

**Προβλήματα και δυσκολίες των εκπαιδευτικών θεατρικής αγωγής στην Πρωτοβάθμια
Εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης**

Problems and difficulties of theatre educators in Primary Education. A case study

Βασίλης Παύλου, Εκπαιδευτικός Π.Ε, ΜΔΕ «Επιστήμες της Αγωγής», *vasilispaulou@gmail.com*

Ευάγγελος Ανάγνου, ΣΕΠ ΕΑΠ, *anagnouev@yahoo.gr*

Βαρβάρα Λάμπουρα, Δασκάλα, ΜΔΕ «Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», *vibs_lab@hotmail.com*

Vasileios Pavlou, Theatre educator, Med Educational Sciences, *vasilispaulou@gmail.com*

Evaggelos Anagnou, Tutor Hellenic Open University, *anagnouev@yahoo.gr*

Varvara Lamboura, Primary Education Teacher, MA Special Education Needs, *vibs_lab@hotmail.com*

Abstract: Teachers are faced with ever-increasing challenges in the workplace, revealing a wide range of problems related either to themselves, to the students or to their teaching performance. The view that the problems of teachers should be taken into account in improving teaching has been expressed repeatedly in the literature. The purpose of this article is to present the data collected from research to theatre educators working in the regional unit of Crete in relation to the factors which impede the performance of their educational work. The evaluation of the data was based on the content analysis method and the collection tool was semi-structured interviews. The results showed that the problems in this sector mainly concern the building and logistics infrastructure, the factors related to special education practices and the very short duration of the course.

Keywords: Problems, difficulties, theatre educators, teachers' needs

Περίληψη: Οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με όλο και αυξανόμενες προκλήσεις στον χώρο της δουλειάς τους αποκαλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα προβλημάτων που σχετίζονται είτε με τους ίδιους, είτε με τον μαθητικό πληθυσμό είτε με τη διδακτική τους επίδοση. Η άποψη ότι για τη βελτίωση της διδασκαλίας θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα προβλήματα των εκπαιδευτικών, έχει εκφραστεί κατ' επανάληψη στη βιβλιογραφία. Σκοπός του συγκεκριμένου άρθρου είναι να παρουσιαστούν τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από έρευνα σε θεατρολόγους που εργάζονται στην περιφερειακή ενότητα της Κρήτης σε σχέση με τους παράγοντες που παρεμποδίζουν την επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου τους. Η αξιολόγηση των δεδομένων βασίστηκε στην μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου και το εργαλείο συλλογής ήταν οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι τα προβλήματα του συγκεκριμένου κλάδου αφορούν κυρίως την κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή, τους παράγοντες που σχετίζονται με θέματα παιδαγωγικής της ειδικής αγωγής και την πολύ μικρή χρονική διάρκεια του μαθήματος.

Λέξεις κλειδιά: Προβλήματα, δυσκολίες, εκπαιδευτικοί, θεατρικής αγωγής, ανάγκες εκπαιδευτικών

1. Εισαγωγή

Η γνώση, ειδικά στις μέρες μας, παράγεται, διαχέεται, εξελίσσεται, συμπληρώνεται και αντικαθίσταται από καινούρια με τόσο γρήγορη ταχύτητα που καθιστά την επιμόρφωση αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής και προσωπικής σταδιοδρομίας κάθε ατόμου, κάθε κλάδου και κάθε κοινωνίας. Όπως αναφέρεται (Βεργίδης και συν., 2010), σε μια σύγχρονη κοινωνία, η οποία χαρακτηρίζεται από ολοένα και περισσότερο μεταβαλλόμενες συνθήκες εργασίας, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι απολύτως απαραίτητη. Για να επιτευχθεί αυτή η αλλαγή, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν ενεργά σε διάφορες μορφές κατάρτισης καθώς και σε συγκεκριμένες διδακτικές δραστηριότητες. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ανάπτυξη της δια βίου μάθησης και ως εκ τούτου εντάσσεται στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών αλλαγών που επιχειρούνται.

Οι Ξωχέλης & Παπαναούμ (2000, οπ. αναφ. στο Καψάλης & Ραμπίδης, 2006) δηλώνουν ότι για να είναι σε θέση ένας εκπαιδευτικός να αναπτυχθεί, τόσο επαγγελματικά όσο και προσωπικά, με σκοπό να είναι ανταγωνιστικός στις σύγχρονες εκπαιδευτικές απαιτήσεις, πρέπει να συμμετάσχει σε μια συνεχή διαδικασία επιμόρφωσης. Η διάρκεια θα πρέπει να ξεκινά από την είσοδό του στο επάγγελμα και να φτάνει μέχρι το τέλος της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας.

Η εκπαίδευση συνδέεται εξ ορισμού με τη γνώση και συνεπώς σχετίζεται άρρηκτα με το θεσμό της επιμόρφωσης. Η ταχεία ανάπτυξη της παιδαγωγικής επιστήμης, η ανάγκη εισαγωγής νέων προσεγγίσεων στον τομέα της μάθησης (Vallack, 2015) και ο εμπλουτισμός των παλαιότερων, η εισαγωγή των ΤΠΕ (Γιαβρίμης και συν., 2010) είναι μερικοί από τους λόγους που καθιστούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μία σημαντική και απαραίτητη παράμετρο της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στη συνεχώς μεταβαλλόμενη σύγχρονη κοινωνία, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι απόλυτα συνδεδεμένο με την εξέλιξη. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν τις ολοένα και αυξανόμενες προκλήσεις στον επαγγελματικό τους τομέα. Οι προκλήσεις αυτές, σε πρώτο επίπεδο, προκαλούν προβληματισμούς που με τη σειρά τους δημιουργούν εκπαιδευτικές ανάγκες. Ένας από τους βασικούς παράγοντες που πρέπει να διερευνηθούν για να διαμορφωθεί η κατάλληλη υποδομή στην οποία θα βασιστούν αφ' ενός η κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών και αφ' ετέρου οι απαραίτητες αλλαγές στον χώρο εργασίας των εκπαιδευτικών έτσι ώστε να καθιστούν εφικτή την επίτευξη συγκεκριμένων παιδαγωγικών στόχων, είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκάστοτε εκπαιδευτικοί.

Η Veenman (1984) προσδιόρισε ως πρόβλημα την οποιαδήποτε δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της επιτέλεσης του διδακτικού τους έργου

και η οποία εμποδίζει το να επιτευχθούν οι συγκεκριμένοι στόχοι του μαθήματος. Η Fuller (1969) διαχώρισε τα προβλήματα, με τον τρόπο που αυτά γίνονται αντιληπτά από τους εκπαιδευτικούς, σε προβλήματα των έμπειρων εν ενεργεία εκπαιδευτικών και στα προβλήματα των αρχάριων εκπαιδευτικών. Οι Fuller και Bown (1975) σχημάτισαν ένα μοντέλο για αυτά τα προβλήματα, στο οποίο οι μεταβολές περιγράφονται ως στάδια της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών. Το μοντέλο αυτό, για τους έμπειρους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, περιλαμβάνει τρεις κατηγορίες: η πρώτη αφορά προβλήματα που απορρέουν από τον εαυτό τους (γνώση περιεχομένου, έλεγχος τάξης, αξιολόγηση), η δεύτερη αφορά την διδακτική τους επίδοση (μεθόδους, υλικά, εξήγηση του περιεχομένου στους μαθητές, κατάλληλα παραδείγματα και απάντηση ερωτήσεων μαθητών) και η τελευταία τους μαθητές (επίδραση της διδασκαλίας τους στη μάθηση των μαθητών). Το μοντέλο αυτό αργότερα επιβεβαιώθηκε από έρευνες που ακολούθησαν.

Στην καθημερινή μας ζωή χρησιμοποιούμε τη λέξη «ανάγκη», δίνοντας διαφορετικό νόημα κάθε φορά, όπως ανάγκη, επιθυμία ή ζήτηση. Αυτή η σύγχυση μπορεί να οδηγήσει στην εμφάνιση εννοιών σχετικά με τις ανάγκες, οι οποίες από οικονομική άποψη, ορίζονται ως προσφορά και ζήτηση (Vergidis et al., 2010). Οι Scriven & Roth (1990) δηλώνουν ότι μια ανάγκη ορίζεται ως κάτι που μπορεί πραγματικά να υπάρξει και να ικανοποιηθεί και όχι ως κάτι εξιδανικευμένο ή μία επιθυμία. Οι μελέτες σχετικά με τις επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών έχουν αποτελέσει αντικείμενο πολλών ερευνητών αφού η κάλυψη μιας επαγγελματικής έλλειψης μειώνει το χάσμα μεταξύ των όσων ξέρει κάποιος και του τι χρειάζεται να μάθει (Hunt, 1986 · Βεργίδης και συν., 2010 · Kaufman & English, 1976). Ο Γκόλιαρης (1998, όπ. αναφ. στο Βεργίδης, 2015) δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες ορίζονται ως το σύνολο των διδακτικών αντικειμένων που ενδιαφέρουν έναν δάσκαλο. Προσεγγίζοντάς τα ολόπλευρα και διεξοδικά, ένας εκπαιδευτικός θα είναι σε θέση να βελτιώσει το επαγγελματικό του προφίλ. Στην ίδια κατεύθυνση, οι Καψάλης και Ραμπίδης (2006) επισημαίνουν ότι σκοπός κάθε επαγγελματία είναι να προσφέρει έργο υψηλής κοινωνικής ευθύνης. Για να επιτευχθεί, όμως, αυτό, πρέπει να είναι σε θέση να επιβλέπει τις σύνθετες σχέσεις και αλληλεξαρτήσεις του επαγγελματικού του τομέα. Οι εκπαιδευτικοί, ως επαγγελματικός κλάδος, επιτυγχάνουν να καλύψουν τις εκάστοτε επαγγελματικές τους ανάγκες μέσα από τις διάφορες εκπαιδευτικές επιμορφώσεις. Ένας εν ενεργεία εκπαιδευτικός, προκειμένου να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας, πρέπει να αναπτυχθεί, τόσο προσωπικά όσο και επαγγελματικά. Η επιμορφωτική διαδικασία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της προσωπικής και επαγγελματικής του ανάπτυξης και ο εντοπισμός των προβλημάτων είναι το πρώτο βήμα προς αυτή την κατεύθυνση.

Ο ρόλος της τέχνης, και ειδικότερα του θεάτρου στην εκπαίδευση, έχει αποδειχθεί απόλυτα σημαντικός στην εκπαιδευτική διαδικασία (Cachia & Ferrari, 2010). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αυτή η σημαντική αναγνώριση άρχισε να εμφανίζεται από το 1990 (Sextou, 2002), χρονολογία κατά την οποία άρχισε να γίνεται η εισαγωγή εξειδικευμένων εκπαιδευτικών στον τομέα του θεάτρου. Ένας μεγάλος αριθμός μελετών (βλ. Kallery, 2004) έχει ασχοληθεί με τη διερεύνηση των προβλημάτων και δυσκολιών των εκπαιδευτικών της

πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε διάφορα αντικείμενα. Όμως, ελάχιστες είναι οι μελέτες που έχουν ασχοληθεί με τα προβλήματα των εν ενεργεία εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα της θεατρικής αγωγής.

2. Η αισθητική αγωγή στην εκπαίδευση

Όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια, τα επίσημα εκπαιδευτικά προγράμματα σε πολλές χώρες έχουν αρχίσει να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στον ρόλο της τέχνης στην εκπαίδευση. Όπως αναφέρεται από τον Weitz (1972), η τέχνη και η εκπαίδευση γεφυρώνονται μέσω της έννοιας της αισθητικής αγωγής. Τα οφέλη της, αναγνωρίζονται ευρέως. Ο ρόλος των τεχνών στη διαδικασία της εκπαίδευσης αποτελεί σημαντική ποιοτική ανανέωση, καθώς αναπτύσσεται η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η κοινωνική, αισθητική και συναισθηματική καλλιέργεια των νέων.

Η σημασία της τέχνης στην εκπαίδευση, τόσο για εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές, αντικατοπτρίζεται στην έρευνα των Weitz (1972), Schonmann (2006) και Calderhead & Shorrocks, (2005). Όταν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν και αναγνωρίζουν τον σημαντικό ρόλο της τέχνης ως εκπαιδευτικό εργαλείο, συμβάλλουν μέσω αυτής στη συνολική ανάπτυξη του παιδιού, η οποία επιτυγχάνεται τόσο με το μυαλό του όσο και με τα αισθητηριοκινητικά του μέσα.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το αντικείμενο της αισθητικής αγωγής εισήλθε από το 1990, όταν έγιναν σημαντικές αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παρόλες τις προσπάθειες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για την ανάπτυξη των τεχνών στην εκπαίδευση, πρέπει να διανυθεί ακόμα αρκετός δρόμος προς αυτή την κατεύθυνση. Ήδη από το 2002, η Sextou (2002) είχε αναφερθεί στη σημασία της ενσωμάτωσης του μαθήματος της αισθητικής αγωγής στα σχολεία και της διδασκαλίας της από κατάλληλα προετοιμασμένους εκπαιδευτικούς. Το 2015, δεκατρία χρόνια μετά την πρώτη πρόταση για εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς στον τομέα της αισθητικής αγωγής, η έρευνα των Zorbala et al (2015) έδειξε ότι, ακόμη και από τα πανεπιστήμια, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί δεν εκπαιδεύονται στην ουσιαστική χρήση της τέχνης με σκοπό την εφαρμογή της ως εκπαιδευτικό εργαλείο.

3. Θέατρο στην εκπαίδευση

Στο σχολικό περιβάλλον, η τέχνη του θεάτρου έχει βαθιές ρίζες. Ειδικότερα, ο Bolton (1985) αναφέρει ότι στο Ηνωμένο Βασίλειο, ο πρώτος που θέλησε να εισάγει το θέατρο στις σχολικές αίθουσες, μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, ήταν ο Peter Slade κατά τις δεκαετίες το 1930 και 1940. Η μέθοδος του Slade, αρχικά προοριζόταν να χρησιμεύσει ως βοηθητικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών, τελικά, όμως, έγινε ευρέως αποδεκτή ως καλή εκπαιδευτική πρακτική.

Αν και ο Slade εμφανίζεται ως πρωτοπόρος σε αυτόν τον τομέα, αυτός που καθιέρωσε τη

μέθοδο διδασκαλίας του θεάτρου στην εκπαίδευση είναι ο Brian Way. Αρχικά ασπαζόμενος τη φιλοσοφία του Slade, εισήγαγε τεχνικές από τη μέθοδο του Stanislavski. Αυτή η αλλαγή στη διαδικασία διδασκαλίας του θεάτρου στην εκπαίδευση έδωσε μεγαλύτερη ασφάλεια στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το πώς μπορούν να διαχειριστούν το θέατρο ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Ο O'Toole (2005) αναφέρει ότι το δράμα στην εκπαίδευση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την εκάστοτε ομάδα μαθητών που συμμετέχουν σε αυτό και τις εξωτερικές συνθήκες που λαμβάνουν χώρα τη δεδομένη χρονική στιγμή στον δεδομένο χώρο. Ο έλεγχος σε αυτές τις συνθήκες είναι περιορισμένος και κατά συνέπεια οι συμμετέχοντες πρέπει να επαναδιαπραγματεύονται σε μια συνεχόμενη διαδικασία πώς μπορούν να διαχειριστούν και να εκδηλώσουν τα βασικά στοιχεία της δραματικής μορφής.

Ο Bolton (1985) δηλώνει ότι όταν οι μαθητές σχετίζονται με το δράμα, σίγουρα μαθαίνουν κάτι. Η Wright (2014) συμφωνεί, προσθέτοντας ότι όταν το δράμα είναι αποτελεσματικό, τότε γίνεται εκπαιδευτικό εργαλείο. Το θέατρο στην εκπαίδευση έχει πολλαπλό ρόλο. Είναι μια επικοινωνιακή, δημιουργική, συλλογική και καλλιτεχνική δραστηριότητα. Σκοπός του είναι να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται εντός και εκτός του σχολείου, να κοινωνικοποιηθούν και να είναι σε θέση να ενσωματωθούν στην ευρύτερη κοινωνία (Γραμματάς, 2001).

3.1 Θέατρο στο ελληνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Το θέατρο ως διακριτό μάθημα εισήχθη στο ελληνικό πρόγραμμα σπουδών το 1990 (Γραμματάς, 2001 ·Sextou, 2002). Πριν από το 1990, δεν υπήρχε επίσημος οδηγός για το πώς θα μπορούσε να εφαρμοστεί το θέατρο στα σχολεία. Οι δάσκαλοι γενικής αγωγής εφάρμοζαν τεχνικές θεάτρου με βάση τη δική τους γνώση, διάθεση και εμπειρία.

Το μάθημα του θεάτρου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, δεν έχει προβλεπόμενη διδακτέα ύλη. Το μάθημα δεν στοχεύει σε μια προκαθορισμένα σωστή ή επιθυμητή στάση, ικανότητα ή γνώση. Επιχειρείται μια βιωματική ευαισθητοποίηση προκειμένου να αναπτυχθεί μια προσωπική στάση απέναντι σε θέματα που κάθε άτομο αντιμετωπίζει ως μέλος μιας ομάδας. Αυτός ο βιωματικός χαρακτήρας στοχεύει στην καλλιέργεια της έκφρασης και της εξοικείωσης του μαθητή με τη θεατρική πράξη.

Το θέατρο στο ελληνικό πρόγραμμα σπουδών εκτείνεται από το Νηπιαγωγείο έως το Γυμνάσιο. Η ανάγκη εισαγωγής του μαθήματος στην προσχολική και στην πρώτη σχολική φάση της εκπαίδευσης προκύπτει από το αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι η θεατρική εκπαίδευση συμβάλλει - ως δραστηριότητα και ως μεθοδολογία διδασκαλίας - στην καλύτερη προετοιμασία των παιδιών για την ένταξή τους στο παιδαγωγικό σύστημα και στην απόκτηση καλύτερων σχέσεων με τον εαυτό τους και τους άλλους. Για τον σκοπό αυτό καταβάλλεται κάθε προσπάθεια έτσι ώστε να διασφαλιστεί ότι το μάθημα συνδυάζει τη γνώση, τη δημιουργία και την έκφραση με ισορροπημένο τρόπο. Ειδικότερα, ζητούνται τα εξής: Η ανάπτυξη της προσωπικότητας, της αισθητικής καλλιέργειας, της ελευθερίας της έκφρασης, του εαυτού, η γνώση και ο αμοιβαίος σεβασμός των μαθητών μέσα στη σχολική ομάδα. Η

απόκτηση από τους μαθητές της γνώσης που θα τους βοηθήσει να κατανοήσουν, να προσλάβουν και να αξιολογήσουν το θεατρικό γεγονός και να μεταμορφώσουν τις γνώσεις και την εμπειρία τους. Η δημιουργική επαφή των μαθητών με την τέχνη του θεάτρου τόσο μέσω των δραματικών κειμένων όσο και μέσω της σκηνικής τους έκφρασης, με απώτερο στόχο την επέκταση των σπουδών τους στον πολιτιστικό τομέα. Ο εμπλουτισμός των μεθόδων διδασκαλίας με τις αρχές και τις τεχνικές του θεάτρου (δραματοποίηση κ.λπ.) και συνεπώς τη βελτίωση του εκπαιδευτικού προγράμματος στο σύνολό του (www.pi.schools.gr).

4. Μεθοδολογία έρευνας

Το βασικό ερευνητικό ερώτημα ήταν: Ποια είναι τα προβλήματα και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί θεατρικής αγωγής του δείγματος στον επαγγελματικό τους τομέα;

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2020 και σκοπός της ήταν να διερευνηθεί και να κατανοηθεί ένα κεντρικό θέμα μέσω μιας λεπτομερούς περιγραφής (Creswell, 2016·Bell, 2005·Robson, 2010). Η μελέτη περίπτωσης αποτέλεσε την ερευνητική μέθοδο, έτσι ώστε να εναρμονίζεται με τα ερευνητικά ερωτήματα και δεδομένου ότι αφορά τους εκπαιδευτικούς θεατρικής αγωγής ενός συγκεκριμένου νομού, αυτή των δημοτικών σχολείων του Ηρακλείου Κρήτης κατά το σχολικό έτος 2019-2020. Η στρατηγική αυτή επιλέχθηκε επειδή στοχεύει σε μια βαθύτερη κατανόηση και ερμηνεία των προσωπικών αντιλήψεων και εμπειριών των συμμετεχόντων σχετικά με τον τύπο τις προτιμήσεις τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Η μέθοδος συλλογής δεδομένων ήταν η προσωπική ημι-δομημένη συνέντευξη. Το εργαλείο αυτό έχει επιλεγεί ως το καταλληλότερο για να αναδείξει τις απόψεις των συμμετεχόντων. Με τον τρόπο αυτό επιτρέπεται τροποποίηση της ακολουθίας των ερωτήσεων (Bell, 2001), υπάρχει μεγάλη προσαρμοστικότητα, καθώς ο ερευνητής μπορεί να προσθέσει ιδέες σε οποιοδήποτε σημείο, να διερευνήσει βαθύτερα κίνητρα και απόψεις. Επίσης, υπάρχει περιθώριο για αποσαφήνιση των απαντήσεων των ερωτηθέντων και υπάρχει καλύτερος έλεγχος του ερευνητή σχετικά με τις πληροφορίες που θα λάβει (Robson, 2010· Creswell, 2016· Bell, 2005).

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε βολική δειγματοληψία. Οι συμμετέχοντες ήταν 13 εκπαιδευτικοί θεατρικής αγωγής που εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία στο Ηράκλειο Κρήτης κατά το έτος 2019-2020. Όσον αφορά το φύλο, 3 εκπαιδευτικοί ήταν άνδρες και 10 γυναίκες. Η μέση ηλικία των συμμετεχόντων ήταν 33 χρόνια και η μέση επαγγελματική εμπειρία ήταν 8 χρόνια. Αναμφίβολα, οι συμμετέχοντες σε αυτήν την έρευνα δεν αντιπροσωπεύουν ολόκληρο τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών θεάτρου στην Ελλάδα και, κατά συνέπεια, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν είναι γενικεύσιμα.

Η θεματική κατηγοριοποίηση χρησιμοποιήθηκε ως διαδικασία για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις. Η θεματική ανάλυση, εστιάζει έννοιες ή

θέματα, που αναφέρονται στο φαινόμενο που μελετάται και πώς αυτό γίνεται αντιληπτό από τους συμμετέχοντες στην έρευνα (Boyatzis, 1998 · Clarke, Braun & Hayfield 2006, cit. in Smith, 2015).

5. Αποτελέσματα

Αποκωδικοποιώντας τις απόψεις τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θεατρικής αγωγής ανέφεραν στις συνεντεύξεις, προέκυψαν πέντε βασικά θέματα. Πρώτη θέση κατέχουν οι δυσκολίες που προκύπτουν από την υποδομή των σχολείων αλλά και την έλλειψη υλικοτεχνικού εξοπλισμού. Επόμενη δυσκολία αναφέρεται ο ελάχιστος εβδομαδιαίος χρόνος ανά τμήμα και η έλλειψη υποστήριξης πάνω σε θέματα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Τέλος, ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τμήμα, η συνεχής μετακίνηση των θεατρολόγων από σχολείο σε σχολείο και οι σχέσεις με τους συναδέλφους είναι και αυτά μέσα στα προβλήματα και τις δυσκολίες που χρειάζεται να ανταπεξέλθουν οι εκπαιδευτικοί θεατρικής αγωγής.

Έντεκα από τους συμμετέχοντες έκαναν αναφορά στην έλλειψη υποδομής των σχολείων, κάτι που τοποθετεί αυτήν την αναφορά στην πρώτη θέση των προβλημάτων του επαγγέλματος. Η έλλειψη κατάλληλης αίθουσας και του κατάλληλου εξοπλισμού καθιστά την διδασκαλία της θεατρικής αγωγής ιδιαίτερα δύσκολη. Πολλές φορές χρειάζεται να χαθεί χρόνος από το μάθημα για την κατάλληλη διαμόρφωση του χώρου. Οι εκπαιδευτικοί θεατρικής αγωγής καλούνται να αντιμετωπίσουν αυτό το πρόβλημα στα περισσότερα από τα σχολεία στα οποία εργάζονται.

Σ(2): Εεε, είναι ελλιπής η κτιριακή υποδομή. Πολλά σχολεία δεν έχουν καν αίθουσα θεατρικής αγωγής και πρέπει να σέρνεις και να ξεσέρνεις τα θρανία.

Σ(11): Δυσκολίες (.) πάρα πολλές. Όπως σου είπα, δεν έχω τάξη. Δηλαδή στο ένα σχολείο που είμαι φέτος δεν υπάρχει ούτε τάξη θεατρικής αγωγής. Κάνω το μάθημα στην τάξη του δασκάλου, όπου δεν υπάρχει υπολογιστής, δεν υπάρχει προτζέκτορας εννοείται, δεν υπάρχει ηχοσύστημα, δεν υπάρχει τίποτα.

Δεύτερο σημαντικό πρόβλημα ήταν ο ελάχιστος χρόνος που έχουν με τα τμήματα ανα εβδομάδα. Σε αυτό το πρόβλημα αναφέρθηκαν 8 από τους 13 συμμετέχοντες. Τα 45 λεπτά που ορίζεται από το ωρολόγιο πρόγραμμα φαίνεται να μην είναι αρκετά για μια ουσιαστική επικοινωνία με τους μαθητές, αλλά και η συμμετοχή των μαθητών είναι περιορισμένη λόγω του χρόνου που διατίθεται στο μάθημα.

Σ(2): Εεε πολύ λίγος χρόνος με τα παιδιά τρία τέταρτα. Μέχρι να μπουνε, να κάτσουν σε κύκλο, η κάθε τάξη ξεχωριστά, να πούνε τα δικά τους, έχει φύγει η ώρα.

Σ(4): Οι δυσκολίες κυρίως έχουνε να κάνουνε με την λίγη ώρα του μαθήματος εε που λίγη ώρα και ε μια φορά την εβδομάδα σημαίνει ότι τα παιδιά χάνουνε την επαφή το μάθημα και με οτιδήποτε ας πούμε έχουμε κάνει, συν επίσης ότι κάθε φορά στην ώρα του μαθήματος

την διδακτική ώρα δηλαδή εεε υπάρχει μια εε κάποια περίοδος προσαρμογής μέχρι να ξεκινήσει να γίνεται ουσιαστική δουλειά με τα παιδιά και δεν έχουμε, δεν έχω το χρόνο για να εξελίξω το μάθημα τόσο λίγο ώρας...

Σ(10): Εγώ επίσης έχω μεγάλο πρόβλημα με τον μεγάλο αριθμό μαθητών. Δεν προλαβαίνουμε να παίζουμε, να τα ακούσω όλα...είναι πολύ δύσκολο...

Ένα εξίσου σημαντικό πρόβλημα το οποίο αναφέρεται είναι και η ανταπόκριση των ίδιων όταν στην αίθουσα υπάρχει μαθητής ή μαθήτρια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Υπογράμμισαν ιδιαίτερα τον χρόνο που χρειάζεται να αφιερώσουν για να ανταπεξέλθουν στις αυξημένες απαιτήσεις ενός μαθητή, αλλά και την έλλειψη υποστήριξής τους από το ίδιο το σχολείο πάνω σε τέτοια θέματα.

Σ(6):...υπάρχουνε πολλά παιδιά τα οποία χρήζουν παράλληλης στήριξης και ότι η παράλληλη στήριξη ελάχιστες φορές βρίσκεται μέσα στην αίθουσα την ώρα που κάνουμε εμείς μάθημα. Με αποτέλεσμα, πάρα πολλές φορές να αποσυντονίζονται όλοι οι υπόλοιποι. Να πρέπει εγώ να ρίξω την προσοχή μου στο παιδί που έχει την ανάγκη να του δώσω προσοχή και να μην μπορώ να κάνω μάθημα έτσι στους υπόλοιπους.

Σ(10): Απαιτητικό περιστατικό....χμ...κοίταζε...Πέρσι, σε μια πρώτη τάξη. Ήταν ένας μαθητής που είχε προβλήματα, δεν είχε ωστόσο διάγνωση για να έρθει κάποια παράλληλη στήριξη ίσως...Ε, σε εκείνο το τμήμα ήτανεεεε τρομερά δύσκολο να παίζουμε. Δεν μπορούσα να οριοθετήσω τη συμπεριφορά του μαθητή μόνη μου.

Ένα ακόμη πρόβλημα που φαίνεται να υπάρχει και αποτυπώνεται από τους συνεντευξιζόμενους είναι με τον μεγάλο αριθμό μαθητών κάτι το οποίο καθιστά δύσκολη την διαχείριση της τάξης, την τήρηση των κανόνων μέσα σε αυτή, αλλά και την συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες.

Σ(3): ...Και δεύτερον οι δυσκολίες είναι ότι έχεις να αντιμετωπίσεις τάξεις οι οποίες είναι υπερπληθείς πλέον με 25 παιδιά σχεδόν οπου μέσα σε αυτόν τον ελάχιστο χρονικό χρόνο δεν μπορείς να ανταπεξέλθεις όσο θέλεις και να προσφέρεις στον καθένα.

Σ(7): Κοίταζε εεε για εμένα εεε μια μεγάλη δυσκολία είναι, δεν ξέρω αν εννοείς και αυτό, είναι η ποσότητα των παιδιών. ...αυτή είναι μια πολύ μεγάλη δυσκολία γιατί νοιώθω ότι δεν μπορώ να ελέγξω τόσο πολλά παιδιά εεε επίσης δεν μπορώ να τα ευχαριστήσω με κάποιο τρόπο γιατί δεν γίνεται όλοι να συμμετέχουνε κάθε φορά γιατί είναι πάρα πολλά τα παιδιά....

Σ(11): Ένα απαιτητικό περιστατικό (.) νομίζω ότι αυτό που με δυσκόλεψε περισσότερο, ήτανε, εεε, στην αρχή η διαχείριση τάξης. Σε ένα μάθημα που δεν είναι “καθίστε πίσω από τα θρανία, πάρτε το χαρτί και το μολύβι και γράψτε ή κάντε τώρα αυτήν την άσκηση”.

Επόμενο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν στον επαγγελματικό τους τομέα οι εκπαιδευτικοί θεατρικής αγωγής είναι με τους συναδέλφους στα σχολεία.

Σ(6)...Σε σχέση με τους συναδέλφους, υπάρχει μερικές φορές. Όχι βέβαια σε μεγάλο

ποσοστό. Υπάρχει έτσι μία, υπήρχε μάλλον, τώρα κάπως έχει αλλάξει το πράγμα, νομίζω, δεν ξέρω αν συμφωνείς και εσύ. Υπήρχε μια απαξίωση κάπως, ότι είμαστε αναπληρωτές, ότι είμαστε ειδικότητα.

Σ(1): Εε σίγουρα η απαίτηση των συναδέλφων και των διευθυντών εεε κάθε φορά να αναλαμβάνω τις σχολικές εορτές και πολλές φορές έχει χρειαστεί να χάνω ώρες από άλλες τάξεις ή ώρες τις οποίες εεε έχω κενό ώστε να βοηθάω στην προετοιμασία και στις πρόβες της εκάστοτε τάξης που έχει αναλάβει κάποια γιορτή, σχολική.

Επίσης, από μικρότερο αριθμό συμμετεχόντων, γίνεται λόγος για την συνεχή μετακίνηση τους από σχολείο σε σχολείο και από τάξη σε τάξη. Συνήθως οι θεατρολόγοι καλούνται να συμπληρώσουν το ωράριό τους σε περισσότερα του ενός σχολεία. Σε πολλές περιπτώσεις, μάλιστα, καλούνται να διδάξουν σε πέντε διαφορετικά σχολεία. Αυτή η συνεχής μετακίνηση από σχολείο σε σχολείο αλλοιώνει την επαγγελματική τους σχέση με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους και τους καθιστά εκπαιδευτικούς δεύτερης κατηγορίας.

(Σ10): ...υπάρχει πολλές φορές και άσχημο κλίμα στο σχολείο (.) ο διευθυντής ή κάποιοι δάσκαλοι υποβιβάζουν το μάθημά μας θεωρώ (.) δεν ξέρω πώς να στο εξηγήσω (.) αλλά με δυσκολεύει να πρέπει να παλεύω για τα αυτονόητα...

(Σ5): ... πολλές φορές δεν βοηθάει το γεγονός ότι είμαστε σε πολλά σχολεία. Κάθε μέρα σε διαφορετικό σχολείο, αυτό με κάνει να αισθάνομαι, αν και γνωρίζω περισσότερους συναδέλφους, αυτό πολλές φορές με κάνει να αισθάνομαι περιπλανώμενος θίασος.

6. Συμπεράσματα

Τα προβλήματα και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί θεατρικής αγωγής, σύμφωνα με τα όσα ανέφερε το δείγμα της έρευνας, εντοπίζονται σε επίπεδο τάξης, ειδικών εκπαιδευτικών θεμάτων και επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και κηδεμόνων. Κατάλληλοι χώροι και απαραίτητος υλικοτεχνικός εξοπλισμός είναι επιπλέον δυο βασικά στοιχεία για την βελτίωση του μαθήματος, αλλά και του ίδιου του επαγγέλματος. Ακόμη, η αναγνώριση του μαθήματος ως ισότιμο με τα υπόλοιπα μαθήματα γενικής παιδείας, είναι απόλυτα συνδεδεμένη με την άποψη που έχουν γι' αυτό οι δάσκαλοι και κηδεμόνες. Όπως αναφέρουν οι συμμετέχοντες, η συνεχής μετακίνηση των θεατρολόγων από σχολείο σε σχολείο δε βοηθά στην ουσιαστική ενσωμάτωσή τους ως ισότιμα μέλη του συλλόγου διδασκόντων. Αυτό έχει αντίκτυπο και στις σχέσεις τους με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών. Από την στιγμή που δεν αφιερώνουν τον εργασιακό τους χρόνο σε ένα μόνο σχολείο, η επικοινωνία με συναδέλφους και γονείς καθίσταται δύσκολη έως και αδύνατη.

Ως εκ τούτου, αναδεικνύεται η σημασία της επίλυσης οργανωτικών και λειτουργικών ζητημάτων, αλλά και της εστιασμένης στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών θεατρικής αγωγής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Angrist, J. & Lavy, V. (2001). Does teacher training affect pupil learning? Evidence from matched comparisons in Jerusalem public schools. *Journal of Labor Economics*, 19(2), pp.343-369.
- Retrieved on 5/11/2019 from <https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdf/10.1086/319564>
- Alexiou, I. & Zourna, C. (2016). Teachers’ professional competences: what has Drama in Education to offer? An empirical study in Greece. *Professional Development in Education* 42(5):1-20. Retrieved on 2/11/2019 from <http://www.tandfonline.com/loi/rjie20>. DOI: 10.1080/19415257.2015.1127270.
- Barbazette, J. (2006). *Training needs assessment. Methods, tools and techniques*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Bart, W. & Wong, M. (Eds.) (1974). *Psychology of school learning: Views of the learner* (Vol. 1: Environmentalism). New York: MSS Information Corporation.
- Bayrakci, M. (2009). In-service teacher training in Japan and Turkey: a comparative analysis of institutions and practices. *Australian journal of teacher education*, 34(1), pp.10-22. Retrieved on 22/12/2019 from <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2009v34n1.2>
- Beaven, A. & Alvarez, I. (2014). Non-formal drama training for in-service language teachers. *Scenario*, 2014(1), pp.5-18. Retrieved on 4/11/2019 from <http://scenario.ucc.ie>
- Βεργίδης, Δ. (2015). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιστήμη και Κοινωνία: *Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, 97-126. Ανακτήθηκε στις 14/12/2019 από [doi:https://doi.org/10.12681/sas.871](https://doi.org/10.12681/sas.871)
- Βεργίδης, Δ., Ανάγνου, Ε. & Καραντζής, Ι. (2010). *Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων*. «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε στις 14/12/2019 από <https://www.esos.gr/sites/default/files/articles/meletes-erevnes/ermineia-apotelesmaton-epiporfotikon-anagkon.pdf>
- Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Α. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων* (τόμος Γ΄, Β΄ έκδοση). Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας. Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*(κεφάλαιο 8).Αθήνα: Gutenberg.
- Bolton, G. (1985). Changes in Thinking about Drama in Education. *Theory into Practice*, 24(3), Educating through Drama (summer, 1985), pp.151-157. Retrieved on 12/12/2019 from <http://www.jstor.org/stable/1477034>
- Bonk, C, & Graham, C. (2006). *The handbook of blended learning. Global perspectives, local designs*. CA: Pfeiffer. Retrieved from: <https://books.google.gr/books>

- Boyatzis, R. (1998). *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development* (Chapter 1). Thousand Oaks. London. New Delhi: Sage. Retrieved 1/11/2019 from <https://books.google.gr/books>.
- Brown, V. (2017). Drama as a valuable learning medium in early childhood. *Arts Education Policy Review*, 118(3), pp.164-171. Retrieved on 2/11/2019 from <http://www.tandfonline.com/loi/vaep20>. DOI: 10.1080/10632913.2016.1244780
- Cachia, R. & Ferrari, A. (2010). *Creativity in Schools: A Survey of Teachers in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. ISBN 978-92-79-17535-0
- Calderhead, J. & Shorrock, B. (2005). *Understanding teacher education. Case studies in the professional development of beginning teachers*. Retrieved on 1/11/2019 from Taylor & Francis e-Library. ISBN:0-203-26751-6
- Clarke, V., Braun, V. & Hayfield, N. (2006). *Thematic analysis in Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods* (3d ed.), Smith, 2015. Chapter 10). London. Sage. Retrieved on 13/4/2020 from <http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a795127197~frm=title link>.
- Γραμματάς, Θ. (2001). *Διδακτική του θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Creswell, J (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (επιμ. Χ. Τσορμπατζούδης). Αθήνα: Ίων.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th edition). Taylor & Francis e-Library. Retrieved on 24/2/2020 from <https://gtu.ge/Agro-Lib/RESEARCH%20METHOD%20COHEN%20ok.pdf>
- Dawson, K., Cawthon, S. & Baker, S. (2011). Drama for Schools: teacher change in an applied theater professional development model. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theater and performance*, 16(3), pp.313-335. Retrieved on 5/11/2019 from <http://dx.doi.org/10.1080/13569783.2011.589993>
- Dewey, J. (1958). *Art as experience* (chapter 1.). New York. Capricorn Books.
- Dewey, J. (1986). Experience and Education. *The Educational Forum*, 50(3),pp.241-252. Retrieved on 21/11/2019 from <http://dx.doi.org/10.1080/00131728609335764>
- Falasca, M. (2011). Barriers to adult learning: Bridging the gap. *Australian Journal of Adult Learning*, 51(3), pp.583-590. Retrieved on 4/3/2010 from <https://eric.ed.gov/?id=EJ954482>
- Flannery, M. (1973). Aesthetic Education. *Art Education*, 26(5), pp. 10-14. Retrieved on 22/11/2020 from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00043125.1973.11652131?journalCode=uare20>. Doi:102307/3191840
- Fleming, M. (2012). (2nd edition). *Teaching drama in primary and secondary schools. An integrated approach*. New York:Routledge. ISBN 1-85346-688-3

- Flynn, R. & Carr, G. (1994). Exploring Classroom Literature through Drama: A Specialist and a Teacher Collaborate. *Language Arts*, 71(1), The arts (January 1994), pp. 38-43. Retrieved on 2/11/2019 from <https://www.jstor.org/stable/41961930?seq=1&cid=pdf-reference>
- Fuller, F. & Bown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (ed.), *Teacher Education* (74th Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part 2, pp. 25-52). Chicago: University of Chicago Press. Retrieved on 25/2/2021 from <https://www.scribd.com/>
- Gokmenoglu, T., Clark, C., & Kiraz, E. (2016). Professional Development Needs of Turkish Teachers in an Era of National Reforms. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(1), pp.113-125. Retrieved on 30/10/2019 from <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol41/iss1/7>
- Gould, D., Kelly, D., White, I. & Chidgey, J. (2004). Training needs analysis. A literature review and reappraisal. *International Journal of Nursing Studies*, 41(2004), pp.471–486. Doi:10.1016/j.ijnurstu.2003.12.003. Retrieved on 19/11/2019 from <https://www.researchgate.net/publication/8584417>
- Gray, C., Pascoe, R., Wright, P. (2018). “I felt that I could be whatever I wanted”: Pre-service drama teachers’ prior experiences and beliefs about teaching drama. *International Journal of Education & the Arts*, 19(10). Retrieved from <https://doi.org/10.18113/P8ijea1910>
- Hunt, G. (1986). Needs assessment in adult education: tactical and strategic considerations. *Instructional Science*, 15, pp.287-296. Retrieved on 17/2/2020 from <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00139616>
- Jacob, B. & Lefgren, L. (2002). *The impact of teacher training on student achievement: Quasi- experimental evidence from school reform efforts in Chicago*. NBER, Working Paper No. 8916.
- James, W. B., & Gardner, D. L. (1995). Learning styles: Implications for distance learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1995(67), pp.19–31. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/ace.36719956705>. Doi:10.1002/ace.36719956705
- Kallery, M. (2004). Early-Years Teachers’ Late Concerns and Perceived Needs in Science: An Exploratory Study. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 27, No. 2, pp 147-165.
- Kaufman, R & English, F. (1976). *Needs assessment: A guide to improve school district management*. Arlington, Va: American Association of School Administrators.
- Κοτσιώρη, Α. (2017). *Τέχνη και εκπαίδευση: Οιεπιμορφωτικέςπροτιμήσειςτωνεκπαιδευτικώνπρωτοβάθμιαςεκπαίδευσηςστηνπεριφέρειατηςβ'Αθήνας*. (ΑδημοσίευτηΜεταπτυχιακήεργασία).Πάτρα: ΕλληνικόΑνοικτόΠανεπιστήμιο.

- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row, Publishers, Inc.. Retrieved on 18/11/2019 from <https://www.eyco.org/nuovo/wp-content/uploads/2016/09/Motivation-and-Personality-A.H.Maslow.pdf>
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (Κεφάλαιο τρίτο) (μετ. Δημητριάδου Ελένη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα..
- Mavropoulos, A., Sipitanmou, A. & Pampouri, A. (2109). Training of Adult Trainers: Implementation and Evaluation of a Higher Education Program in Greece. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(1). Retrieved on 3/3/2020 from <https://doi.org/10.7202/1057984ar>
- Mclauchlan, D. (2011). *What makes a great high school drama teacher?* In Key Concepts in Theater/Drama Education (ed. Schommman). Rotterdam: Sense Publishers.
- Moore, M. & Dutton, P. (1978). Training needs analysis: review and critique. *Academy of Management Review*, 3(3). Retrieved on 21/11/2019. Doi.org/10.5465/amr.1978.4305749
- O’Toole, J. (2005). *The process of drama. Negotiating art and meaning*. Taylor & Francis e-Library. ISBN 0-203-37217-4
- Roland (2010) Preparing Art Teachers to Teach in a New Digital Landscape. *Art Education*. 63(1), pp.17-24. Retrieved on 4/11/2019 from: <http://dx.doi.org/10.1080/00043125.2010.11519049>
- Schewe, M. (2013). Taking Stock and Looking Ahead: Drama Pedagogy as a Gateway to a Performative Teaching and Learning Culture. *Scenario*, 2013(1). Retrieved on 30/10/2019
- Scriven, M. & Roth, J. (1990). *Needs assessment. Evaluation practice*, 11(2). Retrieved on 17/2/2020 from <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/109821409001100207>
- Sextou, P. (2002). Drama and theater in education in Greece: Past achievements, present demands and future possibilities. *Research in Drama Education*, 7(1), pp.93-101. Retrieved on 4/11/2019 from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13569780120113166?needAccess=true&journalCode=crde20>. DOI: 10.1080/13569780120113166
- Σφοντούρη, Α. (2019). *Απόψεις των εκπαιδευτικών Αισθητικής Αγωγής Α' βάθμιας για τα προβλήματα και τις επιμορφωτικές ανάγκες τους. Διερεύνηση στρατηγικών ενίσχυσης συμμετοχής στην επιμόρφωση*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Shonmann, S. (2006). *Theater as a Medium for Children and Young Observations People: Images and observations*. The Netherlands: Springer.
- Singh, H. (2003). Building blended learning programs. *Educational Technology*. 43(6). Pp.51-54. Retrieved on 6/11/2019
- Stinson, M. (2009). ‘Drama is like reversing everything’: intervention research as teacher

- professional development. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theater and Performance*, 14(2). Pp.225-243. DOI: 10.1080/13569780902868820. Retrieved on 8/11/2019
- Szecsí, T. (2008). Teaching Strategies: Creative Drama in Preschool Curriculum: Teaching Strategies Implemented in Hungary. *Childhood Education*, 85(2). Pp.120-124. DOI: 10.1080/00094056.2009.10523078. Retrieved 4/11/2019
- Tight, M. (2004). *Key concepts in adult education and training*. Taylor & Francis e-library. ISBN 0-203-74232-X
- Τσαρμπόπουλος, Κ. (2018). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με τα κίνητρα που τους ωθούν και τα εμπόδια που συναντούν κατά την επιμόρφωσή τους*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Vallack, J. (2015). *Theateraseducation*. AARE Conference, Western Australia. Retrieved on 8/12/2019 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED593808.pdf>
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, Vol. 54, No. 2, pp. 143-178. Retrieved on 22/2/2021 from <http://www.sagepublications.com>
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: Unesco. International Institute for Educational Planning.
- Wee, S. (2009). A Case Study of Drama Education Curriculum for Young Children in Early Childhood Programs. *Journal of Research in Childhood Education*. 23(4). P.p.489-501. Retrieved on 3/11/2019 from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02568540909594676>
- Weitz, M. (1972). What is Aesthetic Education? *Educational Theater Journal*. 24 (1),p.p.1-4. Retrieved on 22/11/2019 from <http://www.jstor.org/stable/3205383>
- Wright, L. (1985). Preparing Teachers to Put Drama in the Classroom. *Theory into Practice*, 24(3), *Educating through Drama* (summer, 1985), pp.205-210. Retrieved on 2/11/2019 from <https://psycnet.apa.org/record/1986-25756-001>
- Zorbala, M., Trouli, K. & Linardakis, M. (2015). Arts education in Greek universities for future kindergarten and primary school teachers: departmental programs and students' views. *Preschool & primary education*, 3(1), pp.34-52. Retrieved on 30/10/2019 from <http://childdeduction-journal.org>