

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Επιστήμες της Αγωγής: Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη
Παιδική Ηλικία»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΡΡΟΗΣ ΤΟΥ ΗΧΟΥ ΣΤΗ ΣΧΕΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ
ΤΟ ΑΜΕΣΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΟΥΣ

ΚΟΥΛΟΥ ΑΡΙΕΤΤΑ

ΒΟΛΟΣ 2019

1^η Επιβλέπουσα: Ίριδα Τσεβρένη, Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΠΕ, Πανεπιστήμιο
Θεσσαλίας

2^{ος} Επιβλέπων: Παναγιώτης Κανελλόπουλος, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΠΤΠΕ,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

3^η Επιβλέπουσα: Νίκη Νικονάνου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΠΕ, Πανεπιστήμιο
Θεσσαλίας

Βαθμός	
Ολογράφως	

Περιεχόμενα

1. Ευχαριστίες	2
2. Περίληψη	3
Abstract	4
3. Εισαγωγή.....	5
4. Θεωρητικό μέρος	9
4.1 Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: μία βιωματική προσέγγιση.....	10
4.2 Βιωματική και αισθητηριακή προσέγγιση της παιδαγωγικής πράξης.....	21
4.3 Ακουστική Οικολογία στην Εκπαίδευση	27
5. Ερευνητικός Μεθοδολογικός Σχεδιασμός	35
6. Ερευνητική διαδικασία/ το πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με εργαλείο τον ήχο	44
7. Ανάλυση Δεδομένων.....	54
8. Αποτελέσματα έρευνας	62
9. Συζήτηση.....	77
Συμπεράσματα	82
Βιβλιογραφία	85
Παράρτημα.....	90

1. Ευχαριστίες

Η διπλωματική εργασία αυτή πραγματοποιήθηκε κατά την ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, η οποία έφτασε στην παρούσα μορφή υπό την λεπτομερή επίβλεψη και συμβουλευτική στάση της κυρίας Ίριδας Τσεβρένη. Για το λόγο αυτό θα ήθελα να την ευχαριστήσω θερμά και να της εκφράσω την εκτίμησή μου για το ενδιαφέρον της και τον προσωπικό χρόνο που αφιέρωσε, ώστε να με καθοδηγήσει σωστά. Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Νίκη Νικονάνου και τον κύριο Παναγιώτη Κανελλόπουλο για την υποστήριξη και την επιστημονική βοήθειά τους στον εμπλουτισμό του θεωρητικού υπόβαθρου, το οποίο κρίθηκε απαραίτητο για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Ευχαριστώ επίσης την κυρία Κερασία Τεμπελή, διευθύντρια του 2^{ου} νηπιαγωγείου Νέας Αγχιάλου, που με δέχτηκε στο χώρο του σχολείου, χωρίς τη βοήθεια και τη συγκατάθεση της οποίας, δε θα μπορούσα να υλοποιήσω την παρούσα ερευνητική προσπάθεια.

2. Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο μεταπτυχιακών σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Κεντρικό ζήτημα της ερευνητικής αυτής προσπάθειας αποτελεί η διερεύνηση της επιρροής του ήχου στη σχέση που παιδιά νηπιακής ηλικίας συνάπτουν με το άμεσο περιβάλλον τους. Για το σκοπό αυτό σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με έμφαση στη βιωματική μάθηση, χρησιμοποιώντας τον ήχο ως ερέθισμα και ως εργαλείο. Για τη συγκεκριμένη ερευνητική αλλά και παιδαγωγική πράξη, βασικοί θεωρητικοί άξονες αποτελούν η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και πιο εστιασμένα η θεώρησή της υπό το πρίσμα της βιωματικής και αισθητηριακής προσέγγισης της παιδαγωγικής πράξης, καθώς επίσης και ο κλάδος της Ακουστικής Οικολογίας στην Εκπαίδευση. Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας, τόσο για τη συλλογή όσο και για την ανάλυση των δεδομένων μας ακολουθεί την Ερμηνευτική Φαινομενολογία, καθότι ενδείκνυται σε μελέτες περί της βιωμένης εμπειρίας των συμμετεχόντων, όπως και μας ενδιέφερε να διερευνήσουμε. Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε τη θετική επιρροή του φυσικού ήχου στη σχέση των παιδιών προσχολικής ηλικίας με το άμεσο περιβάλλον τους. Φάνηκε ο ήχος να λειτουργεί ως ερέθισμα ανάκλησης μνήμης και ως ισχυρό εργαλείο καταγραφής εμπειριών μέσα στο φυσικό κόσμο, συμβάλλοντας στην ποιότητα της επαφής των παιδιών με το άμεσο περιβάλλον τους. Ακόμη, συλλέχθηκαν στοιχεία που υπογραμμίζουν την ενισχυτική δράση του ηχητικού ερεθίσματος στην ανάπτυξη της οικολογικής συνείδησης των παιδιών. Τέλος, η παρούσα ερευνητική/παιδαγωγική δράση έριξε φως σε στοιχεία που είναι ελκυστικά για τα νήπια ώστε να κινητοποιηθούν να εμπλακούν σε μια βιωματική προσέγγιση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με ερέθισμα και εργαλείο τον ήχο. Τέτοια χαρακτηριστικά φάνηκαν να είναι η κίνηση, η δράση έξω από τη σχολική τάξη, η διέγερση των αισθητηριακών εργαλείων των παιδιών, η περιέργεια, η περιπέτεια, η εξερεύνηση, η αναζήτηση και η συλλογή ήχων, όπως και η επαφή με τα ζώα.

Abstract

This master's dissertation is composed as a thesis of a post graduate program at the Department of Early Child Education at the University of Thessaly. This research focuses on the influence of the sound over the children's relationship with their close environment. Hence, an Environmental Education program in the framework of an experiential learning process was organized and implemented, using the sound as a stimulus and a tool too. The theoretical base for this specific exploratory- pedagogical action consists of: i) the Environmental Education field, ii) the experiential sensory dimension of the pedagogical procedure and iii) the Acoustic Ecology in Education. The methodological choice we made for our research -which we also used for collecting and analyzing our data- was the Interpretive Phenomenology. This methodology is best suited for investigating children's embodied experiences. After analyzing the data we collected, our hypothesis about the positive influence of the sound over children's relationship with their direct environment was confirmed. Sound came out as a stimulus of recalling memories and a powerful tool for recording experiences in the natural world, affecting the quality of children's connection with their direct environment. Furthermore, our collected data underline the strengthening effect of the sound stimulus on children's ecological conscience. Finally, this exploratory-pedagogical action reveals some attractive for preschoolers characteristics that motivate them to engage themselves in an experiential learning program of Environmental Education, using the sound as a stimulus and a tool. Some of these aspects are the body motion, the outdoor action, the sensory stimulation, the investigation, the pursuit and the gathering of elements and the exposure to animals.

3. Εισαγωγή

Για τη διερεύνηση της επιρροής του ήχου στη σχέση των παιδιών με το άμεσο περιβάλλον τους σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με ερέθισμα και εργαλείο τον ήχο, για παιδιά νηπιακής ηλικίας. Το θεωρητικό υπόβαθρο για τη διεξαγωγή της έρευνας αυτής συνθέτουν οι επιστημονικοί χώροι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, της βιωματικής και αισθητηριακής προσέγγισης της παιδαγωγικής πράξης και της Ακουστικής Οικολογίας στην Εκπαίδευση.

Η πρώτη ενότητα του θεωρητικού μέρους ξεκινά διευκρινίζοντας την αξία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, υπογραμμίζοντας τη σημασία που έχει, ο,τιδήποτε μελετούν τα παιδιά να διεγείρει και το ενδιαφέρον τους. Επομένως, εντοπίζοντας στα παιδιά αυτού του ηλικιακού φάσματος μια εγγενή κινητοποίηση για μάθηση αναφορικά με καθετί που υπάρχει γύρω τους και μια τάση για εξερεύνηση, ενδείκνυται η ένταξη προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και δη μέσα στο φυσικό κόσμο, καθότι το περιβάλλον αποτελεί πλούσια πηγή ερεθισμάτων και εμπειριών προς αξιοποίηση για μάθηση και αγωγή. Στη συνέχεια, στην ενότητα αυτή παρατίθενται ορισμοί και στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης καθώς και οι τρεις διαφορετικές διαστάσεις αυτής που έχουν αναδειχθεί ανά τα χρόνια, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση «για» το περιβάλλον, «για χάρη» τους περιβάλλοντος και «από και μέσα» στο περιβάλλον. Έπειτα δίνεται περισσότερη έμφαση στην τελευταία διάσταση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, καθότι πάνω σε αυτήν βασίστηκε ο σχεδιασμός της ερευνητικής/παιδαγωγικής αυτής δράσης. Έτσι, ακολουθεί εκτενής περιγραφή της σημερινής απομάκρυνσης των παιδιών από τη φύση και των επιπτώσεων της αποξένωσής του από αυτή, ενώ παράλληλα υπογραμμίζεται η θετική επιρροή του φυσικού περιβάλλοντος στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Σημαντικό μέρος της ενότητας αυτής καλύπτεται από την αξία των άμεσων εμπειριών στο φυσικό κόσμο και από τη στροφή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην επανασύνδεση των μανθανόντων με τη φύση. Από τη μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και των σχετικών ερευνών, φαίνεται πως η πηγή της καλλιέργειας ενός συναισθήματος σεβασμού και προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος είναι η ενδυνάμωση της σχέσης του ανθρώπου με αυτό.

Επαγωγικά, θέλοντας να εντάξουμε την άμεση εμπειρία στη φύση σε μια παιδαγωγική προσέγγιση, αναδεικνύεται η καταλληλότητα της βιωματικής και αισθητηριακής προσέγγισης της μάθησης, που αποτελεί τη δεύτερη ενότητα του θεωρητικού μέρους της εργασίας. Επιπλέον, αυτή ασπάζεται την αξία της «εκτός των θυρών» εκπαίδευσης, κάτι που συμβαδίζει με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση «από και μέσα» στο περιβάλλον, καθώς πυρήνας της νοοτροπίας και των δύο είναι η μάθηση που πηγάζει από εμπειρίες αλληλεπίδρασης του μαθητευομένου μέσα στο περιβάλλον. Έτσι, μέσω μιας βιωματικής προσέγγισης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, εστιάζουμε στην αφύπνιση των αισθήσεων, προκειμένου να έχουμε μια πολυαισθητηριακή βιωματική εμπειρία στο φυσικό περιβάλλον. Τέτοιες εμπειρίες με τα συναισθήματα που θα τις συνοδεύουν, όπως επίσης και τις προσωπικές ερμηνείες του καθενός, είναι δυνατό να προσφέρουν ευρύτερη κατανόηση του κόσμου, συγκριτικά με τη συμβατική παραδοσιακή προσέγγιση της μάθησης.

Η τρίτη ενότητα του θεωρητικού μας υπόβαθρου είναι αυτή της Ακουστικής Οικολογίας στην εκπαίδευση, εφόσον η ερευνητική/παιδαγωγική μας δράση έχει τον ήχο ως εργαλείο και ως ερέθισμα. Εστιάζουμε λοιπόν στο ηχητικό περιβάλλον, ή στο «ηχοτοπίο» όπως το ονομάζει ο κλάδος της Ακουστικής Οικολογίας που το μελετά. Δίνουμε έτσι έμφαση στην αίσθηση της ακοής, η οποία όπως και όλες οι αισθήσεις όταν διεγείρονται, προκαλεί συναισθήματα. Επομένως, κάθε ήχος με τον οποίο ερχόμαστε σε επαφή καθίσταται σημαντικός παράγοντας στην καταγραφή μιας εμπειρίας και αποτελεσματικά επηρεάζει τη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον του και τα συναισθήματα που αναπτύσσει για αυτό. Η ένταξη της Ακουστικής Οικολογίας στην Εκπαίδευση, συνδυασμένη με πρακτικές του κλάδου της Ψυχολογίας, δημιουργεί την Οικολογική Ακουστική Αγωγή ή αλλιώς «Ηχητική Εκπαίδευση». Ο ήχος στην εκπαίδευση έχει εδώ και χρόνια πολλές χρήσεις και εφαρμογές, μερικές καινοτόμες από τις οποίες, που αποτελούν και εργαλεία της Οικολογικής Ακουστικής αγωγής είναι οι ηχοϊστορίες, οι ηχοζωγραφίες, οι περίπατοι ακρόασης ή «ηχοπερίπατοι» και οι στατικές παρατηρήσεις ηχητικών περιβαλλόντων. Στην ενότητα αυτή, περιγράφονται οι στόχοι της Οικολογικής Ακουστικής Αγωγής και μερικές από τις καινοτόμες αυτές εφαρμογές του ήχου στην εκπαίδευση. Ταυτόχρονα έρευνες σε αυτό το πεδίο έχουν δείξει ποιοι ήχοι του άμεσου ηχοτοπίου είναι περισσότερο αρεστοί και ποιοι συνήθως προκαλούν δυσάρεστα συναισθήματα. Επιπλέον έρευνες ρίχνουν φως στη σημαντικότητα του ηχοτοπίου για παιδιά

νηπιακής ηλικίας, καθώς οι ήχοι φάνηκε να τα επηρεάζουν σε διάφορες συνθήκες της ζωής τους.

Ωστόσο, καθώς δεν υπήρχαν ιδιαίτερες έρευνες στο πεδίο της Οικολογικής Ακουστικής Αγωγής σε συνδυασμό με μια βιωματική αισθητηριακή προσέγγιση της μάθησης και δη πάνω στην προσχολική ηλικία, θελήσαμε να μελετήσουμε την επιρροή του ηχοτοπίου, ή πιο συγκεκριμένα πώς επιδρά η αίσθηση της ακοής φυσικών ήχων στη σχέση που παιδιά αυτού του ηλικιακού φάσματος διαμορφώνουν με το άμεσο περιβάλλον τους. Για το σκοπό αυτό σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, έχοντας ως ερέθισμα και ως εργαλείο μάθησης τον ήχο, το οποίο έλαβε χώρα στο 2^ο Νηπιαγωγείο της Νέας Αγχιάλου του νομού Μαγνησίας. Μέσω αυτού του προγράμματος επιδιώξαμε την αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους και τη δράση τους στη φύση, μέσω του παιχνιδιού. Η έρευνα διεξήχθη στα επτά (7) διαδοχικά στάδια 1) του ελέγχου πρότερης εστίασης των νηπίων στο ηχοτοπίο μέσω του καταιγισμού ιδεών, 2) των ασκήσεων ησυχίας και ευαισθητοποίησης στον ήχο, 3) των ηχοπεριπάτων και ηχογραφήσεων ήχων του ηχοτοπίου της αυλής του σχολείου, 4) της ζωγραφικής αποτύπωσης των εμπειριών των παιδιών, 5) των ατομικών ημιδομημένων συνεντεύξεων, 6) της κατασκευής και του παιξίματος ενός ηχητικού επιτραπέζιου παιχνιδιού δημιουργικής αφήγησης με τη χρήση των ηχογραφημένων ήχων από τους ηχοπεριπάτους και τέλος 7) των συμπληρωματικών ημιδομημένων συνεντεύξεων για το παιχνίδι και την όλη βιωματική διαδικασία.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι μας ενδιέφερε η ποιότητα της σχέσης των παιδιών με το άμεσο περιβάλλον τους και πώς αυτή επηρεάζεται από το άμεσο ηχοτοπίο, βασιζόμενοι παράλληλα και στο παραπάνω θεωρητικό υπόβαθρο, η μελέτη μας θα εστιαζόταν στις εμπειρίες των παιδιών μέσα στο φυσικό κόσμο. Προκειμένου δηλαδή να διερευνήσουμε το βίωμα των νηπίων, τα συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν και τα νοήματα που δόμησαν, η πλέον καταλληλότερη μεθοδολογική επιλογή ήταν αυτή της Ερμηνευτικής Φαινομενολογικής Ανάλυσης. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν:

α) Πώς συμβάλλει η αίσθηση της ακοής στην ενίσχυση της σχέσης των παιδιών με το άμεσο περιβάλλον τους και στην ενδυνάμωση της οικολογικής τους συνείδησης;

β) Ποια χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής πράξης προσελκύουν τα παιδιά να εμπλακούν σε μια διαδικασία βιωματικής προσέγγισης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με ερέθισμα και εργαλείο τον ήχο;

Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η συμμετοχική παρατήρηση και ημι-δομημένες συνεντεύξεις- διηγήσεις των παιδιών. Στην Ερμηνευτική Φαινομενολογία όμως μας ενδιαφέρει η συλλογή κειμένων. Για το σκοπό αυτό, χρησιμοποιήθηκαν ζωγραφιές και φωτογραφίες από το στάδιο των ηχοπεριπάτων ως οπτικό υλικό, που θα βοηθούσε τους συμμετέχοντες να ανακαλέσουν μνήμες και να μου μιλήσουν για αυτές. Για την ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκαν τα στάδια ανάλυσης των συλλεχθέντων κειμένων, όπως τα ορίζει η Ερμηνευτική Φαινομενολογική προσέγγιση, αντιμετωπίζοντας κάθε συμμετέχοντα ως μελέτη περίπτωσης.

Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε τη θετική επιρροή του φυσικού ήχου στη σχέση των παιδιών προσχολικής ηλικίας με το άμεσο περιβάλλον τους. Ο ήχος λειτούργησε ως ερέθισμα ανάκλησης μνήμης στα νήπια και αποδείχθηκε ισχυρό εργαλείο καταγραφής εμπειριών μέσα στο φυσικό κόσμο, επηρεάζοντας την ποιότητα της επαφής των παιδιών με το άμεσο περιβάλλον τους. Επιπρόσθετα, υπογραμμίστηκε η συμβολή του ηχητικού ερεθίσματος στην καλλιέργεια της οικολογικής συνείδησης των παιδιών. Τέλος, μέσω του εκπαιδευτικού-ερευνητικού αυτού προγράμματος, αναδείχθηκαν ελκυστικά για παιδιά προσχολικής ηλικίας χαρακτηριστικά, τέτοια που να αποτελούν κίνητρο εμπλοκής σε μια βιωματική προσέγγιση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με ερέθισμα και εργαλείο μάθησης τον ήχο. Μερικά από τα στοιχεία αυτά ήταν η κίνηση, η δράση έξω από τη σχολική τάξη, η διέγερση των αισθητηριακών εργαλείων των παιδιών, η περιέργεια, η περιπέτεια, η εξερεύνηση, η αναζήτηση και η συλλογή ήχων, όπως και η επαφή με τα ζώα.

4. Θεωρητικό μέρος

Γιατί Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία;

Πέρα από τους ορισμούς και τους θεωρητικούς στόχους της Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και της βιωματικής προσέγγισης που η συγκεκριμένη εργασία βασίζεται θεωρητικά, τους οποίους και θα αναλύσω παρακάτω, είναι σημαντικό να διευκρινιστεί πως ο,τιδήποτε αποτελεί αντικείμενο προς μελέτη για τα παιδιά, πρέπει να έχει νόημα για εκείνα. Διότι για να υπάρξει μάθηση, πρέπει να υπάρχει και προσωπικό ενδιαφέρον από τον εκπαιδευόμενο. Θα ήθελα έτσι να υπογραμμίσω το γιατί μπορεί να ενδιαφέρει παιδιά μικρής ηλικίας η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και σε τι θα μπορούσε να τα ωφελήσει.

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας εκδηλώνουν έντονη περιέργεια και ενδιαφέρον για τον εξωτερικό κόσμο που τα περιβάλλει (Simmons, McCrea, Gay, Herrmann, Hutchinson & Pistillo, 2016). Η Carson (1956) επισημαίνει πως ο άνθρωπος έχει ένα εγγενές ενδιαφέρον εξερεύνησης του κόσμου, καθώς επίσης και μια έμφυτη τάση να διερωτάται τι συμβαίνει γύρω του και γιατί, συνθέτοντας έτσι μια ενθουσιώδη και διερευνητική στάση απέναντι στο άμεσο περιβάλλον του. Επομένως, το περιβάλλον δύναται να αποτελέσει έφορο έδαφος μάθησης και αγωγής για τα μικρά παιδιά, καθώς είναι πλούσιο σε ερεθίσματα και αποτελεί πηγή εμπειριών. Είναι καλό ο ενήλικας να προσπαθεί να στηρίζει και να αδράχνει αυτή την περιέργεια των παιδιών, προς όφελός τους (Simmons et al., 2016). Έτσι και οι εκπαιδευτικοί περιβαλλοντικής εκπαίδευσης οφείλουν να προσπαθούν να δημιουργούν ένα κλίμα που να κινητοποιεί τα παιδιά να μαθαίνουν μέσω της δια ζώσης και άμεσης εμπειρίας, της εξερεύνησης και της ανακάλυψης, διότι παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους (Μιχαλοπούλου & Χιωτάκη, 2008). Τα παιδιά εκμεταλλευόμενα αυτή τους την πηγαία περιέργεια, είναι δυνατό να καλλιεργήσουν τη λογική τους και αποτελεσματικά να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους στην επίλυση προβλημάτων. Προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που σχεδιάζονται για μικρά παιδιά είναι απαραίτητο να διεγείρουν την περιέργειά τους για εξερεύνηση, ανακάλυψη, και αναζήτηση επίλυσης προβλημάτων (Simmons et al., 2016).

4.1 Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: μία βιωματική προσέγγιση

Ανά τα χρόνια έχουν γίνει πολλές προσπάθειες ορισμού της έννοιας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και αυτές ποικίλουν ανάλογα με το πώς αντιλαμβανόμαστε τον όρο περιβάλλον. Περιβάλλον λοιπόν, ονομάζουμε οτιδήποτε μας περιβάλλει, είτε έμψυχο είτε άψυχο. Είναι οι συνθήκες που επικρατούν σε αυτό και είναι το συνονθύλευμα των παραγόντων εκείνων που επηρεάζουν τους οργανισμούς που ζουν σε αυτό (Φλογαΐτη, 2009).

Μια οπτική, ορίζει την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως την εκπαίδευση γύρω από το περιβάλλον που εστιάζει στη μετάδοση γνώσεων σχετικά με το βιοφυσικό περιβάλλον, ως γνωστικό αντικείμενο. Είναι η εκπαίδευση εκείνη που αποσκοπεί στην επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, αναφορικά με την οικολογία, την ενέργεια, τον πληθυσμό, τη διατροφή και τους πόρους (Fensham & Hunwic, 1985, στο Φλογαΐτη, 2009: 176). Σύμφωνα με την Unesco (1977, στο Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2006: 14), ένας σφαιρικός ορισμός είναι πως «η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προωθεί την ανάπτυξη σαφούς αντίληψης και ενδιαφέροντος για την οικονομική, κοινωνική, πολιτική και οικολογική αλληλεξάρτηση σε αστικές και αγροτικές περιοχές. Παρέχει σε κάθε άτομο δυνατότητα απόκτησης γνώσεων, αξιών, στάσεων, αφοσίωσης και δεξιότητες που χρειάζονται για να προστατεύσει και να καλυτερεύσει το περιβάλλον. Συμβάλλει στη δημιουργία νέων προτύπων συμπεριφοράς ατόμων, ομάδων, κοινωνιών προς το περιβάλλον».

Υπάρχουν τρεις διακριτές διαστάσεις, η κάθε μία απ' τις οποίες αντιμετωπίζει διαφορετικά το περιβάλλον (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2006). Η πρώτη είναι η Εκπαίδευση «για» το περιβάλλον, η οποία προσφέρει γνώσεις γύρω από τα περιβαλλοντικά συστήματα, για το πώς λειτουργούν και τι αποφάσεις είναι κατάλληλες να παρθούν ανά περίπτωση χρήσης αυτών των συστημάτων. Αντιμετωπίζει δηλαδή το περιβάλλον ως γνωστικό αντικείμενο. Η επόμενη όψη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι «για χάρη» του περιβάλλοντος, η οποία θέτει το περιβάλλον σε μια προστατευτική θέση, που οφείλουμε με τις αποφάσεις μας να διατηρήσουμε, έχοντας αναπτύξει αξίες και ενστερνιστεί στάσεις που να το ευνοούν. Τέλος, μια διαφορετική προσέγγιση του όρου της Π.Ε. είναι η εκπαίδευση «από και μέσα» στο περιβάλλον ή αλλιώς «δια μέσου» του περιβάλλοντος. Αυτή η διάσταση δεν αντιμετωπίζει το περιβάλλον μόνο ως γνωστικό αντικείμενο, αλλά και ως πηγή

απόκτησης γνώσεων, ως μέσο κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης του ατόμου, με εργαλείο την εμπειρία μέσα στο ίδιο το περιβάλλον, με άμεση επαφή με κάθε στοιχείο του και κάθε φαινόμενο, με εμπειρίες που να σχετίζονται με την πραγματικότητα. Η συγκεκριμένη δηλαδή προσέγγιση της έννοιας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης αντιλαμβάνεται το περιβάλλον ως «παιδαγωγικό μέσο» ως πεδίο μάθησης, αγωγής και ολιστικής ανάπτυξης του ατόμου (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2006, Φλογαΐτη, 2009). Ωστόσο, είναι προτιμότερο όταν μιλάμε για Περιβαλλοντική εκπαίδευση να συνδυάζονται και οι τρεις πτυχές ως μια ολότητα.

Συνεχίζοντας με τη στοχοθέτηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τους Hungerfold, Peyton και Wike (1980, στο Φλογαΐτη, 2009: 188), σκοπός της είναι να διαμορφώσει «περιβαλλοντικά υπεύθυνους πολίτες» και «περιβαλλοντικά υπεύθυνες κοινωνικές ομάδες». Πιο συγκεκριμένα και βάσει της «Χάρτας του Βελιγραδίου» (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2006: 15,16), οι επιμέρους στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης συνοψίζονται στους εξής έξι (6):

- Επίγνωση και ευαισθητοποίηση προς το συνολικό περιβάλλον και τα σχετιζόμενα προβλήματα.
- Γνώσεις και ποικιλία εμπειριών ώστε να κατανοήσουν το περιβάλλον και τα προβλήματα που συνδέονται μ' αυτό.
- Στάσεις, αξίες και συναισθήματα ενδιαφέροντος προς το περιβάλλον καθώς και κίνητρα για ενεργό συμμετοχή στη βελτίωση και στην προστασία του.
- Δεξιότητες για τον προσδιορισμό και την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων.
- Ικανότητες αξιολόγησης των εκάστοτε λαμβανομένων περιβαλλοντικών μέτρων και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε σχέση με τις οικολογικές, πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές, αισθητικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις τους.
- Αίσθηση υπευθυνότητας έτσι ώστε να διασφαλιστεί η δυνατότητα ενεργούς εμπλοκής (συμμετοχής) σε όλα τα επίπεδα προς την κατεύθυνση της επίλυσης των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Κρατώντας τους παραπάνω στόχους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, επικεντρώνομαι περισσότερο στην τελευταία διάσταση από τις τρεις προαναφερθείσες, «από και μέσα» στο περιβάλλον, διότι αυτός ο προσανατολισμός δίνει χώρο σε μια βιωματική αισθητηριακή προσέγγιση της μάθησης, βάση της οποίας κινήθηκε η παρούσα ερευνητική προσπάθεια., όπως θα δούμε και στη συνέχεια.

Η αξία της εμπειρίας μέσα στη φύση έχει επιβεβαιωθεί και από σχετικές έρευνες σύμφωνα με το Γεωργόπουλο (2014), όπου οι ερωτηθέντες, οι οποίοι είχαν ιδιαίτερος ενεργή οικολογική δράση, απέδιδαν τη συμπεριφορά τους αυτή κυρίως σε παιδικές ή εφηβικές τους εμπειρίες μέσα στο φυσικό κόσμο. Οι ίδιοι υποστηρίζουν πως πρώτα θετικές «σημαντικές εμπειρίες» για αυτούς (significant life experiences) είναι που πυροδότησαν το αίσθημά τους για οικολογική δράση και έπειτα αρνητικές εμπειρίες ρύπανσης ή καταστροφής αγαπημένων τους τόπων από ανθρώπινο χέρι. Επομένως, η έντονη και διαρκής επαφή των παιδιών με τη φύση ή αλλιώς η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση «από και μέσα» στο περιβάλλον, έχει μεγάλες πιθανότητες ενίσχυσης μιας μελλοντικής υπεύθυνης οικολογικής συνείδησης με έντονα τα αισθήματα προστασίας και σεβασμού του φυσικού κόσμου.

Αποξένωση των παιδιών από τη φύση

Παρ' όλα αυτά, σήμερα παρατηρείται καθημερινά όλο και μεγαλύτερη απομάκρυνση των παιδιών από τη φύση και δη εκείνων που ζουν στις πόλεις. Οι εκπαιδευτικές διαδικασίες οργανώνονται σε εσωτερικούς χώρους, μειώνοντας έτσι τις ευκαιρίες επαφής και αλληλεπίδρασης των εκπαιδευομένων με τη φύση. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση από μεριάς της, τείνει να λειτουργεί ως εργαλείο με τεχνικές διδασκαλίας και δομημένα προγράμματα. Όμως αυτό την αποπροσανατολίζει απ' το βασικό της στόχο να εμπνεύσει και να καλλιεργήσει οικολογική συνείδηση σε μια βάση σύνδεσης με τη γη (Leopold, 1949 στο Gruenewald, 2003). Παράλληλα, η εξαφάνιση της δια ζώσης εμπειρίας των παιδιών στη φύση, αδρανοποιεί τα αισθητηριακά τους εργαλεία μάθησης, επηρεάζοντας σημαντικά την ολόπλευρη ανάπτυξή τους, σε γνωστικό, κοινωνικό- συναισθηματικό, φυσικό και ηθικό επίπεδο (Beery & Jørgensen, 2016, Elliott, 2010, Τσεβρένη & Ξανθόπουλος, 2015). Το φαινόμενο αυτό θέλησε να περιγράψει ο Richard Louv

(2005, στο Τσεβρένη & Ξανθόπουλος, 2015), με τον όρο «Διαταραχή λόγω Ελλειμματικής Επαφής με τη Φύση» (Nature Deficit Disorder). Ο όρος αυτός, όπως ο ίδιος διευκρινίζει, δεν αποτελεί μια συγκεκριμένη ορολογία ιατρικής διάγνωσης (Loun, 2008). Ωστόσο, προσπαθεί έτσι να περιγράψει μια σύνθετη κατάσταση αποξένωσης από το φυσικό περιβάλλον με ποικίλα συμπτώματα, όπως δυσκολία συγκέντρωσης, περιορισμένες αισθητηριακές δεξιότητες, ενώ ακόμα είναι μεγαλύτερες οι πιθανότητες εμφάνισης σωματικών και συναισθηματικών ασθενειών.

Θέλουμε επομένως να βρούμε τρόπους καταπολέμησης του φαινομένου της απομάκρυνσης των παιδιών από τη φύση και να υπογραμμίσουμε τη συνεισφορά της αισθητηριακής μάθησης σε συνδυασμό με τη βιωμένη εμπειρία, στην κατανόηση της φύσης από μέρους των παιδιών (Beery & Jørgensen, 2016).

Επανασύνδεση με τη φύση / αξία εμπειρίας στη φύση

Σύμφωνα και με τον Abram (2010), βρισκόμαστε σε ένα κόσμο «αντιληπτικής κρίσης», ο οποίος επιτείνεται εξαιτίας της αισθητηριακής μας αδρανοποίησης. Όπως ο ίδιος χαρακτηριστικά λέει «τα μάτια μας έχουν τυφλωθεί και δεν είναι έτοιμα να δουν, τα αυτιά μας είναι κουφά στις μη ανθρώπινες φωνές». Με άλλα λόγια, τονίζει πως ο σημερινός κόσμος δεν έχει τα απαραίτητα ερεθίσματα από τη φύση και επομένως το περιβάλλον γύρω του είναι φτωχό ώστε να αναπτυχθούν τα αισθητηριακά του εργαλεία και να τα έχει σε εγρήγορση.

Εδώ και χρόνια όμως, η ανθρωπότητα έχει θεωρήσει την ύπαρξή της ως αποκομμένη από τη φύση. Συχνά στέκεται απέναντί της και δρα εις βάρος της. Η οικο-φαινομενολογία, στοχεύοντας στην επανασύνδεση του ανθρώπου με το φυσικό κόσμο, πρεσβεύει τον επαναπροσδιορισμό της θέσης και του ρόλου της ανθρώπινης ύπαρξης μέσα στη φύση (Brown & Toadvine, 2003). Είναι γεγονός ότι τα παιδιά ως επί το πλείστον εκτίθενται σε ανθρωποκεντρικά περιβάλλοντα, όπου λαμβάνουν το μήνυμα της κυριαρχικής ανθρώπινης ταυτότητας. Ο Gruenewald (2003) υπογραμμίζει την αναγκαιότητα στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, τα παιδιά να εστιάζουν την προσοχή τους σε περιβάλλοντα αμοιβαίων σχέσεων και όχι σχέσεων «κυριαρχίας ή ιδιοκτησίας». Αποτελεσματικά, μέσω πλούσιων σε ερεθίσματα εμπειριών στη φύση, και έκθεσης στη διαφορετικότητα του μη ανθρώπινου κόσμου, θα καλλιεργηθούν σχέσης φροντίδας, αμοιβαιότητας μεταξύ και των ανθρώπων αλλά και κάθε άλλου

«όντος». Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε πως η εμπειρία του κάθε ζωντανού οργανισμού διαφέρει και εξαρτάται από το πόσο έτοιμος είναι να αντιληφθεί τι συμβαίνει γύρω του. Ο Abram (2010) μάς παροτρύνει να αισθανθούμε ξανά τη γη γύρω μας, να νιώσουμε πως είμαστε μέλος του περιβάλλοντος, όχι πάνω στη γη αλλά μέσα της, μέσα στον κόσμο που μας περιβάλλει. «Είναι η ζωντανή γη που μιλάει, ο ανθρώπινος λόγος δεν είναι τίποτα άλλο παρά ένα μέρος ενός ευρύτερου διαλόγου» (Abram, 1996, at Grunewald, 2003: 179).

Θέλει να αντικαταστήσουμε την σκέψη ότι είμαστε έξω ή απέναντι από το περιβάλλον, ως κάτι αποκομμένο από αυτό και στη θέση της να υιοθετήσουμε τη στάση «Εγώ είμαι ένα στοιχείο μιας ολότητας που είναι το περιβάλλον μου» (Weber, 1988, στο Φλογαίτη, 2009: 174). Μάς παροτρύνει να δούμε τον κόσμο υπό ένα πρίσμα τέτοιο, όπου τα ζώα, τα φυτά, το έδαφος, όλα βιώνουν τις δικές τους εμπειρίες, το καθένα με το δικό του τρόπο. Κάθε στοιχείο του κόσμου με τα δικά του μέσα και αισθητηριακά εργαλεία βιώνει και αντιλαμβάνεται το περιβάλλον του. Ότι αντιλαμβανόμαστε, συμβαίνει διότι είμαστε μέρος του αισθητηριακού κόσμου, που προσπαθούμε να αντιληφθούμε. Ότι βιώνουμε, ακούμε, βλέπουμε, γευόμαστε, αγγίζουμε, συμβαίνει διότι είμαστε τμήμα του κόσμου αυτού, με τη δικές μας υφές, όψεις, ήχους και γεύσεις (Abram, 1996). Έτσι και ο άνθρωπος ως ζωντανός οργανισμός, μόνο όταν έχει αφυπνίσει «τις ζώδεις αισθήσεις του» μπορεί να βιώσει τον κόσμο, του οποίου και ο ίδιος είναι αναπόσπαστο μέλος.

Η νέα οπτική της περιβαλλοντικής ηθικής έγκειται σε μια διαφορετική ηθική η οποία δεν σέβεται μόνο τα ανθρώπινα όντα αλλά τη ζωή και την ευημερία της ίδιας της φύσης (Abram, 1996). Την αντιμετωπίζει ως μέλος μιας αμοιβαίας επικοινωνίας μεταξύ εκείνης και του ανθρώπου που αισθητηριακά προσπαθεί να την αντιληφθεί. Τονίζει τον «αμφίδρομο» χαρακτήρα της αντίληψης, φέρνοντας για παράδειγμα την αίσθηση της αφής η οποία συνοδεύεται με την αίσθηση ότι αγγίζομαι από κάτι ή την αίσθηση της όρασης, η οποία με τη σειρά της δεν μπορεί να αποκοπεί από εκείνη του ότι κάτι με αντικρίζει, θέλοντας να προωθήσει την αισθητηριακή ενσυναίσθηση απέναντι σε μια ζωντανή φύση.

Εκπαιδευτικοί προβληματίζονται για το πώς να δημιουργήσουν εμπειρίες μάθησης για τα παιδιά και πώς να τους καλλιεργήσουν περιβαλλοντική συνείδηση. Σε αυτό το σημείο, θεωρώ σημαντικό να αναφερθεί η θετική σκοπιά της

Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ή η στάση που πρέπει να υιοθετηθεί από τους εκπαιδευτικούς του χώρου αυτού, προκειμένου να αναπτυχθούν στους μαθητάνοντες αισθήματα προστασίας και φροντίδας για τη φύση, σε αντιδιαστολή με τον αρνητικό τρόπο που η συμβατική εκπαίδευση προσπαθεί να εμπνεύσει περιβαλλοντική και οικολογική συνείδηση στα παιδιά, ενημερώνοντάς τα για τους κινδύνους που απειλούν το περιβάλλον (Γεωργόπουλος, 2014). Ταυτόχρονα, η κλασική εκπαίδευση λαμβάνει χώρα κυρίως σε εσωτερικό χώρο, δημιουργώντας έτσι ένα στείρο περιβάλλον. Όσο τα περιβάλλοντα αυτά τείνουν να αποτελούν φυσιολογική κατάσταση για τα παιδιά, η δυνατότητά τους να συνδεθούν είτε με τη φύση είτε με οποιοδήποτε όν, μετριάζεται (Gruenewald, 2003).

Καθώς έχει απασχολήσει ιδιαίτερος η ενδυνάμωση της σχέσης του ανθρώπου με τη φύση, έχουν αναδειχθεί διάφορες τεχνικές διεθνώς για το σκοπό αυτό, που ενθαρρύνουν την περιέργεια των συμμετεχόντων για εξερεύνηση, που εστιάζονται στην πνευματική βιωματική εμπειρία των μαθητευομένων, τεχνικές που στοχεύουν στην ενδυνάμωση του συνεργατικού πνεύματος και του σεβασμού απέναντι στη φύση, που εξοικειώνουν με το διαφορετικό και καλλιεργούν μια πιο ανοικτή και δεκτική στάση απέναντι στο φυσικό περιβάλλον και πολλές ακόμη τεχνικές που όλες ασπάζονται την αξία ενίσχυσης της σχέσης του ανθρώπου με το φυσικό κόσμο. Σε αυτό τον προσανατολισμό κινήθηκε και το πρόγραμμα ΘΕΡΦΥΣ «Θεραπεύοντας την αποξένωση του ανθρώπου από τη φύση. Διαμόρφωση παιδαγωγικής μεθοδολογίας για την ενδυνάμωση της σχέσης με το δασικό και το αγροτικό περιβάλλον.» (Τσεβρένη & Ξανθόπουλος, 2016), το οποίο θέλησε να φέρει σε επαφή συμμετέχοντες από κάθε κοινωνική ομάδα και να τους εξοικειώσει με το δασικό και αγροτικό περιβάλλον, να καλλιεργήσει ή και να ενισχύσει την ενσυναίσθησή τους για αυτό, συνάμα να ενδυναμώσει την περιβαλλοντική τους συνείδηση και να αφυπνίσει αισθήματα προστασίας, αποτελώντας κινητήρια δύναμη για αλλαγή στάσεων και αξιών απέναντι στη φύση (Τσεβρένη & Ξανθόπουλος, 2015).

Καταλήγουμε λοιπόν, πως η βάση και η πηγή ενός συναισθήματος σεβασμού για το φυσικό κόσμο, δεν μπορεί να είναι άλλη από αυτή της σχέσης και της σύνδεσης που μπορούν τα παιδιά να αναπτύξουν για τη φύση, ήδη από πολύ μικρές ηλικίες (Sobel, 2008). Επομένως ο βασικός μας προβληματισμός θα πρέπει να εντοπίζεται στο πώς να καλλιεργήσουμε στα παιδιά σχέσεις με τη φύση. Συμπερασματικά, πρωτεύον στόχος ειδικά των εκπαιδευτικών που απευθύνονται σε

μικρά παιδιά, δεν πρέπει να είναι να μεταδώσουν γνώση, αλλά να τους εμφυσήσουν την αγάπη και τη στοργή, να τα βοηθήσουν να νιώσουν οικεία με τη φύση (Brookfield zoo, 2001, στο Sobel, 2008). Αυτό επιτυγχάνεται σίγουρα περισσότερο μέσω της παρατήρησης, της φαντασίας, της μίμησης για το πώς τα ζώα κινούνται, πώς τρώνε, τι ήχους βγάζουν, ποια φωνή, πώς κοιμούνται και πώς αλληλεπιδρούν. Επιπρόσθετα, αυτή η εξερεύνηση του «άλλου», του μη ανθρώπινου, η ανακάλυψή του και η γνωριμία με αυτό, αποτελεί αναγκαιότητα ως διαδικασία, ως εμπειρία μέσα στο φυσικό κόσμο, που έχει τη δύναμη να καλλιεργήσει στο μαθητευόμενο μια ανοιχτή στάση απέναντι στη διαφορετικότητα και τη μοναδικότητα του άλλου (Gruenewald, 2003). Η περιπέτεια και η εμπειρία στη φύση καθίστανται απαραίτητα για να νιώσουμε κομμάτι της, για να τη νιώσουμε σπίτι μας και για να αναγνωρίσουμε τη σημαντικότητα της παρουσίας του διαφορετικού, να καλλιεργήσουμε μια δεκτική στάση απέναντι στο φυσικό κόσμο και να συνειδητοποιήσουμε τα οφέλη της σχέσης μας με αυτόν, ώστε τελικά να την επιδιώξουμε.

Μιλώντας για σύνδεση του ανθρώπου με το «άλλο», το μη ανθρώπινο όν, πέραν της προσπάθειας που πρέπει να καταβληθεί από τους εκπαιδευτικούς και του προσανατολισμού της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε αυτή την κατεύθυνση, προκειμένου να αναπτυχθούν στα παιδιά συναισθήματα αγάπης και φροντίδας για τη φύση γενικότερα, ο Wilson (2013, στο Kellert & Wilson, 2013) εντοπίζει μια έμφυτη τάση του ανθρώπου να συνδέεται συναισθηματικά με άλλους ζωντανούς οργανισμούς. Χρησιμοποιεί έτσι τον όρο «βιοφιλία», για να περιγράψει αυτή τη στάση του ανθρώπου, την οποία αποδίδει μερικώς σε εγγενείς παράγοντες. Ο Erich Fromm όρισε ευρύτερα τη «βιοφιλία» ως την αγάπη του ανθρώπου για τη ζωή και κάθε άλλο ζωντανό οργανισμό. Βέβαια, και οι δύο συμφωνούν πως αυτή η ανάγκη είναι σημάδι φυσικής και πνευματικής υγείας.

Δεν πρέπει όμως να μας αποπροσανατολίσει το εξής παράδειγμα. Μπορεί δυο παιδιά να έχουν την ανάγκη να αλληλεπιδράσουν με ένα έμβιο όν, όπως ένα πουλί και να το δείχνουν με διαφορετικές συμπεριφορές. Το ένα να ταΐζει το πουλί και το άλλο να του πετάει πέτρες. Αυτό δε σημαίνει όμως, όπως μας εξηγεί ο Wilson (2013, στο Kellert & Wilson, 2013: 122) ότι τα δυο παιδιά αυτά διαφέρουν ως προς την βιοφιλική τους διάθεση. Πρόκειται ακριβώς για την ίδια έμφυτη τάση να

προσελκύονται από καθετί ζωντανό. Ωστόσο, φανερώνουν την ανάγκη τους με διαφορετικές επίκτητες συμπεριφορές που έχουν μάθει και έχουν αποκτήσει.

Φυσικά, οι βιοφιλικές συμπεριφορές των ανθρώπων ποικίλουν και δεν οφείλονται σε μια μονόπλευρη σχέση με τη φύση. Κάπου πρέπει να υπάρχει δράση για να υπάρξει αντίδραση. Επομένως, πρόκειται για μια αμφίδρομη σχέση, μια αλληλεπίδραση, όπως έχουμε ήδη εξηγήσει, η οποία είναι αρκετά περίπλοκη ως αναφορά τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις που μπορούν να επιφέρουν στο άτομο διάφορες εμπειρίες μέσα στο φυσικό κόσμο. Για παράδειγμα, η παρουσία ενός ζώου έχει αποδειχθεί πως φέρνει θετική αλλαγή στις αντιδράσεις των ανθρώπων, όπως λόγου χάρη στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση.

Κάτι εξίσου αξιοσημείωτο είναι πως αντίστοιχα και το ίδιο το φυσικό τοπίο στο αντίκρισμά του ασκεί επιρροή στον άνθρωπο. Μόνο η οπτική επαφή αυτή καθαυτή, με φυσικά τοπία μπορεί να έχει θετική επίδραση σε θέματα υγείας του ανθρώπου. Έχει παρατηρηθεί θετική συναισθηματική αλλαγή, βελτίωση σωματικής υγείας (π.χ. μείωση αρτηριακής πίεσης) ή ανατροφοδότηση ενέργειας, που κινητοποιεί το σώμα και επηρεάζει τη συμπεριφορά. Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί ότι έχει ευεργετική επίδραση στη γνωστική επίδοση του ατόμου (Kellert & Wilson, 2013). Συνεπώς, η σκέψη μας πρέπει να επικεντρωθεί στο ποιες είναι οι συνθήκες αυτές που προκαλούν τις εκάστοτε αντιδράσεις και συναισθήματα του ανθρώπου, απέναντι στα ζώα, τα φυτά και τα ποικίλα φυσικά περιβάλλοντα και οικοσυστήματα.

Εμπειρίες μέσα στη φύση

Ύστερα από την παραπάνω θεωρητική ανασκόπηση της αξίας επανασύνδεσης του ανθρώπου με τη φύση, είναι προφανές, όπως και η διάσταση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης «από και μέσα» στο περιβάλλον προτείνει, ότι το μέσον για να επιτευχθεί αυτό είναι τα παιδιά να αποκτήσουν εμπειρίες μέσα στο φυσικό κόσμο. Άλλωστε, είναι πλέον διαδεδομένη η προσφορά του φυσικού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη και την ευημερία των παιδιών γενικότερα (Elliott, 2010) αλλά και ειδικότερα σε διάφορες πτυχές της ζωής του παιδιού, όπως η σωματική και συναισθηματική του υγεία, η κοινωνικότητά του, η πνευματική, γνωστική, συναισθηματική και σωματική του ανάπτυξη, η μείωση του άγχους, η

καλλιέργεια της αισθητικής του αλλά και φυσικά η ενίσχυση της περιβαλλοντικής του συνείδησης και η αφύπνιση της ενσυναίσθησής του για τα μη ανθρώπινα όντα του φυσικού κόσμου (Τσεβρένη & Ξανθόπουλος, 2016). Σε αυτό συμφωνεί και η έρευνα των Beery και Jorgensen (2016), η οποία υπογραμμίζει τη σημαντικότητα της άμεσης επαφής των παιδιών με τη φύση, τόσο για τις ευκαιρίες μάθησης που τους προσφέρονται, όσο και για τη σπουδαιότητα διέγερσης των αισθήσεων των παιδιών, όταν αυτά εμπλέκονται σε διαδικασίες παρατήρησης και εξερεύνησης μέσα στον ίδιο το φυσικό κόσμο. Τα παραπάνω έχουν σαν αποτέλεσμα την όλο και συχνότερη ένταξη δραστηριοτήτων μέσα στη φύση, στα πλαίσια των περιβαλλοντικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αλλά και την εξάπλωση της υπαίθριας εκπαίδευσης με έμφαση στη σχέση των παιδιών με τη φύση, όπως τα σχολεία του δάσους (Knight, 2012 στο Τσεβρένη & Ξανθόπουλος, 2016) και τα νηπιαγωγεία της φύσης (Sobel, 2015 στο Τσεβρένη & Ξανθόπουλος, 2016). Όλη αυτή η στροφή στην επανασύνδεση με τη φύση, στοχεύει στο να ενστερνιστούν τα παιδιά αξίες και να υιοθετήσουν στάσεις προστασίας και φροντίδας απέναντι στο φυσικό κόσμο.

Σύμφωνα με την ερευνήτρια Cobb, ύστερα από εκτενείς παρατηρήσεις που έκανε πάνω στα παιδιά καθώς έπαιζαν και αναστοχαζόμενη τις παρατηρήσεις τις αυτές αναφορικά με τη σχέση των παιδιών με τη φύση, εντόπισε πως η εφευρετικότητά τους και η φαντασία τους, πήγαζε από τις πρώιμες εμπειρίες τους μέσα στο φυσικό κόσμο (Loun, 2008). Παράλληλα, τέτοιες άμεσες εμπειρίες και δια μέσου μιας αισθητηριακής προσέγγισης της μάθησης, διεγείρουν την περιέργεια για εξερεύνηση, οδηγώντας έτσι τους μανθάνοντες σε μια ευρύτερη κατανόηση του φυσικού κόσμου (Beery & Jorgensen, 2016). Για παράδειγμα τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι τους με τα ζώα, με το νερό, με πέτρες και χώμα, έχουν τη δυνατότητα να κατασκευάσουν τα δικά τους νοήματα, χτίζοντας ωστόσο ταυτόχρονα και μια σχέση με τη φύση (Elliott, 2010). Αυτό συμβαίνει διότι σε μια ενσώματη εμπειρία οι αισθήσεις, τα συναισθήματα και η νόηση διαπλέκονται μεταξύ τους, με αποτέλεσμα «το σώμα να νιώθει, να βλέπει, να αντιδρά και έτσι να μαθαίνει και να καταλαβαίνει», χρησιμοποιώντας και τις πέντε αισθήσεις του (Beery & Jorgensen, 2016: 4). Καθώς λοιπόν η παραδοχή της συνεισφοράς της εμπειρίας στο φυσικό κόσμο στην ανάπτυξη των παιδιών γίνεται όλο και πιο ευρέως αποδεκτή και η επιστροφή στη φύση για την επανασύνδεση των παιδιών μαζί της εξελίσσεται ως «κίνημα» παγκοσμίως, δημιουργήθηκε το 2006 μια μη κερδοσκοπική οργάνωση

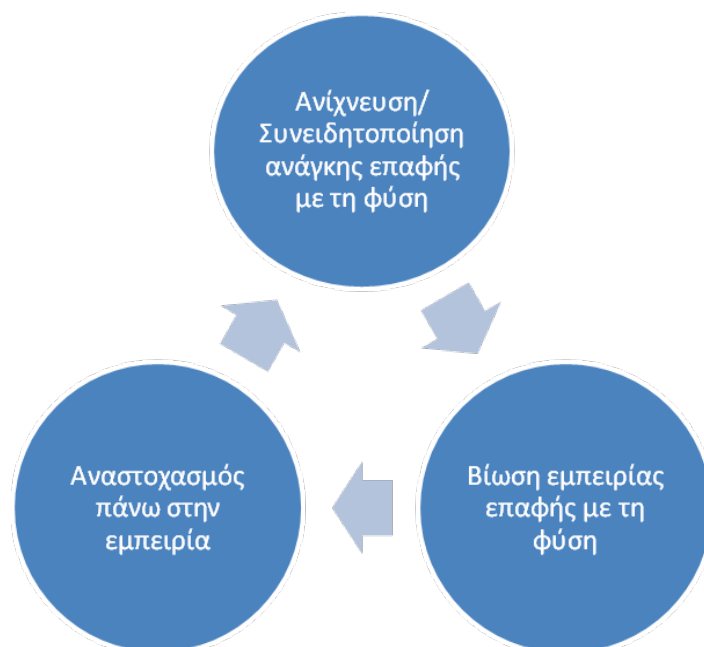
“Children & Nature Network”, της οποίας ηγείται ο Loun (2008). Ο ίδιος παρατηρεί όλο και μεγαλύτερη πρόοδο σε περιφερειακό αλλά και εθνικό επίπεδο στον Καναδά, στις ΗΠΑ και σε άλλες χώρες εκτός Αμερικής, όπως αλλαγές στη νομοθεσία, σύνθεση ο μιάδων προστασίας του περιβάλλοντος, σχολεία και επιχειρήσεις που στρέφονται σε αυτή την κατεύθυνση, ακόμα και κυβερνητικές αρχές. Ακόμη, σύγχρονες οργανώσεις προσκόπων έχουν αρχίσει να προσανατολίζονται στην επανασύνδεση των παιδιών με τη φύση, διότι το όπλο για την προστασία του φυσικού κόσμου είναι το πάθος που τρέφει ο άνθρωπος για αυτήν. Και πώς αλλιώς αν όχι μέσα από τη φύση μπορεί να καλλιεργηθεί; Διότι το «πάθος πηγάζει από την ίδια τη γη, από τα λασπωμένα χέρια ενός νέου παιδιού, ταξιδεύει κατά μήκος των λερωμένων από γρασίδι ρούχων του προς την καρδιά. Αν θέλουμε να σώσουμε την οικολογία και το περιβάλλον, τότε οφείλουμε να σώσουμε επίσης ένα είδος υπό εξαφάνιση: το παιδί στη φύση» (Loun, 2008: 110).

Μόνο μια ουσιαστική και βαθιά σύνδεση με τη φύση, μπορεί σε βάθος χρόνου να αποτελέσει τη βάση για μια οικολογική στάση του ανθρώπου, η οποία εν δυνάμει και μέσα από μια περιβαλλοντική εκπαίδευση προσανατολισμένη στη δράση, να κινητοποιήσει και μια πιο δραστήρια και ακτιβιστική συμπεριφορά, με σκοπό την προστασία του περιβάλλοντος, που θα επιφέρει την αλλαγή προς όφελος του φυσικού κόσμου αλλά και της κοινωνίας. Η προσωπική σχέση με τη φύση είναι ή θα πρέπει να είναι ο θεμέλιος λίθος για μια μετέπειτα συμμετοχή σε συλλογικές περιβαλλοντικές δράσεις. Όπως και η κριτική παιδαγωγική πρεσβεύει (Huckle, 1991, στο Τσεβρένη, 2009), η μάθηση επέρχεται μέσω του βιώματος και της ενεργοποίησης του μαθητευόμενου και όχι με την ατέρμονη μετάδοση επιστημονικής γνώσης, που καθιστά το παιδί συνήθως παθητικό δέκτη πληροφοριών. Ακόμα και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, που αποτελεί το πλέον πρόσφορο έδαφος για μια βιωματική διαδικασία μάθησης, σήμερα συχνά επιχειρεί με λάθος τρόπο την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευομένων, όπως έχουμε προαναφέρει. Αυτό δεν είναι διόλου απίθανο να προκαλέσει μέχρι και το αίσθημα του φόβου στα παιδιά, το οποίο με τη σειρά του να συμβάλει στην παράλυση και την αδράνεια των μαθητών και αργότερα των πολιτών (Jensen & Schnack 2006, στο Τσεβρένη, 2009).

Ο Loun (2008), υπογραμμίζει τη σημαντικότητα της υποστήριξης του ενήλικα στη δραστηριότητα του παιδιού μέσα στην φύση, είτε αυτός είναι γονιός, παππούς ή γιαγιά, είτε είναι δάσκαλος. Επιπλέον, παραθέτει μια αρκετά μεγάλη λίστα

δραστηριοτήτων, που προϋποθέτουν την επίβλεψη ενός ενήλικα, προκειμένου να αποτελέσουν εμπνευση για τον καθένα. Ωστόσο, διασαφηνίζει ότι κάθε παιδί χρειάζεται το δικό του προσωπικό ελεύθερο χρόνο στο φυσικό κόσμο, συχνά με μοναχικότητα, πέρα από κάθε οργανωμένη δραστηριότητα μέσα σε αυτόν, ώστε να μπορέσει να καλλιεργήσει τη σχέση του με τη φύση και να δομήσει τις δικές του εμπειρίες. Είναι πολύ σημαντικό το παιδί να βιώσει χαρά και θαυμασμό για τη φύση, ώστε μεγαλώνοντας να ενισχύεται το ενδιαφέρον του για εξερεύνηση και ανακάλυψη.

Εντούτοις, μια δια ζώσης εμπειρία στη φύση για να είναι ουσιαστική για το παιδί δεν μπορεί να είναι επιδερμική, ούτε αποκομμένη από τη γενική του εκπαίδευση και καθημερινότητα. Αντίθετα, συστήνεται να αποτελεί μέρος μιας «αναστοχαστικής διαδικασίας βασισμένη στις αρχές της βιοματικής μάθησης» (Dewey, 1998, Kolb 1984, Lewin 2000 στο Τσεβρένη & Ξανθόπουλος, 2016). Το παιδί ύστερα από μια άμεση εμπειρία στη φύση είναι καλό να την αναστοχάζεται, έχοντας έτσι την ευκαιρία για περαιτέρω σύνδεση με το φυσικό κόσμο και τα μη ανθρώπινα όντα, ακολουθώντας μια κυκλική αναστοχαστική διαδικασία όπως αυτή φαίνεται και στο παρακάτω σχήμα (Τσεβρένη & Ξανθόπουλος, 2016):



Σχήμα 1. Κυκλική αναστοχαστική παιδαγωγική διαδικασία επαφής με τη φύση. (Τσεβρένη & Ξανθόπουλος, 2016).

4.2 Βιωματική και αισθητηριακή προσέγγιση της παιδαγωγικής πράξης

Για να εντάξουμε την άμεση εμπειρία στη φύση σε μια παιδαγωγική προσέγγιση, δεν μπορούμε παρά να στραφούμε στη βιωματική μάθηση. Βιωματική εκπαίδευση ορίζεται εκείνη που αξιοποιεί το «βίωμα» των παιδιών. Βασικός στόχος της είναι η σύνδεση μεταξύ διανόησης και συναισθήματος, έτσι ώστε διαμέσου των υποκειμενικών νοημάτων που ο καθένας δομεί για ό,τι τον περιβάλλει, να αναπτύσσει ενδιαφέρον για αυτό και τελικά να συνδέεται μαζί του. Σε μια γενική θεώρηση της βιωματικής εκπαίδευσης, είναι σημαντικό να ενθαρρύνεται η εξερεύνηση κι η περιέργεια, η δημιουργικότητα κι η φαντασία, η ενεργός συμμετοχή και επαγωγικά να ενισχύεται η αυτογνωσία, μέσα από τις προσωπικές εμπειρίες του καθενός (Γεωργόπουλος, 2014).

Σύμφωνα με την Καμαρινού (2000, στο Γεωργόπουλος, 2014: 97), βιωματική εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί μια διαδικασία γνωριμίας του εαυτού. Ο εκπαιδευόμενος μέσω των εμπειριών που βιώνει, δύναται να κατανοήσει τον εαυτό του, πραγματώνοντας έτσι μια προσωπική του ανάγκη, την αποδοχή του εαυτού του. Η ίδια εξηγεί πως μέσω αυτών των διαδικασιών είναι δυνατό να επιτευχθεί ένας σπουδαίος στόχος της βιωματικής εκπαίδευσης, που δεν είναι άλλος από την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, ειδικά όταν λαμβάνουν χώρα σε ένα ήρεμο περιβάλλον αποδοχής και σεβασμού, που αξιολογεί ισάξια την εξέλιξη κάθε πτυχής της προσωπικότητας του ατόμου.

Στη βιωματική εκπαίδευση, η οποία έχει τις ρίζες της στη θεωρία του Dewey, η μάθηση είναι ο καρπός των εμπειριών μας και συνδέεται άρρηκτα με την αλληλεπίδραση του μαθητευομένου μέσα στο περιβάλλον, όταν αυτός αναστοχάζεται πάνω στις εμπειρίες του και τα συναισθήματα που του δημιουργήθηκαν, ενώ έπειτα αντλεί τα δικά του νοήματα από αυτές. «Είναι στην αμεσότητα της αισθητηριακής εμπειρίας εκεί όπου δομείται η γνώση» (Tragaki, 2013: 411). Το παιδί πρέπει να είναι σε θέση να διαχειρίζεται το περιβάλλον του, όποιο κι αν είναι αυτό, είτε κοινωνικό είτε φυσικό, ώστε να διακρίνει ποιες εμπειρίες μπορεί να του φανούν χρήσιμες και ωφέλιμες και ποιες όχι (Dewey, 1980). Περιβάλλον νοείται κάθε τι που βρίσκεται γύρω από το παιδί, είτε αυτό είναι αντικείμενα, είτε άνθρωποι, είτε τόπος. «Το περιβάλλον μ' άλλα λόγια είναι οι οποιεσδήποτε συνθήκες που έρχονται σ'

αλληλεπίδραση με τις προσωπικές ανάγκες, πόθους και την ικανότητα για το χτίσιμο της αποκτημένης εμπειρίας.» (Dewey, 1980: 32).

Επομένως, είναι πολύ σημαντικό πώς είναι διαμορφωμένο το περιβάλλον, καθότι πρέπει να είναι κατάλληλο ώστε να προωθεί τη συμμετοχικότητα, την ανάληψη πρωτοβουλιών, όπως επίσης και την αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευομένων. Η διαρρύθμιση μιας σχολικής αίθουσας εκφράζει τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται η μάθηση και οι σχέσεις μεταξύ των διδασκόντων και των μαθητών, καθώς επίσης τον προσανατολισμό της γνώσης, όπως αυτή αντιμετωπίζεται στις μαθησιακές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα μέσα στην τάξη (Γεωργόπουλος, 2014).

Όμως, στο σημείο αυτό θεωρώ σημαντικό να αναφέρω το διαχωρισμό των εμπειριών που μπορούν να λάβουν χώρα στο εκάστοτε περιβάλλον, σε πλούσιες και ευεργετικές και σε ελλιπείς και ακατάλληλες, όπως τις διακρίνει ο Dewey (1980). Διότι μια βιωματική εκπαίδευση μπορεί να σταθεί ωφέλιμη για τα παιδιά, μόνο όταν οι εμπειρίες που τους παρέχει εξελίσσουν τις δεξιότητές τους και τους ανοίγουν νέους ορίζοντες για σκέψη και αυτοέλεγχο. Για παράδειγμα η συμβατική εκπαίδευση, που θα λέγαμε ότι αντικρούεται στη φιλελεύθερη βιωματική προσέγγιση, δε σημαίνει ότι δεν προσφέρει εμπειρίες στους μαθητές. Το πρόβλημα σύμφωνα με το Dewey (1980), είναι πως οι εμπειρίες που βιώνουν τα παιδιά έχουν «αρνητική παιδευτική αξία», είναι ελλιπείς, παρακωλύουν την ανάπτυξη των παιδιών και δε σχετίζονται με τις εμπειρίες τους έξω από το σχολείο, είναι δηλαδή λανθασμένη η μορφή των εμπειριών αυτών. Επομένως, η εμπειρία αποτελεί αναγκαία αλλά όχι και ικανή συνθήκη μάθησης, διότι δεν μπορούμε να προεξοφλήσουμε την ποιότητα και την υφή της εκάστοτε εμπειρίας, ώστε να αντλήσει ο εκπαιδευόμενος μάθηση. Δεν μπορεί οποιαδήποτε εμπειρία να συνεισφέρει στη μάθηση και στην εξέλιξη του παιδιού.

Μια περιοχή στην οποία η βιωματική εκπαίδευση δίνει ιδιαίτερη βάση είναι αυτή των συναισθημάτων που αναπτύσσει ο εκπαιδευόμενος στις εμπειρίες που βιώνει. Υποστηρίζεται πως «βιώνοντας κάτι μέσα από τις αισθήσεις μου, καταλήγω να ενδιαφερθώ γι' αυτό το κάτι και ίσως να το αγαπήσω κιόλας» (Γεωργόπουλος, 2014: 97). Υπό τη σκοπιά των πολλαπλών νοημοσύνων του Gardner και σε αντιδιαστολή με τη συμβατική εκπαίδευση που ουσιαστικά εστιάζεται μόνο σε δύο από αυτές, τη γλωσσική και τη λογικομαθηματική, η βιωματική προσέγγιση της

μάθησης, πέρα του ότι προσπαθεί να δίνει ερεθίσματα στα παιδιά που αντιστοιχούν σε κάθε διαφορετική νοημοσύνη, δίνει σαφή έμφαση στην καλλιέργεια της διαπροσωπικής και της ενδοπροσωπικής νοημοσύνης. Όταν μιλάμε για δεξιότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, αναφερόμαστε στη διαπροσωπική, ενώ όταν καλλιεργείται η δεξιότητα της κατανόησης των δικών μας συναισθημάτων, τότε πρόκειται για την ενδοπροσωπική νοημοσύνη. Οι δύο αυτές νοημοσύνες έχουν έφορο έδαφος να αναπτυχθούν μέσω βιωματικών διαδικασιών μάθησης.

Μια ακόμα σημαντική αρχή της βιωματικής εκπαίδευσης είναι αυτή που αξιολογεί ιδιαιτέρως την εκπαίδευση «εκτός των θυρών» (outdoor education) (Γεωργόπουλος, 2014), εφόσον έχει φανεί συγκριτικά με παιδιά που δεν λαμβάνουν τέτοια εκπαίδευση, ότι καλλιεργεί μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, αναπτύσσει την ενσυναίσθησή τους απέναντι σε ανθρώπινα και μη ανθρώπινα όντα, όπως επίσης αναδομεί προσωπικές τους νοηματοδοτήσεις για το φυσικό κόσμο που τους περιβάλλει. Επιπρόσθετα, η εκπαίδευση σε εξωτερικό χώρο θέτει το μαθητή σε μια πιο ενεργό διαδικασία μάθησης, με αποτέλεσμα να δύναται να εξερευνήσει και να ανακαλύψει ή να αφυπνίσει διάφορα ταλέντα του. Αυτή η ενεργός εμπλοκή του ατόμου είναι σε θέση να προάγει την αυτοεικόνα του και αποτελεσματικά να ενισχύσει τη διάθεσή του για περαιτέρω μάθηση. Τέλος, έχει ιδιαίτερα θετικές επιδράσεις στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, σε γνωστικές, κοινωνικο-συναισθηματικές και ψυχοκινητικές δεξιότητες. Έχει επίσης φανεί ότι υπάρχει αναλογική σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση εκτός των θυρών και την επίδοση στις θετικές επιστήμες, ενώ ευνοείται η προσοχή και η συγκέντρωση.

Εντοπίζοντας την αξία της «εκτός των θυρών» εκπαίδευσης και στοχεύοντας στο συνδυασμό της με την Περιβαλλοντική, ένας από τους τύπους προσέγγισης της σχέσης αλληλεπίδρασης που δημιουργείται μεταξύ τους, είναι αυτός της βιωματικής προσέγγισης (Cooper, 2005 στο Γεωργόπουλος, 2014).

Μέσω της βιωματικής προσέγγισης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης λοιπόν, εστιάζουμε στην αφύπνιση των αισθήσεων, προκειμένου να έχουμε μια πολυαισθητηριακή βιωματική εμπειρία. Η βιωματική περιβαλλοντική εκπαίδευση, μέσω των βιωμένων εμπειριών στο φυσικό περιβάλλον, τα συναισθήματα που θα τις συνοδεύουν και τις προσωπικές ερμηνείες του καθένα, δύναται να προσφέρει ευρύτερη κατανόηση του κόσμου, συγκριτικά με τη συμβατική παραδοσιακή

προσέγγιση της μάθησης (Τσεβρένη & Ξανθόπουλος, 2015). Ταυτόχρονα, ο αναστοχασμός πάνω στις δια ζώσης αυτές εμπειρίες, μπορεί να οδηγήσει σε ποικίλους τρόπους σύνδεσης των παιδιών με τη φύση. Τελικά, «η βιωματική εμπειρία φαίνεται να σχετίζεται άμεσα με τη σωματική εμπειρία της άμεσης επαφής με τη φύση και να θεωρείται επιπλέον προϋπόθεση για τη σωτηρία της τελευταίας αλλά και για τη γενικότερη επανασύνδεση των παιδιών με τον «πραγματικό» εξωτερικό κόσμο» (Γεωργόπουλος, 2014: 237).

Μια βιωματική αισθητηριακή μάθηση λοιπόν μέσα στη φύση είναι τόσο απαραίτητη στο πρώιμο στάδιο της ζωής του ανθρώπου, καθώς είναι περισσότερο σημαντικό τα παιδιά να «νιώσουν» παρά να «γνωρίσουν» (Carson, 1956: 46). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει αναπτυχθεί τις τελευταίες δεκαετίες για την ενεργή εμπλοκή των παιδιών σε πιο βιωματικές δραστηριότητες, με έμφαση στη διερεύνηση της γνώσης που φέρουν τα παιδιά, των ερμηνειών που κάνουν και της οπτικής τους απέναντι στον περιβάλλοντα κόσμο που καλούνται να νοηματοδοτήσουν, όπως επίσης και των προσωπικών τους ενδιαφερόντων (Einarsdottir, Dockett & Perry, 2009). Η εμπλοκή τους σε ερευνητικές διαδικασίες περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, τα ενθαρρύνει να ανακαλύψουν τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, αλλά ταυτόχρονα και να αποτυπώσουν την κατανόησή τους αναφορικά με την οικολογία του άμεσου περιβάλλοντός τους (Green, 2017). Όταν δίνουμε την ευκαιρία σε έναν εκπαιδευόμενο να αναπτύξει συναισθήματα για κάτι, ή να το βιώσει, τότε καλλιεργούμε το έδαφος για μια βαθύτερη γνώση για το αντικείμενο αυτό, καθότι ο εκπαιδευόμενος προσδίδει ιδιαίτερο νόημα σε αυτό που τον ενδιαφέρει και τον συγκινεί συναισθηματικά, καταγράφοντας και αποθηκεύοντας έτσι αυτή την εμπειρία του άμεσα, στην επεισοδιακή μακρόχρονη μνήμη του (Βοσνιάδου, 2001). Είναι πολύ ισχυρή η μνήμη που καταγράφεται μέσα από μια αισθητηριακή διαδικασία (Beery & Jørgensen, 2016). Με τον τρόπο αυτό, το παιδί μπαίνει σε έναν δρόμο διερεύνησης και συμμετοχής στην απόκτηση της γνώσης και όχι καταναγκαστικής μαθησιακής διαδικασίας.

Προγράμματα που περιλάμβαναν βιωματικές δραστηριότητες μέσα στη φύση, στα πλαίσια της «εκτός των θυρών» εκπαίδευσης και φυσικά μέσω την ενσώματης εμπειρίας, σημείωσαν αλλαγές σε στάσεις και συμπεριφορές των συμμετεχόντων (Depken, Zeman, Lensch & Brown, 2002, στο Γεωργόπουλος, 2014),

οι οποίες φάνηκε να οφείλονται σε μια πολυδιάστατη και πολυαισθητηριακή συνειδητοποίηση, η οποία εν δυνάμει να οδηγούσε στις επονομαζόμενες «κορυφαίες εμπειρίες», όπως ο Maslow τις χαρακτηρίζει (Γεωργόπουλος, 2014: 238-9). Πρόκειται για ιδιαίτερες θετικές εμπειρίες που βοηθούν το άτομο να κατανοήσει εις βάθος ένα φυσικό περιβάλλον, εξελίσσουν κάποια δεξιότητα ή ακόμα ενεργοποιούν έναν «κρυφό» ταλέντο του ατόμου. Σε τέτοια προγράμματα βιωματικής προσέγγισης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, η επερχόμενη αλλαγή στους συμμετέχοντες είναι πιθανό να προέρχεται από την ευχαρίστηση της φύσης, από τις δια ζώσης εμπειρίες που βιώνονται σ' αυτή, από τις συνεργατικές διαδικασίες μάθησης ενεργούς εμπλοκής, από την αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή απόψεων και νοημάτων που φέρει ο καθένας και γενικότερα από τη δημοκρατική, διαλλακτική, μαθητοκεντρική φύση των προγραμμάτων αυτών.

Μια πειραματική έρευνα με εργαλεία την ανάπτυξη οικοκεντρικών αξιών, την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και σύνδεσης με τη φύση, στοχεύοντας έτσι στην ενίσχυση της οικολογικής συνείδησης, εφαρμόστηκε σε παιδιά νηπιαγωγείου της Ελλάδας το σχολικό έτος 2001-2002 (Lithoxoidou, Georgopoulos, Dimitriou & Xenitidou, 2017), μέσω ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με αυτή την κατεύθυνση. Τα νήπια που ανήκαν στην πειραματική ομάδα συμμετείχαν σε δραστηριότητες ενεργοποίησης συναισθημάτων, με διάφορες τεχνικές και ιδίως ισχυροποίησης της ενσυναίσθησης, μέσα από παιχνίδια ρόλων. Επιπλέον, φάνηκε απαραίτητη η επαφή τους με το φυσικό περιβάλλον και συμμετείχαν σε δραστηριότητες και βιωματικά παιχνίδια μέσα σε ένα δάσος. Τελικά, η έκθεση των συμμετεχόντων της πειραματικής ομάδας στο φυσικό περιβάλλον και η συμμετοχή τους σε όλες τις βιωματικές διαδικασίες κινητοποίησης του ενδιαφέροντος και του συναισθήματος, έφερε ορατά αποτελέσματα επιβεβαιώνοντας την αρχική υπόθεση του πειράματος. Τα παιδιά έδειξαν ανεπτυγμένα αισθήματα υπευθυνότητας των πράξεων τους στο φυσικό περιβάλλον, μεγαλύτερη επιδεξιότητα στη διαχείριση ηθικών διλημάτων και παρατηρήθηκε μετατόπιση των παιδιών από τον εγωκεντρισμό, που τα χαρακτηρίζει σε αυτή την ηλικιακή φάση, στο ενδιαφέρον για τους «άλλους». Στη συγκεκριμένη έρευνα, «άλλοι» θεωρήθηκαν τα μη ανθρώπινα όντα, γεγονός που καθιστά τη μετατόπιση αυτή των παιδιών αμιγώς οικολογικά προσανατολισμένη, καλλιεργώντας αξίες περιβαλλοντικής συνείδησης.

Συλλογιζόμενοι έτσι, σχετικά με την ποιότητα και τη δομή που πρέπει να έχουν ανάλογες δραστηριότητες περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και δη «εκτός των θυρών», ο Sobel (2008) έχει να προτείνει ορισμένα στοιχεία, που θα ήταν καλό να συμπεριληφθούν. Ύστερα από φαινομενολογικές παρατηρήσεις που έκανε, εντόπισε επανειλημμένα χαρακτηριστικά στα παιχνίδια των παιδιών, που λάμβαναν χώρα ελεύθερα στη φύση, τα οποία κατέγραψε ως πιθανές και εν δυνάμει αρχές σχεδιασμού οργανωμένων δραστηριοτήτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Βασίζοντας εκπαιδευτικές δράσεις σε αυτά τα στοιχεία, που προέρχονται από ελεύθερες επιλογές και παρορμήσεις των παιδιών, ή εμπλουτίζοντάς τις με αυτά, ενδεχομένως τα παιδιά να βρουν περισσότερο νόημα και οι δράσεις αυτές να αποτελέσουν αληθινές εμπειρίες μάθησης. Τα χαρακτηριστικά αυτά ήταν: α) η περιπέτεια, β) η φαντασία, γ) η σύναψη σχέσεων με ζώα, δ) ο σχεδιασμός χαρτών και μονοπατιών, ε) η κατασκευή προσωπικών ξεχωριστών σημείων, στ) ο σχηματισμός μικρόκοσμων και ζ) το κυνήγι και η συλλογή. Ωστόσο, αυτά τα στοιχεία εμφανίζονταν σε παιχνίδια παιδιών ποικίλων ηλικιών. Ακόμη, ο Sobel επισημαίνει την κίνηση ως αναπόσπαστο στοιχείο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Οι δραστηριότητες οφείλουν να αποτελούν μια φυσική δοκιμασία για τα παιδιά που να εμπειρέχουν τη δράση του σώματος μέσα στο φυσικό περιβάλλον. Μόνο έτσι έχει νόημα για τα παιδιά. Όταν τα παρακινεί να ενεργοποιήσουν ταυτόχρονα σώμα και μυαλό.

Κλείνοντας, η στροφή στο περιβάλλον ως παιδαγωγικό μέσο και ως πηγής εμπειριών, η προσέγγιση των ξεχωριστών γνωστικών αντικειμένων διεπιστημονικά ως μια σύνθεση και όχι ως διακριτά μαθήματα και η αισθητηριακή πρόσληψη της μάθησης, υπό μια κοινωνική αλληλεπιδραστική διαδικασία, η ενεργός εμπλοκή των παιδιών και η κινητροδότησή τους για δράση και αλλαγή σε θέματα του άμεσου περιβάλλοντός τους, συνθέτουν ένα μοντέλο Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης γνωστό ως «εκπαίδευση βασισμένη στο περιβάλλον» ή «εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο» (Γεωργόπουλος, 2014).

Μιλώντας για τη σχέση λοιπόν που αναπτύσσουμε με το περιβάλλον μας και εστιάζοντας στο πιο άμεσο, δεν μπορούμε να παραλείψουμε την εκπαίδευση βασισμένη στον «τόπο», που δίνει έμφαση στην εμπειρία, στην «υποκειμενική και συναισθηματική σχέση που έχει κάποιος με έναν τόπο» (Παπαδημητρίου, 2012: 1).

Με τον όρο «τόπο», εκτός από τα τοπολογικά χαρακτηριστικά μιας τοποθεσίας, εννοούμε και τον τόπο εκείνο που προσδιορίζεται από τους προσωπικούς δεσμούς που μπορεί να συνάψουμε με αυτόν (πολιτικούς, κοινωνικούς, οικονομικούς, ατομικούς κα. παράγοντες). Επίσης ο «τόπος» δεν διαχωρίζει το φυσικό από το ανθρωπογενές περιβάλλον, αλλά αποτελεί ένα συνεχές. Η βασισμένη στον τόπο εκπαίδευση έχει κοινό στόχο με την περιβαλλοντική εκπαίδευση, την καλλιέργεια περιβαλλοντικής υπευθυνότητας των μαθητευομένων. Επιπρόσθετα, έρχεται σύμφωνη με τη βιωματική προσέγγιση του περιβάλλοντος, καθότι όπως προαναφέρθηκε, πρεσβεύει τη μάθηση μέσω της βιωμένης εμπειρίας (Παπαδημητρίου, 2012). Οι εμπειρίες που προσφέρει μια δραστηριότητα προσανατολισμένη στην εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο, στοχεύουν στη σύνδεση του ατόμου με την κοινότητά του και με το περιβάλλον του, έτσι ώστε να καλλιεργηθεί ή να ενισχυθεί στο μανθάνοντα ένα αίσθημα προστασίας ή θέλησης για βελτιστοποίηση του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει. Παράλληλα, στόχος μιας εκπαίδευσης προσανατολισμένης σε αυτή την κατεύθυνση είναι να καλλιεργήσει μια ισορροπία ανάμεσα στα ανθρώπινα και τα μη- ανθρώπινα όντα, προωθώντας έτσι μια βαθύτερη κατανόηση του φυσικού κόσμου, ώστε να τεθούν οι βάσεις για τη δημιουργία μιας κοινωνικά και οικολογικά βιώσιμης κοινότητας (Smith & Sobel, 2010).

4.3 Ακουστική Οικολογία στην Εκπαίδευση

Όπως όλες οι αισθήσεις μαζί, έτσι κι η κάθε μία μόνη της έχει να προσφέρει δρόμους εξερεύνησης και απόλαυσης της φύσης. Η Carson (1956), θεωρεί πως η ακρόαση χρειάζεται συνειδητή καλλιέργεια, καθώς είμαστε συνηθισμένοι να ακούμε το σύνολο «βιαστικά», χωρίς να μπορούμε να ακούσουμε τους ήχους που το δημιουργούν. Οι ήχοι, όχι μόνο ολόκληρης της «ορχήστρας» αλλά και των μεμονωμένων «οργάνων» του περιβάλλοντός μας, ποτέ δεν ακούγονται χωρίς να δημιουργούν ένα κύμα συναισθημάτων, ενώ ταυτόχρονα ευαισθητοποιούν τον ακροατή απέναντι σε κάθε μικρό ζωντανό όν. Μέσα από την αισθητηριακή βιωματική μάθηση και εξερεύνηση της φύσης, «οι σκέψεις μπορούν να βρουν τους

δρόμους που οδηγούν σε εσωτερική ευχαρίστηση και να αναζωογονήσουν τον ενθουσιασμό για ζωή» (Carson, 1956: 48).

Τους ήχους του περιβάλλοντος θέλησε να προσεγγίσει ο Murray Schafer (1993, στο Δογάνη, 2014: 78) αποδίδοντάς τους με τον όρο «ηχοτοπίο». Ηχοτοπίο ορίζεται το περιβάλλον που διαμορφώνεται από όλους τους ήχους που ακούμε, όπου κι αν βρισκόμαστε. Υπάρχουν φυσικά αλλά και φανταστικά ηχοτοπία, δηλαδή τοπία των οποίων οι ήχοι είναι προϊόν της φαντασίας μας, τα οποία θα χαρακτηρίζονται από μια ηχοποικιλότητα. Ηχοποικιλότητα ονομάζεται η πληθώρα και το φάσμα των διαφορετικών ήχων που μπορεί να υπάρχουν σε ένα ηχοτοπίο. Τους διαφορετικούς αυτούς ήχους μπορούμε να τους κατηγοριοποιήσουμε ανάλογα με το τι θέλουμε να ερευνήσουμε. Για τη συγκεκριμένη όμως ερευνητική προσπάθεια η παρακάτω κατηγοριοποίηση είναι αρκετά κατατοπιστική (Ετμεκτσόγλου, 2014α):

1) Βιολογικοί (μη-ανθρώπινοι) Ήχοι

(ήχοι που παράγονται από ζωντανούς μη-ανθρώπινους οργανισμούς)

2) Ανθρωπογενείς Ήχοι

i. Βιολογικοί

(οι ήχοι του ανθρώπου που απαιτούν τη φυσική του δύναμη)

ii. Μηχανικοί

(οι ήχοι που παράγει με τα εργαλεία, τις κατασκευές και τα μηχανήματά του)

3) Γεωφυσικοί Ήχοι (οι ήχοι φυσικών φαινομένων)

«Κάθε ηχοτοπίο είναι αυστηρά καθορισμένο στο χώρο και το χρόνο» (Μινώτου, 2014: 192), εφόσον ο ίδιος ο ήχος, «υπάρχει μόνο τη στιγμή που ακούγεται και μετά μένει μόνο ως ανάμνηση ή ως αποτύπωμα, αν επέδρασε με κάποιο τρόπο στην ύλη. Ο ήχος εκφράζει το «εδώ και τώρα» (Σαρρής, 2017: 49). Αυτό το ηχητικό περιβάλλον, το μελετά ο κλάδος της Ακουστικής Οικολογίας, ο οποίος έως σήμερα απασχόλησε μουσικούς, βιολόγους, εκπαιδευτικούς, αρχιτέκτονες και άλλους επιστήμονες από διάφορους κλάδους. Πρόκειται για μια πρόσφατη διεπιστημονική προσέγγιση, που ενδιαφέρεται για τη σχέση που συνάπτει ο άνθρωπος

με το περιβάλλον του μέσω του ήχου. Κάθε τέτοιο περιβάλλον σίγουρα περιλαμβάνει κάποιες ηχητικές πηγές. Ηχητικές πηγές είναι οι ζωντανοί οργανισμοί, τα αντικείμενα, τα στοιχεία της φύσης που προκαλούν έναν ήχο ή αλλιώς ένα ηχητικό γεγονός. Σύμφωνα με το Schafer (1994, 1977) «Ηχητικό γεγονός είναι ο συντομότερος ήχος ή σειρά από ήχους που όταν βρισκόμαστε σε έναν συγκεκριμένο τόπο και χρόνο, μπορεί το αυτί μας να τους αντιληφθεί σαν έναν ήχο ξεχωριστό από άλλους.» (Ετμεκτσόγλου, 2014α: 9) Το πλήθος και η διάρκεια των ηχητικών γεγονότων δεν είναι συγκεκριμένα και αντικειμενικά. Υπόκεινται στην υποκειμενικότητα του ακροατή, η οποία επηρεάζεται από την προσοχή του στο ηχοτοπίο ή στο συγκεκριμένο ήχο και από το πόσο εξασκημένη είναι ακουστική του αντιληπτική δεξιότητα στο συγκεκριμένο ηχητικό γεγονός. Σε έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης σχετική με το ηχητικό περιβάλλον (Δογάνη, 2014), φάνηκε πως παιδιά νηπιακής ηλικίας ανέπτυξαν την ακουστική τους αντίληψη, έπειτα από προσπάθειες ενεργητικής ακρόασης του ηχητικού τους περιβάλλοντος, αναδεικνύοντας έτσι τα οφέλη εστίασης στο ηχοτοπίο.

Η Ακουστική Οικολογία μας παρακινεί να ακούσουμε αυτούς τους ήχους του περιβάλλοντος «...οπουδήποτε κι αν βρισκόμαστε, με την προσοχή που ακούμε μια μουσική σύνθεση» (Ετμεκτσόγλου, 2014α: 1). Εθνογράφοι μελετητές του ήχου μας παροτρύνουν δια μέσου του ήχου να κατανοήσουμε τον κόσμο και τη ζωή (Tragaki, 2013). Επομένως, ένα ηχοτοπίο έχει πολλές κρυμμένες πληροφορίες, που συχνά μπορεί να αγνοούμε, ή να μη δίνουμε την απαραίτητη προσοχή σε αυτές, πληροφορίες που θα μας βοηθήσουν να γνωρίσουμε το περιβάλλον γύρω μας, αλλά και να το νιώσουμε διαφορετικά. Ένα από τα βασικά πεδία ενδιαφέροντος της Ακουστικής Οικολογίας είναι να αξιολογεί μέσω του ήχου την υγεία ενός περιβάλλοντος, ως προς τη βιοποικιλότητά του, να ελέγχει δηλαδή την πανίδα του εκάστοτε περιβάλλοντος. Ένα ηχοτοπίο όμως, δεν περιλαμβάνει μόνο πληροφορίες σχετικά με τη βιοποικιλότητα του περιβάλλοντος αυτού, αλλά μας ενημερώνει με ηχητικές λεπτομέρειες για τη χλωρίδα και τη γεωφυσική μορφή του τοπίου αυτού (π.χ. ο ήχος του αέρα στα χόρτα ή του τρεχούμενου νερού από ένα ρυάκι). Σύμφωνα με τον Krause (2015), οι ήχοι ενός άγριου ηχοτοπίου, οι φωνές δηλαδή της φύσης, μας δίνουν ξεκάθαρες και ακριβείς κατευθύνσεις για το πώς να συνδεθούμε με τον ζωντανό κόσμο στον οποίο κι εμείς κατοικούμε. Η ακουστική πληροφορία συνήθως συμπληρώνει την οπτική και την απτική, στην προσπάθειά μας να αντιληφθούμε πού

βρισκόμαστε. Το οπτικό πεδίο που μπορούν να καλύψουν τα μάτια είναι ενός συγκεκριμένου εύρους, είναι αυστηρά καθορισμένο και περιορισμένο. Αντίθετα, το ακουστικό μας πεδίο είναι σφαιρικό και δεν καθορίζεται (Μινώτου, 2014). Ο Krause επιμένει, πως η αίσθηση της ακοής και συγκεκριμένα μέσα σε ένα φυσικό τοπίο, η αξιοποίηση δηλαδή του ηχοτοπίου, μπορεί να διευρύνει τον ορίζοντα που είμαστε σε θέση να αντιληφθούμε με τα υπόλοιπα αισθητηριακά μας εργαλεία. Διότι όπως χαρακτηριστικά ο ίδιος περιγράφει, «μπορεί μια εικόνα να αξίζει όσο χίλιες λέξεις, όμως ένα φυσικό ηχοτοπίο αξίζει όσο χίλιες εικόνες.» (σελ. 43).

Ακούγοντας τους ήχους του περιβάλλοντός μας, ή αλλιώς τα ηχητικά γεγονότα που λαμβάνουν χώρα γύρω μας, «μπορούμε να πάρουμε πληροφορίες για την ηχητική πηγή και τη δράση που τα προκαλεί.» (Ετμεκτσόγλου, 2014α: 11). Επομένως, συλλέγουμε πληροφορίες που μπορούμε να αξιοποιήσουμε, προκειμένου να κάνουμε μια εκτίμηση για το πού βρισκόμαστε, τι μας περιβάλλει, πόσο εκτεθειμένοι είμαστε και αποτελεσματικά μας δημιουργεί ορισμένα συναισθήματα, τα οποία μας παρακινούμε δράσουμε ανάλογα ή να επικοινωνήσουμε με κάτι που βρίσκεται στο ίδιο περιβάλλον με εμάς. Μπορεί να βασίζουμε τις εκτιμήσεις μας σε οπτικά ερεθίσματα για να επιβεβαιώσουμε το πού βρισκόμαστε συλλέγοντας πληροφορίες με τα μάτια, όμως πολύ συχνά η εμπειρία που βιώνουμε σχετικά με το πού στεκόμαστε βασίζεται στον ήχο (Stocker, 2013). Επομένως δεν μπορούμε μόνο να δούμε πού βρισκόμαστε, αλλά μπορούμε και να ακούσουμε πού βρισκόμαστε.

Οι ήχοι με τους οποίους ερχόμαστε σε επαφή ασκούν ιδιαίτερη επιρροή στη σχέση που διαμορφώνουμε με το περιβάλλον μας και στα συναισθήματα που αναπτύσσουμε για αυτό (Δογάνη, 2014). Δεν αντιδρούμε όλοι με τα ίδια συναισθήματα απέναντι στο φυσικό μας περιβάλλον (Carson, 1956). Δεν ακούμε και δεν αντιλαμβανόμαστε όλοι με τον ίδιο τρόπο το ίδιο ηχοτοπίο (Ετμεκτσόγλου, 2014α). Άλλωστε και ο Dewey (1916, στο Beery & Jørgensen, 2016), υποστηρίζει πως οι εντυπώσεις που διαμορφώνουμε και οι ερμηνείες μας, εξαρτώνται από τις διαζώσης εμπειρίες μας. Έτσι, και η εμπειρία του ήχου που μπορούμε να βιώσουμε είναι υποκειμενική για τον καθένα. Κατ' επέκταση υποκειμενική θα είναι και η αντίδρασή μας στο άκουσμά του, καθώς και τα συναισθήματα που θα μας δημιουργήσει σαφώς μπορούν να διαφέρουν από άνθρωπο σε άνθρωπο. Το άκουσμα ενός ήχου σηματοδοτεί αμέσως τη στιγμή που το περιβάλλον «αγκαλιάζει» το σώμα μας (Stocker, 2013). Είναι η στιγμή που έρχεται στα αισθητηριακά μας εργαλεία

ακρόασης η πληροφορία από το ηχοτόπιο, του οποίου και οι ίδιοι αποτελούμαι κομμάτι. Διότι η αντίληψη που μας δημιουργείται για το περιβάλλον στο οποίο βρισκόμαστε προέρχεται από τους ήχους που το δικό μας σώμα παράγει στον τόπο αυτό, αλλά και από τους ήχους του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο βρισκόμαστε.

Το ιστορικό του κάθε ατόμου αποτελείται από μια συλλογή εμπειριών, όπως το ίδιο το άτομο τις έχει αντιληφθεί και βιώσει, το οποίο επηρεάζει και τις μελλοντικές του κατανοήσεις και αντιδράσεις. Ο ρόλος του ήχου σε αυτή τη διαδικασία είναι αρκετά δυναμικός, διότι εφόσον ο εκάστοτε ήχος έχει αποτελέσει μέρος ενός βιώματος, είναι σε θέση στην επανεμφάνισή του να ανακαλέσει τη μνήμη της εμπειρίας αυτής (Stocker, 2013). Ακόμη, διάφοροι ήχοι που αποτελούν κομμάτι της καθημερινότητάς μας καταγράφονται ως προσωπική συλλογή ήχων στη μνήμη και μπορούν να μας βοηθήσουν στο άκουσμά τους να είμαστε προετοιμασμένοι για το τι να περιμένουμε ή πώς να αντιδράσουμε, αν για παράδειγμα το περιβάλλον είναι ασφαλές ή επίφοβο. Αυτοί οι ήχοι καταγράφονται στη μνήμη ύστερα από πολλές φορές που το άτομο τους έχει ακούσει και φυσικά αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι των εμπειριών που το άτομο έχει βιώσει.

Ο ήχος εδώ και χρόνια έχει ενταχθεί στην εκπαίδευση με ποικίλες εφαρμογές και χρήσεις. Υπάρχουν κάποιες κλασικές χρήσεις του ήχου στην εκπαίδευση όπως η μουσική, οι σχολικές χορωδίες, η χρήση μουσικών οργάνων, το τραγούδι και άλλες. Όμως, υπάρχουν και πιο καινοτόμες χρήσεις, όπως οι ηχοϊστορίες, οι ηχοζωγραφίες, οι περίπατοι ακρόασης και οι στατικές παρατηρήσεις ηχητικών περιβαλλόντων αλλά και άλλες ιδέες προς αξιοποίηση του ήχου. Ας ορίσουμε μερικές από τις καινοτόμες αυτές χρήσεις.

Οι ηχοϊστορίες είναι αφηγήσεις είτε παραμυθιών, είτε λογοτεχνικών έργων, που συνέγραψαν τα ίδια τα παιδιά ή και όχι, σε οποιαδήποτε μορφή με τη συνοδεία και την αναπαράσταση ήχων της δράσης της ιστορίας. Η αναπαράσταση αυτή μπορεί να γίνει με τη χρήση μουσικών οργάνων, ηχητικών αντικειμένων ή και των ίδιων των ανθρώπινων σωμάτων και τις φωνές τους. Όλη αυτή η διαδικασία και η εισαγωγή της στην εκπαίδευση έχει να προσφέρει στα παιδιά καλλιέργεια της ακουστικής τους φαντασίας, η οποία έγκειται στην εξέλιξη της δεξιότητας να ανακαλούν ήχους αλλά και να φαντάζονται (Σαρρής, 2017). Ταυτόχρονα, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να εξελίξουν τη χωρική τους αντίληψη, το συντονισμό και κινητικές του δεξιότητες,

καθώς καλούνται να αναπαραστήσουν ηχοτοπία μέσα στο χώρο. Επιπλέον, δίνουν στη μαθησιακή συνθήκη έναν πιο ελκυστικό χαρακτήρα, μετατρέποντάς τη σε μια πιο βιωματική διαδικασία.

«Οι ηχοζωγραφίες είναι ζωγραφίες στις οποίες δίνεται έμφαση στην απεικόνιση των ήχων που υπάρχουν στο εικονιζόμενο τοπίο, στην εικονιζόμενη σκηνή.» (Σαρρής, 2017: 11). Τα παιδιά μπορεί να χρησιμοποιούν καμπύλες, ή γραμμές που να αποτυπώνουν ηχητικά κύματα ή κίνηση, ή ακόμα και γραμματοσειρές για να καταγράψουν τον ήχο (π.χ. «ζζζζ» τύπου ηχητικές αναπαραστάσεις των κόμιξ). Οι ηχοζωγραφίες απ' τη μεριά τους έχουν να προσφέρουν στους μαθητευόμενους την ευκαιρία ανάπτυξης της παρατηρητικότητάς τους, της ακουστικής τους μνήμης και εν γένει τους καθιστά σε εγρήγορση ακρόασης των ηχητικών ερεθισμάτων του περιβάλλοντός τους. Επιπρόσθετα, θα λέγαμε ότι βελτιώνεται η χωρική τους αντίληψη και η μεταφορά αυτής στο χαρτί, με αναλογίες σε κλίμακα όπως στους χάρτες. Βέβαια, οι ήχοι μπορούν να καταγραφούν από τους εκπαιδευόμενους και σε «μη συμβατικές παρτιτούρες», δηλαδή με εναλλακτικές δημιουργίες μουσικής, μέσω διάφορων σχημάτων, χρωμάτων, σε ελεύθερες διατάξεις και με ποικίλες εικαστικές τεχνικές, γεγονός που μπορεί να αξιοποιηθεί προς όφελος του γενικότερου οπτικοακουστικού γραμματισμού του παιδιού. Μια ακόμα σημαντική συμβολή των «μη συμβατικών παρτιτούρων» είναι αυτή στις δεξιότητες οπτικής και ζωγραφικής έκφρασης σε σχέση με τον ήχο ή τη μουσική. Στο σημείο αυτό θεωρώ χρήσιμο να διευκρινιστεί πως «Με τον όρο 'ακουστικός γραμματισμός', περιγράφουμε το 'αλφαβητάρι' της ακρόασης όλων των περιβαλλοντικών ήχων, με την ικανότητα να προσδιορίζουμε τα στοιχεία τους σε έναν νοερό ή πραγματικό 'χάρτη'» (Σαρρής, 2017: 38).

Οι περίπατοι ακρόασης, γνωστοί και ως ηχοπερίπατοι ή οι παρατηρήσεις ηχητικών περιβαλλόντων, ενώ μπορεί να φαίνονται μια απλή διαδικασία, κατά την οποία με κλειστά ή ανοιχτά μάτια και τήρηση ησυχίας ακούμε προσεκτικά το περιβάλλον γύρω μας, στην πραγματικότητα έχουν να μας πληροφορήσουν για πολλά στοιχεία του περιβάλλοντος. Στοιχεία που ίσως δε γνωρίζαμε πριν. Ο ηχοπερίπατος αποτελεί πρόσφορο έδαφος για ενεργητική ακρόαση και, μέσω της εξάσκησης στην εστίαση της προσοχής, τόσο σε φυσικά χαρακτηριστικά των ήχων όσο και στις σημασίες τους. Επιπλέον, είναι μια καλή ευκαιρία για εκπαίδευση στην όλο και μεγαλύτερη διατήρηση της σιωπής, προκειμένου να υπάρξει μια εστιασμένη και

σιωπηλή ακρόαση του ηχοτοπίου. Ακούμε ήχους που ίσως δε δίνουμε σημασία και η διαδικασία αυτή καθεαυτή προσφέρει ένα βίωμα προς βαθύτερη κατανόηση του άμεσου περιβάλλοντός μας, όπως επίσης προς ευρύτερη συνειδητοποίηση για τη σύνθεση ενός ηχοτοπίου. Αποτελεσματικά, ενισχύουν την προσωπική σχέση των παιδιών με το περιβάλλον αυτό μέσω του ήχου, ενώ παράλληλα τα ίδια συνειδητοποιούν το διττό ρόλο τους μέσα στο ηχοτοπίο ως ακροατές αλλά και ως παραγωγοί ήχων. Σημαντικό είναι επίσης το γεγονός ότι καλλιεργούν το ακουστικό αισθητικό τους κριτήριο.

Εντάσσοντας την Ακουστική Οικολογία στην Εκπαίδευση και σε συνδυασμό με πρακτικές του κλάδου της Ψυχολογίας, προτείνεται η Οικολογική Ακουστική Αγωγή ως «Ηχητική Εκπαίδευση». Επικεντρώνεται στην ένταξη των μαθητών στο περιβάλλον τους, στην καλλιέργεια της αισθητικής αντιληπτικής ακουστικής δεξιότητας και στην ανάπτυξη της αντιληπτικής ευαισθησίας και ευελιξίας της προσοχής τόσο στην ακρόαση όσο και στην παραγωγή ήχων, ενώ ταυτόχρονα προδιαθέτει τους μαθητές για τη μουσική τους εκπαίδευση. Εργαλεία της είναι ασκήσεις ησυχίας, παιχνίδια ακρόασης, ηχοπερίπατοι, προσεκτικές ακροάσεις ζωντανών ηχοτοπίων με κριτική ματιά, συνθέσεις ηχοτοπίων και άλλα που μπορούν να εφαρμοστούν ήδη από την προσχολική ηλικία μέχρι και σε μετασχολικές ηλικίες. Πιο συγκεκριμένα, η Οικολογική Ακουστική Αγωγή στοχεύει (Ετμεκτσόγλου, 2014β):

- Στην εξειδίκευση της αντίληψης στις ποιότητες και τεχνοτροπίες ήχων και μουσικής με ή δίχως ηλεκτρονική διαμεσολάβηση (Η.Δ.).
- Στην ανάπτυξη κριτικής, ευαίσθητης και ενεργητικής στάσης στην ακρόαση και τη δημιουργία ήχων & μουσικής (με ή δίχως Η.Δ.) στην κοινότητα και τη φύση.

Η εξάσκηση της προσοχής μας σε ποικίλα ηχητικά ερεθίσματα, μέσω ασκήσεων ακρόασης και εστίασης της προσοχής μας σε συγκεκριμένα στοιχεία που απαρτίζουν ένα ηχοτοπίο, είναι δυνατόν να καλλιεργήσει την ακουστική μας αντίληψη. Η ανάπτυξη αυτή απαιτεί την εξάσκηση της εστίασής μας στο εύρος του ηχοτοπίου (στενή ή πλατιά) και της εστίασης στο περιεχόμενό του, δηλαδή που θα επικεντρώσουμε το ενδιαφέρον μας, σε ποιο χαρακτηριστικό του ήχου, σε ποια ηχητική πηγή, ή τι μπορεί να σημαίνει ο εκάστοτε ήχος κλπ (Ετμεκτσόγλου, 2014β).

Ηχοτοπία υπάρχουν γύρω μας παντού και κάθε στιγμή, τα οποία είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα μας επηρεάζουν, και εμάς και φυσικά και τα παιδιά μέσω της ηχοποικιλότητά τους. Έρευνα που διεξήχθη σε παιδιά νηπιαγωγείου αναφορικά με τον τρόπο που τα παιδιά αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται το ηχοτοπίο γύρω τους (Dellve, Samuelsson & Waye, 2013) έδειξε πως τα παιδιά αναφέρονταν στους ήχους βάση των αποτελεσμάτων και των επιρροών που οι ήχοι είχαν σ' αυτά, βάση της ενσώματης και συναισθηματικής εμπειρίας που βίωναν, καθώς επίσης και ανάλογα με την ηχητική πηγή απ' την οποία προερχόταν ο εκάστοτε ήχος. Το ενδιαφέρον της έρευνας αυτής, έγκειται στους ενοχλητικούς για τα παιδιά ήχους, όπου η εμπειρία που προσέφεραν στο άκουσμά τους, ήταν επίπονη και σωματικά και συναισθηματικά για τα νήπια.

Κάτι τέτοιο ρίχνει φως στο πόσο σημαντικό είναι το ηχοτοπίο και για παιδιά νηπιακής ηλικίας, καθότι επίσης έρευνες υποστηρίζουν πως οι ενοχλητικοί και δυσαρμονικοί ήχοι έχουν αρνητικές επιπτώσεις στη ζωή των μικρών παιδιών, όπως για παράδειγμα επιβαρύνουν τον ύπνο τους ή αυξάνουν τα επίπεδα άγχους (Statistics Sweden, 2005, στο Dellve et al., 2013). Επομένως, ειδικά ως εκπαιδευτικοί οφείλουμε να δώσουμε περισσότερη έμφαση από ότι μπορεί ποτέ να φανταζόμασταν, στο καθημερινό ηχοτοπίο των παιδιών. Στη Σουηδία έχουν γίνει προσπάθειες βελτίωσης των ηχοτοπίων των νηπιαγωγείων, ωστόσο χωρίς αξιόπιστα εργαλεία αξιολόγησης των επιρροών που τελικά έχει στα νήπια, διότι δεν υπάρχουν και διαθέσιμα εργαλεία αξιολόγησης της εμπειρίας των νηπίων στο ηχοτοπίο, για αυτό το ηλικιακό φάσμα, παρά μόνο για ηλικίες άνω των οχτώ (8) ετών (Dellve et al., 2013).

Εντοπίζοντας έτσι τη σημασία του ηχοτοπίου για τα παιδιά και εξακριβώνοντας ότι με τον ένα ή τον άλλο τρόπο τα επηρεάζει, στρέφουμε την προσοχή μας στο ηχοτοπίο του άμεσου φυσικού περιβάλλοντος των παιδιών. Όπως έχουμε αναφέρει και στην προηγούμενη ενότητα, η άμεση επαφή με τη φύση και οι εμπειρίες μέσα σε αυτή είναι δυνατόν να καλλιεργήσουν ή να ενισχύσουν αισθήματα προστασίας και φροντίδας του φυσικού περιβάλλοντος. Αντίστοιχα συναισθήματα μπορούν να ισχυροποιηθούν αναφορικά με την προστασία του περιβάλλοντος από δυσαρμονικούς ήχους. Σε αυτό μπορεί να συμβάλλει η εξοικείωση με τα ζώα και η έμφυτη βιοφιλική στάση τους απέναντι σε κάθε έμβιο ον, καθώς ηχητικά προβλήματα πιθανώς να τα επηρεάζουν αρνητικά. Επομένως, είναι δυνατό οι μαθητές να ευαισθητοποιούνται περισσότερο απέναντι στους ήχους που μπορεί να βλάπτουν τα

ζώα. Ερωτήσεις όπως «Ποιος άλλος ακούει; Πού; Πότε;», «Είναι ευχάριστος αυτός ο ήχος για αυτόν που ακούει ή διαταράσσεται η ισορροπία του;», μπορούν να προβληματίσουν τα παιδιά για την ύπαρξη των άλλων ζωντανών οργανισμών στη φύση, καθώς επίσης και για το γεγονός ότι ένας ήχος δεν έχει μόνο έναν πομπό, την ηχητική πηγή. Σίγουρα κάπου υπάρχει αν όχι ένας, ίσως πολλοί παραλήπτες, ακροατές. Αποτελεσματικά, ενισχύεται η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευομένων απέναντι στο φυσικό κόσμο που τους περιβάλλει και ενδέχεται στο μέλλον να τους κινητοποιήσει να δράσουν εις βάρος των αρνητικών επιδράσεων που δέχονται τα ηχοτοπία των σύγχρονων δυτικών πόλεων (Ετμεκτσόγλου, 2014β).

5. Ερευνητικός Μεθοδολογικός Σχεδιασμός

Η συμβολή της έρευνας

Αναλύοντας και συνδυάζοντας λοιπόν βασικές έννοιες πάνω στις οποίες βασίζεται η παρούσα διπλωματική εργασία, μέσα από τους παραπάνω θεωρητικούς άξονες: της βιωματικής μάθησης στην περιβαλλοντική εκπαίδευση μέσα από τις αισθήσεις και της ακουστικής οικολογίας στην εκπαίδευση, εντόπισα ένα πεδίο έρευνας στο οποίο δεν υπάρχει πληθώρα δεδομένων, ιδιαίτερα για τη νηπιακή ηλικία. Έτσι θέλησα να διερευνήσω την επιρροή του φυσικού ήχου, στη σχέση που παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας διαμορφώνουν με το άμεσο περιβάλλον τους, τα συναισθήματα και τα νοήματα που αναπτύσσουν για αυτό.

Για το σκοπό αυτό υλοποιήθηκε έρευνα με παιδιά νηπιαγωγείου, η οποία θέλησε να μελετήσει μέσω του σχεδιασμού και της εφαρμογής ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, την επιρροή του ήχου στα συναισθήματα των νηπίων και στην γενικότερη αντίληψή τους για το άμεσο περιβάλλον τους. Η έρευνα διεξήχθη σε επτά (7) φάσεις που αναλύονται παρακάτω, όπου οι συμμετέχοντες ήρθαν σε άμεση επαφή με τους ήχους του περιβάλλοντος της αυλής του σχολείου τους. Η υποκειμενική περιγραφή των νηπίων για το βίωμά τους κατά τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική/ερευνητική πράξη αυτή, αποτέλεσε υλικό προς ανάλυση για

την απάντηση των ερευνητικών μας ερωτημάτων, όπως αυτά παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της ερευνητικής πρότασης

Σκοπός- στόχος της ερευνητικής αυτής προσπάθειας είναι η διερεύνηση της ανταπόκρισης των μικρών παιδιών στους φυσικούς ήχους του άμεσου περιβάλλοντός τους και η ευαισθητοποίησή τους σε αυτούς. Ακόμη, στοχεύει στη διερεύνηση της επιρροής της ακρόασης φυσικών ήχων στη σύναψη σχέσης των νηπίων με το άμεσο περιβάλλον τους, στο πλαίσιο της αισθητηριακής, βιωματικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Οι μαθησιακές διαδικασίες της συγκεκριμένης έρευνας ευελπιστούν να προσφέρουν στα παιδιά αυτού του ηλικιακού φάσματος την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν και να δράσουν μέσα στη φύση και μέσα από το παιχνίδι με τον ήχο ως ερέθισμα αλλά και ως εργαλείο μάθησης. Τέλος, η έρευνα αποσκοπεί στο να προσεγγίσει τους τρόπους μάθησης που λαμβάνουν χώρα, σε μια δια ζώσης εμπειρία στη φύση, όταν η βίωση του περιβάλλοντος πραγματοποιείται μέσα από την αίσθηση της ακοής.

Τα *ερευνητικά ερωτήματα* της παρούσας έρευνας είναι:

- A) Πώς συμβάλλει η αίσθηση της ακοής στην ενίσχυση της σχέσης των παιδιών με το άμεσο περιβάλλον τους και στην ενδυνάμωση της οικολογικής τους συνείδησης;
- B) Ποια χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής πράξης προσελκύουν τα παιδιά να εμπλακούν σε μια διαδικασία βιωματικής προσέγγισης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με ερέθισμα και εργαλείο τον ήχο;

Η μεθοδολογία της έρευνας

Η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε βασίστηκε στην Ερμηνευτική Φαινομενολογία, τόσο στη συλλογή όσο και στην ανάλυση των δεδομένων, εφόσον μας ενδιέφερε να μελετήσουμε τη βιωμένη εμπειρία των συμμετεχόντων (Willig, 2015), στο πλαίσιο της επαφής τους με τους ήχους της φύσης, συμπεριλαμβανομένων των συναισθημάτων, των ιδεών και των σκέψεών τους (Nazir & Pedretti, 2015). Φαινομενολογικά νοήματα μπορούν να εκμαιευθούν από προσωπικές αντιλήψεις,

απόψεις, συναισθήματα, αναμνήσεις, εκτιμήσεις ή περιγραφές εμπειριών από βιωματικές διαδικασίες στις οποίες είχε εμπλακεί άμεσα το άτομο (Green, 2017).

Η συγκεκριμένη μεθοδολογική επιλογή είναι κατάλληλη όταν η έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση «της ελατής υφής της αντίληψης» των συμμετεχόντων (Abram, 1997), της εμπειρίας τους όπως οι ίδιοι υπό το δικό τους υποκειμενικό πρίσμα την ερμηνεύουν. Γίνεται λόγος για «ελατή υφή» της αντίληψης, καθότι πρόκειται για μια εύπλαστη και υποκειμενική εικόνα που μπορεί ο καθένας να αποκτήσει για ένα συγκεκριμένο γεγονός, τόσο ευεπηρέαστη από ποικίλους παράγοντες, όσο μια ελατή ύλη που δύναται να πάρει ένα οποιοδήποτε σχήμα ή μορφή. Η μέθοδος αυτή συχνά αναφέρεται ως μια διπλή ερμηνευτική διαδικασία. Σε πρώτη φάση οι ίδιοι οι συμμετέχοντες νοηματοδοτούν τον κόσμο γύρω τους κι έπειτα ο ερευνητής προσπαθεί να ερμηνεύσει τα νοήματα αυτά (Pietkiewicz & Smith, 2014). «Η Φαινομενολογία έχει επίκεντρό της το άτομο» (Green, 2017). Επιπλέον, η χρήση της Ερμηνευτικής Φαινομενολογικής Ανάλυσης (ΕΦΑ) ενδείκνυται σε σχετικά ανεξερευνήτους τομείς (Givnoroulou & Tseliou, 2018), όπως στην περίπτωση μας, όπου δεν υπάρχει αρκετή βιβλιογραφία αναφορικά με την επιρροή των ήχων στη σχέση που παιδιά μικρής ηλικίας αναπτύσσουν με το άμεσο περιβάλλον τους.

Έρευνες που ήθελαν να απεικονίσουν την αντίληψη, τα συναισθήματα, τις σκέψεις και γενικότερα την υφή της εμπειρίας των συμμετεχόντων από τη δράση τους στη φύση, επέλεξαν μια φαινομενολογική μεθοδολογία για το σκοπό αυτό. Αντίστοιχα και η C. Green (2017), σε έρευνά της με στόχο τη μελέτη της εμπειρίας των μικρών παιδιών στη φύση και θέλοντας να τα εμπλέξει ως ενεργούς ερευνητές, στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, χρησιμοποίησε ένα συμμετοχικό και φαινομενολογικό σχέδιο. Ανάλογα έδρασαν και οι J. Nazir και E. Pedretti (2015), όταν και εκείνες έκαναν τη συγκεκριμένη μεθοδολογική επιλογή στην έρευνά τους, σχετικά με το ερώτημα του αν η περιβαλλοντική συνείδηση των παιδιών ενισχύεται μέσω της βιωμένης εμπειρίας τους, όταν αυτά εμπλέκονται σε δραστηριότητες έξω στη φύση, στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ακόμη, ξανά η J. Nazir (2016) θέλησε να εφαρμόσει μια φαινομενολογική προσέγγιση προκειμένου να μελετήσει την περιβαλλοντική εκπαίδευση έξω στη φύση.

Επομένως, η φαινομενολογική μεθοδολογική προσέγγιση, κρίθηκε κατάλληλη για τη συγκεκριμένη έρευνα, που μελετά τη βιωμένη εμπειρία μικρών παιδιών από

έναν ηχοπερίπατο στην αυλή του σχολείου τους, εφόσον η προσέγγιση αυτή «αποτελεί μια επαγωγική και ιδιογραφική μέθοδο ποιοτικής έρευνας, που επιτρέπει την εις βάθος εξερεύνηση της υποκειμενικής εμπειρίας των συμμετεχόντων» (Givropoulou & Tesliou, 2018: 128). Έτσι, μέσω των κατευθύνσεων της ΕΦΑ, στόχος ήταν να εκμαιευθούν πληροφορίες από ό,τι οι συμμετέχοντες ένιωσαν, ό,τι κατάλαβαν, ό,τι αντιλήψεις έφεραν, ό,τι τους τράβηξε το ενδιαφέρον και το λόγο που συνέβη αυτό (Green, 2017). Με τον τρόπο αυτό, τα παιδιά εμπλουτίζοντας τις περιγραφές των εμπειριών τους από την παρουσία τους στο συγκεκριμένο περιβάλλον της σχολικής αυλής, τελικά θα μας βοηθούσαν να αποκτήσουμε μια εικόνα για τη σχέση τους με το άμεσό τους περιβάλλον. Βέβαια, η εντύπωση που στην προκειμένη έρευνα θα μας δημιουργηθεί, ενδέχεται να έχει επιρροές από το πώς τα παιδιά θα συμπεριφέρονται και θα αντιδρούν μέσα στο περιβάλλον και πιο συγκεκριμένα στο εκάστοτε ηχοτοπίο που θα παραβρεθούν (Moscoso, Peck & Eldridge, 2018). Με άλλα λόγια, η εικόνα που θα αποκτήσουμε θα είναι σαφώς υποκειμενική. Στη φαινομενολογία δε μας ενδιαφέρει τα παιδιά που συμμετέχουν στην έρευνα να περιγράψουν τα υπό διερεύνηση φαινόμενα, αλλά να ανιχνεύσουμε πώς τα αντιλαμβάνονται και πώς τα ερμηνεύουν (Pietkiewicz & Smith, 2014).

Το πλαίσιο της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια έλαβε χώρα τη σχολική χρονιά 2017-18, με τη συμμετοχή παιδιών νηπιαγωγείου σε προαστιακή περιοχή του Βόλου και συγκεκριμένα στο 2^ο Νηπιαγωγείο Νέας Αγχιάλου του Νομού Μαγνησίας. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης εστιασμένο στη βιωματική μάθηση με ερέθισμα και εργαλείο τον ήχο, στο οποίο συμμετείχαν είκοσι τρία (23) παιδιά, αγόρια και κορίτσια ηλικίας πέντε (5) έως έξι (6), κάτοικοι της συγκεκριμένης περιοχής. Η ερευνητική/παιδαγωγική δράση διεξήχθη σε επτά (7) διαδοχικές φάσεις καταιγισμού ιδεών και ανασκόπησης της πιθανής εστίασης των παιδιών στο ηχοτοπίο, ευαισθητοποίησης των νηπίων στον ήχο και εξάσκησης τήρησης της ησυχίας, ηχοπεριπάτων και ηχογραφήσεων στην αυλή του νηπιαγωγείου, αποτύπωσης των προσωπικών εμπειριών των παιδιών από τη βιωματική διαδικασία που προηγήθηκε, μέσω της ζωγραφικής, ημιδομημένων συνεντεύξεων σχετικά με τις βιωμένες εμπειρίες των παιδιών από την ερευνητική διαδικασία, κατασκευής και

παιξίματος επιτραπέζιου παιχνιδιού με τους ηχογραφημένους ήχους από τους ηχοπεριπάτους και τέλος επαναληπτικών συνεντεύξεων αναφορικά με τη συμμετοχή τους στην όλη αυτή παιδαγωγική πράξη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με ερέθισμα και εργαλείο τον ήχο. Οι φάσεις αυτές αναλύονται διεξοδικά παρακάτω και όπως προαναφέρθηκε, σκοπός της ερευνητικής διαδικασίας αυτής ήταν να κατανοήσουμε τα συναισθήματα των νηπίων για το άμεσο περιβάλλον τους με ερέθισμα τον ήχο και πιο συγκεκριμένα, την επιρροή του φυσικού ήχου στα συναισθήματα αυτά και κατ' επέκταση στη σχέση που τα νήπια συνάπτουν με το άμεσο περιβάλλον τους.

Μέθοδοι συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων, τα *μεθοδολογικά εργαλεία* που χρησιμοποιήθηκαν στόχευαν στην καταγραφή λόγου των παιδιών (Willig, 2015) και ήταν:

- 1) Η συμμετοχική παρατήρηση στα περισσότερα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας. Αρχικά, χρησιμοποιήθηκε στο στάδιο του καταιγισμού ιδεών για την πρότερη εστίαση των παιδιών στο ηχοτοπίο του άμεσου περιβάλλοντός τους. Έπειτα, στη δεύτερη φάση κατά τα παιχνίδια ευαισθητοποίησης στον ήχο και τις ασκήσεις ησυχίας. Στη συνέχεια, αποτέλεσε μεθοδολογικό εργαλείο και στο τρίτο στάδιο των ηχοπεριπάτων που έλαβαν χώρα στην αυλή του νηπιαγωγείου, καθώς τα παιδιά εξερευνούσαν το ηχοτοπίο και ηχογραφούσαν τους φυσικούς ήχους με τους οποίους ήρθαν σε άμεση επαφή. Τέλος, στην έκτη φάση, όπου κατασκευάστηκε το ηχητικό παιχνίδι δημιουργικής αφήγησης.
- 2) Στη συνέχεια, χρησιμοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις-διηγήσεις των παιδιών που ηχογραφήθηκαν, βασισμένες σε οπτικό υλικό, στις ζωγραφιές δηλαδή που έφτιαζαν και σε φωτογραφίες που τραβήχτηκαν κατά τη διαδικασία των ηχοπεριπάτων. Αυτό που μας ενδιέφερε στην παρούσα έρευνα, ήταν να συλλέξουμε κείμενα των παιδιών, αναφορικά με την εμπειρία τους. Έτσι, στο σημείο αυτό τα παιδιά κλήθηκαν να ζωγραφίσουν, όχι απλά τις ηχογόνες πηγές που είχαν βρεθεί στο δρόμο τους κατά τον ηχοπερίπατο, αλλά και να εκφράσουν τη βιωμένη εμπειρία τους απ' την ηχογράφιση των φυσικών ήχων. Με τον τρόπο αυτό, οι ζωγραφιές τους για τις οποίες ύστερα μίλησαν, αποτέλεσαν τη διήγηση μιας ιστορίας που τοποθετείται

χρονικά και συμπεριλαμβάνει τους ανθρώπους που βρίσκονταν εκεί, εκείνη τη στιγμή. Άλλωστε το ακουστικό περιβάλλον «αντιπροσωπεύει τον ήχο της στιγμής χωρίς παρελθόν και μέλλον» (Editorial, 2001, στο Μινώτου, 2014: 192). Επομένως, τα παιδιά αναπαρέστησαν ένα ηχοτοπίο, που ήταν κάθε άλλο παρά στατικό (Rooney, 2017), το ένα και μοναδικό ηχοτοπίο που εκείνα βίωσαν, εκείνη ακριβώς τη στιγμή, «μια ζωντανή οντότητα», το «χρονοτόπο» εκείνο που δε θα υπάρξει ποτέ ξανά ακριβώς ίδιο (Παπαδημητρίου, 2012: σελ. 2). Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν μικρότερες σε έκταση ημι-δομημένες συνεντεύξεις, στο έκτο και τελικό στάδιο της έρευνας, οι οποίες και ηχογραφήθηκαν. Σκοπός ήταν να διερευνηθούν οι διασυνδέσεις που τυχόν έκαναν τα παιδιά με προηγούμενες προσωπικές τους εμπειρίες, έχοντας ως ερέθισμα το ποικιλόμορφο ηχοτοπίο της σχολικής αυλής τους και πώς αυτές οι εμπειρίες επηρέασαν την δημιουργικότητά τους στα πλαίσια της αφήγησης μιας φανταστικής ιστορίας. Επιπρόσθετα, ενδιαφέρον είχε γενικότερη αξιολόγηση της διαδικασίας από τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένου και του επιτραπέζιου παιχνιδιού, προκειμένου να προβληματιστούμε αναφορικά με τα ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχουν δραστηριότητες ή προγράμματα, που οργανώνονται στα πλαίσια της βιωματικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ώστε τα παιδιά να κινητοποιηθούν να εμπλακούν.

Όπως προανέφερα, για να συλλεχθούν τα κείμενα των παιδιών σχετικά με την εμπειρία τους από τον ηχοπερίπατο, χρησιμοποίησα ζωγραφιές και φωτογραφίες ως οπτικό υλικό, που θα τα βοηθούσε να ανατρέξουν στις μνήμες τους και να μου μιλήσουν για αυτές.

Οι παιδικές ζωγραφιές αποτέλεσαν μέσο άντλησης των νοημάτων που φέρουν τα παιδιά και μέσο εξερεύνησης των εμπειριών τους όπως εκείνα τις βίωσαν, ακούγοντας τις διηγήσεις και τις ερμηνείες τους (Einarsdottir, Dockett & Perry, 2009). Συμπληρωματικά σε αυτό βοήθησαν οι φωτογραφίες, οι οποίες με τη σειρά τους υπήρξαν αρωγός στην προσπάθεια των παιδιών να ανακαλέσουν τις αναμνήσεις τους από την ερευνητική διαδικασία και να μου εξηγήσουν τον τρόπο που την αντιλήφθηκαν και τα συναισθήματα που τους δημιούργησε ο ηχοπερίπατος.

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τη χρήση των ζωγραφιών σε μια Ερμηνευτική Φαινομενολογική προσέγγιση, έχει περισσότερο νόημα να διερευνήσουμε την ερμηνεία που οι ίδιοι οι συμμετέχοντες δίνουν σε αυτές. Η

ερμηνεία των παιδικών ζωγραφιών δεν ενδείκνυται να γίνεται ελεύθερα απ' τους ενήλικες. Όπως και ο Hart υποστηρίζει (2011), είναι προτιμότερο οι ζωγραφιές να συνοδεύονται από τα σχόλια των ίδιων των δημιουργών. Ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες, τα σχέδια μπορεί να αποτελέσουν πολύ αποτελεσματικό εργαλείο, ώστε τα παιδιά να μπορέσουν να επικοινωνήσουν τις ιδέες, τις σκέψεις τους και ό,τι έχουν κατανοήσει. Ύστερα κι εμείς με τη σειρά μας, είναι δυνατό να εκμαιεύσουμε λεκτικά δεδομένα από τα παιδιά, τα οποία μπορούν να αναλυθούν υπό το πρίσμα της ΕΦΑ (Willig, 2015: σελ. 376) και να μας δώσουν την υφή της εμπειρίας των συμμετεχόντων. Επομένως, οι ζωγραφιές κρίνονται ιδιαίτερος χρήσιμες όταν θέλουμε να εστιάσουμε στις διηγήσεις που κάνουν τα παιδιά σχετικά με τις ενσώματες εμπειρίες τους, ορμώμενα από τα σκίτσα τους. Αποτελεσματικά, το ενδιαφέρον μας στρέφεται στις ζωγραφιές ως μέσο κατανόησης των ερμηνειών και των προθέσεων των παιδιών και όχι ως μια απλή αναπαράσταση του κόσμου γύρω τους (Einarsdottir, Dockett & Perry, 2009), ειδικά αν αναλογιστούμε πως τα παιδιά στη ζωγραφική συνδυάζουν παλιές και νέες εμπειρίες, απεικονίζοντας τις σχηματικές αναπαραστάσεις μιας κοινωνικοπολιτισμικής πραγματικότητας που βιώνουν (Green, 2017).

Συνοπτικά, προκειμένου να ωθήσω τα παιδιά να διηγηθούν τις εμπειρίες τους και με στόχο να τα παροτρύνω να αναστοχαστούν πάνω σε αυτές, ένα εργαλείο που φάνηκε ιδιαίτερος χρήσιμο για το σκοπό αυτό ήταν το «bookmaking». Πρόκειται για μια διαδικασία δημιουργίας ενός βιβλίου από τους ίδιους τους συμμετέχοντες, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ποικιλοτρόπως ανάλογα με την εκάστοτε στοχοθεσία. Ωστόσο, η διαδικασία του bookmaking, ανεξαρτήτως του πώς θα ενταχθεί σε μια ερευνητική ή εκπαιδευτική διαδικασία, δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να μιλήσουν, να εκφραστούν (Evans, 2012), ενώ επίσης τα προτρέπει να δομήσουν τα δικά τους προσωπικά νοήματα (Crowley Ciucci & Heffner-Solimeo, 2018). Αποτελεί ένα δομημένο χώρο, που όμως μπορεί να αποτελέσει πρόσφορο έδαφος δημιουργικότητας, ο οποίος παράλληλα δύναται να προάγει την έκφραση και τη διερεύνηση της εμπειρίας τους από τους ίδιους (Crowley Ciucci & Heffner-Solimeo, 2018). Δηλαδή ακόμα και ως εκπαιδευτικό εργαλείο έχει πολλά να προσφέρει και στους ίδιους τους συμμετέχοντες, όχι μόνο στον ερευνητή που αναζητά την υφή της εμπειρίας τους. Το εργαλείο αυτό παίζει σημαντικό ρόλο στο να καταφέρει να εμπλέξει τα παιδιά στην επιθυμητή διαδικασία, είτε αυτή είναι εκπαιδευτική, είτε στη

δική μας περίπτωση ερευνητική. Μπορεί να τα βοηθήσει να μάθουν πώς να βάλουν τις ιδέες και τις σκέψεις τους στη σειρά είτε αυτές εμφανίζονται σε εικόνες είτε γραπτώς και γενικότερα να αποτελέσει κίνητρο για τα παιδιά να συμμετάσχουν και να μιλήσουν για το έργο τους, που παραθέτουν μέσα στο βιβλίο (Brown & Towell, 2015).

Ωστόσο, η χρήση που έγινε στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν αντίστοιχη με αυτή της C. Green, όπου το βιβλίο που δημιουργήθηκε, απεικόνιζε την εμπειρία κάθε παιδιού ξεχωριστά σε κάθε του σελίδα. Τα παιδιά ανακαλούσαν μνήμες από την ερευνητική διαδικασία, εκφράζοντας την ενσώματη εμπειρία τους και ερμηνεύοντάς την, με τη βοήθεια της ζωγραφιάς τους και των φωτογραφιών που τους παρουσίασα κατά τη διάρκεια των ημι- δομημένων συνεντεύξεων. Κάθε σελίδα του βιβλίου που δημιούργησαν τα παιδιά αποτελούσε μια διαφορετική ατομική εμπειρία. Η εμπειρία του καθενός μας είναι αναμφίβολα υποκειμενική και υποχρεωτικά εξαρτάται από τη θέση μας αναφορικά με τον τόπο, το χρόνο, τους ανθρώπους και τα πράγματα γύρω μας, και επηρεάζεται από τις επιθυμίες, τις ανησυχίες και τα ενδιαφέροντά μας (Abram, 1997). Στην ΕΦΑ μας ενδιαφέρει να μελετήσουμε πώς οι συμμετέχοντες νοηματοδοτούν τις εμπειρίες τους. Ζητώντας λοιπόν από τα παιδιά να αναλογιστούν ό,τι βίωσαν, με ερέθισμα τα σχέδιά τους και τις φωτογραφίες από την ερευνητική διαδικασία, από το στάδιο των ηχοπεριπάτων και δίνοντάς τους την ευκαιρία να μιλήσουν γι' αυτά, είναι δυνατό να εκμαιεύσουμε περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το πώς τα ίδια τα παιδιά ερμηνεύουν και αναστοχάζονται πάνω σε προσωπικές τους μνήμες (Willig, 2015). Επομένως, η χρήση οπτικού υλικού με τέτοιο τρόπο, όπου οι συμμετέχοντες μιλούν για αυτό, ενδείκνυται στην ΕΦΑ.

Όπως η αμφισημία της εμπειρίας είναι αναπόσπαστο κομμάτι οποιουδήποτε φαινομένου που μπορεί να μας ενδιαφέρει, έτσι και οτιδήποτε θέλουμε να ερμηνεύουμε ενέχει την υποκειμενικότητά μας (Abram, 1997). Έτσι και η ανάλυση των λεγομένων των παιδιών στη συνέχεια, αναπόφευκτα θα περιλαμβάνει υποκειμενικά στοιχεία από την πλευρά της ερευνήτριας.

Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Στο στάδιο της ανάλυσης, σύμφωνα με τη Willig (2015, σελ.220), η Ερμηνευτική Φαινομενολογική Ανάλυση υιοθετεί μια ιδιογραφική μέθοδο, σύμφωνα την οποία ύστερα από πολλαπλές αναγνώσεις των κειμένων κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά, προκειμένου να κατανοήσουμε καλύτερα τη μία περίπτωση προτού προχωρήσουμε στην επόμενη, ύστερα από αναλυτική δηλαδή ενασχόληση με κάθε ατομική περίπτωση, προκύπτουν θέματα που αντανακλούν την υφή και την ποιότητα της κοινής για τους συμμετέχοντες εμπειρίας του υπό εξέταση φαινομένου. Έτσι, βάσει των παραπάνω, ακολουθήθηκαν πέντε (5) στάδια ανάλυσης των ατομικών περιπτώσεων που συλλέχθηκαν, τα οποία έπειτα προσπάθησα να ερμηνεύσω. Τα στάδια αυτά αναλύονται στην ενότητα της Ανάλυσης των Δεδομένων, τα οποία όμως συνοπτικά ήταν:

- 1) Πρώτη ανάγνωση κάθε συνέντευξης με παράλληλη καταγραφή προσωπικών σχολίων, δίπλα στα λεγόμενα του εκάστοτε συμμετέχοντα.
- 2) Ανάδυση θεμάτων από κάθε συνέντευξη και καταγραφή αυτών ως εννοιολογικές ετικέτες- πλαγιότιτλοι, δίπλα στα κείμενα.
- 3) Σταχυολόγηση των πλαγιότιτλων για κάθε συνέντευξη ξεχωριστά και κατάταξη αυτών σε μεγαλύτερες εννοιολογικές ετικέτες.
- 4) Δημιουργία ατομικών πινάκων με τις μεγαλύτερες εννοιολογικές ετικέτες του προηγούμενου σταδίου, με αντιστοιχία σε αποσπάσματα από τα λεγόμενα των παιδιών, σε συγκεκριμένες σειρές και σελίδες από κάθε συνέντευξη.
- 5) Περαιτέρω σταχυολόγηση και συγκερασμός των εννοιολογικών ετικετών από κάθε περίπτωση παιδιού, με σκοπό την ομαδοποίηση των ετικετών από όλους τους συμμετέχοντες σε ακόμα μεγαλύτερες θεματικές ενότητες.

6. Ερευνητική διαδικασία/ το πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με εργαλείο τον ήχο

Η έρευνα διεξήχθη μέσα από το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με εργαλείο τον ήχο το οποίο υλοποιήθηκε σε επτά (7) στάδια, τη σχολική χρονιά 2017-18 στο 2^ο νηπιαγωγείο Νέας Αγχιάλου του νομού Μαγνησίας. Σύμφωνα με την ΕΦΑ οι συμμετέχοντες πρέπει να είναι μικρές ομοιογενείς ομάδες, ειδικά επιλεγμένες προκειμένου να διαλευκάνουν το υπό διερεύνηση θέμα (Smith & Osborn, 2008 at Givropoulou & Tseliou, 2018). Οι ολιγομελείς ομάδες εξυπηρετούν την εις βάθος διερεύνηση του θέματος που μας ενδιαφέρει, αλλά και την αντιμετώπιση κάθε συμμετέχοντα ως μια ξεχωριστή περίπτωση προς μελέτη, κάτι που φυσικά είναι ιδιαίτερος χρονοβόρο (Pietkiewicz & Smith, 2014). Έτσι, οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν μια ομοιογενής ομάδα από είκοσι τρία (23) παιδιά ηλικίας πέντε (5) και έξι (6) ετών, εννέα (9) αγόρια και δεκατέσσερα (14) κορίτσια. Τα παιδιά αυτά ζουν στο ίδιο χωριό (Νέα Αγχιάλος Μαγνησίας) και πηγαίνουν όλα στο ίδιο σχολείο (2^ο Νηπιαγωγείο Νέας Αγχιάλου). Από τα είκοσι τρία (23) παιδιά, που συμμετείχαν στην ερευνητική/ εκπαιδευτική διαδικασία, στην έρευνα συμπεριλήφθηκαν δεδομένα από είκοσι (20) παιδιά, οχτώ (8) αγόρια και δώδεκα (12) κορίτσια.

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, ο ρόλος μου ως ερευνήτριας ήταν εκείνος της συμμετέχουσας παρατηρήτριας στα περισσότερα στάδια και της συνεντεύκτριας. Παρατήρησα και συμμετείχα στο πρώτο στάδιο του καταγισμού ιδεών για την πρότερη εστίαση των παιδιών στο ηχοτοπίο του άμεσου περιβάλλοντός τους, στο δεύτερο κατά τα παιχνίδια ευαισθητοποίησης στον ήχο και τις ασκήσεις ησυχίας, στο τρίτο των ηχοπεριπάτων και στο έκτο του ηχητικού παιχνιδιού δημιουργικής αφήγησης.

Οι εμπειρίες των παιδιών από την επαφή τους με τους ήχους της αυλής του σχολείου τους απεικονίστηκαν σε ένα μεγάλο βιβλίο που τα ίδια τα παιδιά δημιούργησαν σταδιακά κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας.



Εικόνα 1: Εξώφυλλο βιβλίου εμπειριών.

Η διαδικασία αυτή ξεκίνησε με έναν καταιγισμό ιδεών των παιδιών στην ολομέλεια, για πιθανούς ήχους της αυλής. Στην πρώτη φάση, έγραφα τις ιδέες των παιδιών σε μικρά χαρτάκια post-it και τα παιδιά κολλούσαν τις ιδέες τους σε ένα χαρτόνι, που αποτέλεσε την πρώτη σελίδα του βιβλίου που κατασκεύασαν.



Εικόνα 2: Σελίδα καταιγισμού ιδεών.

Στη συνέχεια, ακολούθησαν δύο παιχνίδια ευαισθητοποίησης των παιδιών στον ήχο και ασκήσεις ησυχίας, στον εσωτερικό και στον εξωτερικό χώρο του σχολείου.





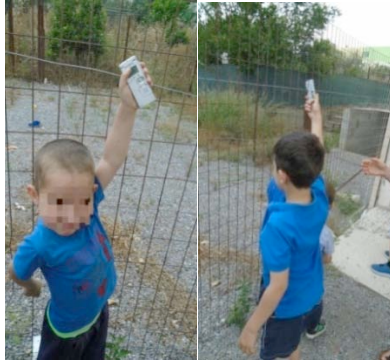
Εικόνες 3. Παιχνίδια ευαισθητοποίησης στον ήχο και ασκήσεις ησυχίας.

Αυτό το δεύτερο στάδιο κρίθηκε απαραίτητο, ώστε να ενεργοποιηθεί η αίσθηση της ακοής των παιδιών και να εξασκηθούν στην τήρηση σιγής, προκειμένου να είναι έτοιμα να εστιάσουν στους ήχους που θα τους προσέλκυαν για να τους ηχογραφήσουν.

Έπειτα τα παιδιά χωρίστηκαν σε τέσσερις (4) ομάδες, η κάθε μία από τις οποίες με τη σειρά της έβγαινε στην αυλή με την ερευνήτρια για να πραγματοποιήσει έναν ηχοπερίπατο- έναν περίπατο αναζήτησης και καταγραφής φυσικών ήχων. Ο ηχοπερίπατος αποσκοπούσε στην εξερεύνηση των ήχων (Τζεδάκη, 2014), καθώς αποτελεί ένα εργαλείο εστιασμένης ακρόασης και ενεργητικής παρατήρησης του ηχητικού περιβάλλοντος (Δογάνη, 2014). Τα παιδιά κλήθηκαν συνεργατικά να αναζητήσουν ήχους της αυλής τους, όπως και έγινε, καθιστώντας έτσι τη βιωματική εμπειρία του ηχοπερίπατου μια συλλογική διαδικασία εξερεύνησης. Με ο μαδικό πνεύμα το εκάστοτε παιδί που ανακάλυπτε κάποιον ήχο, καλούσε τους συμμαθητές

του να τον ακούσουν κι εκείνοι. Είναι πολύ σημαντική η συλλογική δράση μέσα στη φύση και η αλληλεπίδραση των μαθητευομένων στην εμπειρία που βιώνουν, στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Τσεβρένη 2009, Tsevreni 2011, Wilson 2011 στο Τσεβρένη & Ξανθόπουλος, 2016). Τα νήπια πήγαιναν σε σημεία της αυλής όπου πίστευαν πως θα ακούσουν κάποιο συγκεκριμένο ήχο ή κατευθύνονταν προς σημεία από όπου ακουγόταν κάποιος ήχος. Στη μία ή στην άλλη περίπτωση, το κάθε παιδί ηχογραφούσε τον ήχο στον οποίο είχε εστιάσει. Σε κάθε ομάδα, κατά την εξερεύνηση του εκάστοτε ηχοτοπίου απευθυνόμουν σε όλη την ομάδα, προσπαθώντας να παροτρύνω τα παιδιά να μοιραστούν σκέψεις και να συνδιαλαγούν μεταξύ τους. Με τον τρόπο αυτό ήθελα να ωθήσω τους συμμετέχοντες να επικοινωνήσουν αυτή την κοινή τους εμπειρία και να τους εμπλέξω σε μια διαδικασία συζήτησης αναφορικά με το ποιος ήχος μπορεί να είναι ελκυστικός για τον καθένα και γιατί. Όπως προτείνει και η Green (2017), οι ευκαιρίες κοινωνικοποίησης μέσα στην ομάδα, προσφέρουν έδαφος για τα παιδιά να εκφράσουν τα ενδιαφέροντά τους για το υπό διερεύνηση θέμα.





Εικόνες 4. Ομάδες ηχοπεριπάτων. Αναζήτηση και ηχογράφηση ήχων της αυλής.

Με την ολοκλήρωση των ηχοπεριπάτων του τρίτου σταδίου, κάθε ομάδα περνούσε στην τέταρτη φάση, όπου έμπαινε στο εσωτερικό του νηπιαγωγείου και κάθε παιδί ζωγράφιζε την προσωπική του εμπειρία από τον ηχοπερίπατο (βλ. παράρτημα, εικ.6). Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να υπογραμμίσουμε τη σημαντικότητα του τρόπου που ζητήθηκε από τα παιδιά η απεικόνιση της εμπειρίας τους. Συχνά, παιδιά αυτού του ηλικιακού φάσματος αντιμετωπίζουν τη ζωγραφική ως εργασία, μην έχοντας την ελευθερία έκφρασης. Τα παιδιά εύκολα μπορεί να επηρεαστούν από τη ζωγραφική του διπλανού συμμαθητή τους ή να περιοριστούν πιστεύοντας ότι εμείς τους ζητάμε κάτι συγκεκριμένο (Green, 2017). Επομένως, έδωσα στους συμμετέχοντες όσο πιο σαφείς οδηγίες μπορούσα, τονίζοντας την ελευθερία έκφρασης και το ενδιαφέρον που θα έχει να δούμε τα διαφορετικά σημεία του ηχοπεριπάτου, που έκαναν εντύπωση στον καθένα. Είναι σημαντικό τα παιδιά να γνωρίζουν το δικαίωμα αυτενέργειάς τους (Willig, 2015).

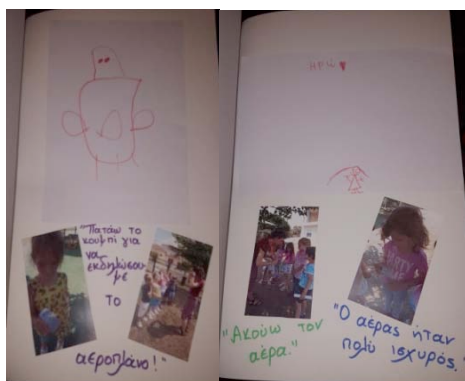


Εικόνες 5. Ζωγραφική της εμπειρίας του ηχοπεριπάτου.

Στο επόμενο στάδιο της έρευνας, έλαβαν χώρα ημι-δομημένες συνεντεύξεις με κάθε παιδί ξεχωριστά, οι οποίες βασίστηκαν στις ζωγραφιές των παιδιών. Από τα είκοσι τρία (23) παιδιά, λόγω απουσίας των τριών (3), πήρα συνέντευξη από τα είκοσι (20) νήπια. Τα παιδιά με τη βοήθεια της ζωγραφιάς τους, αφηγούνταν την εμπειρία τους, τα συναισθήματά τους και πιθανές διασυνδέσεις που έκαναν με προηγούμενες προσωπικές τους εμπειρίες, με αφορμή κάποιο ηχητικό ερέθισμα,

διηγούνται αναμνήσεις που ανακαλούσαν, καθώς και ό,τι τους τράβηξε περισσότερο το ενδιαφέρον, αλλά και ό,τι δεν τους άρεσε από τον ηχοπερίπατο. Στη συνέχεια, τη συνέντευξή τους συμπλήρωναν περιγράφοντας φωτογραφίες που τους έδειχνα, από τη διαδικασία του ηχοπεριπάτου. Η πέμπτη φάση ολοκληρώθηκε με τη δημιουργία των υπόλοιπων σελίδων του βιβλίου της εμπειρίας των παιδιών με τους ήχους της αυλής του σχολείου τους. Το εκάστοτε παιδί έφτιαχνε την προσωπική του σελίδα, κολλώντας τη ζωγραφιά και τις φωτογραφίες του, ενώ εγώ προσέθετα λεζάντες στις φωτογραφίες, που το παιδί έδινε κατά την περιγραφή των φωτογραφιών.





Εικόνα 6: Ατομικές σελίδες βιβλίου εμπειριών.

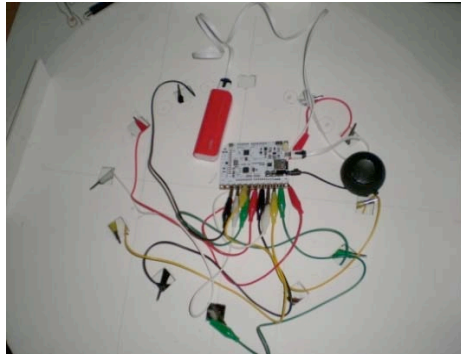
Τέλος, τα παιδιά έβαζαν το καθένα το δικό του στοιχείο για τη δημιουργία του εξώφυλλου του βιβλίου, κολλώντας ένα ξερό φύλλο, ένα ξυλαράκι ή ό, τι άλλο εκείνα ήθελαν να προσθέσουν (βλ. εικ.1).

Στο έκτο στάδιο της έρευνας, τα παιδιά έφτιαξαν το ταμπλό ενός ηχητικού επιτραπέζιου παιχνιδιού δημιουργικής αφήγησης, το οποίο στη συνέχεια παίξαμε, χρησιμοποιώντας αγωγήμη μπογιά.



Εικόνα 7. Ταμπλό παιδικών σκίτσων με αγωγήμη μπογιά.

Για το σκοπό αυτό, χωρίστηκαν σε μικρές ομάδες, τριάδες ή δυάδες, βάση του ήχου που τα είχε προσελκύσει στον ηχοπερίπατο. Στις ομάδες αυτές κλήθηκαν να φτιάξουν ένα σχέδιο-σύμβολο, ώστε να απεικονίσουν τον ήχο στον οποίο είχαν εστιάσει. Τα σχέδια αυτά στη συνέχεια, ανά τις ομάδες τα αποτύπωσαν πάνω στο ταμπλό του επιτραπέζιου παιχνιδιού με την αγωγήμη μπογιά. Αφότου στέγνωσαν τα σχέδια, τα συνέδεσα μέσω καλωδίων με μια δισκέτα ήχου, όπου είχα αποθηκεύσει τους ηχογραφημένους ήχους των ηχοπεριπάτων.



Εικόνα 8. Σύνδεση παιδικών σκίτσων με δισκέτα ήχου.

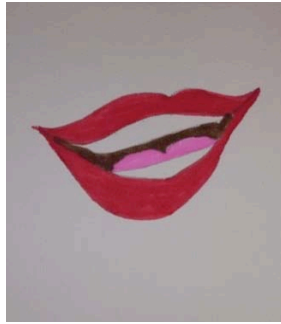
Έτσι, τα σχέδια των παιδιών παρήγαγαν ήχο στο άγγιγμά τους. Ένας τροχός τύχης ήταν που καθοδηγούσε τα παιδιά ποιο σκίτσο θα ακουμπήσουν κι ένα ζάρι τεσσάρων (4) διαφορετικών τρόπων συνέχισης της ιστορίας (αφήγηση, ζωγραφική, παντομίμα ή συνεργατική αφήγηση της συνέχειας με ένα άλλο παιδί, σε συνδυασμό με έναν ακόμη ήχο) με δύο (2) πλευρές ελεύθερης επιλογής τρόπου, ήταν αυτό που τους καλούσε να συνεχίσουν την ομαδική παραγωγή μιας φανταστικής ιστορίας, με ερέθισμα τον ήχο. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι οι παραπάνω εκπαιδευτικές επιλογές που εντάχθηκαν στο παιχνίδι, βασίστηκαν στο μοντέλο GLO (Generic Learning Outcomes) και στη θεωρία του Gardner για τις πολλαπλές νοημοσύνες, σύμφωνα με την οποία ο ανθρώπινος νους προσλαμβάνει και νοηματοδοτεί τον κόσμο πλουραλιστικά και όχι μονοδιάστατα (Νικονάνου, 2015).



Εικόνες 9. Ζάρι επιλογής τρόπου αφήγησης



Εικόνα 9.1. Ζωγράφισε τη συνέχεια της ιστορίας.



Εικόνα 9.2. Πες με το στόμα τη συνέχεια.



Εικόνα 9.3. Κάνε παντομίμα. Τι συνέβη στη συνέχεια;



Εικόνα 9.4. Βρες ένα φίλο σου και συνεχίστε μαζί την ιστορία με όποιον τρόπο θέλετε. Διαλέξτε έναν ήχο ακόμη.

Έτσι τα παιδιά δημιούργησαν μια φανταστική ηχοϊστορία, μέσα από ένα φανταστικό ηχοτοπίο, το οποίο δημιουργούσαν οι ήχοι από τα σκίτσα που τα παιδιά ακουμπούσαν.



Εικόνα 10. Παίζοντας το ηχητικό παιχνίδι δημιουργικής αφήγησης.

Τέλος, στο κλείσιμο της ερευνητικής αυτής προσπάθειας, τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν ξεχωριστά σε ερωτήσεις που αφορούσαν την ηχοϊστορία που μόλις είχαν παράξει, αξιολογώντας παράλληλα την όλη διαδικασία και εκφράζοντας την άποψή τους για το παιχνίδι.

Η φανταστική ιστορία που δημιούργησαν τα παιδιά με τα ερεθίσματα των ήχων που είχαν συλλέξει παρατίθεται στη συνέχεια. Ανάλογα με τον ήχο που τύχαινε κάθε φορά ο περιστρεφόμενος τροχός και σε συνδυασμό με το ζάρι επιλογής του τρόπου αφήγησης της φανταστικής ιστορίας, τα παιδιά συνέχιζαν την ιστορία όπως φαίνεται εδώ:

Ήχος φορτηγού: (Τρόπος: στόμα) Μια φορά κι ένα καιρό περπατούσα σε ένα δρόμο κι είχα πάρα πολύ ζέστη και είχα σκάσει. Σ' αυτό το δρόμο δεν περνούσαν αυτοκίνητα, δεν περνούσε τίποτα. Ήταν ερημικά. Ήθελα να γυρίσω πίσω στο σπίτι μου. Ξαφνικά λοιπόν, εκεί που περπατούσα και δεν άκουγα τίποτα γύρω μου, πέρασε ένα φορτηγό. Σταμάτησε ο φορτηγατζής και του λέω «Καλησπέρα σας, μήπως θα μπορούσατε να με πάρετε μαζί σας να με πάτε λίγο παρακάτω;»

Ήχος νερού: (Τρόπος: ζωγραφική) Και το φορτηγό έτρεχε νερά από κάτω. Έτρεχε η βενζίνη.

Ήχος από κότες: (Τρόπος: παντομίμα) Άκουσα κάτι κότες εκείνη τη στιγμή.

Ήχος πουλιών: (Τρόπος: συνεργατικά) & Ήχος από κότες: Το φορτηγό πήγε και έκλεψε τις κότες, τα πουλιά, τα άλογα, τα τραπέζια, όλα τα έκλεψε.

Ήχος από περπάτημα: (Τρόπος: παντομίμα) Σαν να πετάω.

Περπατούσαν οι κότες.

Ήχος νερού: (Τρόπος: ζωγραφική) Εδώ είναι το αυτοκίνητο, οι κότες και το νερό. Το φορτηγό είχε κλέψει όλα τα ζώα και το νερό μπήκε μέσα από έξω μέσα, στο αμάξι μέσα, είχε ανοίξει μία τρύπα και μετά μπήκε το νερό και μετά έπεσε κάτω το αμάξι, και μετά το πήρε η θάλασσα μακριά, εκεί είχε θάλασσα και το πήρε μακριά.

Ήχος σκύλου: (Τρόπος: στόμα) Το φορτηγό έπεσε στη θάλασσα και πεθάναν τα ζώα. Και βρέθηκε έξω στη στεριά ο σκύλος. Και γάβγιζε γιατί δεν είχε τα ζώα του. Τα είδε και τα έβγαλε όλα έξω. Μόνο το μικρό αλογάκι πέθανε.

Ήχος φορτηγού: (Τρόπος: στόμα) Γιατί είχε κλειστά μάτια και κοιμόταν και δεν έβλεπε το φορτηγό και έπεσε στη θάλασσα.

Ήχος αεροπλάνου (Τρόπος: ζωγραφική) Τα ζώα έπεσαν κάτω στη θάλασσα και το αεροπλάνο ήταν κάτω στο χώμα και ο σκύλος έβγαλε όλα τα ζώα και τα μικρά ζώα πέθαναν.

Ήχος από τσιτζίκι: (Τρόπος: συνεργατικά) & Ήχος από κότες: Μετά το φορτηγό, ήρθε ένα ελικόπτερο, ένα υδροπλάνο και τα έσωσε και τα μικρά και όλα τα ζώα και μετά ήταν όλοι χαρούμενοι και έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα.

7. Ανάλυση Δεδομένων

Όπως έχει προαναφερθεί στην ενότητα της Μεθόδου Ανάλυσης των Δεδομένων, βάση του ιδιογραφικού χαρακτήρα της Ερμηνευτικής Φαινομενολογίας, κάθε συμμετέχοντας πρέπει να αντιμετωπίζεται από τον ερευνητή ως ξεχωριστή περίπτωση. Για το λόγο αυτό ακολουθήθηκαν πέντε (5) στάδια κατά την ανάλυση των συλλεχθέντων δεδομένων, με σκοπό την εξοικείωσή μας με κάθε κείμενο και την εις βάθος κατανόηση αυτού, προτού προχωρήσουμε στο επόμενο.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο στάδιο ανάλυσης των δεδομένων, ως πρώτη επαφή με τα κείμενα των παιδιών κράτησα σημειώσεις και κατέγραψα σχόλια δίπλα στα λεγόμενά τους. Τα σχόλια αυτά ήταν δικές μου ιδέες βάση της ανάγνωσής μου, τα οποία ωστόσο έπρεπε να είναι περιγραφικά, γλωσσικά και εννοιολογικά. Τα «περιγραφικά» σχόλια πρέπει να συλλαμβάνουν την υποκειμενική εμπειρία του συνεντευξιζόμενου, τα «γλωσσικά» να αφορούν τη γλώσσα που χρησιμοποιεί το παιδί και τα «εννοιολογικά» να περιλαμβάνουν πιο αφηρημένες έννοιες που μπορεί να εκφράζει ο συμμετέχοντας στο κείμενό του, οι οποίες πιθανά να φανούν σημαντικές για την κατανόηση των λεγομένων του συνεντευξιζόμενου από τον ερευνητή (Willig, 2015).

Στη συνέχεια, στο δεύτερο στάδιο, αναδύθηκαν θέματα από κάθε συνέντευξη κάθε παιδιού (Π1, Π2, ...Π20, για κάθε συνεντευξιζόμενο παιδί περί της εμπειρίας του από τον ηχοπερίπατο, βάσει των ζωγραφιών και των φωτογραφιών και Πα, Πβ, .. Πμ, για κάθε συνεντευξιζόμενο παιδί αναφορικά με το επιτραπέζιο παιχνίδι και την ποιότητα της βιωματικής διαδικασίας), τα οποία κατέγραψα ως εννοιολογικές ετικέτες πλαγιότιτλους- δίπλα στις συνεντεύξεις των παιδιών. Οι εννοιολογικές αυτές ετικέτες στόχευαν στην απεικόνιση του νοήματος αλλά και της ποιότητας της εμπειρίας που περιγραφόταν στα αντίστοιχα σημεία των λεγομένων του κάθε παιδιού (Willig, 2015).

Στο τρίτο στάδιο σταχυολόγησα τους υπάρχοντες πλαγιότιτλους σε μεγαλύτερες θεματικές ενότητες. Τρόποι σταχυολόγησης είναι η πόλωση των θεμάτων, η αφαίρεση και η υπαγωγή. Στην πόλωση, θέματα που εκφράζουν αντίθετες ή ακραίες απόψεις κατατάσσονται σε αντίπαλα κύρια θέματα. Στην αφαίρεση

ονοματοδοτείται από την αρχή μια ομάδα θεμάτων, ενώ στην υπαγωγή, επιλέγεται ένα θέμα ως κύριο, που να αντιπροσωπεύει μια ομάδα υπο-θεμάτων (Smith, Flowers & Larkin, 2009 στο Γιβροπούλου, 2015).

Περνώντας στο τέταρτο στάδιο της ανάλυσης, οργάνωσα τις θεματικές ενότητες που πρόεκυψαν από κάθε παιδί σε ατομικούς πίνακες με τη μορφή λίστας, με τη σειρά που εμφανίζονταν στα κείμενα των παιδιών, σημειώνοντας τις σειρές (Σειρ.), τις σελίδες (Σελ.) και τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που αντιστοιχούσαν στους εκάστοτε πλαγιότιτλους. (βλ. παράρτημα, Ατομικοί πίνακες ανάλυσης δεδομένων).

Έπειτα, στο πέμπτο και τελευταίο στάδιο προχώρησα σε περαιτέρω σταχυολόγηση και ενοποίηση όλων των θεμάτων που είχαν προκύψει, προσπαθώντας να εντοπίσω τυχόν συσχετισμούς ανάμεσα στα θέματα προκειμένου να ομαδοποιήσω και να οργανώσω τα αποτελέσματα όλων των συμμετεχόντων σε πιο μεγάλες εννοιολογικές θεματικές ενότητες, όπως αυτές παραθέτονται στη συνέχεια σε περιληπτικούς πίνακες (βλ. Πίνακα 1 – 8). Έτσι, δημιουργήθηκαν οχτώ πίνακες, ένας για κάθε κύριο θέμα που αναδύθηκε, με τα υποθέματα που μπορεί να υπάγονται σε αυτό. Σε κάθε πίνακα σημειώνονται οι σειρές και οι σελίδες των αντίστοιχων αποσπασμάτων από τη συνέντευξη του εκάστοτε παιδιού που αναφέρθηκε στη σχετική θεματική ενότητα, για τις οποίες μπορούμε να ανατρέχουμε σε κάθε ατομικό πίνακα ανάλυσης δεδομένων, προκειμένου να βλέπουμε το σχετικό απόσπασμα συνέντευξης (βλ. παράρτημα). Η σειρά των κυρίων θεμάτων είναι τυχαία και προέκυψε από τους πρώτους πλαγιότιτλους που χαρακτήριζαν τις απαντήσεις των παιδιών στις συνεντεύξεις τους, όπως εκείνα εξέφραζαν την εμπειρία τους.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι πίνακες με τα οχτώ (8) κύρια θέματα που δημιουργήθηκαν, των οποίων η ανάλυση και ο σχολιασμός που βρίσκονται στην ενότητα «Αποτελέσματα της έρευνας», μας βοήθησε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που εξ αρχής είχαμε θέσει για το σκοπό της έρευνας.

Αρχικά, ο Πίνακας 1 παρουσιάζει το κύριο θέμα «*Ερέθισμα ήχου και προσωπικές διασυνδέσεις*», το οποίο δημιουργήθηκε θέλοντας να καλύψει τις υπο-θεματικές «*Προηγούμενη εστίαση στο άμεσο ηχοτοπίο*» και «*Ηχος ως εργαλείο ανάκλησης μνήμης*». Στην ενότητα αυτή τα παιδιά έκαναν αναφορές που δήλωναν την προηγούμενη εστίασή τους στο άμεσο ηχοτοπίο που τα περιβάλλει και

μοιράζονταν μαζί μου αναμνήσεις, τις οποίες είχαν επαναφέρει στη μνήμη τους από κάποιο ερέθισμα ήχου. Το γεγονός αυτό μας οδηγούσε να καταλάβουμε πως κάποιος ήχος τα ωθούσε να κάνουν συνειρμούς, νοητικές διασυνδέσεις με προηγούμενες εμπειρίες τους.

Πίνακας 1.

<i>1. Ερέθισμα ήχου και προσωπικές διασυνδέσεις.</i>		
	<i>Προηγούμενη εστίαση στο άμεσο ηχοτόπιο.</i>	<i>Ήχος ως εργαλείο ανάκλησης μνήμης.</i>
<i>Παιδί</i>	<i>Σειρ./ Σελ.</i>	
<i>Π1</i>	<i>127-129,132/ 6</i>	<i>29,30/ 2, 58,59/ 3</i>
<i>Π2</i>	<i>246-151/ 11, 262-266/ 12</i>	<i>163-165,147,151,153/ 7</i>
<i>Π3</i>	<i>389/ 17</i>	<i>327-332/ 14</i>
<i>Π4</i>	<i>436-439/ 19</i>	
<i>Π5</i>	<i>609-612/ 26, 694-5/ 29, 739-741/ 31,</i>	
<i>Π6</i>	<i>811-813/ 34, 948-951/ 40</i>	
<i>Π7</i>	<i>1030-1/ 43, 1114-5/ 47</i>	<i>1135-1160/ 48</i>
<i>Π8</i>	<i>1172-1187/ 49</i>	
<i>Π10</i>		<i>1414-1426/ 58-9</i>
<i>Π11</i>	<i>1524-7/ 62</i>	
<i>Π12</i>	<i>1641-44/ 67, 1675-78/ 68</i>	
<i>Π13</i>	<i>1773-95/ 72, 1832/ 74, 1912-19/ 77</i>	<i>1905-8/ 77</i>
<i>Π14</i>	<i>1940-43/ 78, 1996-2008/ 80</i>	
<i>Π15</i>	<i>2052-54/ 82, 2099-2113/ 83-4</i>	
<i>Π16</i>	<i>2220-5/ 88, 2329/ 92</i>	<i>2274/ 90</i>
<i>Π17</i>	<i>2349-50/ 93</i>	
<i>Π18</i>	<i>2431-2444/ 96</i>	
<i>Π19</i>	<i>2577-8/ 101</i>	
<i>Π20</i>	<i>2810-20/ 110-111</i>	

Το επόμενο κύριο θέμα «οι ήχοι δημιουργούν συναισθήματα», στον Πίνακα 2, καλύπτει τις εννοιολογικές ετικέτες «Ευχάριστοι ήχοι», «Δυσάρεστοι ήχοι» και «Χαρακτηριστικά ήχου προκαλούν εντύπωση». Τα παιδιά στις συνεντεύξεις τους, έδειξαν προτίμηση σε κάποιους ήχους ή δυσαρέσκεια στο άκουσμα κάποιων άλλων, ενώ σημαντικά φάνηκαν να είναι τα χαρακτηριστικά των ήχων για την ποιότητα του συναισθήματος που διέγειραν.

Πίνακας 2

<i>2. Οι ήχοι δημιουργούν συναισθήματα.</i>			
	<i>Ευχάριστοι ήχοι.</i>	<i>Δυσάρεστοι ήχοι.</i>	<i>Χαρακτηριστικά ήχου προκαλούν εντόπωση.</i>
<i>Παιδί</i>	<i>Σειρ./ Σελ.</i>		
<i>Π1</i>	<i>26, 36, 46, 55/2, 3</i>	<i>113,132/5, 6</i>	<i>113,123/5, 6</i>
<i>Π2</i>	<i>180/8, 201/9</i>		<i>246-251//11</i>
<i>Π3</i>	<i>323-4,336/14</i>		
<i>Π4</i>	<i>444-447/19, 545-5/23, 583-4/25</i>	<i>553-8/ 23-4</i>	<i>561-9/24</i>
<i>Π5</i>	<i>605-608/26, 634/27,707-8, 714,719/ 30</i>		
<i>Π6</i>	<i>796-7/ 34, 821-24/ 35, 832-37/ 35</i>	<i>840-856/ 35, 36</i>	
<i>Π7</i>	<i>1026-27/43, 1032-35/44, 1043-47/ 44, 1118-21/ 47, 1161, 1162/ 49</i>		
<i>Π8</i>	<i>1198-1200/ 50</i>	<i>1188-1194/ 50</i>	<i>1188-1194/ 50, 1198-1200/ 50</i>
<i>Π9</i>	<i>1325-1332/ 55</i>		
<i>Π10</i>		<i>1427-8/ 59</i>	<i>1486-1491/ 61</i>
<i>Π11</i>	<i>1522-3/ 62, 1528-33/ 62-3, 1551-7, 63</i>		
<i>Π12</i>	<i>1637-8/ 66, 1658-62/ 67, 1724-28/ 70, 1752-55/ 71</i>		
<i>Π13</i>	<i>1790-93/ 67, 1832-6/ 74</i>		
<i>Π14</i>	<i>1925-33/ 77</i>	<i>1958-62/ 78</i>	
<i>Π15</i>	<i>2070-75/ 82</i>	<i>2081-2092/ 83</i>	
<i>Π16</i>	<i>2226-33/ 88, 2247/ 89</i>	<i>2252-3/ 89</i>	
<i>Π17</i>	<i>2345-6/ 92, 2367-8/ 93</i>		
<i>Π18</i>	<i>2422-25/ 95-6, 2566-7/ 101</i>	<i>2454-68/ 97</i>	<i>2454-68/ 97</i>
<i>Π19</i>	<i>2686-96/ 105-6</i>		<i>2686-96/ 105-6</i>
<i>Π20</i>	<i>2790-5/ 109-10</i>	<i>2753-4, 2763-4/ 108</i>	
<i>Πβ</i>	<i>2878-81/ 113</i>	<i>2908-14/ 114</i>	
<i>Πγ</i>	<i>2926-40,2954-5/ 114-5</i>	<i>2965-82/ 116-7</i>	<i>2965-82/ 116-7</i>
<i>Πθ</i>	<i>3095-3110/ 121</i>		
<i>Πι</i>	<i>3157-62/ 123</i>		
<i>Πλ</i>	<i>3215-6/ 126</i>		
<i>Πμ</i>	<i>3255-6/ 127</i>	<i>3257-66/ 127-8</i>	

Στη συνέχεια η υφή μέρους της εμπειρίας των παιδιών αντικατοπτρίζεται από το 3^ο κύριο θέμα του Πίνακα 3 «Προέλευση ήχων. Δυσκολία εστίασης στις ηχητικές πηγές του άμεσου ηχοτοπίου.». Εδώ εντόπισα πως η εστίαση στον ήχο δεν προϋποθέτει και την εστίαση στην πηγή που τον παράγει. Επιπλέον, ο εντοπισμός της

ηχητικής πηγής φάνηκε να προκαλεί ποικίλες εντυπώσεις και συναισθήματα, όπως αναλύεται στην ενότητα των «Αποτελεσμάτων της έρευνας».

Πίνακας 3.

<i>3. Προέλευση ήχων – Δυσκολία εστίασης στις ηχητικές πηγές του άμεσου ηχοτοπίου.</i>	
<i>Παιδί</i>	<i>Σειρ./ Σελ.</i>
<i>Π2</i>	<i>288-9/ 13</i>
<i>Π3</i>	<i>320-322/ 14</i>
<i>Π4</i>	<i>572-5/ 24</i>
<i>Π5</i>	<i>728-30/ 31</i>
<i>Π6</i>	<i>786-7/ 33</i>
<i>Π7</i>	<i>1122-3, 1133/ 47</i>
<i>Π10</i>	<i>1431-39/ 59, 1495-1501/ 61, 1449-51/ 59,60, 1478-80/ 61, 1502-7/ 61-2</i>
<i>Π11</i>	<i>1596-8/ 65</i>
<i>Π12</i>	<i>1733-40/ 70</i>
<i>Π13</i>	<i>1866-71/ 75, 1884, 1896/ 76</i>
<i>Π15</i>	<i>2174-9/ 86</i>
<i>Π16</i>	<i>2316/ 91</i>
<i>Π18</i>	<i>2421/ 95, 2556-61/ 101</i>
<i>Π19</i>	<i>2667-70/ 105</i>

Στον Πίνακα 4 που ακολουθεί εμφανίζεται μια άλλη κύρια θεματική η οποία περιγράφει των παιδιών τη «Στάση απέναντι στη βιωματική διαδικασία» του ηχοπεριπάτου. Η θεματική αυτή διαρθρώνεται σε δύο υπο-θέματα, τη «Θετική στάση. Επίδειξη ενδιαφέροντος.» και την «Αρνητική, αδιάφορη στάση». Δεν είχαν όλα τα παιδιά την ίδια αντιμετώπιση απέναντι στη βιωματική διαδικασία, αν και η πλειοψηφία είχε θετική στάση.

Πίνακας 4.

4. Στάση απέναντι στη βιοματική διαδικασία.		
	Θετική στάση. Ένδειξη ενδιαφέροντος.	Αρνητική, αδιάφορη στάση.
Παιδί	Σειρ./ Σελ.	
Π3	373-8/ 16	
Π6	927-932/ 39	
Π7	1038-9/ 44, 1104-9/ 46-7	
Π8		1241-52, 52
Π9	1364-6/ 56	
Π10	1401-7/ 58, 1462-65/ 60	
Π12	1758-61/ 71	
Π13	1848-9/ 74, 1852-3/ 75	
Π14	1988-92/ 79-80	
Π15	2042-5/ 81, 2061-3/ 82, 2121-4/ 84	
Π16	2288-91/ 90	
Π18	2447-53/ 96-7	
Π19	2651/ 104	
Π20	2798-9/ 110	

Έπειτα, οι εννοιολογικές ετικέτες «Ενδιαφέρον για τα ζώα» και «Ενδιαφέρον για τη φύση», που προέκυψαν από τα λόγια των παιδιών και κυρίως από τη φανταστική ιστορία που δημιούργησαν κατά το τελευταίο στάδιο της έρευνας, συνθέσαν το κύριο θέμα της «Οικολογικής συνείδησης», όπως αυτό φαίνεται στον Πίνακα 5.

Πίνακας 5.

5. Οικολογική συνείδηση.		
	Ενδιαφέρον για τα ζώα.	Ενδιαφέρον για τη φύση.
Παιδί	Σειρ./ Σελ.	
Π4		486-495/ 21
Π8		1202-4/ 50
Π13		1798-1809/ 73
Π14	1944-9/ 78	
Π16	2251/ 89	
Πα	2855-7, 2868-70/ 112	
Πβ	2878-81, 2888-91/ 113	2894-2901/ 113-4
Πι	3127, 3148/ 122-3	
Πκ	3180-3191/ 124-5	
Πλ	3223-32/ 126	

Στη συνέχεια, από τα κείμενα των παιδιών αναδύθηκε το κύριο θέμα «Ανάκληση μνήμης βασισμένη στις αισθήσεις», οποιασδήποτε ανάμνησης δηλαδή

βασισμένης και σε άλλες αισθήσεις πέραν της αίσθησης της ακοής. Ο Πίνακας 6 που ακολουθεί παρουσιάζει τις δύο θεματικές που περικλείει αυτό το κύριο θέμα, «Ανάκληση ανάμνησης ήχου» και «Ανάκληση ανάμνησης βασισμένη σε άλλες αισθήσεις».

Πίνακας 6.

6. Ανάκληση μνήμης βασισμένη στις αισθήσεις.	
	<i>Ανάκληση ανάμνησης ήχου.</i>
<i>Παιδί</i>	<i>Σειρ./ Σελ.</i>
<i>Π1</i>	14,19,23/ 1, 72-74,76/ 4
<i>Π4</i>	415,419/ 18, 425-432/ 18
<i>Π5</i>	728-30/ 31
<i>Π6</i>	786-7/ 33, 819,831/ 35, 871-892/ 37-8
<i>Π7</i>	1017-9/ 43
<i>Π11</i>	1516-8/ 62, 1537-40/ 63, 1588-92,1601-5/ 65
<i>Π12</i>	1633-6/ 66
<i>Π15</i>	2143/ 85
<i>Π17</i>	2360/ 93
<i>Π19</i>	2573/ 101, 2593-4/ 102
<i>Π20</i>	2707-29/ 106-7
<i>Πγ</i>	2965-70/ 116

Μια ακόμα εννοιολογική ενότητα που αναδύθηκε αν και μικρή ήταν αυτή της «Αξιοποίησης προσωπικών εμπειριών δημιουργικά», όπως φαίνεται στον Πίνακα 7. Στην θεματική αυτή φάνηκε πως τα παιδιά χρησιμοποιούσαν τις προηγούμενες εμπειρίες τους σε ένα φανταστικό πλαίσιο με ερέθισμα τον ήχο προκειμένου να δημιουργήσουν μια φανταστική ιστορία.

Πίνακας 7.

7. Αξιοποίηση προσωπικών εμπειριών δημιουργικά.	
<i>Παιδί</i>	<i>Σειρ./ Σελ.</i>
<i>Πβ</i>	2878-81/ 113, 2894-2901/ 113-4
<i>Πγ</i>	2953-5, 2961-4/ 116

Τέλος, δημιουργήθηκε μια όγδοη ενότητα, όπως δείχνει και ο Πίνακας 8, «Ενδιαφέρον για το παιχνίδι». Το κύριο θέμα αυτό προήλθε από τις συνεντεύξεις που συλλέχθηκαν από τα παιδιά, αναφορικά με το παιχνίδι που δημιούργησαν στο τελικό

στάδιο της έρευνας. Εφόσον το παιχνίδι εντάχθηκε στην βιωματική προσέγγιση που ακολουθήθηκε, κρίθηκε απαραίτητο να αξιολογηθεί από τα ίδια τα παιδιά.

Πίνακας 8.

<i>8. Ενδιαφέρον για το παιχνίδι.</i>	
<i>Παιδί</i>	<i>Σειρ./ Σελ.</i>
<i>Πα</i>	2845-6/ 111
<i>Πβ</i>	2894-2901/ 113-4
<i>Πγ</i>	2920-3/ 114-5
<i>Πζ</i>	3038-41/ 119
<i>Πη</i>	3078, 3084/ 120-1
<i>Πκ</i>	3177-80/ 124
<i>Πμ</i>	3249-54/ 127

Όλη η παραπάνω διαδικασία στόχευε στο συγκερασμού όλων των ατομικών περιπτώσεων, όπως ορίζει η φαινομενολογική ανάλυση δεδομένων, όπου κατά το πέμπτο στάδιο της ανάλυσης, τα τελικά κύρια θέματα που προκύπτουν πρέπει να αντανακλούν την εμπειρία συνολικά όλης της ομάδας των συμμετεχόντων. Επεξηγηματικά, σύμφωνα με τη μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε, σίγουρα μας ενδιαφέρει η εκάστοτε εμπειρία του κάθε παιδιού- συμμετέχοντα, όπως εκείνο μοναδικά τη βίωσε, όμως τελικά μας ενδιαφέρει και η συνολική απεικόνιση της ποιότητας της βιωμένης εμπειρίας της ομάδας, γι αυτό και απαιτείται ο συγκερασμός όλων των δεδομένων στο τελικό στάδιο της ανάλυσης (Willig, 2008).

Συγκερασμός ατομικών περιπτώσεων

Ύστερα από την παραπάνω διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων της παρούσας έρευνας, και από το συγκερασμό όλων των ατομικών περιπτώσεων, αναδύθηκαν οι οχτώ (8) προαναφερθείσες εννοιολογικές ενότητες -κύρια θέματα- όπως αυτές παρουσιάζονται και στον παρακάτω πίνακα 9:

Πίνακας 9.

ΚΥΡΙΑ ΘΕΜΑΤΑ

- 1. Ερέθισμα ήχου και προσωπικές διασυνδέσεις*
- 2. Οι ήχοι δημιουργούν συναισθήματα*
- 3. Προέλευση ήχων – Δυσκολία εστίασης στις ηχητικές πηγές του άμεσου ηχοτοπίου*
- 4. Στάση απέναντι στη βιοματική διαδικασία*
- 5. Οικολογική συνείδηση*
- 6. Ανάκληση μνήμης βασισμένη στις αισθήσεις*
- 7. Αξιοποίηση προσωπικών εμπειριών δημιουργικά.*
- 8. Ενδιαφέρον για το παιχνίδι*

8. Αποτελέσματα έρευνας

Μελετώντας και αναλύοντας τις βασικές θεματικές ενότητες του Πίνακα 9, οι οποίες προέκυψαν από τα κείμενα όλων των συμμετεχόντων και σε σύγκριση με τα δεδομένα παρατήρησης (από το στάδιο του καταγισμού των ιδεών των παιδιών, της ευαισθητοποίησης στον ήχο, του ηχοπεριπάτου και της παραγωγής του ηχητικού παιχνιδιού δημιουργικής αφήγησης), παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, στην προσπάθεια να απαντηθούν και τα ερευνητικά ερωτήματα.

A) Πώς συμβάλλει η αίσθηση της ακοής στην ενίσχυση της σχέσης των παιδιών με το άμεσο περιβάλλον τους και στην ενδυνάμωση της οικολογικής τους συνείδησης;

Ερέθισμα ήχου και προσωπικές διασυνδέσεις

Ξεκινώντας με την πρώτη θεματική που προέκυψε «*Ερέθισμα ήχου και προσωπικές διασυνδέσεις*», φάνηκε πως ο ήχος μπόρεσε να αποτελέσει εργαλείο

ανάκλησης μνήμης για κάποια παιδιά. Κάτι τέτοιο μας οδηγεί στη σκέψη ότι τα παιδιά αυτά εστιάζουν στο ηχοτοπίο του άμεσου περιβάλλοντός τους και πως ο ήχος αποτελεί εργαλείο καταγραφής εμπειριών, εφόσον ο ήχος φάνηκε να λειτουργεί ως ερέθισμα διασύνδεσης με προηγούμενες προσωπικές τους εμπειρίες.

Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των παιδιών είχε προηγούμενες εστιάσεις στο ηχοτοπίο του άμεσου περιβάλλοντός τους. Κάτι τέτοιο φάνηκε ιδιαίτερα από το πρώτο στάδιο της έρευνας του καταγισμού ιδεών, όπου σκοπός ήταν να εκμαιεύσουμε πληροφορίες σχετικά με το πόσο εστιάζουν τα παιδιά στο άμεσο ηχοτοπίο που τα περιβάλλει καθημερινά. Οι ιδέες για τους πιθανούς ήχους που θα ακούγαμε όταν θα βγαίναμε στην αυλή ήταν πολλές και διαφορετικές. Τους περισσότερους ήχους από αυτούς τελικά τους ακούσαμε και τους καταγράψαμε. Ωστόσο, στο στάδιο αυτό αλλά και στο δεύτερο, της ευαισθητοποίησης στον ήχο, παρατήρησα ότι τα παιδιά συχνά συνέχισαν την αίσθηση της ακοής με αυτή της όρασης: «Άκουσα πεταλούδες.», «Μυρμήγκια ακούω εγώ.».

Παρ' όλα αυτά, εντόπιζαν διαφορές, ελλείψεις και προσθήκες, στο αναμενόμενο ηχοτοπίο, γεγονός που υπογραμμίζει τη σημασία που τα παιδιά δίνουν σε αυτό και πώς ο ήχος αποτελεί ένα αναπόσπαστο στοιχείο του κόσμου που καλούνται να νοηματοδοτήσουν γύρω τους. Επομένως, ο ήχος, εφόσον τα παιδιά εστιάζουν σε αυτόν, επηρεάζει τη σχέση που συνάπτουν με το άμεσο περιβάλλον τους.

«-Ο αέρας.

-Δεν περίμενες να τον ακούσεις ε;

-Όχι. (..) Λίγο τον είχα ακούσει.»

(Π2, Σειρ. 241-251, Σελ.11)

«Δεν άκουσα τις κόττες.» (Π3, Σειρ. 389, Σελ.17)

«- (..) έχεις ξανακούσει αυτόν τον ήχο του αέρα;

-Τον έχω ακούσει πολλές φορές. (..) Τον ακούω ακόμα κι όταν τρέχω..»

(Π4, Σειρ.435-7, Σελ.19)

«.. Οι κόττες κάνουν κοκοκο και δεν τις ακούμε κάθε μέρα.»

(Π13, Σειρ.1777, Σελ. 72)

Επιπρόσθετα, φάνηκε γνώριμοι ήχοι να θυμίζουν στα παιδιά προηγούμενες εμπειρίες τους ή διαφορετικά περιβάλλοντα στα οποία τους είχαν ακούσει. Αυτή η πληροφορία ενισχύει την εικόνα που έχουμε αναφορικά με την επιρροή του ήχου στη σχέση των παιδιών με το άμεσο περιβάλλον τους, όταν μάλιστα ο εκάστοτε ήχος προκάλεσε ποικίλα συναισθήματα, όπως θα δούμε και στην επόμενη θεματική που προέκυψε.

«Αεροπλάνο! (..) Κι όταν είχαμε πάει στην Αθήνα το είχα δει από μακριά!(..) Και το είχα ακούσει.» (Π2, Σειρ. 147-153, Σελ.7)

«-Τα χαλίκια!

-Πού τα είχες ξανακούσει;

-Όταν τρέχουμε και κάνουμε αγώνες.»

(Π13, Σειρ.1905-8, Σελ.77)

«- (..) την κότα (..) την έχεις ξανακούσει;

-Στο σπίτι. (..) τις έχει κάποιος άλλος και βγαίνω έξω και τις ακούω.»

(Π14, Σειρ.1939-43, Σελ. 78)

«-Το έχεις ξανακούσει το τριζόνι;

-Ναι (..) στην εκκλησία μας εκεί που κάνει τζιζζιζ.»

(Π16, Σειρ.2326-9, Σελ.92)

Ωστόσο, μέσω της παρατήρησης στο πέμπτο στάδιο των συνεντεύξεων, εντόπισα κάποιες φορές πως οι αναμνήσεις που ανακαλούσαν τα παιδιά, δεν προέρχονταν από την εμπειρία τους στο ηχοτοπίο που βιώσαμε μαζί. Αποτελούσαν δικές τους προσωπικές αναμνήσεις από το άμεσο περιβάλλον τους ή από περιβάλλοντα που έμοιαζαν με την αυλή του σχολείου τους. Ωστόσο, επρόκειτο για αναμνήσεις επαφής με ήχους, τις οποίες όμως συνέχεαν με την εμπειρία τους από τον ηχοπερίπατο που κάναμε μαζί: «Άκουσα φίδι», «Άκουσα άλογα».

Θα μπορούσαμε σε αυτό το σημείο να υποθέσουμε, πως τα παιδιά αυτά ανακάλεσαν και άλλες μνήμες ήχων, ανεξαρτήτως από το μέρος και τη χρονική στιγμή που τις συνέλεξαν, καθώς η μία ανάμνηση έφερνε την άλλη. Διαφορετικά, μια άλλη οπτική θα μπορούσε να είναι πως δεν ήταν ξεκάθαρο στα παιδιά τι ακριβώς καλούνταν να διηγηθούν και παρασυρόμενα από την αφήγηση των εμπειριών τους να θεώρησαν ότι θα μπορούσαν να εντάξουν και αυτές τις εμπειρίες τους στα λεγόμενά τους. Παρ' όλα αυτά, παραβλέποντας τους λόγους που τα παιδιά οδηγήθηκαν σε

αυτό, είναι δεδομένο ότι ανακάλεσαν και άλλες αναμνήσεις ήχων, από προσωπικές τους εμπειρίες, οι οποίες ήταν σίγουρα παλαιότερες από την εμπειρία του ηχοπεριπάτου. Επομένως, ο ήχος δύναται να συμβάλει στην καταγραφή εμπειριών και στην πιο μακροπρόθεσμη μνήμη.

Ανάκληση μνήμης βασισμένη στις αισθήσεις

Όπως προαναφέρθηκε, ο ήχος αποτέλεσε για τη συγκεκριμένη ομάδα νηπίων εργαλείο ανάκλησης μνήμης. Η αίσθηση της ακοής φάνηκε να συνεισφέρει στην καταγραφή εμπειριών στη μνήμη. Αποτελεί όμως αυτοδύναμο εργαλείο; Σύμφωνα με τη θεματική «Ανάκληση μνήμης βασισμένη στις αισθήσεις» που προέκυψε, αν και τα παιδιά ανακαλούσαν συγκεκριμένες αναμνήσεις ήχων,

«..πηγαίναμε στα χρώματα και κάποιος έκανε κριτς κρατς με την άμμο.» (Π6, Σειρ.819, Σελ.35)

«Είχα ακούσει ένα ήχο που περπατάνε παιδάκια με τσάντες (..) και μίλησαν. Γι' αυτό άκουσα τον ήχο.»(Π5, Σειρ.728-30, Σελ.31)

ανακαλούσαν και άλλες μνήμες βασισμένες σε άλλες αισθήσεις, εκτός της ακοής.

«-Γιατί διάλεξες να ζωγραφίσεις αέρα;
-Γιατί μου αρέσει ο αέρας, όταν ζεσταίνομαι είναι πολύ ωραίος (..) γιατί μου κάνει πέρα τα μαλλιά μου και είναι σαν να πετάω (...) αισθάνομαι σα να είμαι σε ένα βουνό και να φυσάει ο αέρας τα μαλλιά μου.» (Π4, Σειρ.414-430, Σελ.18)

Στο παραπάνω απόσπασμα, το παιδί φαίνεται να ανακαλεί περισσότερο την αίσθηση του αέρα και όχι το άκουσμά του, κάτι που υποδεικνύει την αίσθηση της ακοής ως ασθενέστερο αισθητηριακό εργαλείο καταγραφής της συγκεκριμένης εμπειρίας στη μνήμη. Θα μπορούσαμε έτσι να προβληματιστούμε για το αν η αίσθηση της ακοής είναι αυτοδύναμο εργαλείο ενίσχυσης της σχέσης των παιδιών με το άμεσο περιβάλλον τους, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι δεν αποτελεί σημαντικό παράγοντα επιρροής.

Γενικότερα, όπως και στα προαναφερθέντα παραδείγματα, συχνά στις διηγήσεις των παιδιών, φαίνεται από τις αναφορές που κάνουν, πως περισσότερες

από μία αισθήσεις κάθε φορά, έχουν συμβάλει στην καταγραφή των εμπειριών στη μνήμη τους:

«..είχα ακούσει μία κότα (..) και την κότα είδα τα πόδια της μόνο.»
(Π7, Σειρ.1017-9, Σελ.43)

«..πέρσι είχα δει ένα σκυλί. Και το άκουγα.» (Πγ, Σειρ.2965-70, Σελ. 116)

Επομένως, η αίσθηση της ακοής φάνηκε ικανό ερέθισμα ανάκλησης προηγούμενων εμπειριών από τη μνήμη και επαγωγικά μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι πράγματι ενισχύει τη σχέση που τα παιδιά αναπτύσσουν με το άμεσο περιβάλλον τους. Ωστόσο, δεν αποτελεί αποκλειστικό εργαλείο. Συχνά άλλες αισθήσεις, όπως αυτή της όρασης ή της αφής φάνηκαν ισχυρότερα εργαλεία καταγραφής βιωμένων εμπειριών και κατ' επέκταση ισχυρότερα εργαλεία σύναψης σχέσης με το περιβάλλον.

Οι ήχοι δημιουργούν συναισθήματα

Το γεγονός ότι «οι ήχοι δημιουργούν συναισθήματα», διαφαίνεται σε όλο το εύρος των συνεντεύξεων των παιδιών. Κάποιοι ήχοι ήταν φυσικοί, άλλοι ήταν ανθρωπογενείς. Επίσης, κάποιοι ήχοι δημιουργούσαν θετικά συναισθήματα, ενώ άλλοι αρνητικά, καθιστώντας έτσι τους ήχους ευχάριστους ή δυσάρεστους αντίστοιχα:

«Ήθελα να ακούσω αέρα, αλλά άκουσα μικρά μωρά πουλάκια, αλλά μου άρεσε κι αυτός ο ήχος.» (Π4, Σειρ.544-5, Σελ.23)

«-Κάτι που να σου άρεσε πιο λίγο;

-Το φορτηγό. (..)

-Μήπως σε ενοχλούσε; Μήπως φοβόσουν;

-Ναι.

-Ναι; Φοβόσουν τον ήχο του φορτηγού;

-Ναι.» (Π20, Σειρ.2753-64, Σελ.108)

«-(..)Τι σου άρεσε πιο πολύ από τη βόλτα μας; (..)

-Τα αυτοκίνητα.» (Π12, Σειρ.1655-8, Σελ.67)

«-Κάτι που δε σου άρεσε πολύ ...

-Ο αέρας. (..)σκέφτομαι ότι κρυώνω.» (Π15, Σειρ.2081-2092, Σελ.83)

Βλέπουμε ότι οι αντιδράσεις των παιδιών και τα συναισθήματα που προκάλεσε κάθε ήχος, διαφέρουν από παιδί σε παιδί. Ωστόσο, ένα παιδί από τους συμμετέχοντες έδειξε αβεβαιότητα αναφορικά με το συναίσθημα που του προκαλούσε ο ήχος του τζίτζικα, μην μπορώντας να τον χαρακτηρίσει ευχάριστο ή δυσάρεστο:

«-Τι; Ήταν ενοχλητικός; (ο ήχος του τζίτζικα)

-καταφατικό νεύμα

-Θα 'θελες να το ξανά ακούσεις;

-καταφατικό νεύμα

-Ναι; δεν μου είπες όμως πριν ότι ήταν ενοχλητικός αυτός ο ήχος;

-Όχι

-Όχι τελικά; Άρα σου άρεσε αυτός ο ήχος;

-καταφατικό νεύμα

-Τι δε σου άρεσε; (..)

-Ο τζίτζικας.

-Ο τζίτζικας δεν σου άρεσε; (..) ήτανε ωραίος ο ήχος που άκουγες από το τζίτζικι ή δεν σου άρεσε ο ήχος;

-Δεν μου άρεσε ο ήχος.» (Π11, Σειρ.1522-3, Σελ.62, Σειρ.1528-33, Σελ.62-3, Σειρ.1551-7, Σελ.63)

Κατά τις ασκήσεις ησυχίας και ευαισθητοποίησης στους ήχους του περιβάλλοντος, τα παιδιά κινητοποιήθηκαν να εστιάσουν την προσοχή τους σε ό,τι άκουγαν και άμεσα τήρησαν ησυχία, ώστε να εντοπίσουν όσο περισσότερους ήχους μπορούσαν και να έρθουν να μου τους παραθέσουν. Σε αντιδιαστολή με τη φάση αυτή, παρατήρησα ότι και οι τέσσερις (4) ομάδες στην πλειοψηφία τους, με δυσκολία τηρούσαν σιγή στο στάδιο των ηχοπεριπάτων προκειμένου να ακούσουν καθαρότερα τον ήχο, ειδικά όταν αυτός ήταν αρκετά χαμηλής έντασης (πχ. πουλιά, τριζόνι). Αντίθετα, όταν ο ήχος ήταν περισσότερο ισχυρός, οι συμμετέχοντες με μεγαλύτερο ενδιαφέρον προσπαθούσαν να εστιάσουν σ' αυτόν, παρακινούμενοι έτσι να κάνουν ησυχία άμεσα (πχ. κότες). Παρατήρησα τα νήπια με ευκολία να καθοδηγούνται από το ερέθισμα του ήχου και να είναι εξοικειωμένα με διαφορετικά χαρακτηριστικά του, όπως η ταχύτητα, το ηχόχρωμα και η ένταση. Κάτι τέτοιο φάνηκε και από τις συνεντεύξεις τους, όταν κάποια παιδιά επικεντρώθηκαν ιδιαίτερα στην ποιότητα των ήχων, συγκεκριμένα στην ένταση, τη διάρκεια και το τονικό ύψος, τα οποία προκάλεσαν επίσης θετική ή αρνητική εντύπωση:

«-Δε σου άρεσε ο ήχος του αέρα ε; Γιατί; Σε έκανε να νιώθεις περίεργα; (..)

-(..) Δηλαδή ο αέρας ήταν λίγο... πολύ ισχυρός.» (Π1, Σειρ. 120-3, Σελ.6)

«-(..)άκουσα ένα τζιν τζιν τζιν το κουδούνι (..) ήταν πολύ δυνατά (..) νόμιζα ότι το ακούμε πιο συχνά, όχι τόση ώρα.» (Π4, Σειρ.561-7, Σελ.24)

«-Υπήρχε κάτι που δε σου άρεσε πολύ;

-Ναι... το αεροπλάνο. (..) γιατί έκανε πολύ φασαρία (..) φοβόμουνα.» (Π18, Σειρ.2454-68, Σελ.97)

«πέρσι είχα δει ένα σκυλί και το άκουγα (..) χοντρή φωνή (..) δε μου άρεσε η φωνή του.» (Πγ, Σειρ.2965-79, Σελ.116-7)

Η διαφορετική ένταση του ήχου του αέρα, αμέσως τον κατέστησε διαφορετικό, έως και πρωτάκουστο ήχο:

«-Δεν περίμενες να τον ακούσεις ε;

-Όχι.

-Δεν τον είχες ξανακούσει ποτέ;

-Όχι. Λίγο τον είχα ακούσει.» (Π2, Σειρ.246-51, Σελ.11)

Δημιούργησε επίσης και διαφορετικό συναίσθημα, με αποτέλεσμα το παιδί να αξιολογεί διαφορετικά, ήχους διαφορετικής έντασης:

«-(..)θα ήθελες να ξανακούσεις τον αέρα;

-Τσες όχι. (..) γιατί μ' ενοχλεί. (..) Μου άρεσε πιο πολύ ο αέρας που ήταν χαμηλός.»

(Π8, Σειρ.1198-1200, Σελ.50)

Διατρέχοντας όλα τα κείμενα των παιδιών, όπως προανέφερα, δεν είναι οι ίδιοι ήχοι ευχάριστοι ή δυσάρεστοι σε όλους. Ωστόσο, παρατήρησα ότι τα παιδιά εστίασαν περισσότερο σε φυσικούς ήχους, χωρίς τη δική μου προτροπή να περιοριστούν σε αυτούς. Από μέρους μου δηλαδή, δε δόθηκε ιδιαίτερη επεξήγηση στην αρχή της διαδικασίας για τη διαφοροποίηση των φυσικών από τους ανθρωπογενείς ήχους, παρά μόνο η οδηγία ότι ψάχνουν φυσικούς ήχους. Το άμεσο ηχοτοπίο των παιδιών που συναντήσαμε ήταν αρκετά πλούσιο, με ό,τι ήχους μπορεί να συνεπάγεται αυτό. Έτσι, συχνά οι φυσικοί ήχοι που είχαν κινητοποιήσει τα παιδιά να τους «κυνηγήσουν», καλύπτονταν από διάφορους ανθρωπογενείς/ μηχανικούς και διακόπταμε την ηχογράφηση έπειτα από παρατήρηση των ίδιων των παιδιών, για το

εμπόδιο αυτό που συναντούσαν: «Τώρα δεν ακούγεται, γιατί πέρασε ένα αγροτικό.», «Δεν τα ακούω τώρα τα πουλιά. Τα αμάξια ακούω.».

Αξίζει επίσης εδώ να σημειώσουμε ότι πολλά παιδιά δε γνώριζαν τη σημασία των «φυσικών» ήχων, κάτι που παρατηρήθηκε στο στάδιο των συνεντεύξεων. Λαμβάνοντας υπόψη αυτό και σε συνδυασμό με την ανεπηρέαστη από δικές μου κατευθυντήριες γραμμές, ελεύθερη αναζήτηση ήχων των παιδιών, παρατήρησα ότι συχνά εστίαζαν και σε ανθρωπογενείς ήχους της αυλής, που έρχονταν απ' το δρόμο. Αυτό υποθέτουμε πως συνέβαινε είτε από δικό τους ενδιαφέρον για τους ήχους αυτούς είτε λόγω της μεγαλύτερης έντασης των ήχων αυτών, που πιθανά να τους τραβούσε την προσοχή, εφόσον όπως είδαμε και νωρίτερα, τα χαρακτηριστικά του ήχου δεν είναι ήσσονος σημασίας για τα παιδιά.

Η πλειοψηφία χαρακτήρισε τους φυσικούς ήχους ευχάριστους. Υπήρξαν βέβαια και εξαιρέσεις όπου οι φυσικοί ήχοι προκαλούσαν αρνητικά συναισθήματα στα παιδιά, είτε λόγω ισχυρής έντασης, είτε λόγω δυσάρεστων συνειρμών, όπως φαίνεται και σε προαναφερθέντα παραδείγματα. Ακόμη, δεν μπορώ να παραλείψω τη συμμετοχή ορισμένων ανθρωπογενών ήχων στη λίστα των ευχάριστων, μολονότι οι ήχοι που τα παιδιά αξιολόγησαν ως δυσάρεστους ήταν ως επί το πλείστον ανθρωπογενείς.

Συμπερασματικά, εφόσον οι ήχοι του περιβάλλοντος προκαλούν συναισθήματα στα παιδιά και τα ίδια επηρεάζονται και από την ποιότητα αυτών, αναδεικνύεται όλο και περισσότερο η επιρροή της αίσθησης της ακοής στη σχέση των παιδιών με το άμεσο περιβάλλον τους.

Προέλευση ήχων. Δυσκολία εστίασης στις ηχητικές πηγές του άμεσου ηχοτοπίου

Όπως είδαμε και παραπάνω, εκτός από το γεγονός ότι ο ήχος προσθέτει μια πληροφορία για το άμεσο περιβάλλον, που τα παιδιά καλούνται να νοηματοδοτήσουν, μπορεί να προκαλεί συναισθήματα και να επηρεάζει κατ' επέκταση τη σχέση των παιδιών με αυτό. Στη συγκεκριμένη θεματική «*Προέλευση ήχων. Δυσκολία εστίασης στις ηχητικές πηγές του άμεσου ηχοτοπίου*», είδαμε πως και η ίδια η πηγή παραγωγής του ήχου δύναται να επηρεάσει το συναίσθημα που

δημιουργείται στα παιδιά και όχι μόνο ο ήχος αυτός καθαυτός, ειδικά όταν η πηγή ήταν κάποιο ζώο, του οποίου η παρουσία προκαλούσε ενθουσιασμό και ενέτεινε το ενδιαφέρον τους για περισσότερη εξερεύνηση.

« -..ήχος που σου άρεσε πιο πολύ απ' όλα;(..)

-Οι κότες. (..) επειδή έβλεπα τα πόδια τους.» (Π7, Σειρ.1118-1123, Σελ.47)

Βέβαια, η προηγούμενη εστίαση στο ηχοτοπίο δεν εξασφαλίζει και την εστίαση στις ηχητικές πηγές, από τις οποίες προέρχεται ο εκάστοτε ήχος. Όπως φάνηκε στη θεματική ενότητα αυτή, μόνο 6 από τα 20 παιδιά αναφέρθηκαν σε πιθανές ηχητικές πηγές, δείχνοντας πως αντιλαμβάνονται την πηγή των ήχων.

« -Πίσω από τους ήχους τι μπορεί να κρύβεται;

-Ζώα.» (Π2, Σειρ.288-9, Σελ.13)

« -Από πού μπορεί να έρχεται αυτός ο ήχος; (..)

-(..) από το αυτοκίνητο, από τα πουλιά..ο αέρας! .. δεν τον βλέπουμε αλλά τον ακούμε.» (Π4, Σειρ.572-5, Σελ.24)

Από την άλλη πλευρά, 3 παιδιά μόνο ανέφεραν τη γνώμη τους για την προέλευση των ήχων, των οποίων οι αντιλήψεις φανερώνουν χαμηλή εστίαση στις ηχητικές πηγές.

« -Σκέφτεσαι μήπως τι μπορεί να κρύβεται πίσω από έναν ήχο;

-Όχι.» (Π11, Σειρ.1596-8, Σελ.65)

« -Έναν ήχο της φύσης.. έναν ήχο που να μην έρχεται από τους ανθρώπους, από εμάς.

-Όχι! Εγώ λέω όχι απ' τους ανθρώπους, από μόνα τους έρχονται.» (Π7, Σειρ.1133, Σελ.47)

Τα παραπάνω λόγια του παιδιού μάς φανερώνουν, πως κατά την κρίση του, οι ήχοι που δεν προέρχονται από τους ανθρώπους, συμπερασματικά δημιουργούνται από μόνοι τους. Όπως έχει ήδη αναφερθεί και παραπάνω, πολλά παιδιά με ρώτησαν τι σημαίνει «ήχος της φύσης» αλλά και τι σημαίνει «φύση», χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι επειδή δεν γνωρίζουν τη λέξη, δεν ενδιαφέρονται για τη φύση και δεν συνάπτουν σχέσεις μαζί της. Άλλωστε, κάτι τέτοιο αποδεικνύεται από την εστίαση των παιδιών σε ήχους της φύσης, όπως φαίνεται σε όλο το εύρος των συνεντεύξεων των παιδιών.

Σημαντικό βέβαια είναι να αναφερθεί σε αυτό το σημείο, ότι κατά την παρατήρησή μου στη διάρκεια των ηχοπεριπάτων, τα παιδιά ήταν σε εγρήγορση και ιδιαίτερος ενεργά στην αναζήτηση ήχων αλλά και στο κυνήγι ηχητικών πηγών. Άλλοτε τα κατηύθυνε ο ήχος για το πού να στραφούν, ώστε να προσπαθήσουν να εντοπίσουν την ηχητικών πηγή :«Εκεί πάμε! Εκεί πάμε! Ένα τριζόνι ακούω!», ενώ άλλοτε τα καθοδηγούσε η προηγούμενή τους γνώση και μνήμη, για το πού βρίσκονταν συγκεκριμένοι ήχοι και άρα και την πηγή που τους παράγει:

«-Γιατί με φέρατε εδώ;

-Γιατί εδώ έχει κότες. Άκου!»

Φυσικά, σε κάθε παραπάνω περίπτωση βλέπουμε την εστίαση των παιδιών στις πηγές που παράγουν τους ήχους του άμεσου περιβάλλοντός τους και το γεγονός ότι συχνά τους προκαλεί το ενδιαφέρον. Κάτι ό μως που δεν μπορούμε να παραβλέψουμε και είναι αξιοσημείωτο, είναι πως ορισμένα παιδιά έκαναν μνεία στις συνεντεύξεις τους αναφορικά με ήχους που το ίδιο το σώμα τους ή άλλων ανθρώπων παράγει, πέρα από τους υπόλοιπους ήχους που έχουμε ήδη αναφέρει:

«-κάποιον ήχο που άκουσες..;

-που μιλούσα.» (Π10, Σειρ. 1502-7, Σελ. 61-2)

«Είχα ακούσει έναν ήχο που περπατάνε παιδάκια (..) και μίλησαν.» (Π5, Σειρ.728-30, Σελ. 31)

«..ένας άνθρωπος που περπατάει και ακούει τα χόματα» (Π6, Σειρ. 786-7, Σελ. 33)

Στα παραπάνω αυτά αποσπάσματα, βλέπουμε πως δεν εντοπίζονται από τα παιδιά μόνο φυσικές ή μηχανικές ηχητικές πηγές. Τα νήπια φανερώνουν στα λεγόμενά τους πως και ο ίδιος ο άνθρωπος με το σώμα του παράγει ήχους, πως και ο ίδιος αποτελεί ηχητική πηγή.

Οικολογική συνείδηση

Στη συνέχεια, μέσα από τις συνεντεύξεις των παιδιών, τόσο για την εμπειρία τους κατά τους ηχοπεριπάτους, όσο και μετά το πέρας του παιχνιδιού της ηχοϊστορίας, αναδύθηκε η ενότητα της «Οικολογικής συνείδησης». Τα παιδιά με τις απαντήσεις τους φανέρωσαν το ενδιαφέρον τους για τα ζώα και τα φυτά, όπως επίσης το ενδιαφέρον τους για τη φύση και τη δραστηριότητα μέσα σε αυτή. Αυτό το ενδιαφέρον επιβεβαιώνεται και από την εστίασή τους στις ηχητικές πηγές, όπως

προείπαμε, ειδικά όταν αυτές ήταν φυσικές, δηλαδή μη ανθρώπινα όντα (ζώα) ή γεωφυσικές (ο αέρας στα δέντρα). Ακόμη, η ηχοϊστορία τους χαρακτηρίζεται από οικολογική συνείδηση, εφόσον είναι ξεκάθαρα τα αισθήματα αγάπης, φροντίδας και προστασίας απέναντι στα ζώα, ενώ στον αντίποδα βλέπουμε έντονα αρνητικά συναισθήματα κατά της ανθρώπινης βίας απέναντι στα ζώα:

«..αλλά εμένα πάντως ο ήλιος με ζεσταίνει.. (..) μου αρέσει ο ήλιος και να πηγαίνω για μπάνιο.» (Π8, Σειρ. 1202-1204, Σελ.50)

«- ...ένας χτυπούσε με πέτρα εκείνα τα... (πορτοκαλάκια) που πέφτανε από το δέντρο; ..δεν πέφταν, τα κόβαν οι άλλοι(..)
-πώς ένιωσες;
-Άσχημα (..) γιατί δεν είναι ωραίο γιατί μετά δε θα έχουμε πορτοκάλια.» (Π13, Σειρ.1798-1809, Σελ.73)

« -Το σκυλί δεν μου άρεσε... τώρα το σκυλί το αγαπάω.
-Και τότε γιατί δεν σου άρεσε ο ήχος από το σκυλί αφού το αγαπάς;
-Γιατί το σκυλί όλο γάβγιζε και δεν μπορούσα να κοιμηθώ.» (Π16, Σειρ.2251-3, Σελ.89)

« -Από την ιστορία τι σου άρεσε πιο πολύ..;
-Ο σκύλος που έσωσε τα ζώα.
- Πώς ήταν αυτή η ιστορία τελικά χαρούμενη ή σε στεναχώρησε;
-Ωραία!» (Πκ, Σειρ.3180-3191, Σελ.124-5)

Επομένως, εφόσον τα ηχητικά ερεθίσματα από το άμεσο περιβάλλον των παιδιών, αποτέλεσαν για τα ίδια κινητήριο μοχλό για την παραγωγή μιας ιστορίας, που διαπνέεται από βιοφιλικές συμπεριφορές απέναντι στα ζώα, αναδεικνύεται η συμβολή της αίσθησης της ακοής στην ενδυνάμωση της οικολογικής τους συνείδησης. Φάνηκε, πως οι ήχοι της φύσης, η εστίαση στις φυσικές ηχητικές πηγές και το φανταστικό ηχοτοπίο κατά το στάδιο του ηχητικού παιχνιδιού δημιουργικής αφήγησης ενίσχυσαν τη σχέση των παιδιών με τα ζώα και την προστατευτική τους στάση απέναντι στη φύση. Κατ' επέκταση το ηχητικό ερέθισμα μπορούμε να καταλήξουμε πως αποτέλεσε προωθητικό παράγοντα της οικολογικής τους συνείδησης.

B) Ποια χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής πράξης προσελκύουν τα παιδιά να εμπλακούν σε μια διαδικασία βιωματικής προσέγγισης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με ερέθισμα και εργαλείο τον ήχο;

Στάση απέναντι στη βιωματική διαδικασία

Με άξονα τη βιωματική περιβαλλοντική εκπαίδευση και βάσει των στόχων της Οικολογικής Ακουστικής Αγωγής, η παρούσα έρευνα προσπάθησε να προσφέρει στα νήπια ένα πλαίσιο βιωματικής μάθησης, εμπλέκοντάς τα σε μια αισθητηριακή διαδικασία, μέσω της οποίας τα παιδιά θα είχαν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν και να δράσουν μέσα στη φύση και μέσα απ' το παιχνίδι, με τον ήχο ως ερέθισμα αλλά και ως εργαλείο μάθησης. Σύμφωνα με τη θεματική ενότητα «*Στάση απέναντι στη βιωματική διαδικασία*», τα νήπια στην πλειοψηφία τους φάνηκε πως αντιμετώπισαν θετικά τα βήματα που ακολουθήθηκαν, όπως επίσης έδειξαν προθυμία και ενδιαφέρον για όσα διαδραματίστηκαν. Η δομή των φάσεων της ερευνητικής διαδικασίας, υπό την παιδαγωγική της διάσταση όμως, φαίνεται πως έδρασε επικουρικά ώστε τα παιδιά να θελήσουν να εμπλακούν και να μείνουν με μια ευχάριστη αίσθηση.

Όπως δηλώνουν και τα ίδια, σημαντικό προτέρημα της διαδικασίας ήταν η δράση, η κίνηση, η εξερεύνηση, η χρήση αισθητηριακών εργαλείων και φυσικά η παιχνιδώδης και ψυχαγωγική διάσταση της προσέγγισης:

«Γιατί μου αρέσει που περπατάγαμε και κάναμε εκείνο το παιχνίδι που ακούγαμε, καθόμασταν κάτω και ακούγαμε. (Δείχνει να κλείνει τα μάτια)» (Π6, Σειρ.927-8, Σελ.39)

« - Τι θυμάσαι να σου άρεσε περισσότερο ..

-Ότι κάναμε.. κυνηγητό.. να βρούμε τις κότες.» (Π18, Σειρ.2447-53, Σελ.96-7)

« -Θα ήθελες να το ξανακάνεις;

-... πάρα πολύ αλλά μου αρέσει όλα που κάναμε και μου αρέσουν» (Π19, Σειρ.2651, Σελ.104)

Ανάκληση μνήμης βασισμένη στις αισθήσεις

Σε αυτό το σημείο, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως σύμφωνα με τη βιωματική προσέγγιση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και βάσει της ενότητας της «Ανάκλησης μνήμης βασισμένη στις αισθήσεις», όπως έχει ήδη αναφερθεί στο προηγούμενο ερευνητικό ερώτημα, έγινε φανερό πως μια αισθητηριακή διαδικασία δύναται να εμπλέξει τα παιδιά περισσότερο, ειδικά όταν όλες οι αισθήσεις βρίσκονται σε διέγερση. Το χαρακτηριστικό αυτό της παρούσας έρευνας, προσπαθώντας σε αυτά τα πλαίσια να ενεργοποιήσει τα αισθητηριακά εργαλεία ακοής των παιδιών, συνέβαλε στη θετική στάση που είχαν τα παιδιά απέναντι στη βιωματική διαδικασία. Κατ' επέκταση, ο αισθητηριακός χαρακτήρας της διαδικασίας που ακολουθήθηκε, υποθέτουμε πως αποτέλεσε προωθητικό παράγοντα προκειμένου να θελήσουν τα παιδιά να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες του προγράμματος, αλλά και να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Αξιοποίηση προσωπικών εμπειριών

Υστερα από τη δημιουργία της ηχοϊστορίας των παιδιών, με τα ποικίλα ερεθίσματα ήχων, που τα ίδια είχαν συλλέξει και έπειτα από την ανάλυση των συνεντεύξεων αναφορικά με το παιχνίδι που κατασκευάσαμε στην τελική φάση της έρευνας, φάνηκε πως τα παιδιά μπόρεσαν να ξεδιπλώσουν τη φαντασία τους, αξιοποιώντας δημιουργικά τις προσωπικές τους εμπειρίες. Αυτό έγινε ορατό, καθότι με το ερέθισμα του εκάστοτε ήχου, αφηγούνταν μια φανταστική ιστορία άμεσα, η οποία όμως είχε τη βάση της σε προηγούμενες εμπειρίες τους, όπως τη θάλασσα, το κοτέτσι και ζώα του άμεσου περιβάλλοντός τους. Όλα τα παιδιά μοιράστηκαν μαζί μου την αγάπη τους για τη θάλασσα και τις εμπειρίες τους εκεί, με την άμμο και το νερό.

Πολλά απ' τα παιδιά αναφέρθηκαν στην αγάπη τους για το σκύλο, που η ιστορία τον έθεσε ήρωα των άλλων ζώων. Από προσωπική φοβία ενός κοριτσιού για τους κλέφτες, τους ενέταξε στη διήγησή της, να κλέβουν τα ζώα:

«...τα φορτηγά δεν μου αρέσουν να κλέβουνε. Είχα δει και σε όνειρο τους κλέφτες.»

(Πγ, Σειρ. 2954, Σελ.116)

Επιπλέον, η χρήση ενός συγκεκριμένου ήχου κάθε φορά και ο τρόπος διήγησης που υποδείκνυε το ζάρι δραστηριοτήτων, όριζαν ένα συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο όμως τα παιδιά μπορούσαν να δράσουν αφήνοντας τη φαντασία τους ελεύθερη. Έτσι, το παιχνίδι ήταν μια ανοικτή διαδικασία με ελευθερία επιλογών εντός συγκεκριμένων ορίων. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα τα παιδιά να έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους, αξιοποιώντας προηγούμενες προσωπικές εμπειρίες. Συμπερασματικά, το πλαίσιο αυτό, φάνηκε ευεργετικό όσον αφορά την «Αξιοποίηση των εμπειριών των παιδιών», με ερέθισμα τον ήχο, κάτι που διαφαίνεται από αναφορές τους, ορμώμενα από στοιχεία της φανταστικής ιστορίας που δημιούργησαν:

«Μου αρέσει ο σκύλος. (..) Γιατί γαβγίζει, με γλύφει και τον χαϊδεύω κι αυτός με γλύφει..» (Πβ, Σειρ.2878-81, Σελ.113)

«(στην παραλία) γιατί μου αρέσει πολύ. Παίζω, κολυμπάω.» (Πβ, Σειρ.2894-2901, Σελ.113-4)

«(στην παραλία) γιατί θέλω να παίζω με την άμμο και με το Δημήτρη.» (Πγ, Σειρ.2965-70, Σελ.116)

Στα παραπάνω αποσπάσματα, μπορούμε να παρατηρήσουμε πως τα παιδιά με αφορμή τη φανταστική ιστορία που διηγήθηκαν, αναφέρουν στοιχεία της καθημερινότητάς τους ή βιωμένες στιγμές που έρχονται στη μνήμη τους. Αυτό το γεγονός μας κάνει να υποθέσουμε ότι βασίστηκαν σε προσωπικές εμπειρίες τους, τις οποίες πιθανά να ανακάλεσαν ή συνειρμικά να οδηγήθηκαν σε αυτές, μέσω του ηχητικού ερεθίσματος του παιχνιδιού. Επομένως, το φανταστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο είχαν να δημιουργήσουν, θα μπορούσαμε συνοπτικά να πούμε πως τα «ξεκλείδωσε» ώστε να αξιοποίησαν γνώσεις και εμπειρίες τους, προκειμένου δημιουργικά να τις εντάξουν στο παιχνίδι.

Ενδιαφέρον για το παιχνίδι

Έπειτα, καθότι το παιχνίδι εντάχθηκε στην βιωματική προσέγγιση που ακολουθήθηκε, αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα, που τα παιδιά κλήθηκαν να αξιολογήσουν. Έτσι, το ενδιαφέρον τους για το παιχνίδι έπαιξε σπουδαίο ρόλο για τη στάση τους απέναντι στην όλη διαδικασία.

Το ηχητικό παιχνίδι δημιουργικής αφήγησης στάθηκε ελκυστικό για τα παιδιά, εφόσον τα ίδια είχαν συμβάλει στην κατασκευή του απ' την αρχή μέχρι το τέλος, από την ηχογράφηση των ήχων που χρησιμοποιήσαμε, μέχρι και την παραγωγή της δικής τους φανταστικής ηχοϊστορίας. Η χρήση της αγωγήμης μπογιάς και της τεχνολογικής υποστήριξης εξήγησε το κίνητρο των παιδιών να καταλάβουν πώς λειτουργεί και να συμμετάσχουν στο παιχνίδι. Η παρουσία των ήχων ήταν επικουρική για τη φαντασία των παιδιών και ζωντάνευε τους διηγήσεις τους, καθώς εκείνα άγγιζαν τα αγωγήμα σχέδιά τους ξανά και ξανά, με αποτέλεσμα να μην αναπαράγουν ηχοτοπία που είχαν βιώσει, αλλά να δημιουργούν ένα νέο φανταστικό ηχοτοπίο. Έφτιαξαν έτσι με ενθουσιασμό μια μοναδική ιστορία με αρχή, μέση και τέλος, γεγονός που ανέδειξε τη συμβολή του ηχητικού ερεθίσματος στην ανάπτυξη δημιουργικών ιστοριών και στη διέγερση της φαντασίας τους. Επιπλέον, η ελευθερία στη διήγηση και η γενικότερη ανοικτή μορφή του παιχνιδιού με τη χρήση του ζαριού και του περιστρεφόμενου δείκτη επιλογής ήχου, παρέτειναν την αγωνία και την προσμονή τους. Τέλος, η ιστορία που τελικά τα παιδιά παρήγαγαν στάθηκε ενδιαφέρουσα για τα ίδια, εφόσον περιείχε στοιχεία των προσωπικών τους εμπειριών και ήταν δικό τους δημιούργημα:

«μου άρεσε.. που ρίχναμε το ζάρι..εκείνο που στριφογυρνούσε..τα κουμπάκια που πατούσες και μιλούσανε και.. το παραμύθι.» (Πζ, Σειρ.3038-41, Σελ.119)

«μου άρεσε που παίζαμε..μου άρεσε όλο» (Πη, Σειρ.3078,3084, Σελ.120,121)

«επειδή μου αρέσουν οι ήχοι» (Πκ, Σειρ.3177-80, Σελ.124)

«-Οι ήχοι που βάλαμε στο παιχνίδι σου άρεσαν;

-Ναι. Πώς το έκανες αυτό; Είχες ένα μηχανήμα!» (Πμ, Σειρ.3249-54, Σελ.127)

Συνοπτικά, όπως βλέπουμε από τα λεγόμενα των παιδιών, υπήρξαν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής δράσης που τους προκάλεσαν το ενδιαφέρον να συμμετάσχουν. Η αισθητηριακή διάσταση των δραστηριοτήτων της έρευνας, η δράση και η κίνηση στη φύση, η εξερεύνηση και η αναζήτηση ήχων, η παιγνιώδης μορφή των διάφορων φάσεων της έρευνας και η ψυχαγωγία, η ελευθερία για δημιουργικότητα και φαντασία καθώς επίσης και η ενασχόληση με ζώα

αποτελέσαν πρόσφορο έδαφος, είτε το καθένα από αυτά τα στοιχεία μόνο του, είτε όλα μαζί, ώστε να κινητοποιηθούν τα παιδιά να εμπλακούν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα βιωματικής προσέγγισης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, με ερέθισμα τον ήχο. Αυτό μας οδηγεί στη σκέψη ότι το ασφαλές κλίμα αποδοχής και ελευθερίας που τα παραπάνω χαρακτηριστικά είχαν συνθέσει, στάθηκε ελκυστικό για τη συγκεκριμένη διαδικασία.

9. Συζήτηση

Ακολουθώντας τις οδηγίες και τα βήματα των μεθοδολογικών μας επιλογών, σύμφωνα με την Ερμηνευτική Φαινομενολογική Προσέγγιση, τα αποτελέσματα που προέκυψαν με μια γενική ματιά αναδεικνύουν το ρόλο του ήχου στη σχέση που παιδιά νηπιακής ηλικίας αναπτύσσουν με το άμεσο περιβάλλον τους. Το ερέθισμα του ήχου φάνηκε αρκετά ισχυρό ως εργαλείο καταγραφής εμπειριών των παιδιών στο άμεσο περιβάλλον.

Το γεγονός ότι εστιάζουν στο ηχοτοπίο, αποδεικνύει ότι ο ήχος επηρεάζει τις εμπειρίες και την καταγραφή αυτών στη μνήμη. Αποτελεσματικά, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι το ηχητικό ερέθισμα δύναται να λειτουργήσει και ως εργαλείο ανάκλησης της μνήμης. Επομένως, εφόσον ο ήχος έχει αποτελέσει μέρος ενός βιώματος, τότε μπορεί στην επανεμφάνισή του να ανακαλέσει τη μνήμη της εμπειρίας αυτής (Stocker, 2013) και να επηρεάζει επαγωγικά τη σχέση που αναπτύσσουν τα νήπια με το άμεσο περιβάλλον τους. Το γεγονός αυτό μας υπογραμμίζει το σημαντικό ρόλο του ηχοτοπίου τόσο στις βιωματικές αισθητηριακές εμπειρίες μέσα στο περιβάλλον, όσο και στην ανάπτυξη των παιδιών. Όπως και η Δογάνη (2014), επιβεβαιώνει με τα αποτελέσματα της έρευνάς της, καθώς παιδιά νηπιαγωγείου ωφελήθηκαν από προσεκτικές ακροάσεις του ηχοτοπίου τους και βελτίωσαν την ακουστική τους αντιληπτική δεξιότητα.

Επιπλέον, δεν μπορούμε να μην παρατηρήσουμε, πώς όχι μόνο οι φυσικοί ή οι μηχανικοί ήχοι ασκούν επιρροή στην καταγραφή των εμπειριών αλλά και οι ανθρωπογενείς ήχοι που παράγουν τα σώματα των ίδιων των παιδιών. Όπως και ο Stocker (2013) συμφωνεί, η υποκειμενική αντίληψη που εκλαμβάνει ο καθένας μας για το περιβάλλον του πηγάζει και από τους ήχους που το δικό μας σώμα παράγει

στον τόπο αυτό, αλλά και από τους υπόλοιπους ήχους του ηχοτοπίου όπου βρισκόμαστε.

Στην υποκειμενικότητα της προσωπικής αντίληψης και σχέσης που αναπτύσσουμε με το άμεσο περιβάλλον μας, βασικά στοιχεία είναι τα συναισθήματα που μας δημιουργούν οι εμπειρίες που βιώνουν σε αυτό. Όπως διαφαίνεται και από τα λόγια των παιδιών, οι ήχοι που βίωσαν στις εμπειρίες τους στην αυλή, τους προκάλεσαν συναισθήματα. Άλλωστε, οι ήχοι δεν μπορούν να μη συνοδεύονται από συναισθήματα, δεν μπορεί το άκουσμά τους, είτε πρόκειται για ένα μεμονωμένο ήχο είτε για πολλούς ήχους μαζί, να μην κινητοποιούν κύματα συναισθημάτων (Carson, 1956). Επιπλέον, εφόσον όταν αναπτύσσω συναισθήματα για κάτι, προσδίδω νόημα σε αυτό (Βοσνιάδου, 2001), τότε μπορώ και να συνδεθώ μαζί του. Επομένως, λαμβάνοντας αυτό ως δεδομένο πλέον, τότε οι ήχοι πράγματι επιδρούν στη σχέση που διαμορφώνουμε με το περιβάλλον μας (Δογάνη, 2014). Έτσι, στη σύνδεσή μας με το φυσικό τοπίο, ή αλλιώς με το άμεσο φυσικό μας περιβάλλον μπορούν να συμβάλλουν δυο απλές δραστηριότητες, αυτές του περπατήματος και της ακρόασης μέσα στο τοπίο αυτό. Κάθε στιγμή των δραστηριοτήτων αυτών, δηλαδή κάθε στιγμή του ηχοπεριπάτου που συνδυάζει ήχο και εικόνα είναι μοναδική και για όσο αυτές οι δραστηριότητες συμβαίνουν φάνηκε πως συνεισφέρουν στο να έρθουν τα παιδιά σε άμεση επαφή με το περιβάλλον, να το νιώσουν πιο κοντά τους (Barclay, 2017).

Όπως παρατηρούμε από τις συνεντεύξεις των παιδιών, υπάρχουν ποικίλες υποκειμενικές αντιδράσεις στους διάφορους ήχους του ηχοτοπίου της αυλής του νηπιαγωγείου. Η Carson (1956) αλλά και η Ετμεκτσόγλου (2014α) υποστηρίζουν πως δεν αντιδρούμε όλοι με τα ίδια συναισθήματα απέναντι στο φυσικό μας περιβάλλον και επομένως, δεν αντιλαμβανόμαστε όλοι με τον ίδιο τρόπο το ίδιο ηχοτοπίο. Ωστόσο, παρατηρήθηκε πώς τα παιδιά στην πλειοψηφία τους ανέπτυσαν θετικότερα συναισθήματα για τους φυσικούς/ γεωφυσικούς. Κάτι τέτοιο έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα της έρευνας των Moscoso, Peck και Eldridge (2018), βάση των οποίων φάνηκε πως οι ήχοι της φύσης ήταν περισσότερο αρεστοί στους συμμετέχοντες. Το γεγονός αυτό μας οδηγεί στη συμπερίληψη των ήχων αυτών στους ευεργετικούς παράγοντες στην ευημερία των ανθρώπων.

Όσον αφορά τους ήχους που δημιουργούσαν αρνητικά συναισθήματα στα νήπια αυτής της έρευνας, υπήρχαν πάλι ποικίλες αντιδράσεις, με περισσότερο

δυσάρεστους ό μως τους μηχανικούς ήχους. Σε αντίστοιχη έρευνα των Dellve, Samuelsson και Wayne (2013), τα νήπια χαρακτήριζαν δ υσάρεστους ήχους που γνώριζαν, ήχους οικείους που συνήθως δεν μπορούσαν τα ίδια να ελέγξουν. Ωστόσο, δεν ήταν σε θέση να ξεχωρίσουν ακριβώς τις σωματικές από τις συναισθηματικές επιπτώσεις που τους ασκούσαν οι ενοχλητικοί ήχοι, καθώς εντόπιζαν την αρνητική επιρροή του ήχου πάνω τους ως στομαχόπονο, πονοκέφαλο, πόνο στα αυτιά ή ταχυκαρδία. Στα αποτελέσματα της έρευνας των Moscoso, Peck και Eldridge (2018), οι μηχανικοί και οι βιομηχανικοί ήχοι καθολικά δημιουργούσαν αρνητικά συναισθήματα. Επομένως, τέτοιοι ανθρωπογενείς ήχοι όπως οι ίδιοι μας εξηγούν, καθιστούν τα περιβάλλοντα «απειλούμενα ηχοτοπία» ή «απειλούμενα οικοσυστήματα». Συμπερασματικά, εφόσον κάθε τόπος χαρακτηρίζεται και από τους ήχους του, τα συναισθήματα που αυτοί οι ήχοι προκαλούν στον άνθρωπο θ α επηρεάζουν και τα συναισθήματα του ανθρώπου απέναντι στο συγκεκριμένο περιβάλλον.

Στη συνέχεια, ο εντοπισμός των ηχητικών πηγών και δη των φυσικών από τα νήπια, όπως το τριζόνι, οι κότες, τα πουλιά, όπως και η Carson (1956) πιστεύει συνέβαλε στην ευαισθητοποίηση των παιδιών απέναντι σε αυτά τα μη ανθρώπινα όντα του άμεσου φυσικού περιβάλλοντός τους. Το γεγονός ό μως ότι οι ηχητικές πηγές των ήχων αυτών προσέλκυαν το ενδιαφέρον των παιδιών, μας οδηγεί στην υπόθεση της βιοφιλίας του Wilson (2013, στο Kellert & Wilson, 2013). Πράγματι, ήχοι από έμβιους οργανισμούς τραβούσαν την προσοχή των παιδιών και τους δημιουργούσαν, όπως προαναφέραμε ευχάριστα συναισθήματα. Η παρουσία ενός ζώου, η οποία γινόταν αισθητή ως ηχητική πηγή μέσω του ήχου που παρήγαγε, έδινε την ευκαιρία στα παιδιά να αλληλεπιδράσουν, κάτι που είναι ήδη επιβεβαιωμένο από τη θεωρία, ότι τα ζώα επιδρούν στην κοινωνικότητα του ανθρώπου. Η βιοφιλική τάση των συγκεκριμένων νηπίων έγινε ακόμα πιο φανερή κατά το τελευταίο στάδιο της έρευνας, όπου τα παιδιά παρήγαγαν μέσω του φανταστικού ηχοτοπίου του ηχητικού παιχνιδιού, τη δική τους ηχοϊστορία. Όπως είδαμε, η ιστορία διαπνεόταν από αισθήματα φροντίδας και προστασίας των ζώων, κάτι που με τη σειρά του μας αναδεικνύει την επιρροή του ήχου στην καλλιέργεια της οικολογικής συνείδησης των παιδιών. Τα ζώα παίζουν ιδιαίτερο ρόλο για τα παιδιά στην ανάπτυξη του αισθήματος φροντίδας απέναντι στη φύση και στην συναισθηματική τους ανάπτυξη (Sobel, 2008). Ειδικά τα παιδιά μικρής ηλικίας, που μιμούνται τα ζώα στην κίνηση, στη φωνή

ή τους προσδίδουν ανθρώπινες δυνατότητες και χαρακτηριστικά, αν και το τελευταίο είναι πλασματικό, οφείλουμε να τα επιδοκιμάζουμε και να τα ωθούμε προς αυτή την κατεύθυνση. Το ίδιο μπορούμε να επιχειρούμε, όχι μόνο για τα ζώα, αλλά και για άλλα στοιχεία της φύσης όπως τα φυτά, τα λουλούδια, τα δέντρα. «Η απόδοση ανθρώπινων χαρακτηριστικών καλλιεργεί την ενσυναίσθηση και τη φροντίδα προς τα δέντρα.» (Τσεβρένη & Ξανθόπουλος, 2016: 4). Σε αυτό το πρώιμο στάδιο της ζωής τους, είναι ο τρόπος και ο θεμέλιος λίθος, ώστε τα παιδιά να νιώσουν μέρος της φύσης. Σε αυτό το σημείο μπορούμε να αδράξουμε την ευκαιρία για να αναπτύξουν τα παιδιά ενσυναίσθηση για τα άλλα πλάσματα και κατ' επέκταση να υιοθετήσουν μια προστατευτική στάση και διάθεση απέναντι σε αυτά. Έτσι άλλωστε, ακολουθούμε και τους κοινούς στόχους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (Simmons et al., 2016). Επομένως, θα μπορούσαμε να πούμε πως ο ήχος των ζώων, εφόσον προσέλκυσε τα παιδιά και τα παρακίνησε να μιμηθούν είτε τον ήχο αυτό καθεαυτό, είτε την ηχητική πηγή (την κίνηση του ζώου που παρήγαγε τον ήχο), ενισχύει την οικολογική τους συνείδηση εν γένει.

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά εκείνα που συνεισέφεραν στο να θελήσουν τα νήπια να συμμετάσχουν και να εμπλακούν στη συγκεκριμένη ερευνητική - παιδαγωγική δράση, φάνηκε να είναι ποικίλα. Καταρχάς η ίδια η βιωματική αισθητηριακή ταυτότητα της διαδικασίας ενέτεινε το ενδιαφέρον των παιδιών. Η ενεργοποίηση των αισθητηριακών εργαλείων των παιδιών στάθηκε ελκυστική και τα ενεργοποίησε να δράσουν. Άλλωστε, η βιωμένη εμπειρία για τα νήπια είναι η βάση της βιωματικής μάθησης, αρκεί να τα εμπλέκει άμεσα σε μια αισθητηριακή διαδικασία και να τους προσφέρει δυνατότητες αλληλεπίδρασης με τα φαινόμενα προς παρατήρηση (Nazir & Pedretti, 2015).

Έπειτα, ελκυστικά χαρακτηριστικά αποτέλεσαν η κίνηση και η δράση στον εξωτερικό χώρο του σχολείου. Το γεγονός ότι θα βγαίναμε έξω από την αίθουσα του νηπιαγωγείου και θα δραστηριοποιούμασταν στην αυλή, αμέσως γέμισε τα παιδιά με ενθουσιασμό και την αίσθηση της περιπέτειας, κάτι που τους έμεινε ως ανάμνηση της όλης εμπειρίας τους. Σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά που ο Sobel (2008) ανέδειξε ως πιθανές αρχές σχεδιασμού περιβαλλοντικής εκπαίδευσης προγραμμάτων, ένα από αυτά ήταν το στοιχείο της περιπέτειας. Στη δική μας περίπτωση, φάνηκε να αποτελεί

εργαλείο κινητροδότησης και έμπνευσης για τα παιδιά να ενεργοποιηθούν, να συμμετάσχουν και ίσως να μάθουν.

Όπως παιδί που συμμετείχε στη δράση μας, το ίδιο χαρακτήρισε τη διαδικασία που ακολουθήθηκε ως κυνήγι, ο σχεδιασμός μας πράγματι είχε τη μορφή μιας εξερεύνησης και αναζήτησης ήχων που έπρεπε να ανακαλυφθούν και να συλλεχθούν. Σε σχέση με το χαρακτηριστικό του «κυνηγιού και της συλλογής» του Sobel (2008), στη δική μας περίπτωση υπό μια πιο μεταφορική έννοια βέβαια, ήταν ο βασικός σκοπός των παιδιών, που τους έδωσε κατευθείαν ενεργό ρόλο στη διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά από την αρχή της διαδικασίας έπρεπε να αναλάβουν ενεργό δράση. Κ ατά τους ηχοπεριπάτους κλήθηκαν όχι μόνο να αφουγκραστούν το ηχοτόπιο γύρω τους, αλλά και να σκεφτούν σημεία που θα μπορούσαν να ακούσουν ήχους, γεγονός που απαίτησε από τα παιδιά μια διανοητική ενεργητικότητα (minds-on), εκτός από τη σωματική (Hein, 1998, στο Νικονάνου, 2015). Οι ηχοπερίπατοι δηλαδή αποτέλεσαν ένα «κυνήγι κρυμμένου θησαυρού», ένα κυνήγι κρυμμένων ήχων. Άλλωστε, όλη η εκπαίδευση είναι ή πρέπει να είναι μια συνεχής αναζήτηση ενός «κρυμμένου θησαυρού», μια αναζήτηση και «συλλογή» εννοιών, προκειμένου όπως κονστρουκτιβιστικές θεωρίες υποστηρίζουν, να «κατασκευαστούν» τα νοήματα από τους μαθητάνοντες (Νικονάνου, 2015). Το χαρακτηριστικό αυτό, βλέποντάς το ως αρχή σχεδιασμού περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων, αποτελεί μια παρόρμηση των παιδιών, μια ακατάσχετη ανάγκη αναζήτησης του άγνωστου. Έχουν την ανάγκη να εξερευνούν να «κυνηγούν» και να συλλέγουν. Έτσι, μπορούμε να την αξιοποιούμε, ώστε να αναπτύξουν τα παιδιά δεξιότητές τους.

Στη συνέχεια, η φαντασία αναδείχθηκε ως σημαντικό στοιχείο του ηχητικού παιχνιδιού που παίξαμε στο τελευταίο στάδιο της έρευνας. Τα παιδιά είχαν την ελευθερία να δημιουργήσουν τις δικές τους φανταστικές ιστορίες. Ενδείκνυται η χρήση της φαντασίας και η ένταξη μυθοπλαστικών στοιχείων σε δραστηριότητες που απευθύνονται στις μικρές ηλικίες (Sobel, 2008). Τα παιδιά αυτού του ηλικιακού φάσματος έχουν την ανάγκη δημιουργίας φανταστικών κόσμων. Ταυτόχρονα, μέσα στο φανταστικό αυτό πλαίσιο δημιουργήθηκε ένα κλίμα ασφάλειας και αποδοχής κάθε ιδέας, γεγονός που ελευθέρωσε τα παιδιά να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους, αξιοποιώντας προηγούμενες τους εμπειρίες, κάθε φορά με ένα διαφορετικό ηχητικό ερέθισμα, που προερχόταν από το άμεσο περιβάλλον τους.

Επιπλέον, δεν μπορούμε να παραλείψουμε το σημαντικό ρόλο της ψυχαγωγίας που προσέδωσε στις δραστηριότητες η παιγνιώδης τους μορφή. Ακόμη, το επιτραπέζιο που κατασκευάσαμε με τα νήπια, στάθηκε αρκετά ενδιαφέρον για εκείνα. Κάθε φάση της ερευνητικής διαδικασίας δόθηκε στα παιδιά σαν ένα στάδιο παιχνιδιού. Η μάθηση άλλωστε είναι ή πρέπει να είναι μια ευχάριστη πολυδιάστατη διαδικασία η οποία να συνοδεύεται και από παιγνιώδη χαρακτηριστικά (Νικονάνου, 2015).

Τέλος, διατρέχοντας τις συνεντεύξεις των παιδιών, αναδείχθηκε η σύναψη φιλικών σχέσεων με τα ζώα. Μέσα από τα λεγόμενά τους τα παιδιά στην πλειοψηφία τους εξέφρασαν τα όμορφα συναισθήματα που τους προκαλούσε ο ήχος κάποιου ζώου. Όπως και ο Sobel (2008) ξανά προτείνει ως αρχή σχεδιασμού προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, τα παιδιά συνηθίζουν να αναπτύσσουν δεσμούς με ζώα, σύμφωνα και με την υπόθεση της βιοφιλίας (Kellert & Wilson, 2013) και μπορεί αυτό ως στοιχείο σε μια δραστηριότητα να συμβάλλει στην εμπλοκή τους. Αντίστοιχα και στην προκειμένη ερευνητική – παιδαγωγική πράξη, ο δεσμός τους με τα ζώα φάνηκε και από την ιστορία που κατασκεύασαν, η οποία διαπνέεται από ένα αίσθημα φροντίδας και προστασίας απέναντι σε αυτά.

Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά, κατέστησαν τις διαδικασίες της έρευνας ελκυστικές για τα παιδιά νηπιακής ηλικίας που συμμετείχαν, τα οποία συμφωνούν κατά κύριο λόγο με τις αρχές σχεδιασμού του Sobel (2008) και πιθανά τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, να μπορούσαν να ενισχύσουν την αξία και τη συμβολή των χαρακτηριστικών αυτών ως αρχές σχεδιασμού προγραμμάτων βιωματικής προσέγγισης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Συμπεράσματα

Η παρούσα ερευνητική/παιδαγωγική δράση βιωματικής προσέγγισης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, με έμφαση στον ήχο ως ερέθισμα αλλά και ως εργαλείο μάθησης, επιχειρεί να μελετήσει το ρόλο της αίσθησης της ακοής στις εμπειρίες που βιώνουν παιδιά νηπιακής ηλικίας και κατ' επέκταση, στις σχέσεις που διαμορφώνουν με το άμεσο περιβάλλον τους. Όπως κάθε αισθητηριακή βιωματική

διαδικασία διεγείρει συναισθήματα, έτσι και η ακοή κατά τη διεξαγωγή της ερευνητικής δράσης μας, φάνηκε σημαντικό εργαλείο καταγραφής εμπειριών στη φύση και ανάκλησης μνημών, με αποτέλεσμα οι ήχοι του άμεσου περιβάλλοντος να επιδρούν σημαντικά στη σχέση των νηπίων με το περιβάλλον αυτό. Επιπλέον, πέρα από τους ερευνητικούς της προβληματισμούς, η έρευνα αυτή επιχειρεί να ρίξει λίγο περισσότερο φως σε τρόπους επανασύνδεσης των παιδιών, ήδη από την προσχολική ηλικία, με τη φύση. Παράλληλα, μέσα από δια ζώσης εμπειρίες στο φυσικό κόσμο, σε συνδυασμό με διέγερση των αισθήσεων αναδεικνύεται μία διαδικασία ενδυνάμωσης της οικολογικής συνείδησης των νηπίων.

Καθώς ζούμε σε καιρούς κοινωνικού επαναπροσδιορισμού, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δύναται να αποτελέσει το μέσον για τη δημιουργία προτύπων σεβασμού και προστασίας του περιβάλλοντος (Μινώτου, 2014). Σύμφωνα με τα αποτελέσματά μας, αλλά και με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, η άμεση επαφή με τη φύση, αποτελεί την οδό ανάπτυξης συναισθημάτων για το φυσικό κόσμο και αποτελεσματικά την οδό ενίσχυσης μιας οικολογικής συνείδησης. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση πρέπει να αποτελεί ευκαιρία για τον εκπαιδευτικό να επαναπροσδιορίζει τη σημασία του «αναπτύσσουμε ώριμους ανθρώπους», έξυπνους και χρήσιμους πολίτες, όπως η συμβατική εκπαίδευση το αντιλαμβάνεται από μία ανθρωποκεντρική σκοπιά. Πρέπει να του θυμίζει να επαναπροσανατολίζει τους στόχους του στο να συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός ατόμου που να δύναται να αντιληφθεί και να αλληλεπιδράσει με έναν κόσμο πέρα από τον ανθρώπινο (Gruenewald, 2003), με τον οποίο τελικά να καταφέρει να αναπτύξει σχέσεις και τελικά να συνδεθεί.

Η Οικολογική Ακουστική Αγωγή, μέσω του εργαλείου του ηχοπεριπάτου σε φυσικό περιβάλλον, φάνηκε αρκετά ενδιαφέρουσα για παιδιά προσχολικής ηλικίας, αναδεικνύοντας τους ήχους της φύσης βιολογικούς και γεωφυσικούς, πιο ευχάριστους σε σχέση με τους ανθρωπογενείς-μηχανικούς. Τα παιδιά όμως που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα ζούσαν σε ένα προαστιακό περιβάλλον, κοντά στη θάλασσα με ποικίλα ερεθίσματα από το φυσικό κόσμο. Ενδιαφέρον θα είχε μελλοντική έρευνα σε παιδιά από αστικό περιβάλλον, που πιθανά να είναι περισσότερο αποξενωμένα από τη φύση. Έτσι, θα μπορούσε να γίνει σύγκριση της επίδρασης των διαφορετικών ηχοτοπίων στη σχέση που παιδιά από αστικά και προαστιακά περιβάλλοντα αναπτύσσουν με αυτά.

Αναφορικά με τη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας, αξίζει να σημειωθεί πως στα πλαίσια του book making, κατά τη συλλογή των κειμένων των παιδιών στη

διάρκεια των συνεντεύξεων, το φωτογραφικό υλικό που παρουσιάστηκε σε κάθε παιδί, φάνηκε να λειτουργεί επικουρικά στην ανάκληση αναμνήσεων από τον ηχοπερίπατο. Ακόμη, αποτέλεσε προωθητικό παράγοντα ανάκλησης περισσότερων λεπτομερειών και συναισθημάτων από τα παιδιά. Επομένως, λαμβάνοντας υπόψη και το νεαρό της ηλικίας των νηπίων, με αποτέλεσμα τη δυσκολία λεκτικής έκφρασης συναισθημάτων και εμπειριών, η χρήση των φωτογραφιών στάθηκε αρωγός στη συλλογή των δεδομένων.

Εν κατακλείδι, η συγκεκριμένη ερευνητική δράση επιχειρεί να αποτελέσει ευκαιρία για προβληματισμό και περαιτέρω διερεύνηση τόσο για τον κλάδο της Ακουστικής Οικολογίας στην Εκπαίδευση, όσο και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης υπό το πρίσμα της βιωματικής και αισθητηριακής προσέγγισης της μάθησης. Τέλος, ευελπιστεί να συμβάλλει στον εμπλουτισμό του επιστημονικού διαλόγου αναφορικά με αρχές σχεδιασμού περιβαλλοντικών προγραμμάτων με έμφαση στον ήχο για παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Abram, D. (1996). *The Spell of the sensuous ; perception and language in a more-than-human world* (1st ed., pp. 13-51). New York: Vintage Books.
- Abram D. (2010), *The ecology of perception and language*, https://www.youtube.com/watch?v=Ed44p94_B0k (21/4/2019)
- Barclay, L. (2017). Augmenting Urban Space with Environmental Soundscapes and Mobile Technologies. *Soundscape- The Journal Of Acoustic Ecology*, 16, 21-34.
- Beery, T., & Jørgensen, K. (2016). Children in nature: sensory engagement and the experience of biodiversity. *Environmental Education Research*, 24(1), 13-25. <http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2016.1250149>
- Brown, C., & Toadvine, T. (2003). Eco-phenomenology: An introduction. In Brown, C., & Toadvine, T (Eds.), *Eco-phenomenology. Back to Earth itself* (pp. ix-xxi). USA: State University of New York Press
- Brown, S., & Towell, J. (2015). Engaging Young Writers Through Book Design. *Kappa Delta Pi Record*, 51(4), 185-189. doi: 10.1080/00228958.2015.1089622
- Carson, R. (1956). Help your child to wonder. *Woman's Home Companion*, (July 1956), 25-27, 46-48.
- Crowley Ciucci, A., & Heffner-Solimeo, H. (2018). The Next Chapter: Altered Bookmaking Art Therapy for Caregivers in Pediatric Oncology/Bone Marrow Transplant. *Art Therapy*, 35(2), 94-98. doi: 10.1080/07421656.2018.1483167
- Dellve, L., Samuelsson, L., & Wayne, K. (2013). Preschool Children's Experience and Understanding of Their Soundscape. *Qualitative Research In Psychology*, 10(1), 1-13. doi: 10.1080/14780887.2011.586099
- Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γλάρος
- Einarsdottir, J., Dockett, S., & Perry, B. (2009). Making meaning: children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development And Care*, 179(2), 217-232. doi: 10.1080/03004430802666999

- Elliott, S. (2010). *Children in the Natural World*. Στο Davis, J. (επιμ.), *Young Children and the Environment. Early Education for Sustainability* (pp. 43- 75). New York: Cambridge.
- Evans, J. (2012). ‘This is Me’: developing literacy and a sense of self through play, talk and stories. *Education 3-13*, 40(3), 315-331. doi: 10.1080/03004279.2010.531038
- Givropoulou, D., & Tesliou, E. (2018). Moving between dialogic reflexive processes in systemic family therapy training: An interpretive phenomenological study of trainees' experience. *Journal Of Marital And Family Therapy*, 44(1), 125-137. doi: 10.1111/jmft.12237
- Green, C. (2017). Four Methods for Engaging Young Children as Environmental Education Researchers. *The International Journal Of Early Childhood Environmental Education*, 5(1), 6-19.
- Gruenewald, D. (2003). At Home With the Other: Reclaiming the Ecological Roots of Development and Literacy. *The Journal Of Environmental Education*, 35(1), 33-43. doi: 10.1080/00958960309600593
- Hart, R. (2011). *Τα παιδιά συμμετέχουν*. Αθήνα: επίκεντρο.
- Kellert, S., & Wilson, E. (2013). *The Biophilia hypothesis*. Island Press.
- Krause, B. (2015). *Voices of the Wild Animal Songs, Human Din, and the Call to Save Natural Soundscapes* (pp. 1-48,). USA: Yale University Press Books
- Lithoxoidou, L., Georgopoulos, A., Dimitriou, A., & Xenitidou, S. (2017). “Trees have a soul too!” Developing Empathy and Environmental Values in Early Childhood. *International Journal Of Early Childhood Environmental Education*, 5(1), 68-88.
- Louv, R. (2008). *Last Child in the Woods. Saving Our Children from Nature Deficit Disorder*. Chapel Hill, North Carolina: Algonquin Books.
- Moscato, P., Peck, M., & Eldridge, A. (2018). Emotional associations with soundscape reflect human-environment relationships. *Journal Of Ecoacoustics*, 2, YLFJ6Q. doi: 10.22261/jea.ylfj6q
- Nazir, J. (2016). Using phenomenology to conduct environmental education research: Experience and issues. *The Journal Of Environmental Education*, 47(3), 179-190. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/00958964.2015.1063473>
- Nazir, J., & Pedretti, E. (2015). Educators’ perceptions of bringing students to environmental consciousness through engaging outdoor

- experiences. *Environmental Education Research*, 22(2), 288-304.
<http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2014.996208>
- Pietkiewicz, I., & Smith, J. (2014). A practical guide to using Interpretative Phenomenological Analysis in qualitative research psychology. *Czasopismo Psychologiczne -Psychological Journal*, 20(1), 7-14. doi: 10.14691/CPPI.20.1.7
- Rooney, T. (2017). *Weather drawing. Walking with Wildlife in Wild Weather Times*. Retrieved 26 February 2018, from <https://walkingwildlifewildweather.com/2017/10/19/weather-drawing/>
- Simmons, B., McCrea, E., Gay, M., Herrmann, L., Hutchinson, L., & Pistillo, M. et al. (2016). Early Childhood Environmental Education Programs: Guidelines for Excellence. Washington: NAAEE. Retrieved from https://cdn.naaee.org/sites/default/files/final_ecee_guidelines_from_chromographs_lo_res.pdf , (21/6/2018)
- Smith, G., & Sobel, D. (2010). *Place- and community-based education in schools*. London: Routledge.
- Sobel, D. (2008). *Childhood and nature*. Portland, Me.: Stenhouse Publishers.
- Stocker, M. (2013). *Hear where we are. Sound, Ecology, and Sense of Place*. New York: Springer New York Heidelberg Dordrecht London.
- Tragaki, D. (2013). Meshwork city: trails, sounds, senses, words. In *Proceedings of the 2nd International Hybrid City Conference* (pp. 409-413). Athens: University Research Institute of Applied Communication.
- Willig, C. (2015). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην Ψυχολογία. Εισαγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.

Ελληνόγλωσση

- Βοσνιάδου, Σ. (2001). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία. Τόμος Α. Βιολογικές, Αναπτυξιακές και Συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις. Γνωστική Ψυχολογία*. (1st ed.). Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργόπουλος, Α. (2014). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Ζητήματα ταυτότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργόπουλος, Α., & Τσαλίκη, Ε. (2006). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αρχές- Φιλοσοφία- Μεθοδολογία-Παιχνίδια και Ασκήσεις* (7th ed.). Αθήνα: Gutenberg
- Γιβροπούλου, Δ. (2015). *Η ανάπτυξη του αναστοχασμού στη συστημική ψυχοθεραπευτική εκπαίδευση: Η εμπειρία των εκπαιδευόμενων* (Μεταπτυχιακή

Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών

- Δογάνη Κ. (2014), Ηχοτοπία και ηχητικοί περίπατοι στην προσχολική μουσική εκπαίδευση, στο Πρακτικά 3^{ου} Συνεδρίου Ακουστικής Οικολογίας «Ακουστική Οικολογία και Εκπαίδευση», Αθήνα
- Ετμεκτσόγλου Ι. (2014α), Βασική Ορολογία Ακουστικής Οικολογίας για Παιδιά & Ενήλικες: Το ηχοτοπίο & οι Σημασίες των ήχων του, Κέρκυρα: Ελληνική Εταιρεία Ακουστική Οικολογίας.
- Ετμεκτσόγλου, Ι. (2014β), Εκπαίδευσης στην Ακουστική Οικολογία για Παιδιά και Νέους με έμφαση σε θέματα Αισθητικής και Ηθικής του Ηλεκτρονικά Διαμεσολαβημένου Ήχου, στο Πρακτικά 3^{ου} Συνεδρίου Ακουστικής Οικολογίας «Ακουστική Οικολογία και Εκπαίδευση», Αθήνα
- Μινώτου Χ. (2014), Η Ακουστική Οικολογία ως μέσο ερμηνείας των οικοσυστημάτων στις Προστατευόμενες Περιοχές για την παραγωγή υλικού περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για ΑΜΕΑ, στο Πρακτικά 3^{ου} Συνεδρίου Ακουστικής Οικολογίας «Ακουστική Οικολογία και Εκπαίδευση», Αθήνα
- Μιχαλοπούλου, Κ., & Χιωτάκη, Ε. (2008). *Η ανακάλυψη και κατανόηση του περιβάλλοντος στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*. Αθήνα: Καστανιώτη
- Νικονάνου, Ν. επιμ. (2015). Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα [ηλεκτρ. βιβλίο], Αθήνα: Σύνδεσμος Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, On line: <http://hdl.handle.net/11419/712>
- Παπαδημητρίου Β . (2012), Εκπαίδευση Βασισμένη στον «Τόπο», Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Περιοδικό της ΠΠΕΚΠΕ, τεύχος 1 (46).
- Σαρρής, Δ. (2017). *Εκπαίδευση που εστιάζει στον ήχο Προτάσεις και πρακτικές για Σχολικές Δραστηριότητες και Προγράμματα Επιμόρφωση Εισαγωγής* (1st ed). Καλαμάτα: Έκδοση Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Μεσσηνίας.
- Τζεδάκη Κ. (2014), Η πρακτική του ηχοπερίπατου στην εκπαίδευση του ηχητικού σχεδιασμού, στο Πρακτικά 3^{ου} Συνεδρίου Ακουστικής Οικολογίας «Ακουστική Οικολογία και Εκπαίδευση», Αθήνα
- Τσεβρένη, Γ. (2009). Η ανάγκη για μια Π.Ε προσανατολισμένη στη δράση, Για Την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Περιοδικό Της ΠΠΕΚΠΕ, τεύχος 43, 10-12.
- Τσεβρένη Γ., & Ξανθόπουλος Γ. (2015), Θεραπεύοντας την αποξένωση των νέων γενιών από τη φύση, Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Περιοδικό της ΠΠΕΚΠΕ, τεύχος 10 (55).

- Τσεβρένη, Ί., & Ξανθόπουλος, Γ. (2016). Δημιουργώντας μία παιδαγωγική μεθοδολογία περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για την ενδυνάμωση της σχέσης των κατοίκων της πόλης με τη φύση, Για Την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Περιοδικό Της ΠΠΕΚΠΕ, τεύχος 12(57).
- Φλογαΐτη, Ε. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση* (12th ed.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παράρτημα

Ατομικοί πίνακες ανάλυσης δεδομένων

Αρ. Παιδιού	Θέματα	Αποσπάσματα	Αρ. σειράς & σελίδας
Π1 (περπατ. Βρύση)	<ul style="list-style-type: none"> • Η όραση υπερτερεί της αίσθησης της ακοής στην καταγραφή της εμπειρίας στη μνήμη. • Ήχος ως εργαλείο ανάκλησης μνήμης- Διασύνδεση ήχου με προηγούμενη προσωπική εμπειρία. • Ευχάριστοι ήχοι. • Δυσάρεστοι ήχοι. Μεγάλη ένταση ήχου- αρνητικό συναίσθημα. • Προηγούμενη εστίαση σε ηχοτοπία. 	<ul style="list-style-type: none"> • «Εεε, άκουγα που περπατούσε», «Γιατί.. μ' αρέσει», «Δηλαδή τα μαλλιά», «-Στην παραλία. -Τι θα ακούγαμε άραγε εκεί; -Οι άνθρωποι που κολυμπάνε.» «Και οι άνθρωποι που φεύγουν με το αυτοκίνητο.» • «-Πού τον έχεις ξανακούσει; - Στις κούνιες.», «-Τι αισθάνεσαι όταν ακούς τη βρύση να τρέχει; -Επειδή, ότι πίνω νερό.» • «Ήταν ευχάριστο.», «Γιατί είναι ωραίος.», «Γιατί είχε νερό και μ' αρέσει πολύ το νερό.», «Θέλω να ακούσω τη βρύση.» • «Γιατί δε μ' αρέσουν και πολύ.», «Δηλαδή ο αέρας ήταν λίγο... πολύ ισχυρός.» • «-Τους ήξερες αυτούς τους ήχους της αυλής; -Ναι.», «- Μήπως περίμενες να ακούσεις κάποιον άλλο ήχο και τελικά δεν τον ακούσαμε; - Το αυτοκίνητο.» 	<ul style="list-style-type: none"> • Σειρ.14,19,23, Σελ.1, Σειρ.72-74,76, Σελ.4 • Σειρ.29,30, Σελ.2, Σειρ.58, 59, Σελ.3 • Σειρ.26,36,46,55, Σελ.2,3 • Σειρ.113,123, Σελ. 5,6 • Σειρ.127-128, 129,132, Σελ.6

<p>Π2 (αεροπλ)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ήχος ως εργαλείο ανάκλησης μνήμης- Διασύνδεση ήχου με προηγούμενη προσωπική εμπειρία. • Ευχάριστοι ήχοι. Ευχάριστα συναισθήματα. • Χαμηλή προηγούμενη εστίαση στο άμεσο ηχοτοπίο. Επαφή με διαφορετική ποιότητα (ένταση) γνωστών ήχων. • Προηγούμενη εστίαση στο ηχοτοπίο. • Εστίαση στις ηχητικές πηγές του άμεσου ηχοτοπίου. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ακούγεται χτύπημα στην πόρτα : «Κι εμένα ο Δημήτρης αυτό, προσπαθώ να βρω κάτι και ακούω ένα μπαμ και λέω ποιος είναι καλέ χαχα από πίσω;» «Το αεροπλάνο», «Όταν είχαμε πάει στην Αθήνα το είχα δει από μακριά», «Ναι! Και το είχα ακούσει» • «Μου άρεσε που ακούσαμε τα αεροπλάνα.», «Μου άρεσε που ακούγαμε το ελικόπτερο.» • «-Δεν περίμενες να τον ακούσεις ε; -Όχι. – Δεν τον είχες ξανακούσει ποτέ; - Όχι. Λίγο τον είχα ακούσει.» • «-Μήπως υπήρχε κάποιος ήχος που ήθελες να τον ακούσεις έξω στην αυλή, αλλά τελικά δεν τον βρήκαμε και δεν τον ακούσαμε;(..) - Η γάτα και ο σκύλος.» • «- (...) πίσω από τους ήχους τι μπορεί να κρύβεται; - Ζώα.» 	<ul style="list-style-type: none"> • Σειρ. 163-165, Σελ.7 , Σειρ. 147, 151, 153, Σελ.7 • Σειρ..180, Σελ.8, Σειρ.201, Σελ.9 • Σειρ.246-251,Σελ.11 • Σειρ.262-266, Σελ.12 • Σειρ. 288,289, Σελ.13
<p>Π3 (αέρας)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ήχος ως ερέθισμα ανάκλησης εικόνων. • Ευχάριστοι ήχοι. 	<ul style="list-style-type: none"> • «Επειδή την άλλη φορά άκουσα τον αέρα. (..) όταν κουνιότανε το..το δέντρο.» • «- (..) πώς 	<ul style="list-style-type: none"> • Σειρ.320-322, Σελ.14 • Σειρ.323,324,336

	<p>Θετικά συναισθήματα.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ήχος ως εργαλείο ανάσχυσης μνήμης. Διασύνδεση ήχου με προηγούμενη προσωπική εμπειρία. • Θετική στάση απέναντι στον ηχοπερίπατο. • Προηγούμενη εστίαση στο άμεσο ηχοτοπίο. 	<p>ένιωθες που άκουγες αυτόν τον ήχο; -Εμμ..καλά.» , «...επειδή είναι πολύ ωραίος.»</p> <ul style="list-style-type: none"> • « -Είχες ξανακούσει αυτόν τον ήχο; (...) -Όταν πηγαίναμε βόλτα... Πηγαίναμε συνέχεια στο Βόλο.» • «-Γιατί θα ήθελες να το ξανακάνεις; - Επειδή μου άρεσε.» • «..Δεν άκουσα τις κότρες.» 	<p>, Σελ.14</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σειρ.327-332, Σελ.14 • Σειρ.373-378, Σελ.16 • Σειρ.389, Σελ.17
<p>Π4 (αέρας)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Αίσθηση της ακοής υποδεέστερη των άλλων αισθήσεων. • Απτική και ακουστική επαφή με τον αέρα. Αίσθημα ελευθερίας. • Προηγούμενη εστίαση στον ήχο του αέρα. • Ήχος του αέρα. Θετικά συναισθήματα. 	<ul style="list-style-type: none"> • «μου αρέσει ο αέρας όταν ζεσταίνομαι είναι πολύ ωραίος», «..γιατί μου κάνει πέρα τα μαλλιά μου και είναι σα να.. πετάει» • «-Είναι πολύ ωραία όταν ακούς τον αέρα και όταν τον αισθάνεσαι ε; (..) -Αισθάνομαι σα να είμαι σε ένα βουνό και να φυσάει ο αέρας τα μαλλιά μου» • «...Τον ακούω ακόμα κι όταν τρέχω», «- Πού αλλού τον έχεις ακούσει; - Εεμμ παντού.» • « -Ηθελες να ξανακούσεις τον αέρα; -Ναι. (..) Γιατί μου αρέσει!», «-Και πώς ένιωσες γι’ 	<ul style="list-style-type: none"> • Σειρ.415,419, Σελ.18 • Σειρ.425-432, Σελ.18 • Σειρ.436-439, Σελ.19 • Σειρ.444-447, Σελ.19, Σειρ.583,584, Σελ.25

	<ul style="list-style-type: none"> • Ενδιαφέρον για τη φύση. Πεδίο ανάπτυξης φαντασίας και δράσης. • Φυσικοί ήχοι θετικά συναισθήματα. • Προτίμηση φυσικών από ανθρωπογενείς ήχους. • Διάρκεια και ένταση ήχου προκαλούν εντύπωση. • Εστίαση στις ηχητικές πηγές του άμεσου ηχοτοπίου. • Σύγχυση όρασης και ακοής. 	<p>αυτόν τον ήχο του αέρα; -Πολύ ωραία.»</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Μου αρέσει πολύ η φύση.», «..μου αρέσουν οι περιπέτειες... συνέχεια το φαντάζομαι!... όταν έτρεχα γρήγορα... Φαντάζομαι κι άλλα πράγματα.» • «Ήθελα να ακούσω αέρα, αλλά άκουσα μικρά μωρά πουλάκια, αλλά μου άρεσε κι αυτός ο ήχος.» • «.. τα μηχανάκια. (..) Αλλά δεν ήθελα να το κάνω, γιατί δεν ήθελα να ακούσω αυτό.» • «Ήταν πολύ δυνατά.», «Γιατί νόμιζα ότι το ακούμε πιο συχνά, όχι τόσο ώρα.» • «-Από πού μπορεί να έρχεται αυτός ο ήχος; (..) - .. από το αυτοκίνητο, από τα πουλιά.. ο αέρας! ...δεν τον βλέπουμε αλλά τον ακούμε.» • «-Από πού μπορεί να έρχεται αυτός ο ήχος; (..) - ..από τις πεταλούδες.» 	<ul style="list-style-type: none"> • Σειρ.486-495, Σελ.21 • Σειρ.544,545, Σελ.23 • Σειρ.553-558, Σελ.23,24 • Σειρ.561-569, Σελ.24 • Σειρ.572-575, Σελ.24 • Σειρ.573, Σελ.24
Π5 (νερό)	<ul style="list-style-type: none"> • Ευχάριστοι ήχοι. Θετικά συναισθήματα. 	<ul style="list-style-type: none"> • «Ήσουν χαρούμενη που τον άκουγες; (..)-Ήμωνα 	<ul style="list-style-type: none"> • Σειρ.605-608, Σελ.26, Σειρ.634, Σελ.27

	<ul style="list-style-type: none"> • Προηγούμενη εστίαση στο ηχοτοπίο του άμεσου περιβάλλοντος. • Χαρούμενη ανάμνηση βασισμένη στον ήχο. • Ανάκληση ανάμνησης ήχου και ηχητικής πηγής. 	<p>χαρούμενη.» «Όχι δεν είναι άσχημος. Ωραίος είναι.»</p> <ul style="list-style-type: none"> • «-Τον είχες ξανακούσει τον ήχο αυτό; -Ναι. (..) έξω στην αυλή.» «-Τι ήχους θα ακούγαμε; - Μήπως γαλοπούλα, μηχανή;», «..έχει ένα σκυλάκι... αλλά εμείς δεν το ακούσαμε.» • «...άκουσα τη δικιά σου φωνή.» «..είχες ανοίξει εσύ τη βρύση και έκανε τσος», «Έκανες μια πλατς πλουτς.» • «Είχα ακούσει έναν ήχο που περπατάνε παιδάκια (..) και μίλησαν. Γι' αυτό άκουσα τον ήχο.» 	<ul style="list-style-type: none"> • Σειρ.609-612, Σελ.26, Σειρ.694,695, Σελ.29, Σειρ.739-741, Σελ.31 • Σειρ.707,708, 714,719, Σελ.30 • Σειρ. 728-730, Σελ.31
Π6 (αέρας, χρώματα)	<ul style="list-style-type: none"> • Ανάκληση ανάμνησης ήχου και ηχητικής πηγής. • Ευχάριστοι ήχοι. Θετικά συναισθήματα. • Προηγούμενη εστίαση στο ηχοτοπίο. 	<ul style="list-style-type: none"> • «...τον αέρα που φυσάει τα φύλλα και ένας άνθρωπο που περπατάει και ακούσει τα χρώματα.» • «-Και πώς ένιωθες ευχάριστα; - Ναι», «Γιατί μου αρέσουνε.» • «Μόνο όταν φυσάει... έχω ακούσει! Όταν περπατάω.» «- (..)δεν περπατούσε κανείς στο χώμα και εγώ δεν το 	<ul style="list-style-type: none"> • Σειρ. 786,787, Σελ.33 • Σειρ.796-797, Σελ.34, Σειρ.821-824, Σελ.35 • Σειρ.811-813, Σελ.34, Σειρ.948-951, Σελ.40

	<ul style="list-style-type: none"> • Ανάμνηση βασισμένη στον ήχο. • Ανθρωπογενείς και φυσικοί ήχοι, όλοι ευχάριστοι. • Δυσάρεστοι ήχοι. Διασύνδεση με δυσάρεστες δραστηριότητες. • Ευχάριστες αναμνήσεις συνοδεύονται από ευχάριστους ήχους. • Ενδιαφέρον για τη βιωματική διαδικασία. 	<p>άκουγα. -Είχε ησυχία δηλαδή; - Ναι.»</p> <ul style="list-style-type: none"> • «..πήγαμε στα χώματα και κάποιος έκανε κριτς κρατς με την άμμο.», «..ακούγαμε αυτοκίνητα και μηχανάκια.» • «- Αυτοί ήταν ωραίοι ήχοι; -Ναι. -Ποιο ωραίοι απ' τους ήχους που ζωγράφισες εδώ; -Και οι δύο.» • «Δε μου άρεσε η βρύση που είχαμε ανοίξει», «Γιατί έκανε κρατς κρατς όπως κάνει το νερό. Δε μου άρεσε.», «Μου θυμίζει λες και μιλάει κάποιος.», «-..όταν πλένω τα χέρια. - Δε σ' αρέσει..; -Τσ» • «Όταν πηγαίνουμε για πικ νικ κάτι ακούμε. (...) άκουγα θάλασσες, κύματα.» • «μου αρέσει που περπατάγαμε και κάναμε εκείνο το παιχνίδι που ακούγαμε, καθόμασταν κάτω και ακούγαμε.» 	<ul style="list-style-type: none"> • Σειρ.819, Σελ.35, Σειρ.831, Σελ.35 • Σειρ.832-837, Σελ.35 • Σειρ.840-856, Σελ.35, 36 • Σειρ.871-892, Σελ.37, 38 • Σειρ.927-932, Σελ.39
Π7 (κότες, αυτοκίν)	<ul style="list-style-type: none"> • Ανάκληση μνήμης ήχου, που συνοδεύεται από εικόνα. 	<ul style="list-style-type: none"> • «Είχα ακούσει μία κότα. (..) Και την κότα..είδα τα 	<ul style="list-style-type: none"> • Σειρ.1017-1019, Σελ.43

	<ul style="list-style-type: none"> • Ευχάριστοι ήχοι. Ευχάριστα συναισθήματα. • Προηγούμενη εστίαση στο ηχοτοπίο του άμεσου περιβάλλοντος. • Ενδιαφέρον για τη βιωματική διαδικασία στην αυλή. • Ευχάριστος ανθρωπογενής ήχος. • Επιλογή οικείου περιβάλλοντος για ηχοπερίπατο. • Προτίμηση φυσικού ήχου. • Ενδιαφέρον για τον εντοπισμό συγκεκριμένης ηχητικής πηγής. • Χαμηλή εστίαση στις ηχητικές πηγές. • Ανάκληση μνήμης με ερέθισμα τον ήχο, από 	<p>πόδια της μόνο.»</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Ήταν ωραίος ήχος; (..) – Ναι.», «-Θα ήθελες αν τους ξανακούσεις; - Ναι. (..) Γιατί μου αρέσει.» • «-Πού τους είχες ξανακούσει; -Έξω, μέσα και στο οικόπεδο.», «Θυμάσαι που σε οδηγήσαμε εκεί (..) και ακούσαμε τις κότες;» • «-Τι σου άρεσε περισσότερο; -Να παίζω.», «-Σου άρεσε; Θα ήθελες να το ξανακάνεις; -Ναι (..) Γιατί μου αρέσει πάντα (..)να κάθομαι, να πίνω νερό και να παίζω.» • «-Τι σου άρεσε από αυτά που ακούσαμε; -Αυτοκίνητο που ακούσαμε.» • «Στο δρόμο... όχι, όχι εκεί στο δρόμο, λίγο εδώ πάνω.» • «-..ήχος που σου άρεσε πιο πολύ απ' όλα;(..)-Οι κότες.» • «-Γιατί σου άρεσαν οι κότες; - Επειδή έβλεπα τα πόδια τους.» • «εγώ λέω όχι απ' τους ανθρώπους, από μόνα τους έρχονται.» • «..ο μπαμπάς μου 	<ul style="list-style-type: none"> • Σειρ.1026-1027, Σελ.43,Σειρ.1032-1035, Σελ.44, Σειρ.1161,1162, Σελ.49 • Σειρ.1030,1031, Σελ.43, Σειρ.1114,1115, Σελ.47 • Σειρ.1038,1039, Σελ.44, Σειρ.1104-1109, Σελ.46,47 • Σειρ.1043-1047, Σελ.44 • Σειρ.1065, Σελ.45 • Σειρ.1118-1121, Σελ.47 • Σειρ.1122,1123, Σελ.47 • Σειρ.1133, Σελ.47 • Σειρ.1135-1160, Σελ.48
--	--	--	--

	προηγούμενη εστίαση στο ηχοτοπίο.	λέει ότι ένα παιδί μεγάλο έχει σκοτωθεί.» «-..άκουσες κάτι που σου το θύμισε αυτό;(..)- Ένα άλογο.(..) – Πού το άκουσες το άλογο; Εδώ έξω στην αυλή μας; -Στο οικόπεδο... εκεί που είναι ένα οικόπεδο εκεί πέρα κοντά στο σχολείο μας...»	
Π8 (αέρας)	<ul style="list-style-type: none"> • Προηγούμενη εστίαση στο ηχοτοπίο. Διασύνδεση με προηγούμενη εμπειρία. • Δυσάρεστος ήχος, λόγω ισχυρής έντασης. • Ευχάριστος ήχος, λόγω χαμηλής έντασης. • Απολαύσεις της φύσης. • Επιλογή οικείου περιβάλλοντος για τον ηχοπερίπατο. • Αδιάφορη διαδικασία. Έλλειψη κινήτρου για συμμετοχή. • Προηγούμενη εστίαση στο ηχοτοπίο. 	<ul style="list-style-type: none"> • «..τον αέρα τον είχες ξανακούσει; - Ναι.(..)όταν κάποιος είχε γενέθλια.» • «-Θα ήθελενα ξανακούσεις τον αέρα; -Τας Τας (..)γιατί με ενοχλεί.» • «Μου άρεσε πιο πολύ ο αέρας που ήταν χαμηλός.» • «αλλά εμένα πάντως ο ήλιος με ζεσταίνει. (..) μου αρέσει ο ήλιος και να πηγαίνω για μπάνιο.» • «Στην εξώπορτα εκείνη εκεί που μπαίνουμε.» • «Δεν έχω όρεξη.», «Απλώς τίποτα δε μου αρέσει.» • «τα μυρμήγκια δεν κάνουν καθόλου ήχου. (..) το τζιτζίκι 	<ul style="list-style-type: none"> • Σειρ.1172-1187, Σελ.49 • Σειρ.1188-1194, Σελ.50 • Σειρ.1198-1200, Σελ.20 • Σειρ.1202-1204, Σελ.50 • Σειρ.1214-1256, Σελ.51 • Σειρ.1241-1252, Σελ.52 • Σειρ.1256-1276, Σελ.52,53

		σίγουρα.»	
Π9 (σκύλος)	<ul style="list-style-type: none"> • Ευχάριστος ήχος. • Ευχάριστη βιωματική διαδικασία. 	<ul style="list-style-type: none"> • «-κάτι που να σου άρεσε πιο πολύ; -το σκυλάκι(..)-το ακούσαμε; να γαβγίζουν; Θυμάσαι; -Ναι.» • «-Πέρασες καλά;(..)Έξω στον κήπο που ακούγαμε ήχους; -Ήταν ωραία.» 	<ul style="list-style-type: none"> • Σειρ.1325-1332, Σελ.55 • Σειρ.1364-1366, Σελ.56
Π10 (κλάμα)	<ul style="list-style-type: none"> • Ευχάριστη, ενδιαφέρουσα η βιωματική διαδικασία. • Ήχος ως ερέθισμα ανάκλησης προσωπικής εμπειρίας. Προηγούμενη εστίαση στο ηχοτοπίο. • Δυσάρεστος ήχος. • Εστίαση στην προέλευση των ήχων. Εστίαση στις ηχητικές πηγές. • Επιλογή οικείου περιβάλλοντος για ηχοπερίπατο. • Εντοπισμός ορατών ηχητικών πηγών. • Εντοπισμός νέου ήχου απ' το άμεσο περιβάλλον κ' ηχητικής πηγής. • Εστίαση στη 	<ul style="list-style-type: none"> • «-κάτι που να θυμάσαι απ' τον περίπατό μας και να σου άρεσε; - που ακούγαμε ήχους.» • «εγώ ακούω την αδελφή μου να κλαίει κάθε μέρα.» • «Δε θέλω να τον ξανακούσω.» • «..άκουγα δέντρα. (..) από τον αέρα.», «-τι μπορεί να κρύβεται πίσω από τον ήχο; -αυτό που ακούγεται.(..)αυτά που γαβγίζουνε που περνάνε.» • «-σε κάποιο άλλο μέρος που θα ακούγαμε διαφορετικούς ήχους θα ήθελες; - το σπίτι» • «εκεί ακούω κι από κοντά (..) τα βλέπω κιόλας.» • «-ποιον ήχο δεν περίμενες να ακούσεις; -τα σίδερα αυτά που ακουμπούσα εγώ.» 	<ul style="list-style-type: none"> • Σειρ.1401-1407, Σελ.58, Σειρ.1462-1465, Σελ.60 • Σειρ.1414-1426, Σελ.58,59 • Σειρ.1427,1428, Σελ.59 • Σειρ.1431-1439, Σελ.59, Σειρ.1495-1501, Σελ.61 • Σειρ.1440-1447, Σελ.59 • Σειρ.1449-1451, Σελ.59,60 • Σειρ.1478-1480, Σελ.61 • Σειρ.1486-1491,

	<p>διάρκεια του ήχου.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Η φωνή μας μας συνοδεύει όλη μέρα. Ευχάριστος ήχος. 	<ul style="list-style-type: none"> • «..όμως περνάνε σφεντόνα έτσι.» • «-που μιλούσα. -τι σου θύμισε αυτό; -να ακούω όλη μέρα(..) –και πώς ένιωσεσ γι' αυτό τον ήχο; -καλά.» 	<p>Σελ.61</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σειρ.1502-1507, Σελ.61,62
<p>Π11 (τζιτζικας)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ανάκληση μνήμης ήχου. • Προηγούμενη εστίαση στο ηχοτοπίο. • Αναποφασιστικότητα αναφορικά με το συναίσθημα που προκαλεί ο ήχος του τζιτζικα. • Ανάκληση ήχου αναφορικά με την απουσία ήχου. • Χαμηλή εστίαση στις ηχητικές πηγές. • Δυσκολία ανάκλησης ήχων. 	<ul style="list-style-type: none"> • «Το τζιτζικα. (..) γιατί τον άκουσα.» • «-τον έχεις ξανακούσει αυτό τον ήχο; (..)-στο σπίτι.» • «-ήταν ενοχλητικός; - καταφατικό νεύμα.», «θα θελες να το ξανά ακούσεις; -καταφατικό νεύμα», «-Τι δεν σου άρεσε; (..)-ο τζιτζικας (..)δε μου άρεσε ο ήχος.» • «-την ακούσαμε τη γάτα; -δεν τα καταφέραμε.» • «σκέφτεσαι μήπως τι μπορεί να κρύβεται πίσω από έναν ήχο; -Όχι.» • «-ποιόν ήχο δεν περίμενες να ακούσεις; -δε θυμάμαι.», «-ποιος ήχος ήταν αυτός; - δε θυμάμαι.» 	<ul style="list-style-type: none"> • Σειρ.1516-1518, Σελ.62 • Σειρ.1524-1527, Σελ.62 • Σειρ.1522,1523, Σελ.62, Σειρ.1528-1533, Σελ.62-3, Σειρ.1551-1557, Σελ.63 • Σειρ. 1537-1540, Σελ.63 • Σειρ.1596-1598, Σελ.65 • Σειρ.1588-1592, Σελ.65, Σειρ.1601-1605, Σελ.65
<p>Π12 (αυτοκίν)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ανάκληση μνήμης ήχου. • Ευχάριστος 	<ul style="list-style-type: none"> • «εγώ άκουγα (..) φορτηγά.» • «-σου 	<ul style="list-style-type: none"> • Σειρ.1633-1636, Σελ.66 • Σειρ.1637-8,

	<p>ανθρωπογενής ήχος.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Διασύνδεση ήχου με προηγούμενη προσωπική εμπειρία. • Προηγούμενη εστίαση στο ηχοτόπιο του άμεσου περιβάλλοντος.- Προτίμηση φυσικού ήχου. • Ευχάριστος ήχος. Θετικά συναισθήματα. • Προηγούμενη εστίαση στις ηχητικές πηγές. • Σύγχυση προηγούμενης ανάμνησης με εμπειρία ηχοπεριπάτου. • Ενδιαφέρον για τη βιωματική διαδικασία. 	<p>άρεσαν αυτοί οι ήχοι που άκουγες; το φορτηγό σου άρεσε; - ναι.» «τα αυτοκίνητα (..) γιατί μου αρέσουν.»</p> <ul style="list-style-type: none"> • «-τον έχεις ξανακούσει (..)- ναι στο τηλέφωνο.» • «στις κόττες» • «άκουσα σκυλιά..μου άρεσε», «ήμουν χαρούμενος» • «από τις κόττες..από τα άλογα.. γάτα» • «άλογα» • «-θα ήθελες να το ξανακάνεις; -θα ήθελα.» 	<p>Σελ.66, Σειρ.1658-1662, Σελ.67</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σειρ.1641-644, Σελ.67 • Σειρ.1675-1678, Σελ.68 • Σειρ.1724-1728, Σελ.70, Σειρ.1752-1755, Σελ.71 • Σειρ.1733-1740, Σελ.70 • Σειρ.1741-1747, Σελ.70-1 • Σειρ.1758-1761, Σελ.71
Π13 (κόττες)	<ul style="list-style-type: none"> • Σπάνιος και ενδιαφέρον ήχος. Θετικά συναισθήματα. • Ευχάριστος ήχος θετικά συναισθήματα. • Κοφτός ήχος ως ερέθισμα ενίσχυσης περιβαλλοντικής συνείδησης. • Επιλογή οικείου περιβάλλοντος με εστίαση σε ανθρωπογενή ήχο. • Ενδιαφέρον για τη βιωματική διαδικασία. 	<ul style="list-style-type: none"> • «οι κόττες κάνουν κοκοκο και δεν τις ακούμε κάθε μέρα.» • «-Θα ήθελες να τις ξανακούσεις; - Ναι. (..)γιατί μου αρέσουν.» • «-πώς ένιωσες; - άσχημα. (..)γιατί δεν είναι ωραίο γιατί μετά δε θα έχουμε πορτοκάλια.» • «Εκεί μπροστά απ' το δρόμο που ακούγονται πολλά αυτοκίνητα.» 	<ul style="list-style-type: none"> • Σειρ.1773-1795, Σελ.72 • Σειρ.1790-93, Σελ.67 • Σειρ.1798-1809, Σελ.73 • Σειρ.1832-1836, Σελ.74 • Σειρ.1848-9, Σελ.74, Σειρ.1852-3, Σελ.75

	<ul style="list-style-type: none"> • Διαφορετικό περιβάλλον διαφορετικοί ήχοι. Εστίαση σε ηχητική πηγή. • Διαφοροποίηση ανθρωπογενών ήχων. • Ενδιαφέρον για τα ορατά αποτελέσματα του αέρα. • Εστίαση στις ηχητικές πηγές. • Ήχος ως ερέθισμα ανάκλησης μνήμης. • Προηγούμενη εστίαση στο ηχοτόπιο. Ασυγκίνητος στους καθημερινούς ήχους. 	<ul style="list-style-type: none"> • «-ήταν ενδιαφέροντα (..); -ναι.» • «μπορούσαμε να κάνουμε στα πλακάκια έτσι (..)αν ήμασταν εδώ» • «τα αυτοκίνητα τους κάνουν οι άνθρωποι.», «εμείς κουνήσαμε το δέντρο.» • «εγώ ήθελα να κουνηθεί μόνο του.» • «αυτό που κάνει τον ήχο.» • «τα χαλίκια (..) όταν τρέχουμε και κάνουμε αγώνες.» • «-πώς ένιωσες; (..) -όπως είμαι πάντα, κανονικά» 	<ul style="list-style-type: none"> • Σειρ.1866-1871, Σελ.75 • Σειρ.1876,Σελ.76, Σειρ.1878, Σελ.76 • Σειρ.1884, Σελ.76 • Σειρ.1896, Σελ.76 • Σειρ.1905-8, Σελ.77 • Σειρ.1912-1919, Σελ.77
Π14	<ul style="list-style-type: none"> • Ευχάριστος ήχος. Θετικά συναισθήματα. • Προηγούμενη εστίαση στο ηχοτόπιο. Διασύνδεση με προηγούμενη προσωπική εμπειρία. • Ενδιαφέρον για τα ζώα. 	<ul style="list-style-type: none"> • «έχω φτιάξει την κότα Και εμένα που ακούω τους ήχους από την κότα που κάνει κοκοκο... επειδή μου αρέσει. .. ήμουν χαρούμενος.» • «στο σπιτι.. τις έχεις κάποιος άλλος και εγώ βγαίνω έξω και τις ακούω.», «είχα ακούσει ελικόπτερο», «αετό» • «-Θα ήθελες να τις ξανακούσεις τις κότες; -ναι... επειδή κάνουν 	<ul style="list-style-type: none"> • Σειρ.1925-1933, Σελ.77 • Σειρ.1940-1943, Σελ.78, Σειρ.1996-2008, Σελ.80 • Σειρ.1944-1949, Σελ.78

	<ul style="list-style-type: none"> • Δυσάρεστος ανθρωπογενής ήχος. • Ενδιαφέρον για τη βιωματική διαδικασία. 	<p>αυγά.»</p> <ul style="list-style-type: none"> • «μου άρεσε λιγότερο το αμάξι... άσχημος.» • «θα ήθελες να το ξανακάνεις; - καταφατικό νεύμα» 	<ul style="list-style-type: none"> • Σειρ.1958-1962, Σελ.78 • Σειρ.1988-92, Σελ.79-80
Π15 (βρύση)	<ul style="list-style-type: none"> • Ενδιαφέρον για τη βιωματική διαδικασία. • Διασύνδεση με προσωπική εμπειρία. Προηγούμενη εστίαση στο ηχοτοπίο. Και τα δύο οικεία περιβάλλοντα. • Ευχάριστος ήχος. Διασύνδεση με ευχάριστο αίσθημα. • Δυσάρεστος ήχος. Διασύνδεση με δυσάρεστο αίσθημα. • Προηγούμενη εστίαση στο ηχοτοπίο. • Ανάκληση μνήμης ήχου. • Προηγούμενη εστίαση στο ηχοτοπίο. Χαμηλή εστίαση στις ηχητικές πηγές. 	<ul style="list-style-type: none"> • «εμένα μου άρεσαν.» • «τους έχω ακούσει και στο σπίτι.» • «η βρύση», «ότι πίνω νερό» • «ο αέρας», «σκέφτομαι ότι κρυώνω.» • «στο δημοτικό», «έχουμε ακούσει σκύλους..γάτες», «όταν πάω να πάρω τον αδερφό μου» • «είχα ακούσει πουλιά» • «χαλίκια», «και εγώ δεν ήξερα πού είναι ο ήχος.» 	<ul style="list-style-type: none"> • Σειρ.2042-2045, Σελ.81, Σειρ.2061-3, Σελ.82, Σειρ.2121-4, Σελ.84 • Σειρ.2052-54, Σελ.82 • Σειρ.2070-2075, Σελ.82 • Σειρ.2081-2092, Σελ.83 • Σειρ.2099-2113, Σελ.83-4 • Σειρ.2143, Σελ.85 • Σειρ.2174-9, Σελ.86
Π16 (τριζόνι)	<ul style="list-style-type: none"> • Προηγούμενη εστίαση στο ηχοτοπίο. • Ευχάριστος ήχος. Θετικά συναισθήματα. • Οικολογική συνείδηση. Αγάπη για τα ζώα. (Βιοφιλία.) • Δυσάρεστος ήχος. Διασύνδεση με δυσάρεστη 	<ul style="list-style-type: none"> • «-τους έχεις ξανακούσει; - στο σπίτι μου.», «στην εκκλησία μας ...» • «γιατί έχω ένα σκυλί και μου αρέσει», «μου άρεσε ο ήχος το τριζόνι» • «τώρα το σκυλί το αγαπώ» • «το σκυλί δε μου άρεσε (..) 	<ul style="list-style-type: none"> • Σειρ.2220-5, Σελ.88, Σειρ.2329, Σελ.92 • Σειρ.2226-2233, Σελ.88, Σειρ.2247, Σελ.89 • Σειρ.2251, Σελ.89 • Σειρ.225-3,

	<p>ανάμνηση.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Διασύνδεση με προηγούμενη προσωπική εμπειρία. • Ενδιαφέρον για τη βιωματική διαδικασία. • Εστίαση στις ηχητικές πηγές. 	<p>γιατί το σκυλί όλο γάβγιζε και δεν μπορούσα να κοιμηθώ.»</p> <ul style="list-style-type: none"> • «το σκυλί πάντα μπαίνει και μες στις αυλές μέσα και οι γάτες.» • «γιατί μου άρεσε το τριζόνι που ακούσαμε.» • «το τριζόνι.. κρύβεται» 	<p>Σελ.89</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σειρ.2266-74, Σελ.89,90 • Σειρ.2288-91, Σελ.90 • Σειρ.2316, Σελ.91
Π17 (αέρας-αεροπλ)	<ul style="list-style-type: none"> • Ευχάριστος ήχος. • Έλλειψη εστίασης στο ηχοτοπίο. • Δυσκολία ανάκλησης μνήμης ήχου. • Προτίμηση ανθρωπογενούς ήχου. 	<ul style="list-style-type: none"> • «-σου άρεσε που τον άκουγες; -ναι» • «-δεν τον είχες ξανακούσει τον αέρα; -όχι.» • «μόνο τον αέρα θυμάμαι.» • «το αεροπλάνο.» 	<ul style="list-style-type: none"> • Σειρ.2345-6, Σελ.92 • Σειρ.2349-50, Σελ.93 • Σειρ.2360, Σελ.93 • Σειρ.2367-8, Σελ.93
Π18 (κότες)	<ul style="list-style-type: none"> • Εστίαση στις ηχητικές πηγές. • Ευχάριστος ήχος. Θετικά συναισθήματα. • Προηγούμενη εστίαση στο ηχοτοπίο. Διασύνδεση με προηγούμενη προσωπική εμπειρία. • Ενδιαφέρον για τη βιωματική διαδικασία. • Δυνατός ανθρωπογενής ήχος προκαλεί φόβο. 	<ul style="list-style-type: none"> • «τα μυρμήγκια δεν κάνουν τίποτα», «-όπως τα πουλιά (..) από μπορεί να έρχεται αυτός ο ήχος; -από πάνω (..) στον ουρανό» • «οι κότες (..) μου άρεσε», «-πώς ένιωσες γι' αυτό που άκουσες; -καλύτερα» • «-την έχεις ξανακούσει; -στο σπίτι μου (..) στο κοτέτσι» • «κυνηγητό. να βρούμε τις κότες» • «το αεροπλάνο.. έκανε πολύ φασαρία» «φοβόμουν» 	<ul style="list-style-type: none"> • Σειρ.2421, Σελ.95, Σειρ.2556-2561, Σελ.101 • Σειρ.2422-2425, Σελ.95-6, Σειρ.2566-7, Σελ.101 • Σειρ.2431-2444, Σελ.96 • Σειρ.2447-2453, Σελ.96,97 • Σειρ.2454-2468, Σελ.97
Π19 (αέρας, αεροπλά)	<ul style="list-style-type: none"> • Ανάκληση μνήμης ήχων. 	<ul style="list-style-type: none"> • «επειδή το άκουγα», «τον αέρα τη γάτα τα 	<ul style="list-style-type: none"> • Σειρ.2573, Σελ.101, Σειρ.2593-4, Σελ.102

	<ul style="list-style-type: none"> • Προηγούμενη εστίαση στο ηχοτοπίο. • Ενδιαφέρον για τη βιωματική διαδικασία. • Προηγούμενη εστίαση στις ηχητικές πηγές. • Ευχάριστος αν και δυνατός ήχος. Θετικά συναισθήματα. 	<p>πουλιά τα τζιτζίκια και το αεροπλάνο και την κότα.</p> <ul style="list-style-type: none"> • «-τον έχεις ξανακούσει τον άερα; -ναι» • «πάρα πολύ αλλά μου αρέσει όλα αυτά που κάναμε και μου αρέσουν» • «έρχεται από τα δέντρα», «αυγουλάκια.. η μαμά πάντως εδώ τα κάνει τα αυγουλάκια και τα πουλάκια είναι στη φωλιά τους» • «το αεροπλάνο... το άκουγα πάρα πολύ δυνατή φωνή.. όταν έκανε πάρα πολύ ήχο», «δε με ενοχλούσε.. δεν ήμουν θυμωμένη. Γελούσα» 	<ul style="list-style-type: none"> • Σειρ.2577-8, Σελ.101 • Σειρ.2651, Σελ.104 • Σειρ.2667-2670, Σελ.105 • Σειρ.2686-26896, Σελ.105,106
Π20	<ul style="list-style-type: none"> • Ανάκληση ανάμνησης ήχου από προηγούμενη προσωπική εμπειρία. • Δυσάρεστος ανθρωπογενής ήχος. Πρόκληση φόβου. • Ανάκληση μνήμης ήχου. Θετικά συναισθήματα. • Ενδιαφέρον για τη διαδικασία. • Προηγούμενη εστίαση στο ηχοτοπίο και στις ηχητικές πηγές. 	<ul style="list-style-type: none"> • «εκεί στο οικόπεδο. (..) εκεί που πηγαίναμε εκεί που μας πήγαινε ο μπαμπάς εκεί και το άκουσα» • «-κάτι που να σου άρεσε πιο λίγο; -το φορτηγό. (..) –φοβόσουν τον ήχο του φορτηγού; -ναι» • «τι άκουγες .. θυμάσαι; -νερό», «-πώς ένιωθες; - καλά» • «-θα ήθελες να το ξανακάνεις; -ναι» • «από το δρόμο 	<ul style="list-style-type: none"> • Σειρ.2707-2729, Σελ.106,107 • Σειρ.2753-2754, 2763-2764, Σελ.108 • Σειρ.2790-5, Σελ.109,110 • Σειρ.2798-9, Σελ.110 • Σειρ.2810-2820, Σελ.110-111

Ανάλυση συνεντεύξεων για το παιχνίδι και τη διαδικασία

ΠΑΙΔΙ	ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ	ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ	ΣΕΙΡ. & ΣΕΛ.
Πα	<ul style="list-style-type: none"> • Θετικά συναισθήματα, η ελευθερία δημιουργικότητας. • Σύγχυση αίσθησης όρασης και ακοής. • Οικολογική συνείδηση αναφορικά με την προστασία των ζώων. 	<ul style="list-style-type: none"> • «-Τι σε έκανε να νιώσεις αυτό το τέλος; - Καλύτερα.» • «- (..) Κάποιους ήχους; - Τη θάλασσα, αστερίες (..)» • «Γιατί φοβάμαι μην είναι άλλα ζώα μέσα στη θάλασσα. (..)Και τα ζώα αυτά πίνανε νερό και τα καταφέρανε πολύ καλά και βγήκαν έξω και έζησαν.» 	<ul style="list-style-type: none"> • Σειρ.2845-6, Σελ.111 • Σειρ.2862-2865, Σελ.112 • Σειρ.2855-57, 2868-70, Σελ.112
Πβ	<ul style="list-style-type: none"> • Προτίμηση στο σκύλο. Θετικά συναισθήματα απέναντι στις συμπεριφορές του σκύλου. • Θετικά συναισθήματα απέναντι στο σκύλο. • Ενδιαφέρον για τη θάλασσα. • Σύγχυση αίσθησης όρασης και ακοής. • Δυσάρεστος ανθρωπογενής ήχος. 	<ul style="list-style-type: none"> • «Μου άρεσε ο σκύλος. (..)Γιατί γαβγίζει με γλύφει και τον χαϊδεύω κι αυτός με γλύφει..» • «Ε γιατί ο σκύλος είναι καλός» • «Γιατί μου αρέσει πολύ. Παίζω. Κολυμπάω.» • «-Τι ήχους ακούς; -Χελώνες, ψάρια.» • «-..κάτι που δε σου άρεσε στο παιχνίδι μας και θα ήθελες να το αλλάξεις; - Το αεροπλάνο.» 	<ul style="list-style-type: none"> • Σειρ.2878-2881, Σελ.113 • Σειρ.2888-2891, Σελ.113 • Σειρ.2894-2901, Σελ.113-114 • Σειρ.2904,2905, Σελ.114 • Σειρ.2908-2914, Σελ.114
Πγ	<ul style="list-style-type: none"> • Ενδιαφέρον για το παιχνίδι. • Ήχος ως βασικός διαμορφωτικός παράγοντας εμπειρίας. 	<ul style="list-style-type: none"> • «-Σου άρεσε; -Ναι.. που το γυρνούσαμε.» • «- ... ποιο κομμάτι σου άρεσε πιο πολύ; - το φορτηγό (..)» 	<ul style="list-style-type: none"> • Σειρ.2920-2923, Σελ.114,115 • Σειρ.2926-2940, 2954,2955, Σελ.114,115

	<ul style="list-style-type: none"> • Διασύνδεση φυσικού τοπίου με ευχάριστες προηγούμενες δραστηριότητες. • Ανάκληση μνήμης εικόνας που συνοδεύεται από ήχο. • Βαθύ τονικό ύψος ήχου- δυσάρεστο συναίσθημα. 	<p>γιατί μου αρέσει τα φορτηγά που τα ακούω (..) γιατί τα φορτηγά δε μου αρέσει να κλέβουνε»</p> <ul style="list-style-type: none"> • «-γιατί δεν θα ήθελες να ήσουν εκεί; -γιατί τα φορτηγά δεν μου αρέσουν να κλέβουνε. Είχα δει και σε όνειρο τους κλέφτες.(..)γιατί θέλω να παίζω με την άμμο και με το Δημήτρη» • «πέρσι είχα δει ένα σκυλί. Και τον άκουγα.» • «..δε μου άρεσε η φωνή του. -(..) ήταν βαριά όπως μου είπες πριν; -Ναι» 	<ul style="list-style-type: none"> • Σειρ. 2953-5, 2961-2964, Σελ.116 • Σειρ.2965-70, Σελ.116 • Σειρ.2978-2982, Σελ.117
Πδ	-----	«Με κούρασε το παιχνίδι. Περίμενα πολύ ώρα.»	Σειρ.2983, Σελ.117
Πε	-----	«Δεν είχα όρεξη.»	Σειρ.3000, Σελ.117,8
Πζ	<ul style="list-style-type: none"> • Ενδιαφέρον για τη δομή του παιχνιδιού και τη διαδικασία παιζίματος. 	<ul style="list-style-type: none"> • «μου άρεσε.. που ρίχναμε το ζάρι.. εκείνο που στριφογυρνούσε.. τα κουμπάκια που πατούσες και μιλούσανε και.. το παραμύθι» 	<ul style="list-style-type: none"> • Σειρ.3038-3041, Σελ.119
Πη	<ul style="list-style-type: none"> • Ενδιαφέρον για το παιχνίδι. 	<ul style="list-style-type: none"> • «μου αρέσει που παίζαμε .. μου άρεσε όλο.» 	<ul style="list-style-type: none"> • Σειρ.3078,3084, Σελ.120,121
Πθ	<ul style="list-style-type: none"> • Ευχάριστος ανθρωπογενής και φυσικός ήχος- θετικά συναισθήματα. 	<ul style="list-style-type: none"> • «Ο κόκορας... το αυτοκίνητο.. με έκανε όμορφα.» 	<ul style="list-style-type: none"> • Σειρ.3095-3110, Σελ.121
Πι	<ul style="list-style-type: none"> • Αγάπη για τα ζώα. • Προτίμηση πιο οικείου ήχου. 	<ul style="list-style-type: none"> • «μου αρέσουν τα ζώα» • «- Γιατί δε σου άρεσε; - 	<ul style="list-style-type: none"> • Σειρ.3127,3148, Σελ.122,123 • Σειρ.3157-3162, Σελ.123

		Επειδή ήταν φορτηγό. –Τι θα ήθελες να ήταν αυτοκίνητο.»	
Πκ	<ul style="list-style-type: none"> • Ενδιαφέρον για ακρόαση ήχων. • Θετικά συναισθήματα για τη θετική για τα ζώα έκβαση της ιστορίας. 	<ul style="list-style-type: none"> • «επειδή μου αρέσουν οι ήχοι.» • «ο σκύλος που έσωσε τα ζώα.. ωραία» 	<ul style="list-style-type: none"> • Σειρ.3177-3180, Σελ.124 • Σειρ.3183-3192, Σελ.124,125
Πλ	<ul style="list-style-type: none"> • Ενδιαφέρον για το παιχνίδι. • Προτίμηση φυσικού ήχου. • Οικολογική συνείδηση υπέρ της προστασίας των ζώων. 	<ul style="list-style-type: none"> • «-Πώς σου φάνηκε το παιχνίδι αυτό; - Ωραίο.» • «μου άρεσαν οι κότες» • «-..κάτι που δεν σου άρεσε; -Το φορτηγό. (..) επειδή μπήκε στη θάλασσα τα ζώα έπεσαν κάτω και πνίγηκαν.. λυπημένος.» 	<ul style="list-style-type: none"> • Σειρ.3211,3212, Σελ.125 • Σειρ.32115,6, Σελ.126 • Σειρ.3223-3232, Σελ.126
Πμ	<ul style="list-style-type: none"> • Ενδιαφέρον για το παιχνίδι. • Προτίμηση ευχάριστου φυσικού ήχου. • Δυσάρεστος συνειρμός- δυσάρεστος ήχος. 	<ul style="list-style-type: none"> • «-Οι ήχοι που βάλαμε στο παιχνίδι σου άρεσαν; -Ναι. Πώς το έκανες αυτό; Είχες ένα μηχάνημα!» • «Οι κότες!» • «Η βρύση. (..) Ότι γίνομαι μούσκεμα» 	<ul style="list-style-type: none"> • Σειρ.3249-3254, Σελ.127 • Σειρ.3255,3256, Σελ.127 • Σειρ.3257-3266, Σελ.127-8