



ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ
ΣΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ/ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ
ΑΝΑΠΤΥΞΗ

ΑΠΟ ΤΗΝ

Ντούνη Ντενίσα- Αικατερίνη

Μεταπτυχιακή Εργασία στο Πρόγραμμα

«ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

Για απόκτηση μεταπτυχιακού διπλώματος (Master)

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

Σεπτέμβριος, 2023

Η Ντούνη Ντενίσα, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο Το Θεατρικό Παιχνίδι, ως Παιδαγωγικό Εργαλείο στη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/ Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Ντούνη Ντενίσα

© Ντούνη Ντενίσα , 2023

"Το Θεατρικό Παιχνίδι ως Παιδαγωγικό Εργαλείο στη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/
Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη"

"Theatrical Play as a Pedagogical Tool in Environmental Education/Sustainable Development
Education"

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με σκοπό να διερευνηθεί κατά πόσο οι τεχνικές του Θεατρικού Παιχνιδιού, μπορούν να λειτουργήσουν ως παιδαγωγικό εργαλείο, για την ενίσχυση των στόχων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Η εκπαιδευτική διαδικασία, λειτουργεί σαν ένα είδος μικρογραφίας της σημερινής κοινωνίας (Κάτσενου & Φλογαΐτη, 2020) και κατέχει τον σπουδαιότερο ρόλο, για την διάχυση των απαραίτητων αρχών και αξιών, που οφείλει κάθε κοινωνία να φέρει, με σκοπό την Αειφορία. Αρωγός, στο όραμα προς μια Αειφόρο Ανάπτυξη, λοιπόν, στέκεται η Εκπαίδευση, η οποία δημιουργεί ενήμερους, ενεργούς και συνειδητοποιημένους πολίτες, ικανούς να οραματίζονται ένα καλύτερο μέλλον (Δασκολιά, 2020). Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, όπως ορίζει η Unesco, είναι η διαμόρφωση μιας κοινωνίας, όπου όλοι θα έχουν πρόσβαση σε ποιοτικότερη εκπαίδευση, με σκοπό την διαμόρφωση αξιών και κατάλληλης συμπεριφοράς, που μπορεί να επιφέρει την βιώσιμο ανάπτυξη. Σημαντικό, παιδαγωγικό ρόλο, διαδραματίζει η ποικιλία στις τεχνικές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως για παράδειγμα το Θεατρικό Παιχνίδι, ώστε οι νέες ιδέες να εκφράζονται με δημιουργικούς τρόπους (Andrikopoulou & Koutrouba, 2017). Από την παιδική κιόλας ηλικία, τα παιδιά μιμούνται τους ενήλικες και κατά συνέπεια τους ρόλους που θα χρειαστεί να αναλάβουν στο μέλλον, σαν μέλη της κοινότητας και κατά αυτόν τον τρόπο, πειραματίζονται με τον εαυτό τους, ανακαλύπτουν πτυχές του χαρακτήρα τους και συνειδητοποιούν, τις προσδοκίες που έχουν οι άλλοι για εκείνο (Costa, Faccio, Belloni & Iudici, 2014). Το Θεατρικό Παιχνίδι, ενισχύει τις αρχές και τις αξίες της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, προσφέρει γνώσεις σχετικά με το περιβάλλον (Braund, 2015) και ενισχύει τα άτομα στην ολοκλήρωσή τους ως πολίτες με όραμα για ένα βιώσιμο αύριο (Dansholm, 2014), το οποίο θα τέμνεται με τις παραδοσιακές στάσεις ζωής αλλά και τον σύγχρονο τρόπο ζωής (Tilbury, 2011).

Με σκοπό τη διερεύνηση του κατά πόσο οι τεχνικές του Θεατρικού Παιχνιδιού, μπορούν να λειτουργήσουν ως παιδαγωγικό εργαλείο, για την ενίσχυση των στόχων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, ακολουθήσαμε την παρακάτω διαδικασία όπως θα την περιγράψουμε. Στο πρώτο κεφάλαιο, τέθηκε η διατύπωση του προβλήματος και δόθηκαν ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα. Κατόπιν, στο δεύτερο κεφάλαιο, έγινε η βιβλιογραφική ανασκόπηση, της έννοιας του Θεατρικού Παιχνιδιού, των χαρακτηριστικών και των στόχων του, η βιβλιογραφική ανασκόπηση της έννοιας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και του φιλοσοφικού πλαισίου της και η έννοια της Αειφορίας και της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Έπειτα, ακολούθησε βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με την θέση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και του Θεατρικού Παιχνιδιού ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Στο τρίτο κεφάλαιο ακολουθεί η μεθοδολογία της έρευνας, όπου αναλύονται η διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας, ο πληθυσμός- δείγμα που χρησιμοποιήθηκε, το μέσο συλλογής δεδομένων και τα ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας. Εν συνεχεία, δόθηκαν τα αποτελέσματα από τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα και τέλος, τέθηκε η συζήτηση σχετικά με τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα, προτάσεις για εφαρμογή της έρευνας στην εκπαιδευτική πρακτική και εισηγήσεις για μελλοντικές έρευνες.

Summary

The aim of this study is to investigate to which extent, techniques of theater play etc techniques of Theater Play can serve as an educational tool for promoting the goals of Environmental Education and Education for Sustainable Development. The educational process functions as a microcosm of society (Katsenou & Fogaiti, 2020) and plays a crucial role in disseminating the necessary principles and values that every society should uphold in order to achieve sustainability. Therefore, Education is a crucial facilitator towards a vision of Sustainable Development, as it creates informed, active, and socially conscious citizens capable of envisioning a better future (Daskolia, 2020). The fundamental principle of Education for Sustainable Development, according to UNESCO, is the formation of a world in which everyone has the opportunity to benefit from quality education and learn the values, behavior, and way of

life required for a sustainable future. The variety of techniques used in the educational process, such as Theater Play, plays an important role in allowing new ideas to be expressed in creative ways (Andrikopoulou & Koutrouba, 2017). From an early age, children imitate adults and, consequently, the roles they will need to assume in the future as members of society. In doing so, they experiment with their own identities, discover aspects of their character, and become aware of the expectations others have for them (Costa, Faccio, Belloni & Iudici, 2014). Theater Play reinforces the principles and values of Environmental Education, provides knowledge about the environment (Braund, 2015), and empowers individuals to become well-rounded citizens with a vision for a sustainable tomorrow (Dansholm, 2014), one that aligns with traditional and modern ways of life (Tilbury, 2011). For this purpose, the first chapter presents the problem statement, as well as the aim and research questions. Subsequently, the second chapter provides a literature review on the concept of Theater Play, its characteristics and goals, followed by a review of the concept of Environmental Education, its philosophical framework, and the concepts of Sustainability and Education for Sustainable Development. Furthermore, the position of environmental education and education for sustainable development in the Greek educational system as well as theater play are studied as an educational tool. The third chapter presents the research methodology, including the research process, the population-sample used, the data collection method, and ethical considerations. The results derived from the research data are presented, followed by a discussion regarding the four research questions, proposals for applying the research findings in educational practice, and suggestions for future research.

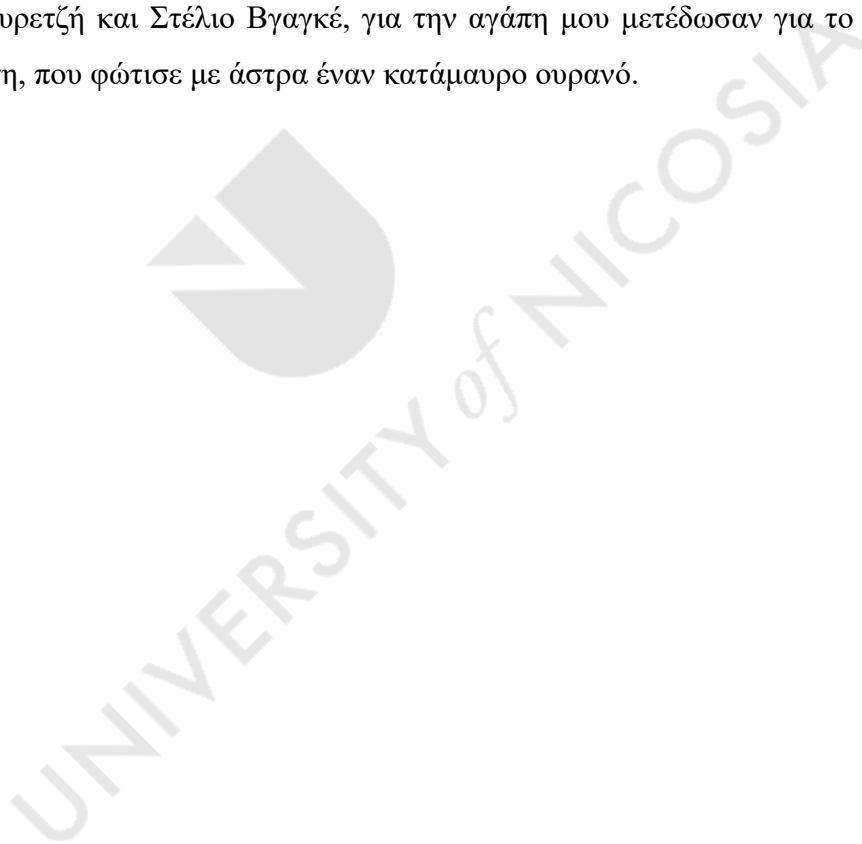
Λέξεις κλειδιά: Θεατρικό Παιχνίδι (ΘΠ), Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ), Αειφορία, Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ), Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ), Τεχνικές Θεατρικού Παιχνιδιού, Αυτοσχεδιασμός, Παιχνίδι Ρόλων

Keywords: Theatrical Play (TP), Environmental Education (EE), Sustainability, Education for Sustainable Development (ESD), Environmental Education Centers (EEC), Theater Game Techniques, Improvisation, Role Play

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, θα ήθελα πρωτίστως να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, Χατζηαχιλλέως Στέλλα, για την καθοδήγηση, την υπομονή και την έμπρακτη υποστήριξή της, σε όλη την πορεία της συγγραφής της εργασίας μου.

Ευχαριστώ, επιπλέον πολύ την οικογένεια και τους φίλους μου, που με αγαπούν και βρίσκονται στο πλευρό μου σε κάθε απόφαση της ζωής μου, τους εμψυχωτές/ δασκάλους μου, Αυγουστίνο Ρεμόνδο, Μαντώ Κουρετζή και Στέλιο Βγαγκέ, για την αγάπη μου μετέδωσαν για το θέατρο και τη Χρύσα Σπηλιώτη, που φώτισε με άστρα έναν κατάμαυρο ουρανό.



Επεξήγηση όρων

ΑΑ= Αειφόρος Ανάπτυξη

ΠΕ= Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

ΕΑΑ= Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

ΘΠ= Θεατρικό Παιχνίδι

ΚΠΕ= Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

1.1.1. Διατύπωση προβλήματος	13
1.1.2. Σκοπός	14
1.1.3. Ερευνητικά ερωτήματα.....	15

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1. ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

2.1.1. Εισαγωγή.....	17
2.1.2. Ορισμός Θεατρικού Παιχνιδιού.....	18
2.1.3 Το Θεατρικό Παιχνίδι ως Παιδαγωγική Τεχνική.....	20
2.1.4. Χαρακτηριστικά Θεατρικού Παιχνιδιού	22
2.1.5. Στόχοι Θεατρικού Παιχνιδιού	25

2.2. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.2.1. Η έννοια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	26
2.2.2. Φιλοσοφικό πλαίσιο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	27

2.3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

2.3.1. Οι έννοιες της Αειφορίας και της Αειφόρου Ανάπτυξης.....	30
2.3.2. Στόχοι της Αειφόρου Ανάπτυξης / SDGS.....	33
2.3.3. Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Φιλοσοφία, συλλογιστική, τεχνικές.....	35

2.4. Η ΘΕΣΗ ΤΗΣ ΠΕ/ ΕΑΑ ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

2.4.1. Π.Ε/ ΕΑΑ και Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα.....	38
--	----

2.4.2. Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	41
2.4.3. Οργάνωση και στόχοι ΚΠΕ.....	42

2.5. ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΤΗΝ ΠΕ/ ΕΑΑ

2.5.1. Η συμβολή του Θεατρικού Παιχνιδιού στην ΠΕ/ΕΑΑ.....	43
2.5.2. Η Θεατρική παιδεία στην Ελλάδα.....	46
2.5.3. Τα εμπόδια κατά την εφαρμογή του Θεατρικού Παιχνιδιού ως Εκπαιδευτικό εργαλείο στην ΠΕ/ΕΑΑ.....	47
2.5.4. Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία για την προώθηση της ΠΕ/ΕΑΑ.....	49

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1.1. Διαδικασία εκτέλεσης έρευνας.....	50
3.1.2. Δείγμα.....	51
3.1.3. Μέσο συλλογής δεδομένων.....	52
3.1.4. Διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων.....	52
3.1.5. Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας	52

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1.1. Εισαγωγή.....	53
4.1.2. Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων.....	53
4.1.3. Ερευνητικά ερωτήματα- Αποτελέσματα.....	55
Βαθμός στον οποίο η χρήση τεχνικών του Θεατρικού Παιχνιδιού προωθεί τους παιδαγωγικούς στόχους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/ Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη.....	55
4.1.4. Προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τις δομές της Εκπαίδευσης και την επιμόρφωση επάνω σε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	58

4.1.5. Ποιες τεχνικές του Θεατρικού Παιχνιδιού, χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/ Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, σύμφωνα με τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών σε μαθητές δημοτικού και κατά πόσο οι τις εντάσσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	61
4.1.6. Σε ποιο βαθμό και με ποιους τρόπους θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι η ενσωμάτωση των τεχνικών Θεατρικού Παιχνιδιού, όπως είναι ο Θεματικός Αυτοσχεδιασμός και το Παιχνίδι Ρόλων, στην ΠΕ/ΕΑΑ, προωθεί την εξέταση των Στόχων της Αειφόρου Ανάπτυξης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.....	65
4.1.7. Διαφορές όσον αφορά τη χρήση τεχνικών ΘΠ στην εκπαίδευση και ΠΕ/ΕΑΑ, την Επαγγελματική επάρκεια και ανάγκες/ Επιμόρφωση, τη Δομή Εκπαιδευτικού συστήματος, Ενδυνάμωση των στόχων της ΠΕ/ΕΑΑ μέσω τεχνικών ΘΠ, Ποιες τεχνικές και σε τι βαθμό χρησιμοποιούν, τη χρήση του Αυτοσχεδιασμού και του Παιχνιδιού Ρόλων, σε σχέση με το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, το επίπεδο σπουδών, τα έτη υπηρεσίας, τον τομέα εργασίας και την ειδικότητα.....	65
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	
5.1.1. Εισαγωγή.....	67
5.1.2. Χρήση τεχνικών του Θεατρικού Παιχνιδιού στη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/ Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη.....	68
5.1.3. Προκλήσεις εκπαιδευτικών, δομές Εκπαίδευσης και επιμόρφωση.....	69
5.1.4. Θεματικός Αυτοσχεδιασμός και το Παιχνίδι Ρόλων, στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη.....	71
5.1.5. Ποιες τεχνικές Θεατρικού Παιχνιδιού και σε τι βαθμό τις χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί.....	72
 5.2. Εισηγήσεις για εφαρμογή των αποτελεσμάτων της έρευνας στην εκπαιδευτική πρακτική	
5.2.1. Περιορισμοί της έρευνας.....	74
5.2.2. Εισηγήσεις για μελλοντικές έρευνες.....	75
Επίλογος	76
Αναφορές	77

Παράρτημα.....	86
----------------	----

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ, ΠΙΝΑΚΩΝ ΚΑΙ ΕΙΚΟΝΩΝ

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων.....	53
Πίνακας 2: Περιγραφικά δεδομένα σχετικά με την εμπειρία και το επίπεδο σπουδών.....	53
Πίνακας 3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σε σχέση με τις δηλώσεις που αφορούν στις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση τεχνικών θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην ΠΕ/ΕΑΑ.....	55
Πίνακας 4: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σε σχέση με τις δηλώσεις που αφορούν στις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τις καθιερωμένες οργανωτικές δομές της Εκπαίδευσης και την επιμόρφωση.....	58
Πίνακας 5: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σε σχέση με τις δηλώσεις που αφορούν στις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με ποιες τεχνικές του Θεατρικού Παιχνιδιού χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση ΠΕ/ΕΑΑ.....	61
Πίνακας 6: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σε σχέση με τις δηλώσεις που αφορούν στις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο οι τεχνικές του θεματικού αυτοσχεδιασμού και η τεχνική του role play, που χρησιμοποιούνται κατά βάση στο Θεατρικό Παιχνίδι, ενισχύουν τους στόχους της ΠΕ/ΕΑΑ.....	62
Πίνακας 7: Διαφοροποιήσεις υποκειμένων όσον αφορά, τη χρήση τεχνικών ΘΠ στην εκπαίδευση και ΠΕ/ΕΑΑ, την Επαγγελματική επάρκεια και ανάγκες/ Επιμόρφωση, τη Δομή Εκπαιδευτικού συστήματος, Ενδυνάμωση των στόχων της ΠΕ/ΕΑΑ μέσω τεχνικών ΘΠ, Ποιες τεχνικές και σε τι βαθμό χρησιμοποιούν, τη χρήση του Αυτοσχεδιασμού και του Παιχνιδιού Ρόλων σε σχέση με τα δημογραφικά δεδομένα.....	65

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1: Επιδιώξεις Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	28
Διάγραμμα 2: Ιστορική Πορεία Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	29

Διάγραμμα 3: Η οδός προς την Αειφορία.....	32
Διάγραμμα 4: Τρεις πυλώνες της ΕΑΑ.....	36
Διάγραμμα 5: Πολυεπιστημονικό μοντέλο ενσωμάτωσης της ΠΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα.....	35
Διάγραμμα 6: Το διεπιστημονικό μοντέλο ενσωμάτωσης της Π.Ε. στο εκπαιδευτικό σύστημα.....	40
 Κατάλογος εικόνων	
Εικόνα 1. Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης.....	34



Κεφάλαιο 1. Το πρόβλημα

1.1.1. Διατύπωση προβλήματος

Η πραγματικότητα που βιώνει η παγκόσμια κοινότητα, χαρακτηρίζεται από πληθώρα προβλημάτων, που οι σύγχρονες κοινωνίες καλούνται να αντιμετωπίσουν άμεσα. Τα κοινωνικά, οικονομικά και πρωτίστως περιβαλλοντικά ζητήματα, με πρώτο στη λίστα, την κλιματική αλλαγή, απειλεί τη βιωσιμότητά του σύγχρονου κόσμου. Τα οικολογικά προβλήματα, όπως, η διαταραχή της γήινης βιόσφαιρας και του φυσικού περιβάλλοντος, προέκυψαν από το αποτύπωμα της ανθρώπινης δραστηριότητας στον πλανήτη (Cimer & Ursavas, 2011), κυρίως μετά την βιομηχανική επανάσταση και αφορούν στη διαταραχή των φυσικών οικοσυστημάτων, τα οποία στηρίζουν την εύρυθμη λειτουργία της ζωής (Cengizoglu, 2013), την εξάντληση ή αέναη χρήση των ανανεώσιμων και μη φυσικών πόρων, τη καταστροφή δασικών περιοχών, με αποτέλεσμα να ερημώνουν και να χάνονται ολόκληρα οικοσυστήματα, τη ρύπανση και υπερθέρμανση του πλανήτη, το φαινόμενο του θερμοκηπίου και τη καταστροφή του όζοντος, την όξινη βροχή, τα θέματα παραγωγής ενέργειας και τα απόβλητά τους (Φλογαΐτη, 2011), τη ρύπανση των υδάτων, την αποδάσωση, τα αστικά απορρίμματα και τον υπερπληθυσμό (Green, 2015). Ως εκ τούτου προκύπτει, η ανάγκη για την διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνων και ευαισθητοποιημένων πολιτών (Dansholm, 2015), οι οποίοι θα συμμετέχουν ενεργά στην επίλυση των αναφερθέντων ζητημάτων. Η περιβαλλοντική ηθική και η ενεργοποίηση του πολίτη, είναι ζήτημα εκπαίδευσης (Cimer & Ursavas, 2011) και αποτελεί μια δια βίου, γνωστική διαδικασία, που συνοδεύει το άτομο σε κάθε στάδιο της ζωής του (Φαραγγιτάκης, 2010).

Αρωγός στη διαμόρφωση συνειδητοποιημένων πολιτών, επάνω σε θέματα περιβαλλοντικής ηθικής, στέκεται η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ), που έχει ως στόχο την ενίσχυση της ευαισθητοποίησης των πολιτών σε περιβαλλοντικά ζητήματα, για την εξεύρεση μόνιμων λύσεων (Stern, Powell & Hill, 2014) στα περιβαλλοντικά προβλήματα. Πρόκειται για μια νέα προσέγγιση στην εκπαίδευση που ελπίζουμε ότι θα φέρει κάποια λύση σχετικά με την επιδείνωση της σχέσης μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος (Alaba & Tayo, 2014) & (Dansholm, 2014).

Η ανάγκη για μια Περιβαλλοντολογική Εκπαίδευση, που θα αναπτύσσει συνειδήσεις και αξίες βασισμένες στον σεβασμό για το περιβάλλον και την αειφορία (Γιαννίρης, 2012), βρίσκει στήριξη στις τεχνικές του Θεατρικού Παιχνιδιού (ΘΠ), όπου η πρόσκτηση της γνώσης πραγματοποιείται με τρόπους δημιουργικούς και πολυεπίπεδους (Stern et al., 2014), που ενθουσιάζουν τους μαθητές, βοηθούν στη διατήρηση της προσοχής και τη διευκόλυνση της εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία (Λεκανάκης, 2013), μέσω του βιωματικού χαρακτήρα πρακτικές που χρησιμοποιεί. Ενόψει, των δύσκολων συνθηκών, στο παγκόσμιο γίνεσθαι, η συστηματική αναζήτηση, ολιστικών παιδαγωγικών πρακτικών, γίνεται αυτοσκοπός, καθώς το παιδί είναι η φωνή του μέλλοντος και πρωταγωνιστής, της αγωνιώδους οικονομικής, κοινωνικής και περιβαλλοντικής πορείας, της ανθρώπινης κοινότητας. Σκοπός είναι η πολυπρισματική εκπαίδευση των παιδιών, μέσα από παιδαγωγικές διαδικασίες, που βασίζονται σε εμπνευστικές (Γραμματάς & Μουδατσάκης, 2008) και βιωματικές πρακτικές (Stern et al., 2014), όπου η ελεύθερη έκφραση, η δημιουργικότητα και η κριτική σκέψη (Κουρετζής, 2008) θα υποστηρίζονται πλήρως ώστε να ενισχύεται, ο ρόλος του παιδιού στο κοινωνικό πλαίσιο (Ζώνιου, 2016). Σύμφωνα με τους, Blatchford & Samuelsson (2016), όλα τα παιδιά έχουν το δικαίωμα, αλλά και την ευθύνη, να εκπαιδεύονται σχετικά με τη βιώσιμη ανάπτυξη. Επιπλέον τονίζουν, πως ποικίλες έρευνες έχουν αποδείξει, την ικανότητα των παιδιών σχετικά με την πρόσληψη της γνώσης, στην πρώιμη παιδική ηλικία, αφού εκεί τίθενται χρονικά, τα θεμέλια πλείστων των στάσεων και των αξιών ενός ατόμου. Υπάρχει η γενική συμφωνία ότι η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ), είναι σημαντικό, να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ποιοτικής Εκπαίδευσης για Όλους, όπως ορίζεται στο Πλαίσιο Δράσης του Ντακάρ και οφείλει να ξεκινά από την πρώιμη παιδική ηλικία και να συνεχίζει με μια δια βίου μάθηση στην ενήλικη ζωή.

1.1.2. Σκοπός

Με τη παρούσα έρευνα καλούμαστε να μελετήσουμε τη συμβολή των τεχνικών του Θεατρικού Παιχνιδιού, ως παιδαγωγικού εργαλείου, στα πλαίσια της Περιβαλλοντολογικής Εκπαίδευσης/ Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΠΕ/ΕΑΑ), ως προς την απόκτηση γνώσης επάνω σε

περιβαλλοντικά ζητήματα, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, που είναι απαραίτητες για τη βιώσιμη ανάπτυξη και την ευαισθητοποίηση επάνω σε περιβαλλοντικά προβλήματα. Το ζητούμενο του σύγχρονου Σχολείου, είναι η ολιστική αγωγή του παιδιού, με φόντο την ανάπτυξη ανθρωπιστικής και οικολογικής ταυτότητας στις ερχόμενες γενιές (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο & Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης, 2011), γι αυτόν τον λόγο, καθίσταται αναγκαία η έρευνα επάνω σε νέες παιδαγωγικές πρακτικές και εν προκειμένω, στις τεχνικές του Θ.Π. Το Θέατρο, δρα και εξελίσσεται αέναα σαν ζωντανός οργανισμός (Ζώνιου, 2016) και δύναται να προσαρμοστεί στις σύγχρονες απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, παρέχοντας με δημιουργικό και βιωματικό τρόπο τις κατάλληλες συνθήκες για την εκπαίδευση των νέων, μέσα από τα παιχνίδια ρόλων, τη συνεργατική μάθηση και τη δημιουργική φαντασία (Κουρετζής, 2008), προσφέροντας, τις απαραίτητες γνώσεις και ενσυναίσθηση επάνω στα σύγχρονα προβλήματα του ανθρώπου. Ως εκ τούτου, με την συγκεκριμένη έρευνα καλούμαστε να διερευνήσουμε, σύμφωνα με τις εμπειρίες των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, κατά πόσο το Θεατρικό Παιχνίδι, χρησιμεύει σαν παιδαγωγικό εργαλείο, για την προώθηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/ Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη.

1.1.3. Ερευνητικά ερωτήματα

1. Σε ποιο βαθμό, η χρήση τεχνικών του Θεατρικού Παιχνιδιού προωθεί τους παιδαγωγικούς στόχους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/ Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη ;
2. Ποιες τεχνικές του Θεατρικού Παιχνιδιού, χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/ Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, σύμφωνα με τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών σε μαθητές δημοτικού;
3. Ποιες προκλήσεις αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τις καθιερωμένες οργανωτικές δομές της Εκπαίδευσης και την επιμόρφωση επάνω σε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης;

4. Σε ποιο βαθμό και με ποιους τρόπους θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι η ενσωμάτωση των τεχνικών Θεατρικού Παιχνιδιού, όπως είναι ο Θεματικός Αυτοσχεδιασμός και το Role Play στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, προωθεί την εξέταση των Στόχων της Αειφόρου Ανάπτυξης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Βασικός στόχος της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνήσουμε, το κατά πόσο συσχετίζονται οι τεχνικές του Θεατρικού Παιχνιδιού με την προώθηση της Περιβαλλοντολογικής Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Οι Τεχνικές του Θεατρικού Παιχνιδιού, όπως είναι για παράδειγμα, ο αυτοσχεδιασμός, η παντομίμα, τα παιχνίδια ρόλων και όσα θα αναλύσουμε παρακάτω, μπορούν να σταθούν αρωγός στην Περιβαλλοντολογική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, καθώς οι πρακτικές του λειτουργούν σαν μέσο μάθησης και καλλιέργειας της προσωπικότητας (Τσιάρας, 2014). Το Θεατρικό Παιχνίδι, δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να αναπτύξει την προσωπικότητά του μέσα από παιχνίδια ρόλων και μέσα από συνεργατικές και βιωματικές μεθόδους, το καθιστά ικανό να διαμορφώνει άποψη για τα συναισθήματά του, ενισχύει την ενσυναίσθηση (Αραμπατζή, Γεωργόπουλος, Λενακάκης & Μπακιρτζής, 2015) την έκφραση και την δημιουργία, τη φαντασία, την αυτενέργεια, την κριτική σκέψη και την λήψη αποφάσεων και κυρίως την αλληλεπίδραση και την κοινωνικοποίηση (Λεκανάκης, 2013). Σύμφωνα με την Φραγκή (2011) οι τεχνικές του Θεατρικού Παιχνιδιού, μπορούν να προσφέρουν στους μαθητές την ευκαιρία για γνώση, να ενισχύσουν την ταυτότητα, την κριτική σκέψη, την αυτοπεποίθηση, να χτίσουν σχέσεις, να αυξήσουν τα αισθήματα σεβασμού προς τον συνάνθρωπο και το περιβάλλον γύρω του (Ζώνιου, 2016), να καλλιεργήσουν το πνεύμα, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα (Τσιάρας, 2014). Τα παιδιά μέσα από το Θεατρικό Παιχνίδι, εξελίσσουν τις δεξιότητές τους καθώς το Θέατρο είναι μια τέχνη που εμπεριέχει όλες τις τέχνες μαζί και συνδυάζει πολλές βιωματικές καταστάσεις, που οδηγούν τα παιδιά σε εσωτερικές διεργασίες,

μετατρέπει ολιστικά τον χαρακτήρα , την ηθική τους, τη συμπεριφορά και τα συναισθήματα (Κουρετζής, 2008). Κυρίως όμως, μέσα από το εμπειρικό κομμάτι που χρησιμοποιεί στη βάση του, ενισχύει την ενσυναίσθηση, γεγονός που αποβαίνει σημαντικό σχετικά με την ευαισθησία του απέναντι στο περιβάλλον και την κλιματική αλλαγή (Αραμπατζή κ.α, 2015). Οι βιωματικές μέθοδοι και η διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης οδηγούν σε εναλλακτικές μεθόδους εκπαίδευσης και μπορούν να λειτουργήσουν ως εργαλείο στη Περιβαλλοντολογική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Seijas, 2021).

Ως Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ορίζουμε, την διαδικασία η οποία αναπτύσσει τις αξίες, τις ικανότητες και τις στάσεις, που απαιτούνται, ώστε να κατανοήσει και να εκτιμήσει, ο άνθρωπος την σχέσεις που διέπονται μεταξύ του ανθρώπου, του βιοφυσικού περιβάλλοντος και του πολιτισμού (Durrani, Malik & Jumani, 2019). Μέσα από την Π.Ε, τα άτομα εξασκούνται στην λήψη αποφάσεων και διαμορφώνουν την απαραίτητη συμπεριφορά, γύρω από τα ζητήματα, που αφορούν στο περιβάλλον (Δημητρίου, 2014). Η Π.Ε έχει σαν στόχο να ενισχύει το αίσθημα της περιβαλλοντολογικής ευθύνης, αξίες και ήθος βασισμένα στην οικολογική συνείδηση (Chinedu, Mohamed & Ajah, 2018). Η Αειφόρος ή βιώσιμη ανάπτυξη, ορίζεται εκείνη η ανάπτυξη με την οποία δεν υπάρχει ζημία στο βιοτικό επίπεδο των ερχόμενων γενεών και ταυτόχρονα καλύπτονται οι ανάγκες όλων, μέσα από την καλλιέργεια του σεβασμού απέναντι στους ανθρώπους και τα δικαιώματά τους, το περιβάλλον, τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές δομές (Φλογαΐτη, 2011).

2.1. ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

2.1.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, δίνεται αρχικά ο ορισμός της έννοιας του Θεατρικού Παιχνιδιού, ως μια βιωματικού χαρακτήρα, εκπαιδευτική πρακτική, εν συνεχεία αναλύεται ο παιδαγωγικός του ρόλος στην εκπαιδευτική διαδικασία και τέλος παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά του και οι στόχοι, με σκοπό να διερευνηθεί στην πορεία, αν και κατά πόσο, το ΘΠ μπορεί να

λειτουργήσει σαν εκπαιδευτικό εργαλείο για την προώθηση της ΠΕ/ΕΑΑ, στα χέρια των ενεργεία εκπαιδευτικών.

Το Θεατρικό Παιχνίδι (ΘΠ), είναι ικανό να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά, σε σχέση με το περιβάλλον και να δημιουργήσει τις κατάλληλες στάσεις απέναντί του (Andrikopoulou & Koutrouba, 2017). Η Χολέβα (2017) αναφέρει πως τα παιδιά μέσα από τις τεχνικές του Θεατρικού Παιχνιδιού μαθαίνουν τα δικαιώματά τους αφού μέσα από το παιχνίδι μαθαίνουν τα όριά τους και τα όρια των άλλων (Τσιάρας, 2014). Η αναζήτηση λύσεων επάνω σε κοινωνικά, περιβαλλοντικά και άλλα προβλήματα αποτελεί τη βάση της διαδικασίας του ΘΠ, γεγονός που ενισχύει την προετοιμασία για την ενήλικη ζωή και κυρίως την επίλυση λύσεων (Ζώνιου, 2016). Ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά αφομοιώνουν την γνώση που σχετίζεται με το περιβάλλον και τα κοινωνικοοικονομικά ζητήματα, προωθείται μέσα από τα παιχνίδια ρόλων και τις υπόλοιπες τεχνικές του ΘΠ. Υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ της ΕΑΑ και του ΘΠ, μιας και οι δύο περιλαμβάνουν ολιστικές, ενεργητικές και συμμετοχικές διαδικασίες.

2.1.2. Ορισμός Θεατρικού Παιχνιδιού

Το Θεατρικό Παιχνίδι/ ΘΠ είναι μια ομπρέλα κάτω από την οποία βρίσκεται η βασική αρχή όλης της Παιδαγωγικής Θεάτρου (Γραμματάς, 2012). Εάν λάβουμε το ΘΠ, σαν την βασική αλληλεπιδραστική και εμπνευστική διαδικασία, ο ασκούμενος στο θεατρικό παιχνίδι είναι αυτός που μπορεί να εφαρμόσει με την οπτική του (Ζώνιου, 2016) τις θεατρικές μεθόδους που αφορούν στην αλληλεπίδραση και στο κοινωνικό θέατρο, όπως η επινόηση του τυχαίου, το παιχνίδι των ρόλων, η υπερβολή και η αντίθεση, ο αυτοσχεδιασμός, η παντομίμα, τεχνικές δηλαδή, τις οποίες μπορούμε να συναντήσουμε σε όλα τα είδη Παιδαγωγικής Θεάτρου (Κουρετζής, 2008).

Το Θεατρικό Παιχνίδι, στηρίζεται σε τεχνικές διδασκαλίας βιωματικού χαρακτήρα, με δομικά στοιχεία, την δημιουργικότητα και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών (Alaba & Tayo, 2014). Η παιδαγωγική διαδικασία, η οποία στηρίζεται στα εργαλεία του Θ.Π, στοχεύει στη βιωματική αφομοίωση της γνώσης και τη συμμετοχή των παιδιών, με ενεργό τρόπο (Νικολάου, 2015). Στο

ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τα παιδαγωγικά εργαλεία του Θ.Π., μέσα από το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής ή μέσω της αξιοποίησης διαφόρων πρακτικών, που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί, ως διδακτικά εργαλεία για την ενίσχυση της μάθησης, στο εκάστοτε μάθημα και ύλη (Αμαργιωτάκη & Παπαστεφανάκη, 2015).

Η διαδικασία του Θ.Π, γίνεται υπό την καθοδήγηση του εμψυχωτή και στοχεύει στην ενδυνάμωση της ομάδας (Γραμματάς, 2014) και την αφύπνιση της. Σε κάθε περίπτωση, το Θ.Π, είναι ένα ταξίδι επικοινωνίας και έκφρασης συναισθημάτων (Ζώνιου, 2016) μιας πρώτης τάξεως ευκαιρία για τα παιδιά, να συνδυάσουν το παιχνίδι, με την μάθηση. Ο σκοπός του Θ.Π., η ολιστική δηλαδή ανάπτυξη των παιδιών (Mackenzie & Edwards, 2013) σε προσωπικό, γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό, επίπεδο, αναδεικνύει την Παιδαγωγική του διάσταση και αξία στον χώρο της Εκπαίδευσης. Το Θ.Π, είναι ένα «*δημιουργικό συμβάν*», σύμφωνα με τον Κουρετζή (2008), ένα συμβολικό παιχνίδι, μια έμφυτη μιμητική τάση στο παιδί, που το βοηθά στην έκφραση των συναισθημάτων και των σκέψεων (Ζώνιου, 2016) στην ανάπτυξη της φαντασίας (Τσιάρας, 2014). Μάλιστα ο Κουρετζής (2001), τονίζει πως όσο πιο παιγνιώδης είναι η διαδικασία της μάθησης, τόσο περισσότερο διαπαιδαγωγείται το παιδί.

Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο του Υπουργείου Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης (2011) οι κύριες τεχνικές, που χρησιμοποιούνται στο Θ.Π., είναι ο αυτοσχεδιασμός, τα παιχνίδια ρόλων και το συμβολικό και κοινωνικό/ δραματικό παιχνίδι και η επινόηση του τυχαίου. Ως περεταίρω τεχνικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν και προσεγγίσεις από όλα τα είδη της Παιδαγωγικής Θεάτρου, όπως τα παρακάτω, η αισθησιοκινητική δράση και καθοδηγημένη φαντασία, η σωματική έκφραση, οι ασκήσεις εμπιστοσύνης και ομαδικότητας, παρατηρητικότητα και συγκέντρωσης και η διαδικασία της ανάλυσης της σκέψης και των κοινωνικών ρόλων και καταστάσεων (Γραμματάς, 2012) (Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Θέατρο, 2011). Οι εν λόγω τεχνικές, δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε τα παιδιά να εξωτερικεύουν το συναίσθημα (Ζώνιου, 2016), τη σκέψη και τις ιδέες τους, με λεκτικό και μη τρόπο, να αυτό-οργανώνονται, να αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες, να εξελίσσονται και να διαμορφώνουν τον χαρακτήρα τους πολύπλευρα, μέσα από την πρακτική του παιχνιδιού, όπως αναφέρει ο Λεκανάκης (2013). Σκοπός του Θ.Π., δεν είναι η δημιουργία παράστασης ή η διάπλαση ηθοποιών με γνώσεις για το θέατρο αλλά η ελευθερία έκφρασης (Τσιάρας, 2014) μέσα

από την προσωπικότητα του κάθε μαθητή, ώστε να μάθει να επικοινωνεί και να προσλαμβάνει γνώσεις, μέσω των συναισθημάτων.

2.1.3. ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΕΧΝΙΚΗ

Κυριότερος στόχος του Σχολείου, είναι η εκ του βαθέως, ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ατόμου, η απόκτηση ανθρωπιστικής κουλτούρας και η συμμετοχή του, ως ενεργού πολίτη, στην αέναη πορεία της κοινωνίας των ανθρώπων (Λεκανάκης, 2013). Επιφορτισμένη με αυτούς τους σκοπούς η Παιδαγωγική και ο Εκπαιδευτικός, οφείλουν να εμπλουτίζουν την μαθησιακή διαδικασία (Cimer & Ursavas, 2011), με ανανεωμένες μεθόδους διδασκαλίας και να τοποθετούν την γνώση σε ευχάριστα περιβάλλοντα (Τσιάρας, 2014), όπου η δημιουργία και η γνώση, θα συνυπάρχουν (Mackenzie & Edwards, 2013).

Η βιωματική προσέγγιση της γνώσης, καταργεί τις τυπικές παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και δίνει την ευκαιρία, να αναπτυχθούν ουσιαστικά και σε βάθος, οι προσωπικότητες των παιδιών, σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης (Αμαργιωτάκη & Παπαστεφανάκη, 2015). Τον 20^ο αιώνα, ολοένα και περισσότερο, εντάσσονται στη μάθηση, οι προσεγγίσεις εκείνες, που αφορούν στη δημιουργικότητα και την ελεύθερη έκφραση των παιδιών, με τον ρόλο των Τεχνών, να λαμβάνει σημαντικό και αναπόσπαστο κομμάτι στην Εκπαίδευση, ως φορέας ανάπτυξης της ολότητας των μαθητών (Τσιάρας, 2014).

Μιλάμε, λοιπόν, για μια «Πάμμουσο Παιδαγωγία» (Γραμματάς 2011), όπου όλες οι Τέχνες συνυπάρχουν με κοινό στόχο και κοινούς αποδέκτες (Λεκανάκης, 2013). Η Αγγελιδάκη (2015), επισημαίνει τη χρησιμότητα των Τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία, από την εποχή κιόλας του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη, όπου η απόλαυση και η ανακάλυψη προσωπικών κλίσεων του ατόμου συνδέεται άρρηκτα, με την εκπαίδευση.

Η Τέχνη του Θεάτρου, και συγκεκριμένα το Θεατρικό Παιχνίδι, που θα μελετήσουμε στην έρευνά μας, αξιοποιεί, τις διαφορετικές ικανότητες των παιδιών, διοχετεύει αποδοτικά πληθώρα δεξιοτήτων (Costa et al., 2014) και λειτουργεί με σεβασμό απέναντι στην ατομικότητα και την

ιδιαιτερότητα του κάθε ατόμου (Ζώνιου, 2016). Η ένταξή του, στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι μιας πρώτης τάξεως ευκαιρία για την ενίσχυση του εκπαιδευτικού έργου, καθώς η συνεισφορά των τεχνικών του ΘΠ, προάγει και ενισχύει, τη βιωματική μέθοδο μάθησης (Τσιάρας, 2014). Σύμφωνα με την Αγγελιδάκη (2015), η ενεργός εμπλοκή, με την εκτέλεση πράξεων που απαιτούν σκέψη, οδηγούν σε αποτελεσματικότερη μάθηση (Νικολάου, 2015).

Οι τεχνικές του Θεατρικού Παιχνιδιού, δημιουργούν πιο ευέλικτες πρακτικές, που έχουν στόχο την ολιστική μάθηση, δηλαδή την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, της επικοινωνίας, του σεβασμού την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (Αραμπατζή κ.α., 2015) και της αλληλεγγύης κ.α. (Αγγελιδάκη, 2015) και εμπλέκουν ενεργά τον εκπαιδευτικό και τον εκπαιδευόμενο στην εκπαιδευτική διαδικασία (Mackenzie & Edwards, 2013). Οι τεχνικές του Θ.Π., προωθούν τα κίνητρα του μαθητή, καθώς τον ενεργοποιούν, τον ωθούν να συμμετέχει δημιουργικά, να επικοινωνεί και να συνεργάζεται, μέσα σε ένα παιγνιώδες πλαίσιο (Γραμματάς & Μουδατσάκης, 2008).

Η δια του θεάτρου αγωγή των παιδιών, επάξια αντιμετωπίζεται σαν ένας πρόσφορος τόπος σύζευξης παιδαγωγικών στόχων, συγκριτικά με τα προηγούμενα χρόνια. Σύμφωνα με τους, Costa et al., (2013), το θέατρο είναι μια πρόβα της πραγματικής ζωής, έτσι η κοινωνική ζωή, δύναται να μελετηθεί και να αναλυθεί, μέσα στη σχολική αίθουσα, μέσα από τα παιχνίδια ρόλων, την αναπαράσταση και τον συμβολισμό, πρακτικές που λειτουργούν θετικά στις δεξιότητες κοινωνικοποίησης και της συνειδητοποίησης του συνόλου της λειτουργίας της κοινωνίας (Ζώνιου, 2016). Η ομαδοσυνεργατική πρακτική, η παιγνιώδης διδακτική διαδικασία (Mackenzie & Edwards, 2013), η ανανέωση των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας, η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, η ενεργοποίηση της φαντασίας, των δεξιοτήτων και των προσόντων των μαθητών (Τσιάρας, 2014), η δημιουργία της ενσυναίσθησης και του σεβασμού (Χολέβα, 2010), βρίσκουν φωνή μέσω των τεχνικών του Θ.Π.

Η Παιδαγωγική διάσταση του Θ.Π, έγκειται στο γεγονός, της ελεύθερης και ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών στη διαδικασία της διδασκαλίας. Η εξατομικευμένη και μαθητοκεντρική, προσέγγιση της διδακτικής πράξης, επιτρέπει στο κάθε παιδί ξεχωριστά, να αυτοοργανώνεται (Stern et al., 2014), να επιλέγει τις πρακτικές που του ταιριάζουν, να εκφράζεται με θέληση και ενθουσιασμό (Τσιάρας, 2014), να αναπτύσσει την φαντασία του , την

αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή του, μέσα σε ένα συμβολικό κόσμο ενώ παράλληλα, αλληλεπιδρά με άλλους (Ζώνιου, 2016), σε ένα ασφαλές περιβάλλον, χτίζοντας σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες για το μέλλον, (Γαρδούνη, 2015).

Η ικανότητα της επικοινωνίας στα παιδιά, λειτουργεί θετικά στην αλληλεπίδραση με άτομα της ίδιας ηλικίας, αυξάνει το κύρος και την αυτοεκτίμηση, χτίζει λειτουργικότερες κοινωνικές και προσωπικές σχέσεις (Ζώνιου, 2016) σκιαγραφώντας ποιοτικά την ζωή του παιδιού στο μέλλον του, ως κοινωνικό ενήλικο ον (Γαρδούνη, 2015) και οι τεχνικές του Θ.Π, καλύπτουν με τρόπο σφαιρικό, την ολοκλήρωση της κοινωνικής αυτής ταυτότητας (Αραμπατζή κ.α, 2015). Η διάπλαση ενός ενεργού πολίτη, ο οποίος έχει επικοινωνιακές δεξιότητες, διαθέτει αλληλεγγύη και συναισθάνεται τις ανάγκες των άλλων και ο οποίος υιοθετεί υπεύθυνες στάσεις απέναντι στα ζητήματα της ζωής είναι ο στόχος της σημερινής Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη.

2.1.4. Χαρακτηριστικά Θεατρικού Παιχνιδιού

Ερέθισμα για να ξεκινήσει ένα Θεατρικό Παιχνίδι, δύναται να είναι, ένας ήχος, ένα ποίημα, ένας πίνακας ζωγραφικής ή κάποιο υλικό και ύλη, που επιθυμούμε να μελετήσουμε ή να αφομοιώσουμε από το εκάστοτε μάθημα του αναλυτικού προγράμματος. Με κίνητρο, το ερέθισμα, ξεκινά μια στιγμιαία επινόηση του τυχαίου, βασισμένη σε αυτοσχεδιασμούς και παιχνίδια ρόλων. Κύριο στοιχείο της δράσης, είναι το σώμα, το οποίο αναπτύσσεται κινητικά, εκφράζεται (Ζώνιου, 2016), ανακαλύπτει τον χώρο και καλλιεργεί την επικοινωνία με την ομάδα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης, 2011). Κάτω από το πρίσμα του αυτοσχεδιασμού, το παιδί, ενεργοποιεί και απελευθερώνει την φαντασία του, οδηγείται σε νέα επίπεδα δράσης, ξαναδημιουργεί τον κόσμο και μεταμορφώνει τα πράγματα, τα αντικείμενα, τον χρόνο, τον εαυτό του, δημιουργώντας για όλα μια νέα υπόσταση (Λενακάκης & Κολτσίδα, 2018).

Για να υπάρξει αυτό το *δημιουργικό συμβάν*, όπως το ονομάζει ο Κουρετζής (2008), πρωταρχικής σημασίας, είναι η διαμόρφωση του χώρου, ο οποίος οφείλει να προσφέρει άνεση, ασφάλεια και θετική ενέργεια, στους μαθητές. Ιδανικά, είναι χρήσιμο να υπάρχει μια στρωμένη μοκέτα στο πάτωμα, να παραμεριστούν καρέκλες και άλλα έπιπλα και να τοποθετηθεί στον χώρο, μια γωνία ή μια βαλίτσα με χρωματιστά πανιά, ρούχα, μικρά και μεγάλα αντικείμενα, όργανα μουσικής, καπέλα, χαρτιά, μαρκαδόροι, κ.α., που θα προσφέρουν στα παιδιά, ευκαιρίες για μεταμορφώσεις (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης, 2011).

Ο εμψυχωτής, αποτελεί κινητήριο παράγοντα του Θ.Π, μιας και η ευαισθησία και η παιδαγωγική του επάρκεια, θα μεσολαβήσουν, για την οργάνωση της δράσης και θα δημιουργήσουν ένα κλίμα ισοτιμίας, όπου όλα τα παιδιά θα θέλουν να μετέχουν (Ζώνιου, 2016). Ο εμψυχωτής-εκπαιδευτικός, πρώτος πρέπει να απολαμβάνει την διαδικασία του παιχνιδιού (Λενακάκης & Κολτσίδα, 2018). Μονάχα έτσι θα αντιλαμβάνεται τα τυχαία και απρόοπτα ερεθίσματα, που αυθόρμητα θα γεννήσουν το Θ.Π (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης, 2011). Αντιλαμβανόμαστε, πως, η δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος, ευνοεί τις σχέσεις εμπιστοσύνης και την επικοινωνία, στην ομάδα, δομικά στοιχεία, χωρίς τα οποία δεν μπορεί να νοηθεί η ελευθερία του συναισθήματος (Ζώνιου, 2016) και της σκέψης, ο αυθορμητισμός και εν τέλει, η ανάπτυξη της θεατρικής έκφρασης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης, 2011).

Το ΘΠ σύμφωνα με τον Κουρετζή (2008), διεξάγεται σε τέσσερις φάσεις, οι οποίες είναι οι εξής:

- **Απελευθέρωση:** η πρώτη φάση του Θεατρικού Παιχνιδιού, στοχεύει αρχικά στην ενεργοποίηση του παιδιού και το χτίσιμο της ομάδας, μέσα από την δημιουργία αποδοχής και εμπιστοσύνης. Αυτοί οι στόχοι, επιτυγχάνονται, μέσα από την προετοιμασία, με αισθησιοκινητικό χαρακτήρα, δηλαδή το ξύπνημα του σώματος και του νου, μέσα από μουσικές, φωνητικές ασκήσεις, μικρές αφηγήσεις, play roles και ασκήσεις αναπνοής που χαλαρώνουν και βελτιώνουν την συγκέντρωση. Η επιτυχία του Θ.Π, καθορίζεται αποκλειστικά από την πρώτη φάση και ο εμψυχωτής, είναι

επιφορτισμένος στην αρχή του παιχνιδιού να άρει κάθε αναστολή των παιδιών, να τα ενεργοποιήσει και να ξεμπλοκάρει όλη την ομάδα (Ζώνιου, 2016).

- **Αναπαραγωγή:** Σε αυτή τη φάση, διασαφηνίζεται το θέμα/ ζήτημα, το διδακτικό υλικό που χρειάζεται να μελετήσουμε, διαφορετικά κάποιο ενδιαφέρον ζήτημα/ πρόβλημα, που απασχολεί την ομάδα. Ανάλογα με το θέμα που επιλέχθηκε, δίνεται ένα ερέθισμα, όπως λόγου χάρη, ένας πίνακας, μια φωτογραφία, ένας ήχος, ένα μουσικό κομμάτι, ένα ρούχο ή αντικείμενα. Κατόπιν τα παιδιά, αυτοσχεδιάζουν επάνω σε αυτό το ερέθισμα, επιλέγοντας ρόλους και συνδιαλέγονται αυτοσχεδιαστικά με άλλους ρόλους που επέλεξαν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Η διαδικασία, καθοδηγείται, συχνά από τον εμπυχωτή, ο οποίος, παρατηρεί και ανάλογα με τους στόχους που έχει θέσει, αποτρέπει μια συμπεριφορά ή ανάλογα την ενθαρρύνει. Τα σημεία όψεως, δηλαδή τα ρούχα, τα καπέλα, τα αντικείμενα, που επιλέγουν τα παιδιά, ενισχύουν το αίσθημα του ρόλου, μέσα από την μεταμπίηση και οδηγούν στην ανάπτυξη παράλληλων ιστοριών και διαλόγων.
- **Θεατρική δράση:** Εδώ, αποζητούμε, την σκηνική δράση, τον σκηνικό αυτοσχεδιασμό, δηλαδή το αποτέλεσμα των πειραματισμών της προηγούμενης φάσης, που θα καταλήξουν σε ένα οργανωμένο δρώμενο. Τα παιδιά, ανά ομάδες, όπως αυτές διαμορφώθηκαν προηγουμένως, θα συνθέσουν τις ιδέες τους και θα εκτελέσουν μπροστά στην ομάδα μια αυτοσχεδιαστική δράση/παράσταση.
- **Αξιολόγηση:** το τελικό στάδιο της αξιολόγησης, είναι ένα στάδιο αυτογνωσίας και αφορά στην καταγραφή, όλης της διαδικασίας. Αναπτύσσεται ο διάλογος ανάμεσα σε όλη την ομάδα και η διαδικασία της ανατροφοδότησης, ενθαρρύνει τα παιδιά, να πλησιάσουν τον εσωτερικό τους κόσμο, να μελετήσουν τις συμπεριφορές που προέκυψαν και να προτείνουν ενδεχόμενες λύσεις.

Η ασφάλεια που προσφέρει το παιχνίδι των ρόλων, εξασφαλίζει στο παιδί την γνώση του εαυτού και του πραγματικού κόσμου, έχοντας περάσει πρώτα από την διαδικασία της αποδόμησης και ανοικοδόμησης του κόσμου, στο ασφαλές, πάντα περιβάλλον που δημιουργεί

το Θ.Π. (Λεκανάκης, 2013). Η κατασκευή νέων κόσμων και η αναπαράστασή τους, διαμορφώνεται μέσα από την προσωπική παρακαταθήκη του κάθε παιδιού, που σχετίζεται με τις γνώσεις, την εμπειρία, τις προκαταλήψεις και όλη τη πολιτιστική και κοινωνική φαρέτρα που φέρει (Χολέβα, 2017).

2.1.5. Στόχοι Θεατρικού Παιχνιδιού

Το Θ.Π, έχει σαν στόχο την ανάδειξη μιας μικρογραφίας της κοινωνίας, στην οποία μέλος της είναι και τα παιδιά (Costa et al., 2013). Το Θ.Π, έχει στόχο να προσφέρει στα παιδιά, ευκαιρίες για επικοινωνία, ευαισθητοποίηση, δημιουργικότητα, γνώση και μια πολύπλευρη καλλιέργεια της προσωπικότητας μέσα σε πλαίσια ευδαιμονίας και αποδοχής (Κουρετζής, 2008).

Σύμφωνα με τον Κουρετζή (2008), το Θεατρικό Παιχνίδι, επιδιώκει, να τονώσει το ενδιαφέρον του παιδιού για το σχολείο με δημιουργικό τρόπο, να ενισχύσει τις δεξιότητες της παρατήρησης και της αυτοσυγκέντρωσης, να αναπτύξει την κριτική σκέψη, μαθαίνοντάς του να εξετάζει τα θέματα πολύπλευρα (Ζώνιου, 2016) να ανακαλύψει την δημιουργική του πλευρά και να την εκφράσει, να βελτιώσει τη σχέση του με τους συνομήλικους και το περιβάλλον γύρω του και να κοινωνικοποιηθεί, κατανοώντας το πλέγμα του κοινωνικού συνόλου (Χολέβα, 2017) μέσα από το συνεργατικό κλίμα. Επιπροσθέτως, το ΘΠ, επιδιώκει την ανάπτυξη της εκφραστικής ελευθερίας, την ανάληψη πρωτοβουλιών και ευθυνών, την έκφραση των εσωτερικών αναγκών και προβλημάτων και τέλος την αποδοχή των κανόνων που διέπουν μια ομάδα και τον λόγο ύπαρξης των ορίων (Τσιάρας, 2014).

Το Θ.Π., επιπλέον, σύμφωνα με τον Γραμματά (2011), έχει ως στόχο να διερευνήσουν τα παιδιά νέους κόσμους, μέσα σε ένα ασφαλές πλαίσιο, προετοιμάζοντάς τα για διάφορες συνθήκες της καθημερινής ζωής, ενώ προωθεί την κοινωνικοποίηση και την δυνατότητα ένταξης σε μια ομάδα. Σημαντικός παιδαγωγικός στόχος του ΘΠ, είναι επιπλέον, η προσαρμογή, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση με άλλα άτομα. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια το ΘΠ, προωθεί την εξερεύνηση της προσωπική ταυτότητας των παιδιών αλλά και των γύρω, χωρίς να παραμελεί την ενίσχυση της νοητικής, κοινωνικής και σωματικής υπόστασης (Ζώνιου, 2016).

2.2. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.2.1. Η έννοια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Η σχέση του ανθρώπου με την φύση χαρακτηρίζεται, από μια οξεία κρίση που επιδεινώνεται, σε καθημερινό επίπεδο, καθώς συνεχίζεται η υπερεκμετάλλευσή της (Danshlom, 2014) με σκοπό την βελτίωση του βιοτικού επιπέδου της ζωής του ανθρώπου. Η ρύπανση του εδάφους, του νερού, της ατμόσφαιρας, η κλιματική αλλαγή (Cimer & Ursavas, 2011), η εξαφάνιση ζώων και οικοσυστημάτων, η αποψίλωση, η ερημοποίηση κ.α., (Cengizozğlu, 2013), θέτουν το μέλλον της ανθρώπινης επιβίωσης σε αβεβαιότητα και τα οικολογικά ζητήματα επαναπροσδιορίζουν τη συμπεριφορά του ανθρώπου, απέναντι στο περιβάλλον του (Chinedu et al., 2018). Η θεμελίωση μιας εκπαίδευσης η οποία γεφυρώνει μια θετική σχέση μεταξύ του περιβάλλοντος και των ανθρώπων, είναι το ζητούμενο του σύγχρονου κόσμου (Cimer & Ursavas, 2011). Τα κείμενα της Ε.Ε, συνηγορούν στο γεγονός πως, η εκπαίδευση, είναι ένα πολύτιμο εργαλείο, το οποίο συνδράμει στην διαμόρφωση, πολιτών περιβαλλοντικά υπεύθυνων και για αυτόν τον λόγο, πρέπει να εμπεριέχεται σε ολόκληρη την κοινωνία.

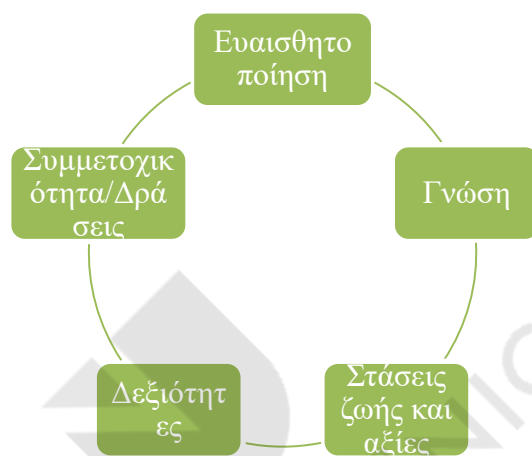
Συνυφασμένη, με την αναδιαμόρφωση της οικολογικής συνείδησης, σχετικά και προς το περιβάλλον, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, καθίσταται αναγκαία πρακτική, καθώς εκείνη στοχεύει, στον εφοδιασμό των πολιτών, με τις κατάλληλες γνώσεις για το περιβάλλον και τα θέματα που το περιικλείουν (Stern et al., 2014). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, δεν αρκείται μόνο στη μετάδοση της στείρας γνώσης (Danshlom, 2014) αλλά έχει ως σκοπό, να πλάσει έναν παγκόσμιο πληθυσμό, ο οποίος θα σέβεται το περιβάλλον, θα ενημερώνεται επάνω σε αυτό συνολικά και θα διαθέτει τις δεξιότητες και το ενδιαφέρον να εργαστεί προσωπικά και συλλογικά, στην επίλυση και πρόληψη περιβαλλοντικών προβλημάτων (Durrani et al., 2019). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στοχεύει στο να αναπτύξει τις γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις στους πολίτες, ώστε να γνωρίσουν το βιοφυσικό τους περιβάλλον, να αντιληφθούν την ατομική και συλλογική τους ευθύνη σε σχέση με οικολογικά ζητήματα και να προσαρμόζονται στη βάση νέων δεδομένων που δημιουργούνται ένεκα της κλιματικής κρίσης (Chinedu, et al., 2018).

2.2.2. Φιλοσοφικό πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Το 1975, στο Βελιγράδι, συναντούμε πρώτη φορά τον σκοπό και τους στόχους της ΠΕ μέχρι την οριστικοποίησή τους το 1977, στην διάσκεψη της Τιφλίδας. Η Χάρτα του Βελιγραδίου, τονίζει πως η ΠΕ, έχει σαν στόχο, την αγωγή των πολιτών, ώστε να επαναπροσδιοριστεί το ενδιαφέρον σχετικά με το περιβάλλον, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και γνώσεων, όχι μόνο σε προσωπικό αλλά και σε συλλογικό επίπεδο, ώστε να επιλύονται τα προβλήματα, της οικολογικής κρίσης (Chinedu, et al., 2018).

Οι σκοποί της Π.Ε, όπως ορίστηκαν αργότερα και στην Τιφλίδα (1977), παρουσιάζουν τα ίδια χαρακτηριστικά και συνηγορούν στην διαμόρφωση του «περιβαλλοντικά υπεύθυνου πολίτη», ο οποίος θα αποκαταστήσει τις σχέσεις του με το περιβάλλον και θα θέσει νέες βάσεις στη κοινωνική του ύπαρξη (Chinedu, et al., 2018). Πρέπει να ληφθεί υπόψη, πως τα προβλήματα που προκύπτουν, αφορούν σε ποικίλους τομείς, όπως στην κοινωνία, την οικονομία, την πολιτική, τον πολιτισμό, την ιστορία, τον άνθρωπο και άλλες παραμέτρους γύρω από το περιβάλλον (Durrani et al., 2019). Όπως είναι φανερό, κρίνεται απαραίτητη μια ολιστική διαχείριση της κρίσης με μια πολύπλευρη και πολυεπίπεδη οπτική, σχετικά με τον καθορισμό των στόχων που καθορίζουν την Π.Ε, (Stern et al., 2014), καθώς οι συνθήκες συνεχώς μεταβάλλονται. Εν κατακλείδι, ζητείται μια διεπιστημονική προσέγγιση (Pauw, Gericke, Olsson & Berglund, 2015), με την συνεργασία όλων των επιστημονικών κλάδων, για την στήριξη του σκοπού της Π.Ε. Στη Χάρτα του Βελιγραδίου, εμπερικλείονται οι πυλώνες των στόχων της Π.Ε, αναφέρει η Μπία (2006) οι οποίοι εμπεριέχουν, την *Συνειδητοποίηση* ότι το περιβάλλον είναι ένα ενιαίο σύνολο, με ποικίλα προβλήματα, πάνω στα οποία οφείλουμε να ευαισθητοποιηθούμε, τη *Γνώση*, για την κατανόηση του περιβάλλοντος και του ρόλου και της ευθύνης, που αναλογεί στον άνθρωπο, τις *Στάσεις*, τις οποίες κρατά το άτομο, αφού λάβει τις κατάλληλες κοινωνικές αξίες, για να δρα ως ενεργός πολίτης, τις *Ικανότητες Αξιολόγησης*, σημαντικό εφόδιο, για την αξιολόγηση των μέτρων που λαμβάνονται σχετικά με το περιβάλλον, σε ολιστικό και όχι μονομερές επίπεδο, τις *Δεξιότητες*, τις οποίες οφείλουν να αποκτήσουν για την επιτυχημένη επίλυση του περιβαλλοντικού ζητήματος και την συμμετοχικότητα, σε κοινωνικό επίπεδο, που θα συντρέξουν με υπευθυνότητα και θα δραστηριοποιηθούν με αμεσότητα, δίνοντας επιτυχείς λύσεις (Chinedu, et al., 2018). Επιπροσθέτως, στη Διάσκεψη της Τιφλίδας, το 1977, οι στόχοι επικεντρώθηκαν, στο να καλλιεργηθεί μια κουλτούρα ενδιαφέροντος και κατανόησης, στους

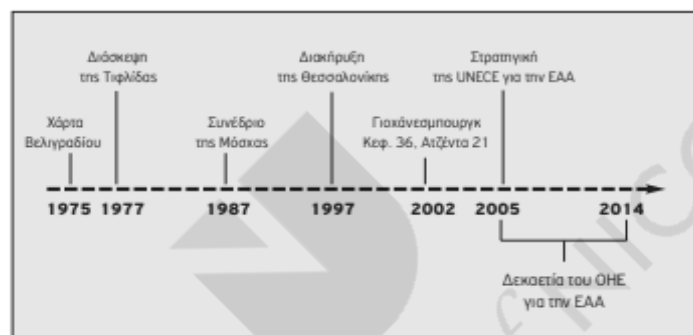
πολίτες για οικονομικά, πολιτικά, κοινωνικά και οικολογικά ζητήματα, τα οποία ασκούν αλληλεπίδραση μεταξύ τους, στον αγροτικό και τον αστικό ιστό και να αποκτήσουν οι πολίτες την γνώση, τις αξίες και τις στάσεις που θα τους δεσμεύσουν απέναντι στη διασφάλιση καλών συνθηκών για το περιβάλλον (Pauw et al., 2015) και τέλος, να καλλιεργηθούν στη κοινωνία, καινούργια πρότυπα σχετικά με τον τρόπο που αντιμετωπίζει ο άνθρωπος το περιβάλλον (Durrani et al., 2019).



Διάγραμμα 1: Επιδιώξεις Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Μέσα από τους βασικούς στόχους της Π.Ε, που οργανώνονται γύρω από το Περιβάλλον, την Οικονομία και τον Πολιτισμό, υπάρχει το όραμα, να δημιουργηθεί ένα προφίλ μάθησης που θα εμφυσήσει, τις αξίες της Αειφορίας (Pauw et al., 2015). Τα έτη 2005 έως 2014, είχαν οριστεί από την UNESCO, ένα χρονικό διάστημα κατά το οποίο θα ενισχύονταν οι περιβαλλοντικές αξίες και οι πρακτικές της Αειφόρου Ανάπτυξης, οι οποίες θα προσφέρουν μελλοντική ευημερία στο κοινωνικό σύνολο, μειωμένα περιβαλλοντικά προβλήματα και δικαιότερες συνθήκες ζωής στους λαούς (UNESCO, 2010). Την δεκαετία του 1990, στη Διεθνή Συνδιάσκεψη του Ρίο το 1992, έχουμε την σύνταξη της Ατζέντας 21, οι στόχοι των οποίων οριοθετήθηκαν με βάση τους τρεις πυλώνες της βιώσιμης ανάπτυξης, την οικονομία, την κοινωνία και το περιβάλλον (Durrani et al., 2019), μέσα από τους οποίους είναι δυνατόν να επιτευχθεί η βιώσιμη ανάπτυξη (Uneced, 92). Το έτος 2000, διεξήχθη η Σύνοδος Κορυφής της Χιλιετίας από τον ΟΗΕ, όπου εκεί οι χώρες δεσμεύτηκαν σε οκτώ στόχους και την υλοποίησή τους, τον μηδενισμό της φτώχειας και

της πείνας, εκπαίδευση για όλους σε πρωτοβάθμιο επίπεδο, ισότητα στα δυο φύλα, εξασφάλιση της υγείας της μητέρας, μείωση θανάτων σε παιδιά, εξάλειψη του HIV/AIDS, περιβαλλοντική βιωσιμότητα και συνεργασία σε παγκόσμιο επίπεδο, με σκοπό την εξασφάλιση των στόχων (Chinedu, et al., 2018). Τέλος, με την Ατζέντα 2030, το 2015, επιδιώκεται, κυρίως η επίτευξη των στόχων της Ατζέντας 21, οι οποίοι δεν είχαν επιτευχθεί, ενώ τίθενται, επιπλέον 17 στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης για 193 κράτη, οι οποίοι, διαχωρίζονται σε 169 μικρότερους (United Nations, 2015). Μπορούμε, να χωρίσουμε τους στόχους της Π.Ε, που ανανεώνονται κάθε δεκαετία και αναφέρονται σαν Ατζέντα, σε Περιβαλλοντικούς, Εκπαιδευτικούς και Παιδαγωγικούς.



Διάγραμμα 2. Ιστορική Πορεία Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Πηγή : Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη σε προστατευόμενες περιοχές (2008)

2.3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Εισαγωγή

Κεντρική επιδίωξη, της Αειφόρου Ανάπτυξης, (ΑΑ), είναι η διασφάλιση μιας οικονομικής τακτικής, σύμφωνα με την οποία τα αγαθά θα κατανέμονται δίκαια, χωρίς να πλήττονται τα

οικοσυστήματα από την υπερκατανάλωση με συνέπεια να διαφυλάσσεται η ευημερία και να καλύπτονται οι ανάγκες των ερχόμενων γενεών (Pauw et al., 2015).

Η βιωσιμότητα, επιδιώκει την ισορροπία ανάμεσα στις περιβαλλοντικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες (Durrani et al., 2019) με σκοπό την βελτίωση της ποιότητας ζωής, καθώς, κοινωνία, περιβάλλον και οικονομία, είναι έννοιες αλληλένδετες. Καθώς τα προηγούμενα παραδείγματα οικονομικής ανάπτυξης, αποδείχθηκαν επιζήμια απέναντι στο περιβάλλον και την ευημερία των ανθρώπων, η επιδίωξη μιας κοινωνίας που ευημερεί μέσα σε ένα υγιές περιβάλλον (Chinedu, et al., 2018), είναι το στόχος των επόμενων γενεών, γεγονός που ανταποκρίνεται στην ιδέα ενός βιωσιμότερου μέλλοντος (UNESCO, 2010).

2.3.1. Οι έννοιες της Αειφορίας και της Αειφόρου Ανάπτυξης

Από την Διάσκεψη του Ρίο (1992), εισήλθε στην κοινωνία και την οικονομία, σαν έννοια η αειφορία, ενώ πολιτικά καθιερώθηκε, κατά τη Διάσκεψη του Γιοχάνεσμπουργκ (2002). Η Διεθνής Διάσκεψη, του 1997, της UNESCO, η οποία πραγματοποιήθηκε στη Θεσσαλονίκη, διεύρυνε την αειφορία σαν έννοια, με αποτέλεσμα να συνδεθεί και με άλλους τομείς, που αφορούν σε ζητήματα όπως εκείνα, της υγείας, της οικονομικής ανέχειας, της ποιότητας και ασφάλειας των τροφίμων, τα δικαιώματα του ανθρώπου, την ενίσχυση της Δημοκρατίας και την διασφάλιση ειρήνης (Chinedu, et al., 2018). Η Δεκαετία 2005 έως 2014, ανακηρύχθηκε, το 2002, από την παγκόσμια Διάσκεψη του ΟΗΕ, στο Γιοχάνεσμπουργκ, ως η δεκαετία κατά την οποία η εκπαίδευση θα είχε πρωτεύουσα θέση στην προώθηση της Αειφόρου Ανάπτυξης (Pauw et al., 2015) και η UNESCO, ανέλαβε τον συντονισμό για τις αντίστοιχες δράσεις, (Βουδρισλής, 2019).

Πιο αναλυτικά εντοπίζουμε την έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης, στην Παγκόσμια Επιτροπή για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη (WCED), στην έκθεση επιτροπής Bruntland, (1987) (Pauw et al., 2015), όπου περιγράφεται ως μια αναπτυξιακή διαδικασία κατά την οποία, οι ανάγκες που καλύπτει η κοινωνία σήμερα, δεν βάζουν σε κίνδυνο την εξασφάλιση των αναγκών στις γενιές του μέλλοντος (Chinedu, et al., 2018). Η διαφορά μεταξύ Αειφόρου Ανάπτυξης και Αειφορίας, έγκειται στο γεγονός, πως η αειφορία θεωρείται ένας μακροπρόθεσμος στόχος, προς έναν

βιωσιμότερο κόσμο, την ώρα που η αειφόρος ανάπτυξη, επικεντρώνεται, στην διαδικασία και τους τρόπους με τους οποίους είναι εφικτό να επιφέρουμε την αειφορία (π.χ. βιώσιμη γεωργία, δασοκομία, βιώσιμη παραγωγή και κατανάλωση, κατάλληλη εκπαίδευση κτλ.), (UNESCO, 2015).

Η προβληματική της ΑΑ, εξετάζεται, υπό το πρίσμα των τριών πυλώνων της (Durrani et al., 2019). Σχετικά με το περιβάλλον μελετώνται, η υπερκατανάλωση των πόρων και της ενέργειας, η ρύπανση της ατμόσφαιρας, η διαχείριση των απορριμμάτων, η μείωση της βιοποικιλότητας, η κλιματική κρίση κ.α, εντάσσονται στα περιβαλλοντικά ζητήματα (Chinedu, et al., 2018). Σε ό, τι αφορά τον κοινωνικό τομέα, υπό εξέταση βρίσκονται η δημοκρατία, η ελευθερία, η ευημερία της κοινωνίας, η αύξηση του πληθυσμού, η ισότητα, ενώ σχετικά με τον οικονομικό τομέα, μελετώνται το δικαιότερο εμπόριο, νέα μοντέλα παραγωγής και μείωση της υπερκατανάλωσης, η παραγωγή τροφίμων, η φτώχεια και η μετανάστευση (Κάτζη & Ζαχαρίου, 2013).



Διάγραμμα 3. Η οδός προς την Αειφορία

Κάτζη & Ζαχαρίου, (2013)

Στη διακήρυξη του Ρίο, (UNCED, 1992), τονίζονται 27 οικουμενικές αρχές από τις οποίες επιλέξαμε να αναφέρουμε τις εξής:

- ❖ Ο άνθρωπος έχει δικαίωμα να ζει εναρμονισμένος με την φύση, χωρίς να διακυβεύεται η υγεία του
- ❖ Οι γενεές του τώρα και του μέλλοντος έχουν ίσο δικαίωμα στην ανάπτυξη
- ❖ Η ποιότητα ζωής των ανθρώπων, οφείλει να γεφυρωθεί, μειώνοντας την φτώχεια
- ❖ Η ανάπτυξη δεν παραγκωνίζει το ζήτημα της προστασίας του περιβάλλοντος
- ❖ Οι δράσεις οφείλουν να είναι διεθνείς και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της εκάστοτε χώρας

- ❖ Μείωση μοντέλων παραγωγής που αντιτάσσονται στην επίτευξη της αειφορίας, χωρίς να μειώνουν την ποιότητα της ζωής και η ανάληψη πολιτικής ευθύνης
- ❖ Η αναγνώριση του ρόλου της γυναίκας σχετικά με την ανάπτυξη και τις ικανότητες διαχείρισης
- ❖ Η ειρήνη καθίσταται ουσιώδης ανάγκη που οδηγεί στην ανάπτυξη και συνηγορεί στην προστασία του περιβάλλοντος

2.3.2. Στόχοι της Αειφόρου Ανάπτυξης / SDGS

Τα κράτη μέλη του ΟΗΕ, συμφώνησαν να αντιμετωπίσουν, μια ποικιλία θεμάτων, που σχετίζονται με την αειφόρο ανάπτυξη και εμπίπτουν, σε περιβαλλοντικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνιστώσες (Pauw et al., 2015). Οι τομείς αυτοί αλληλεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνει η εξεύρεση λύσεων (Durrani et al., 2019). Αν και περίπλοκες και δύσκολες στον ορισμό τους, οι προκλήσεις αυτές, περιλαμβάνουν, ζητήματα όπως, την φτώχεια και την εξάλειψή της, την μεταστροφή προς νέα καταναλωτικά πρότυπα, την ρύθμιση του παγκόσμιου πληθυσμού, την εξασφάλιση της υγείας των ανθρώπων, την προστασία της γης, το νερό που καταναλώνουμε, τον αέρα που αναπνέουμε, τη χρήση των φυσικών πόρων και κυρίως την κλιματική αλλαγή και την απώλεια της βιοποικιλότητας (Chinedu, et al., 2018). Η *Ατζέντα 21* και τα σαράντα κεφάλαια που περιλαμβάνει, περιγράφουν εκτενώς, τρόπους διαχείρισης σε ποικίλους τομείς. Εντούτοις, η Εκπαίδευση, αποδεικνύεται το ουσιαστικότερο συστατικό και στα σαράντα κεφάλαια της *Ατζέντας*, σχετικά με ένα βιωσιμότερο μέλλον (Akyol, Pamuk & Elmas, 2018). Το έτος, 2015, έλαβε χώρα η Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών, όπου κατοχυρώθηκε η «*Ατζέντα 2030 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη*», με βασικό στόχο, την προώθηση και ενσωμάτωση των τριών πυλώνων της βιώσιμης ανάπτυξης, κοινωνία, περιβάλλον και οικονομία (Durrani et al., 2019), στο πολιτικό προσκήνιο και τη σχετική νομοθετική κάλυψη των στόχων της Βιώσιμης Ανάπτυξης. Οι κύριοι στόχοι της Βιώσιμης Ανάπτυξης (Sustainable Development Goals – SDGs), της *Ατζέντας 2030*, είναι 17 και οι υποστόχοι (targets), 169. Σύμφωνα με τον ΟΗΕ (2015), έχουν παγκόσμιο χαρακτήρα και όλες οι χώρες, ανεπτυγμένες και αναπτυσσόμενες, καλούνται να χρησιμοποιήσουν κατάλληλες πρακτικές ώστε να τους υλοποιήσουν.

«Οι Στόχοι για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη είναι το μονοπάτι που μας οδηγεί σε ένα κόσμο δικαιότερο, πιο ειρηνικό και ευημερούντα, και σε έναν υγιή πλανήτη. Είναι επίσης μια πρόσκληση για αλληλεγγύη μεταξύ των γενεών. Δεν υπάρχει μεγαλύτερο καθήκον από το να επενδύσουμε στην ευημερία των νέων».

Αντόνιο Γκουτέρες, ΓΓ ΟΗΕ, (Περιφεριακό Κέντρο Πληροφόρησης του ΟΗΕ, 2015)

Αναφέρονται ενδεικτικά οι στόχοι που αφορούν την εξάλειψη της πείνας, της φτώχειας, υγεία και ευημερία για όλους, λιγότερες ανισότητες, φυλετικές διακρίσεις και διακρίσεις φύλων και την ποιοτικότερη εκπαίδευση και εν συνεχεία παρατίθενται και οι 17 στόχοι όπως αυτοί τέθηκαν από τα Ηνωμένα Έθνη (United Nation, 2015).

Εικόνα 1. Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης (United Nation, 2015)



2.3.3. Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Education for Sustainable Development): Φιλοσοφία, συλλογιστική, τεχνικές

Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ), είναι ένα όραμα για την Εκπαίδευση, που επιθυμεί να στρέψει τους μαθητές πιο κοντά στην κατανόηση, του κόσμου και των προβλημάτων που το διέπουν και να διαμορφώσει πολίτες ικανούς στη διαχείριση της πολυπλοκότητας ζητημάτων (Pauw et al., 2015) όπως η υπερκατανάλωση και η μείωση των φυσικών πόρων, η έλλειψη ισότητας ανάμεσα στα δυο φύλα, οι διαπολιτισμικές ανισότητες, η καταπάτηση των δικαιωμάτων του ανθρώπου αλλά κυρίως η υποβάθμιση του περιβάλλοντος (Chinedu, et al., 2018).

Σύμφωνα με την UNECE (2011) οι αρχές της ΕΑΑ, συνεπάγονται, ένα γνωστικό επίπεδο, δεξιότητες, κατάλληλη στάση και συμπεριφορά, όπως ορίζουν οι αξίες της αειφορίας. Μέσω της ΕΑΑ, τα άτομα, αναπτύσσουν τις δεξιότητες της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της κριτικής σκέψης, λειτουργούν ενεργά και λαμβάνουν αποφάσεις, επιλύοντας προβλήματα, μα κυρίως, διαμορφώνουν, ατομικές ικανότητες (Pauw et al., 2015), με αποτέλεσμα να μπορούν να ανταποκριθούν στη πληθώρα των ρόλων που καλούνται να υποδυθούν στη καθημερινότητά τους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης, 2011).

Η ΕΑΑ είναι μια αναδιαμορφωτική, εκπαίδευση, που επιδιώκει την αλλαγή της κοινωνίας, έχοντας σαν γνώμονα πάντα τις αξίες της ΑΑ (Pauw et al., 2015). Ουσιαστικότερα, θα λέγαμε πως η ΕΑΑ, επιδιώκει ακόμη περισσότερο την αλλαγή στον τομέα της Εκπαίδευσης (Chinedu, et al., 2018). Για να διασφαλίσουμε την Αειφορία, οφείλουμε να θέσουμε σαν βάση και σαν προϋπόθεση, την ΕΑΑ, καθώς εκείνη θα μεταλαμπαδεύσει τις κατάλληλες γνώσεις, δεξιότητες και κίνητρα, για περισσότερο αειφορικούς μηχανισμούς διαβίωσης (UNECE, 2011).

Η ΕΑΑ, έκανε την εμφάνισή της τον 20^ο αιώνα, ως καινούργιο παιδαγωγικό μοντέλο της «*Νέας Αγωγής*». Το παιδαγωγικό της πλαίσιο, διαμορφώνεται από την αρχή, που επιθυμεί, υπεύθυνους πολίτες, ικανούς να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με το χτίσιμο ενός μέλλοντος με αειφορία (Durrani et al., 2019). Οι σκοποί της, προάγονται, μέσω της πρόσκτησης της γνώσης που βασίζεται στην εμπειρία, την ενεργό συμμετοχή των παιδιών, μέσα από μαθητοκεντρικές

πρακτικές και τη συνεργατική μάθηση, τον ολιστικό προσανατολισμό και τη διεπιστημονικότητα (Pauw et al., 2015). Ως εκ τούτου, το εκπαιδευτικό πλαίσιο, καλείται να επαναπροσδιορίσει τους σκοπούς του, με στόχο να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες προσφέροντας ποιοτική εκπαίδευση, για να ανθίσουν οι αρχές της ΑΑ (UNECE, 2011).



Διάγραμμα 4. Τρεις πυλώνες της ΕΑΑ

Πηγή: Μπελίτου, 2020 (όπως αναφέρεται στον Σκούλλο (2004))

Οι στόχοι της Δεκαετίας των Ηνωμένων Εθνών για την ΕΑΑ, 2005-2014, επικεντρώνονταν, στις αρχές, τις αξίες και τις πρακτικές, της βιώσιμης ανάπτυξης, στην εκπαίδευση και τη μάθηση (Blatchford & Samuelsson, 2016). Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη παρέχει ένα όραμα εκπαίδευσης που επιδιώκει να εξισορροπήσει την ανθρώπινη και οικονομική ευημερία με τις πολιτιστικές παραδόσεις και το σεβασμό για το περιβάλλον (Blatchford & Pramling, 2016). Για την επίτευξη μιας πραγματικά βιώσιμης αναπτυξιακής διαδικασίας, πρέπει να λαμβάνονται

υπόψη όλοι οι πυλώνες της βιώσιμης ανάπτυξης, κοινωνία, περιβάλλον και οικονομία (Στάχτιαρη & Μουζάκης, 2021) καθώς είναι συγκοινωνούντες και εξίσου σημαντικοί (ΟΗΕ, 2015).

Οι στόχοι της UNESCO, σύμφωνα με τους Blatchford & Samuelsson, (2016), για την ΕΑΑ, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των ενδιαφερόμενων μελών, η προώθηση ποιοτικότερης διδασκαλίας και μάθησης στην εκπαίδευση (Pauw et al., 2015), η αρωγή σε όλες τις χώρες με σκοπό την πρόοδο και η ενίσχυση των χωρών με νέες ευκαιρίες να ενσωματώσουν την ΕΑΑ στις προσπάθειες εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

Σύμφωνα με τους Longhurst et al., (2014), όπως αναφέρουν οι Στάχτιαρη & Μουζάκης (2021), η ΕΑΑ, είναι η παροχή της γνώσης και των δεξιοτήτων, των προσόντων, τα οποία θα προσφέρουν μελλοντική ευημερία ακόμη και στις επόμενες γενιές, σχετικά με όλους τους τομείς, περιβάλλον, οικονομία και κοινωνία (Durrani et al., 2019).

Οι αξίες της ΕΑΑ, πρεσβεύουν, αναφέρουν οι Κατσάνη, Κοσκολού, Μίτσης, Παυλικάκης και Φέρμελη, (2014) τον σεβασμό στα δικαιώματα του ανθρώπου και δικαιοσύνη για όλη την κοινωνία, τον σεβασμό και δέσμευση, απέναντι στις ερχόμενες γενεές, την ευθύνη να αποκαθίστανται τα οικοσυστήματα, κατόπιν κατάχρησής τους, με σκοπό να προστατεύεται η ποικιλία της ζωής σε κάθε μορφή και την δέσμευση για μια ειρηνική διαβίωση (Chinedu, et al., 2018), απομακρυσμένη από την βία. Η εκμάθηση των παραπάνω αξιών μέσω της ΕΑΑ, έχει ως στόχο, χειραφετημένους και ενεργούς πολίτες, που μάχονται για την αλλαγή και ένα ποιοτικότερο μέλλον (Unesco, 2005).

2.4. Η ΘΕΣΗ ΤΗΣ ΠΕ/ ΕΑΑ ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

2.4.1. ΠΕ/ΕΑΑ και Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, εισήγαγε την ΠΕ, με μεγαλύτερη βραδύτητα, συγκριτικά με τις υπόλοιπες χώρες της Ευρώπης, αφού οι κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές συνθήκες διέφεραν σε μεγάλο βαθμό. Κυρίως, θα αναφέραμε την μειωμένη βιομηχανική ανάπτυξη, η οποία περιόριζε τα περιβαλλοντικά ζητήματα και από την άλλη το καθεστώς της Δικτατορίας, το οποίο περιόριζε κάθε είδους δράση για το περιβάλλον (Μπελίτου, 2020).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ), υπάρχει, 40 και πλέον έτη στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και 30 επίσημα, με την θεσμοθέτησή της, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, σε Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Από το 1990, (ΥΠΕΠΘ, 1990) ο νόμος 1892, εντάσσει την ΠΕ, στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και το 1991, στην Πρωτοβάθμια (ΥΠΕΠΘ, 1991), περίοδος κατά την οποία σε διεθνές επίπεδο είχε ξεκινήσει η σκέψη για την μετεξέλιξή της σε ΕΑΑ (Τίγκας και Φλογαΐτη, 2019). Ήδη πριν ακόμη την θεσμοθέτηση της ΠΕ, το 1981 έχουμε την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων ΠΕ, ενώ νωρίτερα από το έτος 1976, αντιλαμβανόμαστε προσπάθειες για θεσμική κάλυψη της ΠΕ και έναν χρόνο μετά, έχουμε την εκπροσώπηση της Ελλάδας, στη διεθνή διάσκεψη που έλαβε μέρος στην Τιφλίδα (Περδίκη, 2012).

Συγχρόνως, θεσμοθετήθηκε ο Υπεύθυνος ΠΕ και η δημιουργία των ΚΠΕ και η ανάθεση αρμοδιοτήτων, που είχαν σαν στόχο να αναπτυχθεί η ΠΕ, μέσω της εφαρμογής περιβαλλοντικών προγραμμάτων, ενώ παράλληλα, ενισχύθηκε η υποστήριξη του σχολείου, προς την διάχυση μιας ΠΕ κουλτούρας (Μπελίτου, 2020). Αν και η ΠΕ είναι στα προγράμματα των σχολείων, εντούτοις, δεν υπάρχουν σημαντικές έρευνες που να καταδεικνύουν την ακριβή διάχυση της ΠΕ και την συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών σε ΠΕ προγράμματα ή την μαρτυρία για μια στοιχειώδη εφαρμογή των πρακτικών που περιλαμβάνεται από την περιβαλλοντική κουλτούρα (Μαλανδράκης, Δημητρίου & Γεωργόπουλος, 2020).

Η Καλεράντε (2015), μελετώντας το πολιτικό και ιδεολογικό υπόβαθρο της ΠΕ, διαπιστώνει πως μετά το 2008, η προώθησή της, δείχνει να έχει ανακοπεί, παρόλο το αρχικό όραμα για ένα *νέο σχολείο*, που θα ακολουθεί τις διεθνείς επιταγές. Αυτό μοιάζει να οφείλεται κυρίως στις

συντηρητικές οπτικές του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος, το οποίο δεν ευνοεί την ανάληψη πρωτοβουλιών. Η ευθύνη για την προώθηση της ΠΕ, βρίσκεται στα χέρια της σχολικής ηγεσίας και των εκπαιδευτικών, οι οποίοι μη λαμβάνοντας σωστές κατευθυντήριες γραμμές από το Υπουργείο Παιδείας, δύνανται να αποφασίσουν εάν θα αναλάβουν κάποιο πρόγραμμα ΠΕ ή αν θα διαχέουν τις αρχές της ΠΕ, στο εκάστοτε μάθημα κάτι που σύμφωνα με τον Γιαννίρη (2012), δεν θα έπρεπε να επαφίεται στη διάθεση του εκπαιδευτικού, αλλά όφειλε να είναι υποχρεωτικά θεσμοθετημένο σαν ξεχωριστό μάθημα, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

Συμπερασματικά, καταλαβαίνουμε πως αυτό που υφίσταται είναι περισσότερο μια προαιρετική προσπάθεια για *πρασίνισμα* του ΑΠΣ και την ενίσχυση δραστηριοτήτων ΠΕ, που βασίζεται σε διάφορα στρατηγικά μοντέλα διδασκαλίας, όπως (Φλογαΐτη, 1998), το μοντέλο εμβολιασμού (Infusion)/ Πολυεπιστημονικό μοντέλο ενσωμάτωσης, όπου βασικά συστατικά της ΠΕ, διαχέονται στο εκάστοτε μάθημα, χωρίς να διαταράσσεται η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως βλέπουμε και στο παρακάτω διάγραμμα.



Διάγραμμα 5. Πολυεπιστημονικό μοντέλο ενσωμάτωσης της ΠΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα

Πηγή: Οδηγός Ανάπτυξης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (2011)

Στο Διεπιστημονικό μοντέλο, ποικίλοι επιστημονικοί κλάδοι, συνεργάζονται και προσεγγίζουν ένα σχέδιο εργασίας ή αλλιώς (project), με σκοπό την εύρεση λύσης σε ένα ΠΕ ζήτημα το οποίο έχει τεθεί προς μελέτη.



Διάγραμμα 6: Το διεπιστημονικό μοντέλο ενσωμάτωσης της Π.Ε. στο εκπαιδευτικό σύστημα

Πηγή: Οδηγός Ανάπτυξης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, (2011)

Η ΠΕ/ΕΑΑ, διαθέτει ένα πρόγραμμα σπουδών, βασισμένο στις Δημοκρατικές αρχές που διέπουν το ΑΠΣ, των Δημόσιων Σχολείων. Ο προσανατολισμός των γνωστικών στόχων, για την ΠΕ αλλά και οι γενικότεροι στόχοι, διαπνέονται από τους άξονες που έθεσαν οι διεθνείς διασκέψεις και οι σύνοδοι κορυφής.

2.4.2. Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ιστορική διαδρομή

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι από τα πρώτα εκπαιδευτικά συστήματα που ενσωμάτωσε την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ενώ παράλληλα εισήγαγε τον θεσμό των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) (Νομικού, 2012). Τα ΚΠΕ, κατατάσσονται σε ένα δίκτυο από αποκεντρωμένες αειφόρες δημόσιες εκπαιδευτικές δομές που υπάγονται στο ΥΠ.Π.Ε.Θ. και έχουν σαν κεντρικό τους άξονα την Π.Ε/ ΕΑΑ. Η θεσμοθέτησή τους έγινε με τον Νόμο 1892/90 (ΦΕΚ 101/τ.Α731.7.1990) (Νομικού, 2012). Τα ΚΠΕ, θεωρούνται ως ο κυριότερος εκπαιδευτικός φορέας μη τυπικής εκπαίδευσης, καθώς προσφέρουν προγράμματα εκπαίδευσης με θέματα, που αφορούν σε περιβαλλοντικά, πολιτιστικά, οικονομίας και κοινωνίας, σε μαθητές και προσεγγίζουν την ΠΕ με ολιστικό τρόπο, χρησιμοποιώντας την βιωματική μάθηση (Κατσακιώρη, Φλογαΐτη & Παπαδημητρίου, 2008).

Τα ΚΠΕ, δρουν κάτω από συγκεκριμένα θεσμικά πλαίσια και είναι στελεχωμένα από εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Φαραγγιτάκης, 2010), ενώ ταυτόχρονα συνεργάζονται με τοπικούς φορείς και υπηρεσίες ή ιδρύματα που υπάγονται στο δημόσιο κτλ. Ο σημαντικότερος στόχος των ΚΠΕ, είναι η στήριξη του θεσμού της Π.Ε/ΕΑΑ, μέσω της ενημέρωσης, σχετικά με σημαντικά και συγκοινωνούντα ζητήματα του Περιβάλλοντος, της Κοινωνίας και της Οικονομίας (Μπελίτου, 2020). Τα ΚΠΕ, παρόλο που ακολουθούν ένα θεσμοθετημένο πλαίσιο, λειτουργούν σε τοπικού χαρακτήρα συνθήκες, ανάλογα με τον νομό στον οποίο βρίσκονται και παράλληλα, διαμορφώνουν το Παιδαγωγικό τους πρόγραμμα, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που τα πλαισιώνουν (Νομικού, 2012).

2.4.3. Οργάνωση και στόχοι ΚΠΕ

Τα ΚΠΕ, δραστηριοποιούνται υλοποιώντας ΠΕ προγράμματα σε μαθητές, προσφέροντας ειδικό εκπαιδευτικό και ενημερωτικό υλικό, που δημιουργείται μέσα στα ίδια τα κέντρα (Μπελίτου, 2020). Επιπλέον, τα ΚΠΕ διοργανώνουν επιμορφωτικά σεμινάρια, για εκπαιδευτικούς, υποστηρίζουν προγράμματα ΠΕ σε σχολεία, που ανήκουν στην περιφέρειά τους και συνεργάζονται με τους Υπεύθυνους ΠΕ στον εκάστοτε νομό, συστήνουν θεματικά δίκτυα, σχεδιάζουν και υλοποιούν δράσεις, οι οποίες ευαισθητοποιούν την τοπική κοινωνία, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν, συνεργασίες με διάφορους φορείς, όπως Ανώτερα Επιστημονικά Ιδρύματα και Μη Κερδοσκοπικές Οργανώσεις (Κατσακιώρη, Φλογαΐτη & Παπαδημητρίου, 2008) και προωθούν το ερευνητικό κομμάτι επάνω σε ζητήματα αειφορίας και περιβάλλοντος.

Ο κυριότερος στόχος των ΚΠΕ, είναι η ευαισθητοποίηση και η δημιουργία συνείδησης απέναντι στο περιβάλλον, μέσα από ολιστικές, διεπιστημονικές και βιωματικές μεθόδους. Ουσιαστικά, τα ΚΠΕ, μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις που διενεργούν, βρίσκονται σε μια διαρκή προσπάθεια διαφύλαξης της ΠΕ/ΕΑΑ (Μπελίτου, 2020). Στόχος, είναι όσοι θα παρακολουθήσουν τις δράσεις των ΚΠΕ, να διαμορφώσουν μια υπεύθυνη στάση, να φέρονται με σεβασμό απέναντι στο φυσικό τους περιβάλλον, να αποκτήσουν ουσιαστικά περιβαλλοντική συνείδηση και ήθος, μέσα από την διεύρυνση των γνωστικών τους ικανοτήτων. Η πραγματοποίηση των προγραμμάτων, γίνεται σε ειδικούς χώρους, σχολικά κτίρια ή στα ΚΠΕ και μπορεί να έχουν χρονική διάρκεια από μια έως έξι ημέρες, για σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, τα ΚΠΕ, λειτουργούν υποστηρικτικά στα σχολεία, καθοδηγώντας τα να υλοποιήσουν εκπαιδευτικά σχέδια δράσης, σχετικά με το περιβάλλον, ενσωματώνοντας τις αξίες της αειφορίας στη σχολική καθημερινότητα και υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές στη συμμετοχή τους σε προγράμματα για την αειφορία. Οι δράσεις που αναπτύσσουν τα ΚΠΕ, έχουν στενή σύνδεση με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που παρουσιάζει το φυσικό περιβάλλον (Φαραγγιτάκης, 2010), σύμφωνα πάντα με το που εδράζεται το εκάστοτε ΚΠΕ. Ως επί των πλείστων, τα θέματα στα οποία επικεντρώνονται τα ΚΠΕ αφορούν την Αειφόρο Ανάπτυξη, τα απόβλητα και την διαχείρισή τους, τους φυσικούς πόρους και τους τρόπους με τους οποίους τους διαχειριζόμαστε, την ανακύκλωση κ.α.

Ο Υπεύθυνος ΚΠΕ και ο Αναπληρωτής, έχουν την ευθύνη για την λειτουργία του ΚΠΕ. Η λειτουργία των εξοπλισμών, των εγκαταστάσεων, η διαχείριση των οικονομικών, οι δημόσιες σχέσεις, η συνεργασία με δημόσιους και μη φορείς, αφορά το διοικητικό έργο τους. Σχετικά με το Παιδαγωγικό κομμάτι, ευθύνη έχει ο υπεύθυνος του κέντρου και εκπαιδευτικοί πολλών ειδικοτήτων, οι οποίοι συναποφασίζουν για τον σχεδιασμό με τον οποίον θα υλοποιηθεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για μαθητές και ο σχεδιασμός των επιμορφωτικών σεμιναρίων που υλοποιούνται για εκπαιδευτικούς (Νομικού, 2012). Βασικός στόχος των ΚΠΕ, είναι οι μαθητές να αποκτήσουν φιλοπεριβαλλοντική ηθική, να αναπτύξουν μέσα από την διεύρυνση των γνώσεών τους δεξιότητες, όπως η υπευθυνότητα και η ενσυναίσθηση, σχετικά με τα προβλήματα που αφορούν στο περιβάλλον (Φαραγγιτάκης, 2010).

2.5. ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΤΗΝ ΠΕ/ ΕΑΑ

2.5.1. Η συμβολή του Θεατρικού Παιχνιδιού στην ΠΕ/ΕΑΑ

Το Θεατρικό Παιχνίδι, εμπλέκεται στη παιδαγωγική διαδικασία, με σκοπό την ενίσχυση της ΠΕ/ΕΑΑ ηθικής, καθώς το παιχνίδι είναι στενά συνδεδεμένο με την αφομοίωση της γνώσης και ορίζεται ως βάση για την παιδαγωγική πράξη. Σύμφωνα με αυτή την προοπτική, το παιχνίδι είναι σημαντικό για τα παιδιά επειδή προσφέρει την ευκαιρία να εξερευνούν και να ανακαλύπτουν μόνοι τους την γνώση (Machenzi & Edwards, 2013).

Τα συμβολικά γεγονότα και ρόλοι, που βιώνει το παιδί, εδραιώνονται μέσα του, εμπλουτίζουν τον εσωτερικό του κόσμο, φτάνοντας σε μια διαδικασία αυτογνωσίας (Αραμπατζή κ.α, 2015). Σύμφωνα με την Hadzigeorgiou (2016), ο μαθητής μέσα από τις πρακτικές του ΘΠ, έχει την δυνατότητα να πειραματιστεί με ρόλους, που αφορούν σε αναπαράσταση αληθινών προσώπων, ρόλους από ποικίλες επιστήμες και κυρίως κοινωνικούς ρόλους, που απασχολούν την σύγχρονη κοινωνία (Μπελίτου, 2020).

Το Θ.Π. παίζει σημαντικό ρόλο στα παιδιά, όσον αφορά τον αυτοπροσδιορισμό, τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους και την προετοιμασία για τη μελλοντική ζωή (Ζώνιου, 2016), την

ενίσχυση της επικοινωνίας και της συνεργασίας, σημαντικά προσόντα για την βιώσιμη ανάπτυξη (Αραμπατζή κ.α, 2015) Η αναζήτηση λύσεων επάνω σε κοινωνικά, περιβαλλοντικά και άλλα προβλήματα αποτελεί τη βάση της διαδικασίας του ΘΠ (Χολέβα, 2017). Υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ της ΕΑΑ και του ΘΠ, μιας και οι δύο περιλαμβάνουν ολιστικές, ενεργητικές και συμμετοχικές διαδικασίες. Το ΘΠ, είναι χρήσιμο σχετικά με την ενίσχυση της περιβαλλοντικής ευαισθησίας των μαθητών, καθώς έχει δυνατότητες χρήσης σε πολλά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και δύναται να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά στο να μάθουν τα παιδιά πώς να προστατεύουν το περιβάλλον και να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων επηρεάζοντας θετικά την απορρόφηση πληροφοριών και εμπειριών και την εφαρμογή αυτών στην πράξη (Akyol, Kahriman-Pamuk & Elmas, 2018).

Το Θέατρο, προσφέρει ένα πολυαισθητηριακό βίωμα, όπου ο μαθητής έχει την δυνατότητα, μέσα σε ένα δημιουργικό πλαίσιο, να εμβαθύνει μέσα του και στον κόσμο, επαναπροσδιορίζοντας τις αξίες του (Curtis et al., 2013). Για την Seijas (2021), η τέχνη και πιο συγκεκριμένα η θεατρική δραστηριότητα καταφέρνει να επιτύχει τους στόχους της στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, λόγω της ικανότητάς της να κάνει τον άνθρωπο να σχετίζεται με την προσωπικότητά του και το φυσικό πλούτο, συνειδητά και ασυνειδητά, (Ζώνιου, 2016). Αυτό συμβαίνει, επειδή οι μαθητές δεν αφομοιώνουν παθητικά τις πληροφορίες που μεταδίδονται από τον δάσκαλο, αλλά οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι στάσεις χτίζονται διαδραστικά μέσα στην ομάδα. Επιπλέον, δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να ζήσουν πραγματικά, μέσα σε φανταστικές καταστάσεις (Layton, 2016).

Οι τέχνες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο και έχουν αποφασιστικό αντίκτυπο στις πεποιθήσεις και τις στάσεις απέναντι στο περιβάλλον. Οι Curtis et al., (2013) ανέφεραν ότι οι τέχνες στην περιβαλλοντική εκπαίδευση έχουν την ικανότητα να μεγαλώνουν τα κίνητρα ώστε να γίνονται συνδέσεις μεταξύ περιβαλλοντικών κρίσεων και πολιτιστικών επιπτώσεων (Γουργιώτου, Αμαργιωτάκη & Παπαστεφανάκη, 2014). Οι θεατρικές δραστηριότητες, μπορούν να προσφέρουν στους μαθητές την γνώση για τις βασικές αρχές του οικοσυστήματος και να τους βοηθήσουν να οικοδομήσουν νέες γνώσεις μέσω των εμπειριών τους (Curtis et al., 2013). Επιπλέον, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να κατανοήσουν εξειδικευμένους επιστημονικούς όρους, μεθόδους και τεχνικές, που συμβάλλουν στην αντιμετώπιση περιβαλλοντικών ζητημάτων (Andrikopoulou & Koutrouba, 2019).

Οι Andrikopoulou και Koutrouba, (2019) κάνουν λόγο για την έρευνα των Bailey και Watson, σχετικά με τα πιθανά οφέλη από τη χρήση δραστηριοτήτων που βασίζονται στο δράμα και κυρίως σε παιχνίδια ρόλων, σε μαθητές ηλικίας 7-11 ετών, οι οποίοι αποδείχθηκε να κατανόησαν, σε μεγαλύτερο βαθμό τις βασικές οικολογικές έννοιες, σε σχέση με τους μαθητές εκείνους που δεν συμμετείχαν σε δραστηριότητες. Η έρευνά τους ανέφερε επίσης ότι όταν το συναισθηματικό πεδίο των διδακτικών στόχων ενισχυθεί κατά τη διάρκεια της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, οι μαθητές θα μπορούν να μετέχουν παγκόσμιας κοινότητας ενεργά και όχι σαν απλοί θεατές. Το συμπέρασμα είναι πως, η χρήση θεατρικών δραστηριοτήτων αναπτύσσει τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών και παρακινεί το ενδιαφέρον τους να συμμετάσχουν ενεργά σε περιβαλλοντικά θέματα (Andrikopoulou & Koutrouba, 2019). Σε έρευνά τους οι Alaba και Tayo (2014), απέδειξαν την αποτελεσματικότητα των θεατρικών τεχνικών επάνω στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, μέσα από ένα πρόγραμμα κατά το οποίο επιλέχθηκαν 100 παιδιά, που διδάχθηκαν σημαντικές έννοιες της ΠΕ. Στα μισά παιδιά, η διδασκαλία έλαβε μέρος με τυπικούς και συμβατικούς τρόπους, ενώ στα άλλα μισά χρησιμοποιήθηκαν εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας βασισμένοι σε τεχνικές του Θεάτρου (αυτοσχεδιασμοί, παιχνίδια ρόλων κτλ). Με την χορήγηση ερωτηματολογίων, πριν το πρόγραμμα και μετά, αναδείχθηκε η θετική επίδραση των τεχνικών του θεάτρου, σχετικά με την ενίσχυση περιβαλλοντικών γνώσεων. Σύμφωνα με την Hadzigeorgiou (2016), ο μαθητής μέσα από τις πρακτικές του ΘΠ, έχει την δυνατότητα να πειραματιστεί με ρόλους, που αφορούν σε αναπαράσταση αληθινών προσώπων, ρόλους από ποικίλες επιστήμες και κυρίως κοινωνικούς ρόλους, που απασχολούν την σύγχρονη κοινωνία (Αραμπατζή κ.α, 2015).

Η βιωματικού τύπου επιμόρφωση και οι πραγματικές περιβαλλοντικές δράσεις, εκτός και εντός σχολείου, είναι ικανές πρακτικές να δώσουν στα παιδιά κίνητρα ώστε να συμμετέχουν σε δράσεις βελτίωσης των περιβαλλοντικών ζητημάτων (Αραμπατζή κ.α., 2015), να υιοθετήσουν υπεύθυνες στάσεις, να γνωρίζουν στην πράξη πώς να προσφέρουν ουσιαστικό έργο, για την προστασία τους περιβάλλοντος (Στάχτιαρη & Μουζάκης, 2022).

2.5.2. Η Θεατρική παιδεία στην Ελλάδα

Το 1990 (Π.Δ. 132/10-4-1990), έχουμε την ένταξη της Θεατρικής Αγωγής, στα δημοτικά σχολεία της χώρας, δικαιώνοντας την πίστη πολλών εκπαιδευτικών και καλλιτεχνών, απέναντι στην παιδαγωγική διάσταση, που προσέδιδαν στην διδακτική του Θεάτρου (Παπαδόπουλος, 2014). Το Θέατρο στο σχολείο, επιβεβαιώνει με τον καλύτερο τρόπο, την εξέλιξη της επιστήμης της Αγωγής, την επιστήμη της κοινωνιολογίας, τις εμπειρίες των κινημάτων κάθε Τέχνης και φυσικά του Θεάτρου (Παπαδόπουλος, 2014). Το παιχνίδι, αποτελεί θεμελιώδες πλαίσιο σε κάθε Τέχνη και κυρίως στο Θέατρο και ταυτόχρονα, σημαντικό στοιχείο της διαδικασίας της μάθησης στα παιδιά (Λενακάκης & Κολτσίδα, 2018). Στα επίσημα ελληνικά εκπαιδευτικά προγράμματα του Δημοτικού Σχολείου η Θεατρική Αγωγή εισήλθε το 1990 (Προεδρικό Διάταγμα αριθ. 132/10-4-1990), με στόχο την ενθάρρυνση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Οι μαθητές διδάσκονται βασικές θεατρικές διαδικασίες μέσω του παιχνιδιού, όπως παιχνίδια ρόλων, λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και αφηγήσεις, κτλ. (Andrikopoulou & Koutrouba, 2019). Το 2006, έχουμε την δημιουργία εγχειριδίου για τις δυο τελευταίες τάξεις του δημοτικού, ενώ παράλληλα συστήνεται η χρήση των τεχνικών του θεάτρου ως εργαλείο, σε διάφορα μαθήματα. Στο Γυμνάσιο, το Θέατρο προβλέπεται να χρησιμοποιείται μέσα στις σχολικές δραστηριότητες και στην ευέλικτη ζώνη. Στην τρίτη γυμνασίου, έχουμε την διδασκαλία της Ελένης του Ευριπίδη και τις Όρνιθες του Αριστοφάνη, στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας. Στα καλλιτεχνικά σχολεία, είναι υποχρεωτική η διδασκαλία όλων των πρακτικών που χρησιμοποιεί το Θέατρο (Τσιάρας, 2014).

Η αποστολή, του θεάτρου στο σχολείο, θεωρείται πρωταρχικής σημασίας, καθώς επιτελεί τον ίδιο παιδαγωγικό σκοπό με το εκπαιδευτικό σύστημα, που δεν είναι άλλος από την διαπαιδαγώγηση και την παροχή γνώσης στα παιδιά (Τσιάρας, 2014). Συγκεκριμένα όταν μιλάμε για το σχολείο και την χρήση του Θεάτρου στην παιδαγωγική διαδικασία, αναφερόμαστε κυρίως στην Δραματοποίηση και το Θεατρικό Παιχνίδι (Γραμματάς, 2012).

2.5.3. Τα εμπόδια κατά την εφαρμογή του Θεατρικού Παιχνιδιού ως Εκπαιδευτικό Εργαλείο στην ΠΕ/ΕΑΑ

Αν και σε θεωρητικό επίπεδο, οι πρακτικές του Θ.Π, έχουν διδαχθεί στους εκπαιδευτικούς στις αρχικές σπουδές τους, ωστόσο, οι ευκαιρίες για εκτεταμένη και αποτελεσματική χρήση τους, σε πραγματικές συνθήκες μέσα στην σχολική αίθουσα δεν έχουν δοκιμαστεί (Κωσταρά & Μαντζουράτου, 2020). Ως αποτέλεσμα, οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί έχουν θεωρητικές γνώσεις αλλά όχι πρακτική εμπειρία (Ζώνιου, 2016). Παράλληλα, οι περιορισμοί που σχετίζονται με την ακαμψία των επίσημων Προγραμμάτων Σπουδών, αφαιρούν από τους εκπαιδευτικούς το ελεύθερο να χρησιμοποιούν εναλλακτικές μεθόδους στην τάξη (Andrikopoulou & Koutrouba, 2019). Επιπροσθέτως, η έννοια της αειφορίας, ταλανίζεται από τις αμφίσημες συνθήκες προσέγγισης του όρου της, προκαλώντας σύγχυση και δυσκολία σχετικά με την ενσωμάτωση της ΕΑΑ, στην εκπαιδευτική διαδικασία, γεγονός που συνοδεύεται από μειωμένες δεξιότητες και προσόντα, που δύνανται να προωθήσουν την βιώσιμη ανάπτυξη (Durrani et al., 2019)..

Οι LealFilho, Pallant, Enete, Richter & Brandli (2018) αναφέρουν πως η ύπαρξη της έννοιας της Αειφορίας είναι περιορισμένη, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, όπως επίσης και στις επιμορφώσεις που διοργανώνονται για τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, στα επιμέρους εμπόδια, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε, την έλλειψη πρόθεσης για αλλαγή, τις αγκυλωμένες αξίες (Λενακάκης, 2013), την έλλειψη οργάνωσης των οργανωτικών δομών και την απροθυμία συνεργασίας ανάμεσα στους φορείς, τον ελάχιστο χρόνο που προσφέρει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και πολλές φορές το άγχος των εκπαιδευτικών (Durrani et al., 2019), για επιπλέον φόρτο εργασίας. Η πολιτική που αφορά στο εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελεί, τον ακρογωνιαίο λίθο και σημαντικό συντελεστή επιτυχούς εφαρμογής της ΠΕ στην εκπαίδευση, καθώς η κυβερνητική πολιτική προσδίδει συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με τον τρόπο ενσωμάτωσης της ΠΕ στις σχολικές αίθουσες (Pauw et al., 2015). Η προβληματική, είναι πως η πολιτική, αποτυγχάνει, καθότι βασίζεται εξ' ολοκλήρου σε θεωρητικά πλαίσια, τα οποία επί του πρακτέου, μέσα στην τάξη δεν βρίσκουν πρόσφορο έδαφος (Χολέβα και Λεκανάκης, 2019). Ουσιαστικά, αυτό που αποδίδει είναι τα κίνητρα και η προσωπική προσπάθεια του εκπαιδευτικού (Durrani et al., 2019), η ευαισθησία του επάνω σε περιβαλλοντικά ζητήματα και η εξειδίκευσή του σε εναλλακτικές μεθόδους, όπως το ΘΠ (Γκερμπεσιώτη, Τσιρούκης, Κύδρος, & Μπλάνας, 2021). Επιπρόσθετα το γεγονός, της άκρατης

γραφειοκρατίας, εντείνει το πρόβλημα και απομακρύνει τους εκπαιδευτικούς από την ανάληψη ΠΕ προγραμμάτων, ενώ επιπλέον παρατηρείται και ελλιπής ενημέρωση σχετικά με την νομοθεσία, καθώς αυτή συνεχώς αλλάζει και τροποποιείται σε σημείο να λειτουργεί ανασταλτικά στην ανάληψη προγραμμάτων και παράλληλα δεν φαίνεται αυτές οι εγκύκλιοι και οι νόμοι να στηρίζουν την ανάληψη προγραμμάτων εκτός του ωρολογίου προγράμματος σπουδών (Andrikopoulou & Koutrouba, 2019). Διάχυτη είναι και η καχυποψία της μη κατοχύρωσης εκτός ωρολογίου προγράμματος, καθώς έτσι εκτός του ότι επιβαρύνεται ο φόρτος εργασίας, παρεμποδίζεται ακόμα και σε εθελοντικό επίπεδο η δράση του εκπαιδευτικού.

Για την εξοικείωση των παιδιών με τις τεχνικές του ΘΠ, απαιτείται ουσιαστικός χρόνος (Χολέβα και Λεκανάκης, 2019), ο οποίος όπως επισημάνθηκε δεν είναι διαθέσιμος από το Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, ζήτημα που απαιτεί έναν εκπαιδευτικό πλήρως επιμορφωμένο και εξοικειωμένο (Χολέβα και Λεκανάκης, 2015), με τις τεχνικές του ΘΠ και τους στόχους και τις αξίες της ΠΕ/ ΕΑΑ. Συμπερασματικά, το άγχος που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, οδηγεί στην προαιρετική χρήση των θεατρικών δραστηριοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία, γεγονός που απομακρύνει από την προώθηση της διεπιστημονικής μάθησης και την αύξηση των κινήτρων και απόλαυσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας στους μαθητές (Hadzigeorgiou, 2016). Το Θεατρικό Παιχνίδι, έχει την ικανότητα να μετατρέψει την παθητική προσέγγιση των ενοτήτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σε μια δημιουργική και θετική διαδικασία (Λενακάκης & Κολτσίδα, 2018) η οποία δεν θίγει το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Αμαργιωτάκη & Παπαστεφανάκη, 2015).

Κατανοούμε, πως η χάραξη μιας κοινής πολιτικής επάνω στο ζήτημα της αειφορίας, η οποία δεν στέκεται ιδεολογικά και κοινωνικά απαθής και είναι πολιτικά προσανατολισμένη στον άνθρωπο και τις ελευθερίες του (Pauw et al., 2015), απαιτεί την αμφισβήτηση του κυρίαρχου αξιακού συστήματος και την αναδιαμόρφωση των ιδεολογιών και των αντιλήψεων σε όλους τους πυλώνες της κοινωνίας (Τίγκας & Φλογαΐτη, 2019). Το Θεατρικό Παιχνίδι, οφείλει να συμβαδίζει με την σύγχρονη ψυχοπαιδαγωγική και να λειτουργεί σαν μια βιωματική διδακτική διαδικασία (Λενακάκης & Κολτσίδα, 2018).

Ως εκ τούτου, απαιτείται η επάρκεια του εκπαιδευτικού (Ζώνιου, 2016), σε παιδαγωγικά και καλλιτεχνικά ζητήματα (Χολέβα και Λεκανάκης, 2015) και η επιμονή σε παρωχημένες

πρακτικές δεκαετιών, μόνο εμπόδιο μπορεί να σταθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία οφείλει να ανταποκρίνεται στο ρεύμα της εποχής (Παπαδόπουλος, 2013).

2.5.4. Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία για την προώθηση της ΠΕ/ΕΑΑ

Ο εκπαιδευτικός, με σκοπό την επίτευξη της ΠΕ/ΕΑΑ, οφείλει να επαναπροσδιορίσει τον ρόλο του στην εκπαιδευτική διαδικασία και να κάνει μια μεταστροφή στην κουλτούρα του (Durrani et al., 2019) (Σφακιανάκη, 2021). Ο εκπαιδευτικός, δεν οφείλει να μεταβιβάζει απλώς τη γνώση, αλλά να συμμετέχει ενεργά (Λενακάκης & Κολτσίδα, 2018). Σαφώς, για την πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, απαιτείται ο εκπαιδευτικός να είναι κατάλληλα επιμορφωμένος και καταρτισμένος (Χολέβα και Λεκανάκης, 2015), σχετικά με την έννοια και τους στόχους της αειφορίας (Φλογαΐτη & Λιαράκου, 2009).

Πολλοί ερευνητές σύμφωνα με τους Stern et al., (2014) απέδωσαν την επιτυχημένη διδασκαλία, κυρίως σε μεθόδους συνεργατικής μάθησης, καθώς αποδεικνύεται η ιδιαίτερη αξία της επικοινωνίας μέσα από την συμμετοχή σε συνεργατικές δράσεις και ιδιαιτέρως όταν εμπλέκονται ενεργά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (Στυλιανού, 2020). Τα ευρήματα υποδηλώνουν τη σημασία του ρόλου των εκπαιδευτικών (Chinedu, et al., 2018) και άλλων ενηλίκων ως προτύπων στην ανάπτυξη του περιβαλλοντικού γραμματισμού (Stern et al., 2014). Η έλλειψη γνώσης, οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε καθημερινό άγχος (Χολέβα και Λεκανάκης, 2015). Συμπερασματικά, η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η συνεργασία με τους κατάλληλους φορείς, θα διευκολύνει το έργο τους (Chinedu, et al., 2018) και θα διαποτίσει τη νοοτροπία του εκπαιδευτικού με διεπιστημονικές πρακτικές (Durrani et al., 2019) καινοτόμες θεωρίες μάθησης, βιωματικού και μαθητοκεντρικού περιεχομένου, οδηγώντας σε μια μάθηση απαγκιστρωμένη από παρωχημένες νοοτροπίες (Στάχτιαρη & Μουζάκης, 2022). Για να επιτελεί το όραμά του, ο εκπαιδευτικός, οφείλει να αναστοχάζεται και να διαπραγματεύεται συνεχώς (Durrani et al., 2019), τις αξίες της Εκπαίδευσης και να κινητοποιείται με νέες εκπαιδευτικές στρατηγικές για την προώθηση ζητημάτων, που αφορούν στη ΠΕ/ΕΑΑ (Στυλιανού, 2018).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1.1. Διαδικασία εκτέλεσης έρευνας

Για την διενέργεια της έρευνας, που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της ολοκλήρωσης του Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, για το τμήμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου της Λευκωσίας σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Πάτρας, χρειάστηκε η μελέτη ποικίλων επιστημονικών άρθρων, ερευνών και συγγραμμάτων, που αφορούν το Θεατρικό Παιχνίδι, τη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Αειφορία. Έτσι, αρχικά διαμορφώθηκε το θεωρητικό υπόβαθρο, με σκοπό τη διασαφήνιση των εννοιών της ανεξάρτητης μεταβλητής, Θεατρικό Παιχνίδι, και των ανεξάρτητων μεταβλητών, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Κρίθηκε, λοιπόν, σημαντική και ολοκληρώθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και η λεπτομερής κατάθεση των όρων και των εννοιών, ώστε να διασαφηνιστούν και να οικειοποιηθούν παντελώς, οι προς μελέτη ορισμοί, με σκοπό να χτιστεί το υπόβαθρο για το ερευνητικό πλαίσιο. Σκοπός της μελέτης είναι η διερεύνηση, του κατά πόσο μπορεί το Θεατρικό Παιχνίδι να συνδεθεί και να συσχετιστεί με θετικά αποτελέσματα, ως εργαλείο στη ΠΕ/ ΕΑΑ. Παράλληλα μελετήθηκε βιβλιογραφικά, η θέση του Θεάτρου, της ΠΕ/ΕΑΑ και των ΚΠΕ στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα και τα εμπόδια και οι προκλήσεις που συναντούν οι εκπαιδευτικοί.

Εν συνεχεία διαμορφώθηκε ερωτηματολόγιο και μοιράστηκε σε Εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ενώ τέλος, έγινε ανάλυση δεδομένων στο πρόγραμμα SPSS και εν συνεχεία, καταγράφηκαν αναλυτικά σε πίνακες και γραπτώς τα δεδομένα, όπως αυτά προέκυψαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων και κατόπιν, η ερμηνεία των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από αυτά. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν κριτήρια περιγραφικής στατιστικής (μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, συχνότητες, ποσοστά) καθώς και Ανάλυση Διασποράς (ANOVA).

3.1.2. Δείγμα

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, το δείγμα αποτελέστηκε από 91 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονται σε ιδιωτικά και δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο κέντρο της Αθήνας, το έτος 2022-2023. Επιλέχθηκε η μέθοδος της βολικής δειγματοληψίας. 47 εκπαιδευτικοί εργάζονται σε ιδιωτικά σχολεία και 44 εκπαιδευτικοί εργάζονται σε δημόσια σχολεία, το έτος 2022-2023 στο κέντρο της Αθήνας ώστε να μελετηθούν οι εμπειρίες του πληθυσμού που ζει στο βιομηχανικό κέντρο της Πρωτεύουσας.

3.1.3. Μέσο συλλογής δεδομένων

Το μέσο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε ήταν ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από ερωτήσεις κλειστού τύπου και δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια. Στάλθηκε μέσω Διαδικτύου, καθώς όπως αναφέρει η Παπαναστασίου (2016), είναι ένας εύκολος τρόπος αποστολής κυρίως μετά την περίοδο της πανδημίας και μάλιστα στην Αθήνα όπου οι αποστάσεις δυσκολεύουν την επαφή. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε στη google forms και εμπεριέχει και μια συνοδευτική επιστολή προς τους συμμετέχοντες, όπου εξηγείται η αναγκαιότητα της έρευνας, οδηγίες συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και στοιχεία επικοινωνίας με την ερευνήτρια. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δυο μέρη. Το Α μέρος αποτελείται από τα δημογραφικά στοιχεία και το Β μέρος αποτελείται με την σειρά του, από υποενότητες, από το Α έως το Θ, που αποτελούνται από δηλώσεις Likert. Από το Μέρος Β, οι υποενότητες, Α και Β, εξετάζουν το ερευνητικό ερώτημα 1, που διερευνά, σε ποιο βαθμό, η χρήση τεχνικών του Θεατρικού Παιχνιδιού προωθεί τους παιδαγωγικούς στόχους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/ Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Οι υποενότητες, Γ και Δ, εξετάζουν το ερευνητικό ερώτημα 2 που διερευνά, ποιες προκλήσεις αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τις καθιερωμένες οργανωτικές δομές της Εκπαίδευσης και την επιμόρφωση επάνω σε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Οι υποενότητες, ΣΤ και Ζ εξετάζουν το ερευνητικό ερώτημα 3, που διερευνά, ποιες τεχνικές του Θεατρικού Παιχνιδιού, χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/ Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, σύμφωνα με τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών σε μαθητές δημοτικού και γυμνασίου. Τέλος, οι υποενότητες, Η και Θ εξετάζουν το ερευνητικό ερώτημα 4, που διερευνά, σε ποιο βαθμό και με

ποιους τρόπους θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι η ενσωμάτωση των τεχνικών Θεατρικού Παιχνιδιού, όπως είναι ο Θεματικός Αυτοσχεδιασμός και τα Παιχνίδια Ρόλων, στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, προωθούν την εξέταση των Στόχων της Αειφόρου Ανάπτυξης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

3.1.4. Διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων

Προκειμένου να γίνει η συλλογή των δεδομένων, της παρούσας έρευνας, έγινε η διανομή του ερωτηματολογίου μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και κοινωνικών δικτύων. Το δείγμα, δημιουργήθηκε με την μορφή της χιονοστιβάδας καθώς ζητήθηκε από προσωπικές επαφές της ερευνήτριας να διανείμουν το ερωτηματολόγιο, μέσω των δικών τους email σε άλλες επαφές, μαζί με μια συνοδευτική επιστολή που επεξηγούσε τον σκοπό της έρευνας και τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Η συλλογή των δεδομένων, διήρκεσε ενάμιση μήνα, συγκεκριμένα τον μήνα Ιούλιο και Αύγουστο.

3.1.5. Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας

Τα ζητήματα της ηθικής και της δεοντολογίας, είναι ένα πολύ σημαντικό κομμάτι κάθε έρευνας που διασφαλίζουν την αξιοπιστία της και τον σεβασμό στα άτομα που συμμετέχουν (Παπαναστασίου, 2016). Ως εκ τούτου, τηρήθηκαν όλα τα μέτρα που διασφαλίζουν τέτοιου είδους ζητήματα. Δημιουργήθηκε μια επιστολή που απευθύνεται στους συμμετέχοντες της έρευνας και ζητάει την συγκατάθεσή τους στην διεξαγωγή της έρευνας, ενώ παράλληλα τους επιβεβαιώνει για την διασφάλιση των προσωπικών τους στοιχείων και τους ενημερώνει πως όποτε το επιθυμούν μπορούν να αποχωρίσουν από αυτήν χωρίς καμία συνέπεια. Ενημερώθηκαν για τον σκοπό και τον στόχο της έρευνας για τα στοιχεία του ερευνητή και πληροφορήθηκαν τα στοιχεία του ερευνητή σε περίπτωση που θέλουν να επικοινωνήσουν μαζί του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1.1. Εισαγωγή

Η εν λόγω έρευνα, έχει σαν στόχο, να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, με σκοπό να ρίξουν φως στο προς μελέτη θέμα, *Το Θεατρικό Παιχνίδι, ως παιδαγωγικό εργαλείο στη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/ Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη*. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, παρατίθενται αναλυτικά, όσα δεδομένα προέκυψαν από την έρευνα, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων και εν συνεχεία, στο επόμενο κεφάλαιο θα γίνει η ερμηνεία τους και θα συγκριθεί με δεδομένα από έρευνες, οι οποίες είχαν σαν θεματολογία αντίστοιχους προβληματισμούς. Αρχικά θα ξεκινήσουμε με τα δεδομένα από τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και θα προχωρήσουμε με τα δεδομένα των τεσσάρων ερευνητικών ερωτημάτων.

4.1.2 Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

	Συχνότητα (N)	%
Φύλο		
Ανδρας	19	20,9
Γυναίκα	69	75,8
Δεν επιθυμώ να το δηλώσω	3	3,3
Σύνολο	91	100,0
Ηλικιακή ομάδα		
25-35	33	36,3
36-46	36	39,6
46 και άνω	22	24,2
Σύνολο	91	100,0

Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 2, 69 άτομα από τους συμμετέχοντες είναι γυναίκες (75,8%), 19 είναι άντρες, (20,9 %) και 3 δεν επιθυμούν να το δηλώσουν (3.3 %), 33 από τους

συμμετέχοντες είναι από 25 έως 35 ετών, (36,3 %), 36 συμμετέχοντες είναι 36-45, (39,6 %) και 22 συμμετέχοντες είναι 46 και άνω (24,2 %).

Πίνακας 2: Περιγραφικά δεδομένα σχετικά με την εμπειρία και το επίπεδο σπουδών

	Συχνότητα (N)	%
Σπουδές		
Πτυχίο	43	47,3
Μεταπτυχιακό	46	50,5
Διαδακτορικό	2	2,2
Σύνολο	91	100,0
Έτη προϋπηρεσίας		
1-5	42	46,2
6-15	22	24,2
16-25	24	26,4
26-35	3	3,3
Σύνολο	91	100,0
Τομέας εργασίας		
Ιδιωτικός	47	51,6
Δημόσιος	44	48,4
Σύνολο	91	100,0
Ειδικότητα		
Δάσκαλος	34	37,4
Εικαστικός	2	2,2
Μουσικός	2	2,2
Θεατρολόγος	16	17,6
Ξένες Γλώσσες	6	6,6
Φυσική Αγωγή	4	4,4
Άλλο	27	29,7
Σύνολο	91	100

Όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 2, σχετικά με τις σπουδές 43 συμμετέχοντες έχουν προπτυχιακό τίτλο σπουδών, (47,3 %). Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, έχουν 46 συμμετέχοντες

(50,5%) και 2 συμμετέχοντες έχουν Διδακτορικό τίτλο σπουδών (2,2%), 42 άτομα από τους συμμετέχοντες εργάζονται από 1 έως 5 έτη ως εκπαιδευτικός (46,2), 22 από τους συμμετέχοντες εργάζονται από 6-15 έτη, (24,2 %), 24 από τους συμμετέχοντες εργάζονται από 16- 25 έτη (26,4%) και 3 από τους συμμετέχοντες από 26 έως 35 έτη (3,3 %).

Τα 47 άτομα των συμμετεχόντων εργάζεται στον ιδιωτικό τομέα (51,6%) και 44 συμμετέχοντες στον Δημόσιο τομέα 48,4 % Οι δάσκαλοι είναι 34 από τους συμμετέχοντες (37,4 %), οι Εικαστικοί 2 άτομα (2,2 %), οι Μουσικοί 2 άτομα (2,2 %), οι Θεατρολόγοι 16 άτομα (17,6%), οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών 6 άτομα (6,6 %), οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής 4 άτομα (4,4%) και 27 από τους συμμετέχοντες (29,7%) δήλωσαν κάποια άλλη ειδικότητα.

4.1.3. Ερευνητικά ερωτήματα αποτελέσματα

Βαθμός στον οποίο η χρήση τεχνικών του Θεατρικού Παιχνιδιού προωθεί τους παιδαγωγικούς στόχους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/ Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Σχετικά με το ερευνητικό ερώτημα, που μελετά αν η χρήση τεχνικών του Θεατρικού Παιχνιδιού, προωθεί τους παιδαγωγικούς στόχους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, παραθέτουμε αναλυτικά τα παρακάτω δεδομένα. Σχετικά με τις απαντήσεις αναφέρουμε πως μετρήθηκαν σε κλίμακα Likert με ελάχιστο το 1 (διαφωνώ πλήρως) και μέγιστο το 5 (Συμφωνώ πλήρως).

Πίνακας 3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σε σχέση με τις δηλώσεις που αφορούν στις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση τεχνικών θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην ΠΕ/ΕΑΑ

Αρ. Δήλωσης	Περιεχόμενο δήλωσης	Μ.Ο.	Τ.Α.
	Χρήση των τεχνικών του Θ.Π στην Εκπαιδευτική Διαδικασία γενικά		
A1	Ενισχύει τα κίνητρα για ενεργό συμμετοχή στην εκπαιδευτική	4.79	0,46

	διαδικασία		
A2	Αναπτύσσει θετικές στάσεις σχετικά με την συνεργασία και το αίσθημα της ευθύνης	4.69	0,53
A3	Εμπλουτίζει τον προφορικό λόγο	4.69	0,55
A4	Προάγει τη συναισθηματική νοημοσύνη	4.81	0,41
A5	Προάγει την ενσυναίσθηση	4.71	0,52
A6	Ενισχύει τις δυνατότητες της μάθησης μέσω της βιωματικής προσέγγισης της γνώσης	4.77	0,44
A7	Ενισχύει τη συνεργασία των μαθητών μέσα σε ομάδες/ Συνεργατική μάθηση	4.85	0,36
A8	Προωθεί τη δημιουργική φαντασία	4.84	0,40
A9	Βελτιώνει τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών	4.63	0,62
A10	Ενισχύει το αίσθημα των κοινωνικών ρόλων μέσα στα πλαίσια της ομάδας	4.67	0,61
A11	Ενισχύει δεξιότητες της παρατήρησης και της αυτοσυγκέντρωσης	4.57	0,63
A12	Ενισχύει γνώσεις επάνω σε ποικίλα θέματα, όπως ιστορία, μαθηματικά, γεωγραφία κ.α	4.30	0,81
Σύνολο		4.69	0,38
Χρήση των τεχνικών του Θ.Π συγκεκριμένα στην ΠΕ/ΕΑΑ			
B1	Οι μαθητές συνειδητοποιούν τα προβλήματα που αφορούν το περιβάλλον	4.46	0,70
B2	Κατακτώνται οι γνώσεις που είναι απαραίτητες για το περιβάλλον	4.32	0,77
B3	Οι μαθητές ευαισθητοποιούνται επάνω σε οικολογικά ζητήματα	4.52	0,63
B4	Ενισχύεται το αίσθημα της πρωτοβουλίας για την επίλυση προβλημάτων	4.44	0,73
B5	Καλλιεργούνται δεξιότητες που αφορούν τον ενεργό πολίτη	4.49	0,73
B6	Ενεργοποιείται το ενδιαφέρον για συμμετοχή σε δράσεις που αφορούν την προστασία του περιβάλλοντος	4.51	0,73
B7	Οι μαθητές εξοικειώνονται σε πραγματικά περιβαλλοντικά ζητήματα	4.37	0,82
B8	Ενισχύεται η κριτική σκέψη, (επίλυση πραγματικών περιβαλλοντικών ζητημάτων)	4.51	0,73
B9	Ενισχύεται η ομαδικότητα, η συνεργασία και η δράση με σκοπό την επίλυση περιβαλλοντικών ζητημάτων και την εξεύρεση λύσεων	4.65	0,62
Σύνολο		4,47	0,61

Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 3, οι συμμετέχοντες, σχετικά με το κατά πόσο οι τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού, ενισχύουν τα κίνητρα για ενεργό συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, απάντησαν πως συμφωνούν απόλυτα με Μ.Ο 4,79 και Τ.Α 0,46. Στο ερώτημα, σχετικά με το αν αναπτύσσονται θετικές στάσεις σχετικά με την συνεργασία και το αίσθημα της

ευθύνης, ο Μ.Ο είναι 4,69 και Τ.Α, 0,53. Οι ερωτώμενοι συμφωνούν απόλυτα πως η χρήση τεχνικών του Θ.Π, εμπλουτίζει τον προφορικό λόγο, με Μ.Ο 4,69 και με Τ.Α 0,55.

Σχετικά με το αν προάγεται η συναισθηματική νοημοσύνη, συμφωνούν απόλυτα με Μ.Ο 4,81 και Τ.Α, 0,41. Στη δήλωση κατά πόσο προάγεται η ενσυναϊψηση, συμφωνούν απόλυτα με Μ.Ο 4,71 και Τ.Α, 0,52. Σχετικά με τη δήλωση, εάν η χρήση των τεχνικών του Θ.Π, ενισχύει τις δυνατότητες της μάθησης μέσω της βιωματικής προσέγγισης της γνώσης, συμφωνούν απόλυτα με Μ.Ο 4,77 και Τ.Α 0,44. Σχετικά με την δήλωση, αν ενισχύεται η συνεργασία των μαθητών μέσα σε ομάδες/ Συνεργατική μάθηση, συμφωνούν απόλυτα με Μ.Ο 4,85 και Τ.Α 0,36. Σχετικά με το αν προωθείται η δημιουργική φαντασία, συμφωνούν με Μ.Ο 4,84 και Τ.Α 0,40. Σχετικά με την δήλωση, αν η χρήση τεχνικών του Θ.Π, βελτιώνει τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών συμφωνούν απόλυτα με Μ.Ο 4,63 και Τ.Α 0,61. Σχετικά με το αν ενισχύει το αίσθημα των κοινωνικών ρόλων μέσα στα πλαίσια της ομάδας, συμφωνούν απόλυτα, με Μ.Ο 4,67 και Τ.Α 0,61. Σχετικά με το αν ενισχύονται οι δεξιότητες της παρατήρησης και της αυτοσυγκέντρωσης, μάλλον συμφωνούν με Μ.Ο 4,57 και Τ.Α 0,63. Τέλος συμφωνούν απόλυτα με Μ.Ο 4,30 σε σχέση με το αν ενισχύονται οι γνώσεις επάνω σε ποικίλα θέματα, όπως ιστορία, μαθηματικά, γεωγραφία κ.α. και Τ.Α 0,81.

Το ερευνητικό δείγμα των εκπαιδευτικών, απάντησε σχετικά με τη χρήση των τεχνικών του Θ.Π, συγκεκριμένα στην ΠΕ/ΕΑΑ ως εξής. Συμφωνούν απόλυτα με Μ.Ο 4,46, πως οι μαθητές συνειδητοποιούν τα προβλήματα του περιβάλλοντος και Τ.Α 0,70. Συμφωνούν απόλυτα με Μ.Ο 4,32, πως κατακτώνται οι γνώσεις που είναι απαραίτητες για το περιβάλλον και Τ.Α 0,77. Συμφωνούν απόλυτα με Μ.Ο 4,52 πως, οι μαθητές ευαισθητοποιούνται επάνω σε οικολογικά ζητήματα και Τ.Α 0,63. Συμφωνούν απόλυτα με Μ.Ο 4,44, ότι ενισχύεται το αίσθημα της πρωτοβουλίας για την επίλυση προβλημάτων και Τ.Α 0,73. Σχετικά με το αν καλλιεργούνται δεξιότητες που αφορούν τον ενεργό πολίτη, συμφωνούν απόλυτα με Μ.Ο 4,49 και Τ.Α 0,73. Σχετικά με το αν κινητοποιείται το ενδιαφέρον τους να δραστηριοποιηθούν σε σχέση με οικολογικά θέματα, τα δεδομένα έδειξαν πως συμφωνούν απόλυτα με Μ.Ο 4,51 και Τ.Α 0,73. Σχετικά με το αν οι μαθητές εξοικειώνονται σε πραγματικά περιβαλλοντικά ζητήματα, απάντησαν συμφωνώ απόλυτα, με Μ.Ο 4,37 και Τ.Α 0,82. Οι συμμετέχοντες συμφωνούν απόλυτα με Μ.Ο 4,51, πως η χρήση τεχνικών του Θ.Π, ενισχύει την κριτική σκέψη και την επίλυση πραγματικών περιβαλλοντικών ζητημάτων και Τ.Α 0,73. Τέλος συμφωνούν απόλυτα με

Μ.Ο 4,65 πως προωθείται το αίσθημα της ομάδας, με συνεργατικές προοπτικές και η δραστηριοποίηση για την εξεύρεση λύσεων και Τ.Α 0,62.

Ο Μ.Ο των δηλώσεων Α1- Α12, σχετικά με την χρήση των τεχνικών του Θ.Π στην Εκπαιδευτική Διαδικασία, είναι 4,69 με Τ.Α 0,38 και για την χρήση των τεχνικών του Θ., οι δηλώσεις Β1- Β9, συγκεκριμένα για την ΠΕ/ΕΑΑ είναι 4,47 με Τ.Α 0,61.

4.1.4. Προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τις δομές της Εκπαίδευσης και την επιμόρφωση επάνω σε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορά τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τις δομές της Εκπαίδευσης και την επιμόρφωση επάνω σε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Στη συνέχεια παραθέτουμε, τα δεδομένα από τις απαντήσεις του ερευνητικού δείγματος, σχετικά με την επαγγελματική επάρκεια και ανάγκες και τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος. Σχετικά με τις απαντήσεις αναφέρουμε πως μετρήθηκαν σε κλίμακα Likert με ελάχιστο το 1 (διαφωνώ πλήρως) και μέγιστο το 5 (Συμφωνώ πλήρως).

Πίνακας 4: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σε σχέση με τις δηλώσεις που αφορούν στις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τις δομές της Εκπαίδευσης και την επιμόρφωση

Αρ. Δήλωσης	Περιεχόμενο δήλωσης	Μ.Ο.	Τ.Α.
Επαγγελματική επάρκεια και ανάγκες			
Γ1	Είμαι κατάλληλα επιμορφωμένος ώστε να χρησιμοποιήσω τις τεχνικές του Θεατρικού Παιχνιδιού, για την προώθηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη	2.89	1,05

Γ2	Οι κρατικές δομές διοργανώνουν συχνά επιμορφωτικά σεμινάρια επάνω σε Περιβαλλοντικά προγράμματα	2.44	0,77
Γ3	Είμαι κατάλληλα επιμορφωμένος και καταρτισμένος, σχετικά με το περιεχόμενο και τους στόχους της αειφορίας	2.80	1,00
Γ4	Είμαι κατάλληλα επιμορφωμένος ώστε να αναλαμβάνω Περιβαλλοντικά προγράμματα	2.73	1,07
Γ5	Οι κρατικές δομές διοργανώνουν συχνά επιμορφωτικά σεμινάρια επάνω σε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας όπως το θεατρικό παιχνίδι	2.30	0,83
Γ6	Παρακολουθώ συχνά σεμινάρια επιμόρφωσης για Περιβαλλοντικά Προγράμματα	2.48	1,05
Γ7	Παρακολουθώ συχνά σεμινάρια επιμόρφωσης για τεχνικές του Θεατρικού Παιχνιδιού	2.91	1,18
Γ8	Εφαρμόζω στην πράξη, τις θεωρητικές γνώσεις που διαθέτω, σχετικά με εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, όπως το Θεατρικό Παιχνίδι και Περιβαλλοντικά Προγράμματα	3.42	1,04
Σύνολο		2,74	0,69
Δομή Εκπαιδευτικού Συστήματος			
Δ1	Ελαστικό χρονοδιάγραμμα των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών	2.68	0,99
Δ2	Σύγχρονες, μη αγκυλωμένες εκπαιδευτικές αξίες	2.44	0,93
Δ3	Οργάνωση των εκπαιδευτικών δομών	2.47	0,71
Δ4	Συνεργασία ανάμεσα στους φορείς	2.54	0,82
Δ5	Επαρκή Χρηματοδότηση	1.84	0,76
Δ6	Επαρκές εκπαιδευτικό υλικό	2.09	0,92
Δ7	Κατάλληλες αίθουσες διδασκαλίας	1.98	0,82
Σύνολο		2,29	0,70

Επαγγελματική επάρκεια και ανάγκες

Όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 4, σχετικά με το αν είναι κατάλληλα επιμορφωμένοι ώστε να χρησιμοποιούν τις τεχνικές του Θεατρικού Παιχνιδιού, για την προώθηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, οι ερωτηθέντες με Μ.Ο 2,89, απάντησαν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν, στο αν είναι κατάλληλα επιμορφωμένοι και Τ.Α 1,05. Σχετικά, την συχνότητα διοργάνωσης από το κράτος επιμορφωτικών σεμιναρίων σε ΠΕ προγράμματα, οι ερωτηθέντες απάντησαν πως μάλλον διαφωνούν, με Μ.Ο 2,44 και Τ.Α 0,77. Με Μ.Ο 2,80 οι ερωτηθέντες, ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν για το αν είναι κατάλληλα επιμορφωμένοι και καταρτισμένοι, σχετικά με το

περιεχόμενο και τους στόχους της αειφορίας και Τ.Α 1,00. Με Μ.Ο 2,73, ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν σε σχέση με την επιμόρφωσή τους, ώστε να αναλαμβάνουν Περιβαλλοντικά προγράμματα και Τ.Α 1,07. Από τα δεδομένα, διαφαίνεται με Μ.Ο, 2,30, (Τ.Α 0,83) πως οι ερωτηθέντες μάλλον διαφωνούν σε σχέση με την συχνότητα που το κράτος διοργανώνει σεμινάρια για το ΘΠ. Με Μ.Ο 2,48, (Τ.Α 1,05) στο ερώτημα, εάν παρακολουθούν συχνά σεμινάρια επιμόρφωσης για Περιβαλλοντικά Προγράμματα, απάντησαν πως μάλλον διαφωνούν Με Μ.Ο 2,91, (Τ.Α 1,18), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν σχετικά με την παρακολούθηση σεμιναρίων ΘΠ και

Τέλος, στο ερώτημα εάν εφαρμόζουν τις τους θεωρητικές γνώσεις, με Μ.Ο 3,42, απάντησαν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν και Τ.Α 1,04.

Δομή Εκπαιδευτικού Συστήματος

Κατόπιν, ζητήθηκε από τους ερωτηθέντες να απαντήσουν κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν σχετικά με ζητήματα που αφορούν στη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος. Πιο συγκεκριμένα, τέθηκε η ερώτηση κατά πόσο το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, είναι ελαστικό ή όχι και τα δεδομένα δείχνουν πως με Μ.Ο 2,68 οι ερωτηθέντες απάντησαν, πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν σχετικά με το πόσο ελαστικό είναι το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και Τ.Α 0,99. Σχετικά με το κατά πόσο το εκπαιδευτικό σύστημα διαθέτει ή όχι σύγχρονες, μη αγκυλωμένες εκπαιδευτικές αξίες, με Μ.Ο 2,44, απάντησαν πως μάλλον διαφωνούν και Τ.Α 0,93. Τα δεδομένα σχετικά με το πόσο οργανωμένες είναι οι εκπαιδευτικές δομές, διαμορφώθηκαν ως εξής. Με Μ.Ο 2,47 μάλλον διαφωνούν και Τ.Α 0,71.

Σχετικά με το αν υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στους φορείς, με Μ.Ο 2,54 ,απάντησαν πως ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν και Τ.Α 0,82.

Σχετικά με το εάν υπάρχει επαρκής Χρηματοδότηση, με Μ.Ο 1,84 διαφωνούν απόλυτα και Τ.Α 0,76. Σε σχέση με το αν υπάρχει επαρκής χρηματοδότηση, με Μ.Ο 2,09 διαφωνούν απόλυτα και Τ.Α 0,92. Τέλος, σχετικά με το αν υπάρχουν κατάλληλες αίθουσες διδασκαλίας, με Μ.Ο 1,98, μάλλον διαφωνούν και Τ.Α 0,82.

Ο Μ.Ο των δηλώσεων σχετικά με την επαγγελματική επάρκεια και ανάγκες, οι δηλώσεις Γ1- Γ8 είναι 2,74 και η Τ.Α 0,69 και σχετικά με την δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, οι δηλώσεις από το Δ1-Δ9, ο Μ.Ο είναι 2,29 και η Τ.Α 0,70.

4.15. Ποιες τεχνικές του Θεατρικού Παιχνιδιού, χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/ Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, σύμφωνα με τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών σε μαθητές δημοτικού και κατά πόσο οι τις εντάσσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία

Παρακάτω παραθέτουμε τα ερωτήματα που τέθηκαν σχετικά με την ενδυνάμωση των στόχων της ΠΕ/ΕΑΑ, μέσω συγκεκριμένων τεχνικών του ΘΠ. Τα δεδομένα που συλλέξαμε είναι τα εξής παρακάτω. Σχετικά με τις απαντήσεις αναφέρουμε πως μετρήθηκαν σε κλίμακα Likert με ελάχιστο το 1 (καθόλου) και μέγιστο το 5 (πάρα πολύ).

Πίνακας 5: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σε σχέση με τις δηλώσεις που αφορούν στις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με ποιές τεχνικές του Θεατρικού Παιχνιδιού χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση ΠΕ/ΕΑΑ.

Αρ. Δήλωσης	Περιεχόμενο δήλωσης	Μ.Ο.	Τ.Α.
Ενδυνάμωση των στόχων της ΠΕ/ΕΑΑ μέσω τεχνικών ΘΠ			
ΣΤ1	Θεματικός Αυτοσχεδιασμός	4.15	0,82
ΣΤ2	Παντομίμα	4.14	0,85
ΣΤ3	Παιχνίδια ρόλων	4.73	0,59
ΣΤ4	Αισθησιοκινητική δράση και καθοδηγημένη φαντασία	4.44	0,79
ΣΤ5	Σωματική έκφραση	4.62	0,66
ΣΤ6	Ασκήσεις εμπιστοσύνης και γνωριμίας	4.54	0,68
ΣΤ7	Ασκήσεις παρατηρητικότητας και συγκέντρωσης	4.57	0,61
ΣΤ8	Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης	4.41	0,84
Σύνολο		4,45	0,55
Ποιές τεχνικές και σε τι βαθμό			
Z1	Θεματικός Αυτοσχεδιασμός	3.63	1,29
Z2	Παντομίμα	3.57	1,33
Z3	Παιχνίδια ρόλων	4,23	1,15
Z4	Αισθησιοκινητική δράση και καθοδηγημένη φαντασία	3,85	1,24
Z5	Σωματική έκφραση	4.01	1,19
Z6	ΣΤ.6. Ασκήσεις εμπιστοσύνης και γνωριμίας	3.98	1,24
Z7	ΣΤ.7. Ασκήσεις παρατηρητικότητας και συγκέντρωσης	4.23	0.99
Z8	Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης	3.52	1.36
Σύνολο		3,93	0,95

Όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 5, Οι ερωτηθέντες απάντησαν πως ο Θεματικός Αυτοσχεδιασμός είναι πολύ σημαντικός με Μ.Ο 4,15 και Τ.Α 0,82. Σχετικά με την τεχνική της Παντομίμας, οι συμμετέχοντες απάντησαν με Μ.Ο 4,14, πως είναι πάρα πολύ σημαντική και Τ.Α 0,85. Τα παιχνίδια ρόλων, φαίνεται από τα δεδομένα πως με Μ.Ο 4,73, είναι πάρα πολύ σημαντικά και Τ.Α 0,59. Η Αισθησιοκινητική δράση και η καθοδηγημένη φαντασία, από τα δεδομένα δείχνει να είναι με Μ.Ο 4,44 πάρα πολύ σημαντική και Τ.Α 0,79. Η σωματική έκφραση, δείχνει να είναι με Μ.Ο 4,62 % πάρα πολύ σημαντική και Τ.Α 0,66. Οι ασκήσεις εμπιστοσύνης και γνωριμίας, φαίνεται από τα δεδομένα να είναι με Μ.Ο 4,54 πάρα πολύ σημαντικά και Τ.Α 0,68. Οι ασκήσεις παρατηρητικότητας και συγκέντρωσης, με Μ.Ο 4,57, πάρα πολύ σημαντικά και Τ.Α 0,61. Η ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης, κατά με Μ.Ο 4,41 πάρα πολύ σημαντικά και Τ.Α 0,84.

Όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 5, Ο Θεματικός Αυτοσχεδιασμός χρησιμοποιείται για την επίτευξη των στόχων της ΠΕ/ΕΑΑ, όπως δείχνουν τα δεδομένα από τις απαντήσεις, πάρα πολύ με Μ.Ο 3,63 και Τ.Α 1,29. Την τεχνική της Παντομίμας, πολύ με Μ.Ο 3,57 και Τ.Α 1,33. Τα παιχνίδια ρόλων, πάρα πολύ με Μ.Ο 4,23 και Τ.Α 1,15. Η Αισθησιοκινητική δράση και η καθοδηγημένη φαντασία, πάρα πολύ με Μ.Ο 3,85 και Τ.Α 1,24. Η σωματική έκφραση, πάρα πολύ με Μ.Ο 4,01 και Τ.Α 1,19. Οι ασκήσεις εμπιστοσύνης και γνωριμίας, πάρα πολύ με Μ.Ο 3,98 και Τ.Α 1,24. Οι ασκήσεις παρατηρητικότητας και συγκέντρωσης, πάρα πολύ με Μ.Ο 4,23 και Τ.Α 0,99. Η ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης, πάρα πολύ με Μ.Ο 3,53 και Τ.Α 1,36. Ο μέσος όρος των δηλώσεων σχετικά με την ενδυνάμωση των στόχων της ΠΕ/ΕΑΑ μέσω τεχνικών του ΘΠ είναι 4,45 και η Τ.Α 0,55 και σχετικά με ποιες τεχνικές και σε τι βαθμό τις χρησιμοποιούν ο Μ.Ο είναι 3,93 και η Τ.Α 0,95.

4.1.6. Σε ποιο βαθμό και με ποιους τρόπους θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι η ενσωμάτωση των τεχνικών Θεατρικού Παιχνιδιού, όπως είναι ο Θεματικός Αυτοσχεδιασμός και το Παιχνίδι Ρόλων, στην ΠΕ/ΕΑΑ, προωθεί την εξέταση των Στόχων της Αειφόρου Ανάπτυξης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο;

Πίνακας 6: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σε σχέση με τις δηλώσεις που αφορούν στις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο οι τεχνικές του θεματικού αυτοσχεδιασμού και η τεχνική του Παιχνιδιού Ρόλων, που χρησιμοποιούνται κατά βάση στο Θεατρικό Παιχνίδι, ενισχύουν τους στόχους της ΠΕ/ΕΑΑ.

Αρ. Δήλωσης	Περιεχόμενο δήλωσης	Μ.Ο.	Τ.Α.
H1	Καλλιεργεί ικανότητες και δεξιότητες λήψης αποφάσεων	4.42	0,70
H2	Προωθεί τη βιωματική μάθηση	4.54	0,63
H3	Παρακινεί τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά/ ενεργός πολίτης	4.53	0,67
H4	Καλλιεργεί ικανότητες και δεξιότητες συλλογικότητας	4.55	0,65
H5	Ενισχύεται η κριτική σκέψη	4.54	0,67
H6	Προάγεται ο περιβαλλοντικός αλφαριθμητισμός	4.40	0,80
H7	Ενισχύονται φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις και αξίες	4.49	0,70
H8	Καλλιεργούνται αξίες αλληλεγγύης, ισότητας, δημοκρατίας, σεβασμού για όλες τις μορφές ζωής, δικαιοσύνη και υπευθυνότητα	4.54	0,72
H9	Ενισχύεται το αίσθημα των κοινωνικών ρόλων μέσα στα πλαίσια της ομάδας	4.55	0,68
H10	Προάγεται η κριτική σκέψη επάνω σε πολύπλοκα ζητήματα που αφορούν το περιβάλλον, συνδέοντας ως παραμέτρους την κοινωνία, την οικονομία και την πολιτική	4.47	0,72
Σύνολο		4,50	0,61
Θ1	Καλλιεργεί ικανότητες και δεξιότητες λήψης αποφάσεων	4.56	0,67
Θ2	Προωθεί τη βιωματική μάθηση	4.57	0,70
Θ3	Παρακινεί τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά/ ενεργός πολίτης	4.53	0,73
Θ4	Καλλιεργεί ικανότητες και δεξιότητες συλλογικότητας	4.60	0,64
Θ5	Ενισχύεται η κριτική σκέψη	4.65	0,60
Θ6	Προάγεται ο περιβαλλοντικός αλφαριθμητισμός	4.42	0,83
Θ7	Ενισχύονται φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις και αξίες	4.45	0,82
Θ8	Καλλιεργούνται αξίες αλληλεγγύης, ισότητας, δημοκρατίας, σεβασμού για όλες τις μορφές ζωής, δικαιοσύνη και υπευθυνότητα	4.57	0,70
Θ9	Ενισχύεται το αίσθημα των κοινωνικών ρόλων μέσα στα πλαίσια της ομάδας	4.59	0,69

Θ10	Προάγεται η κριτική σκέψη επάνω σε πολύπλοκα ζητήματα που αφορούν το περιβάλλον, συνδέοντας ως παραμέτρους την κοινωνία, την οικονομία και την πολιτική	4,52	0,76
Σύνολο		4,54	0,64

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 6, σχετικά με το ερώτημα εάν η τεχνική του Θεματικού Αυτοσχεδιασμού, καλλιεργεί ικανότητες και δεξιότητες λήψης αποφάσεων, οι συμμετέχοντες απάντησαν πάρα πολύ με Μ.Ο 4,42 και Τ.Α 0,70. Σχετικά με το κατά πόσο προωθεί τη βιωματική μάθηση, πάρα πολύ σε με Μ.Ο 4,54 και Τ.Α 0,63.. Εάν παρακινεί τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά/ ενεργός πολίτης, πάρα πολύ με Μ.Ο 4,53 και Τ.Α 0,67. Αν καλλιεργεί ικανότητες και δεξιότητες συλλογικότητας, πάρα πολύ με Μ.Ο 4,55 και Τ.Α 0,65. Σχετικά με το κατά πόσο ενισχύεται η κριτική σκέψη, πάρα πολύ με Μ.Ο 4,54 και Τ.Α 0,67. Αν προάγεται ο περιβαλλοντικός αλφαριθμητισμός, πάρα πολύ με Μ.Ο 4,40 και Τ.Α 0,80. Αν ενισχύονται φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις και αξίες, πάρα πολύ με Μ.Ο 4,49 και Τ.Α 0,70. Αν καλλιεργείτε η αλληλεγγύη, η ισότητα κτλ, πάρα πολύ με Μ.Ο 4,54, (Τ.Α 0,72) και οι κοινωνικοί ρόλοι, πάρα πολύ με Μ.Ο 4,55 και Τ.Α 0,68. Εάν προάγεται η κριτική σκέψη, πάρα πολύ με Μ.Ο 4,47 και Τ.Α 0,72.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, όπως παρουσιάζονται στον πίνακα 6, η τεχνική του Παιχνιδιού Ρόλων, καλλιεργεί ικανότητες και δεξιότητες λήψης αποφάσεων πολύ με Μ.Ο 4,56 και Τ.Α 0,67. Προωθεί τη βιωματική μάθηση, πάρα πολύ με Μ.Ο 4,57, ελάχιστο των δηλώσεων το 2 πολύ λίγο, μέγιστο το 5, πάρα πολύ και Τ.Α 0,70. Παρακινεί τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά/ ενεργός πολίτης, πάρα πολύ με Μ.Ο. 4,53 και Τ.Α 0,73. Καλλιεργεί ικανότητες και δεξιότητες συλλογικότητας, πάρα πολύ με Μ.Ο 4,60 και Τ.Α 0,64. Ενισχύεται η κριτική σκέψη, πάρα πολύ με Μ.Ο 4,65 και Τ.Α 0,60. Προάγεται ο περιβαλλοντικός αλφαριθμητισμός, πάρα πολύ με Μ.Ο 4,42 και Τ.Α 0,83. Ενισχύονται φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις και αξίες, πάρα πολύ με Μ.Ο 4,45 και Τ.Α 0,82. Αν καλλιεργείτε η αλληλεγγύη, η ισότητα κτλ πάρα πολύ με Μ.Ο 4,57 και Τ.Α 0,70 και οι κοινωνικοί ρόλοι πάρα πολύ με Μ.Ο 4,59 και Τ.Α 0,69 και η κριτική σκέψη πάρα πολύ με Μ.Ο 4,52 και Τ.Α 0,76.

Οι Μ.Ο των δηλώσεων με τις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο οι τεχνικές του θεματικού αυτοσχεδιασμού ενισχύουν τους στόχους της ΠΕ/ΕΑΑ, οι δηλώσεις H1- H10, είναι 4,50 και η Τ.Α 0,61 και σχετικά με την τεχνική του Παιχνιδιού Ρόλων, οι δηλώσεις από το Θ1- Θ10, είναι 4,54 και η Τ.Α είναι 0,64.

4.1.7. Διαφορές όσον αφορά τη χρήση τεχνικών ΘΠ στην εκπαίδευση και ΠΕ/ΕΑΑ, την Επαγγελματική επάρκεια και ανάγκες/ Επιμόρφωση, τη Δομή Εκπαιδευτικού συστήματος, Ενδυνάμωση των στόχων της ΠΕ/ΕΑΑ μέσω τεχνικών ΘΠ, Ποιες τεχνικές και σε τι βαθμό χρησιμοποιούν, τη χρήση του Αυτοσχεδιασμού και του Παιχνιδιού Ρόλων, σε σχέση με το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, το επίπεδο σπουδών, τα έτη υπηρεσίας, τον τομέα εργασίας και την ειδικότητα.

Πίνακας 7: Διαφοροποιήσεις υποκειμένων όσον αφορά, α) τη χρήση τεχνικών ΘΠ στην εκπαίδευση και ΠΕ/ΕΑΑ, β) την επαγγελματική επάρκεια και ανάγκες/ επιμόρφωση, γ) τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, δ) την ενδυνάμωση των στόχων της ΠΕ/ΕΑΑ μέσω τεχνικών ΘΠ, ε) τις παιδαγωγικές τεχνικές σε σχέση με τα δημογραφικά δεδομένα.

	Χρήση ΘΠ γενικά στην Εκπαίδευση η	Χρήση ΘΠ στην ΠΕ/ΕΑΑ	Επαγγελμ ατική επάρκεια	Δομή Εκ/κού συστήμα τος	Ενδυνάμω ση των στόχων ΠΕ/ΕΑΑ μέσω τεχνικών ΘΠ	Παιδαγωγι κές τεχνικές	Αυτοσχεδ ισμός	Παιχνίδι Ρόλων
Φύλο	T=1,96, p. >0.05	T=0,25, p. >0,05	T=0,98, p.> 0.05	T=0,98, p.>0.05	T=0,47, p.> 0.05	T=1,54, p.>0.05	T=0,70, p.> 0,05	T=0,88, p.> 0.05
Ηλικια κή ομάδα	F=0,11, p.>0.05	F=0,11, p.>0.05	F=0,55, p.>0.05	F=0,43, p. >0,05	F=1,21, p.>0.05	F=0,19, p.>0.05	F=0,27, p.>0.05	F=1,28, p.>0.05
Σπουδ ές	F=0,67, p.>0.05	F=0,67, p.>0.05	F=1,12, p.>0.05	F=0,79, p.>0.05	F=1,48, p.>0.05	F=0,58, p.>0.05	F=0,22, p.>0.05	F=0,06, p.>0.05

Έτη προϋπ ηρ.	F=0,18, p.>0.05	F=0,18, p.>0.05	F=2,34, p.>0.05	F=1,56, p.>0,05	F=0,57, p.>0.05	F=2,48, p.>0.05	F=1,47, p.>0.05	F=0,55, p.>0.05
Τομέα ς εργασί ας	F=0,19, p.>0.05	F=0,19, p.>0.05	F=1,72, p.>0.05	F=0,54, p.>0,05	F=0,22, p.>0.05	F=2,21, p.>0.05	F=0,07, p.>0.05	F=0,01, p.>0.05
Ειδικό τητα	F=2,42, p.<0.05	F=2,42, p.<0.05	F=2,75, p.<0.05	F=1,47, p.>0,05	F=3,75, p.<0.05	F=3,75, p.<0.05	F=1,92, p.>0.05	F=1,96, p.>0.05

Όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 7, οι μέσοι όροι των διαφορετικών ειδικοτήτων διαφοροποιούνται σημαντικά όσον αφορά τις μεταβλητές Χρήση ΘΠ Γενικά στην Εκπαίδευση ($F=2.42$, $p.<.05$), Χρήση ΘΠ στην ΠΕ/ΕΑΑ ($F=2.42$, $p.<.05$), Ενδυνάμωση Στόχων ΠΕ/ΕΑΑ μέσω τεχνικών ΘΠ ($F=3.75$, $p.<.05$) και Παιδαγωγικές Τεχνικές ($F=3.75$, $p.<.05$). Δεν εντοπίστηκαν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές που αφορούν τα δημογραφικά δεδομένα (φύλο, ηλικιακή ομάδα, σπουδές, έτη προϋπηρεσίας, τομέας εργασίας) όσον αφορά τις εξαρτημένες μεταβλητές. Αυτό φανερώνει ότι οι διαφορετικές ειδικότητες ενσωματώνουν τις τεχνικές του ΘΠ σε διαφορετικό βαθμό με διαφορετική συχνότητα στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, άρα και στην ΠΕ/ΕΑΑ.

5. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

5.1.1. Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα είχε σαν σκοπό να διερευνήσει, τη συμβολή του Θεατρικού Παιχνιδιού και των τεχνικών του, στην ενίσχυση των στόχων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, σύμφωνα με τις εμπειρίες των εν ενεργεία Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, ζητούμενο της έρευνας ήταν να μελετήσουμε, κατά πόσο το Θ.Π, που είναι μια βιωματική (Νικολάου, 2015) ολιστική, δημιουργική διαδικασία μάθησης (Stern et al., 2014) λειτουργεί σαν παιδαγωγικό εργαλείο, με σκοπό την ενίσχυση της γνώσης επάνω σε περιβαλλοντικά θέματα, την ενίσχυση των δεξιοτήτων για τον ενεργό πολίτη και την προώθηση της ενσυναίσθησης στους μαθητές, απέναντι στο περιβάλλον (Αραμπατζή κ.α., 2015), στοιχεία απαραίτητα (Andrikopoulou & Koutrouba, 2017) για ένα Σύγχρονο Σχολείο και την ολιστική ανάπτυξη του ατόμου, με όραμα πάντα μιας οικολογικής ταυτότητας στις νέες γενιές για ένα βιώσιμο μέλλον (Durrani et al., 2019).

Η διενέργεια αυτής της Ποσοτικής Έρευνας, έγινε το έτος 2022- 2023, μέσω ερωτηματολογίου με δηλώσεις σε κλίμακα Likert, σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, που εργάζονται στο Δημόσιο και τον Ιδιωτικό τομέα, της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το δείγμα επιλέχθηκε να είναι από το κέντρο της Αθήνας, όπου το ζήτημα Περιβάλλον – Άνθρωπος, είναι στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος, εξαιτίας του μεγέθους της μεγαλούπολης και των ζητημάτων που φέρει σχετικά με ένα βιώσιμο μέλλον. Παρακάτω ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τα αποτελέσματα από τα δεδομένα της έρευνας σχετικά με τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία θα παραθέσουμε πριν την συζήτηση. Προς επιβεβαίωση της θεωρίας, που αναπτύχθηκε στα παραπάνω κεφάλαια, σχετικά με το πόσο μπορεί το Θεατρικό Παιχνίδι να σταθεί αρωγός και να λειτουργήσει ως παιδαγωγικό εργαλείο, στη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/ Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη ερμηνευθούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν, σχετικά με το κάθε ερευνητικό ερώτημα.

5.1.2. Χρήση τεχνικών του Θεατρικού Παιχνιδιού στη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/ Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία (Αραμπατζή κ.α., 2015) (Τσιάρας, 2014) (Alaba & Tayo, 2014) (Curtis et al., 2014) (Seijas, 2021), το Θεατρικό Παιχνίδι, έχει μεγάλη εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία και πιο συγκεκριμένα εξυπηρετεί σε μεγάλο βαθμό, σαν παιδαγωγικό εργαλείο τους εκπαιδευτικούς στόχους της ΠΕ/ΕΑΑ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, φάνηκε πως οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνουν την σημαντικότητα του Θ.Π, καθώς πιστεύουν σε πολύ μεγάλο βαθμό, πως εξυπηρετεί στο να ανακαλύπτουν και να εξερευνούν νέους κόσμους τα παιδιά (Χολέβα και Λεκανάκης, 2015) μέσα από την σημαντική διαδικασία του παιχνιδιού και της φαντασίας. Το παιχνίδι είναι πρωταρχικής σημασίας, εμπειρία στην παιδική ηλικία, ώστε να αφομοιώνεται η γνώση (Mackenzi & Edwards, 2013). Από τα δεδομένα, που προέκυψαν, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται το ΘΠ, να κινητοποιεί σε μεγάλο βαθμό τους μαθητές (Αραμπατζή κ.α., 2015) και να τους καθιστά ενεργούς μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Alaba & Tayo, 2014), καθώς είναι μια βιωματική διαδικασία, που προσφέρει την γνώση μέσα από το βίωμα (Νικολάου, 2015) και μάλιστα όπως επιβεβαιώθηκε από τα δεδομένα της έρευνας και επιβεβαιώθηκε από την βιβλιογραφία, σε ποικίλους τομείς της γνώσης, όπως ιστορία, γεωγραφία, μαθηματικά κτλ. (Αμαργιωτάκη & Παπαστεφανάκη, 2015).

Από τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών, φάνηκε πως τα παιδιά αναπτύσσουν σε μεγάλο βαθμό τα αισθήματα της συνεργασίας και της ευθύνης, εξασκούν τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Αραμπατζή κ.α., 2015) καθώς μέσα από τα παιχνίδια ρόλων πειραματίζονται σε μεγάλο βαθμό με κοινωνικούς ρόλους (Χολέβα, 2017). Επιπλέον, διαφαίνεται πως το ΘΠ, προσφέρει συνεργατικά πλαίσια μάθησης, που οδηγούν τα παιδιά να αυτοοργανώνονται (Stern et al., 2014), να συγκεντρώνονται σε μεγαλύτερο βαθμό στην εκπαιδευτική διαδικασία ενώ παράλληλα διαφαίνεται βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών. Το ΘΠ συμβάλλει, στη διαμόρφωση των κατάλληλων συμπεριφορών και αξιών, από τις οποίες πρέπει να διαπνέεται η ΠΕ/ΕΑΑ, με σκοπό την αειφορία. Κυρίως, οι δεξιότητες που αφορούν στη συνεργατικότητα, την πρωτοβουλία, την ενσυναίσθηση (Αραμπατζή κ.α, 2015), την κριτική σκέψη, διαφαίνεται από

τις εμπειρίες και τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, να παίζουν μεγάλο ρόλο στη δημιουργία του ενεργού πολίτη (Costa et al., 2013) και τα δεδομένα δείχνουν, επίσης, πως το ΘΠ, ενισχύει θετικά αυτές τις δεξιότητες (Στάχτιαρη & Μουζάκης, 2021), με αποτέλεσμα την καλλιέργεια κατάλληλων συμπεριφορών, που ωθούν την βιώσιμη ανάπτυξη. Παράλληλα, σε μεγάλο βαθμό, διαφαίνεται πως μέσα από την βιωματική μάθηση που προσφέρει το ΘΠ, οι μαθητές ενισχύουν δυναμικά τις γνώσεις τους (Νικολάου, 2015) σχετικά με το περιβάλλον, όπως αναφέρει και η Seijas, (2021) καθώς μέσα από το παιχνίδι έχουν την ευκαιρία να ασχοληθούν πολύπλευρα με θέματα που το αφορούν, να ευαισθητοποιούνται και να μαθαίνουν μέσα από ποικίλες συνεργατικές μεθόδους (Andrikopoulou & Koutrouba, 2017), να διαχειρίζονται οικολογικά προβλήματα και να βρίσκουν λύσεις (Αραμπατζή κ.α., 2015), μέσα από πειραματικού χαρακτήρα διαδικασίες και δια μέσου της φαντασίας, γεγονός που θα τα προετοιμάσει αργότερα στην ενήλικη ζωή (Costa et al., 2013) στην επίλυση πραγματικών οικολογικών ζητημάτων. Ως εκ τούτου συμπεραίνουμε, από τα δεδομένα μας, ότι οι τεχνικές του Θεατρικού Παιχνιδιού, είναι ένα πολύτιμο εργαλείο, για την διασφάλιση και την προώθηση των αξιών της ΠΕ/ΕΑΑ, καθώς παρέχει επιστημονικές γνώσεις, σχετικά με το περιβάλλον, την κοινωνία και τα προβλήματά τους, με δημιουργικό τρόπο στους μαθητές, διατηρεί την προσοχή και τα ωθεί να εμπλακούν βιωματικά (Αραμπατζή κ.α., 2015) και με κριτικό πνεύμα, σε θέματα που αφορούν το περιβάλλον, επιτυγχάνοντας τους στόχους της ΠΕ/ΕΑΑ (Seijas, 2021). Εν κατακλείδι, η παρούσα έρευνα καταδεικνύει, πως η χρήση τεχνικών του Θεατρικού Παιχνιδιού προωθεί σε πολύ μεγάλο βαθμό τους παιδαγωγικούς στόχους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/ Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, το οποίο είναι απόλυτα συμβατό με τη βιβλιογραφία (Seijas, 2021), (Curtis et al., 2014), (Αραμπατζή κ.α., 2015) (Akyol et al., 2018)

5.1.3. Προκλήσεις εκπαιδευτικών, δομές Εκπαίδευσης και επιμόρφωση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί, πιστεύουν πως δεν είναι σε αρκετό βαθμό επιμορφωμένοι (Chinedu, et al., 2018), σχετικά με τις τεχνικές που χρησιμοποιούν στο ΘΠ (Χολέβα και Λεκανάκης, 2015) με σκοπό να προωθήσουν την ΠΕ/ΕΑΑ. Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, διακρίνεται αίσθημα ανεπάρκειας και ελλιπούς επιμόρφωσης, σε μεγάλο βαθμό. Αντίστοιχο αίσθημα ανεπάρκειας σημειώνεται και σε σχέση με την επιμόρφωσή τους σχετικά με περιβαλλοντικά προγράμματα, καθώς και εκεί τα δεδομένα δείχνουν, πως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως δεν είναι αρκετά καταρτισμένοι (Durrani et al.,

2019), ώστε να αναλάβουν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Μάλιστα, διαφαίνεται, πως δεν παρακολουθούν αρκετά συχνά επιμορφωτικά σεμινάρια Θεατρικού Παιχνιδιού (Χολέβα και Λεκανάκης, 2015) και ΠΕ προγραμμάτων και το κράτος διοργανώνει σε πολύ μικρό βαθμό επιχορηγούμενα προς παρακολούθηση σεμινάρια για περιβαλλοντικά προγράμματα και τεχνικές θεατρικού παιχνιδιού. Επιπροσθέτως, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων αναδипλώνεται το ζήτημα της αειφορίας και της έλλειψης κατανόησης της έννοιας και του ορισμού της, καθώς οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο βαθμό φαίνεται να αναφέρουν πως δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένοι (Chinedu, et al., 2018), σχετικά με τους στόχους και τον σαφή προσδιορισμό της έννοιας και όπως αναφέρουν και οι LealFilho, Pallant, Enete, Richter & Brandli (2018) η ύπαρξή της είναι περιορισμένη στο Αναλυτικό πρόγραμμα Σπουδών και στην επιμόρφωσή τους. Τέλος το σημαντικό ζήτημα της θεωρίας και της πράξης, μας απασχολεί πολύ καθώς φαίνεται από τις απαντήσεις, πως σε μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί, δεν εφαρμόζουν στην πράξη την θεωρία που γνωρίζουν (Κωστήρα & Μαντζουράτου, 2020). Σε όλα τα παραπάνω αποτελέσματα, παίζει ρόλο το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Chinedu, et al., 2018), το οποίο η έρευνα έδειξε πως είναι σε μικρό βαθμό ελαστικό, γεγονός που δεν επιτρέπει πειραματισμούς με εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, όπως το Θεατρικό Παιχνίδι. Η ακαμψία αυτή περιορίζει τον εκπαιδευτικό και τον εγκλωβίζει σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας (Andrikopoulou & Koutrouba, 2019), γεγονός που φαίνεται από τις απαντήσεις σχετικά με το πόσο σύγχρονες θεωρούνται οι εκπαιδευτικές αξίες, όπου οι εκπαιδευτικοί απαντούν πως πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό πως οι αξίες του εκπαιδευτικού συστήματος είναι ακόμα αγκυλωμένες στο παρελθόν (Λεκανάκης, 2013). Παράλληλα, φαίνεται να έχουμε σε πάρα πολύ μικρό βαθμό οργάνωση των κρατικών δομών και συνεργασία των φορέων, γεγονός που επιβεβαιώθηκε και στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, προηγουμένως (Τσακογιάννης, 2018). Πολύ ξεκάθαρα φαίνεται επίσης πως υπάρχει μηδαμινή κρατική χρηματοδότηση στις σχολικές δομές και σχεδόν καθόλου επαρκές εκπαιδευτικό υλικό, σωστές αίθουσες διδασκαλίας και τέλος, σχεδόν καθόλου νομοθετική ενημέρωση για τρέχοντα ΠΕ προγράμματα. Ουσιαστικά, αποδίδουν μονάχα, οι προσωπικές προσπάθειες των εκπαιδευτικών (Χολέβα και Λεκανάκης, 2015), το επίπεδο ευαισθησίας τους σε περιβαλλοντικά θέματα και τα προσωπικά του κίνητρα (Γκερμπεσιώτη, Τσιρούκης, Κύδρος, & Μπλάνας, 2021). Τελικά, οι όποιες προσπάθειες γίνονται στις σχολικές αίθουσες, αφορούν την προσωπικότητα και τις γνώσεις του εκάστοτε εκπαιδευτικού (Durrani et al., 2019), (Χολέβα και Λεκανάκης, 2015) ο οποίος πολύ συχνά παρεμποδίζεται στο έργο του, από τις κρατικές

ελλείψεις, τις ακατάλληλες αίθουσες διδασκαλίας, την ελλιπή επιμόρφωση και την έλλειψη κοινής πολιτικής σχετικά με την Αειφορία (Τίγκας & Φλογαΐτη, 2019).

5.1.4. Θεματικός Αυτοσχεδιασμός και το Παιχνίδι Ρόλων, στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Το όραμα για την Αειφόρο Ανάπτυξη, είναι η ριζική μεταστροφή της κοινωνίας σε ποιο αειφορική (Durrani et al., 2019) (Chinedu, et al., 2018) (Alaba & Tayo, 2014). Για να επιτευχθεί αυτό, υπάρχει επιτακτική η ανάγκη μιας Εκπαίδευσης, η οποία θα επιδιώκει μονίμως, την δημιουργία ενεργών πολιτών που σέβονται και αγαπούν το περιβάλλον (Γιαννίρης, 2012). Η εκπαιδευτική κοινότητα, προσπαθεί να επανεξετάσει τους στόχους της και να προσφέρει ό, τι καλύτερο μπορεί για να προωθήσει τις αξίες της ΑΑ (UNECE, 2011), μέσα από μια ολιστική προσέγγιση (Stern et al., 2014). Οι παιδαγωγικές πρακτικές, που οδηγούν στην επίτευξη των στόχων της ΕΑΑ, βασίζονται σε ολιστικά πλαίσια μάθησης, διεπιστημονικότητα, συνεργατικές πρακτικές διδασκαλίας, ενίσχυση της κριτικής σκέψης και καλλιέργεια αρχών και αξιών (Ράγκου, 2016). Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει πως, ο θεματικός Αυτοσχεδιασμός και το Παιχνίδι των Ρόλων, καλλιεργούν σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό δεξιότητες που αφορούν την λήψη αποφάσεων (Αραμπατζή κ.α., 2015), την κριτική σκέψη και την συλλογικότητα, (Λενακάκης & Κολτσίδα, 2018) απαραίτητες ικανότητες (Alaba & Tayo, 2014) για έναν ενεργό πολίτη. Παρακινούν, επιπλέον, σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό τα παιδιά να είναι ενεργά (Αγγελιδάκη, 2015) στην εκπαιδευτική διαδικασία και είναι δυο σε βάθος προσεγγίσεις, οι οποίες προωθούν στο μέγιστο την βιωματική μάθηση (Νικολάου, 2015). Επιπλέον, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, της έρευνας, επιβεβαιώνεται πως οι δυο τεχνικές του παιχνιδιού των ρόλων (role play) και ο αυτοσχεδιασμός, ενισχύουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τις γνώσεις επάνω στο περιβάλλον (περιβαλλοντικός αλφαριθμητισμός) και τις φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις και αξίες (Andrikoroulou & Koutrouba, 2017) αλληλεγγύης, ισότητας, δημοκρατίας, σεβασμού για όλες τις μορφές ζωής, δικαιοσύνης και υπευθυνότητας (Λενακάκης & Κολτσίδα, 2018) ενώ τέλος ενισχύεται πάρα πολύ το αίσθημα των κοινωνικών ρόλων (Αραμπατζή κ.α., 2015) μέσα στα πλαίσια της ομάδας (Χολέβα, 2017). Εν κατακλείδι, φαίνεται να υπάρχει θετική

συσχέτιση των τεχνικών του Παιχνιδιού Ρόλων και του Θεματικού Αυτοσχεδιασμού, σχετικά με την προώθηση των Στόχων της Αειφόρου Ανάπτυξης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

5.1.5. Ποιες τεχνικές Θεατρικού Παιχνιδιού και σε τι βαθμό τις χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί

Οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με την ειδικότητα και την εμπειρία τους, θεωρούν πως οι τεχνικές του Θεατρικού Παιχνιδιού, όπως ο αυτοσχεδιασμός, το παιχνίδι των ρόλων, η παντομίμα, η σωματική έκφραση, οι ασκήσεις εμπιστοσύνης και γνωριμίας κτλ., ενισχύουν τους στόχους της ΠΕ/ΕΑΑ, σε πολύ μεγάλο βαθμό. Κυρίως, φάνηκε να επιλέγουν στην διδασκαλία τους, τον αυτοσχεδιασμό και το παιχνίδι των ρόλων, σε σχέση με τις υπόλοιπες τεχνικές χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν θεωρούν σημαντικές τις άλλες τεχνικές. Οι εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων αντιμετωπίζουν και ενσωματώνουν διαφορετικά τις τεχνικές ΘΠ στην εκπαίδευση γενικά και στην ΠΕ/ΕΑΑ ειδικότερα. Αυτό συνεπάγεται ενδεχομένως ενδυνάμωση όλων των εκπαιδευτικών ανεξαρτήτως ετών υπηρεσίας και σπουδών στις συγκεκριμένες τεχνικές με σεμινάρια επιμόρφωσης.

Σχετικά με τις τεχνικές σε ένα γενικότερο πλαίσιο μπορούμε να αναφέρουμε τα εξής οφέλη, όπως θα τα παραθέσουμε παρακάτω από την βιβλιογραφία. Σύμφωνα με τον Γραμματά, (2012), ο μαθητής παγιδεύεται από τα συναισθήματα που μεταδίδονται από τις φανταστικές καταστάσεις, μέσα από τους αυτοσχεδιασμούς και αυτά επηρεάζουν άμεσα την ηθική του, προκαλώντας μια μεταμόρφωση και μια μετατόπιση σε συναισθηματικό και νοητικό επίπεδο. Σε αυτή τη μεταμόρφωση, αναδεικνύεται ένα συναίσθημα που πυροδοτεί την καθαρτική διαδικασία, η συμπόνια (Grigoriou, 2018). Δεδομένου αυτού, οι τεχνικές, χτίζουν μια γέφυρα ενσυναίσθησης και προκαλούν μια ηθική κρίση, μέσα από την οποία το παιδί μαθαίνει και ανακαλύπτει τις δικές του αξίες (Grigoriou, 2018).

Μέσα από την μίμηση ρόλων και την παλινδρόμηση από το φανταστικό στο πραγματικό, κατακτάται η απαραίτητη γνώση σε σοβαρά ζητήματα της ζωής, κατακτάται η επίγνωση, του εαυτού και των αξιών και διαμορφώνονται οι κατάλληλες δεξιότητες που βοηθούν στον χειρισμό ποικίλων καταστάσεων και κοινωνικών ρόλων, προσφέροντας την απαραίτητη

συναισθηματική αποφόρτιση, μέσα στα ασφαλή πλαίσια της θεατρικής σύμβασης. Τα συμβολικά γεγονότα και ρόλοι, που βιώνει το παιδί, εδραιώνονται μέσα του, εμπλουτίζουν τον εσωτερικό του κόσμο, φτάνοντας σε μια διαδικασία αυτογνωσίας (Κουρετζής, 2008).

5.2. Εισηγήσεις για εφαρμογή των αποτελεσμάτων της έρευνας στην εκπαιδευτική πρακτική

Ο επαναπροσδιορισμός, της ελληνικής πραγματικότητας και ο τρόπος λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, είναι ένα σημαντικό ζητούμενο της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής. Είναι ουσιαστικό, ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης να στραφεί εντονότερα προς την ΕΑΑ, αν και είναι σαφές πως η πορεία προς τις αξίες της ΕΑΑ, στην πράξη δεν εξασφαλίζονται και μένουν μετέωρες. Η οπτική της Ελλάδας σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα, οφείλει να αλλάξει και να γίνει περισσότερο μεταρρυθμιστική, να καινοτομήσει πρακτικά, όχι θεωρητικά πια, κυρίως σε ό, τι αφορά τα εκπαιδευτικά της προγράμματα και τις εκπαιδευτικές μεθόδους της (Τίγκας & Φλογαΐτη, 2019), με σκοπό να δώσει χώρο στη βαθύτερη κατανόηση των παραμέτρων που σχετίζονται με το ζήτημα της αειφορίας (Durrani et al., 2019). Οι προβληματισμοί, αυτοί, σε σχέση με την αειφορία, εκτείνονται σε πλείστα επίπεδα, τα οποία για να διερευνηθούν προϋποθέτουν, τις κατάλληλες γνώσεις και μια σφαιρική αντίληψη, που βασίζεται στη κριτική σκέψη καθώς αποτελούν παραμέτρους, που συνδέονται με βαθιά συστημικές αξίες και θεσμούς, οι οποίοι αλληλεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται (Χατζηαχιλλέως, 2013). Συνεπώς, ο στόχος της ΠΕ/ΕΑΑ και συνολικότερα της Εκπαίδευσης, οφείλει να είναι η πολύπλευρη θεώρηση των παραμέτρων (Chinedu, et al., 2018) που διέπουν την αειφορία (Durrani et al., 2019), μέσα από διδακτικές παρεμβάσεις που θα εφαρμόζονται, ώστε η κοινωνία να φτάσει να αντιληφθεί πόσο αλληλεπικαλυπτόμενες είναι οι παράμετροι, κοινωνία, οικονομία, περιβάλλον και πόσο αυτό επηρεάζει το σύστημα ζωής, των ατόμων σε κάθε μέρος του πλανήτη (Χατζηαχιλλέως, 2013).

Το ερευνητικό πλαίσιο πολλών ερευνών, μπορεί να συμβάλει στη διαφώτιση τέτοιων ζητημάτων, να συμβάλλει στη καταμέτρηση των απαιτήσεων που έχει το σύστημα εκπαίδευσής μας και να οριοθετήσει μέσα από τα δεδομένα που θα συλλέξει τις προτεραιότητες.

Συγκεκριμένα η εν λόγω έρευνα, θα ήταν σε θέση να φωτίσει το ζήτημα μιας εναλλακτικής μεθόδου διδασκαλίας η οποία μπορεί να στηρίξει τις αρχές και τις αξίες της ΠΕ/ΕΑΑ. Οι εκπαιδευτικοί, μελετώντας την έρευνα, μπορούν να λάβουν την πληροφορία, πως υπάρχει μια θετική τάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις τεχνικές του ΘΠ, γεγονός που δείχνει πως η χρήση τους είναι κάτι το οποίο ενδιαφέρει την εκπαιδευτική κοινότητα. Συνεπώς, δύναται όποιος θελήσει, να προσπαθήσει να χρησιμοποιήσει τις δυο βασικότερες, όπως φάνηκε από τα δεδομένα, τεχνικές στην εκπαιδευτική πράξη. Τον αυτοσχεδιασμό και το role play τα οποία λειτουργούν σε τυπικά και άτυπα πεδία μάθησης.

Αυτές οι τεχνικές, εάν χρησιμοποιηθούν από την εκπαιδευτική πράξη, θα δώσουν την ευκαιρία στους μαθητές, αλλά και στους εκπαιδευτικούς, να βιώσουν ένα ολιστικό τρόπο διδασκαλίας, θα τους απελευθερώσει (Λενακάκης & Κολτσίδα, 2018) θα τους τοποθετήσει στο κέντρο της μάθησης και θα ευοδωθούν στο έπακρο οι αξίες της ΠΕ/ΕΑΑ.

5.2.1. Περιορισμοί της έρευνας

Ύστερα από την διενέργεια της παρούσης έρευνας, οφείλουμε να αναφέρουμε, τους κυριότερους περιορισμούς, που συναντήσαμε. Αρχικά, είναι απαραίτητο να τονίσουμε, τον περιορισμό της εμβέλειας του δείγματος, το οποίο δεν ήταν το μέγιστο, που θα μπορούσε να ληφθεί. Να υπενθυμίσουμε πως το δείγμα, ήταν 91 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που εργάζονταν στο κέντρο της Αθήνας, το σχολικό έτος 2022-2023. Δείγμα, το οποίο δεν δύναται να γενικευτεί στο σύνολο των εκπαιδευτικών του κέντρου της Αθήνας, όταν μάλιστα το κέντρο της Αθήνας φιλοξενεί, πληθώρα σχολικών κτιρίων και εκπαιδευτικών. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο, εστάλη στους εκπαιδευτικούς, την περίοδο Ιούλιο και Αύγουστο, με το σκεπτικό να απαντηθεί κατόπιν του πέρατος της ακαδημαϊκής χρονιάς, έχοντας ολοκληρωθεί ένας ολόκληρος κύκλος διδακτικής χρονιάς, ώστε να δοθεί η αποτίμησή του, όμως αυτό τελικά έφερε δυσκολίες στη συλλογή των ερωτηματολογίων καθώς οι εκπαιδευτικοί εκείνο το διάστημα, λαμβάνουν την καλοκαιρινή άδειά τους. Σαν αποτέλεσμα, το μέγεθος του δείγματος, παρόλη την συστηματική αποστολή του ερωτηματολογίου να μην ξεπεράσει τα 91 άτομα. Η

στατιστική δοκιμή, απαιτεί μεγάλο μέγεθος σε δείγμα, με στόχο τη διασφάλιση μιας δίκαιης, αντιπροσωπευτικής και όχι περιοριστικής ανάλυσης.

5.2.2. Εισηγήσεις για μελλοντικές έρευνες

Κατόπιν της διενέργειας της παρούσης έρευνας, η συγγραφέας αναγνωρίζει πως η επιλογή της μεθόδου της βολικής δειγματοληψίας, είναι μια μέθοδος που περιορίζει την ικανότητα να προβεί σε μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση των ευρημάτων και ενδεχομένως, ερευνητές που θα ασχοληθούν με το θέμα στο μέλλον, να χρειαστεί να επιλέξουν διαφορετική μέθοδο. Επιπλέον, το προς μελέτη θέμα, πληροί τις προδιαγραφές και παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον για περισσότερο εκ του σύνεγγυς πρακτικές, όπως η μέθοδος της συνέντευξης ή του πειράματος, ακόμη και σε περισσότερο συγκεκριμένα πλαίσια θεματολογίας, όπως για παράδειγμα, την επιρροή μιας συγκεκριμένης τεχνικής του Θεατρικού Παιχνιδιού τους στόχους της ΠΕ/ΕΑΑ και όχι των τεχνικών στο σύνολό τους. Εντούτοις, τέτοιου είδους ποιοτικές μέθοδοι όπως της συνέντευξης, οφείλουν να έχουν φέρουν στοιχεία υποκειμενικής κρίσης, από τον ερευνητή και να είναι απαλλαγμένες από προσωπικές πεποιθήσεις και προσδοκίες (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Η συχνή διενέργεια ερευνών, πιθανόν να φέρει στην επιφάνεια ανάγκες, που μεταβάλλονται συχνά και να προσδώσει, μεγάλα οφέλη στην βιβλιογραφία, συνεπώς θα ήταν χρήσιμο να διενεργηθούν νέες έρευνες με ποιοτική μέθοδο για να μελετηθεί σε βάθος, κάθε παράμετρος του ζητήματος. Τέλος, η επέκταση της έρευνας και σε άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης, θα μπορούσε να μας προσφέρει δεδομένα σχετικά με το κατά πόσο έχει αποδώσει η χρήση τεχνικών του Θεατρικού Παιχνιδιού στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, πως αυτή έχει επηρεάσει και τι ενέργειες χρειάζονται για να διασφαλιστεί η διαδικασία σε μια δια βίου μάθηση στη ζωή των ατόμων, χωρίς να περιορίζεται στη μαθητική ζωή.

Επίλογος

Η ομάδα πολιτών με το μεγαλύτερο μερίδιο στην επίτευξη της βιωσιμότητας είναι τα παιδιά. Στην πραγματικότητα, όσο μικρότερο είναι το παιδί, τόσο μεγαλύτερο είναι το διακύβευμά του στο μέλλον. Είναι σημαντικό λοιπόν, η κοινωνία να ενσωματώσει την ιδέα της βιωσιμότητας με την προοπτική της ελευθερίας (Durrani et al., 2019) έτσι ώστε να αντιμετωπίζονται τα ανθρώπινα όντα όχι απλώς ως πλάσματα που έχουν ανάγκες, αλλά κυρίως ως άνθρωποι των οποίων οι ελευθερίες έχουν πραγματικά σημασία. Η αειφόρος χρήση των φυσικών πόρων παρέχει ευκαιρίες στις επόμενες γενιές να ζήσουν σε έναν κατοικήσιμο κόσμο (ΟΗΕ, 2015), εφόσον καταφέρει η κοινωνία και η οικονομία να απομακρυνθεί από τις υφιστάμενες παραγωγικές και οικονομικές πρακτικές (Chinedu, et al., 2018). Η καλλιέργεια κατάλληλων συνειδήσεων, διανθισμένες με αειφορικές αξίες, είναι ο στόχος της εκπαίδευσης για τις νέες γενιές (Durrani et al., 2019). Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ), απαιτεί την ενσωμάτωση των περιβαλλοντικών θεμάτων ιδωμένα κάτω από το πρίσμα της κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης, μέσα σε καινοτόμα εκπαιδευτικά πλαίσια, που προωθούν την αειφορική ευαισθησία (Robottom & Simonneaux, 2012).

- Akyol, T., Kahriman, D., & Elmas, R. (2018). Drama in education for sustainable development: Preservice preschool teachers on stage. *Journal of Education and Learning*, 7(5), 102-115. doi: 10.5539/jel.v7n5p102
- Alaba, S. O., & Tayo, O. K. (2014). A Study of the Effectiveness of Socio-Drama Learning Package in Promoting Environmental Knowledge and Behavior of Secondary Schools Students in Osun State, Nigeria. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(23), 1325. <https://doi.org/10.5901/mjss.2014>
- Beery, T. (2019). Integrated environmental education through drama: the development of an innovative teacher education course. *Journal of Environmental Education*, 50(6), 357-371.
- Braund, M. (2015). Drama and learning science: An empty space? *British Educational Research Journal*, 41(1), 102–121.
- Cengizoglu, H. (2013). *Investigating Potential of Education for Sustainable Development Program on Preschool Children's Perceptions about Human-Environment Interrelationship* (Unpublished master's dissertation). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Chinedu, C.C., Mohamed, W.A. & Ajah. (2018). A Systematic Review On Education for Sustainable Development: Enhancing TVE Teacher Training Programme. *Journal of Technical Education and Training*. 10(1), 109-125.
- Cimer, S. O., Cimer, A., & Ursavas, N. (2011). Student teachers' conceptions about global warming and changes in their conceptions during pre-service education: across sectional study. *Educational Research and Reviews*, 6(8), pp592-597.

- Costa, N., Faccio, E., Belloni, E., & Iudici, A. (2014). Drama Experience in Educational Interventions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4977-4982.
- Curtis, D., Howden, M., Curtis, F., McColm, I., Scrine, J., Blomfield, T., Reeve, I., & Ryan, T. (2013). Drama and Environment: Joining forces to engage children and young people in Environmental Education. *Australian Journal of Environmental Education*, 29, 182-201.
- Dansholm, K.K. (2015). Environmental Education, Values and Attitudes of Youth in Lebanese Secondary Schools: A Comparative Analysis. VID Specialized University University of Agder , ανακτήθηκε στις 10/1/22 από :
https://www.researchgate.net/publication/324728470_Environmental_Education_Values_and_Attitudes_of_Youth_in_Lebanese_Secondary_Schools_A_Comparative_Analysis
- Durrani, R., Malik, S., & Jumani, N.B. (2019). Education for sustainable development (ESD) in pre-service teachers' education curriculum at Pakistan: Current status and future directions. *Pakistan Journal of Distance and Online Learning*, 5(2), 67-84.
- Ewing, R. (2010). Curriculum and Assessment: A Narrative Approach. Melbourne: Oxford University Press.
- Grigoriou, C. (2018). The concept of Catharsis in Aristotle's Poetics. *Philosophical Inquiry*, 42(3-4), 167-179. <https://doi.org/10.5840/philinquiry2018423/420>
- Hadzigeorgiou, Y. (2016). Imaginative science education: The central role of imagination in science education. Switzerland: Springer.
- Leal, F. W., Pallant, E., Enete, A., Richter, B. & Brandli, L.L. (2018). Planning and implementing sustainability in higher education institutions: an overview of the difficulties and potentials. *International Journal of Sustainable Development and World Ecology*, 25 (8), 713-721. ISSN 1350-4509
- Mackenzie, A., & Edwards, S. (2013). Toward a model for early childhood environmental education: Foregrounding, developing, and connecting knowledge through play-based learning. *The Journal of Environmental Education*, 44(3), 195-213. <https://doi.org/10.1080/00958964.2012.751892>
- Ortega, C. (2020). Introducción. «Los ODS: una propuesta global vertebrada por la actitud humanista y la perspectiva ecológica». En L. de Tienda Palop, F. Arenas Dolz y J. Gracia

- Calandín (coords.), Retos de la educación ante la Agenda 2030. Los ODS entre el humanismo y la ecología (pp. 17-28). Publicacions de la Universitat de València
- Pauw, J. B., Gericke, N., Olsson, D., & Berglund, T. (2015). The Effectiveness of Education for Sustainable Development. *Journal of Sustainability*, 7, 15693-15717. doi:10.3390/su71115693.
- Robottom, I., & Simonneaux, L. (2012). Editorial: *Socio-Scientific Issues and Education for Sustainability in Contemporary Education*.
- Seijas, M.I. (2021). La educación ambiental a través de la dramatización en el nivel primario de la educación básica en Perú [Trabajo de Investigación para obtener el Grado de Bachiller en Educación, *Escuela profesional de Educación, Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima*]. Ανακτήθηκε από: <http://repositorio.ftpcl.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12850/705/Maria%20Ines%20Seijas%20Cao%20-%20bachiller.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Siraj-Blatchford, J. & Pramling-Samuelsson, I. (2016). Education for Sustainable Development in Early Childhood Care and Education. In J. Siraj-Blatchford, E. Park, & C. Mogharreban (Eds.), International Research on Education for Sustainable Development in Early Childhood, *International Perspectives on Early Childhood Education and Development* (pp. 1-15). Switzerland: Springer Books
- Stern, M. J., Powell, R. B., & Hill, D. (2014). Environmental Education Program Evaluation in the New Millennium: What Do We Measure and What Have We Learned? *Environmental Education Research*, 20, 581-611. doi:10.1080/13504622.2013.838749
- Tilbury, D. (2011). *Education for Sustainable Development: An Expert Review of Processes and Learning*. Paris: UNESCO.
- UNCED (1992). Agenda 21: *Programme of Action for Sustainable Development, Rio Declaration on Environment and Development*. UNCED. Rio de Janeiro, Brazil
- UNECE (2011). Learning for the future: Competences in Education for Sustainable Development. Ανακτήθηκε από <http://esd.escalate.ac.uk/2600>
- UNESCO (2010). The UNESCO Climate Change Initiative, Climate Change Education for Sustainable Development.

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization & UNESCO Bangkok Office. (2018). Integrating Education for Sustainable Development (ESD) in Teacher Education in South-East Asia: A Guide for Teacher Educators. Paris: UNESCO.
- United Nations (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. United Nations.
- United Nations Conference on Environment & Development (1992, June 3-14). AGENDA 21. Rio de Janeiro, Brazil.
- Αγγελιδάκη, Μ. (2015). Το θέατρο στην εκπαίδευση ως εναλλακτική μέθοδος διδασκαλίας. Η αξιοποίηση της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner. *Θέατρο και θεατρικές τεχνικές στην αγωγή και την εκπαίδευση*. 2ο forum νέων επιστημόνων, ερευνητικό πρόγραμμα «Θαλής» (ΕΚΤ-ΕΣΠΑ). Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία. (σσ. 253-263). Αθήνα: ΕΚΠΑ. Ανάκτηση από διαδίκτυο στις 15/06/2023: <https://www.academia.edu/37882754>
- Αραμπατζή, Φ., Γεωργόπουλος, Α., Λενακάκης, Α. & Μπακιρτζής, Κ. (2015). Το Θέατρο του Καταπιεσμένου στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 16, 124-131.
- Βουδρισλής, Ν. (2019). Εκπαίδευση για την Αειφορία και την Παγκόσμια Ιδιότητα του Πολίτη. *Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.*, Τεύχος 16-17, 61-62.
- Γιαννίρης, Κ. (2012). *Ερευνα για τα 20 χρόνια Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Πρακτικά 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. Θεσσαλονίκη.
- Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γουργιώτου, Ε., Αμαριωτάκη, Φ. & Παπαστεφανάκη, Μ. (2018). *Ένα παράδειγμα συμβολής των ΤΠΕ στη διδασκαλία θρησκευτικών εννοιών: διαθεματικές δραστηριότητες για τη διδασκαλία της Γέννησης του Χριστού*. Ανακτήθηκε από www.etpe.gr/custom/pdf/etpe2150.pdf
- Γραμματάς, Θ. (2012). *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία. Παράμετροι και ζητούμενα της έρευνας*. Ανακτήθηκε από <http://theduarte.org>
- Γραμματάς, Θ., & Μουδατσάκης, Τ. (2008). Θέατρο και Πολιτισμός στο Σχολείο, για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.Μ.Ε

- Δασκολιά, Μ. (2020). Διδάσκοντας και μαθαίνοντας για την Κλιματική Αλλαγή: Προκλήσεις και επισημάνσεις με βάση την έρευνα στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 20(65).
- Δημητρίου, Α. (2014). Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία και ενεργός πολίτης. Διαπιστώσεις, επιδιώξεις, προοπτικές. *για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 6(51).
- Ζώνιου, Χ. (2016). Η συμβολή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνικών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Καλεράντε, Ε. (2015). *Η εκπαιδευτική πολιτική για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο (1980-2012): Από την πολιτική των προθέσεων στη νομοθεσία και στην εκπαιδευτική εφαρμογή*. Στο Γ. Νικολάου & Κ. Κώτσης (Επιμ.), Περιβάλλον-Γεωγραφία-Εκπαίδευση. Τιμητικός Τόμος για τον ομότιμο καθηγητή Απόστολο Κατσίκη (σσ. 414-436). Αθήνα: Πεδίο.
- Κάτζη, Ε., & Ζαχαρίου, Α. (2013). *Η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη ως παιδαγωγικό πλαίσιο στην δημοτική και προδημοτική εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από το: https://archeia.moec.gov.cy/mc/822/epimorfosi_epaa_paidagogiko_plaisio.pdf
- Κατσακιώρη, Μ., Φλογαΐτη, Ε., & Παπαδημητρίου, Β. (συντονίστριες). (2008). Επιχειρησιακό σχέδιο για την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη: Π.4Α Μελέτη για την ενότητα "Πολιτισμός" και Π.4Β: Μελέτη για την ενότητα "Κοινωνική Ισότητα". *Ελληνικό Κέντρο Βιοτόπων-Υγροτόπων*.
- Κατσάνη, Δ., Κοσκολού, Α., Μίσης, Π., Παυλικάκης, Γ., & Φέρμελη, Γ. (2014). *Οδηγός εφαρμογής του προγράμματος σπουδών: περιβάλλον και εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής – Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Κάτσενου, Χ., & Φλογαΐτη, Ε. (2020). Διερευνώντας την προοπτική της αειφορίας στο σύγχρονο πανεπιστήμιο. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 2(1), 16-28. doi: <https://doi.org/10.12681/ees.2077>
- Κουρετζής, Α. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι: παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση (αισθητική αγωγή του παιδιού)*. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Κουρετζής, Λ. (2001). *Το Θεατρικό Παιχνίδι (Παιδαγωγική Θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση)*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Κουρετζής, Λ. (2008). *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής
- Λενακάκης, Α. (2013). Η Θεατροπαιδαγωγική στην εκπαίδευση: Τάσεις και στάσεις. Μια έρευνα με αφορμή τα σενάρια για τη συνέντευξη των υποψηφίων σχολικών συμβούλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 6. (ψηφιακή έκδοση). URL: <http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/revmata/magazine.html>
- Λενακάκης, Α. (2013). *Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Εγχειρίδιο σημειώσεων Θεατρικής Παιδείας για εκπαιδευτικούς Α΄/βαθμιας και Β΄/βαθμιας εκπαίδευσης* (επιμ.: Γραμματάς, Θ.). Αθήνα: Theduarte-ΘΑΛΗΣ
- Λενακάκης, Α., & Κολτσίδα, Μ. (2018). *Το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο ως τόπος κοινωνικής και πολιτικής εξάσκησης*. Στο Γ. Κατσιαμπούρα & Π. Παυλίδης (Επιμ.), *Η κριτική εκπαίδευση για το σχολείο των κοινωνικών αναγκών: 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κριτικής Εκπαίδευσης*, 20-22 Απριλίου 2018. Πρακτικά (σ. 422-433). Θεσσαλονίκη.
- Λιαράκου, Γ. & Φλογαΐτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Προβληματισμού, Τάσεις και Προτάσεις*. Αθήνα: Νήσος.
- Λιαράκου, Γ. (2011). *Η ένταξη της αειφορίας στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική (1987-2005)*. Στο Χ. Βλασσοπούλου, & Γ. Λιαράκου (Επιμ.), *Περιβαλλοντική ιστορία. Μελέτες για την αρχαία και τη σύγχρονη Ελλάδα* (σσ. 239-258). Αθήνα: Πεδίο.
- Μαλανδράκης, Γ., Δημητρίου, Α. & Γεωργόπουλος, Α. (2020). Χαρακτηριστικά Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η εμπειρία 7 ετών σε πανελλαδική κλίμακα. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 2(1), 29-41. doi: <https://doi.org/10.12681/ees.19743>
- Μιχαηλίδου, Μ. & Πετρά, Ζ. (2015). Η Τέχνη διδάσκει και διδάσκεται. *Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015, σσ. 842-847.
- Μπελίτου, Μ. (2020). Τέχνη και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας). Διαθέσιμο από:

<https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1815/Belitou%20Maria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Μπία, Δ. (2006). Οι Τεχνικές της Δραματικής Τέχνης Εργαλείο για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Αειφορία. *Πρακτικά του 2ου Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, 15-17 Δεκεμβρίου 2006.
- Νικολάου, Μ. (2015). Ραντεβού στα θρανία: εφαρμογή τεχνικών του Θεάτρου του Καταπιεσμένου στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Ρόδου. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 16.
- Νομικού, Χ. (2012). Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: ανάγκη ανανέωσης ενός σημαντικού θεσμού. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 11(56).
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης. (2011). Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Θέατρο, Στο Πλαίσιο των δραστηριοτήτων Αισθητικής Παιδείας για όλες τις βαθμίδες της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από: <http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82%20E2%80%94%CE%94%CF%81%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B9%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B5%CF%82%20CE%A4%CE%AD%CF%87%CE%BD%CE%B7%CF%82%20E2%80%94%CE%80%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%B7%20CE%B2%CE%B4%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20CE%B3%CE%B9%CE%B1%20CE%98%CE%AD%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%BF%20CE%92%20CE%A0%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%B7%20E2%80%94%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF.pdf>
- Παπαδόπουλος, Σ. (2014). *Το συμβούλιο της Λισαβόνας και οι τέχνες στο νέο Σχολείο*. Ανακτήθηκε από τον διαδικτυακό τόπο: <http://theduarte.org/11072014-σίμοςπαπαδόπουλος-το-συμβούλιο-τη/>
- Παπαναστασίου, Ε.Κ., & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (3η εκδ). Λευκωσία.

Περιφεριακό Κέντρο Πληροφόρησης του ΟΗΕ. (2015). Ανακτήθηκε από: <https://unric.org/el/17-%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%87%CE%BF%CE%B9-%CE%B2%CE%B9%CF%89%CF%83%CE%B9%CE%BC%CE%B7%CF%83-%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%80%CF%84%CF%85%CE%BE%CE%B7%CF%83>

Στάχτιαρη Α., & Μουζάκης Χ. (2022). Η Αειφόρος Ανάπτυξη στην Αρχική Εκπαίδευση και την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Μια Επισκόπηση της Διεθνούς Βιβλιογραφίας. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 3(2), 1–21. <https://doi.org/10.12681/ees.26736>

Στυλιανού Π. (2020). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα δίκτυα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης των ΚΠΕ. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 2(2), 19–40. <https://doi.org/10.12681/ees.23196>

Σφακιανάκη, Ν. (2021). Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ως προς την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 21(66).

Τίγκας, Ι. & Φλογαΐτη, Ε. (2019). Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τη μετάβαση από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 1(1), 44-58. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/ees.19550>. Ανακτήθηκε από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/enveducation/index>.

Τσιάρας, Α. (2004). Το θεατρικό παιχνίδι στο δημοτικό σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 62 – 76.

Τσιάρας, Α. (2014). Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση. Αθήνα: Παπαζήσης.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). Οδηγός Ανάπτυξης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από <http://www.env-edu.gr/ViewPack.aspx?id=42>.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ). (1990). Η περιβαλλοντική εκπαίδευση αποτελεί τμήμα των προγραμμάτων των σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Νόμος 1946/1991, Άρθρο 111, Παράγραφος 13.

- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ). (1991). Η περιβαλλοντική εκπαίδευση αποτελεί τμήμα των προγραμμάτων των σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Νόμος 1946/1991, Άρθρο 111, Παράγραφος 13.
- Φαραγγιτάκης, Γ. (2010). Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Οι Στόχοι, τα Μέσα για την Επίτευξή τους και η Εξέλιξη του Θεσμού από το 1993 μέχρι Σήμερα. Πρακτικά του 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ: *"Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Το Σταυροδρόμι της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη"* (σ. 12-23). Ιωάννινα, Ελλάδα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Φλογαΐτη, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλογαΐτη, Ε. (2009). Διερευνώντας εμπειρικά μία γόνιμη σχέση: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Τέχνη. *1ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, Ίδρυμα Ευγενίδου
- Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Φραγκή, Μ. (2011). *Θέατρο. Στο Η αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Χολέβα, Ν. (2017). Κι αν ήσουν εσύ; Ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων με βιωματικές δραστηριότητες, τεχνικές θεάτρου και εκπαιδευτικού δράματος. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 3, 142–156. <https://doi.org/10.12681/dial.15208>
- Χολέβα, Ν., & Λενακάκης, Α. (2019). Κι αν ήσουν εσύ; Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων. Στο ΤΚΒΜ Προσχολικής Αγωγής και Αγωγής Α' Σταθμού (Επιμ.), *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συμποσίου Θεατροπαιδαγωγικής* (σ. 73-82). Θεσσαλονίκη: ΤΚΒΜ ΠΑ και ΑΑΣ Α'.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Αγαπητοί συνάδελφοι εκπαιδευτικοί ,

Στα πλαίσια της ολοκλήρωσης των μεταπτυχιακών σπουδών μου στη Σχολή Επιστημών Αγωγής, Τμήμα Παιδαγωγικών Σπουδών, Εξ' αποστάσεως Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «*ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΣΕ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ*», καλούμαι να συγγράψω την διπλωματική μου εργασία με θέμα: «*Το Θεατρικό Παιχνίδι ως Παιδαγωγικό Εργαλείο στη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/ Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη*». Για την διενέργεια της έρευνας δημιουργήθηκε το παρακάτω ερωτηματολόγιο, κλειστού διατακτικού τύπου, με ερωτήσεις σε κλίμακα Likert, το οποίο καλούνται να απαντήσουν εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Σας προσκαλώ να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις, αφού σας εγγυηθώ, πως θα υπάρξει απόλυτη εχεμύθεια σχετικά με τα προσωπικά σας στοιχεία και τις απαντήσεις σας. Ως πιο άμεσος τρόπος αποστολής του ερωτηματολογίου, επιλέχθηκε το διαδίκτυο. Ανά πάσα στιγμή έχετε το δικαίωμα να αποχωρήσετε από την έρευνα. Τα προσωπικά σας δεδομένα δίδονται σε περίπτωση που επιθυμείτε πρόσβαση στα αποτελέσματα. Παρακαλώ απαντήστε με ειλικρίνεια τις ερωτήσεις που τίθενται στο ερωτηματολόγιο.

Επικοινωνήστε μαζί μου για πρόσβαση στα αποτελέσματα της έρευνας, στο email: ntouni.n@live.unic.ac.cy ή στο 6945759712

Ευχαριστώ εκ των προτέρων,

Ντούνη Ντενίσα-Αικατερίνη

Θεατρολόγος & Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΜΕΡΟΣ Α. Δημογραφικά στοιχεία

Προφίλ συμμετεχόντων

Φύλο:

- ☐ Γυναίκα
- ☐ Άντρας
- ☐ Δεν επιθυμώ να το δηλώσω

Ηλικία:

- ☐ 25-35
- ☐ 36-45
- ☐ 46 και άνω

Σπουδές:

- ☐ Πτυχίο
- ☐ Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών
- ☐ Διδακτορικός τίτλος σπουδών

Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε σαν εκπαιδευτικός :

- ☐ 1-5 έτη
- ☐ 6-15 έτη
- ☐ 16-25 έτη
- ☐ 46-35 έτη

Τομέας εργασίας:

- ☐ Ιδιωτικός
- ☐ Δημόσιος

Ειδικότητα:

- ☐ Δάσκαλος
- ☐ Εικαστικός

- ☐ Μουσικός
- ☐ Θεατρολόγος
- ☐ Ξένες Γλώσσες
- ☐ Φυσική Αγωγή
- ☐ Άλλο

ΜΕΡΟΣ Β

Απαντήστε, ανάλογα με το πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε επιλέγοντας ανάλογα την προτίμησή σας, σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ-ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
1	2	3	4	5

ΜΕΡΟΣ Α: Η ΧΡΗΣΗ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

A.1. Ενισχύει τα κίνητρα για ενεργό συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία	1	2	3	4	5
A.2. Αναπτύσσει θετικές στάσεις σχετικά με την συνεργασία και το αίσθημα της ευθύνης	1	2	3	4	5
A.3. Εμπλουτίζει τον προφορικό λόγο	1	2	3	4	5
A.4. Προάγει τη συναισθηματική νοημοσύνη	1	2	3	4	5
A.5. Προάγει την ενσυναίσθηση	1	2	3	4	5
A.6. Ενισχύει τις δυνατότητες της μάθησης μέσω της βιωματικής προσέγγισης της γνώσης	1	2	3	4	5
A.7. Ενισχύει τη συνεργασία των μαθητών μέσα σε ομάδες/ Συνεργατική μάθηση	1	2	3	4	5
A.8. Προωθεί τη δημιουργική φαντασία	1	2	3	4	5
A.9. Βελτιώνει τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών	1	2	3	4	5

A.10. Ενισχύει το αίσθημα των κοινωνικών ρόλων μέσα στα πλαίσια της ομάδας	1	2	3	4	5
A.11. Ενισχύει δεξιότητες της παρατήρησης και της αυτοσυγκέντρωσης	1	2	3	4	5
A.12. Ενισχύει γνώσεις επάνω σε ποικίλα θέματα, όπως ιστορία, μαθηματικά, γεωγραφία κ.α	1	2	3	4	5

**ΜΕΡΟΣ Β: ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ
ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΑ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ/ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ
ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ**

B.1. Οι μαθητές συνειδητοποιούν τα προβλήματα που αφορούν το περιβάλλον	1	2	3	4	5
B.2. Κατακτώνται οι γνώσεις που είναι απαραίτητες για το περιβάλλον	1	2	3	4	5
B.3. Οι μαθητές ευαισθητοποιούνται επάνω σε οικολογικά ζητήματα	1	2	3	4	5
B.4. Ενισχύεται το αίσθημα της πρωτοβουλίας για την επίλυση προβλημάτων	1	2	3	4	5
B.5. Καλλιεργούνται δεξιότητες που αφορούν τον ενεργό πολίτη	1	2	3	4	5
B.6. Ενεργοποιείται το ενδιαφέρον για συμμετοχή σε δράσεις που αφορούν την προστασία του περιβάλλοντος	1	2	3	4	5
B.7. Οι μαθητές εξοικειώνονται σε πραγματικά περιβαλλοντικά ζητήματα	1	2	3	4	5
B.8. Ενισχύεται η κριτική σκέψη, (επίλυση πραγματικών περιβαλλοντικών ζητημάτων)	1	2	3	4	5
B.9. Ενισχύεται η ομαδικότητα, η συνεργασία και η δράση με σκοπό την επίλυση περιβαλλοντικών ζητημάτων και την εξεύρεση λύσεων	1	2	3	4	5

Απαντήστε, ανάλογα με το πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε σχετικά με τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τις καθιερωμένες οργανωτικές δομές της Εκπαίδευσης και την επιμόρφωση επάνω σε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/ ΠΕ, επιλέγοντας ανάλογα την προτίμησή σας, σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

ΜΕΡΟΣ Γ : ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΓΚΕΣ

Γ.1. Είμαι κατάλληλα επιμορφωμένος ώστε να χρησιμοποιήσω τις τεχνικές του Θεατρικού Παιχνιδιού, για την προώθηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη	1	2	3	4	5
Γ.2. Οι κρατικές δομές διοργανώνουν συχνά επιμορφωτικά σεμινάρια επάνω σε Περιβαλλοντικά προγράμματα	1	2	3	4	5
Γ.3. Είμαι κατάλληλα επιμορφωμένος και καταρτισμένος, σχετικά με το περιεχόμενο και τους στόχους της αειφορίας	1	2	3	4	5
Γ.4. Είμαι κατάλληλα επιμορφωμένος ώστε να αναλαμβάνω Περιβαλλοντικά προγράμματα	1	2	3	4	5
Γ.5. Οι κρατικές δομές διοργανώνουν συχνά επιμορφωτικά σεμινάρια επάνω σε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας όπως το θεατρικό παιχνίδι	1	2	3	4	5
Γ.6. Παρακολουθώ συχνά σεμινάρια επιμόρφωσης για Περιβαλλοντικά Προγράμματα	1	2	3	4	5
Γ.7. Παρακολουθώ συχνά σεμινάρια επιμόρφωσης για τεχνικές του Θεατρικού Παιχνιδιού	1	2	3	4	5
Γ.8. Εφαρμόζω στην πράξη, τις θεωρητικές γνώσεις που διαθέτω, σχετικά με εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, όπως το Θεατρικό Παιχνίδι και Περιβαλλοντικά Προγράμματα	1	2	3	4	5

ΜΕΡΟΣ Δ: Η ΔΟΜΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΔΙΑΘΕΤΕΙ

Δ.1. Ελαστικό χρονοδιάγραμμα των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών	1	2	3	4	5
Δ.2. Σύγχρονες, μη αγκυλωμένες εκπαιδευτικές αξίες	1	2	3	4	5
Δ.3. Οργάνωση των εκπαιδευτικών δομών	1	2	3	4	5
Δ.4. Συνεργασία ανάμεσα στους φορείς	1	2	3	4	5
Δ.5. Επαρκή Χρηματοδότηση	1	2	3	4	5
Δ.6. Επαρκές εκπαιδευτικό υλικό	1	2	3	4	5

Δ.7. Κατάλληλες αίθουσες διδασκαλίας	1	2	3	4	5
Δ.7. Επαρκή νομοθετική ενημέρωση για ανάθεση Περιβαλλοντικών Προγραμμάτων	1	2	3	4	5

Απαντήστε, σύμφωνα με την εμπειρία σας σε ποιο βαθμό, η χρήση των παρακάτω τεχνικών του Θεατρικού Παιχνιδιού προωθεί τους παιδαγωγικούς στόχους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/ Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (στόχοι: Γνωστικοί, Συνειδητοποίησης, Ευαισθητοποίησης, Στάσεων και Αξιών, Συμμετοχής, Ανάπτυξης Δεξιοτήτων), επιλέγοντας ανάλογα την προτίμησή σας, σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΠΟΛΥ ΛΙΓΟ	ΛΙΓΟ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
1	2	3	4	5

ΜΕΡΟΣ ΣΤ: ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ/ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΕΙΝΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΕΣ ΟΙ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ					
ΣΤ.1. Θεματικός Αυτοσχεδιασμός	1	2	3	4	5
ΣΤ.2. Παντομίμα	1	2	3	4	5
ΣΤ.3. Παιχνίδια ρόλων	1	2	3	4	5
ΣΤ.4. Αισθησιοκινητική δράση και καθοδηγημένη φαντασία	1	2	3	4	5
ΣΤ.5. Σωματική έκφραση	1	2	3	4	5
ΣΤ.6. Ασκήσεις εμπιστοσύνης και γνωριμίας	1	2	3	4	5

ΣΤ.7. Ασκήσεις παρατηρητικότητας και συγκέντρωσης	1	2	3	4	5
ΣΤ.8. Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης	1	2	3	4	5

Απαντήστε, σχετικά με το κατά πόσο εντάσσετε τις παρακάτω τεχνικές του Θεατρικού Παιχνιδιού για την επίτευξη των στόχων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/
Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη στη διδασκαλία σας, επιλέγοντας ανάλογα την προτίμησή σας, σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

ΜΕΡΟΣ Ζ: ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΩ ΤΙΣ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ					
Z.1. Θεματικός Αυτοσχεδιασμός	1	2	3	4	5
Z.2. Παντομίμα	1	2	3	4	5
Z.3. Παιχνίδια ρόλων	1	2	3	4	5
Z.4. Αισθησιοκινητική δράση και καθοδηγμένη φαντασία	1	2	3	4	5
Z.5. Σωματική έκφραση	1	2	3	4	5
Z.6. Ασκήσεις εμπιστοσύνης και γνωριμίας	1	2	3	4	5
Z.7. Ασκήσεις παρατηρητικότητας και συγκέντρωσης	1	2	3	4	5
Z.8. Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης	1	2	3	4	5

Απαντήστε, σχετικά με το κατά πόσο οι συγκεκριμένες τεχνικές του Θεατρικού Παιχνιδιού ενισχύουν τους παρακάτω στόχους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

ΜΕΡΟΣ Η: Θεματικός Αυτοσχεδιασμός (αυτοσχεδιασμός επάνω σε συγκεκριμένο περιβαλλοντικό πρόβλημα)					
H.1. Καλλιεργεί ικανότητες και δεξιότητες λήψης αποφάσεων	1	2	3	4	5
H.2. Προωθεί τη βιωματική μάθηση	1	2	3	4	5
H.3. Παρακινεί τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά/ ενεργός πολίτης	1	2	3	4	5
H.4. Καλλιεργεί ικανότητες και δεξιότητες συλλογικότητας	1	2	3	4	5
H.5. Ενισχύεται η κριτική σκέψη	1	2	3	4	5
H.6. Προάγεται ο περιβαλλοντικός αλφαριθμητισμός	1	2	3	4	5
H.7. Ενισχύονται φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις και αξίες	1	2	3	4	5
H.8. Καλλιεργούνται αξίες αλληλεγγύης, ισότητας, δημοκρατίας, σεβασμού για όλες τις μορφές ζωής, δικαιοσύνη και υπευθυνότητα	1	2	3	4	5
H.9. Ενισχύεται το αίσθημα των κοινωνικών ρόλων μέσα στα πλαίσια της ομάδας	1	2	3	4	5
H.10. Προάγεται η κριτική σκέψη επάνω σε πολύπλοκα ζητήματα που αφορούν το περιβάλλον, συνδέοντας ως παραμέτρους την κοινωνία, την οικονομία και την πολιτική	1	2	3	4	5

ΜΕΡΟΣ Θ: Role play (παιχνίδι ρόλων)					
Θ.1. Καλλιεργεί ικανότητες και δεξιότητες λήψης αποφάσεων	1	2	3	4	5
Θ.2. Προωθεί τη βιωματική μάθηση	1	2	3	4	5
Θ.3. Παρακινεί τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά/ ενεργός πολίτης	1	2	3	4	5
Θ.4. Καλλιεργεί ικανότητες και δεξιότητες συλλογικότητας	1	2	3	4	5
Θ.5. Ενισχύεται η κριτική σκέψη	1	2	3	4	5
Θ.6. Προάγεται ο περιβαλλοντικός αλφαριθμητισμός	1	2	3	4	5
Θ.7. Ενισχύονται φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις και αξίες	1	2	3	4	5

Θ.8. Καλλιεργούνται αξίες αλληλεγγύης, ισότητας, δημοκρατίας, σεβασμού για όλες τις μορφές ζωής, δικαιοσύνη και υπευθυνότητα	1	2	3	4	5
Θ.9. Ενισχύεται το αίσθημα των κοινωνικών ρόλων μέσα στα πλαίσια της ομάδας	1	2	3	4	5
Θ.10. Προάγεται η κριτική σκέψη επάνω σε πολύπλοκα ζητήματα που αφορούν το περιβάλλον, συνδέοντας ως παραμέτρους την κοινωνία, την οικονομία και την πολιτική	1	2	3	4	5

