



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πτυχιακή Εργασία
**Το Κουκλοθέατρο ως εργαλείο καλλιέργειας δεξιοτήτων Κριτικού
Γραμματισμού: Μια Έρευνα Δράση**

Ανδρεαδάκη Ελισάβετ - Πολυξένη
ΑΜ: 0221035

Επιβλέποντες καθηγητές: Τεντολούρης Φίλιππος
Βίτσου Μάγδα

Βόλος, Ιούνιος 2025

Abstract

This study explores the potential of puppet theater as a pedagogical tool for fostering critical literacy in preschool children. Despite its growing significance in educational discourse, critical literacy remains vaguely defined and insufficiently implemented within school curricula, particularly in early childhood education. An action research was conducted through a series of four drama-based interventions involving preschoolers, where puppetry was used as a means to encourage dialogue, role-play, and critical engagement with narrative texts and social issues. Observational notes, classroom dialogues and reflective commentary were collected, which were analyzed through Creswell's model of thematic analysis, combining observational notes, transcribed dialogue, and reflective commentary. The findings indicate that puppet theater can provide a meaningful framework for young children to explore identity, power relations, and alternative perspectives on social issues, as well as make suggestions on alternative narratives, gradually developing foundational elements of critical literacy. The study concludes that embodied, creative approaches such as puppetry can play a significant role in cultivating early critical skills and democratic values in preschool contexts.

Keywords: critical literacy, drama in education, early childhood education, puppet theater

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ θερμά τους επόπτες μου, κ. Φίλιππο Τεντολούρη και κα. Μαγδαληνή Βίτσου, για την εμπιστοσύνη που έδειξαν σε εμένα και τις ικανότητές μου καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής πορείας. Η καθοδήγηση, η επιστημονική τους κατάρτιση και η διαρκής ενθάρρυνση υπήρξαν καθοριστικές για την ολοκλήρωση της παρούσας πτυχιακής εργασίας.

Ευχαριστώ ιδιαίτερα την καθηγήτριά μου, κα. Μάρθα Κατσαρίδου, για τη στήριξη, τη διαθεσιμότητα και τη θετική της στάση απέναντί μου σε κάθε βήμα της ακαδημαϊκής μου διαδρομής.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω και στα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, για την αυθεντικότητα, τη φαντασία και την ενεργή συμμετοχή τους, που έδωσαν ουσία και πνοή στην παρούσα μελέτη. Ευχαριστώ επίσης την εκπαιδευτικό της τάξης για τη συνεργασία και τη διαθεσιμότητά της να ενσωματώσει τη δράση στο σχολικό πλαίσιο.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου και τους ανθρώπους που στάθηκαν δίπλα μου με αγάπη, στήριξη και κατανόηση σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Περιεχόμενα

Abstract	2
Ευχαριστίες	3
Περιεχόμενα	4
Εισαγωγή	6
1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ	8
1.1 Η έννοια του γραμματισμού	8
1.2 Ο Κριτικός Γραμματισμός	9
1.3 Ο Κριτικός Γραμματισμός στη πράξη	11
1.4 Εφαρμογές του Κριτικού Γραμματισμού	12
1.4.1 Ο Κριτικός Γραμματισμός και Εκπαίδευση	12
1.4.2 Περιορισμοί και προβληματισμοί στις εφαρμογές του Κριτικού Γραμματισμού	16
2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ	18
2.1 Θέατρο στην Εκπαίδευση (ΘΕ) - Drama in Education (DiE) και Κουκλοθέατρο	18
2.2 Κουκλοθέατρο ως παιδαγωγικό εργαλείο	20
2.2.1 Κουκλοθέατρο και μάθηση	20
2.2.2 Εμπύχωση και προσωπική ενδυνάμωση και έκφραση των παιδιών	21
2.3 Κουκλοθέατρο και κοινωνική ευαισθητοποίηση	22
2.4 Κουκλοθέατρο και Γλώσσα	24
3ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ	27
3.1 Επιλογή της μεθοδολογικής προσέγγισης – Η έρευνα δράσης	27
3.2 Το σχολικό πλαίσιο και η αναγκαιότητα της παρέμβασης	28
3.3 Συλλογή και Ανάλυση Δεδομένων	29
3.4 Ερευνητικά εργαλεία	30
3.5 Εξασφάλιση Αξιοπιστίας	31
4ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ	33
4.1 Πρώτη και Δεύτερη Συνάντηση – «Οι Κερδιστανοί, οι Χανιστανοί και μια χαδιάρα φάλαινα»	33
4.1.1 Πρώτος κύκλος δράσης - Περιγραφή πρώτης συνάντησης	33
4.1.2 Δεύτερος κύκλος δράσης - Περιγραφή της δεύτερης συνάντησης	36
4.2 Τρίτη και Τέταρτη Συνάντηση – «Ο Φύλακας του πύργου»	38
4.2.1 Τρίτος κύκλος δράσης - Περιγραφή της τρίτης συνάντησης	38
4.2.2 Τέταρτος κύκλος δράσης - Περιγραφή της τέταρτης συνάντησης	40
4.3 Ανάλυση δεδομένων	41
4.3.1 Κατανόηση ταυτοτήτων και κοινωνικών σχέσεων μέσω της εμπύχωσης	41
4.3.2 Κριτική στάση και αποδόμηση κυρίαρχων αφηγήσεων	43
4.3.3 Εναλλακτικές αφηγήσεις και επιχειρηματολογία	44

4.3.4 Μορφές συμμετοχής	45
5ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ	48
5.1 Συζήτηση	48
5.2 Συμπεράσματα	49
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	52

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στο πλαίσιο της έρευνας δράσης, με στόχο την ανάδειξη τρόπων υποστήριξης της γλωσσικής και εκφραστικής ανάπτυξης των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, μέσα από την αξιοποίηση του κουκλοθέατρου και την οπτική του κριτικού γραμματισμού. Η παρέμβαση σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε με αφετηρία συγκεκριμένους προβληματισμούς που αναδύθηκαν από μία βασική νηπιαγωγό σε μία τάξη ενός ολοήμερου νηπιαγωγείου.

Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά δυσκολεύονται να εκφράσουν τις σκέψεις, τις ιδέες και τα συναισθήματά τους σε σχέση με αφηγηματικά και λογοτεχνικά κείμενα. Παρατηρήθηκε, επίσης, ότι η αξιοποίηση και η μεταφορά των στοιχείων των ιστοριών που τους διηγούνταν σε διάφορα εκφραστικά μέσα (όπως δραματοποίηση ή δημιουργική αναδιήγηση) τους προκαλούσε έντονο προβληματισμό. Επιπλέον, κατά την ψηφιακή αφήγηση ιστοριών, σημειώθηκε περιορισμένη διατήρηση βασικών πληροφοριών και στοιχείων που αφορούσαν τα κείμενα. Τέλος, όταν παρουσιάζονταν διαφορετικές εκδοχές ορισμένων ιστοριών, ακόμη και αν ο αφηγηματικός τους πυρήνας παρέμενε αναλλοίωτος (π.χ. παραλλαγές της Κοκκινοσκουφίτσας), τα παιδιά δεν τις αναγνώριζαν ως την ίδια ιστορία.

Οι διαπιστώσεις αυτές καταδεικνύουν τη σημασία μίας προσέγγισης που θα ξεπερνά τη μηχανιστική κατανόηση των κειμένων και θα ενισχύει την ερμηνευτική, συναισθηματική και δημιουργική εμπλοκή των παιδιών με το περιεχόμενο, καθώς τα στοιχεία αυτά στηρίζονται στις παιδαγωγικές αρχές της παιγνιώδους και βιωματικής μάθησης που υιοθετούν και το Ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών (2022) και ο αντίστοιχος Οδηγός Εκπαιδευτικού (2022). Σε αυτό το πλαίσιο, αξιοποιείται η θεωρία του κριτικού γραμματισμού, όχι μόνο ως ερμηνευτικός φακός για την κατανόηση των δυσκολιών αυτών, αλλά και ως οδηγός για τη διαμόρφωση παιδαγωγικών παρεμβάσεων που υποστηρίζουν την ενεργητική πρόσληψη και κατανόηση των νοημάτων.

Ο κριτικός γραμματισμός αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως κοινωνική και πολιτισμική πρακτική, δίνοντας έμφαση όχι μόνο στην αποκωδικοποίηση του λόγου αλλά και στη νοηματοδότηση, την ερμηνεία, την αποδόμηση και αναδόμηση των κειμένων με βάση τα βιώματα και τις εμπειρίες των υποκειμένων (Ντίνας & Γώτη, 2016). Υπό αυτό το πρίσμα, το παιδί δεν αντιμετωπίζεται ως παθητικός δέκτης, αλλά ως ενεργός φορέας νοηματοδότησης, που καλείται να διαβάσει, να ερμηνεύσει, να επανασχεδιάσει και να παράγει νέα νοήματα.

Συγκεκριμένα οι διάφορες μορφές του του κριτικού γραμματισμού (Freebody & Luke, 1990. Janks, 2010. Green, 1988 κ.ά.) δεν αποτελούν προκαθορισμένα μοντέλα για τον σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης, αλλά την πλαισιώνουν τη μελέτη ως προς την κατανόηση της ανάγκης για βαθύτερη επεξεργασία του νοήματος των κειμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από αυτή την οπτική, προσεγγίζεται το κουκλοθέατρο όχι απλώς ως μέσο ψυχαγωγίας, αλλά ως παιδαγωγικό εργαλείο που προάγει την ενεργό, διαλογική και πολυτροπική πρόσληψη της αφήγησης, καθώς η κούκλα και το κουκλοθέατρο προσφέρουν στα παιδιά ένα ασφαλές εκφραστικό περιβάλλον, μειώνοντας το άγχος της λεκτικής έκθεσης και

διευκολύνοντας την προσωπική έκφραση, την αλληλεπίδραση, αλλά και την ερμηνεία των αφηγηματικών κειμένων μέσα από το παιχνίδι ρόλων και τη βιωματική συμμετοχή (Frey, 2006, όπως αναφέρεται στην Μάρα, 2017).

Κατά συνέπεια, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί αν η αξιοποίηση του κουκλοθεάτρου μπορεί να ενισχύσει το ενδιαφέρον, την αλληλεπίδραση και την έκφραση των παιδιών με αφηγηματικά κείμενα, ενισχύοντας παράλληλα τη δημιουργικότητα, την ενσυναίσθηση και την ερμηνευτική ικανότητά τους.

Το θεωρητικό μέρος της εργασίας παρουσιάζεται στο πρώτο κεφάλαιο, όπου παρατίθενται οι βασικές θέσεις του κριτικού γραμματισμού. Αναλυτικότερα, προσδιορίζεται ο όρος «γραμματισμός» και γίνεται μια σύντομη αναδρομή στις ρίζες του και τις αλλαγές που υπέστη. Στη συνέχεια, προσεγγίζεται η οριοθέτηση του κριτικού γραμματισμού, ενώ ταυτόχρονα προσδιορίζεται η ασάφεια γύρω από τον όρο. Αναλύονται επίσης οι εφαρμογές του σε παγκόσμια κλίμακα, οι βασικές του πτυχές, όπως και τα προτεινόμενα εκπαιδευτικά μοντέλα του. Τέλος, γίνεται αναφορά στους προβληματισμούς που εκφράζονται σε σχέση με αυτόν, όσο και τους ισχυρισμούς που καταρρίπτουν ή αμβλύνουν αυτούς τους ισχυρισμούς.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται αναφορά στο κουκλοθέατρο ως παράγωγο της ομπρέλας του Θεάτρου στην Εκπαίδευση (ΘΕ) και παρουσιάζονται οι βασικές προϋποθέσεις που το χαρακτηρίζουν. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στη χρήση του κουκλοθεάτρου ως παιδαγωγικό εργαλείο και στην ενδυνάμωση των παιδιών και της προσωπικής τους έκφρασης μέσω της εμπύχωσης. Έπειτα, υπογραμμίζεται η συμβολή του κουκλοθεάτρου στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων.

Το τρίτο κεφάλαιο αποτελεί αφηγηρία του ερευνητικού μέρους το οποίο επικεντρώνεται σε έρευνα δράσης που διεξήχθη, όπου πρωτίστως γίνεται αναφορά στο θεωρητικό της υπόβαθρο και στα κύρια χαρακτηριστικά της. Κατόπιν, αναφέρονται τα στοιχεία και οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων που αξιοποιήθηκαν, όπως και η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο ακολουθούν τα αποτελέσματα και η κριτική ανάλυση της εκπαιδευτικής παρέμβασης, σύμφωνα με τη μέθοδο ανάλυσης που αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται συζήτηση όπου συνδέονται τα ευρήματα της έρευνας με το θεωρητικό υπόβαθρο του κριτικού γραμματισμού. Επιπλέον αναγράφονται τα συμπεράσματα της έρευνας, ο συσχετισμός τους με τα ερευνητικά ερωτήματα και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

1.1 Η έννοια του γραμματισμού

Ο «γραμματισμός» αποτελεί έναν όρο που σχετίζεται με την (κατά κύριο λόγο) κατάκτηση της γλωσσικής ικανότητας. Αρχικά, ο όρος που χρησιμοποιήθηκε ήταν ο «αλφαριθμητισμός», ο οποίος είχε άμεσο συσχετισμό με τη γλωσσική ικανότητα ενός ατόμου και η δημιουργία του όρου αυτού εξυπηρετούσε τον προσδιορισμό του επιπέδου κατάκτησης της γλώσσας από ενήλικες. Η γλωσσική αυτή ικανότητα ήταν αποπλαισιωμένη από κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες και αφορούσε αυστηρά την απόδοση από προφορικό λόγο σε γραπτό (μέσω της συμβατικής του κωδικοποίησης) και το αντίστροφο (Χλαπουτάκη, 2016).

Ιστορικά, στην έννοια του γραμματισμού, οι κοινωνικοί, πολιτικοί και οικονομικοί παράγοντες εντάχθηκαν σταδιακά, κυρίως με τις αλλαγές στη μεταβιομηχανική εποχή και την ανάδειξη της ανάγκης για επαρκή συμμετοχή του ατόμου στην κοινωνία της γνώσης. Ο όρος «λειτουργικός γραμματισμός», όπως τον εισήγαγε ο Gray (1956), αφορά στις βασικές γλωσσικές δεξιότητες που απαιτούνται ώστε ένα άτομο να μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής και της εργασίας. Εντούτοις, η έννοια αυτή θεωρήθηκε ιδεολογικά ουδέτερη και αργότερα αμφισβητήθηκε από το ρεύμα της κριτικής παιδαγωγικής, το οποίο μέσω στοχαστών όπως ο Giroux (1988), υποστήριξε πως ο γραμματισμός είναι ένα κοινωνικά προσδιορισμένο και πολιτικά φορτισμένο πεδίο που απαιτεί την ανάπτυξη κριτικής επίγνωσης.

Παράλληλα, οι εθνογραφικές θεωρήσεις, όπως του Hymes (1972), έδωσαν έμφαση στην κοινωνική χρήση της γλώσσας, μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον από τη θεώρηση της γλώσσας ως αποπλαισιωμένης οντότητας, όπως στη θεωρία του Chomsky (1965) στην εννοιολόγησή της ως επικοινωνιακής πρακτικής. Οι επόμενες θεωρήσεις, όπως του Hymes (1972), έδωσαν έμφαση στην κοινωνική χρήση της γλώσσας, μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον από τις συντακτικές δομές στο κείμενο ως επικοινωνιακή ενότητα. Έτσι, όπως αναφέρει ο Μητρομάρας (2021), το ενδιαφέρον στράφηκε στο κείμενο ως όλον και στον τρόπο που αυτό λειτουργεί εντός πραγματικών επικοινωνιακών πλαισίων. Στο πλαίσιο αυτό, ο γραμματισμός επαναπροσδιορίστηκε ως ικανότητα όχι απλώς ανάγνωσης και γραφής, αλλά κατανόησης, κριτικής αποτίμησης και ενεργής χρήσης του γραπτού και προφορικού λόγου.

Μέσω αυτών των μεταβολών διαμορφώνεται ένας ορισμός του γραμματισμού, ο οποίος, σύμφωνα με τη Μητσικοπούλου (2001, όπως αναφέρεται σε Μητρομάρα, 2021), συνιστά την ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται και να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά σε ποικίλα επικοινωνιακά πλαίσια, αξιοποιώντας «κείμενα γραπτού, προφορικού λόγου, καθώς επίσης και

μη γλωσσικά κείμενα». Επιπλέον, όπως επισημαίνει και ο Χατζησαββίδης, όπως αναφέρεται από την Χλαπουτάκη (2016), ο γραμματισμός δεν περιορίζεται σε μια απλή δεξιότητα, αλλά συνιστά πρωτίστως μια κοινωνική και πολιτισμική πρακτική, η οποία ενσωματώνει τις ιδεολογικές θέσεις και τις δυναμικές της εκάστοτε κοινωνίας μέσα στην οποία αναπτύσσεται.

1.2 Ο Κριτικός Γραμματισμός

Σύμφωνα με τον Luke, (όπως παρατίθεται στο Παπαδημητρίου, 2020) ο κριτικός γραμματισμός αποτελεί «αντικείμενο θεωρητικής συζήτησης και πρακτικής καινοτομίας στον τομέα της εκπαίδευσης για περισσότερο από μισό αιώνα» καθιστώντας τον από τα πιο πολυσυζητημένα και πολυδιάστατα πεδία της σύγχρονης παιδαγωγικής. Παρά το αυξανόμενο ενδιαφέρον που προσελκύει, η θεωρητική του αποσαφήνιση παραμένει ανοιχτή σε διαφορετικές ερμηνείες. Ως όρος, ο «κριτικός γραμματισμός» περικλείεται από μία ασάφεια για τον ακριβή προσδιορισμό του, παρά τις προόδους που σημειώνονται εντός του πεδίου του. Οι συγκρούσεις και ο διάλογος περί οριοθέτησης του έγκειται στις εκ διαμέτρου αντίθετες αποδόσεις του όρου «κριτικός» - η μία υπό το πρίσμα του Διαφωτισμού και η άλλη υπό το πρίσμα της ανάλυσης της ιδεολογίας και της εξουσίας κατά τον Μαρξ - δυσχεραίνοντας την διασαφήνισή του, ιδιαιτέρως λόγω των πολλαπλών θεωρητικών και επιστημολογικών ερεισμάτων πάνω στα οποία στηρίζεται. Παράλληλα, η σύγχυση εντείνεται όταν στο προσκήνιο βρίσκεται η ίδια η λέξη «κριτικός», καθώς το συγκεκριμένο επίθετο συχνά εκλαμβάνεται με αρνητική χροιά, παραπέμποντας σε στάσεις κυνισμού ή αντίστασης / απόρριψης, , την εναντίωση/απόρριψη ή στην εμβάθυνση που αφορά θεματικές στις σπουδές φύλων (ρατσισμός, σεξισμός, προκαταλήψεις κλπ), αντί να συνδέεται με την έννοια της κριτικής σκέψης (Χλαπουτάκη, 2016). Αντίθετα, ο όρος «κριτικός» χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει το στοιχείο της αξιολόγησης και γνώσης πάνω στην αξιολογούμενη οντότητα και όπως αναφέρει η Comber (1999), σχετίζεται με μία ευρύτερη ανατρεπτική προσέγγιση στην εκπαιδευτική έρευνα και θεωρία, όπως αυτής της κριτικής θεωρίας, κριτικής εθνογραφίας και κριτικής κοινωνιολογίας.

Η Χλαπουτάκη (2016) αναφέρει πως ο κριτικός γραμματισμός προσδιορίζεται σε δύο βασικούς άξονες, οι οποίοι αντανakλούν διαφορετικές φιλοσοφικές παραδόσεις και επηρεάζουν τη διδακτική του εφαρμογή. Αφενός, νοείται ως σύνολο γνωστικών δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου που στηρίζονται στην αντικειμενική ανάλυση και τον ορθολογικό συλλογισμό και αφετέρου, νοείται ως πολιτικοποιημένη στάση έναντι της κοινωνικής πραγματικότητας, με επίκεντρο τη συνειδητοποίηση και αμφισβήτηση των κοινωνικοπολιτικών ανισοτήτων και την ενεργή συμβολή στην κοινωνική δικαιοσύνη. Η πρώτη προσέγγιση προϋποθέτει την ύπαρξη «ορθής» ερμηνείας, εδραιωμένης στην πρόθεση του συγγραφέα, ενώ η δεύτερη αντιλαμβάνεται την αναγνωστική διαδικασία ως πράξη πολιτικής φύσεως, που καλλιεργεί την ηθική ευθύνη των υποκειμένων για τον κοινωνικό μετασχηματισμό. Υπό αυτή την οπτική, ο κριτικός γραμματισμός υπερβαίνει τη γνωστική διάσταση και προσεγγίζεται ως εργαλείο ηθικής και κοινωνικής συνειδητοποίησης.

Ένας από τους πλέον επιδραστικούς θεωρητικούς που ανέπτυξαν αυτή τη διάσταση του κριτικού γραμματισμού είναι ο Πάουλο Φρέιρε. Συγκεκριμένα, το έργο του, σε συνάρτηση με την κριτική παιδαγωγική και τη θεωρητική παράδοση της Σχολής της Φραγκφούρτης, θεμελιώνει τον κριτικό γραμματισμό ως πολιτική και γνωστική διαδικασία απελευθέρωσης (Παπαδημητρίου, 2020). Ο Φρέιρε υπήρξε ο πρώτος που συνέδεσε την έννοια του γραμματισμού με τη συνειδητοποίηση και τη μετασχηματιστική δράση, υποστηρίζοντας πως η ανάγνωση και η γραφή είναι πράξεις γνώσης που απαιτούν τη στοχαστική εμπλοκή του υποκειμένου, απορρίπτοντας την μονοδιάστατη ερμηνεία τους ως απλή αποκωδικοποίηση κειμένων (Παπαδημητρίου, 2020). Σε συνεργασία με τον Μακέντο, υπογράμμισε ότι η «ανάγνωση του κόσμου» προηγείται της ανάγνωσης του κειμένου, επεκτείνοντας την έννοια του γραμματισμού πέραν της μηχανιστικής αλφαβητικής εκμάθησης. Η παιδαγωγική του πρόταση εστιάζει σε μια κυκλική, συνεργατική διαδικασία αναστοχασμού και δράσης, μέσω της οποίας τα υποκείμενα αποκτούν βαθύτερη και κριτικότερη κατανόηση της πραγματικότητας. Η διαδικασία αυτή επιτρέπει την αποδόμηση κυρίαρχων αφηγήσεων και τη συγκρότηση νέων τρόπων σκέψης και πράξης (Luke και Vasquez, 2020, όπως αναφέρονται στην Παπαδημητρίου). Μετά τον Φρέιρε, θεωρητικοί από τον τομέα της Κριτικής Παιδαγωγικής (βλέπε για μία ανασκόπηση, ΜακΆρθουρ, 2010) άσκησαν κριτική στην αναπαραγωγική λειτουργία του σχολικού γραμματισμού, η οποία θεωρείται ιδεολογικά ουδέτερη, και πρότειναν έναν διαφορετικό προσανατολισμό αναφορικά με τον «κριτικό γραμματισμό» (Κρέτοβιτς, 1985, όπως αναφέρεται στον Tentolouris, 2023). Αυτό το είδος γραμματισμού μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αναστοχάζονται σχετικά με το τι θεωρείται έγκυρη και αξιόπιστη πηγή γνώσης, αλλά και να εξετάσουν τι παρουσιάζεται και τι απουσιάζει από αυτήν (π.χ. στα σχολικά βιβλία ιστορίας).

Ο Τεντολουργής και ο Χατζησαββίδης (2014) προτείνουν τέσσερις λόγους του κριτικού γραμματισμού, τον παιδαγωγικό, τον γλωσσολογικό, τον κοινωνικοπολιτικό και τον εθνογραφικό. Στον παιδαγωγικό λόγο αναγνωρίζεται η συνεισφορά του Φρέιρε του οποίου το έργο, όπως έχει αναφερθεί, στοχεύει στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση της πραγματικότητας. Η ισότιμη συμμετοχή, η ενεργητική μάθηση και η ταύτιση της ανάγνωσης/ανάλυσης κειμένων με την πολιτική πράξη οδηγούν αρχικά στην χειραφέτηση του ατόμου, όντας πλέον συνειδητοποιημένο ως προς την κοινωνική πραγματικότητα και προτρέπει στην επιδίωξη της κοινωνικής αλλαγής. Στον γλωσσολογικό λόγο, η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως εργαλείο κατασκευής ατομικής ταυτότητας και της περικλείουσας πραγματικότητας. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ο γραμματισμός και η κριτική ικανότητα στοχεύουν στην διερεύνηση των γλωσσικών μέσων που απαρτίζουν τις αναπαραστάσεις της πραγματικότητας.

Ο κοινωνικοπολιτικός λόγος δίνει έμφαση στον ρόλο των ΜΜΕ ως βασικών φορέων γραμματισμού, καθώς μέσω αυτών εκφράζονται και αναπαράγονται κοινωνικές δομές και ιδεολογίες. Ο γραμματισμός αντιμετωπίζεται ως κοινωνική και ιστορική πρακτική, με εξελικτικές διαστάσεις, που πραγματώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση των ατόμων σε κοινωνικά δίκτυα, όπως είναι το σχολείο και η κοινότητα. Στο πλαίσιο αυτό, ο κοινωνικοπολιτικός λόγος μελετά τις κοινωνικές αναπαραστάσεις που προβάλλονται στα κείμενα, αποκαλύπτοντας την πραγματικότητα που κατασκευάζεται μέσω τους. Τέλος, ο εθνογραφικός λόγος βασίζεται στην εθνογραφία της επικοινωνίας του Hymes και εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι επικοινωνούν στην καθημερινότητά τους, μέσα στο πλαίσιο της δικής τους κουλτούρας και της

σημασίας που αποκτά η επικοινωνία εντός αυτής. Ο γραμματισμός αντιμετωπίζεται ως κοινωνική πρακτική, η οποία αποκτά νόημα μόνο μέσα στο συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο. Παράλληλα, δίνεται έμφαση στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα κατασκευάζουν την πραγματικότητα, μέσα από την αντίληψη και την ερμηνεία του κόσμου σύμφωνα με τα πολιτισμικά τους συμφοραζόμενα.

Αντλώντας από τα προαναφερθέντα, ο κριτικός γραμματισμός αποτελεί ένα πλαίσιο εντός του οποίου προσεγγίζεται η διδασκαλία της γλώσσας, στηριζόμενος σε τρεις βασικούς πυλώνες: της *επικοινωνίας*, του *κειμένου* και της *κοινωνίας* (Ντίνας & Γώτη, 2016) Εντός του συγκεκριμένου πλαισίου αναγνωρίζεται ότι το κάθε άτομο δημιουργεί για τον εαυτό του μία ή πολλές γλωσσικές ταυτότητες (τρόπος που χρησιμοποιείται η γλώσσα ατομικά - π.χ. στη σκέψη - αλλά και κοινωνικά) βασισμένες στους λόγους (discourse) που έχουν υιοθετήσει και υποστηρίζουν, υπογραμμίζοντας έτσι τον συσχετισμό των γλωσσικών και κοινωνικών φαινομένων. Η διατύπωση του επικείμενου συσχετισμού έγινε από μαθητές του γλωσσολόγου Halliday, όπου υποστηρίζεται ότι οι σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στους ομιλητές διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στις γλωσσικές επιλογές τους. Στον κριτικό γραμματισμό η επικοινωνία και η καλλιέργειά της αντιμετωπίζονται ως αυτονόητες έννοιες-δυναμικά οι οποίες είναι εξίσου ευέλικτες με τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες. Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχει ρευστότητα και πολλαπλότητα στις γλωσσικές ταυτότητες κάθε υποκειμένου ανάλογα με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται και αλληλεπιδρά.

1.3 Ο Κριτικός Γραμματισμός στη πράξη

Ο κριτικός γραμματισμός έχει υλοποιηθεί με διάφορες μορφές σε διαφορετικά μέρη του κόσμου. Σημαντικά παραδείγματα προέρχονται από τη Νότια Αφρική, την Αυστραλία, τη Νέα Ζηλανδία, τις Ηνωμένες Πολιτείες, τον Καναδά, αλλά και από χώρες όπως η Κολομβία, η Νότια Κορέα και το Ηνωμένο Βασίλειο. Κάθε χώρα προσαρμόζει την προσέγγιση στις δικές της κοινωνικές, πολιτικές και εκπαιδευτικές συνθήκες. Ακολουθούν αναφορές σε ποικίλες εφαρμογές, όπως αναπτύσσονται από τις Vasquez, Janks & Comber (2019).

Στη Νότια Αφρική, η Hilary Janks ανέπτυξε στρατηγικές γνωστές ως "Critical Language Awareness" (CLA) - μία εφαρμογή της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου του Fairclough στη διδακτική πράξη - με τη μορφή βιβλίων εργασίας για μαθητές. Στόχος τους ήταν να αποκαλύψουν πώς η γλώσσα χρησιμοποιείται για την καταπίεση του μαύρου πληθυσμού κατά τη διάρκεια του aparthaϊντ, για τη χειραγώγηση εκλογών και τη νομιμοποίηση της εξουσίας. Οι μαθητές μελετούσαν πώς οι διαφορετικοί τύποι εκφωνημάτων επηρεάζουν τη σχέση μεταξύ συγγραφέα και αναγνώστη. Τα ίδια υλικά βρήκαν εφαρμογή και στην Αυστραλία.

Στην Αυστραλία και τη Νέα Ζηλανδία δημιουργήθηκαν υλικά που βοηθούν τους μαθητές να αναστοχάζονται πάνω στον τρόπο που διαβάζουν και κατανοούν τα κείμενα. Το "Reading Fictions" είναι ένα παράδειγμα όπου οι μαθητές ενθαρρύνονται να εξετάσουν διαφορετικές ερμηνείες του ίδιου κειμένου. Επίσης, έργα βασισμένα σε φεμινιστικές και μετααποικιακές θεωρίες στόχευαν στην ανάπτυξη κριτικού στοχασμού σε μεγαλύτερες τάξεις. Παράλληλα, μαθητές συμμετείχαν σε δημιουργικά πρότζεκτ, όπως η συγγραφή βιβλίων για μαθητές άλλων χωρών, συνδυάζοντας πολυτροπικότητα και πολυγλωσσία.

Στο Ηνωμένο Βασίλειο, η Jackie Marsh (2016) παρατήρησε ότι ακόμη και παιδιά κάτω των 5 ετών ασκούν κριτική σκέψη όταν δημιουργούν ψηφιακούς κόσμους σε tablets. Τα παιδιά επέλεγαν μέσα, αναθεωρούσαν το περιεχόμενο που δημιουργούσαν και έκαναν κριτική αξιολόγηση του έργου τους, δείχνοντας πως η κριτική γραμματισμού μπορεί να ξεκινά από πολύ μικρή ηλικία.

Στη Νότια Κορέα, οι Kim και Cho (2017) παρουσίασαν ένα παράδειγμα από προσχολική τάξη όπου η δασκάλα εφάρμοσε τη μέθοδο της «θέσης προβλήματος» (problem-posing). Μέσα από παραμύθια, όπως η Χιονάτη, ενθάρρυνε τα παιδιά να σκεφτούν από διαφορετικές οπτικές. Για παράδειγμα, τα παιδιά συζητούσαν γιατί η βασίλισσα μισούσε την πριγκίπισσα ή πώς θα άλλαζε η ιστορία αν η πριγκίπισσα ήταν άσχημη.

Στην Κολομβία, ο Mora (2014) εργάστηκε με φοιτητές εκπαίδευσης για να χρησιμοποιήσουν τον κριτικό γραμματισμό ως εργαλείο υπεράσπισης πολιτικών για τη διδασκαλία δεύτερης γλώσσας. Η Rodriguez Martinez (2017) ανέπτυξε τη στρατηγική «Critical Literacy Read-Alouds» για προσχολικές τάξεις. Μέσα από παραμύθια όπως η Σταχτοπούτα ή τα "Επτά Τυφλά Ποντίκια", τα παιδιά συνέδεαν τα νοήματα των ιστοριών με τις προσωπικές τους εμπειρίες και συζητούσαν κοινωνικά ζητήματα όπως η ισότητα των φύλων.

Στις Ηνωμένες Πολιτείες και τον Καναδά, η Vivian Vasquez (2001, 2004) εργάστηκε με παιδιά προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιώντας καθημερινά κείμενα –όπως διαφημίσεις και συσκευασίες– για να αναλύσουν θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα ήταν όταν τα παιδιά προβληματίστηκαν με το πώς τα παιχνίδια του Happy Meal (παιδικά γεύματα της McDonald's που περιλαμβάνουν μικρή μερίδα φαγητού, ποτό και παιχνίδι) ήταν έμφυλα προσδιορισμένα, και έτσι ξεκίνησαν να αναλύουν κριτικά την εμπορική κουλτούρα.

1.4 Εφαρμογές του Κριτικού Γραμματισμού

1.4.1 Ο Κριτικός Γραμματισμός και Εκπαίδευση

Για να εφαρμοστεί ο κριτικός γραμματισμός στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, κρίσιμη θεωρείται η αναφορά και η ανάλυση των βασικών του αρχών και των συνιστώμενων μοντέλων. Όπως έχει προαναφερθεί, ο κριτικός γραμματισμός αποσκοπεί στην διαμόρφωση πολιτών με κριτικό

πνεύμα, μέσω του οποίου κινητοποιούνται προς την κοινωνική αλλαγή με τις κατάλληλες παρεμβάσεις, στηριζόμενες στην εις βάθος κατανόηση του κόσμου και των προβλημάτων που τον ταλανίζουν. Για να υποστηριχθεί το πλαίσιο αυτό, ακολουθούνται οι εξής αρχές, όπως αναγράφονται από τη Παπαδημητρίου (2020):

(α) ο κριτικός γραμματισμός συνιστά τρόπο ζωής ή/και ύπαρξης του οποίου οι οπτικές αξιοποιούνται εντός και υπερβαίνοντας το Πρόγραμμα Σπουδών,

(β) το σύνολο των γνώσεων και εμπειριών που διαθέτουν οι μαθητές/τριες, καθώς και η γλωσσική ποικιλομορφία και οι επικοινωνιακές τους πρακτικές οφείλουν να αποτελέσουν αναπόσπαστο κομμάτι της διαμόρφωσης του Προγράμματος Σπουδών,

(γ) απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η εξοικείωση των μαθητών/τριών με την «αναγνωσιμότητα» του κόσμου ως «κείμενο», εξασφαλίζοντας έτσι την εγρήγορσή τους, όσον αφορά την αντίληψη της υποκειμενικότητας των κειμένων και των σχέσεων εξουσίας που δημιουργούνται εντός αυτών σε συνάρτηση με τα νοήματα που παρατίθενται μέσα από τους διαφορετικούς λόγους. Με τον τρόπο αυτόν προάγεται η αμφισβήτηση της κρίσης των άλλων και η προσέγγιση της αναθεώρησης και αναδόμησης,

(δ) δεν υφίσταται αμεροληψία και αντικειμενικότητα ούτε από πλευράς του συγγραφέα, ούτε του αναγνώστη, καθώς μέσω κάθε σχετιζόμενης πράξης του (ανάγνωση, γραφή, δημιουργία) ανατρέχει στην «τράπεζα» εμπειριών και ερεθισμάτων. Γίνεται λόγος για την χρησιμότητα ανάλυσης των προσωπικών αναγνώσεων του εκάστοτε ατόμου, για να «αποκαλυφθούν» οι θέσεις και αντιλήψεις που το διέπουν,

(ε) λόγω της κοινωνικοπολιτικής φύσης του, ο κριτικός γραμματισμός ενδείκνυται να εστιάζει σε κοινωνικά ζητήματα έτσι ώστε να αναδυθούν οι λόγοι που τα περιβάλλουν και να επαναπροσδιοριστούν οι σχέσεις εξουσίας και ο τρόπος αντίληψης και προσέγγισης τους,

(στ) ο κριτικός γραμματισμός στοχεύει στην ανάπτυξη της ηθικής και δεοντολογίας του ατόμου με αποτέλεσμα την προσέγγιση της κατάρριψης προβληματικών κοινωνικών πρακτικών, στηριζόμενη σε τεκμηριωμένες αποφάσεις,

(ζ) ο σχεδιασμός και η παραγωγή κειμένων, ως βασικές συνιστώσες του κριτικού γραμματισμού πρέπει να εξυπηρετούν κάποιον επικοινωνιακό σκοπό και να μην περιορίζονται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων,

(η) κρίσιμη θεωρείται η μετάδοση μηνυμάτων που προάγουν την κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα, επανασχεδιάζοντας και αναδομώντας ήδη υπάρχοντα κείμενα παρμένα ακόμη και από την καθημερινότητα.

Έχοντας αναφερθεί στις αρχές του κριτικού γραμματισμού, σκόπιμη είναι και η αναφορά και ανάλυση των προτεινόμενων μοντέλων αξιοποίησής του στην εκπαίδευση. Η Vasquez, όπως αναφέρει η Παπαδημητρίου (2020), υποστηρίζει πως δεν υπάρχει καθολικότητα ούτε απόλυτη

ορθότητα στον τρόπο προσέγγισης του κριτικού γραμματισμού, καθώς αυτός εξαρτάται από τις σχέσεις εξουσίας εντός της αίθουσας διδασκαλίας και τις ιδιαίτερες συνθήκες των εμπλεκόμενων, την μέθοδο που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί για την εξέταση και ανάλυση των εργαλείων, στάσεων και φιλοσοφιών και την ικανότητα περιήγησής τους εντός του κοινωνικοπολιτικού πλαισίου. Παρόμοια προσέγγιση προτείνει και ο Τεντολούρης (2023), έπειτα της ανάλυσης και σύγκρισης τεσσάρων κατηγοριοποιήσεων εκπαιδευτικών μοντέλων του κριτικού γραμματισμού, ισχυρίζεται ότι η προσέγγιση του κριτικού γραμματισμού στην εκπαίδευση θα πρέπει να θεωρείται σχετικιστικό και όχι ενιαίο πεδίο, δεδομένων των αντιφατικών εννοιολογήσεων μεταξύ των διαφορετικών προσεγγίσεων. Η άποψη αυτή θεμελιώνεται στην ασάφεια των κριτηρίων για την θεώρηση ενός εκπαιδευτικού μοντέλου ως αντιπροσωπευτικό του κριτικού γραμματισμού.

Θεωρείται πρωτίστως εύστοχη η αναφορά στο μοντέλο κριτικής παιδαγωγικής του Φρέιρε, λόγω της κομβικής του συνεισφοράς στην ανάπτυξη της θεωρίας του κριτικού γραμματισμού. Ο Τεντολούρης (2023) αναφέρει πως το μοντέλο που πρότεινε ο Φρέιρε υποστήριξε ότι η γλώσσα, εκτός από μέσο επικοινωνίας, είναι και μέσο πολιτικής δράσης, καθώς οι καταπιεσμένοι άνθρωποι μπορούν σταδιακά να ανακαλύψουν ότι μπορούν να περιγράψουν την πραγματικότητα από τη δική τους οπτική μέσα από τον γραμματισμό. Αξίζει σε αυτό το σημείο να αναφερθεί, ότι η παιδαγωγική του Φρέιρε προέκυψε από και εστίαζε σε ανθρώπους οι οποίοι δεν γνώριζαν ανάγνωση και γραφή, μέσω μιας συλλαβικής προσέγγισης πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Έτσι, ο μαθητευόμενος τοποθετείται στον ρόλο του αντικειμένου, έναντι του υποκειμένου της μάθησής του (Freire, 2005). Στο πρώτο στάδιο αυτού του μοντέλου, όπως τα έχει αναπτύξει ο Μητρομάρας (2021), ο κάθε εκπαιδευόμενος επιλέγει από μία παραγωγική λέξη συνυφασμένη με τις προσωπικές τους εμπειρίες. Στο δεύτερο στάδιο, επιτυγχάνεται η αποστασιοποίηση από την επιλεγμένη λέξη μέσω της συμβολικής απόδοσής της έτσι ώστε να μπορέσει ο εκπαιδευόμενος να ασκήσει κριτική σε αυτήν και με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού να εντρυφήσει στη κατανόηση του κειμένου και της πραγματικότητας που αναπαριστά. Το τρίτο στάδιο στοχεύει στον επανασχεδιασμό της πραγματικότητας, αξιοποιώντας παραγωγικές λέξεις και τις συλλαβές τους, αναπτύσσοντας έτσι τις δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης. Ολοκληρώνοντας, στο τέταρτο και τελευταίο στάδιο - της «συνειδητοποίησης και του κριτικού αναστοχασμού» - ο εκπαιδευόμενος έχει εμπλουτίσει τις γνώσεις του όσον αφορά τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές δομές καθώς και τις συνθήκες - αντιφατικές και μη - που τις χαρακτηρίζουν μέσω της κριτικής ανάλυσης που έχουν ασκήσει σε αυτές.

Επιπρόσθετα, οι Vasquez, Janks και Comber (2019) συμπτύσσουν αρκετά από τα ήδη υπάρχοντα μοντέλα στο άρθρο τους «Critical literacy as a way of being». Ένα από τα πιο επιδραστικά και ευρέως χρησιμοποιούμενα μοντέλα για την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού είναι το μοντέλο των Τεσσάρων Πόρων (Four Resources Model) των Freebody και Luke (1999). Το μοντέλο αυτό προσφέρει μια ολιστική προσέγγιση στην ανάγνωση και παραγωγή λόγου, προτείνοντας τέσσερις βασικούς ρόλους που πρέπει να αναπτύσσει ο κάθε εγγράμματος πολίτης: τον «αποκωδικοποιητή του κώδικα» (code breaker), τον «συμμετέχοντα στο κείμενο» (text participant), τον «χρήστη του κειμένου» (text user) και τον «κριτικό αναλυτή του κειμένου» (text analyst). Οι δύο πρώτοι ρόλοι εστιάζουν στην αποκωδικοποίηση και

κατανόηση του κειμένου με βάση τη γλωσσική δομή και την προσωπική εμπειρία, ενώ οι δύο επόμενοι ρόλοι επικεντρώνονται στην κοινωνική λειτουργία του λόγου και στην ικανότητα του υποκειμένου να τον κρίνει και να τον αμφισβητεί. Το συγκεκριμένο μοντέλο συνιστά έναν πρακτικό και ευέλικτο οδηγό για τη διδασκαλία του γραμματισμού σε ποικίλα εκπαιδευτικά πλαίσια.

Η ανάπτυξη των ψηφιακών τεχνολογιών οδήγησε τους Knobel και Lankshear (2004) στην πρόταση ενός πιο σύγχρονου μοντέλου, το οποίο λαμβάνει υπόψη τις πολυτροπικές και διαδραστικές μορφές επικοινωνίας που χαρακτηρίζουν την εποχή της ψηφιακότητας. Το μοντέλο αυτό βασίζεται στις αρχές του Freebody και Luke, αλλά εισάγει νέους ρόλους, όπως ο σχεδιαστής κειμένων (text designer), ο διαμεσολαβητής κειμένων (text broker), ο συγκολλητής στοιχείων (text bricoleur) και ο παρεμβατικός αναγνώστης (text jammer). Οι ρόλοι αυτοί περιγράφουν πρακτικές που σχετίζονται με τη δημιουργία, την ανασύνθεση και την παρεμβολή σε υπάρχοντα ψηφιακά κείμενα, δίνοντας έμφαση στην παραγωγή νοήματος μέσω της τεχνολογίας. Παρόλο που η συνεισφορά του μοντέλου είναι σημαντική για την κατανόηση του νέου γραμματισμού, ορισμένοι μελετητές, όπως οι Larson και Marsh (2015), του προσάπτουν ότι υποβαθμίζει την αναλυτική και κριτική διάσταση του γραμματισμού υπέρ της δημιουργικής παραγωγής.

Μια από τις πιο ολοκληρωμένες και θεωρητικά θεμελιωμένες προσεγγίσεις στον κριτικό γραμματισμό προέρχεται από το πολυσύλλεκτο μοντέλο της Janks (2010). Η Janks υποστηρίζει ότι η αποτελεσματική διδασκαλία του κριτικού γραμματισμού οφείλει να ενσωματώνει τέσσερις βασικές παραμέτρους: την εξουσία (power), την ποικιλομορφία (diversity), την πρόσβαση (access) και τον σχεδιασμό/επανασχεδιασμό (design/redesign). Η Janks τονίζει ότι τα στοιχεία αυτά δεν λειτουργούν ανεξάρτητα, αλλά πρέπει να θεωρούνται αλληλοεξαρτώμενα και να εφαρμόζονται ταυτόχρονα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Για παράδειγμα, δεν μπορεί να αναλυθεί η εξουσία ενός λόγου χωρίς την κατανόηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας ή χωρίς να εξασφαλίζεται η πρόσβαση σε αυτόν. Το μοντέλο της Janks συνδυάζει τη θεωρητική ανάλυση με την πρακτική εμπλοκή του μαθητή, ενθαρρύνοντας τη δημιουργία νέων, πιο δημοκρατικών και συμπεριληπτικών μορφών λόγου.

Ένας άλλος κρίσιμος άξονας στην εξέλιξη της θεωρίας του κριτικού γραμματισμού είναι η σύνδεσή του με τον χώρο και την πολιτισμική εμπειρία, όπως αυτή προτείνεται από τη Comber (2016) και άλλους ερευνητές. Οι χωρικές και πολιτισμικές προσεγγίσεις επικεντρώνονται στην κατανόηση του πώς οι τοπικές εμπειρίες των μαθητών, οι γειτονίες τους, το φυσικό περιβάλλον και οι κοινωνικές συνθήκες που βιώνουν επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν και κατανοούν τον λόγο. Οι μαθητές δεν είναι ουδέτερα υποκείμενα, αλλά κουβαλούν μαζί τους ιδιαίτερα βιώματα που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στη διδακτική πράξη. Μέσα από την αξιοποίηση αυτών των εμπειριών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καλλιεργήσουν έναν περισσότερο βιωματικό και πολιτικά ευαίσθητο γραμματισμό, που επιτρέπει στους μαθητές να αναγνωρίζουν και να αναλύουν τις ανισότητες που υπάρχουν στον κόσμο γύρω τους.

Τέλος, το τρισδιάστατο μοντέλο του Green (Green, 1988, όπως τον αναφέρουν οι Vasquez, Janks & Comber, 2019) αποτελεί μία ακόμη σημαντική συμβολή στην θεωρητική

προσέγγιση του γραμματισμού. Το μοντέλο αυτό διαρθρώνεται γύρω από τρεις κύριες διαστάσεις: τη λειτουργική (operational), την πολιτισμική (cultural) και την κριτική (critical). Η λειτουργική διάσταση σχετίζεται με την κατανόηση των τεχνικών πτυχών του λόγου (γραμματική, σύνταξη, δομή κειμένου), η πολιτισμική με την ένταξη του λόγου σε κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα, ενώ η κριτική εστιάζει στην αναστοχαστική και ανατρεπτική ανάγνωση των κειμένων. Το μοντέλο αυτό υποστηρίζει πως οι τρεις διαστάσεις είναι αδιαχώριστες και πρέπει να συνυπάρχουν σε κάθε διδακτική πρακτική, ενισχύοντας έτσι μια ολοκληρωμένη προσέγγιση στον γραμματισμό, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο.

Παράλληλα, ο Τεντολούρης και Χατζησαββίδης (2014) προτείνουν το μοντέλο της γλωσσοδιδασκτικής αναστοχαστικότητας. Στο συγκεκριμένο μοντέλο, θεωρούνται δεδομένοι οι τέσσερις λόγοι, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω (παιδαγωγικός, γλωσσολογικός, κοινωνικοπολιτικός και εθνογραφικός) οι οποίοι προσεγγίζουν τον γραμματισμό από διαφορετικές οπτικές, οι οποίες συγκλίνουν στην πρακτική που αφορά τη διδασκαλία της γλώσσας. Στην γλωσσοδιδασκτική αναστοχαστικότητα, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να έχει θεωρητική ανεξαρτησία και κριτική σκέψη, ώστε να μπορεί να πειραματίζεται, να σκέφτεται και να δοκιμάζει νέους τρόπους διδασκαλίας της γλώσσας. Παράλληλα, πρέπει να αναλύει το πλαίσιο και να επιλέγει ανάλογα τον συνδυασμό προσεγγίσεων. Υποστηρίζεται επίσης ότι η εκπαίδευση των δασκάλων πρέπει να τους δίνει τα εργαλεία για αυτήν την αναστοχαστική στάση, τα οποία μπορούν να υποστηριχθούν από την εκπαιδευτική γλωσσολογία.

1.4.2 Περιορισμοί και προβληματισμοί στις εφαρμογές του Κριτικού Γραμματισμού

Οι εφαρμογές των μοντέλων του κριτικού γραμματισμού, καθώς και η ένταξή του στο πρόγραμμα σπουδών, τίθενται υπό αμφισβήτηση λόγω ποικιλίας προβληματισμών και επιφυλάξεων που εκφράζονται από εκπαιδευτικούς. Η Comber (1999) επισημαίνει κάποιους στοιχειώδεις προβληματισμούς που αφορούν, αφενός, την πιθανότητα περιορισμού της χαράς και διάθεσης των παιδιών, καθώς και την καταλληλότητα ενασχόλησης με τον κριτικό γραμματισμό, λαμβάνοντας υπόψη τον ψυχολογικό φόρτο και την σοβαρότητα των κειμένων. Αφετέρου, διατυπώνονται ανησυχίες για την πιθανή ιδεολογική χειραγώγηση, την πρόωρη πολιτικοποίηση, τον κυνισμό και την υπονόμευση των προσωπικών ενδιαφερόντων των παιδιών ως αποτέλεσμα της πιθανής επιβολής πολιτικών απόψεων εκ μέρους του εκπαιδευτικού.

Η Comber (1999) απορρίπτει τις εν λόγω ανησυχίες και προβληματισμούς, παραθέτοντας περιπτώσεις εφαρμογών του κριτικού γραμματισμού όπου αναδεικνύεται ο ενεργός ρόλος των παιδιών στη λήψη αποφάσεων περί θεμάτων που χρήζουν ανάλυση και παρέμβαση και προάγεται η διερευνητική στάση απέναντι σε αυτά. Τα θέματα που αντλούνται αφορούν τα ίδια άμεσα και σχετίζονται με τις δικές τους εμπειρίες και επιθυμίες σχετικά με το

περιβάλλον στο οποίο είναι ενεργά, συμπεριλαμβάνοντας έτσι τις δικές τους κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές συνθήκες. Παράλληλα, αξιοποιούνται ακόμα μέσα και τεχνικές που προωθούν τη φαντασία των παιδιών, την παιγνιώδη μάθηση και τη δημιουργικότητα, όπου ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι υποστηρικτικός, ενώ παράλληλα, αναφέρεται στον όρο του Kress (1955), «meanabilities», όπως προτείνεται από τον ίδιο, όπου δίνεται στις ποικίλες δεξιότητες που χρειάζονται σήμερα οι νέοι για να κατανοούν και να παράγουν νοήματα μέσα από διαφορετικά μέσα και τρόπους έκφρασης, όπως ο λόγος και η εικόνα, γεγονός που αναδεικνύει νέες προοπτικές για τη διδασκαλία της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας.

Απορρίπτονται επίσης οι προβληματισμοί που αφορούν την αδυναμία των νεότερων παιδιών να αντιληφθούν τα σύνθετα και πολύπλοκα νοήματα των κειμένων, από την Οικονομάκου (2017), όπως την αναφέρει ο Μητρομάρας (2021). Ο ισχυρισμός αυτός εδράζεται στις πληθώρες ερευνών, όπου λαμβάνεται ως δεδομένο γεγονός η έκθεση των παιδιών από πολύ μικρή ηλικία σε πολυτροπικά κείμενα, όπως οι διαφημίσεις και τα παραμύθια. Υποστηρίζεται ότι, μέσω αυτών εκφράζονται πολυδιάστατα μηνύματα - τα οποία συνδέονται με ιδεολογίες, αξίες - καθιστώντας τα παιδιά επαρκώς ικανά να ενταχθούν στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού. Για τον λόγο αυτόν, ο Hardwood (2011, όπως τον αναφέρει ο Μητρομάρας, (2021) επισημάνει επίσης την αναγκαιότητα εξοικείωσης και αποδόμησης των προαναφερθέντων μηνυμάτων, πέραν της κατάκτησης των βασικών δομών της γλώσσας.

Αμφιλεγόμενο θέμα αποτελεί επίσης ο ρόλος του σχολείου ως φορέα αλλαγής ή ως μέσο αναπαραγωγής κοινωνικοπολιτικών συνθηκών. Ο Μασσαγγούρας (2007, όπως τον αναφέρει ο Μητρομάρας, 2021) τοποθετείται με τον εξής τρόπο: ενώ αναγνωρίζει την αφομοίωση των κυρίαρχων φορέων εξουσίας ως πιθανό αποτέλεσμα της οικειοποίησης των κυρίαρχων λόγων που τις στηρίζουν, ισχυρίζεται ότι η οικειοποίηση με αυτές αποτελεί κομβικό σημείο για την ερμηνεία τους για την μετέπειτα αμφισβήτηση ή/και αποτίμησή τους. Δηλαδή, η ανεπαρκής κατανόηση των δομικών συνιστώσεων των επικρατέστερων μορφών του λόγου υποκρύπτει μεγαλύτερο κίνδυνο στην ανεπιφύλακτη αποδοχή τους, σε αντίθεση με τη διερεύνησή τους.

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΚΟΥΚΛΟΘΈΑΤΡΟ

2.1 Θέατρο στην Εκπαίδευση (ΘΕ) - Drama in Education (DiE) και Κουκλοθέατρο

Το Θέατρο στην Εκπαίδευση (Drama in Education - DiE) αποτελεί έναν ευρύ όρο, του οποίου η έκταση γίνεται αντιληπτή έπειτα της ανάλυσης σχετιζόμενων όρων όπως: θεατρικό παιχνίδι, δραματικό παιχνίδι, δραματοποίηση, δράμα, εκπαιδευτικό δράμα, διερευνητική δραματοποίηση, όπως και πληθώρα άλλων (Κατσαρίδου, 2014). Αναφερόμενη στο έργο της Άλκηστης (2018), η Κατσαρίδου (2014) υπογραμμίζει ότι η σύνδεση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με πολλαπλές τεχνικές, στόχους, γνωστικά αντικείμενα και μορφές, δημιουργεί σύγχυση ως προς την απόδοση ενός αποκλειστικού ορισμού. Αναδεικνύοντας τις προσεγγίσεις πολλαπλών εκπροσώπων του, όπως της Heathcote, Bolton, Bruner, Boal, Pammenter, Mavrocordatos κ.α., το ΘΕ στοχεύει στην κινητοποίηση των συμμετεχόντων για την επεξεργασία και ανάδειξη γνώσεων, την αφύπνιση της κριτικής συνείδησης και τη διευθέτηση προσωπικών και κοινωνικών θεμάτων (Κατσαρίδου, 2014).

Το Θέατρο στην Εκπαίδευση δίνει στους/στις μετέχοντές/μετέχουσές του, τη δυνατότητα να ενδυναμώσουν τις προσωπικές τους ταυτότητες και τις μαθησιακές τους δεξιότητες με την αξιοποίηση σχετικών αυτοσχεδιασμών, αντλώντας από την τράπεζα γνώσεων και εμπειριών τους (Βίτσου & Παπαδοπούλου, 2022). Ο προηγούμενος ισχυρισμός εδράζεται στη δυνατότητα που προσφέρουν αυτά τα μαθήματα για έκφραση και ερμηνεία νοημάτων σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο (Mreiwed et al., 2017 όπως αναφέρεται στις Βίτσου & Παπαδοπούλου, 2022). Η συμβολή του Θεάτρου στην Εκπαίδευση, όμως, δεν αφορά αποκλειστικά τους μαθητευόμενους, αλλά και τους/τις εκπαιδευτικούς καθώς, όπως αναφέρουν τους Aykas et al. (2019) οι Βίτσου & Παπαδοπούλου (2022), οι εκπαιδευτικοί που έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα ΘΕ αποκτούν βαθύτερη επίγνωση των προκλήσεων του επαγγέλματος, ενώ παράλληλα καλλιεργούν εντονότερο επαγγελματικό ήθος και ενθουσιασμό για τη διδασκαλία.

Παράλληλα, το δράμα έχει τη δυνατότητα να μειώσει τα συναισθήματα άγχους που σχετίζονται με την μάθηση, καθώς μειώνει τα «φίλτρα συναισθηματικής παρεμπόδισης» των μαθητών (Krashen, 1988, όπως αναφέρεται στην Βίτσου, 2015), διευκολύνοντας την ελεύθερη έκφραση τόσο στην τάξη όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Επιπλέον, οι μαθητές χρησιμοποιούν ποικίλους σημειωτικούς πόρους για να δημιουργήσουν ταυτότητες για τον εαυτό τους και τους άλλους, καθώς και να διαμορφώσουν χώρους πολιτισμικής αλληλεπίδρασης μέσω των τεχνικών του δράματος (Athiemoalam, όπως αναφέρεται στο Vitsou, 2013· Maley & Duff, 2005· Schewe, 2002). Επίσης, τη συνεισφορά του στην κοινωνική ευαισθητοποίηση και την ενδυνάμωση κοινωνικών δεσμών επισημαίνεται στην έρευνα των Vitsou & Kamaretsou (2020), όπου αντικείμενο ήταν η συγκρότηση και ενδυνάμωση σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων παιδιών με

προσφυγικό υπόβαθρο. Στη παρούσα έρευνα, καταδεικνύεται η αποτελεσματικότητα του στην σύσφιξη των σχέσεων τους καθώς, μέσω του Θεάτρου στην Εκπαίδευση, υπήρξαν τα κατάλληλα μέσα, τεχνικές και εργαλεία, όπως και η απαιτούμενη ασφάλεια, για εποικοδομητικές συζητήσεις και ενδοσκόπηση, οδηγώντας στην δόμηση και κατανόηση ταυτοτήτων ατομικά και συλλογικά.

Οι εφαρμογές του όμως, δεν περιορίζονται μόνο στην συναισθηματική και νοητική ενδυνάμωση του ατόμου, καθώς έχει επίσης αναδειχθεί ότι το Θέατρο στην Εκπαίδευση προωθεί την απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων σε πολυπολιτισμικές και πολύγλωσσες τάξεις, εστιάζοντας τόσο στη λεκτική όσο και στη μη λεκτική επικοινωνία σε πραγματικές συνθήκες (Ntelioglou, 2011· Piazzoli, 2012· Vitsou et al., 2020 όπως αναφέρονται από Βίτσου & Παπαδοπούλου, 2022). Μέσω των συνεδριών ΘΕ, η γλώσσα χρησιμοποιείται σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια που είναι κατάλληλα για τους συμμετέχοντες (Neelands & Nelsen, 2013), καθιστώντας την επικοινωνία σκόπιμη, ουσιαστική και «κοινωνιογλωσσικά κατάλληλη» (Galante & Thomson, 2017· Ntelioglou et al., 2014· Vitsou et al., 2020, όπως αναφέρονται από Βίτσου & Παπαδοπούλου, 2022).

Το κουκλοθέατρο ορίζεται ως «κάθε θέαμα, όπου ο ρόλος των προσώπων του δράματος αποδίδεται από ένα αντικείμενο που ζωντανεύει καθώς μία ικανή τεχνική του το επιτρέπει, αποκλείοντας κάθε άλλη χρησιμοποίηση του αντικειμένου που είναι επόμενο να έχει πολλούς συμβολισμούς και συμβολικές αξίες» (Αλκήστις:33, 2011,). Σύμφωνα με τους Λενακάκη και Παρούση (2019), το κουκλοθέατρο είναι μια συνδυασμένη τέχνη παιχνιδιού, χειρισμού και εμπύχωσης. Κεντρικό χαρακτηριστικό του είναι η ικανότητα του κουκλοπαίκτη να ανακαλύψει έναν «άλλον εαυτό», να τον χωρέσει μέσα σε ένα «άλλο αντικείμενο», να εφεύρει μια «άλλη γλώσσα» που να του ταιριάζει και να χτίσει έναν «άλλο κόσμο» όπου μπορεί να ζει και να αλληλεπιδρά με το κοινό. Αυτή η δημιουργική ικανότητα μετατρέπει ένα άψυχο αντικείμενο σε έμπυχο.

Το κουκλοθέατρο ως μορφή του Θεάτρου στην Εκπαίδευση, αποτελείται από πολλαπλά συστήματα αντικειμένων-σημείων, τα οποία μεταβάλλονται διαρκώς, αλληλοεξαρτώνται και αλληλοσυμπληρώνονται. Η κούκλα, ως αντικείμενο και άψυχο στοιχείο του κουκλοθεάτρου, ενσαρκώνει ρόλους δραματικών προσώπων (*dramatis personae*), αξιοποιώντας φωνή και κίνηση για να κορυφώσει το ενδιαφέρον σημειολογικά και αισθητικά (Αλκήστις, 2011). Σύμφωνα με την Αλκήστη (2011), το κουκλοθέατρο βασίζεται στην εμπύχωση αντικειμένων μέσω συγκεκριμένων τεχνικών, αποκλείοντας κάθε άλλη χρήση τους. Η Francis (2011) διευρύνει τον όρο «θεατρική κούκλα», περιλαμβάνοντας τόσο τις κούκλες που κατασκευάζονται για να εμπυχωθούν όσο και αντικείμενα που μπορούν να αποκτήσουν ζωή μέσω της θεατρικής εμπύχωσης. Σύμφωνα με τον Tillis (1992), η κούκλα παραμένει άψυχη μέχρι ο χειριστής να προεκτείνει την κίνηση του σε αυτήν, μεταμορφώνοντάς τη σε ένα ρεαλιστικό ή συμβολικό ον μέσω της αμφίδρομης σχέσης ανταλλαγής συναισθημάτων και πληροφοριών. Αυτή η διαδικασία εμπύχωσης επιτρέπει την αλληλεπίδραση κοινού και κουκλοπαίκτη μέσω της κούκλας (Παρούση, 2012. Jurkowski, 1999, όπως αναφέρονται στην Μάρα, 2017).

2.2 Κουκλοθέατρο ως παιδαγωγικό εργαλείο

2.2.1 Κουκλοθέατρο και μάθηση

Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, το κουκλοθέατρο αποτελεί χρήσιμο παιδαγωγικό εργαλείο λόγω της ευελιξίας και προσαρμοστικότητας του για την εξυπηρέτηση ποικίλων εκπαιδευτικών αναγκών. Σύμφωνα με τον Landy (1982), οι κούκλες έχουν την ικανότητα να κερδίζουν την προσοχή των παιδιών και να ενισχύουν τη συγκέντρωσή τους, λειτουργώντας ως εργαλεία που προάγουν τη συνεργασία και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Η κούκλα αποτελεί επίσης αντικείμενο ενίσχυσης της παιγνιώδους μάθησης, λειτουργώντας ως αποτελεσματικό δέλεαρ για την κινητοποίηση τους για την ενασχόληση με το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η δυναμική αυτή είναι εύκολα αξιοποιήσιμη από τον/την εκάστοτε εκπαιδευτικό, καθώς η εμπύχωση ανοίγει οδούς όχι μόνο για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά και για την προσέγγιση διδασκαλίας ποικίλων γνωστικών αντικειμένων. Εξάλλου, η εμπύχωση δεν περιορίζεται αποκλειστικά στις κούκλες, καθώς στο κουκλοθέατρο οποιοδήποτε αντικείμενο μπορεί να μετατραπεί σε φορέα νοήματος.

Μάλιστα, η Κοντογιάννη (2012) υποστηρίζει ότι η κούκλα έχει τη δυνατότητα να υποστηρίξει τον κοινωνικό δομισμό, καθώς δημιουργεί στους συμμετέχοντες πλαίσια διαλόγου που συντελούν στην δημιουργία βιωμάτων μέσω του παιχνιδιού. Οι αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων με κοινά ενδιαφέροντα και υποθέσεις εντός του πλαισίου αυτού, υποστηρίζει τη συμμετοχική κατανόηση (Rogoff, 1990, όπως αναφέρεται στην Κοντογιάννη, 2012). Αναφέρει επίσης, ότι οι κούκλες έχουν τη δυνατότητα να λειτουργήσουν αξιολογικά και διαγνωστικά ως προς τα παιδιά, καθώς εκφράζουν σε αυτές με μεγαλύτερο αυθορμητισμό τις γνώσεις και σκέψεις τους.

Για την υποστήριξη της μάθησης μέσω του κουκλοθεάτρου η Βίτσου (2016) αναφερόμενη στους Bandura (1977), Dolci (2000) και Depouny (2002) επισημάνει επίσης την καταλληλότητα των κουκλών στην υιοθέτηση και υποστήριξη του ρόλου ενός προτύπου, υπογραμμίζοντας την αξία του μέσω της Κοινωνικής Γνωστικής θεωρίας, όπου η συμπεριφορά του ατόμου μπορεί να είναι αποτέλεσμα παρατήρησης των περιβαλλόμενων ατόμων (πρότυπα). Συγκεκριμένα, η παρατήρηση ενός και μίμηση ενός προτύπου ενισχύει την αυτενέργεια του ατόμου και συνδράμει με αυτόν τον τρόπο στη προσωπική του ενδυνάμωση. Οι κούκλες έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν τις τέσσερις λειτουργίες μάθησης των παιδιών (προσοχή, κατάκτηση, αναπαραγωγή, κίνητρο), λειτουργώντας ως πρότυπα μέσω παρατήρησης και μίμησης.

Η διαδικασία της εμπύχωσης μέσω της μεταμόρφωσης και της μεταφοράς του αντικειμένου εμπεριέχει έκπληξη, χιούμορ και χαρά, στοιχεία που αποτελούν άτρωτα θεμέλια για τη μάθηση (Hamre, 2012. Irwin, 1985, όπως τους αναφέρει η Μάρα, 2017). Μέσω της εμπύχωσης και, σε επόμενο βήμα, του κουκλοθεάτρου, προωθείται η φαντασία και δημιουργικότητα, η ελεύθερη έκφραση, η κριτική αποτίμηση, η συνεργατική διερεύνηση και προσδίδονται στο παιδί αισθήματα χαράς και προσωπικής ενδυνάμωσης. Τα χαρακτηριστικά αυτά έχουν μετασχηματιστικό ρόλο στον εκάστοτε μαθητή, καθώς παρουσιάζεται σε αυτούς

συστηματική εξέλιξη μέσω της καλλιτεχνικής τους ενασχόλησης εντός του πλαισίου της εκπαίδευσης, υποστηρίζοντας έτσι την αντίληψη του Freire περί μετασχηματιστικής παιδαγωγικής (Peck, & Virkler, 2006, όπως αναφέρονται στην Μάρα, 2017).

Η Ahlcrona (2012), όπως την αναφέρει η Μάρα (2017), υπογραμμίζει τη λειτουργία της κούκλας ως «εργαλείου διαμεσολάβησης» στην επικοινωνία μεταξύ παιδιών και ενηλίκων. Μέσω της διαδραστική σχέσης των παιδιών με τις κούκλες, τα παιδιά μεταφέρουν γνώσεις που έχουν αποκτήσει από διαφορετικές κοινωνικές πρακτικές, επανεξετάζουν προσωπικές εμπειρίες και δομούν νέες αντιλήψεις μέσα από τον φαντασιακό κόσμο του παιχνιδιού και της λογοτεχνίας. Η κούκλα δημιουργεί έναν ενδιάμεσο χώρο διαλόγου, όπου οι παιδικές φωνές μπορούν να ακουστούν με τρόπο ασυνήθιστο και συχνά απροσδόκητο (Ahlcrona, 2012, όπως αναφέρεται στην Μάρα, 2017). Γίνεται αντιληπτό πως η παρουσία της κούκλας στη μαθησιακή διαδικασία ενισχύει τον διαλογικό χαρακτήρα της διδασκαλίας και διευκολύνει τη συμμετοχή των παιδιών, ακόμα και εκείνων που συνήθως επιλέγουν μια πιο αποστασιοποιημένη στάση (Simon et al., 2008, όπως αναφέρεται στην Μάρα, 2017). Οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν ότι οι ερωτήσεις μέσω της κούκλας προκαλούν μεγαλύτερη ανταπόκριση από ό,τι οι συμβατικές ερωτήσεις, ενώ το κουκλοθέατρο δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ενσυναίσθηση και σύνδεση, όταν οι κούκλες αφηγούνται προσωπικές εμπειρίες και ενθαρρύνουν τα παιδιά να μοιραστούν τις δικές τους (Remer & Tzuriel, 2015).

2.2.2 Εμπύχωση και προσωπική ενδυνάμωση και έκφραση των παιδιών

Εστιάζοντας στις προσωπικές σχέσεις των παιδιών με την εμπύχωση αντικειμένων, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος με τον οποίο η κούκλα (ή το κάθε αντικείμενο που εμπυχώνεται) διευκολύνει την έκφραση των παιδιών, λόγω της αποστασιοποίησης τους από την ιστορία που διαδραματίζεται, ακόμα και αν αυτή ανήκει στο ίδιο, δίνοντας την αίσθηση ενός προστατευτικού «καλύμματος». Συνήθως, τα παιδιά μέσω της κούκλας τείνουν στο συμβολικό παιχνίδι, μπορούν όμως οι αναπαραστάσεις να λάβουν και εκτάσεις, βασισμένες στα βιώματα των ίδιων των παιδιών. Μάλιστα, η Βίτσου (2017) υπογραμμίζει ότι η κούκλα λειτουργεί ως καθρέφτης του εσωτερικού κόσμου του παιδιού και προσφέρει διέξοδο σε συναισθήματα που δύσκολα θα εκφράζονταν με άμεσο τρόπο. Τα παιδιά, δηλαδή, αντιμετωπίζουν την κούκλα ως συμβολικά αντικείμενα τα οποία λειτουργούν ως μεταφορά, (Frey, 2006· Snow et. al., 2005, όπως αναφέρονται στη Μάρα, 2017) και πάνω στα οποία μπορούν να προβάλλουν με χιουμοριστικό, δραματικό ή σατυρικό τρόπο συναισθήματα, εμπειρίες και επιθυμίες που υπό άλλες συνθήκες δεν θα κινητοποιούνταν να εκφράσουν. Υπό το πλαίσιο αυτό, μειώνεται στα ίδια το επίπεδο άγχους όσον αφορά την επικοινωνία των ιδεών, σκέψεων, συναισθημάτων κ.α.

Παράλληλα, το παιδί αποδεσμεύεται από το κανονιστικό περιβάλλον των ενηλίκων, αξιοποιώντας τη δυνατότητα δημιουργικότητας και τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης χωρίς να υπόκειται σε σφάλμα, κριτική ή τιμωρία (Μάρα, 2017 όπως αναφέρεται στην Scheel, 2012). Με τον τρόπο αυτόν επιτυγχάνεται μία ατμόσφαιρα χαλάρωσης και οικειότητας μειώνοντας το άγχος και τις δυσκολίες επικοινωνίας, διευκολύνοντας την επαφή του παιδιού τόσο με τον/την

εκπαιδευτικό όσο και με τους συνομηλίκους του (Çağanağ & Kalmış, 2015. Korošec, 2012). Ο τελευταίος αναφέρεται στην έννοια της «έμμεσης επικοινωνίας» ως μια διαδικασία που επιτρέπει στον/στην εκπαιδευτικό να προσεγγίζει τους μαθητές του μέσω μιας κούκλας, παρακάμπτοντας το αίσθημα φόβου ή δέους απέναντι στην εκπαιδευτική εξουσία.

Όταν τα παιδιά επιχειρούν να εμψυχώσουν μια κούκλα, έχουν την αίσθηση ότι δεν εκτίθενται τα ίδια, αλλά θεωρούν τα βιώματα που μεταφέρει η κούκλα ως μία ξεχωριστή από τη δική τους πραγματικότητα, που συντελεί στη διατήρηση της συναισθηματικής τους ισορροπίας και στην υγιή τους πνευματική ανάπτυξη (Lenakakis et al, 2017). Κατά την επαφή των παιδιών με την κούκλα, εντός ενός πλασματικού πλαισίου, εκτός των πραγματικών συνθηκών, δίνεται η ευκαιρία σε εκείνα να αντιμετωπίσουν την αντανάκλαση του ίδιου τους του εαυτού. Η κούκλα γεφυρώνει το παιδί με τον εσωτερικό του κόσμο μέσω της δράσης και της πράξης, προκαλώντας αλλαγές στο ίδιο οι οποίες λειτουργούν λυτρωτικά. Θεωρείται δηλαδή πως η κούκλα «δίνει φωνή στο πρόβλημα» (Butler et al., 2009).

Έχει αποδειχθεί ότι οι εμπειρίες των ανθρώπων καθώς και οι αναμνήσεις τους αποθηκεύονται και έχουν αντίκτυπο, όχι μόνο στον εγκέφαλο, αλλά και στο υπόλοιπο σώμα, μέσω νευρικών οδών. Ιδιαίτερα στις περιπτώσεις επαναλαμβανόμενων, έντονων ή ακόμη και τραυματικών εμπειριών δημιουργούνται νευρικές οδοί συγκεκριμένες για την κάθε ξεχωριστή εμπειρία. Για τον λόγο αυτόν, η Irwin (1985), όπως την αναφέρει η Μάρα (2017), απονέμει στην κούκλα θετικό πρόσημο, λόγω του ρόλου που εξυπηρετεί στην κινητοποίηση της φαντασίας των παιδιών, στην εξωτερίκευση των συναισθημάτων τους και τη διαχείριση των προβλημάτων τους. Οι εμψυχώσεις κούκλων έχουν τη δυνατότητα να ενεργοποιήσουν αυτές τις οδούς, δίνοντας έναυσμα για την επεξεργασία και έκφραση του ατόμου σχετικά με αυτές. Κατά την Astles (αναφερόμενη σε αυτήν η Βίτσου, 2023) γίνεται εμφανές ότι οι κούκλες έχουν τη δυνατότητα να λειτουργήσουν ως μέσο για την ανάλυση, διαπραγμάτευση και συζήτηση περί δύσκολων προσεγγίσιμων θεμάτων. Στην περίπτωση των παιδιών, διευκολύνονται στο να εκφράσουν τους προβληματισμούς τους, τις ανάγκες και τις επιθυμίες που ειδικά θα τους δημιουργούσε συναισθηματική και ψυχική φόρτιση. Μάλιστα, υποστηρίζεται ότι η αξιοποίηση της εμψύχωσης της κούκλας λειτουργεί ως έρεισμα για τη ψυχική, σωματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς μεσολαβεί για την εξωτερίκευση του εσωτερικού τους κόσμου, ιδίως των βαθύτερων αναγκών και επιθυμιών τους.

2.3 Κουκλοθέατρο και κοινωνική ευαισθητοποίηση

Έχοντας αναφέρει στο προηγούμενο κεφάλαιο την ενασχόληση του κριτικού γραμματισμού με κοινωνικά ζητήματα και την ανάγκη για κοινωνική αλλαγή, σημαντική θεωρείται και η ανάδειξη του κουκλοθέατρου ως μέσο για την επεξεργασία και κατανόηση κοινωνικά πολύπλοκων ζητημάτων. Κύριο παράδειγμα αποτελούν οι παρεμβάσεις κατά των διακρίσεων μέσω της προσέγγισης των Persona Dolls, η οποία εδράζεται στην πεποίθηση ότι τα παιδιά δεν χαρακτηρίζονται εγγενώς από κακό χαρακτήρα και στην αναγνώριση της ικανότητας διόρθωσης παγιωμένων συμπεριφορών. Οι κούκλες αυτές δρουν ως «επισκέπτες» με τη δική τους

ταυτότητα - στηριζόμενη στο επιλεγμένο θέμα - και μοιράζονται με τα παιδιά ιστορίες που εισάγουν «δύσβατα» θέματα που αφορούν κοινωνικές ανισότητες και διακρίσεις. Εντός αυτού του πλαισίου γεφυρώνεται το χάσμα ανάμεσα στα παιδιά και τις ιστορίες, προωθώντας την αλληλεπίδραση με αυτές εντείνοντας την κριτική τους ικανότητα και συναισθηματική ενημερότητα, ενώ καθίσταται σε αυτά εναργέστερα η βαρύτητα του λόγου και των πράξεων τους (Al-Jubeih & Vitsou, 2020)

Σε έρευνά της η Βίτσου (2014), επιχείρησε να εξετάσει την αποτελεσματικότητα του κουκλοθέατρου ως διαπολιτισμικό εργαλείο. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η χρήση του κουκλοθέατρου ενισχύει την πολιτισμική και διαπολιτισμική ταυτότητα παιδιών προσχολικής ηλικίας με περιορισμένη γνώση της ελληνικής. Τα παιδιά ανέλαβαν ρόλους διαφορετικούς από τους δικούς τους και ανέπτυξαν ενσυναίσθηση και κατανόηση της διαφορετικότητας και μέσω του παιχνιδιού και της φαντασίας απέκτησαν πολιτισμικά εργαλεία, με τον/την εκπαιδευτικό ως διαμεσολαβητή. Οι Persona Dolls ενίσχυσαν την αποδοχή της ποικιλομορφίας και τον σεβασμό στη διαφορετικότητα καθώς η ταύτιση με τις κούκλες και η συμμετοχή στις ιστορίες ενίσχυσε τη διαπολιτισμικότητα των παιδιών. Με αυτόν το τρόπο, κατανόησαν την αξία της διαφορετικότητας και άρχισαν να αναγνωρίζουν στερεότυπα και προκαταλήψεις, καλλιεργώντας την ικανότητα να επιλύουν προβλήματα που σχετίζονται με αυτά, να ασκούν περισσότερο αυτοέλεγχο, ιδιαίτερα σε παρορμήσεις, λόγω των πλέον ανεπτυγμένων δεξιοτήτων συναισθηματικής αναγνώρισης και ενσυναίσθησης.

Έχει διαπιστωθεί επίσης ότι η χρήση κούκλας - συγκεκριμένα Persona Doll - είναι περισσότερο αποτελεσματική όσον αφορά την ευαισθητοποίηση των παιδιών σχετικά με τη προσφυγική ταυτότητα και συνδράμει στην εξάλειψη προκαταλήψεων, ενώ ταυτόχρονα προσφέρει τα απαραίτητα εφόδια σε εκείνα για να τις αντιμετωπίσουν, όπως αναφέρουν τα αποτελέσματα της έρευνας των Βίτσου και Μάγου (2022). Η παρουσία της κούκλας είχε ενθαρρυντικό ρόλο προς τα παιδιά, τα οποία εξέφρασαν ενδιαφέρον προς εκείνη και παρατηρήθηκε ενεργή συμμετοχή και αλληλεπίδραση με αυτήν. Η κούκλα δηλαδή αποτέλεσε τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στα παιδιά και τη διευθέτηση ζητημάτων που αφορούν την ετερότητα, διαπολιτισμικότητα και τη προσφυγική ταυτότητα, ανυψώνοντας την ενσυναίσθηση των παιδιών, δρώντας πιο αποτελεσματικά από εκπαιδευτικά βίντεο, παιχνίδια ρόλων και ασκήσεις ευαισθητοποίησης όπως ανέδειξαν έρευνες του Οργανισμού Εκπαίδευσης της UNESCO (Βίτσου & Μάγος, 2022). Αναφέρεται επίσης ότι η Persona Doll είναι εξυπηρετεί την διορατικότητα στην ταυτότητα του Άλλου, ενώ παράλληλα προάγει την ενδοσκοπήση των παιδιών, καταλήγοντας στην συνειδητοποίηση των κοινών στοιχείων μεταξύ εαυτού και «άλλου» σε πολιτισμικό πλαίσιο.

Σε άλλη τους έρευνα, οι Βίτσου και Μάγος (2023) κατέγραψαν την επίδραση του κουκλοθέατρου σε κρατούμενους. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας υπογράμμισαν την απόδοση της χρήσης κουκλών για την ενδυνάμωση των προσώπων εντός των κέντρων κράτησης για την βελτίωση του τρόπου ζωής τους. Το κουκλοθέατρο λειτούργησε αφενός, ως μέσο αναπαράστασης των προσωπικών εμπειριών των κρατούμενων και αφετέρου συνέβαλε στην διασύνδεση τους με αυτές του συνόλου, λόγω της εν γένει δικτύωσης μεταξύ ανθρώπινων εμπειριών και αναμνήσεων. Η συζήτηση περί προσωπικών βιωμάτων «διέσωσε» την ταυτότητα

του κάθε κρατούμενου και προσέφερε την ευκαιρία να εκφράσουν συναισθήματα, στάσεις και απόψεις σχετικά με αυτά. Συγχρόνως, η επεξεργασία των εν λόγω βιωμάτων και ταυτοτήτων υπό τον φακό του κουκλοθεάτρου ενίσχυσε την κριτική σκέψη τους και έριξε φως στις διαπολιτισμικές ιδιαιτερότητες, τις εσφαλμένες αντιλήψεις για τις προσωπικές τους επιλογές, ενώ παράλληλα τους προσέδωσε κίνητρο για αυτοβελτίωση και κίνητρο για την προσέγγιση της αλλαγής των επικρατέστερων κοινωνικών δομών.

2.4 Κουκλοθέατρο και Γλώσσα

Το κουκλοθέατρο αποτελεί ένα εξαιρετικά αποτελεσματικό παιδαγωγικό εργαλείο για την ενίσχυση των κοινωνικών και γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών. Συμβάλλει επίσης στην ομαλή κοινωνική ένταξη του παιδιού, ενισχύοντας τη συναισθηματική του έκφραση και την επικοινωνία (Παρούση, 2018. Landy, 1982). Ο λόγος και η δράση είναι τα χαρακτηριστικά της κούκλας που ενισχύουν καθοριστικά την αποτελεσματικότητα της, καθώς η αμφίδρομη σχέση μεταξύ τους ανυψώνουν το επίπεδο της γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητας του ατόμου. Η ανύψωση αυτή οφείλεται στην ελευθερία που βιώνει το άτομο να εκφραστεί με λεκτικά και μη μέσα, των οποίων τη καταλληλότητα προσδιορίζει το ίδιο (Ackerman, 2005, όπως αναφέρεται στη Μάρα, 2017) και με φυσικό τρόπο (Zwirn, & Fusco, 2009, όπως αναφέρεται στη Μάρα, 2017). Γίνεται αναφορά επίσης στη δυνατότητα σύνδεσης της κούκλας με ποικίλα άλλα γνωστικά αντικείμενα (π.χ. λογοτεχνία, φυσικές επιστήμες) ή δεξιότητες (κοινωνικές δεξιότητες, επίλυση προβλημάτων, ενσυναίσθηση) (Κοντογιάννη 2012). Η παρουσία της αποτελεί κίνητρο για τα προαναφερθέντα καθώς «μαγνητίζει τη φαντασία στα πρώτα χρόνια της μάθησης» (Tyrrrell, 2003, όπως αναφέρεται στον Μαγουλιώτη, 2018). Η κούκλα, επίσης, μπορεί να υποστηρίξει τον αναδυόμενο γραμματισμό λόγω της ελευθερίας για ανακάλυψη και πειραματισμού με τη γλώσσα που παρέχει στα παιδιά για την κατάκτησή της (Κοντογιάννη, 2012).

Στην εργασία της Μάρα (2017), αναφέρεται πως έρευνες καταδεικνύουν ότι το κουκλοθέατρο μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην καλλιέργεια της ομιλίας των παιδιών στην τάξη, στην ενίσχυση της επικοινωνίας και στην ανάπτυξη εσωτερικού διαλόγου, μέσω του οποίου αφομοιώνεται νέα γνώση (Ahlcrona, 2012· Brèdikytè, 2002· Korošec, 2012, 2013, όπως αναφέρονται στους Παπαδοπούλου et al, 2022). Επιπλέον, το παιδί, κατά τη διάρκεια της εμπύχωσης, έρχεται σε επαφή με πολλαπλές μορφές επικοινωνίας, χρησιμοποιεί νέο λεξιλόγιο και συνθέτει προτάσεις και διαλόγους, μέσα από τους οποίους άλλοτε παραφράζει γνωστές ιστορίες και άλλοτε επινοεί νέες καταστάσεις (Biegler, 2003· Brèdikytè, 2002· Korošec, 2002, όπως αναφέρονται στη Μάρα, 2017). Η κούκλα μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο έκφρασης ποικίλων φωνών και ειδών λόγου —από ξένες γλώσσες και ιδιωτισμούς έως αργκό και νεολογισμούς— καλλιεργώντας τη φαντασία και την ελεύθερη λεκτική έκφραση του παιδιού (Παπαδοπούλου, 2022 αναφερόμενη σε Jurkowski, 2013).

Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού με κούκλες, τα παιδιά διαμεσολαβούν τον εσωτερικό τους κόσμο, ανταλλάσσουν εμπειρίες και συνδιαμορφώνουν σχέσεις, ενισχύοντας παράλληλα τη σκέψη και τη γλωσσική τους επάρκεια (Jurkowski, 2013, όπως αναφέρεται στην Παπαδοπούλου, 2022). Παράλληλα, η κούκλα λειτουργεί ως διαμεσολαβητής μεταξύ παιδιών και ενηλίκων, δημιουργώντας έναν χώρο φαντασίας και διαλόγου, όπου τα παιδιά επεξεργάζονται εμπειρίες, αναπτύσσουν κοινωνικές σχέσεις και ενισχύουν τη γλωσσική τους επάρκεια (Ahlcrona, 2012· Jurkowski, 2013). «Η Reidmiller (2008) τονίζει πως η χρήση της κούκλας επιφέρει θετικά οφέλη όσον αφορά την ενίσχυση του λεξιλογίου και πως η αξιοποίησή της από τον/την εκπαιδευτικό, βοηθά στην ουσιαστική κατανόηση του κειμένου (Biegler, 1998) την ανάπτυξη δεξιοτήτων αλφαριθμητισμού με ουσιαστικό και ελκυστικό τρόπο (Peck, & Virkler, 2006) και την ενίσχυση της ανάγνωσης (Wallace, & Mishina, 2004)», (Μάρα, 2017, σ.12).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, κατά την εμπύχωση της κούκλας, το παιδί βιώνει έναν διαχωρισμό ανάμεσα στον εαυτό του και το αντικείμενο που εμπυχώνει, γεγονός που μειώνει το αίσθημα έκθεσης και συμβάλλει στη διατήρηση της συναισθηματικής του ισορροπίας και στην ομαλή ψυχοπνευματική του ανάπτυξη (Lenakakis et al., 2017). Αυτή η αποστασιοποίηση προσφέρει στο παιδί τη δυνατότητα προσωπικής έκφρασης χωρίς φίλτρο, διευκολύνοντάς το να εξωτερικεύσει σκέψεις και συναισθήματα με λεκτικό και μη τρόπο και ενισχύοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τη γλωσσική του ανάπτυξη. Μάλιστα σε έρευνα της για την κατάκτηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, βασισμένη στο συναισθηματικό φίλτρο επίδρασης όπως το προτείνει ο Krashen, η Βίτσου (2015) αναφέρει ότι μια παρέμβαση με κούκλες βοηθά τα παιδιά να ενταχθούν στο επίκεντρο, να απαλλάσσονται από πίεση, με αποτέλεσμα τη μείωση του φίλτρου επίδρασης, καθιστώντας την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας περισσότερο προσιτή. Αναφέρει επίσης, ότι επιτυγχάνεται μέσω του κουκλοθεάτρου κατάλληλη ατμόσφαιρα που αποσκοπεί στη διαπερατότητα και στο συναισθηματικό φίλτρο που διευκολύνει τη γλωσσική διδασκαλία. Αντίστοιχες παρατηρήσεις σημειώνουν οι Λενακάκης & Λούλα (2014) σε έρευνά τους, αναφέροντας ότι η αξιοποίηση της κούκλας «προσφέρει χαρά, γνώση και αγωγή καθώς και κίνητρα για δημιουργία και συμμετοχή» (σ. 1078), χτίζοντας έτσι επικοινωνιακά πλαίσια για την κοινωνική εξέλιξη και εκφραστική, συναισθηματική και νοητική εξέλιξη των παιδιών, εδραιώνοντας με αποτελεσματικότητα στοιχειώδεις γνωστικούς στόχους.

Άξιος αναφοράς κρίνεται επίσης ο εμπλουτισμός της εκφραστικής τους ικανότητας, όχι μόνο από την φαινομενική διάσταση ανάμεσα σε παιδί και αντικείμενο εμπύχωσης, αλλά και στη πληθώρα εκφραστικών μέσων (παραγλωσσικά και εξαγλωσσικά στοιχεία π.χ κινήσεις, εκφράσεις σώματος, επιτονισμός λέξεων κ.α.) που μπορούν να αξιοποιηθούν για την μετάδοση πληροφοριών, σκέψεων, συναισθημάτων, εμπειριών κ.α. Μάλιστα, η Βίτσου (2011) σε έρευνά της που συσχετίζει το κουκλοθέατρο με την φωνολογική ενημερότητα, παρατηρήθηκε αυξημένος εύστοχος χειρισμός των συλλαβών και φωνημάτων από τα παιδιά, αναγνωρίζοντας ομοιοκατάληκτες λέξεις και δημιουργώντας δικές τους λέξεις ή φωνηματικές ακολουθίες για τις κούκλες τους. Παράλληλα, μέσω των κουκλών επιτεύχθηκε βελτίωση στις ακουστικές ικανότητες των παιδιών, αφουγκράζοντας τα φωνήματα, ενώ παράλληλα ενισχύθηκε και η εκφορά τους. Η γραφοφωνημική αντιστοιχία και η κατανόηση ότι οι λέξεις προκύπτουν από συνδυασμό φωνημάτων ήταν επίσης πτυχές που ενισχύθηκαν μέσω του κουκλοθεάτρου. Δηλαδή το κουκλοθέατρο λειτούργησε είτε ως ερέθισμα για τη φωνολογική επεξεργασία από τα παιδιά, είτε

ως πεδίο έκφρασης του τρόπου με τον οποίο ερμήνευσαν τα φωνολογικά φαινόμενα που διδάχθηκαν (Βίτσου, 2011).

Σε αντίστοιχη έρευνα της Βίτσου (2015) για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, παρατηρήθηκε για ακόμα μία φορά η βελτίωση στη φωνημική ενημερότητα των παιδιών, σε συνδυασμό με την διεύρυνση του λεξιλογίου τους και την ανάπτυξη στρατηγικών αποκωδικοποίησης λέξεων ακόμη και με ελάχιστη επικοινωνιακή επάρκεια στην ελληνική γλώσσα. Επιπλέον, το ενδιαφέρον των παιδιών ως προς την ανάγνωση ελληνικών παραμυθιών και την δημιουργία δικών τους φανταστικών ιστοριών αυξήθηκε, λόγω της διαφοροποίησης στην προσέγγιση τους από τις συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας. Μέσω ποικίλων τεχνικών του κουκλοθεάτρου, δόθηκε η ευκαιρία στα παιδιά να διερευνήσουν τη γλώσσα, καθώς και να την κατακτήσουν όλες της τις διαστάσεις (Derouny, 2002:69-76, όπως αναφέρεται στη Βίτσου, 2015), λόγω του θετικού και χαλαρού κλίματος που δημιουργούσε η εμπλοκή τους με τις κούκλες.

Τέλος, η ενεργητική και δημιουργική χρήση της γλώσσας στο πλαίσιο του κουκλοθεάτρου ενθαρρύνει την αυθεντική έκφραση, τη διερεύνηση συναισθημάτων και την ανταλλαγή ιδεών, δημιουργώντας συνθήκες που προάγουν τη συνειδητοποίηση των προσωπικών στόχων και την ενίσχυση της κοινωνικής και γλωσσικής αυτοπεποίθησης των παιδιών (Cummins, 2005, όπως αναφέρεται στη Μάρα, 2017). Συγκεκριμένα, έχει αποδειχθεί ως ιδανικό μέσο για την ενίσχυση του προφορικού λόγου σε παιδιά που αναδεικνύουν εσωστρέφεια, αντικοινωνικές τάσεις ή γενικότερα βρίσκονται σε κάποια θέση λεκτικής ή/και κοινωνικής αναστολής. Ήδη η κούκλα κατά τον Kroflin (όπως αναφέρεται στη Μάρα, 2017) παρέχει κίνητρα στα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τον λόγο μέσω του παιχνιδιού. Ταυτόχρονα, κεντρίζει το ενδιαφέρον τους λόγω της συνάρτησης της κίνησης και της φωνής που αποδίδεται στην κούκλα, και τον πλήρη έλεγχο που το παιδί αντιλαμβάνεται ότι μπορεί να ασκήσει σε αυτή ως αντικείμενο, κάνοντας τις κατάλληλες αλλαγές και προσαρμογές στην παρουσίαση της. Αυτή η ελευθερία στον έλεγχο της που εναρμονίζεται με τις προσωπικές επιλογές και προτιμήσεις του παιδιού και η έλλειψη «σωστού» και «λάθους» χειρισμού ή επιβολής κανόνων, τονώνουν την αυτοπεποίθησή του, προτρέποντας εντέλει την αποτελεσματική χρήση του λόγου και επικοινωνία.

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΈΡΕΥΝΑΣ

3.1 Επιλογή της μεθοδολογικής προσέγγισης – Η έρευνα δράσης

Η παρούσα εργασία ακολουθεί τη μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας-δράσης στο πλαίσιο της ποιοτικής ερευνητικής παράδοσης, με σκοπό τη διερεύνηση της συμβολής του κουκλοθεάτρου στην καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η έρευνα-δράση επιλέχθηκε καθώς επιτρέπει την ενεργή εμπλοκή της/του εκπαιδευτικού ως ερευνητή/τριας στο πεδίο, την άμεση εφαρμογή παρεμβάσεων, και τον συνεχή αναστοχασμό και επανασχεδιασμό των εκπαιδευτικών πρακτικών. Η εναλλαγή φάσεων παρατήρησης, πράξης και αναστοχασμού καθιστά τη συγκεκριμένη μέθοδο ιδιαίτερα κατάλληλη για την εκπαίδευση μικρών παιδιών, καθώς δίνει τη δυνατότητα προσαρμογής στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους σε πραγματικό χρόνο.

Η έρευνα-δράση αποτελεί μια σύγχρονη, συμμετοχική και αναστοχαστική μεθοδολογική προσέγγιση, η οποία έχει αναδειχθεί σε ένα από τα βασικότερα εργαλεία ποιοτικής εκπαιδευτικής έρευνας. Εμφανίστηκε αρχικά τη δεκαετία του 1940 από τον Kurt Lewin και καθιερώθηκε στη συνέχεια μέσα από το έργο ερευνητών όπως οι Stenhouse, Carr και Kemmis, οι οποίοι υποστήριξαν ότι η εκπαιδευτική αλλαγή προκύπτει μέσα από τη συνειδητή και στοχαστική δράση των ίδιων των εκπαιδευτικών (Robson, 2010, Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Η μέθοδος αυτή επιδιώκει την κατανόηση και βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης, καθώς επιτρέπει στον/στην εκπαιδευτικό να εμπλακεί ενεργά στην ανάλυση και αναστοχασμό της διδασκαλίας του. Σύμφωνα με την Κατσαρού (2016), η έρευνα-δράση είναι μια δημοκρατική και συμμετοχική διαδικασία, η οποία εστιάζει στη δράση και στην πράξη, αποσκοπώντας σε μια θετική κοινωνική αλλαγή. Ο/Η εκπαιδευτικός δεν εφαρμόζει απλώς παιδαγωγικές θεωρίες, αλλά καθίσταται ενεργός ερευνητής της ίδιας του της πρακτικής, που διαμορφώνει τη γνώση μέσα από το καθημερινό διδακτικό έργο.

Η έρευνα-δράση οργανώνεται συνήθως με βάση ένα σπειροειδές μοντέλο τεσσάρων φάσεων: (α) σχεδιασμός, (β) δράση, (γ) παρατήρηση και (δ) αναστοχασμός (Kemmis & McTaggart, 1988). Το μοντέλο αυτό είναι κυκλικό, καθώς μετά από κάθε φάση αναστοχασμού μπορεί να προκύπτει ένας νέος κύκλος βελτίωσης και δράσης. Αυτή η επαναληπτικότητα καθιστά την έρευνα-δράση ευέλικτη, καθώς επιτρέπει την προσαρμογή των στόχων και των στρατηγικών με βάση την εμπειρία και τα δεδομένα που προκύπτουν (Altrichter, 2002).

Η πράξη αναδεικνύεται σε πρωτογενή πηγή γνώσης, με τις εκπαιδευτικές επιλογές να επαναξιολογούνται μέσα από την εφαρμογή και τον στοχασμό. Η διδασκαλία μετατρέπεται σε μορφή έρευνας και αντίστροφα (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Παράλληλα, η κριτική χειραφετική διάσταση της έρευνας-δράσης επιδιώκει την απελευθέρωση των δρώντων υποκειμένων από

παγιωμένες πρακτικές και στερεοτυπικές αντιλήψεις, προάγοντας έτσι μια παιδαγωγική της αλλαγής. Η μέθοδος αυτή ενισχύει επίσης την συλλογικότητα στην έρευνα, καθώς δεν περιορίζεται στον/στην εκπαιδευτικό, αλλά επιδιώκει τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων: μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και μελών της κοινότητας. Όπως σημειώνουν οι Κατσαρού και Τσάφος (2003), η έρευνα-δράση αποτελεί διαδικασία μέσα από την οποία όλοι οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν ρόλο συνδιαμορφωτών γνώσης.

Τέλος, η έρευνα-δράση συνδέει στενά τη θεωρία με την πράξη, προάγει τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και δημιουργεί τις συνθήκες για γόνιμες, αναστοχαστικές αλλαγές στη σχολική τάξη. Μέσα από τη διαρκή καταγραφή, την παρατήρηση και την αυτοαξιολόγηση, ο/η εκπαιδευτικός αναπτύσσει κριτική σκέψη και ευαισθησία, οδηγούμενος σε παιδαγωγικές πρακτικές περισσότερο ουσιαστικές, ευέλικτες και κοινωνικά ευαίσθητες (Κατσαρού & Τσάφος, 2018).

Για όλους τους παραπάνω λόγους, η έρευνα-δράση επιλέχθηκε ως η πλέον κατάλληλη μεθοδολογική προσέγγιση για την παρούσα εργασία, καθώς ανταποκρίνεται στη δυναμική φύση της εκπαιδευτικής πράξης στο νηπιαγωγείο και στη βιωματική, συμμετοχική φιλοσοφία του θεάτρου ως εργαλείου μάθησης.

3.2 Το σχολικό πλαίσιο και η αναγκαιότητα της παρέμβασης

Η έρευνα υλοποιήθηκε σε ένα Νηπιαγωγείο της πόλης του Βόλου τον Μάιο του 2025. Διήρκεσε δύο εβδομάδες και περιλάμβανε τέσσερις συναντήσεις στα παιδιά του ολοήμερου τμήματος. Η συγκεκριμένη έρευνα σχεδιάστηκε για παιδιά προσχολικής ηλικίας αποσκοπώντας τη διερεύνηση της συμβολής του κουκλοθεάτρου και της εμφύχωσης ως μέσο επίτευξης της καλλιέργειας του κριτικού γραμματισμού σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Στην έρευνα συμμετέχουν τα παιδιά του ολοήμερου τμήματος, με τη συμμετοχή να κυμαίνεται σε 12-14 νήπια-προνήπια ανά συνάντηση. Η ανάγκη για την παρέμβαση προέκυψε από την παρατήρηση, από τη κύρια νηπιαγωγό του ολοήμερου κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, δυσκολιών, όπως αναφέρθηκαν στην εισαγωγή της παρούσας μελέτης.

Οι αδυναμίες αυτές, συλλογικά φαίνεται να αφορούν το χώρο του κριτικού γραμματισμού («ανάγνωση» του κόσμου μέσω των κειμένων, απόδοση πολλαπλών ερμηνειών, κριτική ανάλυση κλπ). Η παρούσα έρευνα λοιπόν, στοχεύει στην αξιοποίηση του κουκλοθεάτρου ως εργαλείο για την ενίσχυση των δεξιοτήτων σχετιζόμενων με τον κριτικό γραμματισμό, όσον αφορά τα κείμενα και την αλληλεπίδραση των παιδιών με αυτά. Παρακάτω διατυπώνονται το ερευνητικό ερώτημα: «Πώς συμβάλλει το κουκλοθέατρο στην κατανόηση, την ενεργή εμπλοκή και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης των παιδιών προσχολικής ηλικίας κατά την επεξεργασία λογοτεχνικών κειμένων;», όπως και σχετικά υποερωτήματα:

1. Πώς συμβάλλει το κουκλοθέατρο στην κατανόηση των νοημάτων και των θεματικών στοιχείων των λογοτεχνικών κειμένων;

2. Πώς ενισχύει το κουκλοθέατρο το ενδιαφέρον και την ενεργή συμμετοχή των παιδιών κατά την επεξεργασία κειμένων;
3. Πώς υποστηρίζει το κουκλοθέατρο την ανάπτυξη κριτικής σκέψης μέσω της επιχειρηματολογίας, της έκφρασης διαφορετικών οπτικών και της συλλογικής λήψης αποφάσεων;

Σε αυτό το πλαίσιο, το κουκλοθέατρο επιλέχθηκε ως μέσο για να δημιουργηθούν συνθήκες παιγνιώδους και δημιουργικής επεξεργασίας των λογοτεχνικών κειμένων, με στόχο την ενδυνάμωση του κριτικού γραμματισμού. Σημαντική αναφορά πρέπει να γίνει ως προς την τήρηση της προαπαιτούμενης δεοντολογίας κατά την υλοποίηση της ερευνητικής παρέμβασης, καθώς έχει προηγηθεί ενημέρωση και έγγραφη συγκατάθεση από τη προϊσταμένη, τη νηπιαγωγό και τους γονείς των παιδιών της τάξης του ολοήμερου, ενώ διασφαλίστηκε η εμπιστευτικότητα και η ανωνυμία και η μη ταυτοποίηση των παιδιών σε κάθε επίπεδο καταγραφής και δημοσιοποίησης (Cohen & Manion, 1994).

3.3 Συλλογή και Ανάλυση Δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω του σχεδιασμού και την υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης που είχε ως έρεισμα το θεωρητικό πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, με έμφαση στην ικανότητα των παιδιών να διαπραγματεύονται πολλαπλά νοήματα, να αναγνωρίζουν σχέσεις εξουσίας, να προτείνουν μετασχηματιστικές λύσεις και να αναπτύσσουν κριτικό λόγο (Janks, 2010, Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Η παρέμβαση περιλάμβανε τέσσερις θεματικές συναντήσεις βασισμένες στα παραμύθια:

1. «Οι Κερδιστανοί, οι Χανιστανοί και μία Χαδιάρα Φάλαινα» του Γ. Μπουμπούση – 2 συναντήσεις
2. «Ο Φύλακας του Πύργου» του Φ. Αλόνσο – 2 συναντήσεις

Τα παραμύθια επιλέχθηκαν επειδή εμπεριέχουν κοινωνικά ζητήματα (σύγκρουση-συνεργασία, εξουσία-εμπλοκή στη κοινότητα) τα οποία μπορούν να προσεγγιστούν μέσα από τη θεατρική τεχνική της εμψύχωσης και να οδηγήσουν τα παιδιά σε κριτική σκέψη, διαπραγμάτευση ρόλων και λήψη αποφάσεων.

Στη δομή των παρεμβάσεων αξιοποιήθηκαν οι εξής θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές ή αλλιώς τεχνικές δραματοποίησης, όπως αυτές αναφέρονται από την Κατσαρίδου (2014):

- Εμψύχωση κουκλών: ο συντονισμός κινήσεων και φωνής για την απόδοση ενός ρόλου μέσω της κούκλας.
- Αυτοσχεδιασμός: αυτόνομη μορφή θεατρικής έκφρασης μέσω της οποίας βιώνεται η ιστορία με άμεσο τρόπο. Η μορφή της είναι αυτοσχέδια, όμως ορισμένα σημεία της

μπορεί να παρουσιάζουν πιο δομημένη μορφή, όντας προαποφασισμένα από τους συμμετέχοντες ή τον/την εκπαιδευτικό.

- Συνέντευξη σε ρόλο: ένα μέλος της ομάδας υιοθετεί έναν ρόλο, στον οποίο γίνονται ερωτήματα από την υπόλοιπη ομάδα με σκοπό να εκμαιεύσουν κίνητρα, συναισθήματα, πεποιθήσεις, και εκείνο καλείται να τις απαντήσει υπό την οπτική του ρόλου του.
- Υποστήριξη θέσης – σύγκρουση: Οι συμμετέχοντες τοποθετούνται σε μία νοητή γραμμή των οποίων τα άκρα βρίσκονται σε αντιπαράθεση. Όσο πιο κοντά βρίσκονται στη μία άκρη, τόσο περισσότερο υποστηρίζουν αυτό που αντιπροσωπεύει η άκρη αυτή. Έπειτα, καλούνται να επιχειρηματολογήσουν υπέρ της επιλογής τους.
- Παιχνίδι ρόλων - συμβούλιο (meeting): Οι συμμετέχοντες συγκεντρώνονται για να σχεδιάσουν ένα πλάνο δράσης και να βρουν λύση για ένα θέμα που τους αφορά ή προβληματίζει, εκφράζοντας τις θέσεις και απόψεις του ρόλου του.

Οι στόχοι της παρούσας έρευνας επιλέχθηκαν σε συνάφεια με αρχές και στόχους του κριτικού γραμματισμού. Συγκεκριμένα, οι στόχοι αυτοί εισάγουν τα παιδιά στην κατανόηση κοινωνικών θέσεων και ταυτοτήτων, η οποία λειτουργεί σε συνάφεια με τον ρόλο του «συμμετέχοντα στο κείμενο» (*text participant* των Freebody & Luke) και την αναγνώριση διαφορετικών λόγων (Janks) (στόχος 1). Παράλληλα, εντάσσονται τα παιδιά στο πολιτικοποιημένο σκέλος του κριτικού γραμματισμού (Freire, Janks), με εστίαση στις κοινωνικές σχέσεις και την αναπαραγωγή/αποδόμηση της εξουσίας (στόχος 2). Επιπλέον, γίνεται προσέγγιση του επανασχεδιασμού της πραγματικότητας, ο οποίος αποτελεί θεμελιώδης έννοια στον Freire και στο μοντέλο της Janks (design/redesign) (στόχος 3). Τέλος, επιδιώκεται η υποστήριξη του ρόλου του «αναλυτή κειμένου» (*text analyst*), όπου η ενσωμάτωση του ρόλου προωθεί την ανάλυσή του σε σχέση με το πλαίσιο και τις συνέπειες (στόχος 4&5).

Συγκεκριμένα οι στόχοι που τέθηκαν στα παιδιά περιλάμβαναν:

1. Να αναγνωρίσουν και να εκφράσουν τις διαφορετικές ταυτότητες των χαρακτήρων ατομικά αλλά και σε σχέση με άλλες μέσω της εμπύχωσης.
2. Να συνεργαστούν και να αναλύσουν κοινωνικά ζητήματα (όπως η σύγκρουση, η εξουσία, η συνεργασία) μέσω της εμπύχωσης.
3. Να προτείνουν εναλλακτικές λύσεις ή εκδοχές στις ιστορίες για να επιτευχθεί κοινωνική αλλαγή και να τις αναπαριστούν μέσω κουκλοθεατρικών αυτοσχεδιασμών.
4. Να αξιοποιούν στοιχεία του πλαισίου (π.χ. κούκλες, σκηνή, σωματική διάταξη) για την αποκωδικοποίηση και ερμηνεία κοινωνικών καταστάσεων μέσα στην ιστορία.

3.4 Ερευνητικά εργαλεία

Η συλλογή δεδομένων στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με βάση τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής μεθοδολογίας και ειδικότερα της έρευνας-δράσης, με στόχο την εις βάθος κατανόηση των νοημάτων και των εμπειριών των συμμετεχόντων. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν πολλαπλές τεχνικές, οι οποίες επέτρεψαν την τριγωνοποίηση και την ενίσχυση της εγκυρότητας των ευρημάτων. Πρωταρχικό εργαλείο τεκμηρίωσης της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν οι καταγραφές στο ερευνητικό ημερολόγιο της

εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, όπου καταχωρούνταν οι εντυπώσεις, οι στοχασμοί, οι παρατηρήσεις και τα συναισθήματα, με στόχο τον αναστοχασμό πάνω στις δραστηριότητες και επαναπροσδιορισμό προσέγγισής των επόμενων. Επιπλέον αξιοποιήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση, την οποία ανέλαβε η κριτική φίλη, η οποία λειτουργούσε ως εξωτερικός παρατηρητής με στόχο τη διατήρηση της επιστημονικής αποστασιοποίησης και την ανάδειξη εναλλακτικών ερμηνειών. Σημαντική συνεισφορά αποτέλεσαν η ηχογράφηση και φωτογραφική τεκμηρίωση των παρεμβάσεων, ώστε να αποτυπωθούν οι προφορικές και μη λεκτικές εκφράσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια της εμπύχωσης. Η αποτύπωση των δεδομένων από το ερευνητικό ημερολόγιο θα γίνεται με κανονική γραμματοσειρά και εισαγωγικά, τα δεδομένα από την απομαγνητοφώνηση με πλάγια γραφή (*italics*), ενώ τα σχόλια από τη κριτική φίλη με πλάγια γραφή και εισαγωγικά.

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε βάσει της ποιοτικής θεματικής ανάλυσης (Creswell, 2012), με έμφαση στην ερμηνεία των εμπειριών των παιδιών μέσα στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της δράσης. Συγκεκριμένα, τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και οργανώθηκαν σε θεματικές ενότητες, ως εξής:

- Πρώτη θεματική ενότητα: Οι αντιλήψεις των παιδιών για τους χαρακτήρες, τις κοινωνικές σχέσεις και τις αφηγηματικές συγκρούσεις.
- Δεύτερη θεματική ενότητα: Οι μορφές συμμετοχής (λεκτική, κινητική, συναισθηματική) κατά την εμπύχωση και τις δραστηριότητες ρόλων.
- Τρίτη θεματική ενότητα: Οι εναλλακτικές αφηγήσεις που πρότειναν τα παιδιά και τα επιχειρήματά τους στις συλλογικές αποφάσεις.
- Τέταρτη θεματική ενότητα: Η εμφάνιση κριτικής στάσης και αποδόμησης κυρίαρχων αφηγήσεων – π.χ. επαναπροσδιορισμός της «εξουσίας», «συνεργασίας» ή «αντίστασης» στο πλαίσιο της ιστορίας.

3.5 Εξασφάλιση Αξιοπιστίας

Η αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα δεν στηρίζεται στην αναπαραγωγικότητα των αποτελεσμάτων, αλλά στην εμπάθυνση, εγκυρότητα και ερμηνευτική πιστότητα των δεδομένων (Lincoln & Guba, 1985). Για την ενίσχυση της αξιοπιστίας της παρούσας έρευνας, εφαρμόστηκαν στρατηγικές όπως η συνεργασία με κριτικό φίλο, ο οποίος ανέλαβε τον ρόλο του εξωτερικού παρατηρητή. Ο ρόλος αυτός συνέβαλε στον εμπλουτισμό των αναλύσεων, στον εντοπισμό πιθανών προκαταλήψεων της/του ερευνητή και στην ανατροφοδότηση της διαδικασίας. Αξιοποιήθηκε επίσης η μέθοδος *τριγωνοποίησης δεδομένων*, μέσω της χρήσης πολλαπλών πηγών τεκμηρίωσης (ηχογραφήσεις, φωτογραφίες, ημερολόγιο, σημειώσεις παρατήρησης), ώστε να ενισχυθεί η εγκυρότητα και να επιβεβαιωθούν τα ευρήματα από διαφορετικές οπτικές. Σημαντικός θεωρήθηκε επίσης ο αναστοχασμός της

εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, μέσω τακτικών καταγραφών στο ερευνητικό ημερολόγιο, στις οποίες περιλαμβάνονταν σκέψεις, ενδοιασμοί και παιδαγωγικοί στοχασμοί, με στόχο τη συνεχή αναθεώρηση της ερευνητικής πράξης. Αξιοποιείται επίσης η συγκριτική ανάγνωση και διασταύρωση παρατηρήσεων με βάση τις λεκτικές και μη λεκτικές εκφράσεις των παιδιών, αλλά και τις συζητήσεις που προέκυψαν στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων (συμβούλιο, υποστήριξη θέσης κ.ά.). Μέσα από αυτές τις στρατηγικές, επιδιώχθηκε η ανάπτυξη μιας στοχαστικής, διαφανούς και αξιόπιστης ερευνητικής διαδικασίας, ικανής να καταγράψει με αυθεντικότητα τη δυναμική της αλληλεπίδρασης των παιδιών με τα κείμενα και μεταξύ τους στο πλαίσιο της εμπύχωσης.

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ

Σε αυτό το κεφάλαιο περιγράφονται και αναλύονται κριτικά οι συναντήσεις της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Κύριος στόχος της έρευνας, όπως έχει σημειωθεί, είναι η διερεύνηση της συμβολής του κουκλοθεάτρου όσον αφορά το ενδιαφέρον των παιδιών αλλά και την καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικού γραμματισμού κατά την επαφή τους με λογοτεχνικά κείμενα.

4.1 Πρώτη και Δεύτερη Συνάντηση – «Οι Κερδιστανοί, οι Χανιστανοί και μια χαδιάρα φάλαινα»

Στη πρώτη και δεύτερη συνάντηση αξιοποιείται το παραμύθι του Γιώργου Μπουμπούση, το οποίο εμπεριέχει έντονα στοιχεία κοινωνικής αντιπαράθεσης, συνεργασίας και επίλυσης συγκρούσεων. Οι Κερδιστανοί και οι Χανιστανοί, δύο λαοί με αντικρουόμενα βιώματα (νίκη και ήττα), αναγκάζονται να συνεργαστούν όταν εμφανίζεται η «χαδιάρα φάλαινα» ως εξωτερικός απειλητικός παράγοντας.

4.1.1 Πρώτος κύκλος δράσης - Περιγραφή πρώτης συνάντησης

Η πρώτη συνάντηση είχε ως στόχο την διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται και δομούν το αφηγηματικό πλαίσιο και τις ταυτότητες των χαρακτήρων εντός αυτής, αξιοποιώντας τα διαθέσιμα σκηνικά και δραματικά στοιχεία. Κατά την πρώτη συνάντηση, τα παιδιά κλήθηκαν να προβληματιστούν σχετικά με τη τοποθεσία των κουκλών (Κ και Χ, χωρισμένες μεταξύ τους), και να αποδώσουν σε αυτή μία ερμηνεία για τη σχέση τους, βασισμένη στις δικές τους σκεψεις και το πλαίσιο που δημιουργείται μέσω της διάταξης της «σκηνής». Πριν τους δοθεί η σχετική οδηγία, τα παιδιά ήδη εξέφρασαν μεγάλο ενδιαφέρον προς τις κούκλες και δεν δίστασαν, όπως δείχνουν τα ακόλουθα αποσπάσματα, να τις περιεργαστούν και να αρχίσουν να κάνουν υποθέσεις και ερωτήσεις σχετικά με αυτές.

N1: Το ένα κάστρο είναι μπλε και το άλλο κόκκινο.

N2: Αυτοί έχουν κόκκινα καπέλα, αυτοί μπλε.

N3: Αυτοί γιατί είναι εκεί κάτω; Θα βουλιαξουν!

N4: Μοιάζουν με μάγισσες επειδή έχουν μυτερά καπέλα.

Με την εκφώνηση του ζητούμενου τα παιδιά ανέφεραν διάφορες υποθέσεις, μερικές από τις οποίες παρατίθενται παρακάτω:

N1: «Δεν τους έχουν γνωρίσει ακόμα».

N2: «Δεν είναι φίλοι».

N3: «Μπορεί κάποιος να τους έχει κάνει κάτι».

Στη συνέχεια, τα παιδιά σε ζευγάρια, ένα με κούκλα Κ και ένα με κούκλα Χ κλήθηκαν να αναπτύξουν μέσω αυτοσχεδιασμού διαλόγους βασισμένους σε ένα από τα σενάρια που τα ίδια πρότειναν.

N1: «Δεν σε ξέρω, θες να γίνουμε φίλοι;»

N2: *Γιατί σκότωσες το φίλο μου;*

Παρατηρήθηκε ότι με την λήξη του διαλόγου που αφορά το ζητούμενο, τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον στην εξέλιξη της ιστορίας με δικό τους τρόπο. Πολλές φορές η αλλαγή αφορούσε την κύμανση ανάμεσα στη συμφιλίωση και τη σύγκρουση.

Στη συνέχεια ακολούθησε η αφήγηση του παραμυθιού μέχρι το σημείο που ολοκληρώνεται η εισαγωγή των «ηρώων». Κατά τη διάρκεια της αφήγησης τα παιδιά διέκοπταν για να εκφράσουν εναντίωση στη διαμάχη και για να κάνουν σχετικές παρατηρήσεις, π.χ. «Μα γιατί όλο το Χανιστάν χάνει;». Με την παύση της αφήγησης, μοιράστηκαν στα παιδιά τυχαίες κούκλες και το κάθε παιδί πήγαινε στο νησί με το ίδιο γράμμα της κούκλας του. Σε ομάδες, κλήθηκαν τα παιδιά να αποδώσουν εντός ρόλου τις ταυτότητες των Κερδιστανών και των Χανιστανών μέσω των διαφορετικών οπτικών γωνιών, εστιάζοντας στην ατομική ταυτότητα και την ταυτότητα του «άλλου». Έτσι μέσω θεατρικού παιχνιδιού και διαλόγου, τα παιδιά διερεύνουν τη δυναμική της σύγκρουσης και τη δυνατότητα προσέγγισης των ταυτοτήτων των ηρώων, όπως αυτές δομούνται εντός του πλαισίου και ιδεών της ιστορίας.

Καταγράφηκαν οι εξής φράσεις από τα παιδιά:

Κερδιστανοί → Κερδιστανοί: «Είμαστε οι καλύτεροι», «Είμαι καλός κλόουν», «Εμείς είμαστε φίλοι μεταξύ μας».

Κερδιστανοί → Χανιστανοί: «Όλο χάνετε!», «Χάνετε χίλιες φορές!», «Δε θέλω να είμαστε φίλοι», «Δεν έχετε τίποτα οι Χανιστανοί», «Είμαστε καλύτεροι».

Χανιστανοί → Χανιστανοί: «Συνέχεια χάνουμε», «εμείς θέλουμε να χορεύουμε ακόμα και που δε κερδίζουμε».

Χανιστανοί → Κερδιστανοί: «Όλο μας κερδίζουν!».

Παρατηρήθηκε ότι έχτισαν πολύ έντονα τα παιδιά τη ταυτότητα των ηρώων γύρω από τη νίκη και την ήττα. Οι φράσεις των Χανιστανών φάνηκε να εξαρτώνται πλήρως από την

συσχέτισή τους με τους Κερδιστανούς, ενώ οι Κερδιστανοί προσδιόριζαν τον εαυτό τους και με ανεξάρτητο τρόπο. Με το πέρας της παρουσίασης των διαλόγων αυτών, τέθηκαν στα παιδιά ερωτήματα που αφορούσαν την δόμηση των ταυτοτήτων των ηρώων εντός της ιστορίας, την δικαιοσύνη ή απουσία δικαιοσύνης στη προκείμενη κατάσταση και προβληματισμούς σχετικά με την αλλαγή της επικρατούσας κατάστασης.

ΕΕ: Πιστεύετε ότι ο τρόπος που βλέπουν οι Κερδιστανοί τους Χανιστανούς είναι ο ίδιος με αυτόν που βλέπουν οι Κερδιστανοί τους εαυτούς τους;

N1&N2: Όχι.

ΕΕ: Γιατί;

N1: Επειδή χάνουν πάντα οι Χανιστανοί.

ΕΕ: Άρα οι Χανιστανοί πως βλέπουν τον εαυτό τους;

N1: Καλό.

N2: Και κακός και καλός.

ΕΕ: Πιστεύετε ότι είναι δίκαιο που είναι έτσι τα πράγματα;

N: Όχι.

ΕΕ: Γιατί;

N1: Γιατί όλο οι Κερδιστανοί κερδίζουν και οι Χανιστανοί όλο χάνουν.

N2: Πρέπει να κάνουν [οι Κερδιστανοί] μία καλή πράξη.

ΕΕ: Τι καλή πράξη;

N2: Να δώσουν τη μισή τους δύναμη στους Χανιστανούς.

ΕΕ: Γιατί δεν κάνουν κάτι για να αλλάξει η κατάσταση;

N1: Γιατί θέλουν να κερδίζουν πάντα αυτοί.

ΕΕ: Είναι σωστό αυτό;

N1: Όχι.

N2: Γιατί ζηλεύουν και θέλουν μόνο αυτοί να κερδίζουν.

N3: Μπορούμε να μοιραζόμαστε με τους άλλους [τις νίκες].

Παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά αναγνωρίζουν ότι οι ταυτότητες των ηρώων χτίζονται με διαφορετικό τρόπο στην ιστορία και συμπεριλαμβάνουν επίσης την οπτική γωνία του καθενός. Αξίζει επίσης να σημειωθεί, ότι έδειξαν ιδιαίτερη προθυμία στο να εξισορροπηθεί η σχέση μεταξύ των Κερδιστανών και των Χανιστανών, προτείνοντας αυθόρμητα λύσεις και επιχειρηματολογώντας υπέρ της ισοτιμίας τους. Με τη συζήτηση αυτή ολοκληρώθηκε η παρούσα συνάντηση, και τα παιδιά ενημερώθηκαν για τη συνέχιση της ιστορίας σε επόμενη συνάντηση.

Κατά τη διάρκεια της πρώτης συνάντησης τα παιδιά φάνηκαν να αισθάνονται λίγο άβολα στον χειρισμό των κουκλών και στη διεξαγωγή του διαλόγου όταν η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια βρισκόταν σε κοντινή απόσταση για παρατήρηση, ενώ έδειχναν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση όταν δεν αισθάνονταν ότι παρακολουθούνται. Η πληροφορία αυτή, αποτέλεσε βασικό δεδομένο για την αναπροσαρμογή της στάσης της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, στοχεύοντας στη μεγαλύτερη αυτονομία των παιδιών. Επιπλέον, σε συζήτηση που έγινε με τη κριτική φίλη στο

τέλος της συνάντησης, θεωρήθηκε ότι η συμμετοχή της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας στην εμπύχωση θα λειτουργούσε υποστηρικτικά και ενθαρρυντικά στα παιδιά.

4.1.2 Δεύτερος κύκλος δράσης - Περιγραφή της δεύτερης συνάντησης

Στόχος αυτής της συνάντησης ήταν η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά τοποθετούνται απέναντι σε καταστάσεις άνισης κατανομής εξουσίας, καθώς και της ικανότητάς τους να διαμορφώνουν εναλλακτικές αφηγήσεις και στάσεις μέσω της εμπλοκής τους με παρεμβατικούς χαρακτήρες της ιστορίας. Στην δεύτερη συνάντηση, τα παιδιά ανακάλυψαν τα στοιχεία της ιστορίας και μάλιστα, εντός του σκηνικού πλαισίου, ανακάλυψαν καινούρια σημεία ενδιαφέροντος. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια εμπύχωσε μία ηρωίδα (Φάλαινα) του παραμυθιού για να κάνουν τα παιδιά σε εκείνη ερωτήματα τα οποία θα απαντούσε σε ρόλο (τεχνική της «συνέντευξης»). Ακολουθεί ένα μικρό απόσπασμα από τη συνέντευξη των παιδιών με την ηρωίδα:

N1: «Βλέπεις ότι οι Κόκκινοι όλο κερδίζουν και οι μπλέ όλο χάνουν;»

Φ: «Ναι, το βλέπω και με στεναχωρεί πολύ».

N2: «Πώς οι Κερδιστανοί όλο κερδίζουν ενώ οι Χανιστανοί χάνουν;».

Φ: «Κι εμένα μου κάνει εντύπωση και δεν το καταλαβαίνω αλλά με στεναχωρεί».

N3: Έχεις κάστρο να μείνεις;

Φ: Εγώ μένω στη θάλασσα ανάμεσα στα νησιά.

N4: Μένεις στη μπλε γραμμή που τα χωρίζει;

Φ: Ναι εκεί μένω.

N5: Μένεις κοντά με τους Κερδιστανούς και τους Χανιστανούς;

Φ: Ναι, για αυτό στεναχωριέμαι πάρα πολύ που όλο χάνουν οι Χανιστανοί.

N6: Γιατί στεναχωριέσαι;

Φ: Επειδή δε θεωρώ δίκαιο που Κερδίζουν όλο οι Κερδιστανοί. Εσείς το θεωρείτε δίκαιο;

N: Όχι.

N7: «Αλλά μπορούμε να τους μάθουμε να παίζουν όλοι».

Φ: «Κι εγώ αυτό σκέφτηκα! Θα πάω πίσω στη θάλασσα για να σας δείξω τι θα κάνω!».

N8: «Δεν πρέπει να στεναχωριέσαι Φάλαινα γιατί θα πάνε όλα καλά!».

Φ: Ευχαριστώ πολύ, έχω αποφασίσει να κάνω κάτι για να βοηθήσω τα νησιά.

Όπως φάνηκε και στο παραπάνω απόσπασμα, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης τα παιδιά προσπαθούσαν να αντλήσουν συνδέσεις ανάμεσα στην Φάλαινα, τους ήρωες αλλά και τον φυσικό χώρο της ιστορίας (δηλαδή τα σκηνικά). Τα παιδιά έδειξαν ιδιαίτερη φροντίδα και εκτίμηση στη Φάλαινα.

Μετά την έξοδο της Φάλαινας, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια αφηγήθηκε στα παιδιά το τέλος του παραμυθιού. Τα παιδιά συνέδεσαν την ηρωίδα με τα γεγονότα της ιστορίας κατά τη διάρκεια της αφήγησης. Τέθηκαν στα παιδιά ερωτήματα που αφορούν την τοποθέτησή τους στην παρέμβαση της στην ιστορία. Τα παιδιά φάνηκαν διχασμένα στις απαντήσεις τους, καθώς ορισμένα θεώρησαν την παρέμβασή της αναγκαία, ενώ άλλα θεώρησαν ότι ήταν παρεμβατική.

Τα παιδιά που υποστήριζαν τη παρέμβαση της Φάλαινας δεν έδωσαν κάποια εξήγηση για την άποψή τους, σε αντίθεση με τα παιδιά που υποστήριζαν ότι δεν θα έπρεπε να παρέμβει. Ορισμένα ανέπτυξαν επιχειρηματολογία που εστίαζε στον τρόπο παρέμβασής της, π.χ. «[Δεν είναι σωστό] επειδή έκανε σεισμό». Λόγω της εστίασης στον σεισμό ως μη επιθυμητό αποτέλεσμα η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια άντλησε παράλληλη σύγκριση με περιστατικό που μπορούν να συναντήσουν στη καθημερινότητά τους, έτσι ώστε να μετατοπιστεί η εστίαση. Η κριτική φίλη καταγράφει μία απάντηση ενός παιδιού με την οποία συμφώνησαν αρκετά παιδιά: «Όταν τσακωνόμαστε προτιμάμε να τα βρίσκουμε μόνοι μας», με προσθήκη φράσεων όπως, *Γιατί μπορούμε και περαιτέρω και αιτιολογήσεις που αφορούν το δυναμικό των μετεχόντων στη σύγκρουση* (π.χ. «Μπορεί να μην αρέσει η λύση [του παρεμβαίνοντα] σε κανέναν»)

Στη συνέχεια, κλήθηκαν να προβληματιστούν σχετικά με μία εναλλακτική αφήγηση, δίχως τη παρέμβαση της ηρωίδας, να την εμψυχώσουν και να τη παρουσιάσουν. Οι τρεις από τις τέσσερις ομάδες επέλεξαν να συμφιλώσουν τα δύο νησιά μέσω σεναρίων αλληλεγγύης σε περίπτωση ανάγκης ή «*ανάδειξη και αναγνώριση της κοινωνικής αδικίας*» όπως κατέγραψε η κριτική φίλη. Αξιοσημείωτο γεγονός θεωρείται ότι πολλές ομάδες εμψύχωναν τις κούκλες σε σενάρια συμφιλίωσης η οποία ακολουθείται από επόμενη διαμάχη και κατέληγε ξανά σε συμφιλίωση. Η συμφιλίωση πάντα διαρκούσε σύντομο χρονικό διάστημα, ενώ η σύγκρουση περισσότερο και ήταν πιο έντονη.

Τέλος, εφόσον προτάθηκε από τα παιδιά σενάριο όπου τα δύο νησιά ακόμη ανταγωνίζονται, έγινε συμβούλιο στην ολομέλεια, όπου το καθένα από τα παιδιά, κρατώντας από μία κούκλα, πρότεινε με τη σειρά του από ένα επιχείρημα, υπέρ ή κατά, του να συμφιλιωθούν τα δύο νησιά. Το επιχείρημα έπρεπε να γίνει από την οπτική του Κερδιστανού ή του Χανιστανού αντίστοιχα. Καταγράφηκαν οι εξής φράσεις που ακούστηκαν από τα παιδιά:

- N1: «Δε θέλουμε να γίνουμε φίλοι γιατί όλο θέλουμε να μαλώνουμε».
- N2: «Θέλω να γίνουμε φίλοι γιατί πάντα μαλώνουμε και κουράστηκα».
- N3: «Θέλεις να σταματήσουμε να μαλώνουμε;».
- N4: «Επειδή ήμασταν φίλοι να μη ξαναμαλώσουμε».
- N5: «Συνεχίζουμε να μαλώνουμε γιατί έτσι».
- N6: «Θέλουμε να γίνουμε φίλες επειδή θα παντρευτούμε».
- N7: «Να γίνουμε φίλοι επειδή σ' αγαπώ πολύ!».
- N8: «Δε τους μιλάει η κούκλα μου επειδή δε θέλει».
- N9: «Θέλω να γίνει πιο μεγάλος καβγάς επειδή έτσι».
- N10: «Γιατί δε με αφήνετε να κερδίσω; Γιατί θέλω να γίνετε φίλοι με εμένα».
- N11: «Δε θέλω να γίνουμε φίλοι γιατί όλο μαλώνουμε».

Η δεύτερη συνάντηση ενίσχυσε τη σύνδεση των παιδιών με τις έννοιες της δικαιοσύνης και της ευθύνης, και αποτέλεσε ένα πρώτο πεδίο διατύπωσης επιχειρημάτων και αναστοχασμού πάνω στις ηθικές παραμέτρους της σύγκρουσης. Η εμψύχωση, η αφήγηση και οι δραματοποιημένες λύσεις αξιοποιήθηκαν ως εργαλεία διαπραγμάτευσης της εξουσίας και των κοινωνικών σχέσεων εντός του αφηγηματικού πλαισίου.

4.2 Τρίτη και Τέταρτη Συνάντηση – «Ο Φύλακας του πύργου»

Η τρίτη και τέταρτη συνάντηση εστίασαν στο παραμύθι του Φερνάντο Αλόνσο, που λειτουργεί ως αλληγορία της εξουσίας, της υποταγής και της σταδιακής αλλοίωσης των κοινωνικών αξιών. Οι κάτοικοι ενός χωριού αναθέτουν τη φύλαξη του πύργου τους σε έναν άγνωστο φύλακα, ο οποίος αρχικά τους συμπεριφέρεται με σεμνότητα, αλλά σταδιακά αποκτά αλαζονική και απολυταρχική στάση.

4.2.1 Τρίτος κύκλος δράσης - Περιγραφή της τρίτης συνάντησης

Η τρίτη συνάντηση είχε ως στόχο τη διερεύνηση του τρόπου αποκωδικοποίησης μορφών εξουσίας μέσω του ρόλου του Φύλακα και των προτάσεων τρόπων αντιμετώπισης από τα παιδιά για την αναδόμηση της κοινωνικής δυναμικής της ιστορίας. Στη τρίτη συνάντηση, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια εμπύχωσε την κούκλα του Φύλακα, η οποία είχε απαξιωτικό ύφος και φερόταν υπεροπτικά. Η κριτική φίλη αναφέρει:

«Τα παιδιά εκδήλωσαν έντονο ενδιαφέρον όταν είδαν τη κούκλα. Αρχικά υπήρξαν ευγενικά μαζί της και την καλωσόρισαν. Στη συνέχεια όμως ορισμένα παιδιά φέρθηκαν “επιθετικά” χτυπώντας τη κούκλα και ακολούθησαν αυτή τη συμπεριφορά και άλλα παιδιά. “Φύγε από τη τάξη μας” ακούστηκε από δύο παιδιά».

Όπως αναφέρεται και στις σημειώσεις της κριτικής φίλης, τα παιδιά της έκαναν ερωτήσεις («Από πού είσαι;») και έδειχναν καχυποψία απέναντι στις απαντήσεις της («Ψέματα λες»). Τα παιδιά εξέφρασαν τη δυσαρέσκειά τους για τον τρόπο που τους μιλούσε η κούκλα («Δε μας μιλάει ωραία», *Κυρία είναι κακός, δε μας μιλάει όμορφα*). Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια προέτρεψε τα παιδιά να εμπυχώσουν τις κούκλες και να προσπαθήσουν να αλληλεπιδράσουν με τη κούκλα του Φύλακα. Η κούκλα του Φύλακα συνέχιζε να είναι πολύ απαξιωτική και αυταρχική ως προς τις υπόλοιπες παρά τις οποιεσδήποτε φιλικές τους προσπάθειες π.χ. «Είμαστε φίλοι σου!» και να θίγεται με τις πιθανές απαξιωτικές ή μη φιλικές τους αλληλεπιδράσεις. Τα παιδιά προσπάθησαν να διώξουν τη κούκλα από τον πύργο και εναντιώνονταν στις προσταγές της να φύγουν από τον πύργο π.χ. «Όχι δε φευγουμε!».

ΕΕ (σε ρόλο): Φύγετε από τον πύργο μου, δεν σας θέλω εδώ.

N1: Δεν είναι μόνο δικός σου, είναι και αλλουνού!

Τα παιδιά, ανάλογα με την αμφίεση της κούκλας που κρατούσαν, φάνηκε να κάνουν υποθέσεις για τον ρόλο της, καθώς άρχισαν να τις τοποθετούν στο χώρο με τρόπο που σχετιζόταν με κάποιο ρόλο. Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια θεώρησε τη κίνηση αυτή ενδιαφέρουσα και ρώτησε τα παιδιά αν η τοποθεσία των κουκλών σημαίνει κάτι για τον ρόλο τους. Η κριτική φίλη κατέγραψε τις εξής απαντήσεις:

N1: «Η κούκλα πάνω στο πύργο είναι βασιλιάς ή ιππότης» (όχι η κούκλα του Φύλακα).

N2: «Οι κούκλες που είναι κάτω στο Πύργο θα σκοτώσουν το βασιλιά».

N3: *«Η κούκλα πάνω στο πύργο όταν μας μίλησε δε μας μίλησε καλά, άρα δεν είναι φίλος μας».*

Ακούστηκαν επίσης άλλοι ρόλοι εμπνευσμένοι από τις ενδυμασίες των κουκλών:

N4: *Αυτή που είναι πίσω του είναι υπηρέτης (αναφορά σε επίσημα ντυμένη κούκλα που κρατάει δίσκο).*

Έπειτα, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ακολούθησε η αφήγηση του παραμυθιού μέχρι το σημείο που περιγράφεται η συμπεριφορά του Φύλακα προς την υπόλοιπη κοινότητα. Μετά την αφήγηση, αξιοποιώντας τη τεχνική της «Συνέντευξης/Ανίχνευση σκέψης» τα παιδιά κλήθηκαν να αποδώσουν τα κίνητρα και τις απόψεις του Φύλακα, μέσω της εμψύχωσης της κούκλας του, ένα παιδί τη φορά. Τα παιδιά ακολούθησαν πιστά τις οδηγίες και φάνηκε να έχουν υψηλό ενδιαφέρον για συμμετοχή. Οι απαντήσεις που έδιναν ανέδειξαν επιχειρηματολογία σχετική με τις υποθέσεις που έκαναν τα ίδια για την ιστορία, μέσω της «ανάγνωσης» του πλαισίου από τα σκηνικά και τις εμψυχώσεις που πραγματοποιήθηκαν. Οι απαντήσεις τους εστίαζαν στον φόβο του Φύλακα για την ασφάλεια του από τους άλλους και την ανάγκη του για προστασία. Η εκπαιδευτικός - ερευνήτρια θεώρησε ενδιαφέρουσες τις απαντήσεις των παιδιών στηριζόμενες στις υποθέσεις τους και ήθελε να δει αν αυτές θα άλλαζαν με την ανάγνωση της συνέχειας. Συνεπώς, η διαδικασία αυτή επαναλήφθηκε μετά από ένα κομμάτι αφήγησης όπου εισήχθησαν καινούρια δεδομένα της ιστορίας. Τα παιδιά εκδήλωσαν έντονο ενδιαφέρον και αυτή τη φορά, οι απαντήσεις τους όμως δεν είχαν μεγάλη απόκλιση σε σχέση με το τι προηγήθηκε, με ορισμένες εξαιρέσεις που εστίαζαν στην αυθεντία του (*«Επειδή έτσι γούσταρα», «Επειδή είμαι κακός. Έτρεξα γρήγορα για να τον νοικιάσω. Ξέρω ότι οι άλλοι δε θα συμφωνήσουν»*).

Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τα παιδιά να συζητήσουν σε ζευγάρια με τις κούκλες το πώς αισθάνονται για τη κατάσταση που έχουν βρεθεί και να προτείνουν μία λύση για τον συγκεκριμένο προβληματισμό των ηρώων, τις οποίες θα παρουσίαζαν μετά και στα υπόλοιπα ζευγάρια. Τα ζευγάρια εξέφρασαν την αδικία με αρκετή συντομία και έσπευσαν στην εύρεση λύσης. Οι λύσεις περιλάμβαναν την κρυφή αξιοποίηση του πύργου, την απομάκρυνση του Φύλακα από το πύργο μέσω δολοπλοκίας ή βίας και την επιλογή αγνόησης του προβλήματος. Τα παιδιά φάνηκαν να ενθουσιάζονται με την συζήτηση των σεναρίων αυτών εντός ρόλου και συζητούσαν μεταξύ τους τις δράσεις και κινήσεις του κάθε ήρωα για την διεξαγωγή του σχεδίου. Οι λύσεις παρουσιάστηκαν και καταγράφηκαν από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια για να αξιοποιηθούν στην επόμενη συνάντηση. Η συγκεκριμένη συνάντηση ολοκληρώθηκε και η ερευνήτρια ενημέρωσε τα παιδιά ότι η απόφαση των ηρώων θα εξεταστεί στην επόμενη συνάντηση.

Οι απαντήσεις των παιδιών έδειξαν κατανόηση των σχέσεων εξουσίας και ισχύος, καθώς και την ανάγκη για αποκατάσταση ισότητας, έστω και μέσα από «άτακτες» ή βίαιες φαντασιακές λύσεις. Η εμπλοκή τους με την ιστορία είχε έντονο συναισθηματικό φορτίο και παρήγαγε ποικιλία προσεγγίσεων. Οι φαντασιακές λύσεις των παιδιών αποτέλεσαν τη βάση για τη σύνθεση του αφηγηματικού πλαισίου της επόμενης συνάντησης, ώστε να ενισχυθεί η ικανότητά τους να μετασχηματίζουν τη σύγκρουση μέσω διαλόγου και συνεργασίας. Σε συζήτηση με τη κριτική φίλη φάνηκε πως η συμμετοχή της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας μέσω της εμψύχωσης υποστήριξε και

διατηρούσε με πιο έντονο τρόπο το ενδιαφέρον των παιδιών και εξασφάλιζε την πιο ενεργή συμμετοχή τους. Για τον λόγο αυτό αναπροσαρμόστηκε ο σχεδιασμός της επόμενης συνάντησης.

4.2.2 Τέταρτος κύκλος δράσης - Περιγραφή της τέταρτης συνάντησης

Η τέταρτη συνάντηση είχε στόχο την ενίσχυση της ικανότητας των παιδιών να λαμβάνουν συλλογικές αποφάσεις για την επίλυση κοινωνικών συγκρούσεων, μέσω επιχειρηματολογίας και ανάληψης ρόλων, αξιοποιώντας τις προηγούμενες εμπειρίες τους από την ιστορία για την ανάδειξη δυνατοτήτων συνεργασίας και δίκαιης διαχείρισης της εξουσίας. Στην παρούσα συνάντηση, αξιοποιήθηκε μία παραλλαγή της τεχνικής «Υποστήριξη θέσης - σύγκρουση» για να επιλεγεί μία τελική λύση στο πρόβλημα της ιστορίας, την οποία στη συνέχεια θα εμψύχωναν. Έτσι, σε έναν τελικό αυτοσχεδιασμό, τα παιδιά εμψύχωσαν τις κούκλες για να αναδείξουν την εκπλήρωση της λύσης που συναποφάσισαν, με την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια να εμψυχώνει τη κούκλα του Φύλακα. Τα παιδιά κατέληξαν στην επιλογή ενός σχεδίου που αφορά την απομάκρυνσή του. Συζήτησαν μεταξύ τους τον ρόλο του καθενός, και λόγω μικρής σύγκρουσης μεταξύ τους, αποφάσισαν να εντάξουν και στοιχεία από άλλα προτεινόμενα σενάρια, τα οποία όμως ταίριαζαν με αυτό που επιλέχθηκε. Μάλιστα σε μία ιδιαίτερα σκληρή πρόταση των παιδιών για την απομάκρυνση του Φύλακα, από την οποία άντλησαν στοιχεία, υπήρξε η εξής αιτιολόγηση για την επιλογή της:

Ν: «Θα του κάνουμε εμείς χειρότερα, επειδή αυτός μας κάνει ήδη χειρότερα»

Στη συνέχεια, αξιοποιώντας την τεχνική «Παιχνίδι ρόλων - το συμβούλιο», τα παιδιά κλήθηκαν να προβληματιστούν σχετικά με την αξιοποίηση του πύργου, μετά την απομάκρυνση του Φύλακα. Κάθε παιδί συμμετείχε εκφράζοντας τις θέσεις και απόψεις του ρόλου του, όπως τον είχε φανταστεί και υιοθετώντας την ταυτότητά του, για το τι σχέδιο δράσης θέλει να προτείνει. Με βάση τις παρατηρήσεις από τη προηγούμενη δραστηριότητα, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ανέλαβε και εκείνη ρόλο με κούκλα χωρικού. Η διαδικασία αυτή επαναλήφθηκε και δεύτερη φορά, καθώς την πρώτη φορά τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να συσχετίσουν τα αντικείμενα των ηρώων τους με πιθανές τους επιθυμίες για την αξιοποίηση του πύργου και, όταν αντιλήφθηκαν τη συσχέτιση μέσω της εμψύχωσης από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, κυρίως διαφωνούσαν μεταξύ τους, άρα δεν κατέληξαν σε μία λύση. Τη δεύτερη φορά, τα παιδιά άρχισαν να εκφράζουν επιθυμίες των χαρακτήρων τους επιτυχώς («θέλω να γίνει ο πύργος τραπεζαρία», «θέλω να γίνει παιδότοπος»).

Υπήρξαν ορισμένοι ρόλοι που συνέκλιναν σε ορισμένα σημεία, ωθώντας τα παιδιά στο να επιλέξουν ορισμένες κοινές απαντήσεις και μετά να θελήσουν να συμπεριλάβουν περισσότερες από τις επιθυμίες που ακούστηκαν π.χ «Θέλω να γίνει φαγητό», «Εγώ θέλω να γίνει τραπεζαρία», «Να γίνει εστιατόριο»). Κατέληξαν σε απόφαση που τα ικανοποιούσε όλα και η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια αποκάλυψε στα παιδιά τη λύση που σκέφτηκαν οι χαρακτήρες της

ιστορίας εντός της αφήγησης. Η τελευταία συνάντηση ολοκληρώθηκε, και η εκπαιδευτικός - ερευνήτρια ευχαρίστησε τα παιδιά για τον χρόνο τους και τη συμμετοχή τους.

Η συνάντηση έδειξε ότι τα παιδιά μπορούν να συνεργαστούν, να επιχειρηματολογήσουν και να αναζητήσουν λύσεις σε ζητήματα εξουσίας μέσα από το παιχνίδι ρόλων. Η χρήση των ρόλων συνέβαλε στη σύνδεση της ιστορίας με τις επιθυμίες των παιδιών, ενώ η διαδικασία του συμβουλίου ενίσχυσε τη συμμετοχή και την έκφραση διαφορετικών απόψεων.

4.3 Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων οργανώθηκε σε τέσσερις βασικές θεματικές κατηγορίες, οι οποίες προέκυψαν από τη μελέτη των απομαγνητοφωνημένων διαλόγων, του ερευνητικού ημερολογίου και των παρατηρήσεων της κριτικής φίλης, με βάση το μοντέλο θεματικής ανάλυσης που προτείνει ο Creswell (2012). Οι θεματικές αυτές αφορούν: (α) την κατανόηση των ταυτοτήτων και των κοινωνικών σχέσεων μέσω της εμπύχωσης, (β) την κριτική στάση και την αποδόμηση κυρίαρχων αφηγήσεων, (γ) την παραγωγή εναλλακτικών αφηγήσεων και την ανάπτυξη επιχειρηματολογίας, και (δ) τις μορφές συμμετοχής των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία. Κάθε ενότητα περιλαμβάνει περιγραφικά αποσπάσματα και ανάλυση, με στόχο την ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο το κουκλοθέατρο και η βιωματική εμπύχωση συνέβαλαν στην καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού και της κοινωνικής συνείδησης των παιδιών.

4.3.1 Κατανόηση ταυτοτήτων και κοινωνικών σχέσεων μέσω της εμπύχωσης

Στις παρεμβάσεις παρατηρήθηκε η ικανότητα των παιδιών να προσδιορίζουν, να διαφοροποιούν και να ενσαρκώνουν τις ταυτότητες των χαρακτήρων, τόσο με βάση τις αφηγηματικές πληροφορίες όσο και μέσα από την ερμηνεία υλικών στοιχείων όπως οι κούκλες, τα αντικείμενα και η τοποθέτησή τους στον χώρο. Εντός των τεσσάρων παρεμβάσεων παρατηρήθηκε η ικανότητα των παιδιών να προσδιορίζουν την ταυτότητα ενός χαρακτήρα ξεχωριστά αλλά και την δομή της ταυτότητάς του σε σχέση με άλλους. Φάνηκε μάλιστα αυτόνομη η απόδοση ταυτότητας στους χαρακτήρες της ιστορίας με βάση την τοποθέτηση των κουκλών και σκηνικών στον χώρο, καθώς και τα συλλογικά ή ατομικά στοιχεία της εμφάνισης των κουκλών (π.χ *Οι κούκλες με τα κόκκινα καπέλα είναι φίλοι μεταξύ τους επειδή είναι ίδιοι*, «[Ο χαρακτήρας] αυτός είναι υπηρέτης επειδή κρατάει δίσκο», «μοιάζουν με μάγισσες επειδή έχουν μυτερά καπέλα»). Γίνονταν επίσης, εύκολα από τα παιδιά υποθέσεις για συναισθήματα και πιθανά βιώματα των χαρακτήρων (π.χ *Αυτό το παιδάκι θέλει να κάνει εμετό επειδή έχει φουσκωμένα μάγουλα*) οι οποίες εμπλουτίζονταν περαιτέρω με την εισαγωγή της αφήγησης.

Στις πρώτες δύο συναντήσεις, μέσω της απόδοσης ρόλων στους Κερδιστανούς και τους Χανιστανούς, τα παιδιά πρόβαλαν βασικά σχήματα ταύτισης και ετερότητας: οι πρώτοι ταυτίστηκαν με την επιτυχία και την υπεροχή («*εμείς όλο κερδίζουμε*», «*οι άλλοι δεν έχουν τίποτα*»), ενώ οι δεύτεροι συσχετίστηκαν με την αδυναμία και τη θυματοποίηση («*χάσαμε γιατί*

μας κορόιδευαν», «δεν είχαμε τίποτα»). Παράλληλα φάνηκε να αναγνωρίζουν πώς η ταυτότητα των ηρώων αλλάζει, ανάλογα με το ποιος μιλάει καθώς απέδωσαν επίσης επιτυχώς τις σκέψεις των ηρώων που εμπύχωναν τους «αντίπαλους» τους («Εσείς χάνετε χίλιες φορές»). Η στάση των παιδιών απέναντι στις ίδιες τις κούκλες έδειξε επίσης, πολλά για τον τρόπο που αντιλήφθηκαν τις ταυτότητες των ηρώων, καθώς η επιλογή κουκλών μετά την αποκάλυψη των ρόλων τους (Το Κερδιστάν κερδίζει, ενώ το Χανιστάν χάνει) έγινε με βάση την ταυτότητα με την οποία ένωσαν μεγαλύτερη οικειότητα ή την προτιμούσαν για την εμπύχωσή τους. Στην εμπύχωση δεν ειπώθηκε ρητά, αλλά ήταν σαφές ότι τα παιδιά συσχέτισαν τη νίκη με την χαρά και την αυτοπεποίθηση, ενώ την ήττα με απογοήτευση και στενοχώρια καθώς τα παιδιά που χειρίζονταν κούκλες του Κερδιστάν, επαναλάμβαναν με δυνατή φωνή ή τραγουδιστά (όπως στον ύμνο του παραμυθιού) φράσεις που αφορούν τη νίκη τους, ενώ τα παιδιά που εμπύχωναν κούκλες του Χανιστάν, έτειναν να εκφράζουν χαμηλόφωνα απορία για τον λόγο που συνεχώς χάνουν ή την επιθυμία των Χανιστανών, να τους αφήσουν οι Κερδιστανοί να κερδίσουν.

Στις τελευταίες δύο συναντήσεις, η νοητή ή/και έμπρακτη δόμηση των ταυτοτήτων των ηρώων έγινε με ακόμη πιο αβίαστο τρόπο, αξιοποιώντας είτε στοιχεία της αφήγησης, είτε στοιχεία των σκηνικών και των ιδίων των κουκλών. Η εμπύχωση του Φύλακα από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια συντέλεσε στην άμεση αντίληψη της σχέσης εξουσίας ανάμεσα στον Φύλακα και τους υπόλοιπους ήρωες. Ο τόνος της φωνής, οι απαξιωτικές κινήσεις και εκφράσεις απέδωσαν απευθείας στα παιδιά την ισχύ που είχε ο Φύλακας σε σχέση με εκείνα και τους υπόλοιπους χαρακτήρες, όπως φάνηκε από την άμεση αποστροφή των παιδιών για εκείνον («Δεν είμαστε φίλοι», «Θα σε διώξουμε») και την έμπρακτη εναντίωσή τους σε εκείνον για την ισοπέδωση του χάσματος στην ισχύ.

Παράλληλα, δόθηκε έμφαση στην αμφίεση της κάθε κούκλας ή/και τα αντικείμενά της από τα παιδιά για να δομήσουν τη ταυτότητά τους, η οποία είχε αντίκτυπο στις επιλογές τους ως ήρωες κατά την εμπύχωση. Επιπλέον, φάνηκε να προσπαθούν να συνδέσουν την ταυτότητα των ηρώων με την τοποθέτησή τους στον χώρο της σκηνής, η οποία αποτελούσε επιπλέον συσχετισμό με την ταυτότητά τους (π.χ. η κούκλα που προσδιόρισαν ως ιππότης στέκεται στην είσοδο του πύργου αλλά στο δάπεδο, όχι ψηλά στο μπαλκόνι όπως ο Φύλακας, ενώ ο υπηρέτης του στέκεται στο μπαλκόνι μαζί του αλλά από πίσω του). Επίσης, οι αρχικές εντυπώσεις και υποθέσεις που σχημάτισαν για τον Φύλακα, αλλά και ο τρόπος που τα ίδια αντέδρασαν σε αυτόν είχαν σημαντικό ρόλο για τον τρόπο που ερμήνευσαν τις επιλογές και τα στοιχεία της ταυτότητάς του («Φέρομαι έτσι επειδή θα με σκοτώσουν»). Τα παραπάνω ευρήματα δείχνουν ότι η ταυτότητα των χαρακτήρων και οι κοινωνικές σχέσεις δεν αποτέλεσαν μόνο αντικείμενο παρατήρησης αλλά και επεξεργασίας από τα ίδια τα παιδιά, με τρόπους που εμπλέκουν το σώμα, τη φαντασία και την αφήγηση. Στη συζήτηση που ακολουθεί, θα αναλυθεί πώς αυτές οι πρώιμες μορφές κατανόησης της ταυτότητας και της σχέσης «εαυτού» και «άλλου» συνδέονται με θεωρητικές προσεγγίσεις του κριτικού γραμματισμού.

4.3.2 Κριτική στάση και αποδόμηση κυρίαρχων αφηγήσεων

Εντός των τεσσάρων συναντήσεων, έγινε εμφανής η κριτική στάση των παιδιών απέναντι στις σχέσεις εξουσίας που εμφανίζονται εντός του - δραματοποιημένου και μη - αφηγηματικού πλαισίου. Τα παιδιά αναγνώριζαν άμεσα ότι η τοποθέτηση των κουκλών στον χώρο και σε σχέση με τα σκηνικά παραπέμπουν σε νοηματοδότηση της ιστορίας. Αναρωτήθηκαν για την κατάταξή τους και επισήμαιναν διαχωρισμούς και διακρίσεις με βάση την κατάταξη στον χώρο. Σε συνδυασμό με τα στοιχεία της αφήγησης τα παιδιά εξέφραζαν το αίσθημα αδικίας και δυσαρέσκειας στην ανισότιμη αντιμετώπιση ηρώων και πρότειναν την απονομή δικαιοσύνης.

Στις πρώτες δύο συναντήσεις, η πρώτη εντύπωση των παιδιών για την κατάταξη των κουκλών στον χώρο παρέπεμψε περισσότερο σε εξηγήσεις αθώες και ουδέτερης σύγκρουσης («Δεν έχουν γνωριστεί ακόμα», «Απλώς δεν είναι φίλοι»), ενώ στη συνέχεια προτάθηκαν σενάρια τα οποία παραπέμπουν σε διαμάχες οι οποίες επιλύονται από τους ήρωες χωρίς κάποια ανάδειξη ισχύος (*«Τους κοροϊδεύουν και για αυτό άλλαξαν νησιά και μετά τους ζήλεψαν επειδή έφτιαξαν κάστρο, οπότε έφτιαξαν και οι άλλοι κάστρο»*). Με τη συνειδητοποίηση της ταυτότητας των ηρώων και τον συσχετισμό τους με τη νίκη και την ήττα παρουσιάστηκε η αμφισβήτηση της κυρίαρχης αφήγησης και σχέσεων εξουσίας (*«Γιατί όλο χάνουν οι Χανιστανοί;» «Γιατί δεν αφήνουν το Χανιστάν να κερδίζει;»*). Τα παιδιά θεώρησαν εξαρχής σημαντικό, ακόμα και πριν τη σχετική νύξη από ηρωίδα της ιστορίας, να αλλάξει το δυναμικό ανάμεσα στα δύο νησιά (π.χ. *Πρέπει να κάνουν [οι Κερδιστανοί] μία καλή πράξη*).

Ακόμη, στη φάση της εμπύχωσης και των διαλόγων καταδείχθηκε πως τα παιδιά άρχισαν σταδιακά να προσεγγίζουν την έννοια της εξουσίας όχι μόνο ως δύναμη, αλλά και ως πρόβλημα που χρειάζεται αναθεώρηση. Η παρουσία της Φάλαινας ως εξωτερικής «παρεμβαίνουσας» οντότητας ενίσχυσε αυτή την επεξεργασία, καθώς έθιξε με έμμεσο τρόπο το ζήτημα της ευθύνης που αφορά το δικαίωμα ή/και υποχρέωση για την πρόταση λύσεων εντός του πλαισίου μίας σύγκρουσης. Οι απόψεις των παιδιών στο συγκεκριμένο ζήτημα διίστανται, με ορισμένα από αυτά να θεωρούν την εξωτερική παρέμβαση αναγκαία, ενώ άλλα να υποστηρίζουν την εκ των έσω εύρεση επίλυσης ως την ορθή μέθοδο προσέγγισης μίας σύγκρουσης, δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο σκεπτικισμό προς τις εξωτερικές παρεμβάσεις (*«Μπορεί να μην αρέσει η λύση [του παρεμβαίνοντα] σε κανέναν», «Γιατί μπορούμε και μόνοι μας»*).

Στην περίπτωση των τελευταίων συναντήσεων, η κριτική στάση των παιδιών ήταν αμεσότερη και περισσότερο απόλυτη. Η διάθεσή τους απέναντι στον Φύλακα άλλαξε ραγδαία και απότομα όταν αντιλήφθηκαν την ενσάρκωση της αυθεντίας από εκείνον και έσπευσαν αμέσως στην κατηγορηματική στάση απέναντί του (*«Θα σε μαδήσω!»*). Φάνηκε ότι αισθάνθηκαν προσβεβλημένα από τον τρόπο ομιλίας του (*«Κυρία είναι κακός, δε μας μιλάει όμορφα»*) και οι προθέσεις τους για εκείνον ήταν περισσότερο εστιασμένες στην αναστροφή των ρόλων (να επιβληθούν τα παιδιά σε εκείνον).

Παρά την αρνητική αντιμετώπιση του Φύλακα, η στάση των παιδιών για τη διαχείριση ενός πόρου (τον Πύργο), ήταν περισσότερο εστιασμένη στη δικαιοσύνη και συλλογική

ικανοποίηση. Αναλυτικότερα, το «Συμβούλιο» ενίσχυσε την αναστοχαστικότητα, την ενσυναίσθηση και την ενδυνάμωση της προσωπικής έκφρασης, ενώ ενέπλεξε τα παιδιά σε ένα πρώιμο στάδιο πολιτικής σκέψης: τι σημαίνει «εξουσία», ποιός την έχει και πώς μπορούμε να την ανακατανομήσουμε δίκαια. Παρατηρήθηκε ότι παρά τις αρχικές διαφωνίες μεταξύ των παιδιών για την αξιοποίηση του πύργου - η οποία ήταν εστιασμένη στα ατομικά συμφέροντα και επιθυμίες των ρόλων τους - προτάθηκε εν-τέλει η ανάγκη για συμβιβασμό και συνεργασία για την επίτευξη κοινών συμφερόντων. Γίνεται σαφές ότι τα παιδιά σταδιακά ανέπτυξαν έναν τρόπο σκέψης που αμφισβητεί τις κυρίαρχες αφηγήσεις.

4.3.3 Εναλλακτικές αφηγήσεις και επιχειρηματολογία

Στις παρεμβάσεις που ολοκληρώθηκαν, η συζήτηση για και η εύρεση εναλλακτικών αφηγήσεων φάνηκε να ενδιαφέρει τα παιδιά καθώς τα ίδια, από τη στιγμή εντοπισμού της σύγκρουσης, πρότειναν εναλλακτικά σενάρια, λύσεις και διασκευές στις ιστορίες. Οι λύσεις που προτάθηκαν από τα παιδιά είχαν μεγάλη επιρροή από τη φαντασία τους ή είχαν ιδιαίτερα απλό χαρακτήρα («*[Θέλω να γίνουμε φίλοι] επειδή θέλω να τη παντρευτώ*») και δεν στηρίζονταν πάνω σε ηθικές αρχές, κανόνες, κοινωνικές συμβάσεις κ.α. υπογραμμίζοντας την παιδική τους αθωότητα και λιτότητα.

Στις πρώτες δύο παρεμβάσεις, η ενασχόληση των παιδιών με τις ιστορίες του «Κερδιστάν» και του «Χανιστάν» ανέδειξε στοιχεία πρώιμης παραγωγής εναλλακτικών αφηγήσεων και ανάπτυξης επιχειρηματολογίας. Παρότι οι απαντήσεις τους κινούνταν συχνά σε επίπεδο αυθόρμητο και συναισθηματικά φορτισμένο, υπήρξαν στιγμές στις οποίες η στοχαστικότητα και η φαντασία τους, οδήγησαν σε απόπειρες ανασχεδιασμού της ιστορίας (*redesign*), καθώς και στη διατύπωση θέσεων και λογικών συλλογισμών από τη σκοπιά των χαρακτήρων. Κατά τη δεύτερη συνάντηση, τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση τι θα συνέβαινε αν δεν είχε εμφανιστεί η Φάλαινα. Οι αφηγήσεις που προέκυψαν παρουσίαζαν είτε τη συνέχιση της σύγκρουσης, είτε τη δυνατότητα επίλυσης με άλλους τρόπους, χωρίς την παρουσία εξωτερικού παράγοντα. Ορισμένα σενάρια εμπεριείχαν προτάσεις συμβιβασμού ή ειρηνικής συνύπαρξης, ενώ άλλα επικεντρώνονταν στη διατήρηση της υπεροχής του Κερδιστάν. Παράλληλα, στο συμβούλιο που διεξήχθη οι λόγοι που διατυπώθηκαν συνδέονταν κυρίως με συναισθηματικά ή ηθικά επιχειρήματα (π.χ. «για να χαρούν όλοι», *είναι άδικο να χάνει μόνο ο ένας*), δείχνοντας τις πρώτες απόπειρες συστηματικής λήψης θέσης με βάση την αντίληψη περί δικαιοσύνης και ισοτιμίας, με χαρακτηριστική την αναφορά στην ανάγκη για μία «καλή πράξη» εκ μέρους των Κερδιστανών προς τους Χανιστανούς κατά τη πρώτη μόλις συνάντησης.

Οι συναντήσεις που αφορούν το παραμύθι «Ο Φύλακας του Πύργου» επέτρεψε στα παιδιά να διερευνήσουν τη δυναμική της εξουσίας και της εξάρτησης σε ένα πιο συγκροτημένο πλαίσιο. Ο ρόλος του Φύλακα παρουσιάστηκε με εμπύχωση από την εκπαιδευτικό, γεγονός που βοήθησε τα παιδιά να αντιληφθούν τη στάση του από ευγενική σε αλαζονική και αυταρχική, όπως παρατηρήθηκε από τις ερευνητικές τους αντιδράσεις. Η τεχνική της συνέντευξης σε ρόλο συνέβαλε στην κατανόηση του χαρακτήρα μέσω ερωτημάτων, όπως «γιατί φέρεσαι έτσι;»,

αναδεικνύοντας στοιχεία υποκειμενικότητας και θέσης εξουσίας. Διατηρήθηκε από εκείνα η αλαζονική στάση του βασιλιά και οι εξηγήσεις που δόθηκαν για τη συμπεριφορά του αφορούσαν τις υποθέσεις που είχαν κάνει τα ίδια ακόμη και μετά του ακούσματος της αφήγησης, καθώς δεν υπήρξαν στοιχεία να αντιταχθούν στις δικές τους αρχικές υποθέσεις π.χ. «[Φέρομαι έτσι] γιατί δε θέλω να με σκοτώσουν», «[Ηρθα στον πύργο] επειδή έτρεξα γρήγορα για να τον νοικιάσω πρώτος». Η κριτική φίλη αναφέρει και κάποιες περισσότερο εμπλουτισμένες εξηγήσεις και επιχειρηματολογία:

Ν: «Γιατί μου είπε ένας άνθρωπος να πάω εκεί και φέρομαι έτσι γιατί άμα μπουν οι άλλοι στον Πύργο μου να μου τον γκρεμίσουν. Ο Πύργος είναι δικός μου γιατί τον νοίκιασα»

Παράλληλα, υπήρξε και αποφυγή της επιχειρηματολογίας από ορισμένα παιδιά σε διάφορα στάδια π.χ. «Γιατί έτσι», «Γιατί έτσι γούσταρα» και «Δεν μπορώ να σκεφτώ».

Κατά τη φάση της λήψης απόφασης για τον τρόπο διαχείρισης του Φύλακα, τα παιδιά πρότειναν εναλλακτικές δράσεις για την κοινότητα, υιοθετώντας τον ρόλο των χωρικών και ενεργώντας συλλογικά. Οι αποφάσεις τους κινήθηκαν γύρω από τον αποκλεισμό, τον έλεγχο ή την ένταξη του Φύλακα, ενισχύοντας τη δυνατότητα των παιδιών να κατανοήσουν και να αναδιαμορφώσουν τις σχέσεις εξουσίας εντός του κειμένου. Όπως προαναφέρθηκε, τα παιδιά ήταν ιδιαίτερα εξοργισμένα με τον Φύλακα και οι λύσεις που πρότειναν ήταν κατά κύριο λόγο εις βάρος του ίδιου και προς όφελος των υπολοίπων.

Ιδιαίτερη αξία είχε και η τελική δραστηριότητα, όπου τα παιδιά έπρεπε να επεξεργαστούν αντικείμενα που «κουβαλούσαν» οι ήρωες και να προτείνουν ως χαρακτήρες την πιθανή αξιοποίηση του πύργου για το μέλλον. Τα παιδιά αντιλήφθηκαν ότι ορισμένοι χαρακτήρες είχαν κάποια κοινά αντικείμενα όσο τα παρουσίαζαν μεταξύ τους, γεγονός το οποίο τα οδήγησε σε προτάσεις που αφορούν τη συμπερίληψη των επιθυμιών όλων των χαρακτήρων με κάποιον τρόπο. Η δραστηριότητα αυτή ενίσχυσε την αναστοχαστικότητα, την ενσυναίσθηση και την ενδυνάμωση της προσωπικής έκφρασης, ενώ ενέπλεξε τα για ακόμη μία φορά παιδιά σε ένα πρώιμο στάδιο πολιτικής σκέψης για τον προσδιορισμό της εξουσίας, τα πρόσωπα που την ασκούν και τον τρόπο δίκαιης διαχείρισής της. Η παραγωγή εναλλακτικών αφηγήσεων και η σταδιακή ανάπτυξη επιχειρημάτων από τα παιδιά φανερώνει τη δυναμική του κουκλοθεάτρου ως εργαλείου καλλιέργειας της φαντασίας, της κριτικής σκέψης και της προσωπικής έκφρασης. Στο επόμενο κεφάλαιο θα συζητηθεί ο συσχετισμός αυτών των παρατηρήσεων με τις μορφές «ανασχηματισμού» (redesign) ως θεμελιώδες χαρακτηριστικό του κριτικού γραμματισμού.

4.3.4 Μορφές συμμετοχής

Η συμμετοχή των παιδιών ήταν υψηλή και σε μεγάλο βαθμό πολυτροπική. Πέρα από τις λεκτικές τοποθετήσεις, ιδιαίτερα σημαντική ήταν η συναισθηματική και κινητική τους εμπλοκή: εκδήλωση συναισθημάτων απέναντι στις κούκλες, αυθόρμητες αντιδράσεις απέναντι σε αδικίες, αλλά και φυσική ένταση στις σκηνές σύγκρουσης. Η εμπύχωση λειτούργησε ως μέσο συναισθηματικής

απελευθέρωσης και ενεργοποίησης της φαντασίας, αλλά και ως εργαλείο αποστασιοποίησης – τα παιδιά μπορούσαν να επεξεργαστούν ζητήματα εξουσίας και ταυτότητας χωρίς να εκτεθούν προσωπικά.

Η συμμετοχικότητα των παιδιών αποτέλεσε το πιο κομβικό σημείο των σχετικών παρεμβάσεων. Οι συναντήσεις εξαρχής αποσκοπούσαν στην αλληλεπίδραση των παιδιών με τα κείμενα με πιο ενεργητικό τρόπο και μεγαλύτερη εμπλοκή. Οι μορφές με τις οποίες εξετάστηκε η συμμετοχή των παιδιών αφορούν τη λεκτική, κινητική και συναισθηματική τους σύνδεση με το αφηγηματικό πλαίσιο. Η πλειοψηφία των παιδιών ανέδειξε υψηλούς δείκτες συμμετοχής και στα τρία πεδία από την πρώτη κιόλας συνάντηση, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπήρξε εξέλιξη στον τρόπο συμμετοχής τους. Περισσότερο από τις τρεις αναδείχθηκε η συναισθηματική εμπλοκή, καθώς εξέφρασαν ενδιαφέρον και θέληση για την επεξεργασία και εμψύχωση των κουκλών ακόμη και σε σημεία που δεν χρειαζόταν, όπως κατά την αφήγηση και τις συζητήσεις. Επιπλέον, φάνηκε η συναισθηματική τους συμμετοχή από την έντονη έκφραση ταύτισης με τους χαρακτήρες της ιστορίας και την θέληση απονομής της δικαιοσύνης ή την επίλυση των συγκρούσεων πριν αναφερθούν ως ζητούμενα. Ορισμένα παιδιά ξεκίνησαν με συναισθηματική και περιορισμένη κινητική συμμετοχή, όμως κατέληξαν να αποκτούν και λεκτική παρουσία εντός των εμψυχώσεων. Επιπλέον, σημαντική αναφορά πρέπει να γίνει και στις μεταβολές στη συμμετοχή εντός της κάθε συνάντησης ξεχωριστά, οι οποίες ήταν αποτέλεσμα των πραγματικών συνθηκών κατά την υλοποίηση της έρευνας.

Η συμμετοχή των παιδιών ήταν ιδιαίτερα ικανοποιητική από την πρώτη συνάντηση. Τα παιδιά εκδήλωναν σε όλες τις συναντήσεις ενθουσιασμό και ενδιαφέρον για την ενασχόληση με τις κούκλες και τα σκηνικά. Πριν την εκκίνηση των δραστηριοτήτων παρατηρούσαν προσεκτικά το στήσιμο των σκηνικών, έπαιρναν και μελετούσαν τις κούκλες και συζητούσαν για αυτές. Με τον τρόπο αυτόν είχε εδραιωθεί και εξασφαλιστεί ήδη η συναισθηματική τους εμπλοκή, καθώς εξέφραζαν υποθέσεις και προβληματισμούς για τους οποίους ζητούσαν απαντήσεις και επεξήγηση. Στη πρώτη συνάντηση η κινητική και λεκτική συμμετοχή των παιδιών σε μεγάλο βαθμό ήταν υπαρκτή, όμως περιορισμένη. Τα παιδιά χρειάζονταν παραδείγματα και περαιτέρω εξήγηση για τον τρόπο εμψύχωσης των κουκλών. Η κινητική συμμετοχή ήταν πιο έντονη όταν υπήρχε συναισθηματική φόρτιση (σημεία σύγκρουσης) και σχεδόν ανύπαρκτη σε ήπιες σκηνές. Η λεκτική συμμετοχή περιλάμβανε φράσεις που είχαν ακουστεί σε συζητήσεις αλλά ενσωμάτωνε και διαπιστώσεις για την ταυτότητα των ηρώων, αξιοποιώντας τα στοιχεία της αφήγησης π.χ. «Δεν σε ξέρω, θες να γίνουμε φίλοι;» (πρόταση από συζήτηση σε στάδιο υποθέσεων) και «Όλο χάνουμε!» (πρόταση έπειτα της αφήγησης).

Με τη δεύτερη συνάντηση, έχοντας ως ερέθισμα πλέον την εμψύχωση της Χαδιάρας Φάλαϊνας από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, παρατηρήθηκε μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση από τα παιδιά όσον αφορά την κινητική και λεκτική τους έκφραση κατά την εμψύχωση. Ακούγονταν περισσότερες απόψεις και σκέψεις που αποτελούσαν προϊόν δικής τους επεξεργασίας και ενώ ακόμη υπήρξε η ενεργότερη κινητική συμμετοχή σε σημεία έντονου συναισθηματισμού και σύγκρουσης, τα παιδιά αξιοποιούσαν πιο λεπτές και διακριτικές κινήσεις για την απόδοση ήπιων συνθηκών. Επιπλέον, αντιλήφθηκαν ότι η λεκτική συμμετοχή δεν περιορίζεται στον διάλογο ως απλές λέξεις αλλά και στον τόνο της φωνής. Στο σημείο αυτό, τα παιδιά άρχισαν να έχουν λίγο

περισσότερο χρώμα στη φωνή τους όσο εμπύχωναν τις κούκλες. Επιπλέον, εκφράστηκαν προβληματισμοί για την ριζική αλλαγή της φωνής (όπως είχε κάνει η εκπαιδευτικός ερευνήτρια) αναφέροντας ότι: «Κυρία εγώ δε ξέρω να κάνω τη φωνή μου αλλιώς». Στους προβληματισμούς αυτούς προτάθηκε η εστίαση στην απόδοση συναισθημάτων και σκέψεων μέσω διακυμάνσεων και επιτονισμών, παρά την αλλαγή της χροιάς. Ο προβληματισμός αυτός από ορισμένα παιδιά πάντως, δήλωνε τη προθυμία τους να εξελίσουν τον τρόπο συμμετοχής τους.

Στις τελευταίες δύο συναντήσεις τα παιδιά είχαν εξοικειωθεί αρκετά πλέον με την εμπύχωση και η συμμετοχή τους διαβαθμίστηκε σε όλες τις μορφές. Το ενδιαφέρον των παιδιών για το παραμύθι ήταν κάθε φορά όλο και πιο αυξημένο, ειδικά μετά τη 2^η συνάντηση όπου η αλληλεπίδραση με τους ήρωες της ιστορίας ήταν πιο άμεση και συμμετείχε και η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια στην εμπύχωση. Η ενασχόλησή τους με τις κούκλες και οι υποθέσεις που έκαναν σχετικά με το πλαίσιο της ιστορίας και τους χαρακτήρες της τα δέσμευσαν συναισθηματικά αλλά και κριτικά με το κείμενο, διατηρώντας και εντείνοντας το ενδιαφέρον τους προς αυτό. Γινόταν για εκείνα, όλο και πιο εύκολο να εισέλθουν σε ρόλο και να μιλάνε όπως θα μιλούσαν οι χαρακτήρες που υποδύονται εντός του μυθοπλαστικού πλαισίου και μάλιστα το έκαναν και αυτόματα, με ή χωρίς κούκλες.

Η εμπύχωση τους έγινε πιο κατανοητή καθώς αξιοποιούσαν κινήσεις και τόνο φωνής για να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των κουκλών με μεγαλύτερη ποικιλία. Η φωνή δεν ήταν πλέον τόσο μονότονη και οι κινήσεις της εμπύχωσης δεν περιορίζονταν μόνο στις έντονες αποδόσεις των διαμαχών μεταξύ τους. Στην αρχή των συναντήσεων, ενώ τα παιδιά μεταξύ τους αναδείκνυαν στοιχεία εμπύχωσης, όταν εμφανιζόταν η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια για παρατήρηση, επέλεγαν να της παρουσιάζουν προφορικά τις επιλογές τους. Στα σημεία αυτά χρειαζόταν να τους ζητηθεί η έκφραση των ιδεών τους μέσω της εμπύχωσης, οι οποίες γίνονταν πιο σύντομες από αυτές που παρατηρήθηκαν αρχικά από μεγαλύτερη απόσταση. Το συγκεκριμένο κώλυμα ελαττώθηκε με τη πάροδο των συναντήσεων αλλά δεν εξαλείφθηκε. Η αυξανόμενη συμμετοχή των παιδιών σε λεκτικό, κινητικό και συναισθηματικό επίπεδο αποδεικνύει πως η μέθοδος εμπύχωσης λειτούργησε όχι μόνο ως παιδαγωγικό εργαλείο αλλά και ως πεδίο βιωματικής εμπλοκής με κριτικό περιεχόμενο. Στη συνέχεια, θα συζητηθεί πώς αυτές οι μορφές συμμετοχής σχετίζονται με την ενσώματη μάθηση και την ενεργό ανάγνωση των κοινωνικών συμφραζομένων του κειμένου, όπως προτείνουν σύγχρονα παιδαγωγικά ρεύματα.

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1 Συζήτηση

Τα παραπάνω ευρήματα αναδεικνύουν ότι τα παιδιά, ήδη από την προσχολική ηλικία, είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να χειρίζονται αφηγήσεις ταυτότητας και κοινωνικής θέσης, όταν τους δοθεί το κατάλληλο εργαλείο - εν προκειμένω, το κουκλοθέατρο και η δραματοποιημένη αφήγηση. Όπως υποστηρίζει η Janks (2010), η ταυτότητα δεν είναι στατική, αλλά συγκροτείται εντός κοινωνικών πλαισίων και σχέσεων ισχύος. Η απόδοση του «εαυτού» και του «άλλου» από τα παιδιά, έγινε ορατή μέσω των επιλογών τους για τη διαμόρφωση των διαλόγων και συγκρούσεων, κάτι που αναφαίνεται στον ρόλο του συμμετέχοντα στο κείμενο (text-participant), (Freebody & Luke, 1990) αλλά και στην αναπαράσταση του κοινωνικού μοντέλου όπως το αναφέρει η Janks (2010). Μέσω της εμψύχωσης, τα παιδιά δεν αναπαρήγαγαν απλώς τους χαρακτήρες, αλλά τους ανέλυσαν και τους επανασχεδίασαν, ανταποκρινόμενα στον ρόλο του «συμμετέχοντα στο κείμενο» (text participant), (Freebody & Luke, 1990). Έτσι, η θεματική κατηγορία της ταυτότητας συνδέεται άμεσα με το ευρύτερο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας, υποστηρίζοντας την άποψη ότι το κουκλοθέατρο, όταν χρησιμοποιείται με στόχευση, μπορεί να αποτελέσει πεδίο ανάδυσης, έκφρασης και διαπραγμάτευσης κοινωνικών ρόλων και σχέσεων.

Η σύνδεση αντικειμένων, φωνής και στάσης με τα νοήματα που απέδιδαν στους ήρωες, καταδεικνύει ότι η κριτική αναπαράσταση ξεκινά από την αναγνώριση του πλαισίου και καταλήγει στην ανακατασκευή του. Τα παιδιά έδειξαν ικανότητα να εντοπίζουν την αδικία, να εκφράζουν συναισθηματική αντίδραση και να διατυπώνουν επιχειρήματα, στοιχεία κεντρικά για την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού κατά τον Freire (1970). Απο την αρχή υιοθετούσαν καχύποπτη και απορριπτική στάση απέναντι στην εξουσία σε οποιοδήποτε πρόσωπο της ιστορίας επιχειρούσε να την αναλάβει. Για παράδειγμα, η αναστοχαστική ερώτηση, «Αν δεν υπήρχε η Φάλαινα, τι θα κάναμε;», άνοιξε διάλογο για τη προσέγγιση επίλυσης συγκρούσεων με άνισο δυναμικό και οδήγησε στη παραγωγή εναλλακτικών αφηγήσεων και ενδυνάμωση της συνειδητοποίησης ότι οι κοινωνικές αλλαγές μπορούν να προκύψουν δίχως εξωτερικές παρεμβάσεις, όταν υπάρχει βούληση και συνεργασία. Αυτό σχετίζεται άμεσα με τη χειραφετητική διάσταση του κριτικού γραμματισμού κατά τον Freire (1970).

Παράλληλα, έγινε έκδηλη η προθυμία των παιδιών και η προσπάθειά τους να επανανοηματοδοτούν κείμενα, μέσω των εναλλακτικών τους αφηγήσεων, οι οποίες σε αρκετές περιπτώσεις προέκυπτε με αυθόρμητο τρόπο. Οι αφηγήσεις αυτές, αν και συχνά απλοϊκές, αποτελούν χαρακτηριστικό παράδειγμα του πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη δυνατότητα τροποποίησης της ιστορίας μέσα από την ενσυναίσθηση και την εμπλοκή στο πλαίσιο του αφηγηματικού σύμπαντος. Η ικανότητά τους αυτή σχετίζεται με το μοντέλο της Janks (2010) και

ειδικότερα με τη διάσταση του ανασχεδιασμού (redesign), καθώς και με τη χειραφετητική προσέγγιση του Freire (1970). Η συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών και η ένταξη θεμελιακών ηθικών κανόνων και αρχές της κοινωνικής λογικής εντός των αφηγήσεών τους προδίδουν μια αυξανόμενη δυνατότητα κριτικής θέσης. Παράλληλα, οι αφηγήσεις τους που εστίαζαν στη συλλογικότητα, αντικατοπτρίζουν την δυνατότητά τους να συμμετέχουν σε πρώιμες μορφές διαλόγου και δημοκρατικής διαδικασίας, στοιχεία τα οποία σχετίζονται άμεσα με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού που συνυφαίνονται με την εξυπηρέτηση επικοινωνιακών σκοπών και τη προώθηση μηνυμάτων που προάγουν την κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα.

Στα πλαίσια των συμβουλίων και των συζητήσεων για τη λήψη αποφάσεων αναδείχθηκε ότι οι λύσεις που προτείνονταν από τα παιδιά δείχνουν την παιδική λογική της συμφιλίωσης και της ηθικής δικαιοσύνης. Η επιχειρηματολογία που χρησιμοποιούσαν για να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους εξέταζαν εξονυχιστικά τις πτυχές του ηθικού και κοινωνικού κώδικα - και ενώ δεν ήταν αποκομμένες από αυτόν - αφορούσαν σε μεγάλο βαθμό κοινωνικά πλαίσια που δεν ανταποκρίνονταν άμεσα με το ευρύτερο νόημα του κειμένου που επεξεργάζονταν. Το γεγονός αυτό υπογραμμίζει την ανάγκη στήριξης για ανάπτυξη πιο συγκροτημένης επιχειρηματολογίας, όπως προβλέπεται στον ρόλο του «αναλυτή κειμένου» (text analyst), (Luke & Freebody, 1990).

Η εμπύχωση, όπως καταδείχθηκε, δεν λειτούργησε μόνο ως μορφή έκφρασης αλλά και ως παιδαγωγικό μέσο προσέγγισης των κοινωνικών σχέσεων. Η ταυτόχρονη συναισθηματική, κινητική και λεκτική εμπλοκή ενίσχυσε την εσωτερίκευση και επεξεργασία των εννοιών, ενώ παρέχε στα παιδιά έναν ασφαλή χώρο για να πειραματιστούν με ρόλους και εξουσίες χωρίς προσωπική έκθεση. Η αυξητική πορεία της συμμετοχής, καθώς και η ποικιλία στους τρόπους έκφρασης, ενισχύει την άποψη ότι το κουκλοθέατρο, ειδικά όταν συνδυάζεται με στρατηγικές του κριτικού γραμματισμού, παρέχει ένα αποτελεσματικό πλαίσιο μάθησης για τη διαπραγμάτευση σύνθετων κοινωνικών και ηθικών θεμάτων ήδη από την προσχολική ηλικία. Η φωνή των παιδιών, η ευαισθησία τους στις κοινωνικές σχέσεις και η ανάγκη για δικαιοσύνη, εφόσον ενισχυθούν με κατάλληλα μέσα, μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για ένα χειραφετητικό παιδαγωγικό πλαίσιο.

5.2 Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε πως το κουκλοθέατρο, αξιοποιημένο μέσα από τεχνικές εμπύχωσης, διαλόγου και θεατρικού παιχνιδιού, μπορεί να λειτουργήσει ως ένα ισχυρό εργαλείο κριτικού γραμματισμού στην προσχολική ηλικία. Οι δραστηριότητες έδωσαν στα παιδιά ευκαιρίες για:

- κατανόηση ταυτοτήτων και κοινωνικών ρόλων,
- αποκωδικοποίηση σχέσεων εξουσίας,
- παραγωγή εναλλακτικών αφηγήσεων,
- συναισθηματική εμπλοκή και συλλογική δράση.

Σε σύνδεση με τα καταγεγραμμένα ερευνητικά ερωτήματα μπορεί να ισχυριστεί κανείς ότι το κουκλοθέατρο ως εργαλείο αναδεικνύει σημαντική δυνατότητα υποστήριξης δραστηριοτήτων που αφορούν τη καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού. Η βιωματική φύση της παρέμβασης και

η διαλεκτική της διάσταση ενίσχυσαν το ενδιαφέρον των παιδιών και καλλιέργησαν βασικές συνιστώσες του κριτικού γραμματισμού με τρόπο παιγνιώδη, προσιτό και διαλογικό. Η εξασφάλιση και προσήλωση του ενδιαφέροντος των παιδιών θέτει τα απαραίτητα θεμέλια για την εμβάθυνση στα νοήματα που εμπεριέχονται σε αυτά, αξιοποιώντας την έμφυτή τους περιέργεια και ανακριτική στάση (υποερώτημα 2).

Επιπλέον, έγινε αισθητό ότι η αξιοποίηση εξωγλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων, όπως ο τόνος της φωνής, τις κινήσεις και τη στάση του σώματος (της κούκλας) κατά την εμφύχωση, σε συνδυασμό με τη δημιουργία συμβόλων μέσω του χώρου και των σκηνικών έχει τη δυνατότητα να οπτικοποιήσει στα παιδιά τις πιο λεπτές στρώσεις και πτυχές του περιεχομένου των κειμένων, με τρόπο ενστικτώδη και αβίαστο για εκείνα, ενισχύοντας έτσι την αντίληψή τους σχετικά με αυτά (υποερώτημα 1). Παρατηρήθηκε, επίσης, η προθυμία συζήτησης και ανάλυσης ζητημάτων σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο εντός ή εκτός ρόλου, γεγονός το οποίο ανέδειξε τη χρήση του κουκλοθέατρου - ως θέαμα αλλά και ως δραστηριότητα, Άλκηστις (2011) - κατάλληλο μέσο για την αναφορά σε θέματα που χρήζουν κριτικής στάσης.

Παράλληλα, η υιοθέτηση ρόλων έφερε στο προσκήνιο επιπλέον συνιστώσες των ζητημάτων οι οποίες οδήγησαν στην ανάγκη περαιτέρω επεξεργασίας τους, ιδιαίτερα όσον αφορά τη λήψη αποφάσεων (υποερώτημα 3). Η εμφύχωση κουκλών με προαπαιτούμενη τη συμπερίληψη στοιχείων και δεδομένων για τη κάθε μία, φάνηκε να λειτουργεί εποικοδομητικά όσον αφορά την αντίληψη και έκφραση διαφορετικής οπτικής γωνίας στα παιδιά, καθώς τα στοιχεία που τους δίνονταν συνεπάγονται μία διαφορετική ταυτότητα. Η ταυτότητα αυτή, φάνηκε να αντιλαμβάνονται ότι λειτουργεί διαφορετικά και «εκτός» από τα ίδια. Συνεπώς, επιτεύχθηκε ένας βαθμός ενσυναίσθησης αλλά και ταυτόχρονης αποστασιοποίησης από τον ρόλο που αναλάμβαναν για να αποδοθούν σκέψεις, συναισθήματα και νοήματα, τα οποία λειτουργούν με σαφήνεια ως προς τα δεδομένα της ταυτότητας των ηρώων (υποερώτημα 3). Αξίζει να σημειωθεί ότι, οι δραστηριότητες που διεξήχθησαν παραχώρησαν στα παιδιά το κατάλληλο πλαίσιο για ανάπτυξη επιχειρηματολογίας, λόγω ύπαρξης σημείου σύγκρουσης, πολλαπλών οπτικών, κατευθυντικών ερωτήσεων κ.α. όμως, η επιχειρηματολογία των παιδιών ήταν αρκετά αδύναμη σε πολλά σημεία που καλούνταν να υποστηρίξουν τις απόψεις τους.

N1: *«Γιατί έτσι»*

N2: *«Έτσι γούσταρα»*

N3: *«Επειδή θέλω να τη παντρευτώ πρέπει να γίνουμε φίλες»*

Ενώ ήταν εμφανές ότι αντιλαμβάνονταν την αδικία, τις σχέσεις εξουσίας, την ανάγκη επίλυσης προβλημάτων κ.α. δεν επέκτειναν τη σκέψη τους περαιτέρω (υποερώτημα 3).

Συμπεραίνουμε ότι δόθηκαν ικανοποιητικές και κατατοπιστικές απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ παράλληλα αναδείχθηκαν περιοχές για μελλοντική εμβάθυνση, όπως η ενίσχυση της επιχειρηματολογίας και η επέκταση της προσωπικής έκφρασης των παιδιών, πέρα των άμεσων και επιφανειακών νοημάτων. Με βάση τη συγκεκριμένη έρευνα, θα άξιζε να γίνει ένταξη αντίστοιχων κουκλοθεατρικών παρεμβάσεων για τη προσέγγιση του

κριτικού γραμματισμού οι οποίες θα είναι πιο συστηματικές και θα εξασφαλίζουν περισσότερο χρόνο για την υλοποίησή τους. Επιπλέον, καθώς η έρευνα αυτή υλοποιήθηκε στα πλαίσια του ολοήμερου, ενδιαφέρουσα θα ήταν η εξέταση των αποτελεσμάτων που θα είχαν σχετικές παρεμβάσεις εντός του πρωινού ωραρίου του σχολείου, όπου επικρατούν διαφορετικές συνθήκες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αλκηστις. (2011). *Κουκλο-θέατρο σκιών*. Πεδίο.

Altrichter, H. (2002). Γιατί πρέπει να κάνουν έρευνα οι εκπαιδευτικοί και πως θα μπορούσαν να την κάνουν;. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Μεταίχμιο.

Βίτσου, Μ. (2014). 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο “Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα”: Vol. A (σσ. 517–529). Διάδραση.

Βίτσου, Μ., & Μάγος, Κ. (2022). “Η ‘Aynur’ στην τάξη: Διδακτική προσέγγιση της προσφυγικής ταυτότητας με χρήση της ‘Persona Doll.’” *ΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ* θεωρία, δραματουργία και θεατρική πρακτική Πρακτικά ΣΤ΄ Πανελλήνιου Θεατρολογικού Συνεδρίου Ναύπλιο, Γ.
https://www.researchgate.net/publication/359108869_E_Aynur_sten_taxe_Didaktike_prosengise_tes_prosphygikes_tautotetas_me_chrese_tes_Persona_Doll

Βίτσου, Μ. (2011). Η Προαγωγή της Φωνολογικής Ενημερότητας των Νηπίων Μέσω του Κουκλοθεάτρου στα Τμήματα Εκμάθησης Ελληνικής Γλώσσας της Στοκχόλμης. *Τέχνες & Εκπαίδευση - Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης γλωσσών*.

Βίτσου, Μ. (2012). *Κουκλοθέατρο Το θέατρο της εμπύχωσης* (Μ. Βελιώτη-Γεωργοπούλου, Επιμ.; σσ. 119–136). Αιγόκερως.

Βίτσου, Μ. (2015). Πρώτη γλώσσα & Πολυγλωσσία Εκπαιδευτικές & Κοινωνικοπολιτισμικές Προσεγγίσεις (σσ. 111–127). *ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ 5α ΤΖΑΡΤΖΑΝΕΙΑ*.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2022α). *Πρόγραμμα σπουδών*.
<https://www.iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2022β). *Οδηγός εκπαιδευτικού*.
<https://www.iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>

Κατσαρίδου Μ. (2014). *Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος, Μια πρόταση διδασκαλίας της λογοτεχνίας σε διαπολιτισμική τάξη*. Σταμούλης.

Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική Έρευνα-δράση: Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Κριτική.

- Κατσαρού, Ε., & Τσαφός, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία : η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Σαββάλας.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (Eds.). (2018). *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συμποσίου (Ρέθυμνο, 27-06-2015) με θέμα: Ορίζοντας την έρευνα-δράση στην Ελλάδα στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών*.
- Κοντογιάννη, Ά. (2012). *Κουκλοθέατρο Το θέατρο της εμφύχωσης* (Μ. Βελιώτη-Γεωργοπούλου, Επιμ.). Αιγόκερως.
- Λενακάκης, Α., & Λουλά, Μ. (2014). Κουκλοθέατρο και δημιουργικότητα. Μια ερευνητική προσέγγιση. Στο Κ. Σαραφίδου (Επιμ.), *Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση. Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Εταιρείας Επιστημών Αγωγής Δράμας* (σσ. 1069-1081). ΕΕΑΔ
- Λενακάκης, Α. & Παρούση, Α. (2019). *Η τέχνη του κουκλοθέατρου στην εκπαίδευση. Παιχνίδι συγκλίσεων και αποκλίσεων*. Gutenberg.
- Μαγουλιώτης, Α. Ν. (2018). *ΚΟΥΚΛΕΣ στην κοινωνία, στις τέχνες, στην εκπαίδευση Μορφές, χρήσεις και υλικά κατασκευών*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Μάρα, Κ. (2017). *Το κουκλοθέατρο ως παιδαγωγικό εργαλείο στην κατάκτηση του γραμματισμού. Μία διερευνητική προσέγγιση σε παιδιά της Α΄ Δημοτικού* [Διπλωματική εργασία: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου]. [PDF]. <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/3515/%ce%a4%ce%b5%ce%bb%ce%b9%ce%ba%ce%ac%20%ce%9c%ce%b1%cf%81%ce%b1%20%ce%9a%cf%89%ce%bd%cf%83%cf%84%ce%b1%ce%bd%cf%84%ce%b9%ce%bd%ce%b1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Μητρομάρας, Κ. (2021). *Ο κριτικός γραμματισμός στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Γλώσσας. Η αποτύπωσή του στο διδακτικό υλικό της Στ΄ Τάξης (εγχειρίδια και διδακτικό σενάριο). Μια διδακτική πρόταση* [Διπλωματική εργασία: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών] [PDF]. https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrFNLpa4VtoJglAGwBXNyoA;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1752061530/RO=10/RU=https%3a%2f%2fpergamones.lib.uoa.gr%2fuoa%2fdl%2ffrontend%2ffile%2flib%2fdefault%2fdata%2f2960131%2ftheFile/RK=2/RS=EYgxouhBWNVIhYu8Av2tLBJPPKg-
- Ντίνας, Κ. Δ., & Γώτη, Ε. Γ. (2016). *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη: Αρχίζοντας από το Νηπιαγωγείο...* Gutenberg.
- Παπαδημητρίου, Έ. (2020). *Κριτικοί Κοινωνικοί [Πολυ]γραμματισμοί Διατροφικές Νοηματοδοτήσεις σε Τυπικές και μη Τυπικές Κοινότητες Μάθησης*. Gutenberg.
- Παπαδοπούλου, Μ., Βίτσου, Μ., & Γκανά, Ε. (2022). *Ο χειρισμός της κούκλας για τη δημιουργία νοήματος: ένα πλαίσιο ανάλυσης πολυτροπικών αλληλεπιδράσεων παιδιών με*

προσφυγική εμπειρία. Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης, 8(8), 4-19. <https://doi.org/10.12681/dial.28249>

Παρούση, Α. (2018). Κούκλες κουκλοθέατρου. Πατάκης.

Παρούση, Α. (2012). Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση. Εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο. Πλέθρον

Τεντολούρης, Φ., & Χατζησαββίδης, Σ. (2014). Λόγοι του κριτικού γραμματισμού και η “τοποθέτησή” τους στη σχολική πράξη: προς μια γλωσσοδιδακτική αναστοχαστικότητα. Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά 34ου συνεδρίου του Τομέα γλωσσολογίας του ΑΠΘ [Ιδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη], σσ.411-421

Χλαπουτάκη, Ε. (2016). Παιδαγωγικές Πρακτικές Κριτικού Γραμματισμού [Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή]. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.. <https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=39601&lang=el#p=1>

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Al-Jubeh, D. & Vitsou, M. (2020). Persona Dolls in Action: The case of a Refugee Class in Greece, *Journal of Applied Languages and Linguistics*, 4(2), pp. 192-206.

Butler, S., Guterman, J. T., & Rudes, J. (2009). Using puppets with children in narrative therapy to externalize the problem. *Journal of Mental Health Counseling*, 31(3), 225–233. <https://www.thefreelibrary.com/Using+puppets+with+children+in+narrative+therapy+to+externalize+the...-a0204682044>

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.

Cohen, L., & Manion, L. & Morrison, K. (1994). *Research methods in education* (4th ed.). Routledge

Comber, B. (1999). *Critical Literacies: Negotiating Powerful and Pleasurable Curricula--How Do We Foster Critical Literacy through English Language Arts?* <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444183.pdf>

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson Education.

Francis, P. (2011). *Puppetry: A Reader in Theatre Practice*. Routledge

Freire, P. (2005). *Education for critical consciousness*. Continuum. <https://archive.org/details/EducationForCriticalConsciousness/page/n51/mode/2up>

Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.

- Gray, W. S. (1956). *L'enseignement de la lecture et de l'écriture: Une enquête internationale* [French translation]. UNESCO.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. Deakin University Press.
- Landy, R., (1982). *Handbook of educational drama and theatre*. Greenwood Press.
- 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.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage
- Remer, R., & Tzuriel, D. (2015). "I Teach Better with the Puppet" - Use of Puppet as a Mediating Tool in Kindergarten Education – an Evaluation. *American Journal of Educational Research*, 3(3), 356-365
- Tillis, S. (1992). *Toward an Aesthetics of the Puppet: Puppetry as a Theatrical Art*. Greenwood Press. [book].
<https://digitalcommons.stmarys-ca.edu/school-liberal-arts-faculty-works/3098>
- Tentolouris, F. (2020). Conceptualisations of writing in the curricula and the teachers' guides of Greek preschool education: a critical discourse analysis. *The Curriculum Journal*, 32(2), 269–289. <https://doi.org/10.1002/curj.78>
- Tentolouris, F. (2023a). Greek Preschool Teachers' Professional Features and Their Knowledge and Views of the Official Standards of Early Writing Teaching. *Educational Process International Journal*, 12(1). <https://doi.org/10.22521/edupij.2023.121.4>
- Tentolouris, F. (2023b). What Can Count As Critical Academic Literacy Education? *Journal of Language & Education*, 9(3). <https://doi.org/10.17323/jle.2023.16211>
- Vasquez, V., Janks, H., & Comber, B. (2019). Critical Literacy as a Way of Being and Doing. *Language Arts*, 96(5), pp. 300-311.
- Vitsou, M., & Kamaretsou, A. (2020). Enhancing Peer Relationships in a Class of Refugee Children Through Drama in Education: An Action Research. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15(2), 337–354. <https://doi.org/10.21612/yader.2020.028>
- Vitsou, M., & Magos, K. (2023). "Escaping" with puppets: The contribution of puppetry to the development of intercultural dialogue among inmates.

Vitsou, M., & Papadopoulou, M. (2023). *Education for Refugees and Forced (Im)migrants Across Time and Context* (A. W. Wiseman & L. Damaschke-Deitrick, Eds.). Emerald Group Publishing.

Παιδική Λογοτεχνία

Alonso, F. (1992). *Ο ανθρωπάκος με τα γκρίζα κι άλλες ιστορίες* (U. Wensell, Επιμ.). Γνώση. ISBN 978-960-235-521-3

Μπουμπούσης, Γ. (2014). *Οι Κερδιστανοί, οι Χανιστανοί και μια χαδιάρα φάλαινα*. Ελληνοεκδοτική. ISBN 978-960-5630-82-9