

Οι θεατρικές τεχνικές ως μέσο ενίσχυσης της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης μαθητών: Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Κωνσταντίνα Κουτρούμπα, Ευανθία Ανδρικοπούλου

1. Εισαγωγή

1.1 Θεατρικές τεχνικές στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Στις μέρες μας θεωρείται επιτακτική η ανάγκη για την προώθηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης των μαθητών, με στόχο τη δημιουργία αυριανών πολιτών με αίσθηση περιβαλλοντικής ευθύνης, περιβαλλοντικό ήθος και οικολογική συνείδηση. Το εκπαιδευτικό σύστημα, θέλοντας να ακολουθήσει και – ακόμα καλύτερα – να ενισχύσει αυτή την επιταγή, θα πρέπει να στραφεί σε ριζικές αλλαγές και επικαιροποιήσεις των εκπαιδευτικών μεθόδων και διδακτικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς ώστε να προταθούν εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας που βασίζονται στη βιωματική μάθηση και την αλληλεπίδραση. Προκειμένου λοιπόν να αλλάξει η στάση μας απέναντι στο περιβάλλον προς το καλύτερο, θα πρέπει να εξερευνήσουμε εναλλακτικές μορφές Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, καθώς η γνώση από μόνη της δεν είναι αρκετή ώστε να παρακινήσει σε μια αλλαγή συμπεριφοράς (Gale, 2008). Καθίσταται απαραίτητη η αλλαγή τρόπου σκέψης με ανανεωμένους τρόπους μάθησης για να εκτιμήσουμε πώς το μέλλον αναδύεται ποικιλοτρόπως μέσα από το παρόν και το παρελθόν (Baz, 2012). Η σύνδεση των ανθρώπων με τη φυσική και πολιτιστική τους κληρονομιά και με ένα όραμα αειφόρου διαβίωσης μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση καλλιτεχνικών προσεγγίσεων, όπως το θέατρο (Adcock & Ballantyne, 2007). Μέσω των θεατρικών έργων είναι δυνατόν να γίνουν κατανοητοί εξειδικευμένοι επιστημονικοί όροι, μέθοδοι και τεχνικές, που μπορούν να συνεισφέρουν στην επίλυση περιβαλλοντικών ζητημάτων και θεμάτων (Choi, 1983· Περδικάρη, 2007) και ωθούν τους μαθητές σε δράση. Όπως αναφέρουν οι Curtis et al. (2013), όσοι έχουν χρησιμοποιήσει τις τέχνες στην περιβαλλοντική εκπαίδευση έχουν διαπιστώσει ότι μπορούν να αυξήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να συνδέσουν την περιβαλλοντική κρίση με πολιτισμικές επιπτώσεις (Ramsey, 2002), να παροτρύνουν τα παιδιά να εκφραστούν και να τα εμπλέξουν σε προσωπικό επίπεδο με οικολο-

γικές ανησυχίες (Hoot & Foster, 1993) ενθαρρύνοντας την πλουραλιστική και κριτική σκέψη (Appleby, 2005).

1.2 Αυτοσχέδιο Οικολογικό Θέατρο

Το οικολογικό θέατρο (eco theatre), που συνδυάζει τις τέχνες του θεάτρου με τις περιβαλλοντικές ανησυχίες και ευαισθησίες, αναφέρεται είτε στη συγγραφή θεατρικών έργων που επιμορφώνουν για τα περιβαλλοντικά θέματα και προάγουν την οικολογία (ecodramas), είτε στις βιώσιμες και οικολογικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία μιας θεατρικής παραγωγής (Mayson, 2008). Το ecodrama, ως είδος, περιλαμβάνει θεατρικά έργα τα οποία είτε απλά υπαινίσσονται τον δεσμό μεταξύ ανθρώπινου και μη ανθρώπινου κόσμου, είτε απευθείας ασχολούνται με περιβαλλοντικά θέματα και ανησυχίες (Kammer, 2009) με την ελπίδα να αφυπνίσουν συνειδήσεις ή να πείσουν για αλλαγή. Πρόκειται για έργα που εξερευνούν την ίδια την υπόσταση του φυσικού κόσμου με τέτοιο τρόπο ώστε, όταν ο θεατής φύγει από το θέατρο, να έχει μια βαθύτερη επίγνωση της οικολογικής του ταυτότητας (May, 2005). Σε έρευνες του εξωτερικού έχει καταγραφεί η αποτελεσματική χρήση του Οικολογικού Θεάτρου στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και έχει αναγνωριστεί η χρησιμότητά του για την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων (McNaughton, 2006· Çokadar & Yilmaz, 2010· Gale 2008 κ.ά.), ενώ παράλληλα υπάρχουν θεατρικές ομάδες και οργανισμοί που χρησιμοποιούν το Οικολογικό Θέατρο για να διερευνήσουν περιβαλλοντικά θέματα και ζητήματα (“Wildlife Conservation Society” (WCS) στη Ν. Υόρκη, “Eco Drama” στην Αγγλία, “Green Drama” στη Φινλανδία, “ClimateChangeNorth” στον Καναδά). Όσον αφορά στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, παρατηρείται ότι όλο και περισσότεροι Έλληνες εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν εκπαιδευτικά Περιβαλλοντικά Προγράμματα στη σχολική τάξη επιλέγουν τη χρήση θεατρικών τεχνικών, αποσκοπώντας στη βιωματική μάθηση και στον αναστοχασμό μέσω συζήτησης και δραστηριοτήτων (Παπασωτηροπούλου & Βλάχος, 2005· Μπία, 2006· Περδικάρη, 2007 κ.ά.). Για να περιγραφούν τα θεατρικά οικολογικά δρώμενα που δημιουργούνται από τους μαθητές κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής παρέμβασης και τα οποία στο τέλος ενώνονται και παρουσιάζονται στο ευρύ κοινό υπό μορφή ολοκληρωμένης θεατρικής παράστασης με περιβαλλοντική και οικολογική θεματική, προτείνεται ο ορισμός «Αυτοσχέδιο Οικολογικό Θέατρο» (Ανδρικοπούλου, 2020).

1.3 Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου

Οι εκπαιδευτικοί και η διδασκαλία αποτελούν μεταβλητές με σημαντική επί-

δραση στη μάθηση των μαθητών (OECD, 2005· Owston, 2007) ενώ παράμετροι όπως η συνεργατικότητα, η ικανότητα για συνεχή μάθηση και βελτίωση, η θετική στάση απέναντι στις καινοτομίες και η μετατροπή του σχολείου σε «κοινότητα μάθησης» συμβάλλουν θετικά στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών (Giles & Hargreaves, 2006· Hargreaves & Fullan, 2012· Marsick, Watkins, & Boswell, 2013, όπ. αναφ. στο Πασιάς κ.ά., 2015). Με τον όρο αξιολόγηση εννοούμε τη διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της αλλά και τη συγκεκριμένη μεθοδολογία (Ηλιού, 1991). Η αυτοαξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού είναι μια μορφή αξιολόγησης η οποία αποτελεί μια εναλλακτική πρόταση, μακριά από τις παραδοσιακές αξιολογήσεις (Πουρσανίδου, 2017). Πρόκειται για μια ποιοτική διαδικασία που γίνεται από το ίδιο το άτομο που εμπλέκεται στο εκπαιδευτικό έργο με στόχο την ενίσχυση της αυτονομίας του, τη διαμόρφωση της προσωπικής του άποψης και τη συνειδητοποίηση της συνευθύνης του για την προσωπική του ανάπτυξη και την επαγγελματική του βελτίωση και η οποία πραγματώνεται ανά πάσα ώρα, στιγμή και φάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και, συνεπώς, ενισχύει την ανατροφοδοτική της λειτουργία (MacBeath, 2001· Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005). Μέσα από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί ωθούνται να εξερευνήσουν τη διδασκαλία τους και να πάρουν οι ίδιοι τον έλεγχο για τη βελτίωσή τους, ενδυναμώνοντας με τον τρόπο αυτό την κριτική τους σκέψη, στοιχείο που οδηγεί στα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα όσον αφορά στη βελτίωσή τους (Stronge, 1997· Stronge & Ostrander, 1997· Sergiovanni & Starratt, 2007).

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1 Ερευνητική μέθοδος και στόχοι της έρευνας

Προκειμένου να διερευνηθεί κατά πόσο η εφαρμογή του αυτοσχέδιου οικολογικού θεάτρου ως εκπαιδευτικού εργαλείου μπορεί να συμβάλει στην ευαισθητοποίηση της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών του δημοτικού, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε μια έρευνα ερωτηματολογίου.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή τριακοσίων τριάντα (330) εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εφαρμόζουν Περιβαλλοντικά Προγράμματα στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν και έχουν εφαρμόσει θεατρικές τεχνικές έστω μια φορά στο πλαίσιο των προγραμμάτων αυτών. Οι

εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο σαράντα εννέα (49) ερωτήσεων σχετικά με τη χρήση θεατρικών τεχνικών ως διδακτικού εργαλείου μέσα στην τάξη προκειμένου να προωθηθούν οι αρχές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι της συγκεκριμένης έρευνας ερωτηματολογίου είναι να διερευνηθούν τα παρακάτω:

1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την χρήση θεατρικών τεχνικών μέσα στην τάξη.
2. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση θεατρικών τεχνικών ως μέσου ενίσχυσης των στόχων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης των μαθητών.
3. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στο πλαίσιο υλοποίησης προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται το τρίτο μέρος της έρευνας που αφορά στην αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών (π.χ. θεατρικό παιχνίδι, αυτοσχεδιασμός, παιχνίδι ρόλων) στο πλαίσιο υλοποίησης Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης των μαθητών του δημοτικού.

2.2 Προφίλ συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

Τα υποκείμενα της έρευνας ερωτηματολογίου είναι τριακόσιοι τριάντα (330) εκ-παιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής, (258 γυναίκες και 72 άντρες), οι οποίοι εφάρμοζαν Περιβαλλοντικά Προγράμματα στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν κατά το έτος διεξαγωγής του δεύτερου μέρους της έρευνας και έχουν κάνει χρήση θεατρικών τεχνικών έστω μια φορά στο πλαίσιο των ανωτέρω προγραμμάτων.

Το 94,8% των συμμετεχόντων εργαζόταν σε δημόσιο σχολείο. Επίσης, το 90,2% των συμμετεχόντων είχε υλοποιήσει Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Όσον αφορά στο φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα, τα αποτελέσματα αποτυπώνουν την πληθυσμιακή κατάσταση που υπάρχει στον ελλαδικό εκπαιδευτικό χώρο, με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να υπερτερούν αριθμητικά σε σχέση με τους άντρες (Κανταρτζή & Ανθόπουλος, 2006). Έτσι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν γυναίκες (78,2%), ενώ οι άντρες αποτελούσαν το 21,8%. Όσον αφορά στην ηλικιακή ομάδα των συμμετεχόντων στην έρευνα, φαίνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που έχουν εκπονήσει Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι άνω των 46 ετών (43,7%) και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ 36 και 46 ετών (38,8%). Συνδυάζοντας το παραπάνω εύρημα με τα ποσοστά των απαντήσεων

στην ερώτηση για τον χρόνο εκπαιδευτικής εμπειρίας, διαφαίνεται μια τάση των εκπαιδευτικών να ασχολούνται με Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μετά τα πρώτα 5 έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας, καθώς οι συμμετέχοντες που είχαν 6-15 έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας έχουν το μεγαλύτερο ποσοστό (38,8%). Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία από 16 έως 25 έτη με ποσοστό 36%. Οι εκπαιδευτικοί που κατά βάση εκπονούν Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης βρίσκονται στην πιο παραγωγική στιγμή της εκπαιδευτικής τους καριέρας, έχοντας ήδη κάποια χρόνια προϋπηρεσίας μέσα στην τάξη, γεγονός που τους καθιστά πιο συνειδητοποιημένους σχετικά με τα ενδιαφέροντα και τις ευαισθησίες των μαθητών καθώς και πιο συνειδητοποιημένους σχετικά με την επιλογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με την εκπαίδευση και την επιμόρφωση τους, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν δάσκαλοι/ες (83,3%), το 36,7% των συμμετεχόντων είχε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και το 4,5% διδακτορικό τίτλο. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες (38,8%) είχαν 6-15 έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας. Το 54,2% των συμμετεχόντων είχε παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης/σεμινάριο σχετικά με την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών μέσα στην τάξη και το 56,4% αυτών είχε βοηθηθεί αρκετά από αυτό. Το 75,4% των συμμετεχόντων είχε παρακολουθήσει σεμινάρια από τους υπεύθυνους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, το 40,7% είχε παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης σε Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και το 32,2% προγράμματα επιμόρφωσης από πανεπιστημιακούς φορείς. Παρατηρούμε λοιπόν ότι, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγάλη σημασία στην επιμόρφωσή τους κατά την διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας, αναζητώντας και συμμετέχοντας σε διάφορων ειδών σεμινάρια, συνέδρια και προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, προκειμένου να ανταποκριθούν με επάρκεια στις απαιτήσεις των διδακτικών στόχων.

Ο κυριότερος τρόπος με τον οποίο οι συμμετέχοντες διδάσκουν περιβαλλοντικά θέματα είναι η εφαρμογή ομαδικών εργασιών (72,3%) και ακολουθούν οι περιβαλλοντικές εκδρομές-μελέτη πεδίου (65,3%) και η χρήση νέων τεχνολογιών (H/Y) (59,3%). Ακόμα, το 78,1% των συμμετεχόντων είχαν συνεργαστεί με συναδέλφους άλλων τάξεων ή ειδικοτήτων για την υλοποίηση Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Τέλος, το 44,5% των συμμετεχόντων χρησιμοποιούσε αρκετά τις διάφορες θεατρικές τεχνικές στο πλαίσιο υλοποίησης Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην τάξη.

2.3 Αξιολόγηση εκπαιδευτικών για την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στο πλαίσιο υλοποίησης προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης των μαθητών

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων όσον αφορά στην αυτοαξιολόγησή τους σχετικά με την χρήση θεατρικών τεχνικών στο πλαίσιο υλοποίησης Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης αποτυπώνουν τη θετική στάση τους απέναντι στη χρήση θεατρικών τεχνικών και εναλλακτικών εκπαιδευτικών μεθόδων από τη μία πλευρά αλλά και την αίσθηση ανεπάρκειας που έχουν να πειραματιστούν με αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας λόγω της ελλιπούς κατάρτισης. Έτσι μόνο το 25,8% των συμμετεχόντων νιώθει ότι είναι καταρτισμένο και διδακτικά επαρκές ώστε να αξιοποιεί θεατρικές τεχνικές στο πλαίσιο των Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, αν και η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφωνεί ότι η χρήση θεατρικών τεχνικών μπορεί να διευκολύνει την υλοποίηση Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (81,8%).

Λόγω αυτής της αίσθησης ανεπάρκειας, αρκετοί από τους συμμετέχοντες προτιμούν να εφαρμόζουν θεατρικές τεχνικές στο πλαίσιο υλοποίησης Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με τη βοήθεια συναδέλφων (57,1%).

Ένας άλλος παράγοντας που ίσως επηρεάζει αρνητικά τους εκπαιδευτικούς είναι η πίεση του χρόνου. Για τον λόγο αυτό, ένα μεγάλο ποσοστό προτείνει να αναδιοργανωθεί το ωρολόγιο πρόγραμμα, ώστε να παρέχει περισσότερο χρόνο για χρήση θεατρικών τεχνικών στην τάξη (72,2%).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγάλη βαρύτητα στην αξιολόγηση του διδακτικού τους έργου και αυτό διαφαίνεται από τα υψηλά ποσοστά συμφωνίας που έχουν οι δυο τελευταίες μεταβλητές του πίνακα 1 και που αποτυπώνουν τη σημασία αξιολόγησης τόσο από τους/τις υπεύθυνους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (71,8%), όσο και από τους ίδιους τους μαθητές (73,1%).

Στον Πίνακα 1 που ακολουθεί εμφανίζονται οι απόψεις των συμμετεχόντων για την αξιολόγηση αναφορικά με την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στο πλαίσιο υλοποίησης Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης των μαθητών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

<i>Σύμφωνα με την ως τώρα εμπειρία μου στην εφαρμογή προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης:</i>	<i>Διαφωνώ απόλυτα</i>	<i>Μάλλον διαφωνώ</i>	<i>Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ</i>	<i>Μάλλον συμφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ απόλυτα</i>	<i>Μάλλον συμφωνώ/ Συμφωνώ απόλυτα (%)</i>
N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	
<i>Νιώθω ότι είμαι καταρτισμένος και διδασκτικά επαρκής στο να αξιοποιώ θεατρικές τεχνικές στο πλαίσιο των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης</i>	34 (10,3)	95 (28,8)	116 (35,2)	61 (18,5)	24 (7,3)	25,8
<i>Η εξοικείωσή μου με την υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με βοηθάει στο να πειραματιστώ με εναλλακτικές εκπαιδευτικές μεθόδους</i>	11 (3,3)	52 (15,8)	97 (29,4)	109 (33)	61 (18,5)	51,5
<i>Προτιμώ να εφαρμόζω θεατρικές τεχνικές στο πλαίσιο υλοποίησης προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με τη βοήθεια συναδέλφων</i>	5 (1,5)	36 (10,9)	100 (30,4)	125 (38)	63 (19,1)	57,1
<i>Η χρήση θεατρικών τεχνικών μπορεί να διευκολύνει την υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης</i>	2 (0,6)	7 (2,1)	51 (15,5)	146 (44,2)	124 (37,6)	81,8

Να αναδιοργανωθεί το ωρολόγιο πρόγραμμα, ώστε να περιλαμβάνει περισσότερο χρόνο για χρήση θεατρικών τεχνικών στην τάξη

2	13	77	87	151	72,2
(0,6)	(3,9)	(23,3)	(26,4)	(45,8)	

Είναι χρήσιμη η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της αξιοποίησης θ.τ. στο πλαίσιο των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης από τους υπεύθυνους Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης των Διευθύνσεων

5	9	79	143	94	71,8
(1,5)	(2,7)	(23,9)	(43,3)	(28,5)	

Θα πρέπει και οι ίδιοι οι μαθητές να αξιολογούν την αποτελεσματικότητα της χρήσης θεατρικών τεχνικών στο πλαίσιο των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

3	18	68	154	87	73,1
(0,9)	(5,5)	(20,6)	(46,7)	(26,4)	

Τα ποσοστά συμφωνίας κυμαίνονταν από 25,8% μέχρι 81,8%.

Βάσει της Factor Analysis με τη μέθοδο Principal Component (Rotation Method: varimax), οι ερωτήσεις ομαδοποιήθηκαν σε 1 παράγοντα. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης δίνονται στον παρακάτω Πίνακα 2.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

	Αξιολόγηση εφαρμογής θεατρικών τεχνικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
<i>Νιώθω ότι είμαι καταρτισμένος και διδακτικά επαρκής στο να αξιοποιώ θεατρικές τεχνικές στο πλαίσιο των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης</i>	0,57
<i>Η εξοικείωσή μου με την υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με βοηθάει στο να πειραματιστώ με εναλλακτικές εκπαιδευτικές μεθόδους</i>	0,60
<i>Προτιμώ να εφαρμόζω θεατρικές τεχνικές στο πλαίσιο υλοποίησης προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με τη βοήθεια συναδέλφων</i>	0,55
<i>Η χρήση θεατρικών τεχνικών μπορεί να διευκολύνει την υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης</i>	0,75
<i>Να αναδιοργανωθεί το ωρολόγιο πρόγραμμα, ώστε να περιλαμβάνει περισσότερο χρόνο για χρήση θεατρικών τεχνικών στην τάξη</i>	0,64
<i>Είναι χρήσιμη η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της αξιοποίησης θ.τ. στο πλαίσιο των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης από τους υπεύθυνους Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης των Διευθύνσεων</i>	0,67
<i>Θα πρέπει και οι ίδιοι οι μαθητές να αξιολογούν την αποτελεσματικότητα της χρήσης θεατρικών τεχνικών στο πλαίσιο των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης</i>	0,64
<i>% μεταβλητότητας που εξηγείται:</i>	40,2

Ο παράγοντας εξηγεί το 40,2% της μεταβλητότητας. Οι φορτώσεις κυμαίνονταν από 0,55 μέχρι 0,75.

Στον ακόλουθο Πίνακα 3 παρουσιάζεται η βαθμολογία αξιολόγησης εφαρμογής θεατρικών τεχνικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση των συμμετεχόντων, ανάλογα με το φύλο και την ηλικία τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

		Αξιολόγηση εφαρμογής θεατρικών τεχνικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση		P Mann- Whitney test
		Μέση τιμή (SD)	Διάμεσος (Ενδ. εύρος)	
<i>Φύλο</i>	Γυναίκες	3,77 (0,55)	3,71 (3,43 - 4,14)	0,073
	Άντρες	3,58 (0,72)	3,57 (3,14 - 4,14)	
	25-35	3,6 (0,55)	3,57 (3,29 - 4)	0,030*
<i>Ηλικιακή ομάδα</i>	36-46	3,72 (0,59)	3,71 (3,29 - 4,14)	
	>46	3,79 (0,62)	3,86 (3,57 - 4,14)	

*Kruskal-Wallis test

Με βάση τα ανωτέρω ευρήματα, όσο αυξάνεται η ηλικία των συμμετεχόντων τόσο πιο θετικά αξιολογούν την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Στον Πίνακα 4 εμφανίζεται η βαθμολογία αξιολόγησης εφαρμογής θεατρικών τεχνικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση των συμμετεχόντων, ανάλογα με στοιχεία που αφορούν στην εκπαίδευσή τους.

Σημαντικά θετικότερη αξιολόγηση εφαρμογής θεατρικών τεχνικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είχαν οι συμμετέχοντες που είχαν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης/σεμινάριο σχετικά με την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών μέσα στην τάξη. Επίσης, οι συμμετέχοντες που δεν είχαν παρακολουθήσει καμία επιμόρφωση μέχρι σήμερα στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είχαν σημαντικά λιγότερο θετική αξιολόγηση της εφαρμογής θεατρικών τεχνικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση σε σύγκριση με εκείνους που είχαν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση.

Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες που είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια από τους Υπεύθυνους Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, προγράμματα επιμόρφωσης από πανεπιστημιακούς φορείς, προγράμματα κινητικότητας, προγράμματα επιμόρφωσης σε Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, προγράμματα

επιμόρφωσης από περιβαλλοντικές οργανώσεις και συνέδρια είχαν σημαντικά θετικότερη αξιολόγηση της εφαρμογής θεατρικών τεχνικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση σε σύγκριση με εκείνους που δεν είχαν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

		Αξιολόγηση εφαρμογής θεατρικών τεχνικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση		P Mann-Whitney test
		Μέση τιμή (SD)	Διάμεσος (Ενδ. εύρος)	
Ειδικότητα	Δάσκαλος/α	3,75 (0,56)	3,71 (3,43 - 4,14)	0,491
	Άλλη	3,61 (0,77)	3,71 (3,14 - 4,14)	
Μεταπτυχιακές σπουδές/ Διδακτορικό	Όχι	3,73 (0,59)	3,71 (3,29 - 4,14)	0,924
	Ναι	3,72 (0,61)	3,71 (3,43 - 4,14)	
Χρόνος εκπαιδευτικής εμπειρίας	1-15 έτη	3,69 (0,61)	3,71 (3,29 - 4,14)	0,325
	16-35 έτη	3,75 (0,58)	3,86 (3,43 - 4,14)	
Έχετε παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης/σεμινάριο σχετικά με την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών μέσα στην τάξη;	Όχι	3,43 (0,6)	3,57 (3 - 3,86)	<0,001
	Ναι	3,98 (0,47)	4 (3,57 - 4,29)	
Τι είδους επιμόρφωση έχετε παρακολουθήσει μέχρι σήμερα στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση;				
Σεμινάρια από τους υπεύθυνους Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	Όχι	3,56 (0,68)	3,71 (3,14 - 4)	0,036
	Ναι	3,79 (0,56)	3,71 (3,43 - 4,14)	
Προγράμματα επιμόρφωσης από πανεπιστημιακούς φορείς	Όχι	3,66 (0,59)	3,71 (3,29 - 4,14)	0,001
	Ναι	3,88 (0,58)	3,86 (3,57 - 4,29)	
Προγράμματα κινητικότητας	Όχι	3,71 (0,6)	3,71 (3,43 - 4,14)	0,041
	Ναι	3,99 (0,4)	4,14 (3,57 - 4,29)	

Οι θεατρικές τεχνικές ως μέσο ενίσχυσης της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης 101
μαθητών: Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

<i>Προγράμματα επιμόρφωσης σε ΚΠΕ (Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης)</i>	Όχι	3,66 (0,61)	3,71 (3,29 - 4,14)	0,015
	Ναι	3,83 (0,56)	3,86 (3,43 - 4,14)	
<i>Προγράμματα επιμόρφωσης από περιβαλλοντικές οργανώσεις</i>	Όχι	3,65 (0,63)	3,71 (3,29 - 4,14)	<0,001
	Ναι	3,91 (0,48)	4 (3,57 - 4,14)	
<i>Συνέδρια</i>	Όχι	3,64 (0,6)	3,71 (3,29 - 4,14)	<0,001
	Ναι	3,95 (0,54)	4 (3,57 - 4,29)	
<i>Καμία</i>	Όχι	3,77 (0,56)	3,71 (3,43 - 4,14)	<0,001
	Ναι	3,21 (0,73)	3,57 (2,86 - 3,71)	
<i>Άλλο</i>	Όχι	3,73 (0,6)	3,71 (3,43 - 4,14)	0,640
	Ναι	3,86 (0,2)	3,79 (3,71 - 4)	

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζεται η βαθμολογία αξιολόγησης εφαρμογής θεατρικών τεχνικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση των συμμετεχόντων, ανάλογα με στοιχεία που αφορούν στην εργασία τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

		Αξιολόγηση εφαρμογής θεατρικών τεχνικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση		P Mann- Whitney test
		Μέση τιμή (SD)	Διάμεσος (Ενδ. εύρος)	
<i>Τύπος σχολείου στο οποίο τώρα υπηρετείτε</i>	Δημόσιο σχολείο	3,72 (0,61)	3,71 (3,43 - 4,14)	0,848
	Ιδιωτικό σχολείο	3,78 (0,38)	3,71 (3,57 - 4,14)	
<i>Έχετε υλοποιήσει πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης;</i>	Όχι	3,26 (0,63)	3,43 (2,71 - 3,71)	<0,001
	Ναι	3,78 (0,57)	3,71 (3,43 - 4,14)	

<i>Αν ναι, πόσα χρόνια ασχολείστε με την υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης;</i>	Το πολύ 5 έτη	3,65 (0,59)	3,71 (3,29 - 4,14)	<0,001
	6 και πάνω έτη	3,98 (0,48)	4 (3,71 - 4,29)	

Ποιο διδακτικό μέσο χρησιμοποιείτε συνήθως για τη διδασκαλία περιβαλλοντικών θεμάτων;

<i>Περιβαλλοντικές εκδρομές-μελέτη πεδίου</i>	Όχι	3,69 (0,62)	3,71 (3,43 - 4,14)	0,402
	Ναι	3,75 (0,59)	3,71 (3,43 - 4,14)	
<i>Χρήση νέων τεχνολογιών (H/Y)</i>	Όχι	3,7 (0,67)	3,71 (3,29 - 4,14)	0,444
	Ναι	3,75 (0,54)	3,71 (3,43 - 4,14)	
<i>Χρήση θεατρικών τεχνικών (θεατρικό παιχνίδι, αυτοσχεδιασμός, παιχνίδι ρόλων)</i>	Όχι	3,5 (0,6)	3,57 (3,14 - 4)	<0,001
	Ναι	4 (0,46)	4 (3,71 - 4,29)	
<i>Εφαρμογή ομαδικών εργασιών</i>	Όχι	3,65 (0,62)	3,57 (3,14 - 4,14)	0,134
	Ναι	3,76 (0,58)	3,71 (3,43 - 4,14)	
<i>Φύλλα εργασίας</i>	Όχι	3,66 (0,64)	3,71 (3,29 - 4,14)	0,031
	Ναι	3,82 (0,52)	3,71 (3,57 - 4,14)	
<i>Ελεύθερος διάλογος μέσα στην τάξη</i>	Όχι	3,76 (0,53)	3,71 (3,57 - 4,14)	0,478
	Ναι	3,71 (0,65)	3,71 (3,43 - 4,14)	
<i>Άλλο</i>	Όχι	3,73 (0,6)	3,71 (3,43 - 4,14)	0,510
	Ναι	3,89 (0,59)	3,71 (3,71 - 4,29)	
<i>Έχετε συνεργαστεί με συναδέλφους άλλων τάξεων ή ειδικοτήτων για την υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης;</i>	Όχι	3,43 (0,58)	3,43 (3 - 3,71)	<0,001
	Ναι	3,81 (0,57)	3,86 (3,57 - 4,14)	

Με ποιους/ποιες συναδέλφους έχετε συνεργαστεί για την υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης;

<i>Δάσκαλος-α άλλου τμήματος</i>	Όχι	3,59 (0,6)	3,57 (3,29 - 4)	0,001
	Ναι	3,8 (0,58)	3,86 (3,57 - 4,14)	
<i>Φυσικής αγωγής</i>	Όχι	3,66 (0,63)	3,71 (3,29 - 4,14)	<0,001
	Ναι	3,95 (0,4)	4 (3,71 - 4,29)	

<i>Εικαστικός</i>	Όχι	3,64 (0,63)	3,71 (3,29 - 4,14)	<0,001
	Ναι	3,9 (0,5)	4 (3,57 - 4,14)	
<i>Μουσικός</i>	Όχι	3,64 (0,63)	3,71 (3,29 - 4,14)	<0,001
	Ναι	3,92 (0,45)	4 (3,71 - 4,29)	
<i>Θεατρολόγος</i>	Όχι	3,67 (0,63)	3,71 (3,29 - 4,14)	0,001
	Ναι	3,9 (0,46)	3,93 (3,57 - 4,29)	
<i>Πληροφορικής</i>	Όχι	3,69 (0,61)	3,71 (3,43 - 4,14)	0,003
	Ναι	3,9 (0,49)	4 (3,71 - 4,29)	
<i>Ξένων γλωσσών</i>	Όχι	3,7 (0,6)	3,71 (3,43 - 4,14)	0,010
	Ναι	3,91 (0,53)	4 (3,71 - 4,29)	
<i>Χρησιμοποιείτε θεατρικές τεχνικές στο πλαίσιο υλοποίησης προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην τάξη;</i>	Καθόλου/ Ελάχιστα	3,42 (0,57)	3,43 (3,14 - 3,71)	<0,001*
	Αρκετά	3,86 (0,52)	3,86 (3,57 - 4,14)	
	Πολύ/ Πάρα πολύ	4,22 (0,38)	4,29 (4 - 4,43)	

*Kruskal-Wallis test

Σύμφωνα με τα παραπάνω, σημαντικά θετικότερη αξιολόγηση της εφαρμογής θεατρικών τεχνικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είχαν οι συμμετέχοντες που είχαν υλοποιήσει Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης καθώς και εκείνοι που ασχολούνταν με την υλοποίηση Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης τουλάχιστον έξι (06) έτη. Ακόμη, σημαντικά θετικότερη αξιολόγηση της εφαρμογής θεατρικών τεχνικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είχαν οι συμμετέχοντες που χρησιμοποιούσαν για τη διδασκαλία περιβαλλοντικών θεμάτων θεατρικές τεχνικές και φύλλα εργασίας.

Επίσης, σημαντικά θετικότερη αξιολόγηση της εφαρμογής θεατρικών τεχνικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είχαν οι συμμετέχοντες που είχαν συνεργαστεί με άλλους εκπαιδευτικούς για την υλοποίηση Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ανεξαρτήτως ειδικότητας).

Ακόμη, όσο περισσότερο χρησιμοποιούσαν οι συμμετέχοντες θεατρικές τεχνικές στο πλαίσιο υλοποίησης Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην τάξη τόσο πιο θετικά αξιολόγησαν την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

3. Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της έρευνας υπογράμμισαν τρεις βασικές προϋποθέσεις που είναι ουσιαστικές για τη διαμόρφωση των θετικών στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση θεατρικών τεχνικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Andrikopoulou & Koutrouba, 2019). Το πρώτο είναι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών ή η έλλειψη κατάρτισης σχετικά με τη χρήση θεατρικών δραστηριοτήτων στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Η κατάλληλη θεατρική εκπαίδευση και κατάρτιση, μαζί με τη σωστή οργάνωση της διδασκαλίας τους, είναι καθοριστικής σημασίας, όπως αναφέρουν οι Pantidos, Spathi και Vitoratos (1996). Οι συμμετέχοντες που είχαν μια τάση στη συνεχή εκπαίδευση είχαν μια θετική στάση απέναντι στη συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποίησαν συστηματικά θεατρικές τεχνικές στην τάξη θα μπορούσαν να δουν τη συμβολή τους στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών όσον αφορά στην ευαισθησία, την αποφασιστικότητα, τη δέσμευση και τη γνώση σε περιβαλλοντικά ζητήματα. Όσο περισσότερα τα οφέλη για τους μαθητές τους, τόσο μεγαλύτερη είναι η θετική τους στάση απέναντι στη χρήση θεατρικών τεχνικών.

Η δεύτερη πτυχή που φαίνεται να σχετίζεται με τη χρήση δραστηριοτήτων που βασίζονται στο θέατρο από τους συμμετέχοντες είναι οι ευκαιρίες που παρέχονται από τα επίσημα προγράμματα σπουδών για συνεργατική συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς σε περιβαλλοντικά ζητήματα. Οι δάσκαλοι φαίνεται να είναι πιο σίγουροι όταν συνεργάζονται με άλλους συναδέλφους για τη διδασκαλία περιβαλλοντικών ζητημάτων. Λόγω της υψηλής αίσθησης ευθύνης προς τους μαθητές τους, η πλειονότητα των συμμετεχόντων προτιμούν να συνεργάζονται με επαγγελματίες, όπως δάσκαλοι θεάτρου, λόγω της εμπειρίας τους. Αυτό το εύρημα συνάδει με τα αποτελέσματα της Gale (2008) που αναφέρει τη σημασία της υλοποίησης δραματικών δραστηριοτήτων από ειδικούς εκπαιδευτές, όπως θεατρολόγοι/εκπαιδευτικοί θεατρικής αγωγής, με σαφή διαχωρισμό των ρόλων κάθε εμπλεκόμενου ατόμου, ένα ειδικό σχέδιο δράσης από τον εκπαιδευτή και ιδιαίτερη προσοχή στο γεγονός ότι το θεατρικό μέρος δεν ξεπερνά το διδακτικό-περιβαλλοντικό. Έτσι, αναδύεται η ανάγκη για κάθε δημοτικό σχολείο της Ελλάδας να έχει στο δυναμικό του έναν εκπαιδευτικό-θεατρολόγο καθώς και η ανάγκη παρουσίας τους και διδασκαλίας από τους ίδιους στα εκπαιδευτικά σεμινάρια και προγράμματα εκπαιδευτικών.

Τέλος, η τρίτη πτυχή που συνδέεται με τη θετική στάση απέναντι στη χρήση θεατρικών τεχνικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι η χρήση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας στην τάξη. Οι συμμετέχοντες που είχαν μια τάση να δοκιμάζουν μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη που ξεπερνούν την παραδο-

σιακή διδασκαλία, όπως η ομαδική εργασία και ο ελεύθερος διάλογος, είναι πολύ πρόθυμοι να χρησιμοποιήσουν θεατρικές τεχνικές.

Από την άλλη πλευρά, τα αποτελέσματα αποτυπώνουν ορισμένες δυσκολίες στην εφαρμογή αυτής της συγκεκριμένης μεθόδου διδασκαλίας. Ένα βασικό ζήτημα είναι η αίσθηση ανεπάρκειας που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί λόγω ανεπαρκούς κατάρτισης σχετικά με τη χρήση θεατρικών τεχνικών. Αυτό συμβαδίζει με τα ερευνητικά ευρήματα των Metinnam, Keleşoğlu και Özen (2014), που ανέφεραν ότι ακόμη και εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν δημιουργικό δράμα ως υποχρεωτικό μάθημα στο πανεπιστήμιο αντιμετωπίζουν μεγάλη σύγχυση σε έννοιες σχετικές με τον τομέα. Οι Duban και Düzgün (2013) αναφέρουν επίσης ότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών πρέπει να περιλαμβάνει πρακτικές δραστηριότητες για τη χρήση θεατρικών τεχνικών. Ένα άλλο εμπόδιο, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, είναι η πίεση του χρόνου λόγω των επίσημων προγραμμάτων σπουδών, γεγονός που εξηγεί πιθανώς γιατί η πλειοψηφία των συμμετεχόντων πιστεύει ότι το χρονοδιάγραμμα πρέπει να αναδιοργανωθεί για να συμπεριλάβει περισσότερο χρόνο για θεατρικές τεχνικές και δραστηριότητες στην τάξη. Αυτό επιβεβαιώνει τα ερευνητικά ευρήματα των Metinnam, Keleşoğlu και Özen (2014), οι οποίοι προτείνουν να αυξηθούν οι εβδομαδιαίες ώρες μαθήματος θεατρικής αγωγής που περιλαμβάνεται στο πρόγραμμα σπουδών, καθώς και της έρευνας της Bång (2015) από την οποία προέκυψε ότι οι δύο βασικές ανησυχίες των εκπαιδευτικών ήταν η έλλειψη γνώσης σχετικά με τη χρήση θεατρικών τεχνικών μέσα στην τάξη και η έλλειψη χρόνου στα προγράμματα σπουδών.

Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, όπως και οι ομόλογοί τους σε όλο τον κόσμο (Flintoff, 2005· Gale, 2008· Duban & Düzgün, 2013· Metinnam, Keleşoğlu & Özen, 2014· Bång, 2015· Bsharat, 2017), είναι πρόθυμοι να εφαρμόσουν εναλλακτικές διδακτικές στρατηγικές, όπως θεατρικές τεχνικές, στις αίθουσες διδασκαλίας τους και, μέσω αυτών, να εξυπηρετήσουν και να διαδώσουν σημαντικές ανθρωπιστικές και περιβαλλοντικές αξίες, με την προϋπόθεση ότι τους παρέχονται εξειδικευμένες γνώσεις, επίσημη υποστήριξη και διδακτική ελευθερία. Με τις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, όπως τη χρήση θεατρικών τεχνικών, συμφωνούν και οι μαθητές, αρκεί το εκπαιδευτικό σύστημα να τους παρέχει μια συνεχόμενη και απρόσκοπτη πρόσβαση στη συγκεκριμένη γνώση με την ύπαρξη του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης (Andrikopoulou & Koutrouba, 2019). Τέλος, η έρευνα αυτή επιβεβαίωσε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί παγκοσμίως (Rivkin, Hanushek & Kain, 2005· Opdenakker & Van Damme, 2006· Stoeber & Rennert, 2008· Fryer, 2013· Reinhorn, 2015) μπορούν να επιτύχουν εκπαιδευτικούς στόχους

υψηλού επιπέδου όταν εκπαιδεύονται επαρκώς, ενθαρρύνονται επαγγελματικά και υποστηρίζονται θεσμικά - μια τόσο κοινή πρόκληση και ταυτόχρονα τόσο δύσκολη για όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον κόσμο.

Βιβλιογραφία

- Adcock, L., & Ballantyne, R. (2007). Drama as a tool in interpretation: practitioner perceptions of its strengths & limitations. *Australian Journal of Environmental Education*, 23, 31-44. doi:10.1017/S0814062600000690
- Andrikopoulou, E., & Koutrouba, K. (2019). Promoting mindfulness about the environment through the use of drama in the primary classroom: Greek teachers' views and attitudes. *Educational Sciences*, 9(1) 2, 3-17. <https://doi.org/10.3390/educsci9010022>
- Appleby, E. (2005). Mrs Blue Gum, some puppets and a remnant forest: towards sustainability education through drama pedagogy. *Australian Journal of Environmental Education*, 21, 1-10. <http://www.jstor.org/stable/44656433>
- Bång, O. (2017). *Drama as a pedagogical tool in technology education. A study of teachers' perceptions of drama exercises when teaching ethics in technology*. KTH Project Technology, First Cycle, 15 Credits, Stockholm SWEDEN 2017. Royal Institute Of Technology School Of Education and Communication in Engineering Science. <http://kth.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1103545&dswid=-910>
- Baz, K. (2012). Performance ecologies, biotic rights and retromodernisation. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 17(2), 265-287. doi: 10.1080/13569783.2012.670426
- Bilge, T. (2013). The effects of using creative drama in science education on students' achievements and scientific process skills. *Elementary Education Online*, 12(1), 120-131. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Bsharat, T. (2017). The role of drama in improving students' english from the teachers' perspective. *International Journal of Science and Research*, 6(1), 300-304. https://www.ijsr.net/search_index_results_paperid.php?id=ART20164024
- Choi, Y. (1983). Literature and environmental affairs: Ibsen's "An enemy of the people". *Journal of Environmental Education*. 14(3), 37-40. doi: 10.1080/00958964.1983.9942661
- Çokadar, H., & Yilmaz, G. (2010). Teaching ecosystems and matter cycles with creative drama activities. *Journal of Science Education and Technology*, 19, 80-89. <https://doi.org/10.1007/s10956-009-9181-3>
- Curtis, D. J., Howden, M., Curtis, F., McColm, I., Scrine, J., Blomfield, T.,

- Reeve, I., & Ryan, T. (2013). Drama and environment: joining forces to engage children and young people in environmental education. *Australian Journal of Environmental Education*, 29(2), 182–201. <https://www.jstor.org/stable/26422824>
- Doğru, M., Yilmaz, T. T., Kalay, A., & Gençosman, T. (2010). Effect of creative drama method in science and technology course on the attitudes of primary school fifth grade students towards the course and on their achievements. *Practice and Theory in Systems of Education*, 5(2), 133-144. Ανακτήθηκε από <http://www.irisro.org/ptse/1203MustafaDogru.pdf>
- Duban, N.Y., & Düzgün, M. E. (2013). Views of teachers on the use of drama method in science and technology courses. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 4(2), 46-55. <https://eric.ed.gov/?id=ED541928>.
- Flintoff, K. (2005). *Drama and Technology: Teacher attitudes and perceptions*. (Unpublished doctoral thesis). Edith Cowan University, Mount Lawley, Western Australia. https://www.researchgate.net/publication/258840149_Drama_and_technology_Teacher_attitudes_and_perceptions
- Fryer, R. (2013). Teacher incentives and student achievement: Evidence from New York City public schools. *Journal of Labor Economics*, 31(2), 373-427. <https://faculty.smu.edu/millimet/classes/eco7321/papers/fryer%202013.pdf>
- Gale, H. (2008). How does drama work in environmental education? *Earth & Environment*, 3, 159-178.
- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156.
- Hanratty, B. (2007). Opening the windows of wonder: a critical investigation into the teaching and learning of poetry at Key Stage Four in Northern Ireland. *Irish Educational Studies*, 27(2), 147-158. doi: 10.1080/03323310802021870
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hoot, J. L., & Foster, M. L. (1993). Promoting ecological responsibility...through the arts. *Childhood Education*, 69(3), 150-155. <https://doi.org/10.1080/00094056.1993.10520916>
- Kammer, M. (2009). Eco-Epic Theatre: Materiality, ecology and the mainstream. *Journal of American Drama and Theatre*, 21(1), 49-64.
- Kempe, A. (2011). Daisy's Diary: Issues Surrounding Teaching History through Drama. *Drama Research*, 2(1), Art. 2. <http://www.nationaldrama.org.uk/journal/wp-content/uploads/sites/2/DRVol2-No1-Article-2-Daisy-s-diary.pdf>
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Οντοπία και πράξη*. (μτφρ. Χ. Δούκας & Ζ. Πολυμεροπούλου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Marsick, V. J., Watkins, K. E., & Boswell, S. A. (2013). Schools as Learning Communities. In R. Huang et al. (eds.), *Reshaping Learning, New Frontiers of Educational Research*, Ch. 3 (pp.71-88). Springer -Verlag Berlin Heidelberg.
- May, T. (2005). Greening the Theater: Taking Ecocriticism from Page to Stage. *Interdisciplinary Literary Studies*, 7(1), 84-103. <http://www.jstor.org/stable/41209932>
- Mayson, A. (2008). *The green theatre (or teaching sustainable theatre)*. <http://www.thegreentheater.org/>.
- McNaughton, M. (2006). Learning from participants' responses in educational drama in the teaching of Education for Sustainable Development. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 11(1), 19-41. <https://doi.org/10.1080/13569780500437572>
- Metinnam, İ., Keleşoğlu, S., & Özen, Z. (2014). Teachers' Views on Using Creative Drama as a Method in Social Studies Education. *Journal of Education and Future*, 0(6), 43-58. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jef/issue/18638/196719>
- OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and retaining effective teachers (Overview)*. Paris: OECD.
- Opdenakker, M-C., & Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.008>
- Owston, R. (2007). Teachers can make a difference: Professional development as a policy option for improving student learning with ICT. *CERI-KERIS International Expert Meeting on ICT and Educational Performance*. Jeju Island, South Korea, October 16-17. <https://www.oecd.org/education/ceri/39458826.pdf>
- Pantidos, P., Spathi, K., & Vitoratos, E. (1996). The teaching of physical sciences as theatrical performance. *International Conference on History and Philosophy of Physics in Education*, 21-24 August (pp. 147-151). Bratislava Slovakia.
- Ramsey, D. (2002). The role of music in environmental education: Lessons from the cod fishery crisis and the dust bowl days. *Canadian Journal of Environmental Education*, 7(1), 183-198.
- Reinhorn, St. (2015). *Teachers' views of school-based professional learning in six high-performing, high-poverty, urban schools*. (Unpublished doctoral thesis). Harvard Graduate School of Education.
- Rivkin, S.G., Hanushek, E.A., & Kain, J.F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458. <http://www.jstor.org/stable/3598793>
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2007). *Supervision: A redefinition* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.

- Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, & Coping. An International Journal*, 21(1), 37-53. <http://dx.doi.org/10.1080/10615800701742461>
- Stronge, J.H. (1997). *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice*. California: Corwin Press Inc.
- Stronge, J., & Ostrander, L. (1997). Client surveys in teacher evaluation. In J. H. Stronge (ed.), *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice* (pp. 129-161). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ανδρικοπούλου, Ε. (2020). *Το Αυτοσχέδιο Οικολογικό Θέατρο ως εκπαιδευτικό εργαλείο ευαισθητοποίησης της περιβαλλοντικής συνείδησης μαθητών του δημοτικού*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Αθήνα.
- Ηλιού, Μ. (1991). Ποιος φοβάται την αξιολόγηση: Ανίχνευση εκπαιδευτικών και κοινωνικών πρακτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 57, 58-63. <https://ejournals.lib.auth.gr/1105-3968/article/view/1092>
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μπία, Δ. (2006). Οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης εργαλείο για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Αειφορία. Στο Θ. Λέκκας (επιμ.), *Πρακτικά 2^{ου} Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης* (σσ. 469-477). Αθήνα.
- Πασιάς Γ., Αποστολόπουλος Κ., & Στυλιάρης Ε. (2015). «Αυτοαξιολόγηση» και «Αξιολόγηση ομοτέχνων»: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετασχηματισμού του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης *Έρκυνα. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 7, 25-35. https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t07-02.pdf
- Περδικάρη, Σ. (2007). *Σχεδιασμός Εφαρμογή και Αξιολόγηση ενός Παιδαγωγικού Προγράμματος για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Παιδιών Προσχολικής ηλικίας με Έμφαση στη Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Βόλος.
- Πουρσανίδου, Ε. (2017). Η αυτοαξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 145-169. <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/49>
- Σακοβέλη, Π., Παπασωτηροπούλου, Κ., & Βλάχος, Ι. (2005). Ένα, δύο, τρία, το κουδούνι χτυπά... Καλημέρα Περιβάλλον. Συνδέοντας την Περιβαλλοντική και τη Θεατρική Αγωγή. Στο Δ. Καλαϊτζίδης (επιμ.), *Έμπνευση, στοχασμός, φαντασία στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συ-*

μποσίου, Πειραιάς 1-3 Απριλίου 2005. Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιά.
Τσιάρας, Α. (2012). Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο διδακτικής της ποίησης στην
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου, Δ. Μαυρέας
(επιμ.), *Πρακτικά 7η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση - Δεσμοί Αλληλεγγύης* (σσ. 328-334). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το
Θέατρο στην Εκπαίδευση. <http://users.sch.gr/theatro/Praktika2012%20Gr/D18Tsiaras%20ndn%20Gr.pdf>

Abstract

This paper presents data and conclusions from the process of self-evaluation of 330 primary school teachers regarding the application of drama and improvised eco-theatre in the context of the implementation of Environmental Education Programs for students. The answers of the participants reflect their positive attitude towards the use of drama and alternative educational methods on the one hand but also the sense of inadequacy they experience regarding this way of teaching due to the lack of training on the other hand. The challenge for Primary School teachers to enhance the emotional and aesthetic development of students, working in a framework of standardization and uniformity of teaching methodology, is obviously great. It is also the responsibility of the university departments and the state to train the Primary Education teachers with appropriate pedagogical methods, which will revitalize their teaching.

Key-words: improvised eco-theater, environmental education, environment, primary education, teachers

Κωνσταντίνα Κουτρούμπα

Καθηγήτρια, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
Ελ. Βενιζέλου 70, Καλλιθέα 176 71
Τηλ.: 2109549211
E-mail: kkout@hua.gr

Ευανθία Ανδρικοπούλου

Ε.ΔΙ.Π., Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
Ελ. Βενιζέλου 70, Καλλιθέα 176 71
Τηλ.: 2109549222
E-mail: eandrikop@hua.gr