

Το Θεατρικό Παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο απόκτησης γνώσεων στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Νικόλαος Τσατταλιός¹, Ευαγγελία Μουλά²

1. Εκπαιδευτικός (ΠΕ17) Β΄θμιας Εκπ/σης, Υποψήφιος Διδάκτωρ Παν. Αιγαίου
n.tsattalios@aegean.gr
2. Εκπαιδευτικός (ΠΕ02), Διδάκτορας Παιδικής Λογοτεχνίας,
Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων Δ. Δ. Ε. Δωδεκανήσου
moulaevang@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το ενδιαφέρον για μετατόπιση από τη δασκαλοκεντρική στη μαθητοκεντρική μάθηση ανοίγει μια μεγάλη συζήτηση για τα διδακτικά εργαλεία και τις μεθόδους που συμβάλουν στη μεταστροφή αυτή αλλά και για την ανανέωση του γνωστικού περιεχομένου.

Η μετάβαση από το αυταρχικό σχολείο του χτες στο σύγχρονο και δημιουργικό σχολείο του σήμερα επιβάλλουν την αναζήτηση αυτών των νέων δυναμικών τεχνικών και την εγγύτητα και επικαιρότητα των γνώσεων που απευθύνονται στο παιδί.

Η Π.Ε. αποτελεί μια σημαντική ανανεωτική στροφή τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο ως προς τη διδακτική μεθοδολογία.

Υποστηρίζεται δε, πως η μάθηση είναι αποτελεσματικότερη όταν ο μαθητής υποκινείται από εσωτερικά κίνητρα και λειτουργεί σε κλίμα δημιουργικότητας και αυτενέργειας. Όλες τις παραπάνω προϋποθέσεις τις πληροί το Θεατρικό Παιχνίδι (Θ.Π.), το οποίο εμπλέκει τα παιδιά δημιουργικά, τα κοινωνικοποιεί και τους παρέχει κλίμα ασφάλειας, συνεργασίας και αυτοέκφρασης.

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τις στάσεις-αντιλήψεις των μαθητών για τα περιβαλλοντικά ζητήματα, το βαθμό που το Θ.Π. επιδρά στις περιβαλλοντικές γνώσεις τους και συμπεριλαμβάνει την αξιολόγηση της πειραματικής συνθήκης για τα συναισθήματα που ένιωσαν οι μαθητές από την εφαρμογή του Θ.Π.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: Εκπαιδευτική Έρευνα

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Θεατρικό Παιχνίδι, Δραματοποίηση.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εφαρμογή σύγχρονων παιδαγωγικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων αποτελεί στόχο και ευκαιρία για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Αν αναλογισθεί κανείς τις διευρυμένες δυνατότητες που η Π.Ε. προσφέρει για εφαρμογή καινοτόμων δράσεων, αυτή παραμένει στο περιθώριο του σχολικού προγράμματος (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1993).

Η υλοποίηση των προγραμμάτων σήμερα έγκειται στις καλές προθέσεις εκπαιδευτικών με περιβαλλοντικές ανησυχίες, αφού η υποτίμηση της διδακτικής μεθοδολογίας, η τεχνοκρατική προσέγγιση των υπό εξέταση θεμάτων και η μικρή συμμετοχή μαθητών κατατάσσουν την Π.Ε. σε λογική προβληματισμού (Παπαδημητρίου, 2004).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Στην έρευνα της Γκούσια-Ρίζου και Σδράλη (2000), διερευνήθηκε ο βαθμός μεταβολής των περιβαλλοντικών γνώσεων και στάσεων και προέκυψε ότι η περιβαλλοντική συμπεριφορά των μαθητών επηρεάζεται από την οικογένεια, το σχολείο και από την συμμετοχή τους σε προγράμματα Π.Ε.

Η Π.Ε. χρησιμοποιεί μεγάλη ποικιλία μεθόδων διδασκαλίας, καθεμία από τις οποίες κρίνεται αποδοτικότερη σε σχέση με τις άλλες σε διαφορετικά πεδία. Η μέθοδος του Θ.Π., είναι σύμφωνη με το περιεχόμενο και τους μαθησιακούς στόχους της Π.Ε. (Giolitto, 1997, σ.98), όπως: η απόκτηση γνώσεων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η μακροπρόθεσμη αλλαγή συμπεριφοράς, η εμπλοκή των μαθητών, η ανάπτυξη αισθήματος υπευθυνότητας απέναντι στο περιβάλλον. Το Θ.Π. προωθεί το είδος μάθησης που αναπτύσσει την κριτική σκέψη και την καλλιέργεια του αισθήματος της κοινωνικής ευθύνης (Αυδή, Χατζηγεωργίου, 2007). Δεν περιορίζεται μονάχα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών, αλλά επιπρόσθετα τους ευαισθητοποιεί απέναντι στα σύγχρονα προβλήματα και συμβάλει στην πνευματική καλλιέργεια και ανάπτυξη της φαντασίας και δημιουργικότητας τους (Spolin, 1986).

Διαφοροποιείται από το θέατρο, επειδή πρόκειται για μια αυθόρμητη δραστηριότητα του παιδιού και όλοι οι συμμετέχοντες είναι ταυτόχρονα δρώντες ηθοποιοί και θεατές και αποτελεί το πρώτο απαραίτητο στάδιο της αυτενέργειας (Γραμματάς, 1997). Τα παιδιά «ανοίγονται», εκφράζονται γνήσια, λειτουργώντας αυτόματα και αυθόρμητα (Neelands, 2002). Κάποιες έρευνες εστιάζουν στην επίδραση του Θ.Π. στις αφηγηματικές ικανότητες και κάποιες άλλες διερευνούν τις ψυχοθεραπευτικές επιδράσεις του στο Δημοτικό σχολείο (McCune-Nicolich, 1981).

Σύμφωνα με την Κεφαλάκη (2012), όλες οι διεξαχθείσες έρευνες που συνδέουν το Θ.Π. με δραστηριότητες όπως η Π.Ε., δείχνουν ότι εμπλουτίζεται η διδασκαλία, επιτυγχάνεται η ενεργός συμμετοχή μαθητών και βελτιώνεται η επικοινωνία δασκάλου-μαθητή. Οι έρευνες αυτές περιορίζονται σε θεωρητικό επίπεδο, αφού βασίζονται στις απόψεις των εκπαιδευτικών που τις εφάρμοσαν και μόνο μια έρευνα αναφέρεται σε παιδιά νηπιαγωγείου και στο αποτέλεσμα της που έδειξε ότι συμβάλει στην ανάπτυξη κλίματος δημιουργικότητας. Η έρευνα της Κεφαλάκη (2012) έρχεται να καλύψει ένα ερευνητικό κενό, μελετώντας τη σχέση Θ.Π.-δημιουργικότητας σε μαθητές της Γ' τάξης δημοτικού σχολείου και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι συμβάλλει στην απόκτηση γνώσεων και στη βελτίωση της επίδοσης στα μαθήματα της Μελέτης Περιβάλλοντος και της Ιστορίας. Η παραπάνω διαπίστωση επαληθεύεται και από έρευνες των Τσιάρα και Tymms (όπ. αναφ. στο Κεφαλάκη, 2012), που επιβεβαιώνουν τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης εκπαιδευτικού-μαθητή όταν χρησιμοποιείται το Θ.Π. στην τάξη, καθώς και τη βελτίωση της επίδοσης στα Μαθηματικά και τη Γεωμετρία. Στο πλαίσιο του Θ.Π., το παιχνίδι ρόλων (Τσαμπούκου- Σκαναβή, 2004) ή προσομοίωσης (Lahiry, et.al, 1998), συνηθίζεται στην Π.Ε. σε περιπτώσεις ανάλυσης και επίλυσης περιβαλλοντικού προβλήματος και λήψης απόφασης. Αυτό που λιγότερο διερευνήθηκε είναι πώς επιδρά ο αυτοσχεδιασμός μέσω αισθησιοκινητικών δραστηριοτήτων στην κατανόηση περιβαλλοντικών ζητημάτων.

ΣΤΟΧΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνήσει την επίδραση του Θ.Π. στις περιβαλλοντικές γνώσεις και στάσεις των μαθητών για τα περιβαλλοντικά προβλήματα. Αναλυτικότερα οι στόχοι είναι οι παρακάτω:

- Η διερεύνηση των στάσεων των μαθητών σχετικά με τα περιβαλλοντικά ζητήματα

- Η αξιολόγηση των απόψεων των μαθητών που βίωσαν το Θ.Π. σε σχέση με παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας.
- Ο έλεγχος της αποτελεσματικότητας της μεθόδου στην παροχή περιβαλλοντικών γνώσεων, πριν και μετά την εφαρμογή της μεθόδου.
Με βάσει τα προηγούμενα, τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που η παρούσα μελέτη θα επιχειρήσει να απαντήσει είναι τα παρακάτω:
 - Ποιες είναι οι γνώσεις, στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών για τα περιβαλλοντικά προβλήματα πριν και μετά την εφαρμογή του Θ.Π. στην πειραματική ομάδα;
 - Τι πιστεύουν οι μαθητές της πειραματικής ομάδος για την αποτελεσματικότητα εφαρμογής της μεθόδου σε σχέση με τα παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η έρευνα περιορίστηκε σε ένα μόνο σχολείο για λόγους πρακτικούς (ευχέρεια πρόσβασης, περάτωση προγραμμάτων Π.Ε) με σκοπό να διερευνήσει την επίδραση του Θ.Π. στις περιβαλλοντικές γνώσεις των μαθητών της Περιβαλλοντικής Ομάδας (Π.Ο). Η έρευνα αφορούσε μαθητές της Α και Β τάξης Γυμνασίου ηλικίας 12 και 13 ετών και πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2014 στο 4^ο Γυμνάσιο της πόλης της Ρόδου. Συνολικά μοιράστηκαν 19 ερωτηματολόγια πριν την εφαρμογή της πειραματικής συνθήκης και άλλα 19 μετά την εφαρμογή της (σύνολο 38). Ο ερευνητής παρευρισκόταν καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας ως εμπνευστής στην εκτέλεση του Θ.Π., δίνοντας τις απαραίτητες οδηγίες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Το διάστημα που μεσολάβησε ανάμεσα στις 2 χορηγήσεις ερωτηματολογίων ήταν περίπου 2 ώρες.

Πριν την παρέμβαση του Θ.Π. πραγματοποιήθηκε εισήγηση μιας διδακτικής ώρας στην πειραματική ομάδα με επιλεγέντα θέματα: 1.Φαινόμενο θερμοκηπίου 2.Τρύπα του όζοντος 3.Ατμοσφαιρική ρύπανση 4.Ρύπανση νερού 5.Στερεά απόβλητα 6.Πληθυσμιακή έκρηξη 7.Καταστροφή δασών. Ο ερευνητής παρουσίασε σύντομες εισηγήσεις των προαναφερόμενων περιβαλλοντικών προβλημάτων (έννοιες, αίτια, συνέπειες, προτεινόμενες λύσεις) με την κατάλληλη μουσική υπόκρουση (π.χ. ήχοι νερού, μηχανών, θρόισμα φύλλων, κλπ) και χορηγήθηκε προς συμπλήρωση το αρχικό ερωτηματολόγιο.

Οι μαθητές χωρίστηκαν σε 7 ομάδες όσος ο αριθμός των περιβαλλοντικών προβλημάτων της σχετικής ερώτησης. Κατόπιν μοιράστηκε ένα συνοπτικό κείμενο του περιβαλλοντικού προβλήματος που επέλεξαν και ζητήθηκε να εκφράσουν συναισθήματα ή καταστάσεις που αναδύονται από την αφήγηση. Από τα είδη του Θ.Π. επιλέξαμε να αξιοποιήσουμε τα παρακάτω:

Αυτοσχεδιασμό: Το άτομο ή η ομάδα καλείται να παρουσιάσει μια φανταστική κατάσταση στην υπόλοιπη τάξη. **Παγωμένη εικόνα:** Οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν τα σώματά τους για να παρουσιάσουν μια εικόνα η οποία αποκρυσταλλώνει μια στιγμή της δράσης, θέμα ή ιδέα. Η ακίνητη εικόνα δεν είναι στατική, εμπεριέχει δυναμική. **Κίνηση:** Οι εμπλεκόμενοι κινούνται σαν να ήταν κάποιοι άλλοι σε μια συγκεκριμένη κατάσταση. **Αργή κίνηση:** εκεί που χρειάζεται, σε περίπλοκες αναπαραστάσεις (Παπαθανασίου & Μπασλαβάνη, 2001).

Αφού ο εκπαιδευτικός παρουσίασε τις τεχνικές του Θ.Π., οι μαθητές επέλεξαν ένα από τα παραπάνω είδη και εφάρμοσαν στη δραματοποιημένη παρουσίαση του περιβαλλοντικού προβλήματος, π.χ. στο κείμενο για την ατμοσφαιρική ρύπανση, τα μισά παιδιά παρίσταναν τα φυτά (που από ακμαία στη συνέχεια μαραίνονταν), άλλα το φυσικό φαινόμενο και άλλα παρήγαγαν ήχους βροχής αυτοσχεδιάζοντας με έντονες- σφοδρές θεατρικές κινήσεις, για να αποδώσουν την καταστροφή.

Μετά την ολοκλήρωση της εφαρμογής του Θ.Π. χορηγήθηκε το ίδιο ερωτηματολόγιο εμπλουτισμένο με επιπλέον ερωτήσεις με τις οποίες αξιολογήθηκε η μέθοδος από τους συμμετέχοντες. Οι επιπρόσθετες ερωτήσεις προέκυψαν από την μελέτη του ερωτηματολογίου του Independent Theater Council, το οποίο διασκευάστηκε και προσαρμόστηκε στο ερευνητικό μας εργαλείο (<http://www.itc-arts.org/>).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τον πληθυσμό αναφοράς της έρευνας αποτέλεσαν 19 μαθητές της Π.Ο. του 4ου Γυμνασίου Ρόδου. Όπως προκύπτει από τα στοιχεία, το δείγμα μας αποτέλεσαν 12 αγόρια (ποσοστό 63.2%) και 7 κορίτσια (ποσοστό 36.8%).

Στην ερώτηση «Ανακυκλώνεις τις παλιές συσκευές κινητών τηλεφώνων;», απάντησε 1 μαθητής/τρια ότι ανακυκλώνει την παλιά συσκευή κινητού τηλεφώνου (ποσοστό 5.3%), ενώ 18 μαθητές/τριες απάντησαν αρνητικά (ποσοστό 94.7%).

Στην ερώτηση «Υπάρχουν κάδοι ανακύκλωσης στο σχολείο σου;» 17 μαθητές γνώριζαν πως υπάρχουν κάδοι ανακύκλωσης στο σχολείο (ποσοστό 89.5%), ενώ 2 μαθητές/τριες απάντησαν πως δεν υπάρχουν (ποσοστό 10.5%).

Στην υποερώτηση «Αν απάντησες ΝΑΙ, γνωρίζεις για ποια υλικά;», δόθηκαν οι παρακάτω απαντήσεις:

Σχετικά με τα υλικά που συγκεντρώνονται στο σχολείο (πίνακας 1), το πλαστικό αναφέρεται 11 φορές και το γνώριζε το 64,70% των μαθητών/τριών που απάντησαν ναι, το χαρτί αναφέρεται 10 φορές και το γνώριζε το 58,82% των μαθητών/τριών, το αλουμίνιο αναφέρεται 6 φορές και το γνώριζε το 35,29% των μαθητών/τριών, οι μπαταρίες αναφέρονται 2 φορές και το γνώριζε το 11,76% των μαθητών/τριών και το λάδι αναφέρθηκε από 1 μαθητή/τρια με ποσοστό 0.85%.

«Αν απάντησες ΝΑΙ, γνωρίζεις για ποια υλικά;»

ΚΑΛΟΣ ΠΟΥ ΑΝΑΚΥΚΛΩΝΕΙ:	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ	%
Πλαστικό	11	64,70
Χαρτί	10	58,82
Αλουμίνιο	6	35,29
Μπαταρίες	2	11,76
Λάδι	1	0,85

Πίνακας 1: Είδος κάδων ανακύκλωσης

“Προκειμένου να συμβάλω στην προστασία του Περιβάλλοντος”

	Μ.Ο	Τυπική Απόκλιση
Κάνω κομποστοποίηση σπíti ή στο σχολείο	1,58	1,02
Χρησιμοποιώ τα Μ.Μ. Μεταφοράς	2,26	0,99
Αγοράζω συσκευές ενεργειακής κλάσης Α+	2,58	1,30
Αγοράζω προϊόντα μεγάλης συσκευασίας	3	1,20
Χρησιμοποιώ επαναφορτιζόμενες μπαταρίες	3,32	1,49
Χαρίζω αντί να πετάω παλιά αντικείμενα	3,42	1,43
Όταν βουρτσίζω τα δόντια, κλείνω τη βρύση	3,89	1,60

Πίνακας 2: Συνήθειες που υιοθετούνται για την προστασία του Περιβάλλοντος

Σχετικά με την υιοθέτηση της διαδικασίας κομποστοποίησης σπíti ή στο σχολείο (πίνακας 2) αυτή συγκεντρώνει τις λιγότερες επιλογές με τους περισσότερους να απαντούν ότι κάνουν καθόλου ή λίγο. (Μ.Ο. 1,58). Αντίθετα, η περιβαλλοντική συνήθεια που οι περισσότεροι μαθητές υιοθετούν είναι το κλείσιμο της βρύσης όταν

βουρτσίζουν τα δόντια τους όπου σχεδόν στο σύνολο τους απαντούν θετικά (Μ.Ο. 3,89).

Στην ερώτηση «Όταν πηγαίνεις για ύπνο το βράδυ, κλείνεις τις συσκευές που χρησιμοποιείς π.χ. τηλεόραση;» απάντησαν ότι κλείνουν τις ηλεκτρικές συσκευές το βράδυ από το διακόπτη ή το τηλεχειριστήριο 2 μαθητές/τριες (ποσοστό 10,5%), ενώ από το τηλεχειριστήριο τις κλείνουν 17 μαθητές/τριες (ποσοστό 89,5 %).

Σχετικά με το βαθμό γνώσης των μαθητών/τριών για τα περιβαλλοντικά προβλήματα πριν και μετά την εφαρμογή του Θ.Π. φαίνεται (πίνακας 3), ότι η παρέμβαση του Θ.Π. συνέβαλε θετικά στην αύξηση του βαθμού γνώσης των περιβαλλοντικών προβλημάτων τείνοντας στο «πολύ καλά». Συγκεκριμένα, μεγαλύτερη μεταβολή παρατηρείται στο πρόβλημα της πληθυσμιακής έκρηξης με το Μ.Ο γνώσης πριν την εφαρμογή της πειραματικής συνθήκης από 2.32 να αυξάνεται σε 4.32 μετά την εφαρμογή της πειραματικής συνθήκης (μεταβολή +2). Μικρότερη μεταβολή παρατηρείται στο πρόβλημα της καταστροφής των δασών με το Μ.Ο γνώσης πριν την εφαρμογή της πειραματικής συνθήκης από 4.53 να αυξάνεται σε 4.79 μετά την εφαρμογή της πειραματικής συνθήκης (μεταβολή +0.24).

«Αξιολόγησε πόσο καλά γνωρίζεις τα παρακάτω περιβαλλοντικά προβλήματα (Π.Π)»

Πίνακας 3: Αξιολόγηση γνώσης των Π.Π. πριν και μετά την εφαρμογή του Θ.Π.

	Μ.Ο (πριν)	Μ.Ο (μετά)	Μεταβολή
Φαινόμενο θερμοκηπίου	4.16	4.53	+0.37
Τρύπα του όζοντος	3.95	4.53	+0.58
Ατμοσφαιρική ρύπανση	4.21	4.53	+0.32
Ρύπανση του νερού	4.26	4.58	+0.32
Στερεά απόβλητα	2.95	4.11	+1.16
Πληθυσμιακή έκρηξη	2.32	4.32	+2.00
Καταστροφή των δασών	4.53	4.79	+0.24

Στις ερωτήσεις που αξιολογούν την αποτελεσματικότητα της δράσης προέκυψε ότι: Θα επιθυμούσαν την εφαρμογή του Θ.Π. στη διδασκαλία και άλλων μαθημάτων 17 μαθητές/τριες (ποσοστό 89,5%) και μόλις 2 μαθητές/τριες δήλωσαν όχι (ποσοστό 10,5%). Τα αποτελέσματα από την αξιολόγηση των συναισθημάτων των συμμετεχόντων φαίνονται στον πίνακα 4.

«Αξιολόγησε τα συναισθήματα που ένιωσες στη διάρκεια συμμετοχής σου στο Θ.Π.»

Πίνακας 4: Αξιολόγηση συναισθημάτων συμμετεχόντων από την εφαρμογή του Θ.Π.

	(1)Καθόλου		(2)Λίγο		(3)Μέτρια		(4)Πολύ		(5)Π.Πολύ		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Μ.Ο.	Τ.Α.
Ενθουσιασμός	-	-	1	5,3	-	-	4	21,1	14	73,7	4,63	0,76
Κούραση	16	84,2	3	15,8	-	-	-	-	-	-	1,16	0,37
Ενδιαφέρον	1	5,3	1	5,3	2	10,5	7	36,8	8	42,1	4,05	1,13
Πρόκληση	2	10,5	7	36,8	3	15,8	3	15,8	4	21,1	3,00	1,38
Αυτοπεποίθηση	2	10,5	2	10,5	4	21,1	3	15,8	8	42,1	3,68	1,42
Επιφύλαξη	3	15,8	7	36,8	3	15,8	2	10,5	4	21,1	2,94	1,40
Άνεση	1	5,3	2	10,5	2	10,5	1	5,3	13	68,4	4,21	1,32

Ανασφάλεια	13	68,4	4	21,1	-	-	1	5,3	1	5,3	1,58	1,12
Ένταση	3	15,8	7	36,8	-	-	3	15,8	6	31,6	3,11	1,60
Διασκέδαση	-	-	1	5,3	-	-	2	10,5	16	84,2	4,74	0,73
	(1)Καθόλου		(2)Λίγο		(3)Μέτρια		(4)Πολύ		(5)Π.Πολύ		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
Απογοήτευση	16	84,2	2	10,5	1	5,3	-	-	-	-	1,21	0,53
Ανησυχία	14	73,7	2	10,5	1	5,3	1	5,3	1	5,3	1,58	1,17
Χαρά	-	-	1	5,3	-	-	5	26,3	13	68,4	4,58	0,77
Πρωτοτυπία	1	5,3	2	10,5	5	26,3	4	21,1	7	36,8	3,74	1,24

Στο ερώτημα αν αισθάνθηκαν «Ενθουσιασμό» 1 μαθητής/τρια απάντησε «λίγο» (ποσοστό 5,3%), 4 μαθητές/τριες απάντησαν «πολύ» (ποσοστό 21,1%) και 14 μαθητές/τριες απάντησαν «πάρα πολύ» (ποσοστό 73,7%). Στο ερώτημα αν αισθάνθηκαν «Κούραση» 16 μαθητές/τριες απάντησαν «καθόλου» (ποσοστό 84,2%) και 3 μαθητές/τριες απάντησαν «λίγο» (ποσοστό 15,8%). Στο ερώτημα αν αισθάνθηκαν «Ενδιαφέρον» 1 μαθητής/τρια απάντησε «καθόλου» (ποσοστό 5,3%), 1 μαθητής/τρια απάντησε «λίγο» (ποσοστό 5,3%), 2 μαθητές/τριες απάντησαν «μέτρια» (ποσοστό 10,5%), 7 μαθητές/τριες απάντησαν «πολύ» (ποσοστό 36,8%) και 8 μαθητές/τριες απάντησαν «πάρα πολύ» (ποσοστό 42,1%). Στο ερώτημα αν αισθάνθηκαν «Πρόκληση» 2 μαθητές/τριες απάντησαν «καθόλου» (ποσοστό 10,5%), 7 μαθητές/τριες απάντησαν «λίγο» (ποσοστό 36,8%), 3 μαθητές/τριες απάντησαν «μέτρια» (ποσοστό 15,8%), 3 μαθητές/τριες απάντησαν «πολύ» (ποσοστό 15,8%), και 4 μαθητές/τριες απάντησαν «πάρα πολύ» (ποσοστό 21,1%). Στο ερώτημα αν αισθάνθηκαν «Αυτοπεποίθηση» 2 μαθητές/τριες απάντησαν «καθόλου» (ποσοστό 10,5%), 2 μαθητές/τριες απάντησαν «λίγο» (ποσοστό 10,5%), 4 μαθητές/τριες απάντησαν «μέτρια» (ποσοστό 21,1%), 3 μαθητές/τριες απάντησαν «πολύ» (ποσοστό 15,8%), και 8 μαθητές/τριες απάντησαν «πάρα πολύ» (ποσοστό 42,1%). Στο ερώτημα αν αισθάνθηκαν «Επιφύλαξη» 3 μαθητές/τριες απάντησαν «καθόλου» (ποσοστό 15,8%), 7 μαθητές/τριες απάντησαν «λίγο» (ποσοστό 36,8%), 3 μαθητές/τριες απάντησαν «μέτρια» (ποσοστό 15,8%), 2 μαθητές/τριες απάντησαν «πολύ» (ποσοστό 10,5%), και 4 μαθητές/τριες απάντησαν «πάρα πολύ» (ποσοστό 21,1%). Στο ερώτημα αν αισθάνθηκαν «Άνεση» 1 μαθητής/τρια απάντησαν «καθόλου» (ποσοστό 5,3%), 2 μαθητές/τριες απάντησαν «λίγο» (ποσοστό 10,5%), 2 μαθητές/τριες απάντησαν «μέτρια» (ποσοστό 10,5%), 1 μαθητής/τρια απάντησαν «πολύ» (ποσοστό 5,3%) και 13 μαθητές/τριες απάντησαν «πάρα πολύ» (ποσοστό 68,4%). Στο ερώτημα αν αισθάνθηκαν «Ανασφάλεια» 13 μαθητές/τριες απάντησαν «καθόλου» (ποσοστό 68,4%), 4 μαθητές/τριες απάντησαν «λίγο» (ποσοστό 21,1%), 1 μαθητής/τρια απάντησαν «πολύ» (ποσοστό 5,3%) και 1 μαθητής/τρια απάντησε «πάρα πολύ» (ποσοστό 5,3%). Στο ερώτημα αν αισθάνθηκαν «Ένταση» 3 μαθητές/τριες απάντησαν «καθόλου» (ποσοστό 15,8%), 7 μαθητές/τριες απάντησαν «λίγο» (ποσοστό 36,8%), 3 μαθητές/τριες απάντησαν «πολύ» (ποσοστό 15,8%) και 6 μαθητές/τριες απάντησαν «πάρα πολύ» (ποσοστό 31,6%). Στο ερώτημα αν αισθάνθηκαν «Διασκέδαση» 1 μαθητής/τρια απάντησαν «λίγο» (ποσοστό 5,3%), 2 μαθητές/τριες απάντησαν «πολύ» (ποσοστό 10,5%) και 16 μαθητές/τριες απάντησαν «πάρα πολύ» (ποσοστό 84,2%). Στο ερώτημα αν αισθάνθηκαν «Απογοήτευση» 16 μαθητές/τριες απάντησαν «καθόλου» (ποσοστό 84,2%), 2 μαθητές/τρια απάντησαν «λίγο» (ποσοστό 10,5%), και 1 μαθητής/τρια απάντησε «πάρα πολύ» (ποσοστό 5,3%). Στο ερώτημα αν αισθάνθηκαν «Ανησυχία» 14 μαθητές/τριες απάντησαν «καθόλου» (ποσοστό 73,7%), 2 μαθητές/τρια απάντησαν «λίγο» (ποσοστό 10,5%), 1

μαθητής/τρια απάντησε «μέτρια» (ποσοστό 5,3%), 1 μαθητής/τρια απάντησαν «πολύ» (ποσοστό 5,3%) και 1 μαθητής/τρια απάντησαν «πάρα πολύ» (ποσοστό 5,3%). Στο ερώτημα αν αισθάνθηκαν «Χαρά» 1 μαθητής/τρια απάντησε «λίγο» (ποσοστό 5,3%), 5 μαθητές/τριες απάντησαν «πολύ» (ποσοστό 26,3%), και 13 μαθητές/τριες απάντησαν «πάρα πολύ» (ποσοστό 68,4%). Στο ερώτημα αν αισθάνθηκαν «Πρωτοτυπία» 1 μαθητής/τρια απάντησε «καθόλου» (ποσοστό 5,3%), 2 μαθητές/τριες απάντησαν «λίγο» (ποσοστό 10,5%), 5 μαθητές/τριες απάντησαν «μέτρια» (ποσοστό 26,3%), 4 μαθητές/τριες απάντησαν «πολύ» (ποσοστό 21,1%) και 7 μαθητές/τριες απάντησαν «πάρα πολύ» (ποσοστό 36,8%).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα έρευνα μελέτησε την επίδραση του Θ.Π. στην απόκτηση Περιβαλλοντικών γνώσεων σε μαθητές Π.Ο. Αρχικά μελετήθηκε η ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία σχετικά με τα μέσα και τις τεχνικές συγκρότησης του και ο ρόλος του εμπνευστή σε κάθε φάση εξέλιξης του. Θέλαμε να καταδείξουμε τα πορίσματα της βιβλιογραφίας πως πρόκειται για ένα δυναμικό εκπαιδευτικό εργαλείο που μέσα από τη δράση και το παιχνίδι μπορεί να προάγει τη μάθηση.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αναφερόταν στις γνώσεις των περιβαλλοντικών προβλημάτων πριν και μετά την εφαρμογή του Θ.Π. Όπως προέκυψε, η παρέμβαση του Θ.Π. συνέβαλε θετικά στην αύξηση του βαθμού γνώσης όλων των περιβαλλοντικών προβλημάτων τείνοντας στο «πολύ καλά». Συγκεκριμένα, μεγαλύτερη μεταβολή παρατηρείται στο πρόβλημα της πληθυσμιακής έκρηξης με το Μ.Ο γνώσης πριν την εφαρμογή της πειραματικής συνθήκης από 2.32 να αυξάνεται σε 4.32 μετά την εφαρμογή της πειραματικής συνθήκης (μεταβολή +2). Μικρότερη μεταβολή παρατηρείται στο πρόβλημα της καταστροφής των δασών με το Μ.Ο γνώσης πριν την εφαρμογή της πειραματικής συνθήκης από 4.53 να αυξάνεται σε 4.79 μετά την εφαρμογή της πειραματικής συνθήκης (μεταβολή +0.24). Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αναφερόταν στις στάσεις των μαθητών σχετικά με τα περιβαλλοντικά ζητήματα. Η συντριπτική πλειονότητα δεν ανακυκλώνει τα παλιά τους κινητά σε ποσοστό 95%. ενώ δηλώνουν «πολύ» και «πάρα πολύ» πως θα άλλαζαν συσκευή κινητού με χαμηλότερη ακτινοβολία σε ποσοστό 79%. Δηλώνουν «πολύ» και «πάρα πολύ» σε ποσοστό 63% πως θα άλλαζαν συσκευή για τις δυνατότητες και τη μάρκα, ενώ προκαλεί εντύπωση πως την επιλογή φιλικότερο στο περιβάλλον τη δηλώνουν λίγο-μέτρια σε ποσοστό 53%.

Στο θέμα του νερού δείχνουν περισσότερο ευαισθητοποιημένοι αφού ο Μ.Ο. δηλώνει σχεδόν «πολύ» πως κλείνει τη βρύση όταν βουρτσίζει τα δόντια τους.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορά στην αξιολόγηση του Θ.Π. από τους μαθητές και προκύπτει πολύ θετική αποτίμηση, αφού σε ποσοστό 90% επιθυμούν την εφαρμογή του ως διδακτικό εργαλείο και σε άλλα μαθήματα.

Στην αξιολόγηση των αρνητικών συναισθημάτων από την εφαρμογή του Θ.Π. δηλώνουν πως βίωσαν «καθόλου» ή «λίγο» ανασφάλεια 89,5%, «καθόλου» ή «λίγο» κούραση 100%, «καθόλου» ή «λίγο» απογοήτευση 94,6% και «καθόλου» ή «λίγο» ανησυχία 84,2%. Αντίθετα ένιωσαν διασκέδαση – ενθουσιασμό - χαρά (ποσοστό 95%), και ενδιαφέρον (ποσοστό 79%).

Παρά την πολύ θετική αξιολόγηση του Θ.Π. για να μπορέσει να έχει μια γενικότερη χρήση, πρέπει να οργανωθούν από ειδικούς προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με ταυτόχρονη εισαγωγή του μαθήματος στο αναλυτικό πρόγραμμα του γυμνασίου.

Οι περιορισμοί της έρευνας αφορούσαν το βολικό δείγμα και ο μελλοντικός ερευνητής θα μπορούσε να την επεκτείνει σε δείγμα όλων των περιβαλλοντικών ομάδων του νησιού, ενσωματώνοντας στο πείραμα και ομάδα ελέγχου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Fien, J. (1997). Stand up, stand up and be counted: undermining the myths of environmental education. *Australian Journal of Environmental Education*, 13, 21-36.
- Giolitto, P., Mathot, L., Pardo, A., Vergnes, G. (1997). *Environmental Education in the European Union*. ESCL-EC-EACC. Brussels-Luxenburg
- Independent Theatre Council: *Capturing the audience experience. A handbook for the Theatre*. Ανακτήθηκε 3 Απριλίου, 2014, από: http://itc-arts-s3.studiocoucou.com/uploads/helpsheet_attachment/file/23/Theatre_handbook.pdf
- Lahiri, D., Sihna, S., Gill, J. S., Mallik, U., Mishra, A. K. (1988). *Environmental Education: A Process for Pre-service Teacher Training Curriculum Development*, UNESCO-UNEP, Environmental Education Series, 26.
- McCune-Nicolich, L. (1981). Toward symbolic functioning: Structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child Development*, 52, 785-797.
- Neelands, J. (2002) *Making sense of Drama: A guide to classroom practice*. Oxford: Heinemann Educational Publishers.
- Spolin, V. (1986). *Theater games for the classroom: A teacher's handbook*. Chicago: Northwestern University Press.
- Wells G. (1999). *Dialogic Inquiry. Toward a Sociocultural Practice and Theory in Education*, Cambridge University Press
- Ανδρεαδάκης, Ν. (2007). Έρευνα-δράση. [Πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Χειμερινό Εξάμηνο 2007-2008. Ρόδος.
- Αυδή, Α., Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα. Εκδόσεις Μεταίχμιο
- Γεωργόπουλος, Α., Τσαλίκη, Ε. (1993). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γκούσια – Ρίζου, Μ., Σδράλη, Δ. (2005). Ανάπτυξη περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος από τους μαθητές. Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Τευχ. 10, 61-73.
- Γραμματάς, Θ., (1997). *Θέατρο και Παιδεία*, Αθήνα: Τελέθριον.
- Κεφαλάκη, Μ. (χ.η.). *Το Θεατρικό Παιχνίδι στη διδασκαλία ως μέσο ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου*. Ανακτήθηκε 1 Νοεμβρίου, 2013, από http://www.primedu.uoa.gr/fileadmin/primedu.uoa.gr/uploads/Egrastiria/Texnis_kai_Logou/Forum_praktika_2/Maria_Kefalaki.doc
- Παπαδημητρίου, Β. (2004). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο: Μια διαχρονική Θεώρηση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαθανασίου, Α., Μπασλαβάνη, Ο. (2001). *Θεατροπαιχνίδια*. Αθήνα: Κέδρος.
- Πιέρρος, Σ. (2000) *Μέθοδοι έρευνας στη Βιβλιοθηκονομία*. Σίνδος: ΤΕΙΘ
- Τσαμπούκου-Σκαναβή, Κ. (2004). *Κοινωνία και Περιβάλλον-Μια σχέση σε αδιάκοπη εξέλιξη*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.