

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Θεατρικές Σπουδές*

Μεταπτυχιακή Διατριβή



**Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ**

Παναγιώτα Νικολαΐδου

**Επιβλέπων Καθηγητής
Θεόδωρος Γραμματάς**

Μάιος 2016

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών και Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Θεατρικές Σπουδές*

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ**

Παναγιώτα Νικολαΐδου

**Επιβλέπων Καθηγητής
Θεόδωρος Γραμματάς**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στις *Θεατρικές Σπουδές* από τη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Μάιος 2016

Περίληψη

Σύγχρονοι παιδαγωγοί και μελετητές έχουν ασχοληθεί εκτεταμένα, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, για το τι ονομάζουμε θεατρικό παιχνίδι στην εκπαίδευση και με ποιους τρόπους γίνεται η επίτευξη και η αξιοποίησή του στον συγκεκριμένο χώρο. Η μεταπτυχιακή διατριβή πραγματεύεται, ακριβώς, αυτό το ζήτημα, καταγράφοντας τις βασικές μεθοδολογικές αρχές που διέπουν το θεατρικό παιχνίδι, ώστε να γίνει ευκολότερα κατανοητό το βασικό μας ζήτημα προς εξέταση: με ποιο τρόπο το θεατρικό παιχνίδι συμβάλει στην ανάπτυξη των νηπίων και πώς, ακολούθως, διαμέσου αυτού του παράγοντα, επιτυγχάνεται η πραγμάτωση της Περιβαλλοντικής Αγωγής στην παιδική ηλικία.

Στη μεταπτυχιακή διατριβή μας απασχόλησαν και απαντήθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα: (1) πώς το Θεατρικό Παιχνίδι συμβάλλει στους διάφορους τομείς ανάπτυξης των νηπίων - γνωστικό, κοινωνικό και αισθησιοκινητικό επίπεδο - και πώς αυτοί με τη σειρά τους μπορούν να συντείνουν στην ανάπτυξη, εμπέδωση και ενδυνάμωση της Περιβαλλοντικής Αγωγής, (2) με ποιο τρόπο είναι δυνατό το Θεατρικό Παιχνίδι να συμβάλει στην καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης, (3) ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αξιοποίηση του Θεατρικού Παιχνιδιού στην Περιβαλλοντική Αγωγή.

Κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση εξετάστηκαν και καταγράφηκαν ζητήματα, τα οποία είχαν συναφή σύνδεση με τα ερευνητικά μας ερωτήματα και τα οποία συνέβαλαν άμεσα στη διερεύνηση και απάντησή τους: 1) τι εννοούμε λέγοντας Περιβαλλοντική Αγωγή, 2) πού αποσκοπεί η Περιβαλλοντική Αγωγή στο σχολείο, 3) ποια η συνεισφορά της Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην παιδική ηλικία.

Η μεταπτυχιακή διατριβή καθίσταται ένα σύγχρονο, πολύτιμο, αξιόπιστο και εκπαιδευτικό εργαλείο στον εκάστοτε ή και στον μέλλοντα εκπαιδευτικό, γονέα ή φοιτητή, ειδικά της νηπιακής εκπαίδευσης. Η έρευνα συγκεντρώνει και παρέχει χρήσιμες, παιδαγωγικές πληροφορίες, που αφορούν το Θεατρικό Παιχνίδι, την Περιβαλλοντική Αγωγή και την Ανάπτυξη των Νηπίων, στηριζόμενες σε έγκυρο, επιστημονικό και παιδαγωγικό βιβλιογραφικό υλικό.

Summary

Modern educators and scholars have worked extensively, both on a theoretical and a practical level, on what we call theatrical play in education and the ways in which it is achieved and used in the specific area. The Introduction deals exactly with this issue, outlining the basic principles and the methodological methods that govern theatrical play, so as to enable the understanding of our main issue for consideration: the way that Theatrical Play contributes to the development of toddlers and how, subsequently, through this factor achieve the realization of Environmental Education in childhood.

The postgraduate thesis dealt and answered the following research questions: (1) how Theatrical Play contributes to different areas of toddlers' development – cognitive, social and kinesthetic level – and how they in turn can contribute to the development, consolidation and strengthening of Environmental Education (2) in which way may Theatrical Play contribute to raising environmental awareness, (3) which is the role of the teacher in the use of Theatrical Play in the school environment and in relation to the Environmental Education.

In the literature review examined and issues were recorded which had a direct link with our research questions and contribute directly to their investigation and resolution: (1) what do we mean by Environmental Education, (2) which is the aim of Environmental Education at school, (3) which is the contribution of Environmental Education in childhood.

The specific postgraduate thesis becomes a modern, valuable and reliable educational tool for current and future teachers, parents or students, especially in the field of toddler education. The survey gathers and provides useful educational information about the Theatrical Play, Environmental Education and Toddler Development, supported by valid scientific and pedagogical literature.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες προς τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Θεόδωρο Γραμματά, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, καθώς και για την καθοδήγηση και την πολύτιμη βοήθειά του κατά την εκπόνηση της μεταπτυχιακής διατριβής. Επίσης, να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες και προς τα υπόλοιπα δύο μέλη της επιτροπής για την υποστήριξη της μεταπτυχιακής διατριβής, κυρίες Αποστολία Γαλάνη και Μαρία Κλαδάκη.

Θα ήθελα να απευθύνω ιδιαίτερες ευχαριστίες και προς τον κύριο Βάιο Λιαπή, τον ακαδημαϊκό υπεύθυνο της ενότητας *Διατριβή Μάστερ* του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Θεατρικές Σπουδές της Σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου, για το αμείωτο ενδιαφέρον του, την άμεση ανταπόκριση και τις σημαντικές υποδείξεις προς κάθε απορία, σχετικά με την εκπόνηση της μεταπτυχιακής διατριβής.

Περιεχόμενα

1	Εισαγωγή και δομή της μεταπτυχιακής διατριβής	
1.1	Εισαγωγή.....	1
1.1.1	Σκοπός και προσδοκώμενα αποτελέσματα της μεταπτυχιακής διατριβής.....	3
1.1.2	Βασικά ερευνητικά ερωτήματα.....	3
1.1.3	Αναγκαιότητα και σπουδαιότητα της έρευνας.....	4
1.1.4.	Προτεινόμενη μεθοδολογία.....	4
2	Η Συμβολή του Θεατρικού Παιχνιδιού στην ανάπτυξη των νηπίων	
2.1	Θεατρικό Παιχνίδι: Ένα παιδευτικό πρότυπο διδακτικής μεθόδου.....	6
2.2	Παράγοντες που συμβάλλουν στη σφαιρική ανάπτυξη των νηπίων.....	7
3	Η Αξιοποίηση του Θεατρικού Παιχνιδιού στην Περιβαλλοντική Αγωγή των νηπίων	
3.1	Περιβάλλον και Παιδεία.....	11
3.2	Πώς ορίζεται η Περιβαλλοντική Αγωγή.....	12
3.3	Ο σκοπός της Περιβαλλοντικής Αγωγής στο σύγχρονο σχολείο και ειδικά στο νηπιαγωγείο.....	14
3.4	Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στην Περιβαλλοντική Αγωγή.....	17
3.5	Τρόποι αξιοποίησης του Θεατρικού Παιχνιδιού στην Περιβαλλοντική Αγωγή.....	20
3.6	Η αξιοποίηση του Θεατρικού Παιχνιδιού στην ανάπτυξη των νηπίων.....	27
3.6.1	Γνωσιολογικός Τομέας.....	28
3.6.2	Αισθησιοκινητικός Τομέας.....	33
3.6.3	Κοινωνιολογικός Τομέας.....	37
4	Συζήτηση - Προτάσεις	42
	Βιβλιογραφία	44

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή και δομή της μεταπτυχιακής διατριβής

1.1 Εισαγωγή

Με την ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού σε όλες τις σχολικές βαθμίδες ο εκπαιδευτικός απέκτησε ένα χρήσιμο, παιδαγωγικό εργαλείο και μια νέα διδακτική δυναμική. Εν ολίγοις, κατέκτησε τη δυνατότητα για διαδραστική και βιωματική διδασκαλία των παιδιών, όπως και τη διερεύνηση και κατανόηση των διαφόρων γνωστικών πεδίων.

Το θεατρικό παιχνίδι, σύμφωνα με τους ερευνητές, αποτελεί μια συλλογική δραστηριότητα σωματικής και συναισθηματικής απελευθέρωσης, κατά την οποία τα άτομα, χωρίς να είναι ηθοποιοί, αυτοσχεδιάζουν πάνω σε ένα θέμα επιλεγμένο από τα ίδια σε μια δεδομένη στιγμή ή από τον εμπυχωτή της ομάδας, π.χ. τον δάσκαλο σε μια σχολική μονάδα (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 29). Άρα, σκοπός του θεατρικού παιχνιδιού δεν είναι το αποτέλεσμα μιας θεατρικής παράστασης επί σκηνής με κοινό, αλλά η ψυχαγωγική έκφραση, η απόκτηση γνώσεων γύρω από το σώμα, τις αισθήσεις και τις διαπροσωπικές σχέσεις των συμμετεχόντων δια του θεάτρου και τους θεμελιώδεις μηχανισμούς του, π.χ. δραματικό πρόσωπο, σύμβαση, διαλεκτική των διαφόρων καταστάσεων και των διαλόγων κ.λπ. (Pavis 2006: 199).

Το θεατρικό παιχνίδι, ειδικά όσο αφορά τα μικρά παιδιά, είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με το παιχνίδι και αποτελεί μια φυσική και αυθόρμητη σύνδεση με το εκπαιδευτικό δράμα (Somers 2012: 112). Συνεπώς, αποσκοπεί σε ένα παιχνίδι ρόλων, μίμησης και κίνησης, κατά το οποίο οι συμμετέχοντες ενεργούν ελεύθερα και χωρίς καθοδήγηση, αποκτώντας, παράλληλα, ποικίλες γνώσεις από τον γύρω ή και τον ευρύτερο κόσμο τους, π.χ. σε διαπροσωπικά, περιβαλλοντικά, πολυπολιτισμικά ζητήματα κ.ά. Στα παιδιά, αλλά και στον κάθε ενεργά εμπλεκόμενο, προσφέρει την αίσθηση της ψυχαγωγίας, της ευχαρίστησης, αλλά και την ελευθερία στη δράση (Γραμματάς &

Τζαμαργιάς 2004: 76). Οι ερευνητές στη χώρα μας, που ασχολούνται διεξοδικά με το είδος αυτό (π.χ. Γραμματάς, Κουρετζής), διαπιστώνουν ότι το Θεατρικό Παιχνίδι αποτελείται από φάσεις, οι οποίες εξυπηρετούν διαφορετικούς και ποικίλους στόχους με παιδαγωγικό χαρακτήρα, έχοντας γνώμονα την ιδιοσυγκρασία της κάθε ομάδας, ενώ ο δάσκαλος διατηρεί πάντοτε τον ρόλο του εμπυχωτή.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη δομή της μεταπτυχιακής μελέτης. Συγκεκριμένα, αναφέρονται ο σκοπός και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα, η αναγκαιότητα και η σπουδαιότητα της έρευνας και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε. Στη σημερινή εποχή της ραγδαίας τεχνολογικής ανάπτυξης προβληματίζει όλους, γονείς, εκπαιδευτικούς, κοινωνία και πολιτεία, με ποιο τρόπο θα ήταν ευδόκιμο τα παιδιά να μπορούν να αναπτύσσονται σφαιρικά. Στο δεύτερο κεφάλαιο της μεταπτυχιακής διατριβής επιχειρείται να διερευνηθούν και να απαντηθούν τα ερωτήματα – θέσεις που περικλείουν τη συμβολή του Θεατρικού Παιχνιδιού για την ανάπτυξη των νηπίων, επικεντρωμένα σε τρεις βασικούς άξονες: τον γνωσιολογικό, τον αισθησιοκινητικό και τον κοινωνιολογικό. Παράλληλα, θα επιχειρηθεί να εξεταστεί πώς μπορεί το Θεατρικό Παιχνίδι, συμβάλλοντας στους προαναφερθέντες τρεις άξονες ανάπτυξης των παιδιών, να επιτύχει στην ανάπτυξη, εμπέδωση και ενδυνάμωση της Περιβαλλοντικής Αγωγής.

Το τρίτο κεφάλαιο της μεταπτυχιακής διατριβής έχει σκοπό να εξετάσει την αξιοποίηση του Θεατρικού Παιχνιδιού στην Περιβαλλοντική Αγωγή, καθώς και να διερευνήσει την ίδια την Περιβαλλοντική Αγωγή ως εκπαιδευτική διαδικασία στο σύγχρονο νηπιαγωγείο. Ακολούθως, θα διερευνηθεί ποιος είναι ο ρόλος του ίδιου του εκπαιδευτικού στις μικρές ηλικίες σε όλη αυτή την παιδαγωγική διαδικασία και πώς μπορεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να συμβάλει με επιτυχία σ' αυτήν. Προτού, όμως, απαντηθούν τα πιο πάνω ερωτήματα, καλό είναι να δούμε πώς ορίζεται η Περιβαλλοντική Αγωγή και ποια είναι η έννοια της ένταξής της στο σύγχρονο σχολείο, εστιάζοντας στο νηπιαγωγείο. Όλα τα πιο πάνω θέματα είναι αυτά τα οποία θα μας απασχολήσουν σε αυτή τη μεταπτυχιακή διατριβή και θα επιχειρηθούν να προσεγγισθούν με επιστημονικό και διερευνητικό τρόπο.

1.1.2 Σκοπός και προσδοκώμενα αποτελέσματα της μεταπτυχιακής διατριβής

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή έχει σκοπό να διερευνήσει τον ρόλο του θεατρικού παιχνιδιού ως ένα χρηστικό, εκπαιδευτικό εργαλείο και τους τρόπους με τους οποίους δύναται να αξιοποιηθεί στο εκπαιδευτικό πεδίο της Περιβαλλοντικής Αγωγής. Επίσης, θα διερευνηθεί με ποιο τρόπο το θεατρικό παιχνίδι είναι δυνατόν να συμβάλει στη σφαιρική ανάπτυξη των νηπίων, όσο αφορά τον γνωστικό, αισθησιοκινητικό και κοινωνικό τομέα, οι οποίοι θα βοηθήσουν και στην ενίσχυση της Περιβαλλοντικής Αγωγής στο νηπιαγωγείο.

Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα είναι να διαφανούν όλα τα πιο πάνω σημεία που πρόκειται να διερευνηθούν μέσα από αξιόπιστες, επιστημονικές έρευνες. Επιπρόσθετα, η μελέτη στοχεύει στο να καταστήσει κατανοητή τη συνολική αξία του θεατρικού παιχνιδιού σε συνάφεια με την περιβαλλοντική αγωγή, όχι μόνο ως εκπαιδευτικό, μεθοδολογικό εργαλείο, αλλά και συμβάλλοντας στη σφαιρική ανάπτυξη του νηπίου, εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Κυρίως, όμως, διοχετεύοντας το παιδί με όσο το δυνατόν καταλληλότερα εφόδια ως τον μετέπειτα ενήλικα. Ως εκ τούτου, θα διαφανεί και η σπουδαιότητα της Περιβαλλοντικής Αγωγής στο σχολείο, που καλό είναι να αρχίζει από τη νηπιακή ηλικία.

1.1.3 Βασικά ερευνητικά ερωτήματα

Σύγχρονοι παιδαγωγοί και μελετητές έχουν ασχοληθεί εκτεταμένα, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, για το τι ονομάζουμε θεατρικό παιχνίδι στην εκπαίδευση και με ποιους τρόπους γίνεται η επίτευξη και η αξιοποίησή του στο συγκεκριμένο χώρο. Έτσι, είναι καλό να γίνει μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση στο πιο πάνω ζήτημα, καταγράφοντας τις βασικές αρχές και τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που διέπουν το θεατρικό παιχνίδι, ώστε να γίνει ευκολότερα κατανοητό το κύριο μας ζήτημα, που έχει ως κύριο άξονα το θεατρικό παιχνίδι και με ποιους τρόπους συμβάλει στην ανάπτυξη των νηπίων και πώς, ακολούθως, διαμέσου αυτού του παράγοντα, επιτυγχάνεται η ανάδειξη και ενίσχυση της Περιβαλλοντικής Αγωγής στην παιδική ηλικία.

Συγκεκριμένα, θα μας απασχολήσουν και θα εξετάσουμε μέσα από έγκυρες βιβλιογραφικές αναφορές ερωτήματα, τα οποία συνδέονται με τον κεντρικό μας άξονα και τα οποία συμβάλλουν άμεσα στη διερεύνηση και απάντησή του, όπως: (1) ποιος

είναι ο επίσημος ορισμός της περιβαλλοντικής αγωγής, (2) πώς ορίζεται η περιβαλλοντική εκπαίδευση στα σχολεία, (3) ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στην Περιβαλλοντική Αγωγή, στο νηπιαγωγείο.

Ακολούθως, θα επιχειρηθεί να διερευνηθούν τα πιο κάτω ερευνητικά ερωτήματα: (1) με ποιο τρόπο είναι δυνατό το θεατρικό παιχνίδι να συμβάλει στην καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης (2) ποια η συνεισφορά της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα σχολεία από το νηπιαγωγείο, (3) πώς μπορεί να επιτευχθεί μια δυναμική επίδραση στους διάφορους τομείς ανάπτυξης των νηπίων – γνωστικό, αισθησιοκινητικό και κοινωνικό επίπεδο – μέσω του θεατρικού παιχνιδιού.

1.1.4 Αναγκαιότητα και σπουδαιότητα της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα καθίσταται ένα σύγχρονο, πολύτιμο, αξιόπιστο και εκπαιδευτικό εργαλείο στον εκάστοτε ή και στον μέλλοντα εκπαιδευτικό, γονέα ή φοιτητή, ειδικά της νηπιακής εκπαίδευσης. Η έρευνα συγκεντρώνει και παρέχει σπουδαία εχέγγυα που αφορούν το θεατρικό παιχνίδι, σε γενικό και ειδικό πλαίσιο (ανάπτυξη των νηπίων), την περιβαλλοντική αγωγή, όπως και τη σχέση των δύο εκπαιδευτικών πυλώνων, δηλαδή του Θεατρικού Παιχνιδιού και της Περιβαλλοντικής Αγωγής.

1.1.5 Προτεινόμενη μεθοδολογία

Η μέθοδος που θα ακολουθηθεί για τη διερεύνηση της αξιοποίησης του Θεατρικού Παιχνιδιού στην Περιβαλλοντική Αγωγή και την ανάπτυξη των νηπίων είναι η βιβλιογραφική ανασκόπηση. Συγκεκριμένα, η μεθοδολογία θα έχει ως διερευνητική βάση τις ακόλουθες έγκυρες και επιστημονικές βιβλιογραφικές πηγές, τόσο μέσα από την ελληνική βιβλιογραφία όσο και από την ξένη: 1) βιβλία, π.χ., Γραμματάς, Θ. (1999) *Fantasy Land: Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007) *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο, Φλογαΐτη, Ε. (1998) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Boal, A. (1992) *Games for Actors and Non Actors*. London: Routledge, Wilson, R. A. (1994) *Environmental Education at Early Childhood Level*. Washington D. C.: North American Association for Environmental

Education, 2) πρακτικά συνεδρίων, π.χ., Καντανολέων, Ν. & Αλιακίζογλου Αικ. (2015) Το Θεατρικό Παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και αγωγής σταδιοδρομίας. Πρακτικά 7^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ, Βόλος 8 – 10 Μαΐου 2015, 3) επιστημονικά άρθρα από περιοδικά και από έγκυρες πηγές από το διαδίκτυο και τις ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες, όπως: α) το Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση, π.χ., Patterson, Μ. (2012) Bonds of solidarity for two and a half millennia. (επιμ.) Γκόβας, Ν., Κατσαρίδου, Μ., Μαυρέας, Δ. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση, Κουρετζής, Λ. & Παρζακώνη, Α. (2012) Θεατρικό Παιχνίδι: η διά του Θεάτρου Παιδεία. (επιμ.) *Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση* και β) το Jstor, π.χ., Flogaitis, Ε. & Alexoroulou, Ι. (1991) Environmental Education in Greece. Vol.26, No.4. Σελίδες 339 – 345. <http://www.jstor.org/stable/1503135>, 4) επιμορφωτικά, εκπαιδευτικά σεμινάρια για παιδαγωγούς σε θέματα που εξετάζουν το θεατρικό παιχνίδι, το εκπαιδευτικό θέατρο γενικά και την περιβαλλοντική αγωγή στο σχολείο, π.χ., Γιαλλουράκη, Σ. (1983) Η Θεατρική Παιδεία στην Προσχολική Ηλικία. Σελίδες 25 – 35. *Υλικό Α΄ Σεμιναρίου Θεατρικής Παιδείας: Σεμινάρια Θεατρικής Παιδείας για Νηπιαγωγούς – Δασκάλους – Καθηγητές*. Κοινή Πρωτοβουλία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και του Υφυπουργείου Νέας Γενιάς και Αθλητισμού, Ματσικάρης, Γ. & Περικλέους, Ε. & Ζαχαρίου, Α. (2006 – 2007) Σεμινάρια Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: Υπό Έμφαση Στόχος. Κύπρος: Υ.Π.Π., 5) τα αναλυτικά προγράμματα της δημοτικής και προδημοτικής εκπαίδευσης της Κύπρου και της Ελλάδας.

Το περιεχόμενο της βιβλιογραφίας θα αφορά το θεωρητικό πλαίσιο στα ακόλουθα σημεία: 1) την περιβαλλοντική αγωγή, (2) την περιβαλλοντική αγωγή στη νηπιακή ηλικία, 3) τον ρόλο του δασκάλου στην περιβαλλοντική αγωγή στον χώρο του νηπιαγωγείου, 4) το θέατρο στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο, 5) το θεατρικό παιχνίδι και 6) τις γνώσεις και επιστημονικές έρευνες που αφορούν τους παράγοντες που συμβάλλουν στη σφαιρική ανάπτυξη των μικρών παιδιών.

Κεφάλαιο 2

Η Συμβολή του Θεατρικού Παιχνιδιού στην ανάπτυξη των νηπίων

2.1 Θεατρικό Παιχνίδι: Ένα παιδευτικό πρότυπο διδακτικής μεθόδου

Το Θεατρικό Παιχνίδι είναι το παιχνίδι των ρόλων που χαρίζει σε όλους τους εμπλεκόμενους τη χαρά της συνεργασίας, της δημιουργίας και της επικοινωνίας, μέσω των διαφόρων, πολλαπλών τεχνικών του, χωρίς να αποτελεί ανταγωνιστικό κίνητρο, απαξίωση ή απόρριψη, είτε αφορά ενήλικους είτε ανήλικους συμμετέχοντες. Διαμέσου του Θεατρικού Παιχνιδιού, τα άτομα (ανήλικα, αλλά και ενήλικα) επιτυγχάνουν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, αλλά, κυρίως, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, γεγονός που εξαιτίας των σημερινών, γρήγορων ρυθμών ζωής, ο άνθρωπος έχει ξεχάσει πώς να τα εξωτερικεύει, αλλά, και πώς να τα διαχειρίζεται (Faure & Lascar 1994: 8 – 9).

Το Θεατρικό Παιχνίδι αποτελεί μια δημιουργική, παιδαγωγική, διδακτική μέθοδο και μια σύνθετη μορφή τέχνης, αφού, μπορεί να συμπεριλάβει στις δραστηριότητες που το διέπουν τη διαθεματικότητα, τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και έκφραση, τον διάλογο, τις εικαστικές τέχνες, τη μουσική, τη ρυθμική και σωματική κίνηση κ.λπ. Καθίσταται, έτσι, ένα βοηθητικό, χρήσιμο, εκπαιδευτικό εργαλείο και μέσο διαπαιδαγώγησης στα χέρια του εκπαιδευτικού, καθώς μπορεί να ενισχύσει το παιδί στη σφαιρική του ανάπτυξη, μέσω των δημιουργικών τεχνικών του, και να αποτελέσει για τον ίδιο μέσο αξιολόγησης και εμπέδωσης για τα παιδιά (Γραμματάς 2001: 207 – 208).

Έτσι, οι θεατροπαιδαγωγικές, δημιουργικές δραστηριότητες του Θεατρικού Παιχνιδιού μπορούν να αξιοποιηθούν για την ανάπτυξη του μικρού παιδιού ως ακολούθως: να αποκτήσει ποικίλες γνώσεις για τον κόσμο γύρω του με εμπειρικό και βιωματικό τρόπο, να κατανοήσει τον εαυτό του, να μάθει να αποδέχεται τη διαφορετικότητα, να

εκφράσει με ελευθερία και δημοκρατικότητα τις απόψεις ή τις απορίες του, να αποκτήσει ηθικές αξίες, να μάθει να επικοινωνεί με τους συνομήλικούς του, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς του, αλλά και να κατορθώσει να ελέγχει τα συναισθήματά του και να αντιμετωπίσει τις φοβίες του, να αναπτύξει την ομαδική συνεργατικότητα, να βελτιώσει και να εμπλουτίσει το λεξιλόγιό του και τη σωστή χρήση του λόγου, να μάθει και να εξοικειωθεί με τους μηχανισμούς του σώματός του, να κινείται με άνεση και αυτοπεποίθηση στον περιβάλλοντα χώρο του (Παπαδόπουλος 2010: 92 – 94).

2.2 Παράγοντες που συμβάλλουν στη σφαιρική ανάπτυξη των νηπίων

«[...Η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιακών ελευθεριών...]». (Ο.Η.Ε. 1948. Άρθρο 26, στο Μεριέ 1996: 20).

Συχνά γίνεται λόγος στην εκπαίδευση, και πιο συγκεκριμένα όσο αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα, για το πόσο σημαντικό και αναγκαίο είναι να συγκαταλέγονται σε αυτό όλοι οι τομείς της ανάπτυξης των παιδιών, συμπεριλαμβάνοντας στοχευμένες δραστηριότητες για την ολοκληρωμένη εξέλιξή τους ως προσωπικότητες. Ποιοι θεωρούνται, όμως, αυτοί οι τομείς της ανάπτυξης των παιδιών; Και είναι δυνατόν το θεατρικό παιχνίδι να μπορεί να συμβάλει ως εκπαιδευτικό εργαλείο στη σφαιρική ανάπτυξη των νηπίων;

Σύμφωνα με την εξελικτική θεωρία του Piaget τα παιδιά σε κάθε ηλικιακή βαθμίδα αναπτύσσουν και την αντίστοιχη εξελικτική, πνευματική ωρίμανση (Piaget & Inhelder 1969: 132). Κατά τη διαδικασία αυτή συνεπάγεται ότι το άτομο αποκτά σταδιακά τις ικανότητες της αίσθησης, της οργάνωσης, της προσαρμογής, της αφομοίωσης της σκέψης και της αντίληψης των πραγμάτων ή των εννοιών για τον κόσμο γύρω του, όπως και για την κατανόηση του ίδιου του εαυτού του. Η θεωρία αυτή έχει ως σημείο αναφοράς και εξέτασης τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, η οποία διαχωρίζεται, κατά τον Ελβετό επιστήμονα και ψυχολόγο, στα ακόλουθα εξελικτικά στάδια: 1) την αισθησιοκινητική περίοδο (0 – 2^ο έτος), 2) την προλειτουργική περίοδο (2^ο – 7^ο έτος), 3) την περίοδο της συγκεκριμένης λειτουργικής σκέψης (7^ο – 12^ο έτος) και 4) την περίοδο

της τυπικής ή αφηρημένης λειτουργικής σκέψης (12^ο έτος και μετά) (Κακαβούλης 1993: 257 – 260).

Ο Bruner, από την άλλη, καταγράφει ένα διαφορετικό μοντέλο εξέλιξης της ανθρώπινης νόησης, το οποίο περιλαμβάνει την επεξεργασία πληροφοριών, δηλαδή την αναγνώριση, την κωδικοποίηση, την αποθήκευση και την επαναφορά ορισμένων από αυτών των πληροφοριών, με σκοπό την επίλυση κάποιου προβλήματος (Fontana 1995: 79 – 90). Ο Βιγκότσκι επισημαίνει ότι η νοητική διεργασία και η γνωστική ανάπτυξη είναι αλληλένδετες με τη μίμηση, κατά την οποία το παιδί μαθαίνει και αναπτύσσει τις δεξιότητές του μιμούμενο το κοινωνικό και πολιτισμικό του περιβάλλον, αλλά και το γλωσσικό πεδίο, στο οποίο συνυπάρχει (Fontana 1995: 90 – 99). Η γλώσσα, εξάλλου, αποτελεί έναν σημαντικό πυλώνα ψυχοπαιδαγωγικής ανάπτυξης του ατόμου, με την οποία ο άνθρωπος επικοινωνεί, εκφράζεται, διαμορφώνει και εδραιώνει τη σκέψη, την προσωπικότητα και την πολιτιστική του ταυτότητα (Βάμβουκας 2004: 169).

Διαφαίνεται, λοιπόν, ότι οι ερευνητικές προσεγγίσεις των ψυχολόγων και των βιολόγων στο θέμα της ανάπτυξης του παιδιού παρουσιάζουν εμφανείς διαφορές μεταξύ τους. Για παράδειγμα, ο John Locke ισχυριζόταν ότι το παιδί αναπτύσσεται και διαμορφώνεται εξαιτίας της εμπειρίας και της μάθησης, επηρεαζόμενο αποκλειστικά από το περιβάλλον στο οποίο ζει. Αντίθετα, ο Rousseau υποστήριζε ότι η συμπεριφορά και η ανάπτυξη του ατόμου καθορίζονται από τους κληρονομικούς παράγοντες (Κακαβούλης 1997: 24). Παρόλα αυτά, παρατηρούμε ότι οι διάφορες θεωρίες (περιβαλλοντικές και φυσιοκρατικές) συγκλίνουν, τόσο στα γενικά τους χαρακτηριστικά όσο και στο ότι ο άνθρωπος, ήδη από τη γέννησή του, παρουσιάζει νοητική και γλωσσική εξέλιξη κατά τη διάρκεια της ζωής του. Επιπλέον, διαφαίνεται ότι το παιδί μαθαίνει κατά τη διαδικασία της διαρκούς ανάπτυξης της σκέψης και της κριτικής, νοητικής λειτουργίας, ειδικά όσο η σκέψη εξελίσσεται σε πιο σύνθετη, βοηθώντας το στη λύση ποικίλων προβλημάτων (Fontana 1995: 191).

Άρα, η ομαλή ανάπτυξη του παιδιού, όπως και η μετέπειτα πορεία του ως ένας ολοκληρωμένος ενήλικας, δεν περιορίζεται αποκλειστικά μόνο στο γνωστικό φάσμα. Αναγκαία προϋπόθεση θεωρείται και η καλλιέργεια συναισθηματικής ισορροπίας και αρμονικής, ψυχοσωματικής ανάπτυξης, καθώς οι δύο τομείς αλληλοσυνδέονται και αλληλοσυμπληρώνονται (Piaget & Inhelden 1969: 158).

Στις μέρες μας τείνει να υιοθετείται η άποψη ότι η σφαιρική ανάπτυξη του ατόμου είναι συνεπακόλουθο και των δύο αυτών θεωριών και αντιλήψεων. Αυτή η σύνθετη, ανθρώπινη διεργασία πραγματοποιείται είτε διαμέσου ποικίλων εξωτερικών ερεθισμάτων (οικογενειακό, σχολικό περιβάλλον κ.λπ.) είτε μέσω των γενετικών γνωρισμάτων του ανθρώπινου γένους (εγωκεντρισμός, μνήμη κ.λπ.), τα οποία επηρεάζουν τη νοητική, αλλά και τη συναισθηματική του εξέλιξη (Κακαβούλης 1993: 19 – 20).

Αρκετές είναι οι επιστημονικές θεωρίες που αναπτύχθηκαν αναφορικά με τη συναισθηματική και ψυχοσωματική, όπως και την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, η πρόθεση των οποίων δεν είναι αυτοσκοπός της συγκεκριμένης μελέτης γι' αυτό και δε θα αναπτυχθούν διεξοδικά. Θα αναφερθούμε, όμως, σε συντομία, στο ρόλο της προσχολικής αγωγής στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, η οποία μας απασχολεί ως θεματικός, διερευνητικός άξονας, και, έτσι, θα μπορέσουμε να συνειδητοποιήσουμε πιο ευδιάκριτα τους τομείς που συμβάλουν στη σφαιρική ανάπτυξη των νηπίων.

Σύμφωνα με έρευνες που έγιναν κατά καιρούς σε διάφορα νηπιαγωγεία, διαπιστώθηκε ότι όσα παιδιά φοιτούσαν σε νηπιαγωγείο είχαν αναπτύξει κοινωνικότητα, αυτοπεποίθηση και πρωτοβουλία, καθώς και ενδιαφέρον για το περιβάλλον, σε αντίθεση με τα νήπια που δεν φοίτησαν σε νηπιαγωγείο κατά το παρελθόν (Wash, στο Κακαβούλης 1997: 242). Επίσης, τα παιδιά που φοιτούν σε νηπιαγωγείο αναπτύσσουν μεγαλύτερη αυτονομία, προσαρμοστικότητα σε νέα περιβάλλοντα, κινητικές δεξιότητες, υποχωρητικότητα, ενώ, λιγότερη αντιδραστικότητα και διστακτικότητα, φοβίες ή νευρικότητα σε σύγκριση με αυτά που παραμένουν στο σπίτι της ίδιας ηλικίας (Kawin & Hoefler & Hattwich, στο Κακαβούλης 1997: 243). Διαφαίνεται, λοιπόν, ότι η προσχολική αγωγή όχι, απλά, παρέχει στα παιδιά γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη, αλλά τα παιδιά αυτά υπερτερούν απέναντι σε όσα δεν φοίτησαν καθ' όλη ή εν μέρει κατά τη σχολική χρονιά σε μια προσχολική μονάδα (Κακαβούλης 1997: 244). Οι περισσότεροι, αν όχι όλοι, παιδαγωγοί και ψυχολόγοι τονίζουν τη σημαντικότητα που έχουν τα πρώτα πέντε χρόνια της ζωής του ανθρώπου, γι' αυτό και οι εμπειρίες που αποκτά ένα παιδί στο νηπιαγωγείο τείνουν θεμελιώδους σημασίας (Θεοδοσιάδου 2001: 15). Είναι σημαντικό τα παιδιά της ηλικίας των τριών έως πέντε ετών να φοιτούν στο νηπιαγωγείο, στο οποίο θα αποκτήσουν ευεργετικές επιδράσεις, διαμορφώνοντας

θετικά όλους τους τομείς ανάπτυξής τους, αλλά και θα τα βοηθήσει στο να οικοδομήσουν τις βάσεις για την ομαλή κοινωνική τους ένταξη (Μπάρδη 1976: 11).

Συμπεράνουμε, από τα προλεγόμενα, πόσο σημαντική και καθοριστική είναι η νηπιακή ηλικία στον κάθε άνθρωπο για τη μετέπειτα μετεξέλιξή του σε έναν ολοκληρωμένο, από κάθε άποψη, ενσυνείδητο ενήλικα, λαμβάνοντας στον μέγιστο βαθμό, όσο γίνεται εφικτό, τα εχέγγυα εκείνα που συμβάλλουν και καθορίζουν τη νοητική και ψυχοσωματική ανάπτυξή του. Εξίσου σημαντικός παράγοντας για την υγιή ανάπτυξη του ατόμου καταδεικνύονται η θετική αγωγή και αρωγή προς τα παιδιά από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον και, ασφαλώς, από την πολιτεία ως σύνολο.

Παραμένουμε, ωστόσο, στην εξέταση της συμβολής της προσχολικής εκπαίδευσης, όσο αφορά τη σφαιρική ανάπτυξη του παιδιού, και πιο συγκεκριμένα, στην αξιοποίηση του Θεατρικού Παιχνιδιού προς την Περιβαλλοντική Αγωγή. Εν ολίγοις, οι τομείς που συμβάλλουν στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη των παιδιών θεωρούνται η γνωστική καλλιέργεια, η συναισθηματική ισορροπία, οι κινητικές ικανότητες, η προσωπική και κοινωνική συνειδητοποίηση (Λοΐζου κ.ά. 2011: 28). Για να επιτευχθούν όλα τα πιο πάνω χρειάζεται τα παιδιά, αρχίζοντας, ήδη, από τη νηπιακή ηλικία, να κινητοποιηθούν ενεργά μέσω, κυρίως, της βιωματικής μάθησης, καλλιεργώντας όλους τους τομείς ανάπτυξής τους: τον γνωστικό, τον συναισθηματικό και τον ψυχοκινητικό τομέα (Roman 1974: 169), ζητήματα τα οποία θα εξεταστούν στο επόμενο κεφάλαιο της μεταπτυχιακής διατριβής.

Κεφάλαιο 3

Η Αξιοποίηση του Θεατρικού Παιχνιδιού στην Περιβαλλοντική Αγωγή των νηπίων

3.1 Περιβάλλον και Παιδεία

Κύριος παιδαγωγικός μας στόχος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές πως όλα τα φυσικά στοιχεία, τα οποία και αποτελούν μέρος του κόσμου που τους περιτοίχίζει, παρόλο που φαινομενικά διαφέρουν μεταξύ τους, εντούτοις, αλληλοσυνδέονται και αλληλοεξαρτώνται. Για τον λόγο αυτό, και στο ότι το περιβάλλον μας κρούει συνεχώς τον κώδωνα κινδύνου, ολόκληρη η πολιτεία οφείλει να δραστηριοποιηθεί, με σκοπό να το προστατέψει. Όλοι, ανεξαιρέτως ηλικίας, φύλου ή ιθαγένειας, οφείλουμε να αγαπήσουμε το περιβάλλον (εδώ, ίσως, θα ήταν καλύτερα να λεχθεί η φράση: να ξανά-αγαπήσουμε το περιβάλλον) κάνοντας διαρκείς και αποτελεσματικές προσπάθειες στο να προσφέρουμε μια ποιότητα ζωής σε όλο τον πλανήτη, επομένως, και στους ίδιους τους εαυτούς μας, αφού αποτελούμε αναπόσπαστο μέρος της αλυσίδας αυτής.

Το σχολείο, αρχίζοντας από το νηπιαγωγείο, είναι ένας από τους βασικότερους πυλώνες μετάδοσης γνώσεων και ηθικών αξιών και συμπεριφορών. Συμπεριλαμβάνει ένα μεγάλο εύρος παιδαγωγικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων και τεχνικών, ώστε μπορεί να εκπαιδεύει τους μαθητές, αναπτύσσοντας την περιβαλλοντική συνείδηση των αυριανών πολιτών. Η επιμόρφωση, πρωτίστως των εκπαιδευτικών και μετέπειτα των μαθητών, είναι απολύτως αναγκαία για την πολυσήμαντη αυτή επίτευξη.

Το Θεατρικό Παιχνίδι, το οποίο όπως γνωρίζουμε σήμερα συμπεριλαμβάνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα όλων των σχολικών βαθμίδων, αποτελεί ένα σύγχρονο, καινοτόμο επικουρικό εργαλείο, λόγω της ευχάριστης, αυθόρμητης, παιγνιώδους, παιδαγωγικής, δημιουργικής και βιωματικής του υπόστασης. Μπορεί, έτσι, να αποτελέσει μια θεατρική τεχνική και μια σύγχρονη μέθοδο για την Περιβαλλοντική

Αγωγή, όπως συμβαίνει και με άλλες παιδαγωγικές μεθόδους και εκπαιδευτικά εργαλεία, λ.χ., το project και τη διερευνητική δραματοποίηση.

Το κεφάλαιο αυτό εστιάζει συγκεκριμένα στην αξιοποίηση του Θεατρικού Παιχνιδιού στην Περιβαλλοντική Αγωγή των νηπίων. Θα εξεταστεί κατά πόσο μπορεί να επιτευχθεί η ανάδειξη των περιβαλλοντικών ζητημάτων και προβλημάτων που αντιμετωπίζει ο πλανήτης και που η Περιβαλλοντική Αγωγή στοχεύει να προβάλλει, αλλά και να ευαισθητοποιήσει τα μικρά παιδιά για το περιβάλλον, μέσω των δημιουργικών τεχνικών του Θεατρικού Παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο.

3.2 Πώς ορίζεται η Περιβαλλοντική Αγωγή

«Βλέπω την διαρκή επανάσταση φυτών και λουλουδιών».

(Τα Πάθη, Ανάγνωσμα Έκτο: Προφητικών. Ελύτης 2011)

Προτού εξετάσουμε με ποιους τρόπους το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να αξιοποιηθεί στο σχολείο, συμβάλλοντας στην ανάδειξη της περιβαλλοντικής συνείδησης, είναι καλό να δούμε πώς ορίζεται η Περιβαλλοντική Αγωγή. Η αντίληψη του όρου *Περιβαλλοντική Αγωγή* έχει διαφοροποιηθεί κατά το πέρασμα των ετών, καθώς η φιλοσοφία, οι στόχοι και οι ποικίλοι προβληματισμοί που την προσδιορίζουν τείνουν να διαμορφώνονται (Φλογαΐτη 1998: 181), ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες που δημιουργούνται ή μεταλλάσσονται σε γεωλογική και πολιτισμική εξέλιξη (Σαμιώτης & Τσάλτας 1990: 53).

Η Περιβαλλοντική Αγωγή είναι η εκπαίδευση των πολιτών που συντελεί στη δημιουργία πνευματικής καλλιέργειας, ατομικής στράτευσης και κοινωνικής υπευθυνότητας, παράλληλα με μια συστηματική αντίληψη της σχέσης που διέπει τον άνθρωπο με τη φύση (O'Riordan 1976). Κατά τη διεθνή συνάντηση στη Νεβάδα των Η.Π.Α. το 1970, αναλύθηκε το θέμα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, καθορίστηκε ότι η Περιβαλλοντική Αγωγή έγκειται σε μια συνεχή, συλλογική και ενεργή δραστηριότητα από κάθε κοινωνική ομάδα, με σκοπό την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων (O'Riordan 1976, στο www.ornithologiki.gr).

Με τις αποφάσεις της Unesco, κατά τις διασκέψεις που έλαβαν χώρα τις δεκαετίες του 70', 80' και 90', η Περιβαλλοντική Αγωγή άρχισε να ενσωματώνεται στο εκπαιδευτικό σύστημα των περισσότερων χωρών, όπως και της Ελλάδας. Σε αυτές αναφερόταν ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι μια διαρκής διαδικασία, κατά την οποία τα άτομα και οι κοινωνικές ομάδες μπορούν να συνειδητοποιήσουν το περιβάλλον τους, αποκτώντας γνώσεις, αξίες, ικανότητες και εμπειρία. Επιπλέον, οι πολίτες μπορούν να αποκτήσουν τη θέληση που θα τους επιτρέψει να δράσουν, είτε συλλογικά είτε ατομικά, με πρωταρχικό σκοπό την επίλυση των παρόντων και μελλοντικών προβλημάτων του περιβάλλοντος (Flogaitis & Alexoroulou 1991: 339 – 344).

Περιβαλλοντική Αγωγή ή Εκπαίδευση θεωρείται η διαδικασία κατά την οποία οι πολίτες θα αποκτήσουν πολύπλευρη γνώση γύρω από το περιβάλλον, δημιουργώντας εκείνες τις συνθήκες, ώστε να αναβαθμίσουν την ποιότητα της προσωπικής, κοινωνικής και περιβαλλοντικής ζωής (Hungerford κ.ά. 1980: 42). Οι Ward και Dubos (στο Φλογαΐτη 1998: 159 – 160) υποστηρίζουν, όμως, ότι η περιβαλλοντική αγωγή συνιστάται στην εκπαίδευση των ατόμων όχι, μόνο, σε θέματα που αφορούν στο φυσικό περιβάλλον – φυτά, ζώα, έδαφος, υδροβιότοποι – αλλά, εξίσου, με θέματα που αφορούν και αλληλοσυνδέονται στη συμβίωση του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον: τους κοινωνικούς θεσμούς, τις γνώσεις, τα όνειρα, τις ανθρώπινες κατασκευές (π.χ. εργαλεία, μηχανήματα κ.λπ.). Κάθε τι, δηλαδή, που αφορά και περιβάλλει τον άνθρωπο, είτε σε προσωπικό και κοινωνικοπολιτικό επίπεδο είτε σε φυσικό και τεχνητό περιβάλλον.

Η Περιβαλλοντική Αγωγή δεν αποτελεί διδασκαλία των φυσικών επιστημών. Οι φυσικές επιστήμες είναι αυτές που ασχολούνται με την εκπαίδευση του ατόμου για τα περιβαλλοντικά ζητήματα, τα οποία διαχωρίζονται στους ακόλουθους τομείς: 1) το φυσικό περιβάλλον – γεωλογία, κλίμα, χλωρίδα, πανίδα – το οποίο προϋπήρχε του ανθρώπου και εξακολουθεί να υπάρχει ανεξάρτητα από αυτόν και 2) το ανθρωπογενές ή τεχνητό περιβάλλον, το οποίο δημιούργησε ο ίδιος ο άνθρωπος ως πεδίο δράσης και επιβίωσής του, π.χ. σπίτια, δρόμοι, καταστήματα κ.λπ., όπως και στην επινόηση διάφορων κοινωνικοπολιτικών ιδεών και αντιλήψεων (Sarre 1987: 17 – 19). Η Περιβαλλοντική Αγωγή φέρει διεπιστημονικό χαρακτήρα και ολιστική προσέγγιση προς τα περιβαλλοντικά ζητήματα και την αειφόρο ανάπτυξη (Χάρτα του Βελιγραδίου 1975, Τιφλίδα 1977, στο Ματσικάρης & Περικλέους & Ζαχαρίου 2006 – 2007) και θεωρεί το περιβάλλον ως ολότητα, εξετάζοντας και επιλύοντας ζητήματα που αφορούν τόσο τη

φυσική δομή του όσο και τον πολιτισμικό χαρακτήρα του: τεχνολογικό, κοινωνικό, πολιτικό, ιστορικό, ηθικό και αισθητικό (Unesco 1978, στο Ματσικάρης & Περικλέους & Ζαχαρίου 2006 – 2007). Ως επακόλουθο, είναι απαραίτητο να αναπτυχθεί εκ μέρους του ανθρώπου ενδιαφέρον και ευσυνειδησία προς όλους τους περιβαλλοντικούς τομείς, εφόσον η συνείδηση των περιβαλλοντικών ζητημάτων αποτελεί περισσότερο κοινωνική συνείδηση παρά οικολογική (Φλογαΐτη & Λιαράκου 2003: 87 & 89).

Μέσα από τη βιβλιογραφική έρευνα και την παράθεση των ποικίλων ορισμών για την Περιβαλλοντική Αγωγή, φαίνεται ότι: Α) είναι απαραίτητη η εκπαίδευση των πολιτών, όσο αφορά τα φυσικά, περιβαλλοντικά ζητήματα, Β) η Περιβαλλοντική Αγωγή στο σχολείο είναι μια συλλογική και ενεργή δραστηριότητα, Γ) η Περιβαλλοντική Αγωγή είναι μια διαρκής διαδικασία, κατά την οποία τα άτομα επιτυγχάνουν να αντιληφθούν το περιβάλλον στο οποίο ζουν και να αποκτήσουν γνώσεις, αξίες, ικανότητα και εμπειρίες, Δ) Οι πολίτες μαθαίνουν να δρουν συλλογικά στην επίλυση περιβαλλοντικών ζητημάτων, Ε) Οι πολίτες αποκτούν γνώσεις γύρω από το περιβάλλον και αναβάθμιση στην ποιότητα της ζωής, Στ) η Περιβαλλοντική Αγωγή αφορά και συνδέεται με οτιδήποτε περιβάλλει τον άνθρωπο, είτε αυτό είναι το φυσικό και τεχνητό περιβάλλον είτε είναι το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον.

3.3 Ο σκοπός της Περιβαλλοντικής Αγωγής στο σύγχρονο σχολείο και ειδικά στον χώρο του νηπιαγωγείου

Ένα εύλογο ερώτημα που μπορεί να θέσει κάποιος, όσο αφορά την ένταξη της Περιβαλλοντικής Αγωγής στο εκπαιδευτικό σύστημα, είναι πού αποσκοπεί η εφαρμογή της συγκεκριμένης θεματικής στο σχολείο. Στις αρχές του 20^ο αιώνα στα διεθνή και ευρωπαϊκά συνέδρια διαφάνηκε η επείγουσα ανάγκη για την αφύπνιση και αγωγή όλων των πολιτών με επίκεντρο τα περιβαλλοντικά ζητήματα και τη βιώσιμη, πράσινη ανάπτυξη. Ο λόγος ήταν στο γεγονός ότι τα περιβαλλοντικά προβλήματα δεν πηγάζουν από μεταβολές που οφείλονται σε φυσικά φαινόμενα. Η οικολογική κρίση είναι αποτέλεσμα της επιζήμιας, ανθρώπινης αντίληψης και συμπεριφοράς προς το περιβάλλον, σε ολόκληρη τη ζωική ή φυτική αλυσίδα, και ως εκ τούτου, και στον ίδιο τον ανθρώπινο οργανισμό (Φλογαΐτη 1998: 112).

Θεωρείται, βέβαιο, ότι η ρύπανση του περιβάλλοντος, της χερσαίας, υγρής και αέριας γήινης ατμόσφαιρας, αυξάνεται συνεχώς, επηρεάζοντας, ταυτόχρονα, την ποιότητα της ζωής μας και την επιβίωση κάθε έμβιου οργανισμού (Χριστοδουλάκης 1995: 143). Η συστηματική, άλογη ανθρώπινη συμπεριφορά και νοοτροπία σε παγκόσμιο, κοινωνικοπολιτικό επίπεδο και με οικονομικό, πολλές φορές, κέρδος εις βάρος του περιβάλλοντος αλλοίωσε όχι, μόνο, τη δομή του φυσικού τοπίου, αλλά και τις ηθικές αξίες που διέπουν την ανθρώπινη ύπαρξη (Φιλής κ.ά. 1996: 1 – 14).

Η χώρα μας δεν αποτελεί εξαίρεση, αφού έχει να αντιμετωπίσει παρόμοια περιβαλλοντικά ζητήματα, όπως, για παράδειγμα, τη διαβίωση των ζώων και των σπάνιων φυτών, την τσιμεντοποίηση των παραλιών και των φυσικών πάρκων, την ανεπαρκή δεντροφύτευση ή την κάθε μορφή ρύπανση, π.χ. τα απόβλητα, την ηχορύπανση, τη ρύπανση των υδροτόπων (Παναγιώτου 2001: 19 – 25).

Από τα προαναφερθέντα προκύπτει ότι είναι άμεσα απαραίτητο να δημιουργηθεί περιβαλλοντική συνείδηση σε όλους τους πολίτες, προς όφελος ολόκληρου του πλανήτη, ο οποίος μας εκπέμπει σήμα κινδύνου. Διαφαίνεται, εξάλλου, από τα πολύπλευρα περιβαλλοντικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν όλες οι χώρες, ανεξαρτήτως γεωγραφικής θέσης, όπως τη ρύπανση του αέρα, του νερού και του εδάφους, τις κλιματικές αλλαγές, το φαινόμενο του θερμοκηπίου, την όξινη βροχή, την εξαφάνιση διαφόρων ειδών πανίδας και χλωρίδας, τα μεταλλαγμένα προϊόντα, τα απορρίμματα και τις περιβαλλοντικές καταστροφές (Ματσικάρης & Περικλέους & Ζαχαρίου 2006 – 2007).

Το εκπαιδευτικό σύστημα των ευρωπαϊκών χωρών αποφάσισε να στηρίξει και να υιοθετήσει στους κόλπους της την *Στρατηγική για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη* (Ματσικάρης & Περικλέους & Ζαχαρίου 2006 – 2007) προχωρώντας σε διάφορες παιδαγωγικές δομές και καινοτομίες, με σκοπό να παρέχει τα κατάλληλα εφόδια στους συμμετέχοντες (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς) για να ενισχυθεί αποτελεσματικά ο θεσμός αυτός (Φλογαΐτη 2003: 85 – 86).

Ο ποιητής William Wordsworth δήλωσε κάποτε ότι: *το παιδί είναι ο πατέρας του ανθρώπου* (στο, Estes 1993: K4). Φέρνοντας τα παιδιά, από μικρή ηλικία, κοντά στη φύση, π.χ. σε φάρμες, περιβόλια, δάση κ.λπ. ή τη φύση κοντά στα παιδιά με περιβαλλοντικά προγράμματα στο σχολείο τους ή την περιοχή όπου ζουν, αφενός, προάγεται η περιβαλλοντική αγωγή και, αφετέρου, δημιουργούνται οι κατάλληλες

προϋποθέσεις, ώστε να μπορέσουν να προληφθούν ή να αποφευχθούν οποιαδήποτε περιβαλλοντικά ζητήματα (Wilson 1994: 37 – 38).

Επίσης, οι νέες πολιτειακές, περιβαλλοντικές συνθήκες μπορεί να τεθούν διαμέσου των αρχών της διαφώτισης και της πρόληψης, συμπεριλαμβανομένου των σχολείων όλων των βαθμίδων, όπου το κάθε κράτος θα οφείλει να ενημερώνει τους πολίτες του, ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου ή κοινωνικής τάξης, για κάθε περιβαλλοντικό ζήτημα ή δραστηριότητα (Σαμιώτης & Τσάλτας 1990: 134 & 138). Στα εκπαιδευτικά ιδρύματα η ενημέρωση για τα τοπικά, κρατικά ή διεθνή περιβαλλοντικά ζητήματα έχει σκοπό να ενισχύει τις γνώσεις, την κριτική σκέψη και την περιβαλλοντική δραστηριοποίηση των παιδιών και, παράλληλα, να μετατρέπει τους εκπαιδευτικούς κάθε βαθμίδας σε φορείς μετάδοσης των αρχών περί προστασίας του περιβάλλοντος προς τους μαθητές και τους συμπολίτες τους (Harris 1991: 288).

Με την αρχή της πρόληψης στο σχολείο είναι δυνατόν να προ-εξασφαλίζεται η ποιοτική και η ποσοτική βιώσιμη ανάπτυξη (ανθρώπου και φυσικού περιβάλλοντος) αποτρέποντας οποιαδήποτε επιζήμια περιβαλλοντική κατάσταση (Αλεξιάδης 1981: 78). Έτσι, ο πολίτης, ειδικά όταν έχει εξοικειωθεί και αγαπήσει το περιβάλλον από την παιδική του ηλικία, κατορθώνει και να αποτρέψει μια πιθανή, επερχόμενη περιβαλλοντική καταστροφή, αλλά και να προβεί σε νέα, περιβαλλοντικά διορθωτικά μέτρα (Estes 1993: K6).

Το σχολείο αποτελεί ένα ενδιάμεσο φορέα ανάμεσα στην κοινωνία και τα παιδιά, το οποίο παρέχει γνώσεις και καλλιεργεί αξίες στους μαθητές, προετοιμάζοντας την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία. Για τον λόγο αυτό οι αναπτυγμένες, κυρίως, χώρες άρχισαν να καθιερώνουν σε όλες τις σχολικές βαθμίδες την Περιβαλλοντική Αγωγή, με σκοπό οι μαθητές να αγαπήσουν και να ευαισθητοποιηθούν για το περιβάλλον (Φίλης κ.ά. 1996: 159).

Στόχος της Περιβαλλοντικής Αγωγής είναι να αναπτύξει τη συνεργασία και να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές, τους νεαρούς κοινωνούς και αυριανούς πολίτες, ώστε να αλλάξουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους απέναντι στην ήδη υφιστάμενη κοινωνική νοοτροπία, η οποία εξακολουθεί να είναι επιζήμια προς το περιβάλλον, με απώτερο σκοπό την περιβαλλοντική και βιώσιμη ανάπτυξη. Επίσης, κατά την εξέλιξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στις σχολικές μονάδες, βελτιώνεται η συνεργασία και

η αλληλεγγύη ανάμεσα στους μαθητές, καλλιεργούνται οι ηθικές αξίες και εμπλουτίζεται το γνωστικό τους πεδίο (Clover 2000: 214 – 215).

3.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αξιοποίηση του Θεατρικού Παιχνιδιού στην Περιβαλλοντική Αγωγή

Προτού προβούμε στη διερεύνηση του ερωτήματος πώς ενδέχεται το θεατρικό παιχνίδι να αξιοποιηθεί στην προαγωγή της Περιβαλλοντικής Αγωγής στο νηπιαγωγείο, θα επιχειρήσουμε πρώτα να εξετάσουμε ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική αυτή διαδικασία. Σύμφωνα με τον Patterson (2012: 89) είναι καλό ο κάθε εκπαιδευτικός, και ειδικά ο δάσκαλος του νηπιαγωγείου που πρόκειται να προβεί στην αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στη σχολική μονάδα ή να ασχοληθεί με το εκπαιδευτικό δράμα γενικότερα, να αντιληφθεί πρώτιστα ο ίδιος τη δυναμική που μπορεί να προσφέρει το εκπαιδευτικό θέατρο ως μεθοδολογικό εργαλείο στα υπόλοιπα διδασκόμενα προγράμματα, αλλά και ότι μπορεί να κατέχει εξίσου σημαντική θέση με τα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Επισημαίνει, ακόμα, ότι ο δάσκαλος εάν συνειδητοποιήσει ότι είναι ένας από τους κύριους φορείς της τέχνης και της τεχνικής του θεάτρου προς τους μαθητές της μικρής ηλικίας, έχοντας καθημερινή και άμεση επαφή με τα παιδιά, μπορεί να τα βοηθήσει ώστε να επιτευχθεί αποτελεσματικότερα η παιδαγωγική τους εξέλιξη, τόσο στο να έρθουν σε άμεση επαφή με το θέατρο και να αναπτύξουν αγάπη για την τέχνη αυτή όσο και να κατορθώσουν να αποκτήσουν πολύπλευρη γνώση, ερευνητική δράση και εμπειρία, ηθικές αξίες και ποιότητα ζωής (Patterson 2012: 89 – 90). Το Θεατρικό Παιχνίδι καθίσταται από μόνο του ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα αισθητικής αγωγής στο νηπιαγωγείο, μία *Πάμμουσος* παιδαγωγία, εγκλείοντας στους κόλπους του τη μουσική, τη ρυθμική κίνηση και τις εικαστικές τέχνες (Κουρετζής 2013).

Ο δάσκαλος της προσχολικής εκπαίδευσης είναι καλό να συμπεριλάβει το Θεατρικό Παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία, το οποίο μπορεί να αποτελέσει το όχημα για περιβαλλοντικές δράσεις, βοηθώντας τα παιδιά του νηπιαγωγείου να δουλέψουν για το περιβάλλον μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, το οποίο προσφέρεται ως μια συμπληρωματική μέθοδος για βιωματική μάθηση. Επιπλέον, μπορεί να το εφαρμόσει ως μέσο εμπέδωσης της μάθησης, της πολύπλευρης ανάπτυξης του μικρού παιδιού και της

ενδυνάμωσης της ομάδας, βοηθώντας τα να ανακαλύψουν ικανότητες και εμπειρίες τους (Καντανολέων & Αλιακίζογλου 2015: 2 – 3).

Αξιοποιώντας το Θεατρικό Παιχνίδι στην Περιβαλλοντική Αγωγή στο νηπιαγωγείο, ο εκπαιδευτικός τους προσφέρει νέα παιδαγωγικά ερεθίσματα και δυνατότητες απόκτησης γνώσεων γύρω από το περιβάλλον, ενώ, παράλληλα, έχει την παιδαγωγική ευχέρεια να γίνει ο παρατηρητής της τάξης, χρησιμοποιώντας το θεατρικό παιχνίδι στη διαδικασία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ως μέσο αξιολόγησης των παιδιών και διερεύνησης ή και επίλυσης εκπαιδευτικών ή προσωπικών ζητημάτων (Γραμματάς 2001: 114 – 115). Τα μέλη της ομάδας που συμμετέχουν στο θεατρικό παιχνίδι, επιτυγχάνουν αβίαστα τη μεταξύ τους επικοινωνία, την εξωτερίκευση των συναισθημάτων και την εκδήλωση των απόψεών τους για ένα περιβαλλοντικό ζήτημα, π.χ. την ανακύκλωση χωρίς οποιοδήποτε ανταγωνισμό ή επικριτική διάθεση ανάμεσά τους (Hartshorn & Brantley 1973: 243 – 244).

Εντάσσοντας τις διάφορες τεχνικές του Θεατρικού Παιχνιδιού, π.χ. παιχνίδια ρόλων, αυτοσχεδιασμός, μίμηση κ.λπ., στις δραστηριότητες της Περιβαλλοντικής Αγωγής ο μαθητής της νηπιακής ηλικίας κατορθώνει να αναπτύξει την προσωπικότητά του, μαθαίνει να ερευνά, να προβληματίζεται και να ανακαλύπτει τον κόσμο γύρω του με ένα ευχάριστο, αυθόρμητο, αλλά και παιδαγωγικό τρόπο. Ο εκπαιδευτικός, στην προκειμένη περίπτωση, είναι ο εμπυχωτής, ο υποστηρικτής και ο συντονιστής σε όλη αυτή την εκπαιδευτική πορεία, αλλά σε καμία περίπτωση δεν κατέχει τον ρόλο του καθοδηγητή (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 29).

Ο εκπαιδευτικός στο νηπιαγωγείο, κατά τη διαδικασία του θεατρικού παιχνιδιού, δεν κατέχει τον ρόλο του σκηνοθέτη, αλλά θέτει ως στόχο να βοηθήσει και να ενθαρρύνει τα παιδιά, παρέχοντάς τους πλήρη ελευθερία κινήσεων χωρίς να επιδιώκει οποιαδήποτε αισθητική διάκριση (Γραμματάς 2007: 41 – 42). Το θεατρικό παιχνίδι σε ένα περιβαλλοντικό ζήτημα ενεργοποιείται ουσιαστικά σαν ένα παιχνίδι, προσφέροντας στα παιδιά την αίσθηση της ψυχαγωγίας, της ευχαρίστησης, αλλά και την ελευθερία στη δράση, εφόσον, όπως και εναπόκειται, ο εκπαιδευτικός σε αυτή τη εκπαιδευτική δραστηριότητα λαμβάνει τον ρόλο του εμπυχωτή και όχι του καθοδηγητή (Γραμματάς & Τζαμαργιάς 2004: 76).

Οι στόχοι που αντλούνται από όλη αυτήν τη διεργασία εξυπηρετούν τους παιδαγωγικούς στόχους των εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Αγωγή, οι οποίοι

διακρίνονται και στα αναλυτικά προγράμματα. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός οδηγείται σε νέες πρακτικές, εμπλουτισμένες με την τοπική κουλτούρα, αναδεικνύοντας τα κοινωνικά, πολιτισμικά ή περιβαλλοντικά ζητήματα που προκύπτουν κατά τη διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού (Πολυκάρπου 2012: 105).

Ο παιδαγωγός διαμέσου του Θεατρικού Παιχνιδιού στην Περιβαλλοντική Αγωγή μπορεί να δράσει σε τρία επίπεδα: 1) στο ψυχολογικό, κατά το οποίο βοηθά τα παιδιά να απελευθερωθούν. Παράλληλα, τα εμπνέει να συμμετέχουν όσο το δυνατό πιο αυθόρμητα, να νιώσουν ασφάλεια και να εργαστούν συλλογικά, 2) στο παιδαγωγικό, όπου με την εφευρετικότητά του επιτυγχάνει να αναδεικνύει την προσωπικότητα του κάθε παιδιού ξεχωριστά και 3) στο ψυχοπαιδαγωγικό επίπεδο, κατά το οποίο θέτει την ανάπτυξη της δράσης σε κίνηση, ενώ, με έμμεσο τρόπο, την ελέγχει και ρυθμίζει τους κανόνες της τάξης. Αυτό δε σημαίνει ότι γίνεται καθοδηγητής, αλλά ο ίδιος ο εμπνέει συμμετέχει με τέτοιο τρόπο, ώστε να παρακολουθεί την εξέλιξη του παιχνιδιού, όχι σαν δάσκαλος, πια, αλλά παίζοντας μαζί με τα παιδιά και σεβόμενος την προσωπικότητά τους (Καγγελάρη 1983: 69 – 70).

Στην Περιβαλλοντική Αγωγή ο εκπαιδευτικός-εμπνέει, με το Θεατρικό Παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο, ενθαρρύνει ολόκληρη την τάξη να συμμετέχει ενεργά, χωρίς να υπάρχουν θεατές. Συνεπώς, κάθε φορά πρέπει να επιδιώκει στο να δημιουργείται ένα ευχάριστο και δημοκρατικό κλίμα στη σχολική αίθουσα, όπου όλοι οι μαθητές, ή τουλάχιστο όσοι το επιθυμούν, να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στην όλη διαδικασία. Οφείλει να μην κάνει διακρίσεις ανάμεσα στα παιδιά, να διαχειρίζεται οποιαδήποτε κρίση προκύψει και να επιχειρεί να μετατρέπει το αρνητικό συμβάν σε θετικό, εμπνέοντας ένα κλίμα εμπιστοσύνης σε όλη την ομάδα και καθιστώντας τη διαδικασία του θεατρικού παιχνιδιού γοητευτική (Κουρετζής & Παρζακώνα 2012: 241).

Βασική προϋπόθεση του είναι να μπορέσουν όλα τα παιδιά να απελευθερωθούν σωματικά, κινησιολογικά και ψυχο-πνευματικά, πάντα μέσα στα πλαίσια της παιγνιώδους μορφής και του αυτοσχεδιασμού. Γι' αυτό και ο εκπαιδευτικός-εμπνέει, στοχεύοντας στο να υπάρχει δράση κατά την υλοποίηση ενός περιβαλλοντικού θέματος από όλη την τάξη, προβαίνει σε τέσσερα, εξελικτικά στάδια, τα οποία χαρακτηρίζουν το θεατρικό παιχνίδι: 1) της απελευθέρωσης και της δημιουργίας ομάδας, 2) της αναδημιουργίας ρόλων και καταστάσεων, 3) της σκηνικής

αυτοσχέδιας δράσης και 4) της αποτίμησης του εργαστηρίου (Κουρετζής, στο Γραμματάς 1999: 78 – 80).

3.5 Τρόποι αξιοποίησης του Θεατρικού Παιχνιδιού στην Περιβαλλοντική Αγωγή

Συνυπολογίζοντας όλες τις προαναφερθείσες ιδέες και προβληματισμούς, θα επιχειρηθεί στην ενότητα αυτή να εξετάσουμε το ακόλουθο ερώτημα: Πώς μπορεί το Θεατρικό Παιχνίδι να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά, ώστε να προβάλλει και να αναδειξει την Περιβαλλοντική Αγωγή στο νηπιαγωγείο; Καταρχάς, είναι καλό να επισημανθεί ότι το περιβάλλον δεν είναι μια έννοια άγνωστη στα παιδιά της νηπιακής ηλικίας. Διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές του νηπιαγωγείου γνωρίζουν τον χώρο και τον κόσμο που τους περιβάλλει μέσα από τις ίδιες τις ζωγραφιές τους. Για παράδειγμα, μπορεί κανείς να διακρίνει μέσα από αυτές τον ήλιο, τον ουρανό και τη θάλασσα, τα ζώα και τα φυτά, το σπίτι τους και τα αγαπημένα τους πρόσωπα κ.λπ. (Δηκοπούλου κ.ά., στο Τσιλίδου 2005: 3).

Το σχολείο, από την προσχολική βαθμίδα, θέλοντας να ανταποκριθεί σε όλους τους σημερινούς περιβαλλοντικούς προβληματισμούς και ανάγκες, αλλά και θέτοντας στόχους που να εξυπηρετούν στην ανάδειξη περιβαλλοντικής συνείδησης, ολιστικής διερεύνησης και δραστηριότητας εκ μέρους των μαθητών, έχει εντάξει στο αναλυτικό του πρόγραμμα νέες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές (Ματσικάρης & Περικλέους & Ζαχαρίου 2006 – 2007). Μία εξ' αυτών είναι και το Θεατρικό Παιχνίδι (Υ.Π.Π.).

Η Περιβαλλοντική Αγωγή έχει ως μεθοδολογία τα ακόλουθα πεδία: 1) το Project, δηλαδή το σχέδιο εργασίας ή αλλιώς την αναπτυξιακή μελέτη, 2) τη Διερεύνηση, 3) την Επίλυση Προβλήματος, 4) τη Μελέτη Περίπτωσης, 5) την Επισκόπηση, 6) τη Μελέτη Πεδίου, 7) τη Συζήτηση – Αντιπαράθεση, 8) τα Παιχνίδια, 9) τα Παιχνίδια ρόλων (προσομοιώσεις) και 10) τα Περιβαλλοντικά Μονοπάτια (Ματσικάρης & Περικλέους & Ζαχαρίου 2006 – 2007). Το Θεατρικό Παιχνίδι, μπορεί να λειτουργήσει ως επικουρικό εργαλείο στη μεθοδολογία της Περιβαλλοντικής Αγωγής, στηρίζοντας την παιδοκεντρική και βιωματική μάθηση σε ζητήματα περιβαλλοντικού περιεχομένου, αναδεικνύοντας την παιδαγωγική, καλλιτεχνική και αισθητική της υπόσταση. Επιπλέον, στο σύγχρονο νηπιαγωγείο το Θεατρικό Παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει μέσο

διδασκαλίας και όχημα περιβαλλοντικών δράσεων, βοηθώντας τα νήπια να εργαστούν με βιωματικό τρόπο μέσα από νέους, καινοτόμους δρόμους για το περιβάλλον (Καντανολέων & Αλιακίζογλου 2015: 2 – 3).

Το Θεατρικό Παιχνίδι, έχοντας τον χαρακτήρα του παιχνιδιού, ενεργοποιεί αβίαστα τις αισθήσεις και την αισθητική τέρψη των μικρών παιδιών, βοηθώντας τα να εξοικειωθούν ευκολότερα πάνω σε ένα περιβαλλοντικό ή κοινωνικό θέμα, να το συνειδητοποιήσουν και να διδαχθούν νέες γνώσεις γύρω από αυτό, όπως, για παράδειγμα, κατά τη διαδικασία του Project ή στην Μελέτη Πεδίου της Περιβαλλοντικής Αγωγής για, λ.χ., τον *Κύκλο του Νερού* (Βλάχος Χ.χ.: 3). Κατά τη διεξαγωγή του Θεατρικού Παιχνιδιού στο σημείο της Διερεύνησης στην Περιβαλλοντική Αγωγή, διαμέσου, π.χ., της Παντομίμας ή της σωματικής έκφρασης, τα μικρά παιδιά μπορούν να διερευνήσουν ένα περιβαλλοντικό και, συνάμα, κοινωνικό ζήτημα, π.χ. την ανακύκλωση, τους πολύτιμους φίλους τα δέντρα, τις κλιματικές αλλαγές (Παρασκευόπουλος κ. ά. 2015: 5), έχοντας ως χώρο δράσης οποιαδήποτε σχολική αίθουσα: τη θεατρική αίθουσα (εάν υπάρχει), τη σχολική αυλή, τη *γωνιά του θεάτρου* στο νηπιαγωγείο κ.λπ. (Faure & Lascar 1994: 10).

Κατά τη διαδικασία της Περιβαλλοντικής Αγωγής στο σημείο της Επίλυσης ή της Μελέτης μίας Περίπτωσης ενός περιβαλλοντικού, κοινωνικού ή προσωπικού προβλήματος, μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι τεχνικές του Θεατρικού Παιχνιδιού, όπως ο Αυτοσχεδιασμός ή η Μάσκα, κατά τις οποίες τα μικρά παιδιά αποκτούν εμπειρίες ή στοιχεία αρχέτυπων καταστάσεων και μπορούν να τα μοιραστούν μεταξύ τους, μαθαίνοντας μέσα από αυτά και ενισχύοντας τη συνεργατικότητα της ομάδας (Καντανολέων & Αλιακίζογλου 2015: 4). Όλα αυτά είναι δυνατόν να λάβουν δράση σε ένα γειτονικό πάρκο, σε μια παραλία, σε ένα δάσος, ακόμα και σε ένα πολιτιστικό ή λαογραφικό μουσείο, εφόσον το αποφασίσει η ίδια η ομάδα και εάν το επιτρέπουν οι αρμόδιοι, όπου, έτσι, οι θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες πραγματοποιούνται στον φυσικό, περιβαλλοντικό τους χώρο, προσφέροντας στα νήπια την ευκαιρία για Διερεύνηση, Συζήτηση και Αντιπαράθεση, μέθοδοι της Περιβαλλοντικής Αγωγής, κατά το περιβαλλοντικό ζήτημα που θα έχει τεθεί (Ματσικάρης & Περικλέους & Ζαχαρίου 2006 – 2007).

Επιπλέον, η λειτουργία της χαλάρωσης, οι βαθιές αναπνοές και η αυτοσυγκέντρωση, που διεξάγονται στην *Πρώτη Φάση* του Θεατρικού Παιχνιδιού κατά την Μελέτη ενός Πεδίου στην Περιβαλλοντική Αγωγή, είναι εφικτό να γίνουν είτε, για παράδειγμα, έξω

σε ένα φυσικό τοπίο, δίνοντας στα μικρά παιδιά την ευκαιρία να έχουν πραγματικά, απτά περιβαλλοντικά ερεθίσματα (π.χ. το άκουσμα του ήχου των κυμάτων της θάλασσας ή την αίσθηση του ανέμου) είτε μέσα στη σχολική αίθουσα, λαμβάνοντας χώρο σε ένα φανταστικό λιβάδι με λουλούδια της επιλογής του καθενός ή μέσα σε μια βάρκα, που κυλάει πάνω σε μια λίμνη με κρυστάλλινα νερά (Καλαθάς 2016). Παίζοντας μέσα στον χώρο με το σώμα και τις αισθήσεις του, το νήπιο αναπτύσσει καινούριες συμβολικές παραστάσεις στη φαντασία του για το περιβάλλον και τη σχέση του με αυτό και, ακολούθως, ο δάσκαλος μπορεί να ρωτήσει τι σημαίνουν για το παιδί η κάθε μία από αυτές (Χρυσάφη 1983: 40). Επισημαίνουμε, βέβαια, ότι σε αυτό το σημείο δεν μας περιορίζει σε κανένα βαθμό το είδος ή το θέμα των ασκήσεων της χαλάρωσης ή των παιχνιδιών γνωριμίας, αφού, στόχος σε αυτή τη φάση είναι η απελευθέρωση και η δημιουργία ομάδας (Κουρετζής 1983: 80 – 81). Το Θεατρικό Παιχνίδι, στο σημείο αυτό, βλέπουμε ότι έχει τη δυνατότητα να γίνεται το όχημα, το μέσο, δηλαδή, για διάφορες περιβαλλοντικές δράσεις, διευκολύνοντας τα μικρά παιδιά να δουλεύουν μέσα στο ίδιο το περιβάλλον, να εξοικειώνονται με αυτό, να αναπτύσσουν την προσωπική τους λεκτική, συναισθηματική και κοινωνική έκφραση στην ομάδα ή στον δάσκαλο και να καλλιεργούν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Κατά τις δραστηριότητες του Θεατρικού Παιχνιδιού σε ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Αγωγής μπορεί να συγκαταλεχθούν διάφορα οπτικό-ακουστικά μέσα, δίνοντας την ελευθερία στα παιδιά του νηπιαγωγείου να τα χρησιμοποιήσουν όπως θέλουν, με σκοπό να αναδείξουν το περιβαλλοντικό ζήτημα που διερευνάται στο πεδίο της Μελέτης ή της Διερεύνησης ή ακόμα στο σημείο της Επισκόπησης, π.χ., για την προστασία των θαλάσσιων οργανισμών ή την προστασία των ζώων (Ελένη & Τριανταφυλλοπούλου 2007: 65 & 77). Τέτοιου είδους αντικείμενα μπορεί να είναι ένα μπαούλο με διάφορα ρούχα ή πολύχρωμα υφάσματα, μάσκες και περούκες, μακιγιάζ, υποδήματα και καπέλα, ομπρέλες, ακόμα και μπαλόνια, φτερά ή ό,τι άλλο μπορεί να βρουν ή να φέρουν στο σχολείο από το σπίτι οι ίδιοι οι μαθητές. Αντικείμενα, δηλαδή, που δε θα περιορίζουν τη δημιουργικότητα και τη διέγερση της φαντασίας (Fauve & Lascar 1994: 11). Με αυτές τις θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες στα μεθοδολογικά πεδία της Περιβαλλοντικής Αγωγής δίνεται η δυνατότητα και η ευκαιρία στην ομάδα ή στο μικρό παιδί σε ατομικό επίπεδο να εκφραστεί με τον τρόπο που το διευκολύνει καλύτερα, αποκτώντας θάρρος ακόμα και το πιο δειλό παιδί, δίνοντας του, έτσι, τη δυνατότητα να προβεί στην έρευνα και την ανασκόπηση του περιβαλλοντικού

ζητήματος, αποκτώντας πλήρη άνεση, ελευθερία στις κινήσεις και ποικιλόμορφους τρόπους επικοινωνίας (Γιαλλουράκη 1983: 28).

Στο νηπιαγωγείο μπορούν, επίσης, να συμπεριληφθούν διάφορα μουσικά όργανα ή ρυθμική, ηχογραφημένη μουσική, π.χ. τον ήχο του ανέμου, της βροχής, των πουλιών. Η ενορχηστρωμένη μουσική (π.χ. η τζαζ ή η κλασική) είναι μια καλή πηγή αυτοέκφρασης, και απελευθέρωσης, προωθεί στη δημιουργία φαντασίας και την ελεύθερη κίνηση, σε οποιοδήποτε μεθοδολογικό σημείο της Περιβαλλοντικής Αγωγής θεωρηθεί βοηθητικό για να χρησιμοποιηθεί. Για παράδειγμα, εάν το θέμα αναφέρεται για έναν ή και περισσότερους πολιτισμούς, μπορεί να χρησιμοποιηθεί η παραδοσιακή μουσική μιας χώρας, π.χ. η αφρικάνικη, η ινδιάνικη, η παραδοσιακή ελληνική μουσική κ.ο.κ., ώστε οι μικροί μαθητές να βοηθηθούν καλύτερα στο να *παίξουν* και να κατανοήσουν τον *ρόλο* που υποδύονται, κατά τα Παιχνίδια Ρόλων της Περιβαλλοντικής Αγωγής (Μπασκλαβάνη & Παπαθανασίου & Λιτσαρδάκη 1985: 50) ή απλά να χρησιμοποιηθούν και για σκοπό χαλάρωσης στο σημείο των Παιχνιδιών (Κουρετζής 1983: 77 – 80).

Ανεξάρτητα από το περιβαλλοντικό, κοινωνικό ή πολιτιστικό θέμα που θα προκύψει κατά τη *Δεύτερη Φάση* ή *Φάση της Αναπαραγωγής* είναι καλό ο εμπψυχωτής να αρχίζει με την *Πρώτη Φάση* ή *Φάση της Απελευθέρωσης*. Για παράδειγμα, στην *Πρώτη Φάση* συγκροτούνται διάφορα παιχνίδια γνωριμίας, ώστε τα άτομα που θα αποτελέσουν τις ομάδες έχουν τη δυνατότητα να γνωριστούν μεταξύ τους. Έτσι, μπορεί να αναπτυχθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης, ασφάλειας και επικοινωνίας ανάμεσα στα μικρά παιδιά, δημιουργώντας μια εν δυνάμει ομάδα, στην οποία θα προάγεται η ενεργή συμμετοχή όλων των μελών της κατά το περιβαλλοντικό ζήτημα (Βλάχος Χ.χ.: 1). Είναι δυνατόν, όμως, εάν σε μια προσχολική μονάδα, που το Θεατρικό Παιχνίδι αποτελεί συχνή εκπαιδευτική μέθοδο, η πράξη αυτή μπορεί και να μην συμπεριληφθεί, εκτός και αν ο παιδαγωγός-εμπψυχωτής το θεωρήσει απαραίτητο, για τους προαναφερθέντες λόγους (Κουρετζής 1983: 82).

Σημαντικό παιδαγωγικό πλεονέκτημα, θα μπορούσαμε να πούμε, και ταυτόσημη εκπαιδευτική μέθοδος μεταξύ της Περιβαλλοντικής Αγωγής και του Θεατρικού Παιχνιδιού είναι η σύγχρονη παιδοκεντρική διδασκαλία και η εκπαιδευτική δημοκρατικότητα, παρέχοντας στα μικρά παιδιά του νηπιαγωγείου ελευθερία στην έκφραση, στις παιδαγωγικές επιλογές και δραστηριότητες. Ως εκ τούτου, κατά τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων στη *Δεύτερη Φάση* του Θεατρικού Παιχνιδιού, π.χ., στον Σχεδιασμό της Εργασίας ενός περιβαλλοντικού ή κοινωνικό-πολιτισμικού θέματος

της Περιβαλλοντικής Αγωγής, μπορεί να γίνει η Ανάλυση Ρόλων και η Αυτοσχέδια Μυθοπλασία από τους μαθητές, οι οποίοι θα έχουν ενεργή συμμετοχή και ομαδική συνεργασία (Παπαδόπουλος 2014: 93). Η ανάδειξη του περιβαλλοντικού ζητήματος συντελείται μέσα από τους διαφορετικούς Ρόλους και την πολυμορφία της ψυχοσωματικής αλληλεπίδρασης, έχοντας καλλιτεχνική και παιγνιώδη μορφή, σε συνδυασμό με τις προσωπικές εμπειρίες των συμμετεχόντων. Μέσα από τα Παιχνίδια Ρόλων, τη Μίμηση και τον Αυτοσχεδιασμό τα παιδιά οδηγούνται στην κατανόηση του περιβαλλοντικού προβλήματος, και, επιπρόσθετα, στην εξεύρεση πιθανών λύσεων, που μπορούν να εφαρμοστούν και που μπορούν να έχουν αποτέλεσμα και στην πραγματική ζωή (Βλάχος Χ.χ.: 2).

Θέλοντας να προβάλουμε ένα περιβαλλοντικό ζήτημα και το παιδί να εγγράψει στη μνήμη του περιβαλλοντικές αξίες, γνώσεις και εμπειρίες, το Περιβαλλοντικό Μονοπάτι είναι μια μέθοδος που μπορεί να ανταποκριθεί σε αυτά τα ζητούμενα και έχει τη δυνατότητα να ενταχθεί στην Περιβαλλοντική Αγωγή με όχημα, αυτή τη φορά, το Θεατρικό Παιχνίδι, αφού μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές του νηπιαγωγείου αφενός στην παρατήρηση, την ανακάλυψη και τη γνωριμία με το φυσικό τοπίο και τα στοιχεία του, καθώς, και τη βιωματική προσέγγιση του περιβάλλοντος (Ματσικάρης & Περικλέους & Ζαχαρίου 2006 – 2007). Παράλληλα, μέσα από την τεχνική των ομαδικών και συνεργατικών παιχνιδιών, προσφέρει στους μικρούς ερευνητές – παίκτες πολλαπλές δυνατότητες δραστηριοποίησης, επεξεργασίας, κατανόησης και απόκτησης γνώσεων γύρω από ένα περιβαλλοντικό ζήτημα με εμπειρικό τρόπο (Χρυσάφη 1983: 39 – 40).

Με τη βοήθεια και την εμπύχωση του εκπαιδευτικού, τα παιδιά του νηπιαγωγείου μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τον διάλογο και τις αισθήσεις τους, αλλά, και να εκφράζουν τα συναισθήματά που αναδύονται τη δεδομένη στιγμή κατά την επαφή τους με τη φύση ή κάποιο φυσικό στοιχείο, δρώντας μέσα από τη μίμηση, τη φαντασία και την αυτοσχέδια δράση (Παπαδόπουλος 2004: 104). Έτσι, όχι μόνο εξοικειώνονται με τα στοιχεία της φύσης του περιβάλλοντος, αλλά αναπτύσσουν ταυτόχρονα την προσωπική, σωματική τους υπόσταση και τη σύνδεσή τους με το ίδιο το περιβάλλον, πάντα μέσα από την ευχάριστη και παιγνιώδη μορφή του Θεατρικού Παιχνιδιού (Καγγελάρη 1983: 68 – 69).

Κατά τη διεξαγωγή της *Τρίτης Φάσης* στις Προσομοιώσεις Ρόλων της Περιβαλλοντικής Αγωγής, που μπορεί να επιτελεστεί και μέσα στον σχολικό χώρο, το περιβαλλοντικό

ζήτημα εδραιώνεται ανάμεσα στους συμμετέχοντες διαμέσου της μεταμπίεσης και της αυτοσχέδιας, σκηνικής δράσης τους (Καντανολέων & Αλιακίζογλου 2015: 5). Τα παιδιά, βρισκόμενα σε Ρόλους, αποτυπώνουν παραστατικά τις όποιες ανησυχίες, προβληματισμούς και ενέργειες προς το εξεταζόμενο θέμα τους, π.χ. την εξοικονόμηση του νερού ή πώς να σώσουμε τα δάση μας ή τη ζωή και εξέλιξη ενός μικρού σπόρου κ.ο.κ. (Ματσικάρης & Περικλέους & Ζαχαρίου 2006 – 2007) με δραματική ένταση και σε καθορισμένο χώρο και χρόνο. Ως αποτέλεσμα, οι περιβαλλοντικές συνθήκες και καταστάσεις προσλαμβάνονται, όχι μόνο μεταξύ των ενεργών κοινωνιών, αλλά και προς το κοινό, το οποίο παρακολουθεί την αυτοσχέδια δράση ως θέαμα, κάτι που επιτυγχάνεται στην Περιβαλλοντική Αγωγή με τις δραστηριότητες του Θεατρικού Παιχνιδιού (Παπαδόπουλος 2004: 105).

Η *Αποτίμηση του Εργαστηρίου*, που διεξάγεται κατά την τέταρτη *Φάση* διαμέσου του Θεατρικού Παιχνιδιού, μπορεί να πραγματοποιηθεί στην Επισκόπηση, με σκοπό την εξέταση, τη διερεύνηση ή και την εκμάθηση ενός θέματος της Περιβαλλοντικής Αγωγής (Ματσικάρης & Περικλέους & Ζαχαρίου 2006 – 2007). Τα ίδια τα παιδιά, ως φυσικά πρόσωπα, πια, έχουν την ευκαιρία να παρουσιάσουν την πορεία του περιβαλλοντικού θέματος που αναδείχθηκε μέσα από το παιχνίδι, να εκφράσουν τις απόψεις τους και να κατανοήσουν τη σφαιρική εικόνα του προβλήματος, ίσως, και κάποιων σημείων ή στοιχείων που να έχουν διαφύγει της προσοχής κάποιων από αυτά, έχοντας, πιθανόν, εστιάσει την προσοχή τους σε άλλα δεδομένα της στιγμής. Όλη αυτή η προσπάθεια αξιοποιείται, αποτυπώνεται και δύναται να παραμείνει ζωντανή κατά τη διαδικασία αυτής της φάσης (Παπαδόπουλος 2010: 105 – 106).

Οι μαθητές μιας σχολικής μονάδας στο νηπιαγωγείο, παρόλο που αδυνατούν να εκφραστούν οι ίδιοι μέσω του γραπτού λόγου στις δραστηριότητες που διεξάγονται, π.χ., στο Project ή στην Επισκόπηση της Περιβαλλοντικής Αγωγής, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού μπορούν να δημιουργήσουν ένα ποίημα ή ένα ρυθμικό, αυτοσχέδιο τραγούδι, που μπορούν να το εμπλουτίσουν με διάφορες ποικιλόμορφες ρυθμικές, σωματικές κινήσεις κατά το Θεατρικό Παιχνίδι και που θα διεξαχθεί στην παραστατική εκτέλεσή του (Κυνηγού-Φλάμπουρα 1983: 99 – 101). Το ποίημα ή το ρυθμικό τραγούδι θα αντλούν τα θέματά τους από το περιβάλλον (κοινωνικό, σχολικό, οικογενειακό, κατοικία, μέσα ενημέρωσης), θα παραχθούν μέσα από τις παιδαγωγικές και δημιουργικές δραστηριότητες του Θεατρικού Παιχνιδιού, π.χ., περιπτώσεις αυτοσχεδιασμού, και τα μικρά παιδιά θα το βιώσουν ενεργά με την άμεση επαφή του

σώματος και των αισθήσεων τους ή ταξιδεύοντας νοερά σε αυτό μέσα από τον κόσμο της φαντασίας (Χρυσάφη 1983: 38 – 40).

Κατά την ολοκλήρωση ενός Σχεδίου Εργασίας (Project) στην Περιβαλλοντική Αγωγή, ποικίλες δημιουργικές δραστηριότητες μπορούν να προβάλλουν το περιβαλλοντικό, κοινωνικό ή πολιτιστικό ζήτημα που διεξάχθηκε μέσω του Θεατρικού Παιχνιδιού, προκαλώντας την ευαισθητοποίηση, τη δράση και αντίδραση μιας προσχολικής μονάδας ή ακόμα τους γονείς των παιδιών και κάποιους πολιτειακούς ιθύνοντες που μπορούν να επέμβουν αποτελεσματικά πάνω σ' αυτό. Τέτοιες δραστηριότητες είναι μια σχετική μακέτα με ανακυκλώσιμα υλικά, μια έκθεση ζωγραφικής από ατομικές εργασίες ή ομαδικές συνεργασίες, διάφορες τοιχογραφίες με νερομπογιές πάνω στους σχολικούς τοίχους κ. ά. (Ματσικάρης & Περικλέους & Ζαχαρίου 2006 – 2007). Έτσι, τα έργα των παιδιών, όχι απλά θα αποτυπώσουν ή θα αναδείξουν το περιβαλλοντικό θέμα που επεξεργάστηκαν με την παιδαγωγική μέθοδο του Θεατρικού Παιχνιδιού, αλλά, επιπρόσθετα, θα τύχουν, ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους, θέμα προς περαιτέρω συζήτηση, προβληματισμό, ακόμα, εξεύρεσης πιθανών λύσεων (*Αποτίμηση του Εργαστηρίου*).

Ως καταληκτική πορεία όλης αυτής της παιδαγωγικής μεθόδου, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και η μέθοδος της αξιολόγησης από τον παιδαγωγό – εμπψυχωτή. Με τον τρόπο αυτό θα προκύψει η ανατροφοδότηση για τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική πορεία που έλαβε χώρα το περιβαλλοντικό ζήτημα κατά τις δημιουργικές δραστηριότητες του Θεατρικού Παιχνιδιού, εκτιμώντας κατά πόσο υπήρξαν επαρκείς οι θεατρικές του τεχνικές και μέθοδοι, π.χ., παιχνίδια κίνησης, αυτοσχεδιασμός, παγωμένη εικόνα, μίμηση, παιχνίδια ρόλων κ.λπ., που τα νήπια είχαν επιτελέσει στα διάφορα μεθοδολογικά σημεία της Περιβαλλοντικής Αγωγής (Καρρά 1983: 52 – 53), όπως και σε ποιο βαθμό είχαν ανταποκριθεί στις συγκεκριμένες δραστηριότητες και αν βοήθησαν στην ανάδειξη και κατανόηση των περιβαλλοντικών ζητημάτων (Παπαδόπουλος 2010: 195).

3.6 Η αξιοποίηση του Θεατρικού Παιχνιδιού στην ανάπτυξη των νηπίων

Οι ιστορικές πηγές μαρτυρούν ότι ο άνθρωπος από αρχαιοτάτων χρόνων είχε πάντοτε την ανάγκη για διαπαιδαγώγηση. Ιδιαίτερη μνεία για την αγωγή του ανθρώπου κάνει και ο Πλάτωνας, ο οποίος αναφέρει ότι εάν ο άνθρωπος λάβει τη σωστή εκπαιδευτική αγωγή μετατρέπεται σε ένα θεϊκό και ήμερο ον, διαφορετικά καθίσταται το αγριότερο θηρίο της γης (Νόμοι, 790dl – 791b2). Επιπλέον, ο ίδιος φιλόσοφος επεσήμανε την αναγκαιότητα της ύπαρξης διαθεματικής, εκπαιδευτικής προσέγγισης, σημειώνοντας, συγκεκριμένα, ότι τα κοινά μαθήματα πρέπει να σχετίζονται μεταξύ τους, όπως και με τη φύση της πραγματικότητας (Αλαχιώτης 2004: 11).

Αντιλαμβανόμενοι τη σημαντικότητα του ρόλου μας ως παιδαγωγοί σε ένα σύγχρονο σχολείο του 21^{ου} αιώνα και στηριζόμενοι πάνω σε όλο αυτό το διερευνητικό και επιστημονικό θεμέλιωμα, το οποίο μας κληρονόμησαν οι σπουδαίοι αυτοί φιλόσοφοι, παιδαγωγοί και ερευνητές, κατανοούμε πόσο μεγάλη ανάγκη υπάρχει στο να παιδαγωγήσουμε και να ενδυναμώσουμε τα παιδιά μας σε όλους τους τομείς ανάπτυξής τους, αρχίζοντας από τη νηπιακή ηλικία, και, μέσα πάντα, από το παιδοκεντρικό πλαίσιο εκπαίδευσης.

Για τον λόγο αυτό, το Θεατρικό Παιχνίδι επιλέχθηκε ως παιδαγωγική μέθοδος, το οποίο θα αξιοποιηθεί ως προς την ανάπτυξη των νηπίων – στη γνωστική, αισθησιοκινητική και κοινωνική – μέσα στα πλαίσια του σχολικού, αναλυτικού προγράμματος. Καθώς είδαμε και από τις προηγούμενες ενότητες, ο ρόλος του καθίσταται σημαντικός και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εκπαιδευτικό εργαλείο για την αγωγή των παιδιών, να γίνει φορέας γνώσεων, ηθικών αξιών, έκφρασης συναισθημάτων, κοινωνικοποίησης και επικοινωνίας.

Εξάλλου, κατά το πέρασμα των ετών, διαφαίνεται μέσα από επιστημονικές και θεατροπαιδαγωγικές μελέτες ότι σκοπός του Θεατρικού Παιχνιδιού στο σχολείο, και του εκπαιδευτικού δράματος γενικότερα, είναι να βοηθήσει τον μαθητή να αναπτύξει τη δημιουργικότητα μέσα από την αυτοέκφραση, που περιλαμβάνει την κίνηση και το λόγο, άρα και στο να αποκτήσει κατάλληλες κινητικές, εκφραστικές και γλωσσικές δεξιότητες (Αλκηστis 2008: 27).

Η συναισθηματική και ψυχοσωματική ανάπτυξη των παιδιών θεωρούνται, επίσης, καίριοι ως στόχοι, καθώς θα βοηθήσουν στην καλλιέργεια αυτοπεποίθησης και εσωτερικής ασφάλειας, στην ψυχική ικανοποίηση, στο ομαδικό πνεύμα συνεργασίας, στην υπευθυνότητα, στον σεβασμό απέναντι στην οποιαδήποτε διαφορετικότητα του συνανθρώπου τους και στην ανάπτυξη της αλληλοεκτίμησης, της δημοκρατικότητας και των ηθικών αξιών (Χρυσάφη 1983: 37).

Συγκεκριμένοι τομείς στους οποίους θα διερευνηθεί κατά πόσο το Θεατρικό Παιχνίδι μπορεί να συντελέσει στην ανάπτυξη, εμπέδωση και ενδυνάμωση της Περιβαλλοντικής Αγωγής είναι οι ακόλουθοι: 1) γνωσιολογικός τομέας, 2) αισθησιοκινητικός τομέας και 3) κοινωνιολογικός τομέας.

3.6.1 Γνωσιολογικός Τομέας

Η γνωστική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή ηλικία εξελίσσεται πολύ γρήγορα σε παράλληλη πορεία και αλληλοεπηρεαζόμενη από την ανάπτυξη των αισθήσεων και των σωματικών ικανοτήτων. Τα προ-συμβολικά και συμβολικά παιχνίδια, στα οποία συμπεριλαμβάνονται και τα θεατρικά παιχνίδια, π.χ. η παντομίμα, η μίμηση και η δραματοποίηση, θεωρούνται καθοριστικής σημασίας για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη του παιδιού σε αυτή, ειδικά, την ηλικία, καθώς τα βοηθά στο να εξελίξουν τη συμβολική σκέψη, τον συλλογικό συμβολισμό, τη δημιουργική νόηση και τη φαντασία (Κολπογιάννη & Φύσσας & Αβδελίδου 2015). Τα μικρά παιδιά καθοδηγούμενα, κυρίως, διαμέσου του ενστίκτου τους και δρώντας μέσα από το παιχνίδι, εξερευνούν, πειραματίζονται, θέτουν ερωτήσεις, αποκτούν γνώσεις και εμπειρίες (Τσιλίδου 2005: 735).

Μέσα από τις διάφορες δραστηριότητες του Θεατρικού Παιχνιδιού, π.χ. με την ανάληψη ενός ρόλου, με τη μίμηση ή τον αυτοσχεδιασμό, δίνεται η ευκαιρία στα μικρά παιδιά να έρθουν αντιμέτωπα με τα διάφορα πραγματικά κοινωνικά και περιβαλλοντικά θέματα. Ακόμα, μπορεί να παραστούν σε υποθέσεις που σχετίζονται με τους συνομήλικούς τους, τον στενό ή τον ευρύτερο οικογενειακό τους κύκλο, τον προσωπικό τους χώρο (π.χ. το δωμάτιό τους) και γενικά εκεί όπου ζουν και διακινούνται καθημερινά (σπίτι, σχολείο, πάρκο, εξωσχολικές δραστηριότητες). Η διαθεματική αυτή προσέγγιση μέσω της συμβολής του Θεατρικού Παιχνιδιού, προάγει τόσο την άντληση νέων γνώσεων και

πληροφοριών, αλλά και στην κατανόησή τους, όσο και την ανάπτυξη και την όξυνση της κριτικής τους σκέψης (Κουρετζής 1997: 40). Επιπλέον, η αντιληπτική ικανότητα των μαθητών διευρύνεται για τον γύρω τους κόσμο, καθώς ζητείται από τα παιδιά να φανταστούν και έπειτα να αναπαραστήσουν διάφορες καταστάσεις, οι οποίες δεν είναι απαραίτητο να αποτελούν προηγούμενες εμπειρίες ή γνώσεις τους (Slade, στο Σέργη 1987: 43).

Διαμέσου της συλλογικής και δημιουργικής, παιδαγωγικής οδού του Θεατρικού Παιχνιδιού, τα νήπια μπορούν να προβούν στην αξιολόγηση και την επίλυση ενός πιθανού προβλήματος με δημιουργικό τρόπο, αλλά και με αίσθημα ευθύνης, παρόλο που μπορεί να διεξαχθεί μέσα σε ένα φανταστικό πλαίσιο και να λαμβάνει τόπο και χρόνο στη σχολική αίθουσα ή σε ένα μέρος της σχολικής αυλής. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά, μέσα από την παιγνιώδη, εκπαιδευτική μορφή του Θεατρικού Παιχνιδιού, να προβούν σε προβληματισμό και στην εξεύρεση διαφόρων λύσεων, να κατανοήσουν, ακόμα και να κρίνουν την υποκειμενική αντίληψη του κάθε μέλους της ομάδας πάνω στα κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα, ενώ συντελείται και ο επικοινωνιακός πολιτισμός (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Υ.Π. και Διά Βίου Μάθησης 2011: 6).

Όπως έχουμε διακρίνει από προηγούμενες ενότητες, το Θεατρικό Παιχνίδι μπορεί να δραστηριοποιηθεί στο νηπιαγωγείο και ως μεθοδολογικό, μαθησιακό εργαλείο, στηρίζοντας την εκμάθηση και την πρόσληψη γνώσεων σε διάφορα θέματα, όπως της Περιβαλλοντικής Αγωγής, αλλά και άλλων, όπως, π.χ. της Αγωγής Υγείας ή στη δημιουργία σχεδίων εργασίας (Αλκηστις 2000: 62). Το παιδί, όμως, δεν καθίσταται παθητικός δέκτης κατά τις δραστηριότητες του Θεατρικού Παιχνιδιού (Κουρετζής 1983: 83). Μέσα από τη δημιουργική πορεία του Θεατρικού Παιχνιδιού το παιδί εξελίσσει το γνωστικό του πεδίο, την ερευνητική σκέψη και τον διάλογο (Σέργη 1987: 37 – 38). Κατά τη διαδικασία του, όπως και των άλλων μορφών εκπαιδευτικού δράματος, π.χ. της δραματοποίησης, οι γνώσεις διοχετεύονται ως βίωμα, οι οποίες εδραιώνονται νοητικά, αλλά και αισθαντικά (Αλκηστις 1989: 8), χωρίς να αποτελούν προϊόν στεγνής μαθησιακής αποστήθισης (Καρρά 1983: 56). Αντίθετα, το παιδί μαθαίνει να αγαπά την έρευνα, προκειμένου να φτάσει στη γνώση, αναπτύσσοντας τις νοητικές του δεξιότητες, όπως τη σκέψη, τη μνήμη, τη φαντασία, τη συγκέντρωση, ενώ, με αυτόν τον τρόπο κατορθώνει να φτάσει στην ουσιαστική μάθηση, αλλά και στη δημιουργική δουλειά (Καρρά 1983: 48 & 65).

Η γλώσσα αποτελεί μέρος του γνωστικού τομέα ανάπτυξης (Κακαβούλης 1989: 215). Στο Θεατρικό Παιχνίδι η γλώσσα εξασκείται και εξελίσσεται, καθώς το παιδί παίζει ποικίλα γλωσσικά και φωνολογικά, δημιουργικά παιχνίδια. Για παράδειγμα, διάφορα δραματικά ή ηχητικά παιχνίδια, που έχουν να κάνουν με την αλλαγή στη χροιά ή στην ένταση της φωνής, ο σχηματισμός μη σημασιολογικών συλλαβών, όπως να περιγράψουν θορύβους που προέρχονται από στοιχεία της φύσης, λ.χ., η βροχή, η βροντή, ή οι ήχοι στους δρόμους μιας πόλης κ.ο.κ. Επίσης, τα μικρά παιδιά κατά τη χρήση της *αφαίρεσης* μπορούν να αποδώσουν κάποιο ήχο και με αφορμή αυτή τη δραστηριότητα να προβούν στη δημιουργία ενός *μύθου*, όπου στη συνέχεια μπορούν να τον εκτελέσουν σκηνικά, συνδυάζοντας τον διάλογο με τους ήχους (Καρρά 1983: 56 – 57).

Μέσω του Θεατρικού Παιχνιδιού, η διαλογική έκφραση του μαθητή καλλιεργείται, το λεξιλόγιό του εμπλουτίζεται, ενώ, παράλληλα, αναπτύσσεται το γλωσσικό όργανο, μαθαίνοντας να το χρησιμοποιεί πιο ορθά και να αποφεύγει λεκτικά μπερδέματα (Γιαλλουράκη 1983: 35). Η εμπιστοσύνη στη λεκτική επικοινωνία ενισχύεται, καθώς ο λόγος αναδύεται αυθόρμητα και αβίαστα κατά τη δράση (Καρρά 1983: 65).

Εξετάζοντας σε προηγούμενη ενότητα το πώς το Θεατρικό Παιχνίδι μπορεί να διαπαιδαγωγήσει το παιδί του νηπιαγωγείου, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη του διανοητικού του τομέα, διαφάνηκαν τα ακόλουθα σημεία γνωσιολογικής ανάπτυξης: της συμβολικής σκέψης και του συλλογικού συμβολισμού, της δημιουργικής νόησης και της φαντασίας, της πρόσληψης και εκμάθησης νέων γνώσεων, της διερευνητικής μεθόδου και της γλώσσας. Με την αξιολόγηση και την αξιοποίηση των πιο πάνω γνωσιολογικών παραγόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, μπορούμε να συμβάλουμε στην ανάπτυξη, εμπέδωση και ενδυνάμωση της Περιβαλλοντικής Αγωγής.

Καθώς συντελείται η άμεση και βιωματική προσέγγιση στο αντικείμενο που διερευνάται με την παιδαγωγική διαδικασία του Θεατρικού Παιχνιδιού (Γραμματάς 1999: 77), τα παιδιά μπορούν να αφουγκραστούν το πιθανό, περιβαλλοντικό πρόβλημα, να προάγουν τη νοητική σκέψη και ανησυχία προς το αντικείμενο που εξετάζουν, να αναζητήσουν τη λύση του και, ως αποτέλεσμα και φυσική διαδικασία, χωρίς να τους το επιβάλλει κάποιος, να αποκτήσουν περιβαλλοντική συνείδηση στο αντικείμενο ή την κατάσταση που είχαν να αντιμετωπίσουν φανταστικά (Ματσικάρης & Περικλέους & Ζαχαρίου 2006 – 2007).

Αυτό μπορεί να επιτευχθεί όταν ο εκπαιδευτικός, στην περίπτωση της διδασκαλίας ενός περιβαλλοντικού ζητήματος με τη μέθοδο του Θεατρικού Παιχνιδιού, δεν θα επιβάλλει ο ίδιος στα παιδιά το περιβαλλοντικό θέμα, ούτε θα επιδιώξει να τα καθοδηγήσει με ποιο τρόπο οφείλουν να σκεφτούν και να δράσουν, δίνοντάς τους έτοιμες ή προκατασκευασμένες λύσεις, ώστε να φέρουν εις πέρας το περιβαλλοντικό ζητούμενο. Έχοντας τον ρόλο του εμπυχωτή, θα ενθαρρύνει τα μικρά παιδιά να αποφασίσουν τα ίδια και να επιλέξουν το περιβαλλοντικό ζήτημα που τα ενδιαφέρει, δραστηριοποιώντας τη συμβολική σκέψη, τον συλλογικό συμβολισμό και την κρίση τους, κατόπιν των δικών τους αναγκών και προσδοκιών ή των προβληματισμών και ερωτημάτων γύρω από το αντικείμενο διερεύνησης (Christie 1990: 5).

Για παράδειγμα, τα παιδιά αναρωτιούνται γιατί δεν μπορούν να πάνε να παίξουνε στο πάρκο της γειτονιάς τους, ενώ το επιζητούν και το θέλουν πολύ. Αναλαμβάνοντας διάφορους ρόλους, ενεργοποιούνται σε λειτουργία οι νοητικοί μηχανισμοί, ώστε να εξερευνήσουν τον χώρο και να ανακαλύψουν τους λόγους της αναχαίτισης της επιθυμίας τους: περιέχει σκουπίδια, αγριόχορτα και μαραμένα λουλούδια, σπασμένα παιχνίδια, έλλειψη από παγκάκια και σκιερών χώρων για ξεκούραση κ.λπ. Κατά τη διάρκεια της περιβαλλοντικής παιδαγωγικής πορείας επιτυγχάνουν να εκφραστούν ελεύθερα και αυθόρμητα, οξύνοντας και διεγείροντας τη φαντασία και τη διερευνητική τους διάθεση γι' αυτό που τους απασχολεί (Χρυσάφη 1983: 37 – 38), δηλαδή, το κατεστραμμένο πάρκο, που εξαιτίας του παρεμποδίζονται να παίξουν με ασφάλεια και ξεγνοιασιά στον χώρο του.

Οι συμμετέχοντες, κατόπιν ενεργής εμπλοκής, δραστηριοποιούνται ενεργά, βιώνουν και κατανοούν το πρόβλημα, συζητώντας το μεταξύ τους και αποκτώντας ποικίλες γνώσεις γύρω από το περιβαλλοντικό ζήτημα. Με την μέθοδο αυτή, αναπτύσσοντας, δηλαδή, τα παιδιά το διανοητικό τους επίπεδο με τις τεχνικές του Θεατρικού Παιχνιδιού, οι περιβαλλοντικοί στόχοι που τέθηκαν μπορούν να κατακτηθούν με μεγαλύτερη ευκολία, αφού έχουν προσωπικά αναλάβει τους διάφορους ρόλους, κατά τη δραστηριοποίηση του Θεατρικού Παιχνιδιού. Τα παιδιά του νηπιαγωγείου, έχοντας αποκτήσει προσωπική επιθυμία και κίνητρα περιβαλλοντικού περιεχομένου και ενδιαφέροντος, το μάθημα της Περιβαλλοντικής Αγωγής μπορεί να ανελιχθεί, αφού θα έχει εμπλουτιστεί με τις νέες παιδαγωγικές τεχνικές του Θεατρικού Παιχνιδιού, και οι μαθητές μπορούν να οδηγηθούν σε πιθανές, ευδόκιμες προτάσεις εφαρμογής και επίλυσης.

Με την αυτοσχέδια δράση και τη βιωματική μέθοδο που προσφέρει το Θεατρικό Παιχνίδι κατά την Περιβαλλοντική Αγωγή, το μικρό παιδί καταφέρνει να αποκτήσει πληθώρα περιβαλλοντικών γνώσεων, οδηγώντας το στο να εξερευνήσει, π.χ., τα στοιχεία της φύσης (νερό, έδαφος, αέρας), την ανάπτυξη και εξέλιξη ενός μικρού σπόρου, τον κύκλο του νερού, να προβεί στην παρατήρηση των έμβιων όντων, να διδαχθεί για τα κατοικίδια ζώα ή τα ζώα του αγροκτήματος, π.χ., με τι τρέφονται, ποια είναι η κατοικία τους ή τι προσφέρουν στον άνθρωπο κ.ο.κ. Κυρίως, όμως, οι παιδαγωγικές δραστηριότητες του Θεατρικού Παιχνιδιού βοηθούν το νήπιο ώστε όλες αυτές τις γνώσεις που λαμβάνει για το περιβάλλον, όχι, απλά να τις αποστηθίζει, αποθηκεύοντάς τις στη βραχύχρονη μνήμη, αλλά χάρη σε αυτές στις θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές, να μπορεί να τις εμπεδώνει και να τις αποθηκεύει στη μακρόχρονη μνήμη, καθιστώντας τις, ταυτόχρονα, πιο κατανοητές για τα μικρά παιδιά. Με τον τρόπο αυτό το μάθημα της Περιβαλλοντικής Αγωγής ενισχύεται σε σημαντικό βαθμό, διότι ο μαθητής θα μπορεί στο μέλλον να ανακαλέσει από τη μνήμη του προηγούμενες γνώσεις και πληροφορίες ανά πάσα στιγμή του φανούν χρήσιμες, συνδέοντάς τις και αξιοποιώντας τις πάνω σε ένα παρόμοιο ή διαφορετικό περιβαλλοντικό ζήτημα. (Κακαβούλης 1993: 117 – 118).

Οι διάφορες τεχνικές του Θεατρικού Παιχνιδιού, π.χ. η μίμηση, ο αυτοσχεδιασμός, η ανάληψη ρόλων, καθώς αξιοποιούνται στην Περιβαλλοντική Αγωγή, συντελούν στο να μαθαίνει το μικρό παιδί γρηγορότερα, να αφομοιώνει και να εμπεδώνει τις νέες περιβαλλοντικές γνώσεις. Με τον τρόπο αυτό αυξάνονται οι νοητικές διεργασίες της φαντασίας και της μνήμης του, οι οποίες με τη σειρά τους βοηθούν στην εξέλιξη της ικανότητας να επικοινωνεί τις σκέψεις του για ένα περιβαλλοντικό πρόβλημα μέσα στην ομάδα. Άρα, οι γνώσεις που καταφέρνουν να αποκτήσουν τα νήπια στην Περιβαλλοντική Αγωγή διαμέσου του Θεατρικού Παιχνιδιού δεν περιορίζονται σε ατομικό επίπεδο, αλλά, αφενός μεταδίδονται σε όλους τους εμπλεκόμενους και, αφετέρου, τα παιδιά αποκτούν περισσότερες γνώσεις για το περιβαλλοντικό θέμα που εξετάζουν και το γνωσιολογικό κέρδος θα είναι για όλα τα παιδιά (Gehlbach 1986: 204 – 206).

Επιπρόσθετα, με το Θεατρικό Παιχνίδι, που καθώς είδαμε βοηθά στην ανάπτυξη των νοητικών λειτουργιών της κριτικής σκέψης, της φαντασίας και της δημιουργικής νόησης και διερεύνησης τα παιδιά κατορθώνουν να ανακαλύπτουν νέες, πρωτότυπες προτάσεις για ένα περιβαλλοντικό πρόβλημα που ερευνούν, π.χ. αναδάσωση,

εξοικονόμηση του νερού, μείωση των οικιακών ρύπων, ανακύκλωση, το οποίο είναι δυνατόν να εφαρμοστεί και στην πραγματική ζωή, δίνοντας διάφορες απαντήσεις στο περιβαλλοντικό ζήτημα. Ως εκ τούτου, επιτυγχάνεται η ενδυνάμωση της Περιβαλλοντικής Αγωγής προς κάθε περιβαλλοντικό προσανατολισμό που καταπιάνεται: το γεωφυσικό, το σχολικό, το οικογενειακό, το κοινωνικό, το πολιτισμικό (Δερβίσης 1998: 143).

Κατά τη δραστηριότητα των δημιουργικών γλωσσικών ασκήσεων του Θεατρικού Παιχνιδιού που εφαρμόζονται και στην Περιβαλλοντική Αγωγή (βλ. Αύδη και Χατζηγεωργίου 2007, Ελένη & Τριανταφυλλοπούλου 2004, Παπαδόπουλος 2014) τα νήπια εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους, αρκετές φορές μαθαίνουν πιο πολυσύνθετες λέξεις ή φράσεις με φυσιολογικό χαρακτήρα και, παράλληλα, καλλιεργούν τον διάλογο. Με τον τρόπο αυτό κατορθώνουν να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση κατά τη δραστηριότητα της συμμετοχικής, διαλογικής συζήτησης, ενώ, επιπλέον, ο λόγος τους ενισχύεται και αποκτά επιχειρήματα στη διάρκεια της συζήτησης ενός οποιουδήποτε περιβαλλοντικού ζητήματος, εκφράζοντας λεκτικά τις σκέψεις ή τις γνώσεις τους γύρω από αυτό με μεγαλύτερη ευχέρεια λόγου και χρησιμοποιώντας παραδείγματα (Paley 1978: 3).

3.6.2 Αισθησιοκινητικός Τομέας

Θεωρείται απαραίτητο για το παιδί της νηπιακής ηλικίας να συνειδητοποιήσει πρωτίστως το σώμα του, ωθώντας το στην προσωπική, ζωτική του ανέλιξη και αντλώντας, μέσα από τη σωματική κίνηση και την επαφή που αναπτύσσουν τα άτομα μεταξύ τους, την ανακάλυψη του ίδιου του εαυτού του και του κόσμου γύρω του (Scherburn, στο Σέργη 1987: 42). Οι διάφορες διαδικασίες του εκπαιδευτικού δράματος, με τη βοήθεια και τη συνεχή ενθάρρυνση του παιδαγωγού, ευνοούν την ανάπτυξη του αισθησιοκινητικού τομέα (Κουρετζής 1990: 51).

Εξάλλου, δεν είναι τυχαίο που ένας από τους βασικούς πυλώνες του Θεατρικού Παιχνιδιού θεωρείται η σωματική έκφραση (Κουρετζής & Παρζακώνη 2012: 241). Οι κινητικές δραστηριότητες στο Θεατρικό Παιχνίδι δεν έχουν σκοπό να προσφέρουν ή να αναδείξουν κάποιο στιλιστικό πρότυπο εμφάνισης ή συμπεριφοράς. Τουναντίον, στοχεύουν στο να παροτρύνουν το κάθε παιδί να ανακαλύψει και να καλλιεργήσει την προσωπικότητά του, να νιώσει άνετα, να αποδεχτεί και να αγαπήσει το σώμα του

(Καρρά 1983: 53), αλλά και τις σωματικές ή πνευματικές ιδιαιτερότητες των συμμαθητών του, εξαλείφοντας τα διάφορα είδη προκατάληψης (Κουρετζής 1990: 15 – 16).

Οι θεατροπαιδαγωγικές κινητικές ασκήσεις παρέχουν πολλαπλά εφόδια στους μαθητές, καλλιεργώντας την ατομική και ομαδική τους σωματική έκφραση και πνευματική εξωτερίκευση, τόσο σε προσωπικό ή συνεργατικό επίπεδο όσο και ως ένα επιπρόσθετο ενισχυτικό βοήθημα στα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Για παράδειγμα, βοηθούν στην ανάπτυξη της ευκινησίας, της δύναμης, της αντοχής, του συγχρονισμού, της συγκέντρωσης, της παρατηρητικότητας, της ακρόασης, της φαντασίας, όπως και στην κατανόηση της έννοιας του χώρου, των μαθηματικών ή φυσικών εννοιών (Καρρά 1983: 53 & 57). Κατά τον έλεγχο του σώματος στηρίζεται, συγχρόνως, και ο έλεγχος της ευαισθησίας, λ.χ., όταν το παιδί μιμείται πως κλαίει, απομακρύνεται από τα δάκρυα ή για να υποδυθεί ένα φόβο, κατορθώνει να κυριαρχήσει πάνω σ' αυτόν (Fauve & Lascar 1994: 13).

Το Θεατρικό Παιχνίδι λειτουργεί ως μέσο και τεχνικής επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων, μέσα σε ένα ευχάριστο και παιγνιώδες κλίμα, το οποίο είναι άμεσο και προσιτό σε όλα τα παιδιά. Επιπρόσθετα, είναι ένα καλό βοηθητικό μέσο για τον εμπυχωτή στο να συλλέξει χρήσιμες πληροφορίες, τόσο για το κάθε παιδί ξεχωριστά όσο και στη συγκρότηση ομάδων (*Πρώτη Φάση*) (Κουρετζής 1983: 81). Έτσι, η δυναμική της κάθε ομάδας ενισχύεται και προβάλλεται αβίαστα, ενώ, παράλληλα, το κάθε εμπλεκόμενο μέλος καλλιεργεί τις αισθησιοκινητικές του δεξιότητες και τη δημιουργική του σκέψη (Δερβίσης 1998: 144), γεγονός που θα βοηθήσει ολόκληρη την ομάδα να συνεργαστεί κατά τις επόμενες *Φάσεις*.

Οι συμμετέχοντες δεν μαθαίνουν μόνο να εξασκούνται ή να αναγνωρίζουν τις διαστάσεις του δικού τους σώματος ή τον χώρο στον οποίο κινούνται πραγματικά ή φανταστικά, κατά τις κινητικές, δημιουργικές ασκήσεις. Μέσα από αυτές μπορούν, επιπλέον, να εκφράσουν μια ιδέα, ένα συναίσθημα, να διερευνήσουν διάφορες συμπεριφορές ή καταστάσεις, ακόμα, και να δημιουργήσουν ένταση και ατμόσφαιρα (Αύδη & Χατζηγεωργίου 2007: 97). Μπορούμε να αναφέρουμε ενδεικτικά τέτοιες ασκήσεις θεατροπαιδαγωγικού χαρακτήρα, όπως είναι ο *Καθρέφτης*, η *Παντομίμα*, καθώς και μια τεράστια ποικιλία κινήσεων που προέρχονται από τα παιχνίδια και ασκήσεις αυτοσχεδιασμού (Μπασκλαβάνη & Παπαθανασίου & Λιτσαρδάκη 1985: 12 – 16).

Ο Boal δε διαχωρίζει τη σωματική από την πνευματική ανθρώπινη διάσταση, όσο αφορά το εκπαιδευτικό δράμα. Θεωρεί ότι οι σωματικές κινήσεις είναι στην πραγματικότητα σκέψεις και το αντίστροφο. Μέσα από τα κινητικά παιχνίδια ή ασκήσεις το άτομο πραγματοποιεί την εξωτερίκευση των συναισθημάτων του και των σκέψεών του, ενεργοποιεί τις αισθήσεις του και αντιλαμβάνεται τους μηχανισμούς του σώματός του. Και αντίθετα, μια σωματική κίνηση, μια χειρονομία, μια γκριμάτσα, είναι ουσιαστικά μια σκέψη (Boal 1992: 61).

Συνεπώς, οι γνώσεις, στις δραστηριότητες του Θεατρικού Παιχνιδιού, δεν παρέχονται μονοδιάστατα ή μονόπλευρά, ούτε απλώς πραγματοποιείται μια σωματική άσκηση. Οι αισθησιοκινητικές ασκήσεις, οι οποίες χορηγούνται αβίαστα και ευχάριστα στους μικρούς μαθητές ή τις ανακαλύπτουν από μόνοι τους, αναπτύσσουν την πνευματική αισθητική των παιδιών από τη νηπιακή, ήδη, ηλικία για τον κόσμο γύρω τους (Κουρετζής & Παρζακώνη 2012: 2).

Το Θεατρικό Παιχνίδι αποτελεί για τα παιδιά μια διαδικασία χαράς. Είναι ένα ευχάριστο δημιουργικό παιχνίδι που αφήνει τα συναισθήματα να εκφραστούν ελεύθερα, είτε μέσω, π.χ., της μίμησης είτε του αυθόρμητου αυτοσχεδιασμού, καθώς διεγείρει τη φαντασία και απελευθερώνει την ψυχοκινητική του ενέργεια (Χρυσάφη 1983: 36 – 37). Η Καραμήτρου επισημαίνει την πολυσήμαντη παιδαγωγική αξία και την πολύπλευρη προσφορά του Θεατρικού Παιχνιδιού προς τα παιδιά, αναφέροντας, ανάμεσα σε άλλα, ότι λειτουργεί στο σώμα και το πνεύμα σαν μια αλλιώτικη αφύπνιση και ενεργοποίηση, αφού ξυπνά όλες τις αισθήσεις και τα συναισθήματα, αποκρυπτογραφώντας και προσφέροντας ζωτικότητα στο Εγώ του ατόμου, καθώς κυμαίνεται ανάμεσα σε ένα αίσθημα εμπιστοσύνης και σε ατελείωτες, δημιουργικές διαδρομές (Καραμήτρου 2004: 106).

Διερευνώντας τη συμβολή του Θεατρικού Παιχνιδιού στην αισθησιοκινητική ανάπτυξη των μικρών παιδιών, ήρθε η στιγμή να εξετάσουμε πώς μπορεί αυτό το συγκέρασμα της εκπαιδευτικής Τέχνης και της σωματικής έκφρασης, της πνευματικής εξωτερίκευσης, της ανάπτυξης των κινητικών δεξιοτήτων και της καλλιέργειας των πέντε αισθήσεων, να μεταλαμπαδευτούν στον τομέα της Περιβαλλοντικής Αγωγής, με σκοπό να αναδείξουν την παιδαγωγική της διάσταση και τη συνολική συνεισφορά της στον χώρο του νηπιαγωγείου.

Τα διαδραστικά, κινησιολογικά παιχνίδια και ασκήσεις, καθώς δραστηριοποιούνται κατά την αξιοποίηση του Θεατρικού Παιγνιδιού στην Περιβαλλοντική Αγωγή, βοηθούν τους μικρούς μαθητές να καλλιεργήσουν τις κινητικές τους δεξιότητες σε σχέση, αυτή τη φορά, με το περιβάλλον, στο οποίο ζουν και εξελίσσονται, και διαμέσου τους, επιτυγχάνουν τη μάθηση. Για παράδειγμα, στη διδακτική θεατροπαιδαγωγική, προσέγγιση για τον *Κύκλο ζωής της πεταλούδας*, κατά την Περιβαλλοντική Αγωγή στο νηπιαγωγείο, τα παιδιά κατανοούν και αφομοιώνουν τις γνώσεις γύρω από το θέμα αυτό, μέσω των αισθησιοκινητικών και σωματικών αναπαραστάσεων, καθώς μιμούνται με ποιο τρόπο, λ.χ., βρίσκεται η πεταλούδα στη φάση της χρυσαλίδας μέσα στο κουκούλι της ή πώς, κατόπιν, μεταμορφώνεται σε πεταλούδα και τι να νιώθει άραγε εκείνη τη στιγμή. Έτσι, επιτυγχάνεται όχι, μόνο να διδαχθούν το περιβαλλοντικό θέμα με τη διαδραστική μέθοδο του Θεατρικού Παιγνιδιού, αλλά και να αναπτύξουν τα συναισθήματά τους (π.χ. η πεταλούδα νιώθει απελευθερωμένη, έχει ελευθερία στις κινήσεις, νιώθει χαρά και αγάπη προς τη φύση). Έτσι, τα παιδιά μαθαίνουν να κινούνται με αυθορμητισμό, άνεση και ευχέρεια, τόσο σωματικά όσο και πνευματικά (με την εγρήγορση της φαντασίας ή μιας προηγούμενης εμπειρίας, τη μίμηση, την παντομίμα και την ανάπτυξη ρόλων), σε ένα πολυδιάστατο περιβάλλοντα χώρο και, ταυτόχρονα, παραστήνοντας τον, αναδεικνύουν τα διάφορα περιβαλλοντικά ζητήματα, ενώ μπορούν να τα κατανοήσουν καλύτερα. Διαμέσου αυτών των θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών κινησιολογίας, αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους ή κάποιο περιβαλλοντικό πρόβλημα που ερευνούν στην Περιβαλλοντική Αγωγή, αφού έρχονται, σε αυτή τη φάση, σε άμεση αισθησιοκινητική επαφή, με τη δραστηριοποίηση όλων των αισθήσεων τους και τους σωματικούς τους μηχανισμούς (Καρρά 1983: 55).

Άρα, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Περιβαλλοντικής Αγωγής καθίσταται σε ένα σύγχρονο, ευέλικτο, βιωματικό και ευχάριστο, για τον μικρό μαθητή του νηπιαγωγείου, σχέδιο μαθησιακής δράσης, χάρη στην παιγνιώδη μεθοδολογία του Θεατρικού Παιγνιδιού που εφαρμόζεται σε αυτό, χωρίς, δηλαδή, εξαναγκασμούς, αλλά με την απλή συμμετοχή σε ένα, αποκλειστικά, δικό τους παιχνίδι. Και όπως τα παιδιά διακατέχονται από θετική στάση για το παιχνίδι και, ακολούθως, για το Θεατρικό Παιχνίδι, το οποίο δε φαντάζει κάτι άγνωστο και απρόσιτο προς τα νήπια, τοιουτοτρόπως, αυτή η θετική αντιμετώπιση διοχετεύεται τώρα σε οποιοδήποτε περιβαλλοντικό ζήτημα που εξετάζουν, ενισχύοντας την Περιβαλλοντική Αγωγή (Beauchamp 1998: 83 & 88 – 89).

Καθώς αναπαριστούν, π.χ., τον εαυτό τους, ένα συμμαθητή τους, τον δάσκαλο, τους γονείς ή τα αδέρφια τους *παίζοντας* με τη σωματική τους κίνηση, επαφή και έκφραση, με τις τεχνικές του Θεατρικού Παιχνιδιού, επιτυγχάνουν να προβάλουν στην Περιβαλλοντική Αγωγή τις ανθρώπινες μεταξύ τους διαπροσωπικές σχέσεις και μαθαίνουν να ελέγχουν ή και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους. Καλλιεργώντας, επιπλέον, τις κινητικές τους δεξιότητες και τη σωματική έκφραση, μαθαίνουν να αποτυπώνουν τις σκέψεις και τις ιδέες τους, ακόμα τις ανησυχίες και τους φόβους τους, πάνω σε ένα περιβαλλοντικό θέμα, π.χ. την κατάληξη του περιβάλλοντος, εάν δεν αποτραπεί η συνεχής ρύπανση, ενώ, παράλληλα, θα καταφέρουν να αποκτήσουν αυτοσυνείδηση, αυτογνωσία, ομαδική και συνεργατική πρωτοβουλία, ώστε να ανακαλύψουν περιβαλλοντικές λύσεις προς ωφελεία του φυσικού και κοινωνικού τους περίγυρου (Φανίδης Χ.χ.).

Καθώς, ερευνήσαμε στην αρχή της ενότητας, μέσω διαφόρων θεατροπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων, αναπτύσσονται όλες οι αισθήσεις των μικρών παιδιών. Εφαρμόζοντας αυτές τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες στην Περιβαλλοντική Αγωγή, ενισχύεται ο πολυδιάστατος, εκπαιδευτικός ρόλος της, αφού, οι μαθητές μαθαίνουν να καλλιεργούν την αισθητική, τεχνική προσέγγιση και ενόραση στα περιβαλλοντικά ζητήματα, να ανακαλύπτουν τις ποικίλες όψεις των στοιχείων της φύσης, να αναπτύσσουν νέες σημασιολογικές αναφορές και σημασίες στα περιβαλλοντικά ζητήματα κατά δημιουργικό τρόπο, αφού επιτυγχάνουν να διακρίνουν το ωραίο στη φύση και το περιβάλλον, προσδίδοντας καλλιτεχνική υπόσταση και αξία σε αυτά (Bost & Martin 1957: 279 – 280).

3.6.3 Κοινωνιολογικός Τομέας

Ο άνθρωπος από τη φύση του είναι ένα κοινωνικό πλάσμα και η επικοινωνία – λεκτική και μη λεκτική – θεωρείται μία από τις έμφυτες λειτουργίες του, ενώ, καθίσταται το κύριο εργαλείο που διευκολύνει στην κοινωνικοποίησή του, όταν πραγματοποιείται αμφίδρομα. Εντούτοις, διαφαίνεται από τις διάφορες επιστημονικές έρευνες των κοινωνικών ψυχολόγων ότι ανέκαθεν υπήρχαν και εξακολουθούν να υπάρχουν αρκετές δυσκολίες στην κοινωνική συμπεριφορά των ατόμων, και, επιπλέον, οι προσπάθειες για σκοπούς επιμόρφωσης για κοινωνική συμπεριφορά και ανάπτυξη των κοινωνικών

δεξιότητων, τόσο όσο αφορά τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές, είναι ελάχιστες (Fontana 1996: 341 – 344).

Αποδεικνύεται ολοένα και περισσότερο ότι είναι απαραίτητο για τον άνθρωπο να ζει και να ευχαριστείται την παιδική του ηλικία, και τα μικρά παιδιά να μην αποτελούν μέρος σε μια απομονωμένη και στείρα, από δημιουργικότητα, κοινωνία ενηλίκων. Γι' αυτό ενδείκνυται το Εκπαιδευτικό Θέατρο, και το Θεατρικό Παιχνίδι ειδικότερα, να ασχοληθεί ολοένα και περισσότερο με τον κόσμο του παιδιού από τη νηπιακή ηλικία, τόσο τον υποκειμενικό όσο και τον αντικειμενικό, και να καταπιαστεί με θέματα που να προάγουν το οικογενειακό, το σχολικό, το κοινωνικό και το φυσικό περιβάλλον στο οποίο ζει (Κουρετζής 1990: 17).

Με το Θεατρικό Παιχνίδι δίνεται η ευκαιρία στα μικρά παιδιά να ικανοποιήσουν δύο από τις βασικές τους ανάγκες: την έκφραση και την επικοινωνία. Παρατηρούμε ότι οι δύο αυτοί μηχανισμοί συντελούν στην ατομική τους ανάπτυξη, την κοινωνική τους ένταξη, αλλά και στις δυαδικές τους σχέσεις με τους συνομηλίκους, τους δασκάλους και τους γονείς τους (Καγγελάρη 1983: 68 & 70). Εξάλλου, το παιχνίδι για τα μικρά παιδιά αποτελεί ένα πρωταρχικό μέσο κοινωνικοποίησης και διαμέσου του κατανοεί και αποκτά ποικίλες κοινωνικές στάσεις, ρόλους και συμπεριφορές (Γραμματάς 1999: 73).

Παρόλο που τα θέματα σε ένα Θεατρικό Παιχνίδι δεν είναι καθορισμένα, αλλά αναπαράγονται από τα ίδια τα παιδιά, εντούτοις, υπάρχει η δυνατότητα να αναπτυχθούν και σχέδια δράσης, τα οποία είναι προκατασκευασμένα από τον εμπνευστή-παιδαγωγό (Κουρετζής 1983: 76). Σε αυτή την περίπτωση δεν θα πρέπει να παραλείπονται πληροφορίες που αφορούν το άμεσο κοινωνικό-πολιτιστικό περιβάλλον του παιδιού, ενώ, διαμέσου των διάφορων τεχνικών του Θεατρικού Παιχνιδιού, οι μικροί μαθητές ενεργοποιούν αβίαστα όλες τις αισθήσεις τους, ώστε μπορούν να προβληματιστούν, να επικοινωνήσουν, να συγκινηθούν, να γίνουν μεταδότες των γεγονότων που βίωσαν και αντιλήφθηκαν στο στενότερο ή και ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον (Κουρετζής 1990: 18).

Το Θεατρικό Παιχνίδι μετατρέπεται σε μια παιδαγωγική, δημιουργική οδό, στην οποία τα παιδιά θα αντιληφθούν τις ανθρώπινες σχέσεις και τα προβλήματα που τις διέπουν (Κουρετζής 1983: 84). Θα κατανοήσουν, επιπλέον, ότι δεν είναι το κέντρο της προσοχής, αλλά συνθέτουν μέρος μιας ευρύτερης ομάδας, η οποία συγκροτείται από άρρητους κανόνες, που όλοι οφείλουν να ακολουθούν και να σέβονται (Γραμματάς 2001: 148). Τα βοηθά στο να αποκτήσουν και να κατανοήσουν συγκεκριμένες ηθικές αξίες, με ένα

τρόπο που δε μοιάζει με διδασκαλία, χάρη στην ελεύθερη, δημιουργική, εκπαιδευτική μέθοδο που παρέχει το Θεατρικό Παιχνίδι (Γιαλλουράκη 1983: 34).

Η Μεριέ, ερευνώντας τις δυνατότητες που προσφέρει το θέατρο στο σχολείο, ειδικά στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό, υποστηρίζει ότι είναι η αληθινή εκφραστική, επικοινωνιακή οδός, που φέρει όλους τους συμμετέχοντες – μαθητές, δασκάλους, ακόμα και γονείς – σε μια δίκαιη, δημοκρατική και ισότιμη θέση. Είναι ένα κοινό έργο, που θέτει μεταξύ των σχολικών παραγόντων τις βάσεις για τον αλληλοσεβασμό και την αλληλοεκτίμηση. Κατά τη διαδικασία του Θεατρικού Παιχνιδιού το *Εγώ* δεν καταλύει το *Εμείς*, αλλά, αντιθέτως, συμβαδίζουν σε μια συνεχή διαλεκτική πορεία, κατά την οποία επιτρέπει στην ομάδα να εξελίσσεται οικουμενικά. Μέσα από τις διάφορες δραματουργικές δραστηριότητες, π.χ. την ανάληψη ρόλων, τα παιδιά καλλιεργούν την κοινωνικό-πολιτιστική δράση τους κατά αυθόρμητο τρόπο και αναπτύσσουν την αυτογνωσία (Μεριέ 1996: 27 – 28 & 42 – 44).

Υπάρχουν πληθώρα θεατρικών παιχνιδιών και δημιουργικών δραστηριοτήτων που συμβάλλουν στον κοινωνιολογικό τομέα ανάπτυξης και στην απελευθέρωση του παιδιού, και τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν και στην Περιβαλλοντική Αγωγή, ενδυναμώνοντας τους πολύπλευρους, διδακτικούς στόχους της. Πώς, όμως, κατορθώνεται αυτή η σύμπλευση στο των κοινωνικών, ανθρωπίνων σχέσεων και των παραγόντων της έκφρασης και της επικοινωνίας, που προάγει το Θεατρικό Παιχνίδι, καθώς είδαμε, στο μάθημα της Περιβαλλοντικής Αγωγής στο νηπιαγωγείο, ενισχύοντας την εκπαιδευτική της δομή και πώς τα παιδιά κατορθώνουν να εμπεδώσουν τους περιβαλλοντικούς – κοινωνικούς της στόχους και να αναπτύξουν περιβαλλοντική συνείδηση.

Διαπιστώνουμε από τις διάφορες έρευνες, ότι η έμφαση για περιβαλλοντική συνείδηση είναι καλό να δοθεί στον χώρο της παιδείας, αρχίζοντας από το νηπιαγωγείο, εν μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων και απόκτησης δεξιοτήτων, με σκοπό να πραγματοποιηθεί η μακροπρόθεσμη, θετική αλλαγή στάσης του πολίτη προς το περιβάλλον (Ντολιοπούλου 2005: 89 – 103). Για να υπάρξει η δραστηριοποίηση των μαθητών του νηπιαγωγείου, όπως και των υπόλοιπων σχολικών βαθμίδων για την ανεύρεση περιβαλλοντικών λύσεων, οι μαθητές θα πρέπει πρώτιστα να αναπτύξουν θετική, περιβαλλοντική στάση και συνείδηση (Τσιλίδου 2005: 736).

Κομβικό σημείο αυτής της προσπάθειας θεωρείται η διαρκής, ενεργή δραστηριοποίηση της ανθρωπότητας προς όφελος ολόκληρου του περιβάλλοντος, στο οποίο ο άνθρωπος αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του. Ο καθένας οφείλει να αφυπνιστεί και να επαγρυπνεί ως συνειδητοποιημένος πολίτης, αναπτύσσοντας αγάπη και αφιλοκερδές ενδιαφέρον προς τον φυσικό και τον κοινωνικό περιβάλλοντα χώρο, επιδεικνύοντας σεβασμό και συμμετοχή στα περιβαλλοντικά ζητήματα. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί όταν το άτομο υιοθετήσει τις στάσεις και τις συμπεριφορές εκείνες που θα προάγουν την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, μπορώντας να αντιληφθεί τη λειτουργία του περιβάλλοντος ή των διάφορων προβλημάτων που το διέπουν, συμμετέχοντας ενεργά στη βελτίωση και την προστασία του (Φλογαΐτη 1998: 188). Εν ολίγοις, περιβαλλοντική συνείδηση είναι ο όρος που αποδίδεται στον περιβαλλοντικά υπεύθυνο πολίτη ή στις υπεύθυνες κοινωνικές ομάδες όσο αφορά τα περιβαλλοντικά ζητήματα (Hungerford & Volk 1990: 9). Και όλα αυτά, μπορούν να αναπτυχθούν και να επιτευχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα διαμέσου, κυρίως, της Περιβαλλοντικής Αγωγής, η οποία θα μπορεί να ενισχύεται, καθώς θα ενεργοποιούνται οι πολυδιάστατες τεχνικές και μέθοδοι του Θεατρικού Παιχνιδιού στις εκπαιδευτικές της δραστηριότητες, προάγοντας τη συνειδητοποίηση της περιβαλλοντικής αξίας, στην αναζήτηση από τα παιδιά νέων, καινοτόμων λύσεων για περιβαλλοντικά και κοινωνικά προβλήματα και, φυσικά, κατακτώντας τον μέγιστο στόχο της Περιβαλλοντικής Αγωγής, την προστασία του περιβάλλοντος και του πλανήτη, άρα, και των μελλοντικών πολιτών.

Τα παιδιά κατορθώνουν να κατακτήσουν την επικοινωνία και την αλληλεπίδρασή τους με το περιβάλλον, αξιοποιώντας στην Περιβαλλοντική Αγωγή τα παιχνίδια μίμησης, κίνησης, χειρονομιών κ.λπ. του Θεατρικού Παιχνιδιού, ενώ τα παιχνίδια καλλιέργειας της φωνής και του ηχοχρώματος, καθίσταται σημαντικός παράγοντας στην επικοινωνία μεταξύ των μικρών παιδιών στη συζήτηση και την επίλυση περιβαλλοντικών ζητημάτων. Στην Περιβαλλοντική Αγωγή, εντάσσοντας τα θεατροπαιδαγωγικά, δημιουργικά ομαδικά παιχνίδια, επιτυγχάνουν να καταστεί η ένταξή τους στην ομάδα, να προαχθεί η συνεργασία και η ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος, ώστε οι μικροί μαθητές να μπορέσουν να συνεργαστούν αποτελεσματικά, φέροντας εις πέρας το κοινωνικό - περιβαλλοντικό πρόβλημα που τίθεται να επιλύσουν. Παράλληλα, τα παιδιά μαθαίνουν να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των συμμαθητών και φίλων τους, προάγονται σε καλούς αποδέκτες, αφού έχουν αναπτύξει την ικανότητα να γίνουν σωστοί ακροατές και συνομιλητές, μέσα από τα θεατροπαιδαγωγικά παιχνίδια (Ελένη & Τριανταφυλλοπούλου 2003: 15).

Καθώς εξελίσσονται, μέσα από τις τεχνικές κοινωνιολογικής ανάπτυξης των διαφόρων Φάσεων του Θεατρικού Παιχνιδιού, κατά την περιβαλλοντική εκπαιδευτική πορεία ενός θέματος, όχι, μόνο επιτυγχάνονται οι στόχοι της Περιβαλλοντικής Αγωγής, αλλά ενισχύονται, καθώς οι δραστηριότητες που επιλέγονται από το Θεατρικό Παιχνίδι ενδυναμώνουν τους ίδιους τους μαθητές. Έτσι, υποστηρίζεται εμπειρικά η ανάπτυξη και η καλλιέργεια της ανεκτικότητας και της πρωτοβουλίας, ενώ, παράλληλα ενισχύεται η αυτοπεποίθηση των μικρών μαθητών, στο ότι μπορούν να συμμετέχουν ενεργά, χωρίς να νιώθουν διστακτικότητα και ντροπή μέσα στην τάξη, αλλά με αυτονομία και αυτοπεποίθηση αυτή τη φορά, που ενισχύθηκαν διαμέσου των θεατρικών παιχνιδιών (Κυνηγού-Φλάμπουρα 1983: 99 – 102) θα επιδιώξουν να επιλύσουν το περιβαλλοντικό, κοινωνικό ή πολιτιστικό ζήτημα.

Μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία του θεατρικού παιχνιδιού, αξιοποιούμενο στην Περιβαλλοντική Αγωγή σε μια σχολική μονάδα στο νηπιαγωγείο, συντελείται η ευαισθητοποίηση των παιδιών στη γενικότερη πολιτιστική και κοινωνική τους ανάπτυξη, επιδρώντας θετικά στη δημιουργική, συλλογική δραστηριοποίησή τους (Νάσαινα 2005). Παρόλο που έχει τη μορφή ενός παιχνιδιού, όπως τη διασκεδαστική, απρογραμμάτιστη και αυθόρμητη έκφραση των παιδιών, εντούτοις, εμπεριέχει κάθε είδος νοήματος και προσφέρει στην προσχολική τάξη κοινωνικές, παιδαγωγικές αξίες, ταυτόσημες με το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς αποτελεί μέσο ευαισθητοποίησης, αγωγής και μάθησης (Deldime 1996: 77).

Όπως συμπερασματικά μπορούμε να συνοψίσουμε, το Θεατρικό Παιχνίδι μπορεί να αξιοποιηθεί ως μια φυσική και παιδαγωγική οδός για τα παιδιά, με σκοπό να χρησιμοποιηθεί στην εκμάθηση και προαγωγή κάθε σχολικού μαθήματος του αναλυτικού προγράμματος, όπως και αυτό της Περιβαλλοντικής Αγωγής. Το θεατρικό παιχνίδι μετατρέπεται, έτσι, σε ένα ευχάριστο, παιγνιώδες παιδαγωγικό φορέα, ειδικά για τα παιδιά του νηπιαγωγείου, μεταφέροντας την αγάπη και το ενδιαφέρον που αναπτύσσουν γι' αυτό στα ποικιλόμορφα περιβαλλοντικά θέματα (McLean 1973: 376 – 377).

Κεφάλαιο 4

Συζήτηση - Προτάσεις

Κατά τη βιβλιογραφική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη μεταπτυχιακή διατριβή, διαπιστώθηκε ότι το Θεατρικό Παιχνίδι αποτελεί ένα νέο μέσο διδασκαλίας για την Περιβαλλοντική Αγωγή και ένα σημαντικό και καινοτόμο μεθοδολογικό εργαλείο για το σύγχρονο νηπιαγωγείο, όπως και για τον εκπαιδευτικό τον ίδιο, το οποίο με την ελεύθερη, αυθόρμητη, παιγνιώδη, βιωματική και ευχάριστη παιδαγωγική του μεθοδολογία και θεατρική τεχνική ενισχύει την Περιβαλλοντική Αγωγή και την περιβαλλοντική ευσυνειδησία. Επιπλέον, επιτυγχάνεται διαμέσου του Θεατρικού Παιχνιδιού να ενεργοποιείται βιωματική μάθηση και η συνεργατική ομαδικότητα, ενώ, παράλληλα, καλλιεργεί και αναπτύσσει τον γνωσιολογικό, αισθησιοκινητικό και κοινωνιολογικό παράγοντα, που συντελούν στην ανάπτυξη, εμπέδωση και ενδυνάμωση της Περιβαλλοντικής Αγωγής των νηπίων.

Διαφάνηκε, ακόμα, ότι το Θεατρικό Παιχνίδι δύναται να είναι το όχημα ποικίλων δράσεων και δραστηριοτήτων για την Περιβαλλοντική Αγωγή, βοηθώντας τα παιδιά του νηπιαγωγείου να εργαστούν με νέες εκπαιδευτικές, καινοτόμες διαδικασίες βιωματικής μάθησης. Αυτό επιτυγχάνεται, καθώς το Θεατρικό Παιχνίδι μπορεί να χρησιμοποιηθεί και να λειτουργήσει στην Περιβαλλοντική Αγωγή ως επικουρικό εργαλείο και, συγχρόνως, να συνδυάσει τις δύο παιδαγωγικές μεθόδους – του Θεατρικού Παιχνιδιού και της Περιβαλλοντικής Αγωγής – σε μία νέα ενιαία και σύγχρονη μέθοδο διδασκαλίας, ενισχύοντας και αναδεικνύοντας την Περιβαλλοντική Αγωγή στο νηπιαγωγείο. Οι θεατρικές τεχνικές του Θεατρικού Παιχνιδιού, π.χ., Παιχνίδια Ρόλων, Μίμηση, Αυτοσχεδιασμός κ.ά., και οι τέσσερις Φάσεις που διακρίνουν τη δομή του, μπορούν να αποτελέσουν νέο σημείο δράσης στην Περιβαλλοντική Αγωγή και να συνυπάρξουν, να ενισχύσουν ή να χρησιμοποιηθούν στα παιδαγωγικά, μεθοδολογικά εργαλεία, π.χ., Project, Περιβαλλοντικό Μονοπάτι, Διερεύνηση, Επισκόπηση κ.ο.κ. Με αυτό τον τρόπο μπορεί να διευρυνθεί η βιωματική, παιδοκεντρική μάθηση στο νηπιαγωγείο για την Περιβαλλοντική Αγωγή, να εμπλουτιστούν οι γνώσεις και οι εμπειρίες των μικρών παιδιών γύρω από τα περιβαλλοντικά ζητήματα, να

καλλιεργηθούν οι περιβαλλοντικές αξίες και η ευσυνειδησία, να αναπτυχθούν η παρατήρηση, η ανακάλυψη, η διερεύνηση και η γνωριμία με το φυσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον.

Από όλα τα πιο πάνω, συμπεραίνεται ότι το Θεατρικό Παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει για την Περιβαλλοντική Αγωγή, όπως και για τη συνολική ανάπτυξη του νηπίου, μια σύγχρονη μέθοδος διδασκαλίας και νέο επικουρικό εργαλείο, το οποίο τα συνταιριάζει, τα ενισχύει και τα ενδυναμώνει. Γι' αυτό προτείνεται ότι θα ήταν καλό να υπάρξει άμεσα περισσότερη και συχνότερη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου, αλλά και των εκπαιδευτικών των υπόλοιπων σχολικών βαθμίδων, γύρω από το Θεατρικό Παιχνίδι, τη μεθοδολογία, τις τεχνικές και τις ποικιλόμορφες δυνατότητες διδασκαλίας του, που μπορούν να βοηθήσουν, όχι μόνο για την αξιοποίησή του στην Περιβαλλοντική Αγωγή και την ανάπτυξη των νηπίων, αλλά και για την αξιοποίηση σε άλλα μαθήματα διδασκαλίας του αναλυτικού προγράμματος.

Βιβλιογραφία

Αλαχιώτης, Στ. (2004) Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα: Η διαθεματικότητα και η ευέλικτη ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης. Σελίδες 5 – 33. (επιμ.) *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες στο Σχολείο του Μέλλοντος*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος

Αλεξιάδης, Στ. (1981) *Η Ποινική Προστασία του Περιβάλλοντος, Δίκαιο και Περιβάλλον*. Αθήνα – Κομοτηνή: Σάκκουλα

Άλκηστις. (2008) *Μαύρη αγελάδα – άσπρη αγελάδα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος και Άλκηστις

Άλκηστις. (2000) *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007) *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Βάμβουκας, Μ.Ι. (2004) Μάθηση και διδασκαλία του λεξιλογίου: Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. Σελίδες 169 – 192. (επιμ.) *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες στο Σχολείο του Μέλλοντος*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος

Beauchamp, H. (1998) *Τα Παιδιά και το Δραματικό Παιχνίδι. Εξοικείωση με το Θέατρο*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος

Βλάχος, Ι. (Χ.χ.) Η συμβολή της Τέχνης στη δημιουργία συνείδησης των μαθητών για τη βιώσιμη ανάπτυξη.

http://kpekastor.kas.sch.gr/peekpe/text/sinedrio/II_sin_posters/20_Vlaxos.pdf

[Πρόσβαση: 08.02.2015]

Boal, A. (1992) *Games for Actors and Non Actors*. London: Routledge

Bost, Th. K. & Martin, C. (1957) The Role of Dramatic Play in the Young Child's Clarification of Reality. Source: The Elementary School Journal. Vol. 57, No.5. Pages 276 – 290. <http://www.jstor.org/stable/999900> [Πρόσβαση: 25.04.2016]

Γιαλλουράκη, Σ. (1983) Η Θεατρική Παιδεία στην Προσχολική Ηλικία. Σελίδες 25 – 35. *Υλικό Α΄ Σεμιναρίου Θεατρικής Παιδείας: Σεμινάρια Θεατρικής Παιδείας για Νηπιαγωγούς – Δασκάλους – Καθηγητές*. Κοινή Πρωτοβουλία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και του Υφυπουργείου Νέας Γενιάς και Αθλητισμού.

Γραμματάς, Θ. (2007) *Η Σχολική Θεατρική Παράσταση. Οδηγός για Εκπαιδευτικούς*. Τόμος α΄. Αθήνα: Άτραπος

Γραμματάς, Θ. (2001) *Η Διδακτική του Θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος

Γραμματάς, Θ. (1999) *Fantasy Land: Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Clover, E. D. (2000) Education for a Change: Reconceptualizing Formal and/ or Nonformal Environmental Education. Source: Comparative Education Review, Vol. 44, No.2. Pages 213 – 219. <http://www.jstor.org/stable/20404976> [Πρόσβαση: 29/11/15]

Δερβίσης, Σ. (1998) *Η Δημιουργική Σκέψη και η Δημιουργική Διδακτική Διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση

Deldime, R. (1996) *Θέατρο για την Παιδική και Νεανική Ηλικία*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Ελένη, Έ. & Τριανταφυλλοπούλου, Κ. (2007) *Το Εκπαιδευτικό Θέατρο στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό*. Αθήνα: Πατάκη

Ελύτης, Ο. (2011) *Το Άξιον Εστί*. Αθήνα: Ίκαρος

Estes, Y.B. (1993) Environmental Education: Bringing Children and Nature Together. Source: The Phi Kappa Phi. Vol. 74, No.9. Pages K1 – K12. <http://www.jstor.org/stable/20404976> [Πρόσβαση: 29.11.2015]

Gehlbach, R. D. (1986) Children's Play and Self Education. Source: Curriculum Inquiry. Vol. 16, No.2. pp. 203 – 213. <http://www.jstor.org/stable/1179770> [Πρόσβαση: 25.04.2016]

Harris, C. (1991) Environmental Education in England and Wales: A Brief Review. Vol. 26, No. 4. pp. 287 – 290. <http://www.jstor.org/stable/1503129> [Πρόσβαση: 29.11.2015]

Hartshorn, E. & Brantley, J. C. (1973) Effects of Dramatic Play on Classroom Problem Solving Ability. Vol. 66, No. 6. pp. 243 – 246. <http://www.jstor.org/stable/27536427> [Πρόσβαση: 29.11.2015]

Hungerford, H.R. & Volk, T.L. (1990) Changing learner behavior through environmental education. Journal of Environmental Education, Vol. 21, No 3. Pages 8 – 21 http://www.ornithologiki.gr/page_cn.php?tID=2625 [Πρόσβαση: 25.11.2015]

Θεοδοσιάδου, Μ. (2001) *Όλα για το Παιδί*. Λευκωσία: Παγκύπριο Συμβούλιο Ευημερίας

Καγγελάρη, Ντ. (1983) Το θεατρικό παιχνίδι στο σχολείο. Σελίδες 68 – 72. *Σεμινάρια Θεατρικής Παιδείας για Νηπιαγωγούς – Δασκάλους – Καθηγητές*. Κοινή Πρωτοβουλία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και του Υφυπουργείου Νέας Γενιάς και Αθλητισμού.

Κακαβούλης, Α. (1997) *Συναισθηματική Ανάπτυξη και Αγωγή: Συναισθημα, Ιδιοσυγκρασία, Αυτοσυνειδησία, Κοινωνικότητα, Σχέσεις*. Αγία Παρασκευή Αττικής: Κακαβούλης Αλέξανδρος

Κακαβούλης, Α. (1993) *Γνωστική Ανάπτυξη και Αγωγή: Μάθηση – Νοημοσύνη – Γλώσσα – Δημιουργικότητα – Νοητική Ανάπτυξη*. Αγία Παρασκευή Αττικής: Κακαβούλης Αλέξανδρος

Καλαθάς, Στ. (2016) Μέθοδος Υποκριτικής και Προσωπικής Ανάπτυξης. *Σεμινάριο Συναισθηματικής Διαλεκτικής*. Λάρνακα: Κύπρος

Καντανολέων, Ν. & Αλιακίζογλου Αικ. (2015) Το Θεατρικό Παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και αγωγής σταδιοδρομίας. Πρακτικά 7^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ, Βόλος 8 – 10 Μαΐου 2015

Καραμήτρου, Ε. (2004). *Θέατρο: Θεωρεία και Πράξη – Θεατρικό Παιχνίδι*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση

Καρρά, Ν. (1983) Τεχνικές Παιδικού Θεάτρου. Σελίδες 48 – 67. *Σεμινάρια Θεατρικής Παιδείας για Νηπιαγωγούς – Δασκάλους – Καθηγητές*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Υφυπουργείο Νέας Γενιάς και Αθλητισμού.

Κολπογιάννη, Ελ. & Φύσσας, Κ. & Αβδελίδου, Ε. (2015) Ο ρόλος του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού. *Εγχειρίδιο στα πλαίσια του προγράμματος «Η δύναμη του Παιχνιδιού»*, Ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος. <http://www.paizontas.gr/> [Πρόσβαση: 29.11.2015]

Κουρετζής, Λ. (2013) Το θεατρικό παιχνίδι: Διάσταση αγωγής μέσα από το θέατρο users.sch.gr/theatro/D6Kouretzis-Parzakoni%20ndn%20Gr.pdf. [Πρόσβαση: 08.02.2015]

Κουρετζής, Λ. & Παρζακώνη, Α. (2012) Θεατρικό Παιχνίδι: η διά του Θεάτρου Παιδεία. (επιμ.) *Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση*. www.TheatroEdu.gr. [Πρόσβαση: 22.11.2015]

Κουρετζής, Λ. (1997) Το Θεατρικό Παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Μέρες Έκφρασης και Δημιουργίας. ΜΕΛΙΝΑ Εκπαίδευση και Πολιτισμός Περιφερειακή Ανάπτυξη*. Θεσσαλονίκη: Οι φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη

Κούρετζης, Λ. (1991) *Το θεατρικό παιχνίδι. Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Κουρετζής, Λ. (1983) Θεατρικό Παιχνίδι: Παιδαγωγική θεωρία – πρακτική. Σελίδες 73 – 84. *Σεμινάρια Θεατρικής Παιδείας για Νηπιαγωγούς – Δασκάλους – Καθηγητές*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Υφυπουργείο Νέας Γενιάς και Αθλητισμού.

Κοντογιάννη, Α. (2004) Το θέατρο ως δυναμικός παράγοντας στη δημιουργία μιας ανελλισόμενης εκπαίδευσης. (επιμ.) *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*. Αθήνα: Γιώργος Δάρδανος.

Κυνηγού-Φλάμπουρα, Μ. (1983) Παιχνίδι – Απελευθέρωση. Σελίδες 99 – 103. *Σεμινάρια Θεατρικής Παιδείας για Νηπιαγωγούς – Δασκάλους – Καθηγητές*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Υφυπουργείο Νέας Γενιάς και Αθλητισμού.

Λοΐζου, Ε. κ.ά. (2011) Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης: Αναλυτικό Πρόγραμμα για την Αγωγή και Εκπαίδευση Παιδιών Πρώτης Σχολικής Ηλικίας (3 – 6

χρόνων). (επιμ.) *Υ.Π.Π., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων*

Ματσικάρης, Γ. & Περικλέους, Ε. & Ζαχαρίου, Α. (2006 – 2007) Σεμινάρια Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: Υπό Έμφαση Στόχος. Κύπρος: Υ.Π.Π.

Μπαρδή, Π. (1976) *Δημιουργικές Απασχολήσεις στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Δίπτυχο

Μπασκλαβάνη, Ο. & Παπαθανασίου, Α. & Λιτσαρδάκη, Α. (1985) *Θέατρο με Παιδιά: Φώτα παρακαλώ!* Αθήνα: Κέδρος

McLean, H. W. (1973) Stimulation Games: Tools for Environmental Education. Vol. 73, No.7. Pages 374 – 380. <http://www.jstor.org/stable/1000186>. [Πρόσβαση: 29.11.15]

Νάσαινα Α. Μ. (Χ.χ.) Θεατρική Αγωγή και Θεατρικό Παιχνίδι: Το θεατρικό παιχνίδι στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα ως μέσο εμφύχωσης της σχολικής διδακτικής ύλης. *Διημερίδα 28 Ολοήμερων Πιλοτικών Σχολείων* http://www.pischools.gr/download/programs/Oloimero/oloimero_03_05/ekp_ylik_o/5o_argoys/ueatrikh_agvgh.htm [Πρόσβαση: 25. 11.2015]

Ντολιοπούλου, Ε. (2005) Η Βιωματική Προσέγγιση της Μάθησης ως Εκπαιδευτική Διαδικασία. (επιμ.) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*. Αθήνα: Gutenberg

Ο' Riordan, T. (1976) *Environmentalism*. London: Pion Ltd. http://www.ornithologiki.gr/page_cn.php?tid=2625 [Πρόσβαση: 25.11.2015]

Παναγιώτου, Τρ. Παν. (2001) *Θέματα Περιβάλλοντος στην Κύπρο*. Κύπρος: [χ. ό.]

Παπαδόπουλος, Σ. (2010) *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Σ. Π. Παπαδόπουλος

Παπανούτσος, Ε. Π. (1996) *Αγώνες και Αγωνία για την Παιδεία*. Αθήνα: Φιλιππούτη

Πεφάνης, Γ. (1999) *Το Θέατρο και τα Σύμβολα*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Paley, V. (1978) The Uses of Dramatics in Kindergarten. Source: The Elementary School Journal. Vol. 78, No.5. Pages 319 – 323. <http://www.jstor.org/stable/1001400> [Πρόσβαση: 25.04.2016]

Pavis, P. (2006) *Λεξικό του Θεάτρου*. Αθήνα: Gutenberg.

Patterson, M. (2012) Bonds of solidarity for two and a half millennia. (επιμ.) Γκόβας, Ν., Κατσαρίδου, Μ., Μαυρέας, Δ. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση. www.TheatroEdu.gr [Πρόσβαση: 22.11.2015]

Piaget, J. & Inhelder, B. (1969) *The Psychology of the Child*. New York: Basic Books

Πολυκάρπου, Χ. (2012) Χτίζοντας ένα αναλυτικό πρόγραμμα για τη Θεατρική Αγωγή. (επιμ.) Θεατρική Παιδεία και Αγωγή στη Δημόσια Εκπαίδευση της Κύπρου. Λευκωσία, Κύπρος

Παρασκευόπουλος, Στ. κ. ά. (2015) Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την Αειφορία. 7^ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ, Βόλος 8 – 10 Μαΐου 2015

Roman, K. (1974) A review of Pre-School Experiments and Research in Finland. Source: Paedagogica Europaea, Vol.9, No.1, Pre-School Education in Europe. Pages 163 – 171. www.jstor.org/stable/1502396 [Πρόσβαση: 01.06.2015]

Σαμιώτης, Γ.Δ. & Τσάλτας, Γρ. Ι. (1990) *Διεθνής Προστασία του Περιβάλλοντος*. Αθήνα: Παπαζήση

Σέργη, Λ. (1987) *Δραματική Έκφραση και Αγωγή του Παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg

Sarre, Ph. κ.ά. (1987). *Άνθρωπος και Περιβάλλον*. Αθήνα: Κουτσούμπος.

Somers, J. (2012) Theatre and Drama in Schools Making the Educational and artistic argument for its inclusion, retention and development. (επιμ.). Govas, N., Katsaridou, M., Mavreas, D. Athens: Hellenic Theatre/Drama and Education Network. www.TheatroEdu.gr [Πρόσβαση: 08.02.2015]

Τσιλίδου, Ε. (2005) Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αγωγή στο Νηπιαγωγείο. 1^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ισθμός Κορίνθου. ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σελίδες 23 – 25. http://kpe-kastor.kas.sch.gr/kpe/yliko/sppe1/oral/PDFs/735-741_oral.pdf [Πρόσβαση: 11.01.2016]

Φανίδη, Α. Χχ. (2015) Παιδί και θεατρικό παιχνίδι : πώς λειτουργεί και τα πολλαπλά οφέλη του. www.psychosynthesis.gr/theatriko-paixnidi [Πρόσβαση: 10.02.2015]

Faure, G. & Lascar, S. (1994) *Το Θεατρικό Παιχνίδι*. Αθήνα: Gutenberg

- Φιλής, Α. Γ., κ.ά. (1996) *Το Ελληνικό Περιβάλλον*. Αθήνα: Σαββάλας
- Φλογαΐτη, Ε. (1998) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Φλογαΐτη, Ε. & Λιαράκου, Γ. (2003) Η διεπιστημονικότητα στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Κατάκτηση ή ζητούμενο; Σελίδες 85 - 95. eflogait@ecd.oua.gr, liarakou@otenet.gr [Πρόσβαση: 29.11.2015]
- Flogaitis, E. & Alexopoulou, I. (1991) Environmental Education in Greece. Vol.26, No.4. Σελίδες 339 - 345. <http://www.jstor.org/stable/1503135> [Πρόσβαση: 29.11.2015]
- Fontana, D. (1996) *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Σαββάλας
- Χριστοδουλάκης, Ν. Σ. (1995) *Οικολογία. Εισαγωγή στη μελέτη του Περιβάλλοντος*. Αθήνα: Πατάκη
- Χρυσάφη, Μ. (1983) Το Δραματικό Παιχνίδι. Σελίδες 36 - 47. Σεμινάρια Θεατρικής Παιδείας για Νηπιαγωγούς - Δασκάλους - Καθηγητές. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Υφυπουργείο Νέας Γενιάς και Αθλητισμού.
- Wilson, R. A. (1994) *Environmental Education at Early Childhood Level*. Washington D. C.: North American Association for Environmental Education