



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση – MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning»

Το κουκλοθέατρο ως εργαλείο για την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και της Αειφορίας. Μια έρευνα δράσης σε μαθητές Νηπιαγωγείου.

Άννα Ταουσάνη

A.M. 5052201701027

Επιβλέπων καθηγητής: Αντώνης Λενακάκης

Μέλη συμβουλευτικής επιτροπής: Αστέριος Τσιάρας,

Χριστίνα Ζώνιου

ΝΑΥΠΛΙΟ, 2019

Στον παππού μου, το οχτάχρονο προσφυγόπουλο που διέσχισε το Αιγαίο
ορφανό και ξυπόλυτο, διδάσκοντάς μου ότι το «άλλο» είμαι εγώ.

Στον παππού μου, που καθημερινά με έπαιρνε από το χέρι για να με πάει στο
πρώτο μου σχολείο, το νηπιαγωγείο, στον ίδιο χώρο που πραγματοποιήθηκαν τα
εργαστήρια αυτής της έρευνας.

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα	ii
Κατάλογος Γραφημάτων	iv
Κατάλογος Πινάκων	v
Περίληψη	vi
Abstract	vii
Εισαγωγή	1
1 Θεωρητικό Πλαίσιο Έρευνας	3
1.1 Κουκλοθέατρο	3
1.2 Θέατρο Σκιών	4
1.3 Είδη Κούκλας	5
1.4 Το κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση	6
1.5 Περιβάλλον	8
1.6 Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	9
1.7 Αειφορία	10
1.8 Σχετικές Έρευνες	12
2 Μεθοδολογία Έρευνας	13
2.1 Ερευνητικό ερώτημα	13
2.2 Ερευνητική μέθοδος	13
2.3 Ερευνητικός πληθυσμός	13
2.4 Μέσα συλλογής δεδομένων	14
2.5 Ερευνητική διαδικασία-Σχεδίαση εργαστηρίων	15
2.6 Σχεδιασμός εργαστηρίων	15
2.7 Υλοποίηση Εκπαιδευτικής Ερευνητικής Παρέμβασης	17
3 Αποτελέσματα	32
3.1 Ποσοτικά δεδομένα έρευνας	32

3.2 Δεδομένα που αποκαλύπτουν την οπτική γωνία της νηπιαγωγού-ερευνήτριας	44
3.3 Δεδομένα που αποκαλύπτουν την οπτική της κριτικής φίλης	49
4 Συμπεράσματα	52
Βιβλιογραφία	54
Παράρτημα.....	60
Ερωτηματολόγιο	60
Φωτογραφίες	63
Υπέυθυνες Δηλώσεις.....	75

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1 Κατανομή Φύλου Δείγματος	32
Γράφημα 2 Κατανομή Ηλικίας Δείγματος.....	33
Γράφημα 3 Κατανομή Διαστήματος Φοίτησης Δείγματος.....	33
Γράφημα 4 Οικολογική Γνώση (Κατασκευή χαρτιού).....	34
Γράφημα 5 Οικολογική Γνώση (Προϊόντα δάσους).....	35
Γράφημα 6 Οικολογική Γνώση (Ανάγκες δέντρου)	36
Γράφημα 7 Οικολογική Γνώση (Μπλε κάδοι).....	37
Γράφημα 8 Ικανότητα Δράσης (Βοήθεια στην οικογένεια σε σχέση με την ανακύκλωση)	38
Γράφημα 9 Ικανότητα Δράσης (Σχολείο και ανακύκλωση-επαναχρησιμοποίηση).....	38
Γράφημα 10 Ικανότητα Δράσης (Αποχώρηση από δωμάτιο-σβήσιμο φώτων)	39
Γράφημα 11 Ικανότητα Δράσης (Βούρτσισμα δοντιών και τρεχούμενο νερό)	39
Γράφημα 12 Στάση (Γιατί κλείνεις τη βρύση;)	40
Γράφημα 13 Στάση (Διάθεση για κλείσιμο της βρύσης όσο διαρκεί το βούρτσισμα των δοντιών)	41
Γράφημα 14 Στάση (Συναισθήματα για τα ζώα που χάνουν τις φωλιές τους)	41
Γράφημα 15 Στάση (Χρήση παλιών υλικών σε κατασκευές).....	42
Γράφημα 16 Στάση (Ζωγραφική και στις δυο όψεις του χαρτιού ή μόνο στην μπροστινή;)	43
Γράφημα 17 Στάση (Ρίψη σκουπιδιών σε παραλία λόγω απουσίας κάδου)....	44

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1 Σύγκριση ως προς τη γνώση κατασκευής χαρτιού.....	34
Πίνακας 2 Σύγκριση ομάδων ως προς τη γνώση για τα προϊόντα του δάσους	36
Πίνακας 3 Σύγκριση ομάδων ως προς τη γνώση για τις ανάγκες ενός δέντρου	37
Πίνακας 4 Σύγκριση ομάδων ως προς τη γνώση για το τι μπαίνει στους μπλε κάδους.....	37
Πίνακας 5 Σύγκριση ομάδων ως προς τη στάση τους στο κλείσιμο της βρύσης	40
Πίνακας 6 Σύγκριση ομάδων ως προς τη στάση απέναντι στα ζώα που χάνουν τις φωλιές τους.....	42
Πίνακας 7 Σύγκριση ομάδων ως προς τη στάση τους σε σχέση με τη χρήση παλιών υλικών	43

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί καταγραφή της έρευνας που μελετά κατά πόσο το κουκλοθέατρο και οι σχετικές με αυτό δραστηριότητες μπορεί να αποδειχτούν αποτελεσματικές στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση μαθητών προσχολικής ηλικίας. Χωρίζεται ουσιαστικά σε τέσσερα μέρη, το θεωρητικό πλαίσιο, τη μεθοδολογία της έρευνας, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα. Υπάρχει φυσικά η απαιτούμενη βιβλιογραφία, που τεκμηριώνει επιστημονικά και βιβλιογραφικά όσα αναπτύσσονται, και παράρτημα με φωτογραφικό υλικό από τα εργαστήρια και άλλο χρήσιμο υλικό.

Ξεκινώντας και θέτοντας το πλαίσιο, παρουσιάζεται σύντομα η διαδρομή του κουκλοθεάτρου αλλά και του θεάτρου σκιών από την αρχαιότητα μέχρι το παρόν. Γίνεται αναφορά στα διάφορα είδη θεατρικής κούκλας και εξηγείται πώς το κουκλοθέατρο τοποθετήθηκε στην τάξη ως ψυχαγωγικό και εκπαιδευτικό εργαλείο.

Στη συνέχεια, προσεγγίζονται έννοιες όπως περιβάλλον και αειφορία και παρουσιάζεται η εμπλοκή τους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Γίνεται αναφορά στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και στην ενσωμάτωση της Αειφορίας σε αυτήν ως ρυθμιστικός παράγοντας για τον επαναπροσανατολισμό της μάθησης.

Ακολούθως περιγράφεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο που μόλις τέθηκε. Συγκεκριμένα επισημαίνεται ποιο είναι το ερευνητικό ερώτημα κι εξηγείται ο λόγος που επιλέχθηκε η συγκεκριμένη ερευνητική μέθοδος για τη διερεύνησή του. Ορίζεται ο ερευνητικός πληθυσμός και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για να συλλεχθούν τα δεδομένα. Στην πορεία, γίνεται περιγραφή της σχεδίασης των εργαστηρίων και αμέσως μετά καταγράφονται οι δώδεκα παρεμβάσεις.

Η καταγραφή των εργαστηρίων είναι αρκετά λεπτομερής και περιλαμβάνει μεταξύ άλλων στοχοθεσία, απομαγνητοφωνημένα ηχητικά ντοκούμεντα, σημειώσεις από τα ημερολόγια της ερευνήτριας και της κριτικής φίλης, φωτογραφικό υλικό.

Παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, για την εξαγωγή των οποίων αξιοποιείται η μέθοδος της τριγωνοποίησης (ποσοτικά και ποιοτικά κριτήρια). Γίνεται παράθεση

γραφημάτων, πινάκων, αναλύσεων δεδομένων από την οπτική της ερευνήτριας και της κριτικής φίλης.

Συμπερασματικά και κρίνοντας από τα αποτελεσμάτα που αφορούν στη συγκεκριμένη έρευνα, θα έλεγε κανείς ότι πράγματι η ενασχόληση των παιδιών Νηπιαγωγείου με δραστηριότητες κουκλοθέατρου, ενισχύει τις φιλοπεριβαλλοντικές τους στάσεις.

Η εργασία ολοκληρώνεται με το βιβλιογραφικό κατάλογο και το παράρτημα που περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στα νήπια, φωτογραφικό υλικό καθώς και τις υπεύθυνες δηλώσεις που συμπλήρωσαν οι γονείς και κηδεμόνες των νηπίων για να επιτρέψουν τη συμμετοχή των νηπίων στο πρόγραμμα.

Λέξεις κλειδιά

Κουκλοθέατρο, θέατρο σκιών, έρευνα, περιβάλλον, εκπαίδευση, αειφορία, οικολογία, δημιουργικότητα, αναστοχασμός, ανακύκλωση, συνεργασία, επικοινωνία, αλλαγή, επαναχρησιμοποίηση

Abstract

This essay is an account of the research that studies the extent to which puppet theatre and relative activities can be effective for the environmental awareness of preschool children. It is essentially divided in four parts: the theoretical part, the methodology of the research, the results and the conclusions. Of course, there is also the required bibliography to scientifically substantiate everything that is stated in the essay, as well as an annex with photographic material from the workshops and other useful material.

To begin with and setting the general framework, there is a short presentation of the history of the puppet theatre and of the shadow play from ancient times until today. There is an account of the various types of theatre puppets and an explanation of how puppet theatre was brought into the classrooms as an entertaining and educational tool.

What follows is an approach to concepts like the environment and sustainability, and their involvement in the educational framework is being presented. The Environmental Education and the embodiment of Sustainability into it as a regulatory factor for the re-orientation of learning, is being mentioned.

Next, there is a description of the methodology that was followed, taking into account the framework that was just set. Specifically, the research question is being highlighted and the reason for which the specific research method was chosen is being explained. The research population and the tools that were used, in order to gather data, are set. There is a description of the workshops' designing and then the twelve interventions are registered.

The account of the workshops is quite detailed and among others it includes goal setting, transcripts of audio documents, notes from the researcher's and the critical friend's journals, photographic material.

There is a presentation of the results, for the reach of which the method of triangulation is used (quantity and quality criteria). There is a listing of graphs, tables, data analyses from the researcher's and the critical friend's point of view.

In conclusion and judging by the results of the specific research, one could argue that kindergarten children's engagement with puppet theatre activities indeed enhances their environmental-friendly attitude.

This essay is completed with the bibliographical catalogue and the annex that includes the questionnaire that was given to preschools, photographic material as well as the consent from which preschools' parents and guardians filled in in order to allow their participation in the program.

Keywords

Puppet theatre, shadow puppet theatre, research, environment, education, sustainability, ecology, creativity, reflection, recycling, cooperation, communication, change, reuse

Εισαγωγή

Η ανθρώπινη παρουσία υπήρξε πάντα άρρηκτα συνδεδεμένη με το περιβάλλον. Είτε ο άνθρωπος προσαρμοζόταν στις συνθήκες που συναντούσε είτε ανάλογα με την τεχνολογική κι επιστημονική πρόοδο, τροποποιούσε τις συνθήκες.

Η σύγχρονη πραγματικότητα και οι εξελίξεις της αποδεικνύουν ότι οι ανθρώπινες παρεμβάσεις στο οικολογικό αποτύπωμα έχουν φτάσει σε πολύ υψηλά επίπεδα. Περιβαλλοντολόγοι και άλλοι ειδικοί επιστήμονες έχουν αναλάβει δράση για την επιβίωση του πλανήτη. Για θέματα που αφορούν στην εκπαίδευση και στο περιβάλλον μια σχετικά νέα επιστήμη έχει εμφανιστεί. Πρόκειται για την Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία.

Η εκπαίδευση και το σχολείο είναι φορείς που διαμορφώνουν το είδος της κοινωνίας και των πολιτών που θα την αποτελέσουν. Όπως ισχυρίστηκε ο Piaget, σημασία έχει το παιδί να μαθαίνει να σκέφτεται κριτικά κι όχι να αποδέχεται ως σωστή την οποιαδήποτε πληροφορία λαμβάνει από τον δάσκαλο. Σχετίζεται με αυτό που ο Ματσαγγούρας (2006) χαρακτηρίζει ως μεταγνωστικές δεξιότητες του μαθητή, δηλαδή την ικανότητά του να συνειδητοποιεί τις υπάρχουσες γνώσεις του και να λειτουργεί αφού τις επεξεργαστεί και τις αξιολογήσει.

Έχει τονιστεί πόσο σημαντική είναι η αξιοποίηση των προσχολικών χρόνων για την κοινωνικοσυναισθηματική, διανοητική, φυσική, κινητική ανάπτυξη του παιδιού. Στα παιδαγωγικά προγράμματα που βασίστηκαν στη θεωρία του Piaget δόθηκε έμφαση στους κοινωνικοσυναισθηματικούς στόχους, αφού αυτό το ηλικιακό φάσμα θεωρείται κατάλληλο για την ανάπτυξη ενός πλέγματος αξιών και στάσεων όπως σεβασμός για τα δικαιώματα των άλλων, συνεργασία, ελευθερία (Κουτσοβάνου, 1994: 71).

Το κουκλοθέατρο στο Νηπιαγωγείο είναι μια θεατρική πράξη με ψυχαγωγικό κι εκπαιδευτικό σκοπό. Όταν συμμετέχουν σε δραστηριότητες κατασκευής κούκλας, τα νήπια παρατηρούν, συνεργάζονται, αναλαμβάνουν υπευθυνότητες, βρίσκουν και οργανώνουν άχρηστο υλικό, ανακαλύπτουν τις ιδιότητες των υλικών, κάνουν μαθηματικές σκέψεις, αναπτύσσουν το λεξιλόγιό τους (Κουτσοβάνου, 1990: 180-182).

Η έρευνα, με τη μεθοδολογία στην οποία στηρίχτηκε και με τον τρόπο που έγινε, συμφωνεί με τις θεωρίες του Dewey για σχέση μεταξύ σκέψης και δράσης και για την έμφαση που αυτός έδινε στην εμπειρία και στην ενεργητική μάθηση (Cuffaro, 1998). Ο Κόφφας (2001) αναφέρεται στη σπουδαιότητα της αυτενέργειας κατά τη διδασκαλία σύμφωνα με τον Dewey, ο οποίος δήλωνε το 1938 ότι *«ο μαθητής πρέπει να μαθαίνει πράττοντας»*.

1 Θεωρητικό Πλαίσιο Έρευνας

1.1 Κουκλοθέατρο

Το κουκλοθέατρο είναι μία παραστατική τέχνη που χρησιμοποιεί τα εκφραστικά μέσα των ηθοποιών του θεάτρου. Πρωταγωνιστεί η θεατρική κούκλα παίρνοντας κίνηση και ομιλία από τον χειριστή της (Παρούση, 2012: 30). Η γέννησή του οφείλεται στην ανάγκη του ανθρώπου να εξηγήσει το «θεϊκό», να το μιμηθεί, να το λατρέψει. Ήδη εδώ και 3000 χρόνια υπήρχαν κούκλες που κινούνταν με τα δάχτυλα σε διάφορα μέρη του κόσμου (Δαράκη, 1989: 31).

Επιχειρώντας ένα σύντομο ταξίδι στην ιστορία του κουκλοθέατρου, θα ανέφερε κανείς τα αιγυπτιακά ανδρείκελα¹. Πρόκειται για μικρά, κινούμενα αγαλματάκια που χρησιμοποιούνταν σε μυστηριακές τελετουργίες και ήρθαν στο φως χάρη στις ανασκαφές των αρχαιολόγων (Δαράκη, 1989: 31).

Οι «κούκλες» ταξίδεψαν από την αρχαία Αίγυπτο στην αρχαία Αθήνα και χρησιμοποιήθηκαν, κατά τα λεγόμενα του Λουκιανού, σε λατρευτικές τελετές (Αλκηστις, 1992: 38).

Οι Ρωμαίοι χρησιμοποιούσαν μικρά αγάλματα με κινούμενα μέλη, φτιαγμένα από πηλό. Υπάρχουν μάλιστα αναφορές για συμμετοχή αυτών των αγαλματιδίων σε παραστάσεις (Παρούση, 2012: 40). Στους Βυζαντινούς χρόνους αντίθετα, και σύμφωνα με την ίδια πηγή, το κουκλοθέατρο πέρασε στο περιθώριο. Μαριονέτες με θρησκευτικό και μυστηριακό χαρακτήρα χρησιμοποιήθηκαν σε διάφορα μέρη του κόσμου, όπως στη Συρία, στην Ινδία αλλά και στην Αμερική των Ινδιάνων (Δαράκη, 1989: 32).

Κατά το Μεσαίωνα το κουκλοθέατρο χρησιμοποιήθηκε από την εκκλησία για να εμψυχώσει και να αναπαραστήσει βίους αγίων, το θείο δράμα, τη Γέννηση και

¹ Ανδρείκελος=ο όμοιος με τον άντρα, τον άνθρωπο

γενικά θέματα εμπνευσμένα από το χριστιανικό ημερολόγιο (Παρούση, 2012: 41). Σε εκείνη τη χρονική περίοδο εντοπίζεται και η καταγωγή της ονομασίας της μαριονέτας, που σημαίνει «μικρή Μαρία» και προέρχεται από την αναπαράσταση της Γέννησης με πρωταγωνίστρια την κούκλα-Παναγία (Delreux, 1987: 21).

Ακολούθως ο άνθρωπος επηρεασμένος από την περισσότερο ουμανιστική αντίληψη για την κοινωνία, απομακρύνεται από την Εκκλησία η οποία καταδιώκει το κουκλοθέατρο (Παρούση, 2012: 42). Ωστόσο, αυτό δεν χάνεται αλλά αντίθετα ανθεί ως είδος λαϊκού θεάτρου (Άλκηστις, 1992: 17).

Η τεχνική του κουκλοθεάτρου βελτιώνεται συνέχεια και οι ήρωες της Κομέντια ντελ' Άρτε εμπνέουν τους καλλιτέχνες. Χαρακτηριστικοί ήρωες του 19^{ου} αιώνα είναι ο Πουλτσινέλα στην Ιταλία, ο Πάντς και η γυναίκα του Τζούντι στην Αγγλία, ο Γκινιόλ στη Γαλλία, ο Χάνσβουρστ αρχικά και στη συνέχεια ο Κάσπερλ στη Γερμανία, ο Πετρούσκα στη Ρωσία, ο Φασουλής στην Ελλάδα (Παρούση, 2012: 44-46).

Ο Φασουλής είναι δυτικής προέλευσης και εικάζεται ότι ήρθε στην Ελλάδα και συγκεκριμένα στα Επτάνησα μέσω ενός Ιταλού κουκλοπαίχτη. Από εκεί ξεκινά η ιστορία και η πορεία του σύγχρονου ελληνικού κουκλοθεάτρου με πολύ γνωστούς κουκλοπαίχτες όπως τον Στραβό, τον Μαριδάκη, τον Κονιτσιώτη (Άλκηστις, 1992: 43).

1.2 Θέατρο Σκιών

Ένα άλλο είδος θεάματος, που το δραματικό ρόλο αναλαμβάνουν μέσω εμπυχωτή φιγούρες, είναι το θέατρο σκιών. Εμφανίστηκε αρχικά στην Ασία. Στην Ταϊλάνδη εξακολουθούν να χρησιμοποιούν δερμάτινες φιγούρες για τις εξαιρετικά δημοφιλείς παραστάσεις τους, που αποτελούν αρχαία παράδοση (Hemmet, 1986: 21).

Στο θέατρο σκιών αποδίδει ο Πατσάλης τη διαφύλαξη του κινεζικού πολιτισμού ως ενιαίου στοιχείου, και τη συνέχειά του στο διηνεκές. Αναγνωρίζει ότι διετέλεσε ρόλο παιδευτικό σε μια εποχή που η πρόσβαση στην εκπαίδευση ήταν περιορισμένη (Πατσάλης, 1998: 13).

Στους ανατολικούς λαούς ο κόσμος της σκιάς συνδέθηκε με το όνειρο και ήταν ένας μαγικός κόσμος, που δεν μπορούσε κανείς να τον εξηγήσει λογικά, να απλώσει το χέρι και να τον αγγίξει (Παρούση, 2012: 215).

Περίπου τον 17^ο αιώνα εμφανίζεται και στην Ευρώπη το θέατρο σκιών μέσω Τουρκίας όπου πρωταγωνιστεί ο ήρωας Κάραγκιοζ (Karagöz). Πρόκειται για έναν ήρωα κωμικό με ενσωματωμένες επιρροές από όλα τα στοιχεία του δυτικού πολιτισμού που φέρουν οι μειονότητες, οι οποίες συμπληρώνουν το μωσαϊκό της οθωμανικής αυτοκρατορίας. Ο And (1975) το διαπιστώνει και συνεχίζει λέγοντας *«Πάντως στην ουσία ο Κάραγκιοζ είναι ένα πλούσιο μείγμα τουρκετικού πολιτισμού, δηλαδή της ποίησης, της μινιατούρας, της ζωγραφικής, της μουσικής, των λαϊκών εθίμων και της προφορικής παράδοσης»* (Μυστακίδου, 1982: 65).

Ο Κιουρτσάκης εντοπίζει κάποιους κώδικες κοινούς στην πορεία των παραστάσεων του Καραγκιόζη. Από τους Τούρκους ο Κάραγκιοζ περνάει στους Έλληνες ως Καραγκιόζης περίπου γύρω στα 1880-1940 (Κιουρτσάκης, 1983: 19).

Υπάρχει πάντα το ίδιο σκηνικό στον μπερντέ, δηλαδή η παράγκα του Καραγκιόζη και το σεράι του πασά. Υπάρχουν τα ίδια πρόσωπα στον θίασο με συγκεκριμένες μορφές, χαρακτήρες, φωνές. Πρόκειται για έναν προφορικό κώδικα που κληροδοτείται από γενιά σε γενιά σαν έθιμο (Κιουρτσάκης, 1983: 27).

1.3 Είδη Κούκλας

Υπάρχουν διάφορα είδη κούκλας, που κατηγοριοποιούνται ανάλογα με τον τρόπο παιχνιδιού ή τον τρόπο κατασκευής τους. Ωστόσο, για όλες ισχύουν κοινά δεδομένα, ότι δηλαδή ο άνθρωπος που τις χειρίζεται, τις ζωντανεύει δίνοντάς τους ομιλία και κίνηση. Συναντώνται μαρότες, γαντόκουκλες, επίπεδες κούκλες, μαριονέτες με νήματα, γιγαντόκουκλες (Παρούση, 2012: 33), αλλά και δακτυλόκουκλες, αντικειμενόκουκλες (Μαγουλιώτης, 1994: 17).

Η **μαρότα** είναι η κούκλα που για την κατασκευή της χρειάζεται ένα ή περισσότερα ραβδιά-άξονες πάνω στα οποία θα στερεωθούν το κεφάλι, τα ρούχα και όποια άλλα χαρακτηριστικά της κούκλας επιθυμεί κανείς. Απαιτεί παίξιμο από κάτω (Delpeux, 1987: 25-35).

Από κάτω παίζεται και η **γαντόκουκλα**, μια κούκλα που μπαίνει σαν θήκη στο χέρι του χειριστή. Στον δείκτη εφαρμόζει το κεφάλι της, στον αντίχειρα και στον μέσο τα χέρια της. Είναι εξαιρετικά κινητική παρά την έλλειψη ποδιών (Delpeux, 1987: 28). Κατασκευάζεται από διάφορα υλικά και σε διάφορες παραλλαγές.

Για την κατασκευή της **επίπεδης κούκλας** απαιτούνται υλικά που δεν έχουν όγκο (Μαγουλιώτης, 1994: 21). Χρησιμοποιούνται υφάσματα, χαρτιά διαφόρων ειδών και υφών, χαρτόκουτα. Αυτά τα υλικά είτε εφαρμόζονται άμεσα στα χέρια ή στο σώμα είτε προσαρμόζονται σε ραβδιά.

Οι **δακτυλόκουκλες** είναι μικρές κούκλες που εφαρμόζονται στα δάχτυλα και ο χειρισμός τους γίνεται με αυτά (Μαγουλιώτης, 1994: 20).

Η **μαριονέτα** εξελίχθηκε πολύ πριν πάρει τη σύγχρονη μορφή της. Είναι κούκλα που παίζεται από πάνω κι ένας σταυρός είναι συχνά αρκετός για να δεθούν οι σπάγγοι με τα μέλη της μαριονέτας και να τους δώσουν κίνηση (Delpeux, 1987: 20-22).

Η **αντικειμενόκουκλα** είναι η μεταμόρφωση οποιουδήποτε αντικείμενου σε θεατρική κούκλα. Για τη μεταμόρφωση αυτή χρειάζεται φαντασία προκειμένου να αξιοποιηθεί το σχήμα, το χρώμα, η μορφή του αντικείμενου και να αποκτήσει ζωή (Μαγουλιώτης, 1994: 15).

1.4 Το κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση

Το κουκλοθέατρο είναι μια μορφή τέχνης που ψυχαγωγεί, και η ψυχαγωγία αποτελεί στόχο της καθημερινότητας ενός παιδιού αλλά και των σύγχρονων παιδαγωγικών πρακτικών. Η Δαράκη (1989: 60) αναφέρεται στη σπουδαιότητα του κουκλοθεάτρου στη διασκέδαση και την εκπαίδευση. Συγκεκριμένα γίνεται αναφορά στους συμβολισμούς που υπάρχουν σε τέτοιου είδους παραστάσεις, στην ταύτιση του παιδιού με την κούκλα, στην εξάσκηση της φαντασίας, στη συναισθηματική, πνευματική, σωματική και νοητική κινητοποίηση.

Το κουκλοθέατρο ως θέαμα, μεταφέρει στο παιδί πληροφορίες για την ιστορία του, για την κοινωνία του και τις αξίες της, τα ήθη, τα έθιμα, τις απαγορεύσεις της (Άλκηστις, 1992: 112). Αυτό γίνεται με έναν τρόπο πολύ φυσικό, αφού σύμφωνα και

με τον Delreux (1987: 13): *«Τα παιδιά υπακούουν πάντα καλύτερα σε μια κούκλα απ' ό τι στην ίδια τη δασκάλα μόνη της».*

Εκτός από θέαμα όμως, το κουκλοθέατρο είναι και δραστηριότητα που μπορεί να περιλαμβάνει κατασκευή -λιγότερο ή περισσότερο σύνθετης- κούκλας και κίνησή της από τα παιδιά (Αλκηστις, 1992: 112,113). Η ενασχόληση με την κατασκευή ενισχύει τον συντονισμό της λεπτής κινητικότητας, τη δημιουργικότητα, την ευρηματικότητα και τη φαντασία. Η κίνηση της κούκλας από ένα παιδί του προκαλεί θετικά συναισθήματα. Επίσης, το βοηθά να εκτονωθεί κινητικά και συναισθηματικά κάνοντας προβολή των δικών του επιθυμιών και αναγκών στην κούκλα (Αλκηστις, 1992: 113). Τα παιδιά που εμπνυχώνουν μια κούκλα αισθάνονται ότι δεν εκτίθενται τα ίδια αλλά η κούκλα τους ενώ τα ίδια διατηρούν την πνευματική τους υγεία και ισορροπία (Lenakakis et al, 2017 :48).

Ήδη μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο το κουκλοθέατρο εισάγεται στα αναλυτικά προγράμματα εκπαίδευσης σε όλο τον κόσμο αφού έχει διαπιστωθεί ο ρόλος που παίζει στη διαπαιδαγώγηση (Παρούση, 1995: 12). Η κούκλα μπορεί να γίνει ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού που θέλει να ανιχνεύσει προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών (Λενακάκης, & Τσολάκη, 2016: 100). Μπορεί να αξιοποιηθεί επίσης γιατί *«καλλιεργεί συνθήκες προώθησης της χρήσης προφορικού λόγου και συμβάλλει στον γραμματισμό και στη γνώση προσφέροντας στα παιδιά χαρά, κίνητρα και ικανοποίηση»* (Λενακάκης, & Λουλά, 2015: 369).

Στην Ελλάδα το κουκλοθέατρο έχει ενσωματωθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία, τουλάχιστον στα προγράμματα που αφορούν στο Νηπιαγωγείο.² Πρόκειται για δραστηριότητες που αφορούν στη δραματική έκφραση ή και άλλες δραστηριότητες, ενταγμένες σε διαθεματικούς σχεδιασμούς.

² Βλ. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για το νηπιαγωγείο και προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2002, σσ. 29, 30.

1.5 Περιβάλλον

Ο άνθρωπος ζει και δραστηριοποιείται στη Γη έχοντας στενή σχέση αλληλεξάρτησης με το φυσικό περιβάλλον. Το εκμεταλλεύεται, τροποποιεί τις λειτουργίες του προς το συμφέρον του, παρεμβαίνει, συγκρούεται μ' αυτό (Γεωργόπουλος, 1998: 31). Ωστόσο όσο εξελίσσεται η ανθρώπινη δραστηριότητα, και από τον κυνηγό φτάνει στον άνθρωπο της Βιομηχανικής Επανάστασης, τόσο εξελίσσεται και η οικονομική δραστηριότητα και άρα και η εκμετάλλευση του φυσικού περιβάλλοντος (Φλογαΐτη, 2011: 43).

Το περιβαλλοντικό ζήτημα είναι συνδεδεμένο με την οικονομία και την κοινωνία. Περισσότερος πλούτος δημιουργεί ανάγκες για περισσότερη κατανάλωση άρα και περισσότερη παραγωγή με συνέπεια την εκμετάλλευση των φυσικών μη ανανεώσιμων πόρων, τη ρύπανση, την ερημοποίηση και άλλες οικολογικές καταστροφές (Φλογαΐτη, 2011: 48-55).

Παρατηρούνται κοινωνικές ανισότητες σε σχέση με το περιβάλλον, την ποιότητά του και τη διαχείρισή του. Οι φυσικοί πόροι (ακόμα και το νερό) δεν είναι επαρκείς για τους κατοίκους κάποιων χωρών, επηρεάζοντας την υγεία και την επιβίωσή τους (Δημητρίου, 2009: 28).

Τα προβλήματα είναι μεγάλα, σοβαρά και οι επιστήμονες έχουν καταλήξει ότι τα σημαντικότερα συνοψίζονται στα ακόλουθα. Είναι οι ρύποι στην ατμόσφαιρα που απειλούν ή μεταβάλλουν την ομαλή λειτουργία των οικοσυστημάτων. Είναι επίσης η μεταβολή του παγκόσμιου κλίματος, όπως και η καταστροφή του στρώματος του όζοντος, αλλά και το ανθρωπογενές φαινόμενο του θερμοκηπίου. Επιπλέον, προβλήματα αποτελούν η όξινη βροχή, η μόλυνση των υδάτινων οικοσυστημάτων, η απώλεια της βιοποικιλότητας. Τέλος, τους επιστήμονες απασχολούν ιδιαίτερα, θέματα ενεργειακά, τα απόβλητα και η διαχείρισή τους, η επάρκεια τροφής και η παραγωγή αγροτικών προϊόντων (Δημητρίου, 2009: 21-22).

Προκειμένου να συζητηθούν αυτά τα προβλήματα αλλά και ό, τι άλλο σχετικό με το περιβάλλον, πραγματοποιούνται διεθνείς διασκέψεις (Στοκχόλμη, Βελιγράδι, Τιφλίδα, Ρίο, Γιοχάνεσμπουργκ και αλλού). Ήδη στη διάσκεψη που πραγματοποιήθηκε στη Στοκχόλμη το 1972 υπό την αιγίδα του ΟΗΕ αναγνωρίστηκε και διατυπώθηκε η ευθύνη και ο ρόλος του ανθρώπου στη σχέση αλληλεξάρτησης με

το περιβάλλον. Επίσης καθιερώθηκε η 5^η Ιουνίου ως Παγκόσμια Ημέρα Περιβάλλοντος (Δημητρίου, 2009: 52-55).

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το διεθνές συνέδριο του Βελιγραδίου, που πραγματοποιήθηκε το 1975, γιατί εκεί αναδείχθηκε η ανάγκη της **Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης** και η ανάγκη διαμόρφωσης ενός διεθνούς πλαισίου λειτουργίας της (Φλογαΐτη, 1993: 132-133).

Και φτάνοντας στην πολύ σπουδαία, για το περιβάλλον και την εκπαίδευση, δεκαετία του 1990, πραγματοποιήθηκε στο Ρίο το 1992 η παγκόσμια διακυβερνητική διάσκεψη (δεύτερη μετά τη Στοκχόλμη). Εκεί διατυπώθηκε η Agenda 21, που αποτελεί πρόγραμμα δράσεων και ενεργειών δρομολογημένων να οδηγήσουν τον κόσμο στην αειφόρο ανάπτυξη (Δημητρίου, 2009: 83). Από τη διάσκεψη στο Ρίο και μετά και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι προσανατολισμένη στην **Αειφορία** (Φλογαΐτη, 2011: 36).

1.6 Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Περιβάλλον δεν θεωρείται μόνο η φύση άλλα είναι μια έννοια πιο διευρυμένη που περιλαμβάνει την κοινωνία με τις οικονομικές, πολιτικές, τεχνολογικές, πολιτισμικές, ηθικές και άλλες παραμέτρους της (Δημητρίου, 2009: 73). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θεωρείται η διαδικασία μέσα από την οποία οι πολίτες θα ενεργοποιηθούν, θα αποκτήσουν γνώσεις περιβαλλοντικές, αποφασιστικότητα, συνείδηση και διάθεση για δουλειά σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο προκειμένου να επιτύχουν ποιότητα ζωής και περιβαλλοντική αρμονία (Φλογαΐτη, 1993: 187). Εφαρμόζεται στο γενικό παγκόσμιο πληθυσμό σύμφωνα με τη «Χάρτα του Βελιγραδίου» (Δημητρίου, 2009: 60).

Στην Τιφλίδα το 1977, στην πρώτη Παγκόσμια Διακυβερνητική Διάσκεψη για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, οι σύνεδροι ασχολήθηκαν με τα σημαντικά περιβαλλοντικά ζητήματα και το ρόλο της εκπαίδευσης, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση πρέπει να γίνει μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας όλων των βαθμίδων και όλων των κοινωνικών επιπέδων (Δημητρίου, 2009: 62-63). Συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν στη δια βίου μάθηση ώστε τα άτομα να αναπτύξουν θετικές συμπεριφορές, δεσμευτικές απέναντι στο

περιβάλλον. Επιπλέον, τέθηκε ως στόχος να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες κι αξίες φιλικές προς στο περιβάλλον και την προστασία του, και να καλλιεργηθεί στα άτομα το ενδιαφέρον για την οικολογική αλληλεξάρτηση (Δημητρίου, 2009: 70-71).

Στο Διεθνές Συνέδριο στη Μόσχα το 1987 έγινε μια αποτίμηση της δεκαετίας από τη διάσκεψη της Τιφλίδας και όλων όσων ακολούθησαν. Στη Μόσχα καταρτίστηκε ένα πλαίσιο δράσης αφού έλαβαν εκ νέου υπόψη τις ανάγκες. Έγιναν προτάσεις για οργανωμένες δράσεις με σκοπό τη συστηματοποιημένη πληροφόρηση σχετικά με πειραματισμούς, περιβαλλοντικές και παιδαγωγικές έρευνες. Προτάθηκαν δράσεις για σχεδίαση αναλυτικών προγραμμάτων με χρήση νέων τεχνολογιών και προώθηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης όπως και της σχετικής κατάρτισης του διδακτικού προσωπικού. Και στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση έγινε ανάλογη επιμόρφωση, με έμφαση στον τουριστικό τομέα. Προτάθηκε να αξιοποιηθούν τα ΜΜΕ και οι νέες τεχνολογίες, έτσι ώστε να δημιουργηθούν βάσεις οπτικοακουστικού υλικού, οι μέθοδοι διδασκαλίας να γίνουν πιο ενεργητικές, να χρησιμοποιηθούν εκθέματα μουσείων στη διδασκαλία και να παραχθούν και να προβληθούν περιβαλλοντικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Έγιναν προτάσεις να αναπτυχθούν μελέτες περιβαλλοντικών προγραμμάτων, εκπαιδευτικού υλικού και να επιμορφωθεί σχετικά το διδακτικό προσωπικό των Πανεπιστημίων όλων των επιστημονικών πεδίων. Επιπλέον, εξειδικευμένη εκπαίδευση και μάλιστα μέσω έρευνας προτάθηκε να λάβουν οι περιβαλλοντολόγοι και άλλοι ειδικοί επαγγελματίες. Τέλος, δόθηκε έμφαση στη συνεργασία τόσο σε διεθνές όσο και σε περιφερειακό πλαίσιο, με δημιουργία περιβαλλοντικού εκπαιδευτικού υλικού και προώθησή του (Δημητρίου, 2009: 76-81).

1.7 Αειφορία

Πλέον η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη και συμπορεύεται με μια έννοια που πρωτοεμφανίστηκε τη δεκαετία του 1990, την Αειφορία. Πρόκειται για μια έννοια που περικλείει το περιβάλλον, την κοινωνία, την οικονομία και την πολιτική (Φλογαΐτη, 2011: 35). Η λέξη-κλειδί είναι ο σεβασμός και αφορά σε πολλά πεδία, δηλαδή σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα (και των μελλοντικών γενεών), σεβασμός στην πολιτιστική ποικιλομορφία και βιοποικιλότητα,

σεβασμός στην κοινωνική και οικονομική δικαιοσύνη (Αναστασάτος, & Κώτσιος, 2011: 149).

Μετά τη Διάσκεψη στο Ρίο η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση πήρε πλέον κατεύθυνση σαφώς προς την αειφόρο ανάπτυξη προάγοντας τη δία βίου μάθηση, αξιοποιώντας το θεσμοθετημένο, τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οργανωμένο, μη τυπικό πλαίσιο και την άτυπη, μη οργανωμένη και συστηματική εκπαίδευση. Προσεγγίζεται διεπιστημονικά, ολιστικά κάνοντας χρήση πολλαπλών παιδαγωγικών μεθόδων και ενθαρρύνοντας την κριτική και καινοτόμο σκέψη καθώς και τη συμμετοχική μάθηση (Δημητρίου, 2009: 97).

Το 2015 τη Νέα Υόρκη υιοθετείται το ψήφισμα «Ατζέντα 2030» και διατυπώνονται από τον ΟΗΕ οι 17 Στόχοι για την Αειφόρο (ή Βιώσιμη) Ανάπτυξη³. Πρόκειται για 17 στόχους και 169 υποστόχους που η υλοποίησή τους αφορά καθολικά τόσο τις αναπτυγμένες όσο και τις αναπτυσσόμενες χώρες προωθώντας συνεργασίες για την επίτευξή τους ως το 2030.

Η Βασίλη στη διπλωματική της εργασία (2016) διακρίνει τους στόχους σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με το περιεχόμενό τους. Έτσι μια σειρά στόχοι που αφορούν στην εξάλειψη της φτώχειας, της πείνας, στη διασφάλιση υγείας, ευημερίας, πρόσβασης στην εκπαίδευση και στην ισότητα των φύλων αφορούν περισσότερο στα κοινωνικά χαρακτηριστικά μιας χώρας. Οι επόμενοι σχετίζονται με τη διατήρηση του περιβάλλοντος γενικά, των οικοσυστημάτων σε θάλασσα και στεριά, με δράσεις για το κλίμα. Και η τρίτη κατηγορία στόχων έχει σχέση με θέματα οικονομίας, βιώσιμης κατανάλωσης και ανάπτυξης.

Κι ενώ ο τέταρτος στόχος της Agenda 2030 αναφέρεται στην ποιοτική εκπαίδευση, στην ουσία οι στόχοι συχνά συναντώνται, εμπλέκονται και τελικά στόχος της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία είναι να δημιουργήσει υπεύθυνους πολίτες όλων των ηλικιών, με γνώσεις, οράματα, θέληση, δέσμευση και εμπειρίες δράσης (Φλογαΐτη, 2011: 190). Η Αειφορία βασίζεται σε ένα πλέγμα αξιών όπως αλληλεγγύη, οικολογική βιωσιμότητα, κοινωνική δικαιοσύνη, αυτονομία, ελευθερία, υπευθυνότητα, ανεκτικότητα, ενσυναίσθηση, δικαιοσύνη (Φλογαΐτη,

³ <http://www.unric.org/sdgs-in-greek>

2011: 172-176), σε μια παράλληλη προσπάθεια για τη διατήρηση των φυσικών πόρων και την εξάλειψη της φτώχειας.

Ως φορείς της αλλαγής οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία είναι εκείνοι που θα ενισχύσουν στα παιδιά το αίσθημα της προσωπικής ευθύνης και θα τα βοηθήσουν να αντιληφθούν τη σχέση αλληλεξάρτησης που έχουν με τη γλωρίδα και την πανίδα του πλανήτη (Dillon, 2011: 143).

1.8 Σχετικές Έρευνες

Η Λιθοξοΐδου (2006) αξιοποίησε τα παιχνίδια ρόλων για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης στην έρευνά της σε μαθητές προσχολικής ηλικίας σχετικά με την καλλιέργεια στάσεων και αξιών για το περιβάλλον.

Η Περδικάρη (2007) σχεδίασε ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε μαθητές προσχολικής ηλικίας το οποίο βασίστηκε στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και τις εφαρμογές της. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι τα νήπια που συμμετείχαν ανέπτυξαν βασικές οικολογικές γνώσεις. Επιπλέον, μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος φάνηκε ότι τα νήπια θεωρούσαν τους εαυτούς τους πιο ικανούς ν' ασχοληθούν αποτελεσματικά με περιβαλλοντικά ζητήματα, έγιναν πιο δραστήρια κι ανέπτυξαν φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις.

Η Zuljevic (2007) διαπίστωσε ότι οι μαθητές πρώτης δημοτικού εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους, βελτίωσαν τις ικανότητές τους να ανταλλάσσουν απόψεις, σκέψεις, συναισθήματα και να εργάζονται σε κλίμα συνεργασίας με τους συμμαθητές τους όταν στη διήγηση ιστοριών συμμετείχαν κούκλες κουκλοθεάτρου.

Οι Hoffmann και Russ (2012) συσχέτισαν το συμβολικό παιχνίδι με τη δημιουργικότητα, ενώ η Kangas (2010) υποστήριξε ότι αυτό είναι εργαλείο για την καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας.

Ο Λενακάκης (2014) κατέθεσε τα ευρήματα της έρευνας που πραγματοποίησε το 2013 και σύμφωνα με τα οποία, οι συμμετέχοντες στη διαδικασία παρουσίασαν διάθεση για συνεργασία, ενεργό συμμετοχή, αλληλεγγύη, δημιουργικότητα. Οι παρεμβάσεις είχαν ως θέμα τις κούκλες και το κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση.

2 Μεθοδολογία Έρευνας

2.1 Ερευνητικό ερώτημα

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί αν η συστηματική ενασχόληση με δραστηριότητες κουκλοθεάτρου επηρεάζει μαθητές Νηπιαγωγείου να γίνουν περισσότερο περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένοι. Διερευνά την επίδραση του κουκλοθεάτρου στην ανάπτυξη οικολογικής στάσης, γνώσης και ικανότητας δράσης μαθητών ηλικίας 4-6 ετών.

2.2 Ερευνητική μέθοδος

Η μέθοδος που επιλέχθηκε είναι η έρευνα δράση, κυρίως επειδή πρόκειται για μια σειρά παρεμβάσεων που εφαρμόζονται σε περιορισμένη κλίμακα και αφορούν σε συγκεκριμένο πλαίσιο (Cohen, & Manion, 1997: 258). Επιπλέον, πρόκειται για μια μέθοδο στην οποία ο εκπαιδευτικός της τάξης μπορεί παράλληλα να έχει τον ρόλο του ερευνητή, γεγονός που διευκολύνει μια εν ενεργεία νηπιαγωγό. Οι Κατσαρού και Τσάφος (2003: 17) αναγνωρίζουν στον εκπαιδευτικό που εμπλέκεται σε μια εκπαιδευτική έρευνα δράση την ισότιμη, ενεργό συμμετοχή σε όλα τα στάδια τόσο της ερευνητικής διαδικασίας όσο και της διδασκαλίας.

Η έρευνα δράση παρουσιάζεται ως η πιο ενδεδειγμένη μέθοδος έρευνας (Hopkins, 2008: 48). Πρόκειται για μια συστηματική έρευνα που διεξάγεται από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συγκεντρώνουν πληροφορίες για τα σχολεία τους, τον τρόπο διδασκαλίας τους, τους μαθητές τους και τον τρόπο που αυτοί μαθαίνουν. Οι πληροφορίες συγκεντρώνονται με απώτερο στόχο να αναλυθούν για να αναπτυχθούν αποτελεσματικές πρακτικές στο σχολικό περιβάλλον που θα επηρεάσουν θετικά και την απόδοση των μαθητών.

2.3 Ερευνητικός πληθυσμός

Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε μια πειραματική ομάδα που την αποτελούσε το ολοήμερο-προαιρετικό τμήμα του 20^{ου} Νηπιαγωγείου Νίκαιας. Πρόκειται για 13 μαθητές, ελληνικής, αλβανικής και κινεζικής καταγωγής, ηλικίας 4-6 ετών. Τα 9 παιδιά της ομάδας ήταν αγόρια ενώ τα 4 κορίτσια. Στο ολοήμερο τμήμα φοιτούσαν

νήπια από τρία διαφορετικά συστεγαζόμενα σχολεία. Συγκεκριμένα 4 μαθητές προέρχονταν από το 7^ο Νηπιαγωγείο Νίκαιας, 4 μαθητές από το 16^ο Νηπιαγωγείο Νίκαιας και 5 μαθητές από το 20^ο Νηπιαγωγείο Νίκαιας. Προκειμένου να προκύψει πιο γενικευμένη και έγκυρη απάντηση στο ερευνητικό ερώτημα, χρησιμοποιήθηκε και ομάδα ελέγχου (Cohen, & Manion, 1997: 268). Την ομάδα ελέγχου αποτελούσαν οι 13 μαθητές, ελληνικής και αλβανικής καταγωγής, του πρωινού-υποχρεωτικού τμήματος του 20^{ου} Νηπιαγωγείου Νίκαιας. Και σε αυτή την περίπτωση τα νήπια ήταν ηλικίας 4-6 ετών ενώ τα αγόρια ήταν 6 και τα κορίτσια 7.

Δείγμα έρευνας			
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Πειραματική ομάδα	9	4	13
Ομάδα ελέγχου	6	7	13
Σύνολο παιδιών	15	11	26

Για οικονομία χρόνου αλλά και για να εξασφαλιστεί η ανωνυμία του ερευνητικού πληθυσμού, υιοθετήθηκε ένα σύστημα κωδικοποίησης των δεδομένων κατά την παρουσίασή τους. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν τα αρχικά γράμματα των ονομάτων των νηπίων (και σε κάποιες περιπτώσεις και των επιθέτων).

2.4 Μέσα συλλογής δεδομένων

Η έρευνα δράσης παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή να κάνει χρήση ποικίλων εργαλείων προκειμένου να φτάσει στον στόχο του. Στη συγκεκριμένη περίπτωση αξιοποιήθηκε ο κριτικός φίλος, δηλαδή ένα άτομο που παρατηρούσε την πορεία της έρευνας καταγράφοντας ποιοτικές παρατηρήσεις γι' αυτή. Τηρήθηκαν ημερολόγια για τη γραπτή απεικόνιση των γεγονότων που συνέβησαν στις 12 συναντήσεις-παρεμβάσεις. Χρησιμοποιήθηκαν οπτικοακουστικά μέσα. Συγκεκριμένα έγινε μαγνητοφώνηση των 12 συναντήσεων έτσι ώστε να καταγραφούν ηχητικά τα συμβάντα και να μπορούν να αναπαραχθούν για να αναλυθούν και να σχολιαστούν από την ερευνήτρια. Αξιοποιήθηκε επίσης και η φωτογράφιση για την αποτύπωση μη λεκτικών στοιχείων και την πιο ολιστική περιγραφή καταστάσεων, γεγονότων, συναισθημάτων. Τέλος, έγιναν ατομικές συνεντεύξεις των νηπίων για να αντληθούν

ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τις γνώσεις, τις στάσεις και τις αξίες τους απέναντι στο περιβάλλον. Συγκεκριμένα μελετήθηκε η κλίμακα The Children's Attitudes Toward the Environment Scale-Preschool Version (CATES-PV) (Diamond & Musser, 1999: 23-30) και οι ερωτήσεις της συνέντευξης από τη διδακτορική διατριβή της Περδικάρη (2007) ώστε να δομηθεί το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

2.5 Ερευνητική διαδικασία-Σχεδίαση εργαστηρίων

Πριν ξεκινήσει η έρευνα υπάρχει ένα προκαταρκτικό στάδιο κατά το οποίο αξιολογούνται όλοι οι εμπλεκόμενοι παράγοντες, αναγνωρίζονται προβλήματα και ίσως επαναδιατυπώνονται θέσεις. Σε αυτή τη φάση, το χρονοδιάγραμμα της έρευνας ορίστηκε στους τρεις μήνες περίπου (12 παρεμβάσεις). Επιπλέον, κρίθηκε φρόνιμο να ξεκινήσει ο κύκλος παρεμβάσεων με την έναρξη του νέου έτους προκειμένου να έχει δοθεί στα νήπια το απαιτούμενο τρίμηνο ώστε να γνωριστούν, να εξοικειωθούν με την έννοια της ομάδας και (τα νήπια δεύτερης ηλικίας κυρίως) να αναπτύξουν περισσότερες δεξιότητες.

Ενημερώθηκαν οι γονείς των νηπίων για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα και συμφώνησαν για τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων, εφόσον τηρείται η δεοντολογία και η ανωνυμία των παιδιών.

Οργανώθηκε το γενικό πλαίσιο των 12 παρεμβάσεων που πραγματοποιήθηκαν στη σχολική τάξη της πειραματικής ομάδας από την ερευνήτρια-νηπιαγωγό της τάξης. Η επιλογή της συγκεκριμένης ερευνητικής μεθόδου έκανε αδύνατο το λεπτομερή σχεδιασμό των εργαστηρίων, αφού ως φιλοσοφία βασίζεται στην αναστοχαστική διαδικασία και όχι στη γραμμικότητα και την ακαμψία (Κατσαρού, & Τσάφος, 2003: 73).

Μετά το τέλος των 12 παρεμβάσεων δόθηκε σε κάθε νήπιο, τόσο της πειραματικής ομάδας όσο και της ομάδας ελέγχου, μια σειρά ατομικών ερωτήσεων για να απαντήσουν.

2.6 Σχεδιασμός εργαστηρίων

Τα δώδεκα εργαστήρια οργανώθηκαν με βασικό και κυρίαρχο στόχο να διερευνηθεί αν υπάρχει σύνδεση της ενασχόλησης των νηπίων με δραστηριότητες

κουκλοθεάτρου και την περιβαλλοντική τους ευαισθητοποίηση. Πιο συγκεκριμένα οι δραστηριότητες αφορούσαν σε κατασκευή θεατρικής κούκλας με ποικίλα, άχρηστα κυρίως υλικά. Ξεκίνησαν με πολύ απλά υλικά και κατασκευές και κλιμακώνονταν από συνάντηση σε συνάντηση, φτάνοντας σε πιο σύνθετες δημιουργίες. Μετά την ολοκλήρωση των κατασκευών, τα νήπια αν επιθυμούσαν, εμψύχωναν αυτοσχεδιαστικά τις κούκλες τους.

Οι επιμέρους στόχοι των εργαστηρίων ήταν τα νήπια να νιώσουν δημιουργικά, να πειραματιστούν με τη διαφορετική χρήση υλικών και να τα χρησιμοποιήσουν δημιουργικά, να συνεργαστούν, να αναπτύξουν το λεξιλόγιό τους (με έμφαση στο «πράσινο» λεξιλόγιο), να αντιληφθούν την αλληλεπίδραση του περιβάλλοντος με τις ανθρώπινες δραστηριότητες. Επιπλέον τα δώδεκα εργαστήρια έθεσαν ως στόχο την ψυχαγωγία των νηπίων, την ανάπτυξη της φαντασίας τους και της αισθητικής τους αντίληψης.

Η διάρκεια των εργαστηρίων κυμάνθηκε μεταξύ 1 και 2 ωρών ανάλογα με την πολυπλοκότητα της κατασκευής. Γενικότερα, σκοπός ήταν να αξιοποιηθούν αντικείμενα μηδαμινής αξίας και άχρηστα υλικά προκειμένου να αντιληφθούν τα παιδιά μια διαφορετική χρήση αυτών των πραγμάτων.

Στις πρώτες συναντήσεις οι δημιουργίες ήταν απλές και αφορούσαν σε κατασκευή δακτυλόκουκλας. Στην πορεία των εργαστηρίων χρησιμοποιήθηκαν κονσερβοκούτια, παραπέμποντας σαφώς στην Ντενεκεδούπολη της Φακίνου (1977), (Αλκηστις, 1992: 180), ρετάλια υφασμάτων, κουμπιά, φελοί, χαρτόκουτα, μαλλί πλεξίματος, πλαστικά μπουκάλια και τα καπάκια τους, πολυκαιρισμένες κάλτσες και άλλα υλικά που είχαν συγκεντρώσει τα νήπια και η νηπιαγωγός. Προχωρώντας οι παρεμβάσεις, και όσο οι συμμετέχοντες εξοικειώνονταν με τις διαδικασίες, είχαν και πιο άμεσο ρόλο και άποψη στη διαμόρφωση των εργαστηρίων (και τα νήπια), κάτι που έτσι κι αλλιώς είναι δομικό χαρακτηριστικό της έρευνας δράσης (Carroll, & Kemmis, 1997: 261). Οι κατασκευές επίσης έγιναν πιο σύνθετες και οι κούκλες απέκτησαν πιο συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Ένα επιπλέον στοιχείο είναι ότι από τις δακτυλόκουκλες, τα νήπια πέρασαν σε κατασκευή γαντόκουκλας και μαρότας. Εσκεμμένα δε χρησιμοποιήθηκαν φρούτα, λαχανικά ή άλλα τρόφιμα στις κατασκευές.

2.7 Υλοποίηση Εκπαιδευτικής Ερευνητικής Παρέμβασης

Τα παιδιά είχαν ενημερωθεί για τα εργαστήρια και περίμεναν με περιέργεια και ανυπομονησία. Ήδη από τη γιορτή για το Πολυτεχνείο είχαν φτιάξει πρωτόλειες κούκλες που τις χρησιμοποίησαν για να παίξουν την παράσταση «Το κανόνι της ειρήνης». Στη ροή του χρόνου τα παιδιά δημιούργησαν διάφορες ιστορίες και παραστάσεις με τους συγκεκριμένους ήρωες. Εξέφρασαν πολλές φορές την επιθυμία τους να δημιουργήσουν κι άλλες κούκλες. Υπήρξε λοιπόν μια συμφωνία μεταξύ της νηπιαγωγού-ερευνήτριας και των νηπίων να ξεκινήσουν συστηματικά εργαστήρια κατασκευής θεατρικής κούκλας μετά τις γιορτές των χριστουγέννων κι αφού έχουν συγκεντρώσει παλιά και άχρηστα υλικά για τις κατασκευές. Ημέρα για τις κατασκευές ορίστηκε η Τετάρτη κι αφού τα παιδιά ολοκληρώσουν το μεσημεριανό τους γεύμα.

1^ο εργαστήριο

Τέθηκαν οι **στόχοι** του εργαστηρίου και αυτοί ήταν να πειραματιστούν τα παιδιά με νέα υλικά, να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους, να ανακαλύψουν εναλλακτικούς τρόπους χρήσης παλιών ή άχρηστων υλικών. Επιπλέον σκοπός του εργαστηρίου ήταν τα παιδιά να μάθουν ένα νέο είδος θεατρικής κούκλας και το όνομά της, να γνωρίσουν την κριτική φίλη και να εξοικειωθούν με την παρουσία της στην τάξη και ως προς το δημιουργικό μέρος, να κατασκευάσουν δακτυλόκουκλες από παλιά καπάκια μαρκαδόρων.

Η ομάδα καλείται από την ερευνήτρια να συγκεντρωθεί γύρω από δύο μεγάλα ενωμένα τραπέζια (που θα αποτελούν και τον κύριο χώρο δράσης σε όλα τα εργαστήρια). Εξηγεί ότι θα ξεκινήσουν τα εργαστήρια κατασκευής κούκλας και δείχνει στην ομάδα ένα μαγνητοφονάκι που θα καταγράφει τις ομιλίες τους. Στη συνέχεια παρουσιάζει την κριτική φίλη. Τη συστήνει και εξηγεί ότι είναι κι εκείνη μια δασκάλα και θα βρίσκεται στην τάξη τις Τετάρτες για να παρακολουθεί τις ωραίες δημιουργίες των παιδιών.

Η ερευνήτρια φέρνει το κουτί που συγκεντρώνουν τα παλιά υλικά τους τελευταίους μήνες. Τα παιδιά, οι γονείς και η ερευνήτρια έχουν φέρει υφάσματα και

φθαρμένα ρούχα, μαλλί πλεξίματος, εφημερίδες, καπάκια από μπουκάλια, αυγοθήκες, κουμπιά, φελιζόλ και άλλα υλικά.

Γίνεται μια συζήτηση με τα παιδιά σχετικά με τα παλιά και άχρηστα αντικείμενα. Μπορούν να πεταχτούν στα σκουπίδια αλλά μπορούν και να χρησιμοποιηθούν ξανά για τη δημιουργία άλλων πραγμάτων, όπως για παράδειγμα θεατρικής κούκλας.

Η ερευνήτρια εισάγει στην ομάδα τον όρο «δακτυλόκουκλα» και ζητάει από τα παιδιά να μαντέψουν για ποιο λόγο αυτές οι κούκλες που θα φτιάξουν σήμερα λέγονται έτσι. Ο όρος είναι άγνωστος στην ομάδα ωστόσο ο Με. καταλαβαίνει ότι έχει σχέση με το δάχτυλο. Η ερευνήτρια εξηγεί ότι είναι κούκλες που πράγματι μπαίνουν στα δάχτυλα του κουκλοπαίχτη και η κίνησή τους γίνεται με αυτά.

Για την κατασκευή της κάθε δακτυλόκουκλας τα παιδιά χρησιμοποιούν παλιά καπάκια μαρκαδόρων, που όταν δεν είναι πια λειτουργικοί τους πετούν αλλά φυλάσσουν τα καπάκια τους. Τα καπάκια εφαρμόζουν στα δάχτυλα των παιδιών και είναι η βάση κάθε κούκλας. Εκφράζουν τις προθέσεις τους για το τι πρόκειται να δημιουργήσουν και ανταλλάσσουν ιδέες: μονόκερο, βασίλισσα, δελφίни, δεινόσαυρο.

Πειραματίζονται με υλικά κάνοντας διάφορους συνδυασμούς. Η ερευνήτρια συμμετέχει επικουρικά μόνο, κατανοώντας την αξία της αυτοέκφρασης των μελών της ομάδας όπως επεσήμανε ο Rousseau (Κακίση-Παναγοπούλου, 1994 :25).

Καταγραφή από το ημερολόγιο της ερευνήτριας: Είναι η πρώτη μέρα πίσω στο σχολείο για την Π., η οποία απουσίαζε για ένα μήνα στην Κίνα για τον εορτασμό της κινεζικής Πρωτοχρονιάς (20/02/19). Δυσκολεύτηκε να συγκεντρωθεί, να εργαστεί και δε δημιούργησε κάτι τελικά.

2^ο εργαστήριο

Οι **στόχοι** που τέθηκαν γι' αυτό το εργαστήριο ήταν τα παιδιά να πειραματιστούν με νέα υλικά, να αναπτύξουν ιδέες και τεχνικές, να συνεργαστούν μεταξύ τους και με την ερευνήτρια. Επίσης θεωρήθηκε σημαντικό να νιώσουν την επιθυμία να συνεχίσουν να εμπλουτίζουν το κουτί με «άχρηστο» υλικό ενώ αναφορικά με το δημιουργικό μέρος, στόχος ήταν τα παιδιά να κατασκευάσουν δακτυλόκουκλες από σύρμα καθαρισμού πίπας.

Η ομάδα συγκεντρώνεται στα γνωστά τραπέζια εργασίας και η ερευνήτρια ανακοινώνει ότι και στο σημερινό εργαστήριο θα δημιουργήσουν δακτυλόκουκλες. Εξηγεί ότι αυτή τη φορά θα χρησιμοποιήσουν ένα άλλο υλικό, οικείο σε κάποια παιδιά από προηγούμενες χειροτεχνίες, που λέγεται σύρμα καθαρισμού πίπας. Αυτό θα τυλίξουν γύρω από το δάχτυλο τους και αυτό θα είναι η βάση της σημερινής τους κούκλας. Η ερευνήτρια δείχνει στο δικό της δάχτυλο πως τυλίγεται το σύρμα.

Σύμφωνα με την ηχογραφημένη καταγραφή, « Θ.: 'Α, είναι σαν ελατήριο!'... Ερευνήτρια: 'Ας πούμε ότι θέλω να φτιάξω μια πεταλούδα. Θα διπλώσω το ένα και το δεύτερο φτερό έτσι' » δείχνει παράλληλα ενώ μιλάει κι έχει πάρει δύο σύρματα για μία κούκλα. « ΓΔ.: 'Εγώ θέλω φτιάξω ένα χταπόδι.' Με: 'Πρέπει να έχει 8 πόδια!' ». Η ερευνήτρια συμφωνεί και συμπληρώνει ότι θα κολλήσουν στις κούκλες ό, τι άλλα χαρακτηριστικά επιθυμούν (κεφάλια, μάτια κλπ).

Σχεδόν όλα τα παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολία στο τύλιγμα του σύρματος και ζητούν τη βοήθεια είτε της ερευνήτριας είτε των μεγαλύτερων παιδιών της ομάδας. Εντοπίζεται δυσχέρεια στη διαχείριση κάποιων υλικών και υπάρχουν νήπια που δεν είναι αρκετά υπομονετικά όταν ζητούν βοήθεια.

Αναστοχαζόμενη τη δράση ως παρατηρήτης, η ερευνήτρια θέτει τους στόχους του επόμενου εργαστηρίου προσπαθώντας να εμβαθύνει και να βελτιώσει τεχνικές και στρατηγικές. Έτσι κι αλλιώς ο αναστοχασμός είναι δομικό στοιχείο της έρευνας δράσης αφού εντοπίζεται σαφής σύνδεση μεταξύ της μελλοντικής δράσης κι αυτού που συνέβη στο παρελθόν. Πρόκειται δηλαδή για μια σπειροειδή διαδικασία που ακολουθεί το μοτίβο Σχέδιο-Δράση-Παρατήρηση-Στοχασμός-Σχέδιο (Carr, & Kemmis, 1997: 245).

3^ο εργαστήριο

Οι **στόχοι** που τέθηκαν για το εργαστήριο αυτό ήταν τα παιδιά να γνωρίσουν ένα νέο είδος θεατρικής κούκλας, να κατανοήσουν την αξία της από κοινού εργασίας και να επαναχρησιμοποιήσουν αντικείμενα δίνοντάς τους νέα μορφή. Επίσης επιδιώχθηκε να αντιμετωπιστεί η δυσκολία χρήσης ορισμένων υλικών και τελικά να κατασκευάσουν γαντόκουκλες από μικρές χαρτοσακούλες τροφίμων.

Η ομάδα παίρνει θέση γύρω από τα τραπέζια περιμένοντας να μάθει τι είδους κούκλες θα δημιουργήσουν αυτή τη φορά. Η ερευνήτρια εκμεταλλεύεται το γεγονός ότι ο ΓΔ. έχει έρθει στο τραπέζι κρατώντας μια κούκλα.

Σύμφωνα με την ηχογραφημένη καταγραφή, « *Ερευνήτρια: ' Αυτή η κούκλα που έχει ο φίλος μας ο Γ. ξέρετε πώς λέγεται;'* Θ: *'Γαντόκουκλα!'* Ερευνήτρια: *'Σωστά! Και ξέρετε και γιατί τη λέμε έτσι;'* 2-3 παιδιά ταυτόχρονα: *' Επειδή τη φοράμε σα γάντι!'* ».

Η ερευνήτρια επιβεβαιώνει κι εξηγεί ότι θα φτιάξουν γαντόκουκλες και τα παιδιά κάνουν ήχους ανάλογα με το τι κούκλες μπορεί να φτιάξουν. Ακούγονται ήχοι λύκου, κότας, κόκορα. Η ερευνήτρια εμφανίζει το βασικό υλικό με το οποίο θα εργαστεί η ομάδα, το «γάντι». Πρόκειται για μικρές χαρτοσακούλες τροφίμων. « *ΓΔ: 'Κυρία, τέτοιες έχει στον Γρηγόρη (εννοεί το κατάστημα εστίασης).'* ΓΤ: *'Κυρία, αυτό είναι από τα Goody's'* ».

Τα παιδιά αυτή τη φορά έχουν στη διάθεσή τους πολλά και διαφορετικά υλικά για ίδια χρήση (πχ μαρκαδόρους, κηρομπογιές, ξυλομπογιές, τέμπερες, κόλλες στίκ, ρευστές, κρυσταλλίζέ, θερμόκολλα κλπ). Πειραματίζονται, δοκιμάζουν, απορρίπτουν, επικροτούν.

Καταγραφή από το ημερολόγιο της ερευνήτριας: Τα παιδιά εργάζονται πολύ μεθοδικά και υπομονετικά. Καταλήγουν σε αποφάσεις για τον ήρωα της κούκλας και τα υλικά αφού κάνουν διάφορες δοκιμές. Ζητούν τη γνώμη και τη βοήθεια των συμμαθητών και της ερευνήτριας (6/3/19)

4^ο εργαστήριο

Οι **στόχοι** που τέθηκαν γι' αυτό το εργαστήριο ήταν να συνδέσουν τα παιδιά τη νέα γνώση με προηγούμενες εμπειρίες τους αλλά και να βελτιωθεί η ποιότητα των σχέσεων των μελών της ομάδας για να συνεργάζονται. Ακόμα επιδιώχθηκε να ανακαλύψουν εναλλακτικές ιδιότητες ενός χρηστικού αντικειμένου και τελικά να κατασκευάσουν γαντόκουκλες από χάρτινα ποτήρια του καφέ.

Η ομάδα συγκεντρώνεται για να εργαστεί και μέσα από το γνωστό πλέον κουτί εμφανίζονται χάρτινα ποτήρια του καφέ σε τρία χρώματα. Τα παιδιά θυμούνται τις προηγούμενες δημιουργίες τους και η ερευνήτρια τους λέει ότι πάλι θα δουλέψουν

με αντικείμενα που αντί να πεταχτούν στα σκουπίδια όταν πια είναι άχρηστα, μπορούν να αξιοποιηθούν διαφορετικά.

Ο Θ. μοιράζει τα ποτήρια στην ομάδα. Δεν είναι όλοι ικανοποιημένοι από το χρώμα και γίνονται ανταλλαγές χωρίς να υπάρξουν διενέξεις.

Σύμφωνα με την ηχογραφημένη καταγραφή, « *Ερευνήτρια: 'Θυμάστε που είχαμε φτιάξει διάφορες φιγούρες για το Κανόνι της ειρήνης και για να τις παίζουμε είχαμε κολλήσει γλωσσοπίεστρα; Και τώρα αν θέλουμε, μπορούμε να την κάνουμε γαντόκουκλα, μπορούμε όμως αν θέλουμε να της κολλήσουμε...'* *Μι.: 'Ξυλάκι!'* *Ερευνήτρια: 'Ναι, ξυλάκι! Και αν κρατάμε μια κούκλα από το ξυλάκι και την παίζουμε, τότε αυτή η κούκλα δε λέγεται γαντόκουκλα.'* *Ιω.: 'Λέγεται ξυλόκουκλα;'* *Ερευνήτρια: 'Λέγεται μαρότα.'* ».

Η ερευνήτρια εξηγεί βασικές ομοιότητες και διαφορές που έχουν οι γαντόκουκλες και οι μαρότες και τα παιδιά προχωρούν στις κατασκευές τους. Τα παιδιά σκέφτονται τους ήρωες που θέλουν να δημιουργήσουν, συζητούν μεταξύ τους ανταλλάσσοντας απόψεις και δοκιμάζουν υλικά.

Καταγραφή από το ημερολόγιο της ερευνήτριας: Σ' αυτές τις κατασκευές, χρειάστηκαν λιγότερο τη δική μου βοήθεια. Συνεργάστηκαν μεταξύ τους περισσότερο και είχαν ιδέες για υλικά και χρώματα (13/03/19).

5^ο εργαστήριο

Οι **στόχοι** που τέθηκαν γι' αυτό το εργαστήριο ήταν να αφυπνιστεί η περιέργεια των παιδιών και να αξιολογηθεί η γνώση τους ως προς το είδος της θεατρικής κούκλας μέχρι και το 4ο εργαστήριο για να διαμορφωθεί η πορεία δράσης. Επίσης επιδιώχθηκε τα παιδιά να διατυπώσουν υποθέσεις, να συνειδητοποιήσουν ότι τα αντικείμενα επαναχρησιμοποιούνται με άλλη μορφή ή ρόλο και τελικά να κατασκευάσουν κούκλες μαρότ από ξύλινες κουτάλες.

Η ομάδα συγκεντρώνεται για να δουλέψει και από το κουτί άχρηστου-χρήσιμου υλικού εμφανίζονται παλιές ξύλινες κουτάλες φαγητού.

Σύμφωνα με την ηχογραφημένη καταγραφή, « *Μι.: 'Τι τις χρειαζόμαστε; Θα μαγειρέψουμε;'* *Θ.: 'Μπορούμε να ανακατέψουμε!'* *Ερευνήτρια: 'Μπορούμε! Αλλά μπορούμε και να τις μεταμορφώσουμε σε κούκλες! Γιατί αυτό είναι ήδη ένα ραβδί που χρησιμοποιούμε για να πιάνουμε και να παίζουμε την κούκλα μας.'* » Η ερευνήτρια

χρησιμοποιεί μια σκέτη κουτάλα και την κινεί πίσω από ένα μεγάλο καπάκι κουτιού. Τα παιδιά ενθουσιασμένα φωνάζουν: Κουκλοθέατρο!

Ακολουθως σκέφτονται τα χαρακτηριστικά της κούκλας τους (αυτιά, μύτη, φτερά, ρούχα κλπ.) και προχωρούν γρήγορα στις κατασκευές.

Καταγραφή από το ημερολόγιο της ερευνήτριας: Τα παιδιά ήταν πιο εξοικειωμένα με τη διαδικασία και τα υλικά και ήταν εστιασμένα σε αυτό που ήθελαν να δημιουργήσουν. Ζητούσαν βοήθεια από τους φίλους τους κι εμένα. Αντάλλασαν απόψεις (21/03/19).

6^ο εργαστήριο

Οι **στόχοι** που τέθηκαν για το εργαστήριο αυτό ήταν να ενισχυθεί η τάση των παιδιών για δοκιμή και πειραματισμό, να εξελιχθεί η δημιουργική τους ικανότητα και η αισθητική τους αντίληψη, να προαχθεί το αυτοσυναίσθημά τους. Επίσης τέθηκε ως στόχος τα παιδιά να δημιουργήσουν κάτι νέο συσχετίζοντας και συνδέοντας προϋπάρχουσες γνώσεις, να απολαύσουν τόσο το δημιουργικό μέρος όσο και αυτό των αυτοσχέδιων παραστάσεών τους και τελικά να κατασκευάσουν γαντόκουκλες ή κούκλες μαρότ από ντενεκεδάκια.

Το σημερινό εργαστήριο ξεκινάει με μια αναφορά στους ήρωες της Ντενεκεδούπολης, τα ντενεκεδάκια της Φακίνου (1977). Η ομάδα ανακαλεί τους ήρωες ύστερα από προτροπή της ερευνήτριας, και αναφέρεται στα ονόματά τους που συνδέονται στενά με το προϊόν που περιείχαν πριν γίνουν κούκλες.

Στη συνέχεια, η ερευνήτρια παρουσιάζει άδειες, καθαρές ντενεκεδένιες συσκευασίες διαφόρων μεγεθών και τα παιδιά προσπαθούν να μαντέψουν το περιεχόμενό τους πριν αδειάσουν. Είχαν γάλα, σάλτσα τομάτας, καλαμπόκι, μανιτάρια.

Τα μέλη της ομάδας επιλέγουν τα κονσερβοκούτια, που θα αποτελέσουν τη βάση της σημερινής κατασκευής, και ήδη τοποθετούν το χέρι τους μέσα στα ντενεκεδάκια. Η ερευνήτριά τους υπενθυμίζει ότι μπορούν να φτιάξουν γαντόκουκλες ή να κολλήσουν ραβδάκια και να φτιάξουν κούκλες μαρότ.

Παρατηρήσεις της κριτικής φίλης προς επεξεργασία: Υπήρξαν στιγμές που η συγκέντρωση και το ενδιαφέρον κάποιων παιδιών διασπάστηκε. Καλό είναι σε αυτές τις περιπτώσεις η ερευνήτρια να παρεμβαίνει με ερωτήσεις σχετικά με την πορεία

κατασκευής ενισχύοντας έτσι τη διάθεση αυτών των παιδιών να επανέλθουν και να ολοκληρώσουν την κούκλα τους (28/03/19).

7^ο εργαστήριο

Οι **στόχοι** που ορίστηκαν γι' αυτό το εργαστήριο ήταν τα παιδιά να συνεχίσουν να ενθαρρύνονται να συλλέγουν χρηστικά υλικά για επαναχρησιμοποίηση, να αντιληφθούν τη δυνατότητα κατασκευής παιχνιδιών με σχεδόν μηδενικό κόστος και να ανταλλάξουν απόψεις. Επίσης τέθηκε ο στόχος η ερευνήτρια να παρεμβαίνει το λιγότερο δυνατό στα δημιουργικά αδιέξοδα των παιδιών αλλά κυρίως στις μεταξύ τους εντάσεις, δίνοντας χώρο στην αυτενέργεια και αναφορικά με το δημιουργικό κομμάτι, τα παιδιά να κατασκευάσουν γαντόκουκλες από κάλτσες.

Η ομάδα συγκεντρώνεται για να εργαστεί και από το κουτί η ερευνήτρια εμφανίζει παλιές φθαρμένες κάλτσες των παιδιών αλλά και μεγαλύτερες. Τις έφεραν τα παιδιά τους προηγούμενους μήνες, από όταν είχαν συμφωνήσει να φέρνουν διάφορα «άχρηστα» πλέον αντικείμενα, για τις κατασκευές τους.

Γίνεται μεγάλωφωνη καταμέτρηση των καλτσών και των μελών της ομάδας για να διαπιστωθεί ότι υπάρχουν πολλές κάλτσες, περισσότερες από παιδιά και άρα φτάνουν για όλους. Είναι προφανώς μία από τις περιπτώσεις που σύμφωνα με τον Piaget η νηπιαγωγός-ερευνήτρια αξιοποιεί τη δραστηριότητα για να εξασκήσει τα παιδιά στη σύνδεση του ονόματος του αριθμού με την έννοια του (Κουτσοβάνου, 1994: 40).

Ακολούθως η ερευνήτρια ρωτάει αν έχουν καταλάβει τι είδους κούκλες θα δημιουργήσουν σήμερα και η ομάδα είναι σίγουρη ότι θα φτιάξουν γαντόκουκλες. Επιλέγουν τις κάλτσες τους και η ερευνήτρια υπενθυμίζει στην ομάδα τη χρησιμότητα που μπορεί να έχουν αντικείμενα φθαρμένα ή που δε χρησιμοποιούνται πια.

Σύμφωνα με την ηχογραφημένη καταγραφή, « *Μι: 'Κυρία, έχει τρύπα.'* *Ερευνήτρια: 'Έχει τρύπα γιατί είναι μια παλιά κάλτσα αλλά αντί να την πετάξουμε αφού πάλιωσε...'* *ΓΤ.: 'Η δική μου έχει σκιστεί!'* *Ερευνήτρια: '... θα τις χρησιμοποιήσουμε για να φτιάξουμε τις κούκλες μας, κι ας είναι σκισμένες. Έτσι κι αλλιώς μπορεί και να*

τις σκίσουμε κι άλλο.' ». Κάποια παιδιά μυρίζουν τις κάλτσες για να βεβαιωθούν ότι είναι καθαρές.

Η ερευνήτρια ζητάει από τα παιδιά να σκεφτούν τι ήρωες θέλουν να δημιουργήσουν κι ακούγονται διάφορες ιδέες: πούμα, πασχαλίτσα, κοράκι, σπίτι, πασχαλινό κουνελάκι. Στη συνέχεια, τους προτείνει κάποιες ιδέες για το πώς μπορεί να σχηματιστεί το στόμα ή πού μπορούν να περάσουν τα δάχτυλά τους για να είναι τα χέρια του ήρωα. Μερικά παιδιά συμφωνούν ή προτείνουν διαφορετικές ιδέες και προχωρούν στις κατασκευές τους.

8^ο εργαστήριο

Για το εργαστήριο αυτό τέθηκε ως **στόχος** να αφυπνιστεί περαιτέρω η φαντασία, η εφευρετικότητα και η δημιουργικότητα των παιδιών. Επιπλέον επιδιώχθηκε να γνωρίσουν ένα νέο είδος κούκλας, να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους και να ανταλλάξουν ιδέες, να μοιραστούν τις γνώσεις τους και να τροποποιήσουν τις απόψεις τους ώστε να συνεργαστούν αρμονικά για το καλύτερο δημιουργικό αποτέλεσμα. Ο δημιουργικός στόχος που έθεσε η ομάδα ήταν να κατασκευάσουν αντικειμενόκουκλες (από είδη κουζίνας).

Η ομάδα συγκεντρώνεται και η ερευνήτρια ενημερώνει τα μέλη ότι στο σημερινό εργαστήριο θα κατασκευάσουν ένα νέο είδος κούκλας που ονομάζεται «αντικειμενόκουκλα». Τα παιδιά προσπαθούν να επαναλάβουν τη λέξη και δυσκολεύονται. Η ερευνήτρια τα βοηθάει να συλλαβίσουν και στη συνέχεια αντιλαμβάνονται ότι πρόκειται για δύο λέξεις.

Σύμφωνα με την ηχογραφημένη καταγραφή, «*Μι: 'Αντικείμενο+κούκλες!'* Ερευνήτρια: *'Μπράβο! Γιατί θα φτιάξουμε κούκλες από διάφορα αντικείμενα. Θα βάζω εδώ στη μέση αντικείμενα από το κουτί μας και θα βάλουμε τη φαντασία μας να λειτουργήσει...'* ΓΤ: *'Κυρία, πώς τις είπατε;'* ». Τα παιδιά επαναλαμβάνουν πολλές φορές τη λέξη και τους φαίνεται σαν γλωσσοδέτης.

Από το κουτί η ερευνήτρια εμφανίζει ένα ένα τα αντικείμενα και τα παιδιά τα αναγνωρίζουν με το όνομά τους. Έτσι πάνω στο τραπέζι συγκεντρώνονται δύο γάντια φούρνου (από σιλικόνη), δύο σφουγγάρια κουζίνας, δύο ξύλα κοπής, τρεις σέσουλες διαφορετικών μεγεθών, ένα σουρωτήρι, ένα βουρτσάκι για πλύσιμο πιάτων ή ποτηριών, ένα σκουπάκι, ένα φαρασάκι. Η Σκόρδου-Εξαρχοπούλου (1996) προτείνει

πολλές ιδέες για κατασκευή αντικειμενόκουκλας, ωστόσο στο σημερινό εργαστήριο η ομάδα περιορίζεται σε χρηστικά αντικείμενα κουζίνας.

Καταγραφή από το ημερολόγιο της ερευνήτριας: Διατυπώθηκαν απορίες για το αν θα κολλήσουν ξυλάκια για να κρατάνε τις κούκλες και γενικά για τον τρόπο παιχνιδιού. Δείξαμε πιθανούς τρόπους χειρισμού της κούκλας προτείνοντας να την κρατούν από τη λαβή που ήδη έχουν τα αντικείμενα κι έγινε μια επίδειξη με το σουρωτήρι και το βουρτσάκι ως μαρότες και το γάντι φούρνου ως γαντόκουκλα.

9^ο εργαστήριο

Οι **στόχοι** που τέθηκαν για το εργαστήριο αυτό ήταν να αξιοποιηθούν προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών για να κατασκευάσουν κούκλες. Επίσης τα μέλη της ομάδας να ακολουθήσουν οδηγίες για προσέγγιση νέων δημιουργικών τεχνικών και να εργαστούν ομαδοσυνεργατικά. Τέλος επιδιώχθηκε να διερευνηθεί η γνώση των παιδιών για το ζήτημα της διαχείρισης πλαστικού και τελικά να κατασκευάσουν αντικειμενόκουκλες (από πλαστικά μπουκάλια).

Από την αρχή της εβδομάδας τα μέλη της ομάδας είχαν συμφωνήσει αν κάποιος πίνει νερό από πλαστικό μπουκάλι, να το φυλάει όταν αδειάζει και να μην το πετάει. Η ομάδα συγκεντρώνεται την ημέρα του εργαστηρίου και γίνεται μια συζήτηση σχετικά με το αν έχουν φέρει όλα τα παιδιά πλαστικό μπουκάλι. Μόνο τέσσερα παιδιά έχουν φέρει μπουκάλια και ο λόγος είναι, όπως αποκαλύπτεται από σχετική συζήτηση, ότι για λόγους μείωσης του οικολογικού αποτυπώματος προτιμούν μπουκάλια πολλαπλών χρήσεων.

Ωστόσο τα μπουκάλια που έχουν συγκεντρώσει τα τέσσερα παιδιά είναι αρκετά για όλη την ομάδα, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τα ίδια με τη γνωστή διαδικασία (καταμέτρηση παιδιών και μπουκαλιών).

Η ερευνήτρια εξηγεί ότι και στο σημερινό εργαστήριο όπως και στο προηγούμενο θα κατασκευάσουν αντικειμενόκουκλες. Ο Με. τις ονομάζει «μπουκαλόκουκλες». Είναι αυτό που η Παρούση πολύ εύστοχα παρατηρεί ότι «η ραγδαία αύξηση της κατανάλωσης και η επικράτηση των συσκευασιών μιας χρήσης οδηγεί με τη σειρά της σε νέα ευρήματα» (2012: 296).

Τα μέλη της ομάδας ακολουθούν τις οδηγίες της ερευνήτριας η οποία παράλληλα δείχνει τα βήματα. Τυλίγουν το μπουκάλι τους περιμετρικά με χαρτοταινία.

Σύμφωνα με την ηχογραφημένη καταγραφή, « *Ερευνήτρια: 'Χρειάζεται κανείς βοήθεια;'* ΓΤ: *'Όχι'...* ΓΔ: *'Κυρία, θέλω λίγο βοήθεια. Δεν μπορούμε να το ανοίξουμε. Να πάρουμε ψαλίδι;'*... Θ: *'Κυρία, μπορεί κάποιος να μοιραστεί με κάποιον άλλον τη χαρτοταινία.'*... *Ερευνήτρια: 'Α, μπράβο Α. Δείτε, ο Αλ. βρήκε έναν άλλο τρόπο. Αντί να γυρίζει τη χαρτοταινία, γυρίζει το μπουκάλι γύρω γύρω. Απλά να ανέβεις και πιο πάνω!'*... *Με: 'Με το στόμα κόψε την χαρτοταινία.'* ».

Στη συνέχεια, τα μέλη της ομάδας «χτίζουν» τον ήρωα τους, πάλι με την καθοδήγηση της ερευνήτριας. Έχουν ήδη αποφασίσει τι θέλουν να φτιάξουν και δημιουργούν τα χαρακτηριστικά (μύτη, μάτια, κλπ), βάφουν τις κούκλες κι επιλέγουν υφάσματα για τα ρούχα τους.

Καταγραφή από το ημερολόγιο της ερευνήτριας: Η οδηγία ήταν να χρησιμοποιηθεί η τρύπα του μπουκαλιού για να μπει ο δείκτης και να στηρίξει το κεφάλι (μπουκάλι) της κούκλας ενώ ο αντίχειρας κι ο μέσος θα έμπαιναν σε δύο τρύπες του υφάσματος-ρούχου ως χέρια. Ο Μι. ωστόσο έφτιαξε τα χαρακτηριστικά του κεφαλιού ανάποδα και η λύση που σκέφτηκε ήταν να κολλήσει ένα γλωσσοπίεστρο για να τη χειρίζεται ως μαρότα και να την εμψυχώνει.

Παρατηρήσεις της κριτικής φίλης προς επεξεργασία: Το εργαστήριο επεκτάθηκε πολύ σε διάρκεια με αποτέλεσμα κάποια παιδιά να χάσουν τη συγκέντρωση και ίσως το ενδιαφέρον τους. Επίσης σε ορισμένες περιπτώσεις εκτελούσαν μηχανικά κινήσεις χωρίς να θυμούνται το σκοπό για τον οποίο γίνεται η δραστηριότητα.

10^ο εργαστήριο

Για το εργαστήριο αυτό ένας από τους βασικούς **στόχους** ήταν να περιοριστεί χρονικά το εργαστήριο. Επίσης επιδιώχθηκε να πειραματιστούν τα παιδιά με νέο «άχρηστο» υλικό αλλά και να περιοριστεί η διάσπαση της συγκέντρωσής τους ώστε να εκφραστούν δημιουργικά και τελικά να κατασκευάσουν γαντόκουκλες από εφημερίδες.

Η ερευνήτρια αφού μελέτησε τις καταγραφές του προηγούμενου εργαστηρίου οργάνωσε και το σημερινό, θέτοντας τους στόχους του. Έτσι η ομάδα συγκεντρώνεται για να εργαστεί.

Μέσα από το κουτί εμφανίζονται παλιές εφημερίδες και η ερευνήτρια καλεί τα παιδιά να πάρουν από ένα φύλλο. Η Ιω. μυρίζει τη δική της εφημερίδα για να βεβαιωθεί ότι είναι παλιά. Η ερευνήτρια εξηγεί ότι θα χρησιμοποιήσουν τις εφημερίδες για να φτιάξουν το κεφάλι της κούκλας τους και ρωτάει τι σχήμα έχει ένα κεφάλι για να πάρει τις απαντήσεις στρογγυλό και οβάλ.

Σύμφωνα με την ηχογραφημένη καταγραφή, « *Ερευνήτρια: '...άρα παίρνουμε την εφημερίδα την τυλίγουμε (δείχνει το σχήμα) και την κάνουμε κεφάλι. Όχι πολύ σφιχτό. Αν μου φαίνεται πολύ μικρό κεφάλι για την κούκλα μου, θα πάρω άλλη μια εφημερίδα από αυτές που είναι στη μέση.'* ... *Ερευνήτρια: 'Ωραία, αφού το κάνατε, πάρτε μια χαρτοταινία...'* *Ιω: 'Και το γυρίζουμε γύρω γύρω από τη χαρτοταινία.'* *ΓΔ: 'Και το γυρνάμε γύρω γύρω από την εφημερίδα.'* *Ερευνήτρια: 'Ακριβώς! Να μη φαίνεται καθόλου εφημερίδα.'* ».

Τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με τη διαδικασία από το προηγούμενο εργαστήριο, με τα μπουκάλια και χειρίζονται τις χαρτοταινίες με ευκολία. Τις κόβουν με το χέρι και μάλιστα για κάποιους (Ιω., Θ, ΓΔ., Σμ.) είναι πολύ εύκολο, τελειώνουν γρήγορα και βοηθούν και άλλα μέλη της ομάδας.

Αφού ολοκληρώσουν τα κεφάλια, συνεχίζουν με την κατασκευή των λαιμών με παλιές, άδειες χαρτονένιες συσκευασίες. Γίνεται μάλιστα μια σχετική συζήτηση κατά την οποία μαντεύουν τι περιείχαν πριν οι συσκευασίες (δημητριακά, μακαρόνια, πουρέ, ρύζι). Υπενθυμίζεται ότι υπάρχουν υλικά που αντί να καταλήξουν στον κάδο σκουπιδιών, αποδεικνύονται χρήσιμα στο νηπιαγωγείο.

Ένα κομμάτι της συσκευασίας τυλίγεται κυλινδρικά γύρω από το δείκτη κάθε παιδιού και εφαρμόζεται με χαρτοταινία στη βάση του κεφαλιού της κούκλας. Εκτός από το λαιμό προσθέτουν κι άλλα χαρακτηριστικά, αν θέλουν, όπως μύτη, μάτια, μαλλιά. Βάφουν τα κεφάλια με τέμπερες, μαρκαδόρους, κηρομπογιές.

Διαλέγουν υφάσματα (από τα παλιά φθαρμένα ρούχα) για να ντύσουν τις κούκλες τους. Στο ρούχο της κούκλας γίνονται δύο τρύπες για να περάσει ο

αντίχειρας κι ο μεσαίος (ο δείκτης βρίσκεται στο λαιμό) και να γίνεται ο χειρισμός της.

11^ο εργαστήριο

Οι **στόχοι** που τέθηκαν γι' αυτό το εργαστήριο ήταν τα παιδιά να γνωρίσουν και να συμμετέχουν ενεργά σε εναλλακτικούς τρόπους διαχείρισης άχρηστων υλικών και να σέβονται τη δημιουργική δραστηριότητα των μελών της ομάδας. Ακόμα επιδιώχθηκε να ενισχυθεί το αυτοσυναίσθημά τους καθώς τους δίνεται η ευκαιρία να εμπλακούν σε πιο σύνθετες, απαιτητικές κι εντυπωσιακές κατασκευές και τέλος, να κατασκευάσουν γαντόκουκλες από συσκευασίες δημητριακών, εφημερίδες και χαρτί αφής.

Η ομάδα συγκεντρώνεται για να εργαστεί και γίνεται μια συζήτηση σχετικά με τα υλικά πριν ξεκινήσουν. Βρίσκουν άδεια κουτιά δημητριακών κι εφημερίδες που, όπως τους πληροφορεί η ερευνήτρια, είναι απαραίτητα για τη σημερινή κατασκευή.

Εμφανίζεται και μια γαντόκουκλα-κροκόδειλος που έχει φτιάξει η ερευνήτρια με την ίδια τεχνική. Τα παιδιά τον περιεργάζονται, του μιλούν, τον αφήνουν να τα δαγκώσει και συμφωνούν ότι ο κροκόδειλος θα μείνει μαζί τους να τους παρακολουθεί σε όλο το εργαστήριο.

Στη συνέχεια η ερευνήτρια ξεκινά να δίνει οδηγίες στα μέλη της ομάδας που έχουν ήδη αποφασίσει τι ήρωα θα φτιάξουν. Διπλώνουν στη μέση συσκευασίες δημητριακών, σχεδιάζουν (με τη βοήθεια της ερευνήτριας ή κάποιου παιδιού) το περίγραμμα της παλάμης τους και το κόβουν. Θα είναι το στόμα της κούκλας.

Καταγραφή από το ημερολόγιο της ερευνήτριας: Τυλίξαμε τα χαρτονάκια με χαρτοταινία κι από τις δύο πλευρές. Άλλα παιδιά την έκοβαν με το χέρι ενώ άλλα ήθελαν ψαλίδι. Ύστερα τυλίξαμε εφημερίδες για να σχηματίσουμε το πάνω και το κάτω μέρος του κεφαλιού κάθε κούκλας. Τους έπιανα με συρραπτικά τις εφημερίδες στα χαρτονάκια και τα παιδιά πάλι τύλιγαν τις εφημερίδες με χαρτοταινίες (15/05/19).

Ολοκληρώνοντας η ομάδα αυτό το βήμα στην πορεία κατασκευής, συνεχίζει, ακολουθώντας τις οδηγίες, να επενδύει τα κεφάλια με χαρτί αφής σε διάφορα χρώματα (μπλε, κόκκινο, πορτοκαλί, λευκό, φούξια, πορτοκαλί).

Ωστόσο, κατά τον σχεδιασμό του εργαστηρίου, δεν εκτιμήθηκε σωστά η χρονική του διάρκεια. Έτσι αυτό είναι και το τελευταίο βήμα που ολοκληρώνεται πριν η σχολική ημέρα φτάσει στο τέλος της. Όμως τα παιδιά θέλουν να κατασκευάσουν την κούκλα τους. Έτσι, γίνεται συμφωνία ανάμεσα στα μέλη της ομάδας το εργαστήριο να ολοκληρωθεί την επόμενη ημέρα, πάλι μετά το μεσημεριανό φαγητό.

Την Πέμπτη λοιπόν, κι αφού οι κούκλες έχουν στεγνώσει, προσθέτουν χαρακτηριστικά (μάτια, αυτιά, μαλλιά). Χρησιμοποιούν ξανά χαρτονάκια από άδειες συσκευασίες δημητριακών, κόλλα κρυσταλλίζε, εφημερίδες και χαρτί αφής αλλά και μαλλί πλεξίματος. Επιπλέον, διαλέγουν παλιά υφάσματα που προσαρμόζονται στο κεφάλι της κούκλας για να μπαίνει το χέρι του κουκλοπαίχτη και να τη χειρίζεται ως γαντόκουκλα.

12^ο εργαστήριο

Οι **στόχοι** που τέθηκαν στο τελευταίο εργαστήριο ήταν να αυξηθεί η γνώση των παιδιών για το περιβαλλοντικό ζήτημα της διαχείρισης των απορριμάτων, να γνωρίσουν ένα νέο είδος κουκλοθέατρου, το θέατρο σκιών, να συνεργαστούν για να δημιουργήσουν τη «σκηνή» και τις αυτοσχέδιες παραστάσεις και τελικά να κατασκευάσουν κούκλες θεάτρου σκιών.

Η ομάδα συγκεντρώνεται και το εργαστήριο ξεκινά με μια ανασκόπηση όλων όσων έχουν δημιουργήσει τα παιδιά στα προηγούμενα έντεκα εργαστήρια. Θυμούνται τα είδη κούκλας που έχουν κατασκευάσει και τα υλικά που έχουν χρησιμοποιήσει.

Σύμφωνα με την ηχογραφημένη καταγραφή, « *Ερευνήτρια: 'Έχουμε κάνει 11 διαφορετικές κούκλες. Τις θυμάστε;'* ΓΔ: *'Γαντόκουκλες!'* ΓΔ: *'Δακτυλόκουκλες'* *Ερευνήτρια: 'Τι δακτυλόκουκλες έχουμε κάνει, θυμάστε;'* Με: *'Με καπάκια από μαρκαδόρους.'* ΓΔ: *'Είχαμε φτιάξει δακτυλόκουκλες κι από συρματάκια.'* Με: *'Από κάλτσα!'* *Ερευνήτρια: 'Από κάλτσα, γαντόκουκλα.'* ΓΤ: *'Από χαρτοσακούλα!'* Γρ.: *'Κυρία, σημερα έξω στον κήπο βρήκα ένα σακουλάκι τυρόπιτας. Το πήρα και το δίπλωσα.'* *Ερευνήτρια: 'Καλά έκανες γιατί δεν κάνει να τα πετάμε κάτω.'* Γρ.: *'Αντί να το κάνουν ανακύκλωση το πέταξαν κάτω!'*... ΓΔ: *'Αντικειμενόκουκλες!'* Με: *'Κούκλες με τις κουτάλες.'* *Ερευνήτρια: 'Έχουμε φτιάξει, αν θυμάστε, με τα αλουμινάκια.'* ».

Η ερευνήτρια ανακοινώνει στα μέλη της ομάδας ότι στο σημερινό εργαστήριο θα ασχοληθούν με κάτι διαφορετικό που ονομάζεται θέατρο σκιών. Ο Θ. αναφέρει ότι το γνωρίζει πολύ καλά γιατί έχει δει πολλές παραστάσεις Καραγκιόζη. Κι ο Με. ξέρει, και μάλιστα όταν μεγαλώσει ονειρεύεται να γίνει καραγκιοζοπαίχτης.

Σύμφωνα με την ηχογραφημένη καταγραφή, « *Ερευνήτρια: 'Γιατί λέγεται θέατρο σκιών;' ΓΔ: 'Για να μη φαίνονται οι άνθρωποι και να φαίνονται μόνο οι Καραγκιόζηδες από το φως.'* Ερευνήτρια: *'Γιατί χρειαζόμαστε φως. Παίζουμε με τις σκιές.'* ».

Ακολούθως η ερευνήτρια εμφανίζει στα παιδιά ένα μικρό φακό που θα είναι η πηγή φωτός του θεάτρου τους. Ύστερα τους εξηγεί ότι ο Καραγκιόζης είναι μια φιγούρα του θεάτρου σκιών, εκείνα όμως μπορούν να αυτοσχεδιάσουν και να φτιάξουν ό, τι ήρωα επιθυμούν. Για το λόγο αυτό τους μοιράζει περισσέματα από χαρτόνι κανσόν σκούρου χρώματος (επιλέγουν όλοι κόκκινο), χαρτοταινία και καλαμάκια για να κολλήσουν τους ήρωές τους, αφού τους σχεδιάσουν και τους κόψουν.

Σειρά έχει η κατασκευή της σκηνής που θα παρουσιάσουν τις παραστάσεις τους. Για το σκοπό αυτό η ερευνήτρια έχει φέρει μια μεγάλη χαρτόκουτα που μάζεψε από έναν κάδο ανακύκλωσης και ενημερώνει σχετικά τα παιδιά υπενθυμίζοντάς τους ότι υπάρχουν υλικά που ανακυκλώνονται αλλά επίσης μπορούν και να χρησιμοποιηθούν ξανά με άλλη χρήση.

Η ερευνήτρια χρησιμοποιεί ένα κοπίδι για να αφαιρέσει ένα κομμάτι χαρτονιού από τις δύο απέναντι πλευρές της κούτας κι εμφανίζει ένα υλικό στα παιδιά ρωτώντας τα τι είναι. Πρόκειται για αντικολλητικό χαρτί ψησίματος που τα παιδιά με χαρτοταινία κολλούν στο ένα άνοιγμα της κούτας για να φτιάξουν τη σκηνή.

Καταγραφή από το ημερολόγιο της ερευνήτριας: Συνεργάστηκαν πολύ αρμονικά, αποτελεσματικά, γρήγορα και με ενθουσιασμό. « *Γρ.: 'Με βοηθάει κάποιος;' Ιω.: 'Εγώ!'... Θ.: 'Ανυπομονώ να παίξουμε!'... Με.: 'Να κλείσουμε τα φώτα και να κλειδώσουμε και την πόρτα'* ». Ο Με. είχε την ιδέα να παίξουμε στη διπλανή αίθουσα, που δεν έχει παράθυρα και είναι σκοτεινή. Πραγματικά το κάναμε και

κλείσαμε και την πόρτα για να μην μπαίνει καθόλου φως εκτός του φακού. Τα παιδιά προσάρμοζαν το φακό στη διάρκεια των παραστάσεων.

3 Αποτελέσματα

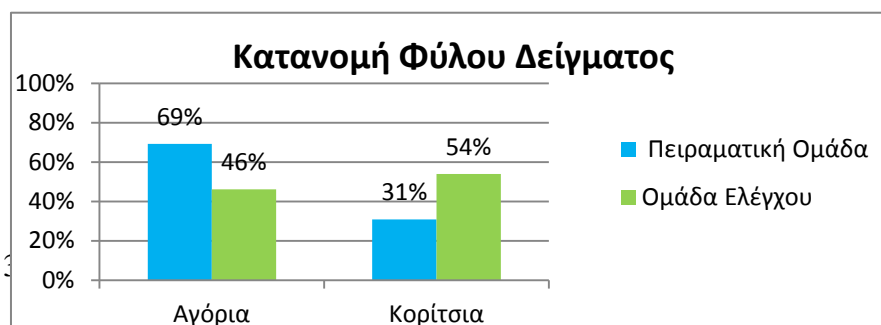
Για την εξασφάλιση των εγκυρότερων δυνατών αποτελεσμάτων επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί η μέθοδος της τριγωνοποίησης κατά την ανάλυσή τους. Η ερευνήτρια χρησιμοποίησε δεδομένα ποιοτικά και ποσοτικά, τα οποία άντλησε από τρεις διαφορετικές πηγές. Πρόκειται για τις προσωπικές της καταγραφές και σημειώσεις παρατήρησης, για τις παρατηρήσεις της κριτικής φίλης αλλά και για τις απαντήσεις των παιδιών στα ερωτηματολόγια. Η τριγωνοποίηση επιλέγεται από τους ερευνητές ιδιαίτερα στις κοινωνικές επιστήμες, οι οποίοι μελετώντας την πολισχιδή ανθρώπινη συμπεριφορά, επιθυμούν η έρευνά τους να είναι λεπτομερής, πολύπλευρη και έγκυρη (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 189).

Για την ποσοτική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και συγκεκριμένα για τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων που έδωσαν τα νήπια στα ερωτηματολόγια, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Εφαρμόστηκε το κριτήριο X^2 για να ελεγχθεί η ανεξαρτησία των μεταβλητών (Εμβαλωτής, Κατσής & Σιδερίδης, 2006: 80).

Κι ενώ σ' αυτή την έρευνα γίνεται αναφορά σε οικολογική γνώση, ικανότητα δράσης και στάση απέναντι στο περιβάλλον, ήδη από το 1976 και τη χάρτα του Βελιγραδίου έχει διατυπωθεί η ανάγκη καλλιέργειας ενός παγκόσμιου ήθους (Παπαδημητρίου, 1998: 106). Αυτό το ήθος καλεί τον άνθρωπο να αντιμετωπίσει με ευαισθησία τον συνάνθρωπο, τη φύση και βοηθά να διαμορφωθούν οι αξίες, οι στάσεις, οι συμπεριφορές και γενικά το πλαίσιο που ωθεί προς αυτή την κατεύθυνση.

3.1 Ποσοτικά δεδομένα έρευνας

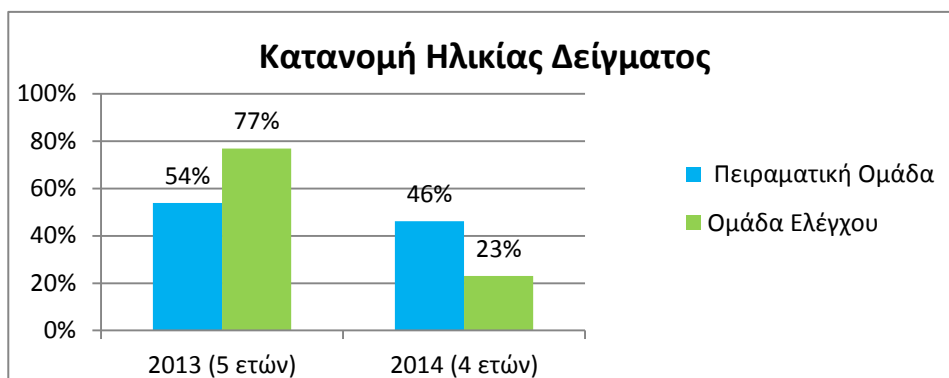
Ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των νηπίων που συμμετείχαν στην έρευνα, αυτά αποτυπώθηκαν με τον ακόλουθο τρόπο:



Γράφημα 1 Κατανομή Φύλου Δείγματος

Την πειραματική ομάδα αποτελούσαν 9 αγόρια και 4 κορίτσια ενώ στην ομάδα ελέγχου ήταν περισσότερα τα κορίτσια. Συγκεκριμένα ήταν 6 αγόρια και 7 κορίτσια. Ωστόσο και τις δύο ομάδες αποτελούσαν ίδιος αριθμός παιδιών (13).

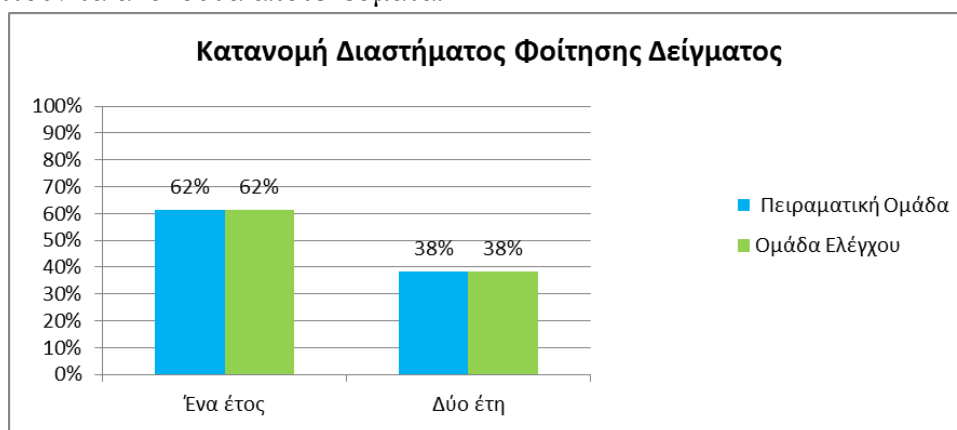
Εξετάστηκαν στοιχεία που αφορούσαν την ηλικία των νηπίων.



Γράφημα 2 Κατανομή Ηλικίας Δείγματος.

Είναι φανερό ότι στην πειραματική τα νήπια πρώτης και δεύτερης ηλικίας σχεδόν είναι μοιρασμένα στην ομάδα (7 και 6 αντίστοιχα). Στην ομάδα ελέγχου τα νήπια δεύτερης ηλικίας (προνήπια) είναι μόλις τρία και η ομάδα συμπληρώνεται με 10 νήπια μεγαλύτερης ηλικίας.

Εξετάζοντας το διάστημα φοίτησης των μελών των ομάδων στο νηπιαγωγείο προκύπτουν τα ακόλουθα αποτελέσματα.

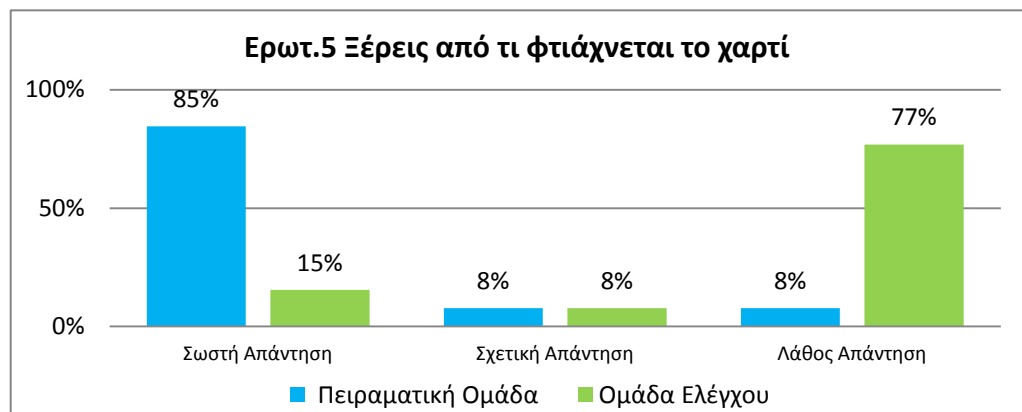


Γράφημα 3 Κατανομή Διαστήματος Φοίτησης Δείγματος.

Παρατηρείται απόλυτη ταύτιση των αποτελεσμάτων που αφορούν και στις δύο ομάδες. Τόσο στην πειραματική όσο και στην ομάδα ελέγχου 8 νήπια

παρακολουθούσαν το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου για πρώτη φορά ενώ 5 νήπια επαναφοιτούσαν.

Αναφορικά με την **Οικολογική γνώση** και τα ερωτήματα που την εξετάζουν, βρέθηκαν τα ακόλουθα αποτελέσματα:



Γράφημα 4 Οικολογική Γνώση (Κατασκευή χαρτιού)

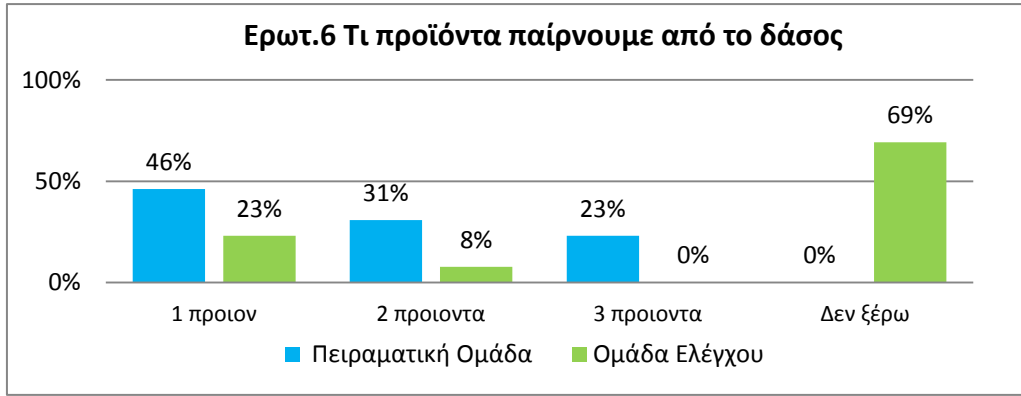
Με βάση τη στατιστική ανάλυση που έγινε στο SPSS ανάμεσα στον τύπο ομάδας (πειραματική και ομάδα ελέγχου) και στον τύπο απάντησης εφαρμόστηκε ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 αφού ελέγχθηκαν οι προϋποθέσεις εφαρμογής του. Η σχέση ανάμεσα στον τύπο ομάδα και στον τύπο απάντησης βρέθηκε στατιστικά σημαντική με $\chi^2 = 12,46$ και επίπεδο σημαντικότητας $p=0.0001$.

Pearson Chi-Square χ^2	12,46
Statistically Significant Association $p<0.05$	0,000
Degree of Freedom df	1

Πίνακας 1 Σύγκριση ως προς τη γνώση κατασκευής χαρτιού

Έντεκα παιδιά από την πειραματική ομάδα γνώριζαν και έδωσαν τη σωστή απάντηση στην ερώτηση «Από τι φτιάχνεται το χαρτί;» ενώ μόλις δύο νήπια της ομάδας ελέγχου απάντησαν σωστά.

Προχωρώντας στο επόμενο ερώτημα που αφορά στο δάσος και στα προϊόντα του, προκύπτουν τα ακόλουθα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των παιδιών.



Γράφημα 5 Οικολογική Γνώση (Προϊόντα δάσους)

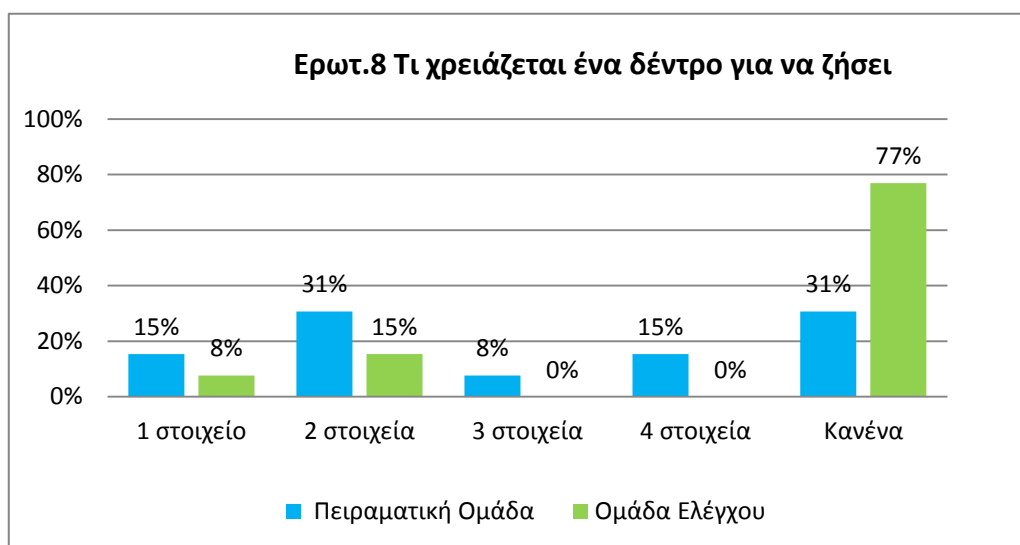
Η σχέση ανάμεσα στον τύπο ομάδα και στον τύπο απάντησης βρέθηκε στατιστικά σημαντική με $X^2=14,8$ και επίπεδο σημαντικότητας $p=0.002$.

Pearson Chi-Square X^2	14,8
Statistically Significant Association $p < 0.05$	0,002
Degree of Freedom df	1

Πίνακας 2 Σύγκριση ομάδων ως προς τη γνώση για τα προϊόντα του δάσους

Αξιοσημείωτο εύρημα που προκύπτει από τις απαντήσεις σε αυτό το ερώτημα είναι ότι το 69% της ομάδας ελέγχου (9 νήπια) απάντησε πως δεν ξέρει την απάντηση, ενώ αντίστοιχα για την πειραματική κανένα παιδί δεν απάντησε πως δεν ξέρει. Λαμβάνοντας υπόψη την αδυναμία των παιδιών προσχολικής ηλικίας να ομολογήσουν ότι δε γνωρίζουν κάτι (Μπιρμπίλη, 2008: 38), αποκτά ιδιαίτερη σημασία το αποτέλεσμα.

Συνεχίζοντας με την όγδοη ερώτηση του ερωτηματολογίου που κι αυτή αφορά στην οικολογική γνώση και συγκεκριμένα στις ανάγκες ενός δέντρου, οι απαντήσεις των νηπίων αποκαλύπτουν:



Γράφημα 6 Οικολογική Γνώση (Ανάγκες δέντρου)

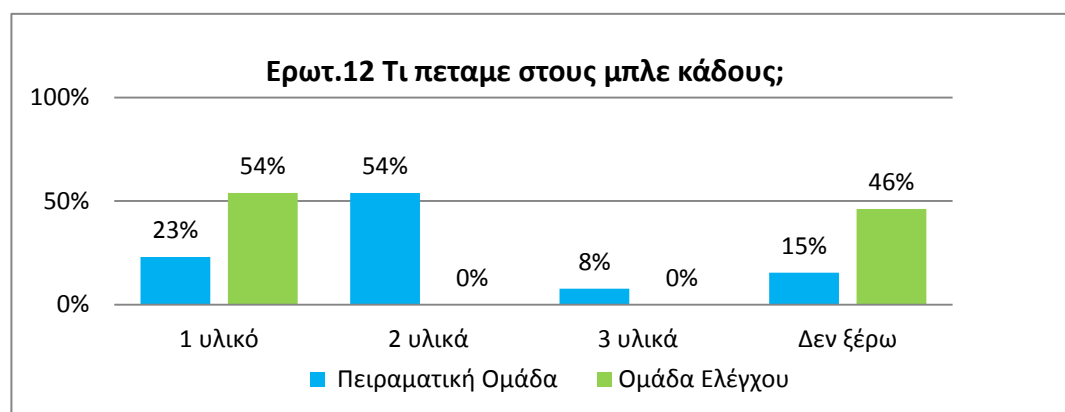
Παρατηρείται ότι το 77% της ομάδας ελέγχου απάντησε πως δεν ξέρει κανένα στοιχείο που χρειάζεται το δέντρο για να ζήσει. Το αντίστοιχο ποσοστό για την πειραματική ομάδα είναι μόλις 31%. Οριακά ($0,058 > 0,05$) δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ των ομάδων.

Η σχέση ανάμεσα στον τύπο ομάδα και στις χρήσεις που απάντησαν βρέθηκε στατιστικά σημαντική με $X^2=5,6$ και επίπεδο σημαντικότητας $p=0.058$.

Pearson Chi-Square X^2	5,6
Statistically Significant Association $p<0.05$	0,058
Degree of Freedom df	1

Πίνακας 3 Σύγκριση ομάδων ως προς τη γνώση για τις ανάγκες ενός δέντρου

Η τελευταία ερώτηση που αφορά στην οικολογική γνώση των νηπίων είναι αυτή που αναφέρεται στα αντικείμενα που πετιούνται στον μπλε κάδο.



Γράφημα 7 Οικολογική Γνώση (Μπλε κάδοι)

Η σχέση ανάμεσα στον τύπο ομάδα και στα υλικά που πετάμε στους κάδους βρέθηκε στατιστικά σημαντική με $X^2=11,6$ και επίπεδο σημαντικότητας $p=0.003$.

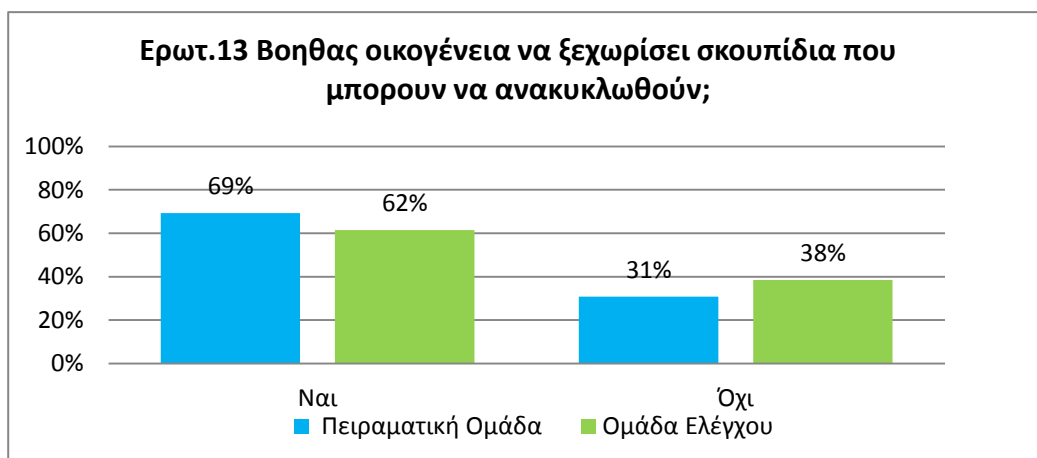
Pearson Chi-Square X^2	11,6
Statistically Significant Association $p<0.05$	0,003
Degree of Freedom df	1

Πίνακας 4 Σύγκριση ομάδων ως προς τη γνώση για το τι μπαίνει στους μπλε κάδους

Τα αποτελέσματα αποκαλύπτουν ότι μόλις το 15% της πειραματικής ομάδας (2 παιδιά) δε γνωρίζουν τι πετιέται στους μπλε κάδους, σε σχέση με το 46% των παιδιών της ομάδας ελέγχου.

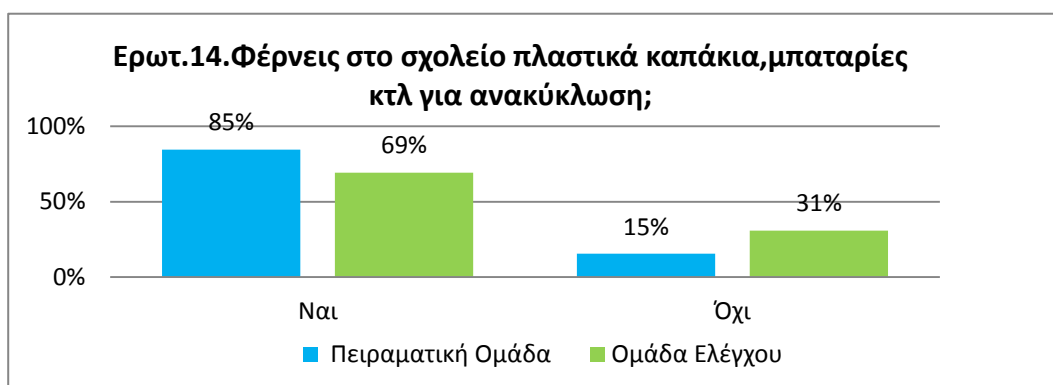
Αναφορικά με τη μεταβλητή **Ικανότητα δράσης** και τα ερωτήματα που την εξετάζουν, βρέθηκαν τα ακόλουθα αποτελέσματα.

Η 13^η ερώτηση του ερωτηματολογίου αποκαλύπτει ότι τα ποσοστά στις απαντήσεις και για τις δύο ομάδες είναι περίπου τα ίδια, όπως φαίνεται και στο διάγραμμα.



Γράφημα 8 Ικανότητα Δράσης (Βοήθεια στην οικογένεια σε σχέση με την ανακύκλωση)

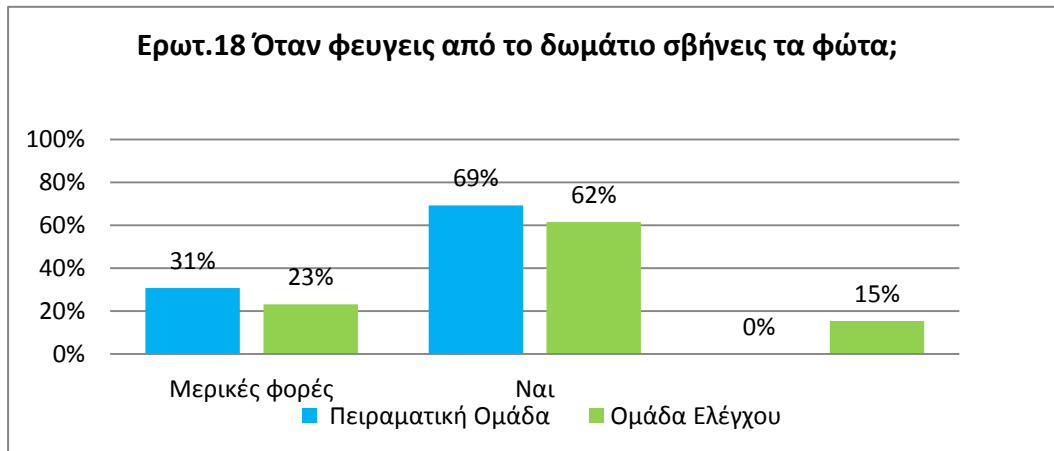
Η επόμενη ερώτηση αναφέρεται στο πώς λειτουργούν τα νήπια σε σχέση με τα υλικά που μπορούν να ανακυκλωθούν ή να επαναχρησιμοποιηθούν στο σχολείο. Κι εδώ δε φαίνονται να υπάρχουν μεγάλες διαφορές στα αποτελέσματα των δύο ομάδων και σε αυτό εικάζεται ότι επηρέασε η γενικότερη φιλοσοφία του σχολείου και των πρακτικών που εφαρμόζονταν σε αυτό.



Γράφημα 9 Ικανότητα Δράσης (Σχολείο και ανακύκλωση-επαναχρησιμοποίηση)

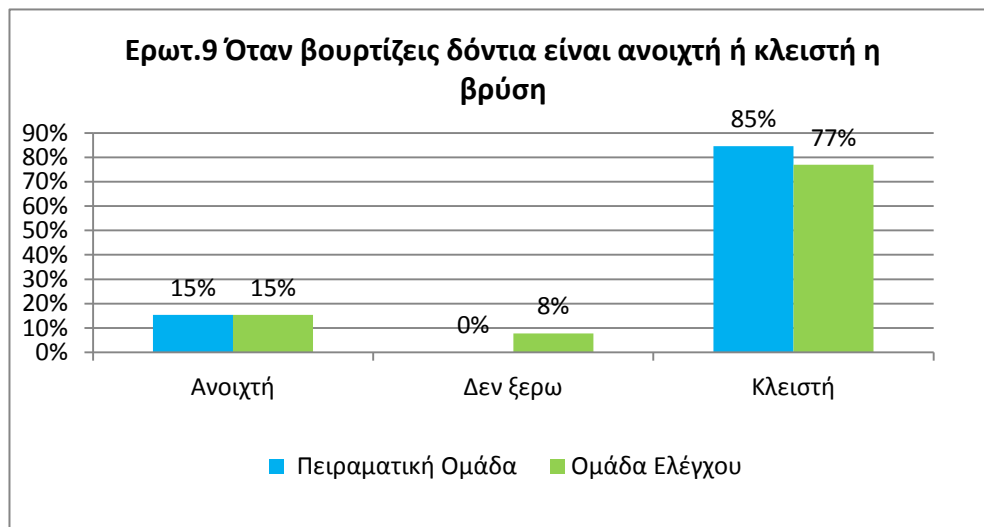
Πολύ υψηλό ποσοστό της πειραματικής ομάδας απάντησε θετικά στο συγκεκριμένο ερώτημα (11 από τα 13 νήπια) αναλογιζόμενα προφανώς τα υλικά που χρησιμοποίησαν στα εργαστήρια κατασκευής κούκλας και που είχαν φέρει κι εκείνα.

Ακόμα μια ερώτηση που αφορά στην ικανότητα δράσης και οι απαντήσεις είναι ισοκατανεμημένες ανά ομάδα, χωρίς διαφοροποιήσεις είναι η 18^η.



Γράφημα 10 Ικανότητα Δράσης (Αποχώρηση από δωμάτιο-σβήσιμο φώτων)

Η τελευταία ερώτηση που αναφέρεται στην ικανότητα περιβαλλοντικής δράσης των νηπίων είναι η 9^η ερώτηση που εξετάζει αν η βρύση παραμένει ανοιχτή ή κλειστή όση ώρα τα παιδιά βουρτσίζουν τα δόντια τους.

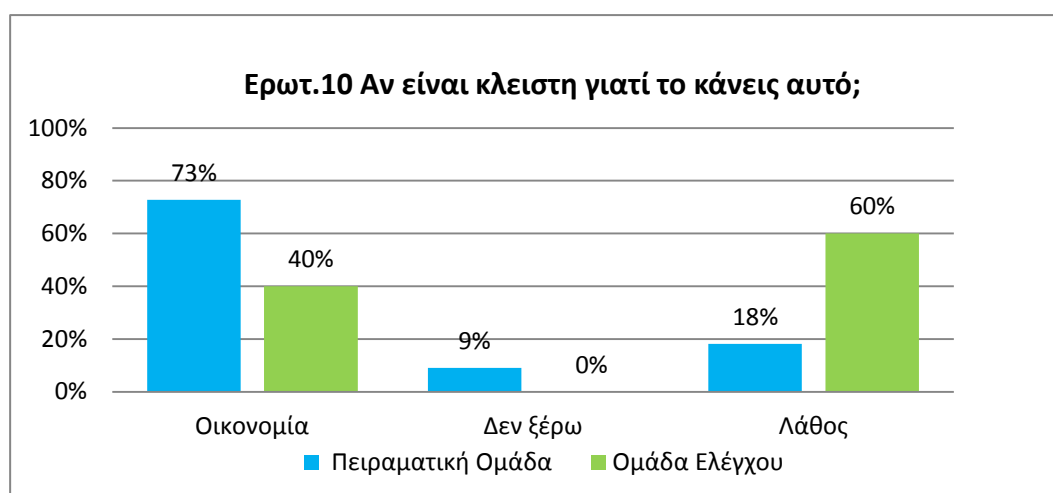


Γράφημα 11 Ικανότητα Δράσης (Βούρτσισμα δοντιών και τρεχούμενο νερό)

Και πάλι τα ποσοστά μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής είναι πολύ κοντινά. Ωστόσο εκεί που υπήρξαν διαφοροποιήσεις είναι στις απαντήσεις που έδωσαν τα νήπια για να αιτιολογήσουν τη στάση τους σε σχέση με τη συμπεριφορά τους κατά το βούρτσισμα των δοντιών.

Αναφορικά λοιπόν με τη μεταβλητή **Στάση** και τα ερωτήματα που την εξετάζουν, βρέθηκαν τα ακόλουθα αποτελέσματα.

Αρχικά, όσα παιδιά είχαν απαντήσει ότι κλείνουν τη βρύση όσο βουρτσίζουν τα δόντια τους, ρωτήθηκαν το λόγο και οι απαντήσεις αποτυπώνονται στο διάγραμμα.



Γράφημα 12 Στάση (Γιατί κλείνεις τη βρύση;)

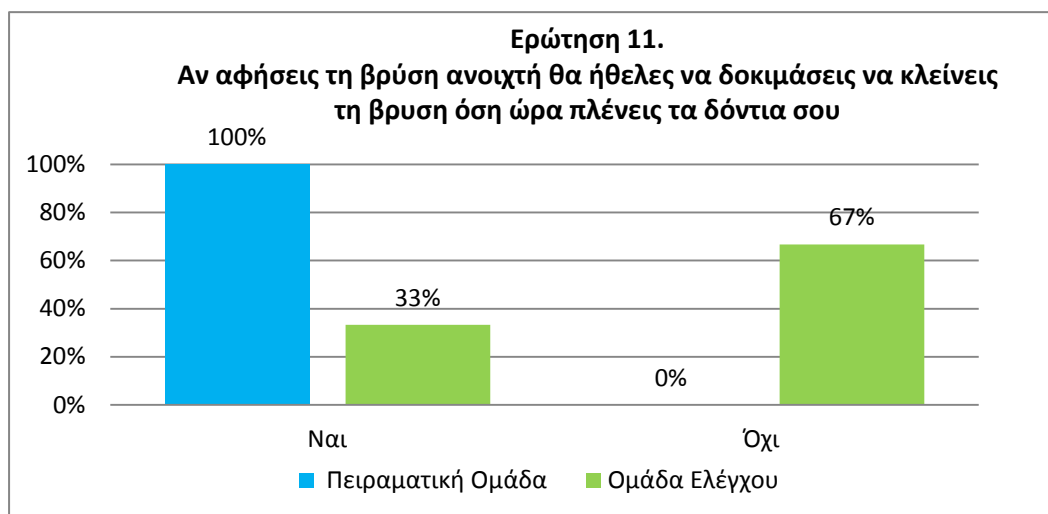
Παρατηρείται ότι το 60% της ομάδας ελέγχου απάντησε λάθος στον λόγο που αφήνει την βρύση κλειστή όταν βουρτίζει τα δόντια. Το αντίστοιχο ποσοστό για την πειραματική ομάδα είναι μόλις 18%, συγκεκριμένα 2 παιδιά.

Η σχέση ανάμεσα στον τύπο ομάδα και στις απαντήσεις των μαθητών είναι στατιστικά σημαντική με $X^2=24$ και επίπεδο σημαντικότητας $p=0.0001$.

Pearson Chi-Square X^2	24
Statistically Significant Association $p<0.05$	0,000
Degree of Freedom df	1

Πίνακας 5 Σύγκριση ομάδων ως προς τη στάση τους στο κλείσιμο της βρύσης

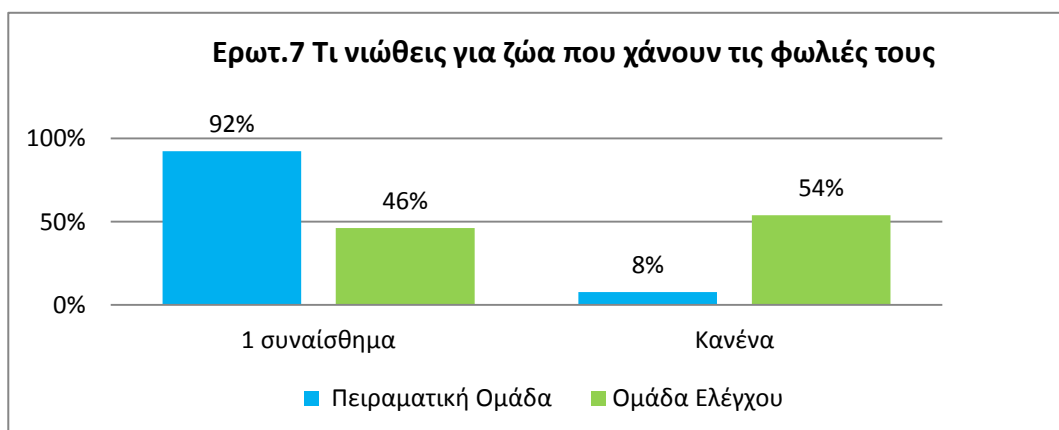
Η 11^η ερώτηση που κι αυτή σχετίζεται με το βούρτσισμα των δοντιών δείχνει διαφοροποιημένα αποτελέσματα.



Γράφημα 13 Στάση (Διάθεση για κλείσιμο της βρύσης όσο διαρκεί το βούρτσισμα των δοντιών)

Προκύπτει ότι και τα 2 παιδιά της πειραματικής ομάδας είναι πρόθυμα να δοκιμάσουν έναν εναλλακτικό τρόπο βουρτσίσματος, χωρίς σπατάλη νερού. Αντίθετα μόνο το 1 παιδί από την ομάδα ελέγχου έχει την ίδια διάθεση. 2 παιδιά από την ίδια ομάδα δεν θέλουν να δοκιμάσουν.

Ακολούθως και ως προς τα συναισθήματα που μπορεί να νιώθουν τα νήπια από την απώλεια των φωλιών των ζώων εξαιτίας της υλοτομίας, προκύπτουν τα παρακάτω αποτελέσματα.



Γράφημα 14 Στάση (Συναισθήματα για τα ζώα που χάνουν τις φωλιές τους)

Γίνεται φανερό ότι το 92% των μαθητών της πειραματικής ομάδας νιώθει 1 συναίσθημα ενώ μόλις το 46% της ομάδας ελέγχου νιώθει αντίστοιχα.

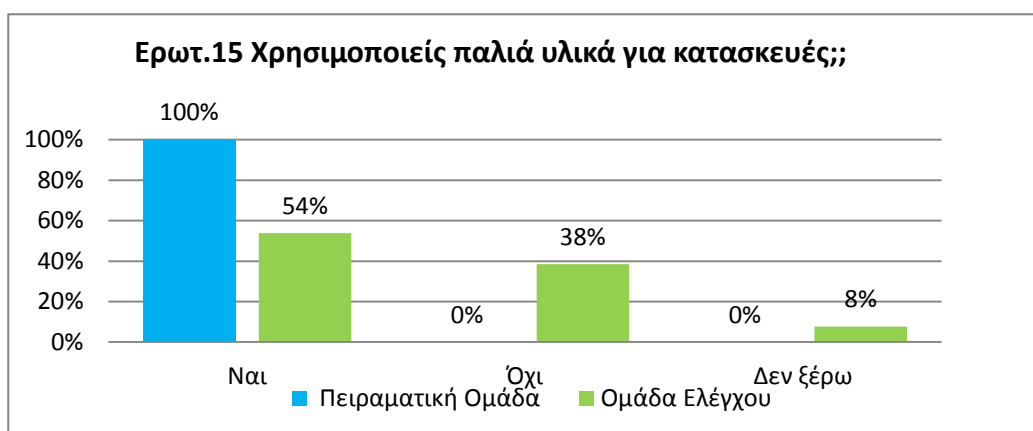
Η σχέση ανάμεσα στον τύπο ομάδα και στα συναισθήματα που νιώθουν οι μαθητές βρέθηκε στατιστικά σημαντική με $X^2=6,5$ και επίπεδο σημαντικότητας $p=0.01$

Pearson Chi-Square X^2	6,5
Statistically Significant Association $p<0.05$	0,01
Degree of Freedom df	1

Πίνακας 6 Σύγκριση ομάδων ως προς τη στάση απέναντι στα ζώα που χάνουν τις φολιές τους

Αξιοσημείωτο επίσης στοιχείο ότι 7 νήπια της ομάδας ελέγχου δήλωσαν ότι δε νιώθουν κανένα συναίσθημα.

Το επόμενο ερώτημα εξετάζει αν τα παιδιά χρησιμοποιούν παλιά υλικά στις κατασκευές τους. Τα αποτελέσματα σε αυτήν την ερώτηση είναι αποκαλυπτικά.



Γράφημα 15 Στάση (Χρήση παλιών υλικών σε κατασκευές)

Όλα τα παιδιά της πειραματικής ομάδας χρησιμοποιούν παλιά υλικά όπως εφημερίδες, χαρτόκουτα, άδειες συσκευασίες για κατασκευές, σε αντίθεση με παιδιά της ομάδας ελέγχου. Κι εκείνα χρησιμοποιούν, όμως σχεδόν τα μισά.

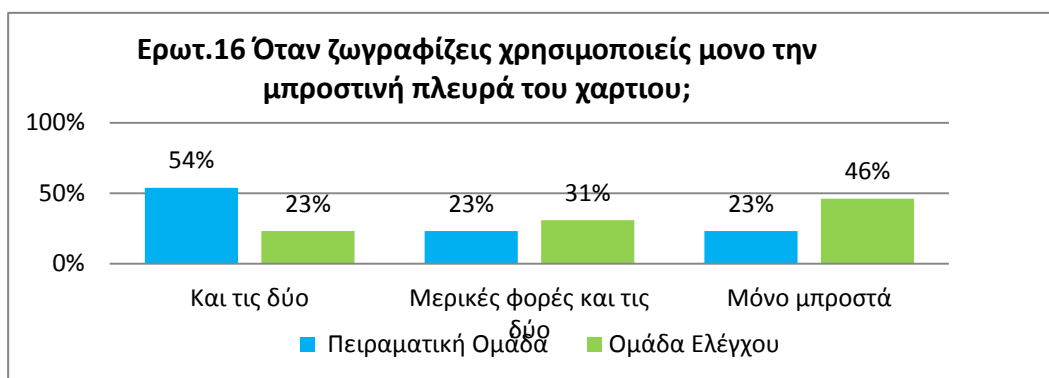
Η σχέση ανάμεσα στον τύπο ομάδα και στις απαντήσεις των μαθητών είναι στατιστικά σημαντική με $X^2=7,8$ και επίπεδο σημαντικότητας $p=0.005$.

Pearson Chi-Square X^2	7,8
Statistically Significant Association $p < 0.05$	0,005
Degree of Freedom df	1

Πίνακας 7 Σύγκριση ομάδων ως προς τη στάση τους σε σχέση με τη χρήση παλιών υλικών

Και σε αυτές τις απαντήσεις υπάρχει σαφής επιρροή των εργαστηρίων στην πειραματική ομάδα. Πρόκειται ακριβώς για τα υλικά με τα οποία εργάστηκαν τα μέλη σε όλες τις συναντήσεις.

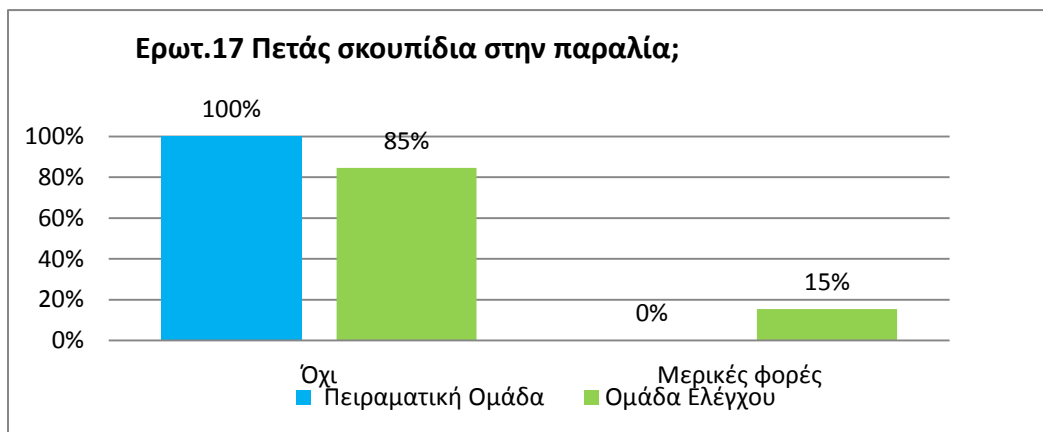
Η επόμενη ερώτηση ζητά απάντηση στο αν τα παιδιά χρησιμοποιούν και τις δύο όψεις της κόλλας χαρτιού όταν ζωγραφίζουν ή μόνο την μπροστινή.



Γράφημα 16 Στάση (Ζωγραφική και στις δυο όψεις του χαρτιού ή μόνο στην μπροστινή;)

Οι απαντήσεις στην ερώτηση αυτή είναι κατανομημένες σε τέτοια ποσοστά ανά κατηγορία που δεν επιτρέπουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων. Ωστόσο το 54% των παιδιών της πειραματικής ομάδας χρησιμοποιούν και τις 2 πλευρές σε αντίθεση με μόλις το 23% της ομάδας ελέγχου.

Τέλος, το 17^ο ερώτημα εξετάζει τη φιλοπεριβαλλοντική στάση των νηπίων.



Γράφημα 17 Στάση (Ρίψη σκουπιδιών σε παραλία λόγω απουσίας κάδου)

Και εδώ η πλειονότητα των παιδιών και των δύο ομάδων, με εξαίρεση δύο νήπια της ομάδας ελέγχου, επιλέγουν να μην πετούν τα σκουπίδια τους στην παραλία όταν δε βρίσκουν κάδο.

3.2 Δεδομένα που αποκαλύπτουν την οπτική γωνία της νηπιαγωγού-ερευνήτριας

Εκφράστηκε κριτική απέναντι σε προγράμματα εκπαίδευσης που μετρούν με αυστηρά ποσοτικά κριτήρια αλλαγές σε ανθρώπινη συμπεριφορά, στάσεις, γνώσεις. Αντίθετα, είναι πιο ανοιχτοί σε προγράμματα που προωθούν γενικευμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και στρατηγικές, με βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα αποτελέσματα στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των παιδιών (MIO-ECSDE, 2002:128).

Πρόκειται για τη δυσκολία που αντιμετωπίζεται στις κοινωνικές επιστήμες, να αναλυθεί η πολύπλοκη ανθρώπινη συμπεριφορά. Κι αυτό, στην παρούσα έρευνα, οδηγεί στην ανάλυση των αποτελεσμάτων από τη δεύτερη πηγή, τις καταγραφές της ερευνήτριας.

Στην παρούσα έρευνα εξετάζεται η σύνδεση του κουκλοθεάτρου με την ανάπτυξη θεμελιωδών αξιών που διέπουν την αειφορία, όπως συμμετοχή, αποδοχή, ελευθερία έκφρασης, συνεργασία, σεβασμός και αν προάγεται η κριτική και συστημική σκέψη. Επιπλέον, αποτιμάται το αποτέλεσμα των 12 εργαστηρίων σε

σχέση με την ανάπτυξη της φαντασίας, της δημιουργικότητας, του λεξιλογίου και φυσικά την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση.

Η Ξανθάκου (1998) θεωρεί τη δημιουργικότητα στοιχείο της προσωπικότητας του κάθε ατόμου. Μάλιστα διακρίνει τη δημιουργικότητα στη δυνατότητα που έχει το άτομο να ανταποκρίνεται στα προβλήματα που παρουσιάζονται και να τα επιλύει. Γενικότερα, η δημιουργικότητα διαμορφώνει το πλαίσιο της συμπεριφοράς κάποιου ενώ εντοπίζονται ποσοτικές κι όχι ποιοτικές διαφορές στη δημιουργικότητα του ατόμου.

Πολύ σπουδαίο ρόλο σε όλο το πρόγραμμα έπαιξε ο αναστοχασμός. Τα εργαστήρια έτσι κι αλλιώς είχαν διαβαθμιστεί και τοποθετηθεί χρονικά ξεκινώντας από απλές και οδεύοντας σε πιο σύνθετες κατασκευές. Ωστόσο προχωρώντας στις παρεμβάσεις, η ερευνήτρια προσπάθησε απαντώντας στα κατάλληλα ερωτήματα και με τη συνδρομή όλων των εμπλεκομένων στην έρευνα, να απεμπλακεί από υποκειμενικές εμπειρίες, γνώσεις και προκαταλήψεις (Κατσαρού, 2016: 179).

Αυτό που ήταν διακριτό στα πρώτα εργαστήρια ήταν η διστακτικότητα των νηπίων να χρησιμοποιήσουν υλικά ελεύθερα. Είναι καταγεγραμμένοι συχνοί διάλογοι όπως: 2^ο εργαστήριο: « ΓΤ: 'Να πάρω κόλλα;' Ερευνήτρια: 'Φυσικά.' ». 3^ο εργαστήριο: « ΓΤ: 'Εγώ θέλω να έχει (η κούκλα) αυτιά και ουρά.' Ερευνήτρια: 'Ό, τι θέλετε παίρνετε. Μη με ρωτάτε!' », « Θ.: 'Κυρία, πειράζει; Θέλω τώρα μάτια.' Ερευνήτρια: 'Ναι, πάρε!' », « Μι: 'Να πάρω ύφασμα;' Ερευνήτρια: 'Να πάρεις ό, τι θέλεις.' ».

Είναι προφανές ότι τα νήπια που προέρχονται από τέσσερα διαφορετικά πρωινά τμήματα, έχουν συνηθίσει να ακολουθούν προγράμματα που μάλλον δεν τους επιτρέπουν ιδιαίτερες πρωτοβουλίες γι' αυτό και πάντα ρωτούν πριν ενεργήσουν παρόλο που τα υλικά είναι πάντα απλωμένα μπροστά τους και στη διάθεσή τους. Πιθανόν στο πρωινό πρόγραμμα συμβαίνει το αντίθετο από αυτό που η Μοντεσσόρι καλεί τον παιδαγωγό να πράξει, να δώσει έμφαση στο εκπαιδευτικό υλικό που αποτελεί μέσο για τη μάθηση, με τον ίδιο να παίρνει το ρόλο του παρατηρητή (Ράπτης, 2000: 139).

Είναι αυτό που αποκαλείται μαθητοκεντρική προσέγγιση και σύμφωνα με τον Χρυσοφίδη (2004: 167) το σχολείο προσφέρει στον μαθητή τόση ελευθερία (και όχι

ασυδοσία) όση αυτός χρειάζεται προκειμένου να ξεδιπλώσει τα χαρίσματα της προσωπικότητάς του, να θέσει στόχους και να δραστηριοποιηθεί.

Αυτό επιχειρήθηκε να συμβεί κατά τη διάρκεια των δώδεκα παρεμβάσεων και όταν μετά από λίγες εβδομάδες τα παιδιά συνήθισαν αυτόν τον τρόπο εργασίας οι διάλογοι που έχουν καταγραφεί είναι οι εξής: 7^ο εργαστήριο: «ΓΤ: *Κυρία, πάω να πάρω ένα άλλο.*’ Ερευνήτρια: *Ναι, να πάρεις ό,τι θέλεις*’ ». Παίρνει την πρωτοβουλία αυτή τη φορά. 8^ο εργαστήριο: « ΓΔ: *Κυρία, πάω να πάρω καπάκια.*’ ». Τα νήπια λειτουργούσαν πιο ελεύθερα, πιο αυτόνομα, αναλάμβαναν πρωτοβουλίες, κάτι που όταν συμβαίνει, αναδιαμορφώνει και τη γενικότερη ατμόσφαιρα του σχολείου (Χρυσυφίδης, 1998: 23).

Εξετάζοντας την επίδραση που πιθανόν είχαν τα δώδεκα εργαστήρια στις διαπροσωπικές σχέσεις των νηπίων, έχουν γίνει κάποιες αξιολογικές καταγραφές. 3^ο: εργαστήριο: « ΓΤ: *Κυρία, μου το άρπαξε ο Θ.*’ ». 4^ο εργαστήριο: « ΓΤ: *Έλα ρε! Είναι δικό μου!*’ Ερευνήτρια: *Έχεις τρία εσύ.*’ Αλ: *Ο ΓΤ. πήρε και μπλε και κόκκινο.*’ Ερευνήτρια: *Θα το αφήσει το ένα.*’ Αλ: *Δώσε μου κι εμένα ένα.*’ ΓΤ: *Έλα, δικό μου είναι.*’ Ερευνήτρια: *Εδώ έχει τρία. Μπράβο, Θ.! Βγάλ’ τα και δώσ’ τους.*’ ».

Κι εδώ παρατηρείται μια, όχι επιθετικότητα, σίγουρα όμως ένταση στους διαλόγους των παιδιών. Αργότερα, αυτή η ένταση φαίνεται να χαλαρώνει και τα παιδιά υιοθετούν συνεργατικές πρακτικές και συνήθειες. Συγκεκριμένα: 7^ο εργαστήριο: « Γρ.: *Η κάλτσα που έχει η Σμ. είναι δική μου.*’ Ερευνήτρια: *Είστε φίλοι, ε;*’ » (της τη χάρισε για την κατασκευή). 8^ο εργαστήριο: « ΓΔ: *Κυρία, να βοηθήσω τον Φ.*’ Σμ.: *Κυρία, βοηθάω τον Φ.*’ Ερευνήτρια: *Μπράβο που βοηθάει ο ένας τον άλλον.*’ ».

Καταγραφή από το ημερολόγιο της ερευνήτριας: Βοηθάω τον Φ. να δέσει τα μαλλιά που έχει κόψει στο σουρωτήρι. « Μι: *Α, είναι κορίτσι!*’ Ερευνήτρια: *Όχι, είναι αγόρι με μακριά μαλλιά. Αν δε σου αρέσει, κούρεψέ τα.*’ ». Η Σμ. κρατάει την κούκλα του Φ. κι ο Φ. παίρνει ένα ψαλίδι και την κουρεύει. Δυσκολεύεται. Η Σμ. του βρίσκει ένα άλλο ψαλίδι. Πάλι δυσκολεύεται. Βοηθάει και η Σμ. με το κόψιμο. « Σμ: *Κυρία, κοιτάζτε! Την κουρέψαμε!*’ » (10/04/19).

Σε αυτή τη διαφοροποίηση της συμπεριφοράς φαίνεται να βρίσκει εφαρμογή η θεωρία της κοινωνικής μάθησης. Τα νήπια απέβαλαν επιθετικές, συγκρουσιακές

τάσεις και υιοθέτησαν συμπεριφορές πιο συνεργατικές, πιο αλληλοϋποστηρικτικές. Σε αυτό συνέβαλε η επιλογή και η ενασχόληση των νηπίων με τις συγκεκριμένες δραστηριότητες αλλά και το γεγονός ότι περνώντας ο καιρός, τα παιδιά ωρίμασαν (Grusec, 1995: 501).

Έτσι κι αλλιώς τα εργαστήρια ήταν σχεδιασμένα έτσι ώστε να μην καλλιεργούν τον ανταγωνισμό μεταξύ των νηπίων. Δεν αξιολογούσε κανείς ούτε το αποτέλεσμα ούτε καν τη συμμετοχή. Ενίσχυαν τη διάθεση για συνεργασία και ανταλλαγή ιδεών, υλικών αλλά και συμπαρουσίαση παραστάσεων. Γενικότερα σε αυτά τα 12 εργαστήρια εφαρμόστηκε αυτό που οραματίστηκε ο Dewey (1938) για το ρόλο του σχολείου και της ομαδοσυνεργατικής μάθησης (Κακανά, 2008:19).

Μια ακόμη παρατήρηση που προέκυψε από τη μελέτη των καταγραφών ήταν η ύπαρξη παιδιών χωρίς ιδιαίτερα ενεργή παρουσία κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων. Δεν αναλάμβαναν πρωτοβουλίες, δεν έκαναν ερωτήσεις, συχνά μάλιστα αντέγραφαν τις κατασκευές άλλων μελών της ομάδας. Αυτά τα παιδιά ωστόσο μεταμορφώνονταν όταν το λόγο έπαιρνε η κούκλα τους.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα ο Γρ. κι ο Θ. των οποίων οι ήρωες στην παράσταση έπαιζαν κρυφτό με το κοινό. Είναι συχνές οι φορές που το παιδί αντιμετωπίζει και χειρίζεται την κούκλα ως ένα συμβολικό αντικείμενο μέσω της οποίας εξωτερικεύει τις δικές του σκέψεις και συναισθήματα (Σαρρής, 2004: 152).

Επιπλέον και αναφορικά με την ανάπτυξη και καλλιέργεια της κριτικής σκέψης έγιναν κάποιες παρατηρήσεις και καταγραφές. Καταρχάς κριτική σκέψη, σε αντιδιαστολή με τη δημιουργική, ορίζεται η νοητική και συναισθηματική λειτουργία του ατόμου που του επιτρέπει να χρησιμοποιήσει τη σκέψη του για να αξιολογήσει διάφορες πληροφορίες ή καταστάσεις (Κολιάδης, 2002: 547).

Πράγματι τα νήπια σε ολη τη διάρκεια του προγράμματος διατύπωναν ερωτήματα σχετικά με τα υλικά. Έκαναν δοκιμές και όσο προχωρούσαν τα εργαστήρια, έκαναν χρήση και μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Επίσης μπορούσαν να συσχετίσουν νέες πληροφορίες με ήδη αποκτημένες γνώσεις.

Δοκίμασαν να κολλήσουν με κόλλα στικ μαλλί πλεξίματος και διαπίστωσαν ότι δεν κολλάει. Αντίθετα, η κρυσταλιζέ κόλλα είναι κατάλληλη. Κι άλλες δοκιμές τους φάνηκαν χρήσιμες όπως ότι η χαρτοταινία κόβεται με το χέρι αλλά το σελοτέηπ

χρειάζεται ψαλίδι. Στο 4^ο εργαστήριο ο Μι. ανακάλυψε και ανακοίνωσε και στην υπόλοιπη ομάδα: *‘Παιδιά! Έβαλα μαύρο (εννοεί τέμπερα) με την κόλλα και κολλάει!’*

Σε θέματα που αφορούν στην ανάπτυξη της γλώσσας και της επικοινωνίας, έγινε φανερό το αποτέλεσμα που είχε η αλληλεπίδραση των παιδιών με ενήλικες. Οι Bredekamp & Copple θεωρούν τον ρόλο των ενηλίκων πολύ σημαντικό για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, γιατί λειτουργούν ως πρότυπο (2010: 155).

Πράγματι το λεξιλόγιο των παιδιών εμπλουτίστηκε, κάτι που θα γινόταν έτσι κι αλλιώς τρεις μήνες μετά την έναρξη των παρεμβάσεων, αφού η γλωσσική επικοινωνία είναι κομμάτι της νοητικής ανάπτυξης. Εμπειρικές μελέτες θεωρούν ότι ο άνθρωπος είναι γενετικά προγραμματισμένος να κατακτήσει τη γλωσσική ανάπτυξη η οποία συμβαδίζει με την ανάπτυξη της νοητικής λειτουργίας (Πήτα, 1998: 125-133). Επιπλέον, το λεξιλόγιο της ομάδας είχε και συγκεκριμένη «πράσινη» διάθεση.

Στο 12^ο εργαστήριο ο Γρ. έχει καταγραφεί να εκφράζει τον προβληματισμό του για ένα σκουπίδι που βρήκε στην αυλή και χρησιμοποιεί τη λέξη «ανακύκλωση», λέξη που χρησιμοποιούσε συχνά η ερευνήτρια. « Γρ: *‘Κυρία, σήμερα έξω στον κήπο βρήκα ένα σακουλάκι τυρόπιτας. Το πήρα και το δίπλωσα. Αντί να το κάνουν ανακύκλωση, το πέταξαν κάτω.’*».

Στο ίδιο εργαστήριο έχει καταγραφεί ο παρακάτω διάλογος: « ... ΓΔ: *‘Γιατί τα πλαστικά τα κάνουμε ανακύκλωση.’* Ερευνήτρια: *‘Ναι, σωστά! Τα πετάμε στους κάδους ανακύκλωσης.’* Με.: *‘Στους μπλε.’* Ερευνήτρια: *‘Ναι! Ή τα φέρνουμε και τα ξαναχρησιμοποιούμε.’*».

Πολύ σπουδαίο ρόλο φαίνεται ότι διαδράματισαν οι παρεμβάσεις και στην ανάπτυξη του αυτοσυναισθήματος των παιδιών. Από το πρώτο κιάλας εργαστήριο και μέχρι το 5^ο, πολλά παιδιά έχουν καταγραφεί να ρωτούν: « ΓΔ: *‘Κυρία, ωραίο;’* Ιω: *‘Κυρία, ωραία;’* (εννοούν οι κούκλες τους)» (27/2/19) «ΓΤ: *‘Κυρία, σας αρέσει;’* Θ: *‘Κυρία, ωραίο;’*» (6/3/19) «Αλ: *‘Κυρία, σας αρέσει; Σας αρέσει πάρα πολύ;’* Ιω: *‘Κυρία, σας αρέσει;’* (ρώτησε τρεις φορές) Μι: *‘Και το δικό μου;’* ΓΔ: *‘Κυρία, είναι τέλειο;’* ΓΤ: *‘Κυρία, σας αρέσει;’*» (13/3/19) «Αλ: *‘Κυρία, σας αρέσει η κούκλα μου;’*» (20/03/19)

Η επίδραση της ομάδας, όλων των μελών ως κοινωνικοποιητικού παράγοντα, ενίσχυσε το αυτοσυναισθήμα. Το θετικό κλίμα και η αλληλεπιδραστική συμπεριφορά

που υιοθετήθηκε βοήθησε τα νήπια να νιώσουν σιγουριά για τον εαυτό τους και για τις δημιουργίες τους. Οι Φλουρής, Κουλοπούλου και Σπυριδάκης (1981: 72,73) αναφέρονται στα χαρακτηριστικά που διέπουν μια ουσιαστική, αλληλεπιδραστική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή. Τα πιο σπουδαία είναι η αίσθηση ελευθερίας, έκφρασης, κατανόησης, η δημιουργία στο μαθητή κινήτρων για μάθηση.

Και πραγματικά από τη μέση των εργαστηρίων και μέχρι την ολοκλήρωσή τους τα παιδιά ένιωθαν σιγουριά για τις δημιουργικές τους δυνατότητες και οι ερωτήσεις αυτού του προσανατολισμού περιορίστηκαν έως και σταμάτησαν.

Έτσι κι αλλιώς αναπτύχθηκε ικανοποιητικά η δημιουργική σκέψη των μελών της ομάδας (ανηλίκων κι ενηλίκων). Η δημιουργική σκέψη αναγνωρίζεται ως μια νοητική ικανότητα που επιδέχεται βελτίωσης αν το υποκείμενο τεθεί σε καταστάσεις προβληματισμού, έρευνας, αξιολόγησης, δοκιμής, επαλήθευσης (Δερβίσης, 2002: 27). Τα παιδιά έφτιαζαν πρωτότυπες κατασκευές, τροποποίησαν τις τεχνικές (π.χ. στο 9^ο εργαστήριο ο Μι. διαφοροποιήθηκε κι ενώ όλοι έφτιαχναν γαντόκουκλες από μπουκάλι, βρήκε τρόπο και την έκανε μαρότα.).

Και για την ερευνήτρια όμως ήταν μια ιδιαίτερα δημιουργική διαδικασία, αφού δεν ήταν τίποτα προσχεδιασμένο και τα εργαστήρια προέκυπταν με βάση τα υλικά που συγκεντρώνονταν και τις συζητήσεις με τα παιδιά και την κριτική φίλη.

3.3 Δεδομένα που ακοκαλύπτουν την οπτική της κριτικής φίλης

Πολύ σπουδαίο ρόλο σε αυτή την έρευνα διαδραμάτισε και η κριτική φίλη, ένα άτομο αξιόπιστο που ήρθε στην ομάδα για να καταγράψει τις δράσεις με ειλικρίνεια αλλά καλή διάθεση και χωρίς την πρόθεση να αποκαλύψει στοιχεία των μελών της ομάδας (Sagor, 2005: 47).

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η κριτική φίλη δεν είχε προηγούμενη σχέση με τον εκπαιδευτικό χώρο που έλαβε χώρα η έρευνα-δράση, προερχόταν όμως κι αυτή από τον χώρο της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα της θεατρολογίας. Προσκλήθηκε από την ερευνήτρια για να παρακολουθήσει τα εργαστήρια, να κρίνει, να

συμβουλεύσει, να προτείνει λύσεις, να ανατροφοδοτήσει τη διαδικασία με ανταλλαγή απόψεων και γόνιμο διάλογο.

Η κριτική φίλη κατέγραψε παρατηρήσεις που περιγράφουν ένα ήρεμο κι ευχάριστο πλαίσιο εργασίας κατά τη διάρκεια των κατασκευών. Το περιβάλλον του νηπιαγωγείου έχει αποδειχτεί ότι αν είναι κατάλληλα οργανωμένο μπορεί να προωθήσει τη δημιουργικότητα, την απρόσκοπτη επικοινωνία, την ανάπτυξη της υπευθυνότητας (Λαλούμη-Βιδάλη, 1996: 142).

Επιπλέον γινόταν αναλυτική επεξήγηση και για το είδος της κούκλας αλλά και για την πορεία κατασκευής της. Στα παιδιά δίνονταν ευκαιρίες για αυτενέργεια, ευκαιρίες να επιλέξουν υλικά και αντικείμενα, να τα χρησιμοποιήσουν με διάφορους τρόπους, να συζητήσουν μεταξύ τους γι' αυτές τις εμπειρίες. Ήταν ένα περιβάλλον δηλαδή που καλλιέργησε την ανακαλυπτική και ενεργητική μάθηση όπως την όρισαν το 1995 οι Hohman & Weikart (Ντολιοπούλου, 2003: 145).

Παρατήρησε ότι τα παιδιά στριμώχνονταν γύρω από τα δύο τραπέζια και, μετά το τρίτο εργαστήριο, συζητήθηκε στην ομάδα να χρησιμοποιηθεί και το διπλανό τραπέζι. Τα παιδιά συμφώνησαν ωστόσο κάποιες φορές δυσκολεύονταν να χωριστούν οι παρέες παιδιών. Επίσης έπρεπε να τους υπενθυμίζεται ότι είναι όλοι ελεύθεροι να κινούνται στα τραπέζια, να παίρνουν υλικά, να εργάζονται όπου τους αρέσει περισσότερο.

Η κριτική φίλη επίσης έκρινε πως καλό θα ήταν να παρακινηθούν όλοι να φτιάξουν κούκλα (κάτι που η ερευνήτρια δε θεωρούσε απαραίτητο σε κάθε εργαστήριο, αν κάποιο παιδί έχανε το ενδιαφέρον του) κι έθεσε το ζήτημα των κινήτρων. Τα κίνητρα που αφορούν στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι προσανατολισμένα σε δύο κατευθύνσεις και αφορούν τις προσπάθειες που καταβάλλονται ώστε τα αποτελέσματά της να χαρακτηριστούν επιτυχημένα και σίγουρα όχι αποτυχημένα (Συγκολλίτου, 1998: 117).

Το κίνητρο που πρότεινε η κριτική φίλη ήταν κάτι απλό, η ίδια η κούκλα που όσο προχωρούσαν τα εργαστήρια, αποκτούσε μεγαλύτερη αξία. Τα παιδιά ανυπομονούσαν να τη δείξουν στους γονείς τους και μάλιστα υπήρξε και μια πρόοδος ως προς την παρουσίαση της κούκλας. Στα τρία πρώτα εργαστήρια τα παιδιά αφού ολοκλήρωναν τις κατασκευές τους, τις παρουσίαζαν. Στο τέταρτο και στο πέμπτο

εργαστήριο οι κούκλες απέκτησαν κίνηση και φωνή και τα παιδιά τις εμψύχωναν και οι ίδιες οι κούκλες παρουσίαζαν τους εαυτούς τους. Από το έκτο εργαστήριο και μέχρι το τέλος, τα παιδιά έδιναν κουκλοθεατρικές παραστάσεις μετά το τέλος κάθε εργαστηρίου.

Τα παιδιά είχαν επινοήσει ένα είδος «τελετουργίας» για τις παραστάσεις τους. Ήθελαν να ξεκινούν πάντα με τραγούδι και σβηστά φώτα (που μετά άλλοτε άναβαν κι άλλοτε όχι) και οι παραστάσεις ήταν πάντα αυτοσχεδιαστικές. Σε αρκετές περιπτώσεις κούκλες και κοινό αλληλεπιδρούσαν. Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη καταγραφή:

« Κύριος Ντενεκεδάκιας: Προσγειώνομαι πάνω στα σχολεία και γκρεμίζονται. Άμα φύγετε θα σας το γκρεμίσω.» Ιω.: 'Εγώ δε θα φύγω ποτέ.' Θ: 'Παιδιά, μη φύγετε!'». Ο αυτοσχεδιασμός, δίνει στα άτομα την ελευθερία να δώσουν μορφή στα βιώματα και τις εμπειρίες τους με έναν τρόπο θεατρικό χωρίς όμως περιγράμματα και περιορισμούς (Αλκηστις, 1999: 87). Είναι ξεκάθαρα προσωπική υπόθεση που όμως μπορεί να υπάρξει δημιουργική συνάντηση με τον άλλον.

Η κριτική φίλη κατέγραψε εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μελών της ομάδας. Μάλιστα μετά το 8^ο εργαστήριο και τις αντικειμενόκουκλες, σημείωσε καταγραφές των παιδιών όπως: εφημεριδόκουκλες, μπουκαλόκουκλες. Είναι σύνηθες παιδιά να χρησιμοποιούν τη δημιουργικότητά τους για να πλάθουν λέξεις και να εκφράζουν νέες έννοιες (Siegler, 2002: 265, 266).

Επιπλέον, η κριτική φίλη θεωρεί ότι τα νήπια που παρακολούθησαν το πρόγραμμα παρουσίασαν στοιχεία αναπτυγμένης συστημικής σκέψης. Τα μέλη της ομάδας, ως μέλη ενός συστήματος, ανέπτυξαν σχέσεις μεταξύ τους, αντάλλαξαν πληροφορίες, επικοινωνήσαν, συνομίλησαν, αλληλεπίδρασαν (Σχίζα, 2009: 42, 44). Όλα αυτά συνέβησαν χωρίς να χάσουν την προσωπική τους ταυτότητα, η οποία φαινόταν είτε στη δημιουργικότητα κατά την κατασκευή είτε κατά τις παραστάσεις.

4 Συμπεράσματα

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, το κουκλοθέατρο αποτελεί κατάλληλο εργαλείο στα χέρια ενός εκπαιδευτικού που επιθυμεί να ευαισθητοποιήσει περιβαλλοντικά την ομάδα στην οποία απευθύνεται.

Η θεατρική κούκλα πρόσφερε πολλές δυνατότητες στα παιδιά να εκφραστούν δημιουργικά αλλά και κυριολεκτικά. Αγάπησαν τα εργαστήρια και τις κούκλες τους, στις οποίες έδωσαν κίνηση και ζωή και δημιούργησαν αυτή την «απίστευτη τέχνη» όπως αποκαλεί ο Meschke την τέχνη της μαριονέτας. Θεωρεί ότι η κούκλα φέρει την ίδια στιγμή στοιχεία έμψυχα και άψυχα, έμφυλα και άφυλα, αστεία αλλά και όχι (Meschke, 2004: 254).

Και πραγματικά, τη στιγμή που μια χαρτοσακούλα έγινε μέλισσα, συνέβη αυτό που ο Vygotsky (2000: 165) έχει περιγράψει ότι «*Στο παιχνίδι η σκέψη διαχωρίζεται από τα αντικείμενα, και η δράση είναι επακόλουθο των ιδεών μάλλον παρά των πραγμάτων*». Τα μέλη της ομάδας αξιοποίησαν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, συνεργάστηκαν και απόλαυσαν αυτά τα δώδεκα εργαστήρια.

Έτσι κι αλλιώς η φαντασία και η δημιουργικότητα των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα, αναπτύχθηκε, όπως φάνηκε κι από τις καταγραφές των ενηλίκων μελών της ομάδας. Η Σμαραγδά-Τσιαντζή συνδέει την ανάπτυξη τέτοιων λειτουργιών με το παιχνίδι αλλά και με δραστηριότητες που προάγουν την αισθητική και την παραγωγή (1995: 42). Οι κατασκευές θεατρικής κούκλας ήταν τέτοιου είδους δραστηριότητες και καλό θα ήταν και μελλοντικά να δοθούν στα νήπια ευκαιρίες για συμμετοχή σε ανάλογες εργασίες.

Οι παρεμβάσεις συνέβαλαν στην ενδυνάμωση της ομάδας μέσω και της ανταλλαγής ιδεών, γεγονός ιδιαίτερα σημαντικό για την ανάπτυξη της σκέψης. Τα παιδιά ανταλλάσοντας ιδέες για τα υλικά, τις τεχνικές, τους ήρωες που κατασκεύαζαν, ακόμα και τους ρόλους που εμπύχωναν αντιλαμβάνονταν την ύπαρξη διαφορετικών απόψεων από τις δικές τους (Donaldson, 2001: 190).

Η ανάλυση των ερωτηματολογίων αλλά και η γενικότερη συμπεριφορά των παιδιών όπως διαμορφώθηκε μέχρι το τέλος των παρεμβάσεων κατέδειξε ότι τα μέλη της πειραματικής ομάδας ανέπτυξαν περισσότερες γνώσεις για οικολογικά θέματα, έδειξαν πιο θετική στάση προς το περιβάλλον και είχαν διάθεση αλλά και ικανότητα

να δράσουν οικολογικά, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Αυτό συνέβη με χρήση εργαλείων όπως ψαλιδιών, πινέλων, μολυβιών και άλλων που ο Bruner όπως κι ο Vygotsky αποκαλούν πολιτιστικά εργαλεία και τα θεωρούν απαραίτητα στη διερευνητική μάθηση μέσω παιχνιδιού (Smidt, 2006: 47).

Η εκπαίδευση για την Αειφορία στοχεύει να εμπλέξει τα άτομα πιο αποτελεσματικά σε θέματα που αφορούν στη ζωή τους στον πλανήτη, ενισχύοντας την ευαισθητοποίηση, τις γνώσεις, τροποποιώντας τις αξίες, τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους (Palmer, 1998: 30). Η ενασχόληση των νηπίων με κουκλοθεατρικές δραστηριότητες έδειξε να συντελεί σε αυτή την κατεύθυνση.

Πιθανόν θα μπορούσε να συνεχιστεί η έρευνα με παραστάσεις από ενήλικες που να απευθύνονται στα παιδιά και να έχουν οικολογικό περιεχόμενο. Έχει ήδη γίνει αναφορά στον εκπαιδευτικό ρόλο της θεατρικής κούκλας και ο Γραμματάς θεωρεί ότι ο ρόλος αυτός ενισχύεται όταν αποδέκτης της ενέργειας της κούκλας είναι ανήλικοι (Γραμματάς, 1996: 69).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι πρόκειται για μια πρώτη απόπειρα διερεύνησης του θέματος, η οποία εφαρμόστηκε σε μια μικρή ομάδα παιδιών, γίνεται σαφές ότι τα αποτελέσματα αφορούν αυτή την ομάδα και μόνο. Καλό θα ήταν να υπάρξει περαιτέρω μελέτη του θέματος, και ίσως σε πιο διευρυμένη κλίμακα, ώστε να γενικευτούν τα αποτελέσματα.

Βιβλιογραφία

- Άλκηστις, (1999). Το βιβλίο της δραματοποίησης. Αθήνα: Άλκηστις.
- Άλκηστις, (1992). Κουκλο-θέατρο σκιών. Αθήνα: Άλκηστις.
- Αναστασάτος, Ν. & Κώτσιος, Β. (2011). Η αειφορία στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Στο Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου, Γ. Λιαράκου & Μ. Καίλα (επιμ.), *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: ζητήματα θεωρίας, έρευνας και εφαρμογών*. (σσ.147-182). Ζεφύρι: Διάδραση.
- And, M. (1975). Gölge oyununun Asya, dan özellikle java gine ve hindistan, dan cikip batiya yayildigi anlasilmistir. *Milliyet sanat dergisi*, 119, 10-12.
- Βασίλη, Χ. (2016). *Διερεύνηση των περιβαλλοντικών στάσεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Διπλωματική εργασία, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Bredenkamp, S. & Corple, C. (2010). *Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση: αναπτυξιακά κατάλληλες πρακικές στα προσχολικά προγράμματα* (ελ. μετ. Ευ. Μαρκάκη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργόπουλος, Α. (1998). *Γη, ένας μικρός και εύθραυστος πλανήτης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γραμματάς, Θ. (1996). *Fantasyland. Θέατρο για παιδιά και νεανικό κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*. Αθήνα: Κώδικας.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cuffaro, H. K. (1998). Η έννοια της εμπειρίας κατά τον Dewey και οι αφηγήσεις των παιδιών για τον κόσμο. Στο Η. Κ. Cuffaro, Ε. Κ. Shapiro, C. Kamii & Ε. Κουτσουβάνου (επιμ.), *Θεωρία και μεθοδολογία της προσχολικής εκπαίδευσης* (σσ.13-31). Αθήνα: Πατάκης.
- Δαράκη, Π. (1989). *Κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Gutenberg.

- Δερβίσης, Σ. (2002). *Η δημιουργική σκέψη και η δημιουργική διδακτική διαδικασία*. Θεσσαλονίκη.
- Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: περιβάλλον, αειφορία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Delpeux, H. (1987). *Κούκλες και μαριονέτες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: The Macmillan Company.
- Diamond, K. & Musser, L. (1999). The children's attitudes toward the environment scale for preschool children. *Journal of Environmental Education*, 30(2), 23-30.
- Dillon, J. (2011). Εκπαίδευση, περιβάλλον και αειφορία. Στο Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου, Γ. Λιαράκου & Μ. Καΐλα (επιμ.), *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: ζητήματα θεωρίας, έρευνας και εφαρμογών* (σσ.127-146). Ζεφύρι: Διάδραση.
- Donaldson, M. (2001). *Η σκέψη των παιδιών*. (ελ. μετ. Α. Καλογιαννίδου & Α. Αρχοντίδου). Αθήνα: Gutenberg.
- Εμβαλωτής, Α., Κατσή, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Grusec, J. E. (1995). Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης και η αναπτυξιακή ψυχολογία: το κληροδότημα του Robert Sears και του Albert Bandura. Στο Γ. Κουγιουμουτζάκης (επιμ.), *Αναπτυξιακή ψυχολογία. Παρελθόν, παρόν και μέλλον* (σσ. 491-521). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Hemmet, C. (1986). Ένα ζωντανό θέατρο σκιών: Το Nang Talung, έκφραση της αγροτικής καθημερινής ζωής στη Νότια Ταϊλάνδη. Στο Σ. Δαμιανάκος (επιμ.), *Θέατρο σκιών. Παράδοση και νεωτερικότητα* (21-47). Αθήνα: Πλέθρον.
- Hoffmann, J., & Russ, S. (2012). Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6 (2), pp. 175–184. doi: 10.1037/a0026299
- Hopkins, D. (2008). *A teacher's guide to classroom research*. Maidenhead: Open University Press.
- Κακανά, Δ.Μ. (2008). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- Κακίση-Παναγοπούλου, Λ. (1994). *Και όμως ζωγραφίζουν*. Αθήνα: Δελφοί.

- Kangas, M. (2010). Creative and playful learning: Learning through game co-creation and games in a playful learning environment. *Elsevier: Thinking skills and creativity*, 5 (1), 1-15.
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κιουρτσάκης, Γ. (1983). *Προφορική παράδοση και ομαδική δημιουργία. Το παράδειγμα του Καραγκιόζη*. Αθήνα: Κέδρος.
- Κολιάδης, Εμ. (2002). *Γνωστική ψυχολογία, γνωστική νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη*. Δ΄ τόμος. Αθήνα: Σύνθεση.
- Κουτσοβάνου, Ε. (1994). *Η θεωρία του Piaget και παιδαγωγικές εφαρμογές στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κουτσοβάνου, Ε. (1990). *Μορφές και τρόποι εργασίας στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κόφφας, Α. (2001). Εφαρμογή γενικών διδακτικών αρχών κατά τη μεθόδευση των δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο. Στο Ε. Κούρτη (επιμ.), *Η έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση*, τόμος 1^{ος} (223). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Λαλούμη-Βιδάλη, Ε. (1996). *Ανθρώπινες σχέσεις και επικοινωνία στην προσχολική εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Σύγχρονες Εκδόσεις.
- Λενακάκης, Α., & Τσολάκη, Ι. (2016). Κουκλοθέατρο και φυσικές επιστήμες. Στο Σ. Παπαδόπουλος (Επιμ.), *Τέχνη και πολιτισμός στο σχολείο του 21ου αιώνα*. Πρακτικά επιστημονικής ημερίδας (σσ. 91-103). Αθήνα: ΘΑΛΗΣ-ΕΚΠΑ.
- Λενακάκης, Α., & Λουλά, Μ. (2015). Κουκλοθέατρο και επικοινωνία. Μια ερευνητική προσέγγιση για τον ρόλο της θεατρικής κούκλας στην προώθηση της επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας. Στο Σ. Παπαδόπουλος (Επιμ.), *Θέατρο και θεατρικές τεχνικές στην αγωγή και την εκπαίδευση*. 2ο Forum Νέων Επιστημόνων (σσ. 357-373). Αθήνα: Θαλής-ΕΚΠΑ.
- Λενακάκης, Α., Αργυροπούλου, Ι., Λούλα, Μ., Μπάλλη, Β., Παπαδημητρίου-Βογιτζή, Μ.-Ε., Πενκή, Μ., Σιδηροπούλου, Χ., Τσολάκη, Ι. (2014). Κούκλες και κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση. Στο Μ. Τζεκάκη & Μ. Κανατσούλη

- (Επιμ.), Πρακτικά του πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: Αναστοχασμοί για την παιδική ηλικία (σσ. 148-166). Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ
- Lenakakis, A., Argyropoulou, I., Loula, M., Papadimitriou-Vogiatzi, M.-E., Sidiropoulou, C., & Tsolaki, I. (2017). Puppet theatre and Diversity: A research conducted with elementary school students / Lutkarsko pozoriste I ranznolikost: Istrazivanje sprovedeno s ucenicima osnovne skole. In S. Jelusic & M. Radonjic (Eds.), *Theatre for children – Artistic phenomenon. A collection of papers / Pozoriste za decu – Umetnicki fenomen. Zbornik radova* (pp. 43-67). Subotica, Serbia: International Festival of Children's Theatres
- Λιθοξοΐδου, Λ. (2006). *Η συμβολή ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην καλλιέργεια στάσεων και αξιών στην προσχολική ηλικία*. Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής αγωγής και Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μαγουλιώτης, Α. (1994). *Κουκλοθέατρο 1, Πώς στήνεται ένα έργο*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η Κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Meschke, M. (2004). *Το θέατρο στ' ακροδάχτυλα*. (ελ. μετ. Μ. Κουλεντιανού). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- MIO-ECSDE, (2002). *Workshop on environmental education. Methodologies and teaching methods*. Athens: the Hellenic ministry for the environment, physical planning and planning works.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2008). *Προς μία παιδαγωγική του διαλόγου: Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυστακίδου, Α. (1982). *Karagöz. Το θέατρο σκιών στην Ελλάδα και στην Τουρκία*. Αθήνα: Ερμής-Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2003). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Palmer, J. (1998). *Environmental education in the 21st century. Theory, practice, progress and promise*. London: Routledge.

- Παπαδημητρίου, Β. (1998). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση και σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παρούση, Α. (1995). *Κούκλες κουκλοθέατρου*. Αθήνα: Δελφίνι.
- Παρούση, Α. (2012). *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση, εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Πατσάλης, Χ. (1998). Η ιστορία του θεάτρου σκιών-Το θέατρο σκιών στην τέχνη και στο σχολείο. Στο Χ. Πατσάλης (επιμ.), *Θέατρο σκιών και κουκλοθέατρο στο σχολείο* (13-37). Μαρούσι: Polyentypo.
- Περδικάρη, Σ. (2007). *Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός παιδαγωγικού προγράμματος για την περιβαλλοντική εκπαίδευση παιδιών προσχολικής ηλικίας με έμφαση στη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Πήτα, Ρ. (1998). *Ψυχολογία της γλώσσας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ράπτης, Ν. (2000). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση και αγωγή*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Sagor, R. (2005). *The action research guidebook: a four-step process for educators and school teams*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Σαρρής, Δ. (2004). *Ο ρόλος του παραμυθιού και της μαριονέτας στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών: Γνωστική και ψυχαναλυτική προσέγγιση*. Αττική: Άνθρωπος.
- Siegler, R., S. (2002). *Πώς σκέφτονται τα παιδιά*. (ελ. μετ. Ζ. Κουλεντιανού). Αθήνα: Gutenberg.
- Σκόρδου-Εξαρχοπούλου, Μ. (1996). *Κουκλοπαιχνιδίσματα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Σμαραγδά-Τσιαντζή, Μ. (1995). *Εφαρμοσμένη παιδαγωγική στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Smidt, S. (2006). *The developing child in the 21st century. A global perspective on child development*. London: Routledge.
- Συγκολλίτου, Ε. (1998). Εαυτός, κίνητρα και επίδοση στο σχολείο. Στο Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη (επιμ.), *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση* (σσ.109-124). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Σχίζα, Κ. (2009). *Συστημική σκέψη και περιβαλλοντική εκπαίδευση. Ένα διδακτικό μοντέλο που οικοδομεί την κριτική σκέψη και τη σχέση με τον «άλλον»*. Αθήνα: Χρήστος Δάρδανος.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2002). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για το νηπιαγωγείο και προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δρατηριοτήτων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Vygotsky, L. S. (2000). *Νους στην κοινωνία*. (ελ. μετ. Αν. Μπίμπου & Στ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.
- Φακίνου, Ε. (1977). *Ντενεκεδούπολη*. Αθήνα: Κέδρος.
- Φλογαΐτη, Ε. (1993). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικές Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.
- Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Φλουρής, Γ., Κουλοπούλου, Α., & Σπυριδάκης, Ι. (1981). *Το αυτοσυναίσθημα και η παιδαγωγική του αντιμετώπιση*. Αθήνα: Αλκυών.
- Χρυσάφιδης, Κ. (1998). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χρυσάφιδης, Κ. (2004). *Επιστημολογικές αρχές της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Zuljevic, V. (2007). *Puppetry and language development in a first grade library reading programme: a case study*. Washington: Washington State University, College of Education.

<http://www.unric.org/sdgs-in-greek> (τελευταία πρόσβαση 24/09/19)

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

Παρουσιάζεται η κλίμακα ερωτημάτων που χρησιμοποιήθηκε για την άντληση των δεδομένων της έρευνας.

Δημογραφικά στοιχεία νηπίων:

1. Φύλο: α) αγόρι β) κορίτσι
2. Ηλικία (έτος γέννησης): α) 2013 β) 2014
3. Έτος φοίτησης στο νηπιαγωγείο: α) 1^ο β) 2^ο
4. Μητρική γλώσσα: α) ελληνική β) αλβανική γ) κινεζική

Ερωτήματα συνέντευξης:

5. Ξέρεις από τι φτιάχνεται το χαρτί;
α) ΣΩΣΤΟ β) ΣΧΕΤΙΚΗ απάντηση γ) ΛΑΘΟΣ. (αφορά

ΟΙΚΟΛΟΓΙΚΗ ΓΝΩΣΗ

6. Τι προϊόντα παίρνουμε από το δάσος;
α) ΔΕΝ ΞΕΡΩ/ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗ β) ΕΝΑ ΠΡΟΪΟΝ γ) ΔΥΟ ΠΡΟΪΟΝΤΑ δ) ΤΡΙΑ ΠΡΟΪΟΝΤΑ (και αθροίζονται τα προϊόντα) (αφορά **ΟΙΚΟΛΟΓΙΚΗ ΓΝΩΣΗ**)

7. Τι νιώθεις για τα ζώα που χάνουν τις φωλιές τους όταν κόβονται τα δέντρα στα δάση;

α) ΤΙΠΟΤΑ β) ΕΝΑ συναισθήμα, γ) ΔΥΟ συναισθήματα, δ) ΤΡΙΑ συναισθήματα (και αθροίζονται τα συναισθήματα) (αφορά **ΣΤΑΣΗ**)

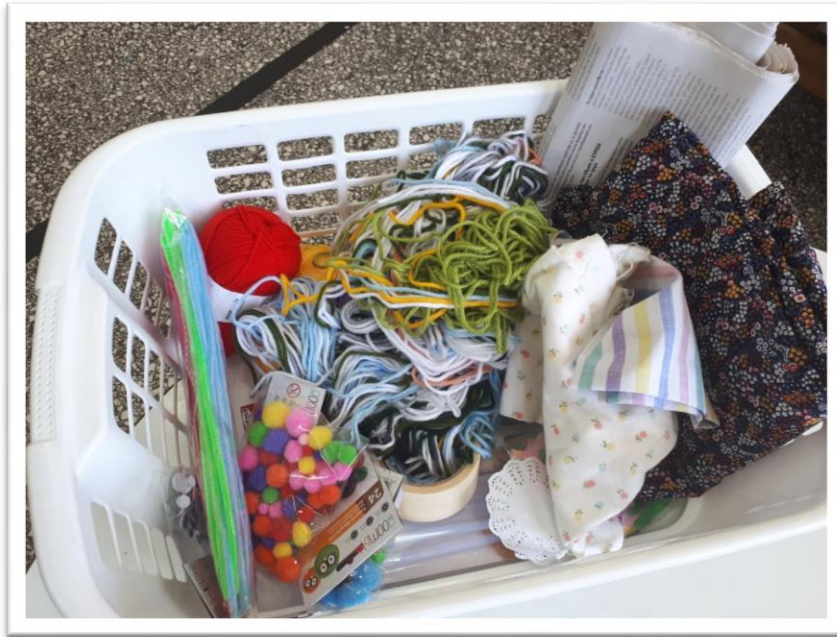
8. Τι χρειάζεται ένα δέντρο για να ζήσει; Μπορείς να αναφέρεις κάποια απαραίτητα στοιχεία;

α) ΔΕΝ ΞΕΡΩ/ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗ β) ΕΝΑ στοιχείο γ) ΔΥΟ στοιχεία δ) ΤΡΙΑ στοιχεία ε) ΤΕΣΣΕΡΑ στοιχεία (και αθροίζονται τα στοιχεία) (αφορά **ΟΙΚΟΛΟΓΙΚΗ ΓΝΩΣΗ**)

9. Όση ώρα βουρτσίζεις τα δόντια σου, η βρύση είναι ανοιχτή ή κλειστή; (Το νερό τρέχει ή δεν τρέχει;)
- α) ΑΝΟΙΧΤΗ β) ΔΕ ΒΟΥΡΤΣΙΖΩ-ΔΕΝ ΞΕΡΩ γ) ΚΛΕΙΣΤΗ. (αφορά **ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΔΡΑΣΗΣ**)
10. (Αν ΚΛΕΙΣΤΗ, στην ερώτηση 9) Γιατί συνηθίζεις να κλείνεις τη βρύση;
- α) ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ ΝΕΡΟΥ β) ΣΧΕΤΙΚΗ απάντηση γ) ΛΑΘΟΣ (αφορά **ΣΤΑΣΗ**)
11. (Αν ΑΝΟΙΧΤΗ, στην ερώτηση 9) Θα ήθελες να δοκιμάσεις να κλείνεις τη βρύση όση ώρα πλένεις τα δόντια σου για να μην τρέχει το νερό;
- α) ΝΑΙ β) ΔΕΝ ΞΕΡΩ γ) ΟΧΙ (αφορά **ΣΤΑΣΗ**)
12. Τι πετάμε στους μπλε κάδους;
- α) ΔΕΝ ΞΕΡΩ/ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗ β) ΕΝΑ υλικό γ) ΔΥΟ υλικά
δ) ΤΡΙΑ υλικά ε) ΤΕΣΣΕΡΑ υλικά (και αθροίζονται τα υλικά) (αφορά **ΟΙΚΟΛΟΓΙΚΗ ΓΝΩΣΗ**)
13. Βοηθάς την οικογένειά σου να ξεχωρίσει τα σκουπίδια που μπορούν να ανακυκλωθούν;
- α) ΝΑΙ β) ΟΧΙ (αφορά **ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΔΡΑΣΗΣ**)
14. Φέρνεις στο σχολείο πλαστικά καπάκια, δοχεία, μπαταρίες, ρολά χαρτιών κλπ για ανακύκλωση ή επαναχρησιμοποίηση;
- α) ΝΑΙ β) ΟΧΙ (αφορά **ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΔΡΑΣΗΣ**)
15. Χρησιμοποιείς παλιά υλικά όπως εφημερίδες, χαρτόκουτα, άδειες συσκευασίες κλπ για να φτιάξεις κατασκευές;
- α) ΔΕΝ ΞΕΡΩ β) ΝΑΙ γ) ΟΧΙ (αφορά **ΣΤΑΣΗ**)
16. Όταν ζωγραφίζεις, χρησιμοποιείς μόνο την μπροστινή πλευρά του χαρτιού ή ζωγραφίζεις και στην πίσω (την ίδια ή άλλη φορά);
- α) ΜΟΝΟ ΣΤΗΝ ΜΠΡΟΣΤΙΝΗ β) ΚΑΙ ΣΤΙΣ ΔΥΟ γ) ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ΣΤΗ ΜΙΑ ΚΑΙ ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ΚΑΙ ΣΤΙΣ ΔΥΟ (αφορά **ΣΤΑΣΗ**)
17. Αν πας βόλτα στην παραλία και δεν υπάρχει κάδος σκουπιδιών, πετάς τα σκουπίδια σου στην παραλία;
- α) ΝΑΙ β) ΟΧΙ γ) ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ (αφορά **ΣΤΑΣΗ**)
18. Όταν φεύγεις από ένα δωμάτιο, σβήνεις τα φώτα;

α) ΝΑΙ β) ΟΧΙ γ) ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ (αφορά **ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΔΡΑΣΗΣ**)

Φωτογραφίες



Εικόνα 1 Το κουτί με κάποια από τα υλικά



Εικόνα 2 Η Αντ. έφτιαξε έναν μονόκερο από καπάκι μαρκαδόρου στο πρώτο εργαστήριο



Εικόνα 3 Η Ιω. έφτιαξε μια βασίλισσα-δακτυλόκουκλα



Εικόνα 4 Η Σμ. έφτιαξε ένα πουλάκι στο πρώτο εργαστήριο.



Εικόνα 5 Το χταπόδι του Φ. από το 2ο εργαστήριο. Ζει στο στο βυθό.



Εικόνα 6 Η Σμ. έφτιαξε τη Ματίνα, ένα τρίχρονο κορίτσι που μνει στο κολυμβητήριο.



Εικόνα 7 Η Π. έφτιαξε μια θάλασσα πράσινη (γιατί είναι βρώμικη).



Εικόνα 8 Γαντόκουκλες από χαρτοσακούλες τροφίμων που φτιάχτηκαν στο 3ο εργαστήριο.



Εικόνα 9 Η Μαργαρίτα του Μι., μια βατραχίνα-πριγκίπισσα από την Κάλυμνο.



Εικόνα 10 Ο Γκάρφιλντ του ΓΔ είναι ένας τίγρης που τρώει κοτόπουλο.



Εικόνα 11 Η μέλισσα Μελίνα της Σμ.



Εικόνα 12 Γαντόκουκλα από χάρτινο ποτήρι καφέ, ύφασμα, χαρτάκια cupcake και άλλα υλικά φτιαγμένη στο 4^ο εργαστήριο.



Εικόνα 13 Η Ιω. με την Πεντάμορφη και η Αν. με την Έλσα.



Εικόνα 14 Ο Μάιλ, η χελώνα που ζει στον πλανήτη Λία κι έφτιαξε ο ΓΔ.



Εικόνα 15 Ο Μπομπ Σφουγγαράκης, μαρότ-ξύλινη κουτάλα, κατασκευή του Θ. στο 5^ο εργαστήριο.



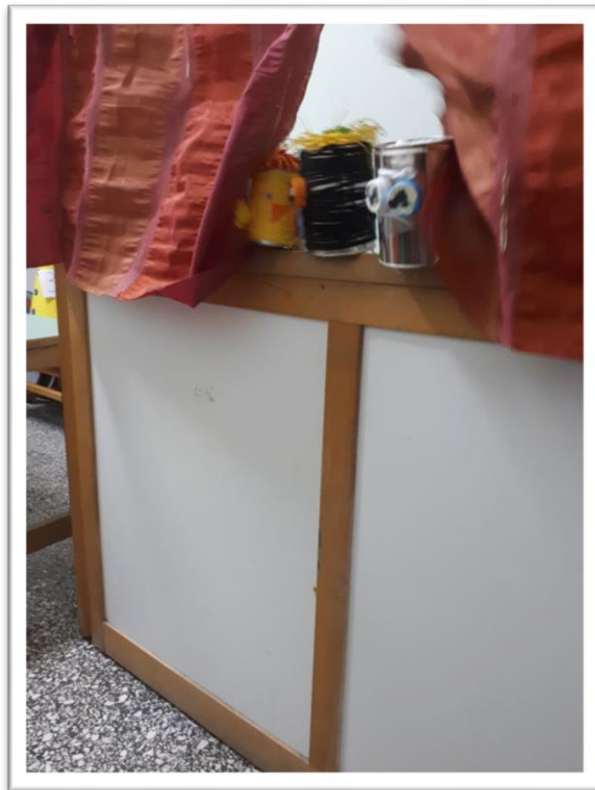
Εικόνα 16 Ο Batman του ΓΑ. Έχει λίγο καμμένη μπερτα από τη λάβα.



Εικόνα 17 Ο Πινόκιο του Με.



Εικόνα 18 Ο πολεμιστής του Αλ. Έχασε τα πόδια του σε μια μάχη.



Εικόνα 19 Τρία παιδιά δίνουν παράσταση αυτοσχεδιάζοντας με τις κούκλες που δημιούργησαν στο 6^ο εργαστήριο.



Εικόνα 20 Ο Σάκης, μια κούκλα-μαρότ του Χ.



Εικόνα 21 Πασχαλινό κοτοπουλάκι-γαντόκουκλα έφτιαξε ο Με.



Εικόνα 22 Η μαρότα της Π.



Εικόνα 23 Ο Γρ. και ο ουρανός με τα σύννεφα. Γαντόκουκλα από κάλτσα στο 7ο εργαστήριο.



Εικόνα 24 Ο Με. και το κοράκι του.



Εικόνα 25 Ο Μι. και το πούμα του.



Εικόνα 26 Ο Γρ. κι ο Θ. αυτοσχεδιάζουν με τις γαντόκουκλες τους και αλληλεπιδρούν με το κοινό.



Εικόνα 27 Διάφορες αντικειμενόκουκλες από το 8ο εργαστήριο.



Εικόνα 28 Συνεργασία σε ομάδες 2-3 ατόμων



Εικόνα 29 Ο Μπομπ Σφουγγαράκης του ΓΑ.



Εικόνα 30 Ο κύριος Σκουντούφλης του Μι.



Εικόνα 31 Κρύβονται πίσω από τη συρταριέρα για να δώσουν την παράστασή τους και τοποθετούν και "σκηνικό" πίσω τους.



Εικόνα 32 Η ομάδα εργάζεται και συνεργάζεται.



Εικόνα 33 Ο μαγικός γορίλας του Μι.



Εικόνα 34 Κεφάλι από εφημερίδες λαίμος από χαρτονένια συσκευασία και η κούκλα δημιουργείται.



Εικόνα 35 Ο κύριος Τυφλός του Χ.



Εικόνα 36 Ο Πινόκιο της Σμ.



Εικόνα 37 Ο Πινόκιο της Ιω.



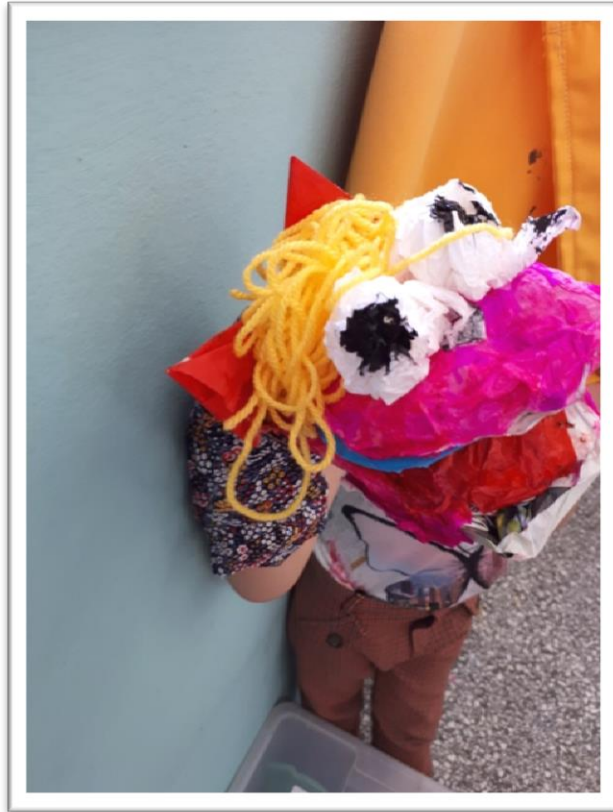
Εικόνα 38 Υλικά, χρώματα, δημιουργία στο 11^ο εργαστήριο.



Εικόνα 39 Ο κροκόδειλος "Πουδνεχειόνομα" του Με.



Εικόνα 40 Ο κροκόδειλος Πακ του ΓΔ.



Εικόνα 41 Γαντόκουκλα από εφημερίδες και χαρτί αφής



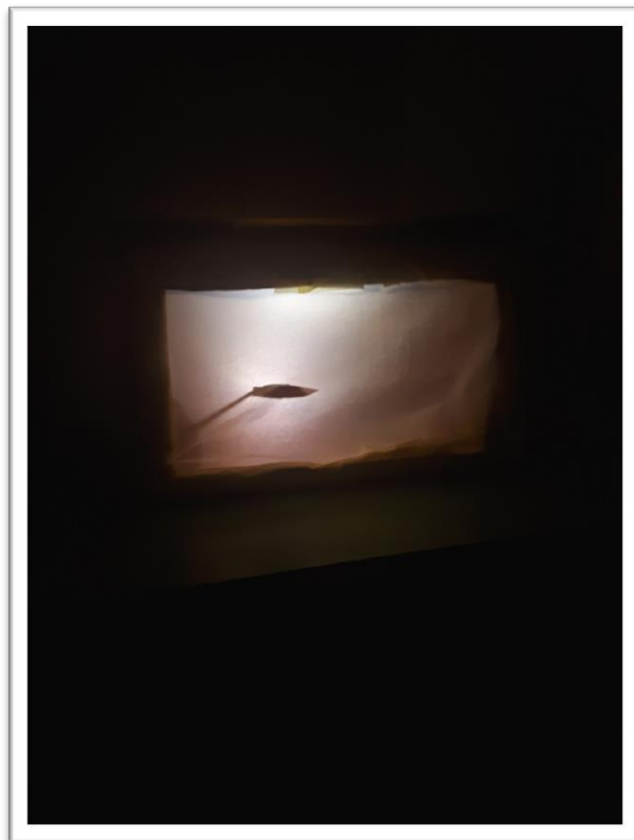
Εικόνα 42 Ο "μπερντές" του θεάτρου σκιών.



Εικόνα 43 Τρία παιδιά συνεργάζονται για να κολλήσουν το αντικολητικό χαρτί στην κούτα.




Εικόνα 44 Ο ΓΛ και ο ΓΤ δίνουν παράσταση.



Εικόνα 45 Παράσταση θεάτρου σκιών.

Υπεύθυνες Δηλώσεις



ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ
(άρθρο 8 Ν. 1599/1986)

Η ακρίβεια των στοιχείων που υποβάλλονται με αυτή τη δήλωση μπορεί να ελεγχθεί με βάση το αρχείο άλλων υπηρεσιών (άρθρο 8 παρ. 4 Ν. 1599/1986)

ΠΡΟΣ ⁽¹⁾ :		Αννα Τσουσάνη (νηπιαγωγός-ερευνήτρια)	
Ο - Η Όνομα:		Επώνυμο:	
Όνομα και Επώνυμο Πατέρα:			
Όνομα και Επώνυμο Μητέρας:			
Ημερομηνία γέννησης ⁽²⁾ :			
Τόπος Γέννησης:			
Αριθμός Δελτίου Ταυτότητας:		Τηλ:	
Τόπος Κατοικίας:		Οδός:	
Αρ. Τηλεομοιοτύπου (Fax):		Δ/ση Ηλεκτρ. Ταχυδρομείου (Email):	
		Αριθ:	ΤΚ:

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις⁽³⁾, που προβλέπονται από τις διατάξεις της παρ. 6 του άρθρου 22 του Ν. 1599/1986, δηλώνω ότι:

Συμφωνώ και επιτρέπω στο παιδί μου να συμμετέχει στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα γίνει στο Νηπιαγωγείο στο πλαίσιο διεξαγωγής έρευνας του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, του τμήματος Θεατρικών Σπουδών. Το πρόγραμμα θα γίνεται τις εργάσιμες ώρες του Νηπιαγωγείου. Θα χρησιμοποιηθούν οπτικοακουστικά μέσα (μαγνητοφώνηση, φωτογράφιση) και ατομικές συνεντεύξεις των παιδιών.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

(4)

Ημερομηνία: 20

Ο - Η Δηλ.

(Υπογραφή)

(1) Αναγράφεται από τον ενδιαφερόμενο πολίτη ή Αρχή ή η Υπηρεσία του δημόσιου τομέα, που απευθύνεται η αίτηση.
(2) Αναγράφεται ολογράφως.
(3) «Όποιος εν γνώσει του δηλώνει ψευδή γεγονότα ή αρνείται ή αποκρύπτει τα αληθινά με έγγραφη υπεύθυνη δήλωση του άρθρου 8 τιμωρείται με φυλάκιση τουλάχιστον τριών μηνών. Εάν ο υπαίτιος αυτών των πράξεων σκόπευε να προσπορίσει στον εαυτόν του ή σε άλλον περιουσιακό όφελος βλάπτοντας τρίτον ή σκόπευε να βλάψει άλλον, τιμωρείται με κάθειρξη μέχρι 10 ετών.

Υπ. Δήλωση Πειραματικής Ομάδας



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ
(άρθρο 8 Ν. 1599/1986)

Η ακρίβεια των στοιχείων που υποβάλλονται με αυτή τη δήλωση μπορεί να ελεγχθεί με βάση το αρχείο άλλων υπηρεσιών (άρθρο 8 παρ. 4 Ν. 1599/1986)

ΠΡΟΣ ⁽¹⁾ :	Άννα Ταουσάνη (νηπιαγωγό-ερευνήτρια)						
Ο - Η Όνομα:				Επώνυμο:			
Όνομα και Επώνυμο Πατέρα:							
Όνομα και Επώνυμο Μητέρας:							
Ημερομηνία γέννησης ⁽²⁾ :							
Τόπος Γέννησης:							
Αριθμός Δελτίου Ταυτότητας:				Τηλ:			
Τόπος Κατοικίας:			Οδός:			Αριθ:	ΤΚ:
Αρ. Τηλεμοσχοτύπου (Fax):				Δ/ση Ηλεκτρ. Ταχυδρομείου (Email):			

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις⁽³⁾, που προβλέπονται από της διατάξεις της παρ. 6 του άρθρου 22 του Ν. 1599/1986, δηλώνω ότι:

Συμφωνώ και επιτρέπω στο παιδί μου να παραχωρήσει συνέντευξη στη νηπιαγωγό του ολοήμερου τμήματος. Οι συνεντεύξεις θα χρησιμοποιηθούν στο πλαίσιο έρευνας του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, του τμήματος Θεατρικών Σπουδών.

(4)

Ημερομηνία: / /2019

Ο - Η Δηλ.

(Υπογραφή)

(1) Αναγράφεται από τον ενδιαφερόμενο πολίτη ή Αρχή ή η Υπηρεσία του δημόσιου τομέα, που απευθύνεται η αίτηση.

(2) Αναγράφεται ολογράφως.

(3) «Όποιος εν γνώσει του δηλώνει ψευδή γεγονότα ή αρνείται ή αποκρύπτει τα αληθινά με έγγραφη υπεύθυνη δήλωση του άρθρου 8 τιμωρείται με φυλάκιση τουλάχιστον τριών μηνών. Εάν ο υπαίτιος αυτών των πράξεων σκόπευε να προσπαρήσει στον εαυτόν του ή σε άλλον περιουσιακό όφελος βλάβοντας τρίτον ή σκόπευε να βλάψει άλλον, τιμωρείται με κάθειρξη μέχρι 10 ετών.

Υπ. Δήλωση Ομάδας Ελέγχου