



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**  
**ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ**  
**ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Διά Βίου  
Μάθηση – MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong  
Learning»**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**«Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση  
μαθητών της Γ΄ τάξης δημοτικού».**

**Όνοματεπώνυμο Φοιτήτριας: Ιφιγένεια- Σοφία Παπαπαναγιώτου**

**A.M. : 5052201801027**

**Επιβλέπων Καθηγητής: Αστέριος Τσιάρας**

**Συμβουλευτική επιτροπή: Αντώνιος Λενακάκης, Γεώργιος Κόνδης**

**ΝΑΥΠΛΙΟ 2020**

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Αστέριο Τσιάρα, Διευθυντή του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών, Αναπληρωτή Καθηγητή του τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και Αντιπρύτανη, για την υπομονή και υποστήριξή του, την πολύτιμη καθοδήγησή του, για τις εύστοχες παρατηρήσεις και συμβουλές του, για την άμεση ανταπόκρισή του σε οποιαδήποτε απορία ή βοήθεια του ζητήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, αλλά και μετέπειτα κατά τη συγγραφή της εργασίας. Την Ομότιμη Καθηγήτρια Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, κα Άλκηστη Κοντογιάννη, που αποτελεί πηγή έμπνευσης και πρότυπο εμψυχωτή.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερος τη διεύθυνση του ιδιωτικού Δημοτικού Σχολείου Άργους «Πρότυπα Εκπαιδευτήρια Αφών Μαλτέζου» και συγκεκριμένα τη διευθύντρια του σχολείου κ. Δέσποινα Μαλτέζου, για την ευκαιρία που μου έδωσε, την εμπιστοσύνη που μου έδειξε και την ελευθερία που μου παρείχε στην υλοποίηση του προγράμματος. Ακόμα θα ήθελα να ευχαριστήσω τη θεατρολόγο του τμήματος, στο οποίο πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα των παρεμβάσεων, κ. Αγλαΐα Τζόκα για την υποστήριξή της σε αυτό μου το εγχείρημα.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους μεταπτυχιακούς συμφοιτητές μου, που ήταν συνοδοιπόροι μου σε αυτό το ταξίδι και κυρίως την οικογένειά μου, που με στηρίζει έμπρακτα σε όλες μου τις επιλογές και με εμψυχώνει σε κάθε μου νέο εγχείρημα.

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ .....	i
ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	v
ABSTRACT .....	vii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> : ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ .....	3
1.1 Το θεατρικό παιχνίδι .....	3
1.1.1 Παιδαγωγική αξία – Στόχοι θεατρικού παιχνιδιού .....	4
1.1.2 Χαρακτηριστικά θεατρικού παιχνιδιού .....	7
1.1.2.1 Θεματογραφία .....	7
1.1.2.2 Χώρος και διάρκεια .....	7
1.1.2.3 Σκηνικά-κοστούμια και αντικείμενα .....	8
1.1.3 Φάσεις ανάπτυξης του θεατρικού παιχνιδιού .....	9
1.1.4 Τεχνικές αναπαραγωγής του θεατρικού παιχνιδιού .....	10
1.1.5 Μέσα έκφρασης- ερεθίσματα .....	14
1.1.6 Κανόνες .....	15
1.1.7 Ο ρόλος του εμπνευστή .....	16
1.1.8 Η Θεατρική Παιδεία στην Ελλάδα .....	17
1.2 Περιβαλλοντική Εκπαίδευση .....	20
1.2.1 Ορισμοί της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης .....	20
1.2.2 Βασικά χαρακτηριστικά και κατευθυντήριες αρχές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης .....	21
1.2.3 Σκοποί και στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης .....	22
1.2.4 Μορφές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης .....	25
1.2.5 Διαστάσεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης .....	27
1.2.6 Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα .....	28
1.2.7 Η εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μέσω των σημαντικότερων παγκόσμιων διασκέψεων .....	30
1.2.8 Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη .....	33
1.2.9 Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση σε όλες τις ηλικίες .....	35
1.3 Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού και γενικότερα των δραματικών δραστηριοτήτων στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση .....	37
1.3.1 Δυσκολίες κατά την εφαρμογή των δραματικών δραστηριοτήτων στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση .....	40

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 <sup>ο</sup> : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	42
2.1 Θέμα και σκοπός της έρευνας .....	42
2.2 Στόχοι της έρευνας.....	42
2.3 Ερευνητικές υποθέσεις- Ερευνητικά ερωτήματα .....	43
2.4 Ερευνητικός πληθυσμός .....	45
2.5 Τύπος της έρευνας .....	46
2.6 Μέσα συλλογής δεδομένων .....	47
2.6.1 Ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων .....	48
2.6.2 Ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων .....	50
2.7 Στάδια υλοποίησης της έρευνας.....	52
2.8 Πρόγραμμα παρέμβασης.....	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 <sup>ο</sup> : ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ .....	57
3.1 Ποσοτικά αποτελέσματα.....	57
3.1.1 Έλεγχος ομοιογένειας .....	57
3.1.2 Επαγωγική στατιστική ανάλυση .....	62
3.1.3 Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών ανά φύλο .....	76
3.1.4 Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση ανά υποκλίμακα .....	83
3.2 Ποιοτικά αποτελέσματα.....	86
3.3 Ευρήματα .....	98
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 <sup>ο</sup> : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....	100
4.1 Συμπεράσματα .....	100
4.1.1 Σχολιασμός των ευρημάτων που προέκυψαν από την ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων .....	100
4.1.2 Συζήτηση- συμπεράσματα .....	103
4.2 Πρωτοτυπία της έρευνας .....	107
4.3 Περιορισμοί της έρευνας .....	108
4.4 Χρησιμότητα της έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα .....	110
ΕΠΙΛΟΓΟΣ .....	112
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	115
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	115
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	119
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	124
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ .....	124

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ .....	131
ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΥΛΙΚΟ: ΚΑΤΑΣΚΕΥΕΣ ΚΑΙ ΕΡΕΘΙΣΜΑΤΑ .....	158
ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΥΛΙΚΟ: ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ .....	168

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με σκοπό να διερευνηθεί εάν η διεξαγωγή ενός παρεμβατικού προγράμματος, βασισμένου στις τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού, δύναται να επιδράσει θετικά στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση παιδιών ηλικίας 8-9 ετών, δηλαδή μαθητών της Γ΄ τάξης του Δημοτικού. Ειδικότερα, να εξετασθεί η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών σε έξι επιμέρους παράγοντες, δηλαδή ως προς τα ζώα, την ενέργεια, το νερό, τη ρύπανση, την ανακύκλωση και γενικά περιβαλλοντικά θέματα. Απώτερος στόχος της είναι η διαμόρφωση ορθής περιβαλλοντικής κουλτούρας και οικολογικής συνείδησης. Για τη συγκεκριμένη έρευνα υλοποιήθηκαν 15 εργαστήρια θεατρικού παιχνιδιού στο ιδιωτικό Δημοτικό Σχολείο Άργους «Πρότυπα Εκπαιδευτήρια Αφών Μαλτέζου» κατά το σχολικό έτος 2019-2020. Πηγές εξασφάλισης και συλλογής των δεδομένων της μελέτης, αποτέλεσαν μια σειρά ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων, όπως είναι το ανώνυμο ερωτηματολόγιο, το ερευνητικό ημερολόγιο, το ημερολόγιο συμμετοχικής παρατήρησης, καθώς και το ημερολόγιο του κριτικού φίλου.

Η εργασία αυτή αποτελείται από τέσσερα βασικά κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο, που αποτελεί το θεωρητικό μέρος της έρευνας, αναφέρεται στο θεατρικό παιχνίδι, στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και στη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού και γενικότερα των δραματικών δραστηριοτήτων στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση μαθητών δημοτικού. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται η ερευνητική μεθοδολογία, ενώ στο τρίτο κεφάλαιο πραγματοποιείται η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, όπου παρατίθενται τα ποιοτικά και ποσοτικά αποτελέσματά της. Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο, πραγματοποιείται σχολιασμός των ευρημάτων της έρευνας και παρουσιάζονται τα γενικά συμπεράσματά της, οι περιορισμοί και η πρωτοτυπία της, καθώς και οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων διαπιστώθηκε η θετική επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών σε σχέση με τους παράγοντες ανακύκλωση, νερό, ζώα, γενικά θέματα, δηλαδή τους τέσσερις από τους έξι εξεταζόμενους παράγοντες, ενώ από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων διαπιστώθηκε ότι το θεατρικό παιχνίδι αποτέλεσε ένα χρήσιμο μέσο για την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών σε όλους τους παράγοντες.

**Λέξεις κλειδιά:** θεατρικό παιχνίδι, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ), Αειφορία, Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ), περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση.

## ABSTRACT

The present study was conducted in order to investigate whether the implementation of an intervention program, based on the techniques of theatrical play, can have a positive effect on the environmental awareness of children aged 8-9, i.e. students of the third grade of primary school. In particular, the study aimed to examine students' environmental awareness on six individual factors, namely: animal life, energy, water, pollution, recycling, and general environmental issues and at the same time to improve and or develop the environmental awareness and culture to young children. To achieve this, 15 theatrical play workshops were implemented at the private primary school of Argos "Maltezos School" during the school year 2019-2020. A series of qualitative and quantitative data were collected, by the use of anonymous questionnaires, research diaries, participatory observation diaries, and the critical friend's diaries.

The thesis consists of four main chapters. The first chapter reviews theatrical play and environmental education and describes the contribution of theatrical play and other dramatic activities in the environmental education and awareness of elementary school students. The second chapter contains the research methodology, while the third chapter analyzes the research data, and presents the qualitative and quantitative results of the study. In the last chapter the results of the research are discussed along with the limitations of the study. Suggestions for further research are also presented.

In summary, analysis of quantitative data revealed the positive effect of theatrical play on the environmental awareness of students in relation to recycling, water, animals, general issues, i.e. four out of the six factors examined, while analysis of qualitative data found that theatrical play has been a useful tool for environmental awareness of students in all factors studied.

**Keywords:** sociodramatic play, dramatic play, Environmental Education (EE), Sustainability, Education for Sustainable Development (ESD), environmental awareness.



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο πλανήτης μας εδώ και δεκαετίες βιώνει μια σοβαρή οικολογική κρίση, δίνοντας μάχη με μείζονα περιβαλλοντικά προβλήματα. Η διαπίστωση της διαρκούς αύξησης αυτών των προβλημάτων και η συνειδητοποίηση της αρνητικής επίπτωσης της ανθρώπινης συμπεριφοράς και δραστηριότητας στο περιβάλλον οδήγησαν στην αναζήτηση μιας διαδικασίας που θα προέκυπτε από τη συσχέτιση της εκπαίδευσης με το περιβάλλον και θα είχε στόχο να το προστατεύσει, τόσο σε παγκόσμια, όσο και σε τοπική κλίμακα (Ταμουτσέλη, 2003: 9). Έτσι γεννήθηκε η έννοια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συνιστά μια διαδικασία ενημέρωσης, αφύπνισης και ενεργοποίησης των κατοίκων του πλανήτη μας όσον αφορά στο περιβάλλον, στη διατήρηση και στην προστασία του (Καλαθά, 2010: 6). Στόχος της είναι οι νέες γενιές να έρθουν κοντά στο περιβάλλον, να το αφουγκραστούν, να ακούσουν τις ανάγκες του, να κατανοήσουν ότι η σχέση μαζί του είναι αλληλοεξαρτώμενη, γι' αυτό η ανάγκη προσφοράς είναι αμφίδρομη (Κουσουρής, & Αθανασάκης, 1990: 138). Βασικό μοχλό για την επίτευξη του ανωτέρω στόχου αποτελεί η γνώση που παρέχει η Παιδεία και η μέσω αυτής διαμόρφωση αξιών, ορθών στάσεων και συμπεριφορών σε σχέση με το περιβάλλον και τα προβλήματά του, καλλιέργεια δεξιοτήτων για την επίλυσή τους, όπως και διαμόρφωση ενεργών και ενημερωμένων πολιτών που θα συμβάλλουν στην οικοδόμηση μιας υγιούς και βιώσιμης ζωής τώρα και στο μέλλον (Davis, 2010).

Προκειμένου, ωστόσο, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση να έχει ουσιαστικά αποτελέσματα ως προς την επίτευξη του στόχου αυτού πρέπει να υιοθετήσει καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, μεταξύ των οποίων σημαντική θέση κατέχει το θεατρικό παιχνίδι, ξεφεύγοντας από τα κλασσικά πρότυπα εκπαίδευσης.

Το θεατρικό παιχνίδι, δανειζόμενο τεχνικές και εργαλεία του θεάτρου υιοθετεί τη θεατρική φόρμα, έχοντας ως βασικούς πυλώνες του τον αυτοσχεδιασμό, τη σωματική έκφραση και την παντομίμα (Παπαδόπουλος, 2010: 89-91). Αποτελεί μια πρωτοπόρα εκπαιδευτική μέθοδο η οποία, μέσω του παιχνιδιού, παρέχει στο παιδί τη δυνατότητα επικοινωνίας, έκφρασης και εξωτερίκευσης των σκέψεων, των αναγκών και των συναισθημάτων του (Faure, & Lascar, 1988: 8) και συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξή του (Τσιάρας, 2003). Η συγκεκριμένη παιδαγωγική μέθοδος,

που συνταιριάζει τη μάθηση με τη διασκέδαση, τη δημιουργία, την εκτόνωση και τη μύηση στις καλές τέχνες, μπορεί να αποτελέσει ένα επωφελές βοήθημα για τους εκπαιδευτικούς και γενικότερα για όσους ασχολούνται με τα παιδιά, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην εκπαίδευση των ανηλίκων (Γραμματάς, 1999: 73-81). Μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο διευκόλυνσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε πολλά μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος (Τσιάρας, 2004) και να χρησιμεύσει ως μέσο μάθησης σε πολλές διαθεματικές ενότητες του, όπως στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Σέξτου, 2007: 27) και στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη.

Συμπερασματικά, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, υπό το πρίσμα των δυνατοτήτων που παρέχει το θεατρικό παιχνίδι και δη της βιωματικής συμμετοχής, της ενίσχυσης της κριτικής ικανότητας και της ανάπτυξης της ενσυναίσθησης δύναται να επιτύχει τους στόχους της. Δηλαδή, να παράσχει τη ευκαιρία στο παιδί να επικοινωνήσει με το φυσικό περιβάλλον, να γνωρίσει τα προβλήματά του (Κουρετζής, 2008: 175-176) και να αποκτήσει δεξιότητες που αφορούν στην επίλυσή τους. Μέσω του θεατρικού παιχνιδιού το παιδί ευαισθητοποιείται περιβαλλοντικά, υιοθετεί ορθές περιβαλλοντικές στάσεις και αποκτά οικολογική συνείδηση.

Οι παραπάνω προβληματισμοί ώθησαν την ερευνήτρια να επιλέξει το θέμα της συγκεκριμένης έρευνας, το οποίο είναι «η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση μαθητών της Γ΄ τάξης δημοτικού». Στόχος της είναι, μέσω ενός προγράμματος παρεμβάσεων βασισμένου στις τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού, να ευαισθητοποιήσει και να ενεργοποιήσει τον πληθυσμό στον οποίο απευθύνεται, καθώς και να θέσει τις βάσεις για την απόκτηση ορθών αντιλήψεων και συμπεριφορών σε σχέση με το περιβάλλον, την προστασία και τη διατήρησή του.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> : ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ**

### **1.1 Το θεατρικό παιχνίδι**

Το θεατρικό παιχνίδι συνιστά μια βιωματική μέθοδο διδασκαλίας που βασίζεται στη δραστηριότητα και έχει ως βασικά χαρακτηριστικά της τη δημιουργικότητα και τη συμμετοχικότητα (Alaba, & Tayo, 2014). Αποτελεί μια καινοτόμα, θεμελιώδη εκπαιδευτική τεχνική, που συνδυάζει το παιχνίδι με το θέατρο, αποσκοπώντας στην πολυδιάστατη ανάπτυξη του παιδιού, προσωπική, γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική, ψυχοκινητική (Παπαδόπουλος, 2010: 89-93). Στο θεατρικό παιχνίδι περιλαμβάνονται όλες οι μορφές του παιχνιδιού προσποίησης, το φανταστικό, το κοινωνιοδραματικό, το διερευνητικό, το συμβολικό, το παιχνίδι προσωποποίησης και το παιχνίδι ρόλων (Mellou, 1995). Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μια πολυσχιδή δραματική μέθοδο, αυτοσχέδιας θεατρικής έκφρασης, που στηρίζεται στη σκηνική πραγματεία ενός θέματος. Αυτή η σκηνική πραγματεία προκύπτει μέσα από σχόλια, ιδέες, ενστάσεις, προτάσεις, συλλογισμούς, ερμηνείες, συμπεράσματα. Οι συμμετέχοντες μαζί με τον συντονιστή, με αφορμή αυτό το θέμα, δημιουργούν μια ιστορία, ακολουθώντας τους κανόνες της θεατρικής τέχνης. Αυτή η δομημένη θεατροπαιδαγωγική μέθοδος στηρίζεται στον αυτοσχεδιασμό και στην παντομίμα και χρησιμοποιεί παιχνίδια με τα μέλη του σώματος, φωνητικά και αισθητηριακά παιχνίδια (Μουδατσάκης, 1994: 27, 39). Ιδιαίτερα ο αυτοσχεδιασμός, που βασίζεται στην επινόηση της στιγμής και την αυθόρμητη έκφραση, παίζει βαρύνοντα ρόλο στο θεατρικό παιχνίδι (Σέξτου, 1998).

Το θεατρικό παιχνίδι είναι μια ευφάνταστη διαδικασία που εξελίσσει τις φυσικές ικανότητες του παιδιού, καθώς συμμετέχει ενεργά με το σώμα του στη διαδικασία (Τσιάρας, 2007: 11). Είναι μια παιγνιώδης εκπαιδευτική διαδικασία που στηρίζεται στη συνεργατικότητα μεταξύ των συμμετεχόντων. Συμβάλλει στην απελευθέρωση του ατόμου, στη συνειδητοποίηση του νοήματος της ύπαρξης του (Τσιάρας, 2003: 16-17). Το θεατρικό παιχνίδι δίνει την ευκαιρία στο παιδί να ανακαλύπτει ρόλους, να εκφράζεται και να επικοινωνεί μέσα από αυτούς, να μεταβαίνει ομαλά από το πραγματικό στο φανταστικό, μη στοχεύοντας όμως στη μετατροπή των παιδιών σε ηθοποιούς και μην αποσκοπώντας στο να ανέβει θεατρική παράσταση (Faure, & Lascar, 1988: 8, 15). Δεν εστιάζει στην ανάγνωση και στο

παίξιμο ενός θεατρικού κειμένου, ούτε στην αναπαράσταση ρόλων (Σαρρής, 2009). Το θεατρικό παιχνίδι, χωρίς να δίνει βαρύτητα στο αισθητικό-καλλιτεχνικό αποτέλεσμα, αποβλέπει στην επίτευξη των διδακτικών στόχων, στην κατάκτηση της ουσιαστικής και βαθιάς γνώσης (Παπαδόπουλος, 2012), χωρίς αποστήθιση και παπαγαλία αλλά μέσα από την ευχαρίστηση του παιχνιδιού. Οι αυτοσχεδιασμοί, η παντομίμα, η δραματοποίηση, το παιχνίδι ρόλων και γενικότερα όλες οι τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού δημιουργούν ένα πρόσφορο έδαφος για να επιτευχθούν τα επιθυμητά εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Thomas, & Mulvey, 2008).

Οι δραματικές δραστηριότητες όταν εφαρμόζονται επιδέξια, με τρόπο που σέβεται τα παιδιά, σχετίζεται με τα ενδιαφέροντά τους και προσαρμόζονται στο αναπτυξιακό επίπεδο του καθενός από αυτά (Kemp, 2005:125), μπορούν να αποτελέσουν μια εμπνευσμένη διδακτική στρατηγική για όλους τους γνωστικούς τομείς του Προγράμματος Σπουδών, εξυπηρετώντας τους στόχους των εκπαιδευτικών (Κοντογιάννη, 2008: 222).

### **1.1.1 Παιδαγωγική αξία – Στόχοι θεατρικού παιχνιδιού**

Το θεατρικό παιχνίδι σπάει τους δεσμούς του παιδιού από τα συμπεριφορικά κατεστημένα και προωθεί την επικοινωνία, τη συνεργατικότητα, τη συναγωνιστικότητα, την ομαδικότητα, την ευγενή άμιλλα μεταξύ των συμμετεχόντων. Συμβάλλει στην ενίσχυση της δημιουργικότητας, της φαντασίας, της ευρηματικότητας, της ελεύθερης αυθόρμητης έκφρασης, του καλλιτεχνικού ενστίκτου των μελών της ομάδας. Το θεατρικό παιχνίδι απομακρύνει κάθε αρνητική συναισθηματική φόρτιση που προέρχεται από την οικογένεια ή τον κοινωνικό περίγυρο του παιδιού (Μουδατσάκης, 1994: 67-71), ενώ βοηθά στην εξάλειψη προκαταλήψεων, αναστολών, φοβιών, ψυχαναγκασμών και συστολών (Διαφώτη, 2010: 20). Αποβάλλοντας κάθε αίσθημα ανεπάρκειας, ενδυναμώνει την αυτοπεποίθηση και τον αυτοσεβασμό του ατόμου (Dalrymple, 2006). Το θεατρικό παιχνίδι λειτουργεί κατασταλτικά σε κάθε έκφραση επιθετικότητας, αμβλύνει αντιπαραθέσεις και εντάσεις. Το παιδί εξασκώντας δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας, μαθαίνει να διευθετεί τέτοιου είδους ζητήματα (Τσιάρας, 2007: 31). Επιπρόσθετα, το θεατρικό παιχνίδι ενισχύει τη συναισθηματική νοημοσύνη

(McNaughton, 2006), την απελευθέρωση του σώματος, την αυτοσυνειδητοποίηση, ευνοεί την εξωτερίκευση των όσων αισθάνεται και σκέφτεται το παιδί, ενώ συμβάλλει στη διάπλαση της προσωπικότητάς του (Σέργη, 1987). Μέσω του θεατρικού παιχνιδιού επιτυγχάνεται διανοητικός, καλλιτεχνικός και πνευματικός εμπλουτισμός του (Τσιάρας, 2003: 19). Ικανότητες όπως είναι η παρατηρητικότητα, η ευρηματικότητα, η πρωτοβουλία, η ετοιμότητα, η συναισθηματική ευεξία, η συγκέντρωση καλλιεργούνται μέσα από το θεατρικό παιχνίδι (Μουδατσάκης, 1994: 80-81).

Κατά τον Üstündağ Tülay (1997), τα δύο βασικά πλεονεκτήματα της χρήσης των δραματικών δραστηριοτήτων στην εκπαίδευση μαθητών Δημοτικού είναι η ενίσχυση της αυτορρυθμιστικής ικανότητάς τους και η προσωπική ή συναισθηματική ανάπτυξή τους.

Το πρώτο πλεονέκτημα, επιτρέπει στο μαθητή να διαχειρίζεται τη συμπεριφορά, την προσοχή και τη συγκέντρωση (Μουδατσάκης, 1994), τα συναισθήματα και τις παρορμήσεις του και συνεπώς τον βοηθά να αναπτύσσει και να διατηρεί αρμονικές σχέσεις με τους γύρω του (McNaughton, 2006), να εφαρμόζει κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές, να διαμορφώνει και να αναπτύσσει αξίες κοινωνικές, πολιτικές, ηθικές, προσωπικές (Norman, 1999), να εξελίξει την προσωπικότητά του, προσδίδοντάς της χαρακτηριστικά όπως είναι ο ρεαλισμός, η εμπιστοσύνη, η ανεξαρτησία. Ακόμα τον βοηθά να αποδρά από τα στενά πλαίσια της διδακτέας ύλης και να καταπιάνεται με πολλά αντικείμενα, να εξετάζει τα προβλήματα του με άλλη ματιά, να νιώθει ελεύθερος πέρα από ευθύνες που είναι δυσανάλογες της ηλικίας του (Üstündağ, 1997), να βελτιώνει τις γλωσσικές δεξιότητές του, να αποκτά έλεγχο της ρητορικής και να κάνει πιο πλούσιο το λεξιλόγιό του (McGregor, 2012).

Το δεύτερο πλεονέκτημα είναι η προσωπική ή συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Μέσα από τις νέες εμπειρίες και προοπτικές που του προσφέρουν οι δραματικές δραστηριότητες, ο μαθητής εξερευνά πολλές πτυχές του κόσμου καθώς και τα δικά του αισθήματα και συναισθήματα. Στην κατανομή ρόλων και ευθυνών με τους συμμαθητές του βρίσκει τη δική του θέση, δημιουργεί προσωπικές σχέσεις έξω από τη τάξη (Üstündağ, 1997), αναπτύσσεται προσωπικά και συναισθηματικά (Τσιάρας, 2003). Ανακαλύπτει ότι ξέρει περισσότερα από όσα νομίζει, γίνεται ανεκτικός σε μια μεγάλη ποικιλία προσωπικοτήτων και ιδεών, υπό το πρίσμα του

φανταστικού βλέπει πιο καθαρά τον πραγματικό κόσμο, βιώνει αληθινά και έντονα οποιαδήποτε εμπειρία (Üstündağ, 1997).

Οι δραματικές δραστηριότητες δημιουργούν ένα προστατευμένο περιβάλλον που επιτρέπει στο μαθητή να επιτυγχάνει στόχους που αφορούν στην ανάπτυξή του και στην καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων για τη δια βίου εκπαίδευσή του, στην απόκτηση αυταξίας και αυτοπεποίθησης, στην υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών που θα διαμορφώσουν ενεργούς και υπεύθυνους πολίτες (Γσιάρας, 2014: 144). Οι μαθητές αποκτούν βασικές δεξιότητες, όπως να λαμβάνουν υπόψη τους τις απόψεις των άλλων, να εκφράζουν τις ιδέες, τις απόψεις και τις αντιλήψεις τους χωρίς δεύτερες σκέψεις (Cokadar, & Yilmaz, 2010), αλλά και να τις αναθεωρούν (Κοντογιάννη, 2008), καθώς και δεξιότητες υψηλότερου επιπέδου, όπως να διαπραγματεύονται και να προγραμματίζουν (Dalrymple, 2006), να λαμβάνουν δύσκολες αποφάσεις, να βγάζουν σύνθετα συμπεράσματα, να εικάζουν προθέσεις, να σταθμίζουν επιλογές και καταστάσεις, να επεξεργάζονται και να κατανοούν αφηρημένες έννοιες και περίπλοκες πληροφορίες (McNaughton, 2006). Ακόμα αναπτύσσουν ικανότητες που έχουν σχέση με την καλλιέργεια της αυτοαποτελεσματικότητας και της αυτοεκτίμησης (Dalrymple, 2006).

Οι δραματικές δραστηριότητες παρέχουν στα παιδιά τη δυνατότητα να ξετυλίξουν την περιέργεια τους και έναν ανοιχτόμυαλο τρόπο σκέψης, να αποκτήσουν διαδραστικές δεξιότητες (McGregor, 2012), να εξοικειωθούν με στρατηγικές δημιουργικής μάθησης (Clark, & Button, 2011). Από παθητικούς δέκτες στείρας γνώσης μετατρέπονται σε ενεργούς συμμετέχοντες και ικανούς συν-δημιουργούς πρωτόγνωρων εμπειριών (McNaughton, 2010).

Το παιδί, μέσω των παιχνιδιών ρόλων και των τεχνικών που βασίζονται σε αναπαραστάσεις, βγαίνει έξω από τον εαυτό του, παίρνει απόσταση από αυτόν, τον παρατηρεί και τον αναλύει, αντιλαμβάνεται τους ρόλους που εναλλάσσονται στη ζωή του, προσωπικούς, επαγγελματικούς, κοινωνικούς. Μέσα από τους ρόλους που υποδύεται κατανοεί τον ίδιο του τον εαυτό (Κοντογιάννη, 2008:122).

Όλα αυτά αλλά και αμέτρητα ακόμα καθιστούν το θεατρικό παιχνίδι και γενικότερα τις δραματικές δραστηριότητες το ισχυρότερο από οποιοδήποτε άλλο μέσο στην εκπαίδευση.

## **1.1.2 Χαρακτηριστικά θεατρικού παιχνιδιού**

### **1.1.2.1 Θεματογραφία**

Συνήθως η θεματολογία του θεατρικού παιχνιδιού δεν είναι καθορισμένη από πριν, αλλά παράγεται από τους συμμετέχοντες κατά τη διάρκειά του, συνήθως στο πρώτο ή δεύτερο στάδιο διεξαγωγής του. Αντλείται από γεγονότα που έχουν βιώσει τα παιδιά, από προβλήματα που έχουν αντιμετωπίσει στο σχολείο, στο σπίτι ή στη γειτονιά, από την επικαιρότητα ή την τηλεόραση, από κοινωνικά θέματα ή καταστάσεις που βιώνουν στην οικογένειά τους, από τις σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους ή και με μεγαλύτερους τους, φανταστικά γεγονότα κ.ά. (Κουρετζής, 2008: 42-43). Θρύλοι και παραδόσεις, ακόμα και παραμύθια μπορούν να λειτουργήσουν ως ερέθισμα και σημείο αφετηρίας για θεατρικό παιχνίδι (Κουρετζής, 1991).

### **1.1.2.2 Χώρος και διάρκεια**

Ο χώρος που πραγματοποιείται το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να είναι οπουδήποτε δραστηριοποιούνται τα παιδιά, από αίθουσες και προαύλια σχολείου, μέχρι πάρκα, γήπεδα, δρόμους και παιδότοπους. Εκτός σχολείου ο χώρος της σκηνικής δράσης μπορεί να καθοριστεί από τα παιδιά (Κουρετζής, 2008: 208). Στο σχολικό πλαίσιο ο εκπαιδευτικός-εμπνευστής έχει την ευθύνη διαμόρφωσης του χώρου που θα πραγματοποιηθεί το θεατρικό παιχνίδι, ενός χώρου με σαφή όρια ώστε να είναι αντιληπτό στα παιδιά που μπορούν να κινηθούν και να παίξουν. Ο εκπαιδευτικός φροντίζει να κάνει στην άκρη τα θρανία, με σκοπό τη δημιουργία ενός κυκλικού χώρου στη μέση της αίθουσας ή μιας σκηνης απέναντι από την οποία οι μαθητές θα μπορούν να παρακολουθούν τους συμμαθητές τους κατά το στάδιο της σκηνικής δράσης ή συνδυασμού και των δύο (Faure, & Lascar, 1988). Σε μια μεριά της αίθουσας μπορεί να υπάρχει σταθερά ένα κουτί ή ένα μπαούλο, όπου εκεί θα τοποθετούνται τα αντικείμενα και τα κοστούμια που θα λειτουργήσουν ως ερεθίσματα, θα δώσουν έμπνευση και θα βοηθήσουν στις μεταμορφώσεις, όπως πολύχρωμα υφάσματα και ρούχα, καπέλα και αξεσουάρ, περίεργα αντικείμενα,

μουσικά όργανα<sup>1</sup>. Ο εκάστοτε χώρος πρέπει να είναι καθαρός, να παρέχει ασφάλεια, ώστε τα παιδιά να μη διατρέχουν κίνδυνο τραυματισμού και το μέγεθός του να είναι ανάλογο με τον αριθμό των συμμετεχόντων (Κουρετζής, 1991).

Ο χρόνος διεξαγωγής του θεατρικού παιχνιδιού δεν μπορεί να καθοριστεί και να προβλεφθεί επακριβώς, αφού το παιχνίδι από τη φύση του είναι απρόβλεπτο (Faure, & Lascar, 1988). Εξαρτάται από τη διάθεση των μελών της ομάδας αλλά και από την ικανότητα του εμπυχωτή να κρατά αμείωτο το ενδιαφέρον τους (Κουρετζής, 1991). Παρόλα αυτά, στα πλαίσια του σχολείου το αυστηρό χρονοδιάγραμμα του επίσημου αναλυτικού προγράμματος σπουδών και οι λίγες ώρες που αναλογούν στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής στο Δημοτικό, δημιουργούν μια πίεση στον εκπαιδευτικό για όσο το δυνατόν εποικοδομητικότερη αξιοποίηση του χρόνου και εκπλήρωση των επιθυμητών στόχων και προσδοκιών κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

### **1.1.2.3 Σκηνικά-κοστούμια και αντικείμενα**

Τα αντικείμενα αποτελούν από μόνα τους ερεθίσματα, που εξάπτουν τη φαντασία και ενεργοποιούν την ευρηματικότητα των συμμετεχόντων στο θεατρικό παιχνίδι. Δεν χρειάζεται να είναι συγκεκριμένα ή ρεαλιστικά (Faure, & Lascar, 1988). Αποτελούν αφορμές για τη δημιουργία μιας ιστορίας, ζωντανεύουν και εντάσσονται σε αυτήν. Αποκτούν νόημα και λόγο ύπαρξης, κρύβουν μια ιστορία. Ο εμπυχωτής ή τα μέλη της ομάδας κάνουν ερωτήσεις σε σχέση με αυτά και οι απαντήσεις που δίνονται, λογικές ή μη, αρχίζουν να ξεδιπλώνουν την υπόθεση της ιστορίας. Πολλές φορές τα αντικείμενα έχουν συμβολικό χαρακτήρα και μεταμορφώνονται σε ότι τα παιδιά επιθυμούν. Τα αντικείμενα και τα κοστούμια μπορούν να δηλώσουν το φύλο, το επάγγελμα, την κοινωνική τάξη, την καταγωγή ή ακόμα και στοιχεία του χαρακτήρα του ήρωα αλλά και να αποκαλύψουν την εποχή που εκτυλίσσεται η ιστορία (Παπαδόπουλος, 2010: 107-109). Στο θεατρικό παιχνίδι η κατασκευή σκηνικών και κοστούμιών που θα χρησιμοποιηθούν για τη μεταμφίεση των παιδιών, μπορεί να γίνει με οποιοδήποτε υλικό. Τα παιδιά και ο εμπυχωτής

---

<sup>1</sup> Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης, 2011: 34-35.



μπορούν να φέρουν από το σπίτι τους παλιά ρούχα και υφάσματα καθώς και αξεσουάρ, όπως καπέλα, τσάντες και κοσμήματα. Ακόμα μπορούν να δημιουργήσουν μόνα τους σκηνικά και αντικείμενα (Κουρετζής, 1991), με κατασκευές και χειροτεχνίες, που θα τα βοηθήσουν να διεγείρουν τη φαντασία τους, να αναπτύξουν όλες τις αισθήσεις τους και να νιώσουν ικανοποίηση.

Τα υλικά που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο θεατρικό παιχνίδι περιλαμβάνουν αναλώσιμα υλικά και υλικά για χειροτεχνίες και κατασκευές, όπως χαρτί μέτρου, χαρτιά, χαρτόνια και χρώματα διαφόρων τύπων, χρώματα για βαφή προσώπου, κόλλες, κορδέλες, σπάγγοι, εφημερίδες, ψαλίδια κ. ά., οπτικοακουστικό υλικό όπως μουσικά όργανα, φωτογραφίες, εικόνες, διαφάνειες, ταινίες, αφίσες, μουσική και ήχοι που αναπαράγονται μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή ή άλλων συσκευών, καθώς και φυσικά αντικείμενα όπως βότσαλα, φύλλα, λουλούδια και τεχνητά αντικείμενα όπως υφάσματα, παλιά ρούχα, καπέλα, ομπρέλες, τσάντες, τελάρα, φελιζόλ, διακοσμητικά αντικείμενα, καρέκλες, τραπέζια, βιβλία, συσκευές τηλεφώνου, αντικείμενα καθημερινής χρήσης κ. ά. (Μαρούδας, 2017).

### **1.1.3 Φάσεις ανάπτυξης του θεατρικού παιχνιδιού**

Ένα ολοκληρωμένο και δομημένο θεατρικό παιχνίδι μπορεί να διεξαχθεί σε τέσσερα συνήθως στάδια.

Το πρώτο στάδιο αποτελεί το στάδιο της προθέρμανσης. Στο στάδιο αυτό η ομάδα ουσιαστικά δημιουργείται και απελευθερώνεται. Ο εκπαιδευτικός- εμψυχωτής μέσα από μια σειρά παιχνιδιών και ασκήσεων μικρής διάρκειας φροντίζει να δημιουργηθεί ένα κλίμα οικείο και χαλαρωτικό, ένα κλίμα ενθουσιασμού, επικοινωνίας και εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών. Παιχνίδια με το σώμα, τη φωνή και τα αισθητήρια, παιχνίδια μεταμορφώσεων και αφήγησης αλλά και ασκήσεις χαλάρωσης, συγκέντρωσης, αναπνοής και πολλά άλλα έχουν στόχο την ενίσχυση της ευρηματικότητας, της δημιουργικότητας, της συνεργασίας, της σωματικής έκφρασης και δράσης των μελών της ομάδας, αλλά και την απομάκρυνση τυχόν συστολών και αναστολών, δυσκολιών και παρεξηγήσεων.

Το δεύτερο στάδιο αποτελεί το στάδιο της αναπαραγωγής. Τα παιδιά σε αυτό το στάδιο δημιουργούν ρόλους και καταστάσεις, αναπαράγουν διαλόγους. Συζητούν

με τον εμπυχωτή και δοκιμάζουν θέματα που κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους ή αν πρόκειται για μικρότερες ηλικίες η συζήτηση προκαλείται από ένα ερέθισμα του εμπυχωτή. Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες, χωρισμένοι σε ομάδες ή και όχι, επιστρατεύοντας τη φαντασία και τη δημιουργική τους σκέψη, αρχίζουν να καταπιάνονται με το θέμα, να διαλέγουν ρόλους, να εισέρχονται σε μυθοπλαστικές καταστάσεις μέσα από το παιχνίδι, να δρουν αυτοσχεδιαστικά. Καθώς οι ρόλοι αναπτύσσονται σταδιακά, αρχίζει να μεταμορφώνεται ο χώρος, ξεκινούν σε πρώιμα στάδια οι αντιπαραθέσεις και οι συγκρούσεις που θα συμβάλουν στη μετέπειτα ανάπτυξη της θεατρικής δράσης.

Το τρίτο στάδιο είναι το στάδιο της σκηνικής δράσης, όπου τα μέλη της ομάδας χωρισμένα σε δρώντα πρόσωπα και θεατές εναλλάσσονται μεταξύ τους συνεχώς. Μέσα από αυτοσχεδιασμούς συνθέτουν ένα θεατρικό δρώμενο, μπλέκοντας δημιουργικά τους ρόλους και τα θέματα με τα οποία ασχολήθηκαν στο προηγούμενο στάδιο. Ουσιαστικά το στάδιο αυτό μπορεί να χαρακτηριστεί σαν μια «ανοιχτή» παράσταση η οποία δημιουργείται μπροστά στο κοινό.

Το τέταρτο στάδιο που κλείνει και τη συνάντηση πρόκειται για το στάδιο της αξιολόγησης και της επεξεργασίας των όσων συνέβησαν στα προηγούμενα στάδια, της αποτίμησης των όσων διαδραματίστηκαν κατά τη διάρκεια της συνάντησης. Οι συμμετέχοντες μαζί με τον εμπυχωτή συζητούν, εκφράζονται, αναλύουν τις απόψεις και τις σκέψεις τους (Παπαδόπουλος, 2010: 95-105) .<sup>2</sup>.

#### **1.1.4 Τεχνικές αναπαραγωγής του θεατρικού παιχνιδιού**

Στην ανάπτυξη του θεατρικού παιχνιδιού εφαρμόζονται θεατρικές τεχνικές που έχουν στόχο την εμπάθυνση στο δραματικό περιβάλλον. Οι βασικότερες από αυτές είναι ο αυτοσχεδιασμός, η παντομίμα, η σωματική έκφραση, η εκμετάλλευση του τυχαίου, η εκμετάλλευση βασικών κωμικών στοιχείων, η μάσκα-κούκλα, η δημιουργία περιβάλλοντος δράσης, η αποστασιοποίηση, το γκροτέσκο (Κουρετζής, 1991: 49). Αναλυτικότερα οι βασικές τεχνικές αναπαραγωγής του θεατρικού παιχνιδιού είναι:

---

<sup>2</sup> Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης, 2011: 33-34.

**Αυτοσχεδιασμός:** αποτελεί μια τεχνική που στηρίζεται στην αυτοσχέδια δράση, στη σύλληψη της στιγμής, στον αυθορμητισμό, στην αμεσότητα των συμμετεχόντων. Το παιδί, χωρίς να κρίνεται, μετατρέπεται σε δημιουργό που επινοεί, συγγράφει τη δημιουργία του, τη σκηνοθετεί και την παίζει όπως αυτός επιθυμεί και αισθάνεται. Η τεχνική αυτή διέπεται από κανόνες και περιορισμούς που πηγάζουν από το δραματικό πλαίσιο. Ο αυτοσχεδιασμός πρέπει να βασίζεται στη αλληλοπεριχώρηση και το σεβασμό. Οι συμμετέχοντες υποχρεούνται να δρουν συλλογικά, να εξωτερικεύονται αφήνοντας χώρο στον αυθορμητισμό των άλλων, να συνυπάρχουν και να συνεργάζονται μεταξύ τους. Το παιδί δοκιμάζει τις ιδέες του, τους δίνει σχήμα και τις ενσωματώνει σε ένα ρόλο ή μια κατάσταση, εκφράζει τις απόψεις του. Οι αυτοσχεδιασμοί αναπτύσσουν την ικανότητα του παιδιού να εκφράζεται με την κίνηση, το πρόσωπο, το σώμα, τις χειρονομίες, να προσανατολίζεται στο χώρο, να επινοεί καταστάσεις, να επικοινωνεί με τους άλλους, να ανταποκρίνεται στο απρόοπτο, να παίρνει αποφάσεις για τυχόν προβλήματα που παρουσιάζονται, να συμμετέχει σε πολλών μορφών παιχνίδια, να απελευθερώνει τη συνολική του έκφραση (Παπαδόπουλος, 2010: 271-272). Αφορμή για την ανάπτυξη ενός αυτοσχεδιασμού μπορεί να αποτελέσουν ερεθίσματα όπως μια φωτογραφία, ένας ήχος ή ένα αντικείμενο. Τα θέματα είναι ανεξάντλητα με μοναδικό περιορισμό την παιδαγωγική καταλληλότητα. Ο αυτοσχεδιασμός αποτελεί μια διαδικασία που εμπεριέχει τις έννοιες της σύγκρουσης και της αντίθεσης<sup>3</sup>.

Οι αυτοσχεδιασμοί διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες:

Κατευθυνόμενοι: το θέμα είναι συγκεκριμένο και μέσω ερεθίσματος ή συνθήκης δίνεται από τον εμψυχωτή στα μέλη της ομάδας. Η εκτέλεση του αυτοσχεδιασμού είναι ατομική ή συλλογική.

Ελεύθεροι: τα θέματα του αυτοσχεδιασμού προέρχονται από τα ίδια τα παιδιά. Αυτού του είδους ο αυτοσχεδιασμός δύναται να δημιουργηθεί από την τροποποίηση ενός κατευθυνόμενου αυτοσχεδιασμού με σύντομη παρουσίαση, διεύρυνση ή αλλαγή του θέματος που πρότεινε ο εμψυχωτής.

Αυθόρμητοι: μπορεί να παραχθεί από τα μέλη της ομάδας υπό τη μορφή «στάσης» κατά την πραγματοποίηση ενός ατομικού ή συλλογικού παιχνιδιού και προκαλείται από απροσδιόριστους παράγοντες ή τυχαία ερεθίσματα.

---

<sup>3</sup> Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης, 2011: 36-40.

Σκηνικοί: αποτελούν τη σκηνική πραγμάτωση που προήλθε από τις επιλογές που έκαναν τα παιδιά κατά τους προηγούμενους αυτοσχεδιασμούς (Κουρετζής, 1991: 56-57).

**Παντομίμα**: αποτελεί μια θεατρική τεχνική που χρησιμοποιεί τη γλώσσα του σώματος, τις χειρονομίες, την έκφραση του προσώπου και των συναισθημάτων, συχνά μεγεθυμένα εξαιτίας της απουσίας του λόγου. Με την παντομίμα καλλιεργείται και ενισχύεται η εστίαση της προσοχής, η παρατηρητικότητα, η εκφραστική και επικοινωνιακή ικανότητα, ενώ ενεργοποιούνται όλες οι αισθήσεις (Παπαδόπουλος, 2010: 285-286). Συνιστά έναν μη λεκτικό τρόπο έκφρασης των συναισθημάτων, των σκέψεων, των παρορμήσεων, των νοητικών αναπαραστάσεων, των βιωμάτων, της συγκίνησης και της σωματικής μνήμης που αποδίδεται με τη χρήση του σώματος και την επιστράτευση της δημιουργικότητας του παιδιού. Σκοπός της τεχνικής αυτής είναι να κατορθώσει το παιδί να εκφράσει με το σωματικό του λεξιλόγιο τον εσωτερικό του κόσμο με τρόπο δημιουργικό και ευχάριστο, χωρίς να δίνεται βαρύτητα στην αρτιότητα και ακρίβεια της κίνησης και στην άσκηση της μιμικής δεξιότητας. Η μιμική αποτελεί έμφυτη τάση του παιδιού, που από το ξεκίνημα της ζωής του τη χρησιμοποιεί για αναπαράσταση των συμπεριφορών των μεγαλύτερων, με σκοπό την ένταξη του στον κόσμο τους και αργότερα για πειραματισμό και διασκέδαση. Ο παιδαγωγός, δημιουργώντας τις κατάλληλες προϋποθέσεις, οφείλει να δίνει κίνητρο και να ενθαρρύνει τους μαθητές αρχικά να παρουσιάσουν θέματα ελεύθερα, θέματα που σχετίζονται με το οικογενειακό ή σχολικό περιβάλλον και σταδιακά να τους κατευθύνει σε πιο συγκεκριμένα, με βάση τη θεματολογία του θεατρικού παιχνιδιού. Για τις πιο μικρές ηλικίες προσφέρεται σαν καταλληλότερη μέθοδος η παντομίμα, ενώ σε μεγαλύτερες ηλικίες προτείνεται και η μιμική<sup>4</sup>.

**Σωματική έκφραση**: μέσα από τις σωματικές κινήσεις τα παιδιά εκφράζουν ότι δε μπορούν να μεταδώσουν με το λόγο, όπως σκέψεις, καταστάσεις και συναισθήματα, ενώ μπορούν να αποκωδικοποιήσουν και των άλλων αντίστοιχα. Η σωματική έκφραση αποτελεί μια διαδικασία αυτοέκφρασης. Το σώμα λειτουργεί ως μέσο διαλόγου, επικοινωνίας, αυτοκατανόησης. Η κίνηση είναι ικανή να μετατραπεί σε μια εικόνα, σε μια δήλωση ή σε ένα μήνυμα που θέλουμε να μεταφέρουμε, ενώ μπορεί να

---

<sup>4</sup> Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης, 2011: 17-18.

γίνει πιο επιδέξια και ευρηματική όταν το παιδί ευαισθητοποιείται. Το παιδί αναπτύσσεται και κιναισθητικά όταν εκφράζεται σωματικά, αφού μαθαίνει να ελέγχει το σώμα του. Στη πρώτη φάση ανάπτυξης του θεατρικού παιχνιδιού, δηλαδή στο στάδιο της προθέρμανσης και δημιουργίας της ομάδας, κρίνεται ιδιαίτερα βοηθητική η σωματική έκφραση των μελών της.

**Εκμετάλλευση του τυχαίου:** ένα ερέθισμα μπορεί να πάρει μη αναμενόμενη έκταση και ποικίλες μορφές. Από ένα τυχαίο συμβάν, φράση ή ενέργεια μπορεί να δημιουργηθεί μια κατάσταση. Ο εμπνευστής πρέπει να είναι ικανός να συλλαμβάνει και να αξιοποιεί κατάλληλα οποιαδήποτε τέτοια κατάσταση, καθώς και τις τάσεις και ψυχικές διακυμάνσεις της ομάδας γενικότερα αλλά και των μελών της ειδικότερα.

**Εκμετάλλευση βασικών κωμικών στοιχείων:** η αντίθεση και η υπερβολή αποτελούν τα δυο βασικά κωμικά στοιχεία που συναντάμε στη διεξαγωγή ενός θεατρικού παιχνιδιού, στοιχεία ικανά να προκαλέσουν ερεθίσματα και να ενεργοποιήσουν τους μηχανισμούς γέλιου (Κουρετζής, 1991).

**Μάσκα-κούκλα:** στο θεατρικό παιχνίδι η μάσκα αποτελεί για το μαθητή ένα βασικό μέσο έκφρασης, ένα μέσο ταύτισής του με το πρόσωπο που υποδύεται. Με τη μάσκα το παιδί εισέρχεται από το πραγματικό στο φανταστικό, βιώνει πρωτόγνωρες καταστάσεις, διεγείρεται η φαντασία του, ενισχύεται η εφευρετικότητά του (Σέξτου, 1998). Η μάσκα παρέχει στο μαθητή την ευκαιρία να μελετήσει χαρακτήρες, ρόλους, συμπεριφορές και στάσεις, να πλησιάσει το χαρακτήρα που ανέλαβε, να φωτίσει το ρόλο που θα υποδυθεί (Παπαδόπουλος, 2010: 281-285). Μέσα από αυτήν βρίσκει την ευκαιρία να εκφράσει εμπειρίες και προβληματισμούς του αλλά και δύσκολες καταστάσεις που έχει βιώσει. Πίσω από τη μάσκα, ακόμα και οι μαθητές που αισθάνονται συστολή και ντροπαλότητα απελευθερώνονται, νιώθουν ασφαλείς να εκφραστούν και να δημιουργήσουν (Κουρετζής, 1991). Οι μάσκες μπορεί να είναι έτοιμες ή να κατασκευαστούν από τους μαθητές από διάφορα υλικά όπως χαρτόνι ή γυψόγαζα. Αφού τις βάψουν και τις διακοσμήσουν μπορούν να τις φορέσουν, να μεταμφιεστούν ανάλογα, να εμπνευστούν από αυτές, να εμπλακούν σε αυτοσχεδιασμούς και να φτιάξουν τις δικές τους ιστορίες. Ακόμα τα παιδιά μπορούν να βάψουν το πρόσωπό τους με ειδικά, αβλαβή χρώματα και να δημιουργήσουν φυσικές μάσκες ή να βάψουν ο ένας τον άλλον. Σε μεγαλύτερες ηλικίες η μάσκα

μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εκφραστικό μέσο συναισθημάτων και προβληματισμών των μαθητών<sup>5</sup>.

**Δημιουργία περιβάλλοντος δράσης:** για την ανάπτυξη του θεατρικού παιχνιδιού ο παιδαγωγός, οι συμμετέχοντες ή όλοι μαζί μπορούν να δημιουργήσουν με διάφορα υλικά ένα χώρο δράσης ευχάριστο, που θα προσφέρει ερεθίσματα, που θα βοηθήσει τα μέλη της ομάδας να χαλαρώσουν, να εκτεθούν, με διακριτά τα όρια μεταξύ πραγματικού και φανταστικού. Το περιβάλλον δράσης μπορεί να είναι φυσικό ή τεχνητό, αναπαράσταση υπαρκτού ή φανταστικό. Ο χώρος αυτός μπορεί να διαμορφωθεί σε μια σχολική αίθουσα, στο ύπαιθρο, σε ένα μουσείο, σε έναν αρχαιολογικό χώρο κ.τ.λ.

**Αποστασιοποίηση:** η αποστασιοποίηση εκδηλώνεται με τη μέθοδο αντιμετώπισης ενός ρόλου. Παρέχει στο παιδί την ευκαιρία να αποστασιοποιηθεί από το ρόλο του, να βρεθεί απέναντί του με κριτική διάθεση, να τον αλλάξει, να τον εμπλουτίσει ή να τον απλουστεύσει, προσθέτοντας ή αφαιρώντας στοιχεία, ακόμα και να προβεί στην εγκατάλειψή του.

**Γκροτέσκο:** χρησιμοποιεί τεχνικές που εμπεριέχουν το ανεξήγητο, το υπερβολικό, το παιχνιδιάρικο ύφος, το παράδοξο που είναι γελοίο και ταυτόχρονα τρομακτικό. Με έναν παιγνιώδη τρόπο συνδυάζει το λογικό με το παράλογο. Έχει έντονο το στοιχείο της έκπληξης, του αιφνιδιασμού, της εναλλαγής μεταξύ γέλιου και φόβου, της ειρωνείας προσώπων και καταστάσεων. Αποτελεί ένα μέσο εκτόνωσης, ελάττωσης της έντασης του παιδιού που μπορεί να αισθάνεται από διάφορους παράγοντες και συνεπώς ένα μέσο λύτρωσής του (Κουρετζής, 1991).

### **1.1.5 Μέσα έκφρασης- ερεθίσματα**

Τα εκφραστικά μέσα που εφαρμόζονται στο θεατρικό παιχνίδι είναι γλωσσικά. Χρησιμοποιείται η φυσική γλώσσα, όπως για παράδειγμα για την

---

<sup>5</sup> Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης, 2011: 17-18.

αφήγηση ενός δραματικού μύθου ή σεναρίου αλλά και η γλώσσα του σώματος. Ακόμα τα εκφραστικά μέσα μπορεί να είναι τεχνικά και υλικά, όπως αντικείμενα αυθυπόστατα και αυτοσχέδια, χρώματα, ποικίλες πρωτογενείς ύλες κ. ά. (Μουδατσάκης, 1994: 61-67).

Ο εμπυχωτής, με το λόγο και την κίνησή του, δημιουργεί λεκτικά και σωματικά ερεθίσματα, αξιοποιεί και εκμεταλλεύεται οπτικοακουστικά, τεχνητά και φυσικά υλικά ερεθίσματα για να κινητοποιήσει, χαλαρώσει και εξάψει τη φαντασία των παιδιών, να επικοινωνήσει μαζί τους. Για να παράγει λεκτικά ερεθίσματα χρησιμοποιεί τη φωνή του και εκμεταλλεύεται τις διάφορες διακυμάνσεις της, μιμείται φωνές ζώων, ήχους που προέρχονται από τον άνθρωπο ή από τη φύση, κάνει μορφασμούς χρησιμοποιώντας στοιχεία του προσώπου του, όπως τα χείλη, η γλώσσα ή τα φρύδια του. Ακόμα χρησιμοποιεί τα αισθητήριά του, ανοιγοκλείνοντας τα μάτια, μυρίζοντας κάτι δύσοσμο, κρυφακούγοντας, τρώγοντας κάτι ξινό, αγγίζοντας κάτι παγωμένο και πολλά άλλα. Τα σωματικά ερεθίσματα επιτυγχάνονται με τη χρήση των άνω άκρων, των κάτω άκρων ή του κεφαλιού, της σπονδυλικής στήλης κλπ. Τα οπτικοακουστικά ερεθίσματα που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εμπυχωτής μπορεί να είναι ηχητικά, μουσικά ή οπτικά, ενώ τα υλικά ερεθίσματα μπορεί να προέρχονται από τεχνητά ή φυσικά υλικά όπως υφάσματα ή πέτρες (Παπαδόπουλος, 2010: 105-107).

Το θεατρικό παιχνίδι περιλαμβάνει και παιχνίδια θεατρικής έκφρασης, όπως παιχνίδια που γίνονται με τη χρήση του σώματος ή της φωνής, παιχνίδια αισθήσεων, φαντασίας και παρατηρητικότητας, παιχνίδια ομαδικά, καθώς και ασκήσεις αναπνοής (Σέξτου, 1998).

### **1.1.6 Κανόνες**

Το θεατρικό παιχνίδι υπακούει σε μερικούς κανόνες, που μπορεί να είναι απλοί ή σύνθετοι, ανάλογα με τις ηλικίες στις οποίες απευθύνεται. Οι κανόνες αυτοί, δανεισμένοι από το θεατρικό κώδικα, αναφέρονται στη μη αυστηρή χωρική ή χρονική οριοθέτηση, αλλά και στην υποχρέωση των συμμετεχόντων να παίζουν με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας αλλά και για αυτά, διαφοροποιώντας το με αυτόν τον τρόπο από το κοινό παιχνίδι (Faure, & Lascar, 1988: 9). Υπακούοντας σε κανόνες, το

παιδί ενισχύει αρετές όπως η ομαδικότητα, η συνεργατικότητα και κυρίως ο σεβασμός προς τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

### **1.1.7 Ο ρόλος του εμπυχωτή**

Ο ρόλος του εμπυχωτή στην επιτυχή υλοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού είναι θεμελιώδης, απαιτητικός και συνάμα ελκυστικός. Ο εμπυχωτής, όπως προκύπτει και εξ' ορισμού, είναι αυτός που δίνει ψυχή σε κάτι, δηλαδή είναι αυτός που μεταφέρει ψυχική δύναμη, δίνει κουράγιο και αυτοπεποίθηση σε αυτούς που απευθύνεται, που τους ενθαρρύνει, τονώνει και παρακινεί να προσδιορίσουν και να επιτύχουν τους στόχους τους.

Ο ρόλος του δασκάλου- εμπυχωτή είναι διπλός, πρώτα ψυχοπαιδαγωγικός και ύστερα διδακτικός. Σκοπός του είναι να οργανώνει την εμπύχωση με στόχο την παιδεία και την εσωτερική καλλιέργεια των συμμετεχόντων και τη διδασκαλία του με βάση τις εμπειρίες, τις ιδιαιτερότητες, τα «θέλω» τους (Παπαδόπουλος, 2010: 167-170). Ακόμα δρα σε εκφραστικό και σε θεατρικό επίπεδο, προτείνοντας δράσεις που προάγουν και ευνοούν τη μάθηση της θεατρικής γλώσσας και βοηθώντας τα μέλη της ομάδας στην ανακάλυψη του παιχνιδιού των ρόλων. Ευθύνη του είναι να τα εμπυχώνει και να τα ευαισθητοποιεί, ενδυναμώνοντας τη δημιουργικότητα και την ευρηματικότητά τους (Beauchamp, 1998: 91). Να δίνει κίνητρο και να εμπνέει την ομάδα, να την οδηγεί στην ανακάλυψη της χαράς του παιχνιδιού, να συμμετέχει για να έρθει κοντά της και όχι για να την κατευθύνει, να την ελέγχει και να επεμβαίνει στην επινοητικότητά της (Deldime, 1996: 42).

Κάποια από τα προσόντα του εκπαιδευτικού- εμπυχωτή είναι να εμπνέει ασφάλεια και να μεταφέρει τον ενθουσιασμό του στα παιδιά, να είναι χαλαρός και ενθαρρυντικός, απελευθερωμένος σωματικά και ψυχικά από συστολές, αναστολές και εντάσεις, να εκθέτει πτυχές της προσωπικότητάς του (Κουρετζής, 1991), μη ξεχνώντας όμως το ρόλο του. Με αυτό τον τρόπο φαίνεται οικείος και ανθρώπινος στα μάτια των παιδιών, γίνεται ένα με την ομάδα, αισθάνεται το σφυγμό της, δρα ενσυναισθητικά (Αρχοντάκη, & Φιλίππου, 2003: 79). Ούτως ή άλλως οι δραματικές δραστηριότητες βοηθούν στην ομαλή «μεταβίβαση εξουσίας» από τον εκπαιδευτή στον εκπαιδευόμενο, με αποτέλεσμα να ενδυναμώνεται η σχέση μεταξύ τους



(Warren, 1993). Επιπλέον ο εμπυχωτής οφείλει να είναι διορατικός και να μπορεί να αντιλαμβάνεται τη ροή των εξελίξεων, ώστε να προλαμβάνει διαφωνίες και συγκρούσεις (Faure, & Lascar, 1988), να εκμεταλλεύεται το απρόοπτο και το τυχαίο, να αξιοποιεί το ασήμαντο. Να προωθεί και να διευκολύνει με τη στάση του την εκδήλωση των συναισθημάτων, την αυτενέργεια, την ανάπτυξη οποιασδήποτε μορφής έκφρασης<sup>6</sup>. Μπορεί να δίνει οδηγίες και να θέτει ερωτήματα χωρίς όμως να είναι παρεμβατικός, ώστε να μη νιώσουν τα παιδιά ανεπάρκεια και έλλειψη εμπιστοσύνης προς αυτά (Slade, 1958).

### **1.1.8 Η Θεατρική Παιδεία στην Ελλάδα**

Μέχρι τη δεκαετία του 1970, στη μεταπολεμική Ελλάδα, η θεατρική αγωγή έχει ταυτιστεί με θεατρικές παραστάσεις και σκετσάκια που πραγματοποιούνται σε επετειακές εκδηλώσεις για τον εορτασμό θρησκευτικών εορτών και εθνικών επετείων, λειτουργώντας ως μέσο οργάνωσής τους. Μετά τη μεταπολίτευση αρχίζει η θεατρική αγωγή να κάνει την εμφάνισή της στην εκπαίδευση, κυρίως στην πρωτοβάθμια, από μεμονωμένους εκπαιδευτικούς που την εφαρμόζουν καθημερινά, εκτιμώντας τη χρήση της ως διδακτικό- παιδαγωγικό εργαλείο. Ταυτόχρονα ξεκινά η δημιουργία θεατρικών ομάδων και η εμφάνιση παιδικών σκηνών υπό την εποπτεία θεατροπαιδαγωγών, εμπυχωτών και ηθοποιών. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι ο Λάκης Κουρετζής και η ομάδα τέχνης «Πάροδος» καθώς και η Ξένια Καλογεροπούλου με τον Δημήτρη Ποταμίτη με τις θεατρικές παραστάσεις της «Παιδικής Σκηνής» (Παπαδόπουλος, 2010: 40).

Η πολιτεία, αναγνωρίζοντας την πολύπλευρη συνεισφορά του θεάτρου στην εκπαίδευση και κατανοώντας τον ουσιαστικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει σε ένα σχολείο που θα συμβαδίζει με το πνεύμα της εποχής του ενέταξε, με το προεδρικό διάταγμα 132/10-4-1990, τη θεατρική αγωγή στο αναλυτικό πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το έτος 1990 (Γραμματάς, 1999: 83). Αρχικά διδασκόταν στις τάξεις του δημοτικού σχολείου από δασκάλους δράματος, με σκοπό να βοηθήσει τους μαθητές αυτών των ηλικιών να καλλιεργούν δεξιότητες και να λειτουργούν αρμονικά σε ατομικό αλλά και σε ομαδικό επίπεδο (Andrikoroulou, &

---

<sup>6</sup> Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης, 2011: 34.

Koutrouba, 2019). Το αναλυτικό πρόγραμμα και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) που προβλέπεται για το δημοτικό σχολείο, δίνει βαρύτητα σε μεθόδους όπως είναι το θεατρικό παιχνίδι, ο αυτοσχεδιασμός κ. ά., με σκοπό την ενίσχυση ικανοτήτων επικοινωνίας και έκφρασης σωματικής, κινητικής και γλωσσικής, ενώ για τις τάξεις Γυμνασίου- Λυκείου επικεντρώνεται κυρίως σε δομικά στοιχεία θεατρολογίας και στη θεατρική παράσταση. Αρχικά η θεατρική αγωγή δεν είναι αυτόνομο μάθημα αλλά ενσωματώνεται σε άλλα διδακτικά αντικείμενα, όπως είναι η Μελέτη Περιβάλλοντος και η Αισθητική Αγωγή (Παπαδόπουλος, 2010: 161). Αρχίζει να αποτελεί αυτόνομο μάθημα το 2011 στα σχολεία Ε.Α.Ε.Π. (Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα) και το 2016 καθολικά στα δημοτικά σχολεία της χώρας (εκτός των ολιγοθέσιων) στις τάξεις Α'- Δ' (ΦΕΚ, 2016, Αρ. Φύλλου 1324) (Παπαγεωργίου, 2017).

Το θέατρο αρχίζει να εντάσσεται σταδιακά στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα όχι σαν περιστασιακή ψυχαγωγία αλλά σαν μια συστηματική μέθοδο διδασκαλίας που πρεσβεύει τη μάθηση μέσω της πράξης, με σκοπό εκτός των άλλων τη θεατρική διαπαιδαγώγηση των συμμετεχόντων και την κοινωνική δραστηριοποίησή τους (Τσελφές, & Παρούση, 2015). Παρόλα αυτά, η θεατρική εκπαίδευση δε βρίσκεται στη θέση που της αρμόζει και δεν έχει εξελιχθεί όπως θα έπρεπε (Γιάνναρης, 1995), παρά τις προσπάθειες του Υπουργείου Παιδείας, των λοιπών διυπουργικών φορέων, της περιφερειακής αυτοδιοίκησης και κάποιων προγραμμάτων καλλιτεχνικής εκπαίδευσης. Όσον αφορά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το μάθημα της θεατρικής αγωγής εμπεριέχεται συνήθως στο αναλυτικό πρόγραμμα ολοήμερων σχολείων και διδάσκεται από ηθοποιούς και θεατρολόγους, ενώ δεν καλύπτονται όλες οι τάξεις του σχολείου. Στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο η θεατρική παιδεία είναι ακόμα πιο υποβαθμισμένη και εφαρμόζεται είτε έπειτα από αίτημα του σχολείου στην απογευματινή ζώνη από ωρομίσθιους καθηγητές με τη μορφή θεατρικού εργαστηρίου, είτε ύστερα από πρωτοβουλίες των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων, είτε μέσω προγραμμάτων που πραγματοποιούνται από φορείς όπως ο Πανελλήνιος Σύλλογος Θεατρολόγων και η Γ.Γ.Ν.Γ. Στην ιδιωτική εκπαίδευση της χώρας το μάθημα της θεατρικής αγωγής διδάσκεται πιο συστηματικά και πραγματοποιούνται αξιόλογα προγράμματα καλλιτεχνικών σπουδών. Ακόμα διοργανώνονται από το Υπουργείο Παιδείας Πανελλήνιοι Αγώνες Μαθητικού Θεάτρου ετησίως και πραγματοποιείται το πρόγραμμα «Μελίνα» σε συγκεκριμένα σχολεία της χώρας. Τα τελευταία χρόνια, το Δίκτυο για το Θέατρο στην εκπαίδευση

διοργανώνει πανελλήνια συνέδρια και σεμινάρια επιμόρφωσης σε όλες τις βαθμίδες των εκπαιδευτικών (Κακουδάκη, & Απέργη, 2008: 189-190).

Λόγω της έλλειψης του απαραίτητου χρόνου στο ωρολόγιο πρόγραμμα, η θεατρική αγωγή δεν αντιμετωπίζεται ισότιμα με τα υπόλοιπα μαθήματα και έτσι στερείται από τους μαθητές η συστηματική τριβή με τη θεατρική παιδεία. Το γεγονός αυτό συντελεί στο να μην εφαρμόζονται και συνεπώς να μην επιτυγχάνονται οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος για το μάθημα αυτό (Παπαδόπουλος, 2010: 161-162). Κατασταλτικός παράγοντας στην προώθηση της θεατρικής παιδείας θεωρείται και η μη εξοικείωση των δασκάλων με εναλλακτικές εκπαιδευτικές μεθόδους, όπως είναι οι θεατρικές δραστηριότητες. Η επιμόρφωση είναι ο μόνος δρόμος για να επιτευχθεί σε θεωρητικό αλλά και βιωματικό επίπεδο η ζητούμενη αυτή εξοικείωση, με σκοπό την απόκτηση εμπειρίας στα καινούρια δεδομένα που προκύπτουν στο κομμάτι της θεατρικής έρευνας (Γραμματάς, 1997). Ακόμα, είναι επιτακτική ανάγκη η ύπαρξη θεατρολόγου σε κάθε δημοτικό σχολείο και η ύπαρξη δασκάλων δράματος σε ρόλο εκπαιδευτή στα προγράμματα και στα σεμινάρια κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Gale, 2008).

## 1.2 Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

### 1.2.1 Ορισμοί της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Ο όρος «περιβαλλοντική εκπαίδευση» γεννήθηκε τη δεκαετία του '70 ύστερα από μια σειρά διασκέψεων με θέμα το περιβάλλον, τη διατήρηση και την προστασία του, που διεξήχθησαν από την UNESCO (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization), το UNEP: (Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Προστασίας του ΟΗΕ) και την IUCN (Διεθνής Ένωση για τη Διατήρηση της Φύσης) (Καλαθά, 2010: 6). Η πρώτη πραγματική δήλωση για το βασικό ρόλο που θα πρέπει να κατέχει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, έγινε στη Τιφλίδα το 1977. Σε αυτή τη Δήλωση της Τιφλίδας έγινε έκκληση η περιβαλλοντική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών να θεωρείται «προτεραιότητα των προτεραιοτήτων» (Davis, 2010).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, σύμφωνα με τη διεθνή συνάντηση της I.U.C.N που πραγματοποιήθηκε στη Νεβάδα το 1970, με σκοπό να την εντάξουν στα σχολικά προγράμματα, *«αποτελεί διαδικασία αναγνώρισης αξιών και διασαφήνισης εννοιών για ανάπτυξη ικανοτήτων και στάσεων που εκτιμούν τις σχέσεις ανάμεσα στον άνθρωπο, στον πολιτισμό και στο βιοφυσικό του περιβάλλον. Ακόμα αποτελεί άσκηση πρακτικών, για τη λήψη αποφάσεων και τη διαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς από το ίδιο το άτομο, που θα αφορά στην ποιότητα του περιβάλλοντός του»* (Κουσουρής, & Αθανασάκης, 1990: 138).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, σύμφωνα με την UNESCO, αποτελεί *«μία εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία επιδιώκει να διαμορφώσει συνειδητούς πολίτες με γνώσεις, ευαισθησία, φαντασία και επίγνωση των σχέσεων που τους συνδέει με το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον, έτοιμους να προτείνουν λύσεις και να συμμετέχουν στη λήψη και την εκτέλεση αποφάσεων»* (Φύκαρης, 1998: 34).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, σύμφωνα με την UNESCO στη Διάσκεψη της Τιφλίδας το 1977, *«προωθεί την ανάπτυξη σαφούς αντίληψης και ενδιαφέροντος για την οικονομική, κοινωνική, πολιτική και οικολογική αλληλεξάρτηση σε αστικές και αγροτικές περιοχές. Παρέχει σε κάθε άτομο δυνατότητα απόκτησης γνώσεων, αξιών, στάσεων, αφοσίωσης και δεξιοτήτες που χρειάζονται για να προστατεύσει και να καλυτερεύσει το περιβάλλον. Συμβάλλει στη δημιουργία νέων προτύπων συμπεριφοράς ατόμων, ομάδων, κοινωνιών προς το περιβάλλον»* (Κοσμίδης, 2000: 9).

Κατά τους Hungerford, Peyton και Wilke (1980), η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι «η διαδικασία η οποία θα βοηθήσει τους πολίτες να αποκτήσουν γνώση του περιβάλλοντος και, πάνω από όλα, να γίνουν ικανοί και αποφασισμένοι, να έχουν διάθεση να εργαστούν, ατομικά και συλλογικά, για την επίτευξη και τη διατήρηση μιας δυναμικής ισορροπίας μεταξύ της ποιότητας της ζωής και της ποιότητας του περιβάλλοντος».

### **1.2.2 Βασικά χαρακτηριστικά και κατευθυντήριες αρχές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης**

Η Παγκόσμια Διακυβερνητική Διάσκεψη της Τιφλίδας, που πραγματοποιήθηκε το 1977, αποτέλεσε καθοριστικό σταθμό στην εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Υιοθετώντας τις προτάσεις της Διάσκεψης του Βελιγραδίου, γνωστής ως "Χάρτα του Βελιγραδίου", οριοθέτησε την εκπαιδευτική αυτή διαδικασία, προσδιόρισε τη φύση και την ταυτότητά της, ενώ μέσα από τη διακήρυξή της διαμορφώθηκαν και διατυπώθηκαν οι σκοποί και οι στόχοι της, τα βασικά χαρακτηριστικά και οι κατευθυντήριες αρχές της (Παπαβασιλείου, 2011:24).

Συνεπώς, τα βασικά χαρακτηριστικά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης όπως προκύπτουν από τη Διάσκεψη της Τιφλίδας και τα οποία τη ξεχωρίζουν από τις άλλες μορφές εκπαίδευσης είναι τα εξής:

Ο προσανατολισμός στην επίλυση των προβλημάτων: η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση βοηθά τους εκπαιδευόμενους να συνειδητοποιήσουν τα περιβαλλοντικά προβλήματα, είτε αυτά αφορούν το κοντινό τους περιβάλλον, είτε τη βιόσφαιρα, να εντοπίσουν τις αιτίες που τα δημιουργούν, να εμποδώσουν τις διαδικασίες που οδηγούν στη λύση τους, να ενεργοποιηθούν και να συμμετέχουν ενεργά σε περιβαλλοντικές δράσεις.

Η διεπιστημονική προσέγγιση: η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συστήνεται και διαμορφώνεται μέσα από την αναδιάρθρωση πολλών και διαφορετικών επιστημονικών κλάδων και τη χρήση ποικίλων εκπαιδευτικών διαδικασιών, με σκοπό να επιτυγχάνει μια ολιστική θεώρηση του περιβάλλοντος.

Η ενσωμάτωση της εκπαίδευσης στην κοινωνία: για να θεωρείται ουσιαστική η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θα πρέπει να μελετά και να καταπιάνεται με

περιβαλλοντικά προβλήματα και θέματα που συμβαδίζουν με τα ενδιαφέροντα του εκπαιδευόμενου, προβλήματα που τον απασχολούν στην καθημερινότητά του, που αφορούν τον ίδιο καθώς και το κοινωνικό σύνολο στο οποίο ανήκει.

Ο διαρκής χαρακτήρας: το περιβάλλον διαπλάθεται διαρκώς από την επίδραση βιοφυσικών παραγόντων και ανθρώπινων παρεμβάσεων που διευκολύνονται από την ταχύτητα εξελισσόμενη επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη (Φλογαΐτη, 1998).

Οι κατευθυντήριες αρχές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης διαμορφώθηκαν στη Διάσκεψη της Τιφλίδας, και σύμφωνα με κάποιες από αυτές, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θα πρέπει να μελετά το περιβάλλον σε όλο του το σύνολο, συνυπολογίζοντας όλες του τις διαστάσεις, θεωρώντας το φυσικό και ανθρωπογενές και να αποτελεί, σε κάθε της μορφή -τυπική και μη τυπική- μια διαρκή, δια βίου διαδικασία μάθησης, η οποία θα ξεκινά από την προσχολική κιόλας ηλικία του ατόμου και θα διαρκεί για όλη του τη ζωή. Επιπλέον πρέπει να προσεγγίζει τα προγράμματά της διεπιστημονικά, να πραγματοποιείται με τη σύμπραξη κλασσικών αλλά και νεότερων κλάδων της επιστήμης και να συνυπολογίζει όλες τις παραμέτρους, ώστε να επιτυγχάνεται μια ολιστική θεώρηση του περιβάλλοντος, καθώς και να δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε αξίες όπως η συμμετοχικότητα και η συνεργατικότητα για την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και την πρόληψή τους. Ακόμα οφείλει να μελετά διαχρονικά, από κάθε σκοπιά, τοπική, εθνική, περιφερειακή, διεθνή και με τη χρήση πολλών μεθόδων τα περιβαλλοντικά ζητήματα και να παρέχει την ευκαιρία για απόκτηση γνώσεων, ανάπτυξη δεξιοτήτων, διαμόρφωση ορθών αξιών και στάσεων και ευαισθητοποίηση σε κάθε άτομο, οποιασδήποτε ηλικίας (Φύκαρης, 1998).

### **1.2.3 Σκοποί και στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης**

Κεντρικός σκοπός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι η διαμόρφωση «περιβαλλοντικά υπεύθυνων πολιτών» και «περιβαλλοντικά υπεύθυνων κοινωνικών ομάδων», που θα δράσουν ατομικά και συλλογικά για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων και την αποφυγή δημιουργίας καινούριων. Στόχος της είναι, μπολιάζοντας στους εκπαιδευόμενους της το αίσθημα του ενδιαφέροντος, της

ευθύνης και της αλληλούποστήριξης μεταξύ ατόμων και λαών, να επιφέρει ριζικές αλλαγές στον τρόπο που αυτοί σκέφτονται και πράττουν και συνεπώς αλλαγές στον κόσμο στον οποίο ζουν. Οι σχέσεις μεταξύ των πολιτών, αλλά και οι σχέσεις τους με το περιβάλλον θα τεθούν σε νέα βάση και θα συμβάλλουν στην εξασφάλιση της ποιότητας του περιβάλλοντος που με τη σειρά της θα επιφέρει την αναβάθμιση της ποιότητας της ζωής και κατά συνέπεια την ανθρώπινη ευτυχία (Φλογαΐτη, 1998).

Οι σκοποί της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης διακρίνονται σε περιβαλλοντικούς, εκπαιδευτικούς και παιδαγωγικούς. Αναλυτικότερα: α) Περιβαλλοντικοί: η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση επιδιώκει για όλους τους εκπαιδευόμενους, έχοντας ως βασική αξία το σεβασμό προς κάθε μορφή ζωής, την απόκτηση γνώσεων και την καλλιέργεια ικανοτήτων που θα συμβάλλουν στην επίλυση των προβλημάτων του περιβάλλοντος και στη συνετή διαχείριση των φυσικών πόρων. β) Εκπαιδευτικοί: η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση επιδιώκει για όλους τους εκπαιδευόμενους την απόκτηση γνώσεων, αξιών και δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν στην αρμονική διαβίωση τόσο μεταξύ τους, όσο και με το περιβάλλον γ) Παιδαγωγικοί: η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση επιδιώκει να διαμορφώσει εκπαιδευτικές διαδικασίες που υπακούν στις ανάγκες της κοινωνίας και προσαρμόζονται στην παγκόσμια πραγματικότητα (Κοσμίδης, 2000: 10).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έχει ως στόχο να αντιληφθούν οι νέες γενιές ότι η ισορροπία του περιβάλλοντος είναι δυναμική, να μάθουν με ποιους τρόπους μπορεί αυτή να διαταραχθεί και τι μπορεί ο άνθρωπος να κάνει για να προλάβει κάτι τέτοιο και να το αποτρέψει. Να έρθουν κοντά στα περιβαλλοντικά προβλήματα, να ενημερωθούν, να ευαισθητοποιηθούν σε σχέση με αυτά. Να αποκτήσουν τις απαραίτητες ικανότητες, που θα τις καταστήσουν ικανές να δραστηριοποιηθούν για την προστασία, βελτίωση και διατήρηση του περιβάλλοντος, αφού συνειδητοποιήσουν ότι η απραξία θα οδηγήσει στην καταστροφή του, ενώ η ενεργός συμμετοχή αποτελεί τη μοναδική λύση για την αποφυγή της (Κουσουρής, & Αθανασάκης, 1990: 138). Να είναι σε θέση να ακολουθήσουν τις απαραίτητες διαδικασίες που οδηγούν στην επίλυση ενός προβλήματος που αφορά στο περιβάλλον. Αρχικά να το προσεγγίσουν και να καταφέρουν να το κατανοήσουν, στη συνέχεια να το αναλύσουν, να το αξιολογήσουν, να προσδιορίσουν τις δυνατότητες δράσης και τελικά να κατορθώσουν να εφαρμόσουν το κατάλληλο για την περίπτωση σχέδιο δράσης (Νάσαινας, & Φράγκος, 1995: 12).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση διακρίνει κάποια στάδια που θα οδηγήσουν στη διαμόρφωση ενός περιβαλλοντικά ενημερωμένου, συνειδητοποιημένου, υπεύθυνου και δραστήριου πολίτη: α) Συνειδητοποίηση: το πρώτο βήμα στην περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι να συνειδητοποιήσουν οι πολίτες τα προβλήματα του περιβάλλοντος και τον αντίκτυπό τους στους ίδιους και στο περιβάλλον και να ευαισθητοποιηθούν γύρω από αυτά. β) Γνώση: το δεύτερο βήμα είναι να αποκτήσουν βασικές γνώσεις και εμπειρίες που σχετίζονται με τα περιβαλλοντικά προβλήματα. γ) Στάσεις: να τους βοηθήσει να ενδιαφερθούν για το περιβάλλον, να διαμορφώσουν ορθές αξίες και στάσεις αλλά και αίσθηση υπευθυνότητας όσον αφορά στη βελτίωση και διατήρησή του. δ) Ικανότητες: να τους βοηθήσει να εφοδιαστούν με τα απαραίτητα προσόντα και τις κατάλληλες ικανότητες για τον εντοπισμό, την αξιολόγηση και την επίλυση των περιβαλλοντικών ζητημάτων. ε) Συμμετοχή: να ωθήσει και να ενεργοποιήσει τους πολίτες να αναλάβουν δράση και να συμμετέχουν ενεργά στην προστασία του περιβάλλοντος καθώς και στην επίλυση των προβλημάτων του (Γεωργόπουλος, & Τσαλίκη, 1993).

Οι στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, σύμφωνα με την UNESCO (1987), είναι να ενισχύσει την ανάπτυξη γνώσεων και βασικών δεξιοτήτων για το χειρισμό περιβαλλοντικών προβλημάτων, την ευαισθητοποίηση και την καλλιέργεια θετικών στάσεων σε σχέση με αυτά, καθώς και την ανάληψη δράσης για την επίλυση τους (Φλογαΐτη, 2011).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση που στηρίζεται στη συμμετοχική και βιωματική μάθηση (Stone, & Barlow, 2005) προσφέρει στον εκπαιδευόμενο πνευματικά ερεθίσματα και συναισθηματική εμπλοκή (Palmer, 1998) και έχει σκοπό τη δημιουργία ενημερωμένων και ικανών πολιτών που θα συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός υγιούς, δίκαιου και βιώσιμου μέλλοντος.

Η απόκτηση ορθής περιβαλλοντικής κουλτούρας και η συνειδητοποίηση των συνεπειών της απραξίας μπορεί να οδηγήσει αρχικά στην υιοθέτηση έμμεσων περιβαλλοντικών δράσεων (όπως η δωρεά ή η υποστήριξη μιας περιβαλλοντικής οργάνωσης) και σταδιακά στην υιοθέτηση άμεσων περιβαλλοντικών δράσεων (Kollmus, & Agyeman, 2002).



#### 1.2.4 Μορφές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση διακρίνεται σε τρεις μορφές: στην τυπική, στην οποία και συνήθως συμπεριλαμβάνεται, στην μη τυπική και στην άτυπη. Αρκετοί συγγραφείς χαρακτηρίζουν με τον όρο άτυπη εκπαίδευση και τις δύο τελευταίες μορφές της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης εξαιτίας του ότι αρκετά γενικά χαρακτηριστικά τους ταυτίζονται, γεγονός που κάνει δύσκολη τη διάκρισή τους (Παπαβασιλείου, 2009). Τα κριτήρια διαχωρισμού των δύο τελευταίων εξ αυτών είναι το κοινό στο οποίο απευθύνονται, ο χώρος διεξαγωγής τους και ο τρόπος ανάπτυξής τους (Τσαμπούκου- Σκαναβή, 2004α: 108-111).

##### α) Τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (formal education)

Πρόκειται για τη μορφή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που αναπτύσσεται αποκλειστικά εντός των πλαισίων του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος από την προσχολική έως και την τριτοβάθμια εκπαίδευση τόσο σε σεμινάρια, όσο και σε προγράμματα επαγγελματικής επιμόρφωσης. Η τυπική περιβαλλοντική εκπαίδευση απευθύνεται σε μη προκαθορισμένο κοινό, το οποίο έχει ίδιο ηλικιακό και μορφωτικό επίπεδο, δε συμμετέχει στη διαδικασία αυτοβούλως αλλά υποχρεωτικά αφού η τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εντάσσεται στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα (Παπαβασιλείου, 2009). Σε αυτού του είδους την εκπαίδευση ο εκπαιδευτικός, το εκπαιδευτικό ίδρυμα ή το Υπουργείο Παιδείας στην περίπτωση της χώρας μας, έχει την αποκλειστική ευθύνη και κρίση για την ποιότητα, τη μορφή και το είδος της περιβαλλοντικής γνώσης που μεταλαμπαδεύεται. Ο διδάσκων, μέσα από θεσμοθετημένες διαδικασίες του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, οφείλει να επιτύχει συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Τσαμπούκου- Σκαναβή, 2004α: 112-113).

##### β) Μη τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (non-formal education)

Μη τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θεωρείται οποιαδήποτε οργανωμένη εκπαιδευτική διαδικασία που πραγματοποιείται εκτός του πλαισίου του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και εξυπηρετεί συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους (Coombs, 1973). Εφαρμόζεται σε άτομα οποιασδήποτε ηλικίας και μορφωτικού επιπέδου και σε διάφορους χώρους, όχι μόνο σε σχολεία ή πανεπιστήμια. Αποτελεί μια μορφή σκόπιμης εκπαίδευσης που έχει ως στόχο την υιοθέτηση ορθών περιβαλλοντικών στάσεων, την καλλιέργεια ικανοτήτων σχετιζόμενων με την προστασία του περιβάλλοντος, την κατανόηση περιβαλλοντικών εννοιών, την

απόκτηση περιβαλλοντικού ήθους και γενικότερα την ανάπτυξη σε ποικίλους τομείς της κοινωνίας. Σκοπός της είναι η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και συνειδητοποίηση των πολιτών, που θα επιτευχθεί μέσω της εκπαίδευσης σε περιβαλλοντικά ζητήματα. Αποτελεί μια δια βίου εκπαίδευση αφού εφαρμόζεται σε όλα τα στάδια εξέλιξης του ατόμου (Τσαμπούκου - Σκαναβή, 2004α: 113-115). Φορείς προγραμμάτων της μη τυπικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αποτελούν τα σχολεία και γενικότερα η εκπαιδευτική κοινότητα, μη κυβερνητικές οργανώσεις για το περιβάλλον, περιβαλλοντικοί σύλλογοι, τα Κ.Π.Ε, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, ραδιοτηλεοπτικά προγράμματα και έντυπα μέσα κ. ά. (Αντωνίου, 2012: 52-53).

#### γ) Άτυπη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (informal education ή learning)

Ως άτυπη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ορίζεται η διαρκής διαδικασία μάθησης με την οποία το άτομο, μέσα από την καθημερινή εμπειρία αλλά και τις επιρροές που λαμβάνει από το περιβάλλον του αποκτά στάσεις, αξίες και δεξιότητες. Οι επιδράσεις αυτές μπορεί να προέρχονται από τις καθημερινές δραστηριότητες του ατόμου, το οικογενειακό και εργασιακό του περιβάλλον, τη γειτονιά και γενικότερα τον κοινωνικό του περίγυρο, τις ελεύθερες ασχολίες του, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης κ. ά. Η μάθηση αυτή δεν είναι επίσημα πιστοποιημένη αφού δε συνιστά μια δομημένη εκπαιδευτική διαδικασία από άποψη εκπαιδευτικών στόχων, χρόνου μάθησης και υποστηρικτικών μέσων (Παπαβασιλείου, 2009). Παραδείγματα άτυπης περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αποτελούν τα ελεύθερα περιβαλλοντικά εκπαιδευτικά προγράμματα, τα αντιρατσιστικά προγράμματα, η μουσειοπαιδαγωγική εκπαίδευση συγκεκριμένων μουσείων, εκθεσιακοί χώροι κ. ά. (Αντωνίου, 2012: 58-59).

Σε αυτού του είδους την περιβαλλοντική εκπαίδευση το κοινό συμμετέχει εθελοντικά, ύστερα από δική του πρωτοβουλία και επιθυμία, ενώ η παρουσία δεν είναι υποχρεωτική. Στην άτυπη περιβαλλοντική εκπαίδευση οι πληροφορίες και οι γνώσεις μεταφέρονται από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και γενικότερα το διαδίκτυο, απ' τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, από βιβλιοθήκες, κοινωνικές επαφές, κ. ά. ενώ δεν υπάρχει τρόπος αξιολόγησής της. Ξεπερνώντας την έννοια του χωροχρόνου, η άτυπη περιβαλλοντική εκπαίδευση ευνοείται από την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών (Τσαμπούκου –Σκαναβή, 2004α: 117).

### 1.2.5 Διαστάσεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτέλεσε από την ίδρυσή της μια μεταβατική έννοια. Έκανε την εμφάνισή της ως μια εκπαίδευση βασισμένη στην επιστήμη, που δίνει έμφαση στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος, που συνδέεται άμεσα με αυτό και αυτή η σύνδεση πραγματοποιείται με τρεις διαφορετικούς τρόπους. Από εκεί προκύπτουν και οι τρεις όψεις- διαστάσεις που ορίζουν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Τη δεκαετία του '90 χαρακτηρίστηκε ως μια επιστήμη «δια μέσου, για, για χάρη» του περιβάλλοντος που περιλαμβάνει:

α) Εκπαίδευση δια μέσου του περιβάλλοντος: που παρέχει στους μαθητές άμεσες περιβαλλοντικές εμπειρίες, συνήθως υπαίθριες, που προκύπτουν από δραστηριότητες και επαφή με το περιβάλλον. Το περιβάλλον χρησιμοποιείται ως ένα πεδίο προσφοράς γνώσης που σχετίζεται με αυτό και ανάπτυξης δεξιοτήτων (Davis, 2010 · Φλογαΐτη, 2011), με αποτέλεσμα την καλλιέργεια φιλοπεριβαλλοντικών συναισθημάτων και την ανάπτυξη βαθιάς εκτίμησης και ουσιαστικού ενδιαφέροντος για το περιβάλλον (Sterling, & Cooper, 1992).

β) Εκπαίδευση για το περιβάλλον: αυτή η διάσταση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης επικεντρώνεται στην κατανόηση της λειτουργίας των περιβαλλοντικών συστημάτων, των εννοιών και των γνώσεων που σχετίζονται με περιβαλλοντικές διαδικασίες και ζητήματα (Davis, 2010). Σκοπός είναι η απόκτηση αυτής της γνώσης να βοηθήσει στη λήψη ορθών αποφάσεων που αφορούν στη χρήση των συστημάτων αυτών από τον άνθρωπο (Sterling, & Cooper, 1992).

γ) Εκπαίδευση για χάρη του περιβάλλοντος: που εκτός από το να προσφέρει γνώση, αναπτύσσει αξίες και δεξιότητες δράσης που στοχεύουν στη δημιουργία ενημερωμένων, με ορθή κρίση πολιτών που είναι ικανοί να συμμετέχουν σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων και μέτρων σχετικά με ζητήματα που σχετίζονται με το περιβάλλον (Davis, 2010), να προωθούν την υιοθέτηση ενός κώδικα συμπεριφοράς, ευνοϊκού για τη διατήρηση της ποιότητάς και την προστασία του (Sterling, & Cooper, 1992), καθώς και την πρόληψη των προβλημάτων του (Φλογαΐτη, 2011). Η τρίτη αυτή μορφή εκπαίδευσης ερμηνεύει κυρίως τον κοινωνικό και πολιτικό ρόλο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση οφείλει να προσεγγίζει τις τρεις αυτές όψεις συνολικά και όχι ξεχωριστά, επιβεβαιώνοντας τον ολιστικό χαρακτήρα της. Οι

διαστάσεις δηλαδή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης πρέπει να συνδυάζονται και να αλληλοσυμπληρώνονται (Παπαδημητρίου, 1998).

Οι τρεις διαστάσεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης έχουν σχέση με τους αντίστοιχους τομείς ανάπτυξης της προσωπικότητας του ανθρώπου: α) Συναισθηματική: η περιοχή αυτή σχετίζεται με την τοποφιλία, τη δημιουργία συναισθηματικής έλξης και ισχυρών δεσμών με έναν τόπο. β) Γνωστική: η περιοχή αυτή σχετίζεται με τη διανοητική ανάπτυξη, με τη δημιουργία εννοιών, με τις επεξηγήσεις σχέσεων. γ) Ηθική: η περιοχή αυτή σχετίζεται με το σχηματισμό στάσεων και κρίσεων, τη δημιουργία αντιλήψεων και αξιών (Γεωργόπουλος, & Τσαλίκη, 1993).

### **1.2.6 Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα**

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση καθυστέρησε να αναπτυχθεί στη χώρα μας, σε σύγκριση με άλλες χώρες, εξαιτίας της χαμηλής βιομηχανικής ανάπτυξης και συνεπώς των μικρής έκτασης περιβαλλοντικών προβλημάτων, αλλά και του διδακτορικού καθεστώτος εκείνης της περιόδου (Παπαδημητρίου, 1998). Ο όρος «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» πρωτοεμφανίζεται στην Ελλάδα το 1976. Αρχικά δεν αποτελεί αυτόνομη οντότητα και η ανάπτυξή της οφείλεται σε αποφάσεις και δραστηριότητες διεθνών οργανισμών που σκοπό είχαν τη διάδοσή της (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004α). Το 1988 το ΥΠ.ΕΠ.Θ, ύστερα από ψήφισμα των Υπουργείων Παιδείας που ανήκουν στην Ευρωπαϊκή Ένωση, διατυπώνει θέσεις για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, κάνοντας το πρώτο βήμα για την ανάπτυξή της στη χώρα μας. Δύο χρόνια αργότερα, το 1990, αρχίζει η ανάπτυξή της με αλματώδη ρυθμό. Καθοριστικό σταθμό στην προώθηση και εξέλιξή της, αποτέλεσε ο νόμος 1892/90, ο οποίος καθόρισε το θεσμικό της πλαίσιο. Ο νόμος αυτός την εντάσσει στο Πρόγραμμα Σπουδών των σχολείων της Μέσης Εκπαίδευσης (Ταμουτσέλη, 2003: 12). Ένα χρόνο αργότερα, το 1991, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εισάγεται και στα επίσημα εκπαιδευτικά προγράμματα σπουδών των Δημοτικών σχολείων (ΦΕΚ 223 / 12-4-1991, Β ') (Andrikopoulou, & Koutrouba, 2019).

Σύμφωνα με το συγκεκριμένο νόμο, σκοπός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης «είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του, να ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό και να δραστηριοποιηθούν με ειδικά προγράμματα, ώστε να συμβάλουν στη γενικότερη προσπάθεια αντιμετώπισής τους» (Φέρμελη, κ.ά., 2008). Ο νόμος αυτός στοχεύει στην ενημέρωση των μαθητών όσον αφορά στην άρρηκτη σχέση μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος και στα προβλήματα που προκύπτουν από αυτή τη σχέση, αλλά και στην εμπλοκή τους σε Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που υποστηρίζονται από το Υπουργείο Παιδείας για την προώθησή της σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στα σχολεία δημοσίου και ιδιωτικού τομέα. Ο ίδιος νόμος έφερε και τη δημιουργία Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και επίσημων αρχών, υπεύθυνων για την εποπτεία της εφαρμογής της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία (Andrikorouli, & Koutrouba, 2019). Στους νομούς της χώρας, σε κάθε Διεύθυνση Εκπαίδευσης, ορίζονται εκπαιδευτικοί τριετούς θητείας ως Υπεύθυνοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, τα καθήκοντα των οποίων καθορίζονται από υπουργικές αποφάσεις. Ουσιαστικά οι αρμοδιότητές τους είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που πραγματοποιούν περιβαλλοντικά εκπαιδευτικά προγράμματα και η παρακολούθηση και στήριξη τέτοιου είδους προγραμμάτων. Από το 1998- 1999 και μετά, σύμφωνα με υπουργική εγκύκλιο, υποστηρίζεται η πραγματοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που προβάλλουν τις αρχές και προωθούν τους στόχους της Αειφόρου Ανάπτυξης (Ταμουτσέλη, 2003: 12- 13).

Η συνεισφορά των μη Κυβερνητικών Περιβαλλοντικών Οργανώσεων και των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης θεωρείται αδιαμφισβήτητη (Τσαμπούκου- Σκαναβή, 2004β). Επίσης, τα Δίκτυα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης αποτελούν ένα θεσμό που προωθεί τη συνεργασία μεταξύ διαφορετικών σχολικών μονάδων που πραγματοποιούν προγράμματα στα πλαίσια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Τα σχολεία που συμμετέχουν εδρεύουν σε διάφορες περιοχές της χώρας και τα προγράμματα που υλοποιούν έχουν ίδιο περιβαλλοντικό θέμα και ίδιους στόχους. Ιδρυτές και συντονιστές αυτών των δικτύων μπορούν να είναι οι Διευθύνσεις της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι περιβαλλοντικές οργανώσεις, τα κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, κ.ά. Σύνδεσμος μεταξύ των σχολείων και των

φορέων είναι οι Υπεύθυνοι Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Ταμουτσέλη, 2003: 15-16).

Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων οργάνωσε εκπαιδευτικές δράσεις για τη δεκαετία 2005-2014, που αποτελεί τη δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, στοχεύοντας στη δημιουργία ακλόνητων δεσμών μεταξύ σχολείου και κοινωνίας, έχοντας διαφορετικό θεματικό περιεχόμενο για κάθε χρονιά (Φέρμελη, κ.ά., 2008: 13).

Το σημερινό ελληνικό σχολείο και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δεν εφαρμόζουν τις ίδιες διδακτικές μεθοδολογίες. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ακολουθεί κατά βάση δασκαλοκεντρικές και βαθμοθηρικές μεθόδους, σε αντίθεση με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση που ασπάζεται πιο παιδοκεντρικές και διαθεματικές προσεγγίσεις, στις οποίες ο μαθητής συμμετέχει ενεργά στη μάθηση αλλά και στη διδασκαλία. Μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών δεν ενστερνίζεται τις προσεγγίσεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ή δεν έχει την απαραίτητη κατάρτιση για να τις υιοθετήσει. Αν στο γεγονός αυτό συνυπολογίσουμε πως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δεν είναι ενταγμένη στο ωρολόγιο πρόγραμμα, καθώς και ότι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές συμμετέχουν εθελοντικά σε τέτοιες δράσεις, η εφαρμογή της στα σχολεία καθίσταται εξαιρετικά δυσλειτουργική και πραγματοποιείται σε μικρό βαθμό από περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένους και καταρτισμένους εκπαιδευτικούς. Παρόλα αυτά τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ότι ο αριθμός των δράσεων αλλά και των συμμετεχόντων σε αυτές είναι συνεχώς αυξανόμενος (Ταμουτσέλη, 2003: 13-14).

### **1.2.7 Η εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μέσω των σημαντικότερων παγκόσμιων διασκέψεων**

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, με τη μορφή που τη γνωρίζουμε σήμερα, πρωτοεμφανίστηκε τις δεκαετίες του '60-'70, ύστερα από τη συνειδητοποίηση της συνεχούς αύξησης των περιβαλλοντικών προβλημάτων και του μεριδίου ευθύνης που φέρει ο άνθρωπος για αυτή την κατάσταση (Ταμουτσέλη, 2003). Τότε δημιουργήθηκε η έννοια μιας καινούριας μορφής παιδείας, τυπικής και άτυπης, που θα βασίζεται σε ένα σύστημα αξιών υποστηρικτικό προς το περιβάλλον και θα συμπεριλαμβάνει την

έννοια της ανάπτυξης διαφορετική από αυτή που είχε καθιερωθεί (Αναστασάτος, 2005: 33).

Ύστερα από μια σειρά αλληπάλλληλων συναντήσεων και συνδιασκέψεων που οργανώθηκαν και πραγματοποιήθηκαν την εποχή αυτή αλλά και τις επόμενες δεκαετίες διευκρινίστηκε το περιεχόμενο και η μεθοδολογία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, καθορίστηκαν και διατυπώθηκαν οι έννοιες και οι αρχές, οι σκοποί και οι στόχοι της, ενώ διερευνήθηκαν και οι ιδανικοί τρόποι για να αναπτυχθεί και να ενσωματωθεί σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Οι πιο σημαντικές διεθνείς συναντήσεις είναι:

Το 1970, πραγματοποιείται στη Νεβάδα των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής διεθνής συνάντηση της IUCN με θέμα την ανάπτυξη σχολικών προγραμμάτων στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ενώ διατυπώνεται ο πρώτος ορισμός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, αποδεκτός μέχρι σήμερα.

Το 1972, στη Στοκχόλμη οργανώνεται από τον ΟΗΕ και πραγματοποιείται για πρώτη φορά Διακυβερνητική Συνδιάσκεψη με θέμα «Το Περιβάλλον του Ανθρώπου».

Το 1975, στο Βελιγράδι οργανώνεται από την UNESCO σε συνεργασία με την UNEP διεθνής συνάντηση για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, μια συνάντηση σταθμός για την εξέλιξή της, όπου προσδιορίστηκαν και οι στόχοι της. Τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από αυτή τη συνάντηση διατυπώνονται σε μια διακήρυξη, την περίφημη «Χάρτα του Βελιγραδίου».

Το 1977 στην Τιφλίδα συνήλθε, με θέμα την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η πρώτη παγκόσμια διακυβερνητική συνδιάσκεψη της UNESCO, όπου θεωρείται μια συνάντηση ορόσημο για την ιστορία της. Σε αυτή τη συνδιάσκεψη διασαφηνίζονται οι έννοιες και οι αρχές, οι σκοποί, οι στόχοι και οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα.

Το 1980 WWF, IUCN και UNEP συνεργάζονται και εκδίδουν το ντοκουμέντο «Στρατηγική για την προστασία του Πλανήτη», με θέμα τη σημασία της εκπαίδευσης στη βιώσιμη ανάπτυξη.

Το 1987, στη Μόσχα πραγματοποιείται από την UNESCO το δεύτερο διεθνές συνέδριο για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και κατάρτιση. Πραγματοποιείται απολογισμός των ενεργειών, της προηγούμενης δεκαετίας, για την Περιβαλλοντική

Εκπαίδευση και προσδιορίζονται οι θεματικές ενότητες του σχεδίου δράσης της επόμενης.

Το 1988, πραγματοποιείται το Συμβούλιο της Ευρώπης για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Εκεί συναντώνται οι Υπουργοί Παιδείας των ευρωπαϊκών χωρών με θέμα την ενσωμάτωση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Το 1992, στο Ρίο διοργανώνεται η «Συνδιάσκεψη κορυφής για τη γη», μια παγκόσμια διάσκεψη του ΟΗΕ με θέμα «Περιβάλλον και Ανάπτυξη». Το ίδιο έτος στο Τορόντο οι UNESCO, ICC και UNEP πραγματοποιούν ένα παγκόσμιο συνέδριο Εκπαίδευσης και Επικοινωνίας.

Το 1997, στη Θεσσαλονίκη οργανώνεται από την Ελληνική Κυβέρνηση και την UNESCO η τρίτη Διεθνής Διάσκεψη με θέμα «Περιβάλλον και Κοινωνία: Εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση των πολιτών για την αειφορία».

Το 2002, στο Γιοχάνεσμπουργκ πραγματοποιείται η «Διάσκεψη για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη», στην οποία αναζητήθηκαν μέθοδοι εφαρμογής της Ατζέντας 21 και αποφασίστηκε να αφιερωθεί η δεκαετία 2005-14 στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη.

Το 2003, στο Κιότο υπογράφεται το «Πρωτόκολλο του Κιότο» που σχετίζεται με το φαινόμενο του θερμοκηπίου. Την ίδια χρονιά, στο Κίεβο πραγματοποιείται η πέμπτη Διπλωματική Διάσκεψη με θέμα «Περιβάλλον για την Ευρώπη» για την ανάπτυξη της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη.

Το 2007, στην Ινδία οργανώνεται η τέταρτη Διεθνής Διάσκεψη με θέμα την «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για ένα αειφόρο μέλλον - Εταίροι για τη δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη». Το ίδιο έτος στην Ινδονησία πραγματοποιείται η Σύνοδος του ΟΗΕ για τη συνέχεια του Πρωτοκόλλου του Κιότο με θέμα το φαινόμενο του θερμοκηπίου και γενικότερα τις κλιματικές αλλαγές (Κοσμίδης, 2000: 12 · Φέρμελη, κ.ά., 2008: 15-16).



### 1.2.8 Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Τις τελευταίες δεκαετίες τα περιβαλλοντικά προβλήματα, η περιβαλλοντική εκπαίδευση και η αειφόρος ανάπτυξη δεν είναι έννοιες και ζητήματα που απασχολούν μόνο τις περιβαλλοντικές οργανώσεις αλλά και το χώρο της πολιτικής, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και το ευρύ κοινό. Η νέα γενιά πρέπει αρχικά να κατανοήσει τα παγκόσμια και τοπικά προβλήματα, όπως είναι η εξάντληση των φυσικών πόρων, οι περιβαλλοντικοί πρόσφυγες, η κοινωνική ανισότητα, οι αυξήσεις στις μολυσματικές ασθένειες, η υπερθέρμανση του πλανήτη, οι παγκόσμιες πανδημίες, η φτώχεια και η πείνα και πολλά άλλα, και στη συνέχεια να εφοδιαστεί με τις απαραίτητες δεξιότητες που θα της επιτρέψουν να αναλάβει δράση. Σύμφωνα με τη Διάσκεψη Κορυφής του Ρίο που πραγματοποιήθηκε το 1992 αυτό θα επιτευχθεί μέσω της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (McNaughton, 2004 · McNaughton, 2006).

Η αειφορία είναι μια ολιστική έννοια (Palmer, 1998) που λαμβάνει υπόψη της κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές, φυσικές διαστάσεις και αναγνωρίζει ότι υπάρχουν οικολογικά όρια στην ανάπτυξη (Davis, 2010). Συνδέεται με αυτά τα τέσσερα συστήματα, τα οποία είναι εξαρτώμενα μεταξύ τους. Συγκεκριμένα αφορά τα φυσικά συστήματα που η διατήρηση της ισορροπίας τους είναι ζωτικής σημασίας για όλα όντα, έμβια και άβια, τα οικονομικά συστήματα που συγκροτούν τις διαδικασίες παραγωγής και μέσω των οποίων εξασφαλίζονται οι πόροι για τους ανθρώπους, τα κοινωνικά συστήματα που δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες για ειρηνική διαβίωση μεταξύ των ανθρώπων και βασίζεται στην καταπολέμηση των ανισοτήτων και στο σεβασμό προς τα ανθρώπινα δικαιώματα και τέλος τα πολιτικά που καθορίζουν τον τρόπο χρήσης και αξιοποίησης του περιβάλλοντος από τα οικονομικά και κοινωνικά συστήματα (Κατσάνη, κ.ά., 2014: 7).

Η Εκπαίδευση για την Αειφορία *«απαιτεί βαθιά κατανόηση του εαυτού μας, των γειτόνων μας, των κοινωνικών και πολιτιστικών μας διαδικασιών και του τρόπου με τον οποίο όλα αυτά συνδέονται»* (Lang, 2007: 6). Με βασικούς πυλώνες της το περιβάλλον, την κοινωνία, τους θεσμούς, την οικονομία αποτελεί ένα όραμα, ένα ζήτημα πολιτισμού, έναν ηθικό κανόνα παρά μια επιστημονική έννοια αφού σχετίζεται με ιδανικά και αξίες που προωθούν την ειρήνη, το σεβασμό προς τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη διαφορετικότητα (Κατσάνη, κ.ά., 2014: 6). Υιοθετεί ένα μοντέλο ανάπτυξης που στηρίζεται στις τρεις αρχές της, την κοινωνική δικαιοσύνη,

την ανάπτυξη της οικονομίας και την προστασία του περιβάλλοντος (Φέρμελη, κ.ά., 2008: 11).

Η Εκπαίδευση για την Αειφορία έχει τις ρίζες της στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Στον 21<sup>ο</sup> αιώνα, η τρίτη μορφή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, δηλαδή η «εκπαίδευση για χάρη του περιβάλλοντος», εξελίχθηκε στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Davis, 2010). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση σε σχέση με την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη είναι ένα «πλαίσιο νοοτροπίας» (Bonnnett, 2002) που εκφράζει μια πιο παγκόσμια και ολοκληρωμένη άποψη των ζητημάτων (Sterling, 2001) και στοχεύει να εφοδιάσει τους μαθητές με γνώσεις και δεξιότητες, με τις οποίες θα τους καταστήσουν ικανούς για ανάληψη δράσεων με σκοπό την επίλυση ενός μεγάλου φάσματος περιβαλλοντικών προβλημάτων (Lainig, & McNaughton, 2001), καθώς και να οδηγήσει του εκπαιδευόμενους στην καλλιέργεια και υιοθέτηση πανανθρώπινων αξιών, αξιών βασικών για τη σωστή διαπαιδαγώγησή τους, όπως την αρχή της αλληλεγγύης, της υπευθυνότητας, της ελευθερίας, της αυτονομίας, της ισότητας, της ανεκτικότητας, του σεβασμού, της γενναιοδωρίας. Στοχεύει να μάθει στη κάθε γενιά να ικανοποιεί τις ανάγκες της, με ορθολογική χρήση των φυσικών πόρων, χωρίς να υποσκάπτει το δικαίωμα των επόμενων γενεών να ικανοποιούν και αυτές τις δικές τους (Κατσάνη, κ.ά., 2014: 7-8).

Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη έχει ως κύρια χαρακτηριστικά την διεπιστημονικότητα, τις δημοκρατικές και χωρίς αποκλεισμούς κοινωνικές διαδικασίες, την ενεργητική μάθηση, την κριτική σκέψη και μελλοντικό προσανατολισμό τη δημιουργία κοινοτικών συνδέσεων και τη λήψη μέτρων για την επίλυση προβλημάτων (Davis, 2010). Η ανησυχία για τους άλλους, ο σεβασμός και η κοινωνική δικαιοσύνη αποτελούν βασικά θέματά της (McNaughton, 2006).

Η Εκπαίδευση για την Αειφορία για να θεωρείται καρποφόρα θα πρέπει να είναι ολιστική, ενεργή, συμμετοχική, συστηματική, βασισμένη στο περιβάλλον, εστιασμένη στις αξίες, βασισμένη στις αρμοδιότητες δράσης (McNaughton, 2007). Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη οφείλει να ξεκινά με την ευαισθητοποίηση των παιδιών σε σχέση με θέματα που αφορούν τον κόσμο που ζουν, θέματα κοινωνικά, πολιτικά, οικονομικά, οικολογικά. Αυτή η ευαισθητοποίηση θα οδηγήσει σταδιακά και στην κινητοποίησή τους για τη βελτίωση του κόσμου τους με την ανάπτυξη στρατηγικών περιβαλλοντικής δράσης που θα ευνοεί την αειφορία (Hungerford, & Volk, 1990).

Στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών για την Αειφορία, η μεγάλη πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς- εμπυχωτές είναι να σχεδιάσουν με τέτοιο τρόπο τα προγράμματά τους, ώστε οι μαθησιακές και διδακτικές εμπειρίες που θα προσφέρουν στα παιδιά, να τα βοηθήσουν να γνωρίσουν και να κατανοήσουν περιβαλλοντικά και κοινωνικά προβλήματα, να εκτιμήσουν και να νιώσουν ευαισθησία για το φυσικό περιβάλλον, να αποκτήσουν δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να ερευνούν και να αναλύουν περιβαλλοντικά θέματα, να ενεργούν υπεύθυνα, να επικοινωνούν σωστά, να γίνουν ενεργοί πολίτες που οι αποφάσεις που παίρνουν βελτιώνουν την κοινωνία που ζουν (McNaughton, 2004).

Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη πρέπει να υπερβαίνει τις πρωτοβουλίες μεμονωμένων εκπαιδευτικών και κέντρων και να αποτελέσει ένα φυσικό και αναπόσπαστο μέρος ολόκληρου του αναλυτικού προγράμματος.

### **1.2.9 Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση σε όλες τις ηλικίες**

Πολλοί ερευνητές διχάζονται για το αν τα περιβαλλοντικά προγράμματα θα έχουν καλύτερα αποτελέσματα όταν απευθύνονται σε ομάδες παιδιών ή σε ομάδες ενηλίκων και για το αν η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θα πρέπει να εφαρμόζεται από την πρώιμη παιδική ηλικία ή αργότερα.

Μεγάλος είναι ο αριθμός των δασκάλων που αναγνωρίζουν πόσο σημαντικό είναι να αφιερώνουν και να επενδύουν το χρόνο τους και να διαθέτουν την ενέργειά τους στην περιβαλλοντική ενημέρωση και ευαισθητοποίηση μαθητών και αυτό επειδή τα άτομα αυτής της ηλικίας αντιπροσωπεύουν τους μελλοντικούς περιβαλλοντικούς διαχειριστές του πλανήτη μας και αποτελούν ένα ακροατήριο που είναι πιο εύκολο να διδαχθεί αλλά και να επηρεαστεί σε σχέση με τα ενήλικα άτομα (Ham, Sutherland, & Barborak, 1989). Ωστόσο κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι θα περάσουν χρόνια μέχρι τα παιδιά αυτά να εκμεταλλευτούν τις γνώσεις τους, να τις αξιοποιήσουν και να αναλάβουν δράση ως ενεργοί πολίτες, ενώ τα περιβαλλοντικά προβλήματα δεν έχουν την πολυτέλεια της αναμονής και χρήζουν άμεσης αντιμετώπισης. Γι' αυτό το λόγο θεωρούν πιο ορθό τέτοιου είδους προγράμματα να στοχεύουν σε ενήλικο κοινό, ώστε να επέλθει ταχεία αλλαγή στην περιβαλλοντική συμπεριφορά του (Sutherland, & Ham, 1992).

Η Εκπαίδευση της πρώιμης παιδικής ηλικίας για την Αειφορία προέρχεται από τη σύνθεση της Εκπαίδευσης για την Αειφορία και της Εκπαίδευσης της πρώιμης παιδικής ηλικίας και αποτελεί έναν καινούριο τομέα σε σχέση με άλλους εκπαιδευτικούς τομείς, όπως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η Εκπαίδευση για την Αειφορία που πραγματοποιείται σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πρόκειται για ένα πεδίο ταχύτατα αναπτυσσόμενο, αφού αυτό το εύρος των ηλικιών αποτελεί το φυσικό σημείο εκκίνησης για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη η οποία στοχεύει να προάγει την εκπαιδευτική πρόσβαση όλων των ανθρώπων μέσα σε μια διαδικασία δια βίου ανάπτυξης (Davis, 2010).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι πολύ σημαντικό να ξεκινά πρώιμα καθώς τα παιδιά σε μικρές ηλικίες παρουσιάζουν μεγαλύτερη ικανότητα μάθησης και είναι ικανά για εξελιγμένη σκέψη σε θέματα που αφορούν στην κοινωνία και στο περιβάλλον. Από νωρίς μπολιάζονται με αξίες όπως ο σεβασμός προς τον εαυτό μας που θα επιφέρει το σεβασμό προς τους άλλους και ο σεβασμός προς το περιβάλλον στο οποίο ανήκουμε, που θα τους ακολουθούν σε όλη τους τη ζωή. Επιπλέον τα παιδιά θεωρούνται εφικτοί παράγοντες αλλαγής που μπορούν να επηρεάσουν την οικογένειά τους, τους παππούδες τους και γενικότερα τον περίγυρο τους (Davis, et al., 2009).

### **1.3 Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού και γενικότερα των δραματικών δραστηριοτήτων στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση**

Στη σημερινή εποχή είναι ξεκάθαρο ότι οι τέχνες έχουν εκπαιδευτική λειτουργία (Belfiore, & Bennett, 2006), ότι αποτελούν ένα ισχυρό μέσο που μεταφέρει ιδέες (Jackson, 2005) και βοηθά στην ενσωμάτωση της γνώσης (Odegaard, 2003). Τις τελευταίες δεκαετίες όλο και περισσότεροι ενστερνίζονται την άποψη ότι οι τέχνες μπορούν να διαδραματίσουν βασικό ρόλο στη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, όντας ικανές να επηρεάζουν πεποιθήσεις και στάσεις απέναντι στο περιβάλλον (Kagan, & Kirshberg, 2008), να ευαισθητοποιούν και να εμπλέκουν τα παιδιά σε προσωπικό επίπεδο (Hoot, & Foster, 1993).

Οι τέχνες δίνουν κίνητρο σε όποιον εκπαιδεύεται περιβαλλοντικά να εκφράζεται ελεύθερα, να συναγωνίζεται, να συνυπάρχει ομαλά (Hoot, & Foster, 1993), καθώς ενστερνίζονται την πλουραλιστική σκέψη (Appleby, 2005). Τον ενθαρρύνουν να παίρνει θέση, να γεννά ιδέες, να έχει άποψη, να σκέφτεται αισιόδοξα, να οραματίζεται ένα αειφόρο μέλλον. Μέσω της τέχνης, ο μαθητής μπορεί να κατανοήσει ευκολότερα εξειδικευμένους επιστημονικούς όρους και αφηρημένες έννοιες (Choi, 1983), καθώς και την πολυπλοκότητα της φύσης, την αλληλεξάρτηση των περιβαλλοντικών ζητημάτων (Bergmann, 1999) και την άρρηκτη σύνδεση μεταξύ των προβλημάτων του περιβάλλοντος και των πολιτισμικών επιπτώσεων (Ramsey, 2002).

Οι θεατρικές προσεγγίσεις ευνοούν τη διαδραστική και ευρηματική μάθηση που αποζητά και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Οι ερευνητές που έχουν καταπιαστεί με το δράμα και τη συνεισφορά του στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, αναγνωρίζουν την ικανότητά του να διεγείρει τους μαθητές (Dorion, 2009). Οι δραματικές δραστηριότητες γενικότερα βελτιώνουν τις γνώσεις των μαθητών σε θέματα που αφορούν στο περιβάλλον και στα προβλήματά του και καθιστούν πιο κατανοητές τις συνέπειες των πράξεων του καθενός (Curtis et al., 2013). Οι Bailey και Watson (1998), ύστερα από έρευνα που πραγματοποίησαν, υποστηρίζουν ότι οι δραματικές δραστηριότητες και συγκεκριμένα το παιχνίδι ρόλων βοήθησε σε σημαντικό βαθμό τα παιδιά στην κατανόηση βασικών περιβαλλοντικών εννοιών. Παρόλα αυτά, σε διεθνές επίπεδο είναι σχετικά λίγοι οι επαγγελματίες που χρησιμοποιούν το δράμα ως διδακτική τεχνική στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

(Adcock, & Ballantyne, 2007), ενώ σε μελέτες που γίνονται σε σχέση με αυτήν παραβλέπεται η χρήση του δράματος ως παιδαγωγικό εργαλείο (Gralton, Sinclair, & Purnell, 2004 · Rickinson, 2001).

Το δράμα, παρέχοντας μια πολυαισθητική εμπειρία στους συμμετέχοντες (Adcock, & Ballantyne, 2007), έχει αρκετά χαρακτηριστικά που το καθιστούν ανεκτίμητο στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, αφού συνδυάζει όλους τους τρόπους μάθησης που βοηθούν στην ουσιαστική εκμάθηση του αντικειμένου (Begoroay, & Stinner, 2005) και καλλιεργεί γόνιμες συνθήκες για μετέπειτα εμπλοκή με περιβαλλοντικά και επιστημονικά ζητήματα. Μέσω του δράματος, οι επιστημονικές πληροφορίες παρουσιάζονται όχι με τον παραδοσιακό τρόπο αλλά με τρόπους δημιουργικούς και πολυεπίπεδους που τραβούν και διατηρούν την προσοχή των μαθητών και διευκολύνουν τη συναισθηματική τους δέσμευση. Αποτελεί ένα μέσο εμπλουτισμού της εκπαιδευτικής εμπειρίας αφού συνδυάζεται και με άλλες δραστηριότητες, όπως τα εργαστήρια (Curtis, et al., 2013). Μέσα από τη συμμετοχική και ενεργή μάθηση που προσφέρει είναι ιδιαίτερα χρήσιμο στο να βοηθήσει τα παιδιά να εκφράζουν τις ιδέες και τις απόψεις τους αλλά και να αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας (McNaughton, 2004).

Το δράμα, μια εκπαιδευτική τεχνική με ευρεία εφαρμογή, εμπλέκει τους συμμετέχοντες συναισθηματικά με τρόπο δημιουργικό και ευφάνταστο (Adcock, & Ballantyne, 2007). Οι συμμετέχοντες συχνά «μπαίνουν» στη θέση κάποιου άλλου. Βρίσκονται σε άλλο τόπο, σε διαφορετική χρονική στιγμή και σε διαφορετική κατάσταση. Προσπαθούν να φανταστούν τι συμβαίνει σε κάποιο άλλο άτομο, πώς αισθάνεται, τι σκέφτεται, πώς θα αντιδρούσε στην κατάσταση που βιώνει, πώς θα αντιμετώπιζε ένα πρόβλημα που περνά. Αξιολογούν την ειλικρίνειά του, προσπαθούν να μπουν στο μυαλό του. Η εμπάπτιση στο φαντασιακό περιβάλλον, που σε ταξιδεύει το δράμα μέσα από τις ιστορίες του, αναπτύσσει την ενσυναίσθηση των παιδιών, τους δημιουργεί συναισθήματα συμπάθειας προς τους ανθρώπους που επηρεάζονται από τα περιβαλλοντικά προβλήματα, τα κάνει να θέλουν να βοηθήσουν γεννώντας ιδέες και προτείνοντας λύσεις. Με αυτό τον τρόπο το δράμα διευκολύνει το έργο της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (McNaughton, 2004).

Το δράμα αποτελεί ένα ολιστικό εργαλείο, που ενισχύει το αίσθημα της ομαδικότητας των συμμετεχόντων και τους παρακινεί να είναι δημιουργικοί και ευφάνταστοι, να σκέφτονται και να βρίσκουν λύσεις σε σοβαρά προβλήματα χωρίς

να δημιουργούνται συγκρούσεις και αντιπαραθέσεις μεταξύ τους (Adcock, & Ballantyne, 2007).

Γενικότερα, οι δραματικές δραστηριότητες στην τάξη συμβάλουν στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε περιβαλλοντικά ζητήματα (Cokadar, & Yilmaz, 2010). Αναπτύσσουν το αίσθημα της ειρηνικής διαβίωσης στον κόσμο, ενισχύουν τις γνώσεις των μαθητών σε οικολογικά θέματα αναπτύσσοντας τη συμμετοχική δράση τους σε σχέση με αυτά και βελτιώνοντας τη γενικότερη στάση τους προς το περιβάλλον. Μέσα από δράσεις και συζητήσεις σε θέματα που έχουν σχέση με το περιβάλλον επιτυγχάνεται η ανάπτυξη κοινωνικο- συναισθηματικών δεξιοτήτων και αντιλήψεων που προκαλούν το ουσιαστικό ενδιαφέρον των μαθητών προς αυτό και την προστασία του, επιφέροντάς τους με αυτόν τον τρόπο την απόκτηση οικολογικής συνείδησης (Κοντογιάννη, 2008: 235-237). Οι μαθητές που θα εκπαιδευτούν περιβαλλοντικά με τη βοήθεια δραματικών τεχνικών δε θα είναι απλοί θεατές αλλά θα αποτελέσουν ενεργά μέλη της παγκόσμιας κοινότητας (Bailey, & Watson, 1998).

Μέσα από τις περιβαλλοντικές δραστηριότητες και παιχνίδια αναδεικνύονται τα περιβαλλοντικά προβλήματα της τοπικής κοινωνίας. Ο μαθητής και κατά συνέπεια η κοινωνία ενημερώνεται και ευαισθητοποιείται για το φυσικό περιβάλλον και ταυτόχρονα για το πολιτισμικό. Με την πραγματοποίηση περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων, μέσα και γύρω από το σχολείο, τα παιδιά αποκτούν κίνητρο και συμμετέχουν ενεργά στη βελτίωση και αναβάθμιση του τοπικού περιβάλλοντός τους, γίνονται υπεύθυνα, ενημερώνονται για την εθελοντική εργασία, γνωρίζουν μηχανισμούς για την αναβάθμιση του περιγυρού τους, αλλάζουν συμπεριφορές ως προς την προστασία του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο μεγαλώνουν, δημιουργούν, δραστηριοποιούνται και ως προς τη βιώσιμη ανάπτυξη (Κοντογιάννη, 2000). Εκτός από την απόκτηση γνώσεων τα παιδιά εξερευνούν και αναπτύσσουν ορθές στάσεις και αξίες για τον κόσμο στον οποίο ζουν και αποκτούν δεξιότητες απαραίτητες για να μπορέσουν να αναλάβουν δράση για το περιβάλλον και την κοινωνία στην οποία ανήκουν.

Υπάρχει και μια μερίδα μαθητών, που αν και έχουν την επιθυμία να υιοθετήσουν φιλοπεριβαλλοντική συμπεριφορά, παρεμποδίζονται από κοινωνικούς ή θεσμικούς φραγμούς, όπως είναι η έλλειψη χρημάτων ή χρόνου, η έλλειψη στήριξης από την οικογένεια, πολιτιστικά πρότυπα και υποδομές, θεσμικοί περιορισμοί. Περιβαλλοντικές δραστηριότητες βασισμένες στο δράμα μπορούν όχι μόνο να τους προσφέρουν το κατάλληλο γνωστικό υπόβαθρο αλλά να απομακρύνουν τέτοιου

είδους εμπόδια και περιορισμούς και να τους επιτρέψουν να αναλάβουν άμεση περιβαλλοντική δράση (Kollmus, & Agyeman, 2002).

### **1.3.1 Δυσκολίες κατά την εφαρμογή των δραματικών δραστηριοτήτων στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση**

Οι δραματικές δραστηριότητες στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θα πρέπει να εφαρμόζονται από ειδικευμένους εκπαιδευτές, να υπάρχει ένα σαφές και περιεκτικό σχέδιο δράσης όπου το διδακτικό - περιβαλλοντικό μέρος του να μην υποσκελίζεται από το θεατρικό, να υπάρχει απόλυτη συνεννόηση μεταξύ των εμπλεκομένων όπου ο ρόλος του καθενός θα είναι ξεκάθαρος (Gale, 2008).

Δύο είναι οι βασικές δυσκολίες που προκύπτουν κατά την εφαρμογή δραματικών δραστηριοτήτων στα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και όχι μόνο. Η πρώτη είναι η αίσθηση ανεπάρκειας που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί στη χρήση αυτή της μεθόδου διδασκαλίας λόγω ελλιπούς εκπαίδευσης και ανεπαρκούς εξειδίκευσης, γιατί αν και προπτυχιακά έχουν ασχοληθεί με εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένων και των δραματικών δραστηριοτήτων, αυτό έχει γίνει σε θεωρητικό επίπεδο αλλά όχι σε πρακτικό. Η δεύτερη δυσκολία είναι η πίεση που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί από το αυστηρό χρονοδιάγραμμα των προγραμμάτων σπουδών, στα οποία δεν προβλέπεται χρόνος για εφαρμογή τέτοιου είδους δραστηριοτήτων (Andrikopoulou, & Koutrouba, 2019).

Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε Έλληνες εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση δραματικών δραστηριοτήτων ως μέσου ενίσχυσης και προώθησης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης αποδείχθηκε ότι θα επιθυμούσαν να εφαρμόσουν δραματικές δραστηριότητες με σκοπό να μεταδώσουν ορθές περιβαλλοντικές αξίες και οικολογικές στάσεις υπό την προϋπόθεση ότι η κατάρτιση τους θα είναι επαρκής, θα τους παρέχεται επίσημη υποστήριξη και ελευθερία πράξεων (Andrikopoulou, & Koutrouba, 2019).

Συνεπώς θα πρέπει οι παιδαγωγοί να εξοικειωθούν με τη χρήση δραματικών δραστηριοτήτων σε θεωρητικό αλλά και βιωματικό- πρακτικό επίπεδο, δηλαδή να τους παρέχεται κατάλληλη θεατρική εκπαίδευση και κατάρτιση και να υπάρξει αλλαγή των επίσημων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, ώστε να αναλογεί



περισσότερος χρόνος στην εφαρμογή δραματικών δραστηριοτήτων στην περιβαλλοντική αλλά και γενικότερα στην εκπαίδευση.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **2.1 Θέμα και σκοπός της έρευνας**

Το θέμα της συγκεκριμένης έρευνας είναι: «Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση μαθητών της Γ΄ τάξης Δημοτικού». Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα εξετάζει την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών σε έξι επιμέρους τομείς, δηλαδή ως προς τα ζώα, την ενέργεια, το νερό, τη ρύπανση, την ανακύκλωση και γενικά περιβαλλοντικά θέματα.

Σκοπός της εν λόγω έρευνας είναι να εξετάσει αν οι τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού μπορούν να ευαισθητοποιήσουν περιβαλλοντικά μαθητές δημοτικού και πιο συγκεκριμένα να εξετάσει αν και κατά πόσο μπορεί να επηρεάσει περιβαλλοντικά παιδιά ηλικίας 8-9 ετών, δηλαδή μαθητές της Γ΄ τάξης του Δημοτικού. Ανεξάρτητη μεταβλητή της έρευνας μας είναι η χρήση τεχνικών του θεατρικού παιχνιδιού και εξαρτημένη μεταβλητή η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση.

### **2.2 Στόχοι της έρευνας**

Ο πλανήτης μας αντιμετωπίζει σοβαρή οικολογική κρίση με μείζονα περιβαλλοντικά προβλήματα. Η θαλάσσια και η ατμοσφαιρική ρύπανση, η απώλεια της βιοποικιλότητας, η ρύπανση και η υπογονιμότητα των εδαφών, η υπερθέρμανση του πλανήτη, η έλλειψη νερού, η εξάντληση της αλιείας, η καταστροφή οικοτόπων είναι μερικά μόνο από αυτά τα προβλήματα. Εκτός από τα φυσικά αίτια, πολλά περιβαλλοντικά προβλήματα αποδίδονται στην ανθρώπινη δραστηριότητα. Η κρίση αυτή μπορεί να αντιμετωπιστεί μόνο μέσω της εκπαίδευσης (Davis, 2010), αφού αυτή μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία ευαισθητοποιημένων πολιτών που σέβονται το περιβάλλον (Φέρμελη, κ.ά., 2008: 12).

Η έρευνα αυτή, το θέμα της οποίας γεννήθηκε από αυτούς τους προβληματισμούς, στοχεύει μέσα από τη συμμετοχή των μαθητών, που αποτέλεσαν τη πειραματική ομάδα, σε ένα πρόγραμμα παρεμβάσεων βασισμένο στις τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού να τους ευαισθητοποιήσει σε θέματα που αφορούν στο

περιβάλλον και στη προστασία του, να τους βοηθήσει να αποκτήσουν ορθές περιβαλλοντικές στάσεις και αντιλήψεις. Στόχος της έρευνας είναι, μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, οι συμμετέχοντες σε αυτήν να αποκτήσουν οικολογική συνείδηση και μια «κουλτούρα βιωσιμότητας», δηλαδή να υιοθετήσουν πρακτικές και συνήθειες αειφορίας, όπως για παράδειγμα την προσεκτική χρήση του νερού και της ενέργειας, και να τις κάνουν μέρος της καθημερινής τους ρουτίνας. Ακόμα σκοπός της είναι, μέσα από ένα ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα παρεμβάσεων, να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες δράσης που σχετίζονται με τη διατήρηση και τη προστασία του περιβάλλοντος.

## **2.3 Ερευνητικές υποθέσεις- Ερευνητικά ερωτήματα**

Για τη συγκεκριμένη έρευνα διατυπώθηκε η εξής βασική ερευνητική υπόθεση: η διεξαγωγή ενός παρεμβατικού προγράμματος, βασισμένου στις τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού, αναμένεται να επιδράσει θετικά στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση μαθητών της Γ' τάξης Δημοτικού.

Οι δευτερεύουσες ερευνητικές υποθέσεις, βασίστηκαν σε έξι επιμέρους παράγοντες, που προκύπτουν από τις εξεταζόμενες εξαρτημένες μεταβλητές του ερωτηματολογίου και οι οποίοι είναι: ζώα, ενέργεια, νερό, ρύπανση, ανακύκλωση και γενικά θέματα και διατυπώθηκαν ως εξής:

Η διεξαγωγή ενός παρεμβατικού προγράμματος, βασισμένου στις τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού, αναμένεται να συμβάλλει στην ευαισθητοποίηση μαθητών της Γ' τάξης Δημοτικού, εν αντιθέσει με μαθητές που δε συμμετείχαν σε αυτό, ως προς:

Ερευνητική υπόθεση 1: τον παράγοντα «ζώα». Συγκεκριμένα να τους ευαισθητοποιήσει σε θέματα που σχετίζονται με την κακοποίηση και εκμετάλλευση των ζώων, την προστασία τους και την προάσπιση των δικαιωμάτων τους, προωθώντας την απόκτηση φιλοζωικής συνείδησης.

Ερευνητική υπόθεση 2: τον παράγοντα «ενέργεια». Συγκεκριμένα να τους ευαισθητοποιήσει σε θέματα που σχετίζονται με την εξοικονόμηση ενέργειας. Να τους βοηθήσει να κατανοήσουν τη σημασία της και να εφαρμόζουν πρακτικές που συμβάλλουν στην ελάττωση της καταναλισκόμενης ενέργειας.

Ερευνητική υπόθεση 3: τον παράγοντα «νερό». Συγκεκριμένα να τους ευαισθητοποιήσει σε θέματα που σχετίζονται με τη λειψυδρία, την ορθή και συνετή εκμετάλλευση των διαθέσιμων υδάτινων πόρων. Να τους ωθήσει να εφαρμόζουν πρακτικές που συμβάλλουν στη μείωση της χρήσης νερού στην καθημερινότητά τους.

Ερευνητική υπόθεση 4: τον παράγοντα «ρύπανση». Συγκεκριμένα να τους ευαισθητοποιήσει σε θέματα που σχετίζονται με την περιβαλλοντική ρύπανση. Να τους βοηθήσει να κατανοήσουν τις αρνητικές επιπτώσεις της στο περιβάλλον αλλά και στον άνθρωπο και να εφαρμόζουν πρακτικές που συμβάλλουν στη μείωσή της.

Ερευνητική υπόθεση 5: τον παράγοντα «ανακύκλωση». Συγκεκριμένα να τους ευαισθητοποιήσει σε θέματα που σχετίζονται με την ανακύκλωση. Να συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στη διαδικασία της. Να τους ενημερώσει σε σχέση με τη σωστή διαχείριση των απορριμμάτων και των λυμάτων και την ορθολογική χρήση των φυσικών πόρων.

Ερευνητική υπόθεση 6: τον παράγοντα «γενικά θέματα». Συγκεκριμένα να τους ευαισθητοποιήσει γενικότερα σε θέματα που σχετίζονται με περιβαλλοντικά προβλήματα. Να τους ενημερώσει και να τους αφυπνίσει γύρω από αυτά. Να συμβάλλει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που αφορούν στην επίλυσή τους και στην απόκτηση οικολογικής συνείδησης.

Επιπρόσθετα, υπόθεση της ερευνητικής μελέτης είναι ότι το θεατρικό παιχνίδι είναι ικανό να βοηθήσει στην εξερεύνηση ζητημάτων, στην ανάπτυξη της επικοινωνίας, στην ικανότητα λήψης αποφάσεων και στην αύξηση της ευαισθησίας προς τους άλλους.

Το βασικό ερευνητικό ερώτημα της ερευνητικής μελέτης εντοπίστηκε στο αν το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο τόσο για τη διδασκαλία, όσο και για τη μάθηση στον τομέα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Και πιο συγκεκριμένα, το βασικό ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας διατυπώνεται ως εξής: η διεξαγωγή ενός παρεμβατικού προγράμματος που βασίζεται στις τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού θα επιδράσει θετικά στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση μαθητών της Γ' τάξης Δημοτικού; Ομοίως διατυπώθηκαν και τα δευτερεύοντα ερευνητικά ερωτήματα.

## 2.4 Ερευνητικός πληθυσμός

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε για μαθητές της Γ' τάξης του Δημοτικού, δηλαδή παιδιά ηλικίας 8-9 ετών και υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2019-2020. Τον ερευνητικό πληθυσμό συγκρότησαν δύο τμήματα της Γ' τάξης του ιδιωτικού Δημοτικού Σχολείου Άργους «Πρότυπα Εκπαιδευτήρια Αφών Μαλτέζου». Ως πειραματική ομάδα επιλέχθηκε τυχαία το Γ1, δηλαδή το πρώτο τμήμα της τρίτης τάξης και ως ομάδα ελέγχου το Γ2, δηλαδή το δεύτερο τμήμα της. Η πειραματική ομάδα αποτελείτο από 10 αγόρια και 4 κορίτσια, δηλαδή σύνολο από 14 μαθητές, ενώ η ομάδα ελέγχου αποτελείτο από 11 αγόρια και 4 κορίτσια, δηλαδή σύνολο από 15 μαθητές. Το πρόγραμμα διήρκησε τέσσερις μήνες, όπου πραγματοποιήθηκαν συνολικά 15 παρεμβάσεις, μια συνάντηση γνωριμίας και 14 θεματικά εργαστήρια.

Το ιδιωτικό Δημοτικό Σχολείο Άργους «Πρότυπα Εκπαιδευτήρια Αφών Μαλτέζου» επιλέχθηκε από την ερευνήτρια επειδή αποτελεί ένα σχολείο ανοιχτό σε καινοτόμες, διαδραστικές μεθόδους, βιωματικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές προκλήσεις. Ακόμα, το συγκεκριμένο σχολείο περιλαμβάνει τη Θεατρική Αγωγή και συνεπώς το θεατρικό παιχνίδι στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του σε τάξεις του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού, γεγονός που δεν ισχύει για όλα τα δημόσια Δημοτικά σχολεία της περιοχής. Επίσης, φιλοξενεί συχνά υπό τη στέγη του και υποστηρίζει έμπρακτα τέτοιου είδους προγράμματα, δίνοντας την ευκαιρία σε ερευνητές να πραγματοποιήσουν την έρευνα τους αλλά και στους μαθητές του να μάθουν καινούρια πράγματα, να ανοίξουν τους ορίζοντες τους, να ζήσουν νέες εμπειρίες.

Πρωτεύον κριτήριο στην επιλογή του συγκεκριμένου σχολείου ήταν επίσης ότι παρείχε τη δυνατότητα στην ερευνήτρια όχι μόνο να παρευρίσκεται στο χώρο διεξαγωγής του προγράμματος παρεμβάσεων ή να συμμετέχει επιλεκτικά σε αυτό αλλά και να το υλοποιήσει μόνη της, πάντα με την υποστήριξη της θεατρολόγου του τμήματος, πράγμα που ήταν δύσκολο να συμβεί σε δημόσιο δημοτικό σχολείο. Το γεγονός αυτό είχε βαρύνουσα σημασία για την ερευνήτρια που επιθυμούσε να πραγματοποιηθεί το πρόγραμμα όπως ακριβώς το είχε σχεδιάσει και φανταστεί αλλά και να βιώσει αυτή την εμπειρία, κερδίζοντας πολλά από αυτήν. Επίσης, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας και κυρίως του ερωτηματολογίου της ήταν προτιμότερο το ερευνητικό δείγμα να διακρίνεται από κάποια σταθερά στοιχεία, όπως είναι η ηλικία και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των παιδιών, προϋπόθεση που

εξασφαλιζόταν με την επιλογή του ιδιωτικού σχολείου. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το δείγμα της έρευνας ήταν δείγμα σκοπιμότητας και συνεπώς δε μπορεί να υπάρξει γενίκευση των αποτελεσμάτων της.

## 2.5 Τύπος της έρευνας

Η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας παρουσιάζει πολλά κοινά σημεία με τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης. Κατά τον Kemmis (1983) η έρευνα-δράσης είναι *«μια μορφή αυτοστοχαστικής διερεύνησης που έχουν αναλάβει οι συμμετέχοντες (συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών) σε κοινωνικές καταστάσεις με σκοπό να αλλάξουν τη λογική και τη δικαιοσύνη που διέπει: α) τις δικές τους κοινωνικές ή εκπαιδευτικές πρακτικές, β) την κατανόηση τους όσον αφορά αυτές τις πρακτικές, γ) τις καταστάσεις όπου εφαρμόζονται αυτές οι πρακτικές»* (Kemmis, 1983), ενώ σύμφωνα με τον Elliott (1991) έρευνα δράσης είναι *«η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης μέσα σε αυτήν»* (Elliott, 1991: 69). Ο συγκεκριμένος τύπος έρευνας αποτελεί μια μορφή έρευνας μικρής κλίμακας που στοχεύει στον εντοπισμό ενός προβλήματος και στη συνέχεια στην επίλυσή του μέσα σε ένα ρεαλιστικό τοπικό πλαίσιο. Μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, με καλύτερη εφαρμογή στο δημοτικό σχολείο (Αθανασίου, 2007). Η συγκεκριμένη έρευνα μελετά τα περιβαλλοντικά προβλήματα, την επίδρασή τους στον άνθρωπο και την εύρεση λύσεων για την αντιμετώπισή τους, μέσω της ευαισθητοποίησης των μαθητών.

Η έρευνα δράσης, όπως μαρτυρά το όνομά της, πρόκειται για έρευνα και δράση ταυτόχρονα. Πρόκειται για μια ερευνητική διαδικασία που έχει ως βασικές ιδεολογικές αρχές το σεβασμό, την ακεραιότητα και την αξιοπρέπεια που εφαρμόζονται σε όλα της τα στάδια, ενώ χαρακτηρίζεται από τη συνεργατικότητα και τη συμμετοχικότητα. Δεν αποκλείει κανέναν εμπλεκόμενο, ενώ θεωρεί όλους τους συμμετέχοντες συνδημιουργούς και συνερευνητές. Αποτελεί ένα είδος έρευνας που αναπτύσσεται σε ένα ευέλικτο πλαίσιο και δεν υπακούει αυστηρά σε κάποιο συγκεκριμένο μοντέλο. Η έρευνα δράσης αποτελεί μια κυκλική διαδικασία και περιλαμβάνει μια σειρά δραστηριοτήτων που επικεντρώνονται σε ένα ερώτημα που

βγαίνει στην επιφάνεια μέσα από την πρακτική. Το σχέδιο δράσης περιλαμβάνει το σχεδιασμό της παρέμβασης, την υλοποίησή της, τη συλλογή των δεδομένων κατά την εφαρμογή της έρευνας με συμμετοχική παρατήρηση ή άλλες τεχνικές και τέλος την ανάλυση και ερμηνεία τους (Κατσαρού, 2016).

## 2.6 Μέσα συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε η μικτή μέθοδος, αφού για την πραγμάτωσή της έγινε χρήση περισσότερων από μίας ερευνητικής μεθόδου. Η μεθοδολογική τριγωνοποίηση ορίζεται ως *«η χρήση τουλάχιστον δύο μεθόδων, συνήθως ποιοτικής και ποσοτικής, στην έρευνα του ίδιου ερευνητικού προβλήματος»* (Morse, 1991: 121). Η εφαρμογή της τριγωνοποίησης ως μεθόδου έρευνας πρέπει να υπακούει στις εξής αρχές: η διατύπωση του ερευνητικού ερωτήματος πρέπει να είναι ξεκάθαρη, οι μέθοδοι που συνδυάζονται θα πρέπει να συμπληρώνει η μία την άλλη ως προς τα δυνατά και αδύναμα στοιχεία τους και τέλος οι επιλεγθείσες μέθοδοι να συνάδουν με τη φύση του προβλήματος της έρευνας (Ευαγγέλου, 2014: 114-115).

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκαν, συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν ποιοτικές και ποσοτικές μέθοδοι έρευνας, με σκοπό την καλύτερη ερμηνεία των αποτελεσμάτων αλλά και την εξασφάλιση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας τους. Με αυτόν τον τρόπο ο ερευνητής αποκτά μια πιο ολοκληρωμένη οπτική του αντικειμένου που ερευνά, αφού αναδεικνύονται διαφορετικές πτυχές του και έρχονται στο φως πολλές διαστάσεις του. Επιπλέον, με τη χρήση πολλών μεθόδων, επιτυγχάνεται εξισορρόπηση των δυνατών και των πιο αδύναμων σημείων της κάθε μεθόδου (Mitchell, 1986).

Τα δεδομένα που προκύπτουν από τη χρήση της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης πρέπει να αναλύονται ξεχωριστά με βάση τις αρχές που διέπουν τη κάθε μέθοδο και η ερμηνεία τους να τα διαχωρίζει σε άμεσα ποσοτικά μετρήσιμα δεδομένα και σε ευρήματα που βασίζονται στη θεωρητική ερμηνεία και είναι μη στατιστικά αποδεικνυόμενα (Ευαγγέλου, 2014: 115).

Πηγές εξασφάλισης και συλλογής των δεδομένων της μελέτης που διερευνά την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση μαθητών Δημοτικού μέσω του θεατρικού παιχνιδιού αποτέλεσαν το ανώνυμο ερωτηματολόγιο, το ερευνητικό ημερολόγιο, το

ημερολόγιο συμμετοχικής παρατήρησης, καθώς και το ημερολόγιο του κριτικού φίλου.

### 2.6.1 Ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων

Η παρούσα έρευνα, για τη μέτρηση-αξιολόγηση της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης μαθητών της Γ' τάξης Δημοτικού, βασίστηκε στη σταθμισμένη κλίμακα «*Children's Environmental Attitude and Knowledge Scale*» (*CHEAKS*) του Dr. Leeming. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε μαθητές δημοτικού, περιλαμβάνει συνολικά 68 ερωτήσεις και δύο υποκλίμακες, μια κλίμακα γνώσεων και μια κλίμακα στάσεων. Η κλίμακα γνώσεων εξετάζει τις γνώσεις μαθητών Δημοτικού σε ζητήματα που αφορούν στο περιβάλλον και η κλίμακα στάσεων τις στάσεις τους απέναντι του. Συγκεκριμένα η κλίμακα γνώσης περιλαμβάνει 30 ερωτήσεις που έχουν σχέση με το περιβάλλον και τα προβλήματά του και 2 γενικές ερωτήσεις και η κλίμακα στάσεων 36 ερωτήσεις, που αφορούν στα ίδια θέματα.

Για την παρούσα μελέτη, πραγματοποιήθηκε η απόδοση του ερωτηματολογίου στα ελληνικά με την εφαρμογή της αντίστροφης μετάφρασης. Μεταφράστηκε στα ελληνικά και έπειτα πάλι στα αγγλικά από διαφορετικούς καθηγητές Αγγλικών. Ακόμα, για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης από το προαναφερθέν ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε μόνο η κλίμακα στάσεων, αφού η κλίμακα γνώσεων δεν αποτελούσε ζητούμενό της και επιπλέον δεν ανταποκρινόταν στα ελληνικά δεδομένα.

Συνεπώς, το ερευνητικό εργαλείο της παρούσας έρευνας είναι ένα ερωτηματολόγιο που εξετάζει τις στάσεις μαθητών Δημοτικού απέναντι στο περιβάλλον (κλίμακα στάσεων) και αποτελείται από 36 ερωτήσεις, οι πιθανές απαντήσεις των οποίων είναι βαθμολογημένες σε κλίμακα Likert πέντε διαβαθμίσεων ( 1: πολύ αληθές, 2: σχεδόν αληθές, 3: δεν είμαι σίγουρος, 4: σχεδόν ψευδές, 5: πολύ ψευδές). Επιπρόσθετα το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει τρεις υποκλίμακες, που η καθεμία περιλαμβάνει 12 ερωτήσεις: η πρώτη υποκλίμακα αντικατοπτρίζει την προφορική δέσμευση των μαθητών, η δεύτερη μετρά την πραγματική δέσμευσή τους και η τρίτη τα εκτιμώμενα συναισθήματα των μαθητών (συναισθήματα επηρεασμού). Ακόμα, το ερωτηματολόγιο διερευνά έξι επιμέρους παράγοντες που αντιστοιχούν σε



δύο ερωτήσεις από κάθε υποκλίμακα. Οι παράγοντες που διερευνά είναι οι εξής: ζώα, ανακύκλωση, ενέργεια, ρύπανση, νερό και γενικά θέματα.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ		
	ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ
Ζώα	1, 7	17, 23	28, 34
Ενέργεια	2, 8	16, 22	29, 35
Νερό	3, 9	15, 21	30, 36
Γενικά θέματα	4, 10	14, 20	25, 31
Ρύπανση	5, 11	13, 19	26, 32
Ανακύκλωση	6, 12	18, 24	27, 33

#### Πίνακας: Υποκλίμακες και παράγοντες ερωτηματολογίου

Οι εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας προκύπτουν από τους έξι παράγοντες που διερευνά το ερωτηματολόγιο. Άρα εκτός από την βασική εξαρτημένη μεταβλητή της έρευνας που είναι η γενικότερη περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών, οι υπόλοιπες μεταβλητές είναι: α) η ευαισθητοποίηση των μαθητών όσον αφορά στην κακοποίηση και εκμετάλλευση των ζώων, την προστασία τους και την προάσπιση των δικαιωμάτων τους, προωθώντας την απόκτηση φιλοζωικής συνείδησης, β) η ευαισθητοποίηση των μαθητών όσον αφορά στην εξοικονόμηση ενέργειας, στην κατανόηση της σημασία της και η παρακίνησή τους στην εφαρμογή πρακτικών που συμβάλλουν στην ελάττωση της καταναλισκόμενης ενέργειας, γ) η ευαισθητοποίηση των μαθητών όσον αφορά στη λειψυδρία, στην ορθή και συνετή εκμετάλλευση των διαθέσιμων υδάτινων πόρων και η παρακίνησή τους στην εφαρμογή πρακτικών που συμβάλλουν στη μείωση της χρήσης νερού στην καθημερινότητά τους, δ) η ευαισθητοποίηση των μαθητών όσον αφορά στην περιβαλλοντική ρύπανση, η κατανόηση των επιπτώσεών της στον άνθρωπο και στο περιβάλλον και η παρακίνησή τους στην εφαρμογή πρακτικών που συμβάλλουν στη μείωσή της, ε) η ευαισθητοποίηση των μαθητών όσον αφορά στην ανακύκλωση, η ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στη διαδικασία της, η ενημέρωσή τους σε σχέση με τη σωστή

διαχείριση των απορριμμάτων και των λυμάτων και την ορθολογική χρήση των φυσικών πόρων και στ) η γενικότερη ευαισθητοποίηση των μαθητών στα περιβαλλοντικά ζητήματα, η ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν στην επίλυσή τους, η απόκτηση οικολογικής συνείδησης.

Η κλίμακα «*Children's Environmental Attitude and Knowledge Scale*» (*CHEAKS*) του Dr. Leeming, ανακτήθηκε από την έρευνα των David F. Treagust, Arlene Amarant, A. L. Chandrasegaran και Mihye Won με θέμα «Μια μελέτη για την ενίσχυση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα σχολεία: αντανακλώντας τις γνώσεις και τις στάσεις των μαθητών Δημοτικού σχολείου», που πραγματοποιήθηκε στο Curtin University στο Perth της Αυστραλίας (Treagust et al., 2016).

## **2.6.2 Ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων**

Μέθοδος παραγωγής και συλλογής ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων, στη συγκεκριμένη έρευνα, αποτέλεσαν η συμμετοχική παρατήρηση και το ερευνητικό ημερολόγιο. Κρατήθηκε ερευνητικό ημερολόγιο και μεθοδολογικές σημειώσεις, καθώς και ημερολόγιο συμμετοχικής παρατήρησης. Επιπλέον έγινε χρήση των σημειώσεων και του ημερολογίου της κριτικής φίλης. Τα δεδομένα που προέκυπταν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων και από τα οποία παρήχθησαν σημαντικά στοιχεία, πληροφορίες και συμπεράσματα για την έρευνα καταγράφονταν λεπτομερώς από την ερευνήτρια αμέσως μετά το πέρας της κάθε συνάντησης, ώστε να μην αλλοιωθούν ή ξεχαστούν.

Η συμμετοχική παρατήρηση αποτελεί μια ευέλικτη μέθοδο που χρησιμοποιείται στη περίπτωση που το δείγμα είναι μικρό οπότε και παρατηρήσιμο. Επιλέγεται όταν θέλουμε να μελετήσουμε ενέργειες, συμπεριφορές, αντιδράσεις, σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων που απαρτίζουν το δείγμα αλλά και τα κίνητρα που τα οδήγησαν σε αυτές, να εξετάσουμε πώς αντιλαμβάνονται και βιώνουν τα άτομα αυτά ότι διαδραματίζεται γύρω τους και κατ' επέκταση πώς αυτό καθορίζει τη συμπεριφορά τους (Κυριαζή, 2002). Στο ημερολόγιο συμμετοχικής παρατήρησης της ερευνήτριας καταγράφονταν μετά το πέρας κάθε συνάντησης πολύ αναλυτικά όλα τα παραπάνω τόσο από τη λεκτική, όσο και από τη μη λεκτική

συμπεριφορά των συμμετεχόντων, τις χειρονομίες και τη στάση σώματός τους καθώς και την εκδήλωση των συναισθημάτων τους.

Για να είναι καρποφόρα η μέθοδος αυτή πρέπει ο ερευνητής, αφού γίνει δεκτός από το δείγμα, να παρατηρεί, να ακούει, να αντιδρά φυσιολογικά, να συμμετέχει αλλά να παρεμβαίνει μόνο όταν το επιβάλει η κατάσταση (Κυριαζή, 2002).

Στην έρευνα είναι πολύ βοηθητική η χρήση ερευνητικού ημερολογίου. Στο ημερολόγιο αυτό καταγράφονται αναλυτικά, με ημερομηνία η πορεία της έρευνας, οι ιδέες και οι σκέψεις του ερευνητή, οι αποφάσεις και οι δράσεις του, οι ερμηνευτικές εμπνεύσεις και τα συναισθήματά του, οι προβληματισμοί του καθώς και οι επιτυχίες ή αποτυχίες που βιώνει καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας. Με αυτόν τον τρόπο όλα τα παραπάνω είναι συγκεντρωμένα και καταγεγραμμένα με χρονολογική σειρά και αναλυτική περιγραφή, όχι μόνο για να τα χρησιμοποιήσει ο ερευνητής, όποτε τα χρειαστεί, αλλά και για να φωτίσει πτυχές της έρευνας, να αναδείξει δυσκολίες που συνάντησε, να κάνει την αυτοκριτική του, να συνειδητοποιήσει τον ρόλο που διαδραμάτισε στην έρευνα και να βελτιωθεί (Ισαρη, & Πουρκός, 2015).

Επιπρόσθετη πηγή συλλογής και καταγραφής δεδομένων αποτέλεσε το ημερολόγιο της κριτικής φίλης. Η θεατρολόγος του τμήματος που πραγματοποιήθηκαν οι παρεμβάσεις αποτέλεσε την κριτική φίλη. Καθ' όλη τη διάρκεια αλλά και μετά το πέρας κάθε παρέμβασης κρατούσε σημειώσεις που ύστερα κατέγραφε σε ένα ημερολόγιο. Βασικό πλεονέκτημα της συγκεκριμένης μεθόδου είναι ότι η ερευνήτρια μπορούσε να βγάλει συμπεράσματα για την πορεία, την επιτυχία και τα προβλήματα του προγράμματος από μια διαφορετική οπτική πέραν της δικής της, παίρνοντας μια διαφορετική και αντικειμενική ερμηνεία των πεπραγμένων, μέσα από τις σημειώσεις, τις σκέψεις και τις παρατηρήσεις της κριτικής φίλης.

## 2.7 Στάδια υλοποίησης της έρευνας

Πρώτο βήμα για το σχεδιασμό της έρευνας ήταν η επιλογή θέματος. Κριτήρια επιλογής του αποτέλεσαν τα ενδιαφέροντα της ερευνήτριας, οι ανησυχίες και οι προβληματισμοί της καθώς και οι γνώσεις της στο συγκεκριμένο αντικείμενο, που προέρχονταν από τις σπουδές της αλλά και από τη μελέτη σχετικών ερευνών. Έτσι κατέληξε αυτή η έρευνα να εξετάζει τη δυναμική του θεατρικού παιχνιδιού, ως μέσου εκμάθησης, στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Στη συνέχεια, διατυπώθηκε με σαφήνεια το θέμα, οι ερευνητικές υποθέσεις και ερωτήματα, γνωρίζοντας ότι θα απευθύνεται σε παιδιά Δημοτικού αλλά μη γνωρίζοντας την ακριβή τάξη άρα και την ηλικία των συμμετεχόντων.

Έπειτα ακολούθησε η διαδικασία εύρεσης εκπαιδευτικού ιδρύματος που θα φιλοξενούσε την έρευνα. Εξαιτίας του γεγονότος ότι η ερευνήτρια δεν ήταν διορισμένη εκπαιδευτικός, δεν μπορούσε να έχει δική της ομάδα για να πραγματοποιήσει το παρεμβατικό πρόγραμμα, οπότε απευθύνθηκε στη διεύθυνση του ιδιωτικού Δημοτικού Σχολείου Άργους «Πρότυπα Εκπαιδευτήρια Αφών Μαλτέζου». Η ερευνήτρια προσέγγισε τη διευθύντρια του σχολείου, την ενημέρωσε σχετικά με το θέμα της έρευνας, το σκοπό και τους στόχους της. Η διευθύντρια, αφού μελέτησε την προσομοιωτική εργασία που παρουσίαζε περιληπτικά το σχέδιο και τη μεθοδολογία της έρευνας αλλά και το ερωτηματολόγιο της έρευνας, συμφώνησε για την υλοποίηση του προγράμματος στο συγκεκριμένο σχολείο, όντας ιδιαίτερα υποστηρικτική και θετική για την επικείμενη συνεργασία. Αφού η ερευνήτρια προσκόμισε τα απαραίτητα δικαιολογητικά, δηλαδή την έγκριση εκπόνησης της ερευνητικής εργασίας από το Πανεπιστήμιο, αποφασίστηκε η εφαρμογή του προγράμματος στη Γ' τάξη του Δημοτικού σχολείου του ιδρύματος, επειδή από τις τάξεις του σχολείου που διδασκόταν το μάθημα της θεατρικής αγωγής ήταν η μόνη που είχε δύο τμήματα, τα οποία και θα αποτελούσαν την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Ακολούθησε συνάντηση και ενημέρωση της δασκάλας θεατρικής αγωγής του τμήματος σε σχέση με το θέμα της έρευνας, το πρόγραμμα των παρεμβάσεων και το περιεχόμενό τους, η οποία και αγκάλιασε το εγχείρημα. Αποφασίστηκε το πρόγραμμα να υλοποιηθεί από την ερευνήτρια, με τη βοήθεια, υποστήριξη και ενεργή συμμετοχή της θεατρολόγου. Δόθηκε στους γονείς των μαθητών που θα συμμετείχαν στο πρόγραμμα έγγραφη δήλωση συναίνεσης προς

συμπλήρωση, ενώ πρώτα διαβεβαιώθηκαν για τη μη δημοσιοποίηση των στοιχείων των παιδιών. Μετά τη γραπτή συγκατάθεση των γονέων έφτασε η ώρα της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

Πριν ξεκινήσει το πρόγραμμα των παρεμβάσεων δόθηκε το ερωτηματολόγιο της έρευνας στα δύο τμήματα της Γ' τάξης Δημοτικού, δηλαδή στην ομάδα ελέγχου που δε θα είχε καμία δραματική εμπλοκή και στην πειραματική ομάδα που θα συμμετείχε στο παρεμβατικό πρόγραμμα. Εξηγήθηκε στους μαθητές ότι είναι υποχρεωτική η απάντηση όλων των ερωτήσεων ώστε να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων και ότι ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν είναι καθορισμένος. Επιπλέον η ερευνήτρια επεξήγησε στα παιδιά όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, ενώ τους δόθηκε η δυνατότητα επίλυσης των αποριών τους. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου αποδείχτηκε χρονοβόρα -χρειάστηκαν δύο διδακτικές ώρες σε κάθε τμήμα- εξαιτίας του γεγονότος ότι ήταν η πρώτη φορά που τα παιδιά συμπλήρωναν ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις, οι πιθανές απαντήσεις των οποίων ήταν βαθμολογημένες σε κλίμακα Likert, όπως επίσης και κάποιιο περιβαλλοντικοί όροι του ερωτηματολογίου που τα δυσκόλεψαν. Γι' αυτό το λόγο πραγματοποιήθηκε ανάγνωση της κάθε ερώτησης από την ερευνήτρια, επιτόπια επίλυση αποριών και ταυτόχρονη προσωπική απάντηση από κάθε παιδί χωρίς δέσμευση χρόνου. Αφού απαντούσε στην ερώτηση και ο τελευταίος μαθητής, η ερευνήτρια προχωρούσε στην επόμενη ερώτηση. Η θεατρολόγος του τμήματος βοήθησε στη διατήρηση της ησυχίας στην τάξη αλλά και στη συγκέντρωση των παιδιών.

Ακολούθησε μια συνάντηση γνωριμίας και εξοικείωσης ης εμπνευστήριας με τους μαθητές του τμήματος που αποτέλεσε την πειραματική ομάδα και στη συνέχεια η πραγματοποίηση 14 παρεμβάσεων, ενός προγράμματος βασισμένου στις τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού. Μετά το τέλος του προγράμματος ακολούθησε συμπλήρωση του ίδιου ερωτηματολογίου και από τα δύο τμήματα, πολύ πιο γρήγορα αυτή τη φορά λόγω κατανόησης της διαδικασίας. Αφού συλλέχτηκαν τα ερευνητικά δεδομένα ακολούθησε η επεξεργασία και ανάλυσή τους. Τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας αναλύθηκαν με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS. Ταυτόχρονα πραγματοποιήθηκε η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας που προέκυψαν από το ημερολόγιο συμμετοχικής παρατήρησης, το ημερολόγιο της ερευνήτριας και της κριτικής φίλης και από τις σημειώσεις τους.

Χώρος διεξαγωγής του προγράμματος αποτέλεσε η αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου όπου πραγματοποιείται και το μάθημα της θεατρικής αγωγής, μεγάλη σε μέγεθος, χωρίς θρανία, με θεατρική σκηνή, ιδανική για την εφαρμογή θεατρικού παιχνιδιού. Σε περίπτωση χρήσης της για προετοιμασία κάποιας εκδήλωσης ή οτιδήποτε άλλο, το πρόγραμμα θα πραγματοποιείτο στην κανονική αίθουσα διδασκαλίας των μαθητών με κατάλληλη διαμόρφωση του χώρου. Η συχνότητα των συναντήσεων ήταν μία φορά την εβδομάδα, με διάρκεια μίας διδακτικής ώρας που αναλογούσε στην ώρα διδασκαλίας του μαθήματος της θεατρικής αγωγής, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του δημοτικού σχολείου.

## **2.8 Πρόγραμμα παρέμβασης**

Για τη συγκεκριμένη έρευνα σχεδιάστηκαν και διεξήχθησαν 15 εργαστήρια θεατρικού παιχνιδιού που είχαν ως θέμα το περιβάλλον, τα προβλήματά του και την αντιμετώπισή τους και σκοπό την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των παιδιών σε σχέση με αυτά. Τα εργαστήρια πραγματοποιούνταν μια φορά την εβδομάδα. Συγκεκριμένα κάθε Τετάρτη, στην ώρα της Θεατρικής Αγωγής, η ερευνήτρια συναντούσε τα μέλη της ομάδας στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου. Ο σχεδιασμός των εργαστηρίων είχε πραγματοποιηθεί από την ερευνήτρια πριν την υλοποίηση του προγράμματος και τη γνωριμία με τα παιδιά. Μετά την επαφή της με τα παιδιά και την πραγματοποίηση της πρώτης παρέμβασης, αφού αφουγκράστηκε «τα θέλω» της ομάδας και συζήτησε μαζί της για τα ενδιαφέροντά της, το πρόγραμμα αναδιαμορφώθηκε και προσαρμόστηκε στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητές της. Έτσι σχεδιάστηκε ένα πρόγραμμα παρέμβασης με πολλές κατασκευές, ζωγραφική, κούκλες και μάσκες, γεγονός που κέρδισε πολύ τα παιδιά, αύξησε το ενδιαφέρον τους, ενίσχυσε την εστίαση της προσοχής τους. Γενικότερα, το παρεμβατικό πρόγραμμα ήταν ένα πρόγραμμα απλό και βατό, ώστε οι ασκήσεις του να είναι κατανοητές από τους συμμετέχοντες και ανταποκρινόμενο στην ηλικία τους, πλήρως βασισμένο στη θεματολογία της μελέτης. Για την πραγματοποίηση των εργαστηρίων θεατρικού παιχνιδιού δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στη μεθοδολογία με την οποία αναπτύχθηκαν οι δραματικές δραστηριότητές του. Τα εργαστήρια βασίστηκαν στις

τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού, κυρίως στον αυτοσχεδιασμό, στην παντομίμα και στη δραματοποίηση αλλά και στη σωματική έκφραση, στη μάσκα-κούκλα, στη δημιουργία περιβάλλοντος δράσης, ενώ προέκυψε η εκμετάλλευση του τυχαίου και η εκμετάλλευση κωμικών στοιχείων (Κουρετζής, 1991: 49).

Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη συνάντηση της ερευνήτριας με τα μέλη της ομάδας, δηλαδή στη συνάντηση γνωριμίας πραγματοποιήθηκαν ασκήσεις που είχαν ως στόχο την εξοικείωση της εμπυχωτριάς με την ομάδα, το δέσιμο των μελών, τη δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος που εμπνέει ασφάλεια. Τα θέματα των παρεμβάσεων ήταν όσα και οι εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας, δηλαδή το νερό, η ανακύκλωση, η ενέργεια, η ρύπανση, τα ζώα και γενικά θέματα. Για την ανάπτυξη του κάθε θέματος χρειάστηκαν δύο ή τρία εργαστήρια, ο αριθμός των οποίων εξαρτήθηκε και διαμορφώθηκε από την πολυπλοκότητα του θέματος και από το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων. Έτσι, πραγματοποιήθηκαν δύο εργαστήρια με θέμα το νερό, δύο με θέμα την ανακύκλωση, τρία με θέμα την ενέργεια, δύο με θέμα τη ρύπανση, τρία με θέμα τα ζώα και δύο με γενικά περιβαλλοντικά θέματα. Εκτός από κάποιες ασκήσεις ενεργοποίησης- προθέρμανσης όλες οι υπόλοιπες ασκήσεις του κάθε θεματικού εργαστηρίου ήταν απόλυτα σχεδιασμένες πάνω στο θέμα του, με σκοπό την ευαισθητοποίηση των μαθητών στον αντίστοιχο παράγοντα. Οι ασκήσεις ακολουθούσαν μια ροή και ο βαθμός δυσκολίας τους αυξανόταν προοδευτικά.

Κάθε θεματικό εργαστήριο άνοιγε με ασκήσεις ζεστάματος και ενεργοποίησης με σκοπό την προθέρμανση των συμμετεχόντων, την ενεργοποίηση των αισθητήριων οργάνων τους, τη διέγερση των αισθήσεών τους, την ενίσχυση της ετοιμότητας μυαλού και σώματος και την ανταπόκριση στα ζητούμενα των ασκήσεων. Σκοπό είχαν τη δημιουργία ενός πρόσφορου εδάφους για την αρμονική υλοποίηση του προγράμματος<sup>7</sup>, τον συντονισμό και την αυτοσυγκέντρωση των συμμετεχόντων, την ενίσχυση της ομαδικότητας, της επικοινωνίας και της συνεργατικότητάς τους, την εξερεύνηση της σύνδεσης του σώματός τους με το χώρο (Τσιάρας, 2004). Κάθε εργαστήριο έκλεινε με ασκήσεις χαλάρωσης, σωματικής και ψυχικής αποφόρτισης, αξιολόγησης και αναστοχασμού των πεπραγμένων. Στην αρχή και στο τέλος κάθε εργαστηρίου η εμπυχωτρία καλούσε την ομάδα να σχηματίσει κύκλο, που θεωρείται το σχήμα της ισοτιμίας (Διαφώτη, 2010: 89). Ενδιάμεσα πραγματοποιούνταν ασκήσεις σωματικής κίνησης και έκφρασης, παιχνίδια ρόλων και

---

<sup>7</sup> Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης, 2011.

μεταμορφώσεων, παιχνίδια συνεργασίας, επικοινωνίας και δημιουργικότητας. Ενώ κάποιες από τις συμβάσεις- τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η ιδεοθύελλα, η δημιουργική γραφή, ο αυτοσχεδιασμός, η παντομίμα, οι δυναμικές εικόνες, η δραματοποίηση, η αφήγηση και ταυτόχρονη αναπαράσταση, ο αυτοσχεδιασμός, ο διάδρομος των εσωτερικών φωνών, η αφήγηση ιστοριών και παραμυθιών, η ανακριτική καρέκλα, η αντιπαράθεση απόψεων, ο δάσκαλος σε ρόλο κ.ά. Ερεθίσματα των εργαστηρίων αποτέλεσαν ιστορίες που σχετίζονταν με το εκάστοτε θέμα της παρέμβασης, τραγουδάκια, παραμύθια, εικόνες που αποτύπωναν περιβαλλοντικά προβλήματα. Σε πολλές ασκήσεις η ερευνήτρια καλούσε τα παιδιά να συνεργαστούν αρχικά σε ζευγάρια και μικρές ομάδες και αργότερα σε μεγαλύτερες, στοχεύοντας στην ενίσχυση της ομαδικότητας, της συνεργατικότητας, της επικοινωνίας μεταξύ τους.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

### 3.1 Ποσοτικά αποτελέσματα

Η επεξεργασία και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων έγινε με τη χρήση του προγράμματος SPSS. Τόσο οι μαθητές που συγκρότησαν την πειραματική ομάδα, όσο και οι μαθητές που συγκρότησαν την ομάδα ελέγχου έλαβαν ένα βαθμό επίδοσης από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου πριν την έναρξη του προγράμματος των παρεμβάσεων και ένα βαθμό επίδοσης μετά το τέλος του προγράμματος. Για τη σύγκριση αυτών των βαθμών επίδοσης χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο t-student, καθώς και το μη παραμετρικό τεστ Wilcoxon. Το στατιστικό κριτήριο αμφίπλευρης κατεύθυνσης t-student (Paired Sample T-test) συγκρίνει τη διαφορά των μέσων όρων των τιμών μιας μεταβλητής όταν τα δεδομένα προέρχονται από κανονική κατανομή. Οι μετρήσεις πραγματοποιούνται στην ίδια κλίμακα, πριν και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα. Επιπλέον προϋπόθεση είναι το δείγμα στο οποίο εφαρμόζεται η έρευνα να είναι τυχαίο. Η χρήση του μη παραμετρικού τεστ Wilcoxon γίνεται όταν τα δεδομένα δεν έχουν κατανεμηθεί κανονικά (Εμβλωτής, Κατσή, & Σιδερίδης, 2006).

#### 3.1.1 Έλεγχος ομοιογένειας

Ο δείκτης Cronbach's Alpha αποτελεί ένα μέτρο της εσωτερικής συνέπειας και αξιοπιστίας μιας κλίμακας που παίρνει τιμές που κυμαίνονται από 0 έως 1. Οι εκτιμήσεις αξιοπιστίας δείχνουν το μέγεθος του σφάλματος (Tavakol, & Dennick, 2011: 53-55). Γενικά όταν οι τιμές του δείκτη κυμαίνονται πάνω από 0,70 θεωρούνται αποδεκτές. Στη συγκεκριμένη έρευνα, το ερωτηματολόγιο εξετάζει τις στάσεις των συμμετεχόντων απέναντι στο περιβάλλον (κλίμακα στάσεων) και η κλίμακα περιλαμβάνει τρεις υποκλίμακες. Ακόμα το ερωτηματολόγιο διερευνά έξι επιμέρους παράγοντες, δηλαδή ( $N < 10$ ), οπότε αποδεκτές θεωρούνται οι τιμές του δείκτη οι οποίες κυμαίνονται πάνω από 0,50. Στους παρακάτω πίνακες παραθέτουμε τις τιμές του παραπάνω δείκτη για κάθε παράγοντα και για τις δύο ομάδες.

## ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ

Ο δείκτης Cronbach's Alpha για τον παράγοντα «ΖΩΑ» :

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
<b>,629</b>	,649	6

Ο δείκτης Cronbach's Alpha για τον παράγοντα «ΕΝΕΡΓΕΙΑ»:

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha <sup>a</sup>	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items <sup>a</sup>	N of Items
<b>-,435</b>	-,187	6

Ο δείκτης Cronbach's Alpha για τον παράγοντα «ΝΕΡΟ»:

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha <sup>a</sup>	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items <sup>a</sup>	N of Items
<b>-,114</b>	-,127	6

Ο δείκτης Cronbach's Alpha για τον παράγοντα «ΡΥΠΙΑΝΣΗ»:

**Reliability Statistics**

<b>Cronbach's Alpha</b>	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
<b>,524</b>	,538	6

Ο δείκτης Cronbach's Alpha για τον παράγοντα «ΑΝΑΚΥΚΛΩΣΗ»:

**Reliability Statistics**

<b>Cronbach's Alpha</b>	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
<b>,660</b>	,660	6

Ο δείκτης Cronbach's Alpha για τον παράγοντα «ΓΕΝΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ»:

**Reliability Statistics**

<b>Cronbach's Alpha</b>	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
<b>,642</b>	,678	6

Από τους παραπάνω πίνακες παρατηρούμε ότι για την ομάδα ελέγχου οι τιμές του Cronbach's Alpha κυμαίνονται πάνω από 0,50 για τους παράγοντες ΖΩΑ, ΡΥΠΑΝΣΗ, ΑΝΑΚΥΚΛΩΣΗ και ΓΕΝΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ, συνεπώς οι δείκτες είναι αξιόπιστοι. Για τους παράγοντες ΕΝΕΡΓΕΙΑ και ΝΕΡΟ ο δείκτης έχει αρνητικές τιμές που σημαίνει ότι δεν έχουμε αξιοπιστία και γενικά έχουμε αρνητική συσχέτιση σε αυτούς τους δύο τομείς.

### ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ

Ο δείκτης Cronbach's Alpha για τον παράγοντα «ΖΩΑ» :

#### Reliability Statistics

<b>Cronbach's Alpha</b>	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
<b>,579</b>	,557	6

Ο δείκτης Cronbach's Alpha για τον παράγοντα «ΕΝΕΡΓΕΙΑ»:

#### Reliability Statistics

<b>Cronbach's Alpha</b>	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
<b>,681</b>	,691	6

Ο δείκτης Cronbach's Alpha για τον παράγοντα «NEPO»:

**Reliability Statistics**

<b>Cronbach's Alpha</b>	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
<b>,497</b>	,494	6

Ο δείκτης Cronbach's Alpha για τον παράγοντα «ΡΥΠΙΑΝΣΗ»:

**Reliability Statistics**

<b>Cronbach's Alpha</b>	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
<b>,646</b>	,633	6

Ο δείκτης Cronbach's Alpha για τον παράγοντα «ΑΝΑΚΥΚΛΩΣΗ»:

**Reliability Statistics**

<b>Cronbach's Alpha</b>	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
<b>,830</b>	,827	6

Ο δείκτης Cronbach's Alpha για τον παράγοντα «ΓΕΝΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ»:

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
<b>,690</b>	,690	6

Από τους παραπάνω πίνακες παρατηρούμε ότι στην πειραματική ομάδα οι τιμές του δείκτη κυμαίνονται πάνω από 0,50 για όλους τους παράγοντες, συνεπώς οι δείκτες είναι αξιόπιστοι.

### 3.1.2 Επαγωγική στατιστική ανάλυση

Στην στατιστική ένα τυχαίο δείγμα ποτέ δεν είναι μια τέλεια εικόνα του γενικού συνόλου, δηλαδή του πληθυσμού. Δεν περιμένουμε από κάθε δείγμα που λαμβάνουμε να έχει οπωσδήποτε κανονική κατανομή. Για αυτό το λόγο η κανονικότητα είναι ένα βασικό προαπαιτούμενο, μια σοβαρή παραδοχή για τις κλασσικές στατιστικές διαδικασίες και επομένως μια σημαντική συνθήκη για τα δεδομένα των ερευνών μας, που θα πρέπει να εξετάζουμε προσεκτικά πριν προχωρήσουμε σε εφαρμογές παραμετρικών στατιστικών κριτηρίων (Δαφέρμος, 2011).

Στη συγκεκριμένη έρευνα θα εφαρμόσουμε το στατιστικό κριτήριο ελέγχου Shariro-Wilk, διότι το δείγμα μας έχει μέγεθος μικρότερο ή ίσο του 50 ( $n \leq 50$ ). Πριν εφαρμόσουμε το κριτήριο Shariro-Wilk, με επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha = 5\%$ , θα διατυπώσουμε την μηδενική  $H_0$  και την εναλλακτική μας υπόθεση  $H_1$ , οι οποίες είναι:

$H_0$  : Το δείγμα μας προέρχεται από κανονικά κατανεμημένο πληθυσμό.

$H_1$  : Το δείγμα μας δεν προέρχεται από κανονικά κατανεμημένο πληθυσμό.

## ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ

Έλεγχος κανονικότητας για τον παράγοντα «ΖΩΑ»:

### Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
zwa_prin	.215	6	.200*	.927	6	<b>.558</b>
zwa_meta	.223	6	.200*	.912	6	<b>.450</b>

\*. This is a lower bound of the true significance.

#### a. Lilliefors Significance Correction

Παρατηρούμε ότι για τον παράγοντα ΖΩΑ και συγκεκριμένα για τις μεταβλητές zwa\_prin και zwa\_meta το στατιστικό κριτήριο Shapiro-Wilk έχει Sig=0.558>0.05 και Sig=0.450>0.05. Συνεπώς η μηδενική υπόθεση  $H_0$  γίνεται δεκτή, άρα τα δεδομένα μας προέρχονται από κανονικά κατανομημένο πληθυσμό.

Έλεγχος κανονικότητας για τον τομέα «ΕΝΕΡΓΕΙΑ»:

### Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
energeia_prin	.197	6	.200*	.957	6	<b>.798</b>
energeia_meta	.192	6	.200*	.963	6	<b>.841</b>

\*. This is a lower bound of the true significance.

#### a. Lilliefors Significance Correction

Παρατηρούμε ότι για τον παράγοντα ΕΝΕΡΓΕΙΑ και συγκεκριμένα για τις μεταβλητές *energeia\_prin* και *energeia\_meta* το στατιστικό κριτήριο Shapiro-Wilk έχει  $Sig=0.798>0.05$  και  $Sig=0.841>0.05$ . Συνεπώς η μηδενική υπόθεση  $H_0$  γίνεται δεκτή, άρα τα δεδομένα μας προέρχονται από κανονικά κατανομημένο πληθυσμό.

Έλεγχος κανονικότητας για τον παράγοντα «NEPO»:

#### Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
<i>nero_prin</i>	.214	6	.200*	.932	6	<b>.593</b>
<i>nero_meta</i>	.206	6	.200*	.953	6	<b>.766</b>

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Παρατηρούμε ότι για τον παράγοντα NEPO και συγκεκριμένα για τις μεταβλητές *nero\_prin* και *nero\_meta* το στατιστικό κριτήριο Shapiro-Wilk έχει  $Sig=0.593>0.05$  και  $Sig=0.766>0.05$ . Συνεπώς η μηδενική υπόθεση  $H_0$  γίνεται δεκτή, άρα τα δεδομένα μας προέρχονται από κανονικά κατανομημένο πληθυσμό.

Έλεγχος κανονικότητας για τον παράγοντα «ΡΥΠΑΝΣΗ»:

#### Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
<i>ripansi_prin</i>	.258	6	.200*	.886	6	<b>.297</b>
<i>ripansi_meta</i>	.290	6	.126	.781	6	<b>.039</b>

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction



Παρατηρούμε ότι για τον παράγοντα ΡΥΠΑΝΣΗ και συγκεκριμένα για τις μεταβλητές *ripansi\_prin* και *ripansi\_meta* το στατιστικό κριτήριο Shapiro-Wilk έχει  $Sig=0.297>0.05$  και  $Sig=0.039<0.05$ . Συνεπώς η μηδενική υπόθεση  $H_0$  γίνεται δεκτή για τη μεταβλητή *ripansi\_prin*, άρα τα δεδομένα μας προέρχονται από κανονικά κατανομημένο πληθυσμό, όμως για τη μεταβλητή *ripansi\_meta* απορρίπτεται η  $H_0$  και δεχόμαστε την  $H_1$ .

Έλεγχος κανονικότητας για τον παράγοντα «ΑΝΑΚΥΚΛΩΣΗ»:

#### Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
<i>anakuklwsh_prin</i>	.226	6	.200*	.905	6	<b>.402</b>
<i>anakiklwsh_meta</i>	.288	6	.131	.824	6	<b>.095</b>

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Παρατηρούμε ότι για τον παράγοντα ΑΝΑΚΥΚΛΩΣΗ και συγκεκριμένα για τις μεταβλητές *anakuklwsh\_prin* και *anakuklwsh\_meta* το στατιστικό κριτήριο Shapiro-Wilk έχει  $Sig=0.402>0.05$  και  $Sig=0.095>0.05$ . Συνεπώς η μηδενική υπόθεση  $H_0$  γίνεται δεκτή, άρα τα δεδομένα μας προέρχονται από κανονικά κατανομημένο πληθυσμό.

Έλεγχος κανονικότητας για τον παράγοντα «ΓΕΝΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ»:

### Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
genika_prin	.162	6	.200*	.951	6	<b>.749</b>
genika_meta	.256	6	.200*	.846	6	<b>.146</b>

\*. This is a lower bound of the true significance.

#### a. Lilliefors Significance Correction

Παρατηρούμε ότι για τον παράγοντα ΓΕΝΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ και συγκεκριμένα για τις μεταβλητές genika\_prin και genika\_meta το στατιστικό κριτήριο Shapiro-Wilk έχει Sig=0.749>0.05 και Sig=0.146>0.05. Συνεπώς η μηδενική υπόθεση  $H_0$  γίνεται δεκτή, άρα τα δεδομένα μας προέρχονται από κανονικά κατανομημένο πληθυσμό.

- Παρατηρούμε ότι στην ομάδα ελέγχου, όλοι οι παράγοντες παρουσιάζουν κανονικότητα, εκτός του παράγοντα ΡΥΠΙΑΝΣΗ που δεν παρουσιάζει κανονικότητα μετά το τέλος των παρεμβάσεων.

## ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ

Έλεγχος κανονικότητας για τον παράγοντα «ΖΩΑ»:

### Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
zwa_prin	.334	6	.036	.803	6	<b>.062</b>
zwa_meta	.352	6	.019	.798	6	<b>.057</b>

a. Lilliefors Significance Correction

Παρατηρούμε ότι για τον παράγοντα Ζώα και συγκεκριμένα για τις μεταβλητές zwa\_prin και zwa\_meta το στατιστικό κριτήριο Shapiro-Wilk έχει  $\text{Sig}=0.062 > 0.05$  και  $\text{Sig}=0.057 > 0.05$ . Συνεπώς η μηδενική υπόθεση  $H_0$  γίνεται δεκτή, άρα τα δεδομένα μας προέρχονται από κανονικά κατανομημένο πληθυσμό.

Έλεγχος κανονικότητας για τον παράγοντα «ΕΝΕΡΓΕΙΑ»:

### Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
energeia_prin	.393	6	.004	.716	6	<b>.009</b>
energeia_meta	.251	6	.200*	.920	6	<b>.503</b>

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Παρατηρούμε ότι για τον παράγοντα ΕΝΕΡΓΕΙΑ και συγκεκριμένα για τις μεταβλητές *energeia\_prin* και *energeia\_meta* το στατιστικό κριτήριο Shapiro-Wilk έχει  $Sig=0.009 < 0.05$  και  $Sig=0.503 > 0.05$  αντίστοιχα. Συνεπώς η μηδενική υπόθεση  $H_0$  απορρίπτεται για τη μεταβλητή *energeia\_prin*, άρα τα δεδομένα μας δεν προέρχονται από κανονικά κατανομημένο πληθυσμό, όμως για τη μεταβλητή *energeia\_meta* δεχόμαστε την  $H_0$ .

Έλεγχος κανονικότητας για τον παράγοντα «NEPO»:

### Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
<i>nero_prin</i>	.216	6	.200*	.896	6	<b>.352</b>
<i>nero_meta</i>	.192	6	.200*	.893	6	<b>.335</b>

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Παρατηρούμε ότι για τον παράγοντα NEPO και συγκεκριμένα για τις μεταβλητές *nero\_prin* και *nero\_meta* το στατιστικό κριτήριο Shapiro-Wilk έχει  $Sig=0.352 > 0.05$  και  $Sig=0.335 > 0.05$ . Συνεπώς η μηδενική υπόθεση  $H_0$  γίνεται δεκτή, άρα τα δεδομένα μας προέρχονται από κανονικά κατανομημένο πληθυσμό.

Έλεγχος κανονικότητας για τον παράγοντα «ΡΥΠΙΑΝΣΗ»:

### Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
ripansi_prin	.183	6	.200*	.958	6	<b>.801</b>
ripansi_meta	.199	6	.200*	.930	6	<b>.577</b>

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Παρατηρούμε ότι για τον παράγοντα ΡΥΠΙΑΝΣΗ και συγκεκριμένα για τις μεταβλητές ripansi\_prin και ripansi\_meta το στατιστικό κριτήριο Shapiro-Wilk έχει Sig=0.801>0.05 και Sig=0.577>0.05. Συνεπώς η μηδενική υπόθεση H<sub>0</sub> γίνεται δεκτή, άρα τα δεδομένα μας προέρχονται από κανονικά κατανομημένο πληθυσμό.

Έλεγχος κανονικότητας για τον παράγοντα «ΑΝΑΚΥΚΛΩΣΗ»:

### Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
anakiklwsh_prin	.198	6	.200*	.960	6	<b>.821</b>
anakiklwsh_meta	.217	6	.200*	.914	6	<b>.460</b>

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Παρατηρούμε ότι για τον παράγοντα ΑΝΑΚΥΚΛΩΣΗ και συγκεκριμένα για τις μεταβλητές anakuklwsh\_prin και anakuklwsh\_meta το στατιστικό κριτήριο Shapiro-Wilk έχει  $\text{Sig}=0.821>0.05$  και  $\text{Sig}=0.460>0.05$ . Συνεπώς η μηδενική υπόθεση  $H_0$  γίνεται δεκτή άρα τα δεδομένα μας προέρχονται από κανονικά κατανομημένο πληθυσμό.

Έλεγχος κανονικότητας για τον παράγοντα «ΓΕΝΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ»:

### Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
genika_prin	.186	6	.200*	.951	6	<b>.750</b>
genika_meta	.211	6	.200*	.881	6	<b>.274</b>

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Παρατηρούμε ότι για τον παράγοντα ΓΕΝΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ και συγκεκριμένα για τις μεταβλητές genika\_prin και genika\_meta το στατιστικό κριτήριο Shapiro-Wilk έχει  $\text{Sig}=0.750>0.05$  και  $\text{Sig}=0.274>0.05$ . Συνεπώς η μηδενική υπόθεση  $H_0$  γίνεται δεκτή, άρα τα δεδομένα μας προέρχονται από κανονικά κατανομημένο πληθυσμό.

- Παρατηρούμε ότι για την πειραματική ομάδα εκτός του παράγοντα ΕΝΕΡΓΕΙΑ που δεν παρουσιάζει κανονικότητα πριν τις παρεμβάσεις, οι υπόλοιποι παράγοντες παρουσιάζουν κανονικότητα,

Εν συνεχεία διατυπώθηκαν οι εξής μηδενικές υποθέσεις για κάθε τομέα ξεχωριστά:

1. Η εφαρμογή του προγράμματος δεν θα ευαισθητοποιήσει τους μαθητές όσον αφορά στην κακοποίηση και εκμετάλλευση των ζώων, την προστασία τους και την προάσπιση των δικαιωμάτων τους.
2. Η εφαρμογή του προγράμματος δεν αναμένεται να επιδράσει θετικά στην κατανόηση της σημασία της εξοικονόμησης ενέργειας και στην προώθηση πρακτικών που συμβάλλουν σε αυτήν.
3. Η εφαρμογή του προγράμματος δεν αναμένεται να βοηθήσει στην απόκτηση πληρέστερων γνώσεων αναφορικά με τη λειψυδρία, την ορθή και συνετή εκμετάλλευση των διαθέσιμων υδάτινων πόρων και τη μείωση της χρήσης νερού στην καθημερινότητά τους.
4. Η εφαρμογή του προγράμματος δεν αναμένεται να επιδράσει θετικά στην εμπέδωση των αρνητικών επιπτώσεων της περιβαλλοντικής ρύπανσης στον άνθρωπο και το περιβάλλον.
5. Η εφαρμογή του προγράμματος δεν αναμένεται να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές ως προς την ανακύκλωση και την αξία της, τη διαχείριση των απορριμμάτων και των λυμάτων και την ορθολογική χρήση των φυσικών πόρων.
6. Η εφαρμογή του προγράμματος δεν αναμένεται να επιδράσει θετικά στην ενημέρωση των μαθητών και στην αφύπνισή τους σε σχέση με τα περιβαλλοντικά ζητήματα, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων με σκοπό την επίλυσή τους και γενικότερα στην απόκτηση οικολογικής συνείδησης.

Αφού το όριο σημαντικότητας τέθηκε στο 5%, το επίπεδο σημαντικότητας θα πρέπει να προκύψει μικρότερο του 0,05 ( $p < 0,05$ ), ώστε να απορριφθούν οι μηδενικές υποθέσεις.

Για τους παράγοντες που ακολουθούν κανονική κατανομή έγινε χρήση του ελέγχου για ζευγαρωτά δείγματα (Paired Samples Test) και για τους παράγοντες που ακολουθούν μη κανονική κατανομή έγινε χρήση του μη παραμετρικού τεστ Wilcoxon (Wilcoxon signed rank). Συγκεκριμένα Paired Samples Test εφαρμόσαμε για τους παράγοντες ΖΩΑ, ΡΥΠΑΝΣΗ, ΝΕΡΟ, ΑΝΑΚΥΚΛΩΣΗ και ΓΕΝΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ, ενώ το μη παραμετρικό τεστ Wilcoxon για τον παράγοντα ΕΝΕΡΓΕΙΑ.

## ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ

Για τους παράγοντες ΖΩΑ, ΡΥΠΑΝΣΗ, ΝΕΡΟ, ΑΝΑΚΥΚΛΩΣΗ και ΓΕΝΙΚΑ

ΘΕΜΑΤΑ:

### Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 zwa_prin - zwa_meta	.46333	.27544	.11245	.17428	.75239	4.120	5	.009
Pair 2 nero_prin - nero_meta	.66667	.23201	.09472	.42319	.91014	7.039	5	.001
Pair 3 ripansi_prin - ripansi_meta	.58333	.57681	.23548	-.02199	1.18866	2.477	5	.056
Pair 4 anakiklwh_prin - anakiklwh_meta	.70000	.57543	.23492	.09612	1.30388	2.980	5	.031
Pair 5 genika_prin - genika_meta	.64167	.37199	.15186	.25129	1.03205	4.225	5	.008



Για τον παράγοντα ΕΝΕΡΓΕΙΑ:

**Test Statistics<sup>a</sup>**

	energeia_meta - energeia_prin
Z	-1.153 <sup>b</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.249

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

Από τους παραπάνω πίνακες οδηγούμαστε στα εξής συμπεράσματα:

- Απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση στους παράγοντες: ΖΩΑ, ΝΕΡΟ, ΑΝΑΚΥΚΛΩΣΗ και ΓΕΝΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ, διότι το Sig < 0.05. Συνεπώς μπορούμε να ισχυριστούμε ότι όντως το θεατρικό παιχνίδι επιδρά θετικά σε θέματα που αφορούν στους παραπάνω παράγοντες.
- Στον παράγοντα ΕΝΕΡΓΕΙΑ παρατηρούμε ότι δε μπορούμε να απορρίψουμε την μηδενική υπόθεση γιατί το Sig=0.249>0.05, όπως και στον παράγοντα ΡΥΠΑΝΣΗ διότι το Sig=0.056 >0.05. Συνεπώς μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το θεατρικό παιχνίδι δεν επιδρά θετικά σε θέματα που αφορούν στην ενέργεια και στη ρύπανση.

ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 zwa_prin - zwa_meta	.02333	.10539	.04302	-.08726	.13393	.542	5	.611
Pair 2 energeia_prin - energeia_meta	.14333	.10053	.04104	.03783	.24884	3.492	5	.017
Pair 3 nero_prin - nero_meta	-.03833	.07731	.03156	-.11946	.04280	-1.215	5	.279
Pair 4 anakuklwsh_pr in - anakiklwsh_m eta	-.03500	.15096	.06163	-.19343	.12343	-.568	5	.595
Pair 5 genika_prin - genika_meta	.08167	.14289	.05833	-.06828	.23162	1.400	5	.220

### Test Statistics<sup>a</sup>

	ripansi_meta - ripansi_prin
Z	-.526 <sup>b</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.599

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Όσον αφορά την ομάδα ελέγχου, επειδή το παρεμβατικό πρόγραμμα που βασιζόταν σε τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού πραγματοποιήθηκε μόνο στην πειραματική ομάδα και όχι στην ομάδα ελέγχου, δε θα αναμέναμε μεγάλη απόκλιση στις διαφορές των μέσων όρων τους πριν και μετά.

Πράγματι από τους παραπάνω πίνακες για την ομάδα ελέγχου βγάζουμε τα εξής συμπεράσματα:

- Για τους παράγοντες ΖΩΑ, ΝΕΡΟ, ΑΝΑΚΥΚΛΩΣΗ, ΡΥΠΑΝΣΗ και ΓΕΝΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ δεν έχουμε καμία διαφορά στο μέσο όρο τους διότι Sig > 0.05.
- Στον παράγοντα ΕΝΕΡΓΕΙΑ παρατηρούμε ότι έχουμε διαφορά στη μέση τιμή, διότι Sig=0.017<0.05 .

### 3.1.3 Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών ανά φύλο

Αρχικά αναλύεται η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στα αγόρια, αν δηλαδή μετά από 15 παρεμβάσεις βασισμένες στις τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού τα αγόρια ευαισθητοποιήθηκαν όσον αφορά στους παράγοντες που μελετά το ερωτηματολόγιο (ζώα, ενέργεια, νερό, ρύπανση, ανακύκλωση και γενικά θέματα). Οι συγκρίσεις πραγματοποιήθηκαν και στις τρεις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου (πραγματική δέσμευση, προφορική δέσμευση, συναισθηματικός παράγοντας).

Έχουμε τις εξής υποθέσεις :

**H<sub>0</sub>** : τα αγόρια δεν επηρεάστηκαν από το θεατρικό παιχνίδι

**H<sub>1</sub>** : τα αγόρια επηρεάστηκαν από το θεατρικό παιχνίδι

### Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	agoria_prin_proforiki	2.8083	12	.58069	.16763
	agoria_meta_proforiki	2.2333	12	.62134	.17936
Pair 2	agoria_prin_pragmatiki_d esmeush	3.3575	12	.68214	.19692
	agoria_meta_pragmatiki_ desmeush	2.9000	12	.84960	.24526
Pair 3	agoria_prin_ektimwmena _sinaisthimata	3.1333	12	.62280	.17979
	agoria_meta_ektimwmen a_sinaisthimata	2.1583	12	.58692	.16943

Στατιστικά δεδομένα για τα αγόρια της πειραματικής ομάδας πριν και μετά το πρόγραμμα (μέση τιμή, τυπική απόκλιση και σφάλμα τυπικής απόκλισης).

### Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 agoria_prin_proforiki & agoria_meta_proforiki	12	.712	.009
Pair 2 agoria_prin_pragmatiki_desmeush & agoria_meta_pragmatiki_desmeush	12	.661	.019
Pair 3 agoria_prin_ektimwmena_sinaisthim ata & agoria_meta_ektimwmena_sinaisthim ata	12	.235	.461

Πίνακας συσχέτισης για τα αγόρια της πειραματικής ομάδας πριν και μετά το πρόγραμμα.

### Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	agoria_prin_proforiki - agoria_meta_proforiki	.57500	.45751	.13207	.28431	.86569	4.354	11	<b>.001</b>
Pair 2	agoria_prin_pragmatiki_desmeush - agoria_meta_pragmatiki_desmeush	.45750	.64923	.18742	.04500	.87000	2.441	11	<b>.033</b>
Pair 3	agoria_prin_ektimwmena_sinaisthimata - agoria_meta_ektimwmena_sinaisthimata	.97500	.74848	.21607	.49944	1.45056	4.512	11	<b>.001</b>

Πίνακας επηρεασμού αγοριών.

Από τους παραπάνω πίνακες διαπιστώνουμε πως τα αγόρια της πειραματικής ομάδας επηρεάστηκαν και στις 3 υποκλίμακες τους ερωτηματολογίου διότι το  $Sig < 0.05$  σε κάθε υποκλίμακα. Συνεπώς, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση ότι τα αγόρια δεν επηρεάστηκαν από το θεατρικό παιχνίδι και δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση, δηλαδή ότι επηρεάστηκαν από το θεατρικό παιχνίδι.

Στη συνέχεια αναλύεται η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στα κορίτσια, αν δηλαδή μετά από 15 παρεμβάσεις βασισμένες στις τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού τα κορίτσια ευαισθητοποιήθηκαν όσον αφορά στους παράγοντες που μελετά το ερωτηματολόγιο (ζώα, ενέργεια, νερό, ρύπανση, ανακύκλωση και γενικά θέματα). Οι συγκρίσεις πραγματοποιήθηκαν και στις τρεις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου (πραγματική δέσμευση, προφορική δέσμευση, συναισθηματικός παράγοντας).

### Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	koritsia_prin_proforiki_desmeush	2.0208	12	.37626	.10862
	koritsia_meta_proforiki_desmeush	1.6250	12	.29194	.08427
Pair 2	koritsia_prin_pragmatiki_desmeush	2.3958	12	.67805	.19574
	koritsia_meta_pragmatiki_desmeush	2.1250	12	.95048	.27438
Pair 3	koritsia_prin_ektimwmena_sinaisthimata	1.8958	12	.49381	.14255
	koritsia_meta_ektimwmena_sinaisthimata	1.5417	12	.49810	.14379

Στατιστικά δεδομένα για τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας πριν και μετά το πρόγραμμα

(μέση τιμή, τυπική απόκλιση και σφάλμα τυπικής απόκλισης).



### Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	koritsia_prin_proforiki_desmeush & koritsia_meta_proforiki_desmeush	12	.802	.002
Pair 2	koritsia_prin_pragmatiki_desmeush & koritsia_meta_pragmatiki_desmeush	12	.551	.063
Pair 3	koritsia_prin_ektimwmena_sinaisthimata & koritsia_meta_ektimwmena_sinaisthimata	12	.204	.525

Πίνακας συσχέτισης για τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας πριν και μετά το πρόγραμμα.

### Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	koritsia_prin _proforiki_d esmeush - koritsia_met a_proforiki_ desmeush	.39583	.22508	.06498	.25282	.53884	6.092	11	.000
Pair 2	koritsia_prin _pragmatiki_ desmeush - koritsia_met a_pragmatiki_ _desmeush	.27083	.80804	.23326	-.24257	.78424	1.161	11	.270
Pair 3	koritsia_prin _ektimwmen a_sinaisthim ata - koritsia_met a_ektimwme na_sinaisthi mata	.35417	.62576	.18064	-.04342	.75175	1.961	11	.076

Πίνακας επηρεασμού κορτιζών.

Από τους παραπάνω πίνακες διαπιστώνουμε πως τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας επηρεάστηκαν μόνο στην πρώτη υποκλίμακα τους ερωτηματολογίου διότι το  $Sig < 0.05$ , ενώ στις άλλες δυο υποκλίμακες δεν επηρεάστηκαν από το θεατρικό παιχνίδι.

- Συμπερασματικά, τα αγόρια επηρεάστηκαν περισσότερο περιβαλλοντικά από τα κορίτσια μέσω του θεατρικού παιχνιδιού.

### **3.1.4 Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση ανά υποκλίμακα**

Στη συνέχεια πραγματοποιείται σύγκριση για τις τρεις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου, δηλαδή για την πραγματική δέσμευση, την προφορική δέσμευση και το συναισθηματικό παράγοντα πριν και μετά το πρόγραμμα παρεμβάσεων για τους μαθητές της πειραματικής ομάδας, ώστε να δούμε αν επηρεάστηκαν οι μαθητές και στις τρεις υποκλίμακες.

### Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	proforiki_desme ush_prin	2.5833	12	.42337	.12222
	proforiki_desme ush_meta	2.0600	12	.43397	.12528
Pair 2	pragmatiki_desm eush_prin	3.0825	12	.49042	.14157
	pragmatiki_desm eush_meta	2.6783	12	.78052	.22532
Pair 3	ektimwmena_sin aisthimata_prin	2.7808	12	.35862	.10352
	ektimwmena_sin aisthimata_meta	1.9825	12	.47926	.13835

Στατιστικά δεδομένα της πειραματικής ομάδας πριν και μετά το πρόγραμμα για τις 3 υποκλίμακες (μέση τιμή, τυπική απόκλιση και σφάλμα τυπικής απόκλισης).

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 proforiki_de smeush_prin - proforiki_de smeush_met a	.52333	.31764	.09170	.32151	.72515	5.707	11	<b>.000</b>
Pair 2 pragmatiki_ desmeush_p rin - pragmatiki_ desmeush_ meta	.40417	.60527	.17473	.01960	.78874	2.313	11	<b>.041</b>
Pair 3 ektimwmena _sinaisthima ta_prin - ektimwmena _sinaisthima ta_meta	.79833	.49311	.14235	.48502	1.11164	5.608	11	<b>.000</b>

Πίνακας επηρεασμού των μαθητών και στις 3 υποκλίμακες.

- Τελικά αποδεικνύεται ότι οι μαθητές επηρεάστηκαν και στις 3 υποκλίμακες του ερωτηματολογίου αφού Sig < 0.05.

### 3.2 Ποιοτικά αποτελέσματα

Από τα δεδομένα του ερευνητικού ημερολογίου, του ημερολογίου της συμμετοχικής παρατήρησης και του ημερολογίου του κριτικού φίλου προέκυψαν τα ποιοτικά αποτελέσματα της έρευνας.

#### Γενικές παρατηρήσεις

Κατά τη διάρκεια του πρώτου εργαστηρίου αλλά και γενικότερα στην αρχή των συναντήσεων επικρατούσε αναστάτωση και ένταση που οφειλόταν σε έλλειψη συγκέντρωσης και διάσπαση προσοχής και εκδηλώνονταν με συζητήσεις και φωνές. Επίσης κάποιες φορές κατά τη διάρκεια των αφηγήσεων ή όταν δίνονταν οι οδηγίες για την πραγματοποίηση των ασκήσεων επικρατούσε φασαρία, ακούγονταν σχόλια και ομιλίες από κάποια παιδιά που αποσπούσαν την προσοχή και της υπόλοιπης ομάδας. Αυτή η έκρυθμη κατάσταση εξομαλυνόταν αρχικά από τη θεατρολόγο του τμήματος και αργότερα και από την ίδια την εμψυχώτρια. Με συζήτηση και λεπτούς χειρισμούς εκτονωνόταν η ένταση. Ακόμα στη συνάντηση γνωριμίας ήταν εμφανής η αμηχανία από τη πλευρά των συμμετεχόντων που έφυγε με την πάροδο των συναντήσεων.

Ένα άλλο ζήτημα ήταν ότι οι συμμετέχοντες ήθελαν να δουλεύουν μόνο με τους φίλους τους και σε ομάδες ίδιου φύλου. Για αυτό το λόγο ο χωρισμός σε υποομάδες γινόταν αυστηρά με παιχνίδια ή ύστερα από κλήρωση, με χαρτάκια ίδιου σχεδίου ή χρώματος που διάλεγαν τα μέλη τυχαία μέσα από ένα κουτί. Έτσι μπόρεσαν να γνωριστούν καλύτερα παιδιά που είχαν τυπικές επαφές, να σχηματιστούν νέες φιλίες και γενικότερα να ενισχυθεί η επικοινωνία και η συνεργατικότητα μεταξύ των μελών.

Ακόμα, μερικά από τα παιδιά είχαν συστολή, ντροπαλότητα και δυσκολία έκφρασης που με το πέρασμα του χρόνου ξεπεράστηκε, άρχισαν να εκφέρουν τη γνώμη τους και να συμμετέχουν ενεργά. Γενικότερα, η συμπεριφορά των μαθητών παρουσίασε διακυμάνσεις και διαφοροποιήθηκε κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων. Αρχικά ένα- δύο μαθητές ήταν πιο ζωνθοί και θέλοντας να τραβήξουν την προσοχή δημιουργούσαν φασαρία, προκαλούσαν εντάσεις, απομονώνονταν στην άκρη της αίθουσας και προσπαθούσαν να συμπαρασύρουν και τους υπολοίπους ή και να επιβληθούν σε κάποιους και έβγαζαν μια επιθετική συμπεριφορά. Σταδιακά, το ευχάριστο κλίμα που είχε δημιουργηθεί και οι ασκήσεις του προγράμματος

κατάφεραν να κερδίσουν το ενδιαφέρον τους και η εμπυγχώτρια την εμπιστοσύνη τους. Η συμπεριφορά τους βελτιώθηκε αισθητά, εντάχθηκαν οικειοθελώς στην ομάδα και άρχισαν να συμμετέχουν ενεργά.

Οι πολλές κατασκευές που περιείχαν τα προγράμματα, οι κούκλες, η ζωγραφική και οι χειροτεχνίες κίνησαν το ενδιαφέρον των μαθητών. Από το πρώτο μάθημα πλησίασαν στη γωνιά των μεταμορφώσεων και περιεργάστηκαν τις κατασκευές. Τις επόμενες φορές πλησίαζαν την εμπυγχώτρια πριν καν μπει στην αίθουσα και τη ρωτούσαν τι έχουν οι τσάντες της και τι παιχνίδια τους έχει ετοιμάσει. Με αυτό τον τρόπο λύθηκε η αμηχανία των μαθητών και ήρθε πιο κοντά η εμπυγχώτρια μαζί τους.

Τα παιδιά ήταν αρκετά εξοικειωμένα με τις τεχνικές και τις ασκήσεις του θεατρικού παιχνιδιού εξαιτίας της δουλειάς που είχε γίνει από τη θεατρολόγο του τμήματος κατά την εφαρμογή της θεατρικής αγωγής. Στην πρώτη δραματοποίηση, ενώ δεν υπήρχε συστολή στο να ανέβουν τα παιδιά στην σκηνή και ένιωθαν πολύ άνετα, δεν εκμεταλλεύτηκαν το σκηνικό χώρο, η παρουσία τους ήταν πιο στατική, δε χρησιμοποιούσαν σωματική έκφραση. Προοδευτικά αυτό ξεπεράστηκε, οι μαθητές ένιωσαν πιο ελεύθεροι και άρχισαν να το απολαμβάνουν.

#### Συνάντηση γνωριμίας

Αρχικά πραγματοποιήθηκε συνάντηση γνωριμίας με τα παιδιά που θα συγκροτούσαν την πειραματική ομάδα. Κατά τη διάρκεια της συνάντησης πραγματοποιήθηκαν τρεις ασκήσεις γνωριμίας της ομάδας, δεσίματος, προθέρμανσης και ενεργοποίησής της, με σκοπό να συμβάλλουν στην εξοικείωση των μελών της, και κυρίως στην εξοικείωση των μελών με την εμπυγχώτρια. Στην πρώτη άσκηση όλοι μαζί σχημάτισαν έναν κύκλο, η εμπυγχώτρια συστήθηκε στα παιδιά κρατώντας ένα μπαλάκι. Κάθε παιδί που έπαιρνε το μπαλάκι συστηνόταν. Στην αρχή υπήρχε μια σχετική αμηχανία, η οποία εκτονώθηκε στη συνέχεια της άσκησης που τα μέλη ξανασυστήνονται αλλά αυτή τη φορά με έναν πιο παιχνιδιάρικο τρόπο, μετά από υπόδειξη της εμπυγχώτριας. Στο τέλος της άσκησης επικρατεί μια φασαρία, όλα τα μέλη μιλούν ταυτόχρονα. Η κατάσταση ηρεμεί με την παρέμβαση της θεατρολόγου του τμήματος που τους υπενθυμίζει τους κανόνες και τους παρακαλεί να τους σέβονται.

Στην άσκηση με τις ιστορίες ονομάτων όλα κυλούν ομαλά, τα παιδιά σε ζευγάρια συζητούν για την ιστορία των ονομάτων τους και ο ένας παρουσιάζει την

ιστορία του άλλου στη σκηνή. Παρατηρείται μια ντροπαλότητα από μερικά παιδιά που εξαλείφεται ύστερα από παρότρυνση του ζευγαριού τους. Ένα ζευγάρι επιθυμεί να μην ανέβει στη σκηνή. Χωρίς καμιά πίεση του δίνεται ο απαραίτητος χρόνος να βρει το ρυθμό του και να παρουσιάσει τελευταίο.

Στην τελευταία άσκηση, την άσκηση με τη φωτοτυπία του εμβλήματος τα παιδιά γράφουν για τα αγαπημένα τους πράγματα. Χαίρονται όταν τους μοιράζεται η φωτοτυπία, γράφει ο καθένας μόνος του, επικρατεί ησυχία. Όταν παρουσιάζουν τον εαυτό τους στη μέση του κύκλου, λέγοντας στους υπολοίπους τα αγαπημένα πράγματα και ενδιαφέροντά τους, οι περισσότεροι από αυτούς δε θέλουν να κατέβουν. Είναι ξεκάθαρο ότι είναι η αγαπημένη τους άσκηση. Η εμψυχώτρια επιμένει στις απαντήσεις που αφορούν στα ενδιαφέροντά τους, στις ασχολίες με τις οποίες περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους, ώστε να τα εντάξει στο παρεμβατικό πρόγραμμα.

Κατά τη διάρκεια του πρώτου εργαστηρίου υπάρχει μια απόσταση μεταξύ των μελών και της εμψυχώτριας, η οποία για να την μικρύνει, στο τέλος της παρέμβασης τα πλησιάζει και τα ρωτάει τι θα τους ευχαριστούσε να περιλαμβάνουν οι συναντήσεις τους και από τις απαντήσεις τους καταλαβαίνει ότι τους αρέσει η ζωγραφική, οι κατασκευές και τα παιχνίδια.

Το ήδη έτοιμο παρεμβατικό πρόγραμμα αναδιαμορφώνεται και προσαρμόζεται στις επιθυμίες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες της ομάδας.

#### 1<sup>η</sup> και 2<sup>η</sup> παρέμβαση: «ΑΝΑΚΥΚΛΩΣΗ»

Η πρώτη και η δεύτερη παρέμβαση αφιερώθηκαν στην ανακύκλωση και στην αξία της για τον άνθρωπο και το περιβάλλον. Στο διάλειμμα, τα παιδιά μπαίνουν στην αίθουσα πλησιάζουν στη γωνιά των μεταμορφώσεων, αρχίζουν να περιεργάζονται τις κατασκευές που σχετίζονται με το μάθημα, πλησιάζουν την εμψυχώτρια και ρωτούν τι τους έχει φέρει.

Στην αρχή επικρατεί φασαρία και για να αρχίσει το πρόγραμμα χρειάζεται η επέμβαση της θεατρολόγου, που λόγω της σχέσης της με τα παιδιά του τμήματος αλλά και την εμπειρία της τα επαναφέρει σε τάξη. Το εργαστήριο ξεκινά με μια άσκηση ενεργοποίησης, όπου όλα τα παιδιά σχηματίζουν ένα τρενάκι και μιμούνται όλοι το πρώτο παιδί που είναι η μηχανή του τρένου. Παρατηρείται μεγάλη ποικιλία κινήσεων και ελεύθερη σωματική έκφραση από τα περισσότερα παιδιά.



Στη συνέχεια, κάθονται όλοι στο πάτωμα και γράφουν στη μεγάλη χάρτινη τούρτα ανακύκλωσης τι θεωρούν ότι είναι ανακύκλωση. Όταν διαβάζονται δυνατά οι απαντήσεις η εμψυχώτρια διαπιστώνει ότι η ενημέρωσή τους σχετικά με το θέμα είναι πολύ καλύτερη από ότι περίμενε. Ακούγονται εύστοχα σχόλια, αν και ενδιάμεσα η κουβέντα ξεφεύγει σε άσχετες με το αντικείμενο ιστορίες.

Στην άσκηση με τον κάδο ανακύκλωσης όλα τα παιδιά, προς έκπληξη της εμψυχώτριας, πετούν στο σωστό μέρος του κάδου τα ανακυκλώσιμα υλικά. Μόνο το «αλουμίνιο» δε θυμούνται πάντα πώς λέγεται και το αποκαλούν με αστείους τρόπους. Επικρατεί ένα πολύ ευχάριστο κλίμα, τα παιδιά ζητούν επανάληψη της άσκησης.

Όταν η εμψυχώτρια φέρνει στη μέση της αίθουσας τις χειροποίητες κούκλες για τις ανάγκες της επόμενης άσκησης επικρατεί ένα κλίμα ενθουσιασμού και ανυπομονησίας. Τα παιδιά δε μπορούν να ηρεμήσουν και να συγκεντρωθούν. Μόνο όταν οι κούκλες μέσω της εμψυχώτριας αρχίζουν να λένε την ιστορία τους επιτυγχάνεται εστίαση της προσοχής τους. Τα παιδιά βλέποντας τις κούκλες να ζωντανεύουν εντυπωσιάζονται, ενώ γελούν δυνατά από τις διαφορετικές και περίεργες φωνές των ηρώων. Εν συνεχεία τα μέλη, χωρισμένα σε υποομάδες, συζητούν για την εξέλιξη της ιστορίας και ταυτόχρονα περιεργάζονται τις κούκλες. Από τις συζητήσεις τους είναι φανερό ότι μπήκαν στη θέση των τεσσάρων φίλων, επηρεάστηκαν συναισθηματικά από την περιπέτεια τους, ενώ ικανοποιήθηκαν από το τέλος της.

Στην άσκηση με τη διαφήμιση, που αφορά στην ανακύκλωση, τα παιδιά έχουν σκεφτεί ευφάνταστα σλόγκαν και η άνεσή τους στη θεατρική δράση φανερώνει ότι είναι δουλεμένα στη δραματοποίηση. Περιμένουν με χαρά να κρατήσουν το μικρόφωνο και να πουν το δικό τους μήνυμα. Σε αυτή τη δραστηριότητα οι μαθητές δείχνουν να διασκεδάζουν πολύ.

Στην άσκηση χαλάρωσης και αξιολόγησης, τα παιδιά γράφουν τα μηνύματά τους στο χαρτί post-it, πετούν τα μπαλόνια τους ψηλά, κινούνται σε όλη την αίθουσα, παίζουν και χαίρονται. Τα περισσότερα παιδιά έχουν γράψει μηνύματα για την αξία της ανακύκλωσης, όπως *«η ανακύκλωση είναι καλή για το περιβάλλον»*, *«πρέπει να βάζουμε τα σκουπίδια μας στο μπλε κάδο»* κ.ά. ενώ ένα παιδί έχει σχηματίσει ολόσωστα το σήμα της ανακύκλωσης. Οι συμμετέχοντες φαίνεται να έχουν κατανοήσει την αξία της ανακύκλωσης και να έχουν αντιληφθεί την έννοιά της, ενώ ζητούν από την εμψυχώτρια ο κύριος «Βαζάκης», η κυρία «Κούτα», ο κύριος «Μπουκάλης» και η κυρία «Χαρτοσακούλα», δηλαδή οι κούκλες του κουκλοθεάτρου

να έρθουν και στην επόμενη συνάντηση. Τα παιδιά φεύγουν από τη συνάντηση χαρούμενα και χαλαρά.

Καθ' όλη τη διάρκεια των δύο αυτών συναντήσεων παρατηρείται απροσάρμοστη συμπεριφορά από ένα- δύο παιδιά, έως και επιθετική ενός εξ' αυτών, που προσπαθούν να συμπαρασύρουν μια μικρή ομάδα συμμαθητών τους αλλά με τη βοήθεια της θεατρολόγου παραμένει διαχειρίσιμη.

Σε γενικές γραμμές έχει αρχίσει να επιτυγχάνεται εξοικείωση της εμψυχώτριας με τα παιδιά, χτίζεται ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συμπάθειας.

### 3<sup>η</sup>, 4<sup>η</sup> και 5<sup>η</sup> παρέμβαση: «ΕΝΕΡΓΕΙΑ»

Τα παιδιά έχουν αρχίσει να επικοινωνούν με την εμψυχώτρια, την προσεγγίζουν, τρέχουν προς τη γωνιά των μεταμορφώσεων. Ένα κορίτσι της αναφέρει ότι είπε στην αδερφή της την ιστορία της ανακύκλωσης, ενώ ένα αγόρι ότι η ανακύκλωση είναι σαν παιχνίδι και εξήγησε στους γονείς του πώς παίζεται.

Αρχίζοντας και η ίδια η εμψυχώτρια να εγκλιματίζεται και να βρίσκει τους ρυθμούς της πραγματοποιούνται οι τρεις επόμενες παρεμβάσεις που αφορούν στην ενέργεια και στην εξοικονόμησή της. Στην άσκηση κατασκευής μηχανής το οπτικοακουστικό αποτέλεσμα είναι εντυπωσιακό. Στο τέλος της άσκησης επικρατεί ενθουσιασμός αλλά και φασαρία που πάλι εκτονώνεται με τη βοήθεια της θεατρολόγου.

Στην άσκηση μεταφοράς ηλεκτρικού ρεύματος το σήμα χάνεται τις πρώτες φορές, αλλά όταν τα μέλη συγκεντρώνονται η μεταφορά επιτυγχάνεται και αυτό επιφέρει ένα αίσθημα ικανοποίησης. Το τελευταίο παιδί, που παριστάνει την πρίζα κάθε φορά, με παντομίμα υποδύεται ότι χειρίζεται κάποια ηλεκτρική συσκευή. Τα παιδιά παριστάνουν ότι παίζουν κάποιο ηλεκτρονικό παιχνίδι, ότι σιδερώνουν, ότι βλέπουν τηλεόραση και αλλάζουν κανάλια, ότι παίζουν αρμόνιο ή ηλεκτρική κιθάρα κ.ά. Η εμψυχώτρια τους εξηγεί τη διαδρομή του ηλεκτρικού ρεύματος, μέσα από αυτό το απλοϊκό παιχνίδι.

Στην τρίτη και τέταρτη άσκηση, με το ταξίδι στο μέλλον, τα παιδιά επιβιβάζονται στη μηχανή του χρόνου, ταξιδεύουν στην πόλη του μέλλοντος, ζωγραφίζουν το σπίτι τους, του βάζουν συσκευές, διαβάζουν δυνατά το γράμμα του δημάρχου, ψηφίζουν για το ποιες συσκευές θα κρατήσουν. Σε όλη τη διάρκεια αυτών των ασκήσεων τα παιδιά δείχνουν να τους έχει συνεπάρει τα ταξίδια και να βιώνουν την κατάσταση. Συμμετέχουν ενεργά, έχουν απορίες σχετικά με την εξέλιξη,

λειτουργούν ομαδικά όταν επιλέγουν συσκευές, έχουν αγγωθεί με το τι θα γίνει αν τελειώσει το κάρβουνο. Μέσα από αυτό το ταξίδι και τη συζήτηση που ακολουθεί φαίνεται ότι αρχίζουν να κατανοούν την έννοια της ενέργειας και να αντιλαμβάνονται την αξία της εξοικονόμησής της. Ένα παιδί λέει ότι έχει ακούσει για τις ανεμογεννήτριες και αν θα μπορούσαν να βοηθήσουν την κατάσταση, ενώ ένα άλλο ρωτά αν υπάρχει περίπτωση ο δήμαρχος να ζητήσει και από εμάς να μειώσουμε τον αριθμό των συσκευών μας.

Ακολουθεί ιδεοθύελλα, όπου αρκετά μέλη βρίσκουν επιτυχημένες ενέργειες εξοικονόμησης ενέργειας. Αυτές καταγράφονται και έτσι δημιουργείται το ημερολόγιο της ενέργειας. Σε πλακάτ ζωγραφίζει κάθε παιδί από μια ενέργεια. Κάποια παιδιά που ως τώρα ήταν πιο διστακτικά ζητούν τη βοήθεια της εμπυχοτριάς στην εικονογράφιση. Οι περισσότερες ζωγραφιές συμβαδίζουν με την αντίστοιχη ενέργεια, χαρακτηρίζονται από φαντασία και δημιουργικότητα. Στη διαδήλωση τα παιδιά φωνάζουν τα μηνύματά τους κρατώντας τα πλακάτ και προσπαθούν να πείσουν ένθερμα το «κοινό» για τη σημασία της εξοικονόμησης ενέργειας, έχοντας πάρει το ρόλο τους πολύ ζεστά.

Στην άσκηση των ειδήσεων παρατηρείται ότι πολλά μέλη θέλουν να κάνουν συγκεκριμένους ρόλους. Τελικά, ύστερα από παρέμβαση της εμπυχοτριάς συνεννοούνται μεταξύ τους και τους μοιράζουν. Δρώντα πρόσωπα και θεατές-διαδηλωτές εναλλάσσονται συνεχώς στη σκηνή. Υπάρχει ένα κλίμα χαράς και δημιουργικότητας. Τα παιδιά δείχνουν να διασκεδάζουν πολύ. Παρατηρούνται ιδιαίτερα επιτυχημένοι αυτοσχεδιασμοί από τα παιδιά, εύστοχοι διάλογοι και ετοιμόλογες απαντήσεις.

Στην άσκηση χαλάρωσης τα παιδιά ηρεμούν. Στη συζήτηση που ακολουθεί μετά, από τα λεγόμενά τους, παρατηρείται ότι το θέμα των τριών τελευταίων παρεμβάσεων, ένα θέμα που δε γνώριζαν σε αντίθεση με την ανακύκλωση, τους έκανε εντύπωση και τους προβλημάτισε, γεγονός αξιοπρόσεκτο για παιδιά αυτής της ηλικίας. Η «ενέργεια», μια έννοια εξαιρετικά δύσκολη, γίνεται κατανοητή σε μεγάλο βαθμό.

#### 6<sup>η</sup> και 7<sup>η</sup> παρέμβαση: «NEPO»

Με το πέρασμα των συναντήσεων παρατηρείται όλο και μεγαλύτερη εξοικείωση των παιδιών με την εμπυχοτρία, ανάπτυξη συμπάθειας και εμπιστοσύνης προς αυτήν και ενίσχυση της ομαδικότητας και συνεργατικότητας μεταξύ των μελών.

Τα πιο απόμακρα παιδιά αρχίζουν να συμμετέχουν ενεργά και οι πιο αντιδραστικές συμπεριφορές έχουν αρχίσει να εξαλείφονται. Τα ένα- δυο παιδιά, που η συμπεριφορά τους έδειχνε να απαξιώνει την προσπάθεια όλων, έχουν αρχίσει να μην ενοχλούν, να παραμερίζουν σταδιακά τον εγωισμό τους και να συμμετέχουν προοδευτικά.

Θέμα των επόμενων δύο παρεμβάσεων είναι το νερό, η κατανόηση της αξίας του για το περιβάλλον και τον άνθρωπο και η εξοικονόμησή του. Τα μέλη της ομάδας βρίσκονται όλο χαρά στη γωνιά των μεταμορφώσεων πριν την έναρξη της παρέμβασης. Χαζεύουν τις κατασκευές, δοκιμάζουν καπέλα και μάσκες.

Στην πρώτη άσκηση, τα παιδιά περιεργάζονται τον τρισδιάστατο κύκλο του νερού και περιγράφουν με παντομίμα το ρόλο κάθε στοιχείου του στο παιδί που φοράει το αντίστοιχο καπέλο χωρίς το ίδιο να το βλέπει, αποδεικνύοντας ότι τον εμπέδωσαν. Για παράδειγμα, για να εξηγήσουν σε ένα παιδί ότι είναι σταγόνα, κάποια παιδιά ξαπλωμένα κάτω κουνιούνται, παριστάνοντας τα κύματα της θάλασσας ενώ κάποια άλλα πιο πίσω χοροπηδούν παριστάνοντας τις σταγόνες που πέφτουν σε αυτήν. Στη συνέχεια, με την τεχνική αφήγηση και ταυτόχρονη αναπαράσταση, δραματοποιούν το ποίημα του κύκλου του νερού. Παρατηρείται έλλειψη συγχρονισμού και εγρήγορσης από μέρους των μελών, δείχνοντας ότι πρέπει να ενισχυθεί η συνεργατικότητα και η ομαδικότητά τους.

Σε χαρτί μέτρου γράφουν και εικονογραφούν πολύ όμορφα τι δε θα μπορούσε να κάνει ο άνθρωπος, και όχι μόνο, αν δεν υπήρχε νερό. Για παράδειγμα γράφουν: *«δε θα μπορούσαμε να ποτίζουμε τα χωράφια μας», «δε θα μπορούσαμε να κάνουμε μπάνιο», «δε θα υπήρχαν ψάρια»* κ.ά.

Στη συνέχεια, έρχεται η ώρα για το παιχνίδι που περίμεναν από τη στιγμή που είδαν την κατασκευή του. Τα παιδιά παίζουν ένα επιδαπέδιο παιχνίδι που αφορά στην εξοικονόμηση του νερού. Το παιχνίδι αυτό μοιάζει με το φιδάκι, οπότε ξέρουν όλοι τους κανόνες. Τα παιδιά, όρθια πάνω από τη μεγάλη επιδαπέδια κατασκευή, ρίχνουν το τρισδιάστατο ζάρι. Χαίρονται όταν η ομάδα τους πέφτει σε σκάλα, φωνάζουν όταν η ομάδα τους πέφτει σε φιδάκι, δείχνουν με παντομίμα τις ενέργειες από τις οποίες σπαταλιέται νερό αλλά και τις ενέργειες από τις οποίες εξοικονομείται. Επικρατεί ενθουσιασμός. Στο τέλος κάποια παιδιά από την ομάδα που χάνει δε μπορούν να διαχειριστούν την ήττα, γεγονός λογικό για παιδιά αυτής της ηλικίας. Υπάρχει ένταση μεταξύ των μελών, αλλά μετά από λίγο η κατάσταση ηρεμεί με την υπόσχεση της εμπυχωτριάς ότι ακολουθούν πολλά ακόμα παιχνίδια.

Στη συνέχεια, η εμπυχωτρία αφηγείται μια σύντομη ιστορία που αφορά μια πόλη που σπαταλούσε πολύ νερό. Η ιστορία όμως κόβεται απότομα και οι δύο ομάδες που σχηματίζονται καλούνται να βρουν το τέλος και να το δραματοποιήσουν. Τα παιδιά διαλέγουν μόνα τους ρόλους τους, κάνουν τους πολίτες της πόλης, τον δήμαρχο, έναν ειδικό που έχει στείλει το κράτος κ. ά. Μια ομάδα αποφασίζει ότι έχει σηκωθεί η στάθμη του νερού και ότι έχει πλημμυρίσει η πόλη, ενώ η άλλη ότι η πόλη δεν έχει καθόλου νερό γιατί τους το έκοψε το κράτος μέχρι να συμμορφωθούν. Οι δραματοποιήσεις είναι ευφάνταστες και χαρακτηρίζονται από χιούμορ. Παρατηρούμε ότι και στις δύο ιστορίες η συνέχεια που επιλέγουν τα παιδιά να δώσουν είναι δυσάρεστη για τους κατοίκους αυτής της πόλης που χρησιμοποιούν αλόγιστα το νερό. Όμως στο τέλος που δίνουν στην ιστορία τους και οι δυο ομάδες, οι πολίτες καταλαβαίνουν το λάθος τους, κατανοούν την αξία του νερού και της εξοικονόμησής του, αφού έχουν πάρει το μάθημά τους

Η άσκηση αξιολόγησης δεν πραγματοποιείται λόγω έλλειψης χρόνου, αλλά τα παιδιά παίρνουν μαζί τους τα καρτάρια, γράφουν τις εντυπώσεις τους από τις παρεμβάσεις με θέμα το νερό και τα δίνουν στην εμπυχωτρία στην επόμενη συνάντηση. Από τα σχόλιά τους είναι φανερό ότι κατανόησαν πως το νερό δεν είναι άφθονο και για αυτό δε πρέπει να το σπαταλάμε. Για παράδειγμα έγραψαν «Από εδώ και πέρα θα κλείνω τις βρύσες όταν δε χρειάζεται να τρέχει το νερό», «Το νερό είναι πολύτιμο», «Οικονομία στο νερό» κ. ά.

Ακόμα, τα παιδιά πήραν μαζί τους τη χειροτεχνία με τη σταγόνα και τη σακούλα αποθήκευσης που αναπαριστούσε τον κύκλο του νερού.

Στην επόμενη συνάντηση, κάποια παιδιά μπαίνοντας στην αίθουσα είπαν στην εμπυχωτρία ότι εξήγησαν στους γονείς τους, από την κατασκευή με τη σταγόνα και τη σακούλα αποθήκευσης, τον κύκλο του νερού. Ένα άλλο παιδί είπε στην εμπυχωτρία ότι έκανε παρατήρηση στον μικρό του αδερφό να μην αφήνει χωρίς λόγο τη βρύση ανοιχτή, ζητώντας την επιβράβευσή της.

#### 8<sup>η</sup>, 9<sup>η</sup> και 10<sup>η</sup> παρέμβαση: «ΖΩΑ»

Μετά από τόσες συναντήσεις τα παιδιά έχουν εξοικειωθεί με την εμπυχωτρία και με το παρεμβατικό πρόγραμμα, με τις ασκήσεις του αλλά και με τον τρόπο διεξαγωγής του. Τα μέλη της ομάδας δείχνουν να το απολαμβάνουν, μπαίνουν χαρούμενα στην αίθουσα και πιάνουν κουβέντα με την εμπυχωτρία, όχι μόνο για θέματα που αφορούν στο πρόγραμμα αλλά και για διάφορα ζητήματα.

Οι επόμενες τρεις παρεμβάσεις έχουν ως θέμα τα ζώα, την εκμετάλλευση και κακοποίησή τους, τα απειλούμενα είδη και την προστασία τους.

Η συνάντηση ξεκινά με τα παιδιά να μιμούνται παράξενα περπατήματα ζώων. Τα παιδιά ξεκαρδίζονται, μη μπορώντας να συγχρονίσουν σωστά χέρια και πόδια, όταν περπατούν όπως ο ελέφαντας και η καμήλα. Σε όλη τη διάρκεια της άσκησης δε λείπουν τα γέλια και οι φωνές. Δημιουργείται ένα πρόσφορο έδαφος για τις επόμενες ασκήσεις. Στη συνέχεια, χωρίζονται σε ομάδες και προσπαθούν με παντομίμα να δείξουν σε ένα μέλος της ομάδας τους ποιο ζώο είναι, αφού ο ίδιος δε μπορεί να δει τη μάσκα που του φοράει η εμψυχώτρια. Τα παιδιά παριστάνουν με επιτυχία κάποια ζώα, ενώ δυσκολεύονται σε κάποια άλλα. Αν και υπάρχει ανταγωνισμός, το κλίμα παραμένει ευχάριστο και δημιουργικό.

Στην επόμενη άσκηση, η εμψυχώτρια μοιράζει στα παιδιά μεγάλα χαρτόνια που στο πάνω μέρος τους αναγράφεται ένα από τα δεκατέσσερα άρθρα με τα δικαιώματα των ζώων. Αφού η εμψυχώτρια εξηγήσει στα μέλη της ομάδας τα άρθρα και λύσει τις απορίες τους, τα παιδιά εικονογραφούν το καθένα το δικό του άρθρο. Οι περισσότερες ζωγραφιές απεικονίζουν επακριβώς το αντίστοιχο άρθρο. Στο τέλος όλοι μαζί δένουν το βιβλίο με τις ζωγραφιές, του δίνουν τίτλο και στο οπισθόφυλλο γράφουν τα ονόματά τους, αφού είναι οι εικονογράφοι του. Χαρακτηριστικές είναι οι ζωγραφιές ενός ανθρώπου που κλωτσάει ένα σκύλο και ενός ζώου που κρύβεται από έναν κυνηγό σε ένα δάσος.

Στην άσκηση «Το ράλι επιβίωσης της χελώνας καρέτα- καρέτα» τα παιδιά με παντομίμα αναπαριστούν τον κύκλο ζωής της και τους κινδύνους που αντιμετωπίζει σε όλα της τα στάδια. Υπάρχει μια δυσκολία στη συνεργασία μεταξύ κάποιων μελών, αλλά όλα βαίνουν ομαλά. Από τα σχόλια μετά το τέλος της άσκησης παρατηρείται ευαισθητοποίηση σε σχέση με τα απειλούμενα είδη, ενώ ακολουθεί συζήτηση για τους τρόπους προστασίας τους.

Στην επόμενη άσκηση η εμψυχώτρια αφηγείται στα παιδιά μια ιστορία που αφορά στην εκμετάλλευση και κακοποίηση των ζώων. Ύστερα ζητείται από τα παιδιά να πάρουν συνέντευξη από δύο πρωταγωνιστές της ιστορίας. Πολλές από τις ερωτήσεις τους είναι εύστοχες και φανερώνουν τη συμπάθεια τους προς τα ζώα και την αποστροφή τους προς την κακοποίησή τους. Για παράδειγμα, κάποια παιδιά ρωτούν: «Πιστεύετε πως η ζωή σας είναι πιο σημαντική από ενός ζώου;», «Πώς νομίζετε ότι νιώθουν τα ζώα όταν τα σκοτώνουν;», κ. ά.

Στη συνέχεια, τα παιδιά φορούν γαντόκουκλες με ζώακια και αυτοσχεδιάζοντας λένε μεταξύ τους τα παράπονα που έχουν από τους ανθρώπους. Τα παιδιά δείχνουν να διασκεδάζουν πολύ. Ένα παιδί που κρατάει κούκλα- σκυλάκι λέει «Το αφεντικό μου με έχει συνέχεια δεμένο, νιώθω φυλακισμένος», ενώ κάποιο άλλο που κρατάει κούκλα- γατάκι λέει «Το αφεντικό μου ξεχνάει κάποιες φορές να με ταΐσει».

Στην τελευταία άσκηση τα παιδιά μπαίνουν στο μυαλό των ζώων και σε χαρτί μέτρου γράφουν τις σκέψεις τους. Από τα γραφόμενά τους παρατηρείται η αγάπη τους προς τα ζώα και η ευαισθησία τους σε θέματα που τα αφορούν. Στο τέλος της συνάντησης τα παιδιά είναι πολύ περήφανα για τη δημιουργία του δικού τους βιβλίου και όλο χαρά το δείχνουν στον δάσκαλό τους.

#### 11<sup>η</sup> και 12<sup>η</sup> παρέμβαση: «ΡΥΠΑΝΣΗ»

Οι δύο επόμενες παρεμβάσεις έχουν ως θέμα τους τη ρύπανση και τις αρνητικές συνέπειές της στο περιβάλλον και στον άνθρωπο, με εστίαση στη ρύπανση των θαλασσών.

Στις τελευταίες συναντήσεις η επικοινωνία μεταξύ των μελών έχει βελτιωθεί εμφανώς, ενώ φαίνεται να έχει ενισχυθεί η ομαδικότητα και συνεργατικότητα τους. Αυτό αποδεικνύεται και από την απόδοσή τους στην πρώτη άσκηση, τον «καθρέφτη», μια άσκηση ενεργοποίησης και μη λεκτικής επικοινωνίας. Σε ζευγάρια, όπου το ένα παιδί παριστάνει τον καθρέφτη και το άλλο τον καθρεφτιζόμενο, ο πρώτος μιμείται τις κινήσεις και τις εκφράσεις του άλλου. Τα παιδιά αποδίδουν πολύ καλά την άσκηση, εκτός από δύο ζευγάρια που γελούν και δε μπορούν να συγκεντρωθούν με αποτέλεσμα να επαναλαμβάνουν την άσκηση μέχρι να πετύχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Στη συνέχεια, η εμπνευστή αφηγείται στα παιδιά μια ιστορία για τη ρύπανση της θάλασσας. Τα παιδιά δε διακόπτουν και σχολιάζουν ελάχιστα. Στη συνέχεια, χωρίζονται σε ομάδες και γράφουν γράμμα εκ μέρους της θάλασσας και των ψαριών στους ανθρώπους. Χαρακτηριστικό είναι ότι η γραφή των παιδιών στις δύο από τις τρεις ομάδες είναι αιχμηρή και στη συνέχεια όταν διαβάζουν δυνατά τα γράμματά τους το ύφος τους αρκετά αυστηρό. Το γράμμα της μιας μόνο ομάδας προσπαθεί να κερδίσει τους ανθρώπους με το συναίσθημα.

Η τρίτη άσκηση με το διωλιστήριο και τα προβλήματα που αυτό δημιουργεί στην τοπική κοινωνία δημιουργεί απορίες στα παιδιά, καθώς πολλά από αυτά που

αναφέρονται τους είναι άγνωστα. Κατά συνέπεια τους προκαλούν μεγάλη εντύπωση και οι φωτογραφίες που τοποθετούνται στο πάτωμα, οι οποίες δείχνουν την οικολογική καταστροφή που προκαλεί το διυλιστήριο. Αυτό φαίνεται και από τα σχόλια που κάνουν μεταξύ τους όταν χωρίζονται σε ομάδες για να μπουν στη θέση των κατοίκων της περιοχής αλλά και των μετόχων του διυλιστηρίου.

Η συνέχεια της άσκησης αυτής είναι «το δικαστήριο», η πιο απαιτητική άσκηση του προγράμματος μέχρι τώρα. Τα παιδιά έχουν πάρει πολύ ζεστά τους ρόλους τους, αν και αρχικά ήθελαν όλοι να είναι με τη μεριά των κατοίκων της περιοχής. Η εμψυχώτρια αναλαμβάνει το ρόλο του προέδρου του δικαστηρίου για να μπορέσει να συντονίσει τα παιδιά και να προωθήσει τη δράση. Τα παιδιά χρησιμοποιούν πολύ συχνά τις διευκολύνσεις που τους έχουν δοθεί, δηλαδή του «time out» και της «αντικατάστασης». Συνήθως το ζητούν τα μέλη που δε συμμετέχουν για να μπουν στη δράση. Υπάρχει μια ένταση μεταξύ των ομάδων που παριστάνουν τις αντίδικες πλευρές, η οποία εκτονώνεται με τη βοήθεια της προέδρου- εμψυχώτριας. Από την ορθή εφαρμογή των ασκήσεων και ειδικότερα των τεχνικών της ανακριτικής καρέκλας και του διαδρόμου των εσωτερικών φωνών αποδεικνύεται ότι έχουν γίνει κατανοητές από τα παιδιά, τα οποία φαίνεται να έχουν μπει στη θέση των ηρώων. Η άσκηση δεν ολοκληρώνεται πλήρως λόγω έλλειψης χρόνου.

Η τελευταία άσκηση πραγματοποιείται κατά την ώρα του διαλλείματος. Οι μαθητές γράφουν ό,τι τους προκάλεσε εντύπωση, σχολιάζουν ελεύθερα ότι σκέφτονται ή αισθάνονται -από τις συναντήσεις που αφορούν στη ρύπανση- στα πανιά ενός ιστιοφόρου, κατασκευασμένου από χαρτόνι και τοποθετημένου στο πάτωμα της αίθουσας. Από αυτά που έχουν γράψει φαίνεται ότι τους έκανε εντύπωση και τους προβλημάτισε το θέμα της ρύπανσης, ένα θέμα που δε γνώριζαν ιδιαίτερα. Χαρακτηριστικό είναι το σχόλιο ενός παιδιού που γράφει «*δε θα μπορούμε να κάνουμε μπάνιο στη θάλασσα αν τη λερώνουμε τόσο πολύ*».

Στο τέλος της συνάντησης τα παιδιά ενημερώνονται από τη θεατρολόγο του τμήματος ότι η συνάντηση που θα ακολουθήσει θα είναι η τελευταία τους με την εμψυχώτρια. Τα παιδιά ρωτούν γιατί θα σταματήσουν οι συναντήσεις τόσο γρήγορα και αν πρόκειται η εμψυχώτρια να ξαναέρθει και του χρόνου.



### 13<sup>η</sup> και 14<sup>η</sup> παρέμβαση: «ΓΕΝΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ»

Μετά από τόσες συναντήσεις είναι ξεκάθαρη πλέον η εξοικείωση των παιδιών με τις τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού. Έχουν απελευθερωθεί πλήρως, έχοντας αφήσει πίσω συστολές και αντιδραστικές συμπεριφορές.

Οι δύο τελευταίες παρεμβάσεις αφορούσαν γενικά περιβαλλοντικά θέματα και στόχευαν στη γενικότερη περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των παιδιών. Το ένα από τα δύο εργαστήρια είχε ως θέμα το δάσος, τις αιτίες καταστροφής και την προστασία του, ενώ το άλλο μέρος τον εθελοντισμό και τις εθελοντικές δράσεις που αφορούν στο περιβάλλον.

Στην πρώτη άσκηση με το κουβάρι τα παιδιά λένε τι θεωρούν ότι είναι εθελοντισμός, ενώ τους αρέσει πολύ που δένουν το κουβάρι στο δάχτυλο τους. Λίγα παιδιά είναι κοντά στη σωστή ερμηνεία του εθελοντισμού. Στο τέλος της άσκησης, η εμπυχωτρία εξηγεί στα μέλη της ομάδας τι σημαίνει εθελοντισμός και τους λύνει απορίες. Τα παιδιά είναι εντυπωσιασμένα από το πλέγμα που έχει σχηματιστεί από το νήμα του κουβαριού.

Στην επόμενη άσκηση τα παιδιά παρατηρούν τις φωτογραφίες με τις εθελοντικές δράσεις που σχετίζονται με το περιβάλλον, διαλέγουν μία από αυτές ο καθένας και γράφουν τα σχόλιά τους, ζητώντας όπου χρειάζεται τη βοήθεια της εμπυχωτριάς. Στη συνέχεια η κάθε ομάδα συγκεντρώνει τα κείμενα των μελών που την απαρτίζουν και τα κάνει ένα. Με χαρά η κάθε ομάδα κολλάει το άρθρο της στην εφημερίδα. Στα άρθρα των ομάδων, οι εθελοντές παρουσιάζονται σχεδόν ως ήρωες και οι δράσεις τους σαν ηρωικές πράξεις. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ένα άρθρο που παρομοιάζει έναν εθελοντή που σώζει ένα αδέσποτο ζώο σαν τον «Σούπερμαν», δηλαδή σαν ήρωα κόμικ.

Στην τρίτη άσκηση, λόγω έλλειψης χρόνου, παραβλέπεται η ζωγραφική ενός δάσους σε χαρτί μέτρου. Η εμπυχωτρία ζητά τυχαία από ένα παιδί να ανοίξει τα μάτια, να ανέβει στη σκηνή της αίθουσας, να παραστήσει το στοιχείο του δάσους που φαντάστηκε ότι είναι και να παραμείνει ακίνητο. Η διαδικασία συνεχίζεται για όλα τα παιδιά. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η εικόνα ενός κοριτσιού που παριστάνει ένα γεφυράκι και στέκεται πάνω από ένα άλλο κορίτσι που είναι ξαπλωμένο κάτω και παριστάνει το ποτάμι. Το τελικό αποτέλεσμα είναι εντυπωσιακό.

Στην επόμενη άσκηση τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες, έχοντας επιλέξει τυχαία τους ρόλους τους, δραματοποιούν μια ιστορία που φτιάχνουν μόνοι τους και σχετίζεται με μια αιτία καταστροφής του δάσους. Οι ιστορίες τους είναι πολύ

ευχάριστες και οι αυτοσχεδιασμοί τους πολύ επιτυχημένοι. Στη μία από τις ιστορίες, μία αρκούδα με τους φίλους της τρέχει να σωθεί από μια πυρκαγιά που ξέσπασε στο δάσος από το τσιγάρο που πέταξε ένας άνθρωπος.

Λόγω έλλειψης χρόνου η πέμπτη άσκηση, που έπρεπε σε ένα χαρτί να συμπληρώσουν τη φράση «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι...», δεν πραγματοποιείται. Στην τελευταία άσκηση της συνάντησης, που είναι και η τελευταία όλων των παρεμβάσεων, τα παιδιά γράφουν στα μετάλλιά τους ό,τι σκέφτονται, νιώθουν ή θέλουν να μοιραστούν από αυτά που έζησαν τους τελευταίους μήνες, τα κολλούν στο πέτο τους και περπατούν στο χώρο όλο περηφάνια, επιδεικνύοντάς τα. Τα μηνύματα των παιδιών είναι όλα θετικά και αισιόδοξα, αναφέρονται γενικά στο περιβάλλον και στην προστασία του. Κάποια από τα μηνύματα πάνω στα μετάλλια γράφουν: «Μην κακοποιείται τα ζώα», «Μην πετάτε σκουπίδια στη θάλασσα», «Κάντε ανακύκλωση». Στο τέλος της συνάντησης, τα παιδιά ρωτούν αν ισχύει ότι τελείωσαν οι συναντήσεις, λένε ότι δε θέλουν να ολοκληρωθούν και ακολουθεί ομαδική αγκαλιά, ενώ φορούν τα καπελάκια τους με την υδρόγειο που γράφουν «Σώσε τον πλανήτη».

### 3.3 Ευρήματα

Η ανάλυση των ποσοτικών και ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με σκοπό να απαντηθεί το βασικό αλλά και τα δευτερεύοντα ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Δηλαδή, αν η εφαρμογή ενός παρεμβατικού προγράμματος, που βασίστηκε στις τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού, επέδρασε θετικά στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων σε αυτό γενικότερα και ειδικότερα στην ευαισθητοποίησή τους όσον αφορά στους παράγοντες ζώα, ανακύκλωση, ενέργεια, ρύπανση, νερό και γενικά θέματα, που μελετά το ερωτηματολόγιο.

Από την ποσοτική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, όσον αφορά στην πειραματική ομάδα, διαπιστώθηκε ότι το θεατρικό παιχνίδι επιδρά θετικά στους περισσότερους από τους παράγοντες της εξαρτημένης μεταβλητής που εξετάζει το ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι επέδρασε θετικά σε περιβαλλοντικά θέματα που αφορούν σε ζώα, νερό, ανακύκλωση και σε γενικά

περιβαλλοντικά θέματα, ενώ δεν επέδρασε θετικά σε θέματα που αφορούν στην ενέργεια και στη ρύπανση. Ακόμα διαπιστώθηκε ότι τα αγόρια επηρεάστηκαν περισσότερο περιβαλλοντικά από τα κορίτσια μέσω του θεατρικού παιχνιδιού και επίσης ότι οι μαθητές επηρεάστηκαν και στις 3 υποκλίμακες του ερωτηματολογίου, δηλαδή στην πραγματική δέσμευση, στην προφορική δέσμευση και στο συναισθηματικό παράγοντα. Για την ομάδα ελέγχου δε παρατηρήθηκε στατιστική σημαντικότητα στους τομείς που εξετάζει το ερωτηματολόγιο, δηλαδή δε διαπιστώθηκε μεγάλη απόκλιση στις διαφορές των μέσων όρων τους πριν και μετά, πλην του παράγοντα της ενέργειας.

Από την ποιοτική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων που προέκυψαν από το ερευνητικό ημερολόγιο, το ημερολόγιο της συμμετοχικής παρατήρησης και το ημερολόγιο της κριτικής φίλης, διαπιστώθηκε η θετική επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού σε όλους τους παράγοντες που εξετάζει το ερωτηματολόγιο, σε άλλους περισσότερο και σε άλλους λιγότερο. Συγκεκριμένα στους παράγοντες ζώα, νερό, ανακύκλωση, και γενικά θέματα περισσότερο και στους παράγοντες ρύπανση και ενέργεια λιγότερο. Ακόμα, διαπιστώθηκε ότι το θεατρικό παιχνίδι επέδρασε θετικά και στις 3 υποκλίμακες του ερωτηματολογίου, δηλαδή στην πραγματική δέσμευση, στην προφορική δέσμευση και στο συναισθηματικό παράγοντα, ενώ δε διαπιστώθηκε διαφορά στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση ανά φύλο.

Επιπρόσθετα, το παρεμβατικό πρόγραμμα, όπως προέκυψε από την ποιοτική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, ενίσχυσε μη μετρήσιμους από το ερωτηματολόγιο παράγοντες, όπως τη δημιουργικότητα και φαντασία των μελών της πειραματικής ομάδας, την καλλιέργεια της ομαδικότητας, συνεργατικότητας και επικοινωνίας μεταξύ τους. Ακόμα συνέβαλε στην καλλιέργεια του γραπτού και προφορικού λόγου, στην εξωτερίκευση σκέψεων και συναισθημάτων, στην καταπολέμηση της συστολής και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των συμμετεχόντων, ενώ λειτούργησε κατασταλτικά σε αντιδραστικές συμπεριφορές.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

### 4.1 Συμπεράσματα

#### 4.1.1 Σχολιασμός των ευρημάτων που προέκυψαν από την ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων

Από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων διαπιστώθηκε ότι το θεατρικό παιχνίδι επέδρασε θετικά στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών στους παράγοντες ανακύκλωση, νερό, ζώα, γενικά θέματα, ενώ δε συνέβαλε στους παράγοντες ενέργεια και ρύπανση. Από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας διαπιστώθηκε η θετική επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού σε όλους τους παράγοντες, σε άλλους περισσότερο και σε άλλους λιγότερο. Μεγαλύτερος επηρεασμός επήλθε στους 4 παράγοντες που έδειξε και η ποσοτική ανάλυση και μικρότερος στους άλλους δύο.

Στη συνέχεια πραγματοποιείται σχολιασμός των ευρημάτων για κάθε παράγοντα ξεχωριστά.

##### Παράγοντας: «Ζώα»

Από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, διαπιστώθηκε ότι το παρεμβατικό πρόγραμμα επέδρασε θετικά στον παράγοντα «ζώα». Από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων προέκυψε το ίδιο συμπέρασμα. Τα παιδιά ενημερώθηκαν και ευαισθητοποιήθηκαν σε σχέση με τα ζώα και τα δικαιώματά τους, παριστάνοντάς τα με παντομίμα αλλά και με ασκήσεις σωματικής έκφρασης και εικονογραφώντας το βιβλίο με τα δικαιώματά τους. Μέσα από αυτοσχεδιασμό και παντομίμα γνώρισαν τα απειλούμενα είδη, τους κινδύνους με τους οποίους έρχονται αντιμέτωπα και τους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να τα προστατεύσουμε. Μέσα από μια ιστορία είδαν από άλλη οπτική την κακοποίηση και εκμετάλλευσή τους, ενώ μέσα από τις συνεντεύξεις που πήραν έλυσαν όλες τις απορίες τους πάνω στο θέμα. Φορώντας μάσκες αλλά και παίζοντας κουκλοθέατρο, έγιναν τα ίδια τα παιδιά ζώα, μίλησαν εκ μέρους τους, εξέφρασαν τις σκέψεις και τα παράπονά τους. Από τους αυτοσχεδιασμούς, τις ερωτήσεις των συνεντεύξεων, την άσκηση αξιολόγησης και τα γενικότερα σχόλια των παιδιών, διαπιστώθηκε ότι ευαισθητοποιήθηκαν γύρω από αυτό το θέμα και ότι έγινε το πρώτο βήμα απόκτησης φιλοζωικής συνείδησης.

### Παράγοντας: «Ανακύκλωση»

Βάσει των στατιστικών δεδομένων, διαπιστώθηκε πως το παρεμβατικό πρόγραμμα επέδρασε θετικά στον παράγοντα «ανακύκλωση». Από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων προέκυψε το ίδιο συμπέρασμα. Τα παιδιά έμαθαν πώς να ανακυκλώνουν μέσα από ένα διασκεδαστικό παιχνίδι προσομοίωσής της. Έγιναν θεατές σε ένα σύντομο κουκλοθέατρο, που είχε ως θέμα την ιστορία τεσσάρων σκουπιδιών, εν συνεχεία δε μπήκαν στη θέση τους και αυτοσχεδιάζοντας βίωσαν την περιπέτειά τους. Δραματοποιώντας μια διαφήμιση για την ανακύκλωση ανέπτυξαν θετικές στάσεις απέναντι στη διαδικασία της. Από τα σχόλια και τις ερωτήσεις των παιδιών αλλά και από την άσκηση αξιολόγησης, διαπιστώθηκε ότι κατανόησαν την αξία της και ανέπτυξαν θετική στάση για την υιοθέτησή της.

### Παράγοντας: «Ενέργεια»

Σύμφωνα με τη στατιστική ανάλυση, το παρεμβατικό πρόγραμμα δεν επέδρασε θετικά στον παράγοντα «ενέργεια». Από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων προέκυψε ότι το πρόγραμμα επέδρασε θετικά στον παράγοντα «ενέργεια», όμως σε μικρότερο βαθμό σε σύγκριση με άλλους παράγοντες. Αυτό βέβαια δεν αναιρεί την αξία του προγράμματος. Τα παιδιά, μέσα από μια άσκηση σωματικής έκφρασης, έγιναν μια μηχανή σε ένα εργοστάσιο παραγωγής ηλεκτρικού ρεύματος, ενώ μέσα από μια άσκηση αναπαράστασης ηλεκτρικού ρεύματος, με τη χρήση παντομίμας, έμαθαν τη διαδρομή του. Πραγματοποιώντας ένα ταξίδι στο μέλλον έμαθαν τις συνέπειες της αλόγιστης χρήσης της. Δημιουργώντας και εικονογραφώντας «Το ημερολόγιο της ενέργειας» έμαθαν πώς να την εξοικονομούν. Διαδηλώνοντας για αυτή και βγαίνοντας στο κεντρικό δελτίο ειδήσεων, μέσα από αυτοσχεδιασμούς και δραματοποιήσεις κατανόησαν την αξία της και εμπέδωσαν πρακτικές που συμβάλλουν στην εξοικονόμησή της. Από τη συζήτηση που πραγματοποιήθηκε στο τέλος της συνάντησης, καθώς και από τα σχόλια και τις απορίες των παιδιών καθ' όλη τη διάρκεια των τριών εργαστηρίων, διαπιστώθηκε ότι, εάν και ευαισθητοποιήθηκαν σχετικά με την εξοικονόμηση της ενέργειας, ο χρόνος που αφιερώθηκε σε αυτό το θέμα δεν ήταν επαρκής για να κατανοήσουν πλήρως την έννοιά της, γεγονός απόλυτα λογικό για παιδιά αυτής της ηλικίας. Ουσιαστικά δηλαδή επήλθε επηρεασμός των παιδιών στην πράξη, χωρίς όμως να έχει επέλθει πλήρης εμπέδωση του θέματος.

### Παράγοντας: «Νερό»

Από την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι το παρεμβατικό πρόγραμμα επέδρασε θετικά στον παράγοντα «νερό». Από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων προέκυψε το ίδιο συμπέρασμα. Τα παιδιά γνώρισαν αρχικά τον κύκλο του νερού παριστάνοντάς τον με παντομίμα και δραματοποιώντας με αυτοσχεδιασμό ένα ποίημα που μιλούσε για αυτόν. Στη συνέχεια, ενημερώθηκαν για τη λειψυδρία και για τους τρόπους εξοικονόμησης του νερού μέσα από ένα επιδαπέδιο παιχνίδι βασισμένο στην παντομίμα, ενώ μέσα από αυτοσχεδιασμούς κατανόησαν τις συνέπειες της αλόγιστης χρήσης του. Από την άσκηση αξιολόγησης και τα σχόλια των παιδιών καθ' όλη τη διάρκεια των δύο εργαστηρίων, διαπιστώθηκε ότι ευαισθητοποιήθηκαν σε σχέση με το περιβαλλοντικό πρόβλημα της έλλειψης του νερού και ότι είναι πρόθυμα να μειώσουν τη χρήση του στην καθημερινότητά τους.

### Παράγοντας: «Ρύπανση»

Από τη στατιστική ανάλυση, διαπιστώθηκε πως το παρεμβατικό πρόγραμμα δεν επέδρασε θετικά στον παράγοντα «ρύπανση». Από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων διαπιστώθηκε πως το πρόγραμμα επέδρασε εν μέρει στον παράγοντα «ρύπανση». Το θεματικό εργαστήριο επικεντρώθηκε στη θαλάσσια ρύπανση και όχι στις υπόλοιπες μορφές της εξαιτίας του χρονικού περιορισμού. Έτσι, τα παιδιά ενημερώθηκαν, προβληματίστηκαν και ευαισθητοποιήθηκαν σε σχέση με τη ρύπανση της θάλασσας και τις συνέπειες που αυτή έχει στο περιβάλλον και στον άνθρωπο μέσω ενός παραμυθιού. Το γεγονός αυτό διαπιστώθηκε μέσω των γραμμάτων που έγραψαν στη συνέχεια εκ μέρους της θάλασσας και των ψαριών στους ανθρώπους. Ενώ μέσα από μια ιστορία, που αφορούσε στις περιβαλλοντικές -και όχι μόνο- συνέπειες ενός διυλιστηρίου σε μια παραθαλάσσια περιοχή, μεταφέρθηκαν και συμμετείχαν σε ένα δικαστήριο που διεξήχθη με σκοπό την αντιμετώπισή τους. Μέσα από τη χρήση ποικίλων δραματικών τεχνικών ήρθαν κοντά στα προβλήματα, μπήκαν στη θέση των πρωταγωνιστών, βίωσαν την κατάσταση που αντιμετωπίζουν, κλήθηκαν να πάρουν αποφάσεις και να προβούν στη λήψη μέτρων. Συμπερασματικά, τα παιδιά ευαισθητοποιήθηκαν σε σχέση με τη θαλάσσια ρύπανση, όχι όμως σε σχέση με τις υπόλοιπες μορφές της, γεγονός που όπως αναλύεται στους περιορισμούς της έρευνας, φάνηκε στην ποσοτική ανάλυση των δεδομένων.

#### Παράγοντας: «Γενικά θέματα»

Από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων διαπιστώθηκε ότι το παρεμβατικό πρόγραμμα επέδρασε θετικά στον παράγοντα «γενικά θέματα». Από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων προέκυψε το ίδιο συμπέρασμα. Τα παιδιά με τη βοήθεια ενός κουβαριού γνώρισαν την έννοια του εθελοντισμού και μέσα από άρθρα που έγραψαν για τις εθελοντικές δράσεις που αφορούν στο περιβάλλον ενημερώθηκαν γύρω από αυτές. Εφαρμόζοντας την τεχνική των δυναμικών εικόνων, με μια άσκηση σωματικής έκφρασης, έγιναν ένα δάσος και μέσα από δραματοποίηση έγιναν οι ήρωες μιας ιστορίας που σχετιζόταν με αιτίες καταστροφής του, απειλήθηκαν από τους κινδύνους που αντιμετωπίζει και ευαισθητοποιήθηκαν ως προς την προστασία του.

Από το σχολιασμό των ευρημάτων διαπιστώνουμε πως τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με αυτά της ποιοτικής.

#### **4.1.2 Συζήτηση- συμπεράσματα**

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση όταν πραγματοποιείται με τις σωστές μεθόδους επιφέρει και την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευομένων. Αυτό ήταν και το βασικό ζητούμενο της παρούσας έρευνας. Σκοπός της ήταν, μέσω ενός παρεμβατικού προγράμματος βασισμένου στις τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού και προσαρμοσμένου στην ηλικία, στις ανάγκες και στις ιδιαιτερότητες του δείγματος, να μπορέσει να ευαισθητοποιήσει περιβαλλοντικά -όσον αφορά αρκετούς παράγοντες- μαθητές ενός τμήματος της Γ' τάξης του Δημοτικού. Για να εξαχθούν τα συμπεράσματα της έρευνας συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Συγκεκριμένα, η συλλογή των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε μέσω του ανώνυμου ερωτηματολογίου, ενώ η επεξεργασία και ανάλυσή τους έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS. Η συλλογή και ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων προέκυψε από τις καταγραφές του ημερολογίου της συμμετοχικής παρατήρησης και του ερευνητικού ημερολογίου, καθώς και του ημερολογίου της κριτικής φίλης.

Βασικό ερευνητικό ερώτημα της μελέτης ήταν εάν η διεξαγωγή ενός παρεμβατικού προγράμματος, που στηρίζεται στις τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού,

θα επιδράσει θετικά στην ενίσχυση της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης των μαθητών της τάξης, δηλαδή αν το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο τόσο για τη διδασκαλία, όσο και για τη μάθηση στον τομέα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ενώ τα δευτερεύοντα ερευνητικά ερωτήματα βασίστηκαν στους έξι επιμέρους παράγοντες που μελετά το ερωτηματολόγιο, ήτοι στους παράγοντες νερό, ζώα, ανακύκλωση, ενέργεια, ρύπανση και γενικά θέματα, εστιάζοντας στο εάν η διεξαγωγή ενός παρεμβατικού προγράμματος που στηρίζεται στις τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού θα επιδράσει θετικά στην ενίσχυση της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης των μαθητών σε θέματα που σχετίζονται με τα ζώα, την ενέργεια, το νερό, τη ρύπανση, την ανακύκλωση και γενικά θέματα.

Από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων προέκυψε ότι το θεατρικό παιχνίδι επέδρασε θετικά στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών στους παράγοντες ανακύκλωση, νερό, ζώα, γενικά θέματα, ενώ δε συνέβαλε θετικά στους παράγοντες ενέργεια και ρύπανση. Ενώ από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας προέκυψε ότι το θεατρικό παιχνίδι είχε θετικό αντίκτυπο σε όλους τους παράγοντες, σε άλλους περισσότερο και σε άλλους λιγότερο. Περισσότερο στους 4 παράγοντες που έδειξε και η ποσοτική ανάλυση και λιγότερο στους άλλους δύο. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι έννοιες ενέργεια και ρύπανση είναι έννοιες που δεν γνώριζαν ουσιαστικά τα παιδιά, έννοιες αντικειμενικά δυσνόητες για αυτές τις ηλικίες. Οπότε ουσιαστικά έπρεπε πρώτα να τις γνωρίσουν και ύστερα να ευαισθητοποιηθούν γύρω από αυτές. Επιπλέον, στην περίπτωση της ρύπανσης επηρεάστηκαν εν μέρει, διότι μέσα από το παρεμβατικό πρόγραμμα γνώρισαν μόνο μια μορφή της, τη θαλάσσια ρύπανση.

Γενικότερα, από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι το θεατρικό παιχνίδι είχε θετικό αντίκτυπο στην περιβαλλοντική εκμάθηση και ευαισθητοποίηση των παιδιών. Οι μαθητές ενημερώθηκαν και αφυπνίστηκαν γύρω από περιβαλλοντικά προβλήματα, απέκτησαν ορθές στάσεις και αντιλήψεις όσον αφορά ζητήματα που σχετίζονται με το περιβάλλον, καλλιέργησαν δεξιότητες για την αντιμετώπισή τους, απέκτησαν οικολογική συνείδηση στο επίπεδο που αναλογεί στην ηλικία τους.

Ο μόνος τρόπος αντιμετώπισης των περιβαλλοντικών προβλημάτων είναι η εύρεση εναλλακτικών μεθόδων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ικανών να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων και να προκαλέσουν αλλαγή της οικολογικής τους στάσης και της περιβαλλοντικής τους συμπεριφοράς (Gale, 2008).



Μια τέτοια εναλλακτική, βιωματική και καρποφόρα μέθοδο αποτελεί το θεατρικό παιχνίδι. Σε αυτό συνηγορεί και το γεγονός ότι υπάρχουν πολλές κοινές παιδαγωγικές προσεγγίσεις μεταξύ του θεατρικού παιχνιδιού και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Μέσα από τις δραματικές δραστηριότητες τα παιδιά ενημερώνονται και καταπιάνονται με πραγματικά περιβαλλοντικά ζητήματα, διατηρώντας όμως μια ασφαλή απόσταση από αυτά, αφού κινούνται εντός των φανταστικών πλαισίων που τους παρέχουν. Έρχονται κοντά ή γίνονται οι ίδιοι οι χαρακτήρες των ιστοριών, οι άνθρωποι των οποίων η ζωή επηρεάστηκε από περιβαλλοντικά προβλήματα. Διερευνούν και κατανοούν πώς αντιδρούν οι άνθρωποι σε καταστάσεις που τους συμβαίνουν, δίνουν λύσεις σε περιβαλλοντικά ζητήματα, εκφράζουν απόψεις για το είδος του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο θα ήθελαν να ζουν (McNaughton, 2010). Η ενσυναίσθηση που βιώνουν και η συμπάθεια που αναπτύσσουν οι συμμετέχοντες προς τους ήρωες που εμπυχώνουν μας φανερώνει τη δύναμη του δράματος, όχι μόνο να μεταφέρει γνώσεις και να κάνει κατανοητές δύσκολες περιβαλλοντικές έννοιες, αλλά και να επηρεάζει συνειδήσεις (McNaughton, 2004). Η δύναμη του δράματος δεν είναι ότι διδάσκει θέματα που έχουν σχέση με το περιβάλλον, αλλά ότι ο τρόπος διερεύνησής των θεμάτων αυτών είναι πολύπλευρος και ολιστικός (McNaughton, 2006).

Το θεατρικό παιχνίδι προσφέρει στους συμμετέχοντες μια ενσυναισθητική σύνδεση με το φυσικό περιβάλλον, εισάγοντάς τους πιο ομαλά σε έννοιες δυσκολονόητες αλλά και σε θέματα υψίστης σημασίας για τον πλανήτη. Βοηθά στην κατανόηση και βαθύτερη αφομοίωση του αντικειμένου που περιλαμβάνει δύσκολες έννοιες, ενεργοποιεί την επιθυμία των μαθητών για μάθηση, αυξάνει το ενδιαφέρον τους και τους εκπαιδεύει να διαχειρίζονται δύσκολες καταστάσεις. Ασκώντας τις φαντασιακές τους δεξιότητες αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους, καθώς ανακαλύπτουν δυνατότητες που δεν ήξεραν ότι είχαν (Thomas, & Mulvey, 2008). Το θεατρικό παιχνίδι ενισχύει την αυτοεκτίμηση και την αποφασιστικότητά τους, την συναισθηματική ωριμότητα, τον αυτοσεβασμό τους, το σεβασμό προς τους άλλους και προς το περιβάλλον. Τους προτρέπει να παίρνουν πρωτοβουλίες, να συμμετέχουν στις αποφάσεις, να σκέφτονται ελεύθερα, να εκφράζουν τις απόψεις τους, να αναλαμβάνουν δράση. Με αυτό τον τρόπο επιφέρουν αλλαγές τόσο στο περιβάλλον, όσο και στην κοινωνία, αφού συμμετέχοντας ενεργά στην τάξη μαθαίνουν πώς να συμμετέχουν ενεργά και μετέπειτα στην κοινωνία. Δίνει τη δυνατότητα στους

μαθητές να καλλιεργήσουν ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων στη σκέψη, στην ερμηνεία αποτελεσμάτων, στην επικοινωνία, στη συνεργασία, στην ανταλλαγή ιδεών, στη λήψη αποφάσεων.

Σύμφωνα με εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα των Andrikoroulou και Koutrouba (2019), η οποία πραγματοποιήθηκε σε δημοτικά σχολεία της χώρας, οι μαθητές που εκπαιδεύονται περιβαλλοντικά μέσω θεατρικών δραστηριοτήτων, είναι πιθανότερο να κατανοήσουν βαθύτερα και να αποκτήσουν ευαισθησία σε θέματα που έχουν σχέση με το περιβάλλον, να ασχοληθούν με αυτά πιο ενεργά και με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Ενώ η συμμετοχή τους σε δραματικές δραστηριότητες μπορεί να τους κάνει πιο επινοητικούς, εξωστρεφείς, με αναπτυγμένη κριτική σκέψη (Andrikoroulou, & Koutrouba, 2019).

Συμπερασματικά, το σημερινό σχολείο οφείλει να βασίζεται σε μαθητοκεντρικές και ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας που καθιστούν τους μαθητές συνυπεύθυνους στη μάθηση. Να εστιάζει αρχικά στην ενημέρωση και στην ευαισθητοποίηση των μαθητών στα προβλήματα του περιβάλλοντος και ύστερα στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που θα αποσκοπούν στην ενεργή συμμετοχή, στη λήψη αποφάσεων που θα οδηγήσουν σε ανάληψη δράσεων για την επίλυσή τους, στην ορθή χρήση των φυσικών πόρων και γενικότερα στην οικοδόμηση μιας ορθής οικολογικής κουλτούρας και ήθους. Αλλά και να βοηθά τους μαθητές να κατανοούν καλύτερα τον κόσμο, να σέβονται κάθε μορφή ζωής, να διασφαλίζουν την ομορφιά της φύσης και την υγεία του πλανήτη για τις παρούσες και μελλοντικές γενιές, να ενδιαφέρονται για την ποιότητα ζωής και των επόμενων γενεών, να ασπάζονται τις αξίες της ελευθερίας, της αλληλοϋποστήριξης, της ισότητας, να σέβονται το διαφορετικό, με υπέρτατο σκοπό τη διαμόρφωση μιας αειφόρου κοινωνίας (Κατσάνη, κ.ά., 2014: 4-9). Με τη σωστή επιλογή πηγών πληροφόρησης και διδακτικών στρατηγικών να βοηθά τους συμμετέχοντες να καλλιεργήσουν σταδιακά κριτική, συστηματική και δημιουργική σκέψη, να γίνουν υπεύθυνοι, να μπορούν να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις, να είναι ικανοί να συνεργάζονται, να λαμβάνουν αποφάσεις, να αξιολογούν καταστάσεις, να προβληματίζονται και να αμφισβητούν, να ανταποκρίνονται στους πολλούς ρόλους που θα καλεστούν να ενσαρκώσουν κατά τη διάρκεια της ζωής τους.

Όσον αφορά στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ο εμπνευστής πρέπει να είναι επαρκώς εκπαιδευμένος, εμπνευσμένος, δημιουργικός (Andrikoroulou, & Koutrouba, 2019), να κουβαλά σκέψεις και πρακτικές αειφορίας σε όλες τις πτυχές της

διδασκαλίας του, των ενεργειών του και των σχέσεών του με τους εκπαιδευομένους του (Davis, 2010).

Συμπέρασμα της παρούσας έρευνας είναι ότι το θεατρικό παιχνίδι είναι ικανό να παράσχει πληθώρα εφοδίων στον εκπαιδευτικό- εμψυχωτή, προσθέτοντας στην παιδαγωγική του φαρέτρα πρωτοπόρες προσεγγίσεις, αποτελεσματικές μεθόδους και ελκυστικές τεχνικές. Διαπιστώθηκε ότι το θεατρικό παιχνίδι εισάγοντας τις τέχνες στο σχολείο, μπορεί να συνδράμει καθοριστικά στην εξέλιξη της παιδείας (Faure, & Lascar, 1988: 11,22). Μπορεί να διαμορφώσει αξίες και αντιλήψεις, να οικοδομήσει ορθές στάσεις και συμπεριφορές αναφορικά με το περιβάλλον. Από τη συγκεκριμένη έρευνα κατέστη ξεκάθαρο ότι το θεατρικό παιχνίδι, έστω και σε μικρό χρονικό διάστημα, μπορεί να επιτύχει τον επηρεασμό, την κινητοποίηση, την ευαισθητοποίηση ή τουλάχιστον τον προβληματισμό σχετικά με τα προβλήματα του περιβάλλοντος ενός μέρους της μαθητικής κοινότητας και κατ' επέκταση του οικογενειακο- κοινωνικού του περιγύρου.

## 4.2 Πρωτοτυπία της έρευνας

Η πρωτοτυπία της συγκεκριμένης έρευνας και συγχρόνως αυτό που την καθιστά διαφορετική από τις υπόλοιπες του είδους της είναι ότι πέραν των λεκτικών, σωματικών και οπτικοακουστικών ερεθισμάτων που εφαρμόστηκαν κατά τη διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού, η εμψυχώτρια εκμεταλλεύτηκε και αξιοποίησε πολλά τεχνητά υλικά ερεθίσματα που η ίδια δημιούργησε, όπως κατασκευές με τη χρήση διαφόρων υλικών, ποικίλων υφών, σχεδίων και χρωμάτων, πολλές μάσκες, καπελάκια και κούκλες. Επιπρόσθετα, το πρόγραμμα παρεμβάσεων εμπλουτίστηκε και συμπεριέλαβε χειροτεχνίες και ζωγραφική, δηλαδή δραστηριότητες που αγαπούν τα παιδιά αυτής της ηλικίας (φωτογραφικό υλικό παρατίθεται στο Παράρτημα). Το γεγονός αυτό εξασφάλισε στην έρευνα αλλά και στην ερευνήτρια διπλό όφελος.

Αρχικά ένα τέτοιου είδους πρόγραμμα, απευθυνόμενο σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έχει τη δυνατότητα να εξάψει τη φαντασία, να εγείρει το ενδιαφέρον τους και να τους κινητοποιήσει. Με αυτό το τρόπο επιτυγχάνεται η εστίαση της προσοχής και της συγκέντρωσής τους και κυρίως η διατήρησή τους.

Δημιουργείται ένα πρόσφορο έδαφος για την εφαρμογή των τεχνικών του θεατρικού παιχνιδιού, την κατανόηση των ασκήσεων και την αφομοίωση των μηνυμάτων που αυτές περνούν. Ακόμα, ενισχύεται η δημιουργικότητα των συμμετεχόντων, καλλιεργείται η ευρηματικότητά τους, αναπτύσσονται όλες τους οι αισθήσεις και έτσι επιτυγχάνεται η ομαλή εισαγωγή τους σε μυθοπλαστικές καταστάσεις. Τα παιδιά εκφράζουν σκέψεις, ιδέες και συναισθήματα, περνώντας ευχάριστα την ώρα τους, που είναι και το βασικό ζητούμενο.

Το δεύτερο όφελος είναι ότι η εφαρμογή ενός προγράμματος που στηρίζεται στις κατασκευές, στις χειροτεχνίες, στη ζωγραφική, στις μάσκες και στις κούκλες, δηλαδή ενός προγράμματος που συνάδει με τα ενδιαφέροντα των παιδιών, βοηθά τον ερευνητή να κερδίσει το ενδιαφέρον τους, την εμπιστοσύνη και εύνοιά τους, κυρίως όταν δεν υπάρχει προηγούμενη επαφή της ομάδας με το συντονιστή της. Αυτό λειτούργησε θετικά στη συγκεκριμένη έρευνα, αφού βοήθησε να ξεπεραστεί η αρχική αμηχανία, έφερε πιο κοντά τα παιδιά με την ερευνήτρια- εμψυχώτρια και κυρίως τα ενεργοποίησε, τους έδωσε έμπνευση και κίνητρο.

#### **4.3 Περιορισμοί της έρευνας**

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε υπό την επίδραση ορισμένων περιορισμών, οι οποίοι παρατίθενται στη συνέχεια, με σκοπό την αποφυγή τους από μελλοντικούς ερευνητές, αλλά και την ολοκλήρωση της αποτίμησης των αποτελεσμάτων.

Ένας σημαντικός περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι ότι ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν πολύ περιορισμένος και συνεπώς μη επαρκής. Συγκεκριμένα η πειραματική ομάδα απαρτιζόταν από 14 μαθητές, 10 αγόρια και 4 κορίτσια. Δηλαδή το δείγμα της έρευνας δε χαρακτηρίζεται αντιπροσωπευτικό και κατά συνέπεια τα συμπεράσματά της θεωρούνται μη γενικεύσιμα στον ευρύ πληθυσμό. Ακόμα το δείγμα δεν είναι τυχαίο, αλλά πραγματοποιήθηκε σκόπιμη δειγματοληψία. Επιλέχθηκε σκόπιμα το ιδιωτικό δημοτικό σχολείο της πόλης του Άργους.

Σοβαρή δυσκολία στην πραγματοποίηση των παρεμβάσεων αποτέλεσε ο χρονικός περιορισμός. Κάθε εργαστήριο διαρκούσε μία διδακτική ώρα, δηλαδή 45 λεπτά, χρόνος μη επαρκής για να οργανωθούν και να αναπτυχθούν τα στάδια του

θεατρικού παιχνιδιού. Επιπρόσθετα, η συγκεκριμένη έρευνα μελετά έξι παράγοντες που προκύπτουν από τις εξαρτημένες μεταβλητές που εξετάζει το ερωτηματολόγιο (νερό, ανακύκλωση, ενέργεια, ρύπανση, ζώα και γενικά θέματα). Συνεπώς καταπιάνεται με έξι θέματα. Το κάθε θέμα δεν ήταν δυνατό να αναπτυχθεί σε 45 λεπτά, συμπεριλαμβανομένου του χρόνου πραγματοποίησης ασκήσεων προθέρμανσης και χαλάρωσης- αξιολόγησης. Λαμβάνοντας υπόψη της τα ανωτέρω, η εμψυχώτρια αποφάσισε, με τη σύμφωνη γνώμη του επιβλέποντα καθηγητή, να αφιερώσει για την ανάπτυξη του κάθε θέματος δύο ή τρία εργαστήρια, ανάλογα με την πολυπλοκότητα του θέματος. Δηλαδή, κάθε θεματικό εργαστήριο χρειαζόταν δύο ή τρεις διδακτικές ώρες για να ολοκληρωθεί, με αποτέλεσμα τα στάδια του θεατρικού παιχνιδιού να μην εφαρμόζονται το ένα μετά το άλλο, αλλά να μοιράζονται σε δύο ή τρεις συναντήσεις.

Επιπρόσθετα, το θεματικό εργαστήριο που αφορούσε στη ρύπανση δεν ήταν δυνατόν χρονικά να επεκταθεί σε όλες τις μορφές της και να γνωρίσουν τα παιδιά όλες τις διαστάσεις της, κατά τη διάρκεια δύο ή τριών συναντήσεων, για αυτό αφιερώθηκε στη θαλάσσια ρύπανση. Οι αντίστοιχες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου όμως αφορούσαν σε όλα τα είδη ρύπανσης, με αποτέλεσμα αυτό να φανεί στις απαντήσεις των παιδιών και κατά συνέπεια στην ποσοτική ανάλυση των δεδομένων που αφορούσαν στον παράγοντα ρύπανση.

Γενικότερα ο χρόνος διεξαγωγής της έρευνας ήταν περιορισμένος. Ο αριθμός των παρεμβάσεων δεν ήταν επαρκής για να μπορέσουν οι συμμετέχοντες να εντρυφήσουν στις τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού, αλλά και να καταπιαστούν με όλες τις πτυχές των θεμάτων της έρευνας, με αποτέλεσμα να μη φωτιστούν όλες οι διαστάσεις τους και συνεπώς να μην ευαισθητοποιηθούν πολύπλευρα σε περιβαλλοντικά ζητήματα.

Περιορισμό της παρούσας έρευνας αποτελεί και το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε παιδιά δημοτικού, έχει δηλαδή μεγάλο ηλικιακό εύρος. Για το λόγο αυτό κατέστη αρκετά δύσκολη η κατανόησή του από τους μαθητές της Γ' τάξης του Δημοτικού που ανήκει στις πρώτες σχετικά τάξεις του, καθώς η νοητική κατάσταση των μαθητών αυτής της ηλικίας δεν επιτρέπει την πλήρη κατανόηση των εννοιών που περιλαμβάνουν οι ερωτήσεις του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου. Ακόμα, οι συμμετέχοντες συμπλήρωναν πρώτη φορά ερωτηματολόγιο και επιπλέον ήταν δύσκολη η κατανόηση της λειτουργίας της κλίμακας Likert, γεγονός που θα μπορούσε να αποτελέσει πρόβλημα στην αξιοπιστία

του εργαλείου μέτρησης. Για αυτούς τους λόγους χρειάστηκε επεξήγηση του τρόπου συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, καθώς και αρκετών ερωτήσεών του, συνεπώς και παραπάνω χρόνος από τον αναμενόμενο, για τη συμπλήρωσή του. Αυτός ο χρόνος θα μπορούσε να έχει χρησιμοποιηθεί για την επέκταση του αριθμού των παρεμβάσεων.

Ένα ακόμα γεγονός που αποτέλεσε περιορισμό της συγκεκριμένης έρευνας είναι ότι δεν κατέστη δυνατή η πραγματοποίηση των προγραμματισμένων συνεντεύξεων, δηλαδή μιας εκ των μεθόδων συλλογής ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων, αρχικά λόγω κωλύματος της εμψυχώτριας και στη συνέχεια λόγω κλεισίματος των σχολείων όλης της χώρας εξαιτίας μεταδιδόμενου ιού.

Παρά τους προαναφερθέντες περιορισμούς, η συγκεκριμένη έρευνα θεωρούμε ότι θα μπορούσε να συνεισφέρει σε παρεμφερείς έρευνες για την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση παιδιών όλων των ηλικιών αλλά κυρίως μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με την εφαρμογή των τεχνικών του θεατρικού παιχνιδιού. Οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα να αποτελέσουν εφελκτήριο μελλοντικών ερευνών και οι περιορισμοί οδηγό προς αποφυγή καταστάσεων.

#### **4.4 Χρησιμότητα της έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Θα ήταν πολύ πιο εμφανή τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας αν απευθυνόταν σε μεγάλο δείγμα, δηλαδή δείγμα επαρκές για την εξαγωγή αξιόπιστων και αντικειμενικών συμπερασμάτων, γενικεύσιμων στον ευρύ πληθυσμό. Ακόμα η έρευνα θα ήταν πιο πλήρης και καρποφόρα αν η εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος δεν είχε χρονικό περιορισμό, δηλαδή αν κάλυπτε τουλάχιστον το μισό της σχολικής χρονιάς στην περίπτωση πραγματοποίησής της από ερευνητή, μη απασχολούμενο από το σχολείο που θα εφαρμοζόταν ή και ολόκληρη τη σχολική χρονιά στη περίπτωση πραγματοποίησής της από θεατρολόγο που θα είχε τη δυνατότητα να αφιερώσει αυτό τον χρόνο, ώστε να φωτιστούν όλες οι διαστάσεις των θεμάτων που διαπραγματεύεται. Με αυτό τον τρόπο θα μπορούσε η έρευνα να επεκταθεί περισσότερο στην κατανόηση της έννοιας της αειφορίας καθώς και στον τομέα της αειφόρου ανάπτυξης.

Ακόμα, σύμφωνα με έρευνες, τα μεγαλύτερα παιδιά μπορούν μέσω του δράματος να διδάξουν αποτελεσματικά παιδιά μικρότερης ηλικίας σε θέματα που αφορούν στο περιβάλλον (Madrugá, & da Silveira, 2003). Η παρούσα έρευνα, ύστερα από προσαρμογές και διαφοροποιήσεις, θα μπορούσε να εξελιχθεί και να είναι σε θέση να εξετάσει το παραπάνω συμπέρασμα. Τα δεδομένα θα προέκυπταν από τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων και την εφαρμογή συνεντεύξεων στα μικρότερα αδέρφια των παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ή σε μαθητές του ίδιου σχολείου αλλά μικρότερων τάξεων.

Τα δημοσιευμένα δεδομένα από έρευνες που σχετίζονται με προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και μετρούν την επιτυχή μεταφορά περιβαλλοντικών πληροφοριών από τα παιδιά στους ενήλικες δεν είναι επαρκή για να μας οδηγήσουν σε ασφαλή συμπεράσματα (Sutherland, & Ham, 1992). Παρόλα αυτά, αν τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για παιδιά σχεδιάζονται και διεξάγονται στο κατάλληλο περιβάλλον και υπό συγκεκριμένες συνθήκες, τότε περιβαλλοντικές στάσεις και γνώσεις που αποκτούν τα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον μπορούν να μεταφερθούν σε γονείς, αδέρφια και τρίτους. Ένα κοινό σχολικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορεί να εξυπηρετήσει τόσο τους ενήλικες όσο και τα παιδιά (Vaughan et al., 2003). Συνεπώς θα μπορούσε σε περαιτέρω έρευνα, πιο διεξοδική και χωρίς περιορισμούς, τα παιδιά να "διδάξουν" στους γονείς ζητήματα που αφορούν στο περιβάλλον και μέσω συμπλήρωσης ερωτηματολογίων από τους μαθητές, τους γονείς αυτών των μαθητών και τους παιδαγωγούς καθώς και μέσω ποιοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων, όπως οι συνεντεύξεις, να ερευνηθεί κατά πόσο κάτι τέτοιο θα ήταν εφικτό.

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Ο πλανήτης μας αντιμετωπίζει μια παγκόσμια οικολογική κρίση που οφείλεται κυρίως στον άνθρωπο και την αλόγιστη επέμβαση και εκμετάλλευση που έκανε στο περιβάλλον θέλοντας να ικανοποιήσει τις ανάγκες του αλλά μη υπολογίζοντας την ανεπανόρθωτη καταστροφή και υποβάθμιση που του προξενεί. Στην υποβάθμιση αυτή σημαντικό ρόλο έπαιξε η κοινωνική, οικονομική, πολιτισμική και τεχνολογική εξέλιξη.

Οι συνέπειες των περιβαλλοντικών προβλημάτων που συνιστούν την οικολογική κρίση είναι έντονα αισθητές και η αντιμετώπισή τους είναι υψίστης σημασίας για το μέλλον του περιβάλλοντος και του ανθρώπου. Για να την αντιμετώπιση της παγκόσμιας αυτής οικολογικής κρίσης πρέπει να μειωθεί το χάσμα μεταξύ γνώσης και δράσης. Για να κλείσει αυτή η απόσταση, δεν είναι απαραίτητη η αφομοίωση περισσότερων πληροφοριών αλλά η εύρεση ενός πιο αποτελεσματικού, ευφάνταστου, ελκυστικού τρόπου επικοινωνίας αυτών των πληροφοριών (Barr, 2004).

Το σύγχρονο σχολείο οφείλει να αποσκοπεί στη δημιουργία περιβαλλοντικά ενημερωμένων και ευαισθητοποιημένων μαθητών, οι οποίοι θα αποτελέσουν αργότερα περιβαλλοντικά υπεύθυνους και συνειδητοποιημένους πολίτες της κοινωνίας μας (Νάσαινας, & Φράγκος, 1995: 9). Τα προγράμματα σπουδών του θα πρέπει να ανταποκρίνονται στα προβλήματα και στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας, να θέτουν υψηλούς γνωστικούς, αξιακούς, συμπεριφορικούς στόχους. Θα πρέπει να διαμορφωθεί ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο εντός του οποίου θα πραγματοποιούνται δραστηριότητες που θα ενημερώνουν, ευαισθητοποιούν και ενεργοποιούν τους μαθητές όσον αφορά στα περιβαλλοντικά ζητήματα και στην πρόληψή τους και θα τους καθιστούν ικανούς στη διερεύνησή τους, στην αναζήτηση λύσεων, στην ανάληψη δράσεων με σκοπό την επίλυσή τους (Κατσάνη κ.ά., 2014: 4-9).

Απώτερος σκοπός είναι η διαμόρφωση ενός σχολείου που ασπάζεται και υιοθετεί τις αρχές της αειφορίας. Το Αειφόρο σχολείο προωθεί τη δημιουργία άρρηκτων δεσμών μεταξύ σχολείου και κοινωνίας και επενδύει στην επιμόρφωση, στην εξοικείωση με νέες τεχνολογίες και τη δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών του. Με καινοτόμα αναλυτικά προγράμματα αποσκοπεί στη δημιουργία υπεύθυνων και δραστήριων πολιτών, που έχουν την ικανότητα λήψης αποφάσεων, προγραμματισμού



και πραγματοποίησης δράσεων που σχετίζονται όχι μόνο με τα περιβαλλοντικά προβλήματα και την περιβαλλοντική υποβάθμιση, αλλά και με ζητήματα που αφορούν την ειρήνη, τη δημοκρατία, την ελευθερία, την ανισότητα, την παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την πολυπολιτισμικότητα κ. ά. (Φέρμελη κ.ά., 2008: 13).

Οι εκπαιδευτικοί παγκοσμίως μπορούν να θέτουν και να επιτυγχάνουν υψηλούς εκπαιδευτικούς στόχους, με την προϋπόθεση ότι είναι επαρκώς εκπαιδευμένοι, επαγγελματικά ενθαρρυμένοι και θεσμικά υποστηριζόμενοι. Μια σειρά από δραματικές τεχνικές και συμβάσεις μπορεί να αποτελέσει μια σημαντική προσθήκη στο διδακτικό ρεπερτόριο ενός εκπαιδευτικού Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (McNaughton, 2010). Μέσα από ενδιαφέρουσες και ελκυστικές μεθόδους μπορούν να βοηθήσουν τους σημερινούς μαθητές και μετέπειτα πολίτες να αποκτήσουν γνώσεις και ικανότητες που θα τους είναι απαραίτητες για να συμμετέχουν ενεργά στην οικοδόμηση ενός βιώσιμου μέλλοντος.

Η πραγματοποίηση περιβαλλοντικών ερευνητικών προγραμμάτων μέσω βιωματικών, παραγωγικών και μαθητοκεντρικών μεθόδων προσέγγισης, όπως είναι το θεατρικό παιχνίδι, πρέπει να είναι η βασική προϋπόθεση τέτοιου είδους ερευνών. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση που στηρίζεται στις δραματικές δραστηριότητες βοηθά στην κατανόηση και βαθύτερη αφομοίωση του αντικειμένου, ενός αντικειμένου που περιλαμβάνει δύσκολες έννοιες.

Οι δραματικές δραστηριότητες παρέχουν την ευκαιρία στους μαθητές να αμφισβητούν αξίες, να κάνουν κρίσεις και επιλογές, να εκφράζουν προσωπικές απόψεις, τόσο εντός όσο και εκτός ρόλου, σχετικά με θέματα που αφορούν στο περιβάλλον καθώς και να αντιληφθούν το ρόλο που είναι ικανοί να διαδραματίσουν οι άνθρωποι στην προστασία του (McNaughton, 2010). Η χρήση των τεχνικών του θεατρικού παιχνιδιού βοηθά στην αποτελεσματική επίτευξη των στόχων που έχει θέσει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και όχι μόνο, αφού ταυτόχρονα συνεισφέρει στην πολύπλευρη ανάπτυξη του χαρακτήρα του μαθητή, ενισχύοντας παράλληλα τη συνεργατική μάθηση, αναπτύσσοντας τη συναισθηματική νοημοσύνη, δημιουργώντας ένα ασφαλές περιβάλλον για συναισθηματική έκφραση και βοηθώντας στην εξάλειψη προσβλητικών συμπεριφορών μέσα στην τάξη.

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί αναμφίβολα μια αποτελεσματική παιδαγωγική μέθοδο που κάνει όχι μόνο τη μάθηση προκλητική και ελκυστική για τους εκπαιδευόμενους αλλά και τη διδασκαλία για τους εκπαιδευτικούς, δίνοντάς τους

κίνητρο να εξελίσσονται, να ασπάζονται τη δια βίου μάθηση, να βελτιώνονται μέσω της συνεχούς επιμόρφωσης σε θεωρητικό και βιωματικό επίπεδο, με σκοπό να είναι ικανοί να ανταπεξέλθουν στα καινούρια δεδομένα της θεατρικής έρευνας, να μένουν πιστοί στο όραμά τους.

Η παρούσα έρευνα, θέλοντας να αναδείξει τη σημασία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και ευαισθητοποίησης των μαθητών από μικρή ηλικία, έρχεται να επιβεβαιώσει ότι η χρήση του θεατρικού παιχνιδιού ως μέσου για την πραγμάτωση του παραπάνω στόχου μπορεί μόνο θετική επίδραση να έχει πάνω τους, αφού η συμμετοχή τους σε δραματικές δραστηριότητες μπορεί να βοηθήσει στην οικοδόμηση μιας ορθής περιβαλλοντικής κουλτούρας.

Για όλους τους παραπάνω λόγους, η ερευνητική διαδικασία, από το στάδιο επιλογής του θέματος μέχρι την υλοποίηση του προγράμματος, την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων και τη συγγραφή της μελέτης αποτέλεσε για την ερευνήτρια μια πρωτόγνωρη, ενδιαφέρουσα και πολύτιμη εμπειρία που θα μείνει ανεξίτηλη στη μνήμη της και θα αποτελέσει έναυσμα για συνεχή επιμόρφωση στον τομέα της παιδαγωγικής του θεάτρου, καθώς και την πραγματοποίηση και άλλων ερευνών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής: ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Ιωάννινα: Εφύρα.
- Αναστασάτος, Ν. (2005). *Σχολείο και περιβάλλον, από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Αντωνίου, Θ. (2012). *Συμβολή της άτυπης και της προαιρετικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, στο πλαίσιο της βιώσιμης ανάπτυξης*. Διδακτορική διατριβή, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων, ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Beauchamp, H. (1998). *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι: εξοικείωση με το θέατρο* (μετ. Ε. Πανίτσκα). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Boal, A. (2013). *Θεατρικά παιχνίδια: για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς* (μετ. Μ. Παπαδήμα). Θεσσαλονίκη: σοφία.
- Γεωργόπουλος, Α., & Τσαλίκη, Ε. (1993). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: αρχές-φιλοσοφία, μεθοδολογία, παιχνίδια και ασκήσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γιάνναρης, Γ. (1995). *Θεατρική αγωγή και παιχνίδι*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα δημιουργικό, νεανικό θέατρο: ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γραμματάς, Θ. (1997). *Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Fantasyland, θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Δαφέρμος, Β. (2011). *Κοινωνική στατιστική και μεθοδολογία έρευνας με το SPSS*. Αθήνα: ΖΗΤΗ.
- Deldime, R. (1996). *Θέατρο για την παιδική και νεανική ηλικία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Διαφώτη, Α. (2010). *Το θέατρο στην εκπαίδευση, θεατρικές παραστάσεις και θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Διάπλαση.

- Εμβαλωτής, Α., Κατσής, Α. & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ευαγγέλου, Ε. (2014). Η χρήση της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης στην έρευνα της ποιότητας ζωής των ψυχικά πασχόντων που ζουν στην κοινότητα. *E- Journal of Science & Technology*, 2(9), 113-120.
- Faure, G., & Lascar, S. (1988). *Το θεατρικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο* (μετ. Α. Στρουμπούλη). Αθήνα: Gutenberg.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ., (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5826>.
- Κακουδάκη, Τ., & Απέργη, Π. (2008). *Θέατρο – θεατρική παιδεία*. Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ).
- Καλαθά, Χ. (2010). *Η Περιβαλλοντική εκπαίδευση ως εργαλείο υποστήριξης της τοπικής οικονομίας: οδηγός οργάνωσης προγραμμάτων*. Εισήγηση στο 6<sup>ο</sup> Διεπιστημονικό Διαπανεπιστημιακό Συνέδριο «Η ολοκληρωμένη ανάπτυξη των ορεινών περιοχών». Ε.Μ.Π. και ΜΕ.Κ.Δ.Ε. του Ε.Μ.Π. Μέτσοβο: 16-19 Σεπτεμβρίου 2010.
- Κατσάνη, Δ., Κοσκολού, Α., Μίτσης, Π., Παυλικάκης, Γ. & Φέρμελη Γ. (2014). *Οδηγός εφαρμογής του προγράμματος σπουδών: περιβάλλον και εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής – Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα- δράση: πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.
- Kempe, A. (2005). *Εκπαιδευτικό δράμα και ειδικές ανάγκες: ένα εγχειρίδιο για δασκάλους σε γενικά και ειδικά σχολεία* (μετ. Α. Βεργιοπούλου). Αθήνα: Πατάκης.
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα: δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κοσμίδης, Π. (2000). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αθήνα: Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής.

- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι: παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση (αισθητική αγωγή του παιδιού)*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουρετζής, Λ. (2008). *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κουσουρή, Θ., & Αθανασάκης, Α. (1990). *Περιβάλλον, οικολογία, εκπαίδευση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακέλη, Γ. (2015). *Βιωματικές ασκήσεις για δουλειά με την ομάδα*. Πήλιο: Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Μακρινίτσας.
- Μαρούδας, Η. (2017). *Το θεατρικό παιχνίδι ως εργαλείο βελτίωσης των σχέσεων μεταξύ των μαθητών: θεωρία, έρευνα, δειγματικές εφαρμογές*. Αθήνα: Κοντούλι.
- Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη, το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Νάσαινας, Γ., & Φράγκος Δ. (1995). *Οικολογική παιδεία και περιβαλλοντική αγωγή*. Ναύπλιο: Γραφείο σχολικών συμβούλων.
- Παπαβασιλείου, Β. (2009). *Διαθεματική προσέγγιση των ιδιοματικών ονομάτων των φυτών και φυτώνυμων τοπωνυμίων της Ρόδου με ανάπτυξη και εφαρμογή project για το περιβάλλον*. Διδακτορική διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Παπαβασιλείου, Β., (2011). *Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαγεωργίου, Α. (2017). *Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο καλλιέργειας δεξιοτήτων*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Παπαδημητρίου, Β. (1998). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση και σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2012). *Μυθοπλασία, βίωμα και παιδεία. Διδασκαλίας τέχνη: θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Ψηφίδα.

- Σαρρής, Δ. (2009). *Εισαγωγή στη γνωστική ανάπτυξη και ψυχαναλυτική θεωρία της ανάπτυξης τους παιδιού: αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών μέσα από το παραμύθι και τη μαριονέτα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σέργη, Λ. (1987). *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση: το βιβλίο του παιδαγωγού-εμπνευστή, Μέθοδος-Εφαρμογές-Ιδέες*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σέξτου, Π. (2007). *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: διαπολιτισμική εκπαίδευση, μουσειακή εκπαίδευση, αγωγή υγείας, περιβαλλοντική εκπαίδευση, γλώσσα και λογοτεχνία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ταμουτσέλη, Κ. (2003). *Προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης.
- Τσαμπούκου- Σκαναβή, Κ. (2004α). *Περιβάλλον και κοινωνία: μια σχέση σε αδιάκοπη εξέλιξη*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Τσαμπούκου- Σκαναβή, Κ. (2004β). *Περιβάλλον και επικοινωνία: Δικαίωμα στην επιλογή*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Τσελφές, Β., & Παρούση, Α. (2015). *Θέατρο και επιστήμη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Τσιλιμένη, Τ. (2000). *Ιστορίες του γυαλιού και του γιαλού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιάρας, Α. (2003). *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2004). Το θεατρικό παιχνίδι στο δημοτικό σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 62-76.
- Τσιάρας, Α. (2007). *Η θεατρική αγωγή στο δημοτικό σχολείο: μια ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης (2011). *Οδηγός εκπαιδευτικού για το θέατρο*. Αθήνα.
- Φέρμελη, Γ., Ρουσομουστακάκη – Θεοδωράκη, Μ., Χατζηκώστα, Κ. & Γκαίτλιχ, Μ. (2008). *Οδηγός ανάπτυξης διαθεματικών δραστηριοτήτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Φλογαΐτη, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Φύκαρης, Ι. (1998). *Η Περιβαλλοντική εκπαίδευση στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

## **ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Adcock, L., & Ballantyne, R. (2007). Drama as a tool in interpretation: practitioner perceptions of its strengths and limitations. *Australian Journal of Environmental Education*, 23, 31–44.
- Alaba, S.O., & Tayo, O.K. (2014). A study of the effectiveness of socio-drama learning package in promoting environmental knowledge and behaviour of secondary schools students in osun state, Nigeria. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5 (23), 1325-1330.
- 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*, 22 (9), 1-17.
- Appleby, E. (2005). Mrs Blue Gum, some puppets and a remnant forest: towards sustainability education through drama pedagogy. *Australian Journal of Environmental Education*, 21, 1–10.
- Bailey, S. & Watson, R. (1998). Establishing basic ecological understanding in younger pupils: a pilot evaluation of a strategy based on drama/role play. *International Journal of Science Education*, 20 (2), 139–152.
- Barr, S. (2004). Are we all environmentalists now? Rhetoric and reality in environmental action. *Geoforum*, 35 (2), 231–249.
- Begoray, D. L., & Stinner, A. (2005). Representing science through historical drama. *Science & Education*, 14, 457–471.
- Belfiore, E., & Bennett, O. (2006). *Rethinking the social impact of the arts: a criticalhistorical review*. Coventry, UK: Centre of Cultural Policy Studies, University of Warwick.
- Bergmann, I. (1999). How to grasp environmental complexities? Photographic narratives and environmental concept formation. *Australian Journal of Environmental Education*, 15/16, 9–16.

- Bonnett, M. (2002). Education for sustainability as a frame of mind. *Environmental Education Research*, 8 (1), 9-20.
- Choi, Y. (1983). Literature and environmental affairs: Ibsen's "an enemy of the people". *The Journal of Environmental Education*, 14 (3), 37-40.
- Clark, B., & Button, C. (2011). Sustainability transdisciplinary education model: interface of arts, science, and community (STEM). *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 12 (1), 41-54.
- Cokadar, H., & Yilmaz, G. (2010). Teaching ecosystems and matter cycles with creative drama activities. *Journal of Science Education and Technology*, 19, 80-89.
- Coombs, P. (1973). Should one develop non-formal education? *Prospects*, 3(3), 287-306.
- Curtis, J. D., Howden, M., Curtis, F., McColm, I., Scrine, J., Blomfield, T., Reeve, I., & Ryan, T. (2013). Drama and environment: joining forces to engage children and young people in environmental education. *Australian Journal of Environmental Education*, 29 (2), 182-201.
- Davis, J. (2010). Early childhood education for sustainability: why it matters, what it is, and how whole centre action research and systems thinking can help. *Journal of Action Research Today in Early Childhood*, 35-44.
- Davis, J., Engdahl, I., Otieno, L., Pramling-Samuelson, I., Siraj-Blatchford, J. & Vallabh, P. (2009). Early childhood education for sustainability: recommendations for development. *International Journal of Early Childhood*, 41 (2), 113-117.
- Dalrymple, L. (2006) Has it made a difference? Understanding and measuring the impact of applied theatre with young people in the South African context. *Research in Drama Education*, 11 (2), 201-218.
- Dorion, K.R. (2009). Science through drama: a multiple case exploration of the characteristics of drama activities used in secondary science lessons. *International Journal of Science Education*, 31(16), 2247-2270.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Gale, H. (2008). How does drama work in environmental education? *Earth Environment*, 3, 159-178.



- Gralton, A., Sinclair, M., & Purnell, K. (2004). Changes in attitudes, beliefs and behaviour: a critical review of research into the impacts of environmental education initiatives. *Australian Journal of Environmental Education*, 20 (2), 41–52.
- Ham, S., Sutherland, D. & Barborak, J. (1989). Role of protected areas in environmental education in Central America. *Journal of Interpretation*. 13 (5), 1-7.
- Hoot, J. L., & Foster, M. L. (1993). Promoting ecological responsibility . . . through the arts. *Childhood Education*, 69 (3), 150–155.
- Hungerford, H. R., Peyton, R. B. & Wilke, R. J. (1980). Goals for curriculum development in environmental education. *Journal of Environmental Education*, 11 (3), 42-47.
- Hungerford, H. R. & Volk, T. L. (1990). Changing learner behaviour through environmental education. *Journal of Environmental Education*, 21, 8–21.
- Jackson, T. (2005). *Motivating sustainable consumption: a review of evidence on consumer behaviour and behavioural change*. Guildford, UK: University of Surrey.
- Kagan, S., & Kirchberg, V. (2008). *Sustainability: a new frontier for the arts and cultures*. Waldkirchen: Verlag fur Akademische Schriften.
- Kemmis, S. (1983). Foucault, habermas and evaluation. *Curriculum Studies*, 1 (1), 35-54.
- Kollmus, A., & Agyeman, J. (2002). Mind the gap: why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behaviour? *Environmental Education Research*, 8 (3), 239–260.
- Laing, M. & McNaughton, M. J. (2001) Environmental education should take children further. *Scottish Educational Review*, 32 (2), 168–179.
- Lang, J. (2007). *How to succeed with education for sustainability*. Melbourne: Curriculum Corporation.
- Madruga, K., & da Silveira, C.F.B. (2003). Can teenagers educate children concerning environmental issues? *Journal of Cleaner Production*, 11, 519–525.

- McGregor, D. (2012). Dramatising science learning: findings from a pilot study to re-invigorate elementary science pedagogy for five - to seven-year olds. *International Journal of Science Education*, 34 (8), 1145–1165.
- McNaughton, M. J. (2004). Educational drama in the teaching of education for sustainability. *Environmental Education Research*, 10 (2), 139-155.
- McNaughton, M. J. (2006). Learning from participants' responses in educational drama in the teaching of education for sustainable development. *Research in Drama Education*, 11 (1), 19-41.
- McNaughton, M. J. (2007). Sustainable development education in Scottish schools: the sleeping beauty syndrome. *Environmental Education Research*, 13(2), 21–38.
- McNaughton, M. J. (2010). Educational drama in education for sustainable development: ecopedagogy in action. *Pedagogy, Culture & Society*, 18(3), 289-308.
- Mellou, E. (1995). Review of the relationship between dramatic play and creativity in young children. *Early Child Development and Care*, 112, 85-107.
- Mitchell, E. S. (1986). Multiple triangulation: a methodology for nursing science, *Advances in Nursing Science*, 8(3), 18-26.
- Morse, J. M. (1991), Approaches to qualitative–quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40(1), 120-123.
- Norman, J. (1999). Brain right drama. *Drama: The Journal of National Drama* 6(2), 8–13.
- Odegaard, M. (2003). Dramatic science: a critical review of drama in science education. *Studies in Science Education*, 39, 75–102.
- Palmer, J. (1998). *Environmental education in the 21st century: theory, practice, progress and promise*. London: Routledge.
- Ramsey, D. (2002). The role of music in environmental education: lessons from the cod fishery crisis and the dust bowl days. *Canadian Journal of Environmental Education*, 7, 1–16.
- Rickinson, M. (2001). Learners and learning in environmental education: a critical review of the evidence. *Environmental Education Research*, 7(3), 207–320.
- Slade, P. (1958). *An introduction to child drama*. London: University of London Press.

- Sterling, S. (2001). *Sustainable education: revisionary learning and change*. Bristol: Schumacher Briefings.
- Sterling, S. & Cooper, G. (1992). *In touch: Environmental education for Europe*. WWF U.K.
- Stone, M. K., & Barlow, Z. (Eds.). (2005). *Ecological literacy: educating our children for a sustainable world*. San Francisco: Sierra Club Books.
- Sutherland, D., & Ham, S. (1992). Child-to-parent transfer of environmental ideology in Costa Rican families: an ethnographic case study. *The Journal of Environmental Education*, 23 (3), 9-16.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55.
- Thomas, E. & Mulvey, A. (2008). Using the arts in teaching and learning: building student capacity for community-based work in health psychology. *Journal of Health Psychology*, 13(2), 239–250.
- Treagust, D., Amarant, A., Chandrasegaran, A. L. & Won, M. (2006). A case for enhancing environmental education programs in schools: reflecting on primary school students' knowledge and attitudes. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11 (12), 5591-5612.
- Üstündağ, T. (1997). The advantages of using drama as a method of education in elementary schools. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 89-94.
- Vaughan, C., Gack, J., Solorazano, H. & Ray, R. (2003). The effect of environmental education on schoolchildren, their parents, and community members: a study of intergenerational and intercommunity learning. *The Journal of Environmental Education*, 34 (3), 12-21.
- Warren, K. (1993). Empowering children through drama. *Early Child Development and Care*, 90 (1), 83–97.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

#### Children's Environmental Attitude Scale (CHEAKS)

Please circle what you would really do. (Verbal Commitment)

- 1. I would be willing to stop buying some products to save animal's lives.**  
a. very true b. mostly true c. not sure d. mostly false f. very false
- 2. I would not be willing to save energy by using less air conditioning.**  
a. very true b. mostly true c. not sure d. mostly false e. very false
- 3. To save water, I would be willing to use less water when I bathe.**  
a. very true b. mostly true c. not sure d. mostly false e very false
- 4. I would not give \$15 of my own money to help the environment.**  
a. very true b. mostly true c. not sure d. mostly false e. very false
- 5. I would be willing to ride the bus to more places in order to reduce air pollution.**  
a. very true b. mostly true c. not sure d. mostly false e. very false
- 6. I would not be willing to separate my family's trash for recycling.**  
a. very true b. mostly true c. not sure d. mostly false e. very false
- 7. I would give \$15 of my own money to help protect wild animals.**  
a. very true b. mostly true c. not sure d. mostly false e. very false
- 8. To save energy, I would be willing to use dimmer (less bright) light bulbs.**  
a. very true b. mostly true c. not sure d. mostly false e. very false
- 9. To save water, I would be willing to turn off the water while I wash my hands**

a. very true b. mostly true c. not sure d. mostly false e. very false

**10. I would go from house to house to pass out environmental information.**

a. very true b. mostly true c. not sure d. mostly false e. very false

**11. I would be willing to write letters asking people to reduce pollution.**

a. very true b. mostly true c. not sure d. mostly false e. very false

**12. I would be willing to go from house to house asking people to recycle.**

a. very true b. mostly true c. not sure d. mostly false e. very false

**Please circle what you really do. (Actual Commitment)**

**13. I have not written someone about a pollution problem.**

a. very true b. mostly true c. not sure d. mostly false e. very false

**14. I have talked with my parents about how to help with environmental problems.**

a. very true b. mostly true c. not sure d. mostly false e. very false

**15. I turn off the water in the sink while I brush my teeth to conserve water.**

a. very true b. mostly true c. not sure d. mostly false e. very false

**16. To save energy, I turn off lights at home when they are not in use.**

a. very true b. mostly true c. not sure d. mostly false e. very false

**17. I have asked my parents not to buy products made from animal fur.**

a. very true b. mostly true c. not sure d. mostly false e. very false

**18. I have asked my family to recycle some of the things we use.**

a. very true b. mostly true c. not sure d. mostly false e. very false

**19. I have asked others what I can do to help reduce pollution.**

a. very true b. mostly true c. not sure d. mostly false e. very false

**20. I often read stories that are mostly about the environment**

a. very true b. mostly true c. not sure d. mostly false e. very false

**21. I do not let a water faucet run when it is not necessary.**

a. very true b. mostly true c. not sure d. mostly false e. very false

**22. I leave the refrigerator door open while I decide what to get out.**

a. very true b. mostly true c. not sure d. mostly false e. very false

**23. I have put up a birdhouse near my home.**

a. very true b. mostly true c. not sure d. mostly false e. very false

**24. I do not separate things at home for recycling.**

a. very true b. mostly true c. not sure d. mostly false e. very false

**Please circle how you really feel (Affect).**

**25. I am frightened to think people don't care about the environment.**

a. very true b. mostly true c. not sure d. mostly false e. very false

**26. I get angry about the damage pollution does to the environment.**

a. very true b. mostly true c. not sure d. mostly false e. very false

**27. It makes me happy when people recycle used bottles, cans, and paper.**

a. very true b. mostly true c. not sure d. mostly false e. very false

**28. I get angry when I think about companies testing products on animals.**

a. very true b. mostly true c. not sure d. mostly false e. very false

**29. It makes me happy to see people trying to save energy.**

a. very true b. mostly true c. not sure d. mostly false e. very false

**30. I am not worried about running out of water.**

a. very true b. mostly true c. not sure d. mostly false e. very false

**31. I do not worry about environmental problems.**

a. very true b. mostly true c. not sure d. mostly false e. very false

**32. I am not frightened about the effects of pollution on my family.**

a. very true b. mostly true c. not sure d. mostly false e. very false

**33. I get upset when I think of the things people throw away that could be recycled.**

a. very true b. mostly true c. not sure d. mostly false e. very false

**34. It makes me sad to see houses being built where animals used to live.**

a. very true b. mostly true c. not sure d. mostly false e. very false

**35. It frightens me to think how much energy is wasted.**

a. very true b. mostly true c. not sure d. mostly false e. very false

**36. It upsets me when I see people use too much water.**

a. very true b. mostly true c. not sure d. mostly false e. very false

## **Κλίμακα περιβαλλοντικής στάσης για παιδιά**

### **Παρακαλώ περιγράψτε τι θα κάνατε πραγματικά. (Προφορική Δέσμευση)**

**1.** Θα ήμουν πρόθυμος να σταματήσω να αγοράζω κάποια προϊόντα για να σώσω τη ζωή των ζώων.

α. πολύ αληθές β. σχεδόν αληθές γ. δεν είμαι σίγουρος δ. σχεδόν ψευδές

ε. πολύ ψευδές

**2.** Θα ήμουν πρόθυμος να εξοικονομήσω ενέργεια χρησιμοποιώντας λιγότερο κλιματισμό.

**3.** Για να εξοικονομήσω νερό, θα ήμουν πρόθυμος να χρησιμοποιήσω λιγότερο νερό όταν λούζομαι.

**4.** Θα έδινα 10 ευρώ από δικά μου χρήματα για να βοηθήσω το περιβάλλον.

**5.** Θα ήμουν πρόθυμος να χρησιμοποιήσω το λεωφορείο συχνότερα προκειμένου να μειώσω την ατμοσφαιρική ρύπανση.

**6.** Θα ήμουν πρόθυμος να διαχωρίσω τα απορρίμματα της οικογένειάς μου για να σταλούν για ανακύκλωση.

**7.** Θα έδινα 10 ευρώ από δικά μου χρήματα για να προστατεύσω τα άγρια ζώα.

**8.** Για να εξοικονομήσω ενέργεια, θα ήμουν πρόθυμος να χρησιμοποιήσω λαμπτήρες dimmer (λιγότερο φωτεινούς).

**9.** Για να εξοικονομήσω νερό, θα ήμουν πρόθυμος να κλείνω το νερό ενώ πλένω τα χέρια μου.

**10.** Θα πήγαινα από σπίτι σε σπίτι για να δώσω περιβαλλοντικές πληροφορίες.

**11.** Θα ήμουν πρόθυμος να γράψω επιστολές που ζητούν από τους ανθρώπους να μειώσουν τη ρύπανση

**12.** Θα ήμουν πρόθυμος να πάω από σπίτι σε σπίτι ζητώντας στους ανθρώπους να ανακυκλώσουν.



**Παρακαλούμε περιγράψτε τι κάνετε πραγματικά. (Πραγματική δέσμευση)**

13. Έχω αναφέρει σε αρμόδιο άτομο κάποιο πρόβλημα ρύπανσης.
14. Έχω μιλήσει με τους γονείς μου για το πώς μπορώ να βοηθήσω σε περιβαλλοντικά προβλήματα.
15. Κλείνω το νερό στο νιπτήρα ενώ βουρτσίζω τα δόντια μου για εξοικονόμηση νερού.
16. Για εξοικονόμηση ενέργειας, κλείνω τα φώτα στο σπίτι όταν δεν χρησιμοποιούνται.
17. Ζήτησα από τους γονείς μου να μην αγοράζουν προϊόντα από γούνα ζώων.
18. Ζήτησα από την οικογένειά μου να ανακυκλώσει μερικά από τα πράγματα που χρησιμοποιούμε.
19. Έχω ρωτήσει άλλους τι μπορώ να κάνω για να βοηθήσω στη μείωση της ρύπανσης.
20. Διαβάζω συχνά ιστορίες που αφορούν κυρίως το περιβάλλον
21. Δεν επιτρέπω να τρέχει μια βρύση νερού όταν δεν είναι απαραίτητη.
22. Αφήνω την πόρτα του ψυγείου ανοιχτή, ενώ αποφασίζω τι θα πάρω από μέσα.
23. Έχω βάλει ένα σπιτάκι για πουλιά κοντά στο σπίτι μου.
24. Διαχωρίζω τα πράγματα στο σπίτι για ανακύκλωση.

**Παρακαλούμε περιγράψτε πώς αισθάνεστε πραγματικά (Επηρεασμός).**

25. Φοβάμαι να σκέφτομαι ότι οι άνθρωποι δεν ενδιαφέρονται για το περιβάλλον.
26. Θυμώνω για τη ζημιά που προκαλεί η ρύπανση στο περιβάλλον.
27. Με κάνει ευτυχισμένο όταν οι άνθρωποι ανακυκλώνουν χρησιμοποιημένες φιάλες, κουτάκια και χαρτί.
28. Θυμώνω όταν σκέφτομαι τις εταιρείες που δοκιμάζουν προϊόντα σε ζώα.
29. Με κάνει ευτυχισμένο να βλέπω ανθρώπους να προσπαθούν να εξοικονομήσουν ενέργεια.
30. Ανησυχώ για την εξάντληση του νερού.
31. Ανησυχώ για περιβαλλοντικά προβλήματα.
32. Φοβάμαι για τις επιπτώσεις της ρύπανσης στην οικογένειά μου.
33. Αναστατώνομαι όταν σκέφτομαι τα πράγματα που πετάνε οι άνθρωποι ενώ θα μπορούσαν να ανακυκλωθούν.
34. Με κάνει να λυπάμαι να βλέπω να χτίζονται σπίτια εκεί που συνήθιζαν να ζουν ζώα.
35. Με τρομάζει να σκέπτομαι πόση ενέργεια χάνεται.
36. Με ενοχλεί όταν βλέπω τους ανθρώπους να χρησιμοποιούν πάρα πολύ νερό.

## **ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ**

### **ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ ΓΝΩΡΙΜΙΑΣ**

Θέμα εργαστηρίου: «ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ»

Διάρκεια εργαστηρίου: 1 διδακτική ώρα

#### **Στόχοι εργαστηρίου:**

- Γνωριμία των μελών της ομάδας
- Εξοικείωση μεταξύ των μελών
- Εξοικείωση των μελών με τον εμπυχωτή
- Δέσιμο ομάδας
- Δημιουργία ασφαλούς και θετικού κλίματος

#### **Άσκηση 1<sup>η</sup> : «Συστήνομαι με ένα μπαλάκι»**

**Στόχοι άσκησης:** ζέσταμα- προθέρμανση, ενεργοποίηση ομάδας, συγκέντρωση της προσοχής των μελών, εγρήγορση, ενίσχυση σωματικής κίνησης και έκφρασης.

#### **Περιεχόμενο:**

Οι συμμετέχοντες σχηματίζουν έναν κύκλο. Η συντονίστρια κρατώντας στα χέρια του ένα μπαλάκι συστήνεται. Στη συνέχεια, πετάει το μπαλάκι τυχαία σε ένα μέλος της ομάδας, καλώντας το με αυτό τον τρόπο να συστηθεί και αυτός. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται μέχρι να συστηθούν όλα τα μέλη. Έπειτα η διαδικασία επαναλαμβάνεται, αλλά αυτή τη φορά οι συμμετέχοντες λένε το όνομά τους με τον τρόπο που τους υποδεικνύει ο εμπυχωτής, για παράδειγμα όντας γονατιστοί ή ξαπλωμένοι, ψιθυριστά ή πολύ δυνατά, χαρούμενα ή λυπημένα, γρήγορα ή αργά κ. ά. ή διαλέγοντας ένα από όλα αυτά (Παπαδόπουλος, 2010: 363-364).

## **Άσκηση 2<sup>η</sup> : «Ιστορίες ονομάτων»**

**Στόχοι άσκησης:** ενίσχυση της επικοινωνίας, ανάδυση θεμάτων, ανάπτυξη εμπιστοσύνης, ανάπτυξη ενεργητικής ακρόασης, ενίσχυση προφορικού λόγου.

### **Περιεχόμενο:**

Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ζευγάρια. Το κάθε μέλος του ζευγαριού περιγράφει στο άλλο μέλος την ιστορία του μικρού του ονόματος. Δηλαδή από ποιον το πήρε, αν τον αντιπροσωπεύει, αν του αρέσει ή αν θα επέλεγε κάποιο άλλο αν μπορούσε να το αλλάξει και ποιο θα ήταν αυτό, αν έχει κάποιο υποκοριστικό ή χαϊδευτικό κ.ά. Στη συνέχεια το κάθε ζευγάρι ανεβαίνει στη σκηνή και παρουσιάζει ο ένας την ιστορία του ονόματος του άλλου, έτσι όπως του την περιέγραψε πριν λίγο. Αφού ολοκληρώσει το ένα μέλος την παρουσίαση, το άλλο μέλος μπορεί να συμπληρώσει ή να διορθώσει τα λεγόμενα του ζευγαριού του (Γκόβας, 2003: 50).

## **Άσκηση 3<sup>η</sup> : «Το έμβλημα»**

**Στόχοι άσκησης:** καλλιέργεια λεκτικής έκφρασης, βαθύτερη γνωριμία μεταξύ των μελών, ενίσχυση προφορικού λόγου.

### **Περιεχόμενο:**

Η εμψυχώτρια δίνει στους συμμετέχοντες από μια φωτοτυπία με το σχέδιο ενός εμβλήματος που είναι χωρισμένο σε τέσσερα μέρη, μολύβια και χρωματιστούς μαρκαδόρους και τους ζητά να γράψουν ή να σχεδιάσουν και να ζωγραφίσουν:

- Στο πάνω αριστερό τμήμα το αγαπημένο τους χρώμα.
- Στο πάνω δεξί τμήμα το αγαπημένο τους φαγητό.
- Στο κάτω αριστερό τμήμα το αγαπημένο τους μάθημα.
- Στο κάτω δεξί τμήμα την αγαπημένη τους δραστηριότητα.

Όταν τελειώσουν όλοι καλούνται να συγκεντρωθούν σε κύκλο και ένας ένας με τη σειρά να έρθουν στη μέση του και να εκθέσουν το έμβλημά τους. Αφού πουν το όνομά τους, να τα διαβάσουν δυνατά και να συμπληρώσουν όποια επιπλέον πληροφορία επιθυμούν για το άτομό τους (Αρχοντάκη, & Φιλίππου, 2003: 148- 149).

## **1<sup>η</sup> και 2<sup>η</sup> ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ**

Θέμα εργαστηρίου: «ΑΝΑΚΥΚΛΩΣΗ»

Διάρκεια εργαστηρίου: 2 διδακτικές ώρες

### **Στόχοι εργαστηρίου:**

- Η ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στην ανακύκλωση.
- Η απόκτηση γνώσεων όσον αφορά στη σωστή διαχείριση των απορριμμάτων.
- Η κατανόηση της αξίας της ανακύκλωσης.

### **Ασκήσεις Εργαστηρίου**

#### **Άσκηση 1<sup>η</sup> : «Το τρενάκι»**

##### **Περιεχόμενο:**

Η εμπυχωτήρια καλεί τους συμμετέχοντες να σχηματίσουν μια σειρά, δημιουργώντας ένα τρενάκι. Το πρώτο παιδί θα αποτελέσει τη μηχανή του τρένου, ενώ τα υπόλοιπα πίσω του τα βαγόνια. Υπό τον ήχο μουσικής, ο πρώτος παίκτης καλείται να βαδίζει με έναν παράξενο τρόπο (πολύ αργά, πολύ γρήγορα, χοροπηδητά κ.τ.λ) και ταυτόχρονα να κάνει παντομιμικές κινήσεις σε συνδυασμό με εκφράσεις του προσώπου του (για παράδειγμα να έχει τα χέρια στη μέση του και να κουνάει το κεφάλι του δεξιά-αριστερά ενώ ανοιγοκλείνει τα μάτια). Οι υπόλοιποι παίκτες πρέπει να κάνουν ότι κάνει ο πρώτος. Μετά από λίγο ο δεύτερος γίνεται μηχανή του τρένου, αλλάζοντας κινήσεις και εκφράσεις, και ο πρώτος πηγαίνει πίσω, στο τελευταίο βαγόνι του τρένου (Παπαδόπουλος, 2010: 383-384).

#### **Άσκηση 2<sup>η</sup> : «Η τούρτα της ανακύκλωσης»**

##### **Περιεχόμενο:**

Όλα τα μέλη καλούνται να κάτσουν στο πάτωμα της αίθουσας γύρω από ένα στρογγυλό χαρτί ζωγραφικής διαμέτρου 1 m, το οποίο έχει χωριστεί σε τόσα μέρη, όσα και οι συμμετέχοντες. Μοιάζει με μια τούρτα χωρισμένη σε κομμάτια. Τους

ζητείται να γράψουν σύντομα τι θεωρούν ότι είναι η ανακύκλωση. Στη συνέχεια διαβάζονται δυνατά οι απόψεις τους και ακολουθεί συζήτηση.

### **Άσκηση 3<sup>η</sup> : «Ο μπλε κάδος»**

#### **Περιεχόμενο:**

Η εμπυγχώτρια από ένα χαρτόκουτο έχει κατασκευάσει ένα μπλε κάδος ανακύκλωσης χωρισμένο σε τέσσερα μέρη που μπροστά από το καθένα αναγράφεται μία από τις λέξεις «χαρτί», «πλαστικό», «γυαλί», «αλουμίνιο», ενώ μέσα σε ένα κουτί έχει τοποθετήσει φωτογραφίες αντικειμένων καθημερινής χρήσης που είναι κατασκευασμένα από διάφορα υλικά, όπως αλουμινένιο κουτί αναψυκτικού, γυάλινο μπουκάλι νερού, πλαστικό μπουκάλι πορτοκαλάδας, χάρτινη σακούλα, μπουκάλι σπρέι, κουτί από κονσέρβα, εφημερίδες, πλαστικό κουτί απορρυπαντικού κ.ά. Οι μαθητές καλούνται να διαλέξουν τυχαία από το κουτί μια φωτογραφία και στη συνέχεια, ανάλογα με το υλικό κατασκευής του, ένας ένας με τη σειρά να το πετάξουν στο σωστό μέρος του κάδου.

### **Άσκηση 4<sup>η</sup> : «Ο κύριος Βαζάκης, η κυρία Κούτα, ο κύριος Μπουκάλης και η κυρία Χαρτοσακούλα»**

#### **Περιεχόμενο:**

Η εμπυγχώτρια, μέσα από μια παράσταση κουκλοθεάτρου, μεταφέρει στα μέλη της ομάδας την περιπέτεια τεσσάρων φίλων και πιο συγκεκριμένα τεσσάρων σκουπιδιών. Για το κουκλοθέατρο εμπυγχώνονται τέσσερις κούκλες που έχουν κατασκευαστεί με απλά υλικά οικιακής χρήσης, δηλαδή ένα χάρτινο κουτί από δημητριακά (η κυρία Κούτα), ένα πλαστικό μπουκάλι απορρυπαντικού (η κυρία Πλαστικούλα), ένα γυάλινο δοχείο από μέλι (ο κύριος Βαζάκης) και ένα αλουμινένιο κουτί βρεφικού γάλατος (ο κύριος Τενεκεδέσιος).

## ΙΣΤΟΡΙΑ

*«Μια φορά και έναν καιρό στα ντουλάπια ενός σπιτιού ζούσαν τέσσερις φίλοι: ο κύριος Βαζάκης, η κυρία Κούτα, ο κύριος Μπουκάλης και η κυρία Χαρτοσακούλα. Οι ιδιοκτήτες του σπιτιού δεν ήταν ενημερωμένοι για την ανακύκλωση και μια μέρα πέταξαν τους τέσσερις φίλους στα σκουπίδια μαζί με αποφάγια, φλούδες φρούτων και σάπια λαχανικά. Οι τέσσερις φίλοι ήταν λερωμένοι και μύριζαν πολύ άσχημα. Μέχρι να καταλάβουν τι τους είχε συμβεί και να βρουν ένα σχέδιο να το σκάσουν από το μεγάλο πράσινο κάδο, ένα μεγάλο φορτηγό που λεγόταν απορριμματοφόρο τους πήρε και τους πέταξε σε ένα μέρος που λεγόταν χωματερή. Ήταν μια θεόρατη έκταση γεμάτη με βουνά από σκουπίδια. Η κυρία Χαρτοσακούλα απελπισμένη άρχισε να κλαίει και να λέει ότι δε θέλει να ζήσει εκεί για πάντα. Ο κύριος Μπουκάλης είχε μια ιδέα! Ξέρω τον τρόπο, είπε, για να σωθούμε και να ξεκινήσουμε μια καινούρια ζωή. Ακολουθήστε με! Μετά από πολύ περπάτημα και σκαρφάλωμα πάνω σε στοίβες σκουπιδιών τα κατάφεραν. Έφτασαν μπροστά από ένα μεγάλο κάδο, σαν αυτόν που τους είχαν πετάξει και την προηγούμενη μέρα, μόνο που αυτός είχε μπλε χρώμα και έγραφε «ΚΑΔΟΣ ΑΝΑΚΥΚΛΩΣΗΣ». Έτρεξαν, σκαρφάλωσαν και πήδηξαν γρήγορα μέσα. Μετά από λίγη ώρα ένα φορτηγό πέρασε και οδήγησε καθέναν από τους τέσσερις φίλους σε ένα διαφορετικό εργοστάσιο. Όλοι οι φίλοι καθαρίστηκαν καλά, γέμισαν με καινούρια υλικά, απέκτησαν καινούριες ετικέτες και έγιναν ολοκαίνουριοι! Ήταν γραφτό να συναντηθούν μετά από καιρό στα ράφια ενός σουπερμάρκετ περιμένοντας να ζήσουν καινούριες περιπέτειες και ελπίζοντας να αγοραστούν από ανθρώπους που γνώριζαν την αξία της ανακύκλωσης!»*

Μετά το τέλος του κουκλοθεάτρου, η εμπυυχώτρια καλεί τους συμμετέχοντες να χωριστούν σε υποομάδες και να μεταμορφωθούν στους τέσσερις φίλους που μετά από καιρό συναντώνται στα ράφια ενός σούπερ μάρκετ, να συζητήσουν την περιπέτειά τους, τι τους συνέβη όταν χωρίστηκαν, τι ελπίζουν για το μέλλον, τι θα έλεγαν στους επίδοξους αγοραστές τους, αν μπορούσαν να μιλήσουν, για να τους πείσουν να ανακυκλώνουν.

## **Άσκηση 5<sup>η</sup> : «Η διαφήμιση»**

### **Περιεχόμενο:**

Η εμψυχώτρια ζητά από τα παιδιά να χωριστούν σε ομάδες και να φτιάξουν μια διαφήμιση για την τηλεόραση ή το ραδιόφωνο με θέμα την ανακύκλωση (κείμενο, φράση-σλόγκαν, μήνυμα που θέλουν να περάσουν). Τους δίνεται λίγο χρόνος και στη συνέχεια, χρησιμοποιώντας ένα χάρτινο χειροποίητο μικρόφωνο, καλούνται να ανέβουν στη σκηνή και να παρουσιάσουν μπροστά στην ομάδα τη διαφήμισή τους.

## **Άσκηση 6<sup>η</sup> : «Τα μπαλόνια»**

### **Περιεχόμενο:**

Η εμψυχώτρια μοιράζει στους συμμετέχοντες μπαλόνια διαφορετικού χρώματος και από ένα χαρτάκι post-it. Τους ζητά να γράψουν πάνω στο χαρτάκι τι αποκόμισαν από το συγκεκριμένο πρόγραμμα και να το κολλήσουν πάνω στο μπαλόνι τους. Στη συνέχεια τους καλεί στο κέντρο της αίθουσας και τους ζητά να πετάξουν ψηλά τα μπαλόνια τους και να προσπαθήσουν για λίγη ώρα να μην πέσει κανένα στο πάτωμα. Στο τέλος, η εμψυχώτρια κρατώντας μια σφυρίχτρα τους ζητά κάθε φορά που ακούν το σφύριγμά της να παίρνουν τυχαία όποιο μπαλόνι βρεθεί μπροστά τους και να διαβάζουν δυνατά το μήνυμα που γράφει.



### **3<sup>η</sup>, 4<sup>η</sup> και 5<sup>η</sup> ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ**

Θέμα εργαστηρίου: «ΕΝΕΡΓΕΙΑ»

Διάρκεια εργαστηρίου: 3 διδακτικές ώρες

#### **Στόχοι εργαστηρίου:**

- Η κατανόηση της σημασίας της εξοικονόμησης ενέργειας.
- Η υιοθέτηση πρακτικών που συμβάλλουν στην εξοικονόμηση ενέργειας.

#### **Ασκήσεις Εργαστηρίου**

##### **Άσκηση 1<sup>η</sup> : «Κατασκευή μηχανής»**

###### **Περιεχόμενο:**

Η εμψυχώτρια ενημερώνει τα παιδιά ότι βρίσκονται σε ένα εργοστάσιο παραγωγής ενέργειας. Στη συνέχεια τους καλεί, με τα σώματά τους και τη χρήση ήχων, να παραστήσουν τα εξαρτήματα στα γρανάζια μιας μηχανής αυτού του εργοστασίου, που όλοι μαζί θα τη θέσουν σε λειτουργία. Η εμψυχώτρια έρχεται πρώτη στο κέντρο του κύκλου και παριστάνει το πρώτο εξάρτημα της μηχανής, κάνοντας μια επαναλαμβανόμενη ρυθμική κίνηση με το σώμα της, με τη χρήση των χεριών και των ποδιών της, ενώ ταυτόχρονα κάνει και έναν διακεκομμένο ήχο με τη φωνή της, τον ήχο δηλαδή που παράγει το δικό της εξάρτημα. Στη συνέχεια καλούνται με τη σειρά οι συμμετέχοντες να προσθέσουν το δικό τους εξάρτημα στη μηχανή, χρησιμοποιώντας διαφορετική κίνηση και ήχο. Το τελικό αποτέλεσμα είναι η δημιουργία μιας κινούμενης ηχητικής εικόνας, ενός ενιαίου οπτικοακουστικού συνόλου. Η εμψυχώτρια μπορεί να συγχρονίσει καλύτερα αυτή την περίπλοκη μηχανή, ζητώντας στα μέλη της ομάδας να επιταχύνουν ή να επιβραδύνουν το ρυθμό τους (Boal, 2013: 173).

## **Άσκηση 2<sup>η</sup> : «Αναπαράσταση μεταφοράς ηλεκτρικού ρεύματος»**

### **Περιεχόμενο:**

Η εμπυχωτρία καλεί τα παιδιά να κάτσουν όρθια με πιασμένα τα χέρια σε κύκλο που θα είναι ανοιχτός σε ένα σημείο του. Τους εξηγεί πως θα μετατραπούν σε καλώδια της ΔΕΗ και θα μεταφέρουν ηλεκτρικό ρεύμα. Ο πρώτος στον κύκλο θα αναπαριστά το εργοστάσιο παραγωγής ρεύματος, που στέλνοντας ένα σωματικό-κινητικό σήμα στο χέρι του διπλανού του, θα του μεταφέρει «ρεύμα». Ο διπλανός του πρέπει να μεταφέρει το ίδιο ακριβώς σήμα με το άλλο του χέρι στο επόμενο παιδί που βρίσκεται δίπλα του, κι εκείνο στο διπλανό του κ.ο.κ. Σκοπός είναι το σήμα να φτάσει αναλλοίωτο στο τελευταίο μέλος του ανοιχτού κύκλου. Ο τελευταίος όταν πάρει το ρεύμα θα πρέπει με παντομίμα να παραστήσει ότι ο ίδιος είναι ή ότι χρησιμοποιεί μια ηλεκτρική συσκευή. Ο τελευταίος έρχεται πρώτος και το παιχνίδι συνεχίζεται. Αν το σήμα χαθεί, η άσκηση ξαναρχίζει από την αρχή. Το σήμα δε χρειάζεται να είναι το ίδιο κάθε φορά, μπορεί να αλλάζει. Όταν το σήμα φτάσει στο τελευταίο μέλος του κύκλου, ο εμπυχωτής λέει ότι επιτεύχθηκε η αναμετάδοσή του, δηλαδή ότι η ομάδα κατόρθωσε να λειτουργήσει όπως ακριβώς λειτουργούν τα καλώδια που μεταφέρουν ηλεκτρικό ρεύμα και ότι με αυτό τον τρόπο το ρεύμα μεταφέρεται από το εργοστάσιο στα σπίτια μας και λειτουργούν οι ηλεκτρικές συσκευές.

## **Άσκηση 3<sup>η</sup> : «Ταξίδι στο μέλλον»<sup>8</sup>**

### **Περιεχόμενο:**

Η εμπυχωτρία εξηγεί στα παιδιά πως το εργοστάσιο παραγωγής ηλεκτρικού ρεύματος λειτουργεί με κάρβουνο, το οποίο κάποια στιγμή θα τελειώσει και τους προτρέπει να ανακαλύψουν τι θα συμβεί τότε κάνοντας ένα ταξίδι στο μέλλον. Η συντονίστρια σε μία γωνία στο πάτωμα της αίθουσας έχει φτιάξει με κολλητική ταινία ένα τετράγωνο κουτί που έχει πόρτα και θα αποτελέσει τη μηχανή του χρόνου.

---

<sup>8</sup> Ανακτήθηκε από: <https://www.wwf.gr/images/pdfs/pe/SychronoNepiagogeioTaxidi.pdf>. Προσπελάστηκε στις: 14/04/2020.

Στη συνέχεια καλεί τους συμμετέχοντες να επιβιβαστούν. Όταν ακουστεί ένας χαρακτηριστικός ήχος θα ξεκινήσει το ταξίδι. Με μια σειρά ασκήσεων τους ζητά να κινηθούν ταυτόχρονα προς όλες τις κατευθύνσεις, να καθίσουν κάτω, να σηκωθούν πάνω, να στριφογυρίσουν και τέλος να κλείσουν τα μάτια. Τα μέλη της ομάδας, ακούγοντας πάλι το χαρακτηριστικό ήχο, αποβιβάζονται από τη μηχανή. Η εμψυχώτρια τους ενημερώνει ότι βρίσκονται στο μέλλον 50 χρόνια μετά, ενώ τους περιγράφει την πόλη στην οποία βρίσκονται, μια πόλη πλήρως εξαρτώμενη από το ηλεκτρικό ρεύμα, με πολυώροφα κτίρια, γιγάντιες οθόνες και άπειρα φώτα παντού. Σε χαρτί μέτρου ζητείται από τα παιδιά να ζωγραφίσουν ένα σπίτι. Στη συνέχεια από ένα κουτί με κάρτες, που απεικονίζουν ηλεκτρικές συσκευές, τα παιδιά αποφασίζουν ποιες από αυτές θα ήθελαν να έχει το σπίτι που έφτιαξαν και τις κολλούν στα αντίστοιχα δωμάτια. Προς το παρόν, οι «κάτοικοι» του σπιτιού μπορούν να έχουν όλες τις συσκευές.

#### **Άσκηση 4<sup>η</sup> : «Γράμμα από το δήμαρχο»**

##### **Περιεχόμενο:**

Στα χέρια της εμψυχώτριας φτάνει ένας μεγάλος πάπυρος, είναι μια διαταγή από τον δήμαρχο της πόλης που τους ανακοινώνει ότι υπάρχει πρόβλημα. Ζητά από τα παιδιά να διαβάσουν δυνατά την ανακοίνωση, η οποία λέει: «Τα κάρβουνα τελειώνουν!!! Κάθε σπίτι πρέπει να κρατήσει μόνο πέντε ηλεκτρικές συσκευές. Επιλέξτε συνετά!». Έτσι τα παιδιά καλούνται να διαλέξουν τις πέντε πιο χρήσιμες συσκευές για την καθημερινότητά τους. Η εμψυχώτρια μοιράζει στα μέλη της ομάδας ταμπελάκια που από τη μια τους μεριά γράφουν «ναι» και απ' την άλλη «όχι» και τους δείχνει μία μία τις κάρτες με τις ηλεκτρικές συσκευές. Τα παιδιά σηκώνουν τα ταμπελάκια από την πλευρά που γράφουν «ναι» ή από την πλευρά που γράφει «όχι», ανάλογα με το αν θέλουν να κρατήσουν ή όχι τη συσκευή στο σπίτι. Στο τέλος ακολουθεί συζήτηση σχετικά με το πώς θα ήταν η ζωή αν ελαττώναμε τη χρήση των ηλεκτρικών συσκευών καθώς και για την περίπτωση να ακολουθούσε και άλλη ανακοίνωση για επιπλέον μείωση συσκευών.

Για να μη φτάσουμε στο σημείο της πόλης του μέλλοντος η εμψυχώτρια καλεί τα παιδιά να επιβιβαστούν στη μηχανή του χρόνου, να γυρίσουν στο σήμερα και να γίνουν μια ομάδα οικολόγων διαδηλωτών που θα πραγματοποιήσει μια ειρηνική διαδήλωση με σκοπό να ωθήσουν τον κόσμο να κάνει οικονομία στην ηλεκτρική ενέργεια που ξοδεύουν.

### **Άσκηση 5<sup>η</sup> : «Το ημερολόγιο της ενέργειας»**

#### **Περιεχόμενο:**

Η συντονίστρια καλεί τους μαθητές, με καταγισμό ιδεών, να προτείνουν ενέργειες με τις οποίες θα εξοικονομηθεί ενέργεια και καταγράφει τις ιδέες τους σε χαρτί μέτρου, τοποθετημένου στο πάτωμα. Έτσι δημιουργείται «Το ημερολόγιο της ενέργειας» της ομάδας, που αποτελείται από κανόνες εξοικονόμησης της ενέργειας.

Για παράδειγμα:

- Οι κοινές λάμπες αντικαθίστανται από λάμπες εξοικονόμησης ενέργειας.
- Κλείνουμε τα φώτα στα δωμάτια όταν δεν τα χρειαζόμαστε.
- Κλείνουμε την τηλεόραση όταν δε βλέπουμε.
- Δεν αφήνουμε την πόρτα του ψυγείου για πολλή ώρα ανοιχτή μέχρι να αποφασίσουμε τι θα πάρουμε κ.ά.

Στη συνέχεια, η εμψυχώτρια μοιράζει στα παιδιά λευκά πλακάτ, φτιαγμένα από χοντρό χαρτόνι. Καλεί καθένα από αυτά να γράψει και να εικονογραφήσει πάνω στο πλακάτ του ένα από τα παραπάνω συνθήματα που αφορά στην εξοικονόμηση ενέργειας, που του έτυχε ύστερα από κλήρωση.

## **Άσκηση 6<sup>η</sup> : «Η διαδήλωση»**

### **Περιεγόμενο:**

Οι μικροί διαδηλωτές κρατώντας τα πλακάτ τους χωρίζονται σε ομάδες και καλούνται να στήσουν τη διαδήλωσή τους και να την πραγματοποιήσουν. Στη συνέχεια να ανέβουν στη σκηνή της αίθουσας, όπου κάθε μέλος θα πει το μήνυμά του και θα προσπαθήσει να πείσει το «δύσκολο κοινό», που θα το κάνουν οι υπόλοιπες ομάδες, για τη σημασία της εξοικονόμησης ενέργειας.

## **Άσκηση 7<sup>η</sup> : «Ειδήσεις»**

### **Περιεγόμενο:**

Η ειρηνική συγκέντρωση που πραγματοποιήθηκε από τους μικρούς οικολόγους διαδηλωτές πήρε τόσο μεγάλη έκταση που αποτέλεσε είδηση σε δεκάδες ειδήσεων μεγάλου τηλεοπτικού σταθμού της χώρας. Τα παιδιά καλούνται να χωριστούν σε τέσσερις υποομάδες, να μοιράσουν τους ρόλους του παρουσιαστή ειδήσεων, του εξωτερικού ρεπόρτερ που θα παρουσιάσει ζωντανά την είδηση από το σημείο της διαδήλωσης και θα κάνει ερωτήσεις σε κάποιους διαδηλωτές και των διαδηλωτών. Τους δίνεται λίγο χρόνος να προετοιμαστούν και στη συνέχεια η κάθε ομάδα ανεβαίνει στη σκηνή και παρουσιάζει το δρώμενό της στις υπόλοιπες ομάδες.

## **Άσκηση 8<sup>η</sup> : «Παίρνω ενέργεια-δίνω ενέργεια»**

### **Περιεγόμενο:**

Η εμπυχωτρία καλεί τους συμμετέχοντες να σχηματίσουν έναν κύκλο, έχοντας πιασμένα τα χέρια τους. Η αριστερή παλάμη κάθε παιδιού θα πρέπει να κοιτάει προς τα κάτω και η δεξιά προς τα πάνω. Στη συνέχεια, υπό τον ήχο μουσικής, τους ζητείται με κλειστά τα μάτια να φανταστούν ένα κύμα ενέργειας να περνά κυκλικά ανάμεσά τους με φορά από δεξιά προς τα αριστερά, να δεχτούν την ενέργεια που τους δίνεται από δεξιά και να την δώσουν προς τα αριστερά. Στο τέλος αφού έχουν χαλαρώσει και αισθανθεί το δέσιμο της ομάδας τους ζητείται να ανοίξουν τα μάτια τους.

## **6<sup>η</sup> και 7<sup>η</sup> ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ**

Θέμα εργαστηρίου: «ΝΕΡΟ»

Διάρκεια εργαστηρίου: 2 διδακτικές ώρες

### **Στόχοι εργαστηρίου:**

- Η απόκτηση γνώσεων σχετικά με τον κύκλο του νερού.
- Η ενημέρωση για τη λειψυδρία.
- Η ανάπτυξη θετικών στάσεων όσον αφορά στην εξοικονόμηση νερού στην καθημερινότητά μας.
- Η συνειδητοποίηση των προβλημάτων που θα δημιουργήσει η έλλειψη του νερού στο περιβάλλον και στον άνθρωπο.
- Η υιοθέτηση πρακτικών που βοηθούν στην ορθή και συνετή εκμετάλλευση των διαθέσιμων υδάτινων πόρων.

### **Ασκήσεις Εργαστηρίου**

Η εμπυγχώτρια έχει κατασκευάσει σε χοντρό χαρτόνι 1\*0,70m μια τρισδιάστατη αναπαράσταση του κύκλου του νερού. Αφού την τοποθετεί στο δάπεδο επεξηγεί στα μέλη της ομάδας τον κύκλο του νερού καθώς και τις διάφορες μορφές του.

### **Άσκηση 1<sup>η</sup> : «Δείξε μου τι είμαι»**

#### **Περιεχόμενο:**

Η εμπυγχώτρια έχει κατασκευάσει καπελάκια διακριτικά που απεικονίζουν τα στοιχεία που συμπεριλαμβάνονται στον κύκλο του νερού, δηλαδή σταγόνα, θάλασσα, ήλιο, αέρα, σύννεφο, σκούρο σύννεφο, βροχή, χιόνι, φυτά, δέντρα, ποτάμι. Στη συνέχεια φοράει, σε ένα παιδί κάθε φορά, ένα από αυτά τα καπελάκια, χωρίς το ίδιο το παιδί να βλέπει τι απεικονίζει. Τα υπόλοιπα παιδιά, που στέκονται απέναντί του, προσπαθούν με παντομίμα να του δείξουν τι είναι, αναπαριστώντας το ρόλο που διαδραματίζει στον κύκλο του νερού. Το παιχνίδι επαναλαμβάνεται για όλα τα παιδιά.

## **Άσκηση 2<sup>η</sup> : «Ο κύκλος του νερού»**

### **Περιεχόμενο:**

Η εμπυχωτρία μοιράζει τυχαία στα μέλη της ομάδας καπελάκια διακριτικά που απεικονίζουν σταγόνες, θάλασσα, ήλιο, αέρα, σύννεφο, σκούρο σύννεφο, βροχή, χιόνι, φυτά, δέντρα, ποτάμι. Τα παιδιά τα φορούν και μεταμορφώνονται στους πρωταγωνιστές του κύκλου του νερού. Στη συνέχεια τους διαβάζει ένα ποίημα<sup>9</sup> που αφορά στον κύκλο του νερού και ειδικότερα στην ιστορία μιας σταγόνας που περνάει από όλα τα στάδια του και τους ζητά, παράλληλα με την αφήγηση, να το δραματοποιήσουν. Έτσι με την τεχνική αφήγηση και ταυτόχρονη αναπαράσταση, που βασίζεται στον αυτοσχεδιασμό, δραματοποιείται το ποίημα «Το ταξίδι της σταγόνας».

## **Άσκηση 3<sup>η</sup> : «Αν δεν υπήρχε νερό...»**

### **Περιεχόμενο:**

Η εμπυχωτρία ζητά από τα παιδιά να καθίσουν γύρω από χαρτί μέτρου και να γράψουν τι δε θα μπορούσαν να κάνουν αν δεν υπήρχε νερό. Στη συνέχεια τους ζητάει να σηκωθούν και περπατώντας γύρω από το χαρτί να διαβάσουν τι γράφουν οι συμμαθητές τους. Στο τέλος καλούνται ένας ένας με τη σειρά να διαβάσουν δυνατά όποια πρόταση βρίσκεται μπροστά τους.

## **Άσκηση 4<sup>η</sup> : «Επιδαπέδιο παιχνίδι: η εξοικονόμηση του νερού»**

### **Περιεχόμενο:**

Οι μαθητές καλούνται να χωριστούν σε δύο ομάδες και να παίξουν ένα επιδαπέδιο παιχνίδι που έχει δημιουργηθεί από την εμπυχωτρία πάνω σε χαρτόνι 1,20\*0,80m και έχει χωριστεί σε 24 τετράγωνα. Κάθε τετράγωνο αναγράφει μια

---

<sup>9</sup>Το ποίημα ανακτήθηκε από: [http://5niptrip.blogspot.com/2012/10/blog-post\\_19.html](http://5niptrip.blogspot.com/2012/10/blog-post_19.html). Προσπελάστηκε στις: 14/04/2020.

ενέργεια που κάνει ο άνθρωπος και σπαταλά νερό ή μια ενέργεια που κάνει και εξοικονομεί νερό. Το παιχνίδι μοιάζει με το γνωστό μας φιδάκι. (Κερδίζει όποια ομάδα τερματίζει πρώτη, δηλαδή όποια φτάσει πρώτη στο τελευταίο τετράγωνο. Τοποθετούνται τα δύο πιόνια στην αφετηρία και οι δυο ομάδες ρίχνουν το ζάρι. Όποια ομάδα φέρει τον μεγαλύτερο αριθμό αρχίζει πρώτη. Εναλλάξ οι δυο ομάδες πετούν το ζάρι και κινούνται τόσα τετράγωνα όσα δείχνει ο αριθμός που έφερε το ζάρι. Στη διαδρομή η κάθε ομάδα συναντά εμπόδια και διευκολύνσεις, που είναι τα φιδάκια ή οι σκάλες αντίστοιχα. Όποιος σταματήσει στην αρχή μιας σκάλας ανεβαίνει κατευθείαν στο τετράγωνο που τελειώνει η σκάλα, ενώ αν σταματήσει στο κεφάλι ενός φιδιού τότε κατεβαίνει στο τετράγωνο που βρίσκεται η ουρά του φιδιού. Τα τετράγωνα που έχουν πάνω τους κεφάλι φιδιού -και αν πέσεις πάνω τους χάνεις θέσεις- αφορούν ενέργειες που κάνει ο άνθρωπος και σπαταλιέται νερό ενώ όλα τα υπόλοιπα τετράγωνα -που αν πέσεις πάνω τους μένεις στάσιμος ή ανεβαίνεις θέσεις- αφορούν ενέργειες που βοηθούν στην εξοικονόμηση νερού.) Κάθε φορά που μια ομάδα πετά το ζάρι καλείται να αναπαραστήσει με **παντομίμα** την ενέργεια που αναγράφεται πάνω στο τετράγωνο που έπεσε.

Τα πιόνια είναι τρισδιάστατες σταγονούλες από χαρτόνι, ενώ για ζάρι έχει κατασκευαστεί ένας μεγάλος, χάρτινος, πολύχρωμος κύβος.

## **Άσκηση 5<sup>η</sup> : «Η Σπαταλούπολη»**

### **Περιεχόμενο:**

Η εμπυχωτρία αφηγείται μια σύντομη ιστορία χωρίς τέλος στα μέλη της ομάδας:

*«Μια φορά και έναν καιρό υπήρχε μια πόλη, η Σπαταλούπολη! Οι πολίτες της χρησιμοποιούσαν το νερό αλόγιστα, αφού θεωρούσαν ότι δεν πρόκειται να τελειώσει ποτέ. Οι βρύσες έτρεχαν όλη την ώρα που έπλεναν τα αυτοκίνητα και τις αυλές τους, που πότιζαν τα λουλούδια τους. Δεν τις έκλειναν καθόλου όταν έκαναν μπάνιο, όταν έπλεναν το πρόσωπο, τα χέρια και τα δόντια τους, όταν έπλεναν τα πιάτα τους. Ώσπου μια μέρα όταν ζύπνησαν συνειδητοποίησαν ότι...»*

Η εμπυχωτρία καλεί τους συμμετέχοντες, αφού χωριστούν σε δύο ομάδες, να σκεφτούν τη συνέχεια της ιστορίας, να αναλάβουν ρόλους και να τη δραματοποιήσουν.



## **Άσκηση 6<sup>η</sup> : «Τα καραβάκια»**

### **Περιεχόμενο:**

Η εμπυλωτρία έχει φτιάξει με κόλλες χαρτί A4 τόσα καραβάκια όσα και ο αριθμός των μαθητών και μοιράζει ένα καραβάκι και ένα μολύβι σε καθέναν από αυτούς. Τους ζητά να γράψουν πάνω στο χάρτινο καραβάκι τι αποκόμισαν από το συγκεκριμένο πρόγραμμα, ένα μήνυμα ή ένα συναίσθημα, τί τους έκανε εντύπωση ή γενικότερα να σχολιάσουν ελεύθερα ότι θέλουν. Στη συνέχεια, σε ένα μεγάλο γαλάζιο πανί που τοποθετείται στο δάπεδο καλούνται να διασχίσουν με το καράβι τους τη θάλασσα, να ανταλλάξουν καραβάκια και να διαβάσουν τα μηνύματα των συμμαθητών τους.

## **Άσκηση 7<sup>η</sup> : «Η ζωή της σταγόνας»**

### **Περιεχόμενο:**

Για χαλάρωση, ζητείται από τα παιδιά να ζωγραφίσουν, να κόψουν και να ενώσουν πέντε γαλάζια χαρτόνια σε σχήμα σταγόνας που πάνω τους έχουν ζωγραφίες που απεικονίζουν τα στάδια του κύκλου του νερού, δηλαδή το ταξίδι της σταγόνας που βρίσκεται στο εξώφυλλο της κατασκευής. Ανοίγοντας το σα βεντάλια παρακολουθούν το ταξίδι της.

- Στο τέλος του εργαστηρίου μοιράζονται στους συμμετέχοντες δωράκια. Τους δίνεται μια διάφανη σακούλα αποθήκευσης τροφίμων, ζωγραφισμένη με ανεξίτηλους μαρκαδόρους, που απεικονίζει τον κύκλο του νερού. Μπορούν να τη γεμίσουν με νερό μέχρι το σημείο που είναι ζωγραφισμένη η θάλασσα, να τη σφραγίσουν στο πάνω μέρος και να εξηγήσουν αυτοί με τη σειρά τους τον κύκλο του νερού στην οικογένειά τους!

## **8<sup>η</sup>, 9<sup>η</sup> και 10<sup>η</sup> ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ**

Θέμα εργαστηρίου: «ΖΩΑ»

Διάρκεια εργαστηρίου: 3 διδακτικές ώρες

### **Στόχοι εργαστηρίου:**

- Η ευαισθητοποίηση σε θέματα που σχετίζονται με τα ζώα και κυρίως με την προστασία τους.
- Η προώθηση αρνητικών στάσεων απέναντι στην κακοποίηση και εκμετάλλευση των ζώων.
- Η υιοθέτηση ορθών πρακτικών για την προστασία και τη διάσωση απειλούμενων ειδών.
- Η συνειδητοποίηση των κινδύνων που αντιμετωπίζουν τα απειλούμενα είδη και οφείλονται στον άνθρωπο.
- Η απόκτηση φιλοζωικής συνείδησης.

### **Ασκήσεις Εργαστηρίου**

#### **Άσκηση 1<sup>η</sup> : «Παράξενα περπατήματα»**

##### **Περιεχόμενο:**

Η συντονίστρια ζητά από τα παιδιά να παραστήσουν το παράξενο περπάτημα διαφόρων ζώων.

**Κάβουρας:** τους ζητά, έχοντας ακουμπισμένα ταυτόχρονα χέρια και πόδια στο δάπεδο της αίθουσας, να κινούνται μόνο δεξιά ή αριστερά και όχι πίσω ή μπροστά.

**Πίθηκος:** τους ζητά να περπατούν καμπουριασμένοι, με σκυφτό το κεφάλι και με τα χέρια τους να κρέμονται ακουμπώντας στο πάτωμα.

**Καμήλα:** τους ζητά, έχοντας ακουμπισμένα ταυτόχρονα τα χέρια και τα πόδια τους στο πάτωμα της αίθουσας, να τα συγχρονίσουν. Συγκεκριμένα να συγχρονιστεί το δεξί χέρι με το δεξί πόδι και το αριστερό χέρι με το αριστερό πόδι, δηλαδή να βαδίζουν προς τα μπροστά κινώντας πρώτα ολόκληρη τη δεξιά τους πλευρά και μετά όλη την αριστερή τους.

**Ελέφαντας:** τους ζητά, έχοντας ακουμπισμένα ταυτόχρονα χέρια και πόδια στο δάπεδο, να συγχρονίσουν το δεξί τους χέρι με το αριστερό τους πόδι και το αριστερό τους χέρι με το δεξί τους πόδι.

**Καγκουρό:** τους ζητά, αφού σκύψουν και πιάσουν τους αστραγάλους τους, να προχωρήσουν μπροστά πηδώντας (Boal, 2013: 151-152).

## **Άσκηση 2<sup>η</sup> : «Ποιο ζώο είμαι;»**

### **Περιεχόμενο:**

Η εμπυχωτρία έχει κατασκευάσει από χαρτόνι και αφρώδη φύλλα καπελάκια που πάνω τους έχουν τρισδιάστατα ζώακια. Τα μέλη χωρίζονται σε δύο υποομάδες και κάθονται αντικριστά. Η πρώτη ομάδα διαλέγει έναν παίκτη από την αντίπαλη ομάδα και η εμπυχωτρία του φοράει τυχαία ένα καπέλο-ζώο χωρίς να το βλέπει ο ίδιος. Τα μέλη της ομάδας του καλούνται να του παραστήσουν με παντομίμα ποιο ζώο είναι. Αν ο παίκτης το βρει σε συγκεκριμένο χρόνο κερδίζει η ομάδα του και γυρίζει σε αυτήν. Αν όμως δε το βρει, τον κρατά η αντίπαλη ομάδα. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται εναλλάξ για όλους τους παίκτες της κάθε ομάδας. Στο τέλος νικήτρια ομάδα θα είναι αυτή που θα έχει τους περισσότερους παίκτες.

## **Άσκηση 3<sup>η</sup> : «Το βιβλίο με τα δικαιώματα των ζώων»**

### **Περιεχόμενο:**

Η εμπυχωτρία μοιράζει στα μέλη της ομάδας κάρτες που αναγράφουν τα 14 άρθρα με τα δικαιώματα των ζώων<sup>10</sup>, όπως προσδιορίστηκαν στις 15 Οκτωβρίου 1978 ( Universal Declaration of Animals Rights) στο Παρίσι.

---

<sup>10</sup> Τα άρθρα με τα δικαιώματα των ζώων ανακτήθηκαν από: <http://www.skmza.gr/index.php/ktiniatreio/nomothesia/dikaiomata-zwwn>. Προσπελάστηκε στις: 24/04/2020.

Αφού η εμπυλωτρία διαβάσει δυνατά τα άρθρα στα μέλη της ομάδας και λύσει πιθανές απορίες τούς δίνει από ένα φύλλο λευκού χαρτονιού μεγάλου μεγέθους που στο επάνω μέρος του αναγράφεται ένα από τα άρθρα και από κάτω υπάρχει ελεύθερος χώρος για εικονογράφηση του. Δίνεται στα παιδιά χρόνος για την εικονογράφηση. Ύστερα η συντονίστρια συγκεντρώνει όλα αυτά τα φύλλα και μαζί με τα παιδιά δένουν όλες τις σελίδες μαζί και δημιουργούν ένα βιβλίο με τίτλο «Τα δικαιώματα των ζώων». Τέλος καλούνται να γράψουν στο οπισθόφυλλο του βιβλίου τα ονόματά τους, καθώς είναι οι εικονογράφοι του.

#### **Άσκηση 4<sup>η</sup> : «Το ράλι επιβίωσης της χελώνας καρέτα- καρέτα»<sup>11</sup>**

##### **Περιεχόμενο:**

Στο πάτωμα τοποθετούνται τέσσερις κάρτες που απεικονίζουν τον κύκλο ζωής της χελώνας καρέτα- καρέτα, δηλαδή τα τέσσερα στάδια της ζωής της. Αναλυτικά οι φωτογραφίες δείχνουν: τα αυγά της χελώνας (1), τα μικρά χελωνάκια που οδεύουν προς τη θάλασσα (2), τη χελώνα σε πιο μεγάλη ηλικία μέσα στη θάλασσα (3) και τη χελώνα με το ταίρι της σε στάδιο αναπαραγωγής (4). Ακόμα τοποθετείται στο πάτωμα ένα μεγάλο χαρτόνι πάνω στο οποίο είναι ζωγραφισμένη μια χελώνα μέσα σε έναν κύκλο που έχει τέσσερα άδεια πλαίσια στο πάνω, κάτω, δεξί και αριστερό μέρος του. Οι φωτογραφίες τοποθετούνται αραιά μεταξύ τους, ώστε τα παιδιά να βαδίζουν άνετα ανάμεσά τους και να τις περιεργάζονται. Ύστερα τα παιδιά καλούνται να βάλουν στη σωστή σειρά τις φωτογραφίες, μέσα στα πλαίσια της ζωγραφιάς.

Εν συνεχεία, οι συμμετέχοντες καλούνται να παραστήσουν με παντομίμα τον κύκλο ζωής της χελώνας και τους κινδύνους που αυτή μπορεί να αντιμετωπίσει σε κάθε στάδιο της ζωής της. Σε 8 μέλη της ομάδας δίνεται μια κάρτα που απεικονίζει έναν κίνδυνο από τον οποίο μπορεί να χάσει τη ζωή της η χελώνα. Τα υπόλοιπα μέλη θα παραστήσουν τα χελωνάκια. Οι κάρτες απεικονίζουν τους εξής κινδύνους:

---

<sup>11</sup> Ανακτήθηκε από: <http://www.wwf.gr/images/pdfs/pe/Seaturtlesgame.pdf>

Προσπελάστηκε στις: 15/04/2020.

Κίνδυνοι που μπορεί να αντιμετωπίσουν οι χελώνες στην ακτή:

1. μια αλεπού που αρπάζει αυγό της χελώνας πριν την εκκόλαψη του.
2. δυνατά φώτα στην παραλία που τραβούν την προσοχή από τα χελωνάκια, με αποτέλεσμα να μη μπορούν να φτάσουν στη θάλασσα.
3. γλάρος που αρπάζει μικρό χελωνάκι από την ακτή

Κίνδυνοι που μπορεί να αντιμετωπίσουν οι χελώνες στη θάλασσα:

4. προπέλα σκάφους που σκοτώνει χελώνα.
5. καρχαρίας που καταβροχθίζει χελώνα.
6. πλαστική σακούλα μέσα στη θάλασσα που μπορεί να καταπιεί η χελώνα.
7. παραλία με πολλούς λουόμενους που δεν επιτρέπει στη χελώνα να βγει στην ακτή για να γεννήσει.
8. δίχτυα ψαράδων που η χελώνα μπορεί να εγκλωβιστεί μέσα.

Η εμψυχώτρια αρχίζει την αφήγηση του κύκλου ζωής της χελώνας και εμβόλιμα βάζει στην ιστορία και τους πιθανούς κινδύνους εξαφάνισής της. Έτσι η ομάδα των παιδιών που παριστάνουν τα χελωνάκια αρχίζει το ταξίδι της, ενώ στη δράση εντάσσεται κάθε φορά το παιδί που θα παραστήσει τον κίνδυνο που δείχνει η κάρτα του, παίρνοντας μαζί του ένα χελωνάκι.

Όταν τελειώσει η ιστορία παρατηρούμε πόσα χελωνάκια επιβίωσαν και συζητάμε πόσοι από τους κινδύνους που αντιμετώπισαν οφείλονται στον άνθρωπο.

## **Άσκηση 5<sup>η</sup> : «Το τραγούδι της φάλαινας»**

### **Περιεχόμενο:**

Η εμψυχώτρια διαβάσει στα μέλη της ομάδας την ιστορία της Ντάιαν Σέλντον «Το τραγούδι της φάλαινας»<sup>12</sup> που αφορά στην κακοποίηση και εκμετάλλευση των ζώων. Πρόκειται για την ιστορία ενός κοριτσιού, της Λίλης, της οποίας ο παππούς

---

<sup>12</sup> Η ιστορία ανακτήθηκε από: <http://ebooks.edu.gr/new/books-pdf.php?course=DSDIM-C106>. Προσπελάστηκε στις: 24/04/2020.

και η γιαγιά έχουν διαφορετικές απόψεις για τα ζώα. Αφού τελειώσει την αφήγηση της ιστορίας ζητά από τα παιδιά να γίνουν δημοσιογράφοι και να πάρουν συνέντευξη από δύο πρωταγωνιστές της, δηλαδή να σκεφτούν τι ερωτήσεις θα ήθελαν να κάνουν στον παππού και στην γιαγιά της Λίλης, τους οποίους θα παραστήσει η εμψυχώτρια. Κρατώντας ένα ψεύτικο χάρτινο μαγνητόφωνο, ένας ένας με τη σειρά τους κάνουν ερωτήσεις που αφορούν στις απόψεις τους σχετικά με την εκμετάλλευση και την κακοποίηση των φαλαινών και γενικότερα των ζώων.

### **Άσκηση 6<sup>η</sup> : «Τα παράπονα των ζώων»**

#### **Περιεχόμενο:**

Η εμψυχώτρια έχει κατασκευάσει γαντόκουκλες κουκλοθεάτρου που αναπαριστούν ζώα, όπως γάτες, σκύλους, ποντίκια, καρχαρίες. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες, διαλέγουν από μια κούκλα και αυτοσχεδιάζοντας συζητάνε μεταξύ τους τα παράπονά τους από τους ανθρώπους. Ανεβαίνει η κάθε ομάδα στη σκηνή και παρουσιάζει την ιστορία της στις υπόλοιπες ομάδες, μέσα από ένα σύντομο κουκλοθέατρο.

### **Άσκηση 7<sup>η</sup> : «Γίνομαι η φωνή των ζώων»**

#### **Περιεχόμενο:**

Σε χαρτί μέτρου είναι ζωγραφισμένα από την εμψυχώτρια διάφορα ζώα με ένα συννεφάκι άδειο πάνω από το κεφάλι τους. Οι μαθητές καλούνται να ζωγραφίσουν με μαρκαδόρους τα ζώα και στη συνέχεια να γίνουν η φωνή τους και να γράψουν στο σύννεφο ότι πιστεύουν ότι σκέφτεται καθένα από αυτά και θα ήθελε να πει στους ανθρώπους αν μιλούσε τη γλώσσα τους.

## **11<sup>η</sup> και 12<sup>η</sup> ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ**

Θέμα εργαστηρίου: «ΡΥΠΑΝΣΗ»

Διάρκεια εργαστηρίου: 2 διδακτικές ώρες

### **Στόχοι εργαστηρίου:**

- Η κατανόηση των αρνητικών συνεπειών που επιφέρει η θαλάσσια ρύπανση στον άνθρωπο και στο περιβάλλον.
- Η υιοθέτηση πρακτικών που συμβάλλουν στην μείωση της θαλάσσιας ρύπανσης.

### **Ασκήσεις Εργαστηρίου**

#### **Ασκηση 1<sup>η</sup> : «Ο καθρέφτης»**

##### **Περιεχόμενο:**

Τα παιδιά, με τη βοήθεια μιας άσκησης χωρισμού σε υποομάδες, χωρίζονται σε ζευγάρια. Οι δύο παίκτες του ζευγαριού στέκονται όρθιοι, απέναντι ο ένας από τον άλλον. Ο ένας από τους δύο θα κάνει ότι κινήσεις και εκφράσεις θέλει και ο δεύτερος θα αποτελέσει τον καθρέφτη του, θα προσπαθεί δηλαδή να τον μιμηθεί. Μετά από λίγο η εμπυχωτρία ζητά από τα ζευγάρια να αλλάξουν ρόλους. Δεν επιτρέπεται στα δύο μέλη του ζευγαριού να επικοινωνούν με λόγο, αλλά μόνο με το βλέμμα (Αρχοντάκη, & Φιλίππου, 2003: 126).

#### **Ασκηση 2<sup>η</sup> : «Η θάλασσα επιστρέφει τα δώρα μας»**

##### **Περιεχόμενο:**

Η εμπυχωτρία αφηγείται στα μέλη της ομάδας την ιστορία «Η θάλασσα επιστρέφει τα δώρα σας»<sup>13</sup> της Τασούλας Τσιλιμένη. Θέμα της ιστορίας είναι η αγανάκτηση της θάλασσας, των ψαριών και των πουλιών για τη ρύπανση της πρώτης που προκαλείται από τους ανθρώπους και το σχέδιο που σκέφτηκαν με σκοπό να τους κάνουν να κατανοήσουν το λάθος τους. Εν συνεχεία οι συμμετέχοντες καλούνται να

---

<sup>13</sup> Τσιλιμένη, Τ. (2000). *Ιστορίες του γυαλιού και του γαλιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

χωριστούν σε τέσσερις υποομάδες και να γράψουν ένα γράμμα εκ μέρους της θάλασσας, των ψαριών και των πουλιών προς τους ανθρώπους. Όταν τελειώσουν συγκεντρώνονται σε κύκλο και διαβάζουν δυνατά το περιεχόμενο των γραμμάτων.

### **Άσκηση 3<sup>η</sup> : «Το διυλιστήριο»**

#### **Περιεχόμενο:**

Η εμπυχωτρία αφηγείται στα μέλη της ομάδας μια σύντομη ιστορία:

*«Η λειτουργία ενός διυλιστηρίου πετρελαίου σε μια παραθαλάσσια περιοχή έχει προκαλέσει πολλά προβλήματα στο τοπικό περιβάλλον αλλά και στους κατοίκους της κοινωνίας. Με τα λύματά του μολύνει τη θάλασσα αλλά και τη γενικότερη περιοχή, έχει προκαλέσει το θάνατο σε μεγάλο αριθμό ψαριών και πτηνών αλλά και την καταστροφή φυτικών και ζωικών οργανισμών που ζουν στις παραλίες εξαιτίας της πίσσας που ξεβράζεται και γενικότερα έχει διαταράξει την ισορροπία του οικοσυστήματος. Κατά συνέπεια πλήττεται η αλιεία και ο τουρισμός της περιοχής που αποτελούν την κυριότερη πηγή εσόδων των περισσότερων κατοίκων της.»*

Η εμπυχωτρία τοποθετεί στο πάτωμα της αίθουσας φωτογραφίες που δείχνουν την οικολογική καταστροφή που προκαλεί μια εργοστασιακή μονάδα διύλισης πετρελαίου στη θάλασσα και στην ακτή. Πιο συγκεκριμένα οι φωτογραφίες δείχνουν:

- Ένας γλάρος καλυμμένος με πίσσα.
- Πεθαμένα ψάρια ξεβρασμένα στην ακτή.
- Ακτή καλυμμένη με πίσσα.
- Θάλασσα μολυσμένη από πετρελαιοκηλίδα.
- Εκπομπή αέριων ρύπων από εργοστασιακή μονάδα διύλισης πετρελαίου κ.ά.

Τα μέλη της ομάδας καλούνται να περπατήσουν ανάμεσα στις φωτογραφίες και να τις παρατηρήσουν. Έπειτα τους ζητείται να χωριστούν σε ομάδες και να συζητήσουν τα συναισθήματα που τους προκάλεσαν οι φωτογραφίες, να μπουν στη θέση των κατοίκων της περιοχής αλλά και στη θέση των μετόχων του διυλιστηρίου.



## Άσκηση 4<sup>η</sup> : «Το δικαστήριο»

### Περιεχόμενο:

Η υπόθεση του διυλιστηρίου θα φτάσει μέχρι το δικαστήριο, όπου τους αντίδικους θα αποτελέσουν οι κάτοικοι της περιοχής από τη μία και οι μέτοχοι του διυλιστηρίου από την άλλη. Κάθε πλευρά θα υπερασπιστεί τα συμφέροντά της. Ζητείται από τα παιδιά να διαλέξουν τυχαία μέσα από ένα κουτί που περιέχει χαρτάκια, τα οποία αναγράφουν τους εξής ρόλους: 3 δικαστές, 3 μάρτυρες, 4 ψαράδες, ξενοδόχοι και γενικότερα κάτοικοι της τοπικής κοινωνίας, 4 μέτοχοι του διυλιστηρίου. Δίνεται λίγο χρόνος στις αντίδικες πλευρές να προετοιμάσουν την τακτική που θα ακολουθήσουν, να σκεφτούν τα επιχειρήματά τους και να επιλέξουν τον εκπρόσωπό τους. Ακόμα τους δίνονται οι επιλογές του «time out» και της «αντικατάστασης». Το «time out» δίνει τη δυνατότητα στον εκπρόσωπο να σταματήσει τον αυτοσχεδιασμό όποτε θελήσει και να ζητήσει τη βοήθεια της ομάδας του για τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να διαχειριστεί την εκάστοτε κατάσταση, ενώ η «αντικατάσταση» επιτρέπει σε όποιο μέλος της ομάδας του εκπροσώπου επιθυμεί να συνεχίσει αντί αυτού.

Η εμπυωχώρα εκμεταλλεόμενη τα πλεονεκτήματα της τεχνικής «δάσκαλος σε ρόλο», θα παραστήσει την πρόεδρο του δικαστηρίου που θα μπορεί παρεμβαίνοντας να προωθή τη δράση και να της δίνει μια κατεύθυνση. Οι συμμετέχοντες διαμορφώνουν το χώρο του δικαστηρίου και η δίκη ξεκινά.

Με την παρότρυνση της εμπυωχώρας:

- Κάποια στιγμή ο εκπρόσωπος των μετόχων του διυλιστηρίου θα βρεθεί σε μια καρέκλα που θα βρίσκεται στη μέση της δικαστικής αίθουσας (ανακριτική καρέκλα) και οι μάρτυρες του δικαστηρίου θα του κάνουν ερωτήσεις σε πρώτο πρόσωπο ώστε να μπορέσουν να βγάλουν το δικό τους πόρισμα.
- Κάποια στιγμή, καθώς ο εκπρόσωπος των μετόχων του διυλιστηρίου καλείται να προσέλθει στην έδρα, σχηματίζεται ένας διάδρομος εσωτερικών φωνών, όπου δεξιά και αριστερά του διαδρόμου ακούει θετικές και αρνητικές σκέψεις από τις αντίδικες ομάδες.

## **Άσκηση 5<sup>η</sup> : «Με βάρκα την Ελπίδα»<sup>14</sup>**

### **Περιεχόμενο:**

Η εμπυχωτρία έχει σχεδιάσει πάνω σε χαρτόνι ένα μεγάλο ιστιοφόρο με το όνομα «Ελπίδα». Ζητά από τα παιδιά να γράψουν στα πανιά του τι αποκόμισαν από τις συναντήσεις τους με θέμα τη ρύπανση, να γράψουν το δικό τους μήνυμα, σχόλιο ή συναίσθημα. Στο τέλος όλοι μαζί κάθονται γύρω από το ιστιοφόρο και διαβάζουν δυνατά αυτά που έγραψαν.

### **13<sup>η</sup> και 14<sup>η</sup> ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ**

Θέμα εργαστηρίου: «ΓΕΝΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ»

Διάρκεια εργαστηρίου: 2 διδακτικές ώρες

#### **Στόχοι εργαστηρίου:**

- Η κατανόηση της αξίας του εθελοντισμού.
- Η απόκτηση θετικών στάσεων απέναντι στον εθελοντισμό.
- Η υιοθέτηση εθελοντικών πράξεων.
- Η κατανόηση των αρνητικών επιπτώσεων της καταστροφής των δασών τόσο για το περιβάλλον, όσο και για τον ίδιο τον άνθρωπο.
- Η υιοθέτηση πρακτικών που συμβάλλουν στην προστασία των δασών.

### **Άσκησης Εργαστηρίου**

## **Άσκηση 1<sup>η</sup> : «Το κουβάρι του εθελοντισμού»**

### **Περιεχόμενο:**

Η εμπυχωτρία καλεί τα παιδιά κοντά της και τους ζητά να κάτσουν στο πάτωμα και να σχηματίσουν έναν κύκλο. Παίρνει ένα κουβάρι, δένει την άκρη του νήματος στο δείκτη της, το πετάει τυχαία σε ένα άλλο μέλος του κύκλου και του ζητά να πει με μια φράση τι πιστεύει ότι είναι ο εθελοντισμός, να δέσει το νήμα και στο

---

<sup>14</sup> Ανακτήθηκε από: <https://docplayer.gr/30166182-Egheiridio-gia-ekpaideytikoys.html>. Προσπελάστηκε στις: 22/04/2020.

δικό του δείκτη και να το πετάξει στον επόμενο. Η άσκηση συνεχίζεται μέχρι να πάρουν το λόγο όλα τα παιδιά. Η εμπυχώτρια μιλά τελευταία, εξηγεί στα παιδιά την έννοια του εθελοντισμού, λύνει τυχόν απορίες. Στο τέλος έχει δημιουργηθεί ένα εντυπωσιακό πλέγμα με το νήμα του κουβαριού, ένας ιστός αράχνης που μαρτυρά τους δρόμους επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων, που σχηματίστηκαν από τη διαδρομή του νήματος.

## **Άσκηση 2<sup>η</sup> : «Ένα άρθρο για τον εθελοντισμό»**

### **Περιεχόμενο:**

Η εμπυχώτρια κρατάει στο χέρι της εκτυπωμένες φωτογραφίες που δείχνουν εθελοντικές δράσεις που σχετίζονται με το περιβάλλον, όσες και ο αριθμός των παιδιών. Στη συνέχεια τις απλώνει στο πάτωμα και ζητά στους συμμετέχοντες να περπατήσουν ανάμεσά τους και να επιλέξουν μία από αυτές που τους έκανε πιο μεγάλη εντύπωση ή που τους εκφράζει περισσότερο, να την παρατηρήσουν και να γράψουν σε μια κόλλα χαρτί ένα μικρό κείμενο σχετικό με το θέμα της κάρτας. Το πρώτο στάδιο της ατομικής γραφής, ακολουθεί το δεύτερο στάδιο στο οποίο τα μέλη που έχουν τις ίδιες φωτογραφίες θα δημιουργήσουν ένα κοινό άρθρο, συνθέτοντας τα κείμενά τους, το οποίο στη συνέχεια θα καθαρογράψουν, κόψουν και κολλήσουν σε μια εφημερίδα που θα τους δοθεί. Στο τέλος συγκεντρώνονται όλοι σε κύκλο για να διαβάσουν τα άρθρα τους από την εφημερίδα.

Οι εθελοντικές δράσεις που αποτυπώνονται στις φωτογραφίες είναι οι εξής:

- Αναδάσωση
- Καθαρισμός δασών
- Καθαρισμός ακτών
- Προστασία, διάσωση και περιποίηση αδέσποτων ζώων

### **Άσκηση 3<sup>η</sup> : «Γινόμαστε το δάσος»**

#### **Περιεχόμενο:**

Στο πάτωμα της αίθουσας απλώνεται χαρτί μέτρου και ζητείται από τα μέλη της ομάδας με μολύβια, μαρκαδόρους, κηρομπογιές και λαδοπαστέλ που τους δίνονται να ζωγραφίσουν ένα δάσος, δέντρα, φυτά, λουλούδια, ζώα, πουλιά, ποτάμια. Εν συνεχεία ζητείται από τα παιδιά να κάτσουν όλοι όρθιοι σε κύκλο, γύρω από τη μεγάλη ζωγραφιά που έχουν δημιουργήσει. Ακούγοντας ήχους του δάσους που έχουν περαστεί σε usb stick και αναπαράγονται από τον υπολογιστή της σχολικής αίθουσας οι μαθητές καλούνται με κλειστά τα μάτια και με τη βοήθεια της φαντασίας τους να βρεθούν σε ένα δάσος και να σκεφτούν τι θα ήταν οι ίδιοι μέσα σε αυτό το δάσος. Η εμπυχωτρία καλεί τυχαία ένα παιδί να ανοίξει τα μάτια, να μπει μέσα στον κύκλο, να αναπαραστήσει αυτό που σκέφτηκε και να παραμείνει ακίνητο. Στη συνέχεια καλεί το επόμενο παιδί να αναπαραστήσει αυτό που σκέφτηκε και να προστεθεί στην εικόνα, κοντά ή μακριά από το πρώτο παιδί, ακουμπώντας το ή όχι. Όταν όλα τα παιδιά μπουν στην παγωμένη αυτή εικόνα και έχει πάρει την τελική της μορφή, όλοι μαζί παρατηρούν τη σύνθεση που προέκυψε. Η εμπυχωτρία ακουμπώντας στον ώμο ένα παιδί κάθε φορά, το ζωντανεύει και του ζητά να πει δυνατά τι παριστάνει, με μια λέξη να εκφράσει το πώς νιώθει και στη συνέχεια να μείνει πάλι ακίνητο. Κάθε παιδί μπορεί να εκφράσει το συναίσθημα του είτε με λόγια, είτε με ήχο, μουρμουρητό, κραυγή. Στο τέλος η εμπυχωτρία ζητά από τα «αγάλματα» να ζωντανέψουν ταυτόχρονα, με ήχους και κινήσεις να παραστήσουν το δάσος που φαντάστηκαν.

### **Άσκηση 4<sup>η</sup> : «Οι ήρωες του δάσους»**

#### **Περιεχόμενο:**

Οι συμμετέχοντες καλούνται να διαλέξουν από ένα κουτί τυχαία μια κάρτα που πάνω της αναγράφεται μια από τις παρακάτω αιτίες καταστροφής των δασών.

- Πυρκαγιά
- Υπερυλοτόμηση
- Υπερβόσκηση
- Καταπάτηση

Οι μαθητές που έχουν την ίδια κάρτα σχηματίζουν ομάδα. Η εμπυγχώτρια σε ένα κουτί έχει τοποθετήσει κομμένα χαρτάκια τόσα σε αριθμό όσα και τα παιδιά. Σε καθένα από αυτά αναγράφεται μια λέξη που σχετίζεται με το δάσος, όπως ποτάμι, λουλούδι, θάμνος, πουλί, δέντρο, ζώο, πεταλούδα, γρασίδι κ.ά. Κάθε μαθητής διαλέγει μέσα από το κουτί ένα χαρτάκι. Εν συνεχεία καλούνται τα παιδιά που ανήκουν στην ίδια ομάδα να φτιάξουν μια φανταστική ιστορία που θέμα της θα έχει τη λέξη που αναγράφεται στη κάρτα, δηλαδή μια αιτία καταστροφής του δάσους και ήρωες της ιστορίας θα είναι τα στοιχεία του δάσους που αναγράφονται στα χαρτάκια που τράβηξε το κάθε μέλος από το κουτί. Τους δίνεται λίγος χρόνος και καλούνται να ανέβουν στη σκηνή και να δραματοποιήσουν την ιστορία τους.

### **Άσκηση 5<sup>η</sup> : «Τελειώνω την πρόταση»**

#### **Περιεχόμενο:**

Η εμπυγχώτρια μοιράζει στα μέλη της ομάδας μια κόλλα χαρτί και μολύβια. Πάνω στο χαρτί είναι γραμμένη η πρόταση: «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι...». Δίνεται χρόνος στους μαθητές να συμπληρώσουν την πρόταση και στη συνέχεια σχηματίζουν όλοι μαζί έναν κύκλο και διαβάζουν ότι έχουν γράψει (Μακέλη, 2015: 20).

### **Άσκηση 6<sup>η</sup> : «Το μετάλλιο»**

#### **Περιεχόμενο:**

Στο τέλος της συνάντησης, για επιβράβευση, δίνεται στα μέλη της ομάδας μια φωτοτυπία μεταλλίου (παρατίθεται στο παράρτημα), ψαλίδια και μαρκαδόροι. Οι συμμετέχοντες καλούνται να κόψουν, να ζωγραφίσουν με μαρκαδόρους και να γράψουν πάνω στο παράσημο το όνομά τους και ένα μήνυμα που θα εκφράζει τι σκέφτονται και τι νιώθουν, τι παίρνουν μαζί τους από τις συναντήσεις που πραγματοποιήθηκαν τους τελευταίους μήνες. Στη συνέχεια τα κολλούν στο πέτο τους με κολλητική ταινία, περιφέρονται στο χώρο και διαβάζουν τα μετάλλια των υπολοίπων (Αρχοντάκη, & Φιλίππου, 2003: 166).

- Στο τέλος της συνάντησης και ουσιαστικά όλων των παρεμβάσεων μοιράζονται στους μαθητές καπελάκια με την υδρόγειο που γράφουν «Σώσε τον πλανήτη». Όλοι μαζί, υπό τον ήχο μουσικής, κινούμαστε στο χώρο, όπου χαρούμενα και αισιόδοξα κλείνουμε αυτό το κοινό ταξίδι, κρατώντας στην καρδιά μας αυτή την αξέχαστη εμπειρία.

## **ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΧΩΡΙΣΜΟΥ ΣΕ ΥΠΟΟΜΑΔΕΣ**

Ο χωρισμός των ομάδων γινόταν δίνοντας στα μέλη της ομάδας ονόματα φρούτων ή χρωμάτων, τόσων σε αριθμό, όσος και ο αριθμός των ομάδων που ήθελε η εμπυχωτρία να σχηματίσει. Στη συνέχεια συγκεντρώνονταν όλα τα ίδια φρούτα ή τα ίδια χρώματα μαζί και σχημάτιζαν ομάδα. Εναλλακτικά τα μέλη της ομάδας διάλεγαν με κλειστά μάτια μέσα από ένα κουτί χαρτάκια άλλου σχήματος ή χρώματος και χωρίζονταν σύμφωνα με τα ίδια.

## **ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΥΛΙΚΟ: ΚΑΤΑΣΚΕΥΕΣ ΚΑΙ ΕΡΕΘΙΣΜΑΤΑ**

Παρακάτω παρατίθεται το φωτογραφικό υλικό από τα υλικά και οπτικά ερεθίσματα που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων.



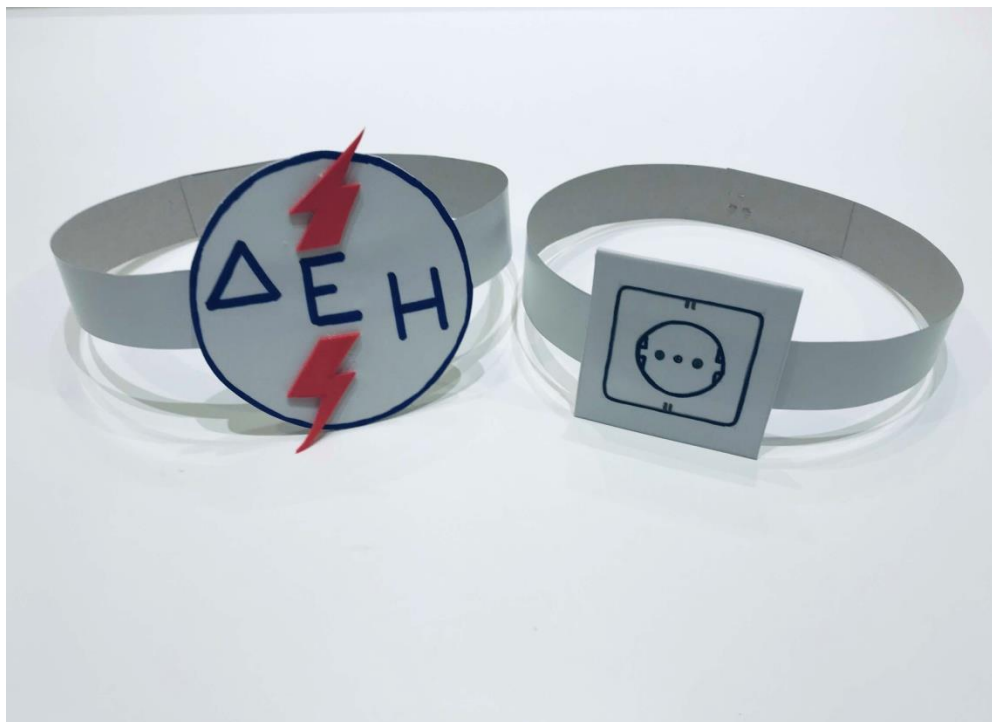
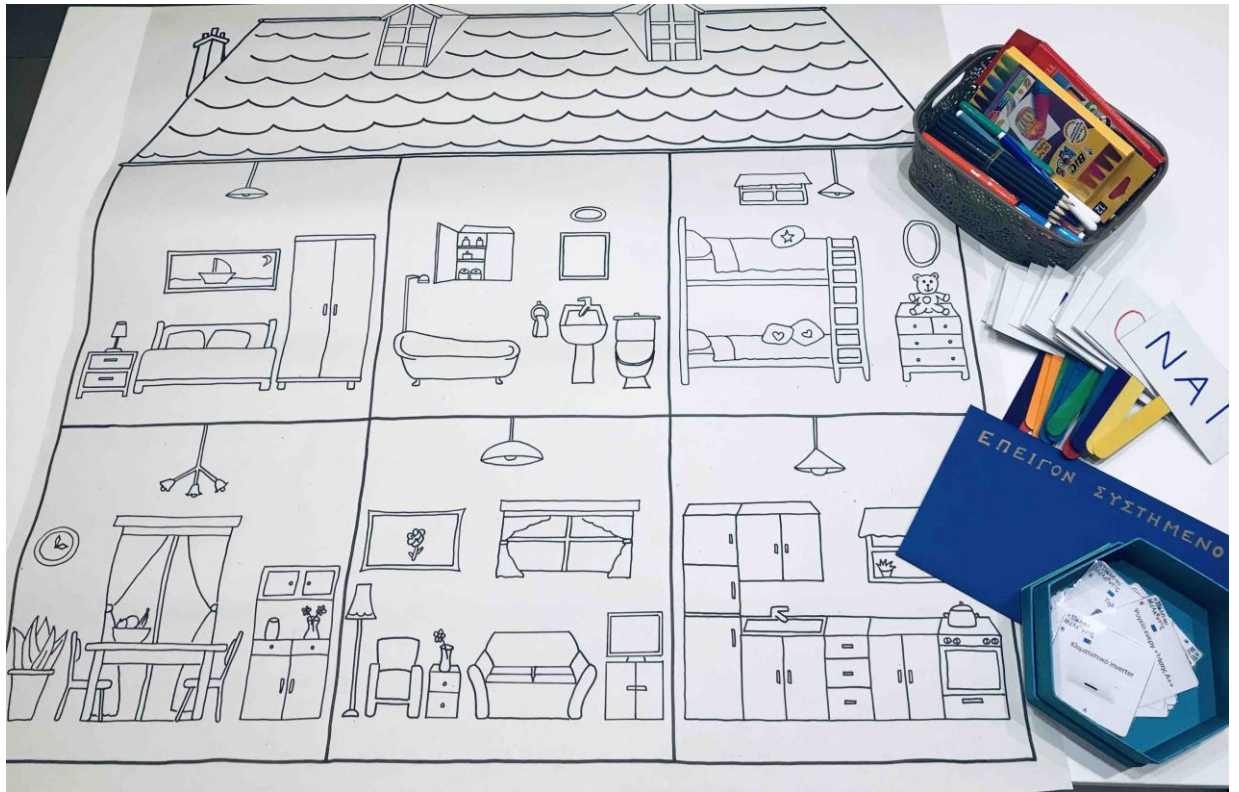


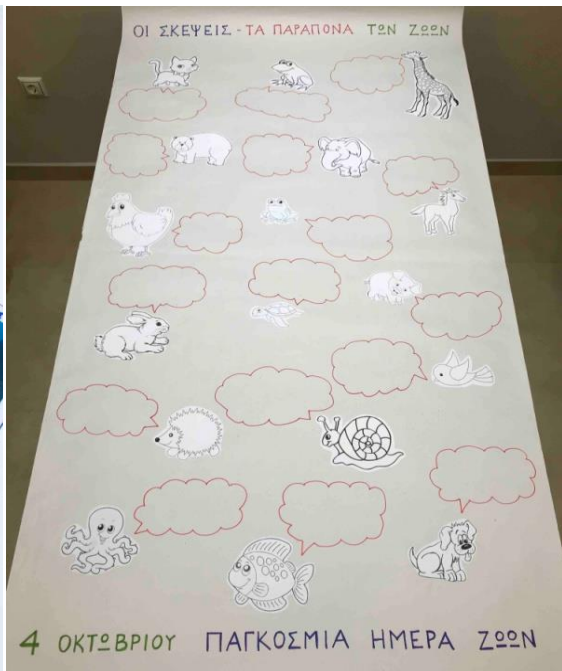
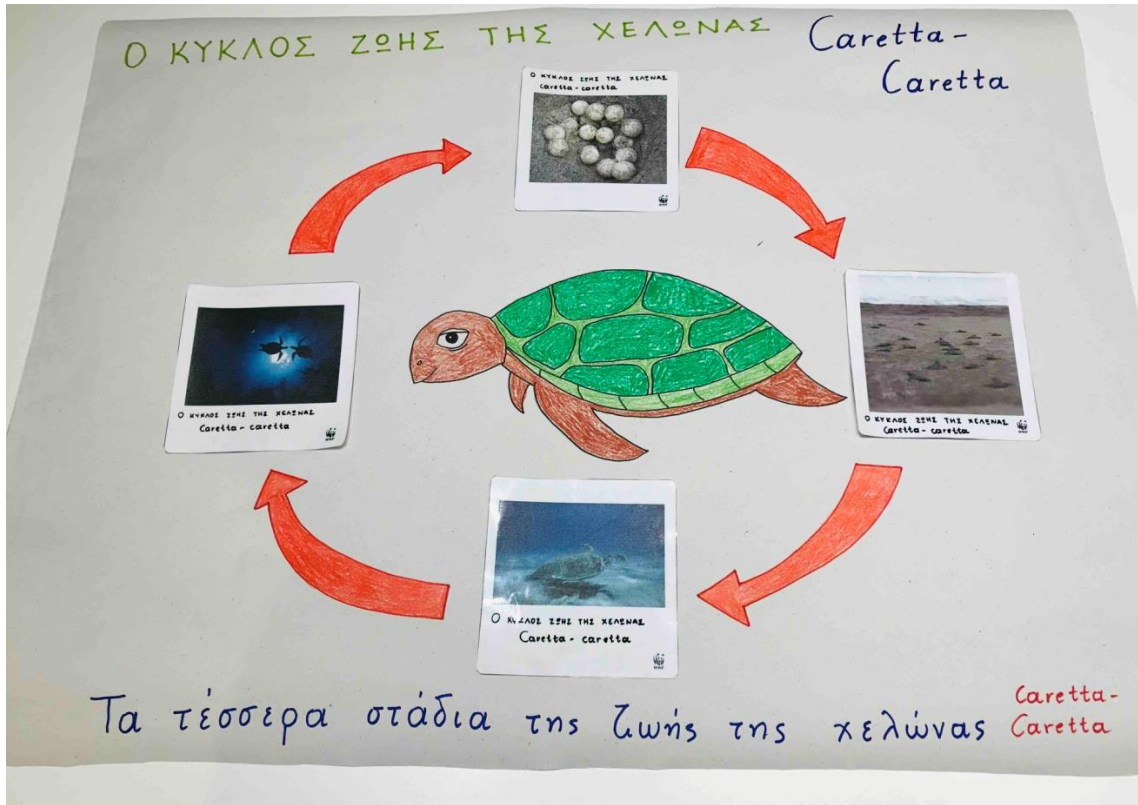




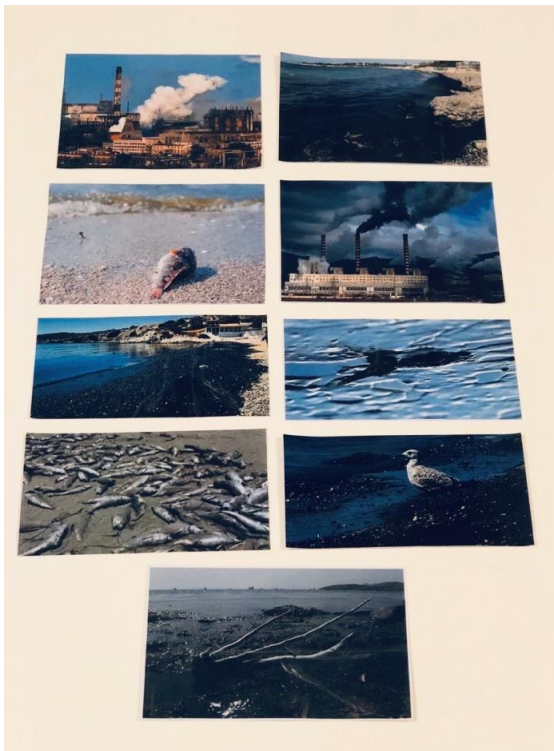
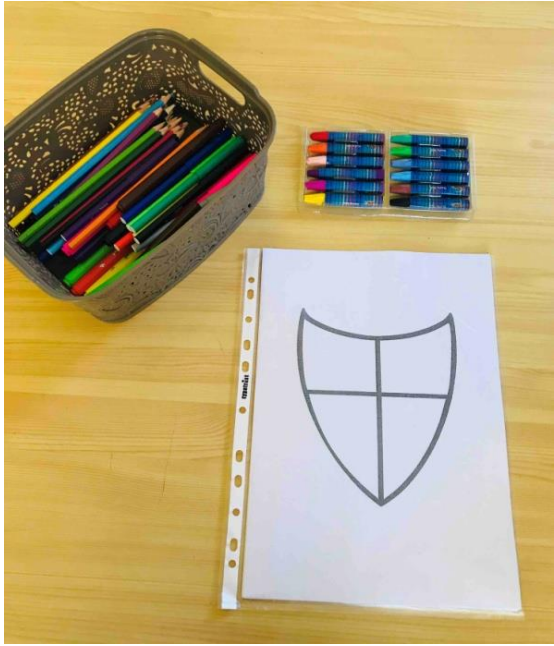
<p>ΤΕΛΟΣ ΤΟ ΝΕΡΟ ΕΙΝΑΙ ΠΗΓΗ ΖΩΗΣ</p> <p>24</p>	<p>ΜΑΖΕΥΣ ΤΟ ΝΕΡΟ ΤΗΣ ΒΡΟΧΗΣ ΓΙΑ ΑΛΛΕΣ ΧΡΗΣΕΙΣ</p> <p>23</p>	<p>ΠΑΤΩΣ ΤΟ ΚΑΖΑΝΑΚΙ ΧΩΡΙΣ ΛΟΓΟ</p> <p>22</p>	<p>ΠΛΕΝΣ ΦΡΟΥΤΑ ΛΑΧΑΝΙΚΑ ΚΑΙ ΧΟΡΤΑ ΚΑΤΩ ΑΠΟ ΤΡΕΧΟΥΣ ΜΕΝΟ ΝΕΡΟ</p> <p>21</p>	<p>ΧΡΗΣΙΜΟ- ΠΟΙΣ ΦΥΤΟΦΑΡ- ΜΑΚΑ</p> <p>20</p>	<p>ΠΛΕΝΣ ΤΑ ΡΟΥΧΑ ΜΕ ΜΙΣΘΑΔΕΙΟ ΠΛΥΝΤΗΡΙΟ</p> <p>19</p>
<p>ΕΛΕΓΧΕ ΑΝ ΣΤΑΖΟΥΝ ΒΡΥΣΣΕΣ, ΣΩΛΗΝΕΣ, ΚΑΖΑΝΑΚΙ</p> <p>13</p>	<p>ΠΟΤΙΣΕ ΤΑ ΛΟΥΛΟΥ- ΔΙΑ ΠΡΩΙ Η΄ ΒΡΑΔΥ</p> <p>14</p>	<p>ΠΛΕΝΣ ΤΑ ΠΙΑΤΑ ΜΕ ΑΝΟΙΧΤΗ ΒΡΥΣΗ</p> <p>15</p>	<p>ΠΛΕΝΣ ΤΟ ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΟ ΜΕ ΛΑΣΤΙΧΟ</p> <p>16</p>	<p>ΒΑΣΕ ΕΝΑ ΤΟΥΒΛΟ ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΚΑΖΑΝΑΚΙ</p> <p>17</p>	<p>ΜΑΖΕΥΣ ΤΑ ΣΚΟΥΠΙ- ΔΙΑ ΜΟΥ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΡΑΛΙΑ</p> <p>18</p>
<p>ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΣ ΤΟ ΠΛΥΝΤΗΡΙΟ ΠΙΑΤΩΝ ΟΤΑΝ ΕΙΝΑΙ ΓΕΜΑΤΟ</p> <p>12</p>	<p>ΚΑΝΣ ΜΠΑΝΙΟ ΣΕ ΜΠΑΝΙΕΡΑ ΓΕΜΑΤΗ ΝΕΡΟ</p> <p>11</p>	<p>ΟΤΑΝ ΒΟΥΡ- ΤΕΙΣ ΤΑ ΔΟΝΤΙΑ ΜΟΥ ΑΦΗΝΣ ΑΝΟΙ- ΧΤΗ ΤΗ</p> <p>10</p>	<p>ΣΦΟΥΓΓΑ- ΡΙΣΕ ΤΗ ΒΕΡΑΝΤΑ ΜΕ ΚΟΥΒΑ</p> <p>9</p>	<p>ΠΛΕΝΣ ΤΑ ΠΙΑΤΑ ΜΕ ΚΛΕΙΣΤΗ ΒΡΥΣΗ</p> <p>8</p>	<p>ΠΛΕΝΣ ΤΟ ΑΥΤΟΚΙ- ΝΗΤΟ ΜΕ ΚΟΥΒΑ</p> <p>7</p>
<p>ΑΡΧΗ</p> <p>1</p>	<p>ΠΟΤΙΣΕ ΤΑ ΛΟΥΛΟΥΔΙΑ ΜΕ ΠΟΤΙΣΤΗΡΙ</p> <p>2</p>	<p>ΚΑΝΣ ΜΠΑΝΙΟ ΜΕ ΝΤΟΥΣ</p> <p>3</p>	<p>ΟΤΑΝ ΒΟΥΡΤΕΙΣ ΤΑ ΔΟΝΤΙΑ ΜΟΥ ΚΛΕΙΝΣ ΤΗ ΒΡΥΣΗ</p> <p>4</p>	<p>ΟΣΟ ΣΑΠΟΝ- ΝΙΣΕ ΤΑ ΧΕΡΙΑ ΜΟΥ ΚΛΕΙΝΣ ΤΗ ΒΡΥΣΗ</p> <p>5</p>	<p>ΠΛΕΝΣ ΤΑ ΡΟΥΧΑ ΜΕ ΓΕΜΑΤΟ ΚΑΔΟ ΠΛΥ- ΝΤΗΡΙΟΥ</p> <p>6</p>

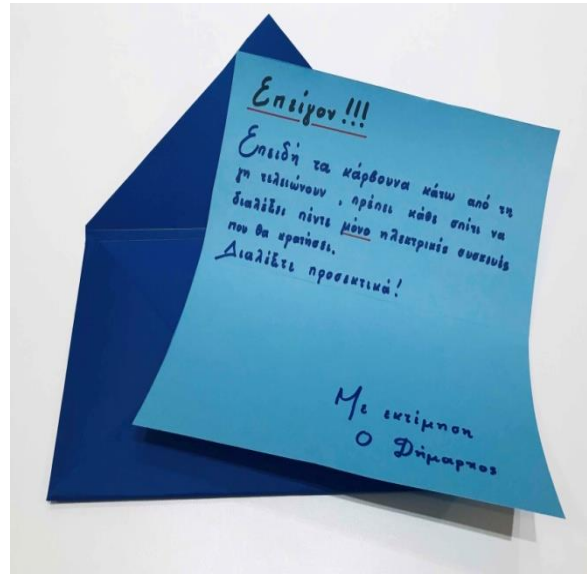












**ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΥΛΙΚΟ: ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ**

Παρακάτω παρατίθεται φωτογραφικό υλικό από τη διεξαγωγή των παρεμβάσεων.









