



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ»

«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου
Μάθηση

– MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning»

«Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην ευαισθητοποίηση σε
περιβαλλοντικά ζητήματα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση»

Φοιτήτρια:

Γεωργιάδου Δήμητρα

Επιβλέπων Καθηγητής:

Μαστροθανάσης Κωνσταντίνος

Ναύπλιο
15/3/2026

Μέλη Συμβουλευτικής Επιτροπή:

Ζώνιου Χριστίνα

Λενακάκης Αντώνης

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	4
Abstract	4
Εισαγωγή	5
1.1 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα	6
1. Θεωρητικό Πλαίσιο: Η Δραματική Τέχνη και Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	8
1.1 Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η πορεία της	8
1.2 Σκοποί και Παιδαγωγικές Αρχές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη	10
1.3 Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση	13
1.3.1 Ορισμός και βασικές αρχές της Δραματικής Τέχνης	13
1.3.2 Σύνδεση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	15
1.4 Παιδαγωγική αξία του δραματικού παιχνιδιού	17
2. Θεωρητικό Πλαίσιο: Η Συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση για το Περιβάλλον	19
2.1 Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων	19
2.1.1 Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη	21
2.1.2. Παιδαγωγικοί Στόχοι της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη	22
2.1.3. Η Αντίληψη των Παιδιών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον	23
2.2. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση	24
2.2.1. Θεωρητικές Βάσεις της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση	24
2.2.2 Ρόλος, Αυτοσχεδιασμός και Μετασχηματιστική Μάθηση	25
2.3 Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση: Μέσο Ανάπτυξης Δεξιοτήτων	26
2.4 Κριτική Σκέψη και Αναστοχασμός	27
2.5 Συνεργασία και Κοινωνικές Δεξιότητες	28
2.6 Η Δραματική Τέχνη ως Εργαλείο Περιβαλλοντικής Ευαισθητοποίησης	29
2.6.1. Η Σύνδεση της Τέχνης με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	30
2.6.2. Εφαρμογές της ΔΤΕ σε Περιβαλλοντικά Προγράμματα	30
2.6.3 Το Εκπαιδευτικό Δράμα και η Κριτική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	31

2.6.4 Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και η Διαχείριση Περιβαλλοντικών Διλημμάτων	32
2.7 Το Πρόγραμμα Σπουδών της Θεατρικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	33
2.7.1 Ο Ρόλος της ΔΤΕ στα Σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών (ΦΕΚ Τεύχος Β' 2820/06.06.2022).....	34
3. Μεθοδολογία Έρευνας.....	36
3.1 Ερευνητική Προσέγγιση: Ποιοτική Έρευνα	36
3.2 Πληθυσμός και Δείγμα της Έρευνας	38
3.3 Μέθοδοι Συλλογής Δεδομένων	40
3.4 Συλλογή Δεδομένων και Ηθικά Ζητήματα	42
3.5 Θεματική Ανάλυση των Δεδομένων	43
4. Αποτελέσματα.....	45
4.1 Η Βιωματική Γέφυρα	45
4.2 Μετασχηματισμός και Δράση	47
4.3 Κριτική Σκέψη και Κοινωνική Ολοκλήρωση	50
4.4 Θεσμικοί Περιορισμοί και Αντίσταση	52
4.5 Προτάσεις για Θεσμική Υποστήριξη	55
5. Συζήτηση.....	58
5.1 Χρήση της Δραματικής Τέχνης από τους Εκπαιδευτικούς για την Προσέγγιση Περιβαλλοντικών Ζητημάτων.....	58
5.2 Επιλεγμένες Δραματικές Τεχνικές και ο Παιδαγωγικός τους Ρόλος	60
5.3 Η Επίδραση Της Δραματικής Τέχνης στη Γνώση, στη Συναισθηματική Εμπλοκή και στη Διαμόρφωση Στάσεων των Μαθητών.....	62
5.4 Οφέλη και δυσκολίες εφαρμογής.....	63
Συμπεράσματα	65
Περιορισμοί έρευνας.....	66
Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	67
Βιβλιογραφία	69
Ξενόγλωσση	69
Ελληνική	73
Παράρτημα Α:.....	76
Παράρτημα Β: Παράθεση συνεντεύξεων.....	77

Περίληψη

Η εργασία διερευνά πώς οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται και εφαρμόζουν τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση για την καλλιέργεια περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης στους μαθητές. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με ποιοτική μεθοδολογία, μέσω δέκα (10) ημι-δομημένων συνεντεύξεων, οι οποίες αναλύθηκαν με θεματική ανάλυση. Η ανάλυση έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τη Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση για να ενισχύσουν τη βιωματική κατανόηση περιβαλλοντικών εννοιών, την ενσυναίσθηση και την υιοθέτηση υπεύθυνων καθημερινών πρακτικών από τους μαθητές. Παράλληλα καταγράφηκαν δυσκολίες που σχετίζονται με τον περιορισμένο διδακτικό χρόνο, την έλλειψη επιμόρφωσης, την έλλειψη κατάλληλων υποδομών αλλά και τη χαμηλή θεσμική αναγνώριση της μεθόδου. Καταλήγοντας ως αποτέλεσμα της έρευνας αναδείχθηκε πως μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ενισχύεται η βιωματική κατανόηση περιβαλλοντικών εννοιών, η ενσυναίσθηση και η υιοθέτηση υπεύθυνων καθημερινών πρακτικών από τους μαθητές.

Abstract

This study investigates how primary school teachers perceive and apply Drama in Education to foster environmental awareness among students. The research was conducted using a qualitative methodology through ten (10) semi-structured interviews, which were analyzed using thematic analysis. The analysis revealed that teachers employ Drama in Education to enhance students' experiential understanding of environmental concepts, empathy, and the adoption of responsible everyday practices. At the same time, several challenges were identified, including limited instructional time, lack of training, insufficient infrastructure, and low institutional recognition of the method. In conclusion, the findings indicate that Drama in Education contributes to strengthening students' experiential understanding of environmental concepts, empathy, and environmentally responsible behaviors.

Εισαγωγή

Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΕΠΑ) αποτελεί σημαντικό άξονα των σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών, καθώς συνδέεται με την ανάπτυξη περιβαλλοντικής ευαισθησίας, υπεύθυνης στάσης και ικανότητας για συμμετοχή σε συλλογικές διαδικασίες (Λιαράκου, 2023). Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης θεωρείται ιδιαίτερα κρίσιμη, επειδή τα παιδιά αυτής της ηλικίας ανταποκρίνονται έντονα σε βιωματικές και συναισθηματικές εμπειρίες κάτι που έχει αναδειχθεί στη σχετική παιδαγωγική έρευνα (Δημητρίου, 2023, Τσεβρένη, 2020). Συνεπώς, ο τρόπος με τον οποίο σχεδιάζονται οι μαθησιακές δραστηριότητες μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη στάσεων, των αξιών και των συμπεριφορών σχετικά με το περιβάλλον.

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) αποτελεί μια βιωματική πρακτική που αξιοποιεί τεχνικές ρόλου, αυτοσχεδιασμού και αφήγησης στο σχολικό πλαίσιο με σκοπό τη μάθηση (Anderson, 2012). Η συμμετοχή των μαθητών σε τέτοιου τύπου δραστηριότητες ενισχύουν την ενσυναίσθηση, τον προβληματισμό και την ενεργή εμπλοκή σε ζητήματα κοινωνικού ενδιαφέροντος (Πουρκός, 2024). Για τον λόγο αυτό έχει ενταχθεί και στη συζήτηση για συμπεριληπτικές, συμμετοχικές και κοινωνικά προσανατολισμένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις (Λενακάκης & Κανάρη, 2023, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Παρά την εκτεταμένη έρευνα γύρω από την περιβαλλοντική εκπαίδευση, η πλειονότητα των μελετών εστιάζει στη γνωστική διάσταση της μάθησης ή σε παραδοσιακά διδακτικά εργαλεία. Αντίθετα, η αξιοποίηση της ΔΤΕ ως μέσο περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση παραμένει περιορισμένα μελετημένη, ιδίως ως προς τον τρόπο με τον οποίο ενεργοποιεί τις συναισθηματικές διεργασίες και τη διαμόρφωση αξιακών στάσεων των μαθητών (Ison & Bramwell, 2023). Η διαπίστωση αυτή καταδεικνύει ένα ερευνητικό κενό και καθιστά αναγκαία την περαιτέρω διερεύνηση της ΔΤΕ σε περιβαλλοντικές θεματικές.

Η διερεύνηση τέτοιων παιδαγωγικών διαδικασιών δεν είναι εύκολο να προκύψει άμεσα από τους μαθητές, καθώς συχνά δεν μπορούν να αποτυπώσουν με ακρίβεια τις εννοιολογικές μετακινήσεις ή τις παιδαγωγικές τεχνικές που βιώνουν. Για τον λόγο αυτό επιλέγονται οι εκπαιδευτικοί ως πληροφορητές, αφού παρακολουθούν καθημερινά τις συμπεριφορές, τις

αλληλεπιδράσεις και τις συναισθηματικές αντιδράσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Η επιλογή αυτή επιτρέπει την αποτύπωση της εφαρμογής της ΔΤΕ μέσα στη σχολική πρακτική, ενώ παράλληλα αποφεύγονται δεοντολογικά ζητήματα που συνδέονται με άμεση έρευνα σε ανηλίκους.

Στόχος της εργασίας είναι να εξεταστεί πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την επίδραση της ΔΤΕ στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών, ποια στοιχεία θεωρούν αποτελεσματικά, ποιες δυσκολίες εντοπίζουν και ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την εφαρμογή της. Η μελέτη αποσκοπεί στην κάλυψη του εντοπισμένου ερευνητικού κενού που αφορά στην παιδαγωγική αξιοποίηση της ΔΤΕ στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση μέσα από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών και στη διεύρυνση της συζήτησης γύρω από εναλλακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία. Για τους παραπάνω λόγους είναι σημαντικό να γνωρίζουμε πώς οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, καθώς οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τους βασικούς φορείς εφαρμογής της στο σχολικό πλαίσιο.

1.1 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αξιοποιούν τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) για την προσέγγιση περιβαλλοντικών θεμάτων, καθώς και πώς αντιλαμβάνονται την επίδρασή της στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών. Η έρευνα ενδιαφέρεται τόσο για την εφαρμογή στην τάξη όσο και για την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τα αποτελέσματα αυτής της εφαρμογής.

Ως προς τον παραπάνω σκοπό διατυπώνονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- (α) πώς αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί τη ΔΤΕ για την προσέγγιση περιβαλλοντικών θεμάτων,
- (β) ποιες δραματικές τεχνικές επιλέγουν και για ποιους λόγους,
- (γ) πώς αντιλαμβάνονται την επίδραση της ΔΤΕ στη γνώση, στη συναισθηματική εμπλοκή και στη διαμόρφωση στάσεων των μαθητών,

(δ) ποια οφέλη αναγνωρίζουν και ποιες δυσκολίες εντοπίζουν κατά την εφαρμογή της στο σχολικό πλαίσιο.

1. Θεωρητικό Πλαίσιο: Η Δραματική Τέχνη και Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

1.1 Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η πορεία της

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) και η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη (E.A.A.) αποτελούν κρίσιμους πυλώνες για την κατανόηση και την αντιμετώπιση των σύγχρονων περιβαλλοντικών προβλημάτων. Οι Reid et al. (2021) τονίζουν πως για την αποφυγή της περιβαλλοντικής κατάρρευσης είναι απαραίτητο να υπάρχει ευρεία διατομεακή συστράτευση, όπου οι ανθρωπιστικές επιστήμες, οι τέχνες και οι κοινωνικές επιστήμες συμβάλλουν ενεργά στη διαμόρφωση των αξιών, των στάσεων, καθώς και των δράσεων που στηρίζουν μια δίκαιη μετάβαση προς την αειφορία.

Παρά τη θεσμική αναγνώριση της σημασίας της Π.Ε. και της E.A.A., η μετάβαση από την περιβαλλοντική επίγνωση στη βιώσιμη δράση δεν είναι αυτονόητη. Διεθνώς καταγράφεται συχνά ένα χάσμα ανάμεσα στις στρατηγικές κατευθύνσεις και στη διδακτική πράξη αφού η ανάπτυξη στάσεων αξιών και δεξιοτήτων συμμετοχής απαιτεί παιδαγωγικές μεθόδους που ξεπερνούν τη γνωσιοκεντρική προσέγγιση. Αυτό το γεγονός αναδεικνύει την ανάγκη για εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που κινητοποιούν τους μαθητές σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο με στόχο η περιβαλλοντική γνώση να αποκτά νόημα και προοδευτική δράση.

Σε διεθνές επίπεδο, η Π.Ε. αναπτύχθηκε αρχικά μέσα από μια περιγραφική και γνωστική προσέγγιση, εστιάζοντας στη μετάδοση επιστημονικών δεδομένων για τα περιβαλλοντικά προβλήματα. Την προσέγγιση αυτή περιγράφουν χαρακτηριστικά οι Marković & Petrović (2021), οι οποίοι επισημαίνουν ότι η έμφαση στη γνώση δεν συνοδευόταν από καλλιέργεια συναισθηματικής ή κοινωνικής εμπλοκής των μαθητών. Ωστόσο, ερευνητές όπως, η Bentz (2020) ανέδειξαν ότι αυτή η μονοδιάστατη επικέντρωση συχνά συνδέθηκε με αισθήματα άγχους, αδυναμίας ή και αίσθημα απόγνωσης, ιδιαίτερα στους νέους, γεγονός που οδήγησε σε αναθεώρηση της παιδαγωγικής πρακτικής. Η μετέπειτα στροφή προς περισσότερο συμμετοχικές και βιωματικές μεθόδους αντανακλά την ανάγκη σύνδεσης της περιβαλλοντικής γνώσης, ενσυναίσθησης, στάσεις και πρακτικές δράσης στην καθημερινή ζωή. Παρόλα αυτά, η μετατόπιση αυτή δεν υλοποιήθηκε με τον ίδιο τρόπο σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα. Σε αρκετές χώρες η EAA παρέμεινε περισσότερο σε επίπεδο πολιτικού λόγου παρά διδακτικής πράξης, γεγονός που

αναδεικνύει το χάσμα ανάμεσα στις διεθνείς στρατηγικές και στην πραγματική σχολική εφαρμογή.

Η ελληνική πορεία στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ακολουθεί σε μεγάλο τις διεθνείς μετατοπίσεις. Στα αρχικά της στάδια, σύμφωνα με τη Φλογαΐτη (1998), η Π.Ε. περιοριζόταν κυρίως σε δράσεις προστασίας της φύσης και σε μια οικολογικού τύπου προσέγγιση, προωθώντας τη φροντίδα του φυσικού περιβάλλοντος ως βασική εκπαιδευτική προτεραιότητα. Με την εισαγωγή και σταδιακή εδραίωση της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη, η Λιαράκου & Φλογαΐτη (2007), αλλά και η Δημητρίου (2005), αναφέρουν ότι συντελείται μια ουσιαστική διεύρυνση του εννοιολογικού πλαισίου. Η περιβαλλοντική διάσταση συνδέεται πλέον με κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά ζητήματα, αναδεικνύοντας την πολυπλοκότητα της αειφορίας.

Η μετατόπιση αυτή μεταβάλλει και τον παιδαγωγικό στόχο. Η ενημέρωση των μαθητών δεν επαρκεί πλέον, ζητούμενο γίνεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, η κατανόηση συστημικών σχέσεων και η ικανότητα ανάληψης δράσης απέναντι σε πραγματικές προκλήσεις. Έτσι, η ελληνική εμπειρία αναδεικνύει ότι η Π.Ε. και η Ε.Α.Α. χρειάζεται διδακτικές μεθόδους που κινητοποιούν ταυτόχρονα, το γνωστικό, το συναισθηματικό και το κοινωνικό επίπεδο, ενισχύοντας σταδιακά μια περιβαλλοντική ταυτότητα στους μαθητές.

Μέσα σε αυτό το διευρυμένο πλαίσιο, οι ενεργητικές και δραματικές παιδαγωγικές μέθοδοι αναδεικνύονται ως αποτελεσματικά μέσα για την προσέγγιση σύνθετων κοινωνικών και περιβαλλοντικών ζητημάτων. Οι Dawson & Lee (2018) τονίζουν πως τεχνικές όπως ο αυτοσχεδιασμός, το παιχνίδι ρόλων και το θεατρικό παιχνίδι λειτουργούν ως διαμεσολαβητικά εργαλεία, επιτρέποντας στους μαθητές να κινηθούν ανάμεσα στη γνώση και στη φαντασία. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν ενσυναίσθηση, να πάρουν θέση απέναντι σε προβλήματα και να μετατρέψουν ιδέες σε δράση. Τα στοιχεία αυτά συμβαδίζουν με τον σκοπό της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, η οποία επιδιώκει να διαμορφώσει ενεργούς πολίτες ικανούς να συμμετέχουν σε διαδικασίες αλλαγής και όχι απλώς να αποδέχονται πληροφορίες παθητικά.

Παρά τη θεωρητική εξέλιξη του πεδίου η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική εμφανίζει σημαντικές υστερήσεις ως προς την εφαρμογή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Οι Τίγκας & Φλογαΐτη (2019), μέσα από μια εκτενή ποιοτική ανάλυση περιεχομένου 64 θεσμικών κειμένων που εκδόθηκαν μεταξύ 1990 και 2016 παρατηρούν ότι η κρατική πολιτική επικεντρώνεται κυρίως σε διοικητικά και οργανωτικά ζητήματα όπως η λειτουργία και η χρηματοδότηση των κέντρων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Ζητήματα που αφορούν τη διδακτική πράξη και την παιδαγωγική αξιοποίηση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης καταλαμβάνουν μόλις ένα περιορισμένο τμήμα του υλικού, γεγονός που υποδηλώνει τη χαμηλή προτεραιότητα της εκπαιδευτικής διάστασης έναντι της διοικητικής. Στην ίδια έρευνα καταγράφεται και μια χαρακτηριστική ορολογική ασυνέπεια. Ο όρος «περιβαλλοντική εκπαίδευση» κυριαρχεί συντριπτικά στα επίσημα κείμενα, ενώ οι έννοιες «αιεφορία» ή «βιωσιμότητα» εμφανίζονται σπάνια, φανερώνοντας καθυστερήσεις στην υιοθέτηση της διεθνούς στροφής προς την εκπαίδευση για την αιεφόρο ανάπτυξη. Η συμφωνία αυτή αποτυπώνεται και στο επίπεδο της εκπαιδευτικής στρατηγικής, καθώς μόνο ένα μέρος των τεκμηρίων ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του μοντέλου C του Stephen Sterling, το οποίο ζητά σύνδεση της εκπαιδευτικής πολιτικής με τα σύγχρονα περιβαλλοντικά και κοινωνικά προβλήματα.

Συνοψίζοντας την ενότητα αυτή, μέσα από την ελληνική πορεία στην Π.Ε. και η Ε.Α.Α. αναδεικνύεται ένα βασικό συμπέρασμα, η μετάβαση προς μια κουλτούρα αιεφορίας δεν μπορεί να στηρίζεται αποκλειστικά στη μετάδοση γνώσεων, απαιτούνται παιδαγωγικά εργαλεία που να συνδέουν τη μάθηση με το συναίσθημα, την καλλιέργεια στάσεων αλλά και την εμπλοκή σε δράση. Σε αυτό το σημείο δημιουργείται πρόσφορο έδαφος για τη μελέτη προσεγγίσεων όπως η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια βαθμίδα όπου θεμελιώνονται οι αρχικές αξίες και αντιλήψεις των παιδιών.

1.2 Σκοποί και Παιδαγωγικές Αρχές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Εκπαίδευσης για την Αιεφόρο Ανάπτυξη

Ο βασικός σκοπός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.) είναι η καλλιέργεια ενεργών πολιτών που μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στην αντιμετώπιση περιβαλλοντικών προβλημάτων. Η Διακήρυξη της Τιφλίδας το 1977 περιγράφει την περιβαλλοντική εκπαίδευση ως μια εκπαιδευτική διαδικασία που στηρίζεται στην απόκτηση γνώσεων για το περιβάλλον και τα

προβλήματά του, στη διαμόρφωση κριτικής σκέψης και στην ανάπτυξη ευαισθησίας απέναντι στα οικολογικά ζητήματα. Παράλληλα τονίζεται η ανάγκη καλλιέργειας στάσεων φροντίδας και ενδιαφέροντος για το περιβάλλον, καθώς και για δεξιότητες συνεργασίας και συμμετοχής, με σκοπό οι μαθητές να μπορούν να αναλαμβάνουν ρόλο στην επίλυση των περιβαλλοντικών ζητημάτων. Σύμφωνα με τον Reid et al. (2021), τα στοιχεία αυτά συνθέτουν μια εκπαιδευτική κατεύθυνση που επιδιώκει τη μετάβαση από τη γνώση στη δράση.

Την ίδια κατεύθυνση υιοθετεί και η Agenda 21 (1992), η οποία τονίζει τον κρίσιμο ρόλο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης Π.Ε. για την προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης. Το κείμενο αυτό δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη δια βίου μάθηση, θεωρώντας ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση δεν περιορίζεται στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης, αλλά εκτείνεται σε κάθε ηλικία και κοινωνικό πλαίσιο. Οι Reid et al. (2021) επισημαίνουν ότι μέσω της εστίασης σε πολύπλοκα περιβαλλοντικά ζητήματα και της σύγκλισης επιστημονικής και περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μπορεί να ενισχυθεί μια μετασχηματιστική «αστική επιστήμη», η οποία συνδέει τους πολίτες με την παραγωγή της γνώσης και την κοινωνική αλλαγή.

Οι Reid et al. (2021) εξηγούν ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δεν μπορεί να περιοριστεί στο σχολικό πρόγραμμα και στα τυπικά αναλυτικά σχέδια. Για να έχει ουσιαστικό αντίκτυπο, χρειάζεται να υλοποιείται σε διαφορετικά επίπεδα όπως, το επίπεδο του εκπαιδευτικού ιδρύματος στο σύνολό του, μέσα από εξωσχολικές δραστηριότητες και μέσα από μορφές ανεπίσημης μάθησης, όπως οι κοινοτικές πρωτοβουλίες, οι συλλογικές δράσεις και τα περιβαλλοντικά δίκτυα. Η δυναμική που ανέπτυξαν τα νεανικά κινήματα για το κλίμα, όπως το «*Fridays for Future*», αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα του πως η μάθηση και η δράση μπορούν να υπερβούν τα όρια του σχολείου και να περάσουν σε κοινωνικές σφαίρες, ενισχύοντας την αίσθηση του ενεργού πολίτη και της συλλογικής ευθύνης (Reid et al. 2021).

Η θεώρηση αυτή συνέβαλε στη μετάβαση από την παραδοσιακή Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προς μια ευρύτερη ολιστική προσέγγιση, την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Στο πλαίσιο αυτό, τα περιβαλλοντικά ζητήματα δεν αντιμετωπίζονται απομονωμένα, αλλά σε συνάρτηση με κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές διαστάσεις. Έλληνες ερευνητές, όπως η Δημητρίου (2005) και η Λιαράκου με τη Φλογαίτη (2007), έχουν δείξει ότι ο στόχος της Ε.Α.Α. είναι η προετοιμασία πολιτών που γνωρίζουν τις πολυπλοκότητες των σύγχρονων προκλήσεων,

μπορούν να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις και συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση ενός βιώσιμου μέλλοντος.

Για να υπηρετήσουν αυτοί οι στόχοι, επισημαίνεται ότι η Ε.Α.Α. στηρίζεται σε τέσσερις βασικές παιδαγωγικές αρχές. Όπως αναφέρει η Δημητρίου (2005) η πρώτη αφορά Στη διεπιστημονικότητα, μέσω της οποίας τα ζητήματα της αειφορίας προσεγγίζονται συνδυαστικά από διαφορετικά γνωστικά πεδία, ώστε οι μαθητές να κατανοούν τις πολλαπλές όψεις των προβλημάτων. Η δεύτερη είναι η κριτική σκέψη, η οποία ενθαρρύνει τους μαθητές να αναλύουν, αμφισβητούν και να αξιολογούν δεδομένα και θέσεις. Η τρίτη είναι η ενεργός συμμετοχή, που μετατοπίζει τον μαθητή από παθητικό δέκτη σε συμμετοχο της μάθησης και σε συνδιαμορφωτή δράσεων. Τέλος, κεντρικό ρόλο κατέχει η καλλιέργεια αξιών που συνδέεται με τη βιωσιμότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη, καθώς η αειφορία δεν είναι μόνο σύνολο γνώσεων αλλά και στάση ζωής.

Η μετάβαση προς την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη συνδέεται στενά με τη θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης, όπως αυτή αποτυπώθηκε από τον Jack Mezirow στα τέλη του 20ού αιώνα. Ο Mezirow (1997) υποστήριξε ότι η μάθηση μπορεί να λειτουργήσει μετασχηματιστικά όταν τα άτομα καλούνται να σκεφτούν κριτικά τις παραδοχές τους και να αναδιαμορφώσουν τα νοητικά τους πλαίσια, έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν σε νέες κοινωνικές και πολιτισμικές απαιτήσεις. Η συνεισφορά αυτής της θεωρίας στην περιβαλλοντική εκπαίδευση έγκειται στο ότι δίνει έμφαση στην αλλαγή στάσεων γεγονός που θεωρείται κρίσιμο όταν οι περιβαλλοντικές προκλήσεις απαιτούν αλλαγές αξιών συμπεριφορών ακόμη και τρόπου ζωής.

Μέσα από αυτό το θεωρητικό πλαίσιο η αξιοποίηση της τέχνης και του δράματος αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Ερευνητές όπως η Bentz (2020) και ο Keleş (2015) επισημαίνουν ότι οι δραματικές τεχνικές είναι ικανές να λειτουργήσουν ως καταλύτες μετασχηματιστικής μάθησης καθώς δημιουργούν συνθήκες βιωματικής εμπλοκής, επιτρέπουν στους μαθητές να δοκιμάζουν νέες οπτικές και ρόλους και ταυτόχρονα καλλιεργούν την ενσυναίσθηση. Κατ' αυτόν τον τρόπο οι μαθητές εμπλέκονται συναισθηματικά στο περιβαλλοντικό ζήτημα γεγονός που αποτελεί θεμέλιο της κοσμοαντίληψης που περιγράφει ο Mezirow.

Η διεθνής Διακήρυξη της Τιφλίδας από το 1977 είχε ήδη αναγνωρίσει την συμμετοχή των ατόμων ως κεντρικό στόχο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, κάτι που υποδηλώνει ότι η μετασχηματιστική διάσταση συνοδεύει ιστορικά τον θεσμό της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Η Τιφλίδα υπογράμμισε πως η εκπαίδευση δεν μπορεί να περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, οφείλει όμως να καλλιεργήσει ικανότητες συμμετοχής και δράσεις σε πραγματικά περιβαλλοντικά ζητήματα, επιβεβαιώνοντας έτσι την ανάγκη για ενεργητική και βιωματική διδασκαλία (Markonić & Petrović, 2021).

Σε πιο σύγχρονο επίπεδο, το στρατηγικό πλαίσιο της UNESCO (2019) για την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη ως το 2030 συντηρεί τη μάθηση με την επίτευξη των στόχων βιώσιμης ανάπτυξης. Η UNESCO τοποθετεί την Ε.Α.Α. Στο επίκεντρο του στόχου 4 για την ποιοτική εκπαίδευση, αλλά την αναγνωρίζει και ως κρίσιμο μηχανισμό για την υλοποίηση των υπόλοιπων στόχων. Η συγκεκριμένη προσέγγιση αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως δια βίου διαδικασία ανάπτυξης συστημικής σκέψης δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών που επιτρέπουν στα άτομα να ζουν και να δρουν προς ένα καλύτερο μέλλον. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η UNESCO τονίζει τόσο το περιεχόμενο της μαθησιακής διαδικασίας όσο και το μαθησιακό περιβάλλον, αναγνωρίζοντας την ανάγκη μετασχηματισμού των σχολείων σε κοινότητες αειφορίας.

Για την παρούσα μελέτη, οι παραπάνω θεωρητικές αναφορές προσφέρουν το υπόβαθρο για να κατανοηθεί γιατί η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματικό εργαλείο περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης. Η μετασχηματιστική μάθηση, ο ενεργός ρόλος του μαθητή αλλά και η σύνδεση της γνώσης με τη δράση αποκτούν πρακτικό και συναισθηματικό περιεχόμενο μέσα από τη ΔΤΕ, καθώς οι μαθητές καλούνται να «ζήσουν» καταστάσεις, να μπουν σε ρόλους και να ερευνήσουν προβλήματα.

1.3 Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

1.3.1 Ορισμός και βασικές αρχές της Δραματικής Τέχνης

Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση αποτελεί μια βιωματική και μετασχηματιστική μαθησιακή διαδικασία, η οποία έχει αναδειχθεί ως ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο για την ανάπτυξη γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Στη διεθνή βιβλιογραφία

επισημαίνεται ότι η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση προάγει την ενσυναίσθηση, την κριτική σκέψη και την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία στοιχικά καθοριστικά για τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις (Keleş 2015, Dima & Tsiaras 2020). Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα της ΔΤΕ δεν είναι αυτονόητη. Η εφαρμογή της απαιτεί παιδαγωγική εξοικείωση, κατάλληλο χρόνο και υποστηρικτικό κλίμα στην τάξη. Επιπροσθέτως, η έρευνα αποκαλύπτει ότι η μετατροπή της συναισθηματικής εμπλοκής σε διαρκή αλλαγή στάσεων επηρεάζεται από παράγοντες όπως η ηλικία των μαθητών, η διάρκεια των παρεμβάσεων και η εμπειρία του εκπαιδευτικού.

Η προσέγγιση αυτή συνδέεται με τη φιλοσοφία της «μάθησης μέσω της τέχνης», όπου η καλλιτεχνική πράξη λειτουργεί ως διαδικασία δημιουργίας νοήματος και κατανόησης κοινωνικού και φυσικού κόσμου. Η Bentz (2020) ισχυρίζεται ότι η τέχνη δημιουργεί πλαίσια διερεύνησης που αφήνουν τους μαθητές να συνδέσουν τον εσωτερικό κόσμο με κοινωνικά ζητήματα, καλλιεργώντας έτσι μετασχηματιστικές μορφές μάθησης. Αντίστοιχα στο Ελληνικό πλαίσιο ο Λενακάκης (2013) υποστηρίζει ότι το θέατρο λειτουργεί αναπτυξιακά, καθώς δίνει έμφαση στην ενσώματη εμπειρία, τη συνεργατική αλληλεπίδραση αλλά και την αυθόρμητη έκφραση. Αυτά τα χαρακτηριστικά αποτελούν θεμέλια της παιδαγωγικής διάστασης της ΔΤΕ.

Με βάση τα παραπάνω, η «arts-based» προσέγγιση που γράφει ο Jack van Boeckel (2013) διαφοροποιείται από την παραδοσιακή αντίληψη της τέχνης ως εργαλείου διάχυσης ή αισθητικής καλλιέργειας. Πρόκειται για μια ριζοσπαστικότερη μορφή παιδαγωγικής που επιδιώκει τον αναστοχασμό και την αλλαγή στάσεων μέσω της δημιουργικής εμπλοκής. Η διάσταση αυτή αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον όταν συνδέεται με την περιβαλλοντική εκπαίδευση, όπως τονίζουν οι Markonί & Petroνί (2021), το θέατρο παραμένει σε μεγάλο βαθμό ανεκμετάλλευτο ως μέσο διερεύνησης περιβαλλοντικών ζητημάτων, μολονότι διαθέτει εγγενή δυναμική για την καλλιέργεια περιβαλλοντικής ενσυναίσθησης και οικολογικής δράσης.

Αντίστοιχα, η μεθοδολογία του δημιουργικού δράματος όπως περιγράφεται από τον Keleş (2015), αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο η ΔΤΕ συνδέει τη μάθηση με τη δράση. Η διαδικασία περιλαμβάνει 3 βασικά στάδια. Στο πρώτο στάδιο βρίσκεται η φάση της προθέρμανσης για τη δημιουργία ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος, στο δεύτερο στάδιο είναι ο αυτοσχεδιασμός και η λήψη ρόλων για τη βιωματική διερεύνηση καταστάσεων και στο τρίτο στάδιο βρίσκεται η

συζήτηση και ο αναστοχασμός όπου οι μαθητές αποτυπώνουν ερμηνεύουν και συζητούν τις εμπειρίες τους. Μέσα από αυτά τα στάδια ενεργοποιούνται οι γνωστικοί, οι συναισθηματικοί και οι ψυχοκινητικοί στόχοι, καλλιεργώντας την συμμετοχή και την ελεύθερη έκφραση.

1.3.2 Σύνδεση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Η σχέση ανάμεσα στην τέχνη και το περιβάλλον είναι διαχρονική, καθώς η φύση αποτέλεσε σημείο αναφοράς και έμπνευσης σε όλες σχεδόν τις μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης. Στη σύγχρονη εποχή αυτή η σχέση αποκτά νέα παιδαγωγική διάσταση. Η Φλογαΐτη (2009) επισημαίνει ότι η τέχνη μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο ευαισθητοποίησης για περιβαλλοντικά ζητήματα, διότι καλλιεργεί αισθητική αντίληψη, διεγείρει τη φαντασία και διευκολύνει την επικοινωνία σύνθετων οικολογικών εννοιών στο ευρύ κοινό. Αυτή η παρατήρηση έχει σημασία για την περιβαλλοντική εκπαίδευση της οποίας η ευαισθητοποίηση του πολίτη αποτελεί κεντρικό στόχο.

Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση στην περιβαλλοντική εκπαίδευση συνδέεται κυρίως με τη δυνατότητά της να μετατρέπει μια τυπική μαθησιακή διαδικασία σε βιωματική εμπειρία. Οι Κλαδάκη & Μαστροθανάσης (2023) δείχνουν ότι μέσω του θεατρικού παιχνιδιού και άλλων δραματικών τεχνικών οι μαθητές δεν περιορίζονται στην κατανόηση περιβαλλοντικών εννοιών αλλά ουσιαστικά καλούνται να αναστοχαστούν πάνω στις αξίες, τις στάσεις και τις συνέπειες ανθρώπινων επιλογών. Η διερεύνηση περιβαλλοντικών διλημάτων μέσα από ρόλους και σενάρια επιτρέπει την εμπάθυνση στην προσωπική και κοινωνική διάσταση των οικολογικών ζητημάτων, μια διαδικασία που προωθεί την υπευθυνότητα και την συμμετοχή.

Ωστόσο, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης μέσω της ΔΤΕ δεν προκύπτει αυτόματα. Οι Barnett & Davies (2015) υποστηρίζουν ότι η ανάληψη ρόλων και η διαπραγμάτευση ιδεών δημιουργούν γνωστικές και αξιακές συγκρούσεις, οι οποίες ενεργοποιούν μεταγνωστικές διεργασίες όπως η επιχειρηματολογία, η αμφισβήτηση και ο αναστοχασμός. Οι διαδικασίες αυτές είναι κρίσιμες για τη μετάβαση από την απλή συμμετοχή στη μετασχηματιστική μάθηση, η οποία συνδέεται με αλλαγές στάσεων και πρακτικών.

Επιπλέον η χρήση του Εφαρμοσμένου Θεάτρου μπορεί να λειτουργήσει ως μορφή πολιτισμικής διαμεσολάβησης που ενισχύει την κριτική εμπλοκή με τις έννοιες της περιβαλλοντικής δικαιοσύνης και των κοινωνικών ανισοτήτων στο περιβαλλοντικό πεδίο. Αυτή η προσέγγιση επιτρέπει στους μαθητές να συνδέσουν βιωματικά τη θεωρητικά με την πρακτική, ενσωματώνοντας γνώση, συναίσθημα και δράση σε ένα ενδιάμεσο μαθησιακό πεδίο που προάγει την κριτική σκέψη και την αίσθηση συλλογικής ευθύνης απέναντι στην κοινωνία και το περιβάλλον (Mastrothanas et al., 2026).

Στο ίδιο πλαίσιο οι τεχνικές του δημιουργικού δράματος όπως είναι ο αυτοσχεδιασμός, και η καυτή καρέκλα (hot seating), καταφέρνουν να δημιουργήσουν ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον κατά το οποίο οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους να διαπραγματευτούν και να λάβουν αποφάσεις χωρίς να φοβούνται για τυχόν λανθασμένες απαντήσεις. Οι Dima & Tsiaras (2020) υποστηρίζουν ότι αυτή η μορφή έκφρασης ενισχύει δεξιότητες όπως είναι η συνεργασία, η ενσυναίσθηση αλλά και η επιχειρηματολογία. Ταυτόχρονα, η διάσταση του ρόλου λειτουργεί σαν μια γνωστική και συναισθηματική γέφυρα συμβάλλοντας έτσι στην κατανόηση των περιβαλλοντικών εννοιών από τους μαθητές όχι μόνο σε επίπεδο πληροφορίας αλλά και μέσα από την οπτική των ρόλων.

Η διεθνής βιβλιογραφία προσφέρει ένα ακόμη επιχειρήμα υπέρ της σύνδεσης της ΔΤΕ και της Π.Ε.. Προς αυτή την κατεύθυνση, η δραματική πράξη μπορεί να λειτουργήσει σαν ένα εργαστήριο μετασχηματισμού. Ο Mezirow (1997), αναπτύσσοντας τη θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης, υποστηρίζει πως η μάθηση αφορά την απόκτηση πληροφοριών και τον αναστοχασμό πάνω στις υποθέσεις που διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο. Η δραματική διαδικασία ευνοεί αυτόν τον αναστοχασμό καθώς οι μαθητές δοκιμάζουν εναλλακτικές οπτικές βιώνουν τα συναισθήματα των άλλων και αναδομούν τα προσωπικά τους νοήματα. Μέσα από την διεθνή έρευνα μαρτυράτε επίσης πως η χρήση της τέχνης και ειδικότερα του δράματος μπορεί να ενεργοποιήσει τους βαθύτερους μηχανισμούς ενσωμάτωσης και συναισθηματικής μάθησης οι οποίοι κρίνονται απαραίτητοι για την αλλαγή στάσεων απέναντι σε ζητήματα όπως η κλιματική κρίση.

Σε μια διαφορετική προσέγγιση, ο Van Boeckel (2013) προτείνει μια ριζοσπαστική «art-based» προσέγγιση ασκώντας κριτική στην παραδοσιακή περιβαλλοντική εκπαίδευση που αντιμετωπίζει την τέχνη ως ψυχαγωγική προσθήκη χωρίς ουσιαστική παιδαγωγική ή οικολογική

λειτουργία. Ο ίδιος θεωρεί ότι η εν λόγω κεντρική διδασκαλία συχνά αποτυγχάνει στο να δημιουργήσει συναισθηματική σύνδεση των μαθητών με τη φύση επομένως έχει περιορισμένη επίδραση στις συμπεριφορές τους. Σε αντίθεση με τα προηγούμενα, η τέχνη μέσα από τις ενσωματώσεις της εμπειρίας, της σιωπής, της δημιουργικής διερεύνησης και της προσοχής είναι σε θέση να επαναφέρει το μαθητή σε μια ουσιαστική σχέση με τον φυσικό κόσμο. Αυτό που καθιστά το επιχείρημα του Van Boeckel ιδιαίτερο είναι ότι μεταφέρει τη συζήτηση σε ένα βαθύτερο αξιακό επίπεδο: η βιωσιμότητα δεν περιορίζεται σε πληροφορίες και ορθολογικές εξηγήσεις αλλά συνδέεται με τρόπο που κατανοούμε τον εαυτό μας και τον κόσμο. Από τα παραπάνω προκύπτει πως η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση δεν περιορίζεται στη γνωστική ενημέρωση αλλά απαιτείται εμπλοκή, συναίσθημα, αναστοχασμός και κοινωνική διαπραγμάτευση.

1.4 Παιδαγωγική αξία του δραματικού παιχνιδιού

Η παιδαγωγική αξία της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση συνδέεται με την ικανότητά της να μετατρέπει τη μάθηση σε βιωματική διερεύνηση και κοινωνική διαπραγμάτευση. Κεντρικό στοιχείο αυτής αποτελεί η ανάληψη ρόλου, μέσω της οποίας οι μαθητές αναλαμβάνουν διαφορετικούς ρόλους, με αποτέλεσμα να εξετάζουν ζητήματα από διαφορετικές οπτικές και αναπτύσσουν κριτική κατανόηση σύνθετων θεμάτων. Σύμφωνα με τον Keleş (2015), δίνεται το εξής παράδειγμα: φέρνοντας στην τάξη το παράδειγμα του κύκλου ζωής μιας μπλούζας, βάζει τους μαθητές στη διαδικασία να αντιληφθούν τις κοινωνικές και περιβαλλοντικές επιπτώσεις των καταναλωτικών επιλογών. Μέσα από αυτό το παράδειγμα γίνεται κατανοητό ότι η ΔΤΕ λειτουργεί ως μέσο περιβαλλοντικής και κοινωνικής επίγνωσης. Σε αυτό το πλαίσιο, το θεατρικό παιχνίδι και οι δραματικές τεχνικές συμβάλλουν στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, δημιουργώντας ασφαλείς συνθήκες για εξερεύνηση αξιών, στάσεων και συνεπειών ανθρώπινων επιλογών (Βάσιου και συν., 2024).

Στο ίδιο πλαίσιο, η Φλογαΐτη (2009) συνδέει τη ΔΤΕ με τους ριζοσπαστικούς στόχους της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, υπογραμμίζοντας πως η κριτική σκέψη, η ενσυναίσθηση και οι αξίες δεν μπορούν να καλλιεργηθούν μόνο μέσα από γνωσιοκεντρικές προσεγγίσεις. Το δραματικό παιχνίδι προσφέρει ένα πλαίσιο κατά το οποίο ο μαθητής βιώνει μια κατάσταση, γεγονός που ενδυναμώνει την αντίληψη και τη συναισθηματική σύνδεση με το περιεχόμενο.

Παρομοίως, οι Αυδή & Χατζηγεωργίου (2007) παρουσιάζουν εκπαιδευτικές εφαρμογές κατά τις οποίες οι τεχνικές όπως ο αυτοσχεδιασμός και το παιχνίδι ρόλων ενεργοποιούν την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη και την κριτική ανάλυση.

Ακόμη, η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση συνδέεται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων που αναγνωρίζονται διεθνώς ως απαραίτητες για τους ενεργούς πολίτες του εικοστού πρώτου αιώνα. Οι Hu & Shu (2025) εντοπίζουν πως οι δραματικές πρακτικές ενισχύουν 5 βασικές ικανότητες, τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη, την επικοινωνία και τη συνεργασία και την πολιτισμική ενσυναίσθηση. Στην έρευνά τους παρατηρούν ότι η συνεργατική εργασία στις πρόβες ενθαρρύνει τον αναστοχασμό και το διάλογο ενώ η έκθεση σε πολλαπλές απόψεις οδηγεί σε ευρύτερη αναλυτική ικανότητα, δεδομένα που συμφωνούν με τον τρόπο που η περιβαλλοντική εκπαίδευση επιδιώκει να καλλιεργήσει τη συμμετοχή και την κοινωνική ευθύνη.

Τέλος, η συμβολή του παιχνιδιού και του θεάτρου δεν αφορά μόνο γνωστικά ή κοινωνικά οφέλη, αλλά και την αισθητική και μορφωπαιδευτική διάσταση. Ο Λενακάκης (2013) συνδέοντας το παιχνίδι με τις ιστορικές αντιλήψεις από τον Αριστοτέλη ως τον Huizinga, διαπιστώνει ότι η καλλιτεχνική δράση στηρίζει την πολιτισμική εξέλιξη και μπορεί να αποτελέσει εργαλείο πολυαισθητηριακής και διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Σε θεατροπαιδαγωγικά εργαστήρια το παιχνίδι λειτουργεί ως χώρος προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης, το στοιχείο αυτό συνάδει τόσο με τις αρχές της Π.Ε. όσο και με την εκπαίδευση για την αειφορία.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο: Η Συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση για το Περιβάλλον

2.1 Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση αποτελεί ένα πολυδιάστατο παιδαγωγικό εργαλείο, το οποίο ενισχύει δεξιότητες απαραίτητες για τη σύγχρονη σχολική μάθηση. Συμβάλλει στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης καθώς και στην ανάληψη ρόλων επιτρέποντας στους μαθητές να υιοθετήσουν διαφορετικές οπτικές και να κατανοήσουν κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα πέρα από τη δική τους εμπειρία. Ο Bentz (2020) επισημαίνει ότι η δραματική διερεύνηση διευκολύνει το διάλογο και την κριτική ανάλυση ειδικά όταν οι μαθητές καλούνται να εκτιμήσουν πολύπλοκα θέματα. Αντίστοιχα, οι Heines et. al (2024) παρουσιάζουν πως η συνεργασία σε ομαδικά έργα ενισχύει την κοινή δράση ακόμη και όταν υπάρχουν κοινωνικοπολιτικά εμπόδια.

Σε ένα παρόμοιο πλαίσιο ο Λενακάκης (2015, 2013) τονίζει ότι το θεατρικό παιχνίδι λειτουργεί μορφοπαιδευτικά, αφού η μάθηση συνδέεται με τη βιωματική εμπλοκή την ανάληψη ρόλων και τη συνεργασία. Οι παραπάνω πρακτικές ενδυναμώνουν συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες και επιπλέον καλλιεργούν την ικανότητα των μαθητών να διαφωνήσουν με απόψεις και να επαναδιαπραγματευθούν στάσεις. Από την άλλη πλευρά, η συγκεκριμένη προσέγγιση εστιάζει κυρίως στη συναισθηματική και κοινωνική διάσταση της μάθησης, χωρίς να εξετάζει σε βάθος αν οι παραπάνω δεξιότητες μετασχηματίζονται σε αλλαγές στάσης σε συγκεκριμένα πεδία, όπως τα περιβαλλοντικά ζητήματα.

Στην ίδια κατεύθυνση, οι Μαστροθανάσης και συν. (2025) υποστηρίζουν πως η ενσωμάτωση νέων τεχνολογιών, όπως η τεχνητή νοημοσύνη, στην έντεχνη εκπαίδευση μπορεί να ενδυναμώσει περαιτέρω την καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων, εμβαθύνοντας στη συνεργατική μάθηση, στη δημιουργικότητα και στην κριτική σκέψη των μαθητών. Μολονότι η τεχνολογία φαίνεται να λειτουργεί ενισχυτικά, ανακύπτουν ερωτήματα σχετικά με το επίπεδο παιδαγωγικής καθοδήγησης, καθώς και με το κατά πόσο τα παραπάνω αποτελέσματα έχουν αποδειχθεί εμπειρικά, ιδιαίτερα στο ελληνικό πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Καταλήγοντας, οι παραπάνω προσεγγίσεις συγκλίνουν στο ότι η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση συνδέεται με την ανάπτυξη κοινωνικών συναισθηματικών και συνεργατικών δεξιοτήτων. Ωστόσο, παραμένει ασαφές εάν αυτή η ανάπτυξη μεταφράζεται σε αλλαγή στάσεων

απέναντι σε κοινωνικά ή περιβαλλοντικά ζητήματα, μιας και η διεθνής βιβλιογραφία εστιάζει κυρίως σε παιδαγωγικά και γνωστικά οφέλη, αφήνοντας λιγότερο the ερευνημένες τις επιπτώσεις σε επίπεδο περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης. Το ερευνητικό αυτό κενό καθιστά σημαντική την παρούσα μελέτη, η οποία εξετάζει εάν και με ποιον τρόπο η συμμετοχή σε θεματικές δραστηριότητες μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της περιβαλλοντικής στάσης των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Αντίστοιχες απόψεις αναπτύσσουν και οι Αυδή & Χατζηγεωργίου (2007) υποστηρίζοντας ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση προσφέρει χώρο για διερεύνηση ηθικών διλημμάτων, συλλογική λήψη αποφάσεων και έκφραση συναισθημάτων. Μέσα από αυτή την προοπτική οι μαθητές επεξεργάζονται ζητήματα ενεργητικά ενώ η διαδικασία της μάθησης αποκτά διαστάσεις κοινωνικής ευθύνης, στοιχείο που οι Κλαδάκη & Μαστροθανάσης (2023) συνδέουν άμεσα με την ανάπτυξη του ενεργού πολίτη που αποτελεί βασικό στόχο της εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Περαιτέρω, η κοινωνική και συναισθηματική διάσταση του θεατρικού παιχνιδιού ενισχύεται μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες, ανάληψη ρόλων και ομαδική διαπραγμάτευση νοημάτων, διαδικασίες που κατά τους Βάσιου και συν. (2024) συμβάλουν στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης, κοινωνικών δεξιοτήτων και συναισθηματικής αυτορρύθμισης. Από τα παραπάνω, εξάγεται το συμπέρασμα ότι πως η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ενισχύει την κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση στηρίζοντας μια ολιστική μορφή εκπαίδευσης που προωθεί την κριτική σκέψη, την δημοκρατική συμμετοχή και την υπευθυνότητα.

Η έρευνα των Dima & Tsiaras (2020) έδειξε ότι η εφαρμογή δραματικών τεχνικών μπορεί να ενδυναμώσει την επαγωγική σκέψη, την αυτοπεποίθηση των μαθητών και την ικανότητα διατύπωσης υποθέσεων, επιβεβαιώνοντας ότι η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση έχει κοινωνικοσυναισθηματικά οφέλη, αλλά και γνωστικά. Σύμφωνα με αυτή τη μελέτη, οι μαθητές είναι σε καλύτερη θέση να δοκιμάζουν θεωρίες μέσω σεναρίων παιχνιδιού ρόλων, να εξάγουν συμπεράσματα από παρατηρήσεις και να διατυπώνουν πιθανές εξηγήσεις ή λύσεις όταν χρησιμοποιούνται δραματικές προσεγγίσεις στην τάξη. Εκτός από τη βελτίωση της ικανότητάς τους να ακούν, να συνεργάζονται και να αντιδρούν σε διαφορετικές απόψεις, τους κάνει επίσης πιο πρόθυμους να συμμετέχουν και ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους όταν μιλούν ή ενεργούν μπροστά σε άλλους. Επιπλέον, βιώνοντας μια σειρά από ρόλους και συναισθήματα, τα παιδιά αποκτούν ενσυναίσθηση ενώ συμμετέχουν πιο ενεργά και με φαντασία στην εκπαιδευτική

διαδικασία. Γενικά, η μάθηση μέσω του θεάτρου καλλιεργεί ιδιαίτερες ικανότητες στην ομαδική εργασία, την επικοινωνία, τη λογική και τη συναισθηματική νοημοσύνη. Παράλληλα, συνδέεται η δημιουργικότητα στο δράμα με την ενσυνειδητότητα, υποστηρίζοντας πως η ήρεμη και μη επικριτική προσοχή μειώνει τον φόβο αποτυχίας και διευκολύνεται η παραγωγή πρωτότυπων ιδεών. Σε παρόμοια κατεύθυνση οι Mastrothanas et al. (2026) αναδεικνύουν ότι οι παρεμβάσεις «mindfulness» με δραματικές τεχνικές καταφέρνουν να υποστηρίξουν τη συναισθηματική ρύθμιση και την αυτοσυνειδησία σε παιδιά και νέους, προωθώντας ένα μαθησιακό περιβάλλον που διευκολύνει την ασφαλή έκφραση και την αναστοχαστική επεξεργασία.

Τέλος, η Φλογαΐτη (2009) υποστηρίζει ότι η συνεργασία μεταξύ τέχνης και Π.Ε. είναι αμοιβαία επωφελής, καθώς η τέχνη ενδυναμώνει την εκπαίδευση με συμμετοχικότητα, κριτική σκέψη και εκφραστικότητα, ενώ η Π.Ε. προσφέρει στην τέχνη νέο κοινωνικό περιεχόμενο και διευρυμένο παιδαγωγικό ρόλο. Για την Π.Ε. η ΔΤΕ προσφέρει έναν τρόπο να μετασχηματιστεί η γνώση σε συναίσθημα και δράση, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στη διαμόρφωση περιβαλλοντικής υπευθυνότητας και ενεργής συμμετοχής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

2.1.1 Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Η προσέγγιση του περιβαλλοντικού ζητήματος στο εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει υποστεί μια σημαντική εννοιολογική μετάβαση, κινούμενη από την αρχική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ) προς την πλέον επικρατούσα Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΠΑ). Η ΠΕ εμφανίστηκε ως μία άμεση απάντηση στις οικολογικές κρίσεις της δεκαετίας του 1960 και 1970, επηρεασμένη από κείμενα-ορόσημα και τις διεθνείς διασκέψεις της Στοκχόλμης (1972) και της Τιφλίδας (1977). Η αρχική της στόχευση επικεντρωνόταν κυρίως στην κατανόηση των φυσικών διεργασιών, στην προστασία του περιβάλλοντος και στην αντιμετώπιση της ρύπανσης (Δημητρίου, 2023).

Ωστόσο, στα τέλη του 20ού αιώνα, έγινε σαφές ότι τα περιβαλλοντικά προβλήματα δεν είναι αποκομμένα από τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές δομές. Όπως επισημαίνει η Δημητρίου (2023), ο συγκεκριμένος ορισμός αποτέλεσε καμπή στη θεώρηση του περιβαλλοντικού ζητήματος. Αυτή η νέα αντίληψη οδήγησε στη μετεξέλιξη της ΠΕ σε Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ). Η Λιαράκου & Φλογαΐτη (2007) καταγράφουν ότι η Ε.Α.Α διευρύνει τους

στόχους της εκπαίδευσης, ενσωματώνοντας ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, οικονομικής βιωσιμότητας και πολιτισμικής ποικιλομορφίας, υπερβαίνοντας το οικολογικό πλαίσιο. Η έννοια της αειφορίας στην εκπαίδευση προβάλλει την ανάγκη για συλλογική ευθύνη και για βελτίωση της ποιότητας ζωής (Οργανόπουλος, 2010).

Ωστόσο, η πορεία από την ΠΕ στην ΕΑΑ δεν υπήρξε ομοιόμορφη ούτε απαλλαγμένη από δυσκολίες εφαρμογής. Παρότι η μετάβαση από την ΠΕ στην ΕΑΑ έχει τεκμηριωθεί διεθνώς (UNESCO, 2017), η εφαρμογή της παρουσιάζει σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ χωρών. Στην Ελλάδα, η ενσωμάτωση της ΕΑΑ στο σχολείο παραμένει αποσπασματική και συχνά εξαρτάται από την πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού (Τίγκα & Φλογαΐτη, 2019), γεγονός που αναδεικνύει τη διάσταση ανάμεσα στον θεωρητικό σχεδιασμό και την εκπαιδευτική πράξη.

2.1.2. Παιδαγωγικοί Στόχοι της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση συνιστά τον θεμέλιο λίθο της ΕΠΑ, αν και δεν αποτελεί τον τελικό της στόχο. Όπως αναφέρει η Λιαράκου (2023) η ευαισθητοποίηση αναφέρεται στη συναισθηματική και αισθητική διάσταση της σχέσης του ατόμου με το περιβάλλον, καλλιεργώντας την ικανότητα αναγνώρισης και το ενδιαφέρον του για τα οικολογικά ζητήματα.

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι πολύπλευροι και οργανωμένοι σύμφωνα με ένα συμπεριφορικό, συναισθηματικό και γνωστικό πλαίσιο. Αυτοί οι στόχοι περιλαμβάνουν τη μάθηση για το περιβάλλον και τους μηχανισμούς βιωσιμότητας, την ανάπτυξη ενσυναίσθησης, ενδιαφέροντος και θετικών στάσεων απέναντι στο περιβάλλον, καθώς και την ενίσχυση των δεξιοτήτων διερεύνησης, επίλυσης προβλημάτων και κριτικής σκέψης, σύμφωνα με το πλαίσιο που περιγράφεται στη Διακήρυξη της Τιφλίδας και επεκτείνεται στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Συνεπάγονται επίσης την ενίσχυση των στάσεων και των αξιών που συνδέονται με την περιβαλλοντική ευθύνη και την ηθική. Η συμμετοχή και η δράση των μαθητών - δηλαδή η προληπτική τους συμμετοχή στην αντιμετώπιση περιβαλλοντικών ζητημάτων - είναι επίσης βασικοί στόχοι.

Ειδικότερα, η σύγχρονη, κριτική προσέγγιση της ΕΠΑ στοχεύει στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να αμφισβητούν τις επικρατούσες κοινωνικές και οικονομικές δομές που οδηγούν στη μη αειφορία, ενθαρρύνοντας τη μετασχηματιστική μάθηση και την ενεργή δημοκρατική συμμετοχή (Greenwood, 2010). Συνεπώς, η ευαισθητοποίηση είναι το αναγκαίο πρώτο βήμα που κινητοποιεί την διαδικασία για αλλαγή, οδηγώντας τον μαθητή από την απλή γνώση στην προσωπική δέσμευση και, τελικά, στη δράση.

2.1.3. Η Αντίληψη των Παιδιών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον

Η αποτελεσματικότητα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται τον κόσμο. Σύμφωνα με τη γνωστική θεωρία του Piaget (1976), τα παιδιά αυτής της ηλικίας βρίσκονται κυρίως στο στάδιο των συγκεκριμένων λογικών ενεργειών, πράγμα που σημαίνει ότι η αντίληψή τους για το περιβάλλον είναι στενά συνδεδεμένη με άμεσες, χειροπιαστές εμπειρίες και τοπικά φαινόμενα. Οι αφηρημένες και σύνθετες έννοιες, όπως η παγκόσμια κλιματική αλλαγή ή η βιοποικιλότητα, συχνά προσλαμβάνονται με δυσκολία ή απλοποιούνται.

Λόγω αυτής της γνωστικής ιδιαιτερότητας στην παιδική ηλικία, αρκετοί ερευνητές καταφεύγουν σε μη λεκτικές μεθόδους, όπως τα παιδικά σχέδια ή οι κατασκευές, προκειμένου να διερευνήσουν τις νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών για το περιβάλλον. Η Alerby (2000) απέδειξε ότι τα σχέδια λειτουργούν σαν ένα παράθυρο στη σκέψη των παιδιών αποτυπώνοντας στοιχεία που δεν ήταν εύκολο να εκφραστούν λεκτικά. Παρατήρησε ότι τα νεότερα παιδιά εστιάζουν περισσότερο στις θετικές και φυσικές πτυχές του περιβάλλοντος, αναπαριστώντας ζώα, φυτά και υγιή τοπία. Όσο όμως μεγαλώνουν ηλικιακά εμφανίζουν όλο και πιο συχνά στα σχέδια τους στοιχεία ρύπανσης, καυσαερίου, απορριμμάτων ακόμη και εργοστασίων, φανερώνοντας την αναγνώριση της ανθρώπινης παρέμβασης καθώς και των περιβαλλοντικών κινδύνων. Συνοπτικά η εικονική αναπαράσταση εξελίσσεται παράλληλα με την γνωστική ωρίμανση, αποτυπώνοντας την αυξανόμενη ευαισθητοποίηση των παιδιών απέναντι σε ζητήματα μόλυνσης και περιβαλλοντικής υποβάθμισης. Με έναν αντίστοιχο τρόπο οι Barraza & Robottom (2008) εφάρμοσαν παρόμοιες τεχνικές για να καταγράψουν πώς τα παιδιά κατανοούν και αισθάνονται το περιβάλλον.

Η εκπαιδευτική πρακτική πρέπει, επομένως, να λάβει υπόψη της ότι η μάθηση πρέπει να παρέχει στο μαθητή συναισθηματική ασφάλεια και χώρο έκφρασης, μέσα σε ένα βιωματικό πλαίσιο. Το πλαίσιο αυτό θα βασίζεται στο άμεσο περιβάλλον του παιδιού, προκειμένου να χτιστεί μια σταθερή βάση για την κατανόηση των πιο σύνθετων εννοιών της αειφορίας.

2.2. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

2.2.1. Θεωρητικές Βάσεις της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση αποτελεί μια παιδαγωγική προσέγγιση, που αξιοποιεί τις τεχνικές του θεάτρου, όπως ο ρόλος, ο αυτοσχεδιασμός και η δραματοποίηση, ως μέσο μάθησης και όχι ως σκοπό (Anderson, 2012). Οι ρίζες της βρίσκονται στην πεποίθηση ότι η μάθηση είναι μια ενεργητική, βιωματική και κοινωνικά δομημένη διαδικασία. Η παιδαγωγική δυναμική της ΔΤΕ πηγάζει από την ικανότητά της να μετατρέπει την τάξη σε «κοινότητα έρευνας». Μέσω της δραματικής σύμβασης, οι μαθητές εμπλέκονται συναισθηματικά και γνωστικά σε σύνθετα ζητήματα, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα τις κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Jarrah, 2019). Η ΔΤΕ συντελεί ένα «ασφαλή χώρο» για την εξερεύνηση διλημμάτων και συγκρούσεων, επιτρέποντας στους μαθητές να δοκιμάσουν διαφορετικές οπτικές γωνίες και να αναστοχαστούν πάνω στις επιπτώσεις των πράξεων τους, χωρίς τον φόβο της πραγματικής συνέπειας.

Η Ζώνιου (2016) προσεγγίζει τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της κριτικής παιδαγωγικής, αναδεικνύοντας τον ρόλο της ως διαδικασία κοινωνικής διερεύνησης και συλλογικής μάθησης. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση θεμελιώνει ένα δυναμικό πλαίσιο, κατά το οποίο οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να διασαφηνίσουν κοινωνικά ζητήματα, να αλληλοεπιδράσουν ανταλλάσσοντας εμπειρίες και να συγκροτήσουν ένα κοινό πλαίσιο νοήματος. Η ίδια επισημαίνει πως το δράμα αποδίδεται ως πεδίο αναστοχασμού και κατανόησης της κοινωνικής πραγματικότητας, ενδυναμώνοντας τη διερευνητική διάθεση των μαθητών και προάγοντας την ενεργητική συμμετοχή. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, η ΔΤΕ, να υπερβαίνει την αισθητική διάσταση και να αποκτά ουσιαστικό παιδαγωγικό ρόλο, εντασσόμενη στις θεωρητικές βάσεις της κοινωνικοπολιτισμικής μάθησης.

2.2.2 Ρόλος, Αυτοσχεδιασμός και Μετασχηματιστική Μάθηση

Οι βασικές τεχνικές της ΔΤΕ, ο ρόλος και ο αυτοσχεδιασμός, είναι θεμελιώδεις για την επίτευξη μετασχηματιστικής μάθησης (*Transformative Learning*). Η μετασχηματιστική μάθηση ορίζεται ως η διαδικασία αλλαγής των πλαισίων αναφοράς (frame of reference), των βαθύτερων δηλαδή υποθέσεων και πεποιθήσεων μέσω των οποίων αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο (Garrison & Kanuka, 2004).

Η ανάληψη ενός ρόλου σε ένα δραματικό πλαίσιο (Teacher-in-Role ή Role-Play) επιτρέπει στους μαθητές να αποκτήσουν μια νέα οπτική γωνία σε ένα θέμα, να κατανοήσουν τη θέση του «Άλλου» και να βιώσουν την ένταση μιας κατάστασης (Chen & Martin, 2015). Αυτό είναι κρίσιμο, καθώς η απλή γνωστική ενημέρωση σπάνια οδηγεί σε αλλαγή στάσης. Όταν ο μαθητής μπαίνει στον ρόλο ενός ατόμου που βιώνει ένα περιβαλλοντικό πρόβλημα, ενεργοποιείται η ενσυναίσθηση και επιτυγχάνεται συναισθηματική σύνδεση.

Οι Pastika Sandi et al. (2024) υποστήριξαν ότι όταν οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν άμεσα και αυθόρμητα μέσα σε σκηνική κατάσταση, 7 ενεργοποιούν μηχανισμούς δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων και αναπτύσσουν αυτό που οι ίδιοι ορίζουν ως reflective thinking. Μια μορφή κριτικής σκέψης που απαιτεί συνεχή αναστοχασμό. Ε με αυτή τη συνθήκη ο μαθητής αναγκάζεται να χρησιμοποιήσει ευέλικτα τη γνώση για να ανταποκριθεί στην εκάστοτε δραματική περίπτωση, γεγονός που ενδυναμώνει τη μεταφορά της μάθησης στην πράξη.

Σε ένα παρόμοιο πλαίσιο, οι Chen & Martin (2015) περιγράφουν την Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μια μετασχηματιστική μεθοδολογία. Σύμφωνα με την άποψή τους οι βιωματικές τεχνικές του δράματος ωθούν τους μαθητές να επανεξετάσουν στάσεις να αμφισβητήσουν προϋπάρχουσες πεποιθήσεις και να αναπτύξουν βαθύτερη δέσμευση απέναντι σε κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα. Ωστόσο, η προσέγγιση αυτή διαφοροποιείται από εκείνη των Pastika Sandi et al. (2024), οι οποίοι δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη γνωστική διάσταση της κριτικής σκέψης, τονίζοντας ότι η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση επιφέρει μεταβολές στάσεων και συμπεριφορών. Η διαφοροποίηση αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία για την παρούσα έρευνα. Στόχος είναι να διερευνηθεί αν η δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση ενισχύει τη συναισθηματική εμπλοκή και τη γνωστική επεξεργασία των μαθητών. Αυτό βοηθά στην κατανόηση των

μηχανισμών μέσα από τους οποίους καλλιεργείται η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Όπως υπογραμμίζει η Ζοπίου (2021), ο ρόλος και ο αυτοσχεδιασμός αποτελούν κύρια μέσα από τα οποία οι μαθητές περιεργάζονται εμπειρίες, υιοθετούν διαφορετικές οπτικές και εξετάζουν εναλλακτικές συμπεριφορές. Η είσοδος στον ρόλο επιτρέπει στα παιδιά να κρατήσουν απόσταση από την πραγματικότητα και παράλληλα να την εξηγήσουν με καινούργιους τρόπους, ενώ ο αυτοσχεδιασμός αυξάνει τη μετασχηματιστική μάθηση, αφού καταλήγει σε επανεξέταση στάσεων, αξιών και επιλογών. Μέσα από τέτοιες διαδικασίες, οι μαθητές καλούνται να διαχειριστούν διλήμματα κοινωνικά αλλά και περιβαλλοντικά, ενεργοποιώντας μηχανισμούς κριτικού στοχασμού και προσωπικής ενδυνάμωσης. Η ΔΤΕ, με αυτόν τον τρόπο, λειτουργεί ως χώρος όπου το βίωμα μετατρέπεται σε γνώση και νέα ανακάλυψη.

2.3 Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση: Μέσο Ανάπτυξης Δεξιοτήτων

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) αποτελεί κυρίως ένα εργαλείο ανάπτυξης δεξιοτήτων ζωής (*life skills*) και ανώτερων μορφών σκέψης. Όπως τονίζει ο Moon (2008), όταν οι μαθητές εμπλέκονται σε δραματικές καταστάσεις, καλούνται να επεξεργαστούν σύνθετα δεδομένα, να αξιολογήσουν αντικρουόμενες οπτικές καθώς και να ξεχωρίσουν τα γεγονότα από τις προσωπικές τους ερμηνείες, μια διαδικασία όπου ουσιαστικά ενεργοποιεί την κριτική σκέψη.

Οι Sextou & Trotman (2013), ενώ συμφωνούν με τα παραπάνω προσθέτουν πως το δράμα δεν σταματά στη σκηνική πράξη, αλλά περιλαμβάνει και τον σχεδιασμό καθώς και τον αναστοχασμό. Με βάση την δική τους προσέγγιση, ο μαθητής καλείται να αναλύσει αποφάσεις, συναισθήματα και συνέπειες επιλογών, κάνοντας μια απαιτητική πνευματική και συναισθηματική εργασία. Κατ' αυτόν τον τρόπο η ΔΤΕ μετατρέπεται σε μια διαδικασία μάθησης που εκπαιδεύει τον εσωτερικό και εξωτερικό κόσμο των μαθητών.

Ακόμη, η ΔΤΕ καλλιεργεί τις πνευματικές αρετές (*intellectual virtues*), οι οποίες είναι απαραίτητες για την κριτική διερεύνηση. Οι Barnett & Davies (2015) υποστηρίζουν ότι η ανάληψη ρόλων και η συνεργατική φύση της δραματικής πράξης απαιτούν από τους μαθητές να επιδεικνύουν πνευματική ταπεινότητα, ανοιχτό μυαλό και συνειδητή διερεύνηση (*conscientious*

inquiry). Οι ίδιοι δίνουν έμφαση στη συζήτηση και τη διαπραγμάτευση ιδεών που συμβάλλουν στη γεφύρωση του «χάσματος μεταφοράς» (*transfer gap*) των δεξιοτήτων, δηλαδή της ικανότητας να εφαρμόζουν τις κριτικές δεξιότητες σε νέα και διαφορετικά πλαίσια. Με αυτόν τον τρόπο, η ΔΤΕ ενισχύει την ικανότητα μεταφοράς και εφαρμογής της σκέψης σε πραγματικές καταστάσεις.

Το στοιχείο αυτό είναι σημαντικό για την παρούσα μελέτη, αφού η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση αφορά την ικανότητα των μαθητών να μεταφέρουν κριτικές δεξιότητες σε πραγματικές περιβαλλοντικές καταστάσεις. Επιπροσθέτως, η καλλιέργεια πνευματικών αρετών θεωρείται κρίσιμη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση που η ανάπτυξη στάσεων και αξιών βρίσκεται ακόμη σε διαμόρφωση.

Επίσης, η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση μετατρέπει τη μαθησιακή διαδικασία σε πεδίο ανάπτυξης ολοκληρωμένων δεξιοτήτων, όπως η επικοινωνία, η συνεργασία, η κριτική ανάλυση, ο αναστοχασμός (Μαστροθανάσης, 2025). Οι παραπάνω δεξιότητες αποτελούν βασικά στοιχεία της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη αφού στηρίζουν τη σταδιακή διαμόρφωση ενεργών και υπεύθυνων πολιτών σε σχέση με περιβαλλοντικά ζητήματα.

2.4 Κριτική Σκέψη και Αναστοχασμός

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) συνιστά ένα κατεξοχήν πεδίο καλλιέργειας της κριτικής σκέψης και του αναστοχασμού, λειτουργώντας ως αντίδοτο στην παθητική πρόσληψη της γνώσης. Η κριτική σκέψη, στο πλαίσιο της ΔΤΕ, δεν νοείται μόνο η ικανότητα της λογικής ανάλυσης, αλλά ως μια συνολική διάθεση του ατόμου να αμφισβητεί τις πληροφορίες και να διερευνά σε βάθος τα νοήματα. Οι δραματικές τεχνικές, όπως ο αυτοσχεδιασμός και η ανάληψη ρόλου, λειτουργούν για τους μαθητές ως μια διαδικασία σκέψης. Ο Jarrah (2019) υποστήριξε ότι όταν οι μαθητές μπαίνουν σε έναν ρόλο είναι αναγκασμένοι να αντιμετωπίσουν ένα πρόβλημα σε πραγματικό χρόνο και να αξιολογήσουν σε βάθος τις επιλογές τους, ξεχωρίζοντας τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα κάθε επιλογής τους. Έτσι, καλλιεργείται η ικανότητα λογικής ανάλυσης και επιχειρηματολογίας. Πάνω σε αυτήν την άποψη έρχονται οι Crone & Van Goch (2024) να συμπληρώσουν, πως η βιωματική φύση του δράματος λειτουργεί ως προσομοίωση μέσα από την οποία οι μαθητές δρουν σαν το ρόλο τους, ενεργοποιούν σε πρακτικό

επίπεδο τη γνώση τους, καλούνται να λάβουν αποφάσεις μέσα από πραγματικές καταστάσεις και μεταφέρουν την γνώση σε πιο σύνθετα κοινωνικά και περιβαλλοντικά πλαίσια.

Ο αναστοχασμός, ο οποίος ενισχύεται συστηματικά μέσω των συζητήσεων που ακολουθούν τη δραματική δράση (debriefing), είναι κεντρικός στην παιδαγωγική διαδικασία (Κουλιανού και συν., 2024). Οι μαθητές καλούνται να σκεφτούν τις επιλογές που έκαναν οι χαρακτήρες, να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα των δράσεων και να εντοπίσουν τις αδυναμίες της λογικής τους. Αυτή η διαδικασία ενισχύει τις γνωστικές διεργασίες και τη μεταγνώση, συμβάλλοντας, για παράδειγμα, στη βελτίωση των δεξιοτήτων γραφής και της στάσης απέναντι σε δημιουργικές εργασίες. Η ΔΤΕ, καθιστώντας τον μαθητή υπεύθυνο για την έκβαση του δραματικού σεναρίου, του παρέχει το απαραίτητο κίνητρο για κριτική εξέταση των πλαισίων αναφοράς του.

2.5 Συνεργασία και Κοινωνικές Δεξιότητες

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση έχει εγγενώς συνεργατικό χαρακτήρα, καθώς κάθε δραματική δραστηριότητα απαιτεί ομαδική λειτουργία και διαπραγμάτευση νοημάτων. Ακόμη και ο απλός αυτοσχεδιασμός προϋποθέτει ενεργητική ακρόαση, ανταπόκριση και κοινό στόχο, στοιχεία που καλλιεργούν κοινωνικές δεξιότητες όπως η επικοινωνία, η αποδοχή της διαφορετικότητας και η επίλυση συγκρούσεων. Οι Παπαϊωάννου & Μάγος (2022) επισημαίνουν ότι η δραματική διαδικασία δημιουργεί ασφαλείς συνθήκες δοκιμής κοινωνικών ρόλων, επιτρέποντας στους μαθητές να διερευνήσουν τον τρόπο που σκέφτονται και αισθάνονται οι άλλοι, άρα να καλλιεργήσουν ενσυναίσθηση και ηθική κρίση.

Εδώ αναδεικνύεται μια σημαντική παιδαγωγική διάσταση, η συνεργασία στη ΔΤΕ δεν είναι απλώς τεχνικό μέσο, αλλά κοινωνική μάθηση. Η ανάληψη και διαπραγμάτευση ρόλων ωθεί τους μαθητές να μοιράζονται την ευθύνη για το κοινό αποτέλεσμα και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και δεξιότητες που δεν περιορίζονται στο σχολικό περιβάλλον, αλλά συνδέονται με την ευρύτερη κοινωνική συμμετοχή. Όπως σημειώνουν οι Παπαϊωάννου και Μάγος (2022), η ΔΤΕ μπορεί να λειτουργήσει ως εργαστήριο διαχείρισης της ετερότητας, καθώς οι μαθητές

έρχονται αντιμέτωποι με ηθικά διλήμματα και διαφορετικές κοσμοθεωρίες χωρίς τον φόβο της πραγματικής συνέπειας.

Η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση δεν είναι ατομική διαδικασία γνώσης αλλά συλλογική ικανότητα διαπραγμάτευσης, λήψης αποφάσεων και κοινής δράσης. Επομένως, η ΔΤΕ δεν λειτουργεί μόνο ως μέσο κατανόησης περιβαλλοντικών θεμάτων, αλλά και ως παιδαγωγικό εργαλείο για τη διαμόρφωση μαθητών που μπορούν να συνεργάζονται, να συζητούν και να συμμετέχουν σε ζητήματα κοινωνικής και περιβαλλοντικής ευθύνης.

2.6 Η Δραματική Τέχνη ως Εργαλείο Περιβαλλοντικής Ευαισθητοποίησης

Η σύγχρονη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ), στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ), έχει μετατοπιστεί από ένα γνωσιοκεντρικό μοντέλο σε ένα βιωματικό και μετασχηματιστικό μοντέλο, δίνοντας έμφαση όχι μόνο στη γνώση αλλά και στην αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών. Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση αναφέρεται συχνά ως παιδαγωγική πρακτική που μπορεί να ενισχύσει τη βιωματική διάσταση της μάθησης. Ωστόσο η αποτελεσματικότητά της δεν μπορεί να θεωρηθεί δεδομένη. Εξαρτάται από παράγοντες όπως οι παιδαγωγικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού το σχολικό πλαίσιο και ο βαθμός συμμετοχής των μαθητών. Ακόμη, η εμπειρική τεκμηρίωση σχετικά με τη συμβολή της ΔΤΕ στη διαμόρφωση περιβαλλοντικής στάσης παραμένει περιορισμένη στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση.

Οι Zoniou & Magos (2024) υποστηρίζει ότι η Δραματική Τέχνη μπορεί να λειτουργήσει ως ισχυρό μέσο περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, όταν συμπεριλαμβάνεται σε πλαίσια κοινωνικής διερεύνησης και ενεργητικής συμμετοχής. Μέσα από διαδικασίες δράματος, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να προσεγγίσουν περιβαλλοντικά ζητήματα, να αναλάβουν ρόλους με οικολογικό ή κοινωνικό περιεχόμενο και να ανακαλύψουν σε βάθος τις συνέπειες των ανθρώπινων επιλογών. Επιπλέον τονίζει πως η ΔΤΕ προάγει την ενσυναίσθηση προς το φυσικό περιβάλλον, καθώς οι μαθητές βιώνουν σωματικά και συναισθηματικά τις καταστάσεις που δραματοποιούν. Έτσι, η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση από το επίπεδο της πληροφορίας μετατρέπεται σε προσωπική εμπλοκή και δράση.

Η Δραματική Τέχνη δύναται να λειτουργήσει ως ουσιαστικό μέσο της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης, καθώς συνδυάζει τη συλλογική δράση με τη συναισθηματική εμπλοκή. Οι Μαστροθανάσης & Κλαδάκη (2023) τονίζουν πως η βιωματική και συμμετοχική φύση της ΔΤΕ ενδυναμώνει τη μετάβαση από την γνώση στην ενεργό στάση απέναντι στα περιβαλλοντικά ζητήματα, οικοδομώντας την αίσθηση ευθύνης και τη δυνατότητα παρέμβασης. Μέσα από δραματικές διαδικασίες, οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναζητήσουν τρόπους συλλογικής δράσης και κοινωνικής αλλαγής χωρίς τον περιορισμό στην κατανόηση των προβλημάτων.

2.6.1. Η Σύνδεση της Τέχνης με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Η σύνδεση της Τέχνης με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι θεμελιώδης, καθώς αμφότερες στοχεύουν στην ολιστική κατανόηση του κόσμου, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στην προαγωγή της δράσης. Ο Καθηγητής Μιχάλης Σκούλλος (2009) τονίζει ότι η ουσιαστική ενσωμάτωση της Τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι άμεσα συνυφασμένη με τους στόχους της ΠΕ και, κυρίως, της ΕΑΑ. Η Τέχνη, ως μορφή δημιουργικής έκφρασης, προσφέρει τα μέσα για τη διερεύνηση περιβαλλοντικών διλημάτων και την ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης (Papavasileiou et al., 2020).

Η Δραματική Τέχνη, ως κλάδος της Τέχνης, επιτρέπει στους μαθητές να βιώσουν και να ενσωματώσουν την περιβαλλοντική γνώση, μετατρέποντας τη γνωστική πληροφορία σε προσωπική εμπειρία. Η ενασχόληση με τις Τέχνες, όπως αποδεικνύεται και από έρευνες σε άλλα πεδία, μπορεί να ενισχύσει σημαντικά την περιβαλλοντική γνώση, ευαισθητοποίηση, στάση και συμπεριφορά των μαθητών (Finale, 2025). Μέσω της δραματικής σύμβασης, ο μαθητής αποκτά την ικανότητα να δει τον κόσμο από τη σκοπιά του «Άλλου», είτε πρόκειται για έναν χαρακτήρα που θίγεται από την κλιματική αλλαγή είτε για το ίδιο το φυσικό περιβάλλον, ενεργοποιώντας έτσι την ενσυναίσθηση και την ηθική δέσμευση (Lenakakis, 2024).

2.6.2. Εφαρμογές της ΔΤΕ σε Περιβαλλοντικά Προγράμματα

Η ΔΤΕ παρέχει ένα πλούσιο φάσμα πρακτικών εφαρμογών για την προσέγγιση και επίλυση περιβαλλοντικών ζητημάτων σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Η χρήση του κοινωνικού

δράματος (socio-drama) έχει μελετηθεί ως εργαλείο προαγωγής της περιβαλλοντικής γνώσης και συμπεριφοράς. Σύμφωνα με την έρευνα των Alaba & Tayo (2014), ένα ειδικά διαμορφωμένο πακέτο μάθησης κοινωνικού δράματος μπορεί να ενισχύσει αποτελεσματικά τη γνώση των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τους κινδύνους της περιβαλλοντικής ρύπανσης και να διαμορφώσει περιβαλλοντικά υπεύθυνα συμπεριφορά.

Το εκπαιδευτικό δράμα αποτελεί ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την προσχολική και πρωτοσχολική περιβαλλοντική εκπαίδευση. Ο Μπρέντας (2021) ανέδειξε τη χρήση του Θεάτρου της Αγοράς του Boal, όπου οι μαθητές διερευνούν ζητήματα ευθύνης, προστασίας και διατήρησης τοπικών οικοσυστημάτων. Η δραματοποίηση των προβλημάτων και η συμμετοχική αναζήτηση λύσεων από τους μαθητές καθιστά τη μάθηση άμεση και πρακτική.

Η ΔΤΕ αξιοποιείται και στην κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Μία μελέτη με φοιτητές προσχολικής εκπαίδευσης έδειξε ότι η εμπλοκή τους με τη ΔΤΕ τους επιτρέπει να διερευνήσουν θέματα βιωσιμότητας, όπως η κλιματική αλλαγή και η ρύπανση, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη ικανοτήτων για τη διδασκαλία αυτών των ζητημάτων με βιωματικό τρόπο στην τάξη (Akyol et al., 2018).

2.6.3 Το Εκπαιδευτικό Δράμα και η Κριτική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Η εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) προς την κατεύθυνση της Κριτικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) σηματοδοτεί τη μετάβαση από μία αμιγώς γνωσιοκεντρική προσέγγιση σε ένα μοντέλο που εστιάζει στις κοινωνικές, πολιτικές και ηθικές διαστάσεις των περιβαλλοντικών ζητημάτων. Η ΚΠΕ, θεμελιωμένη στην κριτική παιδαγωγική, αποσκοπεί στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και στην ανάδειξη των μαθητών σε ενεργούς παράγοντες κριτικού μετασχηματισμού του περιβάλλοντός τους (Τσεβρένη, 2020).

Σε αυτό το πλαίσιο, το Εκπαιδευτικό Δράμα αναδεικνύεται σε στρατηγικό εργαλείο. Δηλαδή, μέσω της δραματικής σύμβασης οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να διερευνήσουν σε βάθος τις κοινωνικο-πολιτικές ρίζες των περιβαλλοντικών προβλημάτων, να αναλύσουν τις σχέσεις εξουσίας και τις κοινωνικές ανισότητες που αυτά συνεπάγονται (Αραμπατζίδου και συν., 2015). Το ΕΔ, ως συμμετοχική και βιωματική μεθοδολογία, ενθαρρύνει τη συλλογική διερεύνηση,

τη διαπραγμάτευση νοημάτων και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, στοιχεία απαραίτητα για την κατανόηση της περιβαλλοντικής αδικίας και την προαγωγή των χαρακτηριστικών του ενεργού πολίτη.

2.6.4 Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και η Διαχείριση Περιβαλλοντικών Διλημμάτων

Η πολυπλοκότητα των σύγχρονων περιβαλλοντικών προκλήσεων, όπως η κλιματική αλλαγή και η διαχείριση των φυσικών πόρων, τις καθιστά συχνά περιβαλλοντικά διλήμματα, όπου διαφορετικά συμφέροντα και αξίες έρχονται σε σύγκρουση, καθιστώντας δύσκολη τη λήψη αποφάσεων. Λεπτομερέστερα, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ), και ειδικότερα οι προσομοιώσεις ρόλων, λειτουργεί σαν τη μετασχηματιστική μεθοδολογία (Chen & Martin, 2015). Όπως επισημαίνουν οι Chen & Martin (2015), οι προσεγγίσεις που βασίζονται μόνο στη γνώση έχουν περιορισμένη αποτελεσματικότητα στην προώθηση της βιώσιμης συμπεριφοράς. Αντίθετα, οι προσομοιώσεις ρόλων επιτρέπουν στους μαθητές να εμπλακούν σε ρεαλιστικά και σύνθετα περιβαλλοντικά διλήμματα, αναλαμβάνοντας ρόλους με αντικρουόμενες οπτικές (π.χ. επιστήμονας, πολιτικός, πολίτης, βιομήχανος). Αυτή η διαδικασία διευκολύνει την κοινωνική μάθηση και τον αναστοχασμό, οδηγώντας σε βαθύτερη κατανόηση του συστήματος και των συνεπειών των αποφάσεων.

Επιπλέον, οι τεχνικές της ΔΤΕ αξιοποιούνται ευρέως στην προσέγγιση ηθικών διλημμάτων, τα οποία συχνά εμπεριέχονται στα περιβαλλοντικά ζητήματα (π.χ. κατανομή βαρών και οφελών). Σε σχετική ερευνά οι Παπαϊωάννου & Μάγος (2022) διαπιστώνουν ότι η εφαρμογή των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων μπορούν να βοηθήσουν τους συμμετέχοντες να δουν μια κατάσταση από περισσότερες οπτικές και να αναστοχαστούν γύρω από την ετερότητα και τη διαπολιτισμική συνύπαρξη. Παρόλα αυτά, το πόσο ουσιαστικά λειτουργούν αυτές οι παρεμβάσεις εξαρτάται από πλαίσιο, την προετοιμασία των εμπυχωτών και τη διάθεση των μαθητών να συμμετέχουν ενεργά. Όσον αφορά το επίπεδο της περιβαλλοντικής δικαιοσύνης, οι Mastrothanas et al. (2026) υποστήριξαν ότι το εφαρμοσμένο θέατρο μπορεί να καλλιεργήσει μεγαλύτερη επίγνωση γύρω από κοινωνικές ανισότητες και αξιακές διεκδικήσεις, δίνοντας χώρο για συζήτηση, διαπραγμάτευση και αξιολόγηση πιθανών λύσεων. Με αυτόν τον τρόπο, το ηθικό δίλημμα δεν αντιμετωπίζεται απλά θεωρητικά, αλλά μέσα από εναλλαγή ρόλων.

2.7 Το Πρόγραμμα Σπουδών της Θεατρικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η θέση και ο ρόλος της ΔΤΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση καθορίζεται και νομιμοποιείται από τα επίσημα Προγράμματα Σπουδών (Π.Σ.), τα οποία διαμορφώνουν το πλαίσιο για την παιδαγωγική πράξη. Η αναγνώριση της ΔΤΕ εξελίσσεται διαχρονικά, από την αρχική θεσμοθέτησή της έως τον επαναπροσδιορισμό της στο πλαίσιο των σύγχρονων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα συναφή Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) του 2003, αποτέλεσαν το θεμέλιο για τη συστηματική ένταξη της Τέχνης και, ειδικότερα, της Θεατρικής Αγωγής στο ελληνικό σχολείο. Σύμφωνα με αυτή τη φιλοσοφία, η Θεατρική Αγωγή, μέσω των τεχνικών της ΔΤΕ, αναγνωρίστηκε όχι απλώς ως ένα αυτόνομο μάθημα, αλλά ως ένα διαθεματικό εργαλείο που συμβάλλει ολιστικά στην ανάπτυξη του μαθητή. Το Πρόγραμμα Σπουδών του 2003 τόνιζε τη σημασία των βιωματικών μεθόδων για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, της φαντασίας, της ενσυναίσθησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Ένα θέμα που συμβάλλει στην ολιστική ανάπτυξη των μαθητών- σωματικά, συναισθηματικά, γνωστικά και κοινωνικά- ορίζεται ως το πιο πρόσφατο πρόγραμμα σπουδών Θεατρικής Αγωγής (2^η έκδοση, 2022) για τα δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα. Μεταξύ των δηλωμένων στόχων του είναι η ανάπτυξη των χαρακτηριστικών του χαρακτήρα των μαθητών, η ενθάρρυνση της συνεργατικής μάθησης και της ενσυναίσθησης, και η προώθηση της δίκαιης και ενεργού συμμετοχής, της ατομικής έκφρασης και του καινοτόμου λόγου. Η δραματική γραφή, η ερμηνεία και η κριτική θεώρηση τονίζονται στο πρόγραμμα σπουδών, μαζί με την εφαρμογή δραματικών και θεατρικών κωδίκων σε όλα τα θέματα. Οι μαθητές εισάγονται επίσης στο θέατρο ως κοινωνικό και πολιτιστικό φαινόμενο. Επιπλέον, φιλοδοξεί να διδάξει στους μαθητές πώς να χρησιμοποιούν τις ψηφιακές τεχνολογίες σε συμβατικές δραματικές πρακτικές, να διευρύνει την κατανόησή τους για τον θεατρικό κανόνα, να τους παρακινήσει να συνεργαστούν πέρα από πολιτισμικά όρια και να τους εμπνεύσει να χρησιμοποιήσουν το θέατρο ως φωνή για την αντιμετώπιση πιεστικών κοινωνικών και περιβαλλοντικών προκλήσεων στον κόσμο σήμερα. Η ΔΤΕ, ως κατεξοχήν βιωματική και ομαδοσυνεργατική διαδικασία, εντάχθηκε στον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προωθώντας την ενεργό συμμετοχή και τη διερεύνηση σύνθετων θεμάτων μέσω της αναπαράστασης και του ρόλου.

2.7.1 Ο Ρόλος της ΔΤΕ στα Σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών (ΦΕΚ Τεύχος Β' 2820/06.06.2022)

Η πρόσφατη αναμόρφωση του Προγράμματος Σπουδών, η οποία δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ Τεύχος Β' 2820/06.06.2022, ενισχύει περαιτέρω τη θέση των τεχνών και των βιοματικών μεθόδων, ευθυγραμμίζοντας την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με τις διεθνείς τάσεις για την Εκπαίδευση του 21^{ου} Αιώνα. Το πρόγραμμα σπουδών είναι οργανωμένο σύμφωνα με ένα σαφώς καθορισμένο διδακτικό πλαίσιο που υπερβαίνει τους ευρείς στόχους. Ξεκινώντας με τις τρέχουσες θεωρίες μάθησης και θεατρικής πρακτικής, ορίζει τη θεατρική εκπαίδευση ως έναν τομέα που συνδυάζει καλλιτεχνικούς, κοινωνικούς και παιδαγωγικούς στόχους. Συνδέει τη θεατρική πρακτική με την αναλυτική σκέψη, την καλλιτεχνική έκφραση, την κοινωνική εμπλοκή, τη συμβολική κατανόηση και τη σωματική, συναισθηματική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη. Εντός και εκτός τάξης, καθορίζει τρία στάδια θεατρικής ανάπτυξης, ξεκινώντας με τη βασική έκφραση βασισμένη σε ρόλους και καταλήγοντας σε ολοένα και πιο σύνθετες, πολυεπίπεδες δραματικές δραστηριότητες.

Οι γενικοί και ειδικοί στόχοι που περιγράφονται στο πρόγραμμα σπουδών περιλαμβάνουν τα ακόλουθα: ανάπτυξη της ικανότητας κατασκευής και κατανόησης σύνθετων, πολυτροπικών μηνυμάτων· ενίσχυση της προσωπικής ταυτότητας και αυτονομίας· ενίσχυση της συνεργασίας και της ενσυναίσθησης· βελτίωση των ενεργών δεξιοτήτων εμπλοκής και επικοινωνίας· καλλιέργεια της αισθητικής αντίληψης και της πολιτιστικής ταυτότητας· και ούτω καθεξής. Τονίζει την ποικιλομορφία και την ένταξη, τη χρήση δραματικών και θεατρικών κωδίκων ανά μάθημα και τη δημιουργία δημιουργικών δραματικών κειμένων· συνδυάζει επίσης στόχους παγκόσμιας ευαισθητοποίησης, συμπεριλαμβανομένης της περιβαλλοντικής ευαισθησίας, του πολιτικού σκοπού και της ευαισθησίας στη βιωσιμότητα. Αξίζει να σημειωθεί ότι το πρόγραμμα σπουδών είναι δομημένο σε θεματικές περιοχές που συνοδεύονται από αντίστοιχα μαθησιακά αποτελέσματα και επεξηγηματικές δραστηριότητες.

Προκειμένου να βελτιώσουν ένα συγκεκριμένο σύνολο ικανοτήτων, οι μαθητές σε κάθε έναν από αυτούς τους κλάδους ασχολούνται με αυστηρή σωματική και φωνητική εκπαίδευση, καθώς και με ασκήσεις που περιλαμβάνουν πραγματικά ή υποθετικά σενάρια. Τέλος, το πρόγραμμα σπουδών θέτει συγκεκριμένους, μη αφηρημένους στόχους για τη μάθηση των μαθητών, όπως: μια συστηματική ενασχόληση με τις κλασικές πολιτισμικές αξίες· την εφαρμογή

του δράματος σε ατομικά και κοινωνικά προβλήματα· την ενσωμάτωση δραματικών τεχνικών στη διδασκαλία άλλων μαθημάτων· και την παραγωγή ζωντανών και ψηφιακών θεατρικών έργων, με απώτερο στόχο την ενίσχυση της απτής προσωπικής, κοινωνικής, συναισθηματικής και πνευματικής ανάπτυξης.

Η έρευνα για το θέατρο στην εκπαίδευση όχι μόνο προσφέρει στοιχεία σχετικά με τα αποτελέσματα των μαθητών, αλλά ρίχνει επίσης φως στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και προσεγγίζουν τη μάθηση που βασίζεται στο θέατρο. Η πλειοψηφία των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει μια πολύ θετική άποψη για την ενσωμάτωση του θεάτρου στην περιβαλλοντική εκπαίδευση (Andrikoroulou & Koutrouba, 2019). Οι θεατρικές δραστηριότητες, σύμφωνα με τους περισσότερους συμμετέχοντες, βοηθούν τους μαθητές να γίνουν πιο αφοσιωμένοι, συνεργάσιμοι, ενσυναισθητικοί και περιβαλλοντικά συνειδητοποιημένοι, και βοηθούν επίσης τους μαθητές να κατανοήσουν βαθύτερα τις περιβαλλοντικές αρχές και έννοιες. Η μελέτη διαπίστωσε επίσης ότι υπήρχαν σημαντικά εμπόδια στη συστηματική χρήση τεχνικών που βασίζονται στο θέατρο στην τάξη, όπως η έλλειψη μεθοδολογικής προετοιμασίας και η ανεπαρκής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Η μελέτη των Kaiifa et al. (2020) σχετικά με τις επιπτώσεις της θεατρικής παιδαγωγικής στις ικανότητες κριτικής σκέψης των μαθητών του δημοτικού σχολείου παρέχει συμπληρωματικά δεδομένα. Οι δομημένες θεατρικές δραστηριότητες μπορούν να αποτελέσουν ένα ισχυρό εργαλείο για τη διδασκαλία γνωστικών διαδικασιών ανώτερης τάξης, όχι μόνο της εκφραστικής ή ψυχαγωγικής μάθησης, καθώς τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι δεξιότητες όπως η επαγωγική συλλογιστική, η παρατήρηση και η αναγνώριση προβλημάτων βελτιώθηκαν σημαντικά.

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την παιδαγωγική αξία του δράματος στην εκπαίδευση και τις θετικές του επιπτώσεις στη γνωστική ανάπτυξη και την κοινωνικοσυναισθηματική εμπλοκή των μαθητών. Ωστόσο, αναγνωρίζουν επίσης την ανάγκη συστηματικής επαγγελματικής κατάρτισης για να διασφαλιστεί η συνεπής εφαρμογή του δράματος στην τάξη. Η έρευνα σχετικά με τα αποτελέσματα των μαθητών και η έρευνα σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών έχουν συνυπάρξει, γεγονός που προσθέτει βάρος στη θεωρητική επιχειρηματολογία υπέρ της ενσωμάτωσης του δράματος στις σύγχρονες τάξεις.

3. Μεθοδολογία Έρευνας

Η παρούσα ερευνητική ενότητα αποτελεί τον επιστημονικό οδικό χάρτη της εργασίας, περιγράφοντας λεπτομερώς τη φιλοσοφική θεμελίωση, τον σχεδιασμό, τα εργαλεία συλλογής και τις μεθόδους ανάλυσης των δεδομένων. Η σαφής και αιτιολογημένη επιλογή της μεθοδολογίας είναι κρίσιμη για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των ερευνητικών ευρημάτων, τα οποία αποσκοπούν στη διερεύνηση της συμβολής της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) στην προσέγγιση περιβαλλοντικών θεμάτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, μέσα από την οπτική γωνία και τις βιωματικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών. Για την διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκαν ψευδώνυμα.

3.1 Ερευνητική Προσέγγιση: Ποιοτική Έρευνα

Η φύση του κεντρικού ερευνητικού ζητήματος, το οποίο εστιάζει στη διερεύνηση των εμπειριών, των αντιλήψεων και των νοηματοδοτήσεων των εκπαιδευτικών, οδήγησε στην επιλογή της Ποιοτικής Ερευνητικής Προσέγγισης. Την ανάγκη για εις βάθος διερεύνηση και ερμηνεία των κοινωνικών φαινομένων έχουν αναδείξει τόσο οι Ίσαρη & Πουρκός (2015) όσο και ο Robson, (2010), επισημαίνοντας ότι η ποιοτική έρευνα επιτρέπει στον ερευνητή να κατανοήσει το υπό μελέτη ζήτημα μέσα στο περιβάλλον και τις συνθήκες όπου αυτό αναπτύσσεται. Στο ίδιο πλαίσιο οι Σκούμα & Μαστροθανάσης το 2024 υποστήριξαν ότι η ποιοτική έρευνα προσφέρει την αναγκαία ευελιξία για να αποτυπωθούν οι νοηματοδοτήσεις των συμμετεχόντων με τρόπο που να μην αλλοιώνει τη φωνή τους, αναδεικνύοντας τη συνέντευξη ως ένα από τα βασικά εργαλεία αυτού του τύπου έρευνας. Παρόλα αυτά, η ποιότητα των δεδομένων εξαρτάται από τον ερευνητικό σχεδιασμό, την ικανότητα του ερευνητή να δημιουργήσει κλίμα εμπιστοσύνης και τον βαθμό στον οποίο οι συμμετέχοντες αισθάνονται ελεύθεροι να εκφραστούν.

Η παρούσα μελέτη ακολουθεί μια προσέγγιση που αντιμετωπίζει την γνώση ως προϊόν κατασκευής. Στο πλαίσιο αυτό, δίνεται έμφαση στις υποκειμενικές αντιλήψεις και ερμηνείες των συμμετεχόντων. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση διαμορφώνονται μέσα από αυτά που βιώνουν στην τάξη, την αλληλεπίδραση με τους μαθητές αλλά και τη σχολική πραγματικότητα.

Η επιλογή αυτή βασίζεται στην ερμηνευτική παράδοση της κοινωνικής έρευνας, η οποία αναγνωρίζει ότι η γνώση είναι κοινωνικά κατασκευασμένη και ότι ο ερευνητής πρέπει να επιδιώξει να κατανοήσει τα φαινόμενα μέσα από τα μάτια των συμμετεχόντων (Robson, 2010). Ειδικότερα, η διερεύνηση του, πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη «συμβολή» της ΔΤΕ σε μια τόσο σύνθετη περιοχή, όπως η περιβαλλοντική εκπαίδευση απαιτεί την αποκάλυψη λεπτομερών αφηγήσεων και την ανάλυση της νοηματοδότησης της πρακτικής τους, κάτι που είναι εφικτό μόνο με ποιοτικά εργαλεία.

Η δικαιολόγηση της Ποιοτικής Μεθοδολογίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τους σκοπούς και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας. Ο όρος «συμβολή» στην εκπαίδευση είναι πολυδιάστατος και υποκειμενικός. Δεν μπορεί να μετρηθεί επαρκώς με μία κλίμακα ή ένα τεστ. Αντίθετα, απαιτεί την καταγραφή των λεπτών αποχρώσεων του πώς η ΔΤΕ επηρεάζει τους μαθητές (π.χ. συναισθηματική εμπλοκή, αλλαγή στάσης, ανάπτυξη κριτικής σκέψης), όπως αυτή η επίδραση γίνεται αντιληπτή από τον εκπαιδευτικό. Η ποιοτική έρευνα, μέσω της εις βάθος συνέντευξης, επιτρέπει στους συμμετέχοντες να περιγράψουν παραδείγματα, να παρουσιάσουν ανέκδοτες ιστορίες και να αιτιολογήσουν τις αντιλήψεις τους, αποκαλύπτοντας το «γιατί» πίσω από την «επίδραση» (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Ακολούθως, ο στόχος της εργασίας δεν είναι να ελέγξει μια υπόθεση, αλλά να κατανοήσει τις εμπειρίες και τις επαγγελματικές γνώσεις των εκπαιδευτικών που έχουν εφαρμόσει τη ΔΤΕ στην πράξη. Η ποιοτική προσέγγιση είναι η μόνη που μπορεί να αιχμαλωτίσει την πληρότητα και την πολυπλοκότητα των εφαρμογών της ΔΤΕ σε πραγματικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί, ως «επαγγελματίες-ερευνητές», κατέχουν σιωπηρή γνώση σχετικά με τις προκλήσεις, τις επιτυχίες και τις προσαρμογές που απαιτούνται, γνώση η οποία αναδύεται αποτελεσματικά μόνο μέσα από τον διάλογο και την ανάλυση του αφηγηματικού τους λόγου. Η μεθοδολογία αυτή επιτρέπει την εξερεύνηση του πλαισίου, το οποίο είναι ζωτικής σημασίας στην εκπαιδευτική έρευνα, καθώς η επιτυχία μιας διδακτικής μεθόδου εξαρτάται από παράγοντες όπως η σχολική κουλτούρα, οι μαθητές και οι διαθέσιμοι πόροι. Συνεπώς, η επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης κρίνεται ως η πλέον κατάλληλη για την παραγωγή πλούσιων, περιγραφικών και ερμηνευτικών δεδομένων που είναι απαραίτητα για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Τέλος, η συγκεκριμένη μεθοδολογική επιλογή συνδέεται άμεσα με ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης, καθώς η ποιοτική ανάλυση των λόγων των εκπαιδευτικών μέσω ημι δομημένων συνεντεύξεων επιτρέπει την ανάδειξη των μορφών μαθητικής ανταπόκρισης στην ΔΤΕ, των αλλαγών στη στάση και στη συμπεριφορά των μαθητών, των δεξιοτήτων που καλλιεργούνται μέσα από βιωματικές περιβαλλοντικές προσεγγίσεις, αλλά και των παραγόντων που επηρεάζουν την εφαρμογή της ΔΤΕ στο σχολικό πλαίσιο.

3.2 Πληθυσμός και Δείγμα της Έρευνας

Οι διευθυντές και άλλοι εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων με εμπειρία στην ενσωμάτωση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στα προγράμματα σπουδών Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη ήταν το επίκεντρο αυτής της ποιοτικής έρευνας. Οι εκπαιδευτικοί επιλέχθηκαν ως βασικοί πληροφοριοδότες επειδή έχουν μια μοναδική οπτική γωνία για τις αντιδράσεις, τις μαθησιακές διαδικασίες και τα παιδαγωγικά αποτελέσματα των μαθητών - συμμετέχουν και στις τρεις φάσεις της ανάπτυξης, της υλοποίησης και της αξιολόγησης των δραστηριοτήτων περιβαλλοντικής μάθησης. Επιπλέον, αυτή η μεθοδολογική επιλογή παρακάμπτει τις υλικοτεχνικές και ηθικές ανησυχίες που προκύπτουν από τη διεξαγωγή άμεσης έρευνας σε παιδιά.

Δέκα (10) άτομα συμπεριλήφθηκαν στο τελικό δείγμα επειδή η συμμετοχή τους θεωρήθηκε επαρκής για ποιοτική ανάλυση θεμάτων και για την επίτευξη ουσιαστικού βάθους ερμηνείας, όχι για στατιστική γενίκευση. Τα υποκείμενα ήταν εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων που απασχολούνται επί του παρόντος από την κυβέρνηση. Μια σειρά παιδαγωγικών απόψεων μπόρεσαν να συμπεριληφθούν στα επαγγελματικά τους προφίλ λόγω της ποικιλομορφίας ως προς το φύλο, τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας και τις εκπαιδευτικές ευθύνες. Πολλοί από τους συμμετέχοντες ήταν εκπαιδευτικοί για κάποιο χρονικό διάστημα και είχαν εργαστεί σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ή είχαν χρησιμοποιήσει παιδαγωγικές προσεγγίσεις βασισμένες στο δράμα στην τάξη στο παρελθόν, είτε μέσω κατάρτισης είτε μέσω σεμιναρίων για εκπαιδευτικούς.

Οι συμμετέχοντες έπρεπε να πληρούν τα ακόλουθα κριτήρια ένταξης:

(α) να κατέχουν πιστοποίηση διδασκαλίας και να εργάζονταν επί του παρόντος σε δημοτικό σχολείο. (β) ήταν εξοικειωμένοι με τις τεχνικές του Δράματος στην Εκπαίδευση και (γ) συμμετείχαν ή είχαν αναπτύξει προγράμματα ΕΑΑ/περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην τάξη.

Διαπιστώθηκε ότι όλοι οι συμμετέχοντες είχαν σχετικές πληροφορίες από πρώτο χέρι που σχετίζονταν άμεσα με τα ερευνητικά ζητήματα σύμφωνα με αυτά τα κριτήρια. Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν χρησιμοποιώντας στοχευμένη δειγματοληψία, μια μέθοδο που χρησιμοποιείται συχνά στην ποιοτική έρευνα για την εύρεση περιπτώσεων με άφθονες πληροφορίες (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Οι συμμετέχοντες στη μελέτη προσκλήθηκαν να συμμετάσχουν μέσω επαγγελματικών δικτύων. Συμπεριλήφθηκαν μόνο εκπαιδευτικοί που πληρούσαν τα κριτήρια ένταξης και ήταν πρόθυμοι να συμμετάσχουν. Όλοι οι συμμετέχοντες έδωσαν την ενημερωμένη συγκατάθεσή τους πριν συμμετάσχουν οικειοθελώς.

Όσον αφορά στο πραγματικό πλαίσιο εφαρμογής, οι περιβαλλοντικές και θεατρικές δραστηριότητες που ανέφεραν οι συμμετέχοντες έλαβαν χώρα σε παραδοσιακά σχολικά πλαίσια, κυρίως ως μέρος προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, βιωματικών δραστηριοτήτων στην τάξη και διαθεματικών έργων. Ενσωματώνοντας αυτά τα έργα στην τακτική πρακτική της τάξης αντί να τα αντιμετωπίζουν ως ξεχωριστές πειραματικές παρεμβάσεις, συνήθως περιλάμβαναν συνεργατική μάθηση, παιχνίδι ρόλων, αυτοσχεδιασμό και αναστοχαστική συζήτηση.

Γενικά, η σύνθεση του δείγματος της μελέτης εγγυήθηκε ότι αποτύπωσε επαγγελματικές εμπειρίες από την πραγματική ζωή και παιδαγωγικούς προβληματισμούς από εκπαιδευτικούς που ασχολούνται ενεργά τόσο με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση όσο και με το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Αυτό κατέστησε αυτούς τους εκπαιδευτικούς ιδανικούς για την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα.

Ο πληθυσμός-στόχος της έρευνας ήταν το σύνολο των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που έχουν σχεδιάσει, εφαρμόσει και αξιολογήσει προγράμματα Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με σαφή εστίαση σε ζητήματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ή Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη.

3.3 Μέθοδοι Συλλογής Δεδομένων

Η ημιδομημένη συνέντευξη ήταν το κύριο μέσο συλλογής δεδομένων στην παρούσα μελέτη, λόγω του ότι επιτρέπει μια διεξοδική διερεύνηση των εμπειριών, των προοπτικών και των εκπαιδευτικών στοχασμών των συμμετεχόντων με μια συνεπή θεματική εστίαση που συνάδει με τα ερευνητικά ερωτήματα. Εκτός από την ευρεία μεθοδολογική λογική, ο συστηματικός σχεδιασμός του οδηγού συνέντευξης εξετάστηκε προσεκτικά για να διασφαλιστεί ότι τα δεδομένα που αποκτήθηκαν θα ήταν σαφή, σχετικά και αναλυτικά πολύτιμα.

Οι ερευνητικοί στόχοι χωρίστηκαν σε πέντε θεματικές ενότητες που χρησίμευσαν ως οδηγός συνέντευξης. Οι θεματικές ενότητες παρουσιάζονται λεπτομερώς παρακάτω:

1^η θεματική: Εμπειρία και Περιβάλλον στην Τάξη (πλήθος ερωτήσεων- 3)

Στόχος- η καταγραφή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και του επαγγελματικού προφίλ των συμμετεχόντων σε αυτόν τον τομέα.

Ενδεικτικά ερωτήματα-

1. Αναρωτιόμουν πόσο καιρό είστε εκπαιδευτικός δημοτικού και σε τι είδους σχολείο εργάζεστε τώρα.
2. Έχετε κάποιο υπόβαθρο στην εργασία με μαθητές σε περιβάλλον περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ή σε μάθηση βασισμένη σε έργα;

2^η θεματική: Χρήση του Δράματος στην Τάξη (πλήθος ερωτήσεων- 3 έως 4)

Στόχος- πόσο καλά γνωρίζουν και χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί διδακτικές πρακτικές που βασίζονται στο δράμα.

Ενδεικτικά ερωτήματα:-

1. Όταν ήσασταν εκπαιδευτικός, χρησιμοποιήσατε ποτέ κάποια από τις μεθόδους του Δράματος στην Εκπαίδευση; Είναι έτσι, και αν ναι, πώς;
2. Αναρωτιόμουν τι σας ενέπνευσε να ενσωματώσετε περισσότερες θεατρικές ασκήσεις στη διδακτική σας ρουτίνα.

3^η θεματική: Ο Ρόλος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη Δραματική Μάθηση (πλήθος ερωτήσεων- 4)

Στόχος: Η σχέση μεταξύ του Δράματος στην Τάξη και της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) ήταν η κύρια έμφαση αυτής της ενότητας.

Ενδεικτικά ερωτήματα-

1. Λεπτομέρειες, παρακαλώ, για το πώς έχετε εισαγάγει τους μαθητές σας σε περιβαλλοντικά θέματα μέσω του δράματος;
2. Όταν το δράμα αποτελεί μέρος του προγράμματος σπουδών, πώς διαφέρουν οι συναισθηματικές και γνωστικές αντιδράσεις των μαθητών σε περιβαλλοντικά ζητήματα;

4^η θεματική: Πώς αξιολογούν οι μαθητές τη δική τους πρόοδο και τα αποτελέσματα της μάθησής τους (πλήθος ερωτήσεων- 3 έως 4)

Στόχος- Να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις συμπεριφορικές, κοινωνικές, συναισθηματικές και γνωστικές επιπτώσεις της περιβαλλοντικής μάθησης μέσω του θεάτρου.

Ενδεικτικά ερωτήματα-

1. Έχετε παρατηρήσει αλλαγές στην περιβαλλοντική συνείδηση ή την οπτική των μαθητών μετά τη συμμετοχή τους σε θεατρικές δραστηριότητες;
2. Πιστεύετε ότι το δράμα βοηθά τα παιδιά να μάθουν να ενσυναισθάνονται, να συνεργάζονται ή να σκέφτονται κριτικά; με ποιους τρόπους;

5^η θεματική: Προβλήματα, Περιορισμοί και Απαιτήσεις για Βοήθεια (πλήθος ερωτήσεων- 3 έως 4)

Στόχος- Οι συστάσεις των εκπαιδευτικών για αλλαγή και τα θεσμικά, παιδαγωγικά και πρακτικά εμπόδια συζητήθηκαν στο τελευταίο μέρος.

Ενδεικτικά ερωτήματα-

1. Ποιες προκλήσεις αντιμετωπίζετε κατά την εισαγωγή του Δράματος στην Εκπαίδευση στο σχολικό περιβάλλον;
2. Πώς θα μπορούσε να υποστηριχθεί η συστηματική χρήση του δράματος στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, είτε όσον αφορά την εκπαίδευση είτε τους θεσμικούς πόρους;

Ο ερευνητής μπόρεσε να ζητήσει από τους συμμετέχοντες να σχολιάσουν αξιοσημείωτες εμπειρίες, να θέσουν ερωτήσεις παρακολούθησης ή διευκρινίσεις και να αλλάξουν την αλληλουχία και τη διατύπωση των ερωτήσεων χρησιμοποιώντας το ημι-δομημένο στυλ. Αυτή η προσέγγιση επέτρεψε επίσης τη συγκρισιμότητα μεταξύ των συνεντεύξεων.

3.4 Συλλογή Δεδομένων και Ηθικά Ζητήματα

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων ακολουθήθηκε με αυστηρή τήρηση των ακαδημαϊκών και ερευνητικών ηθικών προτύπων. Η πρόσβαση στο δείγμα πραγματοποιήθηκε μέσω δικτύων εκπαιδευτικών, συλλόγων και φορέων επιμόρφωσης στη ΔΤΕ. Οι συνεντεύξεις προγραμματίστηκαν σε χρόνο και τόπο που εξυπηρετούσε τον εκπαιδευτικό, με σεβασμό στον επαγγελματικό του φόρτο. Όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν ψηφιακά, κατόπιν ρητής συγκατάθεσης των συμμετεχόντων.

Τα Ηθικά Ζητήματα της έρευνας αντιμετωπίστηκαν με ιδιαίτερη μέριμνα για τη διασφάλιση των δικαιωμάτων και της προστασίας των συμμετεχόντων. Πριν από την έναρξη κάθε συνέντευξης, ο ερευνητής παρείχε στον συμμετέχοντα γραπτό έντυπο ενημερωμένης συναίνεσης, το οποίο εξηγούσε αναλυτικά τον σκοπό της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, τη διαδικασία της συνέντευξης, καθώς και την καταγραφή της. Το έντυπο αυτό γνωστοποιούσε ρητά το δικαίωμα του συμμετέχοντα να διακόψει ή να αποσυρθεί από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή χωρίς καμία συνέπεια, ενώ παράλληλα παρείχε εγγύηση πλήρους ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας. Η ανωνυμία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και του σχολικού τους πλαισίου διασφαλίστηκε καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας και της συγγραφής των αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα, δεν καταγράφηκαν τα πραγματικά ονόματα των εκπαιδευτικών

και των σχολείων. Κατά τη μεταγραφή και την ανάλυση των δεδομένων, οι συμμετέχοντες κωδικοποιήθηκαν με ψευδώνυμα. Τέλος, η μεταγραφή των ηχογραφήσεων πραγματοποιήθηκε πιστά από τον ερευνητή, διασφαλίζοντας την ακρίβεια των δεδομένων και τηρώντας την αρχή της λεκτικής ακρίβειας κατά την καταγραφή του λόγου των συμμετεχόντων (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

3.5 Θεματική Ανάλυση των Δεδομένων

Σκοπός της διεξαγωγής αυτής της μελέτης ήταν η συστηματική διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών σχετικά με το Θέατρο στην Εκπαίδευση, σε σχέση με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, αναλύοντας τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν από ημιδομημένες συνεντεύξεις χρησιμοποιώντας θεματική ανάλυση, η οποία ακολούθησε μια επαγωγική διαδικασία κωδικοποίησης. Τα ερωτήματα της μελέτης απαντήθηκαν μέσω της χρήσης θεματικής ανάλυσης, μιας δημοφιλούς και προσαρμόσιμης ποιοτικής μεθόδου που επιτρέπει την ανακάλυψη, την εξέταση και την παρουσίαση σημαντικών μοτίβων.

Σύμφωνα με τη διαδικασία έξι βημάτων των Braun και Clarke, ακολουθήθηκε η αναλυτική διαδικασία. Για να αποκτήσει κανείς πλήρη εξοικείωση με τις αφηγήσεις, να κατανοήσει τον τόνο τους και να αποτυπώσει το συνολικό νόημα που αναδύεται από τα δεδομένα, ο ερευνητής πρώτα εξέτασε και άκουσε τις ηχογραφήσεις των συνεντεύξεων πολλές φορές. Σε αυτό το σημείο, καταφέραμε να καταγράψουμε πρώτες ερμηνείες και ερμηνευτικές παρατηρήσεις με βάση τα ίδια τα λόγια των συμμετεχόντων.

Το επόμενο βήμα ήταν η εφαρμογή μιας ανοιχτής διαδικασίας κωδικοποίησης. Αρχικοί περιγραφικοί κωδικοί ανατέθηκαν σε επαναλαμβανόμενες λέξεις, φράσεις και αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που σχετίζονταν εννοιολογικά. Σε αυτούς τους πρώιμους κώδικες, οι εκπαιδευτικοί αναστοχάστηκαν σημαντικές πτυχές των εμπειριών τους με το Δράμα στην Εκπαίδευση στην τάξη, όπως η ενεργός συμμετοχή των μαθητών, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, η εφαρμογή της γνώσης, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και οι διαδικασίες συνεργασίας. Επίσης, αντιμετώπισαν προκλήσεις, περιορισμούς και περιορισμούς πλαισίου. Αντί να επιβάλλουν κατηγορίες στα δεδομένα εκ των προτέρων, η διαδικασία κωδικοποίησης ήταν εξ ολοκλήρου επαγωγική, που σημαίνει ότι οι κατηγορίες σχηματίζονταν ως τα ίδια τα δεδομένα.

Στη συνέχεια, οι πρώτοι κώδικες κωδικοποιήθηκαν περαιτέρω σε πιο γενικές θεματικές ομάδες σύμφωνα με τις εννοιολογικές συνδέσεις μεταξύ τους. Για να βεβαιωθούμε ότι τα δεδομένα ήταν συνεκτικά και εφαρμόσιμα στην ανάλυση, εξετάσαμε τυχόν πιθανά θέματα υπό το πρίσμα ολόκληρου του συνόλου δεδομένων. Η επαναληπτική προσέγγιση περιελάμβανε τη συγχώνευση ορισμένων θεμάτων, την εξειδίκευση άλλων σε υποθέματα και την απόρριψη λιγότερο σημαντικών μοτίβων. Στα τελικά θέματα δόθηκαν στη συνέχεια λεπτομερείς ορισμοί και ονόματα, μαζί με εξηγήσεις για το πεδίο εφαρμογής, τα όρια και την ουσιαστική τους σημασία.

Η ανάλυση αποκάλυψε πέντε κύρια θέματα που περιλαμβάνουν τον εκπαιδευτικό ρόλο, τα πρακτικά προβλήματα και τα εκπαιδευτικά οφέλη της χρήσης του Δράματος στην Εκπαίδευση στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Για να διασφαλιστεί η διαφάνεια της ανάλυσης και να βασιστούν οι ερμηνείες των θεμάτων με τα ίδια τα λόγια των συμμετεχόντων, τα ευρήματα παρουσιάστηκαν συστηματικά στην τελική φάση μέσω μιας ερμηνευτικής αφήγησης υποστηριζόμενης από επιλεγμένα αποσπάσματα συνεντεύξεων.

4. Αποτελέσματα

Η ανάλυση των δεδομένων των 10 συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς (Δασκάλους/Δασκάλες, Καθηγητές Ειδικοτήτων) που χρησιμοποιούν τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.) ανέδειξε πέντε (5) κεντρικά θεματικά μοτίβα, τα οποία περιγράφουν τον παιδαγωγικό ρόλο, τα οφέλη και τις προκλήσεις της εφαρμογής της μεθόδου. Τα θεματικά αυτά μοτίβα προέκυψαν μέσα από τη συστηματική κωδικοποίηση των αφηγήσεων των εκπαιδευτικών και συνδέονται άμεσα με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης.

Στόχος των ευρημάτων της παρούσας εργασίας είναι η αποτύπωση των δυνατοτήτων της Δραματικής Τέχνης ως παιδαγωγικού εργαλείου στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αλλά και των περιορισμών και των προϋποθέσεων που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της στην εκπαίδευση.

4.1 Η Βιωματική Γέφυρα

Ένα από τα κυρίαρχα θεματικά μοτίβα αφορά τον ρόλο της Δραματικής Τέχνης στην ενεργοποίηση των μαθητών και στην ριζική αλλαγή της μαθησιακής διαδικασίας σε βιωματική εμπειρία. Από τους εκπαιδευτικούς αναφέρεται πως μέσω της ΔΤΕ οι μαθητές από παθητικοί δέκτες γνώσης μετατρέπονται σε ενεργούς δέκτες που διερευνούν περιβαλλοντικά ζητήματα. Όπως αναφέρει ένας συμμετέχων *«Τη Δραματική Τέχνη την αξιοποιώ για να αναδείξω περιβαλλοντικές συγκρούσεις και διλήμματα μέσα από σκηνικές αναπαραστάσεις...Με αυτόν τον τρόπο, συμμετέχουν ενεργά στην επίλυση των προβλημάτων και κατανοούν τις συνέπειες των επιλογών τους... Αρχικά δυσκολεύονται αλλά στη συνέχεια εμπλέκονται ουσιαστικά.»* (κύριος Γιώργος). Κατά τον ίδιο τρόπο μια άλλη εκπαιδευτικός επισημαίνει *«Εντάσσω τη Δραματική Τέχνη κυρίως μέσα από παιχνίδια ρόλων και δομημένους αυτοσχεδιασμούς γύρω από περιβαλλοντικά ζητήματα που αφορούν τους μαθητές... Οι μαθητές ανταποκρίνονται με πολύ μεγάλο ενδιαφέρον...ενεργοποιούνται και συμμετέχουν με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση.»* (κυρία Άννα). Μέσα από αυτές τις δηλώσεις συμπεραίνομε πως η σωματική δράση, η ανάληψη ρόλων και η

συμμετοχή σε δραματικούς σχεδιασμούς ενδυναμώνουν τη συγκέντρωση και το ενδιαφέρον των μαθητών, αναδεικνύοντας ως βασικό χαρακτηριστικό της μεθόδου τη βιωματικότητα.

Αυτό το θέμα περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο η ΔΤΕ μετατρέπει την αφηρημένη περιβαλλοντική γνώση σε «ενσωματωμένη γνώση» μέσω τις βιωματικής εμπειρίας. Η σωματική αναπαράσταση (π.χ., Ζωντανές Εικόνες, Παντομίμα) επιτρέπει στους μαθητές να «βλέπουν» το πρόβλημα με το σώμα τους. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός που αξιοποιεί καλλιτεχνικές τεχνικές σημειώνει πως *«Οι μαθητές ανταποκρίνονται με ιδιαίτερο ενθουσιασμό και δημιουργικότητα, καθώς αισθάνονται ελεύθεροι να εκφραστούν... παρατηρώ ουσιαστικό μετασχηματισμό, κυρίως στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη σχέση τους με τη φύση.»* (κύριος Άρης) ενώ κάποιος άλλος ισχυρίζεται ότι *«Τα παιδιά δείχνουν μεγαλύτερη διάθεση να συνεργαστούν, να συζητήσουν ή να βοηθήσουν συμμαθητές όταν χρειάζεται. Έχουν αρχίσει επίσης να σκέφτονται περισσότερο πριν δράσουν, ειδικά όταν το θέμα αφορά το περιβάλλον ή την κοινή χρήση υλικών και χώρων στο σχολείο.»* (κυρία Ελένη). Η συναισθηματική φόρτιση που δημιουργείται καταγράφεται επίσης από τους συμμετέχοντες, όπως φαίνεται στην παρατήρηση *«...καλλιεργείται ιδιαίτερα η ενσυναίσθηση, αλλά και η κριτική σκέψη, καθώς τα παιδιά καλούνται να δουν τα ζητήματα από πολλές πλευρές...»* (κυρία Άννα) ή στη διατύπωση *«Οι μαθητές ανταποκρίνονται με συνέπεια και ωριμότητα... δείχνουν μεγαλύτερη περιβαλλοντική υπευθυνότητα ακόμη και εκτός σχολείου.»* (κυρία Σοφία).

Πίνακας 1. Αναλυτικές υποκατηγορίες βιωματικής περιβαλλοντικής κατανόησης στο Δράμα στην Εκπαίδευση.

Υποκατηγορία	Κωδικοί	Ενδεικτικά αποσπάσματα	Συμμετέχων/ουσα
Ενσωματωμένη γνώση	Ενσωμάτωση πληροφοριών μέσω ρόλου, δράσης	<i>«Οι μαθητές ανταποκρίνονται με ιδιαίτερο ενθουσιασμό και δημιουργικότητα, καθώς αισθάνονται ελεύθεροι να εκφραστούν... παρατη</i>	Κύριος Άρης

		<i>ρώ ουσιαστικό μετασχηματισμό, κυρίως στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη σχέση τους με τη φύση»</i>	
Σωματική αναπαράσταση	Ζωντανές εικόνες, παντομίμα, κίνηση	<i>«...Τα παιδιά δείχνουν μεγαλύτερη διάθεση να συνεργαστούν, να συζητήσουν ή να βοηθήσουν συμμαθητές όταν χρειάζεται...»</i>	Κυρία Ελένη
Συναισθηματική ανταπόκριση	Ευαισθησία, ανησυχία, φροντίδα	<i>««...καλλιεργείται ιδιαίτερα η ενσυναίσθηση, αλλά και η κριτική σκέψη..»</i>	Κυρία Άννα
Μελλοντική προοπτική	Σκέψη για επόμενες γενιές	<i>«δείχνουν μεγαλύτερη περιβαλλοντική υπευθυνότητα ακόμη και εκτός σχολείου»</i>	Κυρία Σοφία

4.2 Μετασχηματισμός και Δράση

Το δεύτερο κεντρικό θεματικό μοτίβο εστιάζει στον μετασχηματισμό της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης σε μετρήσιμη πρακτική εφαρμογή. Σύμφωνα με τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων ή στην καλλιέργεια θετικών στάσεων, αλλά έχει καταλυτικό ρόλο για τη μετατροπή από τη θεωρητική κατανόηση στην ηθική στάση και την πρακτική δέσμευση των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν πως η ενασχόληση των μαθητών με δραματικές διαδικασίες κατευθύνει σε αλλαγές που αφορούν όχι μόνο το ατομικό επίπεδο αλλά και το συλλογικό. Ως προς το ατομικό επίπεδο ανιχνεύονται μεταβολές στην καθημερινή συμπεριφορά των μαθητών, όπως η υιοθέτηση πιο υπεύθυνων πρακτικών εξοικονόμησης νερού ή η ανάληψη πρωτοβουλιών για την προστασία του σχολικού και φυσικού περιβάλλοντος. Για παράδειγμα, μια εκπαιδευτικός αναφέρει ότι οι μαθητές «...ορισμένοι μαθητές αναφέρουν ότι έχουν αρχίσει να κλείνουν τη βρύση όταν πλένουν τα χέρια ή τα δόντια τους, ώστε να αποφεύγεται η άσκοπη σπατάλη, ενώ άλλοι μου ζητούν οι ίδιοι να μαζέψουν τα σκουπίδια από τον σχολικό χώρο θεωρώντας το μέρος της ευθύνης τους απέναντι στο περιβάλλον...» (κυρία Άννα). Επιπλέον παρατηρήθηκε από άλλον συμμετέχοντα ότι «...Έχω παρατηρήσει αύξηση της υπευθυνότητας και μεγαλύτερη ευαισθησία σε θέματα κατανάλωσης και ενέργειας.» (κύριος Νίκος). Αντίστοιχα Ο κύριος Πέτρος σημειώνει ότι «μετά από δραματοποίηση για την γρήγορη μόδα, *fast fashion*, αρκετοί μαθητές άρχισαν να σχολιάζουν τις περιβαλλοντικές επιπτώσεις των αγορών τους ή να προτείνουν αλλαγές ρούχων.»

Πέρα από τις ατομικές αλλαγές που αναφέρθηκαν παραπάνω, ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται και στην ανάπτυξη οργανωμένων συλλογικών δράσεων εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Οι εκπαιδευτικοί αφηγούνται λεπτομερώς πρωτοβουλίες που προέκυψαν μέσα από τη δραματική διερεύνηση περιβαλλοντικών θεμάτων και εφαρμόστηκαν από τους ίδιους τους μαθητές. Τέτοιες δράσεις περιλαμβάνουν τη συγκρότηση ομάδων περιβαλλοντικής δράσης, όπως η «Πράσινη Περίπολος» (Κυρία Άννα), καθώς και την υλοποίηση πρακτικών οικολογικών έργων, όπως ο «σχολικός λαχανόκηπος» (Κυρία Φωτεινή) και τη φροντίδα φυτών (Κύριος Φίλιππος).

Τα παραπάνω ευρήματα φανερώνουν ότι η Δραματική Τέχνη μπορεί να διασφαλίσει τη σύνδεση μεταξύ της περιβαλλοντικής γνώσης και δράσης, ενδυναμώνοντας την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και προάγοντας την αίσθηση προσωπικής και συλλογικής ευθύνης. Το θεματικό αυτό μοτίβο συνδέεται άμεσα με το ερευνητικό ερώτημα που αφορά τη δυνατότητα της ΔΤΕ να υποστηρίξει τη μετάβαση από την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση στην ενεργή και συνειδητή δράση.

Πίνακας 2. Ερμηνευτικές υποκατηγορίες της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης μέσω Δραματικής Τέχνης.

Υποκατηγορία	Κωδικοί	Ενδεικτικά αποσπάσματα	Συμμετέχων/ουσα
Ατομικές αλλαγές συμπεριφοράς	Εξοικονόμηση πόρων, καθαριότητα ευθύνη	«...έχουν αρχίσει να κλείνουν τη βρύση όταν πλένουν τα χέρια ή τα δόντια τους»	Κύρια Άννα
Ατομική περιβαλλοντική πρωτοβουλία	Αυθόρμητες δράσεις	«...μου ζητούν οι ίδιοι να μαζέψουν τα σκουπίδια από τον σχολικό χώρο»	Κυρία Άννα
Συλλογικές οργανωμένες δράσεις	Ομάδες, περιπολίες, παρατηρητήρια	«...τα παιδιά αποφάσισαν να δημιουργήσουν την “Πράσινη Περίπολο”»	Κυρία Άννα
Περιβαλλοντικά έργα	Λαχανόκηπος, φροντίδα φυτών	«...Έχουν δημιουργηθεί οργανωμένες δράσεις, όπως σχολικός λαχανόκηπος...» «Οι δράσεις είναι συνήθως μικρής κλίμακας και συμβολικού χαρακτήρα, όπως η φροντίδα φυτών μέσα στην τάξη...»	Κύριος Φίλιππος, κυρία Φωτεινή

Μετατροπή στάσεων σε δράση	Σύνδεση γνώσης-πράξης	Τεκμηριώνεται από συνολικές περιγραφές	Πολλοί συμμετέχοντες
Δράσεις ευαισθητοποίησης	Θεατρική ευαισθητοποίηση	συλλογή ρούχων για επαναχρησιμοποίηση	κύριος Πέτρος

4.3 Κριτική Σκέψη και Κοινωνική Ολοκλήρωση

Το τρίτο κεντρικό θεματικό μοτίβο αφορά τα ολιστικά και παράπλευρα παιδαγωγικά οφέλη της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, πέραν της άμεσης περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης. Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι η ΔΤΕ λειτουργεί ως πλαίσιο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών, συμβάλλοντας στη βαθύτερη επίγνωση σύνθετων περιβαλλοντικών και κοινωνικών ζητημάτων.

Ειδικότερα, η χρήση δραματικών τεχνικών, όπως ο αυτοσχεδιασμός γύρω από περιβαλλοντικά διλήμματα, αναδεικνύεται ως βασικό εργαλείο καλλιέργειας της κριτικής σκέψης. Για παράδειγμα ο κύριος Γιώργος αναφέρει ότι *«Τα παιδιά φαίνεται να προσπαθούν να αιτιολογήσουν όσα λένε, να φέρνουν παραδείγματα και να ακούν την άποψη των άλλων πριν απαντήσουν.»* ενώ ο κύριος Πέτρος που χρησιμοποιεί συστηματικά περιβαλλοντικά διλήμματα σημειώνει ότι *«...οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους όπως «περιβαλλοντολόγος», «επιχειρηματίας», «κάτοικος» ή «τοπική αρχή» και διαπραγματεύονται λύσεις. Αυτή η διαδικασία τους βοηθά να εξετάζουν ένα περιβαλλοντικό ζήτημα από πολλαπλές οπτικές, χωρίς θεωρητικές διαλέξεις...».* Κατά τον ίδιο τρόπο ο κύριος Γιώργος επισημαίνει ότι η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση *«ενισχύει την ικανότητα λήψης αποφάσεων»* όταν οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν ανάμεσα σε διαφορετικές πιθανές δράσεις. Μέσα από τη διαδικασία αυτή οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν την απομάκρυνση από τους απλές προσεγγίσεις και την κατανόηση ότι τα περιβαλλοντικά ζητήματα *«δεν είναι μόνο φυσικά αλλά κοινωνικά και ηθικά»* (κύριος Πέτρος).

Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως η ΔΤΕ συμβάλλει ουσιαστικά στην κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Η συμμετοχή σε ομαδικές δραματικές δραστηριότητες ενισχύει την κοινωνική την κοινωνικοποίηση, την αίσθηση του «ανήκειν» και την ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων. Οι δραματικές δραστηριότητες λειτουργούν ως πλαίσιο *«αποδοχής και αλληλοϋποστήριξης»* (κύριος Φίλιππος) όπου όπως τονίζει η κυρία Ελένη *«Τα*

παιδιά δείχνουν μεγαλύτερη διάθεση να συνεργαστούν, να συζητήσουν ή να βοηθήσουν όταν χρειάζεται».

Τα ευρήματα αυτά αποδεικνύουν τη Δραματική Τέχνη ως ένα παιδαγωγικό εργαλείο με ευρύτερη δυναμική εξέλιξης, καθώς θεμελιώνει τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική εξέλιξη των μαθητών. Στο συγκεκριμένο θεματικό μοτίβο παρατηρείται η άμεση σύνδεση του ερευνητικού ερωτήματος που αφορά τη συμβολή της ΔΤΕ στην διαμόρφωση της κριτικής σκέψης και των κοινωνικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Πίνακας 3. Θεματικές κατηγορίες της ΔΤΕ στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και κοινωνικής ευαισθητοποίησης.

Υποκατηγορία	Κωδικοί	Ενδεικτικά αποσπάσματα	Συμμετέχων/ουσα
Κριτική σκέψη	Επιχειρηματολογία, πολλαπλές οπτικές, διλήμματα	«Τα παιδιά φαίνεται να προσπαθούν να αιτιολογήσουν όσα λένε, να φέρνουν παραδείγματα και να ακούν την άποψη των άλλων πριν απαντήσουν»	Κύριος Γιώργος
Λήψη αποφάσεων	επιλογές λύσεων, διαπραγμάτευση	«...οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους...και διαπραγματεύονται λύσεις...»	Κύριος Πέτρος
Κοινωνική ένταξη	αίσθηση ανήκειν, συνεργασία, επικοινωνία	(Τεκμηριώνεται από τις αφηγήσεις)	Πολλοί
Συναισθηματική ασφάλεια	Έκφραση μέσα από ρόλο	«Οι μαθητές ανταποκρίνονται πολύ θετικά, ιδιαίτερα	Κύριος Φίλιππος

		<i>εκείνοι που δυσκολεύονται στη λεκτική έκφραση.»</i>	
Ομαδικότητα	Κοινός στόχος, επίλυση προβλήματος	<i>«Οι μαθητές ανταποκρίνονται με μεγάλο ενδιαφέρον, ιδιαίτερα όταν υπάρχει σύγκρουση απόψεων και ανάγκη για διάλογο μαθητές που συνήθως είναι ήσυχoi ή αποστασιοποιημένοι, εδώ συμμετέχουν περισσότερο γιατί οι ρόλοι τους επιτρέπουν να εκφραστούν χωρίς άγχος για το τι θα κάνουν «λάθος».»</i>	Κύριος Πέτρος

4.4 Θεσμικοί Περιορισμοί και Αντίσταση

Το τέταρτο κεντρικό θεματικό μοτίβο αφορά τους θεσμικούς και πρακτικούς περιορισμούς που δυσκολεύουν την ουσιαστική και συστηματική ενσωμάτωση της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί διακρίνουν τη δυναμική της ΔΤΕ, ωστόσο επισημαίνουν ότι η εφαρμογή συχνά προσκρούει σε δομικά εμπόδια του σχολικού πλαισίου.

Η έλλειψη επαρκούς χρόνου στο επίσημο ωρολόγιο πρόγραμμα αναδεικνύεται ως η κυριότερη πρόκληση. Σύμφωνα τις περιγραφές τις κυρίας Άννας και του κύριου Γιώργου, οι αυξημένες απαιτήσεις της ύλης και η πίεση για την κάλυψη των βασικών μαθημάτων περιορίζουν τις δυνατότητες για τη συστηματική εφαρμογή δραματικών δραστηριοτήτων, οι οποίες απαιτούν

χρόνο για προετοιμασία, δράση και αναστοχασμό. Χαρακτηριστικά σημειώνεται ότι *«Πολλές φορές δεν υπάρχει ούτε ο απαραίτητος χρόνος μέσα στο πρόγραμμα, ούτε η απαραίτητη καθοδήγηση ή επιμόρφωση, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να εφαρμόσουν με ασφάλεια και συνέπεια τις δραματικές τεχνικές...»* (κύριος Γιώργος) και ότι *«Ο περιορισμένος χρόνος είναι η βασική δυσκολία...»* (κυρία Φωτεινή).

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο σε μορφές αντίστασης που προέρχονται από το ευρύτερο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Ειδικότερα, τονίζεται πως ορισμένοι συνάδελφοι και γονείς διαχειρίζονται την Δραματική Τέχνη ως δραστηριότητα μειωμένης παιδαγωγικής αξίας, προσδιορίζοντας την ως «παιχνίδι» ή «χάσιμο χρόνου» συγκριτικά με τα παραδοσιακά γνωστικά αντικείμενα. Όπως αναφέρει η κυρία Άννα *«...Κάποιοι συνάδελφοι τη στηρίζουν, άλλοι τη θεωρούν λιγότερο σημαντική και την αντιμετωπίζουν σαν παιχνίδι...»*, ενώ η κυρία Σοφία τονίζει πως *«Εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη στάση της διεύθυνσης και του συλλόγου διδασκόντων.»* οι αντιλήψεις αυτές λειτουργούν αποτρεπτικά και διαμορφώνουν ένα κλίμα αμφισβήτησης γύρω από την εφαρμογή της μεθόδου. Αντίστοιχα, στελέχη εκπαίδευσης τονίζουν ότι *«...Συχνά πρέπει να δείχνουμε στην τα αποτελέσματα της, για να πειστούν ότι δεν πρόκειται απλώς για το «παιχνίδι»* (κυρία Ελένη), ενώ άλλοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν ότι *«Η ΔΤΕ συχνά θεωρείται δευτερεύουσα...Στηρίζεται περισσότερο στον προσωπικό ζήλο του εκπαιδευτικού και όχι τόσο στην σχολική πολιτική.»* (κύριος Γιώργος). Οι μαρτυρίες αυτές αποτυπώνουν τις κυρίαρχες αντιλήψεις που υποβαθμίζουν τον παιδαγωγικό χαρακτήρα της μεθόδου και διαμορφώνουν ένα κλίμα αμφισβήτησης γύρω από την εφαρμογή της.

Ακόμη, καταγράφονται πρακτικοί περιορισμοί που συνδέονται με τις υποδομές του σχολείου *«Οι βασικές δυσκολίες είναι η έλλειψη χρόνου και εξοπλισμού.»* (κύριος Νίκος). Η έλλειψη κατάλληλων χώρων, όπως ευέλικτες αίθουσες πολλαπλών χρήσεων, δυσχεραίνει την υλοποίηση δραματικών δραστηριοτήτων που απαιτούν κίνηση και ελεύθερη διάταξη του χώρου, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις πολλών συμμετεχόντων. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι *«Μια βασική δυσκολία είναι η έλλειψη καταλλήλων χώρων και χρόνου για πιο εκτεταμένες δραστηριότητες.»* (κύριος Φίλιππος) .

Τα ευρήματα του παρόντος θεματικών μοτίβου επισημαίνουν ότι παρά τις παιδαγωγικές δυνατότητες της Δραματικής Τέχνης, η εφαρμογή της εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από θεσμικούς, υλικούς αλλά και προσωπικούς παράγοντες. Αυτό το μοτίβο συνδέεται άμεσα με το ερευνητικό ερώτημα που αφορά τις προκλήσεις και τα εμπόδια στην εφαρμογή της ΔΤΕ στο σχολικό πλαίσιο.

Πίνακας 4. Η ΔΤΕ ως μέσο μετάβασης από την παθητική γνώση στην κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση.

Υποκατηγορία	Κωδικοί	Ενδεικτικά αποτελέσματα	Συμμετέχων/ούσα
Χρόνος	πίεση ύλης, ωρολόγιο πρόγραμμα	«Πολλές φορές δεν υπάρχει ούτε ο απαραίτητος χρόνος μέσα στο πρόγραμμα...»	Κύριος Γιώργος
ιδεολογική αντίσταση	Υποτίμηση, ανάγκη της απόδειξης της αξίας	«Συχνά πρέπει να δείχνουμε στην τα αποτελέσματα της, για να πειστούν ότι δεν πρόκειται απλώς για το «παιχνίδι»	Κυρία Ελένη
Υποδομές	έλλειψη χώρων, εξοπλισμού	Μια βασική δυσκολία είναι η έλλειψη καταλλήλων χώρων και χρόνου για πιο εκτεταμένες δραστηριότητες	Κύριος Φίλιππος
Έλλειψη θεσμοθέτησης	Προσωπική πρωτοβουλία	«...Στηρίζεται περισσότερο στον προσωπικό ζήλο του εκπαιδευτικού και όχι τόσο στην σχολική πολιτική...»	Κύριος Γιώργος
Ιδεολογική αντίσταση	Υποτίμηση, χαμηλή αξία	«Κάποιοι συνάδελφοι τη στηρίζουν, άλλοι τη θεωρούν λιγότερο σημαντική και την	Κυρία Άννα

		<i>αντιμετωπίζουν σαν παιχνίδι»</i>	
Υποδομές	Ακατάλληλες αίθουσες	<i>«Οι βασικές δυσκολίες είναι η έλλειψη χρόνου και εξοπλισμού»</i>	Κύριος Νίκος
Ιδεολογική αντίληψη	χαμηλή προτεραιότητα	<i>«Η ΔΤΕ συχνά θεωρείται δευτερεύουσα»</i>	Κύριος Γιώργος

4.5 Προτάσεις για Θεσμική Υποστήριξη

Το πέμπτο και τελευταίο θεματικό πλαίσιο αφορά τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη θεσμική ενίσχυση και την ουσιαστική αναγνώριση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Αντιμετωπίζοντας τις προκλήσεις που αναδείχθηκαν στα προηγούμενα θεματικά μοτίβα, οι συμμετέχοντες διατυπώνουν συγκεκριμένες και στοχευμένες προτάσεις, οι οποίες αποσκοπούν στη βιώσιμη και συστηματική εφαρμογή της μεθόδου στο σχολικό περιβάλλον.

Κεντρική πρόταση που αναδύεται από τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών είναι η ανάγκη για θεσμική κατοχύρωση της Δραματικής Τέχνης. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων υποστηρίζει την αυτονομία και τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ΔΤΕ, είτε μέσω της ένταξής της ως αυτόνομου αντικειμένου είτε μέσω της ουσιαστικής ενδυνάμωσης του διδακτικού χρόνου που διατίθεται στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Όπως τονίζουν η κυρία Άννα και ο κύριος Γιώργος, η απουσία σταθερού θεσμικού πλαισίου κατατάσσει την εφαρμογή της ΔΤΕ αποσπασματική και εξαρτώμενη από την ατομική πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικά η κυρία σοφία αναφέρει ότι *«Θα πρότεινα τη θεσμοθέτηση μακροχρόνιων προγραμμάτων ΠΕ με χρήση της ΔΤΕ.»* ενώ ο κύριος Γιώργος επισημαίνει πως *«Απαιτείται ένταξη στο αναλυτικό πρόγραμμα. Μόνο έτσι θα αποκτήσει πραγματικό χώρο και χρόνο μέσα στη σχολική καθημερινότητα και δεν θα εξαρτάται αποκλειστικά από την διάθεση του εκπαιδευτικού.»*

Παράλληλα με τις δομικές αυτές αλλαγές, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την ανάγκη για συστηματική επαγγελματική υποστήριξη. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη σημασία της πρακτικής

και βιωματικής επιμόρφωσης, η οποία θα επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και επάρκεια στην εφαρμογή δραματικών τεχνικών. Όπως προτείνουν η κυρία Μαρία και ο κύριος Νίκος, η επιμόρφωση αυτή θα πρέπει να απευθύνεται στο σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού και συνδέεται άμεσα με τις ανάγκες της σχολικής πράξης. Όπως αναφέρεται από την κυρία Μαρία *«Πιστεύω πως είναι σημαντικό δοθεί η δυνατότητα σε όλους να μας παρακολουθήσουμε βιωματικά σεμινάρια, προκειμένου να αποκτήσουμε αυτοπεποίθηση στις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης...»*.

Επιπλέον, τεκμηριώνεται η σημασία της διεπιστημονικής συνεργασίας με θεατρολόγους ή καλλιτέχνες, θεωρώντας ότι η παρουσία εξειδικευμένων επαγγελματιών μπορεί να διευκολύνει την ποιότητα των παρεμβάσεων και να λειτουργήσει υποστηρικτικά για τους ίδιους. Η κυρία Φωτεινή προτείνει *«Αύξηση του χρόνου και θεσμική στήριξη. Χρειαζόμαστε περισσότερο χρόνο στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Θα ήταν σημαντικό να υπάρχει και πιο επίσημη αναγνώριση από το σχολείο...»* ενώ ο κύριος Φίλιππος τονίζει την ανάγκη για *«Θα πρότεινα καλύτερες υποδομές και περισσότερη επιμόρφωση των εκπαιδευτών στην προσαρμογή της ΔΤΕ.»*. Παράλληλα ο κύριος Πέτρος αναφέρεται στη σημασία της διεπιστημονικής συνεργασίας προτείνοντας *«...δημιουργία δικτύων συνεργασίας μεταξύ σχολείων και ειδικοτήτων»*. Έτσι ώστε η εφαρμογή της ΔΤΕ να αποκτήσει μεγαλύτερη συνοχή και υποστήριξη.

Εν κατακλείδι, τα ευρήματα του παρόντος θεματικού μοτίβου καταδεικνύουν ότι η Δραματική Τέχνη θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ένα ουσιώδες και μετασχηματιστικό εργαλείο στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, με άμεσα και μετρήσιμα οφέλη στη στάση και τη συμπεριφορά των μαθητών. Ωστόσο, η πλήρης αξιοποίηση της προϋποθέτει θεσμική αναγνώριση, επαρκή διδακτικό χρόνο και συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 5. Θεσμικοί περιορισμοί και προτάσεις υποστήριξης της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.

Υποκατηγορία	κωδικός	ενδεικτικό απόσπασμα	Συμμετέχων/ούσα
Θεσμική κατοχύρωση	Ένταξη στο πρόγραμμα/ μακροχρόνια προγράμματα	<i>«Απαιτείται ένταξη στο αναλυτικό πρόγραμμα.»</i>	Κύριος Γιώργος, κυρία Σοφία

		«Θα πρότεινα τη θεσμοθέτηση μακροχρόνιων προγραμμάτων ΠΕ με χρήση της ΔΤΕ.»	
Θεσμική υποστήριξη	στήριξη και χρόνος	«Αύξηση του χρόνου και θεσμική στήριξη...»	κυρία Φωτεινή
Επιμόρφωση	Βιωματική κατάρτιση	«Πιστεύω πως είναι σημαντικό δοθεί η δυνατότητα σε όλους να μας παρακολουθήσουμε βιωματικά σεμινάρια...»	κυρία Μαρία
Υποδομές	Υποδομές για ΔΤΕ	«Θα πρότεινα καλύτερες υποδομές...»	κύριος Φίλιππος
Συνεργασίες	Δίκτυα-ειδικότητες	«...δημιουργία δικτύων συνεργασίας μεταξύ σχολείων και ειδικοτήτων»	Κύριος Πέτρος

5. Συζήτηση

Η συζήτηση που ακολουθεί ερμηνεύει τα ευρήματα της έρευνας σχετικά με τη χρήση της ΔΤΕ στο πλαίσιο της ΠΕ και ΕΑΑ και τα θέτει σε διάλογο με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία. Μέσα από αυτή τη διαδικασία αναδεικνύονται σημεία σύγκλισης, διαφοροποίησης και επέκτασης των θεωρητικών θέσεων, καθώς και ορισμένες θεσμικές και παιδαγωγικές προκλήσεις που τεκμηριώθηκαν στα δεδομένα. Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αξιοποιούν τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) για την προσέγγιση περιβαλλοντικών θεμάτων, καθώς και πώς αντιλαμβάνονται την επίδρασή της στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών. Η έρευνα ενδιαφέρεται τόσο για την εφαρμογή στην τάξη όσο και για την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τα αποτελέσματα αυτής της εφαρμογής.

5.1 Χρήση της Δραματικής Τέχνης από τους Εκπαιδευτικούς για την Προσέγγιση Περιβαλλοντικών Ζητημάτων

Προκειμένου να μετατρέψουν τους μαθητές από παθητικούς δέκτες πληροφοριών σε ενεργούς συμμετέχοντες στη μαθησιακή διαδικασία, με κατανόηση και προσωπική τοποθέτηση απέναντι σε περιβαλλοντικά ζητήματα, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κυρίως τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) ως παιδαγωγικό εργαλείο για να μετατρέψουν την περιβαλλοντική μάθηση σε μια βιωματική, συμμετοχική και νοηματοκεντρική διαδικασία, σύμφωνα με τα ποιοτικά ευρήματα. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι οι προσεγγίσεις που βασίζονται στο δράμα δημιουργούν μαθησιακά περιβάλλοντα όπου οι μαθητές ενθαρρύνονται να ασχολούνται με περιβαλλοντικά ζητήματα σωματικά, λεκτικά, συναισθηματικά και κοινωνικά, σε αντίθεση με την απλή εστίαση στη γνωστική έκθεση κατά τη διδασκαλία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Μια μετατόπιση από τη μετάδοση της διδασκαλίας στη βιωμένη εμπειρία αντικατοπτρίζεται σε αυτή την αλλαγή του μαθησιακού περιβάλλοντος, όπου η γνώση διαπραγματεύεται μέσω συνεργατικής έρευνας, δημιουργικότητας και αλληλεπίδρασης αντί για απομνημόνευση.

Οι σωματικές και συναισθηματικές πτυχές των απαντήσεων των μαθητών είναι εκείνες όπου η βιωματική διαμεσολάβηση που έχουν περιγράψει οι εκπαιδευτικοί είναι πιο αισθητή. Οι

συμμετέχοντες ανέφεραν περιπτώσεις όπου τα παιδιά έδειξαν ενσυναίσθηση για τα απειλούμενα είδη, έδειξαν κατανόηση μέσω παιχνιδιών ρόλων και φυσικής αναπαράστασης ή σκέφτηκαν τα δικαιώματα και τις ανάγκες των μελλοντικών γενεών - αντιδράσεις που δείχνουν όχι μόνο εννοιολογική κατανόηση αλλά και συναισθηματική και ηθική εμπλοκή. Αυτά τα ευρήματα ενισχύουν την ιδέα ότι η συναισθηματική εμπειρία και η περιβαλλοντική συνείδηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένες, υποδεικνύοντας ότι το δράμα βοηθά τους μαθητές να εσωτερικεύσουν τις περιβαλλοντικές έννοιες μέσω αισθητηριακών, σχεσιακών και συμβολικών οδών. Με αυτόν τον τρόπο, τα αποτελέσματα δίνουν στις θεωρητικές απόψεις που δίνουν έμφαση στην τέχνη ως παράγοντα ηθικής φαντασίας, ενσυναίσθησης και διαμόρφωσης αξιών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μια εμπειρική βάση (Φλογαΐτη, 2009, Λενακάκης, 2013). Είναι κρίσιμο ότι η παρούσα μελέτη υπερβαίνει αυτούς τους θεωρητικούς ισχυρισμούς, παρουσιάζοντας απτά παραδείγματα αυτής της διαμεσολάβησης σε επίπεδο τάξης, μετατοπίζοντας τη συζήτηση από τη θεωρητική πιθανότητα στην παρατηρήσιμη παιδαγωγική πρακτική.

Τα αποτελέσματα, ωστόσο, είναι σύμφωνα με τις γενικότερες διεθνείς κριτικές της περιβαλλοντικής παιδαγωγικής με επίκεντρο τη γνώση, οι οποίες υποστηρίζουν ότι η απλή απόκτηση γνώσης σπάνια οδηγεί σε περιβαλλοντικά συνειδητή συμπεριφορά. Ενώ ο Bentz (2020) επιστρά την προσοχή στο φαινόμενο της «climate despair» (κλιματικό άγχος), όπου μια υπερβολική ποσότητα ανησυχητικών πληροφοριών μπορεί να οδηγήσει σε αποδέσμευση αντί για κίνητρο, οι Markoníci και Petrovíci (2021) τονίζουν ότι η γνωστική επίγνωση χωρίς συναισθηματική ή ηθική εμπλοκή συχνά αποτυγχάνει να παράγει ουσιαστική δράση. Τα τρέχοντα ευρήματα παρέχουν λεπτομερή εμπειρική γνώση μέσα σε αυτό το κρίσιμο πλαίσιο, καταδεικνύοντας ανεπαίσθητες αλλά διακριτές αλλαγές στην ενσυναίσθηση, την επίγνωση και τον προσανατολισμό στάσης σε επίπεδο τάξης όταν χρησιμοποιούνται προσεγγίσεις που βασίζονται στο δράμα. Παρέχοντας βιωματικές διαδρομές που αντιμετωπίζουν εν μέρει το συνεχιζόμενο χάσμα γνώσης-δράσης που έχει τεκμηριωθεί εκτενώς στην έρευνα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, αυτές οι αλλαγές υποδηλώνουν ότι η Διά Βίου Μάθηση μπορεί να χρησιμεύσει ως παιδαγωγική γέφυρα μεταξύ γνώσης και φροντίδας (Ison & Bramwell, 2023).

Ωστόσο, παρόλο που τα δεδομένα δείχνουν ενθαρρυντική πρόοδο προς μεγαλύτερη συμμετοχή, υποδηλώνουν επίσης ότι αυτές οι μετατοπίσεις εξακολουθούν να είναι συμφοραζόμενες, σταδιακές και τοποθετημένες και όχι στιγμιαίες ή καθολικά μετασχηματιστικές

Συνοψίζοντας, ο γεφυρωτικός ρόλος της ΔΤΕ φαίνεται να αποτελεί μια πιθανή ευνοϊκή συνθήκη που απαιτεί συνέχεια, παιδαγωγική σκοπιμότητα και υποστηρικτικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, προκειμένου να προωθηθεί η αειφόρος περιβαλλοντική ευθύνη, και όχι μια οριστική λύση στο χάσμα γνώσης-δράσης. Θέτοντας το Δράμα στην Εκπαίδευση ως μια πρακτική που μεσολαβεί μεταξύ της νόησης, του συναισθήματος και του ηθικού προσανατολισμού, και αναγνωρίζοντας τις δομικές και χρονικές συνθήκες που απαιτούνται για τον μακροπρόθεσμο αντίκτυπό του, η μελέτη προσθέτει στις συνεχιζόμενες επιστημονικές συζητήσεις σε αυτόν τον τομέα.

5.2 Επιλεγμένες Δραματικές Τεχνικές και ο Παιδαγωγικός τους Ρόλος

Η εκπαιδευτική σημασία του παιχνιδιού ρόλων, του αυτοσχεδιασμού και των σεναρίων που βασίζονται σε διλήμματα τονίστηκε από εκπαιδευτικούς που τα χρησιμοποιούσαν συστηματικά στα μαθήματά τους με μαθητές δημοτικού, οι οποίοι τα βρήκαν χρήσιμα για να κάνουν τα αφηρημένα περιβαλλοντικά ζητήματα πιο συγκεκριμένα, προσβάσιμα και ελκυστικά. Τοποθετώντας τη μάθηση μέσα στη δράση, την ιστορία και την κοινωνική αλληλεπίδραση, αυτές οι τακτικές που βασίζονται στο δράμα επιτρέπουν στους μαθητές να βιώνουν οικολογικές ανησυχίες ως ζωντανά γεγονότα που απαιτούν ερμηνεία και αντίδραση, σε αντίθεση με την παρουσίαση περιβαλλοντικών ζητημάτων μέσω αφηρημένης εξήγησης. Η περιγραφή του Piaget (1976) για το συγκεκριμένο λειτουργικό στάδιο, στο οποίο η σκέψη είναι στενά συνδεδεμένη με την άμεση εμπειρία και τις παρατηρήσιμες σχέσεις, είναι συνεπής με την παρατήρηση ότι τα παιδιά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση συχνά δυσκολεύονται να κατανοήσουν αφηρημένες, συστημικές ή χρονικά απομακρυσμένες περιβαλλοντικές έννοιες. Αυτός ο παιδαγωγικός προσανατολισμός αντανακλά σημαντικές αναπτυξιακές σκέψεις. Η μετατροπή των περιβαλλοντικών θεμάτων σε αναπαράσταση βασισμένη σε ρόλους και δημιουργική δημιουργία σεναρίων χρησιμεύει ως γνωστική γέφυρα σε αυτό το αναπτυξιακό πλαίσιο, διευκολύνοντας την κατανόηση χωρίς να διακυβεύεται η κινητροκεντρική συνάφεια ή το συναισθηματικό βάθος.

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) φαίνεται να διευκολύνει μια διπλή διαδικασία γνωστικής προσβασιμότητας και συναισθηματικής εμπλοκής, μεσολαβώντας στην περιβαλλοντική κατανόηση μέσω της ενσωματωμένης συμμετοχής και της συμβολικής δράσης.

Αυτός ο συνδυασμός αναγνωρίζεται ευρέως στη βιβλιογραφία για την περιβαλλοντική εκπαίδευση ως κρίσιμος για την ουσιαστική μάθηση στην πρώιμη σχολική εκπαίδευση (Λιαράκου, 2023). Επομένως, τα αποτελέσματα υποστηρίζουν τον ισχυρισμό ότι κατά τη διδασκαλία γνώσεων που σχετίζονται με τη βιωσιμότητα σε νεαρούς μαθητές, οι βιωματικές και οι βασισμένες στις τέχνες παιδαγωγικές μέθοδοι είναι δομικά απαραίτητες και όχι προαιρετικές. Ενώ η βιωματική μάθηση μπορεί να ενισχύσει αποτελεσματικά την κατανόηση, την ενσυναίσθηση και την αρχική συμπεριφορική πρόθεση, τα δεδομένα αντικατοπτρίζουν επίσης μια συνεχιζόμενη θεωρητική ένταση στον τομέα: η παιδαγωγικά συνεκτική εμπλοκή μακροπρόθεσμα συνήθως συνδέεται με την εμφάνιση βαθιάς ή διαρκούς μετασχηματιστικής αλλαγής, παρά με μεμονωμένες παρεμβάσεις (Φλογαΐτη, 2009, Λενακάκης, 2013). Αυτή η διάκριση είναι σημαντική επειδή, αντί να παρουσιάζει τη Διάχυτη Εκπαίδευση ως έναν άμεσο καταλύτη για σημαντική αναδιαμόρφωση στάσης, τοποθετεί τη συμβολή της σε ένα συνεχές αναπτυξιακής επιρροής.

Αντί μέσω της αποκάλυπτης κριτικής σκέψης ή της σκόπιμης αναδιατύπωσης των υποθέσεων, οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών υποδηλώνουν μορφές αλλαγής κατάλληλες για την ηλικία και αναπτυξιακά τοποθετημένες που χαρακτηρίζονται από την ανάπτυξη της φαντασίας, της ενσυναίσθησης, της πρόσληψης προοπτικής και της φιλοπεριβαλλοντικής πρόθεσης. Αυτές οι τάσεις συνάδουν με τις τροποποιήσεις της θεωρίας του Mezirow για χρήση σε περιβάλλοντα προσχολικής εκπαίδευσης, όπου η συναισθηματική, συμβολική και σχεσιακή εμπλοκή μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική στην επίτευξη αλλαγής από την διαλογική, ορθολογική κριτική. Ως αποτέλεσμα, η ΔΤΕ φαίνεται να ενθαρρύνει έναν αργό, βιωματικό και κοινωνικά ριζωμένο τρόπο μετασχηματισμού που υποστηρίζει τα πρώιμα θεμέλια της ηθικής και κριτικής επίγνωσης χωρίς να απαιτεί μια απότομη αλλαγή παραδείγματος. Σύμφωνα με αυτή την οπτική, η παιδαγωγική που βασίζεται στο δράμα είναι μια αναπτυξιακά ανταποκρινόμενη οδός προς τη μετασχηματιστική περιβαλλοντική μάθηση και οι μακροπρόθεσμες επιπτώσεις της βασίζονται στην ενσωμάτωση σε ευρύτερες εκπαιδευτικές πρακτικές, στη συνέχεια και στην αναστοχαστική υποστήριξη.

5.3 Η Επίδραση Της Δραματικής Τέχνης στη Γνώση, στη Συναισθηματική Εμπλοκή και στη Διαμόρφωση Στάσεων των Μαθητών

Έχει διαπιστωθεί ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) βοηθά τους μαθητές να αναπτυχθούν σε όλους τους τομείς της ύπαρξής τους, συμπεριλαμβανομένων των γνώσεων, των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς τους. Μια ολοκληρωμένη μαθησιακή διαδικασία που συνδέει τη σκέψη, το συναίσθημα και την πράξη περιγράφηκε ως μια ολοκληρωμένη μαθησιακή διαδικασία που λαμβάνει χώρα στην περιβαλλοντική μάθηση που βασίζεται στο δράμα, αντί να επικεντρώνεται μόνο στην απόκτηση γνώσης. Αυτός ο τύπος μάθησης λέγεται ότι προωθεί την ενσυναίσθηση, την υπευθυνότητα, τη συνεργασία και την ανάδυση καθημερινών φιλοπεριβαλλοντικών πρακτικών. Δείκτες πραγματικής συμπεριφοράς, όπως η εξοικονόμηση νερού, η ανακύκλωση πλαστικού, με επικεφαλής τους μαθητές, είναι ιδιαίτερα αξιοσημείωτοι επειδή δείχνουν μια μετατόπιση από τη θεωρητική κατανόηση στην πρακτική δράση εντός της πανεπιστημιούπολης. Αυτές οι εκδηλώσεις υποδεικνύουν την πιθανότητα ότι η ΔΤΕ μεσολαβεί στη διαδικασία μέσω της οποίας το περιβαλλοντικό νόημα καθίσταται ατομικά σχετικό και κοινωνικά εκτελείται, αντιμετωπίζοντας έτσι τη μακροχρόνια παιδαγωγική πρόκληση της διδασκαλίας των ανθρώπων να είναι υπεύθυνοι με τις πληροφορίες που έχουν για το περιβάλλον.

Αυτά τα αποτελέσματα συμφωνούν με μελέτες που έχουν δείξει ότι το θέατρο αποτελεί ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την προώθηση της ηθικής συλλογιστικής, της αυτοστοχασμού και της κριτικής σκέψης στην τάξη (Bentz, 2020, Dima & Tsiaras, 2020). Οι μαθητές αναμένεται να αναλαμβάνουν ρόλους, να αντιμετωπίζουν προκλήσεις και να πλοηγούνται σε διαφορετικές οπτικές γωνίες στο θέατρο. Αυτό ευθυγραμμίζεται με την ιδέα των Barnett & Davies (2015) για το θέατρο ως χώρο κριτικής σκέψης και αξιολόγησης, όπου η γνώση αποκτάται μέσω της ενεργού συμμετοχής και όχι απλώς της ακρόασης. Ωστόσο, τα αποτελέσματα προσδίδουν επίσης αξιοπιστία σε αυτό που οι Crone & Van Goch (2024) ονομάζουν «το περιβάλλον της προσομοιωμένης κοινωνικής πολυπλοκότητας» στις τάξεις θεάτρου, όπου οι μαθητές εξασκούνται σε απαντήσεις σε πολιτικά και κοινωνικά αμφιλεγόμενα σενάρια που μιμούνται πραγματικά περιβαλλοντικά προβλήματα. Χρησιμοποιώντας αυτή τη μέθοδο, το θέατρο φαίνεται να ενισχύει όχι μόνο την κατανόηση αλλά και τις αρχές της ΕΑΑ για την προληπτική ευθύνη και την ηθική φαντασία.

Υπάρχει μεγάλος όγκος έρευνας που συνδέει τη δραματική τέχνη με την κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση και τη διαπραγμάτευση αξιών σε ομαδικά πλαίσια. Οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών για βελτιωμένη συνεργασία, προσεκτική ακρόαση και ενσυναίσθηση στην αλληλεπίδραση ευθυγραμμίζονται με αυτήν την έρευνα (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007, Παπαϊωάννου & Μάγος, 2022). Σύμφωνα με αυτές τις αλλαγές στη διαπροσωπική δυναμική, η ΔΤΕ βοηθά στην οικοδόμηση σχεσιακών χώρων μάθησης όπου η περιβαλλοντική ευθύνη γίνεται αισθητή περισσότερο ως ομάδα παρά ως άτομο. Η τρέχουσα μελέτη δεν υποστηρίζει ότι τα συστήματα αξιών των μαθητών υφίστανται βαθιά, μόνιμη ή μακροπρόθεσμη τροποποίηση. Ωστόσο, αυτό ευθυγραμμίζεται με τις ευρύτερες παγκόσμιες απόψεις για την ανάπτυξη αξιών στην εκπαίδευση για τη βιωσιμότητα (UNESCO, 2019). Φαίνεται να υπάρχει έλλειψη στοιχείων για έναν συνολικό μετασχηματισμό, αλλά μάλλον για μικρές αλλά σημαντικές αλλαγές στη στάση και τη συμπεριφορά που αποτελούν μέρος του ιστού της καθημερινής ζωής στην τάξη. Κατά αυτή την άποψη, η αξία της ΔΤΕ δεν έγκειται στην άμεση δημιουργία οικολογικά συνειδητών ατόμων, αλλά μάλλον στη δημιουργία των αναπτυξιακών βάσεων για διαρκή συμμετοχή στη βιωσιμότητα μέσω της προώθησης προδιαθέσεων όπως η ενσυναίσθηση, η συνεργασία, η στοχαστική επίγνωση και η ετοιμότητα για δράση.

5.4 Οφέλη και δυσκολίες εφαρμογής

Οι εκπαιδευτικοί έχουν επανειλημμένα επισημάνει μια ποικιλία δομικών και θεσμικών περιορισμών που καθορίζουν και συχνά περιορίζουν την πρακτική εφαρμογή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) στην καθημερινή σχολική ζωή, παράλληλα με τα παιδαγωγικά οφέλη που εντοπίζονται στα ευρήματα. Μεταξύ αυτών των περιορισμών είναι οι εξής: περιορισμένος χρόνος διδασκαλίας σε ένα αυστηρά οργανωμένο πρόγραμμα σπουδών· έλλειψη εξειδικευμένων εκπαιδευτικών με εμπειρία στην παιδαγωγική που βασίζεται στο δράμα· τάξεις που είναι πολύ μικρές για να ενθαρρύνουν τη σωματική κίνηση και συμμετοχή· και, τέλος, η ευρεία απόρριψη του δράματος από πολλά ιδρύματα ως έγκυρο εργαλείο διδασκαλίας. Αυτοί οι περιορισμοί δείχνουν ότι τα προβλήματα με τη ΔΤΕ προέρχονται από τη θεσμική λογική και τις φυσικές συνθήκες της εκπαίδευσης και όχι από την ίδια την τάξη. Η περαιτέρω αντίθεση των συναδέλφων, την οποία θεωρούν «παιχνίδι» ή απόσπαση της προσοχής από την ακαδημαϊκή

μάθηση, καταδεικνύει περαιτέρω την ύπαρξη ισχυρά εδραιωμένων πολιτισμικών πεποιθήσεων σχετικά με τη φύση της αληθινής πληροφορίας και της κατάλληλης πρακτικής στην τάξη. Τα εμπόδια που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί υποδεικνύουν ένα ευρύτερο πρόβλημα: την απόκλιση μεταξύ των μετασχηματιστικών παιδαγωγικών πρακτικών και των καθιερωμένων προτύπων στον τομέα.

Σύμφωνα με τις κριτικές αξιολογήσεις της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, αυτά τα εμπειρικά ευρήματα υπογραμμίζουν μια συνεπή προκατάληψη προς την παιδαγωγική καινοτομία και την οργανωτική δομή έναντι της μεταρρύθμισης σε επίπεδο τάξης και της διοικητικής ρύθμισης (Τίγκα & Φλογαΐτη, 2019). Τα αποτελέσματα έρχονται επίσης σε αντίθεση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που βασίζονται στις τέχνες και θεωρητικών, οι οποίοι βλέπουν το παιχνίδι, την ενσωματωμένη δημιουργικότητα και τις παραστατικές τέχνες ως ακρογωνιαίους λίθους της ανθρώπινης ανάπτυξης και μάθησης (Λενακάκης, 2013, van Boeckel, 2013). Αυτή η αντίθεση μεταξύ της μετασχηματιστικής, επικεντρωμένης στις τέχνες παιδαγωγικής και της γραφειοκρατικής ρύθμισης δείχνει πώς η θεσμική κουλτούρα, η επαγγελματική προετοιμασία και οι πολιτικές ατζέντες μεσολαβούν στο εκπαιδευτικό δυναμικό της ΔΤΕ.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, η μελέτη υποστηρίζει την ιδέα ότι η ΔΤΕη μπορεί να αποτελέσει μια προσέγγιση που αλλάζει τα δεδομένα στο πλαίσιο της ΕΑΑ, ειδικά όσον αφορά την ενίσχυση της ηθικής εμπλοκής, της συλλογικής ευθύνης, της διαλογικής συμμετοχής και της μάθησης που βασίζεται στη δράση. Τα αποτελέσματα, ωστόσο, υπογραμμίζουν μια σημαντική προειδοποίηση: Το μετασχηματιστικό δυναμικό της ΔΤΕ εξακολουθεί να είναι υπό όρους και όχι αυτόματο. Η επιτυχία και η μακροβιότητα αυτής της πρωτοβουλίας εξαρτώνται από διάφορους παράγοντες, όπως η ισχυρή θεσμική υποστήριξη, η συνεπής εκτέλεση, η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσω της πρακτικής εκπαίδευσης και μια ευρύτερη κοινωνική κατανόηση των τεχνών ως αναπόσπαστου και όχι βοηθητικού στοιχείου της αποτελεσματικής διδασκαλίας και μάθησης. Λαμβάνοντας αυτό υπόψη, είναι σαφές ότι η θεσμική αλλαγή είναι ζωτικής σημασίας για να συνεχίσει να είναι αποτελεσματική η εκπαίδευση βιωσιμότητας που βασίζεται στο θέατρο. Η ΔΤΕ ξεχωρίζει τόσο ως παιδαγωγική καινοτομία όσο και ως ένδειξη του πόσο μακριά έχουν προχωρήσει τα εκπαιδευτικά συστήματα στην υιοθέτηση της συμμετοχικής, ηθικής και πολιτισμικά ευαίσθητης μάθησης.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία διερεύνησε τη συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην ευαισθητοποίηση των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε περιβαλλοντικά θέματα, καταγράφοντας και αναλύοντας τις εμπειρίες και τις απόψεις δέκα εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν τις σχετικές τεχνικές. Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψαν 5 θεματικά μοτίβα, τα οποία απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα και υποδεικνύουν τον τρόπο με τον οποίο η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση εφαρμόζεται στην εκπαιδευτική πράξη.

Τα δεδομένα δείχνουν ότι παρότι οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν διαφορετικές δραματικές τεχνικές, υπάρχει κοινός άξονας στη χρήση βιωματικών πρακτικών που ενεργοποιούν τους μαθητές. Η σωματική αναπαράσταση (παραδείγματος χάρη ζωντανές εικόνες, παντομίμα) και η ανάληψη ρόλων βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν περιβαλλοντικά ζητήματα με τρόπο πιο άμεσο και κατανοητό. Η πρακτική αυτή διευκολύνει τη συμμετοχή και αυξάνει το ενδιαφέρον, κάτι που αναφέρεται από την πλειονότητα των συμμετεχόντων.

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση συμβάλλει στη διαμόρφωση συναισθηματικής εμπλοκής. Παρατηρούν συναισθηματικές αντιδράσεις και εκδήλωση ενσυναίσθησης εκ μέρους των μαθητών είτε απέναντι σε ζώα και οικοσυστήματα είτε απέναντι σε πρόσωπα και καταστάσεις που αναπαρίστανται στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων. Αυτή η αντίδραση συνδέεται άμεσα με την αλλαγή στάσης των μαθητών όπως περιγράφουν οι συμμετέχοντες.

Η σημαντικότερη διαπίστωση των εκπαιδευτικών αφορά τη μετατροπή της γνώσης σε δράση. Στις συνεντεύξεις καταγράφονται παραδείγματα αλλαγής ατομικής συμπεριφοράς (παραδείγματος χάρη εξοικονόμηση νερού, καθαριότητα του σχολικού χώρου), καθώς και οργάνωσης μικρών συλλογικών παρεμβάσεων (παραδείγματος χάρη «πράσινη περίπολος»). Οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση συμβάλλει σε αυτή τη διαδικασία, διότι ενισχύει την ενεργό συμμετοχή και την ανάληψη πρωτοβουλιών.

Εκτός από την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν και δευτερεύοντα οφέλη, τα οποία συνδέονται με την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Μεταξύ αυτών αναφέρονται, η βελτίωση της συνεργασίας, η ενίσχυση της ομαδικότητας και η ανάπτυξη της προφορικής έκφρασης. Τα οφέλη αυτά εμφανίζονται σχεδόν σε

όλες τις συνεντεύξεις και αφορούν τόσο μαθητές με υψηλή συμμετοχή όσο και μαθητές που συνήθως παραμένουν αποστασιοποιημένοι.

Ουσιαστικά, τα ευρήματα αναδεικνύουν ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση όπως εφαρμόζεται από τους συμμετέχοντες συμβάλλει στην καλλιέργεια περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και ταυτόχρονα ενισχύει σημαντικές κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τη μέθοδο ως ουσιαστική και αποτελεσματική υπογραμμίζοντας την αξία της στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Περιορισμοί έρευνας

Είναι σημαντικό να έχουμε κατά νου ότι αυτή η μελέτη έχει ορισμένες επιφυλάξεις πριν εξαγάγουμε οποιαδήποτε συμπεράσματα. Αρχικά, μόνο δέκα (10) εκπαιδευτικοί δημοτικού σχολείου αποτέλεσαν το δείγμα, το οποίο θεωρείται μικρό. Παρόλο που αυτό το είδος δείγματος ευθυγραμμίζεται με την εις βάθος συλλογιστική πίσω από την ποιοτική έρευνα, περιορίζει τα ευρήματα στους συγκεκριμένους συμμετέχοντες και τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που μελετήθηκαν. Επομένως, αντί να εξαχθούν ευρείες γενικεύσεις, τα αποτελέσματα θα πρέπει να ερμηνεύονται ως γνώσεις με ισχυρή βάση στο πλαίσιο.

Δεύτερον, η υποκειμενικότητα που σχετίζεται με τις ατομικές αντιλήψεις, τις αναμνήσεις και τις αυτοαναπαραστάσεις των συμμετεχόντων μπορεί να εισαχθεί όταν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις χρησιμοποιούνται ως η μόνη τεχνική για τη συλλογή δεδομένων. Παρόλο που οι ποιοτικές συνεντεύξεις επιτρέπουν την εις βάθος αναστοχασμό των εργασιακών εμπειριών, οι περιγραφές της πρακτικής από μαθητές και εκπαιδευτικούς ενδέχεται να επηρεαστούν από την κοινωνική ελκυστικότητα, την επιλεκτική μνήμη και την ερμηνευτική προκατάληψη.

Τρίτον, κανείς από τις κοινότητες περιβαλλοντικής και θεατρικής εκπαίδευσης - συμπεριλαμβανομένων μαθητών, σχολικών διευθυντών, γονέων ή οποιουδήποτε άλλου - δεν συμπεριέλαβε τις απόψεις του στην έρευνα. Όλα αφορούσαν την άποψη των εκπαιδευτικών. Εκτός από το ότι δεν λαμβάνει υπόψη πιθανές διαφορές μεταξύ των εντυπώσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών, αυτή η μονόπλευρη προσέγγιση περιορίζει την ικανότητα οικοδόμησης μιας πολυεπίπεδης κατανόησης της εμπειρίας και της απόδοσης της σχολικής κοινότητας στη ΔΤΕ.

Τέλος, η παρατήρηση στην τάξη περιβαλλοντικών πρακτικών που βασίζονται στο θέατρο δεν αποτέλεσε μέρος της έρευνας, επειδή πραγματοποιήθηκε εντός του ιδιόμορφου θεσμικού και πολιτισμικού πλαισίου του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Είναι δύσκολο να μελετηθεί η δυναμική της αλληλεπίδρασης των μαθητών, οι πραγματικές συνθήκες εφαρμογής και η πραγματική εφαρμογή των παιδαγωγικών διαδικασιών ελλείπει παρατηρητικών δεδομένων. Επομένως, αντί να παρέχει πλήρη τεκμηρίωση της πραγματικότητας στην τάξη, η μελέτη ρίχνει κυρίως φως στην αναφερόμενη πρακτική και την επαγγελματική ερμηνεία.

Τα αποτελέσματα δεν θα πρέπει να εκληφθούν ως τελικές διαπιστώσεις, αλλά μάλλον ως συνεισφορές στην εξερεύνηση και την ερμηνεία του πεδίου, λόγω των προαναφερθέντων περιορισμών. Οι συγγραφείς σημειώνουν επίσης ότι οι μελλοντικές μελέτες θα πρέπει να χρησιμοποιούν μικτές ή παρατηρησιακές μεθοδολογίες για να αποτυπώσουν πλήρως τις πολυπλοκότητες της περιβαλλοντικής μάθησης που βασίζεται στο θέατρο σε αυθεντικές τάξεις, καθώς και να χρησιμοποιούν μεγαλύτερα και πιο ποικίλα δείγματα.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Ορισμένες κατευθύνσεις για περαιτέρω διερεύνηση γίνονται εμφανείς όταν λάβουμε υπόψη τους περιορισμούς και τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης. Πρώτον, η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει μεγαλύτερα και πιο ποικίλα δείγματα εκπαιδευτικών από ποικίλα υπόβαθρα, συμπεριλαμβανομένων διαφορετικών γεωγραφικών περιοχών, ειδών σχολείων και ετών εμπειρίας στον τομέα. Για να αποκτηθεί μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των τρόπων με τους οποίους η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη χρησιμοποιούν τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, θα ήταν χρήσιμο να αυξηθεί το μέγεθος του δείγματος. Αυτό θα επέτρεπε να ληφθεί υπόψη ένα ευρύτερο φάσμα παιδαγωγικών μεθόδων και θεσμικών πλαισίων.

Δεύτερον, καθώς οι απόψεις των μαθητών υποεκπροσωπούνται σε αυτή τη μελέτη, η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να ενσωματώσει τις απόψεις όλων των σχετικών ενδιαφερόμενων μερών. Οι πιθανές διαφορές μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών και της πραγματικότητας των μαθητών, καθώς και οι συναισθηματικές, γνωστικές και συμπεριφορικές επιπτώσεις της περιβαλλοντικής μάθησης που βασίζεται στο δράμα, θα πρέπει να γίνουν καλύτερα κατανοητές με τη συμπερίληψη των εμπειριών των μαθητών. Οι πολιτισμικοί και θεσμικοί παράγοντες που

επηρεάζουν την εφαρμογή της ΔΤΕ στα εκπαιδευτικά ιδρύματα θα μπορούσαν να γίνουν καλύτερα κατανοητοί με τη συμπερίληψη πρόσθετων απόψεων από γονείς, σχολικούς διευθυντές και υπεύθυνους χάραξης πολιτικής.

Τρίτον, οι ερευνητές θα μπορούσαν να εξετάσουν τόσο τις αναφερόμενες πρακτικές όσο και την πραγματική εφαρμογή της παιδαγωγικής που βασίζεται στο δράμα *in situ*, βελτιώνοντας τις μεθοδολογίες τους μέσω παρατήρησης στην τάξη, συμμετοχικών ερευνητικών σχεδίων ή προσεγγίσεων μικτών μεθόδων. Η χρήση παρατηρητικών δεδομένων αντί για συνεντεύξεις με μαθητές θα μπορούσε να παράσχει μια πιο λεπτομερή εικόνα για το πώς μαθαίνουν, καταγράφοντας τη διαδραστική δυναμική, την ενσωματωμένη εμπλοκή και τις αυθόρμητες απαντήσεις.

Οι διαχρονικές μελέτες στάσεων και συμπεριφορών είναι ένας άλλος πολλά υποσχόμενος τομέας. Για να προσδιοριστεί εάν η μακροχρόνια εμπλοκή με τη ΔΤΕ οδηγεί σε μακροπρόθεσμη περιβαλλοντική ευθύνη, ηθική στάση ή συμμετοχή στα κοινά, η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να επικεντρωθεί σε μικρές αλλά σημαντικές αλλαγές παρά σε βαθύ μετασχηματισμό, όπως υποδηλώνουν τα τρέχοντα ευρήματα. Η αξιολόγηση του αντίκτυπου της παιδαγωγικής που βασίζεται στο δράμα στους γενικούς στόχους της Εκπαίδευσης για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη θα ωφεληθεί σε μεγάλο βαθμό από τέτοιες μελέτες.

Τέλος, προκειμένου να ενσωματωθεί με επιτυχία η ΔΤΕ στο επίσημο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εξετάσει την επαγγελματική ανάπτυξη και τις θεσμικές συνθήκες που απαιτούνται. Το πώς η μετασχηματιστική δύναμη του δράματος μπορεί να μεταβεί από την μεμονωμένη πρακτική στην τάξη σε συστημική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση θα μπορούσε να γίνει καλύτερα κατανοητό με έρευνα που επικεντρώνεται σε μοντέλα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, σχεδιασμού προγραμμάτων σπουδών, κυβερνητικής υποστήριξης και σχολικής κουλτούρας.

Η αναγκαιότητα για πολυπρισματική, μεθοδολογικά ποικίλη και διαχρονική έρευνα που μπορεί να αποτυπώσει πλήρως τις παιδαγωγικές, συναισθηματικές και κοινωνικοπολιτικές πτυχές της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που βασίζεται στο δράμα υπογραμμίζεται από αυτές τις κατευθύνσεις συνολικά. Τόσο η θεωρητική κατανόηση όσο και η ανάπτυξη πιο αποτελεσματικών, μακροπρόθεσμων στρατηγικών για συμπεριληπτικές και ενεργές τάξεις θα ωφεληθούν από μια τέτοια προσπάθεια.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Agenda 21. (1992). *Sustainable development*. United Nations- Department of Economic and Social Affairs. Available at: <https://sdgs.un.org/publications/agenda21>
- Anderson, M. (2012). *MasterClass in Drama Education*. Bloomsbury Publishing.
- Akyol, T., Kahriman-Pamuk, D., & Elmas, R. (2018). Drama in Education for Sustainable Development: Preservice Preschool Teachers on Stage. *Journal of Education and Learning*, 7(5), 102-115. <https://doi.org/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), 1325-1330. DOI:10.5901/mjss.2014.v5n23p1325
- Alerby, E. (2000). A Way of Visualizing Children's and Young People's Thoughts about the Environment: A study of drawings. *Environmental Education Research*, 6(3), 205–222. <https://doi.org/10.1080/13504620050076713>
- Andrikopoulou, E., & Koutrouba, K. (2019). Promoting mindfulness about the environment through the use of drama in the primary classroom: Greek teachers' views and attitudes. *Education Sciences*, 9(1). <https://doi.org/10.3390/educsci9010022>
- Barnett, R., & Davies, M. (2015). *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. Palgrave Macmillan.
- Barraza, L., & Robottom, I. (2008). Gaining representations of children's and adults' constructions of sustainability issues. *International Journal of Environmental and Science Education*, 3(4), 179–191.
- Bentz, J. (2020). Learning about climate change in, with and through art. *Climate Change*, 162(3), 1595–1612. <https://doi.org/10.1007/s10584-020-02804-4>
- Chen, J. C., & Martin, A. R. (2015). Role-Play Simulations as a Transformative Methodology in Environmental Education. *Journal of Transformative Education*, 13(1), 85-102. <https://doi.org/10.1177/1541344614560196>

- Dawson, K., & Lee, B. K. (2018). *Drama-based Pedagogy: Activating Learning Across the Curriculum*. Intellect Books. <https://doi.org/10.2307/j.ctv36xw0wt>
- Dima, A., & Tsiaras, A. (2020). The improvement of critical thinking through Drama Education for students in the fifth grade of Primary school. *Drama Research: International Journal of Drama in Education*, 11(1), 1-19.
- Finale, R. (2025). Can We Raise the Level of Environmental Awareness Through Art? *Social Education Research*, 6(1), 147–163. DOI:10.37256/ser.6120255368
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended Learning: Uncovering its Transformative Potential in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95–105. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>
- Greenwood, D. A. (2010). A Critical Analysis of Sustainability Education in Schooling's Bureaucracy: Barriers and Small Openings in Teacher Education. *Teacher Education Quarterly*, 37(4), 139-154.
- Heines, M. E., Breed, C., Engemann, K., Knudsen, L., Colo, L., Ngcobo, S., & Pasgaard, M. (2024). Art, science, and life: where arts-based research and social-ecological transformation can meet. *Urban Transformations*, 6(4), <https://doi.org/10.1186/s42854-024-00062-6>
- Hu, Y. & Shu, J. (2025). The Effect of Drama Education on Enhancing Critical Thinking Through Collaboration and Communication. *Education Sciences*, 15, 565. DOI: 10.3390/educsci15050565.
- Ison, M., & Bramwell, L. (2023). The arts in environmental education: Connecting learners with their talents and nature. *Environmental education research*, 29(2), 1-16. DOI: 10.1080/13504622.2023.2205062
- Kaiafa, E., Dima, A., & Tsiaras, A. (2020). The use of drama education techniques in cultivating critical thinking skills of students in primary schools. *Journal of International Scientific Publications*, 18, 139-148.
- Keleş, Ö. (2015). Creative Drama in the Teaching of Education for Sustainable Development: Sample Activity about Sustainability and Sustainable Production. *Journal of Environmental Sustainability*, 4(4), 4. <https://repository.rit.edu/jes/vol4/iss4/4>.

- Lenakakis, A. (2024). The contribution of drama/theatre pedagogy in revealing and enhancing the social role of art in education. In V. Pavlou (Ed.), *Critical arts education for sustainable societies. A handbook for arts educators* (pp. 83-93). Frederick University, Cyprus
- Marković, S., & Petrović, J. (2021). Raising environmental awareness through art projects. *Reciklaža i održivi razvoj*, 14(1), 11-17. DOI: 10.5937/ror2101011M
- Mezirow, J. (1997) Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12. <http://dx.doi.org/10.1002/ace.7401>
- Mastrothanas, K., Kladaki, M., Gkontelos, A., & Dumitru, C. (2026). Exploring environmental justice in higher education through applied theatre: An interpretative phenomenological approach. *Trends in Higher Education*, 5(1), 6. <https://doi.org/10.3390/higheredu5010006>
- Papavasileiou, V., Nikolaou, E., Andreadakis, N., Xanthacou, Y., & Kaila. (2020). The Role of Art in Environmental Education. *IJAEDU - International E-Journal of Advances in Education*, 6(18), 287-293. DOI: 10.18768/ijaedu.819417
- Pastika Sandi, A., Marini, A., & Zakah, L. (2024). Transformative educational: exploring the creative potential of elementary school. *ELSE (Elementary School Education Journal): Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Sekolah Dasar*, 8(3), 218–226. DOI: 10.30651/else.v8i3.24998
- Piaget, J. (1976) Piaget's Theory. In B. Inhelder, H. H. Chipman, & C. Zwingmann (Eds.), *Piaget and His School* (pp. 11-23). Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-46323-5_2
- Reid, A., Dillon, J., Ardoin, N., & Ferreira, J.-A. (2021). Scientists' warnings and the need to reimagine, recreate, and restore environmental education. *Environmental Education Research*, 27(6), 1-13. DOI: 10.1080/13504622.2021.1937577
- Robson, C. (2010). Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. *Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες*. Gutenberg.
- Sextou, P., & Trotman, D. (2013). Devised Drama, Shakespeare and Creativity; Practical Work on Othello's Pathos. *The International Journal of Arts Education* 7(1), 47-56. DOI: 10.18848/2326-9944/CGP/v07i01/36173

- UNESCO. (2019). *Framework for the implementation of Education for Sustainable Development (ESD) beyond 2019*. Paris: UNESCO General Conference, 40th session
- Van Boeckel, J. (2013). At the Heart of Art and Earth: An Exploration of Practices in Arts-based Environmental Education. *Environmental Education Research*, 21(5). DOI: 10.1080/13504622.2014.959474
- Zoniou, C. (2021). From performing heteronomy to devising a theatricality of autonomy: A presentation of an ongoing process of Theatre of the Oppressed, documentary theatre and critical ethnography in a multicultural community in Rome. *Proceedings of the performing space 2023 conference*. University of the Peloponnese/e-Publisher: EKT, Greek National Documentation Centre, 306-325. <https://doi.org/10.12681/PS2023.7952>
- Zoniou, C. & Magos, K. (2024). Διαπολιτισμικότητα και Θέατρο. Μια κριτική επισκόπηση ή ποιο θέατρο είναι κατάλληλο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση [Interculturality and Theatre: A critical overview or which theatre is appropriate for intercultural education]. In C. Parthenis, L. Gioti & T. Katopodi (Eds.), *Lifelong Education and Training of Teachers in Modern Multicultural Societies – Theoretical Approaches, Actions and Practices of Intercultural Education* (pp. 358-274). Gutenberg.

Ελληνική

- Ανδρικοπούλου, Ε. (2020). Το αυτοσχέδιο οικολογικό θέατρο ως εκπαιδευτικό εργαλείο ευαισθητοποίησης της περιβαλλοντικής συνείδησης μαθητών του δημοτικού [Διδακτορική διατριβή]. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Σχολή Περιβάλλοντος, Γεωγραφίας και Εφαρμοσμένων Οικονομικών. Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας. <http://dx.doi.org/10.12681/eadd/47371>
- Αραμπατζίδου, Φ., Γεωργόπουλος, Α., Λενακάκης, Α., & Μπακιρτζής, Κ. (2015). Το θέατρο του Καταπιεσμένου στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 16, 124–131.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Μεταίχμιο.
- Βάσιου, Α., Μαστροθανάσης, Κ., & Κλαδάκη, Μ. (2024). Κοινωνική και συναισθηματική μάθηση και θεατρικό παιχνίδι: μια ποιοτική μελέτη με εκπαιδευτικούς. Στο Κ. Μαστροθανάσης & Μ. Κλαδάκη (Επιμ.), *Θεατροπαιδαγωγική επιστήμη και έρευνα* (37-56). Πεδίο.
- Δημητρίου, Α. (2005). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: Περιβάλλον, αειφορία Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Δημητρίου, Α. (2023). Από τη «Σιωπηλή άνοιξη» στους «17 Στόχους για την Αειφόρο Ανάπτυξη». Αποτυπώνοντας τη διαχρονική διαδρομή της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 5(1), 11-33. DOI: <https://doi.org/10.12681/ees.35756>
- Ζώνιου, Χ. (2016). *Η συμβολή του θεάτρου του καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>
- Κλαδάκη, Μ., & Μαστροθανάσης, Κ. (Επιμ.). (2023). *Αναδυόμενες τεχνολογίες στο εφαρμοσμένο θέατρο και το εκπαιδευτικό δράμα*. Gutenberg.

- Κουλιανού, Μ., Μαστροθανάσης, Κ., Κλαδάκη, Μ., & Στεφάνου, Γ. (2024). Διερεύνηση της μεταγνωστικής ενημερότητας εκπαιδευτικών θεατρικής αγωγής. Στο Κ. Μαστροθανάσης & Μ. Κλαδάκη (Επιμ.), *Θεατροπαιδαγωγική επιστήμη και έρευνα* (σσ 37–56). Πεδίο.
- Λενακάκης, Α. (2013). Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία* (σσ. 58-77). ΕΚΠΑ
- Λενακάκης, Α. (2015). Θεατροπαιδαγωγική και διαπολιτισμικότητα. Στο Κ. Μπίκος & Ε. Ταρατόρη (Επιμ.), *Μελετήματα και ερωτήματα της παιδαγωγικής επιστήμης* (σσ. 347-364). Κυριακίδης
- Λενακάκης, Α., & Κανάρη, Χ. (2023). Προωθώντας τον διάλογο πολιτισμού, τέχνης και συμπερίληψης σε εκπαιδευτικό πλαίσιο: Μια εισαγωγή. Στο Α. Λενακάκης & Χ. Κανάρη (Επιμ.), *Πολιτισμός, τέχνες και συμπερίληψη* (σσ. 9–42). Εκδόσεις Σοφία
- Λιαράκου Γ. (2023). Οι παιδαγωγικοί στόχοι της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 5(1), 34–47. <https://doi.org/10.12681/ees.35759>
- Λιαράκου, Γ., & Φλογαΐτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη- Προβληματισμοί, τάσεις και προτάσεις*. Νήσος.
- Μαστροθανάσης, Κ., & Κλαδάκη, Μ. (2023). *Η παιδαγωγική του θεάτρου για την περιβαλλοντική εκπαίδευση και την αειφόρο ανάπτυξη*. Διάδραση.
- Μπρέντας Φ. (2021). *Το εκπαιδευτικό δράμα ως διδακτικό εργαλείο στην προσχολική και πρωτοσχολική περιβαλλοντική εκπαίδευση* (Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Εκπαίδευση και Πολιτισμός στον 21ο αιώνα»).
- Οργανόπουλος, Γ. (2010). *Η έννοια της Αειφορίας στα σχολικά βιβλία*. Κατερίνη: Μάτι.
- Παπαϊωάννου Θ., & Μάγος Κ. (2022). Η χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην προσέγγιση ηθικών διλημμάτων. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 8, 20–39. <https://doi.org/10.12681/dial.31112>

- Πουρκός, Μ. (2024). Το Βιωματικό, Ευρετικό-διαλογικό, Ενσώματο-επιτελεστικό και Αφηγηματικό-πολυτροπικό Παιχνίδι ως Θεμελιώδης Διαδικασία της Παιδείας, της Αισθητικής Εμπειρίας και της Επιμέλειας του Εαυτού ως «Έργου Τέχνης»: Η Οικο-σωματικο-βιωματική Προσέγγιση. Στα Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου (Τόμος Α) *Το Εκπαιδευτικό Παιχνίδι και η Τέχνη στην Εκπαίδευση και τον Πολιτισμό* (σσ. 60-72). Ψηφιακό βιβλίο στο διαδίκτυο, βλ. <https://ekedisy.gr/praktika-5oy-panellinioy-synedrioy-to-ekpaideytiko-paichnidi-kai-i-techni-stinekpaideysi-kai-ston-politismo/>
- Σκούμα, Α., & Μαστροθανάσης, Κ. (2024). Η συνέντευξη ως εργαλείο στην εκπαιδευτική έρευνα. *Εκπαιδευτικές Διαδρομές*, 1(1), 140–153. <https://doi.org/10.12681/edro.36720>
- 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. <https://doi.org/10.12681/ees.19550>
- Τσεβρένη, Ί. (2020). Η αίσθηση του θάμβους και της κατάπληξης όταν τα μικρά παιδιά προσεγγίζουν τη φύση: ξαναδιαβάζοντας τη Rachel Carson. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 2(1), 42-52. <https://doi.org/10.12681/ees.21734>
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2022). Πρόγραμμα Σπουδών «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» του Νηπιαγωγείου, των Ά-ΣΤ τάξεων του Δημοτικού και των Α, Β, Γ τάξεων Γυμνασίου (ΦΕΚ Β 2820/06.06.2022).
- ΦΕΚ 6205/23.12.2021/τ.Β'. (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας, 78663-78673.
- Φλογαΐτη, Ε. (2009). Διερευνώντας εμπειρικά μία γόνιμη σχέση: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Τέχνη. *1ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, Ίδρυμα Ευγενίδου 29-31 Μαΐου.

Παράρτημα Α:

Κατηγορία Δεδομένων	Αρχικός Κωδικός	Παραδείγματα από τις 10 συνεντεύξεις)
Τεχνικές ΔΤΕ (Β2)	Θέατρο Φόρουμ	Θέατρο Φόρουμ (Άννα, Γιώργος) – για παρέμβαση και αλλαγή πλοκής.
	Παιχνίδι Ρόλων/Αυτοσχεδιασμός	παιχνίδι ρόλων και αυτοσχεδιασμό (Μαρία, Νίκος, Σοφία, Πέτρος)
	Ζωντανές Εικόνες/Παντομίμα	Ζωντανές Εικόνες (Ελένη, Άρης, Φωτεινή, Φίλιππος) – για σωματική αναπαράσταση αφηρημένων εννοιών.
Συμβολή στην Κατανόηση (Γ1)	Ενσωματωμένη Γνώση/Βίωμα	ενσωματωμένη γνώση, βιωματικά (Άννα, Γιώργος, Νίκος, Ελένη, Άρης).
Συμβολή στο Συναίσθημα/Στάση (Γ2, Γ3)	Έντονη Συναισθηματική Ανταπόκριση	έντονη συναισθηματική ανταπόκριση (Άννα, Γιώργος)
	Ενσυναίσθηση	βαθιά ενσυναίσθηση (Άννα, Γιώργος, Σοφία).
	Ανάπτυξη Ηθικής Στάσης/Ευθύνης	αίσθημα ευθύνης απέναντι στα περιβαλλοντικά ζητήματα (Άννα, Γιώργος).
	Κριτική Στάση (Καταναλωτισμός)	κριτική στάση απέναντι στην καταναλωτική μανία- fast fashion (Πέτρος).
Πρακτικά Αποτελέσματα (Γ4)	Αλλαγή Ατομικής Συμπεριφοράς	«κλείνουν τη βρύση» (Μαρία), «μαζεύουν σκουπίδια» (Νίκος).
	Οργανωμένες Δράσεις (Ενέργεια/Ανακύκλωση)	Πράσινη Περίπολος (Άννα)
	Δράσεις Φυσικού Περιβάλλοντος	σχολικός λαχανόκηπος (Φωτεινή), φροντίδα φυτών (Φίλιππος).

Ευρύτερα Οφέλη (Δ1, Δ2)	Ενίσχυση Κριτικής Σκέψης	ενίσχυση της κριτικής σκέψης (Άννα, Γιώργος, Πέτρος).
	Κατανόηση Πολυπλοκότητας	πολλαπλές, συγκρουόμενες οπτικές (Σοφία, Πέτρος)
	Κοινωνικές Δεξιότητες/Ομαδικότητα	«κοινωνικοποίηση και ομαδικότητα» (Φωτεινή, Φίλιππος, Γιώργος, Άρης), «συνεργατική μάθηση» (Ελένη, Άρης).
Προκλήσεις (Δ3)	Έλλειψη Χρόνου	έλλειψη χρόνου στο επίσημο ωρολόγιο πρόγραμμα (Άννα, Γιώργος).
	Αντίσταση	αντίσταση ορισμένων συναδέλφων (Άννα, Γιώργος)
	Έλλειψη Υποδομής/Χώρων	έλλειψη εξοπλισμού- υποδομών (Ελένη, Άρης, Μαρία, Νίκος).
Προτάσεις (Δ4, Ε2)	Θεσμική Αναγνώριση/Αυτονομία	αυτόνομο, υποχρεωτικό μάθημα (Άννα, Γιώργος).
	Συστηματική, Βιωματική Επιμόρφωση	πρακτική, συστηματική επιμόρφωση (Μαρία, Νίκος).
	Συνεργασία με Ειδικούς	δίκτυο συνεργασίας... (Φίλιππος).

Παράρτημα Β: Παράθεση συνεντεύξεων

Στο παρόν Παράρτημα παρουσιάζονται οι πλήρεις απομαγνητοφωνήσεις των δέκα συνεντεύξεων που συλλέχθηκαν για την παρούσα ποιοτική έρευνα. Η παράθεση αποσκοπεί στη διασφάλιση της μεθοδολογικής διαφάνειας και της εγκυρότητας των ευρημάτων, επιτρέποντας στον αναγνώστη να έχει άμεση πρόσβαση στο πρωτογενές υλικό. Στη συνέντευξη 1 παρατίθεται ενδεικτικά και η διαδικασία της κωδικοποίησης, προκειμένου να καταστεί σαφές πώς εξήχθησαν οι κώδικες και τα θεματικά μοτίβα που αναλύθηκαν στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων.

Συνέντευξη 1 – κυρία Άννα

Δασκάλα ΠΕ70, 15 έτη προϋπηρεσίας

1. Πώς εντάσσετε τη ΔΤΕ στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση;

Εντάσσω τη Δραματική Τέχνη κυρίως μέσα από παιχνίδια ρόλων και δομημένους αυτοσχεδιασμούς γύρω από περιβαλλοντικά ζητήματα που αφορούν τους μαθητές. Πολύ συχνά χρησιμοποιώ και τη λογική του θεάτρου Φόρουμ: οι μαθητές παρακολουθούν μια σκηνή με περιβαλλοντικό δίλλημα(πχ. Απόρριψη σκουπιδιών) και στη συνέχεια παρεμβαίνουν στη δράση για να προτείνουν εναλλακτικές λύσεις και να αλλάξουν την εξέλιξη της πλοκής. Αυτό τους δίνει ενεργό ρόλο στην παραγωγή νοήματος.

2. Ποιο στόχοι σας καθοδηγούν;

Στόχος μου είναι οι μαθητές να κατανοήσουν τα περιβαλλοντικά προβλήματα μέσα από βιωματική εμπλοκή και όχι μόνο από θεωρητική ενημέρωση. Παράλληλα, επιδιώκω να καλλιεργήσω την ενσυναίσθηση και την υπευθυνότητα, ώστε να μη μένουν στη θεωρία.

3. Πώς ανταποκρίνονται οι μαθητές;

Οι μαθητές ανταποκρίνονται με πολύ μεγάλο ενδιαφέρον. Μαθητές που είναι συνήθως παθητικοί, μέσα από τον ρόλο ενεργοποιούνται και συμμετέχουν με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση.

4. Έχετε παρατηρήσει αλλαγές στη στάση ή στη συμπεριφορά τους;

Ναι, παρατηρούνται αλλαγές τόσο στη στάση όσο και στην καθημερινή συμπεριφορά. Τα παιδιά αρχίζουν να προσέχουν περισσότερο τις καθημερινές τους συνήθειες, όπως τη χρήση νερού ή την ανακύκλωση. Για παράδειγμα, ορισμένοι μαθητές αναφέρουν ότι έχουν αρχίσει να κλείνουν τη βρύση όταν πλένουν τα χέρια ή τα δόντια τους, ώστε να αποφεύγεται η άσκοπη σπατάλη, ενώ άλλοι μου ζητούν οι ίδιοι να μαζέψουν τα σκουπίδια από τον σχολικό χώρο θεωρώντας το μέρος της ευθύνης τους απέναντι στο περιβάλλον.

5. Προκύπτουν δράσεις;

Σε αρκετές περιπτώσεις προκύπτουν μικρές δράσεις μέσα στο σχολείο, όπως πρωτοβουλίες για καθαριότητα ή διαχωρισμός υλικών για ανακύκλωση. Σε μία τάξη, μάλιστα, τα παιδιά αποφάσισαν να δημιουργήσουν την «Πράσινη Περίπολο» η οποία αναλαμβάνει να ελέγχει την αυλή στο διάλειμμα

και να υπενθυμίζει στους συμμαθητές τους να μαζεύουν τα σκουπίδια ή να τα ρίχνουν στους σωστούς κάδους. Μπορεί να μην είναι κάτι μεγάλο αλλά είναι σημαντικό ότι προέρχεται από επιθυμία των παιδιών και όχι γιατί πρέπει. Για μένα αυτό δείχνει ότι κάτι αλλάζει ουσιαστικά στην στάση και την αντίληψη τους απέναντι στο περιβάλλον.

6. Ποιες δεξιότητες καλλιεργούνται περισσότερο;

Θεωρώ ότι καλλιεργείται ιδιαίτερα η ενσυναίσθηση, αλλά και η κριτική σκέψη, καθώς τα παιδιά καλούνται να δουν τα ζητήματα από πολλές πλευρές. ‘

7. Πώς επηρεάζεται η συνεργασία στην τάξη;

Η συνεργασία ενισχύεται αισθητά, γιατί οι δραματικές δραστηριότητες απαιτούν συνεννόηση και συλλογική δράση. Αυτό που παρατηρώ είναι ότι η συνεργασία γίνεται σταδιακά πιο αυθόρμητη, χωρίς να χρειάζεται να πιέσω τα παιδιά να δουλέψουν μαζί. Κατά τη διάρκεια των δραματικών παιχνιδιών τους βλέπω να οργανώνονται μόνοι τους, να μοιράζονται ρόλους και να λαμβάνουν πρωτοβουλίες. Για μένα αυτό δείχνει ότι η συνεργασία δεν επιβάλλεται απ'έξω αλλά γεννιέται μέσα από τη διαδικασία.

8. Ποιες δυσκολίες συναντάτε;

Η βασική δυσκολία είναι ο περιορισμένος χρόνος στο ωρολόγιο πρόγραμμα.

9. Πώς αντιμετωπίζεται η ΔΤΕ στο σχολείο;

Υπάρχουν διαφορετικές απόψεις. Κάποιοι συνάδελφοι τη στηρίζουν, άλλοι τη θεωρούν λιγότερο σημαντική και την αντιμετωπίζουν σαν παιχνίδι.

10. Τι θα προτείνατε για βελτίωση;

Θα πρότεινα περισσότερη θεσμική στήριξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Πιστεύω πως είναι σημαντικό δοθεί η δυνατότητα σε όλους να μας παρακολουθήσουμε βιωματικά σεμινάρια, προκειμένου να αποκτήσουμε αυτοπεποίθηση στις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης. Παράλληλα, θεωρώ απαραίτητο να υπάρξει περισσότερος χρόνος στο ωρολόγιο πρόγραμμα, γιατί αυτή τη στιγμή όσα κάνουμε στριμώχνονται στα μαθήματα. Αν υπήρχε σταθερός χρόνος αφιερωμένος στην περιβαλλοντική Εκπαίδευση ή σε εργαστήρια ΔΤΕ, η εφαρμογή θα ήταν πιο ουσιαστική.

Συνέντευξη 2 – κύριος Γιώργος

Δάσκαλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης – (ΠΕ70) 12 έτη προϋπηρεσίας

1. Πώς εντάσσετε τη ΔΤΕ στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση;

Τη Δραματική Τέχνη την αξιοποιώ για να αναδείξω περιβαλλοντικές συγκρούσεις και διλήμματα μέσα από σκηνικές αναπαραστάσεις. Ένα εργαλείο που χρησιμοποιώ συχνά είναι το θέατρο Φόρουμ: οι μαθητές βλέπουν μια σκηνή όπου παρουσιάζεται ένα πρόβλημα (π.χ. καταστροφή ενός υγροτόπου για τουριστικές εγκαταστάσεις) και στη συνέχεια μπορούν να διακόψουν τη δράση και να προτείνουν άλλες επιλογές, δοκιμάζοντας διαφορετικές εκδοχές της πλοκής. Με αυτόν τον τρόπο, συμμετέχουν ενεργά στην επίλυση των προβλημάτων και κατανοούν τις συνέπειες των επιλογών τους.

2. Ποιοι στόχοι σας καθοδηγούν;

Επιδιώκω να αναπτύξω στους μαθητές αυτοπεποίθηση, συνεργασία και περιβαλλοντική ευθύνη. Ακόμη έχω ως στόχο να αναπτύξουν την κριτική σκέψη και να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

3. Πώς ανταποκρίνονται οι μαθητές;

Αρχικά δυσκολεύονται αλλά στη συνέχεια εμπλέκονται ουσιαστικά.

4. Έχετε παρατηρήσει αλλαγές στη στάση ή στη συμπεριφορά;

Παρατηρώ αλλαγές κυρίως στον τρόπο που επιχειρηματολογούν και συζητούν μεταξύ τους. Τα παιδιά φαίνεται να προσπαθούν να αιτιολογήσουν όσα λένε, να φέρνουν παραδείγματα και να ακούν την άποψη των άλλων πριν απαντήσουν. Όταν δουλέψαμε πάνω σε περιβαλλοντικά διλήμματα, για το αν πρέπει να φτιαχτεί ένας δρόμος δίπλα σε έναν υγρότοπο, είδα πόσο προσπαθούσαν να μουν σε διαφορετικούς ρόλους και να υπερασπιστούν τις θέσεις τους με λογικά επιχειρήματα.

5. Προκύπτουν δράσεις;

Ναι! Αλλά θα έλεγα ότι στις περισσότερες περιπτώσεις βρίσκονται σε επίπεδο σχεδιασμού και προτάσεων. Τα παιδιά σκέφτονται τι θα μπορούσε να γίνει για να βελτιωθεί μια κατάσταση, προτείνουν λύσεις, ακόμη φτιάχνουν και μικρά σχέδια δράσης, όπως για παράδειγμα αφίσες, κανόνες που μπορούν να εφαρμοστούν στην σχολική τάξη ή προτάσεις για καθαρισμό συγκεκριμένων χώρων του σχολείου. Άλλες φορές προχωράμε και σε πιο πρακτικές ενέργειες όπως

η συλλογή ανακυκλώσιμων υλικών ή η οργάνωση μιας αφίσας ενημέρωσης για την εξοικονόμηση νερού.

6. Ποιες δεξιότητες καλλιεργούνται περισσότερο;

Καλλιεργείται έντονα η κριτική σκέψη. Αυτό φαίνεται ιδιαίτερα μέσα από τα περιβαλλοντικά διλήμματα που δουλεύουμε, όπου χρειάζεται να υποστηρίζουν μια άποψη με επιχειρήματα ή να μπουν στη θέση του άλλου. Θεωρώ πως έτσι ενισχύεται και η ικανότητα λήψης αποφάσεων καθώς συχνά καλούνται να επιλέξουν ανάμεσα σε διαφορετικές πιθανές δράσεις και να εξηγήσουν την επιλογή τους.

7. Πώς επηρεάζεται η συνεργασία στην τάξη;

Η συνεργασία βελτιώνεται, καθώς οι μαθητές μαθαίνουν να ακούν διαφορετικές απόψεις.

8. Ποιες δυσκολίες συναντάτε;

Η έλλειψη θεσμικής στήριξης αποτελεί βασικό εμπόδιο. Πολλές φορές δεν υπάρχει ούτε ο απαραίτητος χρόνος μέσα στο πρόγραμμα ούτε η απαραίτητη καθοδήγηση ή επιμόρφωση, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να εφαρμόσουν με ασφάλεια και συνέπεια τις δραματικές τεχνικές. Αυτό αφήνει την αίσθηση ότι η προσπάθεια γίνεται κυρίως σε προσωπικό επίπεδο, με δική μας πρωτοβουλία παρά ως οργανωμένη πρακτική.

9. Πώς αντιμετωπίζεται η ΔΤΕ στο σχολείο;

Η ΔΤΕ συχνά θεωρείται δευτερεύουσα. Δεν αντιμετωπίζεται με την ίδια βαρύτητα όπως τα άλλα μαθήματα που θεωρούνται βασικά και αυτό είναι ξεκάθαρο τόσο στον χρόνο που της αφιερώνεται όσο και στην προτεραιότητα που της δίνεται στην σχολική οργάνωση. Στηρίζεται περισσότερο στον προσωπικό ζήλο του εκπαιδευτικού και όχι τόσο στην σχολική πολιτική.

10. Τι θα προτείνατε για βελτίωση;

Απαιτείται ένταξη στο αναλυτικό πρόγραμμα. Μόνο έτσι θα αποκτήσει πραγματικό χώρο και χρόνο μέσα στη σχολική καθημερινότητα και δεν θα εξαρτάται αποκλειστικά από την διάθεση του εκπαιδευτικού. Έτσι τα όλα παιδιά θα έχουν επαφή με τέτοιες εμπειρίες και όχι μόνο αυτά που έτυχε να έχουν έναν δάσκαλο που ασχολήθηκε με το αντικείμενο.

Συνέντευξη 3 – κυρία Μαρία

Δασκάλα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΕ70), 5 έτη προϋπηρεσίας

1. Πώς εντάσσετε τη Δραματική Τέχνη στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση;

Τη δραματική τέχνη την εντάσσω κυρίως με μικρής διάρκειας δραστηριότητες, επειδή δεν έχω ακόμη μεγάλη εμπειρία. Συνήθως χρησιμοποιώ απλούς αυτοσχεδιασμούς ή παιχνίδια ρόλων, ώστε τα παιδιά να προσεγγίσουν περιβαλλοντικά θέματα με πιο βιωματικό τρόπο.

2. Ποιοι στόχοι σας καθοδηγούν;

Ο βασικός μου στόχος είναι να ενεργοποιηθούν οι μαθητές και να δείξουν ενδιαφέρον. Δεν στοχεύω τόσο σε πολύπλοκες δράσεις, όσο στο να αρχίσουν να σκέφτονται το περιβάλλον ως κάτι που τους αφορά.

3. Πώς ανταποκρίνονται οι μαθητές;

Οι μαθητές ανταποκρίνονται πολύ θετικά. Ακόμη και παιδιά που συνήθως δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν, συμμετέχουν πιο πρόθυμα όταν υπάρχει ρόλος ή παιχνίδι.

4. Έχετε παρατηρήσει αλλαγές στη στάση ή στη συμπεριφορά τους;

Έχω παρατηρήσει μικρές αλλά σημαντικές, κυρίως στον τρόπο που μιλούν για το περιβάλλον και στις ερωτήσεις που κάνουν.

5. Προκύπτουν δράσεις;

Οι δράσεις είναι περιορισμένες και κυρίως εντός τάξης, όπως συζητήσεις ή μικρές πρωτοβουλίες. Για παράδειγμα, οργανώνουμε

6. Ποιες δεξιότητες καλλιεργούνται περισσότερο;

Θεωρώ ότι καλλιεργείται κυρίως η δημιουργικότητα και η έκφραση.

7. Πώς επηρεάζεται η συνεργασία στην τάξη;

Η συνεργασία βελτιώνεται, γιατί οι μαθητές μαθαίνουν να δουλεύουν μαζί και να ακούνε ο ένας τον άλλον.

8. Ποιες δυσκολίες συναντάτε;

Νιώθω συχνά ανασφάλεια, επειδή δεν έχω επιμορφωθεί αρκετά στη ΔΤΕ. Παρόλο που μου αρέσει να τη χρησιμοποιώ, συχνά υπάρχουν στιγμές που δεν είμαι σίγουρη αν καθοδηγώ σωστά τον αυτοσχεδιασμό ή αν αξιοποιώ όλες τις τεχνικές όπως θα έπρεπε. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να περιορίζω τη χρήση της γιατί φοβάμαι μην εκτεθώ ή να μην χάσω τον έλεγχο της τάξης.

9. Πώς αντιμετωπίζεται η ΔΤΕ στο σχολείο;

Υπάρχει κάποια επιφυλακτικότητα, κυρίως λόγω έλλειψης χρόνου.

10. Τι θα προτείνατε για βελτίωση;

Θα ήθελα περισσότερη επιμόρφωση και καθοδήγηση. Πιστεύω πως η συστηματική κατάρτιση στις τεχνικές της ΔΤΕ θα βοηθούσε πολύ, γιατί αυτή τη στιγμή οι περισσότεροι από εμάς μαθαίνουμε μόνοι μας ή μέσα από κάποια μεμονωμένα σεμινάρια. Χρειάζεται πιο πρακτική υποστήριξη με βιωματικά εργαστήρια ώστε να νιώθουμε μεγαλύτερη ασφάλεια όταν εφαρμόζουμε τη μέθοδο στην τάξη.

Συνέντευξη 4 – κυρία Φωτεινή

Δασκάλα ΠΕ70, 18 έτη προϋπηρεσίας

1. Πώς εντάσσετε η ΔΤΕ στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση;

Χρησιμοποιώ τη ΔΤΕ ως βασικό εργαλείο, μέσα από σενάρια που οδηγούν τα παιδιά από τη γνώση στη δράση. Τα περιβαλλοντικά θέματα παρουσιάζονται ως καταστάσεις που απαιτούν αποφάσεις.

2. Ποιοι στόχοι σας καθοδηγούν;

Στόχος μου είναι η ανάληψη ευθύνης από τους μαθητές και η καλλιέργεια ενεργού στάσης απέναντι στα περιβαλλοντικά ζητήματα. Θέλω τα παιδιά να μην μένουν απλώς στη γνώση ή στην ενημέρωση αλλά να συμβάλουν και να επηρεάζουν την κατάσταση γύρω τους. Αυτό περιλαμβάνει τόσο την προσωπική ευθύνη. Όπως το να προσέχουν τις καθημερινές τους επιλογές, όσο και τη συλλογική δράση μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

3. Πώς ανταποκρίνονται οι μαθητές;

Οι μαθητές συμμετέχουν με ενθουσιασμό και δείχνουν διάθεση να αναλάβουν πρωτοβουλίες. Τους αρέσει το στοιχείο του ρόλου και του παιχνιδιού, κι αυτό βοηθάει στο να μουν πιο ενεργά στη διαδικασία. Συχνά προτείνουν ιδέες ή τρόπους παρουσίασης, και γενικά φαίνεται ότι αισθάνονται μεγαλύτερη ελευθερία να εκφραστούν και να συμμετέχουν.

4. Έχετε παρατηρήσει αλλαγές στη στάση ή στη συμπεριφορά τους;

Ναι, παρατηρώ αλλαγές στην καθημερινή τους συμπεριφορά, όπως μεγαλύτερη ευαισθησία σε θέματα κατανάλωσης.

5. Προκύπτουν δράσεις;

Έχουν δημιουργηθεί οργανωμένες δράσεις, όπως σχολικός λαχανόκηπος και περιβαλλοντικές ομάδες. Αυτές οι δράσεις βοηθούν τα παιδιά να δουν στην πράξη τι σημαίνει φροντίζω το περιβάλλον και να συγκεκριμένους ρόλους και ευθύνες. Για παράδειγμα, έχουμε ομάδες που αναλαμβάνουν το πότισμα, την περιποίηση ή την καθαριότητα του χώρου, κάτι που ενισχύει τη συνεργασία και τη συνέπεια.

6. Ποιες δεξιότητες καλλιεργούνται περισσότερο;

Καλλιεργείται η υπευθυνότητα, η συνεργασία και η κριτική σκέψη.

7. Πώς επηρεάζεται η συνεργασία στην τάξη;

Η συνεργασία ενισχύεται, καθώς οι μαθητές λειτουργούν ως ομάδα με κοινό στόχο. Από τη στιγμή που χρειάζεται να μοιραστούν ρόλους, να συνεννοηθούν και να αποφασίσουν πως θα παρουσιάσουν μια κατάσταση, η συνεργασία προκύπτει με πιο φυσικό τρόπο. Βλέπω ότι βοηθιούνται μεταξύ τους, ανταλλάσσουν ιδέες και παίρνουν πρωτοβουλίες χωρίς να περιμένουν καθοδήγηση από μένα.

8. Ποιες δυσκολίες συναντάτε;

Ο περιορισμένος χρόνος είναι η βασική δυσκολία. Η ΔΤΕ απαιτεί χρόνο για προετοιμασία, εκτέλεση και συζήτηση μετά τη δραστηριότητα, και πολλές φορές αυτό δεν χωράει στο υπάρχον ωρολόγιο πρόγραμμα. Συνήθως πρέπει να στριμώζουμε τις δραστηριότητες μέσα σε άλλα μαθήματα ή σε διαλλείματα, κάτι που δυσκολεύει πολύ τη ροή και την ουσιαστική εφαρμογή.

9. Πώς αντιμετωπίζεται η ΔΤΕ στο σχολείο;

Οι απόψεις είναι μοιρασμένες, αλλά τα αποτελέσματα πείθουν αρκετούς συναδέλφους. Ορισμένοι συνάδελφοι την αντιμετωπίζουν επιφυλακτικά κυρίως επειδή δεν την θεωρούν βασική.

10. Τι θα προτείνατε για βελτίωση;

Αύξηση του χρόνου και θεσμική στήριξη. Χρειαζόμαστε περισσότερο χρόνο στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Θα ήταν σημαντικό να υπάρχει και πιο επίσημη αναγνώριση από το σχολείο, ώστε η δουλειά αυτή να μην βασίζεται μόνο στην προσωπική πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού, αλλά υποστηρίζεται οργανωμένα.

Συνέντευξη 5 – κύριος Φίλιππος

Δάσκαλος, 12 έτη προϋπηρεσίας.

1. Πώς εντάσσετε η ΔΤΕ στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση;

Τη δραματική τέχνη την εντάσσω με τρόπο προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών, κυρίως μέσα από απλές δραματοποιήσεις και παιχνίδια ρόλων. Τα περιβαλλοντικά θέματα προσεγγίζονται με έμφαση στο συναίσθημα και στη βιωματική εμπλοκή, ώστε όλοι οι μαθητές να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά.

2. Ποιοι στόχοι σας καθοδηγούν;

Κύριος στόχος μου είναι η ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως δυσκολιών. Μέσα από τη ΔΤΕ επιδιώκω να καλλιεργηθεί η αποδοχή, η ενσυναίσθηση και η αίσθηση ότι όλοι μπορούν να συμβάλουν στη φροντίδα του περιβάλλοντος.

3. Πώς ανταποκρίνονται οι μαθητές;

Οι μαθητές ανταποκρίνονται πολύ θετικά, ιδιαίτερα εκείνοι που δυσκολεύονται στη λεκτική έκφραση. Μέσα από τον ρόλο νιώθουν ασφάλεια και εκφράζονται με τρόπους που δεν θα μπορούσαν σε μια μορφή διδασκαλίας.

4. Έχετε παρατηρήσει αλλαγές στη στάση ή στη συμπεριφορά τους;

Έχω παρατηρήσει κυρίως συναισθηματικές αλλαγές, όπως μεγαλύτερη ευαισθησία απέναντι στη φύση και μεγαλύτερη διάθεση συνεργασίας με τους συμμαθητές τους.

5. Προκύπτουν δράσεις;

Οι δράσεις είναι συνήθως μικρής κλίμακας και συμβολικού χαρακτήρα, όπως η φροντίδα φυτών μέσα στην τάξη ή η συμμετοχή σε απλές δραστηριότητες καθαριότητας.

6. Ποιες δεξιότητες καλλιεργούνται περισσότερο;

Καλλιεργείται έντονα η ενσυναίσθηση, η κοινωνική αλληλεπίδραση και η αυτοεκτίμηση των μαθητών. Μέσα από τους ρόλους μπαίνουν στη θέση άλλων ανθρώπων ή ακόμα και ζώων, πράγμα που τους βοηθά να αντιληφθούν διαφορετικές οπτικές και να κατανοήσουν καλύτερα τις συνέπειες των επιλογών τους. Ακόμη το ότι δουλεύουν σε ομάδες, μαθαίνουν να συνεργάζονται να ακούν και να στηρίζουν ο ένας τον άλλον. Αυτό έχει θετική επίδραση και στην αυτοεκτίμηση τους, γιατί νιώθουν ότι μπορούν να εκφραστούν και να συμβάλουν ουσιαστικά στην ομάδα.

7. Πώς επηρεάζεται η συνεργασία στην τάξη;

Η συνεργασία βελτιώνεται αισθητά, καθώς οι δραματικές δραστηριότητες δημιουργούν ένα πλαίσιο αποδοχής και αλληλοϋποστήριξης.

8. Ποιες δυσκολίες συναντάτε;

Μια βασική δυσκολία είναι η έλλειψη καταλλήλων χώρων και χρόνου για πιο εκτεταμένες δραστηριότητες.

9. Πώς αντιμετωπίζεται η ΔΤΕ στο σχολείο;

Γενικά αντιμετωπίζεται θετικά, ιδιαίτερα όταν γίνονται εμφανή τα οφέλη για τους μαθητές

10. Τι θα προτείνατε για βελτίωση;

Θα πρότεινα καλύτερες υποδομές και περισσότερη επιμόρφωση των εκπαιδευτών στην προσαρμογή της ΔΤΕ.

Συνέντευξη 6 – κύριος Νίκος

Δάσκαλος (ΠΕ70), 10 έτη προϋπηρεσίας.

1. Πώς εντάσσετε η ΔΤΕ στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση;

Τη δραματική τέχνη τη συνδυάζω με ψηφιακά εργαλεία και σύγχρονες μορφές έκφρασης. Συχνά οι μαθητές δημιουργούν σενάρια, τα δραματοποιούν και στη συνέχεια τα παρουσιάζουν μέσω ψηφιακών μέσων.

2. Ποιοι στόχοι σας καθοδηγούν;

Στόχος μου είναι η ενεργή μάθηση και σύνδεση της τεχνολογίας με την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση. Θέλω οι μαθητές να δουν ότι μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα ψηφιακά μέσα για θετική κοινωνική και περιβαλλοντική δράση.

3. Πώς ανταποκρίνονται οι μαθητές;

Οι μαθητές ανταποκρίνονται με μεγάλο ενδιαφέρον, ιδιαίτερα όταν έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν και να παρουσιάσουν το έργο τους.

4. Έχετε παρατηρήσει αλλαγές στη στάση ή στη συμπεριφορά τους;

Έχω παρατηρήσει αύξηση της υπευθυνότητας και μεγαλύτερη ευαισθησία σε θέματα κατανάλωσης και ενέργειας.

5. Προκύπτουν δράσεις;

Έχουν προκύψει δράσεις όπως η δημιουργία ψηφιακών καμπανιών ευαισθητοποίησης και παρουσιάσεις προς άλλες τάξεις.

6. Ποιες δεξιότητες καλλιεργούνται περισσότερο;

Καλλιεργείται η δημιουργικότητα, η συνεργασία και η κριτική σκέψη. Οι μαθητές έχουν χώρο να φανταστούν, να προτείνουν λύσεις και να εκφράσουν ιδέες, πράγμα που ενισχύει τη δημιουργική σκέψη.

7. Πώς επηρεάζεται η συνεργασία στην τάξη;

Η συνεργασία ενισχύεται, καθώς οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες και συντονίζουν διαφορετικούς ρόλους.

8. Ποιες δυσκολίες συναντάτε;

Οι βασικές δυσκολίες είναι η έλλειψη χρόνου και εξοπλισμού.

9. Πώς αντιμετωπίζεται η ΔΤΕ στο σχολείο;

Γενικά αντιμετωπίζεται θετικά από τους μαθητές, αλλά και από το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού.

10. Τι θα προτείνατε για βελτίωση;

Θα πρότεινα ενίσχυση των υποδομών και θεσμική στήριξη. Πολλές φορές δεν υπάρχουν κατάλληλοι χώροι ή υλικά για να υλοποιηθούν δραστηριότητες ΔΤΕ με άνεση και ασφάλεια. Αν υπήρχε μια πιο οργανωμένη υποστήριξη από το σχολείο ή τον φορέα, τόσο σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής όσο και σε θεσμική αναγνώριση, θεωρώ ότι η εφαρμογή της μεθόδου θα ήταν πολύ πιο συστηματική και αποτελεσματική.

Συνέντευξη 7 – κυρία Σοφία

Δασκάλα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ70), 20 έτη προϋπηρεσίας

1. Πώς εντάσσετε η ΔΤΕ στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση;

Τη Δραματική Τέχνη την εντάσσω κυρίως μέσα από μακροχρόνια σχέδια εργασίας. Τα περιβαλλοντικά ζητήματα δεν αντιμετωπίζονται αποσπασματικά, αλλά αναπτύσσονται στατικά μέσα από ρόλους, αυτοσχεδιασμούς και συλλογική επεξεργασία.

2. Ποιοι στόχοι σας καθοδηγούν;

Στόχος μου είναι η βαθιά κατανόηση και όχι η επιφανειακή ευαισθητοποίηση. Θέλω οι μαθητές να επεξεργάζονται τα περιβαλλοντικά θέματα σε θέματα βάθους χρόνου και να αναπτύσσουν σταθερές στάσεις.

3. Πώς ανταποκρίνονται οι μαθητές;

Οι μαθητές ανταποκρίνονται με συνέπεια και ωριμότητα. Στην αρχή δυσκολεύονται, αλλά όσο εξελίσσεται το πρόγραμμα, συμμετέχουν πιο συνειδητά.

4. Έχετε παρατηρήσει αλλαγές στη στάση ή στη συμπεριφορά τους;

Ναι, παρατηρώ μακροπρόθεσμες αλλαγές. Οι μαθητές δείχνουν μεγαλύτερη περιβαλλοντική υπευθυνότητα ακόμη και εκτός σχολείου.

5. Προκύπτουν δράσεις;

Έχουν προκύψει δράσεις με διάρκεια, όπως η συμμετοχή σε περιβαλλοντικές εκστρατείες και η υιοθέτηση πρακτικών φιλικών προς το περιβάλλον.

6. Ποιες δεξιότητες καλλιεργούνται περισσότερο;

Καλλιεργούνται η συνεργασία, η υπευθυνότητα και κριτική σκέψη.

7. Πώς επηρεάζεται η συνεργασία στην τάξη;

Η συνεργασία ενδυναμώνεται σημαντικά, καθώς οι μαθητές λειτουργούν ως ομάδα με κοινό όραμα.

8. Ποιες δυσκολίες συναντάτε;

Η έλλειψη σταθερής θεσμικής στήριξης αποτελεί βασική δυσκολία.

9. Πώς αντιμετωπίζεται η ΔΤΕ στο σχολείο;

Εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη στάση της διεύθυνσης και του συλλόγου διδασκόντων.

10. Τι θα προτείνατε για βελτίωση;

Θα πρότεινα τη θεσμοθέτηση μακροχρόνιων προγραμμάτων ΠΕ με χρήση της ΔΤΕ.

Συνέντευξη 8 – κύριος Άρης

Εκπαιδευτικός εικαστικών, 14 έτη προϋπηρεσίας.

1. Πώς εντάσσετε η ΔΤΕ στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση;

Η Δραματική Τέχνη αποτελεί βασικό εργαλείο στη διδασκαλία μου. Τα περιβαλλοντικά θέματα προσεγγίζονται μέσα από καλλιτεχνικές και θεατρικές παρεμβάσεις που δίνουν χώρο στην έκφραση και στη φαντασία.

2. Ποιοι στόχοι σας καθοδηγούν;

Στόχος μου είναι να συνδέσουν οι μαθητές το περιβάλλον με την τέχνη και το συναίσθημα, ώστε μη μάθηση να είναι ουσιαστική και βιωματική.

3. Πώς ανταποκρίνονται οι μαθητές;

Οι μαθητές ανταποκρίνονται με ιδιαίτερο ενθουσιασμό και δημιουργικότητα, καθώς αισθάνονται ελεύθεροι να εκφραστούν.

4. Έχετε παρατηρήσει αλλαγές στη στάση ή στη συμπεριφορά τους;

Ναι, παρατηρώ ουσιαστικό μετασχηματισμό, κυρίως στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη σχέση τους με τη φύση.

5. Προκύπτουν δράσεις;

Έχουν προκύψει καλλιτεχνικές παρεμβάσεις στο σχολείο και στην κοινότητα, με περιβαλλοντικά μηνύματα. Για παράδειγμα, τα παιδιά δημιούργησαν αφίσες και μικρές θεατρικές σκηνές που παρουσιάστηκαν στον προαύλιο χώρο, με στόχο να ευαισθητοποιήσουν τους συμμαθητές τους για την μείωση του πλαστικού και την ανακύκλωση.

6. Ποιες δεξιότητες καλλιεργούνται περισσότερο;

Η δημιουργικότητα, η ενσυναίσθηση και η συνεργασία.

7. Πώς επηρεάζεται η συνεργασία στην τάξη;

Η συνεργασία γίνεται πιο ουσιαστική, καθώς οι μαθητές συνδημιουργούν.

8. Ποιες δυσκολίες συναντάτε;

Ο περιορισμένος χρόνος και η πίεση της ύλης.

9. Πώς αντιμετωπίζεται η ΔΤΕ στο σχολείο;

Υπάρχει μερική αποδοχή, κυρίως όταν φαίνονται τα αποτελέσματα. Στην αρχή αρκετοί συνάδελφοι είναι επιφυλακτικοί ή θεωρούν ότι η ΔΤΕ είναι κάτι δευτερεύον, αλλά όταν παρατηρούν ότι τα παιδιά συμμετέχουν περισσότερο, συνεργάζονται καλύτερα ή συζητούν με μεγαλύτερη ωριμότητα, αρχίζουν

να βλέπουν την αξία της. Άρα θα έλεγα ότι η αποδοχή έρχεται πιο πολύ μέσα από την πράξη, παρά εξαρχής.

10. Τι θα προτείνατε για βελτίωση;

Περισσότερη θεσμική στήριξη και αναγνώριση της τέχνης στην εκπαίδευση.

Συνέντευξη 9 – κυρία Ελένη

Εκπαιδευτικός με διοικητικό ρόλο, 22 έτη προϋπηρεσίας.

1. Πώς εντάσσετε η ΔΤΕ στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση;

Ως διοικητικό στέλεχος, βλέπω τη ΔΤΕ ως μια καινοτόμα πρακτική που μπορεί να ενισχύσει τα προγράμματα ΠΕ, εφόσον υπάρχει συντονισμός.

2. Ποιοι στόχοι σας καθοδηγούν;

Στόχος μου είναι η καλλιέργεια υπεύθυνων στάσεων και η ενίσχυση της σχολικής κουλτούρας γύρω από το περιβάλλον.

3. Πώς ανταποκρίνονται οι μαθητές;

Οι μαθητές ενεργοποιούνται και συμμετέχουν με ενδιαφέρον.

4. Έχετε παρατηρήσει αλλαγές στη στάση ή στη συμπεριφορά τους;

Παρατηρώ θετικές αλλαγές, κυρίως σε επίπεδο συλλογικής της συμπεριφοράς. Τα παιδιά δείχνουν μεγαλύτερη διάθεση να συνεργαστούν, να συζητήσουν ή να βοηθήσουν συμμαθητές όταν χρειάζεται. Έχουν αρχίσει επίσης να σκέφτονται περισσότερο πριν δράσουν, ειδικά όταν το θέμα αφορά το περιβάλλον ή την κοινή χρήση υλικών και χώρων στο σχολείο. Πιστεύω πως αυτό δείχνει μια πιο ώριμη στάση και καλύτερη κατανόηση της έννοιας του μαζί.

5. Προκύπτουν δράσεις;

Υλοποιούνται σχολικές πρωτοβουλίες με περιβαλλοντικό χαρακτήρα. Συνήθως ξεκινούν από ιδέες των ίδιων των μαθητών και μπορεί να αφορούν την ανακύκλωση, την εξοικονόμηση πόρων ή την καθαριότητα του σχολικού χώρου. Μπορεί να μην πρόκειται για πολύ μεγάλες δράσεις, αλλά έχουν

νοήμα γιατί δείχνουν ότι τα παιδιά μεταφέρουν αυτά που συζητάμε στις δραστηριότητες σε κάτι πρακτικό.

6. Ποιες δεξιότητες καλλιεργούνται περισσότερο;

Η υπευθυνότητα και η συνεργασία. Μέσα από τις δραστηριότητες που κάνουμε τα παιδιά μαθαίνουν να αναλαμβάνουν ρόλους και να ολοκληρώνουν συγκεκριμένες αποστολές, κάτι που ενισχύει την υπευθυνότητά τους. Επιπλέον οι εργασίες είναι ομαδικές, χρειάζεται να συνεννοηθούν, να μοιραστούν αρμοδιότητες και να στηρίζουν το αποτέλεσμα όλοι μαζί.

7. Πώς επηρεάζεται η συνεργασία στην τάξη;

Ενισχύεται το συλλογικό πνεύμα. Βλέπω ότι μέσα από τις δραστηριότητες οι μαθητές λειτουργούν περισσότερο σαν ομάδα. Αυτό τους βοηθά να συζητούν, να συνεννοούνται και να παίρνουν αποφάσεις μαζί, κάτι που δεν συμβαίνει πάντα στα κύρια μαθήματα.

8. Ποιες δυσκολίες συναντάτε;

Οι θεσμικοί περιορισμοί και η έλλειψη χρόνου.

9. Πώς αντιμετωπίζεται η ΔΤΕ στο σχολείο;

Απαιτείται συνεχής προσπάθεια πειθούς προς το εκπαιδευτικό προσωπικό. Παρόλο που κάποιοι συνάδελφοι είναι υποστηρικτικοί, υπάρχουν και άλλοι που χρειάζονται χρόνο για να κατανοήσουν τη χρησιμότητα της ΔΤΕ και να την πάρουν στα σοβαρά. Συχνά πρέπει να δείχνουμε στην τα αποτελέσματα της, για να πειστούν ότι δεν πρόκειται απλώς για το «παιχνίδι», αλλά για μέθοδο με πραγματικό παιδαγωγικό όφελος.

10. Τι θα προτείνατε για βελτίωση;

Θα πρότεινα την επίσημη θεσμική κατοχύρωση της ΔΤΕ. Θεωρώ ότι μόνο αν αναγνωριστεί επίσημα ως μέρος του αναλυτικού προγράμματος θα μπορέσει να έχει σταθερή εφαρμογή και συνέχεια στο σχολείο, χωρίς να εξαρτάται αποκλειστικά από τον προσωπικό ζήλο του εκπαιδευτικού. Αυτό θα έδινε και ένα σαφές μήνυμα ότι η πολιτεία εκτιμά την παιδαγωγική της αξίας και τη θεωρεί ισάξια με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα.

Συνέντευξη 10 – κύριος Πέτρος

Θεατρολόγος (ΠΕ91,1) προϋπηρεσία 10 έτη.

1. Πώς εντάσσετε η ΔΤΕ στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση;

Εντάσσω τη ΔΤΕ μέσα από παιχνίδι ρόλων και αυτοσχεδιασμό γύρω από περιβαλλοντικά διλήμματα. Για παράδειγμα, οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους όπως «περιβαλλοντολόγος», «επιχειρηματίας», «κάτοικος» ή «τοπική αρχή» και διαπραγματεύονται λύσεις. Αυτή η διαδικασία τους βοηθά να εξετάζουν ένα περιβαλλοντικό ζήτημα από πολλαπλές οπτικές, χωρίς θεωρητικές διαλέξεις.

2. Ποιοι στόχοι σας καθοδηγούν;

Στόχος μου είναι να αντιληφθούν τα παιδιά ότι τα περιβαλλοντικά ζητήματα δεν είναι μόνο φυσικά, αλλά και κοινωνικά και ηθικά. Θέλω να καλλιεργηθεί ενσυναίσθηση, επιχειρηματολογία και δημοκρατική στάση, ώστε να μάθουν να τοποθετούνται με επιχειρήματα και όχι απλώς να επαναλαμβάνουν πληροφορίες.

3. Πώς ανταποκρίνονται οι μαθητές;

Οι μαθητές ανταποκρίνονται με μεγάλο ενδιαφέρον, ιδιαίτερα όταν υπάρχει σύγκρουση απόψεων και ανάγκη για διάλογο μαθητές που συνήθως είναι ήσυχoi ή αποστασιοποιημένοι, εδώ συμμετέχουν περισσότερο γιατί οι ρόλοι τους επιτρέπουν να εκφραστούν χωρίς άγχος για το τι θα κάνουν «λάθος».

4. Έχετε παρατηρήσει αλλαγές στη στάση ή στη συμπεριφορά τους;

Ναι παρατηρώ αλλαγές κυρίως στη στάση τους απέναντι στον καταναλωτισμό και στη διαχείριση των πόρων. Για παράδειγμα μετά από δραματοποίηση γύρω από την Fast Fashion, αρκετοί μαθητές άρχισαν να σχολιάζουν τις περιβαλλοντικές περιπτώσεις των αγορών τους ή να προτείνουν αλλαγές ρούχων.

5. Προκύπτουν δράσεις;

Ναι, έχουν προκύψει αρκετές δράσεις ευαισθητοποίησης, όπως δημιουργία ψηφιακών αφισών, μικρών θεατρικών δρώμενων στην αυλή και στη συλλογή ρούχων για επαναχρησιμοποίηση. Επίσης, μία ομάδα μαθητών οργάνωσε μια μικρή σχολική εκστρατεία για τη μείωση της χρήσης πλαστικών.

6. Ποιες δεξιότητες καλλιεργούνται περισσότερο;

Θεωρώ πως καλλιεργείται πολύ η κριτική σκέψη, η ενσυναίσθηση, η λήψη αποφάσεων, η επιχειρηματολογία και η ομαδική συνεργασία. Σε πολλές περιπτώσεις, οι μαθητές πρέπει να υποστηρίζουν έναν ρόλο που δεν ταυτίζεται με τις προσωπικές απόψεις, κάτι που βοηθά στη γνωστική ευελιξία.

7. Πώς επηρεάζεται η συνεργασία στην τάξη;

Η συνεργασία ενισχύεται σημαντικά, επειδή δεν είναι πλέον μια εξωτερική οδηγία του εκπαιδευτικού, αλλά προκύπτει από την ανάγκη επίλυσης ενός κοινού προβλήματος. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι η λύση δεν είναι ποτέ ατομική, αλλά προϊόν διαπραγμάτευσης.

8. Ποιες δυσκολίες συναντάτε;

Οι μεγαλύτερες δυσκολίες είναι η έλλειψη χρόνου στο σχολικό πρόγραμμα και η ανάγκη συνεργασίας με άλλες ειδικότητες (π.χ. φυσικούς ή δασκάλους) για επιστημονική εγκυρότητα. Επιπλέον, ορισμένοι συνάδελφοι δεν γνωρίζουν τι είναι ΔΤΕ και τη θεωρούν «θεατρική παράσταση» αντί για μαθησιακή διαδικασία.

9. Πώς αντιμετωπίζεται η ΔΤΕ στο σχολείο;

Από τους μαθητές αντιμετωπίζεται πολύ θετικά, από τους ενήλικες υπάρχει συχνά παρεξήγηση ή υποτίμηση της μεθόδου όχι από κακή πρόθεση, αλλά από άγνοια. Όταν βλέπουν τα αποτελέσματα αλλάζουν στάση.

10. Τι θα προτείνατε για βελτίωση;

Θα πρότεινα θεσμική αναγνώριση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε βιωματικό επίπεδο και δημιουργία δικτύων συνεργασίας μεταξύ σχολείων και ειδικοτήτων. Θεωρώ επίσης σημαντικό να υπάρχουν κατάλληλοι χώροι για κίνηση και δοκιμή.