



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**  
**ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ**  
**ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

«Εκπαιδευτική Πολιτική: Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Διοίκηση»

Ειδίκευση: «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό (Συμβατικές και e-Μορφές): Πολιτικές και Πρακτικές»

**Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία**

«Απόψεις εκπαιδευτικών για το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής κατά την πιλοτική εισαγωγή του στο Δημοτικό»

**Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια:**

**ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΣΤΕΡΓΙΟΥ Α.Μ.: 3032202102026**

**Επιβλέπων:** Νίκος Φωτόπουλος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

**Συνεργάτιδα:** Σοφία Κουτσιούρη, Δρ. Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

**Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή**

Νίκος Φωτόπουλος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου  
(Επιβλέπων)

Δέσποινα Τσακίρη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου (Μέλος)

Δέσποινα Καρακατσάνη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου (Μέλος)

**Κόρινθος, Ιανουάριος 2023**

## Ευχαριστίες

Με την εκπόνηση της διπλωματικής αυτής εργασίας τελειώνει ένα όμορφο ταξίδι γνώσεων, εμπειριών και συναισθημάτων.

Θέλω από καρδιάς να ευχαριστήσω:

Τους καθηγητές μου, για τους νέους ορίζοντες σκέψεων και για την συμπαράστασή τους σε όλη την διάρκεια του μεταπτυχιακού,

Τον επιβλέποντα καθηγητή μου κο Φωτόπουλο, για τις πολύτιμες συμβουλές του,

Την συνεργάτιδα-διδάκτορα του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου κα Σοφία Κουτσιούρη, που με την αρωγή της και όλα τα εφόδια που μου πρόσφερε, κατάφερα το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα,

Την καθηγήτριά μου κα Τσακίρη για τη στήριξή της σε όλη την πορεία του μεταπτυχιακού μου,

Την καθηγήτρια κα Καρακατσάνη, που δεν είχα την τιμή να γνωρίσω προσωπικά, αλλά διέθεσε πολύτιμο μέρος του χρόνου της για την ανατροφοδότηση που μου προσέφερε,

Τους θεατρολόγους, που δέχτηκαν με χαρά να απαντήσουν στις ερωτήσεις για τη διεξαγωγή της έρευνας,

Τις φίλες μου Έφη, Ιωάννα και Εύη που το μεταπτυχιακό αυτό στάθηκε αφορμή να γνωριστούμε, που με τίμησαν με τη φιλία τους και που μου έδωσαν δύναμη να τα καταφέρω,

Την αγαπημένη μου φίλη και κουμπάρα Εύη, που ήταν πάντα δίπλα μου και με στήριξε με κάθε τρόπο στις δύσκολες στιγμές μου.

Την αδελφική μου φίλη Μαρία, που με την βαθιά της πίστη και τη θετική της ενέργεια, ενίσχυε καθημερινά την προσπάθειά μου έως και το τέλος.

Άφησα τελευταίες τις δικές μου υπάρξεις, τη μαμά μου, που δυστυχώς τα προβλήματα υγείας της στέρησαν όλη αυτή την χαρά της δημιουργίας, αλλά που πάντα στέκει τεράστιο κίνητρο δύναμης να μην τα παρατάω και να συνεχίζω μπροστά, και την αδελφή μου, στην οποία χρωστάω τα πάντα και στην οποία αφιερώνω την εργασία μου αυτή.

## Περίληψη

Στην Ελλάδα, τις τελευταίες δεκαετίες, έχουν σημειωθεί αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών για τη σχολική εκπαίδευση. Η πιο πρόσφατη από αυτές πραγματοποιήθηκε το 2021, με την κατασκευή νέων προγραμμάτων σπουδών για τη σχολική εκπαίδευση σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα -μεταξύ αυτών- και στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής για τον Δημοτικό Σχολείο. Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το νέο πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο κατά την πιλοτική εφαρμογή του το σχολικό έτος 2021-2022. Στην έρευνα συμμετείχαν οκτώ εκπαιδευτικοί που επιμορφώθηκαν σχετικά και εφάρμοσαν το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Θεατρικής Αγωγής για ένα μικρό χρονικό διάστημα. Η έρευνα διενεργήθηκε με τη διεξαγωγή συνεντεύξεων με τις συμμετέχουσες, μέσω των οποίων εξετάστηκαν οι απόψεις και οι θέσεις τους για το συγκεκριμένο ζήτημα. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν τη γενική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Θεατρικής Αγωγής και τα νέα στοιχεία του. Ανέδειξαν, επίσης, ότι τα στοιχεία που καθορίζουν τη φυσιογνωμία του νέου προγράμματος σύμφωνα με τους κατασκευαστές του, όπως ο μαθητοκεντρικός χαρακτήρας του, η δυνατότητα που δίνει στους/στις εκπαιδευτικούς να αυτενεργούν και να βοηθούν τους μαθητές/τις μαθήτριες να καλλιεργήσουν χρήσιμες δεξιότητες (π.χ. την ενσυναίσθηση, κριτική σκέψη, δημιουργικότητα), γίνονται αντιληπτά από τους/τις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι σε γενικές γραμμές είναι θετικοί απέναντί τους. Ασφαλώς, επισημάνθηκαν δυσκολίες και εμπόδια που σχετίζονται, κατά κύριο λόγο, με την υφιστάμενη κατάσταση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως είναι η ανεπάρκεια του διδακτικού χρόνου και τα υλικοτεχνικά προβλήματα. Το τελικό συμπέρασμα που συνάγεται από την έρευνα είναι ότι το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Θεατρικής Αγωγής βρίσκεται σε θετική κατεύθυνση, αν και θα πρέπει να επιλυθούν τα υφιστάμενα ζητήματα, έτσι ώστε να είναι δυνατή η πλήρης αξιοποίησή του.

Λέξεις - Κλειδιά: Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Θεατρική Αγωγή, Θέατρο στην Εκπαίδευση, καλλιτεχνική διδακτική έκφραση, δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αι.

## **Abstract**

In Greece, in the last decades, there have been changes in the detailed curricula for school education, with the most recent being marked in 2021 with the construction of new curricula for school education in all academic subjects - among them the Theater course Education for Primary School. This work aims to investigate the teachers' opinions on the new curriculum of the Drama Education course in Primary School during its pilot implementation in the school year 2021-2022. The research involved eight teachers who were trained and implemented the New Drama Education PS Curriculum for a short period of time. The research was carried out by conducting interviews with the participants, through which their opinions and positions on the specific issue were examined. The results of the survey showed the general satisfaction of teachers with the new Drama Education Curriculum and its new elements. They also pointed out that the elements that define the program's character according to its creators are perceived by the teachers, while the teachers are generally positive towards it, mainly in terms of its student-centered character, the possibility that enables them to act independently and help students cultivate useful skills. Of course, difficulties and obstacles related, primarily, to the current situation in the Greek education system, such as the inadequacy of teaching time and logistical problems, were pointed out. As a final conclusion, it is considered that the new PS of Drama Education is in an extremely positive direction, although the existing issues should be resolved, so that it can be fully utilized.

Keywords: New Curriculum, Drama Education, Theater in Education, artistic teaching expression, 21<sup>st</sup> century skills

## Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη .....	2
Abstract .....	3
Κατάλογος συντομογραφιών .....	6
Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή.....	7
Κεφάλαιο 2. Θεωρητικό Πλαίσιο - Προγράμματα σπουδών και σύγχρονες τάσεις διαμόρφωσής τους .....	9
2.1. Αναδρομή Στο Διεθνές Εκπαιδευτικό Γίνεσθαι.....	10
2.2. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Πρόγραμμα Σπουδών» .....	12
2.3. Αναπλαισίωση, ερμηνεία, μετάφραση και πραγμάτωση των προγραμμάτων σπουδών .....	18
2.4. Σύγχρονες τάσεις στην κατασκευή των προγραμμάτων σπουδών .....	20
Κεφάλαιο 3. Ιστορική αναδρομή και εξέλιξη των ευρωπαϊκών πολιτικών και των ελληνικών προγραμμάτων σπουδών για τη θεατρική αγωγή .....	23
3.1. Ευρωπαϊκές πολιτικές για τη Θεατρική Αγωγή.....	23
3.2. Ιστορική Ανασκόπηση των Εθνικών Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών.....	28
Κεφάλαιο 4. Βασική φιλοσοφία και αρχές κατασκευής του νέου προγράμματος σπουδών θεατρικής αγωγής.....	36
4.1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις για τα Νέα Προγράμματα Σπουδών .....	36
4.2. Φιλοσοφία και αρχές κατασκευής του νέου ΠΣ Θεατρικής Αγωγής .....	38
Κεφάλαιο 5. Επισκόπηση εμπειρικών ερευνών.....	40
5.1. Απόψεις εκπαιδευτικών για την θεατρική αγωγή και τα παλαιότερα προγράμματα σπουδών θεατρικής αγωγής.....	40
Κεφάλαιο 6. Μεθοδολογία της έρευνας.....	44
6.1. Εισαγωγή.....	44
6.2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	44
6.3. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας.....	45

6.4. Μέθοδος και συλλογή δεδομένων .....	47
6.4.1. Στοιχεία ποιοτικής μεθοδολογίας .....	47
6.4.2. Η μέθοδος της συνέντευξης .....	48
6.4.3. Παρουσίαση πρωτοκόλλου συνέντευξης .....	49
6.5. Ανάλυση των δεδομένων .....	50
6.6. Ηθική και δεοντολογία.....	52
Κεφάλαιο 7. Αποτελέσματα της έρευνας.....	54
7.1. Το νέο πρόγραμμα σπουδών .....	54
7.2. Η φυσιγνωμία του μαθήματος .....	56
7.3. Θετικά στοιχεία του νέου ΠΣ.....	59
7.4. Αδύναμα σημεία και δυσκολίες.....	62
7.5. Παιδαγωγική φιλοσοφία .....	64
Κεφάλαιο 8. Συζήτηση – συμπεράσματα .....	65
8.1. Βασικά χαρακτηριστικά του Νέου ΠΣ της θεατρικής αγωγής και η πρόσληψή του από τους εκπαιδευτικούς.....	65
8.2. Οι λειτουργικές αδυναμίες του νέου ΠΣ.....	66
8.3. Τα λειτουργικά πλεονεκτήματα του νέου ΠΣ .....	66
8.4. Δυσκολίες κατά την εφαρμογή του νέου ΠΣ και προτάσεις προς βελτίωση.....	67
8.5. Προτάσεις προς εφαρμογή .....	68
8.6. Περιορισμοί της έρευνας .....	69
8.7. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	70
Βιβλιογραφία .....	70
Παράρτημα.....	78
Οδηγός ερωτήσεων .....	78

## **Κατάλογος συντομογραφιών**

ΔΕΠΠΣ	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
ΕΕ	Ευρωπαϊκή Ένωση
ΙΕΠ	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
ΟΟΣΑ	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
PISA	Programme for International Student Assessment
ΠΣ	Πρόγραμμα Σπουδών
TIMSS	Trends In International Mathematics And Science Study
ΤΠΕ	Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας

## Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή

Οι σύγχρονες κοινωνίες αντιμετωπίζουν, αντίστοιχα, σύγχρονες προκλήσεις σε διάφορα πεδία, περιβαλλοντικές, οικονομικές, σχετιζόμενες με την υγεία ή κοινωνικές. Η κλιματική αλλαγή και η εξάντληση των πόρων αμφισβητούν τις καταναλωτικές συνήθειες του σύγχρονου ανθρώπου, η ανάπτυξη της τεχνητής νοημοσύνης και οι νέες τεχνολογίες αμφισβητούν την παραδοσιακή αντίληψη για την εργασία και η συνεχιζόμενη παγκοσμιοποίηση έχει όλο και πιο ορατά αποτελέσματα, όπως τη μετανάστευση, την αστικοποίηση και την αυξανόμενη ποικιλομορφία που αποτελούν πλέον βασικά στοιχεία διαμόρφωσης του τοπίου σε διαφορετικές χώρες και οικονομίες. Αυτό σημαίνει ότι, εάν τα παιδιά στο σχολείο συνεχίσουν να μαθαίνουν αυτά που διδάχθηκαν οι προηγούμενες γενιές, δεν θα είναι κατάλληλα προετοιμασμένα για ένα περισσότερο αβέβαιο μέλλον, σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον (OECD, 2018).

Λόγω αυτών των παγκόσμιων τάσεων, οι χώρες εξετάζουν ολοένα και περισσότερο την αναθεώρηση των Προγραμμάτων Σπουδών ως έναν τρόπο για να εξοπλίσουν τα παιδιά με τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες που χρειάζονται για το μέλλον των ιδίων και της κοινωνίας, συνολικά. Τα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) συνιστούν βασικά στοιχεία των εκπαιδευτικών συστημάτων κάθε χώρας, αφού αποτελούν τις κατευθυντήριες γραμμές της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (Ζαγκότας & Κεχαγιά, 2013). Στη διάρκεια των τελευταίων ετών, αρκετές χώρες έχουν ήδη εμπλακεί σε διαδικασίες με στόχο τη μεταρρύθμιση των ΠΣ τα τελευταία χρόνια. Περισσότερες από 40 χώρες, μάλιστα, συμμετέχουν στο έργο Εκπαίδευση 2030 υπό την ηγεσία του OECD, μια προσπάθεια που διερευνά τις δεξιότητες και τις ικανότητες που χρειάζεται να έχουν τα παιδιά στον 21ο αιώνα για να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της ζωής τους και να ευημερήσουν (OECD, 2018).

Εξάλλου, στη διαδικασία σχεδιασμού της διδασκαλίας τους, οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται από επίσημους και άτυπους παράγοντες (Grundén, 2020), γεγονός που σημαίνει ότι η περιγραφή του προγραμματισμού ως αλληλεπίδραση μεταξύ του υλικού του



προγράμματος σπουδών και του δασκάλου (Remillard, 2005) φαίνεται μάλλον να είναι μια αλληλεπίδραση μεταξύ της διδακτέας ύλης, του εκπαιδευτικού και άλλων φορέων. Οι φορείς και οι σχετικές δομές συνδέονται αναπόφευκτα (Fairclough, 2015). Αυτό συνεπάγεται ότι, αφενός, οι φορείς που συμμετέχουν στη διαδικασία σχεδιασμού επηρεάζονται από τις δομές που περιβάλλουν, για παράδειγμα, τα σχολεία και τη διδασκαλία, και από την άλλη πλευρά, οι φορείς επηρεάζουν με τη σειρά τους τις δομές. Σύμφωνα με τους Alvunger et al. (2021), η καλύτερη κατανόηση της δημιουργίας των προγραμμάτων σπουδών θα μπορούσε επίσης να διευκολύνει και να επιτρέψει τη δράση των κοινωνικών φορέων προς την αλλαγή του προγράμματος σπουδών.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το νέο πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος της θεατρικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο κατά την πιλοτική εφαρμογή του. Τα ερευνητικά ερωτήματα που επιδιώκεται να απαντηθούν μέσα από την παρούσα μελέτη αναφέρονται στα ακόλουθα:

1. Στην καταγραφή των βασικών χαρακτηριστικών του ΠΣ της Θεατρικής Αγωγής και τον τρόπο πρόσληψής τους από τους εκπαιδευτικούς.
2. Στην παρουσίαση των λειτουργικών αδυναμιών του νέου ΠΣ Θεατρικής Αγωγής.
3. Στην παρουσίαση των λειτουργικών πλεονεκτημάτων του νέου ΠΣ Θεατρικής Αγωγής.
4. Στην επισήμανση των δυσκολιών που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα κληθούν να αντιμετωπίσουν στην πράξη κατά την εφαρμογή του νέου ΠΣ και τις προτάσεις τους, με στόχο τη βελτίωση της υφιστάμενης κατάστασης.

Αναφορικά με τη δομή της εργασίας, αυτή διακρίνεται σε οκτώ κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο είναι το παρόν, η εισαγωγή στο υπό εξέταση ζήτημα. Έπειτα, το δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο, την παρουσίαση της έννοιας και των σύγχρονων τρόπων διαμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών. Στη συνέχεια, στο τρίτο

κεφάλαιο παρουσιάζονται στοιχεία της ιστορικής αναδρομής και εξέλιξης των προγραμμάτων σπουδών της Θεατρικής Αγωγής στη χώρα μας, ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη βασική φιλοσοφία και τις αρχές κατασκευής των νέων προγραμμάτων σπουδών, συμπεριλαμβανομένου και του νέου προγράμματος της Θεατρικής Αγωγής. Το πέμπτο κεφάλαιο, τέλος, παρουσιάζει μια επισκόπηση εμπειρικών ερευνών που σχετίζονται με το αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής και τη διδασκαλία του. Στη συνέχεια, ακολουθεί το εμπειρικό μέρος της εργασίας. Το έκτο κεφάλαιο παρουσιάζει στοιχεία της μεθοδολογικής προσέγγισης που υιοθετήθηκε, ενώ στο έβδομο κεφάλαιο καταγράφονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Τέλος, το όγδοο κεφάλαιο ολοκληρώνει τη διπλωματική εργασία με την παρουσίαση της συζήτησης και των τελικών συμπερασμάτων.

## **Κεφάλαιο 2. Θεωρητικό Πλαίσιο - Προγράμματα σπουδών και σύγχρονες τάσεις διαμόρφωσής τους**

## 2.1. Αναδρομή Στο Διεθνές Εκπαιδευτικό Γίνεσθαι

Την τελευταία 50ετία έχει αναπτυχθεί ιδιαίτερα τόσο το θεωρητικό όσο και το πρακτικό σκέλος του σχεδιασμού των Προγραμμάτων Σπουδών ως ξεχωριστού τομέα των Εκπαιδευτικών Σπουδών, ο οποίος δύναται να οριστεί και διεπιστημονικός. Οι σύγχρονες θεωρίες της φιλοσοφίας, της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας, της γλωσσολογίας και λοιπών κλάδων διατυπώνουν κάποιους θεωρητικούς προβληματισμούς αναφορικά με την προσφερόμενη από το σχολείο γνώση και πώς δύναται η γνώση τούτη να καταστεί εποικοδομητική. Επιμέρους θεωρητικές προσεγγίσεις και λοιπές πολιτικές απόψεις αναφορικά με το τι ακριβώς είναι γνώση και πώς αυτή γίνεται κτήμα του ατόμου και αφομοιώνεται, ποιος οφείλει να είναι ο κοινωνικός προσανατολισμός της σχολικής εκπαίδευσης, αντιμετωπίζοντας τους διδασκόμενους ως άτομα και ως συλλογικά υποκείμενα, καταλήγουν σε ποικίλες διατυπώσεις σχετικά με την οργανωτική δομή και τον τρόπο σχεδιασμού των Προγραμμάτων Σπουδών, ήτοι του σχολικού Προγράμματος Σπουδών, του σχολικού curriculum, του Προγράμματος Σπουδών εκάστου γνωστικού αντικείμενου και του Αναλυτικού Προγράμματος για την κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης σε κάθε γνωστικό αντικείμενο, δηλαδή του syllabus του κάθε μαθήματος. Τούτα επηρεάζουν και την αξιολόγηση και κριτική αντιμετώπιση της σχολικής γνώσης και του παιδαγωγικού λόγου στον οποίο στηρίζονται τα Προγράμματα Σπουδών, τα οποία είναι υπεύθυνα για τη διάπλαση και την καλλιέργεια της προσωπικής ταυτότητας των πολιτών του μέλλοντος, όπως επιτάσσουν τα επικρατούντα κοινωνικά ρεύματα (Apple, 1990· 1998· Beyer & Apple, 1998· Bernstein, 1996).

Οι διάφορες πολιτικές που υλοποιούνται στο ευρωπαϊκό και διεθνές πεδίο καθιστούν σαφές πως μάθηση δεν συνιστά απλώς η συσσώρευση γνώσεων, η αποστήθιση κανόνων και μαθησιακής νόρμας ή η γνωστική οικειοποίηση των «ορθών» απαντήσεων. Για παράδειγμα, η «Σύσταση περί δεξιοτήτων - κλειδιών» της Ευρωπαϊκής Ένωσης στη Λευκή Βίβλο για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1995), τα πορίσματα της Σύμπραξης των Παιδαγωγικών Ινστιτούτων της Ευρώπης, οι εκθέσεις Παγκόσμιων Οργανισμών όπως ο ΟΟΣΑ, έρευνες παγκοσμίου

βεληνεκούς, καθώς και εθνικά μεταρρυθμιστικά σχέδια συγκλίνουν στην αναθεώρηση του εκπαιδευτικού προτύπου.

Συγκεκριμένα, στη Σύνοδο Κορυφής της Λισαβόνας προτάθηκαν από τους αρμόδιους ηγέτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και υιοθετήθηκαν από το Συμβούλιο Παιδείας το 2001 τρεις στρατηγικές που εμπεριέχουν δεκατρείς συναφείς και τριάντα τρεις επιμερισμένες, στοχεύοντας στην ποιοτική ανέλιξη των εκπαιδευτικών συστημάτων όπως και στην προαγωγή της διά βίου μάθησης και της αβίαστης προσβασιμότητας σε περισσότερα άτομα που επιθυμούν να ενταχθούν σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (European Council, 2000).

Εντούτοις, βάσει των αξιολογηθέντων στοιχείων που έχουν προκύψει μέχρι τούδε, δεν υφίστατο ουδεμία ουσιαστική εξέλιξη σε ζητήματα όπως ο περιορισμός της χαμηλής επίδοσης στην δεξιότητα της ανάγνωσης σε μαθητές της ηλικιακής κλίμακας των 15 ετών και η επαύξηση του ποσοστού των μαθητών που αποφοιτούν επιτυχώς από την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ως καταδεικνύουν και οι έρευνες του PISA (2006). Η μόνη, ίσως, προοδευτική τάση που σημειώθηκε αφορά ενήλικες που συμμετέχουν σε προγράμματα διά βίου μάθησης, δίχως όμως να καθίστανται επιτεύξιμοι οι στόχοι που έθεσε η Ευρωπαϊκή Ένωση έως το 2010 (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006).

Διά τούτο προτάθηκε στο Συμβούλιο του 2006 (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006), σε επίπεδο στήριξης της διά βίου μάθησης, η ανάπτυξη οκτώ θεμελιωδών δεξιοτήτων, ουσιαστικά συγκερασμός γνώσεων, στάσεων και ικανοτήτων, οι οποίες κρίνονται απαραίτητες για την ανέλιξη του ανθρώπου, την ενεργοποίηση της συνείδησης των πολιτών για συμμετοχή στο κοινωνικό γίνεσθαι και την κοινωνική προσαρμογή και επαγγελματική πρόοδο. Οι δεξιότητες αυτές αντιστοιχούν στην επάρκεια επικοινωνίας της μητρικής γλώσσας, τη γνώση ξένων γλωσσών, την καλλιέργεια της μαθηματικής δεξιότητας και δεξιοτήτων που σχετίζονται με την επιστήμη και την τεχνολογία, την δεξιότητα στις ψηφιακές τεχνολογίες, τις μεταγνωστικές δεξιότητες (Learning to Learn), τις κοινωνικές δεξιότητες που δέον είναι να χαρακτηρίζουν έναν ενεργό πολίτη, την

δεξιότητα πρωτοβουλίας και επιχειρηματικότητας και την δεξιότητα της πολιτισμικής συνείδησης.

Το 2007 εφαρμόστηκε για πρώτη φορά το πρόγραμμα «Σχολεία για τον 21<sup>ο</sup> αιώνα» με το οποίο δινόταν έμφαση στη σχολική εκπαίδευση αντί για την τριτοβάθμια, όπως γινόταν έως εκείνη τη στιγμή κατά κύριο λόγο (European Commission, 2007). Σε αυτό το πλαίσιο δόθηκε έμφαση στην ευελιξία της διδασκαλίας και τη διαθεματικότητα των ΠΣ, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις υφιστάμενες ανάγκες. Πιο πρόσφατα, το στρατηγικό πλαίσιο «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» τέθηκε σε ισχύ τον Μάιο του 2009 και είχε ως στόχο να συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010).

Το 2018 αναθεωρήθηκε και επικαιροποιήθηκε το Πλαίσιο για τις Δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα που είχε αρχίσει να διαμορφώνεται το 2006, επειδή οι τρέχουσες συνθήκες, οικονομικές, κοινωνικές, δημογραφικές και περιβαλλοντικές υπαγόρευαν αυτή την επανεξέταση του σχετικού πλαισίου (European Commission, 2018). Δόθηκε έμφαση στον γραμματισμό, την πολυγλωσσική ικανότητα, τη μαθηματική ικανότητα και ικανότητα στις φυσικές επιστήμες, την ικανότητα στην τεχνολογία και τη μηχανική, την ψηφιακή, προσωπική, κοινωνική και μεταγνωστική ικανότητα, την ικανότητα του πολίτη, την ικανότητα του επιχειρείν και την ικανότητα πολιτιστικής επίγνωσης και έκφρασης.

## **2.2. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Πρόγραμμα Σπουδών»**

Από μία πιο ευρεία οπτική γωνία, ως ΠΣ μπορεί να γίνει αντιληπτό «το σύνολο των μέσων, τα οποία χρησιμοποιούνται για την επίτευξη των σκοπών της αγωγής των μαθητών» (Πασσάκος, 1980, σ. 850). Σύμφωνα με άλλον παλαιότερο και πιο παραδοσιακό ορισμό, το ΠΣ συνιστά «ένα διάγραμμα μαθημάτων που περιλαμβάνει τους γενικούς σκοπούς κάθε μαθήματος, τη διδακτέα ύλη και τη χρονική διάρκειά της, καθώς και διάφορες άλλες δραστηριότητες» (Φλουρής, 1983, σ. 9).

Δομικά στοιχεία των ΠΣ αποτελούν οι γενικοί σκοποί, οι επιμέρους στόχοι για κάθε διδακτικό αντικείμενο, τα περιεχόμενα της μάθησης, οι διδακτικές προσεγγίσεις που ακολουθούνται και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα (Ζαγκότας & Κεχαγιά, 2013).

Στη συζήτηση σχετικά με τα ΠΣ έχουν προταθεί διαφορετικές διακρίσεις, ανάλογα με την εκάστοτε προοπτική. Αρχικά, κυριαρχεί η διάκριση ανάμεσα στα παραδοσιακά προγράμματα και τα *curricula*. Τα παραδοσιακά ΠΣ στην πραγματικότητα αποτελούν έναν κατάλογο θεμάτων που περιέχονται σε αυτά, καταγράφουν το τι θα διδαχθούν οι μαθητές και πόσος χρόνος θα αφιερωθεί στο κάθε αντικείμενο.

Από την άλλη πλευρά, το *curriculum*, που έχει αρχίσει να αναδεικνύεται ήδη από τη δεκαετία του 1960, αποτελεί ένα πρόγραμμα που εστιάζει στους σκοπούς και τους στόχους. Πρόκειται για ένα είδος ΠΣ που περιλαμβάνει

(α) τους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας

(β) τα περιεχόμενα της μάθησης

(γ) τη μεθόδευση της διδασκαλίας, και

(δ) την αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί.

Αυτή η μορφή ΠΣ, επίσης, διαιρείται σε επιμέρους μορφές. Αρχικά, το κλειστό ή προδιαγεγραμμένο *curriculum* αποτελεί ένα κατά βάση συγκεντρωτικό ΠΣ που είναι σχεδιασμένο από τους ειδικούς και βασίζεται στη λεπτομερή καταγραφή των σχετικών ενεργειών και δράσεων που οδηγούν την κατάκτηση των συγκεκριμένων στόχων. Προδιαγράφει, στον βαθμό του δυνατού, κάθε πτυχή της διδασκαλίας και περιλαμβάνει ειδικούς στόχους με βάση το συμπεριφορικό μοντέλο. Το αποτέλεσμα της μάθησης αποτελεί σημαντικότερο στόχο σε σχέση με τη διαδικασία που οδηγεί σε αυτό, ενώ ο απώτερος σκοπός του είναι να οδηγήσει στη βέλτιστη επίτευξη των διδακτικών στόχων.

Μειονέκτημα των κλειστών ΠΣ είναι ότι, καθώς εστιάζουν στο πώς θα επιτευχθούν οι στόχοι, αγνοούν τις συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών. Το μάθημα περιγράφεται λεπτομερώς και η περιγραφή αυτή δεσμεύει τους εκπαιδευτικούς ως προς την τήρησή της. Η γνώση δεν προσεγγίζεται διαθεματικά ή διεπιστημονικά, ενώ ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που αναλαμβάνει την πλήρη σχεδόν ευθύνη του μαθήματος και την επίβλεψη της εφαρμογής των συγκεκριμένων οδηγιών και προδιαγραφών (Βέικου και συν., 2007). Τα προγράμματα αυτά είναι περισσότερο υλικοκεντρικά, αφού εστιάζουν στη διδακτέα ύλη που πρέπει να καλυφθεί.

Από την άλλη πλευρά, το ανοικτό curriculum είναι λιγότερο συγκεντρωτικό και δεσμευτικό, αφήνοντας στον εκπαιδευτικό το περιθώριο να αυτενεργήσει και να διαμορφώσει ο ίδιος την πορεία προς την κατάκτηση της γνώσης. Παρέχει γενικούς στόχους για κάθε ενότητα, ενώ αφήνει το περιθώριο στον εκπαιδευτικό να διαμορφώσει ο ίδιος τους ειδικούς στόχους, ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης του. Έτσι, μέσω του ΠΣ δίνονται οι κατευθυντήριες γραμμές έτσι ώστε να οριοθετηθεί το πεδίο δράσης, αλλά αφήνεται περιθώριο πρωτοβουλίας και ελεύθερης διαμόρφωσης του μαθήματος. Ο εκπαιδευτικός, εφαρμόζοντας ένα ανοικτό ΠΣ έχει την ευκαιρία να είναι ευέλικτος και να προσαρμόζεται όπως αυτός κρίνει καλύτερο, ανάλογα με τις συνθήκες της τάξης του και τις ανάγκες των μαθητών του, αλλά και τις δικές του εκτιμήσεις και προτιμήσεις για την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης (Βέικου και συν., 2007). Τα συγκεκριμένα προγράμματα χαρακτηρίζονται ως στοχοκεντρικά. Παράλληλα, μπορεί να ειπωθεί ότι τα κλειστά ΠΣ είναι περισσότερο δασκαλοκεντρικά, ενώ αντίθετα, τα ανοικτά τείνουν να είναι πιο μαθητοκεντρικά, δίνοντας έμφαση στη συνεργασία και την ενεργό συμμετοχή προς την κατάκτηση της γνώσης.

Γενικά, όπως γίνεται αντιληπτό, υφίστανται διάφορα είδη προγραμμάτων ανάλογα με τα κριτήρια κατηγοριοποίησης. Έτσι, επί παραδείγματι, λαμβάνοντας υπόψη τα περιθώρια πρωτοβουλίας που δύναται να έχει ο δάσκαλος, όπως επίσης και τις δυνατότητες εφαρμογής του Προγράμματος με βάση τις εκάστοτε συνθήκες, τα προγράμματα διακρίνονται σε κλειστά και ανοικτά (Brown & Morrison, 1990). Η διάκριση τούτη

επηρεάζει άμεσα τη διδακτική και εκπαιδευτική διαδικασία εν γένει, καθώς συνδέεται και συναρτάται με τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή κατά πόσο είναι συγκεντρωτικό ή αποκεντρωτικό. Αν λάβουμε, λοιπόν, ως κριτήριο τη φιλοσοφία πάνω στην οποία δομούνται τα Προγράμματα Διδασκαλίας, αυτά υποδιαιρούνται σε τέσσερα είδη, σύμφωνα με τους Βρεττό και Καψάλη (1997): 1. τα θεματοκεντρικά ή υλοκεντρικά που εστιάζουν στην επιστημονική γνώση, δηλαδή στοχεύουν στη μετάδοση πληροφοριών και γνώσεων επί παντός του επιστητού, 2. τα παιδοκεντρικά ή μαθητοκεντρικά, τα οποία θέτουν στο επίκεντρο τις ανάγκες, τις δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα και την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των μαθητών, 3. τα προγράμματα κοινωνικής αποτελεσματικότητας των οποίων προτεραιότητα είναι η κάλυψη της κοινωνικής χρείας, και τέλος, 4. τα προγράμματα ανασυγκρότησης που στοχεύουν στην αναβάθμιση του κοινωνικού γίνεσθαι. Με εξαίρεση τον πρώτο τύπο προγραμμάτων οι υπόλοιποι, με έμφαση μάλιστα στα προγράμματα κοινωνικής αποτελεσματικότητας και στα προγράμματα κοινωνικής ανασυγκρότησης, καθορίζονται υπό το πρίσμα των στόχων επίτευξης μέσω της μαθησιακής διαδικασίας και διά τούτο αναγράφονται ως στοχοκεντρικά προγράμματα.

Με βάση τα παραπάνω, παραδοσιακά, τα κύρια στοιχεία σχεδιασμού για τα ΠΣ είναι το περιεχόμενο, ο σκοπός και η οργάνωση της μάθησης. Ωστόσο, ο van den Akker (2010) θεωρεί ότι είναι σκόπιμο να δοθεί προσοχή σε μια πιο αναλυτική λίστα σχετικών στοιχείων. Το πλαίσιο που αυτός προτείνει βασίζεται σε δέκα στοιχεία που αναφέρονται αντίστοιχα σε δέκα συγκεκριμένα ερωτήματα σχετικά με τον προγραμματισμό της μάθησης των μαθητών:

- Λόγος ή Όραμα: Γιατί μαθαίνουν;
- Σκοποί και Στόχοι: Προς ποιους στόχους κατευθύνεται η μάθηση;
- Περιεχόμενο: Τι μαθαίνουν;



- Μαθησιακές δραστηριότητες: Πώς μαθαίνουν;
- Ο ρόλος του δασκάλου: Πώς διευκολύνει ο δάσκαλος τη μάθηση;
- Υλικά και Πόροι: Με ποια μέσα μαθαίνουν;
- Ομαδοποίηση: Με ποιους μαθαίνουν;
- Τοποθεσία: Πού μαθαίνουν;
- Χρόνος: Πότε μαθαίνουν;
- Αξιολόγηση: Πώς μπορεί να μετρηθεί το πόσο έχει προχωρήσει η μάθηση;

Σύμφωνα με τους Musofer και Lingard (2020), η επιτυχία των στόχων που ορίζονται από τα ΠΣ σχετίζεται άμεσα με τις σχετικές δυνατότητες των δασκάλων και τις επιλογές τους στη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Ωστόσο, η ασυμφωνία μεταξύ αυτού που οι υπεύθυνοι για τη λήψη αποφάσεων θεωρούν επιθυμητό και του τι στην πραγματικότητα συμβαίνει στη σχολική τάξη έχει επισημανθεί από αρκετούς ερευνητές (π.χ. Porter και Smithson, 2001). Σε αυτό το πλαίσιο, χρησιμοποιείται ο όρος επιδιωκόμενο ΠΣ (intended curriculum), για να δηλώσει αυτό που περιλαμβάνεται στα έγγραφα των σχετικών φορέων, τα πλαίσια και τις κατευθυντήριες γραμμές, και ο όρος υλοποιούμενο ΠΣ (enacted curriculum), που περιγράφει το τι πραγματικά συμβαίνει στη σχολική τάξη.

Οι αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών με το υλικό του προγράμματος σπουδών και ο μετασχηματισμός από το επιδιωκόμενο σε θεσμοθετημένο πρόγραμμα σπουδών μπορούν να θεωρηθούν ως μέρος της δημιουργίας του προγράμματος σπουδών που περιγράφεται, για παράδειγμα, από τους Alvinger et al. (2021) καθώς και τους Priestley και Philippou (2018).

Σύμφωνα με τον van den Akker (2010), η αποσαφήνιση αυτών των μορφών ΠΣ είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, όταν επιχειρείται να γίνουν κατανοητές οι συχνά προβληματικές προσπάθειες αλλαγής των ΠΣ, που συχνά οδηγούν σε μεγάλο χάσμα ανάμεσα στα προσδοκώμενα αποτελέσματα και αυτό που συμβαίνει στην πράξη. Στον πίνακα που ακολουθεί, παρουσιάζεται αναλυτικότερα η κατηγοριοποίηση των ΠΣ:

**Πίνακας 1. Κατηγοριοποιήσεις ΠΣ σύμφωνα με τον van der Akker (2010, σ. 38)**

Επιδιωκόμενο ΠΣ	Ιδανικό	Όραμα (λογικό ή βασική φιλοσοφία που βασίζεται σε ένα πρόγραμμα σπουδών)
	Τυπικό/ γραπτό	Προθέσεις όπως καθορίζονται σε έγγραφα και/ή υλικά του προγράμματος σπουδών
Υλοποιούμενο ΠΣ	Αντιλαμβανόμενο	Πρόγραμμα σπουδών όπως ερμηνεύεται από τους χρήστες του (ειδικά τους εκπαιδευτικούς)
	Λειτουργικό	Πραγματική διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης (επίσης: πρόγραμμα σπουδών σε δράση)

Αντιληπτό ΠΣ	Βιωματικό	Μαθησιακές εμπειρίες όπως τις αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευόμενοι
	Μάθησης	Προκύπτοντα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών

### **2.3. Αναπλαισίωση, ερμηνεία, μετάφραση και πραγμάτωση των προγραμμάτων σπουδών**

Σύμφωνα με τον Bernstein, η γνώση, κατά τη μεταφορά της από τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και, πλέον, και από τους διεθνείς φορείς και οργανισμούς, όπως είναι ο ΟΟΣΑ, η ΕΕ κ.ο.κ. προς τα επίσημα κείμενα των ΠΣ των διάφορων κρατών και, έπειτα, στα σχολεία και τις σχολικές τάξεις, περνά μία διαδικασία μετασχηματισμού. Η διαδικασία αυτή λαμβάνει χώρα υπό την επίδραση, μεταξύ άλλων, και των διάφορων σχετικών σχέσεων εξουσίας και ελέγχου, των κυρίαρχων ιδεολογιών (Bernstein, 2000). Η συνολική διαδικασία συμβαίνει με βάση συγκεκριμένους κανόνες που χρησιμοποιούνται για να ρυθμίσουν την κατανομή της γνώσης, την εκ νέου οργάνωσή της και τα κριτήρια αξιολόγησής της (Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010).

Η αναπλαισίωση, λοιπόν, της γνώσης που περιλαμβάνεται στα ΠΣ περιλαμβάνει αφενός αυτό που αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας, δηλαδή τη γνώση και τη διδακτέα ύλη, και, αφετέρου, τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αυτή η διδασκαλία, τις διαφορετικές μεθόδους που ακολουθούνται σε κάθε περίπτωση και καθορίζουν τη συνολική διαδικασία, αλλά και τους ρόλους και τις σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Η αναπλαισίωση των προγραμμάτων σπουδών είναι μη γραμμική και εμφανίζεται σε αλληλένδετα πλαίσια δραστηριοτήτων (Alvunger et al., 2021).

Οι Priestley et al. (2021) περιγράφουν τα επίπεδα αναπλαισίωσης ως μορφές δραστηριότητας που λειτουργούν στα εκπαιδευτικά συστήματα, καθώς το πρόγραμμα σπουδών φτιάχνεται και αναδιαμορφώνεται σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Το μακρο-επίπεδο περιλαμβάνει φορείς όπως ο ΟΟΣΑ και η ΕΕ, και κοινές ιδέες και συζητήσεις που επηρεάζουν την εκπαιδευτική πολιτική σε όλα τα εθνικά πλαίσια, καθώς και το μακροοικονομικό πεδίο, το οποίο περιλαμβάνει παράγοντες όπως οι εθνικές κυβερνήσεις και δραστηριότητες που αφορούν το εθνικό πρόγραμμα σπουδών, τις υποδομές και την εκπαίδευση σε ένα κράτος. Το μέσο επίπεδο περιλαμβάνει φορείς με επίσημη εξουσία, όπως κυβερνήσεις και φορείς προγραμμάτων σπουδών, καθώς και φορείς χωρίς επίσημη εξουσία, όπως εκδότες σχολικών βιβλίων. Οι δραστηριότητες στο επίπεδο αυτό περιλαμβάνουν, για παράδειγμα, την παραγωγή πόρων και καθοδήγησης. Στο μικρο-επίπεδο, οι ενδιαφερόμενοι φορείς περιλαμβάνουν τους εκπαιδευτικούς και οι δραστηριότητες περιλαμβάνουν τον σχεδιασμό του μαθήματος. Στο νανο-επίπεδο, μαθητές και δάσκαλοι εμπλέκονται, για παράδειγμα, σε παιδαγωγικές αλληλεπιδράσεις (Priestley et al., 2021). Η επιρροή, οι πληροφορίες, οι φορείς και οι δραστηριότητες ρέουν μεταξύ των επιπέδων (Alvunger et al., 2021), πράγμα που σημαίνει ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν και υλοποιούν τη διδασκαλία τους στο μικρο(νано)-επίπεδο του σχολείου και της σχολικής τάξης, επηρεάζονται από τους φορείς που λειτουργούν στα άλλα επίπεδα και τις δραστηριότητες και λαμβάνουν χώρα σε αυτά.

Το μακρο- και μικρο- επίπεδο εμφανίζονται ως τα πιο κλασικά στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία. Το ανώτερο επίπεδο είναι πιο εμφανές χάρη στις διεθνείς πολιτικές συζητήσεις στις οποίες διατυπώνονται κοινές φιλοδοξίες και πλαίσια, όπως τα ποικίλα κοινά ευρωπαϊκά πλαίσια αναφοράς για τις δεξιότητες, τη μάθηση, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση (βλ. Jan van den Akker, 2006). Τα κράτη επιθυμούν να συγκρίνουν την παιδαγωγική τους παραγωγικότητα μέσα από διεθνή προγράμματα αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων όπως το «Programme for International Student Assessment» (PISA) και το «Trends In International Mathematics And Science Study» (TIMSS). Το μέσο επίπεδο παρουσιάζεται έντονα σε χώρες όπως η Ολλανδία, όπου τα σχολεία είναι πιο αυτόνομα και ελεύθερα να προσδιορίσουν το προφίλ τους. Το νανο-επίπεδο σχετίζεται με

την αυξανόμενη έμφαση στην καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων στις σχολικές τάξεις, προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να καθίστανται ικανοί να μαθαίνουν διά βίου, καθώς και με την προώθηση παιδαγωγικών και διδακτικών μεθοδολογιών που αντανακλούν τα σύγχρονα κοινωνικο-κονστρουβιστικά οράματα (Jan van den Akker, 2006).

Σύμφωνα με τους Ball, Maguire και Braun (2012), κάθε δρών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συμπεριλαμβανομένων και των ίδιων των εκπαιδευτικών, έχει ουσιαστική συμμετοχή στη διαδικασία της μετάφρασης, της ερμηνείας και της πραγμάτωσης κάθε πολιτικής. Το ίδιο συμβαίνει και στην περίπτωση των πολιτικών διαμόρφωσης και υλοποίησης των ΠΣ. Στη διαδικασία αυτή έχει σημαντικό ρόλο, επίσης, και το σύνολο των συνθηκών του τοπικού πλαισίου.

#### **2.4. Σύγχρονες τάσεις στην κατασκευή των προγραμμάτων σπουδών**

Οι ραγδαίες εξελίξεις στις τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών με την επακόλουθη ψηφιακή επανάσταση έχουν εισαγάγει τον κόσμο στην οικονομία της γνώσης, στην οποία οι ιδέες και η τεχνολογία χρησιμοποιούνται για την ενθάρρυνση της κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης μέσω της παραγωγής και της αξιοποίησης της γνώσης. Κατά συνέπεια, τα κράτη σε όλο τον κόσμο καταβάλλουν σημαντικές προσπάθειες να ευθυγραμμίσουν εκ νέου τις εκπαιδευτικές πολιτικές, προκειμένου να εξοπλίσουν τους μαθητές με τις απαραίτητες δεξιότητες και ικανότητες που χρειάζεται να διαθέτουν, καθώς ζουν σε μια κοινωνία άρρηκτα συνδεδεμένη με τη γνώση (Obiefuna, 2009). Δεδομένου ότι η εκπαίδευση σε πολλές χώρες παρουσιάζεται πλέον ως το μέσο για την εθνική ανάπτυξη, η κατασκευή προγραμμάτων σπουδών είναι απαραίτητο να στοχεύει στη μετατόπιση του κέντρου βάρους από την παλιά, βιομηχανική οικονομία στη νέα οικονομία της γνώσης. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος της εκπαίδευσης, απαιτείται μια μετατόπιση παραδείγματος από το παραδοσιακό μοντέλο εκπαίδευσης σε ένα μοντέλο δια βίου μάθησης (βλ. Gewirtz, 2008). Αυτό είναι το μοντέλο εκπαίδευσης που στοχεύει στην

ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή/ εκπαιδευόμενου να δημιουργεί, να αποκτά, να χρησιμοποιεί και να μεταδίδει αποτελεσματικά τη γνώση για την προώθηση των ανθρώπινων δραστηριοτήτων, σε μια κοινωνία που κυριαρχείται από τη γνώση (Alexander & Flutter, 2009).

Από αυτή την άποψη, η σημασία των εκπαιδευτικών στόχων μετατοπίζεται από την απόκτηση πραγματικών γνώσεων στην απόκτηση άρρητης γνώσης και γενικών δεξιοτήτων, ενώ αυτή της διδακτικής διαδικασίας μετατοπίζεται από τη διδασκαλία που προσανατολίζεται σε κάποια εξεταστική διαδικασία προς στη διδασκαλία του πώς κάποιος να μαθαίνει, πώς να επικοινωνεί και πώς να συμμετέχει αποτελεσματικά σε ομαδική εργασία. Κατά συνέπεια, η ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών για την οικονομία της γνώσης βασίζεται στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων (ανάγνωση, γραφή, ακρόαση και ομιλία), αλλά και άλλων, όπως είναι οι δεξιότητες σκέψης, διαχείρισης διαπροσωπικών σχέσεων και επικοινωνίας, οι κοινωνικές δεξιότητες, αλλά και στοιχεία όπως είναι η υπευθυνότητα, η αυτοεκτίμηση η αυτοδιαχείριση και η ακεραιότητα (Alvunger et al., 2021). Ο Obanya (2007) εξέφρασε παρόμοια άποψη, όταν συνόψισε τις βασικές απαιτήσεις των ΠΣ σχετικά με τις βασικές γενικές δεξιότητες για την οικονομία της γνώσης συμπεριλαμβάνοντας τη γνώση, τις δεξιότητες επικοινωνίας, την προσαρμοστικότητα, τη δημιουργικότητα, το ομαδικό πνεύμα, τον αλφαριθμητισμό, την ευχέρεια στις ΤΠΕ και τη δια βίου μάθηση.

Έτσι, μπορεί να ειπωθεί ότι στη σύγχρονη εποχή, οι τάσεις που κυριαρχούν στο πεδίο της κατασκευής των ΠΣ περιλαμβάνουν μία στροφή προς την καλλιέργεια δεξιοτήτων, στις οποίες συγκαταλέγονται εγκάρσιες, ήπιες δεξιότητες που καλλιεργούνται μέσω του συνόλου των διδακτικών αντικειμένων του σχολείου. Δρώντες όπως είναι ο ΟΟΣΑ και η ΕΕ τείνουν να στρέφονται προς ένα μοντέλο που επικεντρώνεται στις γενικές γνώσεις περισσότερο, παρά σε ένα αμιγώς ακαδημαϊκό περιεχόμενο των ΠΣ (Karseth & Sivesind, 2010), στο πλαίσιο μίας «δεύτερης κρίσης» του ΠΣ, όπως την ονομάζουν οι Nordin και Sundberg (2018). Η τάση αυτή συνδυάζεται με την εφαρμογή μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων της μάθησης και της διδασκαλίας και μία προτίμηση σε ανακαλυπτικές/

διερευνητικές και βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης. Σε αυτό το πλαίσιο, παρατηρείται η τάση για ανάπτυξη μίας «νέας γλώσσας για τη μάθηση» (Biesta, 2010) που υποδηλώνει μία συγκεκριμένη αντίληψη για την ίδια τη γνώση, αλλά και την παιδαγωγική ευρύτερα, καθώς και για τον ρόλο του εκπαιδευτικού (Priestley & Filippou, 2019). Αξιοσημείωτο είναι, ωστόσο, το γεγονός ότι σε κάποιες χώρες παρατηρείται στροφή προς μία «νεοσυντηρητική» ατζέντα για τη σχολική γνώση (Nordin & Sundberg, 2016), όπου έμφαση δίνεται κατά κύριο λόγο στις βασικές (core) δεξιότητες των μαθητών, για παράδειγμα τις γλωσσικές ή τις μαθηματικές (βλ. και OECD, 2020).

Αυτές οι αλλαγές στον προσανατολισμό, τη φιλοσοφία και το περιεχόμενο των ΠΣ συντελούνται παράλληλα με αλλαγές στη ρύθμιση (διακυβέρνηση (governance)) των εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα αναπτύσσονται μηχανισμοί λογοδοσίας που περιλαμβάνουν την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, των εκπαιδευτικών και, σαφώς, και των μαθητών μέσα από προτυποποιημένες δοκιμασίες. Οι συγκεκριμένοι μηχανισμοί και διαδικασίες, και κυρίως το φαινόμενο της προτυποποίησης (standardization) των ΠΣ, φαίνεται να επηρεάζουν δραματικά την πραγμάτωση τους, καθώς οδηγούν στον προσανατολισμό των ΠΣ σε προκαθορισμένα και ανελαστικά μαθησιακά αποτελέσματα, και συχνά περιορίζουν το είδος των γνώσεων και δεξιοτήτων που καλλιεργούνται (π.χ. εκτοπίζουν τα καλλιτεχνικά μαθήματα, ανώτερες γνωστικές δεξιότητες όπως είναι η κριτική σκέψη). Παράλληλα, οδηγούν στη χρήση πρακτικών που αποσκοπούν αποκλειστικά στην επιτυχία στις εξετάσεις (teaching to the test) (Lingard, 2013).

## **Κεφάλαιο 3. Ιστορική αναδρομή και εξέλιξη των ευρωπαϊκών πολιτικών και των ελληνικών προγραμμάτων σπουδών για τη θεατρική αγωγή**

### **3.1. Ευρωπαϊκές πολιτικές για τη Θεατρική Αγωγή**

Η θέση του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (OECD, 2018) είναι ότι η δημιουργικότητα και η δημιουργική σκέψη είναι βασικές δεξιότητες για τους μαθητές του 2030, θέση που υποστηρίζεται περαιτέρω από το προσεχές πρόγραμμα για τη διεθνή αξιολόγηση μαθητών μέσω τεστ δημιουργικής σκέψης (PISA, 2022). Επομένως, η δημιουργικότητα έχει διεθνή σημασία στην εκπαίδευση για τις ευρωπαϊκές κυβερνήσεις. Μελέτες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (European Commission, 2009) σχετικά με τις



αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα σε 32 **ευρωπαϊκές** χώρες διαπίστωσαν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η δημιουργικότητα μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε τομέα γνώσης και σε κάθε σχολικό μάθημα (95,5%). Δεν αντιλαμβάνονται, λοιπόν, τη δημιουργικότητα ως σχετική μόνο με εγγενώς δημιουργικά θέματα όπως οι τέχνες, η μουσική ή το δράμα. Σύμφωνα με αυτή την έρευνα, αυτό είναι υψίστης σημασίας για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης ως εγκάρσιας δεξιότητας. Η δημιουργική μάθηση συνεπάγεται ένα συστατικό της περιέργειας, της ανάλυσης και της φαντασίας, που συνοδεύεται από κριτική και στρατηγική σκέψη. Ωστόσο, ακόμη και όταν η πλειονότητα των δασκάλων πιστεύει ότι ο καθένας μπορεί να είναι δημιουργικός (88%) και ότι η δημιουργικότητα δεν είναι μόνο χαρακτηριστικό των «επιφανών» ανθρώπων (80%), οι προϋποθέσεις για να ευνοηθεί η δημιουργικότητα δεν είναι πάντα διαθέσιμες στα σχολεία της Ευρώπης.

Εξετάζοντας τα προγράμματα σπουδών όλων των χωρών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ), υπάρχουν αρκετές διαφορές σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο περιλαμβάνονται και αντιμετωπίζονται η δημιουργικότητα, το δράμα και οι τέχνες συνολικά. Π.χ. Το Ηνωμένο Βασίλειο, εστιάζει ξεκάθαρα στη σημασία της δημιουργικότητας και στην ιδέα της εφαρμογής της σε όλα τα μαθήματα του προγράμματος σπουδών. Υπάρχει μεγαλύτερη έμφαση στις τέχνες και το δράμα στο πρόγραμμα σπουδών του Δημοτικού σχολείου, ενώ στο πρόγραμμα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σημειώνεται μεγάλη μείωση στη διδασκαλία των τεχνών. Στην Αυστρία αυτή η σαφής σημασία των τεχνών δεν αναφέρεται καν στο εθνικό πρόγραμμα σπουδών. Υπάρχουν συμπληρωματικά θέματα που καλύπτουν το πεδίο αυτό, αλλά ο αριθμός των διαθέσιμων ωρών είναι πολύ λίγος, γι' αυτό δίνεται έμφαση σε άλλα σημεία του ΠΣ και όχι τόσο στην ενίσχυση της δημιουργικότητας στη σχολική τάξη (Schnitzler & Petrovits, 2022).

Η Ιταλία χαρακτηρίζεται από μεγάλο χάσμα στην πολιτιστική προσφορά και ζήτηση μεταξύ των βόρειων και των νότιων περιοχών της χώρας, κάτι που δεν παρατηρείται στις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες. Αν και γενικά στις χώρες της ΕΕ

υπάρχουν περιφερειακές διαφορές, στην Ιταλία το χάσμα φαίνεται να είναι σημαντικά μεγαλύτερο. Επίσης, η οι κεντρικοί φορείς (Υπουργεία Παιδείας) συχνά παραμελούν τη σημασία των δημιουργικών μαθημάτων. Η Ισλανδία, από την άλλη πλευρά, είναι η χώρα που παρουσιάζει την πιο μεγάλη εκτίμηση της δημιουργικότητας σε ολόκληρη την κοινωνία, συμπεριλαμβανομένου και του κλάδου της εκπαίδευσης, ενώ δίνει μεγάλη προσοχή στη σημασία των δημιουργικών δεξιοτήτων και στα θετικά αποτελέσματα που έχει αποδειχθεί ότι αυτές έχουν για την ψυχική και σωματική υγεία. Κατά την αξιολόγηση των σχολικών δραστηριοτήτων, θεωρείται σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη η επιρροή των θεμελιωδών πυλώνων στη διδασκαλία και αναγνωρίζεται η αξία του παιχνιδιού σε όλα τα επίπεδα, προσέγγιση που λείπει στις άλλες χώρες όπου δεν παρατηρούνται οι ίδιες τάσεις. Μια διαφορά που εμφανίζεται όταν εξετάζεται, για παράδειγμα, η Ισλανδία και η Ελλάδα, όσον αφορά τη Θεατρική Αγωγή, είναι ότι η Ελλάδα, λόγω της ιστορίας της, θα θεωρείτο αναμενόμενο να επιδιώκει να εντάξει το δράμα και το θεατρικό παιχνίδι στα σχολεία, ωστόσο δεν υπάρχει η απαραίτητη εθνική χρηματοδότηση, ώστε να συμβεί αυτό. Αντίθετα, η Ισλανδία έχει την εθνική υποστήριξη καθώς και τους διάφορους εξωσχολικούς φορείς που ενδιαφέρονται να συμβάλουν ακόμη περισσότερο στην ένταξη της θεατρικής αγωγής στις τάξεις (Schnitzler & Petrovits, 2022).

Όσον αφορά τους φορείς που δραστηριοποιούνται σε αυτό το πεδίο, το Υπουργείο Παιδείας της Αυστρίας παρέχει μια ομάδα καλλιτεχνών (Kulturkontakt), ενώ τα σχολεία έχουν πρόσβαση σε αυτό και μπορούν να αξιοποιήσουν μέλη εξωτερικού προσωπικού για τα διάφορα πρότζεκτ που αναλαμβάνουν. Επίσης, στο Ηνωμένο Βασίλειο τα ενδιαφερόμενα μέρη είναι συχνά φιλανθρωπικές οργανώσεις και δεν χρηματοδοτούνται από το κράτος. Στην περίπτωση της Ισλανδίας, «The Reykjavik School of Visual Arts» είναι ένας μη κερδοσκοπικός οργανισμός με διαπίστευση της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης και λειτουργεί από καλλιτέχνες και σχεδιαστές. Αυτό κάνει την Ισλανδία ξανά πρότυπο για όλες τις άλλες χώρες και φέρνει τη θεατρική εκπαίδευση στα σχολεία ενώ δίνει στους καλλιτέχνες την ευκαιρία να διδάξουν χωρίς να χρειάζεται να είναι κάτοχοι τίτλου σπουδών των Επιστημών Αγωγής (Schnitzler & Petrovits, 2022).

Στην Ιταλία και την Ελλάδα δίνεται έμφαση στη θεατρική εκπαίδευση, αφού και οι δύο χώρες παρέχουν πληροφορίες, εργαστήρια και ένα δίκτυο για μικρά παιδιά, ευκαιρίες ένταξης του θεάτρου στη διδασκαλία από τους εκπαιδευτικούς. Στην Ελλάδα, το Εθνικό Θεάτρο της Ελλάδας και στην Ιταλία, μια τοπική θεατρική εταιρεία (Palermo), εξετάζουν δραστηριότητες για νέους και προσφέρουν εργαστήρια μετά τις ώρες του σχολείου για να ενδυναμώσουν πολιτιστικά τις κοινότητες. Επίσης, στην Ισλανδία το «The National Play Group» είναι ένα έργο συνεργασίας μεταξύ του Εθνικού Θεάτρου της χώρας και πολλών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, πολιτιστικών συμβουλίων, δήμων και συλλόγων ερασιτεχνικού θεάτρου στην περιφέρεια. Αυτό που συνιστά κοινό χαρακτηριστικό της Αυστρίας και της Ισλανδίας είναι τα εθνικά προγράμματα που υποστηρίζουν και παρακινούν τους καλλιτέχνες να εργαστούν στα σχολεία και προωθούν τα πλεονεκτήματα της δημιουργικότητας στον σχολικό χώρο μέσα από το πρόγραμμα «Τέχνη για όλους» στην Ισλανδία και «Kulturkontakt» στην Αυστρία. Αυτά τα προγράμματα στοχεύουν να δώσουν σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την οικογενειακή ή οικονομική τους κατάσταση, πρόσβαση σε πολιτιστικές εκδηλώσεις και εμπειρίες.

Ένα άλλο ζήτημα αφορά στον ρόλο των καλλιτεχνών και των εξειδικευμένων εκπαιδευτικών στα διάφορα πεδία των τεχνών. Ενώ στην Αυστρία και τη Γερμανία οι επαγγελματίες καλλιτέχνες δεν επιτρέπεται να εργάζονται στα σχολεία, τουλάχιστον όχι ως μέρος του μόνιμου σχολικού προσωπικού, στο Ηνωμένο Βασίλειο οι καλλιτέχνες μπορούν να διδάξουν στο σχολείο, αφού πρώτα αξιολογηθούν και κριθούν κατάλληλοι να εργαστούν με τα παιδιά. Αυτό εξαρτάται σε κάθε περίπτωση από τη χρηματοδότηση και διαφέρει από σχολείο σε σχολείο. Στην Ιταλία δεν είναι απολύτως σαφές εάν οι καλλιτέχνες μπορούν να διδάξουν στα σχολεία, αλλά γίνεται περισσότερο λόγος για τους τρόπους με τους οποίους οι δάσκαλοι μπορούν να συμπεριλάβουν τη δημιουργικότητα στα μαθήματά τους, με δραστηριότητες όπως η οργάνωση παραστάσεων σε τοπικά θέατρα ή εργαστήρια με άλλα σχολεία. Παρατηρούνται, επίσης, μεγάλες διαφορές μεταξύ σχολείων και περιφερειών όσον αφορά τον εξοπλισμό (όπως τα εργαστήρια), ωστόσο το Υπουργείο Παιδείας έχει ενδιαφέρον να προωθήσει τις θεατρικές δραστηριότητες στα σχολεία. Μια θετική εξέλιξη στην Ιταλία είναι η εισαγωγή της νέας νομοθεσίας στο πλαίσιο της οποίας

οι θεατρικές δραστηριότητες δεν συνιστούν, πλέον, μια πρόσθετη εξωσχολική δραστηριότητα, αλλά μια συμπληρωματική εκπαιδευτική επιλογή, με στόχο την αποτελεσματικότερη επιδίωξη τόσο των θεσμικών όσο και των διδακτικών στόχων. Στην Ισλανδία, οι εκπαιδευτικοί των καλλιτεχνών πρέπει επίσης να έχουν άδεια διδασκαλίας, αλλά, πολύ συχνά οι δάσκαλοι θεάτρου είναι οι ίδιοι παιδαγωγοί με σχετική άδεια. Αυτό σημαίνει ότι τα μαθήματα που παραδίδονται στο πεδίο των τεχνών φαίνεται να είναι πολύ πιο αυθεντικά στην Ισλανδία, ενώ σε άλλες χώρες οι δάσκαλοι συχνά δεν έχουν το απαραίτητο δημιουργικό υπόβαθρο από τη βασική πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση, και αυτό δίνει στα μαθήματα μια εντελώς διαφορετική εστίαση, όπως είναι αναμενόμενο. Επίσης, μέσω του «The Reykjavik School of Visual Arts» είναι δυνατό για τους καλλιτέχνες να αποκτήσουν πρόσβαση σε σχολεία (Schnitzler & Petrovits, 2022).

Συμπερασματικά, οι Schnitzler & Petrovits (2022) υποστηρίζουν ότι τα σχολεία γενικά χρειάζονται μεγαλύτερη εστίαση στις τέχνες, τη μουσική και τη δημιουργικότητα και πρέπει σαφώς να υπάρχει περισσότερος χρόνος και χώρος στα ώστε να είναι δυνατή η ουσιαστική ανάπτυξη αυτών των τομέων. Τα αρμόδια υπουργεία και οι φορείς κάθε χώρας είναι σημαντικό να υποστηρίζουν και να ενθαρρύνουν τη σημασία των καλλιτεχνικών στα εθνικά προγράμματα σπουδών. Είναι απαραίτητο, επίσης, να δώσουν στους δασκάλους τη δυνατότητα να δοκιμάσουν νέες παιδαγωγικές μεθόδους. Τα σχολεία χρειάζονται χρόνο, χώρο και καλά προετοιμασμένους και εκπαιδευμένους δασκάλους που είναι πρόθυμοι και χαρούμενοι να καλύψουν την έλλειψη δημιουργικού χρόνου για τους μαθητές τους. Μια θετική εξέλιξη για όλες τις χώρες και τα σχολεία θα ήταν επίσης να δοθεί μεγαλύτερη εστίαση στη θεατρική αγωγή που έχει τόσο θετικό αντίκτυπο για όλους: τα παιδιά, τα δυναμικά της τάξης, τους εκπαιδευτικούς και στην καλύτερη περίπτωση μεταδίδει αυτό το θετικό πνεύμα και στις οικογένειες των μαθητών του σχολείου.

### **3.2. Ιστορική Ανασκόπηση των Εθνικών Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών**

Ανατρέχοντας στο παρελθόν, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών που εντάχθηκαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από την Μεταπολίτευση έως το 1997, ανεξαρτήτως μεταρρυθμίσεων και ανελλιπών προσπαθειών εκσυγχρονισμού, συνέχισαν να είναι παραδοσιακά και κλειστά προγράμματα. Τα βασικά τους χαρακτηριστικά ήταν η δασκαλοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας, ο συγκεντρωτισμός όσον αφορά την διαμόρφωση και τη διεξαγωγή της παιδευτικής διαδικασίας, ενώ προσέβλεπαν αποκλειστικά στα μαθησιακά αποτελέσματα και ουχί στη μαθησιακή διαδικασία, αγνοώντας παντελώς τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητες των μαθητών. Εν συντομία, λοιπόν, τα πρώτα ΠΣ διέπονταν από ασάφεια και αόριστη στοχοθεσία, «παπαγαλία» γνώσεων, με χαρακτήρα εντελώς πληροφοριακό, αυστηρό προσδιορισμό του περιεχομένου της διδακτέας ύλης, ανελαστικό προγραμματισμό της διδακτικής διαδικασίας και ανεπαρκή υποστήριξη προς ανάληψη πρωτοβουλιών από τον δάσκαλο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, χ.χ.).

Η μεταρρύθμιση του 1997 αποτελεί ορόσημο για την ελληνική εκπαίδευση με την ψήφιση του Νόμου 2525/1997, που επεδίωξε να μειώσει τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και να το κάνει περισσότερο αποκεντρωμένο (Υφαντή, 2011). Την περίοδο 1997-2003 επιχειρούνται κάποιες εκπαιδευτικές αναδιαρθρώσεις με σκοπό τα ΠΣ να καταστούν περισσότερο ευέλικτα, ώστε η μάθηση να μην λογίζεται ως συσσωρευτική διαδικασία γνώσεων, αλλά ως εποικοδομητική καλλιέργεια μεθόδων πολυπρισματικής λήψης γνώσεων, στηριζόμενη στη συμμετοχική και βιωματική διαδικασία. Παράλληλα, το 2003 με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα επιμέρους Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών που αφορούσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση, παγιώθηκε η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και αποπειράθηκε η διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων (Αλαχιώτης, 2002).

Το ΔΕΠΠΣ της θεατρικής αγωγής (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003, σ. 127) για το δημοτικό και το γυμνάσιο έχει ως γενικό σκοπό «να ενθαρρυνθούν οι μαθητές ώστε να αναπτύξουν ικανότητες και κλίσεις για να μπορέσουν να λειτουργήσουν αρμονικά τόσο ως αυτόνομες προσωπικότητες όσο και μέσα στην ομάδα». Πιο συγκεκριμένα, οι σκοποί του είναι:

- Να ενθαρρύνει τη δημιουργική έκφραση
- Να βοηθήσει τους μαθητές να γνωρίσουν τον εαυτό τους και να συνεργαστούν με τους άλλους
- Να συμβάλει στην ανάπτυξη των φυσικών και διανοητικών ικανοτήτων και την καλλιέργεια του ψυχικού κόσμου
- Να διαμορφώσει την αισθητική -καλλιτεχνική αντίληψη και το αισθητικό κριτήριο των μαθητών και να οδηγήσει στην παραγωγή καλλιτεχνικού προϊόντος
- Να οδηγήσει στην απόκτηση γνώσεων για το θέατρο και τις τέχνες
- Να ενισχύσει την ανάπτυξη εκφραστικών δεξιοτήτων
- Να συμβάλει στη δημιουργική πρωτότυπη παραγωγή δραματικών κειμένων
- Να προσφέρει γνώσεις για την ιστορία της θεατρικής τέχνης
- Να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν την έννοια του ρόλου
- Να οδηγήσει σε συλλογική καλλιτεχνική δημιουργία
- Να ενεργοποιήσει τους μαθητές ώστε να συμμετέχουν στη διδακτική διαδικασία

- Να συνδέσει παραγωγικά τα διάφορα διδακτικά αντικείμενα μέσα από το δράμα.

Το αντικείμενο προσεγγίζεται με τρόπο διαθεματικό, όπως υποστηρίζεται στο πρόγραμμα σπουδών, δίνοντας έμφαση στη συλλογικότητα, τη συνεργασία, την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση, την αλληλεξάρτηση και προσεγγίζοντας έννοιες όπως είναι ο χώρος, ο χρόνος, η εξέλιξη, η μεταβολή, ο πολιτισμός, η ομοιότητα και η διαφορά, τα σύμβολα, ο κώδικας, η ερμηνεία, ο ρυθμός, η ιδέα κ.τλ.

Προτείνεται στους εκπαιδευτικούς να προχωρήσουν σε διαθεματική προσέγγιση του θέματος μέσω σχεδίων εργασίας, ενώ τους παρέχεται και κάποια ευελιξία, έτσι ώστε να συμβάλουν οι ίδιοι στη διαμόρφωση του μαθήματος. Σε γενικές γραμμές, τονίζεται ότι η διδασκαλία είναι σημαντικό να βασίζεται σε σύγχρονα παιδαγωγικά κριτήρια που περιλαμβάνουν τη διαμόρφωση ελεύθερης προσωπικότητας, την ενίσχυση της αυτενέργειας, τη σύνδεση θεωρίας και πράξης, την εφαρμογή της επαγωγικής πορείας της μάθησης, τη σύνδεση της μάθησης με την έρευνα, τον καθορισμό σαφών στόχων της διδασκαλίας, την εναρμόνιση της ύλης με τα μέσα και τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται, ενώ δίνεται έμφαση στην ανάδειξη της δημιουργικότητας, της έκφρασης, της εξωτερίκευσης των συναισθημάτων, της δυναμικής συνεργασίας και της αρμονικής συνύπαρξης. Γενικότερα, το αντικείμενο της θεατρικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο είναι σημαντικό, με βάση το ΔΕΠΠΣ, να οδηγεί στην καλλιέργεια της ανθρωπιστικής και αισθητικής παιδείας, αλλά και να συνδυάζει τη θεωρία με την πρακτική εμπειρία σε μία διαδικασία πολύπλευρη και πολυθεματική (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003).

Μέχρι το 2011, η θεατρική αγωγή αποτελούσε τμήμα του ευρύτερου αντικειμένου της Αισθητικής Αγωγής, που περιελάμβανε, επίσης, τα εικαστικά και τη μουσική και αποτελούσε προαιρετικό μάθημα επιλογής στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία, ενώ δεν προβλεπόταν η διδασκαλία της θεατρικής αγωγής ως ξεχωριστού αντικειμένου. Παρά αυτή την έλλειψη, αλλά και τις δυσκολίες σε υλικοτεχνικό επίπεδο, η θεατρική αγωγή εντασσόταν στην εκπαίδευση μέσω διαφορετικών δραστηριοτήτων που υλοποιούνταν από τους εκπαιδευτικούς (Karaviti & Kakoudaki, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έως εκείνη τη στιγμή επέλεγαν να εντάξουν θεατρικές πρακτικές και τεχνικές στην εκπαιδευτική τους καθημερινότητα, κατά κύριο λόγο είχαν οι ίδιοι εμπειρία από συμμετοχή σε ερασιτεχνικές ή και επαγγελματικές θεατρικές ομάδες και πρακτικά εργαστήρια ή είχαν μεταπτυχιακές σπουδές στην Ελλάδα ή το εξωτερικό στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Με την πάροδο του χρόνου, πάντως, παρατηρήθηκε ότι αυξανόταν ο αριθμός των εκπαιδευτικών που προσπαθούσαν να διευρύνουν τις γνώσεις τους σε αυτό το πεδίο, ώστε να μπορέσουν να βοηθήσουν και τους μαθητές τους να επωφεληθούν από τη συμμετοχή σε θεατρικές δραστηριότητες. Στην περίπτωση του Δημοτικού Σχολείου, όπου εστιάζει η παρούσα εργασία, οι εκπαιδευτικοί έτειναν να χρησιμοποιούν θεατρικές τεχνικές για να «παίξουν» στις τάξεις τους, ενώ σε πολλά σχολεία διοργανώνονταν παραστάσεις ή αναπαραστάσεις σκηνών σε ημέρες εορτασμού επετείων. Συνήθως, επρόκειτο για χαμηλού προϋπολογισμού παραγωγές που διοργανώνονταν από τους εκπαιδευτικούς ως δραστηριότητες πέραν του αναλυτικού προγράμματος. Η θεατρική αγωγή ήταν, επίσης, μία από τις επιλογές που μπορούσαν να έχουν οι μαθητές του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου (Karaviti & Kakoudaki, 2013).

Ωστόσο, το 2011 με το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, εντάχθηκε στο βασικό ωρολόγιο πρόγραμμα 800 Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα έως και την έκτη τάξη ως μονόωρο μάθημα. Η εξέλιξη αυτή χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Από το 2016 κι έπειτα, το μάθημα διδάσκεται σε όλα τα δημόσια και ιδιωτικά Δημοτικά Σχολεία έως την Τετάρτη τάξη (Γιαννοπούλου και συν., 2020).

Στο πλαίσιο που ορίζεται από το συγκεκριμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 2011, η διδασκαλία της Θεατρικής Αγωγής στοχεύει στα ακόλουθα:

*«α) στην ενδυνάμωση των νοητικών και ψυχικών ικανοτήτων του παιδιού, ώστε να λειτουργεί ομαδοσυνεργατικά, οριοθετώντας πιο εύκολα τον εαυτό του και τους άλλους, δίνοντας έμφαση στην πρωτοβουλία και στη συλλογικότητα, β) στην ανάπτυξη της σχέσης του παιδιού με δράσεις που μπορούν να οδηγήσουν σε δραματοποίηση, στην ανάπτυξη του*



*προφορικού λόγου και της γλωσσικής έκφρασης, καθώς και στην επαφή με λογοτεχνικά κείμενα, και γ) στη χρήση του θεατρικού κώδικα, ως εργαλείου μάθησης και επαφής με άλλους κώδικες (μαθήματα), αλλά και στην ανάλυση δραματικού κειμένου, στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και στη σύνθεση (εργαστήρι γραφής)» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, σσ. 127-128).*

Πιο πρόσφατα, τον Νοέμβριο του 2021 το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με την ηγεσία του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) δημοσίευσαν τα καινοτόμα προγράμματα σπουδών που άρχισαν να εφαρμόζονται κατά τρόπο πιλοτικό σε έναν συγκεκριμένο αριθμό σχολείων. Βάσει του προγραμματισμού, το Υπουργείο αποσκοπούσε στην καθιέρωση των νέων προγραμμάτων σπουδών σε συνδυασμό με τα νέα βιβλία σε όλα τα σχολεία της επικράτειας τον Σεπτέμβριο του 2023. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών προβλέφθηκε ότι θα εφαρμοστεί σε πιλοτικό επίπεδο στα συγκεκριμένα σχολεία σε όλη τη χώρα. Με βάση τα όσα ορίζονται στο ΦΕΚ 6205/2021 (σ. 78665), ο σκοπός *«της Θεατρικής Αγωγής στο Δημοτικό είναι η υποβοήθηση της πνευματικής εξέλιξης, η κοινωνικοποίηση και η ενεργοποίηση των δημιουργικών δυνατοτήτων των μαθητών/-τριών. Με τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στα οποία προωθούνται η θεατρική έκφραση, η επικοινωνία και η συνεργασία, οι μαθητές/-τριες αποκτούν βιωματική σχέση με τα κείμενα, τους θεατρικούς ρόλους και τις αξίες που αναδεικνύουν. Έτσι, τίθενται οι βάσεις για την αισθητική καλλιέργεια, τη μύηση στον διάλογο και την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, στάσεων και αντιλήψεων που τους/τις καθιστούν δημιουργικά δρώντες ανθρώπους».*

Ανάλογα με την τάξη όπου εφαρμόζεται, η θεατρική αγωγή έχει στόχους που σχετίζονται με την εξωτερίκευση των συναισθημάτων των μαθητών, την ενίσχυση της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης, την αξιοποίηση θεατρικών κειμένων σε κάθε διδακτικό αντικείμενο του σχολείου, τη δημιουργική σύζευξη των παραδοσιακών και ψηφιακών πρακτικών, την προώθηση του θεάτρου ως κοινωνικού αντικειμένου, την εξοικείωση των μαθητών με το θέατρο, τη δημιουργία εκδηλώσεων, τη σύνδεση της εμπειρίας των μαθητών με τις διάφορες εκδηλώσεις, τη γνωριμία με την ιστορία του θεάτρου και την παραγωγή

πολιτιστικού έργου. Όσον αφορά τις μεθόδους, σε αυτό το ΠΣ έχουν εμπλουτιστεί και καταγράφονται πιο αναλυτικά, ως ακολούθως:

α) Θεατροπαιδαγωγικές - Διδακτικές μέθοδοι

- Η θεατρική εμπύχωση της ομάδας
- Διερευνητική δραματοποίηση/και η ψηφιακή της εκδοχή
- Θεατρικό παιχνίδι
- Δραματοποίηση (κλασική)

β) Θεατρικές-παραστατικές τεχνικές

- Εικονικής, εκφραστικής αναπαράστασης
- Στοχαστικής διερεύνησης
- Έρευνας (Μανδύας του ειδικού)
- Αυτοσχεδιασμών
- Συμβολικής αναπαράστασης
- Θεάτρου μάσκας και παντομίμας
- Κουκλοθέατρου

γ) Τεχνικές ερώτησης και σκηνικής διερεύνησης δραματικού περιβάλλοντος

- Μύθος
- Ρόλοι
- Χώρος και χρόνος
- Το πρόβλημα/οπτική θεώρηση
- Σκηνική δράση
- Σκηνική ένταση
- Εκφραστικά μέσα
- Συμβολική απεικόνιση

δ) Κώδικες του δράματος

- Μορφολογικά γνωρίσματα
- Δομικά γνωρίσματα
- Υφολογικά γνωρίσματα

ε) Παραστασιακοί κώδικες

- Σκηνοθετική διαμεσολάβηση
- Δραματουργική επεξεργασία
- Σκηνοθετική άποψη

- Χωροταξική διευθέτηση

- Υποκριτική

- Σκηνογραφία (Κοστούμια και ψιμυθίωση)

- Μουσική και ηχητικό περιβάλλον

- Κινησιολογία

- Φωτισμός

- Ψηφιακή τεχνολογία

στ) Τεχνικές (παιχνίδια και ασκήσεις) εμπύχωσης της ομάδας

- Γνωριμία, συνεργασία και εμπιστοσύνη

- Σωματική κίνηση και έκφραση

- Φαντασία και μεταμορφώσεις

- Φωνή, αναπνοή, ρυθμός/παρατηρητικότητα, συγκέντρωση προσοχής

- Αυτοσχεδιασμοί (σωματικοί, λεκτικοί)

## **Κεφάλαιο 4. Βασική φιλοσοφία και αρχές κατασκευής του νέου προγράμματος σπουδών θεατρικής αγωγής**

### **4.1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις για τα Νέα Προγράμματα Σπουδών**

Σκοπός, λοιπόν, της αναπροσαρμογής των ΠΣ, σύμφωνα με το ΙΕΠ (χ.χ.), είναι η αλλαγή πλεύσης της σχολικής εκπαίδευσης προς τα νεωτερίζοντα πεδία των επιστημονικών εξελίξεων και τις νεοεισαχθείσες ανάγκες της μελλοντικής κοινωνίας, έτσι ώστε τα μαθησιακά αποτελέσματα να είναι εφαρμόσιμα και μετά το πέρας των μαθητικών χρόνων. Το επίκεντρο μετατοπίζεται από το γνωστικό αντικείμενο, τον δάσκαλο και την εν γένει διδακτική διαδικασία στους μαθητές και τα προσδοκώμενα αποστάγματα μάθησης. Με τον τρόπο αυτό επιχειρείται κατ' ουσία μια καινοτόμα για τα μέχρι τώρα δεδομένα πορεία σχεδιασμού, κατά την οποία το θεμέλιο σχεδιασμού συνιστούν τα μαθησιακά αποτελέσματα και οι λοιποί συντελεστές βρίσκονται σε άμεση εξάρτηση με αυτά.

Όσον αφορά τις αρχές στις οποίες θεμελιώνονται τα νέα Προγράμματα Σπουδών, εστιάζοντας πια στη μάθηση και τους μαθητές, και παραγκωνίζοντας παντός είδους αποκλεισμό, επικεντρώνονται στις υψηλές προσδοκίες με την ανάλογη προσαρμογή στις δεξιότητες και ικανότητες του κάθε μαθητή, στη συνοχή, στην μάθηση που διέπεται από νόημα και συνεκτικότητα με την κοινότητα, στην συμπερίληψη, στα συστατικά διδακτικής μεθοδολογίας και στις μεταγνωστικές δεξιότητες. Εν πρώτοις, στο πλαίσιο της προσαρμογής των προσδοκιών στις ικανότητες κάθε παιδιού, δέον είναι τα Προγράμματα Σπουδών να παρέχουν στους μαθητές τη δυνατότητα μάθησης και υποστήριξης της προσωπικής τους ανάπτυξης, για να παραχωρείται ο προσήκων χρόνος και οι δέουσες ευκαιρίες με σκοπό όλοι οι μαθητές να αναπτύξουν τις ανάλογες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που σχετίζονται με το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο.

Από την άλλη, η δομή των Προγραμμάτων Σπουδών στηρίζεται στο μοντέλο δικτύου που στοχεύει στην δημιουργία και διασφάλιση συνεκτικών δεσμών ανάμεσα στα γνωστικά αντικείμενα και στα γνωστικά πεδία, αναπτύσσοντας ομαλή και αποτελεσματική μετάβαση τόσο από τάξη σε τάξη όσο και από βαθμίδα σε βαθμίδα. Οι αρχές της διασύνδεσης των γνωστικών αντικειμένων και της διεπιστημονικής προσέγγισης συνεισφέρουν ποικιλοτρόπως σε τούτον τον σκοπό. Επιπλέον, τα ΠΣ συνδράμουν στη σύνδεση και εφαρμογή των γνωστικών αντικειμένων με την ευρύτερη κοινωνία στην οποία μετέχουν οι μαθητές με παράλληλη ενσωμάτωση στοιχείων της καθημερινότητας, με αποτέλεσμα οι μαθητές/μαθήτριες να εισπράττουν την αποδοχή και την ενθάρρυνση μέσω της συλλογικότητας.

Επίσης, τα τελευταία χρόνια εντείνονται οι προσπάθειες για καθιέρωση της συνεκπαίδευσης ή συμπερίληψης στην τυπική εκπαίδευση. Τα ΠΣ στο πλαίσιο αυτό της προσπάθειας, λοιπόν, εξασφαλίζουν ότι η ταυτότητα, η γλώσσα, η εθνικότητα, οι ειδικές μαθησιακές ανάγκες, οι ιδιαίτερες δεξιότητες και ικανότητες των μαθητών εκτιμώνται και επιδοκιμάζονται δίχως διακρίσεις και παραγκωνισμό. Η βασικότερη αρχή της συμπερίληψης είναι ο αλληλοσεβασμός μεταξύ του διδακτικού προσωπικού και των παιδιών και η αποδοχή της διαφορετικότητας κατά τρόπο ισότιμο.

Παράλληλα, τα Προγράμματα Σπουδών υποστηρίζουν την ομαδικότητα και τη συνεργασία όλων των μαθητών με την ανάπτυξη περιβαλλόντων καθοδηγούμενης μάθησης, βιωματικής επαφής, συνεργατικής αντιμετώπισης ζητημάτων, επικοινωνιακής προσέγγισης και μετασχηματίζουσας λογικής, ενώ ταυτόχρονα ωθούν τους μαθητές να αναστοχάζονται τις μαθησιακές διαδικασίες και τεχνικές, μαθαίνοντας πώς να μαθαίνουν.

Τέλος, προβάλλουν στους μαθητές το μέλλον, εξετάζοντας ζητήματα όπως η αειφορία, η πολιτειότητα και οι ανακλύπτουσες προκλήσεις ως απόρροια της ταχύτατης εξέλιξης των νέων τεχνολογιών και των συνεχών αλλαγών του κοινωνικού γίνεσθαι. Τούτο, βέβαια, δεν ακυρώνει τη διαχρονικότητα της ελληνικής παράδοσης, της αισθητικής ανάτασης και της μύησης στον πλούσιο ελληνικό πολιτισμό. Οι άνωθεν αρχές εμφανίζουν την ελαστικότητα της προσαρμογής ανάλογα με τις ιδιαίτερες ικανότητες των μαθητών όλων των ηλικιών, καθώς και την μέθοδο οργάνωσης της μαθησιακής εμπειρίας από τα νήπια μέχρι το λύκειο στα αντίστοιχα γνωστικά αντικείμενα.

#### **4.2. Φιλοσοφία και αρχές κατασκευής του νέου ΠΣ Θεατρικής Αγωγής**

Το νέο ΠΣ της Θεατρικής Αγωγής κινείται προς την κατεύθυνση των σύγχρονων προγραμμάτων και την τάση για μετατόπιση από το παραδοσιακό μοντέλο εκπαίδευσης προς ένα μοντέλο δια βίου εκπαίδευσης με στόχο την ικανότητα δημιουργίας, απόκτησης, αξιοποίησης και μετάδοσης των γνώσεων σε όλο το φάσμα των δραστηριοτήτων των μαθητών, όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και, συνολικά, στη σύγχρονη κοινωνία όπου η γνώση είναι βασικό στοιχείο και αρωγός του πολίτη των κοινωνιών (Alexander & Flutter, 2009). Υπό αυτή την έννοια, προωθείται μέσω του θεάτρου η ολιστική ανάπτυξη των μαθητών και η εμπλοκή σε δραστηριότητες που θα τους βοηθήσουν να έρθουν σε επαφή με την τέχνη, αλλά και να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, να γνωρίσουν τον πολιτισμό τους και τον πολιτισμό των άλλων, να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους ως σύνολο (ΦΕΚ 6205/2021).

Η κατασκευή του προγράμματος βασίζεται, επίσης, σε βασικά στοιχεία της σύγχρονης διδασκαλίας και μάθησης, που περιλαμβάνουν το ψυχοκοινωνικό περιβάλλον, την

επικοινωνιακή και κοινωνική φύση του θεάτρου, τον βιωματικό του χαρακτήρα και τη συμβολική του λειτουργία (ΦΕΚ 6205/2021). Τα στοιχεία αυτά αξιοποιούνται σε ένα πλαίσιο όπου η βιωματική μάθηση καθίσταται θεμελιώδες στοιχείο του ΠΣ. Άλλες αρχές περιλαμβάνουν τη σωματικότητα, την εποπτικότητα και την παραστατικότητα, στοιχεία που θεωρείται ότι μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να έλθουν σε επαφή με διαφορετικές καταστάσεις, αλλά και με τις σχέσεις τους με τους άλλους, να αναστοχαστούν και να τις προσεγγίσουν κριτικά. Η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη αποτελεί ένα ακόμη βασικό στοιχείο του νέου ΠΣ, ανάλογα με την τάξη όπου κάθε φορά εφαρμόζεται το πρόγραμμα.

Σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση, τέλος, αυτή είναι διαγνωστική, διαμορφωτική, σταδιακή και αθροιστική. Όπως αναφέρεται στο αντίστοιχο ΦΕΚ 6205/2021 (σ. 78667), *«η αξιολόγηση οφείλει να είναι διαμορφωτική, σταδιακή με εστίαση στη βαθμιαία συνεχή εκτίμηση με ποιοτικά κριτήρια. Πρόκειται για μια πληροφοριακή και στοχαστική αξιολόγηση, όχι εστιασμένη στις γνώσεις των μαθητών/-τριών, αλλά επικεντρωμένη στη δημιουργικότητά τους, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την πορεία της σκέψης και της αντίληψής τους»*.



## **Κεφάλαιο 5. Επισκόπηση εμπειρικών ερευνών**

### **5.1. Απόψεις εκπαιδευτικών για την θεατρική αγωγή και τα παλαιότερα προγράμματα σπουδών θεατρικής αγωγής**

Ένας μικρός αριθμός εμπειρικών ερευνών εξετάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής. Για την περίπτωση της Ελλάδας, βρέθηκαν κατά κύριο λόγο διπλωματικές εργασίες, οι οποίες επικεντρώνονται στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της Θεατρικής Αγωγής και τις διάφορες επιστημολογικές και παιδαγωγικές αρχές των ΠΣ του συγκεκριμένου αντικειμένου.

Πριν την παρουσίαση των ελληνικών ερευνών, αξίζει να παρουσιαστεί μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε στον ευρωπαϊκό χώρο. Πρόκειται για το πρόγραμμα DICE (Drama Improves Lisbon Key Competences in Education). Εξετάστηκαν οι απόψεις εκπαιδευτικών θεατρικής αγωγής από 12 χώρες (Ουγγαρία, Τσεχία, Ολλανδία, Νορβηγία, Παλαιστίνη, Πολωνία, Πορτογαλία, Ρουμανία, Σερβία, Σλοβενία, Σουηδία και Ηνωμένο Βασίλειο) σε σχέση με τη διδασκαλία της Θεατρικής Αγωγής. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι μαθητές που συμμετείχαν σε προγράμματα θεατρικής αγωγής είχαν πολλαπλά οφέλη που περιλαμβάνουν και τα ακόλουθα: 1. αξιολογούνται υψηλότερα από τους δασκάλους τους σε όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, 2. αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στις εργασίες ανάγνωσης και κατανόησης, 3. αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στην επικοινωνία, 4. είναι πιο πιθανό να αισθάνονται ότι είναι δημιουργικοί, 5. τους αρέσει περισσότερο να πηγαίνουν στο σχολείο, 6. απολαμβάνουν

περισσότερο τις σχολικές δραστηριότητες, 7. είναι καλύτεροι στην επίλυση προβλημάτων, 8. αντιμετωπίζουν καλύτερα το άγχος, 9. είναι πιο ανεκτικοί τόσο προς τις μειονότητες όσο και προς τους αλλοδαπούς, 10. είναι πιο ενεργοί πολίτες, 11. δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τις δημοκρατικές διαδικασίες σε οποιοδήποτε επίπεδο, 12. δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον για τη συμμετοχή σε δημόσια θέματα, 13. έχουν υψηλότερη ενσυναίσθηση και ενδιαφέρονται για τους άλλους, 14. είναι πιο ικανοί να αλλάξουν την οπτική τους, 15. είναι πιο καινοτόμοι και έχουν επιχειρηματικές ιδέες, 16. δείχνουν περισσότερη αφοσίωση στο μέλλον τους και έχουν περισσότερα σχέδια, 17. είναι πολύ πιο πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε οποιοδήποτε είδος τεχνών και πολιτισμού, και όχι μόνο στις τέχνες του θεάματος, αλλά και στη συγγραφή, τη δημιουργία μουσικής, ταινιών, χειροτεχνίας και παρακολούθηση όλων των ειδών των τεχνών και του πολιτισμού σε αντίστοιχες δραστηριότητες, 18. περνούν περισσότερο χρόνο στο σχολείο, περισσότερο χρόνο διαβάζοντας, κάνοντας δουλειές του σπιτιού, παίζοντας, μιλώντας και αφιερώνοντας περισσότερο χρόνο με τα μέλη της οικογένειας και φροντίζοντας τα μικρότερα αδέρφια και τις αδελφές. Αντίθετα, ξοδεύουν λιγότερο χρόνο βλέποντας τηλεόραση ή παίζοντας παιχνίδια στον υπολογιστή, 19. κάνουν περισσότερα για τις οικογένειές τους, είναι πιο πιθανό να έχουν δουλειά μερικής απασχόλησης και αφιερώνουν περισσότερο χρόνο δημιουργικά είτε μόνα τους είτε σε ομάδα. Πηγαίνουν πιο συχνά στο θέατρο, τις εκθέσεις και τα μουσεία και τον κινηματογράφο και κάνουν πεζοπορία και ποδηλασία πιο συχνά, 20. είναι πιο πιθανό να είναι αγαπητοί στην τάξη, 21. έχουν καλύτερη αίσθηση του χιούμορ, 22. αισθάνονται καλύτερα στο σπίτι (DICE, χ.χ.).

Οι Αϊβαζίδου και Γιαννακού (2018) διερεύνησαν τη συμβολή της Θεατρικής Αγωγής στην αντιμετώπιση ρατσιστικών και κοινωνικών φαινομένων στην προσχολική ηλικία. Όπως διαπίστωσαν οι ερευνήτριες, πράγματι, η συμμετοχή σε αντίστοιχα προγράμματα σπουδών έδωσε την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να βοηθήσουν τους μαθητές τους να μειώσουν τις προκαταλήψεις τους απέναντι στη διαφορετικότητα και να βελτιώσουν τις σχέσεις και τη συνεργασία μεταξύ όλων των μαθητών των τάξεών τους.

Η Δελή (2019) είχε ως στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των καθηγητών/ επιμορφωτών στα προγράμματα επιμόρφωσης ενηλίκων εκπαιδευομένων του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση σε ό,τι αφορά την αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών ως παιδαγωγικής μεθόδου. Όπως διαπιστώθηκε από την έρευνα, σε γενικές γραμμές αναγνωρίζονται τα οφέλη αυτής της μεθόδου και η αναγκαιότητα αξιοποίησης των θεατρικών τεχνικών όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και στην επιμόρφωση των ενηλίκων. Τα πλεονεκτήματα εντοπίζονται στο πεδίο της πρόσληψης του νέου, της ενεργού συμμετοχής, της επίτευξης των επιδιωκόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων και των συναισθηματικών ωφελειών, καθώς και στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της κριτικής αντίληψης, της πολυπρισματικής θεώρησης, της αναστοχαστικής στάσης καθώς και της εξασφάλισης ομαδικού κλίματος συνεργασίας.

Οι Γιαννοπούλου και συν. (2020) θέλησαν να διερευνήσουν την επίδραση της Θεατρικής Αγωγής στην ανάπτυξη της ικανότητας διερευνητικής μάθησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αξιολογήθηκαν Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα που σχεδιάστηκαν με βάση τις αρχές της διερευνητικής μάθησης για μαθητές της Δ΄ Δημοτικού, με στόχο την ανάπτυξη της διερευνητικής μάθησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν τη συμβολή των προγραμμάτων αυτών στην ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών που συμμετείχαν σε αυτά, καθώς και στην απόκτηση δεξιοτήτων κριτικής, δημιουργικής και διερευνητικής σκέψης.

Η Καραβέζη-Καραβεζύρογλου (2020) διερεύνησε στην έρευνά της τις απόψεις των εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης για την ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία σε τάξεις του δημοτικού σχολείου και τις δυνατότητες που αυτό προσφέρει στη μαθησιακή διαδικασία. Στην έρευνα, που διεξήχθη το 2019, συμμετείχαν συνολικά 176 εκπαιδευτικοί. Όπως φαίνεται, οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν τη σπουδαιότητα του θεατρικού παιχνιδιού για τη διαδικασία της μάθησης και έδωσαν έμφαση στη συνεργατική διδασκαλία. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι τονίζουν την αξία της θεατρικής αγωγής, που δίνει στον μαθητή τη δυνατότητα να συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή

διαδικασία και να αντιμετωπίσει προβλήματα της πραγματικής ζωής, προσομοιώσεις αληθινών σεναρίων και να δώσει δικά του νοήματα στα πράγματα.

Στην εργασία της Σπανού (2020) εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και φοιτητών δημοτικής εκπαίδευσης σχετικά με το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής στο δημοτικό σχολείο. Η έρευνα διεξήχθη το σχολικό έτος 2018-2019 με βάση τα τρέχοντα ΠΣ. Όπως διαπιστώθηκε από την ερευνήτρια, οι περισσότεροι συμμετέχοντες θεωρούν ότι το συγκεκριμένο μάθημα, όπως παρουσιάζεται μέσα από το ΠΣ, μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη των ψυχοκοινωνικών και των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων στους μαθητές του δημοτικού σχολείου, αλλά και να αξιοποιηθεί στον γνωστικό τομέα, την καλλιέργεια γλωσσικών και εκφραστικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, πιστεύουν ότι είναι δυνατό το μάθημα αυτό να ενταχθεί στο πλαίσιο διαθεματικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία άλλων διδακτικών αντικειμένων.

## **Κεφάλαιο 6. Μεθοδολογία της έρευνας**

### **6.1. Εισαγωγή**

Ένα ιδιαίτερα σημαντικό βήμα για την επιτυχή διεξαγωγή μίας έρευνας είναι η επιλογή της κατάλληλης μεθοδολογίας, η οποία ανταποκρίνεται στις ανάγκες της συγκεκριμένης περίπτωσης και μπορεί να εφαρμοστεί και να οδηγήσει στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων (Creswell, 2015). Το παρόν κεφάλαιο παρουσιάζει τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας, τον πληθυσμό και το δείγμα της έρευνας, τη μέθοδο και τη διαδικασία συλλογής δεδομένων, στοιχεία της ποιοτικής μεθοδολογίας που αξιοποιήθηκε και του εργαλείου της ημιδομημένης συνέντευξης. Έπειτα, παρουσιάζεται το πρωτόκολλο της συνέντευξης, η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων και ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας.

### **6.2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα**

Στην παρούσα έρευνα, σκοπός είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το νέο πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος της θεατρικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο κατά την πιλοτική εφαρμογή του. Αυτό αποτελεί το βασικό ερευνητικό ερώτημα της εργασίας. Έπειτα, τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

1. Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά του ΠΣ της Θεατρικής Αγωγής, σύμφωνα με τους δημιουργούς του, και με ποιον τρόπο αυτά προσλαμβάνονται από τις εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στην έρευνα;
2. Ποιες είναι, σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς, οι λειτουργικές αδυναμίες του νέου ΠΣ;

3. Ποια είναι, κατά τις εκπαιδευτικούς, τα λειτουργικά πλεονεκτήματα του νέου ΠΣ;
4. Ποιες είναι οι δυσκολίες που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα κληθούν να αντιμετωπίσουν στην πράξη κατά την εφαρμογή του νέου ΠΣ και ποιες οι προτάσεις τους με στόχο τη βελτίωση της υφιστάμενης κατάστασης;

Τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα εστιάζουν στα βιώματα και την εμπειρία των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα, καθώς και στις απόψεις τους αναφορικά με την εφαρμογή του νέου ΠΣ της θεατρικής αγωγής. Με δεδομένο ότι αυτοί έχουν άμεση αντίληψη του τρόπου με τον οποίο τα συγκεκριμένα ΠΣ εφαρμόζονται, των κενών που καλύπτουν αλλά και, ενδεχομένως, των δυσκολιών που συναντούν στην εφαρμογή τους, είναι απολύτως απαραίτητη η συμμετοχή τους σε τέτοιου είδους έρευνες. Ο λόγος είναι ότι μέσα από τη διερεύνηση των δικών τους απόψεων, αλλά και την αξιοποίηση της εμπειρίας τους, τόσο με παλαιότερα ΠΣ όσο και με το νέο, είναι δυνατό να εξαχθούν χρήσιμες πληροφορίες αναφορικά με την κατάσταση και να σκιαγραφηθεί το τοπίο. Έτσι, μπορεί να διευκολυνθεί η κατανόηση του βαθμού στον οποίο τα νέα ΠΣ, πράγματι, είναι λειτουργικά και καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών και του διδακτικού αντικειμένου.

### **6.3. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας**

Ο πληθυσμός της παρούσας έρευνας αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από οκτώ συνολικά εκπαιδευτικούς, όλες γυναίκες.

Αναλυτικά, τα στοιχεία των συμμετεχουσών στην έρευνα είναι τα εξής:

Κωδικός	Έτη υπηρεσίας	Έτη εργασίας στο παρόν σχολείο	Βασικό πτυχίο	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό	Τύπος Σχολείου
E1	12	1	Θεατρολόγος	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Ειδικό Πειραματικό
E2	13	0	Θεατρολόγος	ΝΑΙ	Σε εξέλιξη	Γενικό
E3	13	1	Θεατρολόγος	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Γενικό
E4	5	1	Θεατρολόγος	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Γενικό
E5	20	1	Θεατρολόγος	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Γενικό
E6	20	1	Επιστήμες Αγωγής	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Γενικό
E7	15	1	Θεατρολόγος	ΝΑΙ	Σε εξέλιξη	Γενικό
E8	12	1	Θεατρολόγος	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Γενικό

Το δείγμα επιλέχθηκε μέσω της πρακτικής της δειγματοληψίας ευκολίας. Ένα δείγμα ευκολίας είναι αυτό που προέρχεται από μια πηγή που είναι εύκολα προσβάσιμη στον ερευνητή, αν και μπορεί να μην είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού γενικότερα. Η έρευνα που διεξάγεται σε δείγματα ευκολίας μπορεί να γενικευτεί μόνο στον πληθυσμό

από τον οποίο προήλθε το δείγμα (Andrade, 2021). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, λοιπόν, τα στοιχεία που προέρχονται από την έρευνα και τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευτούν στον πληθυσμό της χώρας, ωστόσο προσφέρουν τη δυνατότητα σκιαγράφησης μίας συνολικής εικόνας αναφορικά με την επικρατούσα κατάσταση στο πεδίο που μελετάται.

## **6.4. Μέθοδος και συλλογή δεδομένων**

### **6.4.1. Στοιχεία ποιοτικής μεθοδολογίας**

Η έρευνα που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε για να ακολουθήσει τις αρχές της ποιοτικής μεθοδολογίας. Η συγκεκριμένη μέθοδος δίνει στον ερευνητή την ευκαιρία να διερευνήσει τις βαθύτερες απόψεις και εμπειρίες των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία και να τους δώσει την ευκαιρία να αναπτύξουν τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τα υπό εξέταση θέματα. Σε αντίθεση με την ποσοτική έρευνα, η ποιοτική έρευνα δεν εστιάζει στη συλλογή αριθμητικών δεδομένων και δεν περιλαμβάνει στατιστική επεξεργασία για την ανάλυσή της. Σε αυτή την περίπτωση, συλλέγονται ποιοτικά δεδομένα και στη συνέχεια αναλύονται με κατάλληλες μεθόδους, στην παρούσα περίπτωση μέσω της θεματικής ανάλυσης που παρουσιάζεται στη συνέχεια, με στόχο να εντοπιστούν πτυχές της σκέψης των συμμετεχόντων και να γίνει μια σύνθεση και συγκριτική προσέγγισή τους (Creswell, 2015).

Οι προσεγγίσεις ποιοτικής έρευνας χρησιμοποιούνται για την κατανόηση της καθημερινής ανθρώπινης εμπειρίας σε όλη της την πολυπλοκότητα και σε όλα τα φυσικά της περιβάλλοντα (Wu & Volker, 2009). Για να γίνει αυτό, η ποιοτική έρευνα συμμορφώνεται με την αντίληψη ότι η πραγματικότητα είναι κοινωνικά κατασκευασμένη και ότι η έρευνα είναι αναπόφευκτα φορτισμένη με αξίες. Το πρώτο από αυτά τα στοιχεία, ότι, δηλαδή, η πραγματικότητα είναι κοινωνικά κατασκευασμένη, σημαίνει ότι η πραγματικότητα δεν μπορεί να μετρηθεί άμεσα, αλλά υπάρχει όπως γίνεται αντιληπτή από τους ανθρώπους και



από τον παρατηρητή. Με άλλα λόγια, η πραγματικότητα είναι σχετική και πολλαπλή, γίνεται αντιληπτή μέσα από κοινωνικά κατασκευασμένες και υποκειμενικές ερμηνείες (Creswell, 2015). Για παράδειγμα, αυτό που γίνεται αντιληπτό από κάποιους ως ένα συναρπαστικό γεγονός μπορεί να θεωρηθεί ως απειλή από άλλους ανθρώπους, ενώ αυτό που θεωρείται πολιτιστικό τελετουργικό σε μία χώρα μπορεί να θεωρηθεί αρκετά παράξενο σε κάποια άλλη. Η ποιοτική έρευνα ασχολείται με το πώς ερμηνεύεται, κατανοείται, βιώνεται ή κατασκευάζεται ο κοινωνικός κόσμος.

#### **6.4.2. Η μέθοδος της συνέντευξης**

Οι ποιοτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται πιο συχνά για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: (1) συνεντεύξεις (ατομικές ή ομαδικές), (2) μέθοδοι παρατήρησης και (3) ανασκόπηση εγγράφων. Στην παρούσα περίπτωση επιλέχθηκε να αξιοποιηθεί η ποιοτική ερευνητική συνέντευξη που επιδιώκει να περιγράψει και να κατανοήσει ορισμένα θέματα στον κόσμο της ζωής των υποκειμένων. Οι συνεντεύξεις μπορούν να οργανωθούν ένας προς έναν ή ομαδικές (ομάδες εστίασης) ανάλογα με το υπό μελέτη θέμα, το πολιτιστικό πλαίσιο και τους στόχους του έργου (Creswell, 2015).

Η ημιδομημένη συνέντευξη είναι μια μέθοδος συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιείται συνήθως στις κοινωνικές επιστήμες. Ορίζεται ως μια διερευνητική συνέντευξη και εξηγούν περαιτέρω ότι αυτή βασίζεται γενικά σε έναν οδηγό και ότι συνήθως επικεντρώνεται στο κύριο θέμα που παρέχει ένα γενικό μοτίβο. Επιπλέον, υποστηρίζουν ότι η ημιδομημένη συνέντευξη επιτρέπει σε έναν ερευνητή να προχωρήσει σε βάθος για να ανακαλύψει την αλήθεια που αναζητάει. Ενώ η δομημένη συνέντευξη έχει ένα επίσημο, περιορισμένο σύνολο ερωτήσεων που δεν μπορεί να μεταβληθεί, η ημιδομημένη συνέντευξη είναι ευέλικτη, επιτρέποντας την υποβολή νέων ερωτήσεων κατά τη διάρκεια της διαδικασίας με βάση τα όσα ήδη έχουν πει οι ερωτηθέντες (Mashuri et al., 2021).

### 6.4.3. Παρουσίαση πρωτοκόλλου συνέντευξης

Το πρωτόκολλο που χρησιμοποιήθηκε για τη διαδικασία των συνεντεύξεων διαμορφώθηκε με βάση τα δεδομένα του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας, αλλά και τα ερευνητικά ερωτήματα που παρουσιάστηκαν σε προηγούμενη ενότητα. Με βάση τα παραπάνω, διαμορφώθηκαν, αρχικά, οι άξονες/ ερωτήσεις του πρωτοκόλλου, που κινήθηκαν γύρω από τα ακόλουθα θέματα:

- Δημογραφικά δεδομένα και στοιχεία εκπαίδευσης/ προϋπηρεσίας των συμμετεχουσών.
- Οργάνωση του καθημερινού μαθήματος (υλικά, μέθοδοι, προφίλ μαθητών).
- Γενική άποψη για το νέο ΠΣ.
- Διαφοροποιήσεις σε σχέση με το προηγούμενο ΠΣ.
- Απόψεις σε στοιχεία του νέου ΠΣ (έμφαση στην προετοιμασία για την καθημερινή ζωή των μαθητών, ανοικτός χαρακτήρας, ενσωμάτωση των ΤΠΕ, ειδικά χαρακτηριστικά του μαθήματος της θεατρικής αγωγής, ενίσχυση αντίληψης και κρίσης, συγκέντρωσης και προσοχής, ενσυναίσθησης).
- Συμβολή του νέου ΠΣ στην οργάνωση διδασκαλίας/ προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.
- Περιεχόμενο του νέου ΠΣ (διδασκτέα ύλη, σχέση με τον διαθέσιμο χρόνο)
- Αξιολόγηση της παιδαγωγικής φιλοσοφίας του νέου ΠΣ.

- Εξέταση πιθανών δυσκολιών στην εφαρμογή του νέου ΠΣ.
- Παρουσίαση θετικών στοιχείων.
- Προτάσεις για αλλαγές/ βελτιώσεις.

Η συνέντευξη διενεργήθηκε στη βάση ανοικτών ερωτήσεων έτσι ώστε οι συμμετέχουσες να έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν τη σκέψη τους και να καταθέσουν την εμπειρία και τις απόψεις τους σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα. Οι ερωτήσεις ήταν, αρχικά, διαμορφωμένες και καθορισμένες ως γενικός κορμός, ωστόσο, στα πλαίσια της ημιδομημένης συνέντευξης, όπως προαναφέρθηκε, ήταν εφικτό να τροποποιηθούν, να προστεθούν νέες, να δοθούν διευκρινίσεις κ.ο.κ. ανάλογα με την περίπτωση και τις ανάγκες της κάθε συνέντευξης, όπως και έγινε στην πράξη. Η δυνατότητα αυτή, ωστόσο, έγινε προσπάθεια ώστε να αξιοποιηθεί με φειδώ και προσοχή, έτσι ώστε η διαδικασία της συνέντευξης να μην παρεκκλίνει από τους αρχικούς της στόχους.

Συνολικά, η συνέντευξη αποτελείται από 28 ερωτήματα. Τα πρώτα 7 είναι δημογραφικού χαρακτήρα, ενώ τα υπόλοιπα σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα. Πριν από τη συμμετοχή στη συνέντευξη, οι συμμετέχουσες έλαβαν επιστολή της ερευνήτριας, όπου παρουσιάζονται ο σκοπός και το γενικό πλαίσιο της έρευνας και στοιχεία διασφάλισης των προσωπικών τους δεδομένων.

## **6.5. Ανάλυση των δεδομένων**

Η θεματική ανάλυση είναι η διαδικασία εντοπισμού προτύπων ή θεμάτων μέσα σε ποιοτικά δεδομένα. Οι Braun και Clarke (2006) αναφέρουν ότι είναι μία ιδιαίτερα σημαντική μέθοδος ανάλυσης αυτών των δεδομένων, καθώς παρέχει βασικές δεξιότητες που είναι χρήσιμες για τη διεξαγωγή πολλών άλλων ειδών ανάλυσης. Ένα επιπλέον πλεονέκτημα της μεθόδου, ιδιαίτερα όταν εφαρμόζεται στο πεδίο της εκπαιδευτικής

έρευνας, είναι ότι είναι μια μέθοδος και όχι μια μεθοδολογία (Braun & Clarke 2006· Clarke & Braun, 2013). Αυτό σημαίνει ότι, σε αντίθεση με πολλές ποιοτικές μεθοδολογίες, δεν συνδέεται με μια συγκεκριμένη γνωσιολογική ή θεωρητική προοπτική. Αυτό την καθιστά μια πολύ ευέλικτη μέθοδο, ένα σημαντικό πλεονέκτημα δεδομένης της ποικιλομορφίας της εργασίας στην εκπαιδευτική έρευνα.

Υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης της θεματικής ανάλυσης (Javadi & Zarea, 2016). Ωστόσο, αυτή η ποικιλία συνεπάγεται, επίσης, κάποια σύγχυση σχετικά με τη φύση της θεματικής ανάλυσης, συμπεριλαμβανομένου του τρόπου με τον οποίο διαφέρει από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (Vaismoradi, Turunen & Bonda, 2013). Η κυρίαρχη προσέγγιση στη θεματική ανάλυση, τουλάχιστον στις κοινωνικές επιστήμες, είναι αυτή των Braun και Clarke (2006), πιθανώς επειδή προσφέρει ένα σαφές και αξιοποιήσιμο πλαίσιο για τη θεματική ανάλυση.

Ο στόχος της θεματικής ανάλυσης είναι να εντοπίσει θέματα, δηλαδή μοτίβα, στα δεδομένα, τα οποία είναι σημαντικά ή ενδιαφέροντα, και να χρησιμοποιήσει αυτά τα θέματα για να αντιμετωπίσει την έρευνα ή διατυπώσει απόψεις για ένα θέμα. Η διαδικασία αυτή προχωρά πολύ περισσότερο από την απλή σύνοψη των δεδομένων, αφού οδηγεί στην ερμηνεία και την παραγωγή νοήματος (Clarke & Braun, 2013). Οι Braun και Clarke (2006) διακρίνουν δύο επίπεδα θεμάτων: το σημασιολογικό και το λανθάνον. Σημασιολογικά θέματα εντοπίζονται μέσα στις σαφείς ή επιφανειακές έννοιες των δεδομένων, όταν ο αναλυτής δεν αναζητά τίποτα πέρα από αυτά που έχει αναφέρει στη συνέντευξη της μία συμμετέχουσα. Αντίθετα, το λανθάνον επίπεδο προχωρά πέρα από αυτό που ειπώθηκε και αρχίζει να εντοπίζει ή να εξετάζει τις υποκείμενες ιδέες, υποθέσεις, έννοιες και ιδεολογίες, που θεωρούνται ότι διαμορφώνουν ή εμπλουτίζουν το σημασιολογικό περιεχόμενο των δεδομένων. Στη διαδικασία αυτή, ο ερευνητής αναλαμβάνει έναν ρόλο ενεργητικό και, παράλληλα, δημιουργικό, ενώ μεταξύ αυτού και των δεδομένων αναπτύσσεται μία διαλογική σχέση. Ο στόχος αυτής είναι να οδηγήσει στην παραγωγή και τη συγκρότηση των θεμάτων (Τσιώλης, 2018).

Η διαδικασία της θεματικής ανάλυσης, όπως θα εφαρμοστεί στο παρόν πόνημα, ακολουθεί τα πέντε βήματα που περιγράφει ο Τσιώλης (2018):

Μεταγραφή της συνέντευξης,

Εξοικείωση με τα δεδομένα των συνεντεύξεων, εντοπισμός των κατάλληλων αποσπασμάτων έτσι ώστε να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα,

Κωδικοποίηση των δεδομένων,

Μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα,

Έκθεση των τελικών ευρημάτων.

## **6.6. Ηθική και δεοντολογία**

Κλείνοντας, μπορεί να ειπωθεί ότι, όπως συμβαίνει με όλες τις έρευνες, είναι απαραίτητο να δοθεί έμφαση στην τήρηση των κανόνων ηθικής και δεοντολογίας που διέπουν την ερευνητική διαδικασία στο σύνολό της. Μέσω της διασφάλισης της ηθικής και δεοντολογίας, πρώτον, καθίσταται σαφές ότι οι συμμετέχουσες στην έρευνα είναι πλήρως ενημερωμένες για τη διαδικασία πριν ξεκινήσουν τη συμμετοχή τους σε αυτή, συμπεριλαμβανομένου του συνολικού πλαισίου της έρευνας και της γνώσης αναφορικά με την αξία της δικής τους συμμετοχής. Επιπλέον, διασφαλίζεται ότι έχουν ενημερωθεί εξ αρχής για τις παραμέτρους της ερευνητικής διαδικασίας, με έμφαση στη διασφάλιση της ανωνυμίας τους και την εμπιστευτική χρήση των δεδομένων που τους αφορούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, εκτός των παραπάνω, οι συμμετέχουσες ενημερώθηκαν, επίσης, ότι έχουν τη δυνατότητα να αποσύρουν τα δεδομένα τους από την ερευνητική διαδικασία ανά πάσα στιγμή, πριν από την έναρξη της επεξεργασίας των δεδομένων, εάν το επιθυμούν και, τέλος, ότι τα

δεδομένα τους θα διαγραφούν μετά το πέρας έξι μηνών από τη δημοσίευση της μελέτης. Τέλος, ενημερώθηκαν για την ηχογράφηση της συνέντευξής τους. Οι συμμετέχουσες συμφώνησαν με όλα τα παραπάνω, πριν ξεκινήσει η διαδικασία.

## **Κεφάλαιο 7. Αποτελέσματα της έρευνας**

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν οκτώ συνολικά γυναίκες εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής σε Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. Από τις συμμετέχουσες, οι επτά είναι θεατρολόγοι, ενώ μία έχει ως αντικείμενο σπουδών τις Επιστήμες της Αγωγής. Και οι οκτώ διδάσκουν το συγκεκριμένο αντικείμενο και έχουν εφαρμόσει το νέο πρόγραμμα σπουδών. Οι επτά το έχουν εφαρμόσει στο Γενικό Σχολείο, ενώ ένας διδάσκει στο Ειδικό Πειραματικό.

Από τη διαδικασία της ανάλυσης προέκυψαν ενδιαφέροντα δεδομένα σε σχέση με το αντικείμενο της έρευνας και δόθηκαν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί. Για την παρουσίαση των σχετικών δεδομένων, καθεμία από τις συμμετέχουσες έλαβε έναν κωδικό, ανάλογα με τη σειρά συμμετοχής της στη διαδικασία των συνεντεύξεων. Έτσι, η πρώτη συμμετέχουσα έλαβε τον κωδικό E1, η δεύτερη τον κωδικό E2 και ούτω καθεξής έως και την τελευταία που έλαβε τον κωδικό E8. Για τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχουσών, τα αποσπάσματα και οι σκέψεις τους παρουσιάζονται με τη χρήση αυτών των κωδικών.

### **7.1. Το νέο πρόγραμμα σπουδών**

Το νέο ΠΣ θεωρείται από τις συμμετέχουσες ότι ήταν, πράγματι, απαραίτητο και μια καλή προσπάθεια προς την κατεύθυνση οργάνωσης και ενίσχυσης του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής στο Δημοτικό σχολείο. Όπως επισημαίνεται, χρειαζόταν η καταγραφή με τον επιστημονικό τρόπο που έγινε, γιατί μέχρι τώρα οι οδηγοί σπουδών του αντικειμένου ήταν σε μεγάλο βαθμό γενικοί και αφηρημένοι (E3). Επιπλέον, διατυπώνεται η θέση ότι πρόκειται για μία συνέχεια των προηγούμενων ΠΣ της Θεατρικής Αγωγής:

E5. «Θεωρώ ότι το νέο πρόγραμμα σπουδών πρώτα από όλα αποτελεί μια συνέχεια των προηγούμενων, δηλαδή μια συγκριτική ανάγνωση των προγραμμάτων του 2011 και του σημερινού προγράμματος, είναι αρκετή για να διαπιστώσει κάποιος ότι το νέο πρόγραμμα

σπουδών καλύπτει τα κενά που είχε αφήσει το πρόγραμμα σπουδών του 2011 [...] Θεωρώ ότι κινείται στους ίδιους άξονες και τείνει να εκσυγχρονίζεται προσθέτοντας θεματικές που δεν θιγόντουσαν στα προηγούμενα Προγράμματα σπουδών όπως για παράδειγμα το ψηφιακό θέατρο. Και στον οδηγό του εκπαιδευτικού τίγεται το ζήτημα πώς επιλέγουμε μια θεατρική παράσταση για να την προτείνουμε στο σχολείο. Πράγμα που είναι πάρα πολύ σοβαρό».

Το νέο πρόγραμμα σπουδών, σε γενικές γραμμές, θεωρείται ότι είναι εφαρμόσιμο και με αρκετά θετικά στοιχεία. Κατά την Ε2,

Ε2. «Είναι ένα πολύ αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και σε σχέση και με το προηγούμενο, έχει πάρα πολλές, έτσι, ιδέες, στηρίζεται στη διερεύνηση, στη διερευνητική δραματοποίηση, γενικά εγώ το βρίσκω πολύ αξιόλογο και ότι μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιαδήποτε βαθμίδα και αν εφαρμοστεί».

Η διερευνητική δραματοποίηση, μάλιστα, θεωρείται ως ένα ιδιαίτερα θετικό στοιχείο του νέου ΠΣ. Όπως αναφέρει η Ε2, πρόκειται

Ε2. «[μ]ια έννοια την οποία εισήγαγε και ασχολείται πάρα πολύ ο Σίμος ο Παπαδόπουλος, ο οποίος είναι και ο υπεύθυνος του προγράμματος σπουδών του '21 και το οποίο μας ξεκινάει από ένα πρώτο αρχικό στάδιο και φτάνει στη δημιουργική γραφή και στους δύο ρόλους και στο θεατρικό λόγο, δηλαδή προορισμός είναι η παραγωγή και του γραπτού λόγου σε σχέση με τον προφορικό, οπότε βάζει τα παιδιά, έτσι, πιο πολύ να μούνε σε πιο στοχαστική κατάσταση, τέλος πάντων».

Η αξιοποίηση της τεχνολογίας είναι ένα σημείο που εντοπίζεται ως θετικό στην περίπτωση του νέου προγράμματος σπουδών, σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα και τα οφέλη που απορρέουν από αυτή για την εκπαιδευτική διαδικασία. Η περιήγηση στο 'Φωτόδενδρο' και το 'Προσβάσιμο', για παράδειγμα, αποτελούν στοιχεία θετικά, που



ενισχύουν τη μαθησιακή διαδικασία και βελτιώνουν το επίπεδο των γνώσεων, αλλά και του ενδιαφέροντος των μαθητών. Ενδεικτικά, η Ε1 αναφέρει τα εξής:

Ε1. «Επειδή τα παιδιά ακόμα και της ειδικής εκπαίδευσης έχουν μάθει πάρα πολύ με την εικόνα και την τεχνολογία και το φως, μας βοηθάει μέσα από την τεχνολογία εμάς, υπάρχει υλικό ας πούμε μέσα από τον υπολογιστή και μέσα από προγράμματα που υπάρχουν, είτε στο ‘Προσβάσιμο’ είτε στο ‘Φωτόδενδρο’, είτε οπουδήποτε, τα οποία μπορούν να εξάψουν την περιέργεια του παιδιού και να ασχοληθεί παραπάνω. Ας πούμε με τον Καραγκιόζη, εγώ τους βάζω να δούνε Καραγκιόζη, ας πούμε πριν φτιάξουμε φιγούρα ή πριν παίξουμε με την φιγούρα, το έχουν δει όμως πρώτα, οπότε έχουν το πρότυπο, ξέρουν στο μυαλό τους τι θα κάνουμε, οπότε και πώς θα συνδεθούν, ας πούμε, με τον ήρωα. Ακόμα και στο κουκλοθέατρο που τους αρέσει πάρα πολύ να βλέπουν κουκλοθέατρο στον υπολογιστή, παιχνίδια γνώσεων που υπάρχουν μέσα από θεατρικές τεχνικές από προγραμματάκια, έτσι, που υπάρχουν ειδικά στο ‘Φωτόδενδρο’, πολύ υλικό για το μάθημά μας, τα οποία χρησιμοποιούνται και στην ειδική αλλά και στη γενική κάποια από αυτά. Πάζλ ας πούμε που κάνουμε, μάσκες πριν φτιάξουμε εμείς τη δική μας τη μάσκα. Έτσι μπορεί να χρησιμεύσουν οι ΤΠΕ στην ειδική εκπαίδευση».

## **7.2. Η φυσιогνωμία του μαθήματος**

Η έκφραση είναι ένα από τα βασικά σημεία που θεωρείται ότι καθορίζουν τη φυσιогνωμία του μαθήματος, ενώ ως βασικό του στοιχείο αναφέρεται και η διερευνητική δραματοποίηση (Ε1). Συνολικά, η φυσιогνωμία του μαθήματος καθορίζεται από τα ακόλουθα στοιχεία:

Ε4. «Καταρχήν στην έκφραση, στην αυτοέκφραση, στη δημιουργικότητα, φαντασία, τέτοιες έννοιες, καλλιέργεια κάποιων δεξιοτήτων, παρατηρητικότητα, προσοχή, συγκέντρωση, και αυτά όλα μέσα από το πρίσμα του περνάμε καλά όμορφα και δημιουργικά».

Στο νέο ΠΣ η οργάνωση δεν γίνεται αποκλειστικά ανά τάξη, αλλά, με βάση τον τρόπο με τον οποίο είναι γραμμένο, είναι δυνατό να εφαρμοστεί σε οποιαδήποτε τάξη, γεγονός που το καθιστά περισσότερο ευέλικτο, πιο οργανωμένο και προσφέρει στον εκπαιδευτικό αρκετούς τρόπους, ώστε να διαμορφώσει ένα κατάλληλο διδακτικό σενάριο στο μάθημα, ενώ στηρίζεται πάρα πολύ στη διερεύνηση της κοινωνίας μέσα από το θεατρικό ρόλο (Ε2). Πρόκειται για ένα μάθημα του οποίου συνολικά, η φυσιογνωμία διαμορφώνεται από ένα σύνολο διαφορετικών στοιχείων:

Ε8. «Τα στοιχεία που καθορίζουν την φυσιογνωμία τους μαθήματος θεωρώ ότι είναι η καλλιέργεια μιας στοχαστικής ματιάς και κριτικής στάσης των μαθητών απέναντι σε καταστάσεις που βιώνουν στην καθημερινότητά τους, καθώς και σε αξίες, αντιλήψεις και στάσεις της εποχής τους [...] (Έμφαση) δίνεται στην επαφή και τη δημιουργία ομάδας, αλλά και στην ατομική έκφραση των μαθητών μέσα από την άμεση και βιωματική εμπλοκή τους στα θεατρικά δρώμενα της τάξης, με εργαλεία τις διάφορες θεατρικές τεχνικές και μεθόδους (παιχνίδια ρόλων, παγωμένη εικόνα, ανακριτική καρτέκλα, ο δάσκαλος σε ρόλο, θεατρικό παιχνίδι, διερευνητική δραματοποίηση κ.ά.), με αποτέλεσμα το μάθημα να γίνεται τόσο εργαλείο τέχνης και έκφρασης όσο και εργαλείο μάθησης.»

Το νέο ΠΣ συνολικά θεωρείται από τις συμμετέχουσες ότι προετοιμάζει καλύτερα τους μαθητές, ώστε να μπορούν να αξιοποιήσουν τις γνώσεις που απέκτησαν από το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής στην καθημερινή τους ζωή ως αυριανών ενήλικων πολιτών. Πρόκειται για μία θέση που υποστηρίζεται από όλες τις συμμετέχουσες. Αυτό συμβαίνει, όπως επισημαίνουν, επειδή έχει ως στόχο τη δημιουργικότητα και την ολιστική εκπαίδευση, καθώς και τη διαφορετικότητα, που είναι στοιχείο που πλέον παρατηρείται σε πολλά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Ε3. «Εδώ δεν προσπαθούμε να εξειδικεύσουμε, προσπαθούμε να δώσουμε κάποιες βάσεις στα παιδιά, διάφορες δεξιότητες και από εκεί και πέρα εκείνοι να τα αξιοποιήσουν στην ενήλικη ζωή τους».

Ε6. «Το θέμα είναι επειδή είναι βιωματική μέθοδος κυρίως, τα παιδιά ζουν αυτό που προσφέρεται μέσα από τις μεθόδους του θεάτρου και τις τεχνικές. Άρα, θεωρώ ότι η εμπειρία που λαμβάνουν και η γνώση μέσα στο μάθημα τους προσφέρει εφόδια για να ζήσουν μια ενήλικη ζωή αργότερα πολύ πιο ουσιαστικά τέλος πάντων, κάπως έτσι».

Η παραπάνω θέση επιλέχθηκε έναντι της θέσης που ήθελε το νέο πρόγραμμα σπουδών να προετοιμάζει καλύτερα τους μαθητές να αποκτήσουν γερές βάσεις για να ακολουθήσουν μετέπειτα εξειδικευμένες ακαδημαϊκές σπουδές. Η δεύτερη αυτή θέση, η οποία δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων με τη στενή έννοια του όρου, δεν έγινε ιδιαίτερα αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα.

Έπειτα, η αξιοποίηση των ΤΠΕ είναι ένα στοιχείο που μπορεί να αξιοποιηθεί και να οδηγήσει σε ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις και δραστηριότητες, όπως αυτή που περιγράφεται από την Ε6:

Ε6. «Είπα στα παιδιά καταρχήν να κάνουμε... είδαμε καταρχήν ένα βίντεο όπου υπήρχαν πολεμιστές πάνω σε ένα αγγείο. Τώρα δεν το θυμάμαι ακριβώς να σας πω ποιο ήτανε. Υπήρχαν πολεμιστές σε κίνηση, της Μυκηναϊκής εποχής. Είδαμε αυτό με τα παιδιά στην τάξη και μετά στην συνέχεια προσπαθήσαμε να το αναπαραστήσουμε παίρνοντας το κάθε παιδί έναν ρόλο, επιχειρώντας στη συνέχεια να σκεφτούμε τι κάνει. Ο καθένας μπήκε στην θέση του καθενός, κάθε ήρωα. Επιχείρησε το κάθε παιδί να σκεφτεί τι κάνει αυτός ο ήρωας. Ποιος είναι; Πού βρίσκεται; Πού πάει; Να προσπαθήσουμε όλοι οι χαρακτήρες που ήταν στην αναπαράσταση στο αγγείο αυτό, να βρούμε μια ιστορία, τι τους δένει; Ποια είναι η σχέση μεταξύ τους; Τι θα μπορούσε να συμβεί πριν και μετά; Μέσω της δραματοποίησης και του αυτοσχεδιασμού, και με κάποιες τεχνικές, τα παιδιά προσέγγισαν τον πόλεμο, τους πολεμιστές που φεύγαν για τη μάχη ή μία αποχώρηση που φεύγει ο στρατιώτης και τον αποχαιρετούν οι συγγενείς του, οι γονείς του, η αδερφή του και βλέπουμε πώς ήταν τότε οι συνθήκες του πολέμου, πώς ζούσαν, τον τρόπο που ζούσαν τον πόλεμο, πώς ένιωθαν. Και το προσεγγίσαμε, τέλος πάντων, μέσα από θεατρικές τεχνικές. Αλλά παρουσιάσαμε στα παιδιά κάποιες εικόνες μέσω προτζέκτορα και μέσω υπολογιστή.

Επίσης, τους έδωσα να γράψουνε όχι στον υπολογιστή, πάνω σε ένα κείμενο, σε ένα ποίημα, να συμπληρώσουν κάτι σε σχέση με τα δικά τους τα βιώματα και πώς αντιλαμβάνονται τα ίδια το ποίημα και τη σκηνή».

Αξίζει να αναφερθεί η επισήμανση της Ε1, που εργάζεται στην Ειδική Αγωγή, και αναφέρει ότι ορισμένα από τα στοιχεία του νέου ΠΣ δεν είναι δυνατό να αξιοποιηθούν σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς δεν είναι στο δικό τους επίπεδο.

### **7.3. Θετικά στοιχεία του νέου ΠΣ**

Η ευελιξία είναι ένα από τα θετικά στοιχεία που το νέο ΠΣ προσφέρει στον εκπαιδευτικό δίνοντάς του τη δυνατότητα να προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών του και να διαμορφώνει κατάλληλα το ημερήσιο πρόγραμμα, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται σε αυτές. Αυτή η ευελιξία, ωστόσο, συχνά μπορεί να αποτελέσει και αδύναμο σημείο, αφού είναι πιθανό να γίνει κατάχρησή της και ο εκπαιδευτικός να ξεφύγει σε κάποιο βαθμό από τον βασικό άξονα του μαθήματος. Έτσι, η ελευθερία του μαθήματος είναι απαραίτητο να συνοδεύεται από την αυτοοργάνωση του εκπαιδευτικού (Ε1). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα φαίνεται ότι χαρακτηρίζεται από θετικά στοιχεία που περιλαμβάνουν τη σαφήνεια και τον τρόπο οργάνωσης του οδηγού σπουδών, που επισημαίνονται με εξαιρετικά θετικές κριτικές από τις συμμετέχουσες. Σημαντικό στοιχείο, επίσης, είναι η προσαρμοστικότητα, ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης ή και με τη φύση του κάθε τμήματος (Ε4). Ωστόσο, έχει διατυπωθεί και η άποψη ότι το νέο ΠΣ δεν είναι σε όλα του τα σημεία προσαρμόσιμο (Ε5).

Γενικώς, το νέο ΠΣ της Θεατρικής Αγωγής θεωρείται ότι, πράγματι, ενισχύει το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα, καλλιεργεί την κοινωνικοποίηση των μαθητών και οδηγεί στην ψυχική τους ανάταση με ταυτόχρονη τόνωση της εμπιστοσύνης και της αυτοεκτίμησης. Πρόκειται για στοιχεία που αναφέρονται στο ΦΕΚ και αναγνωρίζονται και από τους εκπαιδευτικούς που έχουν υλοποιήσει πιλοτικά το συγκεκριμένο πρόγραμμα.

Αυτό συμβαίνει μέσω μίας διαδικασίας με συγκεκριμένα βήματα και πορεία προς την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων.

E2. «Είναι σωστό, έχουν σωστές βάσεις με τον τρόπο που τα εντάσσουν είναι πολύ κατανοητά, έχουνε μια κλιμάκωση, κάτι που ξεκινάμε δηλαδή από το παιχνίδι, την αυτοέκφραση στους μαθητές και φτάνουμε στον δραματικό λόγο και στη διαδραστικότητα και στα άλλα μαθήματα, οπότε έχει μια κλιμάκωση που είναι σημαντική».

Παράλληλα, το νέο ΠΣ θεωρείται ότι ακονίζει την αντίληψη και την κρίση των μαθητών καθώς μαθαίνουν να αντιδρούν επιτυχώς στα εξωτερικά ερεθίσματα και να τα επεξεργάζονται, στοιχείο που, επίσης, αναγνωρίζεται από τις συμμετέχουσες, ενώ προωθείται και η συνεργατικότητα μεταξύ των υπόλοιπων μαθημάτων των προγραμμάτων σπουδών (E2).

Άλλο ένα θετικό στοιχείο του νέου ΠΣ είναι ότι βοηθά τους μαθητές να εξασκηθούν στη συγκέντρωση και την προσοχή και διδάσκονται από τη μία την πειθαρχία και την άλλη την ελεύθερη βούληση.

E4. «Μπορεί να βοηθήσει μια δραστηριότητα θεατρικού παιχνιδιού, μία άσκηση, μπορεί να τα βοηθήσει τα παιδιά να παρατηρούν καλύτερα, να επικοινωνούν καλύτερα με τις αισθήσεις τους, στην πειθαρχία. Πιο πολύ πιστεύω ότι χρειάζεται να κερδίσεις τη συμπάθειά τους, την αγάπη τους, ας πούμε, και μέσα από αυτό να σε ακούνε και σίγουρα κάτι που εκτιμούν πολύ τα παιδιά είναι η ελεύθερη βούληση αυτό, δηλαδή, να πάρουν πρωτοβουλία να κάνουν κάτι, αν πω εγώ κάντε αυτό, θα κάνουν αυτό που θα ζητήσω, θέλουν μετά να κάνω και κάτι δικό τους, αυτό είναι καλό».

E6. «Στην πρώτη περίπτωση για παράδειγμα στη διερευνητική δραματοποίηση υπάρχει το πρώτο στοιχείο της πειθαρχίας, ενώ η ελεύθερη βούληση στο θεατρικό παιχνίδι. Υπάρχουν και τα δύο».

Έπειτα, μέσω του νέου ΠΣ οι μαθητές καλλιεργούν την ενσυναίσθηση, δεξιότητα που συνδράμει τα μέγιστα στη λειτουργία του παιδιού μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και στις συναναστροφές του με τους συνανθρώπους του.

E3. «Η καλλιέργεια της ομαδικότητας είναι πάρα πολύ σημαντική. Και όλες οι δραστηριότητες που προτείνονται στο νέο πρόγραμμα σπουδών, δομημένες στους άξονες αυτούς, δηλαδή μέσω της ομαδικότητας έχουμε την καλλιέργεια ενσυναίσθησης, την καλλιέργεια αλληλοκατανόησης, νομίζω πως αυτός είναι ο βασικός στόχος μας μέσα από διάφορες τεχνικές βέβαια, με επιστημονικό τρόπο, δεν μιλώ για απλά παιχνίδια πλέον».

Μάλιστα, όπως τονίζεται από την E2, αυτό δεν συμβαίνει μόνο μέσω του θεατρικού δρώμενου, όπως αναφέρεται στο αντίστοιχο ΦΕΚ, αλλά μέσω της συνολικής διαδικασίας που οδηγεί σε αυτό, των διαφορετικών σταδίων που περνούν οι μαθητές:

E2. «Δεν είναι μέσω του θεατρικού δρώμενου που γίνεται αυτό, είναι από τη διαδικασία μέχρι να φτάσουμε στο θεατρικό δρώμενο. Είναι και το προωθεί και το πρόγραμμα σπουδών το καινούργιο, υπάρχουνε στάδια [...] Δεν πάμε κατευθείαν στο θεατρικό δρώμενο, οπότε περνάμε αυτά τα στάδια που έχουν να κάνουν με τη σωματικότητα, την έκφραση, τα πρωτόλεια, έτσι, συναισθήματα των παιδιών, με την επικοινωνία με αυτό το μάθημα, δεύτερο πάμε στην επικοινωνία μεταξύ τους, μετά στοχάζονται και μετά από το τέταρτο στάδιο πάμε στον θεατρικό λόγο και στο πώς αυτό γίνεται δρώμενο, προβολή θεατρικού».

Σημαντικό είναι, επίσης, να επισημανθεί ότι το νέο ΠΣ μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση των σύγχρονων προκλήσεων και να λειτουργήσει στις τρέχουσες συνθήκες προετοιμάζοντας, έτσι, τους μαθητές για την έξοδό τους στην κοινωνία.

Την ίδια στιγμή, δίνει την ευκαιρία σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να πειραματιστούν με την τεχνολογία και τα νέα μέσα για να φτάσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα:

E2. «Αυτό που μου άρεσε στο συγκεκριμένο πρόγραμμα είναι ότι τα συμπεριλαμβάνει όλα αυτά, δηλαδή να παράγουν και βίντεο και ταινίες και όλα αυτά που στο προηγούμενο δεν θυμάμαι αν ήταν τόσο ανεπτυγμένα και τόσο αναλυτικά και αυτό βοηθάει πάρα πολύ και τα παιδιά. Γιατί είναι σε μία εποχή που ασχολούνται πάρα πολύ με την τεχνολογία και με την εικόνα, οπότε αυτό τους δίνει ένα ακόμα ερέθισμα για να κατανοήσουν καλύτερα αυτά τα προγράμματα».

Η εφαρμογή διδακτικών σεναρίων είναι εξαιρετικά βοηθητική, καθώς φαίνεται, για την οργάνωση του μαθήματος και τη λήψη των απαραίτητων και πλέον κατάλληλων αποφάσεων.

E1. «Με την εφαρμογή διδακτικών σεναρίων νομίζω ότι θα βοηθήσει πάρα πολύ τον εκπαιδευτικό να μπαίνει οργανωμένος με ένα διδακτικό σενάριο στα χέρια του, να ξέρει τι θα πρέπει να εξασκήσει, ποιες δεξιότητες θα πρέπει να θέλει, ας πούμε, να αναπτύξει και να ακολουθήσει με συγκεκριμένα βήματα. Η εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου ήτανε από τα πιο χρήσιμα εργαλεία που μπορεί να διδαχθεί θεατρολόγος και λέω θεατρολόγος, γιατί είναι ένα πεδίο ανοιχτό που μπορεί να γίνει αχανές, οπότε ναι πιστεύω ότι παραμένει αυτό πρόβλημα του μαθήματος».

#### **7.4. Αδύναμα σημεία και δυσκολίες**

Ένα αδύναμο σημείο που επισημαίνεται από την E1 που δραστηριοποιείται στην Ειδική Αγωγή είναι το γεγονός ότι το νέο ΠΣ δεν προβλέπει συγκεκριμένες τροποποιήσεις που να συνδυάζουν το πρόγραμμα σπουδών της Ειδικής Αγωγής με αυτό της Θεατρικής Αγωγής, έτσι ώστε να καλύπτει και τους δύο τομείς.

E1. «Θα έπρεπε ίσως να γίνεται πιο συγκεκριμένο σε κάποια πράγματα που αφορούν στην ειδική εκπαίδευση. Και αυτό, επειδή μπαίνουμε στην ειδική εκπαίδευση και είναι καλό να μπαίνουμε έτοιμοι οι θεατρολόγοι, και λίγοι θεατρολόγοι θα ψάξουν να μελετήσουν το

πρόγραμμα σπουδών της ειδικής και λίγοι θεατρολόγοι θα κάτσουν να κάνουν έτσι μία μείξη των δύο προγραμμάτων σπουδών».

Η μη επάρκεια του διαθέσιμου χρόνου είναι ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο που πρέπει να εξεταστεί περαιτέρω με βάση τις συμμετέχουσες. Σε κάθε περίπτωση, επισημαίνεται ότι ο διδακτικός χρόνος δεν φτάνει στον θεατρολόγο λόγω των μειωμένων διδακτικών ωρών που του έχουν δοθεί από το εβδομαδιαίο πρόγραμμα του μαθητή και, ως εκ τούτου, δεν είναι δυνατό να καλυφθούν στο έπακρο τα ζητούμενα του αναλυτικού προγράμματος.

E7. «Το μάθημα είναι μονώρο και μόνο μέχρι την Τετάρτη δημοτικού. Προσωπικά πιστεύω ότι αυτό είναι ζήτημα εκπαιδευτικής πολιτικής και αποφάσεων που έχουν να κάνουν με το υπουργείο. Το νέο ΠΣ ίσως θα έπρεπε να λάβει περισσότερο υπόψη του τον περιορισμένο χρόνο που έχει ο εκπαιδευτικός θεατρικής αγωγής, ωστόσο τότε δεν θα ήταν απόλυτα αξιόπιστο ή επιστημονικά έγκυρο αν έβαζε χρονικά κριτήρια κι όχι παιδαγωγικά».

Στην περίπτωση της Ελλάδας, επίσης, δυσκολίες είναι δυνατό να προκύψουν εξαιτίας των ελλείψεων σε υποδομές και πόρους. Οι εκπαιδευτικοί είναι δυνατό να χρειάζονται συγκεκριμένα υλικά για την πραγματοποίηση του μαθήματος και να μην έχουν τη δυνατότητα να τα έχουν.

E6. «Δεν είχαμε εύκολη πρόσβαση, χάσαμε πολύ χρόνο δηλαδή να μπορέσουμε έναν υπολογιστή, έναν προτζέκτορα και ίντερνετ, για να τους δείξω αυτά που ήθελα. Εκεί χάθηκε πολύτιμος χρόνος γιατί δεν ήμουν στο σχολείο το δικό μου, είχα πάει σε ένα άλλο σχολείο, οπότε έπρεπε να διαχειριστούμε αυτά τα θέματα».



## 7.5. Παιδαγωγική φιλοσοφία

Το νέο ΠΣ είναι ένα πρόγραμμα μαθητοκεντρικό, ενώ ο εκπαιδευτικός, στο πλαίσιο αυτού, αναλαμβάνει έναν ρόλο περισσότερο υποστηρικτικό εμπυλώνοντας τους μαθητές και στηρίζοντάς τους. Πάντως, αναγνωρίζεται ότι οι μαθητές είναι στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος και πρωταγωνιστούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εύστοχα περιγράφει τη διαδικασία η Ε4:

Ε4. «Εγώ δίνω κάποιες κατευθυντήριες γραμμές, τις βασικές οδηγίες και μετά τα παιδιά πάνω σε αυτό, γίνονται οι ίδιοι δημιουργοί, απλά εγώ θα είμαι λίγο ξέρεις, σαν editor, ο σκηνοθέτης, ή θα πω ‘αυτό εδώ κάντο λίγο διαφορετικά’, δηλαδή διορθώνω κυρίως, εμπυλώνω, προτείνω σίγουρα, αλλά τα παιδιά είναι αυτά του πρωταγωνιστούν».

Ε5. «100%, το μάθημά μου αν δεν είναι μαθητοκεντρικό, δεν είναι το μάθημά μου. Αν δηλαδή γίνει διδασκαλία και ο δάσκαλος απαιτεί... σε κάποια σημεία γίνεται δασκαλοκεντρική διδασκαλία εκ των πραγμάτων. Πρέπει σταδιακά να αφήνεις όμως στα παιδιά πλέον το ελεύθερο. Όταν εγώ έχω φτάσει σε κάποιο σημείο που πλέον μπορούν να κινηθούν με ασφάλεια και για τον εαυτό τους και για τους άλλους... και όταν λέω κινηθούν εννοώ κυριολεκτικά κινηθούν και να επικοινωνήσουν – συμπεριφερθούν με ασφάλεια, τότε το πράγμα το αφήνεις πλέον στα ίδια. Δηλαδή πρέπει να καταλήγει να γίνεται μαθητοκεντρικό το μάθημα. Αν κάποιος νομίζει ότι μπαίνεις σε μια τάξη ως σκηνοθέτης ή κάτι άλλο, δεν είναι κατάλληλος για το επάγγελμα. Δηλαδή να πάει να κάνει κάτι άλλο».

## **Κεφάλαιο 8. Συζήτηση – συμπεράσματα**

Συνοψίζοντας, η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το νέο πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος της θεατρικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο κατά την πιλοτική εφαρμογή του. Αυτό αποτέλεσε και το βασικό ερευνητικό ερώτημα της εργασίας.

Όσον αφορά την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, προέκυψαν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

### **8.1. Βασικά χαρακτηριστικά του Νέου ΠΣ της θεατρικής αγωγής και η πρόσληψή του από τους εκπαιδευτικούς**

Παρά τη γενική καχυποψία που αναφέρθηκε από τις συμμετέχουσες απέναντι στο νέο ΠΣ κατά την πρώτη γνωριμία τους με αυτό, φαίνεται ότι τελικά η αποδοχή του είναι αρκετά σημαντική, αφού αναγνωρίστηκαν τα θετικά του στοιχεία και η δυνατότητά του να συνεισφέρει στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων.

Το νέο πρόγραμμα σπουδών, σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην ερευνητική διαδικασία, προετοιμάζει καλύτερα τους μαθητές, ώστε να μπορούν να αξιοποιήσουν τις γνώσεις που απέκτησαν από το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής στην καθημερινή τους ζωή ως αυριανών ενήλικων πολιτών. Πρόκειται για μία θέση εξαιρετικά σημαντική, καθώς τονίζει το γεγονός ότι μέσω της Θεατρικής Αγωγής οι μαθητές δεν λαμβάνουν μόνο γνώσεις σχετικά με το αντικείμενο, αλλά, γενικότερα και ευρύτερα προετοιμάζονται για την έξοδο τους στην κοινωνία κατά την ενήλικη ζωή τους. Πρόκειται για στοιχείο που τονίζεται, εξάλλου, και από το ΦΕΚ 6205/2021 και φαίνεται ότι, πράγματι, γίνεται αντιληπτό από τους εκπαιδευτικούς κατά την πρακτική εφαρμογή του ΠΣ στις τάξεις τους.

## **8.2. Οι λειτουργικές αδυναμίες του νέου ΠΣ**

Οι λειτουργικές αδυναμίες του νέου ΠΣ περισσότερο φαίνεται ότι σχετίζονται με την υφιστάμενη κατάσταση στην Ελλάδα και το εκπαιδευτικό σύστημα. Πιο συγκεκριμένα, από όλες τις συμμετέχουσες τονίζεται το γεγονός της έλλειψης χρόνου, που δεν επιτρέπει την ουσιαστική ανάπτυξη του μαθήματος. Πρόκειται για αντικείμενο μονώρο, που διδάσκεται μία μόνο φορά την εβδομάδα. Με αυτόν τον τρόπο, όπως επισημαίνεται, δεν είναι δυνατό να διευκολυνθεί η επίτευξη των προσδοκώμενων στόχων και, ως εκ τούτου, θα ήταν σκόπιμη η διεύρυνση του μαθήματος, ώστε να είναι δίωρο, κατά προτίμηση ένα συνεχόμενο δίωρο την εβδομάδα ή, εάν αυτό δεν είναι εφικτό, δύο μονώρα.

Επιπλέον, θεωρείται αδυναμία το γεγονός ότι το πρόγραμμα προβλέπει τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος μόνο μέχρι την Τετάρτη δημοτικού και δεν συνεχίζει, τουλάχιστον, έως και το τέλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έτσι ώστε οι μαθητές να λάβουν περισσότερα οφέλη από αυτό.

Εξίσου σημαντικό, τέλος, είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την έλλειψη των απαραίτητων πόρων και υποδομών και την ανάγκη του θεατρολόγου να μετακινείται μεταξύ σχολείων, ώστε να συμπληρώσει τις απαραίτητες ώρες. Οι συνθήκες αυτές δυσχεραίνουν το εγχείρημα και καθιστούν πιο δύσκολη την επίτευξη των στόχων του.

## **8.3. Τα λειτουργικά πλεονεκτήματα του νέου ΠΣ**

Είναι σημαντικό κατά την εφαρμογή των όσων ορίζονται από το ΠΣ ο εκπαιδευτικός να έχει τη δυνατότητα να είναι ευέλικτος και να προσαρμόζεται όπως αυτός κρίνει καλύτερο, ανάλογα με τις συνθήκες της τάξης του και τις ανάγκες των μαθητών του, αλλά και τις δικές του εκτιμήσεις και προτιμήσεις για την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης (Βέικου και συν., 2007). Το νέο ΠΣ της Θεατρικής Αγωγής φαίνεται ότι, πράγματι, αποτελεί ένα πρόγραμμα ευέλικτο, που προσφέρει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να κάνει τις δικές του επιλογές για το μάθημα και να το διαμορφώνει ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης του.

Η ελευθερία αυτή, ωστόσο, μπορεί να αποδειχθεί επικίνδυνη στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός δεν έχει τη δυνατότητα να οργανώσει ο ίδιος ικανοποιητικά το μάθημά του και να παραμείνει πιστός στον βασικό άξονα των στόχων που τίθενται γι' αυτό. Εξάλλου, η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με το πρόγραμμα σπουδών οδηγεί στη διαμόρφωση του προγράμματος που τελικά υλοποιείται στα πλαίσια της τάξης (van der Akker, 2010).

Το νέο ΠΣ, επίσης, έχει πράγματι αναδείξει μία μαθητοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία, θέτοντας τους μαθητές στο επίκεντρο και δίνοντας στον εκπαιδευτικό έναν ρόλο περισσότερο υποστηρικτικό και εμπνευστικό, έτσι ώστε να τους καθοδηγήσει προς την ανακάλυψη της γνώσης και όχι απλά να τους την παρέχει, όπως συμβαίνει στις πιο παραδοσιακές προσεγγίσεις.

Η ένταξη των ΤΠΕ στο μάθημα, επίσης, συνιστά ένα από τα δυνατά του σημεία, καθώς η θεατρική αγωγή σχετίζεται και με τη διαθεματικότητα και με την πολυτροπικότητα, στοιχεία που παρουσιάζονται μέσω του ΠΣ. Ωστόσο, όπως επισημαίνεται, η Θεατρική Αγωγή δεν βασίζεται αποκλειστικά και μόνο στις ΤΠΕ, αλλά σε ένα σύνολο μέσων, χωρίς να εξαρτάται απόλυτα από αυτά.

Ως εξαιρετικά σημαντικό στοιχείο τονίζεται από το σύνολο των συμμετεχουσών η διερευνητική δραματοποίηση, που ως τώρα επίσημα, γραπτά, δεν υπήρχε στα προγράμματα σπουδών. Πρόκειται, όπως σημειώνουν, για μια διαφορετική διαδικασία από το θεατρικό παιχνίδι, πιο δομημένη, πιο στοχευμένη, που ουσιαστικά βάζει τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία να μνήσουν τα παιδιά και στα λογοτεχνικά κείμενα περισσότερο από το ελεύθερο δημιουργικό παιχνίδι, που λέγεται θεατρικό παιχνίδι. Το συγκεκριμένο, σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχουσών, είναι ένα από τα βασικά στοιχεία του νέου ΠΣ που το καθιστούν περισσότερο επιστημονικό και αποτελεσματικό.

#### **8.4. Δυσκολίες κατά την εφαρμογή του νέου ΠΣ και προτάσεις προς βελτίωση**

Με δεδομένο ότι το νέο ΠΣ εφαρμόζεται και στην Ειδική Αγωγή, επισημαίνεται η ανάγκη να είναι κατάλληλα προσαρμοσμένο, έτσι ώστε να καλύπτει τους σκοπούς της. Προς το παρόν, ο σχεδιασμός του βασίζεται στα δεδομένα της Γενικής Εκπαίδευσης και, ως εκ τούτου δεν είναι δυνατό πάντοτε να εφαρμόζεται ως έχει στην περίπτωση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Αξίζει να αναφερθεί, επίσης, ότι τα νέα ΠΣ προορίζονται για εφαρμογή από εκπαιδευτικούς εξειδικευμένους στη Θεατρική Αγωγή, οι οποίοι έχουν γνώση σε σχέση με το συγκεκριμένο αντικείμενο και, ως εκ τούτου, μπορούν να το υλοποιήσουν. Ωστόσο, αυτή η παραδοχή εγείρει ένα σημαντικό ερώτημα που αφορά το τι θα γίνει στην περίπτωση που κληθούν να τα υλοποιήσουν δάσκαλοι, οι οποίοι έχουν διαφορετική φιλοσοφία και δεν έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις σε αυτό το πεδίο.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν τα νέα ΠΣ της Θεατρικής Αγωγής επιμορφώθηκαν σχετικά, αν και, όπως επισημαίνεται, αυτή η επιμόρφωση ενδεχομένως δεν ήταν απολύτως επαρκής, κυρίως γιατί υλοποιήθηκε σε περίοδο κατά την οποία ο χρόνος τους ήταν πολύ περιορισμένος. Υπό αυτή την έννοια, είναι πιθανό να μην είναι όλοι οι εμπλεκόμενοι κατάλληλα προετοιμασμένοι για τη διδασκαλία με βάση το νέο ΠΣ.

## **8.5. Προτάσεις προς εφαρμογή**

Με βάση τα παραπάνω, διαπιστώνεται ότι το νέο ΠΣ, πράγματι, είναι δυνατό να οδηγήσει σε ποικίλα οφέλη για τους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου μέσα από το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, ενώ αποτελεί χρήσιμο οδηγό για τους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με το συγκεκριμένο αντικείμενο. Εντούτοις, η κατάσταση σαφώς χρήζει βελτίωσης και, προς αυτή την κατεύθυνση, καταγράφονται οι ακόλουθες προτάσεις των συμμετεχουσών στην έρευνα:

- Μέριμνα ώστε το νέο ΠΣ να κάνει αναφορά στην Ειδική Αγωγή και να συνδυάζει σαφώς τους στόχους και τα δεδομένα των δύο προγραμμάτων προς όφελος των μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες.
- Αύξηση του διαθέσιμου χρόνου σε 2 ώρες εβδομαδιαίως για την εφαρμογή όσων προβλέπονται από το νέο ΠΣ.
- Μέριμνα ώστε σε όλα τα σχολεία να υπάρχουν οι υποδομές και οι πόροι που κατ' ελάχιστο, απαιτούνται για την υλοποίηση του ΠΣ.
- Επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν τη διδασκαλία της Θεατρικής Αγωγής, έτσι ώστε να είναι σε θέση να προσφέρουν τα μέγιστα στους μαθητές τους και να υλοποιήσουν με επιτυχία τα όσα ορίζονται στα πλαίσια του ΠΣ.
- Επέκταση του ΠΣ της Θεατρικής Αγωγής και προς εφαρμογή έως την έκτη δημοτικού, καθώς και στις τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έχοντας ως βάση την ίδια φιλοσοφία που το διατρέχει για τις τάξεις του Δημοτικού σχολείου.

## **8.6. Περιορισμοί της έρευνας**

Περιορισμό της παρούσας έρευνας αποτέλεσε το μικρό δείγμα της, αλλά και ο σύντομος χρόνος εφαρμογής του νέου ΠΣ, γεγονός που συνεπάγεται την εξίσου σύντομη εμπειρία των συμμετεχουσών σε αυτό το πεδίο. Επιπλέον, περιορισμό συνιστά και η εξ αποστάσεως λήψη των συνεντεύξεων, που καθιστά αδύνατη την κατανόηση της έκφρασης και των αντιδράσεων των συμμετεχουσών και, γενικώς, των στοιχείων της μη λεκτικής επικοινωνίας.

## 8.7. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Όσον αφορά την περαιτέρω έρευνα, προτείνεται να επαναληφθεί η υλοποίηση της παρούσας, αλλά έπειτα από την πάροδο ικανοποιητικού χρονικού διαστήματος εφαρμογής του νέου ΠΣ Θεατρικής Αγωγής, για παράδειγμα,. Με τον τρόπο αυτό, οι συμμετέχουσες θα έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν μεγαλύτερη εμπειρία και να έχουν πιο ολοκληρωμένη άποψη στο συγκεκριμένο πεδίο. Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμη η συμμετοχή των κατασκευαστών του ΠΣ ή των επιμορφωτών ή, ακόμη, και η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών για το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής. Γενικότερα, προτείνεται η συμμετοχή περισσότερων δρώντων, προκειμένου να τριγωνοποιηθούν τα ερευνητικά δεδομένα και να ενισχυθεί η εγκυρότητα μιας μελλοντικής έρευνας.

## Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσα

Αϊβαζίδου, Π. & Γιαννακού, Ε. (2018). *Η Θεατρική Αγωγή ως μέσο αντιμετώπισης φαινομένων ρατσισμού και κοινωνικού αποκλεισμού*. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο.

Αλαχιώτης, Σ. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 7-18.

Βέικου, Χ., Σιγανού, Α., Παπασταμούλη, Ε., (2007). Σύντομη επισκόπηση του παιδαγωγικού πλαισίου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 55 – 68.

Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1997). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Σχεδιασμός- αξιολόγηση- αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γιαννοπούλου, Ε., Τσιάρας, Α. & Παπαϊωάννου, Θ. (2020). Η θεατρική αγωγή ως μέσο καλλιέργειας της διερευνητικής μάθησης. *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 21, 72-80.

Δελή, Χ. (2019). *Θεατρικές τεχνικές: οι απόψεις των καθηγητών/ εκπαιδευτών προγραμμάτων επιμόρφωσης ενηλίκων αναφορικά με τη χρήση των θεατρικών τεχνικών ως παιδαγωγικής μεθόδου*. Αθήνα: ΕΑΠ.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1995). *Λευκό βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση*. Βρυξέλλες 29.11.1995 COM(95) 590 τελικό.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2006). Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Κοινοβούλιο: Αποδοτικότητα και ισότητα στο πλαίσιο των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Βρυξέλλες. [COM 2006/481].

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2010). *Ευρώπη 2020. Στρατηγική για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη*. Βρυξέλλες, 3.3.2010 COM(2010) 2020 τελικό.

ΙΕΠ, Νέα Προγράμματα Σπουδών. Αρχική Σελίδα <http://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida>



Καραβέζη-Καραβεζύρογλου, Α. (2019). *Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης σχετικά με την ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού στη σχολική διδασκαλία. Διπλωματική εργασία*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Νόμος 2525 (ΦΕΚ 188/Α/23-9-1997). *Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και λοιπές διατάξεις*.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (χ.χ.). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*. [http://www.pi-schools.gr/paideia\\_dialogos/analitika-programata.pdf](http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/analitika-programata.pdf).

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Θεάτρου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πασσάκος, Κ.Γ. (1980). *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν Ψυχολογίαν* (τ. Α' και Β'). Αθήνα: Κ. Μιχαλάς Α.Ε.

Σπανού, Δ. (2020). *Διερεύνηση των αντιλήψεων υπηρετούντων και μελλοντικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμβολή της Θεατρικής Αγωγής στο δημοτικό σχολείο*. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Τσατσαρώνη, Α., & Κουλαϊδής, Β. (2010). Παιδαγωγικός Λόγος και Παιδαγωγική Πρακτική: Θεωρητικοί Όροι, Προβληματική και Πεδίο Εφαρμογής. Στο Β. Κουλαϊδής & Α. Τσατσαρώνη (Επιμ.). *Παιδαγωγικές Πρακτικές: Έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ.17-49). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Υφαντή, Α. (2011). Συγκεντρωτισμός και προσπάθειες αποκεντρωτικών πολιτικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.). *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Όψεις και απόψεις, Τομ. Β' (Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010)* (σσ. 735-748). Αθήνα: Gutenberg.

ΦΕΚ 6205/2021 «Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο». Τεύχος Β', 23 Δεκεμβρίου 2021.

Φλουρής, Γ.Σ. (1995). *Αναλυτικά Προγράμματα για μία νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ζαγκότας, Β. & Κεχαγιά, Ε. (2013). *Σύγχρονες διδακτικές απαιτήσεις και η προσαρμοστική δυνατότητα των αναλυτικών προγραμμάτων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης 2003 και 2011*. Τυπογραφείο Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

## **Ξενόγλωσση**

Alexander, R. & Flutter, J. (2009). *Towards a new primary curriculum. part 1. past and present*. Cambridge: Cambridge Primary Review.

Alvunger, D., Soini, T., Philippou, S., & Priestley, M. (2021). Conclusions: Patterns and trends in curriculum making in Europe. In M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou, & T. Soini (Eds.). *Curriculum making in Europe: Policy and practice within and across diverse contexts* (pp. 273–294). Emerald. <https://doi.org/10.1108/9781838677350>.

Apple, M. W. (1990). *Ideology and Curriculum*. 2<sup>η</sup> έκδ. Λονδίνο και Νέα Υόρκη: Routledge.

Apple, M. W. (1998). *Official Knowledge. Democratic Education in a Conservative Age*. Λονδίνο και Νέα Υόρκη: Routledge.

Ball, J.S., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. New York: Routledge.

Ball, J.S., & Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, 54(1), 85–96.

Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. London: Taylor and Francis.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique* (Rev.ed.). New York: Rowman & Littlefield.

Beyer, L. & Apple M.W. (1988). *The Curriculum Problems, Politics and Possibilities*. Albany: State University of New York Press.

Brown, T. & Morrison, M. (1990): *The Curriculum Handbook*, Αοιδίνο: Longman.

Creswell, J. (2015). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New York: Pearson.

DICE (χ.χ.) *Drama Improves Lisbon Key Competences in Education*.  
<https://www.dramanetwork.eu/invitation.html>.

European Council (2000). *Presidency Conclusions*. Lisbon European Council 23 and 24 March 2000. [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm).

Fairclough, N. (2015). *Language and power* (3rd rev. ed.). Routledge.

Gewirtz, S. (2008). Give Us a Break! A Sceptical Review of Contemporary Discourses of Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, 7(4), 414–424.

Grundén, H. (2020b). Planning in mathematics teaching – A varied, emotional process influenced by others. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 8(1), 67–88. <https://doi.org/10.31129/LUMAT.8.1.1326>.

Karaviti, J. & Kakoudaki, G. (2013). Greece. In *Theatre/ Drama & Education in Europe – A report* (39-48). IDEA Europe.

Karseth, B., & Sivesind, K. (2010). Conceptualising Curriculum Knowledge Within and Beyond the National Context. *European Journal of Education. Research, Development and Policy*, 45(1), 103-120.

Lingard, B. (2013). Historicizing and contextualizing global policy discourses: Test- and standards based accountabilities in education. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 12(2), 122–132.

Musofer, R. P., & Lingard, B. (2020). Bourdieu and position-making in a changing field: Enactment of the national curriculum in Australia. *The Curriculum Journal*, 32(3), 384–401. <https://doi.org/10.1002/curj.88>.

Nordin, A., & Sundberg, D. (2016). Travelling concepts in national curriculum policy-making: the example of competencies. *European Educational Research Journal*, 15(3), 314–328.

Nordin, A., & Sundberg, D. (2018). Exploring curriculum change using discursive institutionalism – a conceptual framework. *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), 820-835.

Obanya, P. (2007). *Thinking and Talking Education*. Ibadan: Evans Publishers Nigeria Limited.

Obiefuna, C. (2009). Models of Curriculum Development. In U.M.O. IVowi, K. Nwosu, C. Nwagbara, J. Ukwungwu, I.E. Emah and G.C. Offorma (Eds). *Curriculum Theory and Practice*. Abuja: Curriculum Development of Nigeria.

OECD (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2020). *What students learn matters: Towards a 21st century curriculum*. Paris: OECD Publishing.

Porter, A. C., & Smithson, J. L. (2001). *Defining, developing, and using curriculum indicators*. CPRE research report series (RR-048). Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.

Priestley, M., & Philippou, S. (2018). Curriculum making as social practice: Complex webs of enactment. *The Curriculum Journal*, 29(2), 151–158. <https://doi.org/10.1080/09585176.2018.1451096>.

Remillard, J. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research*, 75(2), 211–246. <https://doi.org/10.3102/00346543075002211>.

Schnitzler, T. & Petrovits, S. (2022). *EU Policy Context. January 2022*. WUS Austria.

van den Akker, J. (2006). Curriculum development re-invented. In J. Letschert (Ed.). *Curriculum development re-invented* (pp. 16-30). Enschede: SLO.

van den Akker, J. (2010). *Curriculum Design Research*. SLO: Netherlands Institute for Curriculum Development.



## **Παράρτημα**

### **Οδηγός ερωτήσεων**

Εισαγωγικό Κείμενο

Η παρούσα συνέντευξη έχει ως στόχο την καταγραφή των απόψεών σας για το νέο πρόγραμμα σπουδών όπως το μελετήσατε και το εφαρμόσατε κατά τη φάση της πιλοτικής εφαρμογής του στο σχολείο σας.

Οι απόψεις σας θα αξιοποιηθούν για τη βελτίωση των νέου προγράμματος σε συνδυασμό με όλα τα άλλα συμπεράσματα της πιλοτικής φάσης εφαρμογής του.

Εισαγωγικές ερωτήσεις

Στοιχεία συνεντευξιζόμενου

Φύλο

Ειδικότητα (ποιο τμήμα)

Σπουδές (Μεταπτυχιακό; Επιμορφώσεις;)

Χρόνια Υπηρεσίας

Χρόνια Υπηρεσίας στο σχολείο πιλοτικής εφαρμογής του νέου προγράμματος

Χρόνος πιλοτικής εφαρμογής του νέου προγράμματος

Πώς οργανώνετε το καθημερινό σας μάθημα; Σε ποια στοιχεία-υλικά στηρίζεστε για αυτό;

Ποια η φυσιολογία (προφίλ) των μαθητών σας;

Ποια η εθνική και κοινωνική τους καταγωγή;

Προέρχονται από την γύρω περιοχή ή έρχονται και από πιο μακριά;

#### Γενικές ερωτήσεις για το νέο πρόγραμμα σπουδών

Ποια είναι η γενική γνώμη σας για το νέο πρόγραμμα σπουδών; (γενική εκτίμηση, τοποθέτηση για το νέο πρόγραμμα σπουδών, σύντομη τεκμηρίωση αυτής της γενικής γνώμης)

Ως προς ποια στοιχεία θεωρείτε, ότι διαφοροποιείται το νέο πρόγραμμα σπουδών από το υφιστάμενο; Πώς κρίνετε (αξιολογείτε) αυτή τη διαφοροποίηση; (αναγνώριση πιθανών στοιχείων διαφοροποίησης και αξιολογική σύγκριση μεταξύ του νέου και του υφιστάμενου Π.Σ.)

Εάν σας ζητούσαν να αναφέρετε ορισμένα στοιχεία που καθορίζουν τη φυσιολογία του μαθήματος όπως αυτή καθορίζεται από το νέο πρόγραμμα σπουδών, ποια θα λέγατε ότι είναι αυτά; Πού εντοπίζετε αυτά τα στοιχεία στο νέο Π.Σ; (αναγνώριση των βασικών στοιχείων που καθορίζουν τη φυσιολογία του μαθήματος σύμφωνα με το νέο Π.Σ και τεκμηρίωση των σχετικών απαντήσεων)



Ποια θέση ανάμεσα στις εξής δυο περιγράφει καλύτερα κατά τη γνώμη σας για το νέο Π.Σ. Δικαιολογήστε την απάντησή σας. (διάκριση ανάμεσα σε Π.Σ. ακαδημαϊκού χαρακτήρα ή σε Π.Σ. για τον Πολίτη και το λειτουργικό του εγγραμματισμό)

Θέση Α: «Το νέο Π.Σ. προετοιμάζει καλύτερα τους μαθητές να αποκτήσουν γερές βάσεις για να ακολουθήσουν μετέπειτα εξειδικευμένες ακαδημαϊκές σπουδές»

Θέση Β: «Το νέο Π.Σ. προετοιμάζει καλύτερα τους μαθητές ώστε να μπορούν να αξιοποιήσουν τις γνώσεις που απέκτησαν από το μάθημα στην καθημερινή τους ζωή ως αυριανοί ενήλικοι Πολίτες»

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το νέο Π.Σ. έχει οργανικά ενσωματώσει τη χρήση των ΤΠΕ; Δώστε παραδείγματα (αξιολόγηση του βαθμού ενσωμάτωσης των ΤΠΕ)

Οι κατασκευαστές του Π.Σ. ισχυρίζονται πως έχουν επιχειρήσει το νέο αυτό Π.Σ. να είναι αρκετά ανοικτό, ώστε να επιτρέψει τη μεγαλύτερη αυτενέργεια του εκπαιδευτικού να το προσαρμόζει στις συνθήκες της τάξης του, προσαρμόσιμο στις ιδιαίτερες ανάγκες μαθητών με διαφορετικές ικανότητες και συμπεριληπτικό, ώστε να μπορεί να δουλέψει καλά και με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε, ότι έχει επιτευχθεί καθένας από τους παραπάνω τρεις στόχους; Δώστε παραδείγματα (αξιολόγηση του Π.Σ. ως προς καθένα από τους τρεις στόχους και σχετική τεκμηρίωση).

Οι κατασκευαστές του ισχυρίζονται ότι με το νέο Π.Σ το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής αποκτά τα εξής ειδικά χαρακτηριστικά: αναπτύσσει το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα, καλλιεργεί την κοινωνικοποίηση των μαθητών, οδηγεί στην ψυχική τους ανάταση με ταυτόχρονη τόνωση της εμπιστοσύνης και της αυτοεκτίμησης. Παράλληλα, ακονίζει την αντίληψη και την κρίση των μαθητών καθώς μαθαίνουν να αντιδρούν επιτυχώς στα εξωτερικά ερεθίσματα και να τα επεξεργάζονται. Επίσης οι μαθητές εξασκούνται στην συγκέντρωση και τη προσοχή και διδάσκονται από την μια την πειθαρχία και από την άλλη την ελεύθερη βούληση. Μέσω του θεατρικού δρώμενου, στοιχείο άρρηκτα συνδεδεμένο με τον παιδαγωγικό πολιτισμό, οι μαθητές καλλιεργούν την ενσυναίσθηση, δεξιότητα που συνδράμει τα μέγιστα στην λειτουργία του παιδιού μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και στις συναναστροφές του με τους συνανθρώπους του. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι ορατά αυτά τα χαρακτηριστικά στο νέο Π.Σ. (Δώστε παραδείγματα). Κατά πόσο συμφωνείτε εσείς προσωπικά με τις συγκεκριμένες επιλογές;

Κατά πόσο θεωρείτε ότι το νέο Π.Σ. θα σας βοηθήσει να οργανώσετε καλύτερα τη διδασκαλία σας; Πως σκοπεύετε να το αξιοποιείτε για το σκοπό αυτό;

Ειδικότερες ερωτήσεις για επιμέρους στοιχεία του νέου προγράμματος σπουδών

Πόσο καλά διατυπωμένα θεωρείτε ότι είναι ως τέτοια τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα στο νέο Π.Σ. και πόσο βοηθητικά είναι στην οργάνωση της διδασκαλίας του μαθήματος; (αξιολόγηση του βαθμού σαφήνειας, αξιολόγηση

της σαφήνειας ως προς τη διάκριση σε Γνώσεις-Δεξιότητες -Στάσεις και Αξίες, του βαθμού καθοδήγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, του βαθμού σύνδεσής τους με το περιεχόμενο και τις προτεινόμενες δραστηριότητες, το βαθμό κάλυψης των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Η θεατρική αγωγή, λοιπόν, συνδράμει σε σημαντικότατο βαθμό στην διαπαιδαγώγηση, στην καλλιέργεια της προσωπικότητας του μαθητή, αναπτύσσοντας συγχρόνως την δεξιότητά του να λειτουργεί έχοντας ως γνώμονα το καλό του συνόλου. Και το σημαντικότερο, ίσως, το θεατρικό παιχνίδι συνιστά δημιουργική διασκέδαση και ψυχαγωγία.

Πως κρίνετε το περιεχόμενο (ύλη) που έχει συμπεριληφθεί στο νέο πρόγραμμα σπουδών; (αξιολόγηση του περιεχομένου ως προς την καταλληλότητα με βάση την ηλικία των μαθητών και τις προγενέστερες γνώσεις τους, ως προς την επιστημονική του εγκυρότητα)

Ποια είναι η γνώμη σας για την οργάνωση του περιεχομένου του Π.Σ. σε ευρύτερα θεματικά πεδία τα οποία εξελίσσονται από τάξη σε τάξη; Πως πιστεύετε πως θα λειτουργήσει αυτή η καινοτομία;

Κατά πόσο το περιεχόμενο του νέου Π.Σ. απαντά στις σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις και συνθήκες (περιβαλλοντικές προκλήσεις, πολυπολιτισμικότητα, παγκοσμιοποίηση, συμπερίληψη, κ.λπ); Δώστε παραδείγματα; (αξιολόγηση της κοινωνικο-πολιτιστικής εγκυρότητας του περιεχομένου του νέου Π.Σ.)

Πώς κρίνετε το περιεχόμενο του νέου Π.Σ. σε σχέση με το χρόνο που διατίθεται για τη διδασκαλία του μαθήματος; Τι θα αλλάζατε ως προς την ύλη για να είναι επαρκέστερος ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος; (αξιολόγηση της επάρκειας του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου για την κάλυψη της ύλης και διατύπωση βελτιωτικών προτάσεων)

Θα αλλάζατε κάτι και τι θα ήταν αυτό ως προς τη διάταξη ή την προσθήκη/αφαίρεση επιμέρους ενοτήτων; (προτάσεις για αλλαγή στη διάταξη ή για προσθήκη/αφαίρεση ενοτήτων στο Π.Σ.)

Ως παιδαγωγική φιλοσοφία οι κατασκευαστές του νέου Π.Σ. διακηρύσσουν μια προοδευτική-μαθητοκεντρική λογική ισχυριζόμενοι ότι: *«Τα ΠΣ προωθούν την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία όλων των μαθητών/τριών, μέσω της δημιουργίας περιβαλλόντων καθοδηγούμενης μάθησης, αυτενέργειας, συνεργατικής δράσης σε ομάδες, διερευνητικής μάθησης, βιωματικής προσέγγισης, συνεργατικής επίλυσης προβλήματος, επικοινωνιακής προσέγγισης, και μετασχηματιστικής λογικής»*. Κατά πόσο θεωρείτε ότι το νέο Π.Σ. πράγματι διαπνέεται από αυτή την παιδαγωγική προσέγγιση; Δώστε ενδεικτικά παραδείγματα (αναγνώριση του παιδαγωγικού προσανατολισμού του νέου Π.Σ. και τεκμηρίωση);

Κατά πόσο συμφωνείτε ότι η παραπάνω προοδευτική-μαθητοκεντρική λογική είναι κατάλληλη για τη διδασκαλία του μαθήματός σας; (βαθμός συμφωνίας με την προτεινόμενη παιδαγωγική προσέγγιση)

Ερωτήσεις για την εφαρμοσιμότητα του Π.Σ./Προτάσεις

Πώς δέχτηκαν γενικά οι εκπαιδευτικοί της ειδικότητας σας το νέο ΠΣ;

Λαμβάνοντας υπόψη την επαγγελματική ετοιμότητα των διδασκόντων, τις υλικές συνθήκες και την κουλτούρα των ελληνικών σχολείων θεωρείτε πως θα μπορούσαν να ανακύψουν κάποιες δυσκολίες στην εφαρμογή του νέου Π.Σ. και ποιες; (αξιολόγηση της εφαρμοσιμότητας του νέου Π.Σ. με βάση τα τρία κριτήρια, αναφορά σε πιθανές δυσκολίες στο πεδίο της εφαρμογής)

Με βάση την εμπειρία σας από την πιλοτική εφαρμογή του νέου Π.Σ. ποιες ήταν οι σημαντικότερες δυσκολίες/αδυναμίες του που εντοπίσατε; Ποια ήταν τα σημαντικότερα θετικά στοιχεία του που διαπιστώσατε στην πράξη; (αναφορά στις σημαντικότερες δυσκολίες και πλεονεκτήματα από την πιλοτική εφαρμογή των Π.Σ.)

Κλείνοντας τη συζήτησή μας ποιες συγκεκριμένες προτάσεις θα είχατε να κάνετε για πιθανή βελτίωση του νέου Π.Σ.; (συνοπτική διατύπωση συγκεκριμένων βελτιωτικών προτάσεων)

Η επιμόρφωση ήταν αποτελεσματική στο να γίνουν σαφή και να προωθηθούν τα νέα στοιχεία του Π.Σ.; Τι θα θέλατε να γίνει περισσότερο