1981: 67-78).

Η διαπίστωση αυτή οδηγεί στην αναζήτηση μεθοδολογικών προτάσεων κατάλληλων για την ανάπτυξη στάσεων και αξιών φιλικών προς το περιβάλλον στην προσχολική εκπαίδευση. Οι στρατηγικές της Εκπαίδευσης Αξιών (Values Education), οι ενσυναισθητικές προσεγγίσεις και οι τεχνικές δράσης (citizenship education) μπορούν να συνεισφέρουν στη διαμόρφωση μιας ολιστικής παιδαγωγικής προσέγγισης την οποία υποστηρίζουν όλο και περισσότεροι μελετητές (Kirschenbaum, 1995). Η αλληλλοσύνδεση γνωστικών και συναισθηματικών παραμέτρων αποτελεί τον πυρήνα μιας τέτοιας προσπάθειας.

3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Στις πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση εντάσσεται στις κύριες επιδιώξεις, ενώ στις μεσαίες και ανώτερες βαθμίδες προέχει η ανάλυση και η διερεύνηση των περιβαλλοντικών ζητημάτων (Volk, 1998).

Πέρα από την όποια μεθοδολογική προσέγγιση επιλεγεί, πρωταρχική σημασία στην ανάπτυξη στάσεων και αξιών έχει το σχολικό κλίμα. Η προώθηση της παιδοκεντρικής φιλοσοφίας ενισχύει τη συναισθηματική ασφάλεια των μαθητών και την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς τους. Η δημιουργία περιβάλλοντος που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών οικοδομεί σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Επιπλέον οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών μεταξύ τους και η παροχή ευκαιριών για μοίρασμα, φροντίδα και ομαδικότητα δημιουργούν αίσθηση κοινότητας. Μία τέτοια οργάνωση προωθεί την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και των ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων (Baldwin et al., 2003: 159) και παραπέμπει στην *Just Community* του Kohlberg (1985) στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η σχέση που αναπτύσσει ο/ η εκπαιδευτικός με την οικογένεια του κάθε μαθητή συντελεί επίσης στην οικοδόμηση της ζεστής σχολικής ατμόσφαιρας. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον μπορούν να λειτουργήσουν οι στρατηγικές της μίμησης προτύπων και της τροποποίησης συμπεριφοράς που προέρχονται από τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης. Ένα πρότυπο, αφενός, επηρεάζει όταν είναι οικείο και θετικό (Myers, 1999) και, αφετέρου, η χρήση αμοιβών και επαίνων που προέρχονται από αυτό επιδρούν περισσότερο στη συμπεριφορά των μαθητών, ειδικά όταν αναφέρονται σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους (Κακαβούλης, 1994: 177, 306, Taylor et al., 1994: 411).

Τέτοιου είδους σχολική ατμόσφαιρα αντιπροσωπεύει την προσέγγιση της βιοματικής μάθησης (σχέδιο εργασίας) κατά την οποία το πρόγραμμα αποτελεί προϊόν διαπραγμάτευσης ανάμεσα στη νηπιαγωγό και τα παιδιά (Jones & Nimmo, 1994: 44). Καλό είναι ένα πρόγραμμα να είναι εύπλαστο και να αναδύεται από τα παιδιά, από τις ιδέες, τις σκέψεις, τους προβληματισμούς, τις επιθυμίες, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους (Ντολιοπούλου, 2000: 51), και επομένως να έχει νόημα γι' αυτά (Borgia, 1993: 150-151), και αφετέρου, από τον/ την παιδαγωγό, ο/ η οποίος/ α τα τροφοδοτεί, τα συντονίζει, τα προωθεί, κι όταν χρειαστεί επαναλαμβάνει ορισμένες δραστηριότητες, με στόχο τη βαθύτερη κατανόησή τους. Μέσα από αυτού του τύπου τις

ομαδοκεντρικές δραστηριότητες καλλιεργείται πνεύμα συνεργατικότητας και αναπτύσσονται ενσυναισθητικές αντιδράσεις.

Με δεδομένο ότι η πρόκληση της ενσυναίσθησης εξαρτάται από τη βιωμένη εμπειρία στο περιβαλλοντικό πλαίσιο η άμεση επαφή του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον επιδρά στο σχηματισμό φιλικών στάσεων προς αυτό.

3.1 Μάθηση μέσω δράσης

Η μάθηση μέσω δράσης ως στρατηγική ενθαρρύνει τους δασκάλους να βγάλουν τους μαθητές από την τάξη και να τους μεταφέρουν σε συνθήκες πραγματικής ζωής. Μέσα από τις άμεσες εμπειρίες οι μαθητές αποκτούν ικανότητες και γνώσεις τόσο στις διαπροσωπικές σχέσεις όσο και στις σχέσεις τους με το περιβάλλον.

Η επαφή του παιδιού με το φυσικό περιβάλλον στοχεύει στην αίσθηση ενότητας με αυτό και τα παιχνίδια αισθητηριακής επίγνωσης μετατρέπουν τα στοιχεία της φύσης από απόμακρα σε οικεία. Τα παιδιά αναπτύσσουν συναισθηματικό δεσμό με οικεία πράγματα. «Καθώς αρχίζουμε να νιώθουμε τον κοινό δεσμό ζωής με τα άλλα ζωντανά όντα γύρω μας, οι πράξεις μας γίνονται πιο αρμονικές με ένα φυσικό τρόπο και ενδιαφερόμαστε για τις ανάγκες και το καλό των άλλων πλασμάτων» (Cornell, 1989: 14).

Στη μάθηση μέσω δράσης ενσωματώνονται παιχνίδια ρόλων και προσομοιώσεων στο φυσικό περιβάλλον για να φωτίσουν τις αθέατες πλευρές του υπό μελέτη αντικειμένου. Οι εμπειρίες μεταφέρονται πίσω στην τάξη με συζητήσεις, ηθικά διλήμματα (μία τέτοια προσέγγιση παρουσιάζεται στη συνέχεια αυτού του κειμένου) και άλλες τεχνικές. Επιδιώκεται η ανάπτυξη των ικανοτήτων λήψης απόφασης και επίλυσης προβλήματος και ανατίθεται στα παιδιά ευθύνη για την προστασία του χώρου που επισκέφθηκαν, ώστε να καλλιεργηθεί η αίσθηση της υπευθυνότητας.

Η ενσυναίσθηση μπορεί να απαγκιστρωθεί από την άμεση εμπειρία. Με την απόκτηση αντικειμενικών πληροφοριών για την κατάσταση του άλλου μέσω της γλώσσας και της φανταστικής μεταφοράς στη θέση του (Hoffman, 1988: 104-107) τα παιδιά και οι ενήλικες επηρεάζονται (Κακαβούλης, 1994: 129). Η Λογοτεχνία (Battistich et al., 1991: 20, Straughan, 1988) και το Θέατρο (Urbschat, 1980: 22-24, Berkowitz, 1980: 300) σε όλες τις εκφράσεις τους, λειτουργούν ως μέσα πληροφόρησης και γεφυρώνουν την απόσταση του υποκειμένου από την άμεση εμπειρία. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο η παιδική λογοτεχνία και το παιχνίδι ρόλων ενσωματώνονται σε διάφορες στρατηγικές της Εκπαίδευσης Αξιών και τις συμπληρώνουν (Λιθοξοΐδου, 2003, 2005). Το ίδιο συμβαίνει με την επαγωγική συζήτηση, η οποία ως μέθοδος στοχεύει στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για το καλό των άλλων. Η ανάλυση των συνεπειών που έχουν οι πράξεις των παιδιών για τους άλλους παρέχει ένα γνωστικό δίκτυο που υποβοηθά το παιδί στην ανάληψη ρόλων και την ανάπτυξη της προοπτικής των άλλων (Κακαβούλης, 1994).

3.2 Η Ηθική Ανάπτυξη (Γνωστικο – Αναπτυξιακή Θεωρία)

Στη διαδικασία της ανάπτυξης τα παιδιά κατακτούν ανώτερους τρόπους ηθικής σκέψης. Στόχος του εκπαιδευτικού είναι να προωθή την ηθική ανάπτυξη του παιδιού κατά ένα στάδιο κάθε φορά φέρνοντάς το αντιμέτωπο με μία γνωστική σύγκρουση στα πλαίσια ενός ηθικού διλήμματος• τα σχόλια του δασκάλου ταιριάζουν στο επίπεδο του μαθητή, είναι, όμως, και λίγο πιο πάνω από αυτό. Η σύγκρουση προκύπτει και μέσω των ομαδικών συζητήσεων, στις οποίες εκφράζονται διαφορετικού επιπέδου απόψεις. Ο δάσκαλος στην προσέγγιση αυτή δημοσιοποιεί τις προσωπικές του θέσεις για το υπό εξέταση ηθικό ζήτημα.

Πέρα από τις συζητήσεις χρησιμοποιείται το παίξιμο ρόλων, καθώς και άλλα παιχνίδια που αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση και τις ικανότητες ακρόασης και επικοινωνίας. Τη χρήση των ηθικών διλημμάτων μέσω ιστοριών, που οδηγούν σε ανάληψη ρόλων με στόχο την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης μελέτησε ο Upright (2002). Η στρατηγική του περιλαμβάνει:

- Προσδιορισμό του επιπέδου ηθικής ανάπτυξης των μαθητών με τη χρήση τυπικών και άτυπων παρατηρήσεων και μη δομημένων συνεντεύξεων.
- Επιλογή κατάλληλων ιστοριών, οι οποίες θα πρέπει να περιλαμβάνουν ένα φανερό πρόβλημα και οι ήρωες θα καλούνται να επιλέξουν ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες λύσεις. Είναι καλό το θέμα να ενδιαφέρει τα παιδιά.

- Πριν την παρουσίαση της ιστορίας είναι σκόπιμο τα παιδιά να εξοικειωθούν με το υπόβαθρό της και με τις βασικές έννοιες που περιλαμβάνει.
- Η ιστορία μπορεί να παρουσιαστεί με μεθόδους, όπως αφήγηση, γραπτές ιστορίες, ιστορίες σε κασέτες (ακουστικές και βίντεο), κουκλοθέατρο, διαδίκτυο. Μετά την παρουσίαση της ιστορίας οι μαθητές τη δραματοποιούν.
- Ακολουθούν ερωτήσεις για την κατανόηση της ιστορίας και του διλήμματος και στη συνέχεια ζητείται από τα παιδιά να τοποθετηθούν στο δίλημμα. Η διαδικασία θα προκαλέσει συγκρούσεις καθώς αντίθετες απόψεις θα αναδυθούν. Αυτό είναι ένα πολύ σημαντικό σημείο. Οι μαθητές μαθαίνουν να ακούν προσεκτικά τις αντίθετες απόψεις, εξασκούνται σε ενσυναισθητικές ικανότητες και αναπτύσσουν επιχειρηματολογία χωρίς να γίνονται αντιδραστικοί και κατηγορηματικοί.
- Οι συζητήσεις μπορούν να γίνονται σε μικρές ή σε μεγάλες ομάδες. Το μέγεθος και η ομοιογένεια της ομάδας καθορίζει την πιθανή συμφωνία ή διαφωνία των μελών της. Αφού επιλεγεί το μέγεθος της ομάδας περιγράφεται και μία άλλη εκδοχή του διλήμματος. Ο/Η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να επεκτείνει την ιστορία προσθέτοντας νέες διαστάσεις στο δίλημμα, σε περίπτωση που αυτή δεν προκαλεί την απαραίτητη σύγκρουση.
- Στο τέλος της συζήτησης οι μαθητές καλούνται να δώσουν το δικό τους τέλος στην ιστορία ή ακόμη και να την τροποποιήσουν προφορικά, γραπτά, με ζωγραφιές ή περιγράφοντάς την σε άτομα εκτός τάξης.

Καθώς αυτή η διαδικασία θα επαναλαμβάνεται σε τακτικά διαστήματα στη διάρκεια της χρονιάς είναι καλό να κρατούνται φάκελοι, που θα περιλαμβάνουν ζωγραφιές, καταγραμμένες απόψεις μαθητών, κ.α., από τους οποίους θα αντλούνται πληροφορίες για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της ικανότητας λήψης απόφασης των παιδιών.

3.3 Ενστάλαξη αξιών (Θεωρία Κοινωνικής Μάθησης)

Όσο πιο μικροί είναι οι μαθητές τόσο πιο μεγάλη έμφαση πρέπει να δίνεται στην άμεση καθοδήγηση ή την ενστάλαξη αξιών. Η ενστάλαξη αξιών στηρίζεται στην άμεση ή έμμεση πληροφόρηση για το σωστό ή το λάθος μιας πράξης (Knapp, 1983). Μερικές από τις τεχνικές της ενστάλαξης είναι η άμεση διδασκαλία, οι εξηγήσεις, η επανάληψη εννοιών και κανόνων. Για το σκοπό αυτό ποικίλα μέσα μπορούν να χρησιμοποιηθούν, όπως πόστερ, σλόγκαν, αφίσες, κείμενα, κ.α., τα οποία περιέχουν ένα άμεσο μήνυμα (Kirschenbaum, 1995: 48-49).

Η πρακτική της ενστάλαξης πρέπει να αποτελεί μέρος μιας στρατηγικής που προωθεί την ικανότητα του μαθητή να σχηματίζει τις δικές του γνώμες και να τον βοηθά ν' αναπτύξει τις δικές του δυνάμεις για ηθική κρίση (Caduto, 1985: 35). Γι' αυτό όλοι οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία αιτιολογούν τις τοποθετήσεις τους και σέβονται την παρουσία αντίθετων απόψεων. Αυτά τα χαρακτηριστικά διαφοροποιούν ποιοτικά την ενστάλαξη από τις μεθόδους κατήχησης (Kirschenbaum, 1995: 33).

3.4 Τεχνικές δράσης

Οι στάσεις δε σχηματίζονται με λεκτική καθοδήγηση και κήρυγμα, αλλά μέσα από τη δράση και την παροχή ευκαιριών για πρακτική εξάσκηση θετικής συμπεριφοράς (Myers, 1999: 147-155). Η ανάθεση ευθυνών στα παιδιά και η κοινοποίηση των προσδοκιών μας ότι μπορούν να αντεπεξέλθουν οδηγεί στην ανάπτυξη αξιών συνεπών με τη συμπεριφορά τους (Damon, 1988: 129-130).

Πιο συγκεκριμένα ανάμεσα στις βασικές παραμέτρους που σχετίζονται με την ανάπτυξη της υπεύθυνης περιβαλλοντικής συμπεριφοράς είναι η γνώση των στρατηγικών δράσης και οι ικανότητες εξάσκησής της (knowledge and skills of action strategies) (Marcinkowski, 1998). Ως στρατηγικές δράσης ορίζονται (Volk, 1998: 128-129):

- η οικοδιαχείριση (ecomangement), δηλαδή η άμεση εργασία στο περιβάλλον με στόχο τη βελτίωση μίας κατάστασης (πχ. συλλογή απορριμμάτων, ανακύκλωση, δεντροφύτευση, κλπ),

- ο η καταναλωτική δράση (consumption action), που συνδέεται με την αγορά ή μη ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας και την αντίστοιχη οικονομική και ιδεολογική υποστήριξη των παραγωγών τους (πχ. μοϊκοτάζ, μειωμένη χρήση προϊόντων)
- ο η πειθώ (persuasion) που ασκούν άτομα ή ομάδες σε άλλους για να τους επηρεάσουν (πχ. συγγραφή και αποστολή γραμμάτων, καμπάνιες, κλπ)
- ο η πολιτική δράση (political action)• αναφέρεται στην πίεση που ασκείται σε πολιτικούς αντιπροσώπους για να προβούν σε συγκεκριμένες δράσεις
- ο η νομική δράση (legal action) χρησιμοποιεί το νομικό σύστημα για την επίλυση των περιβαλλοντικών ζητημάτων (δικαστικές εντολές και υποθέσεις).

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης θα πρέπει να επεκτείνονται πέρα από την επεξεργασία των οικολογικών εννοιών προς τη διερεύνηση των περιβαλλοντικών ζητημάτων που σχετίζονται με αυτές. Η ευαισθητοποίηση, η καλλιέργεια αξιών και η δράση θα πρέπει ν' αποτελούν τους άξονες γύρω από τους οποίους θα σχεδιάζονται οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Είναι καλό να γίνουν περισσότερες ερευνητικές προσπάθειες σε σχέση με την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση στην προσχολική ηλικία τόσο σε ψυχοσυναισθηματικό όσο και σε ψυχοπαιδαγωγικό επίπεδο. Αυτή η προσπάθεια θα πρέπει να ενταχθεί σε μία ευρύτερη διερεύνηση των σταδίων ανάπτυξης του περιβαλλοντικού ήθους. Η ανάγκη για διεπιστημονική προσέγγιση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αναδύεται για άλλη μία φορά. Σ' αυτή την προσπάθεια η συμβολή των κοινωνικών επιστημών θα είναι ιδιαίτερης σημασίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Baldwin, V.G., DaRos-Voseles, D.A. & Swick, K.J., (2003), Creating a caring community: The University of Arkansas Nursery School Experience, *Early Childhood Education Journal*, 30 (3): 157-162
2. Battistich, V. & Watson, M. & Solomon, D. & Schaps, E. & Solomon, J., (1991), The Child Development Project: A Comprehensive Program for the Development of Prosocial Character, in W. M. Kurtines, & J. L. Gewirtz, (Eds.), *Handbook of Moral Behavior and Development*, Lawrence Erlbaum Associates, Florida, Vol. 3: 1-34.
3. Berkowitz, L., (1980), *A Survey of Social Psychology*, Holt Reinhart, Winston.
4. Borgia, T. E., (1993), Projects in the Early Curriculum, in *Early Childhood Education Curriculum Resource Book: A Practical Guide for Teaching Early Childhood (pre – K3)*, Kraus International Publ., California, USA.
5. Borke, H., (1971), Interpersonal Perception of Young Children: Egocentrism or Empathy?, *Developmental Psychology*, Vol. 5, No. 2, 1971: 263-269.
6. Γεωργόπουλος, Α., (2002), *Περιβαλλοντική Ηθική*, Gutenberg, Αθήνα.
7. Caduto, M., (1985), A Guide on Environmental Values Education, in *Unesco -UNEP International Environmental Education Programme*, Environmental Education Series No 13.
8. Cornell, J., (1989), *Sharing the Joy of Nature*, Dawn Publications, Nevada City, California.
9. Damon, W., (1988), *The Moral Child, Nurturing Children's Natural Moral Growth*, The Free Press, New York.
10. Grusec, J. E., (1981), Socialization Processes and the Development of Altruism, in J. P. Rushton and R. M. Sorrentino (Eds.) *Altruism and Helping Behavior: Social, Personality, and Developmental Perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey: 65-89.
11. Hoffman, M. L., (1988), Interaction of Affect and Cognition in Empathy, in C. Izzard, J. Kagan & R. Zajonc (Eds.) *Emotion, Cognition, and Behavior*, Cambridge University Press, (1st: 1984).
12. Hogg, M. A. & Vaughan, G. M., (1995), *Social Psychology, An Introduction*, Prentice Hall, N. Y.
13. Jones, E. & Nimmo, J., (1994), *Emergent Curriculum*, NAEYC, USA.
14. Κακαβούλης, Α., (1994), *Ηθική Ανάπτυξη και Αγωγή*, Αθήνα.
15. Kirschenbaum, H., (1995), *100 Ways to Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings*, Allyn and Bacon, Massachusetts.

16. Kluckhohn, C., (1951), Values and Value Orientations is the Theory of Action, in T. Parsons & E. A. Shils (Eds.), *Toward a General Theory of Action*, Cambridge, Mass.: Harvard U.
17. Knapp, C. E., (1983), A Curriculum Model for Environmental Values Education, *Journal of Environmental Education*, 14 (3), Spring 1983: 22-26.
18. Kohlberg, L., (1969), Stage and Sequence: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization, in D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research*, Rand McNally, Chicago: 347-480.
19. Kohlberg, L., (1985), "The Just Community Approach to Moral Education in Theory and Practice" in M. W. Berkowitz & F. Oser (Eds.), *Moral Education: Theory and Application*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey-London: 27-85.
20. Λιθοξοΐδου, Λ., (2003), Σχεδιασμός Εκπαιδευτικού Προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Προσχολική Ηλικία, Πανελλήνιο Συνέδριο: «Εκπαιδευτικά Προγράμματα σε Μνημεία και Μουσεία, Σχεδιασμός Εκπαιδευτικού Υλικού Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης», 17-19/10/2003, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Απολιθωμένου Δάσους Λέσβου, Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης, Μυτιλήνη – Σύρι,.
21. Λιθοξοΐδου, Λ., (2005), Η Συναισθηματική Διάσταση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, στο Α. Γεωργόπουλος (Επιμ.), (2005), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ένας νέος πολιτισμός που αναδύεται*, Gutenberg, Αθήνα.
22. Marcinkowski, T., (1998), Predictors of responsible environmental behavior: A review of three dissertation studies, in H.R. Hungerford, W.J. Bluhm, T.L. Volk, J.M. Ramsey (Eds.), *Essential Readings in Environmental Education*: 227-256, Stipes Publishing L.L.C., Illinois.
23. Myers, D. G., (1999), *Social Psychology*, Mc Graw-Hill College, N. Y.
24. Ντολιοπούλου, Ε., (2000), *Σύγχρονα Προγράμματα για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*, Τυπωθήτω, Αθήνα.
25. Omdahl, B.L., (1995), *Cognitive Appraisal, Emotion, and Empathy*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
26. Παπαδημητρίου, Ε., (1999), *Για μια Νέα Φιλοσοφία της Φύσης – Η πρόκληση της οικολογίας και οι απαντήσεις της φιλοσοφίας*, Αθήνα, Gutenberg.
27. Piaget, J., (1932), *The Moral Judgement of the Child*, Harcourt, Brace and Co., N. Y.
28. Rokeach, M., (1976), *Beliefs, Attitudes and Values: A Theory of Organization and Change*, Jossey Bass Pub., San Francisco.
29. Ρουσό, Ζ.Ζ., (1999²), *Πραγματεία περί της καταγωγής και των θεμελίων της ανισότητας ανάμεσα στους ανθρώπους*, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα.
30. Straughan, R., (1988), *Can we teach children to be good? - Basic issues in moral, personal and social education*, Open University Press, Philadelphia.
31. Taylor, S., Peplau, L.A. & Sears, D., (1994), *Social Psychology*, Prentice Hall.
32. Tilbury, D., (1994), The Critical Learning Years for Environmental Education, in R.A. Wilson (Ed.), *Environmental Education at the Early Childhood Level*, Washington DC: North American Association for Environmental Education, 11-13.
33. U.N.E.S.C.O. (ed), (1977), *Needs and Priorities in Environmental Education : An International Survey*, ENVED, 6, Paris.
34. Upright, R.L., (2002), To Tell a Tale: The Use of Moral Dilemmas to Increase Empathy in the Elementary School Child, *Early Childhood Education Journal*, 30 (1): 15-20.
35. Urbschat, G. E., (1980), *Role-Playing: A Treatment Program for Increasing Principled Moral Judgement Among Behavior Problem Adolescents*, UMI.
36. Volk, T., (1998), Integration and Curriculum Design, in H.R. Hungerford, W.J. Bluhm, T.L. Volk, J.M. Ramsey (Eds.), *Essential Readings in Environmental Education*: 125-144, Stipes Publishing L.L.C., Illinois.
37. Wilson, R. A., (1994), *Environmental Education at the Early Childhood Level*, Washington DC: North American Association for Environmental Education,.
38. Wilson, R. A., (1996), Environmental Education Programs for Preschool Children, *The Journal of Environmental Education*, 27 (4): 28-33.
39. Χρυσafiδης, Κ. (1995), Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο, 1^ο μέρος, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 81: 71-78, Αθήνα.