

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Διπλωματική εργασία

**Πρακτικές κριτικού γραμματισμού στο νηπιαγωγείο**

της

Σταυρούλας Τσακανίκα

Επιβλέπουσα: Ευθυμία Γώτη, Δρ Γλωσσολογίας, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου  
Νηπιαγωγών

Εξεταστές:

Κωνσταντίνος Ντίνας: Καθηγητής Γλωσσολογίας- Ελληνικής Γλώσσας και  
Διδακτική της, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Π.Δ.Μ.

Ελισάβετ Χλαπουτάκη: Δρ Γλωσσολογίας

Φλώρινα, Μάρτιος 2022

Copyright © Σταυρούλα Τσακανίκα, 2022. Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved. Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς την συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν την συγγραφέα και μόνο.

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	7
Abstract.....	7
Εισαγωγή.....	8
<b>1ο Κεφάλαιο: Ο γραμματισμός και η εξέλιξή του .....</b>	<b>11</b>
<b>1.1 Γραμματισμός .....</b>	<b>11</b>
<b>1.2 Κριτικός γραμματισμός .....</b>	<b>14</b>
<b>1.3 Η εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού στα προγράμματα σπουδών του         Νηπιαγωγείου διεθνώς .....</b>	<b>21</b>
<b>1.3.1 Οφέλη του κριτικού γραμματισμού στο Νηπιαγωγείο .....</b>	<b>27</b>
<b>1.3.2 Δυσκολίες στην εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού .....</b>	<b>29</b>
<b>1.3.3 Προϋποθέσεις εφαρμογής του κριτικού γραμματισμού στο νηπιαγωγείο .....</b>	<b>31</b>
<b>1.3.4 Η σημασία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στις πρακτικές του κριτικού                 γραμματισμού .....</b>	<b>36</b>
<b>Σχολιασμός .....</b>	<b>41</b>
<b>2ο Κεφάλαιο: Έννοιες/θέματα/διαδικασίες προώθησης των δεξιοτήτων κριτικού         γραμματισμού .....</b>	<b>43</b>
<b>2.1.1 Καλλιέργεια κοινωνικής δικαιοσύνης .....</b>	<b>43</b>
<b>2.1.2 Εμπλοκή των παιδιών σε διαπραγμάτευση &amp; αμφισβήτηση .....</b>	<b>44</b>
<b>2.1.3 Κατανόηση διαφορετικότητας / πολυπολιτισμικότητας.....</b>	<b>45</b>
<b>2.1.4 Κατανόηση των δικαιωμάτων του παιδιού.....</b>	<b>46</b>
<b>2.2 Στρατηγικές κριτικού γραμματισμού στο Νηπιαγωγείο.....</b>	<b>47</b>
<b>2.2.1 Η στρατηγική της μεγαλόφωνης ανάγνωσης .....</b>	<b>48</b>
<b>2.2.2 Παιχνίδια ρόλων .....</b>	<b>48</b>
<b>2.2.3 Αφήγηση ιστοριών.....</b>	<b>49</b>
<b>2.2.3.1 Αντίθετη αφήγηση ιστοριών και δημιουργία εναλλακτικού τέλους.....</b>	<b>49</b>
<b>2.2.4 Ερωτήσεις .....</b>	<b>50</b>
<b>2.3 Τα βιβλία και τα παραμύθια ως αντικείμενα εφαρμογής του κριτικού         γραμματισμού .....</b>	<b>51</b>
<b>3ο Κεφάλαιο: Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών.....</b>	<b>52</b>
<b>3.1 Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών με βάση τα θέματα που καλλιεργεί ο         κριτικός γραμματισμός .....</b>	<b>53</b>
<b>3.1.1 Κοινωνική δικαιοσύνη .....</b>	<b>53</b>
<b>3.1.2 Εμπλοκή των παιδιών σε αντιπαραθέσεις/ αμφισβήτηση.....</b>	<b>63</b>

3.1.3 Κατανόηση διαφορετικότητας / πολυπολιτισμικότητας.....	84
3.1.4 Κατανόηση των δικαιωμάτων του παιδιού.....	95
<b>4ο Κεφάλαιο: Παρουσίαση της εφαρμογής του κριτικού γραμματισμού στο</b>	
<b>Νηπιαγωγείο ανά γεωγραφική περιοχή.....</b>	<b>100</b>
4.1 Εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού στην Ελλάδα.....	100
4.2 Εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού στην Ευρώπη.....	102
4.3 Εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού στην Αμερική.....	104
4.4 Εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού στην Ασία.....	105
<b>5ο Κεφάλαιο: Συμπεράσματα.....</b>	<b>109</b>
5.1 Προτάσεις για μελλοντική εργασία.....	112
<b>ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>114</b>
<b>ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>137</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....</b>	<b>141</b>

**Πίνακας 1:** *Πρακτικές της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού στο Νηπιαγωγείο*

**Πίνακας 2:** *Τα έντυπα και τα μέσα ως αντικείμενα εφαρμογής του κριτικού γραμματισμού*

**Πίνακας 3:** *Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού στο νηπιαγωγείο*

**Πίνακας 4:** *Διδακτικά /μαθησιακά αποτελέσματα από την εφαρμογή της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού*

**Πίνακας 5:** *Πρακτικές κριτικού γραμματισμού στο νηπιαγωγείο ανά γεωγραφική περιοχή*

**“The illiterate of the 21<sup>st</sup> century will not be those who cannot read and write,  
but those who cannot learn, unlearn and relearn.”**

**Alvin Toffler**

## **Ευχαριστίες**

Η εκπόνηση της παρούσας εργασίας δεν θα ήταν δυνατή χωρίς την καθοδήγηση και την εμπιστοσύνη που έδειξε στην προσπάθειά μου η επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Ευθυμία Γώτη. Την ευχαριστώ από καρδιάς για την αμέριστη συμπαράσταση αλλά και τη διαρκή καθοδήγηση καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής. Κυρίως όμως την ευχαριστώ που μου έδωσε τη δυνατότητα να καταπιαστώ με ένα τόσο ενδιαφέρον ερευνητικό πεδίο στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης. Επίσης, ευχαριστώ θερμά τον κ. Κωνσταντίνο Ντίνα. και την κ. Ελισάβετ Χλαπουτάκη για τις πολύτιμες γνώσεις που μου προέφεραν κατά τη διάρκεια των σπουδών μου.

Η αφιέρωση της συγκεκριμένης Διπλωματικής Εργασίας στην οικογένεια μου, είναι το ελάχιστο ευχαριστώ απέναντι στη συνεχή τους υποστήριξη καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

## **Περίληψη**

Το Πρόγραμμα Σπουδών Γλωσσικής Διδασκαλίας του 2011-2014 για το νηπιαγωγείο, σύμφωνα με τους συντάκτες του στηρίζεται στις αρχές του κριτικού γραμματισμού. Στόχος του αφενός η καλλιέργεια δεξιοτήτων ώστε το άτομο να καταστεί ικανό να χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να διερευνά το περιβάλλον του κριτικά έχοντας ενεργό ρόλο στην κοινωνία, αφετέρου η δημιουργία πολιτών, ικανών να αμφισβητούν και να αναδιαμορφώνουν την κοινωνία. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η καταγραφή της εφαρμογής του κριτικού γραμματισμού στα νηπιαγωγεία της Ελλάδας και του εξωτερικού. Στη μελέτη αξιοποιήθηκαν άρθρα από τη διεθνή βιβλιογραφία.

**Λέξεις κλειδιά:** κριτικός γραμματισμός, προσχολική εκπαίδευση, Ελλάδα, εξωτερικό

## **Abstract**

According to its authors, the Language Teaching Curriculum for Kindergarten (2011-2014), is based on the principles of critical literacy. Its aim is, on the one hand, to cultivate skills so that the individual is able to use language to critically explore his or her environment and play an active role in society and, on the other hand, to create citizens capable of challenging and reshaping society. The aim of this study is to investigate the implementation of critical literacy in kindergartens in Greece and abroad. Articles from the international literature were used in the study.

**Keywords:** critical literacy, pre-school education, Greece, abroad

## Εισαγωγή

Ο γραμματισμός αποτελεί ένα σχετικά νέο όρο στο ελληνικό λεξιλόγιο και, ενώ περιλαμβάνει την έννοια του αλφαριθμητισμού, είναι ευρύτερος από αυτόν. Πρόκειται για μετάφραση του αγγλικού όρου *literacy* και αποδίδεται ως εγγραμματισμός ή εγγραμματοσύνη ( Ong, 1993). Η έννοια του γραμματισμού δεν αναφέρεται στην ικανότητα για ανάγνωση και γραφή (Μητσικοπούλου, 2001) αλλά περιλαμβάνει τις ικανότητες και τις δεξιότητες που πρέπει να έχουν αναπτύξουν τα μέλη μιας κοινωνίας για να θεωρηθούν εγγράμματα. Οι δεξιότητες γραμματισμού ποικίλουν από κοινωνία σε κοινωνία και αλλάζουν από τη μια ιστορική στιγμή στην άλλη, καθώς αλλάζουν οι συνιστώσες της επικοινωνίας. Ο γραμματισμός αποτελεί βασικό κριτήριο για κοινωνική καταξίωση και η έλλειψή του αποτελεί κριτήριο κοινωνικού στιγματισμού (Μητσικοπούλου, 2001). Ο γραμματισμός εμφανίζεται σε διάφορες εκδοχές όπως: ο αναδυόμενος γραμματισμός, ο συμβατικός γραμματισμός, ο οικογενειακός γραμματισμός, ο σχολικός γραμματισμός, ο λειτουργικός γραμματισμός, ο πολιτιστικός γραμματισμός, και ο κριτικός γραμματισμός (Ντίνας & Γώτη, 2016).

Ο κριτικός γραμματισμός αποτελεί την πλέον σύγχρονη φιλοσοφική προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία και διά αυτού κατανοείται ο τρόπος που η γλώσσα μας μεταδίδει ή καταρρίπτει κυρίαρχα νοήματα. Ο κριτικός γραμματισμός δεν είναι απλώς η ανάγνωση των λέξεων ενός κειμένου, αλλά η κατανόηση του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου του κειμένου και μια συνειδητή εμπειρία που χτίζεται μέσα από συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας (McLaughlin & DeVogd, 2004). Σύμφωνα με τον κριτικό γραμματισμό τα κείμενα δεν αποτελούν ουδέτερες ιδεολογικές κατασκευές αλλά εγκαθιδρύουν αλήθειες και σχέσεις, προσπαθώντας ρητά ή άρητα να προωθήσουν μια συγκεκριμένη οπτική και συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας. Η κριτική ανάλυση της γλώσσας και των ρητών και υπόρητων νοημάτων τους, θεωρείται απαραίτητη στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, η οποία αναπτύσσεται και μεταβάλλεται ραγδαία (Χλαπουτάκη, 2016:16). Επομένως στη σύγχρονη πολυσημειωτική και πολυπολιτισμική κοινωνία η γλωσσική εκπαίδευση δεν μπορεί να περιορίζεται σε ένα καθαρά λειτουργικό γραμματισμό. Χρειάζεται και ο κριτικός γραμματισμός ο οποίος θα επιτρέπει στα παιδιά να χρησιμοποιούν τη γλώσσα, να κατανοούν τα κωδικοποιημένα νοήματα, να δημιουργούν αλλά και να αμφισβητούν κείμενα που προωθούν ανισότητες ή υποβαθμίζουν κάποιες κοινωνικές ομάδες έναντι



άλλων (Κωστούλη & Χατζηνικολάου, 2011). Μπορεί επίσης να συμβάλλει στην απάντηση ερωτημάτων όπως: α. ποιες κοινωνικές ομάδες ευνοούνται από την προβολή μιας αντίθετης ή εναλλακτικής οπτικής και β. πώς οι άνθρωποι κατανοώντας καλύτερα τον κόσμο και ιδιαίτερα την εξουσία, την ανισότητα και την αδικία στις ανθρώπινες σχέσεις που υποδηλώνονται στον γραπτό λόγο, μπορούν να μετασχηματίσουν την κοινωνία βάσει των αρχών της ισότητας και της δημοκρατίας (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014b).

Στην παρούσα εργασία μελετάται ο κριτικός γραμματισμός, ως ένα πλαίσιο γλωσσοδιδασκτικών αρχών με εστίαση στη σχέση γλώσσας και κοινωνικής δύναμης (Χλαπουτάκη, 2016:16). Η κριτική παιδαγωγική αμφισβητεί τις παγιωμένες παραδοχές μας και μας οδηγεί να θέσουμε νέα ερωτήματα καθοριστικά για τις απαντήσεις. Δίνει ‘φωνή’ σε αυτούς που δεν έχουν και δύναμη στους ανίσχυρους. Η αλλαγή αυτή δεν είναι εύκολη και η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού συνεργατικά όχι εξαναγκαστικά μας οδηγεί στην υπεράσπιση και στη δράση εκείνων που είναι οι πιο ευάλωτοι τόσο στο σχολείο, όσο και στην κοινωνία (Wink, 2005:165). Επιπρόσθετα, μελετά πώς οι θεωρητικές αρχές του κριτικού γραμματισμού εφαρμόζονται σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Στη μελέτη αξιοποιήθηκαν άρθρα από τη διεθνή βιβλιογραφία στα οποία αποτυπώνεται η εμπειρία αλλά και τα συμπεράσματα των ερευνητών

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος επιχειρείται η θεωρητική θεμελίωση των εννοιολογικών ζητημάτων του θέματος. Κεντρική έννοια αποτελεί η ο κριτικός γραμματισμός, καθώς και η εξέλιξή του. Δεδομένου δε, ότι η εργασία αφορά στην εφαρμογή των αρχών του κριτικού γραμματισμού στον κόσμο, επιχειρείται μια «ανάγνωση» στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στον ελλαδικό χώρο, στην Ευρώπη, στην Αμερική, καθώς και στην Ασία. Επιπρόσθετα, επιχειρείται η σκιαγράφηση του ρόλου, της στάσης, καθώς και η κατάρτιση και η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού να αξιοποιήσει τις θεωρητικές αρχές του κριτικού γραμματισμού στην τάξη. Επίσης, αναλύεται πόσο σημαντική είναι η εκπαίδευση των υποψηφίων εκπαιδευτικών στις πρακτικές του κριτικού γραμματικού προκειμένου οι ίδιοι να αποκτήσουν την κατάλληλη εμπειρία, η οποία θα τους φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη στην τάξη.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας, εστιάζει στα θέματα που προάγουν τον κριτικό γραμματισμό, στις παιδαγωγικές πρακτικές του, καθώς και στα διδακτικά / μαθησιακά αποτελέσματα από την εφαρμογή του. Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας αλλά και τα αποτελέσματα των ερευνητικών δεδομένων αποδίδονται ταξινομημένα σχηματικά. Τέλος, στο τρίτο μέρος της εργασίας επιχειρείται μια παράθεση της εφαρμογής πρακτικών του κριτικού γραμματισμού στο νηπιαγωγείο ανά γεωγραφική περιοχή, η καταγραφή των συμπερασμάτων και ολοκληρώνεται με τις τελικές μας επισημάνσεις.

## 1ο Κεφάλαιο: Ο γραμματισμός και η εξέλιξή του

### 1.1 Γραμματισμός

Ο γραμματισμός (literacy) συνδέθηκε εννοιολογικά με τον όρο αλφαβητισμός του οποίου το περιεχόμενο παραπέμπει στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης. Μορφωμένο άτομο θεωρούνταν το «αλφαβητισμένο» άτομο, αυτό που γνώριζε γραφή και ανάγνωση. Άρα η εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης αποτελούσε μια τεχνική διαδικασία που την αναλάμβανε κατά κύριο λόγο το σχολείο (Χατζησαββίδης, 2007:2). Η εννοιολόγηση αυτή, προσδίδει στον γραμματισμό έναν στατικό χαρακτήρα και δεν τον συνδέει με κοινωνικές πρακτικές όπου χρησιμοποιείται ο γραπτός λόγος. Η έννοια γραμματισμός διευρύνει την έννοια του αλφαβητισμού και αφορά στη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς επίσης μη γλωσσικά κείμενα όπως εικόνες, σχεδιαγράμματα, χάρτες (Μητσκοπούλου, 2001). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα, γραμματισμός είναι η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τις μετα-γλωσσικές και επικοινωνιακές γνώσεις και δεξιότητές του, ευέλικτα και δημιουργικά, με τρόπο που να προσιδιάζει σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας (Ματσαγγούρας, 2007:21).

Ο γραμματισμός συνιστά μια διαδικασία απόκτησης κριτικής κοινωνικής και πολιτικής συνειδητοποίησης, η οποία εστιάζει περισσότερο στην «ανάγνωση του κόσμου» (“world”) παρά στην ανάγνωση της «λέξης» (“word”) (Freire, 2013). Δεν περιλαμβάνει μόνο την ομιλία και την ακρόαση, αλλά και την κριτική σκέψη στην ανάγνωση και την γραφή. Ως κοινωνική πρακτική αναφέρεται στις διαδικασίες κατάκτησης της γνώσης και των πολιτισμικών εργαλείων που επιτρέπουν την πρόσληψη και τη συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Στον πυρήνα του βρίσκεται η πρόσκτηση της γραπτής γλώσσας, η οποία είναι προαπαιτούμενο για τη συμμετοχή στον κόσμο της γνώσης και του πολιτισμού (Hasan, 1996).

Η κοινωνική πλευρά του γραμματισμού έχει τις ρίζες της στις κοινωνικο- γνωστικές θεωρίες μάθησης, οι οποίες έχουν έντονο το στοιχείο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η κοινωνικοπολιτισμική αντίληψη του γραμματισμού προέρχεται από την άποψη ότι οι άνθρωποι κατακτούν το γραμματισμό μέσα από την αλληλεπίδραση με τους άλλους, όταν τον χρησιμοποιούν σε διάφορες σημαντικές δραστηριότητες στο κοινωνικό πλαίσιο (Orellana, 1995). Η έννοια του γραμματισμού ως κοινωνικής πρακτικής είναι στενά συνυφασμένη με την επιστημολογική προσέγγιση της εθνογραφίας και της

έννοιας της ανάδειξης της φωνής (voicing) των συμμετεχόντων (Street και Lefstein, 2007).

Η Παγκόσμια Συνέλευση Υπουργών Παιδείας (1965), ορίζει τον γραμματισμό ως *«τον τρόπο προετοιμασίας του ανθρώπου για έναν κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό ρόλο που ξεπερνά το επίπεδο των βασικών γνώσεων γραφής και ανάγνωσης»*. Την ίδια χρονική περίοδο το Γραφείο Εκπαίδευσης των Η.Π.Α. τον ορίζει ως *«το σύνολο των γνώσεων και των δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη γραφή, την ανάγνωση και τον υπολογισμό που είναι απαραίτητες για την ενεργή συμμετοχή του ατόμου στην κοινωνική ζωή και του επιτρέπουν την απόκτηση και ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων»*. Η κίνηση «Δικαίωμα στο διάβασμα» (1986) θεωρεί τον γραμματισμό ως το *«σύνολο δεξιοτήτων ανάγνωσης που επιτρέπουν στο άτομο να κινείται με επιτυχία στον χώρο εργασίας του και άνετα μέσα στην κοινωνία κατανοώντας μηνύματα και εκφράσεις που συναντά μπροστά του»* (Ντίνας & Γώτη, 2016:23). Ο Traves (1992), αναγνωρίζει στον γραμματισμό σαφή κοινωνικά χαρακτηριστικά και τον προσδιορίζει ως την *«ικανότητα ελέγχου της ζωής και του περιβάλλοντος του ανθρώπου διά του λόγου, με τρόπο ορθολογικό»* ενώ οι Barton και Hamilton καταλήγουν ότι ο γραμματισμός συνιστά μια κοινωνική πρακτική (Barton & Hamilton, 2000 στο Ντίνας & Γώτη, 2016:24).

Σήμερα ο όρος γραμματισμός δεν σημαίνει μόνο την ικανότητα του ατόμου να διαβάσει και να κατανοεί ένα γραπτό κείμενο ( Ντίνας & Γώτη, 2016:28) αλλά δίνεται έμφαση στην επίτευξη κοινωνικών στόχων, οι οποίοι όμως δεν αντιμετωπίζονται ως δεδομένοι αλλά υπόκεινται σε κριτική ανάλυση ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μητσικοπούλου, 2001). Αυτή η παιδαγωγική αντίληψη του γραμματισμού στηρίζεται στις παρακάτω αρχές: α. εφαρμογή στην τάξη διδακτικών πρακτικών που συνδέονται με γραμματισμούς που συναντούν οι μαθητές στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον β) έμφαση στις διαφορετικές γλωσσικές αφετηρίες των μαθητών γ) διερεύνηση στρατηγικών που διευρύνουν τη γλωσσική και κοινωνική ανάπτυξη προς την κατεύθυνση του γραμματισμού δ) ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και ενασχόληση με κείμενα που έχουν νόημα στη ζωή ε) έμφαση στην έννοια του είδους λόγου, ως κοινωνική πράξη ενταγμένη σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον (Αλεξίου κ.α., 2012, Χατζησαββίδης, 2010 στο Ντίνας & Γώτη, 2016:29).

Η οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα που έχει διαμορφωθεί ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 στις χώρες του δυτικού κόσμου δημιούργησε ένα νέο περιβάλλον (γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία των κοινωνιών, εξάπλωση της

σύγχρονης τεχνολογίας, κυριαρχία των ΜΜΕ, πολυτροπικότητα των κειμένων κ.λπ.) το οποίο δημιούργησε μια συνεχώς αυξανόμενη απαίτηση για απόκτηση νέων δεξιοτήτων απαραίτητων για την κατανόησή του, γεγονός που είχε αναμφίβολα επίπτωση και στην εκπαίδευση (Ντίνας & Γώτη, 2016:29). Στο πλαίσιο αυτό δημιουργήθηκε μια νέα προσέγγιση αυτή των Πολυγραμματισμών, όπου κυριαρχεί η έμφαση στην ενασχόληση των διδασκομένων με κείμενα και είδη λόγου από ένα ευρύ φάσμα μέσων και από ένα ευρύ φάσμα πολιτισμικών πηγών. Με αυτή την ενασχόληση οι διδασκόμενοι θα αναπτύξουν μια κριτική μεταγλώσσα για να μιλούν, αλλά και να καταλαβαίνουν, την κοινωνική και πολιτισμική δύναμη αυτών των κειμένων, καθώς και των συναφών κοινωνικών πρακτικών (Kalantzis & Cope, 2001). Οι Πολυγραμματισμοί δημιουργήθηκαν το 1994, από μια ομάδα δέκα ερευνητών<sup>1</sup> (New London Group) οι οποίοι σε συνάντησή τους στο Νέο Λονδίνο του New Hampshire της Αυστραλίας, εξέφρασαν τον προβληματισμό τους για τις μελλοντικές κατευθύνσεις στον τομέα της ανάπτυξης και της προώθησης του γραμματισμού. Σε αυτό επομένως το πλαίσιο και προκειμένου να περιγραφεί μια πραγματικότητα που χαρακτηρίζεται αφενός από την έντονη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία και αφετέρου από τη σημαντική διείσδυση των νέων τεχνολογιών, δημιουργήθηκε η έννοια των πολυγραμματισμών (Χατζησαββίδης, 2003).

Η παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών αποτελεί μια δυναμική και πολύμορφη διαδικασία, μια πρακτική εξοικείωσης των μαθητών και των εκπαιδευτικών με άλλες πηγές κατανόησης του κόσμου εκτός της γλωσσικής, όπως είναι οι οπτικές και οι ηχητικές. Λειτουργώντας συμπληρωματικά στις διδακτικές πρακτικές του γραμματισμού, η παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών δίνει έμφαση στη γλωσσική και κοινωνική ενδυνάμωση των μαθητών, κατανοώντας την ποικιλομορφία με την οποία παράγονται τα νοήματα στο σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον, έτσι ώστε να γίνουν και οι ίδιοι ενεργοί συμμετέχοντες στην κοινωνική αλλαγή, σχεδιαστές και κατασκευαστές του κοινωνικού μέλλοντος (Cope & Kalantzis, 2000). Μέσω του νέου πλαισίου αναδεικνύεται η αναγκαιότητα ανάπτυξης ικανοτήτων και δεξιοτήτων απαραίτητων για την κατανόηση κειμένων που συνδυάζουν διαφορετικά σημειωτικά μέσα για την παραγωγή νοήματος (γλωσσικός, οπτικός, ηχητικός) και λόγων που παράγονται σε πολυμορφικά και πολυπολιτισμικά κοινωνικά περιβάλλοντα

---

<sup>1</sup> Τα μέλη του New London Group κατά αλφαβητική σειρά: Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels, Martin Nakata

(Χατζησαββίδης, 2010). Βάση των πολυγραμματισμών αποτελεί η θέση ότι αφενός υφίστανται διαφορές γλώσσας, λόγου και επιπέδων λόγου και αφετέρου ότι αυτές οι διαφορές είναι δείκτες των διαφορών ανάμεσα στους ποικίλους κόσμους (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014a). Η Janks (2003) τη θεωρεί ως «μια παιδαγωγική της ανοικοδόμησης», ο McKinney (2016) την αποκαλεί μετασηματιστική παιδαγωγική. Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών προτείνει διδακτικές διαδικασίες που στοχεύουν στον γλωσσικό πλουραλισμό, στη διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων των μαθητών και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ώστε να καταστεί εφικτή η αξιοποίηση όλων των πηγών πληροφοριών. Σε αυτό το πλαίσιο η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών δεν αναιρεί τις αρχές της παιδαγωγικής του γραμματισμού, και κυρίως τις συμπληρώνει και τις εμπλουτίζει προκειμένου οι μαθητές να εξοικειωθούν με τις καθημερινές πρακτικές παραγωγής νοήματος (Χατζησαββίδης, 2005).

Συνεπώς η μάθηση, αποτελεί μια πολύμορφη και πολυτροπική διαδικασία, με την οποία το άτομο αναδιαμορφώνει συνεχώς τον ίδιο του τον εαυτό. Σκοπός του σχολείου είναι να φέρει τους μαθητές σε επαφή και με άλλες πηγές νοήματος εκτός της γλωσσικής όπως για παράδειγμα οι οπτικές πηγές, οι ηχητικές, οι αρχιτεκτονικές κ.λ.π. (Ντίνας & Γώτη, 2016:30) Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών προτείνει διδακτικές αρχές που αποσκοπούν στον εκπαιδευτικό πλουραλισμό, στην διεύρυνση των οριζόντων των μαθητών και στην καλλιέργεια αξιοποίησης όλων των πηγών νοήματος, ώστε να είναι σε θέση να συνδέονται με άλλους κόσμους (Χατζησαββίδης, 2010 στο Ντίνας& Γώτη, 2016).

## **1.2 Κριτικός γραμματισμός**

Ο κριτικός γραμματισμός αποτελεί την πιο σύγχρονη φιλοσοφική-ιδεολογική προσέγγιση της γλώσσας και ακολουθείται από αντίστοιχες διδακτικές προτάσεις (Ντίνας & Γώτη, 2016)<sup>2</sup>. Ο κριτικός γραμματισμός σύμφωνα με την Janks (2017) είναι ο κοινωνικο-πολιτιστικός προσανατολισμός του αλφαριθμητισμού που δεν περιορίζεται στην έννοια των κειμένων και πρακτικών αλλά εστιάζει στις κοινωνικές και υλικές επιπτώσεις τους. Όλα τα κείμενα εκφράζουν τις θέσεις τους και «εργάζονται» προς αυτή την κατεύθυνση. Η εκπαίδευση στον κριτικό γραμματισμό μας δίνει τη δυνατότητα να διερευνήσουμε αυτές τις θέσεις για να καταλάβουμε ποιου τα

---

<sup>2</sup> Σύμφωνα με τον Luke (2012, σ.5) η έννοια κριτικός προέρχεται από την ελληνική λέξη "κριτικός" που είναι "η ικανότητα να επιχειρηματολογείς και να κρίνεις".

συμφέροντα εξυπηρετούν. Αυτή είναι μια ηθική απόφαση καθώς δεν συνεισφέρουν όλα τα συμφέροντα σε μια πιο δίκαιη κοινωνική τάξη. Για τον κριτικό γραμματισμό (critical literacy) ο λόγος (discourse) είναι ένας κοινωνικά αποδεκτός συνδυασμός ανάμεσα σε τρόπους που χρησιμοποιούμε τη γλώσσα, που σκεφτόμαστε, πιστεύουμε αξιολογούμε και δρούμε. Οι τρόποι αυτοί μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να προσδώσουν σε κάποιον την ταυτότητα του μέλους μιας κοινωνικά σημαντικής ομάδας ή ενός κοινωνικού δικτύου, ή να επισημάνουν ότι κάποιος διαδραματίζει ένα κοινωνικό ρόλο με σημασία (Gee, 1990 στο Ντίνας & Γώτη, 2016).

Σύμφωνα με τους Τεντολούρη & Χατζησαββίδη (2014b) οι λόγοι του κριτικού γραμματισμού είναι τέσσερις και παρατίθενται συνοπτικά: α) ο παιδαγωγικός λόγος του κριτικού γραμματισμού παρουσιάζει τον γραμματισμό ως μέσο κωδικοποίησης της κοινωνικής πραγματικότητας που σκοπό έχει να αμφισβητήσει τις κυρίαρχες κοινωνικές συνθήκες, να συμβάλλει στη διαμόρφωση της κοινωνίας ενώ ταυτόχρονα αποτελεί μέσο αντίστασης στις ιδέες που επιδιώκουν τη χειραγώγηση των κοινωνικών ομάδων β) Ο γλωσσολογικός λόγος ο οποίος συγκροτεί ένα σύνολο απόψεων, θεωριών, συμπεριφορών και διδακτικών κυρίως πρακτικών που έχει ως στόχο την ανάδειξη της πραγματικότητας που κρύβεται πίσω από τη γλώσσα. Εκλαμβάνει τη γλώσσα ως μέσο κατασκευής της πραγματικότητας και διαμόρφωσης των ατομικών ταυτοτήτων και ως απόρροια αυτού δέχεται ότι οι διαφορετικές μορφές και τρόποι επικοινωνίας διαμορφώνουν και διαφορετικές κοινωνικές διαστάσεις και διαφορετικές ταυτότητες, οι οποίες είναι συνδεδεμένες στενά με τη γλώσσα γ) ο κοινωνικοπολιτικός λόγος ο οποίος συγκροτεί ένα σύνολο απόψεων, θεωριών, συμπεριφορών και διδακτικών πρακτικών που έχει ως στόχο την ανάδειξη της πραγματικότητας που κρύβεται στον διαμεσολαβημένο από τα ΜΜΕ λόγο και δέχεται ότι αυτά αποτελούν τους φορείς που εκφράζουν τον γραμματισμό. Έτσι, ο κοινωνικοπολιτικός λόγος απέκτησε τον χαρακτήρα ενός λόγου που δίνει έμφαση στο περιεχόμενο του κειμένου και στις κοινωνικές αναπαραστάσεις που αυτό παρουσιάζει και όχι στην ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο κατασκευάζονται τα κείμενα και σχετίζονται με το περιβάλλον δ) Ο εθνογραφικός λόγος ο οποίος προσλαμβάνει τον γραμματισμό ως μια σειρά χρήσεων του γραπτού λόγου τοποθετημένων στο κοινωνικό πλαίσιο, ενώ την κριτική ικανότητα ως κατανόηση του τρόπου με τον οποίο διάφορες κοινωνικές πρακτικές πλαισιώνουν την πραγματικότητα. Στοχεύει στην κατανόηση αυτών των πρακτικών, οι οποίες

συμβάλλουν στη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας, και δεν κάνει μια σαφή οριοθέτηση για τον γραμματισμό (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014b).

Ο κριτικός γραμματισμός ως όρος και ως έννοια εμφανίζεται υπό δύο εκφάνσεις, τη «γλωσσολογική» και την «παιδαγωγική». Οι δυο αυτές εκδοχές έχουν διαφορετικές επιστημονικές αφετηρίες και προέρχονται από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές. Η παιδαγωγική έκφανση έχει τις ρίζες της στη στο έργο του Paulo Freire και ξεκίνησε από τη Βραζιλία με στόχο να βοηθήσει τους αναλφάβητους να «απελευθερωθούν». Υπό αυτή την οπτική ο κριτικός γραμματισμός συνίσταται σε ένα σύνολο δεξιοτήτων κριτικής ανάγνωσης, βαθύτερης κατανόησης και ερμηνείας προφορικών και γραπτών κειμένων με στόχο τη δημιουργία υποκειμένων ικανών για αμφισβήτηση των κυρίαρχων αντιλήψεων και την ανάπτυξη δράσεων για την διεκδίκηση της ισότητας και τον μετασχηματισμό των κοινωνικών δομών (Ντίνας & Γώτη, 2016). Το να είναι κάποιος κριτικά εγγράμματος απαιτεί την απόκτηση γνώσης γραμματισμού που μπορεί να μετατραπεί σε δράση για να αλλάξει το status quo (Lee, 2011). Η σχέση μεταξύ του γραμματισμού και της εξουσίας αναπτύχθηκε αναλυτικότερα από τον Fairclough (1989) που πρόσθεσε τη διάσταση της κριτικής ανάλυσης λόγου. Σύμφωνα με την παιδαγωγική του Freire, ο κριτικός γραμματισμός έχει σκοπό να βοηθήσει τους περιθωριοποιημένους ανθρώπους να αποκαλύψουν τις άνιστες σχέσεις εξουσίας και να μεταμορφώσουν τη ζωή τους μέσω της ενδυνάμωσης από την εκπαίδευση του κριτικού γραμματισμού.

Η έκφανση του «γλωσσολογικού» κριτικού γραμματισμού αναπτύχθηκε αρχικά στην Αυστραλία και αργότερα μεταφέρθηκε στην Αγγλία ενώ δέχθηκε επιδράσεις από την Μαρξιστική Φιλοσοφία και την Κριτική Γλωσσολογία με σκοπό τη συγκρότηση ενός πλαισίου αρχών για την κατάκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού μέσω της γλωσσικής και κοινωνικής ενδυνάμωσης (Ντίνας & Γώτη, 2016). Διαμορφώθηκε από τις αντιλήψεις που εκφράστηκαν από γλωσσολόγους, κυρίως μαθητές του M. A. K. Halliday, σύμφωνα με τις οποίες τα γλωσσικά φαινόμενα συνδέονται πολύ στενά με τα κοινωνικά φαινόμενα (Χατζησαββίδης, 2010). Ο Κουτσογιάννης (2015) αναφέρει πως για τον κριτικό γραμματισμό η εκπαίδευση, το σχολείο, η γλωσσική διδασκαλία και τα κείμενα δεν εκλαμβάνονται ως ουδέτερα μέσα μεταφοράς της αλήθειας, αλλά κατανοούνται σε στενή συνάρτηση με την οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα. Η άποψη αυτή στηρίζεται σε μια κοινωνικοπολιτισμική αντίληψη για τη γλώσσα και τον γραμματισμό, που δεν ενδιαφέρεται απλώς να διδάξει τη γλώσσα



στα παιδιά αλλά να αναδείξει τη στενή σχέση της γλώσσας με το σύνθετο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Με βάση τα παραπάνω ο κριτικός γραμματισμός αντανακλά δυο αντιλήψεις με διαφορετικό περιεχόμενο. Η πρώτη αντιλαμβάνεται τον κριτικό γραμματισμό ως τη γνωστική ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τον γραπτό λόγο σε βάθος, ώστε να είναι σε θέση να εντοπίζει τις λανθάνουσες παραδοχές ενός κειμένου, τις προθέσεις του συγγραφέα και να αναδεικνύει τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα, που διακρίνονται στο εκάστοτε κείμενο. Η δεύτερη προσέγγιση θεωρεί τον κριτικό γραμματισμό ως την ικανότητα του αναγνώστη-πολίτη να αναλύει και να αποδομεί κριτικά ένα κείμενο σε όλα τα επίπεδα και σε όλες τις λειτουργίες του, για να αναδειχθούν οι αξίες, οι ιδεολογίες και οι κοινωνικές πρακτικές που προβάλλονται, υπολανθάνονται ή αποσιωπώνται (Ματσαγούρας, 2007).

Αξίζει να επισημανθεί ότι υπάρχει σύγχυση σχετικά με τη διαφορά μεταξύ «κριτικής» που από την περίοδο του Διαφωτισμού, επικεντρώθηκε στην κριτική σκέψη και τη λογική, και την «κριτική» του Marx ως ανάλυση της δύναμης. Η συζήτηση και η διαμάχη γύρω από αυτό συνεχίζεται. Ομοίως, οι ορισμοί για τον κριτικό γραμματισμό είναι συχνά στο επίκεντρο τέτοιων συζητήσεων, οι οποίες είναι πιθανώς η απόκριση σε απόπειρες ορισμένων εκπαιδευτικών και ερευνητών να εντοπίσουν έναν ορισμό για τον κριτικό γραμματισμό. Θεωρητικοί και εκπαιδευτικοί, συμπεριλαμβανομένων των Comber (2016), Vasquez (2010, 2014 B) και του Luke (2014) υποστηρίζουν ότι ο κριτικός γραμματισμός πρέπει να χρησιμοποιείται ως μέσο για την επίτευξη διαφορετικών στόχων, ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιείται, καθώς αποτελεί μια εναλλακτική προσέγγιση για τη διδασκαλία, τη μάθηση και την ενεργή συμμετοχή σε διαφορετικούς τομείς και διαφορετικά περιβάλλοντα (Vasquez, 2010, 2014B). Και ο Κουτσογιάννης (2013) συμφωνεί πως το περιεχόμενο που συχνά δίνεται στον όρο «κριτικός γραμματισμός» είναι πολύ διαφορετικό. Στην κατασκευή της αυτής διαφορετικότητας αυτής μεγάλο ρόλο παίζει η τοπικότητα, η ιστορική συγκυρία, οι προϋπάρχουσες επιστημονικές παραδόσεις και φυσικά η εκάστοτε εκπαιδευτική εμπειρία.

Στον κριτικό γραμματισμό η επικοινωνία, τα κείμενα και η κοινωνία αποτελούν τους τρεις πυλώνες πάνω στους οποίους στηρίζεται η μεθοδολογία διδασκαλίας της γλώσσας. Η επικοινωνία και η καλλιέργειά της θεωρείται αυτονόητη καθώς αλλάζει

ανάλογα με τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες. Επιπρόσθετα, τα κείμενα και η αναστοχαστική προσέγγισή τους προκρίνεται ως η πιο σημαντική στρατηγική κατάκτηση της γλώσσας. Αυτό σημαίνει πως μέσω της ανάγνωσης και της συγγραφής κειμένων αναδεικνύονται νέοι τρόποι διαπραγματεύσεώς τους στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος με την καλλιέργεια του αναστοχασμού μέσω του λόγου, ώστε τα άτομα να ελέγχουν το περιβάλλον και να παρεμβαίνουν σε αυτό (Αλεξίου κ.α., 2012, Χατζησαββίδης, 2010).

Αξίζει να σημειωθεί ότι τις τελευταίες δύο δεκαετίες υπήρξε μια τεράστια παραγωγή υλικού βασισμένου σε ψηφιακές εφαρμογές για τη διευκόλυνση του πρώιμου γραμματισμού των παιδιών (Verhoeven *et al.*, 2020). Τα μέσα ενημέρωσης, τα τεχνολογικά, διαδραστικά και κατασκευασμένα κείμενα γίνονται γρήγορα μέρος της καθημερινής εμπειρίας των παιδιών στα βιομηχανικά έθνη (Harwood, 2008). Για την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού προτείνεται η ενσωμάτωση στοιχείων του πολιτισμού της κάθε χώρας όπως Μ.Μ.Ε.(π.χ. ιστότοποι), ταινίες και μουσική στο πρόγραμμα σπουδών.

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή ο γραμματισμός στα μέσα επικοινωνίας ορίζεται ως η ικανότητα πρόσβασης σε αυτά η κατανόηση και κριτική αξιολόγησή τους. Η ύπαρξη ουσιαστικής παιδείας στα μέσα επικοινωνίας παρέχει την ικανότητα στους χρήστες τους να αξιολογούν το περιεχόμενο των ιστότοπων με κριτική διάθεση. Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο συνιστά στην Επιτροπή να χρησιμοποιήσει την επιτροπή εμπειρογνομόνων για τον γραμματισμό στα μέσα επικοινωνίας και να συζητήσει τα θέματα της εκπαίδευσης στα μέσα σε τακτικές συναντήσεις και διαβουλεύσεις με τους εκπροσώπους όλων των κρατών μελών. Εμφατικά αναφέρεται ότι παράλληλα με τους φορείς χάραξης της πολιτικής, τους δημοσιογράφους, τους ραδιοφωνικούς και τηλεοπτικούς σταθμούς και τις εταιρείες μέσων επικοινωνίας, οι μικροί τοπικοί κυρίως φορείς, όπως για παράδειγμα οι βιβλιοθήκες, τα κέντρα επιμόρφωσης ενηλίκων, τα μέσα επικοινωνίας, οι θεσμοί κατάρτισης και επιμόρφωσης, τα τοπικά μέσα επικοινωνίας (π.χ. δημόσια κανάλια), μπορούν να συμβάλουν ενεργά στην προώθηση του γραμματισμού στα μέσα επικοινωνίας. Επίσης, υποστηρίζει ότι ο γραμματισμός στα μέσα επικοινωνίας σημαίνει την ικανότητα ανεξάρτητης πρόσβασης κατανόησης και κριτικής αξιολόγησης των περιεχομένων τους, καθώς και τη δυνατότητα επικοινωνίας σε διαφορετικές περιστάσεις, καθώς και τη δυνατότητα δημιουργίας και διάδοσης περιεχομένων στα μέσα ενημέρωσης. Στη συνέχεια αναφέρει ότι όσον αφορά

στην πληθώρα των διαθέσιμων πηγών, το σημαντικότερο είναι να υπάρχει η δυνατότητα φιλτραρίσματος συγκεκριμένων πληροφοριών μέσα από τον κατακλυσμό δεδομένων και εικόνων που παρέχουν τα νέα μέσα επικοινωνίας και ιεράρχησης αυτών. Τέλος, τονίζει ότι ο γραμματισμός στα μέσα επικοινωνίας αποτελεί βασική συνιστώσα της πολιτικής για την ενημέρωση των καταναλωτών, της επίγνωσης και της εξοικείωσης με θέματα πνευματικών δικαιωμάτων, της ενεργοποίησης και της δημοκρατικής συμμετοχής των πολιτών και της προώθησης του διαπολιτισμικού διαλόγου (European Commission, 2008).

Εν κατακλείδι, η έναρξη της ψηφιακής εποχής, ο σημαντικός ρόλος που παίζουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης στη σύγχρονη ζωή μας, η έμφαση σε νέα είδη λογοτεχνίας και οι πολυγραμματισμοί, αποδίδουν μεγάλη σημασία στους ποικίλους σημειωτικούς τρόπους κατασκευής νοημάτων και έχουν συμβάλει στην εμφάνιση κειμένων, όπως κόμικς, κείμενα από περιοδικά, εφημερίδες, τηλεοπτικές ταινίες σειρές, διαφημίσεις, αφίσες και μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Cope and Kalantzis, 2000; Kress *et al.*, 2001); Τέτοιου είδους κείμενα αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της ζωής των μαθητών και τείνουν να ανακυκλώνουν τις επικρατούσες κοινωνικές ιδεολογίες. (Fiske 2010; Storey 2006). Επομένως, σε αυτό το δυναμικό, σημειωτικό και διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό πλαίσιο, το σχολείο θα πρέπει να αναπτύσσει δεξιότητες επικοινωνιακές και κριτικού γραμματισμού μέσα από μια ποικιλία κειμενικών ειδών και επικοινωνιακών περιστάσεων (Tsami, Fterniati and Archakis 2016 στο Manoli, 2019).

Διά του κριτικού γραμματισμού επομένως, οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να διερευνήσουν βαθύτερα το νόημα ενός κειμένου, των αντιλήψεων και των κινήτρων του δημιουργού του αλλά και να ανακαλύψουν τις ιδιαίτερες τεχνικές δημιουργίας του (Ανδρουλάκης & Χατζημίχου, 2009). Σύμφωνα με την Comber (2003), ο κριτικός γραμματισμός αναφέρεται σε πολλαπλές προσεγγίσεις, που κοινό έχουν την ενασχόληση με τη γραφή και ανάγνωση συμβατικών και μη κειμένων και στόχο την αναγνώριση της κοινωνικής ανισότητας, την κοινωνική / πολιτική ισότητα, την κοινωνική αλλαγή, καθώς και γενικότερα την αποδόμηση και αναδόμηση νοημάτων. Ο γραμματισμός επηρέασε αφενός τις παιδαγωγικές πρακτικές αφετέρου συνέβαλε στην επανανοηματοδότηση όρων, θεσμών και πρακτικών στο σχολείο. Το σύνολο αυτών των επανανοηματοδοτημένων εννοιών δημιούργησε ένα νέο παιδαγωγικό πλαίσιο, που είναι γνωστό ως παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού.

### 1.2.1 Η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού

Στόχος της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού είναι η σύνδεση της μάθησης με την κοινωνία, ώστε οι μαθητές να γίνουν αυτόνομοι και κριτικοί πολίτες. Στην παιδαγωγική του γραμματισμού τα υπό διαπραγμάτευση και διδασκαλία κείμενα είναι κείμενα που έχουν νόημα για τους μαθητές και δημιουργούν τις προϋποθέσεις για κριτική προσέγγιση ώστε οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση. Τα κείμενα διδασκαλίας δε νοηματοδοτούνται σύμφωνα με την άποψη του διδάσκοντα ούτε σύμφωνα με την κυρίαρχη κοινωνικά άποψη, αλλά σύμφωνα με αυτά που πιστεύει ο κάθε αποδέκτης-μαθητής. Δημιουργούνται επομένως στη σχολική τάξη οι συνθήκες για διάλογο μεταξύ των πολιτισμών, μεταξύ του κυρίαρχου λόγου του σχολείου και των λόγων που φέρνουν τα υπό διαπραγμάτευση κείμενα αλλά και των λόγων που φέρνουν και εξωτερικεύουν οι μαθητές. Έτσι παράγεται σταδιακά ένας λόγος που επιτρέπει την πρόσβαση στο κοινωνικό γίνεσθαι που απορρέει από τις πολιτικές, πολιτισμικές και ιδεολογικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των ομάδων και των μεμονωμένων ατόμων. Μέσα στο πλαίσιο αυτό και ο λόγος του διδάσκοντα τίθεται υπό διαπραγμάτευση με αποτέλεσμα να αποφεύγεται η αυταρχικότητα των διδασκόντων και η διδακτική αυθαιρεσία. Τέλος η παιδαγωγική του γραμματισμού αποτελεί ένα πλαίσιο που επιτρέπει την εμπλοκή των μαθητών τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη (Χατζησαββίδης, 2007). Σύμφωνα με τους Ντίνα & Γώτη (2016) οι βασικές αρχές στις οποίες στηρίζεται και τα αποτελέσματα που αναμένουμε από την εφαρμογή του είναι η συν- διαμόρφωση των μαθητών σε κριτικά υποκείμενα. Επίσης δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια του τρόπου με τον οποίο η γλώσσα δομεί ποικίλα κείμενα αλλά και στην ανάδειξη των πρακτικών μέσω των οποίων διαπραγματευόμαστε τα κείμενα. Είναι σημαντικό τα μέλη της σχολικής κοινότητας να συνεργάζονται στην παραγωγή και τη διαπραγμάτευση νοημάτων που την αφορούν ενώ η εμπλοκή των μαθητών με ποικίλες κειμενικές πρακτικές, διευρύνουν τη δημιουργικότητά τους.

### **1.3 Η εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού στα προγράμματα σπουδών του Νηπιαγωγείου διεθνώς και στην Ελλάδα**

Από την αναδίφηση της διεθνούς βιβλιογραφίας διαπιστώνεται η παρουσία του κριτικού γραμματισμού στα προγράμματα σπουδών. Στα τέλη της δεκαετίας του 1990, το υπουργείο Παιδείας της Κορέας κατέβαλε προσπάθειες για να αναθεωρήσει το πρόγραμμα σπουδών δίνοντας έμφαση στην επίλυση προβλημάτων και στις δεξιότητες σκέψης υψηλής τάξης. Θεωρήθηκε απαραίτητο να εφαρμοστούν παιδαγωγικές κριτικής παιδείας που μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να σκέφτονται κριτικά, να κάνουν ερωτήσεις και να μοιράζονται το πρωτότυπες ιδέες μέσω μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων διδασκαλίας στις τάξεις της Κορέας (Kim & Hachey, 2021). Στο Χονγκ Κονγκ, οι Lo, Clark, Luk, Chigaeva & Lam, (2012), ανέφεραν ότι «συνεργάζονται με τους μαθητές για να καταλάβουν το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο και τις συνέπειες των κειμένων» (Vasquez, 2017).

Η Κορέα έχει ένα διπλό σύστημα στο οποίο το Υπουργείο Παιδείας είναι υπεύθυνο για τα νηπιαγωγεία, ενώ το Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας είναι υπεύθυνο για τα κέντρα φροντίδας παιδιών. Η κορεατική κυβέρνηση ανακοίνωσε το "Κοινό μάθημα για παιδιά 5 ετών" τον Μάιο του 2011 και το "Πρόγραμμα σπουδών Nuri για παιδιά ηλικίας 3 έως 5 ετών" τον Ιούλιο του 2012 για να ενισχύσει την ευθύνη του έθνους για την εκπαίδευση στην πρώιμη παιδική ηλικία τον Ιούλιο του 2012. Ένας από τους στόχους του νέου αυτού προγράμματος σπουδών είναι τόνωση της κριτικής σκέψης των παιδιών και η καθιέρωση γενικών αρχών ώστε να γίνουν υπεύθυνοι πολίτες της κοινωνίας. Το πρόγραμμα σπουδών Nuri εφαρμόζεται τόσο στα Νηπιαγωγεία όσο και στα κέντρα φροντίδας παιδιών, έτσι ώστε τα παιδιά ηλικίας 3-5 ετών να υπόκεινται στο ίδιο εθνικό πρόγραμμα σπουδών. Το πρόγραμμα σπουδών Nuri είναι ένα πρόγραμμα σπουδών εθνικού επιπέδου, το οποίο εγγυάται ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλα τα παιδιά στην αρχή της ζωής τους, παρέχοντας δωρεάν εκπαιδευτικά έξοδα (KICCE 2013 στο Kim, E., 2019). Ωστόσο, ένα πρόγραμμα σπουδών κριτικής παιδείας που προάγει την κριτική των μαθητών και τις δεξιότητες σκέψης εξακολουθεί να υπάρχει σπάνια στις κορεατικές τάξεις (Dewaelsche, 2015).

Ο κριτικός γραμματισμός εφαρμόζεται επίσης σε κρατικά προγράμματα του Οντάριο στον Καναδά και του Κουίνσλαντ στην Αυστραλία, όπου οι κυβερνήσεις έχουν εγκρίνει τη χρήση του στα σχολικά προγράμματα σπουδών. Η εφαρμογή του επίσης

αυξάνεται σε αναδυόμενα και μετα-αποικιακά περιβάλλοντα (Norton, 2007; Lo, Clark, Luk, Chigaeva & Lam, 2012). Για παράδειγμα, στη δουλειά της στο Καράτσι του Πακιστάν, η Norton (2007) σημειώνει ότι οι μαθητές έκαναν συχνή αναφορά στη σχέση μεταξύ του γραμματισμού, της κατανομής των πόρων και των διεθνών ανισοτήτων. Στο Πρόγραμμα Γλωσσικής Διδασκαλίας του Οντάριο του Καναδά αναφέρεται ότι ο κριτικός γραμματισμός αφορά στην «ικανότητα πάνω σε ένα συγκεκριμένο είδος κριτικής σκέψης που περιλαμβάνει τη διερεύνηση πέρα από την κυριολεκτική έννοια των κειμένων, ώστε να διαπιστωθεί τι είναι αυτό που υπάρχει και τι είναι αυτό που απουσιάζει, προκειμένου να αναλυθεί και να αξιολογηθεί η πλήρης σημασία του κειμένου και η πρόθεση του συγγραφέα. Ο κριτικός γραμματισμός πηγαίνει πέρα από τη συμβατική κριτική σκέψη, εστιάζοντας σε θέματα που σχετίζονται με την δικαιοσύνη, την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη. Οι κριτικά εγγράμματοι μαθητές υιοθετούν μια κριτική στάση, αναζητώντας ποια άποψη για τον κόσμο προωθεί το κείμενο και αν βρίσκουν οι ίδιοι την άποψη αυτή αποδεκτή» (Ministry of Education, 2008). Αντίστοιχα, ο κριτικός γραμματισμός σε πρόταση προγράμματος του University of North Carolina θεωρείται «η ικανότητα να διαβάσει κανείς τα κείμενα με έναν ενεργό, στοχαστικό τρόπο, ώστε να κατανοήσει καλύτερα την εξουσία, την ανισότητα και την αδικία στις ανθρώπινες σχέσεις. Για τους σκοπούς του κριτικού γραμματισμού, το κείμενο ορίζεται ως «όχημα μέσω του οποίου τα άτομα επικοινωνούν μεταξύ τους, χρησιμοποιώντας τους κώδικες και τις συμβάσεις της κοινωνίας. Κατά συνέπεια τα τραγούδια, τα μυθιστορήματα, οι συζητήσεις, οι φωτογραφίες, οι ταινίες κ.τ.λ. όλα θεωρούνται κείμενα» (Ντίνας & Γώτη, 2016:45).

Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της Ισπανίας για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (6-12 ετών) ορίζει τις αναγνωστικές δεξιότητες ως τους κύριους τρόπους πρόσβασης σε όλους τους τομείς και επιμένει στην ανάγκη οι μαθητές να είναι σε θέση να ανακατασκευάζουν ρητές και άρρητες ιδέες σε ποικίλα κείμενα, προκειμένου να αναπτύξουν τη δική τους κριτική και δημιουργική σκέψη. Κυρίως για τα μεγαλύτερα παιδιά, προβλέπει δραστηριότητες που επιτρέπουν στους μαθητές να ερμηνεύουν την κοινωνική πραγματικότητα και να συμμετέχουν ενεργά σε αυτήν, με την επεξεργασία αξιακών κρίσεων αυτόνομα και την ανάπτυξη κριτικών και δημιουργικών δεξιοτήτων για την αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων (DECRETO 26/2016, 2016 στο Ortega-Sánchez, Cal & Quintana, 2019). Επομένως για την επίτευξη αυτού του στόχου, οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν πώς να διαβάσουν τις γραμμές (κυριολεκτική

κατανόηση), να διαβάζουν ανάμεσα στις γραμμές (επαγωγική κατανόηση) και να διαβάζουν πίσω από τις γραμμές (κατανόηση της οπτικής γωνίας ή της ιδεολογίας - κριτική κατανόηση) (Ortega-Sánchez, Cal & Quintana, 2019).

Το Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών της Αγγλίας αναθεωρήθηκε πρόσφατα το 2013, μετά από ευρεία κριτική από τις ακαδημαϊκές κοινότητες για τα προγράμματα σπουδών τα οποία χαρακτηρίζονται από "ατέλειωτους κανόνες ορθογραφίας, γεγονότων και κανόνων που δεν θα αναπτύξουν την ικανότητα των παιδιών να σκέφτονται, συμπεριλαμβανομένης της επίλυσης προβλημάτων, της κριτικής κατανόησης και της δημιουργικότητας" (Basse, 2013). Σε αντίθεση με τις προσεγγίσεις που ακολουθούν οι υπεύθυνοι πολιτικής χάραξης πολιτικής στη Σκωτία, τη Βόρεια Ιρλανδία και την Ουαλία, οι συγγραφείς του Εθνικού Προγράμματος Σπουδών της Αγγλίας αντιστάθηκαν στη στροφή προς την οργάνωση του προγράμματος σπουδών σε ευρύτερους τομείς μάθησης, διατηρώντας τα παραδοσιακά γνωστικά αντικείμενα και προσδιορίζοντας το περιεχόμενο που πρέπει να καλύπτεται από τους εκπαιδευτικούς (DfE, 2014 στο Farrar, Stone & Hazzard, D, 2021).

Στη Νορβηγία το 2006, παρουσιάστηκε το Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Προώθηση της Γνώσης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Αυτό το πρόγραμμα σπουδών χαρακτηρίστηκε ως μεταρρυθμιστικό όσον αφορά στον γραμματισμό (Berge, 2005). Η πιο πρόσφατη μεταρρύθμιση στο νορβηγικό εθνικό πρόγραμμα σπουδών εισήχθη το 2020. Στο πρόγραμμα σπουδών, "Η κριτική σκέψη και ηθική συνείδηση" αναφέρεται ως μία από τις συνολικά έξι βασικές αξίες της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Οι άλλες βασικές αξίες είναι: "Ταυτότητα και πολιτιστική ποικιλομορφία", "Δημοκρατία και συμμετοχή", "Ανθρώπινη αξιοπρέπεια", "Η χαρά της δημιουργίας και της παρόρμησης για εξερεύνηση" και "Σεβασμός στη φύση και περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση" (Norwegian Directorate for Education and Training, 2020). Σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών, οι μαθητές πρέπει να έχουν την ευκαιρία να διερευνούν και να θέτουν ερωτήματα. Επίσης, υπογραμμίζεται ρητά ότι οι μαθητές πρέπει να είναι προετοιμασμένοι να προβληματίζονται κριτικά σχετικά με τη γνώση και το "τι είναι η αλήθεια" (Luke, 2012). Για να προκύψουν νέες γνώσεις, οι καθιερωμένες ιδέες πρέπει να ελέγχονται και να ασκείται κριτική με τη χρήση θεωριών, μεθόδων, επιχειρημάτων, εμπειριών και αποδείξεων. Οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να αξιολογούν διαφορετικές πηγές της γνώσης και να σκέφτονται κριτικά για τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται η γνώση

(Norwegian Directorate for Education and Training, 2020:6). Ενώ οι όροι "κριτική σκέψη" και "σκέφτομαι κριτικά" εμφανίζονται συχνά και στα δύο πρώτα μέρη του νορβηγικού βασικού προγράμματος σπουδών, δεν βρίσκουμε καμία ρητή χρήση του όρου "κριτικός γραμματισμός". Αντ' αυτού, το πρόγραμμα σπουδών ορίζει πέντε βασικές δεξιότητες: ανάγνωση, γραφή, αριθμητική, προφορικές δεξιότητες και ψηφιακές δεξιότητες (Veum, Layne, Kumpulainen & Vivitsou, 2021). Στο νορβηγικό πρόγραμμα σπουδών η κριτική σκέψη ορίζεται ως μια ικανότητα που χρειάζονται οι μαθητές να αποκτήσουν προκειμένου να προσανατολιστούν σε μια σύνθετη και βασισμένη στη γνώση κοινωνία: "Η έννοια της δεξιότητας περιλαμβάνει επίσης την κατανόηση και την ικανότητα να προβληματίζονται και να σκέφτονται κριτικά σε θέματα, η οποία είναι ζωτικής σημασίας για την κατανόηση της θεωρητικής συλλογιστικής και για τη διεκπεραίωση πρακτικών ζητημάτων" (Norwegian Directorate for Education and Training).

Το φινλανδικό εθνικό πρόγραμμα σπουδών για τη βασική εκπαίδευση (EDUFI, 2016) δίνει έμφαση στους πολυγραμματισμούς ως πλαίσιο για τους δήμους και τα σχολεία ώστε να σχεδιάσουν τα δικά τους τοπικά προγράμματα σπουδών. Οι βασικές αξίες της φινλανδικής εκπαίδευσης πλαισιώνονται από τις αρχές της ισότητας, της ισονομίας και της δικαιοσύνης. Η εκπαίδευση αποσκοπεί στην προώθηση της μάθησης και την ανάπτυξη κάθε ατόμου και την κατανόηση και την ευθύνη του απέναντι στην κοινωνία, τους άλλους ανθρώπους και πολιτισμούς και το περιβάλλον. Στόχο έχει την προώθηση της δημοκρατικής συμμετοχής του ατόμου στην κοινωνία. Ο κριτικός γραμματισμός (kriitinen lukutaito στα φινλανδικά) δεν αποτελεί βασικό όρο στο φινλανδικό εθνικό πρόγραμμα σπουδών ωστόσο, η χρήση του όρου "κριτική" αναφέρεται σε σχέση με τις αξίες της βασικής εκπαίδευσης που δίνουν έμφαση στην υποστήριξη της κριτικής σκέψης των μαθητών. Επίσης, η περιγραφή των ικανοτήτων αφορά στην υποστήριξη της ανάπτυξης της σκέψης των μαθητών και της μάθησης για μάθηση. Το πρόγραμμα σπουδών αναφέρει ότι οι μαθητές θα πρέπει να καθοδηγούνται να χρησιμοποιούν τις πληροφορίες ανεξάρτητα, να συμμετέχουν στην επίλυση προβλημάτων και να συζητούν κριτικά θέματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες (EDUFI, 2016).

Τα τελευταία χρόνια, οι αρχές οι αρχές του κριτικού γραμματισμού συμπεριλήφθηκαν στα προγράμματα της Κύπρου και της Ελλάδας. Η αρχή έγινε με την αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων της Κύπρου. Τον Σεπτέμβριο του 2010



εισήχθησαν στο κυπριακό δημόσιο σχολείο αναθεωρημένα αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα, με στόχο την πραγμάτωση του οράματος για ανθρώπινη και δημοκρατική παιδεία. Συγκεκριμένα στο Π.Σ. για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (ΥΠΠ, 2010β), αναφέρεται: «*Βασική επιδίωξη της παιδαγωγικής αυτής είναι να καταστήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες συμμετέχοντες στη μαθησιακή διαδικασία και να διαμορφώσει, κατ' επέκταση, ενεργούς πολίτες, δηλαδή πολίτες που να λειτουργούν με ισονομία, να διεκδικούν με δημοκρατικό τρόπο τα δικαιώματά τους και να πολεμούν κάθε μορφής κοινωνικό αποκλεισμό (λόγω καταγωγής, διαφορετικού γλωσσικού και πολιτισμικού υπόβαθρου, φύλου, σεξουαλικότητας, αναπηρίας, είτε λόγω οποιασδήποτε άλλης, κατασκευασμένης από την ηγεμονική κουλτούρα, έννοιας της «διαφορετικότητας»*)» (Kontonourki & Ioannidou, 2013). Πριν από τη σύνταξη των Π.Σ. προηγήθηκε ένα κείμενο συνταγμένο από ειδική επιτροπή (ΥΠΠ 2008), στο οποίο καθορίζονται εμμέσως οι λόγοι πάνω στους οποίους καλούνται να κινηθούν οι συντάκτες. Στο σύντομο αυτό κείμενο-οδηγό διαπιστώνουμε ότι δίνεται έμφαση στη μαθητοκεντρική και συνεργατική διδασκαλία, σε ένα ανθρώπινο και δημοκρατικό σχολείο, ενώ επαναλαμβάνεται η συνεργασία όλων των φορέων για την υλοποίηση και εφαρμογή της μεταρρύθμισης. Μέσα στο κείμενο αυτό διαφαίνεται η ύπαρξη στοιχείων (δηλώσεις που κατασκευάζουν με συγκεκριμένο τρόπο επιστημολογικές πλευρές του κριτικού γραμματισμού) του παιδαγωγικού, του γλωσσολογικού, του εθνογραφικού και κοινωνικοπολιτικού λόγου που συντείνουν προς τη διαμόρφωσή του (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014b).

Ακολούθησε η ανανέωση των αναλυτικών προγραμμάτων στα ελληνικά προγράμματα σπουδών, τα οποία ενέταξαν τις αρχές και τις πρακτικές του κριτικού γραμματισμού. Ειδικότερα το 2011 ένα νέο πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας βασισμένο στον κριτικό γραμματισμό συντάσσεται και προτείνεται η πιλοτική εφαρμογή του στο Νηπιαγωγείο. Σύμφωνα με το ΠΣΝ (2011), το νηπιαγωγείο τον 21<sup>ο</sup> αιώνα οφείλει να προωθή την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων όπως την επικοινωνία, τη δημιουργική και κριτική σκέψη, την προσωπική ταυτότητα και αυτονομία, καθώς και τις κοινωνικές ικανότητες και τις ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη (ΠΣΝ, 2011: 9). Το ΠΣΝ του 2011 της γλώσσας, όπως αναφέρεται, στηρίζεται στις αρχές του κριτικού γραμματισμού, σύμφωνα με τον οποίο «κάθε πολιτισμικό προϊόν (όπως η γλώσσα) αποτελεί ένα πολυεπίπεδο πλέγμα ιδεολογικών, κοινωνικών και τεχνολογικών διεργασιών» (ΠΝΣ, 2011β:203 στο Goti, Dina, & Dinas, 2021). Το

2014, εκδίδεται το αναθεωρημένο πρόγραμμα του 2011 το οποίο σύμφωνα με τους συντάκτες, βασίζεται στη θεωρητική προσέγγιση του αναδυόμενου γραμματισμού, στις αρχές του κριτικού γραμματισμού και στη διαθεματική προσέγγιση ενώ οι «πολυγραμματισμοί» (Multiliteracies) αναφέρονται και στις δύο εκδόσεις του προγράμματος (Goti, Dina & Dinas, 2021).

Σύμφωνα με το νέο Αναλυτικό πρόγραμμα για το Νηπιαγωγείο τα παιδιά αντιλαμβάνονται διαισθητικά ότι η μορφή του προφορικού κειμένου εξαρτάται από τις σχέσεις μεταξύ των συνομιλητών, το θέμα και τον σκοπό του ομιλητή. Επιπρόσθετα κάνουν υποθέσεις για τον δημιουργό του προφορικού κειμένου και βρίσκουν το λόγο για τον οποίο δημιουργήθηκε ένα κείμενο. Παροτρύνονται να παρατηρήσουν τους τρόπους με τους οποίους επεξηγείται κάποιο γεγονός ή η στάση μέσα σε κείμενα του καθημερινού λόγου και αναγνωρίζουν ότι ο γραπτός λόγος είναι φορέας μηνυμάτων που πραγματώνονται με τη μορφή κειμένου. Η νηπιαγωγός αναζητά στην επεξεργασία κάθε κειμένου όχι μόνο τις άμεσα παρατηρήσιμες συνθήκες (στόχος της επικοινωνίας, ομιλητές, περίσταση), αλλά και τις κοινωνικές παραμέτρους που διαμορφώνουν την επικοινωνία (κοινωνικοί ρόλοι, εθνότητα, φύλο, κα.), με στόχο τη συνολική αποκάλυψη των παραμέτρων που συμβάλουν στη συγκρότηση ενός κειμένου (Α.Π., 2014).

Τον Νοέμβριο του 2021, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, ανακοίνωσε Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο. Σύμφωνα με τους συντάκτες του, στη θεματική ενότητα της Γλώσσας διαπλέκονται αρμονικά βασικές συνιστώσες της θεωρητικής προσέγγισης του αναδυόμενου γραμματισμού, οι οποίες και προσδιορίζουν τα περιεχόμενα μάθησης που εμπεριέχονται σε αυτή. Συμπληρωματικά, ενσωματώνονται αρχές των θεωρητικών προσεγγίσεων του λειτουργικού γραμματισμού του ψηφιακού γραμματισμού, του οπτικού γραμματισμού και του κριτικού γραμματισμού εμπλουτίζοντας το περιεχόμενο της ενότητας (Ι.Ε.Π., 2021:27).

Σύμφωνα με όλα όσα προαναφέραμε καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο κριτικός γραμματισμός δεν κατέχει κυρίαρχη θέση στα αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι δεν αποτελεί ένα επιπλέον αντικείμενο/ πεδίο στο πρόγραμμα σπουδών αλλά έναν νέο προσανατολισμό, έναν νέο τρόπο μάθησης. Η βιβλιογραφία προτείνει όλοι οι μαθητές να εμπλέκονται με

αυθεντικές εργασίες γραμματισμού που συνδέουν τη ζωή των μαθητών με το κείμενο καθώς επωφελούνται μέσω της ενασχόλησής τους με αυτά (Duke, Purcell-Gates, Hall, & Tower, 2007; Neuman & Roskos, 1997; Spencer, Falchi, & Ghiso, 2001). Τα οφέλη, καθώς και η σπουδαιότητα της εφαρμογής του κριτικού γραμματισμού στην προσχολική εκπαίδευση περιγράφονται διεξοδικά στην παρακάτω ενότητα.

### **1.3.1 Οφέλη του κριτικού γραμματισμού στο Νηπιαγωγείο**

Όπως προαναφέρθηκε στόχος του κριτικού γραμματισμού είναι να καλλιεργήσει/ενισχύσει την αντίληψη των μαθητών σχετικά με το πώς η γλώσσα χρησιμοποιεί τη δομή και πώς δομείται από την κοινωνία απέναντι στη γνώση (Janks 2010a; Luke 2012b). Η μάθηση σε τάξεις κριτικού γραμματισμού έχει προσανατολισμό την αποσαφήνιση του τρόπου με τον οποίο οι καθημερινές πρακτικές του κειμένου εκδηλώνουν σχέσεις ισχύος και συμβάλλουν στις συμβολικές και υλικές ανισότητες μεταξύ των κοινωνικών ομάδων. Πολλές έρευνες, τεκμηριώνουν πως ο κριτικός γραμματισμός ως μια παιδαγωγική πρακτική εκμάθησης της γλώσσας που είναι ‘αφοσιωμένη’ στην κοινωνία, μπορεί να εφαρμοστεί σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Abednia and Izadinia 2013; Lopez 2011; Morrell 2008).

Ο κριτικός γραμματισμός απαιτεί από τους μαθητές να διαβάσουν τη λέξη (αποκωδικοποίηση / κωδικοποίηση λέξεων και νόημα αυτών των λέξεων) και να διαβάσουν τον κόσμο (αποκωδικοποίηση / κωδικοποίηση ανθρώπων, κοινοτήτων και των ορατών και αόρατων μηνυμάτων που είναι ενσωματωμένα σε κείμενα και εμπειρίες) (Freire, 1970; Wink, 2005). Επίσης συνιστά και ένα εργαλείο κοινωνικής δράσης. Εξετάζοντας τον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα οργανώνεται, προκειμένου να αναπαράγει την τάξη, τους ρόλους των φύλων ή τη φυλή, έχει ως απώτατο σκοπό τη δημιουργία πολιτών που διακρίνονται για το κριτικό τους πνεύμα, ώστε να συμβάλλουν στην κοινωνική βελτίωση και κατά συνέπεια στην «εκπαίδευση του πολίτη στην κοινωνία» (Χατζηλουκά – Μαυρή, 2010). Η Vasquez, πολύ εύστοχα αναφέρει ότι ένα από τα δόγματα του κριτικού γραμματισμού είναι ότι λειτουργεί για να διαταράξει τις καθιερωμένες κοινωνικές πρακτικές (Vasquez, 2019).

Μέσω των πρακτικών του κριτικού γραμματισμού, εκπαιδευτικοί και μαθητές εμβαθύνουν ακόμη περισσότερο σε ουσιαστικούς δεσμούς μεταξύ κειμένου και του εαυτού τους αναγνωρίζοντας τους τρόπους με τους οποίους οι δεξιότητες γραμματισμού συνδέονται περίπλοκα με τις κοινωνικές ταυτότητες. Αυτή η

αναγνώριση απαιτεί την υιοθέτηση και εφαρμογή των πολυγραμματισμών, οι οποίοι είναι κοινωνικά και ιδεολογικά εδραιωμένοι, και συνδέονται με την εξουσία στην κοινωνία (Morrell, 2007; Rogers, Mosley, Kramer, & The Literacy for Social Justice Teacher Research Group, 2009). Σύμφωνα με τους Αρχάκη & Τσάκωνα (2011:51-52) ο λόγος, ως φορέας ιδεολογιών και αξιών διαμορφώνει τα άτομα με τα μηνύματα που μεταφέρει και συμβάλλει στη διαμόρφωση της εικόνας την οποία προβάλλει το άτομο, σε άμεση συνάρτηση με τις κατά περίπτωση κοινωνικές και επικοινωνιακές του σχέσεις. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Μητσικοπούλου (2001) τα μέλη μιας κοινωνίας, στο πλαίσιο των κοινωνικών θεσμών που λειτουργούν και επικοινωνούν, "εκπαιδεύονται" σε κοινωνικές πρακτικές και έρχονται σε επαφή με διαφορετικά είδη κειμένων. Το σχολείο αποτελεί την πρώτη μορφή επαφής του ατόμου με τους κοινωνικούς θεσμούς και τον γραμματισμό και σταδιακά αποκτά πρόσβαση σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα που σε συνδυασμό με τις εμπειρίες τους σε αυτά διαμορφώνουν την κοινωνική τους ταυτότητα που τους επιτρέπει την κατανόηση διαφόρων ειδών λόγου και κειμένων. Ο κριτικός γραμματισμός στην προσχολική ηλικία έχει τη δυνατότητα να μετατρέπει τη διδασκαλία και τη μάθηση με πολύ ισχυρούς τρόπους και η εμπλοκή των παιδιών με αυτόν πρέπει να αποτελεί μέρος του προγράμματος σπουδών τους (Stribling & DeMulder, 2014). Η ενασχόληση των μαθητών με εμπειρίες που προέρχονται από τα προσωπικά και κοινωνικά τους βιώματα και βασίζονται στις πρακτικές του κριτικού γραμματισμού βοηθάει στο να αναπτυχθούν σημαντικά οι γνώσεις και οι δεξιότητες του γραμματισμού. Αναγνωρίζοντας τη σχέση μεταξύ γλώσσας και κοινωνικής ταυτότητας, και στηριζόμενη σε αυτήν τη σχέση οδηγούμαστε σε μια βαθύτερη εκμάθηση του γραμματισμού (Heath, 1983; Van Leeuwen, 2006).

Προετοιμάζοντας τα μικρά παιδιά να είναι εγγράμματα σε έναν κόσμο που διαρκώς εξελίσσεται τεχνολογικά και που οι πολυγραμματισμοί κυριαρχούν, απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να σκέφτονται αλλά και να αμφισβητήσουν τις δικές τους πεποιθήσεις για τον γραμματισμό. Η μάθηση των λειτουργικών δεξιοτήτων γραμματισμού είναι μεν σημαντική αλλά δεν πρέπει να επισκιάσει τις ευκαιρίες που προσφέρονται από την ενσωμάτωση της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού. Μέσα από τον κριτικό γραμματισμό το πλαίσιο της ζωής των παιδιών αποτιμάται, αναλύεται, αξιολογείται και ανακατασκευάζεται μέσω της κοινωνικής δράσης. Τότε τα μικρά παιδιά γίνονται κριτικοί εκτιμητές των πολλών κειμένων στα οποία εκτίθενται ενώ η μάθηση είναι

δημιουργική και διαρκής (Harwood, 2008). Η Janks (2010) αναφέρει ότι ο κριτικός γραμματισμός είναι μια σημαντική προσέγγιση που μας έδωσε τη δυνατότητα να σκεφτούμε πως μπορούμε να εξελίξουμε την κριτική ανάγνωση ενός κειμένου. Σημειώνει πως τα κείμενα είναι κατασκευασμένα λέξη προς λέξη, εικόνα με εικόνα, μπορούν να αποδομηθούν, να ανακατασκευαστούν και να τροποποιηθούν για χάρη του αναγνώστη. Έτσι δημιουργείται ένας χώρος για να σκεφτούμε «πώς τα κείμενα μπορούν να ξαναγραφούν και πώς τα πολυτροπικά κείμενα μπορούν να επανασχεδιαστούν» (Janks, 2010). Αυτές οι απόψεις ενίσχυσαν περαιτέρω το έργο των εκπαιδευτικών και των ερευνητών του κριτικού γραμματισμού ωστόσο δεν παύουν να υπάρχουν δυσκολίες στην εφαρμογή του για τους λόγους που αναλύονται στην παρακάτω ενότητα.

### **1.3.2 Δυσκολίες στην εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού**

Διαχρονικά, τα σχολεία λειτουργούσαν με βάση εξουσιαστικές αρχές, γεγονός που καθιστά δύσκολο στους εκπαιδευτικούς να δώσουν τη δυνατότητα στους μαθητές να λαμβάνουν αποφάσεις (Bomer, 2005; Tyack, 1974). Αν και επιχειρούνται κάποιες αλλαγές ώστε να ληφθούν υπόψη τα δικαιώματα των παιδιών, οι εκπαιδευτικοί διατηρούν το δικαίωμα να ανακτήσουν την εξουσία οποιαδήποτε στιγμή της ημέρας (Brown, 2005). Η δυναμική της εξουσίας στις τάξεις δεν είναι γενικά διαπραγματεύσιμη και δεν παραχωρεί στους μαθητές τη δυνατότητα να αμφισβητήσουν ένα κείμενο ενώ αναμένεται να συμμορφώνονται με τα πρότυπα (Levine, 2005). Όταν τα ζητήματα εξουσίας αρχίζουν να προκαλούν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να ελέγχουν τα τεκταινόμενα στην τάξη, συχνά ο δάσκαλος χρησιμοποιεί τιμωρίες για να υπενθυμίσει στους μαθητές ποιος έχει πραγματικά τον έλεγχο (Levine, 2005). Η ανάγκη να ελέγχονται όλα τα γεγονότα στην τάξη δημιουργεί μια ένταση όταν εισάγονται τα προγράμματα κριτικού γραμματισμού. Εξ ορισμού, αυτά τα προγράμματα ζητούν από τους εκπαιδευτικούς να ακολουθήσουν τα βήματα των μαθητών και να προσδιορίσουν κοινωνικά ζητήματα που είναι σημαντικά. Δεν είναι ευχάριστο για το προσωπικό του σχολείου η σκέψη ότι οι μαθητές θα μπορούσαν να γίνουν επικριτικοί απέναντι στις πολιτικές του σχολείου και της τάξης και να αντιδράσουν ή να μη συμμετέχουν στις σχολικές πρακτικές. Επομένως, ενώ τα εργαστήρια κριτικού γραμματισμού δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να αναπτύξουν τη «φωνή» τους, η κοινωνική δράση και η κριτική έκφραση περιορίζεται από τον

κυρίαρχο, εξουσιαστικό λόγο του σχολείου (Peterson & Wetzel, 2015). Επιπλέον η Dyson (2008) υποστηρίζει ότι ο κίνδυνος της προσέγγισης της ανάγνωσης και της γραφής με έναν τυποποιημένο τρόπο δεν προετοιμάζει επαρκώς τους μαθητές για τον "μη τυποποιημένο κόσμο" στον οποίο πρόκειται να εισέλθουν. Συγκεκριμένα, προτείνει ότι το σχολείο θα πρέπει να είναι ένας χώρος όπου θα διεξάγονται κριτικές συζητήσεις προκειμένου να προετοιμάσει τους μαθητές να εισέλθουν σε μια κοινωνία όπου θα τους παρουσιαστούν νέες και δύσκολες καταστάσεις. Αν και ο κριτικός γραμματισμός γίνεται όλο και πιο γνωστός στον τομέα της εκπαίδευσης, η πραγματικότητα είναι ότι πολλοί εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να μην γνωρίζουν τι είναι και πώς εφαρμόζεται ενδεχομένως εξαιτίας της ασαφούς φύσης της κριτικής θεωρίας και της πολιτικής φύσης της κριτικής πρακτικής (Yoon & Sharif, 2015:xi).

Όσον αφορά στους μαθητές του νηπιαγωγείου έχουν την ικανότητα να συμμετέχουν σε διαδικασίες κριτικής ενασχόλησης αν και θεωρείται ότι δεν έχουν γνώσεις και δεν μπορούν να χειριστούν πολύπλοκες συζητήσεις γύρω από ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, ισότητας και εξουσίας (Labadie, 2017). Οι Leland, Harste, and Huber (2005) αναφέρουν ότι *« ενώ μπορεί οι εκπαιδευτικοί να ευχόμαστε τα παιδιά να μη χρειαστεί να ασχοληθούν με θέματα όπως ο ρατσισμός, η φτώχεια και ο πόλεμος, η αλήθεια είναι ότι πολλά παιδιά ανησυχούν βαθιά για αυτά τα δύσκολα ζητήματα όταν μπαίνουν στις τάξεις μας. Το να αγνοούμε τις ανάγκες τους να ενημερωθούν για κάποιο ζήτημα για να μπορέσουν να το αντιμετωπίσουν δεν είναι ούτε αποτελεσματικό ούτε ανθρώπινο»* (Leland, Harste & Huber, 2005:267).

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς αν και ο κριτικός γραμματισμός είναι μια φιλοσοφική θεώρηση της ανθρώπινης ύπαρξης και ενδυνάμωσης (Freire, 1970), πολλοί εκπαιδευτικοί τον θεωρούν ως ένα επιπλέον βάρος στη διδασκαλία τους και ως κάτι που βρίσκεται πέρα από το πρόγραμμα σπουδών τους. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν επίσης ότι ο κριτικός γραμματισμός είναι για μαθητές με υψηλές ικανότητες ή για μαθητές με σκέψη υψηλής κλίμακας. Ο Lee (2011) ισχυρίζεται ότι η κριτική επίγνωση όλων των μαθητών μπορεί να αναπτυχθεί από πολύ νωρίς, και η εξάσκηση πρέπει να αρχίζει νωρίτερα προκειμένου να οικοδομηθούν οι αρχές του κριτικού νου. Παρά το γεγονός ότι τα εμπόδια και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι πολλά αλλά η καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικού γραμματισμού των μαθητών πρέπει να επιχειρείται διότι αποτελεί στόχο για την ύπαρξη και την ενδυνάμωση των μαθητών (Yoon & Sharif, 2015).

### 1.3.3 Προϋποθέσεις εφαρμογής του κριτικού γραμματισμού στο νηπιαγωγείο

Κυρίαρχο ρόλο στην εφαρμογή και στην αποτελεσματικότητα των πρακτικών του κριτικού γραμματισμού αποτελεί η στάση του εκπαιδευτικού. Πολλοί είναι εκείνοι που αμφισβητούν τη σημασία της εφαρμογής του και ακολουθούν παραδοσιακές ή οικείες προς αυτούς μεθόδους διδασκαλίας. Οι προβληματισμοί στην εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού αναδύονται από τη στάση των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και μάθησης τους. Σε σχετική έρευνα οι Lewison, Flint & van Sluys (2002), τονίζουν τις διαφορετικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με την εμπειρία τους. Στην έρευνά τους χωρίζουν τους εκπαιδευτικούς σε δύο κατηγορίες: στους νεοφερμένους στις ιδέες του κριτικού γραμματισμού που εντάχθηκαν στο πρόγραμμα χωρίς να γνωρίζουν πώς θα μπορούσε να είναι η εφαρμογή ενός προγράμματος σπουδών για τον κριτικό γραμματισμό και στους αρχάριους που είχαν προηγούμενο υπόβαθρο στον κριτικό γραμματισμό και είχαν αρχίσει πρόσφατα την εφαρμογή του στην τάξη τους. Στην πρώτη κατηγορία, οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν κοινές πρακτικές προσέγγισης, οι οποίες παρακινούν τους μαθητές ως προς μία μεταβλητή του γραμματισμού όπως την κριτική συζήτηση του περιεχομένου ενός βιβλίου. Η δεύτερη κατηγορία εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί περισσότερες ευκαιρίες για διερεύνηση ποικίλων αντιλήψεων και μία εις βάθος μελέτη των συνδέσμων που υπάρχουν πίσω από το κείμενο. Όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι δεν ήξεραν πώς να αντιδράσουν όταν άκουγαν υποτιμητικά σχόλια μαθητών προς τους συμμαθητές τους, όπως "Αυτός είναι γκέι", "Μισώ τους μαύρους" ή "Είσαι ανόητος και μαύρος". Οι ιστορίες των εκπαιδευτικών αποτυπώνουν τη διαφορετική οπτική του κριτικού γραμματισμού, καθώς εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα σπουδών με επίκεντρο τα κοινωνικά ζητήματα. Για εκπαιδευτικούς που ήταν νεοφερμένοι στις ιδέες και την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού, παρατηρήθηκε ότι οι πρακτικές τους ως επί το πλείστο ενέπιπταν στη διάσταση της διατάραξης των κοινών πεποιθήσεων. Ξεκινούσαν δηλαδή κριτική συζήτηση γύρω από τα βιβλία και ενθάρρυναν τα παιδιά να αμφισβητήσουν τις καθημερινές πεποιθήσεις και πρακτικές. Από την άλλη πλευρά, η δεύτερη κατηγορία εκπαιδευτικών έδινε περισσότερες ευκαιρίες στα παιδιά να διερευνήσουν πολλαπλές προοπτικές και να εστιάσουν σε κοινωνικοπολιτικά ζητήματα. Οι καινοτομίες στον κριτικό γραμματισμό ενθάρρυναν τα παιδιά να προχωρήσουν πέρα από τις περιστασιακές συνδέσεις και τα προκάλεσαν να κατανοήσουν καλύτερα τους τρόπους

με τους οποίους οι ευρύτερες κοινωνικοπολιτισμικές δομές τοποθετούν τους ανθρώπους στον κόσμο. Και για τις δύο κατηγορίες, οι μηχανισμοί υποστήριξης, ιδιαίτερα τα εργαστήρια και οι ομάδες μελέτης, συνέβαλαν στην εξέλιξη των οραμάτων τους για τον κριτικό γραμματισμό και τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να εφαρμοστεί στην τάξη (Lewison, Flint, & van Sluys, 2002).

Σε νηπιαγωγείο της Αμερικής (Stribling, 2014) η εκπαιδευτικός ασχολήθηκε εντατικά με τις πρακτικές του κριτικού γραμματισμού διερευνώντας θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές της να είναι ενεργά μέλη της δημοκρατικής μαθησιακής τους κοινότητας. Μοντελοποίησε τρόπους για να είναι κριτικά εγγράμματοι, ενσωματώνοντας τις τέσσερις διαστάσεις του κριτικού γραμματισμού - εξετάζοντας πολλαπλές απόψεις, διαταράσσοντας τα τετριμμένα, εστιάζοντας στην κοινωνικοπολιτική και αναλαμβάνοντας δράση - στις καθημερινές της αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά. Ήταν σαφές ότι είχε μια έντονη αίσθηση της σημασίας της ανάπτυξης ταυτότητας, καθώς και μια ενθουσιώδη δέσμευση για ουσιαστική ανάπτυξη γραμματισμού ως κοινωνική πρακτική και ως εργαλείο για την κοινωνική αλλαγή (Stribling, 2014). Είναι γεγονός ότι νηπιαγωγοί μπορούν να δημιουργούν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον γραμματισμού στο οποίο τα μικρά παιδιά ενθαρρύνονται να κατανοήσουν τα υπόρρητα μηνύματα με έναν τρόπο που να παροτρύνονται οι πολλαπλές αποκρίσεις και όχι να περιορίζουν τα παιδιά σε προκαθορισμένες και απλές απαντήσεις (Kim, 2016a).

Η έρευνα των Land, Taylor, Lavender & McKinnon (2018) στόχο είχε να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές και οι δάσκαλοι ασχολήθηκαν με πολιτικά ζητήματα κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση εργαστηρίων κριτικού γραμματισμού σε ένα δημοτικό σχολείο των ΗΠΑ, το οποίο ακολουθούσε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους ενισχύουν όσα έχουν υποστηρίξει πολλοί θεωρητικοί: στην τάξη πέρα από την εισαγωγή πολυπολιτισμικού περιεχομένου ή λογοτεχνίας πρέπει να επιχειρείται η εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού με στόχο την επανεξέταση της παραδοσιακής δομής στην τάξη. Οι δύο εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα υιοθετούν διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας που όλοι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να κάνουν ως απάντηση στα παραδοσιακά, δασκαλοκεντρικά παιδαγωγικά μοντέλα, ιδίως σε εκείνα που θεωρούν την ανάγνωση και τη γραφή ως μεμονωμένες δεξιότητες. Βασιζόμενοι στη θεωρία της Janks (2012) για την πολιτική, η ανάλυση αυτή προσδιόρισε τρεις τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί



προσέγγισαν τη διδασκαλία τους: κατασκευάζοντας πιο σαφείς και ευρείς ορισμούς των αναγνωστών και των συγγραφέων, παραμερίζοντας τις ιεραρχίες μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και κειμένων και θεωρώντας τον γραμματισμό ως εργαλείο εξουσίας. Εκτός από την επεξεργασία αυτών των θεμάτων, τα ευρήματα αποδεικνύουν πώς αυτές οι πολιτικές διδακτικές πρακτικές υποστήριξαν την εμπλοκή των μαθητών με τα πολιτικά ζητήματα (Land, Taylor, Lavender & McKinnon, 2018).

Θετικά διακείμενοι απέναντι στη διδασκαλία πρακτικών κριτικού γραμματισμού σε μικρή ηλικία είναι και οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία της Ελλάδας ωστόσο για να μπορεί να εφαρμόζεται η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού είναι ανάγκη οι εκπαιδευτικοί πρώτα να έχουν εκπαιδευτεί στην κριτική ανάλυση του λόγου (Karagiannaki & Stamou, 2018). Υπέρμαχοι της καλλιέργειας του κριτικού γραμματισμού σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης εμφανίζονται οι Maloney, Hayes, Crawford-Garrett, & Sassi (2019) οι οποίοι παρουσιάζουν τις προτάσεις τους για την προετοιμασία και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών σχετικά με ζητήματα ισότητας και φυλετικής δικαιοσύνης.

Οι υποστηρικτές του κριτικού γραμματισμού συμπορεύονται με την ιδέα ότι τα παιδιά χρειάζονται και τον αλφαβητικό γραμματισμό και τον κριτικό γραμματισμό για να επεξεργαστούν τις πολλές μορφές και τύπους κειμένου που τα περιβάλλουν. Για να συμβεί αυτό, τα παιδιά πρέπει να δουν την τάξη τους ως ένα μέρος όπου μπορούν με ασφάλεια να κάνουν ερωτήσεις, να εξετάζουν τις δικές τους απόψεις και των άλλων, να διευκρινίζουν τη σκέψη τους και να παίρνουν θέση για ζητήματα και σχέσεις που είναι σημαντικές για τα ίδια και το μέλλον τους. Έχουν ανάγκη από ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που επιδεικνύει σεβασμό, δημιουργείται από κοινού με τα παιδιά και προωθεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως την ανάληψη ευθυνών και την ερευνητική δράση που είναι θεμελιώδη για τον κριτικό γραμματισμό και την κριτική σκέψη (Ontario Ministry of Education, 2006).

Η μελέτη των O'Brien & Comber (2020) συγκεντρώνει αφηγήσεις εκπαιδευτικών που προσπάθησαν να κάνουν τη διαφορά στη ζωή των μαθητών τους μέσω της εκπαίδευσης στον γραμματισμό - από τις πανεπιστημιακές τάξεις στις Ηνωμένες Πολιτείες, την Αγγλία και τη Νότια Αφρική μέχρι την ανάπτυξη πολιτικής και προγραμμάτων σπουδών στη Σιγκαπούρη και την Αυστραλία. Γνωρίζοντας σε βάθος τα οφέλη της εφαρμογής του κριτικού γραμματισμού, οι συγγραφείς του βιβλίου

προσπάθησαν μέσω ερωτήσεων να διεγείρουν την αντίδραση και τη συζήτηση κυρίως να προβληματίσουν και όχι να ζητήσουν απαντήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης αλλά και από τα παιδιά εξίσου. Σύμφωνα με τους O'Brien & Comber (2020) τα παιδιά γνωρίζουν πολύ καλά τη δύναμη της γλώσσας να δημιουργεί ταυτότητες για τους ανθρώπους και τους προτείνει εναλλακτικές λύσεις. Υποστηρίζει ότι ο κριτικός γραμματισμός είναι σημαντικό να προτείνεται στα προγράμματα γλωσσικής διδασκαλίας στην προσχολική ηλικία. Οι πρακτικές κριτικού γραμματισμού δίνουν έμφαση στην ανάλυση κειμένου, στην εκ νέου ανάγνωση, αναθεώρηση, και σύνταξη κειμένων, και στην ανάπτυξη πρακτικών κειμένου για διερεύνηση και αλλαγή της καθημερινής ζωής. Καταλήγει ότι η εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού βοηθάει στο να αντιμετωπίζονται κριτικά τα κείμενα, να αμφισβητούνται οι κατασκευασμένες απόψεις για τον κόσμο και να μην θεωρείται τίποτα ως δεδομένο (O'Brien & Comber, 2020).

Ιδιαίτερα υποστηρικτικοί σύμφωνα με τους Kim & Hachey (2021) ήταν οι εκπαιδευτικοί σε νηπιαγωγείο της Βόρειας Κορέας στην προσπάθεια τους να καλλιεργήσουν τον κριτικό γραμματισμό στην τάξη τους. Τα ευρήματα προτείνουν ότι είναι σημαντικό για τους δασκάλους να εκτιμούν τις φωνές των μικρών παιδιών ως αφηγητές και να δημιουργούν μια ρευστή και δυναμική παιδική ατμόσφαιρα όπου παιδιά εξερευνούν τη φωνή τους με συναρπαστικούς και ενδιαφέροντες τρόπους. Αναδεικνύεται επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνουν τα παιδιά να σκέφτονται κριτικά και δημιουργικά μέσα από αναπτυξιακά, πολιτισμικά και γλωσσικά κατάλληλες δραστηριότητες του αναλυτικού προγράμματος (Kim & Hachey, 2021).

Μολονότι έχουν γίνει αρκετές εφαρμογές της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού σε διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στον κόσμο, ωστόσο πολλοί είναι εκείνοι οι οποίοι αμφισβητούν τα οφέλη του και εμμένουν στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Η δυσκολία, συχνά έγκειται στο να πειστούν οι εκπαιδευτικοί ότι ο κριτικός γραμματισμός είναι μια δυναμική προοπτική που ενισχύει το υπάρχον πρόγραμμα σπουδών και όχι μόνο ως «κάτι ακόμη» που θα προσθέσουν στη λίστα των καθηκόντων που πρέπει να εκπληρώσουν. Είναι σημαντικό να αναγνωριστούν οι επιφυλάξεις τους και να τεθεί μια νέα βάση η οποία θα διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς στο να ενσωματώνουν πιο εύκολα τις πρακτικές του κριτικού γραμματισμού στο περιεχόμενο της διδασκαλίας τους. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται πρόσβαση σε αναγνωστικό υλικό το οποίο να περιλαμβάνει μια

διαφορετική εκπροσώπηση των ανθρώπων και των ζητημάτων προκειμένου να διευκολύνει τις συζητήσεις και τις δραστηριότητες κριτικού γραμματισμού. Έρευνες έχουν δείξει ότι όταν ο / η νηπιαγωγός ενσωματώνει στο πρόγραμμά του συζητήσεις που στοχεύουν στην κατανόηση θεμάτων κοινωνικής δικαιοσύνης, τότε καλλιεργείται μια μεταστροφή στη σκέψη των παιδιών, η οποία γίνεται ορατή όταν το παιδί πηγαίνει στη Β' Δημοτικού. Επίσης καθώς μεγαλώνουν τα παιδιά δεν πρέπει να εγκαταλείπεται η προφορική καλλιέργεια έναντι της γραπτής η οποία σε κάθε ηλικία τους βοηθά να εξελιχθούν σε κριτικούς στοχαστές (Stribling & DeMulder, 2014).

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον κριτικό γραμματισμό, διερευνήθηκαν σε ένα σχολείο της Σκωτίας (Blixen & Pannell, 2020) που σκοπό είχε να αναδείξει δεδομένα σχετικά με το τι γνώριζαν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τον κριτικό γραμματισμό κι αν αυτή η γνώση προωθήθηκε, επιτεύχθηκε και τέθηκε σε εφαρμογή στην πράξη. Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας μελέτης δεν υποστήριζαν τις νέες παιδαγωγικές μεθόδους, αντίθετα ήταν πιστοί στα παραδοσιακά προγράμματα σπουδών και τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές πολιτικές. Εστιάζοντας συγκεκριμένα στην ανάγνωση και στις προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών στα κείμενα, αυτή η μελέτη διερευνά σε ποιο βαθμό ο κριτικός γραμματισμός κάνει τη ρητή ή σιωπηρή του εμφάνιση στις πρώτες τάξεις τόσο ως αποτέλεσμα της κατανόησής του από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με το περιεχόμενό, όσο και τις προσωπικές και επαγγελματικές πεποιθήσεις. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί μπερδεύονταν και δεν ήταν σε θέση να ξεχωρίσουν τον κριτικό γραμματισμό και να αναγνωρίσουν τους στόχους του. Μετά την εμπλοκή τους με τις πρακτικές του κριτικού γραμματισμού, οι εκπαιδευτικοί έδειξαν ακόμα μεγαλύτερο ενδιαφέρον για αυτές και επιβεβαίωσαν ότι υποστηρίζουν την εφαρμογή του στη σχολική τάξη αλλά δεν είναι πλήρως καταρτισμένοι για να το κάνουν (Blixen & Pannell, 2020).

Αν και ο γραμματισμός αλλάζει σαφώς στον κόσμο, πολλά είναι τα σχολεία που συνεχίζουν να προκρίνουν τα παραδοσιακά κείμενα, και τις παραδοσιακές δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής. Πολλοί συγγραφείς και ερευνητές των νέων γραμματισμών πιστεύουν ότι είναι επιτακτική ανάγκη να επαναπροσδιοριστεί ο σχολικός γραμματισμός για τον 21ο αιώνα καθώς οι νέοι γραμματισμοί δεν παρατηρούνται συχνά στις τάξεις. Η βασικότερη αιτία είναι ότι οι εκπαιδευτικοί ακόμα και αν θέλουν να κάνουν ένα βήμα προς αυτή την κατεύθυνση δεν γνωρίζουν πώς να δημιουργήσουν τάξεις που να τους ενσωματώνουν (Lapp, Moss, & Rowsell, 2012). Απαιτείται εκ

μέρους των εκπαιδευτικών ευελιξία και υπομονή και να θέτουν εφικτούς βραχυπρόθεσμους στόχους επιδιώκοντας με αυτόν τον τρόπο την επίτευξη των μακροπρόθεσμων στόχων και οραμάτων τους (Abednia & Crookes, 2019). Στη συνέχεια αναλύεται πόσο σημαντικό είναι οι εκπαιδευτικοί να εκπαιδεύονται στις πρακτικές του κριτικού γραμματισμού για να μπορούν στη συνέχεια να τις εντάξουν στην τάξη εφαρμογής τους.

### **1.3.4 Η σημασία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στις πρακτικές του κριτικού γραμματισμού**

Ζητούμενο είναι ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενσωματώσουν τον κριτικό γραμματισμό στα μαθήματά τους. Η υποστήριξη που προσφέρεται στους εκπαιδευτικούς πρέπει να ξεκινήσει πριν καν μπουν στην τάξη. Σύμφωνα με τους Lewison, Leland, and Harste (2008) σε ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού δίνουμε έμφαση στο πώς τα νοήματα δεν είναι ποτέ μεμονωμένα ή αυτόνομα αλλά έχουν πάντα κοινωνικές, πολιτιστικές και πολιτικές διαστάσεις (Lewison *et al.*, 2008:19). Είναι απαραίτητο συνεπώς να εξεταστεί πώς προετοιμάζονται οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να εφαρμόσουν ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού στην τάξη τους.

Ο / η εκπαιδευτικός οφείλει να θεωρεί ότι τα παιδιά είναι ικανά για κριτική σκέψη και να προσεγγίζει θέματα δημιουργώντας καταστάσεις προβληματισμού και θέτοντας ερωτήσεις που βοηθούν στην ανάπτυξη του κριτικού πνεύματος, κυρίως διαμέσου της ανάπτυξης στάσεων, όπως η περιέργεια, η διερεύνηση, η ετοιμότητα για σκέψη, η επιμονή, η αποφασιστικότητα αλλά και ο σεβασμός των άλλων απόψεων (Χατζηγεωργίου, 1998). Τα παιδιά μυούνται σε ερευνητικές διαδικασίες και διεργασίες και ωθούνται στην εστίαση περισσότερο συστηματικών τρόπων παρατήρησης και έρευνας. Η αναζήτηση λύσεων ή απαντήσεων σε ένα πρόβλημα ή μια προβληματική κατάσταση αποτελεί μια μορφή ενεργοποίησης των παιδιών προκειμένου να βρουν απαντήσεις σε ερωτήματα αξιοποιώντας πληροφορίες από διάφορες πηγές (Helm & Katz, 2002). Κύριος στόχος όμως είναι η αμφισβήτηση και ο μετασχηματισμός των κυρίαρχων ιδεολογιών, πολιτισμών και οικονομιών, θεσμών και πολιτικών συστημάτων (Luke, 2013).

Σε αρκετές μελέτες, οι ερευνητές έχουν εξετάσει τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να εκπαιδεύσουν τους εκπαιδευτικούς. Στη μελέτη των Stribling & DeMulder

(2014) οι ερευνητές βρήκαν πέντε διαφορετικές εμπειρίες που μπορούσαν να προσφέρουν στους διορισμένους εκπαιδευτικούς και οδήγησαν στην αλλαγή της στάσης τους σχετικά με την κριτική ανάγνωση, την πρακτική άσκηση σε διαφορετικά περιβάλλοντα, την αλληλεπίδραση με διαφορετικές οικογένειες, τις ευκαιρίες για κριτικό προβληματισμό καθώς και άφθονες εμπειρίες για διάλογο σχετικά με αυτές τις εμπειρίες. Όταν αυτές οι ευκαιρίες προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς πριν ακόμα μπουν στην τάξη, είναι πιο πιθανό να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον κριτικού γραμματισμού στις τάξεις τους και να εφαρμόσουν τις πρακτικές με τις οποίες τα παιδιά μπορούν να εμπλακούν ενεργά. Αυτού του είδους η υποστήριξη ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να εκτιμήσουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες που φέρνουν τα παιδιά στην τάξη και να τους οδηγήσει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικού γραμματισμού.. Αντί να καλλιεργούν τις δεξιότητες φωνολογικής ενημερότητας και λεξιλογίου οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται κυρίως βοήθεια να πλαισιώσουν την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού μέσα στα κοινωνικά πλαίσια και να υποστηρίξουν τους μαθητές τους να γίνουν κριτικοί στοχαστές του κειμένου (Stribling & DeMulder, 2014).

Σκοπός της έρευνας των Delacruz & Jackson (2019) ήταν να εξετάσει τους τρόπους με τους οποίους οι αδιόριστοι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να ενσωματώσουν πρακτικές ψηφιακού κριτικού γραμματισμού στα μαθήματά τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 20 αδιόριστοι εκπαιδευτικοί εκ των οποίων οι 19 ήταν γυναίκες και ένας άντρας (65% Λευκοί, 25% Αφροαμερικανοί, 5% Ισπανόφωνοι και 5% Ασιάτες). Καταρχάς επέλεξαν κείμενα με επιστημονικό και κοινωνικό περιεχόμενο τα οποία υποστήριζαν τις 4 διαστάσεις του κριτικού γραμματισμού: διαταραχή των τετριμμένων, εξέταση πολλαπλών απόψεων, εστίαση σε κοινωνικοπολιτικά ζητήματα, και δράσεις για την κοινωνική δικαιοσύνη (Van Sluys, Lewison & Flint, 2006). Δεύτερον, τα ευρήματα δείχνουν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν κάποιο είδος γραφιστικού πίνακα για να βοηθήσει τους μαθητές στα στάδια του σχεδιασμού τους. Τρίτον, τα ευρήματα υποστηρίζουν ότι πολλαπλές στρατηγικές ψηφιακού κριτικού γραμματισμού μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μέσα για την ενσωμάτωση τόσο του ψηφιακού όσο και του κριτικού γραμματισμού. Όπως αποδεικνύεται από τη μελέτη, εκθέτοντας τους αδιόριστους εκπαιδευτικούς στη θεωρία του κριτικού γραμματισμού, είναι ουσιώδες προκειμένου οι ίδιοι να τον εφαρμόσουν μελλοντικά στις δικές τους αίθουσες διδασκαλίας και επίσης αποτελούν ένα πρότυπο για τον διορισμένο εκπαιδευτικό που μπορεί να έχει μικρότερη ή μεγαλύτερη

επαγγελματική εμπειρία σε αυτό το πεδίο. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα εφάρμοσαν διάφορες στρατηγικές στα μαθήματά τους όπως το να θέσουν ένα πρόβλημα, να προτείνουν ποικίλες απόψεις αλλά και εναλλακτικούς τρόπους για την επίλυσή του. Επίσης εφάρμοσαν διάφορες ψηφιακές στρατηγικές όπως GIFs, οπτικές αναπαραστάσεις, ψηφιακές ιστορίες, και άβαταρ που μιλούσαν τις οποίες είχαν διδαχθεί στο μάθημα της τεχνολογίας. Αρχικά ο καθηγητής ενέπλεξε τους υποψήφιους σε ψηφιακές δραστηριότητες κριτικού γραμματισμού με βάση τη βαθμίδα της τάξης τους (νηπιαγωγείο-δημοτικό) οι οποίες διήρκεσαν ένα εξάμηνο και στη συνέχεια οι ίδιοι τις εφάρμοσαν στην τάξη. Αφού επέλεξαν ένα κείμενο που θα μπορούσε να καλλιεργηθεί ο κριτικός γραμματισμός, το διάβασαν (κάνοντας ερωτήσεις καθ' όλη τη διάρκεια), καθοδηγώντας τους μαθητές σε ένα πρόγραμμα ψηφιακού κριτικού γραμματισμού χρησιμοποιώντας την τεχνολογία της επιλογής τους κυρίως προωθώντας τους μαθητές τους να αναπτύξουν ερωτήσεις ή να πουν ιστορίες που αμφισβητούν μια άποψη, να δείξουν διαφορετικές προοπτικές ενός ζητήματος ή ακόμα να βρουν τη φωνή που λείπει σε μια ιστορία (Delacruz & Jackson, 2019).

Στην έρευνα των Norris, Lucas, & Prudhoe (2012). περιγράφεται ο τρόπος που σε κάθε εξάμηνο σπουδών, μια από τους συγγραφείς του άρθρου, η Catherine, προκαλεί τους μαθητές της να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους για το οικείο και αγαπημένο παιδικό βιβλίο, "The Giving Tree", του Shel Silverstein (1964). Ξεκινά το μάθημα διαβάζοντας το κείμενο δυνατά στους μαθητές. Οι περισσότεροι χαμογελούν, καθώς θυμούνται με αγάπη το βιβλίο που άκουγαν ως παιδί ενώ άλλοι δακρύζουν καθώς το δέντρο δίνει ανιδιοτελώς στο αγόρι καθ' όλη τη ζωή του. Οι μαθητές συνήθως σχολιάζουν πώς το βιβλίο μαθαίνει στα παιδιά να μοιράζονται και να αγαπούν τους φίλους τους. Μιλούν για τις αναμνήσεις τους από το άκουσμα της ιστορίας που τους διαβάζει ένας γονέας ή δάσκαλος και όλοι νιώθουν χαρούμενοι. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια ζητά από τους μαθητές να ακούσουν ξανά την ιστορία, δίνοντας προσοχή αυτή τη φορά σε θέματα φύλου. Ποιο φύλο υπονοείται για το δέντρο; Ποιος δίνει πάντα και ποιος παίρνει πάντα; Τι μηνύματα προτείνει η ιστορία για κορίτσια/γυναίκες και για αγόρια/άνδρες; Καθώς η τάξη διαβάζει το βιβλίο για δεύτερη φορά, υπάρχει μια σαφής αλλαγή στο κλίμα της συζήτησης. Οι μαθητές αρχίζουν να αντιλαμβάνονται την ιστορία με ένα διαφορετικό τρόπο και όλοι συμφωνούν ότι μπορούν πλέον να εξετάζουν ένα κείμενο από διαφορετικές οπτικές. Ενώ η πρόθεση των συγγραφέων δεν είναι να καταρρίψουν την άποψη κανενός για τα βιβλία της παιδικής τους ηλικίας

ωστόσο ελπίζουν να αναπτύξουν την ικανότητα τους να διαβάζουν και να διδάσκουν με τρόπο κριτικό. Εν κατακλείδι, στο άρθρο αυτό παρουσιάζονται οι τρόποι με τους οποίους ο καθηγητής εισάγει τους εν δυνάμει εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού. (Norris, Lucas, & Prudhoe, 2012).

Σε πρόσφατη έρευνα της Pack (2020), εξετάζεται η σπουδαιότητα της εφαρμογής του κριτικού γραμματισμού στο να προετοιμάσει τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς στην προσέγγιση του κριτικού γραμματισμού. Αυτό απαιτεί την ευαισθητοποίησή τους και την εφαρμογή της βιωματικής μάθησης σαν ένα μαθησιακό εργαλείο μέσω του οποίου θα επιτύχουν τον σχεδιασμό και τη δόμηση του κριτικού γραμματισμού για τους μαθητές. Πριν από την έρευνα ο εκπαιδευτικός που ηγούνταν της μελέτης και τρεις αδιόριστοι εκπαιδευτικοί πήραν μέρος σε ένα εργαστήριο κριτικού γραμματισμού όπου διερεύνησαν τη σχέση τους με τον γραμματισμό και την εξουσία. Τα ευρήματα της έρευνας υποστηρίζουν ότι η αποσαφήνιση σε μεγάλο βαθμό της ταυτότητας των εκπαιδευτικών (διορισμένων κι αδιόριστων) ήταν ουσιώδες στη διαδικασία να καταστούν κριτικά εγγράμματοι. Τέλος, τα δεδομένα της έρευνας επιβεβαιώνουν την ανάγκη να ενσωματωθεί ο κριτικός γραμματισμός σε όλα τα προγράμματα της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά στα κείμενα που επέλεξαν οι εκπαιδευτικοί τα ευρήματα της παρακάτω έρευνας (Novianti, 2021) αποκαλύπτουν ότι οι περισσότεροι αδιόριστοι εκπαιδευτικοί, επέλεξαν κλασικά παραμύθια τα οποία έχουν γίνει γνωστά από την εταιρεία της Disney. Τα πιο γνωστά από αυτά είναι «Η μικρή γοργόνα», «Το ασχημόπαπο», «Ραπουνζέλ», «Κοκκινোসκουφίτσα», «Σταχτοπούτα» και «Αλαντίν». Η επιλογή μπορεί να εξηγηθεί από τη δημοτικότητα των παραμυθιών της Disney στα παιδιά αλλά και στους ενήλικες. Η ανάλυση 10 κλασικών παραμυθιών που γράφτηκαν ξανά καθώς και των εργασιών που τα συνοδεύει αποδεικνύει ότι σε μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί έχουν αποκτήσει τις ικανότητες να διαβάζουν τα παραμύθια από μια νέα οπτική γωνία, να διερευνούν τα κοινωνικοπολιτικά θέματα στο παραμύθι και να το ξαναγράφουν για να συζητήσουν τις κοινωνικές αδικίες που αντανακλώνται στο παραμύθι. Αναμφίβολα οι προσπάθειες που αναφέραμε για την εκπαίδευση των υποψηφίων εκπαιδευτικών είναι σημαντικές, ωστόσο πρέπει να γίνουν πολλές ακόμα οι οποίες θα τους βοηθήσουν να καταστούν ικανοί να διδάσκουν στο μέλλον υιοθετώντας την οπτική του κριτικού γραμματισμού (Novianti, 2021).

Συμπερασματικά παρόλο που τα παιδιά από μικρή ηλικία είναι μεγαλωμένα σε έναν κόσμο όπου τα μέσα και η τεχνολογία έχουν εισέλθει σε όλες τις πτυχές της ζωής τους, λίγα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών προετοιμάζουν τους εκπαιδευτικούς να βοηθήσουν τους μαθητές τους να κατανοήσουν κριτικά τις δυνατότητες και τους περιορισμούς αυτών των αλλαγών. Θεωρείται επομένως απαραίτητο, οι εκπαιδευτικοί να προετοιμάζονται κατάλληλα και να καταρτίζονται όχι μόνο με όχι μόνο με την τελευταία λέξη της τεχνολογίας, αλλά το πιο σημαντικό, με τη θεωρία και την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (Kellner & Share, 2019). Αυτή η προετοιμασία είναι απαραίτητη για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να σκέφτονται και να ενεργούν κριτικά σχετικά με την τεχνολογία της επικοινωνιακής πληροφορίας, τα μέσα ενημέρωσης και τα μέσα μαζικής κουλτούρας. Το 2011, η Εκπαιδευτική, Επιστημονική και Πολιτιστική Οργάνωση των Ηνωμένων Εθνών (UNESCO) δημοσίευσε έναν διαδικτυακό οδηγό σπουδών σε δέκα διαφορετικές γλώσσες για την κατάρτιση εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση στα μέσα μαζικής κουλτούρας (Grizzle & Wilson, 2011) αλλά λίγα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών τον έχουν συμπεριλάβει.



## Σχολιασμός

Συχνά θεωρείται ότι η παιδική ηλικία είναι μια εποχή αθωότητας όπου τα παιδιά βλέπουν τους άλλους απλώς ως ανθρώπους χωρίς να λαμβάνουν υπόψη το χρώμα του δέρματός τους, τη γλώσσα, την καταγωγή τους ή την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν προσπαθούν να προστατεύσουν αυτή την υποτιθέμενη αθωότητα δημιουργώντας "ασφαλή" περιβάλλοντα στην τάξη και κρατώντας τους μαθητές μακριά από συζητήσεις για δύσκολα κοινωνικά ζητήματα (Schmidt, Armstrong, & Everett, 2007). Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Boutte (2008) ενώ αναμένουμε τα μικρά παιδιά να προετοιμαστούν για να σκεφτούν τέτοιου είδους θέματα, αυτά έχουν ήδη αναπτύξει αξίες και πεποιθήσεις σχετικά με αυτά τα ζητήματα.

Τα παιδιά από την ηλικία των δύο ετών, αναγνωρίζουν διαφορετικούς χρωματισμούς του δέρματος και με την πάροδο του χρόνου αναπτύσσουν ιδέες για άτομα με βάση αυτές τις διαφορές χρωμάτων (Katz, 1982). Σύμφωνα με σχετική έρευνα τα λευκά παιδιά από πολύ μικρή ηλικία δείχνουν μια σταθερή προτίμηση στη φυλετική ομάδα που ανήκουν (Clark, Hocevar, and Bembo, 1980). Από την άλλη, λόγω της κυριαρχίας που επικρατεί γύρω από την «λευκότητα», βρέθηκαν παιδιά Αφροαμερικάνων να προτιμούν λευκές φυλετικές ομάδες ενώ κάποια άλλα έφτασαν στο σημείο να χαρακτηρίζουν, χωρίς να ισχύει, τον εαυτό τους λευκό (Spencer, 1984). Στην ηλικία των τεσσάρων ή πέντε ετών, τα παιδιά συμπεριφέρονται ανάλογα με το φύλο τους, όπως υπαγορεύεται από την ευρύτερη κοινωνία, και ενισχύουν αυτές τις συμπεριφορές μέσα σε ομάδες συνομηλίκων (Hopig, 1983). Η κοινωνία επίσης υπαγορεύει τι είναι πιο «αποδεκτό» από την άποψη χρήση της γλώσσας. Χωρίς αμφιβολία, η ηγεμονία της αγγλικής γλώσσας, όχι μόνο στις Ηνωμένες Πολιτείες αλλά και σε όλο τον κόσμο επηρεάζει τα μικρά παιδιά με αποτέλεσμα να εγκαταλείπουν τη γλώσσα κληρονομιάς τους για να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα της «εξουσίας» στην ευρύτερη κοινωνία (Macedo, Dendrinos, and Gounari, 2003).

Ο κριτικός γραμματισμός και οι πολυγραμματισμοί, έρχονται να διαταράξουν τον τρόπο που οι σύγχρονες δυτικές κοινωνίες προσεγγίζουν τη διδακτική της γλώσσας. Ερευνητές οι οποίοι ασχολούνται με την εφαρμογή του σε μικρά παιδιά υπογραμμίζουν τη σημασία του (Vasquez, 2007; Xu, 2007). Οι Dyson & Genishi, (2009) αλλά υποστηρίζουν ότι η εφαρμογή του παραμένει συγκριτικά σπάνια στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα είναι λιγότερο εμφανής σε έθνη όπου δεν

αποτελεί μέρος του εγκεκριμένου προγράμματος σπουδών και όπου η αυτονομία και η ευελιξία των εκπαιδευτικών είναι περιορισμένες. Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς η επιμόρφωση κρίνεται απαραίτητη για να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τον κριτικό γραμματισμό. Τέλος, οι τελευταίες δύο δεκαετίες θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως η εποχή των διακηρύξεων σχετικά με τον γραμματισμό, με τους πολιτικούς διεθνώς να υπόσχονται την καλλιέργειά του αλλά να περιορίζονται σε τυποποιημένα τεστ και υποχρεωτικά προγράμματα (Comber, 2013). Παράγοντας που μπορεί να συμβάλλει στην προσέγγιση των κειμένων υπό την οπτική του κριτικού γραμματισμού είναι η ανάδειξη και καταγραφή σχετικών θεμάτων / εννοιών.

## **2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Έννοιες/θέματα/διαδικασίες προώθησης των δεξιοτήτων κριτικού γραμματισμού**

Ο κριτικός γραμματισμός έχει ως βασική του επιδίωξη τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών που να διακατέχονται από το πνεύμα της ισονομίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Επίσης, αναμένεται να εμπλέκει τους μαθητές σε επιχειρηματολογία, σε αμφισβητήσεις του status quo της κοινωνίας και στην ανεκτικότητα απέναντι στο διαφορετικό. Σημαντικό συνάμα είναι οι μαθητές να κατανοούν τα δικαιώματά τους και να μάχονται για αυτά. Σύμφωνα με τον Kim (2016a), ο κριτικός γραμματισμός είναι σημαντικός από την προσχολική ηλικία καθώς τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία είναι σε θέση να επεξεργάζονται τα κείμενα κριτικά και να πραγματεύονται κοινωνικά ζητήματα. Στην τάξη του νηπιαγωγείου, η χρήση ενός ευρέος φάσματος «γλωσσών» μπορεί να προσελκύσει τα παιδιά στην εξερεύνηση και εξέταση ζητημάτων όπως προκατάληψη, αδικία καθώς και τις σχετικές έννοιες της δικαιοσύνης και της κοινωνικής δικαιοσύνης που προκύπτουν φυσικά, αναγνωρίζοντας ότι ορισμένα ζητήματα μπορεί να είναι πιο ευαίσθητα για ορισμένα παιδιά παρά για κάποια άλλα (Ontario Ministry of Education, 2006). Στις επόμενες ενότητες εξετάζονται τα θέματα / διαδικασίες που μπορούν να συμβάλλουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικού γραμματισμού όπως: κοινωνική δικαιοσύνη, διαφορετικότητα, δικαιώματα κ.λπ.

### **2.1.1 Καλλιέργεια κοινωνικής δικαιοσύνης**

Ο κριτικός γραμματισμός είναι η προσέγγιση διά της οποίας μπορεί να καλλιεργηθεί η δημοκρατία και η κοινωνική δικαιοσύνη. Η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού στηρίζεται στις αρχές της δημοκρατίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν "το ιδανικό αλλά και την εφαρμογή της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στα σχολεία" προκειμένου να μετασχηματίσουν τις αδικίες και τις ανισότητες που βιώνουν οι καταπιεσμένες ομάδες μέσω των κοινωνικοεκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Darder, Baltodano & Torres, 2009:2). Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης (ΚΔ) έχει μελετηθεί από τη νομική επιστήμη, τη φιλοσοφία, τις οικονομικές και πολιτικές επιστήμες, την κοινωνιολογία, την ψυχολογία, την ανθρωπολογία και τις Επιστήμες της Εκπαίδευσης. Είναι μια έννοια για την οποία, όπως και για πολλές άλλες των κοινωνικών επιστημών, δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς τον προσδιορισμό της. Αυτό ενδεχομένως οφείλεται στο γεγονός ότι στην έννοια «κοινωνική δικαιοσύνη» δίνονται διαφορετικά περιεχόμενα, στη βάση

των οποίων θα μπορούσε να στηριχθεί ένα φιλοσοφικό πλαίσιο μιας ολόκληρης σχολής εκπαίδευσης (Carlson, 2007). Διαφορετικές θεωρίες επομένως κοινωνικής δικαιοσύνης στηρίζονται στον κριτικό γραμματισμό (Zacher Pandya & Avila, 2014). Η Comber (1994) για την προσέγγιση της έννοιας της κοινωνικής δικαιοσύνης προτείνει τα ακόλουθα παιδαγωγικά βήματα: α) να καταστούν οι μαθητές ερευνητές της γλώσσας, β) να σέβονται την αντίθετη γνώμη των μαθητών να διερευνούν τις κατασκευές του γραμματισμού που καλλιεργεί μειονοτικά ζητήματα και γ) να προβληματίζονται για τα κείμενα που διδάσκονται στην τάξη και για τα κείμενα μαζικής κουλτούρας. Σύμφωνα με την Comber (2003) ο κριτικός γραμματισμός αναφέρεται σε πολλαπλές προσεγγίσεις, που κοινό έχουν την ενασχόληση με τη γραφή και ανάγνωση συμβατικών και μη κειμένων με στόχο την αναγνώριση της κοινωνικής ανισότητας, την κοινωνική αλλαγή και την κοινωνική / πολιτική ισότητα, αλλά και γενικότερα την αποδόμηση και αναδόμηση νοημάτων. Αποτελεί, έτσι, ένα εκπαιδευτικό ιδεώδες, που βρίσκεται σε συνεχή αμφισβήτηση και δεν οδηγεί σε ένα και μόνο συμπέρασμα, δεδομένης και της δέσμευσης για αλλαγή (Green, 2001). Η αμφισβήτηση αφορά στη σχέση μεταξύ γλώσσας και εξουσίας αλλά και τις ανόμοιες σχέσεις μέσα στα κοινωνικά και εκπαιδευτικά πλαίσια που συνδέονται με την τάξη, τη φυλή, το φύλο, το θρησκευτικό υπόβαθρο, και άλλες κοινωνικές θεωρίες προκειμένου να επιτευχθεί κοινωνική δικαιοσύνη στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές πρακτικές (Lewison, Flint & van Sluys, 2002).

### **2.1.2 Εμπλοκή των παιδιών σε διαπραγμάτευση & αμφισβήτηση**

Η ένταξη της διαπραγμάτευσης σε μια σχολική τάξη δεν λύνει τα προβλήματα και τις εντάσεις, αλλά μπορεί να προκαλέσει δυναμικές αντιδράσεις. Όταν οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τη διαπραγμάτευση ενημερώνουν τους μαθητές ότι η φωνή τους έχει σημασία και ότι η εμπειρία τους είναι αποδεκτή. Μεταδίδουν εμπιστοσύνη και αξία στους μαθητές. Η μεταχείριση των μαθητών με αυτόν τον τρόπο τους επιτρέπει να αισθάνονται πιο άνετα στο σχολείο και να αντιμετωπίζουν τη συνολική διαδικασία της σχολικής εκπαίδευσης με σοβαρότητα. Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές μπορούν να φέρουν τους δικούς τους στόχους στις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες και η διαπραγμάτευση γίνεται καταλύτης για να ακούν τους άλλους, να κάνουν ερωτήσεις, να γράφουν επιστολές, να διεκδικούν τα δικαιώματά τους, να διοργανώνουν διαμαρτυρίες και να προάγουν την αναγκαία αλλαγή (Kelly, 2017). Ο κριτικός γραμματισμός μπορεί να

βοηθήσει τους νεαρούς αναγνώστες να αποκτήσουν πρόσβαση σε ποικίλες οπτικές μέσσω πολλαπλών ερμηνειών, να ασκήσουν κριτική και να εξετάσουν κριτικά τις κυρίαρχες ιδεολογίες που δεν είχαν αμφισβητηθεί προηγουμένως (Kim & Hachey, 2021). Επίσης, συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται όχι μόνο με τη γλωσσική ικανότητα, αλλά τη δημιουργική χρήση ή αμφισβήτηση των κοινωνικών συμβάσεων και κατά συνέπεια στην επιτυχή συμμετοχή του ατόμου στην κοινωνία. Η επικοινωνιακή ικανότητα πλέον δεν γίνεται αντιληπτή ως η ικανότητα προσαρμογής του λόγου του μαθητή σε αντίστοιχες περιστάσεις επικοινωνίας, αλλά ως μια δυναμική διαδικασία επιλογής κατάλληλων στρατηγικών για την ενεργή συμμετοχή του στην κοινωνία. Επιπρόσθετα, μέσα από τη γλώσσα οι μαθητές αμφισβητούν κυρίαρχα νοήματα που προωθούν τις ανισότητες ή συντάσσονται με οπτικές που κυριαρχούν στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Τουρκοχωρίτη & Γρίβα, 2016). Ο κριτικός γραμματισμός θέτει σε αμφισβήτηση τους κυρίαρχους θεσμούς. Η αμφισβήτηση είναι από τα κύρια χαρακτηριστικά της κριτικής σκέψης και έννοια χρήσιμη για την κατανόηση της έννοιας «κριτική». Με την έννοια κριτική νοείται να ανακαλύπτουμε πως λειτουργεί κάτι και να μην θεωρούμε τις πράξεις γύρω μας δεδομένες (Ντίνας, 2013).

### **2.1.3 Κατανόηση διαφορετικότητας / πολυπολιτισμικότητας**

Καθώς οι τάξεις γίνονται πιο ποικιλόμορφες στις περισσότερες δυτικές χώρες, οι απαιτήσεις για παιδαγωγικές μεθόδους που σχετίζονται με τον πολιτισμό και εστιάζουν στις εμπειρίες των διαφορετικών μαθητών, έχουν αποκτήσει μεγαλύτερη σημασία και σπουδαιότητα. και εστιάζουν στην ανάγκη για μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών, καθώς στην εκπαιδευτική επιτυχία τους (Lopez, 2011). Ο Fisher (2005) αναφέρει ότι ο κριτικός γραμματισμός παρέχει μια διέξοδο για τους εκπαιδευτικούς που επιδιώκουν να αναπτύξουν πολιτισμικά και κοινωνικά δίκαιες παιδαγωγικές μεθόδους.

Ο Freire (1970) στην *Παιδαγωγική των καταπιεσμένων*, έδωσε ένα παράδειγμα για το πώς ο κριτικός γραμματισμός μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αύξηση της κοινωνικής συνείδησης των μαθητών και πρότεινε να δοθεί σε αυτούς η ευκαιρία να εξερευνήσουν και να κατασκευάσουν τη γνώση. Οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν πρακτικές κριτικού γραμματισμού και δεν αντιμετωπίζουν τους μαθητές τους ως άδεια δοχεία που πρέπει να γεμίσουν. Αντίθετα, δημιουργούν εμπειρίες και ευκαιρίες που προσφέρουν στους μαθητές ώστε να κατασκευάσουν ενεργά τη γνώση. Είναι αυτό που ο Freire αναφέρει ως μεθοδολογία "προβληματισμού". Σε αυτό το μοντέλο, οι τάξεις

γίνονται χώροι όπου οι μαθητές εξετάζουν τις κοινωνικές συνθήκες μέσω του διαλόγου για θέματα που είναι σημαντικά για τη ζωή τους. Επίσης υποστηρίζει ότι "η γνώση αναδύεται μόνο μέσα από την επινόηση και την εκ νέου επινόηση, μέσα από την ανήσυχη, ανυπόμονη, συνεχή, ελπιδοφόρα έρευνα που διεξάγουν τα ανθρώπινα όντα στον κόσμο, με τον κόσμο και μεταξύ τους" (Freire, 1970:72). Σύμφωνα με τη Vasquez (2017) ο κριτικός γραμματισμός εστιάζει στις άνισες σχέσεις εξουσίας και σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας για την υποστήριξη των διαφορετικών μαθητών. Μέσα σε ένα πλαίσιο μετανάστευσης, παγκοσμιοποίησης και αποικισμού, οι ταυτότητες των μαθητών είναι διεθνείς ρευστές και αναδυόμενες (Au, 2009). Δεδομένης αυτής της κοινωνικής πραγματικότητας, είναι επιτακτική ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να εμπλακούν σε διδακτικές προσεγγίσεις που είναι αποτελεσματικές στην εκπαίδευση των σημερινών ποικιλόμορφων μαθητικών πληθυσμών (Howard, 2003).

Από την πλευρά του ο / η εκπαιδευτικός θα πρέπει πρώτα απ' όλα να κατανοήσει τον ιδεολογικό της / του ρόλο, δεδομένου ότι η εκπαίδευση είναι πολιτική διαδικασία (Gibson, 1999). Θα πρέπει ακόμη να αναγνωρίσει τις δυνάμεις που επιδρούν στη σχολική ζωή, όπως και να συνειδητοποιήσει το καθήκον που έχει απέναντι στα παιδιά που προέρχονται από χαμηλές τάξεις και διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον. Έτσι θα μπορέσει να κάνει τα «διαφορετικά» παιδιά να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση. Με αυτή την αφετηρία, ο / η εκπαιδευτικός θα εργαστεί για τη σχολική επιτυχία των μαθητών/τριών του / της, όπως και για την καλλιέργεια της συλλογικότητας, της δημιουργικότητας και της κριτικής τους σκέψης. Σε μια τέτοια πορεία, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να εκχωρεί μέρος της εξουσίας που του παρέχει η θέση της (Imai, 2002).

#### **2.1.4 Κατανόηση των δικαιωμάτων του παιδιού**

Ένα εξίσου σημαντικό θέμα που καλλιεργεί ο κριτικός γραμματισμός είναι τα δικαιώματα του παιδιού. Στην εποχή της παγκόσμιας μετανάστευσης, του πολέμου, και των συγκρούσεων, με τον πόνο και την ταλαιπωρία που τις συνοδεύουν, ο καθένας από εμάς καλείται να επιλέξει τον τρόπο με τον οποίο θα ανταποκριθεί ως άτομο και ως πολίτης του κόσμου. Ο κριτικός γραμματισμός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί θα εμψύχουν πολιτικές και κοινωνικές αξίες στους μαθητές χωρίς να διαιώνίζουν αρνητικά στερεότυπα (Berry, Garcia-Blanco & Moore,

2015). Επίσης, αναλαμβάνει τον ρόλο της εκπροσώπησης και συμμετοχής του πολίτη στα κοινά (Dwyer, 2016), όπου η πολιτική φύση του οποιουδήποτε κειμένου -από ένα παιδικό τραγούδι μέχρι το σύνταγμα μιας χώρας- μπορεί να διερευνηθεί και να αποτελέσει αντικείμενο κριτικής. Συγχρόνως με την έλευση της ψηφιακής εποχής, υπάρχει ένα διαρκές ενδιαφέρον για το τι σημαίνει να είσαι κριτικά εγγράμματος στον τοπικό, παγκόσμιο και ψηφιακό κόσμο (Leu, Gregory McVerry, Ian O'Byrne, Kiili, Zawilinski, Everett-Cacopardo, Forzani, 2011). Αξιοποιώντας παραμύθια, έργα τέχνης, ταινίες που αφορούν σε ηθικές αξίες και μηνύματα που προασπίζουν την εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, ο / η εκπαιδευτικός στοχεύει στην ενδυνάμωση των μαθητών/τριών έτσι ώστε τα ίδια να απολαμβάνουν τα δικαιώματά τους αλλά και να προασπίζουν δικαιώματα των άλλων. Ο στόχος αυτός επιτυγχάνεται σταδιακά, με την ανάπτυξη δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών ώστε τα παιδιά να εφαρμόζουν τις αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στη ζωή τους και να αναλαμβάνουν δράση, μεμονωμένα ή μαζί με άλλα άτομα, για την προώθηση και την υπεράσπιση των ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (Πλαίσιο αναφοράς ικανοτήτων για δημοκρατικό πολιτισμό, 2020). Η επιλογή θεμάτων και διαδικασιών που προάγουν τον κριτικό γραμματισμό αναδεικνύουν και την αναγκαιότητα των κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών.

## **2.2 Στρατηγικές κριτικού γραμματισμού στο Νηπιαγωγείο**

Οι αρχές που διέπουν την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού. περιλαμβάνουν την αλλαγή της δυναμικής της ομάδας, την προώθηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τη δημιουργία γνωστικών ερεθισμάτων και την παροχή ευκαιριών στα παιδιά να διαμορφώνουν και να αιτιολογούν τις απόψεις τους. Ο κριτικός γραμματισμός χρησιμοποιεί στρατηγικές ώστε παιδιά οποιασδήποτε ηλικίας, εμπειρίας ή επιπέδου ικανοτήτων να εξετάζουν και να αμφισβητούν ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας, όπως η εξουσία, η φυλή, η τάξη και το φύλο, καθώς και τις ιδεολογίες των κειμένων (Janks, 2010, 2013). Οι στρατηγικές που μπορούν να προωθήσουν τον αναστοχασμό, τη μετασχηματιστική αλλαγή και την κοινωνική δράση είναι: η μεγαλόφωνη ανάγνωση, η υπαγόρευση ιστοριών, το παιχνίδι ρόλων, οι αντίθετες ιστορίες και οι ερωτήσεις όπως καταγράφονται από τη βιβλιογραφική επισκόπηση της εργασίας.

### **2.2.1 Η στρατηγική της μεγαλόφωνης ανάγνωσης**

Η μεγαλόφωνη ανάγνωση αναφέρεται ως μια διδακτική τεχνική όπου οι γονείς και δάσκαλοι διαβάζουν μεγαλόφωνα στα παιδιά. Οι μεγαλόφωνες αναγνώσεις του ενήλικα/δασκάλου χρησιμοποιούνται για διδακτικούς σκοπούς( όπως για παράδειγμα ανάπτυξη λεξιλογίου, κατανόησης) αλλά και για την ευχαρίστηση της ανάγνωσης (Cooper and Kiger 2001 όπως αναφέρεται στο Γώτη, 2015). Ο αναγνώστης ενσωματώνει μεταβλητές, όπως τον τόνο της φωνής, παύσεις, επαφή ματιού, ερωτήσεις κι σχόλια, για να δημιουργήσει μια ευχάριστη ανάγνωση. Τα παιδιά που συμμετέχουν σε δραστηριότητες μεγαλόφωνης ανάγνωσης εμπλέκονται ενεργητικά με το κείμενο και η εμπλοκή αυτή απαιτεί τη χρήση γνωστικών διεργασιών, που με τη σειρά τους ενισχύουν και συμβάλλουν στην κατανόησή του από τα παιδιά. Το τελικό και συνολικό αποτέλεσμα της μεγαλόφωνης ανάγνωσης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι η κατάκτηση του γραμματισμού (Morrison & Wlodarczyk, 2009 στο Γώτη, 2015). Από την οπτική του κριτικού γραμματισμού, τα ζητήματα τα οποία αναλύονται στα βιβλία και όχι μόνο, δεν θα πρέπει ποτέ να παρουσιάζονται από μια μοναδική οπτική γωνία. Τέλος, η μεγαλόφωνη ανάγνωση δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αποκτήσουν διορατικότητα και να εκφράζουν διαφορετικές απόψεις (Paul, 2020)

### **2.2.2 Παιχνίδια ρόλων**

Τα παιχνίδια ρόλων, ως στρατηγική επικοινωνιακής και προοδευτικής μάθησης για μικρά παιδιά προσφέρεται για την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού. Σε καθημερινή βάση, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας όχι μόνο διαβάζουν, ακούνε ή παρακολουθούν ψηφιακά τις αγαπημένες τους ιστορίες και ενσωματώνουν τους αγαπημένους τους χαρακτήρες και αφηγήσεις μέσω της αλληλεπίδρασης. Τα παιδιά παρακολουθούν τηλεοπτικά προγράμματα και DVD, παίζουν με κούκλες και είδη δράσης, μπορούν επίσης να ντυθούν με ενδυμασίες κ.λπ. Έτσι έρχονται σε επαφή με τον γραμματισμό με έναν ιδιαίτερο και ξεχωριστό τρόπο (Wohlwend & Hall, 2015). Σύμφωνα με την Boutte (2008:170), "Τα παιδιά πρέπει να συμμετέχουν σε έργα, παιχνίδια ρόλων, προσομοιώσεις, εικονικές δοκιμασίες και ούτω καθεξής" καθώς μέσα από το παιχνίδι ρόλων παρέχονται κατευθυντήριες γραμμές για την εφαρμογή της κοινωνικής δικαιοσύνης



### 2.2.3 Αφήγηση ιστοριών

Η αφήγηση μιας ιστορίας παίζει σημαντικό ρόλο στην προσχολική εκπαίδευση του δυτικού κόσμου και όχι μόνο. Επίσης σύμφωνα με τους Crisp και Hiller (2011), αποτελεί ένα κυρίαρχο μέσο για μετάδοση πολιτιστικών αξιών από τη μια γενιά στην επόμενη. Συγκεκριμένα η αφήγηση μέσω εικονογραφημένων βιβλίων χρησιμοποιείται για να διδάξει τα παιδιά για τα κοινωνικά πρότυπα και τα όρια, συμπεριλαμβανομένων των κανόνων και των προσδοκιών για την ερμηνεία του φύλου, την ταυτότητα και την έκφραση (Burton, 2020). Πρακτικές αλφαριθμητισμού ή πεποιθήσεις που προωθούν τον γραμματισμό μπορεί να γίνουν καλύτερα κατανοητοί στο πλαίσιο των ιστοριών όταν οι αναγνώστες τον χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να ενισχύσουν ή μειώσουν τη δύναμη των χαρακτήρων (Gritter, Van Duinen, Montgomery, Blowers, & Bishop, 2017). Η ανάγνωση / αφήγηση της ιστορίας αποτελεί μια αποτελεσματική μέθοδο για την καλλιέργεια δεξιοτήτων του κριτικού γραμματισμού.

Αυτή η ανάγνωση/αφήγηση περιλαμβάνει τη συζήτηση εκείνων των πτυχών των βιβλίων που θεωρούνται δεδομένες ή παραμελούν τις απόψεις των παιδιών ζητώντας από αυτά να μοιραστούν τις δικές τους απόψεις σχετικά με τα κείμενα. Μια διαλογική προσέγγιση των παραμυθιών επιτρέπει να ακουστούν και να κατανοηθούν καλύτερα οι φωνές των παιδιών μέσω μιας καθοδηγούμενης από τον εκπαιδευτικό συνομιλίας με απώτερο στόχο την εξερεύνηση των κοινωνικοπολιτισμικών μηνυμάτων και των μαθημάτων ζωής που μεταδίδονται μέσω συγκεκριμένων ιστοριών. Ενδεικτικά, μια κριτική πρακτική ανάγνωσης όπου το φύλο αμφισβητείται η συζήτηση θεωρείται απαραίτητη επειδή οι έμφυλες νόρμες εσωτερικεύονται από νωρίς μέσω της σχολικής εκπαίδευσης των παιδιών (Colliver, 2017).

#### 2.2.3.1 Αντίθετη αφήγηση ιστοριών και δημιουργία εναλλακτικού τέλους

Τα μικρά παιδιά περιτριγυρίζονται από ιστορίες καθημερινά που ορισμένες από αυτές έχουν διαρκέσει εκατοντάδες χρόνια, μεταδίδοντας αξίες, πεποιθήσεις, παραδόσεις και κοινωνικές νόρμες από τη μια γενιά στην άλλη (Panc, Georgescu, & Zaharia, 2015). Η αντίθετη αφήγηση, είναι μια στρατηγική όπου τα παιδιά ακούν μια ιστορία από την αντίθετη πλευρά, η οποία αναδεικνύει διαφορετικές απόψεις και εξετάζει με κριτικό τρόπο κυρίαρχες ιδεολογίες. Είναι μια μέθοδος για την αφήγηση των ιστοριών εκείνων των ανθρώπων των οποίων οι εμπειρίες συχνά δεν λέγονται και αποτελεί ένα ισχυρό

μέσο για τη διερεύνηση πολλαπλών οπτικών γωνιών και την εξέταση μιας απλούστερης θεώρησης του κόσμου (Solórzano & Yosso, 2002:26). Το εναλλακτικό τέλος σε μια ιστορία είναι μια δραστηριότητα που μπορεί να ενισχύσει την ανάπτυξη μιας κριτικής προσέγγισης (McNicol, 2016). Καλά σχεδιασμένες δραστηριότητες όπως αυτές που επικεντρώνονται στην αντίθετη αφήγηση ιστοριών, μπορούν να χρησιμεύσουν ως μέσο για να βοηθήσει τους μαθητές να διαβάσουν και να γράψουν " αντίθετα" κείμενα και να τα αναλύουν από πολλαπλές οπτικές γωνίες (Kim 2016, 2019; Vasquez 2014). Οι δραστηριότητες αντίθετης αφήγησης προσφέρουν ένα πλήρες πλαίσιο στο οποίο τα μικρά παιδιά εξασκούνται στην αποδόμηση των κυρίαρχων λόγων, μαθαίνουν να αφηγούνται τις δικές τους ιστορίες και μαθαίνουν να ακούνε τις ιστορίες των άλλων. Δεδομένου ότι η γνώση είναι κοινωνικά κατασκευασμένη, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να βοηθήσουν τα μικρά παιδιά να μεγαλώσουν ως κριτικοί στοχαστές, δημιουργώντας ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς όπου κάθε παιδί αισθάνεται ασφαλές να μιλήσει και να προσφέρει ιδέες με βάση τις απόψεις του/της (Kim & Hachey, 2021). Προκειμένου να ενισχύσουν τη διαδικασία αυτή με τον καλύτερο δυνατό τρόπο θα πρέπει να χρησιμοποιούν ποικίλες πολυτροπικές μεθόδους, αξιοποιώντας διαφορετικά υλικά (Siegal, 2006).

#### **2.2.4 Ερωτήσεις**

Η Vasquez, η οποία για δύο δεκαετίες εφαρμόζει στην τάξη της τον κριτικό γραμματισμό προσπάθησε να οικοδομήσει ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού χρησιμοποιώντας τις διερευνητικές ερωτήσεις των μαθητών της και την κριτική ανάγνωση και αναδόμηση των κειμένων τα οποία θα βοηθήσουν τους μικρούς μαθητές να αμφισβητήσουν την ισχύουσα πραγματικότητα που επικρατεί στον κόσμο γύρω τους (Vasquez, 2017). Η Comber (2001) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βοηθήσουν τα παιδιά να καταλάβουν ότι τα κείμενα κατασκευάζονται με συγκεκριμένα κίνητρα από συγκεκριμένους ανθρώπους με σκοπούς που δεν είναι ποτέ ουδέτεροι. Οι ερωτήσεις, σε περιβάλλοντα κριτικού γραμματισμού δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να αποδομήσουν στερεότυπα να συνδιαμορφώσουν τη γνώση και να εξετάσουν πολλαπλές προοπτικές. Επίσης τους δίνεται η δυνατότητα προβληματιστούν σχετικά με διάφορες στάσεις σε κείμενα και να εξετάσουν τις απόψεις που λείπουν (Hamer, 2010). Τα βιβλία παιδικής λογοτεχνίας και τα κλασικά παραμύθια αποτελούν κυρίως υλικά γραμματισμού και περιγράφονται αναλυτικότερα στην παρακάτω ενότητα.

### 2.3 Τα βιβλία και τα παραμύθια ως αντικείμενα εφαρμογής του κριτικού γραμματισμού

Τα παιδιά καλλιεργούν δεξιότητες γραμματισμού μέσα από ένα ευρύ φάσμα γλωσσικών παιχνιδιών και ανάγνωσης βιβλίων και παραμυθιών. Τα βιβλία προσφέρουν στους αναγνώστες τη δυνατότητα να αμφισβητήσουν στερεότυπες απόψεις για τον εαυτό τους και τους. Η αξία και η υποστήριξη της ανάγνωσης σε μικρά παιδιά συμβάλλει στην κατανόηση πέρα από αυτό που βλέπουν και στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης απέναντι σε άλλα ανθρώπινα όντα (Pesonen, 2019). Γονείς και εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές για να υποστηρίξουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της κατανόησης πολλαπλών προοπτικών.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιλέγουν βιβλία που επιτρέπουν στα παιδιά να εξερευνήσουν τις διαφορές, να εμπλουτίσουν την κατανόησή τους για τους παραδοσιακά περιθωριοποιημένους ανθρώπους και να δείξουν πώς οι άνθρωποι μπορούν να αρχίσουν να αναλαμβάνουν δράση σε σημαντικά κοινωνικά ζητήματα (Harste, 2000). Τα κλασικά/παραδοσιακά βιβλία σπάνια αναφέρονται σε κοινωνικά θέματα που έχουν ενδιαφέρον ή σημασία για τα παιδιά (Meller, Richardson & Hatch, 2009). Παρόλα αυτά όταν οι εκπαιδευτικοί τα χρησιμοποιούν μπορούν να κάνουν ερωτήσεις στους μαθητές, καθώς και να ενθαρρύνουν τα παιδιά να σκεφτούν τι λείπει στο κείμενο και να ανασυνθέσουν το κείμενο μόνα τους, δημιουργώντας ένα τέλος που να αντανακλά πολύπλοκα κοινωνικά πλαίσια και προβλήματα, αντί για το «ζήσαμε εμείς καλά και αυτοί καλύτερα» (Wee, Kim & Lee, 2017).

Παρά τη σημασία της παραδοσιακής παιδικής λογοτεχνίας στη διδασκαλία λίγα είναι ακόμη γνωστά για το πώς τα παραμύθια μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά για παιδαγωγικούς και γλωσσικούς σκοπούς στην προσχολική εκπαίδευση (Kim & Hachey, 2021). Ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν ότι τα παραμύθια έχουν χρησιμοποιηθεί για να εμπλέξουν τους μαθητές στην κριτική ανάγνωση και ανάλυση για την ενθάρρυνση των κοινωνικών μετασχηματισμών σε διάφορα επίπεδα και πλαίσια, από την πολύ μικρή ηλικία έως και το νηπιαγωγείο (Kim, 2016; Kim & Cho, 2017; Labadie *et al.*, 2013; Maher, 2018; Wee *et al.*, 2017). Μέσω της κριτικής ενασχόλησης με τα παραμύθια και την αμφισβήτηση αυτών σχετικά με τις προκαταλήψεις και τις υποθέσεις τους, οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να εφαρμόσουν

την ίδια στάση αμφισβήτησης σε οποιοδήποτε κείμενο θα συναντήσουν στη διδασκαλία τους (Pennycook, 1999). Όπως επισημαίνουν οι Lewison *et al.* (2008), η ενθάρρυνση των μαθητών να γίνουν παράγοντες αλλαγής μπορεί να ενισχυθεί "όταν οι μαθητές συνθέτουν τις δικές τους αφηγήσεις, επιστολές, δοκίμια, εκθέσεις, ποιήματα, διαφημίσεις, αφίσες, θεατρικά έργα και ιστοσελίδες για την προώθηση της κοινωνικής αλλαγής". Σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία της λογοτεχνίας που συχνά ακολουθεί ένα κειμενοκεντρικό μοντέλο και οδηγεί σε ένα σωστό νόημα, η λογοτεχνία υπό το πρίσμα του κριτικού γραμματισμού εστιάζει στην προώθηση της ενεργής συμμετοχής του παιδιού και την ικανότητα να εξετάζει το νόημα κριτικά (Pradl, 1996).

Συμπερασματικά, τα λαϊκά παραμύθια μεταφέρουν ορισμένα μηνύματα ή ιδεολογίες που μιλούν για το ενδιαφέρον ορισμένων ομάδων ανθρώπων (Ashliman, 2004; Bobby, 2009; Zipes, 1979/1992, 1983). Επειδή πρωταρχικό μέλημα του κριτικού γραμματισμού είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αποκαλύψουν τις ιδεολογίες, τις προκαταλήψεις και τις κοινωνικές αδικίες που αντιπροσωπεύουν τα κείμενα, πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν χρησιμοποιήσει παραμύθια για τον σκοπό αυτό. Μερικά από τα δημοφιλή θέματα που εξετάζονται χρησιμοποιώντας παραμύθια, περιλαμβάνουν το φύλο (Garofalo, 2013; Hayik, 2015, 2016; Huang, 2019; Kim & Cho, 2017; Tsai, 2010; Wee *et al.*, 2017) και την φυλετική ταυτότητα (Ajayi, 2012; Hsieh & Matoush, 2012). Ο κύριος στόχος όμως των παραμυθίων, σχετίζεται με τον τελικό στόχο του κριτικού γραμματισμού να ενθαρρύνει δηλαδή τους μαθητές να συμμετέχουν σε κοινωνικές δράσεις μέσω της αναδόμησης του κειμένου (Janks, 2000; Jones, 2006). Τα κλασικά παραμύθια ξαναγράφονται ή επανεξετάζονται για να πολεμήσουν τις στερεότυπες ιδέες που αντιπροσωπεύονται ή προωθούνται μέσα από αυτά.(Tatar, 1999). Η εκ νέου συγγραφή του παραμυθιού θεωρείται τότε ως μια πράξη ανασυγκρότησης των ιδεολογιών και αντιμετώπισής τους για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης (Novianti, 2021).

### **3ο Κεφάλαιο: Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών**

Στη συνέχεια της εργασίας επιχειρείται βιβλιογραφική επισκόπηση με την αξιοποίηση 47 ερευνών της τελευταίας πενταετίας και έχουν ως αντικείμενο την εφαρμογή των αρχών του κριτικού γραμματισμού στο νηπιαγωγείο τόσο στην Ελλάδα, όσο και διεθνώς.

Ο εντοπισμός των ερευνών πραγματοποιήθηκε με αναζήτηση σχετικής αρθρογραφίας σε έγκυρα επιστημονικά περιοδικά όπως τα *Early Childhood Education Journal*, *Early Childhood Research Journal*, *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, *Journal of Language and Literacy Education* *Early Child Development and Care*, *Journal of Literacy Education*. Για την αποτελεσματικότερη εύρεση της αρθρογραφίας χρησιμοποιήσαμε λέξεις κλειδιά όπως «κριτικός γραμματισμός», «critical literacy», «early childhood education», «teaching practices» Επίσης χρησιμοποιήθηκαν οι ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων μέσω του Συνδέσμου των Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών (HEAL LINK: <http://www.heal-link.gr/>), στις οποίες καταχωρήθηκαν λέξεις-κλειδιά. Στην επόμενη ενότητα θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης ακολουθώντας την θεματική κατηγοριοποίηση όπως παρουσιάστηκε στο δεύτερο κεφάλαιο.

### **3.1 Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών με βάση τα θέματα που καλλιεργεί ο κριτικός γραμματισμός**

#### **3.1.1 Κοινωνική δικαιοσύνη**

Η χρήση του όρου κοινωνική δικαιοσύνη (ΚΔ) αμφισβητεί -σε μικρότερο ή σε μεγαλύτερο βαθμό- ότι το ισχύον οικονομικό και κοινωνικό σύστημα είναι δίκαιο και θεωρεί άδικη και άνιση την κατανομή του πλούτου και της εξουσίας / δύναμης. Αντίθετα, πιστεύει ότι όλοι οι άνθρωποι, ανεξάρτητα από ταξική προέλευση, εθνική ή εθνοτική καταγωγή, κοινωνικό φύλο, σεξουαλικό προσανατολισμό, ικανότητες / αναπηρίες, ηλικία και άλλα χαρακτηριστικά που τους διαφοροποιούν, αξίζουν ίσα δικαιώματα και ευκαιρίες. Με άλλα λόγια, κάποιος/α που υποστηρίζει την κοινωνική δικαιοσύνη τάσσεται υπέρ μιας κοινωνίας στην οποία τα μέλη της απολαμβάνουν το δικαίωμα στην ελευθερία, στην ισότητα και διακατέχονται από το πνεύμα της συλλογικότητας και της συνεργασίας (Ζάχος, 2019).

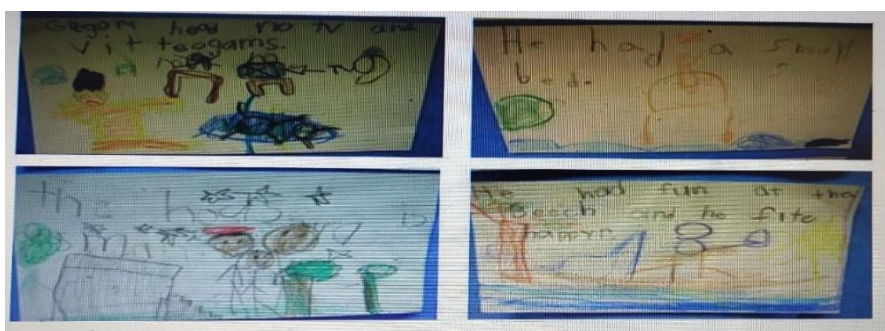
Σε ετήσια-ερευνητική μελέτη εκπαιδευτικών διερευνήθηκε η κριτική ανάπτυξη του γραμματισμού σε μια τάξη της δευτέρας δημοτικού (Labadie, Wetzel & Rogers, 2012). Η μελέτη έλαβε χώρα στην τάξη της Melissa Mosley Wetzel σε μια φυλετικά ποικιλόμορφη εργατική γειτονιά της περιοχής St. Louis των Η.Π.Α. Η έρευνα στηρίχθηκε στην καθοδηγούμενη ανάγνωση εικονογραφημένων βιβλίων και στόχο είχε να βοηθηθούν οι μαθητές να κατανοήσουν κοινωνικά ζητήματα όπως ο ρατσισμός και

η ανισότητα. Οι διαδικασίες αλληλεπίδρασης όπως η προσεκτική εξέταση εικονογραφημένου βιβλίου, η χρήση προσεκτικών, ανοικτών προτροπών και ερωτήσεων αλλά και η μέθοδος της σιωπής του δασκάλου, επέτρεψαν στους μαθητές να χρησιμοποιούν πρακτικές κριτικού γραμματισμού όταν ασχολούνται με κείμενα που περιέχουν κοινωνικά ζητήματα. Εξετάζοντας προσεκτικά τη συμμετοχή των μαθητών σε αυτές τις διαδικασίες αντλούνται σημαντικές πληροφορίες για την κατανόηση σημαντικών εννοιών. Όσο πιο συχνά συμμετέχουν σε αυτές τις διαδικασίες, τόσο πιο πιθανό είναι οι μαθητές να είναι σε θέση να ερμηνεύουν τα κείμενα αξιοποιώντας τον κριτικό γραμματισμό όταν διαβάζουν ανεξάρτητα και σε άλλα πλαίσια. Αν και η παραπάνω έρευνα εφαρμόστηκε σε μικρά παιδιά δημοτικού, θεωρήσαμε σημαντικό να αναφερθεί σε αυτή την ανασκόπηση καθώς θα μπορούσε να λάβει χώρα σε ένα πλαίσιο προσχολικής εκπαίδευσης, καθώς τα παιδιά είναι ικανά να πραγματευθούν ζητήματα ανισοτήτων και ρατσισμού και με την κατάλληλη καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό να εμπλακούν σε συζητήσεις και να αμφισβητήσουν μια ισχύουσα κατάσταση (Labadie, Wetzel & Rogers, 2012).

Σκοπός της μελέτης του Strachan (2015) ήταν να παράσχει στοιχεία για το βαθμό στον οποίο οι μαθητές του νηπιαγωγείου χτίζουν ταυτόχρονα τις γνώσεις τους για τα κοινωνικά ζητήματα και τον γραμματισμό κατά τη διάρκεια της διαδραστικής μεγάλωφωνης ανάγνωσης ενημερωτικών βιβλίων σχετικά με οικονομικές έννοιες. Η μελέτη έλαβε χώρα το 2012 και το 2013 σε μια ιδιαίτερη περιοχή με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης, στο Μίσιγκαν. Δύο τάξεις συμμετείχαν την άνοιξη του 2012 ενώ δύο επιπλέον τάξεις του νηπιαγωγείου πήραν μέρος την άνοιξη του 2013. Τις εβδομάδες πριν και αμέσως μετά τη σειρά των πέντε αναγνώσεων, ο ερευνητής αξιολόγησε όλα τα συναινούντα παιδιά με τη βοήθεια εκπαιδευμένων προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών προκειμένου να αξιολογήσει τις γνώσεις των παιδιών για το περιεχόμενο των κοινωνικών ζητημάτων που παρουσιάζονται στα πέντε κείμενα και στις μεγάλωφονες αναγνώσεις καθώς και τις σχετικές δεξιότητες γραμματισμού. Από τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύεται ότι ένας σχετικά μικρός αριθμός προσεκτικά επιλεγμένων διαδραστικών αναγνώσεων, έχει την δυνατότητα να ωφελήσει σημαντικά τα παιδιά του νηπιαγωγείου και ταυτόχρονα να αναπτύξει την ικανότητά τους να διατυπώνουν λεκτικά την άποψή τους για οικονομικές έννοιες (Strachan, 2015).

Το αρχικό ερευνητικό ερώτημα που καθοδήγησε την έρευνα των Rogers, Labadie & Pole (2016) η οποία διεξήχθη σε προάστιο μιας μεσοδυτικής πόλης των Η.Π.Α, ήταν:

α) Με ποιους τρόπους τα παιδιά του νηπιαγωγείου ανταποκρίνονται στη μεγαλόφωνη ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων που καταπιάνονται με κοινωνικά ζητήματα όπως η φτώχεια, τα δικαιώματα και οι ανισότητες και β) κατά πόσο αναπτύσσουν απόψεις σχετικά με κοινωνικά ζητήματα. Η έρευνα βασίστηκε στα εργαλεία της κριτικής ανάλυσης περιεχομένου και της κριτικής ανάλυσης λόγου και αξιοποιήθηκαν πολλά δεδομένα, συμπεριλαμβανομένων 20 παρατηρήσεων των μαθημάτων ανάγνωσης με επιτόπιες σημειώσεις, βιντεοσκοπήσεις και απομαγνητοφωνήσεις, φωτογραφίες, σημειώσεις και προβληματισμοί των εκπαιδευτικών. Επίσης, 15 βιβλία με εικόνες που επικεντρώνονται στην κοινωνική τάξη, τα προνόμια και τη φτώχεια καθώς και ζωγραφιές και εκθέσεις των μαθητών οι οποίες τοποθετήθηκαν σε έναν τοίχο και αντιπροσωπεύουν την κατανόησή τους για κάθε ένα από τα βιβλία. Οι ερευνητές οι οποίοι παρείχαν στους μαθητές ευκαιρίες να απαντήσουν με πολλούς τρόπους στα κείμενα, έλαβαν ένα ευρύ φάσμα απαντήσεων και κατανόησαν πώς όλοι οι μαθητές στην τάξη ανταποκρίνονταν στα κείμενα. Επίσης παρείχαν ευκαιρίες στους μαθητές να επεκτείνουν τις συζητήσεις για το βιβλίο πέρα από τη συζήτηση στην τάξη και τις ατομικές απαντήσεις, προσκαλώντας τους να συμμετάσχουν σε συνεργασίες μικρών ομάδων και παρουσίαζαν τη σκέψη τους σε έναν τοίχο μάθησης (Πίνακας 1 & 2). Οι πολλαπλοί τρόποι ανταπόκρισης στα κείμενα έδωσαν στους μαθητές που δεν ένιωθαν τόσο άνετα, τη δυνατότητα να μοιραστούν προφορικά τις απόψεις τους, να απαντήσουν ιδιωτικά γράφοντας, ζωγραφίζοντας ή να συνεργαστούν σε μικρές ομάδες για τα ζητήματα που προέκυπταν από τα κείμενα



Πίνακας 1. Ζωγραφιές των παιδιών μετά από τη μεγαλόφωνη ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων.



Πίνακας 2. Ένας τοίχος μάθησης που φτιάχτηκε στην τάξη για να θυμίζει στα παιδιά τα βιβλία που διαβάστηκαν.

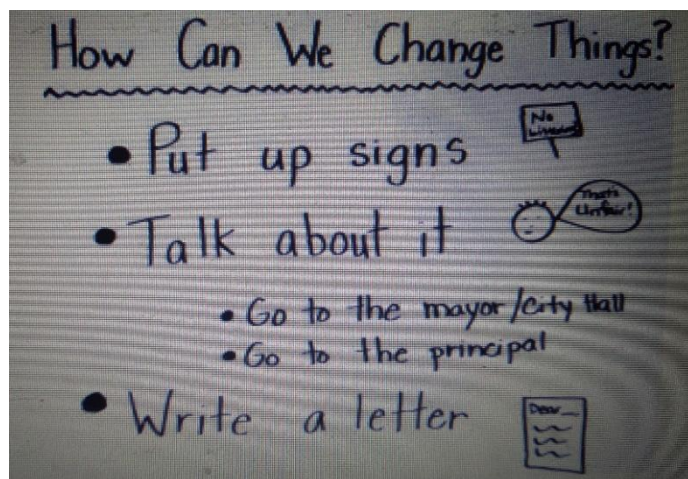
Στην παρακάτω μελέτη η ερευνήτρια πέρασε 6 μήνες σε μια αίθουσα νηπιαγωγείου κρατώντας σημειώσεις σχετικά με τους τρόπους που η εκπαιδευτικός και οι μαθητές μελετούσαν θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω δραστηριοτήτων γραμματισμού. Τα δεδομένα αναδεικνύουν ότι η νηπιαγωγός δημιούργησε ένα περιβάλλον κριτικού γραμματισμού και βοήθησε τους μαθητές να εξετάσουν με σεβασμό πολλαπλές απόψεις, να συμμετάσχουν σε προσεκτική επίλυση προβλημάτων και να συζητήσουν ανοιχτά, δύσκολα θέματα που περιστρέφονται γύρω από τη διαφορετικότητα (Stribling, 2014).

Η Redondo (2017) χρησιμοποίησε τη σκέψη και τις καθημερινές συζητήσεις των παιδιών με απώτερο στόχο να συντάξει ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού. Αυτό το πρόγραμμα αποτελούνταν από 4 θεματικές (οικογένεια, πολυπολιτισμικότητα, ο ρόλος του φύλου και η ευγένεια). Ο ερευνητής χρησιμοποίησε βιβλία με πολυπολιτισμικές εικόνες για να διερευνήσει το γνωστικό κεφάλαιο των παιδιών. Επίσης δημιούργησε ενδεικτικές ερωτήσεις κριτικού γραμματισμού που τις χρησιμοποίησε ως αφορμή για να προκαλέσει τη συζήτηση κατά τη διάρκεια της μεγαλόφωνης ανάγνωσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά στο πρόγραμμα σπουδών και αποδείχτηκαν ως κατάλληλα και ικανά να οικοδομήσουν έννοιες, να καταρρίψουν στερεότυπα και να συζητήσουν θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Ο χώρος στην τάξη παρείχε ευκαιρίες για να ακούγονται οι φωνές των παιδιών και τα ίδια να συμβάλλουν στη μάθηση τους σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης (Redondo, 2017).

Η έρευνα των Rogers & Labadie (2015) αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης ενός παιδιού νηπιαγωγείου στο St. Louis στις Η.Π.Α., το οποίο κατά τη διάρκεια της



χρονιάς, αναπτύσσει τρόπους που της δίνουν τη δυνατότητα να δράσει κατά της αδικίας του εκφοβισμού. Στόχος της έρευνας είναι να αποτυπωθεί πως ένα παιδί, η Sophie, αλληλεπιδρά με τα κείμενα και εμπλέκεται με την κοινωνική δράση. Στην αρχή η νηπιαγωγός καθοδήγησε την τάξη σε καταιγισμό ιδεών με διάφορους τρόπους που οι άνθρωποι μπορούν να πραγματοποιήσουν κοινωνική αλλαγή, χρησιμοποιώντας την ανάγνωση και τη γραφή ως μέρος αυτής της διαδικασίας (Πίνακας 3). Μέσω της περιγραφής, ερμηνείας και ανάλυσης τριών διδακτικών επεισοδίων που εκτείνονται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, αναδείχθηκε πώς το παιδί χρησιμοποίησε διάφορα είδη και αναπαρήγαγε πολλαπλές ιδέες και θέσεις σχετικά με τον εκφοβισμό. Στο πρώτο διδακτικό επεισόδιο, η Sophie παρουσίασε το μήνυμά της κατά του εκφοβισμού μέσα από το κείμενό της και μια αφίσα που έφτιαξε. Σε ερώτηση της νηπιαγωγού τι θα άλλαζε στην τάξη αυτή έγραψε «όχι νταήδες». Και τα δύο αυτά είδη προσέλκυσαν την προσοχή των συμμαθητών της λόγω της εντονότατης στάσης με την οποία μετέφερε τις ιδέες της και επειδή μπήκε στο ρόλο του θύματος του εκφοβισμού.



Πίνακας 3. «Πώς μπορούμε να αλλάξουμε τα πράγματα;».

Στο δεύτερο επεισόδιο, η Sophie χρησιμοποίησε τη φαντασία της για να επεκτείνει την ιστορία του βιβλίου «*Hooway for Wodney Wat*», (Lester, 1999) και παρουσίασε το μήνυμά της κατά του εκφοβισμού μέσα από την επαναδιατύπωση της ιστορίας. Στο τρίτο επεισόδιο, η Sophie συνέχισε το ενδιαφέρον της για την καταπολέμηση του εκφοβισμού και αυτή τη φορά έθεσε το θέμα στο πλαίσιο του βιβλίου «*Grace for President*», (DiPucchio, 2008). Αυτή και τρεις συμμαθητές της έγραψαν εκ νέου μια σκηνή από το βιβλίο με τη μορφή θεατρικού έργου. Οι παραπάνω εμπειρίες αποτέλεσαν έναν περιβάλλον για τα παιδιά του νηπιαγωγείου να συμμετάσχουν με διαφορετικό τρόπο στο σχολικό γραμματισμό και να μην είναι παθητικοί αποδέκτες

των σχολικών κειμένων. Η Sophie και οι συμμαθητές της μπορούν πλέον να προσδιορίσουν διάφορα θέματα που τους ενδιαφέρουν και χρησιμοποιούν προσεκτικά τα κατάλληλα μέσα για να αναλάβουν δράση και να αλλάξουν τα θέματα αυτά (Rogers & Labadie, 2015)

Στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, η Labadie (2017) σχεδίασε ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού στο νηπιαγωγείο που διήρκεσε όλη τη χρονιά. Η εκπαιδευτικός μέσω της μεγαλόφωνης ανάγνωσης και της παρατεταμένης ενασχόλησης με το κείμενο συνέβαλε στο να εμπλέξει τα παιδιά σε πρακτικές κριτικού γραμματισμού. Η Labadie προκειμένου να γίνει καλύτερα κατανοητό πώς αναπτύσσεται ο κριτικός γραμματισμός, εξέτασε τόσο την αρχική ανάγνωση του κειμένου όσο και τις εννέα επακόλουθες συνεδρίες επαναληπτικής ανάγνωσης που έλαβαν χώρα γύρω από αυτό το κείμενο, κατανεμημένες σε όλο το σχολικό έτος. Αυτές οι συνεδρίες επανάγνωσης δείχνουν πώς οι μαθητές ανέπτυξαν νέες και διαφορετικές κατανοήσεις γύρω από το κείμενο μετά την αρχική ανάγνωση, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές άρχισαν να χρησιμοποιούν τα εργαλεία της συζήτησης, της γραφής και της δραματοποίησης για να εξετάσουν πιο κριτικά το κείμενο (Πίνακες 4,5,6,).



Πίνακας 4. Τα παιδιά ακούν προσεκτικά την αρχική ανάγνωση του βιβλίου.



Πίνακας 5. Τα παιδιά ακούν την ιστορία από μια άλλη οπτική.



Πίνακας 6. Η νηπιαγωγός δείχνει στα παιδιά μια σκηνή από το βιβλίο και αυτά την δραματοποιούν.

Ο κριτικός γραμματισμός αναγνωρίζει ότι δεν υπάρχουν κείμενα ουδέτερα και ότι οι συγγραφείς τοποθετούν τους αναγνώστες τους με συγκεκριμένους τρόπους. Και αυτό ακριβώς κατάφερε να επιτύχει η νηπιαγωγός στην σχολική της τάξη. Σε αυτή τη μελέτη, ο κριτικός γραμματισμός ζωντανεύει μέσω ενός προγράμματος σπουδών για την επανεξέταση και την αναθεώρηση κειμένων και επικεντρώθηκε στη συζήτηση των μαθητών, στις γραπτές απαντήσεις και δραματοποιήσεις γύρω από κείμενα που διαβάζονται δυνατά στην τάξη εστιάζοντας σε θέματα δύναμης, δικαιοσύνης και ισότητας. Το σημαντικότερο ήταν ότι οι μαθητές ανέλαβαν δράση καθώς ξαναέγραψαν τα κείμενα για να αναδείξουν νέες προοπτικές ή να φανταστούν εναλλακτικές δυνατότητες για τους χαρακτήρες. Επίσης ενσάρκωσαν χαρακτήρες κατά τη διάρκεια των δραματοποιήσεων και εξασκήθηκαν μέσω αυτών να φέρονται πιο ευγενικά, να σταματήσουν τον εκφοβισμό ενώ η στάση τους απέναντι στα στερεότυπα και τις διακρίσεις ήταν μια μορφή ατομικής και συλλογικής κοινωνικής δράσης (Labadie, 2017).

Η Paul (2020), σε μια πολύ πρόσφατη μελέτη διερεύνησε πώς οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιούν τον κριτικό γραμματισμό και τη μεγάλοφωνη ανάγνωση για να διδάξουν κοινωνική δικαιοσύνη στους μικρούς μαθητές. Σε κάθε θεματική ενότητα, επιλέγονται δύο εισαγωγικά κείμενα που αφορούν ένα ή περισσότερα ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης που σχετίζονται με το θέμα της ενότητας. Για κάθε κείμενο, προτείνονται πέντε σχέδια μαθήματος με προτεινόμενες δραστηριότητες και προτάσεις για συζήτηση. Σκοπός αυτού του προγράμματος σπουδών είναι ο εκπαιδευτικός της τάξης να χρησιμοποιήσει τα σχεδιασμένα θέματα του αναλυτικού προγράμματος, τα σχέδια μαθήματος και τις ρουμπρίκες και να τα εφαρμόσει σύμφωνα με τη δική του κριτική οπτική. Αυτή η μορφή ακολουθιών μαθημάτων παρέχει προτάσεις για στρατηγικές και ερωτήσεις. Είναι σημαντικό κάθε κείμενο να διαβάζεται και να επανεξετάζεται πριν από την εφαρμογή του στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χρησιμοποιούν την επαγγελματική τους κρίση για να καθορίσουν ποια κείμενα και στρατηγικές είναι καταλληλότερες για το μοναδικό σύνολο μαθητών σε κάθε τάξη. Εκτός από τα βασικά κείμενα που έχουν επιλεγεί ο εκπαιδευτικός δημιουργεί και μια λίστα με επιπλέον κείμενα εικονογραφημένα σε μια προσπάθεια να διασφαλίσει εκπροσώπηση πολλαπλών προοπτικών και εμπειριών. Υπό την οπτική του κριτικού γραμματισμού, τα θέματα παρουσιάζονται πολλαπλώς, και τα κείμενα θα πρέπει να διαβάζονται δυνατά για να παρέχουν στους μαθητές τη δυνατότητα να εξετάσουν διαφορετικές οπτικές. Ως εκ τούτου, εκτός από δύο κείμενα για κάθε θεματική ενότητα, μια επιπλέον επιλογή κειμένων που υποστηρίζουν την ενότητα θα πρέπει να διαβάζονται μεγάλοφωνα ακόμη και αν δεν διαβάζονται ή δεν συζητούνται σε βάθος. Τελικώς κατάφερε να διδάξει κοινωνική δικαιοσύνη σε μαθητές από το νηπιαγωγείο έως δευτέρα δημοτικού σε πρότυπα σχολεία της πολιτείας της Μινεσότα (Paul, 2020).

Η Weissman (2018) περιγράφει τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες επτά υποψηφίων εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας που εφαρμόζουν τον κριτικό γραμματισμό στο νηπιαγωγείο τους και πώς η παιδαγωγική τους μέσα στην τάξη μπορεί να συμβαδίσει με τα θέματα που πραγματεύεται η παιδική λογοτεχνία. Συγκεκριμένα, αποτελείται από σε βάθος συνεντεύξεις μέσω της ποιοτικής ανάλυσης στις οποίες διερευνάται μια ποικιλία από συγκεκριμένες παιδαγωγικές μεθόδους για την εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού. Κυρίως οι μέθοδοι που επιλέγονται στόχο έχουν την καλλιέργεια της κοινωνικής δικαιοσύνης και την ανάληψη κοινωνικής δράσης. Οι εκπαιδευτικοί

κατανοούν πως ο κριτικός γραμματισμός μέσω από το παιχνίδι ρόλων μπορεί να αποτελέσει μια προοδευτική πρακτική στους χώρους της προσχολικής εκπαίδευσης (Weissman, 2018).

Στην Κολομβία το 2017, η Ana Karina Rodriguez Martinez ανέπτυξε τη στρατηγική κριτικού γραμματισμού που ονομάζεται «διαβάζω δυνατά» και την εφαρμόζει στο νηπιαγωγείο σε παιδιά ηλικίας 5.5-7 ετών. Ο ποιοτικός χαρακτήρας αυτής της μελέτης περιλάμβανε τη συλλογή δεδομένων με τη μορφή μαθητικών συνεντεύξεων, συζητήσεων στην τάξη, παρατηρήσεων και έργων των παιδιών. Μέρος της στρατηγικής απαιτούσε από τους μαθητές της να προβληματιστούν σχετικά με την ιστορία των βιβλίων με βάση τη δική τους ζωή ως ένας τρόπος που θα τους βοηθήσει να αναζητήσουν τον κόσμο που αντανάκλαται στα βιβλία. Χρησιμοποίησε παραδοσιακά παραμύθια όπως η Σταχτοπούτα και η Χιονάτη καθώς και βιβλία όπως Τα επτά τυφλά ποντίκια (Young, 1992) και Η αληθινή ιστορία των τριών μικρών γουρουνιών! (Scieszka, 1989). Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν ότι οι αναγνωστικές εμπειρίες των παιδιών άνοιξαν ένα χώρο για να αναπτυχθούν ως κριτικοί κειμένων. Επίσης, τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στη στρατηγική μεγαλόφωνης ανάγνωσης και κατανόησαν ότι εξερευνώντας τις πολλαπλές προοπτικές των κειμένων και αναπτύσσοντας μια αίσθηση ενδυνάμωσης μπορούν μέσω του γραμματισμού να αναλάβουν κοινωνική δράση. Ο κριτικός γραμματισμός επομένως αποτέλεσε ένα ισχυρό μέσο για την εμπλοκή των μαθητών της στη συζήτηση κοινωνικών θεμάτων όπως το φύλο και η ισότητα (Rodríguez Martínez, 2017).

Οι Crawford-Garrett, Carbajal, Short, Simpson, Meyer & Deck-Stevens, (2020). μελέτησαν πως πέντε εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε διάφορες βαθμίδες διδασκαλίας, συμμετέχουν σε ένα συνεργατικό πρόγραμμα που ονομάζεται «Διδάσκοντας μεγαλόφωνα» στοχεύοντας σε ένα σχολείο πιο δίκαιο, ανθρωποκεντρικό και μαθητοκεντρικό. Συγκεκριμένα, καταγράφεται πως αυτοί οι εκπαιδευτικοί κατονομάζουν τις καταπιεστικές συνθήκες, αποδομούν τις σχέσεις εξουσίας και αναδιαμορφώνουν την πρακτική τους μέσω καινοτόμων, κριτικών προγραμμάτων σπουδών. Συνάμα, υποστηρίζουν ότι οι εναλλακτικές αντιλήψεις για την επαγγελματική ανάπτυξη που εστιάζουν στην επικριτικότητα, τη διαφυλικότητα και τις συμμετοχικές μορφές οικοδόμησης της γνώσης έχουν τη δυνατότητα να μετασχηματίσουν τη μάθηση των εκπαιδευτικών σε νεοφιλελεύθερους καιρούς. Η Εμίλια, εφάρμοσε μεθόδους PhotoVoice σε μαθητές Νηπιαγωγείων, και

χρησιμοποίησε εικόνες με Μεξικανικές-αμερικανικές οικογένειες για να επιβεβαιώσει και να αντικατοπτρίσει τις εμπειρίες των μαθητών της και να ενθαρρύνει τις σχέσεις με τους μετανάστες και κυρίως με τις ισπανόφωνες οικογένειες των μαθητών της . Πράγματι, η ερευνήτρια πέτυχε την αποδόμηση των σχέσεων εξουσίας και των ανάλογων συστημικών εμποδίων που συμβάλλουν στην περιθωριοποίηση ορισμένων πληθυσμών καθώς και τον επανασχεδιασμό του προγράμματος σπουδών ώστε να αντανakλά τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών. Πολλοί από τους συμμετέχοντες θεώρησαν ότι η έρευνα αναδιάρθρωσε αποτελεσματικά τον χώρο της τάξης και άνοιξε δρόμους για μάθηση και εμπλοκή σε συζητήσεις που δεν είχαν γίνει ξανά στο παρελθόν (Crawford-Garrett & al, 2020).

Συμπερασματικά, ο κριτικός γραμματισμός χρησιμοποιεί πρακτικές για την εξέταση θεμάτων κοινωνικής δικαιοσύνης, όπως φυλή, τάξη, φύλο και άλλες δημογραφικές κατηγορίες. Ως εκ τούτου, ο κριτικός γραμματισμός δεν είναι «ένα κομμάτι γνώσης» που πρέπει να τροφοδοτείται στους μαθητές, αλλά μάλλον «μια κουλτούρα σκέψης» που εμπλέκει τους μαθητές να παρατηρούν τον κόσμο γύρω τους με τρόπους που να τους οδηγούν στην εξέταση θεμάτων δικαιοσύνης (Hadjioannou & Fu, 2007). Ο σχεδιασμός ενός προγράμματος σπουδών το οποίο περιλαμβάνει την κοινωνική δικαιοσύνη απαιτεί γνώση για τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, των τόπων αλλά και της φτώχειας. Αυτό προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενισχύσουν την εκπαίδευση τους σχετικά με την οικονομία, την πολιτική, τη γεωγραφία και την ιστορία (Comber, 2014).

Τέλος, συνοπτικά οι στρατηγικές που εφαρμόστηκαν στις παραπάνω έρευνες είναι κατά κύριο λόγο η μεγαλόφωνη ανάγνωση: (Labadie, Wetzel & Rogers, 2012), (Strachan, 2015), (Rogers, Labadie & Pole, 2016), (Kim, 2016α), (Rogers & Labadie, 2015), (Labadie, 2017), (Redondo, 2017), (Paul, 2020), (Rodríguez Martínez, 2017), (Crawford-Garrett & al, 2020) και το παιχνίδι ρόλων: (Weissman, 2018) ενώ τα βιβλία αποτέλεσαν κυρίως τα μέσα για την εφαρμογή των προγραμμάτων κριτικού γραμματισμού (Stribling, 2014).

### 3.1.2 Εμπλοκή των παιδιών σε αντιπαραθέσεις/ αμφισβήτηση

Η διαπραγμάτευση σε μια σχολική τάξη και πώς τα παιδιά αποκτούν την ικανότητα να καταπιαστούν με σημαντικά κοινωνικά ζητήματα και να εκφράσουν την άποψη τους, αμφισβητώντας πολλές φορές κυρίαρχες ιδεολογίες είναι μια διαδικασία που συμβάλλει στην καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού (Labadie, Wetzel & Rogers, 2012)

Οι πρακτικές κριτικού γραμματισμού οι οποίες εφαρμόζονται σε διεθνή εκπαιδευτικά περιβάλλοντα κύριο στόχο έχουν την αποδόμηση των κειμένων και των νοημάτων που εμπεριέχονται σε αυτά. Σε έρευνα που διεξήγαγαν οι Kim & Hachey (2021) σε νηπιαγωγείο σε μια μητροπολιτική πόλη της Βόρειας Κορέας και εφαρμόστηκε το πρόγραμμα σπουδών Nuri, σκοπός ήταν να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο τα μικρά παιδιά διαπραγματεύονται, εκπροσωπούν και (επανα) δημιουργούν τις φωνές τους μέσω της συμμετοχής στην αφήγηση από την αντίθετη όμως πλευρά. Ως παιδαγωγικό εργαλείο για τη διευκόλυνση της κριτικής εμπλοκής των παιδιών με τη λογοτεχνία, χρησιμοποιήθηκαν οι δραστηριότητες αφήγησης αντίθετων ιστοριών. Η μέθοδος αυτή παρείχε στα παιδιά μια πολύτιμη ευκαιρία να διαβάζουν «ανάμεσα» από τις γραμμές, να διαμορφώνουν εναλλακτικές απόψεις καθώς και να «απαντάνε» στο κείμενο. Κριτικές συζητήσεις για το τέλος της Σταχτοπούτας (Disney Storybook Art, 2014) ενθάρρυναν τα παιδιά να προσεγγίσουν την ιστορία από μια διαφορετική οπτική γωνία και να την αναλύσουν από πολλαπλές προοπτικές. Στην πρωτότυπη εκδοχή, η Σταχτοπούτα υπέφερε από μια κακιά μητριά και τις ετεροθαλείς αδελφές. Ωστόσο, τα παιδιά ήταν σε θέση να αρχίσουν να επανεξετάσουν την ιστορία, κάνοντας διεξοδικές συζητήσεις με τους συμμαθητές τους και τον δάσκαλο (Πίνακας 7). Στη συνέχεια παρατίθεται ενδεικτικά ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός ξεκίνησε τη συζήτηση με τα παιδιά σχετικά με τις εναλλακτικό τέλος της Σταχτοπούτας και τη σταδιακή καθοδήγησή τους στην αμφισβήτηση<sup>3</sup>:

*Νηπιαγωγός:* (Δείχνοντας τη Σταχτοπούτα στην τελευταία σελίδα)

Κοιτάξτε την. Φαίνεται τόσο ευτυχισμένη. Λοιπόν, γιατί είναι ευτυχισμένη τώρα;

---

<sup>3</sup> Μολονότι ο γάμος αποτελεί το ιδανικό τέλος για ένα παραμύθι τα παιδιά δουλεύοντας με τη νηπιαγωγό κατάφεραν να αποδομήσουν την ιστορία και να διερευνήσουν έναν άλλο τρόπο που θα έκανε τη Σταχτοπούτα ευτυχισμένη, όπως η εκπαίδευση (Kim & Hachey, 2021)

*Soyoung*: (Σηκώνει το χέρι της) Παντρεύτηκε με τον πρίγκιπα!

*Νηπιαγωγός* : Παντρεύτηκε, οπότε είναι ευτυχισμένη τώρα. Αλλά τι θα γινόταν αν η Σταχτοπούτα δεν συναντούσε ποτέ τον πρίγκιπα; Μήπως, πιστεύετε ότι δεν θα μπορούσε ποτέ να είναι ευτυχισμένη;

*Παιδιά*: Η Σταχτοπούτα δεν θα μπορούσε να είναι ποτέ σίγουρη ότι θα έβλεπε τη ζωή της τόσο άσχημα; (Σκέφτεται)

*Heesun*: Στο τέλος θα είναι ευτυχισμένη.

*Νηπιαγωγός*: Heesun! Γιατί το πιστεύεις αυτό;

*Heesun*: (Μετά από λίγο) Απλά επειδή. (με ήσυχη φωνή) Λοιπόν, δεν ξέρω

*Νηπιαγωγός* : (Εντάξει, νομίζεις ότι η Σταχτοπούτα θα είναι ακόμα ευτυχισμένη στο τέλος ακόμα και χωρίς τον πρίγκιπα. Πώς πιστεύετε ότι η Σταχτοπούτα θα ήταν ευτυχισμένη μόνη της;

*Παιδιά*: Η Σταχτοπούτα θα μπορούσε να είναι μόνη της; (σκεπτόμενοι)

*Soyeon*: Με το να γίνει διάσημη.

*Νηπιαγωγός* : Τότε εννοείς ότι θα ήταν ευτυχισμένη αν. γίνει διάσημη;

*Soyeon*: (Γνέφει καταφατικά)

*Νηπιαγωγός* : Ναι, αν γίνεις διάσημη, είσαι πιο πιθανόν να είσαι ευτυχισμένος. Τότε, πώς θα μπορούσε η Σταχτοπούτα να γίνει διάσημη; Ναι, Minwoo.

*Minwoo*: (με ενθουσιασμένη φωνή) Μπορεί να μελετήσει σκληρά!

*Νηπιαγωγός*: Σωστά, μπορεί να γίνει διάσημη μελετώντας σκληρά. Αυτή είναι μια καλή ιδέα. Όμως, τι μελέτη; Τι νομίζετε ότι μπορεί η Σταχτοπούτα να σπουδάσει; Ναι Jaesung.

*Jaesung*: Μπορεί να σπουδάσει Κορεάτικα. Μπορώ να την διδάξω κορεάτικα!

*Νηπιαγωγός*: Μου αρέσει αυτή η ιδέα! Θα ήσουν μια σπουδαία Κορεάτισσα δασκάλα Jaesung.





Πίνακας 7. Τα παιδιά ζωγραφίζουν ένα διαφορετικό τέλος για το παραμύθι με την Σταχτοπούτα.

Τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν ότι τα παιδιά ήταν ικανά να χειριστούν με παιγνιώδη τρόπο την ιστορία χρησιμοποιώντας τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους, καθώς ο δάσκαλος τα βοηθούσε να αποδομήσουν την αρχική ιστορία και να εξετάσουν πολλαπλές απόψεις. Φανερόνουν τέλος, ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνουν τα παιδιά να σκέφτονται κριτικά και δημιουργικά μέσα από αναπτυξιακά, πολιτισμικά και γλωσσικά κατάλληλες δραστηριότητες του αναλυτικού προγράμματος (Kim & Hachey, 2021).

Παρά την αυξανόμενη έμφαση που δίνεται στη σημασία του κριτικού γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας στη Βόρεια Αμερική, σπάνια συζητιέται στις τάξεις της Ανατολικής Ασίας. Η παρούσα μελέτη (Kim & Cho, 2017), σκιαγραφεί τους τρόπους με τους οποίους μια Κορεάτισσα νηπιαγωγός αλληλοεπιδρά με τους μικρούς μαθητές της κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων γραμματισμού με σκοπό να ενισχύσει πολλαπλές προοπτικές για την παιδική λογοτεχνία και να αμφισβητήσει τις κυρίαρχες ιδεολογίες στο κείμενο. Δώδεκα παιδιά προσχολικής ηλικίας (4 ετών) - 5 αγόρια και 7 κορίτσια - κορεατικής εθνικότητας στην τάξη της κας Ha, συμμετείχαν στη μελέτη. Όλα τα παιδιά προέρχονταν από μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Χρησιμοποιώντας ποιοτικά δεδομένα από παρατηρήσεις συμμετεχόντων, ηχογραφήσεις βίντεο και ήχου, συνεντεύξεις εκπαιδευτικών και εργασίες παιδιών, η μελέτη παρέχει λεπτομερή παραδείγματα του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά του νηπιαγωγείου διαπραγματεύτηκαν και κατασκεύασαν τις απόψεις τους μέσω δραστηριοτήτων κριτικής παιδείας. Η νηπιαγωγός, έθεσε κάποιους προβληματισμούς προκειμένου να δημιουργήσει το κατάλληλο πλαίσιο για κριτικό γραμματισμό και να διευκολύνει την κριτική ενασχόληση των παιδιών με τα βιβλία. Σκοπός αυτής της

έρευνας, ήταν να γίνουν κατανοητές οι δυνατότητες των πρακτικών του κριτικού γραμματισμού ως μέσο που βοηθά τα μικρά παιδιά να αναπτύξουν διάφορες οπτικές και να εξετάσουν κριτικά τα κείμενα. Για την επίτευξη των στόχων της, η νηπιαγωγός χρησιμοποίησε τα παραμύθια ως μέσο ενασχόλησης των παιδιών με τα βιβλία και αμφισβήτησης του ιδεολογικού λόγου τους. Τα παιδιά, ενώ διάβαζαν βιβλία εμπλέκονταν σε συζητήσεις καθώς ο εκπαιδευτικός τους προέτρεπε να επεξεργάζονται τα κείμενα επιτρέποντάς τους να αμφισβητούν και να αξιολογούν το νόημα που μεταδίδεται στα βιβλία. Η κ. Χα διάβασε στα παιδιά μια ποικιλία βιβλίων με εικόνες κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης σε όλη την ομάδα, η οποία διήρκεσε περίπου 70 λεπτά. Για αυτή τη δραστηριότητα κριτικού γραμματισμού, διάβασε πρώτα κλασικά παιδικά βιβλία στους μαθητές, τα οποία προσδιορίστηκαν από την εκπαιδευτικό ως βιβλία που «μεγάλωσαν» πολλές γενιές μικρών αναγνωστών. Επέλεξε αυτά τα βιβλία καθώς τα περισσότερα από τα παιδιά ήταν εξοικειωμένα με αυτές τις ιστορίες και ήθελε να τα χρησιμοποιήσει ως εργαλείο για να "κάνει το οικείο άγνωστο" μέσω των πρακτικών του κριτικού γραμματισμού. Μετά από μια συζήτηση ως ολόκληρη ομάδα σχετικά με την ιστορία, τα παιδιά δημιούργησαν γραπτά κείμενα, που αντιπροσωπεύουν περιθωριοποιημένες φωνές στην ιστορία. Παρακάτω παρατίθενται παραδείγματα ερωτήσεων που έθεσε η νηπιαγωγός κατά την εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού:

### ***Η Χιονάτη και η οι επτά νάνοι***

- *Γιατί η βασίλισσα μισούσε την πριγκίπισσα;*
- *Πώς θα διαφοροποιούνταν η ιστορία αν η πριγκίπισσα ήταν άσχημη;*
- *Πώς αισθάνεστε για την εν λόγω ιστορία;*

### ***Ο Τζακ και η φασολιά***

- *Γιατί ο γίγαντας ζούσε σε ένα κάστρο στον ουρανό;*
- *Πώς ένωσε ο γίγαντας όταν συνειδητοποίησε ότι ο Τζακ έκλεψε την άρπα του;*
- *Ο Τζακ έκλεψε την άρπα του γίγαντα και έγινε πλούσιος. Ποια είναι η άποψή σας σχετικά με αυτό;*

### ***Η Κοκκινοσκουφίτσα***

- *Πώς θα διαφοροποιούνταν η ιστορία αν η Κοκκινοσκουφίτσα συναντούσε έναν καλό λύκο;*

- Πώς αισθάνεστε για τη συμπεριφορά του λύκου;
- Γιατί οι λύκοι κάνουν πάντα κακά πράγματα;

Για παράδειγμα στο παραμύθι «Η Χιονάτη και οι 7 νάνοι» τα παιδιά διαπραγματεύτηκαν την ιστορία χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους και η αποστροφή της βασίλισσας προς την πριγκίπισσα δεν οφειλόταν στη ζήλια της, αλλά στις προσβολές της πριγκίπισσας εναντίον της βασίλισσας. Καθώς εξερευνούσαν διάφορα πιθανά κίνητρα για την εχθρότητα της βασίλισσας προς τη Χιονάτη, μπόρεσαν να αναπλάσουν την ιστορία από την οπτική γωνία της βασίλισσας, η οποία συχνά αντικατοπτριζόταν στις ζωγραφιές τους. Στη νέα εκδοχή της ιστορίας τους, η βασίλισσα μετάνιωσε για τα κακά πράγματα που έκανε στην πριγκίπισσα και ήθελε να συμφιλιωθεί μαζί της (Πίνακες 8, 9).



Πίνακας 8. Η βασίλισσα έδωσε μια γάτα και έναν σκύλο στην πριγκίπισσα για να εκφράσει τη συγγνώμη της.



Πίνακας 9. Η βασίλισσα έφερε μήλα στο σπιτάκι της πριγκίπισσας ως ένδειξη της συγγνώμης της.

Σχετικά με το παραμύθι με την Κοκκινোসκουφίτσα, τα παιδιά με την προτροπή του δασκάλου, αναπαρήγαγαν την ιστορία της Κοκκινোসκουφίτσας ανταλλάσσοντας διαφορετικές ιδέες για το πώς ένας καλός λύκος θα μπορούσε να αλλάξει την ιστορία. Ενώ ο λύκος στην αρχική ιστορία περίμενε την Κοκκινোসκουφίτσα για να της επιτεθεί, στη νέα εκδοχή της ιστορίας, ο λύκος περίμενε να παίξει μαζί της ή ακόμα και να κάνει πάρτι γενεθλίων για την Κοκκινোসκουφίτσα. Οι καλές σχέσεις του λύκου με την Κοκκινোসκουφίτσα και τη γιαγιά της, αποτυπώνονται στις ζωγραφιές των παιδιών που παρατίθενται παρακάτω (Πίνακες 10, 11).



Πίνακας 10. Ο λύκος προστατεύει το σπίτι της γιαγιάς.



Πίνακας 11. Ο λύκος και η Κοκκινোসκουφίτσα πήγαν στο σπίτι της γιαγιάς για να της κάνουν μασάζ.

Η έρευνα των Kim & Cho αποκαλύπτει ότι οι πρακτικές του κριτικού γραμματισμού μπορούν να εφαρμοστούν στο νηπιαγωγείο. Με την προσπάθεια που κατέβαλε ο δάσκαλος, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ήταν σε θέση να εργαστούν ομαδικά για να αποκαλύψουν τις ιδεολογικές επιλογές του συγγραφέα στα παραμύθια και να ασχοληθούν με τον κριτικό γραμματισμό καθώς ανέλυναν και παρήγαγαν τις ιστορίες τους (Comber 2013). Τα παιδιά διαπραγματεύτηκαν τις διαφορετικές απόψεις τους και δημιούργησαν τις δικές τους ιστορίες αλληλοεπιδρώντας με τον δάσκαλο και τους συμμαθητές τους αμφισβητώντας κυρίαρχους κοινωνικούς κανόνες και στερεότυπα (Kim & Cho, 2017).

Αντίστοιχη έρευνα των Wee, Kim & Lee (2017), διεξήχθη σε μια σχολική τάξη στην Κορέα που αποτελούνταν από 20 παιδιά ηλικίας 5 ετών. Ερευνήθηκε ο κριτικός γραμματισμός μέσα από τη μεγαλόφωνη ανάγνωση λαϊκών παραμυθιών και τη δημιουργία αντίθετων ιστοριών, καθώς και μέσω της συζήτησης. Σε διάστημα 15 εβδομάδων, συλλέχθηκαν πολλαπλές πηγές δεδομένων όπως η παρατήρηση και οι ανοιχτές συνεντεύξεις. Σε αυτή τη μελέτη διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά είχαν στερεοτυπικές απόψεις για τους λύκους και τις μητριές, πιθανώς επειδή η πλειοψηφία των λαϊκών παραμυθιών που διαβάζονται κατά τη διάρκεια των λογοτεχνικών συνεδριών (π.χ. Τρία γουρουνάκια, Χιονάτη, Χάνσελ και Γκρέτελ, Κοκκινোসκουφίτσα, Σταχτοπούτα) περιέγραφαν αυτούς τους χαρακτήρες ως κακούς ή άπληστους.

Ωστόσο, οι λογοτεχνικές συνεδρίες οδήγησαν τα παιδιά να αμφισβητήσουν αυτά τα στερεότυπα και διευκόλυναν την κριτική τους σκέψη. Το ακόλουθο παράδειγμα δείχνει πώς τα παιδιά ήρθαν αντιμέτωποι με τις στερεοτυπικές τους αντιλήψεις για τη Σταχτοπούτα, την μητριά και τις ετεροθαλείς αδελφές της μετά την ανάγνωση της Σταχτοπούτας και της παραλλαγής του παραμυθιού με τίτλο «*Πραγματικά, η Σταχτοπούτα είναι τόσο ενοχλητική!*» (Shaskan, 2014a).

*Δάσκαλος:* Τι πιστεύετε για τη Σταχτοπούτα στο πρωτότυπο παραμύθι;

*Seoyeon:* Νομίζω ότι είναι ευγενική.

*Δάσκαλος:* Γιατί το πιστεύεις αυτό;

*Seoyeon:* Γιατί το είπε μια νεράιδα.

*Jinseo:* Έκανε όλη τη σκληρή δουλειά που της ζήτησαν η μητριά της και οι ετεροθαλείς αδελφές της.

*Δάσκαλος:* Υπάρχει κάποιος που να σκέφτεται: "Όχι, δεν το σκέφτομαι έτσι. Παρόλο που η Σταχτοπούτα έκανε όλες τις δουλειές χωρίς να διαμαρτύρεται, ήταν ευτυχισμένη;"

*Sunghyun:* Όχι, ήταν ενοχλημένη.

*Δάσκαλος:* Γιατί ήταν ενοχλημένη;

*Sunghyun:* Επειδή της ζητήθηκε να κάνει πολλές και σκληρές δουλειά.

*Seoyeon:* Μπορεί να είναι πολύ λυπημένη.

*Δάσκαλος:* Γιατί;

*Seoyeon:* Επειδή οι ετεροθαλείς αδελφές της δεν έκαναν τίποτα και μόνο η Σταχτοπούτα έκανε όλες τις δουλειές.

*Δάσκαλος:* Όταν η μητριά της της ζήτησε να κάνει τις δουλειές του σπιτιού και να μην πάει στο πάρτι, γιατί η Σταχτοπούτα δεν είπε τίποτα; Πώς θα μπορούσε να είχε αισθανθεί;

*Παιδιά:* Μπορεί να αισθάνθηκε πολύ λυπημένη γιατί ήθελε να πάει στο πάρτι.

*Δάσκαλος:* Τότε γιατί η Σταχτοπούτα δεν είπε ότι ήθελε να πάει;

*Jinseo:* Φοβόταν μήπως τιμωρηθεί από τις ετεροθαλείς αδελφές και τη μητριά της.

*Δάσκαλος:* Δηλαδή η Σταχτοπούτα δεν πήγε στο πάρτι;

*Παιδιά:* Όχι, πήγε στο πάρτι.

*Δάσκαλος:* Ποια είναι η γνώμη σας γι' αυτό;

*Jian:* Η Σταχτοπούτα ήταν κακιά γιατί δεν άκουσε τη μητριά της.

*Jimin:* Είπε ψέματα.

*Δάσκαλος:* Εντάξει, τότε ας μιλήσουμε για τη μητριά και τις ετεροθαλείς αδελφές. Τι πιστεύετε γι' αυτές;

*Gunwoo:* Η μητριά ανάγκασε τη Σταχτοπούτα να κάνει όλες τις δουλειές, ενώ κακομάθαινε τις δικές της κόρες.

*Δάσκαλος:* Λοιπόν, πιστεύετε ότι υπάρχουν και άλλοι λόγοι για τους οποίους η μητριά ανάγκασε τη Σταχτοπούτα να κάνει δουλειές, εκτός από το ότι η Σταχτοπούτα ήταν θετή κόρη της;

*Yooschan:* Επειδή η Σταχτοπούτα ήταν πολύ καλή και έκανε όλα όσα της ζητούσαν.

*Gunwoo:* Οι θετές αδερφές είπαν ότι δεν ήθελαν να κάνουν δουλειές, αλλά η Σταχτοπούτα δεν είπε τίποτα.

*Δάσκαλος:* Αν η Σταχτοπούτα έλεγε ότι δεν ήθελε να το κάνει, η μητριά της θα σταματούσε να της το ζητάει. Καμία άλλη ιδέα;

*Doyoung:* Οι ετεροθαλείς αδελφές είχαν κάνει πολλές δουλειές πριν έρθουν στο σπίτι της Σταχτοπούτας.

*Δάσκαλος:* Τότε πώς θα ένιωθε η μητριά όταν είδε τη Σταχτοπούτα στο πάρτι;

*Jilian:* Όταν η Σταχτοπούτα δεν ήταν εκεί, η μητριά ένιωθε χαρούμενη, αλλά όταν είδε τη Σταχτοπούτα, ένιωσε άσχημα.

*Δάσκαλος:* Γιατί νομίζετε ότι αισθάνθηκε άσχημα;

*Jian:* Επειδή η Σταχτοπούτα είπε ψέματα. Είπε: "Ναι, μητέρα, θα μείνω στο σπίτι και θα κάνω τις δουλειές του σπιτιού"- αλλά πήγε στο πάρτι.

*Δάσκαλος:* Πιστεύαμε ότι η Σταχτοπούτα ήταν πάντα καλή και ότι η μητριά και οι αδελφές της ήταν κακές. Άλλαξε η άποψή σας γι' αυτές, αφού μιλήσατε με τους συμμαθητές κατά τη διάρκεια αυτής της ιστορίας που διαβάσαμε

*Gunwoo:* Σκέφτηκα με διαφορετικούς τρόπους και απέκτησα καινούριες απόψεις . Η μητριά της και οι αδελφές της δεν ήταν απαραίτητα κακές.

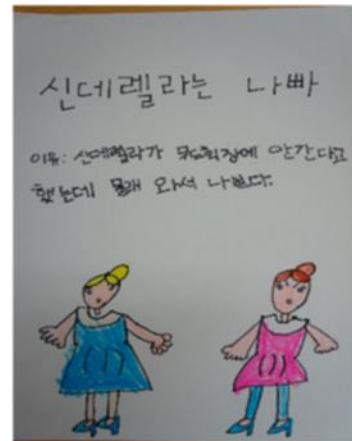
Τα παιδιά, όπως απεικονίζεται και παρακάτω. Όχι μόνο μέσα από τις συζητήσεις αλλά και μέσα από τις ζωγραφιές, εξέφρασαν τις αλλαγές στις ιδέες τους απέναντι στις μητρίες της Σταχτοπούτας και του Χάνσελ και Γκρέτελ. (Πίνακες 12, 13)



Title: Sorry, Cinderella.  
Reason: They may feel sorry since they had Cinderella work so much.

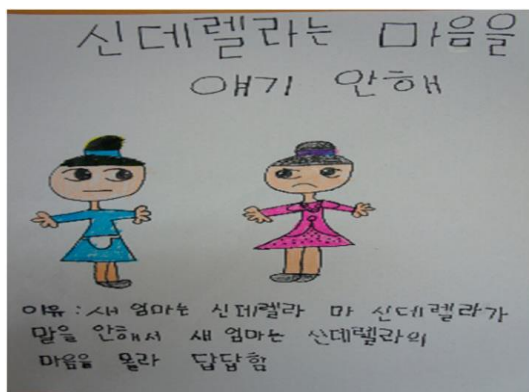


Title: Cinderella doesn't listen!  
Reason: Cinderella came to the party although stepmother told her not to come and do house chores.



Title: Cinderella is naughty.  
Reason: Cinderella said she would not go to the party but she did.

Πίνακας 12. Τα παιδιά ζωγραφίζουν εξώφυλλα για την παραλλαγή του παραμυθιού της Σταχτοπούτας.



Title: Cinderella does not say what is on her mind.  
Reason: Because Cinderella did not talk openly, stepmother did not know what was on her mind.

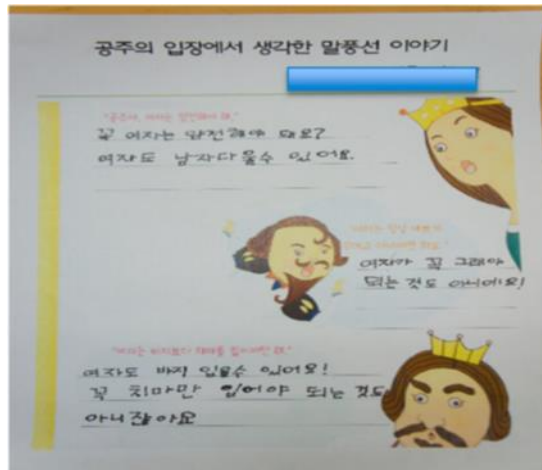


Title: Stepmother felt strange  
Reason: She let the kids go outside because they ate too much but people thought she was evil.

Πίνακας 13. Οι ζωγραφίες των παιδιών με τις παραλλαγές της Σταχτοπούτας και του Χάνσελ και Γκρέτελ.

Στο τέλος της έρευνας οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν ότι αυτές οι λογοτεχνικές συνεδρίες βασισμένες στην προσέγγιση του κριτικού γραμματισμού βοήθησαν τα παιδιά : α. να αντιληφθούν τις ιστορίες από διαφορετικές / πολλαπλές προοπτικές, β. να αμφισβητήσουν τα στερεότυπα και γ. να αντιμετωπίσουν τις κυρίαρχες ιδεολογίες / κανονισμούς (Πίνακας 14)





*A Princess' Thinking Bubbles*  
 "Why should only girls be quiet and gentle?" "Girls don't always need to be so"  
 "Girls can wear pants. They don't need to wear dresses all the time."



*A Prince's Thinking Bubbles*  
 "I like to be fashionable rather than be brave." "I don't need to exercise. I can eat vegetable. Boys can be fat." "Boys can be stylish, too. Really."

Πίνακας 14. Οι απαντήσεις των παιδιών στους παραδοσιακούς ρόλους των φύλων.

Τα ευρήματα της μελέτης προσθέτουν διάφορες σημαντικές συνέπειες για την εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού στις τάξεις της πρώιμης παιδικής ηλικίας, οι οποίες επαφίενται στις ερωτήσεις των εκπαιδευτικών και στην επιλογή των βιβλίων, καθώς και στο σύστημα και τη συνέπεια της διδασκαλίας (Wee, Kim & Lee, 2017).

Ο Pape, (2020), ερευνητής και δάσκαλος υλοποίησε μια σειρά συζητήσεων με βιβλία εικόνων με παιδιά 5 και 6 ετών. Ο πρώτος στόχος αυτής της έρευνας ήταν να αναπτυχθεί η ικανότητα των παιδιών να αναλύουν τις εικόνες σε εικονογραφημένα βιβλία και πώς οι συγγραφείς / εικονογράφοι τις χρησιμοποιούν, μαζί με τη γραφή, για τη μετάδοση συγκεκριμένων ιδεών. Ο δεύτερος στόχος ήταν να προωθήσει ένα διαλογικό μάθημα στο οποίο τα παιδιά θα καθοδηγούσαν τη συζήτηση. Τα δεδομένα της έρευνας περιλαμβάνουν σημειώσεις παρατήρησης και ηχογραφήσεις των συνεδριών και των συζητήσεων με τα παιδιά. Σύμφωνα με την εν λόγω έρευνα, τα παιδιά απολάμβαναν να κοιτάζουν προσεκτικά τις φωτογραφίες και τα πιθανά νοήματα των βιβλίων χωρίς επαναλαμβανόμενες ερωτήσεις και προτροπές. Ταυτόχρονα επικεντρώθηκαν στο βιβλίο ως ιστορία όχι στο πώς κατασκευάστηκε από τον συγγραφέα και τον εικονογράφο. Αυτό βέβαια απαιτούσε περισσότερη δασκαλοκεντρική προσέγγιση από όση είχε σχεδιαστεί (Pape, 2020).

Στο Ηνωμένο Βασίλειο, έχοντας ως αφετηρία τα M.M.E και την τεχνολογία η Jackie Marsh (2016), ερεύνησε τον κριτικό γραμματισμό σε παιδιά ηλικίας 5 ετών και ταυτόχρονα δημιουργούσε εικονικούς κόσμους χρησιμοποιώντας tablets. Η Marsh

αναφέρει ότι τα παιδιά αποφάσιζαν ποιον τρόπο ή ποια μέσα θα χρησιμοποιούσαν σε αυτό που θα δημιουργούσαν. Επιπλέον, μερικές φορές επανεξέταζαν τα κείμενα που παρήγαγαν, τροποποιώντας τα, εφόσον κρίνονταν απαραίτητο. Παρακάτω παραθέτουμε ενδεικτικά ένα μέρος από τις σημειώσεις της ερευνήτριας: Η Catherine (4 ετών) άνοιξε το "Minecraft". Ξεκίνησε επιλέγοντας ένα εργαλείο (έναν φακό), αλλά όταν επέστρεψε στην οθόνη που απεικόνιζε τον κόσμο, ήταν σκοτεινή. Έκανε κλικ στο εικονίδιο μιας πέτρας για να αρχίσει να χτίζει, αλλά ήταν προφανές ότι δεν ήξερε πώς να χρησιμοποιήσει τον φακό για να φωτίσει το έδαφος. Εξερεύνησε κάποιες από τις επιλογές του μενού μέχρι να αποσυνδεθεί από τον συγκεκριμένο κόσμο και μπόρεσε να συνδεθεί σε έναν άλλο, στον οποίο ο κόσμος απεικονιζόταν στο φως της ημέρας. Εξερεύνησε το έδαφος χρησιμοποιώντας τα βελάκια, προσπαθώντας να βρει κάπου να αρχίσει να χτίζει. Ωστόσο, κατέληξε βαθιά κάτω από τη θάλασσα και, μη θέλοντας να χτίσει εκεί, βγήκε από την οθόνη για να αποκτήσει πρόσβαση στο μενού ελέγχου.

Με την πλοήγηση στην εφαρμογή, η Catherine επέδειξε την ικανότητα της να ελέγχει με κριτικό τρόπο τις ενέργειές της, δοκιμάζοντας διάφορες επιλογές για να πετύχει το στόχο της να οικοδομήσει τον κόσμο, αποφασίζοντας στη συνέχεια ότι δεν μπορούσε να επιτύχει αυτόν τον στόχο και, ως εκ τούτου, να εγκαταλείψει την εφαρμογή. Συμπερασματικά, η παρούσα μελέτη φανερώνει ότι πολλά παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν ανεπτυγμένες δεξιότητες και γνώσεις ψηφιακού γραμματισμού σε διάφορους τομείς. Η πρόκληση για τα επόμενα χρόνια είναι να εξασφαλιστεί ότι όλα τα παιδιά θα έχουν ευκαιρίες να αποκτήσουν και να επιδείξουν αυτές τις ικανότητες και ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας θα επεκτείνουν κατάλληλα τις δεξιότητες, τις γνώσεις και την κατανόησή τους προκειμένου να ασχοληθούν κριτικά με όλες τις πτυχές της παραγωγής ψηφιακών κειμένων (Marsh, 2016).

Οι Albers, Vasquez, & Harste (2017) στην παρακάτω μελέτη αναλύουν πώς η ψηφιακή εικόνα παίζει σημαντικό ρόλο στην προετοιμασία των πολιτών του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Πρόκειται για μια έρευνα η οποία στόχο έχει να εκπαιδεύσει τους μικρούς μαθητές στο πως θα γίνουν κριτικά εγγράμματοι στην ψηφιακή εποχή του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Οι ερευνητές της μελέτης υποστηρίζουν την ανάγκη της κριτικής ανάλυσης των ψηφιακών κειμένων που οι δάσκαλοι και οι μαθητές παράγουν σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Στη μελέτη αυτή διαπιστώνεται πως η εμπλοκή των παιδιών σε κριτικές συζητήσεις σχετικά με το πως οι διάφορες λειτουργίες αλληλεπιδρούν με τα κείμενα είναι ουσιώδης σε μια δημοκρατική κοινότητα. Η εικόνα παίζει σημαντικό ρόλο στον

ψηφιακό κόσμο. Δισεκατομμύρια εικόνες μεταφορτώνονται και μοιράζονται κάθε λεπτό ανά τον κόσμο. Οι εικόνες, όπως και τα γραπτά κείμενα, μπορούν να εκθέσουν τους αναγνώστες τους σε ιδεολογίες. Περιέχουν εσωτερικά μηνύματα και αναπαράγονται, οδηγώντας μας πολλές φορές να αναρωτηθούμε σε ποιο βαθμό οι εικόνες μπορούν να αναλυθούν κριτικά. Επιπλέον η κριτική ανάγνωση και η ανάλυση εικόνων είναι σημαντική καθώς οι εικόνες βοηθούν όχι μόνο τους αναγνώστες να τις διαβάσουν με ένα συγκεκριμένο τρόπο αλλά και το αντικείμενο της εικόνας με πολλούς τρόπους (Albers, Vasquez & Harste, 2017).

Η Tsakona (2016) στην πρόταση διδασκαλίας της παρουσιάζει όχι μόνο συγκεκριμένες δραστηριότητες και στόχους που θα μπορούσαν να τεθούν από εκπαιδευτικούς και παιδιά, αλλά και την ανάλυση αυθεντικών δεδομένων, ώστε να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί στην προετοιμασία των μαθημάτων τους. Οι πρακτικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το παιχνίδι ρόλων, η επέκταση της ιστορίας ή το εναλλακτικό της ιστορίας. Επίσης τα παιδιά έλεγαν την ιστορία που δημιούργησαν τους συμμαθητές τους κι εκείνοι έκαναν κριτική ανατροφοδότηση. Η διδακτική πρόταση περιλαμβάνει μια κριτική προσέγγιση στις στρατηγικές ευγενείας που αναμένεται να ενισχύσουν την ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με την κοινωνική αλληλεπίδραση στην καθημερινή τους ζωή και συγκεκριμένα να τους εξοικειώσει με τη θετική και αρνητική οπτική της ευγένειας. Στοχεύει επίσης να καταδείξει πως ο τρόπος με τον οποίο μιλούν σε τέτοια επικοινωνιακά πλαίσια συμβάλλει στη δημιουργία ομοψυχίας ή απόστασης μεταξύ των συνομιλητών τους. Ταυτόχρονα, τα παιδιά του νηπιαγωγείου μπορούν να συμμετάσχουν σε παιχνίδια ρόλων που προσομοιώνουν συναντήσεις με ανθρώπους σε διάφορες υπηρεσίες και οι εκπαιδευτικοί συνήθως εκπαιδεύονται για να βοηθήσουν τα παιδιά σε τέτοιες δραστηριότητες (Tsakona, 2016).

Μια ενδιαφέρουσα μελέτη έλαβε χώρα σε νηπιαγωγείο της Βόρειας Ελλάδας κατά το σχολικό έτος 2012-2013 που στόχο είχε την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού στο σχολικό περιβάλλον (Γώτη, Ντίνας & Κοκοζίδου, 2014). Η επεξεργασία του κειμένου της πρακτικής εφαρμογής υλοποιήθηκε σε τάξεις 21 νηπιαγωγείων της πόλης της Βέροιας και χωριών της υπαίθρου από 26 νηπιαγωγούς. Ως βασικός μεθοδολογικός οδηγός πρόσληψης και διδασκαλίας του κειμένου χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο των τεσσάρων αξόνων: α. το κείμενο και το πλαίσιο επικοινωνίας β. το κείμενο ως γλωσσική και νοηματική δομή γ. το κείμενο ως κοινωνική πρακτική δ. το κείμενο ως

αντικείμενο αξιολόγησης. Ως αφηγηριακό υλικό του σχεδίου εργασίας ήταν μια αφίσα της μη κυβερνητικής οργάνωσης «Αρκτούρος» ενώ σχετικά με τον πρώτο άξονα επιλέχθηκε συγκεκριμένο τμήμα της αφίσας (πίνακας 15). Το απόσπασμα της αφίσας τοποθετήθηκε σε εμφανές σημείο και τα παιδιά την αναλύουν με τη βοήθεια ερωτήσεων. Σχετικά με τον δεύτερο άξονα η αφίσα συνιστά δομή αποτελούμενη από γλωσσικά και πολυτροπικά στοιχεία ενώ ως προς τη νοηματική δομή του κειμένου η λέξη αλλιώς αποτελεί τον πυρήνα της φιλοσοφίας που εκπέμπεται. Τα περισσότερα παιδιά γνώριζαν το περιεχόμενο του κλασικού παραμυθιού « Η κοκκινোসκουφίτσα», ωστόσο υπήρχαν και κάποια που φάνηκε πως δεν το γνώριζαν. Γι' αυτό και η ερευνητική ομάδα τους το αφηγήθηκε και κατόπιν τους ζήτησε να ζωγραφίσουν κάτι σχετικά με το παραμύθι. Έπειτα ακολούθησε συζήτηση κατανόησης του περιεχομένου και των μηνυμάτων του παραμυθιού, όπως φαίνεται παρακάτω:

- Τι βλέπετε σε αυτή την εικόνα;
  - Την Κοκκινোসκουφίτσα. Έχει ένα κόκκινο σκουφί. Κρατάει καλάθι. Έχει το χέρι της ψηλά. Μιλάει στον λύκο
- Τι να του λέει άραγε;
  - Φύγε, φύγε. Μη, μη με φας
- Ο λύκος πως είναι;
  - Μαύρος...άγριος...τρέχουν τα σάλια του γιατί πεινάει...τα δόντια του είναι κοφτερά. Είναι κακός, γιατί έφαγε την Κοκκινোসκουφίτσα και τη γιαγιά
- Πως νιώθει η Κοκκινোসκουφίτσα;
  - Λυπημένη, τρομαγμένη, γιατί είναι ο λύκος τρομερός. Φοβισμένη. Παραξενεμένη, γιατί δεν τον περιμένει να τον δει. Φοβάται και πάει πίσω να μην τη φάει.
- Πώς νιώθει ο λύκος;
  - Είναι θυμωμένος. Βλέπεις, τα δόντια του τα κάνει έτσι (δείχνει). Είναι αγριεμένος. Τα δόντια του είναι σφιχτά, μεγάλα.

Τα παιδιά λοιπόν εξήγαγαν συμπεράσματα για τον λύκο, τα οποία παρατίθενται παρακάτω (πίνακας 16) Στη συνέχεια θέλοντας να εισάγουν κι από άλλη οπτική τα παιδιά στο αλλιώς, που αποτελεί και τη βασική θέση του κριτικού γραμματισμού η ομάδα διάβασε το ίδιο παραμύθι, όμως αυτή τη φορά τα γεγονότα παρουσιάζονταν από την οπτική του λύκου. Παρακάτω αναφέρουμε κάποια σχόλια των παιδιών μετά την ανάγνωση του παραμυθιού από άλλη οπτική:

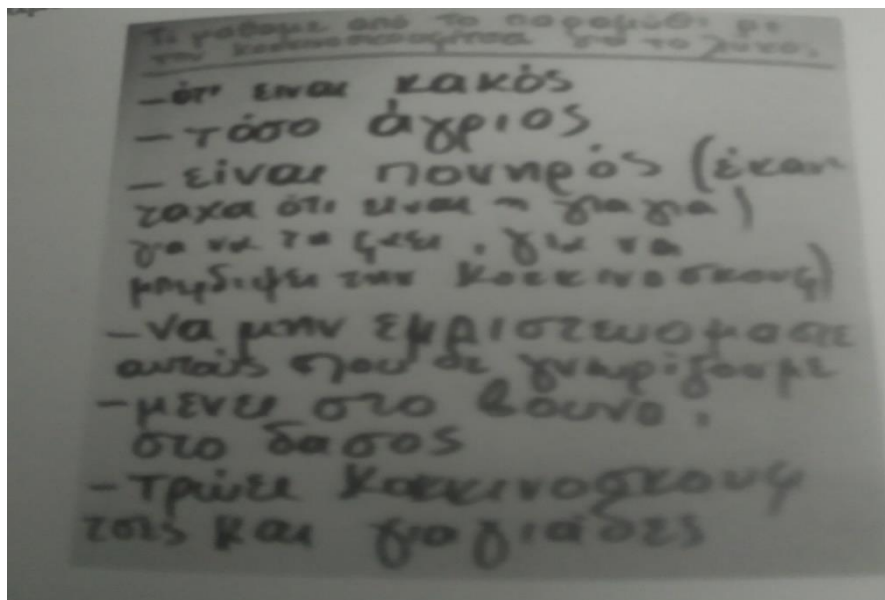
-Μιλάει τώρα ο λύκος για την Κοκκίνοσκουφίτσα

-Ο λύκος είναι λυπημένος

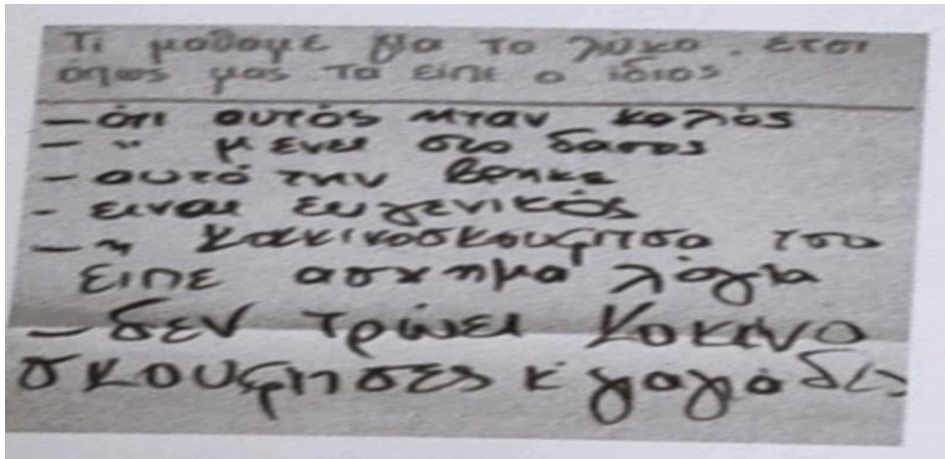
- Η Κοκκίνοσκουφίτσα δεν ήταν ευγενική με τον λύκο...αυτά που έλεγε στον λύκο για τ'αφτιά του...για τα μάτια του...για τα δόντια του...ήταν πολύ ενοχλητικά για τον λύκο και ένωθε άσχημα. Αφού προηγήθηκε συζήτηση σχετικά με το γεγονός ότι η ίδια ιστορία παρουσιάζεται στα δύο παραμύθια με εντελώς διαφορετικό τρόπο διεξήχθησαν σχετικά συμπεράσματα (πίνακας 17) και κατόπιν τα παιδιά ζωγράρισαν τους «δύο λύκους» (πίνακας 18). Όσον αφορά τον τρίτο άξονα επιχειρήθηκε από τις νηπιαγωγούς να ασχοληθούν τα παιδιά με δραστηριότητες που διερευνούν τις προθέσεις των δημιουργών της αφίσας και το ιδεολογικό περιεχόμενο και το μήνυμα που μεταφέρει καθώς και τι αποσιωπά. Στο πλαίσιο της έρευνας έγινε διερεύνηση διαφορετικών λύκων μέσα στα παραμύθια. Η ομάδα επομένως έψαξε παραμύθια στα οποία εμφανίζονταν ο λύκος και τα χώρισε σε τρεις κατηγορίες. Σε αυτά που παρουσιάζουν τον λύκο κακό, σε αυτά που τον παρουσιάζουν καλό και σε αυτά που τον παρουσιάζουν ταυτοχρόνως καλό και κακό, επιβεβαιώνοντας έτσι την πολυπρισματική οπτική όλων των θεμάτων. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν 13 βιβλία όπως «Ο καλός λύκος και η κακιά Κοκκίνοσκουφίτσα» ( ιστορία), «Ένας καλλιεργημένος λύκος» (Πασκάλ Μπιε, εκδ. Ζεβρόδειλος), «Ο καλόκαρδος λύκος» (Geoffroy de Pennart, εκδ. Παπαδόπουλος) κ.α. (Ντίνας & Γώτη, 2016). Ο τέταρτος άξονας, η αξιολόγηση του κειμένου, σχετίζεται με την επίτευξη του τελικού του στόχου, δηλαδή την αλλαγή στάσης απέναντι στον λύκο. Στη φάση αυτή έγιναν πολλές δραστηριότητες ελέγχου της αποτελεσματικότητας του κειμένου όπως κουκλοθέατρο, ζωγραφική, ομαδοποίηση φωτογραφιών του λύκου και σε ένα τρίπτυχο, ζωγράρισαν όλες τις εκφάνσεις του λύκου, αποδίδοντας την κάθε μία σε διαφορετικό πομπό (πίνακας 19).



Πίνακας 15. Το τμήμα της αφίσας που επιλέχθηκε για τη διαπραγμάτευση με τους μαθητές



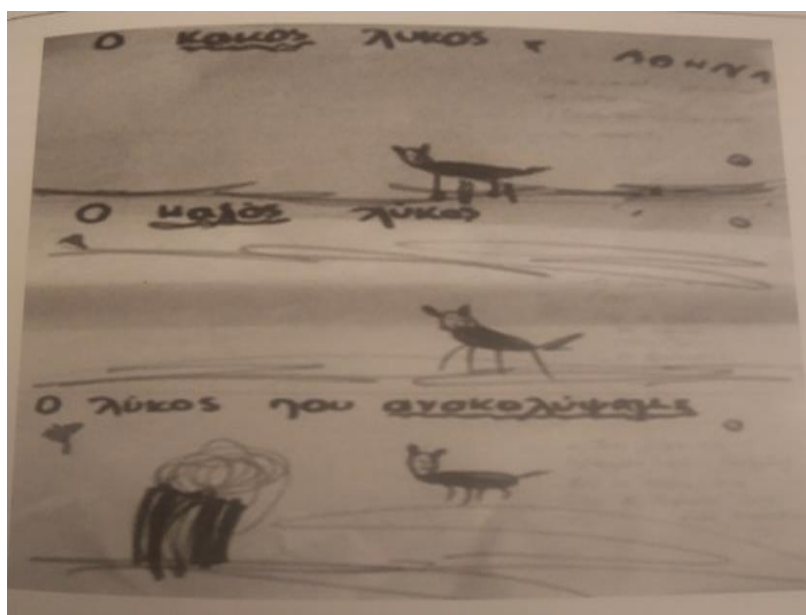
Πίνακας 16. Τα συμπεράσματα των παιδιών για τον λύκο μετά από την ανάγνωση του παραμυθιού Κοκκινόσκουφίτσα.



Πίνακας 17. Τα συμπεράσματα των παιδιών για τον λύκο μετά από την ανάγνωση του παραμυθιού Κοκκισκουφίτσα από άλλη οπτική.



Πίνακας 18. Τα παιδιά ζωγραφίζουν στην ίδια διπλωμένη κόλλα χαρτί πως βλέπει ο καθένας τον λύκο στα δύο παραμύθια.



Πίνακας 19. Τα παιδιά ζωγραφίζουν όλες τις εκφάνσεις του λύκου και απέδωσαν την καθεμία σε διαφορετικό πομπό<sup>4</sup>.

Στο τέλος του σχεδίου εργασίας δόθηκε ένα φύλλο εργασίας στα παιδιά για να αποτυπώσουν σε έντυπη μορφή αυτά που έμαθαν. Επίσης η νηπιαγωγός διάβασε ένα παραμύθι με θέμα τον λύκο στο οποίο τα παιδιά δίνουν το τέλος ενώ ακολούθησε παιχνίδι ρόλων όπου ένα παιδί είναι ο λύκος του παραμυθιού, κάποιον άλλο ο κακός και κάποιον ο λύκος που ανακάλυψαν. Αναμφίβολα πρόκειται για ένα πλούσιο και πολυσχιδές σχέδιο εργασίας που το σημαντικότερο είναι ότι δεν ανάγκασε τους μαθητές να δηλώσουν τη θέση τους αλλά μέσα από όλη αυτή την περιπέτεια να απολαύσουν το ταξίδι ( Γώτη & Ντίνας, 2016).

Στη Θεσσαλονίκη με παιδιά Α΄ Δημοτικού, ηλικίας 6-7 ετών διεξήχθη η έρευνα των Karagiannaki & Stamou, (2018). Το πρόγραμμα χωρίστηκε σε δύο φάσεις: την πιλοτική φάση, κατά την οποία ο δάσκαλος και οι μαθητές εργάστηκαν με δύο εκδοχές της Σταχτοπούτας, και την κύρια φάση, κατά την οποία τρεις διαφορετικές εκδοχές του παραμυθιού της Κοκκινোসκουφίτσας εξετάστηκαν στην τάξη. Στην πιλοτική φάση μαθητές εξοικειώθηκαν με τη νέα παιδαγωγική κουλτούρα και εντοπίστηκαν τυχόν αδυναμίες και να γίνουν οι απαραίτητες διορθώσεις. Η κύρια φάση αναπτύχθηκε σε πέντε ενότητες οι οποίες περιστρέφονται γύρω από δύο κεντρικούς άξονες: την ανάγνωση της ιστορίας από τον δάσκαλο και την παράλληλη συζήτηση σχετικά με τα αναδυόμενα ζητήματα, και την κειμενική διερεύνηση επιλεγμένων αφηγηματικών επεισοδίων, με βάση τη συστημική λειτουργική γραμματική εργαλεία, όπως αποτυπώθηκε σε ειδικά σχεδιασμένα φύλλα εργασίας. Οι δραστηριότητες αυτές εμπλουτίστηκαν με παιγνιώδεις δράσεις, όπως παιχνίδια ρόλων. Στην πρώτη συνεδρία, δόθηκε έμφαση σε μια παλαιότερη εκδοχή της Κοκκινোসκουφίτσας. Στη δεύτερη συνεδρία, ο δάσκαλος και οι μαθητές εξερεύνησαν μια νεότερη/σύγχρονη εκδοχή του ίδιου παραμυθιού, ενώ, στην τρίτη συνεδρία, εξέτασαν τον καλόκαρδο λύκο, που είναι μια σύγχρονη/εναλλακτική εκδοχή του κλασικού παραμυθιού. Η ενασχόληση με διαφορετικές εκδοχές του ίδιου παραμυθιού τροφοδότησε όλες τις συζητήσεις με αντιθετικές συγκρίσεις και πολύσημες απόψεις. Η τέταρτη συνεδρία ήταν αφιερωμένη στην παραγωγή πολυτροπικών κειμένων από τους μαθητές, ενώ, στην πέμπτη και

---

<sup>4</sup> Ο κακός λύκος. Φαίνονται τα δόντια του, το λέει το παραμύθι. Ο χαρούμενος λύκος έχει το στόμα προς τα πάνω, το λέει ο Αρκτούρος. Ο λύκος ο πραγματικός, έχει το στόμα ίσιο, ούτε θυμώνει ούτε είναι χαρούμενος



τελευταία συνεδρία, οι μαθητές παρουσίασαν τα κείμενά τους στους συμμαθητές τους, οι οποίοι έπαιξαν το ρόλο της κριτικής επιτροπής, έχοντας ως αποστολή να εντοπίσουν τα "δυνατά" και τα "αδύνατα" σημεία των κειμένων. Αρκετές φορές, οι ερευνητές προσπάθησαν να δώσουν μια παιγνιώδη χροιά στη διαδικασία μάθησης, προκειμένου να κάνουν τα παιδιά να απολαμβάνουν τη μάθηση. Αναμφισβήτητα, σε αυτές τις περιπτώσεις τα κίνητρα της συντριπτικής πλειοψηφίας των παιδιών αυξήθηκαν, με πολλά οφέλη. Το ημερολόγιο του δασκάλου μεταφέρει μια σαφή εικόνα για το θέμα αυτό:

*‘[...] Εισήγαγα μια παιγνιώδη δραστηριότητα (σχετικά με τη συνάντηση στο δάσος), ένα παιχνίδι ρόλων, προκειμένου να γίνει μια κριτική αναδιατύπωση του θέματος. Σε αυτή τη δραστηριότητα, κατέστη δυνατή η προσέλκυση ακόμη και το ενδιαφέρον όλων των παιδιών, να τα κάνει να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες στον προφορικό και συνεργατικό τους λόγο[...]. Στις περισσότερες περιπτώσεις, τα παιδιά αναπαρήγαγαν σε μεγάλο βαθμό τον διάλογο της ιστορίας που διαβάστηκε. Ωστόσο, υπήρξαν και κάποιες πολύ πρωτότυπες προσπάθειες (3-4 ομάδες). Κάτι, ωστόσο, που μου έκανε εντύπωση ήταν η πολύ καλή προετοιμασία ορισμένων ομάδων [...] Αξίζει να σημειωθεί ότι ένα αγόρι δεν είχε παρτενέρ και εγώ έγινα ο ίδιος ο συνεργάτης του. Δεδομένου ότι έφερα πρωτοτυπία στο ρόλο που έπαιξα, οι μαθητές μου εξέφρασαν τέτοιο ενθουσιασμό που ήθελαν στη συνέχεια να ξαναπαίξουν το παιχνίδι ρόλων. Δεν ήθελα να σταματήσω τον ενθουσιασμό τους και τη δημιουργικότητά τους παρόλο που είχε περάσει ο χρόνος’.*

Αναμφίβολα, η ανάπτυξη μιας κριτικής στάσης εκ μέρους των μικρών παιδιών είναι μια πολύπλευρη προσπάθεια, αλλά ταυτόχρονα πολύ δημιουργική για τους δασκάλους και τους μαθητές. Τα παραμύθια αποτελούν το κατάλληλο είδος για να προσελκύσει το ενδιαφέρον των νέων μαθητών και να πυροδοτήσει ουσιαστικές συζητήσεις. Ωστόσο, όπως σημειώνει η αρθρογράφος η έκταση των παραμυθιών δεν πρέπει να είναι πολύ μεγάλη καθώς είναι δύσκολο να διατηρηθεί η προσοχή των μικρών παιδιών για πολλή ώρα. Τέλος, θεωρεί απαραίτητη για την εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε αυτή τη προσέγγιση (Karagiannaki & Stamou, 2018).

Αντίστοιχη έρευνα διεξήχθη σε νηπιαγωγείο της Ινδονησίας (Ruwaida, Harun, Silawati, Ananthia, & Muliasari, 2018) με την υπαγόρευση της ιστορίας να αποτελεί μια αποτελεσματική μέθοδο καλλιέργειας του κριτικού γραμματισμού σε παιδιά

προσχολικής ηλικίας. Δεδομένου ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας δεν έχουν αναπτύξει ακόμα την δεξιότητα της γραφής, η υπαγόρευση μιας ιστορίας αποτελεί μια στρατηγική μάθησης η οποία διευκολύνει τα παιδιά να εφεύρουν ιστορίες. Τα υποκείμενα της έρευνας είναι παιδιά που φοιτούν σε ένα από τα νηπιαγωγεία της Kabupaten Bandung. Το αποτέλεσμα της μελέτης δείχνουν ότι υπάρχουν οκτώ βήματα και περιγράφονται ως εξής: 1) σχεδιασμός των μαθησιακών δραστηριοτήτων, 2) επιλογή των ιστοριών 3) ανάπτυξη των μέσων μάθησης, 4) σχεδιασμός του εικονογραφημένου βιβλίου 5) πραγματοποίηση της αφήγησης της ιστορίας, 6) παρουσίαση των εικονογραφημένων σελίδων 7) υπαγόρευσης της ιστορίας, 8) αναθεώρηση της ιστορίας, και 9) δημοσίευση της παιδικής ιστορίας (Πίνακες 20,21,22)



Πίνακας 20. Η νηπιαγωγός διαβάζει την ιστορία στα παιδιά.



Πίνακας 21. Τα παιδιά υπαγορεύουν τη δική τους ιστορία.



Πίνακας 22. Το παιδί παρουσιάζει στην τάξη τη δική του ιστορία.

Κατά την εφαρμογή, τα παιδιά έδειχναν ενθουσιασμένα από τη δραστηριότητα η οποία τους βοήθησε να αναπτύξουν το ενδιαφέρον και τη φαντασία τους προς την ιστορία και τα παιδιά είχαν την πρωτοβουλία να αποφασίσουν για κάτι. Οι δεξιότητες συνεργασίας και δημιουργικότητας καθώς και της τέχνης της επικοινωνίας αντικατοπτρίζονται επίσης μέσω της δραστηριότητας αναθεώρησης της ιστορίας. Υπήρξε ανταλλαγή ιδεών και συζήτηση μεταξύ των παιδιών. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά είχαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στο στάδιο της ιστορίας υπαγόρευσης και δημοσίευσης ιστοριών. Έδειχναν περήφανα για τη δουλειά τους και αποκαλούσαν τους εαυτούς τους “συγγραφείς”. Με βάση τα ευρήματα, προτάθηκε στους νηπιαγωγούς και στους γονείς να εφαρμόσουν αυτό το μοντέλο μάθησης στο σχολείο και στο σπίτι (Ruwaida *et al.*, 2018).

Συνοπτικά οι στρατηγικές της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού που εφαρμόστηκαν στις παραπάνω έρευνες αποτελούν το εναλλακτικό τέλος της ιστορίας μέσω της αναδιήγησης βιβλίων παραμυθιών (Karagiannaki & Stamou, 2018), η μεγαλόφωνη ανάγνωση, (Papen, 2020), τα MME και ο ψηφιακός γραμματισμός (Marsh, 2016), (Albers, Vasquez, & Harste, 2017), το παιχνίδι ρόλων (Tsakona, 2016) και η υπαγόρευση ιστορίας (Ruwaida, Harun, Silawati, Ananthia, & Muliastari, 2018) και οι ερωτήσεις (Kim & Hachey, 2021), (Kim & Cho, 2017), (Γώτη, Ντίνας, & Κοκοζίδου, 2014), (Wee, Kim and Lee, 2017).

### 3.1.3 Κατανόηση διαφορετικότητας / πολυπολιτισμικότητας

Είναι συχνό το φαινόμενο οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί να διστάζουν να πραγματεύονται θέματα φυλετικών διακρίσεων με μικρά παιδιά, με αποτέλεσμα να μην τα προετοιμάζουν για την κατανόηση των εικόνων που συναντούν στον πραγματικό κόσμο και για την αναγνώριση και καταπολέμηση του ρατσισμού που μπορεί να υπάρχει στις συναλλαγές τους με τους συνομηλίκους. Ωστόσο τα παιδιά εξερευνούν από μόνα τους φυλετικά ζητήματα στο σχολείο όπως για παράδειγμα την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού, παρόλο που οι ενήλικες φαίνεται να μην τα βλέπουν ή να τα ακούν (Copenhaver-Johnson, 2006). Εκπαιδευτικοί που ενσωματώνουν τις πρακτικές κριτικού γραμματισμού στη τάξη τους αναγνωρίζουν ότι τα παιδιά κατανοούν την ποικιλομορφία και τη διαφορετικότητα από μικρή ηλικία. Η συνειδητοποίηση των παιδιών συχνά βασίζεται στις εμπειρίες τους, και ένας εκπαιδευτικός θα χρησιμοποιήσει αυτές τις εμπειρίες για να καθοδηγήσει τη διδασκαλία με τρόπους που βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν στάσεις απέναντι σε όσους μπορεί να διαφέρουν από αυτά καθώς και μια υγιή αίσθηση της δικής τους ταυτότητας (Derman-Sparks & ABC Task Force, 1989; Derman-Sparks & Ramsey, 2006).

Σε νηπιαγωγείο του Οντάριο στον Καναδά (Wood, 2013) μέσω των πρακτικών του κριτικού γραμματισμού ο συγγραφέας του βιβλίου σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης προσπάθησαν να διερευνήσουν το ζήτημα της διαφορετικότητας μεταξύ των δύο φύλων καθώς και το στερεότυπο του φύλου. Αρχικά αναρωτήθηκαν γιατί τα αγόρια παίζουν ξεχωριστά και διαφορετικά παιχνίδια από τα κορίτσια και αν θα μπορούσαν αυτό να αλλάξει (Πίνακας 23)



Πίνακας 23 Τα αγόρια και τα κορίτσια παίζουν ξεχωριστά.

Μέσω των θεωρητικών αρχών του κριτικού γραμματισμού η οποία εφαρμόστηκε με την ανάγνωση βιβλίων οι μικροί μαθητές προκλήθηκαν και ήρθαν αντιμέτωποι με τους περιορισμούς και τις αναστολές που τους συνόδευαν. Οι ερευνητές συζητούσαν με τους μαθητές τα ζητήματα σχετικά με το φύλο που πραγματεύονταν τα βιβλία ενώ ταυτόχρονα ενέπλεκαν τις εμπειρίες των παιδιών εξετάζοντας από κριτική οπτική τα κείμενα. Καταληκτικά, οι συζητήσεις πάνω σε ζητήματα φύλου κατάφεραν να επιδράσουν θετικά και να επιφέρουν αλλαγές στο τρόπο που τα παιδιά σκέφτονταν μέχρι πρότινος (Wood, 2013).

Στην έρευνα του Kim (2016a), η νηπιαγωγός ανέδειξε δυνατότητες του κριτικού γραμματισμού στα μικρά παιδιά, σε ένα νηπιαγωγείο της Νότια Κορέας. Τα παιδιά επεξεργάζονται βιβλία και διατυπώνουν τις απόψεις τους τους για θέματα που σχετίζονται με την πολιτιστική / φυλετική πολυμορφία και την ισότητα. Στην έρευνα συμμετέχουν 12 παιδιά ηλικίας 5 ετών τα οποία αφού διαβάζουν τα εικονογραφημένα βιβλία στη συνέχεια δημιουργούν τα δικά τους κείμενα. Στο πλαίσιο μιας ευρύτερης μελέτης, τα δεδομένα συλλέχθηκαν για έξι μήνες μέσω βιντεοσκοπήσεων / ηχογραφήσεων, συμμετοχικής παρατήρησης, διαλογικών συνεντεύξεων, επιτόπιων σημειώσεων, παρατήρησης και γραπτό υλικό των παιδιών. Η νηπιαγωγός έκανε συχνά ερωτήσεις ανοικτού τύπου στους μαθητές της να σκεφτούν εναλλακτικές οπτικές για τα βιβλία πριν / κατά τη διάρκεια / μετά την ανάγνωση και τους ενθάρρυνε να μοιραστούν τις ιδέες τους και να δουν τις ιστορίες από διαφορετική οπτική γωνία (Πίνακας 24). Η μελέτη κατέδειξε ότι η συγγραφή εναλλακτικών κειμένων

ακολουθούμενη από την ανάγνωση πολυπολιτισμικών βιβλίων επέτρεψε στα παιδιά να θέτουν ερωτήματα, να μοιράζονται απόψεις και να αναπτύσσουν απόψεις για θέματα που σχετίζονται με τη φυλετική / πολιτισμική ποικιλομορφία και την ισότητα. Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να καλλιεργούν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον γραμματισμού στο οποίο τα μικρά παιδιά ενθαρρύνονται να διαβάζουν τη λογοτεχνία με τέτοιον τρόπο ώστε να προτρέπουν σε πολλαπλές απαντήσεις και όχι περιορίζοντας τα παιδιά παρουσιάζοντας μια προκαθορισμένη και ενιαία απάντηση.

	Ερωτήσεις
Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης	Τι σημαίνει αυτή η ιστορία/ο διάλογος για εσάς;
Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης	Ποιος μιλάει και ποιος δεν μιλάει;
Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης	Πώς θα ήταν διαφορετικά αν ...;
Μετά την ανάγνωση	Σας άρεσε η ιστορία, και αν ναι, γιατί;
Μετά την ανάγνωση	Βγάζει νόημα για εσάς η ιστορία;
Μετά την ανάγνωση	Τι θέλετε να ρωτήσετε τον κύριο χαρακτήρα;
Μετά την ανάγνωση	Πώς θα λέγατε αυτή την ιστορία διαφορετικά;
Μετά την ανάγνωση	Πώς θα δημιουργούσατε τη δική σας ιστορία

Πίνακας 24 . Παραδείγματα ερωτήσεων για την προώθηση του κριτικού γραμματισμού

Αυτή η μελέτη σύμφωνα με τον συντάκτη του άρθρου ανοίγει τον δρόμο για την προώθηση της κριτικής ευαισθητοποίησης και φυλετικής / πολιτιστικής πολυμορφίας στη Νότια Κορέα (Kim, 2016α).

Στην παρακάτω εμπειρική μελέτη ο Kim (2016b) εξετάζει τις απόψεις δίγλωσσων παιδιών σχετικά με το φύλο. Η μελέτη επικεντρώθηκε στην ανάγνωση πέντε εικονογραφημένων βιβλίων από δεκαέξι παιδιά 5 ετών μεξικανικής καταγωγής σε ένα μικρό σχολείο τσάρτερ. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ηχογραφήσεις βίντεο / ήχου, συνεντεύξεις και εργασίες των παιδιών σε διάστημα πέντε μηνών. Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι οι συζητήσεις σχετικά με τους ρόλους του φύλου, μπορούν να βοηθήσουν τα δίγλωσσα παιδιά του νηπιαγωγείου να σκεφτούν κριτικά τους ρόλους

του φύλου και να αποφύγουν τα στερεότυπα. Η μελέτη προσφέρει κριτικές προσεγγίσεις για την παιδική ηλικία και τη δίγλωσση εκπαίδευση, παρέχοντας πληροφορίες για το πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν υποστηρικτικά περιβάλλοντα γραμματισμού στα οποία τα δίγλωσσα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν μια κριτική επίγνωση του ρόλου του φύλου από πολύ μικρή ηλικία (Kim, 2016b).

Τα βιβλία χρησιμοποίησαν ως διδακτικό μέσο οι εκπαιδευτικοί (Beneke, 2017) για να κατασκευάσουν την ταυτότητα των παιδιών και τροποποίησαν τις διδακτικές τους πρακτικές καθώς με αυτό τον τρόπο διευκόλυναν τον διάλογο μεταξύ των παιδιών και την ικανότητα τους να συνδιαλέγονται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης βιβλίων στην προσχολική εκπαίδευση. Αν και δεν διέθεταν μεγάλη εμπειρία ωστόσο εστίασαν σε ζητήματα φυλετικών διαφορών και έδωσαν έμφαση στην ισότητα μεταξύ των ανθρώπων. Οι πηγές συλλογής δεδομένων περιλάμβαναν μεταξύ άλλων συνεντεύξεις με αδιόριστους και διορισμένους εκπαιδευτικούς, και παιδιά καθώς δεδομένα από καταγραφή σε βίντεο από την ανάγνωση βιβλίων καθώς και χάρτες καταγραφής της κριτικής συζήτησης από τους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα από την Κριτική Ανάλυση Λόγου έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί έλεγχαν τις συζητήσεις των παιδιών και τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά μπορούσαν να συμβάλουν στη συζήτηση κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης βιβλίων. Κάθε φορά που συζητούσαν ζητήματα φυλετικά και δεξιοτήτων, επικεντρώνονταν στις ατομικές διαφορές και στην ομοιότητα των ανθρώπων παγκοσμίως. Κυρίως όμως μετέφεραν την αντίληψη ότι οι ικανότητες και το φύλο του καθενός είναι ουδέτερα και απέφευγαν να εμπλακούν σε συζητήσεις σχετικά με τις συνέπειες που έχουν οι ατομικές δεξιότητες αλλά και το φύλο στη ζωή των παιδιών (Beneke, 2017).

Τα τελευταία πενήντα χρόνια, τα παιδικά βιβλία συμπεριλαμβάνουν περισσότερες ιστορίες για περιθωριοποιημένες ομάδες, όπως εκείνες των οποίων η ταυτότητα φύλου δεν ανταποκρίνεται στα πρότυπα που επιτάσσει η κοινωνία. Η Scieurba, (2017) εξέτασε τις αναπαραστάσεις των εικονογραφημένων βιβλίων για τη διαφορετικότητα των φύλων, προκειμένου να προσδιοριστεί η δυνατότητα να διερευνήσουν μαζί με τους μαθητές σχετικά ζητήματα θέματα. Η παρούσα μελέτη εφαρμόζει έναν κριτικό πολυπολιτισμικό σχεδιασμό για να αμφισβητήσει τους τρόπους με τους οποίους η διαφοροποίηση του φύλου αναπαρίσταται στην παιδική λογοτεχνία και τους λόγους για τους οποίους τα νεαρά αγόρια που πρωταγωνιστούν σε αυτή και διαφοροποιούνται φυλετικά, επιτυγχάνουν -ή δεν επιτυγχάνουν- την αποδοχή της κοινότητας. Η

ερευνήτρια σημειώνει πως είναι για επιτευχθούν τα παραπάνω, πρέπει να διευκρινιστεί, ο βαθμός στον οποίο τα εικονογραφημένα βιβλία μπορούν να αντιμετωπίσουν αφηγήσεις που σχετίζονται με την παραδοσιακή "αρρενωπότητα" (Sciurba, 2017).

Η μελέτη των Agesti, Ananthia, Muliasari, Harun, & Silawati (2018) διερευνά την εφαρμογή της υπαγόρευσης της ιστορίας στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων κριτικού γραμματισμού. Αυτή η μέθοδος, που εφαρμόστηκε πρώτη φορά, σκοπό είχε να βοηθήσει τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να δημιουργήσουν τις δικές τους ιστορίες, έλαβε χώρα στην Ινδονησία σε ένα νηπιαγωγείο στην επαρχία Bandung. Αντικείμενο της μελέτης ήταν ένα 5χρονο αγόρι που μιλάει άπταιστα Σουδανικά και μπορεί να εκφράσει τις ιδέες του προφορικά. Κατά τη διαδικασία της υπαγόρευσης της ιστορίας, ο εξεταζόμενος έδειξε ότι μπορούσε να παράγει όχι μόνο λέξεις υψηλής συχνότητας, αλλά και σπάνια χρησιμοποιούμενες λέξεις στα σουντανικά. Η εφαρμογή της υπαγόρευσης ιστοριών στα σουντανικά έδωσε στο αγόρι την ευκαιρία να χρησιμοποιήσει τη μητρική του γλώσσα σε ένα πιο σύνθετο πλαίσιο πέρα από το σπίτι του. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το αγόρι ήταν σε θέση να ολοκληρώσει τη διαδικασία της υπαγόρευσης της ιστορίας εθελοντικά και μπορούσε να δημιουργήσει τη δική του ιστορία με ευχέρεια η οποία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως πολύ καλή. Με βάση τα ευρήματα της μελέτης, το σχολείο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διατήρηση του τοπικού ιδιώματος, όπως η μητρική γλώσσα, για την ανάπτυξη της γνωστικής και γλωσσικής ικανότητας των παιδιών. Ως εκ τούτου, θα πρέπει να διευκολύνει το χάρισμα και το ενδιαφέρον των μαθητών μέσω επιλεκτικών δραστηριοτήτων (Agesti, Ananthia, Muliasari, Harun & Silawati, 2018).

Ο φυλετικός και έμφυλος ρατσισμός διερευνήθηκε σε μια τάξη νηπιαγωγείου στον ελλαδικό χώρο (Νέου, 2019) καθώς και οι επιδράσεις της υλοποίησης ενός προγράμματος κριτικού γραμματισμού πάνω στις δύο αυτές θεματικές. Απώτερος στόχος ήταν να διαπιστωθεί η δυνατότητα εφαρμογής του Κριτικού Γραμματισμού στη συγκεκριμένη βαθμίδα και κατ' επέκταση τα αποτελέσματα αυτής. Τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν ήταν το ερωτηματολόγιο, η επιτόπια παρατήρηση και η ημιδομημένη συνέντευξη. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες, αν και σε ορισμένες περιπτώσεις είχαν στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα θέματα υπό διαπραγμάτευση, σταδιακά άρχισαν να βλέπουν πιο κριτικά τα διάφορα κείμενα, κάτι που αναδεικνύει την ανάγκη να εκπαιδευτούν / επιμορφωθούν οι νηπιαγωγοί στην



προσέγγιση του κριτικού γραμματισμού και στη συμβολή του στην διαπραγμάτευση κειμένων (Νέου, 2019).

Οι Chlapoutaki & Dinas (2014) εστιάζουν στην παιδαγωγική εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού στα μέσα (critical media literacy), κάνοντας ανασκόπηση στη διεθνή βιβλιογραφία για τις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζονται στο πλαίσιο ποικίλων εκπαιδευτικών περιβαλλόντων δυτικών κοινωνιών. Όσον αφορά τους μικρούς μαθητές της προσχολικής αγωγής, που αποτελεί και το πεδίο έρευνας της εν λόγω εργασίας, χρησιμοποιήθηκαν τα παραμύθια για τη συνειδητοποίηση των στερεοτύπων των κοινωνικών φύλων. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός της παρακάτω μελέτης, αφού πρώτα έχει παρακολουθήσει ένα μάθημα κριτικού γραμματισμού στα μέσα κατά τη διάρκεια του μεταπτυχιακού κύκλου σπουδών του Loyola University Maryland, εισάγει στην τάξη της προσχολικής αγωγής την κριτική ανάγνωση μέσα από την οπτική της ταυτότητας του φύλου. Τα κείμενα που επιλέγει έχουν ως πρωταγωνιστές ζώα, των οποίων το φύλο δεν προσδιορίζεται και αναθέτει στους μαθητές να αποδώσουν το φύλο στους χαρακτήρες-ζώα. Επίσης τους αναθέτει να δημιουργήσουν ένα παραμύθι με αντιστροφή των τυπικών ρόλων και να βιντεοσκοπήσουν τη δραματοποίηση ενός παραμυθιού με αντεστραμμένους ρόλους (π.χ. Το παραμύθι της Σταχτοπούτας με κεντρικό χαρακτήρα ένα αγόρι-Σταχτοπούτα που έχει κακούς θετούς αδελφούς και τον ερωτεύεται μία πριγκίπισσα που αναζητά σύζυγο). Για να μπορέσει η εκπαιδευτικός να βοηθήσει τους μαθητές να αιτιολογήσουν την ανάθεση του φύλου και να δημιουργήσουν αντίθετους ρόλους στα παραμύθια συζήτησε προηγουμένως μαζί τους για τους ρόλους της μητέρας και του πατέρα, προκειμένου να δημιουργήσουν μία λίστα με χαρακτηριστικά (επαγγέλματα, χόμπι, οικογενειακές συνήθειες και δράσεις). Η παραπάνω έρευνα, φανερώνει την αναγκαιότητα της εφαρμογής του κριτικού γραμματισμού των μέσων στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική καθώς οδηγεί αφενός στην ανίχνευση των κυρίαρχων λόγων ως προς τη φυλή, το κοινωνικό φύλο, την κοινωνική τάξη, τον σεξουαλικό προσανατολισμό και αφετέρου στην παραγωγή των μέσων για τη διαμόρφωση εναλλακτικής άποψης (Chlapoutaki & Dinas, 2014).

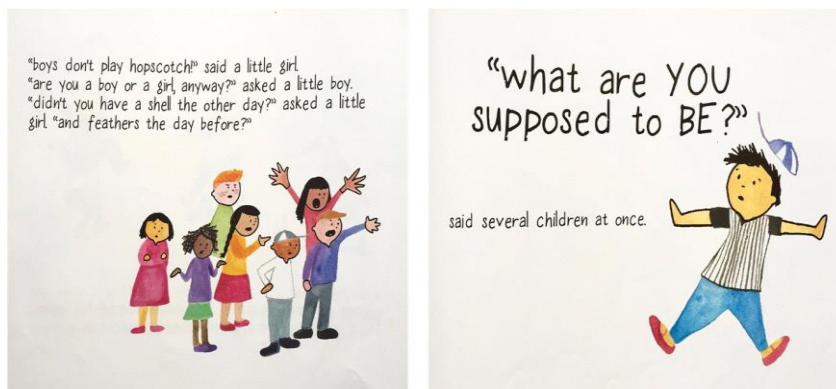
Η έρευνα της Burton (2020) παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον καθώς θίγει το ζήτημα του φύλου από την προσχολική ηλικία και πως μέσω της ανάγνωσης στοχευμένων εικονογραφημένων βιβλίων ο γραμματισμός ενδυναμώνει τα παιδιά να μάθουν σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες όπως αυτοπεποίθηση, αυτοπροστασία και ενσυναίσθηση προς το διαφορετικό. Αξιοποίησε τα βιβλία: « *Το καινούριο φόρεμα του*

*Jacob*», (Hoffman & Hoffman, 2014), «*Από τα αστέρια στον ουρανό, στα ψάρια στη θάλασσα*» (Thom *et al.*, 2017) και «*Είμαι ο Jazz*» (Herthel, Jennings & McNicholas, 2014) τα παιδιά αναγνωρίζουν το φύλο τους γίνονται ενεργά μέλη της κοινότητας, πρόθυμα να μοιραστούν τις σκέψεις, τα συναισθήματά τους και τις ιδέες με τους συνομηλίκους και τους δασκάλους τους. Στα δυτικά περιβάλλοντα, τα φορέματα είναι ένας έμφυλος δείκτης και σχετίζεται με το γυναικείο φύλο. Ως απάντηση σε αυτή τη διαπίστωση, «*Το καινούριο φόρεμα του Jacob*» διηγείται την ιστορία ενός αγοριού το οποίο ενώ γεννήθηκε αγόρι, του αρέσει να φοράει φορέματα. Ο Jacob, κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας στο σχολείο επιδεικνύει περήφανα ένα φόρεμα που έφτιαξε με τη μητέρα του ενώ οι συμμαθητές του κάνουν εικασίες για την ασυμβίβαστη με το φύλο έκφρασή του (Πίνακας 25).



Πίνακας 25. Ο Jacob περηφανεύεται για το φόρεμα που έφτιαξε με τη μητέρα του.

Στο βιβλίο «*Από τα αστέρια στον ουρανό, στα ψάρια, στη θάλασσα*» η πρωταγωνίστρια, Μiu Lan, γεννιέται "όταν το φεγγάρι και ο ήλιος ήταν στον ουρανό, έτσι το μωρό δεν μπορούσε να αποφασίσει τι θα γίνει" (Thom *et al.*, 2018, p.4). Αυτό το παιδί αρνείται να κατηγοριοποιηθεί με βάση το φύλο του καθώς και ο ίδιος δεν μπορεί με ακρίβεια να προσδιορίσει σε ποιο φύλο ανήκει (Πίνακες 26,27)



Πίνακας 26. Στο σχολείο, οι συμμαθητές της Miu Lan φέρνεται άσχημα στη Miu Lan, ως απάντηση στη δική τους αδυναμία να αναγνωρίσουν το φύλο της Miu Lan.

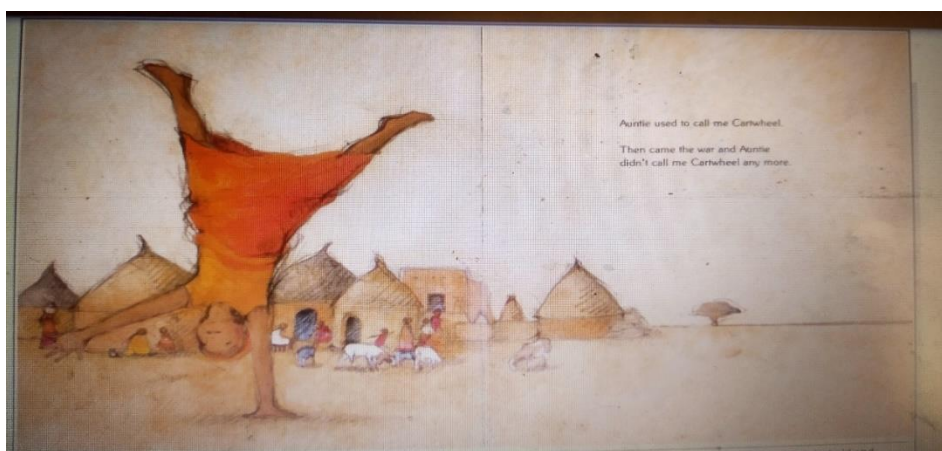


Πίνακας 27. Η Τζαζ, ένα τρανσέξουαλ παιδί στο βιβλίο «I Am Jazz» (2014), εκφράζει την ταυτότητα φύλου της φορώντας κοριτσίστικα ρούχα στο σχολείο.

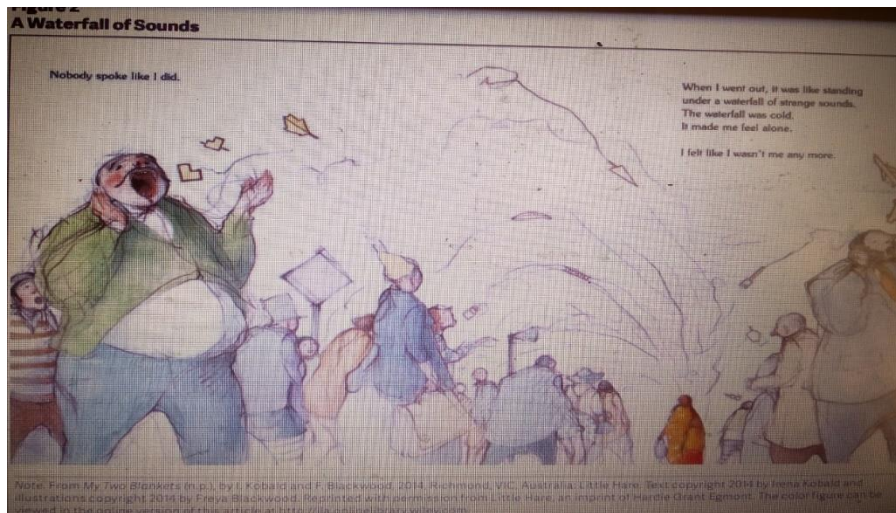
Παρόλο που τα βιβλία με εικόνες παρουσιάζουν μια ποικιλομορφία σε περιεχόμενο και αναπαραστάσεις της πραγματικότητας, έχουν τη δυνατότητα μέσα από τις ιστορίες τους να μεταφέρουν μηνύματα με επιρροή σχετικά με το φύλο. Συμπερασματικά, η κριτική ανάγνωση μηνυμάτων και εικόνων σε εικονογραφημένα βιβλία και οι συζητήσεις με τα παιδιά σχετικά με την πολυπλοκότητα του φύλου μπορεί να λάβει χώρα στην προσχολική εκπαίδευση. Αυτά τα βιβλία βοηθούν τα παιδιά να αναγνωρίζουν το φύλο τους, πρόθυμα να μοιραστούν τις σκέψεις, τα συναισθήματά τους και τα ιδέες με τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς τους. Επομένως η συζήτηση για το φύλο θεωρείται απαραίτητη δραστηριότητα που επιβεβαιώνει την ταυτότητα,. Τα μηνύματα που υπάρχουν στα εικονογραφημένα βιβλία μπορεί να είναι

ισχυρά και να οδηγούν σε μια μετασχηματιστική σκέψη ενώ ταυτόχρονα χρησιμεύουν ως καταλύτες κοινωνικής αλλαγής όταν συνοδεύονται από κριτικές συζητήσεις για το φύλο (Burton, 2020).

Σε πόλη της Αυστραλίας, στο πλαίσιο ενός ευρύτερου πιλοτικού προγράμματος πραγματοποιήθηκε μελέτη που εξέτασε τρόπους αξιολόγησης της κατανόησης των μαθητών για τα βιβλία με εικόνες (Callow, 2017). Το έργο περιλάμβανε τη συνεργασία με 40 μαθητές από το νηπιαγωγείο έως την 6η τάξη δημοτικού στους οποίους η ερευνήτρια, Alicia Rankine, πραγματοποίησε συνεντεύξεις για τη συλλογή δεδομένων. Εστίαση του ερευνητικού έργου ήταν πώς οι μαθητές ερμήνευαν την εικόνα και το κείμενο, με ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο με τον οποίο οι χρησιμοποιήθηκαν στα εικονογραφημένα βιβλία. Τα δεδομένα που αναφέρονται εδώ βασίζονται σε 11 μαθητές που διάβασαν το βιβλίο «Οι δύο κουβέρτες μου». Μετά από μια σύντομη συζήτηση, η ιστορία διαβάστηκε δυνατά στους 5, 6-, και 7 ετών μαθητές και ενθαρρύνθηκε η συζήτηση. Διεξήχθη μια δομημένη συνέντευξη με επίκεντρο ένα δισέλιδο (Πίνακες 28, 29), καθώς και μια καταπληκτική δραστηριότητα ζωγραφικής.



Πίνακας 28. Στις πρώτες σελίδες του βιβλίου ένα νεαρό κορίτσι κάνει χαρούμενο ρόδα πάνω στη σελίδα.



Πίνακας 29. Στη συνέχεια, ξέσπασε πόλεμος στη χώρα της και αναγκάστηκε να φύγει σε μια ξένη νέα χώρα στην οποία οι λέξεις την κατακλύζουν σαν "έναν καταρράκτη από παράξενους ήχους.

Το *My Two Blankets* απηχεί τις εμπειρίες πολλών παιδιών προσφύγων, δίνοντας στους αναγνώστες μια ματιά στις ζωές τους, ενώ παράλληλα ενισχύει την ενσυναίσθηση και την κατανόηση. Η ιστορία χρησιμοποιεί τη μεταφορά της γλώσσας ως μια κουβέρτα. Η Cartwheel τυλίγεται στην άνετη κουβέρτα της πρώτης της γλώσσας, αλλά καθώς η ιστορία εξελίσσεται, μαθαίνει σιγά σιγά να μιλάει αγγλικά και υφαίνει μια δεύτερη κουβέρτα που της παρέχει μια νέα σταθερότητα και μια ισχυρή αίσθηση της δικής της ευημερίας. Το *My Two Blankets* δεν παρέχει μόνο μια αυθεντική αφήγηση που ενθαρρύνει τους μαθητές να αναγνωρίσουν τα δεινά των προσφύγων, αλλά χρησιμοποιεί επίσης έναν πλούσιο συνδυασμό λέξεων και εικόνων για να το πετύχει. Εξερευνώντας την ισχυρή χρήση του γραπτού και του οπτικού λόγου θα πρέπει επίσης να μας ευαισθητοποιήσει ότι και άλλες ιστορίες και κείμενα μπορεί να προσπαθήσουν να διαμορφώσουν τις απόψεις μας, μερικές φορές με θετικές και περιεκτικές απόψεις, αλλά μερικές φορές με αρνητικές ή άδικες (Callow, 2017).

Οι Delacruz & Jackson (2019) διεξήγαγαν έρευνα σε σχολείο της Αμερικής και την πραγματοποίησαν αδιόριστοι εκπαιδευτικοί. Εργάστηκαν με 15 μαθητές νηπιαγωγείου εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα ψηφιακού κριτικού γραμματισμού χρησιμοποιώντας το βιβλίο 'Όχι ο Νόρμαν: Η ιστορία ενός χρυσόψαρου'. Η ερευνήτρια επέλεξε αυτό το κείμενο επειδή εκείνη την περίοδο οι μαθητές της μάθαιναν για τα ζώα και τις ανάγκες τους. Αυτό το βιβλίο αφορούσε ένα αγόρι που παίρνει ένα χρυσόψαρο ως κατοικίδιο για τα γενέθλιά του. Το αγόρι δεν ήθελε ένα χρυσόψαρο (ήθελε ένα κατοικίδιο που μπορούσε να τρέξει ή να πιάσει) στην πορεία όμως ανακάλυψε ότι ο Νόρμαν μπορεί να τον κάνει γελάει, είναι καλός ακροατής και είναι πάντα εκεί, για εκείνον. Όταν το

αγόρι βρίσκει την ευκαιρία να πάει στο κατάστημα κατοικίδιων ζώων για να ανταλλάξει τον Νόρμαν, αυτός αποφασίζει ότι δεν θα τον αντάλλαξε για κανένα άλλο κατοικίδιο σε όλο τον κόσμο. Μέσα από την κριτική ανάγνωση του βιβλίου και μέσα από τις ερωτήσεις της εκπαιδευτικού τα παιδιά έμαθαν ότι δεν πρέπει να κρίνεις κάποιον από την εξωτερική του εμφάνιση. Έμαθαν επίσης ότι όλα ζώα και άτομα πρέπει να αντιμετωπίζονται εξίσου. Η νηπιαγωγός σταματώντας σε ορισμένα σημεία κατά την ανάγνωση έκανε στους μαθητές τις ακόλουθες ερωτήσεις:

- *Πώς αισθάνθηκε ο Νόρμαν όταν το μικρό αγόρι έλεγε συνέχεια ότι θα πάει τον επιστρέψει;*
- *Τι είδους κατοικίδιο ήθελε το αγόρι και γιατί;*
- *Τι πράγματα χρειάζεται ο Νόρμαν για να επιβιώσει;*
- *Ποια είναι μερικά πράγματα που το αγόρι συνειδητοποίησε ότι του άρεσαν στον Νόρμαν;*
- *Έχεις αλλάξει ποτέ γνώμη για κάτι ή για κάποιον;*
- *Τι θα έλεγε ο Νόρμαν αν μπορούσε να μιλήσει;*

Στη συνέχεια η νηπιαγωγός ζήτησε από τους μαθητές να ζωγραφίσουν ένα ζώο που θα ήθελαν να πάρουν για κατοικίδιο ενώ τους ενθάρρυνε να σκεφτούν για κατοικίδια που δεν είναι τόσο διάσημα, όσο τα σκυλιά ή οι γάτες. Αν οι μαθητές μπορούσαν να γράψουν, τους ενθάρρυνε να σκεφτούν γιατί κάποιος μπορεί να μη θέλει αυτό το ζώο για κατοικίδιο και γιατί θα μπορούσε να είναι ένα καλό κατοικίδιο. Για τους μαθητές που δεν ήταν ακόμα σε στάδιο γραφής, έγραφε η ίδια γι' αυτούς. Αφού οι μαθητές έγραψαν για τα κατοικίδιά τους, έβγαλε μια φωτογραφία τη δουλειά τους και ανέβασε τις εικόνες την εφαρμογή Little Bird Tales. Αυτή η εφαρμογή είναι επιτρέπει εύκολα στους μαθητές του δημοτικού να δημιουργήσουν μια ψηφιακή ιστορία (Πίνακας 30).



Πίνακας 30. A Frog Little Bird Tale- A Turtle Little Bird Tale.

Η εκπαιδευτικός σχολίασε ότι θα εφάρμοζε τον ψηφιακό κριτικό γραμματισμό στη μελλοντική της διδασκαλία για να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τα κοινωνικά ζητήματα που επηρεάζουν τη ζωή τους (Delacruz & Jackson, 2019). Οι παραπάνω έρευνες που αναφέρθηκαν αποδεικνύουν πως η σημασία του κριτικού γραμματισμού βασισμένη στη διαφορετικότητα προσφέρει στους μαθητές, ανεξάρτητα από την τάξη, τη φυλή ή το γένος ευκαιρίες να "σπάσουν τα σύνορα. Ο κριτικός γραμματισμός, λοιπόν, είναι εκπαίδευση στο να διαβάζει και να γράφει κανείς, να αποκτά επίγνωση της εμπειρίας όπως αυτή έχει κατασκευαστεί ιστορικά μέσα σε συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας (Anderson and Irvine, 1993).

Συνοπτικά οι στρατηγικές του κριτικού γραμματισμού που εφαρμόστηκαν στις παραπάνω έρευνες είναι: η υπαγόρευση ιστορίας (Agesti, Ananthia, Muliasari, Harun, & Silawati, 2018), τα MME και ο ψηφιακός γραμματισμός, (Chlapoutaki & Dinas, 2014), οι ερωτήσεις (Delacruz & Jackson, 2019, (Kim, 2016b), ενώ τα εικονογραφημένα βιβλία αποτέλεσαν κατά κύριο λόγο το μέσο για την εφαρμογή των προγραμμάτων κριτικού γραμματισμού (Kim, 2016b), (Sciurba, 2017), (Burton, 2020), (Callow, 2017).

### 3.1.4 Κατανόηση των δικαιωμάτων του παιδιού

Εκτός από την καλλιέργεια της διαφορετικότητας τα παιδιά στην τάξη του νηπιαγωγείου καλούνται να προβληματιστούν για κοινωνικά προβλήματα, σχετικά με

τους κανόνες, τις αρχές, τις αξίες των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων καθώς και τους εθνικούς και διεθνείς μηχανισμούς για την προστασία τους. Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά στην επίλυση προβλημάτων που αποτελούν διαχρονικά κοινωνικά ζητήματα όταν δημιουργεί το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα, που ενθαρρύνει τα παιδιά να εκφράζουν τις ιδέες τους, να κατανοούν διαφορετικές απόψεις και να αναζητούν εναλλακτικές λύσεις (Slavin, 1995). Οι ερευνητές που ασχολούνται με ζητήματα εκπαίδευσης περιλαμβάνουν συχνά μικρά παιδιά στην ερευνητική διαδικασία. Ωστόσο, συζητήσεις σχετικά με την πολυπλοκότητα της συγκατάθεσης τους λείπουν συχνά σε ερευνητικές εκθέσεις. Στην μελέτη των Rogers & Labadie (2016) ιχνηλατήθηκε η αναγνώριση και κριτική κατανόηση/ανάλυση των παιδιών για έννοιες όπως η εθελοντική συμμετοχή, η κατανόηση των διαδικασιών, η εμπιστοσύνη, καθώς και το δικαίωμα να υποβάλλουν ερωτήσεις. Οι μαθητές ασχολήθηκαν με συζητήσεις και την ανάγνωση παιδικής λογοτεχνίας γύρω από ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών θεμάτων, όπως το φύλο, ο πολιτισμός, η φυλή, ο εκφοβισμός και η ανάληψη δράσης. Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι όταν η συγκατάθεση αντιμετωπίζεται ως εκπαιδευτική διαδικασία, ιδίως στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, τα μικρά παιδιά μαθαίνουν και έχουν επίγνωση για τα δικαιώματα και τις ευθύνες τους ως συμμετέχοντες (Rogers & Labadie, 2016).

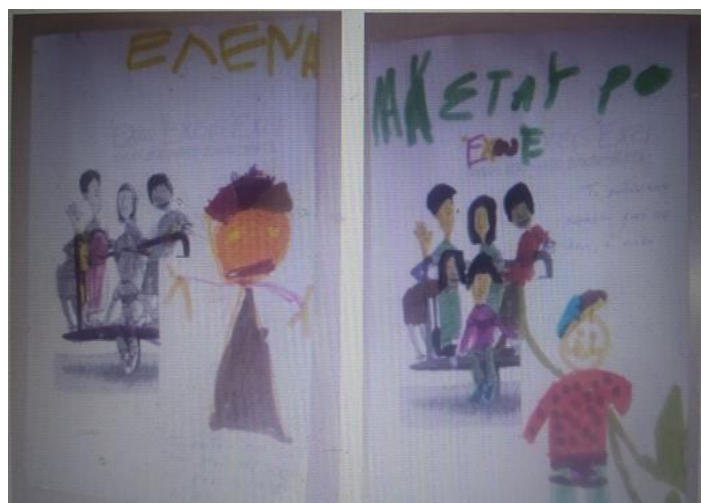
Το ζητούμενο της διδακτικής πρότασης των Kokozidou, Goti & Dinas (2020) είναι αν και σε ποιο βαθμό οι μαθητές του νηπιαγωγείου, μέσω της ανάλυσης ενός πολυτροπικού κειμένου (μιας αφίσας του Συνηγόρου του Παιδιού σχετικά με τα δικαιώματά του), δύναται να συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικού γραμματισμού. Αυτό το σχέδιο εργασίας υλοποιήθηκε σε νηπιαγωγείο της Βέροιας. Οι συγγραφείς του άρθρου αντιμετώπισαν και επεξεργαστήκαν μια αφίσα του Συνηγόρου του παιδιού υπό το πρίσμα των τεσσάρων αξόνων που προτείνει η Παιδαγωγική του Κριτικού Γραμματισμού (βλ. πιο πάνω Γώτη, Ντίνας & Κοκοζίδου, 2014). Σχετικά με τον πρώτο άξονα, το κείμενο και το πλαίσιο επικοινωνίας του η νηπιαγωγός δείχνει στους μαθητές την αφίσα του Συνηγόρου του Παιδιού (Πίνακας 31) και αρχίζει μια συζήτηση μαζί τους για να προβληθεί το δικαίωμα του κάθε παιδιού ανεξαρτήτως χρώματος ή άλλων διαφορών να απολαμβάνει τα ίδια δικαιώματα, τουλάχιστον στο παιχνίδι. Ο δεύτερος άξονας εξετάζει το κείμενο ως προς τη γλωσσική του δομή, εστιάζοντας στα γραμματικά φαινόμενα και στη νοηματική του δομή όπου εξετάζει τα φανερά και τα λανθάνοντα μηνύματα των λέξεων και των εικόνων. Η νηπιαγωγός ζητά



από τους μαθητές να ζωγραφίσουν το παιδί που δεν φαίνεται στην αφίσα ώστε να φαίνεται το πρόσωπο και τα συναισθήματά του και να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους (Πίνακας 32). Στη συνέχεια αφού γίνεται νοηματοδότηση της λέξης «δικαιώματα», τα παιδιά ζωγραφίζουν τα δικαιώματά τους (Πίνακας 33). Ο τρίτος άξονας αντιμετωπίζει το κείμενο ως κοινωνική πρακτική διερευνώντας το ιδεολογικό περιεχόμενο του κειμένου και τις σχέσεις εξουσίας που το διέπουν αλλά και την πρόθεση και το ύφος του συγγραφέα.



Πίνακας 31. Η αφίσα του συνηγόρου του παιδιού.



Πίνακας 32. Οι μαθητές ζωγραφίζουν το πρόσωπο του παιδιού που δεν φαίνεται.



Πίνακας 33. Τα παιδιά ζωγραφίζουν τα δικαιώματά τους.

Η διδακτική πρόταση που αναλύεται σε αυτό το άρθρο περιλάμβανε πολλές και τεχνικές/στρατηγικές και δραστηριότητες όπως δραματοποίηση παραμυθιού, ανάγνωση παραμυθιών σχετικά με τη διαφορετικότητα, προβολή βίντεο για την παιδική εργασία και την κακοποίηση, την παρακολούθηση ταινίας για τα δικαιώματα των παιδιών και την εικαστική απόδοση αυτής καθώς τη δημιουργία εννοιολογικού χάρτη. Ο τελευταίος άξονας καθιστά το κείμενο ως αντικείμενο αξιολόγησης και διερευνά κατά πόσο η στάση και η συμπεριφορά των παιδιών και των ενηλίκων έχει αλλάξει απέναντι στα «διαφορετικά» παιδιά. Η νηπιαγωγός θυμίζει στα παιδιά την αφίσα από τον Συνήγορο και στη συνέχεια δημιουργούν μία αφίσα που απεικονίζει τη γη και τα παιδιά χαρούμενα, γύρω από αυτήν (Πίνακας 34).



Πίνακας 34. Όλοι οι μαθητές μαζί δημιουργούν μία αφίσα που απεικονίζει τη γη και τα παιδιά χαρούμενα, γύρω από αυτήν, με μικτή τεχνική.

Τέλος τα παιδιά δημιουργούν τη δική τους αφίσα με θέμα σχετικό με την προστασία της θάλασσας. Το κάθε παιδί κάνει τη δική του ζωγραφιά και στη συνέχεια ψηφίζουν την καταλληλότερη για την αφίσα (Πίνακας 35)



Πίνακας 35. Η καταλληλότερη ζωγραφιά, σύμφωνα με τα παιδιά για τη δημιουργία αφίσας.

Η κατασκευή της αφίσας των παιδιών πιστοποιεί με τον καλύτερο τρόπο ότι μετά την όλη διαδικασία συνειδητοποίησαν απόλυτα το περιεχόμενο του μηνύματος της αφίσας του Συνηγόρου του παιδιού και εφάρμοσαν συνειδητά και αποτελεσματικά όλα όσα ανακάλυψαν και «διδάχθηκαν» κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας του κειμένου. Συμπερασματικά, ο κριτικός γραμματισμός και οι διδακτικές του πρακτικές μπορούν να ενταχθούν στο νηπιαγωγείο καθώς τα παιδιά παρακολούθησαν επαρκώς όλες τις φάσεις της διαδικασίας και ενεπλάκησαν με ενθουσιασμό (Kokozidou, Goti & Dinas, 2020).

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι το νηπιαγωγείο αποτελεί τον χώρο όπου ξεκινά η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Καλείται να καλλιεργεί δημοκρατικές αξίες και αρχές, που βοηθούν τα μικρά παιδιά να μπορέσουν να ζήσουν αρμονικά, δρώντας αμερόληπτα απέναντι σε όλους, υιοθετώντας έμπρακτα στάσεις και συμπεριφορές (Σούνουγλου & Μιχαλοπούλου, 2018). Καθίσταται επομένως σημαντικό για τα εκπαιδευτικά συστήματα να προετοιμάζουν τα παιδιά ώστε να γίνονται ενεργητικά, συμμετοχικά και υπεύθυνα άτομα. Η γνώση των δικαιωμάτων και ευθυνών αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της αναπτυξιακής διαδικασίας του παιδιού (Koutselini, 2011). Όσον αφορά στα μέσα γραμματισμού που αξιοποιήθηκαν στις παραπάνω έρευνες είναι τα βιβλία παιδικής λογοτεχνίας (Rogers & Labadie, 2016) και ένα πολυτροπικό κείμενο-αφίσα (Kokozidou, Goti & Dinas, 2020).

## **4ο Κεφάλαιο: Παρουσίαση της εφαρμογής του κριτικού γραμματισμού στο Νηπιαγωγείο ανά γεωγραφική περιοχή**

Η παρούσα εργασία βασίστηκε στη μελέτη σχετικής βιβλιογραφίας που αφορούν στις αρχές και στην εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης. Στη συνέχεια επιχειρείται μια συγκριτική ανάλυση των δεδομένων ανά γεωγραφική περιοχή.

### **4.1 Εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού στην Ελλάδα**

Χωρίς αμφιβολία το ζήτημα του κριτικού γραμματισμού συζητείται σχετικά αργά στην Ελλάδα. Όπως προαναφέραμε ενώ ο κριτικός γραμματισμός έχει ερευνηθεί εντατικά και έχει γίνει ευρέως γνωστός στον ακαδημαϊκό χώρο δεν φαίνεται να έχει εφαρμογή στις τάξεις του νηπιαγωγείου. Η μελέτη μας έδειξε ότι στην Ελλάδα ελάχιστες έρευνες έχουν γίνει σχετικά με τις πρακτικές του κριτικού γραμματισμού στο νηπιαγωγείο. Η πιο πρόσφατη και με ιδιαίτερο ενδιαφέρον έρευνα είναι αυτή των Goti, Kokozidou & Dinas (2020) η οποία ανέδειξε στην πράξη με παραδείγματα πως ο κριτικός γραμματισμός δεν αποτελεί μια συμπληρωματική πρακτική στη σχολική τάξη αλλά θεωρείται απαραίτητη για τη δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων πολιτών. Η γενικότερη έρευνα μας για τον κριτικό γραμματισμό ανέδειξε ότι υπάρχουν πολλές παρανοήσεις σχετικά με αυτόν. Επίσης, κατά το σχολικό έτος 2012-2013 αναπτύχθηκε ένα σχέδιο εργασίας, διάρκειας 8 μηνών στο οποίο πήραν μέρος 21 νηπιαγωγεία του νομού Ημαθίας και 26 νηπιαγωγοί που υπηρετούσαν σ' αυτά. Οι νηπιαγωγοί δεν είχαν κάποια ειδική κατάρτιση στις πρακτικές του κριτικού γραμματισμού, όμως είχαν τη διαρκή εποπτεία και καθοδήγηση της αρμόδιας σχολικής συμβούλου και την εποπτεία πανεπιστημιακού καθηγητή (Γώτη, Ντίνας, & Κοκοζίδου, 2014). Αυτό που προέχει είναι πρωτίστως οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν στις πρακτικές του κριτικού γραμματισμού αλλά και για τα θετικά οφέλη που αυτός επιφέρει στα παιδιά από την προσχολική ακόμα εκπαίδευση.

Ωστόσο, παρόλο που το πρόγραμμα σπουδών του 2011-2014 προτείνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία από το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας, ο συμπληρωματικός του χαρακτήρας και η ασυμβατότητα μεταξύ των γλωσσικών εγχειριδίων της γλώσσας και των προτεινόμενων διδακτικών πρακτικών (Karagiannaki & Stamou, 2018:223-

Kostouli,2002:21- Oikonomakou & Sofos, 2014/2019) είχε ως αποτέλεσμα το νέο πρόγραμμα σπουδών να μην υιοθετείται στην πράξη από την εκπαιδευτική κοινότητα, και μάλιστα το πλαίσιο και η φιλοσοφία του να μην είναι ευρέως γνωστά. Η αξιοποίησή του επαφίεται τελικά στον διακριτική ευχέρεια του εκπαιδευτικού. Αξίζει να σημειωθεί ότι η εφαρμογή πρακτικών κριτικού γραμματισμού σε μικρότερες τάξεις φαίνεται πιο δύσκολη, καθώς συχνά λέγεται ότι τα παιδιά σε αυτές τις ηλικίες δεν έχουν αναπτύξει κοινωνιογλωσσική συνείδηση ή ότι η ανάπτυξη άλλων δεξιοτήτων στον προφορικό ή στον γραπτό λόγο είναι υψίστης σημασίας, δίνοντας έμφαση σύμφωνα με την παραδοσιακή αντίληψη στη διδασκαλία της γραμματικής και του λεξιλογίου (Koutsogiannis, 2017 :91).

Παρά τις δυσκολίες που έχουν καταγραφεί στον τομέα της διδασκαλίας, η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε επιμορφώσεις σχετικά με την αξιοποίηση των θεωριών γραμματισμού και της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών στην τάξη (Fterniati *et al.*, 2016- Stamou *et al.*, 2015) είναι θετική και καταδεικνύει τη σημασία της περαιτέρω ενημέρωσης της εκπαιδευτικής κοινότητας σχετικά με τις σύγχρονες προσεγγίσεις διδασκαλίας της γλώσσας (Oikonomakou & Papakitsos, 2021). Σταδιακά γίνεται κατανοητό ότι ο κριτικός γραμματισμός δεν είναι παιδαγωγική τεχνική αλλά κάτι που κάνουμε καθημερινά για να είμαστε ενημερωμένοι σε σχέση με άλλους, σε μια κοινωνία όπου η γνώση είναι κοινωνικά δομημένη. Εμείς αξιολογούμε κριτικά τα κείμενα σε πολλαπλές μορφές για να λαμβάνουμε τις καθημερινές μας αποφάσεις σε διάφορα περιβάλλοντα. Επομένως, εάν ο κριτικός γραμματισμός είναι αυτό που συναντάμε καθημερινά ως άνθρωποι, είναι σημαντικό να το κάνουμε να γίνει μέρος της εκπαίδευσης μας (Lee, 2011).

Συμπερασματικά η συνεχής αξιολόγηση και ο τεχνοκρατικός της χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αποτελούν τροχοπέδη στη δημιουργία ολοκληρωμένων ηθικά και πνευματικά προσωπικοτήτων. Γι' αυτό ο κριτικός γραμματισμός θεωρείται απαραίτητο να ενταχθεί στην εκπαίδευση και να ενθαρρύνει τα παιδιά από το νηπιαγωγείο ακόμα, να καλλιεργήσουν τον τρόπο που σκέφτονται. Βέβαια, απαιτείται μεγάλη προσπάθεια ακόμα, κυρίως από την πλευρά των εκπαιδευτικών ούτως ώστε η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού να κατέχει καίρια θέση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης είναι καθοριστικής σημασίας η διαμόρφωση μιας συμμετοχικής συνεργατικής κουλτούρας ευρείας κλίμακας στους χώρους μάθησης μέσα από την πιο στενή διασύνδεση του πανεπιστημίου με τις

σχολικές μονάδες, της ακαδημαϊκής γνώσης με τη διδακτική πράξη (Οικονομάκου, 2017).

#### **4.2 Εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού στην Ευρώπη**

Ο προσανατολισμός σε ένα πρόγραμμα σπουδών προσχολικής ηλικίας είναι θεωρητικά τεκμηριωμένος, παιδαγωγικά αναγκαίος και αποδεικνύεται από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών. Ωστόσο, οι διακηρυγμένες αρχές στα προγράμματα σπουδών σε πολλές περιπτώσεις δεν εφαρμόζονται στην πράξη. Για παράδειγμα, στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ισπανίας παρά την ιδιαίτερη σημασία που πρέπει να δίνεται σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών στις δραστηριότητες που σχετίζονται με τον κριτικό γραμματισμό ιδίως στις μεγαλύτερες τάξεις, τα αποτελέσματα που προέκυψαν αναφέρουν την απουσία αντιστοιχίας μεταξύ των στόχων του προγράμματος σπουδών των μαθημάτων της Ισπανικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας και των Κοινωνικών Επιστημών και της αποτελεσματικής ανάπτυξής του στα σχολικά εγχειρίδια. Κανείς δεν αμφισβητεί την ανάγκη να παρέχονται στους μαθητές τα κατάλληλα εργαλεία για να ερμηνεύουν και να αμφισβητούν, μέσω της κριτικής ανάλυσης των κειμένων, τους πολυτροπικούς λόγους που διαμορφώνουν την κοινωνική πραγματικότητα. Η χρήση των μέσων του κριτικού γραμματισμού στην τάξη θα πρέπει υπό αυτή την έννοια να ξεπεράσει την κυριολεκτική και σημασιολογική αποκωδικοποίηση των μονόδρομων αναγνώσεων, με σκοπό να βοηθήσει τα παιδιά να θέσουν ερωτήματα με βάση τις δικές τους εμπειρίες, να συζητήσουν πιθανές εναλλακτικές λύσεις (Lankshear and McLaren, 1993; Fisher, 2008) και με σκοπό την ανάληψη κριτικών ρόλων, ικανών να εντοπίζουν την κειμενική προθετικότητα, τις κοινωνικές ανισότητες και την αδιαφάνεια (Bishop, 2014). Παρατηρείται επομένως πώς η απουσία οποιασδήποτε ανάπτυξης δεξιοτήτων κριτικού γραμματισμού σχετικές με την κοινωνική δράση και τη δημοκρατική συμμετοχή, αποτελεί απόδειξη της συνέχισης των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης που επικεντρώνονται κυρίως στην απόκτηση γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων (Ortega-Sánchez, Cal, & Quintana, 2019).

Στο Ηνωμένο Βασίλειο, που το πρόγραμμα σπουδών της διατηρεί ακόμα τις παραδοσιακές μεθόδους η παρουσία του κριτικού γραμματισμού είναι περιορισμένη και κατακερματισμένη. Ωστόσο έρευνες αποκαλύπτουν επίσης τις δυνατότητες για συνεργασία πέρα από τα εθνικά και διεθνή σύνορα (Farrar, Stone, & Hazzard, 2021).

Με δεδομένο ότι οι φοιτητές και, οι εκπαιδευτικοί-καθηγητές- μπορούν να λειτουργήσουν ως ιδεολογικοί καθρέφτες συστημάτων που μπορούν να περιθωριοποιήσουν τους μη προνομιούχους (Cieslik & Simpson, 2015), η κοινωνική ευθύνη των ακαδημαϊκών έγκειται στην υποστήριξη και εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Η γλώσσα, ο πολιτισμός, η ταυτότητα και η εξουσία θα παρείχαν πλούσιο υλικό για την επίτευξη σχέσεων στο εσωτερικό του Ηνωμένου Βασιλείου αλλά και στο εξωτερικό, σε παγκόσμια κλίμακα. Όμως κάθε περιοχή του Η.Β. επιδιώκει τη δική της ατζέντα για τον κριτικό γραμματισμό, έμμεσα ή άμεσα, σε εντελώς διαφορετικές κατευθύνσεις. Για να πραγματοποιηθεί μελλοντικά ένα διακρατικό έργο εντός του Ηνωμένου Βασιλείου, απαιτούνται συζητήσεις σχετικά με το τι είναι ο κριτικός γραμματισμός και πώς μπορεί να εφαρμοστεί στα διαφορετικά (αλλά και συσχετιζόμενα) κοινωνικοπολιτικά περιβάλλοντα του Ηνωμένου Βασιλείου (Farrar, Stone & Hazzard, 2021).

Στη Νορβηγία, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών χαρακτηρίζεται ως γενικό όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο η κριτική σκέψη θα πρέπει να συμπεριληφθεί στις διδακτικές πρακτικές. Επίσης δεν δίνει συγκεκριμένες κατευθύνσεις όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εργαστεί με κριτικές προσεγγίσεις του κειμένου (Veum *et al.*, 2021). Κατά τον ίδιο τρόπο και στο εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας αν και οι πολυγλωσσισμοί περιλαμβάνουν την κριτική διάσταση, προηγούμενες μελέτες έχουν αποκαλύψει ότι η πολιτισμική και η κριτική διάσταση των γραμματισμών δεν εκπροσωπούνται με σαφήνεια στο πρόγραμμα σπουδών (Kumpulainen, 2018- Kumpulainen & Sefton-Green, 2019- Palsa & Mertala, 2019). Σύμφωνα με τους Veum *et al.* (2021) ο κριτικός γραμματισμός δεν εμφανίζεται ως βασικός όρος ούτε στο φινλανδικό ούτε στο νορβηγικό πρόγραμμα σπουδών και η προώθησή του βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην εμπειρία των εκπαιδευτικών οι οποίοι θα την εντάξουν στο πλαίσιο της διδασκαλία τους. Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι ο κριτικός γραμματισμός δεν αποτελεί βασικό μέρος του προγράμματος σπουδών στις ευρωπαϊκές χώρες, οι οποίες συνεχίζουν να υιοθετούν παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας ενώ η εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού επαφίεται στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα προωθήσουν τις πρακτικές αυτής της παιδαγωγικής στις σχολικές τάξεις.

### 4.3 Εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού στην Αμερική

Οι ευρύτερες θεωρητικές προσεγγίσεις που σχετίζονται με τον κριτικό γραμματισμό στις ΗΠΑ αντιμετωπίζουν ερωτήματα σχετικά με το πώς και με ποιον τρόπο τα κείμενα και ο λόγος εκλαμβάνονται ως γραμματισμός και οδηγούν στην ανάπτυξη ενός κοινωνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου, το οποίο, όταν χρησιμοποιείται, παρέχει ατομική και συλλογική εξουσία. Οι αμερικανικές προσεγγίσεις βασίζονται συχνά στην προσέγγιση του Freire (1970) ότι η κριτική συνειδητοποίηση αυξάνει τη δύναμη των ατόμων και των ομάδων να αναλύουν, να ασκούν κριτική και να μετασχηματίζουν τα κοινωνικοπολιτισμικά και πολιτικά τους πλαίσια και κείμενα. Έρευνα στις ΗΠΑ έχει προσφέρει χρήσιμες προσεγγίσεις κριτικού γραμματισμού στους παρακάτω τομείς: προσεγγίσεις διερεύνησης και τοποθέτησης προβλημάτων στην αίθουσα διδασκαλίας (Lewison, Seely Flint, & Van Sluys, 2002); και ανάλυση των καθημερινών πολιτισμικών μορφών και τη διατάραξη των κανονιστικών κειμένων. Ο κριτικός γραμματισμός στις ΗΠΑ, ως ένα πεδίο κοινωνικού μετασχηματισμού, βλέπει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές ως κοινωνικούς φορείς των οποίων οι πράξεις επιφέρουν αλλαγές. Προωθεί την ευαισθητοποίηση και τις δράσεις ενάντια στις διακρίσεις που ενσωματώνονται στα κείμενα του αναλυτικού προγράμματος και στις παιδαγωγικές πρακτικές (McLean, Lewis, & Pandya, 2021). Στα σχολεία, το πρόγραμμα σπουδών εστιάζει στο να διερευνά και να θέτει προβλήματα (Heffernan & Lewison, 2009) μέσω της κριτικής ανάλυσης κειμένων και της κριτικής παιδαγωγικής (Lankshear & McLaren, 1993) και η Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών έχει χρησιμεύσει ως ένας δρόμος για την ενασχόληση με πρακτικές κριτικού γραμματισμού (Hsieh, 2017).

Η παγκοσμιοποίηση, η πολυπολιτισμικότητα και η αλλαγή των δημογραφικών στοιχείων έχουν οδηγήσει στη δημιουργία τάξεων όπου οι μαθητές έχουν ποικίλο γλωσσικό ρεπερτόριο και σε συνδυασμό με τις νέες τεχνολογίες έχει ως αποτέλεσμα τον επαναπροσδιορισμό του τι σημαίνει να είσαι εγγράμματος και πως να διδάσκεις γραμματισμό. Σήμερα, περισσότερο από ποτέ, χρειαζόμαστε πλαίσια για τη διδασκαλία του γραμματισμού και μάθηση που να μπορεί να αντέξει τέτοιες μεταβαλλόμενες συνθήκες σε χρόνο, χώρο, τόπο και συνθήκες και να ανταπεξέρχεται στις προκλητικές συνθήκες. Ο κριτικός γραμματισμός αποτελεί ένα θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο που μπορεί εύκολα να αναλάβει τέτοιες προκλήσεις δημιουργώντας χώρους για εργασία



γραμματισμού που μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία μιας πιο κριτικά ενημερωμένο και δίκαιο κόσμο(Vasquez, 2017).

Στις Ηνωμένες Πολιτείες και τον Καναδά, η συνεργασία της Vivian Vasquez με παιδιά ηλικίας τριών έως πέντε άνοιξαν το πεδίο για εξερεύνηση σε περιβάλλοντα στα οποία συμμετείχαν πολύ μικρά παιδιά χρησιμοποιώντας τις απορίες τους για τον κόσμο γύρω τους για τη διερεύνηση θεμάτων κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας, χρησιμοποιώντας καθημερινά κείμενα (συσκευασία φαγητού, διαφημίσεις, μέσα μαζικής κουλτούρας), καθώς και παιδικής λογοτεχνίας. Αν και οι εφαρμογές πρακτικών κριτικού γραμματισμού κατά την προσχολική εκπαίδευση συνεχώς αυξάνονται (Sanchez, 2011; Vander Zanden, 2016; Vander Zanden & Wohlwend, 2011), χρειάζονται ακόμα πολλά παραδείγματα πρακτικής εφαρμογής ως απόδειξη για την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής (Vasquez, 2017).

Από την άλλη ο αντίκτυπος των νεοφιλελεύθερων μεταρρυθμίσεων στα σχολεία και στις σχολικές τάξεις του Νέου Μεξικού, είχε βαθιές και μακροχρόνιες συνέπειες. Οι εκπαιδευτικοί που δεσμεύονται να διδάσκουν με έναν διαφορετικό και άμεσο τρόπο πρέπει να βρουν διαδικασίες για να προωθήσουν τη δράση τους, καθώς κάνουν τολμηρά βήματα για να εξελίξουν το επάγγελμά τους μέσα σε ένα πλαίσιο που τους υπαγορεύει συνεχώς να συμμορφώνονται. Ο κριτικός γραμματισμός και η έρευνα των εκπαιδευτικών μπορούν να προσφέρουν ενδυναμωτικές εναλλακτικές λύσεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς και τα δύο πλαίσια στοχεύουν στην επιστροφή της δράσης και της αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς προς το συμφέρον και την προώθηση της ισότητας . Αν και στην κεντρική Αμερική οι έρευνες σχετικά με τον κριτικό γραμματισμό στο Νηπιαγωγείο είναι περιορισμένες ωστόσο τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δημιουργήθηκε ένας χώρος επαγγελματικής ανάπτυξης που χρησιμεύει ως μοντέλο για τα είδη των προσεγγίσεων και πρακτικών που είναι κεντρικά για τον μετασχηματισμό της μάθησης των εκπαιδευτικών σε εθνική κλίμακα και για την επίτευξη μιας διαρκούς θεσμικής αλλαγής (Crawford *et al.*, 2020)

#### **4.4 Εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού στην Ασία**

Η έρευνα για τις πρακτικές γραμματισμού στην Ασία χωρίζεται σε δύο τομείς: στις παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές και στον κριτικό γραμματισμό. Αρκετές προγενέστερες μελέτες αναφέρουν ως καλύτερη πρακτική αυτή που διακρίνεται από διεπιστημονικότητα, τοπικές και διεθνείς συνδέσεις, παιχνίδι ρόλων, καινοτόμο και

συνδυαστική χρήση τεχνολογιών πληροφοριών και επικοινωνιών, δραστηριότητες διερεύνησης της πολιτιστικής ταυτότητας, της διαπολιτισμικότητας, των κειμένων μαζικής κουλτούρας και της μάθησης που στηρίζεται σε σχέδια εργασίας. Αρκετές είναι οι έρευνες οι οποίες χρησιμοποιούν πρακτικές κριτικού γραμματισμού που σκοπό έχουν να αναδείξουν πώς συγκεκριμένες παιδαγωγικές δραστηριότητες μπορούν να δημιουργήσουν ακούσιες στάσεις και αξίες και να προτείνουν εναλλακτικές παιδαγωγικές για το ασιατικό πρόγραμμα σπουδών (Halse & Cairns, 2018).

Στη Νότια Κορέα έρευνες που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια διερεύνησαν τις πρακτικές του κριτικού γραμματισμού που προωθούν την κριτική ευαισθητοποίηση σε θέματα φυλετικής / πολιτιστικής πολυμορφίας. Ιστορικά, οι Κορεάτες ήταν περήφανοι για τη δημιουργία ενός εθνικά και γλωσσικά ομοιογενούς έθνους βασισμένο στον ιδεολογικό λόγο (Lee, 2013). Ωστόσο, με την πρόσφατη αύξηση γάμων ανθρώπων που προέρχονται από διαφορετικές χώρες και των μεταναστών εργαζομένων, ο αυξανόμενος αριθμός ερευνητικών μελετών έχουν τονίσει την ανάγκη για πολυπολιτισμική εκπαίδευση με στόχο την κατανόηση των διαφορετικών φυλών /πολιτισμών μεταξύ όλων των μαθητών. Οι ερευνητές παραδέχονται ότι καλλιεργώντας την κριτική επίγνωση των μικρών μαθητών, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να τους βοηθήσει να αναπτυχθούν ως άτομα που μπορούν να καταπολεμήσουν τον εσωτερικό ρατσισμό. Κατά συνέπεια οι εκπαιδευτικοί δημιούργησαν σταδιακά ένα περιβάλλον για τα παιδιά όπου μπορούν να διαβάζουν πολυπολιτισμικά βιβλία μαζί, να συζητούν και να αναδημιουργούν ιστορίες με απώτερο στόχο να κατανοούν τα κείμενα σε ένα βαθύτερο επίπεδο, το οποίο τελικά τους βοήθησε να επεκτείνουν τις σκέψεις τους. Μια τέτοια προσπάθεια όχι μόνο επιτάχυνε την ανάπτυξη γραμματισμού, αλλά και παρείχε στους μαθητές μια πολύτιμη ευκαιρία να κατανοήσουν τους «άλλους» και να διερευνήσουν την έννοια της φυλετικής ποικιλομορφίας και της ισότητας. Τα ευρήματα της μελετών φανερώνουν ότι ο κριτικός γραμματισμός, ειδικά στο κορεατικό πλαίσιο, ενθαρρύνει την «κοινωνική αλλαγή», επιτρέποντας στα μικρά παιδιά να αναπτύξουν θετικές στάσεις απέναντι στη φυλετική / πολιτιστική πολυμορφία και να γίνουν ενεργοί και κριτικοί αναγνώστες / συγγραφείς. Ωστόσο, ένα πρόγραμμα σπουδών που συνδέει τον κριτικό γραμματισμό με την πολυπολιτισμική λογοτεχνία λείπει πολύ στην κορεατική παιδεία (So, 2016).

Στη Νότια Κορέα η διδασκαλία της κριτικής σκέψης στα μικρά παιδιά είναι ένα ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα εξαιτίας της δασκαλοκεντρικής μάθησης που επικρατεί

(Kim & Hachey, 2021). Σύμφωνα με τους Sung και Apple (2003), οι Κορεάτες μαθητές δεν έχουν συνηθίσει να εκφράζουν την άποψή τους είτε για τους δασκάλους είτε για τα κείμενα και οι μαθητές συχνά αποθαρρύνονται να μιλήσουν παρέα με μεγαλύτερους ή με τις αρχές του κράτους (Kim, 2012; Lee and Lee, 2012). Ξεκινώντας από τα τέλη της δεκαετίας του 1990, το υπουργείο Παιδείας της Κορέας προσπάθησε να αναθεωρήσει το πρόγραμμα σπουδών για να δώσει έμφαση στην επίλυση προβλημάτων και στις δεξιότητες κριτικής σκέψης. Παρόλα αυτά πρόγραμμα σπουδών κριτικού γραμματισμού σπάνια εφαρμόζεται στις τάξεις της Κορέας (DeWaelche, 2015). Δεδομένης αυτής της κατάστασης, θεωρείται επιβεβλημένο να εφαρμοστούν παιδαγωγικές κριτικού γραμματισμού που να μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να σκέφτονται κριτικά, να κάνουν ερωτήσεις και να μοιράζονται πρωτότυπες ιδέες μέσω μαθητοκεντρικών διδακτικών προσεγγίσεων.

Όσον αφορά την εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού στις χώρες της Νότιας Ασίας (Αφγανιστάν, Μπαγκλαντές, Μπουτάν, Ινδία, Μαλδίβες, Νεπάλ, Πακιστάν και Σρι Λάνκα), οι Sah, & Phyak (2021) εξάγουν τρία βασικά συμπεράσματα από την ανασκόπηση των ερευνών τους. Πρώτον, τα περισσότερα προγράμματα και δραστηριότητες κριτικού γραμματισμού σχεδιάζονται και υλοποιούνται ως μέρος της παγκόσμιας εκπαιδευτικής εκστρατείας και υποστηρίζονται από υπερεθνικούς οργανισμούς και οργανώσεις ανθρωπιστικής βοήθειας. Παρόλο που αυτές οι πρωτοβουλίες δεν αναφέρουν ρητά ότι ο κριτικός γραμματισμός είναι ο στόχος τους, οι δραστηριότητες που υλοποιούν με τις κοινότητες και τα άτομα έχουν μετασχηματιστικό ρόλο και πολιτικές επιπτώσεις. Τα προγράμματα κριτικού γραμματισμού στην περιοχή αυτή επικεντρώνονται κυρίως σε γυναίκες, μειονοτικές ομάδες και στους αγροτικούς πληθυσμούς και λογίζονται ως μέρος των αναπτυξιακών προγραμμάτων. Δεύτερον, ο κριτικός γραμματισμός δεν έχει ακόμη αποτελέσει αναπόσπαστο μέρος των επίσημης εκπαίδευσης, η οποία εξακολουθεί να προωθεί την αποκλειστική γνώση μέσω δασκαλοκεντρικών και βασισμένων στα εγχειρίδια παιδαγωγικών μεθόδων. Στην Ινδία η μελέτη του Iyer (2010), αναδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να εφαρμόσουν τον κριτικό γραμματισμό εξαιτίας της βαθιά ριζωμένης δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας και της έλλειψης αυτονομίας των μαθητών. Τρίτον, οι δραστηριότητες κριτικού γραμματισμού, στην περιοχή, δεν λαμβάνουν ρητά πολιτική στάση για να αντισταθούν και να μετασχηματίσουν τις διαρθρωτικές ανισότητες. Αντιθέτως, θεωρούν τον γραμματισμό ως ένα από τα

σημαντικότερα εργαλεία κοινωνικής ενδυνάμωσης και καλύτερης διαβίωσης των φτωχών και περιθωριοποιημένων κοινοτήτων. Αυτό το είδος σιωπηρού κριτικού γραμματισμού δεν θέτει την ιδεολογική ανάλυση στο επίκεντρο αλλά υιοθετεί μια συμμετοχική προσέγγιση για να εμπλέξει τις κοινότητες σε μια σειρά δράσεων μέσω των οποίων μετασχηματίζουν τον εαυτό τους και τις κοινότητες.

Παραμένει επίσης μια πρόκληση όσον αφορά στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υπερβούν τον ρόλο τους ως μεταδότες γνώσεων, ιδιαίτερα στις τάξεις της Ανατολικής Ασίας όπου η διδασκαλία του Κομφούκιου είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη. Είναι ιδιαίτερα δύσκολο ιδίως για τους νεαρούς μαθητές, να έχουν μια συμπεριφορά στο σχολείο η οποία θεωρείται "ως ένα βήμα εκτός της παραδοσιακής διδασκαλίας, ένα "επιστημολογικό πάτημα στα δάχτυλα των ποδιών" (Bourke, 2008). Για να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί να καθοδηγήσουν τους μαθητές να αποδομήσουν τις παραδοχές που εμπεριέχονται, έμμεσα ή μη, στο κείμενο, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιμορφωθούν στην προσέγγιση του κριτικού γραμματισμού. Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που πρέπει να γίνουν εθνογράφοι της τάξης τους, να αναστοχάζονται πάνω στις διδακτικές τους πρακτικές και να τις τροποποιούν με βάση τις παρατηρήσεις τους (Ioannidou, 2015).

Παρά τις δυσκολίες θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην εφαρμογή των θεωρητικών αρχών του κριτικού γραμματισμού σε χώρες της Ανατολικής Ασίας. Προκειμένου να δημιουργηθούν δημοκρατικές τάξεις σε όλο τον κόσμο, είναι ζωτικής σημασίας για τους εκπαιδευτικούς και τους πολιτικούς να μην εθελουφλούν στην ενσωμάτωση του κριτικού γραμματισμού σε πολλές διαφορετικές χώρες. Ο κριτικός γραμματισμός είναι ένα ισχυρό εργαλείο για την ενθάρρυνση της κριτικής επίγνωσης των μαθητών. Υιοθετώντας τον ως μετασχηματιστική παιδαγωγική, μπορούν οι μαθητές της Ανατολικής Ασίας να γίνουν κριτικοί στοχαστές, αμφισβητώντας τα πολιτικά θεμέλια της εκπαίδευσης και την κατανόηση του κόσμου τους που μέχρι πρότινος τους ήταν άγνωστος (Kim, 2012).

## 5ο Κεφάλαιο: Συμπεράσματα

Στο πλαίσιο των ταχέως μεταβαλλόμενων πολιτισμικών αλλαγών και των νέων τεχνολογιών της επικοινωνίας, είναι σημαντικό να οικοδομείται από την προσχολική ηλικία, ο αναδυόμενος γραμματισμός, παράλληλα με την ενίσχυση του οικογενειακού, σχολικού, και κοινωνικού περιβάλλοντος, καθώς και των πολλαπλών γραμματισμών που καλύπτουν τις διαστάσεις των σύγχρονων αναγκών. Η αξία του ανατροφοδοτούμενου λόγου, συνίσταται στο να υπάρχουν άτομα, ικανά να προβούν σε κριτικές αναγνώσεις, ώστε να μην τίθενται στην παθητικότητα κάθε μορφής εξουσιαστικού λόγου (Τσιτσανούδη - Μαλλίδη, 2011).

Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό, για να ενθαρρύνει τους μαθητές να αναπτύξουν μια θετική στάση προς την ποικιλομορφία, πρέπει να τους βοηθήσει να μάθουν να σέβονται όλους τους ανθρώπους ανεξάρτητα από τα χρώμα του δέρματος και να κατανοήσουν ότι ο κάθε άνθρωπος έχει κοινά χαρακτηριστικά με τον συνάνθρωπό του (Copenhagen-Johnson, Bowman & Johnson, 2007; Kim, 2014). Ο κριτικός γραμματισμός μπορεί να βοηθήσει τα μικρά παιδιά να μάθουν όχι μόνο τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης που εμπλέκονται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ του κειμένου και του κόσμου, αλλά και μεταξύ του εαυτού του, των άλλων, της κοινωνίας και του κόσμου (Gregg, Hoyte & Flint, 2012). Οι εκπαιδευτικοί, υιοθετώντας τις αρχές του κριτικού γραμματισμού βοηθούν τους μαθητές τους να εξετάζουν κριτικά διάφορα κοινωνικά ζητήματα. Είναι γεγονός ότι η κουλτούρα που επικρατεί στα περισσότερα σχολεία, δεν επιτρέπει στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στην απόκτηση γνώσης και εμπειρίας. Είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να επαναπροσδιορίσουν και να αναπλαισιώσουν τι σημαίνει κάποιος να είναι εγγράμματος (Stribling & DeMulder, 2014).

Αν και η σημασία του κριτικού γραμματισμού έχει αναγνωριστεί στον ακαδημαϊκό χώρο, η εφαρμογή του στην προσχολική εκπαίδευση δεν είναι συχνή. Οι Lewison *et al.* (2002) επεσήμαναν ότι γενικά οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ούτε πολλές γνώσεις κριτικού γραμματισμού ούτε κατανοούν σαφώς πώς θα λειτουργήσει αυτή η πρακτική στις τάξεις τους. Ο Lee (2011) τόνισε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν και που έχουν προϋπηρεσία συχνά αντιλαμβάνονται τον κριτικό γραμματισμό απλώς ως κριτική σκέψη και όχι ως διδακτική στρατηγική. Επιπλέον, ο Stribling (2014) υποστήριξε ότι, παρά την παραδοχή ότι οι μαθητές του νηπιαγωγείου είναι πολύ μικροί για να συζητήσουν τα στερεότυπα και τις ιδεολογίες που αποτελούν τη βάση για τις

κοινωνικές ανισότητες, οι κοινωνικοπολιτισμικές εμπειρίες ζωής που φέρνουν τα παιδιά στην τάξη μπορούν να επηρεάσουν την ενασχόλησή τους με τον κριτικό γραμματισμό. Μερικές φορές οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται διστακτικοί στην προσέγγιση «δύσκολων» ζητημάτων με μικρά παιδιά, ίσως επειδή αισθάνονται αβέβαιοι για το πώς να μιλήσουν για τέτοια θέματα με μικρά παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης οφείλουν να καλλιεργούν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον γραμματισμού στο οποίο τα μικρά παιδιά ενθαρρύνονται να «διαβάσουν» τα υπόρρητα μηνύματα που κρύβονται στα κείμενα, να προωθούν τη φωνητική πολλαπλότητα και να μην περιορίζουν τα παιδιά παρουσιάζοντας μια προκαθορισμένη και απλή απάντηση (Kim, 2016). Είναι σημαντικό ο/η νηπιαγωγός να αποβάλει τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και να υιοθετεί καινοτόμα και ευέλικτα προγράμματα έτσι ώστε να προσελκύει το ενδιαφέρον των παιδιών, να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους και να προωθεί την κριτική τους σκέψη (Τζαμαλή, 2014).

Σύμφωνα με την Εθνική Εκπαιδευτική Εταιρεία (2012), ένας από τους σημαντικούς εκπαιδευτικούς στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων γραμματισμού στον εικοστό πρώτο αιώνα είναι να εξοπλιστούν οι μαθητές με δεξιότητες κριτικής σκέψης όπως η ερώτηση, η πρόβλεψη, η ανάλυση, η σύγκριση, η αξιολόγηση και η διαμόρφωση απόψεων. Για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα σχετικά με τον κριτικό γραμματισμό στην προσχολική ηλικία, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνουν τα παιδιά να σκέφτονται κριτικά και δημιουργικά μέσα από κατάλληλες αναπτυξιακά, πολιτισμικά και γλωσσικά δραστηριότητες, σύμφωνες πάντα με το πρόγραμμα σπουδών (Kelly and Moses 2018; Kim, 2016). Συμπεραίνουμε επομένως ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δημιουργήσουν μια δυναμική ατμόσφαιρα γραμματισμού όπου τα μικρά παιδιά εξερευνούν τον λόγο τους με συναρπαστικά, ενδιαφέροντα και πολυτροπικά μέσα (Lenters and Winters, 2013).

Ο κριτικός γραμματισμός πρέπει να έχει μια θέση στο σχολείο από το νηπιαγωγείο όπως αποδεικνύεται και από τις εφαρμογές που έχουν γίνει στην Ελλάδα (Γώτη, Ντίνας & Κοκοζίδου, 2014, Chlapoutaki & Dinas, 2014, Tsakona, 2016, Karagiannaki & Stamou, 2018, Νέου, 2019, Goti, Kokozidou & Dinas, 2020). Σύμφωνα με την Vasquez (2004), το πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού στα σχολεία από την προσχολική εκπαίδευση, θεωρείται απαραίτητο καθώς προκύπτει από τις κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες που αναπτύσσονται στις κοινότητες στις οποίες ζούμε. Αυτές οι νέες

συνθήκες δεν συνηγορούν στις παραδοσιακές μεθόδους αλλά σε σύγχρονες προκειμένου τα παιδιά να κατανοήσουν τα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα γύρω τους (Vasquez, 2004) και προτείνεται στους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν τις δραστηριότητες οποίες ενθαρρύνουν την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού (Jones, 2012). Από ερευνητικά δεδομένα έχει αποδειχθεί ότι τα μικρά παιδιά είναι ικανά να συμμετέχουν σε συζητήσεις για θέματα που έχουν νόημα για τα ίδια και ταυτόχρονα αντίκτυπο στη ζωή τους.

Η επισκόπηση των ερευνών (βλ. Παράρτημα: πίνακας 5) αναδεικνύει τη σημασία της εμπλοκής των μικρών παιδιών, από την ηλικία του νηπιαγωγείου στις πρακτικές του κριτικού γραμματισμού. Δεν είναι πάντα εύκολο, αλλά τα μικρά παιδιά έχουν την ικανότητα να σκέφτονται κριτικά και να αναλαμβάνουν δράση προκειμένου να αλλάξουν τον κόσμο. Η αλλαγή σημαίνει ότι οι μαθητές προσεγγίζουν τις εμπειρίες ανθρώπων που μπορεί να διαφέρουν από τις δικές τους και σκέφτονται διαφορετικά για το πώς βλέπουν τον κόσμο. Ακόμα και εκείνα που δυσκολεύονταν να κατανοήσουν τον σκοπό και τις θετικές επιδράσεις του κριτικού γραμματισμού ωφελήθηκαν με το να είναι μέρος αυτής της αλλαγής. Σε ορισμένες περιπτώσεις δε, οι μαθητές βρίσκονταν στη διαδικασία εκμάθησης τέτοιων δεξιοτήτων με αποτέλεσμα, η επίδραση του κριτικού γραμματισμού να φανεί πολύ αργότερα. Ωστόσο η βάση έχει τεθεί και αυτό αποτελεί ένα σημαντικό βήμα προς τον μετασχηματισμό πεποιθήσεων και πρακτικών (Stribling, & DeMulder, 2014).

Κατά την Vasquez (2010), ο κριτικός γραμματισμός δεν πρέπει να εφαρμόζεται συμπληρωματικά αλλά ως ένα πλαίσιο στο οποίο ο μαθητής συμμετέχει στον κόσμο μέσα και έξω από το σχολείο. Ένα τέτοιο πλαίσιο δεν σημαίνει απαραίτητα ότι υιοθετούμε μια αρνητική στάση. Αντίθετα σημαίνει ότι κοιτάζουμε και εξετάζουμε ένα θέμα με διαφορετικούς τρόπους, το αναλύουμε και είμαστε σε θέση να προτείνουμε λύσεις για αλλαγή και βελτίωση. Σύμφωνα με αυτό, ο κριτικός γραμματισμός μπορεί να είναι ευχάριστος και μετασχηματιστικός ενώ συγχρόνως παρεμβατικός και παιδαγωγικός.

Υπάρχουν πολλά κείμενα που μπορούν να συμβάλλουν στην καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού. Ο κόσμος γύρω μας μπορεί να αναγνωστεί ως ένα κείμενο κριτικού γραμματισμού, όπως για παράδειγμα η σχολική τάξη ή ακόμα και ένα μπουκάλι νερό (Janks, 2014). Αυτό σημαίνει ότι ζητήματα και θέματα που

αποτυπώνουν τα ενδιαφέροντα των μαθητών, με βάση τις εμπειρίες τους ή τα αντικείμενα με τα οποία ασχολούνται καθώς συμμετέχουν σε κοινότητες γύρω τους, μπορούν και πρέπει να χρησιμοποιηθούν ως κείμενο για τη δημιουργία ενός προγράμματος σπουδών που έχει σημαντική αξία στη ζωή τους (Vasquez, 2017).

Η καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας στην τάξη (Sim, 2019). Είναι σημαντικό επομένως να γίνει κατανοητό ότι ένα παιδί προσχολικής ηλικίας είναι σε θέση, κάτω από τις κατάλληλες συνθήκες και προϋποθέσεις να εξελιχθεί σε κριτικό αναγνώστη και ως εκπαιδευτικοί να συνεισφέρουμε προς αυτή την κατεύθυνση. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικής δράσης το να χρησιμοποιεί δηλαδή κάποιος τις γνώσεις του για να επιφέρει πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές σημαίνει ενίσχυση των δημοκρατικών αρχών και μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες στο άμεσο κοινωνικό τους περιβάλλον (Amour, 2003). Εάν η ορθολογική σκέψη είναι η βάση της ηθικής δράσης, τότε η εκπαίδευση για τον κριτικό γραμματισμό πρέπει να διασφαλίσει ότι οι μαθητές μπορούν να σκέφτονται κριτικά. Η κριτική σκέψη απαιτεί ανάλυση βασισμένη στη λογική. Ο κριτικός γραμματισμός, από την άλλη πλευρά, είναι η ικανότητα να «διαβάζουμε» τον κόσμο για να κατανοήσουμε πώς η εξουσία λειτουργεί για να συμπεριλάβει και να αποκλείσει και να ευνοήσει ορισμένους σε βάρος άλλων. Απαιτεί και τα δύο ανάλυση και φαντασία για μετασχηματιστική κοινωνική δράση, που μερικές φορές αναφέρεται ως "μετονομασία" (Freire, 1970).

## **5.1 Προτάσεις για μελλοντική εργασία**

Σε αυτή την έρευνα επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε τις πρακτικές του κριτικού γραμματισμού που εφαρμόζονται στην προσχολική εκπαίδευση, όχι μόνο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και του εξωτερικού. Τα δεδομένα της έρευνας ανέδειξαν ότι μολονότι η σημασία του κριτικού γραμματισμού έχει αναγνωριστεί διεθνώς στον ακαδημαϊκό χώρο, η ένταξη και η εφαρμογή του δεν είναι συχνή. Βασική αιτία θεωρείται αφενός η ελλιπής ενημέρωση των εκπαιδευτικών, αφετέρου η προσκόλλησή τους σε παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας. Μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να διερευνήσει πώς οι αδιόριστοι αλλά και πώς οι διορισμένοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον κριτικό γραμματισμό απλώς ως κριτική σκέψη ή ως μια εκπαιδευτική στρατηγική. Ενδιαφέρον επίσης θα είχε μια εις βάθος έρευνα στα



πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας η οποία θα μελετούσε σε ποιον βαθμό οι φοιτητές και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί αποκτούν τα κατάλληλα εφόδια σχετικά με τον κριτικό γραμματισμό και τους τρόπους εφαρμογής αυτού, ούτως ώστε να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι.

Ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας που θα μπορούσε να διερευνηθεί και να λειτουργήσει θετικά ως προς την εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού στην πράξη είναι αυτός της εντοπιότητας. Αν και τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει αρκετές έρευνες οι οποίες περιλαμβάνουν τις βασικές αρχές του κριτικού γραμματισμού, ωστόσο παρατηρείται ότι δεν περιλαμβάνουν την κουλτούρα της τοπικής κοινωνίας. Η εντοπιότητα στις πρακτικές κριτικού γραμματισμού αφορά τη συνεκτίμηση των πιο σημαντικών ζητημάτων της τοπικής περιοχής όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί ή οι ερευνητές, σε συνδυασμό με τις εμπειρίες που βιώνουν οι μαθητές στις τοπικές κοινότητές τους κατά το σχεδιασμό των πρακτικών αυτών (Novianti, Thomas & To, 2021).

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abednia, A., & Izadinia, M. (2013). Critical pedagogy in ELT classroom: Exploring contributions of critical literacy to learners' critical consciousness. *Language Awareness*, 22(4), 338-352.
- Abednia, A., & Crookes, G. V. (2019). Critical literacy as a pedagogical goal in English language teaching. *Second Handbook of English Language Teaching*, 255-275.
- Anderson, Gary L., and Patricia Irvine. (1993). Informing critical literacy with ethnography. In *Critical literacy: Politics, praxis, and the postmodern*. Eds. Colin Lankshear and Peter L. McLaren. Albany, NY: SUNY Press, 81-104.
- Agesti, M., Ananthia, W., Muliastari, D. N., Harun, C. A., & Silawati, E. (2018). Child's Sundanese story dictation: A case study of a 5-year-old Indonesian child. *Early Childhood Research Journal (ECRJ)*, 1(1), 29-38.
- Ajayi, L. (2012). Video "reading" and multimodality: A study of ESL/literacy pupils' interpretation of "Cinderella" from their socio-historical perspective. *Urban Review: Issues and Ideas in Public Education*, 44(1), 60-89
- Albers, P., Vasquez, V. M., & Harste, J. C. (2017). Critically reading image in digital spaces and digital times. *Handbook of writing, literacies, and education in digital cultures*, 223-234.
- Amour, M. J. S. (2003). Connecting children's stories to children's literature: Meeting diversity needs. *Early childhood education journal*, 31(1), 47-51.
- Ashliman, D. L. (2004). *Folk and fairy tales: A handbook*. Greenwood Press
- Au, W. (2009). Rethinking multicultural education. In W. Au (Ed.), *Rethinking multicultural education: Teaching for racial and cultural justice* (pp. 1-5). Milwaukee, WI: Rethinking Schools.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. In D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanič (Eds), *Situated Literacies : Reading and Writing in Context*. London: Routledge.

- Bassey, M. (2013). Gove will bury pupils in facts and rules. *The Independent*. Retrieved from [www.independent.co.uk/voices/letters/letters-gove-will-bury-pupils-in-facts-and-rules-8540741.html](http://www.independent.co.uk/voices/letters/letters-gove-will-bury-pupils-in-facts-and-rules-8540741.html)
- Beneke, M. R. (2017). *Race and Ability Talk in Early Childhood: Critical Inquiry into Shared Book Reading Practices with Pre-Service Teachers*. ProQuest LLC.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - Ideologi og strategier. [Writing as a main competence and as national assesment]. In A. J. Aasen & S. Nome (Eds.), *Det nye norskfaget* (pp. 161–189). Fagbokforlag
- Berry, M., Garcia-Blanco, I., & Moore, K. (2015). *Press coverage of the refugee and migrant crisis in the EU: A content analysis of five European countries*. Cardiff, Wales: Cardiff School of Journalism, Media and Cultural Studies. Retrieved from <http://www.unhcr.org/56bb369c9.html>
- Bishop, E. (2014). Critical literacy. Bringing theory to praxis. *Journal of Curriculum Theorizing* 30, 51–63.
- Blixen, T. B., & Pannell, J. (2020). Teachers’ understanding and enactment of critical literacy—A lack of unified teaching method. *Cogent Education*, 7(1), 1826073.
- Bobby, S. R. (2009). *Fairy tales reimagined: Essays on new retellings*. McFarland & Company, Inc.
- Bomer, K. (2005). Missing the children: When policy and politics impede our teaching. *Language Arts*, 82, 168–176.
- Bourke, R.T. 2008. “First Graders and Fairy Tales: One Teacher’s Action Research of Critical Literacy.” *The Reading Teacher* 62 (4): 304–312.
- Boutte, G. S. (2008). Beyond the illusion of diversity: How early childhood teachers can promot social justice. *Social Studies*, 99 (4), 165–173.
- Brown, C. (2005). Creating opportunities. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(2), 112–127.
- Burton, C. (2020). Gender Disrupted During Storytime: Critical Literacy in Early Childhood. *Journal of Childhood Studies*, 35-48.

- Callow, J. (2015, July). *Using picture books to assess multimodal knowledge and visual grammar*. Paper presented at the 19<sup>th</sup> European Conference on Literacy (formerly European Conference on Reading), University of Klagenfurt, Austria.
- Callow, J. (2017). “Nobody Spoke Like I Did”: Picture Books, Critical Literacy, and Global Contexts. *The Reading Teacher*, 71(2), 231-237.
- Carlson, L. D. (2007). Examining the Embedded Assumptions of Teaching for Social Justice in a Secondary Urban School: A Case-Study. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, 5(1)
- Chlapoutaki, E., & Dinas, K. D. (2014). Pedagogical Practices of Critical Media Literacy/Παιδαγωγικές Πρακτικές Κριτικού Γραμματισμού στα Μέσα. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences* June 2014, Vol. 2, No. 1
- Cieslik, M.& Simpson, D. (2015). Basic skills, literacy practices and the hidden injuries of class. *British Sociological Association*, 20(1), 1–12. <https://doi.org/10.5153/sro.3569>
- Clark, A., Hocevar, D., & Dembo, M. H. (1980). The role of cognitive development in children’s explanations and preferences for skin color. *Developmental Psychology*, 16(4), 332–339.
- Colliver, Y. (2017). From listening to understanding: Interpreting young children’s perspectives. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 854–865.
- Comber, B. (1994). Critical literacy: an introduction to Australian debates and perspectives. *Journal of Curriculum Studies* 26(6), 655-668.
- Comber, B. (2001). Critical literacy: Power and pleasure with language in the early years. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 24(3), 168-181.
- Comber, B. (2003). Critical literacy: What does it look like in the early years? In N. Hall, J. Larson, & J. Marsh (Eds.), *Handbook of early childhood literacy* (pp. 355-368). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Comber, B., & Nixon, H. (2014). Critical literacy across the curriculum: learning to read, question, and rewrite designs. In J. Zacher Pandya & J. Avila (Eds.), *Moving*

- critical literacies forward: A new look at praxis across contexts* (pp. 83–97). New York: Routledge.
- Comber, B. (2013). Critical literacy in the early years: Emergence and sustenance in an age of accountability. *The SAGE handbook of early childhood literacy*, 587-601.
- Comber, B. (2014). Critical literacy and social justice. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(5), 362-367.
- Comber, B. (2016). *Literacy, place, and pedagogies of possibility*. New York: Routledge.
- Cooper, J.D. & Kiger, N.D. (2001). *Literacy Assessment*. New York: Houghton Mifflin.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). Introduction: Multiliteracies: The beginnings of an idea. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 3-8). London and New York: Routledge.
- Copenhaver-Johnson, J. (2006). Talking to children about race: The importance of inviting difficult conversations. *Childhood Education*, 83(1), 12-22.
- Copenhaver-Johnson, J., Bowman, J., & Johnson, A.C. (2007). Santa stories: Children's inquiry about race during picture book read-alouds. *Language Arts*, 84 (3), 234–244.
- Crawford-Garrett, K., Carbajal, D. R., Short, A., Simpson, K., Meyer, E., & Deck-Stevens, E. (2020). Teaching Out Loud: Critical Literacy, Intergenerational Professional Development, and Educational Transformation in a Teacher Inquiry Community. *The New Educator*, 16(4), 279-295.
- Crisp, T., & Hiller, B. (2011). “Is this a boy or a girl?”: Rethinking sex-role representation in Caldecott Medal-winning picture books, 1938–2011. *Children's Literature in Education*, 42, 196–212.
- Darder, A., Baltodano, M. P., & Torres, R. D. (2009). Critical pedagogy: An introduction. In A. Darder, M. P. Baltodano, & R. D. Torres (Eds.), *The critical pedagogy reader* (pp. 1–20). New York: Routledge.
- Davies, B. (1993). *Shards of glass: Children reading and writing beyond gendered identity*. Sydney, Australia: Allen & Unwin.

- DECRETO 26/2016 (2016). *de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León*. León: Boletín Oficial de Castilla y León.
- Delacruz, S., & Jackson, V. (2019). Preservice Elementary Teachers Engaging in Digital Critical Literacy Practices to Advocate for Critical Perspectives of Text. *Literacy Practice & Research, 44*(2).
- Derman-Sparks, L., & ABC Task Force. (1989). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Derman-Sparks, L., & Ramsey, P. G. (2006). *What if all the kids are white? Anti-bias multicultural education with young children and families*. New York: Teachers College Press
- DeWaelsche, S. A. (2015). Critical thinking, questioning and student engagement in Korean university English courses. *Linguistics and Education, 32*, 131–147
- DiPucchio, K. S. (2008). *Grace for President*. New York: Hyperion Books for Children.
- Dubin, F., & Olshtain, E. (1986). *Course design: Developing programs and material for language learning*. Cambridge University Press
- Duke, N. K., Purcell-Gates, V., Hall, L. A., & Tower, C. (2007). Authentic literacy activities for developing comprehension and writing. *The Reading Teacher, 60* (4), 344–355. doi:10.1598/ RT.60.4.4
- Dwyer, B. (2016). Teaching and learning in the global village: Connect, create, collaborate, and communicate. *The Reading Teacher, 70*(1), 131–136. <https://doi.org/10.1002/trtr.1500>
- Dyson, A. H. (2008). Staying in the (curricular) lines: Practice constraints and possibilities in childhood writing. *Written Communication, 25*(1), 119–159.
- Dyson, A.H. Genishi, C. 2009, *Children, language and literacy: Diverse learners in diverse times*, Teachers College Press, New York & London and National Association for the Education of Young Children, Washington, DC.

- EDUFI. (2016). National core curriculum for basic education 2014. Publications 2016:5. Finnish National Board of Education
- European Commission. (11/2008). Έκθεση σχετικά με τον Γραμματισμό στα Μέσα Επικοινωνίας στον ψηφιακό κόσμο. Retrieved 9 Σεπτεμβρίου 2021 from [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-6-2008-0461\\_EL.html?redirect](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-6-2008-0461_EL.html?redirect)
- Fairclough, N. (1989), *Language & Power*, Longman, London.
- Fajardo, M. F. (2015). A review of critical literacy beliefs and practices of English language learners and teachers. *University of Sydney Papers in TESOL*, 10, 29-56.
- Farrar, J., Stone, K., & Hazzard, D. (2021). Critical Literacies Work in the United Kingdom. In *The Handbook of Critical Literacies* (pp. 237-244). Routledge.
- Fisher, M. (2005). From the coffee house to the school house: The promise and potential of spoken word poetry in school contexts. *English Education*, 37(2), 115-131.
- Fisher, A. (2008). Teaching comprehension and critical literacy: investigating guided reading in three primary classrooms. *Literacy* 42, 19–28. doi: 10.1111/j.1467-9345.2008.00477.x
- Fiske, J. (2010). *Understanding popular culture*. London: Routledge.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.
- Fterniati, A., Tsami, V., & Archakis, A. (2016). Language variation in TV advertisements: A critical language teaching proposal. *Preschool and Primary Education*, 4(1), 85-100. <https://doi.org/10.12681/ppej.199>
- Gee, J. (1990). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London England, New York: Falmer Press.
- Granville, S. (1993). *Language, advertising, and power*. Critical Language Awareness Series. Johannesburg: Hodder and Stoughton and Wits University Press.
- Green, P. (2001). Critical literacy revisited. In H. Fehring & P. Green (Eds.), *Critical literacy: A collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association* (pp. 40-57). Newark, DE & Chicago, IL: International Reading Association & National Reading Conference.

- Gilbert, P. (1989). Personally (and passively) yours: Girls, literacy and education. *Oxford Review of Education*, 15(3), 257–265.
- Gregg, S.C., Hoyte, K.W., & Flint, A.S. (2012). ‘I could just go free in my mind’: Combining critical Literacy, reader response, and writer’s workshop in the elementary classroom. *Illinois Reading Council Journal*, 40 (4), 19–25.
- Goti, E., Dina, M., & Dinas, K. (2021). The Multiliteracies in the " Pilot" Curriculum of Language Teaching of 2011 and in the Revised of 2014. *Sciences*, 9(1), 211-232.
- Gritter, K., Van Duinen, D. V., Montgomery, K., Blowers, D., & Bishop, D. (2017). Boy troubles? Male literacy depictions in children's choices picture books. *The Reading Teacher*, 70(5), 571-581.
- Halliday, M.A.K. (1994). *An introduction to Functional Grammar*(2<sup>nd</sup> ed). London: Edward Arnold.
- Halse, C., & Cairns, R. (2018). A systematized review of research into/on Asia literacy in schools. *Asia literacy in a global world*, 9-23.
- Hamer, J. (2010). Should critical literacy be a part of early childhood education in New Zealand? *He Kupo: The Word*, 2(3), 16-27.
- Harste, J. C. (2000). Supporting critical conversations in classrooms. In K. M. Pierce (Ed.), *Adventuring with books: A booklist for pre-K–grade 6* (12th ed., pp. 507–554). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Harwood, D. (2008). Deconstructing and reconstructing Cinderella: Theoretical defense of critical literacy for young children. *Language and Literacy*, 10(2).
- Hayik, R. (2015a). Addressing religious diversity through children's literature: An "English as a Foreign Language" classroom in Israel. *International Journal of Multicultural Education*, 17(2), 92-106.
- Hayik, R. (2015b). Diverging from traditional paths: Reconstructing fairy tales in the EFL classroom. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 9(4), 221-236.
- Hayik, R. (2016). What does this story say about females? Challenging gender-biased texts in the English-language classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(4), 409-419.



- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Heffernan, L., & Lewison, M. (2009). Keep your eyes on the prize: Critical stance in the middle school classroom. *Voices from the Middle*, 17(2), 19–27.
- Herthel, J., Jennings, J., & McNicholas, S. (2014). *I am Jazz*. Dial Books for Young Readers (Penguin Group).
- Hoffman, S., & Hoffman, I. (2014). *Jacob's new dress*. Albert Whitman & Company.
- Honig, A. S. (1983). Sex role socialization in early childhood. *Young Children*, 38(6), 57–70.
- Howard, T. (2003). Culturally relevant pedagogy: Ingredients for critical teacher reflection. *Theory into Practice*, 42(3) 195-202.
- Hsieh, I. H., & Matoush, M. M. (2012). Filial daughter, woman warrior, or identity-seeking fairytale princess: Fostering critical awareness through Mulan. *Children's Literature in Education*, 43(3), 213-222
- Hadjioannou, X., & Fu, D. (2007). Critical literacy as a tool for preparing prospective educators for teaching in a multicultural world. *New England Reading Association Journal*, 43(2), 43-48.
- Halliday, M. A. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and education*, 5(2), 93-116.
- Hasan, R. (1996). Literacy, everyday talk and society. In R. Hasan & G. Williams (Eds.). *Literacy in society* (pp. 377–424). London: Longman.
- Helm, J. & Katz, L. (2002) Μέθοδοςproject και προσχολική εκπαίδευση. Μικροί ερευνητές, (Επιστημονική επιμέλεια-εισαγωγή: Χρυσ αφίδης, Κ. & Κουτσουβάνου, Ε.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hsieh, B. (2017). Making room for discomfort: Exploring critical literacy and practice in a teacher education classroom. *English Teaching: Practice and Critique*, 16(3), 290–302.

- Imai, S. (2002). A Counter-pedagogy for Social Justice: Core Skills for Community-based Lawyering, *Clinical Law Review*, 195, 195–227.
- Ioannidou, E. 2015. “Critical Literacy in the First Year of Primary School: Some Insights from Greek Cypriot Classrooms.” *Journal of Early Childhood Literacy* 15 (2): 177–202.
- Iyer, R. (2010). Literacy models across nations: Literacy and critical literacy in teacher training programs in India. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4424–4428
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity*. Amsterdam: John Benjamins.
- Janks, H. (1993a). Language, identity, and power. *Critical Language Awareness Series*. Johannesburg: Hodder and Stoughton and Wits University Press.
- Janks, H. (1993b). Language and position. *Critical Language Awareness Series*. Johannesburg: Hodder and Stoughton and Wits University Press.
- Janks, H. (2000). Domination, access, diversity and design: A synthesis for critical literacy education. *Educational Review*, 52(2), 175-186
- Janks, H. (2003). Seeding change in South Africa: New literacies, new subjectivities, new futures. In B. Doecke, D. Homer, & H. Nixon (Eds.), *English Teachers at Work* (pp. 183–205). Kent Town, Australia: Wakefield Press in Association with the Australian Association for the Teaching of English.
- Janks, H. 2010a. *Literacy and Power*. London: Routledge.
- Janks, H., et al. (2013). *Doing critical literacy: Texts and activities for students and teachers*. New York: Routledge.
- Janks, H. (2014). Critical literacy’s ongoing importance for education. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(5), 349–356. Newark, DE: International Reading Association.
- Janks, H. (2017). Critical literacy and the social justice project of education. *English Teaching: Practice & Critique*.
- Jones, S. (2006). *Girls, social class and literacy: What teachers can do to make a difference*. Heinemann.

- Jones, S. (2012). Critical Literacies in the making: Social class and identities in the early reading classroom. *Journal of Early Childhood Literacy*, 13(2), 197-224
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2001). Πολυγραμματισμοί (ελλ. μετάφραση: Γεωργίου, Ν.). Στο Α.- Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σελ. 214-216). Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Kamler, B. (2001). *Relocating the personal: A critical writing pedagogy*. New York: State University of New York Press.
- Katz, P. (1982). Development of children's racial awareness and intergroup attitudes. In L. G. Katz (Ed.), *Current topics in early childhood education* (pp. 17-54). Norwood, NJ: Ablex.
- Karagiannaki, E., & Stamou, A. G. (2018). Bringing critical discourse analysis into the classroom: a critical language awareness project on fairy tales for young school children. *Language Awareness*, 27(3), 222-242.
- Kelly, L. B., & Moses, L. (2018). Children's literature that sparks inferential discussion. *Reading Teacher*, 1, 221-229.
- Kelly, L. B. (2017). Welcoming counter story in the primary literacy classroom. *Journal of Critical Thought and Praxis*, 6(1).
- Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy is not an option. *Learning Inquiry*, 1 (1), 59-69.
- Kellner, D., & Share, J. (2019). Preparing Educators to Teach Critical Media Literacy. In *The Critical Media Literacy Guide* (pp. 62-79). Brill Sense.
- Kenworthy, C., & Kenworthy, S. (1997). *First Australians, new Australians: Part II changing places*. Freemantle, Australia: Freemantle Arts Council Press.
- KICCE (2013). *Policy brief*. Retrieved from <https://kicce.re.kr/board/boardFile/download/89/32581/10887.do>
- Kim, E. (2019). Understanding the 2019 revised Nuri curriculum. KICCE Policy Brief, Issue 14, Seoul: Korea Institute of Child Care and Education.
- Kim, S. J. (2012). Critical literacy in East Asian literacy classrooms. *Perspectives on Global Development and Technology*, 11(1), 131-144

- Kim, S. J. (2016a). Opening up spaces for early critical literacy: Korean kindergarteners exploring diversity through multicultural picture books. *Australian Journal of Language & Literacy*, 39(2), 176-187.
- Kim, S. J. (2016 b). “Pink is a girl’s colour”: A case study of bilingual kindergarteners’ discussions about gender roles. *Critical Inquiry in Language Studies*, 13(4), 237–260
- Kim, S. J. (2019). Children as creative authors: The possibilities of counter-storytelling with preschool children. *Kappa Delta Pi Record*, 55(2), 72–77.
- Kim, S. J. & Cho, H. (2017). Reading outside the box: exploring critical literacy with Korean preschool children. *Language and Education*, 31(2), 110-129.
- Kim, S. J., & Hachey, A. C. (2021). Engaging preschoolers with critical literacy through counter-storytelling: A qualitative case study. *Early Childhood Education Journal*, 49(4), 633-646.
- Kokozidou, A. Goti, E., & Dinas, K. (2020). Critical Literacy in Preschool Education Classroom. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 8(1),183–219 DOI: 10.46886/MAJESS/v8-i1/7281
- Kontovourki, S., & Ioannidou, E. (2013). Κριτικός γραμματισμός στο κυπριακό σχολείο: Απόψεις, πρακτικές και στάσεις εκπαιδευτικών. *Preschool and Primary Education*, 1(1), 82-107.
- Kostouli, T. (2002). Teaching Greek as L1: Curriculum and textbooks in Greek elementary education. *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 2, 5-23. <https://doi.org/10.1023/A:1015511803066>
- Koustourakis, G. (2007) The new educational policy for the reform of the curriculum and the change of school knowledge in the case of Greek compulsory education, *International Studies in Sociology of Education*, 17(1/2), 131–146.
- Koutselini, M., 2011. Action Research as an Educational Process of Teachers’ and Students’ Development.1,4-10.
- Koutsogiannis, D. (2017). Language teaching, yesterday, today: Tomorrow: A political perspective [in Greek]. Institute of Modern Greek Studies-Manolis Triantafillidis Foundation

- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London & New York: Routledge.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J., & Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal teaching and learning: The rhetorics of the science classroom*. London: Continuum.
- Kress, G. (2003). *Literacy in New Media Age*, New York: Routledge
- Kumpulainen, K. (2018). A principled, personalised, trusting and child-centric ECEC system in Finland. In S. L. Kagan (Ed.), *The early advantage 1: Early childhood systems that lead by example* (pp. 72–98). Teachers College Press
- Kumpulainen, K., & Sefton-Green, J. (2019). *Multiliteracies and early years innovation: Perspectives from Finland and beyond*. Routledge.
- Labadie, M., Wetzel, M. M., & Rogers, R. (2012). Opening spaces for critical literacy: Introducing books to young readers. *The Reading Teacher*, *66*(2), 117-127.
- Labadie, M., Pole, K., & Rogers, R. (2013). How kindergarten students connect and critically respond to themes of social class in children's literature. *Literacy Research and Instruction*, *52*(4), 312-338.
- Labadie, M. (2017). *Re-reading, Re-writing, and Re-imagining Texts: Critical Literacy in a Kindergarten Classroom*.
- Land, C. L., Taylor, L. A., Lavender, H., & McKinnon, B. (2018). Making space for choice, voice and critique: critical literacy workshop in the era of Trump. *English Teaching: Practice & Critique*.
- Lankshear, C., & McLaren, P. (1993). *Critical Literacy. Politics, Praxis and the Postmodern*. New York, NY: State University of New York Press.
- Lapp, D., Moss, B., & Rowsell, J. (2012). Envisioning new literacies through a lens of teaching and learning. *The Reading Teacher*, *65*(6), 367-377.
- Larson, J., & Marsh, J. (2015 [2005]). *Making literacy real: Theories and practices for learning and teaching*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Lee, C. J. (2011). Myths about critical literacy: What teachers need to unlearn. *Journal of Language and Literacy Education* [Online], *7* (1), 95-102.

- Lee, H. J., & Lee, J. (2012). Who gets the best grades at top universities? An exploratory analysis of institution-wide interviews with the highest achievers at a top Korean University. *Asia Pacific Education Review*, 13(4), 665–676
- Lee, S. (2013). Multicultural education and language ideology in South Korea. *Working Papers in Educational Linguistics*, 28.
- Lenters, K., & Winters, K. (2013). Fracturing writing spaces: Multimodal storytelling ignites process writing. *Reading Teacher*, 67(3), 227–237.
- Leland, C.H., Harste, J.C., & Huber, K. R. (2005) Out of the box: Critical literacy in a first-grade classroom. *Language Arts*, 82 (5), 257-268.
- Lester, H. (1999). *Hooway for Wodney Wat*. New York, NY: Houghton Mifflin
- Levine, G. (2005). A Foucaultian Approach to Academic Anxiety. *Educational Studies*, 44(1), 62–76.
- Leu, D.J., Gregory McVerry, J., Ian O’Byrne, W., Kiili, C., Zawilinski, L., Everett-Cacopardo, H., Forzani, E. (2011). The new literacies of online reading comprehension: Expanding the literacy and learning curriculum. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1598/jaal.55.1.1>
- Lewison, M., Flint, A.S. & van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. *Language Arts*, 79(5):382-392
- Lewison, M., Leland, C., & Harste, J. C. (2014). *Creating critical classrooms: Reading and writing with an edge*. Routledge.
- Lo, M. M., Clark, M., Luk, J., Chigaeva, S., & Lam, J. (2012). *Promoting new literacies in Hong Kong schools* (No. 2007/0162). Report.
- Lopez, A. E. 2011. “Culturally Relevant Pedagogy and Critical Literacy in Diverse English Classrooms: A Case Study of a Secondary English Teacher’s Activism and Agency.” *English Teaching: Practice and Critique* 10: 75–93.
- Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(5), 448–461.

- Luke, A. (2004). Two takes on the critical. In B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp. 21–29). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Luke, A. (2012). “Critical Literacy: Foundational Notes.” *Theory into Practice* 51 (1): 4–11. doi:10.1080/00405841.2012.636324.
- Luke, A. (2013). Defining critical literacy. In *Moving critical literacies forward* (pp. 37-49). Routledge.
- Luke, A. (2014). Defining critical literacy. In J. Zacher Pandya & J. Avila (Eds.), *Moving critical literacies forward: A new look at praxis across contexts* (pp. 19–31). New York & London: Routledge/Taylor & Francis.
- Macedo, D., Dendrinos, B., & Gounari, P. (2003). *The hegemony of English*. Boulder, CO: Paradigm.
- Maher, K. M. (2018). Exploring kindergartners' understandings of gender: Responding to picture book read alouds with a focus on fairy tales[Publication No. ED591488] [Doctoral Dissertation, State University of New York at Albany]. ProQuest Dissertations & Theses Global
- Maloney, T., Hayes, N., Crawford-Garrett, K., & Sassi, K. (2019). Preparing and supporting teachers for equity and racial justice: Creating culturally relevant, collective, intergenerational, co-created spaces. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 41(4-5), 252-281.
- Manoli, P. (2019). Promoting students’ critical literacy through the use of popular culture texts in the formal language classroom. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 7(1), 47–56.
- Marsh, J. (2016). The digital literacy skills and competences of children of pre-school age. *Media education*, 7(2), 178-195.
- Martino, W. (1997). *New Australians, old Australians. Part I: From the margins*. Fremantle, Australia: Fremantle Arts Council Press.
- Mavers, D. (2011). Image in the multimodal ensemble: children’s drawing. In C. Jewitt (Ed.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* (pp. 263–271). London: Routledge.

- McKinney, C. (2016). *Language and power in post-colonial schooling: Ideologies in practice*. New York: Routledge.
- McLean, C., Lewis, C., & Pandya, J. Z. (2021). Critical Literacy in the United States of America: Provocations for an Anti-Racist Education. In *The Handbook of Critical Literacies* (pp. 245-253). Routledge.
- McLaughlin, M., & DeVogd, G. (2004). Critical literacy as comprehension: Expanding reader response. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48(1), 52-82.
- McNicol, S. (2016). Renegotiating the place of fiction in libraries through critical literacy (pp. 3-18). London: Facet.
- Meller, W., Richardson, D., & Hatch, J. A. (2009). Using read-alouds with critical literacy literature in K-3 classrooms. *Young Children*, 64(6), 76–78.
- Mellor, B., Patterson, A., & O’Neill, M. (1987). *Reading stories*. Scarborough, WA: Chalkface Press.
- Mora, R. A. (2014). Critical literacy as policy and advocacy: Lessons from Colombia. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(1), 16-18.
- Morrell, E. (2002). Toward a critical pedagogy of popular culture: Literacy development among urban youth. *Journal of Adolescent and adult literacy*, 46(1):72-77.
- Morrell, E. (2007). *Critical literacy and urban youth: Pedagogies of access, dissent, and libera-tion*. New York: Routledge
- Morrell, E. 2008. *Critical Literacy and Urban Youth*. New York: Routledge.
- Morrison, V., & Wlodarczyk, L. (2009). Revisiting read-aloud: Instructional strategies that encourage students' engagement with texts. *The Reading Teacher*, 63(2), 110-118.
- Morgan, W. (1997). *Critical literacy in the classroom: The art of the possible*. New York: Routledge.
- Morgan, W. (1992). *A post-structuralist English classroom: The example of Ned Kelly*. Melbourne, Australia: The Victorian Association for the Teaching of English.



- Morgan, W. (1994). *Ned Kelly reconstructed*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- National Education Association. (2012). *Preparing 21st century students for a global society: An educator's guide to "the four Cs."*
- Neuman, S. B., & Roskos, K. (1997). Literacy knowledge in practice: Contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly*, 32 (1), 10–32.
- Norris, K., Lucas, L., & Prudhoe, C. (2012). Examining critical literacy: Preparing preservice teachers to use critical literacy in the early childhood classroom. *Multicultural Education*, 19(2), 59-62.
- North Carolina, U. Critical Literacy, from <https://ed.unc.edu/2018/04/15/building-new-paths-to-critical-thinking/>
- Norton, B. (2007). Critical literacy and international development. *Critical Literacy Theories and Practices*, 1(1), 6–15.
- Norwegian Directorate for Education and Training. (2020). Core curriculum—values and principles for primary and secondary education. Retrieved from [www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=eng](http://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=eng)
- Novianti, N., (2021) Introducing Critical Literacy to Pre-Service English Teachers through Fairy Tales. *Journal of Literary Education*, (4), 131-150.
- Novianti, N., Thomas, A., & To, V. (2021). Localities in critical literacy practice: A critical review of the frameworks. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 16(1), 87-96.
- O'Brien, J. (2001). Children reading critically: A local history. In B. Comber & A. Simpson (Eds.), *Negotiating critical literacies in classrooms* (pp. 37–54). Mahway, NJ: Erlbaum
- O'Brien, J., & Comber, B. (2020). 1<sup>st</sup> Ed. 2000, *Negotiating critical literacies with young children* (pp. 152-171). Routledge.

- Oikonomakou, M., & Sofos, E. (2014). Teaching writing in primary school: A critical investigation. *International Journal of Literacies*, 20(2), 79-88. <https://doi.org/10.18848/2327-0136/CGP/v20i02/48816>
- Oikonomakou, M., & Sofos, E. (2019). Diversity in language teaching and democratization of education: A critical approach. In V. Kourtis-Kazoullis, T. Aravossitas, E. Skourtou & P. P. Trifonas (Eds.), *Interdisciplinary research approaches to multilingual education* (pp. 43-54). Routledge International Publishing. <https://doi.org/10.4324/9781351170086>
- Oikonomakou, M., & Papakitsos, E. (2021). Language teaching and critical literacy curriculum in Greek primary education: implementation and perspectives. *LI Educational Studies in Language and Literature*, 21(Running issue).
- Ontario Ministry of Education. (2006). *The kindergarten program—Revised*. Toronto: Author.
- Ong, W. J. (1993). Orality and Literacy The Technologizing of the Word. *Perspectivas Docentes*, (12).
- Orellana, M.F. (1995). Literacy as gendered social practice: Tasks, texts, talk and take-up. *Reading Research Quarterly*, 30(4):674-708
- Ortega-Sánchez, D., Cal, E. S. D. L., & Quintana, J. I. (2019). Literacies and the Development of Social, Critical, and Creative Thought in Textbook Activities for Primary Education in Social Sciences and the Spanish Language. *Frontiers in psychology*, 10, 2572.
- Pack, A. F. (2020). *Preparing Preservice Teachers To Be Critical Literacy Educators: Co-Constructing an Early Childhood Critical Literacy Junk Art Club*. Montclair State University.
- Pahl, K., & Rowsell, J. (2011). Artifactual critical literacy: A new perspective for literacy education. *Berkeley Review of Education*, 2(2), 129–151.
- Palsa, L., & Mertala, P. (2019). Multiliteracies in local curricula: Conceptual contextualizations of transversal competence in the Finnish curricular framework. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(2), 114–126. <https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1635845>

- Panc, I., Georgescu, A., & Zaharia, M. (2015). Why children should learn to tell stories in primary school? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 187, 591–595
- Papen, U. (2020). Using picture books to develop critical visual literacy in primary schools: challenges of a dialogic approach. *Literacy*, 54(1), 3-10.
- Paul, E. (2020). *CRITICAL LITERACY, INTERACTIVE READ-ALOUDS, AND SOCIAL JUSTICE TEXTS IN A FIRST GRADE SOCIAL STUDIES CURRICULUM* (Doctoral dissertation, Hamline University).
- Pennycook, A. (1999). Introduction: Critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, 33(3), 329-348.
- Pesonen, J. (2019). Children’s Stories Supporting the Development of Critical Literacy and Intercultural Understanding. In *Story in Children's Lives: Contributions of the Narrative Mode to Early Childhood Development, Literacy, and Learning* (pp. 275-297). Springer, Cham.
- Peterson, K., & Wetzel, M. M. (2015). “It’s Our Writing, We Decide It”: Voice, Tensions, and Power in a Critical Literacy Workshop. In *Critical literacy practice* (pp. 57-75). Springer, Singapore.
- Pradl, G. M. (1996). *Literature for democracy: Reading as a social act*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Ramsey, P.G. (2003). The social, political and economic contexts of children’s development and learning. In P.G. Ramsey & Williams, L.R. (Eds.), *Multicultural education: A sourcebook*. NY: Routledge Falmer.
- Rankine, A. (2014). *How do Early Stage 1 and Stage 1 children critically respond to multimodal texts?* (Unpublished honours thesis). The University of Sydney, NSW, Australia.
- United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*.
- Redondo, A. R. (2017). *Teacher action research in pre-kindergarten: Engaging and creating critical literacy practices with young children*. New Mexico State University.
- Rodríguez Martínez, A. K. (2017). An exploration of young english learners' reading experiences in response to critical literacy read-alouds (Master's thesis, Escuela de Educación y Pedagogía).

- Rogers, R., Mosley, M., & Kramer, M. A Literacy for Social Justice Teacher Research Group. (2009). *Designing socially just learning communities: Critical literacy education across the lifespan*. New York: Routledge.
- Rogers, R., & Labadie, M. (2015). Critical literacy in a kindergarten classroom: An examination of social action. In *Critical literacy practice* (pp. 23-40). Springer, Singapore.
- Rogers, R., Labadie, M., & Pole, K. (2016). Balancing voice and protection in literacy studies with young children. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16(1), 34-59.
- Rogers, R., & Labadie, M. (2016). Rereading assent in critical literacy research with young children. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18(3), 396-427.
- Ruwaida, G. A., Harun, C. A., Silawati, E., Ananthia, W., & Muliastari, D. N. (2018). Story project in the context of early childhood education in Indonesia. The 2nd International Conference On Child-Friendly Education (ICCE) 2018.
- Sah, P. K., & Phyak, P. (2021). Critical Literacies in South Asia. In *The Handbook of Critical Literacies* (pp. 289-296). Routledge.
- Sanchez, L. (2011). Building on young children's cultural histories through placemaking in the classroom. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(4), 332-342.
- Schmidt, R., Armstrong, L., & Everett, T. (2007). Teacher resistance to critical conversation: Exploring why teachers avoid difficult topics in their classrooms. *The New England Reading Association Journal*, 43(2), 49-55.
- Scieszka, J. 1989, *The true story of the three little pigs*. (L. Smith, Illus.). New York, NY: Viking.
- Sciurba, K. (2017). Flowers, dancing, dresses, and dolls: Picture book representations of gender-variant males. *Children's literature in education*, 48(3), 276-293.
- Shaskan, T. (2014a). 새엄마가 들려주는 신데렐라 이야기 [Seriously, Cinderella is so annoying!: The story of Cinderella as told by the wicked stepmother]. Seoul: Kids M.

- Siegel, M. (2006). Rereading the signs: Multimodal transformations in the field of literacy education. *Language Arts*, 84(1), 65–77.
- Sim, N. (2019). *Critical Thinking Skills and Teacher Effectiveness of Pre-kindergarten Special Education Teachers* (Doctoral dissertation, The University of Wisconsin-Milwaukee).
- Slavin, R. (1995). *Cooperative learning*, Boston: Ally & Bacon.
- Solórzano, D. G., & Yosso, T. J. (2002). Critical race methodology: Counter-storytelling as an analytical framework for education research. *Qualitative Inquiry*, 8(1), 23–44
- Spencer, T. G., Falchi, L., & Ghiso, M. P. (2011). Linguistically diverse children and educators (re)forming early literacy policy. *Early Childhood Education Journal*, 39, 115–123.
- Stamou, A. G., Maroniti, K., & Griva, E. (2015). Young children talk about their popular cartoon and TV heroes' speech styles: Media reception and language attitudes. *Language Awareness*, 24(3), 216-232. <https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1075545>
- Storey, J. (2006). *Cultural theory and popular culture: An introduction*. Essex: Pearson.
- Strachan, S. L. (2015). Kindergarten students' social studies and content literacy learning from interactive read-alouds. *The Journal of Social Studies Research*, 39(4), 207-223.
- Street, B. V., & Lefstein, A. (2007). *Literacy: An advanced resource book*. New York: Routledge.
- Stribling, S. M., & DeMulder, E. K. (2014). “Dear Sophia, I’m Going to Another World”: Transforming Literacy Practices in Early Childhood. In *Critical Practice in P-12 Education: Transformative Teaching and Learning* (pp. 118-141). IGI Global.
- Stribling, S. M. (2014). Creating a Critical Literacy Milieu in a Kindergarten Classroom. *Journal of Language and Literacy Education*, 10(1), 45-64.

- Sung, Y. K., & Apple, M. W. (2003). Democracy, technology and curriculum: lessons from the critical practices of Korean teachers. In M. W. Apple (Ed.), *The state and the politics of knowledge* (pp. 177–192). New York, NY: Routledge.
- Tatar, M. (Ed.). (1999). *The classic fairy tales: A Norton Critical Edition*. W.W. Norton & Company.
- Tentolouris, F. (2021). 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.
- Thom, K. C., Ching, K. Y., & Li, W. (2017). *From the stars in the sky to the fish in the sea*. Arsenal Pulp Press.
- Traves, P. (1992) Reading: the entitlement to be properly literate. In M.M.K. Kimberley & J. Miller (Eds), *New Readings: Contributions to an Understanding of Literacy*. London: A&C Black.
- Tsai, S.-J. V. (2010). Exploring the possibilities in Taiwan for critical literacy through multiple learning sources [Master's Thesis, Tunghai University]. Tunghai University Institutional Repository.
- Tsakona, V. (2016). Teaching politeness strategies in the kindergarten: A critical literacy teaching proposal. *Journal of Politeness Research*, 12(1), 27-54.
- Tsami, V., Fterniati, A, & Archakis, A. (2016). Mazikh kouloura, glwssikh poikilothta, kai xioumor: Didaktikes protaseis gia thn anaptyxh tou kritikou grammatismou mathhtwn/triwn E' kai ST' Dhmotikou [Popular culture, language variation and humor: Teaching practices for the development of 5th and 6th Graders' critical literacy. In A.G. Stamou, P. Poliths, and A. Archakis, *Glwssikh poikilothta kai kritikoi grammatismoi ston logo ths mazikhs koulouras: Ekpaideytikes protaseis gia to glwssiko mathuma* (pp. 80-106). Kavala: Saita.
- Tyack, D. B. (1974). *The one best system: A history of American urban education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Van Leeuwen, T. (2006). Critical discourse analysis. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of language and linguistics* (2nd ed., pp. 290–294). Oxford, UK: Elsevier

- Van Sluys, K., Lewison, M., & Flint, A. S. (2006). Researching critical literacy: A critical study of analysis of classroom discourse. *Journal of Literacy Research*, 38(2), 14-25
- Vander Zanden, S., & Wohlwend, K. (2011). Paying attention to procedural texts: Critically reading school routines as embodied achievement. *Language Arts*, 88(5) 337–345.
- Vander Zanden, S. (2016). Creating spaces for critical literacy and technology to cultivate a social justice focus. In S. Long, M. Souto-Manning, & V. Vasquez (Eds.), *Courageous leadership in early childhood education: Taking a stand for social justice* (pp. 125–136). New York: Teachers College Press.
- Vasquez, V. (2001). Classroom inquiry into the incidental unfolding of social justice issues: Seeking out possibilities in the lives of learners. In B. Comber & S. Cakmac (Eds.), *Critiquing whole language and classroom inquiry* (pp. 200–215). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Vasquez, V. (2004). *Negotiating critical literacies with young children*. New York: Routledge.
- Vasquez, V. (2010). iPods, puppy dogs, and podcasts: Imagining literacy instruction for the 21st century. *SchoolTalk*, 15(2), 1–2.
- Vasquez, V. (2014a). Re-designing critical literacies. In J. Zacher Pandya & J. Ávila (Eds.), *Moving critical literacies forward: A new look at praxis across contexts* (pp. 174–186). New York: Routledge
- Vasquez, V. (2014b). *Negotiating critical literacies with young children: 10th anniversary edition*. New York: Routledge-LEA.
- Vasquez, V. M. (2017). Critical literacy. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Vasquez, V. M. (2019). Game on. *Curriculum Inquiry*, 49(2), 173-190.
- Vasquez, V. M., Janks, H., & Comber, B. (2019). Critical literacy as a way of being and doing. *Language Arts*, 96(5), 300-311.

- Verhoeven, L., Voeten, M., van Setten, E., & Segers, E. (2020). Computer-supported early literacy intervention effects in preschool and kindergarten: A meta-analysis. *Educational Research Review, 30*, 100325.
- Veum, A., Layne, H., Kumpulainen, K., & Vivitsou, M. (2021). Critical Literacy in the Nordic Education Context: Insights From Finland and Norway. In *The Handbook of Critical Literacies* (pp. 273-280). Routledge.
- Vygotsky, L., (1988). *Σκέψη και Γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση
- Wee, S. J., Kim, K. J., & Lee, Y. (2017). ‘Cinderella did not speak up’: critical literacy approach using folk/fairy tales and their parodies in an early childhood classroom. *Early Child Development and Care*.
- Weissman, R. (2018). South Carolina Preschool Teachers’ Perceptions And Experiences Implementing Critical Literacy In The Preschool Classroom.
- Wink, J. (2005). *Critical pedagogy: Notes from the real world*. New York, NY: Pearson/Allyn & Bacon.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C. K. (2011). Media and information literacy. *Curriculum for teachers*.
- Wohlwend, K. E., & Hall, D. T. (2015). Race and rag dolls: Critically engaging the embodiment of diversity in lalaloopsy transmedia. In *Literacies, Learning, and the Body* (pp. 171-185). Routledge.
- Wood, J. (2013), Gender issues in kindergarten. *Perspectives and Provocations in Early Childhood Education Volume 2*, 2, 75.
- Yoon, B., & Sharif, R. (2015). Critical Literacy Practice. *Critical literacy practice*.
- Young, E. (1992), Seven blind mice. New York, NY: Philomel. [Snow White and the seven dwarfs]. 1995. Seoul: Jikyungsa.
- Zacher, Pandya, J & Avila, J. (Ed.). (2014). Moving critical literacies forward: A new look at praxis across contexts. New York & London: Routledge.
- Zipes, J. D. (1979/1992). Breaking the magic spell: Radical theories of folk and fairy tales. Routledge.



Zipes, J. D. (1983). *Fairy tales and the art of subversion: The classical genre for children and the process of civilization*. Routledge

## ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ανδρουλάκης, Γ. & Χατζημίχου, Κ. (2009). Ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από διαφημίσεις καπνιστικών προϊόντων. Στο Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακαλή, Τ. Κωτόπουλος & Α. Στάμου (επιμ.) Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)». Νυμφαίο Φλώρινας 4-6 Σεπτεμβρίου.

Αλεξίου, Μ., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., & Χατζησαββίδης, Σ. (2012). Μελέτη για τον Σχεδιασμό, την Ανάπτυξη και την Εφαρμογή Σεναρίων και Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων για τη Διδασκαλία της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας .

Γιαννικοπούλου, Α.Α. (2001). *Η γραπτή γλώσσα στο νηπιαγωγείο*. 2η εκδ. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Γώτη, Ε., Ντίνας, Κ. Δ., & Κοκοζίδου, Α. (2014). "Ο λύκος αλλιώς: πώς να 'ναι, πώς; Ψάξε και θα βρεις, κριτικά αν το σκεφτείς". Ο Κριτικός Γραμματισμός στο Νηπιαγωγείο: Ένα Πρόγραμμα Εφαρμογής του. In Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, & Σ. Χατζησαββίδης (Eds.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη»*. <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>.

Γώτη, Ε., (2015). *Ταξιδεύοντας με τον Γραμματισμό στο Νηπιαγωγείο*, εκδ. Λεξίτυπον. Αθήνα.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε., (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Ζάχος, Δ. (2019). *Κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση: ορισμένες κριτικές παρατηρήσεις* (No. IKEECONF-2020-1438, pp. 546-554). Aristotle University of Thessaloniki.

- Κουτσογιάννης, Δ. (2013). Κριτικοί Γραμματισμοί: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Πραγματικότητα. *Στα Πρακτικά Πανελληνίου συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη*, 1-3.
- Koutsogiannis, D. (2013). Κριτικοί Γραμματισμοί: Διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα [Criticalliteracies: International experience and Greek reality]. In E. Griva, D. Koutsogiannis, K. Dinas, A. G. Stamou, A. Chatzipanagiotidi, & S. Chatzisavvidis (Eds.), *Proceedings of the Conference ‘Critical Literacy in School Practice’*. Retrieved from <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>
- Κουτσογιάννης, Δ. 2015. Οι Γνώσεις για τη Γλώσσα και η λογική της Βάσης Δεδομένων. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (προσπελάστηκε στις 15/10/2021), <http://www.greek-language.gr/digitalResources/el/index.html>.
- Κωστούλη, Τ., & Χατζηνικολάου, Α. (2011). Γλωσσική Εκπαίδευση, γραμματισμός και πρακτικές γραμματισμού σε μικτές τάξεις. *Κείμενο στον επιμορφωτικό φάκελο του Προγράμματος Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά του ΠΤΔΕ ΑΠΘ*, διαθέσιμο στο <http://roma.ed.auth.gr/en/node/16>, ανακτήθηκε στις, 3(1), 2014.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Προγράμματα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση, Πρώτη έκδοση, Αθήνα, 2021. Διαθέσιμο στο : <http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μητσκοπούλου, Β. (2001), «Γραμματισμός», στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο : [https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_e1/](https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/)
- Νέου, Α. Κ. (2019). *Πρακτικές γραμματισμού και ταυτότητες στο νηπιαγωγείο* (No. GRI-2019-23978). Aristotle University of Thessaloniki.
- Ντίνας, Κ. (2013). Η γλωσσική ποικιλότητα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού. Στο Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (επιμ.), *Γλώσσα και σύγχρονη (πρωτοσχολική) εκπαίδευση. Επίκαιρες προκλήσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg, 265-303.

- Ντίνας, Κ. & Γώτη, Ε. 2016. Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη. Αρχίζοντας από το νηπιαγωγείο, εκδ. Gutenberg
- Οικονομάκου, Μ., 2017, Ο σχεδιασμός εφαρμογών κριτικού γραμματισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ένα δυναμικό πεδίο διδακτικού μετασχηματισμού. Πρακτικά του 23ου Διεθνούς Συνεδρίου "Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ετερότητα, Προσφυγικές Δομές και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα" (σσ. 587-599). Πάτρα: ΚΕΔΕΚ, Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών.
- Πλαίσιο αναφοράς ικανοτήτων για δημοκρατικό πολιτισμό. Περιεχόμενο, έννοιες και μοντέλο. (2020). (Επιμ. Η. Μακρή). Συμβούλιο της Ευρώπης. <https://www.humanrightsforbeginners.gr>
- Σούνογλου, Μ., Μιχαλοπούλου, Κ., (2018). Ανθρώπινα Δικαιώματα και Πολιτότητα στην Προσχολική Εκπαίδευση: Απόψεις παιδιών, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 35,65,106-123.
- Τεντολούρης, Φ., & Χατζησαββίδης, Σ. (2014a). Διδασκαλία της γλώσσας. Ιστορία, Επιστημολογία, Αναστοχαστικότητα. Αθήνα: Νεφέλη.
- Τεντολούρης, Φ., & Χατζησαββίδης, Σ. (2014b). Λόγοι του κριτικού γραμματισμού και η “τοποθέτηση” τους στη σχολική πράξη: Προς μια γλωσσοδιδασκτική αναστοχαστικότητα. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 34, 411-421.
- Τζαμαλή., Δ. (2014). Οι απόψεις των μαθητών της προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με το ζήτημα της ποιότητας εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο: Μια έρευνα «φωνής νηπίων». *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 70.
- Τουρκοχωρίτη, Ε., & Γρίβα, Έ. (2016). Νέο πρόγραμμα σπουδών στο Νηπιαγωγείο: ερμηνευτική προσέγγιση των στοιχείων της παιδαγωγικής του Κριτικού Γραμματισμού. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 7(2Α).
- Τσιτσανούδη - Μαλλίδη, Ν. (2011). Η γλώσσα των ΜΜΕ στο σχολείο. Μια γλωσσολογική προσέγγιση για την (προ)σχολική εκπαιδευτική διαδικασία. Αθήνα: Λιβάνης.
- Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2014). «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» με κωδικό ΟΠΣ:

- 295450 Οριζόντια Πράξη στις 8 Π.Σ., 3 Π.Στ. Εξ., 2 Π.Στ. Εισ. Υποέργο 1: «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης» Επιστημονικό Πεδίο: Πρώτη Σχολική Ηλικία. Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. Αναθεωρημένη Έκδοση, 2014. Αθήνα.
- Φ.Ε.Κ. 1376, τ. Β΄ 18-10-2001. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο
- ΦΕΚ 304 Β/13-3-2003. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο.
- Χατζηγεωργίου, Γ.(1998) Γνώθι το curriculum, Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηλουκά-Μαυρή, Ε. (2010). Από την Επικοινωνιακή-Κειμενοκεντρική Προσέγγιση στην Παιδαγωγική του Κριτικού Γραμματισμού (ή η Διδασκαλία του Γραπτού Λόγου στο Δημοτικό Σχολείο Σήμερα): η Περίπτωση της Κύπρου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 114-130.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2002). Η γλωσσική αγωγή στο Νηπιαγωγείο. Γλωσσικές δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού. Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών. *Φιλολόγος*, (113), 405-414.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Στο Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (Επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σελ. 35-52). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). *Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη* (No. IKEECONF-2014-1284). Aristotle University of Thessaloniki.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2010). Γλωσσοδιδασκτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό.
- Χλαπουτάκη, Ε. (2016). *Παιδαγωγικές πρακτικές κριτικού γραμματισμού* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Σχολή Παιδαγωγική Φλώρινας. Τμήμα Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών).

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Συνοπτική καταγραφή πρακτικών και ερευνών κριτικού γραμματισμού

---

<b>Μεγαλόφωνη ανάγνωση</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1 Labadie, Wetzel &amp; Rogers, 2012</li><li>2 Strachan, 2015</li><li>3 Rogers, Labadie and Pole, 2016</li><li>4 Kim, 2016α</li><li>5 Kim &amp; Cho, 2017</li><li>6 Labadie, 2017</li><li>7 Rodríguez Martínez, 2017</li><li>8 Wee, Kim &amp; Lee, 2017.</li></ol>
<b>Παιχνίδι ρόλων</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Tsakona, 2016</li><li>2. Karagiannaki &amp; Stamou, 2018</li><li>3. Weissman, R., 2018</li></ol>
<b>Υπαγόρευση ιστορίας</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Agesti <i>et al.</i>, 2018</li><li>2. Ruwaida <i>et al.</i>, 2018</li></ol>
<b>Αντίθετη αφήγηση ιστορίας</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Kim &amp; Hachey, 2021</li><li>2. Wee, Kim and Lee, 2017</li><li>3. Γώτη, Ντίνας, &amp; Κοκοζίδου, 2014</li></ol>
<b>Ερωτήσεις</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Γώτη, Ντίνας &amp; Κοκοζίδου, 2014</li><li>2. Delacruz &amp; Jackson, 2019</li><li>3. Wee, Kim &amp; Lee, 2017</li><li>4. Kim &amp; Cho, 2017</li><li>5. Kim &amp; Hachey, 2021</li></ol>

**ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Τα έντυπα και τα μέσα ως αντικείμενα εφαρμογής του κριτικού γραμματισμού.**

---

<b>Λαϊκά παραμύθια</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Γώτη, Ντίνας &amp; Κοκοζίδου, 2014</li><li>2. Kim &amp; Cho, 2017</li><li>3. Karagiannaki &amp; Stamou, 2018</li><li>4. Kim &amp; Hachey, 2021</li></ol>
<b>Βιβλία</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Rogers &amp; Labadie, 2015</li><li>2. Callow, 2017</li><li>3. Beneke, 2017</li><li>4. Pesonen, 2019</li><li>5. Burton, 2020</li><li>6. Papen, 2020</li></ol>
<b>ΜΜΕ και Τεχνολογία</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Chlapoutaki &amp; Dinas, 2014</li><li>2. Marsh, 2016</li><li>3. Albers, Vasquez &amp; Harste, 2017</li><li>4. Delacruz &amp; Jackson, 2019</li><li>5. Crawford <i>et al.</i> 2020</li></ol>

---

**ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού στο νηπιαγωγείο**

---

<b>Θετικά διακείμενοι απέναντι στη διδασκαλία πρακτικών κριτικού γραμματισμού</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Stribling, 2014</li><li>2. Kim, 2016α</li><li>3. Land <i>et al.</i>, 2018</li><li>4. Karagiannaki &amp; Stamou, 2018</li><li>5. Maloney <i>et al.</i>, 2019</li><li>6. O'Brien &amp; Comber, 2020</li><li>7. Kim &amp; Hachey, 2021</li></ol>
---	--

---

---

**Αμφιβολία / Αμφισβήτηση**

1. Lapp, Moss & Rowsell, 2012
2. Stribling & DeMulder, 2014
3. Blixen & Pannell, 2020

---

**ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Διδακτικά / μαθησιακά αποτελέσματα από την εφαρμογή της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού**

---

**Καλλιέργεια κοινωνικής  
δικαιοσύνης**

1. Lewison, Flint & van Sluys, 2002
2. Lapp, Moss & Rowsell, 2012
3. Labadie, Wetzel & Rogers, 2012
4. Stribling, 2014
5. Strachan, 2015
6. Rogers & Labadie, 2016
7. Rogers, Labadie,  
& Pole, 2016
8. Labadie, 2017
9. Kim, 2016a
10. Paul, 2020
11. Redondo, 2017
12. Rodríguez Martínez, 2017
13. Land, Taylor, Lavender & McKinnon,  
2018
14. Weissman, 2018
15. Maloney, Hayes, Crawford-Garrett, &  
Sassi, 2019
16. Paul, 2020
17. Blixen & Pannell, 2020
18. Crawford-Garrett & al, 2020
19. Pack 2020
20. Novianti, Thomas & To, 2021
21. Novianti, 2021

---

**Εμπλοκή των παιδιών σε  
αντιπαραθέσεις/αμφισβήτηση**

1. Marsh, 2016
  2. Karagiannaki & Stamou, 2018
-

- 
3. Kelly, 2017
  4. Albers, Vasquez, & Harste, 2017
  5. Tsakona, 2016
  6. Wee, Kim and Lee, 2017
  7. Ruwaida, Harun, Silawati, Ananthia, & Muliasari, 2018
  8. Kim & Cho, 2017
  9. Kellner & Share, 2019
  10. Papen, 2020
  11. Γώτη, Ντίνας & Κοκοζίδου, 2014
  12. Pesonen, 2019
  13. O'Brien & Comber, 2020
  14. Kim & Hachey, 2021

---

### **Κατανόηση**

**διαφορετικότητας/**

**πολυπολιτισμικότητας**

1. Wood, 2013
2. Chlapoutaki & Dinas, 2014
3. Kim, 2016 b
4. Beneke, 2017
5. Sciurba, 2017
6. Callow, 2017
7. Agesti, Ananthia, Muliasari, Harun & Silawati, 2018
8. Νέου, 2019
9. Delacruz & Jackson, 2019
10. Burton, 2020

---

### **Κατανόηση των δικαιωμάτων**

**του παιδιού**

1. Rogers & Labadie, 2016
2. Kokozidou, Goti & Dinas, 2020



**ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Πρακτικές κριτικού γραμματισμού στο νηπιαγωγείο ανά ήπειρο**

<b>ΕΛΛΑΔΑ</b>	<b>ΑΜΕΡΙΚΗ</b>	<b>ΑΣΙΑ</b>	<b>ΕΥΡΩΠΗ</b>	<b>ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ</b>
Kokozidou, Goti & Dinas, 2020	Strachan, 2015	Kim & Cho, 2017	Pesonen, 2019	Callow, 2017
Karagiannaki & Stamou, 2018	Rogers, Labadie & Pole, 2016	Agesti <i>et al.</i> , 2018	Papen, 2020	
Tsakona, 2016	Labadie, 2017	Ruwaida, <i>et al.</i> , 2018	Burton, 2020	
Νέου, 2019	Rodríguez-Martínez, 2017	Kim & Hachey, 2021	Marsh, 2016	
Chlapoutaki & Dinas, 2014	Labadie, Wetzel & Rogers, 2012	Wee, Kim & Lee, 2017	Blixen & Pannell, 2020	
Γώτη, Ντίννας & Κοκοζίδου, 2014	Rogers & Labadie, 2015	Novianti, Thomas & To, 2021		
	Beneke, 2017	Kim, 2016a		

	Delacruz & Jackson, 2019	Kim, 2016b		
	Crawford <i>et al.</i> , 2020	Novianti, 2021		
	Albers, Vasquez & Harste, 2017			
	Land et al, 2018			
	Maloney <i>et al.</i> , 2019			
	Stribling, 2014			
	O'Brien & Comber, 2020			
	Lapp, Moss & Rowsell, 2012			
	Paul, 2020			
	Redondo, 2017			
	Labadie, Wetzel & Rogers, 2012			
	Wood, 2013 Norris, Lucas, & Prudhoe, 2012			
	Rogers & Labadie, 2016			

	Stribling & DeMulder, 2014			
	Kellner & Share, 2019			
	Weissman, 2018			
	Kelly, 2017			
	Pack, 2020			