



11 - 12 ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ 2019, ΛΕΥΚΩΣΙΑ - ΚΥΠΡΟΣ

Γραμματισμός

και Σύγχρονη Κοινωνία:

Literacy Ταυτότητες, Κείμενα, Θεσμοί
and Contemporary Society:

Identities, Texts, Institutions

11 - 12 OCTOBER 2019, NICOSIA - CYPRUS

3ο Διεθνές Συνέδριο

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Γραμματισμός και Σύγχρονη Κοινωνία:
Ταυτότητες, Κείμενα, Θεσμοί

11-12 Οκτωβρίου 2019

Συνεδριακό Κέντρο «Φιλοξενία», Λευκωσία, Κύπρος

3rd International Conference

CONFERENCE PROCEEDINGS

Literacy and Contemporary Society:
Identities, Texts, Institutions

11-12 October 2019

“Filoxenia” Conference Centre, Nicosia, Cyprus

Για περισσότερες πληροφορίες και επικοινωνία / For more information
Ιστοχώρος Συνεδρίου / Conference Website: <http://www.pi.ac.cy/literacy>
Ηλεκτρονικό Ταχυδρομείο / Email: literacy_cyprus@cyearn.pi.ac.cy
Τηλέφωνα Επικοινωνίας / Telephone: +357 22402300

Οργανωτές Συνεδρίου / Organizers



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ
ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΝΕΟΛΑΙΑΣ
MINISTRY OF EDUCATION, CULTURE
SPORT AND YOUTH



ΠΑΙΔΑΓΟΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ
ΚΥΠΡΟΥ
CYPRUS PEDAGOGICAL
INSTITUTE

Συνδιοργανωτής Συνεδρίου / Co-Organizer



Πανεπιστήμιο Κύπρου
University of Cyprus



11 - 12 ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ 2019, ΛΕΥΚΩΣΙΑ - ΚΥΠΡΟΣ

Γραμματισμός
και Σύγχρονη Κοινωνία:
Literacy Ταυτότητες, Κείμενα, Θεσμοί
and Contemporary Society:
Identities, Texts, Institutions

11 - 12 OCTOBER 2019, NICOSIA - CYPRUS

Συντονισμός-Επιμέλεια/Coordination-Editing:

Σπύρος Σοφοκλέους
Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου
Spyros Sophocleous
Cyprus Pedagogical Institute

Γλωσσική Επιμέλεια/Language Editing:

Ευαγγελία Χαραλάμπους
Λειτουργός Υπηρεσίας Ανάπτυξης Προγραμμάτων
Evangelia Charalambous
Curriculum Development Unit - Cyprus Pedagogical Institute

Σχεδιασμός Εξωφύλλου/Cover Design:

Έλενα Ηλιάδου
Λειτουργός Υπηρεσίας Ανάπτυξης Προγραμμάτων
Elena Eliadou
Curriculum Development Unit - Cyprus Pedagogical Institute

Εποπτεία/Supervision:

Χρίστος Παρπούνας
Συντονιστής Υπηρεσίας Ανάπτυξης Προγραμμάτων
Christos Parpounas
Curriculum Development Unit Coordinator - Cyprus Pedagogical Institute

© ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ, ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΝΕΟΛΑΙΑΣ
MINISTRY OF EDUCATION, CULTURE, SPORT AND YOUTH
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ
CYPRUS PEDAGOGICAL INSTITUTE

ISBN: 978-9963-0-9202-4

3ο Διεθνές Συνέδριο

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

**Γραμματισμός και Σύγχρονη Κοινωνία:
Ταυτότητες, Κείμενα, Θεσμοί**

11-12 Οκτωβρίου 2019

Συνεδριακό Κέντρο «Φιλοξενία», Λευκωσία, Κύπρος

Ιστοσελίδα: <http://www.pi.ac.cy/literacy>



3rd International Conference

CONFERENCE PROCEEDINGS

**Literacy and Contemporary Society:
Identities, Texts, Institutions**

11-12 October 2019

“Filoxenia” Conference Centre, Nicosia, Cyprus

Website: <http://www.pi.ac.cy/literacy>



Οργανωτική και Συντονιστική Επιτροπή Συνεδρίου

Αθηνά Μιχαηλίδου-Ευριπίδου

Διευθύντρια Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου (Πρόεδρος)

Έλενα Χατζηκακού

Πρώτη Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου

Έλενα Ιωαννίδου

Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σταυρούλα Κοντοβούρκη

Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Χρίστος Παρπούνας

Συντονιστής Υπηρεσίας Ανάπτυξης Προγραμμάτων

Έλενα Ηλιάδου

Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου

Δέσπω Κυπριανού

Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου

Σπύρος Σοφοκλέους

Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου

Conference Organizing and Coordinating Committee

Athena Michaelidou-Evripidou

Director of the Cyprus Pedagogical Institute (President)

Elena Hadjikakou

Chief Education Officer, Cyprus Pedagogical Institute

Elena Ioannidou

Assistant Professor, University of Cyprus

Stavroula Kontovourki

Assistant Professor, University of Cyprus

Christos Parpounas

Coordinator of Curriculum Development Unit

Elena Eliadou

Cyprus Pedagogical Institute

Despo Kyprianou

Cyprus Pedagogical Institute

Spyros Sofokleous

Cyprus Pedagogical Institute



Επιστημονική Επιτροπή Συνεδρίου

Ειρήνη Χατζηλουκά-Μαυρή
Πρώτη Λειτουργός Εκπαίδευσης, Υπουργείο Παιδείας,
Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας

Γεωργία Κούμα
Πρώτη Λειτουργός Εκπαίδευσης, Υπουργείο Παιδείας,
Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας

Μαριλένα Καρυσολαίμου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σταυρούλα Τσιπλάκου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Δήμητρα Κάρουλλα-Βρίκκη
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, European University Cyprus

Άννα Χατζηπαναγιωτίδη
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Frederick University

Έλενα Ιωαννίδου
Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σταυρούλα Κοντοβούρκη
Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σαλώμη Παπαδήμα-Σοφοκλέους
Επίκουρη Καθηγήτρια, Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Κωνσταντίνα Χαραλάμπους
Επίκουρη Καθηγήτρια, European University Cyprus

Μαρίνα Ροδοσθένους-Μπαλάφα
Επίκουρη Καθηγήτρια, University of Nicosia

Ανδρούλα Παπακυριακού
Επίκουρη Καθηγήτρια, University of Nicosia

Σβιατλάνα Κάρπαβα
Λέκτορας, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Δήμητρα Μέσσιου
Επιθεωρήτρια Δημοτικής Εκπαίδευσης, Υπουργείο Παιδείας,
Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας

Χριστίνα Παπασολομώντος
Προϊσταμένη Τομέα Εκπαιδευτικής Τεκμηρίωσης
Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου

Γιασεμίνα Καραγιώργη
Προϊσταμένη Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης
Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου

Θεώνη Νεοκλέους
Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Μαρία Ηρακλέους
Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου

Δέσπω Κυπριανού
Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου

Σπύρος Σοφοκλέους
Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου

Scientific Conference Committee

Irene Hadjilouca-Mavri
Chief Education Officer, Ministry of Education,
Culture, Sport and Youth

Georgia Kouma
Chief Education Officer, Ministry of Education,
Culture, Sport and Youth

Marilena Karyoleμου
Associate Professor, University of Cyprus

Stavroula Tsiplakou
Associate Professor, Open University of Cyprus

Dimitra Karoulla-Vrikki
Associate Professor, European University Cyprus

Anna Chatzipanagiotide
Associate Professor, Frederick University

Elena Ioannidou
Assistant Professor, University of Cyprus

Stavroula Kontovourki
Assistant Professor, University of Cyprus

Salomi Papadima-Sophocleous
Assistant Professor, Cyprus University of Technology

Constadina Charalambous
Assistant Professor, European University Cyprus

Marina Rodosthenous-Balafa
Assistant Professor, University of Nicosia

Androulla Papakyriakou
Assistant Professor, University of Nicosia

Sviatlana Karpava
Lecturer, University of Cyprus

Demetra Messiou
Inspector in Primary Education, Ministry of Education,
Culture, Sport and Youth

Christina Papasolomontos
Head of the Department of Educational Documentation,
Cyprus Pedagogical Institute

Yiasemina Karagiorgi
Head of the Centre of Educational Research and Evaluation,
Cyprus Pedagogical Institute

Theoni Neokleous
Special Teaching Staff, University of Cyprus

Maria Eracleous
Cyprus Pedagogical Institute

Despo Kyprianou
Cyprus Pedagogical Institute

Spyros Sophocleous
Cyprus Pedagogical Institute



Καλωσόρισμα από τη Διευθύντρια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, Δρα Αθηνά Μιχαηλίδου-Ευριπίδου
Welcome Greetings by the Director of the Cyprus Pedagogical Institute, Dr. Athena Michaelidou-Evripidou



Χαιρετισμός από τον Υπουργό Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας, Δρα Κώστα Χαμπιαούρη
Opening Speech by the Minister of Education, Culture, Sport and Youth, Dr. Costas Champiaouris



Keynote Speaker/Κεντρική Εισήγηση:

FROM EVENTS TO ASSEMBLAGES: TRANSBORDER LITERACIES IN AN EMBORDERED WORLD

Mike Baynham, Professor, University of Leeds



Keynote Speaker/Κεντρική Εισήγηση:

E-LEARNING ECOLOGIES: INNOVATIVE APPROACHES TO TEACHING AND LEARNING FOR THE DIGITAL AGE

Bill Cope, Professor, University of Illinois



Keynote Speaker/Κεντρική Εισήγηση:
**SHARING (INSTAWORTHY) LIFE-IN-THE-MOMENT: ON THE SOCIAL MEDIA APPS'
CO-OPTING OF 'MY'/'YOUR' STORY**
Alexandra Georgakopoulou, Professor King's College London



Keynote Speaker/Κεντρική Εισήγηση:
**MULTILITERACIES AND "TRANSPOSITIONAL GRAMMAR: REFRAMING MULTIMODAL
MEANING MAKING**
Mary Kalantzis, Professor, University of Illinois



Χορωδία Φλάουτων του Μουσικού Σχολείου Λεμεσού «Μάριος Τόκας»
Flute Choir of the public Limassol Music School «Marios Tokas»

ΤΑ ΟΡΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΟΙ ΟΡΟΙ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ: ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ. ΓΙΑ ΤΗ «ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ» ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Άννα Αφεντουλίδου
Αποσπασμένη φιλόλογος στο Ι.Ε.Π.
annaafen@hotmail.com

Περίληψη

Σκοπός της προκείμενης εισήγησης είναι να παρουσιαστούν τρόποι προαγωγής του συναισθηματικού Γραμματισμού με όχημα τη λογοτεχνική (τυπική και άτυπη) εκπαίδευση ως μέσο εκδίπλωσης ψυχοσυναισθηματικών στοιχείων, με τις διαδικασίες της λεγόμενης (λογοτεχνικής) «Δημιουργικής Γραφής» ως παιδαγωγικό εργαλείο διερεύνησης της συναισθηματικής ταυτότητας αλλά και υποστήριξης για νέους/νέες με ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα. Η μεθοδολογία στηρίζεται σε παραδείγματα εφαρμογών της λογοτεχνικής έκφρασης μέσω τεχνικών της «Δημιουργικής Γραφής», που βασίζονται στη σχετική διεθνή αλλά και ελληνική εμπειρία. Το κύριο συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει η μελέτη μιας «δοκιμαστικής» εφαρμογής των ανωτέρω σε τρεις γυμνασιακές τάξεις είναι ότι πολλές φορές μετατρέπεται σε κανάλι αποτύπωσης προβλημάτων ψυχικής υγείας, που σχετίζονται με την ενδοοικογενειακή βία, τον σχολικό εκφοβισμό, την εξάρτηση από το διαδίκτυο, την χρήση ουσιών, την παραβατική συμπεριφορά και λειτουργεί ως μια αφόρμηση έκφρασης και αναζήτησης στήριξης.

Λέξεις-κλειδιά: λογοτεχνική εκπαίδευση, συναισθηματικός γραμματισμός, δημιουργική γραφή

Abstract

The purpose of this presentation is to present ways that project emotional literacy through literary education as a means of finding psycho-emotional information through the techniques of the so-called "Creative Writing". This is used as a pedagogical tool for finding emotional identity as well as support for young people with psycho-emotional issues. The methodology is based on examples of applications of literary expression through "Creative Writing", which are based on relevant international as well as Greek experience. The main conclusion drawn from the study of a "trial" application of the above to the classes of high-school is that it often becomes an entity for capturing mental health problems related to domestic violence, school bullying, internet addiction, substance use and abusive behavior. It serves as a cause for students to express all this and seek mental help and support.

Keywords: literary education, emotional literacy, creative writing

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η προαγωγή του γλωσσικού, κριτικού και συναισθηματικού Γραμματισμού μέσω της Λογοτεχνίας και της λογοτεχνικής (τυπικής και άτυπης) εκπαίδευσης ως όχημα εμπάθυνας και κατανόησης σε όλα τα επίπεδα γλωσσολογικής προσέγγισης και ως τρόπος εκδίπλωσης ψυχοσυναισθηματικών στοιχείων, είναι ένα διαρκές ζητούμενο. (McLaughlin & DeVogd, 2004: 22-26). Ένας τρόπος που τα τελευταία χρόνια έχει αποκτήσει ερείσματα και ολοένα αυξανόμενους υποστηρικτές και θιασώτες είναι και η λεγόμενη «Δημιουργική Γραφή». Την Δημιουργική Γραφή την έχουμε γνωρίσει, βέβαια, με διάφορες εκδοχές και γι' αυτό ως μέθοδος έχει γνωρίσει και αρκετές αμφισβητήσεις, αλλά στην προκείμενη εκπαιδευτική πρόταση επιλέγουμε τη μορφή εκείνη της «Δημιουργικής Γραφής» που βασίζεται σε ερευνητικά δεδομένα και επιστημονικά πορίσματα της Ψυχολογίας, τόσο της γνωσιακής-συμπεριφορικού τύπου προσέγγισης όσο και της ψυχαναλυτικής. Ας μη λησμονούμε ότι χρησιμοποιείται πλέον εκτεταμένα και ως παιδαγωγικό εργαλείο εκπαιδευτικής ή/και θεραπευτικής υποστήριξης για νέους/νέες με ψυχοσυναισθηματικές διαταραχές.

Θα παραθέσουμε αρκετά παραδείγματα εφαρμογών της λογοτεχνικής έκφρασης μέσω τεχνικών της «Δημιουργικής Γραφής» που βασίζονται στη σχετική διεθνή αλλά και ελληνική εμπειρία (κοινότητες όπου ήδη εφαρμόζεται: Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, κοινότητες απεξάρτησης, θεραπευτικές ομάδες για διαταραχές ψυχογενούς υπόβαθρου, ομάδες αυτοβοήθειας κ.α.) και θα ακολουθήσουν συμπεράσματα που συσπειρώνονται γύρω από το πλαίσιο λειτουργίας της λογοτεχνικής έκφρασης, το οποίο χάρη στις εργαστηριακές συνθήκες της Δημιουργικής Γραφής, –επειδή ακριβώς λαμβάνει χώρα εντός μιας συγκροτημένης κοινότητας– εξασφαλίζει ικανοποιητικά την επιθυμητή αλληλεπίδραση, ενώ εκ παραλλήλου δίνει χώρο και στην ατομική έκφραση (Φωτόπουλος κ.ά., 2017).

Θεωρητικοί προβληματισμοί

Προϋποθέσεις και όρια

Από πολλούς ερευνητές έχει τεθεί ο προβληματισμός της συσχέτισης του κριτικού γραμματισμού με την προσέγγιση του «αισθητικού», όπως και η αναρώτηση που αναφέρεται στον αποκλειστικά ορθολογικό, ή μη, προσανατολισμό του κριτικού γραμματισμού. Το ερώτημα που προκύπτει έχει διατυπωθεί και ως εξής (Παπαρούση, 2014) «Κατά πόσον ο κριτικός γραμματισμός είναι ικανός να προσεγγίσει με ουσιαστικό τρόπο το “αισθητικό”, δηλαδή να δώσει σημασία στην ατομική ταυτότητα, στην ανθρώπινη συγκίνηση, τη δημιουργικότητα, την αξία των κειμένων (Misson&Morgan, 2006) καθώς και αν όλες οι πρακτικές κριτικού γραμματισμού [μοιάζουν να] στοχεύουν αποκλειστικά και μόνο στη λογική, [να] βασίζονται στην ανάπτυξη συλλογισμών και στην επιχειρηματολογία και καθόλου στην συναισθηματική εμπλοκή με το κείμενο, το παιχνίδι και την απόλαυση (Janks, 2002).

Παρουσιάζοντας στην παρούσα εισήγηση πλευρές και χρήσεις της «Δημιουργικής Γραφής», σε έναν προσανατολισμό αποφυγής του παραπάνω αφοριστικού αποκλεισμού, θα προσπεράσουμε θεωρητικές πλευρές που σχετίζονται με την ορθότητα ή μη του όρου, ο οποίος ως μετάφρασμα έχει δεχθεί αρκετές αμφισβητήσεις. Επίσης θα ήταν μάλλον εκ του περισσού να

αναφερθούμε στις ποικίλες ερμηνείες που έχουν αποδοθεί κατά καιρούς στην έννοια της «δημιουργικότητας», τόσο σε σχέση με την τέχνη, όσο και αναφορικά με άλλα, πιο ορθοτομημένα ή λογοκρατούμενα πεδία, είτε επιστημονικά είτε και όχι, τα οποία είναι εντελώς διακριτά μεταξύ τους. Μια ακόμη πλευρά, που έχει ερευνητική σημασία αλλά δεν συνάδει με τον σκοπό και τους επί μέρους στόχους της προκείμενης παρουσίασης –και ως εκ τούτου δεν θα αναλυθεί– είναι επίσης η επιχειρηματολογία υπέρ ή/και κατά του διδακτού ή διδακτέου της διαδικασίας της λογοτεχνικής γραφής: εκκινώντας από το προκειμενικό υλικό, τον σχεδιασμό του κειμένου, τα δημιουργικά στάδια, την επεξεργασία ως το τελικό της αποτέλεσμα –με επικυρίαρχο το αισθητικό έναντι των άλλων του προταγμάτων.

Ένα ακόμη θεωρητικό ερώτημα, στο οποίο έχουν δοθεί αρκετές συγκρουσιακές απαντήσεις είναι επίσης το αν η Δημιουργική Γραφή συνιστά έναν σχετικά αυτόνομο «επιστημονικό κλάδο», του οποίου ο κατάλληλος περιβάλλων χώρος δεν μπορεί παρά να είναι ο πανεπιστημιακός ή αποτελεί ένα ανοιχτό πεδίο στο οποίο διακινούνται διαφορετικές τάσεις, μέθοδοι, προσεγγίσεις κ.λπ. από όσους και όσες έχουν τη βιωματική εμπειρία της γραφής, είναι δηλαδή οι ίδιοι και οι ίδιες συγγραφείς. Όλα τα προαναφερθέντα αποτελούν εκφάνσεις μιας θεωρητικής διαμάχης με αρκετή προϊστορία αλλά και συγχρονικές διαστάσεις με ποικίλες αμφισβητήσεις, ανακατατάξεις και συγκρούσεις.

Δεν είναι τυχαίο ότι έχει ενταχθεί ως διδακτικό αντικείμενο στα προγράμματα σπουδών αρκετών πανεπιστημίων όπως είναι, για παράδειγμα, το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας και το Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο όπου αποτελεί αυτόνομο (ή/και διαπανεπιστημιακό/διδρυματικό) Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα. Είναι χαρακτηριστικό το πώς περιγράφεται: «Αντικείμενο του προγράμματος είναι η κατάρτιση επιστημόνων και ερευνητών στον χώρο των Ανθρωπιστικών Σπουδών και των Επιστημών της Αγωγής[...]. Στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων καλούνται να βρουν τρόπους και να υιοθετήσουν στρατηγικές, προκειμένου να βελτιώσουν και να εξελίξουν τις συνθήκες της διδασκαλίας και της μάθησης. [...] Το πρόγραμμα Δημιουργική Γραφή δύναται να συνεισφέρει τα μέγιστα στον τομέα αυτόν, ενεργοποιώντας τη δημιουργικότητα κάθε ατόμου. Το πρόγραμμα τίθεται στο επίκεντρο της σύγχρονης θεώρησης των Ανθρωπιστικών Σπουδών, αλλά και μιας εκπαιδευτικής πολιτικής με στόχο τις πλέον σύγχρονες, καινοτόμες και αποτελεσματικές διαδικασίες βασικής και εφαρμοσμένης έρευνας (Ε.Α.Π. portal, 2019).

Σχετικά σεμιναριακά μαθήματα δίνονται και από το Ε.Κ.Π.Α. με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπου αναφέρεται: «[...] το πρόγραμμα είναι δομημένο καθαρά σε πρακτική βάση και ασχολείται με όλα τα καθιερωμένα είδη δημιουργικής γραφής: τη μικρή ιστορία/διήγημα, τη νουβέλα, το μυθιστόρημα, το κινηματογραφικό και το τηλεοπτικό σενάριο καθώς και τη θεατρική γραφή. Στην αρχή αναλύονται συνοπτικά τα αναγκαία θεωρητικά όρια του κάθε είδους και μετά δίνονται συγκεκριμένα παραδείγματα από κάθε είδος γραφής, τα οποία αναλύονται και επεξηγούνται» (Ε.Κ.Π.Α., e-learning, 2019).

Ένα σημείο που θα άξιζε σχολιασμού είναι η δημοτικότητα αυτών των σχετικών μαθημάτων «Δημιουργικής Γραφής», σεμιναρίων, εργαστηρίων κ.λπ. των οποίων η εμφάνιση έχει αυξηθεί κατακόρυφα τα τελευταία χρόνια· μαθήματα που αφορούν κυρίως σε ενήλικες, αλλά επεκτείνονται σε όλες τις ηλικίες. Μαθήματα που γίνονται όχι μόνο από πανεπιστημιακούς φορείς με μορφή

σεμιναριακών μαθημάτων, αλλά και από συλλόγους, φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης, ή και ιδιώτες, από εκδοτικούς οίκους και συγγραφείς, ερασιτεχνικά αλλά και επαγγελματικά, με μικρότερη ή μεγαλύτερη χρονική διάρκεια (πρώην *Εθνικό Κέντρο Βιβλίου*, εκδόσεις *Ιανός*, *Πατάκης*, *Μεταίχμιο* κ.α.). Δεν υπάρχουν ακόμη οι ανάλογες ποσοτικές και ποιοτικές έρευνες, αλλά η αύξηση αυτή και μάλιστα, όταν γίνεται επί πληρωμή, σε περίοδο οικονομικής κρίσης, εικάζουμε ότι δεν οφείλεται μόνο –ή κυρίως– στο ότι είναι τόσοι πολλοί οι επίδοξοι συγγραφείς, αλλά και σε άλλου είδους ανάγκες, κοινωνικής αλληλεπίδρασης και ατομικής αυτοέκφρασης. Δεν είναι τυχαίο ότι ανάλογες τεχνικές χρησιμοποιούνται και από ψυχοθεραπευτικούς φορείς ή από φορείς υποστήριξης και συμβουλευτικής σε ψυχικά ασθενείς, εξαρτημένα άτομα ή ευπαθείς κοινωνικές ομάδες. Στο σημείο αυτό εντοπίζεται εκείνο που εκπαιδευτικά και αναφορικά με το συγκεκριμένο θέμα μάς ενδιαφέρει (Γκιβάλου, 2013: 88-93).

Εκπαιδευτική θεωρία και πράξη

Όταν χρησιμοποιείται στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει παρατηρηθεί ότι δρα απελευθερωτικά κάτι που μπορεί να ερμηνευθεί από τα εξής σημεία:

Το πλαίσιο λειτουργίας της «Δημιουργικής Γραφής» διαμορφώνεται εντός μιας συγκροτημένης ομάδας, όπως είναι αυτή μιας σχολικής «τάξης». Η τελευταία εξασφαλίζει μια επιθυμητή αλληλεπίδραση σε ένα σχετικά «ασφαλές» περιβάλλον, αλλά με μια διαδικασία κατά την οποία δίνεται χώρος και στην εξατομίκευση, δηλαδή στην ατομική έκφραση, σε ένα πιο «ελεύθερο» πλαίσιο από αυτό ενός συμβατικού μαθήματος.

Οι μηχανισμοί και τα εργαλεία της επιτρέπουν τη βαθύτερη έκφραση των πιο μύχιων σκέψεων και συναισθημάτων (μια που αξιοποιούνται τεχνικές, όπως συνειρμοί, χρήση εικόνων, συμβόλων, χρωμάτων, ονείρων κ.λπ.) τα οποία, αρκετές φορές, ανήκουν στον χώρο του μη-συνειδητού και άρα λειτουργούν σε μεγάλο βαθμό αυτογνωστικά.

Δίνοντας μορφή σ' αυτό που λέμε πιο απλά το «ψυχικό» μας «φορτίο», δρουν κατά κάποιον τρόπο θεραπευτικά και δίνουν τον απαραίτητο χώρο, ώστε η γραπτή (αλλά και προφορική) γλωσσική έκφραση να γίνει μια πιο ελεύθερη και πιο ευχάριστη δραστηριότητα για τους μαθητές και τις μαθήτριες, οι οποίοι έχουν συνηθίσει να αντιμετωπίζουν την παραγωγή λόγου ως μια καταναγκαστική και τυποποιημένη εκπαιδευτική διαδικασία, στην οποία καλούνται να συμμετάσχουν, για να αξιολογηθούν.

Εξάλλου, υπάρχει σχετική εμπειρία και διεθνής αλλά και ελληνική από παρόμοιες ομάδες που λειτουργούν, για παράδειγμα σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, σε κοινότητες απεξάρτησης ή σε θεραπευτικές ομάδες για ποικίλες διαταραχές ψυχογενούς υπόβαθρου ή σε ομάδες αυτοβοήθειας και για άλλου είδους παθήσεις, όπως ο καρκίνος (Γκιβάλου, 2013: 125-128).

Αν εξειδικεύσουμε τώρα στον χώρο της γενικότερης τυπικής εκπαίδευσης, στον χώρο της Δευτεροβάθμιας η εμπειρία είναι βραχύχρονη, χωρίς συστηματικό χαρακτήρα και χωρίς δεδομένα αποτίμησης (Γρόσδος, 2014: 178-182).

Σχετικά με τα Προγράμματα Σπουδών και την πρόβλεψή τους για τις δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής, θα αναφερθώ μόνο στα όσα ορίζονται στα Νέα Προγράμματα Σπουδών που έχουν αναρτηθεί από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Υ.ΠΑΙ.Θ. της Ελλάδας, στην οικεία ιστοσελίδα, όπου

υπάρχει και η άποψη ότι «ως μεθοδολογία προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων για την κατάκτηση γλωσσικών και συγγραφικών δεξιοτήτων μπορεί να προσφέρει την ζητούμενη μετατόπιση από την “κατανόηση” και την “ερμηνεία” του κειμένου στη διερεύνηση της σύνθεσης και παραγωγής του».(Ι.Ε.Π. portal, 2019)

Ένα μοντέλο εκπαιδευτικής πράξης

Στοιχεία εφαρμογής, διαδικασίες και υλικό

Για να γίνουν όλ' αυτά κατανοητά, θα αναφερθώ στην εκπαιδευτική μου εμπειρία (125 περίπου μαθητές και μαθήτριες Α', Β', Γ' τάξεων Γυμνασίου κατά τις σχολικές χρονιές 2014-2015, 2015-2016, 2016-2017) από την εφαρμογή ποικίλων μορφών των τεχνικών της Δημιουργικής Γραφής ως τρόπου αυτοέκφρασης στα πλαίσια του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, όπου προβλέπονται και δραστηριότητες «Δημιουργικής Γραφής».

Θα ήθελα να δώσω έμφαση στον τομέα του «συναισθηματικού γραμματισμού» και στο πόσο μπορεί πραγματικά να συμβάλει στην ικανότητα αναγνώρισης και έκφρασης συναισθημάτων. Έχω διαπιστώσει ότι αποτελεί ένα πολύ διάφανο «διαγνωστικό» (χρησιμοποιώ τον όρο «διαγνωστικό» αρκετά καταχρηστικά) αποτύπωμα προβληματισμών αλλά και προβλημάτων ψυχοσυναισθηματικής φύσεως. Υπάρχουν αρκετά παραδείγματα από μαθητές και μαθήτριες που αντιμετώπιζαν προβλήματα σχετικά με την ενδοοικογενειακή βία, τον σχολικό εκφοβισμό, την εξάρτηση από το διαδίκτυο, τη χρήση ουσιών από άτομα μέσα στην οικογένεια, τις διαταραχές προσωπικότητας που εκφράζονται με παραβατική συμπεριφορά, τα οποία λάνθαναν σε ένα βαθύτερο επίπεδο και βρήκαν την ευκαιρία στα πλαίσια των κειμένων που παρήγαγαν τα παιδιά να εκφραστούν και να βρουν χώρο εκδίπλωσης, συναισθησίας και συνειδητοποίησης, έτσι ώστε να αναζητήσουν βοήθεια και υποστήριξη.

Δραστηριότητα πρώτη

Μπορούμε να ξεκινήσουμε διαβάζοντας ένα κείμενο που ενδέχεται να είναι λογοτεχνικό, δηλαδή μυθοπλασίας, πεζογραφικό ή ποιητικό ή ενδέχεται να είναι και ευρύτερα βιωματικό ενός/μιας συγγραφέα, δηλαδή μια συνέντευξη ή μια προσωπική μαρτυρία.

Εκείνο που διαφοροποιεί αυτήν την ανάγνωση από τη συνήθη ανάγνωση στα άλλα πλαίσια του μαθήματος π.χ. της Λογοτεχνίας ή της Νεοελληνικής Γλώσσας βρίσκεται στο ότι αυτό που μας ενδιαφέρει δεν είναι τι καταλαβαίνει ο μαθητής/η μαθήτρια και πώς μπορεί να εξηγήσει γλωσσικά σωστά αυτό που κατάλαβε, αλλά τι νιώθει. Ποια συναισθήματα τού γεννά και πώς μπορεί ο ίδιος/η ίδια να αναλάβει έναν ρόλο μέσα στο κείμενο που διάβασε, αλλάζοντας τις συντεταγμένες του έτσι, ώστε να δημιουργείται ένας κόσμος με την δική του ταυτότητα.

Το κείμενο που θα επιλέξουμε δεν θα πρέπει να είναι πολύ καθοδηγητικό, διδακτικό ή περιοριστικό ως προς το συναίσθημα και τις συνθήκες που το γεννούν. Το καλύτερο είναι να επιλέξουμε ένα κείμενο «ανοιχτό» ή ένα κείμενο που θα τροποποιήσουμε αφήνοντάς το αρκετά ανοιχτό, ώστε να συμπληρωθεί από τον καθένα σύμφωνα με όσα «κουμπώνουν» κατά κάποιον τρόπο μέσα του...

Από το πολύ γνωστό βιβλίο της Άλκη Ζέη *Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες* της πήρα ένα τμήμα από το 1^ο κεφάλαιο, αφαιρώντας τα ονόματα, το φύλο και τις ιδιότητες και ζήτησα από τους μαθητές και τις μαθήτριες να υιοθετήσουν τον ρόλο του αφηγητή/αφηγήτριας, έτσι ώστε να σχηματίσουν τη δική τους αφήγηση.

Παραθέτω το απόσπασμα:

«Λένε πως δεν γίνεται να θυμάσαι από τη στιγμή που γεννιέσαι. Λένε πως οι πρώτες εικόνες της ζωής σου έρχονται στον νου πολύ αργότερα, μα και αυτές είναι σκόρπιες και θαμπές. Ας λένε.

Σε λίγο θα κλείσω τα (δεκατρία). Τη στιγμή όμως που γεννήθηκα τη βλέπω μπροστά μου ολοκάθαρα. Είναι, λέει, γιατί έχω ακούσει να την διηγούνται, και νομίζω... Τι νομίζω αφού μου παρουσιάζεται μπροστά μου σαν τις φωτογραφίες από τα ταξίδια μας που δείχνει ο μπαμπάς στους φίλους του. Άκου το φαντάστηκα! Πού να τη βρω τη φαντασία; Δεν φαντάζομαι τίποτα. Μου το λέει στο σχολείο και η καθηγήτρια των ελληνικών, η ελληνικού, όπως την λένε τα παιδιά: "Σου λείπει η φαντασία". Ό, τι συμβαίνει μπορώ να το περιγράψω και πολύ καλά μάλιστα. Γι' αυτό είμαι άνισ(ος/η). Πότε 19 στην Έκθεση, πότε 11. Δηλαδή σε όλα μου είμαι άνισ(ος/η). Πότε πάνω πότε κάτω. Πότε αγαπώ πότε μισώ. Να με κάνουν όμως να πιστέψω πως δεν θυμάμαι τη στιγμή που βγήκα από την κοιλιά της μαμάς, δεν θα το καταφέρουν με καμιά δύναμη.

Δεν τσίριζα όπως ένα μωρό που είδα σε ένα ντοκιμαντέρ στην τηλεόραση. Ήμουν τυλιγμένη σε αράχνες. Πάλευα με χέρια και με πόδια να ξεμπλέξω. Κάποιος είπε –όχι ο μπαμπάς, εκείνος δεν άντεχε να μπει στην αίθουσα του τοκετού– μάλλον ο γιατρός γιατί η φωνή ήταν αντρική "Δεν ξανάδα βρέφος τυλιγμένο σε αράχνες". Κι ύστερα σου λένε δεν θυμάμαι!

Όσο έσπρωχνα να βγω, τόσο πιο πολύ μπερδευόμουν. Τέλος, ο γιατρός έκοψε μ' ένα ψαλίδι τις κλωστές, μ' ελευθέρωσε, μ' έπιασε από τα πόδια και με τράβηξε ψηλά. Είχα όμως τόσο κουραστεί που δεν μπορούσα να βγάλω άχνα. Δεν τα θυμάμαι βέβαια και όλα! Πώς βρέθηκα ας πούμε στην κούνια μου με τη γιαγιά σκυμμένη από πάνω μου. Τι έλεγε όμως στη νοσοκόμα, το άκουσα πεντακάθαρα: "Κίτρινο, ίδιο λειψανάκι". "Μη λέτε τέτοια λόγια, κυρία, αμαρτία".

Η αλήθεια είναι ότι η γιαγιά διηγείται, όπου βρεθεί κι όπου σταθεί, πως βγήκα τυλιγμένη σε αράχνες, πως δεν ακούστηκε κλάμα και πως ήμουν σαν λειψανάκι. Δεν είναι όμως γιατί την άκουγα. Το θυμάμαι. Αφού ακόμα και τώρα βλέπω πολλές φορές στον ύπνο μου πως είμαι μπλεγμέν(ος/η) σε δίχτυα και δίνω κλοτσιές να ξεμπλέξω. Ζύγιζα μόλις δύο κιλά και τετρακόσια γραμμάρια. Όχι βέβαια πως το θυμάμαι κι αυτό, αλλά το έχει γράψει η μαμά σ' ένα βιβλίο που το λένε «Τα πρώτα χρόνια του παιδιού μας». Είναι γεμάτο ερωτήσεις και η μαμά απαντάει σε όλες. Πού γεννήθηκα, ποια ημερομηνία ήταν, τι μέρα, τι ώρα, πόσο ζύγιζα... Μόνο για τις αράχνες δεν γράφει, γιατί δεν υπάρχει καμία ερώτηση που να λέει: "Γεννήθηκε το παιδί σας τυλιγμένο σε αράχνες;" Και όμως. Θα έπρεπε.[...]

Την/τον λένε Ισμήνη/Αριστοτέλη την γιαγιά/παππού και ο μπαμπάς ήθελε να με βγάλουν έτσι. Εκείνη/ος όμως ούτε να τ' ακούσει. Θα πέθαινα, φαίνεται, και δεν ήθελε να πάει τζάμπα τ' όνομα. Με βάφτισαν Κωνσταντίνα/ο κι έζησα.» (Ζέη, 2010: 10-14)

Μια άλλη δραστηριότητα, ως επέκταση ή/και συμπλήρωση της πρώτης, είναι να μοιράσουμε ή να δείξουμε στους μαθητές/στις μαθήτριες εικόνες με ιστούς αράχνης και να τους/τις ζητήσουμε να φανταστούν πώς είναι, όταν

κάποιος/α αισθάνεται συνεχώς ότι βρίσκεται μπλεγμένος/η μπλεγμένος σε έναν ιστό αράχνης... πώς γίνεται να συμβαίνει κάτι τέτοιο...αλλά από τον ρόλο του αφηγητή και όχι του παρατηρητή...

Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής μιας τέτοιας δραστηριότητας, ένας μαθητής Α΄ Γυμνασίου αποκάλυψε ότι έκανε πολλές πρωινές απουσίες, γιατί το βράδυ ξενυχτούσε παίζοντας στον υπολογιστή, συνήθεια που δεν ήξερε πώς να αντιμετωπίσει. Μια μαθήτρια Β΄ Γυμνασίου, που ζούσε μόνο με τη μητέρα της, εμπιστεύθηκε ότι επικοινωνούσε με ενήλικες στο Διαδίκτυο και μάλιστα σχεδίαζε να φύγει για να πάει να συναντήσει κάποιον σε άλλη πόλη –κάτι που το περιέμενε αλλά και το οποίο την φόβιζε ταυτοχρόνως.

Δραστηριότητα δεύτερη

Δίνουμε μια απλή ιστορία, μπορεί να είναι και ένα παραμύθι. Δίνουμε και ένα εναλλακτικό τέλος και ζητάμε από τους μαθητές και τις μαθήτριες να επιλέξουν ή να δημιουργήσουν ένα δικό τους τέλος στην ιστορία. Στη συγκεκριμένη εφαρμογή χρησιμοποιήθηκαν τα παραμύθια του Τζάνι Ροντάρι *Παραμύθια για να σπάμε κέφι*, τα οποία πραγματικά προσφέρονται για τέτοιου είδους δραστηριότητες, μια που είναι κάπως παιγνιώδη και γι’ αυτό πιο ευχάριστα και εύκολα προσβάσιμα.

Επέλεξα τις «Νυχτερινές Φωνές», όπου ο ήρωας δεν μπορεί να κοιμηθεί το βράδυ, γιατί ακούει συνεχώς κάποιον να θρηνεί. Κάθε βράδυ προσπαθεί να βοηθήσει και κάποιον άλλον δυστυχισμένο, με αποτέλεσμα ο ίδιος να μην μπορεί να κοιμηθεί.

Παραθέτω το απόσπασμα:

«Θυμάστε το παλιό παραμύθι με την πριγκίπισσα που δεν μπορούσε να κοιμηθεί επειδή υπήρχε ένα μπιζέλι κάτω από το τελευταίο στρώμα σ’ εκείνο το βουνό από στρώματα όπου κοιμόταν; Αν το θυμάστε, τότε θα καταλάβετε καλύτερα την ιστορία αυτού του ηλικιωμένου άντρα.

Μια νύχτα, ενώ είχε ήδη ξαπλώσει και ετοιμαζόταν να σβήσει το φως άκουσε κάτι. Ήταν μια φωνή που έκλαιγε...

-Παράξενο, είπε. Νομίζω ότι ακούω... Λες να έχει μπει κανείς στο σπίτι;

Ο ηλικιωμένος άντρας σηκώθηκε, φόρεσε τη ρόμπα του, έκανε το γύρο του μικρού του διαμερίσματος όπου ζούσε μόνος κι άναψε το φως...

-Όχι δεν είναι κανείς. Μάλλον θα ακούγεται από τους γείτονες.

Ο ηλικιωμένος άντρας επέστρεψε στο κρεβάτι του. Ύστερα από λίγο, να την πάλι η ίδια φωνή που έκλαιγε.

-Μάλλον έρχεται από τον δρόμο. Να δεις που κάποιος κλαίει εκεί κάτω. Καλύτερα να πάω να δω.

Ο ηλικιωμένος άντρας σηκώθηκε και πάλι, κουκουλώθηκε γιατί έκανε κρύο και κατέβηκε στον δρόμο.

-Εδώ νομίζω ότι ήταν, μα τώρα δεν βλέπω κανέναν. Μάλλον θα ακούγεται από τον διπλανό δρόμο.

Ακολουθώντας το κλάμα, ο ηλικιωμένος άντρας περπάτησε από δρόμο σε δρόμο κι από πλατεία σε πλατεία. Έκανε τον γύρο της πόλης και μόλις έφτασε στα τελευταία σπίτια του τελευταίου δρόμου, κάτω από μια εξώπορτα, συνάντησε έναν γεράκο που σιγόκλαιγε.

-Τι κάνετε εδώ; Είστε καλά;

Ο γεράκος ήταν ξαπλωμένος πάνω σε κάτι κουρέλια. Μόλος άκουσε πως κάποιος του μιλούσε τρόμαξε:

-Ποιος είστε εσείς; Κατάλαβα. Ο αφέντης του σπιτιού... Τα μαζεύω και φεύγω. Φεύγω τώρα.

-Και πού θα πάτε;

-Πού; Δεν έχω ιδέα. Δεν έχω σπίτι, δεν έχω κανέναν, βρήκα καταφύγιο εδώ... Κάνει κρύο απόψε. Για κοιμηθείτε εσείς στα παγκάκια ή στα πάρκα σκεπασμένοι με εφημερίδες και θα δείτε αν θα ξαναξυπνήσετε. Τι σας νοιάζει όμως εσάς; Τα μαζεύω και φεύγω...

-Όχι ακούστε. Περιμένετε... Δεν είμαι ο αφέντης του σπιτιού.

-Και τότε τι θέλετε; Να σας κάνω χώρο; Ελάτε, καθίστε. Δεν έχω κουβέρτες, αλλά υπάρχει χώρος για δύο.

-Ήθελα να σας πω... Στο σπίτι μου, αν θέλετε με πιστεύετε, είναι λίγο πιο ζεστά. Έχω κι έναν καναπέ...

-Καναπέ; Στα ζεστά;

-Εμπρός ελάτε. Και ξέρετε τι θα κάνουμε; Πριν πέσουμε για ύπνο, θα πιούμε ένα ζεστό φλιτζάνι γάλα...

Ο ηλικιωμένος κύριος και ο άστεγος γεράκος επέστρεψαν μαζί σπίτι. Την επόμενη μέρα, ο ηλικιωμένος κύριος πήγε τον γεράκο στο νοσοκομείο, γιατί έτσι όπως κοιμόταν στα πάρκα και στις εξώπορτες είχε αρπάξει γερή βρογχίτιδα. Όταν επέστρεψε σπίτι του, είχε πια νυχτώσει. Ο ηλικιωμένος άντρας έκανε να ξαπλώσει, όταν άκουσε και πάλι μια φωνή που έκλαιγε...

-Άντε πάλι, είπε. Δε χρειάζεται να κοιτάξω στο σπίτι. Δεν είναι κανείς εδώ. Δε χρειάζεται καν αν προσπαθήσω να κοιμηθώ. Καλύτερα να πάω να ρίξω μια ματιά.

Όπως και την προηγούμενη νύχτα, ο ηλικιωμένος άντρας βγήκε από το σπίτι του περπάτησε και ξαναπερπάτησε ακολουθώντας τη φωνή που έκλαιγε και που αυτή την φορά ερχόταν από πολύ μακριά...» [...] (Ροντάρι, 1980: 103-106).

Ένας μαθητής Β' Γυμνασίου περιέγραψε μια ψυχαναγκαστική εμμονή που είχε με αριθμητικές πράξεις, αισθανόταν δηλαδή ότι έπρεπε να κάνει πρώτα μια ακολουθία πράξεων και μετά μπορούσε να σηκωθεί από το κρεβάτι του, γι' αυτό και αργούσε συχνά στο σχολείο.

Επίσης χρησιμοποιήθηκε «Η περιπέτεια του Ρινάλντο», όπου ένα μικρό παιδί, ο Ρινάλντο, μετά από ένα χτύπημα στο κεφάλι, αποκτά την ιδιότητα να εμφανίζει ως αντικείμενο κάθε λέξη που προφέρει, με αποτέλεσμα να έχει οδηγηθεί σε απόγνωση η θεία του με την οποία ζει· γιατί ο Ρινάλντο λέει «παγωτό» και γεμίζει το σπίτι παγωτό ή «ποδήλατο» και γεμίζει το σπίτι ποδήλατα κ.ο.κ. Ο ίδιος ο συγγραφέας δίνει τρεις διαφορετικές εκδοχές τέλους. Εμείς ζητάμε από τα παιδιά να γράψουν ένα δικό τους τέλος και μετά διαβάζουμε τις διαφορετικές εκδοχές του συγγραφέα.

Παραθέτω το απόσπασμα:

«Μια μέρα ο Ρινάλντο έπεσε από το ποδήλατό του και γύρισε στο σπίτι του με ένα μεγάλο καρούμπαλο στο μέτωπο. Η θεία του με την οποία ζούσε, επειδή οι γονείς του είχαν μεταναστεύσει στη Γερμανία, για να βρουν δουλειά, τρόμαξε πολύ. Ήταν μια από αυτές τις θείες που τρομάζουν με το παραμικρό.

-Ρινάλντο, παιδί μου, τι έπαθες;

-Τίποτα θεία Ρόζα. Έπεσα από το ποδήλατο.

-Θεέ μου, τι τρομάρα ήταν αυτή!

-Αφού δεν με είδες να πέφτω.

-Μα ακριβώς γι' αυτό το λέω!

-Την επόμενη φορά που θα πέσω θα σε φωνάξω.

-Ρινάλντο, άσε τ' αστεία και πες μου, γιατί κουβάλησες το ποδήλατο μες στο σπίτι.

-Μες στο σπίτι; Έξω το άφησα, όπως πάντα.

-Και τότε ποιανού είναι αυτό το ποδήλατο;

Ο Ρινάλντο γυρνάει από την άλλη, προς τα εκεί που δείχνει το δάχτυλο της θείας, και βλέπει ένα κόκκινο ποδήλατο ακουμπισμένο στον τοίχο της κουζίνας.

-Δεν είναι δικό μου θεία. Το δικό μου είναι πράσινο. Πάντως είναι ωραίο ποδήλατο.

Ξαφνικά η θεία Ρόζα έβγαλε μια κραυγή.

-Τι έπαθες θεία;

-Κοίτα! Κι άλλο ποδήλατο!

-Δίκιο έχεις! Ωραίο είναι κι αυτό! Παράξενο! Σε λίγο όλο το σπίτι θα γεμίσει ποδήλατα!

Ακούγοντας τη θεία να ουρλιάζει και πάλι, ο Ρινάλντο αναγκάστηκε να κλείσει τ' αυτιά του. Όπως διαπίστωσε η θεία Ρόζα, όλο το σπίτι είχε γεμίσει ποδήλατα. Μόνο στο μπάνιο υπήρχαν δώδεκα. Τα δύο μάλιστα ήταν μέσα στην μπανιέρα.

-Ρινάλντο, παιδί μου, σε παρακαλώ μην ξαναπείς τη λέξη ποδήλατο!

Ο Ρινάλντο έσκασε στα γέλια.

-Αν είναι έτσι, τότε ας μιλήσουμε για κάτι άλλο. Θέλεις να μιλήσουμε για ζυπνητήρια; Ή μήπως για φρέσκιες καρύδες; Για κρέμες σοκολάτες ή για γαλότσες;

Η θεία λιποθύμησε. Όσο ο Ρινάλντο έλεγε αυτές τις λέξεις, το σπίτι πλημμύριζε από ζυπνητήρια, καρύδια, γλυκά και γαλότσες.

-Παιδί μου τι θα πω τώρα στους γονείς σου; Που είναι μακριά κι εσύ έχεις μια τέτοια αρρώστια;

-Μα τι αρρώστια κι αηδίες; Εγώ το βρίσκω πολύ βολικό. Αν θέλω να φάω παγωτό φιστίκι...

Πλοφ!

Και να το παγωτό, σερβιρισμένο σε γυάλινο μπολ.

-Κουταλάκι, είπε ο Ρινάλντο. Ή μάλλον ένα παγωτό κι ένα κουταλάκι ακόμη. Θεία δεν θέλεις κι εσύ παγωτό;

Αλλά η θεία Ρόζα δεν έδωσε καμία απάντηση. Είχε λιποθυμήσει για δεύτερη φορά.»[...] (Ροντάρι, 1980:121-127)

Μέσα από αυτήν τη δραστηριότητα μια μαθήτρια Γ' Γυμνασίου περιέγραψε τον φόβο που βίωνε, επειδή η μητέρα της ήταν αλκοολική και δεν ήξερε πώς να αναζητήσει βοήθεια ή τι μπορούσε να κάνει, για να το αντιμετωπίσει.

Δραστηριότητα τρίτη

Για να ξεκινήσουμε μια εντελώς καινούργια ιστορία μπορούμε να δώσουμε εικόνες και χρώματα, ώστε τα παιδιά να τις συνδυάσουν και να τις πλαισιώσουν λεκτικά ή/και κάποιες λέξεις τις οποίες οφείλουν να χρησιμοποιήσουν μέσα στην ιστορία. Πολύ αποτελεσματική αποδείχθηκε μια δραστηριότητα όπου χρησιμοποιήθηκαν εικόνες από πόρτες, τις οποίες οι μαθητές και οι μαθήτριες κλήθηκαν να τις βάψουν με όποιο χρώμα ήθελαν και μετά να φανταστούν τι θα δουν πίσω από μια τέτοια πόρτα αν την ανοίξουν και να το περιγράψουν ή να το αφηγηθούν σε ένα δικό τους κείμενο.

Μπορούμε να φτιάξουμε χάρτινα «ζάρια» (υπάρχουν και έτοιμα σε καταστήματα παιχνιδιών) και να κολλήσουμε σε κάθε επιφάνεια την εικόνα ενός αντικειμένου, (ή να γράψουμε μια λέξη). Τους ζητάμε να ρίξουν ο καθένας/η καθεμία τα ζάρια και όποιες εικόνες (ή λέξεις) εμφανιστούν να τις χρησιμοποιήσουν, για να δημιουργήσουν μια δική τους ιστορία.

Σημαντικό είναι, στην αρχή τουλάχιστον, να τονίσουμε ότι οι ιστορίες θα διαβαστούν με τυχαία σειρά, χωρίς να αποκαλυφθεί το όνομα του/της συγγραφέα της (έτσι ώστε να λειτουργήσει απελευθερωτικά)· θέτοντας σταθερά ως προϋπόθεση βέβαια να μην αναφέρονται με προσβλητικό τρόπο σε άλλα πρόσωπα και να μη χρησιμοποιούν βωμολοχίες.

Δραστηριότητα τέταρτη

Πολύ δημιουργικές αποδεικνύονται δραστηριότητες που σχετίζονται με τη μουσική (ή και τη ζωγραφική). Στα πλαίσια ενός τέτοιου «διακαλλιτεχνικού» διαλόγου πολύ αποτελεσματικά λειτούργησε το ποίημα/τραγούδι του Σαββόπουλου «Τα παιδιά που χάθηκαν», (από τον δίσκο *Το περιβόλι του τρελλού*, που επανακυκλοφόρησε το 1996 από την LYRA) το οποίο βάζουμε να ακουστεί και ζητάμε από τους μαθητές και τις μαθήτριες εστιάζοντας στις τρεις πρώτες στροφές, να γράψουν πώς νιώθει ένα παιδί που χάθηκε... να αφηγηθούν την ιστορία ενός παιδιού που χάθηκε με θέματα όπως: «Φαντάζομαι ότι είμαι εγώ ένα παιδί που χάθηκε... πού βρίσκομαι... τι κάνω...», «Πώς φαντάζομαι ένα στοιχειωμένο δάσος, ένα πηγάδι δράκου, πώς μπορεί να είναι η σπηλιά της στρίγκλας σήμερα σε μια πόλη...».

Παραθέτω το ποίημα:

Τα πιο ωραία παραμύθια
απ' όσα μου 'χεις διηγηθεί
αχ είν' εκείνα που μιλούσαν
για τα παιδιά που 'χουν χαθεί.

Για τα παιδιά που χάθηκαν
στο στοιχειωμένο δάσος
στις λίμνες στο βορρά
για τα παιδιά που χάθηκαν
στου δράκου το πηγάδι
στης στρίγκλας τη σπηλιά.

Σε συμμορίες με ζητιάνους
σε αχυρώνες και σ' αυλές
και σε καράβια του πελάγου
με λαθρεμπόρους πειρατές.
[...](Σαββόπουλος, youtube, 2018)

Κατά τη διαδικασία αυτής της δραστηριότητας, διαπιστώθηκε ότι ο μεγαλύτερος αδερφός μιας μαθήτριας Α΄ Γυμνασίου έκανε χρήση ουσιών, φάνηκε ότι ένα αγόρι Β΄ Γυμνασίου κακοποιούνταν από τον πατέρα του και γι' αυτό το έσκαγε συχνά από το σπίτι και από το σχολείο.

Αποτελέσματα- Συμπέρασμα

Όλες αυτές οι δραστηριότητες σκοπό έχουν να κάνουν τους μαθητές και τις μαθήτριες να σκεφθούν για τυχόν βαθύτερα πράγματα που τους απασχολούν, να νιώσουν ότι το σχολείο είναι ένας χώρος που δεν προσφέρει μόνο γνώση, με τρόπο που προσλαμβάνεται πολλές φορές καταπιεστικά και ασφυκτικά, αλλά προσφέρει και βοήθεια, συναισθηματική ενσυναίσθηση και ψυχολογική υποστήριξη.

Προσπαθώντας να ερμηνεύσω αυτή την προληπτική και προ-διαγνωστική λειτουργία της «Δημιουργικής Γραφής» στο σχολικό πλαίσιο, θα έλεγα πως σχετίζεται με το ότι έχει έναν πιο «ελεύθερο» χαρακτήρα, αποδεσμευμένο από τους συμβατικούς γνωστικά γλωσσικούς στόχους. Τα παιδιά δεν αισθάνονται το άγχος του «λάθους», διότι δεν κρίνεται η γραμματικοσυντακτική ορθότητα του λόγου τους, δεν κρίνονται οι ικανότητες ανάγνωσης, ερμηνείας ή αποκωδικοποίησης, οι ιστορίες που δημιουργούν επιλέγουμε –στην αρχή τουλάχιστον, μέχρι να υπάρξει η κατάλληλη εξοικείωση– να παραμείνουν ανώνυμες και να διαβαστούν από άλλα πρόσωπα.

Από την άλλη πλευρά, για τον/την εκπαιδευτικό δεν είναι δύσκολο να εντοπίσει και να ερμηνεύσει τα συναισθήματα και τις σκέψεις των μαθητών και μαθητριών του μέσα από τα κείμενά τους, διότι στις ηλικίες αυτές ξεκλειδώνονται πιο εύκολα βαθύτερα πράγματα, χωρίς να χρειάζεται κανείς να έχει ψυχολογικές γνώσεις ή υπόβαθρο ανάλογης εξειδίκευσης, για να καταλάβει (Νικολαΐδου, 2015). Και όχι μόνο αυτό. Πολύ συχνά παρατηρείται το εξής φαινομενικά οξύμωρο. Οι ρόλοι του ακαδημαϊκά ή στερεοτυπικά «καλού» και «κακού» μαθητή ανατρέπονται: παρατηρούμε ότι τα πιο απελευθερωμένα ή/και ευφάνταστα κείμενα είναι των μαθητών και μαθητριών με πιο «μέτριες» ή και «χαμηλές» επιδόσεις, ενώ η σκέψη και τα κείμενα των μαθητών με υψηλότερη ακαδημαϊκή βαθμολογία αποδεικνύονται πιο φορμαρισμένα, πιο τυποποιημένα, λιγότερο ελεύθερα: λέγονται αυτά που «πρέπει» να ειπωθούν ή αυτά που καταλαβαίνουν ότι οι άλλοι περιμένουν από αυτούς να ακούσουν/διαβάσουν. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές/τριες με «αποκλίνουσα ή/και παραβατική» συμπεριφορά συμμετέχουν με πολύ μεγαλύτερη προθυμία, γιατί νιώθουν ότι τους δίνεται ένας χώρος που δεν είναι άβατο γι’ αυτούς ή που μπορούν να λειτουργήσουν χωρίς να είναι «χαμένοι» από χέρι. Εν αντιθέσει, οι μαθητές με υψηλή ακαδημαϊκά βαθμολογία, κάποιες φορές μπορεί να «σνομπάρουν» την διαδικασία, να την αντιμετωπίσουν με καχυποψία ή και να την αρνηθούν.

Η λογοτεχνική έκφραση αποτελεί έναν χώρο, όπου μπορούν να αναπτυχθούν βαθύτερες σχέσεις και με τους/τις συνομηλίκους αλλά και τους/τις μεγαλύτερους, προσφέροντας τρόπους εναλλακτικούς για την προσωπική έκφραση, δημιουργώντας ένα «όχημα» για όλα τα παραπάνω αλλά και για κάτι ακόμα πολύ σπουδαίο. Μέσα από τη λογοτεχνική διάδραση ο/η εκπαιδευτικός κατορθώνει να δείξει με τρόπο ανάγλυφο ότι στο σχολείο υπάρχουν άνθρωποι που νοιάζονται και που θα θελήσουν να υποστηρίξουν τους μαθητές και τις μαθήτριες όχι μόνο μαθησιακά αλλά και συναισθηματικά, με τους/τις οποίους/ες θα μπορέσουν να μιλήσουν για τις ανάγκες τους· αν όχι για να τους βρουν λύσεις, τουλάχιστον για να μοιραστούν την αισιοδοξία και την ελπίδα ότι υπάρχουν λύσεις σε όλα τα προβλήματα. Αρκεί να υπάρχει υπομονή, θέληση και να μη διστάζουμε να πιάνουμε το χέρι αυτού που θέλει, από τη θέση και τον ρόλο του, πάντα να βοηθήσει: δηλαδή του Δασκάλου με Δ κεφαλαίο.

Αναφορές

Janks, H. (2002). «Critical literacy: beyond reason», *Australian Educational Researcher*, 29.

McLaughlin, M. & DeVoogd, G. (2004). *Critical Literacy: Enhancing students' comprehension of text*. New York, Toronto, London: Scholastic.

Misson, R. & Morgan, W. (2006). *Critical Literacy and the Aesthetic: Transforming the English Classroom*. Urbana, Illinois: NCTE.

Γρόσδος, Σ. (2014). *Δημιουργικότητα και δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Ε.Α.Π. Πρόγραμμα Σπουδών για το Π.Μ.Σ. «Δημιουργική Γραφή» (Διαθέσιμο: <https://www.eap.gr/el/programmata-spoudwn/4501-δημιουργική-γραφή>, προσπελάστηκε στις 07/12/2019).

Ε.Κ.Π.Α., Σεμινάρια e-learning «Δημιουργική Γραφή» και «επιμέλεια κειμένων». (Διαθέσιμο: <https://elearningekpa.gr/categories/dimiourgiki-grafi-epimeleia-keimenon>, προσπελάστηκε στις 07/12/2019).

Ζέη, Α. (2010). *Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, *Υλικό για την Γ' Λυκείου από τη Μονάδα Ανθρωπιστικών Επιστημών και Φιλολογίας*. (Διαθέσιμο στο: http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklus/Humanities/2019/2019-11-08_ps_neg_logotehnia.pdf, προσπελάστηκε στις 07/12/2019).

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Πολίτης, Δ., Παπαδάτος, Γ., Κανατσούλη, Μ., Αναγνωστοπούλου, Δ., Μισίου, Μ., Γιαννικοπούλου, Α., κ.α. (2013). *Επιμέλεια Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Πολίτης, Δ. Καλλιερρώντας τη φιλιαναγνωσία*. Αθήνα: Διάδραση.

Νικολαΐδου, Σ. (2015). *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαρούση, Μ. (2014). *Η κριτική θεωρία και η διδασκαλία της λογοτεχνίας: συνδυάζοντας αναγνωστικές και κριτικές προσεγγίσεις*. (Διαθέσιμο: http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=321:t20-05&catid=63:tefxos20&Itemid=100 προσπελάστηκε στις 07/12/2019).

Σαββόπουλος, Δ. (2018). *Τα παιδιά που χάθηκαν*. Στο *Περιβόλι του τρελλού*. Official Audio Release.

(Διαθέσιμο στο: <https://www.youtube.com/watch?v=rLk1kzI2Cc0> προσπελάστηκε στις 07/12/2019)

Ροντάρι, Τζ. (1980). *Παραμύθια για να σπάτε κέφι*. Μετ. Δήμητρα Δότση. Αθήνα: Κέδρος.

Φωτόπουλος, Ν., Κωτόπουλος, Τ., Μικρούτσικος, Θ. (2017). *Μιλώντας για την τέχνη, τον πολιτισμό, τη δημιουργική γραφή... με τον Θάνο Μικρούτσικο*. Αθήνα: Πατάκης.

ΡΕΥΣΤΕΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ ΣΕ ΠΛΑΙΣΙΑ ΜΕΤΑΚΙΝΗΣΗΣ: ΜΕΛΕΤΕΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΔΥΟ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Φανή Βαλαή

Υποψήφια Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

fvalai@sed.uth.gr

Ελένη Γκανά

Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

egana@uth.gr

Μαρία Παπαδοπούλου

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

mpapadopoulou@nured.auth.gr

Περίληψη

Η κινητικότητα (mobility), γεωγραφική και συμβολική, είναι ουσιώδες χαρακτηριστικό της εποχής της ύστερης νεωτερικότητας. Καθώς οι άνθρωποι μετακινούνται σε πολλαπλούς κόσμους, εκφεύγουν από το πλαίσιο της σταθερής, αμετάβλητης και προσδιορισμένης ταυτότητάς τους και διαπραγματεύονται τον ρόλο τους σε νέες τοπικότητες, σε διαρκώς διαφοροποιούμενα πολιτισμικά και επικοινωνιακά πλαίσια (Blommaert & De Fina, 2016; Prinsloo, 2017). Όπως έχει καταδειχθεί, στην πορεία της μετακίνησης, υπάρχουν ταυτοτικές πρακτικές συχνά αμφισβητούνται και επαναπροσδιορίζονται, δημιουργούνται εντάσεις και προκύπτουν επαναδιαπραγματεύσεις σχετικά με τις διαφορετικές κοινωνικές και επικοινωνιακές πρακτικές και ιεραρχίες που τα άτομα αντιλαμβάνονται να λειτουργούν στα νέα πλαίσια δραστηριοποίησής τους (Blommaert, 2015; Prinsloo, 2017). Ακολουθώντας τις θεωρητικές και μεθοδολογικές προτάσεις της γλωσσικής εθνογραφίας (Hammersley & Atkinson, 2007), η εργασία εξετάζει τις διαδικασίες διαπραγμάτευσης και μετασχηματισμού των ταυτοτήτων ενός μαθητή και μίας μαθήτριας έντεκα (11) ετών με προσφυγική εμπειρία. Τα δεδομένα αντλούνται από την παρατήρηση των μαθητών στη σχολική τάξη, από συνομιλίες με τους μαθητές στο σχολείο, στο οικογενειακό πλαίσιο και στον κοινωνικό χώρο διαμονής τους και από τον “μετα-σχολιασμό” (meta-commentaries) (Karimzad, 2019) των ίδιων των μαθητών σχετικά με τις πρακτικές που ακολουθούν. Όπως φαίνεται από την ανάλυση του υλικού, τα νεαρά άτομα συμμετέχοντας σε ένα μεγάλο φάσμα επικοινωνιακών πρακτικών εμπλέκονται σε μια δυναμική επαναδιαπραγμάτευση οικείων γλωσσικών πόρων, πολιτισμικών αξιών, ακόμη και θρησκευτικών αναπαραστάσεων.

Λέξεις-κλειδιά: κινητικότητα, ταυτότητες, χρονότοποι, πρόσφυγες μαθητές/τριες

Abstract

Mobility, geographical and symbolic, is an essential feature of the era of late modernity. As people move across multiple worlds they depart from stable, unchanged and defined

identities and negotiate their role in new localities, in ever changing cultural and communication contexts (Blommaert & De Fina, 2016; Prinsloo, 2017). As it has been shown, in mobility routes existing identity practices are often disputed and redefined, tensions are created and negotiations arise regarding the different social and communication practices and hierarchies that individuals perceive and construe in their new contexts (Blommaert, 2015; Prinsloo, 2017). Drawing from the theoretical and methodological suggestions of linguistic ethnography (Hammersley & Atkinson, 2007), the study examines the processes of negotiation and transformation of identities of two refugee students eleven (11) years old. The data derive from the observation of students in the classroom context, from conversations with students in school and family context and in the social space of their temporary accommodation center and from their own “meta-commentaries” (Karimzad, 2019) about their practices. Analysis reveal that, as young people get involved in a wide range of communication practices, they are engaged in a dynamic renegotiation of their linguistic resources, cultural values, and even religious representations.

Keywords: mobility, identities, chronotopes, refugee students

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ουσιώδεις χαρακτηριστικό της εποχής της ύστερης νεωτερικότητας είναι η χωρική, αλλά και συμβολική κινητικότητα (mobility). Καθώς οι άνθρωποι μετακινούνται διαρκώς σε πολλαπλούς κόσμους και τόπους πέρα από τον οικείο ‘γενέθλιο’ χώρο της γειτονιάς (Bauman, 2013) που θα προσδιόριζε τη σταθερή, χωρο-χρονικά αμετάβλητη και εκ προοιμίου προσδιορισμένη ταυτότητά τους, υιοθετούν κανονικότητες που συνδέονται με διαφορετικές τοπικότητες και πολιτισμικές κι επικοινωνιακές παραδοχές (Blommaert & De Fina, 2016; Prinsloo, 2017). Στη σύγχρονη εποχή, η ταυτότητα δεν ανακαλύπτεται, ως προϋπάρχον στοιχείο αναφοράς, αλλά δημιουργείται και αναδημιουργείται από τα άτομα συνιστώντας μία κινούμενη αίσθηση ‘του ανήκειν’ (Bauman, 2013).

Η θεωρία για την ταυτότητα και ειδικότερα οι κοινωνικοπολιτισμικές και μεταδομιστικές προσεγγίσεις της τελευταίας δεκαετίας, έχουν περιγράψει αναλυτικά τη σχέση ανάμεσα στην ταυτότητα, την προσωπική διαμεσολάβηση ή πρωτοβουλία (agency) και διάφορα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια στα οποία συμμετέχουν οι άνθρωποι. Η ταυτότητα εννοιολογείται ως διαδικασία παρά ως κατάσταση και περιγράφεται ως δυναμική, πολυδιάστατη, κοινωνικά ενταγμένη και συνεχώς μεταβαλλόμενη κατασκευή (Norton & Toohey, 2011). Προσδιορίζεται πάντοτε σε σχέση με τα κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα στα οποία δραστηριοποιούνται οι άνθρωποι, τις αλληλεπιδράσεις και τις σχέσεις των ανθρώπων στα ποικίλα πλαίσια και ενέχει συνεχείς διαδικασίες αλλαγής και μετασχηματισμού της. Τα άτομα εμπλέκονται διαρκώς σε διαδικασίες διαπραγμάτευσης και (ανα)κατασκευής των ταυτοτικών τους πρακτικών. Αμφισβητούν ή να μετασχηματίζουν προϋπάρχοντες γλωσσικούς πόρους, διαπραγματεύονται έννοιες και σημειωτικές πρακτικές. Η διαδικασία αυτή συχνά συνδέεται με εντάσεις και συνεχείς επαναδιαπραγματεύσεις των διαφορετικών πολιτισμικών προϋποθέσεων και κανονικοτήτων που οι άνθρωποι θεωρούν ότι προσδιορίζουν/υπαγορεύουν τα διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια (Prinsloo, 2017). Στο πλαίσιο αυτό η ταυτότητά τους αναδεικνύεται συχνά αποσπασματική, ρευστή και αρκετές φορές αντιφατική, μια διαδικασία «συνεχούς γίνεσθαι» (Zembylas, 2003; Norton, 2013). Ο Block (2007) επισημαίνει ότι οι διεργασίες της ταυτοτικής διαπραγμάτευσης αντανakλούν το σταυροδρόμι παρελθόντος,

παρόντος και μέλλοντος του υποκειμένου ενώ οι Norton and Toohey (2011) επιχειρηματολογούν ότι όχι μόνο συναρτώνται αλλά παράλληλα διαμορφώνουν νέα πραγματολογικά πλαίσια σε συγκεκριμένες ιστορικές και πολιτισμικές συνθήκες.

Νεότερες έρευνες εισηγούνται ότι οι ταυτότητες οργανώνονται χρονοτοπικά (Blommaert & de Fina, 2017), δηλαδή αναφορικά με τις συγκεκριμένες διαμορφώσεις χώρου, χρόνου, ενεργειών, στο πλαίσιο των οποίων πραγματώνονται και κοινωνικών υποκειμένων που αλληλεπιδρούν. Οι χρονοτοπικοί λειτουργούν ως νομιμοποιημένες εικόνες χρόνου και χώρου που οργανώνουν τις κοινωνικές σχέσεις και τις σημειωτικές πρακτικές των ανθρώπων και προσφέρουν ένα αναλυτικό εργαλείο για την καλύτερη κατανόηση των “κινούμενων πλαισίων” που βιώνει ο σύγχρονος άνθρωπος.

Σε αυτό το πλαίσιο, η παρούσα εργασία συζητά διαδικασίες διαπραγμάτευσης και μετασχηματισμών των ταυτοτήτων ενός μαθητή και μίας μαθήτριας με προσφυγική εμπειρία κατά την παραμονή τους στην Ελλάδα και τη φοίτησή τους στο σχολείο. Ειδικότερα, εστιάζει σε συνομιλίες της Έλμας και του Μαχμούτ (ψευδώνυμα), έντεκα (11) ετών, με την εκπαιδευτικό της τάξης στο πλαίσιο του μαθήματος και εκτός σχολείου και διερευνά α) τις αναπλαισιώσεις του «εαυτού» που πραγματώνουν τα δύο παιδιά στο τοπίο της προσωρινής τους εγκατάστασης, β) τα στοιχεία ταυτότητας (γλώσσα, πολιτισμικά και θρησκευτικά) τα οποία αμφισβητούν και διαπραγματεύονται και συζητά τις σχέσεις και ιεραρχήσεις κοινωνικής και επικοινωνιακής πρακτικής που καταδεικνύουν οι επιλογές τους.

Το πλαίσιο της έρευνας: Συλλογή και Ανάλυση του υλικού

Η εργασία υιοθετεί την εθνογραφική οπτική και αντλεί από το πεδίο της γλωσσολογικής εθνογραφίας (Creese, 2008; Barton & Hamilton, 2012; Rampton, Maybin & Roberts, 2015). Αποτελεί μέρος μίας μεγαλύτερης εθνογραφικής έρευνας που μελετά τους γραμματισμούς των μαθητών και μαθητριών προσφυγικής καταγωγής, επομένως, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως μελέτη δύο περιπτώσεων (Yin, 2003) - ενός μαθητή και μίας μαθήτριας- τις ταυτοτικές πρακτικές των οποίων συζητά σε σχέση με το χρονοτοπικό και κοινωνικό συγκεκριμένο μέσα στο οποίο πραγματοποιούνται.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι η Έλμα, έντεκα ετών, μαθήτρια κουρδικής καταγωγής από τη βόρεια Συρία και ο Μαχμούτ, έντεκα ετών, μαθητής αραβικής καταγωγής από τη Συρία. Η Έλμα ζει στην Ελλάδα από το 2016. Με την οικογένειά της επικοινωνεί χρησιμοποιώντας τη βόρεια κουρδική γλώσσα και γνωρίζει καλά την αραβική, την οποία χρησιμοποιεί στο ευρύτερο πλαίσιο συνδιαλλαγής της με άτομα της αραβικής κοινότητας. Στην Ελλάδα μαθαίνει την ελληνική και την αγγλική γλώσσα, τις οποίες χρησιμοποιεί τακτικά για να υποστηρίξει την οικογένειά της ως διαμεσολαβήτρια κατά την επικοινωνία τους στο πλαίσιο της διαμονής τους στην Ελλάδα. Διαμένει σε δομή φιλοξενίας της κεντρικής Ελλάδας και παρακολουθεί μαθήματα σε τμήμα υποδοχής δημοτικού σχολείου της περιοχής. Ο Μαχμούτ ζει στην Ελλάδα από το 2017. Στην οικογένειά του και στον άμεσα κοινωνικό του χώρο επικοινωνεί στην αραβική γλώσσα. Στην Ελλάδα μαθαίνει την ελληνική και την αγγλική γλώσσα, τις οποίες δεν χρησιμοποιεί συχνά εκτός σχολείου, αφού οι επαφές του με την ελληνική

κοινωνία είναι πολύ περιορισμένες. Διαμένει σε δομή φιλοξενίας της κεντρικής Ελλάδας και παρακολουθεί μαθήματα σε τμήμα υποδοχής δημοτικού σχολείου της περιοχής.

Το υλικό της έρευνας συγκροτείται από σημειώσεις πεδίου και συζητήσεις με τους μαθητές στο πλαίσιο του μαθήματος και εκτός σχολείου, και από τον “μετα-σχολιασμό” (meta-commentaries) (Karimzad, 2019) του μαθητή και της μαθήτριας για τις επιλογές που κάνουν στις επικοινωνιακές και κοινωνικές τους πρακτικές. Το υλικό μεταγράφηκε και κωδικοποιήθηκε σύμφωνα με δύο άξονες: α) τις διεργασίες διαπραγμάτευσης και τοποθέτησης του εαυτού και β) τα ταυτοτικά χαρακτηριστικά που διαπραγματεύονται. Από την κωδικοποίηση του υλικού προέκυψαν θεματικές υποκατηγορίες, όπως η άρνηση στοιχείων καταγωγής, η αποποίηση της ιδιότητας του πρόσφυγα, η διαπραγμάτευση πολιτισμικών αξιών και συμβόλων, η επένδυση στη μάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, η αξιοποίηση διαθέσιμων γλωσσικών πόρων για την ανάληψη κοινωνικών ρόλων, η αξιολόγηση γλωσσών και επένδυση στις γλώσσες κύρους. Από την επεξεργασία των υποκατηγοριών αναδεικνύονται δύο κύριες κατευθύνσεις: α) η τάση αποποίησης της ταυτοτικής ιδιότητας του πρόσφυγα (γενέθλιος χώρος, τόπος διαμονής, οικείες πολιτισμικές πρακτικές) και β) η διαπραγμάτευση γλωσσικών πόρων.

Συζήτηση

Η περίπτωση της Έλμας

Η Έλμα αντιστέκεται συστηματικά στην ταυτοτική κατηγορία της προσφύγισας που της έχει αποδοθεί στην παρούσα συνθήκη διαβίωσής της και διαπραγματεύεται ενεργά κάθε αναφορά που θεωρεί ότι επικυρώνει την πολιτισμική της διαφορετικότητα. Αρνείται να αναγνωρίσει ως οικείους της τον ‘γενέθλιο’ χώρο (Συρία) και τους κατοίκους του και δυσφορεί στο να συναντάται με μαθητές αντίστοιχων τοπικών βιωμάτων (επεισόδια 1, 2). Επιχειρεί να αναπλαισιώσει τη σχέση της με το σχολείο ως μαθήτρια με προσφυγικό υπόβαθρο που έχει ενταχθεί στο τμήμα υποδοχής, επιλέγοντας συνειδητά να τοποθετήσει τον εαυτό της ως μαθήτρια τυπικής τάξης. Στο πρώτο απόσπασμα, κατά τη διάρκεια σχολικής εκπαιδευτικής εκδρομής σε μουσείο, ο φύλακας ρωτάει την εκπαιδευτικό αν οι συγκεκριμένοι μαθητές του τμήματος υποδοχής είναι από τη Συρία. Η εκπαιδευτικός απαντά καταφατικά στο φύλακα, όμως η Έλμα παρεμβαίνει στη συζήτηση και αρνείται την καταγωγή που της αποδίδουν η δασκάλα της και ο φύλακας:

(Ε: Έλμα, Μ: Μαθητές, Φ: Φύλακας, Δ: Δασκάλα)

Επεισόδιο 1

Φ: Αυτά τα παιδιά είναι από τη Συρία;

Δ: Ναι.

Ε: Όχι εγώ (...) εγώ είμαι από την Ελλάδα.

Στο πλαίσιο του μαθήματος, ένας μαθητής της Α' δημοτικού επισκέπτεται το τμήμα υποδοχής και συζητάει με τους μαθητές. Απευθυνόμενος στην Έλμα, κάνει κάποιες ερωτήσεις, στις οποίες εκείνη απαντάει αποποιοούμενη για ακόμη μία φορά την καταγωγή της:

Επεισόδιο 2

M: Στο σπίτι σου τι έχεις; Έχεις πόλεμο;

E: Όχι, δεν έχω. Το σπίτι μου είναι εδώ στο [: αναφέρει όνομα περιοχής του σχολείου].

Στο πλαίσιο κάποιων παιχνιδιών και δραστηριοτήτων γνωριμίας στην τάξη (επεισόδιο 3), οι μαθητές και οι μαθήτριες ζωγραφίζουν. Οι περισσότεροι/ες συμφωνούν να ζωγραφίσουν το σπίτι τους στον τόπο προέλευσής τους. Η Έλμα διαφωνεί έντονα μαζί τους και αρνείται να ζωγραφίσει κάτι σχετικό με τη Συρία.

Επεισόδιο 3

E: Μόνο Ελλάδα, όχι Συρία (..) Δεν είναι καθόλου καλή η Συρία.
Δεν μου αρέσει.

Στο παρακάτω απόσπασμα (επεισόδιο 4) η Έλμα δηλώνει ότι δεν θέλει να παρακολουθεί μαθήματα στο τμήμα υποδοχής (ΖΕΠ) και ότι επιθυμεί να ενταχθεί στην τυπική τάξη. Οι λόγοι γι' αυτό μπορεί να είναι πολλοί, καθώς η Έλμα θεωρεί τον εαυτό της - αλλά και πραγματικά είναι - καλή μαθήτριά. Ωστόσο, ο λόγος που προβάλλει είναι η θέλησή της να συγχρωτίζεται μόνο με Έλληνες και όχι με Σύριους που, όπως αναφέρει, δεν συμπαθεί:

Επεισόδιο 4

E: Κυρία, θέλω να πάω στην έκτη. Here it's only Syrian. I don't like Syrians
(.) I like only Greek children.

M: Κυρία, δεν μιλάει καλά [].

E: Γιατί; I don't like.

Αναφορικά με την προσφυγική της ταυτότητα, αυτή αποτελεί, συνήθως, πηγή ενόχλησης για την Έλμα. Στο επεισόδιο που ακολουθεί (επεισόδιο 5) επιδιώκει να αποσυνδεθεί από τη δομή φιλοξενίας προσφύγων και αποτρέπει τη δασκάλα της να έρθει σε επαφή με μια εικόνα που την τοποθετεί στο προσφυγικό πλαίσιο. Η αντίσταση της Έλμας στην απόδοση προσφυγικών χαρακτηριστικών στην ίδια είναι μία διαδικασία που οδηγεί σε εντάσεις και συνεχείς διαπραγματεύσεις του ρόλου που η ίδια επιθυμεί να της αποδοθεί.

Επεισόδιο 5

Δ: Σκέφτομαι να έρθω αυτές τις μέρες να σας δω.

E: ΟΧΙ. ΝΑ ΜΗΝ ΕΡΘΕΙΣ.

Δ: Γιατί;

- E: Δεν είναι καλά εκεί.
Δ: Να μη δω πώς είναι;
E: Όχι, να μη δεις (.) δεν θέλω.

Η Έλμα διαπραγματεύεται ενεργά τους πόρους του γλωσσικού της ρεπερτορίου. Η απέκδυση των οικείων της γλωσσών (κουρδική, αραβική) είναι εξίσου ουσιαστική στην κατασκευή της νέας της ταυτότητας. Παρακάτω, (επεισόδιο 6) οι μαθητές του τμήματος υποδοχής προτείνουν στην εκπαιδευτικό τη μετάφρασή ενός παραμυθιού που κατασκεύασαν στην τάξη στην αραβική γλώσσα. Εκείνη αντιδρά και δείχνει έντονη δυσαρέσκεια απέναντι στην πρόταση των συμμαθητών της:

Επεισόδιο 6

- E: (0.04) Γιατί αραβικά; Όχι αραβικά (..) μόνο τα ελληνικά είναι καλά.

Στο επόμενο απόσπασμα (επεισόδιο 7) φαίνεται ότι η Έλμα επενδύει ενεργά στη μάθηση της ελληνικής γλώσσας και παίρνει συχνά πρωτοβουλίες σχετικά με την ανάπτυξη των γλωσσικών της δεξιοτήτων. Στη διάρκεια μίας διαδρομής με το λεωφορείο σε σχολική εκδρομή διαβάζει πινακίδες και επιγραφές και διατυπώνει ερωτήσεις αναζητώντας το σημασιολογικό τους περιεχόμενο:

Επεισόδιο 7

- E: Τι είναι Καββαδίας;
Δ: Είναι το όνομα του ανθρώπου που έχει αυτό το μαγαζί.
E: Τι είναι Δομοκός;
Δ: Είναι ένα χωριό.
E: Τι είναι ABC shopping (...); Αα, τα Τρίκαλα ξέρω (..) τι είναι Λαμίας;
Γιατί έχει “σ”;

Η Έλμα, αν και αυτοπροσδιορίζεται με όρους πολυγλωσσικού υποκειμένου, συζητώντας με την εκπαιδευτικό (και ερευνήτρια) στο χώρο του πλαισίου διαμονής της για τις γλωσσικές της δεξιότητες (επεισόδιο 8), παραγκωνίζει τις γλώσσες του γενέθλιου χώρου της και επιχειρεί να προβάλλει τις γλωσσικές της ικανότητες στην ελληνική και στην αγγλική γλώσσα. Εμφανίζεται να έχει επίγνωση των γλωσσικών ιεραρχήσεων που υιοθετεί η νέα της πραγματικότητα και επιλέγει να παραγκωνίσει τη γλώσσα του οικογενειακού της περιβάλλοντος (κουρδική). Μόνο μετά από επιμονή της δασκάλας της αναγνωρίζει την Κουρδική ως κύρια γλώσσα της.

Επεισόδιο 8

- Δ: Τώρα που θα πας στη Γερμανία, αν σε ρωτήσουν ποιες γλώσσες μιλάς, τι θα απαντήσεις;
E: Ελληνικά, αγγλικά, αραβικά, κούρδικα και γερμανικά λίγο και τούρκικα.
Δ: Ποια γλώσσα νομίζεις ότι μιλάς καλύτερα;
E: (...) Ελληνικά και αγγλικά.

Δ: Όχι Kurdish?

E: Kurdish και Kurdish (...)

Δ: Πρώτα Kurdish?

E: Ναι (.) και μετά ελληνικά, μετά αγγλικά.

Σε άλλες περιπτώσεις (επεισόδιο 9), η Έλμα αναγνωρίζει την αξία όλων των διαθέσιμων γλωσσικών της πόρων, συμπεριλαμβανομένων και των γλωσσών καταγωγής της, έχοντας επίγνωση, ότι μπορούν να καταστούν χρήσιμοι σε κοινωνικές διαδικασίες. Παρακάτω, πραγματοποιεί ένα μετασχολιασμό σχετικά με την ανάληψη του ρόλου της διερμηνέως στη δομή φιλοξενίας προσφύγων:

Επεισόδιο 9

E: Εγώ κάνω διερμηνέα. Είμαστε τρία (.) εγώ, ο Τάμερ και ο Ομάρ (οι δύο είναι οι επίσημοι διερμηνείς του ΔΟΜ). Μου δίνουν χρήματα.

Δ: Ποιος;

E: Εγώ είπα. Είπα “πού είναι τα χρήματά μου για να κάνω το διερμηνέα”; Δεν έχω πρόβλημα (..) προχθές, τρεις μέρες ήμουν στο νοσοκομείο. Τρεις μέρες. Ήταν μια γυναίκα. Πονάει το κεφάλι της και δεν ήτανε διερμηνέα καθόλου. Κι εγώ πήγα να κάνω ένα διερμηνέα. Μου είπε “να ‘ρθεις να κάνεις γιατί δεν έχουμε διερμηνέα”. Κι εγώ να φύγω, να κάνω μία διερμηνέα. Τρεις μέρες ήμουν εκεί.

Δ: Τι σου ζητάνε να πεις; Τι πληροφορίες δίνεις;

E: Όνομα (..) όταν μία γυναίκα ή ένα άντρα θέλει να πει “πονάει το κεφάλι μου, θέλω ένα χάπι or (.) ή ένα φάρμακο για να πίνω να γίνω καλά.

Η Έλμα, επίσης, εμπλέκεται σε μία ενεργή διαπραγμάτευση θρησκευτικών συμβόλων και πολιτισμικών πρακτικών. Στις δικές της ιεραρχήσεις, η υιοθέτηση του χριστιανικού σταυρού (επεισόδιο 10, 11) και η άρνηση της μουσουλμανικής διατροφής (επεισόδιο 12) είναι πεδία διαπραγμάτευσης και επιτρέπουν, εν δυνάμει, την αποδοχή από το νέο τοπίο εγκατάστασης. Μάλιστα, στο επεισόδιο 11 δείχνει να θεωρεί ότι τα θρησκευτικά σύμβολα της χώρας υποδοχής αποτελούν σημείο αναφοράς όλων των ανθρώπων ελληνικής καταγωγής.

Επεισόδιο 10

Έ: (0.05) Αχ, κυρία, θέλω να πάρω κι εγώ (σταυρό). Η μαμά μου δεν με αφήνει.

Δ: Ρώτησες τη μαμά σου;

Έ: Ναι, και είπε δεν είναι καλό (..) ο μπαμπάς είπε “δεν είναι πρόβλημα”, αλλά, είπε, δεν είναι καλό για τον Αλλάχ.

Επεισόδιο 11

Δ: Τι είναι αυτό;

E: FOR YOU (κάνει το σταυρό της).

Δ: Για μένα; Why?
E: You don't like? You like this.
Δ: Uh (...) yes, I like it.

Επεισόδιο 12

E: Κοίτα (.) τρώω γουρουνάκι.
Δ: Πώς γίνεται αυτό;
E: Πήγα στο μαγαζί και είπα “θέλω γουρουνάκι” (...) και πήρα και το έχω στο σπίτι (...) η μαμά don't know (.) [το χοιρινό κρέας] είναι εκεί στα ρούχα (...) δεν βλέπει.

Η Έλμα αμφισβητεί προγενέστερες πολιτισμικές κανονικότητες και διαπραγματεύεται πολιτισμικά στοιχεία που συνδέονται με τον τόπο προέλευσής της. Η οικειοποίηση των θρησκευτικών συμβόλων και πρακτικών της προκαλούν εντάσεις, αλλά για την ίδια φαίνεται να αποτελούν προϋποθέσεις για την ένταξή της στην κυρίαρχη σχολική ομάδα - και ευρύτερα στο δυτικό κόσμο.

Η περίπτωση του Μαχμούτ

Ο Μαχμούτ, μετά από έξι μήνες τακτικής φοίτησης στο σχολείο, κατά τους οποίους εξοικειώθηκε με την ελληνική γλώσσα και κατέκτησε δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης, μετατοπίζει τις μαθησιακές του προσπάθειες στη μάθηση της αγγλικής, θεωρώντας ότι η αγγλική γλώσσα του παρέχει το πολιτισμικό κεφάλαιο για να αντεπεξέλθει στη διαβίωσή του στη Γερμανία (επεισόδιο 13). Εμφανίζεται συχνά να αξιοποιεί στη μαθησιακή διαδικασία της τάξης την αγγλική γλώσσα, επικυρώνοντας παράλληλα την ταυτότητά του ως ομιλητής μιας γλώσσας κύρους (επεισόδιο 14).

Επεισόδιο 13

Δ: Δηλαδή, τώρα Μαχμούτ, δεν θέλεις να μάθεις καλύτερα τα ελληνικά;
M: Όχι.
Δ: Γιατί κάνεις τώρα μαθήματα αγγλικών;
M: Γιατί (...) γιατί δεν έχει πολλή ώρα (...) δεν έχει πολύ κασίστε [καθίστε].
Δ: Δεν έχεις πολύ χρόνο;
M: Ναι. Γιατί είναι τώρα και το ξέρω αραβικά και το ξέρω ελληνικά (.) μετά εγώ φύγετε Γερμανία και παίζω, παίζω, παίζω όλη τη μέρα. Είναι μόνο τώρα κάνω αγγλικά [].

Επεισόδιο 14

M: Η κυρία που κάνει learn ποδόσφαιρο.
Δ: Η γυμνάστρια εννοείς; Learn?
M: Ναι, learn.
Δ: Τι είναι αυτό;
M: Learn (.) taalem.
Δ: Ααα (...) τάαλεμ. Ξέρεις και το learn?

M: *Ναι.*

Στο τελευταίο απόσπασμα (επεισόδιο 15) ο Μαχμούτ σχολιάζει το γεγονός ότι ένας συμμαθητής του, ο Χάιντερ, δεν δείχνει να επενδύει στη μάθηση της ελληνικής ή της αγγλικής γλώσσας:

Επεισόδιο 15

M: Ο Χάιντερ δεν έρχεται στο σχολείο και δεν κάνει μάθημα και παίζει μπάλα (.) ποδόσφαιρο, έτσι (..) και μετά δεν κάνει τίποτα (.) Μετά κάνει έτσι στο Ιράκ. Έτσι έχει στο Γερμανία. Έχεις δύο χρόνια, τρία χρόνια στο Γερμανία και δεν ξέρω μιλάω Γερμανία; Μετά πίσω στο Ιράκ. Έτσι, airplane στο Ιράκ.

Δ: Θα τον στείλουν πίσω στο Ιράκ εννοείς, αν δεν μάθει γερμανικά;

M: Ναι. Βλέπει η Γερμανία, είναι καλό, κάνει μάθημα.. κασίστε [να καθίσει] Γερμανία. Δεν είναι καλό.. πες το “γιατί εσύ δεν κάνω; Γιατί εσύ ελάτε μόνο και κασίστε στη Γερμανία”;

Εδώ φαίνεται ότι για τον Μαχμούτ η γλώσσα συνιστά κύριο μέσο ένταξης των ανθρώπων με προσφυγικό υπόβαθρο σε μια κοινωνία. Θεωρεί πολύ σημαντική τη μάθηση των γλωσσών των χωρών υποδοχής και μάλιστα προχωρά σε ερμηνείες σχετικά με τον τρόπο που η ευρύτερη κοινωνία αντιμετωπίζει τους ανθρώπους που δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν την επίσημη γλώσσα.

Συμπεράσματα

Ο εθνογραφικός προσανατολισμός της εργασίας δεν επιτρέπει προφανώς την εξαγωγή γενικευτικών συμπερασμάτων. Παρέχει, όμως, τη δυνατότητα για μια αναλυτική κατανόηση της δυναμικής και του πολυεπίπεδου των διαδικασιών μέσω των οποίων ο μικρός μαθητής και η μικρή μαθήτρια των έντεκα χρόνων κατασκευάζουν την ταυτότητά τους κατά την παραμονή τους στην Ελλάδα και τη φοίτησή τους στο ελληνικό σχολείο. Για την Έλμα, η κοινότητα του σχολείου και το κοινωνικό περιβάλλον με το οποίο συνδέεται φαίνεται να λειτουργούν ως μια «φανταστική κοινότητα» (Norton, 2013) με την οποία προσπαθεί να αποκαταστήσει σχέσεις και συνδέσεις. Η Έλμα αντιστέκεται συστηματικά στην ταυτοτική κατηγορία της προσφύγισσας που της έχει αποδοθεί στην παρούσα συνθήκη διαβίωσής της και αμφισβητεί κάθε αναφορά που θεωρεί ότι επικυρώνει την πολιτισμική της διαφορετικότητα (π.χ. αναφορές στις γλώσσες που συνδέονται με τον τόπο καταγωγής της, τη φοίτηση σε μη τυπική τάξη, επίσκεψη στη δομή φιλοξενίας προσφύγων κ.τ.λ.). Οι ταυτοτικές της πρακτικές αναδεικνύουν, επίσης, ρευστότητα ανάμεσα στις διαφορετικές πολιτισμικές της εμπειρίες. Στις δικές της ιεραρχήσεις (Canagarajah & De Costa, 2015) θρησκευτικά σύμβολα και πρακτικές, όπως η υιοθέτηση του χριστιανικού σταυρού και η άρνηση της μουσουλμανικής διατροφής αποτελούν πεδία διαπραγμάτευσης που επιτρέπουν, εν δυνάμει, την αποδοχή από το νέο τόπο εγκατάστασης. Αναφορικά με τη γλωσσική ταυτότητα, η Έλμα, όπως και ο Μαχμούτ, υιοθετεί την ταυτότητα του πολύγλωσσου υποκειμένου (Fisher, Evans, Forbes, Gayton & Liu, 2018) εμφανίζεται, δηλαδή, να έχει επίγνωση όλων των γλωσσικών πόρων που περιλαμβάνει το γλωσσικό της ρεπερτόριο. Στην προσφυγική της διαδρομή, όμως, η Έλμα φαίνεται ότι ήλθε αντιμέτωπη με τη θέση των γλωσσών καταγωγής της (κουρδική και αραβική) στον δυτικό κόσμο. Στο πλαίσιο αυτό

θα μπορούσαν, ενδεχομένως, να ερμηνευτούν η ένταση και η αμφισβήτηση που εκφράζει, όταν γίνεται ρητή αναφορά στις γλώσσες αυτές. Αντίθετα, η ελληνική γλώσσα νοηματοδοτείται ως γλώσσα που διαθέτει το κύρος μιας γλώσσας του δυτικού κόσμου. Η Έλμα επενδύει συστηματικά στη χρήση και τη μάθησή της εντός και εκτός σχολικής τάξης και την αξιοποιεί ως επικοινωνιακό πόρο για την ανάληψη κοινωνικών ρόλων (π.χ. ως διαμεσολαβήτρια επικοινωνίας).

Οι ταυτοτικές πρακτικές του Μαχμούτ συνδέονται κατά κύριο λόγο με τη γλωσσική ταυτότητα που κατασκευάζει. Για τον Μαχμούτ η μετακίνηση σε καινούριους τόπους υπαγορεύει τη μάθηση διαφορετικών γλωσσών. Η «επιβεβλημένη» αυτή συσσώρευση γλωσσών (Blommaert & Backus, 2011) αξιολογείται από τον ίδιο ως απαραίτητη προϋπόθεση για να ανταποκριθεί στις κανονικότητες και τις προσμονές των κοινωνικών χώρων, όπου μετακινείται. Στο πλαίσιο αυτό, παίρνει πρωτοβουλίες σχετικά με την επιλογή των γλωσσών και επενδύει στις διαδικασίες μάθησής τους (π.χ. μελετά με μεγαλύτερη συστηματικότητα την αγγλική γλώσσα, καθώς της αποδίδει μεγαλύτερη εργαλειακή αξία, δεδομένης και της ενδεχόμενης μετακίνησής του στη Γερμανία, στην οποία προσβλέπει). Αποτιμά ως ιδιαίτερα σημαντική τη διεύρυνση του γλωσσικού του ρεπερτορίου και το πολυγλωσσικό προφίλ, το οποίο κατασκευάζει (π.χ. αναδεικνύει τις γλωσσικές του ικανότητες υλοποιώντας συνειδητά πρακτικές «μείξης γλωσσών» κατά τις οποίες αντικαθιστά λέξεις της αραβικής ή/ και της ελληνικής που γνωρίζει με αγγλικές).

Εν κατακλείδι, η Έλμα και ο Μαχμούτ - παρά τη νεαρή ηλικία τους - νοηματοδοτούν την προσφυγική συνθήκη ως ένα πλαίσιο στο οποίο καλούνται να λάβουν πρωτοβουλίες και να διαμεσολαβήσουν ενεργά τις κοινωνικές και επικοινωνιακές διαδικασίες στις οποίες συμμετέχουν. Ο επαναπροσδιορισμός γλωσσικών πόρων, επικοινωνιακών πρακτικών, πολιτισμικών παραδοχών και κοινωνικών ρόλων συχνά συνδέεται με αμφισβητήσεις και εντάσεις και συμβάλλει σε συνεχή επαναδιαπραγμάτευση της ταυτότητας.

Αναφορές

- Barton, D., & Hamilton, M. (2012). Understanding literacy as social practice. In *Local literacies* (pp. 21-40). Routledge.
- Bauman, Z. (2013). *Identity: Conversations With Benedetto Vecchi*. John Wiley & Sons.
- Block, D. (2007). *Second language identities*. London: Continuum.
- Blommaert, J., & Backus, A. (2011). Repertoires revisited: ‘Knowing language’. superdiversity.’ In *Working Papers in Urban Language & Literacies, Kings College London, Paper, 67*.
- Blommaert, J., & Rampton, B. (2011). Language and superdiversity: A position paper (Paper no: 70) [Electronic Version]. Working Paper in *Urban Language and Literacies*.

- Blommaert, J., & De Fina, A. (2016). Chronotopic identities: On the timespace organization of who we are. *Tilburg Papers in Culture Studies, paper*, 153.
- Creese, A. (2008). Linguistic ethnography. *Encyclopedia of language and education*, 3424-3436.
- Canagarajah, S., & De Costa, P. I. (2015). Introduction: Scales analysis, and its uses and prospects in educational linguistics. *Linguistics and Education*, 34, 1-10.
- Fisher, L., Evans, M., Forbes, K., Gayton, A., & Liu, Y. (2018). Participative multilingual identity construction in the languages classroom: a multi-theoretical conceptualisation. *International Journal of Multilingualism*, 1-19.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice*. Routledge.
- Karimzad, F. (2019). Metapragmatics of normalcy: Mobility, context, and language choice. *Language & Communication*.
- Norton, B., & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language teaching*, 44(4), 412-446.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation. Multilingual matters*.
- Prinsloo, M. (2017). Spatiotemporal scales and the study of mobility. *The Routledge handbook of migration and language*, 364-380.
- Rampton, B., Maybin, J., & Roberts, C. (2015). Theory and method in linguistic ethnography. In *Linguistic Ethnography* (pp. 14-50). Palgrave Macmillan, London.
- Yin, R. K. (2003). *Applications of Case Study Research*, 2nd end, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213–238.

Παράρτημα

Συμβάσεις μεταγραφής (Georkakopoulou, 2007)

(0.00) δευτερόλεπτα από την αρχή του αποσπάσματος
επικαλυπτικές δηλώσεις []
διαστήματα (.) μικρότερα από 0,1 δευτερόλεπτα, (..) μεταξύ 0,1 και 0,5 δευτερολέπτων και (...) μεγαλύτερα από 0,5 δευτερόλεπτα
πλάγια γραφή: χειρονομία προς την ομάδα ή γέλιο από την ομάδα
κεφαλαία: ομιλία πιο δυνατά από τη συνομιλία γύρω

ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΕΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΨΗΦΙΑΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΒΟΗΘΗΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΤΗ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

Ελένη Βλαχογιάννη
Εκπαιδευτικός-Φιλολόγος
elenavlaho@gmail.com

Βενετία Μπαλτά
Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Φιλολόγων
venbalta@gmail.com

Μαρία Νέζη
Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Φιλολόγων
mgnezi@gmail.com

Παναγιώτα Σεφερλή
Εκπαιδευτικός-Φιλολόγος
notaseferli@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να συζητήσει παιδαγωγικές διαστάσεις που συνδέονται με εγγράμματα ταυτότητες μαθητών/τριών, στο ψηφιακό εκπαιδευτικό βοήθημα για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο. Πρόκειται για υλικό που έχει αναπτυχθεί από το ΙΤΥΕ «Διόφαντος» στον ιστότοπο Study4exams, βρίσκεται αναρτημένο στο «Ψηφιακό Σχολείο» του ΥΠΑΙΘ και απευθύνεται κατεξοχήν σε μαθητές/τριες υποψήφιους/ες στις εισαγωγικές εξετάσεις για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο πλαίσιο της εργασίας, θα διερευνηθούν τα κείμενα του βοηθήματος, οι συνοδευτικές δραστηριότητες και οι ακολουθούμενες μαθησιακές στρατηγικές που υπηρετούνται μέσω των οδηγιών. Το ερώτημα που μας απασχόλησε είναι σε ποιο βαθμό τα συγκεκριμένα στοιχεία συμβάλλουν στην ενίσχυση της ικανότητας των μαθητών/τριών να λειτουργούν ως αναγνώστες/στρίες και να χειραφετούνται σταδιακά ως παραγωγοί νοήματος, παρά τα όρια και τους περιορισμούς που θέτουν το θεσμικό πλαίσιο αλλά και οι άτυπες πρακτικές κατά τη διδασκαλία.

Λέξεις-κλειδιά: γραμματισμοί, νεοελληνική γλώσσα, ψηφιακό βοήθημα

Abstract

The present paper aims to discuss pedagogical dimensions associated with literate identities of students, on the basis of which the digital educational tool has been developed for the course of the Modern Greek Language in General Senior High School (Lyceum). It is a learning material developed by the by IΤΥΕ "Diophantus" on the website Study4exams, it is located on the "Digital School" of the Ministry of Education and it is mainly addressed to students-candidates in the National Higher Education Entrance Examination. In the context of this study, the tools' texts, the accompanying activities and the followed learning strategies served through the guidelines will be explored. The question that employed us is to what extent these specific elements contribute to

enhancing students' ability to act as readers and to gradually be emancipated as producers of meaning, despite the limits and the constraints imposed by the institutional framework and informal teaching practices.

Keywords: literacies, Modern Greek language, learning tool

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εισήγηση εντάσσεται σε έναν ευρύτερο προβληματισμό για το είδος των εγγράμματων ταυτοτήτων που καλλιεργούνται στο γλωσσικό μάθημα. Διερευνά κρίσιμες παραμέτρους, βάσει των οποίων αναπτύχθηκε το «Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Βοήθημα για το Μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο». Πρόκειται για το υλικό που βρίσκεται αναρτημένο στον ιστότοπο των Ψηφιακών Εκπαιδευτικών Βοηθημάτων του ΥΠΠΕΘ (http://www.study4exams.gr/mod_greek/) και απευθύνεται, κατεξοχήν, σε μαθητές/τριες υποψήφιους/ες στις εισαγωγικές εξετάσεις για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο πλαίσιο της μελέτης, θα διερευνηθούν οι επιδιωκόμενοι γραμματισμοί, σε συνάρτηση με τα συγκεκριμένα κείμενα του βοηθήματος, τις συνοδευτικές τους δραστηριότητες και τις αντίστοιχες οδηγίες. Το θεωρητικό πεδίο εντός του οποίου κινείται η εργασία αντλεί από σύγχρονες κοινωνιογλωσσολογικές προσεγγίσεις που αναγνωρίζουν τις εγγράμματα ταυτότητες ως κοινωνικά τοποθετημένες, επομένως, ταυτότητες, οι οποίες πραγματώνονται σε ποικίλα συμβάντα επικοινωνίας (Κουτσογιάννης, 2014).

Σκοπός της ερευνητικής μελέτης και θεωρητικές παραδοχές

Σκοπός της ερευνητικής διαδικασίας είναι να αναδειχθεί σε ποιο βαθμό και με ποιον τρόπο οι βασικοί άξονες του σχεδιασμού του ψηφιακού βοηθήματος συμβάλλουν στη διαμόρφωση εγγράμματων ταυτοτήτων κριτικού χαρακτήρα εκ μέρους των μαθητών/τριών. Το θεωρητικό πεδίο στο οποίο κινείται η μελέτη λαμβάνει υπόψη την οπτική του Kress για τον κριτικό γραμματισμό που δίνει έμφαση στην ενίσχυση της δημιουργικότητας του υποκειμένου και στην ικανότητά του να σχεδιάζει δυναμικά την επικοινωνία του ως «ρήτορας» (Kress, 2010). Για τον Kress, αυτό που έχει βαρύτητα σε έναν κόσμο έντονα μεταβαλλόμενο δεν είναι η κατασκευή ενός εγγράμματος «φανταστικού υποκειμένου» που θα ασχολείται με την κριτική ανάγνωση των κειμένων του παρελθόντος, αλλά η έννοια του σχεδιασμού (design), που συμπεριλαμβάνει τη δυναμική, και επομένως κριτική ανάγνωση και την αξιοποίηση των διαθέσιμων σημειωτικών πόρων (Κουτσογιάννης, 2014).

Γλωσσική εκπαίδευση και κριτικός γραμματισμός στην Ελλάδα

Σε ό,τι αφορά τη γλωσσική εκπαίδευση στην Ελλάδα και τους λόγους περι κριτικού γραμματισμού που αναπτύσσονται στα θεσμικά κείμενα, μια σημαντική όσο και ενδιαφέρουσα επισήμανση, είναι ότι σήμερα, στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσια, ΓΕΛ, ΕΠΑΛ) βρίσκονται σε ισχύ, για το διδακτικό αντικείμενο της Γλώσσας, διαφορετικά προγράμματα σπουδών, τα οποία έχουν εκπονηθεί σε διαφορετικές χρονικές περιόδους και ανταποκρίνονται σε διαφορετικές ιστορικές συγκυρίες (ενδεικτικά: 1999, 2003, 2011) (Μπαλτά και Νέζη, 2017). Σύμφωνα με έρευνες (Κουτσογιάννης, 2014), τα συγκεκριμένα Π.Σ. είναι πολυφωνικά, καθώς συνυπάρχουν σε αυτά ποικίλες αντιφατικές παραδόσεις. Το παράδοξο αυτό γεγονός επηρεάζει τη διδακτική πράξη σε πολλά

επίπεδα, ξεκινώντας από τον κεντρικό σχεδιασμό της γλωσσικής εκπαίδευσης (Προγράμματα Σπουδών, Φ.Ε.Κ. για την αξιολόγηση των μαθητών/τριών, Οδηγίες Διδασκαλίας) μέχρι τις καθημερινές διδακτικές επιλογές που καλείται να κάνει ο/η εκπαιδευτικός σε στόχους, μεθοδολογία, αξιολόγηση σε όλο το φάσμα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα πολλαπλά και κάποτε, εν μέρει τουλάχιστον, αντιφατικά μηνύματα που εκπορεύονται από την ποικιλία των θεσμικών κειμένων, συχνά δημιουργούν σύγχυση στον εκπαιδευτικό και διευκολύνουν την αναπαραγωγή και διαιώνιση παραδοσιακών πρακτικών και προσεγγίσεων. Το γεγονός αυτό επηρεάζει το είδος των εγγράμματων ταυτοτήτων που διαμορφώνονται, καθώς έχει επιπτώσεις στους μηχανισμούς παραγωγής νοήματος που αναπτύσσουν οι μαθητές/τριες ως ιστορικοπολιτισμικά υποκείμενα.

Εν τέλει, όμως, ολοκληρώνοντας τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, για ποιες εγγράμματες ταυτότητες μαθητών/τριών μιλάμε; Με βάση τη νομοθεσία που διέπει τις εισαγωγικές εξετάσεις, ο/η απόφοιτος λυκείου φαίνεται να ελέγχεται ως προς την ικανότητά του/της να εντοπίζει και να αναγνωρίζει τους μηχανισμούς ενός κειμένου και να παράγει λόγο ενταγμένο σε επικοινωνιακό πλαίσιο, σε μια επιφανειακή κριτική κατεύθυνση. Ερμηνευτικές και μετασχηματιστικές διαδικασίες προβλέπονται, αλλά δεν φαίνεται να κυριαρχούν. Οποιαδήποτε διάσταση δημιουργικής και κριτικής προσέγγισης παραμένει ζητούμενο. Εξάλλου, σύμφωνα με τη διεθνή εμπειρία, σε εκπαιδευτικά συστήματα με κεντρικά ελεγχόμενες εξετάσεις, κάθε διάσταση δημιουργικότητας στα σχολεία υπονομεύεται (Comber, 2011). Φαίνεται λοιπόν ότι, παρά την ρητορική και κάποιες προσπάθειες ανανέωσης σε επίπεδο θεσμικών κειμένων και διδακτικών πρακτικών, συνιστά πρόκληση για το ελληνικό σχολείο να είναι σε θέση οι μαθητές/τριες να αναγνωρίζουν και να αμφισβητούν την ιδεολογία των κειμένων, να την συσχετίζουν με όψεις της κοινωνικής πραγματικότητας και να τοποθετούνται κριτικά απέναντι στον κόσμο, λαμβάνοντας υπόψη τα ιστορικοπολιτικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα.

Παιδαγωγικό πλαίσιο και εγγράμματες ταυτότητες στο γλωσσικό μάθημα

Το πεδίο στο οποίο κινείται η παρούσα μελέτη ορίζεται από τις θεωρητικές προσεγγίσεις του εποικοδομισμού και της κριτικής παιδαγωγικής. Βασικό στοιχείο της εποικοδομιστικής προσέγγισης αποτελεί πρωτίστως η παραδοχή ότι η νέα γνώση οικοδομείται πάνω σε προϋπάρχουσες νοητικές δομές (Driver et. al., 1994). Η γνώση δεν μεταδίδεται, αλλά οικοδομείται σταδιακά μέσα από διαδικασίες που αναγνωρίζουν τον/τη μαθητή/τρια ως υποκείμενο της μάθησής του/της και τον/την υποστηρίζουν στην πορεία αυτή. Κάθε μαθητής/τρια έχει τη δυνατότητα να ακολουθήσει τον δικό του/της ρυθμό ανάπτυξης και να δημιουργήσει τη δική του/της διαδρομή μάθησης. Στην πορεία αυτή, σημαντικό ρόλο παίζει η διαμεσολάβηση του/της εκπαιδευτικού στο να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον μάθησης στο οποίο λαμβάνεται υπόψη η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης των μαθητών/τριών και εφαρμόζεται η αρχή της φθίνουσας καθοδήγησης, ενώ η νέα γνώση χτίζεται με τη μορφή της «σκαλωσιάς» (scaffolding). Απώτερος στόχος της διαδικασίας είναι η σταδιακή χειραφέτηση του/της μαθητή/τριας και η ανάληψη εκ μέρους του/της της ευθύνης για τη μάθησή του/της. Η δυναμική αυτή επιτρέπει την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων έτσι ώστε ο/η μαθητής/τρια να αναστοχάζεται και να τοποθετείται κριτικά απέναντι στη νέα γνώση.

Μέθοδος της ερευνητικής μελέτης

Το corpus της έρευνας συγκροτούν α) τα δεκαοκτώ (18) κείμενα του βοηθήματος, τα οποία δομούνται σε έξι θεματικούς άξονες, β) το σύνολο των συνοδευτικών δραστηριοτήτων που κατανέμονται σε δεκαοκτώ (18) δραστηριότητες σχετικά με την περιληπτική απόδοση του κειμένου, δεκαεννέα (19) δραστηριότητες κατανόησης κειμένου, είκοσι (20) δραστηριότητες οργάνωσης λόγου, τριάντα πέντε (35) δραστηριότητες λεξιλογικού και σημασιολογικού χαρακτήρα, είκοσι επτά (27) δραστηριότητες που εξετάζουν μορφοσυντακτικές δομές, δεκαοκτώ (18) δραστηριότητες παραγωγής εκτενούς λόγου και γ) οι οδηγίες που δίνονται στον/στη μαθητή/τρια για κάθε δραστηριότητα.

Το ερώτημα που διέπει την εργασία μας είναι σε ποιο βαθμό και με ποιον τρόπο τα κείμενα του βοηθήματος, οι δραστηριότητες που τα συνοδεύουν και οι αντίστοιχες οδηγίες συμβάλλουν σε μια μετατόπιση των μαθητών /τριών, όταν λειτουργούν ως αναγνώστες/τριες και παραγωγοί κειμένων, προς την κατεύθυνση μιας περισσότερο κριτικής γλωσσικής επίγνωσης.

Η επεξεργασία του υλικού έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου (Mayring, 2000). Ειδικότερα εξετάστηκαν: α) το θέμα, το είδος, η χρονολογία και το μέσο δημοσίευσης κάθε κειμένου, β) ο τύπος των εκφωνήσεων στις δραστηριότητες και γ) ο τρόπος με τον οποίο οι οδηγίες κατευθύνουν τον/τη μαθητή/τρια στην αντιμετώπιση του εκάστοτε ζητούμενου. Η ερμηνεία των ευρημάτων στηρίχθηκε στις θεωρητικές παραδοχές, όπως αναφέρθηκαν σε προηγούμενη ενότητα. Η έρευνα δεν εστιάζει σε ποσοτικά αλλά σε ποιοτικά δεδομένα. Ας σημειώσουμε τέλος ότι τα συμπεράσματα αφορούν αποκλειστικά το ψηφιακό βοήθημα και δεν μπορούν να γενικευτούν ως προς τις εγγράμματες ταυτότητες που προωθεί το γλωσσικό μάθημα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Αποτελέσματα της ερευνητικής μελέτης

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας ακολουθεί την οργάνωση του ψηφιακού βοηθήματος. Σε κάθε περίπτωση, μελετήθηκαν τα κείμενα, η διατύπωση των εκφωνήσεων και οι συνοδευτικές οδηγίες για τον /τη μαθητή/τρια.

Τα κείμενα

Πρόκειται για δεκαοκτώ (18) κείμενα που ανήκουν σε ποικίλα κειμενικά είδη (π.χ. διάφορα είδη δοκιμιακού λόγου, δημοσιογραφικό άρθρο, επιστημονικό άρθρο, λογοτεχνικό κείμενο) και είναι οργανωμένα στους ακόλουθους έξι θεματικούς άξονες: επικοινωνία, κοινωνικές σχέσεις, ανθρώπινα δικαιώματα, εργασία και επάγγελμα, πολιτισμός, ο άνθρωπος και το περιβάλλον. Όλοι οι άξονες επιμερίζονται σε επιπλέον θεματικές ενότητες. Τα κείμενα αντλούνται από διάφορες πηγές, έντυπες ή ηλεκτρονικές, και έχουν δημοσιευθεί σε διάφορες χρονικές περιόδους, με παλαιότερα δύο δοκίμια του Ε. Παπανούτσου, ενώ πέντε κείμενα έχουν δημοσιευθεί από το 2014 και εξής. Δύο κείμενα ανήκουν σε ξένους συγγραφείς και παρουσιάζονται σε μετάφραση.

Δραστηριότητες περιληπτικής απόδοσης του κειμένου

Οι διατυπώσεις της εκφώνησης ακολουθούν γενικά το πρότυπο των εισαγωγικών εξετάσεων, όπως παρουσιάζεται στο αντίστοιχο Φ.Ε.Κ. Σε πολύ λίγες (έξι) περιπτώσεις επιλέγεται να τεθεί επικοινωνιακό πλαίσιο στην παραγωγή του περιληπτικού λόγου. Ανεξάρτητα από τον τύπο της εκφώνησης, οι οδηγίες, στο σύνολό τους, οργανώνονται με τη μορφή βημάτων που καλείται να ακολουθήσει

ο/η μαθητής/τρια. Φαίνεται η έμφαση να δίνεται στη διαδικασία (καταναεμημένη σε διακριτά βήματα) και όχι μόνο στο τελικό προϊόν. Σε κάθε βήμα δίνονται κατευθύνσεις που δείχνουν ότι ακολουθούν ένα πρότυπο. Συχνά έχουν τη μορφή ερωτημάτων που στρέφουν εκ νέου την προσοχή του μαθητή/ της μαθήτριας στο μελετώμενο κείμενο και τον/την καλούν να επεξεργαστεί κριτικά τις αρχικές του/της προσλήψεις. Σε κάθε περίπτωση, η διαδικασία που ακολουθείται εστιάζει στην κατανόηση βασικών παραμέτρων που συγκροτούν το νόημα του κειμένου. Ειδικότερα εξετάζονται συστηματικά:

- Το κειμενικό είδος και άλλοι παράγοντες που συγκροτούν το επικοινωνιακό πλαίσιο του κειμένου (συγγραφέας και ιδιότητά του/της, χρόνος και μέσο δημοσίευσης)
- Το θέμα ή πρόβλημα και η τοποθέτηση του συγγραφέα/της συγγραφέως επ’ αυτού
- Οι βασικές και συμπληρωματικές ιδέες, πληροφορίες κ.λπ.
- Οι δείκτες οργάνωσης (συνοχής και συνεκτικότητας) του κειμένου και οι τρόποι ανάπτυξης (παραγράφων ή ενοτήτων).

Για την προετοιμασία του/της μαθητή/τριας, όσον αφορά στη διαδικασία της γραφής του περιληπτικού κειμένου, οι οδηγίες εστιάζουν σε στρατηγικές μετασχηματισμού του αρχικού κειμένου, δηλαδή στρατηγικές παράφρασης και πύκνωσης, και στη χρήση ρηματικών φράσεων που επιχειρούν να αποδώσουν γλωσσικά τις ενέργειες του συγγραφέα/της συγγραφέως. Οι μαθητές/τριες καθοδηγούνται ρητά μέσα από ενδεικτικά παραδείγματα, προκειμένου να εξοικειωθούν με τις παραπάνω στρατηγικές, και στη συνέχεια καλούνται να αξιοποιήσουν τις σημειώσεις τους από την όλη διαδικασία αλλά και τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους σχετικά με τη σύνθεση και οργάνωση παραγράφου, έτσι ώστε να προχωρήσουν στη συγγραφή της περίληψης.

Δραστηριότητες κατανόησης κειμένου

Σε αυτή την κατηγορία δραστηριοτήτων παρατηρείται ποικιλία ως προς την τυπολογία των εκφωνήσεων. Ειδικότερα, καταγράφονται δύο (2) δραστηριότητες κλειστού τύπου, εννέα (9) δραστηριότητες που αποτελούν συνδυασμό κλειστού και ανοικτού τύπου, και οκτώ (8) δραστηριότητες ανοικτού τύπου (ενδεικτικά, ανάπτυξη πρότασης ή περιόδου του αρχικού κειμένου, εξήγηση του τίτλου κ.λπ.).

Μετά την εκφώνηση κάθε δραστηριότητας ακολουθούν οδηγίες που επιχειρούν να κατευθύνουν την προσοχή του/της μαθητή/τριας σε συγκεκριμένα σημεία του κειμένου, είτε αυτά αφορούν στα ιστορικο-κοινωνικά συμφραζόμενα της παραγωγής του είτε στους κειμενικούς δείκτες της συγκρότησης του νοήματος. Επιπλέον, σε κάποιες περιπτώσεις φαίνεται να επιλέγεται η οπτικοποίηση για τη διαγραμματική απεικόνιση εννοιών και των μεταξύ τους σχέσεων, έτσι ώστε να διευκολύνεται ο/η μαθητής/τρια στην κατανόηση δύσκολων σημείων του κειμένου.

Δραστηριότητες οργάνωσης κειμένου

Με βάση τις εκφωνήσεις αυτού του τύπου δραστηριοτήτων, ο/η μαθητής/τρια καλείται να εντοπίζει τους δείκτες οργάνωσης μέσα σε ένα κείμενο και να εξηγήσει τη λειτουργία τους ως φορέων νοήματος σε συνάρτηση με το κειμενικό είδος και τον επιδιωκόμενο σκοπό. Ειδικότερα, από το σύνολο των εν λόγω δραστηριοτήτων, επτά (7) εξετάζουν την οργάνωση του κειμένου σε συνάρτηση με το κειμενικό είδος (δοκίμιο, επιστημονικό άρθρο, δημοσιογραφικό άρθρο

κ.λπ.), εννέα (9) την οργάνωση του κειμένου ως προς τους τρόπους και τα μέσα πειθούς σε σχέση με τον επιδιωκόμενο σκοπό στο συγκεκριμένο κάθε φορά επικοινωνιακό πλαίσιο και τέσσερις (4) εξετάζουν την οργάνωση επιμέρους παραγράφων. Σε κάθε περίπτωση, η ορολογία που επιλέγεται προέρχεται από το θεωρητικό υλικό των σχολικών εγχειριδίων. Οι οδηγίες φαίνεται ότι αφενός κατευθύνουν την προσοχή του/της μαθητή/τριας σε συγκεκριμένα σημεία των υπό εξέταση κειμένων και αφετέρου τον/τη βοηθούν να αναζητήσει συγκεκριμένες γνώσεις από τη θεωρία των σχολικών εγχειριδίων, τα οποία λειτουργούν ως υλικό αναφοράς.

Δραστηριότητες λεξιλογικού και σημασιολογικού χαρακτήρα

Όπως διαπιστώνεται από τη μελέτη των εκφωνήσεων, στις δραστηριότητες αυτού του τύπου η εξέταση των λέξεων/φράσεων και των σημασιών τους γίνεται πάντα σε συνάρτηση με τα στενότερα ή ευρύτερα συμφραζόμενα: οι λεκτικές και σημασιολογικές μονάδες προσεγγίζονται σε συσχετισμό με το είδος και το ύφος του εκάστοτε κειμένου, τον επιδιωκόμενο σκοπό και τους αποδέκτες. Παρατηρείται ποικιλία ως προς την εκφώνηση των δραστηριοτήτων: δώδεκα (12) δραστηριότητες αντικατάστασης και μετασχηματισμού, δύο (2) ορισμού, έξι (6) αντιστοίχισης με αιτιολόγηση, οκτώ (8) ετυμολόγησης και επτά (7) ένταξης των λέξεων/φράσεων σε διαφορετικά συμφραζόμενα. Στις υποστηρικτικές οδηγίες παρατίθενται λήμματα από έντυπα και ηλεκτρονικά λεξικά, ενώ γίνεται αναφορά στα εγχειρίδια σχολικής γραμματικής.

Δραστηριότητες που εξετάζουν μορφοσυντακτικές δομές

Σχετικά με τις εκφωνήσεις αυτού του τύπου δραστηριοτήτων, προκύπτουν ανάλογες διαπιστώσεις με αυτές της προηγούμενης κατηγορίας. Φαίνεται, δηλαδή, ότι οι μορφοσυντακτικές δομές εξετάζονται σε σχέση με τα στενά ή ευρύτερα συμφραζόμενα ως προς τη λειτουργία τους στο κειμενικό όλον και ως γλωσσικές επιλογές που νοηματοδοτούν το κείμενο. Τα διερευνώμενα φαινόμενα ποικίλλουν ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των κειμένων. Καταγράφονται δέκα (10) δραστηριότητες που εξετάζουν τη λειτουργία και σημασία των σημείων στίξης, δύο (2) του ευθέος και πλάγιου λόγου, δύο (2) των προτάσεων, τέσσερις (4) της ενεργητικής/παθητικής σύνταξης, δύο (2) της ονοματικής/ρηματικής φράσης, πέντε (5) των ρηματικών προσώπων και δύο (2) των εγκλίσεων-τροπικοτήτων. Επιπλέον, όπως διαπιστώθηκε και στις δύο προηγούμενες κατηγορίες, οι συνοδευτικές οδηγίες αφενός κατευθύνουν την προσοχή του/της μαθητή/τριας στα εν λόγω φαινόμενα, αφετέρου τον/τη βοηθούν να αναζητήσει τη σχετική θεωρία στα σχολικά εγχειρίδια που λειτουργούν ως υλικό αναφοράς.

Δραστηριότητες παραγωγής εκτενούς λόγου

Οι δραστηριότητες παραγωγής λόγου, όπως και όλες οι προηγούμενες κατηγορίες δραστηριοτήτων, φαίνεται να προσαρμόζονται στα δεδομένα των πανελλαδικών εξετάσεων (του ισχύοντος μέχρι το 2019 συστήματος). Παρατηρείται ότι τα ζητούμενα είδη κειμένων επιχειρούν να καλύψουν τις απαιτήσεις των εξετάσεων. Επιπλέον, διαπιστώνεται ποικιλία ως προς την επικοινωνιακή περίσταση, που ορίζεται κάθε φορά από την εκφώνηση και λαμβάνει υπόψη τον κόσμο και τις εμπειρίες των μαθητών/τριών: προφορική εισήγηση στο σύλλογο των διδασκόντων (μία δραστηριότητα), ομιλία στο πλαίσιο

σχολικής ημερίδας ή εκδήλωσης (τέσσερις δραστηριότητες), άρθρο και δοκίμιο (αποδεικτικό και στοχασμού) στην ιστοσελίδα/περιοδικό του σχολείου (δέκα δραστηριότητες), ανοικτή επιστολή σε εφημερίδα (μία δραστηριότητα) ή επιστολή προς επίσημο φορέα (δύο δραστηριότητες). Από τη μελέτη των συνοδευτικών οδηγιών φαίνεται ότι η έμφαση δίνεται στην ίδια τη διαδικασία της γραφής και όχι σε «έτοιμες λύσεις», προκειμένου ο/η μαθητής/τρια να εξοικειωθεί σταδιακά με όλα τα στάδια, από το προσυγγραφικό μέχρι το μετασυγγραφικό. Σε κάθε στάδιο δίνονται αναλυτικές οδηγίες, όχι μόνο για το «τι», αλλά και για το «πώς», που προσαρμόζονται στην εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση. Στο προσυγγραφικό στάδιο κρίνεται σημαντική η «συνομιλία» με το αρχικό κείμενο, είτε για την επιλογή και αξιοποίηση επιχειρημάτων/ιδεών είτε για την ανασκευή επιχειρημάτων/θέσεων είτε ως αφορμή για την έκθεση προσωπικής γνώμης, η οποία φαίνεται να ενθαρρύνεται ιδιαίτερα στο παρόν βοήθημα. Στο συγγραφικό στάδιο δηλώνονται ρητά οι στρατηγικές, έτσι ώστε ο/η μαθητής/τρια να έχει τη δυνατότητα να συνειδητοποιεί σταδιακά πως οι γνώσεις για τη γλώσσα δεν είναι ένα σύνολο κανόνων προς εκμάθηση, αλλά μέσο για την επίτευξη ενός επικοινωνιακού στόχου. Τέλος, στο μετασυγγραφικό στάδιο δίνονται κάποια ενδεικτικά κριτήρια αυτοαξιολόγησης σε σχέση με το ζητούμενο κείμενο/επικοινωνιακή περίσταση.

Συμπεράσματα της ερευνητικής μελέτης

Οικοδόμηση της νέας γνώσης και σταδιακή χειραφέτηση: Προκλήσεις και περιορισμοί

Βασική διδακτική και παιδαγωγική επιλογή του βοηθήματος φαίνεται να αποτελεί η υποστήριξη των μαθητών/τριών στη σταδιακή χειραφέτησή τους σε μια προσωπική και ανεξάρτητη πορεία μάθησης. Στο συγκεκριμένο μαθησιακό περιβάλλον, η δυνατότητα μη γραμμικής προσπέλασης του υλικού, λόγω της ίδιας της μορφής του ψηφιακού βοηθήματος, διευκολύνει τον/την μαθητή/τρια να επιλέγει κείμενα και δραστηριότητες, αλλά και εναλλακτικές μαθησιακές διαδρομές ανάλογα με τον ατομικό του/της ρυθμό ανάπτυξης. Καθώς έρχονται σε επαφή με ποικιλία κειμένων και δραστηριοτήτων, αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησής τους μέσω μιας σειράς επιλογών. Οι οδηγίες οργανώνονται με τέτοιο τρόπο που βαθμιαία οδηγούν στην οικοδόμηση της διαδικαστικής γνώσης όσον αφορά την κατανόηση και παραγωγή κειμένου. Πρόκειται για χαρακτηριστικά του εποικοδομισμού που αναγνωρίζονται σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό στο ψηφιακό βοήθημα, μολονότι απουσιάζει στον σχεδιασμό του η δυνατότητα της μάθησης μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Στο συγκεκριμένο περιβάλλον η μάθηση είναι μια μοναχική και αυτόνομη διαδικασία.

Αναλυτικά, σε κάθε θεματικό άξονα του βοηθήματος συνυπάρχουν διαφορετικά κείμενα, το καθένα από τα οποία θέτει στον/στη μαθητή/τρια αναγνώστη/τρια τα ξεχωριστά του ερωτήματα και αναδεικνύει, βάσει των κειμενικών και περικειμενικών χαρακτηριστικών του, ένα μοναδικό προβληματισμό. Σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό έρχονται να φωτίσουν περιοχές του θεματικού άξονα, χωρίς όμως να εξαντλούν όλες τις πτυχές του υπό εξέταση θέματος. Η μη εξαντλητική προσέγγιση της θεματικής επιτρέπει στον/στην αναγνώστη/τρια να διαμορφώσει τον προβληματισμό του/της και όχι να υιοθετήσει άκριτα έτοιμες θέσεις. Οι γνώσεις για τον κόσμο οικοδομούνται

σταδιακά μέσα από τα κείμενα, χωρίς ωστόσο αυτά να συγκροτούν τη γνώση όλου του κόσμου.

Δεδομένου ότι το βοήθημα στηρίζεται στην επεξεργασία συγκεκριμένων κειμένων, από την εξέταση των δραστηριοτήτων (εκφωνήσεις και οδηγίες) προκύπτει ότι φέρνουν στην επιφάνεια στοιχεία της «κατασκευής» τους και η έμφαση δίνεται σε διαδικασίες νοηματοδότησης. Ειδικά όσον αφορά την περιληπτική απόδοση του κειμένου, οι οδηγίες, εστιάζοντας σε πρακτικές επεξεργασίας των κειμένων, συνδέουν με σαφήνεια την παραγωγή της περίληψης με την κατανόηση του αρχικού κειμένου. Τα βήματα που περιγράφονται με τρόπο ρητό στις οδηγίες εξοικειώνουν τον/την μαθητή/μαθήτρια με διαδικασίες αποδόμησης και μετασχηματισμού και τον/την ωθούν στη σταδιακή χειραφέτησή του/της ως παραγωγού νοήματος, περιορισμένου ωστόσο στη σχολικού τύπου περίληψη. Το θεσμικό πλαίσιο των εισαγωγικών εξετάσεων ερμηνεύει τη χαμηλή παρουσία άλλων τύπων περίληψης στο ψηφιακό βοήθημα.

Επίσης, η ποικιλία στην τυπολογία των δραστηριοτήτων (κατανόησης, οργάνωσης του λόγου, λεξιλογικού/σημασιολογικού χαρακτήρα και συντακτικών δομών) και οι αντίστοιχες οδηγίες επιτρέπουν στον/στην μαθητή/τρια να εστιάσει σε εκείνους τους κειμενικούς δείκτες που συμβάλλουν στη νοηματοδότηση του κειμένου, συγκροτούν τη μοναδικότητά του και τον τρόπο με τον οποίο πιθανόν «διαλέγεται» με τα άλλα κείμενα είτε του ίδιου θεματικού άξονα είτε των άλλων. Με άλλα λόγια, ο/η μαθητής/τρια, εξοικειώνεται, καταρχήν, με διαδικασίες ερμηνευτικής ανάγνωσης στην προσπάθειά του/της να προσεγγίσει γλωσσικά τα κείμενα. Σε ορισμένες περιπτώσεις, μάλιστα, επιχειρείται να αναδειχθεί η ιδεολογία του κειμένου ως συστατικό της κατασκευής του. Εστιάζοντας στις γλωσσικές επιλογές του εκάστοτε κειμένου, οι οδηγίες δεν επιχειρούν γενικεύσεις όσον αφορά τα γλωσσικά φαινόμενα, αλλά ενθαρρύνουν τον/την αναγνώστη/τρια να αξιοποιεί, κατά περίπτωση, γνώσεις για τη γλώσσα, ανατρέχοντας στα ανάλογα βιβλία αναφοράς. Δηλαδή οι γνώσεις για τη γλώσσα δεν ελέγχονται αυτόνομα, αλλά έρχονται να υπηρετήσουν την πράξη της κατανόησης. Η γλωσσική επίγνωση φαίνεται να συνιστά τον επιδιωκόμενο γραμματισμό, ενώ η σχετική μεταγλώσσα αντιμετωπίζεται όχι ως αυτόνομο υλικό προς εκμάθηση αλλά ως εργαλείο προσπέλασης του κειμένου. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι απουσιάζουν δραστηριότητες που αναφέρονται σε σημειωτικά χαρακτηριστικά του κειμένου, γεγονός που ερμηνεύεται από τους περιορισμούς του ισχύοντος μέχρι το 2019 εξεταστικού συστήματος στο γλωσσικό μάθημα, το οποίο δεν προβλέπει την εξέταση πολυτροπικών κειμένων.

Επιπλέον, όσον αφορά την εκτενή παραγωγή λόγου, τόσο με τις εκφωνήσεις των θεμάτων όσο και με τις οδηγίες, ο/η μαθητής/τρια συστηματικά ασκείται στο να διαλέγεται με το κείμενο αναφοράς και να αξιοποιεί δημιουργικά εκείνα τα σημεία που τον/την βοηθούν στη διαμόρφωση των θέσεων του/της. Διαπιστώνεται ότι το εκάστοτε ζητούμενο επιτρέπει την αξιοποίηση των δεδομένων του κειμένου σε συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση η οποία, σε μεγάλο βαθμό, είναι οικεία για τους/τις μαθητές/τριες και τους/τις ενθαρρύνει στην έκφραση προσωπικής θέσης, με κριτική κατεύθυνση. Το κέντρο βάρους μετατοπίζεται στη δυνατότητα επεξεργασίας συγκεκριμένων ζητούμενων και δεν απαιτείται η ανάκληση έτοιμων γνώσεων για τον κόσμο. Αυτό το συμπέρασμα συνάγεται και από τις οδηγίες, όπου δεν δίνονται απαντήσεις αλλά προτείνονται

στρατηγικές για τη διαδικασία της γραφής. Με αυτό τον τρόπο, ο/η μαθητής/τρια αποκτά σταδιακά συνείδηση της συγγραφής ως δυναμικής διαδικασίας παραγωγής νοήματος σε ιστορικά και πολιτισμικά προσδιορισμένο πλαίσιο και αντιμετωπίζεται ως ενεργό υποκείμενο. Η σταδιακή χειραφέτηση του συγγραφέα ως σκεπτόμενου υποκειμένου υπηρετείται σε όλα τα στάδια της συγγραφής και ενισχύεται με τα ενδεικτικά κριτήρια αυτό-αξιολόγησης που στοχεύουν σε μεταγνωστικές και αναστοχαστικές δεξιότητες. Όσον αφορά το είδος του επιδιωκόμενου γραμματισμού, η ικανότητα του/της μαθητή/τριας να σχεδιάζει δυναμικά το κείμενό του/της ανταποκρίνεται στο θεωρητικό πεδίο του κριτικού γραμματισμού που εστιάζει στην έννοια του σχεδιασμού (design). Ωστόσο, στη διαδικασία του σχεδιασμού εκ μέρους του μαθητή/τριας, σημειώνεται ότι απουσιάζουν αφενός ένα δίκτυο κειμένων (το σχεδιασμένο) πάνω στο οποίο θα μπορούσε να στηρίξει το δικό του/της σχέδιο και αφετέρου η δυνατότητα αξιοποίησης και άλλων σημειωτικών πόρων πέραν του γραπτού. Μολονότι το βοήθημα αναπτύσσεται σε ένα δυναμικό ψηφιακό περιβάλλον, για λόγους ευνόητους που σχετίζονται με το θεσμικό πλαίσιο των εισαγωγικών εξετάσεων, ασχολείται αποκλειστικά με γραπτά κείμενα χωρίς δυνατότητα διάδρασης. Ο μαθητής/η μαθήτρια έχει περιορισμούς στον σχεδιασμό του.

Αντί επιλόγου

Το βασικό ερώτημα στο οποίο επιχείρησε να απαντήσει η παρούσα μελέτη ήταν σε ποιο βαθμό και με ποιον τρόπο τα κείμενα του βοηθήματος, οι δραστηριότητες που τα συνοδεύουν και οι αντίστοιχες οδηγίες συμβάλλουν σε μια μετατόπιση των μαθητών/τριών, όταν λειτουργούν ως αναγνώστες/τριες και παραγωγοί κειμένων, προς την κατεύθυνση μιας περισσότερο κριτικής γλωσσικής επίγνωσης. Από την παρουσίαση και την ερμηνεία των ευρημάτων προκύπτει ότι, παρά τους περιορισμούς που θέτουν οι τυπικές και άτυπες πρακτικές διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, σε συνδυασμό με την πολυφωνία και τις αντιφάσεις των προγραμμάτων σπουδών και τα θεσμικά κείμενα των εισαγωγικών εξετάσεων μέχρι το 2019 που προσδιορίζουν το πλαίσιο λειτουργίας του ψηφιακού βοηθήματος, αυτό επιχειρεί ρωγμές στις παγιωμένες αντιλήψεις, αφενός σχετικά με τον ρόλο του/της μαθητή/τριας στη μαθησιακή διαδικασία, αφετέρου σχετικά με το περιεχόμενο και τους στόχους της γλωσσικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, καθώς αναγνωρίζει τη δυνατότητα του/της μαθητή/τριας να σχεδιάζει την πορεία της μάθησής του/της και παράλληλα δίνει έμφαση σε γνωστικές διαδικασίες παρά σε αναπαραγωγή έτοιμων γνώσεων, καθώς θέτει στο επίκεντρο την ενασχόληση με το κείμενο και όχι με το θέμα και τον/τη εξοικειώνει με την έννοια του σχεδιασμού, φαίνεται ότι σε επίπεδο παιδαγωγικού λόγου επιδιώκει τη σταδιακή χειραφέτηση του/της μαθητή/τριας μέσα από μια αυτόνομη πορεία μάθησης και σε επίπεδο γραμματισμών εστιάζει περισσότερο στη γλωσσική επίγνωση, παρά στην κριτική αμφισβήτηση των κειμένων. Στη συγκεκριμένη συγκυρία συγκροτεί μια συνεκτική πρόταση που, υπό προϋποθέσεις, μπορεί να λειτουργήσει ανανεωτικά για το γλωσσικό μάθημα.

Αναφορές

Comber, B. (2011). Changing literacies, changing populations, changing places – English teachers’ work in an age of rampant standardization. *English Teaching: Practice and Critique*, 10, 4: 5-22.

Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Mortimer, E. & Scott, P. (1994). Constructing Scientific Knowledge in the Classroom. *Educational Researcher*, 23 (7), 5-12.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London & New York: Routledge.

Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis., *Qualitative Social Research Forum*, Vol. 1, No. 2.

Κουτσογιάννης, Δ. (2014). Κριτικοί γραμματισμοί: διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα. Στο Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.). 2014. *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη»*, <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>, ημερομηνία πρόσβασης: 08/12/19

Μπαλτά, Β. και Νέζη, Μ. (2017), Συνέχειες και τομές στα Προγράμματα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα και τη Λογοτεχνία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Έρκυνα*, τ. 13, 13-19.

Η ΜΑΚΡΟΠΡΟΘΕΣΜΗ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΡΥΘΜΙΖΟΜΕΝΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

Βρετουδάκη Ελένη

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού έργου ΠΕ60 ΠΕΚΕΣ Κρήτης
hellenvretudaki@gmail.com

Ντούλια Αθηνά

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού έργου ΠΕ70 ΠΕΚΕΣ Κρήτης
athinad2819@yahoo.gr

Περίληψη

Είναι γενικά αποδεκτό στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ότι οι μαθητές/τριες, ιδιαίτερα στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στη σύνταξη γραπτού κειμένου (Ματσαγγούρας, 2001). Ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα πρόληψης αυτών των δυσκολιών πρέπει να ξεκινάει από το νηπιαγωγείο και να συνεχίζει στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου (Graham et al., 2001). Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει τις μακροπρόθεσμες επιδράσεις ενός προγράμματος παρέμβασης, το οποίο βασίζονταν στις αρχές της Αυτορυθμιζόμενης Στρατηγικής (SRSD), (Graham & Harris, 2005), στη βελτίωση της ικανότητας των μαθητών να διαχειρίζονται πολυεπίπεδα και αποτελεσματικά τη διαδικασία της συγγραφής αφηγηματικών κειμένων. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε το προηγούμενο σχολικό έτος όταν τα παιδιά φοιτούσαν στη Β' τάξη του δημοτικού σχολείου. Τα αποτελέσματα έδειξαν σταθερότητα και περαιτέρω βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών. Κατά συνέπεια, η Αυτορυθμιστική Στρατηγική θεωρείται ως μια σημαντική στρατηγική με μακροπρόθεσμες θετικές επιδράσεις στην ικανότητα των μαθητών να συγγράφουν ολοκληρωμένα και συνεκτικά κείμενα.

Λέξεις-κλειδιά: γραπτός λόγος, δομή, αφηγηματικά κείμενα, πρόγραμμα παρέμβασης, μακροπρόθεσμες επιδράσεις

Abstract

It is generally accepted in Greek educational system that students especially in the first primary grades face particular difficulties in composing written text (Matsagouras, 2001). An effectual intervention program that preventing writing difficulties for all children must deliver effective writing instruction starting in kindergarten and 1st grade and continuing through the school years (Graham et al., 2001). Therefore, the purpose of this study was to capture the long-term effects on the students' behavior and writing process when used the Self-Regulated Strategy Development (SRSD) techniques. This Strategy applied four months before when students attended second grade primary classes and aimed the development of student's capacity to manage the writing process. The results showed stability and further improvement on student's outcomes. Therefore, the SRSD validated as an effective strategy with long-term impact on student capacity to compose complete and coherent texts.

Keywords: written discourse, structure, narrative texts, intervention program, long-term effects

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παραγωγή γραπτού κειμένου, δηλαδή η μεταφορά των ιδεών σε οργανωμένο γραπτό λόγο με συνοχή και αλληλουχία αποτελεί σημαντική σχολική δεξιότητα, η κατάκτηση της οποίας θεωρείται προαπαιτούμενο για την επίδοση και την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών/τριών, καθώς και για την κοινωνική τους ανάπτυξη, καθώς αποτελεί βασικό μέσο έκφρασης και επικοινωνίας (Graham et al., 2004). Αποτελεί μια σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία καθώς προϋποθέτει την ενεργοποίηση μιας σειράς δυναμικών ενεργειών και διαδικασιών εκ μέρους του μαθητή/τριας. Η κατάκτηση και καλλιέργειά του αποτελεί βασικό στόχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας κι έναν από τους βασικούς πυλώνες του Αναλυτικού Προγράμματος του Δημοτικού Σχολείου. Συγκαταλέγεται μάλιστα στις βασικές σημαντικές δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσει ένας/μία μαθητής/τρια στη μαθησιακή του/της πορεία και για αυτό το λόγο η διδασκαλία του ξεκινά από την πρώτη κιόλας σχολική ηλικία και διατρέχει όλες τις βαθμίδες (Ματσαγγούρας, 2001).

Η παραγωγή γραπτού λόγου θεωρείται μια απαιτητική διαδικασία (Kellog, 2008). Έρευνες έχουν αναδείξει ότι αρκετοί μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην παραγωγή γραπτών κειμένων (Bereiter & Scardamalia, 1987) και αυτό φαίνεται να επιβεβαιώνουν πολλοί εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2001: 66). Οι δυσκολίες αυτές εστιάζονται στην οργάνωση των ιδεών για ένα θέμα, στο περιορισμένο λεξιλόγιο και στη συνοχή. Αρκετοί/ές μάλιστα μαθητές/τριες φαίνεται να μην ενεργοποιούν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες, με αποτέλεσμα την παραγωγή φτωχών σε ποιότητα και μήκος κείμενα (Ματσαγγούρας, 2001). Τις ίδιες και περισσότερες δυσκολίες φαίνεται να αντιμετωπίζουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Graham et al., 2013; Πολυχρόνη, 2011; Παντελιάδου, 2011). Δυστυχώς, οι δυσκολίες αυτές που εμφανίζουν ορισμένοι μαθητές στον γραπτό λόγο φαίνεται να τους επηρεάζουν σημαντικά τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα σε αρκετούς τομείς της ζωής τους με συνέπεια τη χαμηλή σχολική επίδοση και αυτοεκτίμηση, μειωμένα κίνητρα, άγχος και στρες, άρνηση, χαμηλές πιθανότητες επιτυχίας στον ακαδημαϊκό τομέα, κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες (Gibson & Kendall, 2010; Polychroni et al., 2006).

Αρκετοί ερευνητές δίνουν έμφαση στη διαμόρφωση δυναμικών περιβαλλόντων μάθησης, με στόχο την προώθηση τεχνικών και στρατηγικών που θα ενδυναμώσουν όλους τους μαθητές. Οι περισσότεροι από αυτούς συνηγορούν στο ότι θα πρέπει να δίνονται αρκετές ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, ακόμα και σε αυτούς που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, καθώς επίσης και επαρκής χρόνος και σωστή καθοδήγηση για την παραγωγή καλά δομημένων και συνεκτικών κειμένων με τη βοήθεια σύγχρονων διδακτικών στρατηγικών (Graham et al., 2004; Κέκια, 2011; Πρίντζη & Πολυχρόνη, 2016).

Κατά συνέπεια, η χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών τεχνικών στα πλαίσια διδακτικών στρατηγικών οι οποίες υποστηρίζουν βήμα προς βήμα τις προσπάθειες των παιδιών να κατανοήσουν βασικές παραμέτρους μιας τόσο απαιτητικής ψυχογνωστικά άσκησης, όπως η παραγωγή γραπτού λόγου, όταν εμπереύουν διαδικασίες φθίνουσας καθοδήγησης μέσα σε δυναμικά περιβάλλοντα μάθησης (Flower, 1994), καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό την

αποτελεσματικότητά τους (Bender, 2004) και συμβάλλουν στην ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων (Reid, 2005).

Λαμβάνοντας υπόψη την αναγκαιότητα ολόπλευρης υποστήριξης και ενδυνάμωσης των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου, οι συγγραφείς της παρούσας μελέτης, επιδίωξαν να ερευνήσουν τη μακροχρόνια επίδραση συγκεκριμένης στρατηγικής που βοηθά όλους τους μαθητές στην καλλιέργεια του γραπτού λόγου μέσα από συγκεκριμένα βήματα. Πρόκειται για την Αυτορυθμιζόμενη Στρατηγική-Self-Regulated Strategy Development (SRSD), η οποία αποτελεί μια πρόταση διδασκαλίας με σημαντικά παιδαγωγικά οφέλη, όπως κατέδειξαν τα ερευνητικά δεδομένα (Graham & Harris, 2005). Η μέθοδος της γνωστικής μαθητείας, στην οποία στηρίζεται η Αυτορυθμιζόμενη Στρατηγική, ξεκινά από το σημείο της πλήρους παρουσίας των βασικών στοιχείων της – μοντελοποίηση-, προχωρά με φθίνοντες ρυθμούς στη σταδιακή απόσυρση του εκπαιδευτικού με παράλληλη παροχή κάθε αναγκαίου υποστηρικτικού νοητικού εργαλείου στα παιδιά, για να φτάσει στο σημείο της εσωτερίκευσης κάθε γνωστικού και μεταγνωστικού στοιχείου, αλλά και της εξωτερίκευσης όλων των προσλαμβανόμενων και υποκειμενικά επεξεργασμένων νέων δεξιοτήτων και γνώσεων (Brown et al., 1989).

Ως στρατηγική έχει εφαρμοστεί σε παιδιά με δυσκολίες στο γραπτό λόγο με πολύ θετικά αποτελέσματα (Graham & Harris, 1989; Graham & Harris, 2005; Graham et al., 2013; Harris et al., 2006; Reid & Lienemann, 2006, στο Sandmel et al., 2009), ενώ πρόσφατα εφαρμόστηκε και σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά τα οποία αντιμετώπιζαν σαφείς δυσκολίες στην οργάνωση και καταγραφή των ιδεών τους σε μορφή συνεκτικού και ολοκληρωμένου κειμένου (Vretudaki & Ntoulia, 2019).

Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των μακροπρόθεσμων επιδράσεων ενός προγράμματος παρέμβασης ενίσχυσης των δεξιοτήτων συγγραφής αφηγηματικών κειμένων σε μαθητές της Γ' τάξης Δημοτικού σχολείου.

Δείγμα

Το δείγμα της συγκεκριμένης μελέτης αποτέλεσαν 40 παιδιά ηλικίας από 7,9 έως 8,3 ετών ($M= 8.1$), τα οποία φοιτούσαν κατά το σχολικό έτος 2018-2019 στη Γ' τάξη του Δημοτικού σχολείου. Τα συγκεκριμένα παιδιά είχαν συγκροτήσει την πειραματική ομάδα ενός προγράμματος παρέμβασης, το οποίο εφαρμόστηκε κατά το προηγούμενο σχολικό έτος (2017-2018). Στόχος του προγράμματος ήταν η ενίσχυση και βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών στη συγγραφή ολοκληρωμένων και συνεκτικών αφηγηματικών κειμένων. Τα συγκεκριμένα σχολεία βρίσκονταν σε περιαστικές περιοχές του Δήμου Χανίων. Από τον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας είχαν επιλεγεί τέσσερα τμήματα, εκ των οποίων τα δύο αποτέλεσαν την Πειραματική Ομάδα και τα άλλα δύο την Ομάδα Ελέγχου. Πραγματοποιήθηκε επιλογή ολόκληρων τμημάτων και όχι μεμονωμένων μαθητών/τριών, με διαδικασίες βολικού δείγματος (convenience sample), για λόγους ηθικής της έρευνας και με στόχο την ελαχιστοποίηση των αρνητικών παραμέτρων που πιθανόν να επηρέαζαν αρνητικά τις επιδόσεις των

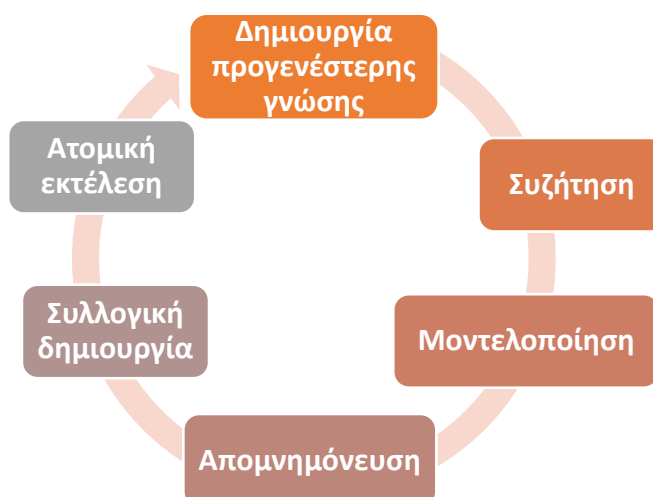
μαθητών/τριών (απόσυρση μαθητών/τριών από τμήμα, στοχοποίηση των μη επιλεγμένων κ.λπ.).

Διαδικασία της έρευνας

Κατά τον μήνα Οκτώβριο του σχολικού έτους 2018-19 και πριν τα παιδιά λάβουν συστηματική εκπαίδευση γύρω από τη δομή και οργάνωση διάφορων κειμενικών ειδών, με βάση το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα, πραγματοποιήθηκε μια δεύτερη αξιολόγηση των δεξιοτήτων των παιδιών στη συγγραφή ολοκληρωμένων και συνεκτικών αφηγηματικών κειμένων. Η πρώτη ερευνήτρια προσήλθε στην τάξη και αξιοποιώντας τους οπτικούς διαμεσολαβητές του προγράμματος παρέμβασης, υπενθύμισε στους μαθητές όλα τα σημαντικά στάδια του προγράμματος παρέμβασης που είχε προηγηθεί κατά το προηγούμενο σχολικό έτος. Η επίδειξη των οπτικών διευκολυντών (δομικά στοιχεία των ιστοριών, σχεδιάγραμμα σημειώσεων, στοιχεία καλογραμμένων κειμένων κ.λπ.) και ο σύντομος διάλογος είχε ως στόχο να ανασύρουν οι μαθητές κομβικής σημασίας διεργασίες που πραγματοποιούνται πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τις διαδικασίες συγγραφής ενός αφηγηματικού κειμένου. Με βάση τα παραπάνω στοιχεία αναπτύχθηκε μια αλληλεπιδραστική συζήτηση σχετική με την αξία των διαδικασιών αυτών, προκειμένου να παραχθεί ένα άρτιο από άποψης δομής και περιεχομένου αφηγηματικό κείμενο. Επίσης, αναφέρθηκε σε σχετικά παραδείγματα (τι, πώς και γιατί) ώστε να διασφαλιστεί η επιτυχής ανάσυρση της σχετικής προϋπάρχουσας γνώσης. Οι νοητικές και οι μεταγνωστικού τύπου διεργασίες καθώς και το πρόγραμμα παρέμβασης θα παρατεθούν σε γενικές γραμμές, ώστε να καταστεί σαφές το περιεχόμενο του προγράμματος παρέμβασης, του οποίου διερευνώνται οι μακροπρόθεσμες επιδράσεις.

Αδρή περιγραφή του προγράμματος παρέμβασης

Πριν το πρόγραμμα παρέμβασης εκτιμήθηκαν τα αρχικά επίπεδα της μη λεκτικής νοημοσύνης καθώς και της αφηγηματικής ικανότητας των μαθητών με στόχο την ισοδυναμία των ομάδων της Πειραματικής και του Ελέγχου. Στην Πειραματική εφαρμόστηκε η Αυτορυθμιστική στρατηγική (Self-Regulated Strategy Development) η οποία αποτελούνταν από πέντε συγκεκριμένα στάδια. (βλ. Σχ. 1), ενώ στην ελέγχου οι μαθητές επεξεργάζονταν κάθε εβδομάδα ένα αφηγηματικό κείμενο με τον τρόπο που προσεγγίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα.



Σχ. 1. Τα στάδια της Αυτορυθμιστικής Στρατηγικής

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης και στο πρώτο στάδιο, το οποίο ονομάστηκε "Δημιουργία προγενέστερων γνώσεων", οι μαθητές προσέγγισαν γνώσεις και δεξιότητες με στόχο τον σχεδιασμό και την οργάνωση του κειμένου που πρόκειται να γράψουν. Αναλύθηκε η τεχνική (ΕΟΓ) που σημαίνει: **Ε**πιλέγω σχετικές ιδέες με το θέμα, **Ο**ργανώνω τις ιδέες σε σημειώσεις, **Γ**ράφω και προσθέτω ιδέες. Δεύτερον, συζητήθηκαν τα χαρακτηριστικά μιας «καλογραμμένης» ιστορίας, δηλαδή ότι, μια ιστορία πρέπει να είναι κατανοητή (να βγάζει νόημα), να περιέχει πολλές «πολύχρωμες» περιγραφικές λέξεις (επίθετα, επιρρήματα) και να είναι ευχάριστη. Τρίτον, αναλύθηκε το μνημονικό σχεδιάγραμμα με τις λέξεις-κλειδιά (Πού, Πότε, Ποιος, Ποιο, Τι, Πώς, Τέλος,.) για να θυμούνται οι μαθητές τα βασικά δομικά στοιχεία των αφηγηματικών κειμένων. Για να εμπεδώσουν οι μαθητές την ύπαρξη αυτών των στοιχείων σε κάθε αφηγηματικό κείμενο, μια σύντομη ιστορία τους διαβάστηκε, όπου τους δόθηκε η ευκαιρία να αντιστοιχίσουν κάθε τμήμα της ιστορίας που τους διαβαζόταν με το αντίστοιχο δομικό στοιχείο.

Στο δεύτερο στάδιο, το οποίο ονομάστηκε "Συζήτηση" οι μαθητές και η ερευνήτρια συζήτησαν γιατί οι τεχνικές οι οποίες εισήχθησαν στο πρώτο μέρος ήταν σημαντικές και πώς αυτές θα βοηθούσαν στη βελτίωση της δομής και του περιεχομένου των κειμένων τους. Στη συνέχεια, ανέσυραν προηγούμενα κείμενά τους (εκθέσεις) και πραγματοποιούσαν συγκρίσεις ανάμεσα σε αυτά που είχαν γράψει και αυτά που θα ήταν αναγκαίο να συμπεριλάβουν σε ένα καλογραμμένο και καλοδομημένο κείμενο.

Στο τρίτο στάδιο που ονομάστηκε "Μοντελοποίηση" η ερευνήτρια έδειξε στους μαθητές πώς να εφαρμόζουν την τεχνική (ΕΟΓ), πώς να διαμορφώνουν τα σχεδιαγράμματα με τις λέξεις-κλειδιά στο πρόχειρο τετράδιό τους αλλά και ποιες νοητικές διεργασίες πρέπει να πραγματοποιούν προκειμένου να διαπιστώσουν αν ακολούθησαν σωστά τα βήματα της μεθόδου. Η ερευνήτρια προσποιήθηκε τον «αφελή συγγραφέα» που αντιμετώπιζε διάφορα γνωστικά αδιέξοδα (π.χ. «πώς ξεκινώ την ιστορία μου;», «έγραφα αρκετές ιδέες;» «βγάζει νόημα η ιστορία;») κ.λπ. Σε αυτήν την κατεύθυνση, προέτρεπε τους μαθητές να τη βοηθήσουν παράγοντας περισσότερες ιδέες. Μόλις ολοκληρωνόταν η ιστορία,

ακολουθούσε μια συζήτηση σχετική με το πόσο χρήσιμη είναι η διαδικασία του αυτοελέγχου όταν πραγματοποιούμε μια τόσο δύσκολη και επίπονη ψυχογνωστική διαδικασία όπως αυτή της συγγραφής κειμένων. Στο συγκεκριμένο στάδιο, που ονομάζεται "Απομνημόνευση", οι μαθητές/τριες εμπέδωσαν όλες τις αναγκαίες διεργασίες και διαδικασίες πριν κατά τη διάρκεια και μετά τη γραφή ενός αφηγηματικού κειμένου.

Στο πέμπτο επόμενο στάδιο, που ονομάστηκε "Υποστήριξέ το", οι μαθητές δημιούργησαν ένα συλλογικό κείμενο με ελάχιστη καθοδήγηση από την ερευνήτρια και στη συνέχεια στο επόμενο στάδιο που ονομάστηκε "Ανεξάρτητη δημιουργία κειμένου" δημιούργησαν ένα δικό τους ατομικό κείμενο ανεξάρτητα και ελεύθερα. Η ερευνήτρια τούς/τις ενθάρρυνε να συγκεντρώνονται, να κρατούν σημειώσεις πριν τη συγγραφή, να ελέγχουν τί έχουν παράξει και να διορθώνουν ή να συμπληρώνουν στοιχεία όπου και όταν χρειάζεται.

Όπως είναι αντιληπτό, το πρόγραμμα παρέμβασης της Αυτορυθμιστικής Στρατηγικής (SRSD) είναι ένα πολυεπίπεδο πρόγραμμα εξάσκησης των παιδιών με διαδικασίες φθίνουσας καθοδήγησης. Είναι αδύνατο να εφαρμοστούν όλα αυτά τα στάδια εκπαίδευσης σε μια συνάντηση. Η ερευνήτρια προσέγγιζε το κάθε στάδιο για μια ή περισσότερες ημέρες ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών/τριών. Όσπου, δηλαδή, να γίνει πλήρως κατανοητή η σημασία της κάθε τεχνικής και η αναγκαιότητά της. Σταδιακά, όσο οι μαθητές γινόταν πιο ενήμεροι, επικεντρωνόταν κυρίως στη χρήση των μνημονικών σχεδιαγραμμάτων για τις σημειώσεις και των μεταγνωστικών στρατηγικών που πρέπει να αξιοποιούν τα παιδιά προκειμένου να εμπλουτίσουν και να οργανώσουν αποτελεσματικότερα τα κείμενά τους (Vretudaki & Ntoulia, 2019).

Εργαλεία αξιολόγησης

Κατά τη δεύτερη μεταπειραματική αξιολόγηση των μαθητών/τριών, όπως και στην πρώτη, αξιοποιήθηκε ο *Δείκτης Αφηγηματικής Πολυπλοκότητας* (Index of Narrative Complexity story Coding form) των Petersen, Gillam και Gillam (2008), προκειμένου να αξιολογηθεί η ικανότητά τους να γράφουν ολοκληρωμένα και συνεκτικά από άποψη δομής και περιεχομένου αφηγηματικά κείμενα. Το συγκεκριμένο κριτήριο περιλαμβάνει όλα τα δομικά στοιχεία που αφορούν στην αφηγηματική δομή: (πληροφορίες πλαισίου, θέμα, σχέδιο, αντιδράσεις, ενέργειες, επιπλοκές, συνέπειες, τέλος) και μια σειρά ποιοτικών δεδομένων που σχετίζονται με την ανάπτυξη των χαρακτήρων της ιστορίας, δηλαδή, σε αναφορές σχετικές με τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις πεποιθήσεις τους, στη χρήση διαλόγων των χαρακτήρων όπως και σε προσωπικά αξιολογικά σχόλια από τη μεριά του συγγραφέα/μαθητή (Petersen et al., 2008).

Πέραν της αξιολόγησης της δομικής οργάνωσης και παρουσίας των προαναφερόμενων ποιοτικών χαρακτηριστικών του, αξιολογήθηκε επιπλέον η ακολουθία των δομικών (Morrow, 2005) στοιχείων και η συνοχή του γραπτού κειμένου. Μια κλίμακα πέντε επιπέδων αξιοποιήθηκε στην αξιολόγηση του τύπου των συνδετικών που τα παιδιά χρησιμοποίησαν για να συνδέσουν τις επιμέρους φράσεις στο αφηγηματικό τους κείμενο (Νικολοπούλου, 2011). Συγκεκριμένα, η συνοχή του κειμένου αξιολογούνταν με ένα (1) όταν τα παιδιά χρησιμοποίησαν το συνδετικό "και" μόνο για να συνδέσουν τις φράσεις στο κείμενό τους, με δύο (2) όταν χρησιμοποίησαν "και" και "αλλά" (λογικές συνδέσεις), με τρία (3) όταν τα

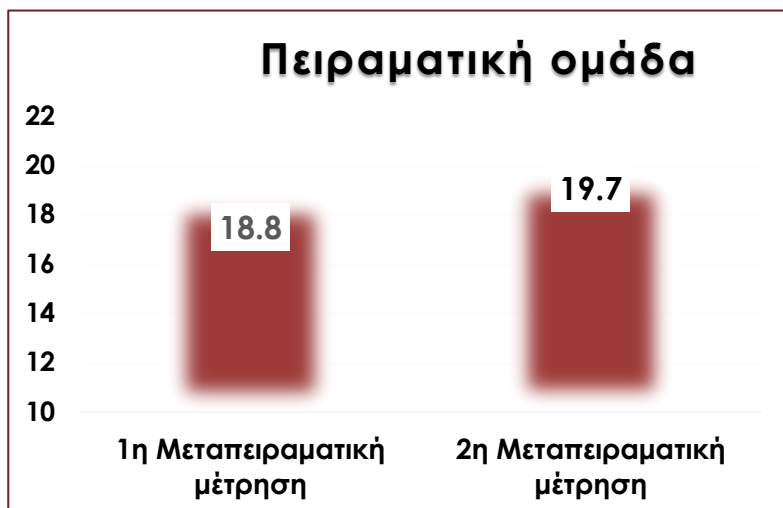
παιδιά χρησιμοποίησαν "τότε" ή "και μετά", με τέσσερα (4) όταν χρησιμοποιούσαν χρονικούς συνδέσμους του τύπου "όταν" ή "και όταν" και με πέντε (5) όταν τα παιδιά χρησιμοποίησαν αιτιολογικούς συνδέσμους σε συνδυασμό με χρονικούς "γιατί" και "έτσι", "γιατί όταν" κ.λπ. Το συγκεκριμένο σύστημα αξιολόγησης είναι σωρευτικό, π.χ. στο επίπεδο 5 τα παιδιά πρέπει να χρησιμοποιούν όλα τα άλλα συνδετικά των προηγούμενων επιπέδων (απλά, λογικά, χρονικά και αιτιώδη συνδετικά).

Αξιολογήθηκαν, επίσης, ορισμένα μορφολογικά-γραμματικά στοιχεία των παραγόμενων κειμένων (συμφωνία μεταξύ ρήματος και υποκειμένου, σωστή χρήση ενικού και πληθυντικού αριθμού, συμφωνία ανάμεσα στο άρθρο και το ουσιαστικό), (Οικονόμου κ.ά., 2008). Η παρουσία του κάθε μορφολογικού στοιχείου αξιολογήθηκε με μία (1) μονάδα. Επιπρόσθετα, αξιολογήθηκε η ψυχολογική δομή του γραπτού κειμένου που αναφερόταν στο «πώς» και το «γιατί» των ενεργειών και των αντιδράσεων των χαρακτήρων του αφηγηματικού κειμένου (Curenton & Lucas, 2007). Η ικανότητα των παιδιών να διεισδύουν στο δεύτερο επίπεδο της ιστορίας και να αποσαφηνίζουν τις πιθανές αιτίες των δράσεων και των αντιδράσεων των χαρακτήρων αξιολογήθηκε με ανώτατο όριο τις δύο (2) μονάδες.

Στην εφαρμογή της συγκεκριμένης Στρατηγικής λόγω του «αυτορυθμιστικού» της χαρακτήρα, δηλαδή, της βασικής επιδίωξής της να προσεγγίσουν τα παιδιά επιπρόσθετα και τις αναγκαίες στάσεις και μορφές συμπεριφοράς κατά τη συγγραφή ενός κειμένου αξιολογήθηκαν επίσης: α) το κίνητρο του μαθητή να εμπλακεί στη γραπτή διαδικασία, β) η συμπεριφορά του μαθητή κατά τη διάρκεια της γραφής και γ) η χρήση των τεχνικών της στρατηγικής π.χ. σχεδιασμός, χρήση μνημονικών διαγραμμάτων και αναθεώρηση του κειμένου αλλά και δ) η ποιότητα του γραπτού κειμένου. Η παρουσία αυτών των χαρακτηριστικών μετρήθηκε με κλίμακα τριών σημείων. Σε αυτή την κλίμακα, το μηδέν (0) αντιστοιχεί στην απουσία του συγκεκριμένου χαρακτηριστικού (π.χ. ο μαθητής δεν χρησιμοποίησε τη διαδικασία σχεδιασμού ή τον μνημονικό σχεδιάγραμμα), το ένα (1) στην απλή παρουσία ενώ τα δύο (2) και τρία (3) αντιστοιχούν στην πλήρη παρουσία κάθε χαρακτηριστικού (π.χ. ο μαθητής χρησιμοποίησε πολύ λεπτομερές μνημονικό σχεδιάγραμμα).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει τη μακροπρόθεσμη επίδραση ενός προγράμματος παρέμβασης, το οποίο στηρίχθηκε στις αρχές της Αυτορυθμιστικής Στρατηγικής (SRSD). Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τη δεύτερη μεταπειραματική αξιολόγηση των μαθητών/τριών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα παρέμβασης και αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα της προηγούμενης μελέτης, αναλύθηκαν αρχικά μέσω της περιγραφικής στατιστικής (μέσοι όροι) και δείκτης *t*-test με σκοπό τη σύγκριση των επιδόσεων των μαθητών/τριών από την πρώτη στη δεύτερη μεταπειραματική φάση της μελέτης στη γραφή ολοκληρωμένων και συνεκτικών αφηγηματικών κειμένων. Όπως μπορούμε να δούμε, στον Πίνακα 1 οι επιδόσεις των μαθητών/τριών παρουσίασαν όχι μόνο σταθερότητα αλλά και μια μικρή βελτίωση μεταξύ της πρώτης και δεύτερης μεταπειραματικής μέτρησης ($t=-1.99$, $p=0.05$).



Πίνακας 1. Συνολικοί μέσοι όροι M των συγκριτικών επιδόσεων των μαθητών στο αφηγηματικό κριτήριο των Petersen et al. (2008) από την πρώτη στη δεύτερη μεταπειραματική μέτρηση.

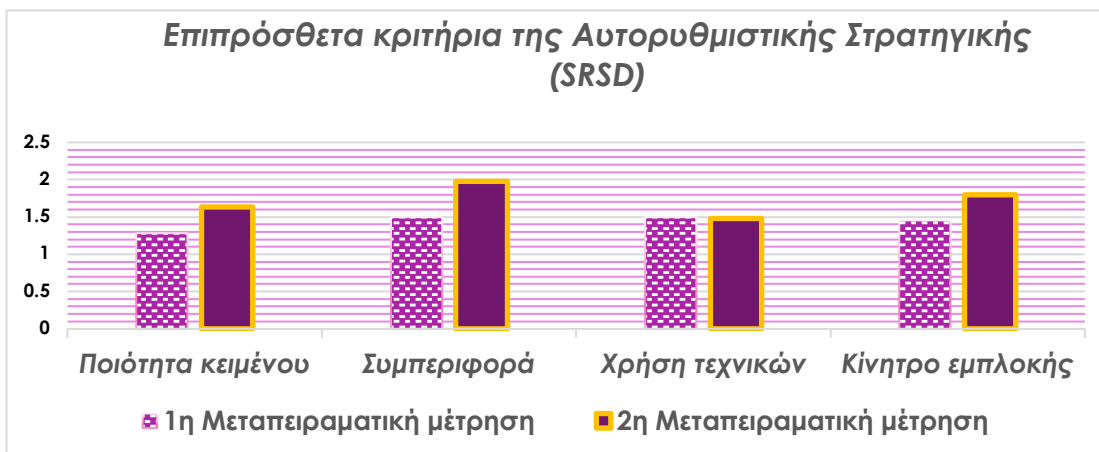
Στον **Πίνακα 2** παρατηρούμε τις συγκριτικές επιδόσεις των μαθητών/τριών σε μια σειρά ποιοτικών και μορφοσυντακτικών κριτηρίων τα οποία αφορούσαν, στη ψυχολογική δομή του αφηγηματικού κειμένου, στο επίπεδο συνοχής του καθώς και στην ορθότητα των μορφολογικών στοιχείων που εμπειρείχε (Curenton & Lucas, 2007; Nikolouroulou, 2011; Οικονόμου κ.ά., 2008). Από τη σύγκριση των μέσων όρων δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, καθόσον οι επιδόσεις των μαθητών στα προαναφερόμενα κριτήρια ήταν παρόμοιες έως ελαφρά βελτιωμένες κατά τη δεύτερη μεταπειραματική μέτρηση ($t=-2.01, p=0.05$).



Πίνακας 2. Συνολικοί μέσοι όροι M των συγκριτικών επιδόσεων των μαθητών στα κριτήρια της ψυχολογικής δομής, της συνοχής και των μορφολογικών λαθών από την πρώτη στη δεύτερη μεταπειραματική μέτρηση.

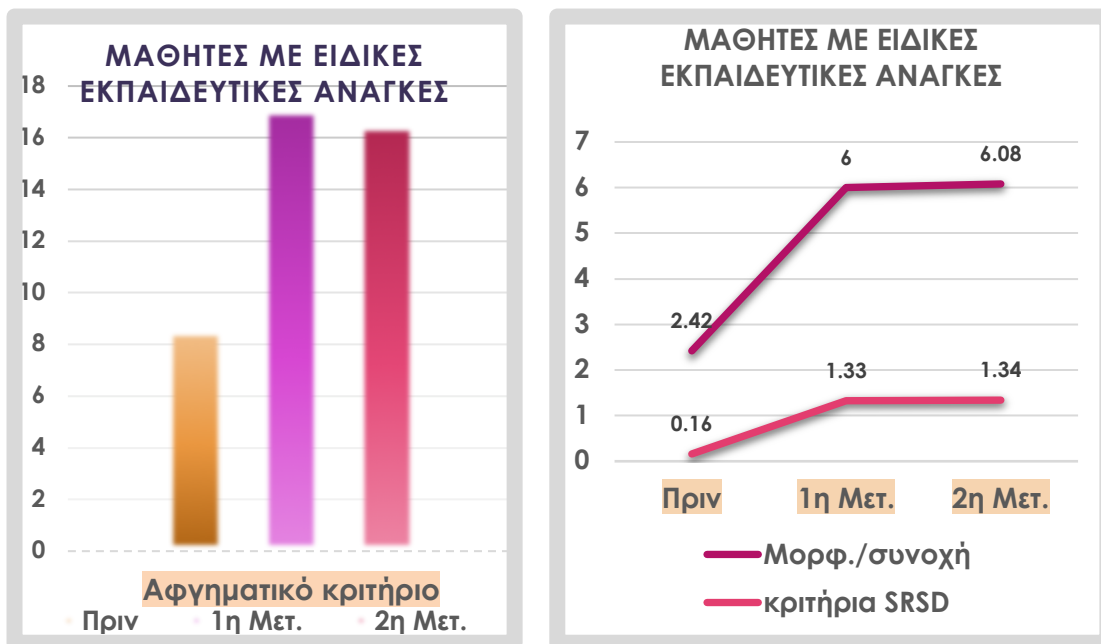
Στη συνέχεια, διερευνήθηκαν αν και κατά πόσο διατηρήθηκαν οι αναγκαίες στάσεις και μορφές συμπεριφοράς κατά τη συγγραφή ενός αφηγηματικού κειμένου όπως και η συχνότητα χρήσης των τεχνικών που εισήχθησαν και αναλύθηκαν στα πλαίσια του προγράμματος παρέμβασης της Αυτορρυθμιστικής

Στρατηγικής, από τους μαθητές που συμμετείχαν στην Πειραματική ομάδα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, οι μαθητές της μελέτης όχι μόνο διατήρησαν αλλά και βελτίωσαν την ποιότητα του γραπτού τους κειμένου, τη συμπεριφορά τους κατά τη διάρκεια της συγγραφής και με την πάροδο του χρόνου ενίσχυσαν το κίνητρο εμπλοκής τους κατά τη συγγραφή αφηγηματικών κειμένων. Η συχνότητα χρήσης των τεχνικών που εισήχθησαν κατά την εφαρμογή της Στρατηγικής παρέμειναν στα ίδια επίπεδα (Πίνακας 3).



Πίνακας 3. Συνολικοί μέσοι όροι *M* των συγκριτικών επιδόσεων των μαθητών στα επιπρόσθετα κριτήρια της Αυτορυθμιστικής Στρατηγικής (Harris & Graham, 1996) από την από την πρώτη στη δεύτερη μεταπειραματική μέτρηση.

Ενδιαφέρουσες ήταν και οι θετικές διακυμάνσεις των τιμών των επιδόσεων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, από την πρώτη στη δεύτερη μεταπειραματική φάση, οι οποίοι στα πλαίσια της συμπερίληψης φοιτούσαν στην ίδια τάξη και ήταν παρόντες κατά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι μαθητές διατήρησαν σχεδόν σταθερές τις επιδόσεις τους σε όλα τα προαναφερόμενα αφηγηματικά κριτήρια αλλά και στα επιπρόσθετα κριτήρια της Αυτορυθμιστικής Στρατηγικής (Πίνακας 4).



Πίνακας 4. Μέσοι όροι *M* των συγκριτικών επιδόσεων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από την προπειραματική, 1^η και 2^η μεταπειραματική μέτρηση στο αφηγηματικό κριτήριο των Petersen, Gillam και Gillam (2008) καθώς και στα πρόσθετα ποιοτικά κριτήρια της μελέτης.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ο βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει τις μακροπρόθεσμες επιδράσεις ενός πολυ-επίπεδου προγράμματος παρέμβασης, το οποίο φάνηκε να έχει πολύ σημαντικά αποτελέσματα στη δομική οργάνωση αλλά και στην ποιότητα του περιεχομένου των αφηγηματικών κειμένων που παράγαν μαθητές Β' τάξης του Δημοτικού σχολείου. Μετά την πάροδο τεσσάρων μηνών και ενώ τα παιδιά φοιτούσαν στην Γ' τάξη, η πρώτη ερευνήτρια επανήλθε στα τμήματα τα οποία αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα της παρούσας έρευνας για να ελέγξει εάν οι νεοαποκτηθείσες γνώσεις, δεξιότητες και μορφές συμπεριφοράς, οι οποίες αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης, διατηρήθηκαν και σε ποιο βαθμό.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης βοήθησε την πλειονότητα των μαθητών να διατηρήσουν ως γνωσιακή δομή και μετά την πάροδο των τεσσάρων μηνών τις διαδικασίες σχεδιασμού και οργάνωσης πριν τη συγγραφή των αφηγηματικών τους κειμένων. Κατέκτησαν, επίσης, σε υψηλό βαθμό δεξιότητες οι οποίες αφορούσαν στη διαχείριση της συμπεριφορά τους κατά τη διάρκεια της διαδικασίας γραφής, καθώς πολλοί από αυτούς ανέπτυξαν εσωτερικό κίνητρο εμπλοκής στις διαδικασίες. Τα συγκεκριμένα θετικά αποτελέσματα οφείλονται πιθανά στο γεγονός ότι οι μαθητές αισθάνονταν πιο χαλαροί, καθώς όλες οι διαδικασίες υλοποιούνταν με συνεργατικό τρόπο, επιλέγονταν ενδιαφέροντα θέματα, μοιράζονταν τις εμπειρίες τους, τα προβλήματά τους, τα εμπόδιά τους κ.λπ.

Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα συνάδουν με τα αποτελέσματα των ερευνητών Harris και Graham (2009), οι οποίοι επισημαίνουν σε σχετική μελέτη

τους ότι για να διατηρηθούν τα όποια θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή της Αυτορυθμιζόμενης Στρατηγικής θα πρέπει να δίνονται συχνά ευκαιρίες στους μαθητές να αξιοποιούν τις επιμέρους τεχνικές της όχι μόνο για την παραγωγή αφηγηματικών κειμένων αλλά και για τη παραγωγή κάθε κειμενικού είδους (αρκεί να τηρούνται οι εξειδικευμένες συμβάσεις τους), να αναλύονται σε κατάλληλο χρόνο πως αυτές οι δεξιότητες (σχεδιασμού, οργάνωσης των ιδεών, ελέγχου και αναθεώρησης των διαδικασιών) μπορούν να φανούν χρήσιμες στην προσέγγιση οποιαδήποτε γνωστικού αντικειμένου, να συνεργάζονται με άλλους εκπαιδευτικούς και γονείς με στόχο την παραπέρα βελτίωσή τους αλλά και την προσαρμογή των τεχνικών στις ιδιαίτερες ανάγκες και στα χαρακτηριστικά των εκάστοτε μαθητών/τριών (Harris et al., 2003; Wong et al., 2003).

Η ικανοποιητική διάρκεια του προγράμματος (13 εβδομάδες) διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στην εσωτερίκευση και αποτελεσματική ανάσυρση όλων των σημαντικών διαδικασιών που εμπειριέχονται στη συγκεκριμένη στρατηγική (Graham & Harris, 2007; Σπαντιδάκης, 2011). Ακόμη, η χρήση των κατάλληλων τεχνικών της όπως της μοντελοποίησης, της φωναχτής σκέψης, των συλλογικών διεργασιών εμπέδωσης, του ελέγχου, της φθίνουσας καθοδήγησης, υποβοήθησε στη σωστή οργάνωση και διαχείριση μιας σειράς νοητικών και μεταγνωστικών διεργασιών με αποτέλεσμα τη δυνατότητα αυτορρύθμισης των μαθητών (Harris et al., 2004).

Στη συγκεκριμένη μελέτη αξιολογήθηκε η επίδραση της στρατηγικής και στις μορφές συμπεριφοράς που ανέπτυξαν οι μαθητές αλλά και στη δημιουργία κινήτρων εμπλοκής τους στις διαδικασίες σχεδιασμού, οργάνωσης, καταγραφής και ελέγχου. Τα θετικά ευρήματα της παρούσης συμφωνούν με τα αντίστοιχα των Harris, et al. (2011). Στη συγκεκριμένη μελέτη καταδείχθηκε ότι όλοι οι μαθητές σημείωσαν σημαντικές αλλαγές στην ικανότητά τους να οργανώνουν και να παράγουν ολοκληρωμένα αφηγηματικά κείμενα. Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε μια σταδιακή βελτίωση στην ικανότητα τους να συγκεντρώνονται στις διαδικασίες και να αυτο-οργανώνονται, αφού είχαν πλέον εμπεδώσει με τους πιο κατανοητούς τρόπους τη σημαντικότητα του κάθε προαπαιτούμενου στη διαδικασία της συγγραφής.

Σημαντικά υπήρξαν τα θετικά αποτελέσματα διατήρησης των νεοαποκτηθέντων γνώσεων και δεξιοτήτων και για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεδομένο που συνάδει με αυτό της αντίστοιχης μελέτης των Graham et al., (2013). Συμπερασματικά θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι μαθητές που δοκιμάζονται περισσότερο λόγω προγενέστερων ελλειμμάτων σε επίπεδο κυρίως νοητικών διεργασιών, όταν υποστηριχτούν κατάλληλα ξεκινώντας από το επίπεδο της πλήρους υποστήριξης και μοντελοποίησης κάθε πολύπλοκης διεργασίας, μπορούν να αποδώσουν αποτελεσματικά, αρκεί η υποβοήθηση να έχει μεγαλύτερη διάρκεια, να εμπειριέχει διαδικασίες υποστηρικτικής μάθησης από πιο έμπειρους συνομήλικους, να ενθαρρύνονται σε κάθε τους βήμα και να αξιοποιούνται πλήρως οπτικοί και ακουστικοί διαμεσολαβητές, όπως ακριβώς επιμελώς χρησιμοποιήθηκαν στο πρόγραμμα παρέμβασης της παρούσας μελέτης (Harris et al., 2004). Μετανάλυση ερευνών σχετικά με το ρόλο των στρατηγικών μάθησης στην παραγωγή γραπτού λόγου, η οποία ανέλυσε συγκριτικά 43 μελέτες με μαθητές/τριες όλων των εκπαιδευτικών

βαθμίδων, υπογραμμίζει την ανάγκη διδασκαλίας των στρατηγικών μάθησης (Gillespie & Graham, 2014), όπως και την αξία επιμέρους δραστηριοτήτων για τη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου κειμένου (Graham & Harris, 2009).

Τα ευρήματα της έρευνας συμβαδίζουν και με τη μελέτη των De La Paz και Graham (1997), όπου επίσης επικυρώνεται η αποτελεσματικότητα από την εφαρμογή των αυτοτελών τεχνικών ανάπτυξης της στρατηγικής, ιδιαίτερα για τους “αδύναμους” μαθητές. Την αποτελεσματικότητα της στρατηγικής για τη βελτίωση της δομής και του περιεχομένου των αφηγηματικών κειμένων αλλά και αυτής καθ’ αυτής της συναισθηματικής απόκρισης των μαθητών επισημαίνουν κι άλλες μελέτες (Gillespie & Graham, 2014; Glaser & Brunstein, 2007; Graham et al., 2005; Graham et al., 2009; Limpo & Alves, 2011; Torrance et al., 2007).

Συμπεραίνεται επομένως ότι η στρατηγική της αυτορρύθμισης αποτελεί ένα ευέλικτο και αποτελεσματικό μοντέλο οδηγιών και ένα δυναμικό “διδακτικό εργαλείο” στην ενίσχυση της ικανότητας των μαθητών στη γραφή αφηγηματικών κειμένων με μακροπρόθεσμη επίδραση τόσο σε γνωστικό, κοινωνικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο. Σημαντική είναι η συμβολή του κατηρητισμένου με ευαίσθητα ανακλαστικά εκπαιδευτικού, ο οποίος, αφουγκραζόμενος τις ανάγκες των μαθητών του, διαμορφώνει δυναμικά και ευέλικτα πλαίσια μάθησης σε μια προσπάθεια προσέγγισης και ανάδειξης του εν δυνάμει ψυχογνωστικού δυναμικού των μαθητών του.

Περιορισμοί έρευνας

Το μικρό δείγμα της έρευνας αποτελεί βασικό περιορισμό. Συστήνεται η εφαρμογή της παρέμβασης σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών από διάφορες περιοχές και σε μεγαλύτερες τάξεις, καθώς και η εφαρμογή της στρατηγικής και σε άλλα είδη κειμένων.

Αναφορές

Bender, W. (2004). *Learning disabilities. Characteristics, identification and teaching strategies*. (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education Inc.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J. Laurence, Erlbaum.

Brown, A., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.

Curenton, S. & Lucas, T. (2007). Assessing narrative development. In K. Pence (ed.). *Assessment in emergent literacy* (pp. 377–432). San Diego, CA: Plural.

De La Paz, S. & Graham, S. (1997). Strategy instruction in planning: Effects on the writing performance and behavior of students with learning difficulties. *Exceptional children*, 63, 167-181.

De La Paz, S. & Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94, 687.

Flower, L. (1994). Metacognition: a strategy response to thinking. In L. Flower (Ed.). *The construction of negotiated meaning* (pp. 223-262). Carbondale: Southern Illinois University Press.

Gibson S. & Kendall, L. (2010). Stories from school: dyslexia and learners' voices on factors impacting on achievement. *Support for Learning*, 25, 187-193.

Gillespie, A. & Graham, S. (2014). A Meta-Analysis of Writing Interventions for Students with Learning Disabilities. *Exceptional Children*, 80, 454-473. DOI:.org/10.1177/0014402914527238.

Glaser, C. & Brunstein, J. (2007). Improving fourth-grade students' composition skills: Effects of strategy instruction and self-regulation procedures. *Journal of Educational Psychology*, 99, 297-310.

Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing: a meta-analysis. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 187–207). New York: Guilford.

Harris, K., & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*. Brookline, MA: Brookline Books.

Graham, S. & Harris, K. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing: a meta-analysis of SRSD studies. In L. Swanson, K. Harris & S. Graham (Eds.), *Handbook of research on learning disabilities* (pp. 383– 402). New York: Guilford.

Graham, S. & Harris, K. (2005). Improving the writing performance of young struggling writers: Theoretical and programmatic research from the center on accelerating student learning. *The Journal of Special Education*, 39, 19-33.

Graham, S. & Harris, K. (2007). Best practices in teaching planning. In S. Graham, C. McArthur & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp.119-140). New York: Routledge.

Graham, S. & Harris, K. (2009). “Evidence-based writing practices: Drawing recommendations from multiple sources”. In V. Connelly, A. L. Barnett, J. E. Dockrell & A. Tolmie (Eds.) *Teaching and Learning Writing* (pp. 95-111), *British Journal of Educational Psychology*, Monograph Series II, 6.

Graham, S., Harris, K. & MacArthur, C. (2004). Writing Instruction. In B. Wong (ed.) *Learning about Learning Disabilities* (3η έκδοση) (pp. 281-313), London: Academic Press.

Graham, S., Harris, K. & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: the effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 207– 241.

Harris, K., Graham, S., & Mason, L. & Friedlander, B. (2008). *Powerful Writing Strategies for All Students*. Baltimore: Brookes.

Harris, K., Graham, S., Mc Arthur, C., Reid, R. & Mason, L. (2011). Self-Regulated Learning Processes and Children’s Writing. In J. Barry, B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.) *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Routledge.(Διαθέσιμο:<https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203839010.ch12>. Προσπελάστηκε στις 12/01/2018).

Graham, S., Harris, K. & McKeown, D. (2013). The writing of students with LD and a meta-analysis of SRSD writing intervention studies: Redux. In L. Swanson, K. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities* (2nd Edition). MY: Guilford Press.

Graham, S., Reid, R. & Tracy, B. (2009). Teaching Young Students Strategies for Planning and Drafting Stories: The Impact of Self-Regulated Strategy Development. *Journal of Educational Research* 102, 323-332. DOI: 10.3200/JOER.102.5.323-332.

Harris, K., Reid, R. & Graham, S. (2004). Self-regulation among students with LD and ADHD. In B. Y. L. Wong (Ed). *Learning about learning disabilities* (3rd edition.) (pp. 167-198). Boston: Elsevier Press.

Κέκια, Αικ.(2011). *Παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη*. Θεσσαλονίκη.

Kellogg, R. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research*, 1, 1-26.

Limpo, T. & Alves, R. (2013). Modeling writing development: contribution of transcription and self-regulation to Portuguese students' text generation quality. *Journal of Educational Psychology*, 105, 401.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας II (Η αφού σκέφτονται, γιατί δε γράφουν;)*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Morrow, L. (2005). *Literacy Development in the Early Years: helping Children NIKOREAD and write* (5th Ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Nicolopoulou, A. (2011). Children’s storytelling: Toward an interpretive and sociocultural approach. *Storyworlds: A Journal of Narrative Studies*, 3, 25-48.

Οικονόμου, Α., Μπεζεβέγκης, Η., Μυλωνάς, Κ. & Βαρλόκωστα, Σ. (2007). *Εργαλείο Ανίχνευσης Διαταραχών Λόγου και Ομιλίας σε παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ (3).

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.

Petersen, D., Gillam, S. & Gillam, R. (2008). Emerging procedures in narrative assessment: The index of narrative complexity. *Topics in Language Disorders*, 28, 111–126.

Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσλεξία*. Αθήνα: Πεδίο.

Polychroni, F., Koukoura, K. & Anagnostou, I. (2006). Academic selfconcept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia. Do they differ from their peers? *European Journal of Special Needs Education*, 21, 415-430.

Πρίντεζη, Α. & Πολυχρόνη, Φ. (2016). Η Αντιμετώπιση δυσκολιών στο γραπτό λόγο. Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση. *Παιδαγωγικός λόγος*, 1, σσ.153-174.

Σπαντιδάκης, Ι. (2011). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Πεδίο.

Torrance, M., Fidalgo R. & Garcia, J. (2007). The teachability and effectiveness of cognitive self- regulation in sixth grade writers. *Learning and Instruction* 17, 265-285.

Trabasso, T. & Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically. In C. Collins Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension Instruction: Research-based best practices* (pp. 176-200). New York: The Guilford Press.

Vretudaki, H. & Ntoulia, A. (2019). Enhancing Greek students' writing process through the implementation of Self- regulated programs. In *European Journal of Education Studies*.6, 59-74.

Weinstein, C. & Mayer, R. (1985). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching* (3rded.) (pp. 315-329). New York: MacMillan.

Winne, Ph., & Hadwin, A. (2010). *Self-Regulated Learning and Socio-Cognitive Theory*. DOI: 10.1016/B978-0-08-044894-7.00470-X.

Wong, B., Harris, K., Graham, S. & Butler, D. (2003). Cognitive strategies instruction research in learning disabilities. In L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of research on learning disabilities* (pp. 323–344). New York: Guilford Press.

**ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΝΤΑΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΓΙΑ
ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ
ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ Ε΄ ΤΑΞΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΜΕΣΑ ΣΕ ΕΝΑ
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΖΟΜΕΝΟ ΑΠΟ
ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ**

Ειρήνη Γάκη

Υπ. Διδάκτορας, ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Κρήτης

igaki@edc.uoc.gr

Ιωάννης Σπαντιδάκης

Καθηγητής, ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Κρήτης

ispantid@edc.uoc.gr

Αγγελική Μουζάκη

Επ. καθηγήτρια, ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Κρήτης

amouzaki@edc.uoc.gr

Περίληψη

Η γρήγορη εξάπλωση και χρήση του διαδικτύου στην καθημερινή μας ζωή και κυρίως η ανάγνωση στο διαδίκτυο απαιτεί διαφορετικές γνωστικές διεργασίες και νέες δεξιότητες και στρατηγικές γραμματισμού. Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση μιας διδακτικής παρέμβασης με παροχή κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων μέσα σε ένα περιβάλλον ανάγνωσης υποστηριζόμενο από υπολογιστή, προκειμένου να αναπτυχθούν η μεταγνώση και οι στρατηγικές κατανόησης για αναζήτηση και εντοπισμό πληροφοριών στο διαδίκτυο. Στην παρούσα έρευνα πήραν μέρος δύο τμήματα 5^{ης} τάξης (41 μαθητές/τριες), μία πειραματική ομάδα και μία ομάδα ελέγχου. Οι μεταβλητές μετρήθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση με πρωτόκολλα φωναχτής σκέψης, κλείδα παρατήρησης, ημι-δομημένη συνέντευξη, το ημερολόγιο της ερευνήτριας και γραπτά κείμενα των μαθητών/τριών. Η διδακτική παρέμβαση έγινε στο πλαίσιο της «γνωστικής μαθητείας» και της φθίνουσας καθοδήγησης. Με το πέρας της παρέμβασης οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας ανέπτυξαν τη μεταγνώση και στρατηγικές κατανόησης για αναζήτηση και αποτελεσματικό εντοπισμό χρησιμων πληροφοριών στο διαδίκτυο.

Λέξεις-κλειδιά: περιβάλλον ανάγνωσης υποστηριζόμενο από υπολογιστή, κοινωνικο-διαδικαστικές διευκολύνσεις, μεταγνώση, στρατηγικές αναζήτησης, στρατηγικές εντοπισμού

Abstract

The rapid spread and use of internet in our daily lives and mainly internet reading requires different cognitive processes and new literacy skills and strategies. The aim of this study was to design, implement and evaluate an intervention program with social-procedural facilities within a computer-based reading environment, in order to enhance metacognition and develop reading comprehension strategies to search for and locate information on the internet. Two 5th grade groups (41 students) took part in this study, an experimental group and a control group. The variables were measured before and after intervention with think-aloud protocols, field observation, semi-structured interviews, researcher’s diary and writing samples. The teaching approach was “acquiring knowledge through cognitive apprenticeship” and mentoring in the context of instructional scaffolding. The experimental-group students enhanced metacognition and developed reading comprehension strategies to search for and effectively locate useful information on the internet.

Keywords: computer-based reading environment, social-procedural facilities, metacognition, searching strategies, locating strategies

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ταχεία ανάπτυξη της τεχνολογίας και η ευρεία διάδοση και χρήση του διαδικτύου ως βασικό μέσο αναζήτησης πληροφοριών, επικοινωνίας και ανάγνωσης τον 21^ο αιώνα (Coiro, 2011; Coiro & Dobler, 2007; Kucer, 2014; Leu et al., 2013; Leu et al., 2015) έχουν αλλάξει τις πρακτικές ανάγνωσης, καθιστώντας την παραδοσιακή άποψη του γραμματισμού ανεπαρκή (Kanniainen et al., 2019). Η ανάγνωση σε διαδικτυακά περιβάλλοντα απαιτεί ιδιαίτερες δεξιότητες και στρατηγικές για τον εντοπισμό, την αξιολόγηση, τη σύνθεση και κοινοποίηση πληροφοριών στο διαδίκτυο (Coiro, 2011; Coiro & Dobler, 2007; Kanniainen et al. 2019; Kucer, 2014; Leu et al., 2013), ενώ παράλληλα γίνεται όλο και πιο σαφές πως η κατανόηση σε διαδικτυακά περιβάλλοντα έχει καθοριστικό ρόλο στην ακαδημαϊκή και επαγγελματική επιτυχία των πολιτών του 21^{ου} αιώνα. Μέσα σε αυτό το νέο πλαίσιο τονίζεται η ανάγκη για αποτελεσματικότερη διδασκαλία στρατηγικών ανάγνωσης και μάθησης σε διαδικτυακά περιβάλλοντα (Coiro, 2011; Coiro & Dobler, 2007; Kanniainen et al. 2019; Kucer, 2014; Leu et al., 2013).

Σύμφωνα με τους Afflerbach & Cho (2010), οι έμπειροι αναγνώστες μεταφέρουν και αξιοποιούν τις στρατηγικές που έχουν αναπτύξει στην παραδοσιακή/έντυπη ανάγνωση και στην ανάγνωση στο διαδίκτυο, ωστόσο υπάρχουν στρατηγικές που αφορούν μόνο στη δεύτερη περίπτωση και πρέπει να αναπτυχθούν επαρκώς, προκειμένου να μιλάμε για αναγνωστική κατανόηση σε διαδικτυακά περιβάλλοντα ανάγνωσης και μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, διακρίνουν: (α) τις αναπαραστατικές στρατηγικές για τον προσδιορισμό και τη μάθηση του περιεχομένου του κειμένου (Representative strategies for identifying and learning text content), (β) τις στρατηγικές συνειδητοποίησης /πραγματοποίησης και κατασκευής πιθανών κειμένων για ανάγνωση (Strategies for Realizing and Constructing Potential Texts to Read), (γ) τις στρατηγικές παρακολούθησης (Strategies for Monitoring) και (δ) τις στρατηγικές αξιολόγησης (Strategies for Evaluating). Οι στρατηγικές συνειδητοποίησης/πραγματοποίησης και κατασκευής πιθανών κειμένων για ανάγνωση (Strategies for Realizing and

Constructing Potential Texts to Read) αφορούν κυρίως στην αναζήτηση πληροφοριών, στην κριτική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων μιας αναζήτησης με βάση τον στόχο ανάγνωσης και μείωση των πιθανών κειμένων σε έναν διαχειρίσιμο αριθμό, στην πρόβλεψη της σχετικότητας και χρησιμότητας των συνδέσμων (links) ενός διαδικτυακού κειμένου και στη διεξαγωγή συμπληρωματικών αναζητήσεων. Ουσιαστικά, πρόκειται για στρατηγικές που βοηθούν τους αναγνώστες στη μείωση της αβεβαιότητας, στον καθορισμό της καταλληλότερης πορείας ανάγνωσης και στη διαχείριση του συνεχώς μεταβαλλόμενου χώρου του διαδικτύου καθώς και στη σωστή πλοήγηση σε σύνθετους, δύσκολους και άγνωστους διαδικτυακούς χώρους (Afflerbach & Cho, 2010; Cho & Afflerbach, 2015; Cho & Afflerbach, 2017). Η χρήση αυτών των στρατηγικών αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα των έμπειρων μαθητών/αναγνωστών που συμμετέχουν σε διερευνητικές εργασίες στο διαδίκτυο (Cho & Afflerbach, 2015).

Γραμματισμός της πληροφορίας (Informational Literacy)

Ο Γραμματισμός της πληροφορίας περιλαμβάνει τόσο τη συνειδητοποίηση της ανάγκης για συγκέντρωση πληροφοριών σχετικών με κάποιο θέμα όσο και τις στρατηγικές αναζήτησης, αξιολόγησης και εντοπισμού των κατάλληλων πληροφοριών για να καλυφθεί η συγκεκριμένη ανάγκη (Hobbs, 2006; Pieterse et al. 2018). Ωστόσο, η αξιολόγηση και ο εντοπισμός των πληροφοριών δεν αφορούν μόνο στις πληροφορίες που βρίσκονται μέσα στα κείμενα, αλλά και στις πηγές τους (Afflerbach & Cho, 2010; Barzilai & Ka'adan, 2017; Leu et al., 2013), στα αποτελέσματα των αναζητήσεων. Σε αυτό το πλαίσιο ο Victor και οι συνεργάτες του (2013) ορίζουν τον Γραμματισμό της πληροφορίας ως τις δεξιότητες που χρειάζονται οι σπουδαστές/τριες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για να εντοπίσουν και να πλοηγηθούν σε συναφείς πηγές πληροφοριών (Zimmerer et al., 2018).

Έρευνες στους επιστημονικούς χώρους της βιβλιοθηκονομίας, της πληροφορίας και της εκπαίδευσης διερεύνησαν τις συμπεριφορές και τις δεξιότητες που σχετίζονται με την αναζήτηση και αξιολόγηση πληροφοριών (Brand-Gruwel et al., 2009), καθώς και με τη διδασκαλία τους στο πλαίσιο διδακτικών παρεμβάσεων και οδήγησαν στη διαπίστωση πως οι διαδικασίες αναζήτησης, αξιολόγησης και εντοπισμού πληροφοριών περιλαμβάνουν γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές (Abuhamdieh & Harder, 2015; Brand-Gruwel et al., 2009; Kute & Palsamkar, 2017), αλλά και συναισθηματικές και κοινωνικές διεργασίες (Matteson, 2014; Pieterse et al. 2018). Επιπλέον, η παιδαγωγική του Γραμματισμού της πληροφορίας τονίζει την κριτική σκέψη, τη μεταγνώση και τη διαδικαστική γνώση για τον εντοπισμό πληροφοριών μέσα σε συγκεκριμένους τομείς, πεδία και περιβάλλοντα δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην ποιότητα, την αυθεντικότητα και την αξιοπιστία των πηγών πληροφορόρησης (Hobbs, 2006), οι οποίες αποτελούν ένα ψηφιακό κειμενικό είδος. Επιπλέον, δεδομένου ότι οι διαδικασίες εύρεσης, αξιοποίησης και διαχείρισης των πληροφοριών δεν αποτελούν διαδικασίες ρουτίνας, αλλά επηρεάζονται πάντα από το πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνουν χώρα, πολλοί ερευνητές, με τους οποίους συμφωνεί και η παρούσα έρευνα, εντάσσουν τον Γραμματισμό της πληροφορίας στη διαδικασία της ανάγνωσης (Afflerbach & Cho, 2010; Cho & Afflerbach, 2017; Coiro & Dobler, 2007; Hobbs, 2006; Leu et al., 2013) τονίζοντας

ταυτόχρονα την ανάγκη συστηματικής και ρητής διδασκαλίας των αντίστοιχων στρατηγικών.

Θεωρία Δύο-Επιπέδων των Νέων Γραμματισμών (Dual-Level Theory of New Literacies)

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας καθιστά πλέον τον παραδοσιακό γραμματισμό ανεπαρκή (Kannianen et al., 2019), ενώ ταυτόχρονα το Διαδίκτυο μεταβάλλει τη φύση του γραμματισμού δημιουργώντας τους Νέους Γραμματισμούς, οι οποίοι απαιτούν πρόσθετες δεξιότητες και στρατηγικές. Επιπλέον, το περιεχόμενο του γραμματισμού συνεχώς αλλάζει με αποτέλεσμα, όταν μιλάμε για Νέους Γραμματισμούς, δεν εννοούμε πως το περιεχόμενο του γραμματισμού γίνεται «νέο» σήμερα, αλλά γίνεται «νέο» κάθε μέρα (Leu et al., 2018).

Στην προσπάθεια να διδάξουμε στους/στις μαθητές/τριές μας δεξιότητες και στρατηγικές που θα τους βοηθήσουν στη διαδικασία ανάγνωσης στο Διαδίκτυο, υπάρχουν προκλήσεις και δυσκολίες, καθώς δεν γνωρίζουμε, εάν αυτά που τους διδάσκουμε σήμερα, θα τους είναι χρήσιμα αύριο. Μέσα σε ένα πλαίσιο αντιμετώπισης αυτών των προκλήσεων και δυσκολιών, αναπτύχθηκε η Θεωρία Δύο-Επιπέδων των Νέων Γραμματισμών, η οποία διακρίνει τον γραμματισμό σε ένα επίπεδο πεζών νέων γραμματισμών (lowercase new literacies) και ένα επίπεδο κεφαλαίων Νέων Γραμματισμών (uppercase New Literacies) (Leu et al. 2016; Leu et al., 2018). Οι ερευνητές και εκφραστές της συγκεκριμένης θεωρίας υποστηρίζουν πως εφόσον ο γραμματισμός είναι δεικτικός και πολυδιάστατος, η Θεωρία Δύο-Επιπέδων των Νέων Γραμματισμών είναι όχι μόνο σημαντική, αλλά παρέχει και ένα θεωρητικό πλεονέκτημα σε σχέση με οποιαδήποτε άλλη μονοδιάστατη προσέγγιση τόσο σε θεωρητικό επίπεδο όσο και σε ερευνητικό/εμπειρικό (Leu et al., 2013).

Οι νέοι γραμματισμοί της διαδικτυακής έρευνας και κατανόησης είναι ένα παράδειγμα θεωρίας πεζών νέων γραμματισμών. Στο πλαίσιο αυτής της θεωρίας η διαδικτυακή ανάγνωση ορίζεται ως μια διαδικασία έρευνας βάσει προβληματικών καταστάσεων και περιλαμβάνει δεξιότητες, στρατηγικές, συμπεριφορές και κοινωνικές πρακτικές που λαμβάνουν χώρα, καθώς χρησιμοποιούμε το Διαδίκτυο για να διεξάγουμε μια έρευνα, να λύσουμε προβλήματα και να απαντήσουμε σε ερωτήματα (Leu et al., 2013; Leu et al. 2016; Leu et al., 2018). Ουσιαστικά, περιγράφει τον τρόπο που οι μαθητές/τριες αναζητούν πληροφορίες και τις διαβάζουν στο Διαδίκτυο με στόχο τη μάθηση (Leu et al., 2013). Η παραπάνω διαδικασία μπορεί να γίνει ατομικά από τον/την κάθε μαθητή/τρια, ωστόσο έρευνες δείχνουν πως ενισχύεται σημαντικά, όταν γίνεται συνεργατικά. Πιο συγκεκριμένα, τα στοιχεία που γνωρίζουμε, έως τώρα, για τους νέους γραμματισμούς της διαδικτυακής έρευνας και κατανόησης είναι τα εξής: (1) Η διαδικτυακή έρευνα και κατανόηση είναι μια αυτο-κατευθυνόμενη διαδικασία κατασκευής κειμένων και γνώσεων. (2) Η διαδικτυακή έρευνα και κατανόηση φαίνεται να καθορίζεται από πέντε πρακτικές: (α) καθορισμός ενός προβλήματος και μετά (β) εντοπισμός, (γ) αξιολόγηση, (δ) σύνθεση και (ε) κοινοποίηση πληροφοριών. (3) Η διαδικτυακή έρευνα και κατανόηση δεν έχει την ίδια μορφή με την έντυπη έρευνα και κατανόηση, έτσι απαιτούνται νέες δεξιότητες και στρατηγικές. (4) Τα διαδικτυακά περιβάλλοντα μπορεί να είναι ιδιαίτερα υποστηρικτικά για τους αναγνώστες με δυσκολίες. (5) Οι έφηβοι συχνά δεν έχουν

ανεπτυγμένες δεξιότητες για διαδικτυακή έρευνα και κατανόηση. (6) Οι συνεργατικές πρακτικές ανάγνωσης και παραγωγής φαίνεται πως ενισχύουν την κατανόηση και τη μάθηση (Leu et al., 2013).

Είναι ξεκάθαρο πως η φύση τόσο της ανάγνωσης όσο και της παραγωγής στο διαδίκτυο έχει αλλάξει και χρειάζονται οι νέοι γραμματισμοί για τους εξής λόγους: (α) Η ανάγνωση στο διαδίκτυο είναι μία διαδικασία επίλυσης προβλήματος και επί της ουσίας η διαδικτυακή ανάγνωση είναι διαδικτυακή έρευνα. (β) Η ανάγνωση στο διαδίκτυο είναι στενά συνδεδεμένη με την παραγωγή, καθώς επικοινωνούμε γραπτώς με άλλους ανταλλάσσοντας τις απόψεις μας σχετικά με το θέμα που διερευνούμε. (γ) Οι νέες τεχνολογίες, όπως προγράμματα περιήγησης, μηχανές αναζήτησης, wikis, ιστολόγια, email κ.ά. χρειάζονται επιπλέον δεξιότητες και στρατηγικές για την αποτελεσματική χρήση τους. Για παράδειγμα, το να χρησιμοποιούμε λέξεις-κλειδιά σε μια μηχανή αναζήτησης κατά την ανάγνωση στο διαδίκτυο είναι μία σημαντική δεξιότητα νέου γραμματισμού. (δ) Τέλος, και ίσως το πιο σημαντικό, η ανάγνωση στο διαδίκτυο απαιτεί ακόμη πιο ανεπτυγμένα και υψηλά επίπεδα σκέψης συγκριτικά με την έντυπη ανάγνωση, καθώς μέσα σε ένα πλαίσιο, όπου ο καθένας μπορεί να δημοσιεύσει οτιδήποτε, δεξιότητες σκέψης υψηλού επιπέδου, όπως η κριτική αξιολόγηση των πηγών των πληροφοριών, είναι ιδιαίτερα σημαντικές (Leu et al., 2018).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω είναι απαραίτητο για πολλούς λόγους να εντάξουμε τους νέους γραμματισμούς της διαδικτυακής έρευνας και κατανόησης στα προγράμματα ανάγνωσης του σχολείου. Αρχικά, επικεντρώνονται άμεσα στη χρήση και μάθηση πληροφοριών, επομένως είναι δεξιότητες κεντρικές σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης. Δεύτερον, η ικανότητα να διαβάζει κάποιος και να χρησιμοποιεί τη διαδικτυακή πληροφορία για την επίλυση προβλημάτων καθορίζει την επιτυχία του τόσο στη ζωή όσο και στον εργασιακό χώρο. Τρίτον, αυτοί οι νέοι γραμματισμοί δεν συμπεριλαμβάνονται πάντα στα προγράμματα γραμματισμού/σπουδών. Τέλος, φαίνεται πως οι μαθητές/τριές μας συχνά δεν έχουν αυτές τις δεξιότητες (Leu et al., 2018), γι’ αυτό οι εκπαιδευτικοί οφείλουμε να τους τις διδάξουμε και να τους προετοιμάσουμε τόσο για τον ευρύτερο κοινωνικό όσο και για τον εργασιακό χώρο του 21^{ου} αιώνα.

Βασικές κοινές αρχές των κοινωνιο-γνωσιακών και κοινωνικο-πολιτισμικών θεωριών

Η αδιάρρηκτη σχέση νοητικής διαδικασίας και κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμικού πλαισίου, την οποία τόνισε ο Vygotsky, επηρέασε και την έρευνα για τον γραμματισμό. Έτσι, στο πλαίσιο προσέγγισης του γραμματισμού ως κοινωνική πρακτική επιδιώκεται ο συνδυασμός γλωσσικών, κοινωνικο-πολιτισμικών, γνωσιακών και αναπτυξιακών διαστάσεων/ικανοτήτων που πρέπει να κατέχουν οι επαρκείς χρήστες γραμματισμού, όταν εμπλέκονται σε διαδικασίες κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012; Kucer, 2014; Perry, 2012). Προκύπτει, λοιπόν, πως στο κοινό πλαίσιο γραμματισμού των κοινωνιο-γνωσιακών και κοινωνικο-πολιτισμικών θεωριών η κατασκευή νοήματος, η επικοινωνία, αποτελεί μια δυναμική αμφίδρομη διαδικασία μεταξύ συγγραφέα και αναγνώστη με τη μεσολάβηση του κειμένου, γραπτού και γνωσιακού (νοητικού), αλλά και πολλών άλλων παραγόντων που επηρεάζουν τόσο τον συγγραφέα όσο και τον αναγνώστη, καθώς και με το

συγκεκριμένο καταστασιακό πλαίσιο, αλλά και το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον.

Λαμβάνοντας υπόψη και αξιοποιώντας όλα τα παραπάνω, η σύγχρονη εκπαίδευση επιδιώκει τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση αποτελεσματικότερων μαθησιακών περιβαλλόντων μάθησης και διδασκαλίας του γραπτού λόγου προσπαθώντας να μεταφέρει και να εφαρμόσει επιτυχώς στη διδακτική πράξη το ισχυρό θεωρητικό πλαίσιο που δημιουργείται. Κοντολογίς, επιδιώκει τη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων που θα είναι υποστηρικτικά και παροτρυντικά, θα συνδέονται με την καθημερινότητα και τις ανάγκες του/της κάθε/καθεμίας μαθητή/τριας και θα ενεργοποιούν το ενδιαφέρον του/της για δυναμική ενεργητική εμπλοκή σε διαδικασίες κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου. Επιπλέον, θα παρέχουν διαρκώς δυνατότητες και ευκαιρίες για εμπλοκή των μαθητών/τριών σε διαδικασίες κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου μέσα σε αυθεντικά πλαίσια, αξιοποιώντας συνδυαστικά τις βασικές κοινές αρχές/παραδοχές των παραπάνω προσεγγίσεων (Γάκη, 2015; Σπαντιδάκης, 2009), μερικές από τις οποίες, που συνδέονται άμεσα με την παρούσα εργασία, είναι οι εξής: (1) Αρχή της αντιμετώπισης του γραπτού λόγου ως εμπρόθετη γνωσιακή δραστηριότητα επίλυσης προβλήματος, (2) Αρχή της διαχείρισης του γνωσιακού φορτίου κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου, (3) Αρχή ανάπτυξης της μεταγνώσης και της κριτικής σκέψης, (4) Παροχή κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων, (5) Αρχή της «Γνωσιακής μαθητείας», (6) Ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης, (7) Αρχή της επικοινωνιακής λειτουργίας του γραπτού λόγου και (8) Αρχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Σκοπός της έρευνας και διερευνητικά ερωτήματα

Στο πλαίσιο των παραπάνω θεωρητικών προσεγγίσεων σκοπός της παρούσας εργασίας είναι ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση μιας διδακτικής παρέμβασης με παροχή κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων που αφορούν στην αναζήτηση, στην αξιολόγηση και στον εντοπισμό πληροφοριών στο διαδίκτυο μέσα σε ένα περιβάλλον ανάγνωσης υποστηριζόμενο από υπολογιστή. Πιο συγκεκριμένα, η εργασία διερευνά την επίδραση του ψηφιακού περιβάλλοντος ανάγνωσης «eReader» στην ανάπτυξη της μεταγνωσιακής γνώσης και των στρατηγικών αναζήτησης, αξιολόγησης και εντοπισμού πληροφοριών στο διαδίκτυο σε μαθητές/τριες 5^{ης} τάξης Δημοτικού με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Τα επιμέρους διερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας είναι τα εξής:

1^ο: Η διδακτική παρέμβαση με τη χρήση του ψηφιακού περιβάλλοντος ανάγνωσης «eReader» αναπτύσσει τη μεταγνωσιακή γνώση που αφορά στην αναζήτηση και εντοπισμό πληροφοριών στο διαδίκτυο σε μαθητές-αναγνώστες 5^{ης} τάξης Δημοτικού;

2^ο: Η διδακτική παρέμβαση με τη χρήση του ψηφιακού περιβάλλοντος ανάγνωσης «eReader» ενισχύει τις στρατηγικές αναζήτησης πληροφοριών στο διαδίκτυο σε μαθητές-αναγνώστες 5^{ης} τάξης Δημοτικού;

3^ο: Η διδακτική παρέμβαση με τη χρήση του ψηφιακού περιβάλλοντος ανάγνωσης «eReader» ενισχύει τις στρατηγικές αξιολόγησης και εντοπισμού χρήσιμων πληροφοριών στο διαδίκτυο σε μαθητές-αναγνώστες 5^{ης} τάξης Δημοτικού;

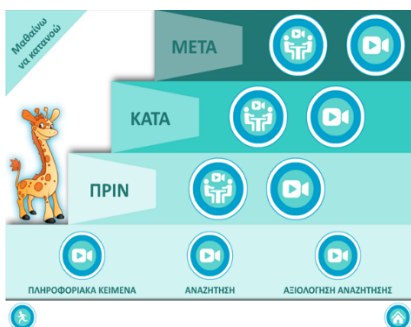
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Δείγμα: Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο σχολεία της πόλης του Ρεθύμνου και έλαβαν μέρος τρία τμήματα Ε' τάξης με συνολικό αριθμό 66 μαθητών/τριών. Τα δύο τμήματα αποτέλεσαν τις δύο πειραματικές ομάδες (Π1=21 μαθητές/τριες και Π2=25 μαθητές/τριες) και το τρίτο τμήμα αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου (20 μαθητές/τριες). Η πρώτη πειραματική ομάδα (Π1) και η ομάδα ελέγχου ήταν στο ίδιο σχολείο ενώ η δεύτερη πειραματική ομάδα (Π2) ήταν στο δεύτερο σχολείο. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα που αφορούν στην πρώτη πειραματική ομάδα (Π1) και στην ομάδα ελέγχου. Η πειραματική ομάδα (Π1) διδάχθηκε στρατηγικές ανάγνωσης στο διαδίκτυο για αναζήτηση και εντοπισμό πληροφοριών με παροχή κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων μέσω του ψηφιακού περιβάλλοντος ανάγνωσης «eReader» στο πλαίσιο της γνωσιακής μαθητείας και της φθίνουσας καθοδήγησης. Η παραπάνω διδασκαλία γινόταν στο πλαίσιο μαθημάτων του ωρολογίου προγράμματος, για ένα δίωρο την εβδομάδα επί τέσσερις μήνες και οι μαθητές/τριες εμπλέκονταν ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία, η οποία λάμβανε χώρα στο εργαστήριο υπολογιστών του σχολείου. Οι μαθητές/τριες της ομάδας ελέγχου ακολουθούσαν το ωρολόγιο πρόγραμμα με τον εκπαιδευτικό της τάξης.

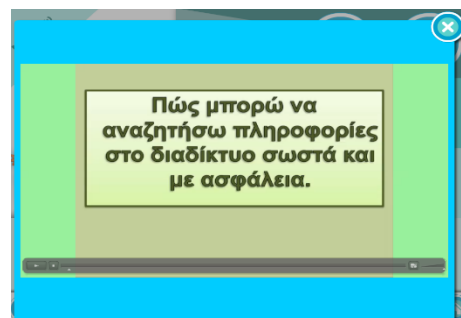
Μέθοδος και εργαλεία: Η ερευνητική μέθοδος που εφαρμόστηκε είναι η μικτή, ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών ερευνητικών τεχνικών, με στοιχεία έρευνας δράσης (action research).

Για τη μελέτη της μεταγνωσιακής γνώσης και των μεταγνωσιακών στρατηγικών των μαθητών-αναγνώστων και των δύο ομάδων αξιοποιήθηκαν πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση (pretest & posttest): (α) πρωτόκολλο «φωναχτής σκέψης» (think aloud protocol), (β) κλείδα παρατήρησης, στην οποία κατέγραφε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια τις στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές-αναγνώστες, (γ) ημι-δομημένη συνέντευξη που έκανε η ερευνήτρια στους μαθητές-αναγνώστες, (δ) το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, όπου κατέγραφε απόψεις, συμπεριφορές, λεκτικές και μη αντιδράσεις τους, κ.ά. και (ε) κείμενο με οδηγίες που θα έδιναν οι μαθητές-αναγνώστες σε έναν φίλο τους για να αναζητήσει σωστά και αποτελεσματικά πληροφορίες σχετικά με ένα θέμα στο διαδίκτυο. Η κλείδα παρατήρησης και το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας χρησιμοποιήθηκαν και κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης.

Διεξαγωγή της έρευνας: Η έρευνα ολοκληρώθηκε σε τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση έγινε ένας προέλεγχος (χορηγήθηκαν τα pretest). Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε η διδακτική παρέμβαση, η δεύτερη φάση της έρευνας και τέλος, στην τρίτη φάση, έγινε μεταέλεγχος (χορηγήθηκαν τα posttest).



Εικόνα 1.



Εικόνα 2.

Περιγραφή διδακτικής παρέμβασης: Η διδακτική παρέμβαση σχεδιάστηκε γενικά με άξονα τη διδασκαλία και μάθηση στρατηγικών ανάγνωσης στο διαδίκτυο και στηρίχτηκε στη συνδυαστική μάθηση (blended learning), καθώς συνδύασε το φυσικό μαθησιακό περιβάλλον της τάξης (εργαστήριο υπολογιστών) με ένα εικονικό περιβάλλον, αυτό του ψηφιακού περιβάλλοντος “eReader” (εικόνες 1 & 2). Οι μαθητές/τριες εμπλέκονταν ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία αναλαμβάνοντας διερευνητικές εργασίες (project), τις οποίες προσέγγιζαν συνεργατικά σε ανομοιογενείς ομάδες των δύο ή τριών ατόμων.

Στόχος της παρέμβασης ήταν να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές-αναγνώστες πως η αναζήτηση, η αξιολόγηση και ο εντοπισμός πληροφοριών στο διαδίκτυο είναι ένα σύνθετο γνωστικό έργο επίλυσης προβλήματος, το οποίο επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες και έχει πολλές απαιτήσεις και δυσκολίες. Επιπλέον, στόχος ήταν να γνωρίσουν τις στρατηγικές που θα τους βοηθούν να σχεδιάζουν και να εκτελούν επιτυχώς αυτό το δύσκολο γνωστικό έργο, με βάση πάντα τον σκοπό τους και την περίπτωση.

Η διδασκαλία, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, έγινε στο πλαίσιο της γνωσιακής μαθητείας και της φθίνουσας καθοδήγησης. Πιο συγκεκριμένα, ακολουθήθηκαν οι παρακάτω πέντε φάσεις της γνωσιακής μαθητείας με τελικό στόχο την αυτονομία του κάθε μαθητή-αναγνώστη:

- 1) Η φάση της αρχικής σύσκεψης
- 2) Η φάση της μοντελοποίησης
- 3) Η φάση της ομαδικής εξάσκησης
- 4) Η φάση της ατομικής εκτέλεσης
- 5) Η φάση της τελικής σύσκεψης

Πιο αναλυτικά, αρχικά, η εκπαιδευτικός συζήτησε με τους/τις μαθητές/τριες σχετικά με το πώς έκαναν αναζήτηση πληροφοριών για ένα θέμα στο διαδίκτυο και πώς εντόπιζαν τις κατάλληλες πληροφορίες. «Διαπραγματεύτηκε» μαζί τους τις σχετικές γνώσεις και τις στρατηγικές τους οδηγώντας τους σε «γνωσιακά αδιέξοδα» και κάνοντας αναγκαίο και απαραίτητο έναν νέο τρόπο προσέγγισης αυτού του σύνθετου γνωστικού έργου. Στη συνέχεια, με τη βοήθεια του ψηφιακού περιβάλλοντος «eReader» παρουσίασε, «μοντελοποίησε», ρητά και με σαφήνεια τη νέα γνώση και τις στρατηγικές στους/στις μαθητές/τριες καθιστώντας μέσω της «φωναχτής σκέψης» ορατή τη σκέψη της (Ramdass, 2012). Έπειτα, ακολούθησαν η ομαδική εκτέλεση, όπου εργάστηκε όλη η τάξη και η εκτέλεση σε μικρές ομάδες των δύο ή τριών ατόμων αντί της ατομικής εφαρμογής. Σε όλη τη διάρκεια υπήρχε στήριξη και καθοδήγηση τόσο από την εκπαιδευτικό όσο και από το ψηφιακό περιβάλλον «eReader» με παροχή κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων. Τελικός στόχος ήταν η σταδιακή απόσυρση της στήριξης και η αυτονομία των μαθητών-αναγνωστών σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Τέλος, στη φάση της τελικής σύσκεψης, η εκπαιδευτικός και οι μαθητές-αναγνώστες αναστοχάστηκαν πάνω στη νέα γνώση και στις νέες στρατηγικές και αξιολόγησαν τη χρησιμότητα και την αποτελεσματικότητά τους.

Αποτελέσματα

Μεταβλητές	<i>df</i>	<i>F</i>	η^2	<i>P</i>
Προέλεγχος	1	13,317	0,259	0,001
Διδακτική παρέμβαση	1	341,313	0,900	0,000
Σφάλμα	38			

Πίνακας 1. Πίνακας αξιολόγησης της μεταγνωσιακής γνώσης μετά την παρέμβαση ελέγχοντας την επίδραση της συμμεταβλητής (προέλεγχος).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 1. προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση των μαθητών/τριών από την επίδραση των διαφορετικών διδακτικών προσεγγίσεων, έχοντας ελέγξει την επίδραση της αξιολόγησης των μαθητών/τριών πριν την εφαρμογή κάποιας διδακτικής παρέμβασης [$F(1,38) = 341,31$, $p = 0,00$]. Επιπλέον, μετά τη διδακτική παρέμβαση υπάρχει διαφορά στην αξιολόγηση της μεταγνωσιακής γνώσης της πειραματικής ομάδας με την αξιολόγηση της μεταγνωσιακής γνώσης της ομάδας ελέγχου, η οποία προκύπτει στατιστικά σημαντική εφαρμόζοντας το κριτήριο Bonferroni [$p = 0,00$, (11,891 vs 3,314)]. Τέλος, το μέγεθος της επίδρασης της διδακτικής παρέμβασης στην αξιολόγηση της μεταγνωσιακής γνώσης της πειραματικής ομάδας είναι σημαντικό, καθώς υπολογίστηκε σε 0,900 ή 90% με τον μερικό δείκτη η^2 (πίνακας 1.).

Μεταβλητές	<i>df</i>	<i>F</i>	η^2	<i>p</i>
Προέλεγχος	1	4,510	0,106	0,040
Διδακτική παρέμβαση	1	287,351	0,883	0,000
Σφάλμα	38			

Πίνακας 2. Πίνακας αξιολόγησης των στρατηγικών αναζήτησης μετά την παρέμβαση ελέγχοντας την επίδραση της συμμεταβλητής (προέλεγχος).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 2., προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις στρατηγικές αναζήτησης των μαθητών/τριών από την επίδραση των διαφορετικών διδακτικών προσεγγίσεων, έχοντας ελέγξει την επίδραση της αξιολόγησης των μαθητών/τριών πριν την εφαρμογή κάποιας διδακτικής παρέμβασης [$F(1,38) = 287,351$, $p = 0,00$]. Επιπλέον, μετά τη διδακτική παρέμβαση υπάρχει διαφορά στην αξιολόγηση των στρατηγικών αναζήτησης της πειραματικής ομάδας με την αξιολόγηση των στρατηγικών αναζήτησης της ομάδας ελέγχου, η οποία προκύπτει στατιστικά σημαντική εφαρμόζοντας το κριτήριο Bonferroni [$p = 0,00$, (32,548 vs 8,275)]. Τέλος, το μέγεθος της επίδρασης της διδακτικής παρέμβασης στην αξιολόγηση των στρατηγικών αναζήτησης της πειραματικής ομάδας είναι σημαντικό, καθώς υπολογίστηκε σε 0,883 ή 88% με τον μερικό δείκτη η^2 (πίνακας 2.).

Μεταβλητές	df	F	η^2	p
Προέλεγχος	1	11,881	0,238	0,001
Διδακτική παρέμβαση	1	1190,485	0,969	0,000
Σφάλμα	38			

Πίνακας 3. Πίνακας αξιολόγησης των στρατηγικών εντοπισμού μετά την παρέμβαση ελέγχοντας την επίδραση της συμμεταβλητής (προέλεγχος).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 3., προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις στρατηγικές εντοπισμού των μαθητών/τριών από την επίδραση των διαφορετικών διδακτικών προσεγγίσεων, έχοντας ελέγξει την επίδραση της αξιολόγησης των μαθητών/τριών πριν την εφαρμογή κάποιας διδακτικής παρέμβασης [$F(1,38) = 1190,485$, $p = 0,00$]. Επιπλέον, μετά τη διδακτική παρέμβαση υπάρχει διαφορά στην αξιολόγηση των στρατηγικών εντοπισμού της πειραματικής ομάδας με την αξιολόγηση των στρατηγικών εντοπισμού της ομάδας ελέγχου, η οποία προκύπτει στατιστικά σημαντική εφαρμόζοντας το κριτήριο Bonferroni [$p = 0,00$, (32,297 vs 7,438)]. Τέλος, το μέγεθος της επίδρασης της διδακτικής παρέμβασης στην αξιολόγηση των στρατηγικών εντοπισμού της πειραματικής ομάδας είναι σημαντικό, καθώς υπολογίστηκε σε 0,969 ή 97% με τον μερικό δείκτη η^2 (πίνακας 3.).

Συζήτηση

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης εργασίας διερευνήθηκε η επίδραση του ψηφιακού περιβάλλοντος ανάγνωσης «eReader» στην ανάπτυξη της μεταγνωσιακής γνώσης και των στρατηγικών αναζήτησης, αξιολόγησης και εντοπισμού πληροφοριών στο διαδίκτυο σε μαθητές 5^{ης} τάξης Δημοτικού.

Με βάση τα αποτελέσματα διαπιστώνουμε πως πριν τη διδακτική παρέμβαση οι μαθητές-αναγνώστες και των δύο ομάδων δεν είχαν επίγνωση ούτε του έργου της αναζήτησης και εντοπισμού πληροφοριών στο διαδίκτυο ούτε του εαυτού τους ως αναγνώστες σε διαδικτυακά περιβάλλοντα. Ωστόσο, μετά τη διδακτική παρέμβαση οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας αναπτύσσουν τη μεταγνωσιακή τους γνώση σχετικά με το συγκεκριμένο γνωστικό έργο. Πιο συγκεκριμένα, μετά τη διδακτική παρέμβαση οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας αντιμετωπίζουν τη διαδικασία αναζήτησης και εντοπισμού πληροφοριών στο διαδίκτυο ως ένα δύσκολο και σύνθετο γνωστικό έργο επίλυσης προβλήματος συνειδητοποιώντας τις δυσκολίες και τις απαιτήσεις του, καθώς και τους παράγοντες που το επηρεάζουν. Παράλληλα, γνωρίζουν τις στρατηγικές που θα τους βοηθήσουν τόσο στον σχεδιασμό όσο και στη διεκπεραίωσή του. Επιπλέον, συνειδητοποιούν «πώς» να χρησιμοποιούν τη δηλωτική γνώση κατά την εμπλοκή τους στο παραπάνω έργο και «πότε», «πώς» και «γιατί» να χρησιμοποιούν τη δηλωτική και διαδικαστική γνώση για να πετύχουν τον αναγνωστικό τους στόχο σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις. Τέλος, οι ίδιοι/ες μαθητές/τριες αποκτούν επίγνωση του εαυτού τους ως αναγνώστες σε διαδικτυακά περιβάλλοντα και αξιολογούν τον εαυτό τους κατά την εμπλοκή τους σε αντίστοιχες δραστηριότητες. Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω φράσεις και δηλώσεις των μαθητών/τριών από τη συνέντευξη και το κείμενο με οδηγίες που

έγραψαν, μετά τη διδακτική παρέμβαση: «Δεν είναι το ίδιο να ψάχνεις πληροφορίες σε μία εγκυκλοπαίδεια και στο διαδίκτυο.», «Στο διαδίκτυο είναι όλα πιο εύκολα και γρήγορα, αλλά πρέπει να τα δεις πιο προσεκτικά.», «Μπορώ να καταλάβω τώρα ποιες είναι οι διαφημίσεις και να αξιολογήσω τα άλλα αποτελέσματα.», «Θα έλεγα στον φίλο μου να μη βιαστεί να κάνει κλικ σε κάποιο αποτέλεσμα, αλλά να σκεφτεί».

Η παραπάνω βελτίωση στη μεταγνωσιακή γνώση εκδηλώθηκε και κατά την εμπλοκή των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στην αναγνωστική διαδικασία εφαρμόζοντας στρατηγικές αναζήτησης, αξιολόγησης και εντοπισμού των κατάλληλων πληροφοριών στο διαδίκτυο. Έτσι, ενώ πριν τη διδακτική παρέμβαση δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων όσον αφορά στη χρήση στρατηγικών, μετά τη διδακτική παρέμβαση οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας βελτιώθηκαν σημαντικά ως προς όλες τις στρατηγικές που διδάχτηκαν. Πιο αναλυτικά, μετά τη διδακτική παρέμβαση οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας κατά την αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο επιλέγουν μηχανή αναζήτησης, χρησιμοποιούν λέξεις ή φράσεις κλειδιά με βάση τον αναγνωστικό τους στόχο, χρησιμοποιούν φίλτρα για να περιορίσουν τα αποτελέσματα, αγνοούν τις διαφημίσεις και ρίχνουν μια γρήγορη ματιά στα υπόλοιπα αποτελέσματα. Στην περίπτωση που τα αποτελέσματα δεν φαίνεται να ικανοποιούν τον στόχο τους, τότε αλλάζουν τη σειρά των λέξεων ή των φράσεων που έχουν χρησιμοποιήσει ή χρησιμοποιούν άλλες λέξεις και φράσεις- κλειδιά. Επίσης, συχνά αλλάζουν και μηχανή αναζήτησης. Αντίστοιχα, κατά την αξιολόγηση και τον εντοπισμό των κατάλληλων πληροφοριών στο διαδίκτυο, μετά τη διδακτική παρέμβαση οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας διαβάζουν και αξιολογούν τους τίτλους των αποτελεσμάτων με βάση τον στόχο τους, αναζητούν τη χρονολογία ανάρτησης του διαδικτυακού τόπου, τον συγγραφέα του, αλλά και τον εκδότη από τη διεύθυνση URL. Στη συνέχεια, διαβάζουν τη μικρή περιγραφική παράγραφο (snippet) που ακολουθεί και προσπαθούν να εικάσουν τον σκοπό του/της συγγραφέα και τους σημειωτικούς τρόπους (κείμενο ήχος εικόνα, κ.ά.) του κειμένου, πριν το «ανοίξουν». Χαρακτηριστικά είναι και όσα προέκυψαν από το ημερολόγιο, την κλείδα παρατήρησης και τα «πρωτόκολλα φωναχτής σκέψης», όπου μεταξύ άλλων η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια κατέγραψε: «Ο Γ.Ρ. & Α.Σ. διαβάζουν τον τίτλο της εργασίας τους και προσπαθούν να κάνουν αναζήτηση με τις κατάλληλες λέξεις κλειδιά.», «Η Μ.Κ. & η Β.Π. χρησιμοποιούν τα φίλτρα OR & AND για να εντοπίσουν το κατάλληλο κείμενο.», «Ο Β.Μ & ο Γ.Α. δεν ικανοποιούνται από τα αποτελέσματα της πρώτης μηχανής αναζήτησης και κάνουν αναζήτηση σε μία άλλη.», «Τώρα θα γράψω τις λέξεις κλειδιά και θα βάλω κόμματα ανάμεσα (...). Μμμ, είναι λίγα αυτά τα αποτελέσματα και τα πιο πολλά διαφημίσεις (...). Θα χρησιμοποιήσω άλλη μία λέξη (...). Τώρα είναι καλύτερα. Τώρα θα ψάξω το κατάλληλο κείμενο».

Οι παραπάνω διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων μάς επιτρέπουν να υποστηρίξουμε πως οφείλονται στη διδακτική παρέμβαση. Πιο συγκεκριμένα, η παροχή κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων μέσω του ψηφιακού περιβάλλοντος ανάγνωσης eReader είχε θετική επίδραση στην πειραματική ομάδα και βοήθησε τους/τις μαθητές/τριές της να αναπτύξουν την απαραίτητη μεταγνωσιακή γνώση και τις στρατηγικές, ενώ αντίθετα οι μαθητές/τριες της ομάδας ελέγχου δεν βελτιώθηκαν στους παραπάνω τομείς. Σε αντίστοιχα

αποτελέσματα κατέληξαν και άλλες έρευνες τόσο σχετικά με τη μεταγνωσιακή γνώση (Huertas et al., 2018; Stadler & Bromme, 2008) όσο και σχετικά με τις στρατηγικές αναζήτησης, αξιολόγησης και εντοπισμού των κατάλληλων πληροφοριών στο διαδίκτυο (Barzilai & Ka'adan, 2017; Huertas et al., 2018; Kuo et al., 2014).

Αναφορές

Ξενόγλωσση

Abuhamdieh, A.H. & Harder, J.H. (2015). Systematizing Web Search Through A Meta-Cognitive, Systems-Based, Information Structuring Model (McSIS). *Contemporary Issues In Education Research*, 8 (1), (pp. 33-44).

Afflerbach, P. & Cho, B.Y. (2010). Determining and Describing Reading Strategies: Internet and Traditional Forms of Reading. In H. S. Waters & W. Schneider (eds), *Metacognition, strategy use, and instruction*, (pp. 201-225). New York: The Guilford Press.

Barzilai, S. & Ka'adan, I. (2017). Learning to integrate divergent information sources: the interplay of epistemic cognition and epistemic metacognition. *Metacognition Learning*, 12, (pp. 193–232).

Brand-Gruwel, S., Wopereis, I., & Walraven, A. (2009). A descriptive model of Information Problem Solving while using Internet. *Computers & Education*, 53, (pp. 1207-1217).

Cho, B.Y. & Afflerbach, P. (2015). Reading on the Internet: Realizing and constructing potential texts. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(6), (pp. 504–517).

Cho, B.Y. & Afflerbach, P. (2017). An Evolving Perspective of Constructively Responsive Reading Comprehension Strategies in Multilayered Digital Text Environments. In Susan E. Israel (Ed.). *Handbook of Research on Reading Comprehension* (Second Edition). Guilford Publications.

Coiro, J. (2011). Predicting Reading Comprehension on the Internet: Contributions of Offline Reading Skills, Online Reading Skills, and Prior Knowledge. *Journal of Literacy Research*, (pp. 1-41).

Coiro, J. & Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, Vol. 42, No. 2, (pp. 214–257).

Hinchliffe, L.J. Rand, A. & Collier, J. (2018). Predictable Information Literacy Misconceptions of First-Year College Students. *Communications in Information Literacy*, 12 (1), (pp. 4-18).

Hobbs, R. (2006). Multiple Visions of Multimedia Literacy: Emerging Areas of Synthesis. In McKenna M.C., Labbo L.D., Kieffer R.D. & Reinking D. (Eds). *International handbook of literacy and technology*. Lawrence Erlbaum Associates.

Huertas-Bustos, A., López-Vargas, O. & Sanabria-Rodríguez, L. (2018). Effect of a Metacognitive Scaffolding on Information Web Search. *The Electronic Journal of e-Learning*, 16(2), (pp. 91-106).

Kanniainen, L., Kiili, C., Tolvanen, A., Aro M. & Leppänen, P.H.T. (2019). Literacy skills and online research and comprehension: struggling readers face difficulties online. *Reading and Writing*, 32, (pp. 2201–2222).

Kucer, S. B. (2014). *Dimensions of Literacy: A Conceptual Base for Teaching Reading and Writing in School Settings* (Fourth Edition). New York: Routledge.

Kuo, F.R., Chen, N.S. & Hwang, G.J. (2014). A creative thinking approach to enhancing the web-based problem solving performance of university students. *Computers & Education*, 72, (pp. 220–230).

Kute, M.P. & Palsamkar, S. (2017). A study of relationship between internet usage and self-regulated learning of undergraduates. *International Journal of Research*, 5, (pp. 32-40).

Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J. & Henry, L. A. (2013). New Literacies: A Dual-Level Theory of the Changing Nature of Literacy, Instruction, and Assessment. In Alvermann, D. E., Unrau, N. J., & Ruddell, R. B. (Eds.) *Theoretical models and processes of reading* (6th ed.). Newark, DE: International Reading Association.

Leu, D. J., Slomp, D., Zawilinski, L. & Corrigan, J. (2016). Writing Research from A New Literacies Lens. In MacArthur A. C., Graham S. & Fitzgerald J. (Eds.) *Handbook of Writing Research* (Second Edition). New York: Guilford Press.

Leu, D. J., Zawilinski, L., Forzani, E. & Timbrell, N. (2018). Best Practices in Teaching the New Literacies of Online Research and Comprehension. In Morrow L. M. & Gambrell L. B. (Eds). *Best Practices in Literacy Instruction* (Sixth Edition). New York: Guilford Press.

Matteson, M.L. (2014). The Whole Student: Cognition, Emotion, and Information Literacy. *College and Research Libraries*, 75(6), (pp. 862-877).

Perry, K. H. (2012). What is Literacy? – A Critical Overview of Sociocultural Perspectives. *Journal of Language and Literacy Education*, 8(1), (pp. 50-71).

Pieterse, E., Greenberg, R. & Santo, Z. (2018). A Multicultural Approach to Digital Information Literacy Skills Evaluation in an Israeli College. *Communications in Information Literacy*, 12 (2), (pp. 107-127).

Ramdass, D. (2012). The role of cognitive apprenticeship in learning science in a virtual world. *Cultural Studies of Science Education*, 7, 985–992.

Stadtler, M. & Bromme, R. (2008). Effects of the metacognitive computer-tool met.a.ware on the web search of laypersons. *Computers in Human Behavior*, 24, (pp. 716–737).

Zimmerer, M., Skidmore, S.T., Chuppa-Cornel, K., Sindel-Arrington, T. & Beilman, J. (2018). Contextualizing Developmental Reading Through Information Literacy. *Journal of Developmental Education*, 41 (3) (pp. 2-8).

Ελληνόγλωσση

Γάκη, Ε. (2015). Η επίδραση μιας διδακτικής παρέμβασης με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνιο-διδασκικών διευκολύνσεων στην ποιότητα του γραπτού λόγου, στη μεταγνώση και στα επίπεδα άγχους μαθητών συγγραφέων Γ΄ τάξης δημοτικού. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.

Παπαχρήστος, Δ., Σκούρτου, Ε. & Σπαντιδάκης, Ι. (2012). Γραμματισμός και Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά: Παράγοντες Αποκλεισμού και Προτάσεις από τη σκοπιά Κοινωνικο-πολιτισμικών και Κοινωνικο-γνωστικών Θεωριών. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό τεύχος: «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά», 93-134.

Σπαντιδάκης, Ι. (2009). Βασικές αρχές σχεδιασμού αποτελεσματικότερων μαθησιακών περιβαλλόντων παραγωγής γραπτού λόγου. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη & Α. Φτερνιάτη (Επιμ.), *Γραφή και γραφές στον 21ο αιώνα – Η πρόκληση για την εκπαίδευση: Πρακτικά 5ου διεθνούς συνεδρίου γραμματισμού*. Πάτρα, 179-194.

«ΜΙΑ ΦΟΡΑ ΚΙ ΕΝΑΝ ΚΑΙΡΟ...» ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΕΣ

Νικολέττα Γιαννήτσαρου

Εκπαιδευτικός - Δημοτική Εκπαίδευση

anikolettou@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με σκοπό να εξεταστεί πώς επηρεάζει η αξιοποίηση παιδικών ιστορικών μυθιστορημάτων την ιστορική ενσυναίσθηση των μαθητών: την ικανότητά τους να εντοπίζουν αλλαγές και συνέχειες ανάμεσα στις ιστορικές περιόδους, την ανάπτυξη κριτικής στάσης απέναντι στα ιστορικά γεγονότα, μέσα από πολυπρισματική θεώρησή τους, αλλά και την ικανότητα ενσωμάτωσης ιστορικών γεγονότων σε δικές τους ιστορίες. Πραγματοποιήθηκε έρευνα δράσης, που περιελάμβανε τέσσερις παρεμβάσεις και ατομικές συνεντεύξεις. Η ανάλυση έγινε μέσα από αντιπαραβολή των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν, για κάθε παιδί αλλά και για το σύνολο της τάξης. Το γενικό συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι η ενσωμάτωση παιδικών ιστορικών μυθιστορημάτων συντελεί θετικά στην ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης των μαθητών. Παρατηρείται μια τάση να ταυτίζονται με διάφορους ήρωες των λογοτεχνικών έργων και να αντικρίζουν ένα γεγονός από διαφορετικές σκοπιές. Επίσης, δημιουργούν φανταστικούς χαρακτήρες ή/και ιστορίες με έγκυρο ιστορικό πλαίσιο, με σχετική ευκολία, ενώ παρατηρείται ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας, αυξημένο ενδιαφέρον για το μάθημα κ.ά.

Λέξεις-κλειδιά: ιστορία, λογοτεχνία, παιδικό ιστορικό μυθιστόρημα

Abstract

The purpose of this study was to examine how children's historical novels affect students' historical empathy: their ability to realise change and continuity between historical periods, their critical attitude towards historical events, through multiperspectival storytelling, but also the ability to incorporate historical events into their own stories. Action research was carried out, which included four interventions and interviews. The analysis was performed by comparing the collected, for each child and for the whole class. The general conclusion is that, incorporating children's historical novels, positively affects the students' understanding of history. They identify with different characters of the books and they see an event from different perspectives. They also create – with ease- their own characters and / or stories with a valid historical context, while literacy and interest in history are increased.

Keywords: history, literature, children's history novels

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ερευνητική εργασία αυτή εξετάζει αν η αξιοποίηση της λογοτεχνίας βοηθά τα παιδιά να κάνουν περισσότερους συσχετισμούς ανάμεσα σε διαφορετικές περιόδους και να εντοπίζουν αλλαγές και συνέχειες, αλλά και αν μέσα από την ταύτιση με διαφορετικούς ήρωες μιας ιστορίας οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις διαφορετικές σκοπιές των γεγονότων και των συγκρούσεων που προκύπτουν σε μια κοινωνία. Επιπλέον, διερευνάται αν η χρήση λογοτεχνικών κειμένων σε συνδυασμό με τα καθαρά ιστορικά κείμενα των σχολικών εγχειριδίων, καθιστά τους μαθητές περισσότερο ικανούς να δημιουργήσουν φανταστικούς ήρωες και να τους τοποθετήσουν σε ένα έγκυρο ιστορικό πλαίσιο.

Από τη μια η διδακτική της ιστορίας εξελίσσεται σε έναν συνεχή διάλογο με τις τάσεις και τις κοινωνικές επιταγές της σύγχρονης εποχής, από την άλλη κάποιιο επιθυμούν η διδασκαλία της ιστορίας να παραμείνει όσο γίνεται «παραδοσιακή» για τη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας. Το κρίσιμο ερώτημα είναι, σύμφωνα με τους Παληκίδη κ.ά. «αν οι μελλοντικοί δάσκαλοι Ιστορίας, θέλουν και μπορούν να ανταποκριθούν θετικά στις νέες προκλήσεις» (2017).

Ένα από τα σημαντικότερα, αν όχι το σημαντικότερο είδος πηγών που έχει στα χέρια του ο ιστορικός –ή ο εν δυνάμει ιστορικός και αυτός που μελετά ιστορία, είναι τα γραπτά κείμενα. Το να γίνει, λοιπόν, ο μαθητής, ικανός ιστορικός αναγνώστης, θεωρείται μια απαραίτητη δεξιότητα, η οποία πρέπει να καλλιεργηθεί, όπως αναφέρεται από τους ερευνητές (Lee, 2005; Νάκου, 2000), μέσα από διαφορετικά κειμενικά είδη (καθαρά ιστορικά, αλλά και λογοτεχνικά έργα).

Η Αθανασοπούλου (2004), αναφέρει ότι η παιδική λογοτεχνία έχει καθήκον να «μυήσει τις νεότερες γενιές» στα κοινωνικά σύμβολα και στους κώδικες μιας κοινωνίας, «να καταστήσει τους μαθητές πολιτισμικά εγγράμματους», ώστε να αντιλαμβάνονται, να κρίνουν, να σέβονται και να διατηρούν αξίες, ήθη και αντιλήψεις. Μακροπρόθεσμος στόχος της είναι η καλλιέργεια μιας πολυπολιτισμικής, πλουραλιστικής κουλτούρας στα σχολεία. Συνεπώς, η παιδική λογοτεχνία, στα πλαίσια της προσπάθειας βελτίωσης των διδακτικών μεθόδων και διαδικασιών, έχει έναν πολύ σημαντικό ρόλο.

Ο συνδυασμός του σχολικού εγχειριδίου με το ιστορικό μυθιστόρημα θα ήταν ιδανική λύση στο πρόβλημα της απρόσωπης και μονόπλευρης έκθεσης γεγονότων του σχολικού εγχειριδίου, αφού το λογοτεχνικό έργο αντιπαραβάλλει μια πιο προσωπική πλευρά, «η οποία επεκτείνει, επεξηγεί, αναλύει, και ενδεχομένως, ανατρέπει την ιστορική γνώση» (Τσιώρη, 2010). Στην ίδια λογική ο Ιωάννου (2010), προτείνει «παρά να προσπαθούμε να διαμορφώσουμε εγχειρίδια ιστορίας, ...να στοχεύσουμε σε συμπληρώματα της διδασκαλίας της ιστορίας» αξιοποιώντας και τα ιστορικά μυθιστορήματα.

Αυτό έγινε πράξη μέσα από τις τέσσερις δράσεις που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια της έρευνας αυτής και εξετάστηκε το πώς ανταποκρίθηκαν οι μαθητές μιας Δ΄τάξης δημοτικού σχολείου, ατομικά αλλά και σαν σύνολο.

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας, ήταν να εξετάσει πώς ενισχύει η ενσωμάτωση λογοτεχνικών κειμένων και συγκεκριμένα αποσπασμάτων από παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα, την ιστορική ενσυναίσθηση των μαθητών. Πιο αναλυτικά, έγινε μια προσπάθεια να αναδειχτεί η σχέση της χρήσης παιδικών ιστορικών μυθιστορημάτων στο μάθημα της ιστορίας, με την ικανότητα των μαθητών να σχηματίζουν μια πιο ξεκάθαρη εικόνα του γενικού πλαισίου μιας περιόδου, εντοπίζοντας αλλαγές και συνέχειες. Επιπλέον, εξετάστηκε η επίδραση της λογοτεχνίας, στο να μπορούν σταδιακά τα παιδιά να αντιμετωπίζουν ένα ιστορικό γεγονός ή κατάσταση με κριτική ματιά, μέσα από την πολυπρισματική θεώρησή του. Τέλος, διερευνήθηκε η επίδραση της παράλληλης χρήσης του εγκεκριμένου διδακτικού υλικού και σχετικών λογοτεχνικών κειμένων, στο πόσο εύκολα δημιουργούν οι μαθητές φανταστικούς χαρακτήρες ή/και ιστορίες με έγκυρο ιστορικό πλαίσιο.

Τα ερωτήματα που μας απασχόλησαν ήταν τα εξής:

Πώς ενισχύει η αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων την ιστορική ενσυναίσθηση των μαθητών, όσον αφορά στο πλήθος των συσχετισμών που κάνουν ανάμεσα στο τότε και το τώρα (αλλαγές και συνέχειες);

Πώς επηρεάζει την αντίληψη των μαθητών για ένα γεγονός, η πολυπρισματική θεώρησή του, μέσα από την ταύτιση με διαφορετικούς ήρωες ενός ιστορικού μυθιστορήματος; Πώς επιδρά στην ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται τις εσωτερικές συγκρούσεις μιας κοινωνίας από διαφορετικές σκοπιές;

Πώς επιδρά η αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων, στην ικανότητά των μαθητών να δημιουργούν φανταστικούς χαρακτήρες ή και τη δομή μιας ιστορίας με έγκυρο ιστορικό πλαίσιο;

Ενώ οι σύγχρονες τάσεις διδασκαλίας της ιστορίας προστάζουν μια στροφή προς την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, την ενίσχυση της ικανότητας των μαθητών να δημιουργούν τη γνώση και την πολυπρισματική θεώρηση των πραγμάτων και οι έρευνες δείχνουν ότι η λογοτεχνία μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για επίτευξη των στόχων αυτών (Shemilt, 1980; 1987, Lee 2005; Counsell, 2011, σε Μακρυγιάννη και Φωκαΐδου – Παπαμάρκου, 2011), το παιδικό ιστορικό μυθιστόρημα απουσιάζει από τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας της Κύπρου, για τη διδασκαλία της ιστορίας στο δημοτικό σχολείο. Παραβλέπεται έτσι μια ανάγκη που κυριαρχεί σε μια «εποχή πολυπολιτισμικότητας» (Μανιάτης, 2013): οι άνθρωποι πρέπει να μάθουν να μαθαίνουν, να ασκούν κριτική, να δημιουργούν μόνοι τους τη γνώση και να σέβονται το διαφορετικό.

Γίνεται μέσα από την εργασία αυτή, μια πρώτη προσπάθεια να εξεταστούν τα αποτελέσματα, που μπορεί να προκύψουν μέσα από την αμφίδρομη σχέση έγκυρων ιστορικών κειμένων και ιστορικών μυθιστορημάτων (Αθανασοπούλου, 2004), στο μάθημα της ιστορίας από τη μια και στον λογοτεχνικό γραμματισμό των παιδιών από την άλλη. Το ενδιαφέρον, λοιπόν, επικεντρώθηκε στο αν οι μαθητές, δεν επηρεάζονται θετικά, μόνο ως προς την καλύτερη αντίληψη της

ιστορίας μέσα από τη λογοτεχνία, αλλά αν η σχέση αυτή λειτουργεί και αντίστροφα.

Η Αθανασοπούλου (2004), εύστοχα διατυπώνει την άποψη ότι «δεν διαβάζουμε ιστορία για να καταλάβουμε τη λογοτεχνία, ούτε διαβάζουμε λογοτεχνία για να μάθουμε ιστορία, αλλά διαβάζουμε και τα δύο για να κατανοήσουμε την ανθρώπινη περιπέτεια εν όλω, στη διαχρονία της και στην πολυσύνθετη ουσία της», εξετάζοντας ταυτόχρονα δύο οπτικές θεωρήσεις της πραγματικότητας, την ιστορική και τη λογοτεχνική. Λογοτεχνία και ιστορία μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά η μια για την άλλη. Η λογοτεχνία μπορεί να αποτελέσει άριστη πηγή για το μάθημα της ιστορίας, ενώ το ιστορικό κείμενο, «ως πηγή πραγματολογικών στοιχείων, να λειτουργήσει τεκμηριωτικά, για να κατανοήσουμε το αντικειμενικό υπόβαθρο της γένεσης και της σύνθεσης του λογοτεχνικού έργου (Αθανασοπούλου, 2004). Το ιστορικό και λογοτεχνικό αφήγημα πρέπει να αντιμετωπίζονται σαν δυο διαφορετικές ερμηνείες της πραγματικότητας, δύο διαφορετικές αναγνώσεις, σύμφωνα με τη Τσιώρη (2010), που κάποτε συμπίπτουν, κάποτε αλληλοσυμπληρώνονται και κάποτε είναι εκ διαμέτρου αντίθετες. Πρόκειται για δύο διαφορετικά δημιουργήματα που προέκυψαν από το ίδιο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον και η παράλληλη επεξεργασία τους στο μάθημα της ιστορίας παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον.

Επιπλέον, είναι γεγονός ότι οι φιλελεύθερες ανθρωπιστικές θεωρίες και η σύγχρονη ηθική έρχονται σε σύγκρουση με την Ιστορία των πλείστων σχολικών εγχειριδίων. Σε πανευρωπαϊκή έρευνα του Alois Ecker, φαίνεται ότι σε πολλά ευρωπαϊκά κράτη τα πολιτικά και στρατιωτικά γεγονότα, εξακολουθούν να παρουσιάζονται μονόπλευρα και μεροληπτικά. Είναι, ακόμα, χαρακτηριστική η διαδικασία κατασκευής παραδόσεων (Χορμσμπάουμ), για την εδραίωση αντιλήψεων που αποτελούν διαστρέβλωση της ιστορίας, κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εξηγεί ο Ιωάννου (2010). Σύμφωνα με τη φιλοσοφία των Ν.Α.Π. ιστορίας στη Δημοτική Εκπαίδευση, «δεν υπάρχει καμία εγγύηση ότι η απλή γνώση των γεγονότων του παρελθόντος παρέχει, από μόνη της, τη δυνατότητα σύνδεσης και νοηματοδότησης των γεγονότων του παρελθόντος με το παρόν και με όσα συμβαίνουν σε αυτό» (Μεθοδολογία Ν.Α.Π., Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2016) και με αυτό συμφωνούν και τα πρακτικά του Συμβουλίου της Ευρώπης, για τη διδασκαλία της Ιστορίας στην Κύπρο (2004). Τη στιγμή που εκπονείται η συγκεκριμένη έρευνα, η στροφή σε μια ανθρωπιστική φιλοσοφία, που θα δώσει στον μαθητή «τα προσόντα και χαρακτηριστικά για ποιοτική ζωή στον σύγχρονο κόσμο» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού – Μάθημα ιστορίας Δημοτικής Εκπαίδευσης, 2016) είναι σε εξέλιξη.

Περιγραφή δράσεων

Η μορφή έρευνας που θεωρήθηκε κατάλληλη για τη διερεύνηση των ερωτημάτων της εν λόγω έρευνητικής εργασίας είναι η έρευνα δράσης, το κατεξοχήν ερευνητικό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς - ερευνητές, που επιθυμούν να εξετάσουν τις πρακτικές τους και να τις βελτιώσουν, ή να επιχειρήσουν να λύσουν τα προβλήματα που εντοπίζουν στο πλαίσιο της τάξης τους ή της σχολικής τους μονάδας (Elliot, 1991; McNiff, 1955 στο Κατσαρού και Τσάφος, 2016).

Κατά την έρευνα αυτή, λοιπόν, εξετάστηκε από τον ερευνητή - εκπαιδευτικό της τάξης, αν η υπάρχουσα εκπαιδευτική πρακτική, όσον αφορά στο μάθημα της ιστορίας, βελτιώθηκε με την ενσωμάτωση της λογοτεχνίας, στους υπό διερεύνηση τομείς. Έγινε μια προσπάθεια κατανόησης του γιατί, πώς και σε ποιες καταστάσεις παρατηρείται βελτίωση, στα πλαίσια της προτεινόμενης πρακτικής.

Η επιλογή της πιο πάνω ερευνητικής διαδικασίας ως πιο κατάλληλης, προκύπτει μέσα από την παράθεση των χαρακτηριστικών της: συμμετοχική, συνεργατική, σπειροειδής, συνδέει θεωρία και πράξη και είναι μια διαρκής διαδικασία αλληπάλληλων φάσεων (Whitehead, 1989; Elliot, 1991; Carr & Kemmis, 1993; McNiff, 1999 στο Κατσαρού και Τσάφος, 2016).

Για να επιτευχθούν οι στόχοι της εν λόγω έρευνας, σχεδιάστηκαν και πραγματοποιήθηκαν αρχικά τρεις δράσεις, ενώ στην πορεία και μέσα από τα αποτελέσματα των πρώτων δράσεων, αλλά και των ευρημάτων της βιβλιογραφίας, προέκυψε και μία τέταρτη.

Οι δράσεις αυτές εντάχθηκαν στα πλαίσια του μαθήματος της ιστορίας της Δ' Δημοτικού, στην ενότητα των Περσικών Πολέμων. Η συγκεκριμένη θεματική κρίθηκε κατάλληλη, γιατί είναι μια ενότητα στην οποία η μέχρι πρότινος τακτική ήταν να περιορίζεται η διδασκαλία σε μάχες, ονόματα, χρονολογίες.

Ο Θουκυδίδης, ο ιστορικός του 5^{ου} αιώνα π.Χ., αφηγήθηκε, αν όχι τον αγριότερο, όπως πίστευε ο ίδιος (Παληκίδης κ.ά., 2017), έναν από τους αγριότερους πολέμους που έγιναν ποτέ. Στη σύγχρονη Ευρώπη, όπου γεννήθηκε και ανθίζει η επιστημονική ιστορία, οι σύγχρονοι θεωρητικοί του είδους (Harloe & Morley, 2012), θεωρούν το έργο του Θουκυδίδη παραδειγματικό, ενώ η «σχολή» του αποκαλείται «Θουκυδιδισμός» (*Thukydidism*). Ο Θουκυδίδης, λοιπόν, επέλεξε αντί των θεαματικών μαχών και των ηρωισμών, να μιλήσει για αιτίες, αφορμές, καταστροφικές συνέπειες και αποτελέσματα. Θέλησε πάνω απ' όλα να γράψει ιστορία με αντικειμενικότητα, κριτική σκέψη και τεκμηρίωση, ώστε να βοηθήσει, εξηγούν οι Παληκίδης κ.ά., (2017) τους σύγχρονούς του, αλλά κυρίως τις επόμενες γενιές, να κατανοήσουν και να διαμορφώσουν αντιλήψεις και στάσεις. Πώς γίνεται λοιπόν σήμερα, χιλιάδες χρόνια μετά, να ταυτίζεται ακόμα η διδασκαλία της ιστορίας με την περιγραφή εντυπωσιακών μαχών και εξωπραγματικών ηρωισμών;

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν κατά τις τέσσερις παρεμβάσεις και τις συνεντεύξεις των παιδιών, αναλύθηκαν βάσει των σημαντικών παραμέτρων που προέκυψαν από τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας αυτής. Συγκεντρώθηκαν σε σχετικούς πίνακες στοιχεία που φανερώνουν το πώς τα παιδιά ανταποκρίθηκαν σε κάθε δραστηριότητα, ποια ήταν η συνολική εικόνα της τάξης πριν την ενσωμάτωση των εναλλακτικών δραστηριοτήτων και μετά το πώς αυτά τα στοιχεία, βάσει της βιβλιογραφίας, υποστηρίζουν τις θέσεις που προκύπτουν μέσα από τα ερευνητικά ερωτήματα.

Το γεγονός ότι προηγήθηκε η διδασκαλία θεμάτων όπως η καθημερινή ζωή στην Αθήνα, η καθημερινή ζωή στη Σπάρτη, αλλά και ο τρόπος ζωής στα όρια της Περσικής Αυτοκρατορίας, ήταν σημαντικό στο να γίνει η σύγκριση του πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά την καθημερινότητα μέσα από μια απλή παράθεση πληροφοριών και ασύνδετων πηγών και μέσα από ένα λογοτεχνικό κείμενο που κτίζει με γλαφυρότητα, μέσα από περιγραφές, αλλά και μέσα από τις πράξεις των

ηρώων του, την εικόνα της καθημερινότητας μιας κοινωνίας (Κατσίκη – Γκίβαλου, 2008; Ράπτης και Κυριάκου, 2010 κ.ά.).

Αφού εξετάστηκαν οι ανάγκες της συγκεκριμένης τάξης, το περιεχόμενο και οι στόχοι της διδαχθείσας ενότητας και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, επιλέχθηκαν τέσσερα παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα.

Η ενότητα αποτελείται από τέσσερα ογδοντάλεπτα μαθήματα. Τα μαθήματα βασίστηκαν στα αντίστοιχα προτεινόμενα για τη συγκεκριμένη ενότητα, από το κλιμάκιο ιστορίας, τα οποία βρίσκονται αναρτημένα στη σελίδα του Υπουργείου Παιδείας (2016), κυρίως για λόγους αντικειμενικότητας, αφού σκοπός της έρευνας δεν είναι να εξεταστεί ένας εξολοκλήρου καινούριος τρόπος διδασκαλίας της ιστορίας, αλλά η επίδραση μιας διαφορετικής προσέγγισης της προτεινόμενης διδασκαλίας, μέσα από τη λογοτεχνία.

Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι πιο κάτω μέθοδοι:

Ημερολόγιο εκπαιδευτικού

Ημερολόγιο μαθητή με τη μορφή ερωτηματολογίου

Μαγνητοσκόπηση της διδακτικής διαδικασίας

Μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις

Παρατήρηση

Φύλλα εργασίας μαθητών, ομαδικά πρότζεκτ, ατομικά πρότζεκτ

Οι παρεμβάσεις με τίτλους «Ας γίνουμε αρχαιολόγοι», «Ας ταξιδέψουμε στο παρελθόν», εστίασαν σε αλλαγές και συνέχειες αντικειμένων και θεσμών, συνηθειών και κοινωνικών συμβάσεων, της αρχαιότητας και σύγχρονες. Η τρίτη παρέμβαση «Ας γνωρίσουμε έναν πραγματικό στρατηγό», περιελάμβανε έκφραση συναισθημάτων και απόψεων.

Όταν το παιδί «μάθει» ιστορία μέσα από τη λογοτεχνία, δημιουργεί πια δικές του ιστορίες «σχεδιάζοντας» πάνω στις πηγές, σύμφωνα με τους ερευνητές (Κουνέλη, 2009; Ράπτης και Κυριάκου, 2010). Η μορφή της τέταρτης δράσης ήταν κάπως διαφορετική. Τα παιδιά δημιούργησαν δικούς τους ήρωες, κατέγραψαν τα κυριότερα χαρακτηριστικά τους και τους τοποθέτησαν στο εξώφυλλο του δικού τους φανταστικού βιβλίου. Έδωσαν όνομα στον ήρωά τους, τίτλο στο βιβλίο τους και κάποια παιδιά κατέγραψαν την υπόθεσή του σε συντομία, στο οπισθόφυλλο.

Μέσα από τα δεδομένα, αντλήθηκαν για τον κάθε μαθητή οι απαραίτητες πληροφορίες, ώστε να σκιαγραφηθεί μια όσο το δυνατόν λεπτομερέστερη εικόνα της αλλαγής –ή μη- που επήλθε με το τέλος των δράσεων. Οι πληροφορίες αυτές καταγράφηκαν σε ατομικούς πίνακες και μέσα από αυτούς προέκυψε για κάθε παιδί μια παρουσίαση του πώς ανταποκρίθηκε στο συμβατικό υλικό και πώς στο νέο διδακτικό υλικό, με την ενσωμάτωση της λογοτεχνίας.

Στη συνέχεια, έγινε αντιστοίχιση των δραστηριοτήτων των δράσεων με τα ερευνητικά ερωτήματα, αλλά και με τους στόχους του Υπουργείου Παιδείας, όπως προκύπτουν μέσα από τα Ν.Α.Π.

Εισηγήσεις

Αντιλαμβάνεται κανείς από την ανάλυση των δεδομένων ότι οι μαθητές σε γενικές γραμμές, μετά την πραγματοποίηση των δράσεων παρουσίασαν βελτίωση στον αριθμό των συσχετισμών που κάνουν ανάμεσα στο τότε και στο τώρα. Όπως τα ίδια τα παιδιά αναφέρουν, «όταν διαβάζαμε τα αποσπάσματα από τα βιβλία, οι ίδιες εργασίες φαίνονταν πια πολύ πιο εύκολες» και «ήθελα περισσότερο χρόνο γιατί είχα πολλά να γράψω τη δεύτερη φορά». Εντόπισαν περισσότερες αλλαγές και συνέχειες στο σύνολο τους, όχι μόνο μεταξύ της περιόδου που μελετήθηκε (περσικών πολέμων) και της δικής τους πραγματικότητας, αλλά και άλλων περιόδων που γνώριζαν. Μέσα από τις δράσεις αναπτύχθηκαν ικανότητες που τους επέτρεψαν να αντικρίσουν το χωροχρονικό πλαίσιο σφαιρικά και να το συγκρίνουν με οποιαδήποτε άλλη περίοδο. Το λογοτεχνικό βιβλίο τους βοήθησε να σχηματίσουν μια νοερή εικόνα της περιόδου που μελετήσαμε, όπως αναφέρουν οι έρευνες (Κατσίκη – Γκίβαλου, 2008; Ράπτης και Κυριάκου, 2010; Τσιώρη, 2016; Ευθυμάκη, 2009; Αθανασοπούλου, 2004). Είναι επίσης αξιοσημείωτο το γεγονός ότι το λεξιλόγιο του βιβλίου πέρασε στους μαθητές πολύ πιο εύκολα απ’ ό,τι του σχολικού εγχειριδίου, αφού η ανάλυση του «πλάνου» μιας εποχής, όπως εξηγεί η Αθανασοπούλου (2004), είναι πιο ξεκάθαρη από την οπτική της λογοτεχνίας, παρά από τη στεγνή ιστορική οπτική. Ενώ η συγκεκριμένη ενότητα έπεται των μαθημάτων για την καθημερινή ζωή στην Αθήνα και τη Σπάρτη, κάποιες μαθήτριες μέσα από την ταύτισή τους με την Πανδώρα και τη Γοργώ εξέφρασαν τώρα τις σκέψεις τους για τη θέση της γυναίκας. Επίσης συνειδητοποίησαν ότι η νίκη των Ελλήνων δεν ήρθε χωρίς απώλειες, νεκρούς άντρες, ορφανά παιδιά, όπως άλλωστε συμβαίνει σε κάθε πόλεμο: τα παιδιά σε γενικές γραμμές έδειξαν να αντιμετωπίζουν με κριτική διάθεση τις καταστάσεις, χωρίς προκαταλήψεις, κάτι που είναι θεμιτό να μεταφέρουν και στην καθημερινή τους ζωή. Επιτεύχθηκε σε κάποιο βαθμό ο στόχος της κριτικής αντιμετώπισης της προσφερόμενης γνώσης, που αναφέρει ο Μανιάτης (2013). Οι μαθητές συνδέσαν για πρώτη φορά το μάθημα της ιστορίας και της λογοτεχνίας, αφού δεν είχαν εντάξει ξανά ιστορικά στοιχεία στις δημιουργικές εργασίες τους κατά την παραγωγή λόγου. Η παράλληλη χρήση του σχολικού εγχειριδίου και των λογοτεχνικών έργων, αλλά και η ενασχόληση με τα ιστορικά μυθιστορήματα, οδήγησε ασυναίσθητα στην παραγωγή αντίστοιχων ιστοριών.

Εισήγαγαν με επιτυχία μυθοπλαστικά και ιστορικά στοιχεία «Η Αρνιθέα πήγε να μαζέψει λουλούδια για να αφιερώσει τους δώδεκα θεούς του Ολύμπου». Λεπτομέρειες από την καθημερινότητα των πρωταγωνιστών, ναοί, όπλα, εργαλεία, ρούχα, στο φόντο της εργασίας τους, δείχνουν ότι τα παιδιά αντιλήφθηκαν πως έπρεπε να κτίσουν ένα σωστό ιστορικό πλαίσιο για τους χαρακτήρες που δημιούργησαν.

Αφού τα παιδιά έμαθαν να προβληματίζονται γύρω από τα ιστορικά θέματα, τότε ήταν σε θέση να εκφραστούν και δημιουργικά γύρω από την κατακτημένη γνώση, όπως εξηγούν οι Ράπτης και Κυριάκου (2010).

Επίσης, η ικανοποίηση που αντλεί κανείς από την ανάγνωση καλών λογοτεχνικών βιβλίων είναι ένας πολύ σημαντικός λόγος για την ενσωμάτωση της λογοτεχνίας σε ένα οποιοδήποτε μάθημα. Το λογοτεχνικό βιβλίο θα μπορούσε

να κατέχει μια εντελώς διαφορετική θέση στο σύγχρονο κυπριακό σχολείο, σαν ανεξάρτητο αντικείμενο, με στόχο τον λογοτεχνικό γραμματισμό των παιδιών, κάτι που είναι και ο στόχος των Ν.Α.Π. (2010), αλλά και σαν πηγή για διάφορα διδακτικά αντικείμενα, όπως η ιστορία, ώστε μέσα από αυτή την αλληλεπίδραση λογοτεχνίας και γνώσης, τα παιδιά να γνωρίζουν το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο ενός λογοτεχνικού έργου και ταυτόχρονα να επιθυμούν να εμβαθύνουν σε αυτό και από μόνα τους. Η Αθανασοπούλου (2004) αναφέρει ότι η σχέση ιστορίας και λογοτεχνίας είναι πολυσύνθετη, διακειμενική κι έχει δύο όψεις: «μπορεί να ιδωθεί είτε από τη σκοπιά των Γλωσσικών Σπουδών... είτε από τη σκοπιά των Πολιτισμικών Σπουδών...».

Το παιδικό ιστορικό μυθιστόρημα σύμφωνα με μεγάλο αριθμό σύγχρονων μελετών και διδακτικών προτάσεων, θα έπρεπε να κατέχει μια σημαντική θέση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση γενικά και στο μάθημα της ιστορίας ειδικότερα. Το ιστορικό μυθιστόρημα «μεταφέρει (τον αναγνώστη) σε μια συγκεκριμένη ιστορική περίοδο δίνοντάς του τη δυνατότητα να βιώσει τα γεγονότα», αναφέρει η Τσιώρη (2010). Σύμφωνα με την ίδια, ο αναγνώστης έχει την ευκαιρία να δει τα γεγονότα μέσα από τα βιώματα καθημερινών ανθρώπων της εποχής, έτσι επιτυγχάνεται ένας από τους βασικούς στόχους των σύγχρονων τάσεων στη διδασκαλία της ιστορίας, αυτός της πολλαπλής εστίασης ή της πολυπρισματικής θεώρησης. Μάλιστα στις περιπτώσεις παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ή/ και θέματα γλώσσας, τα λογοτεχνικά βιβλία φάνηκε να τους δίνουν την αίσθηση του πιο «εύκολου», εύπεπτου υλικού.

Δεν μπορεί να μην σχολιαστεί η προτίμηση που εξέφρασαν τα παιδιά για δραστηριότητες στις οποίες κλήθηκαν να παίξουν ρόλους, κυρίως όταν αυτές βασιζόνταν σε μια ιστορία (του βιβλίου ή άλλη): γίναμε αρχαιολόγοι και ψάξαμε για αρχαία αντικείμενα, ταξιδέψαμε στο παρελθόν με μια μηχανή του χρόνου κ.λπ.

Τι προέκυψε από τη συγκεκριμένη έρευνα

Οι στόχος για ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης των παιδιών επιτεύχθηκε, αφού οι περισσότεροι μαθητές, με το τέλος των παρεμβάσεων είναι σε θέση, όχι απλά να κάνουν περισσότερους συσχετισμούς από πριν, αλλά και να περιγράφουν λεπτομερώς τη συνολική εικόνα της κοινωνίας μιας εποχής, όπως προκύπτει από τις περιγραφές ενός παιδικού ιστορικού μυθιστορήματος και τις πράξεις των ηρώων του. Μπορούν επίσης να συγκρίνουν με επιτυχία διάφορες περιόδους μεταξύ τους και να παραλληλίζουν γεγονότα και καταστάσεις του παρελθόντος με όμοια σύγχρονα, όπως περιγράφουν οι Ράπτης και Κυριάκου (2010). Έννοιες δυσνόητες και αφηρημένες όπως είναι τα πολιτεύματα, η θρησκείες, ο πόλεμος κ.α., μέσα από τις σελίδες ενός λογοτεχνικού βιβλίου παίρνουν σάρκα και οστά. Εικόνες, συναισθήματα, πράξεις, σκέψεις των ηρώων ενός βιβλίου συνθέτουν την εικόνα εννοιών, θεσμών, ιδεών, έτσι τα παιδιά μπορούν να αντιληφθούν τη σημασία τους. Το λογοτεχνικό κείμενο συμπληρώνει «την επίσημη ιστορία», όπως αποκαλεί το σχολικό εγχειρίδιο η Τσιώρη (2010). Φάνηκε, μάλιστα, πως λέξεις και όροι με τους οποίους οι μαθητές έρχονται σε

επαφή μέσα από τη λογοτεχνία, συγκρατούνται πιο εύκολα και τα παιδιά υιοθετούν αβίαστα το νέο λεξιλόγιο.

Οι μαθητές με το πέρας των παρεμβάσεων έχουν ενσαρκώσει ρόλους, έχουν ταυτιστεί, έχουν συμπαθήσει και αντιπαθήσει χαρακτήρες των βιβλίων που χρησιμοποιήθηκαν. Μέσα από τους διαφορετικούς χαρακτήρες φαίνεται ότι σε πολλές περιπτώσεις μπόρεσαν να δουν τα γεγονότα πολυπρισματικά και να αντιληφθούν διαφορετικές σκοπιές των συγκρούσεων (Ράπτης και Κυριάκου, 2010; Μανιάτης, 2013; Αθανασοπούλου, 2004). Δεν συμπαθούν μόνο ήρωες με τους οποίους έχουν κοινά χαρακτηριστικά, αλλά προσπαθούν να κατανοήσουν ακόμα και τους λόγους που οδήγησαν φανταστικούς χαρακτήρες ή/και ιστορικά πρόσωπα, να αντιδράσουν με τον «λάθος» τρόπο. Στην πορεία της έρευνας γίνονται όλο και πιο αντικειμενικοί κριτές (Αθανασοπούλου, 2004; Μανιάτης, 2013) και φαίνεται να έχουν κάνει το πρώτο βήμα σε μια διαδικασία που θα τους καταστήσει ικανούς να αντιλαμβάνονται τις όψεις της ιστορίας, είτε πρόκειται για την ιστορία του σχολικού βιβλίου, είτε για την ιστορία που συντελείται γύρω τους και είναι πολύ πιο πολύπλοκη και αμφιλεγόμενη.

Από το δεύτερο μέρος των παρεμβάσεων και τις δημιουργίες των παιδιών, καταλήγουμε σε συμπεράσματα σχετικά με την επίδραση του συνδυασμού λογοτεχνικών κειμένων και καθαρά ιστορικών κειμένων, στην ικανότητα των παιδιών να δημιουργούν φανταστικούς χαρακτήρες και να τους εντάσσουν σε έγκυρο ιστορικό πλαίσιο. Οι μαθητές της ηλικίας αυτής εκφράζουν με ενθουσιασμό τη δημιουργικότητά τους, και είναι σε θέση να δημιουργήσουν δικούς τους ήρωες. Η διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας, μέσα από τις σελίδες λογοτεχνικών βιβλίων και σχετικές δραστηριότητες αποτελεί έμπνευση για τα παιδιά, που χρησιμοποιούν ιδέες, λεξιλόγιο, γνώσεις κι έγκυρα ιστορικά στοιχεία στις δικές τους ιστορίες.

Σύμφωνα με τα λεγόμενα των παιδιών, πέρα από το γεγονός ότι τους κίνησε το ενδιαφέρον, η ενσωμάτωση λογοτεχνικών κειμένων στο μάθημα της ιστορίας τα βοήθησε να ξεπεράσουν τυχόν δυσκολίες και τελικά να ολοκληρώσουν τις εργασίες με επιτυχία. Παιδιά με διαφορετικές ικανότητες βοηθήθηκαν με διαφορετικό τρόπο από την ύπαρξη της λογοτεχνίας, στο να πετύχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Παιδιά με δυσκολίες, ένιωσαν πιο άνετα με τα «εύκολα», σε νοήματα και λεξιλόγιο, παιδικά μυθιστορήματα και ανταποκρίθηκαν πιο αποτελεσματικά στις δραστηριότητες.

Τα παιδιά στο δημοτικό σχολείο δεν αντιλαμβάνονται πολλές φορές ότι τα λογοτεχνικά κείμενα τα οποία διδάσκονται στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος, είναι αποσπάσματα μεγαλύτερων λογοτεχνικών κειμένων. Η διδασκαλία εστιάζει στο περιεχόμενο, στην κατανόηση, στα γλωσσικά και γραμματικά στοιχεία, ενώ σπάνια γίνεται «αφετηρία για την ανάγνωση ολόκληρου του βιβλίου», ώστε «τα παιδιά να μυηθούν στη λογοτεχνία», όπως προτείνει η Ευθυμάκη (2009). Το κομμάτι της ευχαρίστησης και της συναισθηματικής ολοκλήρωσης, που είναι ένας από τους βασικούς στόχους που πρέπει να επιτυγχάνονται μέσα από τη λογοτεχνία, επιτεύχθηκε στο έπακρο. Τα παιδιά περίμεναν με ανυπομονησία το επόμενο μάθημα. Τα λογοτεχνικά κείμενα, σε συνδυασμό με παιγνιώδεις δραστηριότητες και θεατρικό παιχνίδι, δεν είχαν

θετικά αποτελέσματα μόνο στον μαθησιακό τομέα, αλλά και στη στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα.

Παρατηρήθηκε επίσης μια γενική θετική στάση απέναντι στις δραστηριότητες με εικόνες, αλλά και στο εικονογραφημένο βιβλίο που χρησιμοποιήθηκε. Μέσα από τις εικόνες τα παιδιά πιο εύκολα αντιλαμβάνονται το κείμενο που τις συνοδεύει. Ίσως το εικονογραφημένο βιβλίο να είναι και το πρώτο στάδιο σε μια διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές της ηλικίας αυτής περνούν σιγά σιγά από τις έτοιμες εικόνες, στο να δημιουργούν τις δικές τους νοητικές, μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα που αξιοποιούνται. Σε αυτή τη διαπίστωση μάς οδηγεί η παρατήρηση ότι, ενώ αρχικά τα παιδιά έδειχναν την προτίμησή τους στο εικονογραφημένο βιβλίο, σε κατοπινό στάδιο κέρδισαν τις εντυπώσεις τους και τα υπόλοιπα.

Όσον αφορά στις συγκρούσεις που προέκυψαν ανάμεσα στα παιδιά της τάξης στη διάρκεια της χρονιάς, δεν υπήρξαν ενδείξεις μέχρι το τέλος της ερευνητικής διαδικασίας, ότι οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν τα έβαλαν στη διαδικασία να καταλάβουν τις συγκρούσεις αυτές και να αρχίσουν να σκέφτονται κριτικά σε θέματα της καθημερινότητάς τους.

Συμπεράσματα

Μέσα από τις παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν, ικανοποιήθηκαν οι στόχοι και ο γενικός σκοπός των Ν.Α.Π. Ταυτόχρονα, εξετάστηκαν σε βάθος τα ερωτήματα που τέθηκαν, τα οποία αφορούν διαχρονικούς εκπαιδευτικούς στόχους του μαθήματος της ιστορίας και προκύπτουν από πολλές σύγχρονες έρευνες.

Τα αποτελέσματα της έρευνας στην ετερόκλητη αυτή ομάδα μαθητών, είναι μια ένδειξη των θετικών συνεπειών της αξιοποίησης λογοτεχνικών βιβλίων, σε μαθητές με διαφορετικά μαθησιακά χαρακτηριστικά. Μπορεί, συνεπώς, το λογοτεχνικό βιβλίο, να αξιοποιηθεί και για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

Η ανάλυση αποτελεσμάτων δείχνει ότι τα παιδιά σε γενικές γραμμές κατάφεραν να εντοπίζουν σχέσεις με σύγχρονες καταστάσεις που γνωρίζουν, αναφέρθηκαν σε μια ολοκληρωμένη εικόνα της πραγματικότητας, που τους προσφέρει το λογοτεχνικό βιβλίο και υιοθέτησαν με επιτυχία λεξιλόγιο από τα βιβλία. Συμμετείχαν με ενθουσιασμό στις δραστηριότητες και ανέπτυξαν τη δεξιότητα της ενσυναίσθησης. Σε πολλές περιπτώσεις προσπάθησαν να δουν τις καταστάσεις και από την πλευρά του κακού και είδαν κάποια γεγονότα με μεγαλύτερη αντικειμενικότητα, ενώ αντιλήφθηκαν τις εσωτερικές συγκρούσεις και αντιμετώπισαν με κριτικό μάτι κάποια γεγονότα. Ανταποκρίθηκαν θετικά στη δημιουργική εργασία και εμπνεύστηκαν από τα λογοτεχνικά βιβλία ή/ και τα σχολικά εγχειρίδια. Στη συνέχεια ενέταξαν έγκυρα ιστορικά στοιχεία σε δραστηριότητες παραγωγής λόγου, ενώ παρουσίασαν τάσεις προς συγκεκριμένα μοτίβα που συναντήσαμε στα λογοτεχνικά βιβλία. Τέλος, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και δυσκολίες στη γλώσσα, ήταν σε θέση να ανταπεξέλθουν σε μεγάλο αριθμό δραστηριοτήτων.

Διαφαίνεται, επίσης, μια ενδιαφέρουσα προοπτική διαφορετικής αξιοποίησης των καινούριων διδακτικών εγχειριδίων ιστορίας, που βασίζονται στη φιλοσοφία της

εξαγωγής συμπερασμάτων μέσα από πηγές: το υλικό αυτό μπορεί να αποτελέσει το ιστορικό πλαίσιο πάνω στο οποίο θα βασιστούν τα παιδιά για να δημιουργήσουν δικούς τους φανταστικούς ήρωες, μέσα από τους οποίους θα μπορεί ο κάθε μαθητής να εκφράσει την πραγματικότητα ή τις πραγματικότητες που αντιλαμβάνεται, όπως τις ονομάζει η Αθανασοπούλου (2004), χωρίς να καθοδηγείται από τον εκπαιδευτικό στο να «εξάγει» συγκεκριμένα συμπεράσματα.

Οι μαθητές κατόρθωσαν να φέρουν εις πέρας τις δραστηριότητες στην πλειοψηφία τους, με έναν πρωτόγνωρο, για τη συγκεκριμένη ομάδα παιδιών, ενθουσιασμό. Αυτό ίσως να οφείλεται στην αξιοποίηση της λογοτεχνίας και στις παιγνιώδεις δραστηριότητες, κάτι το οποίο ανέφεραν τα ίδια τα παιδιά, αλλά ίσως να οφείλεται και στην αλλαγή, στη διαφορετική δομή του μαθήματος, στην παρουσία του κριτικού φίλου, του οποίου επιζητούν την επιβράβευση, στο γεγονός ότι το μάθημα βιντεογραφείται ή και σε άλλους παράγοντες.

Τέλος, δεν είναι λιγότερο σημαντικό το γεγονός ότι, η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών, μέσα από τη χρήση ιστορικών μυθιστορημάτων στο μάθημα, γνώρισε ένα είδος το οποίο δεν ήταν στις προτιμήσεις τους προηγουμένως και ενδιαφέρθηκαν να διαβάσουν τα βιβλία που χρησιμοποιήσαμε. Όταν, λοιπόν, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με νέα είδη, τότε μόνα τους μπορούν να κρίνουν αν θα τα εντάξουν στις προτιμήσεις τους στο μέλλον.

Αναφορές

Αθανασοπούλου Α. (2004), *Ιστορία και Λογοτεχνία στο σχολείο. Μια διεπιστημονική πρόταση διδασκαλίας για την κριτική αγωγή των μαθητών στον σύγχρονο πολιτισμό*, Πρακτικά Επιστημονικού Σεμιναρίου: Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση πηγών, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γιαννακοπούλου Α. (2007), *Η Λογοτεχνία ως πηγή για το μάθημα της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Μεταπτυχιακή εργασία – Σχολική Παιδαγωγική, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Ευθυμάκη Μ. (2009), *Διδακτικές προσεγγίσεις στο ιστορικό μυθιστόρημα. Επιστημονικό βήμα, Τεύχος 10*, Αθήνα

Ιωάννου Γ. (2010), *Η διδασκαλία της ιστορίας στην ε/κ κοινότητα της Κύπρου*, Παρέμβαση στο φόρουμ ιστορικών του ερευνητικού κέντρου POST στη νεκρή ζώνη, Λευκωσία.

Κατσαρού Ε. και Τσάφος Β. (2016), *Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης* <http://www.actionresearch.gr/el/node/2>

Κατσαρού, Ε. και Τσάφος, Β. (2003), *Σύνδεση Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσω έρευνας δράσης: η διαπλοκή θεωρίας και πράξης*, Πρακτικά

του Συνεδρίου: *Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης – Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.*

Κοντολέων Μ. (2016), *Διάλογος για το παιδικό βιβλίο*, Ο Αναγνώστης.

Κουνέλη Ε. (2009), Το οπτικό αφήγημα στη διδασκαλία της ιστορίας. Θεωρητική προσέγγιση – διδακτικές εφαρμογές, *Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Αθήνα.

Μακρυγιάννη Χ. και Φωκαΐδου-Παπαμάρκου Μ. (2011), *Τι σημαίνει σκέφτομαι ιστορικά; Ένα ερώτημα για μικρούς και μεγάλους και ένα Σχέδιο Δράσης - Μικρής Κλίμακας*, Εφαρμογή στο Μάθημα της Ιστορίας μέσα στα Πλαίσια των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων – Λευκωσία.

Μανιάτης Π. (2013), Η διαπολιτισμική λογοτεχνία για παιδιά και η διδακτική της αξιοποίηση, *Ηώς: Περιοδικό επιστημονικής και εκπαιδευτικής έρευνας*, τόμος 3, τεύχος 2, Αθήνα.

Ορφανός Σ. (2014), *Έρευνα δράσης: Μικτές μέθοδοι έρευνας – Τριγωνοποίηση*, <https://lms.frederick.ac.cy/course/view.php?id=400>

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (2012), *Διδακτική Μεθοδολογία και εφαρμογές στο μάθημα της Ιστορίας – Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού*, Λευκωσία.

Παληκίδης Α. κ.ά. (2017), Μορφές βίας και πόλεμος στη διδασκαλία της ιστορίας: Μια εμπειρική έρευνα σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, *Νέα Παιδεία*, Τεύχος 162, Αθήνα.

Ράπτης Π. και Κυριάκου Φ. (2010), Από το ιστορικό μυθιστόρημα στο μάθημα της Ιστορίας: Η συνάντηση Παιδαγωγικής και Λογοτεχνίας, *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης - 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω»*.

Σμυρναίος Α. (2017), Το μεταλλείο της ιστορίας στη σχολική τάξη: στίξεις και αντιστίξεις στη διδασκαλία των ιστορικών πηγών. *Νέα Παιδεία*, Τεύχος 162, Αθήνα.

Τσιώρη Δ. (2010), Σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας και Παιδικό Ιστορικό Μυθιστόρημα: Όταν η Παιδαγωγική συναντά την Παιδική Λογοτεχνία: Η Περίπτωση της Μικρασιατικής Καταστροφής, *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Προγράμματα Σπουδών - Σχολικά εγχειρίδια: Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον» - Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2010). *Αναλυτικά Προγράμματα Προδημοτικής, Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2010), *Αναλυτικά Προγράμματα Προδημοτικής, Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων – Διδακτικές προτάσεις για την ιστορία Δ΄ Δημοτικού

http://archeia.moec.gov.cy/sd/220/archiqoi_scheseis_omadon.pdf ,

http://archeia.moec.gov.cy/sd/221/3_scheseis_omadon.pdf

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2010), *Μάθημα ιστορίας Δημοτικής Εκπαίδευσης: Εισαγωγικό σημείωμα στα Αναλυτικά Προγράμματα*. Λευκωσία
http://archeia.moec.gov.cy/sd/94/ap_filosofia.pdf

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2010), *Μάθημα ιστορίας Δημοτικής Εκπαίδευσης, Μεθοδολογία Ν.Α.Π.* , Λευκωσία
<http://istod.schools.ac.cy/index.php/el/istoria/analytiko-programma>

Council of Europe (2004). *Reports of the activities of the Council of Europe in History Teaching in Cyprus in 2004*, Strasbourg.

NCCA. (n.d.). *Προσεγγίσεις και Μεθοδολογίες για το μάθημα της Ιστορίας, Συμβούλιο για το Πρόγραμμα Σπουδών και Αξιολόγησης Ιρλανδίας*
<http://www.curriculumline.ie/en/Primary School Curriculum/Social Environmental and Scientific Education SESE /History/History Teacher Guidelines>

Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΠΟΙΚΙΛΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟΥ ΤΗΣ Γ΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Κωνσταντίνος Γκαραβέλας

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

garavelask@yahoo.gr

Περίληψη

Η μετατόπιση της έμφασης από τη διερεύνηση της γλωσσικής ικανότητας (linguistic competence) στη διερεύνηση της επικοινωνιακής ικανότητας (communicative competence· βλ. Hymes, 1972) έχει φέρει στο επίκεντρο της συζήτησης την έννοια της γλωσσικής ποικιλίας. Η γλωσσική ποικιλότητα συνυφαίνεται με παραλλαγές που προκύπτουν από τη γεωγραφική προέλευση των ομιλητών, από τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά και από την επικοινωνιακή περίσταση έναντι της πρότυπης ποικιλίας (Αρχάκης & Κονδύλη, 2011: 57). Η συγκεκριμένη εργασία φιλοδοξεί να διαπιστώσει αν στο βιβλίο γλώσσας της 3ης Γυμνασίου, της τάξης κατά την οποία ολοκληρώνεται η υποχρεωτική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αξιοποιείται η ποικιλότητα στη γλώσσα.

Λέξεις- κλειδιά: Διδασκαλία Γλώσσας, Γλωσσική Ποικιλία, Υποχρεωτική Εκπαίδευση

Abstract

The issue of linguistic diversity has come up as a consequence of the shifting of the scientific investigation from linguistic competence to communicative competence. Linguistic diversity is strictly related to variations regarding the speakers' origin, their social features and the communicative context in comparison with the original diversity. The present paper is aiming at ascertaining whether the linguistic diversity is taken advantage of in the Language Book addressed to students in the third year of Secondary School, when compulsory education is completed in the Greek educational system.

Keywords: Teaching Language, Language Variation, Compulsory Education

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει παρατηρηθεί έντονη διαφοροποίηση στον τρόπο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος. Ενώ παλαιότερα η γλώσσα προσδιοριζόταν ως ένα σύστημα αποτελούμενο από λέξεις και γραμματική, σήμερα στο επίκεντρο βρίσκεται η λειτουργία του συστήματος αυτού και η χρήση του από τον ομιλητή. Αυτό σημαίνει πως η διδασκαλία μιας γλώσσας βασίζεται σε ένα βασικό πλάνο της χρήσης της γλώσσας σε περιπτώσεις γλωσσικών συναλλαγών. Η μετατόπιση της έμφασης από τη διερεύνηση της γλωσσικής ικανότητας (linguistic competence) στη διερεύνηση της επικοινωνιακής

ικανότητας (communicative competence· βλ. Hymes, 1972) έχει φέρει στο επίκεντρο της συζήτησης την έννοια της γλωσσικής ποικιλίας.

Στόχος της συγκεκριμένης εργασίας είναι να διαπιστώσει αν στο βιβλίο γλώσσας της 3ης γυμνασίου αξιοποιείται η ποικιλότητα στη γλώσσα, είτε πρόκειται για ποικιλότητα που σχετίζεται με τον χρήστη (γεωγραφικές, κοινωνικές ποικιλίες) είτε πρόκειται για ποικιλότητα που σχετίζεται με τη χρήση της γλώσσας (επίπεδα ύφους). Για τον σκοπό αυτό έχει επιλεγεί με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας μία από τις οκτώ ενότητες του βιβλίου και στη συνέχεια με ποιοτικό τρόπο αναζητήθηκαν στην εν λόγω ενότητα δεδομένα που αφορούν σε διαλεκτικά στοιχεία. Τέλος, σε συνδυασμό με το βιβλίο του εκπαιδευτικού, αναλύεται ο τρόπος που αυτά αξιοποιούνται στο γλωσσικό μάθημα.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η γλώσσα αποτελεί ένα δίκτυο επιλογών. Οι άνθρωποι εκφράζονται με έναν συγκεκριμένο τρόπο ομιλίας και με συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές, προκειμένου να γίνουν επικοινωνήσιμοι (Στάμου, 2019: 133). Ο τρόπος που επιλέγουν οι άνθρωποι να εκφραστούν μόνο τυχαίος δεν είναι, μια και η επιλογή του εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Πρόκειται για ένα αντικείμενο που μελετά η κοινωνιογλωσσολογία, στο πλαίσιο της οποίας, μέσα από την εξέταση της γλωσσικής ποικιλότητας, προκύπτει ότι η γλώσσα βρίσκεται σε διαλεκτική σχέση με την κοινωνία, δηλαδή ότι τα γλωσσικά δεδομένα αλληλοεξαρτώνται και αλληλεπιδρούν με τα κοινωνικά δεδομένα (Στάμου, 2019: 134). Αυτό σημαίνει ότι η σχέση μεταξύ γλώσσας και κοινωνίας είναι συμπληρωματική, καθώς η γλώσσα επηρεάζεται και καθορίζεται από την κοινωνία και αντιστρόφως η κοινωνία την επηρεάζει και την καθορίζει (Αρχάκης & Κονδύλη, 2011: 39).

Στο πλαίσιο του νέου γραμματισμού, γίνεται προσπάθεια να ανανεωθούν οι διδακτικές πρακτικές στο γλωσσικό μάθημα, ώστε να περιοριστεί η απόσταση της γλώσσας του σχολείου από τη γλώσσα «εκτός σχολείου» (Στάμου κ.ά., 2016: 13-16). Η προσπάθεια αυτή δεν είναι σημερινή. Ήδη από τη δεκαετία του '80, με την «έλευση» την επικοινωνιακής προσέγγισης στην Ελλάδα, άρχισε ο προβληματισμός για τη θέση που θα πρέπει να κατέχει η γλωσσική ποικιλία στη διδακτική της γλώσσας στην ελληνική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, ενώ παλαιότερα η γλώσσα προσδιοριζόταν ως ένα σύστημα αποτελούμενο από λέξεις και γραμματική, με βάση την επικοινωνιακή προσέγγιση στο επίκεντρο βρίσκεται η λειτουργία του συστήματος αυτού και η χρήση του από τον ομιλητή. Αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλία μιας γλώσσας στηρίζεται σε ένα βασικό πλάνο της χρήσης της γλώσσας σε περιπτώσεις γλωσσικών συναλλαγών. Οι κοινωνιογλωσσικές μελέτες έχουν καταστήσει, πλέον, σαφές ότι ο λόγος από τη μια αντανακλά την κοινωνική ανισότητα και τις ποικίλες κατηγοριοποιήσεις και από την άλλη τις διαμορφώνει (Κακριδή, 2005: 53-54). Η μετατόπιση της έμφασης από τη διερεύνηση της γλωσσικής ικανότητας (linguistic competence) στη διερεύνηση της επικοινωνιακής ικανότητας (communicative competence· βλ. Hymes, 1972) έχει φέρει στο επίκεντρο της συζήτησης την έννοια της γλωσσικής ποικιλίας, η οποία κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, όπως αποδεικνύεται από τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2017: 166-171). Ως γλωσσική ποικιλία θα μπορούσε να οριστεί η ύπαρξη πληθώρας επιλογών στη χρήση της γλώσσας, η οποία παρέχει στους ομιλητές τη δυνατότητα να επιλέγουν

τον κατάλληλο κάθε φορά τύπο, ανάλογα με τις ανάγκες επικοινωνίας (Τσίγκου, 2015). Σύμφωνα με τις Κακριδή-Ferrari κ.ά.(1999), οι γλώσσες παρουσιάζουν 3 ποικιλίες: α) με βάση τον χρήστη ή αλλιώς εξωσυστηματικές ποικιλίες (γεωγραφικές και κοινωνιόλεκτοι), β) με βάση τη χρήση (λειτουργικές ποικιλίες) και γ) ενδοσυστηματικές (επιβάλλονται ως ανάγκη από το ίδιο το γλωσσικό σύστημα).

Εφόσον επιδιώκεται, μέσα από την εκπαίδευση, ο περιορισμός των στερεοτύπων με αυθαίρετα γλωσσικά κριτήρια και η ανάδειξη και προστασία της γλωσσικής ποικιλότητας και των ομιλητών, απαιτείται η κριτική γλωσσική εκπαίδευση (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2017:191-195; Κακριδή, 2000). Εξάλλου, και το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο σε αρκετά σημεία έχει σχετικές διατυπώσεις. Ενδεικτικά αναφέρω κάποιες (Α.Π., 2011): *«Σήμερα η ύπαρξη μιας τεράστιας ποικιλίας μορφών κειμένου και γλωσσών φέρνει τα άτομα σχολικής ηλικίας αντιμέτωπα με μια κατάσταση η οποία απαιτεί για την προσέγγιση και την κατανόησή της γλωσσικές, επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες που θα τα βοηθήσουν να γίνουν ισότιμοι και δημιουργικοί πολίτες, να ελέγξουν και να διαχειριστούν τη ζωή τους διά του λόγου και να είναι σε θέση να συνδιαμορφώνουν κριτικά το πολιτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι.»* (σελ. 8)». Παράλληλα, στην επόμενη σελίδα (σελ. 9), στο σημείο όπου αναφέρονται οι στόχοι της γλωσσικής διδασκαλίας στο γυμνάσιο τονίζεται ρητά ότι στόχος είναι *«να κατανοήσουν ότι οι γλωσσικές μορφές (τρόποι γραφής και προφοράς, μορφολογικές, συντακτικές και λεξιλογικές επιλογές, κειμενικά είδη) λειτουργούν ως ενδείκτες κοινωνικών παραμέτρων και ως μηχανισμοί δόμησης ταυτοτήτων, ιδεολογιών, στάσεων και συμπεριφορών, ώστε να είναι σε θέση να αναδεικνύουν τη σχέση της γλώσσας των κειμένων με ποικίλες κοινωνικές συνθήκες και ιδεολογίες και να προσεγγίζουν κριτικά αυτές τις σχέσεις.»* Επίσης, στόχος είναι *«να κατανοήσουν ότι η νέα ελληνική, όπως και κάθε ζωντανή γλώσσα, χαρακτηρίζεται από γεωγραφική και κοινωνική ποικιλότητα, η οποία χρησιμοποιείται από τους/τις χρήστες της για την κωδικοποίηση κοινωνικών και πολιτισμικών νοημάτων, ώστε να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν δημιουργικά την ποικιλότητα και να αποτιμούν τον κοινωνικοπολιτισμικό της ρόλο.»*

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι η γλωσσική ποικιλία θα πρέπει να κατέχει κεντρική θέση στο σημερινό γλωσσικό μάθημα στο ελληνικό δημόσιο σχολείο και συμφωνούμε με την άποψη των Φτερνιάτη κ.ά. (2016) που αναφέρουν ότι η εκπαίδευση αναλαμβάνει την προστασία της γλωσσικής ετερογένειας μέσα από την κριτική γλωσσική εκπαίδευση. Αυτό σημαίνει ότι τόσο το διδακτικό υλικό όσο και οι διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών στο γλωσσικό μάθημα είναι αναγκαίο να υποστηρίζουν τη διδασκαλία της γλωσσικής ετερογένειας στους/στις μαθητές/τριες που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία. Συνεπώς, έχει ιδιαίτερη σημασία να διερευνηθεί αν πράγματι τα διδακτικά εγχειρίδια που έχει επιλέξει το υπουργείο να υπηρετήσουν το γλωσσικό μάθημα αλλά και οι οδηγίες που τα συνοδεύουν συμβάλλουν στο να αξιοποιηθεί εποικοδομητικά η γλωσσική ποικιλότητα στα σχολεία μας. Σήμερα θεωρείται αυτονόητο ότι το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων δεν αντικατοπτρίζει ολόκληρη την πορεία του μαθήματος. Σε ποιο βαθμό τα σχολικά εγχειρίδια χρησιμοποιούνται στο γλωσσικό μάθημα, εξαρτάται τελικά από τον ίδιο τον

εκπαιδευτικό. Δεν πρέπει όμως να υποτιμηθεί σε καμία περίπτωση ο ρόλος του ίδιου του διδακτικού εγχειριδίου στο γλωσσικό μάθημα. Σε ενδεικτική σχετική έρευνα στη Γερμανία η Gehrig (2014) αναφέρει ότι στα γερμανικά σχολεία οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τουλάχιστον σε ποσοστό 80% τα διδακτικά εγχειρίδια όταν διδάσκουν το γλωσσικό σύστημα. Στη σχετική βιβλιογραφία δεν βρέθηκε αντίστοιχη έρευνα που να αφορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πιθανολογούμε, με βάση την εμπειρία μας στην ελληνική εκπαίδευση, ότι σε αντίστοιχη έρευνα τα ποσοστά στην Ελλάδα θα ήταν ακόμη υψηλότερα.

Στο πλαίσιο αυτό, στόχος της συγκεκριμένης εργασίας είναι να διερευνήσει τη θέση της γλωσσικής ποικιλότητας στο βιβλίο γλώσσας της Γ΄ Γυμνασίου, της τάξης κατά την οποία ολοκληρώνεται η υποχρεωτική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η ποικιλότητα μπορεί να σχετίζεται με τον χρήστη (γεωγραφικές, κοινωνικές ποικιλίες) ή με τη χρήση της γλώσσας (επίπεδα ύφους). Πρόκειται δηλαδή για γλωσσική ποικιλία που αφορά σε κοινωνιογλωσσικούς παράγοντες. Αντίθετα, δεν θα διερευνηθεί η ενδοσυστημική ποικιλότητα στη γλώσσα, η οποία αποτελεί συστημική ποικιλότητα. Πιο συγκεκριμένα, το ερευνητικό ερώτημα το οποίο καλείται η παρούσα ερευνητική προσπάθεια να απαντήσει είναι αν στο επίσημο διδακτικό εγχειρίδιο για τη γλώσσα της Γ΄ Γυμνασίου αξιοποιείται η γλωσσική ποικιλία.

Το εγχειρίδιο γλώσσας της Γ΄ Γυμνασίου αποτελείται από το βιβλίο του μαθητή, το τετράδιο εργασιών και το βιβλίο του εκπαιδευτικού. Συνολικά, περιλαμβάνει 8 ενότητες ποικίλης θεματολογίας. Κάθε ενότητα περιέχει υποενότητες (στις περισσότερες περιπτώσεις 5 υποενότητες), ενώ σε κάθε υποενότητα περιλαμβάνονται κείμενα, τα οποία συνδέονται με συγκεκριμένες δραστηριότητες και όπως αναφέρεται ρητά στο βιβλίο του εκπαιδευτικού δεν αξιοποιούνται μόνο από πλευράς περιεχομένου (σελ.19).

Τέλος, πριν αναλυθεί η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια, κρίνεται ενδιαφέρουσα η αναφορά σε αντίστοιχη έρευνα, η οποία διερεύνησε τα γλωσσικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στα σχολεία της Βαυαρίας, μιας γεωγραφικής περιοχής στην οποία χρησιμοποιείται ευρέως η γλωσσική ποικιλία (οι Βαυαροί χρησιμοποιούν σε πολύ μεγάλη συχνότητα μια από τις διαλέκτους της γερμανικής γλώσσας με πολλές ιδιαιτερότητες), στην οποία διαπιστώθηκε ότι γίνεται μεν σε αρκετές περιπτώσεις αναφορά σε γλωσσικές ποικιλίες (κυρίως σε γεωγραφικές ποικιλίες), αλλά το γενικό συμπέρασμα είναι ότι η σπάνια γλωσσική ποικιλία (Hochdeutsch) εκπροσωπείται έντονα στα εγχειρίδια και έχει ως αποτέλεσμα τον σιωπηρό ή σαφή στιγματισμό των μη τυποποιημένων ποικιλιών όλων των ειδών (Maitz, 2015).

Μεθοδολογία έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει πιλοτικό χαρακτήρα, αφού προβλέπεται να αποτελέσει βάση για το σχεδιασμό ευρύτερης έρευνας, η οποία θα αφορά όλα τα διδακτικά εγχειρίδια γλώσσας του Γυμνασίου που χρησιμοποιούνται στο ελληνικό σχολείο. Για το σκοπό αυτό έχει επιλεγεί με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας μία από τις οκτώ ενότητες του βιβλίου της Γ΄ γυμνασίου, και συγκεκριμένα η ενότητα 2 με τίτλο: «Γλώσσα – Γλώσσες και Πολιτισμοί του

Κόσμου», και στη συνέχεια με ποιοτικό τρόπο αναζητήθηκαν δεδομένα που αφορούν διαλεκτικά στοιχεία.

Ως μέθοδος ανάλυσης επιλέχθηκε ένας συνδυασμός της ποιοτικής ανάλυσης του περιεχομένου και της κριτικής ανάλυσης λόγου ακολουθώντας την πρόταση των Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου (2009). Πρόκειται για μια μέθοδο κατά την οποία η ποιοτική ανάλυση και η κριτική ανάλυση λόγου λειτουργούν συμπληρωματικά η μία στην άλλη και μάλιστα σε αρκετές περιπτώσεις είναι δικλείδα ασφαλείας ανάμεσα στα δύο άκρα της υπεραπλουστευτικής γενίκευσης και της υπέρμετρης γλωσσικής ανάλυσης, προς τα οποία ενδέχεται να τείνει η καθεμία χωριστά (Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου, 2009). Η ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου αποτελεί μια εμπειρική προσέγγιση, μεθοδολογικά ελεγχόμενη ανάλυση κειμένων μέσα στα επικοινωνιακά τους συμφραζόμενα, σύμφωνα με κανόνες και βήματα, χωρίς απόλυτη ποσοτικοποίηση» (Mayring, 2000). Δηλαδή, με αφετηρία το ίδιο το κείμενο δημιουργείται ένα σύστημα κατηγοριών και στη συνέχεια αυτό ερμηνεύεται σύμφωνα με το ερευνητικό ερώτημα/τα ερευνητικά ερωτήματα. Η κριτική ανάλυση λόγου από την άλλη αποτελεί μια κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση του λόγου, συνδυάζοντας τη γλωσσική με την κοινωνική ανάλυση. Δεν ασχολείται δηλαδή μόνο με το περιεχόμενο των κειμένων, τους κανόνες και τις δομές της παραγωγής κειμένου, αλλά επίσης πραγματοποιεί και μια λειτουργική ανάλυση των εξεταζόμενων κειμένων (Pollak, 2002). Πρόκειται για μια προσέγγιση της Ανάλυσης Λόγου που εξετάζει τη γλώσσα ως κοινωνικό σημειωτικό σύστημα (Halliday, 1978), ως ένα μέσο κοινωνικής πρακτικής (Fairclough, 1989: 20). Ουσιαστικά, στόχος της συγκεκριμένης μεθόδου είναι η καταγραφή των σχέσεων μεταξύ γλώσσας-κειμένων και κοινωνικών σχέσεων και δομών (Halliday, 1978). Συνεπώς, η παρούσα ερευνητική προσπάθεια δεν στοχεύει να περιοριστεί στη θεματική κατηγοριοποίηση και ποσοτικοποίηση των ευρημάτων, αλλά να επεκταθεί στον εντοπισμό και σχολιασμό πιθανών λανθανόντων μηνυμάτων, όπως αυτά εγγράφονται στις γλωσσικές επιλογές του συγκεκριμένου εγχειριδίου, συνδυάζοντας τα οφέλη των ποσοτικών και ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων.

Για την καταγραφή των περιπτώσεων γλωσσικής ποικιλίας αξιοποιήθηκαν όλα τα κείμενα και οι δραστηριότητες της συγκεκριμένης ενότητας (από το βιβλίο του μαθητή και το τετράδιο εργασιών) καθώς και οι σχετικές οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς. Για τον σκοπό αυτό δημιουργήθηκε μια κατηγοριοποίηση η οποία βασίζεται στη διάκριση της ποικιλίας ως προς τον χρήστη και ως προς τη χρήση της γλώσσας. Στην ουσία οι δύο βασικές κατηγορίες της γλωσσικής ποικιλότητας ως προς τον χρήστη της γλώσσας (γεωγραφική και κοινωνική ποικιλία) αποτέλεσαν ξεχωριστή κατηγορία και η λειτουργική ποικιλία που αφορά στη χρήση της γλώσσας αποτέλεσε μία ξεχωριστή κατηγορία. Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινιστεί ότι στην παρούσα έρευνα δεν χρησιμοποιήθηκε η ιδιόλεκτος και η χρονική γλωσσική ποικιλία. Η πρώτη γιατί δεν αφορά στο σύνολο των ομιλητών και η δεύτερη γιατί δεν θεωρείται ότι οι παλαιότερες μορφές της ελληνικής έχουν ιδιαίτερη σημασία για την γλωσσική επικοινωνία σήμερα. Συνεπώς, για την καταγραφή χρησιμοποιήθηκαν οι εξής 3 κατηγορίες:

1 = εμφανίζεται γεωγραφική γλωσσική ποικιλία

2 = εμφανίζεται κοινωνική γλωσσική ποικιλία

3 = χρησιμοποιείται η κοινή νέα ελληνική και εμφανίζεται γλωσσική ποικιλία ως προς τη χρήση της γλώσσας (λειτουργική ποικιλία).

Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινιστεί ότι στην τρίτη κατηγορία περιλαμβάνονται και κείμενα που δεν έχουν σημαντική θέση στην καθημερινή γλωσσική επικοινωνία (όπως λογοτεχνικά κείμενα ή δοκίμια) γιατί αυτά θεωρούμε ότι αποτελούν είδη κειμένων τα οποία συντάσσονται με συγκεκριμένες προδιαγραφές, διαθέτουν συγκεκριμένο επίπεδο ύφους και επιτελούν συγκεκριμένη λειτουργία.

Αποτελέσματα

Στις επόμενες σελίδες παρουσιάζονται τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση του γλωσσικού υλικού της ενότητας 2, τόσο του βιβλίου του μαθητή όσο και του τετραδίου εργασιών του βιβλίου γλώσσας της γ΄ Γυμνασίου.

Στον πίνακα 1, που ακολουθεί παρουσιάζεται το κειμενικό είδος των έντεκα κειμένων που περιλαμβάνονται στην ενότητα 2 του βιβλίου του μαθητή αλλά και μια κατάταξή τους με βάση τη γλωσσική ποικιλία που το κάθε κείμενο χρησιμοποιεί.

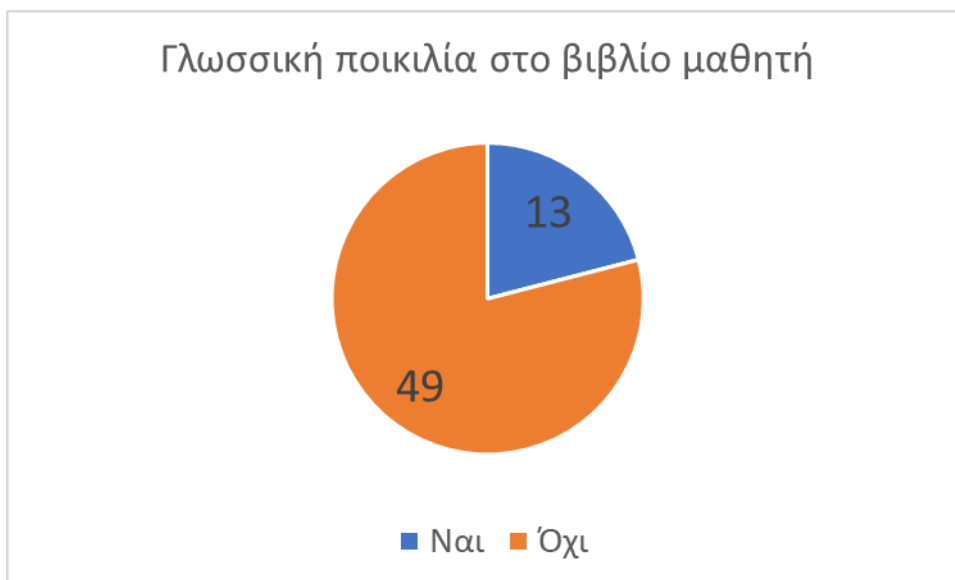
Πίνακας 1: Κείμενα βιβλίου μαθητή

Κείμενο	Κατηγοριοποίηση με βάση την ποικιλία	Δημοσιο-γραφικό	Λογο-τεχνικό	Διαφημιστικό	Δοκίμιο	Εκλαϊκευμένος Επιστημονικός λόγος
1 ^ο	3	√				
2 ^ο	3		√			
3 ^ο	3		√			
4 ^ο	3			√		
5 ^ο	3	√				
6 ^ο	3				√	
7 ^ο	3				√	
8 ^ο	3			√		
9 ^ο	3					√
10 ^ο	3				√	
11 ^ο	3				√	

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι η ενότητα 2 του βιβλίου του μαθητή της γλώσσας της Γ΄ Γυμνασίου περιλαμβάνει 2 δημοσιογραφικά (κείμενα 1,5), 2 λογοτεχνικά (κείμενα 2,3), 2 διαφημιστικά (κείμενα 4,8), 4 δοκίμια (κείμενα 6,7,10,11) και ένα κείμενο με εκλαϊκευμένο επιστημονικό λόγο (κείμενο 9). Παράλληλα, παρατηρείται πως και στα έντεκα κείμενα αξιοποιείται αποκλειστικά η κοινή νέα ελληνική, η οποία διαφοροποιείται μόνο με βάση το επικοινωνιακό πλαίσιο του κάθε κειμένου (στόχος, σε ποιους απευθύνεται κ.τ.λ.). Αντίθετα, δεν συμβάλλει η συγκεκριμένη ενότητα στο να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με κάποια γεωγραφική ή κοινωνική ποικιλία.

Στο διάγραμμα 1 που ακολουθεί παρουσιάζεται ένας διαχωρισμός των δραστηριοτήτων της ενότητας 2 του βιβλίου του μαθητή σε αυτές που περιλαμβάνονται στοιχεία γλωσσικής ποικιλίας και σε αυτές που αναφέρονται σε κάποιο διαφορετικό ζητούμενο. Επίσης, στον πίνακα 2 παρουσιάζονται ενδεικτικά παραδείγματα εκφωνήσεων ασκήσεων της συγκεκριμένης ενότητας του τετραδίου εργασιών που αφορούν στην ποικιλότητα της γλώσσας.

Διάγραμμα 1: Η γλωσσική ποικιλία στις ασκήσεις της ενότητας 2 του βιβλίου του μαθητή



Πίνακας 2: Ενδεικτικά παραδείγματα ασκήσεων που αφορούν γλωσσική ποικιλία στο βιβλίο του μαθητή.

Κείμενο 7:

2. Οι υπόλοιπες υπογραμμισμένες λέξεις του κειμένου 7 μπορούν και αυτές να χρησιμοποιηθούν με πολλές σημασίες. Γράψτε δύο τουλάχιστον προτάσεις με την καθεμία, όπου σε κάθε πρόταση να φαίνεται μια διαφορετική σημασία κάθε υπογραμμισμένης λέξης.

3. Μπορείτε να σκεφτείτε και να καταγράψετε λέξεις που έχουν την ίδια ιδιότητα με τις υπογραμμισμένες λέξεις του κειμένου; • Πόσες σημασίες μπορείτε να σκεφτείτε για καθεμία από αυτές;

Κείμενο 9:

1. Ποια διαφορά έχει η λέξη ταχύτητα στη Φυσική από την ίδια λέξη στην κοινή χρήση;

2. Βρείτε και άλλες λέξεις από το βιβλίο της Φυσικής σας που τις χρησιμοποιούμε στον καθημερινό μας λόγο με κάπως διαφορετική σημασία. • Επιστημάνετε τις διαφορές χρησιμοποιώντας τις λέξεις σε δικές σας προτάσεις.

Όπως προκύπτει από το διάγραμμα 1, από τις 62 δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στην 2η ενότητα του βιβλίου του μαθητή, οι 13 αφορούν στην ποικιλία στη γλώσσα ενώ οι 49 αναφέρονται σε διαφορετικά ζητούμενα (γραμματική, σύνταξη, περιεχόμενο κ.τ.λ.). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ακόμη και αυτές που στοχεύουν στη γλωσσική ποικιλία, αναφέρονται σε ζητούμενα που αφορούν στη χρήση της γλώσσας (λειτουργική ποικιλία) όπως μπορεί να διαπιστωθεί από τα ενδεικτικά παραδείγματα του πίνακα 2.

Στον επόμενο πίνακα (πίνακα 3) παρουσιάζεται το κειμενικό είδος των επτά κειμένων που περιλαμβάνονται στην ενότητα 2 του τετραδίου εργασιών, αλλά και η αντίστοιχη κατηγοριοποίηση με βάση τη γλωσσική ποικιλία την οποία χρησιμοποιεί το κάθε κείμενο.

Πίνακας 3: Κείμενα του τετραδίου εργασιών

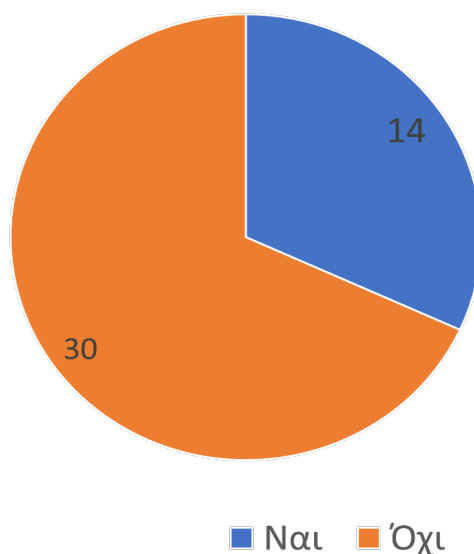
Κείμενο	Κατηγοριοποίηση με βάση την ποικιλία	E-mail	Λογοτεχνικό	Διαφημιστικό	Επιφυλλίδα (επίσημος λόγος δημοσιευμένο σε εφημερίδα)	Επιστημονικό κείμενο
---------	--------------------------------------	--------	-------------	--------------	---	----------------------

1 ^ο	3		√			
2 ^ο	3					√
3 ^ο	3	√				
4 ^ο	3				√	
5 ^ο	3			√		
6 ^ο	3			√		
7 ^ο	3					√

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι η ενότητα 2 του τετραδίου εργασιών της γλώσσας της Γ΄ Γυμνασίου περιλαμβάνει ένα E-mail (κείμενο 3), ένα λογοτεχνικό (κείμενο 1), 2 διαφημιστικά (κείμενα 5,6), μία επιφυλλίδα (επίσημος λόγος δημοσιευμένος σε εφημερίδα – κείμενο 4) και δύο επιστημονικά κείμενα (κείμενα 2,7). Επίσης, παρατηρείται πως σε όλες τις περιπτώσεις αξιοποιείται μόνο η κοινή νέα ελληνική, η οποία διαφοροποιείται μόνο με βάση το επικοινωνιακό πλαίσιο του κάθε κειμένου (στόχος, σε ποιους απευθύνεται κ.τ.λ.). Αντίθετα, δεν χρησιμοποιείται ούτε στα κείμενα του τετραδίου εργασιών κάποια γεωγραφική ή κοινωνική ποικιλία.

Στο διάγραμμα 2 που ακολουθεί παρουσιάζεται ένας διαχωρισμός των δραστηριοτήτων της ενότητας 2 του τετραδίου εργασιών σε αυτές που περιλαμβάνουν στοιχεία γλωσσικής ποικιλίας και σε αυτές που αναφέρονται σε κάποιο διαφορετικό ζητούμενο. Επίσης, στον πίνακα 4 παρουσιάζονται ενδεικτικά παραδείγματα εκφωνήσεων ασκήσεων της συγκεκριμένης ενότητας του τετραδίου εργασιών που αφορούν στην ποικιλότητα της γλώσσας.

Διάγραμμα 2: Η γλωσσική ποικιλία στις ασκήσεις της ενότητας 2 του τετραδίου εργασιών



Πίνακας 4: Ενδεικτικά παραδείγματα ασκήσεων που αφορούν γλωσσική ποικιλία στο τετράδιο εργασιών.

Κείμενο 1:

Τι σημαίνει γλωσσικό ιδίωμα; • Συμβουλευτείτε το λεξικό και βρείτε ποια είναι η διαφορά του από τον όρο γλώσσα.

Κείμενο 6:

1. Τι είδους κείμενο είναι αυτό; • Ποιος είναι ο σκοπός του;
2. Βρείτε όλες τις ξένες λέξεις του κειμένου και γράψτε χωριστά:
 - αυτές που είναι προσαρμοσμένες στη μορφολογία των ελληνικών,
 - αυτές που χρησιμοποιούνται αυτούσιες (και με λατινικούς χαρακτήρες).
4. Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι ο συντάκτης του κειμένου καταφεύγει στην υπερβολική χρήση ξένων λέξεων; Πόσο διαφορετικό θα ήταν το επικοινωνιακό αποτέλεσμα, αν στη θέση των ξένων λέξεων χρησιμοποιούνταν ελληνικές;

Όπως προκύπτει από το διάγραμμα 2, από τις 44 δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στην 2η ενότητα του τετραδίου εργασιών, οι 14 αφορούν στην ποικιλία στη γλώσσα ενώ οι 30 αναφέρονται σε διαφορετικά ζητούμενα (γραμματική, σύνταξη, περιεχόμενο κ.τ.λ.). Ο συγκεκριμένος αριθμός δεν κρίνεται μικρός. Όμως, σε όλες τις περιπτώσεις οι δραστηριότητες αναφέρονται σε ζητούμενα που αφορούν στη χρήση της γλώσσας όπως μπορεί να διαπιστωθεί από τα ενδεικτικά παραδείγματα του πίνακα 4.

Προχωρώντας στην κριτική ανάλυση του γλωσσικού υλικού που περιλαμβάνεται στη συγκεκριμένη ενότητα του τετραδίου εργασιών, παρουσιάζονται και κάποια επιπλέον αξιοσημείωτα δεδομένα. Στο πρώτο κείμενο γίνεται αναφορά στον όρο «γλωσσικό ιδίωμα» χωρίς όμως να χρησιμοποιείται κάποια άλλη γλωσσική ποικιλία πέραν της κοινής νέας ελληνικής. Δηλαδή οι μαθητές/τριες δεν επεξεργάζονται κάποιο γλωσσικό ιδίωμα αλλά ενημερώνονται για την ύπαρξή τους. Χρησιμοποιούνται σε δύο περιπτώσεις διαλεκτικές λέξεις (*συναγροικηθώ, έκαμα*) οι οποίες δεν ανήκουν στην κοινή επίσημη νέα ελληνική, δεν αναφέρεται όμως καμία δραστηριότητα του συγκεκριμένου κειμένου σε αυτές.

Επίσης, στο 4ο κείμενο γίνεται αναφορά στη γλώσσα των νέων χωρίς όμως να γίνεται χρήση της. Μάλιστα η αναφορά αυτή έχει μάλλον αρνητική χροιά αφού συνδυάζεται με τα μηνύματα που προέρχονται από τηλεοπτικά κανάλια (ελληνικά και ξένα), το βίντεο, τη ροκ μουσική και γενικά την πολυεθνική βιομηχανία μαζικής κουλτούρας, τα οποία αντιμετωπίζονται μάλλον αρνητικά. Ενδεικτική είναι η ακόλουθη διατύπωση: «*οι νέοι βομβαρδίζονται από διάφορα μηνύματα προερχόμενα από τηλεοπτικά κανάλια (ελληνικά και ξένα), το βίντεο, τη ροκ μουσική και γενικά την πολυεθνική βιομηχανία μαζικής κουλτούρας, η οποία παράγει ένα διεθνές πλέγμα από πολιτιστικά προϊόντα προορισμένα για τους νέους, στην προσπάθειά της να τους καταστήσει αιχμαλώτους διάφορων εμπορικών και ιδεολογικών συμφερόντων. Οι εκτυφλωτικές και εναλλασσόμενες με αστραπιαία ταχύτητα εικόνες που προβάλλονται στη μικρή οθόνη (TV και Η/Υ) και οι αμείλικτα επαναλαμβανόμενοι εκκωφαντικοί ήχοι της σύγχρονης μουσικής όχι μόνο απειλούν την ελληνική γλώσσα, αλλά και όλες τις γλώσσες – ίσως και την ελευθερία της ανθρώπινης σκέψης (σελ. 21-22)*».

Παράλληλα, στο 6^ο κείμενο (διαφημιστικό κείμενο) παρουσιάζεται ένας συνδυασμός κοινής νέας ελληνικής και ελληνικού και αγγλικού λεξιλογίου που σχετίζεται με το χώρο της εστίασης και το χώρο της τέχνης (π.χ. *ουρανίσκος, business lunches, εικαστικές προσεγγίσεις, performance*). Πρόκειται για γλωσσικές επιλογές οι οποίες συμβάλλουν στον στόχο του συγκεκριμένου κειμένου, που είναι να διαφημίσει έναν συγκεκριμένο χώρο εστίασης και πολιτισμού. Τέλος, σε πέντε δραστηριότητες της συγκεκριμένης ενότητας που αναφέρονται στη γλωσσική ποικιλία, στο επίκεντρο βρίσκεται η πολυσημία των λέξεων όπως φαίνεται από τις ακόλουθες ενδεικτικές δύο διατυπώσεις:

α. Βρείτε στο κείμενο τις λέξεις: πολεμώ και πανηγύρι. • Ποια σημασία έχουν στο κείμενο αυτό; • Μπορείτε να βρείτε άλλες σημασίες των ίδιων λέξεων; • Γράψτε προτάσεις με όσες περισσότερες σημασίες αυτών των λέξεων μπορείτε να σκεφτείτε. (κείμενο 1, άσκηση 2, σελ. 18).

β. Βρείτε στο κείμενο τις λέξεις γραφείο, εξετάσεων, πίνακες. Οι λέξεις αυτές είναι πολύσημες. • Γράψτε προτάσεις με διαφορετικές σημασίες των λέξεων αυτών. (κείμενο 2, άσκηση 6, σελ. 20).

Η πολυσημία σχετίζεται με την ποικιλία ως προς τη χρήση της γλώσσας, αφού οι λέξεις σε διαφορετικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα αποκτούν διαφορετική σημασία. Στο συγκεκριμένο διδακτικό εγχειρίδιο, η πολυσημία φαίνεται να κατέχει κεντρική σημασία αφού, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στις οδηγίες που το

συνοδεύουν, το φαινόμενο της πολυσημίας στη γλώσσα βοηθά να αναπτυχθεί στην τάξη ένας γενικότερος προβληματισμός γύρω από την ιδιότητα που έχουν τα πράγματα να μεταβάλλονται στον χώρο και στον χρόνο (σελ. 38).

Συμπεράσματα

Στόχος της παρούσας περιορισμένης έκτασης ερευνητικής προσπάθειας είναι να διερευνήσει τη θέση της γλωσσικής ποικιλότητας στο βιβλίο γλώσσας της Γ΄ Γυμνασίου. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την ανάλυση των δεδομένων μίας ενότητας του βιβλίου (ενότητα 2), ζητούμενο ήταν να διαπιστωθεί εάν αξιοποιείται στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο τόσο η ποικιλία ως προς τον χρήστη (κοινωνική/γεωγραφική ποικιλία) όσο και η ποικιλία ως προς τη χρήση της γλώσσας (λειτουργική ποικιλία). Από τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι στη συγκεκριμένη ενότητα κυριαρχεί η κοινή νέα ελληνική. Αντίθετα, δεν εμφανίζεται σχεδόν σε κανένα κείμενο (πλην δύο συγκεκριμένων λέξεων στο πρώτο κείμενο του τετραδίου εργασιών) και ούτε αξιοποιείται από κάποια άσκηση είτε κάποια γεωγραφική είτε κάποια κοινωνική ποικιλία, σε αντίθεση με το παράδειγμα της Βαυαρίας που αναφέρθηκε παραπάνω, όπου στα γλωσσικά εγχειρίδια συναντάται η γεωγραφική ποικιλία (και μάλιστα όχι μόνο η τοπική διάλεκτος της Βαυαρίας). Οι μαθητές/τριες ενημερώνονται σε δύο περιπτώσεις για την ύπαρξη ποικιλίας ως προς τον χρήστη της γλώσσας (στο 1^ο κείμενο του τετραδίου εργασιών για το τοπικό ιδίωμα και στο 4^ο κείμενο του τετραδίου εργασιών για τη γλώσσα των νέων) αλλά μέσα από κείμενα που χρησιμοποιούν αποκλειστικά την κοινή νέα ελληνική. Μάλιστα στη δεύτερη περίπτωση η αναφορά στη γλώσσα των νέων έχει αρνητική χροιά, κάτι που πιθανώς έχει αρνητική επίδραση στο πώς οι μαθητές/τριές μας αντιμετωπίζουν την ποικιλότητα στη γλώσσα. Συνεπώς, μέσα από την ανάλυση της συγκεκριμένης ενότητας φαίνεται να μην προάγεται η ποικιλία στη γλώσσα με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ίδιου του χρήστη. Το τελευταίο όμως αποτελεί σήμερα ζητούμενο και το έλλειμα αξιοποίησης τόσο διαλεκτικών στοιχείων όσο και στοιχείων κοινωνικής ποικιλότητας στο συγκεκριμένο διδακτικό εγχειρίδιο, σε περίπτωση που αυτό ισχύει και στις υπόλοιπες ενότητες του βιβλίου, αποτελεί βασική αδυναμία της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στα ελληνικά σχολεία. Το παραπάνω συμπέρασμα αποκτά ιδιαίτερη σημασία, ειδικά αν λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι κύριος ρόλος του σχολείου είναι να φέρει τους μαθητές σε επαφή με την γλωσσική πραγματικότητα που αυτοί θα συναντήσουν στην καθημερινή επικοινωνία τους, μια γλωσσική πραγματικότητα που αποδίδει κεντρική θέση στις γλωσσικές ποικιλίες που σχετίζονται με τον ίδιο τον χρήστη της γλώσσας. Ίσως στην παραπάνω διαπίστωση συμβάλλει το γεγονός ότι η ενότητα που εξετάστηκε, επικεντρώνεται στον γραπτό λόγο, αφήνοντας δευτερεύοντα ρόλο στην προφορική επικοινωνία των μαθητών. Μάλιστα, ακόμη και οι δραστηριότητες με τον τίτλο «ακούω και μιλώ» στοχεύουν σε πολλές περιπτώσεις στην γνώση της γλώσσας ως σύστημα (ενδεικτικές είναι οι δραστηριότητες «ακούω και μιλώ» σελ. 32-33, 34, 35, 36). Οι γεωγραφικές και κοινωνικές γλωσσικές ποικιλίες όμως χρησιμοποιούνται κυρίως σε περιστάσεις προφορικής επικοινωνίας, ενώ αντίθετα στην γραπτή επικοινωνία κεντρική θέση έχει η σπάνια γλώσσα. Με τον τρόπο αυτό όμως ενισχύεται η κυρίαρχη ιδεολογία

που περιθωριοποιεί τη γλωσσική απόκλιση και προβάλλει τη μονογλωσσία, μέσα από την εξιδανίκευση της πρότυπης γλώσσας (Στάμου, 2012: 22-23). Αποκτά λοιπόν ιδιαίτερο ενδιαφέρον να διαπιστωθεί αν και στις υπόλοιπες ενότητες του συγκεκριμένου διδακτικού εγχειριδίου δίνεται βαρύτητα μόνο στην αξιοποίηση κειμένων και περιστάσεων που αφορούν αποκλειστικά στη γραπτή επικοινωνία ή όχι.

Αντίθετα με την ποικιλότητα που σχετίζεται με τον χρήστη της γλώσσας, φαίνεται να αξιοποιείται η λειτουργική ποικιλία, η ποικιλία δηλαδή που σχετίζεται με τη χρήση της γλώσσας μιας και σε αρκετά κείμενα, κυρίως του βιβλίου του μαθητή, αλλά και σε δραστηριότητες της συγκεκριμένης ενότητας δίνεται έμφαση σε γλωσσικές επιλογές που σχετίζονται με την περίσταση επικοινωνίας. Μάλιστα, αξιοσημείωτη είναι η έμφαση που δίνεται στην πολυσημία των λέξεων, μιας και αρκετές ασκήσεις έχουν ως ζητούμενο τη διαφορετική χρήση αυτών ανάλογα με τα συμφραζόμενα.

Βέβαια, η ανάλυση μιας ενότητας ενός διδακτικού εγχειριδίου δεν αρκεί σε καμία περίπτωση για να αποκτήσει κανείς σαφή εικόνα για το αν και αν ναι, πώς αξιοποιούνται οι γλωσσικές ποικιλίες στο γλωσσικό μάθημα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητη μια μεγαλύτερης εμβέλειας έρευνα, η οποία θα εξετάζει το υλικό όχι μόνο των υπόλοιπων επτά ενοτήτων του συγκεκριμένου εγχειριδίου, αλλά και όλων των υπολοίπων γλωσσικών εγχειριδίων που χρησιμοποιούνται στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό και Γυμνάσιο). Μάλιστα, από τη στιγμή που η σύγχρονη Διδακτική της Γλώσσας προάγει την αξιοποίηση όχι μόνο του περιεχομένου των διδακτικών εγχειριδίων αλλά και οποιουδήποτε αυθεντικού γλωσσικού υλικού που συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος, θεωρείται απαραίτητο το εξής: παράλληλα με την αξιολόγηση του περιεχομένου των διδακτικών εγχειριδίων, να πραγματοποιηθεί μια έρευνα που θα εξετάζει το κατά πόσο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν άλλες πηγές για να παρουσιάσουν στους/στις μαθητές/τριές τους την ποικιλία της γλώσσας αλλά και ποια γνώμη έχουν οι ίδιοι για τη διδασκαλία της γλωσσικής ποικιλίας στα σχολεία μιας και δεν θεωρείται αυτονόητη η αποδοχή της γλωσσικής πολυμορφίας από τους ίδιους τους διδάσκοντες. Εξάλλου, η πολυετής διδακτική εμπειρία του ερευνητή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η τακτική επαφή με διδάσκοντες υποστηρίζουν την υπόθεση ότι πολλοί φιλόλογοι παρουσιάζονται υπέρμαχοι της μονοδιάστατης διδασκαλίας της πρότυπης, επίσημης γλώσσας. Θεωρούμε ότι μόνο με αυτόν τον τρόπο θα προκύψει μια συνολική εικόνα για τον βαθμό εφαρμογής των επιταγών των αναλυτικών προγραμμάτων πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα.

Αναφορές

- Αρχάκης, Α. & Κονδύλη, Μ. (2011). *Εισαγωγή σε ζητήματα Κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος.
- Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2017). *Ταυτότητες, Αφηγήσεις και Γλωσσική Εκπαίδευση* (2η εκτύπωση). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis. The critical study of language*. England: Pearson Education, Longman.
- Gehrig, A. (2014). *Wortarten. Ein Vergleich von Schulbuch und Grammatik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Halliday, M. (1978). *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence In: J.B. Pride and J. Holmes (eds). *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.
- Κακριδή-Ferrari, Μ., Κατή, Δ. & Νικηφορίδου, Β. (1999). Γλωσσική ποικιλία και σχολική εκπαίδευση, *Γλωσσικός υπολογιστής 1.*, 103-112.
- Κακριδή-Φερράρι, Μ. (2000). Νόρμα, γλωσσική ποικιλία και εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, περιοδική έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη γλώσσα και τη γλωσσική αγωγή [Ανακτήθηκε 27 Οκτωβρίου, 2019, από <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/default.htm>].
- Κακριδή-Φερράρι, Μ. (2005). Οι νεοελληνικές διάλεκτοι στον δημόσιο λόγο: Δείγματα αντιμετώπισής τους. *Παρουσία 17/18 (1)*, 53 – 65.
- Κατσαρού, Ε.& Μαγγανά, Α. & Σκιά, Αι. & Τσέλιου, Β. *Νεοελληνική Γλώσσα Γ΄ Γυμνασίου*, βιβλίο μαθητή, Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος».
- Κατσαρού, Ε & Μαγγανά, Α. & Σκιά, Αι. & Τσέλιου, Β. *Νεοελληνική Γλώσσα Γ΄ Γυμνασίου*, τετράδιο εργασιών, Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος».
- Κατσαρού, Ε.& Μαγγανά, Α.& Σκιά, Αι.& Τσέλιου, Β. *Νεοελληνική Γλώσσα Γ΄ Γυμνασίου*, βιβλίο εκπαιδευτικού, Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος».
- Mayring, Ph. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 1(2), Art. 20. Διαθέσιμο on line: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-e.htm>. Προσπελάστηκε στις: 16/8/2019.
- Maitz, P. (2015). Sprachvariation, sprachliche Ideologien und Schule. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*, 82(2), Stuttgart: Franz Steiner Verlag, pp. 206-227.

Παγκουρέλια, Δ., & Παπαδοπούλου, Μ. (2009). Κριτική Ανάλυση Λόγου – Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου: Μία πρόταση συνδυαστικής αξιοποίησης για την ανίχνευση της ιδεολογίας των σχολικών εγχειριδίων. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 1-17.

Pollak, A. (2002): Kritische Diskursanalyse – ein Forschungsansatz an der Schnittstelle von Linguistik und Ideologiekritik. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 36, 33–48.

Eibinger, S.S. & Egger, E., (2012). *Sprache in Schulbüchern: Empfehlungen zur Sprachverwendung in Schulbüchern für Schulbuchautorinnen, Gutachterinnen und Schulbuchverlage*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Στάμου, Α. (2012). Αναπαραστάσεις της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: Αναλυτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης. *Γλωσσολογία* 20, 19-38 .

Στάμου, Α., Αρχάκης, Α. & Πολίτης, Π. (2016). «Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Χαρτογραφώντας το πεδίο». Στο Αναστασία Γ. Στάμου, Περικλής Πολίτης, Αργύρης Αρχάκης, (επιμ.) *Γλωσσική ποικιλότητα και κρατικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα*. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα. 13- 54 [Ανακτήθηκε 25 Οκτωβρίου, 2019 από <http://www.saitapublications.gr/2016/05/ebook.202.html>].

Στάμου, Α. (2019). *Τα Περιβαλλοντικά κείμενα από μια Κοινωνιογλωσσολογική Οπτική: Κριτική Επίγνωση της Γλώσσας και Περιβαλλοντική Επίγνωση*. Ανακτήθηκε 29 Οκτωβρίου, 2019, από <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/6524> .

Τσίγκου, Μ. (2015). Η τύχη της γλωσσικής ποικιλίας ως φορέα πολιτισμού στη μετάφραση. Στα *Πρακτικά 4ης Συνάντησης Ελληνόφωνων Μεταφρασεολόγων, Η Μεταφρασεολογική Έρευνα και η Μεταφραστική Πρακτική στον Ελληνόφωνο Χώρο*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Τομέας Μετάφρασης, [Online] Διαθέσιμο: [http://www.frl.auth.gr/sites/4th_trad_congress/pdf/tsigkou.pdf] Ανακτήθηκε στις 05 Νοεμβρίου 2019.

Φτερνιάτη, Α., Τσάμη, Β. & Αρχάκης, Α. (2016). «Τηλεοπτικές διαφημίσεις και γλωσσική ποικιλότητα: Προτάσεις κριτικής γλωσσικής διδασκαλίας». *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση* 4:1, 85-100 [Ανακτήθηκε στις 12 Νοεμβρίου 2019, <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education/article/view/1945/10272>].

Wodak, Ruth (ed.) (2013): *Critical Discourse Analysis*. London: Sage.

ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ ΣΤΟΝ ΛΟΓΟ ΤΗΛΕΟΠΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΗΜΙΣΕΩΝ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ

Βασιλική Γκολώνη
Διευθύντρια Σχολικής Μονάδας Π.Ε. Αχαΐας
vgoloni@gmail.com

Περίληψη

Η μελέτη πτυχών της μαζικής κουλτούρας έχει αποκτήσει μεγαλύτερη σπουδαιότητα στις μέρες μας, καθώς αναδεικνύονται συνεχώς τρόποι αξιοποίησής της στο χώρο της γλωσσικής εκπαίδευσης. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να συνεισφέρει προς αυτή την κατεύθυνση μελετώντας από μια κοινωνιογλωσσολογική σκοπιά τις αναπαραστάσεις των έμφυλων ταυτοτήτων σε τηλεοπτικές διαφημίσεις που απευθύνονται σε παιδιά. Ειδικότερα, χρησιμοποιώντας ένα πολυεπίπεδο αναλυτικό πλαίσιο που διαρθρώνεται σε τέσσερις άξονες (γλωσσολογικό, κοινωνιογλωσσολογικό, σημειωτικό, ιδεολογικό) και αντλεί στοιχεία της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (ΚΑΛ), αναλύθηκαν τηλεοπτικές διαφημίσεις παιχνιδιών, με σκοπό να διερευνηθεί ο τρόπος που δομούνται οι έμφυλες ταυτότητες. Από την ανάλυση προέκυψε ότι στις διαφημίσεις υιοθετείται το «μοντέλο της διαφοράς» στο (συν)ομιλιακό ύφος των δύο φύλων, ενισχύοντας το χάσμα ανάμεσά τους και αναπαράγοντας παραδοσιακές αντιλήψεις για την ανδρική και γυναικεία ταυτότητα.

Λέξεις-κλειδιά: έμφυλες ταυτότητες, κριτική ανάλυση λόγου, συν(ομιλιακό) ύφος

Abstract

The study of mass culture aspects has acquired a greater importance nowadays, as new ways of its exploitation are constantly being highlighted in the field of language education. The present study attempts to contribute to this direction by investigating, through a sociolinguistic aspect, the representations of gender identities in TV commercials that are addressed to children. Thus, by employing a multileveled analytic framework which is structured in four axes (linguistic, sociolinguistic, semiotic, ideological) and having elements of Critical Discourse Analysis, TV commercials of toys were analyzed, aiming at investigating the way gender identities are constructed. The analysis has shown that in TV commercials the “difference theory” is employed in the speech style of two genders, reinforcing the gap between them and reproducing traditional perceptions about the male and female identity.

Keywords: gender identities, critical discourse analysis, speech style

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το φύλο αποτελεί κεντρικής σημασίας ζήτημα στο πλαίσιο της ανάλυσης λόγου και της κοινωνιογλωσσολογίας με αφετηρία το άρθρο της R. Lakoff (1973), το οποίο έθεσε πρώτη φορά το ζήτημα της άνισης γλωσσικής αναπαράστασης των φύλων. Πολλές έρευνες στη συνέχεια, που συνέδεαν το φύλο με τις διαφορές στον λόγο, στηρίχτηκαν στην προσέγγιση του γλωσσικού σχετικισμού και στην υπόθεση των διαφορετικών κόσμων. Τα αγόρια και τα κορίτσια, όπως υποστηρίζεται, προερχόμενα από διαφορετικές κοινωνιογλωσσολογικές κουλτούρες, έχουν μάθει να κάνουν διαφορετικά πράγματα με τις λέξεις στις συνομιλίες (Maltz & Borker, 1982: 200; Tannen, 1990). Η δημοτικότητα που

απέκτησε το μοντέλο της διαφοράς αποδόθηκε μεν στη φυσική τάση των ανθρώπων να κατηγοριοποιούν τις εμπειρίες τους σε δίπολα, προκειμένου να τις κατανοήσουν καλύτερα, ωστόσο περιόρισε την έρευνα σε ουσιοκρατικές αντιλήψεις για το φύλο.

Η αμφισβήτηση αυτών των αντιλήψεων συνέπεσε με την ανάπτυξη της θεωρίας της κοινωνικής κατασκευής στα μέσα της δεκαετίας του 1990, η οποία προκρίνει μια πιο δυναμική προσέγγιση της ταυτότητας του φύλου. Σε αντίθεση με τις προηγούμενες ερμηνευτικές απόπειρες, το φύλο πλέον αντιμετωπίζεται ως προϊόν της γλωσσικής διεπίδρασης και το ενδιαφέρον μετατοπίζεται στη βαθύτερη κατανόηση και στον τρόπο κατασκευής του κοινωνικού φύλου. Σημαντική ήταν η τοποθέτηση της Ochs (1992) ότι το κοινωνικό φύλο συγκροτείται και διαμεσολαβείται από τη σχέση γλώσσας με στάσεις/θέσεις, κοινωνικές πράξεις, κοινωνικές δραστηριότητες και άλλες κοινωνικές κατασκευές. Δηλαδή, τα γλωσσικά στοιχεία δεν παραπέμπουν σε ένα φύλο, αλλά σημαδεύουν ευθέως μια πράξη, που αυτή με τη σειρά της μπορεί να συνδέεται με μια θηλυκή ή αρσενική συμπεριφορά. Επομένως, ο καθένας από εμάς που επιδιώκει να μιλάει σαν «άνδρας» (masculine speech style) ή «γυναίκα» (feminine speech style)- ανάλογα την περίπτωση επικοινωνίας και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται- θα την αποφύγει ή θα την πραγματοποιήσει, αναδιαμορφώνοντας ή διατηρώντας αντίστοιχα τις ισχύουσες αντιλήψεις περί φύλων (Παυλίδου, 2006: 30).

Η αντιμετώπιση της γλώσσας ως δίκτυο επιλογών από το οποίο οι ομιλητές ή οι παραγωγοί κειμένων κάνουν επιλογές που δεν είναι τυχαίες αλλά ιδεολογικά καθορισμένες υιοθετήθηκε από την προσέγγιση της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (Fairclough, 1992; Van Dijk, 1993). Η χρήση της γλώσσας εκλαμβάνεται ως κοινωνική πρακτική που διαμορφώνεται από τις κοινωνικές δομές, αλλά συνάμα τις (ανα)διαμορφώνει. Η σύνδεση της μικροανάλυσης σε επίπεδο κειμένου με την μακροανάλυση σε επίπεδο κοινωνίας στοχεύει στη μελέτη του τρόπου με τον οποίο η γλώσσα συμβάλλει στην αναπαραγωγή και στη διατήρηση κυριάρχων ιδεολογικών θέσεων και στάσεων.

Καθώς η ΚΑΛ ασχολείται με την αποκάλυψη των εξουσιαστικών σχέσεων και της ισχύος, βρίσκει γόνιμο έδαφος σε δεδομένα που προέρχονται από φορείς που εκ των πραγμάτων εξουσιάζουν ή έχουν δύναμη. Ένας τέτοιος χώρος είναι τα ΜΜΕ, τα οποία συνιστούν τον βασικό κοινωνικό τομέα συγκρότησης πληροφοριών, στάσεων, πεπιοθήσεων, ιδεολογιών και αξιών (Fairclough, 2007: 12). Δεν αποτελούν απλά μια αντανάκλαση της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας, αλλά μέσω πρακτικών επιλογής και μετασχηματισμού, την αναπαριστούν από μια συγκεκριμένη σκοπιά, προωθώντας συγκεκριμένες ιδεολογίες και αποκρύπτοντας άλλες αναπαραστάσεις.

Σχετικές έρευνες από τον χώρο των πολιτισμικών και μιντιακών σπουδών έχουν δείξει ότι ο λόγος των κειμένων μαζικής κουλτούρας είναι συχνά στερεοτυπικός και αναπαράγει ηγεμονικές έμφυλες ιδεολογίες (Leaper et al., 2002; Johnson & Young, 2002; Μαρωνίτη & Στάμου, 2014: 1028). Ειδικότερα στον διαφημιστικό λόγο, και δη των παιδικών παιχνιδιών, η έμφυλη διχοτόμηση είναι ιδιαίτερα ισχυρή. Η βιομηχανία παιχνιδιών φαίνεται να έχει αποσυνδεθεί από τις ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές στο ζήτημα της ισότητας των φύλων (Κογκίδου, 2014a: 2). Όπως επισημαίνει και η Sweet (2013), το έμφυλο marketing των

παιχνιδιών τονίζει τις διαφορές ανάμεσα στα φύλα με αποτέλεσμα να έχει μετατραπεί σε «marketing του χάσματος των φύλων».

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα εργασία έχει σκοπό να εξετάσει τις κοινωνιογλωσσικές αναπαραστάσεις του φύλου σε τηλεοπτικές διαφημίσεις παιχνιδιών με σκοπό να διερευνηθούν τα είδη των λόγων και των ιδεολογιών που παράγονται για τις έμφυλες ταυτότητες. Έχοντας ως θεωρητικό υπόβαθρο την κοινωνιοπολιτισμική προσέγγιση που προτείνει ο Fairclough (1992: 10-12) στο πλαίσιο της ΚΑΛ και τα ομιλιακά ύφη του Coupland (2007), θα επιχειρήσω να αναλύσω το κειμενικό υλικό και να προχωρήσω στην ερμηνεία του, συσχετίζοντας τις κειμενικές επιλογές στο μικροεπίπεδο με τις κυρίαρχες ιδεολογίες, τα στερεότυπα και τις όψεις της πραγματικότητας που προβάλλουν στο μακροεπίπεδο.

Μεθοδολογία

Υλικό μελέτης

Το κειμενικό υλικό στο οποίο βασίζεται η ανάλυση αποτελούν 9 τηλεοπτικές διαφημίσεις γνωστών παιχνιδιών με υψηλή προτίμηση στα παιδιά. Οι διαφημίσεις παιχνιδιών μεταγράφηκαν από προφορικό λόγο σε γραπτό και κατηγοριοποιήθηκαν ανάλογα το φύλο του κοινού στο οποίο απευθύνονταν. Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκαν τρεις κατηγορίες:

- α) διαφημίσεις που απευθύνονται σε αγόρια και εμφανίζονται αγόρια: *Τόμας το τρενάκι, Monsuno combat chaos, Trash pack το σκουπιδιάρικο,*
- β) διαφημίσεις που απευθύνονται σε κορίτσια και εμφανίζονται κορίτσια: *Plexi flexi, Nenuso νάνι νάνι, Σπίτι και έπιπλα της Barbie,*
- γ) διαφημίσεις που απευθύνονται και στα δύο φύλα, επειδή είτε εμφανίζονται και τα δύο φύλα είτε δεν υπάρχει κάποιο έμφυλο περιεχόμενο: *Νέα ποντικοπαγίδα, Στρουμφομανιταρόσπιτα, Στο κεφάλι το 'χω.*

Το βασικό κριτήριο της κατηγοριοποίησης ήταν η φυσική παρουσία των δύο φύλων και λιγότερο το είδος του παιχνιδιού. Στις περιπτώσεις που δεν εμφανίζονταν καθόλου πρόσωπα και δεν υπήρχε εμφανής αντιστοίχιση του προϊόντος με κάποιο φύλο (*Trash pack σκουπιδιάρικο* και *Νέα Ποντικοπαγίδα*) η κωδικοποίηση έγινε με βάση τη χροιά της φωνής του εκφωνητή (voice over). Δηλαδή, η διαφήμιση «Νέα Ποντικοπαγίδα» στην οποία η αντρική φωνή ήταν κανονική, χωρίς υπερβολές που να τονίζει τη διάσταση του φύλου, καταμετρήθηκε στα δύο φύλα. Αντίστοιχα, η διαφήμιση «Το σκουπιδιάρικο trash pack», στην οποία ακούγεται χοντρή και πιο άγρια τονισμένη αντρική φωνή, θεωρήθηκε ότι απευθύνεται στα αγόρια.

Αναλυτικό πλαίσιο

Προκειμένου να μελετηθεί και να αναλυθεί η αναπαράσταση του τρόπου ομιλίας των δύο φύλων στις διαφημίσεις, χρησιμοποιείται ένα πλαίσιο αποτελούμενο από τέσσερις άξονες ανάλυσης (γλωσσολογικό, κοινωνιογλωσσολογικό, σημειωτικό και ιδεολογικό) που έχει προταθεί από τη Stamou (2011: 332-333) για τη δευτερογενή αναπαράσταση της γλωσσικής ποικιλότητας στα κείμενα μαζικής κουλτούρας.

Η ανάλυση στον γλωσσολογικό άξονα στοχεύει στον καθορισμό των γλωσσικών στοιχείων που υπάρχουν στα υπό εξέταση κείμενα και είναι συνδεδεμένα στη βιβλιογραφία με τον αρσενικό και θηλυκό τρόπο ομιλίας, αλλά

και οι περιπτώσεις όπου το ένα φύλο υιοθετεί γλωσσικά χαρακτηριστικά του άλλου φύλου. Παράλληλα, μελετάται η σχέση του άνδρα και της γυναίκας με άλλα γλωσσικά περιβάλλοντα, όπως της γλώσσας των νέων, της αργκό καθώς και η «εμμονή» της γυναίκας στη χρήση της πρότυπης γλώσσας.

Από την άλλη πλευρά, η κοινωνιογλωσσολογική ανάλυση εξετάζει τις αναπαριστώμενες γλωσσικές ποικιλίες σε σχέση με το κοινωνικό προφίλ των συμμετεχόντων/ουσών στις διαφημίσεις (ηλικία, φύλο, ασχολίες-ενδιαφέροντα) και την κατάσταση επικοινωνίας στην οποία εμπλέκονται. Η έρευνα ξεκινά από την ποσοτική αναζήτηση του φύλου των πρωταγωνιστών αλλά και του εκφωνητή (voice over) των διαφημίσεων. Επίσης, στην κοινωνιογλωσσολογική ανάλυση περιλαμβάνεται η μελέτη γλωσσικής διασταύρωσης που αφορά σε περιπτώσεις εναλλαγής ή συνδυασμού ποικίλων υφολογικών πόρων από τους/τις ομιλητές/τριες (Coupland, 2007:137). Με άλλα λόγια, τα άτομα οικειοποιούνται τη γλωσσική συμπεριφορά μιας άλλης κοινωνικής ομάδας, συνήθως λόγω της (προσπάθειας) σύνδεσής τους με αυτή.

Καθώς οι τηλεοπτικές διαφημίσεις είναι πολυτροπικά κείμενα, χρήζουν ανάλυσης και άλλων υφολογικών στοιχείων και σημειωτικών πόρων, τα οποία είναι φορείς κοινωνικών νοημάτων και σε συνδυασμό με τη γλώσσα, αποκαλύπτουν τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζονται οι έμφυλες ταυτότητες, όπως π.χ. οι ενδυματολογικές προτιμήσεις, οι χειρονομίες, τα χρώματα, η διακόσμηση του χώρου στον οποίο κινούνται οι χαρακτήρες, η χροιά της φωνής και η μουσική (Stamou, 2011: 333; Στάμου, 2012: 25). Έτσι, η σημειωτική ανάλυση πρόκειται να αναδείξει τα υπόλοιπα στιλιστικά χαρακτηριστικά, τα οποία σε συνδυασμό με τη γλώσσα δομούν την ανδρική και γυναικεία ταυτότητα.

Τέλος, στο ιδεολογικό επίπεδο ανάλυσης γίνεται μια σύνθεση των όσων περιλαμβάνουν τα παραπάνω επίπεδα ανάλυσης, επιδιώκοντας μια συνολική καταγραφή των κύριων στοιχείων που δομούν την ανδρική και γυναικεία ταυτότητα, αλλά και ιδεολογικών ζητημάτων που προκύπτουν μέσα από τον τρόπο απεικόνισης του φύλου. Ειδικότερα, ενδιαφέρει να εξεταστεί αν η ανάλυση της γλωσσικής ποικιλότητας στους τρεις προηγούμενους άξονες συμβάλλει ή όχι στην αναπαραγωγή ηγεμονικών γλωσσικών ιδεολογιών και κατ' επέκταση στερεοτυπικών τρόπων κατασκευής της έμφυλης ταυτότητας.

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Η κειμενική ανάλυση των διαφημίσεων για αγόρια

Μελετήθηκαν και αναλύθηκαν τρεις διαφημίσεις παιχνιδιών που απευθύνονται σε αγόρια και θεωρούνται αντιπροσωπευτικά του είδους, αφού, όπως προκύπτει από την εμπειρία μου στο σχολείο, συγκεντρώνουν υψηλά ποσοστά στις προτιμήσεις των αγοριών (*Τόμας το τρενάκι, Monsuno Combat Chaos, Trash rack σκουπιδιάρικο*).

Στο γλωσσολογικό επίπεδο κυριαρχεί η χρήση των κατευθυντικών πράξεων λόγου και της προστακτικής στο β' ενικό πρόσωπο (π.χ. ένωσε, φτιάξε, κάνε, μάζεψε, κ.α.). Αυτό είναι αναμενόμενο σε κείμενα που ανήκουν στο λόγο της πειθούς, καθώς επιδιώκουν να παρακινήσουν τον υποψήφιο αγοραστή μέσα σε ένα πλαίσιο έντονης διάδρασης. Παράλληλα, δίνεται η εντύπωση στα παιδιά-αποδέκτες ότι αντιμετωπίζονται ως μεμονωμένες οντότητες και όχι σαν μάζα. Πρόκειται για την τεχνική της συνθετικής προσωποποίησης (synthetic personalization), όρος που χρησιμοποίησε πρώτος ο Fairclough (1989: 62), με

την οποία επιτυγχάνεται η ψευδαίσθηση της προσωπικής σχέσης με τον/την θεατή και αποκρύπτεται η μονόδρομη επικοινωνία με τα ΜΜΕ. Ωστόσο, θα μπορούσε να θεωρηθεί μαρκαρισμένη η χρήση της προστακτικής ως προς το φύλο, αφού δεν καταγράφηκε στον ίδιο βαθμό η χρήση της στις υπόλοιπες κατηγορίες.

Ως προς τα κειμενικά εναύσματα που συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός στερεοτυπικού έμφυλου προτύπου, παρατηρούμε ότι αυτά προέρχονται κυρίως από το λεξιλογικό επίπεδο. Έτσι, καταγράφεται η πληθώρα ρημάτων έντονης δράσης ή ανταγωνισμού/καταστροφής. Ακολουθώντας την τυπολογία των Johnson & Young (2002: 472) στα ρήματα δράσης κατατάσσονται όσα δηλώνουν φυσική κίνηση, ενώ στα ρήματα ανταγωνισμού όσα δείχνουν ανταγωνιστική ή επιθετική πράξη καθώς και κινήσεις καταστροφής. Στις υπό εξέταση διαφημίσεις για αγόρια κυριαρχεί η κίνηση και ο ανταγωνισμός:

π.χ. *Ένωσέ τα, Φτιάξε, Φύγαμε, Πάμε, Εξαπέλυσε, Σάρωσε, Έφτασε, Εκτόξευσε.*

Τα ρήματα αποτελούν σημαντικές έννοιες, αφού ανήκουν στα λεξικά στοιχεία ενός κειμένου και αποτελούν τους κατεξοχήν φορείς των νοημάτων (Graddol et al., 2001: 43). Παράλληλα, εμπεριέχουν πολιτισμικές συνδηλώσεις και ιδεολογικά νοήματα που μοιράζονται τα μέλη μιας κοινότητας σε συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτισμικά συγκείμενα (Johnson, 2000: 36; Johnson & Young, 2002: 471). Εν προκειμένω, η συχνή χρήση τέτοιων λεξικών στοιχείων και η σύνδεσή τους με δυναμικές/επιθετικές συμπεριφορές διατηρεί την επικρατούσα αντίληψη περί ισχυρού φύλου. Αυτή η αντίληψη ενισχύεται και με τη χρήση άλλων λεξικών στοιχείων (ουσιαστικά, επίθετα, επιρρήματα) με παρόμοιες σημασίες:

π.χ. *γρήγορα, αντίσταση, ενάντια, χτύπημα, αναμέτρηση.*

Συνήθης φαίνεται να είναι και η χρήση δανείων από την αγγλική γλώσσα, χωρίς όμως να οδηγεί σε μίξη κωδίκων, αφού το κοινό στο οποίο απευθύνεται είναι μικρής ηλικίας και κάτι τέτοιο θα δυσκόλευε την κατανόηση (εξαιρέση αποτελεί η φράση «*το πιο trash pack σκουπιδιάρικο*»). Οι αγγλικές λέξεις που καταγράφονται περιγράφουν τα διαφημιζόμενα προϊόντα τα οποία είναι ξένων πολυεθνικών και διατηρούν το αρχικό τους όνομα:

π.χ. *Monsuno combat chaos, Lock, to Demise της Eclipse, Vicegrip, Turbine, X-100, Mysticblad, Boost, Quickforce, trash pack.*

Τέλος, αξιοσημείωτα είναι ορισμένα γλωσσικά περάσματα (crossing) σε ειδικές κοινωνιολέκτους, όπως στην στρατιωτική ορολογία (π.χ. *εξαπέλυσε την καταστροφή* στη διαφήμιση *Monsuno*) και στην αργκό (π.χ. *μάζεψε όλη τη σαβούρα, σκουπιδιάρικο* αντί του απορριμματοφόρου στη διαφήμιση *Trash pack σκουπιδιάρικο*). Λαμβάνοντας υπόψη τη θεωρητική τοποθέτηση του Coupland (2007) για το ύφος, οι ομιλητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να διαχειρίζονται και να αναμειγνύουν στο ύφος τους διαφορετικές ποικιλίες ανάλογα με τις διαφορετικές κοινωνικές ταυτότητες που επιθυμούν να οικοδομήσουν κάθε φορά. Έτσι, όταν πρέπει να οικοδομηθεί η ταυτότητα του ισχυρού πολεμιστή, αντλούν τους υφολογικούς τους πόρους από το αντίστοιχο ειδικό λεξιλόγιο. Παράλληλα, η έρευνα έχει δείξει ότι η πιο «απελευθερωμένη» χρήση της γλώσσας από τα αγόρια/άνδρες με λέξεις από την αργκό δηλώνει την επιθυμία τους για ανεξαρτησία και ταύτιση με τους ομοφύλους τους. Η χρήση μη πρότυπων (vernacular) τύπων στις αγορίστικες διαφημίσεις μπορεί να θεωρηθεί μαρκαρισμένη με βάση το προσδοκώμενο έμφυλο πρότυπο, γιατί -όπως

αναφέρουν και οι Eckert & McConnell-Ginet (2003: 298)- έχει αφανές γόητρο (covert prestige) για τους άνδρες και σχετίζεται με τη σκληρότητα της αρρενωπότητας.

Στον κοινωνιογλωσσολογικό άξονα τα αγόρια των διαφημίσεων που έχουν επιλεγεί είναι είτε προσχολικής ηλικίας (*Τόμας το τρενάκι*) ή σχολικής ηλικίας (περίπου μέχρι 10-11 χρονών). Κρίνοντας από την εμφάνιση και τον χώρο που κινούνται, φαίνεται να ανήκουν στα μεσαία κοινωνικά στρώματα. Όσον αφορά την περίπτωση επικοινωνίας, στις δύο από αυτές εμφανίζονται σε παρέα ομοφύλων να παίζουν ισότιμα, ενώ σε μία φαίνονται μόνο οι διαφημιζόμενες φιγούρες να κινούνται από χέρια που αφήνεται να εννοηθεί ότι ανήκουν σε αγόρι. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε καμία δεν έχουμε ζωντανό διάλογο, ώστε να ακούσουμε την πραγματική φωνή των παιδιών που εμφανίζονται, παρά μόνο την ανδρική φωνή του εκφωνητή, ενθουσιώδη και επιτηδευμένη, ώστε να φαίνεται αγορίστικη. Ωστόσο, στη διαφήμιση που προβάλλονται τερατόμορφοι μαχητές και απευθύνεται σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας η φωνή είναι πιο άγρια και έχουμε τα περισσότερα γλωσσικά περάσματα στο στρατιωτικό λεξιλόγιο και στην αγγλική γλώσσα. Από την εμπειρική παρατήρηση και άλλων διαφημίσεων που απευθύνονται σε αγόρια φαίνεται ότι το συμφραστικό πλαίσιο με το οποίο συνδέεται η χρήση της στρατιωτικής γλώσσας είναι διαφημίσεις παιχνιδιών με υπερφυσικούς ήρωες ή πολεμιστές, ενισχύοντας έτσι το στερεοτυπικό πρότυπο του ατρόμητου και σκληροτράχηλου άνδρα.

Στο σημειωτικό άξονα τα ευρήματα είναι ακόμα πιο ενδιαφέροντα, καθώς φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαφοροποίηση της εικόνας των δύο φύλων. Υπάρχουν αρκετές μελέτες που διερευνούν το ρόλο του χρώματος στο πλαίσιο των έμφυλων στερεοτύπων και ειδικότερα στην έμφυλη κατηγοριοποίηση των παιχνιδιών από τα παιδιά (Cherney & Dempsey, 2010; Hull et al., 2011; Picariello et al.; 1990). Η χρήση ψυχρών και έντονων χρωμάτων στο σκηνικό των υπό εξέταση διαφημίσεων με την παράλληλη κυριαρχία των αποχρώσεων του μπλε συνδέεται με την ανδρική παρουσία. Οι χρωματισμοί αυτοί μαζί με τη χρήση αιχμηρών διακοσμητικών στοιχείων (π.χ. σχήμα φωτιάς, κεραυνού, λάμψης κ.α.) υπονοούν έντονη δράση και δυναμισμό, τα οποία είναι χαρακτηριστικά που αποδίδονται στο ανδρικό φύλο.

Από την άλλη, οι φωνές που συνοδεύουν αυτά τα κείμενα, όπως έχει ήδη ειπωθεί, είναι πάντα ανδρικές. Στην περίπτωση που το κείμενο απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας η φωνή είναι ενθουσιώδης και φιλική, προτρέποντας τα αγόρια να δημιουργήσουν έναν ολόκληρο κόσμο (π.χ. *Τόμας το τρενάκι*). Όταν, όμως, το κοινό είναι μεγαλύτερης ηλικίας, οι φωνές γίνονται πιο δυναμικές, ενίοτε άγριες και υπερβολικές. Αν και το μέγεθος και το σχήμα των φωνητικών χορδών είναι βιολογικά καθορισμένο, το άτομο έχει τη δυνατότητα να προσαρμόσει το ύψος και τον τόνο της φωνής, τον επιτονισμό και τη φωνητική πραγμάτωση των ήχων, προκειμένου να ταιριάζουν στην ταυτότητα που θέλει να προβάλλει. Με άλλα λόγια, η φωνολογία μπορεί εύκολα να θεωρηθεί σημαδεμένη με βάση το προσδοκώμενο έμφυλο πρότυπο.

Ολοκληρώνοντας την ανάλυσή μας, στο ιδεολογικό επίπεδο φαίνεται να επιβεβαιώνεται ότι το παιχνίδι των παιδιών δεν μπορεί να μείνει ανεπηρέαστο και να μην αντλεί τις θεματικές του από τους κυρίαρχους/ηγεμονικούς λόγους για τα φύλα που παρουσιάζονται στη δημόσια σφαίρα της μαζικής κουλτούρας και της πολιτικής (Κογκίδου, 2014a). Οι «αγορίστικες» διαφημίσεις προβάλλουν τον

ηγεμονικό ανδρισμό (δηλ. την εξουσία, τη δύναμη, τη βία, την επιθετικότητα, τη μη έκφραση συναισθημάτων, την ανεξαρτησία κ.α.) με όλα τα σημειωτικά μέσα. Αντλώντας τους υφολογικούς πόρους από τον «αρσενικό τρόπο ομιλίας» με ένα λόγο δύναμης και λεξικά στοιχεία που προβάλλουν δράση, δημιουργία, ανταγωνισμό και κυριαρχία, τα υπό εξέταση κείμενα φυσικοποιούν μια συγκεκριμένη εκδοχή του ανδρισμού και αποκρύπτουν άλλες εκδοχές της (π.χ. το συναίσθημα, την παροχή φροντίδας, την πατρότητα κ.α.).

Η κειμενική ανάλυση των διαφημίσεων για κορίτσια

Στη συνέχεια αναλύθηκαν οι τρεις διαφημίσεις παιχνιδιών που απευθύνονται στα κορίτσια και θεωρούνται ιδιαίτερα προσφιλή σε αυτά (*Plexi Flexi*, *Nenuco νάνι νάνι*, *Barbie Σπίτι και Έπιπλα*).

Στον γλωσσολογικό άξονα διαπιστώνεται η χρήση των κατευθυντικών πράξεων και της προστακτικής σε β' ενικό πρόσωπο σε μικρότερο βαθμό από τις αγορίστικες (π.χ. *πλέξε, φόρεσε, ξεχώρισε, πέρασέ τα, στόλισέ τα*, στη διαφήμιση *Plexi Flexi*). Αν και οι διαφημίσεις ταυτίζονται συχνά με τον κατευθυντικό λόγο, στις συγκεκριμένες βρέθηκε να κυριαρχούν οι αποφαντικές πράξεις με τις οποίες δίνονται πληροφορίες στο κοινό που παρακολουθεί. Διαφοροποιημένη εμφανίστηκε και η χρήση της δείξης προσώπου. Στις δύο διαφημίσεις που επιτελούνται αποφαντικές πράξεις λόγου η πληροφορία δίνεται κυρίως σε γ' ενικό πρόσωπο:

π.χ. «...η *Barbie* κάνει πάρτι στο σπίτι της... μαγειρεύει στην κουζίνα ... διασκεδάζει με τις φίλες της στην αυλή... Το σπίτι της γίνεται και δώροφο...» (*Barbie* σπίτι και έπιπλα)

«...η *Nenuco* θέλει να κοιμηθεί μαζί μου... Με κούνια που μπαίνει στο κρεβάτι μου» (*Nenuco* νάνι νάνι)

Η χρήση του γ' προσώπου δίνει έμφαση στο προϊόν που διαφημίζεται, το οποίο γίνεται το επίκεντρο της προσοχής. Στη διαφήμιση που απευθύνεται σε μικρά κορίτσια αξιοσημείωτη είναι και η χρήση του α' προσώπου. Προηγείται η ανακοίνωση της ανάγκης της κούκλας μωρού και ακολουθεί η ικανοποίηση αυτής της ανάγκης από το κορίτσι που πρωταγωνιστεί στη διαφήμιση σε α' πρόσωπο: π.χ.

- *Μαμά, η Nenuco θέλει να κοιμηθεί μαζί μου!*
- *Με το μπιμπερό σε τσίζω και με την πιπίλα σε κοιμίζω.*
- *Σου ανάβω το φωτάκι στο δικό σου κρεβατάκι!*

Φαίνεται ότι εδώ δεν υπάρχει στον ίδιο βαθμό η παρακίνηση σε δράση. Ακόμα και τα ρήματα που χρησιμοποιούνται ανήκουν στις κατηγορίες της περιορισμένης δράσης (π.χ. *πλέξε, στόλισε, ξεχώρισε*) και της φροντίδας (π.χ. *σε τσίζω, σε κοιμίζω, μαγειρεύει*), σύμφωνα πάντα με την τυπολογία των Johnson & Young (2002: 472). Τα κορίτσια, λοιπόν, παρουσιάζονται είτε να ακούν παθητικά τις πληροφορίες που αφορούν την αγαπημένη τους κούκλα είτε η δράση τους να είναι δευτερογενής και επιβεβλημένη από κάποια ανάγκη, καλλιεργώντας έτσι την αίσθηση του καθήκοντος.

Από την άλλη, αρκετά είναι τα κειμενικά εναύσματα που αναπαριστούν στοιχεία της λεγόμενης «γυναικείας γλώσσας» (Lakoff, 1975). Στο προηγούμενο παράδειγμα τα υπογραμμισμένα υποκοριστικά επιθήματα (σε -ακι) συνδέονται άμεσα με το γυναικείο φύλο και υποθάλλουν το παραδοσιακό πρότυπο της χαριτωμένης και ναζιάρας γυναίκας. Παράλληλα, χαρακτηριστική είναι και η χρήση επιτατικών που κάνει τα κορίτσια των διαφημίσεων να μιλούν με μόνιμη έμφαση (π.χ. Το σπίτι της γίνεται και

διώ:ροφο! WOW!, Νέ:α (.) Plexi flexi:.) , η χρήση ανούσιων/κενών επιθέτων για την έκφραση θαυμασμού (π.χ. *απίθανα*) και χρωματικών διαβαθμίσεων (π.χ. *δίχρωμα, φωσφορούχα, glitter*, στη διαφήμιση *Plexi Flexi*) και τέλος η έλλειψη μη πρότυπων τύπων. Στη βιβλιογραφία αποδίδεται στις γυναίκες η προτίμηση των πρότυπων τύπων που σχετίζονται με το έκδηλο γόητρο (over prestige) σε αντίθεση με τους άντρες που η χρήση μη πρότυπων τύπων έχει αφανές γόητρο (covert prestige).

Ένα τελευταίο ενδιαφέρον στοιχείο της γλωσσολογικής ανάλυσης είναι ο χρόνος ομιλίας που αφιερώνεται σε κάθε φύλο. Μολονότι δεν υπάρχει διεπίδραση και συνομιλία ανάμεσα στα πρόσωπα των διαφημίσεων, ώστε να αναδειχθούν οι επικοινωνιακές στρατηγικές τους, καταγράφηκε ότι ο χρόνος ομιλίας των κοριτσιών ήταν σημαντικά μικρότερος από τον αντίστοιχο των αγοριών. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι η διάρκεια ομιλίας των κοριτσιών σε κάθε διαφήμιση ήταν περίπου 12-15 δευτερόλεπτα, ενώ των αγοριών 19-23 δευτερόλεπτα. Έτσι, φαίνεται να ενισχύεται το ερμηνευτικό πρότυπο της ανδρικής κυριαρχίας στην επικοινωνία και κατ' επέκταση στην κοινωνία (Παυλίδου, 2006: 25).

Στον κοινωνιογλωσσολογικό άξονα, τα κορίτσια που εμφανίζονται στις διαφημίσεις είναι σχολικής ηλικίας (6-14 χρονών περίπου) από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα. Ανάλογα με την ηλικία του αγοραστικού κοινού τους υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση στην ηλικία και στην εμφάνιση. Στη διαφήμιση που απευθύνεται σε μικρά κορίτσια (*Nenuco νάνι νάνι*) πρωταγωνιστεί ένα μικρό κορίτσι, καλοχτενισμένο, να φορά τις πιτζάμες του και να μιλά με τη μητέρα του, που βρίσκεται διακριτικά δίπλα του. Ο διάλογος δεν είναι ζωντανός, αφού μια κορισίστικη φωνή ακούγεται να εκφωνεί τα λόγια του σεναρίου και το μικρό κορίτσι να εκτελεί όσα περιγράφονται. Η φροντίδα της κούκλας-μωρού αποτελεί το συμφραστικό πλαίσιο πολλών υποκοριστικών που τονίζουν την αγάπη και τη φροντίδα με την οποία επιδίδεται στα καθήκοντα της μητρότητας, έστω και μιμητικά, η μικρή πρωταγωνίστρια. Όταν, όμως, το προϊόν έχει ως στόχο μεγαλύτερες ηλικίες, οι πρωταγωνίστριες είναι έφηβες με προσεγγιμένη και μοντέρνα εμφάνιση (*Plexi Flexi*). Εμφανίζονται να ασχολούνται με δημιουργικές, αλλά συνάμα στερεοτυπικές, δραστηριότητες, όπως το πλέξιμο κοσμημάτων, προβάλλοντας το παραδοσιακό πρότυπο της γυναίκας που επιζητά το θαυμασμό των άλλων για την εξωτερική της εμφάνιση. Για το σκοπό αυτό αντλούν τους υφολογικά στοιχεία από τη γλώσσα της μόδας: *αξεσουάρ, glitter, φωσφορούχα*.

Η σημειωτική ανάλυση επιβεβαιώνει τα παραπάνω και διαφωτίζει το ρόλο των υπόλοιπων σημειωτικών μέσων στην έμφυλη διχοτόμηση των παιχνιδιών. Τα κυρίαρχα χρώματα του σκηνικού που λαμβάνει χώρα η δράση των κοριτσιών είναι το ροζ, το μοβ και οι αποχρώσεις τους με παράλληλη χρήση διακοσμητικών μοτίβων με τη μορφή κλειστής/ανοικτής καμπύλης. Ο χώρος δράσης του γυναικείου φύλου και στις τρεις διαφημίσεις είναι κλειστός, ελεγχόμενος και ήσυχος. Αναπαριστώνται είτε ως ήσυχα και υπάκουα παιδιά με καλοχτενισμένα μαλλιά, πιτζάμες μέσα σε ένα απόλυτα τακτοποιημένο υπνοδωμάτιο είτε ως έφηβες-γυναίκες με τονισμένη σεξουαλικότητα να επιδεικνύουν έναν υπερβάλλοντα ναρκισσισμό. Δοκιμάζουν σαν μοντέλα τις δημιουργίες για τον καλλωπισμό, φορούν μακιγιάζ και κλείνουν πονηρά το μάτι στο θεατή. Ταυτόχρονα, οι φωνές που ακούγονται είναι πάντα κορισίστικες, λεπτές, γλυκές και χαριτωμένες σε τόνο χαρούμενο και ενθουσιώδη και ενισχύουν τη στερεοτυπική εικόνα της γλυκιάς και χαριτωμένης κοπέλας. Εξάλλου, όπως προκύπτει και από τη βιβλιογραφία, η τυπική γυναικεία φωνή είναι απαλή, εκφωνείται γενικά σε υψηλότερο τόνο κατά μία οκτάβα από την ανδρική, και μολονότι συχνά εμφανίζει διακυμάνσεις σε συχνότητα, συνειρμικά ανακαλεί τη

σύνδεση ανάμεσα στο γυναικείο φύλο και το λεπτεπίλεπτο και εύθραυστο (Eckert & McConnell-Ginet, 2003: 60-61).

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση των «κοριτσίστικων» διαφημίσεων, σε επίπεδο ιδεολογίας αναπαράγονται δύο παραδοσιακά πρότυπα της γυναίκας. Το πρώτο αφορά στη γυναίκα μητέρα-νοικοκυρά, που κινείται μέσα στον οικιακό χώρο και ασχολείται με τις καθημερινές δραστηριότητες της ανατροφής και της οικιακής φροντίδας (μαγείρεμα, πλύσιμο κ.α.). Η παράλληλη παρουσία της ενήλικης γυναίκας (*Nenuco* νάνι νάνι) δίνει την εντύπωση ότι αυτές οι δεξιότητες διδάσκονται και περνάνε από την μητέρα στην κόρη, ενώ το μικρό κορίτσι προβάλλεται ως προέκταση και συνέχεια της μητέρας του. Το δεύτερο πρότυπο αφορά τη φιλάρεσκη γυναίκα, που ασχολείται με θέματα μόδας και ενδιαφέρεται για την εξωτερική της εμφάνιση, με στόχο να είναι αρεστή στους άλλους και κυρίως στους άνδρες. Πολλές διαφημίσεις παιχνιδιών προωθούν μια αντικειμενικοποιημένη σεξουαλικότητα, ασύμβατη με την ηλικία των κοριτσιών, και τα θέτουν σε ένα πρόωρο σεξουαλικό ρόλο (Κογκίδου, 2014β: 8). Και στις δύο περιπτώσεις, ωστόσο, στα διαφημιστικά κείμενα οι γυναικείες ταυτότητες οικοδομούνται σε αντιδιαστολή με τις ανδρικές και με τρόπο κανονιστικό.

Η κειμενική ανάλυση των ουδέτερων διαφημίσεων

Στο σημείο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της τρίτης κατηγορίας τηλεοπτικών διαφημίσεων που αναλύθηκαν και είναι ουδέτερες ως το φύλο. Στον γλωσσολογικό άξονα υπάρχει μια μεγαλύτερη ποικιλία γλωσσικών πράξεων. Αναλυτικότερα, στην πρώτη διαφήμιση *Ποντικοπαγίδα* συνδυάζεται ο αποφαντικός λόγος του τραγουδιού με το οποίο πληροφορούνται οι θεατές το σκοπό του παιχνιδιού με τον κατευθυντικό λόγο του σλόγκαν που παρακινεί το κοινό να δράσει με υποδείξεις σε προστακτική έγκλιση (π.χ. *Παγίδεψε πρώτος ένα ποντικάκι και βγες νικητής*). Οι αποφαντικές πράξεις λόγου κυριαρχούν και στη διαφήμιση *Στρουμφο-μανιταρόσπιτα*, με τις οποίες δίνονται πληροφορίες για το προϊόν. Καθώς, όμως στην τελευταία υπάρχει παρουσία παιδιών που παρουσιάζουν τις φιγούρες και τις ασχολίες, τούς αφιερώνεται περισσότερος λόγος. Από την άλλη στη διαφήμιση του επιτραπέζιου *Στο κεφάλι το 'χω* παρουσιάζεται για πρώτη φορά στο υπό εξέταση υλικό διάλογος ανάμεσα στα εμφανιζόμενα πρόσωπα. Έτσι, βλέπουμε τους/τις ήρωες/ίδες να προσπαθούν να μαντέψουν την ταυτότητά τους κάνοντας ερωτήσεις στους/στις συμπαίκτες/τριες, που θεωρούνται κατευθυντικές πράξεις μεν, αλλά με μέτριο βαθμό ελέγχου. Η χρήση τέτοιων ερωτηματικών τύπων δεν θεωρείται μαρκαρισμένη ως προς την αναπαράσταση του ομιλιακού ύφους, διότι χρησιμοποιείται από όλα τα εμφανιζόμενα πρόσωπα και ταιριάζει στην επικοινωνιακή περίσταση ενός παιχνιδιού-μαντέματος.

Όσον αφορά στη δείξη προσώπου, βρέθηκε ότι οι αποφαντικές πράξεις λόγου επιτελούνται σε γ' ενικό και πληθυντικό πρόσωπο δίνοντας έμφαση στο διαφημιζόμενο προϊόν και στα χαρακτηριστικά του. Ταυτόχρονα, απουσιάζουν δείκτες επιστημικής τροπικότητας (π.χ. μπορεί, ίσως, μάλλον, είναι πιθανό). Με αυτές τις ισχυρές αποφάνσεις, η πληροφορία παρουσιάζεται ως δεδομένη και αδιαπραγμάτευτη και οδηγούν σε αυτό που ο Fairclough (1989: 91-92) αποκαλεί *φυσικοποίηση*, π.χ.

- *Η Στρουμφίτα!*

Στο απίθανο μανιταρόσπιτό της ψήνει λαχταριστά κεκάκια για όλα τα Στρουμφάκια!

- *Να και ο Μπαρμπαστρούμφ!*

- *Παρατηρεί τα άστρα και κάνει τα στρουμφοπειράματά του.*

Στο παραπάνω παράδειγμα φυσικοποιούνται ρόλοι που καλούνται να παίξουν τα παιδιά και εν τέλει ενδυναμώνουν συγκεκριμένες αναπαραστάσεις και σχέσεις εξουσίας (π.χ. η γυναίκα-νοικοκυρά είναι υπεύθυνη για το μαγείρεμα, ενώ ο άνδρας επιστήμονας ασχολείται με την εξερεύνηση και την επιστήμη).

Ένα επιπλέον ενδιαφέρον στοιχείο της γλωσσολογικής ανάλυσης ήταν η γενικευτική χρήση του αρσενικού γένους προκειμένου να γίνει αναφορά και στα δύο φύλα.

π.χ. *Παγίδεψε πρώτος ένα ποντικάκι και βγες νικητής στη ΝΕΑ ΠΟΝΤΙΚΟΠΑΓΙΔΑ!*

Σχεδόν σε όλα τα επιτραπέζια παιχνίδια κάθε παίκτης/τρια καλείται να βγει «νικητής» και όχι «νικήτρια». Έτσι, το αρσενικό γένος θεωρείται ότι εκπροσωπεί το ανθρώπινο γένος, ως μία έκφανση της αρχής της οικονομίας στη γλώσσα. Με αυτόν τον τρόπο, όμως, ο γλωσσικός εξοβελισμός των γυναικών οδηγεί στο συμβολικό αποκλεισμό τους από πεδία και δραστηριότητες της κοινωνίας που χαίρουν κάποιας αναγνώρισης και αξίας (Παυλίδου, 2006: 44).

Στον κοινωνιογλωσσολογικό άξονα οι διαφημίσεις που απευθύνονται και στα δύο φύλα είτε χρησιμοποιούν κινούμενα σχέδια χωρίς κάποιο έμφυλο περιεχόμενο είτε παρουσιάζουν παιδιά και των δύο φύλων. Κρίνοντας από την εμφάνιση και τον χώρο που κινούνται, φαίνεται να ανήκουν στα μεσαία κοινωνικά στρώματα. Εμφανίζονται σε μεικτές παρέες να παίζουν και να διασκεδάζουν με τα διαφημιζόμενα παιχνίδια. Είναι ενδιαφέρον ότι στις περιπτώσεις που έχουμε κοινή εμφάνιση των δύο φύλων δεν καταγράφονται γλωσσικά περάσματα σε άλλες ποικιλίες, ενώ ο λόγος παρουσιάζεται απλός και κατανοητός χωρίς διαφοροποίηση στο ομιλιακό τους ύφος.

Από τη σκοπιά της σημειωτικής ενισχύεται η ουδέτερη αναπαράσταση των δύο φύλων με τη χρήση ουδέτερων χρωμάτων στο φόντο, τόσο στις περιπτώσεις μεικτής παρουσίασης των φύλων όσο και στις περιπτώσεις που απουσιάζει η φυσική παρουσία παιδιών. Όταν το κοινό των διαφημίσεων είναι μικρής ηλικίας, τότε παρατηρείται η χρήση κινουμένων σχεδίων με ζωηρά χρώματα και χαρούμενη μουσική, ώστε να τραβήξουν την προσοχή τους και να απομνημονεύσουν πιο εύκολα το παιχνίδι. Παρά την ουδετερότητα των παραπάνω επιλογών, δεν εξασφαλίζεται απόλυτα και η ισότιμη ή η απαλλαγμένη από στερεότυπα απεικόνιση των φύλων. Χαρακτηριστική είναι η χρήση της ανδρικής φωνής και στις τρεις διαφημίσεις που αναλύθηκαν. Φαίνεται ότι στις διαφημίσεις που υπάρχει αγόρι, πρέπει οπωσδήποτε η φωνή να είναι ανδρική για να υπάρξει η επιθυμητή ταύτιση με το κοινό των αγοριών, ενώ κάτι τέτοιο δεν είναι απαραίτητο για τα κορίτσια. Επιπλέον, όσον αφορά την κατανομή αγορίστικων και κοριτσίστικων ρόλων βρέθηκε στη διαφήμιση του επιτραπέζιου *Στο κεφάλι το 'χω* να εμφανίζονται δύο αγόρια και ένα κορίτσι. Η αριθμητική υπεροχή των αγοριών σε συνδυασμό με τον έλεγχο της διεπίδρασης που κατείχε το ένα από αυτά, δημιουργούσε μια εικόνα κυριαρχίας στο παιχνίδι σε βάρος του κοριτσιού. Επιπρόσθετα, στη διαφήμιση με τα *Στρουμφο-μανιταρόσπιτα* εμφανίζονται ένα αγόρι και ένα κορίτσι, μα οι κινήσεις και οι χειρονομίες υπονομεύουν αυτή την κατ' επίφαση ισότητα. Το αγόρι είναι αυτό που κινείται πρώτο και δείχνει την κατεύθυνση που θα κινηθούν για να βρουν το Στρουμφοχωριό.

Τέλος, σε επίπεδο ιδεολογίας προκύπτει ότι στις μεικτές διαφημίσεις, αν και επιχειρείται μια αναπαράσταση των φύλων χωρίς τη χρήση μαρκαρισμένων

γλωσσικών τύπων, εν τέλει η διαφοροποίηση των ρόλων που προτείνονται και η κυριαρχία του αρσενικού φύλου στο συμβολικό επίπεδο (ανδρική φωνή, αριθμητική υπεροχή των αγοριών, έλεγχος της διεπίδρασης) αναπαράγει ηγεμονικούς λόγους και στερεοτυπικές έμφυλες ταυτότητες.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία, λαμβάνοντας υπόψη τον κοινωνικοποιητικό ρόλο της μαζικής κουλτούρας, και δη της τηλεόρασης, καταβλήθηκε προσπάθεια να διερευνηθεί ο τρόπος δόμησης της ταυτότητας του φύλου σε τηλεοπτικές διαφημίσεις παιχνιδιών. Αντλώντας τα εργαλεία μας από την κριτική ανάλυση λόγου επιχειρήθηκε να συνδεθεί το μικρο-επίπεδο (γλωσσικά στοιχεία κειμένων) με το μακρο-επίπεδο (ευρύτερο κοινωνιοπολιτισμικό πλαίσιο).

Από την ποιοτική ανάλυση εννιά τηλεοπτικών διαφημίσεων διαπιστώνεται η κυριαρχία του λόγου της διαφοράς με τα φύλα να παρουσιάζονται να αναπαράγουν το θηλυκό και τον αρσενικό τρόπο ομιλίας (Maltz &orker, 1982; Tannen, 1990) και να έχουν διαφορετικές ασχολίες. Ειδικότερα, τα αγόρια των διαφημίσεων εμφανίζονται να αντλούν τους υφολογικούς τους πόρους από τον αρσενικό τρόπο ομιλίας με ένα λόγο δύναμης και λεξικά στοιχεία που προβάλλουν δράση, δημιουργία, ανταγωνισμό και κυριαρχία, ενισχύοντας έτσι το στερεότυπο της σκληρής αρρενωπότητας. Από την άλλη, τα κορίτσια των διαφημίσεων παρουσιάζονται να χρησιμοποιούν γλωσσικούς τύπους και επικοινωνιακές πρακτικές που σύμφωνα με την επικρατούσα αντίληψη αντιστοιχούν στον θηλυκό τρόπο ομιλίας (χρήση υποκοριστικών, επιτατικών, κενών επιθέτων, πρότυπων τύπων κ.α.). Αναπαριστώνται να ασχολούνται είτε με την εξωτερική τους εμφάνιση είτε με τη φροντίδα του μωρού και του σπιτιού. Το κυρίαρχο πρότυπο της γλυκιάς και ναζιάρας γυναίκας, που επιθυμεί να γίνει αρεστή και αποδεκτή από τους γύρω της, αναπαράγει τις στερεοτυπικές αντιλήψεις κυριαρχίας των ανδρών και υποτέλειας των γυναικών.

Σε αντίθεση με σχετικές κοινωνιογλωσσολογικές έρευνες (Chan, 2008; Behm, 2009; Stamou et al., 2012; Maroniti, Stamou, Dinas & Griva, 2013; Μαρωνίτη & Στάμου, 2014) στις οποίες τα όρια ανάμεσα στα φύλα ήταν ρευστά και καταγράφονταν εναλλαγές αυτών των κοινωνιογλωσσικών στιλ ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας και το πλαίσιο της διεπίδρασης, στην παρούσα εργασία η αντιστοίχιση αυτών των αναπαραστάσεων γινόταν με τρόπο στατικό και αποκλειστικό, εξυπηρετώντας τις ανάγκες του έμφυλου marketing για σαφή κατάτμηση του αγοραστικού κοινού με βάση το φύλο. Αυτός ο μονοδιάστατος τρόπος απεικόνισης των φύλων εξηγείται εν μέρει και από το συγκεκριμένο κειμενικό είδος, καθώς στις διαφημίσεις ο διατιθέμενος χρόνος είναι αρκετά περιορισμένος και ουσιαστικά δεν επιτρέπει τη διεπίδραση και τη συνομιλία ανάμεσα στους ήρωες. Οι διαφημιστές πρέπει σε λίγα δευτερόλεπτα να φτιάξουν μια συγκεκριμένη εικόνα του παιδιού-καταναλωτή του προϊόντος με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

Εν κατακλείδι, τα παραπάνω ευρήματα μπορούν να αποτελέσουν το εφαλτήριο για την εκπαιδευτική εφαρμογή της κριτικής ανάλυσης λόγου σε κείμενα μαζικής κουλτούρας, προκειμένου να καλλιεργηθεί η κριτική γλωσσική επίγνωση των μαθητών/τριών μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες διδακτικές δραστηριότητες. Τα κείμενα μαζικής κουλτούρας προσφέρονται για να μελετηθούν κριτικά στο σχολείο φαινόμενα γλωσσικής ποικιλότητας, ταυτοτήτων

και ιδεολογίας, ώστε οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν την ιδεολογική κατασκευή της πραγματικότητας μέσω του λόγου και, ως εκ τούτου, να μπορούν να διακρίνουν τις υπόρρητες κοινωνικές ανισότητες και διακρίσεις που συχνά αναπαράγονται.

Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Cherney, I. & Dempsey, J. (2010). Young Children's Classification, Stereotyping and Play Behaviour for Gender Neutral and Ambiguous Toys. *Educational Psychology*, 30(6), 651-669.

Coupland, N. (2007). *Style: Language Variation and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eckert, P., & McConnell-Ginet, S. (2003). *Language and gender*. New York: Cambridge University Press.

Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London/ New York: Longman.

Fairclough, N. (1992). *Critical language awareness*. London: Longman.

Fairclough, N. (2007). *Language and globalization*. New York: Routledge.

Fairclough, N. (2012). Critical discourse analysis. *International Advances in Engineering and Technology (IAET)* 7, 452-487.

Hull, J., Hull, D. & Knopp, C. (2011). The impact of color on rating of “girl” and “boys” toys. *North American Journal of Psychology*, 11(3), 549-562.

Johnson, F. & Young, K. (2002). Gendered voices in children’s television advertising. *Critical Studies in Media Communication* 19(4), 461-480.

Johnson, F. L. (2000). *Speaking culturally: Language diversity in the United States*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Lakoff, R. (1973). Language and woman’s place. *Language in Society*, 2, 45-79.

Leeper, C., Breed, L. Hoffman, L. & Perlman, C.A. (2002). Variations in the Gender-Stereotyped Content of Children’s Television Cartoons Across Genres. *Journal of Applied Social Psychology*, 32, 1653-1662.

Malz, D. & Borker, R. (1982). A Cultural Approach to Male/Female Miscommunication. Στο John Gumperz (ed.), *Language and Social Identity* (pp. 195- 216). Cambridge: Cambridge University Press.

Maroniti, K., Stamou, A., Dinas, K. & Griva, E. (2013). The sociolinguistic style of cartoons: the case of the TV movie Merry Madagascar. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, (1)2, 25-33.

Ochs, E. (1992). Indexing gender. In A. Duranti & C. Goodwin (eds). *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon* (pp. 355-358). Cambridge: Cambridge University Press

Picariello, M., Greenberg, D., & Pillemer, D. (1990). Children's sex-related stereotyping of colors. *Child Development*, 61(5), 1453-1460.

Stamou, A. (2011). Speech style and the construction of social division: Evidence from Greek television. *Language & Communication* 31(4), 329-344.

Stamou, A., Maroniti, K., & Dinas, K. (2012). Representing 'Traditional' and 'Progressive' Women in Greek Television: The Role of 'Feminine'/ 'Masculine' Speech Styles in the Mediation of Gender Identity Construction. *Women's Studies International Forum* 35(1), 38-52.

Sweet, E. (2012). Gender-Based Toy Marketing Returns. *N.Y. Times*. Διαθέσιμο: http://www.nytimes.com/2012/12/23/opinion/sunday/gender-based-toy-marketing-returns.html?_r=1&, προσπελάστηκε στις 25/08/2019).

Tannen, D. (1990). *You just don't understand me: Women and men in conversation*. New York: William Morrow.

Van Dijk, T. A. (1993). Principles of Critical Discourse Analysis. *Discourse and Society*, 4, 249-283.

Welch, R. L., Huston-Stein, A., Wright, J. C., & Plehal, R. (1979). Subtle sex-role cues in children's commercials. *Journal of Communication*, 29, 202-209.

Ελληνόγλωσσες

Graddol, D., Maybin, J. & Stierer, B. (2001). *Γλωσσική Ανάπτυξη-Εγχειρίδιο Μελέτης* (μτφ. Ξ. Σκαρτσή). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κογκίδου, Δ. (2014a). Θα αγοράσετε κούκλα στο αγοράκι σας;. *Alter Thess*. (Διαθέσιμο: <http://auth.gr/news/press/17772>, προσπελάστηκε στις 13/09/2019).

Κογκίδου, Δ. (2014b). «Κοριτσίστικα/ Αγορίστিকা» ή «Ουδέτερα ως προς το φύλο» παιχνίδια;. Συνέδριο: «Αναστοχασμοί για την παιδική ηλικία», ΤΕΠΑΕ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ. ΑΠΘ, 31/10-1/11/2014, Θεσσαλονίκη. (Διαθέσιμο: <http://auth.gr/news/press/17772>, προσπελάστηκε στις 13/9/2019)

Μαρωνίτη, Κ. & Στάμου, Α. (2014). Κοινωνιογλωσσολογικές αναπαραστάσεις του φύλου σε κείμενα μαζικής κουλτούρας για παιδιά: Η περίπτωση των κινουμένων σχεδίων. Στο G. Kotzoglou, K. Nikolou, E. Karatzola, K. Frantzi, I Galantomos, M. Georgalidou, V. Kourti-Kazoulis, Ch. Papadopoulou, E. Vlachou (eds). *Selected Papers of the 11th International Conference of Greek Linguistics* (pp. 1029-1039). Rhodes: University of the Aegean.

Παυλίδου, Θ.-Σ. (2006). Γλώσσα-Γένος-Φύλο. Στο Θ.-Σ. Παυλίδου (επιμ.), *Γλώσσα-Γένος-Φύλο* (2η έκδοση, σσ. 15-64). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Στάμου, Α. (2012). Αναπαραστάσεις της κοινωνιογλωσσολογικής πραγματικότητας στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: Αναλυτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης. *Γλωσσολογία*, 20, 19-38.

Παράρτημα

Τα σύμβολα απομαγνητοφώνησης

Το σύστημα απομαγνητοφώνησης που χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα στηρίζεται στο σύστημα απομαγνητοφώνησης των Ochs, Shegloff & Thompson (1996). Η ακολουθία ‘xxx’ χρησιμοποιείται ως μεταβλητή για να δηλώσει απόσπασμα λόγου.

(.)	Παύση.
<u>xxx</u>	Έμφαση. Η υπογράμμιση λέξης ή συλλαβής δείχνει ότι αυτό το τμήμα του εκφωνήματος εκφέρεται με έμφαση.
XXX	Ιδιαίτερη έμφαση. Η κεφαλαιογράμμη γραφή δείχνει ότι αυτό το τμήμα του εκφωνήματος εκφέρεται με ιδιαίτερη έμφαση, που οφείλεται συνήθως στην αύξηση της έντασης της φωνής.
xxx:	Η άνω και κάτω τελεία δείχνει ότι το φωνήεν που προηγείται προφέρεται ως μακρό. Αν είναι ιδιαίτερα μακρό χρησιμοποιείται και δεύτερο ζεύγος άνω κάτω τελείας.

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ, ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΦΑΝΤΑΣΙΑ ΚΑΙ ΥΠΕΡΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Μαρίλη Δουζίνα

Α΄ Αρσάκειο Γυμνάσιο Ψυχικού

marilidouzinis@yahoo.gr

Λένα Γαλιάνδρα

Α΄ Αρσάκειο Γυμνάσιο Ψυχικού

lena.galiandra@yahoo.gr

Περίληψη

Σε Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής, οι συμμετέχοντες μαθητές (Β΄ Γυμνασίου) δημιούργησαν ιστορίες επιστημονικής φαντασίας με θεματικό άξονα την επίδραση της τεχνολογίας στο μέλλον της ανθρωπότητας. Οι ιστορίες αυτές οργανώθηκαν σε ψηφιακό περιβάλλον στο πρότυπο της υπερλογοτεχνίας (hyper-literature): οι ιστορίες εκτυλίσσονται μέσω υπερσυνδέσμων, που επιτρέπουν στον αναγνώστη να διαμορφώσει τις δικές του αναγνωστικές διαδρομές. Στην ψηφιακή μορφή των μαθητικών ιστοριών επιστημονικής φαντασίας ο γραπτός λόγος συνυπάρχει με ηχητικά αποσπάσματα, εικόνες, ζωγραφιές και βίντεο, διαμορφώνοντας ένα ψηφιακό πολυτροπικό κειμενικό περιβάλλον. Οι στόχοι της δραστηριότητας αυτής ήταν πολλαπλοί: οι μαθητές να αποτυπώσουν λογοτεχνικά τις ανησυχίες τους για το τεχνολογικό μέλλον της ανθρωπότητας, να εκφραστούν δημιουργικά και να εξωτερικεύσουν προβληματισμούς που σχετίζονται με την εφηβική τους ταυτότητα (φιλία, σχέσεις κ.ά.), να εξοικειωθούν με τις συμβάσεις του είδους της επιστημονικής φαντασίας, να συνεργαστούν καθώς και να αξιοποιήσουν δημιουργικά την τεχνολογία δημιουργώντας ιστορίες σε μορφή υπερκειμένου και λειτουργώντας ως κριτικοί δημιουργοί και αναγνώστες του.

Λέξεις-κλειδιά: Δημιουργική Γραφή, Επιστημονική φαντασία, Υπερλογοτεχνία

Abstract

In a Creative Writing Workshop, five (5) students of 8th grade (2nd class of the Greek junior high-school) created science fiction stories about the future technology effect on humanity on a hyper-literature environment: their stories unfold through hyperlinks, who give the reader the power to create his own reading paths. The students' stories were digitalized; the written text was combined with images, drawings, sounds (their voices recorded), music and videos in a multimodal textual environment. Through this project, the students had the opportunity to express their worries or fears about the future effect of technology on our lives, to externalize their thoughts and reflections about matters that have to do with being an adolescent (friendship, love, loyalty, family etc.), to familiarize with the science fiction genre conventions, to cooperate and to use technology in a

creative way in order to create their stories, functioning at the same time as creative writers and creative readers.

Keywords: Creative Writing, Science fiction, Hyperliterature

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο πλαίσιο Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής σε ιδιωτικό σχολείο της Αθήνας (Α΄ Αρσάκειο Γυμνάσιο Ψυχικού) συναποφασίστηκε από την καθηγήτρια-εμπυχώτρια του Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής και τους πέντε συμμετέχοντες μαθητές να δημιουργήσουν ιστορίες με θέμα τη σχέση του σύγχρονου και του μελλοντικού ανθρώπου με την ψηφιακή τεχνολογία και να τις οργανώσουν σε ψηφιακό περιβάλλον στο πρότυπο της υπερλογοτεχνίας (hyperliterature) (Νικολαΐδου & Γιακουμάτου, 2001: 281): να διαμορφώσουν δηλαδή ιστορίες που εκτυλίσσονται μέσω υπερσυνδέσμων και που επιτρέπουν στον αναγνώστη να διαμορφώσει τις δικές του αναγνωστικές διαδρομές.

Στόχος της δραστηριότητας αυτής ήταν η ανάπτυξη πολλαπλών γραμματισμών και συγκεκριμένα του λογοτεχνικού, κριτικού, δημιουργικού, οπτικοακουστικού και ψηφιακού γραμματισμού των μαθητών. Ως προς τον δημιουργικό γραμματισμό, επιδιώχθηκε να καλλιεργηθεί η δημιουργική μεταγνώση των μαθητών (creative metacognition, CMC) (Kaufman & Beghetto, 2013; Beghetto & Kaufman, 2014), η γνώση δηλαδή του πότε, του πού και του γιατί είναι κατάλληλο να εκδηλωθεί η δημιουργικότητα καθώς και η γνώση δημιουργικών στρατηγικών (Kaufman & Beghetto, 2013; Beghetto & Kaufman, 2014): ως προς τον λογοτεχνικό γραμματισμό, στόχος ήταν να καλλιεργηθεί η ικανότητα χρήσης της γλώσσας και των κωδίκων για τη δημιουργία περίπλοκων συναισθημάτων στον αποδέκτη/στους αποδέκτες, η ικανότητα της σκέψης με μη γραμμικούς, μη ιεραρχημένους τρόπους, η ικανότητα κατασκευής ιστοριών, διαχείρισης ή αποσταθεροποίησης νοημάτων και παραγωγής νέων νοημάτων και η προχωρημένη λογοτεχνική γνώση (Healey, 2009: 29): ως προς τον κριτικό γραμματισμό, επιδιώχθηκε να αναρωτηθούν οι μαθητές για τον σκοπό των κειμένων τους, για τον πιθανό δέκτη και για την πιθανή πρόσληψή τους αλλά και για τους διαφορετικούς τρόπους αναπαράστασής τους (Bayhnam, 2002): ως προς τον οπτικοακουστικό γραμματισμό (visual literacy) (Kress & van Leeuwen, 2001; Kress, 2004) σκοπός ήταν να ενισχυθεί η ικανότητα όχι μόνο ανάγνωσης, ερμηνείας και κατανάλωσης (χρήσης) οπτικών μορφών που αφορούν στην οπτική επικοινωνία, αλλά και κριτικής αποτίμησης και δημιουργίας οπτικών εννοιών και παραγωγής οπτικών μηνυμάτων (Kress & Van Leeuwen, 2001: 15-16), η διαμόρφωση μιας οπτικής γραμματικής (visual grammar) (Kres & van Leeuwen, 1996): ως προς τον ψηφιακό γραμματισμό, στόχος ήταν η ανάπτυξη τεχνικών δεξιοτήτων (functional skills), η κριτική σκέψη και εκτίμηση (critical thinking and evaluation), η συνεργασία και η ικανότητα εύρεσης και επιλογής πληροφοριών (Hague & Payton, 2010).

Στις ιστορίες τους οι μαθητές έδωσαν τον γενικό τίτλο «Δυστοπίες» (Dystopia): ο τίτλος αυτός παραπέμπει στην έννοια του «δύσκολου»: σε

δύσκολους τόπους, σε δύσκολες σχέσεις, σε δύσκολες ισορροπίες: στις ιστορίες τους οι μαθητές φαντάστηκαν ένα δύσκολο, δυστοπικό μέλλον όπου ο άνθρωπος έρχεται αντιμέτωπος με τις παρενέργειες της άμετρης τεχνολογικής και ψηφιακής ανάπτυξης και όπου αναδεικνύεται η σημασία και η ομορφιά του συναισθήματος και της ανθρωπιάς απέναντι στην ισοπεδωτική λογική των ψηφίων. Στην ψηφιακή μορφή των ιστοριών τους ο γραπτός λόγος συνυπάρχει με ηχητικά αποσπάσματα, εικόνες, ζωγραφιές και βίντεο, διαμορφώνοντας ένα ψηφιακό πολυτροπικό κείμενο, που εγείρει διαφορετικές σε σχέση με το γραπτό κείμενο απαιτήσεις δημιουργίας/ «γραφής» και αναδημιουργίας/ ανάγνωσης.

Θεωρητικό πλαίσιο

Πολυτροπικότητα και υπερκείμενο

Οι νέοι «συναναστρέφονται» κατά την ηλεκτρονική επικοινωνία τους με πολυτροπικά κείμενα, όπου η πολλαπλότητα των τρόπων (multiplicity of modes) είναι εμφανής (Kress, 2003). Κινούνται σε ένα περιβάλλον διαδραστικότητας (interactivity), με την έννοια της διαπροσωπικότητας (interpersonal aspect) (π.χ. η δυνατότητα απάντησης σε ένα μήνυμα, σχολιασμού κ.ά.) και με την έννοια της υπερκειμενικότητας (hypertextuality), της διασύνδεσης του κειμένου και του αναγνώστη με άλλα κείμενα. Στα επικρατούντα πολυτροπικά κείμενα (multimodal texts) κυριαρχεί η μεικτή λογική των τρόπων (mixed logics). Η θεωρία της πολυτροπικότητας επαναπροσδιορίζει και διευρύνει την έννοια του κειμένου: κατά τον Kress (2003: 47) το κείμενο στην εποχή της κυριαρχίας της εικόνας και της οθόνης ορίζεται ως το αποτέλεσμα της επικοινωνίας. Η επικοινωνία, ανεξαρτήτως τρόπου, συμβαίνει πάντα ως κείμενο: για τον Kress (2003: 48), κείμενο είναι κάθε περίπτωση επικοινωνίας με κάθε τρόπο ή συνδυασμό τρόπων σε όποια μορφή.

Ένα νέο είδος κειμένου έχει αναδυθεί, το υπερκείμενο, και μαζί του αναδύθηκαν νέες μορφές ανάγνωσης και νέοι μηχανισμοί συγγραφής. Το υπερκείμενο –όρος που αποδίδεται στον Ted Nelson (Nelson, 1977; Coover, 1994)– με τις μη γραμμικές του διασυνδέσεις/ υπερσυνδέσεις, διαμορφώνει νέα μονοπάτια μεταξύ κειμενικών σπαραγμάτων που αποκαλούνται *lexias* –όρος δάνειο από τον προφητικό Roland Barthes (Barthes, 1974)– ή κειμενικές οθόνες (screen of texts) (Hayles, 2002). Μέσα σε έναν ιστό διαπλεκόμενων *lexias* το υπερκείμενο διαμορφώνει νέες αναγνωστικές συνήθειες, πολυφωνικές, πολυστρωματικές, αγραμμικές, ρευστές και απελευθερώνει τον αναγνώστη από την κυριαρχία του συγγραφέα: ο υπερκειμενικός συγγραφέας και ο υπερκειμενικός αναγνώστης (hypertext reader and writer) γίνονται συν-μαθητές ή συν-συγγραφείς (co-learners or co-writers), συν-ταξιδιώτες (fellow-travelers) στη χαρτογράφηση και ανα-χαρτογράφηση των κειμενικών (και κινητικών, οπτικών και ακουστικών) συστατικών, που δεν παρέχονται από τον αποκαλούμενο συγγραφέα (author) (Coover, 1994: 258). Η υπερκειμενική ανάγνωση τοποθετεί τον αναγνώστη στη θέση του ανα-οργανωτή του κειμένου: ενισχύεται έτσι η δύναμη του αναγνώστη (Coover, 1994: 260). Η πράξη της

ανάγνωσης καθίσταται σχεδιασμός (reading as design) (Kress, 2003). Ο Kress (2003: 50) αναγνωρίζει στο παραδοσιακό (γραμμένο) κείμενο πέρα από την παρουσία αναγνωστικών συμβάσεων, δηλαδή προκαθορισμένων αναγνωστικών διαδρομών, τη δυνατότητα διακοπής ή διατάραξης της ανάγνωσης που εξαρτάται από την επιθυμία του δημιουργού ή του αναγνώστη. Αντίθετα, οι νέες κειμενικές μορφές (εικονικές ή πολυτροπικές) διαθέτουν αναγνωστικά μονοπάτια που θα κατασκευαστούν από τους αναγνώστες (to-be-constructed reading path): τα αναγνωστικά μονοπάτια αντιστοιχούν στις αποφάσεις του αναγνώστη που θα σχεδιάσουν την πορεία της ανάγνωσης του (Kress, 2003: 51). Η ανάγνωση του υπερκειμένου μοιάζει με την εξερεύνηση νησιών και όχι με την ατένιση του πελάγους από την πλώρη (στο Coover, 1994: 259).

Η μεταβολή στην πρόσληψη του υπερκειμένου επηρεάζει και τη διαδικασία της γραφής, επιφέροντας μεταβολές στον σχεδιασμό της (design in writing) (Kress, 2003: 46): η γραφή αλλάζει, επιμολύνεται από την εικόνα. Για τον Kress (2003) ο οργανωτικός άξονας της γραφής είναι ο χρόνος, ενώ αντίθετα της εικόνας ο τόπος. Στα κειμενικά σύνολα όπου γραφή και εικόνα συνυπάρχουν, η χωρική τοποθέτηση των τρόπων επηρεάζει το νόημα (Kress, 2003: 64). Ο Kress (2003: 65; Kress & Van Leeuwen, 1996) αφορμάται από την παρατήρηση αυτή και κάνει λόγο για οπτική «γραμματική». Η υπερκειμενική γραφή εγείρει δυσκολίες, καθώς οι μαθητές είναι «περιβόητα συντηρητικά πλάσματα» (Coover, 1994: 260), τα οποία αγκιστρώνονται σε παραδοσιακούς τρόπους γραφής, ανάλογα με αυτά που έχουν διαβάσει και διδαχτεί. Η εναλλακτική οδός της υπερκειμενικής γραφής είναι δύσκολη (Coover, 1994: 260).

Ο Kress (2003: 49) σε αυτή τη νέα εποχή επισημαίνει, επίσης, την αλλαγή στο ποιόν της φαντασίας. Η επαφή με το συμβατικό κείμενο ενεργοποιούσε τη φαντασία εκείνη που απαιτούνταν για τη συμπλήρωση κενών, προκειμένου να προκύψει το νόημα. Η νέα φαντασία εμφανίζεται ενεργητικότερη, καθώς ο/η δέκτης καλείται να σχεδιάσει τον τρόπο με τον οποίο θα οργανώσει τους τρόπους των νέων κειμένων. Ενώ η φαντασία του γραπτού κειμένου ήταν μια φαντασία εσωστρεφής –η φαντασία της περιουλογογής (contemplation)–, η φαντασία του εικονοκρατούμενου κειμένου είναι εξωστρεφής, είναι φαντασία που αποζητά τη δράση (action). Συνεπώς, το ψηφιακό περιβάλλον αναδιαμορφώνει τη μορφή της γραφής και της ανάγνωσης και κατ’ επέκταση τον ρόλο και τη δύναμη του συγγραφέα και του αναγνώστη. Οι νέες τεχνολογίες ευνοούν διαδραστικές πρακτικές γραφής με πολλές δυνατότητες, αλλά και προκλήσεις.

Η Υπερλογοτεχνία γεννιέται από τη συνάντηση του υπερκειμένου με τη λογοτεχνία. Ο όρος υπερλογοτεχνία «συνυπάρχει» με τους όρους κυβερνολογοτεχνία, ηλεκτρονική, ψηφιακή, πληροφορική, δικτυακή λογοτεχνία (Δημητρούλια, 2017), που περιγράφουν την υπολογιστική λογοτεχνία, όπου ο υπολογιστής αποτελεί προϋπόθεση της παραγωγής και της πρόσληψής της (Δημητρούλια, 2017). Η υπερλογοτεχνία ως είδος «εγκαινιάζεται» με το υπερκειμενικό μυθιστόρημα “afternoon, a story” του Michael Joyce (1987/1990). Ο αναγνώστης έχει τη δυνατότητα να περιηγηθεί μέσα από 951 υπερσυνδέσμους

σε 539 χωρία και απαντώντας σε ερωτήσεις ναι/όχι να χαράξει τη δική του αναγνωστική πορεία (Νικολαΐδου & Γιακουμάτου, 2002β; 2002γ). Στην υπερλογοτεχνία, η φύση της αναγνωστικής ανταπόκρισης καθορίζει την κατεύθυνση της αναγνωστικής εμπειρίας. Οι αναγνώστες βιώνουν την ιστορία καθώς τη διαβάζουν (Bolter, 1991: 126). Ο ηλεκτρονικός αναγνώστης αντιμετωπίζει το κείμενο ως αλληλοσυσχετιζόμενες μονάδες που επιπλέουν σε έναν δισδιάστατο χώρο. Ο αναγνώστης περνάει από τον έναν χώρο στον άλλο, συνειδητοποιώντας πως το κείμενο είναι όλο μια αρχιτεκτονική δομή, μια αναφορά στο επόμενο (Bolter, 1991: 122). Το υπερκείμενο είναι σώματα συνδεδεμένων κειμένων χωρίς πρωτεύοντα άξονα οργάνωσης. Δεν έχει κέντρο. Το *de facto* οργανωτικό κριτήριο (ή κέντρο) του υπερκειμένου (ή των διαμέσων *intermedia*) είναι το στιγμιαίο ερευνητικό/ αναζητητικό ενδιαφέρον του αναγνώστη (Landow, 1990; 1992). Οι Carolyn Guyer και Martha Petry αναφερόμενες στο υπερκειμενικό τους μυθιστόρημα "Izme Pass", που «εκδόθηκε» την άνοιξη του 1991, κάνουν λόγο για νέα μορφή λογοτεχνίας και ανάγνωσης, για ρυθμική μορφή του κειμένου, όπου οι διαφορετικοί συνδυασμοί παράγουν διαφορετικές αφηγήσεις που επιτρέπονται από τις ρευστές συναστρίες του ενδιαφέροντος του αναγνώστη.

Ψηφιακή Δημιουργική Γραφή και Συναλλακτικό Εργαστήριο

Για τη Δημιουργική Γραφή υπάρχουν πολλοί ορισμοί· μάλιστα, υποστηρίζεται ότι όλες οι πράξεις γραφής των μαθητών/τριών είναι σημαντικές και όλες οι μορφές γραφής είναι δημιουργικές (McVey, 2008). Συνδυάζοντας διαφορετικές περιγραφές του όρου, ορίζουμε τη Δημιουργική Γραφή ως τη διαδικασία, την πράξη, τη δράση της δημιουργικής γραπτής αντίδρασης, που προϋποθέτει την ενεργοποίηση της φαντασίας και της κρίσης, την αναγνωστική επάρκεια και τον γραμματισμό, με κυμαινόμενα επίπεδα ελευθερίας (από την ελεύθερη προσωπική έκφραση στην ελεγχόμενη, με δημιουργικούς περιορισμούς δραστηριότητα) (Ramet, 2004; Gross, 2010; Harper, 2013; Μουλά, 2012; Καρακίτσιος, 2013; Σουλιώτης, 1995; 2012: 13).

Στη συγκεκριμένη δράση, οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με την ψηφιακή εκδοχή της Δημιουργικής Γραφής, με μία από τις μορφές που αυτή μπορεί να λάβει στην ψηφιακή εποχή (Creative Writing in the Digital Age) (Clark, Hergenrader, & Rein, 2015), με μια πτυχή των μη γραμμικών ανθρωπιστικών επιστημών (non linear digital humanities) (Harper, 2015). Κλήθηκαν να δημιουργήσουν ιστορίες οργανωμένες σε εργοδικά κείμενα (ergodic texts) (Aarseth, 1997) ή σε τεχνοκείμενα ή υπερκείμενα, δηλαδή σε κείμενα τεμαχισμένα, που διακρίνονται από υλικότητα (materiality) (Hayles, 2000) και όπου μηχανισμοί σύνδεσης εξασφαλίζουν πολλαπλά αναγνωστικά μονοπάτια.

Η δημιουργία ιστοριών επιστημονικής φαντασίας υλοποιήθηκε στο πλαίσιο ενός Συναλλακτικού Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής. Ο όρος Συναλλακτικό Εργαστήριο (Transactional Workshop) εισάγεται από τη Wendy Bishop (1990): πρόκειται για ένα Εργαστήριο όπου ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως συγγραφέας

και όπου συζητιέται η «διακειμενικότητα» (intertextuality) (Scholes et al., 1988), το πώς υιοθετούνται, προσαρμόζονται, αποσπώνται στοιχεία από άλλα κείμενα, στο πλαίσιο μιας διαδικασίας γραφής: ένα εργαστήριο που κινητοποιεί τον μαθητή (puts writers in motion) (Bishop, 1990: 14) να παραγάγει κείμενα μέσα σε ένα πλαίσιο και που βελτιώνει τη συγγραφική του δυναμική. Στο Συναλλακτικό Εργαστήριο το 30% με 40% της γραφής είναι διερευνητική (exploratory) (προφορική και γραπτή) (διατήρηση ημερολογίων/ καταγραφών της πορείας της μάθησης ή προσχεδίων γραφής) και φαντασική (imaginative) (οι μαθητές/τριες γράφουν ποίηση, πεζή λογοτεχνία, θεατρικό κείμενο, ενδιάμεσα είδη όπως πεζότροπα ποιήματα, διαλόγους, μικρά θεατρικά σκετς κ.α.) και σε ποσοστό 20% με 30% εργαλειακή (instrumental) (πρόκειται για κείμενα που παρέχουν ευκαιρίες ανάλυσης μεταγλωσσικής και μεταγλωσσικής, όπως απόψεις για τα πεζά και ποιητικά κείμενα, για τη διαδικασία της γραφής κ.α.). Στο Συναλλακτικό Εργαστήριο επιδιώκεται οι μαθητές να γευτούν όλα τα στάδια της γραφής: έμπνευση, προσχέδια, αναθεώρηση, παρουσίαση, έκδοση. Σε αυτό το είδος Εργαστηρίου ο καθηγητής πιστεύει στην ικανότητα γραφής όλων των μαθητών. (Bishop, 1990: 41). Ο καθηγητής λειτουργεί ως αξιολογητής, κυρίως όμως ως συνεργάτης (collaborator). Οι μαθητές συμμετέχουν σε δραστηριότητες που αφορούν σε θέματα που σχετίζονται με το κείμενο, με τον συγγραφέα και τον αναγνώστη (Bishop, 1990: 42). Στόχος του Συναλλακτικού Εργαστηρίου είναι να αφεθούν ελεύθεροι οι μαθητές να πορευτούν μέσα στη γλώσσα (released into language). Η δημιουργικότητα σε ένα τέτοιο περιβάλλον, υποστηρικτικό, είναι το φυσικό επακόλουθο (natural consequence) (Bishop, 1990: 43). Στο δικό μας συναλλακτικό Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής δόθηκε ιδιαίτερη μεγάλη βαρύτητα στη φαντασική γραφή (70%), αισθητά λιγότερη έμφαση στη διερευνητική (20%), ενώ πολύ περιορισμένη ήταν η παρουσία της εργαλειακής γραφής (10%), κυρίως στην αρχή της δημιουργικής πορείας, κατά τη συλλογή του ερευνητικού υλικού και την ανάγνωση άλλων λογοτεχνικών κειμένων που λειτούργησαν ως συγγραφικά καύσιμα (Νικολαΐδου, 2012): η γραφή γινόταν αποκλειστικά εντός της τάξης, οι μαθητές μοιράζονταν στην ολομέλεια κάθε φορά τις δημιουργίες τους ενώ κατά την ολοκλήρωση του πρότζεκτ τα έργα των μαθητών/τριών δημοσιεύτηκαν σε ηλεκτρονική μορφή στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Ερευνητική και Δημιουργική πορεία

Προκειμένου οι μαθητές να δημιουργήσουν τις ψηφιακές ιστορίες τους, ακολούθησαν την εξής ερευνητική και δημιουργική πορεία:

α. Ερευνητική φάση (διάρκεια: 3 μήνες)

- αναζήτηση στο διαδίκτυο δείγματα υπερλογοτεχνίας, όπως τον *Πλανήτη Πρέσπα* της Σοφίας Νικολαΐδου και της Τερέζας Γιακουμάτου (2002α), το *Twelve Blue* του Michael Joyce (1996) και το *These Waves of Girls* της Caitlin Fisher (2001), προκειμένου να παρατηρήσουν τις συμβάσεις του είδους και να ενεργοποιήσουν τη διαδικασία του να φανταστούν τη μορφή των δικών τους ιστοριών.

- μελέτη ερευνών και άρθρων για τον ρόλο της ψηφιακής τεχνολογίας στην εκπαίδευση και στη μάθηση, στην υγεία, στην κοινωνία, στη διακυβέρνηση, στα προσωπικά δεδομένα: το υλικό αυτό αποτέλεσε το επιστημονικό/ γνωστικό υπόβαθρο των φανταστικών ιστοριών που δημιουργήθηκαν.
- ανάγνωση έργων επιστημονικής φαντασίας (Λουκιανός, Verne, Orwell, Huxley) και αποσπασμάτων από νεότερα διηγήματα επιστημονικής φαντασίας (Στούαρτ, Στάρτζον, Aldiss), για να εξοικειωθούν οι μαθητές με λογοτεχνικά χαρακτηριστικά του είδους: εστίαση στις λογοτεχνικές τεχνικές (αφηγηματικοί τρόποι, διαχείριση του αφηγηματικού χρόνου, εκκίνηση της ιστορίας, λειτουργία του σκηνικού χώρου, οικοδόμηση των χαρακτήρων, ανοιχτό ή όχι τέλος κ.α.) και διαμόρφωση ενός ρεπερτορίου αφηγηματικών «όπλων».

β. Συγγραφική φάση (διάρκεια: 2 μήνες)

- δημιουργία ατομικών ιστοριών: οι μαθητές έγραψαν αρχικά τις ιστορίες τους σε χαρτί. Ο καθένας διαμόρφωσε ελεύθερα τους άξονες της ιστορίας του (τόπος, χρόνος, πρόσωπα, πλοκή). Η γραφή των ιστοριών έγινε αποκλειστικά στον χώρο του Εργαστηρίου (1 διδακτική ώρα/ 1 φορά την εβδομάδα). Ο κάθε μαθητής δημιούργησε από 1 έως 5 ατομικές ιστορίες.
- συνεργατική γραφή: από κοινού οι μαθητές του Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής –το γεγονός ότι ήταν 5 μαθητές διευκόλυνε τη συνεργασία τους– συνέγραψαν μία ιστορία επιστημονικής φαντασίας. Αποφάσισαν κατόπιν συζήτησης τους βασικούς άξονες της (πλοκή, τόπος, χρόνος, πρωταγωνιστές, τέλος) και ανέλαβε ο καθένας να συγγράψει ένα διαφορετικό τμήμα της ιστορίας, σε διαρκή συνεννόηση και συνεργασία με την ομάδα.

γ. ψηφιοποίηση των ιστοριών (διάρκεια: 1 μήνας)

- επαναγραφή των ιστοριών στο πρότυπο της υπερλογοτεχνίας: η ψηφιοποίηση των ιστοριών σήμανε την επαναγραφή τους, καθώς οι μαθητές έπρεπε να λειτουργήσουν ως ψηφιακοί συγγραφείς. Η ψηφιοποίηση των ιστοριών έγινε αρχικά σε περιβάλλον powerpoint. Οι ιστορίες οργανώθηκαν σε lexias (σε τμήματα ανάγνωσης) που το καθένα έφερε τίτλο, και οργανώθηκαν με υπερσυνδέσεις στο περιβάλλον του powerpoint. Οι μαθητές πρότειναν αναγνωστικές διαδρομές στον αναγνώστη, με βάση τη γραμμική δομή των κειμένων, φρόντισαν όμως να είναι λειτουργική μια διαφορετική αναγνωστική συμπεριφορά.
- πολυτροπικότητα: οι μαθητές επέλεξαν σημεία των κειμένων τους που «άντεχαν» την ενίσχυση του ήχου ή της εικόνας ή του βίντεο. Ηχογράφησαν σημεία των ιστοριών με τη φωνή τους, εικονογράφησαν χωρία τους ή μετέτρεψαν αποσπάσματα σε ψηφιακή αφήγηση.

Για την ψηφιοποίηση των ιστοριών, οι μαθητές επέλεξαν να μην χρησιμοποιήσουν εξειδικευμένα εργαλεία, όπως το StorySpace: πρόκειται για εργαλείο κατάλληλο για τη διαμόρφωση περίπλοκων υπερσυνδεδεμένων αφηγήσεων που χρησιμοποιείται ευρέως από λογοτέχνες εξειδικευμένους στο είδος της υπερλογοτεχνίας. Αν και το StorySpace αξιοποιείται και σε περιβάλλοντα τάξης, οι μαθητές σε συνεργασία με τις καθηγήτριές τους επέλεξαν

το εργαλείο του PowerPoint για λόγους τεχνικούς και αισθητικούς: το ppt επιτρέπει τη δημιουργία υπερσυνδέσεων με γρήγορη εναλλαγή και «αντέχει» πολυτροπικό υλικό. Επομένως, τεχνικά, ως εργαλείο, μπορούσε να ανταποκριθεί στις ανάγκες της υπερλογοτεχνικής πολυτροπικής αφήγησης. Επιτρέπει, επίσης, παρεμβάσεις αισθητικές (φόντο, εικόνες), απαραίτητες για τη διαμόρφωση της αναγνωστικής ατμόσφαιρας που επιθυμούσαν οι μαθητές. Στην τελική τους μορφή οι ιστορίες των μαθητών πήραν τη μορφή ψηφιακού βιβλίου.

Συμπεράσματα

Κατά τον απολογισμό της δημιουργικής τους πορείας, που είχε τη μορφή συζήτησης, οι μαθητές κατέθεσαν τις σκέψεις τους με αφορμή ερωτήματα που τους τέθηκαν όπως «Ποιο σημείο της δημιουργικής διαδικασίας πιστεύετε ότι σας δυσκόλεψε; Ποιο σημείο σας ενθουσίασε; Ποιο θεωρείτε ως το πιο εύκολο σημείο της όλης διαδικασίας; Πώς αξιολογείτε το εγχείρημα αυτό; Πώς κρίνετε τις ιστορίες σας; Τι παρατηρείτε σε αυτές;». Οι μαθητές επεσήμαναν ότι η έρευνα και ο προβληματισμός για τις πιθανές παρενέργειες της ψηφιακής τεχνολογίας στο μέλλον αποτέλεσε δυνατή πηγή έμπνευσης για αυτούς· ότι η επώαση των ιστοριών τους ξεκίνησε από τη στιγμή της έρευνάς τους· ότι η συνύπαρξη Δημιουργικής Γραφής, Ψηφιακής Αφήγησης και Υπερλογοτεχνίας είναι γοητευτική αλλά απαιτητική. Η δημιουργία μιας ιστορίας στο χαρτί ακολουθεί διαφορετική λογική και διαδρομή από την οργάνωσή της στο ψηφιακό περιβάλλον. Η ψηφιοποίηση των ιστοριών είναι στην πραγματικότητα επαναγραφή τους· ότι στις ιστορίες τους τους απασχόλησαν ιδιαίτερα οι σχέσεις μεταξύ των όντων, ανθρώπων και μηχανών. Σε όλες τις ιστορίες τους πρωταγωνιστούν οι σχέσεις και το συναίσθημα, είτε αυτό είναι μίσος είτε αγάπη είτε απογοήτευση· ότι φαντάστηκαν ένα δύσκολο μέλλον για την ανθρωπότητα. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι ένα δυστοπικό μέλλον λειτουργεί καλύτερα για τους εφήβους, ως συγγραφικό καύσιμο από ένα ονειρικό μέλλον.

Οι μαθητές επεσήμαναν τη δυσκολία που συνάντησαν στην επαναγραφή των ιστοριών κατά το πρότυπο της Υπερλογοτεχνίας –γεγονός που επαλήθευσε την παρατήρηση του Coover (1994) ότι οι μαθητές είναι «συντηρητικά πλάσματα»–, ενδεχομένως λόγω της μη εξοικείωσης των μαθητών με το είδος της Υπερλογοτεχνίας και την εξωστρεφή φαντασία (Kress, 2003) που αυτό απαιτεί. Ο επανασχεδιασμός της γραφής και η συνύπαρξή της με την εικόνα και τον ήχο σε πολυτροπικό κείμενο αποδείχτηκε γι’ αυτούς απαιτητική αλλά γοητευτική εμπειρία.

Θεωρούμε πως αυτή η δημιουργική διαδρομή των μαθητών διέυρνε τον ρόλο της Δημιουργικής Γραφής: η Δημιουργική Γραφή δεν αποτέλεσε μόνο έναν τρόπο έκφρασης ή εμπάθυνσης στους μηχανισμούς της (λογοτεχνικής) γραφής αλλά και ένα μέσο συνειδητοποίησης της πορείας μιας έρευνας καθώς και δημιουργικής ενεργοποίησης των μαθητών: για τη δημιουργία των ιστοριών τους οι μαθητές ακολούθησαν μια ερευνητική διαδρομή (συλλογή δεδομένων για την επίδραση της τεχνολογίας στην ανθρωπότητα, καταγραφή συμβάσεων

Υπερλογοτεχνίας και επιστημονικής φαντασίας) και εφάρμοσαν τις γνώσεις, την εμπειρία και την ευρηματικότητά τους τόσο για τη συγγραφή των ιστοριών όσο και για την ψηφιοποίησή τους.

Αναφορές

Aarseth, E. J. (1997). *Cybertext: Perspectives on ergodic literature*. Baltimore, Md: Johns Hopkins University Press.

Aldiss, B. W. (1976), *Ο Ιούδας χόρευε. Μεγάλη ανθολογία Ε.Φ. (1966 ως σήμερα)* (σσ. 15-30). Αθήνα: Εξάντας.

Barthes, R., & Balzac, H. (1974). *S/Z*. New York: Farrar, Straus & Giroux.

Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού* (Ε. Μαρτζούκου, επιμ., Μ. Αραποπούλου, μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Beghetto, R. A. & Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Abilities Studies*, 25(1), 53-69.

Bishop, W. (1990). *Released into language: Options for teaching creative writing*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Bolter, J. D. (1991). *The Writing Space: The Computer, Hypertext, and the History of Writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Brookes, I. & Marshall, M. (2004). *Good writing guide*. New York: Harap Publishers Ltd.

Clark, M. D., Hergenrader, T. & Rein, J. (Eds.) (2015). *Creative writing in the digital age: theory, practice, and pedagogy*. London: Bloomsbury Publishing PLC.
Coover, R. (1994). The end of books. In W. Bishop and H. Ostrom (eds), *Colors of a different horse: Rethinking creative writing theory and pedagogy* (pp. 257-265). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Δημητρούλια, Τ. (2017). Κυβερνολογοτεχνία: μια πρόκληση του μέλλοντος. *Σύγκριση*, 17, 94-113.

Fisher, C. (2001). *These Waves of Girls*. (Διαθέσιμο: <http://www.yorku.ca/caitlin/waves/>, προσπελάστηκε στις 8/12/2019)

Gross, P. (2010). Small Worlds: What works in workshops if and when they do. In D. Donnelly (Ed.), *The Writing Workshop Model: Is It Still Working?* (pp. 52-62). Clevedon: Multilingual Matters.

Hague, C. & Payton, S. (2010). *Digital literacy across the curriculum*. Bristol: Futurelab.

Harper, G. (2013). *A Companion to Creative Writing*. New York: Blackwell.

Harper, G. (2015). Creative Writing in the Age of Synapses. In M. D. Clark, T. Hergenrader & J. Rein (Eds.), *Creative writing in the digital age: theory, practice, and pedagogy* (pp. 7-15). London: Bloomsbury Publishing PLC.

Hayles, N. K. (2002). *Writing Machines*. Cambridge and London: The MIT press.
Healey, S. (2009). *The Rise of Creative Writing and the New Value of Creativity* (Ph.D. dissertation). University of Minnesota. (Διαθέσιμο: https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/54437/Healey_umn_0130_E_10355.pdf?sequence=1, προσπελάστηκε στις 8/12/2019)

Huxley, A. (1980). *Θαυμαστός καινούριος κόσμος*. Αθήνα: Κέδρος.

Joyce, M. (1987/1990). *afternoon, a story*. Watertown, MA: Eastgate Systems.

Joyce, M. (1996). *Twelve Blue*. (Διαθέσιμο: http://www.eastgate.com/TwelveBlue/Twelve_Blue.html, προσπελάστηκε ηλεκτρονικά στις 8/12/2019)

Καρακίσιος, Α. (2013). *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Kaufman, J. C. & Beghetto, R. A. (2013). In praise of Clark Kent: Creative metacognition and the importance of teaching kids when (not) to be creative. *Roeper Review*, 35, 155-165.

Koehler, A. (2015) Screening subjects: workshop pedagogy, media ecologies, and (new) student subjectivities. In M. D. Clark, T. Hergenrader, J. Rein (Eds.), *Creative writing in the digital age: theory, practice, and pedagogy* (pp. 17–28). London: Bloomsbury.

Koehler, A. (2017). *Composition, Creative Writing Studies, and the Digital Humanities*. New York: Bloomsbury Academic.

Kress, G. R. (1994). *Learning to write*. London and New York: Routledge.

Kress, G. R. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.

Kress, G. R. & van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. New York: Routledge.

Kress, G. R. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold Publishers.

Landow, G. (1990). Changing Texts, Changing Readers: Hypertext in Literary Education, Criticism, and Scholarship. In B. Henriksen & T. Morgan (Eds.), *Reorientations: Critical Theories and Pedagogies* (pp. 133-161). Urbana: U of Illinois P.

Landow, G. (1992). *Hypertext: The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*. Baltimore: Johns Hopkins UP.

Λουκιανός, (2006). *Αληθινή ιστορία*. Αθήνα: Αίολος.

McVey, D. (2008). Why all writing is creative writing. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(3), 289-294.

Μουλά, Ε. (2012). Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ο επαναπροσδιορισμός της δημιουργικής «γραφής» στην μεταμοντέρνα πραγματικότητα και την «ψηφιακή» εκπαιδευτική τάξη πραγμάτων. *Κείμενα*, 15. (Διαθέσιμο: http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=258:15-moula&catid=59:tefxos15&Itemid=95
http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=258:15-moula&catid=59:tefxos15&Itemid=95, προσπελάστηκε ηλεκτρονικά στις 8/12/2019)

Nelson, T. (1977). *Selected Papers*. (Διαθέσιμο: <https://ia600102.us.archive.org/6/items/SelectedPapers1977/SelectedPapers1977.pdf>, προσπελάστηκε ηλεκτρονικά στις 8/12/2019)

Νικολαΐδου, Σ. (2012). Δημιουργική Γραφή στο σχολείο. Το τερπνόν μετά του ωφελίμου. Πιλοτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα συνεργασίας του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Δημιουργικής Γραφής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας με το Πρότυπο Πειραματικό Σχολείο του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Πρώτες διαπιστώσεις. *Κείμενα*, 15. Διαθέσιμο: http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=259:15-nikolaidou&catid=59:tefxos15&Itemid=95, προσπελάστηκε ηλεκτρονικά στις 8/12/2019)

Νικολαΐδου, Σ. και Γιακουμάτου, Τ. (2002α). *Πλανήτης Πρέσπα*. (Διαθέσιμο: <http://snikolaidou.gr/>, προσπελάστηκε στις 8/12/2019)

Νικολαΐδου, Σ. & Γιακουμάτου, Τ. (2001). *Διαδίκτυο και διδασκαλία*. Αθήνα: Κέδρος.

Νικολαΐδου, Σ. & Γιακουμάτου, Τ. (2002β). *Η λογοτεχνία μεταναστεύει στο διαδίκτυο: Ανοιχτά ερωτήματα και νέα δεδομένα*. Ρόδος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 26/29-9-2002.

Νικολαΐδου, Σ. & Γιακουμάτου, Τ. (2002γ). *Η λογοτεχνία μπροστά στην πρόκληση του διαδικτύου: μία μελέτη της αναγνωστικής συμπεριφοράς του κοινού απέναντι σε ένα λογοτεχνικό υπερκείμενο*. Αθήνα, 29/30-11-2002.

Orwell, G. (1999). *1984. Ο Μεγάλος Αδελφός*. Αθήνα: Κάκτος.

Ramet, A. (2004). *Creative Writing*. Oxford: How to Books.

Ramet, A. (2007). *Creative writing: How to unlock your imagination, develop your writing skills – and get published*. UK: How to books LTD.

Scholes, R., Comley, N. & Ulmer Gr. L. (1988). *Textbook: An Introduction to Literary Language*. New York: St. Martins.

Σουλιώτης, Μ. (1995). *Αλφαβητάριο για την ποίηση*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Γ. Δεδούση.

Σουλιώτης, Μ. και ομάδα εργασίας (2012). *Δημιουργική Γραφή. Οδηγίες πλεύσεως. Βιβλίο του Εκπαιδευτικού*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. Λευκωσία: Κύπρος. (Διαθέσιμο:

http://dideanatotl.att.sch.gr/perival/FAKELOS_LOGOTEXNIA/DimiourgikiGرافي-OdigiesPlefseos.pdf, προσπελάστηκε στις 8/12/2019)

Στάρτζον, Τ., (1997). Ο Θεός του μικρόκοσμου. *Ανθολογία Επιστημονικής Φαντασίας* (σσ. 139-170). Αθήνα: εκδ. Σύμπαν.

Στούαρτ, Ντ. (1997). Ο μανδύας του Εζίρ. *Ανθολογία Επιστημονικής Φαντασίας* (σσ. 7-54). Αθήνα: εκδ. Σύμπαν.

Verne. J. (2015). *20.000 λέύγες κάτω από την θάλασσα*. Αθήνα: Μίνωας.

ΑΞΙΟΛΟΓΩΝΤΑΣ ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΟΝ ΕΙΔΗΣΕΟΓΡΑΦΙΚΟ ΛΟΓΟ

Ανθή Δούκα
Υποψήφια Διδάκτορας
anthithaki@upatras.gr

Άννα Φτερνιάτη
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
afterniati@upatras.gr

Αργύρης Αρχάκης
Καθηγητής
archakis@upatras.gr

Περίληψη

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η παρουσίαση του σχεδιασμού, της υλοποίησης και των αποτελεσμάτων μιας διδακτικής παρέμβασης, η οποία στοχεύει στην ενίσχυση του κριτικού γραμματισμού σε μαθητές/τριες της Β' Λυκείου. Ακολουθώντας το μοντέλο των πολυγραμματισμών, επιχειρούμε να εφοδιάσουμε τους/τις μαθητές/τριες με τα κατάλληλα κριτικά εργαλεία, ώστε να συνειδητοποιούν την ιδεολογική πλαισίωση των ειδησεογραφικών κειμένων. Η παρέμβαση υλοποιήθηκε για 5 εβδομάδες στη Β' τάξη ενός Πειραματικού Λυκείου στον νομό Αχαΐας. Για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητάς της, πραγματοποιήσαμε γραπτή δοκιμασία πριν (pre-test) και μετά (post-test) την παρέμβαση, αξιοποιήσαμε τις σημειώσεις παρατήρησης και απομαγνητοφωνήσαμε δεδομένα από ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους/τις μαθητές/τριες. Από την συγκριτική διερεύνηση των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι οι μαθητές/τριες: 1. αναγνωρίζουν τις διαφορετικές επικοινωνιακές στρατηγικές στα ειδησεογραφικά κείμενα, 2. αναγνωρίζουν τις διαφορετικές ιδεολογικές και πολιτικές σκοπιμότητες των ειδησεογραφικών κειμένων.

Λέξεις-κλειδιά: πολυγραμματισμοί, κριτικός γραμματισμός, ειδησεογραφικός λόγος

Abstract

In this study we present the designing process, the implementation and the results of a teaching intervention, which aims at enhancing critical literacy in students of the second grade of the Greek Lyceum. Following the multiliteracies model, our aim is to provide students with the appropriate critical tools to realize the ideological framing of the news articles. The intervention was implemented for 5 weeks in the second class of an Experimental Lyceum in Achaia. To evaluate its effectiveness, we asked students to perform a written pre- and post- test. Also, we utilized observation notes and we transcribed data from semi-structured interviews with students. The comparative investigation of the results shows that students: 1. recognize the different discursive

strategies attested in the news texts, 2. recognize the different ideological/political positioning of the news texts.

Keywords: multiliteracies, critical literacy, news discourse

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κατά τις δυο τελευταίες δεκαετίες, οι ραγδαίες εξελίξεις σε κοινωνικό, οικονομικό και τεχνολογικό επίπεδο, τόσο στη διεθνή όσο και την ελληνική πραγματικότητα, ανέδειξαν την ανάγκη μεταρρυθμίσεων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σε αυτό το πλαίσιο, το Νέο Σχολείο προτείνει μια σειρά από μεταρρυθμίσεις και αλλαγές (Νέο Σχολείο: Πρόγραμμα Σπουδών, 2011).

Στους στόχους του Προγράμματος Σπουδών (στο εξής ΠΣ) οι μαθητές και οι μαθήτριες προβλέπεται «Να είναι σε θέση να αναγιγνώσκουν και να αντιλαμβάνονται πώς δομούνται μέσω του λόγου διαφορετικές οπτικές για τον κόσμο (π.χ. κριτική κατανόηση του δημόσιου λόγου, Μ.Μ.Ε. κ.λπ.)» και «Να μπορούν να αντιστέκονται δια του λόγου σε κάθε μορφή εξουσιαστικού αυθαίρετου λόγου και των παρεπόμενων αυτού» (ΦΕΚ, 1562, 2011: 21053). Πρόκειται για ένα ΠΣ το οποίο στοχεύει στην αναβάθμιση της γλωσσικής διδασκαλίας με κεντρική και ρητή αναφορά στον κριτικό γραμματισμό (Κουτσογιάννης, 2014: 6-9). Ως εκ τούτου, κάθε πολιτισμικό προϊόν προσεγγίζεται από τους/τις μαθητές/τριες ως απότοκο κοινωνικών και πολιτισμικών διεργασιών, με έμφαση στις ιδεολογίες και τις σχέσεις εξουσίας (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά. 2015: 57; Στάμου κ.ά. 2016: 36).

Ωστόσο, το ΠΣ του Νέου Σχολείου στοχεύει στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού των μαθητών/τριών, χωρίς να προχωρά σε συγκεκριμένες διδακτικές προτάσεις για τον τρόπο που αυτός θα καλλιεργηθεί. Επομένως, η κριτική διάσταση της γλωσσικής διδασκαλίας, προκειμένου οι μαθητές/τριες να μην αποδέχονται άκριτα τις ιδεολογικές φορτίσεις των κειμένων, δεν υλοποιείται με συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές (Δούκα κ.ά., 2014).

Σκοπός μας στη μελέτη αυτή είναι να παρουσιάσουμε τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και τα αποτελέσματα μιας διδακτικής παρέμβασης, η οποία πραγματοποιήθηκε σε μαθητές και μαθήτριες της Β΄ λυκείου. Απώτερος στόχος της παρέμβασης είναι η ανάπτυξη και ενίσχυση του κριτικού γραμματισμού (critical literacy) των μαθητών/τριών, οι οποίοι ως μελλοντικοί πολίτες θα ανταποκρίνονται κριτικά στις επικοινωνιακές ανάγκες της κοινωνίας, χωρίς να εκλαμβάνουν τα κοινωνικά συμφραζόμενα ως στατικά και δεδομένα (Baynham, 2002: 28· βλ. επίσης Στάμου κ.ά., 2016: 31).

Σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης

Για τον σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης βασιστήκαμε στην κριτική ανάλυση εννέα ειδησεογραφικών άρθρων από τις εφημερίδες *Ελεύθερος Τύπος*, *Ριζοσπάστης* και *Εφημερίδα των Συντακτών*. Τα ειδησεογραφικά άρθρα ως μιντιακά κείμενα, αφηγούνται την επικαιρότητα οικοδομώντας συχνά μια «πολύμορφη και κατατετημημένη πραγματικότητα» (Πολίτης, 2014: 480; Lavoine, 2004; Bell, 1991). Σε αυτό το πλαίσιο, τα κείμενα κατασκευάζουν ιδεολογικές αναπαραστάσεις της κοινωνίας (Wodak, 2001: 10). Για τους σκοπούς της έρευνάς μας επιλέχθηκαν τρία θέματα της επικαιρότητας, τα όποια είχαν απασχολήσει την κοινή γνώμη για μεγάλο χρονικό διάστημα. Στόχος μας ήταν να

διερευνήσουμε τον τρόπο με τον οποίο πραγματεύονται το ίδιο θέμα της επικαιρότητας τρεις εφημερίδες, οι οποίες έχουν διαφορετική ιδεολογική τοποθέτηση. Ειδικότερα, τα θέματα της επικαιρότητας που αναπλαισιώνονται στα υπό διερεύνηση ειδησεογραφικά κείμενα είναι:

- Η ναυτική τραγωδία του Norman Atlantic (28 Δεκεμβρίου του 2014).
- Τα επεισόδια που έλαβαν χώρα στα Εξάρχεια στις 6 Δεκεμβρίου του 2014, μετά τη συγκέντρωση για τη συμπλήρωση έξι χρόνων από τη δολοφονία του Αλ. Γρηγορόπουλου.
- Οι συναντήσεις που πραγματοποίησε ο πατέρας του απεργού πείνας Νίκου Ρωμανού στις 8 Δεκεμβρίου του 2014 με τον τότε πρωθυπουργό Αντώνη Σαμαρά, τον Αλέξη Τσίπρα, ως αρχηγό της τότε αξιωματικής αντιπολίτευσης, και τον Αρχιεπίσκοπο Ιερώνυμο. Στόχος των συναντήσεων ήταν να βρεθεί λύση στο ζήτημα που είχε προκύψει από τη μη χορήγηση εκπαιδευτικής άδειας στον νεαρό κρατούμενο.

Υιοθετώντας τις βασικές θέσεις της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου και την κοινωνιοπολιτισμική προσέγγιση του Fairclough (1992· 1995· 2003), επιχειρήσαμε να αναδείξουμε τον φυσικοποιημένο και συνήθως καλυμμένο τρόπο, με τον οποίο εγγράφονται στα υπό διερεύνηση κείμενα οι πολιτικές και ιδεολογικές σκοπιμότητες της εκδοτικής γραμμής που ακολουθούν οι εφημερίδες (Fairclough 1995: 217; βλ. επίσης Clark & Ivanič, 1999: 64). Ειδικότερη έμφαση δόθηκε στην ειδησεογραφική αξιολόγηση (evaluation), ως τη γλωσσική πραγμάτωση της άποψης του/της δημοσιογράφου (Bednarek, 2006: 44; 2010: 228).

Όπως προέκυψε από την κριτική ανάλυση των ειδησεογραφικών άρθρων, η διαφορετική εκδοτική γραμμή των εφημερίδων αλλά και η πολιτική τους σκοπιμότητα αναδεικνύουν σημαντικές αποκλίσεις στη συγκρότηση των κειμένων αυτών. Οι αρθρογράφοι στις τρεις εφημερίδες αξιοποιούν ποικίλα γλωσσικά στοιχεία (μεταφορές, επίθετα, ρητορικές ερωτήσεις, σημεία στίξης, κ.λπ.), οικοδομώντας σε κάθε περίπτωση διαφορετικές ιδεολογικές αναπαραστάσεις για τα ίδια γεγονότα της επικαιρότητας (βλ. Αρχάκης κ.ά., 2018: 24). Με άξονα τα βασικά πορίσματα της ανάλυσης και τους στόχους του ΠΣ του Νέου Σχολείου, διαμορφώθηκε το διδακτικό υλικό που εφαρμόστηκε κατά την ερευνητική διαδικασία.

Υλοποίηση

Το διδακτικό υλικό της παρέμβασης

Το διδακτικό υλικό παρέμβασης των μαθητών/τριών χωρίστηκε σε δύο ενότητες. Η πρώτη αφορά στις συναντήσεις που πραγματοποίησε ο πατέρας του απεργού πείνας Νίκου Ρωμανού στις 8 Δεκεμβρίου 2014 με τον τότε πρωθυπουργό Αντώνη Σαμαρά, τον Αλέξη Τσίπρα ως αρχηγό της τότε αξιωματικής αντιπολίτευσης και τον Αρχιεπίσκοπο Ιερώνυμο. Στη δεύτερη ενότητα οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να συζητήσουν και να επεξεργαστούν έντυπα ειδησεογραφικά άρθρα για τη ναυτική τραγωδία του Norman Atlantic.

Οι επιμέρους στόχοι του διδακτικού υλικού είναι οι μαθητές/τριες:

- να αναγνωρίζουν την ύπαρξη αξιολόγησης στα ειδησεογραφικά άρθρα εντοπίζοντας τα γλωσσικά του στοιχεία

- να αναγνωρίζουν τον στόχο της ειδησεογραφικής αξιολόγησης, συνειδητοποιώντας ότι συγκεκριμένες όψεις των γεγονότων προβάλλονται ως αξιωματικές
- να συνειδητοποιούν τους λόγους για τους οποίους αξιολογούνται συγκεκριμένα γεγονότα και πρόσωπα, αποκτώντας επίγνωση της διαφορετικής εκδοτικής γραμμής που ακολουθεί κάθε εφημερίδα.

Με άλλα λόγια, οι μαθητές/τριες καλούνται να αναγνωρίσουν την ύπαρξη αξιολόγησης, εντοπίζοντάς τα γλωσσικά στοιχεία που αποτελούν φορείς της. Επιπρόσθετα, συνεργάζονται σε δραστηριότητες κριτικής επεξεργασίας, ώστε να προσδιορίσουν και να ερμηνεύσουν τους στόχους της ειδησεογραφικής αξιολόγησης, σε συνάρτηση με την ιδεολογική τοποθέτηση των εφημερίδων. Υπό την έννοια αυτή, οι δραστηριότητες στοχεύουν στην ανάπτυξη και ενίσχυση του κριτικού γραμματισμού των μαθητών/τριών, ώστε να συνδέουν τις διαφορετικές επικοινωνιακές στρατηγικές του ειδησεογραφικού λόγου με διαφορετικές ιδεολογικές σκοπιμότητες.

Το πλαίσιο της διδακτικής παρέμβασης

Οι θέσεις του κριτικού γραμματισμού έχουν αξιοποιηθεί και εμπλουτισθεί κατά την εφαρμογή τους στη διδακτική προσέγγιση των πολυγραμματισμών (multiliteracies, Cope & Kalantzis, 2000; Kalantzis & Cope, 1999: 689-690). Ως διδακτική προσέγγιση, οι πολυγραμματισμοί στοχεύουν στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών/τριών, μέσω της επεξεργασίας ποικίλων πολυτροπικών κειμενικών ειδών από το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον των εκπαιδευομένων. Τα πολυτροπικά κείμενα απαιτούν την συνδυαστική αποκωδικοποίηση διαφορετικών σημειωτικών τρόπων (όπως γλωσσικοί, οπτικοί, ηχητικοί, βλ. Kress 2000: 179-199).

Στη διδακτική προσέγγιση των πολυγραμματισμών η κριτική διδασκαλία των κειμένων πραγματώνεται μέσα στην τάξη στις ακόλουθες φάσεις, οι οποίες δεν υλοποιούνται απαραίτητα με την συγκεκριμένη σειρά:

- της τοποθετημένης πρακτικής (situated practice), η οποία αφορά στην αξιοποίηση κειμένων που εντάσσονται στον ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό χώρο των μαθητών/τριών και τις καθημερινές τους εμπειρίες. Τα κείμενα αυτά από την κοινωνική καθημερινότητα των μαθητών/τριών είναι προσιτά ως προς το νόημα και μπορούν εύκολα να προσελκύσουν το ενδιαφέρον τους.
- της ανοικτής διδασκαλίας (overt instruction), η οποία αφορά στη διδασκαλία και τη συνειδητοποίηση από μέρους των μαθητών/τριών των γλωσσικών μηχανισμών και των στοιχείων που συμβάλλουν στην οργάνωση, τη σύσταση και την κατανόηση των κειμένων.
- της κριτικής πλαισίωσης (critical framing), η οποία αφορά την κριτική ερμηνεία ενός κειμένου στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο όπου παράγεται. Στη φάση αυτή οι μαθητές/τριες μελετούν τους κειμενικούς και λογικούς συσχετισμούς που εντοπίζονται στα πολυτροπικά κείμενα, ενώ ταυτόχρονα επεκτείνονται στο κοινωνικοπολιτισμικό περιεχόμενο και τις σκοπιμότητες που ενδεχομένως υπηρετεί ο δημιουργός του κειμένου.
- της μετασχηματισμένης πρακτικής (transformed practice), η οποία αφορά στην αναπλαισιωμένη παραγωγή λόγου, δηλαδή τη μεταφορά και ένταξη ενός κειμένου από ένα κοινωνικοπολιτισμικό και επικοινωνιακό πλαίσιο σε

ένα άλλο. Κατά τη διαδικασία αυτή δίνεται έμφαση στην αξιοποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων που απέκτησαν οι μαθητές/τριες. (New London Group, 1996: 73-76; Cope & Kalantzis, 2000: 32).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η υιοθέτηση μιας κριτικής προσέγγισης στο γλωσσικό μάθημα συνεπάγεται την προώθηση μιας διαφορετικής παιδαγωγικής στρατηγικής, καθώς η έμφαση μετατίθεται από το αντικείμενο της διδασκαλίας στα ίδια τα υποκείμενα που μαθαίνουν. Ως εκ τούτου, μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί καλούνται να αποδεσμευτούν από την έννοια του αυστηρού σχολικού χρόνου και άλλων περιοριστικών διαδικασιών, όπως η προσπάθεια ολοκλήρωσης της διδακτέας ύλης και η βαθμολογική επιτυχία (Κουτσογιάννης, 2006: 263-293). Επομένως, η κριτική προσέγγιση προϋποθέτει και προωθεί διαφορετικού τύπου μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς (Κουτσογιάννης, 2012; Στάμου κ.ά., 2016).

Πειραματική έρευνα και ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Για την υλοποίηση της ερευνητικής διαδικασίας αξιοποιήθηκε η μελέτη περίπτωσης (case study), η οποία ως μεθοδολογική προσέγγιση χαρακτηρίζεται από τη συστηματική συλλογή δεδομένων για συγκεκριμένα άτομα, κοινωνικές ομάδες ή ακόμα και για μια κοινότητα στο σύνολό της (Berg, 2001: 225; Yin, 2017: 1). Ειδικότερα, η έρευνα υλοποιήθηκε για πέντε εβδομάδες σε δυο τμήματα της Β΄ τάξης ενός Πειραματικού Λυκείου του νομού Αχαΐας με τη συμμετοχή συνολικά 54 μαθητών και μαθητριών (27 σε κάθε τμήμα). Στόχος μας ήταν να καταγραφούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και οι ρόλοι που επιτελούν τα άτομα τα οποία συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία (Hitchcock & Hughes, 1995: 319).

Παράλληλα, ακολουθήσαμε τις αρχές της πειραματικής έρευνας (Cohen et al., 2007: 274). Στο ένα τμήμα, που αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου, ο φιλόλογος της τάξης δίδαξε την ενότητα για την είδηση και το σχόλιο, από το σχολικό εγχειρίδιο της Β΄ λυκείου. Στο άλλο τμήμα οι μαθητές/τριες, ως πειραματική ομάδα, επεξεργάστηκαν σε συνεργασία με τη φιλόλογο της τάξης φάκελο διδακτικού υλικού, που διαμορφώθηκε βάσει του κριτικού γραμματισμού και των πολυγραμματισμών. Στην παρούσα μελέτη εστιάζουμε στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της πειραματικής ομάδας.

Κατά την διδακτική παρέμβαση στην πειραματική ομάδα το διδακτικό υλικό εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής εκμάθησης και διδασκαλίας (cooperative learning and teaching). Στη συγκεκριμένη διδακτική μέθοδο προβλέπεται η δημιουργία μαθητικών ομάδων, οι οποίες συνεργάζονται, για τη διεξαγωγή των διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων. Στα θετικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, συγκαταλέγεται κατ' αρχάς η όσο το δυνατόν δυναμικότερη εμπλοκή των ίδιων των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπρόσθετα, καλλιεργείται η συνεργατικότητα και η διαλλακτικότητα μεταξύ των μαθητών/τριών, καθώς συνεργάζονται για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού (Ματσαγγούρας, 2000: 29-31; Richards & Rodgers 2014: 244-258). Οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας διαμόρφωσαν έξι ομάδες των τεσσάρων έως έξι ατόμων.

Αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδακτικής παρέμβασης

Επιχειρώντας να αξιολογήσουμε την αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης, πραγματοποιήσαμε γραπτή δοκιμασία πριν (pre-test) και μετά

(post-test) την παρέμβαση. Η γραπτή δοκιμασία, ως εργαλείο συλλογής ποσοτικών δεδομένων, αποτελείται από δύο ειδησεογραφικά άρθρα για τα επεισόδια που έλαβαν χώρα στα Εξάρχεια στις 6 Δεκεμβρίου του 2014, μετά τη συγκέντρωση για τη συμπλήρωση έξι χρόνων από τη δολοφονία του Αλ. Γρηγορόπουλου (βλ. Παράρτημα 1, κείμενο 1 και κείμενο 2). Στη συνέχεια, υπάρχουν ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου (βλ. Παράρτημα 1, ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου). Στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να εντοπίσουν και να σημειώσουν πάνω στα κείμενα της δοκιμασίας, τα σημεία εκείνα που εντοπίζεται η ειδησεογραφική αξιολόγηση. Ειδικότερα, ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να υπογραμμίσουν τα γλωσσικά στοιχεία που θεωρούν ότι εκφράζουν την άποψη του/της δημοσιογράφου. Στις ερωτήσεις κλειστού τύπου της γραπτής δοκιμασίας διατυπώνονται ερωτήσεις κριτικής επεξεργασίας των ειδησεογραφικών άρθρων, με προτεινόμενες απαντήσεις. Με άλλα λόγια, ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να επιλέξουν μία από τις προτεινόμενες απαντήσεις, ώστε να καταγράψουν τη λειτουργία συγκεκριμένων γλωσσικών στοιχείων σε σχέση με την αξιολόγηση. Παράλληλα, στις ερωτήσεις αυτές κλήθηκαν να συνδέσουν τις γλωσσικές στρατηγικές με την ιδεολογική πλαισίωση των άρθρων. Η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων από την γραπτή δοκιμασία πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) και είχε ως στόχο τον υπολογισμό των μέσων όρων στις σωστές απαντήσεις των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας, πριν και μετά την παρέμβαση.

Επιπλέον, αξιοποιήθηκαν οι σημειώσεις πεδίου (fieldnotes, Creswell 2011: 254) για την καταγραφή δεδομένων μέσα στην τάξη, χωρίς τη χρήση προκατασκευασμένου εργαλείου. Κατά τη διάρκεια των δέκα διδακτικών ωρών καταγράφεται ο βαθμός εμπλοκής των μαθητών/τριών για κάθε μία από τις φάσεις των πολυγραμματισμών. Παράλληλα, στοχεύοντας στο να αξιολογήσουμε την αποτελεσματικότητα αλλά και πιθανές αδυναμίες της παρέμβασης, επεξεργαστήκαμε δεδομένα από ημιδομημένες συνεντεύξεις που πραγματοποιήσαμε με τους/τις μαθητές/τριες μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής διαδικασίας. Αξιοποιώντας ταυτόχρονα μεθόδους ποιοτικών και ποσοτικών προσεγγίσεων, επιχειρήσαμε τη μεθοδολογική τριγωνοποίηση (methodological triangulation), ώστε να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και αξιοπιστία των δεδομένων (Cohen & Manion 1997: 326; Robson 2007: 207).

Αποτελέσματα αξιολόγησης της διδακτικής παρέμβασης

Τοποθετημένη πρακτική

Στην φάση της τοποθετημένης πρακτικής προβλέπεται η διδακτική αξιοποίηση κειμένων, τα οποία εντάσσονται στις κοινωνικές και εξωσχολικές εμπειρίες των μαθητών/τριών. Καταγράφοντας δεδομένα μέσα στην τάξη, επιχειρήσαμε να μελετήσουμε αν και σε ποιο βαθμό είναι εξοικειωμένοι/ες με τα ειδησεογραφικά κείμενα που κλήθηκαν να επεξεργαστούν.

Σχετικά με τα κείμενα της πρώτης ενότητας, ενώ στην αρχή οι μαθητές/τριες φαίνεται να μην γνωρίζουν το Νίκο Ρωμανό, στη δεύτερη ερώτηση της εκπαιδευτικού η μαθήτρια Κ1 απαντά: *«Νομίζω ήταν φίλος του Γρηγορόπουλου, ήταν μαζί του τη μέρα που σκοτώθηκε. Επίσης, έχω ακούσει ότι συμμετείχε σε κάποια τρομοκρατική οργάνωση. Ακόμα, έχω ακούσει ότι είχε παρατήσει το σχολείο και ήταν εγκέφαλος σε κάποιες τρομοκρατικές*

οργανώσεις». Επίσης, ο μαθητής Δ5 στις ομαδικές συνεντεύξεις δήλωσε: «*Το θυμάμαι πολύ καλά το γεγονός-και με το Norman Atlantic- απλά εντάξει, είναι κάτι που ίσως θα ενδιέφερε κι ένα μαθητή και για τα δικαιώματά του, για να δει ποια είναι άμα δεν τα έχει ψάξει*». Ωστόσο, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών/τριών, ενώ τελικά ανακαλούν τα γεγονότα που πραγματεύονται τα κείμενα της ενότητας, εμφανίζονται διστακτικοί και αμήχανοι. Μάλιστα, η μαθήτρια Χ4 ζήτησε στο διάλλειμα από την εκπαιδευτικό να μην συμμετάσχει σε αυτή την ενότητα και να μεταφερθεί σε άλλο τμήμα. Η αμηχανία των μαθητών/τριών γίνεται ακόμα πιο φανερή και από τις σημειώσεις παρατήρησης κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Η μαθήτρια Μ6 δήλωσε χαρακτηριστικά σε εμένα, όταν δεν ήταν παρούσα η εκπαιδευτικός: «*Με αυτά τα κείμενα που κάνουμε είναι σαν να θέλουμε να υποστηρίξουμε το Ρωμανό και να κατηγορήσουμε άλλους*».

Από τις σημειώσεις παρατήρησης φαίνεται ότι οι μαθητές/τριες είναι περισσότερο εξοικειωμένοι/ες με τα κείμενα της δεύτερης ενότητας. Όπως αναφέρει και ο μαθητής Λ2 στις ομαδικές συνεντεύξεις: «*Το Norman Atlantic το είχαμε ζήσει, εγώ τουλάχιστον το άκουγα συνέχεια, δηλαδή ενημερώνομουν συνέχεια όταν ήτανε εκείνη την περίοδο, το έχω ζήσει*». Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες στο μεγαλύτερο ποσοστό τους φαίνονται περισσότερο ενθουσιασμένοι/ες με αυτή την ενότητα. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της μαθήτριας Μ6 η οποία αναφώνησε «*Α, ωραία!*» όταν η εκπαιδευτικός μοιράζει τα φύλλα εργασίας της δεύτερης ενότητας, αλλά και της μαθήτριας Χ4 που ενώ στην προηγούμενη ενότητα ζήτησε να αποχωρήσει, στην ενότητα αυτή συνεργάζεται πρόθυμα με την ομάδα της. Η προτίμηση των μαθητών/τριών για τη δεύτερη ενότητα γίνεται φανερή και από τις ομαδικές συνεντεύξεις. Στο μεγαλύτερο ποσοστό τους οι μαθητές/τριες δηλώνουν ότι ενθουσιάστηκαν περισσότερο με τα κείμενα της ενότητας για το Norman Atlantic. Ειδικότερα, όπως αναφέρει ο μαθητής Π2: «*Μας άρεσε περισσότερο το Norman Atlantic με διαφορά*», αλλά και η μαθήτρια Μ6: «*Εγώ νομίζω το δεύτερο (Norman Atlantic), γιατί άγγιζε πιο πολύ το θέμα της ανθρωπιάς, τα συμφέροντα*».

Ανοικτή διδασκαλία

Στη φάση της ανοικτής διδασκαλίας στόχος είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/τριες τα γλωσσικά στοιχεία που συμβάλλουν στην οργάνωση και σύσταση των κειμένων. Ως εκ τούτου, σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό κλήθηκαν να εντοπίσουν στα υπό επεξεργασία κείμενα την ύπαρξη ειδησεογραφικής αξιολόγησης, καταγράφοντας τα γλωσσικά εκείνα στοιχεία που την εκφράζουν.

Από τα ποιοτικά ευρήματα στις σημειώσεις παρατήρησης αναδεικνύεται η ικανότητα των μαθητών/τριών να εντοπίζουν την άποψη του/της δημοσιογράφου στα κείμενα που μελετούν. Κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας, οι μαθητές/τριες συνεργάζονται με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους και συζητούν τις δραστηριότητες εκείνες που αφορούν στον εντοπισμό της ειδησεογραφικής αξιολόγησης. Τα ευρήματα αυτά ενισχύονται και από τα φύλλα εργασίας των μαθητών/τριών για την πρώτη ενότητα. Στα περισσότερα οι μαθητές/τριες έχουν υπογραμμίσει στο πρώτο κείμενο της ενότητας τα γλωσσικά στοιχεία που θεωρούν ότι αποτελούν δείκτες ειδησεογραφικής αξιολόγησης. Σε ορισμένες

μάλιστα περιπτώσεις έχουν καταγράψει σε πλαϊνή θέση την άποψή τους σχετικά με τη λειτουργία που επιτελούν τα στοιχεία αυτά (Εικόνα 1).

Εικόνα 1



Μάλιστα, οι μαθήτριες της 4ης ομάδας σημειώνουν ότι η διακριτή θέση και η μεγαλύτερη γραμματοσειρά, με την οποία σημειώνεται η λεζάντα στα αριστερά του κειμένου, συνιστούν συστατικό στοιχείο της ειδησεογραφικής αξιολόγησης (Εικόνα 2).

Εικόνα 2



Η ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν την δημοσιογραφική τοποθέτηση αναδεικνύεται και από το γεγονός ότι στη δραστηριότητα 3 (Εικόνες 3, 4) καταγράφουν και κατηγοριοποιούν με σχετική ευκολία τα γλωσσικά στοιχεία που είναι φορείς ειδησεογραφικής αξιολόγησης, σημειώνοντας μάλιστα και παραπάνω κατηγορίες από αυτές που τους έχουν δοθεί.

Εικόνα 3

3. Ποια γλωσσικά στοιχεία του κειμένου (γραμματικά, συντακτικά και λεξιλογικά) θεωρείτε ότι είναι φορείς της ειδησεογραφικής αξιολόγησης; Συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα κατατάσσοντάς σε κατηγορίες τα παραπάνω γλωσσικά στοιχεία:

Αναγνώριση των γλωσσικών στοιχείων που είναι φορείς της ειδησεογραφικής αξιολόγησης	
Ονοματικές φράσεις	Γρα. όρια της ηθικής) Μετάφορα Χωρίς ελπίδα ασεβαστικά θέσα
Ρηματικές φράσεις	σημαίνεται κανείς
Επίθετα	απογοητευμένος, εξαγχνύς, άναστο, πέφτη Μεαός
Δείκτες σύζευξης	καρδίο, ενώ δε, αρδών μετά, όχι μόνο
Μεταφορές	παίζεται κάρνα - γραμματα ή ζωή του επιβάται στις συντάξεις των αρδιστά- των με βερνίκι και Δεαυόδης, #66 Είλο Ε ποχε ηκαρόβου
Ρητορικές ερωτήσεις	Τυχίο ή ασία εργαίω,

Εικόνα 4

Αναγνώριση των γλωσσικών στοιχείων που είναι φορείς της ειδησεογραφικής αξιολόγησης	
Ονοματικές φράσεις	απειρία καρνα, ενταξη, εξαγχνύς ανταρσία φαις, χωρίς ελπίδα απείραστος θεός σπέρται ασία νοήτω πρόπο
Ρηματικές φράσεις	Πλάσει να, Σπυραίρει αμνίσει
Επίθετα	ακαρπός, αλληλέγγυος
Δείκτες σύζευξης	Ενώ, πτω, ότι, αλλά, αυτο
Μεταφορές	παίζεται κάρνα - γραμματα επιβάται στις συντάξεις των αρδιστά- των με βερνίκι και Δεαυόδης, #66
Ρητορικές ερωτήσεις	Τυχίο ή ασία εργαίω

Σημεία Σπείρας :) .) ! ... < >

Εντούτοις, από τις σημειώσεις παρατήρησης και τα φύλλα εργασίας φαίνεται ότι η χρήση των εισαγωγικών για την απόδοση του ευθέως λόγου και τη μεταφορική χρήση της γλώσσας προκάλεσε σύγχυση στα παιδιά, που το εξέλαβαν ως στοιχείο ειδησεογραφικής αξιολόγησης (Εικόνα 4).

Η δυναμική εξέλιξη των μαθητών/τριών αναδεικνύεται από το γεγονός ότι, κατά την τρίτη εβδομάδα που ξεκινούν να επεξεργάζονται το διδακτικό υλικό της 2ης ενότητας, ο χρόνος επεξεργασίας στις δραστηριότητες αναγνώρισης και κατηγοριοποίησης της ειδησεογραφικής αξιολόγησης είναι αισθητά λιγότερος σε σχέση με την πρώτη ενότητα και την πρώτη εβδομάδα. Επιπρόσθετα, τα εισαγωγικά, που υπάρχουν σε ορισμένα σημεία του κειμένου της 2ης ενότητας για την απόδοση του ευθέως λόγου, δεν εκλαμβάνονται από τα παιδιά ως στοιχείο αξιολόγησης (Εικόνες 5 και 6). Πιο συγκεκριμένα, στην ενότητα αυτή οι μαθητές/τριες είναι σε θέση να διακρίνουν τις περιπτώσεις όπου τα εισαγωγικά αξιοποιούνται για την απόδοση του ευθέως λόγου, από εκείνες που αποτελούν συστατικό στοιχείο της ειδησεογραφικής αξιολόγησης.

Εικόνα 5

2. Αφού υπογραμμίσετε στο κείμενο τα γλωσσικά στοιχεία που αποτελούν τους φορείς της ειδησεογραφικής αξιολόγησης, συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα κατατάσσοντας τα γλωσσικά αυτά στοιχεία σε κατηγορίες:

Αναγνώριση των γλωσσικών στοιχείων που είναι φορείς της ειδησεογραφικής αξιολόγησης	
Ονοματικές φράσεις	Μακάριο αλαλούμ, φίλεο των παιδιών αρχών δραστηριότητες ευθές έρευνας και έρευνας
Ρηματικές φράσεις	Καταγράψαμε από ποίτη και όχι ως ποίητες αρχές «Ο Θρίλερ για τη διάσωση των ποίτων»
Επίθετα	τραχιά/εγκληματικά παθη πρωτόγνωρα, εφορριστικό, ελαρυστικά εδαφορβ
Δείκτες σύζευξης	και παρά, ακόμα
Μεταφορές	πύργων σαν καταπέλτες, πύργους των αρχών χαρμάνι στη μεσόφραση, άδριο πύργου κοψαρι, τραχυδία
Ρητορικές ερωτήσεις	

Εικόνα 6

Αναγνώριση των γλωσσικών στοιχείων που είναι φορείς της ειδησεογραφικής αξιολόγησης	
Ονοματικές φράσεις	Μακάριο αλαλούμ, φράσεις
Ρηματικές φράσεις	ευθές έρευνας Εσο βρώτικέ εί ναι το γεγονός εγκατέστησε
Επίθετα	(Αντιπρόσθετο) Σαν ζανός, ε Ξονικί- ότιμης, πρετάκουότο, τα σακύνους
Δείκτες σύζευξης	παρα το ότι, και παρά, ακόμα κα
Μεταφορές	πυργένος σαν αρχών, καρίας εσο φράσεις
Ρητορικές ερωτήσεις	—

Η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών/τριών να αναγνωρίζουν τις γλωσσικές στρατηγικές της ειδησεογραφικής αξιολόγησης γίνεται φανερή και από τα ποσοτικά δεδομένα (Πίνακας 1). Για την ερώτηση ανοικτού τύπου «Στα δύο ειδησεογραφικά άρθρα που διάβασες υπογράμμισε τα γλωσσικά στοιχεία που θεωρείς ότι εκφράζουν την άποψη του δημοσιογράφου για τα γεγονότα που παρουσιάζει», οι μαθητές/τριες, μετά την παρέμβαση, εντοπίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα γλωσσικά στοιχεία φορείς της ειδησεογραφικής αξιολόγησης.

Πίνακας 1

Ερώτηση	Μ.Ο. Γραπτής δοκιμασίας πριν την παρέμβαση	Μ.Ο. Γραπτής δοκιμασίας μετά την παρέμβαση
2 ^η	3.26	4.26

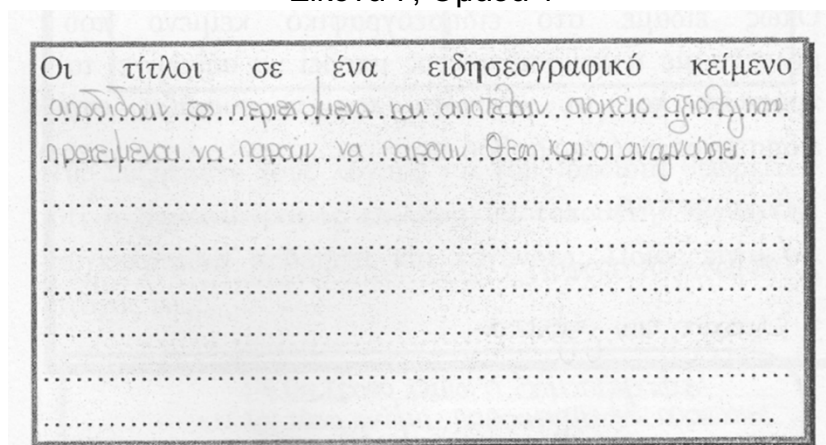
Ανάλογα, στην τρίτη ερώτηση της δοκιμασίας, στην οποία οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να αναγνωρίσουν τη λειτουργία των αποσιωπητικών (...) ως συστατικό στοιχείο της αξιολόγησης, εντοπίζεται διαφοροποίηση στο μέσο όρο σωστών απαντήσεων μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης (Πίνακας 2).

Πίνακας 2

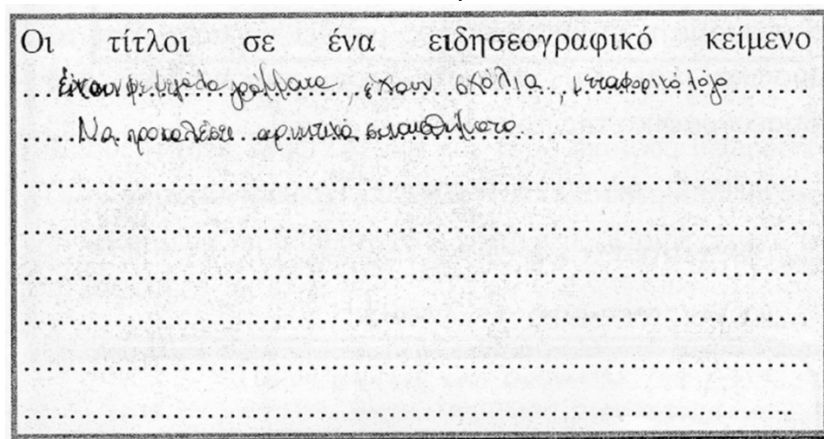
Ερώτηση	Μ.Ο. Γραπτής δοκιμασίας πριν την παρέμβαση	Μ.Ο. Γραπτής δοκιμασίας μετά την παρέμβαση
3 ^η	2.63	2.78

Εντούτοις, όπως φαίνεται από τα φύλλα εργασίας των μαθητών/τριών, μόνο δυο από τις ομάδες αναγνώρισαν στους τίτλους του κειμένου τη λειτουργία της αξιολόγησης (Εικόνες 7 και 8). Χαρακτηριστικό είναι και το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες στη γραπτή δοκιμασία, μετά την παρέμβαση, δεν αναγνωρίζουν τον τίτλο του κειμένου ως στοιχείο ειδησεογραφικής αξιολόγησης (Πίνακας 3)

Εικόνα 7, Ομάδα 1



Εικόνα 8, Ομάδα 4



Πίνακας 3

Ερώτηση	Μ.Ο. Γραπτής δοκιμασίας πριν την παρέμβαση	Μ.Ο. Γραπτής δοκιμασίας μετά την παρέμβαση
5 ^η	3.22	3.19

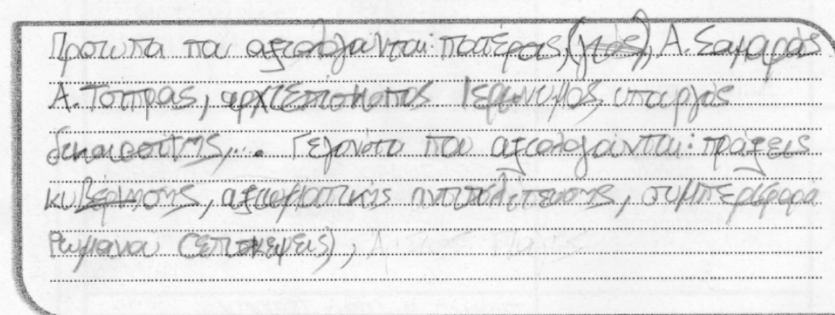
Κριτική πλαισίωση

Στη φάση της κριτικής πλαισίωσης η οποία αφορά στην κριτική ερμηνεία ενός κειμένου σε συνάρτηση με το επικοινωνιακό, κοινωνικό και πολιτισμικό του πλαίσιο, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να συνδέσουν τα γλωσσικά στοιχεία, που εκφράζουν την τοποθέτηση του/της δημοσιογράφου, με την αξιολόγηση συγκεκριμένων προσώπων, προθέσεων, πράξεων, επιδιώξεων κ.λπ.

Αρχικά οι μαθητές/τριες αναγνωρίζουν και καταγράφουν τα πρόσωπα και τα γεγονότα που αξιολογούνται από τη δημοσιογράφο στο κείμενο που επεξεργάζονται. Όπως φαίνεται, από τα φύλλα εργασίας και τις σημειώσεις παρατήρησης, όλες οι ομάδες αναγνωρίζουν τους στόχους της αξιολόγησης στο κείμενο της ενότητας 1 (Εικόνα 9).

Εικόνα 9

4. Ποια πρόσωπα και γεγονότα αξιολογεί η δημοσιογράφος στο κείμενο που διαβάσατε;



Παράλληλα, στη δραστηριότητα 5 τα παιδιά συνέδεσαν αρκετά εύστοχα τα γλωσσικά στοιχεία που εντόπισαν στη φάση της ανοικτής διδασκαλίας με την αξιολόγηση συγκεκριμένων προσώπων, πράξεων και προθέσεων. Μάλιστα σε ορισμένες περιπτώσεις οι μαθητές/τριες καταγράφουν και το επικοινωνιακό αποτέλεσμα που εκτιμούν ότι θα έχει η ειδησεογραφική αξιολόγηση (Εικόνα 10).

Εικόνα 10

Στόχος της ειδησεογραφικής αξιολόγησης	Γλωσσικά στοιχεία που εκφράζουν την ειδησεογραφική αξιολόγηση
πρόβληματισμοί αναγνώστη	ρητορ. ερωτήσεις
αρμονία	εισαγωγικά
καταδικαστική συμπεριφοράς	ρημ. φράσεις, ονομ. φράσεις, επιθετα μεταφορές
να προκαλέσει συγκίνηση για την κατάσταση του Ρωμικού ή της οικογένειάς του	επιθετα, μεταφορές, ρημ. φράση (διαφορ. λέξεις) → ανάθεση σε Ρωμικό ή κυβέρνηση
επίδομα ή σταση αρχιεπισκόπου	επιθετα, ονομ. φράσεις

(για να κρίνει αρνητικά τον κυβερνήτη)

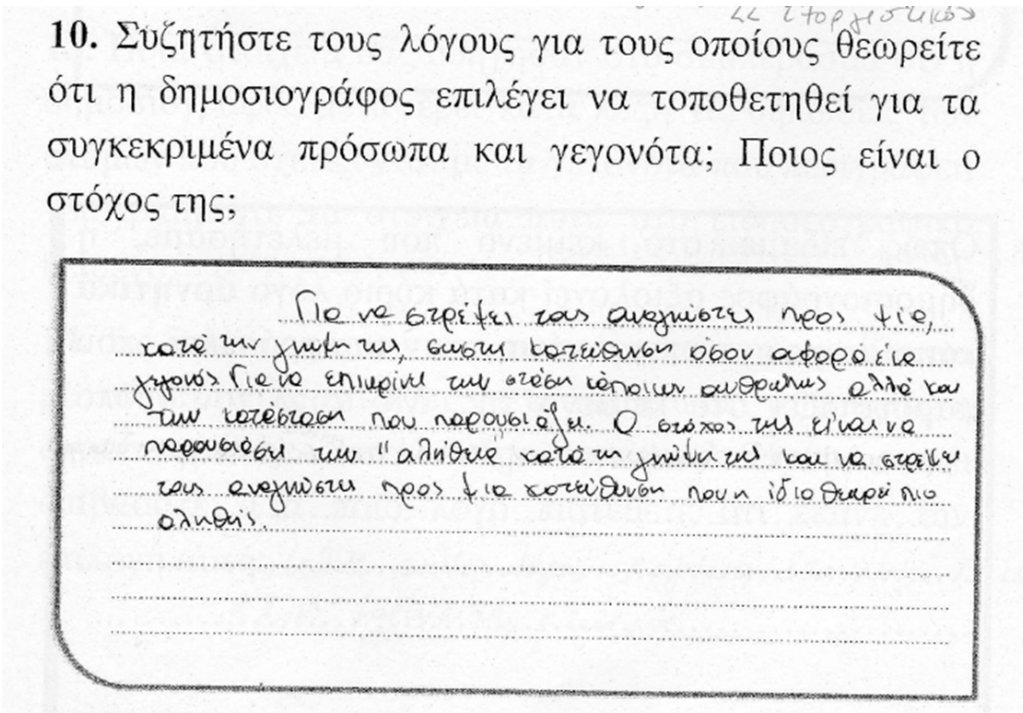
Η ικανότητα κριτικής επεξεργασίας των ειδησεογραφικών κειμένων από τους/τις μαθητές/τριες αναδεικνύεται και στις δραστηριότητες εκείνες, κατά τις οποίες κλήθηκαν να συζητήσουν και να καταγράψουν τις σκοπιμότητες της δημοσιογραφικής τοποθέτησης. Στη δραστηριότητα «Για ποιους λόγους πιστεύετε ότι η δημοσιογράφος επιλέγει να αξιολογήσει τα συγκεκριμένα γεγονότα και πρόσωπα που εντοπίσατε παραπάνω;» στην πλειονότητά τους οι μαθητές/τριες σημειώνουν ότι τα ειδησεογραφικά κείμενα συνιστούν μέσο ελέγχου και καθοδήγησης της σκέψης και των πρακτικών των αποδεκτών τους (βλ. ενδεικτικά Εικόνες 11 και 12).

Εικόνα 11

6. Για ποιους λόγους πιστεύετε ότι η δημοσιογράφος επιλέγει να αξιολογήσει τα συγκεκριμένα γεγονότα και πρόσωπα που εντοπίσατε παραπάνω;

Η δημοσιογράφος... κατακρίνει... την κυβέρνηση... έπειτα... την... διαταγή... της... αποδομάρη του... της... της...

Εικόνα 12



Επομένως, οι μαθητές/τριες φαίνεται να αντιλαμβάνονται ότι μέσω της δημοσιογραφικής αξιολόγησης (ανα)κατασκευάζονται ιδεολογικά οι αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας, καθοδηγώντας τελικά το αναγνωστικό κοινό προς συγκεκριμένους τρόπους πρόσληψης της επικαιρότητας.

Η ανάπτυξη της δεξιότητας των μαθητών/τριών σε σχέση με την κριτική ερμηνεία των ειδησεογραφικών κειμένων γίνεται αντιληπτή και στα ποσοτικά δεδομένα της γραπτής δοκιμασίας. Στις ερωτήσεις 6 και 9 οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να αξιολογήσουν κριτικά την ευρύτερη στόχευση των δημοσιογράφων για τα δύο άρθρα της γραπτής δοκιμασίας. Στην ερώτηση 6 («Στο 1^ο ειδησεογραφικό άρθρο που διάβασες ο δημοσιογράφος: καταδικάζει το γεγονός ότι η ελληνική αστυνομία θέλει να ελέγχει με κάθε δυνατό μέσο περιοχές όπως αυτές των Εξαρχείων»), οι μαθητές/τριες μετά την παρέμβαση αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό το γεγονός ότι ο δημοσιογράφος καταδικάζει τις ενέργειες της ελληνικής αστυνομίας που αναπλαισιώνονται στο κείμενο 1 (Πίνακας 4). Παρόμοια και στην ερώτηση 9 («Στο 2^ο ειδησεογραφικό άρθρο ο δημοσιογράφος: καταδικάζει το γεγονός ότι οι αστυνομικοί προστατεύονται από τους συναδέλφους και την υπηρεσία τους σε περιπτώσεις όπως αυτή του ξυλοδαρμού του διαδηλωτή») ο μέσος όρος σωστών απαντήσεων των μαθητών/τριών είναι μεγαλύτερος για τη γραπτή δοκιμασία μετά την παρέμβαση (Πίνακας 5).

Πίνακας 4

Ερώτηση	Μ.Ο. Γραπτής δοκιμασίας πριν την παρέμβαση	Μ.Ο. Γραπτής δοκιμασίας μετά την παρέμβαση
6 ^η	2.26	2.67

Πίνακας 5

Ερώτηση	Μ.Ο. Γραπτής δοκιμασίας πριν την παρέμβαση	Μ.Ο. Γραπτής δοκιμασίας μετά την παρέμβαση
9 ^η	2.30	2.63

Μετασχηματισμένη πρακτική

Στη φάση της μετασχηματισμένης πρακτικής οι μαθητές/τριες προβλέπεται να μεταφέρουν και να εντάξουν με κριτικό τρόπο τις νέες γνώσεις και δεξιότητες που έχουν αποκτήσει σε ένα διαφορετικό επικοινωνιακό και κοινωνιοπολιτισμικό πλαίσιο. Έτσι, κατά τη φάση αυτή οι μαθητές/τριες συνεργάστηκαν σε ομάδες, για να γράψουν οι ίδιοι ένα δημοσιογραφικό άρθρο σχετικά με τα ίδια γεγονότα, από την οπτική όμως μιας εφημερίδας με διαφορετικό ιδεολογικό προσανατολισμό από τις εξεταζόμενες. Αρχικά οι μαθητές/τριες, αξιοποιώντας στα κείμενα που δημιουργούν γλωσσικά στοιχεία-φορείς της ειδησεογραφικής αξιολόγησης, δείχνουν κατά πόσο έχουν ενισχύσει την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν τη δημοσιογραφική διαμεσολάβηση. Ταυτόχρονα, ο τρόπος με τον οποίο τοποθετούνται για τα αναπαριστώμενα γεγονότα αναδεικνύει αν και σε ποιο βαθμό έχουν αναπτύξει την κριτική ικανότητα να ανιχνεύουν στις στρατηγικές του ειδησεογραφικού λόγου ιδεολογικές σκοπιμότητες και συμφέροντα (βλ. Παράρτημα 2, μετασχηματισμένη πρακτική).

Μελετώντας τις εργασίες της πρώτης ενότητας για την παραγωγή αναπλαισιωμένου λόγου, διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές/τριες αξιοποίησαν τα γλωσσικά στοιχεία-φορείς ειδησεογραφικής αξιολόγησης που είχαν εντοπίσει στη φάση της ανοικτής διδασκαλίας. Με άλλα λόγια, στα κείμενα των παιδιών εντοπίζονται επίθετα, ρηματικές φράσεις, μεταφορές, ρητορικές ερωτήσεις και σημεία στίξης, τα οποία εκφράζουν την τοποθέτησή τους. Ακόμα, οι μαθητές/τριες, στην πλειονότητα των περιπτώσεων, έχουν εντάξει τις συναντήσεις που πραγματοποίησε ο πατέρας του Νίκου Ρωμανού σε διαφορετικό επικοινωνιακό πλαίσιο. Ειδικότερα, το άρθρο από την Εφημερίδα των Συντακτών που κλήθηκαν να επεξεργαστούν στην ενότητα 1, καταδικάζει τη στάση που υιοθέτησαν οι αξιωματούχοι της τότε κυβέρνησης σχετικά με το αίτημα του νεαρού απεργού πείνας για τη χορήγηση εκπαιδευτικής άδειας. Ωστόσο, στις δραστηριότητες μετασχηματισμένης πρακτικής οι μαθητές/τριες επέλεξαν διαφορετική οπτική από αυτή της *Εφημερίδας των Συντακτών* που επεξεργάστηκαν στην αρχή της ενότητας 1, υιοθετώντας διαφορετικό ιδεολογικό προσανατολισμό (βλ. Παράρτημα 2, ενότητα 1, ομάδα 1 και ομάδα 6).

Αξίζει να σημειωθεί ότι μόνο σε 2 από τα 6 κείμενα εντοπίζουμε την ύπαρξη τίτλου (βλ. *Συναντήσεις...σωτηρίας, Τι ζητάς άραγε Ρωμανέ;*), ενώ οι μαθητές/τριες της 5^{ης} ομάδας δεν καταφέρνουν να εντάξουν τα γεγονότα σε διαφορετικό επικοινωνιακό και ιδεολογικό πλαίσιο.

Στη δραστηριότητα της μετασχηματισμένης πρακτικής για την ενότητα 2 παρατηρούμε ότι όλες οι ομάδες μαθητών/τριών έχουν δώσει τίτλο στα κείμενά τους, ο οποίος φαίνεται να ενισχύει την αξιολόγηση που εντοπίζεται στα κείμενα (Π.χ. *Προκλητικές ασάφειες για τις ευθύνες του δραματικού δυστυχήματος, Τραγωδία στην... Αδριατική ή στο Ιόνιο;*, *Ένα τραγικό λάθος, Εγκληματικά λάθη στην υπόθεση του «Norman Atlantic»*). Παράλληλα, χαρακτηριστικό είναι ότι επικρατεί η συγκινησιακή χρήση της γλώσσας με πλήθος επιθέτων και

μεταφορών, μέσω των οποίων οι μαθητές/τριες τοποθετούνται ρητά για τα αναπαριστώμενα γεγονότα.

Επιπρόσθετα, όλες οι ομάδες μαθητών/τριών καταφέρνουν να εντάξουν τα γεγονότα της ναυτικής τραγωδίας σε διαφορετικό πλαίσιο. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην ενότητα 2 οι μαθητές/τριες επεξεργάστηκαν κείμενα από τις εφημερίδες *Ελεύθερος Τύπος* και *Ριζοσπάστης*. Στην πρώτη περίπτωση αναδεικνύεται η ανεπάρκεια των ιταλικών αρχών κατά τη διαδικασία διάσωσης των επιβατών. Από την άλλη, στην εφημερίδα *Ριζοσπάστης* καταδικάζεται η προσπάθεια της ηγεσίας του υπουργείου Ναυτιλίας και των λιμενικών αρχών να προστατεύσουν τη ναυλώτρια εταιρία. Η ομάδα 3, υιοθετώντας εντελώς διαφορετική ιδεολογική τοποθέτηση από αυτή της εφημερίδας *Ελεύθερος Τύπος*, αξιοποιεί την αξιολόγηση ως στρατηγική χρωματισμού των γεγονότων, προκειμένου να υποστηρίξουν την ιταλική πλευρά (βλ. Παράρτημα 2, ενότητα 2, ομάδα 3). Ακόμα, το κείμενο της ομάδας 6 τοποθετείται υπέρ της ναυλώτριας εταιρείας αποκλίνοντας σημαντικά από την εφημερίδα *Ριζοσπάστης* (βλ. Παράρτημα 2, ενότητα 2, ομάδα 6).

Ωστόσο, σε καμία από τις δραστηριότητες αναπλαισιωμένου λόγου που πραγματοποίησαν τα παιδιά, δεν επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν φωτογραφικό υλικό. Με άλλα λόγια, φαίνεται ότι οι μαθητές/τριες δεν προσλαμβάνουν τα ειδησεογραφικά κείμενα ως κείμενα που, εκτός από γλωσσικούς τρόπους, συγκροτούνται και από οπτικούς. Το παραπάνω αναδεικνύεται και από το γεγονός ότι καμία από τις ομάδες των μαθητών/τριών δεν σχολίασε τη λειτουργία που επιτελούν οι φωτογραφίες που συνοδεύουν τα ειδησεογραφικά κείμενα στις δραστηριότητες της ανοικτής διδασκαλίας και της κριτικής πλαισίωσης.

Συμπεράσματα

Στόχος μας στην παρούσα μελέτη ήταν να παρουσιάσουμε τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη μέσα στην τάξη μιας διδακτικής παρέμβασης, η οποία επιχειρεί την ανάπτυξη και ενίσχυση του κριτικού γραμματισμού σε μαθητές και μαθήτριες της Β' λυκείου. Με άξονα τους στόχους του ΠΣ του Νέου Σχολείου, δόθηκε έμφαση στην ερευνητική στρατηγική που ακολουθήθηκε και στην περιγραφή του διδακτικού υλικού που εφαρμόστηκε. Στην συνέχεια, επιχειρώντας να αξιολογήσουμε την αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης, συζητήσαμε τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα εργαλεία συλλογής ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων.

Από τη συγκριτική διερεύνηση των αποτελεσμάτων φαίνεται εν πρώτοις ότι οι μαθητές/τριες, μετά την παρέμβαση, αναγνωρίζουν τις διαφορετικές γλωσσικές στρατηγικές στο λόγο της ειδησεογραφίας. Υπό την έννοια αυτή, εντοπίζουν και καταγράφουν την ύπαρξη αξιολόγησης στα κείμενα του ειδησεογραφικού λόγου και εξελίσσονται συνεχώς κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Παράλληλα, αναγνωρίζουν και επισημαίνουν τα πρόσωπα, τις δράσεις και τις προθέσεις που αποτελούν στόχο της ειδησεογραφικής αξιολόγησης στα υπό διερεύνηση κείμενα. Επιπρόσθετα, συνειδητοποιούν και συζητούν τις διαφορετικές ιδεολογικές και πολιτικές σκοπιμότητες των ειδησεογραφικών κειμένων, υπογραμμίζοντας σε πολλές περιπτώσεις τον ρόλο που διαδραματίζουν τα ειδησεογραφικά κείμενα στον έλεγχο και την καθοδήγηση του αναγνωστικού κοινού.

Εν τούτοις, οι μαθητές/τριες σε αρκετές περιπτώσεις δεν αναγνωρίζουν τους τίτλους των ειδησεογραφικών κειμένων ως συστατικό στοιχείο της δημοσιογραφικής διαμεσολάβησης, γεγονός που αναδεικνύεται από τα αποτελέσματα της γραπτής δοκιμασίας (pre/post test) και τις δραστηριότητες της μετασχηματισμένης πρακτικής. Ακόμα, αξίζει να σημειωθεί ότι καμία από τις ομάδες των μαθητών/τριών δεν σχολίασε τη λειτουργία που επιτελούν οι φωτογραφίες που συνοδεύουν τα ειδησεογραφικά κείμενα. Παράλληλα, σε καμία από τις δραστηριότητες αναπλαισιωμένου λόγου που πραγματοποίησαν τα παιδιά δεν επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν φωτογραφικό υλικό. Οι αστοχίες των μαθητών/τριών, αλλά και η έλλειψη συστηματικότητας στις απαντήσεις τους κατά την τελική γραπτή δοκιμασία (post test) θα μπορούσαν να αποδοθούν στην εφαρμογή της παρέμβασης για δέκα μόνο ώρες σε διάστημα πέντε εβδομάδων.

Αναφορές

- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Αποστολίδου, Β., Ιορδανίδου, Α., Καραντζόλα, Ε., Κοσεγιάν, Χ., Μητσιάκη, Μ., Παπαδοπούλου, Μ., Φλιάτουρας, Α., Χατζησαββίδης, Σ. & Χοντολίδου, Ε. (2015). Οι καινοτομίες του νέου Προγράμματος Σπουδών για τη γλώσσα στην υποχρεωτική εκπαίδευση. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 36, 55-66.
- Αρχάκης, Α., Φτερνιάτη, Α., & Δούκα, Α. (2018). Αναλύοντας κριτικά την ειδησεογραφική αξιολόγηση στον ημερήσιο τύπο. Στο Ντίνας, Κ. (επιμ.). *Figura in Praesentia. Μελέτες αφιερωμένες στον καθηγητή Θανάση Νάκα* (1-29). Αθήνα: Πατάκης.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*, μτφρ.: Μ. Αραποπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bell, A. (1991). *The Language of News Media*. Oxford: Blackwell.
- Berg, B. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bednarek, M. (2006). *Evaluation in Media Discourse. Analysis of a Newspaper Corpus*. London/New York: Continuum.
- Bednarek, M. (2010). Evaluation in the news. A methodological framework for analysing evaluative language in journalism. *Australian Journal of Communication*, 37(2), 15-50.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, μτφρ.: Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Έκφραση-Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research Methods in Education*. London/New York: Routledge.

- Clark, R. & Ivanič, R. (1999). Editorial. Raising critical awareness of language: A curriculum aim for the new millennium. *Language Awareness*, 8 (2), 63-70.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (Ed.). (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London/New York: Routledge.
- Creswell, W. J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας*, μτφρ.: Ν. Κουβαράκου. Αθήνα: Ίων, Εκδόσεις Έλλην.
- Δούκα Α., Φτερνιάτη, Α. & Α. Αρχάκης (2014). Ο δημοσιογραφικός λόγος ως αντικείμενο διδασκαλίας: Κριτική αποτίμηση. Στο Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.). *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου: Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη*. (Διαθέσιμο: <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>, προσπελάστηκε στις 29/11/2019).
- Fairclough, N. (Ed.). (1992). *Critical Language Awareness*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1993). Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: The universities. *Discourse & Society*, 4, 133-168.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London: Longman.
- Hitchcock, G., & Hughes, D. (1995). *Research and the Teacher: A Qualitative Introduction to School-based Research*. (Second Edition). London/New York: Routledge.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (1999). Πολυγραμματισμοί: Επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο Χριστίδης, Α.Φ. (επιμ.). «Ισχυρές» και «Ασθενείς» Γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού, τ.2. *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου*, (680-695). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2006). Διδασκαλία της ελληνικής σήμερα: Δεδομένα και ζητούμενα. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 27, 233-251.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2012). Προς μια νέα (γλωσσο)διδακτική μεταρρύθμιση. Στο Κουτσογιάννης, Δ., Νάκας, Α., Ντίνας, Κ., Παπαναστασίου, Γ & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.). Πρακτικά Πανελληνίου συνεδρίου «35 χρόνια από τη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση». (<http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>, προσπελάστηκε στις 29/11/2019).

- Κουτσογιάννης, Δ. (2014). Κριτικοί γραμματισμοί: Διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα. Στο Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.). *Πρακτικά Πανελληνίου συνεδρίου: Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη*. (Διαθέσιμο: <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>, προσπελάστηκε στις 29/11/2019).
- Kress, G. (2000). Design and transformation: New theories of meaning. Στο Cope, B & Kalantzis, M. (επιμ.). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*, (153-161). London: Routledge.
- Lavoinne, Y. (2004). *Η γλώσσα των μέσων ενημέρωσης*, μτφρ.: Π. Πολίτης. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60-92.
- Νέο σχολείο. (2011). Πρόγραμμα σπουδών. Σχολική και κοινωνική ζωή. Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης. (Διαθέσιμο: <http://1kesy.ach.sch.gr/autosch/joomla15/images/PDF/ekpaideysi.pdf>, προσπελάστηκε στις 29/11/2019).
- Πολίτης, Π. (2014). Ο λόγος των ΜΜΕ. Στο Γεωργαλίδου, Μ., Σηφιανού, Μ. & Τσάκωνα, Β. (επιμ.). *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και Εφαρμογές* (479-520). Αθήνα: Νήσος.
- Richards, J. C. & Rodgers, S. T. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: Ένα Μέσο για Κοινωνικούς Επιστήμονες και Επαγγελματίες Ερευνητές*, μτφρ.: Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού. Αθήνα: Gutenberg.
- Στάμου, Γ. Α., Αρχάκης, Α. & Πολίτης, Π. (2016). Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Χαρτογραφώντας το πεδίο. Στο Στάμου, Γ. Α., Πολίτης, Π. & Αρχάκης, Α. (επιμ.). *Γλωσσική Ποικιλότητα και Κριτικοί Γραμματισμοί στον Λόγο της Μαζικής Κουλτούρας: Εκπαιδευτικές Προτάσεις για το Γλωσσικό Μάθημα*, (13-55). Καβάλα: Σαΐτα.
- ΦΕΚ 1562 β/ 27-6-2011 (Διαθέσιμο: <https://edu.klimaka.gr/arxeio/nomothesia-fek/fek-1562-2011-programma-spoudwn-arxaia-nea-ellinika-logotexnia-a-taxis-klimaka.pdf>, προσπελάστηκε στις 29/11/2019).

Wodak, R. (2001). What CDA is about – A summary of its history, important concepts and its developments. Στο Wodak, R. & Michael, M. (επιμ.). *Methods of Critical Discourse Analysis*, (1-13). London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage.

Yin, R. K. (2017). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. London: Sage publications.

Παραρτήματα

Παράρτημα 1, Γραπτή δοκιμασία: Κείμενα και ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου

Κείμενο 1

Στόχος το άσυλο της κατοικίας



Οι αστειότητες για... αερομεταφερόμενους, αλεξίπτωτιστές και παρκουρίστες αναρχικούς, που συνοδεύτηκαν και από το βίντεο «ντοκουμέντο» με θερμικές κάμερες, στρώνουν τον δρόμο για «εκκαθαριστικές επικιρήσεις» από τα ΜΑΤ μέσα στα σπίτια μας και χωρίς εισαγγελία

ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΟΤΗΤΑ έδωσε χτες το αρχηγείο της Ελληνικής Αστυνομίας βίντεο με πλάνο από ελικόπτερο που παρακολουθούσε την εξέλιξη της πορείας του Σαββάτου και τα επεισόδια που σημειώθηκαν στην περιοχή των Εξαρχείων, προκειμένου να αναδείξει τις επιθέσεις που δέχτηκαν οι αστυνομικές δυνάμεις από άτομα που βρίσκονταν στις τσάρες πολυκατοικιών.

Σχετικές καταγγελίες είχε κάνει εξάλλου την Κυριακή ο αντιδήμαρχος Αθηνών, Γιώργος Αποστολόπουλος, αναφερόμενος στη «νέα» -όπως τη χαρακτήρισε- μέθοδο που ακολούθησαν οι ομάδες των αντιεξουσιαστών. Ακολούθησαν δημοσιεύματα σε ιστοσελίδες, που δεν περιορίζονταν στις επιθέσεις, αλλά ανέφεραν και τις απόψεις που εξέφραζαν ορισμένοι επιτελείς της Αστυνομίας περί «συγκεκριμένων κάποιων κατοίκων» και τις σκέψεις τους για... ανακατάληψη των «υπερψυγμένων σφιγθεάτρων της μάχης» από τους αστυνομικούς, ενώ άλλα τόνιζαν ότι με τις ανάλογες διαρροές προετοιμάζεται «ο έσχατος για (επερχόμενες) “εκα-

θαριστικές” επικιρήσεις της αστυνομίας μέσα σε σπίτια στα Εξάρχεια».

Προκειμένου λοιπόν να... ενημερωθεί η κοινή γνώμη για τις «εξ ουρανού» επιθέσεις δόθηκε στη δημοσιότητα ένα μονταρισμένο βίντεο που δείχνει άτομα στις τσάρες να πετάνε μολότοφ κι αντικείμενα (ανάμεσά τους καρέκλες και ένα επαγγελματικό ψυγείο) προς τον δρόμο, όπου βρίσκονται αστυνομικές δυνάμεις, ενώ ο υπουργός Δημόσιας Τάξης Βασίλης Κικίλιας, προσποιούμενος ότι αγνοούσε όλα τα υπόλοιπα, ανέβασε στο twitter το παρακάτω κείμενο: «Τα πλάνο από ελικόπτερο που έδωσε η Ελληνική Αστυνομία στη δημοσιότητα μιλάνε από μόνα τους».

Πάντως, μετά τα τηλεοπτικά ρεπορτάζ για «μεγάλο αριθμό αερομεταφερόμενου τμήματος αναρχικών», τα κιουμοριστικά σχόλια κατέκλυσαν το Διαδίκτυο. Στο twitter εμφανίστηκε η ομάδα «ιπτάμενοι αναρχικοί» και σύντομα το σχετικό hashtag #iptamenoι_anarxikoί έγινε το δημοφιλέστερο στην Ελλάδα.

Κείμενο 2

ΠΡΟΚΑΤΑΡΚΤΙΚΗ διοικητική έρευνα διατάχθηκε από τη Γενική Αστυνομική Διεύθυνση Αττικής σχετικά με βίντεο που δημοσιοποιήθηκε και δείχνει έναν αστυνομικό να χτυπά με ιδιαίτερη βία συλληφθέντα, το περασμένο Σάββατο, στην πορεία για τη δολοφονία του Αλέξη Γρηγορόπουλου. Το βίντεο έχει «τραβηχτεί» στη συμβολή Βουκουρεστίου και Πανεπιστημίου και δείχνει έναν άνδρα των ΜΑΤ να χτυπά συλληφθέντα, παρ' όλο που οι συνάδελφοί του τού έχουν περάσει χειροπέδες. Μάλιστα φαίνεται ότι συνάδελφοί του παρεμβαίνουν και απομακρύνουν τον «θερμόαιμο» αστυνομικό.

**ΕΥΛΟΔΑΡΜΟΣ
ΣΥΛΛΗΦΘΕΝΤΟΣ**

**Ούτε καν
μια ΕΔΕ**

Αξίζει να σημειωθεί ότι μετά την ανακοίνωση της διεξαγωγής έρευνας, αστυνομικές πηγές άφηναν να διαρρεύσει ότι ο αστυνομικός που χτύπησε τον διαδηλωτή παρουσιάστηκε μόνος του στη ΓΑΔΑ και εξήγησε τους λόγους της επίθεσης. Σύμφωνα με τους ισχυρισμούς του, ο συλληφθείς τού έβρισε τη μητέρα του, η οποία -όπως είπε- πάσχει από καρκίνο και αργοπεθαίνει. «Έκασα τον αυτοέλεγχό μου και τον χτύπησα. Ευτυχώς με συγκράτησαν οι συνάδελφοι», ανέφεραν οι πηγές ότι είπε στους ανωτέρους του, χωρίς να είναι σε θέση να απαντήσουν τι υπονοούσε ότι θα γινόταν εάν δεν τον συγκρατούσαν. Στην έρευνα πάντως που βρίσκεται σε εξέλιξη θα εξεταστούν και οι υπόλοιποι αστυνομικοί που ήταν παρόντες.

Ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου

1. Στα δύο ειδησεογραφικά άρθρα που σου δόθηκαν βάλε σε αγκύλες [] τα διαφορετικά γεγονότα που παρουσιάζονται από το δημοσιογράφο.

2. Στα δύο ειδησεογραφικά άρθρα που διάβασες υπογράμμισε τα γλωσσικά στοιχεία που θεωρείς ότι εκφράζουν την άποψη του δημοσιογράφου για τα γεγονότα που παρουσιάζει.

3. Στην παράγραφο που σημειώνεται αριστερά από το 1^ο άρθρο (Οι αστειότητες... και χωρίς εισαγγελέα), ο δημοσιογράφος χρησιμοποιεί τα αποσιωπητικά (...) πριν τις ονομαστικές φράσεις «αερομεταφερόμενους, αλεξιπτωτιστές και παρκουρίστες αναρχικούς»:

- α. για να δώσει έμφαση στις ιδιότητες που αποδίδονται στους αναρχικούς.
- β. για να απορρίψει τις ιδιότητες που αποδίδονται στους αναρχικούς.
- γ. για να αναφερθεί στις ιδιότητες που αποδίδονται στους αναρχικούς.
- δ. για να αναδείξει τις ιδιότητες που αποδίδονται στους αναρχικούς.

4. Η προθετική φράση «χωρίς εισαγγελέα» στην παράγραφο που σημειώνεται αριστερά από το 1^ο άρθρο (Οι αστειότητες... και χωρίς εισαγγελέα):

- α. απορρίπτει τον τρόπο με τον οποίο θα ενεργούν μελλοντικά οι αστυνομικές δυνάμεις.
- β. αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο θα ενεργούν μελλοντικά οι αστυνομικές δυνάμεις
- γ. δίνει έμφαση στον τρόπο με τον οποίο θα λειτουργούν μελλοντικά οι αστυνομικές δυνάμεις.
- δ. αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο θα ενεργούν μελλοντικά οι αστυνομικές δυνάμεις.

5. Ο τίτλος «Στόχος το άσυλο της κατοικίας» στο 1^ο ειδησεογραφικό κείμενο:

- α. δίνει έμφαση στον απώτερο στόχο της δημοσιοποίησης του βίντεο.
- β. αποδίδει περιληπτικά το περιεχόμενο του ειδησεογραφικού κειμένου.
- γ. κρίνει αρνητικά τον απώτερο στόχο της δημοσιοποίησης του βίντεο.
- δ. αναφέρεται στον απώτερο στόχο της δημοσιοποίησης του βίντεο.

6. Στο 1^ο ειδησεογραφικό άρθρο που διάβασες ο δημοσιογράφος:

- α. αναδεικνύει την άποψη ότι η Ελληνική Αστυνομία δεν πρέπει να ελέγχει με κάθε δυνατό μέσο περιοχές όπως αυτή των Εξαρχείων.
- β. καταδικάζει το γεγονός ότι η Ελληνική Αστυνομία επιδιώκει να ελέγχει με κάθε δυνατό μέσο περιοχές όπως αυτή των Εξαρχείων.
- γ. εκφέρει την άποψη ότι η Ελληνική Αστυνομία επιδιώκει να ελέγχει με κάθε δυνατό μέσο περιοχές όπως αυτή των Εξαρχείων.
- δ. τονίζει την άποψη ότι η Ελληνική Αστυνομία επιδιώκει να ελέγχει με κάθε δυνατό μέσο περιοχές όπως αυτή των Εξαρχείων.

7. Στην 1η παράγραφο του 2ου άρθρου η πρόταση «... παρ’ όλο που οι συναδέλφοί του τού έχουν περάσει χειροπέδες»:

- α. αναφέρεται στον ξυλοδαρμό του διαδηλωτή ο οποίος έχει ήδη συλληφθεί και φορά χειροπέδες, αναδεικνύοντας το γεγονός ότι δεν μπορούσε να αντιδράσει.
- β. αναφέρεται στον ξυλοδαρμό του διαδηλωτή ο οποίος έχει ήδη συλληφθεί και φορά χειροπέδες.
- γ. δίνει έμφαση στον ξυλοδαρμό του διαδηλωτή ο οποίος έχει ήδη συλληφθεί και φορά χειροπέδες.
- δ. καταδικάζει τον ξυλοδαρμό του διαδηλωτή ο οποίος δεν μπορούσε να αντιδράσει αφού έχει ήδη συλληφθεί και φορά χειροπέδες.

8. Ο τίτλος στο 2ο ειδησεογραφικό κείμενο «ΞΥΛΟΔΑΡΜΟΣ ΣΥΛΛΗΦΘΕΝΤΟΣ. Ούτε καν μια ΕΔΕ»:

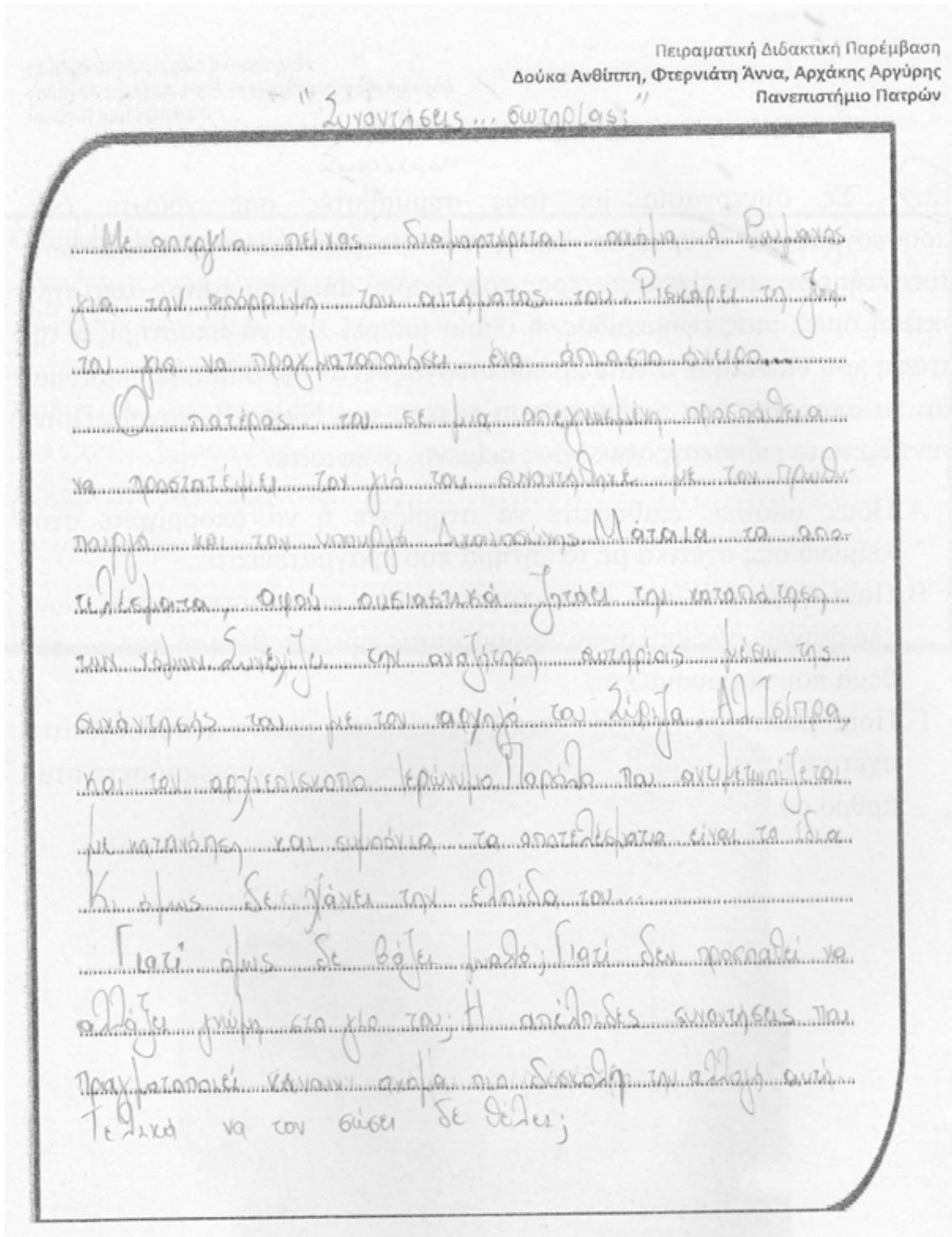
- α. δίνει έμφαση στο γεγονός ότι δεν υπήρξαν κυρώσεις για τον ξυλοδαρμό διαδηλωτή από άνδρα των ΜΑΤ.
- β. συνοψίζει το περιεχόμενο του ειδησεογραφικού κειμένου.
- γ. κρίνει αρνητικά το γεγονός ότι δεν υπήρξαν κυρώσεις για τον ξυλοδαρμό διαδηλωτή από άνδρα των ΜΑΤ.
- δ. αναφέρεται στο γεγονός ότι δεν υπήρξαν κυρώσεις για τον ξυλοδαρμό διαδηλωτή από άνδρα των ΜΑΤ.

9. Στο 2ο ειδησεογραφικό άρθρο ο δημοσιογράφος:

- α. εκφέρει την άποψη ότι συνήθως οι αστυνομικοί προστατεύονται από τους συναδέλφους και την υπηρεσία τους σε περιπτώσεις όπως αυτή του ξυλοδαρμού του διαδηλωτή.
- β. δίνει έμφαση στο ότι δεν πρέπει να προστατεύονται οι αστυνομικοί από τους συναδέλφους και την υπηρεσία τους σε περιπτώσεις όπως αυτή του ξυλοδαρμού του διαδηλωτή.
- γ. καταδικάζει το γεγονός ότι οι αστυνομικοί προστατεύονται από τους συναδέλφους και την υπηρεσία τους σε περιπτώσεις όπως αυτή του ξυλοδαρμού του διαδηλωτή.
- δ. αναφέρει την άποψη ότι δεν πρέπει να προστατεύονται οι αστυνομικοί από τους συναδέλφους και την υπηρεσία τους σε περιπτώσεις όπως αυτή του ξυλοδαρμού του διαδηλωτή.

Παράρτημα 2, Μετασχηματισμένη Πρακτική

Ενότητα 1, Ομάδα 1



Ενότητα 2, Ομάδα 3

Τα εργασιολύγια σου γράφει τον υπόθεσι του «Norman Atlant

Καταχριστικές οι εξελίξεις μετά την ανάπτυξη και του
2ου νεκρού ~~του~~ ^{από} του νερού της Αφρικής στην υπόθεσι
του «Norman Atlantic». Η ναυτιλιακή εταιρεία αρνείται
να δε ευθύνη για το γεγονός και δηλώνει ότι η σχέση
λίσα με τα στοιχεία των επιβατικών είναι αμφίβη
Ενώ ταυτόχρονα ~~η~~ υπόθεσι για ^{προσβατικό} ~~αυτή~~ μετακίνησης
των ειδωτών σε ταλικές αρχές

(ο πρόλογος είναι στον αΐτιον αριθμό 21)

Αΐτιων αριθμοί 24

Τα γεγονότα, όπως και κριτικές οι δηλώσεις του βασιλιά
ηθοάρχα Τρακόβιτσι, δείχναν να αδιώκουν την
ιστορική πλευρά, ταύτιση ως προς την υπερβολή του πλούτου.
«Έκανα το καθήκον μου, δεν είμαι ηρωάς. Με έχει πληγώσει
το γεγονός ότι υπάρχουν Ιλλυρία. Αυτό να σκεφτεί είναι
τραγωδία.» Δηλώνει ο ηθοάρχας ~~καταγγέλλοντας~~ να κλονίζεις
φανερή την προσωπική του να αποδείξει την αλιευσμένη
του. Στη συνέχεια, εξακολουθεί να αποδείξει, περιγράφοντας
τους τον παπικό να επικρατούσε καθώς και τις υπεράνθρωπες
προσπάθειες αυτές και τα υπόλοιπα προσωπικά να
~~περιγράφει~~ ~~ως~~ ~~αποτελεί~~ ελέγξει την κατάσταση. Θεωρούσε,
~~απ~~ ο ηθοάρχας ~~και~~ είχε τη συναισθηματική τις γνώσεις
~~καταγγέλλει~~ να αναθεωρήσει μια τέτοια κατάσταση, καθώς
και το ψυχικό σθένος. Εξάλλου, ~~είναι~~ ~~χαρακτηριστικά~~:
επισημαίνει χαρακτηριστικά: «Δεν ήθελα να εγκαταλείψω
το πλοίο.» Ο φόβος, όπως ~~καταγγέλλοντας~~ των επιβατικών
σώθηκε αδύνατον να ελεγχθεί, ~~περιγράφοντας~~ ~~είναι~~ ~~με~~
~~αποτελεί~~ ~~για~~ ~~αποτελεί~~ ~~αποτελεί~~ ~~σε~~ ~~νεκροί~~
~~αποφασίζω~~ να ζητουνται τους 20 και οι απεικονίσεις
να πληρωθούν τους 40.

Ενότητα 2, Ομάδα 6

Ενα τραγικό θέμα (ναυπηγική εταιρεία)

Η εταιρεία που είχε ενθαρρύνει το
Norman Atlantic, έκανε
αρκετές δηλώσεις ότι το χρηματικό
Βελανδίνι που τρέχει το ναυπηγείο
αξιοδότησης των ενοικιαζόμενων
σκαφών και πως δεν θα διακινδυνεύει
ποτέ εν γένει την ανεξαρτησία
των ναυπηγικών που την εφοδιάζουν.
Το γεγονός που συνέβη ήταν πράγματι μια τραγωδία
από τις οποίες η ναυπηγική των ενοικιαζόμενων
ως ευθύνη της εταιρείας απέχει απόλυτα
αμετακίνητα.

Η ΦΡΕΪΡΙΑΝΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΤΟΥ ΚΟΣΜΟΥ, ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟΝ ΛΟΓΟ ΤΟΥΣ

Φωτεινή Ευθυμίου

Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κέντρο Γλωσσών

Fotini.efthimiou@cut.ac.cy

Περίληψη

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει μέρος του παρεμβατικού προγράμματος, το οποίο πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Προπαρασκευαστικού Προγράμματος Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού (ΠΠΕΓΠ), του Κέντρου Γλωσσών (ΚΓ) του Τεχνολογικού Πανεπιστημίου Κύπρου (ΤΕΠΑΚ). Σε θεωρητικό επίπεδο το παρεμβατικό πρόγραμμα άντλησε από την Κριτική Παιδαγωγική του Φρέιρε, την Κειμενοκεντρική Προσέγγιση, τον Κριτικό Γραμματισμό και τους Πολυγραμματισμούς και επικεντρώθηκε στην αποτελεσματική γνώση και χρήση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνοκυπριακού πολιτισμού, σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας, μέσω της διερεύνησης, σύγκρισης και αποκάλυψης θεσμών, εθίμων, λόγων, πρακτικών, ταυτοτήτων και κειμένων στην κενυάτικη φυλή Κικουγίου και στην κυπριακή κοινωνία. Μεθοδολογικά εφαρμόστηκε έρευνα δράσης και λόγω του εθνογραφικού χαρακτήρα της αξιοποιήθηκαν η συμμετοχική παρατήρηση, οι σημειώσεις πεδίου, το αναστοχαστικό ημερολόγιο, η βιντεοσκόπηση, η ηχογράφηση και τα κείμενα των φοιτητών/τριών. Τα κυριότερα αποτελέσματα αφορούν στην αποκάλυψη των «αναγνώσεων του κόσμου» στα δύο κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα και τη συνακόλουθη κριτική συνειδητοποίηση τους, ως στηρίγματα επίτευξης του σκοπού της έρευνας.

Λέξεις- κλειδιά: η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, φρεϊριανή ανάγνωση του κόσμου, λόγος

Abstract

The current paper presents a part of the interventional programme that took place in the frame of the Greek Language and Culture Foundation Course of the Cyprus University of Technology Language Centre. In theoretical level the interventional programme drawn from Freire’s Critical Pedagogy, Genre Approach, Critical Literacy and Multiliteracies and focused on the effective knowledge and use both of the Greek language and the Greek-Cypriot culture, in various communicative situations, through exploration, comparison and uncovering of institutions, customs, discourses, practices, identities and texts both in Kikuyu Kenyan Tribe and Cypriot society. Methodologically the action research was implemented and due to the ethnographic character of the programme, participant observation, field notes, reflective diary, video recordings, recordings and students’ texts were applied. The main results are related to the uncovering of the “readings of the world” in the two socialculture environments and to their resultant critical consciousness, that support the aim of the research.

Keywords: Greek as a second language, Freirean reading the world, discourse

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Πλαίσιο και Σκοπός

Σκοπός του παρόντος είναι η παρουσίαση μέρους του παρεμβατικού προγράμματος, το οποίο πραγματοποιήθηκε στο Πλαίσιο του Προπαρασκευαστικού Προγράμματος Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού (ΠΠΕΓΠ), στο Κέντρο Γλωσσών (ΚΓ) του Τεχνολογικού Πανεπιστημίου Κύπρου (ΤΕΠΑΚ). Σκοπός του ήταν η αποτελεσματική γνώση και χρήση της ελληνικής γλώσσας (και της ελληνοκυπριακής διαλέκτου), καθώς και του ελληνοκυπριακού πολιτισμού, σε ποικίλα συγκείμενα, μέσω διερεύνησης, σύγκρισης και αποκάλυψης θεσμών, εθίμων, λόγων, πρακτικών, ταυτοτήτων και κειμένων στην Κενυάτικη φυλή Κικούγιου και στην Κύπρο, ώστε αφενός να αποκαλυφθούν οι φρεϊριανές «αναγνώσεις του κόσμου» των συμμετεχόντων και αφετέρου -μέσω των συγκρίσεων- να καταλήξουμε στην κριτική συνειδητοποίηση (Φρέιρε, 1974:11-24), χρησιμοποιώντας ως βασικό κώδικα την ελληνική γλώσσα (και την ελληνοκυπριακή διάλεκτο), παράλληλα με άλλους κώδικες (π.χ. ζωγραφική, γλώσσα του σώματος).

Θεωρητικό υπόβαθρο

Η κενυάτικη φυλή Κικούγιου αποτέλεσε αντικείμενο μελετών υπό το πρίσμα διαφόρων επιστημονικών πεδίων. Γλωσσολογικές έρευνες έχουν ασχοληθεί με τη δομή και τη λειτουργία της ποικιλίας κικούγιου (Burton & Kirk, 1976; Schwarz, 2007). Υπό το πρίσμα της κοινωνιολογίας ο Mudege et. al. (2008: 103-111) συνέδεσαν τη φτώχεια, τους οικογενειακούς καυγάδες, την αδυναμία του σχολείου να παρέχει ασφάλεια στα παιδιά, τις συμμορίες, τις απαγωγές και τις δολοφονίες με το αίσθημα ανασφάλειας και τη συνακόλουθη διακοπή της σχολικής φοίτησης, ενώ οι Abuya et. al. (2019: 5-6) εντόπισαν σχέση μεταξύ της κακής οικονομικής οικογενειακής κατάστασης, της κακόφημης γειτονιάς, του χαμηλού μορφωτικού επιπέδου των γονέων, των οικογενειών που δεν αποτελούνται από δύο γονείς με τη φοίτηση των μαθητών/τριών σε μη κατάλληλη για την ηλικία τους τάξη. Σημαντικές πληροφορίες παρέχει ο πρώτος πρόεδρος της Κένυας (Kenyatta, 1953: 98-105), ο οποίος -μεταξύ άλλων- αναφέρεται στο παραδοσιακό σύστημα εκπαίδευσης, όπως αυτό πραγματοποιείται μέσω του θεσμού της οικογένειας, της κοινότητας και ολόκληρης της φυλής. Η εκπαίδευση των βρεφών ξεκινά με τα νανουρίσματα της μητέρας ή της παραμάνας, στα οποία περιλαμβάνεται η ιστορία της οικογένειας και της φυλής. Μεγαλώνοντας, το παιδί μαθαίνει το γενεαλογικό του δέντρο μέσα από την ιστορία και τις παραδόσεις της οικογένειας, καθώς και πώς να χρησιμοποιεί τα χέρια του σε διάφορες δραστηριότητες της φυλής. Τα παιδικά παιχνίδια λειτουργούν ως πρόβα για τις δραστηριότητες και τις εργασίες της ενήλικης ζωής (αγόρια- πολεμικά παιχνίδια, κορίτσια-πλέξιμο καλαθιών και κατασκευή πήλινων δοχείων) και συχνά έχουν πνευματικό χαρακτήρα (ανέκδοτα, παζλ). Ανάμεσα στις πεπτοιθήσεις-αντιλήψεις των Κενυατών περιλαμβάνονται οι εξής: τα λυγισμένα πόδια θεωρούνται σημάδι ασχήμιας, ενώ οι ίσιες φιγούρες σημάδι ομορφιάς και είναι αντικείμενο θαυμασμού (ειδικά στους πολεμιστές). Το μέτρημα είναι ταμπού και θεωρείται ότι φέρνει κακοτυχία σε αυτούς που μετριοούνται (ανθρώπους και ζώα) γι' αυτό και αποφεύγεται. Η αξία της παρατήρησης και της απομνημόνευσης είναι τεράστια και αποτελεί σπουδαιότατο προσόν. Η σωστή συμπεριφορά συνιστά βασικότατο στόχο της φυλής, γι' αυτό και οι γονείς των οποίων τα παιδιά δεν συμμορφώνονται με τους κανόνες της φυλής, επικρίνονται πολύ αυστηρά.

Ολοκληρώνοντας τις πληροφορίες που αφορούν τη ζωή των Κικούγιου, ο Kenyatta (1965:123-129) μεταφέροντας τα λόγια του Malinowski, τονίζει ότι όταν ο Ευρωπαίος δάσκαλος αγνοεί το πρίσμα υπό το οποίο οι Αφρικανοί βλέπουν τον κόσμο και επιμένει να υιοθετήσουν οι μαθητές τις ευρωπαϊκές μεθόδους, τότε αναπόφευκτα δημιουργεί σύγκρουση ιδεών στην πνευματική αντίληψη των μαθητών/τριών, καθώς προσπαθεί να αντικαταστήσει τις παλιές ιδέες με νέες. Ωστόσο, ο δάσκαλος/η δασκάλα δεν πρέπει να θεωρεί ότι ρίχνει καινούριο κρασί σε καινούρια δοχεία, αλλά σε πολύ παλιά. Αυτή η θέση, αποτελεί έναν ισχυρό αντίλογο στο «μοντέλο του ελλείμματος» (Baynham, 2002:26-27). Εξάλλου, νωρίτερα η Heath (1983) απέδειξε πως δεν πρόκειται για έλλειμμα γραμματισμού, αλλά για διαφορετικές πρακτικές γραμματισμού των οικογενειών και του σχολείου.

Δεν θα μπορούσε να παραληφθεί το πρωτοποριακό έργο του Φρέιρε (1974:11-24, 77-97,127) -με εμφανείς επιδράσεις στους προαναφερόμενους θεωρητικούς- που εισάγει την έννοια της «προβληματίζουσας διδασκαλίας», την οποία αντιπαραβάλλει με την «τραπεζική», υποστηρίζοντας ότι η διδασκαλία δεν πρέπει να εξαντλείται στην ανταλλαγή ιδεών, αλλά μέσω του διαλόγου (ως μεθόδου πραγματικής γνώσης) δάσκαλος και μαθητές, λειτουργώντας ως συνέταιροι, δάσκαλοι και ερευνητές, απελευθερώνονται καθώς αρχίζουν να μαθαίνουν. Ο δάσκαλος δεν είναι αυθεντία ούτε καταθέτης και οι μαθητές δεν είναι άδεια δοχεία ούτε ταμειυτήρια. Ουδέτερες λέξεις δεν υπάρχουν, καθώς η «ανάγνωση του κόσμου» προηγείται της ανάγνωσης της λέξης, και κατά συνέπεια ονομάζοντας τον κόσμο, ταυτόχρονα προκύπτει και ο μετασχηματισμός του, μέσα από την απομυθοποίηση και αποκρυπτογράφηση των τρόπων θέασης του εαυτού και του περίγυρου. Έτσι καταλήγουμε στην «εγγραμματοσύνη», πυρήνας της οποίας είναι η κριτική συνειδητοποίηση. Για να επιτευχθεί αυτή, είναι απαραίτητη η τοποθέτηση ενός δεδομένου μέσα στο σύστημα σχέσεων της ολότητάς του, καθιστώντας την κριτική συνειδητοποίηση κοινωνική, αλλά όχι ουδέτερη. Από τα παραπάνω φαίνεται ξεκάθαρα ότι η «προβληματίζουσα διδασκαλία» και η κριτική συνειδητοποίηση του Φρέιρε «συνομιλεί» με τον ρόλο του δασκάλου και τη φύση της διδασκαλίας, όπως την οραματίστηκε ο Kenyatta (1965: 127-129), σχεδόν ταυτόχρονα με τον Φρέιρε.

Τα προαναφερόμενα σχετίζονται άμεσα με την έννοια του «λόγου» (discourse), όπως τον οριοθέτησε αρχικά ο Φρέιρε (1974:18,90,101-103), ως δράση και πράξη και στη συνέχεια τον μετασχημάτισαν ο Kress (1989: 6-7), ο οποίος έδωσε έμφαση στο συστηματικά οργανωμένο σύνολο παραδοχών, σχετικών με έναν θεσμό, ο Gee (2001:7), που προχώρησε στη διάκριση του «λόγου» ως η γλώσσα εν χρήση και του «Λόγου» ως γλωσσικά και μη γλωσσικά στοιχεία που θεσπίζουν δράσεις και ταυτότητες και ο Fairclough (2001:17-20), για τον οποίο ο «λόγος» είναι η κοινωνικά καθορισμένη χρήση της γλώσσας και ταυτίζεται με την κοινωνική πρακτική.

Μεθοδολογία

Στοιχεία σχεδιασμού και εφαρμογής

Χωροχρονικό πλαίσιο και συμμετέχοντες

Η έρευνα διεξήχθη στο πλαίσιο του ΠΠΕΓΠ του ΚΓ του ΤΕΠΑΚ. Διήρκεσε από τον Νοέμβριο 2018 μέχρι τον Ιούνιο 2019 και σε αυτήν συμμετείχαν οι δύο Αφρικανοί φοιτητές και εγώ (διδάσκουσα). Η έρευνα υλοποιούνταν τόσο κατά τη

διάρκεια των μαθημάτων (τρακόσιες εικοσιπέντε διδακτικές ώρες) όσο και σε χρονότοπο εκτός αυτών.

Ερευνητικά ερωτήματα

Υιοθετώντας τις εισηγήσεις της Lomax, όπως αυτές καταγράφονται από την Bell (2005: 8-9) και προσαρμόζοντάς τες στην παρούσα έρευνα, οι φοιτητές και εγώ, ως ισότιμοι συμμετέχοντες στην έρευνα, καθορίσαμε τα ακόλουθα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα: Πώς θα πετύχουμε αποτελεσματική γνώση και χρήση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνοκυπριακού πολιτισμού; Ποιο είναι το νόημα των λέξεων; Πώς βλέπουμε τον κόσμο; Πώς λειτουργούν οι θεσμοί; Ποιοι λόγοι αποικίζουν τον κοινωνικό κόσμο ιμπεριαλιστικά; -σε Κένυα και Κύπρο.

Η φύση της έρευνας - το παρεμβατικό πρόγραμμα

Ο σκοπός, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα, καθόρισαν τη φύση της ως έρευνα δράσης, καθώς πρόκειται για μικρής κλίμακας επιτόπια έρευνα, που ξεκινάει με τη διαπίστωση της ύπαρξης ενός προβλήματος σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και επιδιώκει τη λύση του εντός του συγκεκριμένου πλαισίου, έχοντας τρία βασικά χαρακτηριστικά: πρώτον, σκοπεύει στη βελτίωση μιας συγκεκριμένης πραγματικής κατάστασης, δεύτερον, απαιτείται η ισότιμη συμμετοχή των εμπλεκόμενων και τρίτον, έχει αξιολογητικό χαρακτήρα, ο οποίος διαμορφώνεται μέσω των συνεχών τροποποιήσεων και επαναπροσδιορισμών (Παρασκευόπουλος, 1993: 26-27). Τα χαρακτηριστικά αυτά «συμφωνούν» με βασικές αρχές της «προβληματίζουσας παιδείας» του Φρέιρε.

Ο σχεδιασμός του παρεμβατικού προγράμματος - βήματα και διαδικασίες

Ακολουθώντας τους Cohen & Manion (1994: 276-278) σχετικά με τα στάδια υλοποίησης της έρευνας δράσης και σε συνάφεια με τον σκοπό της παρούσας έρευνας, έγιναν τα εξής: έχοντας ήδη καταγεγραμμένους τους προβληματισμούς μου σχετικά με το ΠΠΕΓΠ των προηγούμενων ετών (π.χ. Γιατί δεν με βλέπουν στα μάτια όταν τους μιλάω; Πώς «βλέπουν» τον φυσικό και κοινωνικό κόσμο στην Κύπρο και στην πατρίδα τους;) κατά το περσινό ακαδημαϊκό έτος αποφάσισα ότι το φαινόμενο θα έπρεπε να διερευνηθεί, θεωρώντας ότι η έρευνα ενδεχομένως να αποκάλυπτε αθέατες πτυχές, «φωνές» και «λόγους», καθώς και τις μεταξύ τους σχέσεις, συμβάλλοντας έτσι στην απάντηση στο κεντρικό μου ερώτημα «τι δεν πάει καλά;». Έτσι, τον Νοέμβριο του 2019, κατά την πρώτη εβδομάδα του ΠΠΕΓΠ, παρουσίασα στους φοιτητές τι είναι ένα παρεμβατικό πρόγραμμα, ποιος ο σκοπός και η χρησιμότητά του και πώς υλοποιείται. Ακολούθως, συμφωνήσαμε να πραγματοποιήσουμε τη δράση αυτή και στα επόμενα μαθήματα (αρχικά κατόπιν δικής μου προτροπής, μετά αυτοβούλως), οι φοιτητές έρχονταν με ιδέες και απορίες σχετικά με τους ρόλους μας, τις τεχνικές συλλογής δεδομένων κ.α. Όλα αυτά καταγράφονταν στο «Ημερολόγιο της έρευνας» και αποτελούσαν αντικείμενο συζητήσεων. Δέκα μέρες αργότερα καταρτήσαμε ένα πρόχειρο πλάνο, στο οποίο διατυπώσαμε τον σκοπό, τα ερωτήματα, τους ρόλους μας, τις τεχνικές συλλογής δεδομένων, τα χρονικά πλαίσια εντός των οποίων θα δουλεύαμε και τη φύση της αξιολόγησης. Κατά τις επόμενες έξι μέρες και αξιοποιώντας όσα προέκυπταν, προβήκαμε σε επαναπροσδιορισμό πολλών από τα παραπάνω και καταλήξαμε (μεταξύ άλλων) στα εξής: προκειμένου να αντιμετωπίσουμε διάφορες μη επιθυμητές καταστάσεις, που σχετίζονται με τον «λόγο της τάξης», όπως για παράδειγμα την ύπαρξη του μοντέλου IRF/E (Sinclair

& Coulthard, 1975), τα ασύμμετρα συνομιλιακά δικαιώματα δασκάλου-μαθητών, την κατανομή των συνεισφορών εκ των προτέρων (Cazden, 1988: 53-79), τον δάσκαλο ως έχοντα τη θέση υποκειμένου (Fairclough, 1989: 33-40, 178), τις ερωτήσεις επίδειξης του δασκάλου (Walsh, 2011:11-12), αποφασίσαμε ότι όλοι μας, ως ισότιμοι συμμετέχοντες, θα συνεργαζόμασταν στο πλαίσιο της «προβληματίζουσας παιδείας» (Φρέιρε, 1974: 77-97, 109-110), παράγοντας, αναλύοντας κριτικά και μετασχηματίζοντας κείμενα, τα οποία θα τοποθετούσαμε στο κοινωνικοπολιτισμικό τους πλαίσιο. Εξάλλου, όπως είχε τονίσει ο Kenyatta (1965: 127-129) ακόμη και αν ο Ευρωπαίος παιδαγωγός γνωρίζει την αφρικάνικη κοινωνική δομή, τον τρόπο οργάνωσης της οικογένειας και της φυλής των μαθητών του, ακόμη και τότε, δεν πρέπει να θεωρεί ότι γνωρίζει τις νοητικές αντιλήψεις των μαθητών του, τα πιστεύω τους, τον τρόπο θέασης του εαυτού και του φυσικο-κοινωνικού κόσμου.

Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερόμενα, αποφασίσαμε να υιοθετήσουμε μείξη τριών γλωσσοδιδακτικών λόγων: της κειμενοκεντρικής προσέγγισης (Cope & Kalantzis, 2014; Halliday, 1978; Martin, 2009; Ματσαγγούρας, 2007; Στάμου, 2014), του κριτικού γραμματισμού (Baynham, 2002; Janks, 2005), και των πολυγραμματισμών (Cazden et. al., 1996), καθώς και το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ, 2001). Έτσι, ως «κείμενο/πόρος» ορίσαμε οτιδήποτε υπάρχει ή χρησιμοποιείται ως σημειωτικός πόρος κατασκευής νοήματος (π.χ. μια φωτογραφία από ένα graffiti στον τοίχο ενός σχολείου της Λεμεσού, την προφορική περιγραφή από τους φοιτητές της πρακτικής της ενηλικίωσης των αγοριών στην φυλή Κικούγιου) και ενσωματώναμε τις υποκειμενικότητες και τα βιώματά μας, μέσω της αξιοποίησης μονοτροπικών ή πολυτροπικών κειμενικών ειδών με ή χωρίς κοινωνική ισχύ και επιρροή, τα οποία ωστόσο αναδεικνύουν τις διάφορες πολιτισμικές φωνές, προάγοντας έτσι την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης (Cazden et. al., 1996). Πέραν τούτων, αξιοποιώντας τους ορισμούς των θεωρητικών που αναφέρω στην Εισαγωγή, ορίσαμε ως «λόγο» ένα συστηματικά οργανωμένο σύνολο παραδοχών, δράσεων και πρακτικών, οι οποίες υπάρχουν στα ρεπερτόρια πόρων των ατόμων (μετασχηματισμένων ή μη), δίνοντας έκφραση στα νοήματα και στις αξίες του εκάστοτε θεσμού, επιβάλλοντας απαγορεύσεις και ελευθερίες και εκφράζοντας ρητά ή υπόρρητα εμπειρίες, συναισθήματα, γνώσεις, απόψεις, αξίες, ιδεολογικές θέσεις και ταυτότητες, μέσω διαφόρων τροπικοτήτων.

Παράλληλα, αποφασίσαμε να προβαίνουμε σε συνεχή αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση, στο τέλος κάθε ενότητας, σχετικά με όλες τις παραμέτρους του παρεμβατικού προγράμματος (π.χ. μέθοδοι, κείμενα, επίδοση) και να αξιοποιούμε κάθε αξιολόγηση ως νέο πόρο, που θα βοηθήσει στη βελτίωση του προγράμματος.

Η εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος

Αρχικά «φέρναμε» στο μάθημα ένα κείμενο ή καταπιανόμασταν με κάτι που προέκυπτε εκείνη τη στιγμή και μέσα από τον διάλογο (με την φρεϊριανή έννοια) προβαίναμε σε περιγραφή, επεξήγηση, αφήγηση ή επιχειρηματολογία, προσπαθώντας να «διαβάσουμε» τους θεσμούς, τους λόγους, τις πρακτικές, τις ταυτότητες κ.ά., εντάσσοντας το κείμενο στο κοινωνικοπολιτισμικό του συγκείμενο. Για να το πετύχουμε αυτό, αρχικά αξιοποιήσαμε ως εργαλείο τα έξι

ερωτήματα του Baynham (2002: 13): «Γιατί συμβαίνει/υπάρχει αυτό;», «Ποιος είναι ο σκοπός του;» «Με ποιον τρόπο λειτουργεί;», «Ποιανών τα συμφέροντα εξυπηρετεί;», «Ποιανών τα συμφέροντα υπονομεύει;», «Θα μπορούσε να γίνει διαφορετικά;». Σε μεταγενέστερο στάδιο, εμπλουτίσαμε την κειμενική μας ανάλυση, χρησιμοποιώντας τα δώδεκα κριτήρια/ερωτήματα της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (ΚΑΛ) του Fairclough (2004: 21-211) -τα οποία παραθέτω στα «Αποτελέσματα» της παρούσας εργασίας-. Παράλληλα, όπου κρινόταν αναγκαίο, εφαρμόζαμε την «αντιπαραβολική μεταγλώσσα», συγκρίνοντας κάποια από προαναφερόμενα γλωσσικά συστήματα, ώστε να διαπιστώσουμε συγκλίσεις και αποκλίσεις. Αυτά βοηθούσαν τους φοιτητές να κατανοήσουν καλύτερα την ελληνική ως κώδικα και πόρο κατασκευής νοημάτων και ως σύστημα σημασιών, ενταγμένων σε συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, που πραγματώνονται με λεξικογραμματικούς τύπους, παρέχοντας τη δυνατότητα επιλογών, οι οποίες χρωματίζουν υποκειμενικά την αναπαράσταση του κόσμου που επιλέγουμε κάθε φορά (Halliday, 1978:128-140; Στάμου, 2014:171-172). Βοήθησαν κι εμένα, να δω τα «ίχνη» των γνωσιακών τους πηγών στον λόγο τους. Τα προαναφερόμενα ήταν ενταγμένα στο ευρύτερο πλαίσιο της «προβληματίζουσας διδασκαλίας» του Φρέιρε και στη θεώρηση της μαθησιακής-διδασκαλικής διαδικασίας ως ένα Σχέδιο, στο πλαίσιο του οποίου το σχεδιασμένο χρησιμοποιείται ως πόρος, και μέσω της διαδικασίας του σχεδιασμού ανασχηματίζεται, καταλήγοντας έτσι σε έναν νέο πόρο-ανασχεδιαζόμενο (Cazden et. al., 1996). Έτσι, αποκαλύπτονταν οι τρόποι με τους οποίους θεσμοί, λόγοι, πρακτικές κ.ο.κ. διαμορφώνουν/επηρεάζουν τη γλώσσα αλλά και διαμορφώνονται/επηρεάζονται από αυτή, καταλήγοντας στις υποκειμενικές αναπαραστάσεις του κόσμου και στις ποικίλες «αναγνώσεις» του.

Μέσω του διαλόγου ανταλλάσαμε τις προσωπικές μας «αναγνώσεις» για κάθε κείμενο, ενώ εν συνεχεία, προβαίναμε σε έρευνα για συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με το εκάστοτε κείμενο και όλα όσα το συνοδεύουν (π.χ. κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, λόγοι κ.ο.κ.), μέσω τεσσάρων τεχνικών: καταγραφή εμπειριών, διεξαγωγή συνεντεύξεων, παρατήρηση-σημειώσεις πεδίου, διαδικτυακή έρευνα). Αξιοποιούσαμε τις νέες γνώσεις που προέκυπταν από την έρευνα, μετασχηματίζοντας το κείμενο που είχαν παράξει πιο πριν οι φοιτητές. Για παράδειγμα, οι φοιτητές ξαναπαρουσίαζαν ένα θέμα, ενσωματώνοντας στην παρουσίαση τους τη «δεύτερη ανάγνωση» που είχαν πετύχει, σχετικά την εξουσία ενός θεσμού, σχετικά με τις γλωσσικές επιλογές κ.ο.κ. ερμηνεύοντάς το πια κριτικά και έχοντας συνειδητοποιήσει πως «δεν υπάρχουν ουδέτερες λέξεις», αλλά «ταυτόχρονα με την ονομάτιση του κόσμου επέρχεται και ο μετασχηματισμός του» (Φρέιρε, 1975:18).

Ο διάλογος που ακολουθούσε επικεντρωνόταν στις διαφορετικές «αναγνώσεις» του κόσμου, όπως αυτές προέκυπταν στα δύο κείμενα (αρχικό και τελικό), καθώς και των θεσμών, λόγων, πρακτικών κ.ά. που συνδέονταν με αυτά. Κεντρική θέση είχε το ερώτημα «γιατί», οι απαντήσεις στο οποίο μάς έδειχναν τους λόγους για τους οποίους υπάρχουν οι διαφοροποιήσεις στους δύο πολιτισμούς. Συχνά, διαπιστώναμε διεύρυνση/μετασχηματισμό των «ρεπερτορίων πόρων» μας (Fairclough, 2001: 20), ως αποτέλεσμα της κειμενικής ανάλυσης και του διαλόγου που προηγούνταν.

Το πρώτο διάστημα κυρίαρχος γλωσσικός κώδικας ήταν η αγγλική γλώσσα (η οποία λειτουργούσε ως γλώσσα κοινής συνεννόησης, ωστόσο συν

τω χρόνω η ελληνική γλώσσα (και αργότερα και η ελληνοκυπριακή διάλεκτος) ήταν οι κυρίαρχοι γλωσσικοί κώδικες. Παράλληλα, ως κώδικες επικοινωνίας λειτουργούσαν η γλώσσα του σώματος, η μουσική και η ζωγραφική.

Αξιολόγηση του παρεμβατικού προγράμματος

Συχνά προβαίναμε σε αναθεώρηση/επανακαθορισμό της πορείας του προγράμματος, ως αποτέλεσμα της διαρκούς αξιολόγησης, κάποια από τα κριτήρια της οποίας είχαν καθοριστεί στο στάδιο του σχεδιασμού της έρευνας, ενώ άλλα προέκυπταν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος. Η αξιολόγηση γινόταν είτε από τους φοιτητές προς το πρόγραμμα (π.χ. για τις διδακτικές-μαθησιακές μεθόδους, τη χρησιμότητα μελέτης/αποκάλυψης θεσμών κ.ά.) είτε από εμένα προς το πρόγραμμα (π.χ. για τα μαθησιακά αποτελέσματα, για τις διδακτικές-μαθησιακές μεθόδους κ.ο.κ.) είτε είχε αυτοαξιολογητική φύση, οπότε ο κάθε συμμετέχων αξιολογούσε τον εαυτό του (π.χ. ως προς την επίδοσή του, ως προς τη διεύρυνση του ρεπερτορίου πόρων κ.ο.κ.). Η αναθεώρηση/επανακαθορισμός της πορείας στην έρευνα δράση, όχι απλώς συστήνεται, αλλά θεωρείται επιβεβλημένη/ος (Noffke & Somekh, 2005: 90-91).


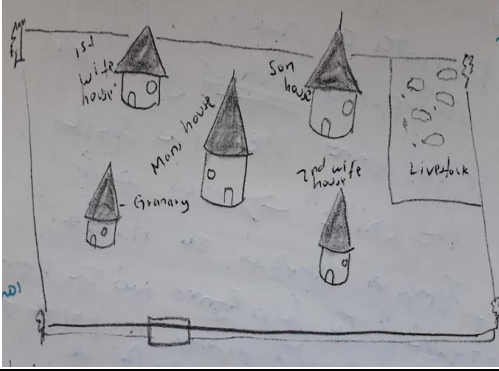


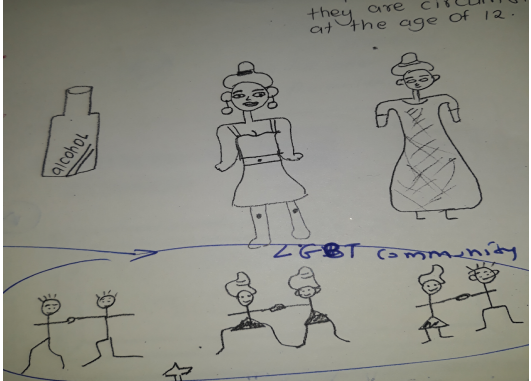
Τεχνικές και μέσα συλλογής δεδομένων

Έχοντας έναν ιδιόμορφο εθνογραφικό προσανατολισμό, συνελέξαμε τα δεδομένα, μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης, των αδόμητων και ημιδομημένων συνεντεύξεων και των πολυτροπικών κειμένων των συμμετεχόντων, εργαλεία που επιτρέπουν τη διερεύνηση όχι μόνο των άμεσα παρατηρήσιμων συμπεριφορών, αλλά και των αξιών και των ιδεολογιών των συμμετεχόντων (Baynham, 2002: 61-64). Επίσης, και οι τρεις τηρούσαμε αναστοχαστικό ημερολόγιο, ηχογραφήσαμε τις παρουσιάσεις των φοιτητών και καταγράψαμε τις αξιολογήσεις μας (Ioannidou et al., 2019: 602-203). Εγώ τηρούσα παράλληλα σημειώσεις πεδίου και έκθεση προόδου για ο,τιδήποτε αφορούσε το πρόγραμμα.

Ενδεικτικά παραδείγματα διαδικασίας/πορείας διδασκαλίας- μάθησης

Ένας από τους συμμετέχοντες έφερε στο μάθημα ως κείμενο/πόρο την ερώτηση «γιατί μάμμας στην Κύπρο δεν λες όνομα αγόρι;» (=γιατί οι μαμάδες στην Κύπρο δεν προσφωνούν τα αγόρια τους με το όνομά τους;). Αρχικά, ζήτησα από τους φοιτητές να πουν πώς ακούνε τις μαμάδες να προσφωνούν τα αγόρια τους στην Κύπρο και γιατί τους κάνει εντύπωση αυτό. Ανέφεραν τις προσφωνήσεις «αγάπη μου» και «μωρό μου» και δήλωσαν ότι τους κάνει εντύπωση γιατί στη φυλή τους αυτό δεν συμβαίνει. Επειδή τότε οι φοιτητές είχαν μικρή επάρκεια στη χρήση της ελληνικής γλώσσας, αποφασίσαμε να «φτιάξουμε» πρώτα την ερώτηση και μετά να διερευνήσουμε το φαινόμενο. Έτσι, αξιοποιήσαμε τη σχετική μεταγλώσσα (πτώσεις, αριθμοί θηλυκών και ουδετέρων, συμφωνία άρθρου-ουσιαστικού, ανώμαλα ρήματα), μέσα από την παραγωγή σύντομων περιγραφικών κειμένων. Στο επόμενο μάθημα, περιέγραψαν προφορικά αυτό που συμβαίνει στην φυλή Κικούγιου και εγώ ανέφερα και άλλες προσφωνήσεις που χρησιμοποιούνται στην Κύπρο και την Ελλάδα (π.χ. «γιε μου»). Στη συνέχεια, οι φοιτητές με δική τους πρωτοβουλία παρουσίασαν έθιμα και πρακτικές που σχετίζονται με αυτό. Έχοντας τον ρόλο του δασκάλου σχεδίασαν στον πίνακα έναν χάρτη της Κένυας, χωρίζοντάς τον στις κενυάτικες φυλές και περιγράφοντας εμπειρίες τους, σχετικά με το αντικείμενο της συζήτησης. Ακολούθως, ο φοιτητής σχεδίασε στο τετράδιό

του τη διάταξη των σπιτιών σε μία παραδοσιακή κενυάτικη οικογένεια στο χωριό, περιγράφοντας πρακτικές που σχετίζονται με τους οικογενειακούς δεσμούς και ειδικότερα τη σχέση μητέρας-αγοριού. Σε αυτό το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, μόλις ένα αγόρι γίνει δώδεκα ετών, ενηλικιώνεται και ταυτόχρονα ζει μόνο του σε ένα μικρό σπιτάκι, που είναι στον ίδιο χώρο με το σπίτι του πατέρα, της γιαγιάς, του παππού, του μεγαλύτερου ενήλικα αδελφού και το σπίτι της μητέρας και των άλλων ανήλικων αδελφιών. Η φοιτήτρια σχεδίασε μικρά καταστήματα/καφέ, τα οποία φέρουν ονομασίες του τύπου «η μαμά του Μάξιμου», «η μαμά του Σαμ». Τότε οι φοιτητές κλήθηκαν να εκφράσουν ποιοι είναι οι λόγοι, που κατά τη γνώμη τους συμβαίνουν όσα περιέγραψαν, παρουσιάζοντας ουσιαστικά τις αναπαραστάσεις του κόσμου, τα ρεπερτόρια πόρων, συστατικά των ταυτοτήτων των μετεχόντων σε αυτές τις πρακτικές, αλλά και των δικών τους ταυτοτήτων. Μετά το μάθημα και με τη βοήθεια υποστηρικτικού υλικού που τους είχα δώσει, οι φοιτητές συγκέντρωσαν πληροφορίες από γείτονες και φίλους. Το επόμενο στάδιο ήταν μία αντιπαραβολή-σύγκριση των δεδομένων που είχαμε συλλέξει, μέσα από τις απαντήσεις στα έξι ερωτήματα του κριτικού γραμματισμού που θέτει ο Baynham (βλ. πιο πάνω). Έτσι, αναδύθηκε μέσα από το πρίσμα κάθε συμμετέχοντα (ως μέλους συγκεκριμένου κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου) η σημασία-αξία της γυναίκας, της μητρότητας, της οικογένειας και της ενηλικίωσης των αγοριών στην φυλή Κικούγιου και στην Κύπρο. Ακολούθως, ο διάλογος επικεντρώθηκε σε δράσεις κοινωνικής αλλαγής για περιορισμό ή απαλοιφή των ανισοτήτων, μέσω περιγραφικών και επιχειρηματολογικών -κυρίως- κειμένων. Στο επόμενο στάδιο, επικεντρωνόμενοι και πάλι στη χρήση της ελληνικής γλώσσας, οι φοιτητές έγραψαν ένα σύντομο περιγραφικό-επιχειρηματολογικό κείμενο. Μελετώντας τα σχόλια που έκανα στα κείμενά τους (ανάλυση γραπτού λόγου), προέβησαν σε αυτοδιόρθωση των κειμένων τους. Στο επόμενο μάθημα συζητήσαμε τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποίησαν την ελληνική γλώσσα στο γραπτό τους κείμενο, ώστε να πετύχουν συγκεκριμένο κοινωνικό στόχο και επεξεργαστήκαμε εναλλακτικές επιλογές, κάποιες από τις οποίες υιοθέτησαν στην τελική μορφή του κειμένου τους. Τέλος, συνδέσαμε τα διάφορα είδη προσφωνήσεων (επίσημες, φιλικές κ.ο.κ.) με τις σχέσεις και τους κοινωνικούς ρόλους των μετεχόντων σε μια περίπτωση επικοινωνίας, μεταφέροντας έτσι τη συζήτηση στις προσφωνήσεις των νοσηλευτών προς τους συνομιλητές τους (π.χ. ιατρούς, ασθενείς), διευκρινίζοντας τις προσφωνήσεις που είναι κοινωνικά αποδεκτές και μη, σε συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια. Αυτό έγινε επειδή το επόμενο έτος οι φοιτητές θα φοιτούσαν στη Νοσηλευτική Σχολή του ΤΕΠΑΚ (Πίνακας 1).

<p>Οι φοιτητές – δάσκαλοι</p> 	<p>Οι φοιτητές – δάσκαλοι</p> 
<p>Οι φοιτητές – δάσκαλοι</p> 	<p>Οι φοιτητές – ερευνητές</p> 
<p>Οι φοιτητές επιμελητές των κειμένων τους</p>	<p>Οι φοιτητές κριτικοί αναλυτές</p>
<p>Στην κενυά Κένυα οι άντρες έχουν περισσότερο σεβασμό σεβαστη-κοινωνία από τις γυναίκες, στην κοινωνία.</p> <p>Πολλές φορές οι γυναίκες δεν παίρνουν τις δούλειες δουλειές λόγω της ανισότητας. Ααν τους τις πάρειουν αμείβονται λιγότερο.</p> <p>Οι γυναίκες θεωρούνται ως υποκείμενα και θα πρέπει να αναλάβειουν την φροντίδα των παιδιών και τα σπύια. Πλεμιοφία Η πλειοψηφία των γυναικών είναι νοικοκυρές μαγειρεύουν, καθαρίζουν και καάνουν και η-δουλειά τις δουλειές στο αγρόκτημα. Η άποψη μου είναι ότι ως χωρα οι χώρες της Αφρικής να πιστεύουμε οι σε παραδοσιακούς τρόπους ζωής αν είτε ζούμε στην πόλη ή/είτε στα χωρία.</p>	

Πίνακας 1. Διδακτικές-μαθησιακές δραστηριότητες

Αποτελέσματα

Ο όγκος των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας είναι μεγάλος, γι’ αυτό και τις σελίδες που ακολουθούν θα παρουσιάσω επιλεγμένα, κάποια από αυτά.

Η αντιπαραβολική μελέτη της μεταγλώσσας της ελληνικής και των σουαχίλι, σε επίπεδο δομής και σημασιών αποκάλυψε αφενός κάποιους από τους λόγους, που φαίνεται να σχετίζονται με τις δυσκολίες των φοιτητών να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά την ελληνική γλώσσα και αφετέρου τις «διαφορετικές αναγνώσεις του κόσμου». Αναφορικά με το πρώτο, παρατηρήθηκε μεταφορά της δομής και της χρήσης των συγκολλητικών σουαχίλι και της αγγλικής, κατά την παραγωγή λόγου στην ελληνική, καθώς παρήγαγαν εκφωνήματα όπως: «Υπάρχουν λάθος όταν είμαι γραφής και ομιλίας». Όσον αφορά το δεύτερο, προέκυψε ότι η νοηματοδότηση-σημασία πολλών λέξεων

διαφοροποιείται σημαντικά στα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια Κένυας και Κύπρου. Για παράδειγμα ο χαρακτηρισμός «Barbie» χρησιμοποιείται στην Κένυα για να δηλώσει την Κενυάτισσα που είναι όμορφη, πλούσια, αλλά δεν ξέρει σουαχίλι και την κουλτούρα της Κένυας. Επιπρόσθετα, η λέξη για τον υπουργό στα σουαχίλι σημαίνει «ο πιο σεβαστός από όλους». Ωστόσο, αρκετοί υπουργοί είναι «sronyo», δηλαδή φανερά και εν γνώση των οικογενειών τους συντηρούν νεαρές κοπέλες, παρέχοντάς τους μια πλουσιοπάροχη ζωή, με αντάλλαγμα την ερωτική συντροφιά. Προκύπτει αυτόματα μία σύνδεση μεταξύ της σημασίας της λέξης «υπουργός», δηλαδή «ο πιο σεβάσμιος» και της έννοιας του σεβασμού, σε συνάφεια με τη δράση των «sronyo». Ένα άλλο παράδειγμα είναι η σημασία και οι αξιακές αναφορές που συνδέονται με την κασίκα στη φυλή Κικουόγιου, καθώς ισχύουν τα εξής: όταν γεννηθεί ένα παιδί, μία από τις γυναίκες που βοήθησε στον τοκετό, βγαίνει έξω από την καλύβα και αναφωνεί «arigirigi», δηλώνοντας έτσι ότι το νεογέννητο είναι κορίτσι. Τότε, οι άντρες που είναι ήδη συγκεντρωμένοι στην αυλή, αρχίζουν τις προσφορές-προίκα, η οποία αποτελείται κυρίως από κασίκες και κάποτε χρήματα. Εκείνος που θα κάνει την πιο μεγάλη προσφορά, επιλέγεται από τον πατέρα του κοριτσιού και έτσι συντελείται η πρώτη πράξη του γάμου, μεταξύ του εκλεκτού του πατέρα του νεογέννητου και του συζύγου, ο οποίος συνήθως είναι άνω των τριάντα ή και των σαράντα ετών. Η συμφωνία επισφραγίζεται καθώς ο μελλοντικός σύζυγος δίνει στον μέλλοντα πεθερό του τη μισή προίκα (π.χ. δύο κασίκες) και παράλληλα δεσμεύεται να δώσει την άλλη μισή προίκα όταν τελεστεί ο γάμος, τότε δηλαδή που ο γαμπρός θα είναι γύρω στα σαράντα ή και πενήντα και η νύφη γύρω στα δώδεκα. Αν ωστόσο, για οποιοδήποτε λόγο, ο γάμος δεν πραγματοποιηθεί, ο πατέρας του κοριτσιού υποχρεούται να επιστρέψει το μέρος της προίκας που έλαβε τη μέρα της γέννησης της κόρης του. Οι διαφορετικές αναπαραστάσεις είναι εμφανέστατες, αν συγκρίνουμε τη σημασία της κασίκας με τη φράση της ελληνικής «ái μωρή κασίκα». Σε συνάφεια με τα παραπάνω, αξίζει να αναρωτηθούμε, τι «σημαίνουν» και ποιοι πόροι ανασύρονται από το κεφάλι των ομιλητών, όταν χρησιμοποιούν τις λέξεις «μπάρμπι», «υπουργός», «γάμος», «προίκα» και «κασίκα» στα κοινωνικοπολιτισμικά συγκείμενα της Κύπρου και της Κένυας.

Ακολούθως, παραθέτω την ανάλυση μιας κοινωνικο-εκπαιδευτικής πρακτικής που ισχύει στα σχολεία της Κένυας, δημόσια και ιδιωτικά, όπως την πραγματοποιήσαμε αξιοποιώντας το τριαδικό μοντέλο ΚΑΛ του Fairclough. Η καινοτομία μας έγκειται στο γεγονός ότι πήραμε μία πρακτική και την αναλύσαμε ως κείμενο (και όχι το κείμενο ως πρακτική όπως γίνεται συνήθως). Αφετηρία υπήρξε η εξής πρακτική: όταν ένας/μία μαθητής/τρια χρησιμοποιήσει τη μητρική του/της γλώσσα (κικουόγιου) στο σχολείο, τότε ο/η δάσκαλος/α του φοράει μια ταμπέλλα, που γράφει “I spoke broken English” ή “I spoke my mother tongue”, μέχρι κάποιος άλλος μαθητής να κάνει το ίδιο, οπότε και η ταμπέλλα μεταφέρεται σε αυτόν. Η ανάλυση μάς έδωσε τα παρακάτω αποτελέσματα, τα οποία προέκυψαν από το ρεπερτόριο πόρων των φοιτητών. Κοινωνικά γεγονότα και πρακτικές με τα οποία συνδέεται το υπό μελέτη κείμενο: Στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κένυας, απαγορεύεται η χρήση της μητρικής γλώσσας. Οι μαθητές πρέπει να χρησιμοποιούν την αγγλική σε όλες τις περιστάσεις, εκτός από το μάθημα των σουαχίλι, όπου χρησιμοποιούν τα σουαχίλι. Η τιμωρία κάποιες φορές είναι κτύπημα με καλάμι. Τι συμβαίνει όμως στο σπίτι; Όπως αποκάλυψε η φοιτήτρια, στο δικό της σπίτι η επικοινωνία γίνεται συνήθως στα αγγλικά, καθώς

η ίδια γνωρίζει σουαχίλι, κικούγιου και αγγλικά, η μητέρα της κικούγιου κα αγγλικά και η αδελφή της σουαχίλι και αγγλικά. Πέραν τούτων, τα νεαρά άτομα χρησιμοποιούν εκτός σχολείου μία συνθηματική γλώσσα (Sheng), η οποία αποτελεί μείξη αγγλικών, κικούγιου και σουαχίλι. Αναφορικά με το είδος λόγου, στην ανάλυσή μας θεωρήσαμε την πρακτική αυτή ένα κράμα narrating (αφήγηση του τι έκανε ο συγκεκριμένος μαθητής, ώστε να φορέσει την ταμπέλα), describing (περιγραφή της παρούσας κατάστασής του), explaining (επεξήγηση των λόγων για τους οποίους φοράει την ταμπέλα) και arguing (επιχειρηματολογία προς τους άλλους μαθητές, η οποία θα μπορούσε να εκφραστεί ως «αν δεν θες να βάλεις την ταμπέλα, μην κάνεις αυτό που έκανε αυτός που τη φοράει»). Σχετικά με το τρίτο κριτήριο, τον τρόπο προσέγγισης της διαφοράς-διαφορετικότητας, θεωρήσαμε ότι ισχύει το δεύτερο σενάριο, δηλαδή οι διακριτοί κοινωνικοί ρόλοι (του μαθητή που «παρέκκλινε» του κανόνα και των υπολοίπων), η πάλη για επικράτηση της νόρμας (απαγόρευση χρήσης της μητρικής γλώσσας στο σχολείο). Όσον αφορά στη διακειμενικότητα, εντοπίσαμε τα εξής: η πρακτική αυτή συνδέεται και «συνομιλεί» με τους κανόνες που υπάρχουν στην είσοδο του σχολείου και απαγορεύουν τη χρήση της μητρικής γλώσσας, γεγονός που αυτόματα αποκλείει τις φωνές των μικρών μαθητών, που δεν ξέρουν ακόμη αγγλικά. Ωστόσο, η χρήση των κικούγιου επιτρέπεται σε σχολικούς εορτασμούς (π.χ. θέατρο). Για τις υποθέσεις και τις αξιακές αναφορές, προέκυψαν τα ακόλουθα: τα κικούγιου και κατ' επέκταση οι ομιλητές τους στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης είναι υποβαθμισμένα/οι, αντιθέτως τα αγγλικά και οι ομιλούντες αγγλικά έχουν υψηλή αξία. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές δήλωσαν ότι «τα κικούγιου θεωρούνται κακή επιρροή, που δυσκολεύει την καλή εκμάθηση της αγγλικής [...] και τα αγγλικά είναι αρμονία». Εξετάζοντας την πρακτική αυτή ως κείμενο, θεωρήσαμε ότι προβάλλεται το ρήμα (καινούρια πληροφορία), δηλαδή το «εγώ» (ο δράστης), ενώ ακολουθεί το θέμα (γνωστή πληροφορία), δηλαδή το «μίλησα σπασμένα αγγλικά/τη μητρική μου γλώσσα». Περνώντας στις γλωσσικές πράξεις, θεωρήσαμε πως αυτός που υφίσταται τη δράση (ο μαθητής με την ταμπέλα) προβαίνει σε μια δήλωση και ταυτόχρονα μια απολογία για την πράξη του, η οποία ενέχει αξιολόγηση. Αυτός που κάνει την πράξη (ο δάσκαλος που βάζει την ταμπέλα στον μαθητή) προβαίνει επίσης σε μια δήλωση και με απόλυτη βεβαιότητα «διατάζει» να μην συμβαίνει αυτό (δηλαδή η χρήση της μητρικής γλώσσας στο σχολείο). Όσον αφορά τους λόγους (ως συστήματα αξιών) προκύπτει ότι κυριαρχεί ο λόγος της Εκπαίδευσης-της κανονικότητας, ο οποίος επιβάλλει τους προαναφερόμενους κανόνες και απαγορεύσεις. Βλέποντας την πρακτική αυτή ως αναπαράσταση, είδαμε ότι η αναπαράσταση είναι σαφέστατη (ταμπέλωμα), η έμφαση δίνεται στον δράστη και παράλληλα συμπεριλαμβάνονται οι «μελλοντικοί όμοιοι», δηλαδή αυτοί που στο μέλλον θα κάνουν το ίδιο, σε ένα περιβάλλον άχρονο και άτοπο (ώστε να δηλωθεί η διαχρονικότητα και η δια-τοπικότητα). Το ύφος είναι απόλυτα διεπιδραστικό και η προσωπική δείξη εντονότατη, δημιουργώντας το σχήμα: εγώ-παράβαση-ταπέλωμα, εσείς-υπακοή στον κανόνα. Από τα παραπάνω, προκύπτει ότι είναι παρούσες και εντονότατες και οι τρεις τροπικότητες, στον απόλυτο βαθμό, καθώς η απόλυτη επιστημική τροπικότητα δηλώνεται με την απόλυτη βεβαιότητα που εκφράζει η αναπαράσταση, η απόλυτη δεοντική τροπικότητα εκφράζεται με την έντονη απαίτηση για μη επανάληψη της παράβασης, ενώ η απόλυτη αξιολογητική τροπικότητα είναι εμφανής στην έντονη συναισθηματική φόρτιση που πιθανότητα

έχει ο φέρων την ταμπέλα-παραβάτης. Τελειώνοντας, με το δωδέκατο κριτήριο, την αξιολόγηση, προκύπτει ότι ως επιθυμητές αξίες προβάλλονται η υπακοή στους κανόνες (χρήση αγγλικής), η τιμωρία (ταμπέλωμα ως μέσο συμμόρφωσης), ίσως και η «πολιτιστική επιδρομή» του θεσμού της Εκπαίδευσης στην ψυχή των μαθητών. Αυτά συνδέονται με εκφράσεις των φοιτητών, όπως «Αν μιλάμε κικούγιου θα μπερδεύει αγγλικά» (=θα μπερδευτούν τα αγγλικά μας).

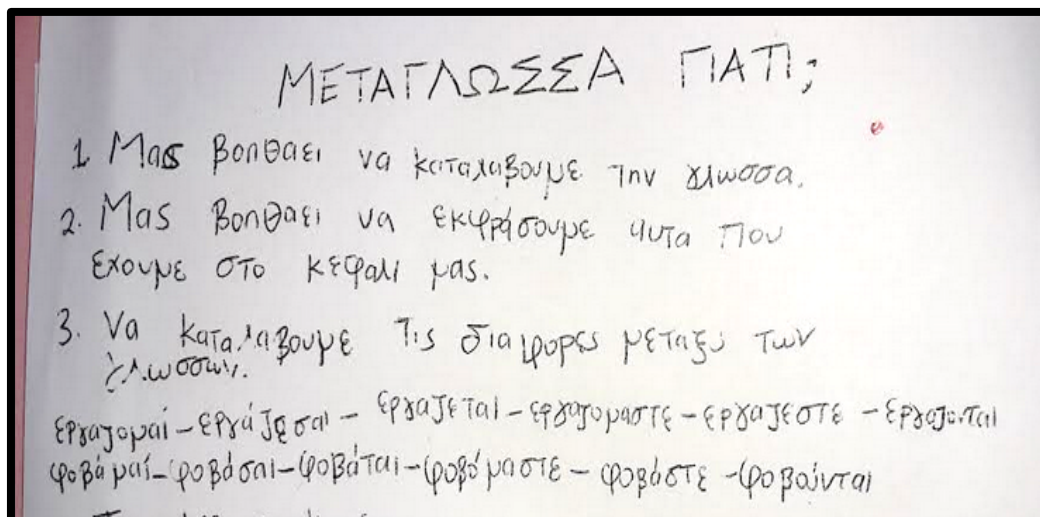
Η αντιπαραβολική μελέτη κοινωνικών νορμών συμπεριφοράς της κενάτικης φυλής Κικούγιου και της κυπριακής κοινωνίας, αποκάλυψε την έντονη διαφοροποίησή τους. Ακολουθούν ενδεικτικά παραδείγματα, από τον χώρο της Εκπαίδευσης: στην Κένυα, οι μαθητές δεν επιτρέπεται να έχουν οπτική επαφή με τον δάσκαλο, μιλούν με χαμηλότερο τόνο φωνής απ' ότι ο ίδιος, απαγορεύεται να διακόψουν το μάθημα για να κάνουν απορίες, απαγορεύονται οι αυτοεπιλογές, το μάθημα περιορίζεται στην υπαγόρευση εκ μέρους του δασκάλου και τιμωρούνται για μη υπακοή και πειθαρχία (π.χ. να καθαρίσουν τα γουρούνια, να σαπουνίσουν ένα δέντρο κ.ά.). Επιπλέον, σε κάθε τάξη ορίζεται από τον δάσκαλο ο «prefect», ένας μαθητής ο οποίος εκτελεί χρέη δασκάλου (π.χ. τιμωρεί). Απαγορεύονται τα μακριά μαλλιά, γιατί θεωρείται ότι προκαλούν αποσυγκέντρωση. Πέραν τούτων, οι μαθητές υποβάλλονται σε «τεστ εξυπνάδας» και τα αποτελέσματά του καθορίζουν τη σχολική πορεία τους, αλλά και την άποψη της κοινότητας για αυτούς. Σχετικά με αυτό, οι συμμετέχοντες στην έρευνα, δήλωσαν αρχικά ότι αυτοί που αποτυγχάνουν "they are not so intelligent". Ωστόσο, στην τελική αξιολόγηση, έγραψαν «Το τεστ εξυπνάδας δεν είναι καλό», «Τα παιδιά νιώθουν άσχημα που κάνουν το τεστ».

Περνώντας τώρα στο κομμάτι της μεταγλώσσας, παραθέτω τον χάρτη μεταγλώσσας που έφτιαξε η φοιτήτρια, αντιπαραβάλλοντας τα ρήματα παθητικής φωνής στην ελληνική με τις αντίστοιχες δομές στα σουαχίλι. Παρά τα λάθη που υπάρχουν, ο χάρτης αυτός αποτέλεσε μια καλή βάση κατανόησης εννοιών που προηγουμένως ήταν ακατανόητες (Εικόνα 1).

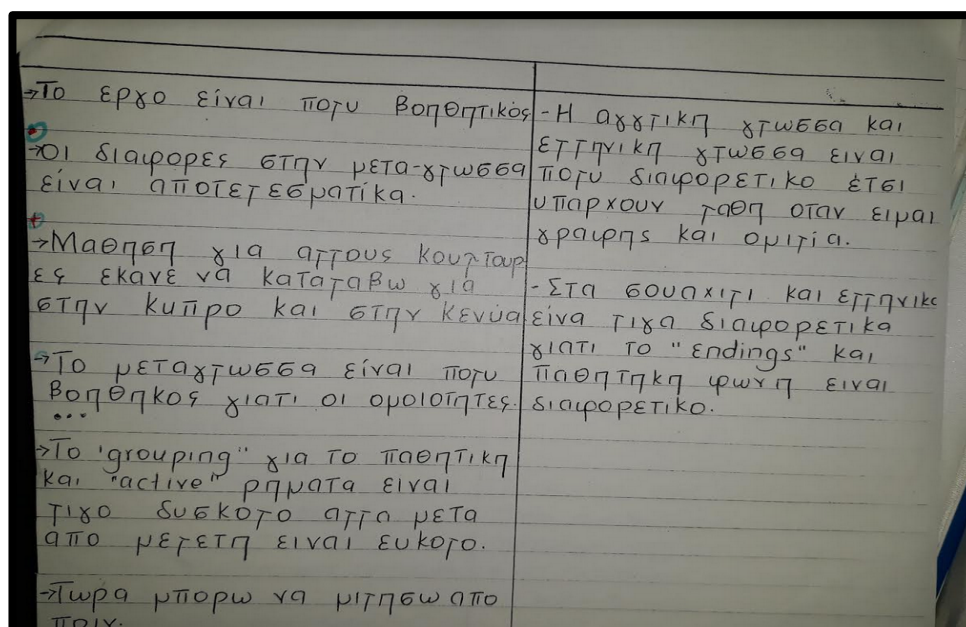
ΕΝ		Αοριστος
-ουσι now+I Nahuzunika am sleep	-θα Nahuzunika I sleep	-ηκα It Past (li) Nahuzunika I sleep
In swahili η ομαι means now and I. ομαι goes at the end of the verb while Na come at the beginning of the verb.		
In swahili the Nita is οτω in ελληνικα they show a future action.		
In swahili ηι shows ηκα, ηι shows η past action.		

Εικόνα 1. Χάρτης μεταγλώσσας ρημάτων

Τέλος, παραθέτω κάποιες από τις αξιολογήσεις των φοιτητών για το πρόγραμμα (Εικόνες 2 και 3).



Εικόνα 2. Αξιολόγηση χρήσης μεταγλώσσας



Εικόνα 3. Αξιολόγηση διαφόρων παραμέτρων του προγράμματος

Συμπεράσματα

Τα κυριότερα συμπεράσματα της έρευνας μπορούν να συνοψιστούν στα εξής: Πρώτο, φάνηκε η χρησιμότητά της, καθώς, αναδυόμενη από την καθημερινή πρακτική στόχευσε και πέτυχε σε μεγάλο βαθμό την εξεύρεση λύσεων/βελτιώσεων σε πραγματικά προβλήματα (Παρασκευόπουλος, 1993:27). Δεύτερο, η υιοθέτηση της «προβληματίζουσας» άποψης για την Παιδεία (Φρέιρε, 1975:77-149), αποδείχτηκε αποτελεσματική και προτιμητέα από όλους τους συμμετέχοντες, γεγονός που φάνηκε στις συνεχείς αξιολογήσεις μας. Τρίτο, αναδύθηκε η αναγκαιότητα της αποκάλυψης των διαφορετικών «αναγνώσεων του κόσμου» των φοιτητών, καθώς εκφράστηκαν οι υποκειμενικότητές τους και τα ρεπερτόρια πόρων τους, στοιχεία που συγκρινόμενα με τα αντίστοιχά τους στο ελληνοκυπριακό συγκείμενο, λειτούργησαν ως στηρίγματα της προσπάθειάς μας για επίτευξη του σκοπού μας. Τέλος, φάνηκε ότι η κριτική συνειδητοποίηση (στις περιπτώσεις που επιτεύχθηκε) λειτούργησε ως μέσο αποενοχοποίησης και

αποφυγής της «πολιτιστικής επιδρομής» (Φρέιρε, 1975:112, 87-206), καθώς οι φοιτητές συνειδητοποίησαν ότι η διαφορετικότητα δεν συνεπάγεται αξιολογικές διαβαθμίσεις.

Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Abuya, B. A., Mutisya, M., Onsomu, E. O., Ngware, M., & Oketch, M. (2019). Family Structure and Child Educational Attainment in the Slums of Nairobi, Kenya. *SAGE Open*, 9(2), 2158244019855849.

(Διαθέσιμο: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244019855849>, προσπελάστηκε στις 5/11/2019).

Bell, J. (2005). *Doing your research project. A guide for first-time researchers in education, health and social science*. (4th ed.). Open University Press.

Burton, M. L., & Kirk, L. (1976). *Semantic reality of Bantu noun classes: the Kikuyu case*. University of California. (Διαθέσιμο: <http://journals.linguisticsociety.org/elaugue/sal/article/download/1013/1013-2178-1-PB.pdf>, προσπελάστηκε στις 20/11/2019).

Cazden, C.B. (1988). *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann, pp 53-79 (Chapter 4: Variations in Lesson Structure).

Cazden, C., Bill, C., Fairclough, N., Gee, J. et. al. (1996) A pedagogy of multiliteracies: designing social features. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.

(Διαθέσιμο:

<http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies+New+London+Group.pdf>, προσπελάστηκε στις 21/10/2019).

Cope, B. & Kalantzis, M. (2014). Introduction: How a genre approach to literacy can transform the way writing is taught. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds), *The powers of literacy. A genre approach to teaching writing* (pp. 1-21). Routledge Library Editions: Education.

Coulthard, M. & Brazil, D. (1995). Exchange Structure. In M. Coulthard (Ed). *Advances in spoken discourse analysis* (pp. 50-78). London: Routledge.

Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.

Fairclough, N. (2001). *Language and power* (2nd ed.). Essex, UK: Pearson Education Limited.

Fairclough, N. (2004). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Taylor & Francis e-Library.

- Gee, J.P. (1996). Ο γραμματισμός και ο μύθος του γραμματισμού: από τον Πλάτωνα στον Freire, Στο Χαραλαμπόπουλος, Α. (επιμ). *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση (πέντε μελέτες)*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών :15-54).
- Gee, J. P. (2001). An introduction to discourse analysis. Theory and method. Taylor & Francis e-Library. (Διαθέσιμο από: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.466.3008&rep=rep1&type=pdf>, προσπελάστηκε στις 16/06/2019).
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London, UK: Edward Arnold.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.
- Ioannidou, E., Kiourti, E., & Christofidou, C. (2019). Literacy education in prison: developing a social literacy programme in the prison school of Cyprus. *Research Papers in Education*, 34(5), 597-620.
- Janks, H. (2005). Language and the design of texts. *English Teaching: Practice and Critique*, 4(3), 97-110. (Διαθέσιμο από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847267.pdf>, προσπελάστηκε στις 03/11/2019).
- Kenyatta, J. (1953). *Facing Mount Kenya: The Tribal Life of the Gikuyu* (3rd ed.) London: Heinemann group of publishers.
- Kress, G. (1989). *Linguistic processes in sociocultural practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J. R. (2009). Genre and language learning: a social semiotic perspective. *Linguistics and Education*, 20, 10-21. Department of Linguistics, University of Sidney.
- Mudege, N. N., Zulu, E. M., & Izugbara, C. (2008). How insecurity impacts on school attendance and school drop out among urban slum children in Nairobi. *International Journal of Conflict and Violence (IJCV)*, 2(1), 98-112. (Διαθέσιμο: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/45058019/How_Insecurity_Impacts_on_School_Attenda20160424-28958-zhudrw.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DHow_Insecurity_Impacts_on_School_Attenda.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20191127%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20191127T082309Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-

Signature=cd9cdd1243fab33d69468494ddf40d0063947d530016de6cd7ce28a48e060cb1, προσπελάστηκε στις 10/11/2019).

Noffke, S. & Somekh, B. (2005). Action research. In Somekh, B., & Lewin, C. (Eds.). *Research methods in the social sciences*. Sage. (Διαθέσιμο από: [http://repository.umpwr.ac.id:8080/bitstream/handle/123456789/3725/Research%20Methods%20in%20the%20Social%20Science.pdf?sequence=1](http://repository umpwr.ac.id:8080/bitstream/handle/123456789/3725/Research%20Methods%20in%20the%20Social%20Science.pdf?sequence=1), προσπελάστηκε στις 02/11/2019).

Schwarz, F. (2007). Ex-situ focus in Kikuyu. *Focus strategies in African languages: The interaction of focus and grammar in Niger-Congo and Afro-Asiatic*, 139-159.
(Διαθέσιμο: <http://florianschwarz.net/wp-content/uploads/papers/exsitufocus.pdf>, προσπελάστηκε στις 03/11/2019).

Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford Univ Pr.

Walsh, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse*. London: Routledge.

Ελληνικές

Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. (Μετάφ. Μ. Αραποπούλου). Μεταίχμιο: Αθήνα.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Μετάφ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση. (2001) Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία, Επιτροπή Παιδείας, Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών, Στρασβούργο.

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σχολικός γραμματισμός. Λειτουργικός, κριτικός, επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Παρασκευόπουλος, Ι., Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα.

Στάμου, Α. (2014). Κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο Γεωργαλίδου, Μ., Σηφianού Μ., & Τσάκωνα Β. (Επιμ.), *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και εφαρμογές* (149-188). Αθήνα: Νήσος.

Φρέιρε, Π. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. (Μετάφ. Γ. Κριτικός). Αθήνα: Ράππας.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ ΚΑΙ ΑΠΕΙΛΟΥΜΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΚΥΠΡΙΑΚΗΣ ΑΡΑΒΙΚΗΣ

Μαριλένα Καρυολαίμου

Πανεπιστήμιο Κύπρου

makar@ucy.ac.cy

Λίζα Σολωμού

Πανεπιστήμιο Κύπρου

solomou.lisa@yahoo.com

Ηλίας Ζωνιάς

Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας

ezkorma1@gmail.com

Μάριος Βασίλη

Υπουργείο Δικαιοσύνης και Δημοσίας τάξης

vasilimarios@gmail.com

Περίληψη

Ο τομέας αξιολόγησης της γλωσσικής επάρκειας επικεντρώνεται συνήθως σε γλώσσες ευρείας χρήσης με σημαντικές δυνατότητες εκμάθησης, αγνοώντας ανάγκες αξιολόγησης που αφορούν γλώσσες με ιδιαίτερα κοινωνιογλωσσικά χαρακτηριστικά, όπως λ.χ. οι απειλούμενες γλώσσες. Εδώ, παρουσιάζονται οι αρχές αξιολόγησης της αρχικής επάρκειας που χρησιμοποιήθηκαν για το σχεδιασμό και την εκπόνηση ενός εργαλείου (τεστ) αξιολόγησης της επάρκειας στην κυπριακή αραβική, μια σοβαρά απειλούμενη γλώσσα της Κύπρου, στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος MarCyArS που χρηματοδοτήθηκε από το Ίδρυμα Λεβέντη στο Πανεπιστήμιο Κύπρου μεταξύ 2017-2019. Πιο συγκεκριμένα λήφθηκαν υπόψη: (α) οι ιδιαιτερότητες της κυπριακής αραβικής ως γλώσσας προφορικής παράδοσης που δεν επιτρέπει τη(ν) χρήση/αξιολόγηση του γραπτού λόγου, (β) οι επιδράσεις που έχει δεχτεί από την ελληνική/κυπριακή, (γ) η θέση της ελληνικής/κυπριακής ως μητρικής γλώσσας για τα νεότερα μέλη της κοινότητας και η δυνατότητα να αξιοποιηθούν τα φαινόμενα διαγλωσσικότητας με θετικό τρόπο στη διαδικασία αξιολόγησης και (δ) η καλύτερη προσληπτική παρά παραγωγική επάρκεια και χρήση μη λεκτικών στρατηγικών αξιολόγησης της κατανόησης.

Λέξεις-κλειδιά: αναβίωση γλωσσών, αξιολόγηση επάρκειας, διαγλωσσικότητα, κυπριακή αραβική

Abstract

Language assessment usually concentrates on widely used languages with a widespread audience, ignoring languages with specific sociolinguistic characteristics, ex. endangered languages. Here, we describe the principles used to design and develop an assessment tool (test) for Cypriot Arabic (CA), a severely endangered language of Cyprus, in the framework of a two year Leventis project at the University of Cyprus (2017-2019). More specifically, were taken into account: (a) the specificities of CA as a

language of oral tradition that do not allow for the use/assessment of written speech, (b) the influences resulting from contact with Greek/Cypriot, (c) the position of Greek/Cypriot as a mother tongue for the younger members of the community and the possibility we have to positively use translanguaging as indexing a positive competence in CA and finally (d) the higher receptive competence in CA and the use of non-verbal means in order to evaluate oral understanding.

Keywords: language revival, language assessment, translanguaging, Cypriot Arabic

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έρευνα που παρουσιάζεται εδώ είναι μέρος του διετούς ερευνητικού προγράμματος MapCyArS (2017-2019) *Mapping Cypriot Arabic speakers: An investigation into linguistic demography and the sociolinguistic profile of Kormakioti Maronites* που πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Κύπρου με χρηματοδότηση του Ιδρύματος Λεβέντη. Οι στόχοι του προγράμματος αφορούσαν, αφενός, στη χαρτογράφηση της δημογραφικής κατανομής των αραβόφωνων Μαρωνιτών και, αφετέρου, στην εκπόνηση ενός τεστ αξιολόγησης της αρχικής επάρκειας στην κυπριακή αραβική που να λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα γλωσσικά και κοινωνιογλωσσικά χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης γλώσσας.

Αν και ανεξάρτητο, το πρόγραμμα εντάσσεται σε μια σειρά δράσεων που έχουν αναληφθεί τα τελευταία χρόνια με στόχο την αναβίωση της κυπριακής αραβικής (εφεξής ΚΜΑ), η οποία αναγνωρίστηκε από την Κυπριακή Δημοκρατία ως γηγενής μειονοτική γλώσσα στο πλαίσιο του Χάρτη για τις επαρχιακές και μειονοτικές γλώσσες του Συμβουλίου της Ευρώπης, τον Νοέμβριο του 2007. Οι εν λόγω δράσεις, με εξαίρεση αυτήν που περιγράφεται εδώ, χρηματοδοτούνται από το ερευνητικό πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας (εφεξής Υπουργείο Παιδείας) για την καταγραφή, διάσωση και αναβίωση της ΚΜΑ, που άρχισε τον Σεπτέμβριο του 2013 και βασίζεται στις προτάσεις οι οποίες έγιναν το 2009 από την ομάδα των ακαδημαϊκών που συμμετέχουν στην Επιτροπή Εμπειρογνομητών για την αναβίωση της κυπριακής αραβικής του Υπουργείου Παιδείας (Karyolemu, 2019).

Στην εισήγηση αυτή παρουσιάζεται μόνο το δεύτερο σκέλος της έρευνας MapCyArS, δηλαδή ο σχεδιασμός και η εκπόνηση του τεστ αξιολόγησης της αρχικής επάρκειας στην κυπριακή αραβική, αφορά κυρίως τα νεαρά μέλη της κοινότητας, που αποτέλεσε και τον κύριο όγκο της ερευνητικής εργασίας στην εν λόγω έρευνα.

Συνεργατική υφή της έρευνας

Όπως τα περισσότερα προγράμματα που ασχολούνται με τη στήριξη/αναβίωση γλωσσών, έτσι και το πρόγραμμα MapCyArS είναι συνεργατικής υφής, δηλαδή συμμετέχουν σε αυτό ειδικοί και μέλη της κοινότητας αναφοράς, τόσο για πρακτικούς όσο και για ουσιαστικούς λόγους. Οι πρακτικοί λόγοι αφορούν στο γεγονός ότι τα μέλη της κοινότητας γνωρίζουν τη γλώσσα και με την κατάλληλη επιμόρφωση μπορούν να παρέχουν πληροφορίες για τη δομή της, ενώ οι γλωσσολόγοι διαθέτουν το θεωρητικό υπόβαθρο και τις αρχές που τους επιτρέπουν να εργαστούν με τα δεδομένα τα οποία τους παρέχουν οι ομιλητές

προς επίτευξη του ερευνητικού στόχου. Οι ουσιαστικοί λόγοι άπτονται του δικαιώματος των τοπικών κοινωνιών να έχουν φωνή σε ζητήματα που τους αφορούν, καθώς και της δυνατότητάς τους να έχουν ενεργό ρόλο σε μια διαδικασία από την οποία επωφελείται κατά κύριο λόγο η ίδια η κοινότητα. Ακόμη μια ιδιαιτερότητα σχετίζεται με το γεγονός ότι συνεργάζονται ειδικοί γλωσσολόγοι, κοινωνιογλωσσολόγοι και διδακτικοί, πράγμα το οποίο αποτελεί μια καινοτομία σε σχέση με παρόμοια προγράμματα εκπαιδευτικής στήριξης απειλούμενων γλωσσών, όταν συνήθως το εκπαιδευτικό μέρος το αναλαμβάνουν γλωσσολόγοι με θεωρητική κατάρτιση (Evans, 2010; Penfield & Tucker, 2011). Ιδιαίτερα για το θέμα της συνεργατικής υφής της όλης προσπάθειας, οι Penfield and Tucker (2011: 302) επισημαίνουν: «As collaborative teams including community members, documentary linguists and applied linguists, they will find that the process and focus of data collection can be enriched by the collaborative decision-making and feedback. A focus on content as well as linguistic structure in data collection can be a big contributor to specific products aimed at revitalization (either oral or written materials development) ».

Στις προκαταρκτικές συζητήσεις κρίθηκε επίσης σημαντικό η κοινότητα να εκπροσωπηθεί στην ερευνητική διαδικασία όχι μόνο από άτομα που θεωρούνται «φυσικοί ομιλητές» της κυπριακής αραβικής, αλλά και από νεότερα μέλη της κοινότητας που πιθανόν να μην χρησιμοποιούν ενεργά τη γλώσσα, ωστόσο ενδιαφέρονται για τη διαδικασία αναβίωσης. Έτσι, η συμμετοχή των μελών της κοινότητας εξασφαλίστηκε: (α) με τη συμμετοχή φυσικών ομιλητών που σε στενή συνεργασία με τους γλωσσολόγους σχεδίασαν και έθεσαν σε εφαρμογή το τεστ αξιολόγησης και (β) με τη συγκρότηση ομάδας εστίασης (focus group) που συμμετείχε στα αρχικά στάδια σχεδιασμού και είχε συμβουλευτικό ρόλο.

Θεωρητικό πλαίσιο

Για μεγάλο χρονικό διάστημα, η αξιολόγηση των γνώσεων που αποκόμιζε κανείς από τη γλωσσική διδασκαλία δεν εθεωρείτο μέρος της διαδικασίας μάθησης, αλλά μια μεταγενέστερη και εξωτερική διεργασία χωρίς ιδιαίτερες επιπτώσεις ή σύνδεση με ό,τι διαδραματίζεται στη διάρκεια της εκμάθησης. Από τα μέσα του προηγούμενου αιώνα, όμως, η αξιολόγηση της γλωσσικής επάρκειας άρχισε να θεωρείται μέρος της διαδικασίας εκμάθησης μιας γλώσσας, γεγονός που επέφερε αλλαγές και στην ίδια τη διαδικασία (βλ. π.χ. washback/backwash effect, Wall, 1997; Alterson & Wall 1993). Οι αναζητήσεις στον τομέα της αξιολόγησης της επάρκειας, λαμβάνοντας υπόψη και δεδομένα από τους τομείς της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας και της γλωσσολογίας, διαχωρίζουν συνήθως την αξιολόγηση της επάρκειας σε επί μέρους δεξιότητες, διακρίνοντας ανάμεσα στους άξονες της κατανόησης και της παραγωγής του προφορικού και του γραπτού λόγου. Διακρίνουν, έτσι, ανάμεσα σε τέσσερις δεξιότητες: κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου, κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου.

Από τις τέσσερις δεξιότητες που έχουμε απαριθμήσει, ο έλεγχος και η αξιολόγηση της προφορικής επάρκειας υπήρξε –και ακόμη εξακολουθεί σε μεγάλο βαθμό να είναι– ο φτωχός συγγενής στην αξιολόγηση (Spolsky, 2008). Η τάση να υποβαθμίζονται οι προφορικές δεξιότητες απορρέει σε μεγάλο βαθμό από τη γενικότερη τάση να συγχέουμε εγγραμματοσύνη και γραπτό λόγο και, συνεπώς, να υπερτιμούμε την ικανότητα κάποιου να κατανοεί και να χειρίζεται τον γραπτό λόγο, θεωρώντας τον δείκτη επιτυχημένης εκμάθησης της γλώσσας.

Αντίθετα, δίνουμε λιγότερη σημασία ή και υποβαθμίζουμε αντίστοιχες δεξιότητες στον προφορικό λόγο. Είκοσι χρόνια μετά την εφαρμογή της επικοινωνιακής μεθόδου διδασκαλίας των γλωσσών, η προφορική επάρκεια γίνεται ακόμη αντιληπτή ως δεξιότητα δευτερεύουσας σημασίας, όπως το διαπιστώνουν οι Oliver, Haig & Rochecouste, (2005: 1-2) σε έρευνά τους που έγινε σε σχολεία της Αυστραλίας: «...[there is] a clear need to improve teachers’ recognition of the oral language needs of their students and to provide them with ways to develop and assess these needs as part of the current curriculum».

Οι προφορικές δεξιότητες αποτελούν σημαντική όψη της γνώσης οποιασδήποτε γλώσσας, είναι όμως ιδιαίτερα σημαντικές για γλώσσες με προφορική παράδοση, γλώσσες δηλαδή που δεν έχουν αποτυπωθεί γραπτώς και όπου, συνεπώς, ο γραπτός λόγος δεν αποτελεί μέρος των δεξιοτήτων που αποκτά κανείς ακόμη και ως φυσικός ομιλητής στο σχολείο. Αυτό δεν σημαίνει κατ’ ανάγκη ότι δεν έχουν αποτυπωθεί ποτέ γραπτώς, αλλά ότι δεν έχει γίνει συστηματική γραπτή χρήση τους εφόσον δεν έχει υπάρξει συγκροτημένη προσπάθεια απόδοσης συστήματος γραφής, ούτε έχουν διατυπωθεί ρητώς κανόνες γραφής που να υιοθετηθούν και να χρησιμοποιούνται από το σώμα των χρηστών.

Είναι σαφές ότι, σε περιπτώσεις τέτοιων γλωσσών, είναι ολωσδιόλου ανώφελο να γίνει λόγος για αξιολόγηση της γραπτής κατανόησης ή παραγωγής. Αυτό δεν σημαίνει, όμως, ότι οι ομιλητές/τριες έχουν *μερική γλωσσική επάρκεια* όπως στην περίπτωση κάποιου που μαθαίνει να διαβάζει και να γράφει αγγλικά ή γαλλικά ή μια άλλη γλώσσα με σημαντικά γραπτά κείμενα χωρίς να τον ενδιαφέρει να μάθει να μιλά ή να καταλαβαίνει αυτή τη γλώσσα όταν τη μιλούν. Για γλώσσες προφορικής παράδοσης, οι προφορικές δεξιότητες ισοδυναμούν με το σύνολο της επάρκειας –τη μόνη επάρκεια– που μπορεί κανείς να αποκτήσει και όχι με μέρος της. Ακόμη και σε περιπτώσεις γλωσσών προφορικής παράδοσης με περιορισμένη ή πρόσφατη γραπτή εμπειρία, όπως είναι η κυπριακή αραβική που θα μας απασχολήσει εδώ, δεν έχει ιδιαίτερο νόημα να προχωρήσει κανείς σε αξιολόγηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής, επειδή είναι σίγουρο ότι ακόμη και οι φυσικοί ομιλητές δεν θα είναι σε θέση να ανταποκριθούν επιτυχώς (Mion, 2017a). Συναφώς, ούτε ως μέσο αξιολόγησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί ο γραπτός λόγος.

Η κυπριακή αραβική

Η κυπριακή αραβική ανήκει στην κατηγορία των *αραβικών ποικιλιών της περιφέρειας*, όρος με τον οποίο δηλώνονται ποικιλίες αραβικής που αποσπάστηκαν νωρίς από τον κυρίως αραβόφωνο χώρο και μεταφέρθηκαν σε περιοχές όπου ήρθαν σε επαφή με μη σημαντικές γλώσσες από τις οποίες επηρεάστηκαν (Cohen, 1973; Borg, 1985; Roth, 2006/7; Güle, 2014, 2016; Mion, 2017b). Στον ευρωπαϊκό χώρο άλλες περιφερειακές αραβικές ποικιλίες είναι η μαλτέζικη και η –σήμερα νεκρή– αραβική ποικιλία της Σικελίας.

Η αραβική μεταφέρθηκε στην Κύπρο στη διάρκεια των διαδοχικών εγκαταστάσεων χριστιανικών αραβικών πληθυσμών (για την ακρίβεια Μαρωνιτών) από τον 8^ο αιώνα, κυρίτερα δε ύστερα από την ίδρυση του Λατινικού βασιλείου της Κύπρου από τους Λουζινιανούς στα τέλη του 12^{ου} αιώνα (Hourani, 1998). Η μορφή που είχε η γλώσσα που έφεραν μαζί τους μάς διαφεύγει λόγω της έλλειψης συγκεκριμένων μαρτυριών, αν και έχουμε αναφορές

για την ύπαρξη μιας ιδιαίτερης μορφής αραβικής που μιλούσαν οι Μαρωνίτες στην Κύπρο: μια πρώτη αναφορά εντοπίζεται, σύμφωνα με τον Borg (2004: 17), σε αραβικές πηγές του 13^{ου} αιώνα ενώ μια δεύτερη συναντούμε στο έργο *Description de toute l'isle de Chypre de Etienne de Lusignan* του 15^{ου} αιώνα, όπου ο συγγραφέας καταγράφει την παρουσία στο νησί μιας μαρωνιτικής γλώσσας διαφορετικής από άλλα είδη αραβικής, τα οποία επίσης απαριθμεί.

Η πρώιμη απομάκρυνση της υπό αναφορά ποικιλίας από τον κυρίως αραβόφωνο κορμό είχε ως αποτέλεσμα να διατηρήσει αρχαϊκά στοιχεία που δεν βρίσκουμε σήμερα σε άλλες αραβικές ποικιλίες και να αποφύγει ταυτόχρονα την επίδραση που θα μπορούσαν να ασκήσουν τόσο η κλασική αραβική όσο και άλλες μορφές αραβικής με κύρος που συνδέονται περισσότερο με τον χριστιανικό κόσμο, όπως η λιβανέζικη ή η συριακή αραβική· ταυτόχρονα, η μακραίωνη επαφή της με την ελληνική στην Κύπρο –στις δύο εκδοχές της, της κοινής και της τοπικής ελληνικής– είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία καινοτόμων τάσεων και χαρακτηριστικών που την καθιστούν μια ιδιαίτερα ξεχωριστή ποικιλία αραβικής, ταυτόχρονα συντηρητική και καινοτόμα (Borg, 1985, 2004, 2006; Güle, 2014, 2016).

Αυτή η μορφή αραβικής, στην οποία οι ομιλητές/τριες αναφέρονται συχνά με το όνομα «σάννα», μιλιέται σήμερα από μικρό και αδιευκρίνιστο αριθμό ατόμων (Karyoleμου, 2009, 2010) που κατάγονται αποκλειστικά από το χωριό Κορμακίτης. Όπως και άλλες μειονοτικές γλώσσες, η σάννα έχει υποστεί πιέσεις που ασκήθηκαν από τις κυρίαρχες γλώσσες στο νησί, κυρίως την ελληνική, και είχαν ως αποτέλεσμα τη σταδιακή πολιτισμική και γλωσσική αφομοίωση του συνόλου της κοινότητας (Baider & Karyoleμου, 2015). Η γλωσσική αφομοίωση έχει πλέον ολοκληρωθεί στις νεότερες γενιές που έχουν πλήρως αποδεχτεί ως μητρική τους γλώσσα την κυπριακή, έχοντας μηδενική έως ελάχιστη επάρκεια στη σάννα, επηρεάζει όμως και τους μεγαλύτερους σε ηλικία ομιλητές, εφόσον τόσο οι λιγοστές ευκαιρίες για επικοινωνία όσο και οι γλωσσικές έξεις τούς ωθούν συχνά να καταφεύγουν στην ελληνική, ακόμη και όταν η χρήση της σάννα θα ήταν εφικτή (Karyoleμου, 2019).

Σε όλες αυτές τις αλλαγές συνέβαλαν βεβαίως και οι ιδιάζουσες ιστορικές συγκυρίες, κυρίως η τουρκική εισβολή με την αναγκαστική πληθυσμιακή μετακίνηση, η οποία διέλυσε τον κοινωνικό ιστό της κοινότητας και ξερίζωσε τη γλώσσα από τον φυσικό χώρο της. Η ανάγκη για προστασία της γλώσσας υπήρξε μόνιμο αίτημα των μελών της κοινότητας από τις αρχές του 21^{ου} αιώνα και βρήκε πρόσφορο έδαφος στην ένταξη της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση το 2004 (Karyoleμου, 2012, 2019). Πιο πρόσφατα, διατυπώθηκε και από τους ακαδημαϊκούς που συμμετείχαν στην επιτροπή εμπειρογνομόνων για την κυπριακή αραβική του Υπουργείου Παιδείας (ΥΠΠΑΝ) και στο σχέδιο δράσης για την κυπριακή αραβική που κατέθεσαν τον Ιούνιο του 2009. Με γνώμονα το γεγονός ότι η κοινότητα αδυνατεί να μεταδώσει τη γλώσσα στις νεότερες γενιές μέσω της φυσιολογικής οδού της διαγενεακής μετάδοσης, μια από τις βασικές δράσεις που ανέλαβε η ερευνητική ομάδα του Υπουργείου Παιδείας (ΥΠΠΑΝ), η οποία καταπίεστη με το έργο της στήριξης και της αναβίωσης της γλώσσας, αφορούσε στον σχεδιασμό και στην εκπόνηση διδακτικού υλικού που να απευθύνεται πρωτίστως στα νεαρά μέλη της κοινότητας (Karyoleμου, 2018, 2019; Mion, 2018).

Σχεδιασμός του εργαλείου αξιολόγησης της επάρκειας στην κυπριακή αραβική

Οι περισσότερες έρευνες που σχετίζονται με τον καθορισμό επιπέδων διδασκαλίας και την αξιολόγηση της επάρκειας εστιάζουν σε ευρέως ομιλούμενες και διδασκόμενες γλώσσες. Ακόμη και το κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τις γλώσσες του Συμβουλίου της Ευρώπης, που είναι το ευρύτερα εφαρμοσμένο πλαίσιο καθορισμού επιπέδων και αξιολόγησης έχοντας εφαρμοστεί σε 40 συνολικά γλώσσες, περιλαμβάνει πολύ λίγες μειονοτικές γλώσσες στον κατάλογο αυτό (συγκεκριμένα τη φριουλική, τη μακεδονική, τη μολδαβική). Ακόμη λιγότερες είναι οι έρευνες που έχουν γίνει σε σχέση με σοβαρά απειλούμενες γλώσσες. Αυτό οφείλεται εν μέρει στο γεγονός ότι οι γλώσσες αυτές δύσκολα μπορούν να ενταχθούν στη βιομηχανία της γλωσσικής διδασκαλίας λόγω του μικρού αριθμού «πελατών» που προβλέπεται να έχουν και άρα μια τέτοια επένδυση δεν θα αποφέρει μακροπρόθεσμα ιδιαίτερο κέρδος, και εν μέρει στις δυσκολίες που δημιουργεί η εφαρμογή επιπέδων και η δημιουργία τεστ αξιολόγησης λόγω της ιδιόζουσας κοινωνιογλωσσικής κατάστασής τους, δηλαδή της επικοινωνιακής συρρίκνωσης και της ύπαρξης επικοινωνιακών κενών και της απώλειας μέρους των εκφραστικών μέσων που διαθέτουν. Ακόμη, η γενική αποδοχή ότι οι νεότερες γενιές δεν γνωρίζουν τη γλώσσα ούτως ή άλλως –για αυτό άλλωστε πρόκειται για γλώσσα απειλούμενη με εξαφάνιση– δεν δημιουργεί ανάγκη για αξιολόγηση της επάρκειας.

Θα πρέπει ωστόσο να αναγνωρίσουμε ότι στον τομέα της αξιολόγησης, ταξινόμησης και τυποποίησης των τύπων ομιλητών που συναντά κανείς σε κοινότητες οι οποίες χρησιμοποιούν μια σοβαρά απειλούμενη γλώσσα έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες. Οι ταξινομήσεις αυτές προέρχονται κυρίως από τον χώρο της κοινωνιογλωσσολογίας και λαμβάνουν υπόψη κοινωνιογλωσσικά, ψυχολογικά και επικοινωνιακά κριτήρια. Να θυμίσουμε εδώ την πρωτοποριακή έρευνα της Dorian (1977, 1981) στις αρχές της δεκαετίας του '80 και την εισαγωγή της έννοιας των «ημι-ομιλητών» (semi speakers) με την οποία αναφέρεται σε άτομα που έχουν χάσει μέρος των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και των γραμματικών δομών της γλώσσας (semi speakers) και συναφώς τους «τελικούς ομιλητές» (terminal speakers) του Dressler (1977) ή τους ενθυμητές (rememberers) των Campbell και Muntzel (1989), καθώς και άλλες κατηγορίες ομιλητών που μπορεί κανείς να βρει συγκεντρωμένες στην προσπάθεια ταξινόμησης των Grinevald και Bert (2011). Σε όλες αυτές τις κατηγοριοποιήσεις, όμως, η περιγραφή της γλωσσικής επάρκειας των ομιλητών παραμένει εξαιρετικά ασαφής, με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατόν να σχεδιάσει κανείς μια στοχευμένη διδασκαλία της απειλούμενης γλώσσας στη βάση αυτών των κατηγοριοποιήσεων.

Δύο έρευνες που ξεχωρίζουν είναι αυτή του Borgia 2009 για την αμερινδική γλώσσα Onö:n:dowaga: (Σενέκα) που αφορά την εκπόνηση ενός τεστ αξιολόγησης της προφορικής κατανόησης και παραγωγής απλών προτάσεων και ερωτήσεων σε συγκεκριμένο επίπεδο λόγου που καθορίζεται ως κοινό από επαρκείς ομιλητές της γλώσσας και αυτή των Loakes et al. (2012) και γενικότερα οι δημοσιεύσεις της ερευνητικής ομάδας ACLA2 (Aboriginal child language acquisition project) για την αβοριγινική γλώσσα Walmajarri, που αφορούν στη δημιουργία ενός τεστ αξιολόγησης του παραδοσιακού λεξιλογίου με τη βοήθεια μη γλωσσικών δραστηριοτήτων. Οι ιδιαιτερότητες του σχεδιασμού εργαλείων

αξιολόγησης της επάρκειας για γλώσσες προφορικής υφής περιγράφονται με αρκετή λεπτομέρεια στο Sims 2008 σε σχέση με τις προσπάθειες αξιολόγησης στην αμερικανική γλώσσα κέρες του Μεξικού. Μεταξύ άλλων, γίνεται εκτενής περιγραφή των στρεβλώσεων που δημιουργούνται όταν προσπαθήσει κανείς να εφαρμόσει, χωρίς να προσαρμόσει, τις αρχές αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται για ευρέως διδασκόμενες γλώσσες σε απειλούμενες γλώσσες προφορικής υφής.

Η προσπάθεια σχεδιασμού και δημιουργίας ενός τεστ αξιολόγησης για την κυπριακή αραβική αποτελεί, στο πλαίσιο που περιγράψαμε πιο πάνω, μια καινοτόμο προσπάθεια που θα μπορούσε να εξυπηρετήσει *mutatis mutandis* και άλλες απειλούμενες γλώσσες, επειδή λαμβάνει υπόψη στο σχεδιασμό τα ακόλουθα τρία βασικά στοιχεία, που είναι κοινά σε πολλές απειλούμενες γλώσσες: (α) τον κατεξοχήν προφορικό χαρακτήρα της γλώσσας, (β) την επικοινωνιακή συρρίκνωση της γλώσσας καθώς και την απώλεια γλωσσικών στοιχείων και δομών που απορρέουν από την κοινωνική θέση της, τέλος (γ) την ύπαρξη «παθητικής» γνώσης καθώς και το ρόλο της κυρίαρχης γλώσσας (εδώ της ελληνικής) στο γλωσσικό ρεπερτόριο των νεαρών ομιλητών.

Κατεξοχήν προφορικός χαρακτήρας της κυπριακής αραβικής

Παρά το γεγονός ότι η ΚΜΑ έχει κατά καιρούς αποτυπωθεί γραπτά με τη βοήθεια του ελληνικού (παλαιότερα) ή (πιο πρόσφατα) του ρομανικού αλφαβήτου και διαθέτει από το 2007 δικό της σύστημα γραφής, του οποίου οι συμβάσεις διατυπώθηκαν στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος το 2014, εξακολουθεί να αποτελεί μια κατεξοχήν προφορική γλώσσα (Karyolemu 2019). Συνεπώς, ένα τεστ αξιολόγησης της αρχικής επάρκειας μπορεί να αξιολογήσει μόνο προφορικές δεξιότητες. Συνακόλουθα, σε κανένα σημείο του τεστ δεν μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ως μέσο αξιολόγησης τον γραπτό λόγο, αλλά θα πρέπει να αναζητήσουμε διαφορετικά μέσα, π.χ. προφορικό λόγο, εικονικά στοιχεία, μια άλλη γλώσσα με την οποία είναι περισσότερο εξοικειωμένοι οι ομιλητές κ.λπ., για να μπορέσουμε να φτάσουμε σε μια όσον το δυνατόν ακριβέστερη εκτίμηση του βαθμού προφορικής επάρκειας.

Σοβαρά απειλούμενος χαρακτήρας της κυπριακής αραβικής

Η θέση της κυπριακής αραβικής ως μειονοτικής γλώσσας την έχει περιορίσει σε μια σειρά χρήσεων που ιστορικά δεν ξεφεύγουν από τους τομείς της οικογενειακής και κοινοτικής επικοινωνίας (Roth, 1986, 2004). Ως εκ τούτου, πολλές από τις επικοινωνιακές δεξιότητες που διδάσκονται για γλώσσες με πλήρες επικοινωνιακό φάσμα δεν μπορούν να διδαχθούν: πέρα από πολλές δεξιότητες που σχετίζονται με τη γραφή ακόμη και στις πιο απλές μορφές της, προφορικές δεξιότητες που έχουν να κάνουν λ.χ. με την κράτηση δωματίου σε ένα ξενοδοχείο ή αεροπορικού εισιτηρίου, μια συνέντευξη κ.λπ., φαντάζουν εντελώς αφύσικες εδώ. Από τη μια, αν αποφασίσουμε να τις δημιουργήσουμε, αυτό θα πρέπει να γίνει έχοντας πλήρη επίγνωση των επικοινωνιακών (ή οποιωνδήποτε άλλων) αλλαγών εισάγουμε στη γλώσσα. Από την άλλη, η περιορισμένη χρήση της γλώσσας έχει ως αποτέλεσμα ένα λεξιλογικό και υφολογικό έλλειμμα, το οποίο δεν μας επιτρέπει να αξιολογήσουμε την έκταση του λεξιλογίου ή το σύνολο των γραμματικών φαινομένων που αξιολογούμε για άλλες γλώσσες. Σε ορισμένες περιπτώσεις, επίσης, θα πρέπει να αποφασίσουμε αν θα αποδεχτούμε και θα εντάξουμε στο λεξιλόγιο της ΚΜΑ δάνειες λέξεις από

την κυπριακή χωρίς τις οποίες δεν μπορούμε να διδάξουμε μια συγκεκριμένη δεξιότητα, ή αν θα παραλείψουμε τη συγκεκριμένη διδασκαλία, προκειμένου να μην διογκώσουμε τον κατάλογο των δάνειων λέξεων (βλ. π.χ. τη διδασκαλία των επαγγελματικών ή των εθνικών ονομάτων). Παρά τις δυσκολίες αυτές, τόσο ο καθορισμός των επιπέδων διδασκαλίας όσο και η αξιολόγηση της επάρκειας πρέπει να γίνονται με τρόπο που να καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα υφολογικών, κειμενικών και γραμματικών περιβαλλόντων και χαρακτηριστικών.

Θέση της ελληνικής και διαγλωσσικότητα

Η αξιολόγηση του βαθμού επάρκειας των νεαρών ομιλητών σε περιπτώσεις απειλούμενων γλωσσών που υποφέρουν από ρήξη στη διαγενεακή μετάδοση δεν μπορεί να αξιοποιήσει τα επίπεδα επάρκειας, έτσι όπως καθορίζονται για ευρέως ομιλούμενες και διδασκόμενες γλώσσες, π.χ. στο ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τις γλώσσες, επειδή συχνά είναι μικρότερη από αυτήν που ορίζουμε ως χαμηλότερη αποδεκτή επάρκεια ή A1: χαμηλότερη από A1 επάρκεια σε μια γλώσσα λογίζεται ως μη επάρκεια (ή ψευδο-επάρκεια).

Αυτό δημιουργεί μεγάλο πρόβλημα για κοινότητες που μιλούν απειλούμενες γλώσσες, τόσο για πρακτικούς όσο και για ψυχολογικούς λόγους, καθώς μειώνει αισθητά τον αριθμό των ατόμων που μπορούν να θεωρηθούν ομιλητές/τριες της γλώσσας, εφόσον δεν έχουν δεξιότητες που να αναγνωρίζονται ως A1. Στην πραγματικότητα, όμως, μπορεί να διαθέτουν κάποιες μορφές δεξιότητες, π.χ. να γνωρίζουν λέξεις και να μπορούν να αναγνωρίσουν αντικείμενα, να μπορούν να χαιρετούν και να αποχαιρετούν, να λένε το όνομά τους, ή να έχουν παθητική γνώση της γλώσσας που τους επιτρέπει να καταλαβαίνουν όταν τους μιλούν, έστω και αν οι ίδιοι δεν μπορούν να μιλήσουν τη γλώσσα και απαντούν στα ελληνικά. Το τεστ επάρκειας θα πρέπει, λοιπόν, να μπορεί να αξιολογήσει θετικά και δεξιότητες που δεν συγκροτούν επίπεδο στις παραδοσιακές αξιολογήσεις και την παθητική γνώση της απειλούμενης γλώσσας και, ακόμη, τη χρήση μιας άλλης γλώσσας (εδώ της ελληνικής), όταν αυτή υποδεικνύει ότι το άτομο καταλαβαίνει τι ακούει στην ΚΜΑ αλλά μπορεί να απαντήσει μόνο στα ελληνικά. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να ενσωματώσουμε στο τεστ, δραστηριότητες οι οποίες να μην απαιτούν λεκτική απάντηση, θα υποδεικνύουν, όμως, ότι τα παιδιά καταλαβαίνουν τι τους λένε στην ΚΑ, και κυρίως να αξιοποιήσουμε τα στοιχεία διαγλωσσικότητας (λ.χ. χρήση της ελληνικής) ως θετικές ενδείξεις επάρκειας.

Το τεστ αξιολόγησης της επάρκειας

Με γνώμονα τις πιο πάνω ιδιαιτερότητες, δημιουργήθηκε ένα τεστ αξιολόγησης της επάρκειας με έξι (6) διαβαθμισμένες δραστηριότητες που αφορούν αποκλειστικά στον προφορικό λόγο. Καθεμιά από τις δραστηριότητες εμφανίζει εσωτερική διαβάθμιση σε 3 ή 4 επίπεδα. Τέσσερις (4) από τις δραστηριότητες αξιολογούν την προφορική κατανόηση, μία (1) την προφορική παραγωγή και μία (1) –η οποία προστέθηκε ύστερα από εισήγηση των φυσικών ομιλητών– τη μεταγλωσσική επάρκεια.

Οι πρώτες δύο δραστηριότητες αφορούν στην κατανόηση/γνώση του λεξιλογίου και εμφανίζουν διαβάθμιση 0 έως 3, όπου 0 είναι μηδενική και 3 μέγιστη επάρκεια, η τρίτη αφορά στην κατανόηση αφηγηματικού λόγου και εμφανίζει διαβάθμιση 0 έως 2, η τέταρτη αφορά στην κατανόηση διαλογικού λόγου (με επιτρεπτή τη χρήση διαγλωσσικών στοιχείων) και έχει διαβάθμιση 0, η

πέμπτη αφορά στην παραγωγή προφορικού λόγου και εμφανίζει την πιο χαμηλή διαβάθμιση, 0 έως 1, τέλος η έκτη αφορά στη δυνατότητα αναγνώρισης και διεκπεραίωσης μεταγλωσσικών δραστηριοτήτων και εμφανίζει εσωτερική διαβάθμιση 0 έως 3.

Αναλυτικότερα:

Στην πρώτη δραστηριότητα που αφορά το λεξιλόγιο, οι νεαροί/ές ομιλητές/τριες καλούνται να ακούσουν μια λέξη και να επιλέξουν τη σωστή εικόνα από ένα σύνολο εικόνων που έχουν μπροστά τους. Υπάρχουν δέκα (10) διαφορετικές κατηγορίες λέξεων που διαβαθμίζονται σε τέσσερα επίπεδα: ● λέξεις που αναφέρονται σε οικεία αντικείμενα ή αντικείμενα καθημερινής χρήσης και μέλη της οικογένειας (νερό, πόρτα, πατέρας, μητέρα, κ.λπ.) ● λέξεις που αναφέρονται σε αντικείμενα, πράγματα, οικήματα που είναι χαρακτηριστικά του χωριού ● λέξεις που αναφέρονται σε παραδοσιακές δραστηριότητες ή έθιμα που συνδέονται με το χωριό (καλλιεργώ, σπέρνω, κ.λπ.), καιρικά φαινόμενα (βρέχει, χιονίζει κ.λπ.) ● λέξεις που αναφέρονται σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων και αντικειμένων. Η εσωτερική διαβάθμιση της επάρκειας στη γνώση του λεξιλογίου είναι η ακόλουθη: *επίπεδο 0*: έλλειψη κατανόησης: το άτομο δεν (ανα)γνωρίζει καμία ή πολύ λίγες λέξεις, *επίπεδο 1*: κατανόηση απλών λέξεων ευρείας χρήσης, *επίπεδο 2*: κατανόηση εξειδικευμένων λέξεων σε σχέση με παραδοσιακές δραστηριότητες και, τέλος, *επίπεδο 3*: κατανόηση ευρέος φάσματος λέξεων. Για τη δραστηριότητα αυτή χρησιμοποιήθηκε το Microsoft Access με αυτόματη διόρθωση των απαντήσεων.

Στη δεύτερη δραστηριότητα η οποία αφορά, επίσης, τον έλεγχο γνώσης του λεξιλογίου, οι νεαροί/ές ομιλητές/τριες καλούνται να ακούσουν μία λέξη και να βρουν τη σωστή εικόνα σε έναν πίνακα που περιλαμβάνει πολλά αντικείμενα, δραστηριότητες κ.λπ. Και εδώ ισχύει η ίδια εσωτερική διαβάθμιση όπως και στην πρώτη δραστηριότητα. Για τη δραστηριότητα αυτή χρησιμοποιήθηκε το Microsoft Powerpoint.

Η τρίτη δραστηριότητα αφορά την αφηγηματική επάρκεια, δηλαδή την κατανόηση αφηγηματικού λόγου. Οι νεαροί/ές ομιλητές/τριες καλούνται να ακούσουν μία σύντομη ιστορία και να βάλουν στη σωστή χρονική αλληλουχία ένα σύνολο εικόνων (6-7 εικόνες) που έχουν μπροστά τους. Η αξιολόγηση γίνεται με βάση το πόσες και ποιες εικόνες τοποθετούν σωστά. Τα επίπεδα επάρκειας διαβαθμίζονται ως εξής: *επίπεδο 0*: καμία εικόνα στη σωστή σειρά, *επίπεδο 1*: μερικές εικόνες στη σωστή σειρά, *επίπεδο 2*: όλες οι εικόνες στη σωστή αφηγηματική χρονολογική σειρά. Οι ιστορίες παρουσιάζουν διαβαθμισμένη δυσκολία, καθώς ορισμένες έχουν χαρακτήρα γεγονοτικής απαρίθμησης και ως εκ τούτου είναι πιο εύκολα κατανοητές, ενώ άλλες εμπεριέχουν συναισθηματικές μεταλλάξεις και άρα είναι πιο δύσκολο να γίνουν κατανοητές. Για τη δραστηριότητα αυτή εικονογραφήθηκαν μικρές ιστορίες από το *Αρχείο Προφορικής Παράδοσης της Κυπριακής Αραβικής* με τη βοήθεια επαγγελματία.

Η τέταρτη δραστηριότητα αφορά στην κατανόηση προφορικού διαλογικού λόγου και απαιτεί την παρουσία ενός φυσικού ομιλητή. Οι νεαροί/ές ομιλητές/τριες καλούνται να απαντήσουν σε μια σειρά από ερωτήσεις που τους υποβάλλονται στην κυπριακή αραβική. Οι απαντήσεις δεν πρέπει απαραίτητα να είναι στην κυπριακή αραβική, αλλά γίνονται δεκτές και απαντήσεις στην ελληνική ή χρήση διαγλωσσικών στοιχείων, φτάνει να ανταποκρίνονται ορθά στις ερωτήσεις που τους έχουν υποβληθεί. Όπως ειπώθηκε και πιο πάνω, είναι

σημαντικό να αναγνωρίσουμε τη χρήση διαγλωσσικών στοιχείων ως θετική ένδειξη κατανόησης του προφορικού λόγου στην κυπριακή αραβική και όχι να την απορρίψουμε ως έλλειψη ικανότητας από μέρους των παιδιών να ανταποκριθούν σε αυτό που απαιτεί η συγκεκριμένη δραστηριότητα: με άλλα λόγια, η δραστηριότητα δεν απαιτεί την ορθή χρήση της κυπριακής αραβικής αλλά μια γλωσσική ένδειξη (όχι εικονική ή χωροχρονική όπως οι προηγούμενες δραστηριότητες) της ορθής κατανόησης, έστω και αν η ένδειξη αυτή απαιτεί τη χρήση μιας άλλης γλώσσας (που έχει πια το ρόλο μητρικής γλώσσας για αυτά τα παιδιά) ή διαγλωσσικών στοιχείων (εναλλαγές ανάμεσα στις δύο γλώσσες). Εδώ η εσωτερική διαβάθμιση περιλαμβάνει δύο επίπεδα: *επίπεδο 0*: ο νεαρός ομιλητής/η νεαρή ομιλήτρια δεν αντιλαμβάνεται τις ερωτήσεις που γίνονται στην κυπριακή αραβική και δεν μπορεί να απαντήσει χρησιμοποιώντας είτε την κοινή ελληνική είτε την κυπριακή διάλεκτο, και *επίπεδο 1*: ο νεαρός ομιλητής/η νεαρή ομιλήτρια αντιλαμβάνεται τις ερωτήσεις που γίνονται στην κυπριακή αραβική και είναι σε θέση να απαντήσει χρησιμοποιώντας είτε την κοινή ελληνική είτε την κυπριακή διάλεκτο.

Η πέμπτη δραστηριότητα αφορά στην αξιολόγηση της παραγωγής προφορικού ρόλου. Οι νεαροί/ές ομιλητές/τριες καλούνται να απαντήσουν σε μια σειρά από ερωτήσεις που τους γίνονται στην κυπριακή αραβική, χρησιμοποιώντας την κυπριακή αραβική. Εδώ, η εσωτερική διαβάθμιση περιλαμβάνει τρία επίπεδα: *επίπεδο 0*: ο νεαρός ομιλητής/η νεαρή ομιλήτρια δεν είναι σε θέση να κατανοήσει και να απαντήσει σωστά στην κυπριακή αραβική, *επίπεδο 1*: ο νεαρός ομιλητής/η νεαρή ομιλήτρια κατανοεί και απαντά σωστά σε απλές ερωτήσεις που τον αφορούν χρησιμοποιώντας την κυπριακή αραβική, και *επίπεδο 2*: ο νεαρός ομιλητής/η νεαρή ομιλήτρια κατανοεί και είναι σε θέση να συζητήσει για διάφορα ζητήματα χρησιμοποιώντας την κυπριακή αραβική με εποικοδομητικό τρόπο.

Τέλος, η έκτη δραστηριότητα αφορά στην ικανότητα του ομιλητή/της ομιλήτριας να ολοκληρώνει προφορικά δραστηριότητες γραμματικού τύπου και να απαντά σε ερωτήσεις μεταγλωσσικού χαρακτήρα, π.χ. να κλίνει ένα ρήμα στον κατάλληλο χρόνο, να δίνει τον ορθό τύπο μιας λέξης, να αναγνωρίζει τον ενικό ή τον πληθυντικό, το αρσενικό και το θηλυκό κ.λπ. Η εσωτερική διαβάθμιση είναι η ακόλουθη: *επίπεδο 0*: ο νεαρός ομιλητής/η νεαρή ομιλήτρια δεν είναι σε θέση να ολοκληρώσει καμία μεταγλωσσική δραστηριότητα, *επίπεδο 1*: ο νεαρός ομιλητής/η νεαρή ομιλήτρια είναι σε θέση να διεκπεραιώσει απλές μεταγλωσσικές δραστηριότητες (π.χ. να αναγνωρίσει το θηλυκό ή το αρσενικό επίθετο, τον ενικό ή τον πληθυντικό αριθμό μιας λέξης, κ.λπ. και, τέλος, *επίπεδο 2*: ο νεαρός ομιλητής/η νεαρή ομιλήτρια είναι σε θέση να διεκπεραιώσει περίπλοκες μεταγλωσσικές δραστηριότητες: να κλίνει ένα ρήμα σε συγκεκριμένο χρόνο και έγκλιση, να μεταφράζει κ.λπ.

Οι περιοχές αξιολόγησης, οι δραστηριότητες, τα επίπεδα και το είδος της επάρκειας παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 1 που ακολουθεί.

Πίνακας 1

ΠΕΡΙΟΧΗ	INPUT-OUTPUT	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΕΠΙΠΕΔΟ	ΕΠΑΡΚΕΙΑ (ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ)	
1	Μεμονωμένες λέξεις	Γλωσσικό vs μη-γλωσσικό	Η δραστηριότητα συνίσταται στην προφορική αναγνώριση μεμονωμένων λέξεων με επιλογή της ορθής εικόνας	ΕΠΙΠΕΔΟ ₀	Δεν καταλαβαίνει καμία λέξη της ΚΜΑ
				ΕΠΙΠΕΔΟ ₁	Καταλαβαίνει απλές λέξεις ευρείας χρήσεως
				ΕΠΙΠΕΔΟ ₂	Καταλαβαίνει ειδικές εξειδικευμένες λέξεις σε σχέση με παραδοσιακές δραστηριότητες
2	Μεμονωμένες λέξεις	Γλωσσικό vs μη-γλωσσικό	Η δραστηριότητα συνίσταται στην προφορική αναγνώριση μεμονωμένων λέξεων και την επιλογή του ορθού αντικείμενου της ορθής δραστηριότητας από έναν πίνακα	ΕΠΙΠΕΔΟ ₃	Καταλαβαίνει ένα ευρύ φάσμα λέξεων
				ΕΠΙΠΕΔΟ ₀	Δεν καταλαβαίνει καμία λέξη της ΚΜΑ
				ΕΠΙΠΕΔΟ ₁	Καταλαβαίνει απλές λέξεις ευρείας χρήσεως
3	Αφήγηση	Γλωσσικό vs μη-γλωσσικό	Η δραστηριότητα συνίσταται στην ακρόαση μιας ιστορίας (Αρχείο προφορικής παράδοσης της ΚΜΑ) και στην επιλογή της σωστής ακολουθίας γεγονότων (sequencing) που παρουσιάζονται με τη μορφή εικόνων	ΕΠΙΠΕΔΟ ₂	Καταλαβαίνει ειδικές εξειδικευμένες λέξεις σε σχέση με παραδοσιακές δραστηριότητες
				ΕΠΙΠΕΔΟ ₃	Καταλαβαίνει ένα ευρύ φάσμα λέξεων
				ΕΠΙΠΕΔΟ ₀	Δεν είναι σε θέση να τοποθετήσει καμία εικόνα στη σωστή ακολουθία
4	Διάλογος	Γλωσσικό ₁ vs Γλωσσικό ₂	Η δραστηριότητα συνίσταται στη χρήση διαλογιστικών μέσων με τα οποία παρέχονται απαντήσεις σε ερωτήσεις που γίνονται στην ΚΜΑ	ΕΠΙΠΕΔΟ ₁	Είναι σε θέση να τοποθετήσει μερικές εικόνες στη σωστή ακολουθία
				ΕΠΙΠΕΔΟ ₂	Είναι σε θέση να τοποθετήσει όλες τις εικόνες στη σωστή ακολουθία
5	Διάλογος	Γλωσσικό ₁ vs Γλωσσικό ₂	Η δραστηριότητα συνίσταται στη χρήση διαλογιστικών μέσων με τα οποία παρέχονται απαντήσεις σε ερωτήσεις που γίνονται στην ΚΜΑ	ΕΠΙΠΕΔΟ ₀	Δεν είναι σε θέση ούτε να κατανοήσει την ΚΜΑ ούτε να απαντήσει ορθά με τη βοήθεια της ΚΝΕ ή της ΚΔ
				ΕΠΙΠΕΔΟ ₁	Αντιλαμβάνεται σωστά την ΚΜΑ και απαντά χρησιμοποιώντας ΚΝΕ/ΚΔ
				ΕΠΙΠΕΔΟ ₂	Αντιλαμβάνεται σωστά την ΚΜΑ και απαντά χρησιμοποιώντας ΚΝΕ/ΚΔ
6	Μεταγλωσσική	Γλωσσικό ₁ vs Γλωσσικό ₂	Η δραστηριότητα συνίσταται στην επιτυχή ολοκλήρωση μεταγλωσσικών δραστηριοτήτων, π.χ. κλίση ενός ρήματος, ορθή απόδοση του πληθυντικού ενός ονόματος κ.λπ.	ΕΠΙΠΕΔΟ ₀	Δεν είναι σε θέση να κατανοήσει και να απαντήσει σωστά στην ΚΜΑ
				ΕΠΙΠΕΔΟ ₁	Κατανοεί ορθά απλές προτάσεις και απαντά στην ΚΑ
				ΕΠΙΠΕΔΟ ₂	Καταλαβαίνει ορθά ένα μεγάλο φάσμα διαφορετικών διαλόγων
				ΕΠΙΠΕΔΟ ₀	Δεν είναι σε θέση να διεκπεραιώσει καμία μεταγλωσσική δραστηριότητα
				ΕΠΙΠΕΔΟ ₁	Είναι σε θέση να διεκπεραιώσει απλές μεταγλωσσικές δραστηριότητες
				ΕΠΙΠΕΔΟ ₂	Είναι σε θέση να διεκπεραιώσει απλές μεταγλωσσικές δραστηριότητες

Συμπερασματικά

Ο τομέας της αξιολόγησης της επάρκειας έχει μέχρι σήμερα πρωτίστως ασχοληθεί με ευρέως διδασκόμενες γλώσσες, παραγνωρίζοντας γλώσσες με μικρές προοπτικές διδασκαλίας και ειδική θέση στις κοινότητες που τις μιλούν, όπως λ.χ. οι σοβαρά απειλούμενες γλώσσες. Πέρα από το γεγονός ότι για πολλά νεαρά μέλη οι γλώσσες αυτές δεν είναι πια μητρικές γλώσσες, ούτε ολότελα ξένες, λόγω του ότι συχνά ακούν να τις μιλούν τα μεγαλύτερα σε ηλικία μέλη της κοινότητας, αλλά ούτε και δεύτερες γλώσσες, επειδή δεν έχουν μεγαλώσει σε περιβάλλοντα όπου γίνεται συστηματική και συχνή χρήση τους, οι κοινωνιογλωσσικές ιδιαιτερότητες τέτοιων γλωσσών (προφορικός χαρακτήρας, εκτεταμένη επίδραση από άλλες γλώσσες, μερική αναλεξικοποίηση κ.λπ.) δυσχεραίνουν την εφαρμογή των αρχών αξιολόγησης της επάρκειας όπως τις γνωρίζουμε για ευρέως διδασκόμενες γλώσσες.

Στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος MapCyArS και λαμβάνοντας υπόψη (α) τις ιδιαιτερότητες της κυπριακής αραβικής ως γλώσσας προφορικής παράδοσης, (β) τις επιδράσεις που έχει δεχτεί από την ελληνική/κυπριακή, (γ) τη θέση της ελληνικής/κυπριακής ως μητρικής γλώσσας για τα νεότερα μέλη της κοινότητας και (δ) το είδος της σχέσης που διατηρούν με την κυπριακή αραβική, όπου η προσληπτική επάρκεια υπερβαίνει κατά πολύ την επάρκεια στην παραγωγή, έχουμε σχεδιάσει και αναπτύξει ένα προσαρμοσμένο τεστ αξιολόγησης της αρχικής επάρκειας. Θεωρούμε ότι το τεστ αυτό και κυρίως οι αρχές στις οποίες βασίζεται μπορούν να αξιοποιηθούν και για άλλες περιπτώσεις προφορικών γλωσσών με παρόμοια γλωσσικά και κοινωνιογλωσσικά χαρακτηριστικά.

Αναφορές

- Alderson, J.C. και Wall, D. (1993). “Does washback exist?” *Applied Linguistics* 14: 115-29.
- Baider, F. και Karyoleμου, M. (2015). “Linguistic Unheimlichkeit: The Armenian and Arab communities of Cyprus”. Στο Jessner-Schmid, Ulrike & Kramersch, Claire J. (επιμ.) *The multilingual challenge: Cross-Disciplinary Perspectives*. Trends in Applied Linguistics 16. Βερολίνο: Mouton de Gruyter. 185-209.
- Borg, Alexander. (1985). *Cypriot Arabic: a historical and comparative investigation into the phonology and morphology of the Arabic vernacular spoken by the Maronites of Kormakiti village in the Kyrenia district of north-western Cyprus*. [Marburg]: [Deutsche Morgländische Gesellschaft]. Stuttgart: Kommissionsverlag Steiner Wiesbaden.
- Borg, Alexander. (2004). *A Comparative Glossary of Cypriot Maronite Arabic (Arabic-English) with an introductory essay*. Handbook of Oriental Studies, Section 1, Near and Middle East. Τόμος 70. Leiden/Boston: Brill. xxviii + 486.
- Borg, Alexander. (2006). “Cypriot Maronite Arabic”. Στο K. Versteegh (επιμ.) *Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics*. Τόμος 1. Leiden: Brill. 536-543.
- Borgia, M. (2009). “Modifying assessment tools for Ganöhsesge:kha: Hë:nödeyë:stha, a Seneca culture-language school”. Στο J. Reyhner & L. Lockard (επιμ.) *Indigenous language revitalization: Encouragement, guidance and lessons learned*. Flagstaff, AZ: Northern Arizona University. 191-210.
- Campbell, L. και Muntzel, M. (1989). “The structural consequences of language death». Στο N. Dorian (επιμ.) *Investigating obsolescence: Studies in language contraction and death*. Κέιμπριτζ: Cambridge University Press. 181-196.
- Cohen, D. (1973). « Variantes, variétés dialectales et contacts linguistiques en domaine arabe ». *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris* LXVIII (I): 215-248.
- Dorian, N. (1977). “The problem of the semi-speaker in language death”. *International Journal of the Sociology of Language*, 12: 23-32.
- Dorian, N. (1981). *Language death: The life cycle of a Scottish Gaelic dialect*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Dressler, W. (1981). “Language shift and language death: A Protean challenge for the linguist”. *Folia Linguistica* XV/1-2: 5-28.

- Evans, N. (2010). *Dying words: Endangered languages and what they have to tell us*. Singapore: John Wiley.
- Grinevalt, C. & Bert, M. (2011). “Speakers and communities”. Στο P. Austin και J. Sallabank (επιμ.) *The Cambridge Handbook of Endangered Languages*. Κέιμπριτζ: Cambridge University Press. 45-65.
- Gulle, O. (2014). *Structural convergence in Cyprus*. Unpublished Ph.D. Munich: University Ludwig Maximillians. 241p.
- Gulle, O. (2016). “Kormakiti Arabic: A study of language decay and language death”. Στο V. Ferreira και P. Bouda (επιμ.) *Language Documentation and Conservation Special Publication 9: Language Documentation and Conservation in Europe*. 38–50.
<http://nflrc.hawaii.edu/ldc/http://hdl.handle.net/10125/24658>
- Hourani, G. (1998). “A reading in the history of the Maronites of Cyprus from the eighth century to the beginning of British rule”. *Journal of Maronite Studies* II(3) <http://www.mari.org.JMS/july98/index.html>
- Karyolemou, M. (2009). “Minorities and minority languages in Cyprus”. Στο A. Varnavas, N. Koureas & M. Elia (επιμ.) *The minorities of Cyprus: Development patterns and the identity of the internal-exclusion*. Κέιμπριτζ. Cambridge Scholars Publishing. 316-336.
- Karyolemou, M. (2010). “The demographics of the Cypriot Maronite community and of Cypriot Arabic speakers”. Στο B. Bilenberg & C. Constantinou (επιμ.) *Empowerment through language revival: Current efforts and recommendations for Cypriot Maronite Arabic*. Λευκωσία: PRIO: Paper 2. 1-7.
- Karyolemou, M. (2018). “Language revitalization, land and identity in an enclaved Arab community in Cyprus”. Στο S. Drude, N. Ostler και M. Moser (επιμ.) *Language Documentation and Description*. Proceedings of the 22nd Annual Conference of the Foundation for Endangered Languages (FEL XXII, 2018). Λονδίνο: EL Publishing. 14-18. Ηλεκτρονική δημοσίευση <http://www.elpublishing.org/book/endangered-languages-and-the-land>.
- Karyolemou, M. (2019). “A story at the periphery: Documenting, standardising and reviving Cypriot Arabic”. *International Journal of the Sociology of Language* 260: 1-14.
- Loakes, D., Moses, K., Simpson, J. και Wigglesworth, G. (2012). “Developing tests for the assessment of traditional language skill: A case study in an Indigenous Australian community”. *Language Assessment Quarterly* 9(3): 311-330.

- Mion, G. (2017^α). “Cypriot Arabic between orality and literacy in O typos ton Maroniton”. Στο P. Molinelli (επιμ.) *Language and identity in multilingual Mediterranean settings. Challenges for Historical sociolinguistics*. Series: Trends in Linguistics. Βερολίνο/Βοστώνη: Walter de Gruyter.
- Mion, G. (2017^β). «Un arabo cipriota romanizzato? Distacchi e identità fra variazione scrittorica e confessione religiosa». Στο C. Consani (επιμ.) *Aspetti della variazione linguistica. Discorso, sistema, repertori*. Μιλάνο. LED. 83-95.
- Mion, G. (2018). « La revitalisation de l’arabe chypriote aujourd’hui. Quelques campagnes d’écologie linguistique ». *Parole de l’Orient* 44. 327-344.
- Oliver, R., Haig, Y. και Rochecouste. (2005). *Tackling talk: Teaching and assessing oral language*. Perth, Australia: Edith Cowan University. <https://ro.ecu.edu.au/ecuworks/7126>
- Penfield, S. και Tucker, B. (2011) “From documenting to revitalizing an endangered language: where do applied linguists fit?”. *Language and Education* 25(4): 291-305, DOI: [10.1080/09500782.2011.577219](https://doi.org/10.1080/09500782.2011.577219)
- Roth, A. (1986). « Langue dominée, langue dominante : à propos de deux scénarios d’extinction ou d’expansion de l’arabe ». *Hérodote* 42: 65-74.
- Roth, A. (2004). « Le parler arabe maronite de Chypre : observations à propos d’un contact linguistique pluriséculaire ». *International Journal of the Sociology of Language* 168: 55-76.
- Roth, A. (2006/7). « Quelles nouvelles perspectives s’ouvrent avec l’exploration et la description des dialectes arabes dits périphériques? ». *Romano-Arabica* 6/7: *Peripheral Arabic Dialect*. Bucharest: University of Bucharest. Center for Arab Studies. 133-148.
- Sims, Ch. (2008). “Assessing the language proficiency of tribal heritage language learners: Issues and concerns for American Indian Pueblo languages”. *Current Issues in Language Planning* 9:3: 327-343. DOI: [10.1080/14664200802139588](https://doi.org/10.1080/14664200802139588)
- Spolsky, B. (2008). “Language assessment in historical and future perspective”. Στο E. Shohamy και N.H. Hornberger (επιμ.) *Encyclopedia of Language and Education*. 7^{ος} τόμος: Language testing and assessment. Dordrecht: Kluwer Academic. 445-454.
- Wall, D. (1997). “Impact and washback in language testing”. Στο C. Clapham και D. Corson (επιμ.) *Encyclopedia of Language and Education*. 7^{ος} τόμος: Language Testing and Assessment. Dordrecht: Kluwer Academic. 291-302.

‘ΜΙΚΡΕΣ ΙΣΤΟΡΙΕΣ’ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΑΡΑΒΙΚΗ: ΑΠΟ ΤΟ ΑΡΧΕΙΟ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΠΑΡΑΔΟΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Μαριλένα Καρυολαίμου
Πανεπιστήμιο Κύπρου
makar@ucy.ac.cy

Περίληψη

Στην παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζουμε τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να αξιοποιήσουμε τις ‘μικρές ιστορίες’ (small narratives) στη διδασκαλία της κυπριακής αραβικής. Οι ‘μικρές ιστορίες’ είναι αφηγήσεις φυσικών ομιλητών της κυπριακής αραβικής από το Αρχείο Προφορικής Παράδοσης που αναφέρονται σε βιωματικά ή μη γεγονότα από τη ζωή στον Κορμακίτη, γνωστές σε άτομα που γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στο χωριό πριν από το 1974, άγνωστες όμως στα νεότερα μέλη της κοινότητας που μεγάλωσαν στην προσφυγιά. Στο διδακτικό υλικό, οι ‘μικρές ιστορίες’ χρησιμοποιούνται λόγω της ιδιότητάς τους να συνέχουν τη συλλογική μνήμη και να καθιστούν το προσωπικό βίωμα αντικείμενο συλλογικής ταύτισης. Στην ανακοίνωση παρουσιάζονται συγκεκριμένα παραδείγματα για το πώς μπορούμε να εντάξουμε αυτές τις αφηγήσεις στο διδακτικό υλικό, αξιοποιώντας: (α) το φαινόμενο της διαγλωσσικότητας (translanguaging) χαρακτηριστικό των αφηγήσεων των δίγλωσσων ομιλητών, (β) την παρουσία πυρήνων σημασιολογικής διαφάνειας και (γ) τη μερική/παθητική επάρκεια των νεαρών ομιλητών στην κυπριακή αραβική.

Λέξεις-κλειδιά: διδασκαλία απειλούμενων γλωσσών, ‘μικρές ιστορίες’, διαγλωσσικότητα, κυπριακή αραβική

Abstract

In this paper, we examine the way ‘small stories’ can be usefully integrated in the teaching of Cypriot Arabic (hence CMA). ‘Small stories’ are narratives of native speakers extracted from the Archive of Oral Tradition; they relate to events from Kormakitis village, which are well known to members of the community that were born and raised in the village but unknown to those who were raised as refugees. These stories are used in the development of teaching material because of their ability to foster collective memory and define personal experience as part of shared belonging.

In what follows, we present concrete examples of how these narratives can be incorporated into the teaching material by profitably using: (a) the phenomenon of translanguaging which is a common feature of narratives by bilingual speakers, (b) the presence of nuclei of semantic transparency, and (c) the partial/passive competence in CMA of young learners.

Keywords: teaching endangered languages, small histories, translanguaging, Cypriot Arabic

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η καταγραφή και η αναβίωση προφορικών γλωσσών απειλούμενων με εξαφάνιση υπήρξαν για πολλά χρόνια δύο ανεξάρτητες και χωρίς ιδιαίτερη σχέση δραστηριότητες (Hinton, 2007, 2011). Η καταγραφή γλωσσών που αποτελεί

απάντηση στο χειρότερο σενάριο που έχουμε να αντιμετωπίσουμε για μια γλώσσα, το ενδεχόμενο δηλαδή εξαφάνισής της, αποσκοπούσε συνήθως στην όσο το δυνατόν καλύτερη αποτύπωσή της, ούτως ώστε να μπορούν οι ερευνητές να τη μελετήσουν οποιαδήποτε στιγμή. Η καταγραφή αυτή καθαυτή δεν μπορεί να θεωρηθεί πράξη αναβίωσης, επειδή το υλικό που συγκεντρώνεται αποτυπώνει τη γλώσσα αλλά παραμένει ανενεργό. Τα προϊόντα της καταγραφής, όμως, τα Αρχεία προφορικής παράδοσης, μπορεί να αποτελέσουν χρήσιμη πηγή δεδομένων για τη διαδικασία αναβίωσης προσφέροντας υλικό, τόσο γλωσσικό όσο και πολιτισμικό, που μπορεί να αξιοποιηθεί στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για διδασκαλία της γλώσσας.

Η παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζει τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να αξιοποιήσουμε αφηγηματικά στοιχεία από το Αρχείο Προφορικής Παράδοσης της κυπριακής αραβικής (εφεξής ΚΑ) στη διαδικασία ανάπτυξης διδακτικού υλικού που απευθύνεται στα νεαρά μέλη της κοινότητας. Η δράση αυτή είναι μέρος μιας ευρύτερης προσπάθειας στήριξης της ΚΑ στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος του Υπουργείου Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας (εφεξής Υπουργείο Παιδείας) για την καταγραφή, διάσωση και αναβίωση της ΚΑ που άρχισε τον Σεπτέμβριο του 2013 και εντάσσεται στο πεδίο του *σχεδιασμού εκμάθησης* (language acquisition) που είναι ένας από τους τέσσερις τομείς γλωσσικού σχεδιασμού, στους οποίους έχουν υπάρξει δράσεις για την ΚΑ (για περισσότερες λεπτομέρειες σε σχέση με την ΚΑ μπορείτε να δείτε το άρθρο των Karyoleμου *et al.* σε αυτόν τον τόμο).

Πιο συγκεκριμένα, εκτός από τον σχεδιασμό εκμάθησης για τον οποίο θα γίνει εκτεταμένη αναφορά παρακάτω, έχουν γίνει μέχρι σήμερα οι ακόλουθες δράσεις: στον τομέα του *υποστασιακού σχεδιασμού* (status planning): αναγνώριση της ΚΑ ως ανεξάρτητης μειονοτικής γλώσσας από την κυπριακή κυβέρνηση το 2008 στο πλαίσιο του Χάρτη για τις επαρχιακές και μειονοτικές γλώσσες του Συμβουλίου της Ευρώπης (1992), στον τομέα του *δομικού σχεδιασμού* (corpus planning): δημιουργία και τυποποίηση ενός συστήματος γραφής, επιλογή και τυποποίηση των γραμματικών δομών προς διδασκαλία, και στον τομέα του *σχεδιασμού εικόνας ή κύρους* (prestige ή image planning): αποδόμηση ιδεοληψιών, λανθασμένων ή αρνητικών αντιλήψεων και στερεότυπων και αύξηση της ορατότητας της γλώσσας με συγκροτημένες προσπάθειες ενημέρωσης εντός και εκτός της κοινότητας αναφοράς (Karyoleμου, 2019).

Όλες οι δράσεις είναι συνεργατικού χαρακτήρα (βλ. Karyolaimou *et al.* στον ίδιο τόμο), δηλαδή πραγματοποιούνται με συνεργασία γλωσσολόγων – κοινωνιογλωσσολόγων, διδακτικών, φωνητικών και συντακτικολόγων– και μελών της κοινότητας που έχουν επιμορφωθεί ως ερευνητές για να παρέχουν στους γλωσσολόγους πληροφορίες σε σχέση με τη δομή της γλώσσας τους. Ο συνεργατικός χαρακτήρας του ερευνητικού προγράμματος εδράζεται στην αρχή της συμμετοχής των πολιτών σε δράσεις που τους αφορούν και αποτελεί τρόπο ενδυνάμωσης των τοπικών, μειονοτικών ή μη-κυρίαρχων κοινοτήτων. Δεδομένου ότι από το αποτέλεσμα των δράσεων –και πρωτίστως από την παραγωγή διδακτικού υλικού– επωφελείται πρωτίστως η κοινότητα, η συμμετοχή των μελών της στην όλη διαδικασία εξασφαλίζει τη *νομιμότητα* και την *εγκυρότητα* τόσο της διαδικασίας όσο και του τελικού προϊόντος: τον στόχο της *νομιμότητας*, επειδή οι αποφάσεις λαμβάνονται μαζί με την κοινότητα και δεν επιβάλλονται σε αυτήν, και

τον στόχο της *εγκυρότητας*, επειδή η κοινότητα εκπροσωπείται στη διαδικασία και είναι σε θέση, μέσω των μελών-ερευνητών αλλά και μέσω των συγκροτημένων συμβουλευτικών ομάδων (focus group), να εκφέρει άποψη και να προτείνει διορθώσεις, βελτιώσεις ή αλλαγές, ούτως ώστε να αποφεύγονται λάθη.

Σχεδιασμός εκμάθησης και σύστημα γραφής

Η ανάγκη για διδασκαλία της ΚΑ στα μέλη της κοινότητας και κυρίως σε παιδιά και νέους προκύπτει από το γεγονός ότι, σε αυτές τις ηλικίες, η αλλαγή γλώσσας (language shift) έχει πλέον ολοκληρωθεί. Γενικά μιλώντας, θεωρούμε ότι δεν υπάρχουν φυσικοί ομιλητές της ΚΑ κάτω των 40 χρόνων (Karyoleμου, 2009, 2010). Καταλυτικό ρόλο στην αλλαγή γλώσσας διαδραμάτισε η τουρκική εισβολή και η συνακόλουθη εκδίωξη των Μαρωνιτών από τα χωριά τους και κυρίως από τον Κορμακίτη που ήταν το μόνο μαρωνιτικό χωριό όπου η γλώσσα εξακολούθησε να μιλιέται αδιάλειπτα για περισσότερους από επτά αιώνες. Η διαδικασία αντικατάστασης υπήρξε όμως προγενέστερη, όπως το υπογραμμίζει και η Roth (1975: 22, 2004), η τελευταία ερευνήτρια που επισκέφθηκε τον Κορμακίτη πριν από την τουρκική εισβολή.

Η γλωσσική αντικατάσταση είναι φυσική απόρροια της ρήξης στη διαγενεακή μετάδοση (Fishman, 1991) που συμβαίνει όταν οι γονείς παύουν, συνειδητά ή ασυνείδητα, να μαθαίνουν τη γλώσσα στα παιδιά τους και θεωρείται από τους ερευνητές ως η κυριότερη ένδειξη της επικείμενης απώλειας μιας γλώσσας, αφού η ανανέωση των ομιλητών μέσω της φυσιολογικής οδού της *in vivo* μετάδοσης είναι ο κυριότερος τρόπος με τον οποίο εξασφαλίζουμε τη διαίωνιση μιας γλώσσας. Η μετάδοση της ΚΑ στις νεότερες γενιές είχε ήδη πληγεί λόγω της συνεχούς υποβάθμισης και απαξίωσης, που ήταν το αποτέλεσμα των ιδεολογικών πιέσεων που άσκησε διαχρονικά η κυρίαρχη ελληνική γλώσσα. Σε περιπτώσεις όπου οι γονείς και το οικογενειακό δίκτυο αδυνατούν να αναλάβουν τη μετάδοση μιας μειονοτικής γλώσσας, συχνά τον ρόλο αυτόν τον αναλαμβάνει η κοινότητα είτε μέσω του τοπικού σχολικού συστήματος, είτε ασκώντας κοινωνική πίεση για χρήση της γλώσσας εντός του χώρου που ελέγχει. Το σχολείο, όμως, ουδέποτε ήταν φίλιο προς την ΚΑ· όχι μόνον γλώσσα διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο του Κορμακίτη ήταν η ελληνική, αλλά ακόμη οι νεαροί μαθητές τιμωρούνταν συστηματικά όταν τη χρησιμοποιούσαν, ακόμη και όταν ήταν η μοναδική γλώσσα που μπορούσαν να καταλάβουν και να μιλήσουν. Από την άλλη, η εκδίωξη της κοινότητας μετά το 1974 και η διασπορά των ομιλητών ακύρωναν τον εδαφικό χαρακτήρα της, καταστρέφοντας ταυτόχρονα τον φυσικό χώρο μέσα στον οποίο θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η κοινωνική απαίτηση για χρήση της γλώσσας.

Οι ιδιαιτερότητες αυτές βοηθούν να καταλάβουμε γιατί η *in vitro* διδασκαλία της ΚΑ υπήρξε πάγιο αίτημα της κοινότητας από την αρχή της διαδικασίας αναβίωσης. Και έτσι, ενώ αρχικά, λαμβάνοντας υπόψη τον βαθμό απώλειας και τις πενιχρές δυνατότητες αναστροφής της διαδικασίας αντικατάστασης, τέθηκε ως κύριος στόχος της αναβίωσης η καταγραφή της γλώσσας με στόχο τη δημιουργία ενός Αρχείου Προφορικής Παράδοσης ανοικτής πρόσβασης, πολύ γρήγορα το μεγαλύτερο μέρος των δράσεων επικεντρώθηκε στον σχεδιασμό και τη δημιουργία διδακτικού υλικού για να μπορέσουμε να διδάξουμε τη γλώσσα σε ενήλικες και παιδιά.

Η διαδικασία εκπόνησης του υλικού περιπλέχθηκε από δύο ζητήματα: (α) το γεγονός ότι τα συστήματα ιεράρχησης των επιπέδων μάθησης και περιγραφής των περιεχομένων διδασκαλίας ανά επίπεδο που διαθέτουμε (όπως λ.χ. το Κοινό πλαίσιο αναφοράς για τις γλώσσες) έχουν σχεδιαστεί για γλώσσες ευρείας χρήσης και δεν λαμβάνουν υπόψη γλώσσες με ιδιαιτερότητες, όπως οι γλώσσες υπό εξαφάνιση, που παρουσιάζουν επικοινωνιακά κενά και φαινόμενα, τα οποία οφείλονται στην επαφή με άλλες γλώσσες, π.χ. εκτεταμένο λεξιλογικό και δομικό δανεισμό, συνεχή και ρέουσα εναλλαγή κ.ά. και (β) το γεγονός ότι η ΚΑ είναι γλώσσα προφορικής υφής και –αν και έχει γραφτεί μερικές φορές με τη βοήθεια του ελληνικού αλφαβήτου– χωρίς γραπτή παράδοση.

Όσον αφορά το πρώτο σημείο, δεν θα επεκταθώ ιδιαίτερα, επειδή το ζήτημα συζητιέται εν μέρει σε άλλο κείμενο στον ίδιο τόμο που αναφέρεται σε θέματα αξιολόγησης της επάρκειας γλωσσών υπό εξαφάνιση (Karyolaimou *et al.* εδώ).

Όσον αφορά το δεύτερο σημείο, θα πρέπει να πούμε ότι η δημιουργία συστήματος γραφής απασχόλησε την κοινότητα ακόμη και πριν από την έναρξη της διαδικασίας αναβίωσης. Πράγματι, σε μια εορταστική τελετή που έγινε τον Δεκέμβριο του 2007, ο καθ. Alexander Borg του Πανεπιστημίου του Ben Gurion of the Negev, δεινός μελετητής της ΚΑ, παρουσίασε στην κοινότητα που την υιοθέτησε πανηγυρικά, την πρότασή του για ένα σύστημα γραφής στη βάση του ρομανικού αλφαβήτου με προσθήκες από το ελληνικό και το τουρκικό αλφάβητο και ορισμένους ειδικούς χαρακτήρες.

Παρόλα αυτά, η πρόταση γραφής δεν είχε προηγουμένως δοκιμαστεί εκτεταμένα για να διαπιστωθεί κατά πόσο μπορούσε να εφαρμοστεί και με ποιον τρόπο, ούτε συμπεριλάμβανε τους κανόνες γραφής· επιπρόσθετα, τα γραφήματα ούτε είχαν κατονομαστεί ούτε περιγράφονταν πουθενά, με αποτέλεσμα να γίνει στη συνέχεια μια άτακτη χρήση του αλφαβήτου, όπου ο καθένας χρησιμοποιούσε το σύστημα κατά το δοκούν, σημειώνοντας τις περισσότερες φορές φωνητικά ό τι άκουγε. Το αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης ήταν να προκύψει μεγάλη ποικιλία στον τρόπο γραφής, ιδιαίτερα σε σχέση με την απόδοση ορισμένων στοιχείων για τα οποία οι ομιλητές διαφωνούσαν μεταξύ τους (Armostis & Karyolemou 2016, Christodoulou *et al.* υπό δημοσίευση). Επιπρόσθετη δυσκολία αποτελούσε και το γεγονός ότι η ηλεκτρονική χρήση της γλώσσας ήταν εξαιρετικά επίπονη, καθώς έπρεπε να μεταπηδά κανείς από το ρομανικό στο ελληνικό αλφάβητο και να εισάγει τους ειδικούς χαρακτήρες ξεχωριστά. Όλα αυτά τα προβλήματα επιλύθηκαν στη διάρκεια της δεύτερης και της τρίτης φάσης του ερευνητικού προγράμματος του ΥΠΠ (2013-2014), με την πιλοτική εφαρμογή του συστήματος γραφής για απομαγνητοφώνηση συνεντεύξεων από το Αρχείο Προφορικής Παράδοσης, τη διατύπωση των κανόνων γραφής και τον έλεγχο αποδοχής τους από τους φυσικούς ομιλητές, τον έλεγχο της συμβατότητας των κανόνων αυτών με τις φωνολογικές και μορφολογικές δομές της γλώσσας, την αναπροσαρμογή του συστήματος και τη δημιουργία ενός ενιαίου συνόλου χαρακτήρων που να ενσωματώνει όλα τα γραφήματα. Η τυποποίηση του συστήματος γραφής, αν και χρονοβόρα, υπήρξε βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία διδακτικού υλικού.

Σχεδιασμός εκμάθησης και η παραγωγή διδακτικού υλικού

Ο σχεδιασμός εκμάθησης για την ΚΑ περιλαμβάνει τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη παιδαγωγικού υλικού, καθώς και τον σχεδιασμό και την προσφορά προγραμμάτων εκμάθησης της ΚΑ. Αναλυτικότερα, από την έναρξη του

ερευνητικού προγράμματος του ΥΠΠ τον Σεπτέμβριο του 2013, έχουν ολοκληρωθεί οι ακόλουθες υποδράσεις:

(α) σχεδιασμός και εκπόνηση διδακτικού υλικού με τη μορφή διδακτικών ενοτήτων στη βάση των περιεχομένων του επιπέδου A1-2 και B1 του CEFR με τροποποιήσεις,

(β) οργάνωση και προσφορά προγραμμάτων εκμάθησης της ΚΜΑ για παιδιά και ενήλικες. Αυτή τη στιγμή βρίσκονται σε εξέλιξη τα ακόλουθα προγράμματα εκμάθησης:

- Απογευματινά επιμορφωτικά μαθήματα για ενήλικες σε ετήσια βάση. Απευθύνονται σε μέλη ή μη της ΚΑ και λειτουργούν από τον Οκτώβριο του 2013 στη Λευκωσία και από τον Οκτώβριο του 2019 στη Λεμεσό σε επίπεδα A1 και A2. 1.5 ώρες την εβδομάδα.

- Απογευματινά μαθήματα για τους μαθητές του δημοτικού σχολείου Αγίου Μάρωνα στο πλαίσιο του θεσμού του ολοήμερου σχολείου από τον Οκτώβριο του 2014, σε ετήσια βάση. Επίπεδα A1-A2. 40 λεπτά εβδομαδιαίως.

- Εβδομαδιαία μαθήματα για παιδιά που έχουν επιλεγεί, στο σχολείο του Αγίου Μάρωνα κάθε Κυριακή, σε ετήσια βάση από τον Οκτώβριο του 2017. Επίπεδο B1. 1.5 ώρες την εβδομάδα.

- Εβδομαδιαία μαθήματα για παιδιά που επέστρεψαν με τις οικογένειές τους για να εγκατασταθούν στον κατεχόμενο Κορμακίτη. Γίνονται στον Κορμακίτη από τον Οκτώβριο του 2019. Επίπεδο A1. 2 ώρες την εβδομάδα.

- Θερινό εντατικό πρόγραμμα Sanna Kkamp για παιδιά ηλικίας 4-16 χρονών διάρκειας μιας βδομάδας που προσφέρεται στον Κορμακίτη κάθε Αύγουστο από το 2007. 30 ώρες.

(γ) οργάνωση και προσφορά σεμιναρίων και προγραμμάτων επιμόρφωσης στη γραφή για φυσικούς ομιλητές της ΚΑ. Σποραδικά από το 2013 και σε εβδομαδιαία βάση από τον Οκτώβριο του 2018. 1.5 ώρες την εβδομάδα.

(δ) οργάνωση και προσφορά σεμιναρίων επιμόρφωσης για φυσικούς ομιλητές που διδάσκουν την ΚΑ στα Θερινά εντατικά μαθήματα Sanna Kkamp στον Κορμακίτη από το 2007 (υπό την εποπτεία της επιστημονικής ομάδας από τον Αύγουστο του 2016).

(ε) οργάνωση και προσφορά σύντομων μαθημάτων γνωριμίας με την ΚΑ στο πλαίσιο εκδηλώσεων όπως η Ευρωπαϊκή ημέρα γλωσσών (26/09), η Διεθνής ημέρα μητρικής γλώσσα (21/02) κ.λπ.

Όσον αφορά το διδακτικό υλικό, πιο αναλυτικά, αυτή τη στιγμή έχουν ολοκληρωθεί, ελεγχθεί, χρησιμοποιηθεί πιλοτικά και οριστικοποιηθεί εφτά (7) ενότητες επιπέδου A1· έχουν ολοκληρωθεί, ελεγχθεί και χρησιμοποιηθεί πιλοτικά πέντε (5) ενότητες επιπέδου A2 και έχουν σχεδιαστεί τρεις (3) διδακτικές ενότητες επιπέδου B1. Για περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη του υλικού παραπέμπω στην ανακοίνωση των Κιούρτη και Δημητρίου στο συνέδριο.

Αυτό που θα μας απασχολήσει στη συνέχεια, είναι ο τρόπος με τον οποίο μπορούμε να αξιοποιήσουμε το υλικό του υπό διαμόρφωση Αρχείου προφορικής παράδοσης στην παραγωγή διδακτικού υλικού. Ενημερωτικά, το Αρχείο περιλαμβάνει αυτή τη στιγμή συνολικά +190 ώρες ψηφιακών δεδομένων που προέρχονται από 64 συνεντεύξεις που λήφθηκαν από 35 άντρες και 29 γυναίκες, φυσικούς ομιλητές/τριες της ΚΑ, ηλικίας 60-100 χρόνων. Οι συνεντεύξεις έγιναν

από μέλη της κοινότητας που επιμορφώθηκαν στις αρχές της εθνογραφικής συνέντευξης και χρησιμοποίησαν ένα κοινό θεματικό πρωτόκολλο που καλύπτει ποικίλες όψεις της ζωής της κοινότητας. Είκοσι-οχτώ (28) συνεντεύξεις έχουν βιντεογραφηθεί και έχει παρθεί φωτογραφικό υλικό για σχεδόν όλους/όλες τους/τις ομιλητές/ομιλήτριες. Έχουν, επίσης, καταγραφεί μεταδεδομένα για κάθε ομιλητή/ομιλήτρια (ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, επάγγελμα, μορφωτικό επίπεδο, ιστορική μετακινήσεων, κ.λπ.), για κάθε συνέντευξη (μέρη, διάρκεια, ημερομηνία/ες και χώρος διεξαγωγής κ.λπ.) και για κάθε ερευνητή/τρια.

Πέρα από το γεγονός ότι για πολλά ζητήματα ανάλυσης και περιγραφής γραμματικών φαινομένων που δεν έχουν επαρκώς περιγραφεί προηγουμένως, το Αρχείο αποτέλεσε πολύτιμη πηγή συσσωρευμένων δεδομένων που προσφέρονταν για άμεση ανάλυση (όπως λ.χ. στην περίπτωση της έκφρασης της οριστικότητας, βλ. Christodoulou *et al.* υπό δημοσίευση), ένα από τα ζητήματα που απασχόλησαν την επιστημονική ομάδα στις αρχικές φάσεις της έρευνας, αφορούσε τη δυνατότητα να συνδεθούν μεταξύ τους οι δράσεις καταγραφής και αναβίωσης μέσω της *in vitro* διδασκαλίας. Πράγματι, ένας από τους προβληματισμούς που κυριαρχεί στον χώρο της αναβίωσης γλωσσών τα τελευταία χρόνια είναι η τάση οι δράσεις της καταγραφής και της αναβίωσης μέσω της διδασκαλίας να θεωρούνται ξεχωριστές και αυτόνομες διαδικασίες (Penfield, S. & Tucker, B. 2011): η πρώτη έχει ως αποδέκτες τους γλωσσολόγους που τους ενδιαφέρει να αποτυπώσουν αυτές τις γλώσσες για να μπορούν στη συνέχεια να τις μελετήσουν και η δεύτερη την κοινότητα των ομιλητών που επιθυμεί να εξασφαλίσει τη μετάδοση της γλώσσας της μέσω της διδασκαλίας, επειδή δεν μπορεί να την εξασφαλίσει με φυσιολογικό τρόπο πια. Η χρήση στοιχείων από το Αρχείο προφορικής παράδοσης της ΚΑ και η αξιοποίησή τους στην ανάπτυξη διδακτικού υλικού, αποδεικνύει ότι μπορούμε να συνδέσουμε αυτές τις δύο δράσεις, ούτως ώστε η καταγραφή να εξυπηρετήσει τον στόχο της αναβίωσης. Ταυτόχρονα, εξυπηρετούμε και μία από τις βασικές αρχές στην ανάπτυξη διδακτικού υλικού: την αρχή της αυθεντικότητας.

Λαμβάνοντας υπόψη τη χαμηλή ή και μηδαμινή επάρκεια των νεαρών ομιλητών, κάτι τέτοιο φάνταζε, αρχικά, ανέφικτο. Έπρεπε, λοιπόν, να βρεθεί ένας τρόπος, να αξιοποιήσουμε αυθεντικό υλικό για να διδάξουμε τη γλώσσα, παρά τη χαμηλή επάρκεια των νεαρών μελών της κοινότητας (αλλά βέβαια αυτό ισχύει και για άτομα μεγαλύτερης ηλικίας που δεν μιλούν τη γλώσσα), και ταυτόχρονα να ενδυναμώσουμε το αίσθημα της συλλογικότητας που έχει εξασθενήσει, λόγω του ότι οι νεαροί ομιλητές γεννήθηκαν και μεγάλωσαν εκτός Κορμακίτη, χωρίς να δημιουργήσουμε ανυπέρβλητες δυσκολίες που να βλάψουν τη διαδικασία. Το κειμενικό είδος που επιλέξαμε να αξιοποιήσουμε και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, όμως, το καθιστούν ευνόητο και αίρουν οποιοσδήποτε επιφυλάξεις θα μπορούσε κανείς να έχει σε σχέση με τη χρήση αυθεντικού υλικού για διδασκαλία της γλώσσας σε άτομα με χαμηλή επάρκεια στην ΚΑ. Πιο συγκεκριμένα, επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε από το Αρχείο, τις ‘μικρές αφηγήσεις/ιστορίες’.

Από το Αρχείο προφορικής παράδοσης στη διδακτική πράξη: οι ‘μικρές ιστορίες’

Πριν προχωρήσουμε, μια διευκρίνιση: ο όρος ‘μικρές αφηγήσεις/ιστορίες’ (small narratives) έχει ήδη χρησιμοποιηθεί στην ανάλυση της συνομιλίας για να δηλώσει ένα σύνολο «... αφηγηματικών στοιχείων, όπως αφηγήσεις υπό εξέλιξη

γεγονότων, μελλοντικά ή υποθετικά γεγονότα, κοινά (γνωστά) γεγονότα, αλλά και υπαινιγμούς σε σχέση με αφηγήσεις που προηγήθηκαν, αναβολές αφήγησης ή και άρνηση αφήγησης που γίνονται στο πλαίσιο των καθημερινών συζητήσεων μεταξύ φίλων ή γνωστών και αφορούν βιωματικά γεγονότα, ενημέρωση για διάφορα πρόσφατα γεγονότα κ.λπ.» (Georgacopoulou, 2007, Bamberg & Georgacopoulou, 2008) που αναδύονται στο πλαίσιο της συνομιλίας μεταξύ οικείων και δεν υπακούουν παρά μερικώς στους κανόνες αφήγησης (γεγονοτική αλληλουχία, έκταση, αποσπασματικότητα κ.λπ.), όπως τους γνωρίζουμε από αφηγήσεις που απαντούν σε εκτεταμένα σώματα κειμένων. Για εμάς εδώ, ο όρος 'μικρές αφηγήσεις/ιστορίες' έχει μια ελαφρώς διαφορετική σημασία: χρησιμοποιείται σε αντίθεση με αυτό που ονομάζουμε 'Μεγάλη ιστορία', όρο με τον οποίο αποδίδουμε αφηγήσεις που αποτυπώνουν συνήθως τον τρόπο με τον οποίο ο αφηγητής έχει βιώσει σημαντικά ιστορικά γεγονότα, για να παραπέμψει σε ιστορίες όχι πάντοτε αυστηρά αυτοβιογραφικές, με ήρωες κατοίκους του Κορμακίτη, πολλοί από τους οποίους βρίσκονται ακόμη εν ζωή· περιγράφουν περιστατικά από την καθημερινή ζωή· και, κυρίως, οι πρωταγωνιστές τους λειτουργούν συχνά ως αντι-ήρωες, επειδή προβάλλουν αρνητικά συναισθήματα, μικρότητες ή κακές συμπεριφορές, που είναι συχνά κοινωνικά ή ηθικά καταδικαστέα.

Οι ιστορίες αυτές επιλέγηκαν και για έναν άλλο λόγο: στο πλαίσιο της κοινότητας του Κορμακίτη, φαίνεται να έχουν μια ιδιαίτερη λειτουργία συλλογικής ταύτισης και ενδυνάμωσης της συνοχής της κοινότητας, επειδή:

(α) είναι γνωστές σε άτομα που γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στην κοινότητα, άρα μόνο σε όσους γεννήθηκαν πριν από το 1974 στον Κορμακίτη,

(β) τις αφηγούνται εντός κλειστών κοινοτικών δικτύων τα μέλη της κοινότητας, όταν βρίσκονται μεταξύ τους, όχι επειδή θέλουν να τις μάθουν οι άλλοι, αλλά επειδή όλοι τις γνωρίζουν ήδη. Ο επαναληπτικός χαρακτήρας της αφήγησης που έχει κενωθεί από την πληροφορική της λειτουργία, υποδεικνύει ότι ο ρόλος των 'μικρών αφηγήσεων/ιστοριών' είναι άλλος. Πρόκειται για ρόλο υπομνηστικό και επιβεβαιωτικό μιας συγκεκριμένης εσωτερικής γνώσης για την κοινότητα που οικοδομεί και προβάλλει έναν συγκεκριμένο τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς, δημιουργώντας συνεκτικούς δεσμούς ανάμεσα σε άτομα που ταυτίζονται και ταυτίζονται ως μέλη της κοινότητας, επειδή μετέχουν στη συλλογική αυτή γνώση. Πρόκειται, λοιπόν, για αφηγήσεις που εύκολα θα μπορούσε να αγνοήσει ένας 'σοβαρός ερευνητής' λόγω της ελαφρότητας που τις χαρακτηρίζει, είναι όμως εξαιρετικά σημαντικές για τη συνοχή μιας κοινότητας, ιδιαίτερα όταν έχουμε να κάνουμε με κοινότητες προφορικής παράδοσης που μετακινήθηκαν αιφνίδια ή με τη βία ή εκεί όπου τα κοινωνικά δίκτυα διασπάστηκαν υπό συνθήκες συλλογικού τραύματος (Karyolemu, 2018). Ακριβώς επειδή για να αναδυθούν, πρέπει να τις αφηγηθούν μέλη της κοινότητας που τις γνωρίζουν σε συνθήκες οικειότητας και ασφάλειας, οι 'μικρές ιστορίες' επηρεάζονται περισσότερο από τέτοιες αιφνίδιες αλλαγές.

Η υπόθεση, λοιπόν, –και η ελπίδα μας– είναι ότι αποσπώντας τες από το Αρχείο Προφορικής Παράδοσης και αξιοποιώντας τες στο διδακτικό υλικό, μπορούμε να συνδέσουμε την καταγραφή με τη διδασκαλία και την ίδια στιγμή, την παράδοση με τη νέα γενιά, να δημιουργήσουμε το αίσθημα της εσωτερικότητας ή 'έσωθεν γνώσης' στους νέους ομιλητές που δεν έζησαν στον Κορμακίτη και να ενδυναμώσουμε τη θέση τους στο πλαίσιο της κοινότητας.

Την αξιοποίηση των ‘μικρών αφηγήσεων/ιστοριών’ ευνοούν τα ακόλουθα τρία κειμενικά χαρακτηριστικά τους:

(α) *η περιορισμένη έκταση και η επαναληπτική δομή τους*. Στην προφορική εκδοχή τους οι ‘μικρές αφηγήσεις/ιστορίες’ διαρκούν από μερικά δευτερόλεπτα μέχρι μερικά λεπτά και περιλαμβάνουν στοιχεία που επαναλαμβάνονται, όπως είναι αναμενόμενο για ένα προφορικό αφηγηματικό κείμενο, γεγονός που διευκολύνει την κατανόηση. Εφόσον ένα στοιχείο γίνει κατανοητό, η επανάληψή του στη ροή της αφήγησης δημιουργεί πυρήνες σημασιολογικής διαφάνειας (βλ. παρακάτω) που διευκολύνουν την περεταίρω κατανόηση,

(β) *το φαινόμενο της διαγλωσσικότητας (translanguaging)* (Grosjean, 1985; Lewis *et al.*, 2010; Garcia & Le Wei, 2012) που χαρακτηρίζει την αφηγηματική δομή. Λόγω του δίγλωσσου χαρακτήρα των ομιλητών, οι αφηγήσεις χαρακτηρίζονται από επαναλαμβανόμενες εναλλαγές ανάμεσα στην κυπριακή/ελληνική και την ΚΑ. Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι νεαροί ομιλητές έχουν ως μητρική τους γλώσσα την κυπριακή/ελληνική, η εμφάνιση των εναλλαγών στα ελληνικά διευκολύνει την κατανόηση του νοήματος, εφόσον βέβαια βοηθηθούν να αντιληφθούν πώς αυτές οι εναλλαγές συνδέονται με την ευρύτερη αφηγηματική δομή. Εδώ, οι εναλλαγές ανάμεσα στις δύο γλώσσες δεν ερμηνεύονται ως σφάλματα της επιτέλεσης ατόμων με ανεπαρκείς γνώσεις στη μια ή την άλλη γλώσσα, αλλά ως ενδείξεις πολλαπλής γλωσσικής επάρκειας που μπορούν να διευκολύνουν τη διαδικασία μάθησης.

(γ) *η παρουσία πυρήνων σημασιολογικής διαφάνειας*, δηλαδή η παρουσία αφηγηματικών στοιχείων που μπορούν εύκολα να γίνουν κατανοητά ακόμη και σε άτομα με χαμηλή επάρκεια στην ΚΑ, λόγω του ότι τους είναι αναγνωρίσιμα ή ήδη γνωστά. Έχουμε εντοπίσει τρεις κατηγορίες στοιχείων που μπορούμε να θεωρήσουμε ότι ανήκουν σε αυτή την κατηγορία: (i) εναλλαγές στα ελληνικά, (ii) ανθρωπωνύμια και τοπωνύμια στα ελληνικά ή στην ΚΑ και, (iii) βασικές λέξεις της ΚΑ που τα παιδιά μπορεί να γνωρίζουν ήδη, επειδή τις έχουν ακούσει να χρησιμοποιούνται από τους μεγαλύτερους, π.χ. λέξεις που δηλώνουν συγγένεια όπως **I-ummi** ‘η μητέρα μου’, **I-yapati** ‘ο πατέρας μου’ κ.λπ., λέξεις για αντικείμενα καθημερινής χρήσης, οικείες έννοιες κ.λπ., π.χ. **laxme** ‘κρέας’, **paixe** ‘θάλασσα’, **Ila** ‘όχι’, **kaes** ‘καλά’, τα αριθμητικά κ.λπ.

Η πιο πάνω προσέγγιση προϋποθέτει τη θετική αξιοποίηση των λίγων ή παθητικών γνώσεων που μπορεί να έχουν τα παιδιά, λόγω της συναναστροφής τους με άτομα του κλειστού ή διευρυμένου οικογενειακού δικτύου τους που εξακολουθούν να μιλούν τη γλώσσα ή λόγω της συχνής επαφής τους με άτομα της κοινότητας εντός και εκτός Κορμακίτη. Η παθητική γνώση διευκολύνεται από το γεγονός ότι τα μέλη της κοινότητας είναι ιδιαίτερα συνδεδεμένα μεταξύ τους και με κάθε ευκαιρία επισκέπτονται τον Κορμακίτη, όπου πολλοί έχουν φτιάξει τα εξοχικά τους. Προϋποθέτει, επίσης, για εμάς ως ερευνητές, ότι αποδεχόμαστε το αρνητικό γεγονός της αντικατάστασης της ΚΑ ως μητρικής γλώσσας από την κυπριακή/ελληνική για τους νεαρούς ομιλητές και να το αξιοποιήσουμε με θετικό τρόπο, ούτως ώστε να υποβοηθήσουμε και να στηρίξουμε τη βελτίωση της επάρκειας στην ΚΑ.

Πιο κάτω παρατίθενται δύο (2) από τις ‘μικρές ιστορίες’ που έχουμε αποσπάσει από το Αρχείο προφορικής παράδοσης, τις έχουμε αποδώσει ορθογραφικά και τις έχουμε μεταφράσει για να τις χρησιμοποιήσουμε στο διδακτικό υλικό. Με παχιά γράμματα σημειώνονται λέξεις από το βασικό λεξιλόγιο

της ΚΑ που ενδέχεται να γνωρίζουν τα νεαρά μέλη της κοινότητας, με πλάγια γράμματα λέξεις της ελληνικής, ενώ τα τοπωνύμια και τα ανθρωπωνύμια έχουν υπογραμμιστεί. Επιπρόσθετα, για ευνόητους λόγους, τα ανθρωπωνύμια έχουν αντικατασταθεί με τα αρχικά των ονομάτων και τρία xxx.

Μικρή Ιστορία 1: Η σούβλα και το κρεμύδι

- **P:** Υxxx u raputi Zxxx *epidí* kan *raci*, kanikapluon il-r... {il-racyán} I-turkópuli mpsan *na men tus laportariskun*, sava, kitel, *il-kuella na pumen savaça suvla kayse*, teaklu I-turkópuli, e, kanu, kunna ma o... *nomizo oti* kan **cammak** Υxxx ta kan.

- **I:** Ye.

- **P:** A, e **cammak** Υxxx kanyakol vuo *oftó*... kantintamma I-**pasle**: “**Cammí** tini **χaitş pasle**”, Χα, χα, χα...kanyatúχ *amosos*. E, *ísterá*, ntamma I-**laxm** ta kallú... efkítillu I-**pasle**... pikuyllu “**Cammi**”, pikuyllu, “Tini **χaitş oftó** ta...”, takol **il-pasle**”. Xe, xe, pikuyllu, “Şlaxa!” pikuyllu piti tteakol **il-pasle**, şlaxa **il-pasle**...

Πυρήνες σημασιολογικής διαφάνειας:

- *Ελληνικές/κυπριακές λέξεις:* *epidí*, Turkópuli (x2), *na men tus laportariskun*, *kuella*, *suvla*, *nomizo*, *oti*, *ofto*, *amosos*, *istera*, *na poumen*
- *Λέξεις της ΚΑ:* **raputi** (παππούς σου), **raci** (βοσκός), **cammi** (x2, θεός), **cammak** (x2 θεός σου), **kayse** (καλή), **χaitş** (καθόλου), **pasle** (x5 κρεμμύδι), **laxme** (κρέας)
- *Τοπωνύμια/ανθρωπωνύμια:* Zxxx, Υxxx

Μετάφραση

- **P:** Ο παππούς σου ο Zxxx επειδή ήταν βοσκός... καλοκρατούσαν τους αγροφύλακες για να μην τους καταγγέλλουν ... έσφαξε μια κατσικά, να πούμε, και έφτιαξε μια ωραία σούβλα για να φαν οι αγροφύλακες. E, μαζί τους ήταν..., νομίζω ότι [ήταν] ο θεός σου ο Γxxx.

- **H:** Ναι ...

- **P:** Eε..., ο θεός σου ο Γxxx έτρωγε οφτό, [του] τέλειωσε το κρεμμύδι [*απευθυνόμενος στον αγροφύλακα*] «Θείε, μου δίνεις λίγο κρεμμύδι;» Χα, χα, χα... Του έδωσε αμέσως. Eε, ύστερα, του τέλειωσε το κρέας, έμεινε το κρεμμύδι. «Θείε», του λέει, «Μου δίνεις λίγο οφτό να φ... φάω το κρεμμύδι;» Χα, χα, χα... του λέει [*ο αγροφύλακας*] «Πέτα το!», του λέει, πήγε να φάει το κρεμμύδι, «Πέτα το κρεμμύδι!»

Μικρή ιστορία 2: Ο κυνηγός του κοιμισμένου λαγού...

... **eçen çar** kunna rexín il-Kava ma **sexri** Fxxx, açullá lli-Skásmata kam **eçen arnep**, kallina u lli-**çmir**, kanfia akke..., **ana** kanmácani *şipetto*, fkapel kam ill-**arnep**, kanréç sop il-Kufuliés. E pikunni **sexri**, «*ate re aş* pithkapel caléç?», ll-**oçt** ta ..., pjiçpillu **eçte** *anápoða*... *anápoða* misku. *Ísterá* rjácana I-Malá kan *áðia* tel **çarúç** kan u Kxxx, **çaitu** Kxxx u kallu **sexri** Fxxx *oti* mpsikna **arnep**, «misku Axxx» pikullu, «*aloros lakáç nem*», pikullu, «**lla**», pikullu «kanyijri u léçepu».

Μετάφραση

... μια μέρα, πηγαίναμε στον Καβά με τον γαμπρό μου τον Φxxx, εκεί στα Σκάσματα πετάχτηκε ξαφνικά ένας λαγός, είχαμε και τα γαϊδούρια, είχε έτσι... εγώ κρατούσα όπλο, βλέπω πετάχτηκε ο λαγός, πήγαινε προς τις Κουφουλιές. Μου λέει ο γαμπρός μου, «άντε ρε, τι τον κοιτάς;», την ώρα που ..., του δίνω μίαν ανάποδη, ανάποδη ... τον έπιασε, ύστερα επιστρέψαμε στα Μαλά, ήταν η άδεια των χαρουπιών, ήταν ο Kxxx, ο αδελφός

του ο Kxxx και του είπε ο γαμπρός μου ο Φxxx, ότι πιάσαμε λαγό, «τον έπιασε ο Αxxx», του λέει, «φαίνεται τον βρήκε κοιμισμένο», του λέει, «όχι» του λέει, «έτρεχε και τον πυροβόλησε».

Πυρήνες σημασιολογικής διαφάνειας:

- *Ελληνικές/κυπριακές λέξεις:* **şipetto, ate re, anároða** (x2), **ísterá, ádia, alopos**
- *Λέξεις της ΚΑ:* **eçen çar** (μια μέρα), **lla** (όχι), **aş** (τι), **eçen** (x2 ένας), **eçte** (μια), **seçri** (x3 γαμπρός), **arner** (x2 λαγός), **çmir** (γάδαρος), **çaitu** (αδελφός), **çarúpu** (χαρούπι)
- *Τοπωνύμια/ανθρωπωνύμια:* **Kava, Skásmata, Kufuliés, Malá Fxxx** (x2), **Kxxx** (x2), **Axxx**

Και τα δύο αποσπάσματα αναφέρονται σε περιστατικά από τις καθημερινές ασχολίες στον Κορμακίτη: ο πρώτος ομιλητής αφηγείται ένα γεγονός που του έχουν μεταφέρει και αφορά συγγενικό πρόσωπο του ατόμου που παίρνει τη συνέντευξη, ενώ το δεύτερο είναι προσωπικό βίωμα του ομιλητή που το αφηγείται. Η σκωπτική διάθεση του αφηγητή είναι πιο έκδηλη στην πρώτη ιστορία που περιγράφει την κουτοπονηριά του Γxxx που επιχειρεί να ξεγελάσει τον αγροφύλακα για να φάει περισσότερο κρέας· ο αυτοσαρκασμός είναι όμως έκδηλος και στην δεύτερη, αυτοβιογραφική αφήγηση, όπου τίθεται υπό αμφισβήτηση η δεινότητα του ομιλητή ως κυνηγού.

Και στις δύο αφηγήσεις, θεωρούμε ότι όλες οι εμφανίσεις εναλλαγών στα ελληνικά, είτε πρόκειται για μεμονωμένες λέξεις, είτε για σύντομες φράσεις, όλα τα ονόματα ή τοπωνύμια και αρκετές από τις λέξεις της ΚΑ που αναφέρονται σε συγγενικά πρόσωπα, οικεία αντικείμενα, λέξεις καθημερινής χρήσης κ.λπ., αποτελούν πυρήνες σημασιολογικής διαφάνειας και εύκολα μπορεί να γίνουν κατανοητές, με τις κατάλληλες ερωτήσεις που θα υποβάλει ο δάσκαλος. Τέλος, παρατηρήστε τις λέξεις που επανέρχονται στη ροή της αφήγησης (π.χ. οι ρηματικοί τύποι ‘rikuyllu’ και ‘rikullu’ «του λέει» επαναλαμβάνονται τέσσερις (4) και τρεις (3) φορές στην πρώτη και στη δεύτερη ιστορία αντίστοιχα, οι λέξεις ‘arner’ και ‘seçri’ επαναλαμβάνονται από τρεις (3) φορές στη δεύτερη ιστορία, η λέξη ‘cammi/cammak’ τέσσερις (4) φορές στην πρώτη ιστορία κ.ο.κ.), ενισχύοντας σε κάθε επανεμφάνισή τους τη σημασιολογική διαφάνεια του κειμένου και, σε συνδυασμό με την περιορισμένη έκτασή του, διευκολύνοντας την κατανόηση της ιστορίας.

Η ελαφρότητα που χαρακτηρίζει τις αφηγήσεις αυτές που προκαλούν γέλιο και συχνά αποδοκιμασία, τις κάνει αδιάφορες για ερευνητές που ενδιαφέρονται για τα μεγάλα ιστορικά, κοινωνικά ή πολιτικά γεγονότα και για τον τρόπο που τα έχουν βιώσει τα μέλη της μαρωνιτικής κοινότητας. Η αξία τους, όμως, έγκειται στη λειτουργία τους ως ενδείξεων αναγνώρισης για τα μέλη της κοινότητας και είναι υπό αυτή την άποψη που ενδιαφέρουν τη διδακτική πράξη.

Συμπερασματικά

Στην παρούσα ανακοίνωση παρουσιάστηκε ο τρόπος με τον οποίο προτείνουμε να αξιοποιηθούν οι ‘μικρές ιστορίες’, βιωματικές ή μη αφηγήσεις γεγονότων της καθημερινής ζωής, στις οποίες εμπλέκονται μέλη της κοινότητας και οι οποίες προβάλλουν ελαττώματα, μικροπρέπειες, κακές συμπεριφορές κ.λπ. στη διαδικασία εκπόνησης εκπαιδευτικού υλικού για διδασκαλία της γλώσσας στα νεαρά μέλη της κοινότητας. Αυτές οι αφηγήσεις, παρότι δεν έχουν ιστορική αξία,

έχουν την ιδιότητα να δημιουργούν το αίσθημα της εσωτερικότητας και ως εκ τούτου να δεικνύουν συμμετοχή στην κοινότητα.

Οι ‘μικρές ιστορίες’ μπορούν εύκολα να αξιοποιηθούν ακόμη και σε αρχικά επίπεδα μάθησης, λόγω τριών βασικών χαρακτηριστικών που θα καθιστούν βατά για τους νεαρούς ομιλητές: (α) της διαγλωσσικότητας (translanguaging) χαρακτηριστικό των αφηγήσεων των δίγλωσσων ομιλητών, (β) της παρουσίας πυρήνων σημασιολογικής διαφάνειας που επαναλαμβάνονται και (γ) της μερικής/παθητικής επάρκειας των νεαρών ομιλητών στην ΚΑ.

Από θεωρητική άποψη, η ερευνητική προσπάθεια που περιγράψαμε παρουσιάζει δύο καινοτομίες: (α) συνδέει τη δράση της καταγραφής της γλώσσας με τη διαδικασία αναβίωσης, ενεργοποιώντας το πολιτιστικό κεφάλαιο του Αρχείου προφορικής παράδοσης της ΚΑ για χρήση στο εκπαιδευτικό υλικό που ετοιμάζεται για διδασκαλία της γλώσσας, και εξασφαλίζει την εγκυρότητα και τη νομιμότητα του υπό εκπόνηση υλικού και (β) αξιοποιεί θετικά τα φαινόμενα διαγλωσσικότητας, αντί να προσκολλάται στην αποκλειστική χρήση της υπό εξαφάνιση γλώσσας, αντικρύζοντας το αρνητικό γεγονός της αντικατάστασης της ΚΑ από την κυπριακή/ελληνική ως θετικό, εφόσον μπορεί να το αξιοποιήσει για βελτίωση της επάρκειας στην ΚΑ.

Οι τρεις αυτές θεωρητικές τοποθετήσεις και η πρακτική τους εφαρμογή μπορεί να εφαρμοστούν και σε άλλες μειονοτικές γλώσσες με προφορική παράδοση.

Αναφορές

Armostis, S. & Karyolemou, M. (2016). “Cypriot Arabic: Establishing a writing system for an endangered language”. Ανακοίνωση στο Διεθνές συνέδριο *Small language planning: Communities in crisis*. Πανεπιστήμιο Γλασκώβης. 6-8 Ιουνίου, 2016.

Bamberg, M. και Georgakopoulou, A. (2008). “Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis”. *Text and Talk* 28(3): 377–396. DOI: <https://doi.org/10.1515/TEXT.2008.018>.

Christodoulou, Ch., Armostis, S. και Karyolemou, M. (υπό δημοσίευση). “Uncovering variability: The definitiveness marker in Cypriot Arabic”.

Fishman, J. (1991). *Reversing language shift: Theory and practice of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters.

García, O. & Li Wei. (2018). Translanguaging. Στο C. Chapelle (επ.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*: Wiley. doi:10.1002/9781405198431.wbeal1488

Georgakopoulou, A. (2007). *Small stories, interaction and identities*. Βερολίνο/Νέα Υόρκη: John Benjamins.

Grosjean, Fr. (1985). “The bilingual as a competent but specific speaker-hearer”. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6: 467–477.

- Hinton, L. (2007). “Teaching and learning endangered languages”. Στο N. Van Deusen-Scholl και N. H. Hornberger (επιμ.) *Encyclopedia of language and education*. Τόμος 4, 157–68. Βερολίνο: Springer.
- Hinton, L. (2011). “Language revitalization and language pedagogy: new teaching and learning strategies”. *Language and Education* 25(4): 307-318. DOI: [10.1080/09500782.2011.577220](https://doi.org/10.1080/09500782.2011.577220)
- Karyolemou, M. (2009). “Minorities and minority languages in Cyprus”. Στο A. Varnavas, N. Koureas & M. Elia (επιμ.) *The minorities of Cyprus: Development patterns and the identity of the internal-exclusion*. Κέιμπριτζ. Cambridge Scholars Publishing. 316-336.
- Karyolemou, M. (2010). “The demographics of the Cypriot Maronite community and of Cypriot Arabic speakers”. Στο B. Bilenberg & C. Constantinou (επιμ.) *Empowerment through language revival: Current efforts and recommendations for Cypriot Maronite Arabic*. Λευκωσία: PRIO: Paper 2. 1-7.
- Karyolemou, M. (2019). “A story at the periphery: Documenting, standardising and reviving Cypriot Arabic”. *International Journal of the Sociology of Language* 260: 1-14.
- Lewis, G., Jones, B. και Baker, C. (2012). “Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond”. *Educational Research and Evaluation* 18(7): 641–654.
- Penfield, S. και Tucker, B. (2011) “From documenting to revitalizing an endangered language: Where do applied linguists fit?”. *Language and Education* 25(4): 291-305, DOI: [10.1080/09500782.2011.577219](https://doi.org/10.1080/09500782.2011.577219)
- Roth, A. (1975). « Le verbe dans le parler arabe de Kormakiti (Chypre) ». *Επετηρίς του Κέντρου Επιστημονικών Ερευνών VII (1973-1975)*. Λευκωσία, 21-117.
- Roth, A. (2004). « Le parler arabe maronite de Chypre : observations à propos d’un contact linguistique pluriséculaire ». *International Journal of the Sociology of Language* 168: 55-76.

Ο ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΦΟΒΙΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ (ΣΔΕ)

Μαρία Κατσίδου

*Μαθηματικός, MSc Πα.Μακ., MEd ΕΑΠ, MEd Πανεπιστήμιο Πατρών &
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας*

maria_katsidou@yahoo.gr

Λαμπρίνα Γιώτη

*Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*

lgioti@eled.auth.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα ευρήματα ποιοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε με 18 δομημένες συνεντεύξεις σε εκπαιδευόμενους των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), που είχαν μαθηματικοφοβία. Με βάση τις απόψεις των εκπαιδευομένων διαπιστώθηκαν τα είδη και οι μορφές εμποδίων που αντιμετώπιζαν στην εκμάθηση των μαθηματικών στο παρελθόν, αλλά και οι παράγοντες που συνέβαλαν στην υπερνίκησή τους κατά τη διδασκαλία του Αριθμητικού Γραμματισμού, με αποτέλεσμα μάλιστα την απόκτηση θετικής διάθεσης για το μάθημα.

Λέξεις-κλειδιά: Ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), κίνητρα και εμπόδια μάθησης, αριθμητισμός και μαθηματικοφοβία

Abstract

The study presents the findings of a qualitative research conducted with 18 semi-structured interviews with Second Chance School (SCS) learners who showed mathematical phobia. Based on the participants' opinions, the types and the kinds of obstacles they encountered in learning mathematics in the past were identified, as well as the factors that contributed to overcoming them in the teaching of Numeracy in SCS, resulting in the development of a positive attitude towards the lesson.

Keywords: Adult learners, Second Chance Schools (SCS), learning motives and barriers, numeracy and math phobia

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αξία των μαθηματικών στην καθημερινότητα έγκειται, κυρίως, στο εύρος των πρακτικών δυνατοτήτων που παρέχει η μαθηματική γνώση, η οποία είναι απαραίτητη, προκειμένου να ανταπεξέλθει κανείς, στις συνεχώς αυξανόμενες ανάγκες που η τρέχουσα νεοφιλελεύθερη οικονομική ανάπτυξη επιφέρει στα ποικίλα εργασιακά πεδία, αλλά και τις ευρύτερες ανάγκες που ανακύπτουν στην κοινωνική και προσωπική ζωή των ατόμων. Οι εκπαιδευόμενοι των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), ως «έκπτωτοι» του τυπικού σχολικού συστήματος κατά το παρελθόν διακατέχονται από ένα σύνολο αρνητικών εμπειριών μάθησης και μια αίσθηση αυτό-ανα-ποτελεσματικότητας, τα οποία φέρουν ερχόμενοι στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία. Συχνά, στο πλαίσιο αυτών των εμπειριών συμπεριλαμβάνεται και μια ισχυρή μαθηματικοφοβία (Σπηλιωτοπούλου, 2003; Γκικάκη – Πονστατζή, 2007; Fitzmaurice, 2017).

Είναι γεγονός ότι υπάρχει περιορισμένος αριθμός ερευνών σχετικών με τη διδακτική και την εκμάθηση των μαθηματικών στους ενήλικες εκπαιδευόμενους (Σπηλιωτοπούλου, 2003· Γκικάκη – Πονστατζή, 2007; Διονυσοπούλου, 2009; Παυλίδου, 2012; Ιωάννου, 2013; Jameson, & Fusco, 2014; Fitzmaurice, 2017), σε αντίθεση με ότι ισχύει για τους ανήλικους μαθητές (Λεμονίδης, 2002). Ωστόσο, τέτοιου είδους μελέτες θα συνεισέφεραν σε καλύτερη κατανόηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες, κατά την εκμάθηση των μαθηματικών και επομένως για τους τρόπους αλλαγής της στάσης τους απέναντι σε αυτά (Σαρακινού, 1999). Με αφορμή την εμπειρική αυτή διαπίστωση, αλλά και το ερευνητικό κενό που διαπιστώνεται σε σχέση με το θέμα αυτό στη χώρα μας, υλοποιήσαμε ποιοτική έρευνα με σκοπό τη διερεύνηση των παραγόντων/εμποδίων που προκαλούν τη μαθηματικοφοβία στους ενήλικες εκπαιδευόμενους των ΣΔΕ και των τρόπων με τους οποίους μπορεί αυτή να ξεπεραστεί στο πλαίσιο διδασκαλίας του Αριθμητικού Γραμματισμού.

Θεωρητικό πλαίσιο

Με τον όρο Αριθμητισμό, εννοούμε τις μαθηματικές δεξιότητες, που συνήθως εφαρμόζονται στο πλαίσιο αντιμετώπισης πραγματικών καταστάσεων της εργασιακής, προσωπικής και κοινωνικής καθημερινότητας (Crowther, 1959; Coates, 1995). Κατ' επέκταση, ο αριθμητικά εγγράμματος, είναι εκείνος που διαθέτει, νοηματοδοτεί, αλλά και χρησιμοποιεί με ευκολία τις μαθηματικές γνώσεις για την επίλυση καθημερινών προβλημάτων (“The Australian Association of Mathematics Teachers”, 1997; Gal et al., 1999; Evans, 2000; Λεμονίδης, 2003). Τίθεται λοιπόν το ερώτημα, πώς κατακτά κανείς αριθμητικές γνώσεις, δηλαδή με ποιον τρόπο αναπτύσσει κάποιος αριθμητικές δεξιότητες. Η συχνή ενασχόληση με την επίλυση καθημερινών προβλημάτων, τη μαθηματική συλλογιστική, τη λήψη αποφάσεων κ.ά., δηλαδή η «τριβή» με ζητήματα της καθημερινότητας, βοηθά στο να αποκτήσει κάποιος μαθηματική ευχέρεια. Αυτός είναι και ένας από τους λόγους για τον οποίο καταστάσεις της καθημερινότητας, οριοθετούν τον σκοπό, τους στόχους, αλλά και το περιεχόμενο του Αριθμητικού Γραμματισμού (Λεμονίδης, 2002).

Στην εκπαίδευση ενηλίκων σημαντικό ρόλο διαδραματίζει τόσο η εθελοντική διάσταση της μαθησιακής διαδικασίας, όσο και η αναγκαιότητα το περιεχόμενό

της να έχει άμεση σχέση με την καθημερινότητα των ενήλικων εκπαιδευόμενων, δηλαδή με τις ανάγκες και τις εμπειρίες τους, οπότε να εξατομικεύεται η μάθηση με βάση τις δυνατότητές τους (Κόκκος, 2008). Εύλογα, ο κύριος σκοπός του Αριθμητικού Γραμματισμού, στο πλαίσιο της καθημερινότητας, είναι η βελτίωση των μαθηματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, η σωστή διατύπωση ερωτημάτων, καθώς και η λήψη βέλτιστων αποφάσεων από τους εκπαιδευόμενους. Το περιεχόμενο του Αριθμητικού Γραμματισμού, επομένως, εμπερικλείει την εκτίμηση, τους αριθμούς, τις πράξεις και τους υπολογισμούς, τη στατιστική και τις πιθανότητες, τη γεωμετρία (χώρο και μετρήσεις), αλλά και την άλγεβρα (μοτίβα και συναρτήσεις) (Leonelli, Merson, Schmitt & Schwendeman, 1994; Curry, Schmitt & Waldron, 1996). Επιπλέον, για να είναι αποτελεσματική η διδασκαλία του, είναι σημαντικό το περιεχόμενο να πηγάζει από γεγονότα πραγματικού πλαισίου και η διδακτική του προσέγγιση να πραγματοποιείται σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά μάθησης των ενήλικων εκπαιδευόμενων.

Σε αντίθετη περίπτωση, δηλαδή εφόσον το περιεχόμενο και η διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος διαχωριστεί από την πραγματικότητα και τυποποιηθεί, οι εκπαιδευόμενοι θα χάσουν το ενδιαφέρον τους, οπότε δεν θα είναι αποδοτική η διδασκαλία. Κατ' επέκταση, η μη λειτουργική γνώση θα συμβάλει στο να αποτύχουν μαθησιακά, οπότε θα ελαττωθεί η αυτοπεποίθησή τους για το μάθημα. Ακολούθως, θα αποφεύγουν να ασχοληθούν με αυτό και εξελικτικά θα τους δημιουργηθεί φοβία. Η συγκεκριμένη φοβία, είναι ευρέως γνωστή με τον όρο μαθηματικοφοβία. Η μαθηματικοφοβία, επομένως, αποτελεί μια συναισθηματική κατάσταση ιδιαιτέρως αρνητική, που συνδέεται κυρίως με πρότερες δυσμενείς μαθηματικές εμπειρίες και προκαλεί κατά τη διδασκαλία του Αριθμητικού Γραμματισμού αλλά, ακόμα και στην πιθανότητα ενασχόλησης με τα μαθηματικά, ένταση, άγχος, ανησυχία, πανικό, παράλυση και νοητική αναστάτωση (Richardson & Suinn, 1972; Boodt, 1979; Tobias & Weissbrod, 1980; Arem, n.d; Maloney & Beilock, 2012).

Πώς μπορεί όμως να διακρίνει κανείς τα άτομα που έχουν μαθηματικοφοβία; Ποια είναι τα συμπτώματα που εκδηλώνουν; Συνήθως, τα άτομα με μαθηματικοφοβία σωματικά εκδηλώνουν ναυτία, διακοπτόμενη αναπνοή, εφίδρωση, έντονους καρδιακούς παλμούς και υψηλή πίεση (Preis & Biggs, 2001). Επιπλέον, σε περιπτώσεις μεγάλης έντασης, εμφανίζουν πανικό στη θέαση και μόνο των αριθμών, ή παράλυση της σκέψης και απώλεια μνήμης, αρνητικές σκέψεις, καθώς και έλλειψη αυτοπεποίθησης και απογοήτευση ως προς τις μαθηματικές τους δυνατότητες (Wright & Miller, 1981; Robertson & Claesgens, 1983; Ireland, n.d. “Symptoms and causes of math anxiety”, n.d). Επίσης, αποφεύγουν να ασχοληθούν με οτιδήποτε έχει σχέση με τα μαθηματικά, οπότε ως φυσικό επόμενο, η προετοιμασία τους σε αυτά δεν είναι επαρκής, γ' αυτό και παρουσιάζουν ιδιαίτερα χαμηλή επίδοση σε αυτό.

Τι όμως προκαλεί τη μαθηματικοφοβία; Σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία, βασικό αίτιο που προκαλεί τη μαθηματικοφοβία είναι το ίδιο το μάθημα, δηλαδή η ιδιαίτερη φύση του. Συγκεκριμένα, τα επιστημολογικά του χαρακτηριστικά, αλλά και οι γνωστικές διεργασίες που προϋποθέτει, η γλώσσα που χρησιμοποιεί, η αυστηρή του δόμηση και η αναπαραγωγή των προκαταλήψεων σχετικά με αυτό

(Χατζηγεωργίου, 1988; Σαρακινού, “Twelve math myths”, 1999; Σπηλιωτοπούλου, 2003; Τουμάσης, 2004; Γκικάκη – Πονστατζή, 2007). Επιπρόσθετα, μπορεί να συμβάλουν στη μαθηματικοφοβία παράγοντες οι οποίοι συνδέονται με τον εκπαιδευτή, όπως ο τρόπος διδασκαλίας και αξιολόγησης του μαθήματος, αλλά και η αρνητική του στάση απέναντι στους εκπαιδευόμενους (Χατζηγεωργίου, 1988; Grouws, 1992; Σπηλιωτοπούλου, 2003; Τουμάσης, 2004). Άλλοι επιβαρυντικοί παράγοντες που συνδέονται με τον/ην εκπαιδευόμενο/η, και επισημαίνονται από ορισμένες έρευνες, είναι η προσωπικότητά του/της, το μαθησιακό στυλ, οι αρνητικές προηγούμενες εμπειρίες στα μαθηματικά, οι ελλιπείς μαθηματικές γνώσεις, η αντιμετώπιση νοητικών δυσκολιών, η δυσκολία κατανόησης της εφαρμοσιμότητας του αντικειμένου και οι αποτυχίες του/της σε αυτό (Χατζηγεωργίου, 1988; Σαρακινού, 1999; Σπηλιωτοπούλου, 2003; Τουμάσης, 2004; Γκικάκη – Πονστατζή, 2007; Αποστολοπούλου, 2011). Εξίσου σημαντικά αίτια της μαθηματικοφοβίας είναι η αρνητική στάση του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος, καθώς και το διδακτικό υλικό.

Πώς μπορούμε να περιστείλουμε ή/και να άρουμε το φαινόμενο της μαθηματικοφοβίας; Ειδικότερα, ποιες οι κατάλληλες στρατηγικές διδασκαλίας του Αριθμητικού Γραμματισμού, δηλαδή οι μέθοδοι-στάσεις που είναι σημαντικό να επιλέξει-υιοθετήσει ο/η εκπαιδευτής/τρια; Σύμφωνα με σχετικές μελέτες, καθοριστικός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτών, όπως η θετική τους στάση και το ενδιαφέρον τους προς τους εκπαιδευόμενους, δηλαδή να τους ενθαρρύνουν, να τους υποστηρίζουν, να τους αγαπούν, αλλά και να δείχνουν εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους (Robertson & Claesgens, 1983; Resek & Rupley, 1980; Spikell, 1993; Norwood, 1994; Θεοδωρακοπούλου, 2004· Γκικάκη – Πονστατζή, 2007). Επιπλέον, είναι καίριο να τους μαθαίνουν να έχουν επιμονή και η υπομονή, να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο μαζί τους, καθώς και να εφαρμόζουν κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας (Resek & Rupley, 1980; Spikell, 1993; Norwood, 1994; Jackson & Leffingwell, 1999· Διονυσοπούλου, 2009). Εξίσου σημαντικό είναι να επιδεικνύουν ανοχή και να αναγνωρίζουν το δικαίωμα στο λάθος, να παρέχουν ευκαιρίες επιτυχίας και να δίνουν τη δυνατότητα επανασυμμετοχής σε τεστ (Resek & Rupley, 1980; Bell, 1986; Spikell, 1993; Voolich, 1993; Norwood, 1994; Juhler, Rech, From & Brogan, 1998). Ακόμη, να προωθούν την ομαδοσυνεργατική μάθηση, τις έμπρακτες δραστηριότητες, την πρωτοτυπία, την καινοτομία, τη σωστή οργάνωση και τη χρήση αριθμομηχανής και τεχνολογίας, ενώ είναι βασικό να δίνουν μικρότερη βαρύτητα στις ορθές απαντήσεις και στην ταχύτητα υπολογισμού (Robertson & Claesgens, 1983; Resek & Rupley, 1980; Spikell, 1993; Norwood, 1994; Iossi, 2007; Jackson, 2008; Blazer, 2011; Παυλίδου, 2012· Ιωάννου, 2013). Αντίστοιχα, σημαντικοί παράγοντες είναι και οι επιτυχίες στα μαθηματικά, η καλή συνεργασία και η υποστηρικτική στάση των συνεκπαιδευόμενων, αλλά και της οικογένειας, διότι αυτοί τονώνουν την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων και συνάμα εξαλείφουν τον φόβο τους για τα μαθηματικά.

Η διδασκαλία του Αριθμητικού Γραμματισμού σύμφωνα με τις αρχές διδασκαλίας

και μάθησης του ΣΔΕ επιδιώκεται να πραγματοποιείται με αφορμή καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού, είναι σημαντικό να επιλέγεται ένα μεγάλο εύρος περιπτώσεων που θα βασίζεται και θα αντλεί από τις εμπειρίες και ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων, με γνώμονα πάντα τις ιδιαίτερες κλίσεις τους, ώστε να αποφεύγεται η τυποποίηση και ο διαχωρισμός της διδασκαλίας από την πραγματικότητα, όπως γίνεται συνήθως στα σχολικά μαθηματικά. Επομένως, τα μαθηματικά ζητήματα-έννοιες, είναι καίριο να εφαρμόζονται σε μεγάλο εύρος καταστάσεων πραγματικότητας, αλλά και να ανταποκρίνονται στις επιλογές και στο γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευόμενων (Λεμονίδης, 2002).

Μεθοδολογία της έρευνας

Για τις ανάγκες της μελέτης μας διενεργήσαμε ποιοτική έρευνα στο ΣΔΕ Γιαννιτσών και στο παράρτημα της Έδεσσας την Άνοιξη του 2016. Υλοποιήθηκαν 18 δομημένες συνεντεύξεις με τους/τις εκπαιδευόμενους/ες (10 άνδρες και 8 γυναίκες) των ΣΔΕ που φοιτούσαν στο 2ο έτος σπουδών τους, κατά το σχολικό έτος 2015-2016 (Κέδρακα, 2010· Κυριαζή, 2011). Κριτήριο επιλογής των συμμετεχόντων της έρευνας, εκτός από την οικειοθελή τους συμμετοχή, αποτέλεσε ο ιδιαίτερος φόβος που είχαν για τα μαθηματικά στο παρελθόν, καθώς και η αναστροφή της φοβίας αυτής, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους σε αντίστοιχο ερώτημα που τους τέθηκε πριν από τη συμμετοχή τους στην έρευνα κατά τη διδασκαλία του Αριθμητικού Γραμματισμού στα ΣΔΕ. Επομένως, πραγματοποιήθηκε δειγματοληψία σκοπιμότητας, διότι οι συμμετέχοντες επιλέγησαν για έναν ορισμένο σκοπό, που ανταποκρινόταν στον σκοπό της έρευνας. Ο τελικός αριθμός των συνεντεύξεων καθορίστηκε από τον πληροφοριακό κορεσμό που επήλθε (Cohen, Manion & Morrison, 2008; Creswell, 2011).

Η αξιοπιστία της έρευνας θεμελιώθηκε στο κλίμα εμπιστοσύνης που δημιουργήθηκε κατά την εναρκτήρια συνομιλία μας με τους εκπαιδευόμενους, και από την οικειοθελή συμμετοχή τους σε αυτήν (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Αρχικά πραγματοποιήθηκαν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις, προκειμένου να διαμορφωθεί αρτιότερα ο οδηγός της συνέντευξης, ο οποίος περιλάμβανε τρεις κατηγορίες ερωτήσεων: δημογραφικά στοιχεία, στάση των συμμετεχόντων απέναντι στα μαθηματικά στο παρελθόν, τρέχουσες αντιλήψεις και στάση των συμμετεχόντων απέναντι σε αυτά σήμερα. Η διάρκεια των συνεντεύξεων κυμάνθηκε από 28 έως 48 λεπτά (μέση διάρκεια: 38 λεπτά). Όλες, πλην τριών, μετεγγράφηκαν με τη σύμφωνη γνώμη των συμμετεχόντων. Για τις τρεις υπόλοιπες τηρήθηκαν αναλυτικές σημειώσεις.

Η επεξεργασία του υλικού των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου (Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου, 2009). Οι θεματικές κατηγορίες προέκυψαν από το θεματικό περιεχόμενο των απαντήσεων σε συνάρτηση με το θεωρητικό πλαίσιο και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, ενώ οι υποκατηγορίες προήλθαν με επαγωγική λογική από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων (Κυριαζή, 2011, σελ. 289).

Ένας βασικός περιορισμός της έρευνας ήταν το γεγονός ότι τη χρονιά που πραγματοποιήθηκε η έρευνα, καθυστέρησε να εκδοθεί η προκήρυξη των

ωρομίσθιων εκπαιδευτών των ΣΔΕ, με αποτέλεσμα οι περισσότεροι Γραμματισμοί, όπως και ο Αριθμητικός Γραμματισμός, να διδαχθούν προς το τέλος του διδακτικού έτους. Άμεση συνέπεια αυτού ήταν ότι οι θέσεις των συμμετεχόντων για τα μαθηματικά είχαν διαμορφωθεί κυρίως από την προηγούμενη εκπαιδευτική χρονιά, παρά από την τότε τρέχουσα.

Με βάση τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας, το προφίλ των συμμετεχόντων που προέκυψε αποτυπώνεται στον Πίνακα 1.

Α/Α	Ηλικία	Φύλο	Επαγγελματική Κατάσταση	Οικογενειακή Κατάσταση	Κύκλος Σπουδών
Εκπ1	45-53	Άντρας	Ιδ./Δημ. Υπάλ.	Έγγαμος/η	Β'
Εκπ2	45-53	Άντρας	Ιδ./Δημ. Υπάλ.	Διαζευγμένος/η	Β'
Εκπ3	36-44	Άντρας	Ιδ./Δημ. Υπάλ.	Έγγαμος/η	Β'
Εκπ4	36-44	Γυναίκα	Οικιακά	Έγγαμος/η	Β'
Εκπ5	36-44	Άντρας	Ιδ./Δημ. Υπάλ.	Άγαμος/η	Β'
Εκπ6	27-35	Άντρας	Αγρότης	Άγαμος/η	Β'
Εκπ7	18-26	Άντρας	Άνεργος	Διαζευγμένος/η	Β'
Εκπ8	27-35	Άντρας	Ιδ./Δημ. Υπάλ.	Άγαμος/η	Β'
Εκπ9	45-53	Άντρας	Άνεργος	Έγγαμος/η	Β'
Εκπ10	36-44	Γυναίκα	Ιδ./Δημ. Υπάλ.	Διαζευγμένος/η	Β'
Εκπ11	45-53	Άντρας	Ιδ./Δημ. Υπάλ.	Έγγαμος/η	Β'
Εκπ12	45-53	Γυναίκα	Ελεύθερος Επαγ.	Έγγαμος/η	Β'
Εκπ13	45-53	Γυναίκα	Ιδ./Δημ. Υπάλ.	Διαζευγμένος/η	Β'
Εκπ14	36-44	Γυναίκα	Ιδ./Δημ. Υπάλ.	Έγγαμος/η	Β'
Εκπ15	36-44	Γυναίκα	Ιδ./Δημ. Υπάλ.	Έγγαμος/η	Β'
Εκπ16	54-62	Γυναίκα	Ελεύθερος Επαγ.	Έγγαμος/η	Β'
Εκπ17	27-35	Άντρας	Ιδ./Δημ. Υπάλ.	Έγγαμος/η	Β'
Εκπ18	27-35	Γυναίκα	Ιδ./Δημ. Υπάλ.	Έγγαμος/η	Β'

Πίνακας 1: Το προφίλ των εκπαιδευόμενων που συμμετείχαν στην έρευνα

Παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας

Με βάση την ανάλυση του υλικού, προέκυψαν οι ακόλουθες βασικές κατηγορίες θεμάτων που εκφράζουν αφενός τα αίτια της μαθηματικοφοβίας και αφετέρου τις στρατηγικές διδασκαλίας του Αριθμητικού Γραμματισμού που επέτρεψαν την περιστολή ή/και την άρση της. Ειδικότερα, αίτια που ευνοούν τη μαθηματικοφοβία είναι παράγοντες που συνδέονται με τον/ην εκπαιδευτή/τρια, η διδακτική μεθοδολογία, οι προσωπικοί λόγοι, τα ψυχολογικά εμπόδια, παράγοντες που

συνδέονται με τους συμμαθητές, η φύση του μαθήματος και το διδακτικό υλικό. Σημαντικές στρατηγικές διδασκαλίας του Αριθμητικού Γραμματισμού, οι οποίες σύμφωνα με τις αφηγήσεις των εκπαιδευόμενων συνέβαλαν στην περιστολή ή/και την άρση της μαθηματικοφοβίας, αποτέλεσαν η εφαρμοσμένη διδακτική μεθοδολογία, η εξάλειψη των ψυχολογικών εμποδίων, καθώς και οι παράγοντες που συνδέονται τόσο με τον/ην εκπαιδευτή/τρια, όσο και οι παράγοντες που συνδέονται με τους συνεκπαιδευόμενους, αλλά και με το μάθημα καθεαυτό. Αναλυτικότερα, τα ευρήματα με βάση τις θεματικές κατηγορίες που ανέκυψαν παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Αίτια:

Πρώτη Κατηγορία: Παράγοντες που συνδέονται με τον εκπαιδευτικό

Οι συμμετέχοντες αναφέρουν ως παράγοντες που διαμόρφωσαν την κακή τους σχέση με τα μαθηματικά την ανάπτυξη κακής επικοινωνίας από τον/ην καθηγητή/τρια, την αρνητική του/της στάση, αλλά και την αποδοκιμασία του/της. Εξίσου αποτρεπτικό ήταν το γεγονός ότι ένιωθαν ότι δεν αξιολογούνταν η συνολική τους προσπάθεια και ο τρόπος σκέψης τους, αλλά και η αίσθηση ότι οι καθηγητές τους διαχώριζαν σε καλούς και κακούς μαθητές. Το γεγονός αυτό τους αποθάρρυνε συνολικά από το να συμμετάσχουν στο μάθημα και εύλογα δεν κατέβαλλαν την καλύτερη δυνατή προσπάθεια.

Εκπ2: «*Σταμάτησα λοιπόν να καταλαβαίνω και σταμάτησε και ο καθηγητής να καταλαβαίνει [...]*».

Εκπ3: «*Για τον λόγο ότι δεν είχαμε πολύ βοήθεια από τους καθηγητές.*».

Εκπ10: «*Ήταν δύσκολα χρόνια και ο δάσκαλος τα έκανε ακόμα πιο δύσκολα, γιατί ήταν πολύ αυστηρός [...]*».

Εκπ11: «*Έπαιρναν μία βέργα άμα δεν μπορούσες κάτι να λύσεις και τραβούσαν είτε τα αυτιά, είτε σε τάραζαν στο ξύλο [...]*».

Δεύτερη Κατηγορία: Η διδακτική μεθοδολογία

Βέβαια, οι συμμετέχοντες επισημαίνουν ότι σημαντικό ρόλο για τη μαθητικοφοβία τους διαδραμάτισε και η διδακτική μεθοδολογία που εφαρμοζόταν, η οποία δεν ήταν η πλέον κατάλληλη. Η ελλιπής και αναποτελεσματική καθοδήγηση του/της καθηγητή/τριας, η απουσία εξατομικευμένης διδασκαλίας και της δυνατότητας να υποβάλουν ερωτήσεις στο μάθημα επέτεινε τον φόβο των εκπαιδευόμενων. Ακόμη, και η παροχή περιορισμένων εναλλακτικών στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων και ασκήσεων, ο μη κατανοητός μοναδικός τρόπος επίλυσης, η άτονη και χωρίς ενδιαφέρον παράδοση του μαθήματος με εισήγηση, γενικότερα δυσκόλευαν την παρακολούθηση και την κατανόηση της διδαχθείσας ύλης.

Εκπ3: «*Για τον λόγο ότι δεν είχαμε πολύ βοήθεια από τους καθηγητές, [...]*».

Εκπ7: «*[...] δεν μου τα εξηγούσανε, [...]*».

Εκπ13: «*Αρνητικά, γιατί ήταν λάθος του, έπρεπε να μου τα δείξει, να μου δείξει τον τρόπο.*».

Εκπ18: «*[...] Μας έλυνε τις ασκήσεις με έναν τρόπο και ήταν «ακαταλαβίστικος», [...]*».

Τρίτη Κατηγορία: Οι προσωπικοί λόγοι

Αναλόγως, σημαντική ήταν και η επίδραση των προσωπικών λόγων στην ανάπτυξη και εδραίωση της μαθηματικοφοβίας. Το ελλιπές ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων, η μη κατανόηση της χρησιμότητας των μαθηματικών, καθώς και η συνεχής δυσκολία στην κατανόηση των μαθηματικών εννοιών και στην επίλυση ασκήσεων – προβλημάτων, τους δημιουργούσε αρνητική διάθεση για τα μαθηματικά. Όμως, τα πολλά κενά και οι ελλείψεις, η έλλειψη γνώσεων και αυτοπεποίθησης, οι αρνητικές πρότερες εμπειρίες στα μαθηματικά και η ελλιπής βοήθεια, επιβάρυνε περαιτέρω τη διάθεσή τους για το μάθημα. Αντίστοιχα, τους οδηγούσαν σε αδιέξοδο και τα ψυχολογικά εμπόδια.

Εκπ. 1: «Κάποιοι είχαν τη δυνατότητα να κάνουν φροντιστήριο, ενώ εμείς δεν είχαμε την δυνατότητα. [...]. Πήγαινα στο σπίτι και οι γονείς μου δεν μπορούσαν να με βοηθήσουν, [...].».

Εκπ. 5: « [...] δεν μπορούσα να τα καταλάβω, δεν μπορούσα να τα νιώσω.».

Εκπ.14: « [...] γιατί τα έβλεπα σαν να είναι «κινέζικα», [...].».

Εκπ.17: «Δεν έβλεπα τη χρησιμότητά τους. Δεν μπορούσα να λύσω τις ασκήσεις [...].».

Τέταρτη Κατηγορία: Τα ψυχολογικά εμπόδια

Ο φόβος γενικά, τους απομάκρυνε από τη μαθηματική γνώση και το ίδιο αποκαρδιωτικά λειτούργησε ακολούθως και ο φόβος εξέτασης, το άγχος και η αριθμοφοβία, τα οποία ανέστειλλαν ή απέκοπταν την πορεία των εκπαιδευόμενων στα μαθηματικά.

Εκπ. 6: «Αγχωνόμουν όταν με εξετάζανε, δεν μπορούσα να τα καταλάβω και με επηρέαζε όλο αυτό, [...].».

Εκπ. 7: «[...] με τρόμαζαν λίγο».

Εκπ. 11: «Έπαιρναν μια βέργα άμα δεν μπορούσες κάτι να λύσεις [...].».

Εκπ.14: « [...] Με φόβιζαν και όλα αυτά, που έπρεπε να συνεχίσουμε και να κάνουμε και να λύσουμε».

Πέμπτη Κατηγορία: Παράγοντες που συνδέονται με τους συμμαθητές

Εξίσου αποτρεπτικοί με τα ψυχολογικά εμπόδια, ήταν και οι παράγοντες που συνδέονται με τους συμμαθητές. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες εκπαιδευομένους, εξέφρασαν την άποψη ότι ο φόβος τους για τα μαθηματικά ήταν επακόλουθο της συνεχούς αποδοκιμασίας των συμμαθητών τους, που δεν τους επέτρεπε να εκφράσουν τον δικό τους μοναδικό τρόπο σκέψης, πόσο μάλλον να αναφερθούν σε απορίες και σε «σκοτεινά» σημεία της διδαχθείσας ύλης.

Εκπ. 1: «Μας κοροϊδεύαν και οι συμμαθητές [...].».

Εκπ. 9: «[...] οι συμμαθητές μου, έπαιξαν έναν ρόλο σε αυτό, γιατί υπήρχαν οι «κοροϊδίες», ότι δεν το έκανες καλά, το «bullying» που λέμε».

Εκπ. 14: «[...] ε λίγο πολύ που τα παιδιά γελούσαν μέσα στην τάξη αν έκανες κάποιο λάθος, αυτά όλα μαζί έπαιξαν ρόλο να τα μισήσω, [...].».

Έκτη Κατηγορία: Η ιδιαίτερη φύση του μαθήματος

Ακολούθως, η ιδιαίτερη φύση του μαθήματος αποτέλεσε ένα ακόμη εμπόδιο που δυσκόλευε τη δεκτικότητα των εκπαιδευομένων ως προς τα μαθηματικά. Ίδια ήταν η πεποίθηση του συνόλου των συμμετεχόντων, σχετικά με την ιδιαίτερη φύση των μαθηματικών που είναι συνυφασμένη με τη συνέχεια, δηλαδή προκειμένου να μπορέσει κανείς να αποδώσει σε αυτό θα πρέπει να μην έχει κενά και ελλείψεις, διότι οι μαθηματικές έννοιες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους. Συνεπώς, χάνοντας κάποιος μαθητής έστω και λίγα μαθήματα, θα δυσκολευόταν να ακολουθήσει τη μαθηματική λογική, οπότε αυτό εύλογα είχε αρνητικό αντίκτυπο στη διάθεσή τους για τη μαθηματική γνώση.

Εκπ. 2: «[...] είναι σαν ντόμινο.».

Εκπ. 11: «[...] τα μαθηματικά είναι μια σειρά, άμα δεν το παρακολουθήσεις από την αρχή μετά είναι χαμένο το «παιχνίδι», οπότε τελείωσε».

Εκπ.14: «Φυσικά τα μαθηματικά είναι μία αλυσίδα και όταν χάνεις κάποια μαθήματα, επομένως δεν μπορείς και να συνεχίσεις [...]».

Εκπ. 18: «Η επίδοσή μου ήταν χάλια, όταν έχανα μαθήματα [...]».

Έβδομη Κατηγορία: Το διδακτικό υλικό

Σε ανάλογο βαθμό, δυσκόλευε την κατάσταση και το διδακτικό υλικό. Όλοι οι εκπαιδευόμενοι τόνισαν ότι το διδακτικό υλικό δεν ήταν αρκετά αναλυτικό, οπότε δεν έλυνε τυχόν απορίες τους, ενώ καλλιεργούσε ανταγωνιστική διάθεση μεταξύ των εκπαιδευομένων. Συνεπώς, αντί να αμβλύνει τη φοβία τους για το μάθημα, την επέτεινε και τους οδηγούσε σε ολοκληρωτικό αδιέξοδο.

Εκπ. 15: «Ούτε τα βιβλία με βοήθησαν».

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα ευρήματα που αφορούν στις στρατηγικές που συνέβαλαν στην αντιμετώπιση της μαθητικοφοβίας των εκπαιδευομένων.

Στρατηγικές Αντιμετώπισης:

Πρώτη Κατηγορία: Παράγοντες που συνδέονται με τον εκπαιδευτικό

Είναι αξιοσημείωτο ότι οι παράγοντες της μαθηματικοφοβίας που συνδέονται με τον εκπαιδευτικό αποτελούν εξίσου και τη βάση για την περιστολή και την άρση τους. Σύμφωνα με την άποψη όλων των συμμετεχόντων στην έρευνα, ζητούμενο γι' αυτούς, καταρχήν, είναι ο εκπαιδευτικός να προσβλέπει στην ανάπτυξη καλής επικοινωνίας και φιλικής ατμόσφαιρας, στην υιοθέτηση θετικής και υποστηρικτικής στάσης απέναντί τους και στην καλλιέργεια κλίματος ασφάλειας κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Η εκτίμηση και αναγνώριση της ατομικής προσπάθειας, η ενθάρρυνση για καταβολή επιπλέον προσπάθειας, αλλά και η επιβράβευση της κάθε προσπάθειας στα μαθηματικά, τους δίνει κουράγιο να συνεχίσουν και ενισχύει την καλή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων.

Εκπ. 2: «Οπωσδήποτε το τονώνει, ακόμα και τώρα που είμαι στην ηλικία των 51 και κάτι και όταν σηκώνομαι στον πίνακα και λύνω ένα πρόβλημα και οι συμμαθητές μου χειροκροτούν και ο καθηγητής μου λέει μπράβο».

Εκπ. 3: «[...] μπορώ να ρωτήσω τον καθηγητή μου και αυτός θα με

βοηθήσει [...]».

Εκπ. 4: «*Τώρα βέβαια πολύ πιο άνετα, γιατί μπορώ και τα λάθη μου να τα διορθώσω μαζί με τον καθηγητή μου, μπορούμε να το συζητήσουμε μέσα στην τάξη [...]».*

Εκπ. 12: «*Δεν αισθάνομαι άσχημα, γιατί με ακούει, μιλάμε, η επαφή με τον εκπαιδευτή είναι αλλιώς, δεν είναι όπως παλιά, έχουμε αμεσότητα».*

Εκπ. 17: «*Νιώθω καλά, γιατί με προσέχει ο εκπαιδευτής μου, μπορώ να τον ρωτήσω, [...] νιώθω ότι μετρά ο κόπος μου και οι απορίες μου λύνονται».*

Σε αντίστοιχη λογική με τη θετική επίδραση που έχει η ανάπτυξη θετικού μαθησιακού κλίματος, σχέσεων και επικοινωνίας από τον/ην εκπαιδευτή/τρια είναι και η διδακτική μεθοδολογία που εφαρμόζεται στον Αριθμητικό Γραμματισμό.

Δεύτερη Κατηγορία: Η διδακτική μεθοδολογία

Η αποτελεσματική καθοδήγηση, η δυνατότητα για υποβολή ερωτήσεων, η αποτελεσματική μάθηση, νοηματοδοτούν τη διδακτική-μαθησιακή προσέγγιση του μαθήματος. Τεχνικές όπως η εργασία σε ομάδες, οι έμπρακτες δραστηριότητες, η διάθεση επαρκούς χρόνου για την επίλυση ασκήσεων – προβλημάτων, καθώς και η χρήση της αριθμομηχανής εξατομικεύει και λειτουργικοποιεί τη διδασκαλία, οπότε δημιουργεί την αναγκαία μαθησιακή ασφάλεια για τους εκπαιδευόμενους, διευκολύνοντας την υπερνίκηση κάθε αίσθησης φόβου για το αντικείμενο.

Εκπ. 3: «*Ναι, με βοηθάει, γιατί μπορώ να σκεφτώ περισσότερο, έχω την ώρα και αν κάνω λάθος, να το σβήσω, να το κάνω σωστό».*

Εκπ. 5: «*[...] γιατί όλα ξεκινάνε από τον εκπαιδευτή, όσο πιο θετικός είναι και πιο αναλυτικός, τόσο πιο καλύτερα μπορεί να στα μάθει [...]».*

Εκπ. 7: «*Η καθηγήτριά μου δεν με κάνει να αισθάνομαι όπως παλιά, με βοηθάει».*

Εκπ. 9: «*Τώρα πλέον έχω άνεση, γιατί μας δίνουν οι καθηγητές να καταλάβουμε [...]».*

Εκπ. 17: «*Απίστευτα πολύ, γιατί τα μαθηματικά γίνονται καθημερινά, πρακτικά, έχουν «σάρκα και οστά», όχι αριθμοί χωρίς νόημα. Τα νιώθω πιο πραγματικά, με πιο ενδιαφέρον. Έτσι μου αρέσουν».*

Τρίτη Κατηγορία: Η εξάλειψη των ψυχολογικών εμποδίων

Βέβαια, η εξάλειψη των ψυχολογικών εμποδίων είναι εξίσου σημαντική για την περιστολή ή/και την πλήρη άρση της μαθητικοφοβίας. Η εξάλειψη του φόβου, του άγχους και του δισταγμού/ντροπής, βοηθάει το σύνολο των εκπαιδευομένων να είναι ανοικτοί στη μαθηματική γνώση, χωρίς ίχνος δεύτερης σκέψης.

Εκπ. 3: «*[...] δεν έχω αυτό που είχα παλιά που φοβόμουν να ρωτήσω τον καθηγητή, [...] είναι πάρα πολύ σημαντικό».*

Εκπ. 6: «*Έχω άνεση με αυτό, γιατί μας τα δίνουν να τα καταλάβουμε καλύτερα, δεν έχουμε άγχος».*

Εκπ. 11: «[...] έχεις θάρρος να μιλήσεις πιο πολύ [...]».

Εκπ17: «Νιώθω καλά, [...] να πω ότι μου έρχεται στο μυαλό, χωρίς να φοβάμαι [...]».

Τέταρτη Κατηγορία: Παράγοντες που συνδέονται με τους συνεκπαιδευόμενους

Προς την κατεύθυνση της εξάλειψης των ψυχολογικών εμποδίων των εκπαιδευομένων, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν και οι παράγοντες που συνδέονται με τους συνεκπαιδευόμενους. Η καλλιέργεια ενός κλίματος συνεργασίας και αλληλεγγύης διευκολύνουν τη στήριξη και την αναζήτηση βοήθειας από τους συνεκπαιδευόμενους, απαραίτητο συστατικό για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευομένων, στο πλαίσιο της ουσιαστικής συμμετοχής τους στα μαθηματικά.

Εκπ. 2: «Υπάρχουν φορές που όταν είμαι στον πίνακα και κάνω ένα λάθος, με βοηθούν ακόμα και οι συμμαθητές μου. Είναι καλύτερα τα πράγματα».

Εκπ. 3: «Είναι ενθαρρυντικοί και οι συμμαθητές μου, δεν έχει αποδοκimasίες».

Εκπ. 6: «Ναι, είναι σημαντικό, [...] με βοηθάει να ανταλλάσσω απόψεις με τους συμμαθητές μου».

Εκπ. 18: «[...]», οι συμμαθητές μου θα μου πουν και αυτοί, μια καλή κουβέντα, για να μην τα «βάψω μαύρα». Αχ, είναι τόσο ωραία, γιατί να μην ήταν έτσι παλιά».

Πέμπτη Κατηγορία: Παράγοντες που συνδέονται με το μάθημα

Ιδιαίτερως απαραίτητη είναι και η μέριμνα για τις παραμέτρους που συνδέονται με το ίδιο το μάθημα. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι θεωρούν αναγκαίο το μάθημα να είναι σαφές και προσιτό, δηλαδή να είναι άμεσα συνυφασμένο με την καθημερινότητά τους, ώστε να έχει λειτουργική χρησιμότητα γι' αυτούς, οπότε και να συμμετέχουν σε αυτό με ενδιαφέρον.

Εκπ. 12: «[...] μπορεί να είναι πολύ εύκολα [...] θέλω να το παρακολουθώ και μαθαίνω και πράγματα».

Οι ίδιοι παράγοντες επομένως που συνιστούν εμπόδια στη μαθηματική γνώση και αίτιο για τη μαθηματικοφοβία αποτελούν ταυτόχρονα και το κλειδί για τη μαθησιακή πρόσβαση στο αντικείμενο και την υπερνίκηση της φοβίας του.

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Συνοψίζοντας και με βάση τα ευρήματα, διαπιστώνουμε ότι οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα αντιμετώπιζαν σημαντικά και ιδιαίτερα ανασταλτικά εμπόδια κατά την εκμάθηση των μαθηματικών στο παρελθόν. Οι δυσκολίες αυτές πηγάζαν κυρίως από παράγοντες που συνδέονται με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές, τη διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος, τους προσωπικούς λόγους, τα ψυχολογικά εμπόδια, τη φύση του μαθήματος και το διδακτικό υλικό.

Η επίδραση του εκπαιδευτικού, ως ενορχηστρωτή της μαθησιακής διαδικασίας, ήταν καθοριστική για τη μεταστροφή της διάθεσης των εκπαιδευομένων προς τα

μαθηματικά. Με βάση τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων, η αρνητική στάση του απέναντι τους ήταν αυτή που τους αποθάρρυνε, δυσχεραίνοντας τη σχέση τους με το μάθημα. Το γεγονός αυτό είναι που κατεξοχήν οδήγησε στη χαμηλή τους επίδοση, όπως διαπιστώνει σε ανάλογη μελέτη της και η Σπηλιωτοπούλου (2003). Επιπλέον, η κακή επικοινωνία, η αποδοκιμασία, ο λανθασμένος τρόπος αξιολόγησης -που έλεγχε μόνο τις ορθές απαντήσεις και δεν επιβράβευε τη συνολική προσπάθεια, ούτε τον τρόπο σκέψης-, απέτρεπε τους εκπαιδευόμενους από το να προσπαθούν ουσιαστικά (Τουμάσης, 2004).

Εξίσου σημαντική ήταν η επιλογή κατάλληλης διδακτικής μεθοδολογίας, για την κατανόηση και αφομοίωση της γνώσης. Η παράδοση που βασιζόταν στην εισήγηση, δεν προκαλούσε το ενδιαφέρον τους, ούτε προσαρμοζόταν στις ανάγκες τους. Τους πρόσφερε περιορισμένο αριθμό στρατηγικών επίλυσης, καθιστώντας τη συνολικά αναποτελεσματική και ελλιπή. Παράλληλα, αυτή η μορφή διδασκαλίας, προσέδιδε την αίσθηση ότι τα μαθηματικά έχουν έναν αυταρχικό και άκαμπτο χαρακτήρα, που περιορίζουν την ελεύθερη σκέψη και στηρίζονται σε αυστηρούς ορισμούς και αποδεικτικές διαδικασίες (Σαρακινού, 1999). Ακόμη, η προσέγγιση αυτή θεμελιώνει και προκαταλήψεις για το μάθημα, όπως ότι για να επιτύχει κάποιος στα μαθηματικά χρειάζεται να έχει μαθηματικό μυαλό κ.ά. (“Twelve math myths”, 1999). Επομένως, με βάση και την Χατζηγεωργίου (1988), ο καταναγκαστικός τρόπος αντιμετώπισης των μαθηματικών, προωθούσε την ασύνδετη συσσώρευση μαθηματικών γνώσεων μέσω της αποστήθισης και οδηγούσε στη λήθη, αλλά και στην αποτυχία στο μάθημα.

Επιπρόσθετα, στη μαθηματικοφοβία συνέβαλαν και ψυχολογικοί ή ιδιοσυγκρατικοί παράγοντες που αποδίδονται στην προσωπικότητα του/της καθενός/μίας. Η έλλειψη αυτοπεποίθησης, σύμφωνα και με τους Jameson & Fusco (2014), αποτελεί σημαντικό εμπόδιο για τους εκπαιδευόμενους, εφόσον είναι καθόλα συνυφασμένη με την ανασφάλεια και τον φόβο. Το ελλιπές ενδιαφέρον, ο προσωπικός ρυθμός μάθησης, αλλά και η δυσκολία στην επίλυση ασκήσεων είναι λόγοι που σχετίζονται με την απέχθεια και την έλλειψη ενδιαφέροντος για τα μαθηματικά. Καθοριστική για τη μαθηματικοφοβία ήταν και η επίδραση μία σειράς παραμέτρων όπως οι αρνητικές πρότερες εμπειρίες, τα πολλά κενά και οι ελλείψεις, η συνεχής δυσκολία στην κατανόηση των μαθηματικών και η μη κατανόηση της χρησιμότητάς τους, καθώς και η έλλειψη υποστήριξης από τους γονείς ή το φροντιστήριο, ευρήματα που συμφωνούν άλλωστε και με πρόσφατες σχετικές με το θέμα έρευνες για τη σχολική μαθηματικοφοβία (Χατζηγεωργίου, 1988; Καραγεώργος, Κασιμάτης & Γιαλαμά, 1996; Θεοδωρακοπούλου, 2004; Αποστολοπούλου, 2011). Ακόμα και η σκέψη της αποτυχίας, ότι δεν θα μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να τα καταφέρουν μπροστά στους άλλους, αλλά και η συνειδητοποίηση ότι δεν έχουν τα απαραίτητα εφόδια προκειμένου να ανταπεξέλθουν ήταν εξίσου αποτρεπτική (Gonzalez-DeHass, Furner, Vásquez-Colina & Morris, 2017). Οι αποτυχίες, οι συγκρούσεις και οι διαψεύσεις στο μάθημα τούς επιφόρτιζαν αρνητικά, στο οικογενειακό, σχολικό και ευρύτερα στο κοινωνικό περιβάλλον (Χατζηγεωργίου, 1988; Αποστολοπούλου, 2011). Αποθαρρυντική ήταν και η αποδοκιμασία των συμμαθητών, διότι έπληττε

την αυτοπεποίθησή τους και τους δημιουργούσε συστολή και εξαιρετικό φόβο για τα μαθηματικά (Σαρακινού, 1999).

Ακόμη, η αλυσιδωτή φύση του μαθήματος, με βάση και τη Γκικάκη – Πονστατζή (2007), συνέβαλε επιβαρυντικά, εφόσον συνδέεται άμεσα με τη μαθηματικοφοβία, στον βαθμό που οδηγούσε σε χαμηλή επίδοση τους συμμετέχοντες, διότι ακόμα και ένα μάθημα να έχαναν, τους δημιουργούνταν σημαντικά κενά (όπ. παρ.). Επιπλέον, τα σχολικά βιβλία, σύμφωνα με τη Χατζηγεωργίου (1988), δεν προωθούσαν τη μαθηματική λογική των εκπαιδευομένων, καθώς ήταν πυκνογραμμένα και προσέφεραν αποσπασματική γνώση. Συνολικά, δεν βοηθούσαν στο να είναι ξεκάθαρες οι μαθηματικές έννοιες, αλλά προκαλούσαν παρανοήσεις, που εντέλει επέφεραν μαθηματικοφοβία στους συμμετέχοντες.

Στην έρευνά μας προέκυψαν, ωστόσο, και οι καλές στρατηγικές για την αντιμετώπιση της μαθηματικοφοβίας, που είναι σημαντικό να εφαρμόζονται στη διδασκαλία του Αριθμητικού Γραμματισμού των ενήλικων εκπαιδευομένων. Η καλή επικοινωνία με τον/την εκπαιδευτή/τρια, δηλαδή το ενδιαφέρον, η κατανόηση και η διάθεσή του/της να αφουγκραστεί τους συμμετέχοντες, αλλά και η διαρκής ενθάρρυνση και θετική ανατροφοδότηση από μέρος του, προσφέρει ασφάλεια και προστασία σε αυτούς από στερεοτυπικές συμπεριφορές πρότερων μαθητικών τους χρόνων και παράλληλα διασφαλίζει την ύπαρξη αμοιβαίου σεβασμού και την καλλιέργεια φιλικής ατμόσφαιρας (Jackson & Leffingwell, 1999). Οι Καραγεώργος, Κασιμάτη & Γιαλαμάς (1996) υποστηρίζουν σε σχετική μελέτη τους ότι η εκτίμηση και η αναγνώριση της ατομικής προσπάθειας των εκπαιδευομένων ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους. Συνεπώς, τους ενθαρρύνει για καταβολή επιπλέον προσπάθειας και αυτό βελτιώνει συνολικά την επίδοσή τους. Η κατανόηση, η εμπιστοσύνη και η παρότρυνση, σύμφωνα και με σύγχρονες έρευνες, ενισχύει την καλή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτή/τριας, αποτελώντας κίνητρο για μάθηση (Διονυσοπούλου, 2009; Ιωάννου, 2013). Εξίσου σημαντικά, όπως αναφέρουν άλλες μελέτες, είναι το ενδιαφέρον του δασκάλου για τον/τη μαθητή/τρια, καθώς και η συνεχής υποστήριξή του/της (Καραγεώργος, Κασιμάτης & Γιαλαμά, 1996; Θεοδωρακοπούλου, 2004; Παυλίδου, 2012; Ιωάννου, 2013).

Η εποικοδομητική διδασκαλία, όπως διαπιστώνεται σε αρκετές έρευνες, προδιαθέτει θετικά τους ερωτηθέντες, επειδή η διδακτική μεθοδολογία αποτελεί τον κεντρικό άξονα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Χατζηγεωργίου, 1988; Θεοδωρακοπούλου, 2004; Γκικάκη – Πονστατζή, 2007). Απαραίτητη θεωρούν οι εκπαιδευόμενοι/ες την κατάλληλη καθοδήγηση και την παροχή της δυνατότητας να υποβάλουν ερωτήσεις και απορίες, ώστε η μάθησή τους να είναι ουσιαστική. Σε αυτό συμβάλει η εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών τεχνικών, όπως η εργασία σε ομάδες, διότι προάγει την αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή ιδεών, γεγονός που ενδυναμώνει τους εκπαιδευόμενους και προωθεί την ενεργό συμμετοχή τους (Blazer, 2011; Gonzalez-DeHass et al., 2017). Ιδιαίτερα οι έμπρακτες δραστηριότητες, και συγκεκριμένα αυτές που συνδέουν τα μαθηματικά με την καθημερινότητα, προωθούν την καλύτερη κατανόηση των μαθηματικών εννοιών, διότι βοηθούν στην καλύτερη οπτικοποίησή τους (Καραγεώργος, Κασιμάτη &

Γιαλαμά 1996; Jameson & Fusco, 2014; Gonzalez-DeHass et al., 2017; Fitzmaurice, 2017).

Οι σχέσεις εμπιστοσύνης, αλληλοκατανόησης και η στήριξη μεταξύ των συνεκπαιδευόμενων, όπως επιβεβαιώνεται και σε άλλες έρευνες, ενδυναμώνει τους συμμετέχοντες στην αντιμετώπιση και εξάλειψη δυσκολιών σε σχέση με το μάθημα, τους ενθαρρύνει, ενισχύει την προσπάθεια και συνολικά ενδυναμώνει το ενδιαφέρον τους γι' αυτό (Διονυσιοπούλου, 2009 ; Ιωάννου, 2013; Fitzmaurice, 2017). Παράλληλα, η εξάλειψη του φόβου και του άγχους, δημιουργεί ένα ασφαλές περιβάλλον που βοηθά τους εκπαιδευόμενους να αποβάλουν κάθε δισταγμό, συνεπώς τονώνεται η αυτοπεποίθησή τους, απελευθερώνονται και έχουν μεγαλύτερη διάθεση για ενεργό συμμετοχή, οπότε συνολικά γίνονται πιο θετικοί με το μάθημα (Jackson & Leffingwell, 1999). Μάλιστα, η καλή συνεργασία εκπαιδευομένων και εκπαιδευτή, και σε επίπεδο διαμόρφωσης του περιεχομένου του μαθήματος, κάνει περισσότερο προσιτό το μάθημα στους ερωτηθέντες, όπως επισημαίνει σε μελέτη της και η Παυλίδου (2012).

Καταληκτικά, συμπεραίνουμε ότι η διδασκαλία του Αριθμητικού Γραμματισμού στα ΣΔΕ, χάρη στη στάση των εκπαιδευτών τόσο ως προς τη διδασκαλία των μαθηματικών, όσο και ως προς την αντιμετώπιση των εκπαιδευομένων, αλλά και η μαθησιακή ετοιμότητα των εκπαιδευομένων, συνετέλεσαν καθοριστικά στην άρση της μαθηματικοφοβίας και στην αντιμετώπιση των μαθησιακών εμποδίων στα μαθηματικά.

Αναφορές

Ξενόγλωσση

Bell, E.T. (1986). *Men of mathematics*. New York: Simon & Shuster.

Blazer, C. (2011). Strategies for reducing math anxiety. Information Capsule. *Research Services, Miami - Dade County Public Schools*, 1102, 1-8.

Boodt, M. (1979). *The Nature of the Relationship between Anxiety toward Mathematics and Achievement in Mathematics* (Unpublished doctoral dissertation). Indiana University.

Coates, S., Fitzpatrick, L., McKenna, A. & Makin, A. (1995). *National Reporting System: A mechanism for reporting adult English language, literacy and numeracy indicators of competence*. Victoria: Office of Training and Further Education.

Crowther, G. (1959). *15 to 18: A report of the Central Advisory Council for Education*. London: HMSO.

Curry, D., Schmitt, M.J., & Waldron, S. (1996). *A Framework for Adult Numeracy Standards: The Mathematical Skills and Abilities Adults Need to be Equipped for the Future*. Boston, MA: World Education.

- Evans, J. (2000). *Adults' Mathematical Thinking and Emotions: A Study of Numerate Practices*. London: Routledge Falmer.
- Fitzmaurice, O. (2017). Behind the Numbers the Preliminary Findings of a Mixed Methods Study Investigating the Existence of Mathematics Anxiety Among Mature Students. *ALM International Journal*, 12(1), 49-58.
- Gal, I., van Groenestijn, M., Manly, M., Schmitt, M.J., & Tout, D. (1999). *Adult Literacy and Lifeskills Survey Framework Working Draft*. Ottawa: Statistics Canada.
- Gonzalez-DeHass, A.R., Furner, J.M., Vásquez-Colina, M.D. & Morris, J.D. (2017). Pre-service elementary teachers' achievement goals and their relationship to math anxiety. *Learning and Individual Differences*, 60(1), 40-45.
- Grouws, R. (1992). *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. London: Macmillan Publishing Co.
- Jackson, C.D. & Leffinguell, R.J. (1999). The role of instructors in creating math anxiety in students from kindergarten through college. *Mathematics Teacher*, 92(7), 583-586.
- Jackson, E. (2008). Mathematics Anxiety in Student Teachers. *Practitioner Research in Higher Education*, 2(1), 36-42.
- Jameson, M.M. & Fusco, B.R. (2014). Math Anxiety, Math Self-Concept, and Math Self-Efficacy in Adult Learners Compared to Traditional Undergraduate Students. *Adult Education Quarterly*, 64(4), 306-322.
- Juhler, S. M., Rech, J. F., From, S. G., & Brogan, M. M. (1998). The effect of optional retesting on college students' achievement in an individualized algebra course. *The Journal of Experimental Education*, 66(2), 125-137.
- Leonelli, E., Merson, M.W., Schmitt, M.J., & Schwendeman, R., (1994). *The Massachusetts ABE Math Standards Project*. Holyoke, MA: Holyoke Community College SABES Regional Center.
- Maloney, E. A., & Beilock, S. L. (2012). Math anxiety: Who has it, why it develops, and how to guard against it. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(8), 404 – 406. doi:10.1016/j.tics.2012.06.008.
- Norwood, K. S. (1994). The effect of instructional approach on mathematics anxiety and achievement. *School Science and Mathematics*, 94, 248-254.
- Preis, C. & Biggs, B. (2001). Can Instructors Help Learners Overcome Math Anxiety? *ATEA Journal*, 28(4), 6-10.
- Resek, D. and Rupley, W.H. (1980). Combating Mathophobia with a conceptual approach toward mathematics. *Educational studies in Mathematics*, 11, 423-441.

- Richardson, F.C., & Suinn, R.M. (1972). The mathematics anxiety rating scale: Psychometric data. *Journal of Counseling Psychology*, 19(6), 551-554.
- Robertson, D. F., & Claesgens, J. (1983). *Math anxiety: Causes and solutions*. Paper presented at the meeting of the Minnesota Vocational Summer Conference of Area Vocational-Technical Institutes, Minneapolis, Minn. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 238 711).
- Spikell, M. (1993). *Teaching mathematics with manipulatives: A resource of activities for the K-12 teacher*. New York: Allyn and Bacon.
- Tobias, S. & Weissbrod, C. (1980). Anxiety and mathematics: an update. *Harvard Educational Review*, 50, 63-70.
- Voolich, E. (1993). Using biographies to humanize the mathematics class. *Arithmetic Teacher*, 41, 16-19.
- Wright, D.E., & Miller, L.D. (1981). *Math anxiety: A research report*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 212465).

Ελληνόγλωσση

- Αποστολοπούλου, Β. (2011). *ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ: Άγχος και στάσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών: Η σημασία τους στη μαθηματική εκπαίδευση στο Δημοτικό σχολείο* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). ΕΚΠΑ, Αθήνα.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκικιάκη – Πονστατζή, Α. (2007). *Το άγχος των ενήλικων εκπαιδευόμενων απέναντι στα Μαθηματικά της καθημερινής ζωής και της σχολικής αίθουσας: Η περίπτωση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε)* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). ΕΑΠ, Πάτρα.
- Διονυσοπούλου, Ε. (2009). *Διερεύνηση – σύγκριση στάσεων ενήλικων εκπαιδευόμενων απέναντι στα Μαθηματικά και τη Γλώσσα. Η περίπτωση του Σ.Δ.Ε Ιωαννίνων* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). ΕΑΠ, Πάτρα.
- Θεοδωρακοπούλου, Ε. (2004). *Στάσεις και πεπτοιθήσεις των μαθητών Για τα Μαθηματικά Τον Καθηγητή μαθηματικών Το Μοντέλο διδασκαλίας που εφαρμόζεται* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). ΕΚΠΑ, Αθήνα.
- Ιωάννου, Μ. (2013). *Διερεύνηση των στάσεων και των Γνώσεων στα Μαθηματικά των Ενήλικων Εκπαιδευόμενων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). ΕΑΠ, Πάτρα.
- Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Τόμος Α', Θεωρητικές προσεγγίσεις*. Πάτρα: ΕΑΠ.

- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Λεμονίδης, Χ. (2003). «Αριθμητισμός ή Μαθηματικός Γραμματισμός». Στο Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, 28-29 Ιουνίου 2003*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΓΓΕΕ/ ΙΔΕΚΕ.
- Παυλίδου, Α. (2012). *Ο Αριθμητικός γραμματισμός στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Παν/μιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Παγκουρέλια, Ε., & Παπαδοπούλου, Μ. (2009). Κριτική Ανάλυση Λόγου – Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου: μια πρόταση συνδυαστικής αξιοποίησης για την ανίχνευση της ιδεολογίας των σχολικών εγχειριδίων. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 75-87.
- Τουμάσης, Μ. (2004, Ιανουάριος). «Μαθηματικοφοβία: Μία απειλή για την κοινωνία». *Εισήγηση σε Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδείας, Πάτρα*.

Πηγές από το διαδίκτυο

- Arem, C. (n.d). *Tips for Success in Math*. Retrieved October 16, 2015 from http://www.cengage.com/resource_uploads/downloads/0534422233_38672.pdf
- Iossi, L. (2007). Strategies for reducing math anxiety in post – secondary students. In S.M. Nielsen & M.S. Plakhotnik (Editors), *Proceedings of the Sixth Annual College of Education Research Conference: Urban and International Education Section* (pp. 30-35). Miami: Florida International University. Retrieved October 31, 2015 from <http://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1257&context=sferc>
- Ireland, L. (n.d). *Maths phobia and how to beat it*. Retrieved October 12, 2015 from <http://www2.hull.ac.uk/lli/pdf/MathsPhobia.pdf>
- Καραγεώργος, Δ., Κασιμάτη, Α. & Γιαλαμάς, Β. (1996, Νοέμβριος). *Η επίδοση των μαθητών Α' Γυμνασίου στα Μαθηματικά και η στάση τους απέναντι σε αυτά: Μία προσπάθεια διερεύνησης της μεταξύ τους σχέσης*. Εισήγηση στο 13^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας, Αλεξανδρούπολη. Ανακτήθηκε στις 01 Αυγούστου, 2016 από <http://www.hms.gr/apothema>
- Κέδρακα, Κ. (2010). Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Ανακτήθηκε στις 9 Νοεμβρίου, 2015 από <https://edu4adults.wordpress.com/2010/03/09/%CE%BC%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CE%B1%CE%BB%CE%B7%CF%88%CE%B7%CF%83%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%B5%CE%BD%CF%84%CE%B5%CF%85%CE%BE%CE%B7%CF%83/>

- Λεμονίδης, Χ. (2002). *Αριθμητισμός ή Μαθηματικός Γραμματισμός. Κείμενο Προδιαγραφών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Ανακτήθηκε 15 Σεπτεμβρίου, 2015 από <http://mathslife.eled.uowm.gr/sites/default/files/usersfiles/21.pdf>
- Μπούρας, Α. (χ.χ.). *Σημειώσεις Μεθοδολογίας Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Ανακτήθηκε στις 14 Δεκεμβρίου, 2015 από <http://users.sch.gr/abouras/mee.pdf>
- The Australian Association of Mathematics (1997). Numeracy, everyone's business. Retrieved October 23, 2015 from [file:///C:/Users/User/Downloads/num-biz%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/num-biz%20(2).pdf)
- Σαρακινού, Ε. (1999, Νοέμβριος). *Άγχος για τα Μαθηματικά και επίδοση. Μια σύντομη αναδρομή στην θεωρία και στην έρευνα*. Εισήγηση στο 16^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας, Λάρισα. Ανακτήθηκε 15 Σεπτέμβρη, 2015 από <http://www.hms.gr/apothema/>
- Symptoms and causes of math anxiety (n.d). Retrieved October 30, 2015 from http://mathandreadinghelp.org/articles/Symptoms_and_causes_of_math_anxiety.html#searchResults
- Twelve math myths (1999). Retrieved October 30, 2015 from <https://uaf.edu/deved/math/help-for-math-anxiety/12-math-myths/>
- Σπηλιωτοπούλου, Β. (2003, Νοέμβριος). *Απόψεις και συναισθήματα ενηλίκων για τα Μαθηματικά*. Εισήγηση στο 20^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας, Βέροια. Ανακτήθηκε στις 01 Αυγούστου, 2016 από <http://www.hms.gr/apothema>
- Χατζηγεωργίου, Α. (1988, Δεκέμβριος). *Τα Μαθηματικά από την σκοπιά μαθητών λυκείου*. Εισήγηση στο 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε στις 01 Αυγούστου, 2016 από <http://www.hms.gr/apothema>

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΑ ΦΟΡΤΙΣΜΕΝΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΑΠΟ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ/ΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Ρούλα Κίτσιου

Δρ. Κοινωνιογλωσσολογίας
stavroulakitsiou@uth.gr

Μαριάννα Κονδύλη

Καθηγήτρια Κοινωνιογλωσσολογίας και Διδακτικής της Γλώσσας
kondyli@upatras.gr

Περίληψη

Η μελέτη εστιάζει στη διερεύνηση των πρακτικών πολυτροπικού γραμματισμού που εφαρμόζουν πενήντα (50) φοιτήτριες/τές ενός τμήματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την ανάλυση πολυτροπικών κειμένων. Ειδικότερα, σκοπός είναι να διερευνήσουμε τους διαθέσιμους πόρους νοήματος που φαίνεται να αξιοποιούν οι φοιτήτριες/τές κατά την επεξεργασία δύο ομάδων ιδεολογικά φορτισμένων πολυτροπικών κειμένων στην τελική γραπτή εξέταση μαθήματος, που σχετίζεται με τον σχεδιασμό μαθημάτων γραμματισμού. Αξιοποιούμε την προσέγγιση της Ivanič (2004a), ώστε να κατηγοριοποιήσουμε, μέσω ποιοτικής θεματικής ανάλυσης, τους διαθέσιμους πόρους που αξιοποιούν οι φοιτήτριες/τές προκειμένου να ανασχεδιάσουν το νόημα κειμένων που στρέφονται γύρω από το ζήτημα του σεξισμού και της αραβικής γλώσσας και κουλτούρας. Τα αποτελέσματά μας δείχνουν ότι οι φοιτήτριες/τές απαντούν κυρίως βάσει των πεποιθήσεών τους (*διακειμενικότητα έθους*) σχετικά με τα ιδεολογικά ζητήματα που εντοπίζουν στις εικόνες, ειδικά στην περίπτωση που έχουν περιορισμένη επίγνωση των φαινομένων που απεικονίζονται. Με βάση τα ευρήματα της μελέτης αυτής, αναστοχαζόμαστε σχετικά με τη διδασκαλία της πολυτροπικότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τη σημασία του πολυτροπικού γραμματισμού.

Λέξεις-κλειδιά: Πολυτροπικότητα, διακειμενικότητα, διαγλωσσικότητα, τριτοβάθμια εκπαίδευση, νοηματοδότηση

Abstract

The study focuses on exploring multimodal literacy practices that fifty (50) students of a department of tertiary education apply in order to analyze multimodal texts. More specifically, our aim is to investigate the available resources of meaning that students appear to use while analyzing two groups of ideologically charged multimodal texts during their final written exam of a course that is relevant to designing literacy classes. We adopt Ivanič's approach (2004a), in order to categorise, through qualitative thematic analysis, the available resources students use to redesign the meaning of texts that refer to sexism and Arabic language and culture. Our results point out that students mostly reply based on their beliefs (*habitual intertextuality*) concerning the ideological issues they identify in the pictures, especially in those cases that they have restricted awareness of the phenomena depicted. Based on the findings of this study, we reflect on teaching multimodality in tertiary education, and on the importance of multimodal literacy.

Keywords: Multimodality, intertextuality, translanguaging, tertiary education, meaning-making

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο πλαίσιο της διδακτικής των γλωσσών σημειώθηκε την τελευταία εικοσαετία το πέρασμα από την εστίαση σχεδόν αποκλειστικά στη διδασκαλία της γλώσσας, στην αναγνώριση και την αξιοποίηση της συνέργειας των διαφορετικών τρόπων για την παραγωγή νοήματος (Cope & Kalantzis, 2000). Έτσι, πραγματοποιήθηκε η στροφή από τον γραμματισμό προς τους πολυγραμματισμούς. Η εξοικείωση με τη μεταγλώσσα των πολυτροπικών κειμένων έχει φανεί ότι είναι κλειδί για την αποτελεσματική διδασκαλία του γραμματισμού (Martin, 2008) και των πολυτροπικών κειμένων (π.χ. Geoghegan, O’Neill, & Petersen, 2013; Papadimitriou & Makri, 2015; Serafini, 2011). Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών έχει φτάσει να δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη συστηματική χρήση της μεταγλώσσας κατά τη διδασκαλία της πολυτροπικότητας, κάτι που θεωρείται ότι διευκολύνει τη μεταγλωσσική επίγνωση. Ενώ όμως η βιβλιογραφία βρίθει από μελέτες για τη διδασκαλία των πολυγραμματισμών σε άλλες σχολικές βαθμίδες (βλ. ενδεικτικά Boche, 2014; Kulju et al., 2018; Unsworth, 2001), εμφανίζεται περιορισμένη η σχετική διερεύνηση αναφορικά με την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ειδικότερα, για την τριτοβάθμια εκπαίδευση ορισμένα ζητήματα που έχουν μελετηθεί είναι: α) η πρωτοτυπία στην πολυτροπική παραγωγή κειμένων των φοιτητριών/τών, β) οι τρόποι αξιολόγησης των πολυτροπικών κειμένων (Adsanatham et al., 2013; Ellis, 2013), γ) η εφαρμογή των πολυγραμματισμών στη διδασκαλία αντικαθιστώντας την παραδοσιακή διάλεξη και αξιοποιώντας τις ταυτότητες των φοιτητριών/τών (McKenna, 2004; Nouri, 2019; Pillay, 2010), δ) η χρήση πολυτροπικών κειμένων για τη διαπραγμάτευση ιδεολογικά φορτισμένων θεμάτων (όπως θέματα φύλου) για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (ενδεικτικά βλ. Lirola, 2019). Το περιορισμένο εύρος του ερευνητικού ενδιαφέροντος ενδεχομένως εξηγεί και το γεγονός ότι η έρευνα για τον πολυτροπικό γραμματισμό δεν έχει ουσιαστικά επηρεάσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Adsanatham et al., 2013). Από την άλλη, ωστόσο, τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί το ενδιαφέρον στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σχετικά με ζητήματα πολυτροπικού γραμματισμού, ειδικά λόγω της αυξανόμενης ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πράξη (ενδεικτικά βλ. Bowen & Whithaus, 2013; Chandler, 2017; Cloonan, 2011; Edwards-Groves, 2011; Goodling, 2014; Kitson, 2011). Εστιάζοντας στα ελληνικά συμφραζόμενα, στην πολύ πρόσφατη μελέτη των Papadopoulou et al. (2019), μέσω του σχεδιασμού και της υλοποίησης ενός μαθήματος πολυτροπικού γραμματισμού για φοιτήτριες/τές, στόχος ήταν η ανάπτυξη του πολυτροπικού γραμματισμού τους με εφαρμογές στην προσχολική εκπαιδευτική πράξη, αναδεικνύοντας την έλλειψη σχετικής έρευνας και την ανάγκη διδακτικής του πολυτροπικού γραμματισμού σε αυτό το πλαίσιο.

Σκοπός λοιπόν της παρούσας μελέτης είναι να συνεισφέρει σε αυτή τη συζήτηση διερευνώντας τις πρακτικές πολυτροπικού γραμματισμού που εφαρμόζουν φοιτήτριες/τές ενός τμήματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προκειμένου να αναλύσουν πολυτροπικά κείμενα. Για τον σκοπό αυτό αξιοποιείται το μοντέλο της Ivanič (2004a; 2004b), το οποίο έχει αναπτυχθεί ως ερμηνευτικό πλαίσιο γύρω από τη διδακτική της γλώσσας. Το ευρετικό μοντέλο της Ivanič (2004a: 220) είναι ένα εργαλείο μετά-ανάλυσης της θεωρίας κι έρευνας για τον γραπτό τρόπο και την παιδαγωγική του γραπτού τρόπου, το οποίο

αναγνωρίζει έξι λόγους (discourses, σύμφωνα με τον Gee, 1996), δηλαδή τους σχηματισμούς αντιλήψεων και πρακτικών σε σχέση με τη διδασκαλία του γραπτού τρόπου. Οι λόγοι του γραπτού τρόπου ορίζονται ως σύνολα που περιλαμβάνουν: αντιλήψεις για τον γραπτό λόγο, αντιλήψεις για την εκμάθηση του γραπτού λόγου, τρόπους ομιλίας γύρω από τον γραπτό λόγο και τα είδη των προσεγγίσεων για τη διδασκαλία και αξιολόγησή του, τα οποία, πιθανότατα, είναι συνδεδεμένα με αυτές τις αντιλήψεις.

Προϊόντα αυτής της θεώρησης είναι οι 6 λόγοι που προτείνει η Ivanič (2004a: 225; Ζάγουρας, 2018) για τη διδακτική του γραπτού λόγου, οι οποίοι είναι οι ακόλουθοι:

1. ο λόγος δεξιοτήτων (a skills discourse), που ασχολείται με τη δομή της γλώσσας, π.χ. λεξιλόγιο, σύνταξη κ.ά.,
2. ο λόγος δημιουργικότητας (a creativity discourse), που ασχολείται με τον τρόπο που η χρήση των προαναφερθεισών δεξιοτήτων οδηγεί στην κατασκευή προσωπικών κειμένων,
3. ο λόγος διαδικασίας (a process discourse), που ασχολείται με τον τρόπο που προσεγγίζεται γνωστικά η κατασκευή των κειμένων,
4. ο λόγος του κειμενικού είδους (a genre discourse), που ασχολείται με τον τρόπο οργάνωσης των κειμενικών ειδών,
5. ο λόγος των κοινωνικών πρακτικών (a social practices discourse), που ασχολείται με την ιδεολογία που διέπει τις περιστάσεις επικοινωνίας κατά την κατασκευή των κειμένων,
6. ο κοινωνικοπολιτικός λόγος (a socio-political discourse), που ασχολείται με τις ιδεολογικές επιπτώσεις των κειμένων.

Στην παρούσα μελέτη θα εστιάσουμε σε δύο από αυτούς τους λόγους: 1) στον λόγο της δημιουργικότητας και 2) στον κοινωνικοπολιτικό λόγο έτσι, ώστε, μέσω ποιοτικής θεματικής ανάλυσης (Boyatzis, 1998; Braun & Clarke, 2006), να κατηγοριοποιήσουμε τους διαθέσιμους πόρους που αξιοποιούν οι φοιτήτριες/τές προκειμένου να ανασχεδιάσουν το νόημα. Σύμφωνα με την Ivanič (2004a), ο λόγος της δημιουργικότητας δεν συνιστά εκδοχή της προσέγγισης της «εκφραστικής» δημιουργικότητας, αλλά σχετίζεται με δύο μορφές πρακτικών διακειμενικότητας τις οποίες αξιοποιούν οι συγγραφείς, όταν παράγουν κείμενα: την *πραγματική διακειμενικότητα* (actual intertextuality) και τη *διακειμενικότητα έθους* (habitual intertextuality).

Στην *πραγματική διακειμενικότητα*, δηλαδή στην εισαγωγή σημείων από ένα κείμενο-πηγή σε ένα πρωτογενές κείμενο, καταγράφονται δύο είδη πρακτικών: α) η εισαγωγή μέρους ή και του συνόλου από ένα κείμενο-πηγή, και β) η αναπαραγωγή μέρους ή και του συνόλου από ένα κείμενο-πηγή. Η *βασισμένη στο έθος διακειμενικότητα* αφορά στη χρήση των σημειωτικών χαρακτηριστικών που είναι ενδεικτικά των κειμενικών ειδών, αλλά δεν μπορούν να ανιχνευθούν άμεσα στις πηγές. Πρόκειται είτε για τη συνειδητή είτε για τη μη συνειδητή πρόσβαση σε σημειωτικούς πόρους που φέρουν μαζί τους αξίες, πεποιθήσεις και συσχετισμούς δύναμης. Αυτός ο τύπος διακειμενικότητας αναφέρεται στους αφηρημένους πνευματικούς πόρους που αποκτήθηκαν από κείμενα που είχαν συναντήσει οι κατασκευάστριες/τές στο παρελθόν. Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης διευρύνθηκε η κατηγορία του λόγου της δημιουργικότητας, για να συμπεριλάβει και τις πρακτικές διαγλωσσικότητας (για τον όρο διαγλωσσικότητα βλ. García, 2009; Tsokalidou, 2017).

Ερευνητικό ερώτημα & πλαίσιο

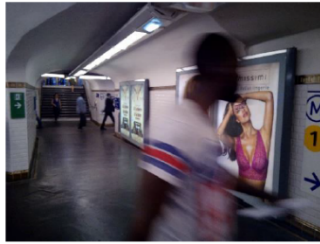
Ερευνητικός σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των πρακτικών πολυτροπικού γραμματισμού που εφαρμόζουν πενήντα (50) φοιτήτριες (30/50) και φοιτητές (20/50) 3ου και 5ου εξαμήνου ενός Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης κατά την ανάλυση πολυτροπικών κειμένων που παρήγαγαν στο πλαίσιο του μαθήματος «Γραμματισμός και σχεδιασμός γλωσσικού μαθήματος». Ειδικότερα, οι φοιτήτριες/τές εκτέθηκαν κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού εξαμήνου στη ρητή διδασκαλία μεταγλώσσας για την προσέγγιση των πολυγραμματισμών και της γραμματικής της πολυτροπικότητας, με εφαρμογή σε δραστηριότητες μέσα στην τάξη, ενώ ακόμη μέρος του περιεχομένου του μαθήματος ήταν και ο κριτικός γραμματισμός τόσο ως αντικείμενο όσο και ως υιοθετούμενη προσέγγιση διδασκαλίας. Στις τελικές εξετάσεις αξιολόγησης του μαθήματος κλήθηκαν να επεξεργαστούν ιδεολογικά φορτισμένα κείμενα, εφαρμόζοντας τα σχετικά θεωρητικά εργαλεία. Τα κείμενα αυτά στρέφονται συγκεκριμένα γύρω από τα ζητήματα α) του σεξισμού και β) της αραβικής γλώσσας και κουλτούρας, αντίστοιχα.

Τα γραπτά προϊόντα των φοιτητριών/τών στις τελικές γραπτές εξετάσεις του μαθήματος αναλύθηκαν στη συνέχεια, προκειμένου να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα: *Ποιους διαθέσιμους πόρους νοήματος αξιοποιούν οι φοιτήτριες/τές κατά την επεξεργασία δύο ομάδων πολυτροπικών κειμένων στην τελική γραπτή εξέταση μαθήματος που σχετίζεται με τον σχεδιασμό μαθημάτων γραμματισμού;* Πιο συγκεκριμένα, πώς ανασχεδιάζουν το νόημα σε κείμενα που σχετίζονται με τον σεξισμό; Πώς ανασχεδιάζουν το νόημα σε κείμενα που σχετίζονται με την αραβική γλώσσα και κουλτούρα;

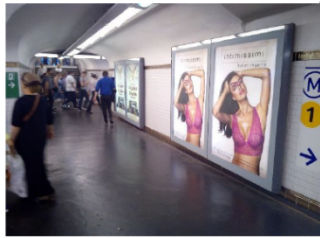
Τα ιδεολογικά φορτισμένα αυτά θέματα δεν είχαν γίνει αντικείμενο συστηματικής διδασκαλίας αλλά αποτέλεσαν πτυχές της ανάπτυξης του κριτικού γραμματισμού και διέτρεχαν περισσότερο τις καθημερινές πρακτικές της αλληλεπίδρασης στην τάξη. Οι εκφωνήσεις περιλάμβαναν αυθεντικές φωτογραφίες τοποθετημένες στον πραγματικό χώρο και οι φοιτήτριες/τές ενθαρρύνθηκαν να μελετήσουν προσεκτικά και να αξιοποιήσουν κάθε πόρο που ήταν διαθέσιμος τόσο στην εκφώνηση όσο και στις ομάδες των εικόνων. Οι φωτογραφίες και στις δύο περιπτώσεις προέρχονται από το προσωπικό αρχείο της μίας εκ των δύο συγγραφέων, απεικονίζουν πραγματικές περιστάσεις και είναι οι ακόλουθες:

Θέμα 3ο: Ανάλυση & κριτική προσέγγιση πολυτροπικού κειμένου: Να αναλύσετε το πολυτροπικό κείμενο της 3ης εικόνας (φωτογραφίες, αρχείο Κίτσιου, Παρίσι, Ιούνιος 2017) και στη συνέχεια να το σχολιάσετε προσεγγίζοντάς το κριτικά σε 1-2 παραγράφους. Οι 2 πρώτες φωτογραφίες θα σας βοηθήσουν να αντλήσετε περισσότερα στοιχεία για τα συμφραζόμενα της εικόνας 3 και μπορείτε να τα αξιοποιήσετε στον σχολιασμό σας.

Εικόνα 1



Εικόνα 2



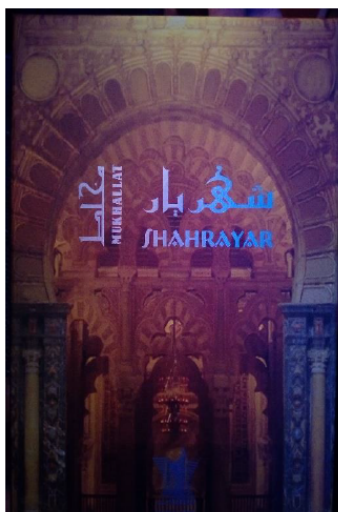
Εικόνα 3



Στην εικόνα 3 της παραπάνω ομάδας φωτογραφιών (Θέμα 3^ο) απεικονίζεται, σε αφίσα τοποθετημένη σε διάδρομο του μετρό στο Παρίσι, η Irina Shayk, ένα διάσημο μοντέλο της καμπάνιας μιας σειράς εσωρούχων της ιταλικής εταιρίας Intimissimi. Πάνω στο πρόσωπο της εικονιζόμενης γυναίκας έχει τοποθετηθεί ένα αυτοκόλλητο με την ένδειξη «SEXISTE» (γαλλ. σεξιστικό). Οι συνοδευτικές φωτογραφίες δείχνουν τον χώρο στον οποίο βρίσκεται η αφίσα εν ώρα αιχμής μια συνηθισμένη μέρα της εβδομάδας. Συνοπτικά, το σύνολο αυτών των εικόνων απηχεί το πώς «καθημερινοί χώροι συνεχίζουν να είναι κατειλημμένοι και να χρησιμοποιούνται με έμφυλους τρόπους» (Valentine et al., 2014: 404). Οι φοιτήτριες/τές κλήθηκαν να αναλύσουν τα παραπάνω πολυτροπικά κείμενα σε ένα πλαίσιο κριτικού γραμματισμού, ώστε να καταστήσουν ορατές ορισμένες πτυχές του σεξισμού αναστοχαζόμενες/οι πάνω στην ιδέα ότι το φύλο είναι μια κοινωνική πρακτική με συνεχή αναφορά στα σώματα και στο τι κάνουν τα σώματα (Morgan, 2002: 71).

Θέμα 4ο: Δημιουργική Ανάγνωση και Γραφή: Οι 3 εικόνες (φωτογραφίες, αρχείο Κίτσιου, Παρίσι, Ιούνιος 2017) σχετίζονται μεταξύ τους. Παρατηρήστε τις εικόνες προσεκτικά και σημειώστε τι πιστεύετε ότι απεικονίζουν ή επινοήστε μια ιστορία για το τι απεικονίζουν (δημιουργική ανάγνωση εικόνων). Στη συνέχεια προσπαθήστε με τη φαντασία σας να «μεταφράσετε» δημιουργικά το αραβικό κείμενο. Τι γράφει; (δημιουργική γραφή)

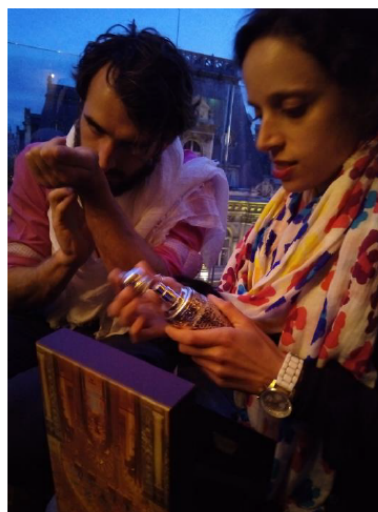
Εικόνα 3



Εικόνα 2



Εικόνα 1



Σε ό,τι αφορά τη δεύτερη ομάδα φωτογραφιών (Θέμα 4^ο, Εικόνες 1, 2, 3 από δεξιά προς τα αριστερά), πρόκειται για δύο φίλους που δοκιμάζουν ένα αντρικό αραβικό άρωμα που έχει μόλις αγοράσει ένα τρίτο πρόσωπο, φίλη της παρέας από ένα γνωστό κατάστημα με αρώματα στο Παρίσι. Οι εικόνες 3 και 2 απεικονίζουν το εξώφυλλο και το οπισθόφυλλο της συσκευασίας του αρώματος αντίστοιχα. Το αραβικό κείμενο (Εικόνα 2) αναφέρεται στην ιστορία «Χίλιες και μία νύχτες», η οποία είναι συλλογή ιστοριών και παραμυθιών από τη Μέση Ανατολή και τη Νότια Ασία, τα οποία συγκεντρώθηκαν και αποδόθηκαν στα αραβικά κατά τη διάρκεια της Ισλαμικής Χρυσής Εποχής και αποτελούν ένα από τα πιο δημοφιλή στο δυτικό κόσμο έργα της αραβικής λογοτεχνίας (βλ. για παράδειγμα Yamanaka & Nishio, 2006).

Αυτό που είναι κοινό σε όλες τις εκδόσεις της συλλογής είναι η αρχική ιστορία-πλαίσιο με τη Χαλιμά και τον Σαχριάρ, το όνομα του οποίου αποτελεί και την ονομασία του αρώματος (βλ. εξώφυλλο της συσκευασίας, Εικόνα 3, Shahrayar). Οι Αραβικές Νύχτες αποτέλεσαν σταδιακά ένα από τα κλασικά έργα της παγκόσμιας λογοτεχνίας και έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της γενικής εικόνας της Ισλαμικής Μέσης Ανατολής στην Ευρώπη διαμορφώνοντας το οριενταλιστικό κλίμα στην Ευρώπη (Yamanaka & Nishio, 2006: xv). Στο πλαίσιο, λοιπόν, του κριτικού γραμματισμού, στόχος ήταν να αναλύσουν οι φοιτήτριες/τές τα πολυτροπικά κείμενα αξιοποιώντας το πολιτισμικό και γλωσσικό τους κεφάλαιο αναφορικά με την αραβική γλώσσα, λογοτεχνία και κουλτούρα και να ανασυνθέσουν μια ιστορία.

Ανάλυση δεδομένων - Αποτελέσματα

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική θεματική ανάλυση (Boyatzis, 1998; Braun & Clarke, 2006). Αντλώντας από το μοντέλο της Ivanič (2004), αξιοποιήθηκαν οι δύο λόγοι (δημιουργικότητας και κοινωνικοπολιτικός) που σχετίζονται αφενός με το ιδεολογικό μέρος (3ο θέμα) και με τη ζητούμενη δημιουργικότητα (4ο θέμα) και αποτέλεσαν τις δύο Θεματικές Κατηγορίες (ΘΚ) της ανάλυσης βασισμένες στη θεωρία (theory-driven themes, βλ. Braun & Clarke, 2006): α) ΘΚ1 Δημιουργικότητα – Λόγος δημιουργικότητας (creativity discourse), και β) ΘΚ2 Αναστοχασμός-Κοινωνικοπολιτικός λόγος (sociopolitical discourse).

Οι Θεματικές Υποκατηγορίες (ΘΥ) και τα Μοτίβα που προέκυψαν από την ανάλυση περιλαμβάνονται συνοπτικά στο ακόλουθο σχήμα ποιοτικής θεματικής ανάλυσης (Πίνακας 1).

ΘΚ1 Δημιουργικότητα – Λόγος δημιουργικότητας (creativity discourse)
ΘΥ1.1 ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΔΙΑΚΕΙΜΕΝΙΚΟΤΗΤΑΣ <i>Πόροι νοήματος που αξιοποιούνται</i>
ΘΥ1.1Α Πραγματική διακειμενικότητα (actual intertextuality)
ΜΟΤΙΒΑ ΘΥ1.1Α <i>i. Χωρικοί/τοπικοί δείκτες (αρίθμηση, διάταξη στον έντυπο χώρο)</i> <i>ii. Χρωματικοί δείκτες - Το χρώμα ως διακειμενικός πόρος νοήματος</i> <i>iii. Μεταγλωσσικοί δείκτες – Η γραμματική της πολυτροπικότητας σε εφαρμογή</i>
ΘΥ1.1Β Βασισμένη στο έθος διακειμενικότητα (habitual intertextuality)
ΜΟΤΙΒΑ ΘΥ1.1Β <i>i. Εμπόριο – διαφήμιση: σημειωτικά χαρακτηριστικά της διαφήμισης ως πόροι νοήματος για την ερμηνεία πολυτροπικού κειμένου</i> <i>→ α. η διαφήμιση ως κειμενικό είδος, β. η διαφήμιση ως κοινωνική πρακτική/ως πρακτική μάρκετινγκ (ανταγωνισμός, προϊόντα, κέρδος, οικονομία, επιχειρηματικότητα, κατανάλωση, μόδα)</i> <i>ii. Θρησκεία – προσευχή: σημειωτικά χαρακτηριστικά της θρησκείας ως πόροι νοήματος που αξιοποιούνται για την ερμηνεία πολυτροπικού κειμένου</i> <i>→ α. η προσευχή ως κειμενικό είδος, β. συμβάσεις χώρου λατρείας, γ. πρακτικές πίστης/θρησκευτικότητας, δ. διαπολιτισμική θρησκευτική επίγνωση</i> <i>iii. Στάσεις ζωής – κοινωνική οργάνωση (ζωή σε αστικά κέντρα, εργασία)</i>
ΘΥ1.2 ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΔΙΑΓΛΩΣΣΙΚΟΤΗΤΑΣ
ΜΟΤΙΒΑ ΘΥ1.2 <i>i. εναλλαγή κώδικα (ελληνικά, αγγλικά, ιταλικά, γαλλικά, αραβικά)</i> <i>ii. μετάφραση (αραβικά-ελληνικά, αραβικά-αγγλικά)</i> <i>iii. δημιουργική/ελεύθερη απόδοση με βάση το έθος</i> <i>iv. αναγραμματισμός-διόρθωση (προσαρμογή γαλλικών σε αγγλικά)</i> <i>v. γραφή-αισθητική της γραφής</i>
ΘΚ2 Αναστοχασμός-Κοινωνικοπολιτικός λόγος (sociopolitical discourse)
ΘΥ2.1 ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΕΣ & ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΣΥΝΕΠΑΓΩΓΕΣ
ΘΥ2.1Α Ρατσισμός – σεξισμός – διαφυλικές σχέσεις <i>=ως ιδεολογική επίπτωση του διαφημιστικού πολυτροπικού κειμένου</i>
ΜΟΤΙΒΑ ΘΥ2.1Α <i>i. Σεξισμός (στάσεις, αντιλήψεις, στερεότυπα)</i> <i>ii. Γυναικείο φύλο (σώμα, πρόσωπο, ρόλος, ως μέρος του αστικού τοπίου, ζητήματα αισθητικής)</i> <i>iii. Αντρικό φύλο (ως δέκτης της διαφήμισης, ζητήματα αισθητικής)</i>
ΘΥ2.1Β Κοινωνικοπολιτικές (αντι)δράσεις – ακτιβισμός <i>= χρήση του αυτοκόλλητου SEXISTE</i>
ΘΥ2.2 ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΕΣ-ΕΜΠΟΡΙΚΕΣ ΣΥΝΕΠΑΓΩΓΕΣ
ΘΥ2.2Α Μόδα και κατανάλωση
ΘΥ2.2Β Μεγαλούπολη – Αστικό κέντρο
ΘΥ2.3 (ΔΙΑ)ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΣΥΝΕΠΑΓΩΓΕΣ
ΘΥ2.3Α Αραβική γλώσσα και κουλτούρα
ΜΟΤΙΒΑ ΘΥ2.3Α <i>i. αραβική γραφή ως δείκτης θρησκευτικότητας</i> <i>ii. πρακτικές πίστης (εθιμοτυπικό)</i> <i>iii. αραβική λογοτεχνία</i>

Πίνακας 1. Σχήμα ποιοτικής θεματικής ανάλυσης

Στη συνέχεια αναφέρονται ενδεικτικά ορισμένα παραδείγματα από τη διαδικασία της ανάλυσης. Τα παραθέματα συνοδεύονται από την ένδειξη ΦΑ (Φοιτήτρια) ή ΦΣ (Φοιτητής) και από έναν αύξοντα αριθμό. Τα δύο Παραδείγματα που ακολουθούν (1^ο και 2^ο) εντάσσονται στον λόγο της δημιουργικότητας και παρουσιάζουν διαφορετικές πρακτικές των φοιτητριών, για να περιγράψουν τα πολυτροπικά κείμενα του 4^{ου} θέματος. Η κατεύθυνση ανάγνωσης των εικόνων (δεξιόστροφη ή αριστερόστροφη) φαίνεται να επηρεάζει και τον τρόπο που οικοδομούν το νόημα. Η παρατηρητικότητα σχετίζεται εδώ με την έννοια της υπέρβασης του έθους και την αξιοποίηση ή μη των υπαρκτών πόρων που μπορεί να οδηγήσει σε διαφορετική ερμηνεία της ακολουθίας των εικόνων. Συγκεκριμένα, στο Παράδειγμα 1^ο φαίνεται η χρησιμοποίηση από τη φοιτήτρια όλων των υπαρκτών πόρων, όπως εικόνες, αρίθμηση εικόνων και διάταξη των εικόνων στον έντυπο χώρο. Πρόκειται για πρακτική *πραγματικής διακειμενικότητας* που αξιοποιεί τους χωρικούς/τοπικούς δείκτες και ακολουθεί την αριστερόστροφη κατεύθυνση των εικόνων, όπως και στην αραβική γραφή.

Παράδειγμα 1^ο

Στην **πρώτη εικόνα παρατηρώ δύο ανθρώπους** όπου η μια γυναίκα κρατά το άρωμα στα χέρια της και το επεξεργάζεται και η **δεύτερη** αφού το έχει [...]. Στη δεύτερη εικόνα παρατηρώ ένα αραβικό κείμενο. [...] Στην **τρίτη εικόνα** παρατηρώ μια πιο σύντομη επιγραφή [...]. [ΦΑ10]

Αντίθετα, στο Παράδειγμα 2^ο, από τους υπαρκτούς πόρους αξιοποιούνται από τη φοιτήτρια μόνο οι εικόνες και η διάταξή τους στον έντυπο χώρο, εφαρμόζοντας όμως *διακειμενικές πρακτικές έθους*, τη δεξιόστροφη δηλαδή ανάγνωση των εικόνων, όπως ισχύει για την ελληνική γραφή. Η περιγραφή των χωρικών/τοπικών δεικτών γίνεται, δηλαδή, με βάση το έθος και δεν αξιοποιούνται οι αριθμοί.

Παράδειγμα 2^ο

Η **πρώτη** εικόνα έχει ένα σύμβολο με μια φράση πάνω στα αραβικά. Η **δεύτερη** εικόνα απεικονίζει ένα αραβικό κείμενο και η **τρίτη** δύο ανθρώπους που είναι δύσκολο να κατανοήσει κανείς τι ακριβώς κάνουν. [ΦΑ8]

Στα ακόλουθα Παραδείγματα (3^ο και 4^ο), που αποτελούν μέρος του λόγου της δημιουργικότητας και όπου αναγνωρίστηκαν επίσης *διακειμενικές πρακτικές έθους*, αξιοποιούνται τα σημειωτικά χαρακτηριστικά της θρησκευτικής πίστης ως πόροι νοήματος για την ερμηνεία των πολυτροπικών κειμένων. Συγκεκριμένα, στο Παράδειγμα 3^ο η φοιτήτρια στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής θρησκευτικής επίγνωσης αναγνωρίζει το κτίριο της σχετικής εικόνας ως τζαμί και το συμβάν της ιστορίας ως πρόθεση ενός ζευγαριού να επιδοθεί σε πρακτικές λατρείας. Αντίστοιχα, στο Παράδειγμα 4^ο άλλη φοιτήτρια ανασυνθέτει την ιστορία των εικόνων επίσης με θρησκευτικό χαρακτήρα, αναγνωρίζοντας ότι τα αντικείμενα, οι χώροι, οι διαδικασίες και τα γλωσσικά στοιχεία των εικόνων σχετίζονται με θρησκευτικά σύμβολα και πρακτικές που παραπέμπουν στη χριστιανική θρησκεία (και πιθανώς σε πιο οικείες προς εκείνη κοινωνικές πρακτικές). Εδώ, το άρωμα αναγνωρίζεται ως «άγιος μύρος από τους άγιους τάφους» και το κτίριο ως «ιερός χώρος με συγκεκριμένο ωράριο για προσκύνημα».

Παράδειγμα 3^ο

Ένας τρόπος να συνδέονται αυτές οι εικόνες, θα μπορούσε να είναι μια ιστορία στην οποία ένα ζευγάρι **επισκέπτεται το τζαμί για να προσευχηθεί**. ΦΑ 4.8.4^ο

Παράδειγμα 4^ο

Οι τρεις αυτές εικόνες πιστεύω πως απεικονίζουν στοιχεία από **κάποιον θρησκευτικό χώρο**. Συγκεκριμένα, η εικόνα 1 απεικονίζει μάλλον κάποιους **πιστούς** που προσκυνούν κάποιο ενδεχομένως **ιερό αντικείμενο**, η εικόνα 2 απεικονίζει **σελίδα από κάποιο θρησκευτικό βιβλίο** ή κάποια **ανακοίνωση για τον θρησκευτικό χώρο** και η εικόνα 3, κάποιον θρησκευτικό χώρο. Το αραβικό κείμενο γράφει: «**Παρακαλώ, προσκυνήστε με ευλάβεια τον άγιο μύρο, ο οποίος προέρχεται από τους άγιους τάφους. Θα μπορείτε να επισκέπτεστε τον ιερό χώρο από το απόγευμα μέχρι αργά το βράδυ και να τον προσκυνείτε.**» ΦΑ6.8.4^ο

Αντίθετα, στα ακόλουθα Παραδείγματα (5^ο, 6^ο) οι φοιτήτριες εφαρμόζοντας *πρακτικές διαγλωσσικότητας* (λόγος δημιουργικότητας) αναγνωρίζουν το κύριο αντικείμενο των εικόνων ως ένα μπουκάλι άρωμα το οποίο το ζευγάρι δοκιμάζει, και σε αυτή την περίπτωση η ακολουθία των εικόνων ερμηνεύεται ως διαφήμιση του αρώματος. Οι φοιτήτριες, εδώ, ανασχεδιάζουν ένα κείμενο διαφήμισης. Ειδικότερα, στο Παράδειγμα 5^ο, η φοιτήτρια ερμηνεύει τις αραβικές λέξεις ως συστατικά αρώματος και επιλέγει να μεταγράψει το αραβικό κείμενο σε ένα διαφημιστικό κείμενο στα αγγλικά (με επιρροές από τη γαλλική ορθογραφία, όπως στη λέξη *parfume*, και από κυρίαρχες σχετικές διαφημίσεις αρωμάτων). Στο Παράδειγμα 6^ο, η φοιτήτρια μεταφέρει την ονομασία του καταστήματος με λατινικό αλφάβητο, όπως είναι και στο εμπροσθόφυλλο της συσκευασίας του αρώματος (βλ. Εικόνα 3, Θέμα 4^ο) και στη συνέχεια αναφέρει τα βήματα της κοινωνικής πρακτικής που σχετίζεται με τη δοκιμή ενός αρώματος (*ψεκάζοντας στον καρπό, τρίψτε, ταξιδέψτε*).

Παράδειγμα 5^ο

Οι **αραβικές λέξεις** να συνθέτουν τα **συστατικά από τα οποία αποτελείται το άρωμα** (π.χ. **γιασεμί, τριαντάφυλλο, βανίλια** κ.τ.λ.) [...] «Feel the arabian sense»./“What’s the most appealing accessory for a woman? Her perfume! Feel confident, wear your perfume and your smile!”/Η φανταστική μου Διαφήμιση του Αραβικού αρώματος. ΦΑ10.8.4^ο

Παράδειγμα 6^ο

Το αραβικό κείμενο «γράφει»: Κατάστημα Makhalat: Το άρωμα είναι δώρο ομορφιάς. Ψεκάζοντας λίγο στον καρπό σας, τρίψτε το έπειτα και είστε έτοιμοι να ταξιδέψετε με τις ευωδίες του αρώματος. Καλή σας απόλαυση. ΦΑ7.8.4^ο

Το Παράδειγμα 7^ο αποτελεί μια περίπτωση *διαγλωσσικότητας* κατά την οποία ενεργοποιείται και η *πραγματική διακειμενικότητα*. Εδώ αναγνωρίζεται από τη φοιτήτρια η χρήση της ένδειξης «sexiste» πάνω στην αφίσα (Θέμα 3^ο) ως «σεξιστικός σχολιασμός». Αντί, δηλαδή, να εστιάζει στην αφίσα και να χαρακτηρίζει το περιεχόμενό της ως σεξιστικό, ερμηνεύοντας έτσι το «επιτιθέμενο» αυτοκόλλητο (*sexiste*), η φοιτήτρια επιλέγει να νοηματοδοτήσει τη

χρήση του αυτοκόλλητου ως σεξιστικό σχολιασμό. Είναι εμφανές ότι η φοιτήτρια δεν γνωρίζει τι σημαίνει σεξισμός. Έτσι, μέσω πρακτικών διαγλωσσικότητας, αντλεί τη λέξη *σεξιστικός* από τη γαλλική λέξη *sexiste* (πραγματική διακειμενικότητα) που της επιτρέπει να χαρακτηρίσει το αυτοκόλλητο κείμενο («SEXISTE») μέσω ταυτολογίας. Εδώ, η διαγλωσσικότητα φαίνεται να είναι μέρος της πραγματικής διακειμενικότητας, εφόσον η άγνοια της σημασίας του όρου σεξισμός από τη φοιτήτρια συνεπάγεται απουσία διακειμενικότητας έθους.

Παράδειγμα 7^ο

Όπου πάνω στο μοντέλο που τα διαφημίζει γράφει με **μεγαλογράμματα γραφή** “SEXISTE” δίνοντας ένα **σεξιστικό σχολιασμό**. ΦΑ2.8.3^ο

Τα ακόλουθα παραδείγματα (8^ο, 9^ο, 10^ο) προέρχονται από τη Θεματική Κατηγορία «Αναστοχασμός-Κοινωνικοπολιτικός λόγος» και φανερώνουν ιδεολογικές και πολιτικές συνεπαγωγές που σχετίζονται με τον ρατσισμό, τον σεξισμό και τις διαφυλικές σχέσεις. Συγκεκριμένα, στο Παράδειγμα 8^ο η φοιτήτρια μέσω αναγραμματισμού της λέξης *sexiste*, αναλύει τον όρο *sexiest* χωρίς περαιτέρω μετάφραση και εστιάζει στην πολιτισμική εξειδίκευση του πολυτροπικού κειμένου. Το κοινό-στόχος συμπεριλαμβάνει τόσο τις γυναίκες, οι οποίες καλούνται να αγοράσουν τα εσώρουχα της διαφήμισης για να νιώσουν όπως η κοπέλα της φωτογραφίας, δηλαδή *sexiest*, όσο και τους άντρες οι οποίοι προσκαλούνται να θαυμάσουν το σώμα («τις αναλογίες») της απεικονιζόμενης γυναίκας. Άρα, εν τέλει, οι γυναίκες θα γίνουν αξιοθαύμαστες από τους άντρες φορώντας τα συγκεκριμένα εσώρουχα που ταιριάζουν στις αναλογίες γυναικείων σωμάτων, όπως το απεικονιζόμενο.

Το ενδιαφέρον στοιχείο, εδώ, είναι ότι η φοιτήτρια αναγνωρίζει το αυτοκόλλητο ως μέρος της διαφήμισης, το οποίο μάλιστα δίνει και το κυρίαρχο μήνυμα του διαφημιστή. Η συγκεκριμένη ερμηνεία του πολυτροπικού κειμένου ως ενιαίου εξαρχής κειμένου κι όχι ως δύο κειμένων που έρχονται σε αλληλεπίδραση, για να αμφισβητηθεί το ένα από το άλλο, ενδεχομένως να σχετίζεται με πρακτικές ψηφιακής επεξεργασίας εικόνων σε διαδικτυακούς κοινωνικούς χώρους με ετικέτες και αλληπάλληλες «επιθέσεις» μηνυμάτων.

Παράδειγμα 8^ο

Μάλιστα η **επιπλέον προσθήκη στη διαφήμιση (sexiest)** είναι κάτι που δείχνει πως μια **γλωσσική δομή** μπορεί να επιδράσει δίνοντας εντύπωση και δομώντας ένα συγκεκριμένο νόημα. **Οι επιλογές του διαφημιστή** προφανώς και δεν έχουν γίνει τυχαία αλλά έχουν μια συγκεκριμένη σκοπιμότητα, η οποία δείχνει και τις **βαθιά ιδεολογικές απόψεις για το γυναικείο σώμα και τη θηλυκότητα. Η γραμματική δομή (sexiest) παίζει κυρίαρχο ρόλο στη διαφήμιση, αφού και μέσω αυτής αναδεικνύεται το νόημα της διαφήμισης (να κάνει τις γυναίκες να πιστέψουν πως αγοράζοντας τα εσώρουχα αυτά θα νιώσουν όπως η κοπέλα της φωτογραφίας)** αλλά και τους άντρες να «θαυμάσουν» τις αναλογίες της κοπέλας. ΦΑ7.8.3^ο

Στο Παράδειγμα 9^ο η φοιτήτρια παρουσιάζει το *sexiste* πάνω στο πρόσωπο του μοντέλου ως μια επιγραφή, η οποία αναφέρεται συγκεκριμένα στο προκλητικό βλέμμα του, ως σεξουαλικού, η λέξη *sexiste* δηλαδή ερμηνεύεται ως ο αδόκιμος όρος σεξουαλισμός, που «επιτίθεται» στο

προκλητικό βλέμμα του μοντέλου. Εδώ, λοιπόν, σε αντίθεση με το Παράδειγμα 8^ο, φαίνεται να αναγνωρίζεται η ύπαρξη δύο κειμένων που αλληλεπιδρούν, όχι όμως για να προσελκύσουν το κοινό-στόχο, αλλά για να επικρίνουν τη βλεμματική επαφή του απεικονιζόμενου μοντέλου με τον/τη θεατή/τρια. Η φοιτήτρια, με το επιχείρημα ότι «καμία δουλειά δεν είναι ντροπή» που φανερώνει στοιχεία κοινωνικοπολιτικού λόγου, θεωρεί άστοχη τη χρήση της επιγραφής, διευκρινίζοντας ότι *προκλητική* ή *σεξουαλική* θα μπορούσε να χαρακτηριστεί κάποια συμπεριφορά, όχι η χρήση εσωρούχων στη διαφήμιση ή το βλέμμα, που αποτελούν «το αποτέλεσμα μιας δουλειάς».

Παράδειγμα 9^ο

Άξιο σημείο παρατήρησης είναι η επιγραφή στο πρόσωπο του μοντέλου με την **λέξη «sexiste» που σημαίνει σεξουαλισμός**. [...] Επιπλέον, διαφωνώ με τη λέξη «sexiste» και τον χαρακτηρισμό διότι το βλέμμα του μοντέλου **δεν είναι προκλητικό**. Προκλητική μπορούμε να χαρακτηρίσουμε κάποια συμπεριφορά. Όχι το αποτέλεσμα μιας δουλειάς. [...] **Σεξουαλισμό** θα μπορούσε να αναδεικνύει κάποια άλλη διαφήμιση οποιουδήποτε προϊόντος χωρίς το μοντέλο να φοράει εσώρουχα. Όχι το αποτέλεσμα μιας δουλειάς. **Καμία δουλειά δεν είναι ντροπή** και όπως κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός, έτσι και τα πράγματα, διαφημίσεις κ.τ.λ. και έχουν τους δικούς τους σκοπούς. ΦΑ10.8.3^ο

Στο Παράδειγμα 10^ο η φοιτήτρια ερμηνεύει το νόημα του πολυτροπικού κειμένου ως ενός ενιαίου κειμένου που «δεν αποτελεί διαφήμιση εσωρούχων» αλλά περισσότερο μια αντι-διαφήμιση («εικόνα-διαφήμιση») για την κατάρριψη στερεοτύπων και κατά του σεξισμού. Η φοιτήτρια φαίνεται να αξιοποιεί πόρους νοήματος που σχετίζονται με τον κοινωνικοπολιτικό λόγο και αναφέρεται στις ιδεολογικές επιπτώσεις αυτής της «εικόνας-διαφήμισης» ως ενός μηνύματος προς τη γυναίκα να μην «υπακούει στα πρότυπα ομορφιάς» και ότι έχει δικαίωμα, εστιάζοντας στα εξωτερικά χαρακτηριστικά του γυναικείου σώματος, να είναι ο εαυτός της. Η έμφαση, δηλαδή, είναι στο γυναικείο σώμα και την αισθητική του και επισημαίνεται η σχέση της γυναίκας (ως σώμα με συγκεκριμένες αναλογίες) με το διαφημιζόμενο προϊόν (εσώρουχα) και η διάκριση που προκύπτει στο κοινό-στόχο των γυναικών («τα εσώρουχα αυτά είναι μόνο για ωραίες γυναίκες»).

Παράδειγμα 10^ο

Η εικόνα-διαφήμιση έχει πάνω και κάποιες λέξεις όπως **intimissimi και sexiste**. Αυτή η εικόνα **μεταφέρει μηνύματα** και ως αποδέκτη έχει όλους “περαστικούς-αναγνώστες”. Χρειάζεται μια πιο **κριτική ματιά** για να αντιληφθεί κανείς το νόημά της ή τα μηνύματά της. **Δεν αποτελεί διαφήμιση εσωρούχων από το γνωστό μαγαζί/γνωστή αλυσίδα intimissimi**. Προσπαθεί να καταρρίψει το στερεότυπο ότι τα εσώρουχα αυτά είναι μόνο για ωραίες γυναίκες. **Δεν είναι όλες οι γυναίκες αδύνατες και ψηλές**. Είναι διαφορετικές μεταξύ τους. Προσπαθεί να δείξει ότι στην κοινωνία αυτή δεν έχουν θέση ή δεν έχουν μεγαλύτερη αξία οι γυναίκες που είναι αδύνατες, ψηλές, περιποιημένες. **Η γυναίκα έχει το δικαίωμα να είναι ο εαυτός της**, να είναι αποδεκτή όπως είναι στην πραγματικότητα, **χωρίς να “υπακούει” στα πρότυπα ομορφιάς** που ορίζει η κοινωνία. Το μήνυμα λοιπόν της “εικόνας-διαφήμισης” είναι μήνυμα **κατά**

του σεξισμού και των γυναικείων προτύπων ομορφιάς που επιβάλλει η κοινωνία. ΦΑ8.8.3^ο

Συμπεράσματα – Συζήτηση

Στην έρευνά μας αναλύσαμε τα γραπτά 50 φοιτητριών/των στα οποία, στο πλαίσιο ανάπτυξης τόσο του πολυτροπικού όσο και του κριτικού γραμματισμού τους, νοηματοδοτούν ιδεολογικά φορτισμένα πολυτροπικά κείμενα. Προκειμένου να διερευνήσουμε πόρους νοήματος που αξιοποιούν σε αυτή τη διαδικασία, εφαρμόστηκε ποιοτική θεματική ανάλυση των δεδομένων με θεωρητικό υπόβαθρο δύο λόγους από το ευρετικό μοντέλο της Ivanič (2004a, 2004b), τον λόγο της δημιουργικότητας και τον κοινωνικοπολιτικό λόγο.

Η ανάλυση των απαντήσεων των -μελλοντικών εκπαιδευτικών-φοιτητριών/των έδειξε ότι απαντούν κυρίως προθεωρητικά σχετικά με τα ιδεολογικά ζητήματα που εντοπίζουν στις εικόνες. Μολονότι, όμως, έχουν διδαχθεί συστηματικά τη *μεταγλώσσα* της πολυτροπικότητας ως μέρος του προγράμματος σπουδών, σε ελάχιστες περιπτώσεις φαίνεται να ενεργοποιούνται οι συγκεκριμένοι πόροι πραγματικής διακειμενικότητας (λόγος δημιουργικότητας).

Όταν ενεργοποιούν τη *διακειμενικότητα έθους* (λόγος δημιουργικότητας), αποκτούν πρόσβαση σε πόρους νοήματος που σχετίζονται με τα πεδία του εμπορίου και της διαφήμισης, της θρησκείας και της προσευχής και της κοινωνικής οργάνωσης. Συγκεκριμένα, αξιοποιούν τα σημειωτικά χαρακτηριστικά της *διαφήμισης* ως κειμενικού είδους και ως κοινωνικής πρακτικής, της *προσευχής* ως συνόλου συμβάσεων και πρακτικών πίστης στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής θρησκευτικής επίγνωσής τους (π.χ. τζαμί, άγιοι τάφοι) και, τέλος, της *κοινωνικής οργάνωσης*, ενεργοποιώντας αφηρημένους πνευματικούς πόρους που σχετίζονται με τη ζωή στα αστικά κέντρα ή την εργασία (π.χ. η δουλειά του μοντέλου). Φαίνεται ότι οι *διακειμενικές πρακτικές έθους* είναι σε κάποιες περιπτώσεις τόσο ισχυρές που τις/τους εμποδίζουν να χρησιμοποιήσουν τη *μεταγλώσσα*, την πραγματική, δηλαδή, *διακειμενικότητα* και τείνουν, έτσι, να ερμηνεύουν τα φαινόμενα που απεικονίζονται με βάση τις δικές τους καθημερινές πρακτικές. Η *διακειμενικότητα έθους* εδώ φαίνεται να σχετίζεται με τη μεγάλη εξοικείωση που έχουν με τη χρήση και επεξεργασία της εικόνας στην καθημερινή τους αναλογική αλλά και ψηφιακή αλληλεπίδραση με τα πολυτροπικά κείμενα, κάτι που τις/τους αποτρέπει από το να χρησιμοποιήσουν θεωρητικά εργαλεία δημιουργικής ανανοηματοδότησης των εικόνων.

Ως μέρος του λόγου της δημιουργικότητας οι φοιτήτριες/τές εφαρμόζουν *πρακτικές διαγλωσσικότητας*, για να (ανα)νοηματοδοτήσουν τους διαθέσιμους γλωσσικούς πόρους των πολυτροπικών κειμένων. Συγκεκριμένα, στα δεδομένα μας εμφανίζονται πρακτικές εναλλαγής κώδικα (ελληνικά, αγγλικά, ιταλικά, γαλλικά, αραβικά), μετάφρασης (αραβικά-ελληνικά, αραβικά-αγγλικά), δημιουργικής/ελεύθερης απόδοσης αξιοποιώντας *διακειμενικές πρακτικές έθους*, αναγραμματισμού-διόρθωσης (προσαρμογή γαλλικών σε αγγλικά) και μεταπραγματολογικών σχολίων που σχετίζονται με την αισθητική της γραφής. Ειδικά στην περίπτωση που έχουν περιορισμένη επίγνωση των φαινομένων που απεικονίζονται, όπως για παράδειγμα της έννοιας του σεξισμού, αξιοποιούν τους δεδομένους γλωσσικούς πόρους «εκβιάζοντας», μέσω διαγλωσσικών πρακτικών, το γλωσσικό σημείο να πλησιάσει στην έννοια με την οποία είναι πιο

εξοικειωμένες/οι. Παραδείγματος χάρη, στην περίπτωση αναγραμματισμού του γαλλικού όρου *sexiste* στον αδόκιμο αγγλισμό *sexiest* (βλ. Παράδειγμα 8^ο), η φοιτήτρια επιχειρεί να προσαρμόσει το σημαίνόμενο στο δικό της γλωσσικό και πολιτισμικό ρεπερτόριο που σχετίζεται με τον «σεξουαλισμό». Σε άλλη περίπτωση, η φοιτήτρια λόγω άγνοιας του κοινωνικού φαινομένου του σεξισμού, προσπαθεί αυτοσχεδιάζοντας να ερμηνεύσει το κείμενο αξιοποιώντας τόσο πρακτικές διαγλωσσικότητας όσο και την πραγματική διακειμενικότητα. Προσπαθεί, δηλαδή, να εκμεταλλευτεί τους διαθέσιμους γλωσσικούς πόρους (τον δάνειο όρο *σεξ* για να οδηγηθεί στον όρο *σεξιστικός*), ώστε να νοηματοδοτήσει ταυτολογικά το αυτοκόλλητο *sexiste* ως «σεξιστικός σχολιασμός» (βλ. Παράδειγμα 7^ο).

Στην περίπτωση της δεύτερης Θεματικής Κατηγορίας που αφορά στον *κοινωνικοπολιτικό λόγο*, εστιάζοντας εδώ στις (δια)πολιτισμικές συνεπαγωγές (ΘΥ2.3), οι φοιτήτριες/τές, αναγνωρίζοντας το όνομα του αρώματος μέσω της λογοτεχνικής παράδοσης του παραμυθιού *Χίλιες και μία Νύχτες*, ερμηνεύουν το αντικείμενο-κλειδί των εικόνων ως άρωμα και ανασχεδιάζουν το αραβικό κείμενο σε ένα κείμενο διαφήμισης του αρώματος (βλ. Παραδείγματα 5^ο και 6^ο). Έχει ενδιαφέρον, όμως, ότι σε άλλες περιπτώσεις δεν νοηματοδοτούν την ακολουθία των εικόνων αξιοποιώντας πάντα στοιχεία της πραγματικής διακειμενικότητας (π.χ. αριστερόστροφη αρίθμηση των εικόνων) για να περιγράψουν τη διαδοχή των εικόνων. Έτσι, υπερισχύουν τα ιδεολογικά στοιχεία και παρασύρονται στο να δώσουν θρησκευτικό χαρακτήρα στο περιεχόμενο των εικόνων, φέρνοντας στο προσκήνιο πρακτικές λατρείας που διαθέτουν στο πολιτισμικό τους ρεπερτόριο (το άρωμα σαν άγιο μύρο, το κτίριο σαν ναός, βλ. Παράδειγμα 4^ο) ή παγιδεύονται σε μια εικόνα του αραβισμού ως ισλαμισμού (τζαμί, βλ. Παράδειγμα 3^ο) και ανασχεδιάζουν κείμενα λατρείας και προσευχής.

Με την παρούσα μελέτη επιχειρήσαμε να συνεισφέρουμε στη συζήτηση περί πολυτροπικού γραμματισμού στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών. Για να απαντήσουμε στην ανάγκη για ανάλυση γραπτών κειμένων, χρησιμοποιήσαμε το μοντέλο της *Ivanič* για τον γραπτό λόγο που μας έδωσε τη δυνατότητα να διερευνήσουμε τον ανασχεδιασμό των πολυτροπικών κειμένων με εστίαση στις επιλογές νοηματοδότησης από τις/τους φοιτήτριες/τές. Η περαιτέρω εξειδίκευση του λόγου της δημιουργικότητας, ώστε να συμπεριλάβει *πρακτικές διαγλωσσικότητας* ως διακριτή υποκατηγορία μάς επέτρεψε να προσεγγίσουμε τις σύνθετες πραγματώσεις των γλωσσικών και πολιτισμικών τους ρεπερτορίων κατά τον ανασχεδιασμό των πολυτροπικών κειμένων. Από τη διαδικασία της ανάλυσης φάνηκε ότι δεν είναι πάντα ευδιάκριτα τα όρια ανάμεσα στους δύο λόγους και αντίστοιχα στις επιμέρους πρακτικές, όπως αναφέρεται και στη σχετική βιβλιογραφία. Επιπλέον, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η παραγωγή των γραπτών προϊόντων των φοιτητριών/τών επηρεάζεται από τη συνθήκη της ακαδημαϊκής εξέτασης και ότι τα γραπτά τους αποτελούν στιγμιότυπα πολυσύνθετων πρακτικών.

Σε μια προέκταση της παρούσας μελέτης, θα είχε ενδιαφέρον να διευρυνθούν τα αναλυτικά εργαλεία συμπεριλαμβάνοντας και τους υπόλοιπους λόγους που προτείνονται από το μοντέλο της *Ivanič*, ώστε να προχωρήσουμε σε εμβάθυνση αναφορικά με τους πόρους νοηματοδότησης. Ειδικά για τις/τους φοιτήτριες/τές τμημάτων εκπαίδευσης, είναι σημαντικό η διδασκαλία του πολυτροπικού γραμματισμού να λαμβάνει υπόψη τις καθημερινές τους πρακτικές

και αντιλήψεις (πρβλ. Nouri, 2019; Pillay, 2010) έτσι, ώστε να επαναπροσδιορίσουν τη σχέση τους με την εικόνα και την ανάγνωσή της ενσωματώνοντας θεωρητικά εργαλεία και αναστοχαζόμενες/οι πάνω στο κοινωνικοπολιτισμικό πρίσμα των επιλογών τους. Τέτοιου είδους συνεισφορές θα μπορούσαν να φωτίσουν περαιτέρω την παιδαγωγική του πολυτροπικού γραμματισμού επεκτείνοντας δυναμικά την εμβέλειά του προς την κατεύθυνση του κριτικού γραμματισμού (πρβλ. Lirola, 2019). Έτσι, ενδεχομένως να γίνει υπέρβαση καθημερινών αντιλήψεων, όπως, για παράδειγμα ότι τα αραβικά είναι θρησκεία και ο σεξισμός είναι πτυχή της σεξουαλικότητας.

Αναφορές

- Adsanatham, C., Alexander, P., Carsey, K., Dubisar, A., Fedeczko, W., Landrum, D., ... Polak, M. (2013). Going multimodal: Programmatic, curricular, and classroom change. In T. Bowen & C. Whithaus (Eds.), *Multimodal literacies and emerging genres* (249–281). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Boche, B. (2014). Multiliteracies in the classroom: Emerging conceptions of first-year teachers. *Journal of Language and Literacy Education*, 10(1), 114-135.
- Bowen, T., & Whithaus, C. (Eds.) (2013). *Multimodal literacies and emerging genres*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information. Thematic analysis and code development*. USA: Sage Publishing.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Chandler, P. D. (2017). To what extent are teachers well prepared to teach multimodal authoring? *Cogent Education*, 4(1), 1266820.
- Cloonan, A. (2011). Creating multimodal metalanguage with teachers. *English Teaching: Practice and Critique*, 10, 23–40.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London & New York: Routledge.
- Edwards-Groves, C. J. (2011). The multimodal writing process: Changing practices in contemporary classrooms. *Language and Education*, 25, 49–64.
- Ellis, E. (2013). Back to the future? The pedagogical promise of the (multimedia) essay. In T. Bowen & C. Whithaus (Eds.), *Multimodal literacies and emerging genres* (37–72). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In A. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson, & T. Skutnabb-Kangas (Eds.), *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local* (pp. 128-145). New Delhi: Orient Blackswan.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London, UK: Routledge.
- Geoghegan, D., O'Neill, S., & Petersen, S. (2013). Metalanguage: The ‘teacher talk’ of explicit literacy teaching in practice. *Improving Schools*, 16, 119–129.
- Goodling, L. B. (2014). The multimodal turn in higher education: On teaching, assessing, valuing multiliteracies. *Pedagogy*, 14(3), 561-568.
- Ivanič, R. (2004a). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220-245.

- Ivanič, R. (2004b). Intertextual practices in the construction of multimodal texts in inquirybased learning. In N. Shuart-Faris & D. Bloome (Eds.), *Uses of Intertextuality in Classroom and Educational Research* (pp. 279-314). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Kitson, L. (2011). Reconceptualising understandings of texts, readers and contexts: One English teacher’s response to using multimodal texts and interactive whiteboards. *English in Australia*, 46, 76–86.
- Kulju, P., Kupiainen, R., Wiseman, A. M., Jyrkiäinen, A., Koskinen-Sinisalo, K.-L., & Mäkinena, M. (2018). Review of multiliteracies pedagogy in primary classrooms. *Language and Literacy*, 20(2), 80-101.
- Lirola, M. M. (2019). Teaching to read multimodal texts at tertiary education: Learning about gender and culture with Oxfam Intermón’s covers. *ASIAN TEFL*, 4(1), 23-39.
- Martin, J.R. (2008). Intermodal reconciliation: Mates in arms. In L. Unsworth (Ed.), *New Literacies and the English Curriculum* (pp. 112–148). London/New York: Continuum.
- McKenna, S. (2004). The intersection between academic literacies and student identities. *SAJHE* 18(3), 269–280.
- Morgan, D. (2002). “You Too Can Have a Body like Mine.” In S. Jackson & S. Scott (Eds.), *Gender: A Sociological Reader* (pp. 406–422). London, UK: Routledge.
- Nouri, J. (2019). Students multimodal literacy and design of learning during self-studies in higher education. *Tech Know Learn*, 24, 683–698.
- Papadimitriou, E., & Makri, D. (2015). The metalanguage of “visual design” into the classroom for the construction of intermodal meanings. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 3, 32–43.
- Papadopoulou, M., Gorla, S., Manoli, P., & Pagkourelia, E. (2019). Developing multimodal literacy in tertiary education. *Journal of Visual Literacy*, 1-13.
- Pillay, A. (2010). Embracing multiliteracy for teaching and learning in higher education. *SAJHE* 24(5), 771–781.
- Serafini, F. (2011). Expanding perspectives for comprehending visual images in multimodal texts. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54, 342–350.
- Tsokolidou/Τσοκαλίδου, R./P. (2017). *SiDaYes! / Beyond bilingualism to translanguaging / Πέρα από τη διγλωσσία προς τη διαγλωσσικότητα*. Athens/Αθήνα: Gutenberg.
- Unsworth, L. (2001). *Teaching multiliteracies across the curriculum. Changing contexts of text and image in classroom practice*. Philadelphia, USA: Open University Press.
- Valentine, G., Jackson, L., & Mayblin, L. (2014). Ways of seeing: Sexism the forgotten prejudice? *Gender, Place & Culture*, 21(4), 401-414.
- Yamanaka, Y., & Nishio, T. (2006). Introduction: The imagined other and the reflected self. In Y. Yamanaka & T. Nishio (Eds.), *The Arabian Nights and orientalism. Perspectives from East and West* (pp. xv-xvii). London, UK: I.B. Tauris.
- Ζάγουρας, Θ. (2018). Ο πολυτροπικός γραμματισμός στη διδακτική προσέγγιση του μαθήματος της Γλώσσας. Δύο εθνογραφικές μελέτες περίπτωσης για τον σχεδιασμό πολυτροπικών κειμένων στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή) Πανεπιστήμιο Πατρών.

ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΜΟΥΣΙΚΑ ΒΙΝΤΕΟ ΤΗΣ ΔΗΜΟΦΙΛΟΥΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

Μαίη Κοκκίδου

Εντεταλμένη λέκτορας, Ε.Υ.Σ.

ugenius@otenet.gr

Άση Κονδυλίδου

Εκπαιδευτικός μουσικής, Εθνικό Ωδείο

assikon7@yahoo.gr

Γιάννης Μυγδάνης

Υποψήφιος Διδάκτορας, Ε.Υ.Σ.

yannis.mygdanis@icloud.com

Περίληψη

Τα βίντεο δημοφιλούς μουσικής αποτελούν μία σύνθετη μορφή κειμένου, με πολυσημικές αφηγήσεις. Η μουσική, οι στίχοι και οι εικόνες αποτελούν φορείς νοημάτων τόσο ως αυτόνομο υλικό όσο και μέσα από την αλληλεπίδρασή τους. Τα βίντεο μεταφέρουν πληροφορίες σε έναν πυκνό και περίπλοκο συνδυασμό οπτικών και ακουστικών κωδίκων, οι οποίοι δίνουν τη δυνατότητα για αναγωγές, οριοθέτηση και αναπαραστάσεις εννοιών. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται ένα μοντέλο ανάλυσης μουσικών βίντεο ως πρόταση για την ανάπτυξη πολυτροπικού γραμματισμού στην εκπαίδευση, το οποίο αντλεί στοιχεία από τα εργαλεία της σημειωτικής (κώδικες, συμβάσεις, πολυτροπικότητα, διακειμενικότητα). Ως παράδειγμα χρησιμοποιείται το μουσικό βίντεο *Party like a Russian* του τραγουδοποιού Robbie Williams. Η ανάπτυξη πολυτροπικού γραμματισμού στην εκπαίδευση μέσω της χρήσης μουσικών βίντεο αναμένεται να βοηθήσει τους μαθητές όχι μόνο να ερμηνεύουν και να δημιουργούν τα δικά τους βίντεο αλλά και να αποδομούν άλλα οπτικοακουστικά αντικείμενα της δημοφιλούς κουλτούρας καθώς και να προσεγγίζουν κριτικά ποικίλα κοινωνικά-πολιτικά θέματα της σύγχρονης ζωής.

Λέξεις-κλειδιά: μουσικό βίντεο, πολυτροπικός γραμματισμός, εκπαίδευση, δημοφιλής μουσική κουλτούρα, σημειωτική ανάλυση

Abstract

Popular music videos consist of complex texts, full of multi-signed narratives. Music, lyrics, and sounds are entities that communicate meaning as individual elements and through their interaction, as well. Videos convey information in a dense and complex combination of visual and musical codes that allow for reductions, delineation, and concept representations. This article presents an approach for popular music video analysis, as a recommendation for the development of multimodal literacy in education, drawing on semiotic tools (codes, conventions, multimodality, intertextuality). As an example of analysis, the music video *Party like a Russian* by the songwriter Robbie

Williams was chosen. Multimodal literacy development in education through the use of music videos is expected to help students not only to interpret and create their own videos but also to deconstruct other audiovisual objects of popular culture and approach various socio-political issues of modern life, as well.

Keywords: music video, multimodal literacy, education, popular music culture, semiotic analysis

Εισαγωγή

Τα μουσικά βίντεο δημοφιλούς μουσικής αποτελούν μια εξαιρετικά σύνθετη μορφή κειμένου, με πολυσημικές αφηγήσεις. Η μουσική, οι στίχοι και οι εικόνες αποτελούν φορείς νοημάτων τόσο ως αυτόνομο υλικό όσο και μέσα από την αλληλεπίδραση των συστημάτων του βίντεο. Η ανάλυση και ερμηνεία τους θεωρείται μια απαιτητική σημειωτική πράξη, καθώς μεταφέρουν πληροφορίες σε έναν πυκνό και περίπλοκο συνδυασμό οπτικών και μουσικών κωδίκων που δίνουν τη δυνατότητα για αναγωγές, οριοθέτηση και αναπαράστασεις εννοιών.

Η ανάλυση μουσικών βίντεο μπορεί να συνεισφέρει στην ανάπτυξη πολυτροπικού γραμματισμού στις εκπαιδευτικές διαδικασίες (Κοκκίδου, 2019). Μέσα από αυτήν, οι μαθητές θα μπορούν να ερμηνεύουν και να δημιουργούν βίντεο, θα καταστούν ικανοί να αποδοθούν οπτικοακουστικά αντικείμενα της δημοφιλούς κουλτούρας καθώς και να προσεγγίζουν κριτικά, ποικίλα κοινωνικά-πολιτικά θέματα της σύγχρονης ζωής. Στην παρούσα εισήγηση προσεγγίζεται ένα μοντέλο ανάλυσης μουσικών βίντεο δημοφιλούς μουσικής ως πρόταση για την ανάπτυξη πολυτροπικού γραμματισμού στην εκπαίδευση, βασισμένο στο μοντέλο της Κοκκίδου (2019), που αξιοποιεί τα εργαλεία της σημειωτικής (κώδικες, πολυτροπικότητα, συμβάσεις και διακειμενικότητα). Ως παράδειγμα χρησιμοποιείται το μουσικό βίντεο *Party like a Russian* του τραγουδοποιού Robbie Williams, που επιλέχτηκε για τον πλούτο των οπτικών και μουσικών κωδίκων, για τις πολιτισμικές του αναπαράστασεις, για το ενδιαφέρον των διακειμενικών αναφορών, καθώς και για τον τρόπο χρησιμοποιεί την τεχνική της παρωδίας στη συνομιλία με στοιχεία της ‘υψηλής’ κουλτούρας.

Πολυτροπικότητα και ψηφιακοί-πολυτροπικοί γραμματισμοί

Η αντίληψη και κατανόηση του περιβάλλοντος πραγματοποιείται με πλήθος τρόπων. Χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου, ήχοι, οπτικές, απτικές και οσφρητικές πληροφορίες αποτελούν μόνο μερικά παραδείγματα όπου κάθε τρόπος συνεισφέρει στην κατανόηση ενός μηνύματος και τη δόμηση του νοήματος, με διαφορετικές γνωστικές και συναισθηματικές συνέπειες (Jewitt, 2008). Η πολυτροπική ανάλυση εξετάζει τη δημιουργία νοημάτων στα συστήματα των τρόπων, την πραγματική χρήση και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση, καθώς και το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο εντός του οποίου λειτουργούν (Kress, 2010).

Η τεχνολογική εξέλιξη, και ειδικά τα διαδραστικά ψηφιακά-πολυτροπικά περιβάλλοντα, έχουν επιφέρει την ανάπτυξη νέων τρόπων επικοινωνίας (Jewitt, 2008). Η δόμηση του νοήματος στα ψηφιακά-πολυτροπικά κείμενα, όπως είναι και τα βίντεο δημοφιλούς μουσικής, διαφέρει σε σχέση με τα παραδοσιακά κείμενα, καθώς βασίζονται σε νέους κώδικες και συμβάσεις (Κοκκίδου, 2016). Για παράδειγμα, η ακρόαση ενός κομματιού δεν έχει την ίδια λειτουργία με την ακρόαση-θέαση του μουσικού βίντεο του ίδιου κομματιού. Οι σημερινοί μαθητές, γενικά, έρχονται καθημερινά σε επαφή με

ψηφιακά-πολυτροπικά περιβάλλοντα που συνδυάζουν εικόνα, μουσική, ήχο, λόγο, κινούμενη εικόνα και γραφικά, και έλκονται ιδιαίτερα από αυτά (Thwaites, 2014).

Αναφορικά με τον γραμματισμό, ως έννοια έχει υποστεί πολλές αλλαγές στο πέρασμα των χρόνων, καθώς διαμορφώνεται από τις εξελίξεις στις ιδέες και τις αντιλήψεις των ανθρώπων. Εξελίσσεται συνεχώς και γίνεται αντιληπτός με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με την εποχή και την κοινωνία (Κοκκίδου, 2016). Στο σύγχρονο ψηφιακό περιβάλλον είναι επιτακτική η ανάπτυξη μορφών γραμματισμών που συνδέονται με τις νέες τεχνολογίες.

Ο μουσικός γραμματισμός αρχικά επικεντρωνόταν στην ανάγνωση και γραφή του μουσικού ήχου, με στόχο την ανάπτυξη της εκτέλεσης, της ερμηνείας και της δεξιοτεχνίας. Ωστόσο, η μουσική έχει πολλές παραπάνω εκφάνσεις και οι μουσικές εμπειρίες, δεξιότητες και συμπεριφορές εξαρτώνται από τις ανάγκες της κάθε περίπτωσης. Η εποχή του μεταμοντερνισμού επιβάλλει την ανάπτυξη νέων μουσικών γραμματισμών και τον μετασχηματισμό των ήδη υπαρχόντων σε ένα περιβάλλον πολυγραμματισμού (Κοκκίδου, 2016), λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικές-πολιτικές-πολιτισμικές συνθήκες.

Οι διαστάσεις του μουσικού γραμματισμού θεωρούνται σήμερα ποίκιλες, πολύπλοκες και πολυτροπικές, συνδέοντας τις εμπειρίες μάθησης με την ατομική έκφραση, τη δόμηση της ταυτότητας του ατόμου, τα συστήματα αξιών και τη συμμετοχή στην πολιτισμική-κοινωνική ζωή (Barton, 2013). Στα σύγχρονα ψηφιακά περιβάλλοντα τα παιδιά βιώνουν τη μουσική πολυτροπικά μέσω μουσικών βίντεο, βιντεοπαιχνιδιών, τηλεοπτικών σειρών και διαφημίσεων, κινηματογραφικών ταινιών, εφαρμογών κινητών συσκευών κ.λπ. Δεδομένου ότι η ψηφιακή-πολυτροπική έκφραση και επικοινωνία αποτελεί τον κανόνα στην εποχή μας, η εκπαίδευση πρέπει να παρέχει στους μαθητές τα εργαλεία για την ανάλυση και ερμηνεία ψηφιακών-πολυτροπικών αντικειμένων στο πλαίσιο της ανάπτυξης πολυτροπικού γραμματισμού (Κοκκίδου, 2016).

Τα μουσικά βίντεο χαρακτηρίζονται από έναν συνδυασμό χαρακτηριστικών που τα καθιστούν ιδανικά για δραστηριότητες πολυτροπικού γραμματισμού. Ωστόσο, πολλοί εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι αρνητικοί ή, δικαιολογημένα, να μην έχουν σκεφτεί τη χρήση μουσικών βίντεο λόγω του ερευνητικού κενού σχετικά με την εκπαιδευτική τους χρήση (McClain, 2016). Άλλη δυσκολία έγκειται στο γεγονός ότι η σχολική εκπαίδευση περιορίζεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης και ερμηνείας μονοτροπικών κειμένων (Kress, 2010), ενώ η μελέτη των μουσικών βίντεο διαφέρει σημαντικά από αυτό το πρότυπο.

Παράδειγμα ανάλυσης μουσικού βίντεο: *Party like a Russian*

Στην παρούσα μελέτη, ως παράδειγμα ανάλυσης χρησιμοποιείται το μουσικό βίντεο *Party like a Russian (PLR)* του Βρετανού τραγουδοποιού Robbie Williams που σκηνοθέτησε ο Vaughan Arne. Είναι βίντεο εκτέλεσης, εννοιολογικό και διακειμενικό. Επιλέχτηκε για το ενδιαφέρον που παρουσιάζει αναφορικά με τον πλούτο των οπτικών και μουσικών κωδίκων, για τις διακειμενικές του αναφορές και τον τρόπο που συνομιλεί με στοιχεία της ‘υψηλής’ κουλτούρας μέσα από αυτές, για τις πολιτισμικές αναπαραστάσεις του, για τον τρόπο που διαχειρίζεται την τεχνική της παρωδίας και για την αισθητική της σκηνοθεσίας.

Όλα τα συστήματα του βίντεο και οι διακειμενικές του αναφορές συνεργάζονται λειτουργικά διαμορφώνοντας μια σατιρική στάση απέναντι στη σημερινή ρωσική

ολιγαρχική πλουτοκρατική τάξη και στον τρόπο που ξοδεύονται χρηματικά ποσά σε βάρος του ρωσικού λαού. Οι πολιτισμικές αναπαραστάσεις του ρωσικού πολιτισμού στο *PLR* αντλούν από το παρελθόν και αποκτούν νέες συνδηλώσεις στο σήμερα.

Επιπλέον, η ανάλυση των διακειμενικών στοιχείων του *PLR* αποτυπώνει τη συνομιλία μεταξύ της Δυτικής λόγιας και δημοφιλούς μουσικής, ειδικά στην ενσωμάτωση μουσικού αποσπάσματος από έργο του Sergei Prokofiev και της αντρικής χορωδίας στο τραγούδι και στο περιβάλλον του βίντεο. Η αισθητική αυτή συμφιλίωση βασίζεται στην τεχνική της παρωδίας (στην κοινωνική πραγματικότητα και στην ‘υψηλή’ κουλτούρα), με μια σαρκαστική διάθεση και έντονη θεατρικότητα.

Η μουσική και οι στίχοι του τραγουδιού

Το τραγούδι *Party Like a Russian* κυκλοφόρησε τον Σεπτέμβριο του 2016 στο Ηνωμένο Βασίλειο ως lead single του ενδέκατου άλμπουμ του Robbie Williams *Heavy Entertainment Show*. Η μουσική και οι στίχοι ανήκουν στους Robbie Williams, Guy Chambers και Chris Heath. Η ενορχήστρωση βασίζεται σε όργανα της pop ηλεκτρονικής μουσικής με εξέχοντα το synthesizer, το drum-machine και το sampler. Σε αυτά προστίθενται η ηλεκτρική κιθάρα, το ηλεκτρικό μπάσο και τα drums. Ιδιαίτερη είναι η ενσωμάτωση αντρικής χορωδίας στη γέφυρα του κομματιού και ενός horn section (τρομπέτα, σαξόφωνο και τρομπόνι).

Μορφολογικά, το κομμάτι ακολουθεί τη *verse-chorus form* με ενδιάμεση γέφυρα, μία από τις συχνότερες και πιο χαρακτηριστικές μουσικές φόρμες ενός pop μουσικού κομματιού (Summach, 2011). Η σειρά που εμφανίζονται τα επιμέρους μέρη είναι intro – [verse – chorus]_{x2} – bridge – [chorus]_{x2}, ενώ διακρίνεται τονική μεταφορά κατά ένα ημιτόνιο ψηλότερα μετά τη γέφυρα. Συγκριτικά με το *verse*, το *chorus* παρουσιάζει πυκνότερη υφή τόσο μελωδικά, όσο αρμονικά και ενορχηστρωτικά, όπως και η πλειονότητα των τραγουδιών που αναπτύσσονται πάνω στη φόρμα *verse-chorus*.

Οι στίχοι του κομματιού έχουν μια σατιρική διάθεση απέναντι στη σύγχρονη ρωσική ολιγαρχική τάξη. Νοηματικά περιστρέφονται γύρω από τον τρόπο που οι μεγαλοεπιχειρηματίες Ρώσοι ξοδεύουν τεράστια χρηματικά ποσά στο εξωτερικό, σε βάρος του ρωσικού λαού. Αν και αυτή η κατάσταση περιγράφεται με παραστατικό και ξεκάθαρο τρόπο, ο ίδιος ο τραγουδοποιός έχει δηλώσει σε συνέντευξη ότι το τραγούδι δεν σχετίζεται με τη Ρωσία, αλλά περιστρέφεται γύρω από τον «ηδονισμό» του πάρτι (Heath, 2017). Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι, εκτός του *chorus*, δεν υπάρχει νοηματική παραπομπή σε πάρτι.

Σε πολλά σημεία εντυπωσιάζει η νοηματική πυκνότητα των στίχων ενώ κάποιες λέξεις φαίνονται να έχουν αμφίσημο ρόλο στις σκόπιμα μικρές και σχεδόν ελλειπείς προτάσεις. Επιπλέον, είναι διακριτή η χρήση διακειμενικότητας στους στίχους με παραπομπές σε στοιχεία της ρωσικής κουλτούρας.

Ανάλυση του μουσικού βίντεο (απόσπασμα 00:45-01:10)

Η ανάλυση του βίντεο έγινε σύμφωνα με το σημειωτικό μοντέλο της Κοκκίδου (2019), το οποίο προτείνει τη διαδικασία περιγραφή-ανάλυση-ερμηνεία. Το εν λόγω μοντέλο αντλεί από τη θεωρία του Goodwin (1992) για την προώθηση ενός τραγουδιού ή των καλλιτεχνών μέσω του βίντεο, από τη θεωρία του Cook (1998) για τις σχέσεις των μέσων σε ένα πολυτροπικό κείμενο, από το συνδυαστικό μοντέλο της Χριστοδούλου (2003) για τη δηλωτική και συνδηλωτική σημασία των

εικόνων και τους κώδικές τους, και από τις μελέτες της Vernallis (2004) για τα χαρακτηριστικά, την ανάλυση και την ερμηνεία των μουσικών βίντεο. Με σημειωτικούς όρους, οι κώδικες επιτρέπουν στον μελετητή να έχει πρόσβαση στο ευρύτερο σύμπαν των ιδεολογιών σε μια κοινωνία (Hall, 1980). Έχουν τη δυνατότητα για αναγωγές και αναπαραστάσεις εννοιών, αν και είναι προσβάσιμοι μόνο σε όσους είναι εξοικειωμένοι με συγκεκριμένα συστήματα σημείων (Κοκκίδου, 2019). Στο μουσικό βίντεο, οι κώδικες συμβάλλουν πολλαπλά στην ανάδυση των νοημάτων του. Είναι σημαντικοί για τη σημειωτική ανάλυσή του διότι προσδιορίζουν τους όρους κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης από τους δημιουργούς και τους αποδέκτες.

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται, ενδεικτικά, η ενότητα του chorus (00:45-01:10) που περιέχει τρεις διαφορετικές σκηνές με γρήγορες και απότομες εναλλαγές. Στη μουσική εντοπίζεται η παραπομπή στο «Montagues and Capulets» και οι χαρακτήρες είναι ο Robbie Williams και πολλές γυναίκες με εναλλαγές ρόλων. Οι τρόποι παρουσίασης των γυναικείων χαρακτήρων καταδεικνύουν έμφυλα στερεότυπα του σήμερα. Στο υπό μελέτη απόσπασμα αναδεικνύονται οι κώδικες του χώρου, του χρώματος, της έκφρασης, της κίνησης, της χειρονομίας και ο ενδυματολογικός κώδικας.

Κώδικας χώρου: Όλες οι σκηνές διαδραματίζονται στους χώρους μιας έπαυλης που είναι πολυτελείς, με έπιπλα παλιάς τεχνοτροπίας αλλά και με άλλα σύγχρονης αισθητικής. Διακρίνονται τρεις χώροι: βιβλιοθήκη (ράφια γεμάτα βιβλία), σαλόνι (αρκετά λιτή διακόσμηση και χρυσό σκαλιστό ταβάνι) και χώρος δίπλα στη βιβλιοθήκη (γυάλινο ταβάνι με εσωτερικό φωτισμό). Σε όλους είναι ενδεικτική η συνύπαρξη στοιχείων από διαφορετικές κουλτούρες.

Κώδικας ενδυματολογικός: Ο Williams εμφανίζεται με επίσημη μαύρη στρατιωτική ενδυμασία με έντονες κόκκινες και χρυσές λεπτομέρειες. Στην ίδια σκηνή, οι γυναίκες εμφανίζονται με ρούχα στρατιωτικής μπάντας στους ίδιους χρωματισμούς, μίνι φούστες και ψιλοτάκουνες μαύρες μπότες. Οι μπότες θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν «υβριδικές» και σε αντιστοιχία με τη μουσική, αφού έχουν έντονα rock και pop στοιχεία, που συνδυάζονται με τις πουέντ του κλασικού μπαλέτου. Σε άλλη σκηνή ο Williams εμφανίζεται με ενδυμασία χαρακτηριστική της εποχής της ντίσκο σε απρόμαυρο χρώμα, με κόκκινο σοβιετικό αστέρι, χρυσή καδένα και μαύρα γυαλιά. Οι γυναίκες φορούν ρούχα καλλιτεχνών δημοφιλούς μουσικής, μίνι φούστες και τοπ. Σε όλα τα ρούχα κυριαρχεί το χρυσό χρώμα, εκτός από τις μαύρες μπότες. Οι ίδιες σε άλλο πλάνο εμφανίζονται με στολή μπαλέτου με κοντές μαύρες φούστες από τούλι, φιόγκους στα μαλλιά, ζαρτιέρες και πουέντ. Χαρακτηριστικό όλων των σκηνών είναι η συνύπαρξη στοιχείων της ‘υψηλής’ τέχνης, όπως το μπαλέτο, με στοιχεία της δημοφιλούς μουσικής disco και pop.

Κώδικας έκφρασης, κίνησης και χειρονομίας: Οι εκφράσεις του Williams έχουν έντονη θεατρικότητα και μεγάλη ποικιλία. Κυριαρχούν οι εκδηλώσεις ειρωνείας, θριάμβου και χαράς, σε συνδυασμό με χορό και χαρακτηριστικές χειρονομίες. Οι γυναίκες, ανάλογα με τη σκηνή, άλλοτε δείχνουν αυστηρές και επιθετικές και άλλοτε παραμένουν ανέκφραστες. Σε μία από τις σκηνές που είναι ντυμένες μπαλαρίνες παίρνουν αφύσικες πόζες ενώ σε άλλη κινούνται με χαρακτηριστικές μπαλετικές κινήσεις χαιρετώντας στρατιωτικά.

Κώδικας χρώματος: Κυριαρχεί το χρώμα του χρυσού ως ένδειξη πλούτου και πολυτέλειας σε συνδυασμό με το κόκκινο και το μαύρο. Εκτός από τις

ενδυμασίες, τα χρώματα αυτά χρησιμοποιούνται και στον χώρο. Το χρυσό χρώμα ενδυναμώνεται ακόμα περισσότερο με το χρυσό σκαλιστό ταβάνι και τη χρήση φωτορρυθμικών.

Συνολικά, φαίνεται ότι οι κώδικες είναι σε συνεργία για την ανάδυση νοημάτων που αφορούν στις αντιφάσεις στον σύγχρονο τρόπο ζωής, με διάχυτα τα στοιχεία του ηδονισμού και καταναλωτισμού. Η πολιτική-κοινωνική κριτική αυτών των τάσεων είναι έκδηλη στο σύνολο του βίντεο.

Διακειμενικές αναφορές στο τραγούδι και στο βίντεο *Party like a Russian*

Η διακειμενικότητα αποτελεί έναν στυλιστικό μηχανισμό κατά τον οποίο ένα κείμενο «συνομιλεί» με ένα άλλο μέσω της ενσωμάτωσης ολόκληρων ή επιλεγμένων αυτούσιων στοιχείων αλλά και του υπαινιγμού ή της παραπομπής με διάφορους τρόπους (Κοκκίδου & Μυγδάνης, 2019). Η αναφορά σε άλλο κείμενο μπορεί να παρουσιάζεται με χαρακτηριστικά παρωδίας, αναστοχασμού, δημιουργικής ιδιοποίησης ή, όπως συμβαίνει συχνά, με την ανάμειξη των παραπάνω στρατηγικών (Ott & Walter, 2000). Στο πεδίο της δημοφιλούς μουσικής, κάποιοι προσεγγίζουν τη χρήση της διακειμενικότητας με όρους δανεισμού ή αυθαίρετης ιδιοποίησης. Κατά τους Born και Hesmondhalgh (2000) αυτή η προσέγγιση είναι προβληματική διότι τέτοιες πρακτικές πρέπει να εννοούνται ως πλουραλισμός, διαπολιτισμικότητα και αισθητική συμφιλίωση. Σε αυτές τις πρακτικές συνετέλεσε καθοριστικά η ανάπτυξη της μουσικής τεχνολογίας και της δειγματοληψίας, που αποτελούν πλέον βασικά γνωρίσματα της μουσικής παραγωγής (Κοκκίδου & Μυγδάνης, 2019).

Μουσικά, στο τραγούδι *PLR* η διακειμενικότητα εντοπίζεται στην προσαρμογή των τεσσάρων πρώτων μέτρων της γνωστής μελωδίας «Montagues and Capulets» από το έργο *Romeo and Juliet* (1935) του Prokofiev. Διακρίνεται στο τμήμα του chorus με σαφή διαφορά ανάμεσα στο tempo του τραγουδιού (148 BPM) και στο πρωτότυπο έργο (100 BPM). Πρόκειται για μια μελωδία γνωστή στο ευρύ κοινό και σε συνδυασμό με την συχνή επανάληψη και την ηχητική της υπεροχή έναντι των άλλων ηχοχρωμάτων στη μείξη, αποκτά πρωταγωνιστικό ρόλο. Με αυτόν τον τρόπο, λειτουργεί ως hook, ως μια μουσική ιδέα που προσελκύει την προσοχή του ακροατή.

Η μελωδία του Prokofiev φορτίζει με νέα νοήματα τόσο στη μουσική και τους στίχους του τραγουδιού όσο τις εικόνες του βίντεο. Αρχικά, παρατηρούμε την κοινή τονικότητα (μι ελάσσονα) ανάμεσα στο τραγούδι και στο απόσπασμα του Prokofiev, όπου και στα δύο κομμάτια η συγχορδία της τονικής εκτελείται για τέσσερα μουσικά μέτρα πάνω στο ίδιο ρυθμικό μοτίβο. Αυτή τη ρυθμική και αρμονική δομή, ο συνθέτης προσπαθεί να την μεταβιβάσει και στο verse που αναπτύσσεται αρμονικά πάνω σε μία συγχορδιακή ακολουθία δύο μόνο συγχορδιών, την τονική και την υποδεσπόζουσα σε δεύτερη αναστροφή, παραμένοντας η γραμμή του μπάσου αναλλοίωτη. Σε αυτό το πλαίσιο, θα τολμούσαμε να πούμε ότι το verse έχει την ίδια αρμονική λειτουργία με την εισαγωγή, σαν μια επέκταση έως το chorus. Έτσι, συντελεί στην ενίσχυση της «προσμονής» για την εμφάνιση του hook. Με ανάλογο τρόπο, εξελίσσεται και η πορεία ανάπτυξης στο «Montagues and Capulets».

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η σύνθεση του τραγουδιού φαίνεται να βασίζεται μελωδικά, αρμονικά και ρυθμικά στη μουσική ιδέα του Prokofiev, και πλαισιώνει τα υπόλοιπα τμήματα του κομματιού με βάση τους κώδικες μορφολογίας και ενορχήστρωσης της δημοφιλούς μουσικής. Εκτός της αμιγώς μουσικής της λειτουργίας,

η ενσωμάτωση του μουσικού θέματος συνεισφέρει στο συνολικό νόημα του βίντεο. Πρόκειται για αναφορά σε διάσημο έργο Ρώσου συνθέτη, γραμμένο την περίοδο ακμής της χώρας του, που μέσα στο σατιρικό περιβάλλον του βίντεο καταδεικνύει την αντίθεση στην κατάσταση που έχει επέλθει η Ρωσία στο σήμερα.

Εκτός του δανεισμού της μουσικής ιδέας του Prokofiev, οι διακειμενικές αναφορές στη μουσική παράδοση της Ρωσίας εντοπίζονται στην ενσωμάτωση αντρικής χορωδίας, που παραπέμπει στις χορωδίες του Κόκκινου Στρατού. Τέλος, στο υπό μελέτη απόσπασμα, υπάρχουν και στους στίχους αναφορές στη ρωσική κουλτούρα. Χαρακτηριστικές είναι οι φράσεις «Put a doll inside a doll» που υπονοεί τις ρωσικές κούκλες μπαμπούσκες και το «Disco Seduction» που παραπέμπει στο τηλεοπτικό σόου *Russian Seduction*.

Υλοποίηση εκπαιδευτικού project

Η εκπαιδευτική αξιοποίηση του βίντεο *PLR* προτείνεται να έχει τη μορφή project που απευθύνεται σε μαθητές σχολείου ή ωδείου άνω των 14 ετών, με βασικό σκοπό την ανάπτυξη πολυτροπικού γραμματισμού. Η μέθοδος project είναι μαθητοκεντρική και οι μαθητές καλούνται να συμμετέχουν στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση των δράσεων (από τους στόχους μέχρι την αξιολόγηση) και να συναποφασίζουν με τον εκπαιδευτικό το χρονοδιάγραμμα και τις διαδικασίες (Κοκκίδου, 2015). Οι δράσεις προτείνεται να οργανωθούν ομαδοσυνεργατικά. Κάθε ομάδα θα αναλάβει να συγκεντρώσει και να αναλύσει δεδομένα για μία ενότητα ή μία πτυχή του βίντεο, και να τα παρουσιάσει στο σύνολο της τάξης. Στο τέλος, τα αποτελέσματα όλων των ομάδων θα συζητούνται κριτικά στο σύνολο της τάξης, με δυνατότητα συσχέτισης με την πραγματική ζωή.

Αξίωμα για τον σχεδιασμό του project είναι ότι οι μαθητές φέρουν στο σχολείο ένα μεγάλο σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και προσδοκιών που προέρχονται από τις εξωσχολικές τους εμπειρίες (Κοκκίδου, 2015). Σε αυτή τη βάση, οι επιμέρους στόχοι είναι οι μαθητές να:

- εξοικειωθούν με τις διαδικασίες ανάλυσης των μουσικών βίντεο (τρόποι, κώδικες, αλληλεπίδραση συστημάτων, νοήματα κ.λπ.)
- προβληματιστούν σχετικά με τους τρόπους χρήσης της Δυτικής λόγιας μουσικής σε περιβάλλοντα δημοφιλούς κουλτούρας (πέρα από τη μελέτη του *PLR*, οι μαθητές μπορούν να εστιάσουν, μεταξύ άλλων, στην ανάπτυξη νέων υβριδικών μουσικών ειδών και στη χρήση της μουσικής στη διαφήμιση, στον κινηματογράφο και στα video games)
- στοχάζονται για τις μουσικές τους ταυτότητες και τις επιρροές τους μέσα από την οικογένεια, το σχολείο, τα ΜΜΕ, τις συναναστροφές κ.λπ.
- εξοικειωθούν με τις αρχές της μουσικής τεχνολογίας και του sampling, μέσα από πρακτική εφαρμογή σε δικές τους δημιουργίες
- κατανοήσουν τα χαρακτηριστικά της σημερινής ρωσικής πλουτοκρατικής κουλτούρας και πώς αυτή απηχεί μέσα από την παράδοση.

Αναφορικά με το βίντεο, τα βασικά στάδια της υλοποίησης του project είναι περιγραφή, ανάλυση και ερμηνεία. Αφού οι μαθητές παρακολουθήσουν το βίντεο (βήματα για πρώτη και δεύτερη προβολή και προβολή επιλεγμένων αποσπασμάτων στο μοντέλο της Κοκκίδου), θα οργανωθούν δράσεις σε ειδικά πεδία εστίασης. Τα πεδία εστίασης θα προσδιοριστούν αναφορικά με το υπόβαθρο των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους και τους εκπαιδευτικούς στόχους. Το τελικό στάδιο θα είναι η αξιολόγηση τόσο των αποτελεσμάτων των εργασιών των μαθητών όσο και των διαδικασιών.

Τα προτεινόμενα πεδία εστίασης του project είναι ο εντοπισμός και η κατανόηση της λειτουργίας κάθε συστήματος του βίντεο (μουσική-εικόνα-λόγος), οι διακειμενικές αναφορές του βίντεο, η πρακτική του μουσικού δανεισμού και υβριδισμού, η συνομιλία μεταξύ της ‘υψηλής’ και της δημοφιλούς κουλτούρας, και η κατανόηση στοιχείων του μουσικού ήχου και της μουσικής τεχνολογίας. Κάθε πεδίο είναι καλό να ολοκληρώνεται με δημιουργικές δράσεις.

Στο πεδίο του εντοπισμού και της κατανόησης των συστημάτων του βίντεο *PLR*, οι μαθητές θα διερευνήσουν τους τρόπους με τους οποίους η μουσική, οι στίχοι και οι εικόνες λειτουργούν μεμονωμένα και αλληλεπιδρούν δημιουργώντας νοήματα. Θα εξετάσουν τους κώδικες που διέπουν τον εκφραστικό-αφηγηματικό λόγο του *PLR* και τους τρόπους που συνεισφέρουν στα νοήματά του. Ο εκπαιδευτικός καλείται να βοηθήσει τους μαθητές να αντιληφθούν το πώς τα στοιχεία της παράδοσης αποκτούν νέες συνδηλώσεις στο σήμερα (ειδικά στη σημερινή κουλτούρα της ολιγαρχικής τάξης στη Ρωσία). Είναι σημαντικό οι μαθητές να αποκωδικοποιήσουν το βίντεο κοινωνικά-πολιτισμικά σε μια ευρύτερη προοπτική, αναφορικά με τη σύγχρονη καταναλωτική κοινωνία, τον εύκολο πλουτισμό, τη θέση της γυναίκας κ.λπ.

Στο πεδίο της διακειμενικότητας, οι μαθητές θα εντοπίσουν και θα εξετάσουν τις διακειμενικές αναφορές του *PLR*, με φίλτρο την τεχνική της παρωδίας. Θα γνωρίσουν το πρωτότυπο έργο του Prokofiev και θα συζητήσουν για το πώς «συνομιλεί» με τη δημοφιλή μουσική. Κάθε ομάδα μπορεί να ασχοληθεί ειδικά με τη διακειμενικότητα στη μουσική, στους στίχους και στις εικόνες.

Στο πεδίο του δανεισμού μπορεί να αναπτυχθεί συζήτηση σχετικά με τις τεχνικές του, όπως η δειγματοληψία, και με τον μουσικό υβριδισμό. Η συζήτηση είναι καλό να επεκταθεί στη δημιουργία νέων μουσικών ειδών και στιλ, στον μουσικό πλουραλισμό και στην έννοια του σεβασμού στην πρωτότυπη σύνθεση. Οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν, μέσα από επιλεγμένα παραδείγματα, ότι στη μεταμοντέρνα σκέψη η πρακτική του δανεισμού αντιμετωπίζεται ως μουσική δημιουργία. Πολλές σύγχρονες συνθέσεις φαίνεται να αποτελούν ένα υβρίδιο μεταξύ της δημοφιλούς και της Δυτικής λόγιας μουσικής (Κοκκίδου & Μυγδάνης, 2019). Σε αυτό το πλαίσιο, ο μουσικός δανεισμός δεν αντιμετωπίζεται ως κλοπή ή έλλειψη έμπνευσης αλλά ως δημιουργική πράξη, διαμορφώνοντας το κυρίαρχο αισθητικό πρωτόκολλο της εποχής μας.

Είναι γόνιμο οι μαθητές να στοχασθούν για τις δικές τους υβριδικές μουσικές ταυτότητες και τις επιρροές που διαμόρφωσαν τις μουσικές τους προτιμήσεις (οικογένεια, σχολείο, τα ΜΜΕ, φιλικές συναναστροφές κ.λπ.). Σε επίπεδο δημιουργίας, μπορούν να συνθέσουν δικά τους μουσικά υβρίδια και να κατανοήσουν τη χρήση της δειγματοληψίας (sampling) μέσα από πρακτικές εφαρμογές. Αυτή η δράση μπορεί να συνεισφέρει και στην κατανόηση των στοιχείων της μουσικής (ηχώχρωμα, μελωδία, ρυθμός, δυναμική, αρμονία, δομή).

Αναφορικά με τη συνομιλία μεταξύ της ‘υψηλής’ και της δημοφιλούς κουλτούρας, μετά από την ανάλυση του *PLR*, οι μαθητές θα εξετάσουν τη χρήση Δυτικής λόγιας μουσικής σε περιβάλλοντα δημοφιλούς κουλτούρας όπως η διαφήμιση, ο κινηματογράφος και τα video games. Οι μαθητές θα σκεφτούν τους σκοπούς που εξυπηρετεί αυτή η πρακτική, τους παράγοντες που τη διαμορφώνουν και τους περιορισμούς στη λειτουργία της. Σε ομάδες, μπορούν να επιλέξουν ένα απόσπασμα από ένα έργο Δυτικής λόγιας μουσικής και να το ενσωματώσουν σε ένα διαφημιστικό κείμενο που θα δημιουργήσουν, τεκμηριώνοντας για τους λόγους της επιλογής τους. Οι

μεγαλύτεροι σε ηλικία μαθητές θα αποκτήσουν επίγνωση ότι στα μεταμοντέρνα περιβάλλοντα, τα όρια μεταξύ ‘υψηλής’ και ‘χαμηλής’ τέχνης εξαλείφονται και συχνά αντιμετωπίζονται με διάθεση ειρωνείας.

Εφαρμόζοντας τη διαδικασία περιγραφής-ανάλυσης-ερμηνείας του *PLR*, οι μαθητές θα επιλέξουν ένα μουσικό βίντεο δημοφιλούς μουσικής και, χωρισμένοι σε ομάδες, θα αναλύσουν τα συστήματα που το απαρτίζουν, τους κώδικες και τις πολιτισμικές του αναπαραστάσεις. Κάθε ομάδα μπορεί να αναλάβει μία μουσική ενότητα. Στο σύνολο της τάξης, οι μαθητές θα προχωρήσουν στην ερμηνεία του βίντεο. Ως δημιουργική επέκταση, και με βάση το υπόβαθρο των μαθητών, μπορεί να οργανωθεί η κατασκευή μουσικού βίντεο για ένα δεδομένο τραγούδι. Υπάρχουν δωρεάν διαθέσιμες εφαρμογές, όπως η tik-tok που δίνει τη δυνατότητα για δημιουργία βίντεο διάρκειας 15 έως 20 δευτερολέπτων.

Το project θα ολοκληρωθεί με την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των μαθητών και των διαδικασιών (Shepard, 2000; Κοκκίδου, 2015). Είναι καλό να αξιολογηθούν οι δεξιότητες μεταφοράς της γνώσης, το επίπεδο ανάπτυξης του πολυτροπικού γραμματισμού και η εφαρμογή της γνώσης μέσα από δημιουργικές δράσεις. Στα πεδία της μεταφοράς και εφαρμογής της γνώσης, είναι χρήσιμο να δοθούν ευκαιρίες στους μαθητές και για αυτοαξιολόγηση αναφορικά με τις δεξιότητες που ανέπτυξαν στην ανάλυση και άλλων πολυτροπικών κειμένων (π.χ. διαφημίσεις, σκηνές από ταινίες).

Σύνοψη-Συμπεράσματα

Οι νέες τεχνολογίες έχουν μετασχηματίσει τον τρόπο επικοινωνίας των ανθρώπων και τις κοινωνικές πρακτικές, ειδικά μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται η αύξηση του ακαδημαϊκού ενδιαφέροντος για τις πολυτροπικές εμπειρίες των μαθητών και την ανάπτυξη του πολυτροπικού γραμματισμού. Τα μουσικά βίντεο προσφέρονται για την υλοποίηση αυτού του στόχου. Η αξία των νοημάτων τους εξαρτάται και προκύπτει από τον συνδυασμό των τρόπων. Καθώς είναι πολύσημα, μπορούν να ενθαρρύνουν τους μαθητές να διατυπώσουν τις απόψεις τους για ευρύτερα κοινωνικά ή πολιτικά θέματα, στη βάση της κριτικής συζήτησης, και να τους βοηθήσουν στην κατανόηση των όρων της πολυτροπικής επικοινωνίας.

Αναφορές

- Barton, G. M. (2013). The arts and literacy: What does it mean to be arts literate? *International Journal of Education & the Arts*, 14(18).
- Born, G., & Hesmondhalgh, D. (2000). Introduction: On difference, representation and appropriation in music. In G. Born and D. Hesmondhalgh (Eds.), *Western music and its others* (pp. 1-58). Berkeley, CA: University of California Press.
- Cook, N. (1998). *Analysing Musical Multimedia*. Oxford: Clarendon Press.
- Goodwin, A. (1992). *Dancing in the distraction factory. Music Television and Popular Culture*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Hall, S. (1980). Encoding/decoding. In *Centre for Contemporary Cultural Studies Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies* (pp. 128-138). London: Hutchinson.
- Heath, C. (2017). *Reveal: Robbie Williams*. London: Blink Publishing.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms, *Review of Research in Education*, 32(1), 241-267.

- McClain, J. M. (2016). A framework for using popular music videos to teach media literacy. *Dialogue: The Interdisciplinary Journal of Popular Culture and Pedagogy*, 3(1). Retrieved from <http://journaldialogue.org/issues/a-framework-for-using-popular-music-videos-to-teach-media-literacy>.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.
- Ott, B., & C. Walter (2000). Intertextuality: Interpretive practice and textual strategy. *Critical Studies in Media Communication*, 17(4), 429-446.
- Shepard, L. (2000). Using Assessment in the Process of Learning. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.
- Summach, J. (2011). The structure, function, and genesis of the prechorus. *Music Theory Online*, 17(3). Retrieved from <http://www.mtosmt.org/issues/mto.11.17.3/mto.11.17.3.summach.html>
- Thwaites, T. (2014). Technology and music education in a digitized, disembodied, posthuman world. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 13(2), 30-47.
- Vernallis, C. (2004). *Experiencing Music Video: Aesthetics and Cultural Context*. New York: Columbia University Press.
- Κοκκίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της Μουσικής*. Αθήνα: Fagotto books.
- Κοκκίδου, Μ. (2016). Μουσικοί γραμματισμοί στον απόηχο του μεταμοντερνισμού: από την άγνοια, στη συνείδηση. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης (Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση)* (σσ. 3-36). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Κοκκίδου, Μ. (2019). *Μουσικό βίντεο: οπτικοακουστική αφήγηση, εργαλεία ανάλυσης, εκπαιδευτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Fagotto Books.
- Κοκκίδου, Μ. & Μυγδάνης, Γ. (2019). Δάνεια στοιχεία της Έντεχνης μουσικής στην κουλτούρα της Δημοφιλούς μουσικής: η περίπτωση των μουσικών υβριδίων. Στο Ι. Φούλιας, Π. Βούβαρης & Κ. Καρδάμης (Επιμ.), *10ο Διατμηματικό Μουσικολογικό Συνέδριο: «Η μουσική κληρονομιά στη δυτική έντεχνη μουσική»*. Θεσσαλονίκη: Ε.Μ.Ε.Ε.
- Χριστοδούλου, Α. (2003). *Σημειωτική Ανάλυση και Πολιτισμός στην Ξένη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΑΥΘΕΝΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ

Γεωργία Κωνσταντίνου
Δρ. Γλωσσολογίας
georgiaconstantinou4@gmail.com

Βασιλική Μπολτσή
Εκπαιδευτικός ΠΕ 05
vmpoltsi@minedu.gov.gr

Περίληψη

Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας είναι αλληλένδετη με την προσέγγιση της ξένης κουλτούρας και την ευαισθητοποίηση στην ετερότητα. Στόχος είναι ο εκπαιδευόμενος να εξοικειωθεί με τη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα του Άλλου, τα ήθη, τα έθιμα, τις συνήθειες, τις προκαταλήψεις, τις αξίες, τις ομοιότητες, αλλά και τις διαφορές στην καθημερινή και κοινωνική ζωή των ξένων πολιτών. Μόνο γνωρίζοντας και κατανοώντας το πολιτισμικά διαφορετικό μπορεί κανείς να απομακρυνθεί από την προκατάληψη, τα στερεότυπα και την απόρριψη του Άλλου. Η εισαγωγή πολιτισμικών στοιχείων και καταστάσεων από την καθημερινή ζωή επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερα με την αξιοποίηση αυθεντικού υλικού μέσα στην τάξη. Οι μαθητές αναπτύσσουν έτσι όχι μόνο δεξιότητες κατανόησης/παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, αλλά γίνονται κοινωνοί της ξένης γλώσσας, έρχονται σε επαφή με άλλη κουλτούρα, ανακαλύπτουν στάσεις ζωής και πεποιθήσεις. Η χρήση αυθεντικού υλικού φέρνει μέσα στην τάξη τον «έξω κόσμο» και συμβάλλει στην ενίσχυση κινήτρων μάθησης και συμμετοχής, κυρίως εάν ο εκπαιδευτικός αξιοποιήσει τις διαφορετικές ταυτότητες των μαθητών του σε πολυγλωσσικές τάξεις. Στο πλαίσιο εκμάθησης ξένων γλωσσών, κάνοντας χρήση αυθεντικού υλικού θα συνδημιουργήσουμε δραστηριότητες και θα προτείνουμε τρόπους αξιοποίησής του με σκοπό την καλλιέργεια διαπολιτισμικής συνείδησης.

Λέξεις-κλειδιά: αυθεντικό υλικό, project-based learning, διαθεματικότητα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Ελλάδα ως πλήρες μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχει εντάξει στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των ξένων γλωσσών οδηγίες διδασκαλίας σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (ΚΕΠΑ) για τις Γλώσσες. Τον τελευταίο καιρό η μετεξέλιξη της Ελλάδος σε χώρα υποδοχής μεταναστών έχει αλλάξει τα δεδομένα στην εκπαίδευση. Η παρουσία περίπου ενός εκατομμυρίου αλλοδαπών στην Ελλάδα ισοδυναμεί σχεδόν με το 12% του πληθυσμού και αλλάζει τη δημογραφική σύσταση της χώρας. Από την άλλη, το γεγονός ότι ένα μεγάλο μέρος του μαθητικού πληθυσμού αποτελείται από παιδιά που προέρχονται από πολλές διαφορετικές χώρες αναγκάζει τις ελληνικές κυβερνήσεις να λάβουν συγκεκριμένα εκπαιδευτικά μέτρα που εντάσσονται κάτω από τον όρο «διαπολιτισμική εκπαίδευση».

Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών έχει ως στόχο να διαμορφώσει διαπολιτισμικούς ομιλητές ή διαμεσολαβητές, οι οποίοι θα είναι σε θέση να διαχειριστούν την πολυπλοκότητα των πολλαπλών ταυτοτήτων και

να αποφύγουν τις στερεοτυπικές συμπεριφορές. Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση προσδοκά να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν διαπολιτισμική συνείδηση αλλά και γλωσσική ικανότητα. Με τον τρόπο αυτόν, οι τελευταίοι είναι έτοιμοι να κατανοήσουν ανθρώπους με διαφορετική κουλτούρα και να δεχτούν ότι πρόκειται για άτομα με διαφορετικές προοπτικές, αξίες και συμπεριφορές (Byram, 2002:10).

Στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης τίθεται ως κεντρικός στόχος της γλωσσικής εκπαίδευσης η προώθηση της καλύτερης δυνατής ανάπτυξης της συνολικής προσωπικότητας του μαθητή, καθώς και η έννοια της ταυτότητάς του που είναι αναπόσπαστη από την εμπειρία της διαφορετικότητας του «άλλου» στη γλώσσα και τον πολιτισμό.» (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2001: 1). Το ΚΕΠΑ λοιπόν εισάγει τη διαπολιτισμική διάσταση στους στόχους της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας, καθώς αυτή δύναται να βοηθήσει στη διάδραση μεταξύ συνομηθών διαφορετικής γλώσσας, ταυτότητας και κουλτούρας (Byram M., Gribkova B., Starkey H., 2002:7). Η γνώση ξένων γλωσσών βοηθά τον μαθητή να αναπτύξει μια εμπλουτισμένη προσωπικότητα και να είναι περισσότερο ανοικτός σε νέες πολιτισμικές εμπειρίες. Επιπλέον, το άτομο αυτό καθίσταται ικανό να μεσολαβήσει μέσω της διερμηνείας και της μετάφρασης, μεταξύ ομιλητών που δεν μπορούν να επικοινωνήσουν απευθείας (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2001: 54).

Οι ξένες γλώσσες

- Δημιουργούν ένα εύρος επικοινωνίας
- Ενισχύουν τις διανοητικές ικανότητες του μαθητή
- Αναπτύσσουν την κριτική του σκέψη
- Βελτιώνουν τις επιδόσεις του και στα άλλα μαθησιακά αντικείμενα
- Καλλιεργούν μια πολυδιάστατη προσωπικότητα, ικανή να αντεπεξέλθει σε ποικίλες κοινωνικές και επικοινωνιακές καταστάσεις
- Προσφέρουν ανεκτίμητα εφόδια για τη μελλοντική προσωπική, μαθησιακή, αλλά και επαγγελματική πορεία των νέων ανθρώπων

Η χρήση του αυθεντικού υλικού συμβάλλει θετικά

- στη μεταφορά του «έξω κόσμου» και της γαλλικής πραγματικότητας μέσα στην τάξη
- στην κατανόηση στοιχείων της σύγχρονης γαλλικής πραγματικότητας και των πολιτισμικών διαφορών, καθώς και των ερεθισμάτων που δέχονται από το περιβάλλον σε καθημερινή βάση
- στην εξοικείωση με τη γλώσσα εκτός τάξης και στην τόνωση της αυτοπεποίθησής τους για παραγωγή και πειραματισμό με τη γλώσσα
- στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους
- στην ταχύτερη ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας
- στην πληρέστερη επαφή με την ελληνική γλώσσα & πραγματικότητα

Τι είναι αυθεντικό υλικό;

- Το αυθεντικό υλικό είναι ένα γραπτό έγγραφο, ηχητικό ή οπτικοακουστικό υλικό που προορίζεται αρχικά για φυσικούς ομιλητές, αλλά ο

εκπαιδευτικός συλλέγει για χρήση σε δραστηριότητες που θα προτείνει στην τάξη.

- Αυτό το υλικό λέγεται ότι είναι αυθεντικό διότι δεν σχεδιάστηκε για εκπαιδευτικούς σκοπούς, αλλά για σκοπούς επικοινωνίας.
- Παρουσιάζεται στους εκπαιδευόμενους όπως είναι, δηλαδή στην αρχική του κατάσταση (αν γίνουν αλλαγές σε αυτό το έγγραφο, όπως η διαγραφή μιας ή περισσοτέρων παραγράφων για τη μείωση του ρυθμού πληροφόρησης ή η προσθήκη συνδέσμων μεταξύ των προτάσεων για να διευκολυνθεί για παράδειγμα η αφαίρεση, δεν είναι πλέον γνήσιο έγγραφο αλλά διδακτικό έγγραφο).
- Γι’ αυτόν τον λόγο, το αυθεντικό υλικό είναι διαφορετικό από το εκπαιδευτικό ή κατασκευασμένο έγγραφο που δημιουργήθηκε από το μηδέν για την τάξη από τον συγγραφέα μιας μεθόδου ή έναν εκπαιδευτικό σύμφωνα με γλωσσικά και παιδαγωγικά κριτήρια.
- Παραδείγματα χρήσης αυθεντικού υλικού:

Ένα αυθεντικό υλικό μπορεί να είναι:

- ένας τηλεφωνικός κατάλογος
- ένα ημερολόγιο
- ένας κατάλογος ταχυδρομικών παραγγελιών
- μία εφημερίδα, ένα περιοδικό
- ένας χάρτης
- τα δρομολόγια τρένων
- ένα διαβατήριο
- διαφήμιση, τουριστικό φυλλάδιο, πρόγραμμα τηλεόρασης ή κινηματογράφου.

Τα πλεονεκτήματα του αυθεντικού υλικού

- Η χρήση του αυθεντικού υλικού έρχεται να καλύψει την απουσία εγχειριδίων για συγκεκριμένους σκοπούς
- Βοηθά στην επανεξέταση των προβλημάτων που προκύπτουν από τα εγχειρίδια (θα αναφέρουμε την ακαταλληλότητα του επιπέδου της γλώσσας, την έλλειψη ενδιαφέροντος των εκπαιδευόμενων-σπουδαστών πάνω στις θεματικές, ακαταλληλότητα δραστηριοτήτων, περιεχόμενο που δεν έχει επικαιροποιηθεί.
- Προσφέρει μια αυθεντική και πλούσια εικόνα του εξωτερικού κόσμου και συμβάλλει έτσι στην ανάπτυξη μιας ευνοϊκής στάσης του μαθητευόμενου προς την ξένη γλώσσα και τον πολιτισμό.
- Ενθαρρύνει τον εκπαιδευόμενο: ένας αρχάριος μαθητής, όταν έχει θετικά κίνητρα, μπορεί να κατανοήσει τις πραγματικές ανταλλαγές.
- Προσφέρει την αυθεντική γλώσσα : η γαλλική γλώσσα, όπως όλες οι γλώσσες, έχει γλωσσικούς, συντακτικούς κανόνες και τα εγχειρίδια παρουσιάζουν κατά τον πλέον συνεπή τρόπο στα τυποποιημένα γαλλικά, δηλαδή την επίσημη γλώσσα. Οι εκπαιδευόμενοι είναι αντιμέτωποι με μια τυποποιημένη γλώσσα και επίσημη, μερικές φορές ακόμη και ένα σταθερό επίπεδο γλώσσας..

- Το μάθημα με τα διάφορα αυθεντικά υλικά είναι πιο ολοκληρωμένο και παρουσιάζει μια πραγματική κατάσταση επικοινωνίας, ενώ εκπληρώνει τους στόχους του μαθήματος.
- Βοηθά στο να μην περιορίζονται οι εκπαιδευόμενοι μόνο στις ασκήσεις που είναι κατασκευασμένες από τον δάσκαλο.
- επιτρέπει στον εκπαιδευόμενο να επιδοθεί σε μια κοινωνική «κατανάλωση» του υλικού και όχι σε σχολική «κατανάλωση»: να κατανοήσει το υλικό και τις προθέσεις που οδήγησαν στη σύνθεσή του, να αντιδράσει όπως θα αντιδρούσε στην πραγματικότητα.
- Στο σχολικό πλαίσιο, η ανάλυση ενός εγγράφου μπορεί για παράδειγμα να συνίσταται σε μια τεράστια απογραφή άγνωστων λέξεων και στην εξήγησή τους από τον δάσκαλο. Τώρα, στην πραγματικότητα, οι γνωστές λέξεις, σε συνδυασμό με άλλους εξωγλωσσικούς δείκτες, θα επιτρέψουν σε κάποιον να καταλάβει αυτό το λεξιλόγιο καλύτερα και ευχάριστα.
- Συνεισφέρει στην ενδυνάμωση του εκπαιδευόμενου στη μάθηση της γλώσσας, βοηθώντας τον να ασχολείται με την ελάχιστη δυνατή βοήθεια με δραστηριότητες αποκωδικοποίησης, παρακολούθησης, κατανόησης σε έγγραφα παρόμοια με εκείνα που θα αντιμετωπίσει αργότερα, εκτός σχολικής εποπτείας. Συνεπώς, τον εκπαιδεύει να «μάθει να μαθαίνει».

Για την επιλογή ενός αυθεντικού υλικού που θα χρησιμοποιηθεί στην τάξη, πρέπει να :

- Αντιστοιχεί στο επίπεδο των μαθητευομένων, διότι διαφορετικά η εκμεταλλεύση μπορεί να μετατραπεί σε εξήγηση του κειμένου
- Προωθεί τον πλούτο και την πολυτιμικότητα της γαλλικής γλώσσας στην καθημερινότητα
- Μπορεί να παρουσιάσει την κουλτούρα και τον πολιτισμό της γλώσσας. *Η κουλτούρα μιας κοινωνίας συνίσταται σε όλα όσα πρέπει να γνωρίζει ή να ασπάζεται κανείς, ώστε να λειτουργεί κατά τρόπο αποδεκτό για τα μέλη της.* Γλώσσα και πολιτισμός/ κουλτούρα είναι έννοιες αναπόσπαστες, αφού οι λέξεις και κατ' επέκταση η γλώσσα δεν αποτελούν μόνο έναν τρόπο επικοινωνίας, αλλά δομούν τον τρόπο με τον οποίο ο κάθε λαός προσεγγίζει τη ζωή.

Κλείνοντας, σημειώνεται ότι η χρήση του αυθεντικού υλικού συμβάλλει θετικά:

- Στη μεταφορά του «έξω κόσμου» και της γαλλικής πραγματικότητας μέσα στην τάξη
- Στην κατανόηση στοιχείων της σύγχρονης γαλλικής πραγματικότητας και των πολιτισμικών διαφορών, καθώς και των ερεθισμάτων που δέχονται από το περιβάλλον σε καθημερινή βάση
- Στην εξοικείωση με τη γλώσσα εκτός τάξης και στην τόνωση της αυτοπεποίθησής τους για παραγωγή και πειραματισμό με τη γλώσσα
- Στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους
- Στην ταχύτερη ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας, καθώς και στην πληρέστερη επαφή με την ελληνική γλώσσα και πραγματικότητα

Συμπεράσματα

Το αυθεντικό υλικό που εντάσσεται περισσότερο σε μια επικοινωνιακή διδασκαλία γλωσσών είναι πολύ σημαντικό και αναπόσπαστο κομμάτι στην διδασκαλία γλωσσών, γιατί παρουσιάζει στους εκπαιδευόμενους την πραγματικότητα της χώρας και την καθημερινότητα των κατοίκων της χώρας αυτής και κυρίως την πραγματική γλώσσα, την οποία χρησιμοποιούν οι κάτοικοι της χώρας και δεν είναι αυτή των εγχειριδίων.

Η χρήση του αυθεντικού υλικού στη διδασκαλία των γλωσσών ολοκληρώνει τις πρακτικές γραμματισμού, καθώς προσφέρει σχεδόν ανεξάντλητες προοπτικές και δυνατότητες διδακτικών εφαρμογών. Είναι ταυτόχρονα πολυμερής, ευέλικτη και διαδραστική. Δεν είναι απλώς ως ένα πρόσθετο γνωστικό εργαλείο, αλλά εμπριέχει συμβολικούς πόρους, που μετασχηματίζονται σε γνωσιακές δεξιότητες. Παρέχει πλούσια και εναλλασσόμενα ερεθίσματα, τα οποία ενισχύουν τη διδασκαλία της γλώσσας. Ο εκπαιδευόμενος κινείται σε οικείο πλαίσιο μάθησης, αυτενεργεί αλλά και συνεργάζεται αρμονικά. Κατεχοχήν εδώ η εστίαση επικεντρώνεται στη γλώσσα ως κοινωνική πράξη. Παιδαγωγικά, οι πρακτικές του γραμματισμού αναδεικνύουν τη γλώσσα όχι ως αντικείμενο γνώσης αλλά ως μέσο για τη δημιουργική κατάκτηση της γνώσης.

Αναφορές

- Barriere, I. (2003). «Exploitations pédagogiques de documents».
- Berard, E. (1991). *L'approche communicative*. Paris : CLE International.
- Byram, M. (2003). *La compétence interculturelle*, Ed. Conseil de l'Europe.
- Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. (2002). Developing the intercultural dimension. In *language teaching*. Ed. Council of Europe.
- Cord-Maunoury, B. (2000). «Analyse du site Polar FLE », *Alsic*, 3, no 2, pp. 239-254.
- Cuq, J-P. (2003). (dir.) *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : CLE International.
- Cuq, J-P., Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. France : PUG.
- Delhaye, O. (2003). « Le document authentique ».
- Golder, C., Favart, M. (2003). «Argumenter c'est difficile... Oui, mais pourquoi?». *Etudes de Linguistique Appliquée*, vol. 130, pp.187-209.
- Ministère de l'Education de la Saskatchewan (1999). «Le processus en communication orale ».

Pendanx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris: Hachette FLE.

Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère. Émergence d'une discipline*. (Ressources formation. Enjeux du système éducatif). Paris: Hachette.

ROBERT, J-P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Ophrys.

Κιγιτσιόγλου-Βλάχου, P. (2008), Année Européenne du dialogue interculturel: «Culture vs interculture: réflexions d'ordre didactique», *Διεθνές συνέδριο, Θεσσαλονίκη 12-14 Δεκεμβρίου*.

Συμβούλιο της Ευρώπης (2001). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες*.

Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΩΣ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

Τριαντάφυλλος Η. Κωτόπουλος
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
tkotopou@gmail.com

Άννα Χατζηπαναγιωτίδη
Πανεπιστήμιο Frederick Κύπρου
achatzipanagiotidou@gmail.com

Άννα Π. Βακάλη
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
avakali@otenet.gr

Περίληψη

Η Δημιουργική Γραφή έχει καθιερωθεί πλέον ως ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον και ταχύτατα αναπτυσσόμενο έγκυρο επιστημονικό πεδίο που εξερευνά την ανθρώπινη γνώση μέσα από τη συστηματική και αποτελεσματική καλλιέργεια της επικοινωνίας, αξιοποιώντας τη δημιουργική παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου. Ο κοινωνικός της ρόλος αναδεικνύεται εμφαντικά εάν συνδυαστεί με την απόκτηση δεξιοτήτων αυτοέκφρασης και τη θεραπευτική λειτουργία της. Η παρούσα πρόταση σκοπό έχει να αξιοποιήσει τη λογική της Δημιουργικής Γραφής για τη διερεύνηση της έκφρασης των ανθρώπινων συναισθημάτων σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο μέσα από τον γραπτό λόγο και να αναδείξει τη συμβολή της στην ανακάλυψη, αποδοχή και ανάπτυξη της ατομικής ταυτότητας. Θα παρουσιαστούν αρχικά οι σχετικές επιστημονικές και ερευνητικές μελέτες που συγκροτούν το συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο. Στη συνέχεια θα προχωρήσουμε στην ενδεικτική παρουσίαση δραστηριοτήτων που συνδυάζουν τις ασκήσεις γραφής με την «εκφραστική γραφή», η οποία λειτουργεί βοηθητικά στην απελευθέρωση συναισθημάτων, πεπιοθήσεων, προσωπικών απόψεων του ατόμου όσο και στη βαθύτερη και ουσιαστικότερη «συνομιλία» με τον εσωτερικό ψυχικό του κόσμο.

Abstract

Creative Writing has been recognized as a highly interesting and fast establishing scientific field that studies knowledge through the systematic and effective cultivation of communication. Its social role is combined with the acquisition of self-expression skills as well as its therapeutic function.

The purpose of this paper is to point out how Creative Writing gives prominence to the expression of each and every person's emotions through Creative Writing and contributes to the discovery and acceptance of the personal identity and development of the individuals. Relevant scientific theories will be presented. Furthermore, there will be mentioned activities that put together writing exercises with expressive writing, help to release emotions, beliefs, personal views and support communication with one's inner mental and psychological world.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Δημιουργική Γραφή

Η Δημιουργική Γραφή έχει καθιερωθεί πλέον τόσο ως επιστημονικό πεδίο, όσο και ως διδακτική πρακτική με σκοπό την αξιοποίηση της λογοτεχνίας αλλά και τη δημιουργική παραγωγή του λόγου γενικότερα. Ο όρος αξιοποιείται με τη διττή του σημασία και αναφέρεται στην ικανότητα να ελέγχει κανείς τις δημιουργικές σκέψεις και να τις μετατρέπει σε γραφή, αλλά και στο σύνολο εκείνων των εκπαιδευτικών πρακτικών και τεχνικών που στοχεύουν στην κατάκτηση συγγραφικών δεξιοτήτων και στην παραγωγή λόγου, που υπερβαίνει τα όρια της τυπικής επαγγελματικής, δημοσιογραφικής ή ακαδημαϊκής γραφής με προέχον χαρακτηριστικό του τη δημιουργικότητα (Κωτόπουλος, 2014: 801-821).

Η Δημιουργική Γραφή θα μπορούσε να ενταχθεί στον χώρο της Φιλολογίας ως λογοτεχνική γραφή, ως τέχνη της συγγραφής και ως λογοτεχνική θεωρία της ανάγνωσης, καθώς και στον χώρο της Παιδαγωγικής ως βιωματική εκπαιδευτική μέθοδος διδασκαλίας. Επιπλέον, η συγγραφή Τηλεοπτικού και Κινηματογραφικού Σεναρίου αποτελούν μέρος της Δημιουργικής Γραφής, ενώ και οι Γραφιστικές Τέχνες και η Διαφήμιση την εντάσσουν στα γνωστικά τους πεδία, ενώ παράλληλα στον χώρο της Ψυχολογίας αξιοποιείται ως θεραπευτική μέθοδος.

Στην παρούσα εισήγηση θα ασχοληθούμε με τη Δημιουργική Γραφή στον χώρο της προσωπικής ανάπτυξης και της θεραπείας, καθώς και ειδικότερα στον χώρο της Ψυχολογίας και των ψυχοθεραπευτικών μεθόδων.

Η τέχνη στον χώρο της προσωπικής ανάπτυξης

Οι εκφραστικές θεραπείες συγκροτούν έναν σύγχρονο τομέα θεραπευτικών προσεγγίσεων του χώρου της ψυχικής υγείας, συμπληρωματικό των κλασικών μεθόδων, στον οποίο η δημιουργικότητα και η δημιουργική έκφραση θεωρούνται ως βασικοί και καθοριστικοί παράγοντες της ψυχικής εξέλιξης του ατόμου. Ως δημιουργικότητα αποδεχόμαστε σήμερα την ικανότητα παραγωγής ενός νέου έργου με βάση κυρίως τη φαντασία και την ευρηματική σύλληψη και αποτελεσματική επεξεργασία ιδεών. Πρόκειται για την τάση να ενεργοποιούμε ή να αναγνωρίζουμε εναλλακτικές ιδέες και πιθανότητες που απορρέουν από αυτές ως χρήσιμες στην επίλυση προβλημάτων, στην επικοινωνία μας με τους άλλους, στην απελευθέρωση της σκέψης μας από στερεοτυπικά σχεδιαγράμματα και της προσέγγισης σε νέους τομείς εκτός του τυπικού και καθιερωμένου πλαισίου δράσης. (Σιούτας κ.ά., 2011: 8).

Σύμφωνα με την AATA (AmericanArtTherapyAssociation), η θεραπεία μέσω της τέχνης, δηλαδή με τη χρήση δημιουργικών δραστηριοτήτων ή εκφραστικών και εικαστικών τεχνών, αξιοποιεί την καλλιτεχνική δημιουργία στην επαγγελματική θεραπευτική σχέση και απευθύνεται σε ανθρώπους που βιώνουν ασθένεια, τραύμα, άλλου είδους δυσάρεστες καταστάσεις στη ζωή ή αναζητούν την προσωπική τους ανάπτυξη. Στηρίζεται στην πεποίθηση ότι μέσα από την καλλιτεχνική αυτό-έκφραση και τη δημιουργική διαδικασία, οι εμπλεκόμενοι ενθαρρύνονται να αντιμετωπίσουν συμπτώματα και τραυματικές εμπειρίες, να διαχειριστούν συγκρούσεις και προβλήματα, να αποτιμήσουν και να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους, να μειώσουν το στρες, να αυξήσουν την αυτογνωσία, την ενσυναίσθηση, την αυτοεκτίμησή τους, να αναπτύξουν γνωστικές ικανότητες και

κοινωνικές δεξιότητες (Ιωάννου, 2019). Παρόμοιες θέσεις διατυπώνονται και από τον IATO (International Art Therapy Organization). Για τον Οργανισμό αυτόν, η θεραπεία μέσω τέχνης συνδυάζει τις παραδοσιακές ψυχοθεραπευτικές θεωρίες και τεχνικές και αποτελεί μια μορφή εκφραστικής θεραπείας που χρησιμοποιεί τα υλικά της τέχνης, με σκοπό τη θεραπεία, τη συναισθηματική αποκατάσταση και την ευεξία (Ιωάννου, 2019).

Οι τέχνες προσφέρουν ένα ασφαλές πλαίσιο για την επεξεργασία, τον προσδιορισμό, τη διατύπωση συναισθημάτων και τη δυνατότητα ενσωμάτωσης τραυματικών εμπειριών σε καλλιτεχνικά δημιουργήματα, γεγονός που επιτρέπει στα συναισθήματα, στις σκέψεις, στις αναμνήσεις και στις αντιλήψεις ενός ατόμου να γίνουν σαφή και ξεκάθαρα. Η καλλιτεχνική αυτό-έκφραση βοηθά σημαντικά τη συναισθηματική απελευθέρωση, μπορεί να διευκολύνει την αποβολή των πολύ έντονων συναισθημάτων και παρέχει, επίσης, ένα αίσθημα ελέγχου και αποστασιοποίησης από την τραυματική ανάμνηση ή την όποια δύσκολη σκέψη. Επιτυγχάνεται με τον τρόπο αυτό η βαθύτερη κατανόηση του εαυτού μας, με αποτέλεσμα την κατά το δυνατόν ευκολότερη και αμεσότερη συναισθηματική αποκατάσταση, η οποία συνοδεύεται και από μια αίσθηση ευεξίας και της μεταμορφωτικής ποιότητας που οδηγεί στην αυτοπραγμάτωση. Για πολλούς επιστήμονες η αυτό-έκφραση μέσα από την τέχνη μπορεί να αναχθεί σε ένα εργαλείο συγκράτησης (containment), απελευθέρωσης (release) ή μεταμόρφωσης και εξάχνωσης (sublimation) δύσκολων συναισθημάτων (Αλεξανδρή, 2014). Να σημειώσουμε πως οι Laub και Podell υποστηρίζουν ότι το τραύμα καταστρέφει την εσωτερική αίσθηση σύνδεσης με τους άλλους, ενώ η δημιουργική και καλλιτεχνική έκφραση μπορεί να αποκαταστήσει αυτή την αίσθηση της σύνδεσης (Αλεξανδρή, 2014; Hennig, 2013).

Θεραπευτική και εκφραστική γραφή

Τα τελευταία χρόνια πολλοί ειδικοί του χώρου της ψυχικής υγείας συμπεριλαμβάνουν τη γραφή στις τεχνικές θεραπευτικής παρέμβασης στο πλαίσιο των εκφραστικών– δημιουργικών θεραπειών· η γραφή εισέρχεται όλο και πιο δυναμικά στον χώρο της προσωπικής ανάπτυξης και αρχίζει να εξελίσσεται σε μια ξεχωριστή μορφή θεραπευτικής προσέγγισης που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ιδιαίτερα αποτελεσματικά για την προαγωγή της ψυχοσωματικής υγείας και την ενίσχυση της ψυχικής ευημερίας (well-being) (Αντωνοπούλου, 2013: 1). Στόχος της χρήσης της είναι να βοηθηθούν τα άτομα στη διερεύνηση συναισθημάτων και εμπειριών που απαιτούν άμεση αντιμετώπιση, για να θεραπευτούν ψυχικές και σωματικές διαταραχές που εμποδίζουν και δυσχεραίνουν τη συγκρότηση της ταυτότητάς τους.

Οι όροι «θεραπευτική» και «εκφραστική» γραφή χρησιμοποιούνται χωρίς σαφή όρια συχνά, γιατί και στους δύο το άτομο εκφράζεται και αναστοχάζεται· συνήθως, εκφραστική είναι η γραφή που βασίζεται σε βιωματικές εμπειρίες ζωής και αφορά την αναστοχαστική γραφή που αυτοπαράγεται, ενώ θεραπευτική θεωρείται όταν προτείνεται από το θεραπευτή και στοχεύει στη θεραπεία μέσω της γραφής. Η τεχνική διαφορά ανάμεσα στη θεραπευτική γραφή και την εκφραστική γραφή είναι ότι στην περίπτωση της θεραπευτικής ακολουθείται μέθοδος ψυχοθεραπείας για τη συνοδό πάθηση. Κατά το μεγαλύτερο μέρος τους οι μέθοδοι και οι διαδικασίες που εφαρμόζονται και στις δύο περιπτώσεις είναι ίδιες. Σε περίπτωση που οι τεχνικές που έχουν συστηματοποιηθεί στο πλαίσιο της θεραπευτικής γραφής μπορούν να χρησιμοποιούνται και από μη ασθενείς

ονομάζονται εκφραστική γραφή και αφορούν τη γραφή για προσωπική ανάπτυξη (Χρυσανθοπούλου, 2014: 1-3).

Στην ανάπτυξη της θεραπευτικής χρήσης της γραφής συνέβαλαν διάφοροι παράγοντες. Αρχικά, η εμφάνιση των αφηγηματικών θεραπευτικών προσεγγίσεων έδωσε ώθηση στην ανάγκη για αυτοέκφραση και στην οργάνωση της (White & Epston, 1990; McAdams, 2001). Κατά τον MacIntyre, όλοι μας, καθώς προσπαθούμε να προσδιορίσουμε τον εαυτό μας, βλέπουμε τη ζωή μέσα από μια ιστορία, γινόμαστε το υποκείμενο ενός ιδιόμορφου ιστορικού αφηγήματος που είναι αποκλειστικά δικό μας και κανενός άλλου. Ο καθένας από εμάς, όταν προσπαθεί να πει την ιστορία της ζωής του, την εντάσσει, μοιραία, μέσα σε μια αφηγηματική συνάφεια (Λεοντσίνη, 2011: 677, 682-685). Η συγκροτημένη αντίληψη για τον εαυτό μας απαιτεί την ύπαρξη μιας αφηγηματικής δομής, για να μπορέσουν να οργανωθούν τα διάφορα κατά καιρούς γεγονότα της ζωής μας (Αντωνοπούλου, 2014: 3). Η επιθυμία μας να αφηγηθούμε, η δυνατότητα να κρίνουμε τη στιγμή που θα το κάνουμε και η ικανότητα να μάθουμε από την αφήγηση αποτελούν τη βάση για την οργάνωση του ψυχισμού μας (Gersie, 1997). Ο Bruner (1991) μιλά για την αφηγηματική κατασκευή της πραγματικότητας μέσω της μεσολάβησης «πολιτιστικών προϊόντων» και ορίζει τον αφηγηματικό τρόπο σκέψης ως το είδος της σκέψης που οδηγεί στην ταξινόμηση των εμπειριών μας και συμβάλλει στη μετάβαση από την ατομική στην κοινή εμπειρία (Fischer, 1987). Συνιστά, λοιπόν, η εκφραστική γραφή μια ευκαιρία για το άτομο και να αφηγηθεί την ιστορία του από την αρχή και να την «ξαναγράψει» με τρόπο που να τον βοηθάει να βρίσκει νόημα και νέες διαστάσεις. Η αφήγηση γίνεται βασικός τρόπος οργάνωσης της υποκειμενικής μας πραγματικότητας και της προσωπικής μας ταυτότητας (Χρυσανθοπούλου, 2014: 7).

Το 1983 οι Gergen and Gergen επινόησαν τον όρο *αυτο-αφήγηση* για να περιγράψουν τη διαδικασία με την οποία λέμε ιστορίες για τον εαυτό μας στον εαυτό μας με στόχο να αποκτήσουμε την αίσθηση μιας νοηματοδοτημένης συνέπειας, συνέχειας και διάρκειας των γεγονότων της ζωής μας μέσα από ανάλογες συνδέσεις, γεγονός που μας εξοικειώνει με τον ίδιο μας τον εαυτό, καθώς τον προβάλλουμε μέσα σε έναν άλλο χρόνο και χώρο. (Κρασανάκης, 2004: 69)

Ο δεύτερος βασικός λόγος ανάπτυξης της θεραπευτικής χρήσης της γραφής προκύπτει από τις έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες η γραπτή έκφραση μάς βοηθάει να διατηρούμε και να βελτιώνουμε όχι μόνο την ψυχική, αλλά και τη σωματική μας υγεία. Η θεραπευτική γραφή μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε περιπτώσεις μετατραυματικού στρες, κατάθλιψης, αγχωδών διαταραχών, διατροφικών διαταραχών ώστε να μας βοηθήσει να αντιμετωπίσουμε τις αρνητικές επιπτώσεις του στρες στην υγεία μας και μας ανακουφίζει από διάφορες ασθένειες (Αντωνοπούλου, 2014: 2; Διδαγγέλου).

Στη Μεγάλη Βρετανία η θεραπευτική γραφή είναι ενταγμένη στο εθνικό σύστημα υγείας. Ειδικά εκπαιδευμένοι νοσηλευτές, γιατροί και φροντιστές υγείας, αλλά και συγγραφείς, καθοδηγούν ανθρώπους με προβλήματα υγείας να καταγράψουν τα αισθήματα και τις σκέψεις τους (Bolton, 1999). Πιο συγκεκριμένα, σε αυτό το πλαίσιο, η θεραπευτική γραφή κατ' αρχάς βοηθά τους ασθενείς δίνοντάς τους την αίσθηση του ελέγχου του εαυτού τους, ώστε να εκφράζουν συνήθως τον φόβο για την έκβαση της υγείας τους και την αγωνία του

θανάτου (Bolton, 2013), ενώ μπορούν παράλληλα να μοιραστούν με τους γιατρούς τους συμπτώματα, πληροφορίες και στοιχεία για την πορεία της υγείας τους, να διαχειριστούν συναισθήματά τους και να καταλήξουν στην προσπάθεια απάντησης ή διαπραγμάτευσης βαθύτερων προβληματισμών και ερωτημάτων που τους απασχολούν (Χρυσανθοπούλου, 2013: 2)

Ο τρίτος λόγος ανάπτυξης της θεραπευτικής χρήσης της γραφής είναι η ανάπτυξη της θεραπείας μέσω διαδικτύου, μια νέα «εξ αποστάσεως» μορφή θεραπείας, η οποία συνδυάζει τη γραπτή επικοινωνία με τη χρήση βιντεοκάμερας και ειδικών προγραμμάτων του διαδικτύου (Αντωνοπούλου, 2014: 3). Η απομακρυσμένη επικοινωνία -με τεχνολογικά μέσα ή και ανάλογες εφαρμογές- μπορεί να πραγματοποιείται είτε σε πραγματικό χρόνο (σύγχρονη επικοινωνία) είτε με χρονική καθυστέρηση (ασύγχρονη επικοινωνία). Η συνομιλία σε πραγματικό χρόνο μπορεί να υλοποιείται σε καθορισμένα χρονικά πλαίσια με την ανταλλαγή πληροφορίας σε μορφή αρχείων κειμένου, ήχου (ομιλίας), βίντεο (κινούμενης εικόνας) ή άλλων τύπων αρχείων ή σε οποιοδήποτε συνδυασμό τους. Η ασύγχρονη επικοινωνία μπορεί να πραγματοποιείται μέσα από μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, ηλεκτρονικά fora, υπηρεσίες ηλεκτρονικών μηνυμάτων κειμένου. Οι τεχνολογίες ασύγχρονης επικοινωνίας παρέχουν στους χρήστες τους τη δυνατότητα να ακολουθούν τους δικούς τους ρυθμούς στην παρακολούθηση των μηνυμάτων που τους αποστέλλονται, επιτρέποντάς τους να τα γράφουν και να τα διαβάζουν σε χρόνο που είναι κατάλληλος για τους ίδιους.

Επομένως, σε ανάλογη επιλογή θεραπείας ο θεραπευτής μπορεί να είναι ενεργητικά παρών και εμπλεκόμενος στη συνομιλία με τον θεραπευόμενο (συμβουλευτική μέσω ανταλλαγής μηνυμάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, μέσω ζωντανής τηλεδιάσκεψης, μέσω σύσκεψης με βιντεοσκόπηση) ή το άτομο μπορεί να παράγει και να αποστέλλει κείμενα αυτοέκφρασης και αυτοβοήθειας. Κατά την επικοινωνία με τη διαμεσολάβηση υπολογιστή η απόσταση που χωρίζει τον θεραπευτή από τον θεραπευόμενο δεν ισοδυναμεί με διακοπή του αισθήματος αμοιβαίας εγγύτητας (Γιωτάκος κ.ά., 2016: 1-3). Η επικοινωνία με τον τρόπο αυτό, αν και δημιουργεί μια απόσταση που εξασθενεί το αίσθημα εγγύτητας της πρόσωπο με πρόσωπο συνάντησης, ωστόσο διευκολύνει τον θεραπευόμενο να επιτρέψει στον μη φυσικώς παρόντα και πολλές φορές άγνωστο θεραπευτή να προσεγγίσει τα προσωπικά του βιώματα (Döring, 2003: 367). Οι εμπλεκόμενοι σε καθεστώς ανωνυμίας και σε απόσταση διαθέτουν τον έλεγχο της επικοινωνίας και το επίπεδο ανοιχτότητάς τους, αισθάνονται σε μεγάλο βαθμό ασφαλείς, γεγονός που τους επιτρέπει να αναφέρουν ανοιχτά και να δουλέψουν θέματα που τους προκαλούν άγχος ή ντροπή και εκφράζουν δυσκολότερα στην κλασική θεραπευτική διαδικασία (Balaouras et al.: 20–26).

Ο θεραπευόμενος καλείται να σκέφτεται τα γραφόμενά του και να προβληματίζεται για την αποτύπωση των εμπειριών του εσωτερικού του κόσμου, αναζητώντας τις κατάλληλες λέξεις, έννοιες και προτάσεις για το πρόβλημα το οποίο βιώνει. Πολλές φορές, επεξεργάζεται περισσότερες από μία φορές τα κείμενά του επιλέγοντας πιο κατάλληλες λέξεις και εκφράσεις, αποσαφηνίζοντας τα σημαντικά σημεία ή και ξαναγράφοντας ολόκληρες ενότητες του κειμένου του. Από την άλλη, ο θεραπευτής έχει τη δυνατότητα να διαβάσει τα κείμενα του θεραπευόμενου πολλές φορές και από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Πολύ συχνά, αυτό μπορεί να αναδείξει θέματα διαφορετικά από εκείνα της πρώτης ανάγνωσης

και να οδηγήσει στη βαθμιαία και βαθύτερη κατανόηση μιας απάντησης (Balaouras et al.: 20–26).

Εκφραστικές Θεραπείες και εκφραστική γραφή

Γενικότερα, μπορούμε να επισημάνουμε ότι οι εκφραστικές θεραπείες μοιράζονται βασικά κοινά χαρακτηριστικά -ανάμεσά τους και η Δημιουργική Γραφή.

α) Η δημιουργικότητα και η ανάπτυξη της δημιουργικής πλευράς του ανθρώπου θεωρούνται από τις εκφραστικές θεραπείες βασικοί θεραπευτικοί παράγοντες. Η συνάντηση της φαντασίας, των συναισθημάτων, του εσωτερικού εαυτού με τον εξωτερικό κόσμο μετουσιώνονται σε δημιουργία (Ψαλτοπούλου-Καμίνη, 2015). Οι επινοημένες πραγματικότητες που το άτομο δημιουργεί μέσω της εκφραστικής γραφής το βοηθάνε να αντιληφθεί τα θέματα που το απασχολούν μέσα από νέες οπτικές γωνίες και να διερευνήσει πλευρές τους που δεν έχει ήδη αντιληφθεί. Να κατανοήσει αυτό που θα μπορούσε να υπάρξει και να ανακαλύψει νέους τρόπους να υπάρχει μέσα στην πραγματικότητα. (Αντωνοπούλου, 2014: 8)

β) Η έννοια του παιχνιδιού συγγενεύει με την έννοια της παιγνιώδους μορφής που διαθέτει η Δημιουργική Γραφή. Σύμφωνα με τον Winnicott, ανάμεσα στη φαντασία και στην πραγματικότητα, υπάρχει μια τρίτη ενδιάμεση περιοχή της ανθρώπινης εμπειρίας, που είναι ο «δυνητικός χώρος» (Winnicott, 1958). Οι εκφραστικές θεραπείες δημιουργούν συνειδητά έναν τέτοιο «χώρο παιχνιδιού», όπου το άτομο εισέρχεται για να εμπλακεί σε μια παιγνιώδη σχέση με τον εαυτό του και την πραγματικότητα. Όταν το παιδί παίζει, βρίσκεται σε αυτή την περιοχή μεταξύ φαντασίας και πραγματικότητας, με σκοπό να ανακουφιστεί από κάθε πίεση. Μέσα από το παιχνίδι δημιουργεί ένα φανταστικό κόσμο σε μια προσπάθεια να κατανοήσει τον πραγματικό του κόσμο. Και ο ενήλικας ανάλογα, σε αυτή την ενδιάμεση περιοχή «παίζει» με τις τέχνες και το δημιουργικό έργο (Παπανικολάου, 2015). Μπορεί πλέον να διερευνήσει θέματα που το δυσκολεύουν, δίχως να νιώθει ότι απειλείται, να πειραματιστεί με το υλικό αυτό, να το ανασυνθέσει και τελικά να το αφομοιώσει με το δικό του ρυθμό, για να μπορέσει να δημιουργήσει νέες μορφές, νέους τρόπους αίσθησης, αντίληψης και συμπεριφοράς (Jones, 2003: 270-272; Αντωνοπούλου, 2014: 9)

γ) Η Δημιουργική Γραφή μετατοπίζει το βάρος από τον προφορικό λόγο στο συγκεκριμένο δημιουργικό παραγόμενο έργο. Σύμφωνα με τον Phil Jones (Jones, 2005: 251-253), ενώ στις παραδοσιακές θεραπείες το βασικό μέσο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο θεραπευτή και στο θεραπευόμενο είναι η ομιλία, στις θεραπείες μέσω τέχνης το δημιουργικό προϊόν που παράγεται κατά τη διάρκεια της συνεδρίας εισάγεται στη θεραπευτική σχέση ως ένα τρίτο στοιχείο. Ειδικότερα, στην περίπτωση της εκφραστικής γραφής το κείμενο μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο ανάλυσης και συζήτησης και έτσι η δυαδική σχέση, που ενυπάρχει στον θεραπευτικό χώρο, μετατρέπεται σε τριαδική. Στις περιπτώσεις όπου το δημιουργικό αυτό κείμενο παράγεται σε συνεργασία με το θεραπευτή, διευρύνονται οι δυνατότητες επεξεργασίας της ίδιας της σχέσης που έχει δημιουργηθεί ανάμεσα στον θεραπευτή και τον θεραπευόμενο (Αντωνοπούλου, 2014: 10).

δ) Το σύμβολο και η μεταφορά αποτελούν βασικά στοιχεία των εκφραστικών θεραπειών. Πολλές φορές, όταν ένα άτομο έχει βιώσει δύσκολες καταστάσεις και έντονο εσωτερικό πόνο, δεν είναι εύκολο να επεξεργαστεί και να

εκφράσει με συμβατικό τρόπο ιδιαιτέρως οδυνηρά συναισθήματα (Αντωνοπούλου, 2014: 10). Χάρη στους συμβολικούς τρόπους επικοινωνίας, το άτομο βοηθιέται στο να εκφράσει ταυτόχρονα σύνθετα, πολύπλοκα και αντιφατικά συναισθήματα και διευκολύνεται στο να τα συνθέσει και να τα ολοκληρώσει (Malchiodi, 2009: 32). Οι ιστορίες μάς βοηθούν να κατανοήσουμε ιδέες, γιατί μετατρέπουν το αφηρημένο σε συγκεκριμένο, ενώ παράλληλα η χρήση της μεταφοράς και του συμβόλου διευκολύνουν την εξωτερίκευση της εμπειρίας και την επεξεργασία συναισθημάτων, καθώς συχνά απεικονίζουν συγκεκριμένα γεγονότα και αναμνήσεις. Ο συμμετέχων με τη δυνατότητα της συμβολικής αναπαράστασης της πραγματικότητάς του μπορεί να επιτρέψει την πρόσβαση σε εσωτερικό υλικό, που σε διαφορετική περίπτωση δεν θα ήταν προσιτό. Μπορεί στη συνέχεια να μορφοποιήσει κατά το δοκούν και να εξωτερικεύσει το δύσκολο ως προς τη διαχείρισή του αυτό υλικό με συγκεκριμένη μορφή, λαμβάνοντας από αυτό την απόσταση που έχει ανάγκη, ώστε να νιώσει μεγαλύτερη ασφάλεια και να το διερευνήσει σε μεγαλύτερο βάθος. (Αλεξανδρή, 2014, Braun, 2009).

ε) Στον ψυχοθεραπευτικό χώρο, η προβολή είναι η τοποθέτηση πλευρών του εαυτού μας πάνω σε άλλους ανθρώπους ή αντικείμενα. Θεωρείται κυρίως μηχανισμός άμυνας, χάρη στον οποίο αποδίδουμε ασυνείδητα σε άλλους ανθρώπους ή ακόμη και αντικείμενα, συναισθήματα και πλευρές του εαυτού μας που δυσκολευόμαστε ν’ αποδεχθούμε. Η διαδικασία της δημιουργικής γραφής δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να προβάλει πλευρές της εσωτερικής του πραγματικότητας σε ένα ποίημα, σε μια ιστορία, σε ένα χαρακτήρα κ.ο.κ. Κάθε αφήγηση συνιστά ερμηνευτική πράξη· ένα άτομο γράφει την ιστορία του και μετά έχει ένα κείμενο, που είναι μέρος του εαυτού του, ενώ συγχρόνως είναι και κάτι άλλο (Libera Università dell’ autobiografia, 2015: 87). Μέσα από αυτή την αναπαράσταση του εαυτού μας μπορούμε να τον διερευνήσουμε, να μετασχηματίσουμε τις αρνητικές ή θετικές πλευρές του, έχοντας έτσι δημιουργήσει μια καινούρια σχέση μαζί τους (Gersie, 1997; Αντωνοπούλου, 2014: 12).

στ) Ενεργητική και προστατευμένη εμπλοκή. Τα άτομα με την εκφραστική γραφή εμπλέκονται πολύ πιο ενεργητικά -αλλά συγχρόνως και πολύ πιο προστατευμένα- στη θεραπευτική διαδικασία, απ’ ό,τι στις παραδοσιακές θεραπευτικές μεθόδους. Η δημιουργική γραφή ως μέσον έκφρασης και διερεύνησης προσωπικού υλικού, όπως ήδη παρουσιάσαμε, δίνει τη δυνατότητα στον συμμετέχοντα να αποκτήσει μεγαλύτερο έλεγχο πάνω στη διαδικασία της προσωπικής αλλαγής και να καθορίσει ο ίδιος σε πολύ μεγάλο ποσοστό τον ρυθμό της θεραπείας και το βάθος στο οποίο θέλει να κινηθεί (Bolton et al., 2004). Η δημιουργία ενός χαρακτήρα, ενός ποιήματος ή μιας ιστορίας που σε πρώτο επίπεδο δεν φαίνεται να έχουν κάποια σχέση με το ίδιο το άτομο αποτελεί έναν έμμεσο τρόπο για να εξερευνήσει τον εαυτό του και την πραγματικότητα και να προσεγγίσει ένα δύσκολο προσωπικό θέμα, να αντιληφθεί πιο καθαρά και να προχωρήσει δυναμικά σε διαδικασίες προσωπικής αλλαγής και μεταμόρφωσης. (Αντωνοπούλου, 2014: 12).

Τεχνικές θεραπευτικής γραφής

Υπάρχουν διάφορα είδη δραστηριοτήτων που χρησιμοποιούνται στη μεθοδολογία της θεραπευτικής γραφής. Σημαντικότερες παρεμβάσεις αποτελούν οι:

Η αυτοματική ή αυτόματη γραφή

Πρόκειται για μια μορφή ελεύθερης γραφής, κατά την οποία οι συνειρμοί καταγράφονται στο χαρτί. Αυτό το είδος γραφής χρησιμοποιείται με στόχο να φέρει στην επιφάνεια λανθάνοντα νοήματα σε σχέση με ένα συγκεκριμένο θέμα (Libera Università dell' autobiografia, 2015: 127). Η αυτόματη γραφή έχει συνδεθεί με την κρυπτομνησσία, όπως ονομάζεται το φαινόμενο όπου ο νους παράγει πληροφορίες τις οποίες θεωρεί νέες, αλλά όμως φαίνεται ότι τις έχει ανασύρει από ξεχασμένες μνήμες (Χρυσανθοπούλου, 2013: 5).

Αυτοβιογραφική γραφή ή αφηγήσεις ζωής

Πρόκειται για αφηγήσεις περιστατικών από τη ζωή μας, βιωμάτων, γεγονότων από μια συγκεκριμένη μικρή ή μεγάλη χρονική περίοδο. Η συγκεκριμένη διαδικασία μπορεί να βοηθήσει το άτομο να βάλει σε μια σειρά και να υπογραμμίσει ορισμένα από τα επεισόδια της ιστορίας της ζωής του, καθώς και τις ικανότητες, τα συναισθήματα και τους μύθους που περιλαμβάνονται σε αυτήν· να βοηθήσει ουσιαστικά το άτομο να επανεξετάσει συνολικά την ταυτότητά του (Libera, 2015: 127).

Επιστολή

Σε επιστολικά κείμενα απευθυνόμαστε σε ένα συγκεκριμένο πρόσωπο, (πραγματικό ή φανταστικό, εν ζωή ή νεκρό, κοντινό ή μακρινό). Οι επιστολές μπορούν να απευθύνονται και στο σώμα, σε μέρη του σώματος ή ακόμα και στις λειτουργίες και/ή στις δυσλειτουργίες του. Χρησιμοποιούνται σαν υποκίνηση, προκειμένου να εξελιχθεί ένας αναστοχαστικός και αφηγηματικός διάλογος με τον παραλήπτη και εστιάζουν κυρίως στα συναισθήματά μας, τα οποία συχνά δεν μπορούμε ή δεν θέλουμε να εκφράσουμε.

Ξαναγράφοντας την ιστορία μου

Πρόκειται για δραστηριότητες που επιτρέπουν την επανερμηνεία των εμπειριών, προσεγγίζοντάς τες από την υιοθέτηση της οπτικής ενός άλλου ατόμου, μιας άλλης άποψης και διαφορετικής στάσης. Από τη σκοπιά αυτή ο θεραπευόμενος μπορεί να επανεξετάσει σημαντικά θέματα και επεισόδια της ζωής του. Στις αφηγήσεις μπορεί να εναλλάσσεται το πρώτο με το τρίτο πρόσωπο για να δοθεί η απαραίτητη και ενδεδειγμένη απόσταση ανάμεσα στον ήρωα και στο συγγραφέα της ιστορίας.

Διάλογοι

Δημιουργώντας μια συνομιλία ανάμεσα σε δύο άτομα -υπαρκτά ή φανταστικά- μπορούμε να αναδομήσουμε περιστατικά και γεγονότα, όπως θέλουμε ή όπως θα θέλαμε να είχαν πραγματοποιηθεί ή να πειραματιστούμε με καταστάσεις που ανακύπτουν σε διαπροσωπικές σχέσεις.

Ερωτήσεις

Διατυπώνοντας με σαφήνεια ερωτήσεις για ένα συγκεκριμένο θέμα καλείται ο εμπλεκόμενος να τοποθετηθεί απέναντι στα δεδομένα που του παρουσιάζονται. Η Kathleen Adams (1998) παρουσίασε ανάλογες δραστηριότητες σε μια κλίμακα τεχνικών της θεραπευτικής γραφής. Στο κάτω μέρος αυτής «της σκάλας των τεχνικών της θεραπευτικής γραφής» είναι οι δομημένες και οριοθετημένες τεχνικές. Αυτές οι τεχνικές που ακολουθούν συγκεκριμένα βήματα είναι ιδιαίτερα κατάλληλες για τον άπειρο «συγγραφέα» ή αυτόν που βρίσκεται σε σύγχυση. Η άνοδος προς τη σκάλα της θεραπευτικής γραφής οδηγεί σε πιο ελεύθερες και αφηρημένες τεχνικές, όπως είναι η ελεύθερη γραφή. (Παπατρέχα κ.ά., 2019; Adams, 1998). Οι προτεινόμενες αυτές τεχνικές, έτσι όπως παρουσιάζονται στη «σκάλα της θεραπευτικής γραφής», χαρακτηρίζονται από κατευθυντικό χαρακτήρα –βαθμιαία από περισσότερο σε λιγότερο περιορισμό σχετικά με τη δομή και τα βήματα που

απαιτούνται. Οι πρώτες είναι κυρίως ενημερωτικές και συγκεκριμένες και οι επόμενες όλο και περισσότερο ενδοσκοπικές, διαισθητικές και αφηρημένες.

- Συμπλήρωση πρότασης
- 5 λεπτά εγρήγορσης
- Απογραφή
- Δομημένη Γραφή
- Νοητικοί χάρτες
- Λίστα των 100
- Ποίηση
- Στιγμιότυπα
- Ανέκδοτες επιστολές
- Σκίτσο χαρακτήρων
- Διάλογος
- Προοτική
- Προτροπή
- Ελεύθερη Γραφή

(Παπατρέχα κ.ά. 2019: 139; 140, Adams, 1998)

Ένα παράδειγμα: Poetry therapy

Ένα παράδειγμα εκφραστικής γραφής είναι η θεραπεία μέσω ποίησης (poetry therapy). Ο Nikolas Mazza, ιδρυτής του επιστημονικού περιοδικού *Journal of Poetry Therapy* (1987), έχει δημιουργήσει ένα πολυδιάστατο μοντέλο «θεραπείας μέσω ποίησης», το οποίο περιλαμβάνει τη βιβλιοθεραπεία, την αφηγηματική θεραπεία, την εκφραστική γραφή, ενώ εμπλέκει και τη χρήση της γλώσσας, των συμβόλων και τις ικανότητες δόμησης μιας ιστορίας (<https://poetrytherapy.org/index.php/journal-of-poetry-therapy/>).

Η «θεραπεία μέσω ποίησης» κινείται με βάση τρεις συνιστώσες:

1) την εισαγωγή της λογοτεχνίας στη θεραπεία (προσληπτική/κατευθυντήρια συνιστώσα),

2) τη χρήση της γραφής στη θεραπεία (εκφραστική/δημιουργική συνιστώσα)

και

3) τη χρήση της μεταφοράς, της τελετουργίας και των ιστοριών στη θεραπεία (συμβολική/τελετουργική συνιστώσα) (Mazza, 2003: 17).

Στη θεραπεία μέσω ποίησης, ο θεραπευτής ξεκινάει συνήθως μια συνεδρία διαβάζοντας ένα ποίημα, μια ιστορία ή ένα άλλο λογοτεχνικό κείμενο, προκειμένου ν' αρχίσει η συναισθηματική εμπλοκή των συμμετεχόντων, να δημιουργηθούν εσωτερικές αντιδράσεις και να έρθουν στην επιφάνεια σκέψεις, συναισθήματα και εικόνες, τα οποία θα διερευνηθούν με τις κατάλληλες ερωτήσεις. Μετά την προφορική διερεύνηση των εσωτερικών αυτών αντιδράσεων, συνήθως ακολουθεί η δημιουργική/εκφραστική φάση (Mazza, 2003: 20).

Τα άτομα που συμμετέχουν σε μια συνεδρία θεραπείας μέσω ποίησης, εξερευνούν τον εαυτό τους μέσα από τη σύνθεση ποιημάτων με αφορμή εξωτερικά ή εσωτερικά ερεθίσματα, παίζουν με ακροστιχίδες, συμπληρώνουν προτάσεις, εξερευνούν ιδέες και έννοιες με εννοιολογικούς χάρτες, γράφουν βιογραφίες και αυτοβιογραφίες, δημιουργούν χαρακτήρες από πλευρές του εαυτού τους, φτιάχνουν ιστορίες και γενικά χρησιμοποιούν τη δημιουργική γραφή

σε όλες τις μορφές της και με διάφορους τρόπους με στόχο να εμβαθύνουν τη γνώση και την κατανόηση του εαυτού (Chavis, 2011: 77).

Αποτελέσματα εκφραστικής και θεραπευτικής γραφής

Έκφραση και επικοινωνία με σαφήνεια

Η γραφή αποτελεί ένα εξαιρετικό εργαλείο βελτίωσης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και βοηθάει τους ανθρώπους να επικοινωνούν, παρουσιάζοντας πιο πολύπλοκες ιδέες πολύ πιο αποτελεσματικά. Κατακτούνται μηχανισμοί συγγραφής και πρόσληψης ενός κειμένου και βελτιώνεται η ποιότητα του γραπτού λόγου. Οι εμπλεκόμενοι κατανοούν βαθύτερα τα πολλαπλά συγγραφικά στάδια, αλλά και τις πολλαπλές αναγνωστικές προσεγγίσεις, ώστε να μπορούν να κατασκευάζουν οι ίδιοι καλύτερα κείμενα. Η γραφή σε αυτή την περίπτωση δείχνει στην πράξη τη σημασία που έχει η επιλογή του χρόνου της αφήγησης αλλά και η οπτική γωνία, η επιλογή της κατάλληλης λέξης αλλά και τη σημασία της στίξης (Παπατρέχα κ.ά., 2019).

Καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων

Η έκφραση μέσω της γραφής μπορεί να κατευθύνει τα άτομα προς έναν πιο αισιόδοξο κύκλο σκέψεων, γιατί τα ωθεί να ανασυστήσουν αυτό που τα προβληματίζει και να ανακαλύψουν ένα νέο νόημα (Parker- Pope, 2015). Για παράδειγμα, σε μια μελέτη σε πρόσφατα απολυμένους μηχανικούς, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι εκείνοι οι μηχανικοί που ασχολήθηκαν με την εκφραστική γραφή ανέφεραν ότι αισθάνονται λιγότερο θυμό και εχθρότητα απέναντι στον πρώην εργοδότη τους και ήταν ικανοί να βρουν άλλη δουλειά γρηγορότερα. Οκτώ μήνες αργότερα, λιγότερο από το 19% των μηχανικών που δεν δοκίμασαν την εκφραστική γραφή επαναπροσλήφθηκαν με πλήρες ωράριο, σε σύγκριση με το μεγαλύτερο από το 52% της άλλης ομάδας των μηχανικών (Ciotti, 2016).

Ανάλογη παλαιότερη μελέτη διαπίστωσε ότι το γράψιμο σχετικά με τα τραυματικά γεγονότα αρχικά έκανε τους συμμετέχοντες πιο καταθλιπτικούς. Έξι (6) μήνες περίπου αργότερα, άρχισαν να παρουσιάζονται τα συναισθηματικά οφέλη, καθώς όσοι έγραφαν για τους μελλοντικούς τους στόχους, όνειρα και φιλοδοξίες ήταν πιο χαρούμενοι και υγιείς σε σύγκριση με εκείνους που δεν το έκαναν (Ciotti, 2016).

Γραφή και ευγνωμοσύνη

Η καταγραφή των θετικών στοιχείων της ενίοτε πραγματικότητας δημιουργεί την αίσθηση, έως και βεβαιότητα, ότι αυτά είναι σημαντικά και οδηγεί σε αισθήματα ευγνωμοσύνης και ικανοποίησης για τις τρέχουσες συνθήκες. Τα άτομα που περιέγραφαν τα καλά πράγματα στη ζωή τους μία φορά την εβδομάδα, γράφοντάς τα, ενίσχυαν την ευγνωμοσύνη τους για τα όσα μπορούσαν να απολαύσουν και ήταν εν γένει πιο θετικά και με καλύτερα κίνητρα για τις παροντικές καταστάσεις και το μέλλον τους (Ciotti, 2016).

Πνευματική και συναισθηματική θεραπεία

Όταν το άτομο γράφει για τον εαυτό του, ενεργοποιείται μια διαδικασία αυτοαποκάλυψης και αυτεπίγνωσης. Πρόκειται για μια πολύ σύνθετη διαδικασία: απελευθερώνει ενέργεια που τόσο καιρό έμενε κρυμμένη, βοηθάει στην εξεύρεση νοήματος, γεγονός που μειώνει την αγχωτική σύγχυση, οργανώνει τις εμπειρίες που βιώνει ή που έχει βιώσει το άτομο και προτείνει πιθανές επιλογές. Μόλις επιτευχθεί τελικά κάποια σαφήνεια, προκύπτει κάποιου είδους ανακούφιση και ξεκινά μια διαδικασία ενοποίησης: σώμα και νους αρχίζουν να αναρρώνουν (Libera Università dell' autobiografia, 2015).

Με βάση τα παραπάνω, η εκφραστική γραφή είναι μια τεχνική που βοηθά στην επίλυση των εσωτερικών συναισθηματικών συγκρούσεων, καθώς οι θεραπευόμενοι καταγράφουν αυτά που νιώθουν και το γιατί πιστεύουν ότι τα νιώθουν. Η ελεύθερη έκφραση, δηλαδή η γραφή χωρίς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση και με μια ελεύθερη ροή σκέψεων, έχει αποδειχθεί ότι βοηθά τους ανθρώπους να καταλάβουν τα ζητήματα που τους απασχολούν και να τα αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά μέσα από βελτιωμένα επίπεδα ψυχικής ευημερίας, μειωμένα επίπεδα στρες και ενισχυμένη θετική διάθεση. Επιπλέον, η ικανότητα προσδιορισμού των συναισθημάτων τα κάνει να φαίνονται λιγότερο τρομακτικά και φοβερά και έτσι ευκολότερα στον χειρισμό τους. Ο Ira Progoff, που προτείνει τη σχετική μέθοδό του «Intensive Journal», αναφέρει πως όταν τα άτομα βρίσκονται σε μια δύσκολη περίοδο και πονούν, δεν περιμένουν ούτε αυτά τα ίδια να βρουν μέσα τους τόση δύναμη, τρυφερότητα, ευαισθησία, ικανότητα για ενόραση και αρμονία (Progoff, 1992).

Σωματική θεραπεία

Οι σχετικές έρευνες έχουν καταλήξει σε συμπερασματικές παρατηρήσεις που πιστοποιούν ότι άτομα τα οποία κατέγραφαν τις δικές τους τραυματικές εμπειρίες επεδείκνυαν στατιστικά σημαντικές βελτιώσεις σε διάφορα επίπεδα της σωματικής υγείας, μειωμένες επισκέψεις σε γιατρούς και βελτιωμένο ανοσοποιητικό σύστημα (Stuckey&Nobel, 2010).

Σε μια μελέτη στο Πανεπιστήμιο του Auckland, ο Koschwanez και οι συνεργάτες του (2013) ερευνήσαν πώς θα επηρέαζε η γραφή την επούλωση του τραύματος σε άτομα άνω των 60 ετών. Το άτομο έπρεπε να γράψει για 20 λεπτά για την πιο τραυματική εμπειρία που έχει υποστεί, με ιδιαίτερη έμφαση στην ανάδειξη των συναισθημάτων και των σκέψεων που βίωσαν κατά τη διάρκεια αυτού του αγχωτικού γεγονότος. Σχετικά με τα αποτελέσματα της μελέτης, η εκφραστική γραφή ευνοεί την επεξεργασία των τραυματικών γεγονότων, γιατί το άτομο μπορεί να αντιλαμβάνεται το γεγονός από μια άλλη οπτική γωνία και να μειώνει το άγχος που του προκαλεί. Αυτή η μείωση του στρες έχει θετικές επιδράσεις στο ανοσοποιητικό σύστημα, όπως και στην επούλωση πληγών (Koschwanez et al., 2013). Αυτές οι ευεργετικές επιδράσεις έχουν παρατηρηθεί επίσης σε άλλες ασθένειες, των οποίων τα συμπτώματα εν μέρει διαμορφώνονται από στρες, όπως είναι το AIDS (Petrie et al., 2004) ή το άσθμα (Smith et al., 2015).

Το γράψιμο έχει, επίσης, παρατηρηθεί ότι βοηθά στη διαχείριση του χρόνιου πόνου. Η δημιουργικότητα και η όλη διαδικασία δημιουργικής έκφρασης προκαλεί την απελευθέρωση ενδορφινών και άλλων νευροδιαβιβαστών, που επηρεάζουν τα κύτταρα του εγκεφάλου και του ανοσοποιητικού συστήματος, ώστε να ανακουφίζουν από τον πόνο (Αλεξανδρή, 2014). Έρευνες έχουν αποδείξει ότι άτομα που αντιμετωπίζουν σχετικές παθήσεις και εξέφραζαν με θυμό τα συναισθήματά τους σε γραπτό κείμενο για μια χρονική περίοδο 9 εβδομάδων παρουσίασαν βελτίωση στον έλεγχο του πόνου και μείωση στη σοβαρότητα της κατάστασής τους. (Stuckey & Nobel, 2010)

Επίλυση προβλημάτων

Η καταγραφή και πιθανόν ανάλυση των προβλημάτων δίνουν δυνατότητα κατανόησης και ελέγχου τους και οδηγούν σε βελτίωση ή και επίλυσή τους. Η αλλαγή οπτικής γωνίας, η περιγραφή των συνθηκών και ο προσδιορισμός της θέσης των εμπλεκόμενων μέσα σε αυτές οδηγεί σε καλύτερη ερμηνεία των

προβληματικών καταστάσεων και διαχείρισή τους. Σε μία από τις πρώτες σχετικές μελέτες, οι επιστήμονες συγκέντρωσαν σαράντα πρωτοετείς φοιτητές του Πανεπιστημίου Duke, οι οποίοι αντιμετώπιζαν πρόβλημα με τις σπουδές τους. Οι φοιτητές που υπεβλήθησαν στο πείραμα και αφηγήθηκαν τα προβλήματά τους βελτίωσαν τους βαθμούς τους και παρουσίασαν μικρότερη πιθανότητα εγκατάλειψης των σπουδών τους. Από τα άτομα, ωστόσο, που συμμετείχαν στις ομάδες ελέγχου, το 20% εγκατέλειψε το πανεπιστήμιο μέσα σε ένα χρόνο (Parker- Pope, 2015).

Γράφοντας και μαθαίνοντας

Οι πληροφορίες συχνά κατακτούνται καλύτερα όταν τις λαμβάνουμε ως κάτι που πρέπει να διαβάσουμε ή να ξαναγράψουμε με δικά μας λόγια. Η πληθώρα πληροφοριών στην εποχή μας και η ανάγκη να τις προσλαμβάνουμε και να τις επεξεργαστούμε ταυτόχρονα και με συνεχόμενο ρυθμό, λειτουργεί αγχωτικά και καθιστά σχεδόν υποχρεωτική την αποκωδικοποίησή τους μέσω της αναπαραγωγής τους με δικές μας εκφράσεις και λέξεις, γεγονός που αποδεικνύει πως συλλάβαμε το περιεχόμενό τους και αντιληφθήκαμε τη διάστασή τους. Γράφοντας γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα για κάποιο χρονικό διάστημα, αναπτύσσονται και μελετώνται βαθύτερα οι πτυχές του, ενώ εντείνεται η προσοχή για καθετί παρόμοιο και σχετικό στο γύρω περιβάλλον, είτε γνωστικά είτε απλώς ως εμπειρία (Ciotti, 2016).

Ακρόαση προσωπικών ιστοριών

Κάθε ιστορία διδάσκει κάτι, αρκεί να είναι καλοδιατυπωμένη. Οι προσωπικές ιστορίες περιλαμβάνουν συμπυκνωμένα και βαθιά νοήματα που έχουν απήχηση στην ύπαρξη των άλλων ανθρώπων. Οι αφηγήσεις ζωής αλλάζουν τα άτομα που τις ακούν, που μπορεί να βρουν και αυτά τον εαυτό τους στις ιστορίες των άλλων. Μέσα από την ενεργητική ακρόαση, τη διατύπωση ερωτήσεων και την αναδιήγηση συζητήσεων και αφηγήσεων, καθένας μπορεί να ανακαλύψει κάτι νέο, κάτι που δεν γνώριζε πριν. Ακούγοντας τις ιστορίες των άλλων, μπορεί να ανακαλέσει προσωπικές ξεχασμένες αναμνήσεις, να εντοπίσει ομοιότητες και διαφορές με τον εαυτό του/της, να οδηγηθεί σε στιγμές προσωπικής αυτεπίγνωσης και αυτογνωσίας. (Libera Università dell' autobiografia, 2015).

Όταν οι ανθρώπινες εμπειρίες επανεξετάζονται μέσω της γραφής, παράγουν γνώση για τον εαυτό μας και τη ζωή μας και γίνονται ζωντανά μέρη μιας ιστορίας: της δικής μας ιστορίας. Η ζωή μας διαρκώς συνυφαίνεται με αφηγήσεις, με ιστορίες που λέμε ή μας λένε, ιστορίες που ονειρευόμαστε ή που φανταζόμαστε ή που θα θέλαμε να μπορούσαμε να αφηγηθούμε. Μέσα από όλες αυτές τις ιστορίες καταλήγουμε στην ιστορία της ζωής μας και στην ιστορία που αφηγούμαστε στον εαυτό μας, μέσω ενός μακρού, συχνά ασυνείδητου, αδιάκοπου μονόλογου. (Libera Università dell' autobiografia, 2015).

Αναφορές

- Αλεξανδρή, Τ. (2014). *Η θεραπευτική και μεταμορφωτική δυνατότητα της τέχνης*, (Διαθέσιμο: http://www.trauma-art-alexandritonya.com/?page_id=617&lang=el, προσπελάστηκε στις 30/09/2019).
- Αντωνοπούλου, Α. (2014). «Ο εαυτός στην άκρη της πέννας. Δημιουργική γραφή και εκφραστικές–δημιουργικές θεραπείες». Στο *Κωτόπουλος Η.Τ., Βακάλη Α., Νάνου Β. & Σουλιώτη Δ. (2014). Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή», 4- 6 Οκτωβρίου, 2013, Αθήνα.*
- Γιωτάκος, Ο. Παπαδομαρκάκη, Ε. (2016). Διαδικτυακή Συμβουλευτική: Η δυνατότητα μιας θεραπευτικής σύνδεσης. *ΨΥΧΙΑΤΡΙΚΗ* 27 (2).
- Διδαγγέλου, Δ. *Εκφραστική Γραφή: καταθέτοντας τα συναισθήματα στο χαρτί* (Διαθέσιμο: <https://expressingmyself.gr/ekfrastiki-grafi-katathetontas-ta-sinesthimata-sto-charti/> προσπελάστηκε στις 29.09.2019).
- Ιωάννου, Φ. (2019). *Συμβουλευτική και θεραπεία μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων*, (Διαθέσιμο: <http://www.animartists.com/2019/03/25/art/>, προσπελάστηκε στις 28/10/2019).
- Κρασανάκης, Στ. (2004). *Η θεραπευτική δύναμη της αφήγησης*. (Διαθέσιμο: <https://helios-eie.ekt.gr/EIE/bitstream/10442/1721/1/M01.035.06.pdf>, προσπελάστηκε στις 10.10.2019).
- Κρασανάκης, Στ. (2004). *Δραματοθεραπευτική εισ-αγωγή*, (Διαθέσιμο: <https://helios-eie.ekt.gr/EIE/bitstream/10442/1721/1/M01.035.06.pdf> , προσπελάστηκε στις 10.10.2019).
- Κωτόπουλος, Τρ. Η. (2014). «Πράξη και διδασκαλία της «Δημιουργικής Γραφής» στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα». Στο *Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014) : οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία: Ε' Ευρωπαϊκό Συνέδριο Νεοελληνικών Σπουδών της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Νεοελληνικών Σπουδών Θεσσαλονίκη, 2-5 Οκτωβρίου 2014* :πρακτικά= Continuities, discontinuities, ruptures in the Greek World (1204-2014) : economy, society, history, literature : 5th European Congress of Modern Greek Studies of the European Society of Modern Greek Studies: proceedings/ επιμέλεια Κωνσταντίνος Α. Δημάδης, τ. 1, σσ. 801-821.
- Λεοντσίνη, Ελ. (2011). Βλέποντας τη ζωή μέσα από μια ιστορία: η αφηγηματική ενότητα της ανθρώπινης ζωής κατά τον Alasdair MacIntyre. Στο *ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΜΕΡΙΜΝΑ, Τμητικός τόμος στον καθηγητή Γεώργιο Ν. Λεοντσίνη, Α1*, Αθήνα: Εκδόσεις Εθνικού & Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, σσ. 677, 682-685.

- Παπανικολάου, Δ.- Τ., (2015). *Η σημασία του παιχνιδιού στα παιδιά και τους ενήλικες*. (Διαθέσιμο :<http://psycho-therapeia.eu/wordpress/2015/12/η-σημασία-του-παιχνιδιού-στα-παιδιά-κα/>, προσπελάστηκε στις 09/10/2019).
- Παπατρέχα, Β. κ.ά. (2019). Η Θεραπευτική γραφή ως μέσο ενίσχυσης της μεταγνωστικής γνώσης των μαθητών κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. *Επιστήμες Αγωγής*, Τεύχος 1/2019, σσ. 134- 161.
- Σιούτας, Ν. κ.ά. (2011). *Δημιουργική σκέψη- Παραγωγή καινοτόμων και πρωτότυπων ιδεών*, Υπουργείο εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Χρυσανθοπούλου, Κ. (2014). «Δημιουργική γραφή και Ψυχολογία: Θεραπευτική γραφή». Στο *Κωτόπουλος Η.Τ., Βακάλη Α., Νάνου Β. & Σουλιώτη Δ. (2014). Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή», 4- 6 Οκτωβρίου, 2013, Αθήνα.*
- Ψαλτοπούλου-Καμίνη, Ν. (2015). Μουσικοθεραπεία: Ο Τρίτος Δρόμος.
- Balaouras, P. et al. (2016). Κατευθυντήριες Γραμμές για Συμβούλους και Θεραπευτές σχετικά με τη χρήση διαδικτυακών παρεμβάσεων, *Therapy*, 2.0.
- Bolton (2011). *Write Yourself: Creative Writing and Personal Development (Writing for Therapy or Personal Development)*, Jessica Kingsley publishers.
- Bolton, C., Howlett, S., Lago C. & Wright J.K. (eds) (2004). *Writing Cures: An introductory handbook of writing in counseling and therapy*. Hove: Routledge.
- Braun, R. (2009). *The Use of Metaphor in Art Making for Acceptance and Change with People who Experience Chronic Pain*. (Διαθέσιμο <http://idea.library.drexel.edu/handle/1860/2958>, προσπελάστηκε στις 20/12/2019).
- Ciotti, Gr. (2016). *The Psychological Benefits of Writing*, (Διαθέσιμο: <https://www.helpscout.com/blog/benefits-of-writing/>, προσπελάστηκε στις 30/09/2019).
- Fisher, Walter R. (1987). *Human Communication as Narration: Toward a Philosophy of Reason, Value, and Action*. Columbia: University of South Carolina Press.
- Francis, M.E. & Pennebaker J.W. (1992). Putting stress into words: The impact of writing on physiological, absentee and self-reported emotional well-being measures. *American Journal of Health Promotion*, 6, 280-287.

Gersie, Al. (1997). *Gersie Alida, Reflections on Therapeutic Storymaking. The Use of Stories in Groups*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Hennig, C. (2013) *Benefits of Art therapy for Adult Survivors of Sexual Abuse*, Retrieved on January 5th, (Διαθέσιμο: <http://www.arttherapyblog.com/sexual-abuse/benefits-for-sexually-abused-adult-survivor>, προσπελάστηκε στις 20/11/2019) .

Jones, P. (2003). *Δραματοθεραπεία: Το θέατρο ως τρόπος ζωής και θεραπείας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Jones, P. (2005). *The Arts Therapies: A revolution in healthcare*. Hove: Brunner-Routledge.

Journal of Poetry Therapy, (Διαθέσιμο: <https://poetrytherapy.org/index.php/journal-of-poetry-therapy/> προσπελάστηκε στις 12.10.2019).

Koschwanez, H., Kerse, N., Darragh, M., Jarrett, P., Booth, R., & Broadbent, E. (2013). Εκφραστική γραφή και επούλωση πληγών σε ηλικιωμένους ενήλικες: μία τυχαίοποιημένη ελεγχόμενη δοκιμή. *Psychosomatic medicine*, 75 (6), 581-590.

Libera Universita dell' autobiografia (2015). *Γράφοντας μετά τη σιωπή*.

McAdams, D.P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5, 100-122.

Malchiodi, C. (1997) *Breaking the Silence: Art Therapy with Children from Violent Homes*, Brunner/Mazel Inc, the USA.

Malchiodi, C. (2007) *Expressive Therapies*, New-York, London, USA: The Guilford Press.

Malchiodi, C. (2007) *The Art Therapy Sourcebook*, New York: McGraw- Hill.

Malchiodi, C. A. (2009). *Εικαστική θεραπεία: ένας πρακτικός οδηγός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Parker- Pope, T. (2015). *Ξαναγράψτε την προσωπική σας ιστορία, λένε έρευνες*, INTERNATIONAL NEW YORK TIMES, (Διαθέσιμο: <http://www.kathimerini.com.cy/gr/195584/?ctype=ar> προσπελάστηκε στις 30/09/2019).

Petrie, K., Fontanilla, I., Thomas, M., Booth, R., & Pennebaker, J. (2004). Επίδραση γραπτής συναισθηματικής έκφρασης στην ανοσολογική λειτουργία σε ασθενείς με λοίμωξη από τον ιό της ανθρώπινης

ανοσοανεπάρκειας: τυχαίοποιημένη δοκιμή. *Psychosomatic Medicine*, 66 (2), 272-275.

Phelps, D. (2012). *Therapeutic Use of Expressive Arts with Children*. (Retrieved on October 12th, 2012 from http://www.socilaworktoday.com/archive/exc_shtml).

Progoff, I. (1992). *At a Journal Workshop*. New York: Tarcher.

Smith, H., Jones, C., Hankins, M., Field, A., Theadom, A., Bowskill, R., Horne, Rob. & Frew, A. J. (2015). Τα αποτελέσματα της εκφραστικής γραφής στη λειτουργία των πνευμόνων, την ποιότητα ζωής, τη χρήση φαρμάκων και τα συμπτώματα σε ενήλικες με άσθμα: Μια τυχαίοποιημένη ελεγχόμενη δοκιμή. *Psychosomatic medicine*, 77 (4), 429-437.

Stuckey and Nobel (2010). *The Connection Between Art, Healing, and Public Health: A Review of Current Literature*. (Διαθέσιμο: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2804629/> προσπελάστηκε στις 30/09/2019).

Winnicott, D.W. (1979). *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Winiccott, D. (2001). *Από την Παιδοψυχιατρική στην Ψυχανάλυση*. Καστανιώτης.

White, M. & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York: Norton.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΑΘΩΝ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Ελένη Λεονταρίδη

Καθηγήτρια Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

eleont@itl.auth.gr

Περίληψη

Η εργασία αυτή στοχεύει στην εξέταση των ιδιαίτερων γλωσσικών δυσκολιών που σχετίζονται με τη διαδικασία εκμάθησης της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από αλλόγλωσσους μαθητές δημοτικού σχολείου στην Ελλάδα. Για την επίτευξη του στόχου χρησιμοποιήθηκε ένα σώμα κειμένων γραπτής γλωσσικής παραγωγής των μαθητών αυτών, το οποίο εξετάστηκε σε διάφορα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης, με ιδιαίτερη έμφαση στο επίπεδο της μορφολογίας, σύνταξης και λεξιλογίου. Από την ποσοτική και ποιοτική ανάλυση και κατηγοριοποίηση των λαθών που εντοπίστηκαν, αποκαλύπτονται περιοχές στις οποίες καταγράφεται τάση παγίωσης λανθασμένων σχηματισμών και χρήσεων, οπότε και απαιτούνται προτάσεις για βελτιστοποίηση της διδακτικής πράξης.

Λέξεις-κλειδιά: Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, αλλόγλωσσοι μαθητές δημοτικού σχολείου, γραπτή γλωσσική παραγωγή, ανάλυση λαθών

Abstract

This paper aims to examine the specific language difficulties associated with the process of learning Greek as a second language by non-Greek-speaking primary school students in Greece. To achieve this, we have analyzed a written corpus of linguistic production of these students at various levels of language analysis, with particular emphasis on morphology, syntax and vocabulary. The quantitative and qualitative analysis of the identified errors as well as their classification reveal fields where fossilization trend is recorded for incorrect formations and uses, and therefore suggestions are needed for the optimization of the teaching practice.

Keywords: Greek as a second language, non-Greek-speaking primary school students, written linguistic production, error analysis

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σύγχρονη πολυγλωσσική & πολυπολιτισμική κοινωνία έχει αναπόφευκτα επιφέρει πολλές αλλαγές σε πολιτικό, οικονομικό και επαγγελματικό επίπεδο, δημιουργώντας συνθήκες γλωσσικής ποικιλομορφίας, οι οποίες απαιτούν την υιοθέτηση αποτελεσματικών τρόπων διαχείρισης της γλωσσικής συνύπαρξης. Ως αποτέλεσμα των νέων κοινωνικών δεδομένων, και στην Ελλάδα, η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού έχει μεταβληθεί αισθητά με την έλευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών και έτσι η κυρίαρχη γλώσσα του σχολείου αποτελεί πλέον τη δεύτερη γλώσσα για ένα μεγάλο ποσοστό του μαθητικού δυναμικού. Ειδικότερα, στο σχολείο συναντάμε δύο κατηγορίες αλλοδαπών μαθητών: α) αυτούς που δεν μιλούν καθόλου ή μιλούν ελάχιστα τη γλώσσα του σχολείου και β) αυτούς που είναι δίγλωσσοι και χειρίζονται αρκετά καλά και την

επίσημη γλώσσα, κυρίως στον προφορικό λόγο (Παπαδοπούλου, 2009: 159). Αποτέλεσμα της σχολικής αυτής πραγματικότητας είναι η δημιουργία τάξεων μικτής ικανότητας, όπου το επίπεδο γλωσσικής επάρκειας του μαθητικού κοινού στην επίσημη γλώσσα ποικίλλει, όπως επίσης ποικίλλει η επίδοση, τα ενδιαφέροντα, η προηγούμενη γνώση, οι θεωρίες που έχουν για την καθημερινότητα, κ.ά. (Κεσίδου, 2008: 11).

Όπως ήταν αναμενόμενο, αυτά τα νέα κοινωνικά δεδομένα διαμόρφωσαν νέες παιδαγωγικές και διδακτικές ανάγκες καθώς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να επωμιστεί την εκπαίδευση ενός ανομοιογενούς μαθητικού πληθυσμού και να εξασφαλίσει ίσες ευκαιρίες παιδείας σε όλους τους μαθητές, είτε ημεδαπούς είτε αλλοδαπούς, ευθυγραμμιζόμενο με τις απαιτήσεις των καιρών για ένα «ποιοτικότερο» και «αποτελεσματικότερο» σχολείο (Παληγιάννης & Μήνας, 2008: 56). Υπό αυτές τις συνθήκες, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να κατανοήσουν και να διαχειριστούν τον γλωσσικό και πολιτισμικό πλουραλισμό των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών επιδιώκοντας την ομαλή προσαρμογή τους στο γλωσσικό και πολιτισμικό περιβάλλον του σχολείου υποδοχής αλλά και γενικότερα τη δημιουργία προϋποθέσεων αποδοχής και αναγνώρισης του πλουραλισμού και της ετερότητας ως βασικών χαρακτηριστικών του κοινωνικού γίνεσθαι (Γκόβαρης, 2004: 11).

Ωστόσο, το σύγχρονο ελληνικό σχολείο, παρόλο που προσανατολίζεται και αποσκοπεί στη διατήρηση της εθνοπολιτικής και γλωσσικής ταυτότητας των αλλοδαπών μαθητών, εξακολουθεί να διδάσκει την ελληνική ως μητρική γλώσσα. Έτσι, ο αλλοδαπός μαθητής καλείται να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα-στόχο ως μέσο επικοινωνίας αλλά και να μάθει γνωστικές δεξιότητες σε έναν κώδικα με διαφορετικές φωνολογικές και μορφοσυντακτικές δομές από τη γλώσσα καταγωγής του. Αυτή η μονογλωσσική εκπαιδευτική πολιτική λειτουργεί εις βάρος της σχολικής επίδοσης των αλλοδαπών μαθητών αλλά και της ομαλής ένταξής τους στο νέο πολιτισμικό περιβάλλον δεδομένου ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας και το διδακτικό υλικό γενικότερα προορίζονται για μαθητές με μητρική γλώσσα την Ελληνική (Σκούρτου, κ.ά., 2004: 71). Αν λάβουμε δε υπόψη ότι οι αλλόγλωσσοι μαθητές χρειάζονται περίπου πέντε χρόνια για να αναπτύξουν ακαδημαϊκές γλωσσικές ικανότητες στη δεύτερη γλώσσα όμοιες με αυτές των φυσικών ομιλητών (Σπανός & Χαϊδογιάννου, 2013: 243) σε συνδυασμό με το ότι η γλωσσική διαφορά αντιμετωπίζεται συχνά ως γλωσσικό έλλειμμα, γεγονός που συχνά οδηγεί στη συρρίκνωση της διγλωσσίας των μεταναστώπουλων ως ενδιάμεσο στάδιο προς τη γλωσσική μετατόπιση (language shift), όπου κυριαρχεί η δεύτερη γλώσσα (Σκούρτου, 2002), εύκολα γίνεται αντιληπτό ότι η ουσιαστική γλωσσική εκπαίδευση αυτών των μαθητών είναι καθοριστικής σημασίας για τη σχολική τους επιτυχία (Κουτσογιάννης & Τσοκαλίδου, 2008: 74), καθώς όσο πιο ευρύς είναι ο γλωσσικός τους κώδικας, τόσο πιο εύκολα συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία (Γκλαβάς, 2008: 36). Έτσι, σε ιδανικές συνθήκες, οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να επιδιώκουν να δημιουργήσουν μαθησιακές συνθήκες που θα επιτρέπουν την αξιοποίηση της γλωσσικής γνώσης των αλλοδαπών μαθητών, προωθώντας ταυτόχρονα την εξατομικευμένη υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών, καθώς ζητούμενο είναι η συνάντηση γηγενών και αλλοδαπών μαθητών να αποβεί προς όφελος τόσο εκείνων που μεταναστεύουν όσο και εκείνων που τους υποδέχονται. Ωστόσο, εν τέλει, καθώς κατά τη γλωσσική εκπαίδευση δεν λαμβάνεται πάντα υπόψη το γεγονός ότι η διδασκαλία απευθύνεται σε κοινό διαβαθμισμένης ελληνομάθειας, οι αλλόγλωσσοι μαθητές συνήθως αισθάνονται μειονεκτικά και αδυνατούν να φτάσουν το επίπεδο των μονόγλωσσων συμμαθητών τους (Χατζηδάκη, 2000). Ταυτόχρονα, η αποκλειστική εγγραμματοσύνη στην κυρίαρχη γλώσσα στερεί από τους αλλοδαπούς μαθητές το δικαίωμα στην καλλιέργεια της γλωσσικής και πολιτιστικής

τους ταυτότητας, καταδικάζοντάς τους σε περιθωριοποίηση και λειτουργώντας αρνητικά στη σχολική τους επίδοση. Αυτή ακριβώς η παρατηρούμενη αδυναμία ενός σημαντικού τμήματος του μαθητικού κοινού να ανταποκριθεί –μεταξύ άλλων- στις απαιτήσεις της γλωσσικής παραγωγής και κατανόησης έχει οδηγήσει τα τελευταία χρόνια σε όλο και πιο έντονη ερευνητική δραστηριότητα στο χώρο της μελέτης ανάλυσης λαθών γραπτού και προφορικού λόγου αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία (βλ. Κυριαζή, 2014: 10-11 για συνοπτική ανασκόπηση σχετικών μελετών).

Στόχος της εργασίας

Υπό το πρίσμα των όσων προαναφέρθηκαν, στόχος της παρούσας εργασίας υπήρξε η ανάλυση ενός σώματος γραπτών κειμένων που έχει παραχθεί από αλλοδαπούς μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που φοιτούν σε ελληνικά δημοτικά σχολεία της Αθήνας για τους οποίους η ελληνική αποτελεί δεύτερη γλώσσα. Έτσι, προσπαθήσαμε να καταγράψουμε και να αναλύσουμε τα σημαντικότερα λάθη που εμφανίζονται σε αυτό το σώμα κειμένων, ωστόσο, ακολουθώντας τις Σαραφίδου & Ζερδελή (2008: 747-748), θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι σε αυτή μας την προσπάθεια το λάθος δεν προσεγγίζεται επικριτικά αλλά ως αναπόσπαστο στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας.

Επιπρόσθετα, από γλωσσοδιδακτικής άποψης, η διερεύνηση των γλωσσικών λαθών μαθητών μέσω της συστηματικής μελέτης γραπτών κειμένων τους αποδεικνύεται ιδιαίτερης σημασίας, καθώς συμβάλλει στην οργάνωση διορθωτικής παρέμβασης στα λάθη (Αμπάτη, 2011: 59) αλλά και στον καταλληλότερο σχεδιασμό α) διδακτικού υλικού, β) προγραμμάτων σπουδών, γ) γλωσσικών δοκιμασιών, και δ) στρατηγικών και τεχνικών διδασκαλίας (Meunier, 2002: 122).

Όσον αφορά το γιατί επιλέξαμε να συλλέξουμε στοιχεία γραπτού λόγου, η απάντηση είναι ότι παρά την αναμφισβήτητη προτεραιότητα του προφορικού λόγου έναντι του γραπτού, σε πρακτικό επίπεδο η δημιουργία γραπτού σώματος κειμένων αποδεικνύεται πιο εύκολη. Αφετέρου, η εκμάθηση του γραπτού λόγου, τον οποίο χρησιμοποιεί ο μαθητής για να ολοκληρώσει το 30-60% των σχολικών του υποχρεώσεων (Flower κ.ά, 1994), αποτελεί το βασικό διδακτικό στόχο του σχολείου, αποτελώντας προϋπόθεση για την αποτελεσματικότερη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Πόρποδας, 2002).

Το λάθος

Για τη σύγχρονη λοιπόν παιδαγωγική επιστήμη, τα λάθη μπορούν να αξιοποιηθούν και να μετατραπούν σε εργαλείο ανάπτυξης της λειτουργικής γνώσης. Ιδιαίτερα στο κομμάτι της γλωσσικής εκμάθησης όπου το γλωσσικό λάθος αποτελεί αναγκαίο, φυσικό στάδιο της γλωσσικής ανάπτυξης του ομιλητή (Κουτσογιάννης & Παπαδοπούλου, 2008: 176), το λάθος λειτουργεί ως δείκτης των δυσκολιών αλλά και της προόδου των μαθητών καθώς «όταν κάποιος δεν διαπράττει λάθη, σημαίνει ότι δεν εξασκεί τη γλώσσα, και όταν δεν την εξασκεί, δύσκολα θα φτάσει να τη μάθει» (Fernández Lopez, 1989: 32, στις Λεονταρίδη, κ.ά., 2010: 91). Άλλωστε, η ανάλυση λαθών αποκαλύπτοντας «τα δύσκολα σημεία κάθε γλώσσας συμβάλλει στην απενοχοποίηση του γλωσσικού λάθους στα πρώτα βήματα της εκμάθησης, καταδεικνύει την καθολικότητα εμφάνισης του λάθους σε μαθητές κάθε εθνικότητας και προωθεί την εξοικείωση των μαθητών με τα στοιχεία της γλώσσας άλλων πολιτισμών» (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά., 2008: 600).

Στο χώρο της παιδαγωγικής έχουν προταθεί διάφορες κατηγοριοποιήσεις αναφορικά με τη φύση του λάθους (ή σφάλματος ή παραδρομής ή γλωσσικού

ολισθήματος, κτλ.). Για σχετική ανασκόπηση των ταξινομήσεων παραπέμπουμε τον ενδιαφερόμενο αναγνώστη στην Κυριαζή (2014: 16-23) ενώ επί του παρόντος αρκούμαστε να σημειώσουμε ότι στην παρούσα εργασία, ακολουθώντας τους Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου (2001: 199) αντιλαμβανόμαστε το γλωσσικό λάθος ως τη χρήση ενός γλωσσικού στοιχείου το οποίο αποκλίνει από τη γλωσσική νόρμα που ορίζει μια κοινότητα. Με άλλα λόγια, λάθος είναι κάθε αντιληπτή παρέκκλιση από τους κανόνες της γλώσσας-στόχου, η οποία μαρτυρά τα διαφορετικά εξελικτικά στάδια της γλωσσικής εκμάθησης στα οποία βρίσκεται ο μαθητής. Συνοψίζοντας λοιπόν, θα λέγαμε ότι με τον όρο «γλωσσικό λάθος» μπορεί να αναφερόμαστε σε: α) παραγωγή αντιγραμματικών δομών, β) παραγωγή γραμματικών αλλά μη πραγματολογικά αποδεκτών δομών, ή γ) στην απόδοση μη κατάλληλου νοήματος σε συγκεκριμένη λέξη ή φράση, με αποτέλεσμα την παρερμηνεία της. Το σημαντικό είναι να υπογραμμίσουμε ότι ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να περιορίζεται στον εντοπισμό της εκάστοτε εσφαλμένης γλωσσικής δομής και την άμεση διόρθωση του λάθους αλλά αντίθετα το ζητούμενο είναι η αναγνώριση και η ανάλυση του τελευταίου, προκειμένου να υπάρξει κατανόηση της γνωστικής διαδικασίας διαχείρισης πληροφοριών από την πλευρά του μαθητή και, από την άλλη, ερμηνεία των πιθανών αιτιών του.

Ερευνητικά ερωτήματα – υποθέσεις εργασίας

Τα γενικά ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε στην εργασία μας ήταν τα ακόλουθα:

1. Ποια είναι τα προβλήματα και οι δυσκολίες που συναντούν οι αλλόγλωσσοι μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην παραγωγή γραπτού λόγου;
2. Μπορούμε να διαπιστώσουμε τάσεις ως προς τη φύση και τη συχνότητα λαθών;
3. Σε ποιο βαθμό επηρεάζουν οι γλωσσικοί και βιολογικοί παράγοντες την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας; (σε σχέση με αυτό θα πρέπει να σημειώσουμε ότι δεν εξετάσαμε κοινωνικούς παράγοντες, καθώς όλα μας τα υποκείμενα προέρχονται από την αστική περιοχή της Αθήνας, ενώ επίσης δεν χρησιμοποιήσαμε μεθοδολογικά εργαλεία όπως συνεντεύξεις, κ.τ.λ.).
4. Ποιος είναι ο ρόλος και η επίδραση της μητρικής γλώσσας κατά την εκμάθηση της ελληνικής ως Γ2 όπως αυτός διαφαίνεται στο σώμα κειμένων μας;

Αντίστοιχα, οι ερευνητικές υποθέσεις που κληθήκαμε να εξετάσουμε ήταν:

Υπόθεση 1: οι μαθητές των μικρότερων τάξεων του δημοτικού διαπράττουν περισσότερα λάθη από τους μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων.

Υπόθεση 2: τα αγόρια διαπράττουν περισσότερα λάθη από τα κορίτσια.

Υπόθεση 3: τα γλωσσικά λάθη ανήκουν σε όλα τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης (μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό...).

Υπόθεση 4: σημαντικό ποσοστό λαθών προέρχεται από μεταφορά γνώσης από τη μητρική γλώσσα στη δεύτερη γλώσσα.

Υπόθεση 5: σημαντικό ποσοστό λαθών προέρχεται από την απόσταση μεταξύ των δύο γλωσσικών συστημάτων, της πρώτης γλώσσας του μαθητή και της γλώσσας-στόχου.

Μεθοδολογία

Θεωρητικό μοντέλο

Όσον αφορά τη μεθοδολογία, χρησιμοποιήθηκε συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων. Συγκεκριμένα, το θεωρητικό μοντέλο που υιοθετήσαμε για την κατηγοριοποίηση των λαθών ήταν το σύστημα ταξινόμησης λαθών των Αντωνοπούλου, κ.ά. (2006: 21-27), το οποίο αποτελείται από τις 14 ακόλουθες κατηγορίες: 1. Άρθρο, 2. Ουσιαστικό, 3. Επίθετο, 4. Αντωνυμίες, 5. Ρήμα, 6. Επίρρημα, 7. Πρόθεση, 8. Σύνδεσμοι, 9. Ορθογραφία, 10. Στίξη, 11. Τονισμός, 12. Λεξιλόγιο, 13. Πλάγιος λόγος, 14. Σύνταξη.

Υποκείμενα – Σώμα κειμένων

Στο σώμα κειμένων μας μελετήσαμε τη γλωσσική ικανότητα 60 αλλοδαπών μαθητών που φοιτούσαν σε δημόσια ελληνικά δημοτικά σχολεία στην αστική περιοχή της Αθήνας (Διευθύνσεις πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Α΄ και Γ΄ Αθηνών) κατά το σχολικό έτος 2017/18. Συγκεντρώσαμε ένα σώμα κειμένων από σχολικές εκθέσεις και εργασίες περίπου 4.500 λέξεων, το οποίο αν και είναι σχετικά περιορισμένο, μας έδωσε υλικό που κρίνεται επαρκές για την ικανοποίηση των ερευνητικών μας στόχων.

Τα Κριτήρια με βάση τα οποία επιλέχθηκαν τα κείμενα του δείγματος ήταν τα εξής:

-*Καταγωγή*: αναζητήσαμε δείγμα αποτελούμενο από αλλοδαπούς μαθητές.

-*Ελληνικά ως Γ2*: τα υποκείμενά μας είναι μαθητές των οποίων η Γ1 (την οποία γνωρίζουν και μιλούν) είναι διαφορετική από την κυρίαρχη γλώσσα του σχολείου (δηλ. την ελληνική).

-*Οι ηλικίες των υποκειμένων* κυμαίνονται μεταξύ 9-12 έτη. Αποκλείστηκαν οι μαθητές των δύο πρώτων τάξεων του δημοτικού, καθώς στο διάστημα αυτό τα παιδιά δεν έχουν μάθει ακόμα τους συμβατικούς γλωσσικούς κανόνες της Ελληνικής. Επίσης, επιλέξαμε μαθητές που φοιτούν στην προβλεπόμενη για την ηλικία τους τάξη.

-*Χρόνια φοίτησης στο ελληνικό σχολείο*: επιλέξαμε γραπτά μαθητών που έχουν φοιτήσει τουλάχιστον δύο χρόνια στην Ελλάδα, προκειμένου να έχει μειωθεί το γλωσσικό και πολιτισμικό σοκ νεοεισαχθέντων μεταναστών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (το οποίο θα δικαιολογούσε ιδιαίτερα μεγάλο ποσοστό λαθών).

Από το σύνολο των γραπτών που συγκεντρώσαμε επιλέξαμε τυχαία 60 κείμενα που πληρούσαν όλα τα παραπάνω κριτήρια, επιδιώκοντας ταυτόχρονα μια κατά το δυνατόν περισσότερο ισορροπημένη κατανομή όσον αφορά τις μεταβλητές φύλου και ηλικίας/τάξης φοίτησης.

Περιορισμοί της έρευνας

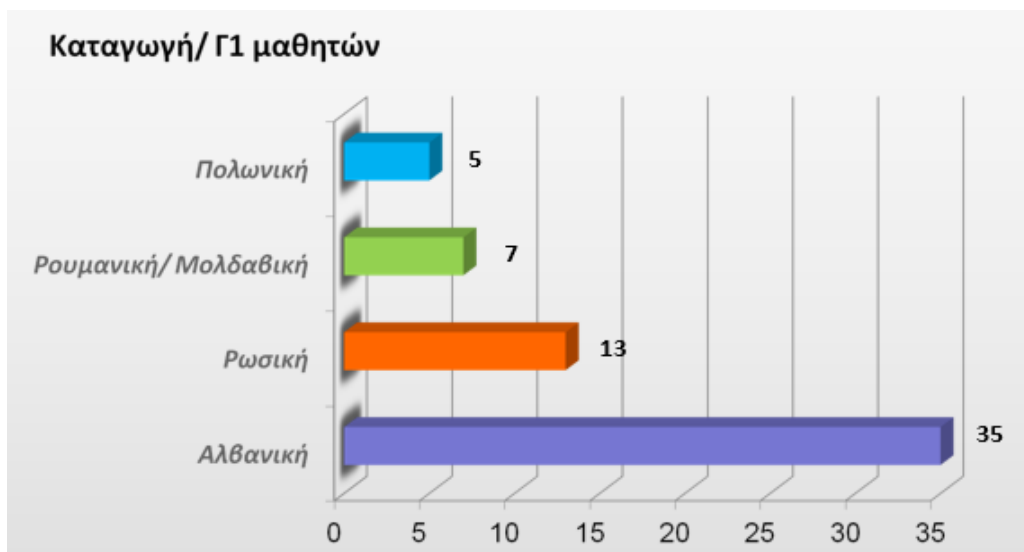
Όσον αφορά τους περιορισμούς της έρευνας, βασική επιφύλαξη μας συνιστά η αδυναμία γενίκευσης των αποτελεσμάτων κυρίως λόγω του μικρού αριθμού δείγματος. Επίσης, το σώμα κειμένων δεν αποτελείται από γραπτά που είχαν ένα κοινό θέμα έκθεσης θα λέγαμε, ενώ ταυτόχρονα, δεν συνεκτιμήθηκαν παράγοντες όπως η κοινωνικοοικονομική κατάσταση και το ευρύτερο (εξω)-γλωσσικό περιβάλλον που πιθανόν επηρεάζουν τη γλωσσική ικανότητα των αλλοδαπών μαθητών. Επιπλέον, η απουσία συνεντεύξεων και επικοινωνίας με τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία δεν επιτρέπει τη σε βάθος διερεύνηση των γλωσσικών στάσεων και συμπεριφορών των υποκειμένων της

έρευνας, προκειμένου να έχουμε σφαιρική αντίληψη για τη διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, ενώ ενίοτε παρατηρήθηκε δυσκολία όσον αφορά τον προσδιορισμό των λαθών με ακρίβεια και αντικειμενικότητα.

Περιγραφή δείγματος

Καταγωγή / Γ1 μαθητών

Στον Πίνακα 1 φαίνεται η καταγωγή (ή εθνικότητα) των μαθητών σε σχέση με τη μητρική τους γλώσσα: 35 μαθητές έχουν ως μητρική την Αλβανική 13 τη ρωσική, 7 τη ρουμανική/μολδαβική και 5 την πολωνική.



Πίνακας 1. Καταγωγή/Γ1 μαθητών

Ηλικία μαθητών

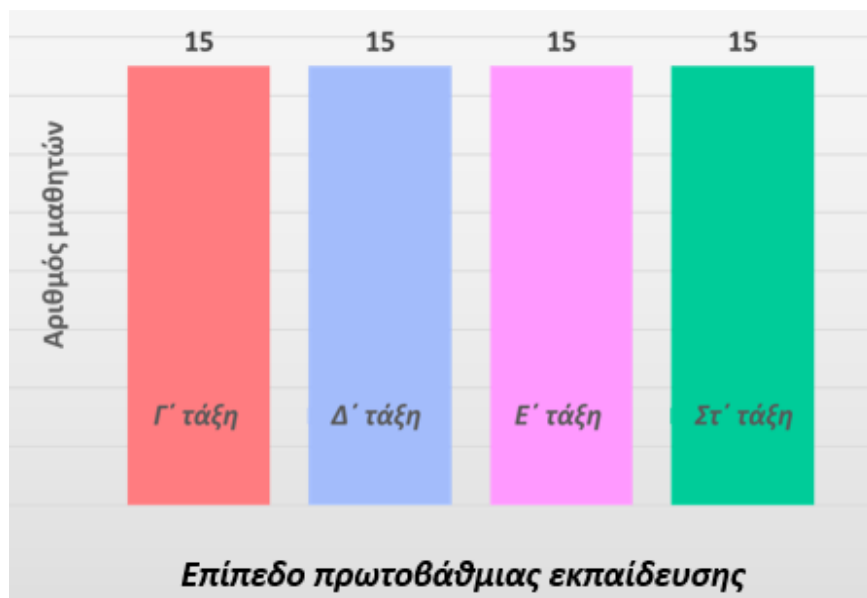
Η ηλικία των υποκειμένων του δείγματος κυμαίνεται μεταξύ 9 και 12 ετών. Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 2, είχαμε 15 αντιπροσωπευτικά γραπτά για κάθε ηλικία.



Πίνακας 2. Ηλικία μαθητών

Επίπεδο σπουδών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

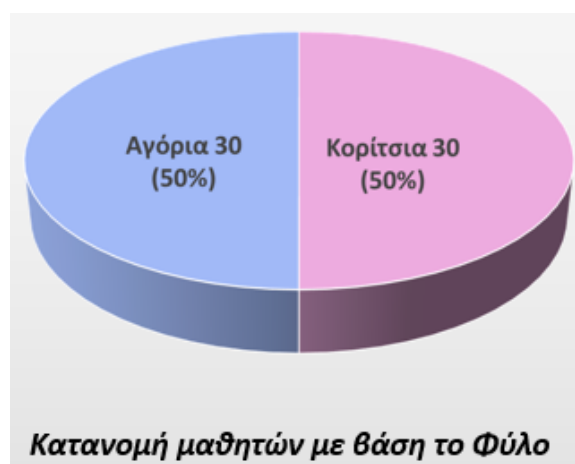
Σε αντιστοιχία με την ηλικία των μαθητών, οι τάξεις στις οποίες φοιτούν είναι οι τέσσερις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, επιλέξαμε μαθητές που φοιτούν στην προβλεπόμενη για την ηλικία τους τάξη (δεν είναι δηλαδή ηλικιακά μεγαλύτεροι από το προβλεπόμενο). Και πάλι εδώ έχουμε 15 μαθητές σε κάθε τάξη, όπως γίνεται εμφανές στον Πίνακα 3:



Πίνακας 3. Επίπεδο σπουδών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Φύλο

Ως προς το φύλο του δείγματος, δεδομένου ότι επιδιώκαμε να συγκρίνουμε τα ποσοστά λαθών μεταξύ των δύο φύλων, επιλέξαμε να έχουμε μια ισόποση κατανομή ανάμεσα σε κορίτσια και αγόρια, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 4:



Πίνακας 4. Φύλο μαθητών

Παρουσίαση δεδομένων έρευνας

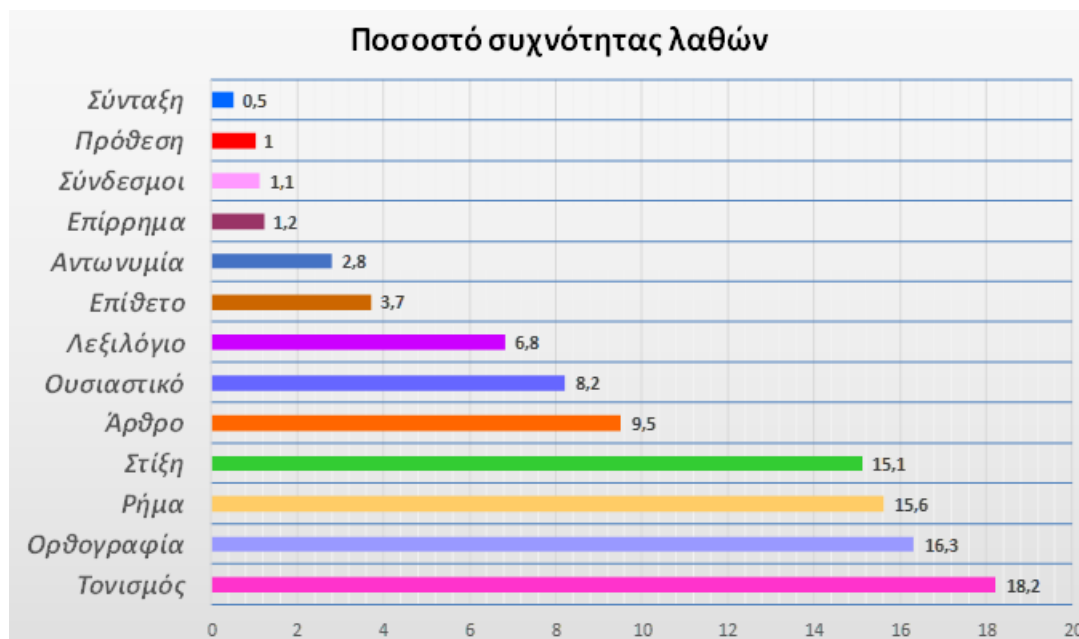
Όπως προαναφέρθηκε, η ταξινόμηση των λαθών έγινε σύμφωνα με το σύστημα κατηγοριοποίησης των Αντωνοπούλου κ.ά. (2006: 21-27), το οποίο, αποτελείται από 14 κατηγορίες με βάση τα μέρη του λόγου της παραδοσιακής γραμματικής. Κάθε κατηγορία εξετάζεται ως προς τη μορφολογία και τη σύνταξη, ενώ η κατηγορία της σύνταξης αφορά στη συντακτική σειρά λέξεων. Ενδεικτικά, στον Πίνακα 5, εμφανίζεται η τυπολογία των λαθών για τα πεδία του Άρθρου και του Τονισμού:

(1) ΑΡΘΡΟ			(11) ΤΟΝΙΣΜΟΣ
(1^α) Γραμματική-μορφολογία			Λάθος τονισμός
Οριστικό:	Μορφολογία	Ορθογραφία	Άτονη λέξη
Αόριστο:	Μορφολογία	Ορθογραφία	Άτονο κείμενο
(1^β) Μορφο-σύνταξη			
Οριστικό αντί αορίστου			
Αόριστο αντί οριστικού			
Παράλειψη άρθρου			
Επιπλέον άρθρο			
Παράλειψη εμπρόθετου άρθρου			

Πίνακας 5. Τυπολογία λαθών για τις κατηγορίες του Άρθρου και του Τονισμού σύμφωνα με το μοντέλο των Αντωνοπούλου κ.ά. (2006: 21-27)

Η πορεία που ακολουθήθηκε είναι η ακόλουθη: α) αναγνώριση λαθών, β) καταγραφή και ταξινόμηση αυτών στην αντίστοιχη κατηγορία, γ) ποσοτικοποίηση των λαθών που εντοπίστηκαν, δ) πραγματοποίηση συγκριτικών αναλύσεων και διαπιστώσεων και ε) εξαγωγή συμπερασμάτων.

Στον πίνακα 6 εμφανίζεται συγκεντρωτικά η στατιστική κατανομή των λαθών. Το μεγαλύτερο ποσοστό λαθών εντοπίζεται στα πεδία του Τονισμού, της ορθογραφίας, του ρήματος και της στίξης. Αντίστοιχα τα λιγότερα στο πεδίο της σύνταξης.



Πίνακας 6. Ποσοστιαία κατανομή λαθών

Αναλυτικότερα, όσον αφορά τον τονισμό, καταγράφονται λάθη παρατονισμού ή (συχνότερα) παντελής έλλειψη τόνων.

Η ορθογραφία από την άλλη, αποτελεί προβληματικό πεδίο και για τους φυσικούς ομιλητές της Ελληνικής, οπότε όπως είναι αναμενόμενο, το ίδιο συμβαίνει και στην περίπτωση των αλλοδαπών. Εντοπίσαμε αρκετά λάθη στην αποτύπωση των μορφών του /i/, /o/ και /e/ (φωνήματα που έχουν περισσότερες από μία πιθανές ορθογραφίες) και γενικότερα στα κλιτικά μορφήματα. Επίσης δυσκολεύει τους μαθητές η γραφή των συνδυασμών <ΑΥ>, <ΕΥ>, του <Σ> που προφέρεται ως [z] (κόζμος <κόσμος>), καθώς και των δύο όμοιων συμφώνων. Με άλλα λόγια, παρουσιάζονται προβλήματα σε λέξεις για τις οποίες υπάρχουν φωνολογικά αποδεκτοί εναλλακτικοί τρόποι γραφής. Επίσης καταγράψαμε, αν και σε μικρό ποσοστό, παραλείψεις, αντιστροφές, προσθήκες και επαναλήψεις γραμμάτων.

Αντίστοιχα, τα λιγότερα λάθη εντοπίζονται στη σύνταξη. Ωστόσο, το γεγονός ότι τα ποσοστά συντακτικών λαθών επί του συνόλου είναι μόλις 0,5% πιθανώς να δικαιολογείται από την τάση των αλλοδαπών μαθητών για απλοποιημένη σύνταξη: στο σώμα κειμένων γίνεται εμφανές ότι οι μαθητές γενικά αποφεύγουν την υποτακτική σύνδεση, τις πολύπλοκες δομές, την παθητική σύνταξη οπότε, κατ' αυτόν τον τρόπο εμμέσως, δεν διαπράττουν λάθη. Αντίθετα, προτιμούν τη σύνδεση των προτάσεων με το «και», και γενικότερα επιλέγουν καθημερινό λόγο και απλές εκφράσεις. Κατά τον ίδιο τρόπο δεν καταγράψαμε μεγάλο ποσοστό λαθών στις σχέσεις συμφωνίας, όπως ούτε στη χρήση προθέσεων και συνδέσμων.

Συσχετισμός λαθών με βιολογικούς παράγοντες

Μεταβλητή φύλο

Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να συσχετίσουμε τα λάθη που καταγράψαμε με μεταβλητές όπως είναι το φύλο, η ηλικία και η παρεμβολή της μητρικής γλώσσας των μαθητών. Όσον αφορά τη μεταβλητή φύλο, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 7, παρατηρούμε μια σχετικά καλύτερη επίδοση στα γραπτά κείμενα των κοριτσιών.



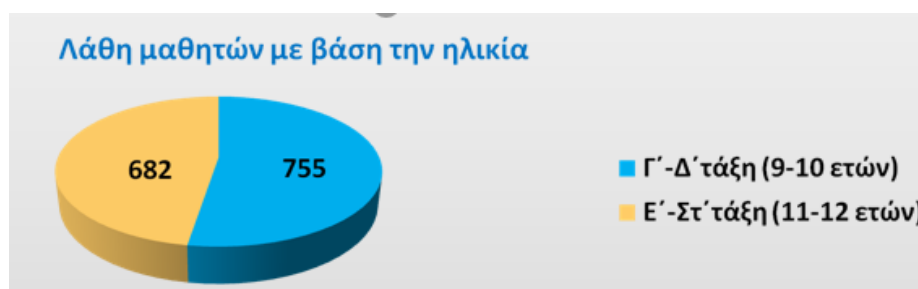
Πίνακας 7. Κατανομή λαθών με βάση το φύλο

Αναλυτικότερα, σε σύνολο 1.437 λαθών που εντοπίστηκαν στο δείγμα μας, τα αγόρια διέπραξαν 759 λάθη ενώ τα κορίτσια 678. Η διαπίστωση αυτή, κατά την Τριάρχη-Herrmann (2000) ενδέχεται να σχετίζεται με τις γλωσσικές επιλογές των μαθητών και μαθητριών, καθώς τα αγόρια αποφεύγουν την εμπλοκή με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας-στόχου εκφράζοντας την προτίμησή τους προς τους ομόγλωσσους συνομηλίκους, ενώ αντίθετα τα κορίτσια δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για επικοινωνία με παιδιά που μιλούν την κυρίαρχη γλώσσα του σχολείου.

Σε κάθε περίπτωση, το μεγαλύτερο ποσοστό των λαθών των αγοριών οφείλεται κατά βάση στις επαναλήψεις λανθασμένων λέξεων στο ίδιο γραπτό και στη συστηματική απουσία τόνων σχεδόν στο σύνολο των γραπτών, λάθη τα οποία προσμετρούνταν κάθε φορά που εντοπιζόνταν. Χαρακτηριστικά, μαθητής της Ε΄ τάξης επανέλαβε στην έκθεσή του έντεκα φορές τη λέξη *είνε*, με *Ei* και *E* («είναι»), η οποία κάθε φορά λογιζόταν ως λάθος.

Μεταβλητή ηλικία

Όσον αφορά την ηλικία, διαπιστώσαμε ότι οι μαθητές της Γ΄ και Δ΄ τάξης, όπως ήταν μάλλον αναμενόμενο, δεδομένης της επαφής με τη γλώσσα-στόχο για μικρότερο χρονικό διάστημα από αυτό των μαθητών της Ε΄ και Στ΄ τάξης, έχουν χειρότερες επιδόσεις στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος.



Πίνακας 8. Κατανομή λαθών με βάση την ηλικία

Συσχετισμός λαθών με τη Γ1 των μαθητών

Στη συνέχεια, θα επιχειρήσουμε να εξετάσουμε κατά πόσο υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στη φύση συγκεκριμένων λαθών και τα μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά της μητρικής γλώσσας των υποκειμένων μας.

Έτσι, όσον αφορά τον τονισμό στην Αλβανική γλώσσα οι λέξεις τονίζονται σταθερά στην παραλήγουσα (με ελάχιστες μόνο εξαιρέσεις). Οπότε πιθανώς λάθη όπως **ικανοτήτα*, **ανθρώπι*, **δισκόλη* να οφείλονται σε παρεμβολή της μητρικής γλώσσας των μαθητών. Σε επίπεδο ορθογραφίας στα Αλβανικά υπάρχει αντιστοιχία ενός φωνήματος με ένα γράφημα, με πιθανό αποτέλεσμα να επιλέγονται συνήθως οι απλούστεροι τύποι <O>, <E> και <I>, κτλ: **πεδι*, **καλίτερι*, **εγό*, **χέρετε*, **πσαρι*, **κσερω*, κ.ά.. Επίσης, η χρήση των κεφαλαίων είναι λιγότερο συχνή από τα Ελληνικά, οπότε αντίστοιχα καταγράψαμε λάθη, όπως **ιουλίος*, **στη ελάδα*, **ο θανος*. Όσον αφορά στα ρήματα, στον Ενεστώτα Οριστικής της Αλβανικής ταυτίζονται τα κλιτικά μορφήματα β' και γ' προσώπου ενικού (μάλιστα στη γ' συζυγία και σε μέρος των ρημάτων της β' συζυγίας, είναι ομώνυμα και τα τρία πρόσωπα του ενικού), στοιχείο που ενίοτε φαίνεται να μεταφέρεται και στην ελληνική γλώσσα: **ο φίλος μου πηγένεις*, **η δασκάλα μιλάς*. Τέλος, στα Αλβανικά δεν υπάρχουν μονολεκτικά παραθετικά, και γι' αυτό ίσως στο σώμα κειμένων μας επιλέγεται αποκλειστικά η χρήση «πιο +επίθετο». (Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τα προβλήματα των αλβανοφώνων κατά την εκμάθηση της ελληνικής βλ. Σπύρου, 2003).

Στη Ρωσική γλώσσα τώρα, λάθη που ενδεχομένως οφείλονται σε παρεμβολή της μητρικής γλώσσας των μαθητών σχετίζονται με τα ακόλουθα: όσον αφορά τον τονισμό, στα ρωσικά μπορεί να τονίζεται οποιαδήποτε συλλαβή της λέξης, ωστόσο ο τόνος δεν σημειώνεται στη γραφή, γεγονός στο οποίο πιθανώς οφείλονται λάθη όπως τα ακόλουθα: **τιποτα*, **καλος*, **εφαγα*, **βιβλιό*, κ.ά. Στην ορθογραφία, όπως και στα Αλβανικά έχουμε αντιστοιχία ενός φωνήματος με ένα γράφημα, οπότε επιλέγονται συνήθως οι απλούστεροι τύποι <O>, <E> και <I>: **πέζο*, **πηγενω*, **μαθητίς*, **σκολίο*, **λεοφορία*. Από την άλλη, η ανυπαρξία άρθρου στη ρωσική έχει ως αποτέλεσμα πολλές φορές τα υποκείμενα μας να παραλείπουν το άρθρο: **ήρθε Μαρία*, **δουλεβει μητέρα*, **ελληνική γλώσσα είναι δισκολη*. (Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τα προβλήματα των ρωσοφώνων κατά την εκμάθηση της ελληνικής βλ. Καλαϊτσίδου, κ.ά., 2003).

Στα Πολωνικά τώρα, ο τόνος είναι σταθερός και βρίσκεται πάντα στην παραλήγουσα με εξαίρεση μικρό αριθμό λέξεων. Έτσι καταγράψαμε παραδείγματα (αν και λίγα) όπως: **μαθήμα*, **ετρέξα*. Επίσης, όπως και με τα Ρωσικά, η Πολωνική δεν διαθέτει άρθρα, οπότε σε αυτό πιθανώς οφείλονται λάθη όπως: **μπαμπάς πήρε σκύλο*, **Γιαν μιλά ελληνικά*. (Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με ζητήματα γραμματικής της Πολωνικής βλ. Feldstein, 2001).

Περνώντας στη Ρουμανική γλώσσα, τα ουσιαστικά που λήγουν σε -a, και -e είναι ως επί το πλείστον θηλυκού γένους οπότε πιθανώς σε αυτό να οφείλεται η λανθασμένη απόδοση γένους στο: **Η αγγλικά γλώσσα*. Όσον αφορά το επίθετο, αυτό συμφωνεί σε γένος και αριθμό με το ουσιαστικό αλλά έπεται αυτού: **Αυτές δουλιές δίσκολες* (= *αυτές οι δύσκολες δουλειές*). (Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με ζητήματα γραμματικής της Ρουμανικής βλ. Cojocaru, 2003).

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, στην παρούσα εργασία μέσω της ανάλυσης λαθών γραπτών κειμένων επιχειρήσαμε να προσεγγίσουμε τις γλωσσικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αλλόγλωσσοι μαθητές δημοτικού σχολείου κατά τη διαδικασία εκμάθησης της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Από την ανάλυση του σώματος κειμένων μας, διαφάνηκε ότι ο μεγαλύτερος αριθμός λαθών εντοπίζεται στα πεδία του τονισμού, της ορθογραφίας, του ρήματος και της στίξης. (Ωστόσο, υπενθυμίζουμε ότι πολλά από τα λάθη, ιδιαίτερα αυτά που σχετίζονται με τον τονισμό και την ορθογραφία, μπορεί να προσμετρώνται περισσότερες από μία φορές, ακόμα και όταν επαναλαμβάνονται στο ίδιο γραπτό). Αναφορικά με τους βιολογικούς παράγοντες (φύλο και ηλικία) που μπορεί να εμφανίζουν συσχέτιση με την εμφάνιση του λάθους, διαφάνηκε ότι τα κορίτσια και οι μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές είναι εκείνοι που παρουσιάζουν τα λιγότερα λάθη στα γραπτά τους. Όσον αφορά τους πιθανούς γλωσσικούς παράγοντες που πυροδοτούν την εμφάνιση λαθών, η επανάληψη συγκεκριμένων λαθών σε μαθητές ίδιας καταγωγής μπορεί να ερμηνευθεί ως απόρροια της διαγλώσσας που αναπτύσσουν οι μαθητές με βάση την μητρική τους, ωστόσο αυτό αποτελεί πεδίο έρευνας που πρέπει να μελετηθεί σε περαιτέρω μελέτες.

Ως γενικότερη παρατήρηση, μπορούμε να πούμε ότι τα περισσότερα γραπτά χαρακτηρίζονται από απουσία συνοχής και δεν παρουσίαζαν ολοκληρωμένα νοήματα με αρχή, μέση και τέλος. Δεν γινόταν χρήση συνδετικών λέξεων, στη μεγάλη πλειονότητα δεν γινόταν χρήση ούτε παραγράφων, το λεξιλόγιο είναι περιορισμένο, οι επαναλήψεις πολλές. Γενικά παρατηρήθηκε επιλογή απλούστερων γλωσσικών δομών, απουσία ακριβολογίας και σαφήνειας στο λόγο και δυσκολία στη διατύπωση λογικής σκέψης. Ωστόσο θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι στο σύνολο των γραπτών κειμένων που εξετάστηκαν υπάρχουν και γραπτά μαθητών στα οποία καταγράφονται ελάχιστα ή και κανένα λάθος, γεγονός που δηλώνει την ανομοιογένεια ως προς τις γλωσσικές επιδόσεις των μαθητών.

Από την άλλη, το εύρος και η συχνότητα των λαθών υπογραμμίζουν την απόκλιση ανάμεσα στη γλωσσική επίδοση των μαθητών και τις επιδιωκόμενες δεξιότητες όπως αυτές παρατίθενται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής γλώσσας για το δημοτικό (βλ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003). Αυτή η ανομοιογένεια ενισχύει την πεποίθηση ότι η γλωσσική ικανότητα είναι αποτέλεσμα ενός πλέγματος παραγόντων, όπως είναι η συχνότητα χρήσης της ελληνικής γλώσσας στις διαπροσωπικές σχέσεις, ο βαθμός κατοχής της πρώτης γλώσσας, κ.τ.λ. Ωστόσο λόγω της μεθοδολογίας συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε, δεν μπορέσαμε να συνεξετάσουμε την επίδραση κοινωνικών παραγόντων και μεταβλητών, που θα έριχναν περισσότερο φως στη διαδικασία ανάπτυξης της διαγλώσσας των μαθητών.

Συνοψίζοντας, η διδασκαλία της Ελληνικής στο σχολείο εξακολουθεί να πραγματοποιείται με μονογλωσσικό προσανατολισμό, ο οποίος δεν αξιοποιεί το γλωσσικό υπόβαθρο και τους γνωστικούς μηχανισμούς εκμάθησης μιας γλώσσας που διαθέτει ήδη ο μαθητής. Συνεπώς εκτιμούμε ότι θα ήταν αναγκαίο να υπάρξει αναπροσαρμογή των διδακτικών παρεμβάσεων με σκοπό την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών και τη διασφάλιση της σχολικής τους επιτυχίας καθώς, με τα λόγια του Δαμανάκη (1998: 83), «το ζητούμενο είναι μια κοινή για όλους εκπαίδευση και συγχρόνως ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος στο

σύνολό του, ώστε αυτό να μπορέσει να ανταποκριθεί στην πολιτισμική πολλαπλότητα και να διασφαλίσει την ετερότητα του άλλου».

Αναφορές

- Αμπάτη, Α. (2011). Η εκπαίδευση των αλλόγλωσσων μαθητών ενός διαπολιτισμικού σχολείου. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 31, 53-65. (Διαθέσιμο: <https://urlzs.com/Zj8P7>, προσπελάστηκε στις 12/11/2019).
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Ε. Βλέτση, Μ. Μησιάκη, Β. Μποζονέλος & Β. Χούμα (2008). «Τα γλωσσικά λάθη μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και ο ρόλος της Γ1 στις πολυπολιτισμικές τάξεις του Γυμνασίου». Στο *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου “2008 Ευρωπαϊκό έτος διαπολιτισμικού διαλόγου: Συνομιλώντας με τις γλώσσες-πολιτισμούς”*, (597-612). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ. (Διαθέσιμο: <https://urlzs.com/ypW8r>, προσπελάστηκε στις 12/11/2019).
- Αντωνοπούλου, Ν., Φ. Βαλετόπουλος, Μ. Καρακύργιου, Μ. Μουμτζή & Β. Παναγιωτίδου (2006). *Ανάλυση λαθών της παραγωγής γραπτού λόγου στις εξετάσεις ελληνομάθειας του ΚΕΓ*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. (Διαθέσιμο: <https://urlzs.com/yFRe2>, προσπελάστηκε στις 12/11/2019).
- Cojocaru, D. (2003). *Romanian grammar*. Durham: SEELRC. (Διαθέσιμο: <https://urlzs.com/e9JYa>, προσπελάστηκε στις 12/11/2019).
- Γκλαβάς, Σ. (2008). «Γλωσσική παιδεία και ποιότητα εκπαίδευσης». Στο Ε. Φρυδά (επιμ.), *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Πρακτικά διημερίδων, Αθήνα, Ίδρυμα Ευγενίδου, 20-21 Μαρτίου 2008 & Θεσσαλονίκη, Πολυτεχνική Σχολή ΑΠΘ, 17-18 Απριλίου 2008*, (33-47). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (Διαθέσιμο: <https://urlzs.com/cMjQf>, προσπελάστηκε στις 12/11/2019).
- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής γλώσσας για το δημοτικό σχολείο. Στο *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης* (Διαθέσιμο: <https://urlzs.com/cfFQK>, προσπελάστηκε στις 12/11/2019).
- Feldstein, R.F. (2001). *A concise Polish grammar*. Durham: SEELRC. (Διαθέσιμο: <https://urlzs.com/Hy7qm>, προσπελάστηκε στις 12/11/2019).
- Flower, L., D.L. Wallace, L. Norris & R.E. Burnett (eds.), (1994). *Making thinking visible: writing, collaborative planning, and classroom inquiry*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Θεοδωροπούλου, Μ. & Γ. Παπαναστασίου, Γ. (2001). Το γλωσσικό λάθος. Στο Α.Φ. Χρηστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, (199-202). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

- Καλαϊτσίδου, Ν., Μ. Βραχιονίδου, Ε. Ευσταθίου (2003). *Ρώσικη και Νεοελληνική: Προβλήματα των ρωσοφώνων κατά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: ΕΚΠΑ. (Διαθέσιμο: <https://urlzs.com/8t9HR>, προσπελάστηκε στις 12/11/2019)
- Κεσίδου, Α. (2008). «Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Αρχές της διαπολιτισμικής διδακτικής». Στο Ζ. Παπαναούμ (επιστ. υπεύθ.), *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό*. Πρακτικά Ημερίδας, Θεσσαλονίκη 10-11/12/2007, (11-27). Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία. (Διαθέσιμο: <https://rb.gy/1l5r3n>, προσπελάστηκε στις 12/11/2019).
- Κουτσογιάννης, Δ. & Δ. Παπαδοπούλου (2008), Παραγωγή γραπτού λόγου και κατανόηση ηλεκτρονικού λόγου από εφήβους: ανάλυση λαθών. Στο *Πρακτικά του συνεδρίου: Τα λάθη των μαθητών: δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της εκπαίδευσης*, (172-187). Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. (Διαθέσιμο: <https://urlzs.com/b7n9k>, προσπελάστηκε στις 12/11/2019).
- Κουτσογιάννης, Δ. & Ρ. Τσοκαλίδου (2008). «Διγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση: αρχές σχεδιασμού μιας παρέμβασης». Στο Ζ. Παπαναούμ (επιστ. υπεύθ.), *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό*. Πρακτικά Ημερίδας, Θεσσαλονίκη 10-11/12/2007, (69-78). Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία. (Διαθέσιμο: <https://rb.gy/1l5r3n>, προσπελάστηκε στις 12/11/2019).
- Κυριαζή, Ει. (2014), *Ανάλυση γραπτών κειμένων αλλοδαπών μαθητών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης*, (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία), Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ. (Διαθέσιμο: <https://urlzs.com/wYaGZ>, προσπελάστηκε στις 12/11/2019).
- Λεονταρίδη, Ε., Ν. Peramos Soler, & Μ. Ruiz Morales (2010). Η γλωσσική ικανότητα των ελλήνων υποψηφίων στις εξετάσεις DELE του ισπανικού κράτους: ανάλυση και συστηματοποίηση λαθών στην παραγωγή γραπτού λόγου. Διδακτικές προτάσεις. Στο Α. Ψάλτου-Joycey & Μ. Ματθαιουδάκη (επιμ.), *14^ο Διεθνές Συνέδριο Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας "Εξελίξεις στην έρευνα της γλωσσικής εκμάθησης και διδασκαλίας"*, (91-106). Θεσσαλονίκη: ΕΕΕΓ. (Διαθέσιμο: <https://urlzs.com/UuybU>, προσπελάστηκε στις 12/11/2019).
- Meunier, F. (2002). The pedagogical value of native and learner corpora in EFL grammar teaching. In S. Granger, J. Hung & S. Petch-Tyson (eds.), *Computer learner corpora, second language acquisition and foreign language teaching*, (119-141). Amsterdam/ Philadelphia: Benjamins.
- Παληγιάννης, Β. & Α. Μήνας (2008, Μάιος). Ολοήμερο δημοτικό σχολείο: σημερινή πραγματικότητα, διαπιστώσεις, προτάσεις. *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 56-64. (Διαθέσιμο: <https://urlzs.com/dwi6a>, προσπελάστηκε στις 12/11/2019).
- Παπαδοπούλου, Ε. (2009). Ο ρόλος της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαίδευσή τους. Στο *Πρακτικά Συνεδρίου "Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Μετανάστευση, Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας"*, Πάτρα, 19-21/06/2009. (159-164). (Διαθέσιμο: <https://rb.gy/goe6vo>, προσπελάστηκε στις 12/11/2019).
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα.

- Σαραφίδου, Τ. & Ζερδελή, Σ. (2008). Η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης. Στο *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου “2008 Ευρωπαϊκό έτος διαπολιτισμικού διαλόγου: Συνομιλώντας με τις γλώσσες-πολιτισμούς”*, (736-749). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ. (Διαθέσιμο: <https://urlzs.com/QEm63>, προσπελάστηκε στις 12/11/2019).
- Σκούρτου, Ε. (2002). Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής*, θεματικό τεύχος, 11-20. (Διαθέσιμο: <https://urlzs.com/rkzMW>, προσπελάστηκε στις 12/11/2019).
- Σκούρτου, Ε., Κ. Βρατσάλης & Χ. Γκόβαρης (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση: αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης*. Πρόγραμμα 5. Εμπειρογνωμοσύνη. Αθήνα: Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (ΙΜΕΠΟ). (Διαθέσιμο: <https://rb.gy/docslj>, προσπελάστηκε στις 12/11/2019).
- Σπανός, Β., & Χαϊδογιάννου, Χ. (2013, Ιούλιος – Δεκέμβριος). Σχέση πολιτισμικής ετερότητας και γλωσσικής ικανότητας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. *Τα Εκπαιδευτικά*, 107-108, 239-252. (Διαθέσιμο: <https://urlzs.com/zj2rK>, προσπελάστηκε στις 12/11/2019).
- Σπύρου, Α. (2003). *Αλβανική και Νεοελληνική: Προβλήματα των αλβανοφώνων κατά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: ΕΚΠΑ. (Διαθέσιμο: <https://urlzs.com/6rsyL>, προσπελάστηκε στις 12/11/2019).
- Τριάρχη-Herrmann, Β. (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία: μία ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηδάκη, Α. (2000). Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στις «κανονικές» τάξεις. Στο Ε. Σκούρτου (επιμ.), *Τετράδια Εργασίας Νάξου: Διγλωσσία*, (73-89). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. (Διαθέσιμο: <https://urlzs.com/r9ZtZ>, προσπελάστηκε στις 12/11/2019).

ΔΙΑΚΕΙΜΕΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΟΚΡΙΤΟΥ: ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΠΟ ΕΝΑ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΤΖΕΚΤ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΤΗΣ Α΄ ΛΥΚΕΙΟΥ

Μαρία Μαγκλάρα
Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας
maria_maglara@hotmail.com

Περίληψη

Έχει συχνά τονιστεί ότι η ελληνοκυπριακή εκπαίδευση είναι παραδοσιακά προσανατολισμένη προς την κάλυψη της διδακτέας ύλης και τη μετάδοσή της στους/στις μαθητές/τριες μέσω κυρίως του μηχανισμού της αποστήθισης. Ωστόσο, εξαιτίας εξελίξεων στον τομέα της εκπαίδευσης στο γραμματισμό έχει τονιστεί η ανάγκη της εμπλοκής των μαθητών/τριών σε ποικίλες σημειωτικές δραστηριότητες, με σκοπό την ανάδειξη της δημιουργικότητάς τους και τη διερεύνηση των διαφορετικών οπτικών και αφηγήσεων στην ανάγνωση των κειμένων. Η παρούσα ανακοίνωση περιγράφει ένα διαθεματικό πρότζεκτ στην ανάγνωση του Ερωτόκριτου του Κορνάρου. Μέσω διακειμενικών και πολυτροπικών πρακτικών γραμματισμού, μαθητές/τριες της Α΄ τάξης Λυκείου ενός δημοσίου σχολείου της Κύπρου συνέκριναν διαφορετικά κείμενα στο θέμα του Ερωτόκριτου, δημιούργησαν δικά τους εικαστικά και ποιητικά έργα και συνομίλησαν με τον συγγραφέα του ομώνυμου κόμικ. Είχαν τη δυνατότητα, με αυτόν τον τρόπο να εξασκηθούν σε διαφορετικά προφορικά και γραπτά κειμενικά είδη, να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες συνεργασίας και δημόσιας παρουσίασης.

Λέξεις-κλειδιά: διακειμενικότητα, πολυτροπικότητα, διαθεματικότητα, Ερωτόκριτος, κόμικ

Abstract

The Greek-Cypriot education has traditionally focused on covering the teaching material provided in the textbooks and transmitting knowledge to students through the memorisation of rules. However, over the last decades international trends in literacy pedagogy have drawn attention to engaging students in a variety of semiotic activities, and encouraging them explore the texts' different perspectives and narratives, and thus enhance the students' creativity. This paper presents an interdisciplinary project in reading Erotocritos by Kornaros. Through intertextual and multimodal literacy practices, students of the first grade of a public high school in Cyprus Republic compared different texts and genres on the Erotocritos theme, created their own paintings and poems, and were engaged in a conversation with the writer of the comic Erotocritos. They were thus able to practice different oral and written genres and develop social skills of collaboration and public presentation.

Keywords: intertextuality, multimodality, interdisciplinarity, Erotocritos, comic book

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γνωστό ότι η ελληνοκυπριακή εκπαίδευση είναι παραδοσιακά προσανατολισμένη προς την κάλυψη της διδακτέας ύλης που περιέχεται στο ένα και μοναδικό διδακτικό εγχειρίδιο και τη μετάδοσή της στους/στις μαθητές/τριες. Όπως

επισημαίνει ο Κουτσογιάννης για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, που εμφανίζει παρόμοια χαρακτηριστικά με το ελληνοκυπριακό, υπάρχει μια ισχυρή τάση «που ταυτίζει μεγάλο μέρος των γραμματισμών με τη διδασκαλία της Έκθεσης και των παραγράφων... Δίνεται, δηλαδή έμφαση στη διδασκαλία κειμενικών οντοτήτων με ενδοσχολική ισχύ (π.χ. για την επιτυχία στις εξετάσεις) που δεν έχουν όμως σχέση με τον κοινωνικό και πραγματολογικό προσανατολισμό του [γλωσσικού] μαθήματος» (2017: 229). Έτσι, με την παραδοσιακή αυτή προσέγγιση είναι μηδαμινές ή ελάχιστες οι ευκαιρίες για τη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε ποικίλες πρακτικές γραμματισμού, πράγμα το οποίο επισημαίνουν και οι σπουδές της εκπαίδευσης στον γραμματισμό, που έχουν σηματοδοτήσει σημαντικές αλλαγές στον τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών. Επιπλέον, στο πλαίσιο της παραδοσιακής προσέγγισης, σπάνια έχουν οι μαθητές/τριες τη δυνατότητα να διερευνήσουν και να κάνουν συσχετισμούς των κειμένων του διδακτικού εγχειριδίου με άλλα κείμενα και άλλους σημειωτικούς τρόπους ή να διερευνήσουν ένα θέμα από οπτικές γωνίες που δεν συμπεριλαμβάνονται στο σχολικό εγχειρίδιο. Οι πιο πάνω εμφάνσεις έχουν τεθεί πολύ δυναμικά στη σύγχρονη διδακτική της λογοτεχνίας.

Το τοπίο στην ελληνοκυπριακή εκπαίδευση και συγκεκριμένα στον τομέα της διδασκαλίας της λογοτεχνίας φαίνεται να αλλάζει κατά τη διάρκεια των τελευταίων χρόνων – τουλάχιστον σε επίπεδο επιστημονικών παραδοχών και επίσημων διακηρύξεων και οδηγιών προς τα σχολεία. Για παράδειγμα, στην ενότητα «Γενικοί σκοποί του μαθήματος της Λογοτεχνίας» στην ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας (ΥΠΠΑΝ), υπογραμμίζεται η ανάγκη για «γλωσσική-αισθητική αγωγή των μαθητών» μέσα κυρίως από τον λογοτεχνικό γραμματισμό (ΥΠΠΑΝ:1). Η σημασία που δίνεται δηλαδή στον συνδυασμό περιεχομένου, μορφής, γλωσσικών και αισθητικών επιλογών σηματοδοτεί την απομάκρυνση από την προηγούμενη μονομερή έμφαση στον εντοπισμό πληροφοριών που αφορούσε κυρίως το νοηματικό περιεχόμενο του κειμένου, τις πραγματολογικές παρατηρήσεις και την ανάλυση των χαρακτήρων. Έχει επιπλέον τονιστεί η εκπαιδευτική αξία της διακειμενικής και διαθεματικής προσέγγισης, προκειμένου να διερευνηθούν οι σχέσεις των κειμένων μεταξύ τους και οι σχέσεις των διαφορετικών «οπτικών-τρόπων θέασης των πραγμάτων» στην ανάγνωση των κειμένων, με σκοπό την «απόκτηση σφαιρικής γνώσης δια μέσου του ‘διαλόγου’ της λογοτεχνίας με άλλες μορφές τέχνης και άλλα γνωστικά αντικείμενα» (ό.π.). Ακόμα, μελέτες στη διδακτική της λογοτεχνίας έχουν κάνει λόγο για τη σημασία του συνδυασμού του λεκτικού μέρους και των άλλων σημειωτικών μέσων στην αφήγηση και ανάγνωση των λογοτεχνικών έργων (Ροδοσθένους-Μπαλάφα, 2018· βλ. ακόμα ΥΠΠΑΝ: 1).

Η παρούσα ανακοίνωση, εκκινώντας από ιδέες και παραδοχές της εκπαίδευσης στον γραμματισμό και της θεωρίας και διδακτικής της λογοτεχνίας, θα περιγράψει τον σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός διαθεματικού πρότζεκτ στην ανάγνωση του Ερωτόκριτου του Κορνάρου. Στόχος της ανακοίνωσης είναι η ανάδειξη της ανάγκης για μια ολοκληρωμένη (και όχι αποσπασματική) και ταυτόχρονα πολυπρισματική διερεύνηση της αφήγησης, η οποία δεν θα αναλώνεται στη μονολιθικότητα του ενός σχολικού βιβλίου, την επαφή με συγκεκριμένα κείμενα και κειμενικούς τύπους (που εμπεριέχονται στο διδακτικό εγχειρίδιο). Επίσης, στόχος είναι να τονιστεί η ανάγκη για εμπλοκή των μαθητών/τριών σε πολλαπλές πρακτικές γραμματισμού μέσα από την επαφή τους με διαφορετικά κείμενα και σημειωτικούς τρόπους, όπως επίσης και τη διερεύνηση της σχέσης και του διαλόγου που αναπτύσσεται μεταξύ των κειμένων και των διαφορετικών τρόπων, με έμφαση στις έννοιες της διακειμενικότητας και πολυτροπικότητας αντίστοιχα.

Στο πρώτο μέρος θα σκιαγραφηθεί το θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο διέπει την οργάνωση και την πραγματοποίηση του συγκεκριμένου πρότζεκτ, ενώ στο δεύτερο μέρος θα

αναλυθούν λεπτομερειακά οι επιμέρους δραστηριότητες. Η ανακοίνωση θα κλείσει με σκέψεις σχετικά με την εξέταση των λογοτεχνικών κειμένων, ενώ θα γίνει αναφορά και στις απόψεις των μαθητών/τριών σχετικά με τη συμμετοχή τους στο πρότζεκτ.

Θεωρητικό πλαίσιο

Έρευνες στον τομέα της εκπαίδευσης στον γραμματισμό έχουν συμβάλει αποφασιστικά στην αλλαγή της αντίληψης σχετικά με τον τρόπο που παράγουμε νόημα και τον τρόπο που αλληλεπιδρούμε με τα κείμενα (προφορικά, γραπτά, πολυτροπικά, ψηφιακά). Έχει καταρχάς τονιστεί η ύπαρξη πολλαπλών γραμματισμών – και όχι μόνο εκείνων που προϋποθέτει και καλλιεργεί το σχολείο (π.χ. Baynham, 2002; Gee, 2004; Heath, 1982, 1983; Street, 1993, 1995, 2004). Σε επίπεδο διδακτικής αυτό σημαίνει ότι το σχολείο χρειάζεται να ανοίξει τις πόρτες του προς τους γραμματισμούς που φέρουν οι μαθητές/τριες από τις κοινότητές τους και τη συμμετοχή τους σε ποικίλες κοινωνικοπολιτισμικές και σημειωτικές πρακτικές εκτός σχολικής αίθουσας· επιπλέον, σημαίνει ότι το σχολείο χρειάζεται να καλλιεργήσει τη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών μέσα από την εκπαίδευσή τους στην έννοια του σχεδιασμού (design), που περιλαμβάνει τη συνδυαστική αξιοποίηση των διαθέσιμων σημειωτικών πόρων, ό,τι εν ολίγοις είναι γνωστό με την έννοια της πολυτροπικότητας (Kress, 2000; Kress & van Leeuwen, 2001; New London Group, 1996).

Η έννοια της πολυτροπικότητας έχει κερδίσει έδαφος κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών και στην Κύπρο. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το 2017 προκηρύχθηκε ο πρώτος παγκύπριος σχολικός διαγωνισμός με τίτλο «Αναζητώντας το πολύ-τροπο κείμενο. Ισορροπώντας ανάμεσα στον Λόγο και την Εικόνα». Όπως μας πληροφορεί η Ροδοσθένους-Μπαλάφα που ήταν μέλος της κριτικής επιτροπής του διαγωνισμού, οι μαθητές/τριες προτρέπονταν να συνδυάσουν το «λεκτικό σύστημα (δηλαδή το σύστημα επικοινωνίας των ανθρώπων με βάση την ομιλία, τον λόγο, τις λέξεις)» με το «οπτικό σύστημα (που σχετίζεται με την ποικιλία των τρόπων που αναφέρονται σε εικονιστικά στοιχεία, π.χ. εικόνα, σκίτσο, πίνακας, φωτογραφία, σχεδιάγραμμα)» (2018: 6).

Πέρα από τη συνομιλία των διαφορετικών σημειωτικών μέσων, στη διδακτική της Λογοτεχνίας έχει τονιστεί η ανάγκη να διερευνηθεί ο διάλογος που αναπτύσσεται μεταξύ των κειμένων. Σε διδακτικό επίπεδο αυτό συνεπάγεται την απομάκρυνση από την κάθετη και εξαντλητική εξέταση ενός κειμένου, υπέρ της οριζόντιας σύγκρισης και συνομιλίας διαφορετικών κειμένων, είτε σε επίπεδο περιεχομένου, είτε γλωσσικών και αισθητικών επιλογών είτε μορφής. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η έννοια της συνομιλίας των κειμένων έχει μεγάλη παράδοση στη θεωρία της Λογοτεχνίας. Είναι γνωστό ότι η εμβληματική μορφή του Bakhtin, που άσκησε καταλυτική επίδραση στη «διαλογική σύλληψη της γλώσσας» (Holquist, 2014: 42), έστρεψε το ενδιαφέρον της λογοτεχνικής μελέτης προς τη διερεύνηση της «περιπλοκότητας των σχέσεων – κοινωνικών, ιστορικών, προσωπικών, ομιλιακών, κειμενικών» που αναπτύσσονται μεταξύ των κειμένων (ό.π.: 47).

Τόσο η έννοια της πολυτροπικότητας όσο και της διακειμενικότητας προϋποθέτουν μια ολιστική προσέγγιση στη διδασκαλία, η οποία από μεθοδολογικής άποψης επιτυγχάνεται μέσα από τη διασύνδεση διαφορετικών επιστημονικών οπτικών και προσεγγίσεων, μια προσέγγιση που είναι γνωστή με το όνομα «διαθεματικότητα» (ή διεπιστημονικότητα). Ο Σωκράτους επισημαίνει ότι, «μεθοδολογικά η προσέγγιση αυτή εδράζεται σε βιωματικές και ενεργητικές μορφές μάθησης», και συνεπώς ενθαρρύνεται η «αυτενέργεια και αυτομόρφωση των μαθητών/τριών» (2019:1). Συνεχίζει υπογραμμίζοντας ότι η διαθεματική προσέγγιση μετατρέπεται τον/την μαθητή/τρια από «‘παθητικό δέκτη’ του

παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας σε ‘ενεργό συμμετοχο’ της εκπαι-δευτικής διαδικασίας» (ό.π.).

Με βάση τα πιο πάνω, είναι κατανοητό ότι στο επίκεντρο πρέπει να βρίσκεται όχι η διδακτέα ύλη αλλά ο/η μαθητής/τρια. Αυτό σημαίνει ότι χρειάζεται να δίνεται έμφαση στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του/της και να μελετάται ο τρόπος με τον οποίο αλληλεπιδρά με τα κείμενα, επικοινωνεί, μαθαίνει και δημιουργεί, όπως καταδεικνύεται πιο κάτω που περιγράφεται η πραγματοποίηση του πρότζεκτ.

Σχεδιάζοντας και υλοποιώντας ένα διαθεματικό πρότζεκτ: δημιουργικότητα και προκλήσεις

Η ταυτότητα του πρότζεκτ και του μαθητικού πληθυσμού

Τη σχολική χρονιά 2016-17 οργανώθηκε ένα διαθεματικό πρότζεκτ σε δημόσιο Λύκειο της Κυπριακής Δημοκρατίας, στο οποίο συνδυάστηκαν από τη μία πλευρά δραστηριότητες λογοτεχνικής ανάγνωσης και ανάλυσης και από την άλλη πλευρά πρακτικές γραμματισμού που παραδοσιακά λαμβάνουν χώρα στο μάθημα «Έκφραση-Έκθεση» (π.χ. πολυτροπικά κείμενα, συγγραφή και παρουσίαση βιογραφικού σημειώματος, κειμενικό είδος ομιλίας/δημόσιας παρουσίασης). Στο πρότζεκτ συμμετείχαν 31 μαθητές/τριες υπό την καθο-δήγηση της υπογραφόμενης εκπαιδευτικού. Οι μαθητές/τριες ανήκαν σε δύο διαφορετικά τμήματα της Α' Λυκείου, ενός τμήματος πρακτικής κατεύθυνσης και ενός τμήματος εμπορικής κατεύθυνσης. Το πρακτικό τμήμα περιελάμβανε 18 μαθητές/τριες, οι περισσότεροι/ες εκ των οποίων εμφάνιζαν υψηλές επιδόσεις στα διαγωνίσματα και τις σχολικές εξετάσεις. Το εμπορικό τμήμα περιελάμβανε 13 μαθητές/τριες, το 1/3 των οποίων αντιμετώπιζαν πρόβλημα με τις επιδόσεις τους σε τέτοιο βαθμό, ώστε στην πλειονότητά τους έμειναν ανεξεταστέοι σε διάφορα μαθήματα στο τέλος του σχολικού έτους. Ο χρόνος που αφιερώθηκε για την εκπόνηση του πρότζεκτ κάλυψε περίπου 10 διδακτικές περιόδους σε διάστημα περίπου ενός μηνός (από τα τέλη Νοεμβρίου έως τα τέλη Δεκεμβρίου 2016).

Η διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας συνήθως οργανώνεται με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τους προγραμματισμούς και τις εγκυκλίους που εκδίδονται από την ομάδα λογοτεχνίας του ΥΠΠΑΝ. Έτσι, τη σχολική χρονιά 2016-17, σύμφωνα με τους προγραμματισμούς του ΥΠΠΑΝ, προνοούνταν 6 διδακτικές περίοδοι για τη διδασκαλία τριών αποσπασμάτων από το έργο Ερωτόκριτος του Κορνάρου: α) Εισαγωγή του έργου (στ. 1-18), β) «Ήλθεν η ώρα και ο καιρός» (στ. 767-818) και γ) η σκηνή του Αποχωρισμού (στ. 1355-1450). Πέρα από την ανάγνωση και μελέτη των πιο πάνω τριών αποσπασμάτων, ο προγραμματισμός πρότεινε ως δραστηριότητες την ακρόαση της μελοποιημένης σκηνής του Αποχωρισμού με τη φωνή του Ξυλούρη, ενώ έδινε έμφαση σε θέματα λογοτεχνικού γραμματισμού (π.χ. σχήματα λόγου, αφηγητής) και γλωσσικής και στιχουργικής μορφής.

Σύντομη σκιαγράφηση του έργου

Μια σύντομη αναφορά στην υπόθεση του έργου κρίνεται απαραίτητη, προκειμένου ο/η αναγνώστης/στρια να αντιληφθεί τα θέματα και τις ιδέες στις οποίες έδωσαν έμφαση οι μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης του πρότζεκτ. Συγκεκριμένα, το λογοτεχνικό έργο Ερωτόκριτος, ένα εξέχον δείγμα της κρητικής λογοτεχνικής παραγωγής του 17^{ου} αιώνα, γράφτηκε από τον Βισσέντζο Κορνάρο. Πρόκειται για ένα πολύστιχο αφηγηματικό ποίημα (περίπου 10.000 στίχων), το οποίο παρουσιάζει με έμμετρο τρόπο σε ιαμβικό δεκαπεντασύλλαβο την εξέλιξη του έρωτα δύο νέων, του Ερωτόκριτου και της Αρετούσας, όπως επίσης και τις περιπέτειές τους μέχρι την ευτυχή κατάληξη και τον γάμο τους. Παρόλο που ο έρωτας αποτελεί τον πυρήνα της αφήγησης, το έργο περιλαμβάνει και τα δευτερεύοντα θέματα της φιλίας, της τιμής, της γενναιότητας, της λεβεντιάς κ.ά. Ακολουθεί σύντομη σκιαγράφηση της υπόθεσης:

1) Α' Επεισόδιο: Ο βασιλιάς της Αθήνας Ηράκλης και η σύζυγός του αποκτούν μια κόρη, την Αρετούσα. Τη βασιλοπούλα ερωτεύεται ο γιος του πιστού συμβούλου του βασιλιά, Ερωτόκριτος. Ο Ηράκλης, όταν το πληροφορείται, στήνει ενέδρα στον Ερωτόκριτο, για να τον συλλάβει. Εκείνος, καταλαβαίνοντας ότι ο έρωτάς του δεν μπορεί να έχει αίσια έκβαση, ταξιδεύει στη Χαλκίδα, για να ξεχάσει τη βασιλοπούλα. Στο διάστημα αυτό ο πατέρας του αρρωσταίνει και ο Ερωτόκριτος αναγκάζεται να επιστρέψει.

2) Β' Επεισόδιο: Ο βασιλιάς οργανώνει κονταροχτύπημα, για να διασκεδάσει την κόρη του. Παίρνουν μέρος πολλά αρχοντόπουλα από όλον τον γνωστό κόσμο και ο Ερωτόκριτος αναδεικνύεται νικητής.

3) Γ' Επεισόδιο: Η φλόγα του έρωτα έχει ανάψει και η αγάπη εκδηλώνεται πιο τολμηρά (για τα δεδομένα της εποχής) σε αυτό το επεισόδιο. Το ζευγάρι αρχίζει να συναντιέται κρυφά τις νύχτες. Η συνομιλία τους διαδραματίζεται στη μια και την άλλη πλευρά ενός παραθύρου με σιδεριές σε μια κάμαρα του παλατιού. Η Αρετούσα παρακινεί τον Ερωτόκριτο να τη ζητήσει από τον πατέρα της. Όπως είναι φυσικό, ο βασιλιάς εξοργίζεται με το «θράσος» του νέου και τον εξορίζει. Ταυτόχρονα φτάνουν προξενιά για την Αρετούσα από τον βασιλιά του Βυζαντίου. Η κοπέλα όμως αρραβωνιάζεται κρυφά με τον Ερωτόκριτο, πριν αυτός εγκαταλείψει την πόλη.

4) Δ' Επεισόδιο: Καθώς η Αρετούσα αρνείται συστηματικά τα προξενιά που της φέρνει ο πατέρας, καταδικάζεται σε φυλάκιση μέσα στο σπίτι της μαζί με την παραμάνα της. Έπειτα από τρία χρόνια, όταν οι Βλάχοι πολιορκούν την Αθήνα, εμφανίζεται ο Ερωτόκριτος μεταμφιεσμένος. Σε μια μάχη σώζει τη ζωή του βασιλιά και τραυματίζεται.

5) Ε' Επεισόδιο: Ο βασιλιάς, για να ευχαριστήσει τον τραυματισμένο ξένο, του προσφέρει την κόρη του ως σύζυγο. Η Αρετούσα αρνείται και αυτόν τον γάμο και στη συζήτηση με τον μεταμφιεσμένο Ερωτόκριτο επιμένει στην άρνησή της. Ο Ερωτόκριτος την υποβάλλει σε δοκιμασίες, για να επιβεβαιώσει την πίστη της, και τελικά της αποκαλύπτεται, αφού λύνει τα μαγικά που τον είχαν μεταμορφώσει. Ο βασιλιάς αποδέχεται τον γάμο και συμφιλιώνεται με τον Ερωτόκριτο, ανεβάζοντάς τον στον θρόνο της Αθήνας.

Η ανάπτυξη και εξέλιξη του πρότζεκτ

Στην ενότητα αυτή περιγράφεται η ανάπτυξη του πρότζεκτ με βάση τη χρονική σειρά εκπόνησής του και την κατανομή του σε περίπου δέκα διδακτικές περιόδους. Συγκεκριμένα, θα παρουσιαστούν οι διακειμενικές δραστηριότητες και οι πολυτροπικές πρακτικές γραμματισμού, στις οποίες ενεπλάκησαν οι μαθητές/τριες. Θα γίνει επιπλέον και περιφερειακή αναφορά στο παιδαγωγικό σκέλος του πρότζεκτ, που αφορά κυρίως στην αλλαγή της σχέσης της εκπαιδευτικού με τους/τις μαθητές/τριες, καθώς οι τελευταίοι είχαν ενεργό συμμετοχή στον καθορισμό της πορείας του μαθήματος και του σχεδιασμού του πρότζεκτ.

Πολυτροπικές και διακειμενικές πρακτικές γραμματισμού

Τα δύο πρώτα μαθήματα ακολούθησαν τον προγραμματισμό του ΥΠΠΑΝ. Συγκεκριμένα, στο πρώτο μάθημα σκιαγραφήθηκε εν συντομία η υπόθεση και οι κεντρικές ιδέες του έργου. Στη συνέχεια έγινε επιγραμματική αναφορά στα βασικά πρόσωπα της ιστορίας, στον συγγραφέα και τον χαρακτηρισμό του έργου ως έμμετρου μυθιστορήματος. Ακόμα, διαβάστηκε η «Εισαγωγή» του έργου, το πρώτο δηλαδή από τα τρία αποσπάσματα της διδακτέας ύλης, και έγινε σύντομη αναφορά στο ευμετάβλητο της μοίρας και την περιπετειώδη αλλαγή της τύχης.

Στο δεύτερο μάθημα διαβάστηκε η σκηνή του Αποχωρισμού και συζητήθηκε η τοποθέτηση του αποσπάσματος στην εξέλιξη της ιστορίας, ενώ δόθηκε έμφαση και στον έρωτα των δύο νέων μέσα από την ανάλυση των εκφραστικών μέσων που καταδεικνύουν το μέγεθος της ερωτικής φλόγας. Στη συνέχεια, αφού οι μαθητές/τριες άκουσαν τη μελοποιημένη εκδοχή της σκηνής με τη φωνή του Ξυλούρη, έγινε συζήτηση σχετικά με τις διαφορές που προκύπτουν από τη σύγκριση των δύο κειμένων. Στόχος της δραστηριότητας αυτής ήταν να αντιληφθούν οι μαθητές/τριες τις συμβάσεις που δημιουργούν οι δύο διαφορετικοί τρόποι αφήγησης, οι οποίοι σχετίζονται με το έμμετρο μυθιστόρημα και το μελοποιημένο τραγούδι: για παράδειγμα, στο τραγούδι για λόγους οικονομίας παραλείπονται στίχοι που υπάρχουν στο έργο του Κορνάρου. Στο τέλος του μαθήματος δημιουργήθηκαν απορίες στα παιδιά σε σχέση με την εξέλιξη της υπόθεσης και συγκεκριμένα αν είχε ευτυχή κατάληξη ο έρωτας των δύο νέων. Από αυτό το σημείο άρχισε ο επανασχεδιασμός του μαθήματος, καθώς ό,τι ακολούθησε δεν συμπεριλαμβανόταν στη διδακτέα ύλη.

Το τρίτο και τέταρτο μάθημα αφιερώθηκαν στην ανάγνωση σκηνών από τα υπόλοιπα επεισόδια του έργου, με σκοπό την ενημέρωση των μαθητών/τριών αναφορικά με τη συνέχεια της ιστορίας, αλλά και την αισθητική απόλαυση που συνοδεύει την επαφή με το εξέχον αυτό κείμενο. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές/τριες του εμπορικού τμήματος που συνήθως θεωρείται ότι περιλαμβάνει πιο αδύνατους μαθητές/τριες (κυρίως από την άποψη της επίδοσης σε διαγωνίσματα και εξετάσεις) έδειξαν σε γενικές γραμμές μεγαλύτερο ενδιαφέρον στην παρακολούθηση της εξέλιξης της υπόθεσης, συγκριτικά με το πρακτικό τμήμα που κατά μέσο όρο περιλαμβάνει μαθητές/τριες με καλύτερες επιδόσεις. Χαρακτηριστικό είναι ότι στο εμπορικό τμήμα αφιερώθηκε μία επιπλέον διδακτική περίοδος σε συζήτηση γύρω από το θέμα του έρωτα, το σταδιακό χτίσιμό του μέσα στη διαμόρφωση της ιστορίας, ενώ επιχειρήθηκαν και συσχετισμοί με τη σύγχρονη εποχή.

Στο τέλος του τέταρτου μαθήματος, επιδιώκοντας η εκπαιδευτικός να μεγιστοποιήσει την ενεργό εμπλοκή των μαθητών/τριών στην ανάγνωση και πρόσληψη του έργου, τους πρότεινε να επιλέξουν μία από τις πιο κάτω δημιουργικές εργασίες: α) να αποδώσουν εικαστικά τον χώρο συνάντησης των δύο νέων, β) να συνθέσουν ποιήματα με θέμα τον έρωτα ή γ) να επιλέξουν ένα τραγούδι της αρεσκείας τους, που θα ήταν κατάλληλο να επενδύσει μουσικά τη σκηνή του Αποχωρισμού. Ωστόσο, τονίστηκε στους/στις μαθητές/τριες ότι, για την ολοκλήρωση της εργασίας, θα έπρεπε να ξεφύγουν από τη συνήθη πρακτική που ακολουθείται κατά την επίδοση της εργασίας. Η δημιουργική τους εργασία, λοιπόν, θα έπρεπε να συνοδευτεί από προφορική παρουσίαση ενώπιον των συμμαθητών/τριών τους.

Για αυτό τον λόγο, τους διανεμήθηκαν δύο φυλλάδια. Το πρώτο αφορούσε το περιεχόμενο και τις συμβάσεις που θα έπρεπε να τηρηθούν αναφορικά με τον χώρο και τον χρόνο συνάντησης των δύο νέων με βάση την επιστημονική εργασία της Μαρίνας Ροδοσθένους-Μπαλάφα (2013), με τίτλο «Η λειτουργία του χωροχρόνου στον Ερωτόκριτο του Κορνάρου: το παράδειγμα της σιδεράς θυρίδας και το παιχνίδι των παραλλήλων και παραλληλισμών». Εκεί, λοιπόν, επισημάνθηκε το ύψος της κάμαρας της Αρετούσας και το σιδερένιο παράθυρο της αποθήκης ως τόπος συνάντησης, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο «ένα διαχωριστικό άξονα ασφάλειας» (ό.π.:43). Στόχος της πιο πάνω διδακτικής επιλογής ήταν οι μαθητές/τριες να αντλήσουν πληροφορίες από ένα επιστημονικό κείμενο, προκειμένου η δημιουργικότητά τους να συνδυαστεί με την προσήλωσή τους σε συγκεκριμένες συμβάσεις που σχετίζονται με τον κόσμο που έφτιαξε ο Κορνάρος. Ή, αν είχαν επιλέξει να σπάσουν τις συμβάσεις αυτές, θα έπρεπε να δικαιολογήσουν τις επιλογές τους και τους λόγους που τους/τις οδήγησαν στο σπάσιμο των συμβάσεων αυτών· σε κάθε περίπτωση η δημιουργική τους εργασία δεν θα έπρεπε να είναι εν κενώ, αλλά αιτιολογημένη και πλαισιωμένη. Το δεύτερο

φυλλάδιο αφορούσε οδηγίες σχετικά με το κειμενικό είδος της παρουσίασης, συμπεριλαμβανομένων συμβουλών αναφορικά με τα παραγλωσσικά στοιχεία που είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη για μια επιτυχημένη ομιλία (π.χ. στάση του σώματος, ρυθμός και ένταση ομιλίας). Επιπλέον, υπογραμμίστηκε ότι θα πρέπει να αιτιολογηθούν οι λόγοι που τους οδήγησαν να επιλέξουν τη συγκεκριμένη εργασία ανάμεσα στις προτεινόμενες τρεις, όπως επίσης και να περιγραφούν και να δικαιολογηθούν οι σημειωτικοί πόροι που χρησιμοποιήθηκαν (π.χ. επιλογή χρώματος, γραμματο-σειράς) για την ολοκλήρωση των δημιουργικών εργασιών τους.

Το πέμπτο και έκτο μάθημα αφιερώθηκαν στην παρουσίαση των δημιουργικών εργασιών, το μεγαλύτερο μέρων των οποίων (14 στο σύνολο των 31 μαθητών/τριών) αφορούσαν τη μουσική επένδυση της σκηνής του Αποχωρισμού. Ακόμα, μια μαθήτρια συνέγραψε στίχους σε κυπριακή διάλεκτο με θέμα τον έρωτα του Ερωτόκριτου και της Αρετούσας. Όσον αφορά την εικαστική δημιουργία, επτά μαθήτριες προσπάθησαν να απεικονίσουν τον χώρο συνάντησης των δύο νέων, με δύο ζωγραφίες να έχουν ανταποκριθεί στη σύμβαση της σιδερόφραχτης κάμαρης. Επιπλέον, ξεχώρισε η ζωγραφιά μιας μαθήτριας, η οποία προσπάθησε να συνδυάσει την απόδοση του χώρου με το πέρασμα του χρόνου μέσα από την απεικόνιση των διαφορετικών φάσεων του φεγγαριού.

Στο έβδομο μάθημα οι μαθητές/τριες ήρθαν σε επαφή με την αφήγηση του Ερωτόκριτου μέσω του ομώνυμου κόμικ (το κείμενο διασκευάστηκε από τον Δημοσθένη Παπαμάρκο και τον Γιάννη Ράγκο, ενώ για τα σκίτσα υπεύθυνος ήταν ο Γιώργος Γούσης, εκδόσεις Polaris). Στην πρώτη επαφή με το κόμικ διανεμήθηκε φύλλο εργασίας στους/στις μαθητές/τριες που αφορούσε τη σύγκριση των δύο κειμένων, τόσο σε επίπεδο μορφής όσο και περιεχομένου: η εκπαιδευτικός προέτρεψε τους/τις μαθητές/τριες να εντοπίσουν τις διαφορές ανάμεσα στα δύο κειμενικά είδη σχετικά με την ιστορία, το λεξιλόγιο, τα εκφραστικά μέσα, τη γλώσσα, τη στιχουργική μορφή και το είδος του αφηγητή και της αφήγησης. Για παράδειγμα, καταγράφηκε η χρήση της νεοελληνικής κοινής και του ελεύθερου στίχου στο κόμικ, συγκριτικά με την κρητική διάλεκτο και τον ιαμβικό δεκαπεντασύλλαβο αντίστοιχα στο κείμενο του Κορνάρου.

Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια της συγκριτικής εξέτασης προέκυψαν ερωτήματα αναφορικά με τον τρόπο αφήγησης του κόμικ (π.χ. σχετικά με τα χρώματα που επιλέγησαν, τα πλάνα, τις μορφές και την ατμόσφαιρα του έργου). Η εκπαιδευτικός ζήτησε από τους/τις μαθητές/τριες να καταγράψουν τις απορίες τους. Στη συνέχεια, παρακινούμενη από την περιέργεια των παιδιών να βρουν απαντήσεις στα ερωτήματά τους, ήρθε σε επαφή με τον συγγραφέα Δημοσθένη Παπαμάρκο, ο οποίος και δέχτηκε να συνομιλήσει μαζί τους μέσω σκάιπ.

Το όγδοο και ένατο μάθημα αφιερώθηκαν στην προετοιμασία της συνομιλίας με τον συγγραφέα. Συγκεκριμένα, ανατέθηκαν ρόλοι σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και την κλίση τους και αφού προηγήθηκε συζήτηση μαζί τους. Οι μαθητές/τριες που είχαν ανταποκριθεί στις δημιουργικές εργασίες (κυρίως τις εικαστικές και ποιητικές) έδειξαν στην πλειονότητά τους μεγαλύτερο ενδιαφέρον να εμπλακούν ενεργά στην προετοιμασία της συνομιλίας. Ωστόσο, η εκπαιδευτικός προέτρεψε και τους/τις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες να αναλάβουν ρόλους για την πραγματοποίηση της συνομιλίας: για παράδειγμα, ένας μαθητής ήταν υπεύθυνος για την εστίαση της κάμερας, ένας δεύτερος για τα μικρόφωνα, μια μαθήτρια για τη δημιουργία της πινακίδας με τα έργα των μαθητών/τριών, ενώ μια μαθήτρια που ήταν αρχικά απογοητευμένη, γιατί θεωρούσε ότι δεν θα μπορούσε να ανταποκριθεί με επιτυχία στις απαιτήσεις του πρότζεκτ, ανέλαβε να μας φτιάξει κέικ που το ονόμασε το κέικ του έρωτα του Ερωτόκριτου και της Αρετούσας.

Στις 19 Δεκεμβρίου 2016- στο δέκατο μάθημα- πραγματοποιήθηκε η συνομιλία των μαθητών/τριών με τον συγγραφέα, η οποία είχε την ακόλουθη διάρθρωση:

α) Στο πρώτο μέρος, δύο μαθήτριες παρουσίασαν ένα σύντομο βιογραφικό σημείωμα σε σχέση με τη ζωή και την επαγγελματική ενασχόληση του συγγραφέα. Τις πληροφορίες που συνέλεξαν από το διαδίκτυο τις οργάνωσαν συντάσσοντας το κείμενο με βάση τις συμβάσεις που άντλησαν για το συγκεκριμένο κειμενικό είδος από το βιβλίο «Έκφραση-Έκθεση» της Β' τάξης του Λυκείου (παρόλο που και οι δύο μαθήτριες φοιτούσαν ακόμα στην Α' Λυκείου). Αφού ολοκληρώθηκε η παρουσίαση, ένας μαθητής είχε την ιδέα να ζητήσει τη γνώμη του συγγραφέα σε σχέση με όσα ειπώθηκαν, κυρίως σε ό,τι αφορά τη διαδικασία που ακολουθεί για τη συγγραφή των έργων του. Τον ρώτησε, λοιπόν, αν επιδίδεται κυρίως σε ενδελεχή έρευνα του υλικού του, καθώς σύμφωνα με το βιογραφικό σημείωμα που εκφώνησε η πρώτη μαθήτρια ο συγγραφέας ήταν υποψήφιος διδάκτωρ ιστορίας, ή γράφει κυρίως αυθόρμητα, καθώς σύμφωνα με τη δεύτερη μαθήτρια ο συγγραφέας αντλεί συχνά από την προφορική παράδοση της περιοχής του. Μας απάντησε ότι και τα δύο ισχύουν κατά τη διαδικασία συγγραφής.

β) Στο δεύτερο μέρος, οι μαθητές/τριες εξέφρασαν τις απορίες που είχαν συγκεντρώσει κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Οι απορίες αφορούσαν επιγραμματικά τη διαδικασία συγγραφής του έργου (π.χ. ποια σκηνή τον δυσκόλεψε/του άρεσε περισσότερο, από πού άντλησε την έμπνευσή του για τη διασκευή του έργου)- την απόδοσή του στο κόμικ (π.χ. για ποιο λόγο επιλέχτηκε η κοινή νεολογική, αν δοκίμασε να γράψει σε ιαμβικό δεκαπεντασύλλαβο)- και την αποδοχή του κόμικ (π.χ. αν ήταν ευχαριστημένος με το αποτέλεσμα, αν υπήρξαν αρνητικές κριτικές). Αξίζει να σημειωθεί ότι όλοι/όλες ανεξαιρέτως οι μαθητές/τριες των δύο τμημάτων παρακολούθησαν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον, ενώ δεν υπήρχε σε καμία περίπτωση όχληση ή φασαρία (κάτι το οποίο είναι συχνό φαινόμενο κατά τη διάρκεια των περισσότερων μαθημάτων).

γ) Το τρίτο μέρος περιελάμβανε την παρουσίαση των έργων των μαθητών/τριών προς τον συγγραφέα. Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να συζητήσουν μαζί του για τις σημειωτικές επιλογές τους και να ανταλλάξουν απόψεις σε σχέση με την εικαστική και ποιητική έμπνευση.

Συμπεράσματα, εμπόδια και εμπειρίες μαθητών/τριών

Στόχος της παρούσας ανακοίνωσης ήταν η ανάδειξη της ανάγκης για ανανέωση του μαθήματος της Λογοτεχνίας σε ένα ευρύτερο μάθημα γραμματισμού, μέσα από διαθεματικές προσεγγίσεις, που θα περιλαμβάνουν μια ποικιλία πολυτροπικών και διακειμενικών συνδέσεων. Υπό αυτήν την έννοια, ο γενικός στόχος του λογοτεχνικού μαθήματος θα έπρεπε να είναι διπλός και να αφορά: 1) την εμπλοκή των μαθητών/τριών σε μια ποικιλία πρακτικών ανάγνωσης και επαφής με διαφορετικά κείμενα, κειμενικά είδη και τρόπους αφήγησης και θέασης του κόσμου, με επιμέρους σκοπό τη μελέτη του τρόπου που οι γλωσσικές και αισθητικές επιλογές παράγουν νόημα και επηρεάζουν την πρόσληψη του κειμένου, 2) την κατάκτηση από την πλευρά των μαθητών/τριών των σημειωτικών πόρων για την παραγωγή νοήματος, προκειμένου να είναι σε θέση να σχεδιάσουν τη δική τους ανταπόκριση προς τα λογοτεχνικά κείμενα μέσα από δημιουργικές εργασίες.

Όπως φάνηκε στην περιγραφή του πρότζεκτ, που πραγματοποιήθηκε στην Α Λυκείου ενός δημόσιου σχολείου κατά τη σχολική χρονιά 2016-17, η συμμετοχή των μαθητών/τριών σε πρότζεκτ γύρω από την ανάγνωση του Ερωτόκριτου του Κορνάρου είχε πολλαπλές ωφέλειες για εκείνους/ες. Συνοπτικά αναφέρονται: α) οι μαθητές/τριες ήρθαν σε επαφή με διαφορετικά κειμενικά είδη και σημειωτικά μέσα: έμμετρο μυθιστόρημα, σύγκριση με τη μελοποιημένη εκδοχή του Ερωτόκριτου και το ομώνυμο

κόμικ, β) δημιούργησαν τα δικά τους έργα, μετουσιώνοντας την αναγνωστική τους εμπειρία σε πράξη, γ) συνομίλησαν με έναν επιφανή συγγραφέα και αντάλλαξαν απόψεις για τη διαδικασία της καλλιτεχνικής και λογοτεχνικής δημιουργίας.

Πέρα από τις ωφέλειες σε επίπεδο ανάγνωσης, πρόσληψης και δημιουργίας, οι μαθητές/τριες ωφελήθηκαν σε τρία ακόμα επίπεδα: μαθησιακό, παιδαγωγικό και κοινωνικό.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά το πρώτο επίπεδο, οι μαθητές/τριες (στην πλειονότητά τους) εξασκήθηκαν στο πώς να βάζουν μαθησιακούς στόχους και να αξιοποιούν τα κατάλληλα εργαλεία για την επίτευξη των στόχων αυτών: οι δημιουργικές τους εργασίες δεν ήταν εν κενώ ή, όπως συνηθίζεται, μια απλή αντιγραφή πηγών από το διαδίκτυο. Αντιθέτως, ήταν στοχοθετημένες, περιελάμβαναν συγκεκριμένα εργαλεία και συμβάσεις (π.χ. ο χώρος της σιδερόφραχτης κάμαρας), ενώ έπρεπε κάθε επιλογή τους να είναι αιτιολογημένη.

Σε σχέση με το παιδαγωγικό σκέλος, η συμμετοχή των μαθητών/τριών σε πρότζεκτ οδήγησε στην αλλαγή των παιδαγωγικών σχέσεων. Οι μαθητές/τριες απομακρύνθηκαν από τον συχνά στείρο ανταγωνισμό μεταξύ τους σχετικά με το ποιος θα πάρει τον καλύτερο βαθμό, αφού χρειάστηκε να συνεργαστούν για την επίτευξη κοινών στόχων. Επιπλέον, αλλαγή υπήρξε και στη σχέση τους με την εκπαιδευτικό, η οποία έπαψε να είναι η αυθεντία που μεταφέρει γνώσεις από το κεφάλι της σε εκείνα των παιδιών, όπως συνήθως συμβαίνει στο πλαίσιο της παραδοσιακής προσέγγισης. Αντίθετα, ήταν καθοδηγήτρια και συνοδοιπόρος, νιώθοντας την ίδια έκπληξη και ενθουσιασμό μαζί τους, καθώς εξελισσόταν το πρότζεκτ. Ακόμα, ήταν συνερευνήτρια, που παρείχε τις πηγές και τα μέσα για την περαιτέρω διερεύνηση του έργου μέσα από τη συμμετοχή τους σε δημιουργικές δραστηριότητες. Με τον τρόπο αυτό, οι σχέσεις εξουσίας που συχνά συνδέονται με τη διαδικασία της αξιολόγησης του/της μαθητή/τριας σε μεγάλο βαθμό αμβλύνθηκαν προς όφελος μιας συνεργατικής διαδικασίας ανακάλυψης (χωρίς να σημαίνει ότι εξαλείφθηκαν ολοκληρωτικά). Οι μαθητές/τριες είχαν, έτσι, τη δυνατότητα να συμβάλουν ενεργά στην πορεία που θα έπαιρνε το μάθημα, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους (π.χ. εξέφρασαν την επιθυμία να πληροφορηθούν για την εξέλιξη της ιστορίας).

Αναφορικά με το κοινωνικό σκέλος, οι μαθητές/τριες ανέλαβαν ρόλους, έφεραν εις πέρας τις «αποστολές» τους με αρκετά μεγάλη επιτυχία. Για παράδειγμα, χρειάστηκε να κάνουν παρουσιάσεις ενώπιον των συμμαθητών/τριών τους, αλλά και ενώπιον ενός συγγραφέα. Με αυτόν τον τρόπο, βγήκαν από τα στενά πλαίσια της σχολικής αίθουσας και βρέθηκαν σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας. Είναι χαρακτηριστικό ότι με την ολοκλήρωση του πρότζεκτ κάποιοι/ες μαθητές/τριες ζήτησαν να συμμετάσχουν στην παρουσίαση του πρότζεκτ σε ευρύτερο κοινό, πράγμα που επιτεύχθηκε, όταν επτά εξ αυτών ύστερα από λίγους μήνες παρουσιάστηκαν μπροστά από φοιτητές/τριες του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου, για να περιγράψουν το πρότζεκτ και να μοιραστούν τις εμπειρίες τους.

Πρέπει να επισημανθεί ότι οι πιο πάνω διαπιστώσεις σε σχέση με τις ωφέλειες που αποκόμισαν οι μαθητές/τριες δεν είναι μόνο αποτέλεσμα της διαίσθησης και καταγραφής της εκπαιδευτικού, αλλά στην πλειοψηφία τους και των ίδιων των μαθητών/τριών. Με το πέρας του πρότζεκτ ζητήθηκε από τους μαθητές/τριες των δύο τμημάτων να δώσουν μια επιγραμματική περιγραφή της εμπειρίας τους σε σχέση με τα στοιχεία που βρήκαν ενδιαφέροντα, τις ωφέλειες από τη συμμετοχή τους στο πρότζεκτ ή και ενδεχομένως αρνητικά σημεία. Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν υπήρχε καμία αρνητική κρίση, αλλά αντίθετως οι θετικές εμπειρίες τόνιζαν: α) την επαφή τους με έναν σημαντικό συγγραφέα που τους έλυσε ο ίδιος τις απορίες τους, β) τη διαδικασία της μάθησης με έμφαση στις εργασίες τους: π.χ. «...φωτίσαμε διαφορετικά σημεία που έκαναν εντύπωση στον καθένα μας», γ) την ανάπτυξη δεξιοτήτων: π.χ. «Σε γενικές γραμμές αναπτύξαμε πολλές

δεξιότητες, όπως το να μαθαίνουμε να κάνουμε ένα πρότζεκτ μόνοι μας», «Καλλιιεργήσαμε τις γνώσεις και την κριτική μας σκέψη και διευρύνουμε τους πνευματικούς μας ορίζοντες» και «Συνειδητοποίησα ότι η κάθε λεπτομέρεια ήταν σημαντική και δεν ήταν τίποτα στην τύχη. Αυτό μου κίνησε το ενδιαφέρον και ενδιαφέρθηκα για λογοτεχνικά έργα».

Κλείνοντας, θα ήθελα να τονίσω ότι η πραγματοποίηση του πρότζεκτ δεν ήταν μια διαδικασία ανέφελη. Γενικώς υπάρχουν πολλά πρακτικά προβλήματα που αντιμετωπίζει ένας/μία εκπαιδευτικός που αποφασίζει να ακολουθήσει αυτήν την πορεία στο κυπριακό σχολείο. Καταρχάς, πιέζεται από τον διδακτικό χρόνο που θα διατεθεί για την πραγματοποίηση του πρότζεκτ. Στην περίπτωση του δικού μας πρότζεκτ, καθώς για την εκπόνησή του διατέθηκαν περισσότερες περιόδους από όσες προέβλεπε το αναλυτικό πρόγραμμα, χρειάστηκε να προστεθούν επιπλέον ώρες για την κάλυψη της υπόλοιπης ύλης. Επιπρόσθετα, μεγάλες είναι και οι ελλείψεις στα σχολεία σε σχέση με την υλικοτεχνική υποδομή. Ενδεικτικά αναφέρω ότι η συνομιλία μέσω σκάιπ με τον συγγραφέα λίγο έλειψε να ματαιωθεί, καθώς δεν μπορούσε να βρεθεί η κατάλληλη αίθουσα, για να πραγματοποιηθεί η σύνδεση. Ο μόνος χώρος που θα μπορούσε να φιλοξενήσει αυτή τη δράση ήταν η βιβλιοθήκη, την οποία η αρμόδια Βοηθός Διευθύντρια αρνήθηκε να παραχωρήσει με την αιτιολογία ότι οι μαθητές/τριες θα δημιουργούσαν ζημιές. Τελικά με τη συνδρομή συναδέρφων, οι οποίοι πρόσφεραν δική τους υλικοτεχνική υποδομή, η εκδήλωσή μας πραγματοποιήθηκε. Ακόμα, αξίζει να σημειωθεί ότι η προσπάθεια αντιμετωπίστηκε με αδιαφορία από τους περισσότερους συναδέρφους, κυρίως λόγω φόρτου εργασίας, αλλά ίσως και των αντιστάσεων σημαντικής πλειονότητας εκπαιδευτικών απέναντι σε διαφορετικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία— το θέμα των αντιστάσεων στο καινούριο και διαφορετικό χρειάζεται περαιτέρω μελέτη.

Εν κατακλείδι, είναι γεγονός ότι οι διαθεματικές προσεγγίσεις φωτίζουν τη μαθησιακή διαδικασία από διαφορετικές πλευρές και εμπλέκουν τους/τις μαθητές/τριες σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας, όπου η χρήση της γλώσσας και η παραγωγή κειμένων έχουν νόημα για την επιτυχημένη διεξαγωγή της επικοινωνίας και την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Η συνδρομή των σπουδών του γραμματισμού, στις οποίες ο/η μαθητής/τρια-οι ανάγκες και οι επιθυμίες του/της- έχουν κεντρικό ρόλο, είναι σημαντικός για την οικοδόμηση του πολίτη του μέλλοντος, που θα χαρακτηρίζεται από ευελιξία, ικανότητα συνεργασίας και δημιουργικότητα.

Αναφορές

- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: a critique of traditional schooling*. New York/London: Routledge.
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime stories mean: narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11, 49-76.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words*. New York: Cambridge University Press.
- Kress, G. & van Leewen, T. (2001). *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, 47, 257-81.
- Street, B. (ed.) (1993). *Crosscultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (1995). *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman.

- Street, B. (2004). Futures of the ethnographies of Literacy? *Language and Education* 18(4), 326-30.
- Baynham, M. (2002) (μτφρ. Μ. Αραποπούλου). *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Holquist, M. (2014). (μετάφραση Ι. Σταματάκη). *Διαλογικότητα: ο Μπαχτίν και ο κόσμος του*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία χθες, σήμερα και αύριο: μια πολιτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Kress, G. (2000). Σχεδιασμός του Γλωσσικού Προγράμματος Σπουδών με βάση το μέλλον. *Γλωσσικός Υπολογιστής* 2, 111-124.
- Ροδοσθένους-Μπαλάφα, Μ. (2013). Η λειτουργία του χωροχρόνου στον Ερωτόκριτο του Κορνάρου: Το παράδειγμα της σιδερένιας θυρίδας και το παιχνίδι των παραλλήλων και παραλληλισμών. *Περιοδικό «Παλίμψηστον»*, 30, 39-58.
- Ροδοσθένους-Μπαλάφα, Μ. (2018). *Τι είναι τα πολυτροπικά κείμενα και γιατί είναι χρήσιμα ή μάλλον απαραίτητα στην εκπαίδευση*. Πρόσβαση στις 22/9/2019 στο http://archeia.moec.gov.cy/sm/680/ti_einai_ta_polytropika_keimena.pdf
- Σωκράτους, Γ. (2019). *Διδακτικό σενάριο διεπιστημονικής προσέγγισης στα γνωστικά αντικείμενα της Ιστορίας και της Πληροφορικής*. Ομιλία στο Λύκειο Εθνομάρτυρα Κυπριανού.
- ΥΠΠΑΝ. Γενικοί σκοποί του μαθήματος της λογοτεχνίας (στο Λύκειο). Πρόσβαση στις 22/9/2019 στο <http://logom.schools.ac.cy/index.php/el/logotechnia/analytiko-programma>.

Σημείωση: Θα ήθελα να ευχαριστήσω την Δρα Τώνια Λοΐζου, η οποία αγκάλιασε από την πρώτη στιγμή το πρότζεκτ, τη συνάδερφο φιλόλογο Γεωργία Μπάρκογλου για τη βοήθειά της στην πραγματοποίηση του πρότζεκτ και τον συνάδερφο θεολόγο Γιώργο Κυπριανού για την προσφορά της υλικοτεχνικής υποδομής, χωρίς τη βοήθεια και συμπαράσταση του οποίου ενδεχομένως η συνομιλία με τον συγγραφέα να μην είχε πραγματοποιηθεί.

ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΙΣ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΕΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Άρτεμις Μάνθου

Απόφοιτη μεταπτυχιακού προγράμματος
«Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία» ΑΠΚυ
artemimanthou@gmail.com

Περίληψη

Στόχος της συγκεκριμένης ανακοίνωσης είναι να καταδειχθούν τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την Κριτική Ανάλυση των ασκήσεων παραγωγής λόγου που έχουν τεθεί στις Πανελλήνιες Εξετάσεις από την τελευταία αλλαγή του συστήματος εισαγωγής στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα το 1999 μέχρι σήμερα (2018-2019). Για τον λόγο αυτό επιχειρείται η αποκωδικοποίηση των γλωσσικών στοιχείων που επιστρατεύονται για την παραγωγή του νοήματος στο μικρο-επίπεδο του κειμένου, προκειμένου να αναδειχθεί η αναπαράσταση της πραγματικότητας που οικοδομούν, οι σχέσεις ισχύος που προάγουν και κατ' επέκταση, η ιδεολογία και οι αξίες που υποβάλλουν στους/στις μαθητές/-τριες. Απώτερος στόχος είναι να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση μιας κριτικής μαθητικής ταυτότητας μέσα από τα θέματα των Πανελληνίων Εξετάσεων, καθώς αυτά καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα και τα χαρακτηριστικά του επιχειρηματολογικού λόγου στον οποίο ασκούνται οι μαθητές/τριες σ' όλες τις τάξεις του Λυκείου και ιδιαίτερα στην τελευταία τάξη, όπου – σύμφωνα με τις επίσημες οδηγίες (ΦΕΚ 3411/2018)- δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην παραγωγή «κριτικού – αποφαντικού» λόγου.

Λέξεις-κλειδιά: ασκήσεις παραγωγής λόγου, επιχειρηματολογικός λόγος, Κριτική Ανάλυση Λόγου, Πανελλήνιες εξετάσεις, Κριτικός Γραμματισμός

Abstract

The purpose of this abstract is to illustrate the conclusions drawn from the Critical Analysis to speech-generating exercises set up in the Pan-Hellenic Examinations since the last change of the admission system in higher education institutions in 1999 until today (2000-2018). It therefore attempts to decode the linguistic elements employed to produce meaning in the micro-level of the text, in order to show the representation of the reality they construct, the power relations they promote and, by extension, the ideology and the values they present to students. The ultimate goal is to investigate the extent to which the conditions for forming a critical student identity are created through the subjects of the Pan-Hellenic Examinations, as they largely determine the quality and characteristics of the argumentative discourse in which students are practiced in all high school classes and especially in the last class, where - according to official instructions (ΦΕΚ 3411/2018) - special emphasis is given to the production of "critical - judgmental" speech.

Keywords: speech-generating exercises, argumentative discourse, Critical Speech Analysis, Pan-Hellenic Examinations, Critical Literacy

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Βασικό στόχο της συγκεκριμένης έρευνας –που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου διατριβής στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου (Μάνθου, 2019)- αποτελεί η Κριτική Ανάλυση των ασκήσεων παραγωγής λόγου που τέθηκαν στις Πανελλήνιες Εξετάσεις της περιόδου 2000-2018. Στο πλαίσιο αυτής της ανάλυσης αξιοποιούνται τα μεθοδολογικά εργαλεία που προσφέρει το «τρισδιάστατο μοντέλο ανάλυσης» του N. Fairclough και η «Συστημική Λειτουργική Γραμματική» του M.A.K. Halliday, προκειμένου να διερευνηθούν οι αξίες, η ιδεολογία και οι σχέσεις ισχύος που υποβάλλονται από τον θεσμικό λόγο, καθώς και η επίδραση που ασκείται στη διαμόρφωση των μαθητικών ταυτοτήτων και στην ποιότητα και αποτελεσματικότητα του επιχειρηματολογικού λόγου που παράγουν οι μαθητές/τριες.

Η θεωρητική αφετηρία της έρευνας

Αφετηρία για τη συγκεκριμένη έρευνα αποτέλεσε η διαπίστωση ότι παρά την κοινωνιοκεντρική στροφή (Χατζησαββίδης, 2009) που συντελέστηκε στον σχολικό γλωσσοδιδασκτικό λόγο με την αναπλαισίωση της Επικοινωνιακής και της Κειμενοκεντρικής προσέγγισης το 1999 (ΦΕΚ 561/ 6 Μαΐου 1999) και του Κριτικού Γραμματισμού το 2011 (Πρόγραμμα Σπουδών 2011 και ΦΕΚ 1562/Β' 27 Ιουνίου 2011), οι μαθητές/τριες εξακολουθούν να γράφουν ένα αποπλαισιωμένο κείμενο δοκιμακού τύπου, που χαρακτηρίζεται από αοριστολογία, τυποποίηση, γλωσσική επιτήδευση και ηθικολογία (Τσιπλάκου, 2016).

Στο σημείο αυτό γεννιέται ο προβληματισμός που έδωσε το έναυσμα για τη συγκεκριμένη έρευνα. Βασική επιστημολογική θέση είναι ότι ο σχολικός γραμματισμός αποτελεί «λόγο» (discourse) (Fairclough, 2003) μέσω του οποίου λεκτικοποιούνται τα νοήματα του σχολικού θεσμού, και τα θεσμικά σχολικά κείμενα συνιστούν πραγματώσεις αυτού του λόγου (Μητσικοπούλου, 2001; Kress, 2003), που οικοδομούν μια συγκεκριμένη αναπαράσταση της πραγματικότητας μέσω της οποίας φυσικοποιούνται και αναπαράγονται συγκεκριμένες σχέσεις, αξίες και ιδεολογίες (Fairclough, 1995; 2003; Κονσουλή, 2013). Κατά συνέπεια, οι ασκήσεις παραγωγής λόγου δεν αποτελούν «ουδέτερες ιδεολογικές κατασκευές» (Τεντολούρη & Χατζησαββίδη, 2014; Σαμαρά, 2013) αλλά «τοποθετημένες κοινωνικές πρακτικές» (Baynham, 2002) στο πλαίσιο του σχολικού θεσμού, πολιτισμικά και ιδεολογικά προσδιορισμένες κοινωνικές διαδικασίες, στις οποίες εγγράφονται και προωθούνται ρητά και άρρητα οι ιδεολογίες και οι αξίες που αυτός προάγει (Μητσικοπούλου, 2006), επηρεάζοντας τόσο την ιδεολογική ταυτότητα του μαθητικού λόγου όσο και το ύφος και τους ρητορικούς τρόπους οργάνωσής του.

Αυτό σημαίνει ότι επηρεάζεται και ο τρόπος με τον οποίο αξιοποιείται στα κείμενα των μαθητών/τριών ο επιχειρηματολογικός τύπος κειμενικής οργάνωσης, αλλά και το κειμενικό είδος (άρθρο, ομιλία, δοκίμιο, επιστολή), που τελικά παράγεται από τους/τις μαθητές/τριες. Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινιστεί ότι ο όρος «κειμενικός τύπος» χρησιμοποιείται στην παρούσα εργασία με την έννοια του «ρητορικού τρόπου» (Κουτσογιάννης, 2017), του «μοντέλου κειμενικής οργάνωσης» (Τσιπλάκου & Floros, 2013). Κατά συνέπεια, αποτελεί «γλωσσικό αντικείμενο», αφού αναγνωρίζεται ως «βασική οργανωτική συνιστώσα» ενός κειμένου και διαφοροποιείται από το «κειμενικό είδος» που αποτελεί

«κοινωνικό/πολιτισμικό αντικείμενο» (Πολίτης, 2015), μια δυναμική «κοινωνικογνωσιακή κατασκευή», που παρέχει πληροφορίες για το συγκεκριμένο, τους συμμετέχοντες, τις προθέσεις τους κ.λπ. και υπηρετεί ποικίλες λειτουργίες (π.χ. πληροφόρηση, πειθώ, ψυχαγωγία) ανάλογα με την περίπτωση (Tsiplakou & Floros, 2013).

Η μέθοδος

Σ' αυτή τη θεωρητική βάση η παρούσα έρευνα επιχειρεί μια Κριτική Ανάλυση (ΚΑΛ) των ασκήσεων παραγωγής λόγου που τίθενται στις Πανελλήνιες Εξετάσεις, με στόχο να καταδείξει την ιδεολογία που προάγεται μέσω του θεσμικού λόγου και επηρεάζει καθοριστικά τον επιχειρηματολογικό λόγο που παράγουν οι μαθητές/τριες και τη διαμόρφωση των μαθητικών ταυτοτήτων. Όπως αναφέρει η Στάμου, 2014: 1-2), «η ΚΑΛ αποτελεί μια προσέγγιση στο πλαίσιο της κοινωνικής μελέτης της γλώσσας που υπογραμμίζει τον ρόλο της ιδεολογίας στη διαμόρφωση της σχέσης ανάμεσα στις γλωσσικές και κοινωνικές δομές και πρακτικές» και για τον λόγο αυτό «συνδυάζει τη μικρο-ανάλυση των κειμένων και με τη μακρο-ανάλυση των κοινωνικών δομών και σχέσεων εξουσίας με τις οποίες εμπλέκονται τα κείμενα».

Απώτερος στόχος της Κριτικής Ανάλυσης είναι να καταδειχθεί η ανάγκη υιοθέτησης των αρχών του Κριτικού Γραμματισμού στη διδασκαλία και στην αξιολόγηση του γλωσσικού μαθήματος, αρχής γενομένης από τον λόγο των ασκήσεων, οι οποίες πρέπει να δίνουν τη δυνατότητα στον/στην μαθητή/τρια να κατανοεί και να ερμηνεύει τις κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες, τις ιδεολογίες και τις σχέσεις ισχύος που εγγράφονται στις γλωσσικές συμβάσεις, να τοποθετείται κριτικά απέναντί τους και να επεμβαίνει δυναμικά με τον λόγο του, αμφισβητώντας ή ανατρέποντας τα γλωσσικά και κοινωνικά δεδομένα (Baynham, 2002: 38). Μια τέτοια αλλαγή του γλωσσοδιδακτικού λόγου κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική στο πλαίσιο των Πανελληνίων Εξετάσεων, οι οποίες καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τον γλωσσοδιδακτικό λόγο που κυριαρχεί στις πρακτικές του σχολικού θεσμού, κυρίως στη λυκειακή βαθμίδα της εκπαίδευσης (Κουτσογιάννης, 2017: 92).

Για την αποφυσικοποίηση των ιδεολογικών στοιχείων που λανθάνουν στις ασκήσεις παραγωγής λόγου αξιοποιείται το «τρισεπίπεδο μοντέλο» Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (ΚΑΛ) του N. Fairclough (Fairclough, 1992; Στάμου, 2014; Σωτηρίου κ.ά., 2013) και η *Συστημική Λειτουργική Γραμματική* του M.A.K. Halliday (Halliday, 1994), που επιτρέπουν να καταδειχθούν οι γλωσσικοί μηχανισμοί που επιστρατεύονται για την παραγωγή του νοήματος στο μικρο-επίπεδο του κειμένου, εξασφαλίζοντας τη μετάβαση στο μακρο-επίπεδο και την επίγνωση της ιδεολογικής ταυτότητας του σχολικού λόγου (Καραγιαννάκη, 2016: 1). Το κείμενο των ασκήσεων δηλαδή αντιμετωπίζεται τόσο ως «πρακτική λόγου» όσο και ως «κοινωνική πρακτική», στο πλαίσιο μιας «περιγραφικής» και παράλληλα «επεξηγηματικής ανάλυσης» (Στάμου, 2014).

Κριτική Ανάλυση των ασκήσεων παραγωγής λόγου

Η γενικευτική αναπαράσταση της πραγματικότητας

Το βασικό συμπέρασμα που προκύπτει από την Κριτική Ανάλυση των ασκήσεων παραγωγής λόγου είναι ότι ο επίσημος σχολικός λόγος δεν είναι ιδεολογικά

αθώς. Οι λεξικογραμματικές επιλογές που επιστρατεύονται στις ασκήσεις παραγωγής λόγου οικοδομούν μια αναπαράσταση της πραγματικότητας που χαρακτηρίζεται από γενικότητα και αοριστία, υπονομεύοντας τον ουσιαστικό κοινωνικό προβληματισμό και ευνοώντας την αναπαραγωγή τυποποιημένων ερμηνευτικών σχημάτων, που έχουν φυσικοποιηθεί στη συνείδηση του σύγχρονου ανθρώπου λόγω της κυρίαρχης θέσης που κατέχουν στον παραδοσιακό σχολικό λόγο. Συγκεκριμένα:

Στις περισσότερες περιπτώσεις οι βασικοί συντελεστές (δράστες) των κοινωνικών φαινομένων στα οποία αναφέρονται οι ασκήσεις ορίζονται γενικά και αόριστα. Είναι π.χ. «ο σύγχρονος άνθρωπος» ή «οι νέοι», χωρίς αναφορά σε κάποια ιδιαίτερα κοινωνικο-πολιτιστικά χαρακτηριστικά, που να συγκροτούν μια συγκεκριμένη κοινωνική ταυτότητα. Η επίκληση γενικευτικών δραστηριοτήτων συμπληρώνεται από αόριστους καταστασιακούς δείκτες. Τα φαινόμενα τοποθετούνται π.χ. «στην εποχή μας», «σήμερα» και «σε διάφορες περιοχές», δηλαδή σε ένα καταστασιακό πλαίσιο που παρουσιάζεται αόριστο, ομοιογενές και αδιαφοροποίητο, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με την πολυπλοκότητα και την ετερογένεια που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες. Είναι χαρακτηριστική μάλιστα η απουσία αναφοράς σε συγκεκριμένα γεγονότα της ελληνικής και διεθνούς πραγματικότητας, που θα μπορούσαν να προσδώσουν στα υπό εξέταση φαινόμενα συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά, οριοθετώντας την ερμηνεία και την αξιολόγησή τους. Κατά συνέπεια, και η προσέγγιση των μαθητών/-τριών είναι αναπόφευκτο να κινηθεί μέσα σε τυποποιημένα πλαίσια και να αναπαράγει χιλιοειπωμένα κλισέ. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το θέμα του 2013, στο οποίο ο/η μαθητής/τρια καλείται να εκφράσει τις απόψεις του σχετικά με «τις επιπτώσεις που έχει προκαλέσει η έλλειψη σεβασμού του ανθρώπου προς το φυσικό περιβάλλον» και «τους τρόπους με τους οποίους μπορεί ο άνθρωπος να αποκαταστήσει τη σχέση του με αυτό» (2013). Στο συγκεκριμένο θέμα, όπως μπορεί να διαπιστώσει κανείς, η ανθρωπότητα αντιμετωπίζεται γενικευτικά, ως ένα απρόσωπο και ομοιογενές σύνολο και αυτή η αοριστία θα μπορούσε να παρασύρει τον/την μαθητή/τρια σε τυποποιημένα ερμηνευτικά σχήματα. Παράλληλα η ευθύνη για την καταστροφή του περιβάλλοντος διαχέεται σε όλους τους ανθρώπους, υποβαθμίζοντας τον ρόλο των θεσμικών δραστηριοτήτων και δημιουργώντας την εντύπωση ότι αρκεί να αλλάξουμε τη συμπεριφορά μας σε ατομικό επίπεδο για την επίλυση του προβλήματος (Schleppregrell, 1997). Είναι χαρακτηριστικό μάλιστα ότι η μόνη περίπτωση που τίθεται θέμα πολιτικής ευθύνης αφορά στην «ανακούφιση παιδιών που έχουν πληγεί από μια φυσική καταστροφή» (2006), περιορίζοντας τον ρόλο της «Πολιτείας» στην εφαρμογή κοινωνικής πολιτικής για την «ανακούφιση» των ευπαθών κοινωνικών ομάδων.

Την ίδια στιγμή, η αντικατάσταση κάποιου ανθρώπινου δράστη από αφηρημένες έννοιες που παραπέμπουν συνήθως σε παιδευτικούς θεσμούς και φυσικές ή ηθικοπνευματικές αξίες, όπως «η παράδοση», «η τέχνη», «η επιστήμη», «το φυσικό περιβάλλον» ή «το σχολείο», συντελεί ώστε η ευθύνη να μετατοπίζεται από συγκεκριμένους δράστες σε απρόσωπα φαινόμενα και γενικευμένες στάσεις και συμπεριφορές. Για παράδειγμα, στο θέμα του 2002 οι μαθητές/τριες καλούνται να εκφράσουν τις ανησυχίες τους για «ενδεχόμενη κακή εφαρμογή της γνώσης», χωρίς να προσδιορίζονται οι υπεύθυνοι και το κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο της οποιασδήποτε «εφαρμογής» (π.χ. το κράτος ή κάποιος

ιδιωτικός φορέας), ενώ την ίδια στιγμή την ευθύνη για τον ανθρωπιστικό χαρακτήρα των ερευνών επιφορτίζεται η «επιστήμη» γενικά και αόριστα και όχι οι συγκεκριμένοι θεσμικοί δράστες που εμπλέκονται στις έρευνες αυτές («να τονίσετε με επιχειρήματα ότι είναι αναγκαίο η επιστήμη να βρίσκεται διαρκώς στην υπηρεσία του ανθρώπου»).

Εξίσου γενική και αόριστη είναι και η αναφορά στους αποδέκτες των ανθρωπίνων δράσεων που κυριαρχούν στην αναπαράσταση του κόσμου που οικοδομείται από τις ασκήσεις παραγωγής λόγου. Για παράδειγμα, ο/η μαθητής/τρια καλείται να προτείνει τρόπους για την «αντιμετώπιση των προβλημάτων που απασχολούν σήμερα τη νεολαία» (2001) ή να αναφερθεί στους «παράγοντες που ωθούν τον σύγχρονο άνθρωπο στην αλόγιστη επιδίωξη του 'έχειν'» (επαναληπτικές 2014). Σε θέση αποδέκτη μάλιστα μπορεί να τοποθετείται κάποια αφηρημένη έννοια, εντείνοντας την απροσδιοριστία του θέματος. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι επαναληπτικές του 2004, όπου υποστηρίζεται ότι ο «σύγχρονος άνθρωπος δεν επικοινωνεί πλέον με τις παραδοσιακές αξίες» και καλείται ο «σημερινός νέος να συμφιλιωθεί με το παρελθόν και τις ρίζες του», αλλά και το θέμα του 2008, όπου αναφέρεται ως δεδομένο ότι «πολλοί νέοι σήμερα έχουν απομακρυνθεί από την παράδοση» και ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες να αναφέρουν «τρόπους επανασύνδεσής τους με αυτήν».

Η αοριστία της κοινωνικής αναπαράστασης ενισχύεται σε κάποια θέματα με την παθητική σύνταξη (π.χ. γιατί πρέπει να προστατεύεται το περιβάλλον) και κυρίως με την εκτενή χρήση ονοματοποίησης, που συντελούν στη δημιουργία ενός απρόσωπου και αφαιρετικού ύφους, προσδίδοντας «αδιαφάνεια στην παρουσίαση της πράξης, καθώς και συσκότιση του δράστη της» (Στάμου & Παρασκευόπουλος, 2006: 4). Υποστηρίζεται, για παράδειγμα, ότι «έχει σημασία να οργανώνονται εκδηλώσεις που βοηθούν όσους συνανθρώπους μας έχουν ανάγκη» χωρίς να διευκρινίζεται από ποιους (2007), ενώ σε άλλη περίπτωση, οι μαθητές/τριες καλούνται να αναπτύξουν «τους λόγους για τους οποίους πρέπει να προστατεύεται το περιβάλλον» (επαναληπτικές 2010), χωρίς όμως να αναφέρονται οι υπεύθυνοι για την προστασία του. Όσον αφορά στην ονοματοποίηση, χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το θέμα του 2014, το οποίο ζητά από τον/την μαθητή/τρια να αναφερθεί σε «φαινόμενα που αποδεικνύουν το έλλειμμα ανθρωπιάς στην εποχή μας, αλλά και σε δραστηριότητες, ατομικές και συλλογικές, που αποσκοπούν στον περιορισμό αυτού του ελλείμματος». Το φαινόμενο που καλείται συνεκδοχικά «έλλειμμα ανθρωπιάς» καλύπτει ένα ευρύτατο φάσμα ανθρωπίνων δράσεων και συμπεριφορών, που τοποθετούνται σε διάφορους τομείς της κοινωνικής ζωής (οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό...) και διαφοροποιούνται ανάλογα με τη χώρα, το πολιτικό-οικονομικό σύστημα και τις πολιτισμικές παραδόσεις, ανάλογα με την κοινωνική θέση και το επάγγελμα ή την ιδεολογία του ατόμου, αλλά και το φύλο, την ηλικία ή την οικονομική του κατάσταση. Με την ονοματοποίηση όμως όλες αυτές οι δράσεις ανάγονται -με κριτήριο την απουσία ενός ηθικού γνωρίσματος (της ανθρωπιάς)- σε μια γενική και αφηρημένη κατηγορία, από την οποία απουσιάζει κάθε αναφορά στους πιθανούς κοινωνικούς δράστες και στον γεωγραφικό ή κοινωνικό χώρο της δράσης τους, που θα περιόριζε κάπως το πεδίο αναφοράς του/της μαθητή/τριας και θα έδινε μια συγκεκριμένη και κοινωνικά τοποθετημένη κατεύθυνση στον προβληματισμό του. Ούτε βέβαια ο

αόριστος και ασαφής χρονικός δείκτης «στην εποχή μας» βοηθάει στην ακριβή οριοθέτηση του φαινομένου, με αποτέλεσμα να υπάρχει «απώλεια ως προς αναπαραστατικό νόημα», η οποία υπονομεύει τελικά την κριτική και δημιουργική σκέψη του/της μαθητή/τριας (Παγκουρέλια, 2013: 136).

Οι μαθητές/τριες άλλωστε καλούνται να διαπραγματευθούν γενικές και αφηρημένες έννοιες, όπως η ανθρωπιά, η τέχνη, η παράδοση και η παιδεία, που αντλούν τη δύναμή τους από τον διαχρονικό και καθολικά αποδεκτό κώδικα των ανθρωπιστικών αξιών, και όχι να τοποθετηθούν κριτικά απέναντι σε κοινωνικά προσδιορισμένες στάσεις και συμπεριφορές. Η γενικευτική αναπαράσταση της πραγματικότητας όμως σε συνδυασμό με την έμφαση που δίνεται στην ηθική διάσταση των κοινωνικών φαινομένων συνιστά μετάθεση του προβλήματος από τον κοινωνικό-πολιτικό χώρο στον χώρο της ηθικής και των αξιών, γεγονός που -αν μη τι άλλο- υπονομεύει την ανάπτυξη ουσιαστικού κοινωνικού προβληματισμού και ευνοεί την ανούσια ηθικολογία. Παράλληλα, με τον τρόπο αυτό διαιωνίζεται η αντίληψη ότι η κοινωνική κρίση ανάγεται σε μια ευρύτερη ηθικοπνευματική κρίση και κατά συνέπεια, για την υπέρβασή της απαιτείται η αποκατάσταση της σχέσης του ανθρώπου με διαχρονικές ανθρωπιστικές αξίες, γεγονός που την καθιστά βασικά θέμα ανθρωπιστικής παιδείας, αναιρώντας κάθε σκέψη κοινωνικοπολιτικής αλλαγής.

Η διαπροσωπική λειτουργία και η κειμενική δομή της εκφώνησης

Ο μηχανισμός της ονοματοποίησης, που αποτελεί κυρίαρχη λεκτική επιλογή, δεν επηρεάζει μόνο την εικόνα που διαμορφώνει ο/η μαθητής/τρια για την πραγματικότητα και τη θέση του απέναντι στο θέμα που πραγματεύεται (αναπαραστατική λειτουργία) αλλά και τις σχέσεις ισχύος που διαμορφώνονται στο πλαίσιο της συγκεκριμένης επικοινωνιακής περίπτωσης, επιβάλλοντας συγκεκριμένους συνομιλιακούς ρόλους (διαπροσωπική λειτουργία).

Συγκεκριμένα, με την ονοματοποίηση των κοινωνικών δράσεων και συμπεριφορών η αναγωγή των φαινομένων κοινωνικής παθογένειας σε ένα γενικευμένο έλλειμμα ηθικής φυσικοποιείται και αποκτά την αντικειμενική και αδιαπραγμάτευτη ισχύ μιας φυσικής κατάστασης, διαμορφώνοντας έναν λόγο κατηγορηματικό και απόλυτο, που δεν αφήνει περιθώρια εναλλακτικής τοποθέτησης. Σ' αυτό συντελεί και η χρήση υψηλού ή μεσαίου βαθμού τροπικότητας (επιστημικής ή δεοντικής) στην αναφορική πρόταση που προσαρτάται στην ονοματική κεφαλή των ονοματικών συνόλων, παρουσιάζοντας την εκφερόμενη θέση άλλοτε ως υψηλά εγγυημένη (π.χ. φαινόμενα που αποδεικνύουν το έλλειμμα ανθρωπιάς), άλλοτε ως αναγκαία και επιβεβλημένη (π.χ. τις αρετές που πρέπει να διακρίνουν τον συνειδητό δημοκρατικό πολίτη) και άλλοτε ως αναμενόμενη ή δυνατή (π.χ. στους τρόπους που θα συμβάλουν στην αρμονική συνύπαρξη..., τρόπους με τους οποίους οι μαθητές/τριες μπορούν να συμβάλουν...). Σε κάθε περίπτωση η απόλυτη τοποθέτηση του συντάκτη της άσκησης απέναντι στη θέση που καλείται να αναπτύξει ο/η μαθητής/-τρια περιορίζει τη διαλογικότητα του κειμένου και ενισχύει την κατευθυντικότητα του σχολικού λόγου (Παγκουρέλια, 2013: 115). Επηρεάζεται δηλαδή η διαπροσωπική λειτουργία του κειμένου «εφόσον αίρεται η δυνατότητα διαπραγμάτευσης και τα δηλούμενα αποκτούν την ισχύ του δεδομένου και προσυμφωνημένου στον λόγο» (ό.π.: 136).

Στην κατηγορηματική και απόλυτη διατύπωση της θέσης που καλείται να αναπτύξει ο/η μαθητής/τρια συντελεί και η μονολογική δομή του θέματος, από την οποία απουσιάζει οποιαδήποτε αναφορά σε αντίθετες απόψεις, που θα μπορούσαν να προκαλέσουν αμφισβήτηση και κριτική διαπραγμάτευση και να οδηγήσουν στην παραγωγή ενός επιχειρηματολογικά αποτελεσματικού λόγου. Συγκεκριμένα, η εκφώνηση οργανώνεται με βάση το σχήμα: (δεδομένο) - επικοινωνιακό πλαίσιο – ζητούμενα. Άλλοτε το δεδομένο διατυπώνεται ρητά ως απόλυτη παραδοχή, γεγονοτική (i), αξιολογική (ii) ή δεοντολογική (iii) απόφαση, που αντλεί τη δύναμή της είτε από μια απρόσωπη εξωτερική φωνή (i,ii) είτε από το κύρος του συντάκτη της άσκησης (iii) ή του συνοδευτικού κειμένου (iv): π.χ.

(i) *Συχνά παρατηρείται πολλοί μαθητές να καταστρέφουν τα σχολικά τους βιβλία στα προαύλια των σχολείων κατά το τέλος του σχολικού έτους...* (2009)

(ii) *Ο διάλογος θεωρείται άριστη μορφή επικοινωνίας και καθοριστική μέθοδος ορθής επίλυσης των προβλημάτων...* (επαναληπτικές 2013)

(iii) *Η προστασία του περιβάλλοντος είναι υποχρέωση και δικαίωμα όλων μας...* (επαναληπτικές 2010)

(iv) *«Ο άνθρωπος επιθυμεί να είναι και θέλει να έχει» ...* (επαναληπτικές 2014).

Άλλοτε πάλι -τις περισσότερες φορές- λανθάνει στα ζητούμενα, κατά κανόνα στο πλαίσιο ονοματικών συνόλων του τύπου «φαινόμενα που αποδεικνύουν το έλλειμμα ανθρωπιάς στην εποχή μας» και με τον τρόπο αυτό επιβάλλεται έμμεσα ως γενικά αποδεκτή. Η κυριαρχία της συγκεκριμένης δομής όμως αναιρεί τη βασική συνθήκη του επιχειρηματολογικού λόγου, που είναι η ύπαρξη μιας επίμαχης κρίσης, μιας αμφιλεγόμενης άποψης, η οποία δίνει τη δυνατότητα κριτικής αντιπαράθεσης και εναλλακτικής τοποθέτησης. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Εγγλέζου (2013: 4) «*Η ολοκληρωμένη θεώρηση της επιχειρηματολογίας επιτυγχάνεται όχι μόνο με την αναγνώριση των θέσεων για ένα ζήτημα αλλά και τη συν-θεώρηση και αξιολόγηση των αντίθετων απόψεων και την ουσιαστική διαπραγμάτευση με αυτές*».

Την ίδια στιγμή, η άνιση σχέση των συμμετεχόντων στο κειμενικό γεγονός (εξεταζόμενου/-ης – καθηγητή/τριας), το επίσημο και απρόσωπο θεσμικό πλαίσιο των Πανελληνίων και η ενιαία και αδιαφοροποίητη διατύπωση του θέματος ασκούν πίεση στον/στην εξεταζόμενο μαθητή/τρια να συμμορφωθεί με τις συμβάσεις του σχολικού λόγου, που ακολουθεί τη γραμματική ενός «επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα» (Bernstein, 1971; 1973), με τον οποίο δεν είναι εξοικειωμένοι όλοι/ες οι μαθητές/τριες, γιατί προέρχονται από διαφορετικά κοινωνιογλωσσικά περιβάλλοντα (Πολίτης, 2014-2015; Κακριδή-Φερράρι, 2017), γεγονός που συνεπάγεται συντηρητικές επιλογές τόσο στη μορφή όσο και στο περιεχόμενο, που απηχούν κοινούς τόπους, προκειμένου να εξασφαλιστεί η ευνοϊκή αξιολόγηση του μαθητικού λόγου.

Η πίεση αυτή ενισχύεται και από τον υψηλό βαθμό κατευθυντικότητας και περιχάραξης («*κατανομής ισχύος ανάμεσα στους συμμετέχοντες*», Μανωλοπούλου, 2018: 43-45) που χαρακτηρίζει τις προστακτικές προτάσεις της εκφώνησης, ο οποίος επιτυγχάνεται με την κυριαρχία του β' πληθυντικού της υποτακτικής, που εντείνει την αίσθηση της κοινωνικής απόστασης, παρόλο που δεν ασκεί την ίδια πίεση με μια ενδεχόμενη προστακτική. Υπάρχουν βέβαια και οι περιπτώσεις που ο συντάκτης της άσκησης προτιμά την έμμεση κατευθυντική λειτουργία της οριστικής (επαναληπτικές 2005, 2012, 2017, 2018), η οποία δίνει

στη λεκτική πράξη που ζητείται από τον/την μαθητή/τρια να εκτελέσει την ισχύ μιας γεγονοτικής απόφασης, αναγνωρίζοντας στον συντάκτη της άσκησης όχι μόνο βουλητική αλλά και γνωστική υπεροχή (εφόσον η οριστική πρωτοτυπικά δηλώνει βεβαιότητα για την αλήθεια της εκφερόμενης πρότασης) και υπογραμμίζοντας την ιεραρχική του ανωτερότητα στο πλαίσιο της συγκεκριμένης κοινωνικής πρακτικής. Έτσι, κατά κανόνα διαβάζουμε π.χ. «να αναφερθείτε στην ξεχωριστή σημασία της γλωσσικής παιδείας» ή «Στην εισήγηση αυτή αναφέρεσαι στην προσφορά της Τέχνης», χωρίς έστω κάποιον τροπικό δείκτη μετριασμού, όπως το «θα μπορούσατε να», που θα έδινε στον/στην μαθητή/τρια τη δυνατότητα επιλογής, διαπραγμάτευσης και προσωπικής διαφοροποίησης (Μπέλλα, 2013; Μανωλοπούλου, 2018). Οι συγκεκριμένες λεξικογραμματικές επιλογές υπογραμμίζουν την άνιση σχέση ανάμεσα στον συντάκτη της άσκησης και στον μαθητή/τρια, καθώς αποδίδουν στον πρώτο το θεσμικό δικαίωμα να επιβάλλει τη βούλησή του ως δεδομένη και να κατευθύνει τη σκέψη και τη βούληση του εξεταζόμενου.

Ακόμη κι όταν προτιμάται η ερωτηματική διατύπωση (2001, 2004, 2006, επαναληπτικές 2015, επαναληπτικές 2017), πρόκειται για ερωτήσεις μερικής άγνοιας του τύπου «*Τι προσφέρει το «ταξιδεύειν» σε έναν άνθρωπο της ηλικίας σας;*» (επαναληπτικές 2017), οι οποίες περιορίζουν τη συνεισφορά του εξεταζόμενου στην επαλήθευση μιας άποψης που θεωρείται δεδομένη, ενώ απουσιάζουν ερωτήσεις ολικής άγνοιας του τύπου «*Θεωρείτε ότι οι σημερινοί νέοι εκδηλώνουν ενδιαφέρον για την πολιτική;*» (Ψηφιακά Εκπαιδευτικά Βοηθήματα), που δίνουν τη δυνατότητα μιας ελεύθερης τοποθέτησης απέναντι σε ένα αμφιλεγόμενο θέμα.

Έτσι, η εκφώνηση αποκτά έναν απόλυτο και αυταρχικό χαρακτήρα, που αναιρεί τόσο την επίκληση στη γνώμη και τις απόψεις του/της μαθητή/τριας, που γίνεται συνολικά 13 φορές στο σύνολο των 35 θεμάτων (π.χ. *κατά τη γνώμη σας, όπως εσείς την αντιλαμβάνεστε, να εκθέσετε/να διατυπώσετε/να παρουσιάσετε/να αναπτύξετε τις απόψεις σας/σου*) όσο και τη ρητή δήλωση στο τέλος του εξεταστικού δοκιμίου: «*Κάθε απάντηση τεκμηριωμένη είναι αποδεκτή*».

Το (ψευδο)επικοινωνιακό πλαίσιο

Σύμφωνα με την ύλη των Πανελληνίων Εξετάσεων (ΦΕΚ 3411/2018), ο/η μαθητής/τρια παράγει κείμενο ενταγμένο σε επικοινωνιακό πλαίσιο που ανήκει σε συγκεκριμένο κειμενικό είδος (άρθρο, δοκίμιο πειθούς, ομιλία, εισήγηση, επιστολή), γεγονός που φανερώνει τη βούληση της Πολιτείας να αξιολογήσει όχι μόνο τη γλωσσική αλλά και την επικοινωνιακή ικανότητα των τελειοφοίτων. Αυτό σημαίνει ότι κάθε θέμα πρέπει να εντάσσεται σε μια αναγνωρίσιμη κοινωνικογνωστική κατηγορία (κειμενικό είδος), καθορίζοντας τις αναγκαίες συγκεκριμένες πληροφορίες (ποιος μιλάει, σε ποιον, για ποιο θέμα, για ποιο σκοπό και με ποιο τρόπο ή αλλιώς το πεδίο, τον τόνο και τον τρόπο της επικοινωνίας) και κατ' επέκταση τη γενική κειμενική λειτουργία/ «*κειμενική ισχύ*» (Tsiplakou & Floros, 2013).

Ωστόσο, παρά την επικοινωνιακή πλαισίωση του θέματος, ασαφής και απροσδιόριστος παραμένει ο σκοπός της κειμενικής διαδικασίας, τα κοινωνικά και ιδεολογικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων καθώς και το προσδοκώμενο αποτέλεσμα της παρέμβασης του/της μαθητή/-τριας. Συγκεκριμένα, ο/η μαθητής/τρια καλείται «*να επισημάνει τις συνέπειες ενός φαινομένου, να αναφέρει*

τους λόγους της ύπαρξής του ή να προτείνει τρόπους για την αντιμετώπισή του», χωρίς ωστόσο να διευκρινίζεται ποιον πρέπει να πείσει και γιατί, ενώ ο ίδιος αντιμετωπίζεται ως αφηρημένη και κοινωνικά αδιαφοροποίητη οντότητα. Όπως παρατηρεί η Τσιπλάκου (2016: 2), «δεν ορίζονται τα κοινωνικά χαρακτηριστικά και ο κοινωνικός ρόλος του υποτιθέμενου πομπού του μηνύματος τον οποίο αναλαμβάνουν ή τα κοινωνικά χαρακτηριστικά και ο προϋποτιθέμενος ορίζοντας προσδοκιών του δέκτη», που θα καθορίσουν τόσο την αναπαραστατική όσο και τη διαπροσωπική λειτουργία του μηνύματος.

Επιπλέον, οι κειμενικές δραστηριότητες στις οποίες καλούνται να εμπλακούν οι μαθητές/τριες στο πλαίσιο της παραγωγής λόγου, δεν έχουν καμία σχέση με τη δομή του σχολικού προγράμματος και την κοινωνική πραγματικότητα που βιώνουν οι μαθητές/τριες κατά τη σχολική τους ζωή. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές/τριες καλούνται να αναλάβουν συγκεκριμένους ρόλους χωρίς να έχουν ανάλογη εμπειρία σε αυθεντικά πλαίσια επικοινωνίας, γεγονός που συνεπάγεται την αδυναμία τους να αρθρώσουν αυθεντικό λόγο.

Θα μπορούσαμε να αναφέρουμε χαρακτηριστικά το θέμα του 2011, όπου ο/η μαθητής/τρια καλείται να εκθέσει τις απόψεις του στο πλαίσιο ημερίδας που διοργανώνει το σχολείο του αναφορικά με «τις υπηρεσίες που προσφέρει το διαδίκτυο στη διάδοση της γνώσης, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους μπορεί αυτό να αξιοποιηθεί δημιουργικά στο πλαίσιο του σχολείου». Παρόλο που η οπτική γωνία της προσέγγισης είναι σαφής (θετική αποτίμηση του διαδικτύου ως αγωγού γνώσης και τρόποι δημιουργικής αξιοποίησής του στο πλαίσιο του σχολείου) και έχει καθοριστεί το πεδίο (ημερίδα στο πλαίσιο του σχολείου με θέμα τη χρήση του διαδικτύου) και οι συμμετέχοντες στο επικοινωνιακό γεγονός (ο/η μαθητής/τρια απευθύνεται σε ευρύ και σχετικά οικείο ακροατήριο που αποτελείται κυρίως από συμμαθητές/τριες και καθηγητές/τριες –ενδεχομένως γονείς και κάποιους κοινωνικούς και πολιτικούς φορείς), δεν έχει διευκρινιστεί π.χ. ο κοινωνικός σκοπός της σχολικής ημερίδας, η ιδεολογική στάση του ακροατηρίου, στο οποίο απευθύνεται ο ομιλητής, απέναντι στις νέες τεχνολογίες και η κοινωνική του σύνθεση, τα οποία σε μεγάλο βαθμό θα καθορίσουν το περιεχόμενο και το ύφος του μαθητικού λόγου. Κατά συνέπεια, ο/η μαθητής/τρια γράφει γενικά και αόριστα για τη χρησιμότητα του διαδικτύου στην εκπαίδευση, χωρίς συγκεκριμένη πρόθεση και στόχευση (π.χ. να κάμψει τις επιφυλάξεις της σχολικής κοινότητας για τη χρησιμότητα της νέας τεχνολογίας ή να πείσει τους αρμόδιους πολιτικούς φορείς, προκειμένου να προωθήσουν τη χρήση της στην εκπαίδευση), που θα έδινε στον λόγο του επικοινωνιακή αυθεντικότητα αλλά και επιχειρηματολογική αποτελεσματικότητα. Αν σ’ αυτό προσθέσουμε και το γεγονός ότι σπάνια διοργανώνονται ημερίδες στο πλαίσιο του σχολικού θεσμού και μάλιστα με πρωταγωνιστές τους ίδιους τους/τις μαθητές/τριες, καταλαβαίνουμε τη δυσκολία που συναντά ο/η μαθητής/τρια κατά τη διαδικασία αυθεντικοποίησης του παραγόμενου λόγου.

Διαπιστώνουμε δηλαδή ότι το ψευδοεπικοινωνιακό πλαίσιο υπονομεύει την παραγωγή επικοινωνιακά αυθεντικού λόγου, οδηγώντας τελικά τους/τις μαθητές/-τριες στην παραγωγή της παραδοσιακής «έκθεσης ιδεών» (Κουτσογιάννης, 2017: 143), ένα αποπλαισιωμένο κείμενο σχολικού τύπου με εσωτερική και εξωτερική αλληλουχία, στο οποίο διατυπώνονται σκέψεις και ιδέες αναφορικά με ένα θέμα (Αγγελάκος, 1999: 25, 76).

Συμπεράσματα

Αυτό που διαπιστώνουμε τελικά είναι ότι παρά την προσπάθεια για ανανέωση της γλωσσικής διδασκαλίας τουλάχιστον σε επίπεδο θεσμικού λόγου, η παραγωγή λόγου στο σύστημα των εισαγωγικών εξετάσεων μένει καθηλωμένη σε μια παραδοσιακή λογική, που υπονομεύει τη δημιουργία κριτικών μαθητικών ταυτοτήτων, διαιωνίζοντας μια λογική υποταγής στις κοινωνικές συμβάσεις. Ακόμη και στην περίπτωση που οι μαθητές/τριες καλούνται να διατυπώσουν επιχειρήματα, δεν είναι για να τοποθετηθούν κριτικά απέναντι σε μια άποψη, αλλά για να επαληθεύσουν μια άποψη που διεκδικεί το κύρος της απόλυτης αλήθειας.

Η απόφαση της Πολιτείας να συντάξει Οδηγίες Διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας στο πνεύμα του Κριτικού Γραμματισμού για τη Β΄ Λυκείου το 2018 (ΦΕΚ 135979/14-08-2018) και να προτείνει νέο Πρόγραμμα Σπουδών για Γ΄ Λυκείου το 2018 (Δελτίο Τύπου 13585/21-12-18), σε συνδυασμό με τις αλλαγές στην εξέταση του μαθήματος στις Πανελλήνιες (ΦΕΚ 2875/5 Ιουλίου 2019) δείχνει να διαγράφεται μια βούληση μεταβολής της υπάρχουσας κατάστασης. Η μεταβολή αυτή ωστόσο θα μείνει σε επίπεδο προθέσεων, αν δεν πραγματοποιηθούν ριζικές αλλαγές στη φιλοσοφία των Πανελληνίων Εξετάσεων, που επηρεάζουν καταλυτικά τη γλωσσική διδασκαλία ιδιαίτερα στη βαθμίδα του Λυκείου, ανακόπτοντας κάθε ανανεωτική προσπάθεια.

Προτάσεις

Το ερώτημα που προκύπτει είναι: πώς θα μπορούσε η παραγωγή επιχειρηματολογικού λόγου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση να αποκτήσει κριτική στόχευση, συμβάλλοντας στη δημιουργία κριτικών ταυτοτήτων;

Η πρότασή μας είναι ότι πρέπει να επιδιωχθεί ο επαναπροσδιορισμός του λόγου των Πανελληνίων Εξετάσεων στη βάση των αρχών του Κριτικού Γραμματισμού, σύμφωνα με τις οποίες «η παραγωγή λόγου ισοδυναμεί με τη διαμόρφωση θέσης ή στάσης, σε σχέση με το θέμα που η τάξη διερευνά, μέσα από ποικίλες οπτικές» (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2013: 54-55). Ιδιαίτερα αν λάβουμε υπόψη μας ότι απώτερος στόχος της παιδαγωγικής του Κριτικού Γραμματισμού είναι η «κριτική αντίσταση και ο κοινωνικός μετασχηματισμός» (Βεκρής, 2009), καταλαβαίνουμε ότι πρέπει να ενισχυθεί η κριτική επίγνωση του/της μαθητή/τριας, η επίγνωση δηλαδή των γλωσσικών συμβάσεων και των μηχανισμών με τους οποίους επιβάλλονται οι κυρίαρχες αξίες μέσω της γλώσσας, γεγονός που παραπέμπει σε πρακτικές «κριτικής ανάγνωσης και γραφής», που ισοδυναμούν με διαδικασίες αποδόμησης και αναδόμησης των εξεταζόμενων κειμένων και αποβλέπουν τόσο στην αμφισβήτηση της αλήθειας και της οπτικής τους γωνίας, όσο και στην επαναδιαπραγμάτευση και τον επαναπροσδιορισμό των σχέσεων εξουσίας και των ταυτοτήτων που εγγράφονται στις γλωσσικές τους δομές (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010).

Η επίτευξη του παραπάνω στόχου συνεπάγεται εμπλοκή του/της μαθητή/τριας σε ένα αυθεντικό πλαίσιο επικοινωνίας -ή τουλάχιστον σε μια αληθοφανή προσομοίωσή του- και φυσικά σαφή προσδιορισμό του στόχου που επιδιώκεται, της οπτικής γωνίας και των προθέσεων του ομιλητή, του ιδεολογικού πλαισίου και της κοινωνικής και ιδεολογικής ταυτότητας των συμμετεχόντων. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η επεξεργασία και η παραγωγή επιχειρηματολογικού λόγου αντιμετωπίζεται ως μία κοινωνικά τοποθετημένη πρακτική, που έχει στόχο τον κριτικό έλεγχο των γλωσσικών χρήσεων και όχι ως μηχανική άσκηση αναπαραγωγής τυποποιημένων γνώσεων και κειμενικών προτύπων. Κατά

συνέπεια, ενθαρρύνεται η επιλογή διαφορετικών λεξικογραμματικών και κειμενικών δομών, προκειμένου να αναδειχθεί η ετερογένεια που χαρακτηρίζει την παραγωγή λόγου σε αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας και η διαφορετική «κοινωνική-σημειωτική λειτουργία» που επιτελούν οι ποικίλες γλωσσικές και κειμενικές μορφές (Τσιπλάκου, 2007).

Απαραίτητη κρίνεται επίσης η συγκριτική εξέταση ποικίλων κειμενικών ειδών που χρησιμοποιούν τον τύπο της επιχειρηματολογίας, συμπεριλαμβανομένων και των πολυτροπικών (π.χ. δημοσιογραφικό άρθρο, δοκίμιο, διαφήμιση, ομιλία, τηλεοπτικό μήνυμα, γελοιογραφία, graffiti, comics...), προκειμένου να καταδειχθεί η διαφορετική λειτουργία που επιτελούν και η οπτική γωνία από την οποία προσεγγίζουν ένα θέμα. Όπως παρατηρεί η Καρατζόλα (2010), απαιτείται «αντιπαραβολή κειμένων και ειδών λόγου», προκειμένου να αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο οι διαφορετικές λεξικογραμματικές επιλογές διαμορφώνουν διαφορετικές όψεις του κόσμου, στο πλαίσιο μιας «αντιπαραβολικής/συγκριτικής/διακειμενικής διδασκαλίας» (Σαμαρά, 2013: 3).

Παράλληλα, απαιτείται αλλαγή στη δομή και ρητορική της εκφώνησης των θεμάτων παραγωγής λόγου, με στόχο τον μετριασμό της πίεσης που ασκείται στον/την μαθητή/τρια να συμμορφωθεί με το κυρίαρχο ιδεολογικό και γλωσσικό πρότυπο και δημιουργία προϋποθέσεων κριτικής τοποθέτησης και διαλεκτικής αντιπαράθεσης. Βασική προϋπόθεση γι' αυτό αποτελεί η χρήση μετριαστικών τροπικών δεικτών και συντακτικών τροποποιητών, που περιορίζουν την υψηλή κατευθυντικότητα και περιχάραξη της εκφώνησης, η πρόκριση της ερωτηματικής έναντι της προστακτικής διατύπωσης και η οργάνωση των θεμάτων στη βάση μιας διαλογικής δομής, που τοποθετεί τον/την μαθητή/τρια απέναντι σε εναλλακτικές ή αντιτιθέμενες εκδοχές ενός θέματος. Προτείνεται επίσης η αποφυγή συντακτικών σχημάτων, όπως η ονοματοποίηση και η παθητική σύνταξη, που συγκαλύπτουν τους υπεύθυνους των κοινωνικών δράσεων και προσδίδουν στα κοινωνικά φαινόμενα απόλυτη και αδιαπραγμάτευτη ισχύ. Αντί αυτών καλό θα ήταν να προτιμάται η ενεργητική ρηματική σύνταξη που προβάλλει τους δράστες των κοινωνικών διαδικασιών, οι οποίοι πρέπει να έχουν συγκεκριμένη κοινωνικοπολιτισμική ταυτότητα και να εντάσσονται σε κοινωνικά προσδιορισμένα πεδία. Γενικότερα πρέπει να αποφεύγεται η γενικότητα και η αοριστία στον προσδιορισμό του κοινωνικού πλαισίου με τη χρήση συγκεκριμένων καταστασιακών δεικτών (χρονικών και τοπικών), που παραπέμπουν σε ρεαλιστικά συγκείμενα, ικανά να προκαλέσουν στοχευμένο και αυθεντικό προβληματισμό και κατ' επέκταση πειστική επιχειρηματολογία.

Απαιτείται τέλος αναθεώρηση του ιδεολογικού πλαισίου στο οποίο εντάσσονται τα θέματα. Η προσκόλληση σε μια λογική ηθικού και πολιτισμικού ελλείμματος που ανάγεται σε κύρια αιτία όλων των κοινωνικών φαινομένων, επιβάλλοντας ουσιαστικά ως μοναδική λύση την αποκατάσταση της σχέσης του ανθρώπου με τις παραδοσιακές ηθικοπνευματικές αξίες, εγκλωβίζει τον/την μαθητή/τρια σε ένα τυποποιημένο ερμηνευτικό σχήμα, εμποδίζοντάς τον/την να αντιληφθεί τις ποικίλες πολιτικές και ιδεολογικές διαστάσεις των κοινωνικών φαινομένων.

Μ' άλλα λόγια, η άσκηση στην παραγωγή λόγου είναι ανάγκη να γίνει άσκηση στην παραγωγή κριτικού λόγου στο πλαίσιο μιας γενικότερης παιδαγωγικής Κριτικού Γραμματισμού.

Αναφορές

- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. (Μ. Αραποπούλου, μτφ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bernstein, B. (1971): *Class, Codes and Control, 1: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1973 επιμ.): *Class, Codes and Control, 2: Empirical Studies*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. England: Longman.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London & New York: Routledge.
- Halliday, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Kress, G. (2003). *Γλωσσικές Διαδικασίες σε Κοινωνικοπολιτισμική Πρακτική* (μτφ. Ε. Γεωργιάδη). Αθήνα: Σαββάλας.
- Toulmin, S. E. (2003). *The Uses of Argument*. (Updated Edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tsiplakou, S., Floros, G. (2013). Never Mind the Text Types, Here's Textual Force: Towards a Pragmatic Reconceptualization of Text Type. *Journal of Pragmatics*, 45, 119. Διαθέσιμο: https://www.researchgate.net/publication/271614352_Never_mind_the_text_types_here's_textual_force_Towards_a_pragmatic_reconceptualization_of_text_type. Προσπελάστηκε στις 4/2/2019.
- Schleppegrell, M.J. (1997). What Makes a Grammar Green? *Journal of Pragmatics*, 28, 245-248. Διαθέσιμο: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0378216696000793?via%3Dihub>. Προσπελάστηκε στις 4/12/2019.
- Αγγελάκος, Κ. (1999). *Η Αξιολόγηση της Έκθεσης στις Γενικές Εξετάσεις* (διδακτ. διατριβή). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Φιλοσοφική, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Διαθέσιμο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/12590#page/1/mode/2up>. Προσπελάστηκε στις 4/12/2019.
- Βεκρής, Ε. (2009). *Στοχεύοντας στον Κριτικό Γραμματισμό: Πρακτικές Ανάγνωσης στο Μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο* (Διδακτ. Διατρ.). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών. Διαθέσιμο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/18042#page/1/mode/2up>. Προσπελάστηκε στις 4/12/2019.

Εγγλέζου, Φ. (23-24 Νοεμβρίου 2013). «Αγώνες Αντιλογίας (Debate) και Επιχειρηματολογία στη Διδακτική Προσέγγιση του Γνωστικού Αντικειμένου της Γλώσσας». Στο *Φωτίζοντας τη Διδασκαλία: Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις, 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικών Συμβούλων, Κόρινθος*. Διαθέσιμο: <http://politistika-d-ath.sch.gr/autosch/joomla15/attachments/article/569/debate.pdf>.

Προσπελάστηκε στις 4/12/2019.

Κακριδής-Φερράρι, Μ. (2017). *Κοινωνιογλωσσολογία: Ο Β. Bernstein και η Θεωρία της Γλωσσικής Ανεπάρκειας*. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλολογίας, Τομέας Γλωσσολογίας. Διαθέσιμο:

https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PHIL191/16_B._Bernstein.pdf.

Προσπελάστηκε στις 4/12/2019.

Καραγιαννάκη, Ε. (2016). *Από την Κριτική Ανάλυση Λόγου στην ανάπτυξη του Κριτικού Γραμματισμού: Μία διδακτική πρόταση αξιοποίησης των κλασικών παραμυθιών στο γλωσσικό μάθημα, σε μαθητές/τριες της Α΄ τάξης δημοτικού*. (διπλ. εργασία). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή – Τμήμα Νηπιαγωγών, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής»-«Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας». Διαθέσιμο:

<https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/235>.

Προσπελάστηκε στις 4/12/2019.

Καραντζόλα, Ε. (2010). *Από τα «Γράμματα» στον (Κριτικό) Γραμματισμό. Συνέπειες για την Εκμάθηση/Διδασκαλία του Γραπτού Λόγου στο Σχολείο*. Διαθέσιμο: http://daskalepoydidaskes.blogspot.com/2010/12/blog-post_17.html.

Προσπελάστηκε στις 4/12/2019.

Κονσούλη, Ε. (2013). «Καλλιέργεια Λειτουργικού και Κριτικού Γραμματισμού στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και στο Πρόγραμμα Σπουδών του Νέου Σχολείου για το Δημοτικό: μια Συγκριτική Προσέγγιση». Στο *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη*. Πανελλήνιο Συνέδριο, Δράμα. Διαθέσιμο: <http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis.html>. Προσπελάστηκε στις 4/12/2019.

Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική Διδασκαλία Χθες, Σήμερα, Αύριο. Μια Πολιτική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη.

Μάνθου, Α. (2019). *Παραγωγή Επιχειρηματολογικού Λόγου στις Πανελλήνιες Εξετάσεις. Μια απόπειρα Κριτικής Ανάλυσης (μεταπτ. Διατρ.)*. Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών. Διαθέσιμο: <https://kypseli.ouc.ac.cy/handle/11128/4186>. Προσπελάστηκε στις 4/12/2019.

Μανωλοπούλου, Θ. (2018). *Το Σχολείο Μιλάει για το Σχολείο. Μια Κριτική Ανάλυση Λόγου των Σχολικών Βιβλίων Γλώσσας και Μαθηματικών των Γ΄ Και Δ΄ Τάξεων του Δημοτικού Σχολείου*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή–Τμήμα Νηπιαγωγών. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών

Σπουδών. Διαθέσιμο: <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/876>. Προσπελάστηκε στις 4/12/2019.

Μητσοκοπούλου, Β. (2001). Λόγος. Στο Α. Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Λόγος και Κείμενο*. Ηλεκτρονικός Κόμβος για την Υποστήριξη των Διδασκόντων την Ελληνική Γλώσσα. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/logos_keimeno/1_1/thema_1_1.htm. Προσπελάστηκε στις 4/12/2019.

Μητσοκοπούλου, Β. (2006). Κείμενο και Κειμενικό Είδος. Στο Α. Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Λόγος και Κείμενο*. Ηλεκτρονικός Κόμβος για την Υποστήριξη των Διδασκόντων την Ελληνική Γλώσσα. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/1_2/index.html. Προσπελάστηκε στις 4/12/2019.

Μπέλλα, Σ. (2013). "Καθάρισε Αμέσως την Κουζίνα Παρακαλώ!": Αιτήματα Μαθητών της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας. Στο Ν. Lavidas, Th. Alexiou, A.M. Sugar (eds.) *Major Trends in Theoretical and Applied Linguistics 3*, 267-279. Berlin: Versita (de Gruyter). Διαθέσιμο: <http://scholar.uoa.gr/sbella/publications>. Προσπελάστηκε στις 4/12/2019.

Παγκουρέλια, Ε. (2013). *Ανάπτυξη Επιχειρηματολογίας στο Λύκειο: Εκπαιδευτικές Πρακτικές* (διδακτ. διατριβή). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/29737>. Προσπελάστηκε στις 4/12/2019.

Πολίτης, Π. (2015). Τα κείμενα στα Εγχειρίδια του Δημοτικού για το Γλωσσικό Μάθημα: Ζητήματα Τυπολογίας και Διδακτικής. *Ψηφίδες για την Ελληνική Γλώσσα: Γνώσεις για τη Γλώσσα. Εγχειρίδια Γλώσσας του Δημοτικού*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο: http://www.greek-language.gr/digitalResources/modern_greek/education/gram_first_grade/index.html?id=05. Προσπελάστηκε στις 4/12/2019.

Σαμαρά, Σ. (2013). «Πτυχές Κριτικού Γραμματισμού σε Εκπαιδευτικά Σενάρια». Στο *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη*. Πανελλήνιο Συνέδριο Δράμας. Δράμα. Διαθέσιμο: <http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis.html>. Προσπελάστηκε στις 4/12/2019.

Στάμου, Α.Γ. (2014). Η Κριτική Ανάλυση Λόγου: Μελετώντας τον Ιδεολογικό Ρόλο της Γλώσσας. Στο *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και Εφαρμογές*, Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφιανού, Β. Τσάκωνα (επιμ.). Νήσος: Αθήνα, 149-187. Διαθέσιμο: https://www.researchgate.net/publication/319876857_E_kritike_analyse_logou_Melete_ntas_ton_ideologiko_rolu_tes_glossas. Προσπελάστηκε στις 4/12/2019.

Στάμου, Α.Γ., Παρασκευόπουλος, Σ. (2006). Η Γλώσσα των Περιβαλλοντικών Κειμένων: Η Κριτική Επίγνωση της Γλώσσας στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Κριτική /Επιστήμη & Εκπαίδευση*: 4/06, 45-55. Διαθέσιμο: <http://www.hpdst.gr/system/files/kritiki-4-06-45-stamou-paraskevopoulos.pdf>. Προσπελάστηκε στις 4/12/2019.

Σωτηρίου, Ε., Ντίνας Δ.Κ., Στάμου, Α., Γρίβα, Ε. (2013). «Πρόταση Διδασκαλίας των Λαϊκών Παραμυθιών ως Κειμενικού Είδους: Προσέγγιση με Βάση την Κριτική Ανάλυση Λόγου». Στο *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη*. Πανελλήνιο Συνέδριο Δράμας. Δράμα. Διαθέσιμο: <http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis.html>. Προσπελάστηκε στις 4/12/2019.

Τεντολούρης, Φ., Χατζησαββίδης, Σ. (2014). Λόγοι του Κριτικού Γραμματισμού και η 'Τοποθέτησή' τους στη Σχολική Πράξη: προς μια Γλωσσοδιδασκτική Αναστοχαστικότητα. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 34, 411-421. Διαθέσιμο: http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=888&Itemid=354&lang=el. Προσπελάστηκε στις 4/12/2019.

Τσιπλάκου, Σ. (2007). Γλωσσική Ποικιλία και Κριτικός Εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και Παιδαγωγικές Προεκτάσεις. Στο Η. Γ. Ματσαγγούρας (επιμ.), *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός και Επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης, 466-511.

Τσιπλάκου, Σ. (2016). *Κειμενικά Είδη και Κριτικός Γραμματισμός: Μια Ανοιχτή Σχέση*; Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία. Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Διαθέσιμο: https://www.researchgate.net/publication/330638423_Keimenika_eide_kai_kritikos_grammatismos_mia_anoichte_schese. Προσπελάστηκε στις 4/12/2019.

Χατζηλουκά-Μαυρή, Ει. (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. Διαθέσιμο: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos16/114-130.pdf>. Προσπελάστηκε στις 4/12/2019.

Χατζησαββίδης, Σ. (2009). Γλωσσοδιδασκτικά Συνεχή και Ασυνεχή της Τελευταίας Τριακονταετίας: Από τον Επικοινωνιοκεντρισμό στον Κοινωνιοκεντρισμό. Στο Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος, Α. Στάμου, (επιμ.) *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (Ως Πρώτης/Μητρικής, Δεύτερης/Ξένης)*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Τμήμα Νηπιαγωγών. Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων Γλωσσικής Διδασκαλίας. Νυμφαίο Φλώρινας. Διαθέσιμο: http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea_ellinika/apo_epikoino_niokentrismo_ston_koinoniokentrismo.pdf. Προσπελάστηκε στις 4/12/2019.

Δελτίο Τύπου 13585/21-12-18. *Πρόγραμμα Σπουδών Νέα Ελληνικά: Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία, Γ' Τάξη Γενικού Λυκείου*. ΙΕΠ. Διαθέσιμο: https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/ps_neg-logotehnia_g_gel.pdf. Προσπελάστηκε στις 4/12/2019.

Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας και της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση 2011. ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου Αιώνα) –Νέο

Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο: <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>. Προσπελάστηκε στις 4/12/2019.

ΥΠΠΕΘ, Αναζήτηση Θεμάτων Πανελλαδικών Εξεταζόμενων Μαθημάτων. Διαθέσιμο: <http://apps1.minedu.gov.gr/efarmoges/themata.php>. στις 4/12/2019.

ΦΕΚ 561/ 6 Μαΐου 1999. Πρόγραμμα Σπουδών του Μαθήματος «Γλωσσική Διδασκαλία» στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Διαθέσιμο: <http://users.sch.gr/akouts/programs.htm>. Προσπελάστηκε στις 4/12/2019.

ΦΕΚ 1562/Β', 27 Ιουνίου 2011. Πρόγραμμα Σπουδών Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α' Λυκείου. Διαθέσιμο: <https://drive.google.com/file/d/0B5aY9Qq-zWtORT5azhlMUxybnc/edit>. Προσπελάστηκε στις 4/12/2019.

ΦΕΚ 135979/14-08-2018. Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων στις Α', Β' Τάξεις Ημερήσιου ΓΕΛ για το Σχολικό Έτος 2018–2019. ΙΕΠ. Διαθέσιμο: http://3lyk-laris.lar.sch.gr/files/operation/odigies-mathimaton/2018-2019/2018-19_filologika_a+b.pdf. Προσπελάστηκε στις 4/12/2019.

ΦΕΚ 3411/10 Αυγούστου 2018. Καθορισμός Εξεταστέας Ύλης για το έτος 2019 για τα μαθήματα που Εξετάζονται Πανελλαδικά για την Εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση Αποφοίτων Γ' Τάξης Γενικού Λυκείου. Διαθέσιμο: https://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/fek_g_lykeioug.pdf. Προσπελάστηκε στις 4/12/2019.

ΦΕΚ 2875/5 Ιουλίου 2019. Καθορισμός εξεταστέας ύλης για το έτος 2020 για τα μαθήματα που εξετάζονται πανελλαδικά για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αποφοίτων Γ' τάξης Ημερησίου Γενικού Λυκείου, Γ' τάξης Εσπερινού Γενικού Λυκείου και Δ' τάξης Εσπερινού Γενικού Λυκείου. Διαθέσιμο: https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/exetastea_yli_panelladikes_2020.pdf. Προσπελάστηκε στις 4/12/2019.

Ψηφιακά Εκπαιδευτικά Βοηθήματα. Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Λυκείου. Ελληνική Δημοκρατία. Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε 11/5/2019 από: <http://www.study4exams.gr/>. Προσπελάστηκε στις 4/12/2019.

ΟΙ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΩΣ ΘΕΜΕΛΙΑΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

Ευγενία Μέξη

Δρ. Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

euqmexi@yahoo.gr

Περίληψη

Η ερευνητική δραστηριότητα, τελευταία, εστιάζει το ενδιαφέρον της στην εξέταση του μέσου με το οποίο η εικονική έκφραση και επικοινωνία χρησιμοποιείται σε προγράμματα διδακτικής του γραμματισμού, αλλά και στη διαμόρφωση εναλλακτικών διδακτικών παρεμβάσεων. Διακρίνεται μια «παράλληλη τοποθέτηση» ή «σχέση αναλογίας» μεταξύ γραπτού κειμένου και εικόνας-εικαστικού έργου, που στηρίζεται στο γεγονός, ότι τόσο το κείμενο όσο και η εικόνα αφορούν εκδηλώσεις του λόγου. Η γλωσσική παράλληλα με την οπτική καλλιέργεια, σχηματίζουν τα θεμέλια της παιδαγωγικής κατάρτισης, εφοδιάζοντας τα νεαρά άτομα με ικανότητες και δεξιότητες απαραίτητες για μια πετυχημένη συμμετοχή στα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Επιχειρείται η ενίσχυση της γλωσσικής παραγωγής, εμπλουτίζοντας το λεξιλόγιο των παιδιών μέσα από επικοινωνιακές δραστηριότητες, έτσι όπως αυτές προκύπτουν από την αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων που φέρουν τα έργα τέχνης, μετατρέποντάς τα σε χώρο παραγωγής νοημάτων και αντιμετωπίζοντας τον δέκτη ως ενεργητικό αναγνώστη των νοημάτων αυτών. Η εικόνα των έργων και ο λόγος είναι αλληλένδετα, ενεργοποιώντας πλήθος δεξιοτήτων του παιδιού.

Λέξεις-κλειδιά: διδακτική γραμματισμού, τέχνη, γλώσσα

Abstract

In recent years, research has focused on finding ways in which virtual grounds are used not only in teaching literacy but also in the development of alternative teaching methods. A connection – parallel between text and video – art can be distinguished, based on the fact that both text and image are forms, i.e. manifestations of speech.

Written language, as well as visual development, form the foundation of pedagogical training, youth with skills and dexterities that are necessary for a successful participation in educational programs. In the context of this position, it so attempted to strengthen linguistic production, enriching the vocabulary of children through communication activities, which result from decoding the messages that art tries to put forward, converting them into production areas of meaning; while treating the receiver as an inactive reader of these meanings. The images of art and language are all interrelated, triggering a multitude of skills in a child.

Keywords: teaching literacy art, language

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ερευνητική δραστηριότητα τελευταία, εστιάζει το ενδιαφέρον της στην εξέταση του μέσου με το οποίο η εικονική έκφραση και επικοινωνία χρησιμοποιείται σε προγράμματα διδακτικής του γραμματισμού.

Το νόημα ενός έργου και η γνωστική αξία που αυτό μπορεί να εμπεριέχει, ισχύει τόσο για ένα κείμενο όσο και για μια εικόνα-εικαστικό έργο. Στην σύγχρονη κοινωνία, η εικόνα επικρατεί, επηρεάζοντας σημαντικά τις εμπειρίες των ατόμων. Η εικόνα γίνεται εργαλείο σε προγράμματα διδακτικής του γραμματισμού, αλλά και στη δημιουργία πρωτότυπων διδακτικών προτάσεων.

Στο Νηπιαγωγείο, που θεωρείται μια σημαντική σχολική βαθμίδα για την εκπαίδευση των παιδιών (Ξωχέλλης, 1985: 53 -56), η διδασκαλία της γλώσσας αποτελεί βασικό μέρος, και η καλλιέργεια του προφορικού λόγου αποτελεί έναν από τους κύριους στόχους του αναλυτικού προγράμματος. Η γλωσσική παράλληλα με την οπτική καλλιέργεια, σχηματίζουν τα θεμέλια της παιδαγωγικής κατάρτισης, εφοδιάζοντας τα νεαρά άτομα με ικανότητες και δεξιότητες απαραίτητες για μια πετυχημένη συμμετοχή στα εκπαιδευτικά προγράμματα (Arnheim,1989: 55).

Ο Σκοπός της έρευνας

Η βασική επιδίωξη της έρευνάς μας ήταν μέσα από την επαφή και εξοικείωση με το εικαστικό έργο στην τάξη, η επίδραση στην αισθητική ευαισθητοποίηση του παιδιού, ώστε να ενθαρρύνεται η γλωσσική του ανάπτυξη, αλλά και να μετρηθεί η επίδραση της διδασκαλίας, που βασίζεται στην περιγραφή, ανάλυση και ερμηνεία έργων τέχνης. Η προσέγγιση της τέχνης γίνεται με εργαλείο τη γλώσσα και ανεξάρτητα από τον τρόπο προσέγγισης των έργων τέχνης (μορφολογική, στιλιστική, κοινωνιολογική, σημειολογική κ.ά.) ανάλογα με τα εμφανή στοιχεία τους, η γλώσσα γίνεται ο χειριστής της ανάλυσης και ερμηνείας τους.

Ο συνδυασμός της Γλώσσας με την Τέχνη μπορεί να προσφέρει μεγάλο εμπλουτισμό στην πρώτη. Μέσω αυτού του συνδυασμού έχει παρατηρηθεί ότι η έκφραση του παιδιού βελτιώνεται αναφορικά με τη δημιουργικότητα που αναπτύσσεται, στην ευχέρεια και την ευελιξία της σκέψης (Κούσουλας, 2004: 62 - 72).

Με δεδομένο ότι γλώσσα και σκέψη είναι αλληλένδετα στοιχεία (Vygotsky, 1988: 10 - 32), η προηγούμενη παρατήρηση μπορεί να στηρίξει την υπόθεση της εργασίας μας, για το πώς ένα διδακτικό πρόγραμμα καλλιέργειας της γλώσσας, στηριγμένο στην τέχνη, μπορεί να επηρεάσει θετικά την παραγωγή λόγου του παιδιού στο Νηπιαγωγείο.

Η ανάπτυξη και των δύο εξαρτάται από το κοινωνικό περιβάλλον, ενώ το παιδί φαίνεται να κατακτά και τις δύο χωρίς να μιμείται ό,τι βλέπει και ακούει, αλλά αναλύοντας τα μηνύματα και βγάζοντας τους δικούς του κανόνες και τα δικά του συμπεράσματα.

Η συνεργασία Γλώσσας και Τέχνης λειτουργεί ως ανοιχτός χώρος, ώστε μέσα σ' αυτόν να κινείται το παιδί με μεγαλύτερη ευελιξία και να εισπράττει την ακριβέστερη πρόσβαση στα γνωστικά χαρακτηριστικά, καθώς και στα νοητικά σχήματα που έχει μέχρι τώρα κατακτήσει.

Η σύνδεση γλώσσας και τέχνης, με σκοπό την προώθηση του λόγου των παιδιών, ενεργοποιεί την αντίληψη, καλλιεργεί τη δημιουργική και κριτική σκέψη, βοηθά στην έκφραση των συναισθημάτων του παιδιού, προσφέρει αισθητικά κριτήρια, ενέργειες, δηλαδή, που προάγουν άμεσα τη γλωσσική του ανάπτυξη (Efland, 2002: 97 - 103). Για μια αυθεντική επικοινωνία με το περιεχόμενο των έργων, η προσέγγισή τους γίνεται ως συνέπεια ενός γνήσιου ενδιαφέροντος των παιδιών προς αυτά, αφού τα παιδιά βρίσκουν στοιχεία που έχουν προσωπικό νόημα για τα ίδια.

Μέσα στο πλαίσιο κατάλληλα οργανωμένων δραστηριοτήτων, γλωσσικού προσανατολισμού, τα παιδιά μπορούν να βοηθηθούν στην κατάκτηση λεξιλογίου και γλωσσικών δομών. Η γλώσσα εμπεριέχει χαρακτηριστικά από εκείνα που συναντάμε στα έργα τέχνης, όπως το γεγονός, ότι και τα δύο αποτελούν κώδικες επικοινωνίας με μορφή και περιεχόμενο, κοινωνικά προσδιορισμένοι .

Ο στόχος της έρευνας

Στόχος της έρευνας ήταν να μετρηθεί η επίδραση της διδασκαλίας, που βασίζεται στην περιγραφή, ανάλυση και ερμηνεία έργων τέχνης, στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου και της δομής της γλώσσας σε παιδιά που φοιτούν στο Νηπιαγωγείο.

Ερευνητικά ερωτήματα

Η έρευνα στοχεύει να αξιολογήσει την επίδραση ενός προγράμματος διδασκαλίας βασισμένης στο πρόγραμμα του Γλωσσικού Σχεδιασμού (μέσω έργων τέχνης), στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου και της δομής της γλώσσας σε παιδιά που φοιτούν στο Νηπιαγωγείο.

Η ανάλυση λοιπόν της παραπάνω προβληματικής σε συνδυασμό με την έλλειψη αντίστοιχων εμπειρικών ερευνών για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, μας επιτρέπει να αναρωτηθούμε για τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε η Τέχνη να εγγραφεί στην καλλιέργεια της γλώσσας στα σχολικά προγράμματα, συγκεκριμενοποιώντας το κεντρικό πρόβλημα που θέτει η έρευνά μας ως εξής: πως μπορούμε να αξιοποιήσουμε την Τέχνη στη διδασκαλία της γλώσσας, προάγοντας την ανάπτυξη του προφορικού λόγου.

Τα επιμέρους ζητήματα στα οποία πρέπει να απαντήσει η έρευνα είναι:
Αν υπάρχουν διαφορές στο λεξιλόγιο των νηπίων μετά την εφαρμογή ενός προγράμματος αξιοποίησης της Τέχνης στη διδασκαλία της γλώσσας.
Αν η αξιοποίηση των έργων τέχνης σε ένα τέτοιο πρόγραμμα βελτιώνει τον προφορικό λόγο των νηπίων σε θέματα συντακτικής χρήσης της γλώσσας.
Αν ένα πρόγραμμα αξιοποίησης της Τέχνης στη διδασκαλία της γλώσσας βελτιώνει τον προφορικό λόγο των νηπίων στη σημασιολογική χρήση των λέξεων.

Η επιλογή της ερευνητικής μεθοδολογίας

Βασικοί άξονες της έρευνας αυτής είναι η ανάπτυξη του προφορικού λόγου των παιδιών προσχολικής ηλικίας (εξαρτημένη μεταβλητή) και η διδασκαλία μέσω

έργων τέχνης (ανεξάρτητη μεταβλητή) στο πλαίσιο του Νηπιαγωγείου. Η μελέτη του πρώτου άξονα εστιάστηκε στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και γενικότερα της δομής της γλώσσας και την αναγκαιότητά της, στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου. Στο δεύτερο άξονα, η διδασκαλία μέσω τέχνης, μελετήθηκε υπό το πρίσμα της ανακαλυπτικής μάθησης, ως τρόπος ενεργοποίησης των πνευματικών δυνατοτήτων του παιδιού και καλλιέργειας της ερευνητικής διαθέσεως, καθώς και της νοηματικής προσληπτικής μάθησης, θεωρίας του Ausubel (1960: 267 – 272), όπου οι νέες γνώσεις συνδέονται, συσχετίζονται και κατατάσσονται σε μια ιεραρχική διάταξη με τις γνώσεις που υπάρχουν.

Το πρόγραμμα μας ο *‘Γλωσσικός Σχεδιασμός’*, ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα, ως προς την ύλη και το θεωρητικό του υπόβαθρο, κατάλληλο για τις δυνατότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας θεωρήθηκε το εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δεδομένου ότι το περιεχόμενο του συνάδει με τις απόψεις των θεωριών αυτών.

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης εφαρμόστηκε η πειραματική μέθοδος έρευνας, με λήψη μετρήσεων πριν και μετά την παρεμβατική μέθοδο.

Στην έρευνα χρησιμοποιούνται ποιοτικές μετρήσεις. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιείται στο αρχικό στάδιο δοκιμασία με τη μορφή ημιδομημένης συνέντευξης. Η διαμόρφωση των ερωτημάτων της συνέντευξης βασίζεται κυρίως: (1) στην ανάλυση από τον Dewey (1933) της έννοιας *‘κατανόηση’* ως *‘σύλληψης νοήματος’*, που συνίσταται στην εύρεση του μέσα στα αντικείμενα ή τα φαινόμενα, καθώς και την εύρεση σχέσεων του με άλλα αντικείμενα, φαινόμενα ή καταστάσεις, και (2) στις θέσεις των Nelson (1977) και Anglin (1985), που υποστηρίζουν, ότι ένας τρόπος εκτίμησης της μεταβαλλόμενης δομής του λεξιλογίου των παιδιών είναι να τους ζητήσουμε να πουν ποια ή ποιες λέξεις τους έρχονται αυθόρμητα στο νου ως ανταπόκριση σε μια λέξη ή λέξεων ή ένα ερώτημα.

Τα ερωτήματα της συνέντευξης που ήταν σχετικά με τις έννοιες, *άνθρωπος, φύση, αντικείμενο*, αφορούν ειδικότερα: (α) την ουσία της έννοιας, και τη σχέση της, με μια ευρύτερη ολότητα (περιβάλλον), (β) τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες της έννοιας (γ) σχέση (της έννοιας) με τον άνθρωπο και τα άλλα όντα και το περιβάλλον, δ) έκφραση συναισθημάτων.

Ο τρόπος διαμόρφωσης των ερωτημάτων στόχευε στη λήψη απαντήσεων που θα αποδείκνυαν την απόκτηση ή όχι από πλευράς παιδιών, των εννοιολογικών σημασιών των ερωτηθέντων λέξεων, του είδους των προτάσεων που χρησιμοποιούν για να εκφραστούν, το πλήθος και η ποιότητα των οποίων, προσδιορίζει το επίπεδο ανάπτυξης του λεξιλογίου τους και της δομής της γλώσσας που χρησιμοποιείται.

Τα *κριτήρια κατάταξης* των παιδιών στα τρία επίπεδα είναι ποσοτικά και ποιοτικά. Ποσοτικός δείκτης χρησιμοποιείται για τη μέτρηση της ποσότητας των λέξεων που χρησιμοποιούν για να απαντήσουν στο κάθε ερώτημα. Ο ποιοτικός δείκτης, αντίστοιχα αφορά τον τρόπο που χρησιμοποιούν τις λέξεις και την ποιότητα των προτάσεων για να εκφράσουν σε πιο κατανοητές μορφές αυτά που έχουν ακούσει και μάθει, απαντώντας στο κάθε ερώτημα με συσχετίσεις,

παραφράσεις, εξηγήσεις, ορισμούς, αναφορές, γενικεύσεις, χρησιμοποιώντας εύστοχο λεξιλόγιο.

Τα παραπάνω επίπεδα και κριτήρια κατάταξης διαμορφώθηκαν με βάση τη γνωστική ταξινόμια του Bloom και Krathwohl (2000).

Τι αντιπροσωπεύει η κατηγοριοποίηση του Bloom

Οι στόχοι στην Εκπαιδευτική Πράξη κατά Bloom (2000) είναι η μερικότερη έκφραση των γενικών και ειδικών σκοπών της εκπαίδευσης. Είναι προτάσεις, που προσδιορίζουν με ακρίβεια και σαφήνεια το «τι » οι μαθητές θα είναι ικανοί να κάνουν ως αποτέλεσμα μιας διδασκαλίας. Η ταξινόμια του Bloom, κατατάσσει τους διδακτικούς στόχους σε τρεις τομείς: α) στο γνωστικό τομέα, β) τον συναισθηματικό τομέα και γ) τον ψυχοκινητικό τομέα.

Ο γνωστικός τομέας, ο οποίος αφορά την αξιολόγηση των δεδομένων της έρευνάς μας περιλαμβάνει τις παρακάτω κατηγορίες στόχων:

Στάδιο Γνώσης, Στάδιο Κατανόησης, Στάδιο Εφαρμογής, Στάδιο Ανάλυσης, Στάδιο Σύνθεσης, Στάδιο Αξιολόγησης.

Τα παιδιά του νηπιαγωγείου, λόγω των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών τους, συνήθως φτάνουν μέχρι το επίπεδο της 'Κατανόησης', σπάνια δε στο επίπεδο της Εφαρμογής' (Ματσαγγούρας, 2002: 220 – 224). Στο επίπεδο της «Γνώσης», το παιδί απομνημονεύει και είναι σε θέση να ανακαλέσει στη μνήμη του πληροφορίες και γνώσεις, να κατονομάσει πράγματα, όρους, γεγονότα, έννοιες, κ.λπ. Στο επίπεδο της «Κατανόησης», το παιδί έχει πλήρη συνείδηση όσων στοιχείων απομνημόνευσε στο προηγούμενο επίπεδο και είναι σε θέση να τα μεταφέρει σε πιο κατανοητές λεκτικές μορφές, όπως να ορίσει, να εξηγήσει, να παραφράσει (να πει με δικά του λόγια αυτά που άκουσε ή είδε), να γενικεύσει και να επεκτείνει τα γνωστικά στοιχεία που κατέχει.

Η χρήση της ταξινόμιας του Bloom (2000) κρίθηκε απαραίτητη για την περιγραφική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Η παραπάνω τεχνική επιλέχθηκε διότι: α) είναι ένας αξιόπιστος τυποποιημένος οδηγός, δίνει στοιχεία περιγραφικά, τα οποία μπορούν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό στην κατάταξη του μαθητή σε ένα από τα στάδια και να αξιολογήσει τη συλλογιστική ικανότητα την κριτική σκέψη και την ωριμότητα του μαθητή. β) Η ταξινόμια του Bloom δεν ορίζει συγκεκριμένες ηλικίες, στις οποίες το παιδί οφείλει να έχει κατακτήσει κάποιο στάδιο για να θεωρείται ικανό.

Στη συγκεκριμένη έρευνα, στο κάθε ερώτημα η αντίστοιχη δήλωση, κρίνεται ως: *ελλιπής*, όταν το παιδί χρησιμοποιεί από καμία έως μία λέξη, που αποτελεί αληθές χαρακτηριστικό στοιχείο της έννοιας της λέξης, και κατατάσσεται στο 1ο επίπεδο, *μερική*, όταν χρησιμοποιεί ή συσχετίζει δύο έως τρεις λέξεις, και κατατάσσεται στο 2ο επίπεδο, *ορθή / πλήρης*, όταν χρησιμοποιεί από τέσσερις λέξεις και πάνω και μπορεί να αναφέρει, να παραφράσει (να πει με δικά του λόγια αυτά που άκουσε ή είδε), να ορίσει, να εξηγήσει, να γενικεύσει, χρησιμοποιώντας εύστοχο λεξιλόγιο, κατά συνέπεια, στην περίπτωση αυτή, κατατάσσεται στο 3ο επίπεδο.

Όμοια ποιοτικός και ποσοτικός δείκτης χρησιμοποιείται για την εξέταση της συντακτικής ανάπτυξης της γλώσσας των παιδιών. Ο ποιοτικός δείκτης μετρά τα είδη των προτάσεων που χρησιμοποιήθηκαν πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος, καθώς και την κλιμάκωση της μορφής των προτάσεων ώστε, όταν η πρόταση έχει τη μορφή *περιγραφής, ορισμού, χαρακτηρισμού, αναγνώρισης, έκθεσης ή εντοπισμού*, θεωρούμε ότι το παιδί βρίσκεται στο 1ο επίπεδο, της *Γνώσης*. Όταν η πρόταση που χρησιμοποιεί έχει τη μορφή *παράφρασης, εξήγησης, συσχέτισης, παραδειγμάτων, διαπιστώσεων ή συγκρίσεων*, θεωρούμε ότι το παιδί βρίσκεται στο 2ο επίπεδο, της *Κατανόησης*. Για τις προτάσεις που έχουν τη μορφή *γενίκευσης, πρόβλεψης ή οργάνωσης σχεδιασμού*, θεωρούμε ότι το παιδί βρίσκεται στο 3ο επίπεδο, της *Εφαρμογής*.

Ο ποσοτικός δείκτης χρησιμοποιείται για τη μέτρηση της ποσότητας των προτάσεων πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Η συνέντευξη – Συλλογή ερευνητικών δεδομένων

Με βάση τις εμπειρίες, τη γνώριμια και τις γνώσεις σχετικά με τον χώρο της προσχολικής ηλικίας και των γλωσσικών ικανοτήτων αυτών των παιδιών, σχεδιάστηκε δελτίο ημιδομημένης συνέντευξης, με τη βοήθεια του οποίου επιδιώξαμε να δώσουμε απαντήσεις στα ερευνητικά μας ερωτήματα, συγκεντρώνοντας - αξιολογώντας μέσω αυτού στοιχεία για τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών.

Η ανάπτυξη του Γλωσσικού σχεδιασμού

Βασική αρχή για την ανάπτυξη του ‘Γλωσσικού Σχεδιασμού’ είναι η δυνατότητα παροχής στους μαθητές αυτόνομης και κριτικής προσέγγισης της πηγής πληροφόρησης (Piaget, 1969: 35 - 43). Προϋπόθεση της ανάπτυξής του είναι η φύση των πληροφοριών. Η οπτική γνωστική διαδικασία μάς οδήγησε κατά την διεξαγωγή του προγράμματος, σεβόμενοι την ηλικία των παιδιών και την ιδιαίτερη σχέση που αναπτύσσουν με την πραγματικότητα, στη χρήση συγκεκριμένων οπτικών παραστάσεων, αντικειμένων, συμβολικών παραστάσεων κ.α.

Η μεθοδολογική αρχή που υιοθετείται στον “Γλωσσικό Σχεδιασμό” της παρούσας εργασίας είναι η επικοινωνιακή λειτουργική, σύμφωνα με την οποία *το νήπιο καλλιεργεί τη μητρική του γλώσσα επικοινωνώντας με τους άλλους μέσα σε πραγματικές, (εάν είναι δυνατό), επικοινωνιακές συνθήκες* (Coste et. al., 1976).

Το πρόγραμμα «Γλωσσικού Σχεδιασμού» που χρησιμοποιήσαμε στην παρούσα εργασία, εξυπηρετεί την ανάπτυξη διδακτικών διαλόγων, στα πλαίσια ανταλλαγής νοημάτων με ανοιχτή διαπραγμάτευση των νέων πληροφοριών. Άλλωστε σύμφωνα με τη Γνωστική Ψυχολογία το άτομο διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία της μαθησιακής διαδικασίας (Macnamara, 1972: 1 - 13).

Για την πραγματοποίηση του σχεδιασμού αναπτύσσονται δραστηριότητες που αποσκοπούν στην καλλιέργεια διαφόρων γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Οι δραστηριότητες αυτές ως προς τους σκοπούς τους διακρίνονται στις εξής κατηγορίες:

α) δραστηριότητες προφορικού λόγου

β) δραστηριότητες δομής

Οι δραστηριότητες αυτές είναι έτσι σχεδιασμένες, ώστε να λαμβάνουν υπόψη τους τα εξής:

το επίπεδο των μαθητών,

τις γλωσσικές ανάγκες των μαθητών

τα ευρύτερα ενδιαφέροντά τους,

να αποτελούν ευκαιρία για ανακαλυπτική μάθηση, ώστε λειτουργώντας βιωματικά να γίνονται ερεθίσματα για γλωσσική άσκηση και εμπειρία,

να παραπέμπουν σε συγκεκριμένα γραμματικά ή συντακτικά φαινόμενα (Χατζησαββίδης, 2002: 90 - 91), ή σημασίες λέξεων (Τζουριάδου, 1995: 24 - 33).

Το πρόγραμμα εφαρμόζεται σε παιδιά νηπιακής ηλικίας, γι' αυτό και προσπαθήσαμε να δημιουργήσουμε ένα περιβάλλον ευχάριστο, όπου ο μαθητής μπορεί να προσλάβει ευκολότερα το προσφερόμενο μαθησιακό αγαθό. Η διαδικασία ανάπτυξης του προγράμματος παρέχει τα κίνητρα τόσο για αυτόνομη όσο και για συνεργατική μάθηση.

Τα έργα που επιλέγονται (πίνακες, γλυπτά, αντικείμενα, κ.α.), πρέπει να ανταποκρίνονται στη νοητική ικανότητα του μικρού παιδιού, ηλικίας 4-6 ετών, να χαρακτηρίζονται δηλαδή από σαφήνεια μορφών, ώστε να είναι εύκολη η πρόσβαση στην ερμηνεία τους, ενώ η προσέγγιση συνθετότερων έργων μπορεί να γίνει στη συνέχεια και μετά την εξοικείωση των παιδιών με τον μελετώμενο χώρο της τέχνης (Charman, 1993: 152 - 156). Το διδακτικό υλικό δεν έχει στατική μορφή, ούτε κατέχει πάντα την ίδια θέση στη διδακτική πορεία.

Το περιεχόμενό του δεν είναι μονοδιάστατο, αλλά περιλαμβάνει διάφορες πηγές. Δεν τηρεί μια συγκεκριμένη θέση μέσα στη διδακτική πράξη, αλλά μπορεί να χρησιμοποιείται σε διάφορες φάσεις, ανάλογα με τη δυναμική που αναπτύσσεται μέσα στην τάξη. Απελευθερώνει τον εκπαιδευτικό, του παρέχει απόλυτη ελευθερία ανάληψης πρωτοβουλιών από την επιλογή του γλωσσικού υλικού και τη μεθοδολογία που θα χρησιμοποιήσει μέχρι και τη θεματική, με την οποία θα ασχοληθεί η τάξη (Olshansky, 2003: 51 - 53).

Οι δραστηριότητες που προσφέρονται μπορούν να επεκταθούν χρονικά όσο οι μαθητές δείχνουν ενδιαφέρον και φαίνεται ότι η γλωσσική καλλιέργεια είναι αποτελεσματική. Ακόμη, οι δραστηριότητες δεν έχουν μια καθορισμένη σειρά, η σειρά καθορίζεται από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος λαμβάνει υπόψη του όλες τις παραμέτρους που επηρεάζουν τη διδασκαλία, όπως είναι η επικαιρότητα, το ενδιαφέρον των μαθητών για κάποιο θέμα κ.ά. Η θεματική ποικιλία θεωρείται απαραίτητη, ώστε κάθε νέα προσέγγιση με την πρόκληση της παρατήρησης να γίνεται αφορμή για εμπλουτισμό των προηγούμενων λεκτικών γνώσεων. Παράλληλα, τα επιλεγμένα έργα πρέπει να παραπέμπουν σε συγκεκριμένα γραμματικά ή συντακτικά φαινόμενα ή σημασίες λέξεων. Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου γίνεται μέσα από τη χρήση της γλώσσας. Η ερμηνεία των λέξεων γίνεται με την ένταξή τους μέσα σε συμφραζόμενα, καθώς και με σχηματισμό ομόρριζων, παράγωγων, σύνθετων κ.ά. λέξεων.

Κάθε φορά που τα παιδιά βρίσκονται μπροστά σ’ ένα έργο τέχνης, γίνεται ένα είδος διαπραγμάτευσης μιας κοινής περιοχής γλωσσικών πρακτικών και νοημάτων, που είναι αναγκαία για την ανάλυση των δεδομένων. Μέσα από αυτή τη διαπραγμάτευση τα παιδιά δέχονται ένα σώμα πληροφοριών, αλλά παράλληλα καλλιεργείται ο λόγος τους με περιγραφική, ερωτηματική ή ερμηνευτική ανάγνωση (Charman, 1993:155 - 159).

Αξιοποιούμε στο πρόγραμμά μας την στρατηγική του οπτικού εγγραμματισμού, των Richards & Anderson (Richards & Anderson, 2003: 442 - 444), *SWT* (*see, wonder, think*), καθώς και των *εκβάσεων* του Eisner (2002: 38 – 42), (προθυμία να φανταστούν τις μελλοντικές δυνατότητες, απόλαυση να εξερευνούν την ασάφεια, ικανότητα να αναγνωρίζουν και να δέχονται τις πολλαπλές προοπτικές).

Η στρατηγική *SWT*, συνδέει την οπτική ανάγνωση (Flood, et al., 1998: 303 – 304), με το άκουσμα, την ομιλία, τον οπτικό εγγραμματισμό, (τη δυνατότητα δηλαδή να ερμηνεύουν σημασίες μέσω γραφικών ερεθισμάτων), με αποτέλεσμα να παρέχεται ένας εναλλακτικός τρόπος γνώσης και ικανότητας επίλυσης προβλημάτων (Kiefer, 1995: 191 - 201). Η μέθοδος *SWT*, υποκινεί τη φαντασία, το ενδιαφέρον και την περιέργεια των μικρών παιδιών, ως πρώιμοι αναγνώστες, παρέχοντάς τους ευκαιρίες να ακούσουν και άλλες απόψεις, να κάνουν προβλέψεις για τους στόχους των εικονιζόμενων χαρακτήρων, τις ενέργειες και τα γνωρίσματά τους. Επιστούμε την προσοχή των παιδιών σε μια άποψη της απεικόνισης του έργου ή του αντικειμένου. Το έναυσμα δίνεται με τη λέξη «βλέπω (*seeing*) ένα...», «σκέφτομαι (*thinking*) ότι...», «αναρωτιέμαι (*wondering*) αν...» .

Η στρατηγική εισάγεται κάθε φορά που χρειάζεται να εκθέσουμε στα παιδιά ένα νέο έργο ή μια νέα σειρά έργων. Κατά τους Richards & Anderson, σύντομα τα παιδιά είναι σε θέση να παράγουν τις δικές τους ιδέες γι’ αυτό που βλέπουν, σκέπτονται και αναρωτούνται (Schwarz & Brown, 2005: 121 - 130). Η οπτική στρατηγική (*STW*) εγγραμματισμού, προτρέπει τους πρώιμους αναγνώστες να εξετάσουν προσεκτικά τις αποχρώσεις των απεικονίσεων, που παρέχουν τις κεντρικές πληροφορίες για την ανάπτυξη μιας ιστορίας. Με τον τρόπο αυτό τα μικρά παιδιά φτάνουν να εκτιμήσουν τις απεικονίσεις σαν ενοποιημένες συνθέσεις που μεταβιβάζουν τις σημαντικές έννοιες, όπως η πραγματικότητα ή η φαντασία, τα συναισθήματα και την κεντρική ιδέα των έργων.

Για το σχεδιασμό των ερωτήσεων αξιοποιούμε το υλικό, “*Learning from objects*” (Voris, 1986: 7 - 13).

Το σπουδαιότερο στοιχείο στη μάθηση μέσω αντικειμένων θεωρείται η βοήθεια που αυτά προσφέρουν στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων (Voris, 1986: 18 - 22), οδηγώντας στην επίτευξη υψηλότερων στόχων μέσω διαδικασιών και δημιουργίας.

Κατά την εφαρμογή του Γλωσσικού Σχεδιασμού, η αρχική προσέγγιση γίνεται με σκοπό τη συγκέντρωση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων των αντικειμένων για την ταυτοποίηση και τοποθέτησή τους στον χρόνο (S). Ακολουθούν ερωτήσεις που αφορούν στους ανθρώπους που χρησιμοποίησαν ή

χρησιμοποιούν το αντικείμενο και τα γεγονότα που το συνοδεύουν, στον ρόλο του στη ζωή των ανθρώπων, στα μηνύματα, στη γνώση και στις αξίες που αντανακλά.

Υπάρχουν ερωτήματα για τα μηνύματα που μεταφέρουν τα αντικείμενα, τις αξίες, τις νοοτροπίες και τα συναισθήματα, σαν έναν διαφορετικό τρόπο μεταφοράς τους μέσα στον χρόνο. Η συλλογή των στοιχείων αυτών παραπέμπει στο επόμενο στάδιο, της σκέψης (Τ), για την τεχνολογία, την οικονομία, το κοινωνικό γίνεσθαι μιας εποχής και τις αλλαγές μέσα στον χρόνο (Lubar, 1993: 202), με απώτερο βέβαια σκοπό την γλωσσική άσκηση.

Δημιουργούνται επίσης ερωτήματα που ωθούν σε προβληματισμό (W) για την αλλαγή των αντικειμένων και της χρήσης τους μέσα από τη μεταβολή της κοινωνίας και του πολιτισμού.

Το δείγμα της έρευνας

Η έρευνα υλοποιήθηκε σε Νηπιαγωγεία του νομού Αργολίδας. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 384 παιδιά νηπιακής ηλικίας, εννέα νηπιαγωγείων (ποσοστό 14% επί του συνόλου των Νηπιαγωγείων) του νομού Αργολίδας. Οι συμμετέχοντες, ηλικίας μεταξύ τεσσάρων και έξι ετών χωρίζονται σε δύο ομάδες, την ομάδα ελέγχου (ΟΕ) και την πειραματική ομάδα (Π.Ο). Στις πειραματικές ομάδες πέραν του αναλυτικού προγράμματος εφαρμόσαμε το παρεμβατικό πρόγραμμα, ενώ στις ομάδες ελέγχου εφαρμόστηκε μόνο το αναλυτικό πρόγραμμα με τις συνήθεις δραστηριότητες. Υπήρξε άλλος ένας παράγοντας κατηγοριοποίησης του δείγματος με τρία επίπεδα, ο οποίος σχετιζόταν με την κατανομή του πληθυσμού. Η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της τυχαίας στρωματοποιημένης δειγματοληψίας.

Στην έρευνά μας το δείγμα χωρίστηκε σε ομάδες - στρώματα (αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές) ορίστηκε ίσος αριθμός νηπιαγωγείων για το κάθε στρώμα, αντιπροσωπευτικά δείγματα του κάθε στρώματος και στη συνέχεια η επιλογή των Νηπιαγωγείων έγινε με τυχαίο τρόπο.

Ο τρόπος υλοποίησης

Η έρευνα υλοποιήθηκε σε τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση, τα παιδιά και των δύο ομάδων, πειραματικής και ελέγχου, εξετάζονται ατομικά, με σκοπό να ελεγχθεί το επίπεδο ανάπτυξης των στοιχείων που συγκροτούν τον προφορικό τους λόγο. Για τις ανάγκες της εξέτασης, η οποία διαρκεί δέκα λεπτά περίπου, χρησιμοποιείται δοκιμασία με ατομικό δελτίο ημιδομημένης συνέντευξης. Στη δεύτερη φάση, υλοποιείται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που ονομάζουμε ‘Γλωσσικό Σχεδιασμό’, για την Π.Ο. και το συνηθισμένο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, για την Ο.Ε., στοχεύοντας και τα δύο στον εμπλουτισμό του λόγου των παιδιών. Το πρόγραμμα και των δύο ομάδων έχει την ίδια διάρκεια χρόνου. Στην τρίτη φάση, και μετά την πάροδο δύο περίπου μηνών από το πέρας του εκπαιδευτικού προγράμματος, οι συμμετέχοντες εξετάζονται εκ νέου, με το ίδιο «εργαλείο» και τις ίδιες διαδικασίες της πρώτης φάσης. Σκοπός της εξέτασης αυτής είναι να ελεγχθεί, μετά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, το ενδεχόμενο βελτίωσης του αρχικού επιπέδου ανάπτυξης του προφορικού λόγου των νηπίων.

Στατιστική ανάλυση

Στην ανάλυση των δεδομένων της έρευνάς μας χρησιμοποιήσαμε και στατιστικές μεθόδους για την εξέταση των διαφορών μεταξύ της πειραματικής ομάδας με την ομάδα ελέγχου στις τρεις περιοχές, αστικές, ημιαστικές και αγροτικές.

Ο έλεγχος για την ύπαρξη διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων γίνεται για όλες τις ερωτήσεις. Για την πραγματοποίηση των ελέγχων χρησιμοποιούμε τους εξής στατιστικούς ελέγχους: Mann Whitney και το chi square.

Διαπιστώσεις από την ποιοτική επεξεργασία δεδομένων

Από την επεξεργασία των δεδομένων, διαπιστώθηκε αύξηση του λεξιλογίου τόσο στις πειραματικές όσο και στις ομάδες ελέγχου, ωστόσο τα ποσοστά των πειραματικών ομάδων είναι κατά πολύ μεγαλύτερα (πίνακες 1,2,3).

Περιοχή	Ταξινόμια Bloom	Π.Ο		Ο.Ε		
		N	%	N	%	
Αστική	Αρχική	Γνώση	42	37,8%	15	17,9%
		Κατανόηση	9	8,1%	21	25,0%
		Εφαρμογή	60	54,1%	48	57,1%
	Σύνολο	111	100%	84	100%	
	Τελική	Γνώση	6	5,4%	21	25,0%
		Κατανόηση	6	5,4%	6	7,1%
		Εφαρμογή	99	89,2%	57	67,9%
Σύνολο	111	100%	84	100%		

Πίνακας 1: Κατάταξη στην ταξινόμια Bloom στην πρώτη ερώτηση της συνέντευξης μεταξύ αρχικής και τελικής συνέντευξης στις αστικές περιοχές

Περιοχή	Ταξινομία Bloom	Π.Ο		Ο.Ε		
		N	%	N	%	
Ημιαστική	Αρχική	Γνώση	9	17,6%	15	31,3%
		Κατανόηση	12	23,5%	6	12,5%
		Εφαρμογή	30	58,8%	27	56,3%
		Σύνολο	51	100%	48	100%
	Τελική	Γνώση	0	,0%	24	63,2%
		Κατανόηση	12	23,5%	2	5,3%
		Εφαρμογή	39	76,5%	12	31,6%
	Σύνολο	51	100%	38	100%	

Πίνακας 2: Κατάταξη στην ταξινομία Bloom στην πρώτη ερώτηση της συνέντευξης μεταξύ αρχικής και τελικής συνέντευξης στις ημιαστικές περιοχές

Περιοχή	Ταξινομία Bloom	Π.Ο		Ο.Ε		
		N	%	N	%	
Αγροτική	Αρχική	Γνώση	9	18,8%	9	21,4%
		Κατανόηση	3	6,3%	3	7,1%
		Εφαρμογή	36	75,0%	30	71,4%
		Σύνολο	48	100%	42	100%
	Τελική	Γνώση	3	6,3%	18	42,9%
		Κατανόηση	3	6,3%	9	21,4%
		Εφαρμογή	42	87,5%	15	35,7%
	Σύνολο	48	100%	42	100%	

Πίνακας 3 : Κατάταξη στην ταξινομία Bloom στην πρώτη ερώτηση της συνέντευξης μεταξύ αρχικής και τελικής συνέντευξης στις αγροτικές περιοχές

Θεωρούμε ότι αυτό συνέβη, διότι μέσα από το πρόγραμμα παρέμβασης, υπήρξαν ευκαιρίες για πλουσιότερες και ποικίλες εμπειρίες με στοχευμένη την κάθε διδασκαλία σε συγκεκριμένο κάθε φορά γλωσσικό φαινόμενο. Βελτίωση διαπιστώθηκε ακόμη, στα επίπεδα κατανόησης εννοιών και στις πειραματικές και

στις ομάδες ελέγχου, με σαφώς μεγαλύτερα ποσοστά για τις πρώτες και στις τρεις μελετώμενες περιοχές.

Διαπιστώνεται ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στην αστική περιοχή κατά την διάρκεια της τελευταίας συνέντευξης στις ερωτήσεις που εξετάζουν την ανάπτυξη του λεξιλογίου. Τα παιδιά των πειραματικών ομάδων εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά στους τομείς της Κατανόησης και της Εφαρμογής, έναντι των παιδιών των ομάδων ελέγχου. Όμοια στις αντίστοιχες ομάδες των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών, η βελτίωση που παρατηρείται μπορεί να χαρακτηριστεί ως θεαματική σε σχέση με την αρχική συνέντευξη, ενώ στις ομάδες ελέγχου παρατηρείται κατά περίπτωση και πτώση των επιδόσεών τους (πίνακες 4,5,6,7,8).

Περιοχή	Ταξινομία Bloom		Π.Ο		Ο.Ε	
			N	%	N	%
Αστική	Αρχική	Γνώση	27	24,3%	27	32,1%
		Κατανόηση	36	32,4%	21	25,0%
		Εφαρμογή	48	43,2%	36	42,9%
		Σύνολο	111	100%	84	100%
	Τελική	Γνώση	6	5,4%	18	21,4%
		Κατανόηση	9	8,1%	21	25,0%
		Εφαρμογή	96	86,5%	45	53,6%
	Σύνολο	111	100%	84	100%	

Πίνακας 4: Κατάταξη στην ταξινομία Bloom στην ένατη ερώτηση της συνέντευξης μεταξύ αρχικής και τελικής συνέντευξης στις αστικές περιοχές

Περιοχή	Ταξινομία Bloom		Π.Ο		Ο.Ε	
			N	%	N	%
Ημιαστική	Αρχική	Γνώση	13	25,5%	12	25,0%
		Κατανόηση	13	25,5%	15	31,3%
		Εφαρμογή	25	49,0%	21	43,8%
		Σύνολο	51	100%	48	100%
	Τελική	Γνώση	0	,0%	9	23,7%
		Κατανόηση	3	5,9%	15	39,5%
		Εφαρμογή	48	94,1%	14	36,8%
	Σύνολο	51	100%	38	100%	

Πίνακας 5: Κατάταξη στην ταξινόμια Bloom στην ένατη ερώτηση της συνέντευξης μεταξύ αρχικής και τελικής συνέντευξης στις ημιαστικές περιοχές

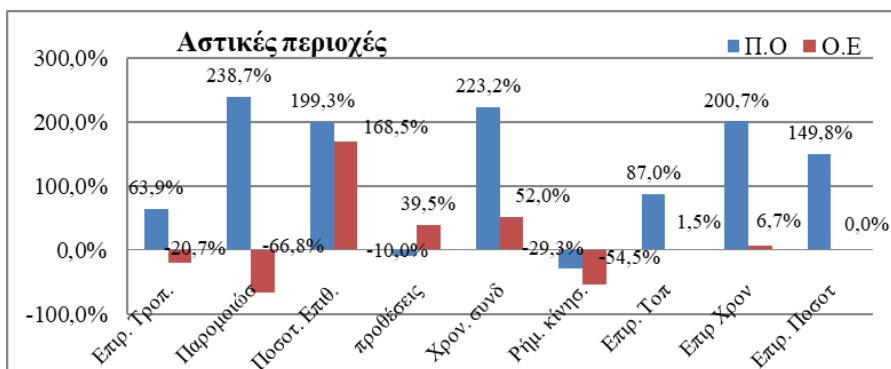
Περιοχή	Ταξινόμια Bloom		Π.Ο		Ο.Ε	
			N	%	N	%
Αγροτική	Αρχική	Γνώση	15	31,3%	12	28,6%
		Κατανόηση	15	31,3%	12	28,6%
		Εφαρμογή	18	37,5%	18	42,9%
		Σύνολο	48	100%	42	100%
	Τελική	Γνώση	3	6,3%	12	28,6%
		Κατανόηση	9	18,8%	12	28,6%
		Εφαρμογή	36	75,0%	18	42,9%
	Σύνολο	48	100%	42	100%	

Πίνακας 6: Κατάταξη στην ταξινόμια Bloom στην ένατη ερώτηση της συνέντευξης μεταξύ αρχικής και τελικής συνέντευξης στις αγροτικές περιοχές

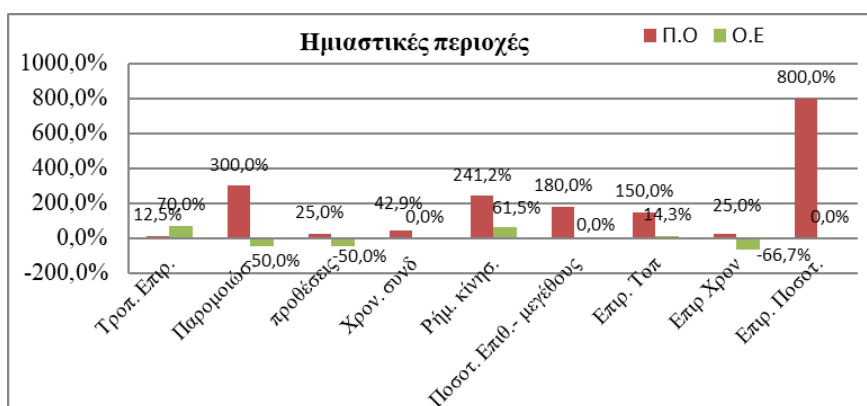
Οι πειραματικές ομάδες χρησιμοποίησαν επίθετα και ουσιαστικά στον ίδιο βαθμό με τις ομάδες ελέγχου, με τον μέσο όρο όμως των πειραματικών ομάδων υψηλότερο, αλλά και με ποιοτικές διαφορές.

Διαπιστώνεται ότι υπάρχουν διαφορές στην παραγωγή ουσιαστικών, επιθέτων, ρημάτων (κίνησης), επιρρημάτων και συνδέσμων μεταξύ των πειραματικών ομάδων και των ομάδων ελέγχου στις τελικές μετρήσεις και στις τρεις περιοχές έρευνας.

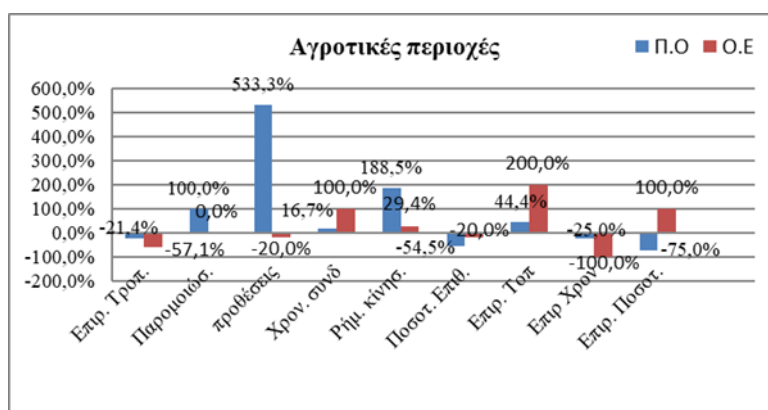
Η επιρροή της εικόνας του έργου ή το αντικείμενο φαίνεται να λειτούργησε, παρακινώντας την αναπαραστατική αντίληψη των παιδιών. Το ίδιο προκύπτει και για την αύξηση των ρημάτων (κίνησης), αφού κάθε φορά που τα παιδιά βρίσκονταν μπροστά σε ένα έργο τέχνης προκειμένου να το περιγράψουν, να το αναλύσουν και να το ερμηνεύσουν, δρούσαν τα ίδια μέσα στο έργο, αναλαμβάνοντας ρόλους που ανέφεραν και περιέγραφαν στις προτάσεις που διατύπωναν.



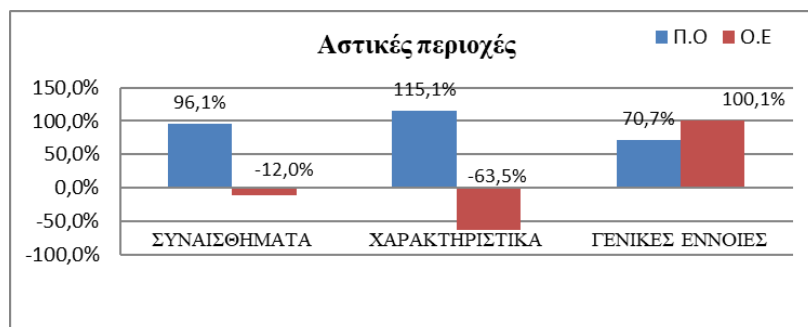
Γράφημα 1. Ποσοστιαίες μεταβολές μεταξύ αρχικής και τελικής συνέντευξης σε γλωσσικά στοιχεία στις αστικές περιοχές



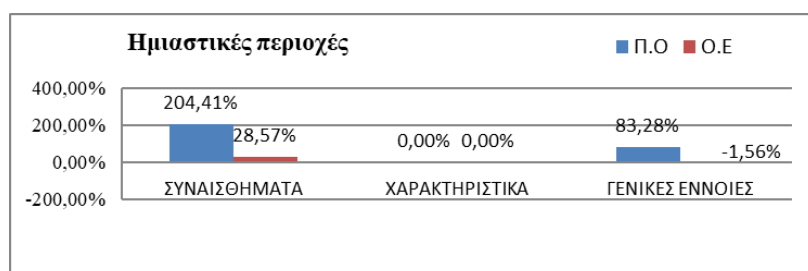
Γράφημα 2. Ποσοστιαίες μεταβολές μεταξύ αρχικής και τελικής συνέντευξης σε γλωσσικά στοιχεία στις ημιστικές περιοχές



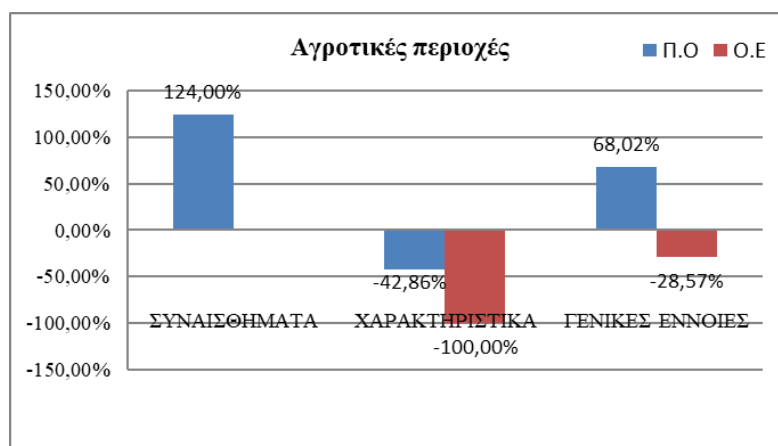
Γράφημα 3. Ποσοστιαίες μεταβολές μεταξύ αρχικής και τελικής συνέντευξης σε γλωσσικά στοιχεία στις αγροτικές περιοχές



Γράφημα 4: Ποσοστιαίες μεταβολές μεταξύ αρχικής και τελικής συνέντευξης σε λέξεις που εκφράζουν συναισθήματα, χαρακτηριστικά και γενικές έννοιες στις αστικές περιοχές



Γράφημα 5: Ποσοστιαίες μεταβολές μεταξύ αρχικής και τελικής συνέντευξης σε λέξεις που εκφράζουν συναισθήματα, χαρακτηριστικά και γενικές έννοιες στις ημιαστικές περιοχές



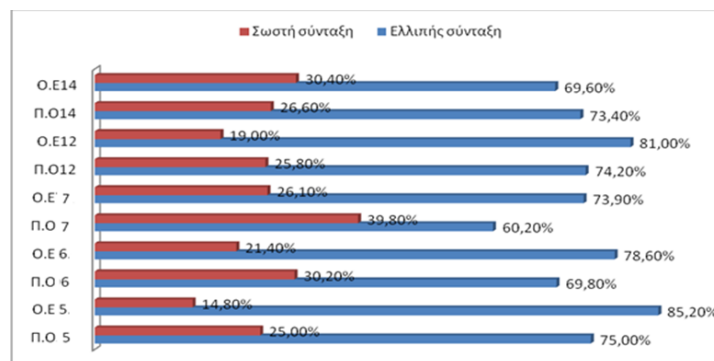
Γράφημα 6: Ποσοστιαίες μεταβολές μεταξύ αρχικής και τελικής συνέντευξης σε λέξεις που εκφράζουν συναισθήματα, χαρακτηριστικά και γενικές έννοιες στις αγροτικές περιοχές

Παρατηρήθηκε ακόμη, ότι στην αστική και ημιαστική περιοχή στο επίπεδο της *σημασιολογικής ανάλυσης*, οι Π.Ο. σημειώνουν εξαιρετικά αποτελέσματα έναντι των Ο.Ε., ενώ στην αγροτική σημειώνεται μια σχετική άνοδος. Με την υπόθεση ότι τα δείγματα έχουν επιλεγθεί αντιπροσωπευτικά, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι τα παιδιά των αστικών και ημιαστικών περιοχών είναι πιο κατάλληλοι δέκτες του συγκεκριμένου παρεμβατικού εκπαιδευτικού προγράμματος από τα παιδιά της αγροτικής περιοχής. Πιθανόν οι προηγούμενες

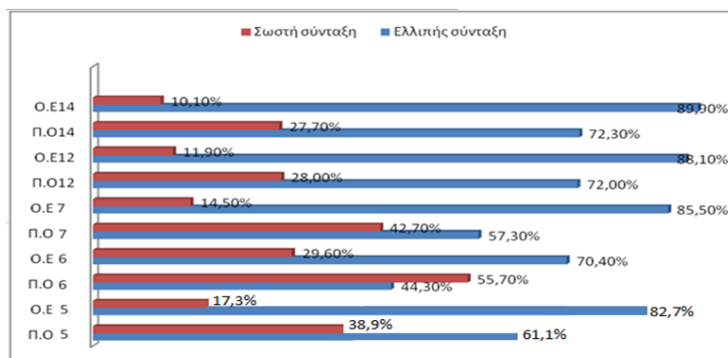
εμπειρίες και ο προσανατολισμός των παιδιών από το περιβάλλον στις αστικές και ημιαστικές περιοχές, να τα βοηθούν περισσότερο στην προσέγγιση των έργων τέχνης, με αποτέλεσμα να εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά βελτίωσης στην προφορική έκφραση. Η ποιοτική αυτή διαφορά αποτυπώνεται στον τομέα της έκφρασης των συναισθημάτων, των χαρακτηριστικών και των γενικών εννοιών.

Όσον αφορά τον τομέα χρήσης λέξεων με τη μορφή χαρακτηρισμών, βλέπουμε ότι και τα δύο εκπαιδευτικά προγράμματα (του Έγλωσσικού Σχεδιασμού και το κλασικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου), παρουσιάζουν την ίδια εικόνα, καθώς δεν αναφέρθηκαν λέξεις που να παραπέμπουν σε χαρακτηρισμούς.

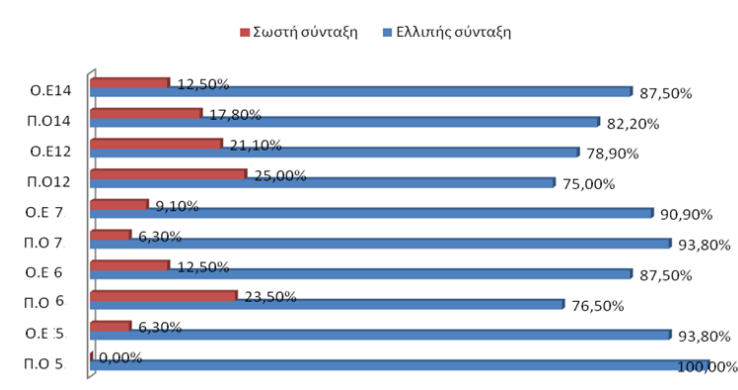
Στη συντακτική ανάλυση τα ποσοστά των σωστών συντακτικά προτάσεων για τις πειραματικές ομάδες είναι μεγαλύτερα από αυτά των ομάδων ελέγχου, ενώ συγχρόνως πληθαίνουν οι δευτερεύουσες προτάσεις και η χρήση συνδέσμων για την εισαγωγή τους (Γράφημα 7,8,9,10,11,12). Οι προτάσεις που χρησιμοποιήθηκαν αρχικά από τις δύο ομάδες, ήταν της μορφής χαρακτηρισμών, περιγραφών, ορισμού ή δήλωσης, ενώ παρατηρείται στις τελικές συνεντεύξεις οι πειραματικές ομάδες να περνούν σε ανώτερο επίπεδο, να αποκτούν δηλαδή τη μορφή, διαπίστωσης, συσχέτισης, πρόβλεψης ή γενίκευσης, γεγονός που μας επιτρέπει να συμπεράνουμε ότι το πρόγραμμα του Έγλωσσικού Σχεδιασμού, παρείχε μεγαλύτερες δυνατότητες άσκησης συντακτικά.



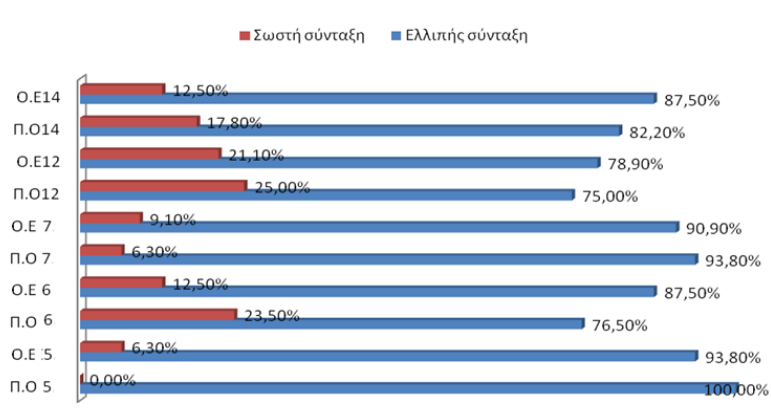
Γράφημα 7. Γραφική απεικόνιση ανάπτυξης των σωστών συντακτικά ή ελλιπών προτάσεων κατά τις αρχικές συνεντεύξεις στις αστικές περιοχές



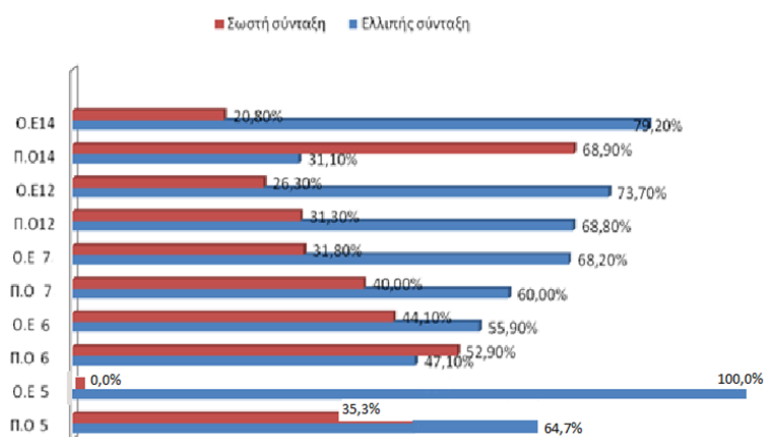
Γράφημα 8. Γραφική απεικόνιση ανάπτυξης των σωστών συντακτικά ή ελλιπών προτάσεων κατά τις τελικές συνεντεύξεις στις αστικές περιοχές



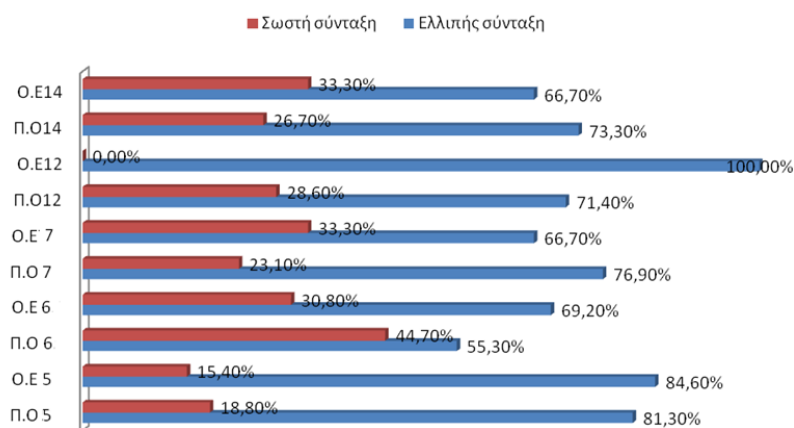
Γράφημα 9. Γραφική απεικόνιση των σωστών συντακτικά ή ελλιπών προτάσεων κατά τις αρχικές συνεντεύξεις στις αστικές περιοχές



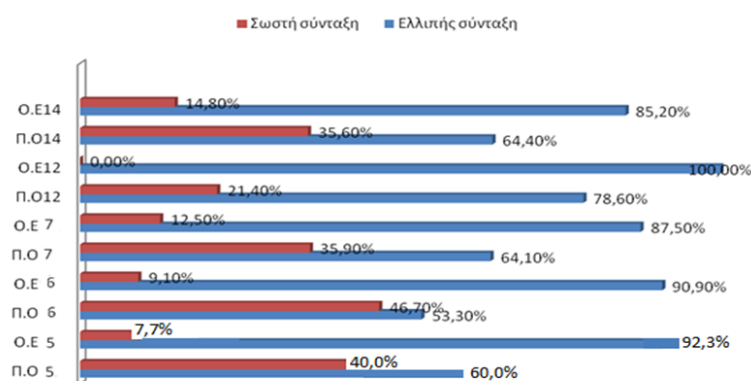
Γράφημα 10: Γραφική απεικόνιση των σωστών συντακτικά ή ελλιπών προτάσεων κατά τις αρχικές συνεντεύξεις στις ημιαστικές περιοχές



Γράφημα 10. Γραφική απεικόνιση των σωστών συντακτικά ή ελλιπών προτάσεων κατά τις τελικές συνεντεύξεις στις ημιαστικές περιοχές



Γράφημα 11. Γραφική απεικόνιση των σωστών συντακτικά ή ελλιπών προτάσεων κατά τις αρχικές συνεντεύξεις στις αγροτικές περιοχές

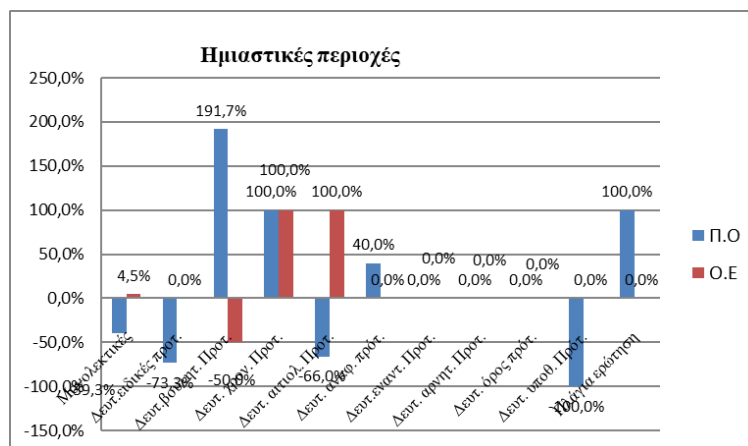


Γράφημα 12. Γραφική απεικόνιση των σωστών συντακτικά ή ελλιπών προτάσεων κατά τις τελικές συνεντεύξεις στις αγροτικές περιοχές

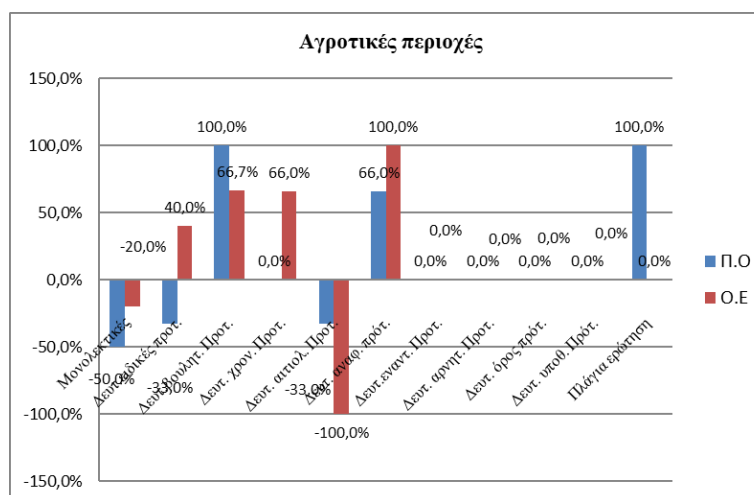
Μέσω του ελέγχου chi square στα δεδομένα των αρχικών συνεντεύξεων της έρευνας, διαπιστώνεται ότι οι ομάδες βρίσκονται στο ίδιο γνωστικό επίπεδο στην πλειοψηφία των ερωτημάτων και στις τρεις περιοχές έρευνας. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει ότι η έρευνά μας ξεκινάει με την ίδια αφετηρία και για τις δύο ομάδες. Το ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων στις αρχικές μετρήσεις, είναι στοιχείο που προσδίδει στην έρευνά μας εγκυρότητα (ως προς τις δύο ομάδες), αλλά και προγνωστική εγκυρότητα.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας εμφανίζονται να συμφωνούν και να επιβεβαιώνουν τις απόψεις του Eisner (2008: 16 - 27), για την συμβολή των προγραμμάτων τεχνών στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών στόχων. Πιο συγκεκριμένα, αποδεικνύεται ότι, όταν οι τέχνες χρησιμοποιούνται σκόπιμα για να αναπτύξουν ακαδημαϊκά επιτεύγματα στο χώρο της γλώσσας, οι επιδράσεις τους εμφανίζονται να είναι σημαντικές. Για να υπάρξουν όμως τα μεγαλύτερα δυνατά αποτελέσματα, πρέπει να αναφέρονται σε συγκεκριμένα προγράμματα, με συγκεκριμένους στόχους και περιεχόμενο.

Το πρόγραμμα του ‘Γλωσσικού Σχεδιασμού’ απέδειξε ότι μπορεί να εμπλουτίσει την έκφραση και τη διαχείριση νοημάτων από το παιδί. Η συνεχής



Γράφημα 14. Γραφική απεικόνιση της ανάπτυξης του είδους των προτάσεων στις ημιαστικές περιοχές



Γράφημα 15. Γραφική απεικόνιση της ανάπτυξης του είδους των προτάσεων στις αγροτικές περιοχές

Συμπεράσματα

Η προσέγγιση των έργων επιτρέπει τη μεγαλύτερη δυνατή ενεργητική συμμετοχή των παιδιών, τη δημιουργία πολλαπλών σωστών λύσεων από πλήθος προσωπικών εκδοχών στο ίδιο θέμα, με συνέπεια και αιτιολόγηση.

Τα έργα τέχνης έχουν μια λογική διάσταση, συγγενεύουν με το σχήμα του συλλογισμού και την περιεκτική σκέψη (Horkheimer, 1984: 84 - 92). Η τέχνη προτάσει μια εναλλακτική ερμηνεία του κόσμου, αμβλύνοντας τον χωρισμό των δημιουργικών δυνατοτήτων του ανθρώπου, μέσα από τη σύζευξη της τέχνης με την επιστήμη, της λογικής με τη φαντασία (Goodman, 2005: 33- 39).

Αναφορές

Arnheim, R. (1989). *Thoughts on Art*. N. York: The Getty Center for Education in the Arts.

- Anglin (1985). The child's expressible Knowledge of word concepts: What preschoolers can say about the meanings of some nouns and verbs, In K. E. Anderson, J. R., (1978). Arguments concerning representations for mental imagery. *Psychological Review*, 85, (pp. 249-277).
- Ausubel, D.P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51, 267-272.
- Bloom & Krathwohl. (2000). *Ταξινομία διδακτικών στόχων*. τ. Α' Γνωστικός τομέας. Α. Λαμπράκη-Παγανού (μτφ). Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Coste, D., Courtillon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M. & Papo, E. (1976). *Un niveauseuil: Systèmes d'apprentissage des langues vivants par les adultes*. Strasbourg: Council of Europe.
- Chapman. H. L. (1993). *Διδακτική της τέχνης*. Λαπούρτας Α. (μτφ.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Dewey, J. (1933). *How We Think?* Boston: Heath.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New haven & London: Yale University Press.
- Efland, A. (2002). *Art and Cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. Teachers College Press & National Art Education Association.
- Flood, Lapp & Wood. (1998). The neglected communication process or "When what you see isn't what you get". *The Reading Teacher*, 52, (304).
- Goodman N. (2005). *Γλώσσες της τέχνης*. Π. Βλαγκόπουλου. (μτφρ.) Αθήνα: Εκκρεμές.
- Hernandez, R. (2006). *Diversity Pedagogy: Examining the Role of Culture in the Teaching-Learning Process*. Boston: Pearson.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο Νηπιαγωγείο*. Θεσ/νίκη: Βάνιας.
- Horkheimer, M. (1984). *Φιλοσοφία και κοινωνική κριτική, Παραδοσιακή και κριτική θεωρία: Εξουσία και οικογένεια: Η κοινωνική λειτουργία της φιλοσοφίας*. Οικονόμου, Αντ., Σαρίκας, Ζ. (μτφρ.). εκδ. Ύψιλον/Βιβλία.
- Kiefer, B. (1995). Responding to literature as art. In N. Rose & M. Martinez (Eds.), *Book talk and beyond*, Newark, DE: International Reading Association.
- Κούσουλας, Φ. (2004). *Σχεδιασμός και εφαρμογή διαθεματικής διδασκαλίας*. εκδ. Ατραπός.
- Lubar, St. (1995). *History From Things: Essays on Material Culture*, Smithsonian Books.
- Macnamara, J. (1972). Cognitive basis of language learning in infants. *Psychological Review*, 79, (1-13).
- Marslen-Wilson, W. (1989). *Lexical representation and process*. Part 2. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα.
- Messaris, P. (1994). *Visual Literacy: Image, Mind and Reality*. Boulder, CO: Westview Press.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2006). Η γλώσσα ως πρόσβαση στον πολιτισμό. Δημοσίευση: 02/07/2006, *Το βήμα*, γνώμες.

- Nelson (1977). The syntagmatic - paradigmatic shift revisited: a review of research and theory, *Psychological Bulletin*, Vol 84(1), Jan 1977, (93-116).
- Olshansky, B. (2003). Visual tools for visual learners. *School Arts*, v. 102, no 5, Jan, Διαθέσιμο: www.questia.com (προσπελάστηκε στις 10/3/2013).
- Piaget, J. (1969). *The mechanisms of perception*. London: Rutledge & Kegan Paul.
- Raney, K. (1999). Visual Literacy and the Art Curriculum. *International Journal of Art and Design Education*, 18(1), (41-47).
- Richards C. J. & Anderson A. N., (2003). What do I see? What do I think? What do I wonder? (STW): A visual literacy strategy to help emergent readers focus on storybook illustrations, *The Reading Teacher*, 56 (5), (442-444).
- Rosenblatt, L. (1995). *Literature as Exploration*. New York: The Modern Language Association of America.
- Schwarz, G. & Brown, P. U. (2005). *Media literacy: Transforming curriculum and teaching*. Chicago: Blackwell.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Voris, H. (1986). *Teach the mind, touch the spirit*”, *Department of education/ field museum of natural history*. Chicago.
- Vygotsky, L. (1988). *Thought and Language*. Cambridge MA: MIT Press.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. London: Oxford University Press.
- Ξωχέλλης, Π. (1985). *Λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη*. Εκδ. Αφοί Κυριακίδη.

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΣΧΟΛΩΝ ΑΓΩΓΗΣ (1990-ΣΗΜΕΡΑ): ΒΑΣΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΤΩΝ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Θεοδοσία Μιχελακάκη

Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης
tmichel@edc.uoc.gr

Περίληψη

Στην εν εξελίξει έρευνα παρουσιάζονται ποσοτικά στοιχεία από την καταγραφή μαθημάτων Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής στα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών των ελληνικών σχολών αγωγής κατά τα τελευταία 30 χρόνια (1990-2020). Αναλύθηκαν 340 διαθέσιμοι Οδηγοί Σπουδών, στους οποίους αναζητήθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία σχετικά με τα προσφερόμενα μαθήματα, τα οποία συμβάλλουν στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν τις αυξανόμενες δυσκολίες των σύγχρονων πολυπολιτισμικών τάξεων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας υποδεικνύουν ότι:

- η δομή του προγράμματος σπουδών σε όλα τα Πανεπιστήμια λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες της κοινωνίας και ακολουθεί εμμέσως την εκπαιδευτική πολιτική,
- το γνωστικό αντικείμενο της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής κατέχει σημαντική θέση στα προγράμματα σπουδών σε συγκεκριμένα πανεπιστήμια (Κρήτης, Θεσσαλονίκης κ.λπ.),
- οι τίτλοι των μαθημάτων φανερώνουν συνάφεια και συνέργεια μεταξύ διαφορετικών αντικειμένων.

Λέξεις-κλειδιά: διαπολιτισμική παιδαγωγική, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, προγράμματα σπουδών

Abstract

In this research (in progress), we study the number and the content of the Intercultural Courses that are offered in Greek University Departments of Education since 1990.

We analyzed 340 titles that are available to test the hypothesis that the quantity and quality of the courses contribute to the teachers' readiness to handle their pupils' increasing difficulties in public schooling.

The results of the study indicate:

- the structure of the Curriculum in all Universities takes into account the needs of the society and follows implicitly the educational policy of the government,
- the cognitive area of the inter-/intra-Cultural studies in specific universities is salient,
- the titles of the courses indicate cooperation-collaboration-fluctuation between different subjects

Keywords: intercultural studies, teachers training, curricula, teachers' initial training

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παρόν κείμενο αναφέρεται στα αποτελέσματα της εν εξελίξει έρευνας σχετικά με την ανάπτυξη, εξέλιξη και οριοθέτηση του αντικειμένου της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής (Δ.Π.), όπως αποτυπώνεται στα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών (ΠΠΣ) των Παιδαγωγικών Τμημάτων Προσχολικής και Δημοτικής εκπαίδευσης των ελληνικών Σχολών Αγωγής.

Ο γενικός σκοπός της έρευνας είναι να καταγραφεί, να περιγραφεί και να ερμηνευθεί η πρόσληψη της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής ως γνωστικού αντικειμένου από την ελληνική επιστημονική κοινότητα και ειδικότερα η αποτύπωσή της στα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών (ΠΠΣ) των Παιδαγωγικών Τμημάτων (Π.Τ.) των τελευταίων 30 ετών (1990-2020). Μέσα από την ποσοτική και ποιοτική καταγραφή στόχος είναι να δειχθεί το πλήθος των σχετικών προσφερόμενων μαθημάτων σε κάθε Παιδαγωγικό Τμήμα, ενώ μέσα από την κωδικοποίησή τους οι κατηγορίες, οι κύκλοι μαθημάτων, οι οποίοι εμπεριέχονται στον πυρήνα των εννοιών της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής και συγκροτούν το συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο. Τα περιγραφόμενα σε κάθε Οδηγό Σπουδών (Ο.Σ.) μαθήματα συμβάλλουν αφενός στη συγκρότηση ταυτότητας εκάστου Παιδαγωγικού Τμήματος, αφετέρου διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα των αποφοίτων του, καθιστώντας τους -περισσότερο ή λιγότερο- διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένους/έτοιμους/ικανούς/επαρκείς. Το έναυσμα για την παρούσα έρευνα δόθηκε από έρευνες σχετικά με τη διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, έτσι όπως αυτή καλλιεργείται και ενδυναμώνεται μέσα από τη βασική τους κατάρτιση (Guo et al., 2010; Deardorff, 2011; Dimitrov et al., 2014; Elosua, 2015; Sandell & Tupy, 2015; Dimitrov & Haque, 2016; Land & Stephens, 2017; Κεσίδου & Παπαδοπούλου 2008; Χαρίτος, 2011; Αρβανίτη & Σακελλαρίου, 2014, Μητράκης & Μιχελακάκη, 2019). Οι έρευνες αυτές έχουν δείξει ότι η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών επιβάλλουν εντονότερη, συστηματικότερη και πιο εστιασμένη προσφορά μαθημάτων, εργαστηρίων, σεμιναρίων, έτσι ώστε να εξοπλισθούν με τα κατάλληλα εφόδια στη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων. Έχουν, επίσης, δείξει ότι η έκθεση σε πραγματικές πολυπολιτισμικές καταστάσεις και η επαφή με διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, ευαισθητοποιούν τους εμπλεκόμενους και τους καθιστούν περισσότερο ικανούς να αποδεχθούν και να διαχειριστούν αντίστοιχες καταστάσεις.

Υπάρχει, όμως, πράγματι ανάγκη προσφοράς περισσότερων μαθημάτων σε προπτυχιακά προγράμματα σπουδών σχετικά με το αντικείμενο; Δευτερευόντως, εάν στις αρχές της δεκαετίας του 1990 μαθήματα με θεματολογία σχετικά με την *ταυτότητα, ετερότητα, διαφορετικότητα, μετανάστευση, διγλωσσία, διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας* δύσκολα εντοπίζονται στα προγράμματα σπουδών, συμβαίνει το ίδιο και στις μέρες μας ώστε να αναδεικνύεται άμεση ανάγκη η προσφορά τους;

Μεθοδολογία

Στο πλαίσιο της έρευνας έγινε προσπάθεια να συλλεχθούν οι Οδηγοί Σπουδών των Π.Τ. Προσχολικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης από το ακαδημαϊκό έτος

1990/1991 έως το τρέχον 2019/2020. Οριοθετούμε το 1990 ως έτος έναρξης της αναζήτησης πρωτογενούς υλικού (Οδηγού Σπουδών) για τρεις λόγους:

- I. σχετίζεται με την οριοθέτηση των αρχών της δεκαετίας του 1990 ως έναρξη της μεταναστευτικής ροής οικονομικών – κυρίως – μεταναστών στην Ελλάδα και ενδεχόμενο εμπλουτισμό του προγράμματος βασικής κατάρτισης εκπαιδευτικών με νέα αντικείμενα,
- II. ο δεύτερος σχετίζεται με τη δυσκολία ανεύρεσης των Ο.Σ. όσο απομακρυνόμαστε από το σήμερα,
- III. η τριακονταετία είναι μια κρίσιμη περίοδος για τα ακαδημαϊκά τμήματα, προκειμένου να συγκροτήσουν/διαμορφώσουν ταυτότητα.

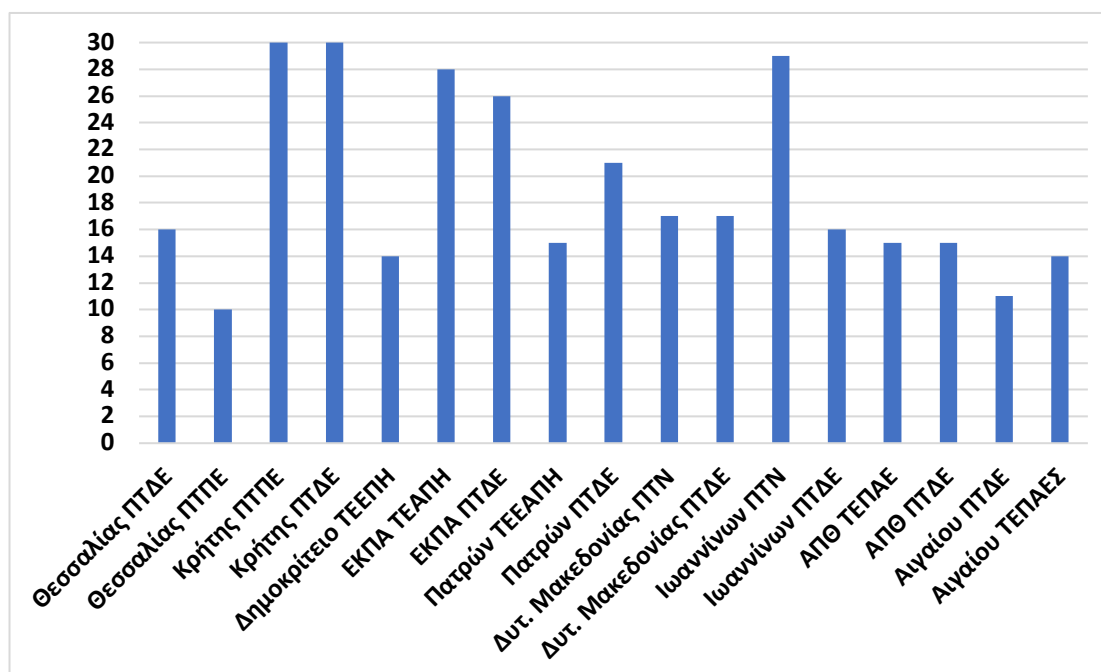
Συλλέχθηκαν Οδηγοί Σπουδών από τα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων: Αιγαίου, Αριστοτέλειου, Δημοκρίτειου, Δυτ. Μακεδονίας, Θεσσαλίας, Ιωαννίνων, Εθνικού Καποδιστριακού, Κρήτης, Πάτρας (βλ. Πίνακα 1: Πανεπιστήμια, Τμήματα, Ακρωνύμια).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	ΤΜΗΜΑ	ΑΚΡΩΝΥΜΙΑ
Αιγαίου	Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού	ΤΕΠΑΕΣ
	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	ΠΤΔΕ
ΑΠΘ	Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	ΤΕΠΑΕ
	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	ΠΤΔΕ
Δημοκρίτειο	Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία	ΤΕΕΠΗ
Δυτ. Μακεδονίας	Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών	ΠΤΝ
	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	ΠΤΔΕ
ΕΚΠΑ	Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία	ΤΕΑΠΗ
	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	ΠΤΔΕ
Θεσσαλίας	Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης	ΠΤΠΕ
	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	ΠΤΔΕ
Ιωαννίνων	Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών	ΠΤΝ
	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	ΠΤΔΕ
Κρήτης	Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης	ΠΤΠΕ
	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	ΠΤΔΕ
Πατρών	Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία	ΤΕΕΑΠΗ
	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	ΠΤΔΕ

Πίνακας 1: Πανεπιστήμια, Τμήματα, Ακρωνύμια

Δεν κατέστη δυνατό να έχουμε πρόσβαση στο Π.Τ.Δ.Ε. του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, το οποίο για δικούς του λόγους δεν δέχθηκε να παράσχει υλικό. Συνολικά από τα 17 τμήματα που συμμετέχουν στην έρευνα συγκεντρώθηκαν 340 Οδηγοί Σπουδών (βλ. Πίνακα 2: Σύνολο Ο.Σ. ανά Τμήμα), αριθμός που μεταφράζεται ως τα 2/3 του συνόλου των 510 Οδηγών Σπουδών

που έχουν εκδοθεί μεταξύ 1990-2020. Το 1/3 των Ο.Σ. αυτών των 30 ετών δεν κατέστη δυνατό να εντοπιστεί, γιατί το αρχείο των γραμματειών είναι ελλιπές.



Πίνακας 2: Σύνολο Οδηγών Σπουδών ανά τμήμα

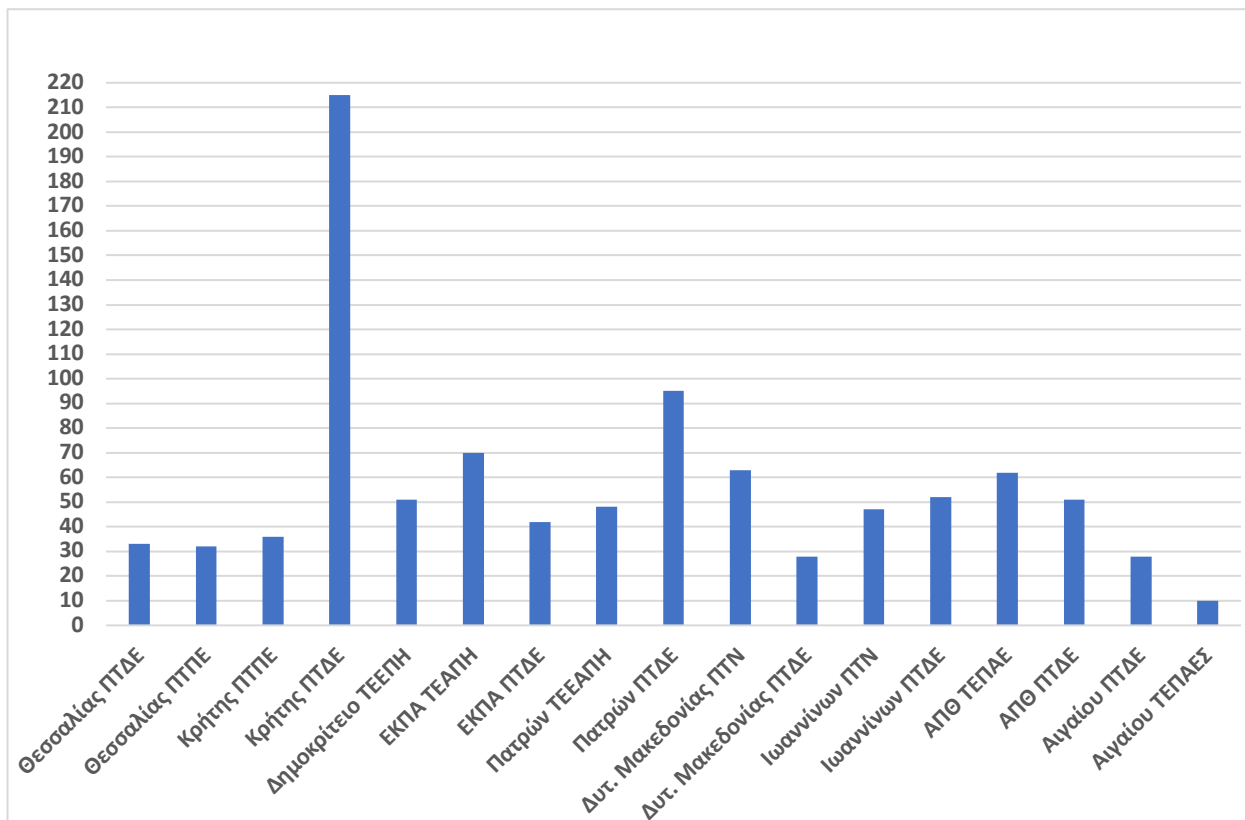
Στους παραπάνω Οδηγούς καταγράφηκαν **963** μαθήματα, τα οποία ταξινομήθηκαν με βάση τον τίτλο τους, καταγράφηκε το περιεχόμενο του κάθε μαθήματος (δηλ. η περιγραφή του μαθήματος, όπου υπήρχε περιγραφή), ο χαρακτηρισμός του (Υποχρεωτικό, Υποχρεωτικό Επιλογής, Επιλογής), το εξάμηνο το οποίο προσφέρεται, ο διδάσκων, η ιδιότητά του (ΔΕΠ, συμβασιούχος) και το γνωστικό του αντικείμενο. Επιπρόσθετα, καταγράφηκαν πληροφορίες που σχετίζονται με την ίδρυση εργαστηρίων τα οποία ασχολούνται με αντίστοιχα θέματα και μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών με εξειδίκευση σε θέματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής.

Σε αυτούς τους οδηγούς αναζητήθηκαν μαθήματα που να φέρουν τον τίτλο ή να έχουν περιεχόμενο σχετικό με τα θέματα της Δ.Π., δηλ. έννοιες και όροι όπως: *διαπολιτισμικότητα, πολυπολιτισμικότητα, μετανάστευση, ταυτότητα, ετερότητα, διγλωσσία, διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας* κ.λπ.

Η κατηγοριοποίηση των μαθημάτων δεν έγινε εκ των προτέρων με προκατασκευασμένες κατηγορίες, στις οποίες θα έπρεπε να ενταχθούν τα μαθήματα, αλλά ακολουθήθηκε μια παράλληλη και εν μέρει a posteriori διαδικασία, δηλ. συλλέχθηκε το υλικό και μελετήθηκε, διαμορφώθηκαν οι βασικές κατηγορίες ταξινόμησης των μαθημάτων, οι οποίες έχουν τις απαρχές τους και στηρίζονται στην οριοθέτηση του γνωστικού αντικείμενου της Δ.Π., καταγράφηκε, κωδικοποιήθηκε και αναλύθηκε. Στην διαδικασία κωδικοποίησης του υλικού επανεξετάστηκαν οι αρχικές κατηγορίες και εμπλουτίστηκαν με νέες (βλ. αναλυτικότερα στο κεφάλαιο κωδικοποίηση/κατηγορίες υλικού).

Παρουσίαση ερευνητικών δεδομένων

Καταγράφηκαν 340 Οδηγοί Σπουδών σε 17 Παιδαγωγικά Τμήματα. Σε αυτούς τους 340 Ο.Σ. εντοπίζονται 54 Ο.Σ. στους οποίους δεν αναγράφεται κανένα προσφερόμενο μάθημα σχετικό με το γνωστικό αντικείμενο της Δ.Π. Άρα, στους 286 Ο.Σ. εντοπίζονται 963 μαθήματα καταναμεημένα στα αντίστοιχα παιδαγωγικά τμήματα (Πίνακας 3: Σύνολο μαθημάτων ανά τμήμα, 1990/91-2019/2020).



Πίνακας 3: Σύνολο μαθημάτων ανά τμήμα (1990/1991-2019/2020)

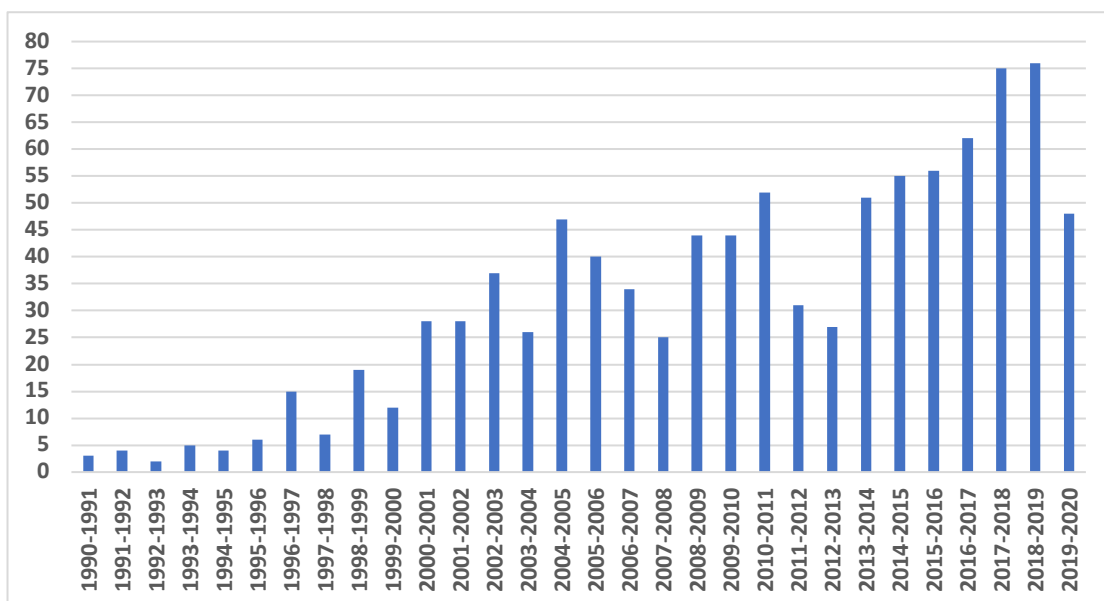
Στο παρόν κείμενο θα αρκεστούμε στην ποσοτική παρουσίαση των δεδομένων και σε έναν πρώτο σχολιασμό. Η κατηγοριοποίηση των μαθημάτων και η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί απαιτεί διαφορετικά μεθοδολογικά εργαλεία, που στην παρούσα φάση δεν είναι δυνατό να ολοκληρωθούν. Επίσης, η συνολική έρευνα περιλαμβάνει, εκτός της κατηγοριοποίησης των τίτλων, ανάλυση του περιεχομένου και της περιγραφής των μαθημάτων αλλά και των λοιπών στοιχείων, όπως η ιδιότητα και το γνωστικό αντικείμενο του διδάσκοντα, η ίδρυση και λειτουργία ερευνητικών εργαστηρίων που δραστηριοποιούνται στα σχετικά θέματα, ακόμα και η λειτουργία μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών με κατεύθυνση στην Δ.Π.

Ως προς το πλήθος των μαθημάτων ανά τμήμα διαπιστώνεται ότι:

- στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, του οποίου οι Ο.Σ. ήταν διαθέσιμοι στο σύνολό τους (30 Ο.Σ.) καταγράφονται περισσότερα μαθήματα,

- ενώ στα Παιδαγωγικά Τμήματα του Πανεπιστημίου Αιγαίου καταγράφονται οι λιγότερες εγγραφές μαθημάτων, γιατί εντοπίστηκαν οι λιγότεροι Ο.Σ. (11 και 14, αντίστοιχα στο Δημοτικής και Προσχολικής Εκπαίδευσης). Εδώ θα πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι οι Ο.Σ. καταγράφουν το πλήθος των μαθημάτων που έχουν κατά καιρούς προσφερθεί από το κάθε τμήμα, αλλά δεν είναι απαραίτητο τα μαθήματα να διδάσκονται κάθε χρόνο, ούτε ότι οι Ο.Σ. ενημερώνονται και ανανεώνονται με τα πραγματικά προσφερόμενα μαθήματα.

Αντίστοιχα, στον πίνακα 4 (Πίνακας 4: πλήθος μαθημάτων ανά έτος, 1990/91-2019/2020) αποτυπώνεται μια σταδιακή αύξηση των προσφερόμενων μαθημάτων κατά τη διάρκεια των εξεταζόμενων ετών.

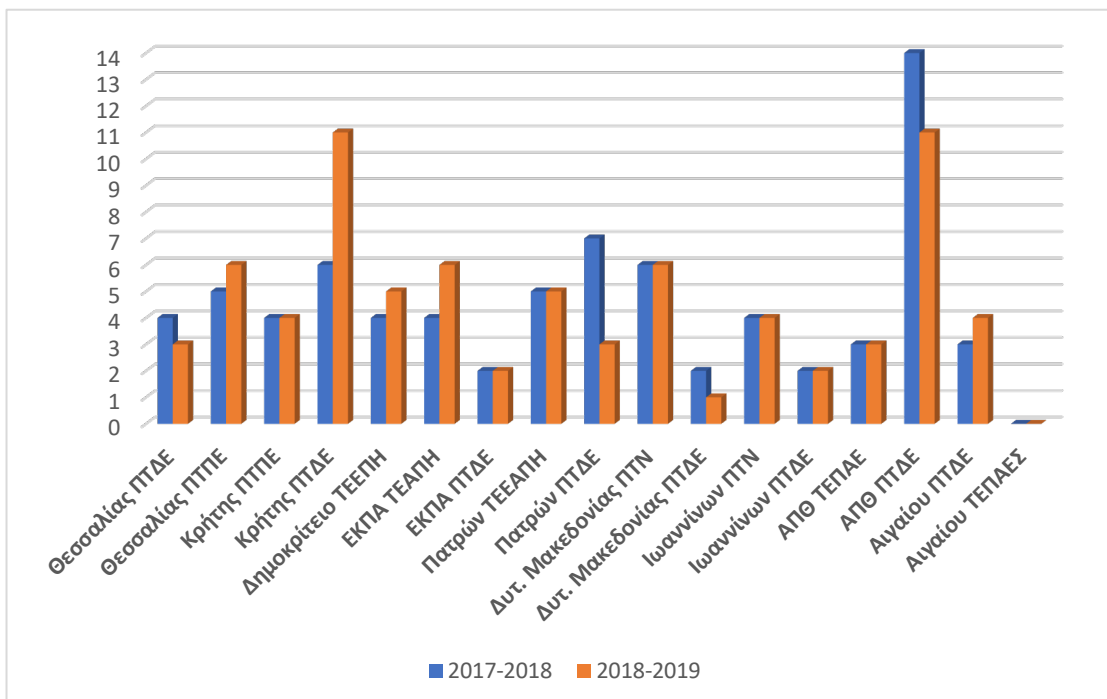


Πίνακας 4: Πλήθος μαθημάτων ανά έτος (1990/1991-2019/2020)

- το ακαδ. έτος 1990/91 τα προσφερόμενα μαθήματα σχετικά με τη Δ.Π. που εντοπίζονται στους διαθέσιμους Ο.Σ. είναι μόλις 3, για να ακολουθήσει μια αυξητική πορεία και να φτάσουν το ακαδ. έτος 2018/19 στα 76 μαθήματα. Αυτό που παρατηρείται είναι κάποιες «χρονικές τομές», οι οποίες ερμηνεύονται από αλλαγές που συντελούνται γενικότερα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (διεύρυνση και εμπλουτισμός των ΠΠΣ, χρηματοδότηση κ.λπ.) - το έτος 1996 καταγράφονται 15 μαθήματα στα 6 από τα 17 τμήματα. Ο πενταπλασιασμός των μαθημάτων (από 3 σε 15) συμπίπτει με την ψήφιση του Ν.2413/1996 σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, με τον οποίο για πρώτη φορά επιχειρείται η οργάνωση θεμάτων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ήδη βέβαια τα ρεύματα οικονομικών μεταναστών από βαλκανικές χώρες έχουν δημιουργήσει νέες συνθήκες/ανάγκες (πολυγλωσσία, πολυπολιτισμικότητα, διαχείριση αλλόγλωσσων μαθητών στις πολυπολιτισμικές τάξεις κ.λπ.), στις οποίες το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να δώσει απάντηση, άρα και μέσα από την βασική εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών,

- επίσης, το ακαδ. έτος 2000/01 παρατηρείται διπλασιασμός (28) των προσφερόμενων μαθημάτων, τα οποία ακολουθούν μια διαρκώς αυξητική πορεία,
- το ακαδ. έτος 2004/05 καταγράφονται 47 μαθήματα (σε 13 τμήματα), δηλ. μέσα σε μια δεκαπενταετία έχουν σχεδόν 15πλασιαστεί τα προσφερόμενα μαθήματα,
- η πτωτική αποτύπωση των επόμενων ετών δεν είναι απαραίτητα πραγματική αλλά αποτυπώνεται ως τέτοια επειδή οι διαθέσιμοι Ο.Σ. είναι μόλις 7. Αντίστοιχα και το έτος 2012/13 για το οποίο διαθέτουμε μόλις 6 Ο.Σ. από τα 17 τμήματα της έρευνας,
- εντυπωσιακή είναι η καταγραφή για το ακαδ. έτος 2018/19 χρονιά κατά την οποία καταγράφονται 76 μαθήματα σε 17 τμήματα,
- το τρέχον έτος, 2019/20, δεν έχουν εκδοθεί Ο.Σ. από όλα τα τμήματα, οπότε σε κάποια τμήματα καταγράφηκαν τα προσφερόμενα μαθήματα του χειμερινού εξαμήνου και όχι ολόκληρου του έτους, γι’ αυτό αποτυπώνεται μείωση, που προφανώς δεν είναι πραγματική. Η έρευνα είναι εν εξελίξει και θα συμπληρωθεί μόλις εκδοθούν οι Ο.Σ.

Εάν εστιάσουμε στα έτη 2017-2019, έτη που καταγράφονται Ο.Σ. σε όλα τα τμήματα (17 Ο.Σ.), διαπιστώνουμε ότι το ΠΤΔΕ του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης προσφέρει 14 μαθήματα το ακαδ. έτος 2017/18 (Πίνακας 5: Μαθήματα ανά τμήμα τα έτη 2017/18-2018/19 και ακολουθεί το ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης με 11 μαθήματα το 2018/19.

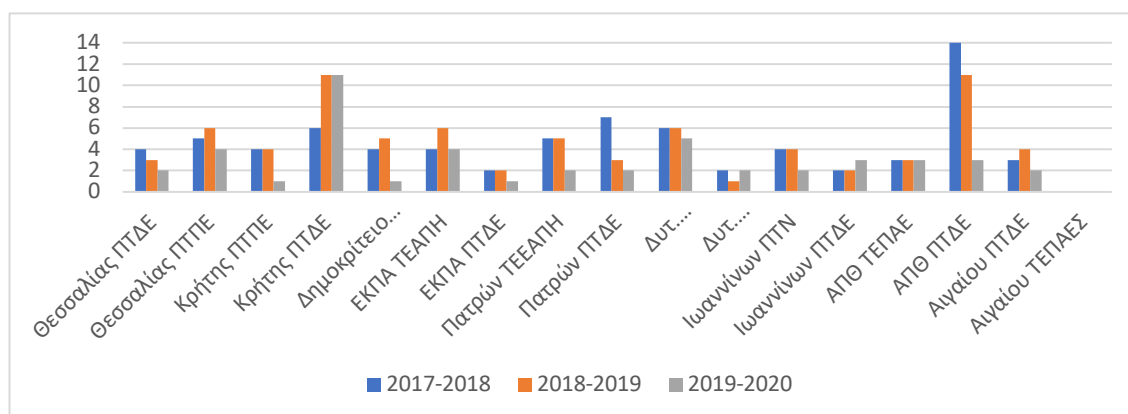


Πίνακας 5: Μαθήματα ανά τμήμα τα έτη 2017/18-2018/19

Σε 8 τμήματα διατηρείται ίδιος αριθμός μαθημάτων, που ενδεχομένως φανερώνει σταθερότητα των τμημάτων ως προς το πρόγραμμα σπουδών και τα προσφερόμενα μαθήματα.

Σε 5 τμήματα παρατηρείται αύξηση των προσφερόμενων μαθημάτων, ενώ σε 4 παρατηρείται μείωση ενδεχομένως λόγω συνταξιοδότησης των μελών ΔΕΠ και μη έγκαιρης αναπλήρωσής τους.

Αντίστοιχα στον πίνακα 5.1 (Πίνακας 5.1: Μαθήματα ανά τμήμα για τα έτη 2017/18-2018/19-2019/20) αποτυπώνεται σχετική μείωση των προσφερομένων λόγω ελλιπών δεδομένων (κατά τη φάση συλλογής δεδομένων δεν έχουν εκδοθεί Ο.Σ. για όλα τα τμήματα).



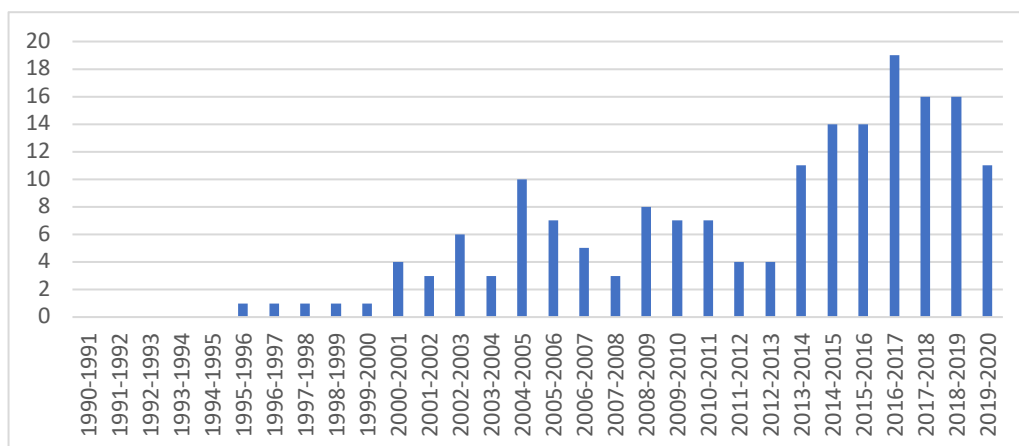
Πίνακας 5.1: Μαθήματα ανά τμήμα 2017/18, 2018/19, 2019/20

Πέρα από τις ποσοτικές καταγραφές των προσφερόμενων μαθημάτων, ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα επιμέρους στοιχεία που έχουν καταγραφεί και τα οποία έστω και στην ποσοτική τους παρουσίαση αφήνουν να διαφανούν ενδείξεις για τον τρόπο πρόσληψης της Δ.Π. από τις Σχολές Αγωγής των ελληνικών Πανεπιστημίων.

Ειδικότερα, *ως προς τον χαρακτηρισμό των μαθημάτων* (Υποχρεωτικό, Υποχρεωτικό Επιλογής, Επιλογής) προκύπτουν ενδιαφέροντα στοιχεία, τα οποία φαίνεται να ακολουθούν την ιστορική εξέλιξη και πορεία του γνωστικού αντικειμένου καθιερώνοντάς το σταδιακά στα παιδαγωγικά τμήματα ως υποχρεωτικό. Ας σημειωθεί ότι *Υποχρεωτικά* χαρακτηρίζονται τα βασικά μαθήματα που έχουν ως στόχο να προσφέρουν στον φοιτητή την ενιαία βάση απαραίτητη για την ακαδημαϊκή του μόρφωση και την επαγγελματική του κατάρτιση. Ως *Υποχρεωτικά Επιλογής* χαρακτηρίζονται τα μαθήματα τα οποία υποχρεούται να επιλέξει ο φοιτητής από πλήθος μαθημάτων κάθε Τομέα ή γνωστικής περιοχής του Τμήματος, ενώ τα *Επιλογής ή Ελεύθερης Επιλογής* είναι τα μαθήματα εκείνα τα οποία ο φοιτητής μπορεί να επιλέξει από μια σειρά μαθημάτων χωρίς να είναι υποχρεωτικά για τη λήψη πτυχίου. Θα πρέπει να τονιστεί ότι δεν έχουμε πληροφορίες για τον χαρακτηρισμό κάθε μαθήματος που εμπεριέχεται στους Ο.Σ., δηλ. εντοπίζονται μαθήματα που δεν χαρακτηρίζονται ως υποχρεωτικά, υποχρεωτικά επιλογής ή ελεύθερης επιλογής.

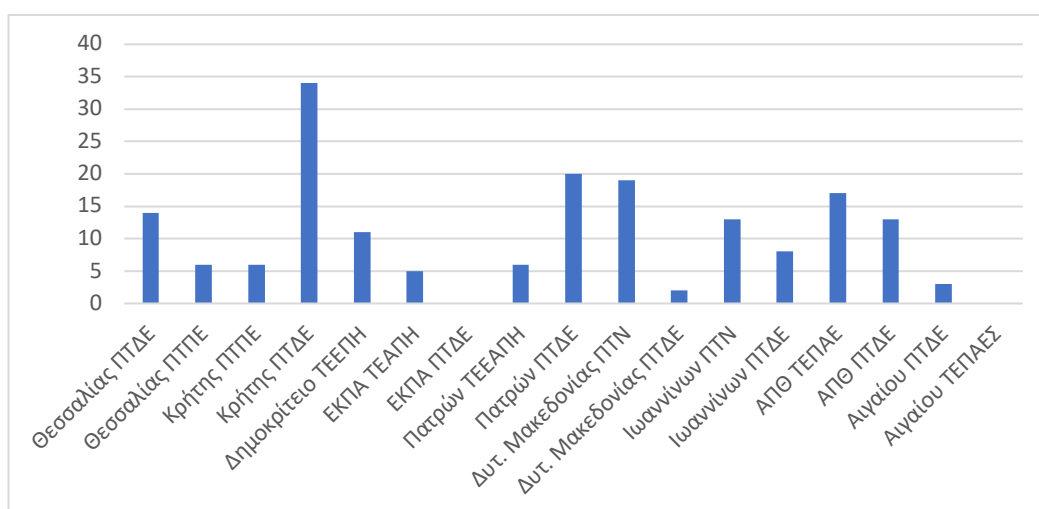
Ένα πρώτο σχόλιο αφορά στον πίνακα 6 (Πίνακας 6: Σύνολο Υποχρεωτικών μαθημάτων ανά έτος, 1990/1991-2019/2020) στον οποίο αποτυπώνεται η αυξητική πορεία των μαθημάτων που χαρακτηρίζονται

Υποχρεωτικά για τη λήψη πτυχίου. Το ακαδ. έτος 1995/96 εντοπίζεται το πρώτο Υποχρεωτικό μάθημα στο Π.Τ.Δ.Ε. Κρήτης. Ο υψηλότερος αριθμός υποχρεωτικών μαθημάτων εντοπίζεται το ακαδ. έτος 2016/17 (σχεδόν μια 20ετία αργότερα), χρονιά κατά την οποία εντοπίζονται 19 υποχρεωτικά μαθήματα σε 14 από τα 17 τμήματα της έρευνας με το Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Πατρών να προσφέρει 3 Υποχρεωτικά μαθήματα με τίτλο σχετικό με τα θέματα Δ.Π.



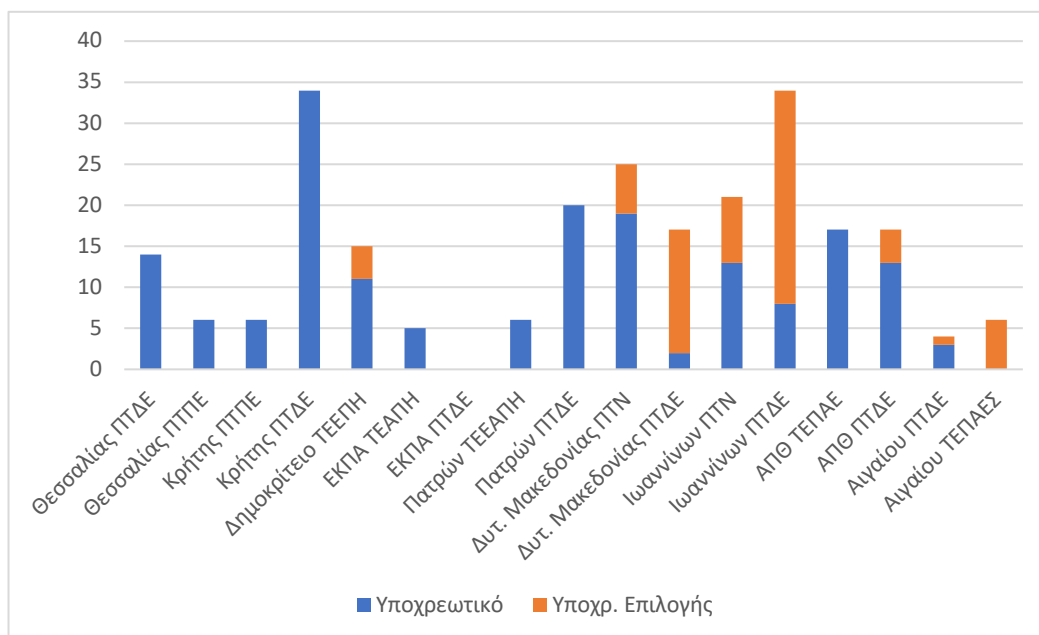
Πίνακας 6: Σύνολο υποχρεωτικών ανά έτος (1991/1992-2019/2020)

Είναι σημαντικό, ωστόσο, να επισημανθεί ότι το να είναι υποχρεωτικό το μάθημα δεν εντοπίζεται σε όλα τα τμήματα. Όπως αποτυπώνεται στον πίνακα 7 (Πίνακας 7: Πλήθος Υποχρεωτικών μαθημάτων ανά τμήμα) το Π.Τ.Δ.Ε. του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου και το ΤΕΠΑΕΣ του Πανεπιστημίου Αιγαίου δεν προσφέρουν κανένα υποχρεωτικό μάθημα στους προπτυχιακούς φοιτητές. Αντίθετα, το ΠΤΔΕ Κρήτης προσφέρει τα περισσότερα Υποχρεωτικά (34) και ακολουθούν το ΠΤΔΕ Πατρών (20) και το ΠΤΝ Δυτ. Μακεδονίας (19), στο σύνολο της ερευνούμενης περιόδου των 30 ετών.



Πίνακας 7: Πλήθος Υποχρεωτικών μαθημάτων ανά τμήμα

Εάν στα Υποχρεωτικά μαθήματα προστεθούν και τα Υποχρεωτικά Επιλογής (δηλ. μαθήματα που είναι δυνατό να επιλέξει ο φοιτητής μέσα από μια προτεινόμενη λίστα) τότε η αποτύπωσή τους λαμβάνει την μορφή του πίνακα 8 (Πίνακας 8: Πλήθος Υποχρεωτικών και Επιλογής Υποχρεωτικών μαθημάτων ανά τμήμα). Εδώ θα πρέπει να σχολιαστεί ότι ο αριθμός των Υποχρεωτικών και Υποχρεωτικών Επιλογής μαθημάτων που προσφέρονται στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων είναι ίδιος με τον αριθμό Υποχρεωτικών μαθημάτων του ΠΤΔΕ Κρήτης.



Πίνακας 8: Πλήθος Υποχρεωτικών και Επιλογής Υποχρεωτικών ανά τμήμα

Όπως ήδη διατυπώθηκε παραπάνω, η κατηγοριοποίηση και ποιοτική ανάλυση των μαθημάτων που έχουν καταγραφεί απαιτεί τη χρήση διαφορετικών και περισσότερο εξειδικευμένων μεθοδολογικών εργαλείων και τεχνικών. Στο παρόν κείμενο επιχειρήθηκε μια αδρομερής αλλά σαφώς οριοθετημένη κατηγοριοποίηση των τίτλων των μαθημάτων, λαμβάνοντας υπόψη τον πυρήνα των εννοιών της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής.

Έχοντας, λοιπόν, ως αφετηρία ότι η οριοθέτηση του γνωστικού αντικείμενου της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής περιλαμβάνει από τη μια τους όρους και τις διαδικασίες συνάντησης διαφορετικών πολιτισμών, την αποδοχή της ετερότητας, την αποφυγή συγκρούσεων, τον αλληλοεμπλουτισμό και την αλληλεπίδραση στη βάση της ισοτιμίας (Δαμανάκης, 1997) και από την άλλη την πολυγλωσσία/διγλωσσία και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, γίνεται αντιληπτό ότι αναπόφευκτα η κατηγοριοποίηση των τίτλων μαθημάτων στηρίζεται και ακολουθεί αυτούς τους όρους. Διαμορφώθηκαν δύο βασικές κατηγορίες, στις οποίες εντάχθηκαν οι τίτλοι των μαθημάτων:

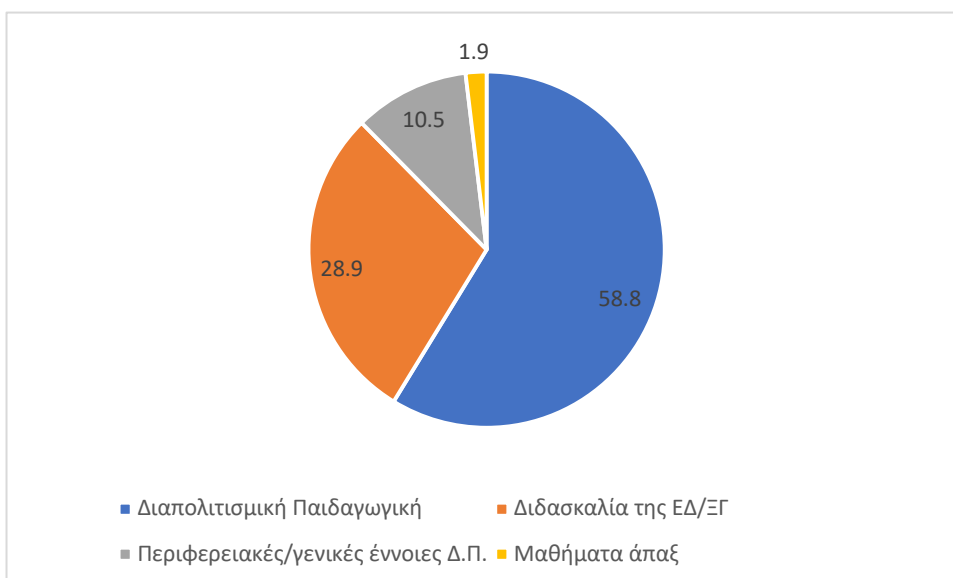
A. Διαπολιτισμική Παιδαγωγική

B. Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, διγλωσσία

Στην πρώτη κατηγορία εκτός των όρων *διαπολιτισμικότητα, πολυπολιτισμικότητα ταυτότητα, ετερότητα, διαφορετικότητα, μειονότητα, πρόσφυγας, μετανάστης, μετανάστευση*, εμπεριέχονται και όροι όπως: *έθνος, εθνογραφία, διασπορά, (ανθρώπινα) δικαιώματα*, οι οποίοι αποτελούν περιφερειακές αν όχι βασικές έννοιες και θέματα με τα οποία ασχολείται η Δ.Π. Μένει βέβαια να μελετηθεί, να αναλυθεί και να ερμηνευθεί η περιγραφή που κάθε διδάσκοντας οριοθετεί ως περιεχόμενο στο μάθημά του για να διαπιστωθεί ότι πράγματι η προσέγγισή του είναι διαπολιτισμική. Τίτλοι μαθημάτων όπως: *Μειονότητες, ιστορία και εκπαίδευση, Μειονοτικά ζητήματα και μειονοτική εκπαίδευση στη Μεταπολεμική Ελλάδα, Ταυτότητες και κοινωνικές ιεραρχήσεις στην εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτική πράξη*) αφήνουν να διαφανεί περισσότερο μια ιστορική και κοινωνιολογική προσέγγιση των μειονοτήτων στην Ελλάδα και δευτερευόντως παιδαγωγική.

Επιπρόσθετα, υπάρχουν και τίτλοι μαθημάτων που εμφανίζονται *άπαξ* και συνήθως αποτελούν συνδυασμό δύο ή και περισσότερων αντικειμένων (*Μαθηματικά και Μειονότητες, Ισλάμ και Εκπαίδευση, Εκπαίδευση για την Πολιτειότητα*). Η επιμέρους και σε βάθος επεξεργασία και ποιοτική ανάλυση των τίτλων των μαθημάτων θα αποσαφηνίσουν το περιεχόμενο που ο εκάστοτε διδάσκων προσδίδει στο μάθημά του και κατά πόσο συγκροτούν πτυχές του γνωστικού αντικειμένου της Δ.Π. ή εντοπίζονται συγκυριακά χωρίς συνέχεια και εξέλιξη.

Στο διάγραμμα 1 (Διάγραμμα 1: Ποσοστό ανά κατηγορία μαθήματος) αποτυπώνονται τα ποσοστά ανά κατηγορία μαθήματος, δηλ. μαθήματα που συγκροτούν βασικές έννοιες της Δ.Π. (π.χ. Θέματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής), μαθήματα σχετικά με τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας (π.χ. η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας στην ελληνική διασπορά), μαθήματα με περιφερειακές (αλλά συνεξαρτώμενες) έννοιες της Δ.Π. (Μειονότητες και Εκπαίδευση) και μαθήματα που συναντώνται μία φορά αλλά οι τίτλοι τους περιέχουν έννοιες της Δ.Π. (π.χ. Εθνομαθηματικά).



Διάγραμμα 1: Ποσοστό ανά κατηγορία μαθήματος

Η γενική αυτή κατηγοριοποίηση των τίτλων μάς οδηγεί σε κάποιες πρωτόλειες παρατηρήσεις σχετικά με τους πυλώνες του γνωστικού αντικείμενου αλλά και τη συγκρότησή του. Εάν δε εξετάσουμε αυτούς τους τίτλους στην χρονική τους εξέλιξη και πορεία, παρατηρούμε αφενός σταθερότητα και επανάληψη αλλά και εμπλουτισμό. Ειδικότερα:

- η ταξινόμηση και αντίστοιχη τυπολογία των τίτλων μαθημάτων αντανακλά τον τρόπο που προσλαμβάνεται και διδάσκεται η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική στον ελλαδικό πανεπιστημιακό χώρο, η θεωρητική προσέγγιση της έννοιας της διαπολιτισμικότητας,
- στην πλειοψηφία τους συμπυκνώνουν τη σκοποθεσία και τη στοχοθεσία του μαθήματος με ελάχιστες λέξεις (*Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ειδικά θέματα στην εκπαίδευση μεταναστών/αλλοδαπών, Εισαγωγή στη διγλωσσία, Μειονότητες και Εκπαίδευση*),
- συχνά οι όροι: παιδαγωγική, εκπαίδευση, αγωγή, μάθηση, διδασκαλία, διδακτική χρησιμοποιούνται αδιακρίτως χωρίς σαφή εννοιολόγηση/οριοθέτηση,
- αντανακλώνονται επιστημονικά ρεύματα και σχολές σκέψης μεταφερόμενες από πανεπιστήμια του εξωτερικού στα ελληνικά πανεπιστήμια, οι οποίες αντίστοιχα προσδιορίζουν και οριοθετούν τον τρόπο πρόσληψης της έννοιας της διαπολιτισμικότητας και που εν τέλει δίνουν και ταυτότητα στο τμήμα που προσφέρει τα αντίστοιχα μαθήματα,
- το προφίλ των διδασκόντων καθώς και η διασπορά των γνωστικών αντικειμένων τους είναι ευρεία, κάτι που ενδεχομένως να σηματοδοτεί την διεπιστημονική προσέγγιση του όρου αλλά και τη συνάφεια με άλλα γνωστικά αντικείμενα, χωρίς σαφή οριοθέτηση,
- οι τίτλοι αποτυπώνουν και δίνουν το στίγμα του περιεχομένου του μαθήματος (*Γλωσσική πολυμορφία και μάθηση, Διδασκαλία της ελληνικής ως Δ/ΞΓ, Εκπαίδευση Μειονοτήτων, Μετανάστευση και Εκπαίδευση*).

Σύνοψη-συμπεράσματα

Μέσα από την επεξεργασία των ευρημάτων της έρευνας αναφύονται κάποια πρώτα συμπεράσματα σχετικά με την εξέλιξη του γνωστικού αντικείμενου της Δ.Π. στα ελληνικά Π.Τ. κατά την τελευταία τριακονταετία. Η συνολική έρευνα θα φωτίσει επιμέρους ζητήματα που αφορούν στο περιεχόμενο του μαθήματος, στο προφίλ των διδασκόντων, στη συνολική πλαισίωση του αντικείμενου με υποστηρικτικές δομές (π.χ. ερευνητικά εργαστήρια, μεταπτυχιακά προγράμματα κ.λπ.). Σε κάθε περίπτωση, όμως, προκύπτουν ενδιαφέροντα στοιχεία που αφορούν στην πορεία ενός γνωστικού αντικείμενου παράλληλα με την πορεία συγκρότησης των παιδαγωγικών τμημάτων ως ακαδημαϊκών μονάδων. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι:

- Η εισαγωγή των μαθημάτων Δ.Π. στα ΠΠΣ ακολουθεί μια αυξητική πορεία, με κορυφώσεις την τελευταία δεκαετία. Οι κοινωνικές συνθήκες, η αλλαγή στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού προφανώς είναι οι λόγοι που επέβαλαν αυτή την αυξητική πορεία. Ας σημειωθεί εδώ, ότι η αλματώδης αύξηση των προσφερόμενων μαθημάτων την τελευταία εξαετία, συνδέεται

- με την αύξηση των προσφυγικών ροών και τη λειτουργία υποστηρικτικών δομών για την εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών.
- Οι αλλαγές που συντελούνται τόσο σε θεσμικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο προγραμματισμού και χρηματοδότησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτυπώνονται ως χρονικές τομές (1996/1997, 2004/2005, 2010/2011).
 - Η πληθώρα και η ποικιλότητα των προσφερόμενων μαθημάτων σε προπτυχιακό επίπεδο υποδηλώνουν ότι το Δημόσιο Ελληνικό Πανεπιστήμιο είναι ευαισθητοποιημένο στον παλμό και τους κραδασμούς της κοινωνίας και αποπειράται να καλύψει τις εκπαιδευτικές της ανάγκες και με ανανέωση των Ο.Σ.
 - Τα υποχρεωτικά μαθήματα στην πλειονότητα των τμημάτων αφήνουν να διαφανεί η αναγκαιότητα διδασκαλίας θεμάτων που άπτονται της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης των μελλοντικών εκπαιδευτικών.
 - Αποτυπώνεται μια διεπαφή (interface) αντικειμένων και εννοιών που φανερώνει ενδεχομένως ότι η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική είναι συγχρόνως τομή δύο ή περισσοτέρων αλλά και σύνθεση αυτών.

Στο αρχικό ερευνητικό ερώτημα για το εάν τα Π.Τ. των ελληνικών Πανεπιστημίων καλλιεργούν μέσα από τα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών τους τη διαπολιτισμική ετοιμότητα και ικανότητα των μελλοντικών εκπαιδευτικών, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η αυξητική, η (σχεδόν) καθολική και η ποικίλη προσφορά των μαθημάτων δυνητικά θα οδηγούσε σε αυτόν το στόχο. Η καταγραφή, όπως παρουσιάστηκε και συζητήθηκε, στο παρόν κείμενο, αφήνει να διαφανεί η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση του ελληνικού πανεπιστημίου. Εντούτοις, έρευνες σχετικά με τη βασική κατάρτιση, σε επίπεδο προπτυχιακών σπουδών, των μελλοντικών εκπαιδευτικών δεν καταλήγουν στα ίδια συμπεράσματα. Αντίθετα, αναδεικνύεται η ανάγκη για προσφορά περισσότερων μαθημάτων και σεμιναρίων, τα οποία θα βοηθούσαν στην επίτευξη του στόχου (Μητράκης & Μιχελακάκη, 2019).

Ενδεχομένως, η συνολική πλαισίωση της διδασκαλίας θεμάτων διαπολιτισμικότητας με πραγματικές πολυπολιτισμικές καταστάσεις και η έκθεση των φοιτητών σε αυτές (De Leon, 2014; Mansfield & Volet, 2014) να συμβάλλουν με πιο καθοριστικό τρόπο στην αποδοχή της διαφορετικότητας και στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, ως βασικού ζητούμενου του σύγχρονου εκπαιδευτικού.

Αναφορές

- De Leon, N. (2014). Developing Intercultural Competence by Participating In Intensive Intercultural Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning, fall 2014*, 17-30.
- Deardorff, D. (2011). Assessing Intercultural Competence. *New Directions for Institutional Research, no 149*, 65-78.
- Dimitrov, N. & A., Haque (2016). Intercultural teaching competence: a multi-disciplinary model for instructor reflection. *Intercultural Education, Vol. 27, No.5*, 437-456.
- Dimitrov, N., Dawson, L. D., Olsen K., K. N., Meadows (2014). Developing the Intercultural Competence of Graduate Students. *Canadian Journal of Higher Education, Vol. 44, No. 3*, 86-103.
- Elosua, M.R. (2015). Intercultural Competence in the Education Process. *Journal of Education and Learning, Vol. 4, No.1, 2015*, 72-83.
- Guo, Y., Artur N., D., Lund (2010). Intercultural inquiry with pre-service teachers. *Intercultural Education, Vol. 20, No. 6, December 2009*, 566-577.
- Landa, M.S. & G. Stephens (2017). Promoting Cultural Competence in Preservice Teacher Education through Children’s Literature. An Exemplary Case Study. *Issues in Teacher Education, Spring 2017*, 53-71.
- Mansfield, C.F. & S.E. Volet (2014). Impact of Structured group activities on pre-service teachers beliefs about classroom motivation: an exploratory study. *Journal of Education for Teaching, Vol.40, No.2*, 155-171.
- Sandell, J. E. & J. S., Tupy (2015). Where cultural competency begins: changes in undergraduate students’ intercultural competency. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 27(3)*, 364-381.
- Αρβανίτη, Ε., & Σακελλαρίου, Μ. (2014). «Διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των φοιτητών προσχολικής εκπαίδευσης: μια συγκριτική διερεύνηση». *7ο Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης: ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; ιστορικές-συγκριτικές προσεγγίσεις*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κεσίδου, Αν. & Παπαδοπούλου Βασ. (2008). Η διαπολιτισμική διάσταση στη βασική εκπαίδευση εκπαιδευτικών: Αναγκαιότητα και εφαρμογές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ. 45/2008*, 37-55.
- Μητράκης, Μ. & Μιχελακάκη Θ. (2019). (υπό έκδοση). Διαπολιτισμική ετοιμότητα μελλοντικών εκπαιδευτικών: έρευνα στους προπτυχιακούς φοιτητές Παιδαγωγικού Τμήματος. *Πρακτικά 5^{ου} διεθνούς συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών»*, Ρέθυμνο 1-3 Ιουνίου 2018.
- Χαρίτος, Β. (2011). *Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση των φοιτητών ΠΤΔΕ*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, Θεσσαλονίκη.

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΜΕΓΑΛΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΩΝ ΘΕΩΡΙΩΝ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ ΤΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ

Δρ Ανδρεανή Μπάιτελμαν

Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας

a.baytelman@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία θα συζητηθεί η σημασία της αποτελεσματικής διδασκαλίας/μάθησης των μεγάλων επιστημονικών θεωριών για την προώθηση του επιστημονικού γραμματισμού (scientific literacy). Ειδικότερα, θα συζητηθούν οι παράγοντες που δυνητικά συνεισφέρουν στην αποτελεσματική διδασκαλία/μάθηση των μεγάλων επιστημονικών θεωριών για την προώθηση του επιστημονικού εγγραμματισμού των μαθητών. Στη συνέχεια, θα γίνει ιδιαίτερη αναφορά στη θεωρία της εξέλιξης των οργανισμών, αναλύοντας τις προκλήσεις που υπάρχουν για την αποτελεσματική διδασκαλία της θεωρίας, και κάνοντας εισηγήσεις για αντιμετώπισή τους με απώτερο στόχο την ανάπτυξη του επιστημονικού εγγραμματισμού των μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: επιστημονικές θεωρίες, επιστημονικός γραμματισμός, θεωρία της εξέλιξης των οργανισμών

Abstract

The present study examines the significance of the effective teaching and learning of the major scientific theories for the promotion of the scientific literacy. In particular, the study examines the factors that potentially contribute to the effective teaching and learning of the major scientific theories in order to promote students' scientific literacy. Special reference will be made to the theory of the evolution of species, analyzing the challenges regarding the effective teaching and doing suggestions for the promotion of students' scientific literacy.

Keywords: scientific theories, scientific literacy, theory of evolution of species

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο επιστημονικός γραμματισμός χαρακτηρίζεται ως μια θεμελιώδης ικανότητα για κάθε άτομο (Norris & Phillips, 2003; Osborne, Erduran & Simons, 2004; Sadler & Zeidler, 2005; Sadler, 2011) στις σύγχρονες κοινωνίες της γνώσης και των επιστημονικών και τεχνολογικών επιτευγμάτων. Η αποτελεσματική διδασκαλία των μεγάλων επιστημονικών θεωριών αποτελεί σημαντική συνιστώσα για την προώθηση του επιστημονικού γραμματισμού.

Τα αναλυτικά προγράμματα, οι δείκτες επιτυχίας και επάρκειας, τα διδακτικά εγχειρίδια, οι διδακτικές δραστηριότητες, η επιστημολογική επάρκεια, η επιστημονική γνώση περιεχομένου (subject matter knowledge), η παιδαγωγική γνώση περιεχομένου (pedagogical content knowledge) των εκπαιδευτικών και η σύνδεση της επιστημονικής γνώσης με καταστάσεις της καθημερινής ζωής, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για μια, δυνητικά, αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση των μεγάλων επιστημονικών θεωριών και την προώθηση του επιστημονικού γραμματισμού.

Στην παρούσα εργασία, αρχικά, θα εξηγηθεί ο όρος «*επιστημονικός γραμματισμός*», με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία και θα συζητηθεί το πώς η αποτελεσματική διδασκαλία των μεγάλων επιστημονικών θεωριών συνεισφέρει στην ανάπτυξη του επιστημονικού γραμματισμού των μαθητών. Ειδικότερα, θα εξηγηθούν οι επιμέρους παράγοντες που δυνητικά συνεισφέρουν στην αποτελεσματική διδασκαλία/μάθηση των μεγάλων επιστημονικών θεωριών για την προώθηση του επιστημονικού γραμματισμού των μαθητών.

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστεί η περίπτωση της θεωρίας της εξέλιξης των οργανισμών, η οποία αποτελεί την κεντρική οργανωτική αρχή και ενοποιητική θεωρία της Βιολογίας. Θα εξηγηθούν οι προκλήσεις που υπάρχουν όσον αφορά τη διδακτική προσέγγιση και τα διδακτικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται, σήμερα, στα δημόσια σχολεία της Κύπρου για τη μάθηση της θεωρίας της εξέλιξης των οργανισμών. Θα γίνουν εισηγήσεις στη βάση της υπάρχουσας επιστημονικής βιβλιογραφίας για την αντιμετώπιση των σχετικών προκλήσεων, με απώτερο στόχο την επιστημολογική και εννοιολογική κατανόηση της εν λόγω θεωρίας, και την ανάδειξη της συνεισφοράς της στην ανάπτυξη του επιστημονικού γραμματισμού των μαθητών.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Επιστημονικός γραμματισμός

Σύμφωνα με τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.), ο επιστημονικός γραμματισμός ορίζεται ως η ικανότητα των μαθητών να ασχολούνται με ζητήματα σχετικά με τις Φυσικές Επιστήμες, και με τις ιδέες της επιστήμης, ως αναστοχαζόμενοι πολίτες. Σύμφωνα με τον Ο.Ο.Σ.Α., ένα επιστημονικά εγγράμματο άτομο θα πρέπει να διαθέτει ικανότητες για να εξηγήσει

φαινόμενα με επιστημονικό τρόπο, να αξιολογεί και να σχεδιάζει μια επιστημονική έρευνα και να ερμηνεύει στοιχεία και δεδομένα. Επίσης, θα πρέπει να είναι σε θέση να εφαρμόζει τις επιστημονικές του γνώσεις σε πραγματικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής (OECD, 2016a).

Η προώθηση του επιστημονικού γραμματισμού στην Ευρωπαϊκή Ένωση θεωρείται ως ένα μέσο για την καταπολέμηση της παραπληροφόρησης, της προπαγάνδας, της ψευδο-επιστήμης, καθώς και μέσο για την ουσιαστική συμμετοχή των πολιτών στη σύγχρονη δημοκρατική κοινωνία. Συνεπώς, η ικανότητα του επιστημονικού γραμματισμού είναι στενά συνδεδεμένη με τις ικανότητες και δεξιότητες που αφορούν στη δημοκρατική πολιτότητα και στη δημοκρατική κουλτούρα των πολιτών (Siarova, Sternadel & Szönyi, 2019).

Στο πλαίσιο του επιστημονικού γραμματισμού, η δεξιότητα της κριτικής σκέψης αποτελεί θεμελιώδη δεξιότητα. Η κριτική σκέψη αποτελεί καθοριστική προϋπόθεση για την κατανόηση και αξιολόγηση πληροφοριών, την οικοδόμηση επιχειρημάτων, την κατανόηση συζητήσεων που λαμβάνουν χώρα στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (Benjamin et al., 2017; Millar, 2006; Norris & Phillips, 2003), την επίλυση σύνθετων προβλημάτων της καθημερινής ζωής. Επίσης, η δεξιότητα της κριτικής σκέψης υποστηρίζει τη διαπραγμάτευση ηθικών διλημμάτων και κοινωνικο-επιστημονικών ζητημάτων, τα οποία είναι επίμαχα ζητήματα που χαρακτηρίζονται από μη προφανείς και μοναδικά αποδεκτές λύσεις, και επιδέχονται εναλλακτικές προσεγγίσεις και προτάσεις επίλυσης, τη λήψη υπεύθυνων αποφάσεων και την προώθηση δημοκρατικών αρχών και διαδικασιών (Baytelman, Iordanou & Constantinou, 2018; Dawson & Venville, 2009; Kahn & Zeidler 2016; Sadler & Zeidler, 2009).

Καταληκτικά, ο επιστημονικός γραμματισμός αποτελεί βασική επιδίωξη της εκπαίδευσης, επιχειρώντας να προωθήσει ένα σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που χρειάζεται να διαθέτουν οι μαθητές, προκειμένου να κατανοούν τις βασικές ιδέες και τη φύση της επιστήμης, να είναι σε θέση να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους για την αποτελεσματική διαχείριση καθημερινών προβλημάτων και προκλήσεων της κοινωνίας και να διαμορφώνουν “θετικές” αντιλήψεις και στάσεις για την επιστήμη και την επιστημονική γνώση (Benjamin et.al., 2017; Kauertz, Neumann, & Haertig, 2012; Sadler & Zeidler, 2009; Zápotočná, 2012).

Επιστημονικές Θεωρίες και Επιστημονικός Γραμματισμός

Στην καθημερινή ζωή, οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τον όρο «θεωρία» ως κάτι που είναι πολύ θεωρητικό χωρίς να στηρίζεται σε δεδομένα. Αντίθετα, στον κόσμο της επιστήμης, μια «επιστημονική θεωρία» είναι μια καλά τεκμηριωμένη ερμηνεία κάποιας πτυχής του φυσικού κόσμου που αποκτάται μέσω επιστημονικών διαδικασιών, στηρίζεται σε δεδομένα και επιτρέπει την εξήγηση και πρόβλεψη σχετικών φαινομένων.

Ειδικότερα, οι επιστημονικές θεωρίες αποτελούν ανθρώπινα κατασκευάσματα που προκύπτουν μέσα από επιστημονικές διεργασίες σύνθεσης και ανάλυσης και αποσκοπούν στην ερμηνεία της λειτουργίας του φυσικού κόσμου. Παρόλο που οι επιστημονικές θεωρίες χαρακτηρίζονται από αβεβαιότητα και μεταβλητότητα, εντούτοις τη δεδομένη στιγμή που διδάσκονται αποτελούν την πιο έγκυρη και αξιόπιστη επιστημονική γνώση που υπάρχει εις γνώσιν μας (McComas, 2017).

Ο Lederman (Lederman, 2007; Lederman & Lederman, 2012) διευκρινίζει ότι η τρέχουσα επιστημονική γνώση μπορεί να είναι αξιόπιστη και να αντέχει στον χρόνο, δεν είναι όμως ποτέ απόλυτη και σίγουρη. Η αλλαγή στην εδραιωμένη επιστημονική γνώση και συνεπώς στις επιστημονικές θεωρίες, συντελείται λόγω (α) της εμφάνισης νέων, απρόσμενων δεδομένων ή παρατηρήσεων, ασύμβατων με το τρέχον θεωρητικό πλαίσιο, στην οποία συμβάλλει και η επινόηση νέων οργάνων και τεχνολογικών διεργασιών, ή (β) της επινόησης νέων υποθέσεων και θεωριών, οι οποίες μπορεί να ερμηνεύουν ήδη υπάρχοντα δεδομένα με διαφορετικό όμως τρόπο (McComas, 2008).

Ο επιστημολογικός χαρακτήρας των επιστημονικών θεωριών, όπως περιγράφεται παραπάνω, παραπέμπει σε δυναμικά συστήματα γνώσης, τα οποία βρίσκονται υπό συνεχή κοινωνική αμφισβήτηση και υπόκεινται σε συνεχή έλεγχο, μέσα από την αντιπαραβολή των προβλέψεων που παρέχουν και των αντίστοιχων παρατηρήσεων ή (έμμεσων) δεδομένων. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι επιστημονικές θεωρίες εξελίσσονται και αναθεωρούνται, ώστε, ανά πάσα στιγμή, να αναπαριστούν την τρέχουσα κατανόησή μας για τα σχετικά φαινόμενα.

Η εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες είναι άμεσα συνδεδεμένη με την προώθηση του επιστημονικού γραμματισμού (Council of European Union, 2018; Kauertz, Neumann, & Haertig, 2012; Norris & Phillips, 2003). Με βάση την παραδοχή ότι οι Φυσικές Επιστήμες βασίζονται σε θεωρίες, νόμους, αρχές και έννοιες, ο αποτελεσματικός διδακτικός μετασχηματισμός τους σε σχολική γνώση και η αποτελεσματική διδασκαλία τους στην αίθουσα διδασκαλίας, δυνητικά, επιτρέπει στην προώθηση του επιστημονικού γραμματισμού. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της διδασκαλίας των επιστημονικών θεωριών απαιτείται η προώθηση εννοιολογικής και επιστημολογικής κατανόησης, ανώτερων συλλογιστικών δεξιοτήτων, επιστημονικών και πρακτικών δεξιοτήτων, καθώς και στάσεων και εμπειριών για την επιστήμη (Μπάιτελμαν, 2007; 2015; Papadouris & Constantinou, 2007). Η προώθηση όλων των πιο πάνω συνιστωσών στις Φυσικές Επιστήμες αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την ανάπτυξη του επιστημονικού γραμματισμού.

Ειδικότερα, η οικοδόμηση ενός στέρεου εννοιολογικού και συνεκτικού πλαισίου κατανόησης των επιστημονικών θεωριών και της φύσης της επιστήμης θεωρείται απαραίτητη για την προώθηση του επιστημονικού γραμματισμού, διότι επιτρέπει την εξήγηση των σχετικών παρατηρήσιμων φαινομένων, την ανάδειξη των σχέσεων που υπάρχουν ανάμεσα στην επιστημονική γνώση και την

καθημερινή ζωή, και την επίλυση σχετικών κοινωνικο-επιστημονικών ζητημάτων που είναι άμεσα συνυφασμένα με την επιστήμη και την τεχνολογία, καθώς και προϋπόθεση για τον επιστημονικό γραμματισμό.

Επίσης, στο πλαίσιο της διδασκαλίας/ μάθησης των επιστημονικών θεωριών, οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν ανώτερες συλλογιστικές δεξιότητες όπως κριτική σκέψη, δεξιότητες μοντελοποίησης, δεξιότητες οικοδόμησης κριτηρίων για την αξιολόγηση πληροφοριών, δεξιότητες οικοδόμησης επιχειρημάτων και εξαγωγής συμπερασμάτων για τη διαπραγμάτευση προβλημάτων της καθημερινής ζωής, καθώς και κοινωνικο-επιστημονικών ζητημάτων. Επιπρόσθετα, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες εφαρμογής μεθόδων και διαδικασιών της επιστημονικής έρευνας που δυνητικά τούς επιτρέπουν να διαπραγματεύονται διάφορα διερευνήσιμα ερωτήματα που απασχολούν την κοινωνία. Επιπλέον, η αποτελεσματική διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, δυνητικά, οδηγεί στην ανάπτυξη ενδιαφέροντος για την επιστήμη και την ανάπτυξη θετικών στάσεων για τον φυσικό και κοινωνικό κόσμο (Fonseca, Valente, & Conboy, 2011; Osborne & Dillon, 2008).

Η αποτελεσματική διδασκαλία των επιστημονικών θεωριών στην αίθουσα διδασκαλίας με στόχο την προώθηση του επιστημονικού γραμματισμού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον διδακτικό μετασχηματισμό της επιστημονικής γνώσης σε σχολική γνώση, που αποτυπώνεται κυρίως στα Αναλυτικά Προγράμματα, στα Προγράμματα Σπουδών, στους Δείκτες Επιτυχίας και Επάρκειας, στα σχολικά εγχειρίδια, στο είδος των διδακτικών δραστηριοτήτων, ασκήσεων και τρόπων αξιολόγησης των μαθητών. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει, επίσης, η επιστημολογική επάρκεια, η επιστημονική γνώση περιεχομένου (subject matter knowledge) και η παιδαγωγική γνώση περιεχομένου (pedagogical content knowledge) των εκπαιδευτικών. Λόγω αυτού του καθοριστικού ρόλου των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματική διδασκαλία απαιτείται να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην επιμόρφωση και την παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Bøe et al., 2011; OECD, 2016b; 2016c).

Όσον αφορά στην επιστημονική γνώση περιεχομένου των εκπαιδευτικών, η στοχευμένη διδασκαλία των βασικών πυρηνικών εννοιών των επιστημονικών θεωριών και οι απαραίτητες συνδέσεις μεταξύ τους, καθώς και οι διασυνδέσεις με την καθημερινή ζωή θεωρούνται εκ των ων ουκ άνευ για την αποτελεσματική εννοιολογική κατανόησή τους. Επιπλέον, δεδομένου ότι στο πλαίσιο της διδασκαλίας των πυρηνικών εννοιών που αφορούν στις μεγάλες επιστημονικές θεωρίες μπορεί να εμπλέκονται και έννοιες που αφορούν άλλα πεδία, όπως η τεχνολογία, η οικονομία, ο πολιτισμός, η πολιτική, η ηθική, η ιστορία κ.λπ., θα ήταν χρήσιμο, κατά τον διδακτικό μετασχηματισμό της επιστημονικής γνώσης που σχετίζεται με μια θεωρία σε διδάξιμη σχολική γνώση, να προσεγγίζεται διαθεματικά, να γίνονται οι απαραίτητες σχετικές συνδέσεις με έννοιες άλλων

επιστημονικών πεδίων, καθώς και οι απαραίτητες προεκτάσεις σε θέματα της καθημερινής ζωής.

Όσον αφορά στην παιδαγωγική γνώση περιεχομένου των εκπαιδευτικών, αυτή θεωρείται καθοριστική για την αποτελεσματική διδασκαλία μιας θεωρίας. Σύμφωνα με τον Shulman, (1987) η παιδαγωγική γνώση περιεχομένου αναπαριστά ένα μίγμα περιεχομένου και παιδαγωγικής, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να κατανοούν πώς εξειδικευμένα θεματικά πεδία, προβλήματα ή αντικείμενα συζήτησης οργανώνονται, παρουσιάζονται και προσαρμόζονται ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών, και το πώς διδάσκονται. Οι Park και Oliver (2008) υποδεικνύουν ότι η παιδαγωγική γνώση περιεχομένου για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών αφορά στις ακόλουθες πέντε συνιστώσες:

- Προσανατολισμός στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών
- Γνώση του επιπέδου κατανόησης των μαθητών/τριών στις Φυσικές Επιστήμες
- Γνώση των αναλυτικών προγραμμάτων των Φυσικών Επιστημών
- Γνώση των διδακτικών στρατηγικών και αναπαραστάσεων για τη διδασκαλία και μάθηση των Φυσικών Επιστημών
- Γνώση των διαφόρων μορφών αξιολόγησης για τη μάθηση των Φυσικών Επιστημών.

Όσον αφορά στις θεωρητικές και παιδαγωγικές γνώσεις που κατέχουν και εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν οι επιστημολογικές τους αντιλήψεις και πεποιθήσεις (McComas, 2017). Σύμφωνα με την υπάρχουσα έρευνα, οι επιστημολογικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών καθορίζουν σημαντικά το τι θα διδάξουν, πώς θα το διδάξουν και πώς θα το αξιολογήσουν (Μπάιτελμαν, 2015; Sadler, 2004). Αρκετοί εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την επιστήμη και τις επιστημονικές θεωρίες ως σώμα γνώσης που συγκροτείται, κυρίως, από αποδεδειγμένες παρατηρήσεις και επεξηγήσεις, θεωρώντας ότι η επιστημονική γνώση διαθέτει έναν απόλυτο και αμετάβλητο (σταθερό) χαρακτήρα. Αυτό καθιστά δυσχερή την επαρκή επιστημολογική κατανόηση και κατάρτιση των μαθητών. Σε μια τέτοια περίπτωση, ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν τη διδασκαλία των επιστημονικών εννοιών δεν μπορεί να υποστηρίξει τη διαδικασία της διδασκαλίας της φύσης της επιστήμης και την προώθηση της επιστημολογικής επάρκειας των μαθητών, που είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη του επιστημονικού γραμματισμού (Lederman, 2007; McComas, 2017).

Διάφοροι ερευνητές (Khishfe, 2017; Lederman, 2007; Michel & Neumann, 2016; Sadler & Zeidler, 2009) υποστηρίζουν ότι οι μαθητές που κατανοούν τη φύση της επιστήμης και τον τρόπο δόμησης, εξέλιξης, αξιολόγησης και εγκυροποίησης της επιστημονικής γνώσης ως μιας δυναμικής διαδικασίας που βρίσκεται σε συνεχή κοινωνική διαπραγμάτευση, είναι σε θέση να κατανοούν πιο αποτελεσματικά τις σχετικές έννοιες και τη σχέση μεταξύ τους, και να αναπτύσσουν τον επιστημονικό γραμματισμό. Γενικότερα, η προώθηση μιας

επιστημολογικής εικόνας της σχολικής επιστήμης και των επιστημονικών θεωριών που παραπέμπει σε μια δυναμική και υπό συνεχή κοινωνική διαπραγμάτευση γνώση, μπορεί να συνεισφέρει σε μια αναστοχαστική στάση των μαθητών απέναντι στις τεχνο-επιστημονικές εξελίξεις και τα κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα των σύγχρονων κοινωνιών, να εμποδίσει την τυφλή υποταγή σε έναν επιστημονικό αποκρυφισμό και στη ψευδο-επιστήμη, και να οδηγήσει στην ανάπτυξη της υπευθυνότητας απέναντι στον εαυτό τους, την κοινωνία και τον κόσμο γενικότερα.

Στην Κύπρο, την τελευταία δεκαετία, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που επιχειρείται, γίνονται πολλαπλές προσπάθειες ούτως ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν εκείνες τις γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που θα τους επιτρέπουν να εξελιχθούν σε επιστημονικά εγγράμματος πολίτες και να συμμετέχουν ενεργά στο κοινωνικό, πολιτικό, πολιτιστικό και οικονομικό γίγνεσθαι της σύγχρονης κοινωνίας του 21ου αιώνα. Παρόλες όμως τις σχετικές προσπάθειες που καταβάλλονται, τα μέχρι σήμερα μαθησιακά αποτελέσματα των κύπριων μαθητών που αφορούν στις επιδόσεις τους στις Φυσικές Επιστήμες και τον επιστημονικό εγγραμματισμό είναι στατιστικά χαμηλότερα από τον Μέσο Όρο των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.), όπως αυτά προκύπτουν από διεθνείς αξιολογήσεις, στις οποίες συμμετείχε μέχρι σήμερα η Κύπρος (OECD, 2016b).

Στη συνέχεια, θα συζητηθεί και θα τύχει κριτικής προσέγγισης η περίπτωση της διδασκαλίας της θεωρίας της εξέλιξης των οργανισμών για την προώθηση του επιστημονικού εγγραμματισμού, με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία και την κυπριακή πραγματικότητα, και θα γίνουν σχετικές εισηγήσεις για μια αποτελεσματική διδασκαλία.

Η περίπτωση της θεωρίας της εξέλιξης των οργανισμών

Η θεωρία της εξέλιξης των οργανισμών αποτελεί την κεντρική οργανωτική αρχή της Βιολογίας, την ενοποιητική θεωρία της Βιολογίας. Οι λόγοι για τους οποίους έχει επιλεγεί για συζήτηση η συγκεκριμένη θεωρία είναι οι εξής:

(α) Παρόλο που εδώ και δεκαετίες, οι βασικές αρχές της εξελικτικής θεωρίας θεωρούνται ως θεμελιώδεις για την εκπαίδευση των μαθητών στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα (Bishop & Anderson, 1990; Beardsley, 2004; Nehm & Reilly, 2007; Speth et al., 2014), εντούτοις στα δημόσια σχολεία της Κύπρου η διδασκαλία/ μάθηση της θεωρίας της εξέλιξης, ουσιαστικά, εισήχθηκε τη σχολική χρονιά 2017-2018, στο μάθημα της Βιολογίας Γ΄ Λυκείου – Προσανατολισμού (μάθημα επιλογής) και στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών στην Ε΄ Δημοτικού.

Σε αντίθεση με την Κύπρο, η Αμερικανική Ένωση για την Προώθηση της Επιστήμης (the American Association for the Advancement of Science, [AAAS], 2006), τα Πρότυπα Επιστημονικής Έρευνας της Next Generation (Next

Generation Science Standards [NGSS], 2013), τα Εθνικά Εκπαιδευτικά Πρότυπα της Γερμανίας, (The National Education Standards of Germany - Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany [KMK] 2005), το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα για την Αγγλία (National Curriculum for England-DfE, 2014), καθώς και η επίσημη τεκμηρίωση πολλών άλλων χωρών, παρουσιάζουν την εξέλιξη ως την κεντρική, ενοποιητική θεωρία της Βιολογίας και ως έναν πολύ σημαντικό μαθησιακό στόχο σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσής τους.

(β) Η θεωρία της εξέλιξης αποτελεί θεμελιώδη επιστημονική γνώση για την προώθηση του επιστημονικού γραμματισμού. Όπως αναφέρουν οι Catley & Novick (2009) «...δεν μπορεί να ισχυριστεί κάποιος πως είναι δυνατόν οι άνθρωποι να θεωρούνται επιστημονικά εγγράμματοι, χωρίς ευρύτερη κατανόηση των εξελικτικών αρχών που μας επιτρέπουν να αντιληφθούμε όλες τις πλευρές του φυσικού κόσμου...» (σελ. 311). Οι Millar & Osborne (1998) υποστηρίζουν ότι η θεωρία της εξέλιξης είναι μία θεμελιώδους σημασίας θεωρία, την οποία πρέπει να διδάσκονται οι μαθητές, λόγω του ότι αποτελεί την εμπειριστατωμένη «επεξηγηματική ιστορία» της φύσης και του έμβιου κόσμου.

(γ) Ο διδακτικός μετασχηματισμός της θεωρίας της εξέλιξης των οργανισμών σε διδάξιμη σχολική γνώση είναι ιδιαίτερα δύσκολος και πολύπλοκος. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, οι μαθητές σε όλα τα στάδια της εκπαίδευσής τους παρουσιάζουν αρκετά γνωστικά εμπόδια και εναλλακτικές ιδέες που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την κατανόηση των εξελικτικών μηχανισμών των οργανισμών και τη θεωρία της εξέλιξης, γενικότερα (Nehm & Reilly, 2007; Shtulman, 2006; Spindler & Doherty, 2009). Παράλληλα, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν αρκετές αδυναμίες για τη διδασκαλία της εν λόγω θεωρίας (Evans et al., 2010; Nehm et al., 2009; Rosengren et al., 2012).

(δ) Στα δημόσια σχολεία της Κύπρου, στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών στην Ε΄ τάξη του Δημοτικού, με βάση τους δείκτες επιτυχίας και επάρκειας των Αναλυτικών Προγραμμάτων των Φυσικών Επιστημών, η προτεινόμενη ενότητα για τη θεωρία της εξέλιξης βρίσκεται σε πιλοτική βάση. Κατά τη διδασκαλία της ενότητας δεν λαμβάνονται υπόψη επαρκώς τα γνωστικά εμπόδια και οι εναλλακτικές ιδέες των μαθητών, δεν γίνονται σαφείς συνδέσεις με τα άλλα βιολογικά φαινόμενα που διδάσκονται στο Δημοτικό και δεν αναδεικνύεται ξεκάθαρα η ενοποιητική δυναμική της θεωρίας. (Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας [Υ.Π.Π.Α.Ν], 2018α).

Στο μάθημα της Βιολογίας στη Γ΄ Λυκείου – Προσανατολισμού, με βάση τους δείκτες επιτυχίας και επάρκειας των Αναλυτικών Προγραμμάτων της Βιολογίας του Υπουργείου Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας (Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας [Υ.Π.Π.Α.Ν], 2018β) η θεωρία της εξέλιξης προβλέπεται να διδάσκεται σε 11 διδακτικές περιόδους των 45 λεπτών, χρησιμοποιώντας ως διδακτικό εγχειρίδιο το βιβλίο Βιολογίας Γ΄ Γενικού Λυκείου του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2000, ανατύπωση 2006). Στο εν λόγω βιβλίο

η θεωρία της εξέλιξης των οργανισμών παρουσιάζεται με αποσπασματικό τρόπο και υπάρχουν αρκετά κενά και προκλήσεις. Δεν αναδεικνύεται η ενοποιητική δυναμική της θεωρίας της εξέλιξης και δεν συνδέεται επαρκώς με το βασικότερο επίπεδο προσέγγισής της, που είναι το γενετικό, με τις αλλαγές στις γονιδιακές συχνότητες και τη γενετική συνέχεια των ειδών. Επιπλέον, δεν αναλύονται επαρκώς όλοι οι μηχανισμοί που οδηγούν στην εξέλιξη των οργανισμών και δεν επενδύονται με εξελικτικές προεκτάσεις και συνδέσεις που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή. Επίσης, η διδακτική προσέγγιση που χρησιμοποιείται δεν λαμβάνει υπόψη τα γνωστικά εμπόδια και τις εναλλακτικές ιδέες των μαθητών που παρεμποδίζουν την κατανόησή τους για τη θεωρία της εξέλιξης και δεν προωθεί όλες τις συνιστώσες της μάθησης των Φυσικών Επιστημών. Στη συνέχεια, γίνονται διάφορες εισηγήσεις για τη διδασκαλία της θεωρίας της εξέλιξης των οργανισμών, προωθώντας όλες τις συνιστώσες της μάθησης των Φυσικών Επιστημών, με απώτερο στόχο την ανάπτυξη του επιστημονικού γραμματισμού.

Εισηγήσεις για τη διδασκαλία της θεωρίας της εξέλιξης των οργανισμών

1. Εννοιολογική κατανόηση

Δεδομένου ότι η θεωρία της εξέλιξης αποτελεί την κεντρική οργανωτική αρχή της Βιολογίας, την ενοποιητική θεωρία της Βιολογίας, η αποτελεσματική κατανόηση των βασικών εννοιών και ιδεών της εν λόγω θεωρίας και η στοχευμένη σύνδεσή τους με άλλα βιολογικά φαινόμενα αποτελούν προϋπόθεση για την κατανόηση των πλειίστων βιολογικών φαινομένων. Αυτό επιτρέπει σε κάθε επιστημονικά εγγράμματο πολίτη να συμμετέχει στον δημόσιο διάλογο που αφορά πληθώρα βιολογικών ζητημάτων, καθώς επίσης και σε συζητήσεις που προκύπτουν για διάφορα κοινωνικά προβλήματα που αφορούν στο πεδίο της Βιολογίας (Futuyma, 1999).

Όμως, η εξελικτική θεωρία παρουσιάζει μια ιδιαίτερη δυσκολία για την κατανόησή της, διότι βρίσκεται σε αντίθεση με τις διαισθητικές ιδέες των μαθητών, γεγονός που τους δημιουργεί σημαντικά γνωστικά εμπόδια και εναλλακτικές ιδέες. Αυτή η δυσκολία αυξάνεται ακόμη περισσότερο λόγω ουσιαστικών ελλείψεων των εκπαιδευτικών που αφορούν βασικά επιστημολογικά ζητήματα, όπως είναι ο ρόλος της τύχης, της πιθανοκρατίας και της πολυπλοκότητας στα εξελικτικά φαινόμενα, η έννοια του χρόνου και ειδικότερα του γεωλογικού χρόνου (Stasinakis & Athanasiou, 2012), που είναι απαραίτητα για την ουσιαστική κατανόηση της θεωρίας.

Στη συνέχεια αναλύονται, με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία, παράγοντες στους οποίους οι εκπαιδευτικοί θα ήταν χρήσιμο να δίνουν έμφαση για μια αποτελεσματική εννοιολογική κατανόηση και διδασκαλία της εξελικτικής θεωρίας των οργανισμών.

(α) Γνωστικά εμπόδια και εναλλακτικές ιδέες των μαθητών

Σύμφωνα με την υπάρχουσα έρευνα, η διαισθητική αντίληψη των μαθητών σχετικά με την προέλευση και την εξέλιξη των έμβιων όντων δημιουργεί τρία (3) είδη γνωστικών εμποδίων, τα οποία επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την κατανόηση της θεωρίας της εξέλιξης (Kampourakis & Zogza, 2008). Τα είδη των γνωστικών εμποδίων είναι τα εξής:

- Βιολογικός ουσιολογισμός: Οι άνθρωποι έχουν την προδιάθεση να αποδίδουν στα είδη μια «ουσία», η οποία αποτελεί την αιτία μετασχηματισμού των ειδών (Schulman, 2006).
- Τελεολογία: Οι άνθρωποι πιστεύουν ότι οι φυσικές, βιολογικές και μη βιολογικές οντότητες υπάρχουν και έχουν γίνει για έναν σκοπό (Kelemen, 1999a; 1999b). Με βάση αυτόν τον συλλογισμό αποδίδουν την ύπαρξη των έμβιων όντων σ' ένα σχέδιο σκοπού και όχι σε εξελικτικές διαδικασίες και μηχανισμούς.
- Αιτιότητα από πρόθεση: Οι άνθρωποι έχουν την τάση να δέχονται ότι οι οντότητες και τα γεγονότα όχι μόνον έχουν ένα σκοπό, αλλά ότι μπορούν να προκαλούνται από κάποιον ευφυή σχεδιασμό (Evans, 2008).

Τα πιο πάνω γνωστικά εμπόδια δυσκολεύουν τους μαθητές να κατανοήσουν τους μηχανισμούς της θεωρίας της εξέλιξης δημιουργώντας πολλές εναλλακτικές ιδέες, οι οποίες πρέπει να αντιμετωπίζονται από τους διδάσκοντες, μέσω της εννοιολογικής αλλαγής. Σύμφωνα με τις βασικές αρχές της εννοιολογικής αλλαγής, οι αρχικές αντιλήψεις των μαθητών θα πρέπει να αναδιοργανωθούν (ασθενής ή ριζοσπαστική αναδιοργάνωση) ούτως ώστε να είναι συμβατές με τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα (Vosniadou & Schnotz, 1997). Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά σε διάφορες εναλλακτικές ιδέες των μαθητών για την εξέλιξη των οργανισμών.

Στο βιβλίο της Driver και των συνεργατών της (2000) «*Οικο-δομώντας τις έννοιες των Φυσικών Επιστημών*», στο κεφάλαιο που αφορά στην αναπαραγωγή αποτυπώνονται περιληπτικά εναλλακτικές ιδέες των μαθητών που αφορούν την ποικιλομορφία των οργανισμών, την προσαρμογή τους στο περιβάλλον και τις αλλαγές στην κληρονομικότητα. Συγκεκριμένα, στο βιβλίο της Driver και των συνεργατών της (2000) αναφέρονται οι πιο κάτω εναλλακτικές ιδέες:

- Οι μαθητές αποδίδουν την παρατηρούμενη ποικιλομορφία των οργανισμών αποκλειστικά σε περιβαλλοντικούς παράγοντες. Η πλειονότητα των μαθητών αγνοούν τη συμμετοχή των γονιδίων και των (τυχαίων) αλλαγών στην εμφανιζόμενη ποικιλομορφία ενός πληθυσμού. Σε μελέτη με μαθητές των τελευταίων τάξεων του Λυκείου και σε φοιτητές Κολλεγίου, φάνηκε πως δεν γίνεται κατανοητή η αλληλεπίδραση γονιδίων και περιβάλλοντος.
- Οι περισσότεροι μαθητές φαίνεται να θεωρούν την προσαρμογή ως αλλαγή των ατόμων στο περιβάλλον, με σκοπό αυτά να επιβιώσουν. Πολύ χαρακτηριστική ιδέα των μαθητών είναι εκείνη στην οποία η προσαρμογή αντιμετωπίζεται ως μία τελ(ε)ολογική αντίδραση που ικανοποιεί τις ανάγκες ενός οργανισμού, προκειμένου να εκπληρώσει κάποιες μελλοντικές απαιτήσεις. Οι μαθητές φαίνεται να συγχέουν την προσαρμογή ενός ατόμου κατά τη διάρκεια της ζωής του και τις

κληρονομικές αλλαγές ενός πληθυσμού με την πάροδο του χρόνου. Επίσης, τείνουν να υιοθετούν τη θεωρία του Lamarck για την κληρονομικότητα των επίκτητων χαρακτηριστικών.

- Οι μαθητές σπάνια εφαρμόζουν την έννοια της τυχαιότητας και της πιθανότητας στην κληρονομικότητα και την εξέλιξη. Ενώ, ακόμη και όταν την εφαρμόζουν σε παραδείγματα μεμονωμένων ατόμων, δεν μπορούν να κάνουν το ίδιο με παραδείγματα καταστάσεων σε ανθρώπινους πληθυσμούς.

Άλλες σημαντικές εναλλακτικές ιδέες των μαθητών που περιγράφονται στη βιβλιογραφία για την εξέλιξη των οργανισμών είναι οι ακόλουθες:

- Οι μαθητές θεωρούν ότι η εξέλιξη καθοδηγείται από την ανάγκη (Bishop & Anderson, 1990; Demastes, Good & Peebles, 1995).
- Οι μαθητές χρησιμοποιούν συχνά την έννοια της ανάγκης για να αιτιολογήσουν τις εξελικτικές διαδικασίες και τους σχετικούς εξελικτικούς μηχανισμούς (Greene, 1990).
- Οι μαθητές πιστεύουν ότι η προσαρμογή αποτελεί τη δύναμη που καθοδηγεί την εξέλιξη (Bishop & Anderson, 1990).
- Οι μαθητές θεωρούν ότι οι εξελικτικές αλλαγές είναι το αποτέλεσμα της χρήσης ή της αχρησίας ενός οργάνου, δομής, κ.λπ. (Bishop & Anderson, 1990; Ferrari & Chi, 1998) και της κληρονομής των επίκτητων χαρακτηριστικών (Bishop & Anderson, 1990).

(β) *Σύνδεση αρχών της θεωρίας της εξέλιξης με τα διάφορα βιολογικά φαινόμενα*

Η αξιοποίηση και η σύνδεση των αρχών της θεωρίας της εξέλιξης με τα διάφορα βιολογικά φαινόμενα που διδάσκονται οι μαθητές, μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην κατανόηση όλων των κοινών αρχών που διέπουν τα βιολογικά φαινόμενα και τις βιολογικές λειτουργίες, να δώσει απαντήσεις σε πολλά σχετικά ερωτήματα των μαθητών, για τα οποία συνήθως δεν υπάρχουν απαντήσεις χωρίς τη θεωρία της εξέλιξης, και έτσι να γίνει αντιληπτή η ενοποιητική δυναμική της θεωρίας. Στη συνέχεια, αναφέρονται ενδεικτικά ορισμένα ερωτήματα των μαθητών που μπορούν να απαντηθούν μέσα από αυτή τη σύνδεση (Kamprourakis & Zogza, 2009).

- Γιατί υπάρχουν προκαρυωτικά και ευκαρυωτικά κύτταρα;
- Γιατί όλοι οι οργανισμοί αποτελούνται από κύτταρα και γιατί οι ιοί, που αποτελούν τη μοναδική εξαίρεση, είναι εξαρτημένοι από αυτά για την αναπαραγωγή τους;
- Γιατί υπάρχουν μιτοχόνδρια και στα ζωικά και στα φυτικά κύτταρα, ενώ οι χλωροπλάστες μόνο στα φυτικά;
- Πώς είναι δυνατόν η φωτοσύνθεση και η παραγωγή του οξυγόνου να επιτελούνται στους φυτικούς οργανισμούς αλλά και στα βακτήρια;
- Γιατί μοιάζουν τα φαγοκύτταρα με την αμοιβάδα σε ό,τι αφορά την αλλαγή του σχήματος του κυττάρου;
- Με ποιον τρόπο διαμορφώθηκε το ανοσοποιητικό σύστημα ώστε να έχει εξειδικευμένη δράση έναντι των μικροοργανισμών;
- Με ποιον τρόπο έχουν εξειδικευθεί οι ιοί ώστε να εισέρχονται στα κύτταρά μας και να αναπαράγονται μέσα σε αυτά;

- Πώς είναι δυνατόν να υπάρχει το ίδιο αντιγόνο (Rhesus) και στον άνθρωπο και στον πίθηκο;
- Γιατί το DNA αποτελεί το γενετικό υλικό όλων των οργανισμών;
- Πώς είναι δυνατόν να υπάρχει αμφιγονική αναπαραγωγή και στα βακτήρια και στον άνθρωπο;
- Γιατί υπάρχουν χρωμοσώματα και στους διπλοειδείς (π.χ. άνθρωπος) και στους απλοειδείς (π.χ. Ευγλήνη) οργανισμούς;
- Γιατί η κληρονομικότητα είναι κοινό χαρακτηριστικό όλων των οργανισμών;
- Γιατί η άσκοπη χρήση αντιβιοτικών επιφέρει τη δημιουργία ανθεκτικών στελεχών των μικροοργανισμών;
- Γιατί η ατμόσφαιρα της Γης έχει οξυγόνο;
- Γιατί οι οργανισμοί φαίνονται να είναι προσαρμοσμένοι να ζουν σε συγκεκριμένο χώρο;
- Πώς έχουν διαμορφωθεί οι τροφικές αλυσίδες των οργανισμών;
- Γιατί υπάρχουν θηλαστικά που μοιάζουν με πουλιά (νυχτερίδες) ή με ψάρια (δελφίνια);

(γ) *Επιλογή και αποτελεσματική διδασκαλία πυρηνικών εννοιών της θεωρίας της εξέλιξης*

Η σωστή επιλογή και η ακριβής εξήγηση των πυρηνικών εννοιών που αφορούν τη σύγχρονη θεωρία της εξέλιξης είναι απαραίτητη για την ευρύτερη κατανόησή της. Συγκεκριμένα, η ρητή διατύπωση όλων των εννοιών που απαιτούνται για την εννοιολογική κατανόηση της θεωρίας, η σύνδεσή τους με την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών, και η συστηματική σύνδεση των πυρηνικών εννοιών με όλες τις υπό κατάταξη έννοιες που πραγματεύεται η θεωρία της εξέλιξης, αποτελούν προϋπόθεση για την εννοιολογική κατανόησή της. Η δημιουργία εννοιολογικών χαρτών αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο που μπορεί να αξιοποιηθεί για αυτές τις συνδέσεις των εννοιών. Επίσης, οι προεκτάσεις-διασυνδέσεις των πυρηνικών εννοιών με ζητήματα της καθημερινής ζωής και τις προσπάθειες των επιστημόνων για βελτίωση της ποιότητας ζωής των ανθρώπων και άλλων ζωικών και φυτικών οργανισμών μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικά στην ευρύτερη κατανόηση της θεωρίας.

Μερικά παραδείγματα τέτοιων πυρηνικών εννοιών της θεωρίας της εξέλιξης των οργανισμών, στα οποία απαιτείται να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση, περιγράφονται στη συνέχεια. Για την έννοια της *προσαρμογής* είναι σημαντικό να διευκρινισθεί ότι αφορά «στην ικανότητα ενός οργανισμού, λόγω συγκεκριμένων ευνοϊκών χαρακτηριστικών που διαθέτει (σε επίπεδο ανατομίας-δομής, συμπεριφοράς και φυσιολογίας-βιοχημείας), να επιβιώνει καλύτερα και να αναπαράγεται περισσότερο από τα άτομα που υπολείπονται αυτών των χαρακτηριστικών σε συγκεκριμένες περιβαλλοντικές συνθήκες και σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα», και όχι «... στην αλλαγή στη δομή, στις λειτουργίες ή στη συμπεριφορά ενός οργανισμού, έτσι ώστε να του δίνονται περισσότερες δυνατότητες να επιβιώσει στις συνθήκες του περιβάλλοντος».

Επίσης, θα πρέπει να δοθεί έμφαση στη σημασία της *γενετικής ποικιλομορφίας* στο εσωτερικό ενός πληθυσμού, καθώς και μεταξύ πληθυσμών πάνω στους οποίους δρα η *φυσική επιλογή* και να εξηγηθεί ο ρόλος των μεταλλάξεων και της φυλετικής αναπαραγωγής. Πολύ σημαντική είναι επίσης η διευκρίνιση ότι η εξέλιξη δεν είναι συνώνυμη της φυσικής επιλογής, καθώς υπάρχουν και άλλοι μηχανισμοί που λαμβάνουν χώρα στην εξελικτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, εμπλέκονται και οι μηχανισμοί που αφορούν στη *γενετική παρέκκλιση* και τη *γονιδιακή ροή*. Η διευκρίνιση αυτή είναι απαραίτητη, διότι σε αντίθετη περίπτωση, η θεωρία της εξέλιξης ταυτίζεται με τη φυσική επιλογή, αποδυναμώνεται, υποβαθμίζεται και προκαλείται σύγχυση και παρανοήσεις.

Μια άλλη διευκρίνιση που είναι χρήσιμο να γίνεται είναι ότι η εξέλιξη διακρίνεται σε *μικρο-εξέλιξη*, όταν εστιάζεται σε όσα συμβαίνουν εντός πληθυσμών ενός είδους και σε *μακρο-εξέλιξη*, όταν εστιάζεται σε διαδικασίες που χρειάζονται περισσότερο χρόνο, κυρίως την εμφάνιση νέων ειδών και ανώτερων ταξινομικών ομάδων. (Campbell et al., 2008). Αυτός ο διαχωρισμός είναι χρήσιμος, διότι αν οι μαθητές αντιληφθούν ότι η εξέλιξη εκτυλίσσεται και σήμερα και είναι μια συνεχής διαδικασία που καταδεικνύεται μέσα από ποικίλα ευρήματα και επιστημονικές μεθόδους, τότε μπορούν να αναπτύξουν μια πιο ολιστική αντίληψη για την εξέλιξη και τον κόσμο.

Η αξιοποίηση διάφορων κληρονομικών ασθενειών, οι οποίες είναι πολύ συχνές ανάμεσα σε κατοίκους συγκεκριμένων περιοχών της γης, συγκεκριμένων χωρών, συγκεκριμένων εθνικών ή θρησκευτικών ομάδων μπορούν να αξιοποιηθούν για την κατανόηση της μικρο-εξέλιξης. Παραδείγματα τέτοιων κληρονομικών ασθενειών στην Κύπρο είναι η Κυστική Ίνωση, ο Οικογενής Μεσογειακός Πυρετός, η β-Θαλασσαιμία ή Μεσογειακή Αναιμία, η Αταξία του Freidrich, κ.λπ., (Δέλτας, 2014).

Παράλληλα, για την ευρύτερη κατανόηση της θεωρίας της εξέλιξης μπορούν να γίνουν προεκτάσεις και διασυνδέσεις και με άλλα θέματα της καθημερινής ζωής και των επιτευγμάτων της επιστήμης, όπως η ανθεκτικότητα των μικροβίων στα αντιβιοτικά, η ανθεκτικότητα των εντόμων στα εντομοκτόνα, η εξελικτική πορεία του ιού του AIDS, του ιού EBOLA, κ.λπ.

2. Συλλογιστικές δεξιότητες

Η κατασκευή μοντέλων και η μοντελοποίηση βασικών διαδικασιών (π.χ. προσαρμογή) και μηχανισμών της εξέλιξης (π.χ. φυσική επιλογή, φαινόμενο του ιδρυτή και της στενωπού), η επίλυση προβλημάτων που αφορούν στην εξέλιξη των οργανισμών, η οικοδόμηση επιχειρημάτων και η επιχειρηματολογία για ζητήματα που σχετίζονται με τη θεωρία της εξέλιξης και επιδέχονται πολλαπλές προσεγγίσεις και εναλλακτικές λύσεις, αποτελούν διδακτικές πρακτικές που δυναμικά προωθούν τις συλλογιστικές δεξιότητες των μαθητών και υποστηρίζουν την εννοιολογική κατανόηση των μαθητών για την εν λόγω θεωρία.

3. Επιστημολογική κατανόηση

Η θεωρία της εξέλιξης αποτελεί ένα καλό παράδειγμα για την προώθηση της αναστοχαστικής στάσης των μαθητών απέναντι στις επιστημονικές εξελίξεις και την κατανόηση της φύσης των επιστημονικών θεωριών και της επιστήμης γενικότερα. Η αξιοποίηση της ιστορίας της επιστήμης, με τη χρήση πρωτότυπων κειμένων, οι βιογραφίες επιστημόνων, οι μελέτες περίπτωσης, οι αφηγήσεις (π.χ. Η περίπτωση των σπίνων των Γκαλάπαγκος, Ταξιδεύοντας με το Μπίγκλ κ.λπ.), αλλά και η ρητή αναφορά σε θέματα επιστημολογίας, δυνητικά συνεισφέρουν σημαντικά στην κατανόηση του τρόπου ανάπτυξης και εγκυροποίησης της επιστημονικής γνώσης, της κοινωνικής διαπραγμάτευσης της γνώσης, και προωθούν την ανάπτυξη του επιστημονικού εγγραμματισμού.

4. Προώθηση στάσεων και αξιών

Η επιστημολογική και εννοιολογική κατανόηση της θεωρίας της εξέλιξης (μικρο-εξέλιξη και μακρο-εξέλιξη) μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές στο να κατανοήσουν ότι ο άνθρωπος είναι προϊόν και μέρος του φυσικού κόσμου, και να αντιληφθούν την πραγματική του θέση μέσα στον πλανήτη μας, αλλά και την ευθύνη του για τη διατήρηση της ζωής στον πλανήτη Γη. Οι μαθητές μπορούν να αντιληφθούν την ανάγκη για μια αρμονική συνύπαρξη του ανθρώπου με τον υπόλοιπο κόσμο, την ανάγκη για χαλιναγώγηση της ανθρώπινης απληστίας και των καταστροφικών ανθρώπινων δραστηριοτήτων, που υπονομεύουν τη βάση της βιολογικής μας υπόστασης. Μπορούν να αντιληφθούν την ανάγκη για να συμφιλωθούν με την ανθρώπινη φύση αλλά και με τον φυσικό κόσμο γενικότερα και να αλλάξουν την κοσμοαντίληψή τους (Ζούρος, 2009).

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία συζητήθηκε η ανάγκη προώθησης της διδασκαλίας των μεγάλων επιστημονικών θεωριών στην εκπαίδευση με στόχο την προώθηση του επιστημονικού γραμματισμού. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη θεωρία της εξέλιξης των οργανισμών και εξηγήθηκαν τα προβλήματα και οι προκλήσεις που υπάρχουν στη διδακτική προσέγγιση και στα σημερινά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στα δημόσια σχολεία της Κύπρου όσον αφορά τη διδασκαλία της εν λόγω θεωρίας. Έγιναν εισηγήσεις για αντιμετώπιση των σχετικών προκλήσεων, με στόχο την ανάδειξη της δυνητικής συνεισφοράς της θεωρίας της εξέλιξης στην ανάπτυξη του επιστημονικού γραμματισμού των μαθητών.

Αναφορές

- American Association for the Advancement of Science (AAAS) (2006). *Evolution on the front line: An abbreviated guide for teaching evolution* (Project 2061). Retrieved 30 June 2019 from <http://www.project2061.org/publications/guides/evolution.pdf>
- Baytelman, A.; Iordanou, K.; & Constantinou, C. (2018) The contribution of epistemological beliefs to informal reasoning regarding health socio-scientific issues. In N Gericke, M Grace (Eds) *Challenges in Biology Education Research: A selection of papers presented at the XIth conference of European Researchers in Didactics of Biology (ERIDOB)*.
- Beardsley, P. M. (2004). Middle school student learning in evolution: Are current standards achievable? *The American Biology Teacher*, 66(9), 604–612.
- Benjamin, T. E., Marks, B., Demetrikopoulos, M., Rose, J., Pollard, E., Thomas, A. (2017). Development and Validation of Scientific Literacy Scale for College Preparedness in STEM with Freshmen from Diverse Institutions. *Inter-national Journal of Science and Mathematics Education*, 15, 607-623.
- Bishop, B. A., & Anderson, C. W. (1990). Student conceptions of natural selection and its role in evolution. *Journal of research in science teaching*, 27(5), 415-427.
- Bøe, M. V., Henriksen, E. K., Lyons, T., & Schreiner, C. (2011). Participation in science and technology: young people’s achievement-related choices in late-modern societies. *Studies in Science Education*, 47(1), 37-72.
- Campbell, N., Reece, J.B., Urry, L.A., Cain, M.L., Wassermann, S. A., Minorsky, P.V., Jackson., R.B. (2008). *Biology*, Eight edition by Pearson Education, Inc. Για την ελληνική γλώσσα, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Catley, K. M., & Novick, L. R. (2009). Digging deep: Exploring college students' knowledge of macroevolutionary time. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(3), 311–332.
- Council of the European Union, (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on *Key Competences for Lifelong Learning* (No. OJ 2018/C 189/01). Official Journal of the European Union.
- Dawson, V., & Venville, G. J. (2009) High-school Students’ Informal Reasoning and Argumentation about Biotechnology: An indicator of scientific literacy? *International Journal of Science Education*, 31 (11), 1421-1445.
- Department for Education [DfE] 2014 *National Curriculum*. Retrieved 29 June 2019 <https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum>.

- Driver, R., Squires, A., Rushworth, P. and Wood-Robinson, V., (2000), *Οικοδομώντας τις έννοιες των Φυσικών Επιστημών*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Δαρδάνος.
- Evans, E. M., Spiegel A. N., Gram, W., Frazier, B. N., Tare, M., Thompson, S., & Diamond, J. (2010). A conceptual Guide to Natural History Museum Visitors' Understanding of Evolution. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(3), 326-353.
- Evans, E.M. (2008) Conceptual change and evolutionary biology: A developmental analysis. In Vosniadou S. (Editor). *International Handbook of Research on Conceptual Change*. Routledge, New York.
- Ferrari, M., & Chi, M. T. H. (1998). The nature of naive explanations of natural selection. *International Journal of Science Education*, 20(10), 1231-1256.
- Fonseca, J., Valente, M. O., & Conboy, J. (2011). Student characteristics and PISA science performance: Portugal in cross-national comparison. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 322-329.
- Futuyma, D.J. (1999). *Evolution, science and society: evolutionary biology and the national research agenda*. New Brunswick, NJ: Rutgers University.
- Greene, E. D. (1990). The logic of university students' misunderstanding of natural selection. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(9), 875–885.
- Kahn, S., & Zeidler, D. L. (2016). Using our heads and HARTSS*: Developing perspective-taking skills for socioscientific reasoning (Humanities, ARTs, and Social Sciences). *Journal of Science Teacher Education*, 27, 261–281.
- Kampourakis, K. & Zogza, V. (2008). Students' intuitive explanations of the causes of homologies and adaptations. *Science & Education*, 17(1), 27-47.
- Kampourakis K. & Zogza, V. (2009). Preliminary evolutionary explanations: a basic framework for conceptual change and explanatory coherence in evolution. *Science & Education*, 18(10), 1313-1340:
- Kauertz, A., Neumann, K., & Haertig, H. (2012). Competence in Science Education. In B. J. Fraser, K. J. Tobin, & C. J. McRobbie (Eds.), *Second International Handbook of Science Education* (vol. 1, part V, pp. 711-721). New York: Springer.
- Kelemen, D. (1999a) Function, goals and intention: children's teleological reasoning about objects. Trends. *Cognitive Science*, 3(12), 461-468.
- Kelemen, D. (1999b) The scope of teleological thinking in preschool children. *Cognition*, 70: 241–272.
- Khishfe, R. (2017). Consistency of nature of science views across scientific and socio-scientific contexts. *International Journal of Science Education*, 39(4), 1-30.

- Lederman, N. G. (2007). Nature of Science: Past, Present, and Future. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of Research on Science Education* (pp. 831-879). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lederman, N. G., & Lederman, J. S. (2012). Nature of Scientific Knowledge and Sci-entific Inquiry: Building Instructional Capacity Through Professional Development. In B. J. Fraser, K. J. Tobin, & C. J. McRobbie (Eds.), *Second International Hand-book of Science Education* (vol. 1, part III, pp. 711-721). New York: Springer.
- McComas, W. F. (2008) Proposals for core nature of science content in popular books on the history and philosophy of science: lessons for science education. *In Science Education at the Nexus of Theory and Practice*, eds. Lee, Y. J. and Tan, A. L. Rotterdam: Sense.
- McComas, W. F. (2017). Understanding how science works: the nature of science as the foundation for science teaching and learning. *School Science Review*, 98(365), 71-76.
- Michel, H., & Neumann, I. (2016). Nature of Science and Science Content Learning: The Relation Between Students’ Nature of Science Understanding and Their Learn-ing About the Concept of Energy. *Science & Education*, 25, 951-975.
- Millar, R., & Osborne, J. F. (Eds.). (1998). *Beyond 2000: Science Education for the Future*. London: King's College London.
- Millar, R. (2006). Twenty First Century Science: Insights from the Design and Imple-mentation of a Scientific Literacy Approach in School Science. *International Journal of Science Education*, 28(13), 1499-1521
- Μπάιτελμαν, Α. (2007) *Συνδυασμένη Προώθηση της Ανάπτυξης Επιστημολογικής Επάρκειας και Εννοιολογικής Κατανόησης για Θέματα Οικολογίας μέσα από ένα συνεργατικό Διαδικτυακό Μαθησιακό Περιβάλλον*. Δημοσιευμένη διπλωματική εργασία που εκπονήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες», στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Μπάιτελμαν, Α. (2015) *Διερεύνηση της επίδρασης των επιστημολογικών πεποιθήσεων και της προϋπάρχουσας γνώσης στον άτυπο συλλογισμό προϋπηρεσιακών εκπαιδευτικών στο πλαίσιο διαχείρισης κοινωνικο-επιστημονικών ζητημάτων*. Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Nehm, R. H., & Reilly, R. (2007). Biology majors’ knowledge and misconceptions of natural selection. *BioScience*, 57(3), 263-272.
- Nehm, R. H., Poole, T. M., Lyford, M. E., Hoskins, S. G., Carruth, L., Ewers, B. E., & Colberg, P. J. S. (2009). Does the segregation of evolution in biology

- textbooks and introductory courses reinforce students’ faulty mental models of biology and evolution? *Evolution: Educations and Outreach*, 2, 527-532.
- NGSS Lead States (2013). *Next Generation Science Standards: For States, By States*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Norris, S. P., & Phillips, L. M. (2003). How Literacy in Its Fundamental Sense Is Cen-tral to Scientific Literacy. *Science education*, 87(2), 224-240.
- OECD. (2016a). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*. PISA. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2016b). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, PISA*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2016c). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools, PISA*. Paris: OECD Publishing.
- Osborne, J. (2007) Science Education for the Twenty First Century. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 2007, 3(3), 173-184.
- Osborne, J., & Dillon, J. (2008). *Science Education in Europe: Critical Reflections*. London: Nuffield Foundation.
- Osborne, J., Erduran, S., & Simon, S. (2004). Enhancing the Quality of Argumentation in School Science. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(10), 994-1020.
- Park, S. & Oliver, J. (2008). Revisiting the Conceptualisation of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a Conceptual Tool to Understand Teachers as Professionals. *Research in Science Education*, 38, 261-284.
- Papadouris N. & Constantinou, C. (2007) *Cyprus: Journal of Curriculum Studies*. Nicosia: Department of Educational Sciences, University of Cyprus.
- Rosengren, K. L., Brem, S. K., Evans, E. M. & Sinatra, G. M. (Eds). (2012). *Evolution Challenges Integrating Research and Practice in Teaching and Learning about Evolution*. Oxford: Oxford University Press.
- Sadler, T. D. (2004). Moral and ethical dimensions of socioscientific decision-making as integral components of scientific literacy. *The Science Educator*, 13, 39-48.
- Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany [KMK] (2005).
- Shulman, L.S. (1987) Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.

- Shtulman, A. (2006). Qualitative differences between naïve and scientific theories of evolution. *Cognitive Psychology*, 52(2), 170–194.
- Siarova, H., Sternadel, D. & Szőnyi, E. (2019). *Research for CULT Committee – Science and Scientific Literacy as an Educational Challenge*, European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies, Brussels.
- Speth, E. B., Shaw, N., Momsen, J., Reinagel, A., Le, P., Taqieddin, R., & Long, T. (2014)- Introductory Biology Students’ Conceptual Models and Explanations of the Origin of Variation. *CBE – Life Sciences Education*, 13, 529-539.
- Spindler, L., & Doherty, J. (2009). *Assessment of the teaching of evolution by natural selection through a hands-on simulation*. In Teaching Issues and Experiments in Ecology, 6. Retrieved 20 June 2019 from <http://tiee.esa.org/vol/v6/research/spindler/pdf/spindler.pdf>
- Stasinakis, P. & Athanasiou, K. (2012). Greek teachers' attitudes, beliefs, knowledge and context, concerning Evolution Teaching, In C. Bruguière, A. Tiberghien & P. Clément (Eds.), *E-Book Proceedings of the ESERA 2011*, Lyon, France, European Science Education Research Association, 179 – 185.
- TIMSS (2015) TIMSS 2015 *International Database*. Retrieved 28 June 2019 from <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-database/>
- Vosniadou, S., & Schnotz, W. (1997). Introduction. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 105–110.
- Zápotočná, O. (2012). Literacy as a tool of civic education and resistance to power. *Human Affairs*, 22(1), 17-30.
- Ζούρος, Λ. (2009). *Ας συμφιλιωθούμε με τον Δαρβίνο*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2000, ανατύπωση 2006) *Βιολογία Γ΄ Γενικού Λυκείου*. Αθήνα: ΙΤΥΕ – Δαρδάνος.
- Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας (2018α) *.Δείκτες επιτυχίας και επάρκειας Φυσικών Επιστημών Δημοτικής Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις 15 Ιουλίου 2019 από <http://fysed.schools.ac.cy/index.php/el/fysikes-epistimes/analytiko-programma>
- Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας (2018β) *Προγραμματισμοί μαθήματος Βιολογίας Γ΄ Λυκείου*. Ανακτήθηκε στις 15 Ιουλίου 2019 από <http://viom.schools.ac.cy/index.php/el/viologia/programmatismoi>

ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΜΕΣΩ ΑΝΕΣΤΡΑΜΜΕΝΗΣ ΤΑΞΗΣ ΓΙΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΜΕ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ 21^{ου} ΑΙΩΝΑ

Αγγελική Μπούζιου

ΠΕ06, 9^ο Δημοτικό Σχολείο Κέρκυρας, Ελλάδα

angeland@sch.gr

Λήδα-Μαρία Μαυρίδου

ΠΕ05, Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά, Ελλάδα

admil08f@otenet.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη περιγράφει μια περίπτωση ανεστραμμένης τάξης και πολυαισθητηριακής προσέγγισης στο πλαίσιο εκμάθησης της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας για μέλη Α' Γυμνασίου με μαθησιακές ιδιαιτερότητες. Εξατομικευμένη προσέγγιση, εσωτερική κινητοποίηση, συνεργασία, επικοινωνία, δημιουργικότητα, κριτική σκέψη, αυτονομία επιμορφούμενων περιλαμβάνονται ανάμεσα στις βλέψεις του προτεινόμενου σεναρίου. Σκοπός της μελέτης είναι να εμπνεύσει πολυγραμματισμούς ως πρακτικές αληθινής ζωής, οι οποίες θα μεγιστοποιούν τη σφαιρική ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα.

Λέξεις-κλειδιά: γραμματισμοί, ανεστραμμένη τάξη, πολυαισθητηριακή προσέγγιση, μαθησιακές δυσκολίες, δεξιότητες 21^{ου} αιώνα

Abstract

Present study describes a case of flipped classroom and multi-sensory approach within an English-as-Foreign Language framework upon first grade high-school members with learning disabilities. Personalised approach, internal motivation, collaboration, communication, creativity, critical thinking, self-reliance constitute proposed scenario goals. The study intends to inspire multiliteracies as real-life practices that will maximise 21st century skills development.

Keywords: literacies, flipped classroom, multisensory approach, learning difficulties, 21st century skills

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε κάθε τάξη του Ελληνικού σχολείου υπάρχουν παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού ή κοινωνικού υποβάθρου, πνευματικού και μορφωτικού επιπέδου, ποικίλης μαθησιακής ετοιμότητας και γλωσσικής επάρκειας, με ετερογενείς παραστάσεις, προσδοκίες και μαθησιακές δυσκολίες. Οι δάσκαλοι καλούνται να ενστερνιστούν μεθόδους και στρατηγικές προκειμένου να προσφέρουν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης με βάση τις προτιμήσεις, τις ανάγκες αλλά και τις ικανότητες του κάθε ατόμου. Λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά των ζητημάτων που δυσχεραίνουν την πρόοδο, οφείλουν να ακολουθούν

προσεγγίσεις επιδιώκοντας αύξηση των κινήτρων, συνεργασία, επικοινωνία, επινοητικότητα, κριτικό νου, απαραίτητα στον 21^ο αιώνα.

Η εκμάθηση μιας Ξένης Γλώσσας περιστρέφεται σήμερα γύρω από πρακτικές πολυγραμματισμού, καθώς η αποκλειστική μηχανιστική εξάσκηση γραμματικο-συντακτικών δομών μέσω προδιαγεγραμμένων απαντήσεων φαίνεται να προετοιμάζει ελάχιστα για τις απαιτήσεις της πραγματικής ζωής. Η ανεστραμμένη τάξη, ως μέρος μεικτής μάθησης, μεταφέρει την παράδοση του υλικού στο σπίτι μέσω ψηφιακών πόρων, καθώς και τη διεκπεραίωση εργασιών στο σχολείο. Στο αρχικό και τελικό στάδιο οι μαθητές επεξεργάζονται εξ αποστάσεως τα δεδομένα με το δικό τους ρυθμό, επανέρχονται όποτε επιθυμούν, και επεκτείνουν γνώσεις κατά το δοκούν. Στο ενδιάμεσο στάδιο στη σχολική αίθουσα, επιλύουν απορίες και προβαίνουν σε περαιτέρω δραστηριότητες. Με βάση προσωπικές εμπειρίες, κρίση και αλληλεπίδραση με εταίρους, αξιοποιούν ενεργά τις προσληφθείσες πληροφορίες. Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση, περικλείοντας όλες τις αισθήσεις (οπτική, ακουστική, γευστική, οσμητική, απτική), διευκολύνει τη συμβολή ατόμων με μαθησιακές ιδιαιτερότητες με ξεχωριστό τρόπο. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, αποβλέποντας σε ένα σχολείο για όλους, εναρμονίζεται με τις ταυτότητες των συμμετεχόντων, τις εμπειρίες, τις υποχρεώσεις, τα ενδιαφέροντά τους. Είναι ευέλικτη και προσαρμόσιμη, γιατί ξεκινά από τις διαφορές που καθορίζουν το τι χρειάζεται να αφομοιωθεί και με ποιες τακτικές. Πρωταρχικά στοιχεία είναι η αίσθηση της κοινότητας και τα αυθεντικά περιβάλλοντα χρήσης της ξένης γλώσσας.

Η εν λόγω μελέτη θα παρουσιάσει ένα σενάριο διαφοροποιημένης διδασκαλίας με πολυαισθητηριακή προσέγγιση και τεχνικές ανεστραμμένης τάξης για μέλη Α' Γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες. Αφού γίνει βιβλιογραφική ανασκόπηση πάνω στα προαναφερθέντα πεδία, θα αναλυθεί η διαδικασία και το σκεπτικό της προτεινόμενης δράσης. Στο τέλος θα αναφερθούν τα συμπεράσματα.

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Θεωρητικό υπόβαθρο

Γραμματισμοί. Ο γραμματισμός εστιάζει στις πράξεις των ατόμων και στην ερμηνεία κειμένων αναλόγως κοινωνικού περιβάλλοντος/ προσωπικών ιστοριών/ μορφωτικού επιπέδου, στη διαπραγμάτευση, στον ανασχεδιασμό, στην οικοδόμηση νέων ταυτοτήτων. Οι γραμματισμοί ποικίλλουν καθώς τα εισαγόμενα ή εξαγόμενα κείμενα είναι πολυτροπικά, μεταφέρουν δηλαδή νόημα με διάφορους τρόπους (γραπτός, με ήχο, εικόνα, βίντεο, κ.λπ.). Έτσι προωθείται ο γλωσσικός (κατανόηση-παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου), ο κοινωνικός (διάδραση των ανθρώπων), ο πληροφοριακός (ικανότητα ανεύρεσης αξιολόγησης, σύνθεσης πληροφοριών), ο οπτικός (κατανόηση και παραγωγή εικόνων), ο ψηφιακός (χρήση ψηφιακής τεχνολογίας), ο κριτικός γραμματισμός (αποτίμηση προϊόντων και τακτικών), ο κινητικός (γλώσσα σώματος, μορφασμοί), και ο χωρικός (αντίληψη περιβάλλοντος, αρχιτεκτονικών χώρων) (The New London Group, 1996; Μητσικοπούλου, 2018).

Οι θεσμοί - μέσω των λόγων - ασκούν εξουσία και επιδρούν στους πολίτες. Η εκπαίδευση γραμματισμού ενδυναμώνει τους μαθητές στο να χειρίζονται και να

κατορθώνουν πράγματα μέσω των κειμένων, αποδεχόμενοι ή αμφισβητώντας το περιεχόμενό τους, και βασιζόμενοι στη δική τους ιδεολογία να προωθούν τους στόχους τους και να αντιδρούν - εφόσον χρειάζεται - μέσω της γλώσσας απέναντι στην αγένεια, την απροθυμία, την αδικία σε περιπτώσεις εκδήλωσής της από θεσμούς. Παράλληλα, η εκπαίδευση γραμματισμού αποσκοπεί στη διατύπωση και εμπέδωση κανόνων για ισότιμη αντιμετώπιση των ανθρώπων από όσους φέρουν γνώσεις ή εξουσία (Baynham, 2002).

Η *μεικτή μάθηση* είναι εκπαίδευση με συνδυασμό διαδικτυακών πόρων και δια ζώσης διδασκαλίας και θετικά στοιχεία και από τις δύο πλευρές. Στη μεικτή μάθηση η προκαταβολική εκχώρηση της ύλης στους επιμορφούμενους συντελεί στην εξοικονόμηση χρόνου. Μέσω ψηφιακών πόρων οι δραστηριότητες υλοποιούνται κατά τη δια ζώσης συνεδρία. Οι τεχνικές μεικτής μπορούν να εναρμονιστούν με εκείνες της ομαδοσυνεργατικής μάθησης και της επίλυσης προβλημάτων (Ζέππος, 2018α). Η αμεσότητα της σύγχρονης επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευόμενων και δασκάλου - μέσω λογισμικών συνομιλίας - είναι σημαντική καθώς ευνοεί τόσο τη διαδικασία όσο και τα ίδια τα μέλη. Ο επιμορφωτής είναι καθοδηγητής και σύμβουλος.

Η *Ανεστραμμένη τάξη* εντάσσεται στην κατηγορία μεικτής μάθησης. Το υλικό συντίθεται και προωθείται ηλεκτρονικά προκειμένου οι συμμετέχοντες να σταθμίζουν τόπο και χρόνο μελέτης του (Ζέππος, 2018α). Οι Estes et al. (2014) προτείνουν τρία στάδια διεξαγωγής της ανεστραμμένης διαδρομής: πριν, μέσα και μετά την τάξη. Πριν την τάξη, οι μαθητές καλούνται να προσπελάσουν από το σπίτι ψηφιακούς πόρους αναρτημένους σε ειδικές πλατφόρμες. Αφού γνωρίσουν τα αρχικά δεδομένα με το δικό τους ρυθμό, προσπαθούν να τα κατανοήσουν, καταγράφοντας απορίες ή συλλογισμούς. Μέσα στην τάξη ξεκαθαρίζονται θέματα και εκπονούνται εργασίες είτε σε ομάδες είτε στην ολομέλεια υπό τις κατευθύνσεις του επιβλέποντος. Μετά την τάξη τα παιδιά ασχολούνται ξανά με το αντικείμενο, σχολιάζοντάς το, συμπληρώνοντάς το, παράγοντας νέα δεδομένα, τα οποία κοινοποιούν για να δεχθούν ανατροφοδότηση. Η τεχνική της ανεστραμμένης τάξης θεωρείται κατάλληλη για άτομα με μαθησιακές ιδιαιτερότητες με ευελιξία για κάλυψη διαφορετικών αναγκών (Bergman & Sams, 2012). Βελτιώνεται η εκμετάλλευση του διδακτικού χρόνου και προάγεται η διάδραση των επιμορφούμενων μεταξύ τους, με εκπαιδευτικό, και με υλικό. Αναμένεται μεγαλύτερη εμπλοκή, βαθύτερη μάθηση, οικοδόμηση γνώσης και μεταφορά δεξιοτήτων σε εξωσχολικά περιβάλλοντα.

Η *διερευνητική προσέγγιση* αποβλέπει σε πιο βαθιά μάθηση μέσω προσωπικής ανακάλυψης. Προσανατολίζεται σε υψηλού επιπέδου γνωστικές δεξιότητες, περιλαμβάνοντας λήψη αποφάσεων και επίλυση προβλήματος. Τα μέλη διατυπώνουν τα δικά τους ερωτήματα-μέρος της καθημερινής ζωής, πειραματίζονται, αξιοποιούν πρότερες γνώσεις και καταστάσεις, βρίσκουν σχέσεις ανάμεσα σε έννοιες και γεγονότα, δομές και επιστημονικές αρχές, εξελίσσουν δεξιότητες, συνάγουν συμπεράσματα. Τα αποτελέσματα της έρευνας συντείνουν σε πληρέστερη ενημέρωση, ποικίλα συναισθήματα και άνοιγμα οριζόντων (Μητσικοπούλου & Γύφτουλα, 2018; Ενότητα 2.3α, 2018). Η *ομαδοσυνεργατική* μάθηση προάγει τη σταδιακή αποδέσμευση επιμορφούμενων από τον εκπαιδευτικό, καθώς και την ενσωμάτωση εσωστρεφών τύπων ή με ειδικές ανάγκες. Ακόμη, ενισχύει την υπέρβαση στερεοτύπων ή διακρίσεων απέναντι σε άτομα ετερογενούς πολιτισμικής προέλευσης. Οι πιο γρήγοροι

βοηθούν τους πιο αργούς ή αδύναμους σε μια ενθαρρυντική ατμόσφαιρα. Έτσι, όλοι μπορούν να λαμβάνουν πρωτοβουλίες, να επικοινωνούν, να δημιουργούν. Μέσα από συλλογική δουλειά και ανταλλαγή απόψεων συντονίζονται τα βήματα, επινοούνται απαντήσεις, καλλιεργούνται κριτικός νους, επιχειρηματολόγηση, συμπεριφορές και αξίες ζωής, αναπτύσσεται μια συνεκτική προσωπικότητα. Η παρέμβαση του εκπαιδευτικού συνίσταται σε διοργάνωση και επίβλεψη, εμπύχωση αντί νουθεσίας ή διδαχής (Ενότητα 2.3α, 2018).

Διαφοροποιημένη μάθηση. Στην *κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία* μετράνε τα βιώματα και η κουλτούρα των επιμορφούμενων που επηρεάζουν την ερμηνεία του κόσμου και των επιμέρους επιδιώξεων (Τύρου & Μαρκαντωνάκης, 2019). Για τον καθένα υπάρχει το σημείο (Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης-ZEA) μέχρι το οποίο δύναται να επεκταθεί είτε μόνος του, είτε με αρωγή εκπαιδευτικού ή πιο έμπειρων ομοτίμων (Vygotsky, 1978). Η θεωρία της *πολλαπλής νοημοσύνης* υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι αποκτούν γνώσεις με το δικό τους τρόπο αναλόγως της περισσότερο εξελιγμένης πλευράς της ευφυΐας τους (Gardner, 1983). Η θεωρία του *εγκεφάλου* θέλει τους μαθητές, ασφαλείς και αφοσιωμένους, να αντιλαμβάνονται τα νέα δεδομένα, συνδέοντάς τα με παλαιότερα (Tomlison & Kalbfleish, 1998 στο Τύρου & Μαρκαντωνάκης, 2019). Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία η εναλλασσόμενη σύνθεση των ομάδων επιτρέπει επιλογή δραστηριοτήτων με βάση ατομικές προτιμήσεις, ελεύθερη έκφραση, ενεργή συνδρομή, αυτονόμηση, περηφάνεια για επιτεύγματα. Οι ίσες ευκαιρίες ανεξαρτήτως γνωστικού, κοινωνικού ή οικονομικού υποβάθρου καθιστούν το σχολείο ελκυστικό και ωφέλιμο. Στις μορφές διαφοροποίησης συγκαταλέγονται το *περιεχόμενο* (ψηφιοποιημένα βιβλία, εφαρμογές, λογισμικά ανάγνωσης οθόνης/ επεξεργασίας κειμένου, οπτικοποιήσεις, γραφήματα, αρχεία ήχου και εικόνων), η *διαδικασία* (μέσω tutorials καθοδήγησης με πολυμέσα, λογισμικά κλειστού/ ανοικτού τύπου – podcasts, forums ιστολόγια, κοινωνικά δίκτυα, πλατφόρμες LMS, επιμήκυνση χρόνου μέσω διαμοιραζόμενων εγγράφων ή αποθηκευμένων μαθημάτων) ή το *αποτέλεσμα* διαμέσου πλείστων εργαλείων δημιουργίας και προβολής εργασιών – Prezi, Delicious, You-Tube, εννοιολογικοί χάρτες, blogs, wikis, ψηφιακή αφήγηση/ αφίσες/ τοίχοι, συννεφόμενα (Τύρου & Μαρκαντωνάκης, 2019).

Κατά την *Πολυαισθητηριακή μάθηση* η πρόσβαση στη γνώση γίνεται μέσα από τις αισθήσεις (όραση, ακοή, αφή, όσφρηση, γεύση, κιναισθηση), με ταυτόχρονη και στοχευμένη παροχή συναφών μεταξύ τους ερεθισμάτων (Φράγκου, 2018). Έτσι, η εξαγωγή πληροφοριών είναι πιο μεστή σε σχέση με μία μονοαισθητηριακή πηγή (Shams & Seitz, 2008). Οι πέντε αισθήσεις πρέπει να θεωρούνται ως ενιαίες δίοδοι πρόσληψης και επεξεργασίας περιστατικών. Σημασία έχει η ποιότητα κινητοποίησης πολυαισθητηριακών κέντρων, δηλαδή ο κατάλληλος προγραμματισμός, η επιλογή μέσων αναλόγως τύπου και σκοπού (Shams & Seitz, 2008; Φράγκου, 2018). Σε περιπτώσεις παιδιών με μαθησιακές ιδιαιτερότητες, τα φύλλα εργασίας πρέπει να πληρούν συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Θεμιτό είναι να προτιμούνται ειδικές τεχνολογικές εφαρμογές, προγράμματα, υπηρεσίες ή εργαλεία για αύξηση ενδιαφέροντος και αυτοπεποίθησης, ελάττωση άγχους και δυσκολιών, αυτενέργεια σε προσωπικό χώρο, χρόνο και ρυθμό, και εν τέλει αποτελεσματικότερη μάθηση (Φράγκου, 2018).

Όσον αφορά τις Δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2005) δημοσιεύει την αναλυτική παρουσίαση των οκτώ δεξιοτήτων (ορισμοί, γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις) και των δεσμών τους με την απασχόληση, τον κοινωνικό αποκλεισμό, την επιχειρηματικότητα ως ακολούθως: 1. Η επικοινωνία στη μητρική γλώσσα, 2. Η επικοινωνία στις ξένες γλώσσες, 3. Μαθηματική ικανότητα και βασικές γνώσεις στις επιστήμες, 4. Ψηφιακή ικανότητα ως γνώση Τεχνολογιών Πληροφόρησης και Επικοινωνιών, 5. Μεταγνωστικές ικανότητες (μαθαίνω πώς να μαθαίνω), 6. Κοινωνικές ικανότητες, σχετικές με την ιδιότητα του πολίτη (συνεργασία, επικοινωνία, αυτονομία), 7. Πρωτοβουλία και επιχειρηματικό πνεύμα (εργασία σε ομάδες, υπευθυνότητα, επίλυση προβλημάτων), 8. Πολιτισμική συνείδηση και κατανόηση.

Τα τελευταία χρόνια προτείνονται μορφές *Εναλλακτικής Αξιολόγησης* των μαθησιακών δράσεων, προκειμένου να δίνεται έμφαση στην προσωπική προσπάθεια, στη ‘συμπόρευση’ εκπαιδευτικών και επιμορφούμενων, οι οποίοι, αντιλαμβανόμενοι τα οφέλη, συμμετέχουν στην απεικόνιση των προσπαθειών, της προόδου και της επίδοσής τους. Η ανατροφοδότηση καθίσταται αντικειμενική, συνεχής και συνολική άνευ χρονοβόρων και κοστοβόρων διαδικασιών. Ακόμη, διευκολύνεται η τήρηση αρχείου και ο διαμοιρασμός πληροφοριών σε γονείς (Γύφτουλα, 2018). Ανάμεσα στις επιλογές είναι το ηλεκτρονικό χαρτοφυλάκιο, ένας ψηφιακός χώρος αποθήκευσης του ιστορικού του κάθε μαθητή, και τα ηλεκτρονικά ημερολόγια. Άλλη περίπτωση είναι η κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων (ρουμπρίκες), ένα είδος περιγραφικής αξιολόγησης βασισμένο σε καλά διατυπωμένα κριτήρια. Επίσης, υπάρχουν οι εφαρμογές έρευνας και δημοσκοπήσεων καθώς και τα ψηφιακά παιχνίδια, μια προσέγγιση που μετατρέπει τη δοκιμασία σε διασκέδαση.

Σε αυτό το σύγχρονο πλαίσιο, η εκπαίδευση καλείται να εφοδιάσει τους μαθητές-μελλοντικούς πολίτες και εργαζόμενους με πλείστες ικανότητες, αξιοποιώντας τις πολλαπλές νοημοσύνες, ώστε να ενταχθούν στις μεταβαλλόμενες κοινωνικές και εργασιακές συνθήκες.

Δυσκολίες - Προκλήσεις

Ανάμεσα στα ζητήματα που μπορεί να ανακύψουν κατά τη διαδικασία της ανεστραμμένης τάξης συγκαταλέγονται τα ακόλουθα (Ζέππος, 2018α):

- κόστος απόκτησης και λειτουργίας εξοπλισμένων εργαστηρίων πληροφορικής στα σχολεία για πρόσβαση των μαθητών εν ώρα μαθήματος
- κόστος απόκτησης ψηφιακών συσκευών από εκπαιδευτικούς για προετοιμασία υλικού ή από επιμορφούμενους για παρακολούθηση από το σπίτι
- νομικά κωλύματα χρήσης προσωπικών ψηφιακών εργαλείων και διαδικτυακών εφαρμογών σε σχολικά περιβάλλοντα
- έλλειψη εξοικείωσης είτε μαθητών είτε εκπαιδευτικών πάνω σε δυνατότητες και απαιτήσεις εργαλείων ΤΠΕ και τεχνικών ανεστραμμένης τάξης
- προβλήματα τεχνικής φύσης (ασυμφωνίες λειτουργικών συστημάτων π.χ. μεταξύ Windows-Apple για υπολογιστές, λογισμικών Android-iOS για κινητά τηλέφωνα, ποιότητας μετάδοσης διακοπές ή καθυστερήσεις στη σύνδεση στο διαδίκτυο, περιορισμοί σε πρόσβαση από φορέα επίβλεψης)
- χρονικές καθυστερήσεις λόγω διαφορετικού ρυθμού και ιδιοσυγκρασίας μαθητευομένων

- δυσκολία ή απροθυμία συμβολής λόγω προσκόλλησης σε παραδοσιακές πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης
- φόρτος εργασίας για τον εκπαιδευτικό κατά το σχεδιασμό και την εποπτεία της όλης δράσης

Οι παραδοσιακές μέθοδοι εκμάθησης της ξένης γλώσσας ευνοούν τη γραμματοσυντακτική προσέγγιση, τη μηχανιστική εξάσκηση, τις αντικειμενικές μορφές αξιολόγησης, όπου λαμβάνονται ελάχιστα υπόψη ιδιαιτερότητες, ανάγκες ή ενδιαφέροντα επιμέρους ατόμων. Για επίτευξη εξατομικευμένης μάθησης, αυτονόμησης, ενεργής συνδρομής των μελών προτείνεται η τεχνική της ανεστραμμένης τάξης και της πολυαισθητηριακής προσέγγισης μέσω πρακτικών πολυγραμματισμού, που προετοιμάζουν για την πραγματική ζωή.

Μέθοδος

Ερευνητικά Ερωτήματα

- Μπορούν οι μαθητές Α' Γυμνασίου κατά την εκμάθηση της Αγγλικής ως ξένης Γλώσσας να χειριστούν αποτελεσματικά τις διαδικασίες ανεστραμμένης τάξης;
- Ποιες διαφοροποιήσεις πρέπει να προβλεφθούν για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες;
- Ποιες δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα μπορούν να αναπτυχθούν;

Συμμετέχοντες – περιβάλλον

Η προτεινόμενη δράση απευθύνεται σε 20 μαθητές Γυμνασίου, ηλικίας 12-13 ετών με επίπεδο γλωσσομάθειας στην Αγγλική A1⁺-A2⁻ (ΚΕΠΑ, 2001). Το τμήμα παρουσιάζει ανομοιογένεια, καθώς αποτελείται από άτομα με φυσιολογικές ιδιαιτερότητες και μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, διάσπαση προσοχής, υπερκινητικότητα), με διαφορετικές παραστάσεις και προδιαθέσεις. Στο σχολείο κάθε αίθουσα είναι εξοπλισμένη με ηλεκτρονικό υπολογιστή, διαδραστικό πίνακα και σύνδεση στο διαδίκτυο, ενώ υπάρχει και εργαστήριο πληροφορικής.

Οι συμμετέχοντες είναι εξοικειωμένοι με προσπέλαση υλικού από το προσωπικό ιστολόγιο του εκπαιδευτικού και τον ιδιωτικό λογαριασμό του στο διαδικτυακό κανάλι βίντεο, με αναζήτηση και αξιολόγηση πληροφοριών σε ιστότοπους γενικής χρήσης, με καταφόρτωση/ αποθήκευση αρχείων, με ηλεκτρονικές ασκήσεις κλειστού τύπου, με κατασκευή εννοιολογικού χάρτη, με συγγραφή σε συνεργατικά έγγραφα, με αναρτήσεις σε ψηφιακό τοίχο, με αποστολή ηλεκτρονικών μηνυμάτων (email), με ενσωμάτωση συνδέσμων ιστοτόπων/ βίντεο, με ψηφιακή αφήγηση, με ιστολόγηση στο blog του σχολείου, με κανόνες διαδικτυακής συμπεριφοράς και σχολιασμού (netiquette), με αποτίμηση με ρουμπρίκες και ανατροφοδότηση μέσω προφορικών σχολίων ή γραπτών ερωτηματολογίων, με ενσωμάτωση εργασιών σε ηλεκτρονικό φάκελο (e-portfolio).

Στόχοι

Σε σχέση με τα γνωστικό αντικείμενο και το ΕΠΣ-ΞΓ (2016) οι μαθητές αναμένεται να είναι σε θέση να:

- κατανοούν κοινές διεθνοποιημένες λέξεις σχετικές με νέες τεχνολογίες
- αναγνωρίζουν είδος κειμένων, συντάκτη, αποδέκτη, επικοινωνιακό σκοπό ιστοσελίδων, βίντεο, παρουσιάσεων
- κατανοούν και ταξινομούν τα μέρη του σώματος/ ρούχα από βίντεο

- αντιλαμβάνονται σύντομες ηχογραφημένες οδηγίες (χρήση εννοιολογικού χάρτη), και να τοποθετούν στη σωστή σειρά τα βήματα (**Κατανόηση προφορικού λόγου**)
- απαντούν σε απλές ερωτήσεις για ρούχα/ μέρη του σώματος και βήματα κατασκευής εννοιολογικού χάρτη
- μεταφέρουν σε ψηφιακή μορφή σκέψεις και λεγόμενα υπαρκτών ή φανταστικών προσώπων
- ζητούν βοήθεια ή διευκρινίσεις όποτε χρειάζονται
- περιγράφουν καθημερινές συνήθειες (πού συχνάζουν, τι ρούχα φορούν)
- ανταλλάσσουν απόψεις σχετικά με ύπαρξη Ελληνικών γλυπτών σε ξένα μουσεία και προωθούν προτάσεις για παραμονή ή επιστροφή τους (**Παραγωγή προφορικού λόγου και προφορική διάδραση**)
- κατανοούν κείμενα, εικόνες, πίνακες ή διαγράμματα και ταξινομούν μέρη του σώματος / ρούχα
- κατανοούν απλές οδηγίες χρήσης εννοιολογικού χάρτη από βίντεο με Αγγλικούς υπότιτλους
- εντοπίζουν πληροφορίες σε ιστότοπους γενικής χρήσης μέσω μηχανής αναζήτησης, και να κατανοούν τη σημασία λέξεων ή φράσεων με βάση άμεσα γλωσσικά συμφραζόμενα
- κατανοούν το περιεχόμενο σύντομων αναρτήσεων και απλά διατυπωμένων σχολίων σε ιστολόγια, ψηφιακούς τοίχους (**Κατανόηση γραπτού λόγου**)
- απεικονίζουν σε εννοιολογικό χάρτη ρούχα / μέρη του σώματος
- ετοιμάζουν ηλεκτρονικές παρουσιάσεις προσώπων -- αντικειμένων
- συντάσσουν επιστολές διαμαρτυρίας σε φορείς
- δημοσιεύουν σύντομες αναρτήσεις σε ιστολόγια και ψηφιακούς τοίχους αξιοποιώντας πληροφορίες από κείμενα / οπτικοακουστικό υλικό
- διατυπώνουν σύντομα σχόλια σε δημοσιεύσεις ομοτίμων
- συμπληρώνουν ερωτηματολόγια αξιολόγησης (**Παραγωγή γραπτού λόγου και γραπτή διάδραση**)

Με αφορμή γραπτά ή προφορικά κείμενα στην Ελληνική:

- να απαντούν στην ξένη γλώσσα για μορφή κειμένου, περιβάλλον χρήσης
- να χρησιμοποιούν στοιχεία σε συζητήσεις, ιστολόγιο, ψηφιακό τοίχο, παρουσίαση στην ξένη γλώσσα (**Προφορική και Γραπτή διαμεσολάβηση**)

Σε σχέση με την τεχνολογία, το μοντέλο αξιοποιεί προσωπικό ιστολόγιο εκπαιδευτικού (π.χ. <https://www.blogger.com/>), διαδικτυακό κανάλι βίντεο (π.χ. <https://www.youtube.com/>), πλατφόρμα εννοιολογικού χάρτη (π.χ. <https://www.mindomo.com/>), εργαλείο εξάσκησης κλειστού τύπου (π.χ. www.gamestolearnenglish.com), ηλεκτρονικό λεξικό (π.χ. <https://www.wordreference.com/engr/>), λογισμικό ψηφιακής αφήγησης (π.χ. <https://www.openshot.org/>, <https://www.storyjumper.com/>), ψηφιακή φωτογραφική μηχανή σχολείου, συνεργατικά έγγραφα (π.χ. <https://www.google.com/docs/>, <https://framapad.org/en/>, <http://www.pbworks.com/>), συνεργατικές παρουσιάσεις (π.χ. <https://www.google.com/slides/>), ψηφιακό τοίχο αναρτήσεων (π.χ. <https://el.padlet.com/>), ηλεκτρονικό φάκελος απόθεσης εργασιών (π.χ. <https://eduportfolio.org/>), διαδικτυακό ερωτηματολόγιο αξιολόγησης (π.χ.

<https://www.google.com/forms/>), ιστολόγιο σχολείου (π.χ. <https://blogs.sch.gr/blogs/>).

Σε σχέση με τη μαθησιακή διαδικασία, προάγεται γλωσσικός, κοινωνικός, ψηφιακός-τεχνολογικός, διαπολιτισμικός, καλλιτεχνικός, κριτικός γραμματισμός, πολυαισθητηριακή προσέγγιση, διαφοροποιημένη και διερευνητική μάθηση μέσω των τεχνικών της ανεστραμμένης τάξης, καλλιεργούνται ικανότητες 21^{ου} αιώνα όπως δημιουργικότητα, επικοινωνία, συνεργασία, προσωπική υπευθυνότητα, αυτονομία, αξιολόγηση, μεταγνωστικότητα.

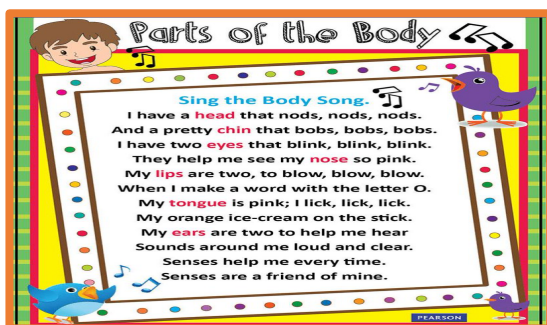
Διαδικασία

Οι δραστηριότητες εμπίπτουν στο εξής πλαίσιο: οι μαθητές θα ταξιδέψουν στο εξωτερικό μέσω του προγράμματος ανταλλαγών Erasmus+. Εκεί θα θελήσουν να ψωνίσουν – ανάμεσα σε άλλα – και ρούχα. Χρειάζονται συνεπώς σχετικό λεξιλόγιο. Η διαδικασία μάθησης ξεκινά με τη μορφή της Ανεστραμμένης τάξης: *Πριν το μάθημα στην τάξη* ο εκπαιδευτικός – αφού συγκεντρώσει τους οραματιζόμενους στόχους – αναρτά στον ιδιωτικό του λογαριασμό στο κανάλι you-tube, δύο βίντεο σε σχέση με το υπό διερεύνηση θέμα (μέρη του σώματος και ρούχα), και ένα πάνω στην αυτόνομη χρήση ψηφιακού εργαλείου (εννοιολογικού χάρτη) ήδη οικείου από προηγούμενες δράσεις. Στη συνέχεια, μοιράζει το έντυπο φύλλο εργασίας ενώ παραπέμπει στην ηλεκτρονική μορφή του (παράρτ. 1) στο προσωπικό του ιστολόγιο. Ζητά από τους επιμορφούμενους να μελετήσουν το υλικό στο σπίτι, να σημειώσουν νέες λέξεις και τυχόν ερωτήσεις, να καταγράψουν τα βήματα αξιοποίησης του Mindomo, να κόψουν από παλιά περιοδικά ρούχα και μέρη του σώματος για επικόλληση (collage), να βρουν πληροφορίες για το άγαλμα ‘Αφροδίτη της Μήλου’. Είτε ατομικά είτε σε ομάδες (με βάση χωρισμό από προηγούμενες δραστηριότητες), μπορούν να αναζητήσουν προέλευση αγάλματος, μοναδικότητα και αξία του, σημερινό χώρο προβολής του, και μετά να υποδείξουν τι τους έκανε εντύπωση, τι τους άρεσε ή δυσαρέστησε. Κατά την πρόσβαση σε προτεινόμενες πηγές (ιστοσελίδες-βίντεο) συγκρίνονται όπως πάντα συγγραφέας, κοινό, σκοπός, αξιοπιστία (1-2 ώρες).

Στην τάξη ο εκπαιδευτικός συζητά το υλικό που δόθηκε προς μελέτη, λύνει τυχόν απορίες. Χορηγεί βασικό λεξιλόγιο σχετικό με τα μέρη του σώματος/ ρούχα και αξεσουάρ ή αναθέτει στα μέλη να το εντοπίσουν στο διαδικτυακό λεξικό word reference. Καλεί τα παιδιά να ενημερώσουν προφορικά την ολομέλεια για στοιχεία σχετικά με το έργο τέχνης. Τους εμπλέκει σε παιχνίδι συμβατικής μορφής (ταξινόμηση μερών του σώματος που υπάρχουν/ δεν υπάρχουν πλέον στο άγαλμα), μετά σε παραγωγή ελεύθερου προφορικού λόγου και σε διάδραση με ομοτίμους. Στο εργαστήριο Πληροφορικής τούς χωρίζει σε δυάδες προκειμένου να εντρυφήσουν σε διαδραστικό ηλεκτρονικό παιχνίδι γνώριμου κλειστού τύπου ‘clothes game’ με θέμα τα ρούχα. Ακολουθεί συζήτηση με προσωποποίηση αγάλματος και επινόηση σκέψεων και συναισθημάτων ως ‘Αφροδίτη’ (2 ώρες).

Κατόπιν ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί τη μάθηση αλλάζοντας τη σύνθεση των ομάδων, δίνοντας τη δυνατότητα στον κάθε συμμετέχοντα να επιλέξει αλληλουχία. Η μία ομάδα συνδέει τα μέρη του σώματος με τα ρούχα σε εννοιολογικό χάρτη (π.χ. Mindomo), η δεύτερη ομάδα κάνει την ηχητική απόδοση στο προβληθέν βίντεο με τα ονόματα των ρούχων με οικείο εργαλείο ψηφιακής αφήγησης (π.χ. openshot), η τρίτη χρησιμοποιεί τα αποκόμματα από φωτό ρούχων και μερών του σώματος για σχηματισμό αστείου κολάζ με θέμα ‘Crazy Dress up’ το οποίο φωτογραφίζουν με ψηφιακή μηχανή, η τέταρτη ομάδα

αποτυπώνει σε άλλο οικείο εργαλείο ψηφιακής αφήγησης (π.χ. Storyjumper) σκέψεις ή λεγόμενα Αφροδίτης, η πέμπτη ομάδα – αφού αναλυθεί και κατανοηθεί η βασική δομή τους – παραλλάσσει προτεινόμενα παιδικά ποιήματα (εικ. 1α,β) τροποποιώντας το ρούχο, το ρήμα, το χρόνο, ένα μέρος του σώματος ή ό,τι άλλο επιθυμούν, προσθέτοντας εικόνες, ήχους, βίντεο, και μετατρέποντάς τα σε πολυτροπικά. Η έκτη ομάδα αναλαμβάνει τη σύνταξη πολυτροπικής συνεργατικής παρουσίασης (π.χ. Google Slides), με συνένωση πληροφοριών σε σχέση με το άγαλμα, εμπλουτίζοντάς την με υπερσυνδέσμους, φωτογραφίες, βίντεο, κ.λπ. (2 ώρες).



Εικόνες 1α,β, Παιδικά Ποιήματα

Ως επέκταση των παραπάνω θα μπορούσαν αρχικά να αναζητηθούν περισσότερα Ελληνικά εκθέματα που βρίσκονται σε ξένα μουσεία, προκειμένου να προκληθεί συζήτηση-αντιπαράθεση σχετικά με τον καλύτερο χώρο συντήρησης και προβολής τους, πιθανές δράσεις διεκδίκησής τους στο μέλλον από τις αρμόδιες αρχές, και μετά από εντύπωση σε συμβάσεις επίσημων εγγράφων, σύνταξη επιστολής προς φορείς (π.χ. Βρετανικό Μουσείο, Υπουργείο Πολιτισμού Ελλάδας ή Ηνωμένου Βασιλείου) μέσω διαδικτυακού συνεργατικού εγγράφου (π.χ. Google Docs / Framapad). Μια ακόμη ιδέα θα ήταν η επινόηση διαλόγων μεταξύ πελάτη-πωλητή σε κατάσταση ρούχων με κάποιο απρόοπτο γεγονός, και η αναπαράστασή τους. Μία άλλη βιωματική δράση θα ήταν η παρασκευή κουλουριών σε σχήματα ανθρώπων ή ρούχων και στη συνέχεια η κατανάλωσή τους.

Μετά τη συνεδρία στην τάξη η κάθε ομάδα αναρτά τα παραγόμενα σε “ηλεκτρονικό τοίχο” (π.χ. padlet) και κρίνει προϊόντα των άλλων μέσω κομψών εκφράσεων σχολιασμού (netiquette). Προαιρετικά μπορεί να γίνει αξιολόγηση των εργασιών με ρουμπρίκες, ήδη γνωστές από προηγούμενες δράσεις. Οι εργασίες μπορούν να προστίθενται στον ήδη υπάρχοντα ηλεκτρονικό φάκελό τους (π.χ. edu-portfolio). Στο τέλος, γίνεται συνολική ανάρτηση στο ιστολόγιο του σχολείου ή/και κοινοποίηση συνδέσμου παρουσίασης μέσω ηλεκτρονικού μηνύματος (email) για διάχυση σε συνομήλικους εντός ή εκτός σχολικών ορίων (και χώρας), και για εμπέδωση κανόνων διαδικτυακής συμπεριφοράς. Οι μαθητές δέχονται σχόλια και ανταπαντούν (1 ώρα). Στην ολομέλεια η κάθε ομάδα παρουσιάζει τις συμβάσεις των προϊόντων της, εξηγεί και αντιδρά σε τυχόν ερωτήσεις και δέχεται ανατροφοδότηση. Ακολουθεί αποτίμηση των δράσεων μέσω διανεμηθέντος ερωτηματολογίου (παράρτ. 2) ή ηλεκτρονικά (π.χ. google forms) και προφορικών παρατηρήσεων (1 ώρα).

Αξιολόγηση – Συζήτηση

Στη συγκεκριμένη δράση ακολουθούνται πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας με εναλλαγή δραστηριοτήτων και βαθμού δυσκολίας αναλόγως των επιθυμητών δεξιοτήτων προς ανάπτυξη και του επιπέδου γλωσσομάθειας. Υπάρχει τροποποίηση σύνθεσης ομάδων και ρόλων, επιλογή ρυθμού εργασίας με βάση ατομικές ιδιαιτερότητες, αξιοποίηση ανάμεικτου υλικού, συμβατικών και ψηφιακών εργαλείων, προσφορά ποικίλων θεματικών περιοχών και κειμενικών ειδών προς κατανόηση ή παραγωγή, υιοθέτηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης. Η νέα γνώση χτίζεται πάνω σε προγενέστερη εμπειρία και δεξιότητες, οι πιο αδύναμοι ενισχύονται και επικουρούνται από ομοτίμους, και όλοι ωφελούνται από τη διαδικασία (Τύρου & Μαρκαντωνάκης, 2019).

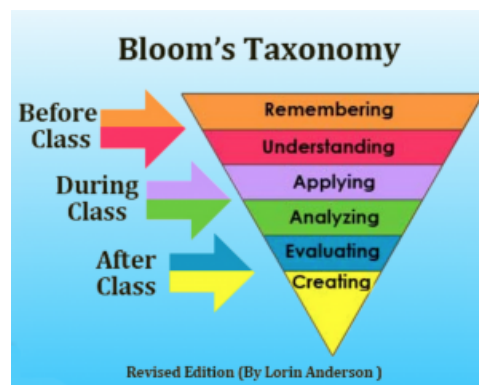
Αρχικά, η αυθεντική πλαισίωση των δράσεων έρχεται ως προετοιμασία των παιδιών για επικείμενο ταξίδι στο εξωτερικό. Με την τεχνική ανεστραμμένης τάξης η μόρφωση περνάει στην ευθύνη των συμμετεχόντων καθώς η πορεία εξαρτάται από την προετοιμασία τους **πριν** τη σχολική ώρα. Κατ’ αρχήν η εξοικείωση των νεαρών επιμορφούμενων με πρόσβαση σε υλικό από τον ιδιωτικό λογαριασμό του εκπαιδευτικού σε διαδικτυακό κανάλι βίντεο, όπως και φύλλων εργασίας από το προσωπικό του ιστολόγιο φέρει ιδιαίτερη βαρύτητα ως προς την πλευρά της αυτονομίας και των εξ αποστάσεως δυνατοτήτων. Οι μαθητές παρακολουθούν το γνωστικό αντικείμενο στον οικείο χώρο του σπιτιού μέσω των ψηφιακών πόρων, σε χρόνο που ορίζουν οι ίδιοι. Οι πιο δυνατοί μπορούν να προχωρούν πιο γρήγορα, προσθέτοντας περαιτέρω πηγές. Όσοι έχουν πιο αργούς ρυθμούς, μπορούν να επανέρχονται όσες φορές χρειάζονται, να διακόπτουν για ξεκούραση ή για αναζήτηση επιπλέον λεπτομερειών. Με αυτόν τον τρόπο εργάζονται άνευ εξωτερικών επιρροών, που δυνητικά θα διατάρασσαν πρωτοβουλίες. Η σύνταξη του φύλλου εργασίας έχει γίνει επιμελημένα, συνδυάζοντας κειμενικά είδη, οπτικά ερεθίσματα, διακοσμητικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά στοιχεία (Ζέππος, 2018β). Η ψηφιακή μορφή προσφέρει πολυτροπικότητα, πολυμεσικότητα και διάδραση, καθώς τα μέλη προσπελάζουν άμεσα τους υποδεικνυόμενους διαδικτυακούς ιστότοπους. Η χρήση μπορντούρας, φόντου, γραμματοσειρών, χρωμάτων, πλαισίων κειμένων, περιγραμμάτων, συνδράμουν σε καλαισθησία και συναισθηματική εμπλοκή, δημιουργώντας ενδιαφέρον, κάτι που συνήθως εκλείπει σε περίπτωση ασπρόμαυρης εκτύπωσης. Τα συνοδευτικά εικονίδια σκοπό έχουν να μετριάσουν τον τυπικά εκπαιδευτικό χαρακτήρα και να συντελέσουν στην ανάκληση του προτεινόμενου εργαλείου. Οι οδηγίες είναι κατά το δυνατόν σύντομες και σαφείς, οργανωμένες ανά περιόδους εργασίας (πριν, κατά και μετά την τάξη).

Ο χρόνος φυσικής παρουσίας **στην τάξη** αξιοποιείται για επίλυση προβλημάτων κατανόησης, συμπλήρωσης κενών ή αποριών λόγω προσωπικής πρόσβασης, για ανταλλαγή ιδεών, για κατάθεση προσωπικών εμπειριών, για πρακτική εφαρμογή. Σε περίπτωση ανεπαρκούς κατάκτησης των νέων δεδομένων, βοήθεια-σκαλωσιά μπορεί να προέλθει τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους συνομηλίκους. Η τεχνική της ανεστραμμένης τάξης ενδείκνυται ιδιαίτερα σε άτομα με μαθησιακές διαταραχές για μελέτη ύλης και έκφραση γνώμης ή βιωμάτων αναλόγως ψυχοσωματικής κατάστασης. Η εναλλαγή μεταξύ κλειστού και ανοικτού τύπου πολυαισθητηριακών δραστηριοτήτων, και βαθμών δυσκολίας επιτρέπει συμβολή ακόμη και από χαμηλά γνωστικά ή γλωσσικά επίπεδα. Αποδίδεται μεγάλη σημασία στη διαφορετικότητα των παιδιών, στις στάσεις και τις πεποιθήσεις τους. Απουσιάζει έτσι η πίεση της υποχρεωτικής

παραδοσιακής παρακολούθησης ή τα αυστηρά πλαίσια χώρου, χρόνου και συμπεριφοράς ενώ προσεγγίζονται ατομικές ανάγκες. Διευρύνονται τα κίνητρα για μάθηση καθώς οι ίδιοι οι συμμετέχοντες επιλέγουν ομάδα και ενασχόληση αναλόγως γλωσσικών, οπτικών, ηχητικών ή κιναισθητικών προτιμήσεων. Η παιγνιώδης μορφή μετατρέπει τα καθήκοντα σε ευχάριστη ρουτίνα. Παράλληλα, η ενημέρωση στην ολομέλεια για εγχώρια πολιτισμικά στοιχεία (Αφροδίτη της Μήλου) γίνεται κατόπιν αναζήτησης, αξιολόγησης ιστοτόπων (κειμένων, εικόνων, βίντεο), και αντιπαραβολής στοιχείων. Μέσω του εννοιολογικού χάρτη αναπτύσσεται η οργάνωση και ταξινόμηση δεδομένων. Με την υλοποίηση δράσεων στην τάξη αφενός τακτοποιείται η συνεύρεση μελών ομάδων (δυσεπίτευκτο εκτός σχολικών ορίων), αφετέρου συστήνεται γνήσια επικοινωνία μεταξύ επιμορφούμενων. Η συνεργασία, η αλληλοδιόρθωση συντελούν σε σεβασμό του άλλου, σε άνοδο αυτοπεποίθησης, σε αίσθημα ομάδας, σε διαμοιραζόμενη γνώση. Εξελίσσεται η δημιουργικότητα και η πρωτοτυπία είτε μέσω της επικόλλησης τμημάτων ρούχων (collage), είτε μέσω της αναδόμησης ποιημάτων. Η συναισθηματική εμπλοκή και ενεργοποίηση φαντασίας επιτελείται με το να μπουν όλοι στη θέση της Αφροδίτης ως κοπέλας ή ως αγάλματος και να επινοήσουν πιθανές σκέψεις ή λεγόμενά της. Η ηχητική παρέμβαση καλύπτεται με την ηχογράφηση συγκεκριμένων λέξεων-φράσεων με εργαλεία ψηφιακής αφήγησης ενώ παράλληλα υλοποιείται προφορική-γραπτή παραγωγή ανοικτού και κλειστού τύπου. Η πολυτροπική παρουσίαση αποδεικνύει την προστιθέμενη αξία των ψηφιακών πόρων, ενδεικτικό των πράξεων καθημερινής ζωής από τούδε και στο εξής. Επιτελείται δε επανάληψη και εμπέδωση τόσο γλωσσικών όσο και τεχνολογικών πτυχών. Η δε επέκταση ωθεί σε αμφισβήτηση υφιστάμενων καταστάσεων, προβολή αξιών, προάσπιση κυριαρχικών δικαιωμάτων, χρήση κειμένων για αντίσταση σε θεσμούς. Η σύνταξη αναπαράσταση διαλόγων συμβάλλει σε επινοητικότητα, αυτοέκφραση, και κιναισθητική ανέλιξη. Η βιωματική παρασκευή και κατανάλωση εδεσμάτων σχετικών με θεματολογία συντείνει σε απολαυστική εμπέδωση λεξιλογίου.

Κατά τις δραστηριότητες **μετά** την τάξη, επεκτείνεται η διάχυση των προϊόντων με αναρτήσεις αρχικά στον ψηφιακό τοίχο, στο ιστολόγιο σχολείου ή μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων (email), γεγονός που συστήνει γνήσιο κοινό – πέραν των ορίων της τάξης – και λόγους συνδρομής. Διογκώνεται η κριτική σκέψη μέσω επιλογής κατάλληλων λεπτομερειών για σύνταξη συνεργατικών εγγράφων, μέσω σχολιασμού εργασιών εταίρων, καθώς και με αποτίμηση τακτικών και παραγόμενων. Με την προετοιμασία και παρουσίαση των συμβάσεων που διέπουν το κειμενικό είδος της κάθε ομάδας καλλιεργούνται μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών.

Η επιχειρηματολογία και η επίλυση προβλημάτων μέσω διάδρασης συνιστούν διαδικασίες ανώτερου επιπέδου με βάση την αναθεωρημένη ταξινόμια του Bloom από τους Anderson et al. (2001) όπως αναπαρίσταται στην ιστοσελίδα Circles of Innovation (εικ. 2). Η εξάσκηση κανόνων διαδικτυακής αγωγής αποτελεί προσόν εκ των ων ουκ άνευ για το μέλλον. Οι εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης (εργασίες, ρουμπρίκες και ηλεκτρονικός φάκελος) αντί των παραδοσιακών δοκιμασιών προσφέρουν πληρέστερες πληροφορίες για την εμπέδωση των πεπραγμένων.



Εικόνα 2, Αναθεωρημένη Ταξινόμια Bloom στην ανεστραμμένη τάξη

Τα παραπάνω συστήνουν ενεργή συμμετοχή επιμορφούμενων που διαχειρίζονται το χρόνο, αναζητούν πληροφορίες, πειραματίζονται, ανακαλύπτουν σχέσεις, διευθετούν καταστάσεις, αναλύουν και οργανώνουν το τελικό προϊόν, αποφασίζουν για το τι είναι χρήσιμο, βγάζουν συμπεράσματα. Πλέον των μαθητών και οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν νέες ταυτότητες, ξεφεύγοντας από την παραδοσιακή μετάδοση της γνώσης από 'πάνω προς τα κάτω' σε παθητικούς αποδέκτες. Μετατρέπονται σε συνεργάτες, επιβλέποντας, στηρίζοντας, καθοδηγώντας, μαθαίνοντας και οι ίδιοι.

Συμπεράσματα

Οι διαφοροποιημένες προσεγγίσεις κατά τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας συνιστούν μία δραστική λύση σε περιπτώσεις ετερογενών μαθησιακών περιβαλλόντων. Η τεχνολογία προσφέρει πλείστα εργαλεία για εμπλουτισμό μεθοδολογίας αναλόγως προσωπικότητας, κουλτούρας, ιδιαιτεροτήτων ή δεξιοτήτων επιμορφούμενων επιδιώκοντας άμβλυση αδυναμιών και αύξηση αποτελεσμάτων.

Η ανεστραμμένη τάξη και η παραλλαγή δραστηριοτήτων κρίνονται ως κατάλληλες στην περίπτωση ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες, απομακρύνοντας τον κοινωνικό αποκλεισμό. Η εκμετάλλευση του χρόνου καθίσταται πιο αποδοτική. Η εμπλοκή σε αυθεντικές πράξεις με ποικίλους τρόπους προσφέρει ευκαιρίες για νοηματοδοτούμενη μάθηση και αισθήματα επιτυχίας. Η κριτική αναζήτηση, η ουσιαστική επικοινωνία, η συνεργασία, η διάδραση, η δημιουργικότητα (ικανότητες 21ου αιώνα) επιτρέπουν στον καθένα να εκφραστεί ελεύθερα, να αμφισβητήσει και να αντιδράσει όταν το θεωρεί απαραίτητο. Οι ευκαιρίες συνδρομής με βάση προσωπικό ρυθμό, προτιμήσεις, επίπεδο ετοιμότητας, και η εναλλακτική αξιολόγηση αφαιρούν το άγχος, επιτρέποντας στα παιδιά να απολαμβάνουν το κάθε βήμα και να εκτιμούν το σχολείο. Η διάχυση υλικού αυξάνει την περηφάνια ενώ ο σχολιασμός, η αποτίμηση πηγών, πόρων, τακτικών και παραγόμενων αναπτύσσουν νου και αξίες.

Η εφαρμογή πρακτικών γραμματισμού ανεξαρτήτως γνωστικού υπόβαθρου, πολιτισμικών καταβολών, ενδιαφερόντων, αναγκών ή άλλων χαρακτηριστικών των μαθητευόμενων αφήνει αισιόδοξες ενδείξεις για οικοδόμηση γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων ως προετοιμασία για την αληθινή ζωή.

Αναφορές

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., & Bloom, B. S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom’s taxonomy of educational objectives*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bergman, J. & Sams, A. (2012). *Flip your Classroom*. International Society for Technology in Education.
- Circles of Education (undated). *Flipped Learning*. (Διαθέσιμο: <http://circlesofinnovation.valenciacollege.edu/circles/flipped-learning/>, προσπελάστηκε στις 11/09/2019).
- Estes, M. D., Ingram, R., & Liu, J. C. (2014). A Review of Flipped Classroom Research, Practice, and Technologies. *International HETL Review*, 4. (Διαθέσιμο: <https://www.hetl.org/a-review-of-flipped-classroom-research-practice-and-technologies/>, προσπελάστηκε στις 08/09/2019).
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Shams, L & Seitz. A. R. (2008). Benefits of Multisensory Learning. *Trends in Multisensory Learning*, 12(11), 411-7.
- The New London Group (1996). *A Pedagogy of Multiliteracies*. Harvard Educational Review 66 (1). (Διαθέσιμο: <https://pdfs.semanticscholar.org/0010/cd89f05537f036c50f57a27eb74dfef3f5b4.pdf>, προσπελάστηκε στις 9/8/2019).
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού* (μτφ. Μαρία Αραποπούλου). Εκδόσεις Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1995).
- Γύφτουλα, Γ. (2018). *Τρόποι εναλλακτικής αξιολόγησης των μαθητών κι ψηφιακά εργαλεία. Ενότητα 7.4.3. (Α.Π.Σ). Εκπαίδευση Επιμορφωτών Β’ επιπέδου Τ.Π.Ε. Συστάδα Ξένες Γλώσσες. Επιμορφωτικό υλικό – Ειδικό Μέρος*. Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε., Ι.Ε.Π. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων Διόφαντος.
- Ενιαίο πρόγραμμα σπουδών για τις ξένες γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ) από Γ’ δημοτικού έως Γ’ γυμνασίου. (2016). *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως Τεύχος Β’ 2871*. (Διαθέσιμο: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/ΦΕΚ_Β_2871_ΕΠΣ_ΞΕΝ_ΩΝ_ΓΛΩΣΣΩΝ_ΔΗΜ_ΓΥΜΝ_2016, προσπελάστηκε στις 25/03/2019).
- Ενότητα 2. (2018). *Σύγχρονες αντιλήψεις για τη μάθηση και τη διδασκαλία και η εφαρμογή τους με εργαλεία υπολογιστικής και δικτυακής τεχνολογίας. Υποενότητα 2.3α. Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική και η μεθοδολογία με τη διαμεσολάβηση των ΤΠΕ. Εκπαίδευση Επιμορφωτών Β’ επιπέδου Τ.Π.Ε. Επιμορφωτικό υλικό – Γενικό Μέρος*. Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε., Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων Διόφαντος.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2005). *Οι βασικές ικανότητες για τη διά βίου μάθηση*, COM (2005) 548 τελικό, Βρυξέλλες, 10.11.2005. Στο Πασιάς, Γ, (2017). Ευρωπαϊκή

Ένωση και Διεθνείς Οργανισμοί. ΦΠΨ, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση (2016-17).

Ζέππος, Δ. (2018α). *Η τεχνική της ‘ανεστραμμένης τάξης’ στην ξενόγλωσση εκπαίδευση. Ενότητα 7.3.4. (Α.Π.Σ). Εκπαίδευση Επιμορφωτών Β’ Επιπέδου Τ.Π.Ε. Συστάδα Ξένες Γλώσσες. Επιμορφωτικό υλικό – Ειδικό Μέρος.* Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε., Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων Διόφαντος.

Ζέππος, Δ. (2018β). *Τα φύλλα εργασίας. Ενότητα 7.7.3.2. (Α.Π.Σ). Εκπαίδευση Επιμορφωτών Β’ Επιπέδου Τ.Π.Ε. Συστάδα Ξένες Γλώσσες. Επιμορφωτικό υλικό – Ειδικό Μέρος.* Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε., Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων Διόφαντος.

Μητσικοπούλου, Β. & Γύφτουλα, Γ. (2018). *Βιωματική και διερευνητική μάθηση: μάθηση με συνθετικές εργασίες και μάθηση βασισμένη στο πρόβλημα. Ενότητα 7.3.2 (Α.Π.Σ). Εκπαίδευση Επιμορφωτών Β’ επιπέδου Τ.Π.Ε. Συστάδα Ξένες Γλώσσες. Επιμορφωτικό υλικό – Ειδικό Μέρος.* Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε., Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων Διόφαντος.

Μητσικοπούλου, Β. (2018). *Γραμματισμός στην Ξένη γλώσσα και ψηφιακός γραμματισμός. Ενότητα 7.2.1. (Α.Π.Σ). Εκπαίδευση Επιμορφωτών Β’ Επιπέδου Τ.Π.Ε. Συστάδα Ξένες Γλώσσες. Επιμορφωτικό υλικό – Ειδικό Μέρος.* Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε., Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων Διόφαντος.

Συμβούλιο της Ευρώπης. (2001). Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς - ΚΕΠΑ. (Διαθέσιμο: http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf, προσπελάστηκε στις 08/09/2019)

Τύρου, Ι. & Μαρκαντωνάκης, Σ. (2019). *Διαφοροποιημένη μάθηση, εξατομικευμένη μάθηση και ψηφιακές τεχνολογίες. Ενότητα 7.3.1 (Α.Π.Σ). Εκπαίδευση Επιμορφωτών Β’ επιπέδου Τ.Π.Ε. Συστάδα Ξένες Γλώσσες. Επιμορφωτικό υλικό – Ειδικό Μέρος.* Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε., Ι.Ε.Π. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων Διόφαντος.


Φράγκου, Ε. (2018). *Πολυαισθητηριακή διδασκαλία της ξένης γλώσσας με τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών σε παιδιά με δυσλεξία ή άλλες μαθησιακές δυσκολίες. Ενότητα 7.3.3. (Α.Π.Σ). Εκπαίδευση Επιμορφωτών Β’ επιπέδου Τ.Π.Ε. Συστάδα Ξένες Γλώσσες. Επιμορφωτικό υλικό – Ειδικό Μέρος.* Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε., Ι.Ε.Π. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων Διόφαντος.

Παραρτήματα

Παράρτημα 1 Φύλλο εργασίας

Let's clothe ourselves

Pre-Class

- Watch the following video clips on  YouTube
 - a) [body parts](#)
 - b) [clothes](#)
 - c) [Mindmap](#)



Put down any new words or questions. Indicate the necessary steps for mindmap creation.

- Cut clothes from magazines. Bring them to class.
- In groups of four find about ‘Venus de Milo’ (origin, uniqueness, place).

You may use the links below: [Venus de Milo1](#), [Venus de Milo2](#), [Venus de Milo3](#)

Indicate website author, audience, purpose, reliability.

Describe things you like or dislike.

In-Class

Part A

- ❖ Clarify questions and thoughts. Exchange opinions
- ❖ Put down relevant glossary. You may use [Word Reference](#) Dictionary
- ❖ Update class regarding ‘Venus de Milo’
- ❖ Put the words in two categories: existing and missing body-parts
- ❖ In pairs, play the game below <https://www.gamestolearnenglish.com/clothes-game/>
- ❖ Think of ‘Venus de Milo’. Where did she live? What did she do? What kind of clothes would she wear nowadays? Would she like them? How does she feel in a museum abroad?


Part B. In groups of 3-4 persons

A. Make a **mindmap** on  Mindomo of body parts & clothes. Follow n. 3 video clip steps.

B. Insert clothes sounds on video n. 2. You may use

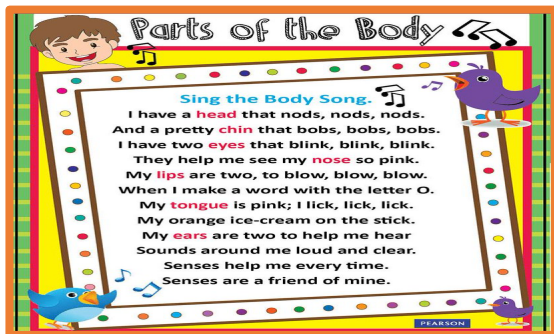


C. Use magazine-cuts to make a ‘Crazy dress-up’ collage. Take photos.

D. Let Venus express herself via  You may use any photo.

E. Read the poems below.

Change anything you like (verb, noun, names). You may add photos, links, songs, videos, etc.



Mary Wore a Red Dress

Mary wore a red dress, red dress, red dress,
Mary wore red dress all day long.
Mary wore a red hat, red hat, red hat,
Mary wore a red hat all day long.
Mary wore her red shoes, red shoes, red shoes,
Mary wore red shoes all day long.
Mary wore her red gloves, red gloves, red gloves,
Mary wore her red gloves all day long.
Mary was a red bird, red bird, red bird,
Mary was a red bird all day long.


F. Make a presentation on Google Slides about ‘Venus de Milo’.



Extension

- Find out about Greek statues in museums abroad. Stand for or against. Write a letter to the British museum / (Greek / British) Ministry of Education.
- Set-up a dialogue in a clothes shop. Role-Play it.
- Let's make gingerbread men/ women/ clothes.

Post-class

- Post your work on  Comment on classmates' work. Respond to comments
- You may use our **rubrics** to assess products
- Post your work on our school [blog](#) for our foreign partners or **email** them our link. Respond to comments
- Upload your work on your [e-portfolio](#).
- Present product conventions
- Fill-in the questionnaire below. Discuss in class

Παράρτημα 2 Ερωτηματολόγιο

Questionnaire

Circle the number that best suits you

1. Strongly disagree 2. Disagree 3. Neutral 4. Agree 5. Strongly agree

	<i>I enjoyed</i>	
1.	going through data/ video instructions ahead of class	1 2 3 4 5
2.	resolving issues in class	1 2 3 4 5
3.	working in groups, collaborating, helping each other	1 2 3 4 5
4.	working with digital tools (you-tube, blog, mindomo, openshot, storyboard, padlet)	1 2 3 4 5
5.	employing printed / digital dictionaries	1 2 3 4 5
6.	searching for/ discussing topics (Greek statues in museums abroad)	1 2 3 4 5
7.	collecting vocabulary	1 2 3 4 5
8.	developing projects in-class (mind maps, collage, digital storytelling, poem transformation)	1 2 3 4 5
9.	sharing data with real audience beyond school borders	1 2 3 4 5
10.	commenting / responding to comments	1 2 3 4 5
11.	going by netiquette	1 2 3 4 5
12.	pursuing real life steps	1 2 3 4 5
13.	evaluating outcomes and strategies	1 2 3 4 5
14.	I would like to go through similar tactics again	1 2 3 4 5
15.	I faced the following difficulties	
16.	In my opinion these tactics are beneficial because	
17.	I'd like to suggest	

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ ΓΙΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ: ΟΙ ΠΙΘΑΝΕΣ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΣΤΙΣ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Δρ Βίκυ Καγιά

Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας

vicky.kayiamermaid@gmail.com

Περίληψη

Έχει πρόσφατα εφαρμοστεί εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην προσχολική εκπαίδευση στην Κύπρο. Όπως έχει αναπτυχθεί το νέο αναλυτικό πρόγραμμα, στοχεύει στην παροχή ποιοτικής προσχολικής εκπαίδευσης για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Σε αυτή την παρουσίαση θα συζητήσουμε τα συμπεράσματα από μια διαχρονική ποσοστική μελέτη που εμπλέκονται ενενήντα τρία παιδιά και έδειξε ότι τα παιδιά με ψηλές φωνολογικές και συντακτικές δεξιότητες στο νηπιαγωγείο είχαν σημαντικά υψηλότερες δεξιότητες στο τέλος του πρώτου έτος του δημοτικού σχολείου, από τα παιδιά με χαμηλές φωνολογικές και συντακτικές δεξιότητες. Ο χαμηλός μέσος όρος επιτυχίας στις γλωσσικές επιδόσεις είχε ως αποτέλεσμα χαμηλές επιδόσεις και στις δοκιμασίες ανάγνωσης κατά το τέλος της Α΄ Δημοτικού.

Τα αρνητικά αποτελέσματα στις επιδόσεις των παιδιών στις φωνολογικές, συντακτικές δοκιμασίες και στον αφηγηματικό λόγο μπορούν να αποδοθούν στο προηγούμενο αναλυτικό πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας Κύπρου (1994). Στόχος του σχολείου με την εφαρμογή των Νέων αναλυτικών προγραμμάτων είναι η ποιοτική εκπαίδευση ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν δεξιότητες γραμματισμού και επικοινωνίας. Τα παιδιά να έχουν εμπειρίες μέσα στο πλαίσιο των ενδιαφερόντων και ικανοτήτων τους, ώστε να κοινωνικοποιηθούν γλωσσικά.

Τα ευρήματά μας έδειξαν ότι τα 153 παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα αν και ανήκουν στην ίδια ηλικιακή ομάδα παρουσιάζουν έντονες διατομικές διαφορές ως προς τη φωνολογική και συντακτική ικανότητά τους, που οφείλεται σε ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες. Τα παιδιά που προέρχονταν από γονείς ψηλότερου μορφωτικού επιπέδου είχαν σημαντικά ψηλότερες φωνολογικές και συντακτικές ικανότητες από τα παιδιά με γονείς χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου. Η απάμβλυνση αυτής της διαφοράς είναι μακροπρόθεσμος στόχος της ποιοτικής εκπαίδευσης που παρέχεται από το σχολείο μέσα από την εφαρμογή των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Προσχολικής στη βάση της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης στην Κύπρο (2016). Ο ποιοτικός χρόνος και χώρος στο κάθε παιδί ξεχωριστά θα το βοηθήσει να αναδείξει τις εν δυνάμει δυνατότητες και ικανότητές του.

Λέξεις-κλειδιά: Γλωσσικές επιδόσεις, ποιοτική προσχολική εκπαίδευση

Abstract

An educational reform has recently been proposed and applied in early childhood education in Cyprus, as a new curriculum has been developed that aims toward providing a quality early childhood education for pre-school age children. In this presentation we discuss the findings from the longitudinal research involving 93/153 children. The research shows that pre-school children with high phonological and syntactic skills in kindergarten had significantly higher skills at the end of the first class of primary school than the children with lower phonological and syntactic skills. Low average success in

language performance at kindergarten resulted in poor performance on tests on reading ability at the end of the first class of primary school.

The negative effects on children's performance on phonological, syntactic and in narrative tests can be attributed to the previous curriculum of the Ministry of education (1994). The implementation of the new curricula aims on quality education by exposing children on experiences of their interests and abilities to socialize using language and by cultivating literacy and communication skills.

The findings in the research involving 153 preschoolers showed that children who belong to the same age group show strong inter-personal differences in phonological and syntactic ability due to intrinsic and external factors. The children with parents of highest educational level had significantly higher phonological and syntactic skills of children with parents of lower-educational level. The smoothness of this difference is a long-term goal of quality education provided by the implementation of the new Curricula of pre-school at the base of the educational reformation in Cyprus (2016). Quality time and space in each child individually will show their talents and capabilities.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 2016 έχει εφαρμοστεί πρόσφατα στην προσχολική εκπαίδευση στην Κύπρο. Αναπτύχθηκε ένα νέο πρόγραμμα σπουδών που στοχεύει στην παροχή ποιοτικής προσχολικής εκπαίδευσης για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ο ποιοτικός χρόνος και ο χώρος σε κάθε παιδί θα τους βοηθήσει να επισημάνουν τα χαρακτηριστικά και τις ικανότητές τους. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει ανάγκη για ποιοτική εκπαίδευση, ώστε να μετριαστούν οι διαφορές που οφείλονται σε εγγενείς και εξωγενείς παράγοντες και να ενδυναμωθούν τα παιδιά για τη φοίτησή τους στην πρώτη τάξη του δημοτικού.

Διαχρονικές μελέτες σχετικά με την ακαδημαϊκή επιτυχία, αποκαλύπτουν ότι η διαφοροποίηση της επίδοσης των μαθητών στη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης συνδέεται με τη διαφοροποίηση σε σχετικές με το εξεταζόμενο γνωστικό αντικείμενο δεξιότητες και γνώσεις στην αρχή της φοίτησής τους στο σχολείο (Stanovich, 2000; Bloom, 1976). Υπάρχουν εκτεταμένες διαφορές στις γνώσεις που έχουν κατακτήσει τα παιδιά για το γραπτό λόγο στην αρχή της φοίτησής τους στο δημοτικό σχολείο και ότι οι διαφορές αυτές μπορούν να προβλέψουν τη μετέπειτα ακαδημαϊκή τους επιτυχία (Scarborough & Bobrich, 1994; Cunningham & Stanovich, 1997). Ανεπτυγμένες δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής κατά την προσχολική ηλικία διασφαλίζουν ένα πολύ ισχυρό κριτήριο για τη σχολική επιτυχία (Τάφα, 2001α; Παπούλια-Τζελεπή, 2001β). Θετικές σχέσεις και ένα διαχρονικό συνεχές ανάμεσα στις ατομικές διαφορές στην ανάπτυξη του γραμματισμού και τις μετέπειτα διαφορές στην ανάγνωση, έχουν διαπιστωθεί από ένα σημαντικό ερευνητικό σώμα (Speece et al., 2004; Philips, Lonigan, Burgess & Anthony, 2000; Adams, 1998; De Jong & Laseman, 2001; Share et al., 1984; Scarborough, 1989; Senechal & LeFevre, 2002). Η γνώση των γραμμάτων του αλφαβήτου κατά την είσοδο τους στο δημοτικό σχολείο θεωρείται ένας από τους ισχυρότερους δείκτες πρόγνωσης της βραχυπρόθεσμης (Adams, 1998; Stevenson & Newman, 1986; Stage et al.; 2001, Lonigan, Burgess & Anthony, 1998,) και της μακροπρόθεσμης επιτυχίας τους στην ανάγνωση (Adams, 1998; Stevenson & Newman, 1986).

Η προώθηση του γραμματισμού από το οικογενειακό περιβάλλον θεωρείται από πολλούς ερευνητές ιδιαίτερης σημασίας για την αναγνωστική επιτυχία (Sonnenschein & Munsterman, 2002). Οι αρχάριοι αναγνώστες προσχολικής

ηλικίας έχουν περισσότερες πιθανότητες από τους μη αναγνώστες προσχολικής ηλικίας να προέρχονται από γονείς που διαβάζουν εφημερίδες και περιοδικά που έχουν στην κατοχή τους πλήθος βιβλίων και δεν χάνουν ευκαιρία να μοντελοποιούν την αναγνωστική διαδικασία. Έχει αποδειχθεί πως μακροπρόθεσμα οι πρακτικές του οικογενειακού περιβάλλοντος επηρεάζουν σε κάποιο βαθμό τη γλωσσική ανάπτυξη, την αναγνωστική ετοιμότητα και τις γνωστικές ακαδημαϊκές δεξιότητες του παιδιού (Sonnenschein, Baker, Serpell, Scher, Truitt & Munsterman, 2002; Baker & Scher, 2002; Bus, van Uzendoom & Pellegrini, 1995; Curenton & Justice, 2008).

Επιπρόσθετα, το κοινωνικο-μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας είναι καθοριστικός παράγοντας που εξηγεί τη μεταβλητότητα τόσο της συχνότητας και της ποιότητας των αναγνωστικών αλληλεπιδράσεων που προσφέρουν οι γονείς κατώτερης, μεσαίας και ανώτερης κοινωνικο-μορφωτικής προέλευσης όσο και των κινήτρων που αναπτύσσονται μέσω αυτών των εμπειριών (Baker, Scher & Mackler, 2002; Curenton and Justice, 2008; Torr, 2004; Sonnenschein and Munsterman, 2002; Zucker & Grant, 2008). Συγκεκριμένα, παράγοντες όπως η οικονομική κατάσταση της οικογένειας, το μορφωτικό επίπεδο και η επαγγελματική ενασχόληση των γονιών, φαίνεται να επηρεάζουν ως ένα βαθμό την ποιότητα της αλληλεπίδρασης όσο και τη δημιουργία περισσότερων ευκαιριών έκθεσης των παιδιών στον περιβάλλοντα γραπτό λόγο (Curenton & Justice, 2008; Baker, Scher & Mackler, 2002; Torr, 2004; Sonnenschein and Munsterman, 2002; Zucker & Grant, 2007; Sonnenschein et al., 2002).

Κυρίως κείμενο

1. Η μεθοδολογία της έρευνας

Σχεδιάστηκε μια διαχρονική ποσοτική έρευνα δύο φάσεων. Η πρώτη φάση ξεκίνησε τον Μάιο του 2016 και διήρκεσε 4 μήνες. Περιλάμβανε τέσσερις συναντήσεις με κάθε παιδί που γεννήθηκε το 2010. Οι συναντήσεις μετρούσαν τη γλωσσική ικανότητα, τη γνώση των γραμμάτων, τις φωνολογικές και τις συντακτικές δεξιότητες των παιδιών. Η δεύτερη φάση έγινε τον Φεβρουάριο του 2017 και διήρκεσε τρεις μήνες. Περιλάμβανε μια συνάντηση με τα ίδια παιδιά για τη μέτρηση της αναγνωστικής τους ικανότητας.

2. Το δείγμα της έρευνας

Κατά τη διάρκεια της 1η φάσης: τον Μάιο 2016, αξιολογήθηκαν 153 παιδιά προσχολικής ηλικίας 5-6 ετών. Στη 2η φάση: τον Φεβρουάριο του 2017, τα ίδια παιδιά αξιολογήθηκαν στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Είχαμε ανατροφοδότηση μόνο από τα 93 παιδιά. Η πρώτη φάση αποτελούνταν από την πιλοτική φάση και την κύρια έρευνα. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα ήταν η δειγματοληπτική δειγματοληψία. Για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η στατιστική δέσμη πακέτων (έκδοση 24) με περιγραφικές και επαγωγικές τεχνικές στατιστικής.

3. Ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας

Τα ευρήματα από τη διαχρονική ερευνητική μελέτη που συμμετείχαν 93 παιδιά έδειξαν ότι τα παιδιά με υψηλή φωνολογική και συντακτική επίδοση στο νηπιαγωγείο είχαν σημαντικά υψηλότερες δεξιότητες στο τέλος του πρώτου έτους του δημοτικού σχολείου, από τα παιδιά με χαμηλότερες επιδόσεις στις φωνολογικές και συντακτικές δεξιότητες.

Τα παιδιά που είχαν την καλύτερη απόδοση στις δοκιμασίες στην πρώτη τάξη του δημοτικού ήταν εκείνα που άριστευαν στις δοκιμασίες του νηπιαγωγείου.

Πίνακας 1. Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (St.Deviation) των γλωσσικών μετρήσεων ως προς το επίπεδο της αναγνωστικής ικανότητας.

Δοκιμασίες	Mean<64%	St.Deviation	Mean>64%	St.Deviation	t (df)	p
Λεξιλογίου (ΚΛ)	95.7%	9.0%	95.2%	11.8%	.238(90)	.813
Αναγνώρισης Γραμμάτων (ΑΓ)	32.4%	24%	70.7%	24.4%	-7.5(90)	.000
Αφηγηματικού Λόγου (ΑΛ)	61.9%	17.1%	70.5%	20.1%	-2.2(90)	.029
Εκτίμησης Γραμματικότητας (ΕΓ)	82%	16.9%	81.2%	19%	.213(90)	.832
Αναγνώρισης Ομοιοκαταληξίας (ΑΝΟ)	33.1%	34%	63.7%	32.9%	-4.3(90)	.000
Συλλαβικής Κατάτμησης (ΣΥΚ)	77.6%	21.2%	89.3%	14.8%	-3.0(90)	.003
Απάλειψης Πρώτης Συλλαβής (ΑΣ)	10.4%	23.4%	45.5%	34.5%	-5.7(90)	.000
Μνήμης Ακολουθιών Αριθμών (ΜΑ)	95.9%	12.2%	91.1%	18.2%	1.5(90)	.137
Επανάληψη Ψευδολέξεων (ΕΨ)	94.8%	12.8%	97.1%	6.6%	-1.0(90)	.303
Αναγνώρισης Κοινού Αρχικού Φωνήματος (ΑΚΑΦ)	39.5%	37%	74.8%	28.2%	-5.1(90)	.000
Φωνημικής Κατάτμησης (ΦΩΚ)	16.5%	26.5%	54.6%	40.5%	-5.3(90)	.000
Απάλειψης Πρώτου Φωνήματος (ΑΦ)	16.1%	27.4%	42.6%	38.9%	-3.7(90)	.000
Διόρθωσης Αντιγραμματικών Προτάσεων (ΔΑΠ)	89.5%	22.8%	89.5%	23.5%	.004(90)	.997
Αξιολόγησης Γνώσεων για τον Γραπτό Λόγο (ΑΓΛ)	61.7%	13.1%	67.2%	13.4%	-1.9(90)	.052

Συνολική Φωνολογική Επίγνωση	30.8%	19.5%	61.3%	24.2%	-6.6(90)	.000
------------------------------	-------	-------	-------	-------	----------	------

* $p < 0.05$ statistical significant , ** $p < .01$, *** $p < .001$

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε σύγκριση των μέσων όρων επίδοσης της γλωσσικής ικανότητας στο νηπιαγωγείο με την αναγνωστική επίδοση στην πρώτη τάξη. Τα παιδιά της πρώτης τάξης χωρίστηκαν σε 2 ομάδες ως προς την ικανότητά τους στην ανάγνωση. Η πρώτη ομάδα αποτελείται από παιδιά που είχαν υψηλή αναγνωστική επίδοση και πέτυχαν πάνω από το συνολικό μέσο όρο του 64%, ενώ η άλλη ομάδα σχηματίστηκε από παιδιά με χαμηλή αναγνωστική ικανότητα και είχαν επιδόσεις κάτω από το συνολικό μέσο όρο του δείγματος. Έγινε σύγκριση της κάθε ομάδας με τις επιδόσεις στο νηπιαγωγείο. Όπως φαίνεται στον πίνακα σε όλες σχεδόν τις δοκιμασίες, τα παιδιά στην πρώτη τάξη που είχαν επίδοση με μέσο όρο πάνω από 64%, είχαν διακριθεί με ψηλότερες επιδόσεις και στο νηπιαγωγείο.

Από την αξιολόγηση των γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας συμπεραίνουμε ότι η αναγνώριση του κοινού αρχικού φωνήματος, η γνώση των γραμμάτων, η απάλειψη του αρχικού φωνήματος, η απάλειψη συλλαβής και η φωνημική κατάτμηση, είχαν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την ικανότητα ανάγνωσης στο τέλος της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου.

Πίνακας 2

Μετρήσεις Νηπιαγωγείου	Αναγνωστική Ικανότητα Α΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου
ΑΓ	.797**
ΑΛ	.337**
ΑΚΑΦ	.533**
ΑΝΟ	.541**
ΦΩΚ	.664**
ΣΥΚ	.196
ΑΦ	.493**
ΑΣ	.643**
ΕΓ	.028
ΕΨ	.160
ΔΑΠ	.097
ΑΓΛ	.263*
ΣΥΝΦΕ	.680**

ΣΥΝΣΕ	.105
ΣΥΝΓΕ	.702**
Μορφωτικό Επίπεδο Πατέρα	.231*
Μορφωτικό Επίπεδο Μητέρας	.233*

*Correlation is significant at the 0.05 level (2 tailed)

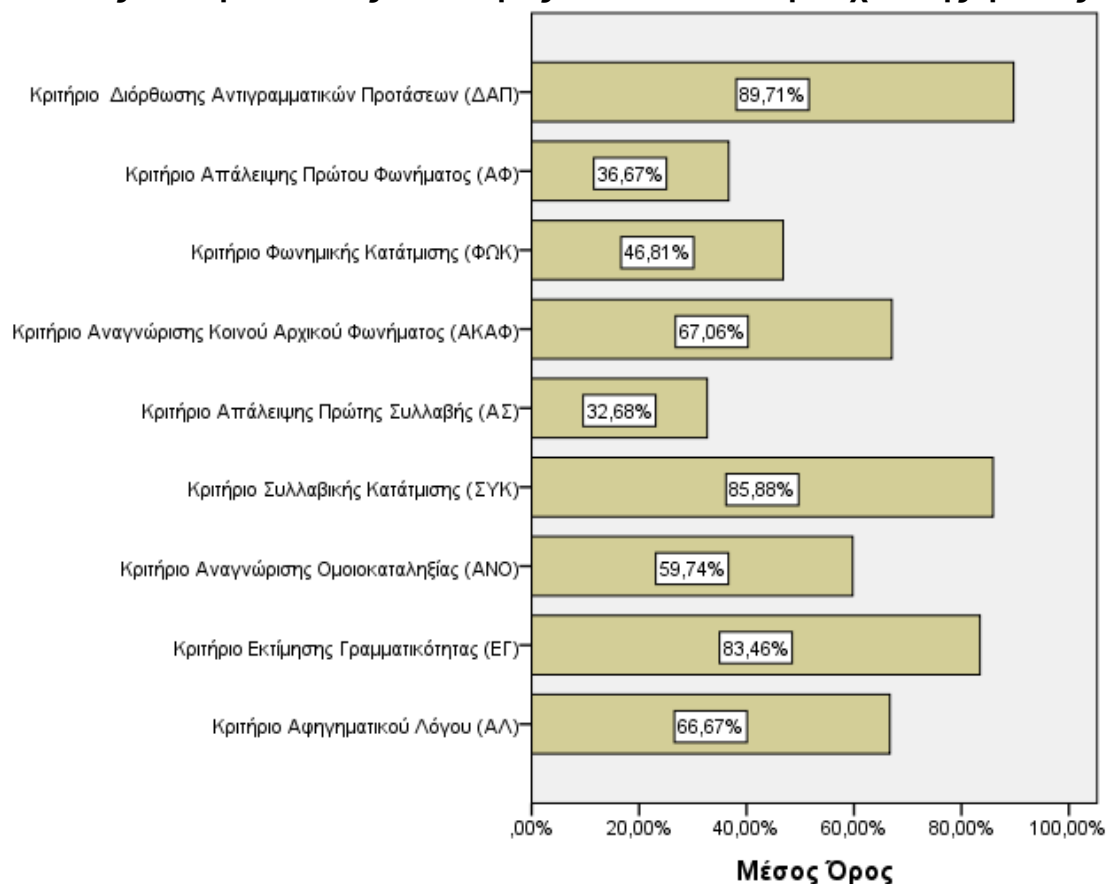
** Correlation is significant at the 0.01 level (2 tailed)

*** Correlation is significant at the 0.000 level (2 tailed)

Τα παιδιά του νηπιαγωγείου στην ηλικία των 5 -6 ετών έχουν μια σειρά από φωνολογικές και συντακτικές δεξιότητες. Ο μέσος όρος όλων των γλωσσικών μετρήσεων δείχνει το μέσο ποσοστό επιτυχίας για κάθε μέτρηση. Για παράδειγμα, στη δοκιμασία «αναγνώριση των κοινών αρχικών φωνημάτων» τα παιδιά απάντησαν σωστά κατά μέσο όρο επιτυχίας στα 67,06.

Η μέση απόδοση όλων των παιδιών σε δοκιμασίες που απαιτούν φωνολογική επίγνωση είναι σημαντικά χαμηλότερη από τη μέση απόδοση των ίδιων παιδιών σε δοκιμασίες που απαιτούν συλλαβική κατάρτιση.

Πίνακας 3. Οι γλωσσικές ικανότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας



Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των γλωσσικών ικανοτήτων, της γνώσης των γραμμάτων, των φωνολογικών και συντακτικών δεξιοτήτων των 153 παιδιών προσχολικής ηλικίας δείχνουν ότι τα παιδιά έχουν χαμηλά αποτελέσματα στη φωνημική κατάτμηση με μέσο όρο επιτυχίας 46,8%. Πολύ χαμηλή μέση επιτυχία στην απάλειψη του πρώτου φωνήματος (36,67%) και απάλειψη αρχικής συλλαβής με μέσο όρο (32,68%). Τα αποτελέσματα είναι λίγο καλύτερα στην αναγνώριση ομοιοκαταληξίας (59,74%) αλλά δεν παύει να παραμένει σε χαμηλό μέσο όρο επιτυχίας. Ο εντοπισμός του πρώτου κοινού φωνήματος πέτυχε τη μέση επιτυχία του 67,06%, η αφήγηση δείχνει χαμηλή μέση επιτυχία του ποσοστού 66%, ενώ ο μεγαλύτερος μέσος όρος επιτυχίας (85,88%) επιτεύχθηκε στη συλλαβική κατάτμηση.

Η μέση απόδοση όλων των παιδιών στην συνολική φωνολογική επίγνωση 54,48% και η μέση επίδοση στην συνολική γλωσσική επίγνωση 62,28% είναι σημαντικά μικρότερη από τη συνολική συντακτική επίγνωση 85,30% (στη γραμματική αξιολόγηση και στη διόρθωση λανθασμένων συντακτικά προτάσεων).

Πίνακας 4

ΚΩΔΙΚΟΙ	ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΜΕΤΡΗΣΕΙΣ	Mean	Std. Deviation
ΚΛ	Δοκιμασία Λεξιλογίου	95.75	9,61
ΣΥΝΣΕ	Συνολική Συντακτική Επίγνωση	85.30	18.20
ΣΥΝΦΕ	Συνολική Φωνολογική Επίγνωση	54.48	27.11
ΣΥΝΓΕ	Συνολική Γλωσσική Επίγνωση	62.28	20.58
ΣΥΝΓΛ	Συνολική Επίγνωση για το Γραπτό λόγο	72.86	14.93
ΣΥΝΒΜ	Συνολική αξιολόγηση Βραχύχρονης μνήμη φωνολογικών πληροφοριών	94.77	10.85

Τα αρνητικά αποτελέσματα στην απόδοση των παιδιών στη φωνολογική επίγνωση, στη συντακτική επίγνωση και στην αφήγηση διευκρινίζουν την ανάγκη ποιοτικής εκπαίδευσης με βάση ένα νέο πρόγραμμα σπουδών. Η έρευνα διεξήχθη πριν από την υλοποίηση του νέου αναλυτικού προγράμματος. Σύμφωνα με το προηγούμενο πρόγραμμα, ο σκοπός της γλωσσικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο ήταν η απόκτηση και η ορθή χρήση της γλώσσας και η αποτελεσματική επικοινωνία. Χαρακτηριζόταν από γενικεύσεις χωρίς επεξηγηματική πρακτική για την υλοποίηση των στόχων. Το νέο Αναλυτικό πρόγραμμα στοχεύει στην ποιοτική εκπαίδευση, ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν δεξιότητες αλφαριθμητισμού και επικοινωνίας.

Το νέο σχολικό πρόγραμμα σπουδών με βάση την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Λοΐζου και Παπαδημήτρη-Καχυριάνη, 2016) τονίζει τον αλφαριθμητισμό. «Στόχος της γλωσσικής εκπαίδευσης είναι τα παιδιά να κοινωνικοποιηθούν γλωσσικά και

να αναπτύξουν γλωσσικές ταυτότητες που συνδυάζουν τις προφορικές δεξιότητες επικοινωνίας (προφορικά) και τις δεξιότητες της διαφορετικής χρήσης της γραπτής γλώσσας (προφορικά και γραπτά). Ως εκ τούτου, η γλωσσική εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης της ανάπτυξης αλφαριθμητισμού, αναγνωρίζει και αναπτύσσει τον ειδικό τρόπο με τον οποίο μεγαλώνει το κάθε παιδί...".

Έτσι, ελπίζουμε ότι στο μέλλον θα έχουμε ψηλότερα ποσοστά επιτυχίας στις γλωσσικές ικανότητες προσχολικής ηλικίας. Τα παιδιά παίζοντας μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τους ήχους της γλώσσας και να εξερευνούν τη γραφή με γραπτά σύμβολα. Αυτά μπορούν να επιτευχθούν με την άσκηση διάκρισης, ανάμειξης και μετακίνησης των φωνημάτων, με τη διάκριση των αρχικών και τελικών φωνημάτων στη λέξη, την αναγνώριση/κατάτμηση των λέξεων σε συλλαβές, την αναγνώριση-ανάλυση λέξεων σε ήχους/φωνήματα, καθώς και την αναγνώριση ομοιοκαταληξίας.

Ποιοτικός χρόνος και χώρος για κάθε παιδί ξεχωριστά

Τα ευρήματά μας έδειξαν ότι τα παιδιά που ανήκουν στην ίδια ηλικιακή ομάδα εμφανίζουν ισχυρές ατομικές διαφορές στη φωνολογική και συντακτική ικανότητα που οφείλονται σε εγγενείς και εξωγενείς παράγοντες. Τα παιδιά με γονείς ψηλότερου μορφωτικού επιπέδου είχαν σημαντικά υψηλότερες φωνολογικές και συντακτικές δεξιότητες από τα παιδιά με γονείς χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου. Αναμένουμε τον μετριασμό αυτού του χάσματος με την εφαρμογή ποιοτικής εκπαίδευσης. Ο ποιοτικός χρόνος και χώρος για κάθε παιδί ξεχωριστά θα βοηθήσουν στον εντοπισμό των ταλέντων και αδυναμιών των παιδιών.

Αν και τα παιδιά ήταν της ίδιας ηλικίας, έδειξαν ισχυρές ατομικές διαφορές στη φωνολογική και συντακτική επίγνωση, λόγω των εγγενών και εξωγενών παραγόντων.

Πίνακας 5

Πίνακας 22: Συντελεστές Συσχέτισης των ανεξάρτητων μεταβλητών με τις επιδόσεις στα γλωσσικά κριτήρια

	Φύλο	Μόρφ. Πατέρα	Μόρφ. Μητέρα	Ηλικία	ΑΓ	ΑΛ	ΕΓ	ΑΝΟ	ΣΥΚ	ΑΣ	ΜΑ	ΕΨ	ΑΚΑΦ	ΦΩΚ	ΑΦ	ΔΑΠ	ΑΓΛ	ΓΟ
Φύλο	.045	.068	-.022	.145	-.027	-.196*	.131	-.010	.120	-.627	-.175*	.172*	.187*	.118	-.193*	-.108	.148	
Μόρφ. Πατέρα		.719**	.037	.324**	.103	.064	.444**	.279**	.378**	.017	-.102	.424**	.318**	.337**	-.050	-.067	.206	
Μόρφ. Μητέρα			.033	.393**	.078	.105	.510**	.269**	.312**	-.004	-.110	.447**	.431**	.354**	-.075	.026	.248**	

Ηλικία					.07 1	.19 4*	.23 9**	.04 7	- .21 2**	.06 1	.32 0**	.23 8**	.01 8	.13 1	.00 5	.26 4**	.23 3	- .03 1		
Αναγν. Γραμμ. (ΑΓ)						.29 9**	.21 7**	.81 0**	.29 8**	.58 3**	.00 2	.03 1*	.79 8**	.84 6** *	.63 4** *	.07 3	.25 0**	.28 7**		
Αφηγ. Λόγος (ΑΛ)							.36 2**	.26 6**	.09 6	.21 3**	.33 4**	.21 9**	.19 4*	.35 0**	.18 6*	.30 5**	.56 5**	.17 6*		
Εκτίμ. Γραμματ ατ (ΕΓ)								.15 2	- .12 2	- .04 2	.44 2**	.35 8**	.08 1	.27 8**	- .04 8	.58 7**	.51 3** *	- .12 5		
Αναγν. Ομ. (ΑΝΟ)									.43 0**	.58 1** *	.6 0	- .09 1	.80 0**	.70 5**	.67 0**	.0 20	.12 0	.30 0**		
Συλλα β .Κατάτ. (ΣΥΚ)										.31 9**	- .18 0*	- .17 4*	.36 0**	.25 1**	.37 3**	- .26 3**	- .14 5	.35 3**		
Απάλ. Πρ. Συλλα β (ΑΣ)													- .02 6	- .06 9	.54 3**	.55 1**	.60 2**	-- .04 7	.05 7	.22 6**
Μνήμη Ακολ.Α ρ.(ΜΑ)													.39 3**	- .07 1	.07 3	- .04 5	.43 1**	.28 9**		
Επαν. Ψευδο λ. (ΕΨ)														- .14 9	.03 5	- .17 6*	.39 4**	.41 0**	- .09 1	
Αναγν. Κοινού Αρχικ. Φωνήμ (ΑΚΑΦ)															.73 6**	.59 5**	- .10 0	.06 9	.36 6**	
Φωνημ .Κατάτμ (ΦΩΚ)															.56 4**	.12 8	.34 7**	.27 6**		
Απάλ. Πρ.Φω ν. (ΑΦ)																- .09 7	- .02 6	.24 5**		

Διόρθ. Αντιγρ. Προτ. (ΔΑΠ)																		.47 6**	- .11 6
Αξιολ. Γν.Γρ. Λ. (ΑΓΛ)																			- .03 0

Αν και τα παιδιά ήταν της ίδιας ηλικίας, έδειξαν ισχυρές ατομικές διαφορές στη φωνολογική και συντακτική επίγνωση, λόγω των εγγενών και εξωγενών παραγόντων. Αυτοί οι παράγοντες είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το φύλο και η ηλικία του παιδιού. Ο πίνακας δείχνει ότι ο παράγοντας ηλικία έχει στατιστικά σημαντικά θετική συσχέτιση με τις γλωσσικές ικανότητες. Υπάρχει χαμηλή θετική συσχέτιση της μεταβλητής φύλου με τη συνολική φωνολογική επίγνωση. Βλέπουμε ότι δεν υπάρχουν ιδιαίτερες διαφορές στις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών ηλικίας 5 -6 ετών σε σχέση με το φύλο. Το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας έχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με την γνώση των γραμμάτων, την ομοιοκαταληξία και τη φωνολογική επίγνωση.

Τα παιδιά με γονείς υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου είχαν σημαντικά υψηλότερες φωνολογικές και συντακτικές δεξιότητες από τα παιδιά με γονείς χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου.

Πίνακας 6

	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Μητέρας		Τριτοβάθμια Εκπαίδευση Μητέρας		Μεταπτυχιακό		F (B,W)	P value
	Mean	St. Deviation	Mean	St. Deviation	Mean	St. Deviation		
ΑΚΑΦ	41.3 %	35%	78.2 %	29.8%	82%	31.2%	F(2,150) =24.7	.000
ΑΝΟ	32.5 %	32.1%	68.4 %	31.4%	79.7 %	30.9%	F(2,150) =30	.000
ΦΩΚ	23.7 %	31.7%	51.7 %	39%	67%	37.2%	F(2,150) =17.7	.000
ΣΥΚ	78%	21.7%	88.1 %	14.1%	90.6 %	18.4%	F(2,150) =7.18	.001
Αφ	18.2 %	29.2%	43.2 %	36.5%	49.3 %	31.4%	F(2,150) =12.4	.000
ΑΣ	16%	28.3%	39.8 %	32.5%	42.5 %	36.1%	F(2,150) =10.2	.000
ΑΓ	45.2 %	32.2%	69.6 %	29.5%	78.5 %	31.7%	F(2,150)=15	.000

Συνολ. Φωνολ. Επίγνωση	35%	23.1%	61.7%	22.5%	68.5%	24.2%	F(2,150)=28.8	.000
Σύνολ. Γλωσσικών Κριτηρίων	49.5%	18.2%	66.2%	18.1%	71.8%	19.2%	F(2,150)=19.4	.000
Σύνολ. Αναγνωστική Ικανότητα	60%	17%	69.7%	17.2%	70.1%	20.6%	F(2,89)=3.3	.041

Τα παιδιά με γονείς ψηλότερου μορφωτικού επιπέδου είχαν σημαντικά ψηλότερες φωνολογικές και συντακτικές δεξιότητες από τα παιδιά με γονείς χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου. Συγκρίναμε τη μέση απόδοση των παιδιών σε γλωσσικά τεστ μεταξύ τεσσάρων μορφωτικών επιπέδων πατέρα και μητέρας. Για να εξετάσουμε αυτές τις διαφορές, εφαρμόσαμε τη μέθοδο των πολλαπλών συγκρίσεων (μετά από δοκιμές) με τη μέθοδο Scheffe. Οι συγκρίσεις έδειξαν ότι οι σημαντικές διαφορές στο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας του 1% παρατηρήθηκαν κυρίως μεταξύ των ακραίων επιπέδων γραμματικής γνώσης τόσο του πατέρα όσο και της μητέρας.

Ειδικά όπως φαίνεται από τον πίνακα με μέσους όρους (M) και τυπικές αποκλίσεις (St. απόκλιση) στις γλωσσικές μετρήσεις στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που οι γονείς τους είχαν μεταπτυχιακό τίτλο είχαν στατιστικά ψηλότερη απόδοση στις γλωσσικές ικανότητες ($p < .001$) από τα παιδιά που οι γονείς ήταν απόφοιτοι μόνο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η συνολική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων μέσω πολλαπλής ανάλυσης παλινδρόμησης έδειξε ότι η γνώση των γραμμάτων και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων είναι οι κύριοι λόγοι για τις ατομικές διαφορές στις πρώτες γλωσσικές ικανότητες των παιδιών ηλικίας 5 -6 ετών.

Τα παιδιά που έχουν περισσότερη γνώση των γραμμάτων έχουν σημαντικά ψηλότερες φωνολογικές και συντακτικές δεξιότητες από τα παιδιά με λιγότερη γνώση των γραμμάτων.

Πίνακας 7

Δοκιμασίες	Mean<70.89%	St.Deviation	Mean>70.89%	St.Deviation	t (df)	p
Λεξιλογίου (ΚΛ)	94.5%	11.7%	97%	6.5%	-1.5(151)	.115
Αφηγηματικού Λόγου (ΑΛ)	62.6%	18.4%	70.8%	21.9%	-2.5(151)	.013
Αξιολόγησης Γνώσεων για το Γραπτό Λόγο (ΑΓΛ)	62.3%	14.3%	68.3%	15.1%	-2.5(151)	.013

Συνολική Συντακτική Επίγνωση	81.9%	20.6%	88.8%	14.5%	-2.3(151)	.018
Συνολική Φωνολογική Επίγνωση	34.1%	19.2%	75.6%	15.2%	-14.7(151)	.000
Σύνολική Επίγνωση Γραπτού Λόγου	66.5%	15.8%	79.4%	10.6%	-5.8(151)	.000
Συνολική Βραχύχρονη Μνήμη Φωνολογικών Πληροφοριών.	93.6%	11.5%	94.3%	10.1%	-.4(151)	.689

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Συμπέρασμα

Η φωνολογική επίγνωση είναι ένας σημαντικός παράγοντας που εξηγεί τις διαφορές που παρουσιάστηκαν σε όλες σχεδόν τις φωνολογικές και συντακτικές δεξιότητες παιδιών ηλικίας 5-6 ετών. Το δείγμα αποτελείται από παιδιά με χαμηλή γνώση των γραμμάτων. Ο μέσος όρος γνώσης των γραμμάτων είναι 64%. Τα παιδιά που έχουν περισσότερη γνώση των γραμμάτων έχουν σημαντικά ψηλότερες φωνολογικές και συντακτικές δεξιότητες από τα παιδιά με λιγότερη γνώση των γραμμάτων. Σε δοκιμασίες που απαιτείται η φωνολογική επίγνωση φαίνεται ότι η γνώση των γραμμάτων είναι ο σημαντικότερος παράγοντας που εξηγεί τη διακύμανση σε σύγκριση με άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές της μελέτης.

Ο ισχυρότερος παράγοντας πρόβλεψης της ικανότητας ανάγνωσης είναι η γνώση των γραμμάτων, η φωνολογική επίγνωση.

Πίνακας 8

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1 (Constant)	58,437	13,460		4,342	,000		

Κριτήριο Αφηγηματικού Λόγου (ΑΛ)	-,119	,090	-,124	1,313	,193	,402	2,490
Κριτήριο Αναγνώρισης Γραμμάτων (ΑΓ)	,522	,095	,883	5,492	,000	,139	7,207
Κριτήριο Αναγνώρισης Κοινού Αρχικού Φωνήματος (ΑΚΑΦ)	-,003	,062	-,006	-,049	,961	,222	4,499
Κριτήριο Αναγνώρισης Ομοιοκαταληξίας (ΑΝΟ)	-,104	,065	-,209	1,591	,116	,207	4,821

Ο πίνακας 8 δείχνει ότι η σημαντικότερη μεταβλητή που είναι υπεύθυνη στη διακύμανση της εξαρτημένης μεταβλητής «ικανότητα ανάγνωσης στην πρώτη δημοτικού σχολείου» είναι η γνώση των γραμμάτων ($p < 0,001$). Ως εκ τούτου, φαίνεται ότι το ισχυρότερο κριτήριο πρόβλεψης της ικανότητας ανάγνωσης είναι η φωνολογική επίγνωση.

Στόχοι της ποιοτικής εκπαίδευσης μέσω της εφαρμογής του νέου προγράμματος σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης στη βάση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στην Κύπρο (2016) είναι η ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Η προσπάθεια είναι προσανατολισμένη στην ενδυνάμωση των παιδιών ως προς τους τέσσερεις τομείς ανάπτυξης:

- Την προσωπική και κοινωνική συνειδητοποίηση
- Την συναισθηματική ενδυνάμωση
- Την κινητική και νοητική τους ανάπτυξη.

Αναφορές

Adams, 1998, Adams, M.J. (1990). *Beginning to read*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Baker, L. & Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23, 239–269.

Bloom, 1976 Bloom, L & Lahey, L. (1978). *Language development and Language disorders*. New York: Wiley.

- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H. and Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1–21.
- Cunningham, A. E. (1990). Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, 429-444.
- Curenton, S. & Justice, L. M. (2008). Children's preliteracy skills: Influence of mothers' education and beliefs about shared reading interactions. In *Early Education and Development*, 19(2), 261-283.
- De Jong, P.F. & Leseman, P.M. (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology*, 39(5), 389-414.
- Lonigan, C.J., Burgess, S.R., Anthony, J.L., & Barker, T.A. (1998). Development of phonological sensitivity in 2 to 5 year old children. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 294-311.
- Philips, L.M., Norris S.P. & Mason, J.M. (1996). Longitudinal effects of early literacy concepts on reading achievement: A kindergarten intervention and five-year follow up. *Journal of Literacy Research*, 28(1), 173-195.
- Scarborough, H.S & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14, 245-302.
- Scarborough, H. S. (1990). Very early language deficits in dyslexic children. *Child Development*, 61: 1728–1743.
- Senechal, M. & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Share, D., Jorm, A., McLean, R., & Mathews, R. (1984). Sources of individual differences in reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 76 (6), 1309-1324.
- Sonnenschein, S. and Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 318–337.
- Speece, D., Roth, F., Cooper, D. & de la Paz, (2004). Growth in early reading skills from kindergarten to third grade. *Contemporary Educational Psychology*, 29(3), 312-332.
- Stanovich, K.E. (1992). Speculations on the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition. In P. B. Gough, L. C. Ehri,

- & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 307-342). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Stage, S.A., Sheppard, J., Davidson, M.M. & Browning, M.M. (2001). Prediction of first-graders' growth in oral reading fluency using Kindergarten letter fluency. *Journal of School Psychology, 39*(3), 225-237.
- Stevenson, H.W. & Newman, R.S. (1986). Long -term prediction of achievement and attitudes in mathematics and reading. *Child Development, 57*, 646-659.
- Torr, J. (2004). Talking about picture books: The influence of maternal education on four-year-old children's talk with mothers and pre-school teachers. *Journal of Early Childhood Literacy, 4*, 181-210.
- Zucker, T & Skibbe L., Justice, L., McGinty, A. (2008). Relations among maternal literacy beliefs, home literacy practices and the emergent literacy skill of preschoolers with specific language impairment. *Early Education and Development, Parentchild interaction and early literacy development, 19*, 68-88.
- Λοΐζου Ε. & Παπαδημήτρη- Καχριμάνη Χ. (2016). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης (3-6 χρονών)*. Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, Λευκωσία.
- Τάφα, Ε & Μανωλίτσης, Γ. (2009). *Αναδυόμενος Γραμματισμός. Έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπούλια-Τζελεπή, Π. (2001). Η αυθόρμητη ανάλυση της φωνημικής συνειδητοποίησης στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. *Γλώσσα, 41*.

Ο ΚΕΙΜΕΝΟΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ: ΠΡΑΓΜΑΤΩΣΗ, ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ

Ανθούλα Παπαδοπούλου

Δρ. Παιδαγωγικής

Μεταδιδακτορική ερευνήτρια-υπότροφος ΙΚΥ

anthi.pap@windowslive.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα αντλώντας από τις θεωρίες λόγου, τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες για τον γραμματισμό και τις επιστημονικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της γλώσσας έχει ως σκοπό της να ερευνήσει την άρθρωση του Κειμενοκεντρικού Λόγου στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου. Τα ερωτήματα της έρευνας απαντούν στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί, οι μαθήτριες και οι μαθητές πραγματώνουν τον Κειμενοκεντρικό Λόγο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, στους γραμματισμούς που αναπτύσσουν και στις ταυτότητες που κατασκευάζουν. Η έρευνα αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης εθνογραφικής έρευνας τριών περιπτώσεων, τριών διαφορετικών τάξεων και σχολείων. Το υλικό της έρευνας συγκροτήθηκε με την αξιοποίηση ποιοτικών τεχνικών συλλογής υλικού και αναλύθηκε με το Μοντέλο Ανάλυσης Εκπαιδευτικού Λόγου. Η έρευνα ανέδειξε πως η άρθρωση του Κειμενοκεντρικού Λόγου ποικίλλει, καθώς εξαρτάται άμεσα από τους Λόγους και τις ταυτότητες που φέρουν και κατασκευάζουν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθήτριες και οι μαθητές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις-κλειδιά: γλωσσική διδασκαλία, γραμματισμοί, Λόγοι, ταυτότητες

Abstract

This paper, hereby, derives directly, so, from discourse theories, as, from sociocultural theories about literacy and other approaches of language teaching. Specifically, the aim is to research the articulation of genre-based Discourse of language teaching in junior high school with emphasis in factors of teachers and students. The research answers regarding to the forms that teachers and students choose to reify genre-based Discourse, the literacies they develop and the identities they construct. The fragment that is presented here is part of a broader ethnographic research of three cases, three different classes in three different schools. All data were conducted through qualitative techniques and analyzed following the Model of Educational Discourse Analysis. Last but not least, the present research highlights the articulation of genre-based Discourse that is varying depending on Discourses and identities that teachers and students have constructed and initiate them during the language course.

Keywords: language teaching, literacies, Discourses, identities

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες για τον γραμματισμό αμφισβητώντας την παραδοσιακή τεχνοκρατική θεώρησή του ως συνόλου αποσυγκειμενοποιημένων (decontextualized) γνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων (Bloome & Green, 1992) που σχετίζονται με τη νοητική ικανότητα και εδρεύουν στον νου, υποστηρίζουν ότι ο γραμματισμός είναι μια κοινωνικά και πολιτισμικά κατασκευασμένη μη ουδέτερη πρακτική εξαρτώμενη από το συγκείμενο (context) είναι, δηλαδή, μια κοινωνική πρακτική. Η πραγμάτωση του γραμματισμού ως κοινωνικής πρακτικής βρίσκεται σε άμεση εξάρτηση από τους Λόγους (Discourses), τις κατασκευασμένες μέσω της γλώσσας σε χρήση ποικίλες πτυχές της κοινωνικής πραγματικότητας, που οι εκπαιδευτικοί, οι μαθήτριες και οι μαθητές φέρ(ν)ουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι Λόγοι, όπως αυτοί ορίζονται από τον κοινωνικό κονστρουξιονισμό (social constructionism), αναδεικνύουν τη μοναδικότητα της κάθε διδασκαλίας και αναγνωρίζουν τις/τους εκπαιδευτικούς, τις μαθήτριες και τους μαθητές σε κύριους δράστες (agents) συγκρότησής της. Το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας αποτελεί έναν τέτοιο «χώρο», όπου τα ιστορικά και πολιτισμικά προσδιοριζόμενα παιδαγωγικά υποκείμενα μοιραζόμενα ένα κοινής, αν όχι αποδοχής, τουλάχιστον γνώσης, «αντικειμενοποιημένο» σύνολο Λόγων που τα επιτρέπει να λειτουργούν ως μια κοινότητα πρακτικής (community of practice), ως μια κοινότητα λόγου (community of speech), διαμορφώνουν και νοηματοδοτούν με τρόπο μοναδικό και διαφορετικό τη γλωσσική διδασκαλία (Gergen, 1985; Burr, 1995; Δεμερτζής, 2002).

Το μακρο- επίπεδο της έρευνας

Ο Κειμενοκεντρικός Λόγος

Ο Κειμενοκεντρικός Λόγος συνιστά από τη δεκαετία του 1980 και εξής έναν από τους κυρίαρχους Λόγους -τα ιστορικά, δηλαδή, κατασκευασμένα ρεπερτόρια σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία της γλώσσας- στη γλωσσική διδασκαλία. Η αφετηρία του είναι κοινωνικοκεντρική, καθώς αντιλαμβάνεται τη μαθήτρια και τον μαθητή πρωτίστως ως κοινωνικά όντα, ως εν δυνάμει πολίτες και αποβλέπει στη συγκρότηση μιας δίκαιης και ισότιμης κοινωνίας.

Ο Κειμενοκεντρικός Λόγος αντιλαμβάνεται τη γλώσσα ως πηγή κατασκευής νοημάτων (Christie, 1999; Halliday, 2000; Λύκου, 2000), ως πόρο νοηματοδότησης, μέσω του οποίου οι άνθρωποι σε ένα δεδομένο πολιτισμικό περιβάλλον αλληλεπιδρούν (Kim, 2010). Θεωρεί ότι η γλώσσα είναι ενσωματωμένη στην κοινωνική πραγματικότητα, αφού μέσω της χρήσης της οι άνθρωποι αναπτύσσουν σχέσεις και καθιερώνουν κοινότητες (Hyland, 2003).

Σκοπός, λοιπόν, του Κειμενοκεντρικού Λόγου είναι οι μαθήτριες και οι μαθητές να αποκτήσουν και να χρησιμοποιήσουν όχι μόνο τη γλώσσα ως σύστημα, αλλά και αυτή τη γνώση της γλώσσας που θα τις/τους οδηγήσει σε συνειδητή κατανόησή της ως μέσου κατασκευής των πτυχών της κοινωνικής πραγματικότητας. Η συνειδητοποίηση αυτή επιτυγχάνεται μέσω της κατάκτησης των κειμενικών ειδών και αποβλέπει βραχυπρόθεσμα στην επιτυχή πορεία των παιδιών στο σχολείο και μακροπρόθεσμα στην ενδυνάμωσή τους ως κοινωνικά και πολιτικά υποκείμενα (Μητσικοπούλου, 2001).

Σε επίπεδο γλωσσικής διδασκαλίας ο Κειμενοκεντρικός Λόγος στρέφει το ενδιαφέρον του στη μακρο-δομή της γλώσσας, στο κείμενο, χωρίς αυτό να σημαίνει πως η γνώση του γλωσσικού συστήματος παραγνωρίζεται. Αντίθετα, θεωρείται βασική (Cope & Kalantzis, 2012) και στο πλαίσιο αυτό η διδασκαλία της γραμματικής βασίζεται στη λειτουργική της διάσταση. Μολονότι το κείμενο κατασκευάζεται ως μονάδα ανάλυσης που φέρει ένα πιο ολοκληρωμένο νόημα και η γλώσσα θεωρείται πως είναι ενσωματωμένη στην κοινωνική πραγματικότητα, όπως ανέφερα, ο Κειμενοκεντρικός Λόγος δεν δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις γνώσεις για την κοινωνική πραγματικότητα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι αντιλήψεις και οι αξίες που κατασκευάζουν τα κείμενα, εφόσον δεν υποβάλλονται υπό το πρίσμα της κριτικής, να νομιμοποιούνται και να φυσικοποιούνται.

Οι ταυτότητες των παιδαγωγικών υποκειμένων που απορρέουν από την πραγμάτωση του Κειμενοκεντρικού Λόγου είναι ρητές. Η ταυτότητα της/του εκπαιδευτικού κινείται μεταξύ συντάκτριας/συντάκτη (author) και εκφωνήτριας/εκφωνητή (animator) (Goffman, 1981). Οι μαθήτριες και οι μαθητές, από την άλλη πλευρά, αν και τίθενται στο κέντρο ως προς τον σκοπό της γλωσσικής διδασκαλίας, κατά την εκπαιδευτική πράξη καλούνται να πραγματώσουν την ταυτότητα των ανταποκρινόμενων υποκειμένων (βλ. διεξοδικότερα Παπαδοπούλου, 2019).

Η κριτική που έχει ασκηθεί στον Κειμενοκεντρικό Λόγο σημειώνεται σε επίπεδο παιδαγωγικής δράσης, ταυτοτικών πραγματώσεων, φυσικοποίησης και νομιμοποίησης της κοινωνικής πραγματικότητας. Σύμφωνα με τον Κειμενοκεντρικό Λόγο η γλωσσική διδασκαλία πραγματώνεται εντός ενός αυστηρού προγράμματος, που διακρίνεται από σαφείς οργανωτικές δομές και ρητό περιεχόμενο. Στο ελληνικό σχολείο η υψηλή οριοθέτηση (boundary making) του περιεχομένου και των κειμενικών ειδών επιτυγχάνεται κυρίως με την πιστή ακολουθία του σχολικού βιβλίου που υποδεικνύει την «ύλη» που πρέπει να διδαχθεί. Η υπόδειξη αυτή ενέχει τον κίνδυνο τα κειμενικά είδη από ευέλικτοι γλωσσικοί πόροι να καταστούν ένα φορμαλιστικό πλαίσιο διδασκαλίας και η παραγωγή τους από τις μαθήτριες και τους μαθητές να καταλήξει ένα κράμα ανάλυσης και μίμησης των παρεχόμενων από την/τον εκπαιδευτικό και τους μαθησιακούς πόρους κειμένων. Οξεία υπήρξε η κριτική και από την πλευρά της Κριτικής Γλωσσολογίας εξαιτίας της φυσικοποίησης και αναπαραγωγής των κειμενικών ειδών ως σταθερών και ιδεολογικά ουδέτερων προϊόντων.

Ο Κειμενοκεντρικός Λόγος στα εν χρήσει σχολικά βιβλία της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου

Η άρθρωση του Κειμενοκεντρικού Λόγου δηλώνεται για πρώτη φορά ρητά στα σχολικά βιβλία της Νεοελληνικής Γλώσσας που εισήχθησαν το σχολικό έτος 2006-2007. Παρότι η διδασκαλία των κειμένων και των κειμενικών ειδών αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό των σχολικών βιβλίων Γλώσσας από τη Μεταπολίτευση και εξής, οι συγγραφείς των εν χρήσει βιβλίων διακήρυξαν τον Κειμενοκεντρικό Λόγο ως ένα από τα καινοτόμα στοιχεία αυτών των βιβλίων που συνεπάγεται αλλαγές στη διδασκαλία (Κατσαρού & Τσέλιου, 2006). Η προτεραιότητα που δινόταν στη διδασκαλία των κειμένων και των κειμενικών ειδών στα παλαιότερα βιβλία της Γλώσσας λειτούργησε διαλογικά και διακειμενικά στην άρθρωση του Κειμενοκεντρικού Λόγου στα εν χρήσει σχολικά βιβλία, αναδεικνύοντας μια

ισχυρή τοπική πραγμάτωσή του, που ουσιαστικά συνιστά μια υβριδοποίηση του Κειμενοκεντρικού, όπως αναπτύχθηκε διεθνώς, και του Δομιστικού, όπως αρθρώθηκε τοπικά, Λόγου.

Τα κείμενα που ανθολογούνται στα εν χρήσει σχολικά βιβλία της Γλώσσας είναι αυθεντικά, προέρχονται από ποικίλες πηγές και συνιστούν διαφορετικό κειμενικό είδος, αντικατοπτρίζοντας τη σύγχρονη πραγματικότητα (Σαββάκη, 2007)• είναι πολυφωνικά, συνδέονται μεταξύ τους με σύνθετες διακειμενικές σχέσεις, αλληλοσυμπληρώνονται νοηματικά ή συγκρούονται (Κατσαρού, 2007), ευνοούν και προωθούν τον διάλογο ενεργοποιώντας τα «γνωστικά αποθέματα» (member resources) (Fairclough, 1992) των μαθητριών και των μαθητών, προκειμένου να τα επεξεργαστούν. Επομένως, προκύπτει πως τα σχολικά βιβλία της Γλώσσας αποβλέπουν στην ενεργοποίηση των πολιτισμικών πόρων των μαθητριών και των μαθητών και στην όξυνση της αντιληπτικής τους ικανότητας, αποδίδοντάς τες/τους ενεργό ρόλο στην κατανάλωση και στην παραγωγή κειμένων. Επιπλέον, οι δραστηριότητες, διδακτικές και μαθησιακές, δομούνται βάσει κειμένων, στα οποία μελετώνται τόσο ζητήματα μικρο- δομής όσο και ζητήματα μακρο- δομής της γλώσσας.

Παρά τα θετικά στοιχεία που εισάγει ο Κειμενοκεντρικός Λόγος, τα οποία είναι πολυπληθέστερα σε επίπεδο δηλώσεων των συγγραφικών ομάδων ή ακόμη και προθέσεων, τα ίδια τα σχολικά βιβλία και κυρίως η εκπαιδευτική πράξη αναδεικνύουν σημαντικά ζητήματα, που αν όχι αναχαιτίζουν τον Κειμενοκεντρικό Λόγο, τουλάχιστον τον υβριδοποιούν. Στην υβριδοποίηση αυτή καθοριστική είναι η πραγμάτωση του Δομιστικού Λόγου με τη διατήρηση των παραδοσιακών στοιχείων για τη διδασκαλία της γλώσσας, ενώ υπογραμμίζεται και η αδυναμία επαγωγικής διδασκαλίας των γραμματικών φαινομένων (Μητελούδης, 2007). Η άρθρωση του Κειμενοκεντρικού Λόγου αποδεικνύεται δυσχερής και σε επίπεδο λεξιλογίου, δεδομένου ότι η συγκρότηση του λεξιλογίου από τις μαθήτριες και τους μαθητές με βάση τα κείμενα κρίνεται χρονοβόρα και ατελέσφορη (Παπαθανασίου, 2007; Χασάπη-Χριστοδούλου, 2010). Ένα επιπλέον στοιχείο της τοπικής πραγμάτωσης του Κειμενοκεντρικού Λόγου είναι η διατήρηση της πρωτοκαθεδρίας της γλώσσας ως σημειωτικού πόρου, καθώς τα πολυτροπικά κείμενα, εκτός λίγων εξαιρέσεων, αξιοποιούνται μόνο ως προς το λεκτικό τους περιεχόμενο (Μητελούδης, 2007).

Ο “χαστικός”, σύμφωνα με τις/τους εκπαιδευτικούς, τις μαθήτριες και τους μαθητές, χαρακτήρας του σχολικού βιβλίου (Βεκρής, 2011), με τη μεγαλύτερη δυσκολία να εντοπίζεται στη διαρκή ανάγκη μετακίνησης από τις επόμενες σελίδες στις προηγούμενες κάθε φορά που εξετάζεται ένα φαινόμενο (Χασάπη-Χριστοδούλου, 2010), το Β΄ μέρος των ενοτήτων, Γραμματική και Συντακτικό, που οι εμπλεκόμενες στην εκπαιδευτική διαδικασία πλευρές το χαρακτηρίζουν “βαρετό” και “πολύ” (Βεκρής, 2011), οι επαναλήψεις γλωσσικών φαινομένων, οι παραδοσιακής μορφής μεταγλωσσικές ασκήσεις και η σύγχυση που επικρατεί αναφορικά με τη γραμματική που χρησιμοποιείται (Θεοδωρίδου, 2009), καθώς και η έλλειψη χρόνου, που απαιτείται για την κειμενοκεντρική μελέτη των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων, σε αντιδιαστολή με την υπέρογκη «ύλη» (Παπαθανασίου, 2007), αποτελούν κάποια από τα στοιχεία που περιορίζουν την άρθρωση του Κειμενοκεντρικού Λόγου έναντι της άρθρωσης του Δομιστικού Λόγου.

Το μικρο- επίπεδο της έρευνας

Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να ερευνηθεί την άρθρωση του Κειμενοκεντρικού Λόγου στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου.

Βασικά ερωτήματα της έρευνας είναι τα ακόλουθα:

- 1) Πώς οι εκπαιδευτικοί, οι μαθήτριες και οι μαθητές πραγματώνουν τον Κειμενοκεντρικό Λόγο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία;
- 2) Τι είδους γραμματισμοί αναπτύσσονται;
- 3) Ποιες ταυτότητες κατασκευάζουν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθήτριες και οι μαθητές;

Η ταυτότητα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα συνιστά μέρος μιας ευρύτερης εθνογραφικής μελέτης τριών περιπτώσεων που διεξήγαγα τα έτη 2016-2018 σε τρία ελληνικά Γυμνάσια, ένα Μουσικό Γυμνάσιο της περιφέρειας, ένα τυπικό Γυμνάσιο της Ανατολικής Θεσσαλονίκης και ένα Πειραματικό Γυμνάσιο της ίδιας πόλης. Το υλικό της παρούσας έρευνας το οποίο συγκρότησα με την αξιοποίηση ποιοτικών μεθόδων συλλογής υλικού, τις μαγνητοφωνημένες διδασκαλίες, τις συνεντεύξεις με τις εκπαιδευτικούς και τα σχολικά βιβλία της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου, αναλύω με το Μοντέλο Ανάλυσης Εκπαιδευτικού Λόγου. Το εν λόγω Μοντέλο συνιστά ένα εκλεκτικιστικό υβριδικό σύνολο θεωρητικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων για τη συστηματική μελέτη του λόγου, της γλώσσας σε χρήση, του συγκεκριμένου και των σύνθετων οικολογιών που διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό συγκείμενο (Warriner & Anderson, 2017), το οποίο και διαμόρφωσα κατά τη διεξαγωγή της διδακτορικής μου διατριβής, προκειμένου να καλύψω τις ερευνητικές μου ανάγκες.

Το Μοντέλο Ανάλυσης Εκπαιδευτικού Λόγου περιλαμβάνει την ανάλυση του λόγου που αρθρώνουν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθήτριες και οι μαθητές και του λόγου των μαθησιακών πόρων. Για την ανάλυση αυτή αξιοποιώ το θεωρητικό πλαίσιο και τη μεθοδολογία της Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας, την οποία εμπλουτίζω με έννοιες και εργαλεία, όπως η έννοια της διαλογικότητας (dialogicality) (Bakhtin, 1981, 1986) και της διακειμενικότητας (intertextuality) (Kristeva, 1986), ενώ από την Κριτική Ανάλυση Λόγου αντλώ από τα «παραδείγματα» του Fairclough (2003) –την έννοια της κατανάλωσης του λόγου και ιδιαίτερα τις έννοιες της ισχύος (force) και της συνεκτικότητας (coherence)– και του Gee (2002, 2011, 2013, 2014) –ερευνητικά εργαλεία, όπως η σπουδαιότητα (significance), η τοποθετημένη σημασία (situated meaning) και οι κοινωνικές γλώσσες (social languages) (βλ. διεξοδικότερα Παπαδοπούλου 2019).

Διαπιστώσεις

Στις υπό μελέτη περιπτώσεις η πραγμάτωση του Κειμενοκεντρικού Λόγου συνίστατο πρωτίστως στην κατανάλωση των κειμένων του σχολικού, κυρίως, βιβλίου και δευτερευόντως στην παραγωγή κειμένων από τις μαθήτριες και τους μαθητές. Η κατανάλωση των κειμένων με έμφαση στην αναπαραστατική μεταλειτουργία τους αποτελεί πρακτική που αναπτύχθηκε ήδη από τα πρώτα βιβλία για τη νεοελληνική γλώσσα μετά τη γλωσσική μεταρρύθμιση του 1976. Οι εκπαιδευτικοί της 1ης και 2ης περίπτωσης εστίαζαν στο περιεχόμενο των κειμένων, προτάσσοντας τη διεύρυνση του θεματικού ρεπερτορίου των

μαθητριών και των μαθητών, με απώτερο σκοπό την παραγωγή γραπτού λόγου στο τέλος της διδακτικής ενότητας. Ωστόσο, διαφορετικές υπήρξαν οι προσεγγίσεις κατανάλωσης των κειμένων.

Η εκπαιδευτικός της 1ης περίπτωσης επιθυμώντας να ακούει την άποψη των παιδιών για κάθε ζήτημα [«Αν ήταν στο χέρι μου θα τους έκανα τα πάντα. Για να ακούσω και την άποψή τους και τη γνώμη τους για το καθετί.» (απόσπασμα συνέντευξης)], αξιοποιούσε τα μονοτροπικά και πολυτροπικά κείμενα οδηγώντας μέσω των ερωτήσεων τις μαθήτριες και τους μαθητές όχι στη σειρά νοηματική αναπαραγωγή των κειμένων, αλλά σε σταδιακή οικοδόμηση του δικού τους κόσμου και εμβάθυνση της εξέτασης του ζητήματος. Η κριτική προσέγγιση και ο μη περιορισμός στις ερωτήσεις που συνόδευαν το κείμενο διασπούσε την πρακτική του σχολικού βιβλίου που ασκεί στον γραμματισμό «Διάβασε-Κατανόησε-Επαναδιατύπωσε». Η εκπαιδευτικός, οι μαθήτριες και οι μαθητές εμπλούτιζαν τις γνώσεις για την κοινωνική πραγματικότητα που παρείχαν τα κείμενα, αντλώντας από την καθημερινότητά τους και την τοπικότητα, σημειώνοντας συχνά μάλιστα ανακλιμάκωση (re-scaling) (Blommaert, 2010), μετάβαση, δηλαδή από το τοπικό στο ευρωπαϊκό και στο διεθνές, έτσι ώστε να αποκτήσουν μια πιο ολιστική θέαση του υπό συζήτηση ζητήματος. Η ολιστική και κριτική προσέγγιση αποτελούσε για την εκπαιδευτικό έναν ζωτικής σημασίας γραμματισμό, στον οποίο επεδίωκε να μυήσει τις μαθήτριες και τους μαθητές μέσω του γλωσσικού μαθήματος. Ως εκ τούτου, η εκπαιδευτικός κατασκεύαζε για τον εαυτό της περισσότερο την ταυτότητα της συντάκτριας, ενώ οι μαθήτριες και οι μαθητές λειτουργούσαν ως ενεργά υποκείμενα και ως συνκατασκευαστριες και συνκατασκευαστές της γνώσης.

Η εκπαιδευτικός της 2ης περίπτωσης έδινε επίσης έμφαση στην κατανάλωση του περιεχομένου των κειμένων, χωρίς, όμως, να προωθεί περαιτέρω ανάπτυξη των υπό συζήτηση ζητημάτων. Κύριο μέλημά της υπήρξε η κατανόηση των κειμένων, την οποία επεδίωκε μέσω των ερωτήσεων που συνόδευαν το εκάστοτε κείμενο. Ο περιορισμός στην απλή κατανόηση του κειμένου οφειλόταν στο γεγονός ότι η εκπαιδευτικός έδινε προτεραιότητα στις (μετα)γνώσεις για το γλωσσικό σύστημα, καθώς, όπως υποστήριξε, «τις γνώσεις για την κοινωνική πραγματικότητα μπορούν οι μαθήτριες και οι μαθητές να τις αποκτήσουν και από άλλα γνωστικά αντικείμενα και άλλους πόρους» (απόσπασμα συνέντευξης). Η εκπαιδευτικός, επομένως, αντλούσε από τον Παραδοσιακό Λόγο που θέτει τη διδασκαλία της γλώσσας στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η έμφαση στην κατανόηση των κειμένων με τη χρήση κλειστών ερωτήσεων, των οποίων οι απαντήσεις εντοπίζονταν μέσα στο κείμενο ως πρακτική ασκούσε σε μικρο- επίπεδο στον γραμματισμό «Διάβασε ^ Κατανόησε ^ Επαναδιατύπωσε» και σε μεσο- επίπεδο στην πραγμάτωση του σχήματος Προσφορά-Ζήτηση (Κουτσογιάννης κ.ά., 2015) υπαγορεύοντας μέσω της κατανάλωσης την υιοθέτηση και την αναπαραγωγή της επίσημης γνώσης. Δεδομένων αυτών των πρακτικών, η εκπαιδευτικός πραγμάτωνε την ταυτότητα της εκφωνήτριας και οι μαθήτριες και οι μαθητές των ανταποκρινόμενων υποκειμένων.

Και στις δύο περιπτώσεις, με στοιχεία κινητικότητας (1η περίπτωση) ή αναπαραγωγής της προωθούμενης από το σχολικό βιβλίο πρακτικής (2η περίπτωση), οι εκπαιδευτικοί αντλούσαν από τον ισχυρό Λόγο της κατασκευής της υποκειμενικότητας των μαθητριών και των μαθητών μέσω του μαθήματος της

Γλώσσας, ενώ στα γλωσσικά στοιχεία του κειμένου δεν δινόταν ιδιαίτερη προσοχή, με εξαίρεση κάποια λεξιλογικά στοιχεία που ήταν απαραίτητα για την κατανόηση των γνώσεων για την κοινωνική πραγματικότητα. Σε αντίθεση, λοιπόν, με τον Κειμενοκεντρικό Λόγο που δεν εστιάζει στις γνώσεις για την κοινωνική πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας επέμεναν σε αυτό το στοιχείο του γλωσσικού μαθήματος, ως απόρροια του «φρονηματιστικού» Λόγου που παραδοσιακά αρθρώνουν τα σχολικά βιβλία της Γλώσσας.

Αντίθετα, η εκπαιδευτικός της 3ης περίπτωσης κατά την κατανάλωση των κειμένων έδινε ιδιαίτερη βαρύτητα στην κειμενική μεταλειτουργία και πιο συγκεκριμένα στο λεξιλόγιο, διότι θεωρούσε πως οι μαθήτριες και οι μαθητές χρειάζεται να διευρύνουν τον λεξιλογικό τους πλούτο. Η εκπαιδευτικός οδηγούσε τις μαθήτριες και τους μαθητές στην κατανόηση των κειμένων μέσω της γλωσσικής τους ανάλυσης, επιτυγχάνοντας σε σημαντικό βαθμό, αφενός, να τις/τους απαλλάξει από το «σημειωτικό φορτίο» και να μπορέσουν να κατανοήσουν το περιεχόμενό του (Rose, 2016), και, αφετέρου, να τις/τους ενισχύσει στην ανάπτυξη της λογογένεσης (logogenesis) (Christie, 2002), του σχετικού, δηλαδή, με την ενότητα λεξιλογίου. Χαρακτηριστικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα:

απόσπασμα 1

- 298 *M22: Το επάγγελμα είναι αυτό που πρέπει να κάνεις, για να ζήσεις.*
299 *Εκ: Το επάγγελμα είναι αυτό που πρέπει να κάνεις, για να ζήσεις. Στο*
300 *επάγγελμα πραγματικά, η βασική λέξη που συνδέει το επάγγελμα είναι η*
301 *λέξη «βιοπορισμός». ((Γράφει τη λέξη στον πίνακα)) Τι σημαίνει*
302 *«βιοπορισμός», «βιοποριστικά μέσα»; Ναι.*
303 *M19: Πως προχωράς στη ζωή.*
304 *Εκ: (1,5) «Βίος» τι σημαίνει;*
305 *Μαθήτριες και μαθητές: Ζωή.*
306 *Εκ: Ζωή. Ο πορισμός, τώρα αυτό που είπε ο Παντελής (M19), πόρος*
307 *είναι το πέρασμα. ((Η εκπαιδευτικός γράφει κάτω από τη λέξη*
308 *βιοπορισμός, πόρος=πέρασμα)) Το επάγγελμα, λοιπόν, είναι αυτό που*
309 *μου δίνει τα ΜΕΣΑ, για να μπορέσω να ζήσω. (απόσπασμα διδασκαλίας*
1^{ης} διδακτικής ώρας)

Συζητώντας τη διάκριση μεταξύ επαγγέλματος και εργασίας, ο M22 ορίζει το επάγγελμα ως τη δραστηριότητα που πρέπει να κάνει ο άνθρωπος, για να ζήσει. Η εκπαιδευτικός αξιολογεί θετικά τον ορισμό αυτό, αφού τον επαναλαμβάνει αυτολεξεί (στ. 299) και ενισχύει τη θετική αξιολόγηση με το επίρρημα «πραγματικά» (=όντως) έχοντας, όμως, στο μυαλό της τη λέξη «βιοπορισμός» (= η εξασφάλιση των υλικών μέσων επιβίωσης, ιδιαίτερα μέσω της προσωπικής εργασίας) που αρμόζει περισσότερο στον σχολικό λόγο. Διακρίνοντας τα μέρη της λέξης προσκαλεί σε απάντηση μαζική για τη σημασία του πρώτου συνθετικού (στ. 304-305) και δίνει η ίδια τη σημασία του δεύτερου συνθετικού. Η λέξη καταγράφεται στον πίνακα, αποκτά την ισχύ της επίσημης

γνώσης και εναποτίθεται στο πολιτισμικό αποθετήριο (Kress, 2012) των μαθητριών και των μαθητών.

Η πρακτική της κειμενικής εστίασης που ακολουθούσε η εκπαιδευτικός προσίδιζε περισσότερο στον Κειμενοκεντρικό Λόγο, –αν και περιοριζόταν στο λεξιλόγιο, χωρίς να δίνει εξίσου προσοχή στα γραμματικά και συντακτικά στοιχεία του κειμένου–, ενώ την ίδια στιγμή τον υβριδοποιούσε με τον Δομιστικό, δεδομένου ότι προσέγγιζαν μόνο το λεξιλόγιο ως διακριτό γλωσσικό στοιχείο και χωρίς να αναφέρονται στη λειτουργική του διάσταση. Η εκπαιδευτικός κατασκεύαζε την ταυτότητα της συντάκτριας (author), καθώς επαναπροσδιόριζε τον σκοπό της παροχής των κειμένων και προσανατόλιζε τις μαθήτριες και τους μαθητές σε άλλου τύπου γραμματισμούς. Οι μαθήτριες και οι μαθητές πραγμάτων την ταυτότητα των ενεργών υποκειμένων που είχαν καθοριστικό ρόλο στην κατασκευή της γνώσης.

Ο σκοπός της κατανάλωσης των κειμένων ήταν και για τις τρεις εκπαιδευτικούς ο ίδιος, η επεξεργασία των κειμένων λειτουργούσε ως το προπαρασκευαστικό στάδιο για την παραγωγή γραπτού λόγου σχετικού θεματικά με την ενότητα του σχολικού βιβλίου. Παρόλο που οι πρακτικές που αξιοποιούσαν για την επίτευξη του σκοπού και οι γραμματισμοί που ανέπτυσαν διέφεραν, εν τέλει πραγμάτων μια τοπική πραγμάτωση του Κειμενοκεντρικού Λόγου, η οποία διαφοροποιούνταν σε επιμέρους σημεία του μικρο- συγκειμένου της κάθε διδασκαλίας, ανάλογα με τους Λόγους που έφεραν και τις ταυτότητες που κατασκεύαζαν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθήτριες και οι μαθητές.

Η διαπίστωση αυτή είναι πιο εμφανής κατά το στάδιο της παραγωγής γραπτού λόγου. Και οι τρεις εκπαιδευτικοί δίδασκαν, υπαγόρευαν και οριοθετούσαν τα κειμενικά είδη ως σταθερές οντότητες με πάγια χαρακτηριστικά ανεξαρτήτως του συγκειμενικού πλαισίου, ενώ επρόκειτο κυρίως για τα ισχυρά σχολικά κειμενικά είδη της παραγράφου και της έκθεσης. Ενδεικτική είναι η προσφορά της δομής της επιστολής που ζήτησε η εκπαιδευτικός της 1ης περίπτωσης κατά την τελική παραγωγή γραπτού λόγου:

απόσπασμα 2

«Θα αναφερθείτε/μπορείτε να αναφερθείτε στον πρόλογο στην πολιτική των εξοπλισμών που θέτει γενικότερα σε κίνδυνο την ανθρωπότητα. [...] Στη συνέχεια. Στο κύριο μέρος. Ε, όλα αυτά τα προτείνω. Δεν σημαίνει ότι πρέπει να τα ακολουθήσετε. Και το 'χω πει στην Ανθή ότι δεν το κάνουμε συνήθως. Λέμε προφορικά 2-3 πράγματα, εντάξει; Αυτή τη φορά θέλω να το δοκιμάσω να δω μήπως σας βοηθήσει περισσότερο. Στην 1η παράγραφο θα μπορούσατε να κάνετε γενικότερα αναφορά στην υποκρισία και στην απληστία των ισχυρών και μια αναφορά, με τρόπο που να ταιριάζει, βέβαια, στο ύφος σας και στο θέμα που επιλέξατε για την παράγραφο, να μιλήσετε για τα αίτια του πολέμου. Προσωπικά θα τους μιλάτε, όμως, έτσι; [...] Στη 2η παράγραφο μπορείτε να μιλήσετε για τη στάση/για τις συνέπειες της στάσης τους. Με λίγα λόγια, τις συνέπειες ενός πολέμου [...] Για να τους πείσετε ότι δεν πρέπει να γίνει ο πόλεμος. [...] Και στην 3η παράγραφο, αν θα 'χετε 3η παράγραφο, μπορείτε να γράψετε τα συναισθήματά σας, τον φόβο σας για έναν πόλεμο και τα λοιπά. Ή το επιλέγετε. Και βέβαια θα έχετε έναν επίλογο.» (απόσπασμα διδασκαλίας 7ης διδακτικής ώρας).

Παρότι η εκπαιδευτικός άρθρωσε τον λόγο της με έναν μετριασμό που επετεύχθη μέσω της χρήσης της δυνητικής οριστικής και της υποτακτικής έγκλισης σημειώνοντας μέτρια επιστημική τροπικότητα, οι μαθήτριες και οι μαθητές, έχοντας υποκειμενοποιηθεί σχολικά στον Λόγο της/του εκπαιδευτικού ως αυθεντίας, κατανόησαν ότι αυτή θα πρέπει να είναι η δομή και το περιεχόμενο του κειμένου τους, προκειμένου να καταφέρουν να συγγράψουν ένα «καλό» κείμενο, το οποίο θα ανταποκρίνεται στις προσδοκίες της εκπαιδευτικού, με απώτερο σκοπό την εξασφάλιση μιας καλής βαθμολογίας.

Ανάλογη είναι και η οριοθέτηση της εκπαιδευτικού της 2ης περίπτωσης: «Προσπάθησα τουλάχιστον από την πλευρά μου να κάνω πιο συγκεκριμένο το θέμα της έκθεσης, ώστε να πάτε εκεί που σας είπα. Ένα σύντομο πρόλογο, ένα/μία παράγραφο με τα χαρακτηριστικά και άλλη μία με τα αίτια και ένα πολύ σύντομο έτσι επίλογο. ((Η εκπαιδευτικός μιλά για την έκταση και δείχνει με το χέρι της το μέγεθος των μερών και των παραγράφων της έκθεσης)) Για να το περιορίσω. Ωστόσο, έπρεπε αυτό να οργανωθεί. Το καταλαβαίνετε. (1) Να σκεφτείτε, για να καταγράψετε. Έτσι;» (απόσπασμα διδασκαλίας 10ης διδακτικής ώρας). Τα δομικά στοιχεία της έκθεσης και η ποσοτική απόδοσή τους κατασκεύασαν το κειμενικό είδος της σχολικής έκθεσης, παρότι το κειμενικό είδος που ζητήθηκε στην εκφώνηση ήταν αυτό του άρθρου.

Στην 3η περίπτωση η παραγωγή του γραπτού λόγου υπήρξε ένα αρκετά πιο σύνθετο ζήτημα. Η εκπαιδευτικός έδινε ιδιαίτερη έμφαση στην άσκηση των μαθητριών και των μαθητών σε ποικίλα, σχολικά ισχυρά και μη, κειμενικά είδη. Ενισχυτική της σπουδαιότητας που απέδιδε στη συγγραφή κειμένων ήταν η διατύπωση κριτηρίων αξιολόγησης του εκάστοτε κειμενικού είδους από κοινού με τις μαθήτριες και τους μαθητές και κατόπιν η εφαρμογή των κριτηρίων από τα παιδιά με την πρακτική της ετεροαξιολόγησης. Οι μαθήτριες και οι μαθητές κατασκεύαζαν την ταυτότητα της αξιολογήτριας και του αξιολογητή ασκούμενες και ασκούμενοι στον επιπρόσθετο γραμματισμό της αξιολόγησης ενός κειμένου.

Παρότι η εκπαιδευτικός αντλούσε κυρίως από τον Κειμενοκεντρικό Λόγο, πολύ συχνά τον υβριδοποιούσε με τον Δομιστικό Λόγο ιδιαίτερα σε κειμενικά είδη που παρέχονταν στο σχολικό βιβλίο ή ζητούνταν από αυτό. Ενδεικτικό της υβριδοποίησης του Κειμενοκεντρικού Λόγου, της διαλογικότητας που συγκροτεί τη γλωσσική διδασκαλία και των ταυτοτικών πραγματώσεων και μεταπτώσεων της εκπαιδευτικού, των μαθητριών και των μαθητών είναι το ακόλουθο διδακτικό συμβάν, διάρκειας περίπου 11/2 διδακτικής ώρας:

Το συμβάν γραμματισμού στο οποίο οι μαθήτριες και οι μαθητές εμπλέκονται προέρχεται από τη δραστηριότητα «Διαβάζω και γράφω» (σελίδα 84) του σχολικού βιβλίου της Β΄ Γυμνασίου. Η εκπαιδευτικός αρχικά αναπτύσσοντας την ταυτότητα της εντολέα (principal) μετονόμασε τον πίνακα από «Κολατσιό» σε «Επαγγέλματα του μέλλοντος» (βλ. εικόνα 1), έτσι ώστε να εντάσσεται στη θεματική της ενότητας. Ωστόσο, μετέτρεψε το κειμενικό είδος από «κείμενο-παρουσίαση για μια πολιτιστική εκδήλωση του σχολείου», που ζητούσε στο σχολικό βιβλίο, σε απλή περιγραφή, αφαιρώντας το επικοινωνιακό του πλαίσιο. Με τον τρόπο αυτό υβριδοποίησε τον Κειμενοκεντρικό Λόγο με τον Λόγο του Δομισμού. Πάραυτα κατασκεύασε για τις μαθήτριες και τους μαθητές την ταυτότητα των ρητόρων (Kress, 2010), καθώς πρόσφερε ελευθερία ως προς την ερμηνεία των αντικειμένων του πίνακα.



Εικόνα 1. Ο πίνακας του σχολικού βιβλίου

Η διαδικασία επαναφοράς της πρότερης γνώσης στο πεδίο, η διδακτική πρακτική των ερωτηματικά εξελισσόμενων γλωσσικών ανταλλαγών (βλ. διεξοδικότερα Παπαδοπούλου, 2019) που αξιοποιήθηκε, οι γλωσσικές ανταλλαγές της εκπαιδευτικού, των μαθητριών και των μαθητών, τα πάγια χαρακτηριστικά της περιγραφής ως κειμενικού είδους και η ταυτόχρονη καταγραφή τους στον πίνακα από την εκπαιδευτικό, αλλά και η ορθή γνώση που έπρεπε οι μαθήτριες και οι μαθητές να ακολουθήσουν, αν ήθελαν να συγγράψουν ένα «επιτυχημένο» κείμενο, αντλούσαν από τον Δομιστικό Λόγο και συνιστούσαν διαδικασίες, υλικές και νοητικές, του προσυγγραφικού σταδίου.

Αν και η υλική διαδικασία που πραγμάτωναν αντλούσε επίσης από την Προοδευτική εκπαίδευση και από τους Πολυγραμματισμούς, η εκπαιδευτικός οριοθέτησε τη δομή του κειμένου σε μια προσπάθεια να υποδείξει στις μαθήτριες και στους μαθητές πως έπρεπε να περιγράψουν «σωστά», όπως φαίνεται στο απόσπασμα:

απόσπασμα 3

«Εκ: Η πρώτη παράγραφος είναι η περιγραφή. Θα ακολουθήσετε συγκεκριμένη σειρά. (1) Και θέλω δίπλα σ' αυτήν την παράγραφο να πείτε ποια σειρά έχετε ακολουθήσει. (Δείχνει στον πίνακα τις σειρές που έχει γράψει. Π.χ. από το γενικό στο ειδικό, κ.λπ.) Ή πόσες σειρές έχετε ακολουθήσει. Να ξέρετε δηλαδή εσείς τα βήματά σας. Και στην επόμενη παράγραφο να αιτιολογήσετε τον τίτλο. Να πείτε ίσως ότι η ρόδα κάπου παραπέμπει, το βάζο κάπου παραπέμπει. Δεν ξέρω. Τα εργαλεία που υπάρχουν από πίσω.» (απόσπασμα διδασκαλίας 5ης διδακτικής ώρας).

Στο απόσπασμα η εκπαιδευτικός άρθρωσε τον Δομιστικό Λόγο για την παραγωγή γραπτού λόγου, οριοθετώντας σε σημαντικό βαθμό τη δομή του κειμένου. Ταυτόχρονα επανακατασκεύασε τις ταυτότητες τόσο της ίδιας, που από εντολέας μετατράπηκε σε εκφωνήτρια του σχολικού Λόγου, δεδομένου ότι κατασκεύασε ένα κειμενικό είδος σταθερό ως προς τα χαρακτηριστικά του, όσο και των μαθητριών και των μαθητών που κλήθηκαν να πραγματώσουν την ταυτότητα των ανταποκρινόμενων υποκειμένων, προκειμένου να συγγράψουν ένα «καλό» κείμενο, ενώ τοποθετήθηκαν σε θέση ρήτορα μόνο αναφορικά με το περιεχόμενο, καθώς εκεί μπορούσαν να διοχετεύσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, στην ερμηνεία, στην αποκωδικοποίηση και στη νοηματοδότηση των αντικειμένων που απεικονίζονταν στον πίνακα.

Την ολοκλήρωση της συγγραφής των κειμένων ακολούθησε η πρακτική της ετεροαξιολόγησης. Οι μαθήτριες και οι μαθητές αντάλλαξαν μεταξύ τους τα κείμενά τους και τα αξιολόγησαν βάσει των κριτηρίων που είχαν θέσει, που δεν ήταν άλλα από αυτά που εφαρμόζονται και στην έκθεση, η δομή, το λεξιλόγιο και το περιεχόμενο (βλ. υπογραμμισμένα στοιχεία αποσπάσματος 3). Επομένως, η εκπαιδευτικός κατασκεύασε για τον εαυτό της την ταυτότητα της εκφωνήτριας και διδάσκουσας και για τις μαθήτριες και τους μαθητές των ανταποκρινόμενων υποκειμένων ως προς τη συμμόρφωσή τους στον Δομιστικό Λόγο και των αξιολογητριών και αξιολογητών στο πλαίσιο του Κειμενοκεντρικού Λόγου. Το διδακτικό συμβάν αποτυπώνει την τοπική πραγμάτωση του Κειμενοκεντρικού Λόγου, ο οποίος διασπάται από τον Δομιστικό Λόγο υπό την επίδραση των ισχυρών σχολικών κειμενικών ειδών, που η γνώση τους είναι απαραίτητη για την επιτυχή σχολική πορεία και για τις εξετάσεις, οι οποίες λειτουργούν ως ισχυρό κέντρο (Blommaert, 2010).

Και από τις τρεις μελέτες περίπτωσης προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονταν για την παραγωγή γραπτού λόγου κινούμενες σε αυτό που η Ivanič (2004) ονομάζει Δημιουργικό Λόγο για τη Συγγραφή (Creativity Discourse of Writing), δίνοντας προτεραιότητα στο περιεχόμενο, δεδομένου μάλιστα του προσυγγραφικού σταδίου της έκθεσης και της ανατροφοδότησης μετά τη διόρθωση που γινόταν στην ολομέλεια και όχι εξατομικευμένα, η οποία εστίαζε στα επιχειρήματα που κατέγραψαν στα κείμενά τους οι μαθήτριες και οι μαθητές. Η εστίαση αυτή, όμως, δεν σήμαινε ότι αδιαφορούσαν για τις γλωσσικές επιλογές.

Μια άλλη διάσταση που παρουσιάζει ενδιαφέρον είναι η πραγμάτωση του Κειμενοκεντρικού Λόγου στο πλαίσιο της διδασκαλίας των γλωσσικών φαινομένων και των παρεχόμενων (μετα)γλωσσικών ασκήσεων. Παρότι οι συγγραφικές ομάδες υποστήριξαν πως στα εν λόγω σχολικά βιβλία προωθείται η διδασκαλία των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων μέσα από το κείμενο και τις επικοινωνιακές συνισταμένες του (Αγγελάκος, 2006) και η αποφυγή *ad hoc* κατασκευασμένων και/ή αποσπασμένων παραδειγμάτων από ένα κείμενο (Κατσαρού & Τσέλιου, 2006), τα ίδια τα βιβλία αναιρούν τις προθέσεις αυτές. Για τη διδασκαλία των γλωσσικών φαινομένων τα σχολικά βιβλία αντλούν από τον Δομιστικό Λόγο, καθώς όχι μόνο καταγράφεται διακριτή από την υπόλοιπη ενότητα διδασκαλία τους, αλλά απουσιάζει πλήρως η λειτουργική τους διάσταση και η σύνδεσή τους με το εκάστοτε κειμενικό είδος. Η πρακτική αυτή μάλιστα φαίνεται πως ακολουθείται και κατά τη διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί, οι μαθήτριες και οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα επεξεργάζονταν τα γλωσσικά φαινόμενα, όπως ακριβώς προσφέρονται από τα σχολικά βιβλία. Ο Δομιστικός

Λόγος ενισχυόταν κατά την εκπαιδευτική πράξη με τη διανομή σχετικών φυλλαδίων που παρείχαν τη συγκεντρωτικά εν είδει πινάκων σχετική θεωρία (βλ. εικόνα 2).

Είδος προτάσεων	εισάγονται	εξαιρούνται από	χρησιμοποιούνται ως
επίδικες	- με τους συνδέσμους: ότι, πως, που - με το και, όταν το ρήμα εξάρτεται εκφράζει αμφιβολία - με το και, όταν το ρήμα εξάρτεται έχει τη σημασία του εισθρόνιμα ή καμία	α) ρήματα: δικαστικά, αστυνομικά, δοκιμασιακά, ενσωματώματα β) συγγενικά απρόσωπα ρήματα ή απρόσωπες εκφράσεις γ) συγγενικά συστασιακά δ) αντωνυμίες δικαστικές και τόνιστες αυτετίμου γένους	α) υποκείμενο των απρόσωπων ρημάτων ή εκφράσεων: Διαδόθηκε ότι θα φτιάξει απόλα. β) αντικείμενο: Ομιλούμε πως έκανε λάθος. γ) επιθέτης: Ένα μόνο με παλαιότε, που ήταν μακρός. δ) κατηγορούμενο: Φαίνεται ότι είναι βαριά άρρωστη.
βουλητικές	με το μόριο να	α) ρήματα: βουλητικά, εκτελεστικά, απαγορευτικά, επιθυμητικά, διάφορα β) συγγενικά απρόσωπα ρήματα ή απρόσωπες εκφράσεις γ) συγγενικά συστασιακά ή επίθετα δ) αντωνυμίες δικαστικές και τόνιστες αυτετίμου γένους ε) μετά από τις προθέσεις: αντί, όπως, χωρίς, ίσως και τις προθέσεις από, με, σε με το άρθρο (από το, με το, στη)	α) υποκείμενο των απρόσωπων ρημάτων ή εκφράσεων: Χρειάζεται να αλλάξει μερικά πράγματα. β) αντικείμενο: Θέλω να φάω. γ) επιθέτης: Μια απάντηση είχε, να τον αγαπούσε άλλο. δ) κατηγορούμενος: Τον χαρακτηρίζει το πόθος να ταξιδεύει στις Βόλκας. ε) επιθυμητικός προσδιορισμός μετά από προθέσεις: Θύγατρο χωρίς να χαιρετήσει ο ένας τον άλλον.
ενδεικτικές	με τους συνδέσμους: μην, μήπως	α) ρήματα: που εκφράζουν φόβο ή ανησυχία, απορία ή προβολή β) συγγενικά απρόσωπα ρήματα ή απρόσωπες εκφράσεις γ) συγγενικά συστασιακά δ) αντωνυμίες δικαστικές και τόνιστες αυτετίμου γένους	α) υποκείμενο των απρόσωπων ρημάτων ή εκφράσεων (σπάνια): Με απησυχία πολύ μήπως δεν προλάβει το τελευταίο τρένο. β) αντικείμενο: Φοβόμαι μήπως αρρωστήσει. γ) επιθέτης: Αυτό τον βασάνισε, μην κάνει λάθος.
ρήματα προτεματιοί	π. όταν είναι ολικός άγνωστος με το προτεματιό μόριο αν ή το με, μήπως, μην τυχόν β. όταν είναι μερικός άγνωστος με τις προτεματιοί αντωνυμίες τι, πως, πόσος ή το ερωτηματικό υπαρκτό με το, πότε, πώς, πόσο, άραγε, τίχα κ.λπ.	από ρήματα που σημαίνουν ερώτηση, απορία, αμφιβολία, γνώση, αίσθηση	α) υποκείμενο των απρόσωπων ρημάτων ή εκφράσεων: Είναι ύπνος αν θέλωτε μια άρα. β) αντικείμενο: Ρωτούσε τι θέλω. γ) επιθέτης: Έπινε απρία μου, κοό θα βρούμε τα μύα, δεν ανήσυχος.

Εικόνα 2. Το φυλλάδιο θεωρίας που διένειμε η εκπαιδευτικός της 2ης μελέτης περίπτωσης στις μαθήτριες και στους μαθητές για τη διδασκαλία των ονοματικών προτάσεων, που προσφέρονται στη 2η ενότητα του σχολικού βιβλίου της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ΄ Γυμνασίου.

Με τον τρόπο αυτό ο Κειμενοκεντρικός Λόγος αποδυναμωνόταν μπροστά στην ισχύ του Δομιστικού, αλλά και του Παραδοσιακού Λόγου ως πιο κατάλληλων για τη διδασκαλία του γλωσσικού συστήματος. Οι Λόγοι αυτοί που είναι βαθιά ριζωμένοι στη γλωσσική διδασκαλία αναχαιτίζουν σαφώς την όποια προσπάθεια άμεσης σύνδεσης των δομικών τμημάτων ενός κειμένου και των λεξικογραμματικών επιλογών της/του συγγραφέα.

Η ίδια πρακτική φαίνεται ότι ακολουθήθηκε και στις γλωσσικές ασκήσεις τις περισσότερες φορές καθ' υπόδειξιν του σχολικού βιβλίου. Παρότι τα παραδείγματα που καλούνταν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθήτριες και οι μαθητές να επεξεργαστούν προέρχονταν από τα κείμενα της ενότητας, η αποκοπή τους από το σύνολο και η παράθεσή τους με τη μορφή περιόδων πραγμάτων τον Δομιστικό Λόγο. Επιπλέον, μολονότι σύμφωνα με την εκφώνηση της άσκησης η

εκπαιδευτικός, οι μαθήτριες και οι μαθητές καλούνταν να ανατρέξουν στο κείμενο, αυτό δεν συνέβαινε, με αποτέλεσμα η εκπαιδευτική πράξη να αναιρεί την άρθρωση του Κειμενοκεντρικού Λόγου, που επιχειρούσε το σχολικό βιβλίο, όπως για παράδειγμα στο παρακάτω διδακτικό συμβάν:

Οι προτάσεις της άσκησης (βλ. εικόνα 3) προέρχονται από το 1ο κείμενο της ενότητας. Πάραυτα, καθώς στην άσκηση παρατίθενται μεμονωμένες, η εκπαιδευτικός, οι μαθήτριες και οι μαθητές όφειλαν να επιστρέψουν στη σελίδα 30 του σχολικού βιβλίου, προκειμένου να τις εντάξουν στο συγκείμενό τους. Η επιστροφή αυτή δεν σημειώθηκε και αυτό είχε ως αποτέλεσμα την άρθρωση εν τέλει του Δομιστικού Λόγου για τη διδασκαλία της γλώσσας, που υπαγορεύει την επεξεργασία αποσυγκειμενοποιημένων περιόδων. Ενισχυτική του Δομιστικού Λόγου είναι και η υπογράμμιση των δευτερευουσών προτάσεων (βλ. εικόνα 3), που εστιάζει την προσοχή των μαθητριών και των μαθητών σε αυτές. Έτσι, ο Επικοινωνιακός και Κειμενοκεντρικός Λόγος που διέπουν το πρόγραμμα σπουδών και το βιβλίο εκπαιδευτικού αναφορικά με τη διδασκαλία του συντακτικού γειώνεται στο σχολικό βιβλίο σε δομιστικού τύπου ασκήσεις που οδηγούν στη γνώση της γλώσσας πρωτίστως ως συστήματος.



Ακούω και μιλώ

Βρείτε στα αποσπάσματα που ακολουθούν:

- α. τις λέξεις από τις οποίες εξαρτάται κάθε υπογραμμισμένη πρόταση,
- β. τον συντακτικό ρόλο κάθε υπογραμμισμένης πρότασης.
 - «Τους ξαφνιάζει που είναι κατοικημένη» (κείμενο 2).
 - «στην αχρήστευση της σκέψης βοηθούσε και το γεγονός ότι υπήρχε πολύ μικρή εκλογή στις λέξεις» (κείμενο 3).
 - «Είναι βέβαιο ότι γλώσσες πέθαιναν πάντοτε στην πορεία της ιστορίας» (κείμενο 1).

Εικόνα 3. Η άσκηση του σχολικού βιβλίου (σχολικό βιβλίο Γ΄ Γυμνασίου, σελίδα 34).

Επιλογικά

Ο Κειμενοκεντρικός Λόγος αποτέλεσε έναν από τους κυρίαρχους Λόγους που αρθρώνονταν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και στις τρεις υπό μελέτη περιπτώσεις. Η άρθρωσή του παρουσίαζε κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία απέρρεαν κυρίως από την παράδοση και τη διατήρηση του Δομιστικού, αλλά και του Παραδοσιακού Λόγου, στο γλωσσικό μάθημα και στα βιβλία της Νεοελληνικής Γλώσσας, και από σημαντικά σημεία απόκλισης που συνίσταντο στην υβριδοποίηση του Λόγου με πιο πρόσφατους γλωσσοδιδακτικούς Λόγους, όπως ο Κριτικός Γραμματισμός ή οι Πολυγραμματισμοί. Η τοπική ανασυγκειμενοποίηση (recontextualization) του Κειμενοκεντρικού Λόγου βρισκόταν σε άμεση συνάρτηση με τους Λόγους, από όπου αντλούσαν οι εκπαιδευτικοί, και τις ταυτότητες τόσο των ιδίων όσο και των μαθητριών και των μαθητών τους. Αυτού του είδους η ανασυγκειμενοποίηση σε κάθε περίπτωση συνεπάγονταν διαφορετική χρήση και αξιοποίηση του σχολικού βιβλίου, αλλαγές στις υλικές διαδικασίες στις οποίες εμπλέκονταν τα παιδαγωγικά υποκείμενα, ανάπτυξη διαφορετικών γραμματισμών και εν τέλει την κατασκευή διαφορετικών και ποικίλων ταυτοτήτων για τις εκπαιδευτικούς, τις μαθήτριες και τους μαθητές.

Στην άρθρωση του Κειμενοκεντρικού Λόγου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία καθοριστικός ήταν ο ρόλος του σχολικού βιβλίου, δεδομένου ότι στο ελληνικό σχολείο αποτελεί τον κύριο, και συχνά κυρίαρχο, μαθησιακό πόρο. Τα βιβλία της Νεοελληνικής Γλώσσας, όπως σχεδιάστηκαν, διαμορφώθηκαν και εξελίχθηκαν από τη Μεταπολίτευση και εξής έχουν συγκροτήσει ισχυρούς Λόγους που οριοθετούν και (καθ)ορίζουν τη γλωσσική διδασκαλία. Οι Λόγοι αυτοί λειτούργησαν κατά την εκπαιδευτική πράξη ως διαθέσιμα σχέδια (Cope & Kalantzis, 2000), ενώ την ίδια στιγμή η ισχυρή άρθρωσή τους και η ιστορικότητά τους είχε συντελέσει στην υποκειμενοποίηση (subjectification) (Foucault, 2008) των εκπαιδευτικών, των μαθητριών και των μαθητών. Η πραγμάτωση του Κειμενοκεντρικού Λόγου στο μάθημα της Γλώσσας και στις τρεις περιπτώσεις, ως εκ τούτου, εκκινούσε από το σχολικό βιβλίο και είτε ταυτίζονταν με αυτό είτε διαφοροποιούνταν σε σημεία, καταγράφοντας στοιχεία κινητικότητας των εκπαιδευτικών, των μαθητριών και των μαθητών.

Οι γραμματισμοί που αναπτύσσονταν στο γλωσσικό μάθημα βρίσκονταν σε συμφωνία με τις επιλογές των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δραστηριότητες και τις δράσεις που αναλάμβαναν οι μαθήτριες και οι μαθητές εντός αυτών. Στην παιδαγωγική πράξη οι γραμματισμοί που καλλιεργούνταν κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, εν τέλει, φάνηκε πως ταλαντεύονταν μεταξύ της ιστορικότητας πρακτικών και δράσεων που απορρέουν από τον Δομιστικό Λόγο και των νέων πρακτικών που εισάγει ο Κειμενοκεντρικός Λόγος, αλλά και άλλοι ακόμη πιο πρόσφατοι Λόγοι. Οι παραδοσιακοί γραμματισμοί από τη μία πλευρά και η κινητικότητα που καταγράφηκε από την άλλη πλευρά διαμόρφωσαν ένα διαλογικό μωσαϊκό για το γλωσσικό μάθημα και στις τρεις περιπτώσεις της έρευνας.

Κατά τη διδασκαλία οι ταυτότητες των εκπαιδευτικών ήταν κυρίαρχες. Αυτές αποφάσιζαν για τις δράσεις και τις δραστηριότητες στις οποίες οι μαθήτριες και οι μαθητές εμπλέκονταν, για την αξιοποίηση του σχολικού βιβλίου ως πόρου, για την άρθρωση του Κειμενοκεντρικού Λόγου και την υβριδοποίησή του. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί κατασκεύαζαν για τον εαυτό τους την ταυτότητα της εκφωνήτριας, αλλά και της συντάκτριας κατά τη γλωσσική διδασκαλία, κινούμενες μεταξύ της χρόνιας υποκειμενοποίησής τους σε πιο παραδοσιακούς Λόγους και της κινητικότητας που καταγράφουν ως εκπαιδευτικοί που παρακολουθούν τις επιστημονικές εξελίξεις στον χώρο της διδασκαλίας της γλώσσας. Η ταυτότητα από την άλλη πλευρά των μαθητριών και των μαθητών ήταν πρωτίστως αυτή των ανταποκρινόμενων υποκειμένων και των «καλών» μαθητριών και μαθητών με την παραδοσιακή έννοια, που ακολουθούσαν τις υποδείξεις των εκπαιδευτικών, αλλά ενίοτε και των ενεργών υποκειμένων.

Συνοψίζοντας, ο Κειμενοκεντρικός Λόγος, όπως πραγματώθηκε στις υπό μελέτη περιπτώσεις, διαφοροποιείται σε σημαντικά στοιχεία από τον Κειμενοκεντρικό Λόγο, όπως αυτός έχει διαμορφωθεί από τους θεωρητικούς που τον εισήγαγαν, ως αποτέλεσμα της ανασυγκειμενοποίησής του στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στο γλωσσικό μάθημα, όπως αυτό έχει διαμορφωθεί από την καθιέρωση της νέας ελληνικής γλώσσας ως γλώσσας της εκπαίδευσης. Πρόκειται για έναν τοπικό ισχυρό Λόγο εντός του οποίου εκπαιδευτικοί, μαθήτριες και μαθητές συγκροτούνται ως εγγράμματα υποκείμενα φέροντα μαζί τους και τα σημαντικά όχι μόνο γλωσσικά, αλλά και ιστορικά, κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα, βάσει των οποίων συγκροτήθηκε ο Κειμενοκεντρικός Λόγος.

Αναφορές

- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bloome, D. & Green, J. (1992). Educational Contexts of Literacy. *Annual Review of Applied Linguistics, Vol. 12*, pp. 49-70.
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London & New York: Routledge.
- Christie, F. (1999). The pedagogic device and the teaching of English. In F. Christie (Ed.). *Pedagogy and the shaping of consciousness* (pp. 156-184). London & New York: Cassell.
- Christie, F. (2002). *Classroom discourse analysis. A functional perspective*. London: Continuum.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000) (Eds). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2012). *The Power of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing*. New York: Routledge.
- Fairclough, N. (1992). Intertextuality in Critical Discourse Analysis. *Linguistics and Education, 4*, pp. 269-293.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. London & New York: Routledge.
- Foucault, M. (2008). *The Government of Self and Others: Lectures at the College de France 1982-1983*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gee, J.P. (2002). Literacies, Identities and Discourses. In J. Schleppegrell & C. Colombi (Eds). *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages. Meaning with Power* (pp.159-175). Mahwah, New Jersey & London: Laurence Erlbaum Associates.
- Gee, J. P. (2011). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method* (3rd edition). New York & London: Routledge.
- Gee, J. P. (2013). Discourse Versus discourse. In C. A. Chapelle (Ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. USA: Blackwell Publishing Ltd.
- Gee, J. P. (2014). *How to do Discourse Analysis. A Toolkit* (2nd edition). London & New York: Routledge.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Gergen, K. (1985). The Social Constructionist Movement in Modern Psychology. *American Psychologist, Vol. 40, No 3*, pp. 266-275.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing, 12*, pp. 17-29.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education, Vol. 18, No. 3*, pp. 220-245.
- Kim, M. (2010). Translation error analysis. A Systemic Functional Grammar approach. In C. Coffin, T. Lillis, & K. O’ Halloran (Eds). *Applied Linguistics Methods. A reader* (pp. 84-94). London & New York: Routledge.

- Kress, G. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London & New York: Routledge.
- Kress, G. (2012). Thinking about the notion of 'cross-cultural' from a social semiotic perspective. *Language and Intercultural Communication*, 12:4, pp. 369-385.
- Kristeva, J. (1986). *The Kristeva Reader*. New York: Columbia University Press.
- Rose, D. (2016). New Developments in Genre-Based Literacy Pedagogy. In C.A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds). *Handbook of Writing Research* (pp. 227-242). New York: Guilford Press.
- Warriner, D. & Anderson, K.T. (2017). Discourse Analysis in Educational Research. In K. King, Y.-J. Lai & S. May (Eds). *Research Methods in Language and Education* (3rd edition) (pp. 297-309). Vol. 10. Cham: Springer.
- Αγγελάκος, Κ. (2006). «Το 'διαθεματικό' πρόγραμμα σπουδών και τα νέα διδακτικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου: Δείκτες στασιμότητας, συνέχειας και αλλαγής». Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα (σσ. 15-21). Πρακτικά της 26ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη, 14-15 Μαΐου 2005. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη.
- Βεκρής, Ε. (2011). Αντιμετωπίζοντας τα προβλήματα ασυνέχειας στη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο. Πρόταση για τη διαμόρφωση ενός συνεχούς από την κατανόηση των κειμένων μέχρι την παραγωγή γραπτού λόγου. *Νέα Παιδεία*, τ. 140, σσ. 52-61.
- Δεμερτζής, Ν. (2002). *Πολιτική Επικοινωνία. Διακινδύνευση, Δημοσιότητα, Διαδίκτυο*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Θεοδωρίδου, Ε. (2009). *Τα νέα σχολικά εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο: Απόψεις φιλολόγων εκπαιδευτικών*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη). Ανακτήθηκε από www.lib.auth.gr.
- Halliday, M.A.K. (2000). *Ανοιχτή επιστολή: Η γραμματική στη σχολική εκπαίδευση* (Χ. Λύκου, μεταφρ.). Γλωσσικός Υπολογιστής, 2.
- Κατσαρού, Ε. & Τσέλιου, Β. (2006). Στοιχεία καινοτομίας στα νέα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο. *Νέα Παιδεία*, τ. 118, σσ. 47-71.
- Κατσαρού, Ε. (2007). Ο ρόλος του μαθητή όπως προδιαγράφεται στα νέα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο: κριτική θεώρηση. *Αριάδνη – επιστημονική επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής*, τ. 13, σσ. 244-265.
- Κουτσογιάννης, Δ., Χατζηκυριάκου, Ι., Αντωνοπούλου, Σ., Αδάμπα, Β. & Παυλίδου, Μ. (2015). *Ανάλυση σχολικού λόγου. Η γλωσσική διδασκαλία σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνική Γλώσσα.
- Λύκου, Χ. (2000). Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του M.A.K. Halliday. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2.
- Μητελούδης, Π. (2007). Θέσεις και σημειώματα. Ένα συνέδριο με δύο θέματα κάτω από τον ίδιο ουρανό. Το συνέδριο και τα νέα βιβλία. Τα βιβλία της Β' και Γ' Γυμνασίου. *Φιλολόγος*, τ. 128, σσ. 186-187.

- Μητσοκοπούλου, Β. (2001). Κείμενο και κειμενικό είδος. Στο Α.-Φ. Χριστίδης & Μ. Θεοδωροπούλου (Επιμ.). *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σσ. 209-213). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Παπαδοπούλου, Α. (2019). *Το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο σύγχρονο Γυμνάσιο: Λόγοι και πρακτικές*. (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη). Ανακτήθηκε από www.lib.auth.gr και www.didaktorika.gr.
- Παπαθανασίου, Γ. (2007). Θέσεις και σημειώματα. Ένα συνέδριο με δύο θέματα κάτω από τον ίδιο ουρανό. Το συνέδριο και τα νέα βιβλία. Το βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου. *Φιλολογος*, τ. 128, σσ. 185-186.
- Σαββάκη, Χ. (2007). Καινοτομίες και προβληματισμοί για το μάθημα της Έκθεσης. *Εκπαιδευτικοί Προβληματισμοί*, τ.13, σσ. 22-23.
- Χασάπη-Χριστουδούλου, Ε. (2010). Από τα βιβλία της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου στα βιβλία της Έκφρασης-Έκθεσης του Λυκείου. Παρατηρήσεις και επισημάνσεις. *Φιλολογος*, τ. 141, σσ. 498-520.

Ο ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΩΣ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΜΕΛΕΤΩΝΤΑΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΟΝΤΑΣ ΤΑ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΑ ΤΕΛΕΙΟΦΟΙΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ

Βασιλική Παπαδοπούλου

Καθηγήτρια Παιδαγωγικής, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Δυτ. Μακεδονίας

vpapa@uowm.gr

Ευμορφία Κηπουροπούλου

Δρ. Παιδαγωγικής, Ειδική Επιστήμων, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Δυτ. Μακεδονίας

kipouropoulou@gmail.com

ekipouropoulou@uowm.gr

Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα διερευνούμε τις διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας των υποψήφιων εκπαιδευτικών, όπως αυτές κατασκευάζονται δια του λόγου τους στα Ημερολόγια που παραδίδουν μετά την ολοκλήρωση της Πρακτικής τους Άσκησης. Υιοθετούμε επιστημολογικά την προοπτική τη κοινωνικής κατασκευής του υποκειμένου και της ταυτότητάς του. Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών έχει πολλαπλές διαστάσεις και κατασκευάζεται ως αποτέλεσμα της θέσης του υποκειμένου στην κοινωνία σε διάφορα επίπεδα κοινωνικής πρακτικής αλλά και της δικής του κατανόησης για τη θέση αυτή. Ένα τέτοιο επίπεδο κοινωνικής πρακτικής είναι και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που εκτός των άλλων συντελείται και μέσα σε ένα πλαίσιο ακαδημαϊκού γραμματισμού/πολυγραμματισμού. Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες κατασκευάζουν διαστάσεις της επαγγελματικής τους ταυτότητας μέσω του λόγου τους, καθώς αυτός εγκιβωτίζεται στο ακαδημαϊκό πλαίσιο παραγωγής του και είναι ταυτόχρονα διαφωτιστικός για τον ακαδημαϊκό τους γραμματισμό. Μεθοδολογικά η ανάλυση των κειμένων πραγματοποιήθηκε με την προσέγγιση της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου των Norman Fairclough και Gunther Kress. Σύμφωνα με τα πρώτα ευρήματα της έρευνας, οι φοιτητές και οι φοιτήτριες φαίνεται να προβαίνουν σε μια ενεργητική, αναστοχαστική ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητάς τους και να εκφράζουν με βεβαιότητα τη σπουδαιότητα ενός σύγχρονου προσανατολισμού στις διδακτικές τους επιλογές.

Λέξεις-κλειδιά: Επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών, Πρακτική Άσκηση, Ακαδημαϊκός Γραμματισμός, Κριτική Ανάλυση Λόγου

Abstract

In the present study we investigate the dimensions of the professional identity of the preservice teachers as it is constructed in their Teaching Practicum Records. In our research we adopt the perspective of the social construction of the subject and his/her identity. Teachers' professional identity has multiple dimensions and is constructed as a result of the subject's position in society at various levels of social practice and his or her

own understanding of that position. One such level of social practice is teacher education, which, among other things, also takes place within a framework of academic literacy. Students construct dimensions of their professional identity through their discourse as it is produced in its academic production context and is at the same time enlightening for their academic literacy. Critical Discourse Analysis of Norman Fairclough, Robert Hodge & Gunther Kress has been used for the interpretation of students’ discursive practices. According to our first findings, students develop their professional identity and confidently express the importance of a modern orientation in their teaching choices.

Keywords: Teaching Practicum, Professional Identity, Academic Literacy, Critical Discourse Analysis

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.Θεωρητικό πλαίσιο

Στο πλαίσιο των σύγχρονων σπουδών για τον γραμματισμό, η κατάκτηση του γραμματισμού προσεγγίζεται ως μια διαδικασία κοινωνικοποίησης τοποθετημένη στο πλαίσιο των σχέσεων εξουσίας των κοινωνικών, οικονομικών και τεχνολογικών δομών και των θεσμών. Πρόκειται για μια «κοινωνική στροφή» στις σπουδές του γραμματισμού σύμφωνα με την οποία ο γραμματισμός δεν αποτελεί πια μια ουδέτερη ατομική γνωστική και τεχνική δεξιότητα αλλά μάλλον μια «κοινωνικά τοποθετημένη πρακτική» (Kress 2003: 1-2, Rutten, Rodman et al., 2013: 444-445). Αυτή η άποψη προβάλλει την ενσωμάτωση του γραμματισμού στην ιδεολογία και τις κοινωνικοπολιτιστικές δομές και συναντάται ως ιδεολογική προσέγγιση του γραμματισμού. Το μοντέλο αυτό υπογραμμίζει πως ένα ευρύ φάσμα γραμματισμών συνδέεται και διαμορφώνεται από διαφορετικές κοινότητες, από την κοινωνικοπολιτισμική προέλευση, τους κοινωνικούς θεσμούς και τις σχέσεις εξουσίας (Barton & Hamilton, 2000; Gee, 2008; Lewis, 2001; Purcell-Gates, Jacobson, & Degener, 2004; Zhang, 2011, 41).

Οι Lea and Street (1998: 158-159, 2006: 368-369) αναφέρονται σε τρία μοντέλα ακαδημαϊκής γραφής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: το μοντέλο των δεξιοτήτων μελέτης (the study skills model), το μοντέλο της ακαδημαϊκής κοινωνικοποίησης (the academic socialization model) και το μοντέλο του ακαδημαϊκού γραμματισμού (the academic literacies model), προτάσσοντας στις μελέτες τους το τρίτο μοντέλο, το οποίο και αξιοποιούν με επιστημολογικό πλαίσιο τις σύγχρονες σπουδές γραμματισμού (New Literacy Studies) και την Κριτική Ανάλυση Λόγου (Critical Discourse Analysis).

Το μοντέλο των δεξιοτήτων μελέτης επικεντρώνεται στο έλλειμμα των φοιτητών και εστιάζει σε τεχνικές εκμάθησης του γραπτού λόγου, προκειμένου να «διορθωθεί» ο λόγος των φοιτητών. Δίνεται έμφαση σε εξατομικευμένες δεξιότητες, γραμματική και ορθογραφία και προτάσσεται η αυτόνομη οπτική του γραμματισμού.

Στο μοντέλο της ακαδημαϊκής κοινωνικοποίησης, οι φοιτητές¹ και οι φοιτήτριες προσπαθούν να προσαρμόσουν το στυλ γραφής στον ακαδημαϊκό

¹ Για λόγους φραστικής οικονομίας και πέρα από κάθε είδους στερεοτυπική προκατάληψη, στο παρόν κείμενο οι όροι «φοιτητής» και «φοιτητές»/«δάσκαλος» και «δάσκαλοι»,

λόγο. Παρόλο που στο μοντέλο της ακαδημαϊκής κοινωνικοποίησης αναγνωρίζεται ότι υπάρχουν διαφορετικά είδη λόγου για διαφορετικούς θεματικούς τομείς και κλάδους, θεωρείται ότι το στυλ του ακαδημαϊκού γραπτού λόγου είναι σχετικά σταθερό. Θεωρείται επίσης ότι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες είναι ικανοί και ικανές να αναπαράγουν έναν συγκεκριμένο ακαδημαϊκό λόγο, χωρίς δυσκολία μετά από την αντίστοιχη κοινωνική αλληλεπίδραση και συμμετοχή. Υπό αυτή την έννοια, το μοντέλο της ακαδημαϊκής κοινωνικοποίησης υιοθετεί την αυτόνομη οπτική του γραμματισμού. Φαίνεται ότι «ο ακαδημαϊκός θεσμός παράγει μια σχετικά ομοιογενή κουλτούρα, της οποίας οι κανόνες και οι πρακτικές απλώς πρέπει να κατακτηθούν για να παρέχουν τη δυνατότητα πρόσβασης σε ολόκληρο το ίδρυμα» (Jones, Turner, & Street, 1999, σελ. 21).

Αντίθετα, το μοντέλο των ακαδημαϊκών γραμματισμών (Lea and Street, 2006) παρέχει διαφορετικές γνώσεις σχετικά με τις πρακτικές του ακαδημαϊκού γραμματισμού, οι οποίες απαιτούν από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες να αναπτύξουν, να δοκιμάσουν και να δοκιμαστούν σε ποικίλα ρεπερτόρια που αξιοποιούνται στον γραπτό λόγο, καθώς και να διαμορφώσουν ταυτότητες κατάλληλες σε διάφορους λόγους και σχέσεις. Πρόκειται για διαδικασίες σύνθετες και δυναμικές. Το μοντέλο των ακαδημαϊκών γραμματισμών μελετά την κατασκευή του νοήματος, των ταυτοτήτων και της εξουσίας και τοποθετεί στο προσκήνιο το τι λογαριάζεται ως γνώση στο πλαίσιο του ακαδημαϊκού θεσμού.

Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας, που ενδιαφέρει την παρούσα έρευνα, χρησιμοποιείται σε διαφορετικά συγκείμενα, όπως αυτά που περιλαμβάνουν την επαγγελματική ανάπτυξη, την κοινωνικοποίηση, την εκπαίδευση, τη γνώση, την ταυτότητα, την απόκτηση τεχνικών δεξιοτήτων, την επίγνωση των ευθυνών. Η επαγγελματική ταυτότητα δεν μπορεί να γίνει κατανοητή χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το πλαίσιο στο οποίο διαμορφώνεται και ο τρόπος με τον οποίο το άτομο κατανοεί αυτό το περιβάλλον (Lyhty Ruohotie Maria & Moate, 2016:319).

Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας έχει χρησιμοποιηθεί ποικιλοτρόπως στους λόγους (discourses) για την ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Σε κάποιες μελέτες σχετίζεται με τις εικόνες του εαυτού, οι οποίες καθορίζουν τον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσονται ως εκπαιδευτικοί και τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τις εκπαιδευτικές αλλαγές. Η επαγγελματική ταυτότητα αφορά κυρίως στις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών σχετικά με το τι θεωρούν σημαντικό στην επαγγελματική τους δραστηριότητα και ζωή, αντιλήψεις που έχουν διαμορφωθεί υπό την επίδραση των βιωμάτων τους και των προσωπικών τους ιστοριών αλλά και την επίδραση των αντιλήψεων και των προσδοκιών των άλλων που περιλαμβάνουν την εικόνα που έχει διαμορφωθεί στην κοινωνία για το τι οφείλει να γνωρίζει και να πράττει ο εκπαιδευτικός (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Tredea, Macklinb & Bridges, 2011).

Στην παρούσα έρευνα υιοθετείται επιστημολογικά η προοπτική της κοινωνικής κατασκευής του υποκειμένου και των ταυτοτήτων τους και πιο συγκεκριμένα η δια του λόγου κοινωνική κατασκευή τους. Η ανάλυση δε του

«εκπαιδευτικός/εκπαιδευτικοί», «συμμετέχοντες», αναφέρονται τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια που φοιτούν στο ΠΤΔΕ και συμμετείχαν ως κοινωνικά υποκείμενα στην έρευνα.

ακαδημαϊκού γραπτού λόγου των φοιτητών και φοιτητριών τοποθετείται στο πλαίσιο μιας διαδικασίας ακαδημαϊκού γραμματισμού και είναι διαφωτιστική του τρόπου με τον οποίο κατασκευάζουν και διαπραγματεύονται την ταυτότητά τους. Η παραπάνω λειτουργία του λόγου και της κατασκευής του υποκειμένου αποτελεί βασικό ζήτημα στις θεωρίες πολιτισμικής αναπαραγωγής αλλά και στις κονστρουξιονιστικές προσεγγίσεις, κύρια διάσταση των οποίων είναι η έμφαση στην κατάδειξη των διαδικασιών κατασκευής. Οι λόγοι είναι αυτοί που παρέχουν στα υποκείμενα το πλαίσιο για να κατανοήσουν την εμπειρία τους και τις σχέσεις τους με τους άλλους. Τα άτομα τοποθετούνται σε ποικίλες θέσεις υποκειμένου, διαμορφώνουν κοινωνικές ταυτότητες και καλούνται να χρησιμοποιήσουν και να αφομοιώσουν ποικίλους τύπους λόγου στη διάρκεια της ζωής τους. Σε όλες τις κοινωνικές –και κατά συνέπεια γλωσσικές– πρακτικές και σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας καλούνται να καταλάβουν θέσεις υποκειμένου, οι οποίες διαφοροποιούνται και διαμορφώνονται από κοινωνικούς παράγοντες, όπως είναι το φύλο, η κοινωνική τάξη, η μόρφωση κ.λπ. Αυτές οι θέσεις υποκειμένου καθορίζουν –προωθώντας ή περιορίζοντας τη δράση του υποκειμένου– τη συμπεριφορά του, την τοποθέτησή του στα κοινωνικά ταξινομικά συστήματα και τη συμμετοχή του στις σχέσεις εξουσίας, στο πλαίσιο των θεσμών όπου δρα (Fairclough 1989,1992,1995; Kress 1988,1989; Yudell, 2006; Henriquez et al., 1984; Burr, 1995; Grossberg, 1996).

Κατά συνέπεια, όποιος/όποια κατέχει και έχει πρόσβαση σε περισσότερα είδη λόγου χειρίζεται και ελέγχει αποτελεσματικότερα τις παραμέτρους των κοινωνικών πρακτικών από τη στιγμή που δίνεται η δυνατότητα να έχει πρόσβαση σε ορισμένους γνωστικούς, νοητικούς και κοινωνικοπολιτικούς χώρους, άρα έχει αναπτύξει ένα επίπεδο κριτικού γραμματισμού.

Στο πλαίσιο, επομένως, του ακαδημαϊκού γραμματισμού/πολυγραμματισμού, έτσι όπως διαμορφώνεται στον χώρο του Πανεπιστημίου, οι φοιτητές παράγουν τον γραπτό τους λόγο, τον οποίο καταθέτουν στα Ημερολόγια τους κατασκευάζοντας διαστάσεις της επαγγελματικής τους ταυτότητας και υποκειμενικότητας, κατασκευές, οι οποίες συνδιαμορφώνονται από τις απαιτήσεις και τις προδιαγραφές του ακαδημαϊκού πλαισίου παραγωγής τους.

Στην παρούσα έρευνα διερευνούμε τις διαστάσεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ταυτότητα, όπως αυτές κατασκευάζονται δια του λόγου τους στα Ημερολόγια που παραδίδουν μετά την ολοκλήρωση της Πρακτικής τους Άσκησης.

Στην παρούσα έρευνα οι φοιτητές φαίνεται ότι κατασκευάζουν τη λειτουργηματική διάσταση της επαγγελματικής τους ταυτότητας ως παιδαγωγών πρωτίστως, και δευτερευόντως τη διάσταση ενός αναστοχαζόμενου εκπαιδευτικού. Η ανάλυση των κειμένων πραγματοποιήθηκε με την προσέγγιση της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, έτσι όπως διαμορφώνεται από τους Norman Fairclough (1989,1992,1995) και Gunther Kress (1988,1989).

2. Ερευνητικά ερωτήματα-ερευνητικό υλικό

Οι υποθέσεις εργασίας που τέθηκαν στην έρευνα αφορούν στην επαγγελματική εικόνα που φαίνεται να διαμορφώνουν δια του λόγου τους οι φοιτητές και οι φοιτήτριες ως υποψήφιοι εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα, στη διάρκεια της μελέτης των ημερολογίων αναζητήσαμε εκφορές λόγου που απαντούσαν στα εξής δύο βασικά ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας των υποψήφιων εκπαιδευτικών κατασκευάζονται;
 - Ο εκπαιδευτικός ως ειδικός της αγωγής, ως παιδαγωγός;
 - Ο εκπαιδευτικός ως ειδικός του γνωστικού αντικείμενου, ως ειδήμονας;
 - Ο εκπαιδευτικός ως ειδικός της διδακτικής;
- Ποιοι επιμέρους άξονες των διαστάσεων αυτών αναδύονται;
- Ποιες από τις παραπάνω διαστάσεις του παιδαγωγικού ρόλου του/της εκπαιδευτικού προτάσσονται και ποιες αναπαρίστανται ως λιγότερο ισχυρές;

Το υλικό της ανάλυσης αποτέλεσαν 50 ημερολόγια (40 φοιτητριών και 10 φοιτητών). Δεν λήφθηκε υπόψη ως μεταβλητή το φύλο. Η δειγματοληψία εξαρτήθηκε από το κατά πόσο μπορούσαν τα γραπτά κείμενα των φοιτητών να αποτελέσουν επαρκές υλικό ανάλυσης με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Η ανάλυση των κειμένων πραγματοποιήθηκε με την προσέγγιση της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, έτσι όπως διαμορφώνεται από τους Norman Fairclough (1989,1992,1995) και Gunther Kress (1988,1989). Επομένως, η συζήτηση που ακολουθεί αφορά στη μελέτη των συγκεκριμένων ημερολογίων και κατά συνέπεια τα συμπεράσματα δεν είναι γενικεύσιμα. Αποτελούν ωστόσο, ένα δείγμα των αντιλήψεων των φοιτητών και φοιτητριών για τη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών, το οποίο δύναται να αξιοποιηθεί περαιτέρω.

Μέσω της μέχρι στιγμής ανάλυσης των Ημερολογίων κυρίαρχη εμφανίζεται η διάσταση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού ως ειδικού της αγωγής, ως παιδαγωγού (Αντωνίου, 2009:48-52) με δύο υποάξονες:

1. Ο παιδαγωγός ως «λειτουργός» εκπαιδευτικός/λειτουργηματική διάσταση
2. Ο παιδαγωγός ως αναστοχαζόμενος εκπαιδευτικός/αναστοχαστική διάσταση

3. Ανάλυση και ερμηνεία

3.1. Το επάγγελμα του δασκάλου ως λειτούργημα

Στις περισσότερες αναφορές τους οι φοιτητές μιλούν για τον ρόλο του δασκάλου ως φορέα αγωγής, ο οποίος υπερτερεί έναντι της διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου. Προσδιορίζουν το επάγγελμα του δασκάλου ως λειτούργημα και προσδίδουν σε αυτό χαρακτηριστικά συναισθηματικής σχέσης, ακόμα και πλατωνικού έρωτα. Οι φοιτητές εκφέρουν τον λόγο τους είτε σε α' ενικό είτε σε α' πληθυντικό πρόσωπο, καθώς φαίνεται να ταυτίζονται με την επαγγελματική τους ιδιότητα ως δάσκαλοι, όταν αναφέρονται στην προσωπική τους εμπειρία. Στην περίπτωση που διατυπώνουν τις απόψεις τους σχετικά με το επάγγελμα του δασκάλου με γενική, συνήθως εισαγωγική εκφορά, επιλέγουν κυρίως το τρίτο πρόσωπο, μιλώντας αποστασιοποιημένα και εκφέροντας με βεβαιότητα και σοβαρότητα ύφους τι σημαίνει να είναι κάποιος δάσκαλος.

«Η δουλειά του εκπαιδευτικού είναι λειτούργημα και έτσι πρέπει να την αντιμετωπίζουμε. Δεν αφορά μόνο το μαθησιακό και γνωστικό κομμάτι. Εξίσου σημαντικό-αν όχι σημαντικότερο- είναι πως έχουμε την ευθύνη παιδιών που βρίσκονται στην πιο κρίσιμη ηλικία, που πλάθονται οι προσωπικότητές τους, που χρειάζονται στήριξη ψυχολογική, συναισθηματική και κοινωνική και που έχουν προσδοκίες από εμάς» (φοιτήτρια).

«Ο ρόλος του δασκάλου θεωρώ ότι ακόμα αποτελεί λειτούργημα² καθώς καλείται να μεταλαμπαδεύσει γνώσεις και ηθικές αξίες μέσα από την παιδευτική αυτή διαδικασία» (φοιτητής).

«Το γεγονός δηλαδή, ότι ο δάσκαλος δεν προσφέρει μόνο γνωστικές ικανότητες και δεξιότητες στα παιδιά, αλλά συμβάλλει επίσης στην καλλιέργεια του πνεύματος και του ψυχικού τους κόσμου» (φοιτήτρια).

«Η διαφορά όμως είναι ότι ένας καλός δάσκαλος δεν πρέπει να ασχολείται μόνο με την επίδοση του μαθητή στον γνωστικό τομέα. Πρέπει να ασχολείται και με τον συναισθηματικό, ψυχολογικό και κοινωνικό κόσμο των μαθητών. Δεν πρέπει ποτέ να ξεχνά ότι οι γονείς αποτελούν τους φυσικούς παιδαγωγούς των παιδιών αλλά οι δάσκαλοι τους επαγγελματίες παιδαγωγούς». (φοιτήτρια).

Με την ισχυρή τροπικότητα των ρημάτων «πρέπει» και των επαναλήψεων «πρέπει να ασχολείται» και της οριστικής έγκλισης δηλώνεται η βεβαιότητα και η αξιοπιστία του λόγου που εκφράζεται (Hodge & Kress, 1993:122 κ.ε.) για τον ρόλο του δασκάλου ως φορέα αγωγής στο παραπάνω απόσπασμα. Με τη χρήση της φράσης «με τη διαφορά» υπονοείται το χαρακτηριστικό που διακρίνει τον καλό δάσκαλο από τον «κακό». Η συγκεκριμένη φοιτήτρια συνεχίζει, διακρίνοντας τον επαγγελματισμό που διέπει τον εκπαιδευτικό, στον οποίο

² Οι υπογραμμίσεις φράσεων του λόγου των φοιτητών εξυπηρετούν τον συσχετισμό λόγου και ερμηνείας, που πραγματοποιείται μετά από την παράθεση των αντίστοιχων αποσπασμάτων.

εντάσσει μεν τη διδασκαλία προκρίνει δε την αγωγή ως τη βασικότερη διάσταση του επαγγελματισμού των δασκάλων.

Μία φοιτήτρια αναφέρει:

«Το έργο μας ως εκπαιδευτικών οφείλει να επικεντρώνεται τόσο στη μεταλαμπάδευση γνώσεων όσο και στη διαμόρφωση ήθους και αξιών του κάθε μαθητή».

Την παραπάνω θέση εκφράζει μία ακόμα φοιτήτρια:

«Η πρακτική άσκηση με βοήθησε να συνειδητοποιήσω πόσο σημαντικός και βαρύς συνάμα, είναι ο **παιδαγωγικός ρόλος του δασκάλου**. Είναι σε θέση, δηλαδή, και **να τους γαλουχήσει με αξίες και ιδεώδη**, ενώ ταυτόχρονα να είναι υπεύθυνος για τα συναισθήματα που βιώνει το παιδί μέσα στο σχολικό περιβάλλον».

Η βεβαιότητα της διατύπωσης ενισχύεται από τα emphaticά ρήματα «πρέπει» και «οφείλει» οπότε δεν επιδέχεται η συγκεκριμένη κρίση καμία αμφισβήτηση. Στη συνέχεια η υψηλή τροπικότητα ενισχύεται και από την emphaticή φράση συγκριτικού βαθμού «αν όχι σημαντικότερο». Η λογοδότηση που ακολουθεί ενισχύει τον ρόλο ενός υπεύθυνου δασκάλου καθοδηγητή, συμβούλου. Το «μαθησιακό και γνωστικό κομμάτι» είναι δευτερεύον. Στον λόγο τους ο παιδαγωγικός ρόλος του δασκάλου επικεντρώνεται στη «μεταλαμπάδευση αξιών και ιδεωδών και στη διαμόρφωση ήθους». Χαρακτηριστικές στον λόγο τους οι μεταφορικές εκφράσεις «να μεταλαμπαδεύσει», «να γαλουχήσει», χαρακτηριστικές ενός λόγου για την ηθική. Πολλές μεταφορές, όπως και η μεταφορική χρήση του ρήματος «να γαλουχήσει» είναι τόσο «φυσικοποιημένες», ώστε να μη γίνονται αντιληπτές ως μεταφορές (Fairclough, όπ.π.:194-195).

Ένας φοιτητής στον λόγο του ορίζει τον ιδανικό δάσκαλο χρησιμοποιώντας το σχήμα άρσης-θέσης, το οποίο προσδίδει έμφαση:

«Ο ιδανικός δάσκαλος δεν είναι αυτός που τα γνωρίζει όλα. Δεν είναι αυτός που βάζει πολλές ασκήσεις για το σπίτι αλλά ούτε και αυτός που δε βάζει. Ο ιδανικός δάσκαλος είναι αυτός που παρακινεί το ενδιαφέρον των μαθητών του, είναι αυτός που θα τους διδάξει γνώσεις, αξίες, ιδανικά».

Μια φοιτήτρια ονοματίζει και τις διαφορετικές ταυτότητες του δασκάλου, προσδίδοντάς του την ταυτότητα του ψυχολόγου, του εμπυχωτή, του γονιού, του επιστήμονα, του κωμικού:

«Γενικότερα, αυτό που διαπίστωνα είναι ότι ο δάσκαλος δεν έχει μόνο μία ιδιότητα, αλλά ταυτόχρονα πρέπει να λειτουργεί ως **ψυχολόγος, εμπυχωτής, γονιός, επιστήμονας, κωμικός** και πολλά άλλα, κάνοντας το έργο του δύσκολο, αλλά ταυτόχρονα συναρπαστικό».

Λόγος με συγκινησιακό ύφος παράγεται από αρκετούς φοιτητές με τη χρήση φορτισμένων λέξεων όπως «ψυχές», «παιδικές ψυχές» και το υποκοριστικό

«ψυχούλες», που προσδίδουν μεν συναισθηματική εμπλοκή. Λανθάνει δε η θέση ότι τα παιδιά δεν έχουν μια ήδη διαμορφωμένη υποκειμενικότητα, την οποία φέρουν και διαχειρίζονται αλλά αποτελούν μάλλον παθητικά παιδαγωγικά υποκείμενα. Στον λόγο τους εμφανίζονται τα σημαντικότερα από τα κοινά γνωρίσματα της παιδικής ηλικίας, που την ενοποιούν και την καθιστούν ιδιαίτερη και ξεχωριστή από τις άλλες, όπως είναι η ηθική απειρία και το εύπλαστο του χαρακτήρα (Μακρυγιάννη, 1986: 43).

Αναφέρουν συγκεκριμένα δύο φοιτήτριες:

«Απλώς όταν μπαίνει κανείς σε μια σχολική αίθουσα έχει να κάνει με ανθρώπους, με παιδικές ψυχές και όχι με θεωρίες και μεθόδους μόνο».

«Κυρίως όμως πρέπει να κατανοήσουμε πως έχουμε να κάνουμε με ψυχές. Με ψυχές που θα δεχθούν ερεθίσματα και μέσω της αλληλεπίδρασης με εμάς. Είναι σημαντικό να μάθουμε στις μικρές αυτές ψυχούλες πως πάνω από όλα πρέπει να είμαστε άνθρωποι και πρέπει να βοηθάμε τους συνανθρώπους μας».

Και οι δύο εστιάζουν με τη χρήση των επιρρημάτων «απλώς» και «κυρίως» ως πρώτων όρων στον συνταγματικό άξονα των εκφορών τους στην αντιμετώπιση των παιδιών ως «ψυχών», άρα εύθραυστων και ευαίσθητων υποκειμενικότητων. Φαίνεται να προτάσσεται η μετάδοση αξιών, καθώς οι φοιτήτριες εστιάζουν στην αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητή, με τον πρώτο να αποτελεί κυρίως παιδαγωγό και φορέα ανθρωπιστικών ιδεών.

Θεωρώντας τα παιδιά «ψυχές», «μικρές... ψυχούλες» και προβάλλοντας στον λόγο την επίδραση του εκπαιδευτικού στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού, φαίνεται να μη λαμβάνεται υπόψη το «πολιτισμικό φορτίο» που φέρει ο μαθητής πριν ακόμα ενταχθεί στη σχολική τάξη.

Μια αναφορά ενός φοιτητή επαναφέρει τον πλατωνικό «ερωτικό δεσμό» δασκάλου-μαθητή:

«Μέσα από τη 10ήμερη εμπειρία μου κατανόησα και βίωσα αυτό που ο Πλάτωνας αποκαλούσε "ερωτικό δεσμό" μεταξύ δασκάλου και μαθητών. Οι δεσμοί τους δεν αφορούν μόνο στα σχολικά βιβλία αλλά γίνονται και πιο ανθρώπινοι και στενοί, στα όρια πάντα του επιτρεπτού».

Σε παρόμοια έρευνα (Stenberg et al., 2014: 214) διαπιστώθηκε ότι στην αρχή της πρακτικής τους άσκησης περισσότερο από το ένα τρίτο των φοιτητών εξέφραζαν προσωπικές θεωρίες που εστίαζαν στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή. Ένα ενδιαφέρον ερώτημα, ωστόσο, που προκύπτει από τις παραπάνω έρευνες (αλλά και την παρούσα) είναι το εξής: αν και η συνειδητοποίηση της ηθικής φύσης της διδασκαλίας είναι ζωτικής σημασίας για τη διδασκαλία, υπάρχει ο κίνδυνος μήπως μια ισχυρή προσωπική θεωρία, η οποία παραμένει σε λανθάνουσα κατάσταση και άρα δεν τη συνειδητοποιεί εύκολα ο φοιτητής (Παπαδοπούλου, κ.ά., 2011), θα μπορούσε

να αποτελέσει εμπόδιο στην αντίληψη της πολυπλοκότητας του έργου των εκπαιδευτικών σήμερα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Stenberg et al. (όπ.π.) δείχνουν ότι οι καθηγητές των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν την έμφαση που δίνουν οι φοιτητές τους στην ηθική διάσταση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

3.2. Ο αναστοχαζόμενος εκπαιδευτικός

Μια ομάδα φοιτητριών και ενός φοιτητή εκφράζουν μία διαφορετική θέση σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην τάξη, προσδιορίζοντας αντίστοιχα τα στοιχεία εκείνα που αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά του νέου μοντέλου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, αυτό του αναστοχαζόμενου εκπαιδευτικού (Αντωνίου, 2009: 51): ανάπτυξη φιλομάθειας, πειραματισμού, κριτικού στοχασμού, ενεργητικής συμμετοχής, αλληλοσεβασμού και καλλιέργεια εμπιστοσύνης. Είναι απαραίτητο να επισημανθεί ότι οι εκφορές στον λόγο που εκφράζουν την ταυτότητα του/της αναστοχαζόμενου/ης εκπαιδευτικού είναι ενσωματωμένες στον λόγο όπου αναπαρίσταται η παιδαγωγική διάσταση της ταυτότητας του/ της εκπαιδευτικού.

«Διδασκαλία και μάθηση συγκροτούν τα δύο άκρα της αμφίδρομης διδακτικής διαδικασίας, η οποία δρομολογείται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή αλλά και επηρεάζεται από το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο που περιβάλλει το σχολείο. Ο εκπαιδευτικός ξεκινά τη διδασκαλία με βάση τους διδακτικούς στόχους όπως: τη δημιουργία πνεύματος φιλομάθειας, την καλλιέργεια της ερευνητικής διάθεσης του μαθητή, την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας κι σύγκρισης απόψεων, την υποβοήθηση της ολόπλευρης ανάπτυξης της προσωπικότητας του μαθητή, την ηθική καλλιέργεια του μαθητή» (φοιτητής).

“Πρωταρχικός σκοπός πιστεύω για έναν δάσκαλο είναι να δώσει στους μαθητές του να κατανοήσουν, μέσα από συζητήσεις που θα κάνει μαζί τους την σημασία που έχει να σεβόμαστε τον συνομιλητή μας και να λύνουμε τις διαφωνίες μας με διάλογο [...]

«Αυτό που αντιλήφθηκα ήταν το κατά πόσο η καλή επικοινωνία του εκπαιδευτικού και του μαθητή μπορεί να κάνει τα παιδιά να νιώσουν ασφάλεια και εμπιστοσύνη στο με τον δάσκαλό τους, ώστε μέσα στην τάξη να είναι πιο ενεργά, αλλά και να μοιράζονται μαζί του τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν» (φοιτήτρια).

Οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν τον λόγο τους στο πλαίσιο μιας ρητορικής με κυρίαρχο το γ' πρόσωπο και πολλές ονοματικοποιήσεις (ασφάλεια, εμπιστοσύνη, δημιουργία πνεύματος φιλομάθειας, καλλιέργεια της ερευνητικής διάθεσης του μαθητή, ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και σύγκρισης απόψεων κ.τ.λ.), καθώς

εκφράζονται από μια απόσταση και κρίνοντας με βάση την εμπειρία τους στη διάρκεια της Πρακτικής τους Άσκησης τον ρόλο γενικά των εκπαιδευτικών, ο οποίος δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων αλλά διευρύνεται στην καλλιέργεια κριτικού στοχασμού και την επιτυχημένη διάδραση και επικοινωνία, οι οποίες προτάσσονται στις εκφορές τους.

Στον συνυποδηλωτικό της λόγο, όπου χρησιμοποιεί σχήμα άρσης και θέσης προσδίδοντας έμφαση, μια φοιτήτρια προσθέτει ότι ο εκπαιδευτικός έχει την υποχρέωση να είναι *ιχνηλάτης και καθοδηγητής*:

«Ο παιδαγωγός θα πρέπει να γίνει **ο ιχνηλάτης και ο καθοδηγητής**, ώστε να φτάσουν οι μαθητές στο κέντρο της γνώσης».

Μία φοιτήτρια αναπτύσσει τον λόγο της με λογοδοτήσεις σε τρίτο πρόσωπο και με την εμφατική χρήση του τροπικού ρήματος της υποχρέωσης «πρέπει» (Holton et al., 1997: 202), εισάγει την σημαντικότητα της διαμόρφωσης υπεύθυνων πολιτών, σε ένα σύνταγμα όπου μετατρέπει ταυτόχρονα το γ' πρόσωπο σε α' πληθυντικό, υποδηλώνοντας την ευθύνη του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση μιας πολιτειακής ταυτότητας των μαθητών:

«Το σχολείο δεν πρέπει να αποτελεί χώρο απόκτησης "αποστειρωμένων" γνώσεων αλλά κυρίως θα πρέπει να αποτελεί αρωγό στην απόκτηση κριτικής σκέψης για τα παιδιά. Γιατί δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι αυτοί που θέλουμε σήμερα να μορφώσουμε, θα είναι οι πολίτες της αυριανής κοινωνίας-η οποία έχει ήδη πληγεί από εμάς-που πράττουμε συνέχεια τα ίδια, θα κληθούν να πάρουν αποφάσεις για το μέλλον και το παρόν τους [...] Ο πομπός είναι ο εκπαιδευτικός ο οποίος έχει ως ρόλο να συμβουλεύει το παιδί, να του παρέχει βοήθεια, γνώσεις, τη δυνατότητα επιλογής και γενικά να λειτουργεί σαν σύμβουλος και φίλος, παρά σαν παντογνώστης».

Εμφατικά λειτουργούν και οι αντιθετικές φράσεις «*σήμερα/αύριο*», «*ο εκπαιδευτικός έχει ως ρόλο να παρέχει βοήθεια, γνώσεις[...]* να λειτουργεί ως *σύμβουλος/παρά σαν παντογνώστης*», με τις οποίες αντιπαραθέτει τις μεταμοντέρνες αντιλήψεις, θα λέγαμε, για τον ρόλο του εκπαιδευτικού³ θα λέγαμε ρόλο του εκπαιδευτικού απέναντι σε έναν παιδαγωγικό ρόλο που αντικατοπτρίζει στοιχεία της Χειραφετητικής Κριτικής Παιδαγωγικής του P. Freire.

Με παρόμοιο αντιθετικό τρόπο εκφράζεται και μία ακόμη φοιτήτρια:

«Στόχος του εκπαιδευτικού είναι να προσαρμόζεται κάθε φορά στους μαθητές που έχει. Πλέον ο δάσκαλος καλείται να παίξει τον ρόλο του βοηθού των μαθητών και όχι του "φωτεινού παντογνώστη". Αυτό βέβαια

³ Οι μεταρρυθμίσεις στα σχολεία χρειάζεται να ανταποκρίνονται στη μεταβιομηχανική αγορά εργασίας και στις αναδιαρθρώσεις της νέας παγκόσμιας οικονομίας εν μέσω εθνικού και διεθνούς ανταγωνισμού ή στη σύνδεση οικονομίας και γνώσης, στη σύνθεση κοσμοπολιτικών θέσεων με φιλελεύθερες πολυπολιτισμικές πρακτικές, ουσιαστικά συγκλίνουν σε πρακτικές όμορες της νεοφιλελεύθερης αντίληψης για την εκπαίδευση (McLaren, 2003: 158-159).

δεν υποβαθμίζει καθόλου τον ρόλο μας ως εκπαιδευτικών. Ο δάσκαλος εξακολουθεί να λύνει τις απορίες των μαθητών, να εξηγεί δύσκολες έννοιες και να ενημερώνει τα παιδιά για τη νέα γνώση.

Στον λόγο της εκφράζει και τον προβληματισμό της σχετικά με τη σπουδαιότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού σήμερα, καθώς λογοδοτεί (με χρήση του ισχυρού ενεστώτα) για τις δράσεις του εκπαιδευτικού που «εξακολουθούν» να είναι απαραίτητες, ενός εκπαιδευτικού ο οποίος πια δεν είναι «φωτεινός παντογνώστης».

Τον ίδιο προβληματισμό μοιράζεται και μία ακόμα φοιτήτρια, η οποία υποστηρίζει με ύφος αρχικά καταγγελτικό (*η θέση του εκπαιδευτικού είναι αδίκως υποβαθμισμένη*) τη σπουδαιότητα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο μιας αναλογίας με το επάγγελμα του γιατρού. Στηρίζει το επιχείρημά της σε μια δυσμενή επίπτωση, καθώς συγκρίνει τα «λάθη» του εκπαιδευτικού με τα «λάθη» του γιατρού προκειμένου να εστιάσει με στόμφο στην εξίσου σπουδαία υπηρεσία του εκπαιδευτικού:

«Η θέση που κατέχει στην κοινωνία είναι αδίκως υποβαθμισμένη. Όσο σημαντικό είναι το επάγγελμα ενός γιατρού, άλλο τόσο είναι και του δασκάλου. Μπορεί ένα λάθος γιατρού να επιδρά άμεσα στη ζωή ενός ανθρώπου και να τον οδηγήσει μέχρι και στο θάνατο, ένα λάθος ενός δασκάλου όμως επιδρά έμμεσα στη ζωή του, αφού αυτός είναι που διαμορφώνει αυτό που τελικά θα αναπτυχθεί.

Στο πλαίσιο ενός νέου προσανατολισμού στη διδασκαλία αναφέρονται κάποιες παραδοχές που είναι ιδιαίτερα σημαντικές (Δημητριάδου 2016: 184-185) και οι οποίες φαίνεται να απαντώνται στον λόγο των φοιτητριών όταν αναφέρονται στη διδασκαλία. Αυτές είναι η μαθητοκεντρική διδασκαλία, η θεώρηση του μαθητή ως συνολικής προσωπικότητας, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, η διπλή αποστολή του σχολείου: γνώση και ηθική ανάπτυξη και η εμπλοκή του εκπαιδευτικού σε διαδικασίες αναστοχασμού.

Ο στοχασμός έχει συνδεθεί με διαδικασίες όπου ο εκπαιδευτικός επιστρέφει σε μια θεωρία, εμπειρία ή πρακτική και την επανεξετάζει προκειμένου να γνωρίσει τις συνέπειές της. Μια διάσταση αυτή της διαδικασίας αποτελεί η κριτική στάση απέναντι στις εκπαιδευτικές πρακτικές στην προκειμένη περίπτωση και η προσπάθεια αλλαγής τους. Η διαδικασία του αναστοχασμού στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας και του αποτελέσματος της εκπαίδευσης αλλά και στη βελτίωση του ίδιου του εκπαιδευτικού (Αυγητίδου, 2013:164-165). Ο δάσκαλος πρέπει να έχει επίγνωση της αλληλεπίδρασης που συντελείται ταυτόχρονα ανάμεσα στον μαθητή, στο συγκείμενο της διδασκαλίας του, το περιεχόμενο της μάθησης, στους διδακτικούς χειρισμούς και στις προσωπικές πεποιθήσεις και διαθέσεις του (Dana & Silva, 2003 στο Δημητριάδου, 2016: 217).

Στον λόγο τους λίγοι φοιτητές κατέθεσαν σε α΄ πρόσωπο τις αναφορές τους σχετικά με την επιδίωξή τους να αποφύγουν τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και να εφαρμόσουν κάποιες καινοτόμες αναπτύσσοντας έναν προσωπικό λόγο με έμφαση στο υποκείμενο:

«Επιδίωξή μου ήταν οι μαθητές να μάθουν με ευχάριστο και διασκεδαστικό γι' αυτούς τρόπο, να μη βαρεθούν και γενικά να μη νιώθουν ότι κάνουν μάθημα με τον παραδοσιακό και τετριμμένο τρόπο που έχουν συνηθίσει»

«Θα ήθελα να είμαι ενεργή και δραστήρια δασκάλα, να ενημερώνομαι συνέχεια για καινούρια πράγματα, να δοκιμάζω συνέχεια καινούριες μεθόδους και πράγματα, να καλλιεργώ στα παιδιά βιωματικές εμπειρίες έξω από το σχολείο.»

«Επιπλέον προσπάθησα να προσαρμόσω την διαδικασία μου στις ικανότητες τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαίτερες κλίσεις των μαθητών.».

Για τους παραπάνω συμμετέχοντες σημαντικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού είναι να είναι δραστήριος και ενεργός, να εφαρμόζει βιωματικές και καινοτόμες δράσεις, να πραγματοποιεί μαθητοκεντρική διδασκαλία και να στοχεύει στη διαμόρφωση πολύπλευρων προσωπικοτήτων. Το ενδιαφέρον στις εκφορές τους είναι ότι είτε εκφράζονται είτε με τη χρήση μελλοντικών χρόνων και υποθετικών εκφορών είτε με φράσεις χαμηλής γενικά τροπικότητας (*θα ήθελα, επιδίωξή μου ήταν, προσπάθησα να*) υποδηλώνοντας μεν μια αβεβαιότητα των εκφορών τους εκφράζοντας δε και μια στοχαστική οπτική.

Δύο φοιτητές δηλώνουν αναστοχαστικά και με υψηλή τροπικότητα στην εκφορά του την επίδραση που άσκησε η Πρακτική Άσκηση στην αλλαγή της οπτικής του σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού:

«Εκτίμησα τον ρόλο του δασκάλου, παρατήρησα τις αντιδράσεις των μαθητών στο νέο πρόσωπο, εκτίμησα και αξιολόγησα την προσπάθεια, τη συμμετοχή και την επίδοση του κάθε μαθητή, αναγνώρισα την ανάγκη των μαθητών για αντικατάσταση του δασκαλοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας».

Στον λόγο του ο φοιτητής προτάσσει το ρήμα «*εκτίμησα*» το οποίο ακολουθείται από επίσης σχεσιακά συνταγματικά μοντέλα τα οποία εκφράζουν γνωστικές και νοητικές διαδικασίες, κριτική και ταξινόμηση (Hodge&Kress 1993: 7-8,164). Συγκεκριμένα, χρησιμοποιείται επαναληπτικά το ρήμα «*εκτίμησα*» και τα ρήματα «*παρατήρησα*», «*αξιολόγησα*», «*αναγνώρισα*».

«Στην αρχή των σπουδών μου θεωρούσα ότι ο δάσκαλος είναι αυτός που δίνει την γνώση και έχει κύριο ρόλο στην διαδικασία μάθησης αλλά με τον καιρό και τις παρακολουθήσεις μαθημάτων στο πανεπιστήμιο αναθεώρησα. Πλέον πιστεύω πως η μάθηση είναι μια εσωτερική διαδικασία

που συντελείται από τον ίδιο τον άνθρωπο όταν εμπλέκεται **ενεργά** και **όχι απλά όταν του μεταφέρεται η γνώση**».

Μία φοιτήτρια δηλώνει το αντίθετο:

«Σε γενικές γραμμές μέσα από την πρακτική μου άσκηση δεν άλλαξα γνώμη για το σχολείο και τη διδασκαλία.»

Στον λόγο πολλών φοιτητών δηλώνεται άμεσα η σπουδαιότητα του αναστοχασμού που πραγματοποιείται στο πλαίσιο της Πρακτικής τους Άσκησης, στην οποία ενθαρρύνονται να προβούν μετά από κάθε διδασκαλία. Γίνεται άμεσα αντιληπτό πώς αυτή η διαδικασία συμβάλλει στην τοποθέτησή τους στη θέση ενός κριτικού και αναστοχαζόμενου εκπαιδευτικού. Οι φοιτητές εδώ εκφράζονται βιωματικά με χρήση α'ενικού προσώπου:

«Η υλοποίηση κάθε διδασκαλίας και ύστερα η αυτοαξιολόγησή μου μετά από την καθεμία, μου προσέδωσε ένα αίσθημα αυτοπεποίθησης και σιγουριάς και θεωρώ πως με βοήθησε να γίνω καλύτερη.

«Η αυτοκριτική συνέβαλε στη γενική αποτίμηση της διδασκαλίας μου αλλά και στον αναστοχασμό του ίδιου του εκπαιδευτικού».

«Η αυτοαξιολόγηση που γινόταν στο τέλος της κάθε μέρας ήταν ιδιαίτερα σημαντική, καθώς έμπαινα στη διαδικασία αναστοχασμού τόσο για τα λάθη όσο και για τις καλές μου κινήσεις. Με βοήθησε στο να γίνομαι καλύτερη χρησιμοποιώντας κάθε φορά καλύτερες τεχνικές και χειρισμούς σε σχέση με την προηγούμενη φορά»

«Το πιο ενδιαφέρον στη φάση αυτή πιστεύω πως ήταν η δυνατότητα να διαχειρίζομαι και να μετατρέπω τα πράγματα με βάση όσα παρατηρώ. Να αυτοαξιολογούμαι και να ανατροφοδοτούμαι από τα λάθη μου».

«Η εμπειρία που αποκόμισα με τη συναναστροφή με τους μαθητές με ωρίμασε ως άνθρωπο, αλλά και ως μελλοντικό δάσκαλο και σίγουρα ήταν μία καλή ευκαιρία να δω τις δυνατότητές μου και να θέσω μεγαλύτερες προκλήσεις για τη συνέχεια».

Οι φοιτήτριες δηλώνουν άμεσα και emphaticά τον επαναπροσδιορισμό της ταυτότητάς τους ως μελλοντικών εκπαιδευτικών μέσω της Πρακτικής τους Άσκησης και του αναστοχασμού τους. Φαίνεται να αναδομούν την ταυτότητά τους, καθώς *«γίνονται καλύτερες, ανατροφοδοτούνται από τα λάθη, ωριμάζουν ως άνθρωποι, αποκτούν αυτοπεποίθηση»*. Οι σε α' πρόσωπο λογοδοτήσεις τους εστιάζουν στο υποκείμενο άμεσα και μαζί με την οριστική έγκλιση των αναφορών τους και τον καταφατικό τους λόγο προσδίδουν ισχυρή τροπικότητα και δύναμη στις αναφορές τους. Οι συγκεκριμένες φοιτήτριες εκφράζουν με βεβαιότητα τη θετική επίδραση του αναστοχασμού και της αυτοαξιολόγησής τους καθώς και την επίγνωση της αναδιαμόρφωσης της ταυτότητάς τους.

Ένας συμφοιτητής τους αναγνωρίζει, επίσης, τη σημαντικότητα της Πρακτικής Άσκησης παρόλη την αρχική του δυσπιστία στην πιθανότητα επαγγελματικής αποκατάστασης στην Ελλάδα «της οικονομικής κρίσης» που εκφράζεται με αντίθεση προς την αισιόδοξη απόφασή του να μην πτοηθεί:

«Στην Ελλάδα του 2018, οι προϋποθέσεις για να εξασκήσεις το επάγγελμα (λειτουργήμα για μένα) του δασκάλου είναι λιγοστές, καθώς βρισκόμαστε σε οικονομική κρίση. Αυτό, όμως, δεν θα με πτοήσει να διευρύνω καθημερινά τους πνευματικούς μου ορίζοντες και να εργάζομαι αδιάκοπα, ώστε να καταφέρω να μπω, εκ νέου, σε μία σχολική αίθουσα και παρέχοντας τις υπηρεσίες μου να νιώσω το ίδιο συναίσθημα που ένιωσα και κατά τη διάρκεια της Γ' φάσης ΔΙ.ΜΕ.Π.Α.»

3.3 Συζήτηση

Οι πολλαπλές διαστάσεις της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού περιλαμβάνουν τις τεχνικές ικανότητες, την ηθική και συναισθηματική διάσταση αλλά και την πολιτική επίγνωση της θέσης του. Η διαδικασία της ανάπτυξης ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού ξεκινά και από το προπτυχιακό επίπεδο, κατά το οποίο ο φοιτητής/φοιτήτρια, αποκτά προσωπική γνώση και επίγνωση της ταυτοτικής του/της ανάπτυξης. Καθώς εξελίσσονται ακαδημαϊκά, αρχίζουν να αναπτύσσουν ιδέες και να αποκτούν εμπειρίες για το τι σημαίνει να γίνεται κάποιος δάσκαλος (Fomunyan George Kehdinga, 2017:188).

Το ενδιαφέρον για την έννοια της ταυτότητας στην εκπαιδευτική έρευνα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών απομακρύνεται από τα προκαθορισμένα παιδαγωγικά περιεχόμενα, και εστιάζει στην υποστήριξη υποψήφιων εκπαιδευτικών να επανεξετάζουν και να προβαίνουν σε μία ενεργητική αναστοχαστική ανάπτυξη των επαγγελματικών ταυτοτήτων τους (Lipponen & Kumrulinen, 2011).

Το ημερολόγιο αποτελεί μια κοινή στρατηγική στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, όπου οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί εισέρχονται σε μια διαδικασία συσχέτισης της θεωρίας με την πράξη, της καταγραφής των σχεδιασμών διδασκαλίας, λογοδοτούν για τις παιδαγωγικές και διδακτικές επιλογές τους και εξετάζουν και επανεξετάζουν στο πλαίσιο του αναστοχασμού τους τις εκπαιδευτικές τους επιλογές. Διαμορφώνουν και διαπραγματεύονται παράλληλα την επαγγελματική τους ταυτότητα, καθώς καταλαμβάνουν και τις αντίστοιχες θέσεις υποκειμένου, αυτού του ενεργού εκπαιδευτικού και του αναστοχαζόμενου επαγγελματία, έστω και για μία σύντομη χρονική περίοδο.

Στη μελέτη των αποτελεσμάτων λάβαμε υπόψη μας ότι αν και ο ακαδημαϊκός λόγος συχνά διακρίνεται για την απουσία φανερών αξιολογήσεων και στάσεων, ωστόσο συχνά συντάσσεται και με σκοπό να προκαλέσει ένα «δεσμό» με τον αναγνώστη του κειμένου. Κατά συνέπεια, η ακαδημαϊκή γραφή, όταν αντιμετωπίζεται ως διαδραστική προϋποθέτει τις ανάγκες, τις αντιλήψεις και τα

ενδιαφέροντα του εν δυνάμει αναγνωστικού κοινού (Hyland, 2005: 6). Η παραπάνω συνθήκη τοποθετημένη και στο ακαδημαϊκό συγκείμενο φαίνεται να επέδρασε στη διαμόρφωση του γραπτού λόγου των φοιτητών και φοιτητριών. Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες διαμόρφωσαν τον λόγο τους στο πλαίσιο των προδιαγραφών της ακαδημαϊκής γραφής.⁴

Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες εκφράζονται κυρίως με αναφορά στο προσωπικό βίωμα με τη χρήση του α΄ προσώπου και αναπαριστώντας συχνά μια συλλογική ταυτότητα ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα προτάσσουν στον λόγο τους τη παιδαγωγική διάσταση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού και αναφέρονται δευτερευόντως στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων. Έτσι, οι υποψήφιοι -αλλά και παράλληλα οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί της τάξης έστω για ένα μικρό χρονικό διάστημα- φαίνεται να επιθυμούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση των αξιών των μαθητών και των μαθητριών (Δημητριάδου, όπ.π.:208). Αυτό που ωστόσο δεν λαμβάνουν υπόψη τους είναι το πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν οι μαθητές προτού εισέλθουν στο σχολείο, έχοντας μια ήδη διαμορφωμένη υποκειμενικότητα. Στις αναφορές των φοιτητριών και των φοιτητριών τα παιδαγωγικά υποκείμενα αναπαρίστανται ως εύπλαστα υποκείμενα, με την επίδραση του δασκάλου ιδιαίτερα βαρύνουσα στην διαπαιδαγώγησή τους.

Λιγότερες -υπαρκτές ωστόσο- είναι οι φωνές φοιτητριών και ενός φοιτητή μέσω των οποίων αποποιούνται την αυθεντία του δασκάλου και δηλώνεται ότι βασικός στόχος του εκπαιδευτικού είναι να διαμορφώσει κριτικά σκεπτόμενα άτομα και ευσυνείδητους πολίτες με κοινωνικές δεξιότητες και ενεργητική συμμετοχή. Στη κατασκευή της ταυτότητάς τους ως αναστοχαζόμενων εκπαιδευτικών επιλέγουν γενικά τη χρήση του τρίτου προσώπου, χωρίς να εμπλέκονται άμεσα στις αναφορές τους και προσδίδοντας έτσι ένα επίσημο ύφος.

Πολλές φοιτήτριες αναφέρουν ότι προσπάθησαν να εφαρμόσουν στην πρακτική τους καινοτόμες διδακτικές μεθόδους, στις οποίες εντάσσουν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τη βιωματική μάθηση, τη μέθοδο project, τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, την ανακαλυπτική μέθοδο, τον καταγιισμό ιδεών και στρατηγικές ανάπτυξης της κριτικής σκέψης. Η πλειοψηφία δηλώνει emphaticά ότι εκτιμά θετικά τη διαδικασία του αναστοχασμού, τοποθετώντας τον εαυτό τους σε θέση του κριτικού εκπαιδευτικού, του στοχαζόμενου επαγγελματία, καθώς στέκονται κριτικά έναντι της παραδοσιακής παιδαγωγικής θεωρίας, υιοθετούν μια στάση προβληματισμού απέναντι στις πρακτικές διδασκαλίας, αναστοχαζονται και είναι πρόθυμες να δεχτούν ανατροφοδότηση και να αναπροσαρμόσουν τις διδακτικές τους πρακτικές με βάση τα εκάστοτε μαθησιακά περιβάλλοντα.

⁴ Στην ακαδημαϊκή γραφή αναγνωρίζεται ο ρόλος που διαδραματίζει η γραμματική, το συντακτικό, οι λεξιλογικές επιλογές, ο κριτικός αναστοχασμός αλλά και η αναγνώριση της κατασκευής του κατάλληλου για την περίπτωση κειμενικού είδους στη δημιουργία ενός επαγγελματικού εαυτού (Paiz 2017:26).

Ενδιαφέρον εύρημα αποτελεί ότι στην περίπτωση στην οποία προτάσσουν την παιδαγωγική διάσταση ρόλο του εκπαιδευτικού, ο λόγος τους εμφανίζει ισχυρές τροπικότητες ενώ στην περίπτωση στην οποία φαίνεται να προτάσσουν τη διάσταση του αναστοχαζόμενου εκπαιδευτικού οι τροπικότητες είναι αδύναμες, σημαίνον αβεβαιότητας. Και στις δύο περιπτώσεις είναι χαρακτηριστική η χρήση ουσιαστικοποιήσεων στην πλειοψηφία των εκφορών των φοιτητών και φοιτητριών που συμμετείχαν στην έρευνα.. Τέλος, υπάρχουν αρκετές αναφορές σχετικές με τη διάσταση των εναλλακτικών μορφών διδακτικής χωρίς «αυτεξούσια» την πρόταξη του διδακτικού ή εκπαιδευτικού έργου.

Τα ευρήματα της έρευνας είναι ενθαρρυντικά, καθώς μια μερίδα των φοιτητών και φοιτητριών φαίνεται να προβαίνουν σε μία ενεργητική, αναστοχαστική ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητάς τους και εκφράζουν με βεβαιότητα τη σπουδαιότητα ενός σύγχρονου προσανατολισμού στις διδακτικές τους επιλογές. Φαίνεται τελικά να αναγνωρίζουν τις παιδαγωγικές προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν ως εκπαιδευτικοί, αναστοχαζόμενοι το δικό τους επίπεδο γνωστικής και ηθικής επίγνωσης, το οποίο αποτελεί μέρος μιας διαβίου -και όχι μόνο ακαδημαϊκής- εκπαιδευτικής εμπειρίας (Cambell, 2006:104).

Σχετικά με το στυλ του λόγου τον οποίο παράγουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες, και αναφορικά με το θεωρητικό πλαίσιο του ακαδημαϊκού γραμματισμού, αυτό φαίνεται να διαμορφώνεται μάλλον με την τυπική μορφή του ακαδημαϊκού γραπτού λόγου έτσι όπως μελετάται από το μοντέλο της ακαδημαϊκής κοινωνικοποίησης. Στη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών οι φοιτητές και οι φοιτήτριες αποκτούν πρόσβαση στη χρήση μιας επαγγελματικής γλώσσας, σε πρακτικές γραμματισμού, μετακινούνται σταδιακά από την περιφέρεια στο κέντρο της ακαδημαϊκής εμπειρίας και διαμορφώνουν αντίστοιχες ταυτότητες. Η απόκτηση του γραμματισμού σε αντίστοιχα επιστημονικά αντικείμενα αποτελεί κύριο μέρος στη διαδικασία της ακαδημαϊκής κοινωνικοποίησης που πραγματοποιείται στη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών (Paiz, όπ.π.: 21-22).

Στην παρούσα έρευνα επιβεβαιώνεται η σχεδόν απαρέγκλιτη από τα παραπάνω όρια του λόγου γλωσσική τοποθέτηση των υποκειμένων της έρευνας. Πρόκειται, άλλωστε για γραπτό λόγο που παρήχθη με τη μορφή Ημερολογίου το οποίο οφείλουν να καταθέτουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες προς αξιολόγηση και κατά συνέπεια το συγκεκριμένο θέτει και τα όρια του λόγου. Τίθεται, ωστόσο, το ερευνητικό ερώτημα σχετικά με την αναζήτηση ακαδημαϊκών γραμματισμών σε άλλα πλαίσια παραγωγής ακαδημαϊκού λόγου.

Αναφορές

- Burr, Vivien (1995). *Social Constructionism*, London: Routledge.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2000). Literacy practices In D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies: Reading and writing in context* London, UK: Routledge, 7-15.
- Campbell, Elizabeth (2006). “The Ethical Teacher”, *Paideysis*, 15 (1), 103-106.
- Fairclough, Norman (1989). *Language and Power*, London: Longman.
- Fairclough, Norman (1992). *Discourse and Social Change*, Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, Norman (1995). *Critical Discourse Analysis*, London: Longman.
- Fomunyan George Kehdinga (2017). Students Teachers Negotiating The Teachers’ Professional Identity, *International Journal of Educational Sciences*, 13:2, 185-193.
- Gee, P. (2008). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London, UK: Routledge.
- Grossberg, Lawrence (1996), “Identity and Cultural Studies: Is that all there is?” in Stuart Hall ed. *Questions of Cultural Identity*, London: Sage, 87-107.
- Hodge, Robert & Gunther Kress (1992). *Language as Ideology*. London: Routledge.
- Holton David, Peter Mackridge & Ειρήνη-Φιλιππάκη Warburton (1999). *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Hyland Ken (2005). Patterns of engagement: dialogic features and L2 undergraduate writing στο ed. Ravelli J. Louise & Ellis A. Robert *Analysing Academic Writing*. London: Continuum, 5-23.
- Jones, C., Turner, J., & Street, B. (1999). *Introduction*. In C. Jones, J. Turner & B. Street (Eds.), *Students writing in the university: Cultural and epistemological issues*. Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company.
- Kress, Gunther (1988). *Communication and Culture*. Sydney: University of New South Wales Press.
- Kress, Gunther (1989). *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, 23 (2), 157-172.

- Lea, M. R., & Street, B. V. (2006). The “academic literacies” model: Theory and applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368-377.
- Lewis, C. (2001). *Literary practices as social acts: Power, status, and cultural norms in the classroom*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lyhty Ruohotie Maria & Moate Josephine (2016). Who and how? Preservice teachers as active agents developing professional identities, *Teaching and Teacher Education*, 55, 318-329.
- McLaren Peter (2003), Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times: Rethinking the political economy of critical education, στο Derder Antonia, Baltodano Marta, Torres D. Rodolfo (eds), *The critical pedagogy reader*, Routledge Falmer: New York, 151-184.
- McLaren, P. (2007). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education* (5th). Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon.
- Lipponen, L., & Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 27, 812-819.
- Purcell-Gates, V., Jacobson, E., & Degener, S. (2004). *Print literacy development: Uniting cognitive and social practice theories*. London, UK: Harvard University Press
- Rutten, K., Rodman B.G. et al. (2013). Cultural Studies and Critical Literacies, *International Journal of Cultural Studies*, 16 (5), 443-456.
- Stenberg Katariina, Karlsson Liisa, Pitkaniemi Harri & Maaranen Katriina (2014), Beginning student teachers’ teacher identities based on their practical theories, *European Journal of Teacher Education*, 37, 204-218).
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Street, B. V. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91.
- Yudell, Deborah (2006). *Impossible Bodies, Impossible Selves: Exclusions and Student Subjectivity*. London: Springer.
- Paiz, J. M. (2017). Disciplinary Literacy and the Acquisition of Professional Identity: Professional Writing in a Sino-American Joint-Venture University. *International Conference on English for Specific Purposes Conference Handbook*, Shanghai: Soochow University in cooperation with the Taiwan English for Specific Purposes Association, 18-33.

Zhang Z. (2011). A nested model of Academic Writing Approaches: Chinese International Students’ Views of English Academic Writing, *Language and Literacy*, 13, (1), 39-59.

Αντωνίου Ηρ. Χρήστος (2009). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δημητριάδου Κατερίνα(2006). *Νέοι Προσανατολισμοί της Διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21 αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαδοπούλου, Βασιλική, Χόνδρας Αθανάσιος, Τσακίριδου Ελένη (2011). Προσωπικές Θεωρίες Υποψήφιων και Υπηρετούντων Εκπαιδευτικών: Θεωρητικοί Προβληματισμοί και Ερευνητικά Δεδομένα, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51,159-179.

Avgitidou S. & Hatzoglou V. (2013). “Educating the reflective practitioner in the context of teaching practice: The contribution of journal entries”, in Androusou A. & Avgitidou S eds., *Teaching Practice during Initial Teacher Education: Research perspectives*. Teaching Practice Network of Early Childhood Education Departments and Faculty of Early Childhood Education, National Kapodistrian University of Athens, Athens, 97-124.

<http://www.ecd.uoa.gr/wpcontent/uploads/2013/10/%CE%97%CF%80%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84.%CE%91%CF%83%CE%BA.%CE%94%CE%AF%CE%BA%CF%84%CF%85%CE%BF%CE%A0%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD%CE%91%CF%83%CE%BA%CE%AE%CF%83%CE%B5%CF%89%CE%BD.pdf>
retrieved on 10/10/2018.

ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ: ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ

Συντονίστρια: Ζαχαρούλα Μαλά

Πρόεδρος Παγκύπριας Οργάνωσης Προώθησης του Γραμματισμού

zacharoulamala@gmail.com

Ανδρούλα Παπακυριακού

Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

apakyriakou.a@unic.ac.cy

Στέφανος Σπανέας

Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

spaneas.s@unic.ac.cy

Δέσποινα Κοχλιού

Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

cochliou.d@unic.ac.cy

Αντρέας Βαρνάβα

Κέντρο Υποδοχής και Φιλοξενίας Αιτητών

Διεθνούς Προστασίας στην Κοφίνου

andreas_alashiya@hotmail.com

Μαριάννα Παφίτη

Σχολείο της Κυριακής

pafite.marianna@ucy.ac.cy

Χαράλαμπος Πετρίδης

Δήμαρχος Αγλαντζιάς

mayor@aglantzia.org.cy

Περίληψη

Η Παγκύπρια Οργάνωση Προώθησης Γραμματισμού ως ο κατεξοχήν επίσημος συντονιστικός φορέας γραμματισμού στην Κύπρο ανέλαβε την πρωτοβουλία να διερευνήσει το καίριο ζήτημα των μεταναστών στη χώρα μας ως προς τη σχέση των γραμματισμών που αναπτύσσουν και των ταυτοτήτων που διαμορφώνουν. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής παρουσιάζονται στο παρόν συμπόσιο, ενώ συνδιαλέγονται με άλλα ερευνητικά στοιχεία ακαδημαϊκών, κυβερνητικών υπηρεσιών, ευρωπαϊκών προγραμμάτων κι εθελοντών τόσο σε προσωπικό όσο και σε επίπεδο τοπικής αυτοδιοίκησης. Τα θέματα των εισηγήσεων αφορούν στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων στις διάφορες ομάδες μεταναστών, την κοινωνική ένταξη των αιτητών ασύλου στην Κύπρο, την κοινωνική ένταξη των ασυνόδευτων παιδιών μέσω της εκπαίδευσης, τις υπηρεσίες υποδοχής και φιλοξενίας που το κράτος προσφέρει στους αιτητές ασύλου, το ευρωπαϊκό πρόγραμμα «Κοινωνίες με Χρώματα» που εκπονεί ο Δήμος Αγλαντζιάς και η εθελοντική δράση «Το Σχολείο της Κυριακής» από ομάδα εκπαιδευτικών δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης στο Κέντρο Υποδοχής και Φιλοξενίας Αιτητών Διεθνούς Προστασίας στην Κοφίνου.

Λέξεις-κλειδιά: γραμματισμός, μετανάστες, ένταξη, ταυτότητες

Abstract

The Pancyprian Organization for the Promotion of Literacy, as the official coordinating body par excellence for the promotion of literacy in Cyprus, took the initiative to examine the literacies of migrants in Cyprus in relation to identities. The research results are presented at the current symposium, along with research data from collaborating academics, government departments, European programs, local authorities and volunteering groups. The presentations focused on the language competence of the various groups of migrants, the social integration of asylum seekers in Cyprus, the social integration of unaccompanied children through education, the government reception and accommodation services offered to asylum seekers, the European program «Colourful Societies», offered by Aglantzia Municipality, and the voluntary action «The Sunday School» offered by a group of primary and secondary school teachers at the Kofinou Reception and Accommodation Centre for International Protection Seekers.

Keywords: literacy, migrants, integration, identities

Η Ανάπτυξη Γλωσσικών Δεξιοτήτων στις Διάφορες Ομάδες Μεταναστών στην Κύπρο

Άντρη Παπακυριακού

Σκοπός της ερευνητικής παρουσίασης

Η Παγκύπρια Οργάνωση Προώθησης του Γραμματισμού (ΠΟΠΓ) έχει ως βασικό στόχο την προώθηση του γραμματισμού στην κοινωνική βάση μέσω της άτυπης εκπαίδευσης με έμφαση στις ευάλωτες ομάδες πληθυσμού. Η Επιστημονική Σύμβουλος της ΠΟΠΓ, κ. Παπακυριακού, διεξήγαγε έρευνα με στόχο την καταγραφή των προγραμμάτων διδασκαλίας της ελληνικής σε μετανάστες και τον

εντοπισμό πιθανών αδυναμιών τους. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω συνεντεύξεων και μέσα από τη μελέτη διάφορων κειμένων, όπως εκθέσεις, προσκλήσεις και υποβολές προτάσεων σε συνεργασία με τους ακόλουθους φορείς: ΙΝΕΚ-ΠΕΟ, Μονάδα Ευρωπαϊκών Ταμείων, Κέντρο Υποδοχής Προσφύγων Κοφίνου, Διεθνής Οργανισμός ΕΑΣΟ (European Asylum Support Office), Σχολείο της Κυριακής, Refugee Council, EMN Κύπρου.

Δράσεις της έρευνας και αποτελέσματα

Παρουσιάστηκαν και συζητήθηκαν κάποια δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα, όπως είναι τα ακόλουθα σχόλια των εμπλεκόμενων φορέων:

«Πολλοί συμμετέχοντες εγκαταλείπουν τα μαθήματα σε σύντομο χρονικό διάστημα.»

«Υπάρχουν κάποιες ευκαιρίες, όμως τα ίδια τα άτομα δεν θέλουν να λάβουν μέρος.»

«Δεν μπορούν να αξιοποιήσουν ευκαιρίες όπως τα ΚΙΕ, γιατί οι ώρες δεν βολεύουν όλες τις ομάδες και επίσης υπάρχει πρόβλημα με τη μετάβαση.»

Έγινε παρουσίαση του έργου «Πρόγραμμα Εκμάθησης της Ελληνικής Γλώσσας σε Υπηκόους Τρίτων Χωρών (ενήλικες)» που υλοποιείται από το Ινστιτούτο Εργασίας Κύπρου – ΠΕΟ σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Κύπρου και συγχρηματοδοτείται από το Ταμείο Ασύλου, Μετανάστευσης και Ένταξης και την Κυπριακή Δημοκρατία. Το έργο αφορά στη διοργάνωση προγραμμάτων εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας σε ενήλικες υπηκόους τρίτων χωρών (ΥΤΧ). Τα μαθήματα εντάσσονται στο πλαίσιο μιας ευρύτερης προσπάθειας βελτίωσης της επικοινωνιακής ικανότητας των ΥΤΧ μέσα από την ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων στην ελληνική γλώσσα με έμφαση στην απλή προφορική και γραπτή επικοινωνία, ώστε να διευκολυνθεί η διαδικασία ένταξής τους στην κυπριακή κοινωνία και προληφθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός τους.

Όσον αφορά τα προσφερόμενα στην Κύπρο μαθήματα ελληνικών ως δεύτερη γλώσσα, εντοπίζονται οι ακόλουθες κατηγορίες:

α. Επιχορηγημένα μαθήματα για ανήλικους από ευρωπαϊκά ταμεία μέσω του Ταμείου Ασύλου, Μετανάστευσης και Ένταξης.

β. Επιχορηγημένα μαθήματα για ενήλικες από ευρωπαϊκά ταμεία μέσω του Ταμείου Ασύλου, Μετανάστευσης και Ένταξης κάτω από την αιγίδα της ΙΝΕΚ-ΠΕΟ, δήμων και κοινοτήτων.

γ. Μικρότερες δράσεις με επιχορήγηση από άλλους οργανισμούς, όπως Ευρωπαϊκή Επιτροπή, άλλα ευρωπαϊκά προγράμματα, πρεσβείες.

δ. Κρατικά Ινστιτούτα Επιμόρφωσης / Επιμορφωτικά Κέντρα.

ε. Σχολείο Ελληνικής Γλώσσας / Πανεπιστήμιο Κύπρου.

στ. Εθελοντικές ομάδες, όπως για παράδειγμα το Σχολείο της Κυριακής, στο οποίο φοιτούσαν την προηγούμενη χρονιά 20 ενήλικες στο επίπεδο Α1 και 10 άτομα στο επίπεδο Α1+, εφαρμόζοντας έναν ιδιαίτερο τρόπο ανάπτυξης

γλωσσικών δεξιοτήτων και όχι τον παραδοσιακό που συνηθίζεται στις τάξεις, αφού συγχρόνως διδάσκει δεξιότητες ζωής.

Ακολούθησε παρουσίαση των συγχρηματοδοτούμενων έργων του Ταμείου Ασύλου Μετανάστευσης και Ένταξης που περιλαμβάνουν παραδοτέα μαθήματα εκμάθησης γλωσσών, τα οποία υλοποιήθηκαν από το 2018 και μετά.

A. Κέντρο Υποδοχής Προσφύγων Κοφίνου

- Συνολικός αριθμός διαμενόντων: 230, εκ των οποίων 92 μονήρη άτομα (55 άντρες και 37 γυναίκες), 138 οικογένειες και ζευγάρια
- Ενήλικες: 159, εκ των οποίων 82 άντρες και 77 γυναίκες
- Ανήλικοι: 71, εκ των οποίων 35 αγόρια και 36 κορίτσια
- Κύριες εθνικότητες, είναι: Κούρδοι (Ιράκ, Τουρκία, Συρία), Σύριοι, Παλαιστίνιοι, Σομαλοί, Κογκολέζοι, Τούρκοι, Ιρακινοί, Ιρανοί, Πακιστανοί, Ρώσσοι και άλλοι.

B. Πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας σε ενήλικες – Ινστιτούτο Εργασίας Κύπρου ΠΕΟ

- Σε ποιους απευθύνεται: υπήκοοι τρίτων χωρών ως εξής: α) πρόσωπα που απολαμβάνουν καθεστώς πρόσφυγα ή καθεστώς επικουρικής προστασίας, β) πρόσωπα που έχουν υποβάλει αίτηση χορήγησης του καθεστώτος του πρόσφυγα ή επικουρικής προστασίας, γ) πρόσωπα που απολαμβάνουν προσωρινή προστασία και δ) πρόσωπα που ζουν και/ή εργάζονται νόμιμα στην Κύπρο
- Διάρκεια: 18 μήνες/ υπό όρους ανανέωση για ακόμη 18 μήνες
- Τουλάχιστον σε 4 επαρχίες της ελεύθερης Κύπρου
- Υποχρεωτικά και στο Κέντρο Υποδοχής και Φιλοξενίας Αιτητών Διεθνούς Προστασίας στην Κοφίνου (προτεραιότητα σε άτομα με σημαντικές προοπτικές χορήγησης καθεστώτος διεθνούς προστασίας)
- Συμμετέχοντες ανά τμήμα: 5-30 άτομα κατά την έναρξη του προγράμματος
- Δημιουργία κινήτρων: (5% του προϋπολογισμού) δωρεάν το εκπαιδευτικό υλικό και γραφική ύλη (μετά την ολοκλήρωση 16 διδακτικών ωρών), καθώς και δικαίωμα συμμετοχής σε συμπληρωματικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα επισκέψεις σε αρχαιολογικούς χώρους ή εκδρομές σε διάφορα μέρη της Κύπρου
- 4 επίπεδα γλωσσομάθειας με διδακτικές ώρες 100-150:
 1. A1 (διάρκειας 100 διδακτικών ωρών), στο οποίο θα εντάσσονται άτομα με μηδενική ή ελάχιστη γνώση της ελληνικής.
 2. A2 (διάρκειας 120 διδακτικών ωρών), στο οποίο θα εντάσσονται όσοι έχουν τις γνώσεις του επιπέδου A1 (ή έχουν ολοκληρώσει το A1).
 3. A2+ (διάρκειας 100 διδακτικών ωρών), το οποίο θα λειτουργεί προπαρασκευαστικά για το επόμενο επίπεδο.
 4. B1 (διάρκειας 150 διδακτικών ωρών), το οποίο θα προσφέρεται σε όσους έχουν ολοκληρώσει τα προηγούμενα επίπεδα και/ή σε άτομα με αρκετές γνώσεις ελληνικής, ενδεχομένως σπουδαστές που έχουν παρακολουθήσει ανάλογα προγράμματα στο παρελθόν.
- Πολύ συγκεκριμένα απαιτούμενα προσόντα των εκπαιδευτικών:
 - Πτυχίο Φιλοσοφικής Σχολής ή Σχολής Επιστημών Αγωγής ή άλλος τίτλος

σπουδών διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.
- Πιστοποιημένη άριστη γνώση της ελληνικής και αγγλικής γλώσσας (βάσει των αποδεκτών τεκμηρίων γνώσης γλωσσών του Τμήματος Δημόσιας Διοίκησης και Προσωπικού).

- Επιπλέον προσόντα που θα συνεκτιμηθούν:
 - Μεταπτυχιακός ή διδακτορικός τίτλος σπουδών συναφούς γνωστικού αντικειμένου.
 - Πιστοποιημένη γνώση ξένων γλωσσών (π.χ. γαλλικά, τουρκικά, ρωσικά, αραβικά, ιρανικά) βάσει των αποδεκτών τεκμηρίων γνώσης γλωσσών του Τμήματος Δημόσιας Διοίκησης και Προσωπικού για τη γαλλική γλώσσα και άλλα συναφή πιστοποιητικά για τις υπόλοιπες γλώσσες.
 - Πιστοποιημένη συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια συναφούς γνωστικού αντικειμένου.
 - Εμπειρία στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.
 - Γνώση χρήσης Η/Υ.
 - Προφορική συνέντευξη.
- Σειρά σεμιναρίων επιμόρφωσης για τους καθηγητές συνολικής διάρκειας 18-20 διδακτικών ωρών.
- Αξιολόγηση:
 - 1) δείκτης εκροής 1: υπολογίζονται τα άτομα που συμμετείχαν σε περισσότερα από το 60% των μαθημάτων. Επιτυχόντες εκπαιδευόμενοι στην τελική εξέταση
 - 2) δείκτης αποτελέσματος/ οι απόψεις της ομάδας στόχου σχετικά με τα μαθήματα: Αν οι συμμετέχοντες ήταν ευχαριστημένοι με τα μαθήματα. Κλειστές ερωτήσεις με την κλίμακα Likert και ανοικτές ερωτήσεις.

Εισηγήσεις και συμπεράσματα

Τέθηκαν τα παρακάτω σημεία προς εξέταση και συζήτηση:

- Τα απαιτούμενα προσόντα των εκπαιδευτικών
- Επιμόρφωση στην αρχή.Τι γίνεται όμως με τη στήριξη των καθηγητών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων;
- Μεγάλο χρονικό διάστημα μεταξύ της ολοκλήρωσης του προηγούμενου προγράμματος και της έναρξης των μαθημάτων του νέου προγράμματος
- Γενικά πολύ μικρός αριθμός θέσεων (αν και αυξημένος αριθμός σε σύγκριση με το προηγούμενο σχέδιο)
- Έλλειψη συντονισμού και γενικού πλαισίου. Ίσως λόγω της ανυπαρξίας ενός εθνικού σχεδίου δράσης για την ένταξη μεταναστών
- Πιο ψηλό το ποσοστό γυναικών που εγκαταλείπουν τα προγράμματα
- Ανομοιογένεια στην τάξη. Πώς την αντιμετωπίζουμε;
- Γενικά εγκαταλείπει ένα ψηλό ποσοστό τα μαθήματα νωρίς. Γιατί;
- Γιατί επαναλαμβάνουν κάποιοι συμμετέχοντες το ίδιο επίπεδο;
- Το υλικό είναι κατάλληλο για τις συγκεκριμένες ομάδες κάτω από τις συγκεκριμένες συνθήκες;

Διαδικασίες Ένταξης των Αιτούντων Άσυλο στην Κύπρο: η Γλώσσα/Παιδεία ως Εργαλείο Ένταξης ή Αποκλεισμού

Στέφανος Σπανέας

Η εισήγηση άρχισε με τη διαπίστωση ότι στη χώρα μας 1 στους 3 ή 4 είναι μη Κύπριος, γεγονός που επιβάλλει την αποδοχή και κατανόηση του φαινομένου της μετανάστευσης. Ο κ. Σπανέας παρουσίασε δημογραφικά στοιχεία που αφορούν στον πληθυσμό των μεταναστών στην Κύπρο, όπως φαίνονται στον παρακάτω πίνακα:

Migration Demographic Details

- ◆ Total population: 838.897 (0.2% of EU)
- ◆ 179.547 non Cypriot

Region	Nationality					
	Total		Cypriot		Other	
	Fx	%	Fx	%	Fx	%
Nicosia	325.756	100	264.221	81,1	61.535	18,9
Famagousta	46.452	100	37.016	79,7	9.436	20,3
Larnaca	143.367	100	114.103	79,6	29.264	20,4
Limassol	235.056	100	186.536	79,4	48.520	20,6
Paphos	235.056	100	57.474	65,1	30.792	34,9
Total	838.897	100	659.350	78,6	179.547	21,4

REPUBLIC OF CYPRUS, STATISTICAL SERVICE, 29/12/2011)

Σε σχέση με το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, έγινε μια σύντομη αναφορά στα ακόλουθα:

- Το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας (ΥΠΠΑΝ) έχει την ευθύνη για την εκπαιδευτική πολιτική και την ανάπτυξη των ελληνοκυπριακών σχολείων καθώς και των ιδιωτικών σχολείων.
- Το ΥΠΠΑΝ είναι υπεύθυνο για την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, την εφαρμογή των εκπαιδευτικών αποφάσεων και την προετοιμασία των εκπαιδευτικών προϋπολογισμών.
- Όλα τα παιδιά που διαμένουν στη χώρα μας έχουν το δικαίωμα να φοιτήσουν σε δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα, ανεξάρτητα από το καθεστώς διαμονής τους, την εθνικότητα ή την προέλευση των γονέων τους.

Όσον αφορά στην πολιτική του ΥΠΠΑΝ για τα παιδιά μεταναστών, ισχύουν τα ακόλουθα:

- Οι Κανονισμοί Υποδοχής ορίζουν ότι όλα τα παιδιά που ζητούν άσυλο έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση υπό τους ίδιους όρους που ισχύουν

για τους Κύπριους πολίτες αμέσως μετά την αίτηση ασύλου και όχι αργότερα από τρεις μήνες από την ημερομηνία υποβολής της αίτησης ασύλου.

- Οι πολιτικές και οι κανονισμοί των σχολείων ισχύουν εξίσου για όλους τους μαθητές.
- Η δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι δωρεάν για όλα τα παιδιά.
- Η γλώσσα διδασκαλίας είναι ελληνική.

Το ΥΠΠΑΝ έχει δώσει προτεραιότητα στην εκπαίδευση ως τον πιο αποτελεσματικό τρόπο για την επίτευξη κοινωνικής, οικονομικής, πνευματικής και πολιτιστικής ανάπτυξης. Έχει υιοθετήσει μια διαπολιτισμική εκπαίδευση που στοχεύει στον εμπλουτισμό της γνώσης όλων των μαθητών σχετικά με άλλους πολιτισμούς και την εξερεύνηση των παγκόσμιων αξιών, καθώς και στην απόρριψη των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων. Το ΥΠΠΑΝ ανέπτυξε, σε συνεργασία με την Επίτροπο Διοίκησης και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, τον κώδικα δεοντολογίας κατά του ρατσισμού και τον οδηγό για τη διαχείριση και καταγραφή ρατσιστικών περιστατικών στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος (Paramichael & Zembylas, 2015).

Από το 2015 το ΥΠΠΑΝ έχει εφαρμόσει το πρόγραμμα ΔΡΑΣΕ (Actions for School and Social Integration), το οποίο στοχεύει στην παροχή υπηρεσιών στο 15% του μαθητικού πληθυσμού σε περίπου 100 δημόσια σχολεία (νηπιαγωγεία, δημοτικά σχολεία, γυμνάσια, λύκεια και τεχνικές σχολές) μέχρι το 2018. Το πρόγραμμα ΔΡΑΣΕ στοχεύει στη διασφάλιση της ευημερίας και της υποστήριξης οικονομικά ασθενέστερων μαθητών και στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, μειώνοντας τον κίνδυνο κοινωνικής περιθωριοποίησης και αποκλεισμού με τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και μειώνοντας τα ποσοστά σχολικής αποτυχίας, εγκληματικότητας και πρόωρης εγκατάλειψης.

Αναφορικά με τα εκπαιδευτικά δικαιώματα και υποχρεώσεις:

- Τα παιδιά κάτω των 18 ετών έχουν το δικαίωμα να σπουδάσουν σε δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα ανεξάρτητα από το καθεστώς διαμονής τους, την εθνικότητά τους ή / και την προέλευση ή το νομικό καθεστώς των γονέων τους.
- Σύμφωνα με τον νόμο, οι γονείς υποχρεούνται να δηλώσουν τα παιδιά τους σε σχολείο στην εκπαιδευτική τους περιοχή, ανεξάρτητα από το αν διαμένουν νόμιμα στην Κύπρο ή όχι.
- Οι πολιτικές και οι κανονισμοί των σχολείων ισχύουν εξίσου για όλους τους μαθητές.
- Η δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι δωρεάν για όλους τους μαθητές και η γλώσσα διδασκαλίας είναι ελληνική.

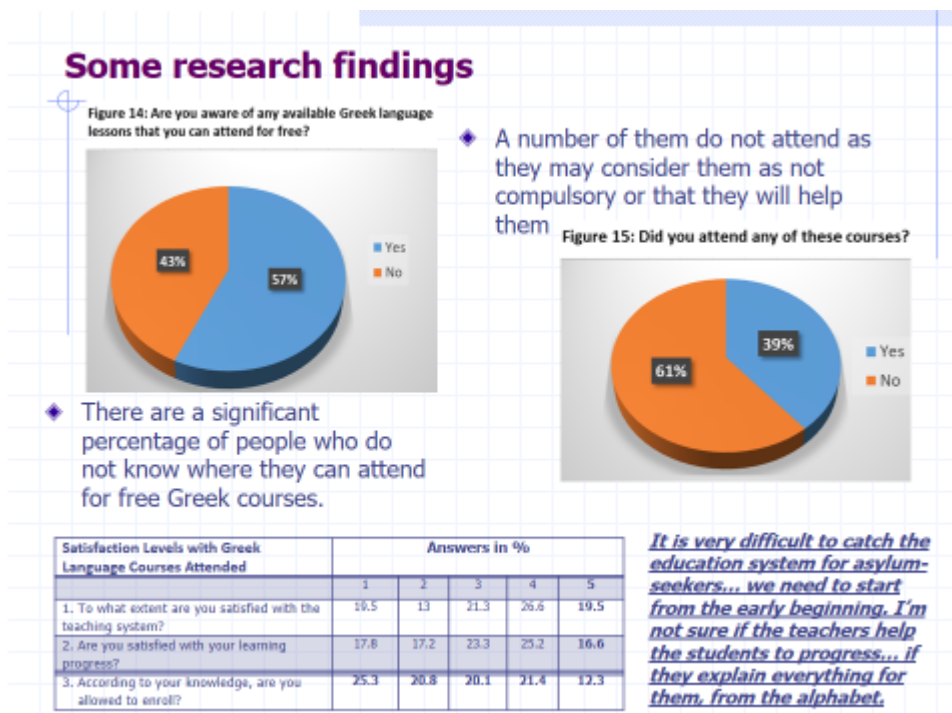
Στόχος της εκπαίδευσης είναι η δημιουργία ενός δημοκρατικά οργανωμένου σχολικού συστήματος, το οποίο υπογραμμίζει την ατομικότητα και τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της κοινωνίας μας ως στοιχείο σύνθεσης,

εορτασμού και δημιουργικότητας, καθώς και μια ευκαιρία για αμοιβαία κατανόηση και αμοιβαίο σεβασμό.

Παρά τις σημαντικές προσπάθειες που κατέβαλε το ΥΠΠΑΝ τα τελευταία χρόνια, η συμμετοχή των αιτούντων άσυλο στην εκπαίδευση είναι μάλλον περιορισμένη και αναποτελεσματική για τους αιτούντες άσυλο κάτω των 18 ετών, οι οποίοι δικαιούνται δωρεάν πρόσβαση στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα εμπόδια αφορούν στα εξής:

- Είναι ευθύνη των αιτούντων που έχουν εξαρτώμενα μέλη να εγγράψουν τα παιδιά τους στο τοπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η υποχρέωση του κράτους σε αυτή τη διαδικασία δεν έχει ακόμη καθοριστεί με σαφήνεια.
- Λόγω του εμποδίου της γλώσσας, τα παιδιά που αναζητούν άσυλο δεν μπορούν να συμμετάσχουν ενεργά στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Γίνονται αποδεκτοί ως «παρατηρητές». Ενώ, αφενός, αυτό τους παρέχει τον απαραίτητο χρόνο για να προσαρμοστούν στο νέο περιβάλλον, είναι πολύ πιθανό να μην λάβουν την κατάλληλη προσοχή που απαιτείται ή να είναι σε θέση να συμμετάσχουν ενεργά στην τάξη. Το πρόγραμμα ΔΡΑΣΕ επιχειρεί να καλύψει εν μέρει αυτό το χάσμα και να προετοιμάσει τους μαθητές, ώστε να μπορούν να συμμετάσχουν εξίσου στη σχολική ζωή.
- Συγκρούσεις με άλλους μαθητές.
- Απουσία από το σχολείο χωρίς έγκυρο λόγο.
- Δυσκολίες προσαρμογής στο νέο μαθησιακό περιβάλλον και τις μεθόδους διδασκαλίας.
- Περιορισμένες σχέσεις μεταξύ γονέων και σχολικής κοινότητας.
- Ρατσισμός.
- Οι αιτούντες άσυλο ηλικίας άνω των 16 ετών αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες στην πρόσβαση σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες εν γένει. Έχουν πρόσβαση σε μαθήματα γλωσσών που προσφέρονται από δήμους σε συνεργασία με ΜΚΟ και χρηματοδοτούνται από το Ταμείο Ασύλου, Μετανάστευσης και Ενσωμάτωσης (AMIF). Ωστόσο, τα προγράμματα αυτά προσφέρονται συνήθως σε μεγάλες πόλεις, οι οποίες μπορούν να αποκλείσουν τους κατοίκους των προαστίων ή των αγροτικών περιοχών. Όσον αφορά στην πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι αιτούντες άσυλο μπορούν να εισέλθουν είτε σε δημόσια είτε σε ιδιωτικά πανεπιστήμια, αν και λίγοι, αν υπάρχουν, αιτούντες άσυλο το κάνουν κυρίως λόγω του εμποδίου της γλώσσας, καθώς και του κόστους (για τα ιδιωτικά πανεπιστήμια).

Τα παρακάτω ερευνητικά δεδομένα είναι ενδεικτικά της προβληματικής κατάστασης:



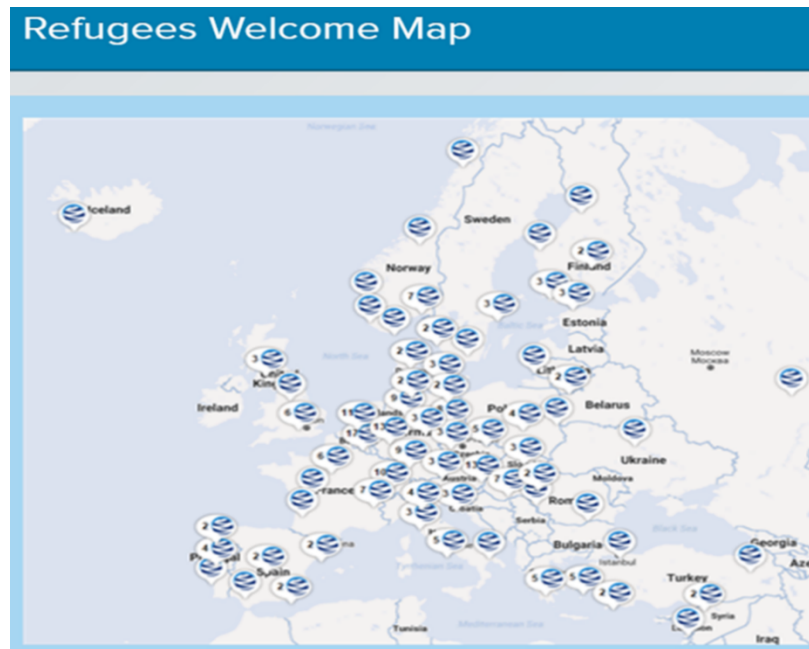
Η γλώσσα φαίνεται να αποτελεί σημαντικό εμπόδιο για τους μετανάστες στην επικοινωνία τους με τους Κύπριους.

«Πολλοί εργοδότες δεν μιλάνε άλλη γλώσσα παρά ελληνική ... για να μπορεί κανείς να πάρει τη δουλειά που χρειάζεται και για να καταλάβει τι του λένε ...». (δήλωση μετανάστη)

Για τους πρόσφυγες και τους αιτούντες άσυλο που διαθέτουν ήδη προσόντα, ένα εμπόδιο στην είσοδο στην αγορά εργασίας σε πολλές χώρες είναι ότι αυτά τα προσόντα δεν έχουν πιστοποιηθεί ή αναγνωριστεί.

«Υπάρχουν καθιερωμένες διαδικασίες για την αναγνώριση των πτυχίων και άλλων εκπαιδευτικών δεξιοτήτων. Ωστόσο, οι διαδικασίες χρειάζονται χρόνο και προσπάθεια, ακόμη και όταν όλα τα απαραίτητα έγγραφα μπορούν να παρασχεθούν στην αρχική ή στην επικυρωμένη μορφή τους». (δήλωση δημόσιου υπαλλήλου)

Η σύγχρονη κυπριακή πραγματικότητα δείχνει ότι υπάρχει σοβαρό πρόβλημα στην ένταξη και συμπερίληψη των μεταναστών. Αυτό πιστοποιείται και από τη μη συμπερίληψη της Κύπρου στον «Χάρτη Υποδοχής Προσφύγων» (EUA Refugees Welcome Map).



<http://www.eua.be/activities-services/eua-campaigns/refugees-welcome-map>

Η Κύπρος είναι μια μη φιλική χώρα προς τους πρόσφυγες, καθώς δεν εφαρμόζονται μέτρα υποστήριξής τους. Συγκεκριμένα, παρατηρείται υψηλό ποσοστό πρόωρης εγκατάλειψης από την πρωτοβάθμια ακόμη εκπαίδευση. Αυτό οφείλεται στους εξής λόγους:

- Η γλώσσα λειτουργεί ως εμπόδιο, γι' αυτό τα παιδιά δεν μπορούν να συμμετάσχουν ενεργά στο πρωτοβάθμιο ή/ και δευτεροβάθμιο εκπαιδευτικό σύστημα
- Γίνονται αποδεκτοί ως «παρατηρητές». Οι τάξεις υποδοχής δεν εφαρμόζονται σε κάθε σχολείο.

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση:

- Εισαγωγή στα δημόσια πανεπιστήμια μέσω παγκύπριων εξετάσεων στην ελληνική γλώσσα (επίπεδο επάρκειας).
- Είσοδος σε ιδιωτικά πανεπιστήμια (επιλογή μαθήματος διδασκαλίας ελληνικών ή αγγλικών). Ποιος όμως πρόκειται να πληρώσει τα δίδακτρα;

Γενικά παρατηρείται απουσία εκπαιδευτικής στρατηγικής για τους μετανάστες και συστηματικού συστήματος υποτροφιών.

Προς αντιμετώπιση των προαναφερθέντων προβλημάτων και αύξηση των ευκαιριών εκπαίδευσης και επαγγελματικής εκπαίδευσης ο κ. Σπανέας εισηγήθηκε τα παρακάτω:

Σε υπουργικό επίπεδο:

- Διεξοδική επανεξέταση των υφιστάμενων διαδικαστικών δυσκολιών στη δημιουργία διαφορετικών κατηγοριών ηλικίας στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα.
- Επανασχεδιασμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τους αιτούντες άσυλο για να μαθαίνουν ελληνικά καθ' όλη τη διάρκεια του έτους.

- Υποστήριξη εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών στην εκπαίδευση ενηλίκων.
- Προσφορά υποχρεωτικών ελληνικών και αγγλικών μαθημάτων κατά τη διάρκεια των πρώτων έξι μηνών άφιξης στην Κύπρο, για να μπορούν οι μετανάστες να αναπτύξουν ένα μέτριο επίπεδο γλωσσικών δεξιοτήτων.
- Δημιουργία μηχανισμού για την αναγνώριση της προηγούμενης και βιωματικής μάθησης.
- Θέσπιση συστήματος πολιτικής για την Επαγγελματική Εκπαιδευτική Κατάρτιση για αιτούντες άσυλο βάσει των αναγκών της αγοράς και της πολιτισμικής ευαισθησίας.

Σε επίπεδο Δημόσιας Υπηρεσίας:

- Εισαγωγή στόχων και συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας και μηχανισμών παρακολούθησης στα επιτεύγματα μάθησης των αιτούντων άσυλο.
- Δημιουργία ενός εικονικού χώρου για προσβάσιμες πληροφορίες σχετικά με τις ευκαιρίες εκπαίδευσης σε διάφορες γλώσσες.
- Εκπαίδευση δασκάλων και καθηγητών στην ελληνική γλώσσα ως δεύτερη γλώσσα.
- Τοποθέτηση προσφύγων εκπαιδευτικών/βοηθών δασκάλων σε αίθουσες διδασκαλίας για να υποστηρίζουν τους μαθητές ως προς τις γλωσσικές και διερμηνευτικές τους ανάγκες.
- Λεπτομερής παρακολούθηση της καταχώρισης των αιτούντων άσυλο και των πρόωρων ποσοστών εγκατάλειψης.
- Δημιουργία μαθημάτων υποδοχής σε θερινά σχολεία.
- Επικοινωνία με το σπίτι: δημιουργία μηχανισμού που θα συνδέει το σχολείο με το οικογενειακό περιβάλλον και θα υποστηρίζει τη σημασία της εκπαίδευσης.
- Υποστήριξη καθηγητών: τοποθέτηση προσφύγων καθηγητών/ βοηθών δασκάλων σε αίθουσες διδασκαλίας από το ίδιο γλωσσικό και πολιτιστικό υπόβαθρο με τους νέους που αναζητούν άσυλο που έρχονται σε σχολείο.
- Συναισθηματική υποστήριξη: τα παιδιά που αναζητούν άσυλο πρέπει να αισθάνονται ασφαλή και να υποστηρίζονται για να προσαρμοστούν στο σχολείο.
- «Φιλικό» σχολικό περιβάλλον: είναι σημαντικό να παρακολουθείται αποτελεσματικά ο ρατσισμός και ο εκφοβισμός και να επιβάλλονται κυρώσεις σε τέτοια περιστατικά. Τα σχολεία πρέπει να διατηρήσουν το ήθος της ένταξης, του σεβασμού και της διαφορετικότητας που ενσωματώνονται στο πρόγραμμα σπουδών.
- «Σχολεία που καλωσορίζουν»: οι σχολικές μονάδες θα πρέπει να αναγνωρίσουν τη σημασία της καλής υποδοχής και των διαδικασιών συμπερίληψης, ακόμη και στα μέσα του έτους. Παροχή απογευματινών δραστηριοτήτων και υποστηρικτικών προγραμμάτων, καθώς και μαθήματα εκπαίδευσης ενηλίκων.

Εθελοντικές οργανώσεις:

- Δημιουργία μηχανισμού παροχής συμβουλών και βοήθειας προς τους αιτούντες άσυλο και τις οικογένειες των προσφύγων στη διαδικασία εισαγωγής στο σχολείο.
- Υποστήριξη σε πρόσωπα που μπορούν να επικοινωνούν μεταξύ του σπιτιού και του σχολείου.
- Υποστήριξη ως προς την αναγκαιότητα διδασκαλίας όλων των αιτούντων άσυλο στα ελληνικά.
- Υποστήριξη στους γονείς για να εγγράψουν τα παιδιά τους στα σχολεία κατά την πρώτη περίοδο άφιξης.
- Δημιουργία λεσχών υποστήριξης για τα παιδιά, ιδανικά σε μικτές ομάδες με ντόπια παιδιά.

Τοπικές αρχές:

- Δημιουργία μηχανισμού παροχής συμβουλών και βοήθειας προς τους αιτούντες άσυλο και τις οικογένειες των προσφύγων κατά τη διαδικασία εισαγωγής στο σχολείο.
- Υποστήριξη των παιδιών με απογευματινές δραστηριότητες και λέσχες κατ’ οίκον εργασίας.
- Προσφορά μαθημάτων ελληνικής και αγγλικής γλώσσας για αιτούντες άσυλο σε διαφορετικά επίπεδα.
- Εισαγωγή μαθημάτων με επίκεντρο τον κυπριακό πολιτισμό και τον πολιτισμό.

Δικαιούχοι-Μετανάστες:

- Λειτουργούν ως διαμεσολαβητές μεταξύ των οικογενειών και του σχολείου.
- Συμμετοχή μεταναστών που μένουν για μεγάλο χρονικό διάστημα στην Κύπρο από παρόμοιο υπόβαθρο για να βοηθήσουν τους μαθητές με την κατ’ οίκον εργασία.
- Ανάλυση πρωτοβουλιών για τη διοργάνωση σχολικών μαθημάτων στη μητρική γλώσσα των παιδιών για τη διατήρηση των αρχών της οργάνωσής τους.

Κοινωνική Ένταξη Ασυνόδευτων Παιδιών μέσω της Εκπαίδευσης: Η Εμπειρία της Κύπρου

Δέσποινα Κοχλιού

Η εισηγήτρια άρχισε την παρουσίασή της με τον προσδιορισμό της έννοιας «ασυνόδευτα παιδιά»:

- «ανήλικος» σημαίνει υπήκοος τρίτης χώρας ή ανιθαγενής ηλικίας κάτω των δεκαοχτώ (18) ετών
- «ασυνόδευτος ανήλικος» σημαίνει ανήλικο που

(α) φθάνει στις ελεγχόμενες από την Κυβέρνηση της Δημοκρατίας περιοχές χωρίς να συνοδεύεται από ενήλικο πρόσωπο υπεύθυνο για αυτόν βάσει νόμου ή πρακτικής και για όσο χρόνο κανένα τέτοιο ενήλικο πρόσωπο δεν ασκεί στην πράξη την επιμέλειά του ή

(β) παύει να συνοδεύεται μετά την είσοδό του στις ελεγχόμενες από την Κυβέρνηση της Δημοκρατίας περιοχές

Ακολούθησε παρουσίαση της νομικής βάσης των δικαιωμάτων των παιδιών στην εκπαίδευση:

Άρθρο 2 της Ευρωπαϊκής Σύμβασης Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του 1950

“Το Δικαίωμα στην Εκπαίδευση”

«Κανένα πρόσωπο δεν θα στερηθεί το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Κατά την άσκηση καθηκόντων που αναλαμβάνει σε σχέση με την εκπαίδευση και τη διδασκαλία, το κράτος σέβεται το δικαίωμα των γονέων να εξασφαλίζουν την εκπαίδευση και τη διδασκαλία σύμφωνα με τις δικές τους θρησκευτικές και φιλοσοφικές πεποιθήσεις».

Άρθρο 14 του Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης του 2000

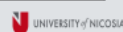
“Το Δικαίωμα στην Εκπαίδευση”

1. Κάθε πρόσωπο έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση και στην πρόσβαση στην επαγγελματική και συνεχή κατάρτιση.
2. Το δικαίωμα αυτό περιλαμβάνει την ευχέρεια δωρεάν παρακολούθησης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.
3. Η ελευθερία ίδρυσης εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με σεβασμό των δημοκρατικών αρχών, καθώς και το δικαίωμα των γονέων να εξασφαλίζουν την εκπαίδευση και τη μόρφωση των τέκνων τους σύμφωνα με τις θρησκευτικές, φιλοσοφικές και παιδαγωγικές πεποιθήσεις τους, γίνονται σεβαστά σύμφωνα με τις εθνικές νομοθεσίες που διέπουν την άσκησή τους.

Πέραν του δικαιώματος στην εκπαίδευση, η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού βασίζεται σε τέσσερις διαστάσεις (Επιβίωση, Ανάπτυξη, Προστασία, Συμμετοχή), όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα:

Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού

Επιβίωση Φροντίδα παιδιού Ίαση και φαγητό Ίατρική περίθαλψη Κοινωνική ασφάλεια παιδιών	Ανάπτυξη Γενική και τεχνική εκπαίδευση Αθλήματα και δραστηριότητες αναψυχής Συνθήκες εργασίας
Προστασία Προστασία του παιδιού από όλες τις μορφές βίας Κηδεμονία Παινικό δίκαιο Ειδικά προγράμματα για τα παιδιά που είναι θύματα εμπορίας Δικαιοσύνη για ανήλικους	Συμμετοχή Υπηκοότητα και καθεστώς μετανάστευσης Κοινωνική ζωή και κοινωνικές σχέσεις με συνομήλικους Σχέσεις με την οικογένεια Προσωπικές προοπτικές και σχέδια ζωής



Η προσφυγική κρίση στην Ευρώπη έχει ως συνέπεια την παραβίαση των συμβάσεων που αφορούν στα δικαιώματα των παιδιών. Η επικεντρωμένη εστίαση στα στρατιωτικά και οικονομικά συμφέροντα στην περιοχή της Μεσογείου έχει επιδεινώσει τις υπάρχουσες ανισοροπίες και την κατάσταση των μεταναστών, των προσφύγων και των αιτούντων άσυλο, συμπεριλαμβανομένων των κοριτσιών και των γυναικών.

Η αποτυχία των κρατών μελών της ΕΕ να οικοδομήσουν μια συνεκτική, αδιαμφισβήτητη, ενοποιημένη, ενιαία και όχι κατακερματισμένη μεταναστευτική πολιτική και το μεταγενέστερο νομοθετικό πλαίσιο, συμπεριλαμβανομένης της βασικής αρχής της αλληλεγγύης, οδήγησε σε χιλιάδες θανάτους στη Μεσόγειο Θάλασσα.

Σήμερα, οι περιορισμοί, ο διαχωρισμός, οι φράχτες και οι απαγορεύσεις βάσει των εικαζόμενων εθνικοτήτων για χιλιάδες μετανάστες, πρόσφυγες, αιτούντες άσυλο και άτομα που ζητούν διεθνή προστασία υπονομεύουν το σεβασμό του διεθνούς δικαίου καθώς και των δημοκρατικών, κοινωνικών αξιών.

Η άνοδος εξτρεμιστικών και ριζοσπαστικών κινημάτων σε όλη την Ευρώπη, βαθιά ριζωμένων στη μισαλλοδοξία, την ξеноφοβία και τον ρατσισμό, λόγω της αδυναμίας ανάπτυξης μιας δίκαιης μετανάστευσης και πολιτικής ασύλου.

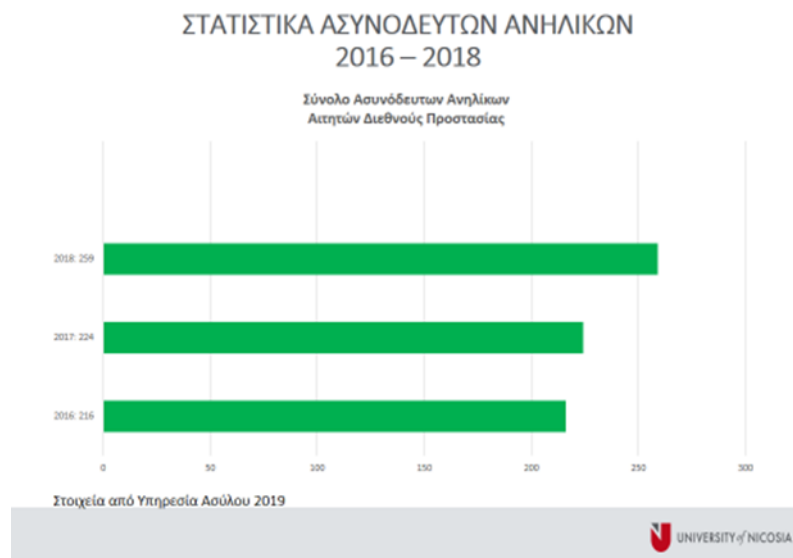
Οξύτατη είναι και η κρίση στην εκπαίδευση όσον αφορά τους πρόσφυγες, όπως καταδεικνύουν τα παρακάτω στοιχεία:

- Το 91% των παιδιών σε όλο τον κόσμο φοιτούν στο δημοτικό σχολείο. Μόνο το 50% των παιδιών προσφύγων πηγαίνει στο δημοτικό σχολείο.
- Το 84% των εφήβων σε όλο τον κόσμο φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μόνο το 22% των εφήβων προσφύγων λαμβάνουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
- Το 34% των νέων σε όλο τον κόσμο πηγαίνουν στο πανεπιστήμιο. Μόνο το 1% των νέων προσφύγων πηγαίνει στο πανεπιστήμιο.

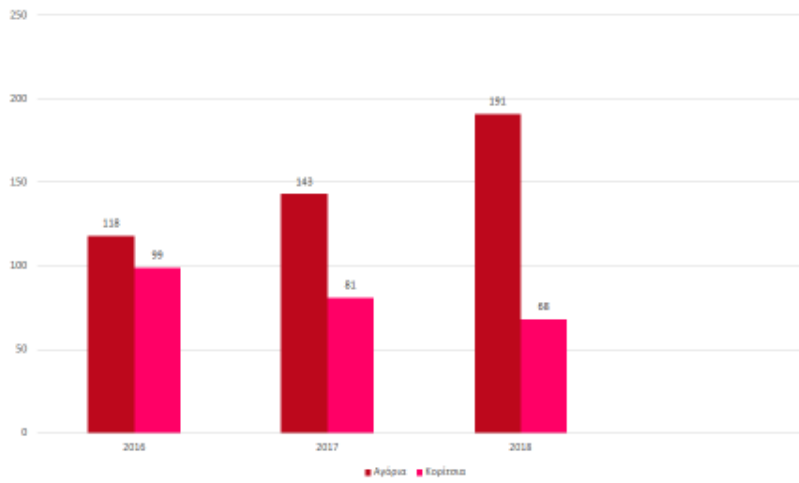
Οι προκλήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) είναι πολλές και σοβαρές, καθώς:

- Πολλά παιδιά- πρόσφυγες εμφανίζουν συχνές διαταραχές στη ζωή τους και περιορισμένη πρόσβαση στην εκπαίδευση.
- Αντιμετωπίζουν διάφορες μορφές διακρίσεων στα σχολεία: εκφοβισμό, απομόνωση, προκαταλήψεις κ.λπ.
- Χιλιάδες παιδιά πρόσφυγες περνούν ολόκληρη την παιδική ηλικία τους σε σύγκρουση λόγω περιορισμένων ευκαιριών στην Εκπαίδευση.
- Νομικοί περιορισμοί στη σχολική φοίτηση λόγω νομικού καθεστώτος.
- Γλωσσικά εμπόδια στην πρόσβαση στην εκπαίδευση.
- Διαχωρισμός: χωριστές τάξεις και εκπαιδευτικές εγκαταστάσεις.
- Έλλειψη πολιτισμικά ενημερωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων: δεν στοχοποιούνται διαφορετικές εθνότητες, θρησκείες και πολιτισμοί.
- Τα ασυνόδευτα παιδιά μπορεί να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση, αλλά οι δεξιότητες και γνώσεις τους να είναι πολύ κάτω από το αναμενόμενο επίπεδο της ηλικίας τους.
- Έπικεντρωμένες τεχνικές διδασκαλίας στον εκπαιδευτικό και όχι στον μαθητή, συνεπάγονται μικρή συμμετοχή και αλληλεπίδραση.

Η κ. Κοχλιού παρουσίασε στατιστικά στοιχεία που αφορούν στον πληθυσμό των ασυνόδευτων παιδιών στην Κύπρο, όπως φαίνονται παρακάτω:



**ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΑΣΥΝΟΔΕΥΤΩΝ ΑΝΗΛΙΚΩΝ
 2016 – 2018**



Στοιχεία από Υπηρεσία Ασύλου 2019



**ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΑΣΥΝΟΔΕΥΤΩΝ ΑΝΗΛΙΚΩΝ
 2016 – 2018**



Εκπαίδευση και Ασυνόδευτα Παιδιά

Στην Κύπρο, τα ασυνόδευτα παιδιά, τα παιδιά που ζητούν άσυλο και τα παιδιά που δεν διαθέτουν νομικά έγγραφα έχουν ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση με τα παιδιά πολίτες της Κύπρου και της ΕΕ.

Η εισαγωγή στην εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση είναι ανοιχτή σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το καθεστώς τους. Στην πράξη, ωστόσο, τα παιδιά μη υπήκοοι είναι πιο πιθανόν να αντιμετωπίσουν εμπόδια στην εκπαίδευση, όπως τα γλωσσικά εμπόδια και η απουσία ειδικών προγραμμάτων για την υποστήριξη της ένταξής τους.

Προς το παρόν δεν υπάρχει τυποποιημένη αντιμετώπιση για το πρόβλημα των παιδιών που δεν εγγράφονται στο σχολείο, παρόλο που η διερεύνηση της κατάστασής τους και των λόγων της μη συμμετοχής τους μπορεί να προσφέρει σημαντικές ευκαιρίες όσον αφορά στην αναγνώριση των παιδιών που βρίσκονται σε κίνδυνο.

Εκπαίδευση το κλειδί για την ένταξη

Το ανθρώπινο δυναμικό της εκπαίδευσης αποτελεί τον βασικό υποστηρικτή της βιώσιμης ενσωμάτωσης και ένταξης.

Τα σχολεία αναλαμβάνουν τους νεοαφιχθέντες μαθητές χωρίς την κατάλληλη υποστήριξη που χρειάζονται για την ικανοποιητική αντιμετώπιση και κάλυψη των αναγκών αυτών των μαθητών.

Η οικονομική και προσφυγική κρίση αποκάλυψαν μια σοβαρή παραμέληση της αγωγής του πολίτη, δείχνοντας ότι, με την κυριαρχία των οικονομικών προτεραιοτήτων, ο αριθμός των πόρων που διατίθενται στην κοινωνική σφαίρα είναι πολύ χαμηλός και οι πολιτικές δυνάμεις που προάγουν τη δημοκρατία δεν μπορούν να αναπτυχθούν πλήρως.

Προτάσεις

Το θεσμικό πλαίσιο για την εφαρμογή της Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού πρέπει να αναπτυχθεί και να ενισχυθεί περαιτέρω.

Η ικανότητα των δημόσιων διοικήσεων να εφαρμόζουν την πολιτική των Δικαιωμάτων του Παιδιού στην πράξη πρέπει να ενισχυθεί και να υπόκειται σε παρακολούθηση.

Ο κεντρικός ρόλος του εθνικού συστήματος προστασίας του παιδιού για την επένδυση στην ασφάλεια και την ανάπτυξη των παιδιών πρέπει να αναγνωρίζεται έμπρακτα, με την εκχώρηση επαρκών κονδυλίων.

Απαιτούνται πιο αποτελεσματικοί μηχανισμοί παρακολούθησης που θα περιλαμβάνουν τις τοπικές, περιφερειακές και κεντρικές αρχές.

Ανάπτυξη τυποποιημένων διαδικασιών για την εκτίμηση και τον καθορισμό του βέλτιστου συμφέροντος του παιδιού σε όλα τα σχετικά πλαίσια.

Σαφείς κατευθυντήριες οδηγίες και εργαλεία που να επιτρέπουν στα παιδιά να εκφράζουν τη γνώμη τους σε δικαστικές και διοικητικές διαδικασίες.

Ενίσχυση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία.

Δημιουργία τάξεων υποδοχής και ένταξης σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Ερευνητικά τεκμηριωμένη διαμόρφωση και άσκηση κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής σε εθνικό και τοπικό επίπεδο.

Γνώση της ιστορικής εμπειρίας και του πολιτισμού των εθνικών και θρησκευτικών κοινοτήτων, από τις οποίες προέρχονται τα ασυνόδευτα παιδιά και τα παιδιά πρόσφυγες.

Κατανόηση του πώς η φυλή, η εθνικότητα, το πολιτισμικό υπόβαθρό τους, αλλά και οι κοινωνικοπολιτικές συνθήκες με τις οποίες ήρθαν αντιμέτωπα (ρατσισμός, διακρίσεις, πολιτική καταπίεση, φτώχεια, η εμπειρία της μετανάστευσης, βία, πόλεμος κ.λπ.) επηρεάζουν και διαμορφώνουν: την προσωπικότητά τους, την πνευματική τους συγκρότηση, τους φόβους τους και τη συμπεριφορά τους.

Το Κέντρο Υποδοχής και Φιλοξενίας Αιτητών Διεθνούς Προστασίας (Κ.Υ.Φ.Α.Δ.Π.), Υπηρεσία Ασύλου, στην Κοφίνου

Αντρέας Βαρνάβα

Κάνοντας μια γενική εισαγωγή στο θέμα της υποδοχής προσφύγων, ο κ. Βαρνάβα παρουσίασε τα παρακάτω στοιχεία:

- Η Κύπρος έχει νομική υποχρέωση παροχής ικανοποιητικών συνθηκών φιλοξενίας στους Αιτητές Ασύλου.
- Η Υπηρεσία Ασύλου είναι η αρμόδια αρχή για τη λειτουργία Κέντρων Φιλοξενίας Αιτητών Ασύλου.
- Στην Κύπρο λειτουργεί ένα Κέντρο Υποδοχής και Φιλοξενίας Αιτητών Ασύλου, στην Κοφίνου. Λειτουργήσε επίσημα το 2004 με αρχική δυναμικότητα 100 κλίνες και το 2014 επεκτάθηκε, με συνολικό αριθμό κλινών 400.

Η φιλοξενία που παρέχεται στο Κ.Υ.Φ.Α.Δ.Π. αφορά οικογένειες και μονήρεις (άντρες και γυναίκες), στους οποίους προσφέρονται:

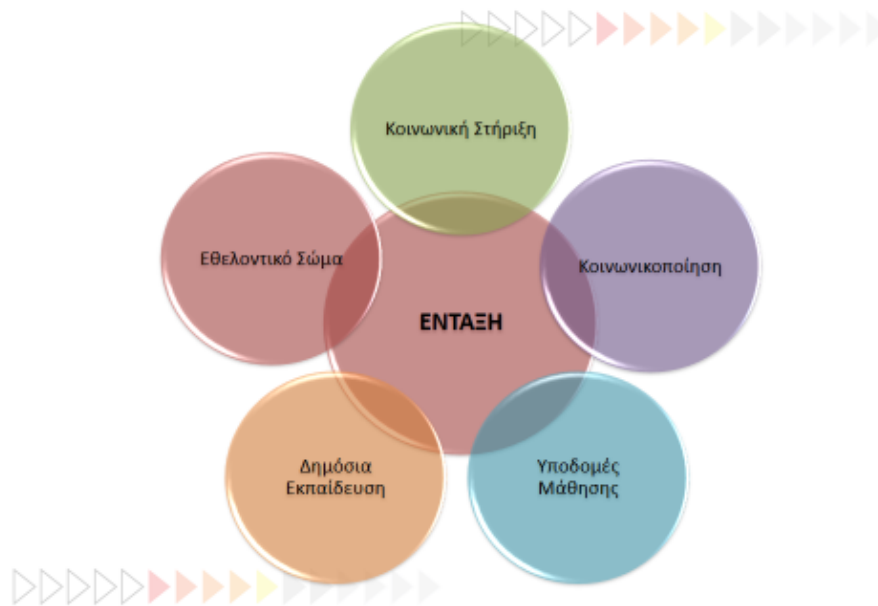
- Μηνιαίο Επίδομα για όλους
- Σίτιση (έτοιμο φαγητό) συν κοινόχρηστες κουζίνες
- Μηνιαίο εισιτήριο λεωφορείου συν έκτακτες διακινήσεις
- Δωρεάν υπηρεσίες υγείας
- Κοινωνική και ψυχολογική στήριξη
- Εκπαίδευση, για ανήλικους και ενήλικες
- Δράσεις εθελοντικού Σώματος και Μ.Κ.Ο.

Το όραμα του Κ.Υ.Φ.Α.Δ.Π. για τη διετία 2018 – 2020 στοχεύει στην ένταξη των μεταναστών στην κυπριακή κοινωνία μέσα από:

- Συντήρηση και βελτίωση υποδομών
- Μελέτη αναδιοργάνωσης και ανάπτυξης

- Στελέχωση και Εγχειρίδιο Λειτουργίας
- Ενιαίο Διοικητικό Κέντρο (One Stop Shop)
- «Σπίτι του Εθελοντή»

Οι σοβαρές προκλήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν οι μετανάστες στην πορεία τους προς την ένταξη σχετίζονται με τη στέγη, την εκπαίδευση και την εργασία. Το Κ.Υ.Φ.Α.Δ.Π. προωθεί την ένταξή τους μέσω των παρακάτω θεσμών και αρχών: Κοινωνική Στήριξη, Εθελοντικό Σώμα, Κοινωνικοποίηση, Δημόσια Εκπαίδευση και Υποδομές Μάθησης, όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα.



Κοινωνική Στήριξη

- Κοινωνικοί Λειτουργοί με διευρυμένα καθήκοντα και αρμοδιότητες.
- Διαπαιδαγώγηση διαμενόντων, σε συνεργασία με άλλα στελέχη του Κέντρου, καθώς και με μέλη του Εθελοντικού Σώματος.
- Οργανώνουν κοινωνικές, εκπαιδευτικές και ενημερωτικές δραστηριότητες.
- Δημιουργούν μεικτές ομάδες ανδρών και γυναικών καθώς και ομάδες του ενός φύλου μόνο, οι οποίες έχουν ως σκοπό τη συζήτηση θεμάτων κοινού ενδιαφέροντος από τα μέλη τους.
- Καθοδηγούν και προετοιμάζουν κατάλληλα τους διαμένοντες, οι οποίοι θα πρέπει να αποχωρήσουν από το Κέντρο.
- Μεριμνούν για την εγγραφή και φοίτηση των παιδιών στα Σχολεία.

Εθελοντικό Σώμα

- ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΗΣ ΚΥΡΙΑΚΗΣ: Ομάδα εθελοντών εκπαιδευτικών / εκπαιδευτών που κυρίως διοργανώνουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες για παιδιά και ελληνικά για ενήλικες.
- CYPRUS REFUGEE COUNCIL: Παρέχουν δωρεάν νομική αρωγή και υλοποιούν δράσεις κοινωνικής ένταξης.
- CYPRUS SAFE HORIZON: Μέσα και από δραστηριότητες ένταξης, υλοποιούν πρόγραμμα πρόληψης στη χρήση ναρκωτικών ουσιών.
- E – DESIGN: Τεχνολογική εκπαίδευση (3D Modeling, Web Development e.t.c).
- OCCUPATIONAL THERAPY: Πρόγραμμα εργοθεραπείας για παιδιά και ενήλικες, που υλοποιείται από προσωπικό και φοιτητές του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου.
- FIRST STEP: Στήριξη στην εξεύρεση εργασίας και τεχνική κατάρτιση.
- ΚΟΦΙΝΟΥ WE CARE: Διοργάνωση δραστηριοτήτων για μητέρες και βρέφη και παροχή ανθρωπιστικής βοήθειας προς όλους τους διαμένοντες.
- ΙΝΕΚ ΠΕΟ: Μαθήματα ελληνικών για ενήλικες.
- OASIS PROJECT: Δραστηριότητες ένταξης μεταναστών, περιλαμβανομένων και μαθημάτων ελληνικών και αγγλικών.
- ΚΥΠΡΙΑΚΟΣ ΕΡΥΘΡΟΣ ΣΤΑΥΡΟΣ: Εβδομαδιαίες δραστηριότητες για όλους (μαθησιακές δραστηριότητες, γλώσσα, εκδρομές κ.λπ.).
- CARDET INSTITUTE: Ελληνικά για ανήλικους.
- MI HUB: Δραστηριότητες ένταξης μεταναστών.

Κοινωνικοποίηση

- Δράσεις και διευκολύνσεις για διευκόλυνση της κοινωνικοποίησης των φιλοξενούμενων.
- ΔΙΑΚΙΝΗΣΗ: Δωρεάν μηνιαίο εισιτήριο λεωφορείου για την Επαρχία Λάρνακας και μίσθωση ταξί ή άλλων μέσων, για μεταφορά των διαμενόντων και σε άλλες Επαρχίες.
- ΔΡΑΣΕΙΣ ΕΘΕΛΟΝΤΙΚΟΥ ΣΩΜΑΤΟΣ: Ενθαρρύνονται και διευκολύνονται οι Εθελοντικές Ομάδες, Μ.Κ.Ο. και άλλοι, έτσι ώστε να δραστηριοποιούνται στο Κέντρο.
- ΔΡΑΣΕΙΣ ΕΚΤΟΣ Κ.Υ.Φ.Α.Δ.Π.: Διευκολύνσεις για συμμετοχή των φιλοξενούμενων σε δραστηριότητες, εκδηλώσεις κ.λπ., εκτός Κ.Υ.Φ.Α.Δ.Π.
- ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΕΠΑΦΗ ΤΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ: Καθοδήγηση και στήριξη επί όλων των ζητημάτων που εγείρουν οι φιλοξενούμενοι, για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους.
- ΕΠΙΣΚΕΠΤΗΡΙΟ: Συχνά επισκέπτονται το Κέντρο διάφορες αντιπροσωπεΐες και ομάδες, με τους οποίους έρχονται σε επαφή και οι διαμένοντες.

Δημόσια Εκπαίδευση

- Νηπιαγωγείο Κοφίνου.
- Δημοτικό Σχολείο Κοφίνου.
- Γυμνάσιο Λευκάρων.
- Χρειάζεται καθημερινή στήριξη ανηλίκων στη μελέτη / ετοιμασία των σχολικών εργασιών.
- Απαιτείται μόνιμη παρουσία δασκάλου εκμάθησης ελληνικών, για ενήλικες.
- Ανάγκη για συνεχή επαγγελματική καθοδήγηση και κατάρτιση.

Υποδομές Μάθησης

- Κοινόχρηστες αίθουσες (2).
- Βιβλιοθήκη.
- Υπαίθριοι χώροι ψυχαγωγίας (3).
- Χώρος για μητέρες και βρέφη.
- Σπίτι του Εθελοντή.

Το Σχολείο της Κυριακής, η Διδασκαλία της Ελληνικής και η μη-τυπική Εκπαίδευση Παιδιών Προσφύγων

Μαριάννα Παφίτη

Το Σχολείο της Κυριακής αποτελεί ένα εθελοντικό πρόγραμμα που αφορά στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε παιδιά και ενήλικες και που στοχεύει στην μη-τυπική εκπαίδευση. Ο θεσμός του Σχολείου της Κυριακής λειτουργεί στο πλαίσιο στήριξης της διδασκαλίας που γίνεται στο δημόσιο σχολείο, αφού στόχος δεν είναι η υποκατάσταση του δημόσιου σχολείου, αλλά η ενίσχυσή του.

Στο Σχολείο της Κυριακής φοιτούν περίπου 80 παιδιά, διαφορετικών ηλικιών (νήπια μέχρι έφηβοι) από 8 χώρες, με πολλά από αυτά να προέρχονται από εμπόλεμες ζώνες. Τα παιδιά αυτά –νηπιαγωγείου, δημοτικού και γυμνασίου- έχουν διαφορετική μεταναστευτική βιογραφία και διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας. Μια σημαντική καινοτομία αποτελεί το γεγονός ότι τα μεγαλύτερα παιδιά/έφηβοι που έχουν προχωρήσει σημαντικά στην κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας, αξιοποιούνται σε ρόλο μικρών δασκάλων, ενισχύοντας τους μικρότερους ή λιγότερο προχωρημένους μαθητές. Οι μαθητές/τριες του Σχολείου της Κυριακής διδάσκονται όχι μόνο την ελληνική γλώσσα, αλλά και δεξιότητες ζωής, λ.χ. δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων και γενικότερα δεξιότητες διαχείρισης των διαπροσωπικών τους σχέσεων, που κλονίζονται λόγω στερεοτύπων και ρατσιστικών συμπεριφορών. Στόχος του θεσμού αυτού είναι η κοινωνική και πολιτισμική ενσωμάτωση των προσφύγων στην κυπριακή κοινωνία.

Η ομάδα πρωτοβουλίας συστήνεται από εθελοντές εκπαιδευτικούς δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης, που έχουν την επιστημονική κατάρτιση, αλλά και την εμπειρία για τη διδακτική της ελληνικής γλώσσας. Τα προγράμματα δράσης τρέχουν κάθε Κυριακή, πρωί και απόγευμα στο Κέντρο Υποδοχής και Φιλοξενίας Αιτητών Διεθνούς Προστασίας στην Κοφίνου, όπου υπάρχουν αίθουσες ειδικά διαμορφωμένες και για άλλες εθελοντικές δραστηριότητες. Στόχος της ομάδας πρωτοβουλίας είναι όπως σε μεταγενέστερο στάδιο υπάρξει επέκταση των εκπαιδευτικών δράσεων και σε κοινότητες όπου υπάρχει συγκεντρωμένος αριθμός προσφυγόπουλων.

Η πρωτοβουλία αυτή στηρίζεται σε καθαρά εθελοντική βάση, ωστόσο η ομάδα πρωτοβουλίας προσβλέπει σε μελλοντική συνεργασία και σύμπραξη τόσο με το Υπουργείο Παιδείας, όσο και με άλλους φορείς και θεσμούς του κράτους, προκειμένου να ενισχυθούν και να επεκταθούν οι στόχοι και οι δράσεις της.

Η κ. Παφίτη απηύθυνε έκκληση στο κοινό να αγκαλιάσει και να συνδράμει την προσπάθεια που επιχειρείται. Αυτό που κρίνεται ως πιο σημαντικό στο παρόν στάδιο είναι η συμπερίληψη στην ομάδα και η εκπαίδευση μεγαλύτερου αριθμού εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της γλώσσας, καθώς επίσης και εθελοντών για εξωδιδακτικές δραστηριότητες, όπως θέατρο, μουσική, χορό και ζωγραφική, δραστηριότητες που στόχο έχουν την κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών. Προσπάθεια καταβάλλεται και για ενίσχυση της ομάδας με ψυχολογική υποστήριξη, κυρίως για τα ασυνόδευτα παιδιά.

Στόχος είναι το Σχολείο της Κυριακής να καταστεί στη συνείδηση της κοινωνίας το «Σχολείο της Κύπρου της ανθρωπιάς και της αλληλεγγύης».

Κοινωνίες με Χρώματα: Ένα Πρόγραμμα Ένταξης από Τοπικές Αρχές με Επικεφαλής τον Δήμο Αγλαντζιάς

Χαράλαμπος Πετρίδης

Το ευρωπαϊκό έργο «Κοινωνίες με Χρώματα» εντάσσεται στα προγράμματα ένταξης από τοπικές αρχές και συγκεκριμένα στη Δράση 1 Μέτρα ένταξης από τοπικές αρχές και ΜΚΟ και συγχρηματοδοτείται από το Ταμείο Ασύλου, Μετανάστευσης & Ένταξης και την Κυπριακή Δημοκρατία. Η χρονική διάρκεια του έργου είναι από τις 1/2/2018 μέχρι τις 31/1/2019 και ο προϋπολογισμός του ανέρχεται στα €146 414, 04.

Στόχος του έργου είναι η στήριξη, από Τοπικές Αρχές της διαδικασίας ένταξης των Υπηκόων Τρίτων Χωρών (ΥΤΧ) στην κυπριακή κοινωνία, βελτιώνοντας την ικανότητα κοινωνικής ένταξης, συνοχής και κοινωνικοποίησης, καθώς και την πρόληψη του κοινωνικού αποκλεισμού.

Στο πλαίσιο του έργου πραγματοποιήθηκε εκδήλωση πολιτιστικών ανταλλαγών στις 18 Νοεμβρίου 2018 στις Σπηλιές του Πάρκου Ακρόπολης σε συνεργασία με την Πρεσβεία της Κίνας και του Προξενείου των Φιλιππινών. Στην εκδήλωση

συμμετείχαν και κυπριακοί φορείς και στόχος της ήταν η αλληλεπίδραση της τοπικής κοινωνίας της Κύπρου με την ομάδα- στόχο.

Διοργανώθηκε επίσης εργαστήριο - συζήτηση «Στρογγυλής Τραπέζης» για την καταγραφή των αναγκών των ΥΤΧ στις 31 Οκτωβρίου 2018 στο κτίριο της ΠΑΣΥΔΥ. Στόχος ήταν η ανταλλαγή απόψεων και καταγραφή των αναγκών των ΥΤΧ, όπως αυτές διαπιστώνονται από τα οργανωμένα σύνολα που τους εκπροσωπούν.

Κύρια σημεία που έχουν καταγραφεί κατά τη συζήτηση/εργαστήριο:

- **Εργασία/ Απασχόληση:**

Πρόσβαση σε περισσότερους τομείς εργασίας

Δίκαιη και ταχεία εκδίκαση εργασιακών διαφορών

Αντιστοίχιση των δεξιοτήτων των μεταναστών με την αγορά εργασίας

- **Στέγαση:**

Ανάγκη διευκόλυνσης για εξεύρεση ασφαλών και βιώσιμων ενοικιαζόμενων ακινήτων

Ανάγκη επανεξέτασης των ωφελημάτων γιατί κρίνονται ανεπαρκή

Έγκαιρη καταβολή των επιδομάτων/παροχών μίσθωσης προς τους ιδιοκτήτες

- **Εκπαίδευση:**

Μαθήματα Ελληνικής γλώσσας είναι απαραίτητα

Οικογένειες χωρίς μόνιμη διεύθυνση στέγασης να έχουν τη δυνατότητα να στέλνουν τα παιδιά τους σχολείο

Η επαγγελματική κατάρτιση / επανεκπαίδευση θα ήταν χρήσιμη

- **Κυβερνητικές Υπηρεσίες:**

Παροχή υπηρεσιών από κατάλληλα εκπαιδευμένα άτομα που να γνωρίζουν άλλη γλώσσα εκτός από την ελληνική

Να υπάρχει σεβασμός για την διευκόλυνση της επικοινωνίας για την εξασφάλιση καλύτερων αποτελεσμάτων.

ΠΕ4 : Ενέργειες παροχής προγραμμάτων κοινωνικής πρόνοιας

- Αξιοποίηση Υπηρεσιών Σταθμού Παιδικής Δημιουργικής Απασχόλησης στο Δήμο Ιδαλίου – Υπεύθυνος εταίρος Δήμος Ιδαλίου

Δημιουργική Απασχόληση και φύλαξη οχτώ (8) παιδιών δημοτικής ηλικίας ΥΤΧ που διαμένουν στην ευρύτερη περιοχή Ιδαλίου. Την υλοποίηση της ενέργειας έχει αναλάβει το ΣΚΕ Ιδαλίου.

- Γραφείο Παροχής Υποστηρικτικών υπηρεσιών σε ΥΤΧ – Υπεύθυνος Εταίρος Δήμος Αγλαντζιάς. Την υλοποίηση της ενέργειας έχει αναλάβει το ΣΚΕ Αγλαντζιάς.

Γραφείο Υποστηρικτικών Υπηρεσιών

- Λειτουργία πιλοτικής υποστηρικτικής υπηρεσίας για την εξυπηρέτηση ΥΤΧ με σκοπό την παροχή πληροφόρησης σε θέματα που τους απασχολούν, για τις υπηρεσίες υγείας, κοινωνικής πρόνοιας, εκπαίδευσης, για τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματά τους.
- Το Γραφείο λειτουργεί από τις 3 Σεπτεμβρίου Δευτέρα – Τετάρτη τις απογευματινές ώρες και Τρίτη – Παρασκευή τις πρωινές ώρες, 1 ½ - 2 ώρες αντίστοιχα, καθώς και κάποια Σαββατοκύριακα.
- Η ομάδα υλοποίησης αποτελείτο από κοινωνικό λειτουργό και ψυχολόγο.
- Για την ενημέρωση της ομάδας στόχου:
 1. Σχεδιάστηκε ενημερωτικό φυλλάδιο, το οποίο μεταφράστηκε στα αγγλικά, γαλλικά, αραβικά.
 2. Ενημέρωση μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης.
 3. Κατ' οίκον επισκέψεις.
 4. Ενημέρωση οργανώσεων.
 5. Διανομή φυλλαδίων.

Αποτελέσματα από την υλοποίηση της ενέργειας

- Εξυπηρετήθηκαν περίπου 30 άτομα ΥΤΧ ηλικίας 18 – 45 ετών στην πλειοψηφία τους άντρες.
- Τα περισσότερα άτομα είχαν άδεια παραμονής οικιακού εργαζόμενου και Γενικής Απασχόλησης.
- Κύριες χώρες προέλευσης: Συρία, Αίγυπτος, Ινδία, Νεπάλ, Πακιστάν, Σομαλία, Φιλιππίνες, Σρι Λάνκα, Καμερούν.
- Κύρια προβλήματα παρέμβασης αφορούσαν: στις συνθήκες διαβίωσης, στην εξεύρεση φθηνότερου χώρου, σε προβλήματα με τους σπιτονοικοκύρηδες, σε δυσκολίες με τους εργοδότες ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης τους, σε οικονομικά προβλήματα ως προς την κάλυψη βασικών αναγκών και καθυστέρηση λήψης απάντησης από αρμόδιες υπηρεσίες που αφορούν σε επιδόματα κοινωνικών παροχών. Υπήρξαν επίσης διάφορα αιτήματα από γυναίκες αναφορικά με την κοινωνική απομόνωση, καθώς και τη διαχείριση άγχους και θυμού σε καθημερινές προκλήσεις. Γενικότερα, τα άτομα αυτά είχαν περισσότερη ανάγκη για παρέμβαση σε πρακτικά ζητήματα που απορρέουν από την ποιότητα του τρόπου ζωής και κατ' επέκταση των βιοτικών αναγκών και συνθηκών ζωής (π.χ. οικονομικές δυσκολίες, δυσκολία στην πρόσβαση σε κοινωνικές

παροχές, δυσκολίες στο εργασιακό πλαίσιο) παρά την ενημέρωση για δικαιώματα και ενταξιακά προγράμματα, εφόσον αρκετά από αυτά τα είχαν εις γνώσιν τους.

ΠΕ 5:Ενέργειες κατάρτισης, ενδυνάμωσης ικανοτήτων και προσανατολισμού

- Σεμινάρια υποδοχής και προσανατολισμού για νέο-αφιχθέντες ΥΤΧ. Στόχος είναι η προσαρμογή των νέο -αφιχθέντων ΥΤΧ στην τοπική κοινωνία. Επικεντρώθηκε στην παροχή γενικών πληροφοριών σε μετανάστες που σχετίζονται με τη στέγαση, τις μεταφορές, την επικοινωνία, την εργασία, τις υπηρεσίες υγείας, τις υπηρεσίες της δημόσιας διοίκησης, της τοπικής αυτοδιοίκησης κ.τ.λ. – Υπεύθυνος εταίρος ANEL. Υλοποιήθηκε στις 25 Νοεμβρίου 2018 στις Σπηλιές του Πάρκου Ακρόπολης.
- Σεμινάρια Ενημέρωσης & Προσανατολισμού για Κοινωνικά και Νομικά δικαιώματα και υποχρεώσεις προσφύγων. Στόχος η ενημέρωση των νομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων και υποχρεώσεων των προσφύγων και αιτητών ασύλου - Υπεύθυνος εταίρος ANEL. Υλοποιήθηκε στις 25 Νοεμβρίου 2018 στις Σπηλιές του Πάρκου Ακρόπολης.

Μαθήματα εκμάθησης Αγγλικών

Στόχος είναι η εκπαίδευση των ΥΤΧ στην απόκτηση βασικών γνώσεων στην Αγγλική γλώσσα, με σκοπό τη βελτίωση της επικοινωνίας τους με την τοπική κοινωνία, καθώς και της καθημερινότητάς τους. Υπεύθυνοι Εταίροι : Δήμος Αγλαντζιάς, ANEL.

Μαθήματα Εκμάθησης Αγγλικών :

- Δήμου Αγλαντζιάς – υλοποιήθηκαν τον Ιανουάριο 2019 με συμμετοχή 8 ΥΤΧ
- ANEL – υλοποιήθηκαν Νοέμβριο – Δεκέμβριο 2018 με συμμετοχή 12 ΥΤΧ

Μαθήματα κατάρτισης φροντιστών στις Πρώτες Βοήθειες

- Υπεύθυνος Εταίρος Δήμος Αγλαντζιάς – Υλοποιήθηκαν από τις 7 Οκτωβρίου 2018 – 4 Νοεμβρίου 2018 με συμμετοχή 5 ΥΤΧ. Στόχος η εκμάθηση γνώσεων πρώτων βοηθειών, σε ΥΤΧ κυρίως φροντιστές παιδιών, ηλικιωμένων και ΑμεΑ.

Σεμινάρια για την προετοιμασία για την εργασιακή απασχόληση

Στόχος η διεξαγωγή σεμιναρίων για την απόκτηση δεξιοτήτων των ΥΤΧ με σκοπό την προετοιμασία για την εργασιακή απασχόληση (προετοιμασία βιογραφικού σημειώματος, δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας, την εξεύρεση εργασίας, προσέγγιση εργοδοτών κ.τ.λ.

Υπεύθυνος Εταίρος Δήμος Στροβόλου – Υλοποιήθηκαν δύο σεμινάρια

- 1ο Σεμινάριο – 24 Ιουνίου 2018 με συμμετοχή 20 ΥΤΧ
- 2ο Σεμινάριο – 25 Νοεμβρίου 2018 με συμμετοχή 13 ΥΤΧ

ΠΕ6: Ενέργειες Πολιτιστικών και Αθλητικών ανταλλαγών

Διοργάνωση πολιτιστικών και αθλητικών εκδηλώσεων με κοινή συμμετοχή από ΥΤΧ, Κύπριους και Ευρωπαίους πολίτες

1. Καρναβάλι Αγλαντζιάς «Γη: Ένας πολύχρωμος πλανήτης» - υλοποιήθηκε στις 11 Φεβρουαρίου. Το Καρναβάλι ήταν αφιερωμένο στην πολυπολιτισμικότητα, στη διαφορετικότητα, στην πολυχρωμία του πλανήτη. Στο Καρναβάλι συμμετείχαν ΥΤΧ που ζουν και εργάζονται στην Κύπρο.

2. Μουσικές Ανταλλαγές Παραδόσεων και Εθίμων στον Δήμο Γερίου

Υλοποιήθηκε από τον Δήμο Γερίου μέσω ανάθεσης από την ΑΝΕΛ στις 14 Σεπτεμβρίου 2018. Στόχος: η διαπολιτισμική ανταλλαγή μουσικών παραδόσεων και εθίμων της τοπικής κοινωνίας της Κύπρου και τρίτων χωρών.

3. Παιδικός πολύ-πολιτισμικός διαγωνισμός ζωγραφικής στον Δήμο Τσερίου

Υλοποιήθηκε από τον Δήμο Τσερίου, μέσω ανάθεσης από την ΑΝΕΛ. Ο Δήμος Τσερίου υλοποίησε σε συνεργασία με τις διοικήσεις των σχολείων, τις σχολικές εφορείες και τους συνδέσμους γονέων παιδικό διαγωνισμό ζωγραφικής, που αφορά στη διοργάνωση παιδικού θεματικού διαγωνισμού ζωγραφικής με θέμα τη διαφορετικότητα. Υλοποιήθηκε στις 3 Ιουνίου 2018.

4. Διοργάνωση Αθλητικών Δραστηριοτήτων στο Δήμο Λατσιών

Υλοποιήθηκε από τον Δήμο Λατσιών στο κλειστό γήπεδο πολλαπλής χρήσης του Δήμου με συμμετοχή ομάδων που θα αποτελούνται από ΥΤΧ, κύπριους και ευρωπαίους πολίτες.

- Τουρνουά Καλαθόσφαιρας – υλοποιήθηκε στις 10 & 17 Ιουνίου
- Τουρνουά Πετόσφαιρας – υλοποιήθηκε στις 21 & 28 Οκτωβρίου

5. Οργανωμένες Περιηγήσεις ΥΤΧ για γνωριμία με σημαντικά πολιτικά, πολιτιστικά, κοινωνικά, ιστορικά και οικονομικά στοιχεία της Κύπρου

- Στόχος η εξοικείωση των ΥΤΧ με το περιβάλλον της Κύπρου, γνωριμία με την ιστορία του τόπου και ενημέρωση για την πολιτιστική κληρονομιά – υλοποιήθηκε στις 27 Ιανουαρίου 2019.

6. Παιδική Εκδήλωση

- Διοργανώθηκε από τον Δήμο Ιδαλίου με αφορμή την ημέρα του Παιδιού με συμμετοχή των παιδιών που παρακολουθούν το πρόγραμμα δημιουργικής απασχόλησης- υλοποιήθηκε στις 2 Ιουνίου 2018.

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΩΝ ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ ΟΜΙΛΗΤΩΝ.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Μαρία Παραλίδου

ΥΠΕΠΘ Ελλάδας

paralidou@yahoo.gr

Δέσποινα Πετροπούλου

ΥΠΕΠΘ Ελλάδας

dpetropoulou8@gmail.com

Περίληψη

Στόχος της επικείμενης παρουσίασης είναι η πραγμάτευση του ζητήματος της διγλωσσίας μέσα από τη συνεξέταση δύο διαφορετικών περιπτώσεων. Οι περιπτώσεις διγλωσσίας που γίνονται αντικείμενο της μελέτης μας εδώ είναι αυτές του δωδεκάχρονου David από την Αλβανία και της πενήνταετράχρονης Anke από τη Γερμανία. Η έρευνά μας βασίζεται σε διανεμηθέν ερωτηματολόγιο, εμπειρική παρατήρηση και θεωρητική ανάλυση των τύπων διγλωσσίας των εν λόγω ομιλητών. Σκιαγραφούνται, ακόμη, ο τύπος εκπαίδευσης που ακολουθήθηκε στις δύο γλώσσες και οι ετερότητες των δύο αυτών χρηστών της ελληνικής σε επίπεδο γλωσσομάθειας σε συνάρτηση προς την ηλικία έκθεσης στη δεύτερη γλώσσα (ελληνική), την επίδραση της μητρικής και το ευρύτερο μορφωτικό και κοινωνικό υπόβαθρο των ατόμων και του περιβάλλοντός τους. Προς περαιτέρω πιστοποίηση των παρατηρήσεών μας παρατίθενται όπου είναι αναγκαίο σχετικές πληροφορίες και παραδείγματα χρήσης λόγου εδραζόμενα σε συγκεκριμένα γλωσσικά φαινόμενα. Η παραπάνω συγκριτική προσέγγιση επιτρέπει την εξαγωγή πειραματικών συμπερασμάτων, αφήνοντας ένα ανοιχτό πεδίο διαλεκτικής, το οποίο εξετάζεται κατά περίπτωση διγλωσσίας.

Λέξεις-κλειδιά: Διγλωσσία, εκπαίδευση, ηλικία, επίπεδο γλωσσομάθειας

Abstract

The purpose of the forthcoming presentation is to address the issue of bilingualism through the consideration of two different cases: those of 12-year-old David from Albania and 54-year-old Anke from Germany. Our research is based on a distributed questionnaire, empirical observation and theoretical analysis of the types of bilingualism of these speakers. It also outlines the type of education pursued in the two languages and the diversity of these two Greek language users with regard to the age of exposure to the second language (Greek), the influence of the mother tongue and the broader educational and social background of the individuals and their environment. In order to further validate our observations, relevant information and examples of speech use based on specific linguistic phenomena are cited where appropriate. The above comparative approach allows to draw experimental conclusions leaving an open field of dialectic seen on a case-by-case basis.

eywords: Bilingualism, education, age, language proficiency

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στους ιστορικούς χρόνους παρατηρούνταν ανέκαθεν μετακινήσεις μονάδων ή και πληθυσμών που κληροδότησαν στην ανθρωπότητα πλήθος πολιτισμικών προσμίξεων, αναμορφώνοντας και αναδιαμορφώνοντας τον κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό χάρτη. Ασφαλές κριτήριο και δυναμικό προϊόν των αλλαγών η γλώσσα και «οι γλώσσες της» διαχρονικά και συγχρονικά. Εν προκειμένω, σήμερα είμαστε σε θέση να μιλάμε όλο και πιο συχνά για το ζήτημα της διγλωσσίας, παρότι στην ελληνική επίσημη Εκπαίδευση παραμένει «αφανής» (Τσοκαλίδου, 2005). Οικονομικοί μετανάστες ύστερα από πολιτικές κρίσεις, πρόσφυγες, φερέλπιδες φοιτητές ή επιστήμονες και ποικίλες άλλες κατηγορίες ομάδων και ατόμων «ανοίγουν» τα σύνορα των χωρών και των γλωσσών στο σύγχρονο συμπίλημα ιδεών και των φορέων τους. Ο David, παιδί Αλβανών οικονομικών μεταναστών στην Ελλάδα, και η Γερμανίδα Anke, «ερωτική μετανάστρια» στη χώρα μας, όπως η ίδια δηλώνει, αποτελούν δύο μόνο περιπτώσεις διγλωσσίας προς μελέτη που θα συζητηθούν παρακάτω με τις ουσιωδέστερες ετερότητες και τις ιδιαιτερότητές τους χάριν οικονομίας των ορίων της συγκεκριμένης εισήγησης. Παρακάτω αιτιολογούνται οι επιλογές των μεθοδολογικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν, ακολουθεί η ενδελεχής παρουσίαση και η λεπτομερής θεωρητική τεκμηρίωση των εξαγόμενων ερευνητικών αποτελεσμάτων με μια κριτική και συγκριτική ματιά, που θα επιτρέψει αφενός τη διατύπωση επαρκών και αναγκαίων συμπερασμάτων και αφετέρου τη δημιουργία ορίζοντα προσδοκιών μιας αποδοτικότερης κοινωνικά παιδευτικής αντιμετώπισης της διγλωσσίας.

Κυρίως μέρος. Διγλωσσία: Οι περιπτώσεις του David και της Anke.

Μεθοδολογικό υπόβαθρο. Τεκμηρίωση των επιλεγέντων τρόπων έρευνας και μελέτης και παρουσίαση των καίριων ερευνητικών ερεισμάτων μας.

Η κάθε περίπτωση διγλωσσίας – όπως και ανθρώπινης προσωπικότητας – ενέχει τη μοναδικότητα και τις ιδιαιτερότητές της. Γι' αυτό, κρίνεται απαραίτητη για τη μελέτη της κάθε περίπτωσης, όχι μόνο η επιστράτευση των θεωρητικών ερεισμάτων και δεξαμενών που έχουμε στη διάθεσή μας βιβλιογραφικά, αλλά, κυρίως, η εμπειρική μελέτη και παρατήρηση, που καθιστά την εκάστοτε έρευνα επιστημονικά αξιόπιστη είτε ενισχύοντας είτε θέτοντας σε αμφισβήτηση είτε διαμορφώνοντας, στην καλύτερη περίπτωση, τα δεδομένα του επιστητού. Σε αυτά, άλλωστε, επανερχόμαστε συνεχώς και με αυτά τιθέμεθα σε διαρκή διαλεκτική.

Στην παρούσα συνθήκη επιχειρήθηκε η συγκέντρωση προσωπικών παρατηρήσεων και συμπερασμάτων με σκοπό τη θεωρητική τους ανάλυση και ερμηνεία. Απώτερος στόχος του πονήματος αποτέλεσε η επαγωγική εξαγωγή έγκυρων και αληθών διατυπώσεων πάνω στους παράγοντες που επηρεάζουν

και διαμορφώνουν τους τύπους και τις ποιότητες της διγλωσσίας του μικρού David και της κυρίας Anke, πολιτών και κατοίκων επαρχιακής περιοχής της ελληνικής υπαίθρου. Επικεντρωθήκαμε εδώ – με μετριοπάθεια, συστηματικότητα και κάθε επιφύλαξη και σεβασμό προς την ατομική διαφορά και ιδιαιτερότητα – σε διατυπώσεις που αφορούν στα στοιχεία και τα δεδομένα των προς εξέταση μόνο περιπτώσεων, μολονότι η γενίκευσή τους δεν θα ήταν παρακινδυνευμένη, ύστερα από τη θεωρητική τους επένδυση.

Βασικό εργαλείο εργασίας αποτέλεσε η προφορική συνέντευξη και συναναστροφή με τους πρωταγωνιστές της έρευνας για την αποτίμηση της γνώσης της κυρίαρχης γλώσσας, της ελληνικής, και τη διερεύνηση, την ομαδοποίηση και την τεκμηρίωση των όποιων λαθών στη χρήση της σε συνάρτηση προς τη μητρική γλώσσα των ατόμων, στην οποία έγινε η απαιτούμενη επίσκεψη κανόνων γραμματικής και προφοράς και η ανάλογη μελέτη για επαλήθευση των όποιων πορισμάτων μας. Ως προς τα παραπάνω δεν υποτιμάται και η ακουστική παρακαταθήκη του έμπειρου φυσικού ομιλητή-ερευνητή ως προς τα ομαδοποιημένα ερεθίσματα, τα προερχόμενα και από άλλους δίγλωσσους ομιλητές της ίδιας χώρας προέλευσης με τις περιπτώσεις που μας απασχολούν. Πρόκειται για την αξιοποίηση μιας άρρητης γνώσης, που αποτελεί, θα λέγαμε, φερνή της διαπολιτισμικότητας του γλωσσικού μας αισθητηρίου μέσα στην πανσπερμία λαών που το μετέρχεται στη χώρα μας με τις όποιες παραμορφώσεις άλλων γλωσσικών κατοπτρισμών.

Τέλος, για λόγους οργάνωσης, συστηματοποίησης και εξαντικειμενοποίησης των πληροφοριών μας αξιοποιήσαμε σχετικό ερωτηματολόγιο, που αποτέλεσε τη βάση της έρευνάς μας. Τα ληφθέντα στοιχεία σχετίζονται κυρίως με τους τύπους εκπαίδευσης που ακολουθήθηκαν, το ποσοστό έκθεσης στην κάθε μία από τις δύο γλώσσες και το ευρύτερο κοινωνικό προφίλ των δύο αυτών ανθρώπων και ομιλητών της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Λαμβάνεται, βέβαια, υπόψη ότι πέραν των αντικειμενικών στοιχείων, των καλών προθέσεων και της ειλικρινούς βοήθειας και συνεργασίας των συνεντευξαζόμενων ατόμων, ελλοχεύει και το ζήτημα της ασυνείδητης έστω προβολής της αυτοεικόνας που ο καθένας έχει, ανεξάρτητα από το αν αυτή ισχύει ολότελα ή όχι. Σε αυτή την περίπτωση επεμβαίνουμε κριτικά χάρη στην προαναφερθείσα εμπειρική εργασία μας.

Για να περάσουμε στην ενδελεχή διερεύνηση, την ανάλυση και τη συγκριτική αποτίμηση των εξαγόμενων αποτελεσμάτων από τη μελέτη των δύο περιπτώσεων παραθέτουμε αυτούσια προς περαιτέρω διερεύνηση τα ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν και απαντήθηκαν. Θα θεωρήσουμε απαραίτητο εδώ για λόγους επιστημονικής δεοντολογίας να επισημάνουμε ότι τα παρόντα ερωτηματολόγια βασίστηκαν στα ερωτηματολόγια για τη συλλογή microdata που χρησιμοποιήθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος THALES: «Bilingual Acquisition & Bilingual Education: The Development of Linguistic & Cognitive Abilities in Different Types of Bilingualism (BALED)» (2012-2015) με Επιστημονική Υπεύθυνη την Ι.-Μ. Τσιμπλή και μας παρασχέθηκαν βιβλιογραφικά

από τη μεταπτυχιακή διατριβή της Σ. Τέγου (2015). Στο διά ταύτα, εφεξής, τα στοιχεία που συμπλήρωσε με τη δική μας βοήθεια και επιστασία ο David παρατίθενται στον Πίνακα 1 και τα αντίστοιχα της Anke εκτίθενται στον Πίνακα 2.

Όνομα ή κωδικός δίγλωσσου ατόμου: David	
Ημερομηνία συνέντευξης: 26/06/2017	
1. Ημερομηνία γέννησης: 23/05/2005	
2. Φύλο: άνδρας <u>ναι</u> γυναίκα <u>όχι</u>	
3. Χώρα γέννησης: <u>Ελλάδα</u>	
4. Χώρα κατοικίας: <u>Ελλάδα</u>	
5. Μητρική γλώσσα: <u>Αλβανικά</u>	
6. Δεύτερη γλώσσα: <u>Ελληνικά</u>	
7. Μητρική γλώσσα πατέρα: <u>Αλβανικά</u>	
8. Μητρική γλώσσα μητέρας: <u>Αλβανικά</u>	
9. Σε ποια ηλικία είχατε την πρώτη επαφή με την ελληνική γλώσσα; <u>Από τη βρεφική ηλικία</u>	
10. Σε ποια ηλικία είχατε την πρώτη επαφή με την άλλη σας γλώσσα; <u>Από τη βρεφική ηλικία</u>	
11. Μιλάτε εξίσου καλά και στις δύο γλώσσες; <u>Ναι</u>	
11.1. Αν <u>όχι</u> , σε ποια γλώσσα μιλάτε καλύτερα;	
12. Παρακολουθείτε /Έχετε παρακολουθήσει μαθήματα ελληνικής γλώσσας; <u>Ναι</u>	
Αν ναι,	
12.1 πόσα χρόνια;	<u>5 χρόνια και το Νηπιαγωγείο</u>
12.2 πόσες ώρες την εβδομάδα ανά έτος;	<u>30 ώρες/εβδομάδα / σχολικό έτος</u>
12.3 πού κάνετε/κάνατε μαθήματα;	
α) στο σπίτι	<u>όχι</u>
β) σε κέντρο ξένων γλωσσών	<u>όχι</u>
γ) σε σαββατιανό σχολείο	<u>όχι</u>
δ) στο σχολείο μετά το σχολικό ωράριο;	<u>όχι</u>
ε) σε δίγλωσσο σχολείο	<u>όχι</u>
στ) σε τυπικό σχολείο στην Ελλάδα	<u>ναι</u>
ζ) σε σχολείο στο εξωτερικό στο οποίο τα μαθήματα γίνονται μόνο στα ελληνικά <u>όχι</u>	
η) ως ξένη γλώσσα στο σχολείο	<u>όχι</u>
θ) ως ξένη γλώσσα στο πανεπιστήμιο	<u>όχι</u>
ι) Άλλο	
13. Παρακολουθείτε /Έχετε παρακολουθήσει μαθήματα στην άλλη σας γλώσσα; <u>όχι</u>	
Αν ναι,	
13.1 πόσα χρόνια;	-
13.2 πόσες ώρες την εβδομάδα ανά έτος;	-
13.3 πού κάνετε/κάνατε μαθήματα;	-
α) στο σπίτι	
β) σε κέντρο ξένων γλωσσών	
γ) σε σαββατιανό σχολείο	
δ) στο σχολείο μετά το σχολικό ωράριο;	
ε) σε δίγλωσσο σχολείο	

στ) σε τυπικό σχολείο στην Ελλάδα

ζ) σε σχολείο στο εξωτερικό στο οποίο τα μαθήματα γίνονται μόνο στα ελληνικά

η) ως ξένη γλώσσα στο σχολείο

θ) ως ξένη γλώσσα στο πανεπιστήμιο

ι) Άλλο

14. Πόσο συχνά μιλάτε στα ελληνικά ...

	Πάντα	Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
α) με τον πατέρα					X
β) με τη μητέρα					X
γ) με τα αδέρφια				X	
δ) με τους παππούδες					X
ε) με τους συγγενείς					X
ζ) με τους φίλους	X				
*η) με τον/τη σύζυγο					
*θ) με το/τα παιδί/ιά σας					

***στην περίπτωση ενηλίκων δίγλωσσων**

15. Πόσο συχνά μιλάτε στην άλλη γλώσσα....

	Πάντα	Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
α) με τον πατέρα	X				
β) με τη μητέρα	X				
γ) με τα αδέρφια	X				
δ) με τους παππούδες	X				
ε) με τους συγγενείς	X				
ζ) με τους φίλους					X
*η) με τον/τη σύζυγο					
*θ) με το/τα παιδί/ιά σας					

***στην περίπτωση ενηλίκων δίγλωσσων**

16. Πόσο συχνά κάνετε τα παρακάτω στα ελληνικά;

Πόσο συχνά...	Πάντα	Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
α) βλέπετε/ακούτε ειδήσεις;					X
β) βλέπετε ταινίες;				X	
γ) ακούτε τραγούδια;			X		
δ) διαβάζετε εφημερίδες/περιοδικά;					X
ε) διαβάζετε βιβλία;			X		
στ) πλοηγείστε στο διαδίκτυο;			X		

ζ) στέλνετε μηνύματα στο κινητό/στο διαδίκτυο;					X
η) γράφετε κείμενα;			X		
17. Πόσο συχνά κάνετε τα παρακάτω στην άλλη γλώσσα;					
Πόσο συχνά...	Πάντα	Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
α) βλέπετε/ακούτε ειδήσεις;				X	
β) βλέπετε ταινίες;			X		
γ) ακούτε τραγούδια;			X		
δ) διαβάζετε εφημερίδες/περιοδικά;					X
ε) διαβάζετε βιβλία;					X
στ) πλοηγείστε στο διαδίκτυο;					X
ζ) στέλνετε μηνύματα στο κινητό/στο διαδίκτυο;					X
η) γράφετε κείμενα;					X

Πίνακας 1. Απαντήσεις Ερωτηματολογίου David

Όνομα ή κωδικός δίγλωσσου ατόμου: Anke
Ημερομηνία συνέντευξης: 26/06/2017
1. Ημερομηνία γέννησης: 12/11/1963
2. Φύλο: άνδρας <u>όχι</u> γυναίκα <u>ναι</u>
3. Χώρα γέννησης: <u>Γερμανία</u>
4. Χώρα κατοικίας: <u>Ελλάδα</u>
5. Μητρική γλώσσα: <u>Γερμανικά</u>
6. Δεύτερη γλώσσα: <u>Ελληνικά</u>
7. Μητρική γλώσσα πατέρα: <u>Γερμανικά</u>
8. Μητρική γλώσσα μητέρας: <u>Γερμανικά</u>
9. Σε ποια ηλικία είχατε την πρώτη επαφή με την ελληνική γλώσσα; <u>Στα 33 χρόνια</u>
10. Σε ποια ηλικία είχατε την πρώτη επαφή με την άλλη σας γλώσσα; <u>Από τη βρεφική ηλικία</u>
11. Μιλάτε εξίσου καλά και στις δύο γλώσσες; <u>όχι</u>
11.2 Αν όχι, σε ποια γλώσσα μιλάτε καλύτερα; <u>Γερμανικά</u>
12. Παρακολουθείτε /Έχετε παρακολουθήσει μαθήματα ελληνικής γλώσσας; <u>Ναι</u>
Αν ναι,
12.1 πόσα χρόνια; <u>2 χρόνια</u>

12.2 πόσες ώρες την εβδομάδα ανά έτος; 2ώρες/εβδομάδα/κατά περίπτωση					
12.3 πού κάνετε/κάνατε μαθήματα;					
α) στο σπίτι <u>ναι</u> (η πεθερά μου είναι συνταξιούχος δασκάλα)					
β) σε κέντρο ξένων γλωσσών <u>όχι</u>					
γ) σε σαββατιανό σχολείο <u>όχι</u>					
δ) στο σχολείο μετά το σχολικό ωράριο; <u>όχι</u>					
ε) σε δίγλωσσο σχολείο <u>όχι</u>					
στ) σε τυπικό σχολείο στην Ελλάδα <u>όχι</u>					
ζ) σε σχολείο στο εξωτερικό στο οποίο τα μαθήματα γίνονται μόνο στα ελληνικά <u>όχι</u>					
η) ως ξένη γλώσσα στο σχολείο <u>όχι</u>					
θ) ως ξένη γλώσσα στο πανεπιστήμιο <u>όχι</u>					
ι) Άλλο					
13. Παρακολουθείτε /Έχετε παρακολουθήσει μαθήματα στην άλλη σας γλώσσα; <u>ναι</u>					
Αν ναι,					
13.1 πόσα χρόνια; 2 χρόνια Νηπιαγωγείο και 13 χρόνια					
13.2 πόσες ώρες την εβδομάδα ανά έτος; 25ώρες/εβδομάδα/σχολικό έτος					
13.3 πού κάνετε/κάνατε μαθήματα;					
α) στο σπίτι <u>όχι</u>					
β) σε κέντρο ξένων γλωσσών <u>όχι</u>					
γ) σε σαββατιανό σχολείο <u>όχι</u>					
δ) στο σχολείο μετά το σχολικό ωράριο; <u>όχι</u>					
ε) σε δίγλωσσο σχολείο <u>όχι</u>					
στ) σε τυπικό σχολείο στην Γερμανία <u>ναι</u>					
ζ) σε σχολείο στο εξωτερικό στο οποίο τα μαθήματα γίνονται μόνο στα ελληνικά <u>όχι</u>					
η) ως ξένη γλώσσα στο σχολείο <u>όχι</u>					
θ) ως ξένη γλώσσα στο πανεπιστήμιο <u>όχι</u>					
ι) Άλλο: <u>έκανα 6 χρόνια πανεπιστημιακές σπουδές</u>					
14. Πόσο συχνά μιλάτε στα ελληνικά ...					
	Πάντα	Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
α) με τον πατέρα					X
β) με τη μητέρα					X
γ) με τα αδέρφια					X
δ) με τους παππούδες					X
ε) με τους συγγενείς					X
ζ) με τους φίλους	X				
*η) με τον/τη σύζυγο	X				
*θ) με το/τα παιδί/ιά σας		X			
*στην περίπτωση ενηλίκων δίγλωσσων					
15. Πόσο συχνά μιλάτε στην άλλη γλώσσα....					
	Πάντα	Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
α) με τον πατέρα	X				
β) με τη μητέρα	X				
γ) με τα αδέρφια	X				

δ) με τους παππούδες	X				
ε) με τους συγγενείς	X				
ζ) με τους φίλους	X				
*η) με τον/τη σύζυγο				X	
*θ) με το/τα παιδί/ιά σας		X			

***στην περίπτωση ενηλίκων δίγλωσσων**

16. Πόσο συχνά κάνετε τα παρακάτω στα ελληνικά;

Πόσο συχνά...	Πάντα	Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
α) βλέπετε/ακούτε ειδήσεις;					X
β) βλέπετε ταινίες;			X		
γ) ακούτε τραγούδια;				X	
δ) διαβάζετε εφημερίδες/περιοδικά;				X	
ε) διαβάζετε βιβλία;					X
στ) πλοηγείστε στο διαδίκτυο;					X
ζ) στέλνετε μηνύματα στο κινητό/στο διαδίκτυο;					X
η) γράφετε κείμενα;					X

17. Πόσο συχνά κάνετε τα παρακάτω στην άλλη γλώσσα;

Πόσο συχνά...	Πάντα	Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
α) βλέπετε/ακούτε ειδήσεις;		X			
β) βλέπετε ταινίες;		X			
γ) ακούτε τραγούδια;					X
δ) διαβάζετε εφημερίδες/περιοδικά;	X				
ε) διαβάζετε βιβλία;	X				
στ) πλοηγείστε στο διαδίκτυο;	X				
ζ) στέλνετε μηνύματα στο κινητό/στο διαδίκτυο;	X				
η) γράφετε κείμενα;	X				

Πίνακας 2. Απαντήσεις Ερωτηματολογίου Anke

Ανάλυση ερευνητικών αποτελεσμάτων – Θεωρητική τεκμηρίωση και ερμηνεία τους – Εμπειρικές παρατηρήσεις και αξιολογήσεις

Όπως θα συναχθεί από τη μελέτη των στοιχείων που δίνουν οι Πίνακες, οι περιπτώσεις που μας απασχολούν είναι ενός παιδιού και ενός ενήλικα, που αναπτύσσουν φυσική διγλωσσία, πρώιμη και όψιμη αντιστοίχως, η οποία στην πρώτη περίπτωση ενισχύεται με οργανωμένη εκπαιδευτική υποστήριξη μόνο στη δεύτερη γλώσσα, ενώ στη δεύτερη ακαδημαϊκή μόρφωση υπάρχει μόνο στη μητρική. Τα στοιχεία αυτά ρυθμίζουν την ισορροπία ή μη της διγλωσσίας και τις επιλογές, τη στάση και τις διαφοροποιήσεις των δύο ατόμων ως προς τη χρήση της ελληνικής. Παρακάτω τεκμηριώνονται και επανεκτίθενται, τελικά, οι υπερκείμενες διατυπώσεις με τη μορφή πλέον διαπιστώσεων ύστερα από ενδελεχή μελέτη του διανεμηθέντος ερωτηματολογίου και δική μας έρευνα προς διασταύρωση και αξιολόγηση των πληροφοριών.

Από τη μία πλευρά, Ο David είναι ένα παιδί δώδεκα χρονών από την Αλβανία, γεννημένο και μεγαλωμένο στην Ελλάδα. Εκτέθηκε για πρώτη φορά στη δεύτερη γλώσσα (ελληνική) σχεδόν από τη βρεφική ηλικία μέσω του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος (πρώιμη διαδοχική διγλωσσία) (Τσιμπλή κ.ά., χ. χ. Γ: 8), δηλαδή η δεύτερη γλώσσα αναπτύχθηκε μετά την πρώτη σε πολύ πρώιμο ηλικιακό στάδιο, αλλά όχι ταυτόχρονα. Ακόμη, αφού κατανοεί τη δεύτερη γλώσσα, προφορικά ή γραπτά και την παράγει, εντοπίζουμε ενεργητική ή παραγωγική διγλωσσία (active or productive bilingualism) (Hoffman, 1991: 24).

Από την άλλη, η κ. Anke γεννήθηκε στη Γερμανία και ήρθε στην Ελλάδα για προσωπικούς λόγους σε ηλικία τριάντα τριών ετών. Εκτέθηκε για πρώτη φορά στη δεύτερη γλώσσα (ελληνική) στην ενήλικη ζωή της, ώστε να χαρακτηρίζεται όψιμα δίγλωσση ομιλήτρια (late bilingual). Και εδώ, βέβαια, παρατηρείται διαδοχική διγλωσσία. Διαπιστώνουμε σχετικά ότι κατανοεί και παράγει τη δεύτερη γλώσσα στον προφορικό λόγο, αλλά δυσκολεύεται στην κατανόηση του γραπτού λόγου και γι' αυτό αποφεύγει τη χρήση του – σε σημείο που η διγλωσσία της να μπορούσε να χαρακτηριστεί παθητική ή δεκτική με κριτήριο μόνο τον γραπτό της λόγο (passive or receptive bilingualism) (Hoffman, 1991: 24).

Στη συνέχεια, καταθέτουμε ότι ο David έμαθε και τις δύο γλώσσες με φυσικό τρόπο (φυσική διγλωσσία – natural bilingualism) (Skutnabb-kangas, 1981: 95) μέσα από το άμεσο περιβάλλον, στο οποίο ζει και αναπτύσσεται. Αυτό το παιδί ανήκει σε μεταναστευτική ομάδα (γιος οικονομικών μεταναστών) που, παρότι στο σπίτι μιλά αλβανικά, έμαθε τη δεύτερη γλώσσα μέσα από την επικοινωνία με αλλόγλωσσους, αβίαστα, θέλοντας να επικοινωνήσει με το γύρω περιβάλλον. Οπότε, κάνουμε λόγο και για μεταναστευτική διγλωσσία (Ανδρουλάκης, 1999; Κούρτη-Καζούλλη, 2000). Σε αυτή την περίπτωση, η κυρίαρχη γλώσσα (ελληνική) είναι διαφορετική από τη μητρική γλώσσα του παιδιού, η οποία αποτελεί μη κυρίαρχη γλώσσα χωρίς κοινοτική υποστήριξη (Τσιμπλή κ.ά., χ. χ. Γ: 15).

Αναμφισβήτητα, και η κ. Anke έμαθε και τις δύο γλώσσες με φυσικό τρόπο μέσα από το άμεσο περιβάλλον, στο οποίο ζει (φυσική διγλωσσία). Η εγκατάστασή της στην Ελλάδα για προσωπικούς λόγους ήταν το κίνητρο για το οποίο έμαθε ελληνικά (πολιτιστική διγλωσσία – cultural bilingualism). Τη βοήθησε το οικογενειακό περιβάλλον να μάθει να μιλάει και να διαβάζει τη δεύτερή της γλώσσα (σποραδικά μιλάει γερμανικά με τον Έλληνα γερμανομαθή σύζυγο και ακόμη πιο σπάνια με το παιδί της) χωρίς να γίνει ποτέ συστηματική διδασκαλία ελληνικών (διγλωσσία του λαού, Τσιμπλή κ.ά., χ. χ. Γ: 12) παρά μόνο με 2 ώρες/εβδομάδα από συγγενικό της πρόσωπο (πεθερά συνταξιούχο δασκάλα).

Απεναντίας, στη μητρική της γλώσσα είχε ήδη κατακτήσει υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Η κ. Anke έχει πανεπιστημιακή μόρφωση στη γερμανική (σπουδές στη Νοσηλευτική και στη Γερμανική Φιλολογία) και αυτήν προτιμάει όπου είναι δυνατό στις προσωπικές ενασχολήσεις της (ψυχαγωγία και ενημέρωση: διάβασμα εντύπων ή λογοτεχνίας, ταινίες, πλοήγηση στο διαδίκτυο, προφορική αλλά και γραπτή επικοινωνία με ομοεθνείς της). Η ίδια υποστηρίζει ότι η απόκτηση της δεύτερης γλώσσας εμπλουτίζει τη γλωσσική της ικανότητα (προσθετική διγλωσσία – additive bilingualism) (Lambert, 1980; Αρχάκης & Κονδύλη, 2002) και μάλλον θεωρεί ότι τα ελληνικά της είναι καλύτερα από ό,τι ακούγονται.

Στον David πάλι, βλέπουμε να υπάρχει «ισορροπημένη», αμφιδύναμη διγλωσσία στον προφορικό λόγο, καθώς η γλωσσική ικανότητα του παιδιού στην καθεμιά από τις δύο γλώσσες που γνωρίζει μπορεί να συγκριθεί με τη γνώση ενός μονόγλωσσου (Baker, 2001: 51). Οι γονείς του, που έχουν την ίδια μητρική γλώσσα, τη μιλούν στο οικογενειακό περιβάλλον, ώστε η διγλωσσία του να μην είναι αφαιρετική εις βάρος της μητρικής (Lambert, 1980). Στην πραγματικότητα, ίσως δεν μιλούν ελληνικά και για τον λόγο του ότι έχουν φτωχό λεξιλόγιο και, έτσι, το παιδί δεν έχει τα ανάλογα ερεθίσματα από το σπίτι. Το παιδί, όμως, χρησιμοποιεί πλέον την ελληνική σε μεγάλο βαθμό στην καθημερινή του ζωή (μουσική, διαδίκτυο, εργασίες) σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις (χωριό, φίλους), αφού είναι η κυρίαρχη γλώσσα, και η συμπεριφορά των κατοίκων του χωριού αλλά και του σχολικού περιβάλλοντος ήταν και είναι θετική.

Στην περίπτωση της ελληνικής, η διγλωσσία του David εξελίχθηκε και σε σχολική (Skutnabb-Kangas, 1981: 95), που σταδιακά του ενίσχυσε εξαιρετικά τον βαθμό γλωσσομάθειας. Αντίθετα, δεν έμαθε να γράφει και να διαβάζει στα αλβανικά και οι γονείς του, προφανώς, δεν μπορούν να του προσφέρουν μια τέτοια ευκαιρία λόγω ελλιπούς δικού τους εγγραμματισμού και άλλων βιοποριστικών ζητημάτων. Βέβαια, δεν διαβάζει συχνά λογοτεχνικά βιβλία ή περιοδικά ούτε στην ελληνική γλώσσα, ούτε δανείζεται από τη σχολική βιβλιοθήκη (μόνο κατ' απαίτηση των σχολικών καθηκόντων).

Παρ' όλα αυτά, διαθέτει και επιδεικνύει αξιοσημείωτες γνωστικές λειτουργίες. Εκτός του ότι είναι συνεπής στα μαθήματά του, επιμελής, υπεύθυνος και αποδοτικός, αξίζει να τονιστεί εδώ το υψηλό επίπεδο εκτελεστικών λειτουργιών του (βλ. αναλυτικότερα Τάνταρος και Νικολάου, 2009). Για

παράδειγμα, αποφεύγει τους παραπλανητές σε τεστ· εκτελεστικός έλεγχος, που σύμφωνα με πειράματα (Bialystok, 1986; 1988), ενισχύεται λόγω της διγλωσσίας, καθώς το άτομο ελέγχει την προσοχή του σε δύο γλωσσικά συστήματα αποφεύγοντας την επίδραση της μίας γλώσσας στην άλλη. (Τσιμπλή κ.ά., χ. χ. Α: 4-10). Απεναντίας, ως προς την κ. Anke, η επίδραση της γερμανικής γλώσσας στην ελληνική είναι εμφανής.

Συγκεκριμένα, στη δεύτερη γλώσσα στον προφορικό της λόγο υπάρχουν χαρακτηριστικά ρυθμού, επιτονισμού και ήχου ομιλίας από την πρώτη γλώσσα (ξένη προφορά). Εξάλλου, η παρεμβολή στον επιτονισμό στην ενήλικη διγλωσσία, είναι συχνή, ενώ στα παιδιά, συχνά, υιοθετείται εύκολα καθώς «μετακινούνται από το ένα γλωσσικό σύστημα στο άλλο» (Hoffman, 1991: 96). Ειδικότερα, κάνει φωνολογικά λάθη. Για παράδειγμα, μπερδεύει το «γ» με το «ρ» και προφέρει «αυρό» αντί για «αυγό», γιατί έτσι προφέρεται στα γερμανικά, λαρυγγικό. Σαφώς, όταν η κυρία ακούει τη λέξη «αυγό» δεν μπορεί να καταλάβει πως άκουσε «γ», μα νομίζει πως ακούει «ρ». Αντίστοιχα, μπορούν να παρατεθούν και άλλα τέτοια παραδείγματα παρόμοιας ή αντίστροφης αιτιολογίας, καθώς αντικαθιστά σε προφορά τα γράμματα – φωνήματα της ελληνικής με αυτά που χρησιμοποιούνται στη γερμανική: προφέρει το «χ» σαν παχύ «σ» (π.χ. «σαλί» αντί για «χαλί»), το «δ» σαν «ντ» (π.χ. «ντεν» αντί για «δεν») και το «θ» σαν «τ» (π.χ. «λάτος» αντί για «λάθος»). Η ίδια επισημαίνει: «Εγώ ντεν καταλαβαίνω τη διαφορά (διαφορά)».

Επίσης, κάνει αρκετά γραμματικοσυντακτικά λάθη. Παρότι ποτέ δεν είχε πρόβλημα με τον ενικό και πληθυντικό αριθμό, μπερδεύει τα γένη, τις καταλήξεις των ουσιαστικών και τη χρήση των άρθρων (π.χ. «ο μπάλα»). Ως προς αυτό, η ελληνική και η γερμανική γλώσσα έχουν τρία γένη, όμως μία λέξη που είναι στην ελληνική στο θηλυκό γένος μπορεί στα γερμανικά να είναι στο αρσενικό, όπως συμβαίνει με τη λέξη «μπάλα». Και εδώ η κυρίαρχη γλώσσα για την ίδια (γερμανική) επιδρά στην ελληνική. Επιπλέον, δυσκολεύεται στους χρόνους/κλίσεις/τύπους των ρημάτων (εξακολουθητικής και συνοπτικής όψης, π.χ. «πάμε να τρώμε», αντί «να φάμε»). Χρειάζεται, ακόμη, χρόνο για να χρησιμοποιήσει τον αόριστο και τον μέλλοντα. Ακόμα πιο πολύ δυσκολεύεται στην χρήση της παθητικής φωνής, καθώς δεν μπορεί να ελιχθεί σε συντακτικό σχήμα που δεν έχει συνηθίσει να ακούει και να χρησιμοποιεί, για αυτό και την αποφεύγει.

Σε πολύ διαφορετική κατάσταση διγλωσσίας βρίσκεται ο David, όπως επισημάνθηκε σαφώς παραπάνω. Ειδικότερα, ως προς το επίπεδο ελληνομάθειάς του θα λέγαμε ότι, γενικά, η φωνολογική ανάπτυξη είναι άριστη και η άρθρωσή του είναι καλή. Επίσης, και σε αντίθεση με πολλούς ομιλητές της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, χρησιμοποιεί τους χρόνους των ρημάτων (εξακολουθητικής ή συνοπτικής όψης) κατάλληλα και χωρίς δυσκολία. Με άλλα λόγια, δεν παρατηρείται κάποια διαφοροποίηση στα ελληνικά του εν συγκρίσει προς τους μονόγλωσσους συμμαθητές του. Το σημαντικό είναι ότι και με ομοεθνείς του συγγενείς επικοινωνεί άψογα στον προφορικό λόγο, χωρίς

προβλήματα ταχύτητας, προφοράς, λεξιλογίου ή δομής/ύφους στην αλβανική γλώσσα.

Κατά την εκτίμησή μας, όλα αυτά συμβαίνουν, κυρίως, λόγω ηλικίας έκθεσης στη δεύτερη γλώσσα και τύπου εκπαίδευσης που ακολουθήθηκε. Ο David εκτέθηκε για πρώτη φορά στη δεύτερη γλώσσα στη βρεφική ηλικία χωρίς διακοπή και έγινε συστηματική δουλειά στο σχολείο, όπου εμπλούτισε το λεξιλόγιό του στα ελληνικά μέσω της γόνιμης αλληλεπίδρασης και διδασκαλίας (Νηπιαγωγείο-Δημοτικό). Στην περίπτωση της κ. Anke, όμως, δεν υπήρξε πρώιμη διγλωσσία και η δεύτερη γλώσσα κατακτήθηκε στην ενήλικη ζωή χωρίς να ακολουθηθεί σοβαρή και συστηματική εκπαιδευτική υποστήριξη και μέθοδος. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, είναι επόμενο να εντοπίζονται προβλήματα επιτονισμού και να αποφεύγεται ο γραπτός λόγος στην ελληνική εν αντιθέσει προς τη γερμανική γλώσσα, από τη στιγμή που το άτομο δεν παρακολούθησε ένα οργανωμένο πρόγραμμα πάνω στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας. Κατά συνέπεια, ενώ ο David διαθέτει την επιτρεπόμενη για την ηλικία και το μορφωτικο-κοινωνικό του επίπεδο ευελιξία στη χρήση των δύο γλωσσικών συστημάτων, η κ. Anke διαθέτει μεγαλύτερη ικανότητα σε μία από τις δύο γλώσσες, τη μητρική της, και ο τρόπος και η ηλικία που κατέκτησε τη δεύτερη γλώσσα επηρέασε τη γλωσσική ανάπτυξή της (Καμπανάρος, 2007).

Συμπεράσματα – Επιλογικές επισημάνσεις και προεκτάσεις

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι παρά τις διαφορές σε μορφωτικό επίπεδο, κοινωνικό υπόβαθρο και πολιτισμική προέλευση, ίσως ο σημαντικότερος παράγοντας επίτευξης ενός άριστου επιπέδου γλωσσομάθειας σε μία δεύτερη ή ξένη γλώσσα να είναι η υπόθεση της κρίσιμης ηλικιακής περιόδου έκθεσης σε αυτήν (‘Critical Period Hypothesis’) (Lenneberg, 1967). Αυτό το κριτήριο σε συνδυασμό με την κατάλληλη εκπαίδευση μπορούν να οδηγήσουν σε πραγματικά ισορροπημένα διγλωσσία. Ως εκ τούτου, η πολυπράγμων, καλλιεργημένη και κοσμοπολίτισσα κ. Anke, δεν κατέκτησε τον βαθμό ελληνομάθειας ενός παιδιού με ενδεή κοινωνικοπολιτισμικά ερεθίσματα, του David. Ο συγκεκριμένος μαθητής, σαφώς, μέλλει να φτάσει σε επίπεδο ελληνομάθειας ανάλογο της εκπαίδευσης που θα λάβει, της προσωπικής προσπάθειας και των κοινωνικών συνθηκών και συναναστροφών που θα ευνοήσουν την καλλιέργεια και όξυνση του γλωσσικού αισθητηρίου στα ελληνικά του.

Ιδανικά, βέβαια, στην περίπτωση του David, θα υπήρχε πρόβλεψη εγγραμμτισμού και καλλιέργειας ακαδημαϊκών όψεων και στη μητρική του γλώσσα. Ίσως κάτι τέτοιο να παρείχε οφέλη και στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή του ατόμου-άρα και ομαλά ενσωματωμένου πολίτη, στην αίσθηση και αυτεπίγνωση της διττής και αδιάσπαστης ταυτότητάς του ως φορέα και δημιουργού πολιτιστικών ζυμώσεων και στην αποδοχή και πρόσληψη της εκάστοτε ετερότητας από το κυρίαρχο σύνολο ως πιθανότητας εξέλιξης και όχι αλλοτρίωσης. Στην ελληνική Εκπαίδευση, όμως, ακολουθείται το πλαίσιο

«καταβύθισης», όπου η διδασκαλία γίνεται αποκλειστικά στην κοινωνικά κυρίαρχη γλώσσα, χωρίς παράλληλη στήριξη της μητρικής. «Ο απώτερος γλωσσικός στόχος, επομένως, είναι η κατάκτηση της μονογλωσσίας στη γλώσσα του κοινωνικού περιβάλλοντος, ενώ ο κοινωνικο-εκπαιδευτικός στόχος είναι η αφομοίωση των μαθητών στην κυρίαρχη ομάδα» (Baker, 2001: 277-280; 2006: 216-219 στο: Τσιμπλή κ.ά., χ. χ. Β: 6).

Μία μελλοντική ερευνητική μελέτη, συνεπώς, θα μπορούσε να στεγάσει συγκεκριμένες μεθόδους και διδακτικά εργαλεία ανάδειξης των διαπολιτισμικών γλωσσικών σχέσεων της ελληνικής με τη μητρική γλώσσα ή τις μητρικές γλώσσες του μαθητικού δυναμικού εντός του υπάρχοντος πλαισίου τυπικής εκπαίδευσης και των πρακτικών παραμέτρων και δυσκολιών μιας σχολικής τάξης. Αυτή η σκέψη και πρόθεση εργασίας εκπορεύεται από τον οραματισμό μιας παιδείας με πυλώνες τον αλληλοσεβασμό και τη δυναμική και δημιουργική ζύμωση ενός διεθνιστικού ειρηνικού τοπίου που δεν αλλοιώνει παρά αναδεικνύει τα επιμέρους εθνικά χαρακτηριστικά. Αυτός, μάλιστα, είναι και ασφαλέστερος τρόπος ουσιαστικής γνωριμίας και συνομιλίας του δίγλωσσου ή αρχικά αλλόγλωσσου ατόμου με τον ελληνικό πολιτισμό και τον φορέα του, την ελληνική γλώσσα. Κατά την άποψή μας, μια διαπολιτισμική και διαγλωσσική προσέγγιση θα έδινε πρακτικά προστιθέμενη αξία στην παρεχόμενη εκπαίδευση και τις αξίες της με ευεργετικό αντίκτυπο σε μια πλουραλιστική κοινωνία πολιτών, όπου η δημοκρατία θα είναι βίωμα και εσωτερικός αναβαθμός.

Αναφορές

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Baker, C. (2001). (εισ. επιμ. Μ. Δαμανάκης, μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου) *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4th ed.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24, 560-567.
- Bialystok, E. (1986). Factors in the growth of linguistic awareness. *Child Development*, 57, 498-510.
- Hoffman, C. (1991). *An introduction to bilingualism*. London: Longman Group.
- Lambert, W. E. (1980). *New Directions in Language Education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley & Sons.
- Meisel, J. (2011). *The First and Second Language Acquisition. Parallels and Differences*. Cambridge: Cambridge University Press.

Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία – Δικτυογραφία

Ανδρουλάκης, Γ. (1999). «Η αμφισβήτηση της ηγεμονίας της γλώσσας υποδοχής από τη γλώσσα μετανάστευσης: Σχέσεις εύθραυστης ισορροπίας μεταξύ γαλλικής και ελληνικής στην επικοινωνία των Ελλήνων του Παρισιού». Στο Α. Φ. Χρηστίδης, (επιμ.) *Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου «Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ε.Ε.: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού, 2ος τόμος*, (489-504). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Αρχάκης, Α. και Κονδύλη, Μ. (2002). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος.

Καμπανάρος, Μ. (2007). *Διαγνωστικά θέματα λογοθεραπείας*. Αθήνα: Έλλην.

Κούρτη-Καζούλλη, Β. (2000). «Από το σπίτι στο σχολείο: Γλωσσικές εμπειρίες δίγλωσσων παιδιών». Στο Ε. Σκούρτου, (επιμ.) *Τετράδια Εργασίας Νάξου: Διγλωσσία*. Ρόδος: ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου. (Διαθέσιμο: <http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/personel/skourtou/papers/Omilites&Glosses.pdf>, προσπελάστηκε στις 10 Ιουλίου 2019).

Τάνταρος, Σ. & Νικολάου, Ο. (2009). Εκτελεστικές λειτουργίες: Μια διερευνητική εφαρμογή της κλίμακας 'BehaviourRatingInventoryofExecutiveFunction' (BRIEF) σε μαθητές Δημοτικού σχολείου. *Ψυχολογία*, 16/3, 361-378.

Τέγου, Σ. (2015). *A study on French-Greek bilingual school-children Evidence from clitic production, linguistic input and working memory*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Τσιμπλή, Ι.-Μ. (συντονίστρια), Αργύρη, Φ., Καλτσά, Μ. & Φωτιάδου, Γ. (χ.χ. Α). Κεφάλαιο δεύτερο: «Διγλωσσία: η γλώσσα και η σκέψη στον δίγλωσσο ομιλητή», Εν. 7 του προγράμματος *Διαδρομές στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. ΚΕΓ. [διαδίκτυο]. (Διαθέσιμο: <http://elearning.greek-language.gr>, προσπελάστηκε στις 10 Ιουλίου 2019).

Τσιμπλή, Ι.-Μ. (συντονίστρια), Αργύρη, Φ., Καλτσά, Μ. & Φωτιάδου, Γ. (χ.χ. Β). Κεφάλαιο τρίτο: «Διγλωσσία: η γλώσσα και η σκέψη στον δίγλωσσο ομιλητή», Εν. 7 του προγράμματος *Διαδρομές στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. ΚΕΓ. [διαδίκτυο]. (Διαθέσιμο: <http://elearning.greek-language.gr>, προσπελάστηκε στις 10 Ιουλίου 2019).

Τσιμπλή, Ι.-Μ. (συντονίστρια), Δημητρακοπούλου, Μ. & Κόντα, Ε. (χ.χ. Γ) Κεφάλαιο πρώτο, Μέρος Α` «Διγλωσσία: ορισμός, κριτήρια και περιγραφή», Εν. 7 του προγράμματος *Διαδρομές στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. ΚΕΓ. [διαδίκτυο]. (Διαθέσιμο: <http://elearning.greek-language.gr>, προσπελάστηκε στις 10 Ιουλίου 2019).

Τσοκαλίδου, Ρ. (2005). «Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: δεδομένα επιτόπιας έρευνας». *Επιστήμες Αγωγής. Δίγλωσσοι μαθητές στα ελληνικά σχολεία: Διδακτικές προσεγγίσεις και θεωρητικά ζητήματα. Θεματικό τεύχος 2005*. ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης: 37-50.

ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ: ΧΑΜΕΝΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ Η΄ ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΕΥΤΟΠΙΑ; ΣΚΕΨΕΙΣ, ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΓΙΑ ΜΙΑ ΠΙΟ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Μαρία Παύλου

Θεολογική Σχολή Εκκλησίας Κύπρου, Λέκτορας
m.pavlou@theo.ac.cy

Περίληψη

Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών αποτελεί, εδώ και δεκαετίες, φλέγον ζήτημα σε Ελλάδα και Κύπρο. Η παρούσα εισήγηση επικεντρώνεται στα αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο μαθήματος αρχαίων ελληνικών σε Ίδρυμα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατά το ακαδημαϊκό έτος 2017/18. Η έρευνα αποσκοπούσε στο να εξετάσει: 1) την πρόσληψη από τους φοιτητές της εναλλακτικής και πολυτροπικής μεθόδου αξιολόγησης που υιοθετήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος και η οποία σχεδιάστηκε βάσει των 36 μαθησιακών αρχών του James Paul Gee, 2) το λεκτικό που θα χρησιμοποιούσαν οι φοιτητές για να περιγράψουν την εμπειρία τους και 3) τις διαφορές που θα εντόπιζαν σε σχέση με παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης ως προς τις γνώσεις που αποκόμισαν και την απόλαυση της μαθησιακής διαδικασίας. Για την έρευνα υιοθετήθηκε η φαινομενολογική προσέγγιση και διενεργήθηκαν δέκα ημιδομημένες συνεντεύξεις με φοιτητές που παρακολούθησαν το μάθημα. Η έρευνα κατέδειξε ότι ο τρόπος με τον οποίο συνεχίζει να διδάσκεται και να αξιολογείται το μάθημα των αρχαίων ελληνικών σήμερα σε πολλές περιπτώσεις καθιστά τα αρχαία ελληνικά κείμενα από δυναμικές ευτοπίες σε άγονες δυστοπίες.

Λέξεις-κλειδιά: αρχαία ελληνικά, αρχές παιχνιδιού, Game-informed Learning

Abstract

The teaching of ancient Greek has been a burning issue in Greece and Cyprus for decades. The current paper focuses on the results of a research conducted within the framework of an ancient course at a Higher Education Institute in 2017/18. The research aimed to examine: a) how the alternative and multimodal assessment method adopted in the course (designed in accordance with James Paul Gee's 36 learning principles) was experienced by students; b) the lexis that students used in order to describe these methods; c) the differences they identified with traditional ways of assessment in terms of knowledge and enjoyment. For the purposes of this research, a phenomenological approach and semi-structured interviews with ten students who attended the course were adopted. Research has shown that the way in which ancient Greek is still taught and assessed today on many occasions renders ancient texts from dynamic eutopias to barren dystopias.

Keywords: ancient Greek, game principles, Game-Informed Learning

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε μια ομιλία του το 1898 ο Γεώργιος Φραγκούδης κάνει την εξής γλαφυρή και καθόλα εύστοχη παρατήρηση αναφορικά με τον τρόπο διδασκαλίας και αξιολόγησης των αρχαίων ελληνικών σε ένα σχολείο θηλέων στην Κύπρο:

Οὕτω παρετηρήσαμεν καὶ κατὰ τὰς ἐφετινὰς ἐξετάσεις τὴν αὐτὴν συρροὴν τῆς ὕλης τὴν ἐξαντλοῦσαν τὰς μαθητρίας καὶ τὸν μηχανικὸν καὶ ὅλως ἀλυσιτελῆ ἐν πολλοῖς τρόπον τοῦ μανθάνειν καὶ ἀποστηθίζειν. Αἱ ἐξετάσεις θὰ ἐδείκνυον καλλίτερον τὰς προόδους τῶν μαθητριῶν, ἐάν, ἀντὶ τοῦ φοβεροῦ ἐκείνου δίκην ψαλτηρίου ἀποστηθισμοῦ τῶν ἀτελευτήτων κανόνων τῆς γραμματικῆς καὶ τοῦ συντακτικοῦ, τοὺς ὁποίους θὰ λησμονήσουν τὴν ἐπαύριον τῆς ἀποφοιτήσεώς των ἄνευ τελικῆς ὠφελείας, ἐπεδείκνυον ἀντίληψιν τῶν ἀρχαίων κειμένων δι’ ἐλευθέρας καὶ συνοπτικῆς ἐξηγήσεως ἢ ἔγραφον ἐπὶ πίνακος καθ’ ὑπαγόρευσιν πρὸς ἔμπρακτον πιστοποίησιν τῶν ὄσων ἔμαθον (Φραγκούδης, 1898:1-2).

Εκατό είκοσι ένα χρόνια μετά η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών παραμένει κατά βάση η ίδια. Μολονότι στο διάστημα που μεσολάβησε υπήρξαν πολλές αξιολογες και φωτισμένες προσπάθειες ανανέωσης και εκσυγχρονισμού του τρόπου διδασκαλίας και αξιολόγησης των αρχαίων ελληνικών, ώστε να δίνεται περισσότερη προσοχή στο περιεχόμενο (τὴν διάνοιαν) και όχι στη μορφή (τὴν λέξιν) των κειμένων, το συντακτικό και η γραμματική συνεχίζουν να κρέμονται ακόμη σαν δαμόκλειος σπάθη πάνω από τα κεφάλια τόσο των διδασκομένων όσο και των διδασκάλων τους. Απότοκος αυτής της κατάστασης δεν είναι μόνο ο αδικαιολόγητος φόβος (που πολλές φορές εξελίσσεται σε φοβία), αλλά και τα αρνητικά συναισθήματα που μαθητές και φοιτητές τρέφουν για τα αρχαία ελληνικά, θεωρώντας τα μαθήματα των αρχαίων ελληνικών παρωχημένα και καθόλα ασύμβατα με τις σύγχρονες επιταγές του 21^{ου} αιώνα (Μαρωνίτης, 2001; Χατζημαυρουδή, 2007). Τίθεται, συνεπώς, επιτακτικά το ερώτημα: με ποιους τρόπους μπορούμε να συμβάλουμε, ώστε οι μαθητές και οι φοιτητές να εκτιμήσουν την αξία των αρχαίων ελληνικών κειμένων και να τα αντιλαμβάνονται όχι ως δυστοπίες αλλά ως δυναμικές ευτοπίες;

Το παιχνίδι στην εκπαίδευση

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχει παρατηρηθεί αλματώδης ανάπτυξη στη βιομηχανία των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, ενώ ο αριθμός των χρηστών ηλεκτρονικών παιχνιδιών (των «gamers») μεγαλώνει με ιλιγγιώδη ταχύτητα. Το φαινόμενο αυτό, σε συνδυασμό με έρευνες που έχουν καταδείξει τον σημαντικό ρόλο που δύνανται να διαδραματίσουν τα ηλεκτρονικά παιχνίδια στην ανάπτυξη γνωστικών και άλλων δεξιοτήτων, συνέβαλε στην αναθέρμανση της συζήτησης που άρχισαν στον 20^ο αιώνα ο Vygotsky (1930), ο Huizinga (1944), ο Piaget (1968) γύρω από το παιχνίδι ως θεμελιώδη ανθρώπινη ορμή και ως παιδευτικό εργαλείο. Σήμερα λοιπόν, έχει επανέρθει και πάλι επιτακτικά στο προσκήνιο το ζήτημα της ένταξης του παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία, με απώτερο σκοπό η μάθηση να μην εκλαμβάνεται από τους μαθητές και τους φοιτητές ως αγγαρεία και δουλειά, αλλά ως μια ευχάριστη διαδικασία – ένα είδος παιχνιδιού – που

παρέχει κίνητρα στους διδασκόμενους για ενεργό και ουσιαστική εμπλοκή με το γνωστικό τους αντικείμενο.

Η εμπλοκή των παιχνιδιών και δη των ψηφιακών παιχνιδιών στη μαθησιακή διαδικασία μπορεί να επιτευχθεί με πολλαπλούς τρόπους. Για παράδειγμα, στην «παιχνιδοκεντρική μάθηση» (Game-Based Learning) η μαθησιακή διαδικασία περιστρέφεται γύρω από τη χρήση πραγματικών παιχνιδιών, είτε αυτά είναι εκπαιδευτικά παιχνίδια είτε τα λεγόμενα «σοβαρά παιχνίδια» (Serious Games) ή τα «παιχνίδια μετασχηματισμού» (Transformative Games) (Bogost, 2007; McGonigal, 2011). Διαφορετικά αξιοποιούνται τα παιχνίδια μέσω της παιχνιδοποίησης (Gamification) (Deterding et al., 2011). Με τον όρο παιχνιδοποίηση αναφερόμαστε στη διαδικασία σχεδιασμού μαθημάτων στα οποία ενσωματώνονται επιμέρους μηχανισμοί και τεχνικές παιχνιδιού, όπως η εισαγωγή πόντων, η απονομή βραβείων και διακριτικών (badges) και η χρήση πινάκων κατάταξης (leaderboards). Από μελέτες περίπτωσης προκύπτει ότι και οι δύο προαναφερθείσες προσεγγίσεις έχουν θετικά αποτελέσματα. Αμφότερες όμως έχουν και τρωτά σημεία. Για παράδειγμα, πώς εντοπίζει κανείς το κατάλληλο παιχνίδι για τις ανάγκες συγκεκριμένου μαθήματος; Μπορούν όλοι οι μαθητές (και οι διδάσκοντες) να παίξουν με την ίδια ευχέρεια και ευχαρίστηση ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι; Ποιος επωμίζεται το κόστος μιας τέτοιας αγοράς; Όσον αφορά την παιχνιδοποίηση, η κριτική εστιάζεται στο ότι σε πολλές περιπτώσεις οι μηχανισμοί και οι τεχνικές παιχνιδιού εφαρμόζονται επιδερμικά σε μαθήματα χωρίς να έχει προηγηθεί ο ανασχεδιασμός των μαθημάτων αυτών. Όπως, όμως, ορθά έχει επισημανθεί, αυτό που καθιστά ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι ελκυστικό, παιγνιώδες και ευχάριστο δεν είναι μόνο η επιβράβευση, αλλά ένα σύνθετο πλέγμα παραγόντων. Τα καλά ηλεκτρονικά παιχνίδια είναι σχεδιασμένα με τρόπο που να προκαλούν τους παίκτες να αναμετρηθούν μαζί τους, δίνοντάς τους, παρά τους ρητούς κανόνες που τα διέπουν, χώρο για να δράσουν και αρκετή αυτονομία κινήσεων. Σύμφωνα με τη Sonia Fizek (2014: 279) «In order for engagement to appear, one needs not only a system of rules, but also human interaction with it and culturally significant design... Playfulness then does not reside solely within the systemic infrastructure of games but seems to be equally deriving from the very interaction with the system».

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να σταθώ σε έναν τρίτο, διαφορετικό τρόπο αξιοποίησης των παιχνιδιών στη μαθησιακή διαδικασία· το λεγόμενο “Game-Informed Learning” (GIL). Με τον όρο αυτό, τον οποίο εισηγήθηκαν οι Begg, Dewhurst και Macleod σε ένα άρθρο τους το 2005 (Begg et al., 2005), δηλώνεται η μαθησιακή διαδικασία, η οποία υιοθετεί όχι πραγματικά παιχνίδια, όπως η παιχνιδοκεντρική μάθηση, ούτε μηχανισμούς και τεχνικές παιχνιδιού, όπως η παιχνιδοποίηση, αλλά θεμελιώδεις αρχές που διέπουν τα παιχνίδια, όπως η υιοθέτηση ρόλων, η συνεργατικότητα, η χρήση σεναρίου, η συνδυαστική σκέψη, η πολυτροπικότητα κ.λπ. Η φιλοσοφία του GIL ανάγεται στο έργο του James Paul Gee, ο οποίος στο τέλος του σημαντικού βιβλίου του *What video games have to teach us about learning and literacy*, συγκεντρώνει 36 βασικές πρακτικές γραμματισμού που απαντούν σε καλά βιντεοπαιχνίδια και οι οποίες αφενός μεν έχουν να μας διδάξουν πολλά για τη φύση της μάθησης και τις λειτουργίες του ανθρώπινου εγκεφάλου· αφετέρου δε αποτελούν χρήσιμα δομικά υλικά, για να οικοδομήσει κανείς εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, ικανές να παράσχουν στους φοιτητές κίνητρα για μια πιο ουσιαστική και συνάμα ευχάριστη αλλά και

παιγνιώδη εμπλοκή με το γνωστικό τους αντικείμενο. Όπως επισημαίνει ο Gee “Through good game design we can leverage deeper and deeper learning as a form of pleasure in people’s everyday lives, without any hint of school or schooling” (2007: 214; βλ. επίσης Whitton, 2009; Deterding, 2014).

Κατά το ακαδημαϊκό έτος 2017/2018, σε μια αναζήτηση νέων, εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών, επιχείρησα να ανασχεδιάσω τον τρόπο αξιολόγησης ενός προπτυχιακού μαθήματος αρχαίων σε Ίδρυμα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, έχοντας ως γνώμονα τις μαθησιακές αρχές του Gee. Η παρέμβασή μου στο συγκεκριμένο μάθημα έγινε στο πλαίσιο μεταπτυχιακής έρευνας, η οποία είχε ως κύριο στόχο να εξετάσει και να σφυγμομετρήσει την πρόσληψη του εναλλακτικού αυτού τρόπου αξιολόγησης από τους ίδιους τους φοιτητές εστιάζοντας σε τρεις βασικές παραμέτρους: 1) στην προηγούμενη εμπειρία των φοιτητών με εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης· 2) στις διαφορές που θα εντόπιζαν ανάμεσα στον εναλλακτικό και τον συμβατικό τρόπο αξιολόγησης· 3) στον τρόπο με τον οποίο θα περιέγραφαν τον εναλλακτικό τρόπο αξιολόγησης ως προς τις γνώσεις που αποκόμισαν και τα συναισθήματα που βίωσαν. Καθότι βασικός σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει την εμπειρία των ίδιων των συμμετεχόντων, κρίθηκε σκόπιμο να υιοθετηθεί η φαινομενολογική μέθοδος και η συλλογή των δεδομένων να γίνει με ημιδομημένες συνεντεύξεις.

Η συνέντευξη αποτελείτο συνολικά από πέντε ερωτήσεις: η πρώτη αφορούσε στη σχέση των φοιτητών με τα αρχαία ελληνικά κατά τη διάρκεια του σχολείου και του Πανεπιστημίου· η δεύτερη στα συναισθήματα που βίωσαν όταν ενημερώθηκαν για τον εναλλακτικό τρόπο αξιολόγησης του μαθήματος και κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων· η τρίτη στις επιμέρους δραστηριότητες που κλήθηκαν να διεκπεραιώσουν. Στις δύο τελευταίες ερωτήσεις οι φοιτητές κλήθηκαν να εκφράσουν μια σκέψη ή ένα συναίσθημα σχετικά με τις δραστηριότητες που ολοκλήρωσαν και να αναλογιστούν τη σχέση που θα ανέπτυσαν με τα υπό εξέταση κείμενα εάν η αξιολόγηση διενεργείτο διαφορετικά. Λαμβάνοντας υπόψη ότι στη φαινομενολογική μέθοδο αυτό που μετρά είναι μάλλον η προσωπική βιωμένη εμπειρία και οι ιδιαιτερότητες και όχι ο αριθμός του δείγματος, οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν με δέκα φοιτητές. Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν εγγεγραμμένοι στο μάθημα και είχαν εμπλακεί ενεργά σε όλες τις απαιτούμενες δραστηριότητες.

Εφαρμογή αρχών παιχνιδιού σε ένα μάθημα αρχαίων ελληνικών

Το μάθημα με τίτλο «Εισαγωγή στην Αρχαϊκή Λυρική Ποίηση» στόχο είχε να εισαγάγει τους φοιτητές στη λυρική ποιητική παραγωγή της αρχαϊκής περιόδου (7^{ος}-5^{ος} αι. π.Χ.) μέσα από τη μελέτη αντιπροσωπευτικών αποσπασμάτων από το πρωτότυπο κείμενο. Μεταξύ άλλων, το μάθημα επικεντρωνόταν στη διάλεκτο των αποσπασμάτων (δωρική, ιωνική, αιολική), τη μετρική τους, τις θεματικές και τα εκφραστικά τους μέσα, τις συνθήκες εκτέλεσης και επανεκτέλεσής τους, και την ειδολογική τους ταξινόμηση. Έμφαση, επίσης, δινόταν στο κοινωνικοπολιτικό γίνεσθαι μέσα στο οποίο γεννήθηκαν και ήκμασαν οι λυρικοί ποιητές, στον παραστασιακό, δημόσιο και επιτελεστικό χαρακτήρα της ποίησής τους, αλλά και στους ποικίλους τρόπους με τους οποίους συνδιαλέγονταν με την προηγούμενη ποιητική παράδοση και δη τον Όμηρο. Το μάθημα ήταν υποχρεωτικό για φοιτητές με ειδίκευση στην κλασική φιλολογία, αλλά σε αυτό είχαν δυνατότητα εγγραφής

όλοι οι φοιτητές της Φιλοσοφικής Σχολής. Το μάθημα παρακολούθησαν συνολικά 72 φοιτητές: 59 γυναίκες και 13 άντρες.

Η παρέμβασή μου στο μάθημα της Αρχαϊκής Λυρικής Ποίησης έγινε όταν κλήθηκα να διδάξω το εν λόγω μάθημα για τρίτη συνεχή χρονιά. Κατά την πρώτη χρονιά διδασκαλίας του μαθήματος η μέθοδος αξιολόγησης αποτελείτο από μια ενδιάμεση εξέταση με βαρύτητα 30% επί της τελικής βαθμολογίας και μια τελική εξέταση με βαρύτητα 60%. Για το υπόλοιπο 10% της βαθμολογίας οι φοιτητές είχαν την επιλογή είτε να κάνουν ομαδική προφορική παρουσίαση στην τάξη είτε να δημιουργήσουν ένα ιστολόγιο (blog), το οποίο θα ενημέρωναν σε εβδομαδιαία βάση σχετικά με ζητήματα που θα προέκυπταν στο πλαίσιο των διαλέξεων (Πίνακας 1).

Τύπος Εξέτασης	Βαρύτητα
Ενδιάμεση Εξέταση	30%
Προφορική Παρουσίαση ή Δημιουργία Ιστολογίου	10%
Τελική Εξέταση	60%

Πίνακας 1: Μέθοδος Αξιολόγησης (2015-16)

Κατά το επόμενο ακαδημαϊκό έτος (2016/17) η μέθοδος αξιολόγησης διαφοροποιήθηκε ελαφρώς. Καθότι η δημιουργία ιστολογίου δεν βρήκε ιδιαίτερη ανταπόκριση στους φοιτητές, η επιλογή αυτή αντικαταστάθηκε με την εκπόνηση εναλλακτικής εργασίας, στο πλαίσιο της οποίας οι φοιτητές είχαν τη δυνατότητα να διαλεχθούν πολυτροπικά με τα υπό εξέταση ποιήματα αντλώντας από αυτά έμπνευση για τη σύνθεση μουσικής, την εικαστική δημιουργία, τη συγγραφή μονολόγων, μονόπρακτων, διηγημάτων και ποίησης. (Πίνακας 2)

Τύπος Εξέτασης	Βαρύτητα
Ενδιάμεση Εξέταση	30%
Προφορική Παρουσίαση ή Εναλλακτική Εργασία (μουσική σύνθεση, εικαστική προσέγγιση, συγγραφή διηγήματος κ.ά.)	10%
Τελική Εξέταση	60%

Πίνακας 2: Μέθοδος Αξιολόγησης (2016-17)

Η εναλλακτική εργασία αγκαλιάστηκε με ιδιαίτερη θέρμη από την πλειοψηφία των φοιτητών, με πολύ θετικά αποτελέσματα, τα οποία εκτείνονταν και πέρα από τα χρονικά όρια του μαθήματος – πιο συγκεκριμένα, ποιήματα φοιτητών δημοσιεύτηκαν σε λογοτεχνικά περιοδικά, ενώ ένα διήγημα διακρίθηκε σε πανελλήνιο διαγωνισμό διηγήματος. Συνεπώς, κατά την τρίτη χρονιά διδασκαλίας (2017/18) κρίθηκε σκόπιμο να δοθούν στους φοιτητές περισσότερες ευκαιρίες για πολυτροπική ενασχόληση με τα υπό εξέταση κείμενα. Αυτή τη φορά όμως, κατά τον σχεδιασμό καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε κάθε δράση να έχει πιο ξεκάθαρους και σαφείς στόχους και μαθησιακά αποτελέσματα.

Προς επίτευξη της στόχευσης αυτής οι 36 αρχές του Gee αποδείχτηκαν ένας εξαιρετικά χρήσιμος μπουσούλας. Η μεγαλύτερη καινοτομία κατά την τρίτη χρονιά διδασκαλίας ήταν η κατάργηση της ενδιάμεσης εξέτασης (η οποία αποτελούσε εξέταση υψηλού διακυβεύματος) και η αντικατάστασή της με εναλλακτικές δραστηριότητες που θα παρείχαν στους φοιτητές την ευκαιρία, αφενός να

εμπλουτίσουν πιο αβίαστα και δημιουργικά τις γνώσεις τους για τη λυρική ποιητική παραγωγή της αρχαϊκής περιόδου (κάθετες δεξιότητες), αφετέρου να αναπτύξουν δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη, η συνεργατικότητα, και η συνδυαστικότητα (οριζόντιες δεξιότητες). Κατά συνέπεια, η μέθοδος αξιολόγησης του μαθήματος διαμορφώθηκε ως εξής: η τελική εξέταση εξακολούθησε να έχει βαρύτητα 60%, ενώ το υπόλοιπο 40% κατανεμήθηκε ισότιμα σε δύο εναλλακτικές Δράσεις, οι οποίες σχεδιάστηκαν με βάση τις μαθησιακές αρχές του James Paul Gee (Πίνακας 3). Ας σημειωθεί ότι παράλληλα με τις πιο πάνω Δράσεις οι φοιτητές είχαν την ευκαιρία να επιλύσουν κι έναν μεγάλο αριθμό ασκήσεων αυτοαξιολόγησης (κυρίως γραμματικής και συντακτικής φύσεως) στην εκπαιδευτική πλατφόρμα Blackboard. Οι ασκήσεις αυτές δεν συνυπολογίζονταν στην τελική βαθμολογία των φοιτητών και η επιβράβευση σε αυτή την περίπτωση γινόταν μόνο με τη χρήση διακριτικών (badges), τα οποία οι φοιτητές έπαιρναν με την επιτυχή συμπλήρωση αριθμού ασκήσεων και τη συγκέντρωση συγκεκριμένης βαθμολογίας.

Εβδομάδα	Τρόπος εργασίας	Είδος αξιολόγησης	Βαρύτητα
2–8	i) Ομαδικά ii) Ζεύγη ή ατομικά	ΔΡΑΣΗ 1 Τέσσερις (4) δραστηριότητες σχεδιασμένες με βάση τις μαθησιακές αρχές του James Paul Gee	20%
9–12	Ατομικά	ΔΡΑΣΗ 2 Μικρής εμβέλειας πρότζεκτ εμπνευσμένα από τα αποσπάσματα των λυρικών ποιητών που περιλαμβάνονταν στο Ανθολόγιο του μαθήματος (εικαστικές δημιουργίες, μουσικές συνθέσεις, μονόπρακτα, ποιήματα, συνεντεύξεις σε ραδιοφωνικό σταθμό, δημοσκοπήσεις κ.ά.)	20%
14	Ατομικά	ΤΕΛΙΚΗ ΕΞΕΤΑΣΗ	60%
1–12	Ατομικά	ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ Ψηφιακές ασκήσεις πολλαπλής επιλογής στο Blackboard	0% Διακριτικά (badges)

Πίνακας 3: Μέθοδος Αξιολόγησης (2017-18)

Στο πλαίσιο της παρούσας εισήγησης αναφορά θα γίνει στις τέσσερις δραστηριότητες της Δράσης 1 που πραγματοποιήθηκαν κατά τις εβδομάδες 2-8. Για κάθε δραστηριότητα σημειώνονται οι μαθησιακές αρχές του Gee, βάσει των οποίων έγινε ο σχεδιασμός και παρατίθενται οι οδηγίες που δόθηκαν στους φοιτητές προς διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων. Μολονότι η περιορισμένη έκταση της εισήγησης δεν επιτρέπει τη σε βάθος συζήτηση των δεδομένων, κρίθηκε σκόπιμο να παρατεθούν έστω κάποια ενδεικτικά αποσπάσματα από τις απαντήσεις των δέκα φοιτητών, ώστε να διαφανεί πιο καθαρά και χωρίς διαμεσολάβηση το πώς οι ίδιοι βίωσαν την όλη εμπειρία (πιο αναλυτικά βλ. Ρανίου, υπό δημοσίευση). Προς διασφάλιση της ανωνυμίας των φοιτητών σε όλες τις περιπτώσεις έχουν χρησιμοποιηθεί ψευδώνυμα.

ΔΡΑΣΗ 1

Για τις τρεις πρώτες δραστηριότητες της Δράσης 1 οι φοιτητές έπρεπε να εργαστούν σε ομάδες, τις οποίες είχαν τη δυνατότητα να συγκροτήσουν μόνοι τους. Προς διευκόλυνση της ασύγχρονης επικοινωνίας των μελών της κάθε ομάδας αλλά και για λόγους καλύτερης παρακολούθησης των συζητήσεων από τη διδάσκουσα, δημιουργήθηκε στην ηλεκτρονική εκπαιδευτική πλατφόρμα Blackboard forum συζήτησης για κάθε ομάδα χωριστά.

Δραστηριότητα 1

Για τον σχεδιασμό της Δραστηριότητας 1 λήφθηκαν υπόψη οι εξής αρχές μάθησης του James Paul Gee: active and critical learning principle (αρχή της ενεργού και κριτικής μάθησης), multimodal principle (αρχή της πολυτροπικότητας), multiple routes principle (αρχή των πολλαπλών επιλογών), situated meaning principle (αρχή του πλαισιοθετημένου μηνύματος), affinity group principle (αρχή της ομάδας συνάφειας).

Στο πλαίσιο της εν λόγω δραστηριότητας οι φοιτητές κλήθηκαν να διέλθουν με τις ομάδες τους όλα τα αποσπάσματα του ιαμβικού ποιητή Αρχιλόχου που περιλαμβάνονταν στο Ανθολόγιο του μαθήματος και ακολούθως, έχοντας μια εποπτική εικόνα της αρχιλόχειας ποίησης, να διεκπεραιώσουν τα εξής:

- 1) Να γράψουν 10 λέξεις (ουσιαστικά ή επίθετα) που χαρακτηρίζουν την ποίηση του Αρχιλόχου.
- 2) Να χρησιμοποιήσουν όλες ή κάποιες από τις επιλεγείσες λέξεις, για να συνθέσουν ένα σύντομο ποίημα για τον Αρχίλοχο και την ποίησή του. Η σύνθεση του ποιήματος έπρεπε να γίνει στο ρυθμοτονικό ιαμβικό τρίμετρο (άτονη, τονισμένη συλλαβή) κατ’ αντιστοιχία με το προσωδιακό ιαμβικό τρίμετρο, στο οποίο συνέθεταν οι ιαμβικοί ποιητές και δη ο Αρχίλοχος τους ιάμβους τους.
- 3) Να συνδέσουν την ποίηση του Αρχιλόχου με ένα σύγχρονο έργο τέχνης, επεξηγώντας σε σύντομο συνοδευτικό κείμενο το σκεπτικό τους. Οι φοιτητές κλήθηκαν να επιλέξουν έναν από τους έξι πίνακες ζωγραφικής που δίνονται στην Εικόνα 1.



Εικόνα 1: Από αριστερά προς δεξιά: Οδοιπόρος πάνω από τη θάλασσα της ομίχλης (Caspar David Friedrich)· Η κραυγή (Edvard Munch)· Θάνατος και Ζωή (Gustav Klimt)· Έναστρη Νύκτα (Vincent van Gogh)· Γκερνίκα (Pablo Picasso)· Η εμμονή της μνήμης (Salvador Dalí).

Σε σχετική ερώτηση για τη Δραστηριότητα 1 κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων όλοι οι φοιτητές δήλωσαν ότι βρήκαν τη σύνθεση του ποιήματος πολύ απαιτητική λόγω των περιορισμών που έθεταν η θεματική, το λεξιλόγιο και το μέτρο:

Θυμάμαι ότι στην αρχή μας είχε φανεί ακατόρθωτο. Θυμάμαι πώς φωνάζαμε, πώς χαρήκαμε όταν βγάλαμε τον πρώτο στίχο... Τον πρώτο μόνο Δεν ξέρω τελικά πώς βγήκε αλλά εμάς μας άρεσε πάρα πολύ. Ήταν δικό μας. (Ράνια)

Ο συσχετισμός της ποίησης του Αρχιλόχου με έναν πίνακα κρίθηκε πιο εύκολος από τους φοιτητές, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε από την πλειοψηφία τόσο στην ευκαιρία που είχαν να διαλεχθούν με έργα τέχνης, όσο και στα συναισθήματα έκπληξης που βίωσαν μέσω του συσχετισμού ανόμοιων, εκ πρώτης όψεως τουλάχιστον, πραγμάτων.

Για να είμαι ειλικρινής εγώ δεν θα το σκεφτόμουν ποτέ. Αλλά πραγματικά... όταν ε... μπεις στη διαδικασία να το κάνεις, πραγματικά εκπλήσσεσαι κι εσύ ο ίδιος. Όταν βλέπεις ότι όντως μπορώ να το κάνω κι όντως, ας πούμε, δεν είναι κάτι δύσκολο... το να 'σαι... να 'σαι δημιουργικός, το να μπορείς να σκέφτεσαι κι άλλα πράγματα εκτός από αυτά που σου λένε ότι είναι τα σωστά. Είναι όντως διασκεδαστικό και όντως μπορεί να σε βοηθήσει... δηλαδή στο να προσπαθήσουμε να συσχετίσουμε χρώματα, ή να συσχετίσουμε τη στάση του σώματος στον πίνακα που βλέπαμε... πραγματικά σου έρχονταν πάρα πολλές

*ιδέες στο μυαλό... και είναι κάτι που δεν έχουμε την ευκαιρία συχνά να το κάνουμε.
(Μιράντα)*

... χωρίς να το καταλάβεις συνδέεις ανόμοια πράγματα. Και μπορείς να πούμε να έχω στο μυαλό μου ότι θα ασχοληθώ μόνο με ένα κείμενο ... έτσι αναγκάζομαι να ασχοληθώ και με την τέχνη... και χωρίς να το καταλάβω μπαίνω στην ανάλυση της τέχνης... (Ράνια).

Δραστηριότητα 2

Για τον σχεδιασμό της Δραστηριότητας 2 λήφθηκαν υπόψη οι εξής αρχές μάθησης του James Paul Gee: multimodal principle (αρχή της πολυτροπικότητας), multiple routes principle (αρχή των πολλαπλών επιλογών), situated meaning principle (αρχή του πλαισιοθετημένου μηνύματος), affinity group principle (αρχή της ομάδας συνάφειας), insider principle (αρχή του “παράγοντα”).

Για τη Δραστηριότητα 2 οι φοιτητές κλήθηκαν να επικεντρωθούν σε ένα συγκεκριμένο ποίημα του Αρχιλόχου λαμβάνοντας υπόψη το πιο κάτω σενάριο:

«Βρίσκεστε στο 4^ο έτος των σπουδών σας και, στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης καλείστε να διδάξετε σε μαθητές της Β΄ Λυκείου το απόσπασμα 128 (West) του Αρχιλόχου:

θυμέ, θύμ’ , ἀμηχάνοισι κήδεσιν κυκώμενε,
τ’ ἀναδευ δυσμενῶντ’ δ’ ἀλέξεο προσβαλῶν ἐναντίον
στέρνον τ’ ἐνδοκοισιντ’ ἐχθρῶν πλησίον
κατασταθείς
ἀσφαλῶς· καὶ μήτε νικέων ἀμφάδην ἀγάλλεο,
μηδὲ νικηθεὶς ἐν οἴκῳ καταπεσῶν ὀδύρεο,
ἀλλὰ χαρτοῖσιν τε χαίρει καὶ κακοῖσιν ἀσχάλα
μὴ λήην, γίνωσκε δ’ οἷος ῥυσμὸς ἀνθρώπους ἔχει.

Ψυχή μου! Αχ ψυχή μου, που σε ταράζουν συμφορές αγιάτρευτες
ανασκουμπώσου και κάθε εχθρό αντίκρουστ’ τον,
προτάσσοντας τα στήθη. Κοντά του να σταθείς,
με τσαγανό. Κι αν τον νικήσεις, μη δείξεις πως τρελάθηκες απ’ τη χαρά σου.
Κι αν νικηθείς, μην πέσεις να χτυπιέσαι στα πατώματα.
Να χαίρεσαι με τις χαρές και με τις λύπες να λυπάσαι –
χωρίς υπερβολή. Να καταλάβεις πρέπει τι σόι ρυθμός ορίζει τις ζωές μας.

Μολονότι ο χρόνος που θα έχετε στη διάθεσή σας είναι περιορισμένος, θέλετε να κεντρίσετε το ενδιαφέρον των μαθητών – ξέρετε ότι οι περισσότεροι φοβούνται ή βαριούνται τα αρχαία – επομένως, προσπαθείτε να υιοθετήσετε κάποιους εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας. Θέλετε τα παιδιά να μάθουν 3-4 βασικές λέξεις-κλειδιά στα αρχαία, να κατανοήσουν το νόημα του αποσπάσματος, να προβληματιστούν και να εκτιμήσουν τη διαχρονική του αξία».

Στους φοιτητές δόθηκαν δύο επιλογές προσέγγισης του θέματός τους: είτε να βγάλουν 1-2 φωτογραφίες από τον χώρο του Πανεπιστημίου και να

προσπαθήσουν να φωτίσουν το νόημα του αποσπάσματος μέσω των φωτογραφιών αυτών (Εικόνα 2), είτε να φτιάξουν ένα σύντομο βίντεο, το οποίο επίσης θα έπρεπε να υλοποιηθεί εντός του πανεπιστημιακού χώρου.



Εικόνα 2: Φωτογραφίες που λήφθηκαν στο πλαίσιο της Δραστηριότητας 2.

Κατά τις συνεντεύξεις η πλειοψηφία των φοιτητών αναφέρθηκε στην αυθεντικότητα της εν λόγω δραστηριότητας και στη σύνδεση που επιτεύχθηκε μέσω του συγκεκριμένου σεναρίου με τον πραγματικό κόσμο. Ένας φοιτητής ανέφερε ότι ο χωρικός περιορισμός που τέθηκε για τη φωτογραφία, μολονότι τους προβλημάτισε στην αρχή, εν τέλει τους προέτρεψε να δουν τον χώρο του Πανεπιστημίου μέσα από ένα διαφορετικό πρίσμα.

Τούτη (εν. η δραστηριότητα) ήταν πιο ωραία που την πρώτη γιατί έπρεπε να μπούμε στο ρόλο που υποτίθεται σπουδάζουμε..... Τζαι η φωτογραφία επροσπαθήσαμεν... εντάξει εδυσκόλεψε μας λίγιον η φωτογραφία αλλά τελικά εσκεφτήκαμεν κάτι που αν το βλέπεν κάποιος στη φωτογραφία απλά τζιαι δεν του το εξηγούσαμεν ήταν να πει ότι εν άσχετο. [...] Ας πούμε τούτο με τη φωτογραφία που εκάμαμεν θα μου άρεσκε αν επήαινα σε μιαν τάξη που έν έχουν ιδέα που κάποιον ποιητή να τους τον εξηγήσω έτσι. Με τούν τον τρόπο εν θα το εσκεφτουμουν πριν. (Άννα)

Από τις 13 ομάδες, μόνο μία προχώρησε με τη δημιουργία βίντεο. Στο βίντεο τα μέλη της ομάδας συζήτησαν με κάποιο άτομο της ηλικίας τους, το οποίο μίλησε για ένα σοβαρό πρόβλημα υγείας που όμως κατάφερε τελικά να ξεπεράσει. Παρατίθεται πιο κάτω σχετική αναφορά από ένα μέλος της συγκεκριμένης ομάδας:

Σκεφτήκαμε ότι μόνο αν έχεις να δείξεις και κάτι από την επικαιρότητα σε μαθητές Λυκείου θα τους τραβήξει την προσοχή... Ήμουν σίγουρη, πριν τα σχόλιά σας, ότι βγήκε κάτι πάρα πολύ καλό, πάρα πολύ καλό με την έννοια ότι ήταν κάτι καινούργιο. Εγώ ένιωθα πολύ συγκινημένη. Απ’ τη στιγμή που μιλήσαμε με την κοπέλα... είπαμε ότι ό,τι κι αν βγει αξίζει. Από κει και πέρα θα κριθεί μετά... Και δεν είχαμε στον νου μας πώς θα βαθμολογηθεί, πώς αυτό... γιατί ξέραμε ότι έχουμε βάλει κάτι καλό μέσα, είχα στο νου μου ότι είναι κάτι καλό. [...] Με ενδιαφέρουν οι βαθμοί μου αλλά όχι αυτή τη φορά... Δεν ξέρω γιατί... (Ράνια)

Δραστηριότητα 3

Για τον σχεδιασμό της Δραστηριότητας 3 λήφθηκαν υπόψη οι εξής αρχές μάθησης του James Paul Gee: Peer review principle (αρχή της ετεροαξιολόγησης), Affinity group principle (αρχή της ομάδας συνάφειας).

Η Δραστηριότητα 3 ήταν επίσης ομαδική και είχε τον χαρακτήρα ετεροαξιολόγησης. Σε κάθε ομάδα απεστάλησαν δύο ανώνυμα αρχεία με εργασίες που υποβλήθηκαν από άλλες ομάδες στο πλαίσιο των Δραστηριοτήτων 1 και 2. Κάθε ομάδα κλήθηκε να αξιολογήσει τις εργασίες αυτές χωρίς όμως να τις βαθμολογήσει. Οι αξιολογήσεις έπρεπε να είναι σύντομες (μέχρι 300 λέξεις), ενώ για κάθε εργασία ζητήθηκε από τους φοιτητές αφενός να σχολιάσουν ένα θετικό στοιχείο της κάθε εργασίας, αφετέρου να προβούν σε βελτιωτικές εισηγήσεις έχοντας ως γνώμονα την εκφώνηση και τις προδιαγραφές εκάστης δραστηριότητας. Όλες οι ανατροφοδοτήσεις αποστέλλονταν στη διδάσκουσα, η οποία τις προωθούσε ανώνυμα στις αντίστοιχες ομάδες μετά από προσθήκη και των δικών της σχολίων.

Ερωτηθέντες για την εν λόγω δραστηριότητα, όλοι οι φοιτητές ανέφεραν ότι δεν είχαν εμπλακεί σε άσκηση ετεροαξιολόγησης στο παρελθόν. Μάλιστα ένας φοιτητής, ο οποίος είχε επισκεφθεί πανεπιστήμιο της Γερμανίας στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Erasmus, δήλωσε ότι, ενώ στο εξωτερικό η ετεροαξιολόγηση είναι μια ευρέως διαδεδομένη πρακτική, στην Κύπρο εξακολουθεί να είναι θεωρείται “ταμπού”.

Για να σχολιάσεις την εργασία μιας άλλης ομάδας (εεε) αυτόματα μπαίνεις σε μια διαδικασία να κρίνεις κάτι στο... κάτι το οποίο συμβαίνει και στη ζωή μας. Κρινόμαστε γι' αυτά που θα πούμε, γι' αυτά που θα κάνουμε. Οπότε... θα έπρεπε να είμαστε αρκετά προσεκτικοί στο τι θα πούμε και πώς θα το πούμε. Στο να είμαστε συγκεκριμένες, εεε και στο να.... επιχειρηματολογήσουμε γι' αυτά που θα πούμε, δηλαδή να υπάρχει σαφήνεια, να μην είναι γενικότητες. (Ισμήνη)

Δραστηριότητα 4

Για τον σχεδιασμό της Δραστηριότητας 4 λήφθηκαν υπόψη οι εξής αρχές μάθησης του James Paul Gee: multimodal principle (αρχή της πολυτροπικότητας), multiple routes principle (αρχή των πολλαπλών επιλογών), situated meaning principle (αρχή του πλαίσιοθετημένου μηνύματος), affinity group principle (αρχή της ομάδας συνάφειας), insider principle (αρχή του “παράγοντα”), transfer principle (αρχή της μεταφοράς).

Για τη Δραστηριότητα αυτή οι φοιτητές (οι οποίοι είχαν την ευκαιρία να δουλέψουν είτε σε ζευγάρια είτε ατομικά) κλήθηκαν να διαβάσουν προσεκτικά τα αποσπάσματα του Τυρταίου, του Σιμωνίδη, του Σόλωνος και του Μιμνέρμου, να επιλέξουν κάποιους στίχους που τους έκαναν εντύπωση ή τους προβλημάτισαν και να γράψουν ένα σύντομο κείμενο (250-350 λέξεων), στο οποίο θα απευθύνονταν στον αντίστοιχο ποιητή σε β' ενικό πρόσωπο, υιοθετώντας την οπτική γωνία ενός νέου της ηλικίας τους. Ζητήθηκε από τους φοιτητές να συνοδεύσουν τα κείμενά τους με μια φωτογραφία, χωρίς να τεθεί οποιοσδήποτε χωρικός περιορισμός. Οι φωτογραφίες θα έπρεπε να συνοδεύονται από σχετική λεζάντα. Σε μια προσπάθεια παροχής επιπλέον κινήτρων, οι φοιτητές ενημερώθηκαν ότι τα δέκα καλύτερα κείμενα μαζί με τις αντίστοιχες φωτογραφίες θα παρουσιάζονταν στο πλαίσιο λογοτεχνικής εκδήλωσης που θα λάμβανε χώρα

έναν μήνα μετά (Εικόνα 3).

Στις συνεντεύξεις, όλοι οι φοιτητές έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στα έντονα συναισθήματα που βίωσαν κατά τη σύνθεση των κειμένων τους, καθώς η αμεσότητα του β' προσώπου δημιουργήσε την εντύπωση ότι είχαν απέναντί τους τους ίδιους τους φοιτητές. Οι φοιτητές αναφέρθηκαν επίσης στο γεγονός ότι αισθάνθηκαν ελεύθεροι να εκφράσουν τις απόψεις τους για ζητήματα διαχρονικά μέσω της δικής τους φωνής, να συνδέσουν δημιουργικά το παρελθόν με το παρόν και να περάσουν ένα μήνυμα που οι ίδιοι έκριναν σημαντικό.

Ήθελα να υπάρχει ένας ηθικός προβληματισμός στο τέλος. Αφίρωνα πολύ χρόνο γιατί ήθελα να χρησιμοποιήσω τις κατάλληλες λέξεις. Ήταν δύσκολο ... για μένα. Εμμ... ευχάριστο όμως... Πολλές ιδέες συμπυκνωμένες σε ένα μικρό κείμενο οι οποίες βγάζουν κάτι στο τέλος. Δίνουν ένα μήνυμα. [...] Δηλαδή με το που το διάβαζα συνέχεια το έμαθα απέξω [...] Με το που το διαβάζω, γιατί ακόμα το διαβάζω, σκέφτομαι ότι όταν άλλοι αναγνώστες το διαβάσουν εεεε θα καταλάβουν τι εννοώ, θα μεταφέρω συναισθήματα και μηνύματα. (Ισμήνη)

Μου άρεσε περισσότερο (εν. δραστηριότητα) γιατί κατά κάποιον τρόπο αναστήσαμε τον ποιητή [...] Με την αμεσότητα ήταν πιο εύκολο να διατυπωθεί η διαχρονικότητα. (Αλέξανδρος)



Εικόνα 3: Αφίσες μεγέθους A3 με κείμενα που συνέθεσαν οι φοιτητές στο πλαίσιο της Δραστηριότητας 4 και τα οποία παρουσιάστηκαν στο πλαίσιο λογοτεχνικής εκδήλωσης.

Συμπεράσματα

Οι συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν στο πλαίσιο του μαθήματος έφεραν ποικίλα και ενδιαφέροντα ζητήματα στο προσκήνιο. Κάποια από τα ζητήματα αυτά ήταν αναμενόμενα και εναρμονίζονταν με συμπεράσματα που έχουν εξαχθεί από προηγούμενες έρευνες (π.χ. σχετικά με τα συναισθήματα που δημιουργούν στους φοιτητές οι «αυθεντικές» δραστηριότητες, η αυτονομία, οι επιλογές), κάποια άλλα όχι. Μη αναμενόμενα ήταν, για παράδειγμα, το άγχος, η αγωνία και ο φόβος που όλοι ανεξαιρέτως οι φοιτητές δήλωσαν ότι αισθάνθηκαν κατά την ανακοίνωση του εναλλακτικού (και κατά τη δική μου τουλάχιστον κρίση καθόλα ευχάριστου!) τρόπου αξιολόγησης. Ιδιαίτερα ενδιαφέρων ήταν όμως και ο ενθουσιώδης τρόπος με τον οποίο οι φοιτητές περιέγραψαν τόσο τη σταδιακή αλλαγή και την καθολική μεταστροφή των συναισθημάτων τους, όσο και τα συναισθήματα έκπληξης και απορίας που βίωσαν επιχειρώντας τις διάφορες δραστηριότητες. Η απάντηση της Βάλερυ είναι χαρακτηριστική:

*Αυτό που θυμάμαι είναι το **άγχος**... αλλά... αλλά και η **ικανοποίηση**, το ότι μετά τις δράσεις νιώθω ότι εξελίχθηκα σε εισαγωγικά, στη σκέψη μου, στη **δημιουργικότητα**, στις ιδέες... στο να σκεφτώ διάφορες ιδέες και να επιλέξω, όχι να σκεφτώ μίαν ιδέα και να την γράψω, απλά τυπικά να αναπτύξω μίαν ιδέα (Βάλερυ).*

Εξαιρετικά ενδιαφέρον βρήκα επίσης το γεγονός ότι κανένας φοιτητής δεν αναφέρθηκε στις δραστηριότητες ως ένα είδος παιχνιδιού ή ως έχουσες παιγνιώδη χαρακτήρα. Αυτό σε συνδυασμό με την αναφορά που έκαναν αρκετοί φοιτητές στο ότι ήθελαν να ακολουθήσουν τις οδηγίες «σωστά» και να είναι «σωστοί» εγείρει διάφορα ερωτήματα σχετικά με το πόσο έτοιμοι είναι σήμερα οι φοιτητές (και οι μαθητές) να πειραματιστούν και να υιοθετήσουν μια πιο παιγνιώδη στάση σε σχέση με τη μάθησή τους εντός του πανεπιστημιακού ή του σχολικού πλαισίου. Έχοντας μεγαλώσει σε ένα σύστημα όπου η μάθηση συνδέεται άρρηκτα με τις έννοιες της δουλειάς και της «σοβαρότητας» (της σπουδής αρχαιοελληνιστί), οι φοιτητές χρειάζονται αρκετή στήριξη και καθοδήγηση, για να τολμήσουν να δουν τη μάθηση και την πορεία προς την κατάκτηση της γνώσης και ως παιχνίδι (παιδιά), μιας και, όπως πολύ εύστοχα σημειώνει ο Πλάτων, η σπουδή και η παιδιὰ δεν είναι έννοιες αντίθετες αλλά συμπληρωματικές και, ως τέτοιες, αμφότερες αναγκαίες (έπομνύντας σπουδῆ τε ἄμα μὴ ἀμούσω καὶ τῆ τῆς σπουδῆς ἀδελφῆ παιδιᾶ, *Επιστ.* 6.323d). Για να μπορέσει κανείς να δει πέρα από τα όρια του παραδεδεγμένου, του καθιερωμένου και του συμβατικού χρειάζεται να τολμά να αμφισβητεί, να καλλιεργεί τη φαντασία του, να πειραματίζεται, να κάνει ευφάνταστες και άτοπες υποθέσεις και να τις θέτει έπειτα υπό έλεγχο· να εκλαμβάνει εν ολίγοις τον κόσμο ως έναν χώρο απεριόριστων δυνατοτήτων με τις οποίες μπορεί να «παιξει» με ποικίλους τρόπους.

Σε κάθε περίπτωση, αυτό που έχει σημασία και διαφάνηκε καθαρά μέσα από τις συνεντεύξεις ήταν η πιο ουσιαστική και άμεση εμπλοκή που οι φοιτητές είχαν με τα αρχαία ελληνικά κείμενα, ο ειλικρινής προβληματισμός τους γύρω από διάφορα ζητήματα, αλλά και η βιωματική συνειδητοποίηση της διαχρονικής αξίας των κειμένων αυτών. Όπως το έθεσε η Ράνια:

Θεωρώ ότι η όλη ιδέα των εργασιών, των ομάδων... ότι μας έδωσε την ευκαιρία να ασχοληθούμε με τα κείμενα με έναν διαφορετικό τρόπο. Εμένα προσωπικά μου αρέσει η παπαγαλία, αλλά όταν πρόκειται για αρχαίους ποιητές για... θεωρώ ότι ο τρόπος που ασχοληθήκαμε μας άφησε πιο πολλά πράγματα. Θεωρώ ότι μάθαμε πιο πολλά... Θεωρώ ότι αυτός ήταν ένας τρόπος για να έχουμε περισσότερο ενδιαφέρον για τα αρχαία. Θεωρώ ότι αυτό το πέτυχε το μάθημα.

Μολονότι γεννήθηκαν στο μακρινό παρελθόν, τα αρχαία ελληνικά κείμενα δεν είναι ούτε έωλα, ούτε παρωχημένα για τις επιταγές του 21^{ου} αιώνα, αλλά καθόλα εύπλαστα και έτοιμα να καταστούν ευτοπίες για όσους είναι πρόθυμοι όχι μόνο να τα διαβάσουν ως πάρεργον και αγγαρεία, αλλά να τα περιδιαβάσουν έν σχολῆ, να τα αφουγκραστούν, να διαλεχθούν μαζί τους, να τα μελοποιήσουν, να τα οπτικοποιήσουν, να τα δραματοποιήσουν. Διότι, για να τα επιτύχει κανείς όλα αυτά, πρέπει πρώτα να τα κατανοήσει και να τα ενστερνιστεί κι όχι απλώς και μόνο να τα αποστηθίσει. Έχουμε, νομίζω, υποχρέωση να βοηθήσουμε τους μαθητές και τους φοιτητές, αν μη τι άλλο, να αγαπήσουν τα αρχαία μέσα από μια πιο σύγχρονη και πολυτροπική προσέγγιση. Άλλωστε, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι τα αρχαία ελληνικά κείμενα, ιδιαίτερα αυτά της αρχαϊκής και κλασικής περιόδου, επιβάλλεται να προσεγγίζονται πολυτροπικά, γιατί ποτέ δεν υπήρξαν μόνο λόγος· υπήρξαν και μουσική και θέαμα και χρώμα και κίνηση και χορός.

Αναφορές

- Begg, M., Dewhurst, D., and Macleod, H. (2005). Game-informed learning: Applying computer game processes to Higher Education. *Innovate* 1(6). (Διαθέσιμο: <http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=176>, προσπελάστηκε στις 10 Σεπτεμβρίου 2019).
- Bogost, I. (2015). Why gamification is bullshit. In S. P. Walz and S. Deterding (Eds.), *The Gameful World* (pp. 65–79). Cambridge, MA: MIT Press.
- Deterding, S. Dixon, D., Khaled, R. and Nacke, L. (2011). «From game design elements to gamefulness: defining “gamification”». *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, Tampere, September 28: pp. 9–15. (Διαθέσιμο: <http://gamification-research.org/2012/04/defining-gamification/>, προσπελάστηκε στις 10 Σεπτεμβρίου 2019).
- Deterding, S. (2014). Eudaimonic design, or: Six invitations to rethink gamification. In M. Fuchs, S. Fizek, P. Ruffino, N. Schrape (Eds.), *Rethinking gamification* (pp. 305–332). Lüneburg: Meson Press.
- Fizek, S. (2014). Why fun matters: In search of emergent playful experiences. In M. Fuchs, S. Fizek, P. Ruffino, N. Schrape (Eds.), *Rethinking gamification* (pp. 273-288). Lüneburg: Meson Press.
- Φραγκούδης, Γ. Σ. (1898). Πολυξένη Λοϊζιάς. *Αλήθεια*, Αρ. (902) 37, 18 Ιουνίου 1898, 1-2.
- Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*, rev. ed. New York: Palgrave Macmillan.

- Χατζημαουρουδή, Ε. (2007). *Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο στο γυμνάσιο και στο λύκειο*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Huizinga, J. [1944] (1949). *Homo Ludens. A Study of the Play-Element in Culture*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Μαρωνίτης, Δ. (2001). Θέματα και προβλήματα της ενδογλωσσικής μετάφρασης στην εκπαίδευση. *Φιλολογική*, 74, 3-7.
- McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. New York: The Penguin Press.
- Παυλου, Μ. (υπό δημοσίευση, 2020). Game-informed assessment for playful learning and student experience, Part I. *Journal of Classics Teaching* 21, Spring Issue.
- Παυλου, Μ. (υπό δημοσίευση, 2020). Game-informed assessment for playful learning and student experience, Part II. *Journal of Classics Teaching* 21, Autumn Issue.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*, New York: W. W. Norton & Company, Inc.
- Vygotsky, L. S. [1930] (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whitton, N. (2009). *Learning with digital games*. New York: Routledge.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΟΡΙΣΜΩΝ ΣΤΗ ΓΕΩΜΕΤΡΙΑ

Μαρία Περικλέους

Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας
mariapericleous19@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση εντάσσεται στο πλαίσιο της μελέτης της έννοιας του μαθηματικού γραμματισμού. Η έρευνα έχει ανταποκριθεί στην ανάγκη ανάπτυξης στρατηγικών και τεχνικών για ενίσχυση του μαθηματικού γραμματισμού. Παραμένει, ωστόσο, η πρόκληση να κατανοήσουμε πώς ο μαθηματικός γραμματισμός διαμορφώνεται από τις πρακτικές της σχολικής τάξης. Η παρούσα εισήγηση εστιάζει σε βιντεοσκοπημένες συζητήσεις της τάξης και διερευνά τον τρόπο με τον οποίο η εκπαιδευτικός εργάζεται με τους μαθητές για την προαγωγή της μαθηματικής επιχειρηματολογίας. Συγκεκριμένα, εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο η εκπαιδευτικός υποστήριξε τους μαθητές της ώστε να κάνουν τις απαραίτητες συνδέσεις για να αναπτύξουν την ευχέρειά τους στη μαθηματική γλώσσα, ιδιαίτερα όσον αφορά τους ορισμούς στη γεωμετρία. Σε αυτό το κείμενο, παρουσιάζεται πώς, η δραστηριότητα του να ορίζεις, που κατευθύνει το μαθηματικό συλλογισμό προς τον τελικό στόχο της επίσημης τεκμηρίωσης, μπορεί να κατευθύνει τη δραστηριότητα της τάξης στην ανάπτυξη του μαθηματικού γραμματισμού.

Λέξεις-κλειδιά: μαθηματικός γραμματισμός, μαθηματικός ορισμός, γεωμετρία, μαθηματική απόδειξη

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Τα μαθηματικά δεν είναι «άγλωσσα», αφού αποτελούνται από συγκεκριμένο λεξιλόγιο, συντακτική δομή και λόγο (Barton and Neville-Barton, 2003). Το να είναι ένα άτομο μαθηματικά εγγράμματο προϋποθέτει την ικανότητα να διαβάζει, να γράφει, να μιλάει και να ακούει τα μαθηματικά με κατανόηση (Thompson and Rubenstein, 2014). Ταυτόχρονα, η σύγχρονη βιβλιογραφία δείχνει πώς οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες και προκλήσεις όταν μαθαίνουν τη «γλώσσα των μαθηματικών» (Rubenstein and Thompson, 2002). Ο Moore (1994), επισημαίνει πώς οι μαθητές δεν είναι σε θέση να δώσουν ορισμούς, δεν έχουν επαρκή διαισθητική κατανόηση των εννοιών, δεν έχουν επαρκείς εννοιακές εικόνες, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση και χρήση της μαθηματικής γλώσσας και συμβολισμού, όπως επίσης και δυσκολίες στην προσέγγιση της μαθηματικής απόδειξης.

Τι είναι όμως ο μαθηματικός γραμματισμός: Μαθηματικά εγγράμματο άτομο είναι εκείνο που αντιλαμβάνεται ότι οι «*μαθηματικές έννοιες*» και οι *ιδέες* έχουν *εφευρεθεί ως εργαλεία για να οργανώσουν τα φαινόμενα του φυσικού, κοινωνικού και διανοητικού κόσμου*» (Freudenthal, 1983), διαθέτει την «*ικανότητα να κατανοεί, να κρίνει, να δημιουργεί και να χρησιμοποιεί τα Μαθηματικά σε μια ποικιλία ενδο- και εξω-μαθηματικών πλαισίων και καταστάσεων στις οποίες τα*

Μαθηματικά παίζουν ή θα μπορούσαν να παίξουν κάποιο ρόλο» (Niss, 2003) και έτσι μπορεί να λειτουργήσει κριτικά σε μια δημοκρατική κοινωνία.

Στο πλαίσιο του Διεθνούς Προγράμματος Μαθητικής Αξιολόγησης PISA, ο εγγραμματισμός στα Μαθηματικά ορίζεται ως *«η ικανότητα του ατόμου να προσδιορίζει και να κατανοεί τον ρόλο που διαδραματίζουν τα Μαθηματικά στον κόσμο, να διατυπώνει καλά θεμελιωμένες κρίσεις και να χρησιμοποιεί και να ασχολείται με τα Μαθηματικά με τους τρόπους που ικανοποιούν τις ανάγκες της ζωής αυτού του ατόμου ως δημιουργικού, ενδιαφερόμενου και αναστοχαστικού πολίτη»* (OECD, 2013).

Ο Μαθηματικός Γραμματισμός δεν περιορίζεται στη γνώση απλώς μαθηματικών όρων, διαδικασιών και μεθόδων που διδάσκονται στο σχολείο. Διότι, παρά το ότι θεωρεί προ-απαιτούμενα όλα τα παραπάνω, ο εγγραμματισμός στα Μαθηματικά αναφέρεται κυρίως στη δυνατότητα δημιουργικής σύνθεσης και εφαρμογής τους, ούτως ώστε, με αφετηρία την ίδια τη μαθηματική γνώση, να είναι εν συνεχεία κανείς σε θέση να αντιμετωπίζει πρακτικά τα πιθανά καθημερινά προβλήματα που ανακύπτουν. Φυσικά, πρέπει να τονιστεί πως τα Μαθηματικά και ο Μαθηματικός Γραμματισμός είναι δύο συμπληρωματικές αλλά διαφορετικές περιοχές. Τα Μαθηματικά διερευνούν αφηρημένα, νοητικά αντικείμενα, προϊόντα αφαιρετικής διαδικασίας και τις διάφορες μορφές αναπαράστασής τους. Η ενασχόληση με τα Μαθηματικά είναι μια ιδιαίτερα εξειδικευμένη δραστηριότητα. Από την άλλη, ο Μαθηματικός Γραμματισμός αφορά στη λειτουργική διάσταση της μαθηματικής γνώσης και αναφέρεται στην ευφυή χρήση, ερμηνεία και αξιολόγηση αυτών των μαθηματικών αντικειμένων στην ιδιωτική και δημόσια ζωή. Λαμβάνοντας τα πιο πάνω υπόψη, γίνεται ξεκάθαρο πως δεν είναι όλες οι μαθηματικές δραστηριότητες δραστηριότητες Μαθηματικού Γραμματισμού.

Ο Steen (2001) περιγράφει τις ικανότητες που απαιτούνται για την επίτευξη του μαθηματικού γραμματισμού: μαθηματική σκέψη και διατύπωση συλλογισμών, ανάπτυξη επιχειρημάτων, γραπτή και λεκτική επικοινωνία με βάση θέματα μαθηματικού περιεχομένου, μοντελοποίηση, διατύπωση και λύση προβλήματος, χειρισμός, ερμηνεία και διάκριση διαφορετικού τύπου αναπαραστάσεων, χρήση συμβολικών εκφράσεων και εκτέλεση μαθηματικών πράξεων και χρήση βοηθητικών εργαλείων. Η ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη γλώσσα.

Η έρευνα έχει ανταποκριθεί στην ανάγκη ανάπτυξης στρατηγικών και τεχνικών για ενίσχυση του μαθηματικού γραμματισμού. Για παράδειγμα, επισημαίνεται η ανάγκη για συνεχή διδασκαλία γραμματισμού, ενσωματωμένη στις ρουτίνες της τάξης (Gomez, Lozano, Rodela & Mancevice, 2013; Shanahan & Shanahan, 2012; Thompson & Rubenstein, 2014). Αυτό μπορεί να γίνει μέσω κινήσεων λόγου, όπως το να δοθεί χρόνος στους μαθητές μετά από μια ερώτηση για να απαντήσουν, να ζητηθεί από τους μαθητές διευκρίνιση ή επέκταση της απάντησής τους και δημιουργώντας ευκαιρίες για τους μαθητές να εμπλακούν με το συλλογισμό του άλλου (Thompson & Rubenstein, 2014). Τονίζεται, επίσης η ανάγκη οι μαθητές να διδάσκονται να διαβάζουν μέσω ενός μαθηματικού φακού (Buehl, 2011). Αυτή η ικανότητα είναι πιθανό να ενισχυθεί με την ανάπτυξη της εννοιολογικής κατανόησης των μαθητών παράλληλα με τις γλωσσικές τους δεξιότητες, δεδομένου ότι η έρευνα επισημαίνει την έλλειψη εννοιολογικής γνώσης ως σημαντικό παράγοντα στο γιατί πολλοί μαθητές αισθάνονται ότι δεν μπορούν να μάθουν μέσω μαθηματικών κειμένων. Επιπλέον, η βιβλιογραφία

προτείνει την άμεση μαθηματική διδασκαλία λεξιλογίου, (Edwards, Maloy and Anderson, 2009), όπως επίσης και διάφορες στρατηγικές ανάγνωσης, συμπεριλαμβανομένων τη στρατηγική προεπισκόπησης, πρόβλεψης, ανάγνωσης και ανασκόπησης (Campbell, Schlumberger and Pate, 2001). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται πλέον στη μετάβαση από την επίλυση προβλήματος στη μοντελοποίηση.

Παραμένει, ωστόσο, η πρόκληση να κατανοήσουμε πως ο μαθηματικός γραμματισμός διαμορφώνεται από τις πρακτικές της σχολικής τάξης, η οποία δεν στοχεύει με άμεσο τρόπο στην ανάπτυξη του μαθηματικού γραμματισμού.

Μαθηματικός Γραμματισμός και Αναλυτικό Πρόγραμμα Μαθηματικών

Η Jablonka (2003) ταξινομεί τις διαφορετικές προσεγγίσεις του Μαθηματικού Γραμματισμού σε πέντε κατηγορίες: (i) *Μαθηματικός Γραμματισμός για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού* (εφοδιαμός των ατόμων με εκείνα τα μαθηματικά εργαλεία που θα τους επιτρέψουν να ερμηνεύουν και να οργανώνουν την καθημερινή τους ζωή), (ii) *Μαθηματικός Γραμματισμός για την πολιτιστική ταυτότητα* (εφαρμογή σε περιβάλλοντα όπου υπάρχει μεγάλη απόκλιση μεταξύ των σχολικών Μαθηματικών και των Μαθηματικών που χρησιμοποιούν στην καθημερινή τους ζωή), (iii) *Μαθηματικός Γραμματισμός για την κοινωνική αλλαγή* (εστιάζει στην ανάδειξη και κριτική του ρόλου των Μαθηματικών στην κοινωνία: στις τέχνες, στην οικονομία, στα ΜΜΕ, στην τεχνολογία), (iv) *Μαθηματικός Γραμματισμός για την περιβαλλοντική συνειδητοποίηση* (μορφή κριτικού Μαθηματικού Γραμματισμού με μια ιδιαίτερη ευαισθησία στα περιβαλλοντικά ζητήματα) και (v) *Μαθηματικός Γραμματισμός για την εκτίμηση της σημασίας των Μαθηματικών* (ανάδειξη του ρόλου των Μαθηματικών ως το κατ'έξοχόν εργαλείο για τη λήψη λογικών και τεκμηριωμένων αποφάσεων). Η Jablonka (2003) επισημαίνει πως οι διαφορές στην προσέγγιση είναι άμεσα συνδεδεμένες με τους στόχους της Μαθηματικής Εκπαίδευσης σε κάθε χώρα.

Πώς προσεγγίζει το Μαθηματικό Γραμματισμό το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Κύπρου; Η παρουσίαση της φιλοσοφίας στην οποία στηρίχθηκε η ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος των μαθηματικών, οδηγεί στη διαπίστωση πως πέρα από γενικές αναφορές στον γραμματισμό ως στόχο των προγραμμάτων σπουδών, δεν γίνεται άμεση αναφορά στον μαθηματικό γραμματισμό. Για παράδειγμα, το εισαγωγικό κείμενο στα Αναλυτικά Προγράμματα, το οποίο εστιάζει στη φιλοσοφία των Αναλυτικών προγραμμάτων, αναφέρει, όσον αφορά τις οριζόντιες ικανότητες που καλλιεργούνται σε όλα τα μαθήματα, «*καθώς και οι βασικές στάσεις και ικανότητες –κλειδιά που προτείνονται σε όλα τα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης, με ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη υγιούς πολιότητας σε μια σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία, την ευαισθητοποίηση κατά του ρατσισμού και της μισαλλοδοξίας, τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την προστασία του περιβάλλοντος και την αειφόρο ανάπτυξη*» (MOEC, 2010a). Επιπλέον, το εισαγωγικό κείμενο στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Μαθηματικών αναφέρει πως σκοπό έχει να διασφαλίσει ότι κάθε άτομο θα αποκτήσει τις απαραίτητες μαθηματικές γνώσεις και ικανότητες «*που θα του επιτρέψουν να διαβιώσει ως αυτόνομο και παραγωγικό μέλος μιας σύγχρονης δημοκρατικής κοινωνίας*».

Όσον αφορά τους γενικούς σκοπούς της Μαθηματικής Παιδείας, όπως αναπτύσσονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, τα παιδιά, μέσω της διδασκαλίας των

Μαθηματικών εκτιμούν την αξία των μαθηματικών και τη χρησιμότητά τους σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, αναπτύσσουν την αυτοπεποίθησή τους ότι είναι ικανοί να «κάνουν» μαθηματικά και να αντιλαμβάνονται τα μαθηματικά ως μια δημιουργική απασχόληση, αναπτύσσουν τις στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες και κατανοούν έννοιες που θα τους βοηθήσουν να χρησιμοποιούν τα μαθηματικά στην καθημερινή τους ζωή και απασχόληση και στην ερμηνεία προβλημάτων από διάφορα γνωστικά αντικείμενα, αναπτύσσουν την ικανότητα να επιλύουν προβλήματα με πολλαπλούς τρόπους και την ικανότητα να σκέφτονται και να αποφασίζουν με δημιουργικό και λογικό τρόπο, αναπτύσσουν τις απαραίτητες γνώσεις που απαιτούνται στη σύγχρονη κοινωνία της πληροφορίας, αναπτύσσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες στο χώρο της εργασίας, και αναπτύσσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες, για να συνεχίσουν σπουδές σε αντικείμενα στα οποία η χρήση των μαθηματικών είναι απαραίτητη (MOEC, 2010b).

Λαμβάνοντας υπόψη τις ταξινομίες της Jablonka (2003), μπορεί κανείς να συμπεράνει πως το πρόγραμμα σπουδών των μαθηματικών υιοθετεί, ως ένα βαθμό, και τις πέντε προσεγγίσεις του Μαθηματικού Γραμματισμού. Λέξεις και φράσεις που υποδεικνύουν την κοινωνική διάσταση των Μαθηματικών περιλαμβάνονται στο σχολικό συγκείμενο. Εντούτοις, δεν γίνεται σαφές με ποιους τρόπους μπορεί αυτό να επιτευχθεί. Εναπόκειται στο άτομο να προσδιορίσει τον τρόπο με τον οποίο θα προσεγγίσει τα πιο πάνω ζητήματα. Αυτό έρχεται σε σύγκρουση με τη διεθνή έρευνα και βιβλιογραφία, η οποία υποστηρίζει πως χρειάζεται να αποδοθεί έμφαση στον γραμματισμό και στην εκπαίδευση στον γραμματισμό, διά μέσου όλων των γνωστικών αντικειμένων ενός αναλυτικού προγράμματος σπουδών (Shanahan & Shanahan, 2012).

Επιπρόσθετα, το Αναλυτικό Πρόγραμμα των Μαθηματικών περιγράφει τις ικανότητες τις οποίες οι εκπαιδευτικοί σε όλες τις βαθμίδες καλούνται να επιδιώξουν να αναπτύξουν οι μαθητές τους. Αυτές οι μαθηματικές πρακτικές αναφέρονται σε σημαντικές διαδικασίες και ικανότητες με διαχρονική σημασία στη μαθηματική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, οι μαθηματικές πρακτικές, όπως αναφέρονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των Μαθηματικών είναι η κατανόηση μέσω προβλήματος και επιμονή στη λύση προβλήματος, η ποσοτική και αφηρημένη σκέψη, η ανάπτυξη ισχυρισμών και κρίση του συλλογισμού άλλων, η μοντελοποίηση, η στρατηγική χρήση εργαλείων, η ακρίβεια, η δομή των Μαθηματικών και η κανονικότητα σε επαναλαμβανόμενο συλλογισμό. Οι μαθηματικές πρακτικές αντανάκλωνται στις μαθηματικές ικανότητες που προτείνει ο Steen (2001). Σύμφωνα με την προαναφερθείσα διαπίστωση, μπορεί να υποθέσει κανείς, πως δίνοντας έμφαση στις μαθηματικές πρακτικές, αναπτύσσονται οι μαθηματικές ικανότητες, σημαντικές για την ανάπτυξη του μαθηματικού γραμματισμού.

Με βάση τα πιο πάνω, αποτελεί πρόκληση και, ταυτόχρονα προοπτική η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο ο μαθηματικός γραμματισμός διαμορφώνεται από τις πρακτικές της σχολικής τάξης, η οποία δεν στοχεύει με άμεσο τρόπο στην ανάπτυξη του μαθηματικού γραμματισμού. Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η διερεύνηση του μαθηματικού γραμματισμού στο φυσικό περιβάλλον της μαθηματικής τάξης. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται πώς, η δραστηριότητα του να ορίζεις, η οποία κατευθύνει τον μαθηματικό συλλογισμό

προς τον τελικό στόχο της επίσημης τεκμηρίωσης, μπορεί να κατευθύνει τη δραστηριότητα της τάξης στην ανάπτυξη του μαθηματικού γραμματισμού.

Μαθηματικός ορισμός και ορολογία

Οι ορισμοί θεωρούνται θεμελιώδεις στα μαθηματικά και τη διδασκαλία των μαθηματικών. Ανάμεσα στους κύριους ρόλους που αποδίδονται στους ορισμούς είναι ότι αποτελούν θεμελιώδεις συνιστώσες για τον σχηματισμό εννοιών, καθώς εισάγουν τα αντικείμενα μιας θεωρίας και συλλαμβάνουν την ουσία μιας έννοιας, εκφράζοντας τις χαρακτηριστικές της ιδιότητες. Επιπρόσθετα, οι ορισμοί αποτελούν τη βάση για λογική αφαίρεση όχι μόνο των γνωστών ιδιοτήτων της έννοιας, αλλά και νέων ιδιοτήτων. Οι ορισμοί μπορούν επίσης να διευκολύνουν την παραγωγή και κατασκευή διάφορων τύπων θεωρημάτων, αποδείξεων και μεθόδων επίλυσης (Morgan, 2005). Στην περιγραφή του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές χρησιμοποιούν τους ορισμούς στα μαθηματικά, οι Tall και Vinner (1981) εισήγαγαν τους όρους εννοιακή εικόνα (concept image) και εννοιακός ορισμός (concept definition). Η εννοιακή εικόνα είναι μια μη λεκτική αναπαράσταση της κατανόησης ενός ατόμου για μια έννοια. Περιλαμβάνει όλες τις νοητικές εικόνες, ιδιότητες και διαδικασίες που αποτυπώνονται στο μυαλό κάθε ατόμου. Ο εννοιακός ορισμός αναφέρεται σε μια σειρά από λέξεις που χρησιμοποιούνται για να προσδιορίσουν την έννοια και μπορεί να είναι ο προσωπικός ή ο τυπικός μαθηματικός ορισμός της έννοιας.

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά των ορισμών, ένας μαθηματικός ορισμός πρέπει να είναι ξεκάθαρος, μη αντιφατικός, ιεραρχικός, καθώς και αμετάβλητος υπό τις αλλαγές της αναπαράστασης. Επιπλέον, οι μαθηματικοί ορισμοί πρέπει να έχουν ακρίβεια στην ορολογία και να κατανοούνται εύκολα από τους μαθητές (Morgan, 2005). Επιπρόσθετα, η Borasi (1992), προσδιορίζει δύο λειτουργίες που πρέπει να πληρούν οι μαθηματικοί ορισμοί: (α) να μας επιτρέπουν να κάνουμε διακρίσεις μεταξύ περιπτώσεων και μη περιπτώσεων της έννοιας με βεβαιότητα, συνέπεια και αποτελεσματικότητα και (β) να «συλλαμβάνουν» και να συνθέτουν τη μαθηματική ουσία της έννοιας. Λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά και τις λειτουργίες των μαθηματικών ορισμών, συμπεραίνεται ότι οι μαθηματικοί ορισμοί μπορεί να λειτουργούν με διάφορους τρόπους για τους μαθητές. Η Morgan (2006) υπογραμμίζει την ιδέα της επιλογής και σκόπιμης διατύπωσης των ορισμών. Επιπρόσθετα, οι De Villiers, Govender και Patterson (2009) υποστηρίζουν πως η κατασκευή ορισμών σαν μαθηματική δραστηριότητα οφείλει να θεωρείται σημαντική διαδικασία και να αποτελεί μέρος της διδασκαλίας των μαθηματικών. Τα πιο πάνω υποδεικνύουν τη χρήση της φράσης «να ορίζεις» σαν μαθηματική δραστηριότητα, ώστε να τονιστεί ο ρόλος αυτής της δραστηριότητας στην πρόοδο των μαθητών από ανεπίσημους σε πιο επίσημους τρόπους συλλογισμού (Zandieh και Rasmussen, 2010).

Μεθοδολογία

Η εργασία αυτή στηρίζεται σε μια έρευνα, σκοπός της οποίας είναι η διερεύνηση της μαθηματικής απόδειξης στο φυσικό περιβάλλον της τάξης και ο τρόπος με τον οποίο οι δομικοί πόροι της τάξης διαμορφώνουν αυτή τη διαδικασία. Καθώς η μελέτη διερευνά τις διαφορές δυνάμεις που επηρεάζουν τη δραστηριότητα της

απόδειξης, η Θεωρία της Δραστηριότητας χρησιμοποιείται ως περιγραφικό και αναλυτικό μοντέλο μαζί με το συνεργατικό σχεδιασμό προβλήματος (μέσο για πρόσβαση στους στόχους του εκπαιδευτικού) για να συλλάβει την αλληλεπίδραση διαφορετικών επιπέδων. Η μελέτη διεξήχθη σε μια Στ' τάξη σε αστικό δημοτικό σχολείο στην Κύπρο. Εκτός από την ερευνήτρια, οι συμμετέχοντες ήταν η εκπαιδευτικός, Βοηθός Διευθύντρια στο σχολείο, η οποία υποστηρίζει την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διδασκαλία των μαθηματικών και 22 μαθητές (11-12 ετών) μικτών ικανοτήτων. Η διαδικασία συλλογής δεδομένων που σχετίζεται με αυτή την παρουσίαση περιελάμβανε δεδομένα από τα βιντεοσκοπημένα μαθήματα της τάξης και τις σημειώσεις πεδίου. Το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος που καλύφθηκε, σχετικό με την παρούσα εργασία ήταν η περιφέρεια και το εμβαδόν του κύκλου. Η συνολική διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων που συλλέχθηκαν ήταν προοδευτική εστίαση (progressive focusing) (Stake, 1981). Σύμφωνα με τον Stake (1981), η προοδευτική εστίαση ολοκληρώνεται σε πολλαπλά στάδια αρχίζοντας με την παρατήρηση, συνεχίζοντας με περαιτέρω έρευνα, την εστίαση σε σχετικά ζητήματα και στη συνέχεια την αναζήτηση επεξηγήσεων (σ. 1).

Η συστηματοποίηση των δεδομένων οδήγησε στη δόμηση δύο ευρύτερων δραστηριοτήτων: (i) της διερεύνησης, συμπεριλαμβανομένης της διερεύνησης μαθηματικών καταστάσεων, της διερεύνησης των μαθηματικών συνδέσεων και της εξερεύνησης Περιβάλλοντων Δυναμικής Γεωμετρίας, και ii) της δραστηριότητας της επεξήγησης που επικεντρώνεται στη διευκρίνιση πτυχών της μαθηματικής σκέψης κάποιου σε άλλους και μερικές φορές τη δικαιολόγηση γι' αυτούς της εγκυρότητας μιας δήλωσης. Αυτές οι δραστηριότητες ερμηνεύτηκαν στη συνέχεια μέσω του φακού της Θεωρίας της Δραστηριότητας, δημιουργώντας τα συστήματα δραστηριότητας τόσο της εξερεύνησης όσο και της επεξήγησης. Η ανάλυση των δεδομένων της τάξης αποκάλυψε ότι η δραστηριότητα της επεξήγησης ξετυλίγεται και επεκτείνεται γύρω από τους μαθηματικούς ορισμούς και το να ορίζεις ως δραστηριότητα. Ποια είναι η σχέση μεταξύ ορισμών και επεξήγησης; Οι ορισμοί είναι συμβάσεις που δεν απαιτούν καμία εξήγηση. Ωστόσο, η εκπαιδευτικός θέλει αναφορά στα χαρακτηριστικά που αφορούν ιδιότητες.

Αποτελέσματα

Επεισόδιο Α.

Το Επεισόδιο Α αποτελεί το πρώτο μέρος του εισαγωγικού μαθήματος της ενότητας σχετικής με τον κύκλο. Η συζήτηση στην τάξη ξεκίνησε με μια ερώτηση: «Τι είναι ο κύκλος;» Η εκπαιδευτικός δεν παρείχε τον ορισμό του κύκλου. Απεναντίας, αναμενόταν από τους μαθητές να εξηγήσουν τι είναι ο κύκλος. Ο κύκλος είναι ένα γεωμετρικό σχήμα για το οποίο οι μαθητές έχουν πλούσιες εικόνες και ως εκ τούτου ήταν σε θέση να συμμετέχουν στην κατασκευή ενός ορισμού.

Μαθητής: Είναι ένα σχήμα που δεν έχει πλευρές ή γωνίες.

Εκπαιδευτικός: Ο Μ1 λέει ότι ένας κύκλος είναι ένα σχήμα χωρίς πλευρές ή γωνίες. Σχεδιάζω ένα σχήμα σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό. *Η εκπαιδευτικός*

σχεδιάζει ένα μη κανονικό σχήμα με καμπύλες γραμμές. Θέλω έναν ακριβή ορισμό.

Η ανταπόκριση σε έναν ακριβή ορισμό δεν ήταν εύκολη για τους μαθητές, οι οποίοι φαινόταν αντί αυτού, να ψάχνουν για αναλογίες.

Μαθητής1: Ονομάζουμε κύκλο το σχήμα που ... έχει σχήμα σφαίρας.

Εκπαιδευτικός: Ποια είναι η διαφορά μεταξύ ενός κύκλου και μιας σφαίρας;

Μαθητής2: Η σφαίρα έχει όγκο.

Εκπαιδευτικός: Η σφαίρα έχει όγκο, είναι τρισδιάστατη, ενώ ο κύκλος είναι ...

Μαθητές: Επίπεδος.

Εκπαιδευτικός: Ποιό σχήμα αποκαλούμε κύκλο;

Μαθητής3: Το σχήμα που δεν έχει γωνίες.

Μαθητής4: Και έχει μια καμπύλη ως πλευρά.

Σε αυτό το σημείο, η εκπαιδευτικός κάνει σαφές ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό των μαθηματικών ορισμών:

Εκπαιδευτικός: Είπαμε ότι στα μαθηματικά, οι ορισμοί μας πρέπει να είναι ακριβείς.

Έχοντας φανεί ότι δεν είναι τόσο εύκολο για τους μαθητές να είναι ακριβείς, η εκπαιδευτικός έστρεψε την προσοχή της τάξης προς τις ιδιότητες του κυκλου.

Εκπαιδευτικός: Ο κύκλος έχει κάποια χαρακτηριστικά.

Μαθητής5: Ξέρω. Το κέντρο του κύκλου ...

Μαθητής6: Είναι πιο κυκλικό.

Μαθητής5: Η απόσταση από το κέντρο προς την περιφέρεια ... είναι το ίδιο.

Εκπαιδευτικός: Ο Μ5 λέει ότι ένας κύκλος είναι το σχήμα που, σύμφωνα με το Μ7 έχει ένα κέντρο, έχει μια κλειστή καμπύλη γραμμή και όλα τα σημεία της περιφέρειας έχουν την ίδια απόσταση από το κέντρο.

Η συζήτηση στην τάξη καθοδηγείται από τις απαντήσεις των μαθητών στη συγκεκριμένη ερώτηση. Η εκπαιδευτικός, στηριζόμενη στις απαντήσεις των μαθητών, συνέχισε να σχεδιάζει στον πίνακα. Οι μαθητές, εστιάζοντας στις αντιληπτικές πτυχές του σχεδίου της εκπαιδευτικού, τροποποιούσαν τον ορισμό που έδιναν ώστε το σχήμα να είναι κύκλος. Η δραστηριότητα αυτή συνεχίστηκε με αυτό τον τρόπο μέχρι να δοθεί ένας αποδεκτός ορισμός. Ο σχηματοποιημένος ορισμός συνέλαβε και συνέθεσε τη μαθηματική ουσία της έννοιας. Αυτό είναι σύμφωνο με αυτό που η Borassi (1992) αναγνωρίζει ως μία από τις λειτουργίες των μαθηματικών ορισμών.

Επεισόδιο Β.

Αφού η τάξη κατέληξε στον ορισμό του κύκλου, η εκπαιδευτικός ζήτησε από τους μαθητές να εξετάσουν διάφορα σχήματα που παρουσιάζονταν στον πίνακα και να καθορίσουν αν αυτά τα σχήματα ήταν κύκλοι, δικαιολογώντας την απάντησή τους. Το Επεισόδιο Β διαφέρει από το Επεισόδιο Α. Σε αυτό το επεισόδιο, οι μαθητές έπρεπε να δηλώσουν ποια από τα σχήματα που παρουσιάζονται στον πίνακα ήταν κύκλοι και να εξηγήσουν γιατί. Οι μαθητές δεν μπορούσαν να βασιστούν μόνο στην αντίληψη, αλλά έπρεπε να αποστασιοποιηθούν από το γεωμετρικό σχέδιο και να χρησιμοποιήσουν τις ιδιότητες του κύκλου για να εξηγήσουν γιατί τα σχήματα ήταν ή δεν ήταν κύκλοι. Αρχικά, η ερώτηση «Ποιά από τα σχήματα είναι κύκλοι;», φάνηκε αρκετά απλή για τους μαθητές. Ωστόσο, οι μαθητές έπρεπε να καταβάλουν προσπάθεια στο να εξηγήσουν το γιατί. Η

αντίληψη δεν ήταν αρκετή, καθώς η εκπαιδευτικός δεν δεχόταν τις απαντήσεις τους.

Εκπαιδευτικός: Είναι αυτός ένας κύκλος;

Μαθητής 1: Όχι.

Σε αυτό το σημείο η εκπαιδευτικός έκανε το ακόλουθο σχόλιο:

Εκπαιδευτικός: Δεν δέχομαι την απάντησή σου.

Μαθητής 1: Όχι, δεν είναι.

Σε αυτό το σημείο η εκπαιδευτικός καθοδήγησε τους μαθητές ώστε να καταστήσουν τον ορισμό λειτουργικό:

Εκπαιδευτικός: Γιατί;

Μαθητής 2: Δεν είναι κύκλοι επειδή ...

Μαθητής 3: Εκεί ... δεξιά ... τα άλλα σχήματα δεν είναι κύκλοι επειδή το κέντρο τους δεν έχει την ίδια απόσταση από την περιφέρειά τους.

Η εκπαιδευτικός επιβεβαιώνει τη σημασία μιας αιτιολόγησης, αποδεχόμενη την απάντηση με επεξήγηση και μη δεχόμενη τις προηγούμενες απαντήσεις.

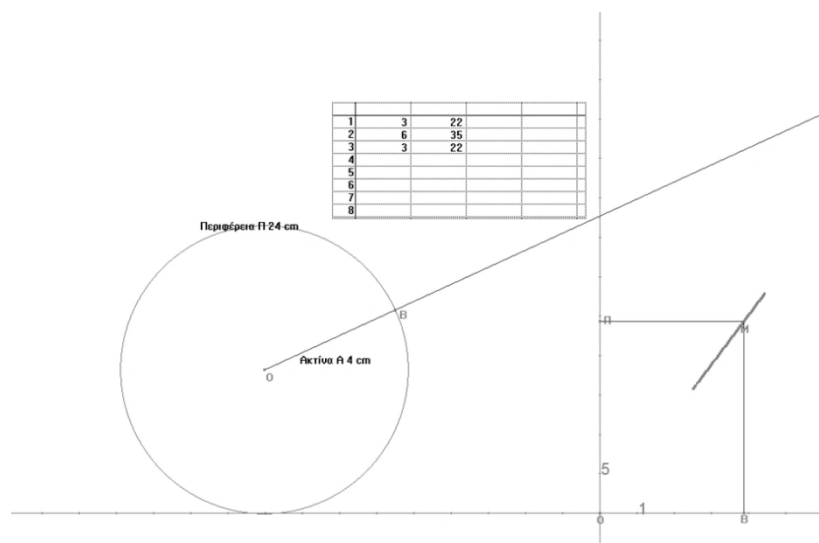
Εκπαιδευτικός: Ναι.

Μαθητής 3: Οι άλλοι δεν είναι κύκλοι, επειδή το κέντρο τους δεν είναι στη μέση ... το κέντρο δεν έχει ίση απόσταση από την περιφέρεια.

Στο Επεισόδιο Β, οι μαθητές έπρεπε να βασιστούν στον ορισμό του κύκλου και τις ιδιότητές του, ώστε να δικαιολογήσουν γιατί τα παρουσιαζόμενα σχήματα δεν ήταν κύκλοι. Αυτό είναι σύμφωνο με τη λειτουργία που πρέπει να πληρούν οι μαθηματικοί ορισμοί (Borassi, 1992). Ο ορισμός που διατυπώθηκε από τους μαθητές στο Επεισόδιο Α, τους επέτρεψε να κάνουν διακρίσεις μεταξύ περιπτώσεων και μη περιπτώσεων της συγκεκριμένης γεωμετρικής έννοιας. Αυτό μπορεί επίσης να θεωρηθεί ως η πρώτη περίπτωση όπου επιχειρείται να γίνει ο ορισμός του κύκλου λειτουργικός για τους μαθητές.

Επεισόδιο Γ.

Αφού οι μαθητές πήραν τον έλεγχο του ορισμού στις επεξηγήσεις τους (Επεισόδιο Β), η εκπαιδευτικός παρείχε στους μαθητές της μια δραστηριότητα εξερεύνησης, ώστε να διερευνήσουν τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην ακτίνα, τη διάμετρο και την περιφέρεια του κύκλου. Αυτή η δραστηριότητα μοντελοποίησης αποτυπώθηκε σε περιβάλλον δυναμικής γεωμετρίας (βλέπε Εικόνα 1). Η δραστηριότητα παρείχε τη δυνατότητα στους μαθητές να εξερευνήσουν δυναμικά τις προαναφερθείσες σχέσεις με τη συσχέτιση αλλαγών που συμβαίνουν στον κύκλο, με αυτό που μπορεί να αλλάζει στη γραφική παράσταση, όπως επίσης και τη δυνατότητα συσχέτισης αριθμών στον πίνακα με το διάγραμμα και τη γραφική παράσταση. Μέσα από την εξερεύνηση της αλγεβρικής έκφρασης της περιφέρειας του κύκλου, οι μαθητές μπόρεσαν να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι η αύξηση της περιφέρειας του κύκλου είναι ανάλογη της διαμέτρου και της ακτίνας του, με αποτέλεσμα να ανακαλύψουν από μόνοι τους το μαθηματικό τύπο για την περιφέρεια του κύκλου. Αυτό μπορεί, επίσης, να χαρακτηριστεί ως εποικοδομητικός ορισμός. Αυτή η δραστηριότητα εξερεύνησης ενθαρρύνει την διατύπωση υποθέσεων και εικασιών, άρα μαθηματικής επιχειρηματολογίας.



Εικόνα 1

Επεισόδιο Δ.

Αφού η τάξη κατέληξε σε ένα συμπέρασμα σχετικά με το μαθηματικό τύπο για την περιφέρεια του κύκλου, και έκανε υποθέσεις για το μαθηματικό τύπο για το εμβαδόν του κύκλου, η εκπαιδευτικός έδωσε σε κάθε ζευγάρι κύκλους χωρισμένους σε 8, 10 ή 12 ισοδύναμα κομμάτια. Η εκπαιδευτικός κάλεσε τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τους κύκλους για να εξερευνήσουν το εμβαδόν του κύκλου. Μέσα από αυτή την εξερεύνηση οι μαθητές κατασκεύασαν αρχικά ένα ορθογώνιο. Στη συνέχεια, οι μαθητές χρησιμοποίησαν το μαθηματικό τύπο για το εμβαδόν του ορθογωνίου, αντικατέστησαν τα στοιχεία του με αυτά που αντιστοιχούν στον κύκλο και βρήκαν το μαθηματικό τύπο για το εμβαδόν του κύκλου. Με αυτή τη δραστηριότητα, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να συσχετίσουν την πρακτική εργασία και τις παρατηρήσεις τους με τύπους και αριθμούς, να εξηγήσουν και να αιτιολογήσουν την απάντησή τους. Επιπλέον, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να ανακαλύψουν από μόνοι τους το μαθηματικό τύπο για το εμβαδόν του κύκλου.

Μαθητής 1: Κυρία, τελειώσαμε. Μπορούμε να σας πούμε; Ακτίνα φορές μισή περιφέρεια. Είναι ένα ορθογώνιο έτσι το μήκος είναι η ακτίνα και το πλάτος είναι το μισό της περιφέρειας γιατί είναι το μισό του.

Μαθητής 2: Το γράψαμε. Ακτίνα φορές περιφέρεια δια 2.

Εκπαιδευτικός: Ωραία. Τώρα αντικαταστήστε την περιφέρεια με τον τύπο.

Μαθητής 3: Ακτίνα φορές ακτίνα φορές π.

Αυτή η δραστηριότητα εξερεύνησης αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα εξερεύνησης, που αποκαλύπτει πληροφορίες απαραίτητες για την απόδειξη, διευκολύνει την κατανόηση της απόδειξης, ενθαρρύνει τη δημιουργία εικασιών και υποστηρίζει την αιτιολόγηση και τη διαδικασία της απόδειξης. Αυτό μπορεί, επίσης, να χαρακτηριστεί ως εποικοδομητικός ορισμός. Το γεγονός ότι δόθηκαν στα ζευγάρια κύκλοι χωρισμένοι σε διαφορετικό αριθμό ισοδύναμων κομματιών, ενισχύει τη γενίκευση του μαθηματικού τύπου για το εμβαδόν του κύκλου.

Συζήτηση

Η εξερεύνηση μπορεί να οδηγήσει σε επεξήγηση και αιτιολόγηση, απαραίτητα για τη δραστηριότητα του να ορίζεις (Επεισόδιο Γ και Δ). Η δραστηριότητα του να ορίζεις μπορεί επίσης να έχει αφετηρία μια ερώτηση της μορφής «Τι είναι;» (Επεισόδιο Α). Κατά τη διατύπωση ενός ορισμού και τη διαπραγμάτευση του τι θέλει κάποιος ο ορισμός να είναι, το να ορίζεις αποτελεί επεξήγηση (Επεισόδιο Α). Η κατασκευή ενός ορισμού περιέχει αιτιολόγηση όταν κάποιος εξηγεί γιατί. Η διάκριση μεταξύ περιπτώσεων και μη περιπτώσεων μιας έννοιας και ο έλεγχος κατά πόσο ένας δυνητικός υποψήφιος ικανοποιεί όλες τις ιδιότητες που αναφέρονται στον ορισμό, η δραστηριότητα του να ορίζεις μπορεί να εμπεριέχει επεξήγηση και αιτιολόγηση (Επεισόδιο Β). Ταυτόχρονα, όταν οι μαθητές καλούνται να επαναλάβουν έναν διατυπωμένο ορισμό, μπορεί να υποστηριχθεί ότι ο ορισμός παραμένει ενεργός.

Πώς ξεδιπλώνεται ο ρόλος του μαθηματικού ορισμού και του να ορίζεις σαν δραστηριότητα στην ανάπτυξη του μαθηματικού γραμματισμού; Το να ορίζεις σαν μαθηματική δραστηριότητα εμπεριέχει τη διατύπωση ενός ορισμού, τη διαπραγμάτευση του τι θέλει κάποιος ο ορισμός να είναι (και γιατί) και την αναδιατύπωση ή αναθεώρηση του ορισμού. Αυτή η δραστηριότητα μπορεί να εμφανιστεί καθώς ο μαθητής αποδεικνύει μια δήλωση, διατυπώνει εικασίες, δίνει παραδείγματα και δοκιμάζοντας ή «αποδεικνύοντας» έναν ορισμό. Επιπρόσθετα, η δραστηριότητα του να ορίζεις μπορεί να αξιοποιηθεί ώστε να διαπραγματευθούν και να θεσπιστούν οι κοινωνικο-μαθηματικές νόρμες της τάξης. Στα Επεισόδια Α και Β, η εκπαιδευτικός διαπραγματεύεται με τους μαθητές τις κοινωνικο-μαθηματικές νόρμες «το να κάνουμε μαθηματικά απαιτεί από εμάς τη χρήση ακριβής γλώσσας» και «στα μαθηματικά οι ορισμοί μας είναι ακριβείς». Η επικοινωνία με τη χρήση μαθηματικής ορολογίας και η επικοινωνία ορισμών που πληρούν τις προϋποθέσεις, όπως αυτές διατυπώνονται από τη μαθηματική κοινότητα, αποτελεί από τους βασικούς στόχους της διδασκαλίας των μαθηματικών. Επιπλέον, μέσα από τις συζητήσεις της συγκεκριμένης τάξης, αναδύεται η κοινωνικο-μαθηματική νόρμα «το να κάνουμε μαθηματικά απαιτεί από μας την αιτιολόγηση των ισχυρισμών μας». Καθώς οι συγκεκριμένες κοινωνικο-μαθηματικές νόρμες που θεσπίζονται στην τάξη σχετίζονται με την ίδια τη φύση, τις λειτουργίες και τα χαρακτηριστικά της απόδειξης και των μαθηματικών ορισμών, η εγκαθίδρυσή τους μπορεί να οδηγήσει στην επεξήγηση, την αιτιολόγηση και στη μαθηματική απόδειξη.

Λαμβάνοντας υπόψη τα πιο πάνω, μπορεί να υποστηριχθεί πως η δραστηριότητα του να ορίζεις ενσωματώνει τις μαθηματικές ικανότητες που απαιτούνται για την επίτευξη του μαθηματικού γραμματισμού (Steen, 2001). Μέσα από τα παραδείγματα από τις καθημερινές εργασίες της συγκεκριμένης μαθηματικής τάξης, η μαθηματική σκέψη και διατύπωση συλλογισμών, η ανάπτυξη επιχειρημάτων, η γραπτή και λεκτική επικοινωνία με βάση θέματα μαθηματικού περιεχομένου, η μοντελοποίηση και λύση προβλήματος, ο χειρισμός και ερμηνεία διαφορετικού τύπου αναπαραστάσεων, η χρήση συμβολικών εκφράσεων και εκτέλεση μαθηματικών πράξεων, όπως επίσης και η χρήση εργαλείων, αναδύονται, αλληλοσυνδέονται και αναπτύσσονται στη μαθηματική δραστηριότητα. Ακόμη και αν η τάξη, μέσα από τις καθημερινές της πρακτικές, δεν εργάζεται άμεσα με στόχο την ανάπτυξη του μαθηματικού γραμματισμού, η ενασχόληση με τους μαθηματικούς ορισμούς και το να ορίζεις

σαν δραστηριότητα, ίσως να παρέχει εκείνα τα εργαλεία, απαραίτητα για ανάπτυξη του μαθηματικού γραμματισμού.

Η παρούσα εισήγηση κάνει μια προσπάθεια προσέγγισης και οριοθέτησης του θέματος του μαθηματικού γραμματισμού στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ταυτόχρονα, η παρούσα εισήγηση αναγνωρίζει την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση και συζήτηση του μαθηματικού γραμματισμού και τις διδακτικές του πτυχές τόσο στη Δημοτική, όσο και στη Μέση Εκπαίδευση.

Αναφορές

Borasi, R. (1992). *Learning Mathematics through Inquiry*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Buehl, D. (2011). *Developing readers in the academic disciplines*. Newark, DE: International Reading Association.

Campbell, A. E., Schlumberger, A., & Pate, L. A. (1997). Promoting reading strategies for developmental mathematics textbooks. In *Selected Conference Papers, National Association for Developmental Association*. Vol. 3 (pp. 4-6).

Cyprus Ministry of Education and Culture. (2010a). *Curricula: Pre-primary, primary and middle education*. Nicosia: Ministry of Education and Culture.

Cyprus Ministry of Education and Culture (2010b) *Mathematics Curriculum*. Nicosia: Curriculum Development Unit.

De Villiers, M., Govender, R. & Patterson, N. (2009). Defining in geometry. In T.V. Craine & R. Rubinstein (Eds.), *Understanding geometry for a changing world* (pp.189-203). Reston, VA: NCTM.

Edwards, S. A., Maloy, R. W., & Anderson, G. (2009). Reading Coaching for Math Word Problems. *Literacy Coaching Clearinghouse*.

Gomez, K., Lozano, M., Rodela, K., & Mancevice, N. (2013). Designing embedded language and literacy supports for developmental mathematics teaching and learning. *MathAMATYC Educator*, 5(1), 43-56.

Freudenthal, H. (1983). *Didactical phenomenology of mathematical structures*. Dordrecht, Reidel.

Jablonka, E. (2003). Mathematical literacy. In A. J. Bishop, M. A. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick & F. K. S. Leung (Eds.), *Second International Handbook of Mathematics Education* (pp. 75-102). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Moore, R. C. (1994). Making the Transition to Formal Proof. *Educational Studies in Mathematics*, 27, 249-66.

- Morgan, C. (2005). ‘Word, definitions and concepts in discourses of mathematics, teaching and learning’. *Language and Education*, 19(2), 103-117.
- Morgan, C. (2006). What is a definition for in school mathematics? In M. Bosch (Ed.), *European Research in Mathematics Education IV: Proceedings of the Fourth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*. Sant Feliu de Guíxols, Spain: FUNDEMI IQS – Universitat Ramon Llull.
- Niss, M. (2003) Mathematical competencies and the learning of mathematics: The Danish KOM Project. In A. Gagatsis & S. Papastavridis, (Eds.) *3rd Mediterranean conference on mathematical education* (pp.115-124). Athens: Hellenic Math. Society.
- OECD. (2013). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. Paris: OECD Publishing.
- Rubenstein, R., & Thompson, D. (2002). Understanding and supporting children’s mathematical vocabulary development. *Teaching Children Mathematics*, 9, 107–112.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7–18.
- Stake, R.E. (1981). The art of progressive focusing. In *65th Annual Meeting of the American Educational Research Association* (pp.1-8). Los Angeles: CA.
- Steen, L.A. (2001). (Ed.) *Mathematics and Democracy: Case for Quantitative Literacy*. National Council on Education and the Disciplines, The Woodrow Wilson National Fellowship Foundation.
- Tall, D. & Vinner, S. (1981). Concept image and concept definition with particular reference to limits and continuity. *Educational Studies in Mathematics*, 12, 151-169.
- Thompson, D. R., & Rubenstein, R. N. (2014). Literacy in language and mathematics: more in common than you think. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(2), 105-108.
- Zandieh, M. & Ramsussen, C. (2010). Defining as a mathematical activity: A framework for characterising progress from informal to more formal ways of reasoning. *The Journal of Mathematical Behavior*, 29, 57-75.

ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΛΕΙΟΝΟΤΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ: Η ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΗ ΜΝΗΜΗ ΩΣ ΠΡΟΒΛΕΠΤΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ

Ελένη Ραχανιώτη

Υποψήφια Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
erachanioti@uowm.gr

Ελένη Λασκαράκη

Υποψήφια Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
elenilaskaraki@yahoo.com

Ελένη Γρίβα

Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
egriva@uowm.gr

Αναστασία Αλευριάδου

Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
alevriadou@uowm.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η συγκριτική διερεύνηση της εργαζόμενης μνήμης 20 μαθητών της πλειονοτικής κουλτούρας και 20 μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, αλβανικής καταγωγής, που φοιτούν στο Δημοτικό Σχολείο, και η συσχέτισή της με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων και τον βαθμό της γλωσσικής τους επίδοσης. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο καταγραφής του προφίλ των μαθητών και η Αυτοματοποιημένη Δοκιμασία Εκτίμησης της Εργαζόμενης Μνήμης (Alloway, 2007). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στις επιδόσεις των δύο ομάδων σε σχέση με την εργαζόμενη μνήμη. Η επίδοση στην λεκτική εργαζόμενη μνήμη εμφάνισε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την γλωσσική επίδοση, ενώ η ανάλυση παλινδρόμησης κατέδειξε ότι προβλέπει την γλωσσική επίδοση και στις δύο ομάδες. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον μικτών ικανοτήτων για την πρόληψη των δυσκολιών μάθησης στη γλώσσα, μέσω της ενίσχυσης της εργαζόμενης μνήμης.

Λέξεις-κλειδιά: μαθητές της πλειονοτικής κουλτούρας, μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, εργαζόμενη μνήμη, γλωσσική επίδοση

Abstract

The current study examined differences in the working memory performance between 20 students of majority culture and 20 minority students with an immigrant background of Albanian origin, attending Elementary School, and its relation to their parents' socio-economic status and the grade of their language performance. A questionnaire was employed for recording students' profiles and working memory performance was assessed through the Automated Working Memory Assessment (Alloway, 2007). According to the results of the research, there was no statistically significant difference

in the performance of the two groups in terms of working memory. Verbal working memory performance showed a statistically significant correlation with language performance, while regression analysis revealed that it predicts language performance in both groups. The findings of the present study support working memory training in a multicultural mixed abilities classroom as a means to prevent language learning difficulties for all students.

Keywords: students of majority culture, students with immigrant background, working memory, language performance

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εργαζόμενη μνήμη συμβάλλει ενεργά στην απόκτηση της γλώσσας, καθώς είναι ένα σημαντικό συστατικό της γλωσσικής κατάκτησης αποτελεί η εκμάθηση γλωσσικών ακολουθιών. Ακόμη, η εργαζόμενη μνήμη συμβάλλει ενεργητικά στη βραχυπρόθεσμη διατήρηση της ακολουθίας πληροφοριών και η βραχυπρόθεσμη επανάληψη των γλωσσικών ακολουθιών προάγει την εδραίωσή τους στη μακρόχρονη μνήμη. Τα ελλείμματα στην εργαζόμενη μνήμη αποτελούν επιβαρυντικό παράγοντα στη γλωσσική εξέλιξη μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών και σχετίζονται με δυσκολίες στην πρόσκτηση λεξιλογίου και την αναγνωστική ευχέρεια. Καθώς η διγλωσσία μπορεί να έχει θετικές και αρνητικές επιρροές στην γλωσσική ανάπτυξη και επίδοση, η οποία μακροπρόθεσμα επηρεάζει και την ευρύτερη ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών, το ζήτημα της μελέτης αυτών των επιδράσεων αναδεικνύεται κρίσιμο στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον του σήμερα.

Οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο έχουν συνήθως χαμηλότερη επάρκεια -επίδοση στην γλώσσα της πλειονοτικής κουλτούρας, καθώς οι πιο περιορισμένες γλωσσικές δεξιότητές τους κατά την εισαγωγή στο νηπιαγωγείο (Moser, Bayer & Tomasik, 2017) καθυστερεί την γλωσσική τους ανάπτυξη. Κατ' επέκταση, το λεξιλόγιό τους παραμένει περιορισμένο, το οποίο σε συνδυασμό με την λιγότερο ευνοϊκή κοινωνικοοικονομική κατάσταση πολλών οικογενειών μεταναστών, τοποθετεί τους μαθητές αυτούς σε μειονεκτική θέση, όσον αφορά στην σχολική επιτυχία (Prevoo et al., 2016) και οδηγεί σε μεγαλύτερα ποσοστά σχολικής διαρροής σε σχέση με τους μαθητές της πλειονοτικής κουλτούρας (McFarland et al., 2018).

Από την άλλη μεριά, οι μαθητές που χειρίζονται ταυτόχρονα δύο γλώσσες, φαίνεται να έχουν μεγαλύτερο έλεγχο των γνωστικών διεργασιών (Van den Noort et al., 2019) και βελτιωμένες εκτελεστικές λειτουργίες (αναστολή, ανακατεύθυνση προσοχής και εργαζόμενη μνήμη) (Poarch & Bialystok, 2015). Επιπλέον, ο αναστοχασμός σε διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες οδηγεί σε αυξημένες μεταγνωστικές δεξιότητες, καθώς σύμφωνα με τους Poorebrahim, Tahririan & Afzali (2017), οι δίγλωσσοι εφαρμόζουν συχνότερα μεταγνωστικές στρατηγικές από τους μονόγλωσσους. Παράλληλα, διαθέτουν μεγαλύτερη επίγνωση για τη δομή της γλώσσας, συμπεριλαμβανομένων των φωνημάτων, του λεξιλογίου και των γραμματικών κανόνων (Adesope et al., 2010). Η φωνολογική επίγνωση στη Γ1 (πρώτη γλώσσα) βοηθάει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού, την αντίληψη του συστήματος των καταλήξεων και των συντακτικών ιδιοτήτων των νέων λέξεων και στη Γ2 (δεύτερη γλώσσα) (Kuo et al., 2015; 2016). Όπως γίνεται κατανοητό, το γλωσσικό έλλειμα και το πλεονέκτημα ελέγχου των γνωστικών και

εκτελεστικών λειτουργιών αλληλεπιδρούν για να δημιουργήσουν μια σύνθετη εικόνα της γνώσης που είναι διαφορετική για τους δίγλωσσους και τους μονόγλωσσους, αλλά όχι με τρόπο που μπορεί απλά να οριστεί ως καλύτερη, χειρότερη, ή αδιάφορη (Bialystok, 2009).

Η εργαζόμενη μνήμη αναφέρεται στην γνωστική ικανότητα ενός ατόμου να συγκρατεί και να χειρίζεται έναν περιορισμένο αριθμό πληροφοριών για μικρό χρονικό διάστημα (Baddeley, 1992). Αν και η χωρητικότητά της είναι περιορισμένη, συνδέεται καίρια με διάφορες γνωστικές διεργασίες, όπως η κατανόηση της γλώσσας, η αριθμητική και η επίλυση προβλημάτων (Carruthers, 2013). Επιπλέον, έχει συσχετιστεί με την κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου, την πρόσκτηση του λεξιλογίου, τη λεκτική επίλυση προβλημάτων καθώς και με τη χρήση της Γ1, όσο και της Γ2 (Baddeley, 2015). Επιπρόσθετα, η εργαζόμενη μνήμη διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην απόκτηση, αλλά και στον καθορισμό της επάρκειας της Γ2 (Rankin, 2017; Tsai, Au & Jaeggi, 2016).

Δύο είναι οι βασικές αλλά αντίθετες υποθέσεις που έχουν διατυπωθεί αναφορικά με τη σχέση μεταξύ της εργαζόμενης μνήμης και της δίγλωσσίας. Η πρώτη υπόθεση αναφέρεται στα εμπόδια που αντιμετωπίζει το δίγλωσσο άτομο προκειμένου να χειριστεί αποτελεσματικά τις πληροφορίες στην εργαζόμενη μνήμη. Το γνωστικό φορτίο που προκαλείται από την ταυτόχρονη διαχείριση δύο γλωσσικών συστημάτων φαίνεται να δυσχεραίνει την αποτελεσματικότητα της εργαζόμενης μνήμης (Van Merriënboer & Sweller, 2005). Από την άλλη μεριά, η δεύτερη υπόθεση υποδηλώνει ότι η αναπτυγμένη ικανότητα των δίγλωσσων ατόμων να αναστέλλουν τη μία γλώσσα, όταν χρησιμοποιούν τη δεύτερη, μπορεί να αυξήσει τη χωρητικότητα της εργαζόμενης μνήμης (Bialystok, 2017).

Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν την ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της εργαζόμενης μνήμης στην Γ1 και της εργαζόμενης μνήμης στην Γ2, καθώς επίσης και την ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των επιδόσεων της εργαζόμενης μνήμης και της γνώσης ξένων γλωσσών (Indrarathne & Kormos, 2018; Serafini & Sanz, 2016). Μελέτες σχετικά με την επίδοση της εργαζόμενης μνήμης μεταξύ των μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών παρουσίασαν αντικρουόμενα αποτελέσματα, καθώς κάποιες δεν διαπίστωσαν καμία διαφορά στην επίδοση της εργαζόμενης μνήμης μεταξύ των μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών (Bonifacci et al., 2011; Kudo & Swanson, 2014), ενώ σε άλλες οι δίγλωσσοι συμμετέχοντες βρέθηκαν να είναι καλύτεροι στην οπτικοχωρική εργαζόμενη μνήμη από τους μονόγλωσσους, αλλά παρουσίασαν χαμηλότερες επιδόσεις στη λεκτική εργαζόμενη μνήμη (Blom et al., 2014; Luo et al., 2013).

Ο μεγαλύτερος όγκος των ερευνών σχετικά με την εργαζόμενη μνήμη βασίζεται στο θεωρητικό μοντέλο των Baddeley και Hitch (1974, 1986, 2003), το οποίο περιλαμβάνει δύο υποσυστήματα για την προσωρινή αποθήκευση των λεκτικών και οπτικοακουστικών πληροφοριών αντίστοιχα και ένα κεντρικό εκτελεστικό επεξεργαστή που ελέγχει την προσοχή (Alloway & Passolunghi, 2011). Η παρούσα έρευνα, η οποία αποτελεί τμήμα ευρύτερης μελέτης (βλ. και Rachanioti, Griva & Alevriadou, 2017), έκανε χρήση έργων τόσο λεκτικής όσο και οπτικοακουστικής εργαζόμενης μνήμης, βασισμένα στο εν λόγω μοντέλο.

Μεθοδολογία

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Οι μεταβλητές της παρούσας έρευνας ήταν οι επιδόσεις των μαθητών στην λεκτική και οπτικοχωρική εργαζόμενη μνήμη, ο βαθμός της γλωσσικής τους επίδοσης και οι δείκτες κοινωνικοοικονομικού status, δηλαδή το εκπαιδευτικό επίπεδο και το εργασιακό καθεστώς του πατέρα και της μητέρας, οι οποίες αναλύθηκαν με την εφαρμογή ενός ποσοτικού ερευνητικού σχεδιασμού.

Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν ως εξής:

* Οι μαθητές πλειονοτικής κουλτούρας ή οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο έχουν καλύτερη επίδοση σε έργα λεκτικής και οπτικοχωρικής εργαζόμενης μνήμης;

* Η επίδοση στην εργαζόμενη μνήμη εξαρτάται από το φύλο των μαθητών και το κοινωνικοοικονομικό status των γονέων;

* Ποια είναι η σχέση της εργαζόμενης μνήμης και του κοινωνικοοικονομικού status των γονέων με την γλωσσική επίδοση;

* Μπορούν οι επιδόσεις στην εργαζόμενη μνήμη να προβλέψουν την γλωσσική επίδοση και στις δύο ομάδες;

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 20 μαθητές της πλειονοτικής κουλτούρας και 20 μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο Αλβανικής καταγωγής, οι οποίοι γεννήθηκαν στην Ελλάδα και χρησιμοποιούν και τις δυο γλώσσες, της Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Ως κριτήρια επιλογής τέθηκαν η αντιστοιχία μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών ως προς το φύλο, η αντιστοιχία ως προς το διδακτικό στυλ (όλοι, δηλαδή, οι μαθητές να διδάσκονται από τον ίδιο δάσκαλο) και τέλος, κανείς από τους μαθητές να μην έχει διάγνωση από κρατικό φορέα ή ιστορικό μαθησιακών δυσκολιών.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Νοέμβριο του 2015 μέχρι και τον Φεβρουάριο του 2016. Κατά το διάστημα αυτό, η ερευνητική ομάδα ήρθε σε επαφή με τους διευθυντές τριών δημοτικών σχολείων της Ανατολικής Θεσσαλονίκης, τους οποίους ενημέρωσε για το σκοπό της έρευνας και ζητήθηκε η συγκατάθεση των γονέων για την συμμετοχή των μαθητών. Τονίστηκε, επίσης, ότι όλα τα δεδομένα συλλέγονται ανώνυμα και αντιμετωπίζονται ως αυστηρώς εμπιστευτικά.

Η βαθμολογία των δασκάλων στην γλώσσα χρησιμοποιήθηκε ως βαθμός της γλωσσικής επίδοσης των μαθητών. Πρόκειται για μια συνθετική βαθμολογία αξιολόγησης των τεσσάρων αξόνων γλωσσικής επίδοσης, οι οποίοι προβλέπονται από το αναλυτικό πρόγραμμα (κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου).

Εργαλεία

Οι γονείς κλήθηκαν να συμπληρώσουν το *Εργαλείο καταγραφής του προφίλ των μαθητών*, με το οποίο πραγματοποιήθηκε η συλλογή των δημογραφικών τους στοιχείων (χώρα γέννησης, μορφωτικό επίπεδο και εργασιακό καθεστώς των γονέων).

Για την εκτίμηση της λεκτικής και οπτικοχωρικής εργαζόμενης μνήμης χρησιμοποιήθηκε η *Αυτοματοποιημένη Δοκιμασία Εκτίμησης της Εργαζόμενης Μνήμης σε παιδιά (ΑΔΕΕΜ ανίχνευσης, Automated Working Memory Assessment – AWMA, Alloway, 2007)*. Πρόκειται για ένα ψηφιακό εργαλείο εκτίμησης της εργαζόμενης μνήμης στις ηλικιακές ομάδες των 4-22 ετών, αποτελείται από δύο (2) δοκιμασίες και χρησιμοποιείται για την ανίχνευση προβλημάτων στην εργαζόμενη μνήμη. Ειδικότερα, περιλαμβάνει την ανάκληση λέξεων από προτάσεις (αρχεία ήχου) και την ανάκληση χωροταξικού πεδίου (αρχεία ήχου και αρχεία εικόνων). Η μετάφραση της δοκιμασίας και η χορήγηση έγινε από την πρώτη συγγραφέα, αφού δόθηκε έγγραφη άδεια από τη Pearson Assessment (Automated Working Memory Assessment Greek Research Edition Copyright © 2007, 2015 by Pearson Education Ltd. Adapted with permission by Pearson Education Ltd., 10/8/2015) και δημιουργήθηκαν ψηφιακά ηχητικά αρχεία στην ελληνική γλώσσα με τη χρήση λογισμικού μετατροπής κειμένου σε ήχο, τα οποία ενσωματώθηκαν στα ήδη υπάρχοντα αρχεία εικόνων.

Στατιστική ανάλυση

Η στατιστική επεξεργασία έγινε με το στατιστικό πακέτο IBM -SPSS v21.

Οι επιδόσεις στην λεκτική, οπτικοχωρική εργαζόμενη μνήμη και ο βαθμός στη γλώσσα ήταν συνεχείς ποσοτικές μεταβλητές. Το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων ορίστηκε σε δύο κατηγορικές μεταβλητές, όπου η πρώτη κατηγορία περιελάμβανε τη βασική εκπαίδευση, ενώ η δεύτερη, την ανώτερη και ανώτατη. Το εργασιακό καθεστώς κατηγοριοποιήθηκε σε τρεις ομάδες, όπου στην πρώτη συμπεριλήφθηκαν τα επαγγέλματα εξαρτημένης σχέσης, στην δεύτερη τα ελεύθερα επαγγέλματα και μια τρίτη τα οικιακά, για τις μητέρες που δεν εργάζονταν. Η επεξεργασία των μεταβλητών περιελάμβανε περιγραφική και συμπερασματική στατιστική.

Στην περιγραφική διαδικασία υπολογίστηκαν ανά μεταβλητή οι στατιστικές παράμετροι θέσεις (μέση τιμή) και διασποράς (τυπική απόκλιση). Για την διερεύνηση στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα σε μία εξαρτημένη ποσοτική μεταβλητή και την επίδραση δύο ανεξάρτητων ποιοτικών μεταβλητών εφαρμόστηκε η ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης (two-way ANOVA), στην συμπερασματική στατιστική.

Ο έλεγχος t-test χρησιμοποιήθηκε για την σύγκριση δύο μέσων τιμών, μίας ποσοτικής με μία ποιοτική που έχει δύο κατηγορίες. Για τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών, για τα δεδομένα που ακολουθούσαν κανονική κατανομή χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson (r), ενώ για αυτά που δεν ακολουθούσαν, ο Spearman (r_s).

Για την αξιολόγηση του μοντέλου της γραμμικής παλινδρόμησης πραγματοποιήθηκαν διαγνωστικοί έλεγχοι προκειμένου να διαπιστωθεί ότι τηρούνται οι προϋποθέσεις της και στις δύο ομάδες. Ειδικότερα, μετά τον έλεγχο των τιμών του παράγοντα ανοχής (tolerance > 0,1) και του παράγοντα πληθωριστικής διακύμανσης (VIF < 10) δεν διαπιστώθηκε ζήτημα συγγραμμικότητας. Επιπλέον, μετά από εξέταση των διαγραμμάτων διασποράς των καταλοίπων, το μοντέλο φαίνεται να ικανοποιεί και την προϋπόθεση της ομοσκεδαστικότητας, όπου η διασπορά τους εμφανίζεται τυχαία κατανεμημένη. Οι τιμές του Durbin-Watson test, 2.287 και 1.995, θεωρούνται ανεκτές και ικανοποιούν την υπόθεση ανεξαρτησίας των καταλοίπων, ενώ παράλληλα

ακολουθούν κανονική κατανομή. Τέλος, ο έλεγχος των διαγραμμάτων έδειξε ότι τα σημεία δεν εμφανίζουν οποιοδήποτε πρότυπο, είναι τυχαία κατανεμημένα και συνεπώς υπάρχει γραμμικότητα.

Το επίπεδο σημαντικότητας για όλους τους στατιστικούς ελέγχους ορίστηκε στο 5%.

Αποτελέσματα

Διαφορές μεταξύ των ομάδων όσον αφορά την επίδοση σε έργα λεκτικής και οπτικοχωρικής εργαζόμενης μνήμης

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίδοση της λεκτικής εργαζόμενης μνήμης για τους μαθητές της πλειονοτικής κουλτούρας ($M = 13,50$, $SD = 3,873$) και για τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο ($M = 12,30$, $SD = 4,520$, $t(38) = 0,902$, $p > 0,05$). Ομοίως, και για την οπτικοχωρική, για τους μαθητές της πλειονοτικής κουλτούρας ($M = 21,65$, $SD = 5,509$) και για τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο ($M = 23,00$, $SD = 7,887$), $t(38) = -0,628$, $p > 0,05$. Στους πίνακες (1) και (2) παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και η τυπική απόκλιση των επιδόσεων στην λεκτική και οπτικοχωρική εργαζόμενη μνήμη και στις δύο ομάδες.

Μαθητές πλειονοτικής κουλτούρας	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Λεκτική εργαζόμενη μνήμη	13,50	3,873
Οπτικοχωρική εργαζόμενη μνήμη	21,65	5,509

Πίνακας 1: Επιδόσεις μαθητών πλειονοτικής κουλτούρας στη λεκτική και οπτικοχωρική εργαζόμενη μνήμη

Μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Λεκτική εργαζόμενη μνήμη	12,30	4,520
Οπτικοχωρική εργαζόμενη μνήμη	23,00	7,887

Πίνακας 2: Επιδόσεις μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στη λεκτική και οπτικοχωρική εργαζόμενη μνήμη

Η επίδοση στην εργαζόμενη μνήμη δεν εξαρτάται από το φύλο των μαθητών και το κοινωνικοοικονομικό καθεστώς των γονέων

Η συσχέτιση των μεταβλητών έδειξε ότι το φύλο [$F(1,36) = 0,004$, $p > 0,05$] και ο παράγοντας πλειονοτική κουλτούρα- μεταναστευτικό υπόβαθρο [$F(1,36) = 1,194$, $p > 0,05$] δεν επηρεάζουν τη λεκτική εργαζόμενη μνήμη, αλλά ούτε και η αλληλεπίδρασή τους [$F(1,36) = 0,50$, $p > 0,05$], ομοίως και για την οπτικοχωρική, η οποία δεν επηρεάζεται από το φύλο [$F(1,36) = 0,798$, $p > 0,05$], από τον παράγοντα πλειονοτική κουλτούρα- μεταναστευτικό υπόβαθρο [$F(1,36) = 0,318$, $p > 0,05$], αλλά ούτε και από την αλληλεπίδρασή τους [$F(1,36) = 0,000$, $p > 0,05$].

Ακόμα, δεν υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου του πατέρα και του παράγοντα πλειονοτική κουλτούρα -μεταναστευτικό υπόβαθρο [$F(1,36) = 1,71, p > 0,05$] στη λεκτική εργαζόμενη μνήμη. Όπως, και στην οπτικοχωρική, όπου δεν παρουσιάζεται καμία αλληλεπίδραση μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου του πατέρα και του παράγοντα πλειονοτική κουλτούρα -μεταναστευτικό υπόβαθρο [$F(1,36) = 1,234, p > 0,05$].

Το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας, επίσης, δεν επηρεάζει την επίδοση στη λεκτική εργαζόμενη μνήμη στους μονόγλωσσους μαθητές, αλλά ούτε και στους δίγλωσσους [$F(1,36) = 0,003, p > 0,05$]. Η οπτικοχωρική μνήμη επίσης δεν επηρεάζεται από το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας, τον παράγοντα πλειονοτική κουλτούρα -μεταναστευτικό υπόβαθρο αλλά ούτε και από την αλληλεπίδρασή τους [$F(1,36) = 0,347, p > 0,05$].

Ούτε και το εργασιακό καθεστώς του πατέρα [$F(1,36) = 3,214, p > 0,05$] και ο παράγοντας πλειονοτική κουλτούρα- μεταναστευτικό υπόβαθρο [$F(1,36) = 0,491, p > 0,05$] επηρεάζουν την επίδοση στη λεκτική εργαζόμενη μνήμη, ούτε όμως και η αλληλεπίδρασή τους [$F(1,36) = 2,60, p > 0,05$]. Ομοίως, και η οπτικοχωρική δεν επηρεάζεται από το επάγγελμα του πατέρα [$F(1,36) = 2,261, p > 0,05$], τον παράγοντα πλειονοτική κουλτούρα -μεταναστευτικό υπόβαθρο [$F(1,36) = 0,753, p > 0,05$] και την αλληλεπίδρασή τους [$F(1,36) = 0,586, p > 0,05$].

Δεν παρατηρείται, επίσης, καμία διαφορά σχετικά με την επίδραση του επαγγέλματος της μητέρας [$F(1,34) = 0,990, p > 0,05$], του παράγοντα πλειονοτική κουλτούρα -μεταναστευτικό υπόβαθρο [$F(1,34) = 0,114, p > 0,05$] και την αλληλεπίδρασή τους στη λεκτική εργαζόμενη μνήμη [$F(1,34) = 0,131, p > 0,05$]. Η επεξεργασία των δεδομένων έδειξε ότι το ίδιο ισχύει και για την οπτικοχωρική, η οποία δεν επηρεάζεται από το επάγγελμα της μητέρας [$F(1,34) = 1,511, p > 0,05$], τον παράγοντα πλειονοτική κουλτούρα -μεταναστευτικό υπόβαθρο [$F(1,34) = 0,231, p > 0,05$], όπως δεν επηρεάζεται και από την αλληλεπίδρασή τους [$F(1,34) = 0,094, p > 0,05$].

Συσχετίσεις μεταβλητών με την γλωσσική επίδοση

Οι Πίνακες (3) και (4) παρουσιάζουν τις μέσες τιμές, τις τυπικές αποκλίσεις και τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών για τις δύο ομάδες. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων συσχέτισης κατέδειξαν ότι, τόσο για τους μαθητές της πλειονοτικής κουλτούρας ($r(18) = 0,501, p < 0,05$), όσο και για τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο ($r(18) = 0,543, p < 0,05$), η λεκτική εργαζόμενη μνήμη παρουσίασε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την γλωσσική επίδοση. Το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων εμφάνισε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη γλωσσική επίδοση, για τους μαθητές της πλειονοτικής κουλτούρας με αυτό του πατέρα ($r_s(18) = 0,486, p < 0,05$). Για τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, η γλωσσική επίδοση σχετίζεται στατιστικά σημαντικά τόσο με το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα ($r_s(18) = 0,518, p < 0,05$), όσο και της μητέρας ($r_s(18) = 0,487, p < 0,05$). Η εργασιακή κατάσταση των γονέων δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την γλωσσική επίδοση. Τέλος, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση της οπτικοχωρικής με την γλωσσική επίδοση σε καμία από τις δύο ομάδες.

Μαθητές πλειονοτικής κουλτούρας	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Γλωσσική επίδοση	Λεκτική εργαζόμενη μνήμη	Οπτικοχωρική εργαζόμενη μνήμη
Γλωσσική επίδοση	9,30	,733			

Λεκτική εργαζόμενη μνήμη	13,50	3,873	,501*		
Οπτικοχωρική εργαζόμενη μνήμη	21,65	5,509	,210	,400	
Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα			,486*	,166	,418
Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας			,212	,213	,418
Εργασία πατέρα			-,035	-,145	,161
Εργασία μητέρας			-,135	-,220	-,424

* p < 0,05

Πίνακας 3: Μαθητές πλειονοτικής κουλτούρας

Μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Γλωσσική επίδοση	Λεκτική εργαζόμενη μνήμη	Οπτικοχωρική εργαζόμενη μνήμη
Γλωσσική επίδοση	8,50	1,051			
Λεκτική εργαζόμενη μνήμη	12,30	4,520	,543*		
Οπτικοχωρική εργαζόμενη μνήμη	23,00	7,887	,044	,409	
Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα			,518*	,437	-,210
Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας			,487*	,420	-,177
Εργασία πατέρα			,245	,463	,405
Εργασία μητέρας			-,153	-,169	-,191

* p < 0,05

Πίνακας 4: Μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο

Οι επιδόσεις στην εργαζόμενη μνήμη προβλέπουν την γλωσσική επίδοση και στις δύο ομάδες

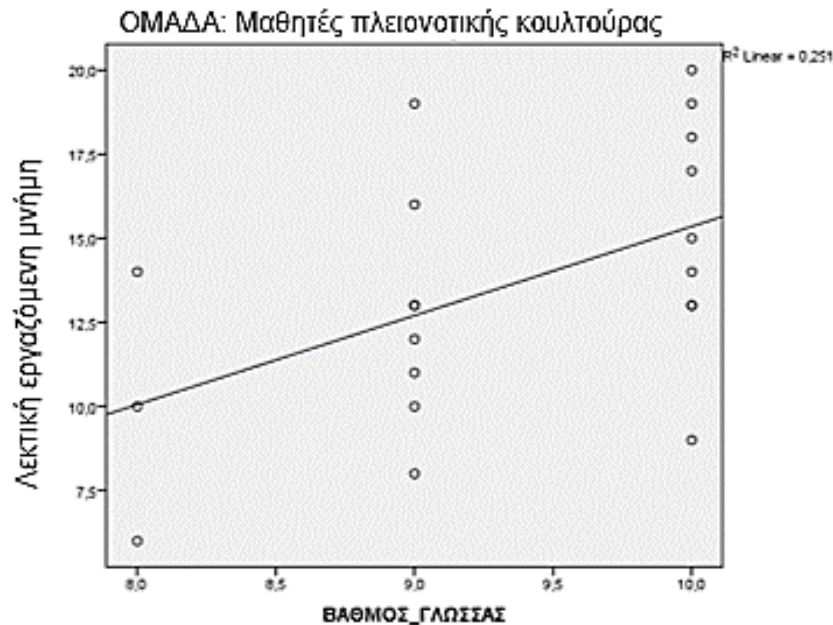
Η γραμμική ανάλυση παλινδρόμησης χρησιμοποιήθηκε για να ελεγχθεί εάν η λεκτική εργαζόμενη μνήμη προβλέπει στατιστικά σημαντικά την γλωσσική επίδοση.

Για τους μαθητές της πλειονοτικής κουλτούρας, ο βαθμός της γλωσσικής επίδοσης σε σχέση με την λεκτική εργαζόμενη μνήμη περιγράφεται σύμφωνα με την εξής γραμμή παλινδρόμησης: (βαθμός γλώσσας) = 8,021 + 0,095 (λεκτική εργαζόμενη μνήμη). Η γραμμή παλινδρόμησης που έχει εκτιμηθεί θεωρείται ότι είναι στατιστικά σημαντική ($F(1, 18) = 6,025, p < 0,05$). Συγκεκριμένα, η επίδοση στη λεκτική

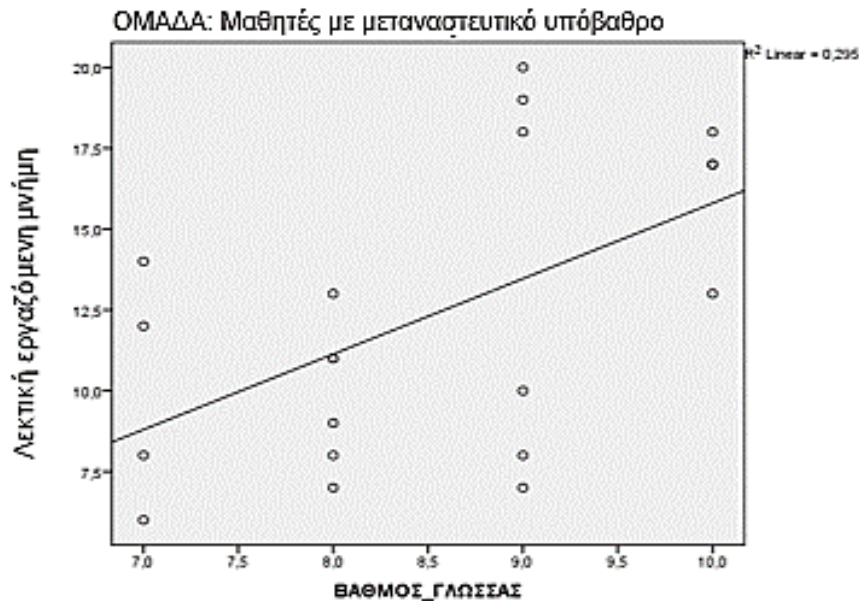
εργαζόμενη μνήμη ερμηνεύει στατιστικά σημαντικά τον βαθμό στη γλώσσα των μαθητών ($t = 2,455$, $p < 0,05$). Το 25,1% της διακύμανσης του βαθμού των μαθητών ερμηνεύεται από τη διακύμανση της επίδοσης της λεκτικής εργαζόμενης μνήμης. Επίσης, το εκτιμώμενο μοντέλο υποδεικνύει ότι, όταν η επίδοση της λεκτικής εργαζόμενης μνήμης είναι αυξημένη κατά μία μονάδα, τότε ο βαθμός της γλωσσικής επίδοσης αναμένεται να είναι, κατά μέσο όρο, αυξημένος κατά 0,095 μονάδες.

Για τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, ο βαθμός της γλωσσικής επίδοσης σε σχέση με την λεκτική εργαζόμενη μνήμη περιγράφεται σύμφωνα με την εξής γραμμή παλινδρόμησης: (βαθμός γλώσσας) = $6,947 + 0,126$ (λεκτική εργαζόμενη μνήμη). Η γραμμή παλινδρόμησης που έχει εκτιμηθεί θεωρείται ότι είναι στατιστικά σημαντική ($F(1,18) = 7,515$, $p < 0,05$). Συγκεκριμένα, η επίδοση στη λεκτική εργαζόμενη μνήμη ερμηνεύει στατιστικά σημαντικά τον βαθμό στην γλώσσα των μαθητών ($t = 2,741$, $p < 0,05$). Το 29,5% της διακύμανσης του βαθμού των μαθητών ερμηνεύεται από τη διακύμανση της επίδοσης της λεκτικής εργαζόμενης μνήμης. Επίσης, το εκτιμώμενο μοντέλο υποδεικνύει ότι, όταν η επίδοση της λεκτικής εργαζόμενης μνήμης είναι αυξημένη κατά μία μονάδα, τότε ο βαθμός της γλωσσικής επίδοσης αναμένεται να είναι, κατά μέσο όρο, αυξημένος κατά 0,126 μονάδες.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σχηματικά στα γραφήματα (1) και (2):



Γράφημα 1: Συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της λεκτικής εργαζόμενης μνήμης των μαθητών πλειονοτικής κουλτούρας και του βαθμού στη γλώσσα



Γράφημα 2: Συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της λεκτικής εργαζόμενης μνήμης των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και του βαθμού στη γλώσσα

Συζήτηση

Με την παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε η συγκριτική διερεύνηση της εργαζόμενης μνήμης μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκε η συσχέτιση της εργαζόμενης μνήμης με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, το κοινωνικοοικονομικό καθεστώς των γονέων και τον βαθμό της γλωσσικής τους επίδοσης. Καταδείχθηκε ότι οι δύο ομάδες των μαθητών δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά στην επίδοση σε έργα λεκτικής και οπτικοχωρικής εργαζόμενης μνήμης. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες (Engel de Abreu 2011; Namazi & Thordardottir, 2010) με παρόμοια αποτελέσματα.

Η εργαζόμενη μνήμη δεν επηρεάζεται από το φύλο και τον παράγοντα πλειονοτική κουλτούρα -μεταναστευτικό υπόβαθρο, επιβεβαιώνοντας την βιβλιογραφία (Lejback, Crossley & Vrbancic, 2011; Nagel, Ohannessian, & Cummins, 2007; Ruggiero, Sergi & Iachini, 2008). Η επίδοση στην εργαζόμενη μνήμη στα αγόρια και τα κορίτσια δεν διαφέρει στατιστικώς σημαντικά, είτε ανήκουν στην πλειονοτική κουλτούρα, είτε έχουν μεταναστευτικό υπόβαθρο. Επίσης, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με παλαιότερες έρευνες ότι η εργαζόμενη μνήμη δεν επηρεάζεται από διαφορές στο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (Alloway, Alloway & Wootan, 2014; Engel, Santos & Gathercole, 2008; Piccolo et al., 2016). Από την άλλη μεριά, οι Lawson, Hook και Farah (2018), σε μεταανάλυση, εντόπισαν μικρού και μεσαίου μεγέθους επιδράσεις των κοινωνικοοικονομικών διαστάσεων σε σχέση με την εργαζόμενη μνήμη. Στα συμπεράσματά τους σχολιάζουν ότι ίσως οι επιδράσεις αυτές δικαιολογούνται από τις μεθόδους που χρησιμοποιούν οι ερευνητές για τη μέτρηση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, καθώς οι δείκτες που επιλέγει ο κάθε ερευνητής είναι διαφορετικοί σε κάθε έρευνα.

Η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου στη γλωσσική ανάπτυξη έχει μελετηθεί και αποδειχθεί τόσο σε μονόγλωσσους, όσο και σε δίγλωσσους πληθυσμούς (Gathercole et al., 2015). Συγκεκριμένα, οι Schwab και Lew-Williams (2016) υποστηρίζουν πως τα παιδιά χαμηλού οικογενειακού κοινωνικοοικονομικού

επιπέδου τείνουν να εκτίθενται σε σημαντικά λιγότερες γλωσσικές εμπειρίες, τόσο ποσοτικά, όσο και ποιοτικά, το οποίο επηρεάζει την ανάπτυξη λεξιλογίου, γραμματικής και γλωσσικής επεξεργασίας. Στην παρούσα έρευνα το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας σχετίζεται επίσης με την γλωσσική επίδοση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, κάτι που δεν συμβαίνει στην ομάδα των μαθητών της πλειονοτικής κουλτούρας, καθώς όλες οι μητέρες ανήκαν στην ομάδα ανώτερης και ανώτατης μόρφωσης. Σύμφωνα με τους Hammer, Farkas και Maczuga (2010), το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας προβλέπει τις γλωσσικές δεξιότητες με μεγαλύτερη συνέπεια σε σχέση με άλλους δείκτες κοινωνικοοικονομικού καθεστώτος, όπως το εισόδημα. Αξιοσημείωτο εύρημα της παρούσας έρευνας είναι η στατιστικά σημαντική συσχέτιση του εκπαιδευτικού επιπέδου του πατέρα με την γλωσσική επίδοση και στις δύο ομάδες. Σε επισκόπηση της βιβλιογραφίας, οι Varghese και Wachen (2016) ανέδειξαν τον ρόλο και τη συμβολή του πατέρα στην γλωσσική ανάπτυξη, τονίζοντας τόσο την άμεση όσο και την έμμεση συμβολή του σε αυτήν. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με έρευνα του Western και των συνεργατών του (2018), οι οποίοι εντόπισαν την στατιστικά σημαντική συσχέτιση του εκπαιδευτικού επιπέδου του πατέρα με το λεξιλόγιο παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και μάλιστα περισσότερο από αυτό της μητέρας.

Η λεκτική εργαζόμενη μνήμη φαίνεται ότι συνδέεται θετικά με τις γλωσσικές δεξιότητες των μονόγλωσσων μαθητών (Baddeley, Gathercole, & Papagno, 1998), αλλά και των δίγλωσσων (Swanson, Orosco & Kudo, 2017) και ειδικότερα με την πρόσκτηση του λεξιλογίου, την παραγωγή προφορικού λόγου, την ανάγνωση και την γλωσσική κατανόηση (Gathercole & Baddeley, 2014). Η παρούσα έρευνα, επιβεβαιώνει όχι μόνο την θετική της συσχέτιση, αλλά και αναδεικνύει τον προβλεπτικό χαρακτήρα της εργαζόμενης μνήμης στην γλωσσική επίδοση, τόσο για τους μαθητές της πλειονοτικής κουλτούρας, όσο και για τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Όπως υποστηρίζουν ο Linck και οι συνεργάτες του (2014), οι ομιλητές με μεγαλύτερη χωρητικότητα εργαζόμενης μνήμης μπορούν να μάθουν καλύτερα το λεξιλόγιο (τόσο στην Γ1, όσο και στην Γ2), να γράφουν πιο αποτελεσματικά και να έχουν καλύτερο επίπεδο δεξιοτήτων κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, οι επιδόσεις των μαθητών πλειονοτικής κουλτούρας και των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην εργαζόμενη μνήμη δεν διαφέρουν μεταξύ τους. Επιπλέον, η εργαζόμενη μνήμη φαίνεται πως δεν επηρεάζεται από το φύλο και τους δείκτες κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και στις δύο ομάδες. Από την άλλη μεριά, η γλωσσική επίδοση σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και με την επίδοση στη λεκτική εργαζόμενη μνήμη. Σύμφωνα με την ανάλυση παλινδρόμησης η λεκτική εργαζόμενη μνήμη προβλέπει στατιστικά σημαντικά το βαθμό της γλωσσικής επίδοσης και στις δύο ομάδες. Με δεδομένο τον προαναφερόμενο προβλεπτικό χαρακτήρα της εργαζόμενης μνήμης, η εκτίμησή της θα μπορούσε να αποτελεί έναν πιθανό προγνωστικό δείκτη γλωσσικών δυσκολιών για όλους τους μαθητές.

Αξιοποίηση αποτελεσμάτων -Προτάσεις

Η συνύπαρξη της διγλωσσίας με ταυτόχρονες γλωσσικές δυσκολίες αποτελεί πρόκληση για τους ερευνητές και τους εκπαιδευτικούς, όσον αφορά στην αναγνώριση,

στην αξιολόγηση και στην εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης. Οι γλωσσικές δυσκολίες σε μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο πολλές φορές υπερεκτιμούνται από τους εκπαιδευτικούς, γιατί οι τελευταίοι δεν έχουν τις απαιτούμενες προσδοκίες, όσον αφορά στη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη. Άλλες φορές οι γλωσσικές δυσκολίες υποβαθμίζονται στους δίγλωσσους μαθητές, καθώς αναμένεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες αφού μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα (Bedore & Pena, 2008). Τα παιδιά που ξεκινούν να μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα κατά την είσοδό τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, μπορεί να θεωρηθεί ότι παρουσιάζουν δυσκολίες στην εκμάθηση, όταν συγκρίνονται με τους μονόγλωσσους συνομήλικούς τους. Συχνά επιδεικνύουν γλωσσικά προφίλ που προσομοιάζουν με αυτά των μονόγλωσσων παιδιών με γλωσσικές δυσκολίες (Paradis, 2010).

Καθώς τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν τον προβλεπτικό χαρακτήρα της εργαζόμενης μνήμης για τη γλωσσική επίδοση μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών, η εξάσκηση και η βελτίωσή της αναμένεται να επιδράσουν στη γλωσσική τους επίδοση. Εξάλλου, εμπειρικές έρευνες καταδεικνύουν τη βελτίωση στην επίδοση της εργαζόμενης μνήμης μετά από εξάσκηση σε σχετικά έργα (για επισκόπηση των παρεμβάσεων βλ. Rowe et al., 2019), έχοντας ως αποτέλεσμα την προσέλκυση μεγάλου ενδιαφέροντος για την επίδραση της εξάσκησης στην επίδοση της εργαζόμενης μνήμης. Τα αποτελέσματα επισκόπησης της βιβλιογραφίας και μεταανάλυσης (Au et al., 2015; Spencer-Smith & Klingberg, 2015) φανερώνουν ότι η εξάσκηση και η βελτίωση της εργαζόμενης μνήμης ωφελεί ποικίλες εκφάνσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας.

Ωστόσο, σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι εκτός από την εργαζόμενη μνήμη θα πρέπει να συνεκτιμούνται και άλλοι παράγοντες, όπως ο χρόνος έκθεσης και η επάρκεια στη Γ2, οι πρακτικές εξωσχολικού γραμματισμού, οι ατομικοί εσωτερικοί παράγοντες, όπως η γλωσσική ικανότητα, η οποία σχετίζεται με την επίδοση της λεκτικής μνήμης, αλλά και τα εσωτερικά κίνητρα για μάθηση, η μεταφορά των μορφοσυντακτικών δομών από τη Γ1 στη Γ2 και η γνωστική ωριμότητα, όπως αντιπροσωπεύεται από τη χρονολογική ηλικία (Paradis, 2011).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για την πρόληψη των δυσκολιών μάθησης στη γλώσσα σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον μικτών ικανοτήτων, το οποίο θα ενισχύει την εργαζόμενη μνήμη και κατ' επέκταση θα βελτιώνει την γλωσσική επίδοση όλων των μαθητών.

Περιορισμοί

Οι περιορισμοί της έρευνας αφορούν στον μικρό αριθμό συμμετεχόντων μαθητών και στην περιορισμένη συμμετοχή των κοριτσιών. Επίσης, η μέθοδος που εφαρμόστηκε και τα συγκεκριμένα ερευνητικά εργαλεία αντιμετωπίζονται με επιφυλακτικότητα ως προς την ερμηνεία και τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων, καθώς επελέγη η βολική και σκόπιμη δειγματοληψία και τα έργα που χρησιμοποιήθηκαν για την εκτίμηση της εργαζόμενης μνήμης ήταν στην Γ2 και όχι στην Γ1 για τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Αναφορές

- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research, 80*(2), 207-245.
- Alloway, T. P., & Passolunghi, M. C. (2011). The relationship between working memory, IQ, and mathematical skills in children. *Learning and Individual Differences, 21*(1), 133-137.
- Au, J., Sheehan, E., Tsai, N., Duncan, G. J., Buschkuhl, M., & Jaeggi, S. M. (2015). Improving fluid intelligence with training on working memory: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review, 22*(2), 366-377.
- Baddeley, A. D. (1992). Working memory. *Science, 225*, 556-559.
- Baddeley, A. D. (2015). Working Memory in Second Language learning. In Wen, Z., Mota, M. B., & McNeill, A. (Eds.). *Working memory in second language acquisition and processing* (pp.17-28). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Baddeley, A., Gathercole, S. E., & Papagno, C. (1998). The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review, 105*, 158-173.
- Bedore, L. M., & Pena, E. D. (2008). Assessment of bilingual children for identification of language impairment: Current findings and implications for practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 11*(1), 1-29.
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: the good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition, 12*, 3-11.
- Bialystok, E. (2017). The bilingual adaptation: How minds accommodate experience. *Psychological bulletin, 143*(3), 233-262.
- Blasiman, R. N., & Was, C. A. (2018). Why Is Working Memory Performance Unstable? A Review of 21 Factors. *Europe's Journal of Psychology, 14*(1), 188-231.
- Blom, E., Küntay, A. C., Messer, M., Verhagen, J., & Leseman, P. (2014). The benefits of being bilingual: Working memory in bilingual Turkish–Dutch children. *Journal of Experimental Child Psychology, 128*, 105-119.
- Bonifacci, P., Giombini, L., Bellocchi, S., & Contento, S. (2011). Speed of processing, anticipation, inhibition and working memory in bilinguals. *Developmental Science, 14*(2), 256-269.
- Carruthers, P. (2013). Evolution of working memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 110*, 10371-10378.
- Engel de Abreu, P.M. (2011). Working memory in multilingual children: Is there a bilingual effect? *Memory, 19*, 529-537.

- Engel, P. M. J., Santos, F. H., & Gathercole, S. E. (2008). Are working memory measures free of socioeconomic influence? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 51*(6), 1580-1587.
- Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (2014). *Working memory and language*. New York and Hove: Psychology Press.
- Gathercole, S., & Alloway, T. P. (2008). *Working Memory and Learning: A Practical Guide for Teachers*. London: Sage.
- Gathercole, V. C. M., Kennedy, I., & Thomas, E. M. (2015). Socioeconomic level and bilinguals' performance on language and cognitive measures. *Bilingualism: Language and Cognition, 19*(5), 1057-1078.
- Grundy, J. G., & Timmer, K. (2017). Bilingualism and working memory capacity: A comprehensive meta-analysis. *Second Language Research, 33*(3), 325-340.
- Hammer, C. S., Farkas, G., & Maczuga, S. (2010). The Language and Literacy Development of Head Start Children: A Study Using the Family and Child Experiences Survey Database. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 41*(1), 70-83.
- Indrarathne, B., & Kormos, J. (2018). The role of working memory in processing L2 input: Insights from eye-tracking. *Bilingualism: Language and Cognition, 21*(2), 355-374.
- Kudo, M., & Swanson, H. L. (2014). Are there advantages for additive bilinguals in working memory tasks?. *Learning and Individual Differences, 35*, 96-102.
- Kuo, L. J., Ramirez, G., de Marin, S., Kim, T. J., & Unal-Gezer, M. (2015). Bilingualism and morphological awareness: A study with children from general education and Spanish-English dual language programs. *Educational Psychology, 37*(2), 94-111.
- Kuo, L. J., Uchikoshi, Y., Kim, T. J., & Yang, X. (2016). Bilingualism and phonological awareness: Re-examining theories of cross-language transfer and structural sensitivity. *Contemporary Educational Psychology, 46*, 1-9.
- Lawson, G. M., Hook, C. J., & Farah, M. J. (2018). A meta-analysis of the relationship between socioeconomic status and executive function performance among children. *Developmental Science, 21*(2), e12529.
- Lejbak, L., Crossley, M., & Vrbancic, M. (2011). A male advantage for spatial and object but not verbal working memory using the n-back task. *Brain and Cognition, 76*(1), 191-196.
- Linck, J. A., Osthus, P., Koeth, J. T., & Bunting, M. F. (2014). Working memory and second language comprehension and production: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review, 21*(4), 861-883.

- Luo, L., Craik, F. I. M., Moreno, S., & Bialystok, E. (2013). Bilingualism interacts with domain in a working memory task: Evidence from aging. *Psychology and Aging, 28*(1), 28-34.
- McFarland, J., Hussar, B., Wang, X., Zhang, J., Wang, K., Rathbun, A., Barmer, A., Forrest Cataldi, E., and Bullock Mann, F. (2018). *The Condition of Education 2018 (NCES 2018-144)*. U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Retrieved 11/09/2019 from: <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2018144>.
- Moser, U., Bayer, N., & Tomasik, M. J. (2017). *Language skill transfer effects: Moving from heritage language to school language in kindergarten*. In R. Berthele & A. Lambelet (Eds.), *Heritage and School Language Literacy Development in Migrant Children. Interdependence or Independence?* (pp. 119-140). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Nagel, B. J., Ohannessian, A., & Cummins, K. (2007). Performance dissociation during verbal and spatial working memory tasks. *Perceptual and Motor Skills, 105*(1), 243-250.
- Namazi, M., & Thordardottir, E. (2010). A working memory, not bilingual advantage, in controlled attention. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 13*(5), 597-616.
- Paradis, J. (2010). The interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics, 31*(02), 227-252.
- Paradis, J. (2011). Individual differences in child English second language acquisition: Comparing child-internal and child-external factors. *Linguistic Approaches to Bilingualism, 1*(3), 213-237.
- Piccolo, L., Arteché, A., Fonseca, R., Grassi-Oliveira, R., & Salles, J. (2016). Influence of family socioeconomic status on IQ, language, memory and executive functions of Brazilian children. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 29*(1), 1-10.
- Poarch, G. J., & Bialystok, E. (2015). Bilingualism as a model for multitasking. *Developmental Review, 35*, 113-124.
- Poorebrahim, F., Tahririan, M. H., & Afzali, K. (2017). Bilingual and Monolingual EFL learners' Use of Writing Metacognitive Strategies and Writing Performance. *Applied Research on English Language, 6*(1), 1-22.
- Prevoo, M. J., Malda, M., Mesman, J., & van IJzendoorn, M. H. (2016). Within-and cross-language relations between oral language proficiency and school outcomes in bilingual children with an immigrant background: A meta-analytical study. *Review of Educational Research, 86*(1), 237-276.
- Rachanioti, E., Griva, E., & Alevriadou, A. (2017). Investigating the working memory and language acquisition strategies among monolingual and bilingual children in a classroom setting. *European Journal of Education Studies, 3*(9), 33-54.

- Rankin, T. (2017). (Working) Memory and L2 acquisition and processing. *Second Language Research*, 33(3), 389-399.
- Rowe, A., Titterton, J., Holmes, J., Henry, L., & Taggart, L. (2019). Interventions targeting working memory in 4–11 year olds within their everyday contexts: A systematic review. *Developmental Review*, 52, 1-23.
- Ruggiero, G., Sergi, I., & Iachini, T. (2008). Gender differences in remembering and inferring spatial distances. *Memory*, 16(8), 821-835.
- Schwab, J. F., & Lew-Williams, C. (2016). Language learning, socioeconomic status, and child-directed speech. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 7(4), 264-275.
- Serafini, E. J., & Sanz, C. (2016). Evidence for the decreasing impact of cognitive ability on second language development as proficiency increases. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(4), 607-646.
- Spencer-Smith, M., & Klingberg, T. (2015). Benefits of a working memory training program for inattention in daily life: A systematic review and meta-analysis. *Plos One*, 10(3), e0119522.
- Swanson, H. L., Orosco, M. J., & Kudo, M. (2017). Does growth in the executive system of working memory underlie growth in literacy for bilingual children with and without reading disabilities?. *Journal of Learning Disabilities*, 50(4), 386-407.
- Tsai, N., Au, J., & Jaeggi, S. M. (2016). *Working memory, language processing, and implications of malleability for second language acquisition*. In G. Granera, D. O. Jackson, & Y. Yilmaz (Eds.), *Cognitive individual differences in second language processing and acquisition* (pp. 69–88). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing.
- Van den Noort, M.; Struys, E.; Bosch, P.; Jaswetz, L.; Perriard, B.; Yeo, S.; Barisch, P.; Vermeire, K.; Lee, S.-H.; Lim, S. Does the Bilingual Advantage in Cognitive Control Exist and If So, What Are Its Modulating Factors? A Systematic Review. *Behavioral Sciences*, 9(3), 27, 1-30.
- Van Merriënboer, J. J., & Sweller, J. (2005). Cognitive load theory and complex learning: Recent developments and future directions. *Educational Psychology Review*, 17(2), 147-177.
- Varghese, C., & Wachen, J. (2016). The determinants of father involvement and connections to children's literacy and language outcomes: Review of the literature. *Marriage & Family Review*, 52(4), 331-359.
- Westeren, I., Halberg, A. M., Ledesma, H. M., Wold, A. H., & Oppedal, B. (2018). Effects of mother's and father's education level and age at migration on children's bilingual vocabulary. *Applied Psycholinguistics*, 39(5), 811-833.
- Yang, E. (2017). Bilinguals' working memory (WM) advantage and their dual language practices. *Brain Sciences*, 7(7), 86, 1-21.

ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Μαρία Σιακαλλή

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου

shiakalli.m@cyearn.pi.ac.cy

Περίληψη

Μπορεί ένα πρόγραμμα το οποίο προκύπτει μέσα από το Εκπαιδευτικό Δράμα και τα Μαθηματικά, στο νηπιαγωγείο, να επιτύχει τους κοινούς τους στόχους; Η παρούσα εργασία εισηγείται την ανάπτυξη και εφαρμογή εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο εστιάζει στην ανακάλυψη συγκεκριμένων μαθηματικών αρχών και την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων, οι οποίες διευκολύνουν την ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσα από τη χρήση των τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το πλαίσιο που τίθεται μέσα από το Εκπαιδευτικό Δράμα νοηματοδοτεί τα Μαθηματικά, δίνοντας στα παιδιά ευκαιρίες υψηλού βαθμού συναισθηματικής και νοητικής ουσιαστικής εμπλοκής στη διαδικασία οικοδόμησης μαθηματικών νοημάτων.

Λέξεις- κλειδιά: Εκπαιδευτικό Δράμα, Μαθηματικά, νηπιαγωγείο

Abstract

Can a program arising from Drama Play and Mathematics, in pre-school, achieve their common goals? This paper presents the development and implementation of an educational program which focuses on the discovery of specific mathematical principles and the development of specific skills which facilitate the development of mathematical thinking of pre-school children through the use of drama play techniques. The results show that the context posed through Drama Play gave meaning to Mathematics presenting children with opportunities of a high degree of emotional and cognitive involvement in the process of discovering Mathematics.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Θεωρητικό Πλαίσιο

Το Εκπαιδευτικό Δράμα στο νηπιαγωγείο

Το Εκπαιδευτικό Δράμα στην εκπαίδευση αναφέρεται στις τεχνικές δράματος, οι οποίες υποστηρίζουν και ενδυναμώνουν τη μαθησιακή διαδικασία εντός της τάξης (Chaviaris και Kafoussi, 2010). Το Εκπαιδευτικό Δράμα εστιάζει στη διαδικασία μέσα από την οποία περνούν τα παιδιά κατά την ανακάλυψη και την οικοδόμηση νοημάτων (Wee, 2009). Οργανωμένες μαθησιακές δραστηριότητες, οι οποίες εμπλέκουν τεχνικές δράματος στηρίζονται κύρια στη χρήση των προσωπικών λόγων των παιδιών (children's personal discourses) καθώς και των κοινωνικών τους εμπειριών. Τέτοιες μαθησιακές δραστηριότητες δημιουργούν περιβάλλον εργασίας και μάθησης, το οποίο υποστηρίζει την ανώτερη σκέψη (κριτική σκέψη, δημιουργική σκέψη, λύση προβλήματος, μεταγνώση, αναλογικό συλλογισμό) και την ενεργό συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως των παιδιών (Perkins, 1992). Αν και οι στόχοι που εξυπηρετούνται μέσα από το Εκπαιδευτικό Δράμα διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία των παιδιών, τις

σχολικές συνθήκες, τους στόχους των εκπαιδευτικών και το αναλυτικό πρόγραμμα, οι γενικοί στόχοι του εκπαιδευτικού δράματος είναι ανεξάρτητοι από ηλικία, συνθήκες και στόχους. Αυτοί οι γενικοί στόχοι συνοψίζονται στα εξής: υγιής έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων, ανάπτυξη της δημιουργικής φαντασίας, ενεργοποίηση του κάθε παιδιού ώστε να σκέφτεται και να ενεργεί ανεξάρτητα, ανάπτυξη της κοινωνικής ευαισθητοποίησης και ανάπτυξη της συνειδητής δράσης/εργασίας μέσα από συνεργασία και συνέργεια (Bayram, 1999 στην Tombak, 2014).

Το Εκπαιδευτικό Δράμα στο νηπιαγωγείο τοποθετεί το παιδί στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας, οικοδομώντας νοήματα μέσα από την ενεργό συμμετοχή του στις διαδικασίες ενεργώ, βιώνω, αισθάνομαι, εφαρμόζω, σκέφτομαι (Tombak, 2014). Η είσοδος στη δυναμική του θεάτρου και του θεατρικού παιχνιδιού, από την περίοδο του νηπιαγωγείου, σημαίνει δυνατότητα γνωριμίας του παιδιού με το σώμα του, τον χώρο, τις ικανότητές του, τους άλλους. Σημαίνει αξιοποίηση της φαντασίας, της ομάδας, της επικοινωνίας. Τέλος σημαίνει ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης, του σεβασμού και της συνύπαρξης (Rooyackers, 1998; Μεγκριέ, 2000; Λενακάκης, 2014).

Τα Μαθηματικά στο νηπιαγωγείο

Σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα Μαθηματικών καθώς επίσης και οι θεωρητικές αρχές που διέπουν τη διδακτική των Μαθηματικών, συγκλίνουν στην άποψη ότι η αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των μαθηματικών από τη νηπιαγωγό είναι αυτή σύμφωνα με την οποία τα παιδιά δομούν από μόνα τους τη μαθηματική τους σκέψη και γνώση, δίνοντας νόημα σε προβλήματα με περιεχόμενο από το περιβάλλον του πραγματικού κόσμου (Wubbles και άλλοι, 1997, σ. 2). Η λύση πραγματικών προβλημάτων δεν αποτελεί τον στόχο τέτοιας αντιμετώπισης αλλά το μέσον που χρησιμοποιεί η νηπιαγωγός για να στηρίξει τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες και να μετατρέψουν άτυπες δεξιότητες σε πιο τυπικές, τις οποίες θα μπορούν να χρησιμοποιήσουν και σε άλλες παρόμοιες καταστάσεις.

Αυτή η αντιμετώπιση μετατρέπει τα Μαθηματικά από ένα δοτό δημιούργημα - κατασκευασμένο από άλλους και κυρίως μαθηματικούς - σε αντικείμενο το οποίο αναμένει να δημιουργηθεί.

Η απόκτηση εμπειριών επιτυχίας αλλά και θετικών στάσεων απέναντι στα Μαθηματικά, από τα πρώτα κιόλας στάδια της σχολικής ζωής των παιδιών, μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά θα αντιμετωπίζουν το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο στην υπόλοιπη σχολική τους ζωή αλλά και στον τρόπο που θα δομούν τις εμπειρίες και τη γνώση τους γενικότερα (Ginsburg και άλλοι, 1998). Για παράδειγμα, θετικές εμπειρίες μικρών παιδιών για τα Μαθηματικά θα συμβάλουν στη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στο συγκεκριμένο αντικείμενο, ενώ αντίθετα, αρνητικές εμπειρίες θα συμβάλουν στη διαμόρφωση αρνητικής στάσης. Μέσα από τις εμπειρίες του το κάθε παιδί διαμορφώνει τα πιστεύω του και αποκτά αυτοπεποίθηση και αυτογνωσία όσον αφορά καταστάσεις και αντικείμενα (Renga και Dalla, 1993). Με βάση τα πιο πάνω, το κάθε παιδί από την προσχολική κιόλας ηλικία αρχίζει να διαμορφώνει τη στάση του απέναντι στα Μαθηματικά.

Ανάλογα με τις εμπειρίες που θα αποκτήσει όσον αφορά τα Μαθηματικά το κάθε παιδί, σταδιακά, αρχίζει να διαμορφώνει απόψεις, να νιώθει αυτοπεποίθηση ή ανασφάλεια, να αποκτά προτιμήσεις όσον αφορά τομείς και διαδικασίες των Μαθηματικών και να οικοδομεί αυτογνωσία όσον αφορά τις δυνατότητες και ικανότητές του- δηλαδή αρχίζει να διαμορφώνει τη στάση του απέναντι στα Μαθηματικά. Σαφώς στη διαμόρφωση στάσεων απέναντι σε διαδικασίες και γνωστικά αντικείμενα κυρίαρχο ρόλο παίζει ο/η νηπιαγωγός καθώς και ο τρόπος που οργανώνει το μαθησιακό

περιβάλλον της τάξης (Shiakalli και Zacharos, 2014). Σύμφωνα με τους Lave (1988, 1991), Renga και Dalla (1993) και Ginsburg και άλλους (1998), ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να ευνοήσει θετικές ή αρνητικές στάσεις των παιδιών για τα Μαθηματικά.

Τα Μαθηματικά μέσα από το Εκπαιδευτικό Δράμα στο νηπιαγωγείο

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερες έρευνες δείχνουν ότι η κατάκτηση μαθηματικών ιδεών και εννοιών είναι προϊόν κοινωνικής αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-παιδιών και παιδιών μεταξύ τους εντός ενός ευνοϊκού μαθησιακού περιβάλλοντος (Yackel και άλλοι, 2000; Sfard, 2001; Shiakalli και Zacharos, 2012; Σιακαλλή, 2013). Αναφέρεται επίσης ότι στις περιπτώσεις όπου η ανακάλυψη μαθηματικών αρχών και ιδεών εμπλέκει υψηλά επίπεδα αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιών αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιών, τότε τα Μαθηματικά μαθησιακά αποτελέσματα μεγιστοποιούνται (Pijls και άλλοι, 2007; Dekker και Elshout- Mohr, 2004; Shiakalli και άλλοι, 2015; Siakalli και Zacharos, 2015).

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει το Εκπαιδευτικό Δράμα στη διδασκαλία των Μαθηματικών σε παιδιά δημοτικής και, κυρίως, μέσης εκπαίδευσης (Saab, 1987; Catterall και άλλοι, 1999; Burton και άλλοι, 1999; Ingram και Seashore, 2003; Fleming και άλλοι, 2004; Sengun και Iskenderoglu, 2010; Sutil, 2014; Duatepe- Paksu και Ubuz, 2014; Inoa και άλλοι, 2014). Όλα τα αποτελέσματα συμφωνούν στο γεγονός ότι η χρήση τεχνικών δράματος και θεατρικού παιγνιδιού στη διδασκαλία των Μαθηματικών οδηγεί όχι μόνο σε καλύτερα και σημαντικότερα αλλά και σε μονιμότερα Μαθηματικά μαθησιακά αποτελέσματα. Οι Burnaford και άλλοι (2007) αναφέρονται σε τρεις τρόπους με τους οποίους το πρόγραμμα της τάξης μπορεί να αξιοποιήσει τις τέχνες γενικότερα, αλλά και το Εκπαιδευτικό Δράμα ειδικότερα: (α) μάθηση «μέσα από» και «μαζί» με τις τέχνες, (β) διαπλοκή τεχνών και γνωστικών αντικειμένων ως διαδικασία συσχετισμών και (γ) ενσωμάτωση των τεχνών στο γνωστικό αντικείμενο ως συνεργατική διεργασία.

Η έρευνα

Από τα όσα έχουν αναφερθεί πιο πάνω σχετικά με το Εκπαιδευτικό Δράμα και τα Μαθηματικά στο νηπιαγωγείο, είναι εμφανές ότι ανάμεσα στα δύο υπάρχει όχι μόνο κοινός χώρος αλλά και αλληλοεπικάλυψη στόχων με κύριους αυτούς της επικοινωνίας, της συνεργασίας και συνέργειας, της ανάπτυξης ανώτερων λειτουργιών σκέψης και της ενεργού συμμετοχής κατά τη διαδικασία μάθησης. Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η διερεύνηση της υπόθεσης ότι μέσα από το Εκπαιδευτικό Δράμα τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να ανακαλύψουν και να δομήσουν μαθηματικές έννοιες. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία εισηγείται την ανάπτυξη και την εφαρμογή εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο εστιάζει στην ανακάλυψη συγκεκριμένων μαθηματικών αρχών και στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων, οι οποίες διευκολύνουν την ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσα από τη χρήση των τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος. Στόχος είναι να διερευνηθεί κατά πόσο το κοινό πρόγραμμα που προκύπτει μέσα από το Εκπαιδευτικό Δράμα και τα Μαθηματικά μπορεί να επιτύχει τους κοινούς τους στόχους (Σχήμα 1).

Μεθοδολογία

Στην έρευνα συμμετείχαν 18 παιδιά ηλικίας 4-5,5 ετών, τα οποία φοιτούσαν στην ίδια τάξη δημόσιου νηπιαγωγείου της Κύπρου τη σχολική χρονιά 2018-2019. Το κοινωνικο-πολιτισμικό και μαθησιακό προφίλ των παιδιών θεωρείται ως ανεξάρτητη μεταβλητή στην παρούσα εργασία και για το λόγο αυτό δεν αποτέλεσε στοιχείο μελέτης κατά την επιλογή του δείγματος. Η εργασία ακολουθεί την πορεία μιας μαθησιακής κοινότητας: παιδιών, νηπιαγωγού και ερευνήτριας. Η νηπιαγωγός σε συνεργασία με την ερευνήτρια σχεδίασαν και εφάρμοσαν 20 οργανωμένες δραστηριότητες για την ολομέλεια των παιδιών με στόχο την ανακάλυψη συγκεκριμένων μαθηματικών αρχών και ιδεών μέσα από το Εκπαιδευτικό Δράμα. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσα από οπτικογραφίες των οργανωμένων δραστηριοτήτων, το αναστοχαστικό ημερολόγιο της νηπιαγωγού και της ερευνήτριας, συνέντευξη με όλα τα παιδιά της τάξης κατά την αρχή και με την ολοκλήρωση του προγράμματος. Στόχος της συνέντευξης των παιδιών ήταν να ανιχνεύσει τις αντιλήψεις τους σχετικά με τα Μαθηματικά, το λάθος και τον ρόλο που παίζουν οι άλλοι κατά τη διαδικασία ανακάλυψης των Μαθηματικών. Συγκεκριμένα η ημι-δομημένη συνέντευξη αποτελείται από τέσσερα ερωτήματα, η ανάπτυξη των οποίων στηρίχθηκε στους Chaviari και Kafoussi (2010):

- *Γιατί μαθαίνουμε Μαθηματικά;*
- *Πώς νιώθετε όταν κάνετε Μαθηματικά;*
- *Πώς νιώθετε όταν κάνετε λάθος στα Μαθηματικά;*
- *Τι κάνετε όταν δυσκολεύεστε με κάτι που κάνετε στα Μαθηματικά;*

Η έρευνα είναι ποιοτική και η ανάλυση των δεδομένων ακολουθεί τις αρχές και τη φιλοσοφία αυτής.

Το πρόγραμμα

Το πρόγραμμα εστιάζει στην ανακάλυψη των βασικών αρχών της Μέτρησης και την εφαρμογή τους μέσα από διαδικασία επίλυσης μαθηματικού προβλήματος, όπως αυτές αναφέρονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης (2019) και εφαρμόστηκε σε τάξη δημόσιου νηπιαγωγείου στην αστική Λευκωσία τον Φεβρουάριο 2019. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι σχετικές με τη μέτρηση μήκους επιδιώξεις του Αναλυτικού Προγράμματος, καθώς επίσης και οι εμπειρίες οι οποίες είναι απαραίτητο να συλλεχθούν από τα παιδιά, ώστε να καταστεί δυνατή η οικοδόμηση μαθηματικών νοημάτων σχετικά με τις βασικές αρχές της Μέτρησης.

Στο Σχήμα 1 παρουσιάζονται οι βασικοί στόχοι της διδακτικής των Μαθηματικών από τη μια και του Θεατρικού Παιγνιδιού από την άλλη. Επίσης γίνεται συσχετισμός και διασύνδεση των στόχων των δύο ώστε να διαφανούν τα κοινά στοιχεία στα οποία η εργασία θα στηριχθεί.

Η Μέτρηση επιλέγηκε για δύο λόγους: (i) θεωρείται ένας από τους περιπλοκότερους τομείς των Μαθηματικών, οι διαδικασίες του οποίου όταν παρουσιαστούν με τρόπο που να έχει νόημα για τα παιδιά, μέσα από ενθάρρυνση κοινωνικών αλληλεπιδράσεων κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων και κοινωνικο-γνωστικών συγκρούσεων εντός της σχολικής τάξης, καθώς επίσης και όταν αποδοθεί κοινωνική αξία στο εκπαιδευτικό υλικό, μετατρέποντάς το σε εργαλείο μάθησης, μπορεί να συνεισφέρει τα μέγιστα στη διαδικασία της μάθησης, (ii) παρά τις εμφανείς μαθησιακές της δυνατότητες, η Μέτρηση είναι ένας από τους τομείς των Μαθηματικών

με τον οποίο η νηπιαγωγός δεν επιλέγει να ασχοληθεί, λόγω ακριβώς της περιπλοκότητάς της (Corley και άλλοι, 2004).

Το πρόγραμμα αποτελείται από 20 οργανωμένες παρεμβάσεις με την ολομέλεια της τάξης, ο σχεδιασμός των οποίων θα επικεντρωθεί στη χρήση τεχνικών δράματος και εκπαιδευτικού δράματος για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Το πρόγραμμα ξεκινά με αισθητηριακές ασκήσεις και παιχνίδι γνωριμίας και συντονισμού: «εγώ», «ο χώρος», «οι άλλοι» (Λενακάκης, 2014). Στη συνέχεια την εμφάνισή της κάνει μια αυτοσχέδια χειροποίητη κούκλα, «Η Λούκα», η οποία και αποτελεί το επίκεντρο της όλης μαθησιακής διαδικασίας. Τα παιδιά καλούνται να δημιουργήσουν τις δικές τους κούκλες (φίλους για την Λούκα και να τους δώσουν ζωή- όνομα, προτιμήσεις, όνειρα, επιθυμίες κ.λπ.- Λενακάκης, 2014). Στη συνέχεια παρουσιάζεται το μαθηματικό πρόβλημα: η Λούκα μίλησε με όλες τις άλλες κούκλες των παιδιών και μαζί αποφάσισαν ότι χρειάζονται επείγοντως κρεβάτια. Το κάθε κρεβάτι όμως θα πρέπει να είναι όσο και η κούκλα στο μήκος και πλάτος, να είναι κατασκευασμένο εξολοκλήρου από τα παιδιά και να αντανakλά το προσωπικό στυλ της κάθε κούκλας. Μπορούν τα παιδιά να κατασκευάσουν αυτά τα κρεβάτια;

Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης	
Επιδίωξη	Πλαίσιο Εξέλιξης Επιδίωξης
Το παιδί να συγκρίνει και να σειροθετεί αντικείμενα με βάση το ύψος, το μήκος, τη μάζα, τη χωρητικότητα χρησιμοποιώντας άμεση σύγκριση ή και μονάδες μέτρησης.	Άμεση σύγκριση μήκους αντικειμένων.
	Άμεση σύγκριση μήκους με ευθυγράμμιση.
	Έμμεση σύγκριση μήκους με χρήση μη συμβατικών μονάδων μέτρησης.
	Έμμεση σύγκριση μήκους με τοποθέτηση πολλών ίδιων μονάδων μέτρησης.
	Έμμεση σύγκριση μήκους με επανάληψη τοποθέτησης μίας μόνο μονάδας μέτρησης.
	Εκτίμηση μήκους με αναφορά σε μονάδες μέτρησης.
Σχετικές Εμπειρίες	
<ul style="list-style-type: none"> - Ένας τρόπος μέτρησης είναι η άμεση σύγκριση. - Ένας τρόπος μέτρησης είναι η έμμεση σύγκριση. - Η μονάδα μέτρησης πρέπει να είναι σταθερή. - Στην έμμεση σύγκριση η επιλεγμένη μονάδα επαναλαμβάνεται πάνω στο μετρούμενο μέγεθος. - Η μονάδα μέτρησης διαμερίζει το μήκος σε διακριτά μέρη. - Η αρχή κάθε μονάδας μέτρησης συμπίπτει με το τέλος της προηγούμενης. - Μπορώ να μετρήσω το μήκος τοποθετώντας πολλές ίσες μονάδες μέτρησης στη σειρά. - Μπορώ να μετρήσω το μήκος χρησιμοποιώντας μία μόνο μονάδα μέτρησης . - Η μέτρηση συσχετίζεται με φυσικούς αριθμούς. - Διαφορετικές μονάδες μέτρησης δίνουν διαφορετικό αριθμητικό αποτέλεσμα. - Μπορώ να εκτιμήσω πόσες φορές χωρά η μονάδα στο μήκος που θέλω να μετρήσω. 	

Πίνακας 1: Επιδιώξεις Αναλυτικού Προγράμματος για τη μέτρηση μήκους και οι σχετικές εμπειρίες.

Για να μπορέσουν τα παιδιά να κατασκευάσουν τα κρεβάτια με βάση τις προδιαγραφές που έχουν δοθεί, πρέπει να εμπλακούν σε διαδικασίες μέτρησης μήκους. Κάθε οργανωμένη μαθησιακή παρέμβαση ξεκινά με θεατροπαιδαγωγικά παιχνίδια, με στόχο την εξοικείωση των παιδιών με τον εαυτό τους, τον χώρο και τους άλλους. Κάθε οργανωμένη μαθησιακή παρέμβαση ολοκληρώνεται με θεατροπαιδαγωγικά παιχνίδια

χαλάρωσης και «εξόδου» από το σενάριο (Μεγκριέ, 2000). Πριν την ολοκλήρωση κάθε παρέμβασης πραγματοποιείται δραστηριότητα αναστοχασμού με χρήση τεχνικών εκπαιδευτικού δράματος (π.χ. διάδρομος σκέψης).

Αποτελέσματα

Συζήτηση με παιδιά πριν και μετά το πρόγραμμα

Πριν από την έναρξη εφαρμογής του προγράμματος, όλα τα παιδιά κάθισαν αναπαυτικά σε κύκλο και συζήτησαν με την ερευνήτρια. Στο πρώτο ερώτημα «Γιατί μαθαίνουμε Μαθηματικά» οι απαντήσεις ήταν:

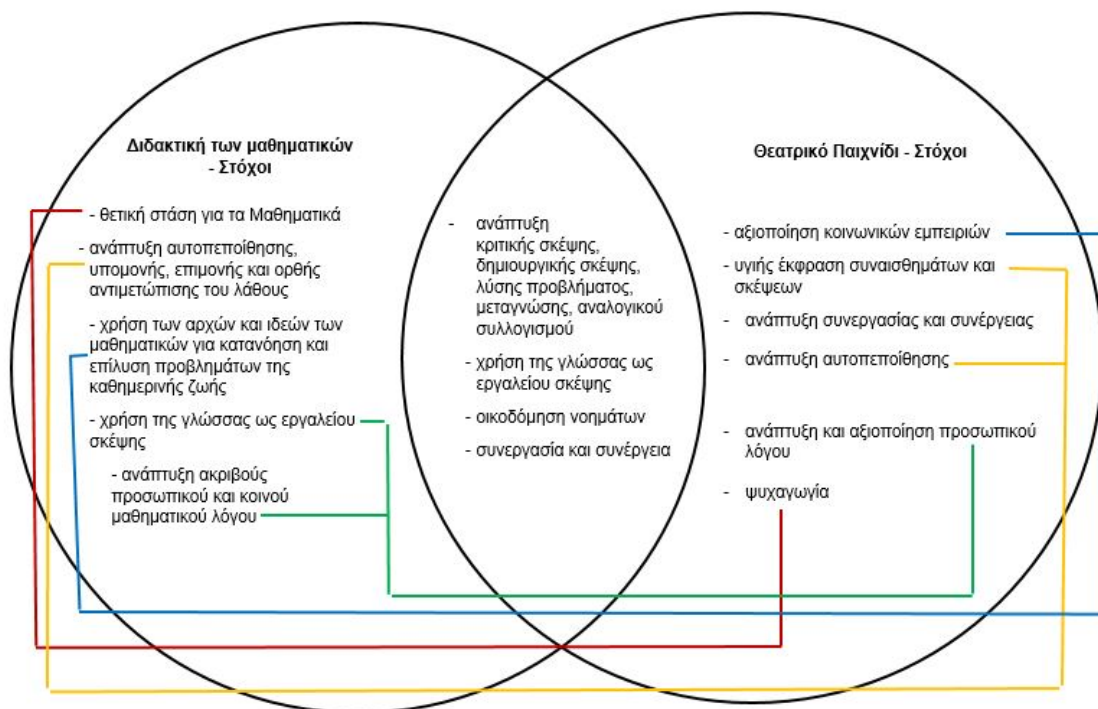
Απόσπασμα 1: «Γιατί μαθαίνουμε Μαθηματικά;»- αρχικές απαντήσεις παιδιών.

Υ1: Για να πάμε στο δημοτικό σχολείο.

Υ2: Γιατί τα βιβλία έχουν μέσα Μαθηματικά.

Υ3: Γιατί έτσι πρέπει.

Υ4: Για να μπορούμε να διαβάζουμε.



Σχήμα 1: Σύνδεση στόχων διδακτικής των μαθηματικών και εκπαιδευτικού δράματος στο νηπιαγωγείο

Στις πιο πάνω απαντήσεις συμφώνησε απόλυτα η ολομέλεια των παιδιών. Από τις πιο πάνω απαντήσεις προκύπτουν δύο στοιχεία. Πρώτον φαίνεται ξεκάθαρα ότι τα παιδιά θεωρούν τα Μαθηματικά ως ξένο προς την καθημερινότητα και τα ενδιαφέροντά τους αντικείμενο. Δεύτερον τα παιδιά δεν έχουν ξεκάθαρη εικόνα του αντικειμένου των μαθηματικών («για να μπορούμε να διαβάζουμε»).

Με την ολοκλήρωση του προγράμματος στην ίδια ερώτηση τα παιδιά απάντησαν ως εξής:

Απόσπασμα 2: «Γιατί μαθαίνουμε Μαθηματικά;» τελικές απαντήσεις παιδιών.

Υ2: Για να μπορούμε να βρούμε λύσεις στα προβλήματά μας.

Υ1: Για να βοηθάμε τους άλλους όταν έχουν πρόβλημα.

Υ7: Για να βοηθάμε τους άλλους όταν δεν ξέρουν Μαθηματικά.

Υ9: Για να μπορούμε να φτιάχνουμε αυτά που θέλουμε στο παιχνίδι μας.

Υ15: Για να παίζουμε πιο καλά.

Υ3: Γιατί γινόμαστε πιο έξυπνοι.

Υ8: Για να βρούμε πιο καλές λύσεις.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών φαίνεται ότι τώρα συνδέουν τα Μαθηματικά όχι μόνο με την καθημερινότητα, αλλά και με το παιχνίδι τους. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι δύο απαντήσεις (Υ1 και Υ7) προσδίδουν στα Μαθηματικά κοινωνική διάσταση και προϋποθέσεις αλληλεπίδρασης.

Στο δεύτερο ερώτημα «Πώς νιώθετε όταν κάνετε Μαθηματικά;» μόνο ένα παιδί (Υ11) απάντησε και η απάντηση που έδωσε ήταν μονολεκτική: «καλά». Τα υπόλοιπα παιδιά δεν έδωσαν καμία απάντηση, αλλά ούτε και έδειξαν να συμφωνούν ή να διαφωνούν με την απάντηση του Υ11. Στο τέλος του προγράμματος, στην ίδια ερώτηση τα παιδιά απάντησαν ως εξής:

Απόσπασμα 3: «Πώς νιώθετε όταν κάνετε Μαθηματικά;»- τελικές απαντήσεις παιδιών.

Υ10: Μου αρέσει πολύ όταν κάνουμε Μαθηματικά.

Υ14: Τα Μαθηματικά είναι τέλεια.

Υ18: Περνάω πολύ όμορφα όταν κάνουμε Μαθηματικά.

Υ6: Εγώ θέλω να κάνουμε Μαθηματικά συνέχεια και όλη μέρα.

Υ2: Εγώ νιώθω περήφανη που τα καταφέρνω.

Υ12: Είναι πολύ ωραία τα Μαθηματικά και μου αρέσουν.

Υ9: Μου αρέσουν γιατί παίζουμε.

Υ5: Θέλω να κάνω και άλλα Μαθηματικά συνέχεια.

Υ1: Μου αρέσει γιατί περνώ ωραία και διασκεδάζω.

Υ7: Τα Μαθηματικά είναι ανακάλυψη.

Υ11: Μου αρέσει γιατί γίνομαι μαθηματικός.

Υ3: Τα Μαθηματικά είναι χαρά και διασκέδαση.

Υ16: Τα Μαθηματικά είναι ερωτήσεις και απαντήσεις που βρίσκω μόνος μου δίχως βοήθεια.

Σημαντικό είναι το γεγονός ότι στην συγκεκριμένη ερώτηση απάντησαν όλα τα παιδιά. Τα παιδιά των οποίων οι απαντήσεις δεν φαίνονται πιο πάνω, συμφώνησαν απόλυτα με απάντηση που έδωσε κάποιο από τα άλλα παιδιά. Από τις πιο πάνω απαντήσεις φαίνεται ότι τα παιδιά άρχισαν να διαμορφώνουν θετικά συναισθήματα και αντιλήψεις σχετικά με τα Μαθηματικά.

Στο τρίτο ερώτημα «Πώς νιώθετε όταν κάνετε λάθος στα Μαθηματικά;» κανένα παιδί δεν έδωσε απάντηση πριν από την εφαρμογή του προγράμματος. Κατά την ολοκλήρωση του προγράμματος, οι απαντήσεις των παιδιών ήταν οι εξής:

Απόσπασμα 4: «Πώς νιώθετε όταν κάνετε λάθος στα Μαθηματικά;»- τελικές απαντήσεις παιδιών.

Υ13: Εγώ δεν κάνω ποτέ λάθος, απλά μπορεί να σκεφτώ κάτι που δεν είναι λύση και πρέπει να το ξανασκεφτώ.

Υ17: Δοκιμάζω να βρω άλλο τρόπο.

Υ8: Πρέπει να σκεφτώ και να σκεφτώ.

Υ5: Δοκιμάζω να το κάνω σωστά.

Υ15: Προσπαθώ πιο πολύ.

Υ6: Λέω στο μυαλό μου να σκεφτεί καλύτερα.

Όπως και στην προηγούμενη ερώτηση, τα παιδιά που δεν απάντησαν κουνούσαν το κεφάλι έντονα ή σήκωναν τον αντίχειρα στην απάντηση άλλων παιδιών με την οποία συμφωνούσαν. Από τις πιο πάνω απαντήσεις φαίνεται ότι τα παιδιά αντιμετωπίζουν το λάθος ως ένα κομμάτι της διαδικασίας επίλυσης μαθηματικού προβλήματος, το οποίο έχει αξία ως δείκτης πορείας και αξιολόγησης πορείας και όχι ως δείκτης αξιολόγησης του ίδιου του παιδιού ή της σπουδαιότητας της προσπάθειας που καταβάλλει. Επίσης φαίνεται ότι τα παιδιά θεωρούν την επιμονή και την υπομονή σημαντικές δεξιότητες στη διαδικασία επίλυσης του προβλήματος.

Στο τρίτο ερώτημα «Τι κάνετε όταν δυσκολεύεστε με κάτι που κάνετε στα Μαθηματικά;» και πάλι αρχικά κανένα παιδί δεν έδωσε απάντηση. Στην ίδια ερώτηση, κατά τη λήξη του προγράμματος τα παιδιά έδωσαν τις πιο κάτω απαντήσεις:

Απόσπασμα 5: «Τι κάνετε όταν δυσκολεύεστε με κάτι που κάνετε στα Μαθηματικά;» τελικές απαντήσεις παιδιών.

Υ8: Μπορώ να ζητήσω από τη δασκάλα μου βοήθεια.

Υ2: Μπορώ να ζητήσω βοήθεια από άλλο παιδάκι.

Υ11: Μπορώ να ζητήσω βοήθεια από κάποιον που ξέρει και μπορεί να με βοηθήσει.

Υ17: Ξαναδοκιμάζω.

Υ14: Σκέφτομαι πιο καλά για να τα καταφέρω αυτή τη φορά.

Υ6: Βλέπω τι κάνουν τα άλλα παιδάκια για να πάρω ιδέες.

Υ10: Λέω ότι πρέπει να σκεφτώ με άλλο τρόπο.

Υ18: Δοκιμάζω ξανά.

Υ:4 Αφού ξέρω ότι αν προσπαθήσω πολύ θα τα καταφέρω.

Όπως και στην προηγούμενη ερώτηση, τα παιδιά που δεν απάντησαν κουνούσαν, σήκωναν τον αντίχειρα στην απάντηση άλλων παιδιών με την οποία συμφωνούσαν ή συμφωνούσαν αναφέροντας «ναι, ναι». Από τις απαντήσεις των παιδιών φαίνεται ότι η υπομονή και η επιμονή είναι στοιχεία που επανέρχονται στις απαντήσεις τους. Επίσης φαίνεται ότι τα παιδιά θεωρούν ότι οι «άλλοι» μπορούν να χρησιμεύσουν στα ίδια όταν αυτά δυσκολεύονται ως πηγή γνώσης ή ως πηγή νέων ιδεών.

Αναστοχαστικό ημερολόγιο

Νηπιαγωγός και ερευνήτρια τηρούσαν αναστοχαστικό ημερολόγιο αμέσως μετά ή όσο το δυνατόν πιο κοντά χρονικά στην ολοκλήρωση της εφαρμογής κάθε δραστηριότητας του προγράμματος. Τα θέματα προς αναστοχασμό ήταν το επίπεδο εμπλοκής των παιδιών, ο τρόπος με τον οποίο αλληλεπιδρούσαν τα παιδιά τόσο μεταξύ τους όσο και με τους ενήλικες, και τα μαθησιακά αποτελέσματα της

δραστηριότητας. Πιο κάτω παρατίθενται αποσπάσματα από τα ημερολόγια νηπιαγωγού και ερευνήτριας.

Απόσπασμα 6- 11 Φεβρουαρίου 2019 (ημερολόγιο νηπιαγωγού τάξης)

«Σήμερα ξεκίνησε το πρόγραμμα. Τα παιδιά δεν είχαν πολλά να πουν στις αρχικές ερωτήσεις αλλά και αυτά που είπαν με εξέπληξαν. Αυτό νομίζουν για τα Μαθηματικά;»

Απόσπασμα 7- 13 Φεβρουαρίου 2019 (ημερολόγιο νηπιαγωγού τάξης)

«Τρίτη μέρα του προγράμματος. Τα παιδιά ενθουσιάζονται όλο και περισσότερο. Μιλούν και συνομιλούν συνέχεια για τη Λούκα αλλά και για τις δικές τους κούκλες. Ο τρόπος που οργάνωσαν την πορεία εργασίας τους, που μάζεψαν τα υλικά, που αξιολογούσαν το κάθε τους βήμα με άφησε άφωνη. Ο τρόπος που εργάστηκαν ήταν άψογος, καμία διαφωνία ούτε και προστριβή, σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα πρόσεξα ότι συνεργάστηκαν ώστε να βοηθήσουν το ένα το άλλο. Έχουμε κάνει πολλές παρόμοιες δραστηριότητες είτε στο Εκπαιδευτικό Δράμα είτε στα εικαστικά. Ποτέ δεν ήταν τόσο προσηλωμένα και τόσο συγκεντρωμένα σε αυτό που κάνουν όπως τώρα».

Απόσπασμα 8- 17 Φεβρουαρίου 2019 (ημερολόγιο νηπιαγωγού τάξης)

«Το επίπεδο εμπλοκής όλων των παιδιών με αφήνει άναυδη- συνέχεια σχεδιάζουν και οργανώνουν αυτά που θέλουν να κάνουν σε σχέση με το πρόγραμμα και μιλούν γι' αυτά. Ακόμη και τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία εμπλέκονται ουσιαστικά και δείχνουν έντονο ενδιαφέρον».

Απόσπασμα 9- 27 Φεβρουαρίου 2019 (ημερολόγιο νηπιαγωγού τάξης)

«Σήμερα το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε. Όταν η ερευνήτρια είπε στα παιδιά ότι η Λούκα σήμερα θα τα αποχαιρετήσει, το ίδιο και η ίδια, είδα στα μάτια όλων των παιδιών τη λύπη, την απογοήτευση, κάποια βούρκωσαν. Δεν περίμενα αυτό το δέσιμο, δεν περίμενα αυτή τη συναισθηματική εμπλοκή. Όταν σχεδιάζαμε το πρόγραμμα θεωρούσα ότι κάποια συναισθηματική εμπλοκή θα υπήρχε, όχι όμως αυτό που είδα σήμερα. Όχι γκρίνια και πείσματα και κλάματα, απλά θλίψη. Όταν είδαμε τα παιδιά τόσο θλιμμένα, εγώ και η ερευνήτρια είπαμε ότι η Λούκα θα ξανάρθει σύντομα και να μην στενοχωριούνται. Τα παιδιά απάντησαν ότι δεν στενοχωριούνται που φεύγει η Λούκα, αλλά που σήμερα τελειώνει το πρόγραμμα».

Απόσπασμα 10- 8 Μαρτίου 2019 (ημερολόγιο νηπιαγωγού τάξης)

«Σήμερα στη μουσική ασχοληθήκαμε με τις αξίες τέταρτο και όγδοο. Ζήτησα από τα παιδιά να τις αναπαραστήσουν με όποιο τρόπο ήθελαν. Είδα καταπληκτικές ιδέες (σχέδια, αναπαραστάσεις με κύβους unifix, ζυμάρια, pattern blocks, ράβδους μέτρησης μήκους) και όλες μα όλες να τηρούν τις αρχές της μέτρησης όπως αυτές ανακαλύφθηκαν από τα παιδιά στο πρόγραμμα. Μόλις ένα παιδί πρότεινε την πρώτη ιδέα, τα άλλα άρχισαν να συζητούν και να προσθέτουν σε αυτήν. Όταν άρχισαν να εργάζονται με το υλικό συνομιλούσαν μεταξύ τους, έθεταν ερωτήματα το ένα στο άλλο, χρησιμοποιούσαν τις απαντήσεις που έπαιρναν για να βελτιώσουν την ιδέα τους ή να την κάνουν διαφορετική από όσες ήδη ολοκληρώθηκαν».

Απόσπασμα 11- 27 Φεβρουαρίου 2019 (ημερολόγιο ερευνήτριας)

«Εδώ και αρκετά χρόνια μελετώ και εφαρμόζω προγράμματα σε νηπιαγωγεία για απόκτηση θετικών εμπειριών στα Μαθηματικά. Έχω δει παιδιά να δείχνουν τις ικανότητές τους αλλά και το έντονο ενδιαφέρον τους. Ανέμενα ότι κάτι παρόμοιο θα γινόταν και σε αυτό το πρόγραμμα. Αυτή η εμπειρία ξεπέρασε κάθε προηγούμενη. Δεν έχω ξαναδεί παιδιά να εμπλέκονται τόσο ουσιαστικά και ολοκληρωτικά σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα σε συγκεκριμένη μαθηματική διεργασία. Όλα τα παιδιά σε απόλυτο βαθμό. Φαίνεται ότι ο καταλύτης είναι το Εκπαιδευτικό Δράμα».

Απόσπασμα 12- 8 Μαρτίου 2019 (ημερολόγιο ερευνήτριας)

«Σήμερα επικοινωνήσαμε μαζί μου η νηπιαγωγός της τάξης. Μου περιέγραψε με ενθουσιασμό πώς τα παιδιά αναπαράστησαν στη μουσική το τέταρτο και το όγδοο χρησιμοποιώντας τις αρχές της μέτρησης. Τα παιδιά κατάφεραν να επιλύσουν άλλο πρόβλημα σε άλλο πλαίσιο σε άλλο γνωστικό αντικείμενο μεταφέροντας τις γνώσεις από τα Μαθηματικά στη μουσική με απόλυτη φυσικότητα και αλάνθαστα».

Από τα αναστοχαστικά ημερολόγια νηπιαγωγού και ερευνήτριας φαίνεται ότι το πρόγραμμα κατάφερε να εμπλέξει όλα τα παιδιά της ομάδας ανεξάρτητα από τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, ταλέντα και ικανότητες και ανεξάρτητα από το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρό τους. Φαίνεται επίσης ότι οι εμπειρίες που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος δομήθηκαν σε γνώση, αφού μπόρεσαν να εφαρμοστούν επιτυχώς σε άλλο πλαίσιο από όλα τα παιδιά. Τέλος, φαίνεται ότι το πλαίσιο που έδωσε το πρόγραμμα ήταν αρκετά δυνατό, ώστε να ενθαρρύνει όχι μόνο τη χρήση του λόγου αλλά και την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών.

Συζήτηση και συμπεράσματα

Μέσα από αυτή την εργασία επιχειρήθηκε να αποτυπωθούν, συνοπτικά, στοιχεία ενός παρεμβατικού προγράμματος με παιδιά προσχολικής εκπαίδευσης, το οποίο στοχεύει στην αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δράματος ως μεθοδολογικού εργαλείου ανακάλυψης μαθηματικών αρχών και ιδεών στο νηπιαγωγείο. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτουν σημαντικά συμπεράσματα. Πρώτον, φαίνεται ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα έθεσε ένα πλαίσιο, το οποίο όχι μόνο νοηματοδότησε τα Μαθηματικά αλλά και δημιούργησε ένα δυνατό νοητικό και συναισθηματικό πλαίσιο, το οποίο ενθάρρυνε τόσο τον λόγο όσο και την αλληλεπίδραση (Αποσπάσματα 7, 8 και 10). Δεύτερον, φαίνεται ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα οριοθέτησε τα Μαθηματικά – η «Λούκα» κατά τη γνωριμία της με τα παιδιά τόνισε την αγάπη της για τα Μαθηματικά και κάλεσε τα παιδιά να παίζουν μαζί της Μαθηματικά για όσο διάστημα θα έμενε κοντά τους. Σε καμιά άλλη περίπτωση ούτε η νηπιαγωγός ούτε η ερευνήτρια αναφέρθηκαν στα Μαθηματικά. Παρά το γεγονός ότι στα παιδιά λέχθηκε μόνο μια φορά ότι ό,τι κάνει η «Λούκα» είναι Μαθηματικά, τα παιδιά φαίνεται να συνέδεσαν όλα αυτά που έκαναν με τη «Λούκα» με τα Μαθηματικά και να τα ταυτίσουν με θετικά συναισθήματα (Αποσπάσματα 2, 3, 4). Τρίτον, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το πρόγραμμα κατάφερε να επιτύχει τους κοινούς στόχους μαθηματικών και εκπαιδευτικού δράματος, όπως αυτοί φαίνονται στο Σχήμα 1. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά έδειξαν στοιχεία ανάπτυξης κριτικής σκέψης και λύσης προβλήματος (Απόσπασμα 7), αναλογικού συλλογισμού (Απόσπασμα 10, 12), χρήσης της γλώσσας ως εργαλείου σκέψης, συνεργασίας και συνέργειας (Απόσπασμα 7). Το σημαντικότερο στοιχείο του προγράμματος μπορεί να θεωρηθεί

το γεγονός ότι τα παιδιά απέκτησαν θετικές εμπειρίες σχετικά με τα Μαθηματικά (Αποσπάσματα 2, 3, 4, 5, 9).

Η υλοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος δίνει σοβαρές ενδείξεις για την αποτελεσματικότητα παρόμοιων εγχειρημάτων, όταν αυτά διαπνέονται από μια διαφορετική παιδαγωγική προσέγγιση, όπου ηγεμονεύουν το συναίσθημα και η διερεύνηση.

Συμπερασματικά, το υψηλό επίπεδο εμπλοκής των παιδιών στις δραστηριότητες αλλά και η όλη συμπεριφορά τους κατά τη διάρκεια του προγράμματος, ιχνηλατούν ελπιδοφόρες διεξόδους για τους τρόπους επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που στελεχώνουν τα σχολεία μας.

Αναφορές

- Burnafor, G., Brown, S., Doherty, J. και McLaughlin, H. J. (2007). *Arts integration frameworks research and practice: A literature review*. Washington, D.C: Arts Education Partnership.
- Burton, J. Horowitz, R. και Abeles. H. (1999). Learning in and through the arts: curriculum implications. In E. B. Fiske (Ed.) *Champions of change: the impact of the arts on learning*. Washington, D. C: Arts Education Partnership.
- Catterall, J. S. Chappleau, R. and Iwanaga, J. (1999) Involvement in the arts and human development: general involvement and intensive involvement in music and theater arts. In E. B. Fiske (Ed.) *Champions of change: the impact of the arts on learning (pp 1-18)*. Washington, D. C: Arts Education Partnership and President's Committee on the Arts and Humanities.
- Chaviaris, P. και Kafoussi, S. (2010). Developing students' collaboration in a mathematics classroom through dramatic activities. *International Electronic Journal of mathematics Education*, 5(2), 91-110.
- Copley. J. V., Glass. K., Nix. L., Faseler. A., De Jesus. M., and Tanksley. S. (2004). Measuring experiences for young children. *Teaching children mathematics, February 2004*. Retrieved 30 July, 2015 from source www.nctm.org.
- Dekker, R. και Elshout-Mohr, M. (2004). Teacher interventions aimed at mathematical level raising during collaborative learning. *Educational Studies in mathematics*, 5, 39-65.
- Duatepe- Paksu, A. και Ubuz, B. (2016). Drama based instruction and geometry. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 4(2), 176-185.
- Fleming, M., Merell, C. και Tymnms, P. (2004). The impact of drama on pupils' language, mathematics, and attitude in two primary schools. *Research in drama education*, 9(2), 177-197.
- Ginsburg, P. H., Klein, A και Starkey, P. (1998). The development of children's mathematical thinking: connecting research with practice" I. Sigel και A. Renninger. (Eds). *Handbook of child psychology, vol.4, child psychology and practice*. (pp. 401-476). NY: Wiley.
- Ingram, D. και Seashore, K. R. (2003). Arts for academic achievement: summative evaluation report. *Center for Applied Research and Educational Improvement College of Education and Human Development University of Minnesota*.
- Inoa, R., Weltsek, G., και Tabone, C. (2014). A study on the relationship between theater arts and student literacy and mathematics achievement. *Journal for Learning through the Arts*, 10(1), 1-21.
- Lave, J (1988). *Cognition in Practice- Mind, mathematics and culture in everyday life*. N.Y: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1991). *Situated Learning- Legitimate Peripheral Participation*. N.Y: Cambridge University Press.
- Pijls, M., Dekker, R., και Van Hout-Walters, B. (2007). Reconstruction of a collaborative mathematical learning process. *Educational Studies in Mathematics*, 65, 309-329.

- Perkins, D. N. (1992). Technology meets constructivism: do they make a marriage? In T. M. Duffy και D. H. Jonassen (Eds.), *Constructivism and the technology of instruction: a conversation* (pp. 44-55). Hillsdale, N. J.: Lawrence Elbaum Associates.
- Renga, S. και Dalla, L. (1993). Affect: a critical component of mathematical learning in early childhood. R. J. Jensen. (Ed) *Research ideas for the classroom: early childhood mathematics*. (22-39). NY: McMillan
- Rooyackers, P. (1998). *101 Drama games fro children*. MI: Auburn Hills.
- Saab, J. F. (1987). *The effects of creative drama methods on mathematics achievement, attitudes and creativity*. Unpublished PhD Dissertation. West Virginia University, Morgantown.
- Sengun, Y και Iskenderoglu, T. (2010). A review of creative drama studies in math education: aim, data collection, data analysis, sample and conclusions of studies. *Procedia Social and Educational Sciences*, 9, 1214-1219.
- Shiakalli, M.A. και Zacharos.,K . (2012). The contribution of external representations in pre-school mathematical problem solving. *International Journal of Early Years Education*. 20:4,315-331.
- Shiakalli, M.A. και Zacharos, K. (2014). Building meaning through problem solving practices: the case of four-year olds. *Journal of Mathematical Behavior*. 35, 58-73.
- Shiakalli, M.A. και Zacharos, K. (2015) Peer language interactions within the mathematical problem solving process: the case of four year olds. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 2(2), 35-44.
- Shiakalli, M. A., Zacharos, K. και Markopoulos, C. (2015). Creating cube nets by using educational tools in pre-school. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*. December, 17, 1-24.
- Sutil, S. N. (2014). Performance/mathematics: a dramatization of mathematical methods. *International journal of performance arts and digital media*, 10(2), 143-158.
- Tombak, A. (2014). Importance of drama in pre-school education. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 143, 372-378.
- Wee, J. S. (2009). A vase study of drama education curriculum for young children in early childhood programs. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 489-501.
- Wubbels, T., Korthagen, F. and Broekman, H. (1997). Preparing Teachers for Realistic Mathematics Education". *Educational Studies in Mathematics*, 32, 1-28.
- Yackel, E. Rasmusen, C. και King, K. (2000). Social and socio-mathematical norms in an advanced undergraduate course. *Journal of Mathematical Behavior*, 19, 275-287.
- Λενακάκης, Α. (2014). Θεατροπαιχνίδια και αντικείμενα, στο νηπιαγωγείο. Σχεδιασμός, υλοποίηση και αναστοχασμός και θεωρητική υποστήριξη εκπαιδευτικού προγράμματος. Στο Α. Καρακίσιος (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μέσω του θεάτρου, της μουσικής, των εικαστικών και της παιδικής λογοτεχνίας στο νηπιαγωγείο με παιδιά Ρομά*. Θεσσαλονίκη: Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Παιδιών Ρομά.
- Μεγκριέ, Ν. (1995). *100 θεατρικά παιχνίδια για το νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ντουνουμάνη.
- Σιακαλλή, Μ. Α. (2013). *Ανάπτυξη Νοητικών Δεξιοτήτων Τετράχρονων Παιδιών, Μέσα Από Διαδικασίες Επίλυσης Μαθηματικού Προβλήματος*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κυπριακής Δημοκρατίας (2016). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης (3-6 ετών)*. Ανακτήθηκε την 30^η Ιουλίου από http://archeia.moec.gov.cy/sd/270/dee_nip_proscholiki_ekpaidefsi.pdf

ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΛΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ, ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ

Μαρέττα Σιδηροπούλου
Επίκ.Καθηγήτρια ΤΕΕΠΗ ΔΠΘ
sidiroulou.maria@ac.eap.gr

Στέλλα Χριστοφή
Εικαστικός, MSc Ειδική Αγωγή, Ε.Κ.Π.Α.
stellachristofi100@gmail.com

Περίληψη

Η γλώσσα εμφανίζεται κυρίως μέσα από την υλικότητα του ήχου και μέσα από την υλικότητα της γραφής. Σκοπός της εισήγησης είναι να επικεντρωθεί στη δεύτερη περίπτωση και περιγράφοντας τις διαδικασίες συνεχούς διαπραγμάτευσης των ορίων της γλώσσας, να απαντήσει στο πώς σχηματίζει κοινωνικά υποκείμενα, διαμορφώνει ταυτότητες και παράγει σχέσεις. Διερευνά το πώς ιδιότητες της γλώσσας επηρεάζουν τους τρόπους με τους οποίους χρησιμοποιείται και επικοινωνείται σε επίπεδο αναπαράστασης. Συσχετίζει τη γλώσσα με τη σωματικότητα και τη φυσική δραστηριότητα. Η θεωρητική μελέτη αντλεί από την ιστορία του Γραμματισμού, τις Σπουδές Λογοτεχνίας, το πεδίο της Πολιτισμικής Ανθρωπολογίας και τον υλικό πολιτισμό, από τις Τέχνες και την Τεχνολογία για να αποδώσει ένα ευρύ φάσμα όψεων της υλικότητας της γλώσσας. Υποστηρίζει ότι μια τέτοια σφαιρική αντίληψη που προέρχεται από τη συνομιλία επιστημονικών πεδίων θα πρέπει να επηρεάζει τον τρόπο που εννοείται και νοηματοδοτείται η γλώσσα σε επίπεδο εκπαιδευτικής πρακτικής και το πώς ασκείται η διδασκαλία της. Στο πλαίσιο αυτής της συνομιλίας, τα αποτελέσματα αναδεικνύουν σημεία επαφής του σύγχρονου θεωρητικού τοπίου με το πεδίο της εφαρμογής στην τάξη, εμπλουτίζοντας με κατευθύνσεις τη μελέτη της γλώσσας και προσφέροντας προεκτάσεις για τις παιδαγωγικές και διδακτικές εφαρμογές στο ίδιο πνεύμα.

Λέξεις-κλειδιά: υλικότητα, κείμενο, κειμενικότητα, εκτεχνολόγηση λόγου, εκπαιδευτικές προσεγγίσεις

Abstract

Language mainly appears through materiality of sound and materiality of writing. The purpose of the presentation is to focus on the second case and to describe the processes of constantly negotiating the boundaries of language, to respond to how it forms social subjects, to form identities and to produce relationships. It explores how language properties influence the methods by which it is used and communicated at the level of representation. It associates language with body and physical activity. The theoretical study abstract from the history of Literacy, Literature Studies, Cultural Anthropology and the field of Material culture, Art and Technology to give a wide range of visions of the materiality of language. The study argues that such a broad understanding should influence how language is understood and shaped at the level of educational practice and how its teaching is practiced. The discussion highlights a possible interaction of the contemporary theoretical landscape with the field of implementation in the classroom, enriching the directions of language learning and providing expectations for pedagogical and teaching applications.

Keywords: materiality, text, textuality, technologizing of the word, educational approaches

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το κείμενο πραγματεύεται την υλικότητα της γλώσσας και τη σχέση που έχει (ή θα έπρεπε να έχει) αυτή η διάσταση της γλώσσας με τον γραμματισμό και την εκπαιδευτική πράξη. Ανατρέχοντας σε ενδεικτικές στιγμές από την ιστορία της γραφής, της τέχνης και του υλικού πολιτισμού, η μελέτη σκοπεύει να αναδείξει τη σημασία που έχει μια σύνδεση της υλικής διάστασης της γραφής με τη διδασκαλία της γλώσσας. Αξιοποιούνται οι κατευθύνσεις των νέων σπουδών γραμματισμού, των πολιτισμικών σπουδών, της ανθρωπολογίας και της τέχνης με σκοπό να ερμηνεύσουν και να πλαισιώσουν τα παραδείγματα αυτά, αναδεικνύοντας την αξία τους για τη σφαιρική κατανόηση και την προσέγγιση του φαινομένου της γλώσσας. Στο κείμενο αυτό θα σκιαγραφηθούν συνδέσεις που πρέπει να γίνουν ανάμεσα σε μια οπτική που αναγνωρίζει την υλική υπόσταση της γραφής και σε μια οπτική που δίνει έμφαση στην αξιοποίηση της ιδιότητας αυτής στην εκπαίδευση.

Αντι-κείμενα που αλληλεπιδρούν

Στο έργο *Distopia* (2014) ο Κολομβιανός καλλιτέχνης Oscar Muñoz βυθίζει διαδοχικά σελίδες του κειμένου του “1984” κειμένου του George Orwell σε υγρό. Τα γράμματα μετακινούνται, το κείμενο αποσυντίθεται και η ανάγνωση καθίσταται αδύνατη. Η ύλη γίνεται αντιληπτή, όταν αλληλεπιδρά μέσω παρατηρήσιμων φαινομένων. Σε μια κίνηση αντίστροφη της λειτουργίας της γραφομηχανής και της γραφής εν γένει απελευθερώνει τα γράμματα, αποδομώντας την κειμενικότητα. Για να αποδομηθούν οι αναπαραστάσεις, δηλαδή τα «κείμενα», πρέπει να στοχευθεί η διαδικασία «παραγωγής» τους και ως εκ τούτου η έκθεση των συστατικών τους. (Kress & Van Leeuwen, 2010: 333). Το έργο του προβάλλει το υλικό του κειμένου, τη διαδικασία παραγωγής απεικονίζοντας τα κείμενα ως υλικά αντικείμενα.

Τι εννοεί κανείς όταν μιλάει για υλικότητα; Τι σημαίνει ο όρος αυτός και πώς συσχετίζεται με τη γλώσσα; Υλικότητα είναι η ιδιότητα του υλικού, η σύσταση, οι ουσίες από τις οποίες αποτελείται κάτι. Υλικό είναι μια ουσία με χαρακτηριστικές ιδιότητες, που αποτελείται από ύλη, που υπάρχει ως ύλη. Στις κοινωνικές επιστήμες, η ύλη είναι η ιδέα ότι οι φυσικές ιδιότητες ενός πολιτισμικού τεχνουργήματος (cultural artifact) έχουν συνέπειες για το πώς χρησιμοποιείται –αλλά και πώς αλληλεπιδρά- το αντικείμενο.

Η γραφή είναι η αναγωγή του λόγου στον χώρο (Ong, 1997: 5). Συσχετίζοντας την υλικότητα με τον γραπτό λόγο, θα λέγαμε ότι η ιδέα του κειμένου ως αντικειμένου που βρίσκεται απέναντί μας («κείται») και μπορούμε να το χειριστούμε, συνυπάρχει με την ιδέα της ύπαρξης εξωτερικών ορίων σε ένα τμήμα λόγου. Η σύλληψη αυτή είναι προϊόν της τεχνολογίας της γραφής (Γούτσος, 2013: 204). Η έννοια των ορίων και συνεπώς της ίδιας της κειμενικότητας επεκτείνεται συνεχώς όσο αναπτύσσεται η τεχνολογία και οι δυνατότητες υλικής επεξεργασίας του λόγου. Ένα κείμενο αποτελεί πλέγμα νοημάτων. Είτε είναι μια αισθητική κατασκευή, είτε μια κοινωνική διαδικασία, ένα αντικείμενο που εντάσσεται στον πολιτισμό (cultural artefacts) μπορεί να γίνει κατανοητό ως τεχνικό κατασκεύασμα. Ο Roland Barthes τονίζει τη σύνδεσή του με ένα πλήθος σημειομένων και ο Clifford Geertz την συμπύκνωση του πολιτισμού μέσα σε ένα πλήθος κειμένων. Όταν μιλάμε για κειμενικότητα, το βάρος μετατοπίζεται από τον δημιουργό/ κατασκευαστή στο δημιούργημα/ κατασκεύασμα, δηλαδή στο τελικό διαμορφωμένο προϊόν (Segal, 2015:72).

Εδώ υπεισέρχεται και η κομβική ερώτηση “ένα γραπτό κείμενο είναι το ίδιο αντικείμενο ή διαφορετικό όταν γράφεται με μολύβι, με στυλό ή στον υπολογιστή;” Η

απάντηση της γλωσσολογίας θα ήταν “φυσικά και είναι το ίδιο κείμενο”. Η υλική, γραφική έκφραση του κειμένου δεν θα θεωρείτο συναφές ζήτημα (Kress & Van Leeuwen, 2010: 330). Αντιθέτως, η υλική έκφραση των σημείων και άρα του κειμένου είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς είναι αυτό που συνιστά το «σημαίνον υλικό» σε ένα επίπεδο. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι «το μέσο της εγγραφής αλλάζει το κείμενο» (ο.π.: 331, Hayles, 2002). Πρέπει λοιπόν να είμαστε σε θέση, που σημαίνει να εκπαιδευόμαστε έτσι ώστε να βλέπουμε ένα κείμενο (γραμμένο σε οποιοδήποτε μέσο) ως κάτι που δημιουργείται, κατασκευάζεται, συντίθεται, πλαισιώνεται, διαμεσολαβείται και αποτελεί αντικείμενο επεξεργασίας.

Η γραφή και το ερώτημα της τεχνολογίας

Η γλώσσα εμφανίζεται κυρίως μέσα από την υλικότητα του ήχου και μέσα από την υλικότητα της γραφής. Η υλικότητα του ήχου έχει να κάνει με τη φωνή και τις ιστορίες, την προφορική αφήγηση. Η θεωρία έχει ασχοληθεί εκτενώς με τις διακρίσεις ανάμεσα στο δίπολο εγγραμματοσύνη και προφορικότητα (Ong, 1997).

Κατά τον Derrida, η Δύση είναι εμποτισμένη με την κυρίαρχη φιλοσοφική αντίληψη ότι ο ζωντανός λόγος/ ομιλία αντιπροσωπεύει την αμεσότητα και την παρουσία του υποκειμένου, ενώ η γραφή, η οποία λειτουργεί απουσία υποκειμένου/ συγγραφέα αντιμετωπιζόταν για μεγάλο διάστημα «ως τεχνητή αναπαράσταση της ομιλίας» (Culler, 1997: 9). Οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι η κειμενική οπτική αναπαράσταση μιας λέξης δεν είναι «πραγματική» λέξη αλλά ένα «δευτερεύον μορφοποιητικό σύστημα» (Lotman στο Ong, 1997:104).

Το κείμενο αυτό, για να δανειστούμε επακριβώς τα λόγια του Ong (1997:108), “μετατοπίζοντας τις λέξεις από τον κόσμο του ήχου” και “τοποθετώντας τις στην ορατή επιφάνεια” θα επικεντρωθεί στην υλικότητα της γραφής. Ορίζοντας με πολύ απλό τρόπο τη γραφή, θα μιλούσαμε για μια διαδικασία ή πράξη παραγωγής και καταγραφής λέξεων σε μια φόρμα, η οποία μπορεί να διαβαστεί και να γίνει κατανοητή. Σημειώνεται η τάση να ανάγεται η ανθρώπινη εμπειρία σε οπτικά ανάλογα (ο.π.:106). Η γραφή είναι ένα μέσον που αναπαριστά σκέψεις και συναισθήματα, χρησιμοποιώντας ένα σύστημα συμβόλων. Έχει σημασία να τονίσουμε ότι η γραφή δεν αποτελεί γλώσσα, αλλά μια μορφή τεχνολογίας. Αυτό υποστηρίζεται με την χρήση του όρου «εκτεχνολόγηση του λόγου» αναφορικά με τη γραφή (ο.π.).

Σε αυτή τη λογική, θα πρέπει επίσης να ανατρέξουμε στον όρο τεχνολογία και τη σχέση της με τη γραφή. Η τεχνολογία αποτελεί συλλογή τεχνικών, δεξιοτήτων, μεθόδων και διαδικασιών που χρησιμοποιούνται στην παραγωγή. Στα αρχαία ελληνικά: η λέξη «τέχνη» δηλώνει το «καλλιτεχνικό» αλλά και μια δεξιότητα. Η τεχνολογία προσπαθεί να ενσωματώσει την τέχνη ή τη δεξιότητα σε ένα προϊόν ή σε μια παραγωγική διαδικασία. Συνεπώς, γίνεται εμφανές ότι η γραφή είναι τεχνολογία και η τεχνολογία είναι μια δημιουργική διαδικασία. Στη συνέχεια θα διερευνήσουμε τι σημαίνει αυτό για τη γλώσσα.

Αναφερόμενος στο αλφάβητο, στη χειρογραφία, την τυπογραφία και τα ηλεκτρονικά μέσα, ο Ong υποστηρίζει ότι η γραφή συνιστά τεχνολογικό επίτευγμα, σημειώνοντας ότι «η τεχνολογία που έδωσε μορφή και δύναμη στη νοητική δραστηριότητα του σύγχρονου ανθρώπου» (Ong, 1997: 117).

Στο ίδιο πνεύμα, η Haas (1996) στο έργο της *Writing Technology: Studies in the Materiality of Literacy* θέτει το ερώτημα: “Τι σημαίνει για τη γλώσσα να αποκτά υλικότητα; Δηλαδή, ποια είναι η επίδραση της γραφής και άλλων υλικών τεχνολογιών γραμματισμού στην ανθρώπινη σκέψη και τον πολιτισμό;». Για να κατανοήσουμε καλύτερα αυτή την ιδέα, μπορούμε να δούμε διαφορετικά εργαλεία και υλικά που

σχετίζονται με τη γραφή μέσα στον χρόνο. Πού γράφουμε; Τι είδους εργαλεία χρησιμοποιούμε; Σε μια πρόχειρη καταμέτρηση μάς έρχονται στο μυαλό smart phones, tablets, υπολογιστές, στυλό, πένες, μολύβια και χαρτιά, ενώ αν το σκεφτούμε λίγο περισσότερο ιστορικά εμφανίζονται εργαλεία και συσκευές γραφής όπως η πρόσφατη γραφομηχανή, πηλίνες πινακίδες, περγαμηνές, πέτρινες πινακίδες και άλλα (βλ. Εικ.1).

Τα κείμενα είναι υλικά αντικείμενα που προκύπτουν από μια ποικιλία πρακτικών αναπαράστασης και παραγωγής που χρησιμοποιούν «τρόπους» και «μέσα» ή «υλικά σημαινόντων» - οι επιφάνειες παραγωγής (χαρτί, πέτρα κ.τ.λ.) οι ουσίες παραγωγής (μελάνι, χρυσό, μπογιά) και εργαλεία παραγωγής (σμίλη, στυλό, μολύβι) (Kress & Van Leeuwen, 2010: 331). Στη συνέχεια θα δούμε ορισμένες εκφάνσεις αυτής της υλικότητας.



Εικόνα 1: Εργαλεία γραφής. Ο Άγιος Λουκάς γράφει (12^{ος} αι.), Bibliothèque nationale de France, Département des Manuscrits

Έμποροι, Βασιλείς, γήινα στοιχεία και νήματα

Σε μια επαγγελματική επιστολή του 5^{ου} αι. γραμμένη στα κοπτικά, ο Αιγύπτιος Enkot γράφει στον Saltik, τον επιχειρηματικό του συνεργάτη ότι με τρεις καμήλες τού στέλνει διάφορα προϊόντα μαζί με μία σκλάβο. Σε είκοσι αράδες ο Enkot ζητά επίσης την αποστολή διάφορων ειδών σε αντάλλαγμα. Το «επιστολόχαρτο» μπορεί να μην έχει λογότυπο του εμπόρου ή της επιχείρησης, είναι όμως πρώτης τάξεως από δέρμα ζώου (Business letter, P.Duk.inv. 283).

Επιχρυσωμένο δέρμα, πιθανώς δέρμα καρχαρία, και βελούδινο μετάξι επενδύει εξωτερικά και το «κουτί της γραφής» (1525) του βασιλιά Ερρίκου του VIII, που είναι στη βάση του φτιαγμένο από καρυδιά και βελανιδιά. Το κουτί είναι ζωγραφισμένο με γοτθικά και αναγεννησιακά μοτίβα καθώς και με τα εραλδικά οικόσημα του Χένρι και της πρώτης βασίλισσας, της Κάθριν της Αραγονίας (1485-1536). Το κουτί αυτό μπορεί να θεωρηθεί ως επιτομή της μόδας, στολίδι της δεκαετίας του 1520 αντικείμενο που αρμόζει σε έναν βασιλιά με σύγχρονη ανθρωπιστική παιδεία, έναν «διανοούμενο», όπως ήταν ο Ερρίκος VIII. Τέτοια κουτιά χρησιμοποιούνταν πάνω σε τραπέζια, για να φυλάσσουν τα σύνεργα που σχετίζονται με τη γραφή, όπως μελάνι και φτερά, και άλλα

μικρά αντικείμενα. Δεν φαίνεται να έχει σχεδιαστεί για να γράψει επάνω, αλλά έχει το χαρακτηριστικό επικλινές καπάκι ενός γραφείου. Μόλις τον δέκατο έβδομο αιώνα το γραφείο εξελίχθηκε ως εξειδικευμένη μορφή σε στυλ «τραπέζι με συρτάρια». Σε ψηφιακό περιβάλλον θα μιλούσαμε σήμερα αναλογικά για ένα τελευταίο μοντέλο apple mac book (Writing box, Victoria & Albert Collections).

Βεβαίως, κάθε εποχή έχει την τεχνολογία της. Ο Δίσκος της Φαιστού, που έχει σήμερα αποκωδικοποιηθεί στο μεγαλύτερο μέρος του, αποτελεί ξεχωριστή γραπτή μαρτυρία, αλλά είναι επίσης ένα υψηλής αξίας καλλιτέχνημα. Πέρα από το ιδιαίτερης αξίας περιεχόμενό του όμως, το υλικό του αποκαλύπτει την προηγμένη τεχνολογία της εποχής. Σύμφωνα με τον ειδικό σε θέματα μινωικής γραφής Γκάρεθ Όουενς, το γεγονός ότι ο πηλός του ήταν ψημένος και αυτό δεν συνηθιζόταν τότε, είναι δείγμα ότι οι κατασκευαστές του ήθελαν να διατηρηθεί όσο το δυνατόν περισσότερο, ενδεχομένως να χρησιμεύσει και ως ιστορική μαρτυρία. Εφόσον, βέβαια, υπήρχε η τεχνολογία να φτιαχτεί ένας τέτοιος δίσκος, η μήτρα, οι σφραγίδες κ.λπ., σίγουρα θα είχαν κατασκευαστεί κι άλλοι που απλώς ακόμα δεν έχουν ανακαλυφθεί και που θα προέρχονταν, πιθανότατα, από το ίδιο «τυπογραφείο», το πρώτο στην Ιστορία (Όουενς, 2019).

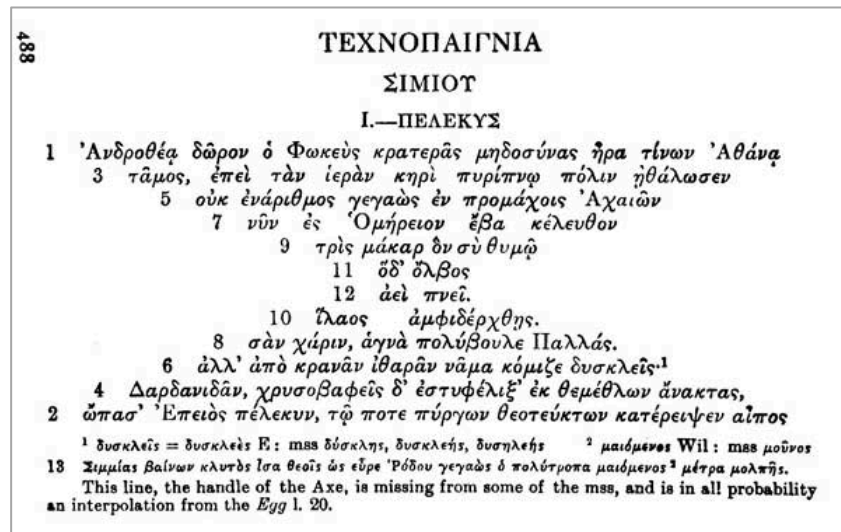
Η υλικότητα της γραφής δεν εξαντλείται στην απεικόνιση μέσω γραμμάτων. Ορισμένα είδη γραφής δεν έχουν καν γράμματα. Στην αρχαία αυτοκρατορία των Inca (1438 -1533) στο Περού τοποθετείται ένα ορισμένο είδος «βιβλίων» με ένα πρωτότυπο σύστημα γραφής για τήρηση αρχείων και την αποστολή μηνυμάτων από δρομείς, όπως υποδεικνύουν αποικιακά έγγραφα. Τα Quirus είναι φτιαγμένα από χρωματιστές χορδές από νήματα προσαρμοσμένες σε ένα κύριο κορδόνι και αντί για γράμματα ή αριθμούς, χρησιμοποιούνται κόμπι. Τα διαφορετικά χρώματα, το νήμα, το είδος των κόμπων και τα μήκη των κορδονιών περιέχουν όλα τα στοιχεία και τις πληροφορίες που μπορούν να διαβαστούν από έναν αναγνώστη Quiru κατά την προκολομβιανή εποχή (Urton & Brezine 2005).

Αισθητική απεικόνιση του κειμένου

Μια άλλη όψη της υλικότητας είναι η χειρογραφία και ειδικότερα η καλλιγραφία. Ως έργο τέχνης, η καλλιγραφική σύνθεση μπορεί να συνδυαστεί με τη ζωγραφική, τη χειροτεχνία ή τις εικαστικές τέχνες. Εδώ παίζει κυρίαρχο ρόλο η αισθητική, καθώς νοείται τόσο ως καλλιτεχνική έκφραση όσο και ως διανοητική εκγύμναση. Οι Άραβες καλλιγράφοι θεωρούσαν μάλιστα ότι η τέχνη τους ήταν η γεωμετρία της ψυχής, που εκφράζεται μέσα από το σώμα.

Περνώντας από τις υλικές πλευρές της χειρογραφίας σε αυτές της τυπογραφίας, στο είδος της concrete poetry που ανήκει στο ευρύτερο πλαίσιο της Οπτικής Ποίησης και άκμασε τις δεκαετίες του 1960-70, έχουμε μια διάταξη γλωσσικών στοιχείων, στα οποία το τυπογραφικό αποτέλεσμα είναι πιο σημαντικό για τη μετάδοση της σημασίας σε σχέση με το λεκτικό νόημα. Το είδος αποτελεί προϊόν της τυπογραφίας και συνδέεται με την αποδόμηση (Ong, 1997: 185). Στο ίδιο κλίμα, πολύ πριν υπάρξει ο όρος, στα ελληνιστικά χρόνια, αναδύθηκε ως νέο λογοτεχνικό είδος μέσα από την κουλτούρα του βιβλίου ένα παρόμοιο είδος. Τα εικονιστικά αυτά ποιήματα, που η ανάγνωσή τους προϋποθέτει την οπτικοποίησή τους σε μια σελίδα βιβλίου ονομάστηκαν «τεχνοπαίγνια» (carmina figurata στα λατινικά). Ορίζεται μεταγενέστερα ως «παίγνιον στιχουργικόν, μικρόν ποίημα συντιθέμενον εκ στίχων ποικίλλοντος μεγέθους κατά τρόπον, ώστε να σχηματίζεται γραφικώς η παράστασις του αντικειμένου τού αποτελούντος και το θέμα του ποιήματος». Αντιπροσωπευτικά

παραδείγματα ο Πέλεκυς του Σιμίου (βλ. εικ. 2), η Σϋριγξ του Θεοκρίτου κ.α. (Μπουκάλας, 2008).



Γραφή, εγγραφή και σωματικότητα

Ένα ξεχωριστό κεφάλαιο στην ιστορία είναι η εγγραφή πάνω στο σώμα για την ανάδειξη της ταυτότητας των υποκειμένων. Η σωματική εμπλοκή με τη γραφή και την εγγραφή. Ένα τατουάζ, για παράδειγμα, δημιουργείται με την εισαγωγή μελάνης, βαφών και χρωστικών ουσιών, είτε ανεξίτηλων είτε προσωρινών, στο ανώτερο στρώμα του δέρματος για να αλλάξει η χρωστική ουσία. Η σημασία της «μονιμότητας» και της τροποποίησης του σώματος με έναν τρόπο που υπενθυμίζει στοιχεία που συνδέονται με σημαντικά γεγονότα, μεταβάσεις και πρόσωπα της ζωής. Τι συμβαίνει όταν το σώμα καθίσταται σημαίνουσα επιφάνεια της γραφής;

Κειμενικότητα και σωματικότητα συνδέονται με σκοπό πολιτικές διεκδικήσεις στο έργο της Ιρανής Shirin Neshat. Ο προβληματισμός της καλλιτέχνιδος για τη μεταμόρφωση της χώρας της κάτω από το θεοκρατικό καθεστώς του Χομεϊνί, και ιδιαίτερα σε σχέση με τη ζωή των γυναικών, εκφράζεται με τη σειρά φωτογραφιών *Women of Allah*, που ξεκινάει το 1993. Στις φωτογραφίες αυτές απεικονίζονται γυναίκες ντυμένες με τσαντόρ, να κρατούν όπλα. Στα πρόσωπα, στα χέρια ή σε οποιαδήποτε άλλη επιφάνεια του σώματος που παραμένει ακάλυπτη από το τσαντόρ, με μελάνι εγγράφονται ποιητικά κείμενα με περσική καλλιγραφία (Εικ. 3).



Εικόνα 3: Shirin Neshat, *Rebellious Silence* (1994)

Μια ιδιαίτερη ταινία που πραγματεύεται τη σχέση σώματος και γραφής είναι η ταινία *The Pillow book* του Peter Greenaway (1996). Η ιστορία λαμβάνει χώρα στην Ιαπωνία και καταγράφει τη σχέση της Ναγκίκο με τα βιβλία, τα χαρτιά και τη γραφή σε σώματα. Η σχέση ξεκινάει από τα παιδικά της χρόνια, όταν ο πατέρας της Ναγκίκο ζωγράφιζε ιδεογράμματα στο πρόσωπό της ενώ η θεία της διάβαζε από το "The Pillow Book", το ημερολόγιο της Sei Shōnagon κυρίας των τιμών του 10ου αιώνα.

Ίχνη του σώματος τα οποία συνδέονται με την ταυτότητα και την παρουσία του καλλιτέχνη/ του συγγραφέα βλέπουμε και στα χειρόγραφα. Στοιχεία εγγραφής και σωματικότητας βρίσκουμε και στο έργο του Nakahara Nantenbo. Πειθαρχημένος δάσκαλος του Ζεν και παραγωγικός Ζεν ζωγράφος, ο Nantenbo έμαθε να χρησιμοποιεί τη ζωγραφική και την καλλιγραφία ως μέσο έκφρασης του πνεύματος του Ζεν. Στο έργο του *Το Ραβδί του Nantenbo (1901)*, το ραβδί έχει πάρει τη μορφή του από μια δυνατή καλλιγραφική πινελιά που μετακινείται από την κορυφή στο κάτω μέρος του κυλίνδρου. Ο καλλιτέχνης ξεκινά στην κορυφή με μία μόνο πινελιά, από την οποία το μελάνι διαχέεται δυναμικά προς όλες τις κατευθύνσεις, υποδηλώνοντας έναν δράκο, το στόμα, τα κέρατα και τις δυναμικές κινήσεις του, που συγκρατούνται από τις φούντες στη μέση του. Η καλλιγραφική επιγραφή και στις δύο πλευρές μεταφράζεται ως εξής: «Αν μιλάς - [χτυπήματα] του Nantenbo. Εάν δεν μιλάς - [χτυπήματα] Nantenbo. Υπογραφή: Ο εξήντα τριών ετών Nantenbo. Σφραγίστηκε από τον Nantenbo». Με άλλα λόγια, θα λάβετε πλήγμα από το ραβδί (και επίσης τον Nantenbo τον ίδιο) είτε είστε ή όχι ικανοί να απαντήσετε στον γρίφο (koan) του Nantenbo (Pang, 2014). Οι εικαστικές τέχνες παρέχουν ένα γόνιμο έδαφος για τη διερεύνηση της υλικότητας της γραφής και τη σχέση της με το σώμα, επειδή είναι τέχνες της ύλης και λειτουργούν με τη σωματικότητα. Τα νοήματα ενός έργου τέχνης είναι κάθε φορά εγγενή στο υλικό και τη φόρμα που δίνει ο ζωγράφος. Υπό μια άλλη οπτική, το υλικό είναι η σωματικότητα του έργου τέχνης και το σώμα του καλλιτέχνη συγγέεται με το υλικό του. Με μια ψυχαναλυτική ανάγνωση, κάθε εικόνα που φτιάχνει είναι η εικόνα του σώματός του.

Επιφάνειες γραφής

«Πού αρχίζει η γραφή; Πού αρχίζει η ζωγραφική;» διερωτάται Μπαρτ (1990: 31). Ο "Cy" Twombly με το έργο "E" (1950) δίνει μια ερμηνεία για τον τρόπο που

χρησιμοποιούν οι καλλιτέχνες τη γραφή: «Φτάνουμε στο αποστάγμα των πραγμάτων. Οι συγγραφείς μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα για να πουν τα πράγματα, αλλά ο ζωγράφος μπορεί να δείξει τη γλώσσα στην αφηρημένη της φύση ως γεννήτρια νοήματος». Ο Twombly ζωγραφίζει το γράμμα-στοιχείο «e» που σχεδιάστηκε με ελεύθερο χέρι σε ένα στοχαστικό ύφος. Επαναλαμβάνει το ίδιο γράμμα ξανά και ξανά σε βρόχους στην προσπάθεια ώστε να πάρει τη μορφή του. Όπως το παιδί που έχει μάθει πώς να κάνει μια λέξη και αντιγράφει αυτή τη λέξη ξανά και ξανά με ποικίλους βαθμούς επιτυχίας. Ο Twombly αποδεσμεύει τη γραφή, καθώς η γραφή είναι ελεύθερη μόνο στην επιφάνεια, υφαίνεται στην επιφάνεια (Pillipe Sollers στο Μπαρτ, 1990: 43).

Την υλικότητα της γραφής την εντοπίζουμε και στις επιφάνειες του δημόσιου χώρου και ιδιαίτερα στον αστικό ιστό. Πινακίδες, ταμπέλες καταστημάτων, αφίσες, γκράφιτι και άλλα τόσα, μπορούν να συνθέσουν την πόλη σαν κείμενο. Εδώ, επικεντρώνουμε στην καλλιτεχνική έκφραση της αποτύπωσης αυτής. Για παράδειγμα, τα έργα της Jenny Holzer προβάλλονται και διαβάζονται (Εικ. 4). Έχουν προβληθεί σε περισσότερες από τριάντα πόλεις. Ενώ τα έργα τέχνης είναι παροδικά, κάθε εικόνα αναστέλλει την ένταση της διάρκειας στιγμής και τοποθετεί την ομορφιά της εμπειρίας μέσα σε συμφραζόμενα, σε περικείμενα.



Εικ. 4: Jenny Holzer, Projections, Siena (2009)

Ο Αμερικανός καλλιτέχνης Robert Indiana, είχε δημιουργήσει ένα πολύ γνώριμο έργο, μια σειρά γλυπτών που αναπαριστούν τυπογραφικά τη λέξη αγάπη. Κεφαλαία γράμματα που στοιβάζονται για να σχηματίσουν τη λέξη "LOVE", μια λέξη που το περιεχόμενό της θα μπορούσε να αποτελεί «κείμενο». Ο Indiana έφτιαξε αγάπη από ατσάλι με γραμματοσειρά Didone. Το έργο δημιουργήθηκε το 1970, αν και η σύλληψή του είχε προηγηθεί. Τα γλυπτά προσθέτουν μια πινελιά Pop Art και ίσως μια ρομαντική διάθεση στο περιβάλλον τους, παρότι η έμπνευση πηγάζει από τις θρησκευτικές πεποιθήσεις του καλλιτέχνη (Richman-Abdou, 2019).

Οι αναφορές είναι ανεξάντλητες, όμως ας κλείσουμε εδώ την περιήγηση στις εικόνες. Μέσα από μια σειρά επιλεγμένων παραδειγμάτων, είδαμε όψεις υλικότητας της γλώσσας μέσω της γραφής. Ακολουθήσαμε ιδιότητες της γλώσσας που επηρεάζουν τους τρόπους με τους οποίους χρησιμοποιείται και επικοινωνείται σε

επίπεδο αναπαράστασης. Είδαμε πώς συνδέεται η γλώσσα με τη σωματικότητα και τη φυσική δραστηριότητα μέσω της γραφής.

Προσεγγίσεις: μια πιθανή εφαρμογή στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης

Ό,τι προηγήθηκε αποκαλύπτει ένα σύνθετο και ευρύ εννοιολογικό περιεχόμενο, απ' όπου μπορεί να αντληθούν ιδέες για τη μελέτη του φαινομένου της γλώσσας. Διερευνώντας τη σχέση της υλικότητας της γραφής με τη διδασκαλία της γλώσσας, μπορούμε να πούμε ότι ένα μέρος των παραπάνω ιδεών βρίσκει εφαρμογή στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης. Ορισμένες μάλιστα κατευθύνσεις αξιοποιούνται αλλά τείνουν να αποδυναμώνονται στην πορεία των εκπαιδευτικών βαθμίδων. Η οπτική στον τρόπο που εννοείται και νοηματοδοτείται η γλώσσα σε επίπεδο εκπαιδευτικής πρακτικής και το πώς ασκείται η διδασκαλία της μπορεί όμως να «ανοίξει» πολύ περισσότερο. Ιδιαίτερα όταν πλέον η θεωρία μιλάει για μετατόπιση από τον γραμματισμό στους «πολυγραμματισμούς» (Kress & Van Leeuwen, 2001; Dempsey, 2014). Την ποικιλία δηλαδή των μορφών κειμένου που έχουν σχέση με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων, αλλά και την ποικιλία μορφών κειμένου που παράγονται μέσα σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία.

Ας δούμε ενδεικτικά μια πιθανή προσέγγιση για την προσχολική εκπαίδευση, που αφορά στο σχεδιασμό των Κέντρων Ενδιαφέροντος. Ένα τέτοιο Κέντρο θα μπορούσε κάλλιστα να ονομάζεται *Γραφή και Κόσμος* και να αντλεί από τα συστήματα γραφής, την ιστορία, την κοινωνική ανθρωπολογία και τις νέες τεχνολογίες με σκοπό:

- την ανάδειξη ετεροτήτων/ ταυτοτήτων
- την ευαισθητοποίηση σε ένα εύρος εργαλείων γραμματισμού
- την εξοικείωση με την πολυτροπικότητα
- την εξερεύνηση σημειωτικών συστημάτων
- τον πειραματισμό στη γραφή

Ο εξοπλισμός του θα μπορούσε να περιλαμβάνει υλικά και στοιχεία όπως τα εξής: πινέλα για ιαπωνική καλλιγραφία, ψηλό και γραφίδες καλαμιού για σφηνοειδή γραφή, πάπυροι, διάφορα είδη χαρτιού (π.χ. ρυζόχαρτο), γραφομηχανή, τυπογραφικά στοιχεία, φτερά και υγρό μελάνι, σφραγίδες, εκτυπωμένα εικονογραφικά στοιχεία (emojicons).

Για να μετατοπιστούμε όμως από πιο συντηρητικούς προσανατολισμούς που εγγράφονται στη σχολική λογική, θα πρέπει να συντελεστεί μια ουσιαστική μετατόπιση στην καλλιέργεια του κινήτρου. Οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών και οι μέθοδοι διδασκαλίας αντί να επικεντρώνονται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων γραφής, θα πρέπει να εστιάζουν στην καλλιέργεια της επιθυμίας των παιδιών να γίνουν εγγράμματα, στη φυσική τους περιέργεια και επιθυμία να μαθαίνουν καινούργια πράγματα. Σε μια θέση που διατυπώνει ευκρινώς ο Μπετελχάιμ για την ανάγνωση και μας βρίσκει κατ'αντιστοιχία σύμφωνους, ισχυρίζεται ότι:

«τίποτα δεν είναι πιο βαρετό από το να πρέπει να περνάει κανείς το χρόνο του και να συγκεντρώνει την ψυχική του ενέργεια σε πράγματα όπως τα φωνήματα, η αναγνώριση της λέξης ως ολότητας, η αποκωδικοποίηση λέξεων, η ανάγνωση συνδυασμών χωρίς νόημα και οι κουραστικές επαναλήψεις λέξεων. Όλα αυτά- ενώ το παιδί θα μπορούσε να ξοδέψει τον ίδιο χρόνο με το «γοητευτικό παιχνίδι» της ανάγνωσης μιας πραγματικά συναρπαστικής ιστορίας!» (Μπετελχάιμ & Ζέλαν, 2006: 37).



Εικόνα 2: Fillette feuilletant un livre, Besnard Albert (1872) Paris, musée d'Orsay και εξώφυλλο του περιοδικού The Atlantic (Απρίλιος, 2013).

Συζήτηση

Ας επιστρέψουμε στο ερώτημα «τι είναι κείμενο». Εξετάζοντας παραπάνω διαφορετικές μορφές κειμένων τίθενται ορισμένα ερωτήματα προς διερεύνηση. Ένα από αυτά είναι σε ποιο βαθμό επηρεάζει τη διαδικασία της πρόσληψης το μέσο στο οποίο «καταναλώνεται» ένα κείμενο (για παράδειγμα, στην οθόνη ή σε ένα βιβλίο); Ένα άλλο ζήτημα είναι το πώς τα υλικά μέσα συνδέονται με κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα και πώς τα εργαλεία αντανακλούν πρακτικές γραμματισμού και χρήσης των κειμένων. Ανακύπτει επίσης το πώς η υλικότητα του κειμένου προσδίδει επίπεδα νοήματος στο ίδιο το κείμενο, επενδύοντας και ενισχύοντας την κειμενικότητά του. Και ακόμα, τι ρόλο διαδραματίζει η αισθητική, η άποψη για το ωραίο, όπως εννοείται σε πολιτισμικά πλαίσια, για τη σύνθεση ενός γραπτού έργου.

Διαπιστώνουμε ότι το γράψιμο, η τεχνολογία και η δημιουργικότητα δεν μπορούν να διαχωριστούν. Το γράψιμο είναι - από τη φύση του - σωματική δραστηριότητα. Όπως είδαμε, η γραφή αποτελεί μορφή τεχνολογίας και είναι συνδεδεμένη με ό,τι συγκροτεί την υλικότητά της. Η γραφή και η ανάγνωση διαμορφώνονται σε κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια ενώ τόσο οι κειμενικοί τρόποι αναπαράστασης (οι «τρόποι») όσο και η ιδέα της κειμενικής αισθητικής αποτελούν ιστορικά προϊόντα. Επεκτείνοντας τη σκέψη αυτή, θα μπορούσαμε επίσης να υποστηρίξουμε ότι η καταγωγή αυτού που σήμερα ονομάζουμε «δημιουργική γραφή» ταυτίζεται στην πραγματικότητα με την καταγωγή της γραφής. Αυτές οι απόψεις οδηγούν σε μια διευρυμένη αντίληψη του τι είναι κείμενο, πέρα από την οπτική της γλωσσολογίας, που μπορούν να βρουν πεδίο εφαρμογής στην παιδαγωγική και διδακτική της γλώσσας.

Μια αναδρομή όπως η σημερινή μάς επιτρέπει να σκεφτούμε ότι μια σφαιρική αντίληψη που προέρχεται από τη συνομιλία πεδίων (π.χ. τις πολιτισμικές σπουδές, την ανθρωπολογία, τις τέχνες και τις νέες τεχνολογίες) θα έπρεπε να επηρεάζει σε μεγαλύτερο βαθμό το πεδίο της εφαρμογής στην τάξη, εμπλουτίζοντας με κατευθύνσεις τη μελέτη της γλώσσας και να προσφέρει προεκτάσεις για παιδαγωγικές και διδακτικές εφαρμογές στο ίδιο πνεύμα. Θεωρούμε ότι μια τέτοια προσέγγιση δεν θα έπρεπε να περιορίζεται στην προσχολική αγωγή, αλλά έχει σημασία να διατρέχει όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Το κείμενο παρουσίασε χαρακτηριστικές πτυχές της υλικότητας της γλώσσας μέσα από παραδείγματα που επικεντρώθηκαν στη γραφή και το κείμενο. Η παρουσίαση αυτή δεν θα μπορούσε να είναι εξαντλητική, είναι όμως αντιπροσωπευτική των τάσεων που θα μπορούσε να έχει μια σύγχρονη άποψη για τη διδασκαλία της γλώσσας και θα μπορούσε να αξιοποιηθεί για τον σχεδιασμό μικρότερων ή μεγαλύτερων project και προγραμμάτων στην εκπαίδευση.

Αναφορές

- Business letter (P. Duk. inv. 283), Duke Papyrus Archive, Duke University. Ανακτήθηκε από <https://library.duke.edu/rubenstein/scriptorium/papyrus/records/283.html> την 01/12/2019.
- Chandler D. (1995) *The Act of Writing, A Media Theory Approach*, Aberystwyth: University of Wales.
- Culler J.(1997), *Literary Theory, A very short introduction*, Oxford: Oxford University Press.
- Dempsey, J. (2014). *Virtualizing The Word: Expanding Walter Ong's Theory Of Orality And Literacy Through A Culture Of Virtuality*. Ανακτήθηκε από <https://dsc.duq.edu/etd/478> την 01/12/2019.
- Haas, C. (1996). *Writing Technology: Studies on the Materiality of Literacy*. Mahweh, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayles, N. K., (2002). *Writing Machines*. Cambridge: MIT Press.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2010). *Η ανάγνωση των εικόνων: η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse*. London: Arnold.
- Ong, W. J., (1997). *Προφορικότητα και Εγγραμματοσύνη, η εκτεχνολόγηση του λόγου*. μτφ. Χατζηκυριάκος Κ., επιμ. Παραδέλλης Θ. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Pang M.A, (2014). Nakahara Nantenbo's The stick of Nantenbo, *Art Bulletin of Victoria* 44, National Gallery of Victoria (24.04.2014). Ανακτήθηκε από <https://www.ngv.vic.gov.au/essay/nakahara-nantenbos-the-stick-of-nantenbo-nanten-staff-2/> στις 14/11/2019.

- Richman-Abdou K., (2019), The Surprisingly Heart-Wrenching History of Robert Indiana's 'Love' Sculptures", *My Modern Met* (15.03.2019) Ανακτήθηκε από <https://mymodernmet.com/love-sculpture-robert-indiana/> στις 14/11/2019.
- Segal N., (2015). From Literature to Cultural Literacy, *Humanities* 4, pp. 68–79.
- Hopkinson N. ed. (2015). *Theocritus. Moschus. Bion*. Loeb Classical Library 28. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Urton G. & Brezine C., (2005). Khipu Accounting in Ancient Peru, *Science* 12, Vol. 309, Issue 5737, pp. 1065-1067.
- Writing box, Victoria & Albert Collections, <http://collections.vam.ac.uk/item/O8682/writing-box-unknown/>
- Γούτσος Δ, (2013). «Γλώσσα και Επικοινωνία» στο Γ.Ι. Ξυδόπουλος, Ε. Αναγνωστοπούλου, Δ. Γούτσος, Σ. Χατζησαββίδης & Β. Τσάκωνα, *Γλώσσα, κοινωνία και εκπαίδευση*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σσ.165-264.
- Μπαρτ Ρ.(1990). *Η επικράτεια των σημείων*, μτφρ. Κ. Παπαϊακώβου, Αθήνα: Ράππα.
- Μπέτελχάιμ Μ. & Ζέλαν Κ., (2006). *Μαθαίνοντας ανάγνωση*, μτφ. Ρ.Μόραρη, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μπουκάλας Π., (2008). *Ελληνιστικά Τεχνοπαίγνια*, Ανακοίνωση στο 28ο Συμπόσιο Ποίησης, Πάτρα, 26-29 Ιουνίου 2008.
- Όουενς Γκ., (2019). Ο γλωσσολόγος που αποκάλυψε τα μυστικά του Δίσκου της Φαιστού, συνέντευξη στον Θ. Αντωνόπουλο, updated 19.08.2019 (10.02.2018) με πρόσβαση στο https://www.lifo.gr/articles/archaeology_articles/179817/o-glossologos-poy-apokalypse-ta-mystika-toy-diskoy-tis-faistoy-mila-sto-lifo-gr στις 25/11/2019.
- Σιμίου, Πέλεκυς, Loeb Classical Library, Harvard University Press με πρόσβαση στο https://www.loebclassics.com/view/simias-ax/2015/pb_LCL028.567.xml στις 10/10/2019.
- Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, Περιοδική Έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη Γλώσσα και τη Γλωσσική Αγωγή, 1 (1), σσ. 115-117.

ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΡΕΥΣΤΟΥ ΡΑΤΣΙΣΜΟΥ

Βίλλυ Τσάκωνα

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
villytsa@otenet.gr

Ράνια Καραχάλιου

Πανεπιστήμιο Πατρών
karahaliou@upatras.gr

Αργύρης Αρχάκης

Πανεπιστήμιο Πατρών
archakis@upatras.gr

Περίληψη

Κατά τη διάρκεια της προσφυγικής κρίσης, στη δημόσια σφαίρα συνυπάρχουν και αντιπαρατίθενται λόγοι ρατσιστικοί κατά των προσφύγων/μεταναστών και λόγοι αντιρατσιστικοί υπέρ τους. Αξιοποιώντας εργαλεία από την Κριτική Ανάλυση Λόγου, επιδίωξή μας είναι να αποκαλύψουμε ότι ρατσιστικές αντιλήψεις δεν (ανα)παράγονται μόνο μέσα από τον ρατσιστικό λόγο, που στοχοποιεί απροκάλυπτα τους πληθυσμούς αυτούς, αλλά και μέσα από τον φαινομενικά αντιρατσιστικό λόγο, ο οποίος, ενώ προσβλέπει στην καταγγελία των ρατσιστικών πρακτικών, καταλήγει να συγκαλύπτει και να αναπαράγει ανισότητες. Έτσι, εξετάζοντας ένα σποτ από την αντιρατσιστική καμπάνια *#StopMindBorders Campaign* (2017) του ελληνικού γραφείου του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης, εντοπίζουμε την ανάδυση ενός τέτοιου αμφίσημου, ρευστού ρατσισμού. Επιπλέον, με βάση τα πορίσματα της ανάλυσής μας, προτείνουμε ενδεικτικές διδακτικές προτάσεις στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, με στόχο την καλλιέργεια της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών/τριών.

Λέξεις-κλειδιά: ρευστός ρατσισμός, αντιρατσιστικός λόγος, Κριτική Ανάλυση Λόγου, κριτικός γραμματισμός, κριτική γλωσσική επίγνωση

Abstract

During the refugee crisis, in the public sphere racist discourses against migrants and anti-racist discourses defending them coexist and are juxtaposed. By exploiting tools from Critical Discourse Analysis, our aim is to reveal that racist views are not (re)produced only through racist discourse blatantly targeting such populations, but also through superficially anti-racist discourse, which, although it intends to denounce racist practices, it ends up disguising and reproducing inequalities. So, through examining a video clip from the anti-racist *#StopMindBorders Campaign* (2017) of the Greek office of the International Organization for Migration, we trace the emergence of such an ambivalent, liquid racism. In addition, based on the findings of our analysis, we propose tentative teaching proposals in the framework of critical literacy so as to cultivate students' critical language awareness.

Keywords: liquid racism, anti-racist discourse, Critical Discourse Analysis, critical literacy, critical language awareness

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι μαζικές προσφυγικές και μεταναστευτικές αφίξεις στον ευρωπαϊκό χώρο κατά τα έτη 2015-2017 και οι επακόλουθες έντονες συζητήσεις σε παγκόσμιο επίπεδο οδήγησαν στην ανάδυση και την κυκλοφορία ποικίλων στάσεων και πρακτικών εκ μέρους των ευρωπαϊκών κρατών, οι οποίες χαρακτηρίζονται από αλληλεγγύη έως και ξενοφοβία. Έτσι, παράλληλα με τον ρατσιστικό λόγο, τέθηκαν σε κυκλοφορία πλήθος αντιρατσιστικών κειμένων με θέμα τη μεταναστευτική και προσφυγική κρίση, τα οποία στοχεύουν στην καταπολέμηση του ρατσισμού και την ευαισθητοποίηση του κοινού. Στο πλαίσιο αυτό, επιδίωξή μας είναι να αναδείξουμε το γεγονός ότι οι ρατσιστικές αντιλήψεις δεν καλλιεργούνται μόνο μέσα από τον λόγο *μίσους* (hate speech· βλ. μεταξύ άλλων Assimakopoulos et al., 2017), ο οποίος δαιμονοποιεί απροκάλυπτα τους μεταναστευτικούς και προσφυγικούς πληθυσμούς, αλλά και μέσα από τον φαινομενικά αντιρατσιστικό λόγο, ο οποίος, ενώ προσβλέπει στην καταγγελία των ρατσιστικών πρακτικών, καταλήγει ενίοτε να συγκαλύπτει και να αναπαράγει ανισότητες. Επιπλέον, κινούμενοι/ες στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, θα επιχειρήσουμε να αξιοποιήσουμε τα πορίσματα της ανάλυσής μας σε ενδεικτικές διδακτικές δραστηριότητες, ώστε να ενισχύσουμε την *κριτική γλωσσική επίγνωση* (critical language awareness· Fairclough, 1992) των μαθητών/τριών σε θέματα ρατσισμού και αντιρατσισμού.

Η παρούσα μελέτη χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος, συζητάμε ζητήματα που αφορούν στον ρατσιστικό και τον αντιρατσιστικό λόγο, και, στη συνέχεια, χρησιμοποιώντας εργαλεία της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, προχωράμε στην ανάλυση των δεδομένων μας. Στο δεύτερο μέρος, προτείνουμε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού.

Ρατσισμός, ρευστός ρατσισμός και αντιρατσισμός

Ο ρατσισμός περιλαμβάνει «κοινωνικές πρακτικές διάκρισης [...] και σχέσεις κατάχρησης της εξουσίας από κυρίαρχες ομάδες, οργανισμούς και θεσμούς», οι οποίες βασίζονται «σε κοινωνικά διαδεδομένες και αρνητικά προσανατολισμένες αναπαραστάσεις από 'Εμάς' για 'Αυτούς/ές'» (van Dijk, 2008: 103· βλ. επίσης van Dijk, 1991; 1992). Οι πρακτικές αυτές συνιστούν συχνό φαινόμενο στα δυτικά έθνη-κράτη, όπου ο μονοπολιτισμός και η μονογλωσσία αποτελούν κυρίαρχες αξίες. Καθώς τα κράτη αυτά βασίστηκαν στην αρχή «ένα έθνος-μία γλώσσα» (Irvine & Gal, 2000: 63), οι πολιτισμικές, κοινωνικές και γλωσσικές μείξεις ανάμεσα σε μειονοτικούς και πλειονοτικούς πληθυσμούς αναμένεται να αποφεύγονται. Ο Billig (1995: 130) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι:

ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της νεωτερικότητας ήταν ουσιώδες για τη δημιουργία του κράτους: η μη ανοχή της διαφοράς. Τα νέα κράτη έπρεπε να συνιστούν συγκεντρωτικές πολιτείες, που θα εξάλειφαν παραδοσιακές, τοπικές, πολιτισμικές, γλωσσικές και εθνοτικές διαφορές.

Μέχρι τα μέσα του 20ού αιώνα, η έννοια της *ράτσας/φυλής* αποτελούσε βασικό κριτήριο διάκρισης και ο ρατσισμός βασικό μηχανισμό εξάλειψης των διαφορών, καθώς στόχος του ήταν να πιέσει τις 'διαφορετικές' ομάδες να αφομοιωθούν προς τις κυρίαρχες ή, αλλιώς, να περιθωριοποιηθούν ή ακόμη και να εκλείψουν. Μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, ωστόσο, και ιδίως μετά το 1960, ο ρατσισμός και η φυλετική ανωτερότητα των λευκών αμφισβητήθηκαν σθεναρά από τον αντι-αποικιοκρατισμό, την καταδίκη του απαρτχάιντ, την παγκόσμια κατακραυγή ενάντια στον φασισμό κ.λπ. (Winant, 2002: 100).

Ανθρωπολόγοι, κοινωνικοί/ές επιστήμονες και κοινωνικοί/ές ψυχολόγοι που μελέτησαν τον ρατσισμό από τη δεκαετία του 1970 και έπειτα, επισημαίνουν ένα νέο είδος ρατσισμού που αναδύεται εξαιτίας της απήχησης των αντιρατσιστικών αντιλήψεων: πρόκειται για τον *συμβολικό* (symbolic racism· Sears, 1988), *σύγχρονο* ρατσισμό (modern racism· McConahay, 1986) ή τον *ρατσισμό αποστροφής* (aversive racism· Gaertner & Dovidio, 1986; 2005). Αυτές οι νέες μορφές ρατσισμού συγκλίνουν στα εξής σημεία: τη συγκαλυμμένη παρουσία ρατσιστικών προκαταλήψεων και τη μετάβαση από την παραδοσιακή μορφή του ρατσισμού, δηλαδή του απροκάλυπτου μίσους που είναι συνειδητά ενταγμένο στη δημόσια σφαίρα, σε μια ήπια μορφή, συχνά ανοιχτή σε πολλαπλές αναγνώσεις, και άρα αμφίσημη (Sue et al., 2007). Στο ίδιο μήκος κύματος, ο Weaver (2016: 63-64) κάνει λόγο για *ρευστό ρατσισμό* (liquid racism), ο οποίος επιδέχεται πολλαπλές ερμηνείες ανάλογα με το εκάστοτε περιεχόμενο:

ο ρευστός ρατσισμός δεν πρέπει να ιδωθεί ως ένα μετριασμένο ή αμφισβητούμενο κατάλοιπο ρατσισμού, αλλά μάλλον ως μια αμφίσημη μορφή [του], η οποία *ενθαρρύνεται* σήμερα και αποδυναμώνει τις ποικίλες άμυνες ενάντια στις ρατσιστικές αξιώσεις (έμφαση στο πρωτότυπο).

Όπως αναφέραμε ήδη, η καταπάτηση των ανθρώπινων δικαιωμάτων λόγω ρατσιστικών απόψεων και πρακτικών οδήγησε στην ανάδυση του αντιρατσισμού ως μιας μορφής αντίστασης και επαγρύπνησης. Λαμβάνοντας υπόψη την έννοια της *ηγεμονίας* (hegemony) ως διαρκούς διαμάχης για τον ορισμό του ίδιου πεδίου με αντικρουόμενους τρόπους (Gramsci, 1991), θα λέγαμε ότι ο ρατσιστικός και ο αντιρατσιστικός λόγος μοιράζονται μια ανταγωνιστική σχέση, καθώς επιχειρούν να διαμορφώσουν τα γλωσσικά (και ευρύτερα σημειωτικά) νοήματα με τον δικό τους τρόπο. Έτσι, σύμφωνα με τον Bonnett (2000: 4-7), ο αντιρατσισμός βασίζεται σε συγκεκριμένες ιδεολογικές θέσεις ενάντια στον ρατσισμό, όπως «ο ρατσισμός αποδιοργανώνει την κοινωνία», «διατηρεί την καθεστηκυία τάξη», «αποτελεί διανοητικό σφάλμα», «παραμορφώνει και αφανίζει τις ταυτότητες των ανθρώπων», «είναι άνισος και κοινωνικά άδικος».

Παρόλο που δεν αντιλαμβανόμαστε τον αντιρατσισμό ως απλή αντιστροφή του ρατσισμού, ο αντιρατσιστικός λόγος θα μπορούσε να οριστεί ως

ένα σύνολο πολυκεντρικών, επικαλυπτόμενων λόγων και πρακτικών που συναποτελούν μια απάντηση στον/στους ρατσισμό/ούς με την κατασκευή ενός θετικού σχεδίου για το είδος της κοινωνίας όπου οι άνθρωποι μπορούν να συμβιώνουν με αρμονία και αμοιβαίο σεβασμό (Anthias & Lloyd, 2002: 16).

Κατά συνέπεια, δεν μπορούμε να μιλάμε για ενιαίο αντιρατσιστικό λόγο, αλλά μάλλον για ποικίλους, ετερόκλητους, ακόμη και αντιτιθέμενους αντιρατσιστικούς λόγους. Για παράδειγμα, η Lentin (2004), μελετώντας τον ευρωπαϊκό αντιρατσιστικό λόγο, εντοπίζει ένα συνεχές αντιρατσισμού, με το ένα άκρο να περιλαμβάνει λόγους που συντάσσονται με τις δημοκρατικές επιταγές του ευρωπαϊκού έθνους-κράτους (ελευθερία, ισότητα, δικαιοσύνη) και με το άλλο εκείνους που τάσσονται υπέρ της αντίστασης, της χειραφέτησης και της αυτο-οργάνωσης των θυμάτων του ρατσισμού.

Οι ρατσιστικές αντιλήψεις που συχνά υπεισέρχονται σε αντιρατσιστικά κείμενα υπό τη μορφή ρευστού ρατσισμού (βλ. παραπάνω), συνδέονται άμεσα αφενός με τον *μονοπολιτισμό* (monoculturalism) και τη *μονογλωσσία* (monolingualism) των δυτικών εθνών-κρατών και αφετέρου με τη διάδοση και θετική αποτίμηση των αντιρατσιστικών

ιδεών. Η Lentin (2004: 4) επισημαίνει χαρακτηριστικά ότι η αμφισβήτηση στον αντιρατσιστικό λόγο αντανάκλα «τη συχνά επώδυνη μεταμόρφωση των ευρωπαϊκών κοινωνιών, από τον μύθο του μονοπολιτισμού στην πραγματικότητα της ποικιλοπλοΐας». Έτσι, ο αντιρατσιστικός δημόσιος λόγος μπορεί φαινομενικά να επιδοκιμάζει την πολιτισμική ποικιλομορφία, αλλά ταυτόχρονα να διαπερνάται από μηνύματα αφομοίωσης και μονοπολιτισμικής ομοιογένειας αναπαράγοντας ρατσιστικές θέσεις. Η συνύπαρξη ρατσιστικών και αντιρατσιστικών ιδεών στα ίδια (περι)κείμενα οφείλεται στην προσπάθεια των ομιλητών/τριών να ισορροπήσουν ανάμεσα σε μονογλωσσικές/μονοπολιτισμικές και αντιρατσιστικές αξίες (Weaver, 2016; Archakis, 2018; Tsakona et al., υπό δημ.). Με όρους του Gramsci (1991, βλ. παραπάνω), η διείσδυση του ρατσιστικού λόγου στον αντιρατσιστικό συνιστά δείγμα της ηγεμονίας του ρατσιστικού λόγου στη σύγχρονη δημόσια σφαίρα.

Κατά συνέπεια, παρά τη διάδοση των αντιρατσιστικών ιδεών και ιδανικών, οι μετανάστες/τριες και οι πρόσφυγες που φτάνουν στα δυτικά έθνη-κράτη (συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας) συχνά πιέζονται και τελικά αναγκάζονται να αφομοιωθούν και να αποδεχτούν τις αξίες, τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές της πλειονότητας, ενώ παράλληλα αναπαρίστανται με αρνητικό τρόπο ως εξω-ομάδες (βλ. μεταξύ άλλων van Dijk, 2005; Augoustinos & Every, 2007; Every & Augoustinos, 2007; Baker et al., 2008; Gabrielatos & Baker, 2008; Wodak & Richardson, 2013), ακόμη και ως απειλές για την κοινωνία υποδοχής (Bos et al., 2016: 99).

Θεωρητικό πλαίσιο και αναλυτικά εργαλεία

Όπως προαναφέραμε, στόχος μας είναι η ανίχνευση ρατσιστικών θέσεων που λανθάνουν στον σύγχρονο αντιρατσιστικό λόγο για την προσφυγική κρίση. Προκειμένου λοιπόν να εντοπίσουμε τις υπόρρητες ρατσιστικές αντιλήψεις στον αντιρατσιστικό λόγο καταφεύγουμε στην Κριτική Ανάλυση Λόγου (στο εξής ΚΑΛ). Η ΚΑΛ επικεντρώνεται στη μελέτη μιντιακών και θεσμικών, ως επί το πλείστον, κειμένων, με στόχο την ανίχνευση, την αναγνώριση και την αμφισβήτηση κοινωνικών διακρίσεων και ανισοτήτων (βλ. Fairclough, 1989: 90-97· 1992· Fairclough & Wodak, 1997: 258· Blackledge, 2005: 65-67· Στάμου, 2014). Κεντρική παραδοχή της ΚΑΛ είναι ότι ο λόγος (discourse) δεν αποτελεί απλά έναν τρόπο αναπαράστασης της κοινωνικής πραγματικότητας αλλά βασικό διαμορφωτή της. Ακολουθώντας τη σκέψη του Foucault (1979), ο λόγος συνιστά μια συγκεκριμένη συμβολική άρθρωση (articulation) μεταξύ εξουσίας και γνώσης, η οποία ελέγχει τον τρόπο με τον οποίο κατανοούμε ένα ζήτημα (εν προκειμένω, τον ρατσισμό ή τον αντιρατσισμό) και μπορεί να επηρεάζει τις κοινωνικές πρακτικές με πραγματικές συνέπειες για τους ανθρώπους. Υπό αυτή την έννοια, η ΚΑΛ δίνει έμφαση στη διερεύνηση της σύνθετης και συχνά άρρητης σχέσης μεταξύ γλώσσας και εξουσίας, συνδυάζοντας τη «μικρο-ανάλυση των κειμένων με τη μακρο-ανάλυση των κοινωνικών δομών και των σχέσεων εξουσίας με τις οποίες εμπλέκονται τα κείμενα» (Στάμου, 2014: 149). Επιδιώκοντας να ανιχνεύσουμε τον ρευστό ρατσισμό στον αντιρατσιστικό λόγο, θα εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας στις γλωσσικές και άλλες στρατηγικές αναπαράστασης των μεταναστών/τριών και των προσφύγων.

Πιο συγκεκριμένα, προκειμένου να αναλύσουμε τους τρόπους αναπαράστασης των νεοφερμένων, αναφομοιωτών μεταναστών/τριών και να εντοπίσουμε διαφορές με αυτούς των αφομοιωμένων μεταναστών/τριών, θα αξιοποιήσουμε δύο εργαλεία της ΚΑΛ: (1) τις *γλωσσικές στρατηγικές* (discursive strategies) από την λογοϊστορική προσέγγιση των Reisigl & Wodak (2001), και (2) την οπτική απεικόνιση των *κοινωνικών δραστών/τριών* (social actors) από την πολυτροπική προσέγγιση του van Leeuwen (2008). Από τους Reisigl & Wodak (2001) μας ενδιαφέρουν συγκεκριμένα:

(α) οι *στρατηγικές αναφοράς* (referential/nomination strategies), δηλαδή πώς αναφέρονται γλωσσικά τα πρόσωπα, αντικείμενα, φαινόμενα, γεγονότα, διαδικασίες και ενέργειες·

(β) οι *στρατηγικές κατηγορήσης* (predicational strategies), δηλαδή ποια χαρακτηριστικά, γνώρισμα, αξίες αποδίδονται στα παραπάνω.

Συνήθεις στρατηγικές αναφοράς και κατηγορήσης για την αναπαράσταση των μεταναστών/προσφύγων αποτελούν:

-η *σωματικοποίηση* (somatization): η γλωσσική κατασκευή των κοινωνικών δραστών/τριών μέσα από τη συνεκδοχική χρήση ενός μέρους του σώματος·

-η *πολιτισμικοποίηση* (culturalization): η κατασκευή μέσω αναφοράς στη γλώσσα, στη θρησκεία και στην εθνική ταυτότητα·

-η *κοινωνική προβληματικοποίηση* (social problematization): ο/η Άλλος/η κατασκευάζεται ως πρόβλημα, βάρος ή/και απειλή (π.χ. εγκληματικοποίηση· criminalization)·

-η *συλλογικοποίηση* (collectivation): οι Άλλοι/ες αναπαρίστανται ως ομάδα.

(γ) η *οπτική γωνία*, δηλαδή από ποια προοπτική γίνονται οι παραπάνω αναφορές και αποδόσεις χαρακτηριστικών.

Για την οπτική αναπαράσταση των κοινωνικών δραστών αξιοποιούμε τις εξής έννοιες από την πολυτροπική προσέγγιση του van Leeuwen (2008):

(α) τον *αποκλεισμό* (exclusion), αν δηλαδή ορισμένοι/ες κοινωνικοί/ές δράστες/τριες αναπαρίστανται ή όχι·

(β) τους *ρόλους* (roles), αν δηλαδή τα υποκείμενα απεικονίζονται ως ενεργοί/ές δράστες/τριες ή παθητικοί/ές αποδέκτες/τριες·

(γ) τη *συγκεκριμένη ή γενική αναπαράσταση* (specific/generic), αν δηλαδή δίνεται έμφαση στη μοναδικότητα του ατόμου ή στην κοινωνική ομάδα που εκπροσωπεί·

(δ) την *κατηγοριοποίηση* (categorization), αν δηλαδή τα υποκείμενα ταξινομούνται με όρους πολιτισμικών ή βιολογικών χαρακτηριστικών ή συνδυασμών τους.

Τα αναλυτικά αυτά εργαλεία θα μας βοηθήσουν να αναδείξουμε πώς μέσα από συγκεκριμένες αρνητικές ή και θετικές αναπαραστάσεις των μεταναστών/τριών επιτυγχάνεται η διείσδυση του ρατσιστικού λόγου στον αντιρατσιστικό, προκαλώντας φαινόμενα ρευστού ρατσισμού.

Δεδομένα

Τα δεδομένα που εξετάζουμε εδώ προέρχονται από την αντιρατσιστική καμπάνια *#StopMindBorders Campaign* (2017) του ελληνικού γραφείου του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης με την υποστήριξη του (τότε) Υπουργείου Μεταναστευτικής Πολιτικής. Λόγω περιορισμών έκτασης αναλύουμε μόνο 1 από τα 5 σποτ της καμπάνιας αυτής (για την πλήρη εικόνα, βλ. Tsakona et al., υπό δημ.). Ρητά εκπεφρασμένοι στόχοι της καμπάνιας ήταν η ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και αλληλεγγύης και η ενδυνάμωση της ευαισθητοποίησης για τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες των προσφύγων και των μεταναστών/τριών.

Η αφηγηματική πλοκή είναι παρεμφερής σε όλα τα σποτ: στο πρώτο μέρος τους, δίνεται η εντύπωση ότι οι πρωταγωνιστές/τριες είναι πλειονοτικά άτομα που επιτίθενται λεκτικά σε σιωπηλούς/ές, σχεδόν μη ορατούς/ές μετανάστες/τριες, ενώ στο

δεύτερο μέρος τους, αποκαλύπτεται ότι οι πρωταγωνιστές/τριες είναι 'στην πραγματικότητα' Έλληνες/ίδες μετανάστες/τριες που θυμούνται τι έλεγαν ή τι σκέφτονταν για εκείνους/ες αρχικά οι πλειονοτικοί/ές στις χώρες υποδοχής. Η ακόλουθη απομαγνητοφώνηση έγινε από τους/τις συγγραφείς για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης. Εντός διπλών παρενθέσεων δίνονται οπτικές πληροφορίες σημαντικές για την ανάλυση.

((Ένα ζευγάρι μέσης ηλικίας διαλέγει φυτά σε ένα φυτώριο, η γυναίκα (Γ) κοιτάζει ένα ζευγάρι μεταναστών με περιφρόνηση και απευθύνεται στον άνδρα της (Α))
Γ: ((κοιτώντας στην κάμερα)) Κοίτα τους, κοίτα τους! Θρησκευτικοί εξτρεμιστές, ((γαμημένοι)) τρομοκράτες! ((ο Α γνέφει καταφατικά)) Παίρνουν τις δουλειές μας, παίρνουν και τα λεφτά μας, κατάλαβες; Οι σιχαμένοι! ((ο Α την κοιτάζει)) Οικονομικό πρόβλημα για όλους μας, βάρος για την κοινωνία μας!

Α: ((κοιτώντας στην κάμερα)) Άσε που κάποια παιδιά εξαφανίστηκαν όταν ήρθαν αυτοί. Μπορεί να τα πήραν και οι ίδιοι. Πού να ξέρουμε;

Γ: Δεν τους θέλω εδώ, να φύγουν ((ο Α γνέφει καταφατικά)).

Α: ((κοιτώντας στην κάμερα)) Να φύγουν!

Γ: Αυτά πίστευαν για μας κάποιοι, όταν πρωτοήρθαμε στο Σίδνεϊ, πριν τρία χρόνια ((υπότιτλοι οθόνης: Zacharias and Irene Vanikiotis. Live in Sydney Australia))

Αφηγητής: Τα πιο επικίνδυνα σύνορα είναι αυτά που χαράσσουμε στο μυαλό μας. Όλοι το έχουμε βιώσει. Εμείς, μαζί, μπορούμε να τα ξεπεράσουμε. Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης με την υποστήριξη του Υπουργείου Μεταναστευτικής Πολιτικής (#StopMindBorders Campaign – The couple, 2017).

Ανάλυση

Στρατηγικές αναφοράς/κατηγορήσης

Στο πρώτο μέρος, πριν δηλαδή από την ανατροπή/αποκάλυψη της 'πραγματικής' ταυτότητας των πρωταγωνιστών/τριών, οι μετανάστες/τριες περιγράφονται ως *σιχαμένοι* (σωματικοποίηση), *θρησκευτικοί εξτρεμιστές* (πολιτισμικοποίηση), *οικονομικό πρόβλημα για όλους μας* (κοινωνική προβληματικοποίηση), *βάρος για την κοινωνία μας* (κοινωνική προβληματικοποίηση), *γαμημένοι τρομοκράτες* (κοινωνική προβληματικοποίηση, εγκληματικοποίηση), *κάποια παιδιά εξαφανίστηκαν όταν ήρθαν αυτοί, μπορεί να τα πήραν και οι ίδιοι* (εγκληματικοποίηση). Επομένως, οι μετανάστες/τριες στοχοποιούνται εξαιτίας συγκεκριμένων χαρακτηριστικών που τους αποδίδονται: μιαρή σωματικότητα, θρησκευτικές πεποιθήσεις, θρησκευτικός εξτρεμισμός, οικονομική επιβάρυνση που επιφέρουν στην κοινότητα υποδοχής, και εγκληματική/τρομοκρατική δράση. Παράλληλα, χρησιμοποιούνται δεικτικά στοιχεία τρίτου προσώπου πληθυντικού (π.χ. *τους, παίρνουν, αυτοί, οι ίδιοι, να φύγουν* [συλλογικοποίηση]) σε αντιδιαστολή με δεικτικά στοιχεία πρώτου προσώπου (π.χ. *την κοινωνία μας, τις δουλειές μας, τα λεφτά μας, για όλους μας, πού να ξέρουμε* [συλλογικοποίηση]), τα οποία κάνουν εμφανή τη διάκριση μεταξύ του *Εμείς* και των *Άλλων*. Τέλος, τα αρνητικά στοιχεία που αποδίδονται στους/στις μετανάστες/τριες μέσω των στρατηγικών αναφοράς/κατηγορήσης καταλήγουν σε ρητές φράσεις αποκλεισμού (*δεν τους θέλω εδώ, να φύγουν, να φύγουν*).

Όλες αυτές οι στρατηγικές αναπαράγουν ξενοφοβικές ιδεολογικές θέσεις και ήδη δείχνουν μια πρώτη εμφάνιση ρατσιστικών στοιχείων σε κείμενο με αντιρατσιστική στόχευση. Δημιουργούν ενδεχομένως την προσδοκία ότι οι ρατσιστικές θέσεις στη συνέχεια θα αντικρουστούν.

Οπτική γωνία

Οι στρατηγικές οπτικής γωνίας στο συγκεκριμένο σποτ παίζουν καταλυτικό ρόλο, καθώς περιλαμβάνουν μια ανατροπή. Ενώ στην αρχή θεωρούμε ότι οι πρωταγωνιστές/τριες είναι έλληνες/ίδες που επιτίθενται με ρατσιστικές εκφράσεις σε μετανάστες/τριες, στη συνέχεια αποκαλύπτεται ότι είναι μετανάστες/τριες που έφυγαν από την Ελλάδα για να ζήσουν στην Αυστραλία. Η ανατροπή αυτή, πέρα από μέσο προσέλευσης της προσοχής του κοινού αποτελεί και μέσο πειθούς, καθώς υπενθυμίζει στο ακροατήριο το γεγονός ότι πολλοί/ές Έλληνες/ίδες αναγκάστηκαν να μεταναστεύσουν, ιδίως μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο αλλά και πιο πρόσφατα, λόγω της οικονομικής κρίσης. Έτσι, οι Έλληνες/ίδες θεατές μπορούν να ταυτιστούν πιο άμεσα μαζί τους και ενδεχομένως να πειστούν πιο εύκολα να αποφεύγουν ρατσιστικές συμπεριφορές απέναντι στους/στις μετανάστες/τριες και να υιοθετήσουν αντιρατσιστικές αξίες.

Καθώς στο πρώτο μέρος της πλοκής επιστρατεύονται πολλές εκφράσεις αρνητικής αναπαράστασης κατά των μεταναστών/τριών (βλ. σωματικοποίηση, πολιτισμικοποίηση, κοινωνική προβληματικοποίηση, εγκληματικοποίηση παραπάνω), θα αναμέναμε στο δεύτερο μέρος μιας αντιρατσιστικής καμπάνιας αυτές να απορρίπτονται/αντικρούονται με ρητό και ισχυρό τρόπο. Αντ' αυτού, οι τελευταίες φράσεις των πρωταγωνιστών/τριών, οι οποίες αποκαλύπτουν τη μεταναστευτική τους ταυτότητα, υπονοούν ότι οι Έλληνες/ίδες θα πρέπει να απέχουν από ρατσιστικές πρακτικές λόγω ιστορικού παραδείγματος. Βάσει δηλαδή της πρότερης 'τραυματικής' εμπειρίας των ελλήνων/ίδων που αναγκάστηκαν να μεταναστεύσουν, καλούνται οι πλειονοτικοί/ές έλληνες/ίδες που ζουν στην Ελλάδα να μη συμπεριφερθούν όπως συμπεριφέρθηκαν οι πλειονοτικοί/ές στους/στις νεοφερμένους/ες Έλληνες/ίδες μετανάστες/τριες σε χώρες υποδοχής όπως η Αυστραλία. Δεν καλούνται δηλαδή οι Έλληνες/ίδες να καταδικάσουν τις ρατσιστικές αξίες και πρακτικές ως τέτοιες, αλλά να το κάνουν ενθυμούμενοι/ες τα 'δεινά' των συμπατριωτών τους.

Ταυτόχρονα, η αλλαγή οπτικής γωνίας τροφοδοτεί μια αναλογία ανάμεσα "στους/στις μετανάστες/τριές μας εκεί" και "στους/στις μετανάστες/τριές τους εδώ". Οι πρώτοι/ες ως αποδέκτες/τριες ρατσιστικών λεκτικών επιθέσεων αναγκάστηκαν να αφομοιωθούν (και αφομοιώθηκαν), ενώ οι δεύτεροι/ες 'αναπόφευκτα' θα περάσουν την ίδια διαδικασία ώστε να γίνουν αποδεκτοί/ές. Έτσι, η αλλαγή στην οπτική γωνία συμβάλλει στη θετική αναπαράσταση των αφομοιωμένων μεταναστών/τριών, την αρνητική αναπαράσταση των αναφομοιωτών και τελικά στη φυσικοποίηση του ρατσιστικού λόγου και της λεκτικής βίας κατά των μεταναστών/τριών. Η φυσικοποίηση του ρατσιστικού λόγου τονίζεται από το γεγονός ότι οι αφομοιωμένοι/ες πια Έλληνες/ίδες μετανάστες/τριες που πρωταγωνιστούν στο σποτ και υπήρξαν στο παρελθόν θύματα λεκτικής βίας, με τα βιώματα και την κατάθεσή τους πιστοποιούν ότι οι ρατσιστικές αξίες μπορούν να ξεπεραστούν (βλ. *Τα πιο επικίνδυνα σύνορα... μπορούμε να τα ξεπεράσουμε*) μέσα από τη διαδικασία αφομοίωσης που υπέστησαν 'επιτυχώς' οι ίδιοι/ες.

Συνοψίζοντας, μετά την αναπαραγωγή ρατσιστικών πεποιθήσεων (βλ. στρατηγικές αναφοράς και κατηγορήσης παραπάνω), θα αναμενόταν μια ρητή και κατηγορηματική αποκήρυξή τους. Αντ' αυτής, έχουμε πρώτα μια αντιρατσιστική προτροπή με επίκληση του ιστορικού παραδείγματος των Ελλήνων/ίδων μεταναστών/τριών. Η προτροπή αυτή συνοδεύεται από μια ρατσιστική αναλογία ανάμεσα στους/στις αφομοιωμένους/ες και τους/τις αναφομοιώτους/ες, αρνητικά αναπαριστώμενους/ες μετανάστες/τριες, η οποία προβάλλει τη λεκτική βία ως κάτι αναπόφευκτο και φυσικό. Η συνύπαρξη αντιρατσιστικών και ρατσιστικών θέσεων στο κείμενο το καθιστά δείγμα ρευστού ρατσισμού.

Οπτική αναπαράσταση

Όσον αφορά την οπτική αναπαράσταση, οι νεοφερμένοι/ες μετανάστες/τριες εμφανίζονται στο παρασκήνιο, δεν φαίνονται τα πρόσωπά τους, η εικόνα τους είναι θολή (μερικός αποκλεισμός). Πρόκειται για μια γενική αναπαράσταση δύο ατόμων, των οποίων δεν μαθαίνουμε την ταυτότητα. Ως προς τον ρόλο, εμφανίζονται να επισκέπτονται το φυτώριο, να διατηρούν σκυφτή στάση, να μένουν σιωπηλοί/ές. Κατηγοριοποιούνται με βάση βιολογικά χαρακτηριστικά (μελαμψό χρώμα δέρματος) και πολιτισμικά χαρακτηριστικά (η γυναίκα μέσω της χιτζάμπ ταξινομείται ως μουσουλμάνα· βλ. Εικόνα 1).



Εικόνα 1. Οι αναφομοίωτοι/ες μετανάστες/τριες στο παρασκήνιο

Αντίθετα, οι αφομοιωμένοι/ες μετανάστες/τριες μέσα από κοντινές λήψεις εμφανίζονται στο προσκήνιο ως πρωταγωνιστές/τριες. Παρουσιάζονται ως συγκεκριμένα άτομα αφού κατονομάζονται. Προβαίνουν σε πράξεις λεκτικής βίας και ως αφομοιωμένοι/ες πια καταθέτουν τις εμπειρίες τους, οι οποίες αναδεικνύονται ως σημαντικές και άξιες λόγου. Ως προς την *κατηγοριοποίηση*, ταξινομούνται ως λευκοί/ές, δυτικοί/ές και πλήρως ενσωματωμένοι/ες στο περιβάλλον τους (βλ. Εικόνα 2).



Εικόνα 2. Η αφομοιωμένη μετανάστρια ως πρωταγωνίστρια

Βάσει των παραπάνω, οι πρωταγωνιστές/τριες αφομοιωμένοι/ες μετανάστες/τριες αξιολογούνται θετικά, ενώ οι μόλις ορατοί/ές, μη αφομοιωμένοι/ες μετανάστες/τριες αξιολογούνται αρνητικά, περιθωριοποιούνται και γίνονται αντικείμενο υποτίμησης. Οι αντιθετικές αυτές αναπαραστάσεις προβάλλουν ως επιθυμητή την πολιτισμική αφομοίωση και ως ανεπιθύμητη την πολυπολιτισμικότητα. Ενισχύονται έτσι οι ρατσιστικές θέσεις που αναδύονται στο 'αντιρατσιστικό' σποτ, καθιστώντας το ένα δείγμα κειμένου με ρευστό ρατσισμό.

Συμπεράσματα ανάλυσης

Οι γλωσσικές στρατηγικές που υιοθετούνται πριν από την αλλαγή στην οπτική γωνία είναι χαρακτηριστικές του ρατσιστικού λόγου υπογραμμίζοντας τα όρια ανάμεσα σε *Εμάς* (την πλειονότητα, τους/τις αφομοιωμένους/ες μετανάστες/τριες) και *Αυτούς/ές* (τις αναφομοιώτες μεταναστευτικές ομάδες). Αυτοί/ές παρουσιάζονται με έντονα αρνητικό τρόπο, ώστε να δικαιολογηθεί στη συνέχεια ο αποκλεισμός τους. Οι νεοφερμένοι/ες μετανάστες/τριες είναι σχεδόν αόρατοι/ες και αναπαρίστανται ως παθητικά και περιθωριοποιημένα άτομα χαμηλού κύρους. Τα παραπάνω συνηγορούν στη φυσικοποίηση της αφομοίωσης των μεταναστών/τριών και τελικά στην υπεράσπιση και την ενίσχυση ρατσιστικών απόψεων και πρακτικών. Ειδικότερα, οι ρατσιστικές πρακτικές αιτιολογούνται ως 'φυσική' αντίδραση στην πολιτισμική ποικιλότητα που προκύπτει από τη μετανάστευση, και υποτίθεται ότι θα εξαφανιστούν εφόσον οι μετανάστες/τριες αφομοιωθούν και υιοθετήσουν τις αξίες της πλειονότητας. Κατά συνέπεια, προβάλλονται, από τη μια, οι 'καλοί/ές' αφομοιωμένοι/ες μετανάστες/τριες και, από την άλλη, οι 'κακοί/ές' αναφομοιώσιμοι/ες μετανάστες/τριες, ενώ ο ρατσισμός αξιολογείται ως 'αναπόφευκτος' χωρίς να κατακρίνεται ρητά. Ισχυρές ρατσιστικές θέσεις δείχνουν να κυριαρχούν και να φυσικοποιούνται, ενώ συγκαλύπτονται από τη ρητή αντιρατσιστική πλαισίωση και στόχευση του κειμένου και της γενικότερης καμπάνιας.

Κριτικός γραμματισμός

Κείμενα με ρευστό ρατσισμό όπως το παραπάνω μπορούν να αποτελέσουν ενδιαφέρον και αποκαλυπτικό εκπαιδευτικό υλικό ώστε να συζητηθούν στην τάξη θέματα όπως ο ρατσισμός, ο αντιρατσισμός και οι γλωσσικές και ευρύτερα σημειωτικές στρατηγικές που τους πραγματώνουν. Αυτό θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, ο οποίος αποτελεί εκπαιδευτική εφαρμογή της ΚΑΛ και αποσκοπεί στον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε αναλύσεις που αποκαλύπτουν καλυμμένες κοινωνιογλωσσικές διακρίσεις, αυξάνοντας έτσι την κριτική γλωσσική επίγνωση των μαθητών/τριών. Με άλλα λόγια, στόχος του κριτικού γραμματισμού είναι να βοηθήσει τους/τις παραγωγούς και τους/τις αποδέκτες/τριες των κειμένων να συνειδητοποιήσουν τις σχέσεις εξουσίας και τις ιδεολογικές θέσεις που (ανα)παράγονται ρητά ή υπόρρητα σε αυτά. Να μπορούν δηλαδή να ανιχνεύουν τις απόψεις και τις αξίες που τα κείμενα φέρνουν στο προσκήνιο ή ενδεχομένως αποσιωπούν, καθώς και το γεγονός ότι η προβολή ή η αποσιώπηση συγκεκριμένων απόψεων συχνά δαιωνίζει κάθε είδους κοινωνικές ανισότητες και στερεότυπα. Για τον σκοπό αυτόν, αξιοποιούνται οι εμπειρίες πολιτισμικών, κοινωνικών και κοινωνιογλωσσικών ανισοτήτων που βιώνουν οι μαθητές/τριες (βλ. Fairclough, 1992; Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011 και τις παραπομπές που δίνονται εκεί).

Το μοντέλο των πολυγραμματισμών

Η προηγηθείσα ανάλυση θεωρούμε ότι μπορεί να αποτελέσει αφετηρία για την επεξεργασία του υπό εξέταση υλικού στην τάξη. Κάθε διδακτική εφαρμογή στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού δεν μπορεί παρά να βασίζεται στην (κριτική) ανάλυση λόγου (Rogers & Mosley Wetzel, 2014: 1). Έμφαση προφανώς δεν θα δίνεται στη χρήση σύνθετης και ενδεχομένως δυσνόητης για τους/τις μαθητές/τριες ορολογίας, αλλά στη διεισδυτική ανάλυση που θα τροφοδοτήσει τη συζήτηση στην τάξη γύρω από τα σχετικά θέματα. Για μια τέτοια επεξεργασία στην τάξη, προτείνουμε το *μοντέλο των πολυγραμματισμών* (Cope & Kalantzis, 2000; βλ. επίσης Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011), το οποίο ενδείκνυται για διδακτική αξιοποίηση πολυτροπικού και πολυμεσικού υλικού, καθώς και για την παράλληλη επεξεργασία πολλαπλών κειμένων στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος. Το μοντέλο των πολυγραμματισμών περιλαμβάνει 4 στάδια:

- (α) την *τοποθετημένη πρακτική* (situated practice), όπου συλλέγονται προς αξιοποίηση κείμενα που εντάσσονται στον ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό χώρο των μαθητών/τριών, και πληροφορίες σχετικά με αυτά·
- (β) την *ανοιχτή διδασκαλία* (overt instruction), η οποία περιλαμβάνει τη διδασκαλία και τη συνειδητοποίηση των γλωσσικών και σημειωτικών στοιχείων/στρατηγικών που συμβάλλουν στην οργάνωση, τη σύσταση και την κατανόηση των κειμένων·
- (γ) την *κριτική πλαισίωση* (critical framing), κατά την οποία στο κείμενο ανιχνεύονται περισσότερο ή λιγότερο λανθάνουσες ιδεολογίες εντός του ευρύτερου κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου·
- (δ) τη *μετασχηματισμένη πρακτική* (transformed practice), όπου επιχειρείται αναπλαισιωμένη παραγωγή λόγου, δηλαδή μεταφορά και ένταξη του κειμένου από ένα κοινωνιοπολιτισμικό και επικοινωνιακό πλαίσιο σε ένα άλλο.

Εκπαιδευτικές προτάσεις

Οι προτεινόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες απευθύνονται σε μαθητές/τριες Β΄ Λυκείου στην ενότητα «Βιογραφικά είδη – θέματα για συζήτηση σχετικά με το χαρακτηρισμό ατόμου, τις στερεότυπες αντιλήψεις, τον φυλετικό και κοινωνικό

ρατσισμό» (*Έκφραση Έκθεση Β' Λυκείου*: Τσολάκης κ.ά., χ.χ.: 119-126). Οι ενδεικτικές ερωτήσεις που ακολουθούν βασίζονται στην προηγηθείσα κριτική ανάλυση εκ μέρους του/της εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της προετοιμασίας του μαθήματος:

(α) Στην *τοποθετημένη πρακτική* οι μαθητές/τριες καλούνται να φέρουν αντιρατσιστικά κείμενα στην τάξη από την καθημερινότητά τους και να συζητήσουν δικές τους εμπειρίες γύρω από ζητήματα ρατσισμού και αντιρατσισμού. Το υλικό αυτό μπορεί να περιλαμβάνει κείμενα όπως αυτό που εξετάζεται εδώ, ή να αναλυθεί σε σύγκριση με αυτό.

(β) Στην *ανοιχτή διδασκαλία* χρησιμοποιούνται ερωτήσεις που έχουν στόχο την κατανόηση της κειμενικής δομής και των γλωσσικών στοιχείων του υπό ανάλυση κειμένου όπως είναι οι ακόλουθες:

- Ποια ανατροπή/αλλαγή συμβαίνει στην εξέλιξη της πλοκής του εν λόγω σποτ;
- Ποια είναι η 'πραγματική ταυτότητα' των πρωταγωνιστών/τριών;
- Πώς αποκαλούνται οι νεοφερμένοι/ες μετανάστες/τριες πριν από την αλλαγή στην οπτική γωνία;
- Ποια χαρακτηριστικά τους αποδίδονται;
- Πώς παρουσιάζονται οπτικά;
- Πώς απεικονίζονται οι αφομοιωμένοι/ες μετανάστες/τριες που πρωταγωνιστούν;
- Ποιες διαφορές παρατηρείτε μεταξύ των μεν και των δε;

(γ) Στην *κριτική πλαισίωση* δίνεται έμφαση στην κριτική ερμηνεία του κειμένου με ερωτήματα που φέρνουν στο φως τις ιδεολογικές θέσεις και προϋποθέσεις του, όπως είναι τα ακόλουθα:

- Ποιοι είναι οι στόχοι της αυτής της καμπάνιας;
- Τίνος οι εμπειρίες προβάλλονται ως άξιες καταγραφής; Ποια άτομα έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο; Ποια δευτερεύοντα;
- Πού οφείλονται οι παρατηρούμενες διαφορές στις αναπαραστάσεις τους;
- Ποιες ρατσιστικές θέσεις επιστρατεύονται για την αιτιολόγηση της περιθωριοποίησης των μεταναστών/τριών; Ποιες αντιρατσιστικές για τη στήριξή τους;
- Εν τέλει, σε ποιες περιπτώσεις και υπό ποιες προϋποθέσεις είναι καλοδεχόμενοι/ες οι μετανάστες/τριες; Οι προϋποθέσεις αυτές απηχούν τον ρατσιστικό ή τον αντιρατσιστικό λόγο;

(δ) Στη *μετασηματισμένη πρακτική* επιχειρούνται η μεταφορά και η ένταξη του κειμένου από ένα κοινωνιοπολιτισμικό και επικοινωνιακό πλαίσιο σε ένα άλλο. Στο πλαίσιο αυτό, μπορεί να ζητηθούν, για παράδειγμα, ο σχεδιασμός και η παραγωγή μιας καμπάνιας από διαφορετικές οπτικές γωνίες όπως είναι οι εξής:

- οι εμπειρίες των νεοφερμένων μεταναστών/τριών
- οι εμπειρίες των κατοίκων στις περιοχές υποδοχής
- οι εμπειρίες όσων εργάζονται με νεοφερμένους/ες μετανάστες/τριες ή όσων τους/τις φροντίζουν.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα μελέτη, επικεντρώσαμε το ενδιαφέρον μας στο πώς κείμενα της καθημερινότητας με ρητά δηλωμένες αντιρατσιστικές προθέσεις μπορεί να επιδέχονται ερμηνείες που ενισχύουν τις ρατσιστικές θέσεις και πρακτικές. Τα κείμενα αυτά συνιστούν δείγματα ρευστού ρατσισμού (Weaver, 2016), δηλαδή μιας ήπιας και αμφίσημης μορφής ρατσισμού που είναι συχνή στα σύγχρονα μιντιακά κείμενα και οφείλεται στην προσπάθεια των ομιλητών/τριών να αποφύγουν το στίγμα του/της ρατσιστή/τριας, χωρίς ταυτόχρονα να απομακρύνονται από τις αξίες της μονοπολιτισμικότητας και της μονογλωσσίας.

Θεωρητικές έννοιες και αναλυτικά εργαλεία από την ΚΑΛ χρησιμοποιήθηκαν για να φέρουν στην επιφάνεια τον λανθάνοντα ρατσισμό ενός ‘αντιρατσιστικού’ σποτ (βλ. επίσης Tsakona et al., υπό δημ.). Στη συνέχεια, η κριτική ανάλυση αποτέλεσε τη βάση για τη διδακτική αξιοποίηση του εν λόγω κειμένου στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού. Επιχειρώντας μια σχετική διδακτική πρόταση, στόχος μας ήταν η ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σε θέματα ρατσισμού και αντιρατσισμού και ειδικά στο πώς σε ορισμένες περιπτώσεις η μεταξύ τους διάκριση δεν είναι τόσο απλή όσο θα αναμενόταν.

Ως βασικό περιορισμό της παρούσας έρευνας και διδακτικής πρότασης εντοπίζουμε το γεγονός ότι οι συζητήσεις για θέματα ρατσισμού και αντιρατσισμού συχνά μπορεί να θεωρούνται από τους/τις εκπαιδευτικούς ‘επικίνδυνες’ για την ‘ομαλή’ και ‘ελεγχόμενη’ λειτουργία της τάξης και, επομένως, ‘ακατάλληλες’ για την ‘αποτελεσματική’ γλωσσική διδασκαλία, όπως αυτή οριοθετείται από τα αναλυτικά προγράμματα. Θεωρούμε ωστόσο σημαντικότερη την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σε θέματα κοινωνικών διακρίσεων και συγκρούσεων και την κριτική προσέγγισή τους μέσα από κείμενα της καθημερινότητας παρά τη διατήρηση ενός ‘ομαλού’, ‘ελεγχόμενου’ και ‘ιδεολογικά διαχειρίσιμου’ κλίματος στην τάξη που αποσιωπά και τελικά αναπαράγει κυρίαρχους λόγους και φυσικοποιεί κοινωνικές ανισότητες.

Χρηματοδότηση

Η έρευνα αυτή χρηματοδοτήθηκε από το Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας και Καινοτομίας (ΕΛΙΔΕΚ). Συγκεκριμένα, διεξήχθη στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος “TRACE: Ανιχνεύοντας τον ρατσισμό στον αντιρατσιστικό λόγο: Μια κριτική προσέγγιση στον ευρωπαϊκό δημόσιο λόγο για τη μεταναστευτική και προσφυγική κρίση”.

Αναφορές

- #StopMindBorders Campaign. (2017). (Διαθέσιμο: <https://greece.iom.int/en/stopmindborders-campaign>, προσπελάστηκε στις 16/11/2019).
- #StopMindBorders Campaign – The couple. (2017). (Διαθέσιμο: <https://www.youtube.com/watch?v=vBbnpWvH4Qc>, προσπελάστηκε στις 19/11/2019).
- Anthias, F., & C. Lloyd. (2002). Introduction: Fighting racisms, defining the territory. In F. Anthias, & C. Lloyd (Eds.), *Rethinking Anti-racisms: From Theory to Practice* (pp. 1-21). London: Routledge.
- Archakis, A. (2018). The representations of racism in immigrant students' essays in Greece: The 'hybrid balance' between legitimizing and resistance identities. *Pragmatics*, 28(1), 1-28.
- Αρχάκης, Α., & Β. Τσάκωνα. (2011). *Ταυτότητες, Αφηγήσεις και Γλωσσική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Assimakopoulos, S., H. F. Baider, & S. Millar (Eds.). (2017). *Online Hate Speech in the European Union: A Discourse-analytic Perspective*. Berlin: Springer. (Διαθέσιμο: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-72604-5.pdf>, προσπελάστηκε στις 16/11/2019).
- Augoustinos, M., & D. Every. (2007). The language of 'race' and prejudice: A discourse of denial, reason, and liberal-practical politics. *Journal of Language and Social Psychology*, 26(2), 123-141.
- Baker, P., C. Gabrielatos, M. KhosraviNik, M. Krzyżanowski, A. M. McEnery, & R. Wodak. (2008). A useful methodological synergy? Combining Critical Discourse Analysis and Corpus Linguistics to examine discourses of refugees and asylum seekers in the UK Press. *Discourse and Society*, 19(3), 273-306.
- Billig, M. (1995). *Banal Nationalism*. Los Angeles: Sage.
- Blackledge, A. (2005). *Discourse and Power in a Multilingual World*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bonnett, A. (2000). *Anti-racism*. London: Routledge.
- Bos, L., S. Lecheler, M. Mewafi, & R. Vliegthart. (2016). It's the frame that matters: Immigrant integration and media framing effects in the Netherlands. *International Journal of Intercultural Relations*, 55, 97-108.
- Cope, B., & M. Kalantzis (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.

- Every, D., & M. Augoustinos. (2007). Constructions of racism in the Australian parliamentary debates on asylum seekers. *Discourse & Society*, 18(4), 411-436.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (Ed.). (1992). *Critical Language Awareness*. London: Longman.
- Fairclough, N., & R. Wodak. (1997). Critical Discourse Analysis. In T. A. van Dijk (Ed.), *Introduction to Discourse Studies* (pp. 258-284). London: Sage.
- Foucault, M. (1979). *The History of Sexuality*. Vol. 1. Harmondsworth: Penguin.
- Gabrielatos, C., & P. Baker. (2008). Fleeing, sneaking, flooding: A corpus analysis of discursive constructions of refugees and asylum seekers in the UK Press, 1996-2005. *Journal of English Linguistics*, 36(1), 5-38.
- Gaertner, S. L., & J. F. Dovidio. (1986). The aversive form of racism. In J. F. Dovidio, & S. L. Gaertner (Eds.), *Prejudice, Discrimination and Racism* (pp. 61-89). Orlando: Academic Press.
- Gaertner, S. L., & J. F. Dovidio. (2005). Understanding and addressing contemporary racism: From aversive racism to the Common Ingroup Identity Model. *Journal of Social Issues*, 61(3), 615-639.
- Gramsci, A. (1991). *Selections from Prison Notebooks*. London: Lawrence and Wishart.
- Irvine, J. T., & S. Gal. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. In P. V. Kroskrity (Ed.), *Regimes of Language: Ideologies, Politics, and Identities* (pp. 35-84). Santa Fe: School of American Research Press.
- Lentin, A. (2004). *Racism and Anti-racism in Europe*. London: Pluto Press.
- McConahay, J. B. (1986). Modern racism, ambivalence, and the modern racism scale. In J. F. Dovidio, & S. L. Gaertner (Eds.), *Prejudice, Discrimination and Racism* (pp. 91-125). Orlando: Academic Press.
- Rogers, R., & M. Mosley Wetzel. (2014). *Designing Critical Literacy Education through Critical Discourse Analysis: Pedagogical and Research Tools for Teacher Researchers*. New York: Routledge.
- Reisigl, M., & R. Wodak. (2001). *Discourse and Discrimination: Rhetoric of Racism and Antisemitism*. London: Routledge.
- Sears, D. O. (1988). Symbolic racism. In P. A. Katz, & D. A. Taylor (Eds.), *Eliminating Racism: Profiles in Controversy* (pp. 53-84). New York: Plenum Press.
- Στάμου, Α. Γ. (2014). Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφιανού, & Β. Τσάκωνα (επιμ.), *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και Εφαρμογές* (σσ. 149-187). Αθήνα: Νήσος.

- Sue, D. W., C. M. Capodilupo, G. C. Torino, J. M. Bucceri, A. M. B. Holder, A. K. L. Nadal, & M. Esquilin. (2007). Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. *American Psychologist*, 62(4), 271-286.
- Tsakona, V., R. Karachaliou, & A. Archakis. (υπό δημ.). Liquid racism in the Greek anti-racist campaign #StopMindBorders. *Journal of Language Aggression and Conflict*.
- Τσολάκης Χ. Λ., Κ. Αδαλόγλου, Α. Αυδή, Ε. Λόππα, & Δ. Τάνης (χ.χ.). Έκφραση-Έκθεση. *Ενιαίο Λύκειο. Τεύχος Β΄*, αναθεωρημένη έκδοση. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος». (Διαθέσιμο: http://ebooks.edu.gr/modules/document/file.php/DSB105/%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A0%CE%B1%CE%BA%CE%AD%CF%84%CE%BF/%CE%92%CE%B9%CE%B2%CE%BB%CE%AF%CE%BF%20%CE%9C%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CE%AE/22-0050-02_Ekfrasi-Ekthesi_B-Lyk_BM.pdf, προσπελάστηκε στις 19/11/2019).
- Van Dijk, T. A. (1991). *Racism and the Press*. London: Routledge.
- Van Dijk, T. A. (1992). Discourse and the denial of racism. *Discourse and Society*, 3(1), 87-118.
- Van Dijk, T. A. (2005). *Racism and Discourse in Spain and Latin America*. Amsterdam: John Benjamins.
- Van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and Power*. New York: Palgrave Macmillan.
- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and Practice: New Tools for Critical Discourse Analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Weaver, S. (2016). *The Rhetoric of Racist Humor: US, UK and Global Race Joking*. London: Routledge.
- Winant, H. (2002). The modern world racial system in transition. In F. Anthias & C. Lloyd (Eds.), *Rethinking Anti-racisms: From Theory to Practice* (pp. 100-110). London: Routledge.
- Wodak, R., & J. E. Richardson (Eds.). (2013). *Analyzing Fascist Discourse: European Fascism in Talk and Text*. London: Routledge.

ΟΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΓΟΝΕΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΑΥΤΕΣ

Χρυσούλα Τσίρμπα
Υποψήφια Διδάκτορας Πανεπιστημίου Πατρών
tsirmpa.chrysoula@hotmail.com

Νεκτάριος Στελλάκης
Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών
nekstel@upatras.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη των πρακτικών γραμματισμού γονέων νηπίων και η διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με αυτές. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στα 13 δημόσια νηπιαγωγεία στον Πύργο Ηλείας, το σχολικό έτος 2017-2018 και συμμετείχαν 168 γονείς νηπίων. Ακολουθήθηκε ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση και τα δεδομένα συλλέχτηκαν μέσω δύο ερωτηματολογίων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλοι οι γονείς πραγματοποιούν δραστηριότητες γραμματισμού στο σπίτι, οι οποίες σχετίζονται κυρίως με τις πεποιθήσεις των γονέων για τον γραμματισμό και το μορφωτικό τους επίπεδο. Αναδύθηκαν δύο κατηγορίες γονέων: οι *Ενισχυτικοί* που εμπλέκονται κυρίως σε *άτυπες* πρακτικές γραμματισμού και οι *Παραδοσιακοί* που εμπλέκονται περισσότερο σε *τυπικές* πρακτικές. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τη σπουδαιότητα της συμφωνίας που πρέπει να υπάρχει μεταξύ των πρακτικών γραμματισμού στο σπίτι και στο σχολείο και θα χρησιμεύσουν στην ενημέρωση γονέων σε θέματα γραμματισμού και στην ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, προς όφελος των παιδιών.

Λέξεις-κλειδιά: Γραμματισμός, Γονείς, Νήπια, Πρακτικές γραμματισμού

Abstract

The purpose of the present study was to investigate parents' literacy practices and the factors that are relevant. The research was conducted in 13 public kindergartens in Pyrgos Ilias, during the school year 2017-2018 and 168 parents of preschool children participated. A quantitative methodological approach was followed and data were collected through two questionnaires. The results showed that all parents get involved in home literacy practices that are mainly related to their beliefs about literacy and their educational level. Two categories of parents emerged: *Facilitative*, who are mainly involved in informal literacy practices and *Traditional*, who are more involved in formal practices. The results of the research emphasize the importance of the congruence between home and school literacy practices and will serve to inform parents about literacy issues and to develop cooperation between parents and teachers for the benefit of children.

Keywords: Literacy, Parents, Pre-school children, Literacy practices

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι ευρέως γνωστό ότι οι πρακτικές γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον και οι εμπειρίες που αποκτούν τα παιδιά από τη γέννησή τους, επηρεάζουν την ανάπτυξή τους και αποτελούν κρίσιμο παράγοντα για τη μετέπειτα σχολική επιτυχία (Heath,

1983; Whitehurst & Lonigan, 1998; Melhuish et al., 2008; Sénéchal & LeFevre, 2002; Landry & Smith, 2006; DeBaryshe et al., 2000; DeBaryshe & Binder, 1994; Weigel et al., 2006; Bingham, 2007).

Η ανάπτυξη της γλώσσας και του γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον περιλαμβάνει τρεις κατηγορίες εμπειριών γραμματισμού για τα παιδιά: (α) εμπειρίες που προέρχονται μέσα από την συνεχή αλληλεπίδραση παιδιών-γονέων σε καταστάσεις προφορικού και γραπτού λόγου (π.χ. ανάγνωση βιβλίων, επισκέψεις σε μουσεία/βιβλιοθήκες, εκμάθηση γραμμάτων, φωνολογική επίγνωση), (β) εμπειρίες γραμματισμού, τις οποίες ανακαλύπτουν και αναπτύσσουν μόνο τους τα παιδιά (αναδυόμενη γραφή και ανάγνωση) και (γ) εμπειρίες τις οποίες αποκτούν τα παιδιά παρατηρώντας τους γονείς τους να αναπτύσσουν συμπεριφορές γραμματισμού, όπως το να γράφουν ή διαβάζουν οι ίδιοι (Senechal & LeFevre, 2002).

Ωστόσο, παρόλο που σε όλες σχεδόν τις οικογένειες παρέχονται ευκαιρίες για την ανάπτυξη της γλώσσας και του γραμματισμού, η ποιότητα αυτών των δραστηριοτήτων διαφέρει. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να υπάρχει χάσμα μεταξύ των πρακτικών γραμματισμού στο σπίτι και στο σχολείο και παιδιά από διαφορετικά οικογενειακά περιβάλλοντα να ξεκινάνε το σχολείο με διαφορετικά επίπεδα δεξιοτήτων και αυτές οι αρχικές διαφορές να έχουν επιπτώσεις στη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη, στον γραμματισμό και στην ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών (Hart & Risley, 1995; Battle, 2009). Για να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ σχολείου-οικογένειας, είναι αρκετά σημαντικό να γνωρίσουμε τους παράγοντες με τους οποίους σχετίζονται οι διαφορετικές πρακτικές των γονέων και να ενημερωθούν οι γονείς για τις πρακτικές που ευνοούν την ανάπτυξη του γραμματισμού, έτσι ώστε να υπάρχει συμφωνία και συνέχεια μεταξύ των πρακτικών γραμματισμού στο σπίτι και στο σχολείο.

Στην Ελλάδα, έχουν πραγματοποιηθεί μόνο λίγες μικρής κλίμακας έρευνες, σχετικά με τις πρακτικές γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον και τους παράγοντες με τους οποίους σχετίζονται (Καρδάση, 2014; Μελεσανάκη, 2014; Ραφαηλίδου, 2018). Η παρούσα έρευνα θα καλύψει το σχετικό ερευνητικό κενό και θα συμβάλλει σημαντικά στην ενημέρωση και συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών προς όφελος των παιδιών.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Γραμματισμός

Ο γραμματισμός αποτελεί ανθρώπινο δικαίωμα και είναι εργαλείο για προσωπική ενδυνάμωση και μέσο για κοινωνική και ανθρώπινη ανάπτυξη (UNESCO, 2010). Στη σύγχρονη εποχή, ο γραμματισμός αποτελεί βασική προϋπόθεση για όλες τις μορφές της μάθησης και καθιστά τα άτομα ικανά να ζουν μια αξιόλογη ζωή και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη και την πρόοδο των κοινωνιών στις οποίες ζουν. Δεν περιορίζεται πλέον στην παιδική και εφηβική ηλικία, αλλά πρέπει να αναγνωρίζεται ως μια δια βίου ανάγκη και απαίτηση (UNESCO, 2004). Το να είναι κάποιος εγγράμματος ποικίλλει ανάλογα με την ιστορία και τον πολιτισμό και σημαίνει να είναι εγγράμματος σε δεδομένο χρόνο και τόπο, να είναι εγγράμματος εδώ και τώρα (Freebody, 2007). Ο γραμματισμός δεν αποτελεί συσσώρευση δεξιοτήτων αλλά μια κοινωνική πρακτική που ενσωματώνεται ή βρίσκεται στις κοινωνικές δομές (Freire, 2000). Οι σύγχρονες χρήσεις του όρου δεν αναφέρονται απλά σε ικανότητες γραφής και ανάγνωσης (κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου), αλλά στην εξοικείωση του ατόμου με συνθετότερα συστήματα επικοινωνίας και κώδικες, τα οποία και μπορεί να διαχειριστεί. Αυτό αποδεικνύεται και από τον περιεκτικό ορισμό της UNESCO, σύμφωνα με τον οποίο γραμματισμός είναι:

«η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, να κατανοεί, να ερμηνεύει, να δημιουργεί, να επικοινωνεί και να υπολογίζει, χρησιμοποιώντας τον έντυπο λόγο στις διάφορες μορφές του. Στον γραμματισμό εμπλέκεται ένα μαθησιακό “συνεχές” που καθιστά το άτομο ικανό να επιτυγχάνει τους στόχους του, να εξελίσσει τις γνώσεις του και τη δυναμική του, διασφαλίζοντάς του πλήρη συμμετοχή στην τοπική αλλά και την ευρύτερη κοινωνία» (UNESCO, 2004:13).

Οι άνθρωποι που δεν διαθέτουν βασικές δεξιότητες γραμματισμού δεν μπορούν να λειτουργήσουν πλήρως σε μια σύγχρονη κοινωνία. Αυτό όχι μόνο δυσχεραίνει την εύρεση εργασίας, αυξάνει επίσης τον κίνδυνο φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού, περιορίζει τις ευκαιρίες για πολιτιστική και πολιτική συμμετοχή, διά βίου μάθηση και προσωπική ανάπτυξη (ELINET, 2016). Από την άποψη αυτή, η ενίσχυση του γραμματισμού αποτελεί κεντρικό πεδίο άμεσης δράσης με σκοπό την ευημερία του κόσμου (European Commission, 2012; Incheon Declaration, 2015).

Πρώτος(early)/ Φυσικός(natural)/ Αναδυόμενος (emergent) γραμματισμός

Τα μικρά παιδιά πολύ πριν μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν με έναν συμβατικό τρόπο, εκδηλώνουν μια σειρά από σχετικές στρατηγικές και μορφές συμπεριφοράς. Ο όρος *πρώτος/φυσικός/αναδυόμενος γραμματισμός* χρησιμοποιείται για να περιγράψει όλες εκείνες τις συμπεριφορές, οι οποίες σχετίζονται με τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής πριν από την είσοδο του παιδιού στο δημοτικό σχολείο και οι οποίες αποκτώνται μέσα από αλληλεπιδράσεις με το οικογενειακό περιβάλλον και τους ενήλικες (Clay 1966; Teale & Sulzby, 1986).

Ο πρώτος/φυσικός/αναδυόμενος γραμματισμός αναπτύσσεται και κατακτάται με φυσικό τρόπο, καθώς στηρίζεται στην καθημερινή εμπειρία. Πρόκειται για μη τυπική μάθηση, η οποία συμβαίνει αυθόρμητα και βασικό της μέσο είναι ο προφορικός λόγος. Λαμβάνει χώρα μέσω της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης και είναι ενταγμένη πάντα σε μια περίσταση επικοινωνίας, όπου το παιδί μαθαίνει τις λειτουργίες του γραπτού λόγου, οι οποίες είναι εξίσου σημαντικές με τη μάθηση των μορφών του γραπτού λόγου (π.χ. γράμματα, λέξεις) (Goodman, 1986). Περιλαμβάνει μια σειρά από *δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις* οι οποίες θεωρούνται «προάγγελοι» της ανάπτυξης του συμβατικού τρόπου γραφής και ανάγνωσης (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Παράγοντες που σχετίζονται με τον γραμματισμό

Πλήθος μελετών έχει δείξει ότι στους κόλπους κάθε οικογένειας υλοποιούνται δραστηριότητες γραμματισμού, ανεξάρτητα από την εθνικότητα, τη φυλή, την κοινωνική τάξη, το μορφωτικό επίπεδο ή την οικονομική κατάσταση των γονέων (Battle, 2009; Teale, 1986; Heath, 1983). Ωστόσο, παρόλο που σε όλες σχεδόν τις οικογένειες συνηθίζονται δραστηριότητες που σχετίζονται με τον γραμματισμό, διαφέρει ο τρόπος που ασχολούνται οι γονείς και η ποιότητα αυτών των δραστηριοτήτων (Battle, 2009). Επομένως, όταν τα παιδιά ξεκινάνε το σχολείο, έχουν διαφορετικές γνώσεις και δεξιότητες γραμματισμού, οι οποίες επηρεάζουν τη μετέπειτα σχολική τους πορεία (Heath, 1983).

Σύμφωνα με την έκθεση PIRLS 2011, η ποιότητα των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται στο οικογενειακό περιβάλλον εξαρτάται από τις στάσεις και πεποιθήσεις των γονέων για τον γραμματισμό και τον τρόπο με τον οποίο κάποιος γίνεται εγγράμματος, το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των γονέων, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τη σχέση γονέα-παιδιού και το υποστηρικτικό συναισθηματικό κλίμα που υπάρχει μεταξύ τους, το φυσικό περιβάλλον του σπιτιού και τα υλικά μάθησης που υπάρχουν στο σπίτι και συντελούν σ' ένα ευνοϊκό μαθησιακό

περιβάλλον για το παιδί και τις πρακτικές γραμματισμού στις οποίες εμπλέκονται γονείς και παιδιά (Mullis et al., 2011).

Οι πεπαιθώσεις των γονέων για τον γραμματισμό

Οι πεπαιθώσεις των γονέων για τον γραμματισμό και τον τρόπο που γίνεται κάποιος εγγράμματος, παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη γραμματισμού των παιδιών, καθότι έρευνες έχουν δείξει ότι σχετίζονται με τις συμπεριφορές που αναπτύσσουν οι γονείς και επηρεάζουν τα κίνητρα των παιδιών για ανάγνωση (Lynch et al., 2006; Baker & Scher, 2002). Έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά των γονέων που εμπλέκονται ενεργά στην ανάπτυξη του γραμματισμού και βλέπουν την ανάγνωση ως μια ευχάριστη δραστηριότητα, εκδηλώνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την ανάγνωση, έχουν περισσότερες γνώσεις για τον γραπτό λόγο, επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα στο σχολείο και αυτό επηρεάζει τη σχολική τους πορεία (Weigel, Martin, & Bennet, 2006; Baker & Scher, 2002; Sonnenschein et al., 2000).

Σύμφωνα με έρευνες, οι γονείς, ανάλογα με τις πεπαιθώσεις τους για τον γραμματισμό, διακρίνονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες, οι οποίες υιοθετούν δύο διαφορετικές προσεγγίσεις σχετικά με το πώς πρέπει να διδάσκονται τα παιδιά να διαβάζουν. Οι Sonnenschein et al., (1997) σε έρευνά τους βρήκαν ότι θα μπορούσαν να κατηγοριοποιήσουν τους γονείς σε δύο ομάδες: σε αυτούς που δίνουν έμφαση στις «δεξιότητες» (skills) ανάγνωσης, τις οποίες πρέπει να διδάχονται τα παιδιά και σε αυτούς που δίνουν έμφαση στην «διασκέδαση» (entertainment) μέσω της ανάγνωσης.

Οι Evans et al., (2004), σε αντίστοιχη έρευνά τους, αναφέρθηκαν σε δύο κύριες προσεγγίσεις ανάπτυξης του γραμματισμού σχετικά με τις διαφορετικές πεπαιθώσεις των γονέων: την «γραφοφωνημική» ή «από κάτω προς τα πάνω» προσέγγιση (bottom-up) και την «κονστρουκτιβιστική» ή «από την κορυφή προς τα κάτω» προσέγγιση (top-down). Με βάση την πρώτη προσέγγιση, οι γονείς έδιναν κυρίως σημασία στην απόκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού, όπως τη φωνολογική ενημερότητα και τη γνώση γραμμάτων και λέξεων, ενώ στη δεύτερη προσέγγιση οι γονείς έδιναν σημασία στην κατανόηση του κειμένου.

Στην έρευνα, των Weigel et al. (2006), διαπιστώθηκε ότι οι πεπαιθώσεις των γονέων για τον γραμματισμό και ιδιαίτερα της μητέρας, συνδέονται άμεσα με τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο οικογενειακό περιβάλλον και οι μητέρες διακρίνονται σε δύο ομάδες ανάλογα με τις πεπαιθώσεις τους: στις «Ενισχυτικές» (Facilitative), που είχαν πιο ενεργό ρόλο στην ανάπτυξη γραμματισμού των παιδιών τους και στις «Παραδοσιακές» (Conventional), οι οποίες πίστευαν ότι δεν μπορούσαν να βοηθήσουν αρκετά τα παιδιά τους και θεωρούσαν την ανάπτυξη του γραμματισμού έργο περισσότερο του σχολείου.

Το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των γονέων

Το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των γονέων μπορεί να επηρεάσει άμεσα ή έμμεσα και να διευκολύνει σε μεγάλο βαθμό τη μάθηση του γραπτού λόγου στα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Hart & Risley, 1995). Μπορεί να επηρεάσει όχι μόνο τις δυνατότητες που έχει ένα παιδί στη ζωή του αλλά και τις δυνατότητες που έχει ο ίδιος ο γονιός, ο οποίος λειτουργεί ως μοντέλο για τα παιδιά (Lareau, 2003). Έχει διαπιστωθεί ότι γονείς με ανώτερο κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο μπορούν και παρέχουν στα παιδιά τους περισσότερες ευκαιρίες για μάθηση, μέσω οργανωμένων ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων, επηρεάζοντας θετικά τις σχολικές επιδόσεις τους και τις μελλοντικές ευκαιρίες απασχόλησης. Αντίθετα, γονείς με χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο έχουν περιορισμένες δυνατότητες και πόρους, για να επενδύσουν σ' ένα πλούσιο οικιακό μαθησιακό περιβάλλον και έχουν και λιγότερη διάθεση να

εμπλακούν σε δραστηριότητες γραμματισμού με τα παιδιά τους, γιατί είναι επικεντρωμένοι σε θέματα επιβίωσης (Lareau, 2003; Morrison et al., 2006; Neuman, 2006; Dearing & Taylor, 2007; Whitehurst & Lonigan, 1998).

Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων

Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων είναι σημαντικός δείκτης πρόβλεψης της σχολικής επιτυχίας, γιατί έχει παρατηρηθεί ότι γονείς με ανώτερο μορφωτικό επίπεδο μπορούν να προετοιμάσουν καλύτερα τα παιδιά τους για το σχολείο, παρέχοντάς τους ένα πλούσιο περιβάλλον γραμματισμού, που αντικατοπτρίζει πολλές φορές το δικό τους στην παιδική ηλικία (Brannon, 2012). Γενικότερα, οι γονείς που τυγχάνουν ανώτερου μορφωτικού κεφαλαίου, υιοθετούν τις αρχές του κοινωνικο-πολιτισμικού μοντέλου ανάπτυξης του γραμματισμού και δίνουν έμφαση στην επικοινωνία και την ευχαρίστηση μέσω της ανάγνωσης. Αντίθετα, οι γονείς με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο, υλοποιούν πρακτικές που εντάσσονται στο πλαίσιο του γνωστικού μοντέλου και δίνουν έμφαση στις τεχνικές από-κωδικοποίησης του γραπτού λόγου. Κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, οι περισσότεροι μορφωμένοι γονείς φαίνεται ότι ενισχύουν τη συμμετοχή των παιδιών και διεξάγουν μαζί τους συζητήσεις υψηλότερου επιπέδου (Heath, 1986.) Συνηθίζουν και οι ίδιοι να διαβάζουν βιβλία στο σπίτι και αυτή τους η συνήθεια επηρεάζει τα παιδιά, ωθώντας τα να στρέφονται συχνότερα σε περισσότερες δραστηριότητες σχετικές με την ανάγνωση (Wells, 1987). Αντίθετα, αν οι γονείς έχουν μεγαλώσει σ' ένα φτωχό σε εμπειρίες γραμματισμού περιβάλλον, είναι πολύ πιθανό να παράσχουν στο παιδί τους ένα αντίστοιχο περιβάλλον. Αν οι γονείς δεν δίνουν σημασία στην εκπαίδευση, δεν διαβάζουν οι ίδιοι και δεν αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα του διαβάσματος, τα παιδιά τους θα μεγαλώσουν με τις ίδιες αξίες.

Η σχέση γονέα-παιδιού

Η ποιότητα της σχέσης γονέα - παιδιού, η οποία εξαρτάται από τους επαίνους, τις κριτικές, το υποστηρικτικό συναισθηματικό κλίμα, τη φυσική εγγύτητα γονέα-παιδιού καθώς και από τις εκδηλώσεις στοργής, παίζει μεγάλη σημασία στην ανάπτυξη γραμματισμού των παιδιών και τις πρακτικές γραμματισμού που πραγματοποιούνται στο οικογενειακό περιβάλλον. Παιδιά που δέχονται περισσότερη θετική ενίσχυση και λιγότερες αρνητικές επιδράσεις από τους γονείς, επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα στη γλώσσα απ' ό, τι τα παιδιά που δέχονται περισσότερες αρνητικές και λιγότερες θετικές επιδράσεις (Hart και Risley, 1995; Jacobsen et al., 1994; Teale, 1986).

Το παιδί επωφελείται περισσότερο της ανάγνωσης κατά τη διάρκεια μιας στοργικής σχέσης με τον γονέα, γιατί μπορεί να μάθει να συνδέει την πράξη της ανάγνωσης με την αίσθηση της αγάπης (Baker et al., 2001). Οι γονείς που βλέπουν αυτή την πρακτική ως ευχαρίστηση και διασκέδαση καταφέρνουν και μεταβιβάζουν αυτή τη χαρά στο παιδί, το οποίο διασκεδάζει και ευχαρισιέται και το ίδιο και -ως αποτέλεσμα- ενισχύει και βελτιώνει τις δεξιότητες γραμματισμού. Αντίθετα, γονείς που βλέπουν την ανάγνωση ως μια πρακτική προκειμένου να βοηθήσουν στην γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, τοποθετώντας τα συναισθήματα σε δεύτερη θέση, επηρεάζουν διαφορετικά τα συναισθήματα και την ανταπόκριση του παιδιού και-κατά συνέπεια-τις δεξιότητες που θα αποκτήσει (Dionne, 2013).

Το φυσικό περιβάλλον του σπιτιού και τα υλικά μάθησης

Τα παιδιά μαθαίνουν για τον κόσμο και τον εαυτό τους μέσα από την αλληλεπίδραση με τον κόσμο και τα αντικείμενα που τα περιβάλλουν. Η οργάνωση και η ποιότητα του οικιακού περιβάλλοντος (π.χ. η καθαριότητα του σπιτιού, τα επίπεδα θορύβου, το

μέγεθος του σπιτιού) καθώς και ένα πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον (π.χ. βιβλία, εκπαιδευτικά παιχνίδια, υπολογιστής, τηλεόραση) ευνοεί την ανάπτυξη του εγκεφάλου και παίζει πολύ μεγάλη σημασία στην ανάπτυξη γραμματισμού των παιδιών (Evans, 2004; Sonnenchein & Munsterman, 2002; OECD, 2010; Ortiz et al., 2001; Dunifon et al., 2001; Evans & Maxwell, 1997; Evans et al., 1998). Παιδιά από διαφορετικά περιβάλλοντα βιώνουν διαφορετικές εμπειρίες γραμματισμού και δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την ανάγνωση εάν στο σπίτι υπάρχει ποικιλία υλικών μάθησης, γιατί τα υλικά χρησιμεύουν σαν όχημα για την επικοινωνία μεταξύ γονέων-παιδιών και την ανάπτυξη ποικίλων συζητήσεων.

Πρακτικές γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον

Οι γονείς παρέχουν μια μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων και εμπειριών στα παιδιά, οι οποίες, όχι μόνο μπορούν να επηρεάσουν τον γραμματισμό των παιδιών, αλλά έχουν και αντίκτυπο σε όλη τους τη ζωή (Melhuish et al., 2008; Sénéchal & LeFevre, 2002; Heath, 1983). Οι πρακτικές γραμματισμού στις οποίες εμπλέκονται γονείς και παιδιά διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: στις *άτυπες* και στις *τυπικές*. Στις άτυπες δραστηριότητες, πρωταρχικός σκοπός είναι το μήνυμα που εμπεριέχεται στο κείμενο και όχι ο γραπτός λόγος καθαυτός (π.χ. ανάγνωση βιβλίων, αφήγηση ιστοριών) ενώ στην περίπτωση των τυπικών δραστηριοτήτων στόχος είναι ο γραπτός λόγος καθαυτός (π.χ. εκμάθηση γραμμάτων, αντιγραφή γραμμάτων/λέξεων, γραφή του ονόματος του παιδιού) (Senechal & Lefevre, 2002; Senechal, 2006).

Όταν οι πρακτικές γραμματισμού στο σπίτι συμβαδίζουν με εκείνες του σχολείου, τα παιδιά αποκτούν γερά θεμέλια για μια επιτυχή πορεία στο σχολείο. Ωστόσο για κάποιους λόγους και για κάποια παιδιά υπάρχει μερική ή καθόλου επικάλυψη μεταξύ της γλώσσας του σχολείου και της οικογένειας. Ενώ μερικοί γονείς εμπλέκονται σε ποικίλες δραστηριότητες γραμματισμού και παρέχουν στα παιδιά τους ένα πλούσιο σε έντυπο λόγο περιβάλλον, άλλοι γονείς, ιδιαίτερα αυτοί με περιορισμένες δεξιότητες γραμματισμού, αδυνατούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους, με αποτέλεσμα αυτά τα παιδιά να παρουσιάζουν χαμηλές δεξιότητες γραμματισμού, να μην πετυχαίνουν στο σχολείο και να οδηγούνται συχνά στο περιθώριο.

Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη μελέτη των πρακτικών γραμματισμού που υλοποιούν γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας και στη διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με αυτές.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχε ο ένας από τους δύο γονείς των νηπίων που φοιτούσαν στα 13 δημόσια νηπιαγωγεία της πόλης του Πύργου, κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Η δειγματοληψία ήταν «βολική» με κριτήριο τη φυσική εγγύτητα στην ερευνήτρια (Cohen et al., 2008). Το σύνολο των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 168, όμως, το τελικό δείγμα προς ανάλυση ήταν 147 γονείς, εκ του οποίου το 89,8% ήταν μητέρες και το 10,2% πατέρες.

Όσον αφορά την οικογενειακή τους κατάσταση, η πλειονότητα των γονέων (92,5%) ήταν παντρεμένοι και είχε 2 παιδιά (56,6%). Το 52,4% των γονέων είχε κορίτσι που φοιτούσε στο νηπιαγωγείο και το 44,9% είχε αγόρι. Όσον αφορά την ηλικία των γονέων, το μεγαλύτερο ποσοστό των πατέρων ήταν 41+ (53,1%), ενώ των μητέρων ήταν μεταξύ 36-40 (38,1%). Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το μεγαλύτερο ποσοστό και στις δύο περιπτώσεις ήταν απόφοιτοι Λυκείου, κατά 45,9%

οι πατέρες και κατά 47,9% οι μητέρες. Αναφορικά με το κοινωνικο-οικονομικό τους επίπεδο, η πλειονότητα των γονέων και στις δύο περιπτώσεις (πατέρας-μητέρα) ασκούσαν επαγγέλματα «Χαμηλής Αυτονομίας» (ΧΑ) εργασίας από την υλική βάση κατά 56,8% οι πατέρες και κατά 69,2% οι μητέρες (Hasan, 1989; Hasan & Cloran, 1990; Williams, 2001).

Συλλογή δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε προκαθορισμένες συναντήσεις με τους γονείς στον χώρο του νηπιαγωγείου. Κατά τη διάρκεια της συνάντησης οι γονείς ενημερώνονταν για τον σκοπό της έρευνας και συμπλήρωναν τα εξής δύο ερωτηματολόγια:

(1) το *“Parent Reading Belief Inventory”* (PRBI), (DeBaryshe & Binder, 1994), που διερευνά τις πεποιθήσεις των γονέων για τον γραμματισμό. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 7 κλίμακες και 42 προτάσεις, για τις οποίες οι γονείς, διαμέσου μιας τετράβαθμης κλίμακας Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα έως 4=Συμφωνώ απόλυτα), έπρεπε να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους. Το ερωτηματολόγιο προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα και θεωρείται ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο για τη διερεύνηση των πεποιθήσεων των Ελλήνων γονέων για τον γραμματισμό (Tsirmpa et al., 2019).

(2) το *“Stony Brook Family Reading Survey”* (SBFRS) (Grover J. Whitehurst's, 1992). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η προσαρμογή του ερωτηματολογίου που πραγματοποιήθηκε από τους Weigel et al. (2006) και η οποία περιλαμβάνει 15 ερωτήσεις, που αφορούν πρακτικές γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον.

Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων που προήλθαν μέσα από τις απαντήσεις των δύο ερωτηματολογίων, πραγματοποιήθηκε μέσω εξειδικευμένου στατιστικού λογισμικού (Statistical Package for the Social Sciences, SPSS) που καθιστά δυνατή την αξιοποίηση όλων των ερωτήσεων/μεταβλητών, τον μετασχηματισμό τους και την συγκριτική σχέση των μεταβλητών μεταξύ τους (Babbie, 2011; O'Connor, 2000).

Παραγοντική ανάλυση PRBI

Αρχικά διερευνήθηκε η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου PRBI, υπολογίζοντας τους συντελεστές της εσωτερικής συνοχής (Cronbach's Alpha) των επτά κλιμάκων του PRBI (Cronbach, 1951). Οι έξι πρώτοι συντελεστές βρέθηκαν κοντά στο 0.7, παρόμοιοι με αυτούς που είχαν βρει και οι δημιουργοί του ερωτηματολογίου και θεωρούνται αρκετά ικανοποιητικοί.

Στη συνέχεια διερευνήθηκε η παραγοντική δομή του PRBI, μέσω της παράλληλης ανάλυσης και χρησιμοποιώντας τη μέθοδο ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών (Principal Component Analysis) (O'Connor, 2000; Gorsuch, 1983; Pett et al., 2003). Από την ανάλυση παραγόντων εξήχθησαν τέσσερις κλίμακες: F1= *Βασικές γνώσεις* (αναφέρεται στις γνώσεις που αποκτούν τα παιδιά μέσω της ανάγνωσης), F2= *Εμπόδια στην ανάγνωση* (αναφέρεται στα εμπόδια που επικαλούνται οι γονείς για την ανάγνωση βιβλίων), F3= *Η άμεση εμπλοκή των γονέων σε δραστηριότητες γραμματισμού* και F4= *Ο ρόλος των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού* (Tsirmpa et al., 2019).

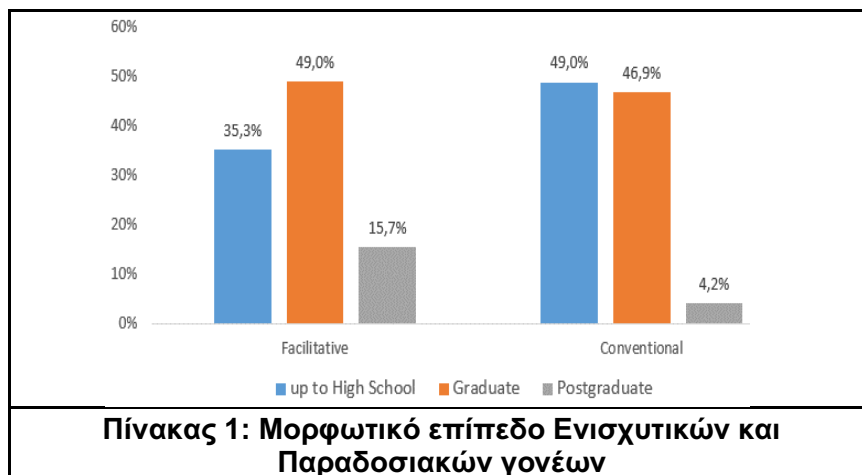
Τέλος, για να υποστηρίξουμε την συντρέχουσα εγκυρότητα του PRBI, πραγματοποιήσαμε ελέγχους συσχετισμών των εξαγόμενων παραγόντων με τις δηλώσεις των πρακτικών γραμματισμού όπως μετρήθηκαν μέσω του SBFRS.

Συγκεκριμένα και σε σχέση με τις τέσσερις κλίμακες που εξήχθησαν, βρέθηκαν ικανοποιητικοί συσχετισμοί μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων και των στοιχείων του SBFRS, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν ως κριτήριο για την υποστήριξη της συντρέχουσας εγκυρότητας του PRBI.

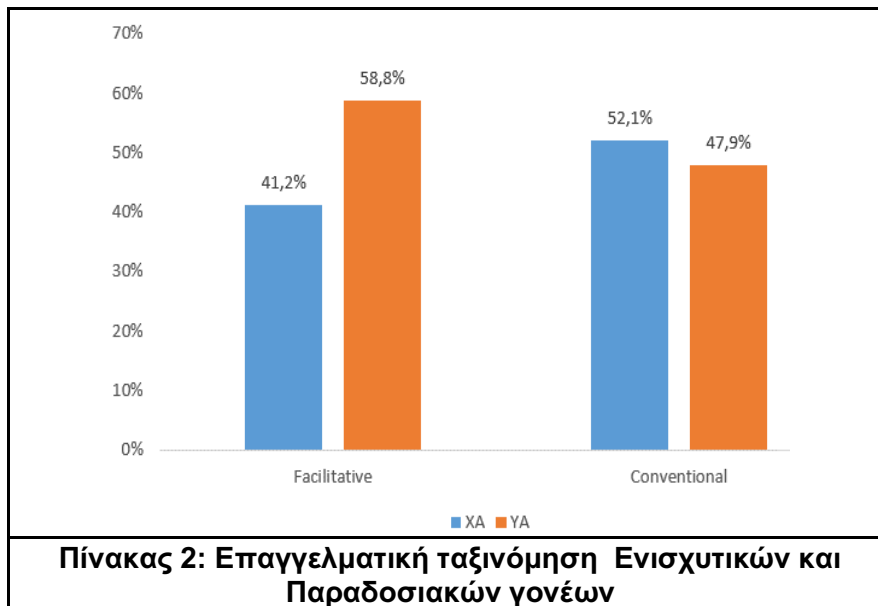
Αποτελέσματα

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, οι γονείς διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: τους *Παραδοσιακούς* και τους *Ενισχυτικούς*, οι οποίοι έχουν διαφορετικές πεποιθήσεις για τον γραμματισμό και εκδηλώνουν διαφορετικές συμπεριφορές και πρακτικές γραμματισμού. Οι Παραδοσιακοί γονείς, οι οποίοι αποτελούν την πλειονότητα του δείγματος (65,3%) θεωρούν ότι το σχολείο είναι κυρίως αρμόδιο για να διδάξει τα παιδιά και προβαίνουν σε περισσότερες τυπικές πρακτικές γραμματισμού, δίνοντας κυρίως σημασία σε τεχνικές αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου. Από την άλλη πλευρά, οι Ενισχυτικοί γονείς (34,7%) έχουν πιο ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση του παιδιού και εμπλέκονται σε περισσότερες άτυπες πρακτικές γραμματισμού, δίνοντας κυρίως σημασία στην κατανόηση.

Συγκρίνοντας τις δύο ομάδες, διαπιστώθηκε ότι οι Ενισχυτικοί γονείς έχουν στατιστικά σημαντικά ανώτερο μορφωτικό επίπεδο σε σχέση με τους Παραδοσιακούς. Η διαφορά αυτή δεν είναι τόσο έντονη σε επίπεδο Ανώτερων/Ανώτατων σπουδών αλλά σε επίπεδο Μεταπτυχιακών/Διδακτορικών σπουδών. Ενώ δηλ. υπάρχει μια μικρή διαφορά μεταξύ των πτυχιούχων των Ενισχυτικών και Παραδοσιακών γονέων (2,1%), παρατηρείται σημαντικό ποσοστό διαφοράς (11,5%) σε επίπεδο μεταπτυχιακών/διδακτορικών σπουδών (Πίνακας 1).



Επιπλέον, όσον αφορά το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των γονέων που σχετίζεται σημαντικά με το επάγγελμα, παρατηρείται ότι οι Ενισχυτικοί γονείς ασκούν σε μεγαλύτερο ποσοστό επαγγέλματα *Υψηλής Αυτονομίας* (ΥΑ) από τη βάση (58,8%) σε αντίθεση με τους Παραδοσιακούς, που η πλειοψηφία αυτών ασκεί περισσότερο επαγγέλματα *Χαμηλής Αυτονομίας* (ΧΑ) από τη βάση (47,9%). Αυτή η διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων αγγίζει το 10,9% υπέρ των Ενισχυτικών γονέων, ωστόσο δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους (Πίνακας 2).



Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι πεποιθήσεις των γονέων για το γραμματισμό προσδιορίζουν τις πρακτικές γραμματισμού που ακολουθούν και σχετίζονται κυρίως με το μορφωτικό τους επίπεδο. Ενώ και οι δύο ομάδες γονέων εμπλέκονται σε ποικίλες πρακτικές γραμματισμού, διαφέρει ωστόσο η ποιότητα και ο βαθμός έντασης αυτών των πρακτικών και διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ όλων σχεδόν των πρακτικών που υλοποιούν οι γονείς από τις δύο ομάδες.

Πιο συγκεκριμένα, οι Ενισχυτικοί γονείς εκδηλώνουν πιο υποστηρικτικές τάσεις έναντι του γραμματισμού, ακολουθώντας περισσότερο το «κοινωνικο-πολιτισμικό» μοντέλο ανάπτυξης του γραμματισμού και εμπλέκονται περισσότερο σε άτυπες και «από πάνω προς τα κάτω» (top-down) πρακτικές γραμματισμού (π.χ. ανάγνωση βιβλίων, συζητήσεις, αφηγήσεις, τραγούδια, ποιήματα). Θεωρούν σημαντική την ανάγνωση βιβλίων στο παιδί, γιατί πιστεύουν ότι βοηθάει στην απόκτηση ποικίλων γνώσεων και δεξιοτήτων και ξεκίνησαν να του διαβάζουν από τη βρεφική ηλικία και το συνεχίζουν σχεδόν καθημερινά. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης βιβλίων με τα παιδιά ακολουθούν τον διαλογικό τρόπο ανάγνωσης, γιατί πιστεύουν ότι αυτό βοηθάει στην ενίσχυση της αντιληπτικής ικανότητας των παιδιών. Διαβάζουν καθημερινά και οι ίδιοι, έχουν εμπειρίες ανάγνωσης από τα παιδικά τους χρόνια και παρέχουν στα παιδιά ένα πλούσιο σε έντυπο υλικό περιβάλλον με αποτέλεσμα τα παιδιά τους να δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για ανάγνωση.

Από την άλλη πλευρά, οι Παραδοσιακοί γονείς πιστεύουν ότι το σχολείο είναι κυρίως υπεύθυνο να διδάξει τα παιδιά και δεν χρειάζεται ν' ανησυχούν ιδιαίτερα, γιατί ο δάσκαλος θα διδάξει στο παιδί όλα όσα πρέπει να μάθει. Ακολουθούν το «αυτόνομο-γνωστικό» μοντέλο ανάπτυξης του γραμματισμού πραγματοποιώντας κυρίως τυπικές και «από κάτω προς τα πάνω» (bottom-up) πρακτικές γραμματισμού (π.χ. γνώση γραμμάτων, φωνολογική επίγνωση, αντιγραφή γραμμάτων-λέξεων). Ξεκίνησαν να διαβάζουν στο παιδί μετά την ηλικία των 13μηνών αλλά δεν του διαβάζουν συχνά, επικαλούμενοι διάφορα εμπόδια, όπως έλλειψη χρόνου ή έλλειψη ενδιαφέροντος από το ίδιο το παιδί. Όταν διαβάζουν στο παιδί ακολουθούν τη γραμμική ανάγνωση, απαντώντας κυρίως στις ερωτήσεις που κάνει το παιδί. Δεν διαβάζουν συχνά ούτε και οι ίδιοι, με αποτέλεσμα να μην αποτελούν πρότυπο για τα παιδιά, τα οποία με τη σειρά τους δεν δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για ανάγνωση.

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας συνάδουν με τ' αποτελέσματα άλλων ερευνών που δείχνουν ότι οι πρακτικές γραμματισμού που υλοποιούν οι γονείς στο οικογενειακό περιβάλλον σχετίζονται με τις πεπαιθώσεις των γονέων για τον γραμματισμό και το μορφωτικό και κοινωνικο-οικονομικό τους επίπεδο. Οι γονείς γενικότερα διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: αυτούς που ακολουθούν το «κοινωνικο-πολιτισμικό» μοντέλο ανάπτυξης του γραμματισμού και αυτούς που ακολουθούν το «αυτόνομο-γνωστικό» μοντέλο ανάπτυξης. Οι γονείς των δύο ομάδων έχουν διαφορετικές πεπαιθώσεις για τον τρόπο που γίνεται κάποιος εγγράμματος και ως εκ τούτου προβαίνουν σε διαφορετικές πρακτικές γραμματισμού (DeBaryshe & Binder, 1994; Weigel et al., 2006; Bingham, 2007; Sonnenschein et al., 1997; DeBaryshe et al., 2000; Baker and Scher, 2002; Evans et al., 2004; Lynch et al., 2006; Καρδάση, 2014; Debaryshe, 1995; Μελεσανάκη, 2014).

Αυτές οι διαφορετικές πεπαιθώσεις των γονέων για τον γραμματισμό, οι οποίες προσδιορίζουν τις πρακτικές, σχετίζονται στην παρούσα έρευνα κυρίως με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Διαπιστώθηκε ότι οι Ενισχυτικοί γονείς, οι οποίοι έχουν στατιστικά σημαντικά ανώτερο μορφωτικό επίπεδο σε σχέση με τους Παραδοσιακούς, παρέχουν στα παιδιά ένα πλούσιο σε έντυπο υλικό περιβάλλον, βλέπουν την ανάπτυξη του γραμματισμού μ' έναν πιο ολιστικό τρόπο, πραγματοποιούν πολλές «από πάνω προς τα κάτω» πρακτικές γραμματισμού (π.χ. ανάγνωση βιβλίων, διηγήσεις, συζητήσεις) και δίνουν έμφαση κυρίως στην κατανόηση (Baker and Scher, 2002; Debaryshe, 1995; Weigel et al., 2006; Sonnenschein et al., 1997; Μελεσανάκη, 2014; Marjanovic-Umec et al., 2017).

Επιπλέον, οι Ενισχυτικοί γονείς δίνουν μεγάλη σημασία και απολαμβάνουν την ανάγνωση βιβλίων με το παιδί. Πιστεύουν ότι βοηθάει τα παιδιά να γίνουν καλύτεροι ομιλητές και ακροατές και να αποκτήσουν ποικίλες γνώσεις (Sonnenschein et al., 1997). Διαβάζουν σχεδόν καθημερινά στα παιδιά, ακολουθώντας το διαλογικό τρόπο ανάγνωσης και κάνουν ποικίλες ερωτήσεις στα παιδιά, προκειμένου να επεκτείνουν την αντιληπτική τους ικανότητα (Debaryshe, 1995; Rowe, 2008). Διαβάζουν συχνά και οι ίδιοι για προσωπική τους ευχαρίστηση, με αποτέλεσμα να λειτουργούν ως πρότυπο ανάγνωσης για τα παιδιά, τα οποία με τη σειρά τους εκδηλώνουν περισσότερο ενδιαφέρον για ανάγνωση (Burgess et al., 2002; Roberts et al., 2005; VanSteensel, 2006).

Από την άλλη, οι Παραδοσιακοί γονείς, ίσως γιατί δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις, εμπλέκονται κυρίως σε περισσότερες «από κάτω προς τα πάνω» πρακτικές (π.χ. γνώση γραμμάτων/λέξεων, αντιγραφή, φωνολογική επίγνωση), θεωρώντας ότι ο γραμματισμός αποτελεί ένα σύνολο δεξιοτήτων που πρέπει να κατακτήσει το παιδί. Δεν διαβάζουν συχνά στα παιδιά, επικαλούμενοι διάφορα εμπόδια, αλλά δεν διαβάζουν συχνά ούτε και οι ίδιοι, με αποτέλεσμα να μην λειτουργούν ως μοντέλο ανάγνωσης και τα παιδιά να μην εκδηλώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για ανάγνωση.

Η παρούσα έρευνα μάς βοηθά να κατανοήσουμε γιατί τα παιδιά ερχόμενα στο σχολείο έχουν διαφορετικές εμπειρίες γραμματισμού, οι οποίες ωστόσο έχουν αντίκτυπο στη σχολική τους επιτυχία. Για να επιτύχει ένα παιδί στο σχολείο πρέπει να υπάρξει συμφωνία και συνέχεια μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας, έτσι αυτό που σημαίνει ανάγνωση στο ένα σημαίνει ανάγνωση και στο άλλο (Taylor, 1983). Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων θεωρείται ζωτικής σημασίας και πρέπει να γίνεται στο πλαίσιο ενός αυθεντικού διαλόγου, με κύριο χαρακτηριστικό τον αμοιβαίο σεβασμό. Και οι δύο πλευρές, πρέπει να εργαστούν συλλογικά, προς όφελος των παιδιών.

Οι εκπαιδευτικοί, σεβόμενοι τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές γραμματισμού των γονέων, καθώς και τις ανάγκες τους, οφείλουν να τους βοηθήσουν και να τους παράσχουν την απαραίτητη βοήθεια και στρατηγικές ως προς αυτήν την κατεύθυνση. Από την άλλη, οι γονείς πρέπει να ενημερωθούν για το πώς επιτυγχάνεται ο γραμματισμός στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου και να υιοθετήσουν τις κατάλληλες στρατηγικές ώστε να γίνουν συμμετοχοί στον γραμματισμό.

Επιπροσθέτως, η παρούσα μελέτη μπορεί να βοηθήσει στην οργάνωση κατάλληλων προγραμμάτων οικογενειακού γραμματισμού, γιατί γνωρίζοντας τους παράγοντες που σχετίζονται με τις διαφορετικές πρακτικές, μπορούμε να επεμβούμε και να συμβάλουμε στην ενδυνάμωση των γονέων. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα, όχι μόνο οι γονείς να μπορέσουν να βοηθήσουν καλύτερα το παιδί τους στο σχολείο αλλά και οι ίδιοι να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, να αισθανθούν πιο δυνατοί απέναντι προκλήσεις της σύγχρονης εποχής και να συμμετάσχουν στο κοινωνικό και πολιτικό γίγνεσθαι.

Περιορισμοί-Προτάσεις

Η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος ήταν μητέρες, αφού αυτές έχουν συνήθως τον κυρίαρχο ρόλο στην εκπαίδευση του παιδιού. Θα ήταν επομένως αρκετά ενδιαφέρον σε μια μελλοντική έρευνα να συμμετάσχουν οι πατέρες και να διερευνήσουμε αν το φύλο του γονέα σχετίζεται με τις πρακτικές γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον. Επιπλέον, όλοι οι γονείς ήταν Έλληνες γηγενείς, οπότε σε μια μελλοντική έρευνα θα ήταν αρκετά ενδιαφέρον να διερευνηθούν οι πρακτικές γονέων διαφορετικής εθνικότητας, ή οι πρακτικές γονέων που έχουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Baker, L. & Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23, 239-269.

Battle, D.E. (2009). Multiculturalism, language, and emergent literacy. In P.M. Rhyner (Ed.), *Emergent literacy and language development* (192-234). New York: The Guilford Press.

Bingham, G. (2007). Maternal Literacy Beliefs and the Quality of Mother-Child Book-reading interactions: Associations with Children's Early Literacy Development. *Early Education and Development*, 18(1), 23-49.

Brannon, D. (2012). *Studying the impact of dialogic training on mothers with lower education levels*. (Διαθέσιμο: http://fisherpub.sjfc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1249&context=education_ETD_masters, προσπελάστηκε στις 19/11/2019).

Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37, 408-426.

Clay, M. (1966). *Emergent Reading Behavior*. Unpublished Doctoral Dissertation. New Zealand: University of Auckland.

- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16 (3), 297–334.
- Dearing, E., & Taylor, B.A. (2007). Home Improvements: Within-Family Associations between Income and the Quality of Children's Home Environments. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 427-444.
- DeBaryshe, B. D., and Binder, J. C. (1994). Development of an Instrument for Measuring Parental Beliefs about Reading Aloud To Young Children. *Perceptual and Motor Skills*, 78, 1303-1311.
- DeBaryshe, B. D. (1995). Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 1-20.
- DeBaryshe, B. D., Binder, J. C. & Buell, M. (2000). Mothers' implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160, 119-131.
- Dionne, A.M. (2013). *Le plaisir de lire avec son enfant : un enjeu déterminant pour une pratique de littératie familiale aux multiples facettes* (Διαθέσιμο: http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2013_3_Dionne.pdf, προσπελάστηκε στις 19/11/2019).
- Dunifon, R., Duncan, G. J. & Brooks-Gunn, J. (2001). As we sweep, so shall we read. In Christenson, S. & Reschly, A. *Handbook of School-Family Partnerships*. New York: Routledge.
- European Literacy Policy Network (ELINET)** (2016). *European Declaration of the Right to Literacy* (Διαθέσιμο: <http://www.eli-net.eu/>, προσπελάστηκε στις 19/11/2019).
- Evans, G. W., & Maxwell, L. (1997). Chronic noise exposure and reading deficits: The mediating effects of language acquisition. *Environment and Behavior* 29(5), 638–656.
- Evans, G. W., Lepore, S. J., Shejwal, B. R., & Palsane, M. N. (1998). Chronic residential crowding and children's well-being: An ecological perspective. *Child Development* 69(6), 1514–1523.
- Evans, G. W. (2004). The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, 59(2), 77–92.
- Evans, M. A., Fox, M., Cremaso, L., & McKinnon, L. (2004). Beginning Reading: The Views of Parents and Teachers of Young Children. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 130–141.

- European Commission (2012). *EU High level group of experts on literacy* (Διαθέσιμο: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/96d782cc-7cad-4389-869a-bbc8e15e5aeb>, προσπελάστηκε στις 19/11/2019).
- Freebody, P. (2007). *Literacy education in school: Research perspectives from the past, for the future*. Camberwell, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Goodman, Y.M. (1986). Children coming to know literacy. Στο Τάφα, Ε. *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor Analysis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hart, B., & Risley, T. T. (1995). Meaningful differences in the everyday experiences of young American children. In Wasic, B. H. *Handbook of Family Literacy* (2nded.). New York: Routledge.
- Hasan, R. (1989). Semantic Variation and Sociolinguistics. *Australian Journal of Linguistics* (9), 221-275.
- Hasan, R., & Cloran, C. (1990). A Sociolinguistic Interpretation of Everyday Talk Between Mothers and Children. Στο M. Halliday, J. Gibbons, & H. Nicholas (Επιμ.), *Learning Keeping and Using Language* (67-99). Amsterdam: Benjamins.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Heath, S. B. (1986). Separating “things of the imagination” from life: Learning to read and write. Στο Τάφα, Ε. *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Incheon Declaration (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4* (Διαθέσιμο: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>, προσπελάστηκε στις 19/11/2019).
- Jacobsen, T., Edelstein, W., & Hofmann, V. (1994). A longitudinal study of the relation between representations of attachment in childhood and cognitive functioning in childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 30(1), 112–124.
- Landry, S. H. & Smith, K. E. (2006). Parent’s support of children’s language provides support for later reading competence. In Wasic, B. H. *Handbook of Family Literacy* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods. Class, race, and family life*. Los Angeles, CA: University of California Press.
- Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A., & Shapiro, J. 2006. Parent’s beliefs about young children’s literacy development and parents’ literacy behaviors. *Reading Psychology*, 27, 1-20.

- Marjanovic-Umec, L., Hacin, K., & Feconja, U. (2017). The quality of mother-child shared reading: its relations to child's storytelling and home literacy environment. *Early Child Development and Care*, 189(7), 1135-1146.
- Melhuish, E. C., Phan, M.B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. Στο Τάφα, Ε., *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Morrison, F. J., McDonald Connor, C., & Bachman, H. J. (2006). The transition to school. In S.B. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 2, 375-394). New York, NY: Guilford Press.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Drucker, K.T. (2012). PIRLS 2011 international results in reading. In *PIRLS 2016 Assessment Framework (2nd ed.)*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch.
- Neuman, S. (2006). The knowledge gap: Implications for early education. In S.B. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 2, 29-40). New York, NY: The Guilford Press.
- O' Connor BP. (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 32 (3), 396-402.
- OECD, (2010c). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)* (Διαθέσιμο: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/130EL.pdf, προσπελάστηκε 19/11/2019).
- Ortiz, C., Stowe, R. M., & Arnold, D. H. (2001). Parental influence on child interest in shared picture book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(2), 263-281.
- Pett, M. A., Lackey, N. R., and Sullivan, J. J. (2003). *Making Sense of Factor Analysis: The Use of Factor Analysis for Instrument Development in Health Care Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Roberts, J., Jurgens, J., & Buchinal, M. (2005). The Role of Home Literacy Practices in Preschool Children's Language and Emergent Literacy Skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 345-359.
- Rowe, M. L. (2008). Child-directed speech: Relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language*, 35, 185-205.
- Senechal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A 5-year longitudinal study. In Wasic, B. H. *Handbook of Family Literacy* (2nd ed.). New York: Routledge.

- Senechal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in Kindergarten is differentially related to Grade 4 reading comprehension, fluency, spelling and reading for pleasure. In Wasic, B. H. *Handbook of Family Literacy* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Sonnenschein, S., Baker, L., Serpell, R., Scher, D., Goddard-Truitt, V. and Munsterman, K. (1997). Parental Beliefs about ways to Help Children Learn: The Impact of an entertainment or a Skills Perspective. *Early Child Development and Care*, 127-128, 111-118.
- Sonnenschein, S., Baker, L., Serpell, R., and Schmidt, D. (2000). Reading is a source of entertainment: The importance of the home perspective for children's literacy development. In Roskos, K.A. and Christie, J. F. (Eds), *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives*, 107-124. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sonnenchein, S. & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 318-337.
- Taylor, D. (1983). Family literacy; Young children learning to read and write, in Larson, J. & Marsch, J., *The Sage Handbook of Early Childhood Literacy* (2nded.). London: Sage.
- Teale, W. H. (1986). Home background and young children's literacy learning. In W.H. Teale and Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading*, 173-206. Norwood, NJ: Ablex.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). Emergent Literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. In Wasic, B. H., *Handbook of Family Literacy* (2nded.). New York: Routledge.
- Tsirmpa, C., Stellakis, N. and Lavidas, K. (2019). Parent Reading Belief Inventory: adaption and psychometric properties with a sample of Greek parents. *Educational Role of Language Journal* , 1(1), 132-144.
- UNESCO (2004). *The plurality of literacy and the implications of its policies and programs* (Διαθέσιμο: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136246>, προσπελάστηκε 19/11/2019).
- UNESCO (2010). *Working towards the Millennium Development Goals* (Διαθέσιμο: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001918/191870e.pdf>, προσπελάστηκε 19/11/2019).
- VanSteensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29, 3687-382.
- Weigel, D., Martin, S., and Bennett, K. (2006). Mothers' literacy beliefs: Connections with the Home Literacy Environment and Pre-School Children's Literacy Development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6 (2), 191-211.

Wells, G. (1987). The meaning makers: Children learning language and using language to learn. Στο Τάφα, Ε. *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.

Whitehurst, G. J., and Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69, 848-872.

Williams, G. (2001). Literacy Pedagogy Prior to Schooling: Relations Between Social Positioning and Semantic Variation. Στο A. Morais, I. Neves, B. Davies, & H. Daniels (Επιμ.), *Towards a Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein in Research (17-46)*. Ny and Washington: Peter Lang.

Ελληνόγλωσσες

Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Baker, L., Mackler, K. et al. (2001). Parent's interactions with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement. Στο Αϊδίνης, Α., *Γραμματισμός στην Πρώτη Σχολική Ηλικία. Μια ψυχογλωσσική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Freire, P., (2000). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (Γ. Κρητικός, Μετάφρ.). Αθήνα: Κέδρος.

Καρδάση, Β., (2014). *Διερεύνηση των στάσεων-αντιλήψεων των γονέων παιδιών ηλικίας 3-4 ετών και των οικογενειακών πρακτικών γραμματισμού* [Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία]. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Μελεσανάκη, Χ. (2014). *Οι στάσεις και συμπεριφορές των γονέων για την ανάπτυξη του γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας* [Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία]. Ηράκλειο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Ραφαηλίδου, Μ. (2018). *Διερεύνηση του ρόλου του Οικογενειακού Περιβάλλοντος Γραμματισμού και της Αναγνωστικής Ετοιμότητας Νηπίων* [Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία] Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

ΓΛΩΣΣΑ, ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΣΕ ΜΙΑ «ΜΥΣΤΙΚΗ» ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΜΑΝΤΗΔΩΝ

Γιώργος Φιλίππου
Πανεπιστήμιο Κύπρου
giorgosphilippou26@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία μελετά τη γλωσσική κοινότητα των Μάντηδων. Οι Μάντηδες αποτελούσαν γλωσσική κοινότητα αλλά και κοινότητα πρακτικής, αφού συνδέονταν επαγγελματικά όλοι με την τέχνη του γανώματος. Ήταν μια έντονα στιγματισμένη κοινότητα από την κυρίαρχη ομάδα, γι' αυτό και η γλώσσα τους ήταν «μυστική». Η παρούσα εργασία έχει ως βασικό σκοπό τη διερεύνηση του ρόλου που έπαιξε η γλώσσα στη δημιουργία της κοινότητας αυτής, τη γνωριμία με τη συγκεκριμένη γλώσσα, την εξακρίβωση της λειτουργίας της καθώς και της συμβολικής της αξίας. Για τη μελέτη και εξέταση της συγκεκριμένης κοινότητας υιοθετήθηκε η ποιοτική μέθοδος. Η παρούσα έρευνα υιοθέτησε επίσης κοινωνιογλωσσολογικές και εθνογραφικές μεθόδους. Η γλώσσα διαφάνηκε πως ήταν αποσπασματική και χρησιμοποιείτο σε ώρα ανάγκης. Λειτουργούσε επίσης ως γλώσσα συγκάλυψης κατά τη διάρκεια των επαγγελματικών τους δραστηριοτήτων. Όσον αφορά στην προέλευσή της, υπάρχει συσχέτιση λέξεων της με λέξεις της ρομάνι γλώσσας. Η υπό εξέταση κοινότητα βίωσε έντονα το στίγμα και τον ρατσισμό από την κυρίαρχη ομάδα.

Λέξεις-κλειδιά: Γλωσσική Κοινότητα, Κοινότητα Πρακτικής, Συνθηματική Γλώσσα, Γλώσσα και Ταυτότητα, Στίγμα

Abstract

Study examines the linguistic community of Mantides. Mantides consisted a language community and a community of practice, since they were all professionally associated with the art of glazing. It was a heavily stigmatized community by the dominant group, so their language was "secret". The main purpose of this work is to investigate the role that language has played in the creation of this community, the familiarity with that particular language, the identification of its function and its symbolic value. In this study was adopted the qualitative method for the study and examination of this community. The present study also adopted sociolinguistic and ethnographic methods. The language appeared to be fragmentary and used in times of need. It also served as a cover-up language during their professional activities. As far as the origin of the language concerned there is a correlation with the romani language. The community that is examined has experienced a strong stigma and racism from the dominant group.

Keywords: Language Community, Community of Practice, Secret Language, Language and Identity, Stigma

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μελέτη ασχολείται με την εξέταση της κοινότητας των Μάντηδων. Η κοινότητα αυτή αποτελεί μια κοινότητα παρεξηγημένη στην Κύπρο. Αν και η συγκεκριμένη ομάδα επιτελούσε ένα επάγγελμα ουσιαστικό για όλους τους ανθρώπους του νησιού, βίωναν καθημερινά την απαξίωση και τον στιγματισμό. Το γάνωμα ήταν η τέχνη που

εξασκούσαν τα μέλη της κοινότητας και αυτό που τους συνέδεε σε μια κοινότητα πρακτικής. Οι άνθρωποι της στα παλαιότερα χρόνια αν δεν γάνωναν τα μαγειρικά τους σκεύη, θα κινδύνευαν με δηλητηρίαση. Λόγω της συνεχόμενης χρήσης των μαγειρικών σκευών, στα σκεύη συσσωρευόταν ακαθαρσία, που ήταν τοξική για τον άνθρωπο και ιδιαίτερα επιβλαβής για την υγεία του. Με το γάνωμα οι τεχνίτες αφαιρούσαν αυτό το τοξικό στρώμα και επιμετάλλωναν τα σκεύη. Πήγαιναν από χωριό σε χωριό και μάζευαν τα σκεύη, τα οποία και γάνωναν υπαίθρια. Οι Μάντηδες είχαν μια δική τους μυστική γλώσσα, η οποία τους διευκόλυνε σε κάποιες εκφάνσεις της ζωής τους, κατά τις οποίες συναναστρέφονταν με άτομα εκτός της κοινότητας. Η παρούσα εργασία έχει ως βασικό σκοπό τη διερεύνηση του ρόλου που έπαιξε η γλώσσα στη δημιουργία της κοινότητας αυτής, τη γνωριμία με τη συγκεκριμένη γλώσσα, την εξακρίβωση της λειτουργίας της, καθώς και της συμβολικής της αξίας. Επιπρόσθετα, έχει ως στόχο της να μελετήσει τη δημιουργία της κοινότητας των Μάντηδων, που χαρακτηριζόταν από τις κοινές πρακτικές λόγω του επαγγέλματος των συγκεκριμένων ανθρώπων και του τρόπου ζωής που ακολουθούσαν.

Οι Μάντηδες αποτελούν μια γλωσσική κοινότητα, αφού μοιράζονται μια κοινή γλώσσα (Μάντικα). Ο Zhan (2013) αναφέρει ότι η γλωσσική κοινότητα είναι η κύρια μονάδα ανάλυσης στην εθνογραφία της επικοινωνίας και της κοινωνιογλωσσολογίας. Πρόκειται για έναν αφηρημένο «χώρο» που μελετάται από την κοινωνιογλωσσολογία, όπου ένα σύνθετο πλέγμα κοινωνικών δικτύων επικοινωνίας πραγματοποιείται μέσω συχνών αλληλεπιδράσεων. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές διέπονται από νόμους, κοινές νόρμες ομιλίας και ένα κοινό σημειωτικό γλωσσικό ρεπερτόριο. Τα μέλη της κοινότητας συνθέτουν μια ομάδα, η οποία διακρίνεται από τις άλλες, από σημαντικές διαφορές στη χρήση της γλώσσας. Έτσι, υπάρχει ένα γλωσσικό στοιχείο και μια κοινωνική διάσταση στην έννοια αυτή. Συν τοις άλλοις, οι Μάντηδες είναι και μια κοινότητα πρακτικής, αφού όλοι τους έχουν μια κοινή ασχολία, το γάνωμα. Όπως αναφέρουν οι Eckert & McConnell-Ginet και παρατίθεται στους Holmes & Meyerhoff (1999), η κοινότητα πρακτικής είναι ένα σύνολο από ανθρώπους που έρχονται κοντά με μια αμοιβαία δέσμευση σε μια προσπάθεια. Αυτό που φέρνει κοντά τους Μάντηδες, ο συνδετικός τους κρίκος είναι το γάνωμα. Τα μέλη της κοινότητας, αποτελούσαν μέλη της ευρύτερης κοινωνίας, άρα δρούσαν σε αυτή και επομένως είχαν και την ταυτότητά τους. Η ταυτότητα είναι η κοινωνική τοποθέτηση του εαυτού μας και των άλλων (Burger & Shaffer, 2008). Οι Μάντηδες ως άτομα που συχνά βίωναν την περιθωριοποίηση και τον παραγκωνισμό από την κυρίαρχη ομάδα, είχαν χαμηλή αυτοεικόνα για τον εαυτό τους. Ο στιγματισμός αυτής της ομάδας (Μάντηδες) ανάγκαζε τα μέλη της να συναναστρέφονται μεταξύ τους και γενικά να αλληλεπιδρούν με μέλη εκτός της κοινότητας μόνο για επαγγελματικούς σκοπούς. Όπως αναφέρουν οι Crocker & Major (1989), τα μέλη των στιγματισμένων ομάδων μπορούν να αναπτύξουν αρνητικές θεωρήσεις του εαυτού τους, είτε επειδή συγκεκριμένα άτομα με τα οποία αλληλεπιδρούν (π.χ. ομότιμοι, δάσκαλοι) έχουν αρνητική στάση απέναντί τους ή επειδή μέλη της ομάδας τους είναι γενικά υποτιμημένα από τον ευρύτερο πολιτισμό, όπως εκφράζεται σε βιβλία, τηλεοπτικές εκπομπές και ούτω καθεξής. Ακριβώς λόγω αυτού του στιγματισμού τους, οι Μάντηδες σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας κατά της οποίες συναναστρέφονταν με μέλη της κυρίαρχης ομάδας, χρησιμοποιούσαν μια «μυστική» γλώσσα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Καραμπούλας (1995), η ανάγκη ενός γλωσσικού οργάνου για τις ιδιαίτερες συνεννοήσεις τους και για τη λήψη από κοινού αποφάσεων για θέματα που τους αφορούσαν, για διόρθωση κάποιου τεχνικού σφάλματος, παράλειψης ή κακοτεχνίας, που για ευνόητους λόγους δεν έπρεπε να λάβει γνώση ο ιδιοκτήτης ή η απόκρυψη επαγγελματικών μυστικών, αλλά και τα κοινά συμφέροντα, οι κοινόι μόχθοι και τα κοινά

βάσανα διαμόρφωσαν τις προϋποθέσεις και το κλίμα μέσα στο οποίο αναπτύχθηκε ο μυστικός κώδικας επικοινωνίας.

Ο κύριος σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η εξέταση του ρόλου που διαδραμάτισε η γλώσσα στη συγκρότηση της συγκεκριμένης γλωσσικής κοινότητας. Με άλλα λόγια επιχειρείται αρχικά γνωριμία με τη γλώσσα της κοινότητας. Συν τοις άλλοις θα διερευνηθεί η λειτουργία της γλώσσας, δηλαδή σε ποιες περιστάσεις επικοινωνίας χρησιμοποιείται, όπως και ο σκοπός χρήσης της. Θα διερευνηθούν επίσης οι αξίες και οι νόρμες που συνόδευσαν την υπό εξέταση γλώσσα, όπως και η σχέση της με την ταυτότητα των μελών της κοινότητας. Τέλος θα εξεταστεί η σχέση των μελών της κοινότητας με την κυρίαρχη ομάδα, όπου θα γίνει εστίαση σε ζητήματα στιγματισμού, περιθωριοποίησης και διαφορετικότητας.

Ερευνητικά ερωτήματα

1. Ποια ήταν η γλώσσα των Μάντηδων και ποια ήταν η λειτουργία της;
 - a. Περιγραφή γλώσσας
 - b. Πεδία χρήσης
 - c. Αξίες και νόρμες
 - d. Σχέση με ταυτότητα
2. Πώς ο τρόπος ζωής των Μάντηδων και το επάγγελμά τους οδήγησε στο σχηματισμό της κοινότητάς τους που χαρακτηριζόταν από κοινές πρακτικές;
3. Ποια η σχέση της κοινότητας αυτής με την κυρίαρχη ομάδα; (ζητήματα αποκλεισμού, διαφορετικότητας, στίγματος)

Μέθοδος

Η συγκεκριμένη έρευνα, όπως έχει προαναφερθεί, εξετάζει την κοινότητα των Μάντηδων. Για τη μελέτη και εξέταση της συγκεκριμένης κοινότητας υιοθετήθηκε η ποιοτική μέθοδος. Σημαίνοντα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τις ποιοτικές μεθόδους είναι ότι έχουν μια φυσιολογική ροή και κατά ένα μεγάλο βαθμό δεν είναι κατευθυνόμενες από τον ερευνητή (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.Α. 2008). Η ποιοτική έρευνα θεωρώ ότι είναι η κατάλληλη για την παρούσα έρευνα, αφού όπως αναφέρει ο Παπαγεωργίου (1998) και παρατίθεται στην Παρασκευοπούλου-Κόλλια (2008), ο ερευνητής μέσω της ποιοτικής έρευνας μπορεί να διεισδύσει στην προσωπικότητα των υποκειμένων και να κατανοήσει τις κοινωνικές επιρροές που έχουν δεχτεί τα υποκείμενα. Σύμφωνα με τον Eisner (1991), ο ερευνητής που ακολουθεί ποιοτική μέθοδο παρατηρεί, παίρνει συνεντεύξεις, κρατά σημειώσεις, περιγράφει και ερμηνεύει τα φαινόμενα όπως ακριβώς έχουν. Όταν ο ερευνητής εργάζεται πάνω στο πεδίο που μελετά, είναι πάντα ενεργός, γιατί οι ποιοτικές μέθοδοι απαιτούν να γίνεται χρήση όλων εκείνων των στοιχείων, που ο ερευνητής συναντά: σχόλια από όσους σχετίζονται με το αντικείμενο, κάτι που ο ίδιος παρατηρεί, ακόμα και τον τρόπο που τα υποκείμενα κάθονται ή συνομιλούν. Δεν περιγράφονται, όμως, μόνο τα υποκείμενα και οι αφηγήσεις τους στις ποιοτικές μεθόδους. Η κοινωνιογλωσσολογική έρευνα, όπως αναφέρει ο Gordon (2005) και παρατίθεται στο Hernández-Campoy (2017), όπως και κάθε άλλο πεδίο έρευνας που συμβάλλει στην εμπειρική γνώση, αποσκοπεί στην αντιμετώπιση συγκεκριμένων ερωτήσεων (ή δοκιμαστικών υποθέσεων) που προσπαθούν να εξηγήσουν ένα δεδομένο γλωσσικό φαινόμενο και το σκεπτικό του, γεγονός που αναπόφευκτα εξαρτάται από τη μεθοδολογία παρατήρησης που χρησιμοποιείται, τις διαδικασίες συλλογής δεδομένων

και ανάλυσης δεδομένων. Όπως αναφέρει ο Hernández-Campoy (2017), οι μελέτες μπορούν να διαφοροποιηθούν σε αυτές που είναι σαφώς κοινωνιογλωσσολογικού χαρακτήρα - επειδή χρησιμοποιούν κοινωνιολογικά δεδομένα για γλωσσικούς σκοπούς ή και για κοινωνιογλωσσικούς και γλωσσικούς σκοπούς - από εκείνες που δεν είναι σαφώς κοινωνιογλωσσικές - δεδομένου ότι χρησιμοποιούν γλωσσικά δεδομένα μόνο για κοινωνιολογικούς σκοπούς.

Επίσης, η έρευνα ακολούθησε εθνογραφικές μεθόδους. Σύμφωνα με τους Willis & Trondman (2002), η εθνογραφία είναι η πειθαρχημένη και σκόπιμη μαρτυρία-καταγραφή των ανθρώπινων γεγονότων. Εθνογραφική έρευνα είναι μια μέθοδος της μελέτης που αφορά στην παρατήρηση, αλλά και ποιοτική ανάλυση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Η επιλογή της εθνογραφικής έρευνας έγινε λόγω της ανάγκης για παρατήρηση των συμμετεχόντων. Το μεγάλο πλεονέκτημα της εθνογραφίας είναι ότι τα δεδομένα συλλέγονται στο φυσικό τους πλαίσιο. Αυτό επιχειρεί και η παρούσα έρευνα, δηλαδή ο ερευνητής στο χώρο των υποκειμένων (Μάντηδων) περνά χρόνο με τα υποκείμενα, ώστε να αισθανθούν οικεία και να δώσουν αβίαστα στον ερευνητή τα δεδομένα.

Μεθοδολογικά Εργαλεία

Τα μεθοδολογικά εργαλεία που ακολουθήθηκαν στην έρευνα είναι η εθνογραφική συνέντευξη, οι σημειώσεις πεδίου, το ημερολόγιο του ερευνητή και η καταγραφή γλώσσας-δημιουργία corpus. Στις εθνογραφικές συνεντεύξεις σύμφωνα με τις Πασχαλιώρη & Μίλεση (2005) οι ερωτήσεις είναι αρχικά γενικές, αλλά στην πορεία της έρευνας αναθεωρούνται και τροποποιούνται ανάλογα με τις συνθήκες της συνέντευξης, τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα των ερωτώμενων. Κατά την εθνογραφική συνέντευξη, όπως υποστηρίζει ο Denzin (1970) και παρατίθεται στις Πασχαλιώρη & Μίλεση (2005), είναι προτιμότερο οι ερωτήσεις να είναι ανοιχτές (ελεύθερου πλαισίου) παρά κατευθυνόμενες, γιατί με αυτόν τον τρόπο επιτρέπεται στους συμμετέχοντες να χρησιμοποιούν τους δικούς τους μοναδικούς τους τρόπους να υπερασπίζονται τον κόσμο. Επίσης μέσω των ανοικτού τύπου ερωτήσεων επιτρέπεται στους συμμετέχοντες να θίξουν σημαντικά ζητήματα που δεν περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα.

Αποτελέσματα

Όπως διαφάνηκε από τα δεδομένα που συλλέχτηκαν, η γλώσσα των Μάντηδων ήταν προφορική. Αυτό είναι φυσικό και αναμενόμενο, αφού αποτελούσε μια μυστική γλώσσα, άρα δεν θα μπορούσε να έχει γραπτό λόγο και να είναι καταγεγραμμένη. Συν τοις άλλοις, η γλώσσα της κοινότητας (μάντικα) ήταν αποσπασματική. Δηλαδή δεν ήταν μια ολοκληρωμένη γλώσσα, δεν διεξαγόταν μια πλήρης συνομιλία στη γλώσσα και ως επακόλουθο δεν υπήρχε μια ολοκληρωμένη πρόταση στη γλώσσα αυτή. Μέσα σε μια πρόταση διενεργείτο εναλλαγή κωδίκων (εναλλασσόταν η κυπριακή διάλεκτος και τα μάντικα). Επίσης άξιο προς αναφορά είναι το ότι η γλώσσα δεν διδασκόταν από τους γονείς στα παιδιά τους. Τα παιδιά μάθαιναν τη γλώσσα ακούγοντας κυρίως τους συγγενείς τους να τη χρησιμοποιούν. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε από συμμετέχοντες, άκουγαν τους συγγενείς τους να μιλούν τη γλώσσα αυτή και «έκλεβαν» λέξεις. Ακριβώς το ρήμα αυτό μας φανερώνει τον τρόπο που μάθαιναν τα μέλη της κοινότητας τη γλώσσα. Δεν υπήρχε μια συστηματική εκμάθηση της γλώσσας και δεν την μιλούσαν οι γονείς στα παιδιά τους για να τη μάθουν.

Η γλώσσα των Μάντηδων χαρακτηρίζεται από κάποια ουσιαστικά, λιγότερα ρήματα και ελάχιστες διασωσμένες φράσεις. Τα ουσιαστικά υπάρχουν σε όλα τα γένη (αρσενικά, θηλυκά και ουδέτερα). Τα περισσότερα από τα ουσιαστικά έχουν κατάληξη της ελληνικής γλώσσας με λίγες μόνο εξαιρέσεις. Τα ρήματα τελειώνουν σχεδόν όλα σε –ω, όπως τα ρήματα της ελληνικής γλώσσας. Εξαιρέση μόνο αποτελεί το ρήμα «Μούκολα: σιώπα» που είναι σε προσακτική έγκλιση και η κατάληξή του είναι σε –α. Και αυτή η κατάληξη είναι ελληνική αφού υπάρχουν αρκετά ρήματα στην προτακτική που τελειώνουν σε-α ρήματα (π.χ. σιώπα, τραγούδα).

Ουσιαστικά	Ρήματα
Ρατζιόλος: αστυνομικός	Τικκέλω: βλέπω
Τσαπουλί: κοπελούι/ νεαρός άντρας Τσαπουλού: κοπελούα/ νεαρή κοπέλα Κατζιά: γυναίκα που δεν ανήκει στην κοινότητα	Μούκολα: σιώπα Τέλω: λέω Σταρέλω: Κλέβω

Πίνακας 1. Παραδείγματα Ρημάτων Και Ουσιαστικών

Οι λέξεις της μυστικής αυτής γλώσσας χωρίζονταν σε λέξεις που σχετίζονταν με την καθημερινή ζωή, λέξεις που είχαν αφορούσαν τις επαγγελματικές τους δραστηριότητες και λέξεις σεξουαλικού περιεχομένου. Οι λέξεις που αφορούσαν την καθημερινή τους ζωή αποτελούν κυρίως ουσιαστικά. Τα ουσιαστικά αυτά σχετίζονται κυρίως με την καθημερινή ζωή της κοινότητας, «Μανώ: ψωμί», «Ρατζιόλος: αστυνομικός» κ.ά. Οι λέξεις αυτές έχουν να κάνουν με διάφορες εκφάνσεις της ζωής των ατόμων της κοινότητας. Στα χρόνια που οι Μάντηδες εξασκούσαν το επάγγελμά τους και εφάρμοζαν τον περιπατητικό τρόπο ζωής τους, η ζωή στην Κύπρο ήταν έντονα αγροτική. Έτσι, υπάρχουν αρκετές λέξεις που αφορούν σε αγροτικά προϊόντα. Επίσης υπάρχουν ουσιαστικά που αφορούν στις επαγγελματικές δραστηριότητες των Μάντηδων. Η κύρια ασχολία των Μάντηδων, όπως έχει προαναφερθεί ήταν το γάνωμα, αλλά ασχολούνταν επίσης και με την αγοραπωλησία ζώων. Έτσι, κατά τη διάρκεια των δοσοληψιών τους με μέλη εκτός της κοινότητας, για να έρθουν σε συνεννόηση μεταξύ τους και να μην γίνουν αντιληπτοί χρησιμοποιούσαν τη μυστική-συνθηματική τους γλώσσα. Ορισμένες από αυτές τις λέξεις είναι ο «Παλός: χοίρος»,

«ο Χέρης: γάιδaros» και το «Πενκέσιερι: παράδες/λεφτά». Αξιοσημείωτο κρίνεται και το γεγονός ότι ανάμεσα στα ουσιαστικά που καταγράφηκαν είναι και λέξεις σεξουαλικού περιεχομένου όπως Πιλιλέ: αρχίδια/αντρικά γεννητικά όργανα, Μπούλης: πρωκτός, Σουρτέλισμα: ερωτική πράξη και Τεξαέ: βυζιά/στήθος.

Λέξεις καθημερινής ζωής	Λέξεις που σχετίζονται με τη δουλειά (γάνωμα)	Λέξεις σεξουαλικού περιεχομένου
Μανώ: ψωμί	Χέρης: γάιδaros	Μίντζιος: γυναικείο γεννητικό όργανο
Ρατζιόλος: αστυνομικός	Χέρισα: γαϊδούρα	Τεξαέ: βυζιά/στήθος
Τσαπουλί: νεαρός άντρας	Πενκέσιερι: παράδες/λεφτά	Μπούλης: πρωκτός
Κορολός: τυφλός	Παλός: χοίρος	Σουρτέλισμα: ερωτική πράξη

Πίνακας 2. Διαχωρισμός λέξεων ως προς τη χρήση

Λειτουργούσε επίσης ως γλώσσα συγκάλυψης κατά τη διάρκεια των επαγγελματικών τους δραστηριοτήτων. Κατά τη διάρκεια δοσοληψιών με μέλη της κυρίαρχης ομάδας, οι Μάντηδες συνεννοούνταν μεταξύ τους ώστε να μην γίνουν αντιληπτοί. Προσπαθούσαν με τη χρήση της συνθηματικής τους γλώσσας να συνεννοηθούν χωρίς να γίνουν αντιληπτοί, ώστε να τους συμφέρει η δοσοληψία. Στη συνέχεια παρατίθεται απόσπασμα συμμετέχοντα, όπου εξηγείται ο τρόπος με τον οποίο συνεννοούνταν οι

Μάντηδες μεταξύ τους κατά τη διάρκεια αγοραπωλησιών με μέλη της κυρίαρχης ομάδας:

«Άμαν ήταν να κάμουν κανένα παζαρλίκι με κανένα ριφούι, επετάσσετον ο ένας με τον άλλο, γιατί έξερε τζιαι ελάλεν του πόσα. Ελάλεν του ασπούμε 15 λίρες. Πολοάτε τούτος τζιαι λαλεί του: «Εν ντικνούι». Δώκε του 10 δηλαδή. Τάχα ντικνούι εν μιτσή!»

Οι Μάντηδες εκτός από το γάνωμα που ήταν η βασική τους επαγγελματική δραστηριότητα, ασχολούνταν επίσης και με την αγοραπωλησία ζώων, όπως προαναφέρθηκε. Στο πιο πάνω απόσπασμα βλέπουμε δύο μέλη της κοινότητας να έρχονται σε συνεννόηση κατά την αγορά μικρής κατσίκας (ριφούι). Ο πωλητής (άτομο εκτός της κοινότητας) ήθελε 15 λίρες αλλά επειδή ήταν μικρό το κατσίκι το ένα μέλος της κοινότητας απευθύνεται στο άλλο λέγοντάς του ότι επειδή είναι μικρό δώσε του λιγότερα, 10 λίρες.

Η συγκεκριμένη γλώσσα λειτουργούσε επιπρόσθετα και ως μέσο προστασίας σε ώρα ανάγκης. Όταν βρίσκονταν σε δύσκολη θέση και δεν ήθελαν να μπλέξουν, συμβούλευαν ο ένας τον άλλο στα μάντικα. Προέβαιναν σε μυστική συνεννόηση χωρίς να τους καταλάβει κανένας άλλος εκτός της κοινότητας. Στο απόσπασμα που ακολουθεί φαίνεται ένα τέτοιο συμβάν, κατά το οποίο η γλώσσα τους προφύλαξε:

«Για παράδειγμα, μια φορά, ήμουν τζιαι μεγάλος, στη Δευτερά, κάτι συνέβηκε με καυκά. Τζιαι ήρτεν ο αστυνομικός να πάρει κατάθεση. Λαλώ του τζείνου που ήταν μαζί μου: «Μεν πενέλεις του ρατζιόλου», δηλαδή, «Μην πεις του αστυνομικού τίποτε.»

Στο συγκεκριμένο απόσπασμα βλέπουμε πως τους διευκόλυνε η μυστική – συνθηματική αυτή τους γλώσσα σε δύσκολες καταστάσεις κατά τις οποίες βρίσκονταν σε κίνδυνο. Μέσω της μυστικής τους συμφωνίας γλίτωσαν από την αστυνομία.

Ήταν αναμφίβολα ένα όπλο η συγκεκριμένη γλώσσα στα χέρια των Μάντηδων. Αποτελούσε ίσως και τον μοναδικό τους τρόπο να αντεπεξέλθουν σε μια κοινωνία που τους απαξίωνε και τους υποτιμούσε. Όπως διαφαίνεται από τα δεδομένα που συλλέγηκαν, οι Μάντηδες βίωσαν τον ρατσισμό και τον παραγκωνισμό από την πλειονοτική ομάδα. Οι άνθρωποι που δεν ανήκαν στην κοινότητα, ως επί το πλείστον δεν ήθελαν ιδιαίτερες συναναστροφές με τους Μάντηδες. Αυτό εξηγεί και το γεγονός γιατί τα μέλη της κοινότητας ζούσαν μαζεμένοι σε μια συγκεκριμένη γειτονιά στην πόλη της Λάρνακας (Μαντομαχαλάς). Οι σχέσεις των Μάντηδων με τα μέλη της επικρατούσας ομάδας περιορίζονταν κυρίως μόνο σε επαγγελματικές δοσοληψίες. Αυτό ήταν και λογικό, αφού μόνο τα μέλη της υπό εξέταση κοινότητας εξασκούσαν την τέχνη του γανώματος. Δεν ήθελαν τα παιδιά τους να παντρευτούν Μάντη και γενικά τους κοροϊδεύαν. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα που έδωσε ένας συμμετέχοντας της έρευνας, όπου αναφέρει ότι αν ένα παιδί μιας οικογένειας της κυρίαρχης ομάδας επέστρεφε σπίτι λερωμένο, τον ρωτούσαν γιατί έγινε όπως τον Μάντη. Ακολουθεί ένα χαρακτηριστικό απόσπασμα :

«Ναι. Ελαλούσαν τον Μάντη γιατί εν ξιμαρισμένος. Ε.. Έρκετον το μωρό σου που σπίτι τζιαι ήταν ξιμαρισμένο. Ελαλούσαν γιατί εγίνηκες όπως το Μάντη. Τωρά η λέξις άλλαξεν». Αν και τα μέλη εκτός της κοινότητας περιφρονούσαν και παραγκώνιζαν τους Μάντηδες, τους ήταν και άκρως απαραίτητοι. Το γάνωμα όπως προαναφέρθηκε ήταν η κύρια επαγγελματική ασχολία των μελών της κοινότητας. Η συγκεκριμένη τέχνη, όπως χαρακτηρίστηκε από κάποιους συμμετέχοντες, ήταν ουσιώδης για όλους τους ανθρώπους της Κύπρου. Τα σκεύη στα παλαιότερα χρόνια από τη χρήση σκούριαζαν και μαζευόταν στη βάση τους ένα τοξικό στρώμα. Αν αυτό το τοξικό στρώμα παρέμενε στο σκεύος, θα καταναλωνόταν από τους ανθρώπους και αυτό θα είχε επιζήμιες συνέπειες για την υγεία τους. Έτσι, όσο οξύμωρο κι αν φαίνεται, αυτοί οι ίδιοι που περιγελούσαν, περιθωριοποιούσαν τους Μάντηδες, τους περιμέναν με

ανυπομονησία για να τους γανώσουν τα σκεύη τους και κατά κάποιο τρόπο να προφυλάξουν την υγεία τους.

Τα μέλη της κοινότητας, αν και βίωναν αυτή όλη την προκατάληψη και τον ρατσισμό, ταυτόχρονα ήταν και περήφανοι άνθρωποι. Ήταν περήφανοι για το επάγγελμά τους, το γάνωμα, αφού το θεωρούσαν τέχνη. Όπως αναφέρει ένας συμμετέχοντας περιγράφοντας τον πατέρα του, τον χαρακτηρίζει «τεχνίτη» : «*Ναι. Ήταν τεχνίτης. Γανωματής, αλλά ήταν τεχνίτης*». Επίσης, ως άνθρωποι ήταν περήφανοι για την καταγωγή τους αν και βίωναν προκατάληψη και στιγματισμό. Στο παρακάτω απόσπασμα ο συμμετέχοντας εξηγεί πως χαρακτήριζαν οι Μάντηδες τα άτομα που δεν ανήκαν στην κοινότητά τους:

- *E: Όμως νομίζω κατζιός τζαι κατζιά ήταν οι άλλοι, οι χωρκάτες ή οι;*
- *Σ 2: Ναι ναι*
- *Σ 1: Ναι ναι*
- *E: Οι οι Μάντηδες....Οι ούλοι, ασπούμε ελαλούσετε κατζιό κάποιο δικό σας ;*
- *Σ 1: Οι*
- *E: Ή κατζιά κάποια δική σας;*
- *Σ 2: ΟιE..... πιστεύω ήταν κοινή γλώσσα.*
- *Σ 1: Οι, οι εν υπήρχε λόγος, εν υπήρχε λόγος να πεις για το δικό σου.*

Όπως μπορεί να γίνει αντιληπτό από το απόσπασμα που παρατίθεται, οι Μάντηδες ονόμαζαν τους ανθρώπους εκτός της κοινότητας «χωρκάτες» ή «κατζιό» , «κατζιά». Οι Μάντηδες ονόμαζαν «χωρκάτες» τα άτομα που δεν ήταν μέλη της κοινότητας διότι τους θεωρούσαν κοινωνικά αμόρφωτους. Οι Μάντηδες λόγω και του περιπατητικού τρόπου ζωής τους ήταν κοσμογυρισμένοι, γνώριζαν πολλούς τόπους της Κύπρου, διαφορετικά ήθη, έθιμα και παραδόσεις. Έτσι είναι φυσικό άνθρωποι με τόση πληθώρα εμπειριών και βιωμάτων, να θεωρούν κοινωνικά αμόρφωτους κάποιους που παρέμεναν στον τόπο τους για όλη τους τη ζωή.

Οι απόψεις των συμμετεχόντων ως προς την καταγωγή της γλώσσας τους δίστανται. Συγκεκριμένα, μια ομάδα συμμετεχόντων θεωρεί ότι η γλώσσα τους κατάγεται από τη Σερβία. Θεωρούν τη «μυστική» ή «συνθηματική» τους γλώσσα ως σέρβικα. Η άλλη άποψη που έχουν οι συμμετέχοντες ως προς την καταγωγή των μάντικων είναι ότι τα μάντικα είναι τσιγγάνικα, ρομανί, τα οποία και τροποποιήθηκαν κάπως στην Κύπρο. Μέσα από έρευνα διαφάνηκε ότι λέξεις της γλώσσας της κοινότητας μοιάζουν με λέξεις της ρομανί γλώσσας.

Μάντικα	Ρομανί
Μανό: Ψωμί	Μαρνό: Ψωμί
Καχνί: κότα	Καχνί: κότα
Κουτζέλι: Σκύλος	Τζουκέλ: Σκύλος

Πίνακας 3. Αντιστοίχιση λέξεων των μάντικων με λέξεις της Ρομανί γλώσσας

Όπως και φαίνεται και στον Πίνακα 3, υπάρχουν λέξεις των μάντικων που είναι ακριβώς οι ίδιες με αυτές των ρομανί. Υπάρχουν και κάποιες όμως που διαφοροποιούνται κάπως. Στις περισσότερες από τις λέξεις των μάντικων που συσχετίζονται με ρομανί λέξεις υπάρχει ελληνική κατάληξη. Αυτό είναι φυσικό, αφού τα μέλη της κοινότητας είναι ουσιαστικά δίγλωσσοι και είναι πολύ λογικό να επηρεαστεί η μυστική τους γλωσσική ποικιλία από την κυρίαρχη γλωσσική ποικιλία που είναι τα ελληνικά.

Συμπεράσματα

Φαίνεται πως η γλώσσα της κοινότητας ήταν μια μυστική γλώσσα που χρησιμοποιείτο σε συγκεκριμένες περιστάσεις συγκάλυψης. Οι Μάντηδες μιλούσαν μεταξύ τους αυτή τη μυστική-συνθηματική γλώσσα όταν συναναστρέφονταν με μέλη της κυρίαρχης ομάδας. Οποτεδήποτε έπρεπε να ειπωθεί κάτι μεταξύ τους και δεν ήθελαν να γίνει αντιληπτό από τους παρευρισκόμενους που δεν ήταν μέλη της κοινότητας, χρησιμοποιείτο αυτή η γλώσσα. Οι συναναστροφές με μέλη εκτός της κοινότητας περιορίζονταν κυρίως σε επαγγελματικές δοσοληψίες. Οι Μάντηδες κατά τη διάρκεια των επαγγελματικών τους δραστηριοτήτων (το γάνωμα και οι αγοραπωλησίες ζώων) επισκέπτονταν χωριά της Κύπρου και πήγαινε συνήθως όλη η οικογένεια. Επομένως, κατά την επαγγελματική συμφωνία οι Μάντηδες δεν ήταν μόνοι τους, αλλά δύο- τρία μέλη της οικογένειας μαζί. Κατά τη συμφωνία συνεννοούνταν στη μυστική τους γλώσσα, ώστε να βγουν κερδισμένοι από τη συμφωνία.

Συν τοις άλλοις, τα μάντικα χρησιμοποιούνταν σε περιστάσεις κινδύνου. Πιο συγκεκριμένα και σε αυτές τις περιπτώσεις τα μέλη της κοινότητας έρχονταν σε συνεννόηση μεταξύ τους για να προφυλαχτούν από διάφορες δύσκολες καταστάσεις. Λόγω της καταγωγής τους (Μάντηδες) τα μέλη της κοινότητας βρίσκονταν συχνά σε μπελάδες, γιατί όπου βρίσκονταν τους ακολουθούσε και η προκατάληψη που βίωναν. Όπως διαφαίνεται, ο συγκεκριμένος μυστικός κώδικας αποτελούσε ένα όπλο στα χέρια των μελών της κοινότητας. Ένα όπλο που τους διευκόλυνε τόσο στις επαγγελματικές τους δραστηριότητες, όσο και ένα μέσο προστασίας από τους λογής κινδύνους που διέτρεχαν.

Όσον αφορά στην καταγωγή της γλώσσας, η γλώσσα της κοινότητας συγγενεύει με τη ρομανί γλώσσα. Λέξεις της αποτελούνται από ρομανί λεξικά μορφήματα. Οι

περισσότερες από τις λέξεις που σχετίζονται με τη ρομανί γλώσσα έχουν ελληνική κατάληξη. Αυτό είναι αναμενόμενο, αφού η κυρίαρχη γλώσσα του τόπου διαμονής είναι η ελληνική. Δεν ήταν εφικτό να εξαχθεί συμπέρασμα όμως, πώς οι Μάντηδες έμαθαν τη ρομανί γλώσσα και από πού προέρχονται οι Μάντηδες. Δηλαδή πιο συγκεκριμένα αν έμαθαν τα μάντικα από Ρομά πληθυσμούς (Τσιγγάνους) στην Κύπρο ή αν κατάγονται οι ίδιοι από Ρομά πληθυσμούς. Οι συμμετέχοντες διατύπωσαν δύο κυρίαρχες απόψεις. Η μία άποψη είναι πως η μυστική τους γλώσσα είναι σέρβικα και οι ίδιοι είναι Σέρβοι και η άλλη άποψη πως η γλώσσα που μιλούν είναι τσιγγάνικα και την έμαθαν από Τσιγγάνους. Μπορεί η αλήθεια να βρίσκεται κάπου ενδιάμεσα. Αφού ναι, μπορεί να ήρθαν από τη Σερβία ή κάποια άλλη βαλκανική χώρα οι πρόγονοι των Μάντηδων, αλλά η γλώσσα που μιλούσαν μπορεί να καταγόταν από τα ρομανί. Άλλωστε σε όλες τις βαλκανικές χώρες υπάρχουν Ρομά και πιο συγκεκριμένα υπάρχουν Ρομά και στη Σερβία.

Οι Μάντηδες ήταν μια κοινότητα που βίωσε περιθωριοποίηση, ρατσισμό και στιγματισμό από την κυρίαρχη ομάδα. Η υπό εξέταση ομάδα ήταν πολύ συσπειρωμένη, λόγω αυτού του αποκλεισμού που βίωσε. Συναναστρέφονταν μόνο με μέλη της κοινότητάς τους, σχεδόν σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής τους. Με αυτό τον τρόπο προστάτευαν τον εαυτό τους από τον στιγματισμό και τον χλευασμό. Μόνο κατά τη διάρκεια των επαγγελματικών τους δραστηριοτήτων (γάνωμα) αναγκάζονταν οι Μάντηδες να μετακινηθούν από το χώρο τους, να γυρίσουν για κάποιο διάστημα διάφορα χωριά και να συναναστραφούν με μέλη της κυρίαρχης ομάδας. Αν και τα μέλη της κοινότητας βίωναν πολύ άσχημη αντιμετώπιση από τους ανθρώπους εκτός της κοινότητας, αυτοί παρέμεναν άνθρωποι περήφανοι και για την καταγωγή αλλά και για την τέχνη τους (γάνωμα).

Η συγκεκριμένη εργασία δίνει φως σε μια από τις πιο παρεξηγημένες κοινότητες της Κύπρου. Αξιοσημείωτο είναι το ότι οι Λαρνακείς ακόμα αποκαλούνται κοροϊδευτικά από τους κατοίκους άλλων περιοχών της Κύπρου ως Μάντηδες. Η γλώσσα τους, τα μάντικα αποτελούν ίσως τον μόνο μυστικό συνθηματικό γλωσσικό κώδικα του νησιού. Μπορεί να ειπωθεί ότι η αποσπασματική αυτή γλώσσα είναι ένας ανεκτίμητος γλωσσικός θησαυρός για την Κύπρο. Η παρούσα μελέτη καταρχάς επιχειρεί να κάνει γνωστή αυτή την τόσο ιδιαίτερη και ενδιαφέρουσα γλώσσα, όπως και να καταγράψει κάποιες λέξεις-φράσεις της. Τα μέλη της κοινότητας για λόγους απόκρυψης της ταυτότητάς τους (μέλη της κοινότητας των Μάντηδων) ή και για το ότι το επάγγελμα του γανωτή φθίνει, δεν χρησιμοποιούν τη γλώσσα αυτή. Δεν έχουν την ανάγκη πλέον να την χρησιμοποιήσουν, αφού πλέον έχουν ενσωματωθεί πλήρως στην υπόλοιπη κυπριακή κοινωνία. Έτσι, αν δεν γίνει κάποια καταγραφή της, η γλώσσα αυτή θα εξαφανιστεί πλήρως, χωρίς καμία απόδειξη ύπαρξης στο κυπριακό γλωσσικό περιβάλλον. Άκρως ενδιαφέρουσα από αυτή την άποψη είναι η λειτουργική χρήση της συγκεκριμένης γλώσσας. Ένα μέλος της υπό εξέτασης κοινότητας για να μπορεί να εξασκεί το επάγγελμα του γανώματος και να μπορεί να βιώνει και να αλληλοεπιδρά με τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας, θα έπρεπε να είναι απαραίτητα γνώστης των μάντικων.

Η παρούσα εργασία θα μπορούσε να αποτελέσει το έναυσμα για διερεύνηση άλλων μυστικών γλωσσικών κωδίκων που υπήρξαν ή υπάρχουν στην Κύπρο. Οι μυστικές γλώσσες είναι ένα πολύ ενδιαφέρον γλωσσικό ζήτημα που δεν είχε εξεταστεί καθόλου στον κυπριακό χώρο πριν από την συγκεκριμένη εργασία. Η συγκεκριμένη εργασία έχει προσεγγίσει την υπό εξέταση κοινότητα κοινωνιογλωσσικά. Όσον αφορά στη γλώσσα των Μάντηδων, πιθανόν θα ήταν καλό να εξεταστεί σε πιο μεγάλο βαθμό σε ότι αφορά στον τομέα της θεωρητικής γλωσσολογίας. Πιο συγκεκριμένα, θα μπορούσε

να μελετηθεί η γλώσσα σε ότι αφορά στη φωνολογία, στη μορφολογία, στη σύνταξη και στη σημασιολογία. Επιπρόσθετα, θα μπορούσε η συγκεκριμένη κοινότητα να εξεταστεί περαιτέρω κοινωνικά. Ο περιπατητικός τρόπος ζωής τους, η ενασχόλησή τους με τον χορό και τη μουσική και γενικότερα τα ήθη και τα έθιμά τους θα μπορούσαν να αποτελέσουν θέματα πιο ενδεδειγμένης μελέτης.

Αναφορές

Burger, A. E., & Shaffer, S. A. (2008). Previously Published Works UC Santa Cruz. *Psychological Science*, 125(2), 253–264. <http://doi.org/10.1525/auc.2008.1408>

Crocker, J., & Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma. *Psychological Review*, 96(4), 608–630. <http://doi.org/10.1037/0033-295X.96.4.608>

Eisner, W. E. (1991). *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.

Hernández-Campoy, J. M. (2015). Research methods in Sociolinguistics. *AILA Review*, 27, 5–29. <http://doi.org/10.1075/aila.27.01her>

Holmes, J., & Meyerhoff, M. (1999). The Community of Practice: Theories and methodologies in language and gender research. *Language in Society*, 28, 173–183. <http://doi.org/10.1017/S004740459900202X>

Καραμπούλας, Γ. (1995). Οι Ηπειρώτες κτίστες και η συντεχνιακή συνθηματική γλώσσα τους: «τα κουδαρίτικα», *Χάος και Όψη*, 9.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.Α. (2008). «Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις». Στο *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4, 7281.

Πασχαλιώρη, Β., Μίλεση, Χ. (2005). Η ποιοτική μέθοδος της «συμμετοχικής» παρατήρησης: Επισημάνσεις και προβληματισμοί. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, σ. 20-33. Available at: <http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos10/020-033.pdf> (Accessed: 11 November 2013).

Willis, P., & Trondman, M. (2002). Manifesto for Ethnography. *Cultural Studies <=> Critical Methodologies*, 2(3), 394–402. <http://doi.org/10.1177/153270860200200309>

Zhan, C. (2013). Speech Community and SLA. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(6), 1327–1331. <http://doi.org/10.4304/jltr.4.6.1327-1331>

ΜΑΖΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ, ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΠΟΙΚΙΛΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΙΑΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Άννα Φτερνιάτη

Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Πατρών
afterniati@upatras.gr

Βάσια Τσάμη

Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, Τμήμα Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Πατρών
tsamibasil@gmail.com

Αργύρης Αρχάκης

Καθηγητής, Τμήμα Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Πατρών
archakis@upatras.gr

Περίληψη

Τα κείμενα μαζικής κουλτούρας αποτελούν πρόσφορο έδαφος για την ανάλυση και διδακτική αξιοποίηση φαινομένων γλωσσικής ποικιλότητας, καθώς, συχνά μέσω του χιούμορ, ενισχύουν κυρίαρχες ομογενοποιητικές γλωσσικές ιδεολογίες (Archakis κ.ά., 2014). Στο πλαίσιο αυτό, στόχος της παρούσας μελέτης είναι η αξιολόγηση μιας διδακτικής παρέμβασης που αποβλέπει στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού μαθητών/τριών Δημοτικού. Ακολουθώντας το μοντέλο των πολυγραμματισμών (Cope & Kalantzis, 2000), η διδακτική διαδικασία επιδιώκει την κριτική ανάλυση και επεξεργασία χιουμοριστικών τηλεοπτικών κειμένων, ώστε οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση να ανιχνεύουν και να μην αποδέχονται άκριτα τις υπόρρητες και λανθάνουσες γλωσσικές ιδεολογίες που συνοδεύουν την χιουμοριστική αναπαράσταση των γλωσσικών ποικιλιών στα κείμενα αυτά. Τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν τις δυσκολίες αποφυσικοποίησης των κυρίαρχων γλωσσικών ιδεολογιών από ένα σύντομο πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού, ιδιαίτερα όταν αυτό υλοποιείται σε ένα σχολικό πλαίσιο, το οποίο με ρητό ή υπόρρητο τρόπο ενισχύει τη γλωσσική ομοιογένεια.

Λέξεις-κλειδιά: μαζική κουλτούρα, γλωσσική ποικιλότητα, κριτικός γραμματισμός, πολυγραμματισμοί, διδακτική παρέμβαση

Abstract

Recent studies indicate that language teaching could utilize mass culture texts, so that students can detect implicit language and sociocultural ideologies (Archakis et al., 2014). **This study assesses a teaching intervention involving the critical interpretation of humorous TV texts. More specifically, the teaching implementation aims to raise the students' critical literacy by revealing the hidden ideology of language homogeneity through the humorous representation of language varieties in such texts.** Enhancing the students' critical literacy is among the main goals of the *multiliteracies model* (Cope & Kalantzis, 2000), on which the whole intervention procedure is based. **The research findings indicate** the difficulties of denaturalizing the dominant language ideologies, especially when a brief critical literacy program is implemented in a school context that (explicitly or implicitly) enhances the language homogeneity.

Keywords: mass culture, language variation, critical literacy, multiliteracies, teaching intervention

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες, η διαμόρφωση της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας, η κυριαρχία των νέων τεχνολογιών, η ευρεία χρήση του διαδικτύου, η σταδιακή υποχώρηση του έντυπου λόγου και η έντονη παρουσία πολυτροπικών κειμένων έχουν επιφέρει σημαντικές αλλαγές στους τρόπους παραγωγής και διανομής της γνώσης. Οι νέες μορφές γραμματισμού που κυριαρχούν στις σύγχρονες κοινωνίες έχουν οδηγήσει στον επαναπροσδιορισμό του όρου «εγγράμματο άτομο». Τα άτομα καλούνται πλέον να είναι εξοικειωμένα με νέες κειμενικές πρακτικές και να γνωρίζουν τους νέους τρόπους κατανόησης και παραγωγής των κειμένων.

Σε αυτό το δυναμικό, μεταβαλλόμενο και πολυσημειωτικό κοινωνικό τοπίο, το σχολείο καλείται να διαμορφώνει πολίτες που να λειτουργούν με αίσθημα ισονομίας, ικανούς να διεκδικούν τα δικαιώματά τους και να αντιτάσσονται σε κάθε μορφής κοινωνικό αποκλεισμό. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί αναπτύσσοντας οι μαθητές/τριες κριτική στάση σε νοήματα, επιβαλλόμενες πιέσεις και προτάσεις που στοχεύουν στο να περιορίσουν την ισότιμη πρόσβαση όλων των ατόμων στη διακίνηση των πληροφοριών (Τσιάκαλος κ.ά., 2010: 22-23). Ως εκ τούτου, η σύγχρονη εκπαίδευση επιδιώκει την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών/τριών μέσω της συσχέτισης και κριτικής ανάλυσης υβριδικών, πολυμεσικών, ετερογλωσσικών κειμένων και ποικίλων επικοινωνιακών περιστάσεων. Απώτερος στόχος είναι οι μαθητές/τριες να αναγνωρίζουν, να αμφισβητούν και να επιχειρούν να μεταβάλλουν τις κοινωνικές ανισότητες που συντηρούνται από τους θεσμικούς μηχανισμούς (Clark & Ivanič, 1999: 64).

Η υλοποίηση των παραπάνω στόχων μπορεί να επιτευχθεί μέσω της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού, η οποία προωθείται και από το Πρόγραμμα Σπουδών του Νέου Σχολείου (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. & Π.Ι., 2011). Ειδικότερα, στο Πρόγραμμα Σπουδών που προτείνει το Νέο Σχολείο για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. & Π.Ι., 2011: 9) τονίζεται ότι η κριτική προσέγγιση των κειμένων στοχεύει “να κατανοήσουν [οι μαθητές/τριες] ότι οι γλωσσικές μορφές [...] λειτουργούν ως ενδείκτες κοινωνικών παραμέτρων και ως μηχανισμοί δόμησης ταυτοτήτων, ιδεολογιών, στάσεων και συμπεριφορών”. Κεντρικός στόχος, λοιπόν, του γλωσσικού μαθήματος είναι η ανάπτυξη της *κριτικής συνείδησης* (critical consciousness) των εκπαιδευόμενων, ώστε να αντιμετωπίζουν τα κοινωνιογλωσσικά φαινόμενα όχι ως φυσικά, δεδομένα και στατικά, αλλά ως πεδία υπό διαπραγμάτευση και συνεχή μεταβολή (Fairclough, 1989: 239, 1995: 222).

Για να επιτευχθεί η ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης των μαθητών/τριών, η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού θέτει ως βάση τη σύνδεση του ενδοσχολικού με το εξωσχολικό περιβάλλον των μαθητών/τριών (Duff, 2004; Bulfin & Koutsogiannis, 2012; Στάμου, 2012; Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011). Με δεδομένο, λοιπόν, τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει η *μαζική κουλτούρα* (mass culture) στην κοινωνική καθημερινότητα των παιδιών, κείμενα προερχόμενα από αυτήν έχουν αξιοποιηθεί διδακτικά και έχουν εισαχθεί διεθνώς σε πολλά σχολικά εγχειρίδια (Alvermann, Moon & Hagoood, 1999; Stevens, 2001; Morrell, 2002; Morrell & Duncan-Andrade, 2005).

Τα κείμενα μαζικής κουλτούρας (στο εξής: ΚΜΚ) συχνά (ανα)κατασκευάζουν όψεις του κοινωνιογλωσσικού τοπίου από μια ορισμένη οπτική, ενισχύοντας συγκεκριμένες γλωσσικές ιδεολογίες (Georgakopoulou, 2000; Heller, 2007; Coupland, 2009; Androutsopoulos, 2010: 754; Στάμου, 2012: 22; Moody, 2013). Πρόκειται για κείμενα τα οποία επιδιώκουν συνήθως την περιθωριοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας και την προώθηση της γλωσσικής ομογενοποίησης, στοχεύοντας στη δημιουργία αυτόνομων εθνικών γλωσσών (βλ. ενδ. Marriott, 1997; Coupland, 2009).

Υπό το πρίσμα της κριτικής εκπαίδευσης, η διδακτική αξιοποίηση των ΚΜΚ μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού των μαθητών/τριών, ώστε να αποκτήσουν επίγνωση των ιδεολογιών που συνοδεύουν την αναπαράσταση της γλωσσικής ποικιλότητας στα κείμενα αυτά.

Στο πλαίσιο αυτό, επιχειρήσαμε τον σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας διδακτικής παρέμβασης, η οποία απέβλεπε στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού μαθητών/τριών της ΣΤ΄ Δημοτικού σε φαινόμενα γλωσσικής ποικιλότητας. Ειδικότερα, στόχος της διδακτικής παρέμβασης ήταν οι μαθητές/τριες να καταστούν ικανοί/ες να ανιχνεύουν τις λανθάνουσες ιδεολογίες που συνοδεύουν την αναπαράσταση των γλωσσικών ποικιλιών στα ΚΜΚ. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε σε βασικά θεωρητικά θέματα για τη σημαντικότητα της διδακτικής αξιοποίησης των ΚΜΚ στην κριτική εκπαίδευση, τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί διδακτικά η αναπαριστώμενη στα κείμενα αυτά γλωσσική ποικιλότητα, καθώς και τον ρόλο που διαδραματίζει το χιούμορ στην αναπαραγωγή συγκεκριμένων γλωσσικών ιδεολογιών και στην κριτική διδασκαλία της γλωσσικής ποικιλότητας. Ακολουθώντας, παρουσιάζουμε τα μεθοδολογικά στάδια της διδακτικής παρέμβασης, όπως τον στόχο και τα παιδαγωγικά μοντέλα που υιοθετήσαμε κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης, τη χρονική διάρκεια και το δείγμα μας, καθώς και το εργαλείο συλλογής των δεδομένων μας. Στην επόμενη ενότητα αναλύουμε τα κείμενα που δημιούργησαν οι μαθητές/τριες του δείγματός μας κατά τη διδακτική παρέμβαση, ενώ η τελευταία ενότητα περιλαμβάνει κάποιες συμπερασματικές παρατηρήσεις για τον τρόπο που λειτούργησαν οι μαθητές/τριες και δημιούργησαν το συγκεκριμένο κείμενο.

Θεωρητικό πλαίσιο

Διδακτική αξιοποίηση των ΚΜΚ

Τα τελευταία χρόνια πληθαίνουν οι έρευνες που τονίζουν τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζουν τα ΚΜΚ (π.χ. κινηματογραφικές ταινίες, τραγούδια, διαφημίσεις, διαδικτυακά κείμενα, είδη ρουχισμού) στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών και ιδιαίτερα στην καλλιέργεια του κριτικού τους γραμματισμού (Morrell, 2002; Morrell & Duncan-Andrade, 2005; Στάμου, 2012; Manoli, 2019).

Η αξιοποίηση των ΚΜΚ στην κριτική γλωσσική εκπαίδευση συμβάλλει στη σύνδεση της σχολικής γνώσης των μαθητών/τριών με την καθημερινή τους εμπειρία. Χρησιμοποιώντας τους όρους του Bernstein (1990), θεωρούμε ότι η κριτική διδασκαλία της μαζικής κουλτούρας συμβάλλει στη *χαλαρή ταξινόμηση* των σχολικών μαθημάτων, καθώς στοχεύει στο να μην παρατηρείται διάσταση, ασυνέχεια ή/και σύγκρουση ανάμεσα στο περιβάλλον προέλευσης των μαθητών/τριών και στο σχολικό περιβάλλον. Τα ΚΜΚ, λοιπόν, ως μέρος της κοινωνικής καθημερινότητας των μαθητών/τριών, έχουν πρόσφατα συμπεριληφθεί σε εκπαιδευτικά διδακτικά υλικά, στοχεύοντας στην προσέλευση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών κατά τη διδασκαλία (Alvermann, Moon & Hagoood, 1999; Bulfin & Koutsogiannis, 2012; Duff, 2004; Morrell, 2002; Στάμου, 2012; Stevens, 2001; βλ. επίσης Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011).

Παράλληλα, η αναπλαισίωση των ΚΜΚ στην εκπαιδευτική διαδικασία ενισχύει την αναδιαπραγμάτευση των θεσμικών ρόλων και των σχέσεων εξουσίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών (Στάμου, 2012). Ο Bernstein (1990: 12-13) για τον προσδιορισμό των σχέσεων μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενου χρησιμοποιεί τον όρο *περιχάραξη* (framing). Η ισχύς της περιχάραξης προσδιορίζει τον βαθμό ελέγχου που κατέχουν ο διδάσκων και ο διδασκόμενος στη διδακτική διαδικασία. Η ισχυρή περιχάραξη σημαίνει μειωμένες επιλογές για τον διδασκόμενο, ενώ η χαλαρή περιχάραξη συνεπάγεται ένα φάσμα επιλογών για τον τελευταίο (ό.π.: 31). Η εισαγωγή

της μαζικής κουλτούρας στην εκπαίδευση συμβάλλει στη χαλαρή περιχάραξη των σχέσεων διδασκόντων και διδασκομένων. Δηλαδή, ο/η μαθητής/τρια συμβάλλει στη διαμόρφωση της γνώσης, ενώ ο/η εκπαιδευτικός διευκολύνει τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν και να συστηματοποιήσουν τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει για τον κόσμο μέσα από τη μαζική κουλτούρα, λειτουργώντας ως συντονιστής/τρια. Ουσιαστικά, η διδακτική αξιοποίηση ΚΜΚ στην εκπαίδευση ενισχύει τη διαπραγμάτευση της γνώσης και όχι τη «στείρα» μετάδοσή της (Στάμου, 2012).

Αξίζει βέβαια να σημειωθεί ότι και η ίδια η απήχηση και η ιδεολογική φόρτιση των ΚΜΚ τα καθιστά κατάλληλα προς διδακτική αξιοποίηση. Τέτοιου είδους κείμενα διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην άμεση ή έμμεση επιβολή κυρίαρχων αξιών και ιδεολογιών και στη συγκρότηση των ατόμων και των ταυτοτήτων τους. Ειδικότερα, τα τηλεοπτικά κείμενα αποτελούν πεδίο διαμόρφωσης της συλλογικής μνήμης και κοινών εμπειριών, οι οποίες ενώνουν τηλεθεατές που προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα (Van den Bulck, 2001: 55). Τα κείμενα αυτά έχουν τη δυνατότητα να ενσωματώνουν το «αποκλίνον» με το «κυρίαρχο», το «παρωχημένο» με το «σύγχρονο», το «τοπικό» με το «παγκόσμιο» και να διαμορφώνουν τις στάσεις του τηλεοπτικού κοινού απέναντι στις έννοιες αυτές (Johnson & Ensslin, 2007: 14). Έτσι, τέτοιου είδους κείμενα συχνά, μέσα από τον τρόπο που (ανα)κατασκευάζουν το κοινωνιογλωσσικό τοπίο, προωθούν και ενισχύουν συγκεκριμένες γλωσσικές ιδεολογίες.

Γλωσσικές ιδεολογίες στα τηλεοπτικά ΚΜΚ

Η τηλεόραση λειτουργεί ως μηχανισμός διαμόρφωσης γλωσσικών στάσεων, δηλαδή αξιολογικών αντιδράσεων απέναντι σε διάφορες γλωσσικές ποικιλίες ή/και τους/τις ομιλητές/τριές τους, και τελικά προώθησης των κυρίαρχων γλωσσικών ιδεολογιών (Stuart-Smith, 2006: 141, 148). Σύμφωνα με τον Silverstein (1979: 193), οι *γλωσσικές ιδεολογίες* συνιστούν:

οποιοδήποτε σύνολο αντιλήψεων και πεποιθήσεων για τη γλώσσα, οι οποίες εκφράζονται από τους/τις χρήστες/τριες, με σκοπό να εξηγήσουν ορθολογικά ή να αιτιολογήσουν τη δομή και τη χρήση της συγκεκριμένης γλώσσας, όπως τις αντιλαμβάνονται.

Στα δυτικά έθνη-κράτη, θεσμοί εξουσίας, όπως τα ΜΜΕ, (ανα)κατασκευάζουν το κοινωνιογλωσσικό τοπίο από μια ορισμένη οπτική, ενισχύοντας συγκεκριμένες γλωσσικές ιδεολογίες (Georgakopoulou, 2000; Coupland, 2009; Androutsopoulos, 2010: 754; Στάμου, 2012: 22; Moody, 2013). Τα κείμενα των ΜΜΕ συχνά επιδιώκουν την περιθωριοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας και την προώθηση της γλωσσικής ομογενοποίησης, στοχεύοντας στη διατήρηση και ενίσχυση αυτόνομων εθνικών γλωσσών (Marriott, 1997; Coupland, 2009). Η επιδιωκόμενη γλωσσική ομοιογένεια συνδέεται με την ιδεολογική αντίληψη ότι υπάρχουν διακριτές και αυτόνομες γλώσσες και γλωσσικές ποικιλίες, που χρησιμοποιούνται σε συγκεκριμένα και οριοθετημένα κοινωνικά και επικοινωνιακά περιβάλλοντα. Η γλωσσική κατηγοριοποίηση και ομαδοποίηση θεωρείται ότι προκύπτει από την αναγνώριση μιας προϋπάρχουσας ομοιότητας, αλλά συχνά είναι το αποτέλεσμα κοινωνιοπολιτισμικής επινόησης και επιβολής (Heller, 2007: 11, Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 28-32, Blommaert & Rampton, 2011: 6, 8-9, Busch, 2012: 506-507).

Για τα ελληνικά δεδομένα, σύγχρονες κοινωνιογλωσσολογικές μελέτες, που εστιάζουν στην αναπαράσταση της γλωσσικής ποικιλότητας, έχουν δείξει ότι, παρά την ετερογένεια που χαρακτηρίζει την ελληνική πραγματικότητα, η τηλεόραση έχει την

τάση να διαχειρίζεται αυτή την ποικιλότητα, με τρόπο που να επιβεβαιώνεται η εθνική ομοιογένεια και ενότητα (Georgakopoulou, 2000; Kourdhís, 2004; Androutsopoulos, 2010; Στάμου & Ντίνας, 2011: 290-292; Archakis κ.ά. 2014: 47-48; Τσάμη κ.ά. 2014; Archakis κ.ά., 2015).

Υπό το πρίσμα του κριτικού γραμματισμού, η διδακτική αξιοποίηση των ΚΜΚ μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών, ώστε να αποκτήσουν επίγνωση των ιδεολογιών που συνοδεύουν την αναπαράσταση της γλωσσικής ποικιλότητας στα κείμενα αυτά. Στόχος μας, λοιπόν, είναι τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο με τον οποίο αναπαράγεται η γλωσσική ομοιογένεια στα τηλεοπτικά κείμενα και συντελείται η φυσικοποίηση της ανισότητας μεταξύ των γλωσσικών ποικιλιών (Fairclough 1989: 90-97; Blackledge, 2005: 65-67).

Ο ρόλος του χιούμορ στην κριτική διδασκαλία της γλωσσικής ποικιλότητας

Όπως ήδη αναφέραμε, το διδακτικό πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού επιδιώκει τη σύνδεση της σχολικής γνώσης των μαθητών/τριών με την καθημερινή τους εμπειρία. Στο πλαίσιο λοιπόν της διδακτικής μας παρέμβασης αξιοποιήσαμε υλικό το οποίο εντάσσεται στις προτιμήσεις και στα καθημερινά (εξωσχολικά) ενδιαφέροντα των παιδιών. Επιλέξαμε τη διδακτική επεξεργασία και κριτική ανάλυση κωμικών τηλεοπτικών κειμένων, καθώς σύμφωνα με τις έρευνες των Fterniati κ.ά. (2013) και Tsami κ.ά. (2014), οι μαθητές/τριες προτιμούν τηλεοπτικά ΚΜΚ με έντονο το στοιχείο του χιούμορ.

Το χιούμορ, σύμφωνα με τον Attardo (1994: 1-10), βασίζεται στην *ασυμβατότητα* (incongruity), δηλαδή στην αναντιστοιχία ανάμεσα σε αυτό που αναμένεται να συμβεί και σε αυτό που τελικά συμβαίνει. Συχνά μέσω του χιούμορ αποκαλύπτονται οι κυρίαρχες ιδεολογίες κάθε κοινότητας, με βάση τις οποίες καθορίζεται η απόκλιση και η ασυμβατότητα. Το χιούμορ, μέσω της σύγκρισης του μη αναμενόμενου με το αναμενόμενο, αναδεικνύει ποιος είναι ο ισχύων κανόνας, δηλαδή ποιες είναι οι προσδοκώμενες συμπεριφορές που παραβιάζονται, οδηγούν στην ασυμβατότητα και, ως εκ τούτου, στοχοποιούνται χιουμοριστικά (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 99-100, Αρχάκης & Τσάκωνα, 2013, Τσάκωνα, 2013: 35-36).

Με δεδομένα τα παραπάνω, η κριτική διδασκαλία χιουμοριστικών κειμένων βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν ότι το χιούμορ γίνεται (με εμφανή ή καλυμμένο τρόπο) φορέας κοινωνικών νοημάτων και ιδεολογιών, καθώς μέσω αυτού συχνά εκφράζονται αξιολογήσεις για το ποιες συμπεριφορές θεωρούνται «αποκλίνουσες» και ποιες «κανονικές» και «προσδοκώμενες». Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι Bell & Pomerantz (2016: 120), το χιούμορ «υποδεικνύει κοινωνικές, ιστορικές και πολιτικές συγκρούσεις και έτσι επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να έχουν πρόσβαση και να αναλύουν στάσεις απέναντι σε τέτοια θέματα». Υπό αυτή την έννοια, το χιούμορ δεν χρησιμοποιείται απλά 'για πλάκα' και δεν είναι ποτέ 'αθώο', αλλά μπορεί να αναπαράγει κοινωνικές ανισότητες, να φυσικοποιεί στερεότυπα και να συγκαλύπτει ρατσιστικό, σεξιστικό, ταξικό κ.ο.κ. περιεχόμενο, καθώς αυτό γίνεται αντιληπτό 'απλά ως ένα αστείο' (βλ. Santa Ana, 2009; Weaver, 2016; Archakis & Tsakona, 2019).

Στα τηλεοπτικά κείμενα που αξιοποιούμε κατά τη διδακτική παρέμβαση, οι σεναριογράφοι συχνά στοχοποιούν χιουμοριστικά τους χαρακτήρες που συνδυάζουν «ετερογενείς» γλωσσικές επιλογές ή δεν υιοθετούν τις «αναμενόμενες» γλωσσικές επιλογές. Με αυτόν τον τρόπο, αναδεικνύονται οι γλωσσικές ιδεολογίες που αναπαράγονται και ενισχύονται από τον λόγο της μαζικής κουλτούρας. Ουσιαστικά, οι τηλεοπτικοί χαρακτήρες αναπαριστάνονται να *στοχοποιούνται* (target, Attardo, 1994: 224-225) χιουμοριστικά, όταν η γλωσσική τους συμπεριφορά εμφανίζεται να αποκλίνει

από την κυρίαρχη γλωσσική ιδεολογία, δηλαδή από την ιδεολογία της γλωσσικής ομοιογένειας, της απόλυτης διάκρισης και οριοθέτησης των γλωσσικών ποικιλιών (Archakis κ.ά. 2014: 47-48; Τσάμη κ.ά., 2014; Archakis κ.ά., 2015). Οπότε, η κριτική προσέγγιση και ανάλυση των χιουμοριστικών κειμένων βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να ανιχνεύσουν τις κυρίαρχες ιδεολογίες που αναδύονται από τη χιουμοριστική αναπαράσταση της γλωσσικής ποικιλότητας στα τηλεοπτικά ΚΜΚ.

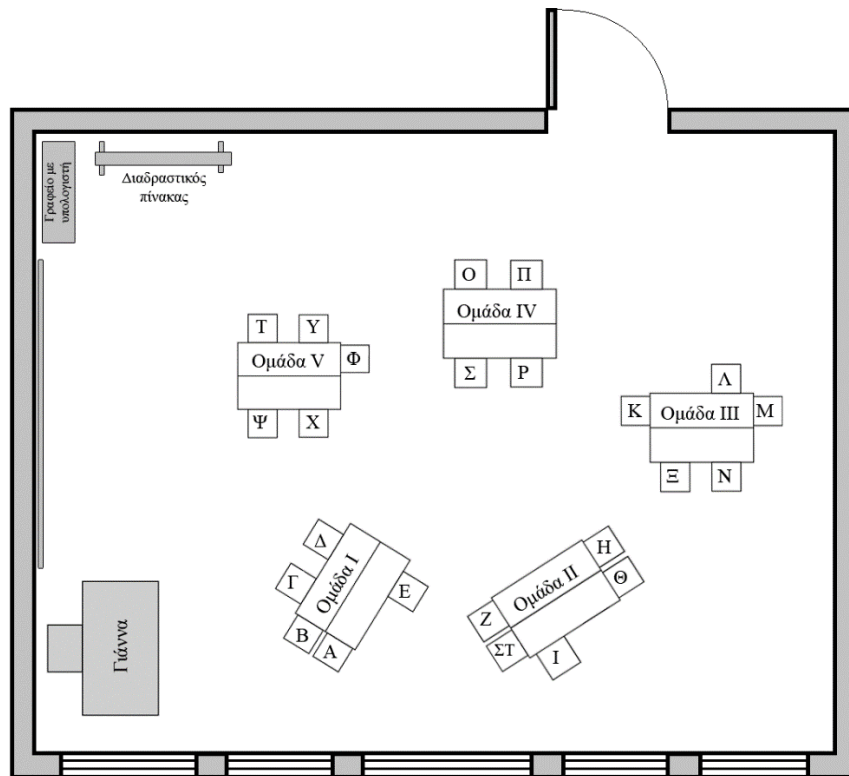
Μεθοδολογία της διδακτικής παρέμβασης

Στοχοθεσία και παιδαγωγικά μοντέλα εφαρμογής

Για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης αξιοποιήσαμε την προσέγγιση των *πολυγλωσσισμών* (multiliteracies, New London Group, 1999, Kalantzis & Cope, 1999: 689-690, Kalantzis & Cope, 2008: 32-36). Οι πολυγλωσσισμοί στοχεύουν στην ανάπτυξη της κριτικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών/τριών μέσω της επεξεργασίας ποικίλων πολυτροπικών κειμενικών ειδών (Τσιπλάκου, 2007: 484, Silvers, Shorey & Crafton, 2010, Καψάσκη & Σιπητάνος, 2019). Στο πρόγραμμα των πολυγλωσσισμών περιλαμβάνονται οι ακόλουθες τέσσερις φάσεις:

- η *τοποθετημένη πρακτική* (situated practice), η οποία αφορά στην αξιοποίηση κειμένων που εντάσσονται στον ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό χώρο των μαθητών/τριών.
- η *ανοικτή διδασκαλία* (overt instruction), η οποία αφορά στη διδασκαλία και στη συνειδητοποίηση από μέρους των μαθητών/τριών των γλωσσικών μηχανισμών και των στοιχείων που συμβάλλουν στην οργάνωση, τη σύσταση και την κατανόηση των κειμένων. Στην παρούσα διδακτική παρέμβαση, στόχος της ανοιχτής διδασκαλίας ήταν οι μαθητές/τριες να εντοπίζουν αφενός τις γλωσσικές ποικιλίες και τους/τις ομιλητές/τριές τους και αφετέρου τα εκφωνήματα που προκαλούν χιούμορ και τις ασυμβατότητες στις οποίες βασίζονται τα εκφωνήματα αυτά.
- η *κριτική πλαισίωση* (critical framing), η οποία αφορά την κριτική ερμηνεία ενός κειμένου στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο όπου παράγεται. Στόχος στο πλαίσιο της κριτικής πλαισίωσης ήταν οι μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν τις λανθάνουσες και φυσικοποιημένες κυρίαρχες ιδεολογίες που αναδύονται από τη χιουμοριστική αναπαράσταση της γλωσσικής ποικιλότητας στα τηλεοπτικά ΚΜΚ.
- η *μετασχηματισμένη πρακτική* (transformed practice), η οποία αφορά στην αναπλαισιωμένη παραγωγή λόγου, δηλαδή τη μεταφορά και ένταξη ενός κειμένου από ένα κοινωνικοπολιτισμικό και επικοινωνιακό πλαίσιο σε ένα άλλο. Σε αυτή τη φάση της διδακτικής παρέμβασης, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να δημιουργήσουν ένα νέο πολυτροπικό κείμενο, στο οποίο ως ηθοποιοί να χρησιμοποιούν διάφορες γλωσσικές ποικιλίες, αλλά να αποφεύγουν συνειδητά τη χιουμοριστική αναπαράσταση και πλαισίωση των γλωσσικών αυτών επιλογών.

Το μοντέλο των πολυγλωσσισμών συνήθως εφαρμόζεται στο πλαίσιο της *ομαδοσυνεργατικής εκμάθησης και διδασκαλίας* (cooperative learning and teaching), η οποία προβλέπει τη δημιουργία μαθητικών ομάδων 3-6 μελών, που συνεργάζονται για τη διεξαγωγή μέρους ή όλων των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Στα θετικά στοιχεία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας συγκαταλέγονται η όσο το δυνατόν δυναμικότερη εμπλοκή των ίδιων των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία και η καλλιέργεια της συνεργατικότητάς τους για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού



(Hamayan & Perlman, 1990, Ματσαγγούρας, 2000: 16, 29-31, Richards & Rodgers, 2014: 244-258).

Χρονικό διάστημα υλοποίησης και δείγμα

Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε για περίπου τρεις μήνες (Οκτώβριος 2014-Ιανουάριος 2015), γινόταν σε εβδομαδιαία βάση και διαρκούσε δύο διδακτικές ώρες. Το δείγμα ήταν 24 μαθητές/τριες της ΣΤ΄ Δημοτικού ενός πειραματικού δημοτικού σχολείου του νομού Αχαΐας. Η συγκεκριμένη τάξη αποτελείται από πέντε μαθητικές ομάδες των 4-5 ατόμων η καθεμία (σχήμα 1). Οι ομάδες διαμορφώθηκαν από τη δασκάλα και εφαρμόζονταν κατά τη διάρκεια του συνόλου των μαθημάτων και όχι μόνο κατά τη διάρκεια της παρατηρούμενης διδακτικής παρέμβασης.

Σχήμα 1:

Απεικόνιση της τάξης που υλοποιήθηκε η διδακτική παρέμβαση

Για τους σκοπούς της έρευνάς μας συγκεντρώσαμε και μελετήσαμε δεδομένα που προκύπτουν από τους/τις μαθητές/τριες της Ομάδας I και της Ομάδας II. Τα παιδιά της ομάδας I ήταν μια μείξη διαφορετικών χαρακτήρων και διαφορετικών σχολικών επιδόσεων. Σύμφωνα με τα λεγόμενα της δασκάλας, ο μαθητής B ήταν ένας μαθητής με ικανοποιητικές αλλά όχι άριστες σχολικές επιδόσεις. Ήταν ο «αρχηγός» της ομάδας, μιλούσε πολύ, είχε δυναμική άποψη για όλα τα θέματα και συχνά αμφισβητούσε τη δασκάλα και τα λεγόμενά της, τους/τις συμμαθητές/τριές του και τα άτομα της ερευνητικής ομάδας που ήταν παρόντα στην τάξη. Δίπλα του καθόταν ο A, ο οποίος είχε μέτριες σχολικές επιδόσεις και επηρεαζόταν έντονα από τη στάση και τις συμπεριφορές του B. Οι Δ και Γ ήταν δυο συνεσταλμένες μαθήτριες με ικανοποιητικές σχολικές επιδόσεις, οι οποίες συχνά μάλωναν με τους A και B και προσπαθούσαν να τους βάλουν «σε τάξη». Η E ήταν μια μαθήτρια με καλές σχολικές επιδόσεις, η οποία ωστόσο συχνά ενίσχυε τα αγόρια στις «σκανταλιές» τους. Παρατηρώντας τα παιδιά

συνολικά ως ομάδα, συνεργάζονταν πολύ καλά και τις όποιες διαφωνίες τους μπορούσαν να τις λύσουν μόνοι/ες τους, χωρίς να επέμβει η δασκάλα ή άτομα της ερευνητικής ομάδας.

Η ομάδα II στο σύνολό της αποτελούνταν από μαθητές/τριες με άριστες σχολικές επιδόσεις. Ο στόχος της ομάδας αυτής ήταν να κάνει γρήγορα και αποτελεσματικά τη δραστηριότητα που είχε αναλάβει. Τα παιδιά της συγκεκριμένης ομάδας ήταν στο σύνολό τους συντονισμένα με τα λεγόμενα της δασκάλας. Μεταξύ τους είχαν έντονο ανταγωνισμό σε σχέση με το ποιος/α θα κάνει περισσότερη δουλειά, ποιος/α θα προτείνει την καλύτερη επίλυση της δραστηριότητας και είχαν ισχυρή άποψη για το πώς θα υλοποιηθεί η κάθε δραστηριότητα. Αν και πιο ήσυχη ομάδα σε σχέση με την ομάδα I, ο μεταξύ τους ανταγωνισμός συχνά είχε ως αποτέλεσμα την επέμβαση της δασκάλας ή ατόμων της ερευνητικής ομάδας για την επίλυση των μεταξύ τους προβλημάτων.

Η δασκάλα της τάξης (δίνεται εδώ με το ψευδώνυμο Γιάννα), όταν υλοποιήθηκε το πρόγραμμα είχε δεκατέσσερα χρόνια υπηρεσίας, έχει μετεκπαιδευτεί στο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος του ίδιου τμήματος. Μάλιστα, η μεταπτυχιακή διατριβή που εκπόνησε εμπίπτει στη θεματική του κριτικού γραμματισμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πριν από την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης η δασκάλα παρακολούθησε μία τρίωρη επιμόρφωση, στην οποία ενημερώθηκε σχετικά με τη χιουμοριστική αναπαράσταση της γλωσσικής ποικιλότητας στα ΚΜΚ και την κριτική διδασκαλία των κειμένων αυτών.

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων κρατούσαμε κατά τη διάρκεια όλων των διδακτικών ωρών *σημειώσεις πεδίου* (fieldnotes, Creswell, 2011: 254), που διακρίνονταν σε τρεις φάσεις:

- πριν την έναρξη της διδακτικής παρέμβασης, όπου σημειώναμε προκαταρκτικές πληροφορίες (ημερομηνία διεξαγωγής της διδασκαλίας, ακριβής διάρκεια της διδακτικής ώρας, απόντες/ούσες μαθητές/τριες),
- κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, όπου οι σημειώσεις παρατήρησης επικεντρώνονταν στον βαθμό και τον τρόπο εμπλοκής των μαθητών/τριών σε κάθε φάση των πολυγραμματισμών,
- και μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης, όπου οι σημειώσεις που καταγράφαμε αποτελούσαν μια συνολική αποτίμηση της διδασκαλίας.

Ανάλυση

Στην παρούσα μελέτη, θα εστιάσουμε την προσοχή μας στη δραστηριότητα που υλοποίησε η ομάδα I και η ομάδα II κατά τη μετασχηματισμένη πρακτική. Όπως ήδη αναφέραμε, η φάση της μετασχηματισμένης πρακτικής προβλέπει οι μαθητές/τριες να μεταφέρουν και να εντάξουν με κριτικό τρόπο τις νεοαποκτηθείσες τους γνώσεις σε ένα άλλο επικοινωνιακό πλαίσιο. Ο κύριος λόγος που επιλέξαμε να εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας στα ευρήματα που προκύπτουν από την μετασχηματισμένη πρακτική είναι ότι η συγκεκριμένη δραστηριότητα προϋποθέτει οι μαθητές/τριες να έχουν κατανοήσει και να έχουν λειτουργήσει αποτελεσματικά και στις υπόλοιπες διδακτικές φάσεις των πολυγραμματισμών. Με άλλα λόγια, μέσα από το κείμενο που δημιουργούν οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες φαίνεται αν και σε ποιο βαθμό είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα χιουμοριστικά στοχοποιημένα γλωσσικά στοιχεία και αν και σε ποιο βαθμό έχουν αναπτύξει τον κριτικό τους γραμματισμό.

Κατά τη φάση της μετασχηματισμένης πρακτικής, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να δημιουργήσουν ένα νέο πολυτροπικό κείμενο (π.χ. ένα διαφημιστικό κείμενο, ένα απόσπασμα μιας τηλεοπτικής σειράς), στο οποίο ως ηθοποιοί να χρησιμοποιούν μη πρότυπα γλωσσικά στοιχεία, αλλά να αποφεύγουν συνειδητά τη χιουμοριστική (ανα)πλασίωση των γλωσσικών αυτών επιλογών. Καθώς πρόκειται για δημιουργία πολυτροπικού κειμένου, οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες καλούνταν να βιντεοσκοπήσουν το συγκεκριμένο απόσπασμα, κάνοντας χρήση κάποιων εμποπτικών μέσων (π.χ. κάμερα, κινητό τηλέφωνο).

Μετασχηματισμένη πρακτική και αμφισβήτηση της κυρίαρχης γλωσσικής ιδεολογίας

Σύμφωνα με το σενάριο του αποσπάσματος που δημιούργησαν οι μαθητές/τριες της ομάδας Ι, ένας πατέρας μεταφέρει την τραυματισμένη κόρη του σε ένα νοσοκομείο. Μια από τις πιο διακεκριμένες γιατρούς της κλινικής περιθάλπει και χειρουργεί τη νεαρή κοπέλα. Ωστόσο, η διαλεκτική προφορά της συγκεκριμένης γιατρού δημιουργεί αμφιβολίες στον πατέρα για τις επαγγελματικές της ικανότητες και ζητά επίμονα από την υπεύθυνη της κλινικής να μεταφέρει το παιδί του σε κάποιο άλλο νοσοκομείο. Μετά την ομαλή διεξαγωγή του χειρουργείου, ο πατέρας αντιμετωπίζει με θαυμασμό τη διαλεκτόφωνη γιατρό, αναγνωρίζοντας ότι τελικά πρόκειται για ένα καταξιωμένο και φερέγγυο άτομο του ιατρικού χώρου. Στο απόσπασμα αυτό η Γ υποδύεται τη γιατρό, η Ε την τραυματισμένη κοπέλα, ο Β τον πατέρα της κοπέλας, η Δ την υπεύθυνη του νοσοκομείου και ο Α τον βοηθό της γιατρού.

[1]

Β: Ω::χ τι νοσοκομεία είναι αυτά (.) Ελλάδα! Ελλάδα! τς τς τς ((επιφωνήματα απαξίωσης))

Ε: Πονάω σου λέω.

Β Κυρία ... το παιδί μου χτύπησε το κεφάλι του.

Γ: Ιέλα τι χς πού πού τρύπσες;

Ε: Εδώ.

Γ: Ιδώ. Πουνάει; ((Η γιατρός εξετάζει την τραυματία.))

Ε: Α::: α::: πονάει.

Γ: Εντάξ εντάξ πιδί μ ιένα χειρουργιάκι θέλ θα του κάνουμε τουώρα επιτόπ. Θα την πάμ κει πέρα.

Β: Τι; Εσύ θα χειρουργήσεις το παιδί μου; ((Ο πατέρας απευθύνεται στη γιατρό με υποτιμητικό και ειρωνικό ύφος)) Απαιτώ να πάω στη διευθύντρια. ((Ο πατέρας νευριασμένος χτυπά το χέρι του στο τραπέζι))

Γ: Μια χρά γιατρός είμ κύριέ μου. Θέλιτε να πείτε τίπουτα;

((Ο πατέρας φεύγει αγανακτισμένος και κατευθύνεται προς το γραφείο της διευθύντριας.))

Γ: Ε:: τι πά::θμι.

((Ο πατέρας πηγαίνει το γραφείο της διευθύντριας της κλινικής.))

B: *Τι γιατρός είναι αυτή που έχετε στο νοσοκομείο;*

Δ: *Δεν σας καταλαβαίνω για ποια γιατρό μιλάτε;*

B: *Για την ορθοπεδικό.*

Δ: *Τι λέτε κύριε; Είναι η καλύτερη γιατρός.*

B: Απαιτώ ((Ο πατέρας χτυπά το χέρι του στο γραφείο της διευθύντριας.))

Δ: *Είναι η καλύτερη γιατρός του νοσοκομείου πρέπει να δείτε τα πτυχία της. Αποκλείεται να σας έχει κάνει κάποιος παράπονο.*

B: Θα πάρω το παιδί μου και θα πάω σε άλλο νοσοκομείο.

Δ: *Δε νομίζω ότι πρέπει. Είναι στα χέρια του καλύτερου γιατρού.*

B: *Αυτή::: ποιος ξέρει που έχει σπουδάσει, σε ποιο στάβλο; Δεν την ακούτε πως μιλάει;*

Δ: *Σας παρακαλώ. Πηγαίνετε, περιμένετε έξω από το χειρουργείο θα βγει και θα ναι μια χαρά.*

B: ((“Υφος αγανάκτησης”))

((Την ίδια ώρα στο χειρουργείο.))

Γ: *Νυστέρ ιέλα τιλείωνε.* ((Η γιατρός απευθύνεται στον βοηθό της.))

A: *Ορίστε.*

E: *Μπαμπά::: ((Η ασθενής τρομαγμένη φωνάζει τον μπαμπά της.))*

Γ: *Γάντι γάντι γάντι γάντι* ((Η γιατρός απευθύνεται στον βοηθό της.))

A: ((Δίνει στη γιατρό γάντι.))

Γ: *Ιέλα ιέλα ιέλα ψαλίδ ψαλίδ*

A: ((Δίνει στη γιατρό ψαλίδι.))

Γ: *Τώρα τώρα τώρα τώρα.* ((Η γιατρός κάνει ράμματα στην ασθενή και προσπαθεί να την ηρεμήσει.))

Γ: *Έτοιμ έλα έλα. Ορίστ κύριέ μ μια χαρά ειν το πιδί σας τώρ (.) που μου λέγατ πως ειμι κ άσχετη.*

B: ((Ο πατέρας περήφανος και με έντονα αισθήματα θαυμασμού για τη γιατρό, κοιτάζει την κάμερα και λέει)) *Τελικά είναι πολύ καλή αυτή!*

(Σημειώσεις πεδίου: 18/11/2014)

Στο παραπάνω κείμενο οι μαθητές/τριες ως σεναριογράφοι τοποθετούν αρχικά τον πατέρα του τραυματισμένου κοριτσιού να αναπαράγει την ιδεολογία της γλωσσικής ομοιογένειας και οριοθέτησης. Ο πατέρας παρουσιάζεται ως έντονα επηρεασμένος από την αντίληψη ότι οι γλωσσικές ποικιλίες θεωρούνται αυστηρά οριοθετημένα συστήματα, που χρησιμοποιούνται σε συγκεκριμένους κοινωνικούς σχηματισμούς. Στο πλαίσιο αυτό, ο πατέρας εμφανίζεται να έχει την πεποίθηση ότι ένα άτομο το οποίο έχει σπουδάσει ιατρική και είναι καταξιωμένο επαγγελματικά δεν μπορεί παρά να χρησιμοποιεί την πρότυπη γλωσσική ποικιλία. Ωστόσο, η επιτυχής έκβαση του

χειρουργείου έχει ως αποτέλεσμα την αλλαγή των γλωσσικών του στάσεων. Η έκφραση θαυμασμού του πατέρα και το εκφώνημα *Τελικά είναι πολύ καλή αυτή* αναδεικνύει ότι στο εξής δε φαίνεται να προσδιορίζει τις επαγγελματικές ικανότητες ενός ατόμου από τις γλωσσικές του επιλογές. Με αυτόν τον τρόπο, οι συγκεκριμένοι/ες μαθητές/τριες, ενώ αρχικά αναπαράγουν την ιδεολογία της γλωσσικής ομοιογένειας και στιγματίζουν χιουμοριστικά την γλωσσική ποικιλότητα, τελικά επιδιώκουν να ανατρέψουν την κυρίαρχη γλωσσική ιδεολογία. Μέσα από τις γλωσσικές στάσεις στο τελευταίο εκφώνημα του πατέρα (B) οι μαθητές/τριες εμφανίζονται να αναδεικνύουν το γεγονός ότι οι γλωσσικές ποικιλίες μπορεί να προσεγγιστούν όχι μόνο ως σταθερές, πάγιες και αδιαπραγμάτευτες οντότητες, αλλά και ως ισάξιες διαθέσιμες υφολογικές επιλογές, από τις οποίες μπορεί να αντλεί κάθε ομιλητής/ήτρια ανάλογα με την εκάστοτε γλωσσική, κοινωνική, πολιτισμική και εθνική ταυτότητα, που επιθυμεί να οικοδομήσει. Ουσιαστικά, οι μαθητές/τριες που δημιούργησαν το συγκεκριμένο κείμενο εμφανίζονται να έχουν αποκτήσει επίγνωση ότι ο λόγος της γλωσσικής ομογενοποίησης είναι κυρίαρχος και επιχειρούν να τον ανατρέψουν. Αξίζει δε να σημειωθεί ότι πιθανόν η συγκεκριμένη ομάδα να επέλεξε να ανατρέψει την κυρίαρχη γλωσσική ιδεολογία, καθώς ήταν μια ομάδα η οποία δεν ήταν πλήρως αφομοιωμένη από τον λόγο της γλωσσικής ομοιογένειας και πρότυπης γλωσσικής ποικιλίας που συχνά προωθούν οι κυρίαρχοι θεσμοί, όπως το εκπαιδευτικό πλαίσιο και τα ΚΜΚ. Δεδομένου ότι κάποιοι/ες από τους/τις μαθητές/τριες (B, A και E) της συγκεκριμένης ομάδας αμφισβητούσαν συχνά τη δασκάλα και την ερευνήτρια, μπορούμε να πούμε ότι ήταν σε θέση να σταθούν κριτικά προς τον κυρίαρχο λόγο της ομοιογένειας και να τον αποδομήσουν.

Μετασχηματισμένη πρακτική και αναπαραγωγή της κυρίαρχης γλωσσικής ιδεολογίας

Αντίθετα, η ομάδα II φαίνεται ότι μέσα από το κείμενό της εξακολουθεί να αναπαράγει και να ενισχύει τον κυρίαρχο λόγο της γλωσσικής ομογενοποίησης και της γλωσσικής οριοθέτησης. Το κείμενο που δημιούργησαν τα παιδιά της συγκεκριμένης ομάδας αποτελεί διάλογο μεταξύ δύο διαλεκτόφωνων ατόμων, μιας δασκάλας και μιας μαθήτριας. Η μαθήτρια ΣΤ αναπαριστά τη δασκάλα, ενώ η Ζ αναπαριστά τη μαθήτρια.

[2]

ΣΤ: *Παιδιά θα κάνουμε Φυσική.*

Z: *Οι κύκλοι κυρηγάνε το γουρούρι.* ((γέλια))

ΣΤ: *λίγη πάλι με τα παιχνιδάκια σου παίζεις;* ((γέλια))

Z: *Δεν παίζω κυρία.*

ΣΤ: *Τότε τι κάρεις τότε;*

Z: *Διαβάζω Γαλικά.* ((γέλια))

ΣΤ: *Γαλικά ε; Ας τα Μαθηματικά παιδί μου βγάλ' τη Φυσική. Περίμενε περίμενε*
περίμενε. Τι είναι η βαζελίνη;

Z: *Η βαζελίνη ερυδατώνει.*

ΣΤ: *Και στους πόρους των φύλλων τι κάρει;*

Z: *Τους κλείνει και τους θαμπώνει.* ((γέλια))

ΣΤ: *Μπράβο λιλή μου έτσι θα γίγεις πολύ πολιτισμένη.* ((γέλια))

Z: *A::: ωραία.* ((Η μαθήτρια αρχίζει να τραγουδά)) *Μικρό μου πόνυ.*

ΣΤ: *Λιλή;* ((γέλια))

Z: ((Ξεσπά σε γέλια)) *Τι;* ((γέλια)) ((Γελά όλη η τάξη.))

(Σημειώσεις πεδίου: 16/11/2014)

Το σενάριο αυτό φαίνεται να προκαλεί χιούμορ στα παιδιά που υποδύονται τα διαλεκτόφωνα άτομα, στοιχείο που αναδεικνύει ότι τα παιδιά δεν μπορούν να αναπλαισιώσουν ως μη στιγματισμένη τη διάλεκτο σε μια επίσημη επικοινωνιακή περίπτωση, όπως αυτή του σχολείου. Με άλλα λόγια, τα συγκεκριμένα παιδιά μετά την διδακτική παρέμβαση εμφανίζονται να εξακολουθούν να στοχοποιούν χιουμοριστικά τη γεωγραφική διάλεκτο και τους/τις ομιλητές/ήτριές της και να θεωρούν ασύμβατη και αποκλίνουσα τη χρήση διαλεκτικών στοιχείων στο επικοινωνιακό πλαίσιο της «κύριας» διδασκαλίας. Ουσιαστικά, κυρίαρχη και πάγια πεποίθηση των συγκεκριμένων παιδιών φαίνεται να είναι η εξής: αν η δασκάλα και η μαθήτρια δεν θέλουν να στιγματιστούν χιουμοριστικά στο επίσημο σχολικό πλαίσιο, είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούν την πρότυπη γλωσσική ποικιλία. Η στάση αυτή των συγκεκριμένων μαθητών/τριών δείχνει ότι οι απόψεις που φέρουν οι ίδιοι/ες για τις γλωσσικές ποικιλίες φαίνεται να είναι παγιωμένες σε τέτοιο βαθμό, ώστε να μην είναι εφικτό να ανατραπούν από τη διδακτική παρέμβαση. Έτσι, τα παιδιά της συγκεκριμένης ομάδας εμφανίζονται να συνδέουν το σχολικό πλαίσιο με τη χρήση μιας «μοναδικής», «κατάλληλης», «σωστής» πρότυπης ποικιλίας, στοιχείο που δείχνει ότι η ιδεολογία της γλωσσικής ομοιογένειας είναι εδραιωμένη στην αντίληψή τους. Πιθανόν αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών/τριών επεδίωκε συστηματικά να είναι συντονισμένη με την κυρίαρχη ιδεολογία που προωθεί το σχολικό πλαίσιο και δεν μπόρεσε να απεμπλακεί από αυτή, να σταθεί κριτικά απέναντί της και να την αποδομήσει.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα επιχειρήσαμε την περιγραφή και αξιολόγηση μιας διδακτικής παρέμβασης που στόχευε στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού μαθητών/τριών Δημοτικού μέσα από την ανάλυση και επεξεργασία φαινομένων γλωσσικής ποικιλότητας, όπως αυτά αναπαριστώνται σε χιουμοριστικά ΚΜΚ. Για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της κριτικής διδασκαλίας αξιοποιήσαμε την προσέγγιση των *πολυγραμματισμών*. Στην παρούσα μελέτη εστίασαμε την προσοχή μας στη φάση της μετασχηματισμένης πρακτικής, η οποία προβλέπει τη μεταφορά και ένταξη ενός κειμένου από ένα κοινωνικοπολιτισμικό και επικοινωνιακό πλαίσιο σε ένα άλλο. Συγκεκριμένα, τα παιδιά κλήθηκαν να δημιουργήσουν ένα νέο πολυτροπικό κείμενο, στο οποίο οι μαθητές/τριες ως ηθοποιοί να χρησιμοποιούν μη πρότυπα γλωσσικά στοιχεία, αλλά να αποφεύγουν συνειδητά τη χιουμοριστική αναπαράσταση αυτών των γλωσσικών επιλογών. Εφαρμόσαμε το μοντέλο των *πολυγραμματισμών* σε συνδυασμό με την *ομαδοσυνεργατική εκμάθηση και διδασκαλία* και εστίασαμε την προσοχή μας στα κείμενα που δημιούργησαν δύο από τις πέντε μαθητικές ομάδες, η ομάδα I και II.

Μελετώντας τα κείμενα που δημιούργησαν τα παιδιά, διαπιστώνουμε ότι και οι δύο ομάδες δεν μπόρεσαν να αποφύγουν τη χιουμοριστική αναπαράσταση των μη πρότυπων γλωσσικών ποικιλιών, καθώς και των ατόμων που προβαίνουν στη χρήση

τους. Ωστόσο, αυτό που παρατηρήσαμε είναι ότι οι μαθητές/τριες της ομάδας I που ήταν σε θέση να αμφισβητούν τα πρόσωπα εξουσίας και τα κυρίαρχα πρότυπα (που συχνά προωθεί το σχολείο και τα ΚΜΚ), αν και αναπλαισιώσαν με χιουμοριστικό τρόπο τα φαινόμενα γλωσσικής ποικιλότητας, τελικά μπόρεσαν να απεμπλακούν από την ιδεολογία της γλωσσικής ομοιογένειας και να την ανατρέψουν. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές/τριες της ομάδας II, που ήταν πλήρως συντονισμένοι/ες με την ιδεολογία της γλωσσικής ομοιογένειας, δεν μπόρεσαν να απεμπλακούν από τα κυρίαρχα ομογενοποιητικά πρότυπα αναπλαισίωσης των γλωσσικών ποικιλιών και των διαλεκτόφωνων ομιλητών/τριών. Η ιδεολογία της γλωσσικής ομοιογένειας ήταν τόσο παγιωμένη στις αντιλήψεις των παιδιών της ομάδας II, που, όταν κλήθηκαν να δημιουργήσουν τα ίδια ένα νέο κείμενο, εξακολουθούσαν να αναπαράγουν και να προωθούν την κυρίαρχη γλωσσική ιδεολογία. Το στοιχείο αυτό αναδεικνύει τις δυσκολίες αποφυσικοποίησης των κυρίαρχων γλωσσικών ιδεολογιών από ένα σύντομο πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού, ιδιαίτερα όταν αυτό υλοποιείται σε ένα σχολικό πλαίσιο, το οποίο με ρητό ή υπόρρητο τρόπο ενισχύει τη γλωσσική ομοιογένεια (βλ. επίσης Μαρωνίτη κ.ά., 2016).

Άλλωστε, η παιδαγωγική κουλτούρα που επιδιώκει να προωθήσει ο κριτικός γραμματισμός βρίσκεται σε πλήρη αναντιστοιχία με τις υπάρχουσες δομές της εκπαίδευσης και σε πλήρη αντίφαση με το εξετασιοκεντρικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο περιστρέφεται γύρω από προκαθορισμένους σχολικούς χρόνους και συγκεκριμένη διδακτέα ύλη (Curd-Christensen, 2010). Ουσιαστικά, η εφαρμογή της κριτικής προσέγγισης προϋποθέτει ένα διαφορετικό σχολείο από αυτό που γνωρίζουμε, προωθώντας διαφορετικού τύπου μαθητές/τριες και διαφορετικού τύπου εκπαιδευτικούς (Κουτσογιάννης 2006, 2012, 2014; Στάμου, Αρχάκης & Πολίτης, 2016). Στο πλαίσιο αυτό, αναμφισβήτητα κρίνεται απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι σε θέση να εφαρμόσουν ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού, το οποίο προσκρούει στις καθιερωμένες αντιλήψεις και τους αυτοματισμούς για το τι είναι γλώσσα και πώς τη διδάσκουμε (Τσάμη κ.ά., 2019).

Αναφορές

- Alvermann, D., Moon, J. & Hagood, M. (1999). *Popular Culture in the Classroom: Teaching and Researching Critical Media Literacy*. Newark, DE: International Reading Association and the National Reading Conference.
- Androutsopoulos, J. (2010). The study of language and space in media discourse. In P. Auer & J. E. Schmidt (Eds.), *Language and Space: An International Handbook of Linguistic Variation* (pp. 740-758). Berlin & New York: Mouton De Gruyter.
- Archakis, A., Lampropoulou, S., Tsakona, V. & Tsami, V. (2014). Linguistic varieties in style: Humorous representation in greek mass culture texts. *Discourse, Context & Media* 3 (1), 46-55.
- Archakis, A., Lampropoulou, S., Tsakona, V. & Tsami, V. (2015). Style and humour in Greek mass culture texts. In D. Brzozowska & W. Chłopicki (Eds.), *Culture's Software: Communication Styles* (pp, 16-38). Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Archakis, A. & Tsakona, V. (2019). Racism in recent Greek migrant jokes. *Humor: International Journal of Humor Research* 32 (2), 267-287.
- Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2013). Χιούμορ, κριτικός γραμματισμός και Γ2. Στο *Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Υποστηρικτικό

- υλικό για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, Άρθρα για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, 4. Κοινωνιογλωσσολογία. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. <http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=308>.
- Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2011). *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Attardo, S. (1994). *Linguistic Theories of Humor*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bell, N. D. & Pomerantz, A. (2016). *Humor in the Classroom: A Guide for Language Teachers and Educational Researchers*. New York: Routledge.
- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control. Vol. IV, The Structuring of Pedagogic Discourse*. London & New York: Routledge.
- Blackledge, A. (2005). *Discourse and Power in a Multilingual World*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Blommaert, J. & Rampton, B. (2011). Language and superdiversity. *Diversities* 13 (2), 1-20.
- Bulfin, S. & Koutsogiannis, D. (2012). New literacies as multiply placed practices: Expanding perspectives on young people's literacies across home and school. *Language and Education* 26 (4), 331-346.
- Busch, B. (2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics* 33 (5), 503-523.
- Clark, R. & Ivanič, R. (1999). Editorial. Raising critical awareness of language: A curriculum aim for the New Millennium. *Language Awareness* 8 (2), 63-70.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.) (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London & New York: Routledge.
- Coupland, N. (2009). The mediated performance of vernaculars. *Journal of English Linguistics* 37 (3), 284-300.
- Creswell, W. J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*, μτφρ.: Ν. Κουβαράκου. Αθήνα: Ίων.
- Duff, P. A. (2004). Intertextuality and hybrid discourses: The infusion of pop culture in educational discourses. *Linguistics and Education* 14 (3-4), 231-276.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London & New York: Longman.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London & New York: Longman.
- Fterniati, A., Archakis, A., Tsakona, V. & Tsami, V. (2013). Media and literacy: Evidence from elementary school students' literacy practices and the current teaching practices in Greece. *MENON: Journal of Educational Research* 2b, 58-70.
- Georgakopoulou, A. (2000). On the sociolinguistics of popular films: Funny characters, funny voices. *Journal of Modern Greek Studies* 18 (1), 119-133.

- Hamayan, E.V. & Perlman, R. (1990). *Helping Language Minority Students after they Exit from Bilingual/ESL Programs*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Heller, M. (2007). Bilingualism as ideology and practice. In M. Heller (Eds.), *Bilingualism: A social Approach* (pp. 1-24). Basingstoke: Palgrave.
- Johnson, S. A. & Ensslin, A. (2007). "Language in the media: Theory and practice". In S. A. Johnson & A. Ensslin (Eds.), *Language in the Media: Representations, Identities, Ideologies* (pp. 3-22). London: Continuum.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (1999). Πολυγραμματισμοί: Επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), «*Ισχυρές*» και «*ασθενείς*» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: *Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού, τ.2 Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου, 26-28 Μαρτίου 1997, (680-695)*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2008). *New Learning: Elements of a Science of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kalantzis, M., Cope, B. & the *Learning by Design* Project Group. (2005). *Learning by Design*. Melbourne: Victorian Schools Innovation Commission and Common Ground Publishing.
- Καψάσκη, Α. & Σιπητάνος, Κ. (2019). Διδακτική προσέγγιση στο πλαίσιο της παιδαγωγικής των γραμματισμών: Η αξιοποίηση της κρητικής διαλέκτου στην 1^η & 2^η ενότητα της Γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Καλμπένη & Ρ. Κίτσιου *Πρώτη Γλώσσα & Πολυγλωσσία: Εκπαιδευτικές και Κοινωνικοπολιτισμικές Προσεγγίσεις: Πρακτικά Συνεδρίου, 5^α Τζαρτζάνεια, Τύρναβος, 6-8 Νοεμβρίου 2015, (159-179)*. Βόλος.
- Κουρδής, Ε. (2004). Σημειωτική ανάλυση της ιδεολογίας για την εικόνα και τη γλώσσα του Έλληνα επαρχιώτη. Στο Κ. Τσουκαλά, Ε. Χοντολίδου, Α. Χριστοδούλου & Γ. Μιχαηλίδης (επιμ.), *Σημειωτικά συστήματα και επικοινωνία: Πράξη, διάδραση, περίσταση και αλλαγή, (545-556)*. Θεσσαλονίκη: Ελληνική Σημειωτική Εταιρεία, Παρατηρητής.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2006). Διδασκαλία της ελληνικής σήμερα: Δεδομένα και ζητούμενα. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 27, 233-251*.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2012). Προς μια νέα (γλωσσο)διδακτική μεταρρύθμιση. Στο Δ. Κουτσογιάννης, Α. Νάκας, Κ. Ντίνας, Γ. Παπαναστασίου & Σ. Χατζησαββίδης, (επιμ.), *Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου «35 χρόνια από τη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση*. (Διαθέσιμο: <http://ins.web.auth.gr/images/stories/Dion/%CE%9A%CE%9F%CE%A5%CE%A4%CE%A3%CE%9F%CE%93%CE%99%CE%91%CE%9D%CE%9D%CE%97%CE%A3.pdf>, προσπελάστηκε στις 29/11/2019).
- Κουτσογιάννης, Δ. (2014). Κριτικοί γραμματισμοί: Διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης (επιμ.), *Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου: Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη*. (Διαθέσιμο: <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>, προσπελάστηκε στις 29/11/2019).

- 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), 52-61.
- Μαρωνίτη, Κ., Στάμου, Α. Γ., Γρίβα, Ε. & Ντίνας, Κ. (2016). Αναπαραστάσεις της γλωσσικής ποικιλότητας στον τηλεοπτικό λόγο: Εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού σε παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας. Στο Α. Γ. Στάμου, Π. Πολίτης & Α. Αρχάκης (επιμ.), *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα*, (57-94). Καβάλα: Σαΐτα.
- Marriott, S. (1997). Dialect and dialectic in a British war film. *Journal of Sociolinguistics* 1 (2), 173-93.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Moody, A. (2013). Language ideology in the discourse of popular culture. In C. Chapelle (Eds.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell. (Διαθέσιμο: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/9781405198431.wbeal0626>, προσπελάστηκε στις 29/11/2019).
- 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. & Duncan-Andrade, J. (2005). Popular culture and critical media pedagogy in secondary literacy classrooms. *The International Journal of Learning* 12 (9), 273-280.
- New London Group. 1996. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review* 66 (1), 60-92.
- Richards, J. C. & Rodgers, S. T. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Santa Ana, O. (2009). Did you call in Mexican? The racial politics of Jay Leno immigrant jokes. *Language in Society* 38 (1), 23-45.
- Silvers, P., Shorey, M. & Crafton, L. (2010). Critical literacy in a primary multiliteracies classroom: The hurricane group. *Journal of Early Childhood Literacy* 10 (4), 379-409.
- Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. In P. R. Clyne, W. F. Hanks & C. L. Hofbauer (Eds.), *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels*, (pp. 193-247). Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Στάμου, Α. Γ. (2012). Αναπαραστάσεις της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: Αναλυτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης. *Γλωσσολογία/Glossologia* 20, 19-38.
- Στάμου, Α. Γ., Αρχάκης, Α. & Πολίτης, Π. (2016). Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Χαρτογραφώντας το πεδίο. Στο Α. Γ. Στάμου, Π. Πολίτης & Α. Αρχάκης (επιμ.), *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα*, (13-55). Καβάλα: Σαΐτα.
- Στάμου, Α. & Ντίνας Κ. (2011). Γλώσσες και τοπικότητες: Η αναπαράσταση γεωγραφικών ποικιλιών στην ελληνική τηλεόραση. Στο Γ. Πασχαλίδης, Ε.

- Χοντολίδου & Ι. Βαμβακίδου (επιμ.), *Σύνορα, Περιφέρειες, Διασπορές*, (289-305). Θεσσαλονίκη: Studio University Press.
- Stevens, L. (2001). "South Park and society: Instructional and curricular implications of popular culture in the classroom". *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 44 (6), 548-555.
- Stuart-Smith, J. (2006). The influence of the media. In C. Llamas, L. Mullany & P. Stockwell (Eds.), *The Routledge Companion to Sociolinguistics*, (pp. 140-148). London: Routledge.
- Τσάκωνα, Β. (2013). *Η κοινωνιογλωσσολογία του χιούμορ*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Tsami, V., Archakis, A., Fterniati, A., Papazachariou, D. & Tsakona, V. (2014). "Mapping elementary school students' preferences for mass cultural literacy practices". In C. Lemonidis (Eds.), *1st International Conference "Education across Borders", Florina, 5-7 October 2012, Conference Proceedings*, (pp. 361-371). Florina: University of Western Macedonia, Faculty of Education.
- Τσάμη, Β., Αρχάκης, Α., Λαμπροπούλου, Σ. & Τσάκωνα, Β. (2014). Η αναπαράσταση της γλωσσικής ποικιλότητας σε τηλεοπτικά κείμενα μαζικής κουλτούρας. Στο G. Kotzoglu, K. Nikolou, E. Karantzola, K. Frantzi, I. Galantomos, M. Georgalidou, V. Kourti-Kazoullis, Ch. Papadopoulou & E. Vlachou (επιμ.), *Selected Papers of the 11th International Conference on Greek Linguistics*, (1716-1729). University of the Aegean, Rhodes, Greece, 27-29 September 2013.
- Τσάμη, Β., Καπογιάννη, Ε., Τσάκωνα, Β., & Αρχάκης, Α. (2019). «Το χιούμορ και η διδακτική του αξιοποίηση στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού: Ανίχνευση των στάσεων των εκπαιδευτικών». Ανακοίνωση στο *14th International Conference on Greek Linguistics (ICGL14)*. Πάτρα, Ελλάδα, 5-8 Σεπτεμβρίου.
- Τσιάκαλος, Γ., Μπουζάκης, Ι., Κουτσελίνη, Μ., Ζεμπύλας, Μ., Ερωτόκριτου, Ε., Μιχαηλίδου, Α., Κουσαθάνα, Μ., Γεωργίου, Γ., Ζήσιμος, Γ., Σεμελίδου, Ε., Κωνσταντίνου, Κ. & Αντήλιος, Ν. (2010). *Αναλυτικά προγράμματα για τα δημόσια σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- Τσιπλάκου, Σ. (2007). Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις. Στο Η. Γ. Ματσαγγούρας (επιμ.), *Σχολικός εγγραμματισμός: Λειτουργικός, κριτικός και επιστημονικός*, (466-511). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. & Π.Ι. (2011). *Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας, της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας στην υποχρεωτική εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Van den Bulck, H. (2001). Public service television and national identity as a project of modernity: The example of Flemish Television. *Media, Culture & Society* 23 (1), 53-69.
- Weaver, S. (2016). *The Rhetoric of Racist Humor: US, UK and Global Race Joking*. London: Routledge.
- Ευχαριστίες** Θερμές ευχαριστίες οφείλουμε στις συναδέλφους Κυριακούλα Τζωρτζάτου και Νικολέττα Παναγάκη για τις επιστημονικές τους στο κείμενό μας.

ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Δρ Ελιάννα Χατζηιωάννου

Επιθεωρήτρια Μέσης Εκπαίδευσης για τα Θρησκευτικά ΥΠΠΑΝ
elianahad9@gmail.com

Κωνσταντίνος Στεφανής (ΜΑ)

Σύμβουλος Θρησκευτικών Μέσης Εκπαίδευσης
k.stefanis@yahoo.gr

Περίληψη

Στο σύγχρονο παγκόσμιο σκηνικό χαρτογραφούνται συγκρούσεις και εντάσεις που οφείλονται σε θρησκευτικές διαφορές και αντιπαλότητες. Φονταμενταλιστικά φαινόμενα πυροδοτούν τη βία και τροφοδοτούν συγκρούσεις κατά τόπους. Με το αίσθημα της ανασφάλειας και του φόβου να κυριαρχούν σε όλο τον κόσμο, είναι πιο σημαντικό από ποτέ να αναπτυχθεί ο θρησκευτικός γραμματισμός ως αναπόσπαστο μέρος της εθνικής παιδείας. Μέσω του θρησκευτικού γραμματισμού καλλιεργούνται οι απαραίτητες δεξιότητες και παρέχονται τα εργαλεία για την κατανόηση του τρόπου που λειτουργεί η θρησκεία στις καθημερινές ανθρώπινες υποθέσεις, ώστε να είναι εφικτή η συνειδητοποίηση της ποικιλομορφίας μεταξύ και εντός των θρησκειών, η ερμηνεία των στερεοτύπων και η διεύρυνση της κατανόησης των πλούσιων παραδόσεων σε ολόκληρο τον κόσμο. Το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και νεολαίας της Κύπρου στοχεύοντας τα πιο πάνω, με το νέο αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος των θρησκευτικών, προωθεί τη θρησκευτική γνώση και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την προσέγγιση των εκφάνσεων και του ρόλου του θρησκευτικού φαινομένου στο σύγχρονο κόσμο. Επιπλέον, το μάθημα καλλιεργεί την ανάπτυξη πανανθρώπινων αξιών ως αντίδοτων στον φανατισμό και τη μισαλλοδοξία.

Abstract

Conflicts and tensions due to religious differences and rivalries occur on the modern world scene. Fundamentalist phenomena trigger violence and fuel local conflicts. With the feeling of insecurity and fear dominating the world, it is more important than ever to develop religious literacy as an integral part of national education. Religious literacy nurtures the necessary skills and provides tools to understand the way religion works in everyday human affairs, so as for everybody to be able to realize diversity between and within religions, to interpret stereotypes and to expand understanding towards rich traditions around the world. The Ministry of Education, Culture, Sport and Youth of Cyprus, aiming at the above, created the new curriculum of religious education, that promotes the religious knowledge and skills necessary to approach the manifestations and the role of the religious phenomenon in the modern world. In addition, the course cultivates the development of human values as antidotes to fanaticism and intolerance.

Λέξεις-κλειδιά: θρησκευτικός γραμματισμός, φανατισμός, μισαλλοδοξία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ξεκινώντας από την κοινή πεποίθηση ότι η Θρησκεία είναι μέρος των πάντων, ο θρησκευτικός γραμματισμός βοηθά στην καλύτερη κατανόηση του κόσμου, προωθώντας όχι μόνο την προσέγγιση των θρησκευτικών κειμένων, πρακτικών και πεποιθήσεων, αλλά και την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο διαμορφώνονται οι θρησκείες εξαιτίας των συνεχώς μεταβαλλόμενων πολιτικών, κοινωνικών και πολιτισμικών πλαισίων. Η εισήγηση σκοπεύει να ρίξει φως στις πτυχές του θρησκευτικού γραμματισμού ευρύτερα, εστιάζοντας στον ρόλο του για τον σύγχρονο άνθρωπο και τις σύγχρονες κοινωνίες. Παρατίθεται, επίσης, σε αδρές γραμμές, το αναλυτικό πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας της Κύπρου, που περιέχει όλο το φάσμα θρησκευτικού γραμματισμού στα έξι χρόνια που προσφέρεται ως υποχρεωτικό το μάθημα των θρησκευτικών στα δημόσια σχολεία της Κύπρου. Με άξονα τη μελέτη της Ορθόδοξης πίστης και της θρησκευτικής παράδοσης του τόπου μας, με προέκταση τις μεγάλες θρησκείες, το μάθημα των θρησκευτικών αποτελεί την αφετηρία που θα βοηθήσει μαθητές και μαθήτριες να αντιλαμβάνονται την παρουσία τους μέσα στον κόσμο ως μοναδικών δημιουργημάτων με ανεκτίμητη αξία, μέσα από την αγαπητική συμπόρευση με τους άλλους, σε κοινωνία αλληλοσεβασμού και συνεργασίας.

Παγκοσμιοποίηση και Θρησκευτικός Γραμματισμός

Το φαινόμενο των αμιγών πληθυσμών έχει εκλείψει σχεδόν στο 100% των λαών παγκοσμίως. Ταυτόχρονα, η παγκοσμιοποίηση επεκτείνεται σε όλα τα κοινωνικο-οικονομικο-πολιτικά επίπεδα. Η αυξανόμενη οικονομική αλληλεξάρτηση των χωρών παγκοσμίως με τις διεθνείς συναλλαγές, τις πολυεθνικές και την ανεξέλεγκτη ροή κεφαλαίων επενδύσεων και εμπορικών ροών μετατρέπουν την οικουμένη σε μια ενιαία οικονομική πολιτική και πολιτιστική επικράτεια. Είναι μια τάση, που συνοδεύει όλη την ιστορία της ανθρωπότητας και όχι μόνο των τελευταίων 20-40 ετών. Η παγκοσμιοποίηση δημιουργήθηκε μέσα από τις παρανομίες του οικονομικού κράτους. Αφορά την οικονομία, την πολιτική, τα μέσα ενημέρωσης, τις επιστήμες, την καθημερινή ζωή, τη μόδα, τα χρηματιστήρια, τις κεφαλαιαγορές, το εμπόριο, τις επενδύσεις, την πληροφόρηση, τη θρησκεία, τους θεσμούς, το περιβάλλον, τη μετανάστευση, την εργασία. Η παγκοσμιοποίηση είναι ένα πολύπλοκο φαινόμενο με θετικές και αρνητικές συνέπειες, όπου στη θετική της όψη μιλούμε για ενοποίηση, ενώ στην αρνητική της για ομοιογενοποίηση. Δημιουργεί κερδισμένους και χαμένους, δεν μπορεί να αποτραπεί ως διαδικασία. Η μη συμμετοχή σε αυτήν σημαίνει διεθνή απομόνωση. Ένα ζωντανό δείγμα παγκοσμιοποίησης σε μικρογραφία είναι η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση ως ένα παράδειγμα νομισματικής και οικονομικής ένωσης (Μπιτζένης, 2009: σ.132).

Ο θρησκευτικός γραμματισμός καλύπτει ένα ευρύτατο γνωσιολογικό και πολιτιστικό πεδίο, που προωθεί όχι μόνο την κατανόηση των θρησκευτικών κειμένων, πρακτικών και πεποιθήσεων, αλλά και την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο διαμορφώνονται οι θρησκείες, εξαιτίας των συνεχώς μεταβαλλόμενων πολιτικών, κοινωνικών και πολιτισμικών πλαισίων. Με την απόκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων και εργαλείων μπορούμε να κατανοήσουμε πώς λειτουργεί η θρησκεία στις καθημερινές ανθρώπινες υποθέσεις, μπορούμε να συνειδητοποιήσουμε περισσότερο την ποικιλομορφία μεταξύ και εντός των θρησκειών, να ερμηνεύσουμε και αντιμετωπίσουμε τα στερεότυπα και να διευρύνουμε την κατανόησή μας για τις πλούσιες παραδόσεις σε ολόκληρο τον κόσμο.

Η θεολογική σχολή του πανεπιστημίου Harvard ορίζει ως θρησκευτικό γραμματισμό την ικανότητα του προσώπου να διακρίνει και να αναλύει τις πολλαπλές θεμελιώδεις παραμέτρους της θρησκείας και της κοινωνικής / πολιτικής / πολιτιστικής ζωής μέσω πολυεστιακών φακών. Συγκεκριμένα, ένα θρησκευτικά γραμματισμένο πρόσωπο θα διαθέτει βασική κατανόηση της ιστορίας, των κεντρικών κειμένων εφ' όσον υπάρχουν, των πεποιθήσεων, των πρακτικών και των σύγχρονων εκδηλώσεων αρκετών θρησκευτικών παραδόσεων του κόσμου, όπως προκύπτουν και εξακολουθούν να διαμορφώνονται μέσα από συγκεκριμένα κοινωνικά, ιστορικά και πολιτιστικά πλαίσια. Θα διαθέτει επίσης ικανότητα διάκρισης και διερεύνησης των θρησκευτικών διαστάσεων των πολιτικών, κοινωνικών και πολιτιστικών εκφράσεων σε χρόνο και τόπο. Ένας άλλος ορισμός καθορίζει ως θρησκευτικό γραμματισμό την κατανόηση των βασικών δογμάτων των θρησκειών του κόσμου, της διαφοροποίησης των εκφράσεων πίστης μέσα από τις παραδόσεις που αναδύονται και εξελίσσονται σε σχέση με τα διαφορετικά κοινωνικά / ιστορικά πλαίσια και τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η θρησκεία στην ανθρώπινη κοινωνική, πολιτιστική και πολιτική ζωή τόσο στο σύγχρονο συγκείμενο όσο και στο διαχρονικό ιστορικό πλαίσιο.

Ο θρησκευτικός γραμματισμός είναι κάτι περισσότερο από το να γνωρίζει κάποιος για τη θρησκεία του άλλου, αν και αυτό θεωρείται σημαντικό βήμα. Το σπουδαίο είναι να μάθει κανείς να σέβεται τη θρησκεία των άλλων και να αντιλαμβάνεται τη συνεισφορά τους στην κοινωνική ζωή (Rosenblith & Bailey, 2008). Μάλιστα, υποστηρίζεται η άποψη ότι ένας τύπος θρησκευτικού γραμματισμού που θα αποφύγει στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό την προσήλωση σε μια συγκεκριμένη προσέγγιση, ομολογιακή ή μη ομολογιακή, μπορεί και πρέπει να προωθηθεί στα σχολεία ως απαραίτητο στοιχείο σε μια φιλελεύθερη εκπαίδευση (Carr, 2007), που καθώς αναπτύσσεται «στα όρια ενός υποχρεωτικού θρησκευτικού μαθήματος προβάλλει απαραίτητος για τον σύγχρονο νέο άνθρωπο και είναι ανάγκη να υλοποιείται νηφάλια, επιστημονικά και με σεβασμό στις συνθήκες του σύγχρονου δημοκρατικού και πλουραλιστικού σχολείου» (Γριζοπούλου και Καζλάρη, 2008).

Η βιβλιογραφία αναφέρει πέντε απλά βήματα θρησκευτικού γραμματισμού που περιλαμβάνουν: α) Αντίθεση στη μονιμοποίηση της άγνοιας που προωθεί τον φανατισμό, τις προκαταλήψεις και εμποδίζει τη συνεργασία. Η καταπολέμηση της άγνοιας σχετικά με τη θρησκεία είναι ένα βήμα πιο κοντά στην κατανόηση και την οικοδόμηση γεφυρών. β) Δυσφορία απέναντι στον εκτεταμένο αναλφαβητισμό σχετικά με τη θρησκεία, μάλιστα σε έναν κόσμο όπου οι πληροφορίες είναι διάχυτες. Η γνώση μπορεί να φωτίσει τα στερεότυπα που διαιωνίζονται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, από τους κλειστούς κοινωνικούς κύκλους και από τους ανθρώπους χωρίς πρόσβαση σε πηγές πληροφόρησης. γ) Απόρριψη του φανατισμού και των προκαταλήψεων. Η ειλικρινής προσέγγιση της θρησκείας υπογραμμίζει ότι όλοι μας οφείλουμε να ελέγξουμε με συνέπεια τη δική μας κοσμοθεωρία και τη θέση, είναι ευκολότερο να βλέπουμε τους άλλους ως σύνολο, πολύπλοκο και σύνθετο όπως και ο εαυτός μας. δ) Γνωριμία με άλλους ανθρώπους και κοινότητες με διαφορετικές κοσμοθεωρίες. Όταν οικοδομούμε πραγματικά σχέσεις με ανθρώπους που βλέπουν τον κόσμο διαφορετικά από εμάς, διευρύνουμε τις δικές μας προοπτικές και προωθούμε τη θετική επικοινωνία. Συχνά αυτό οδηγεί σε μια βαθύτερη κατανόηση του άλλου ή της παράδοσής του, αλλά μας βοηθά επίσης να δούμε τα δικά μας φίλτρα και να επαναξιολογήσουμε τους φακούς που χρησιμοποιούμε για να δούμε τον κόσμο και τους εαυτούς μας. ε) Αναγνώριση της ποικιλομορφίας τόσο των θρησκειών όσο και εντός της ίδιας θρησκείας. Βασική προϋπόθεση του θρησκευτικού γραμματισμού είναι η κατάρριψη της υπόθεσης ότι όλες οι θρησκείες είναι ίδιες ή ότι όλοι οι υποστηρικτές μιας συγκεκριμένης θρησκείας πιστεύουν ή κάνουν αυτό ή εκείνο.

Μεγάλη έρευνα που έγινε στον Καναδά και αφορά στην διδασκαλία της Ηθικής και Θρησκευτικής Κουλτούρας ως υποχρεωτικού μαθήματος σε όλα τα σχολεία, πραγματοποιήθηκε με το κλείσιμο δεκαετίας από την εφαρμογή του. Σημαντικό εύρημα ήταν ότι τα βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία σχετίζονται με το αναλυτικό πρόγραμμα και τα παιδαγωγικά ζητήματα που προκύπτουν. Η έρευνα αναδεικνύει την αδυναμία των εκπαιδευτικών να διδάξουν το μάθημα με τις σύγχρονες απαιτήσεις και παρόλα τα προγράμματα προϋπηρεσιακής κατάρτισης που παρακολούθησαν, δεν κατάφεραν να προετοιμαστούν επαρκώς για την πολυπλοκότητα της διδασκαλίας της θρησκείας σε μια μη ομολογιακή βάση. Οι ερευνητές εισηγούνται δρόμους μέσα από τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να είναι αποδοτικοί στο πλαίσιο της θρησκευτικής πολυμορφίας (Jafralie – Zaver, σσ. 89-90).

Η έρευνα των Jafralie – Zaver έδειξε ότι παγκοσμιοποίηση έχει διάφορες επιδράσεις και σε μερικές περιπτώσεις οι μαζικές πληροφορίες χωρίς επαρκή επαλήθευση ή αυθεντική σύνδεση έχουν διαιωνίσει τις διακρίσεις και τα στερεότυπα (Giddens, 2018; Owolabi, 2001; Said 2001; Yang, 2012). Με το να μαθαίνουμε περισσότερα για τον άλλον και τις διάφορες θρησκευτικές παραδόσεις και πεποιθήσεις του, μπορούμε να αρχίσουμε να ελαχιστοποιούμε τις διακρίσεις, οι οποίες απορρέουν είτε από παραπληροφόρηση είτε από έλλειψη πληροφόρησης. Ο Αμερικανός λόγιος της θρησκείας, Stephen Prothero, προτείνει όλα τα άτομα να γνωρίζουν τις βασικές πεποιθήσεις όλων των μεγάλων θρησκειών. Υποστηρίζει ότι μπορούμε να κάνουμε μια συντονισμένη προσπάθεια να μάθουμε για τις θρησκευτικές παραδόσεις χωρίς να πρέπει να τις δεχτούμε ή να τις πιστεύουμε (Prothero, 2007, σ. 90). Η αύξηση της γνώσης μας μπορεί να δώσει μια βαθύτερη κατανόηση του πλησίον, εξαλείφοντας την προκατάληψη και τις προλήψεις. Επιπλέον, ο Prothero υποστηρίζει ότι όλα τα δημόσια σχολεία οφείλουν να προσφέρουν ένα μάθημα για τη Βίβλο και ένα για τις σημαντικότερες θρησκείες του κόσμου ως υποχρεωτικό μη προσηλυτιστικό μάθημα θρησκευτικών σπουδών. Η Rachel Rueckert (2016) προσθέτει ότι η δεξιότητα του θρησκευτικού γραμματισμού είναι απαραίτητη, ειδικά στο φόντο των συγκρούσεων ανά τον κόσμο. Η διεύρυνση του θρησκευτικού γραμματισμού όχι μόνο αναπτύσσει την κατανόηση των θρησκευτικών κειμένων, πρακτικών, τελετουργιών και πεποιθήσεων, αλλά συμβάλλει επίσης στην προώθηση της κατανόησης του τρόπου με τον οποίο διαμορφώνονται οι θρησκείες από τα συνεχώς μεταβαλλόμενα πολιτικά, κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια.

Η έρευνα των Jafralie – Zaver αναδεικνύει την ανάγκη για θρησκευτικό γραμματισμό, συνδέοντάς τον με την αυτογνωσία και την αρχή ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν την ίδια αξία και αξιοπρέπεια. Το πρόγραμμα ERC αναφέρει ότι οι δύο στόχοι εξετάζουν την αυξανόμενη ποικιλομορφία του πληθυσμού και συμβάλλουν στην περαιτέρω ενίσχυση των κοινοτικών δεσμών και στην ανάπτυξη κοινού πολιτισμού. Δέκα χρόνια αργότερα, το πρόγραμμα ERC παραμένει το μόνο υποχρεωτικό πρόγραμμα θρησκευτικής εκπαίδευσης στον Καναδά. Αν και το πρόγραμμα δεν κάνει ρητή αναφορά στον θρησκευτικό γραμματισμό, οι στόχοι του ευθυγραμμίζονται με τον ορισμό και τη φιλοσοφία του θρησκευτικού γραμματισμού. Το πρόγραμμα στοχεύει να προσφέρει τα εργαλεία που θα επιτρέψουν στους πολίτες να "ζουν μαζί" (Moore, 2007: σ. 27) σε μια πλουραλιστική δημοκρατική κοινωνία. Επιτρέπει την ανάπτυξη ενός συνόλου αρχών που μπορούν να υιοθετηθούν, προκειμένου να συνυπάρξουν με παραγωγικό και αμοιβαία επωφελητή τρόπο.

Η θρησκευτική παιδεία βοηθά τους πολίτες να αναπτύξουν την αίσθηση της ταυτότητάς τους και να ανήκουν σε μια πολυφωνική κοινωνία. Ο θρησκευτικός γραμματισμός προάγει τις αξίες και τις στάσεις που απαιτούνται για την ολοκλήρωση

υγιών κοινωνικά πολιτών σε μια δημοκρατική κοινωνία, βοηθώντας τους μαθητές να κατανοήσουν και να σέβονται τους ανθρώπους με διαφορετικές πεποιθήσεις, πρακτικές, αξίες και πολιτισμούς. Οι εκπαιδευτικοί του προγράμματος ERC αναμένεται να συμβάλουν στον ευρύτερο στόχο της εκπαίδευσης για συνύπαρξη σε μια ολοένα και περισσότερο πλουραλιστική κοινωνία. Οι Maxwell, Waddington, McDonough, Cormier και Schwimmer (2012) υποστηρίζουν ότι η θρησκευτική ικανότητα του προγράμματος ERC συμβάλλει στον διάλογο και στην οικοδόμηση κοινότητας και υποστηρίζει ότι όταν οι πολίτες έχουν ουσιαστική γνώση της θρησκευτικής πολυμορφίας, οι μαθητές μπορούν να ζήσουν σε μια πλουραλιστική κοινωνία όπου θα αλληλεπιδρούν σκοπίμως με διαφορετικούς ανθρώπους. Σύμφωνα με την αξιολόγηση του προγράμματος, οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι κοινωνίες μπορούν να ευδοκιμήσουν μόνο αν οι πολίτες αναπτύξουν μια ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων. Είναι επομένως απαραίτητο να προετοιμάζονται οι μαθητές από διαφορετικό πολιτισμικό και θρησκευτικό υπόβαθρο με τις δεξιότητες και τις στάσεις για διάλογο και σεβασμό των διαφορών των άλλων. Υποστηρίζουν ότι και οι τρεις αρμοδιότητες ενισχύουν τη διαπολιτισμικότητα και, ως εκ τούτου, ενισχύουν επίσης τον τρόπο με τον οποίο ζουν δίκαια στην πλουραλιστική κοινωνία του Κεμπέκ. Έτσι, η διαπολιτισμικότητα τοποθετείται στο προσκήνιο, ιδιαίτερα όσον αφορά την προετοιμασία των μαθητών, ώστε να είναι σε θέση να σέβονται τη διαφορά. Ενώ τα δεδομένα μάς επισημαίνουν ορισμένες προκλήσεις στην εφαρμογή αυτού του προγράμματος, είναι μια προσπάθεια να προωθηθεί ο πλουραλισμός και να ενθαρρυνθεί η εκτίμηση για την ποικιλομορφία μέσω της αύξησης της γνώσης των διάφορων θρησκειών και των αντίστοιχων παραδόσεών τους. Αυτές είναι σίγουρα πολύ απαιτούμενες δεξιότητες και στάσεις σε έναν κόσμο που γίνεται ολοένα και πιο ποικίλος και παγκόσμιος συνδεδεμένος (Jafralie & Zaver, σ. 93).

Θρησκευτικός Γραμματισμός στο πλαίσιο του Μαθήματος των Θρησκευτικών

Σύμφωνα με τα Νέα Αναλυτικά προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας της Κύπρου Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Θρησκευτικά, όπως καταγράφονται στην ιστοσελίδα του Υ.Π.Π.Α.Ν. http://archeia.moec.gov.cy/sm/121/ap_genikos_skopos_kata_taxi..pdf και

http://archeia.moec.gov.cy/sm/121/ap_deiktes_eparkeias_epitychias.zip, το μάθημα των Θρησκευτικών στη Μέση Εκπαίδευση επιδιώκει να δώσει στους μαθητές και στις μαθήτριες τη θρησκευτική γνώση και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να προσεγγίσουν τις εκφάνσεις και τον ρόλο του θρησκευτικού φαινομένου στον σύγχρονο κόσμο. Η αναδόμηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων με βάση τους δείκτες επιτυχίας και επάρκειας προσφέρουν ένα νέο πεδίο αναζήτησης σύγχρονων τρόπων οργάνωσης και προσφοράς του μαθήματος, με γνώμονα την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και την ανάπτυξη πολιτών έτοιμων και άξιων να πορευτούν στον σύγχρονο κόσμο με πνεύμα υγιούς πολιτότητας.

Ο θρησκευτικός γραμματισμός που επιχειρείται με άξονα τη μελέτη της Ορθόδοξης πίστης και της θρησκευτικής παράδοσης του τόπου μας με προέκταση τις μεγάλες θρησκείες, αποτελεί την αφητηρία που θα τους βοηθήσει να αντιλαμβάνονται την παρουσία τους μέσα στον κόσμο ως μοναδικών δημιουργημάτων με ανεκτίμητη αξία, που η παρουσία τους στον κόσμο νοηματοδοτείται μέσα από την αγαπητική συμπόρευση με τους άλλους, σε κοινωνία αλληλοσεβασμού και συνεργασίας. Επιπλέον, το μάθημα στοχεύει στην ανάπτυξη παναθρώπινων αξιών ως αντίδοτων στον φανατισμό και τη μισαλλοδοξία, ξεκινώντας από την κοινή πεποίθηση ότι η

Θρησκεία είναι μέρος των πάντων και ο θρησκευτικός γραμματισμός σε βοηθά να καταλάβεις καλύτερα τον κόσμο γύρω σου.

Στην Α΄ Γυμνασίου, βασική επιδίωξη είναι η καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών/τριών να προσεγγίζουν τις βιβλικές διηγήσεις, ερμηνεύοντας το αλληγορικό τους νόημα και εστιάζοντας στην οικουμενικότητα των μηνυμάτων τους. Ειδικότερα, οι μαθητές/τριες καλούνται να διακρίνουν την αγάπη εν ελευθερία ως το κατεξοχήν χαρακτηριστικό της σχέσης Θεού και ανθρώπου. Με αφετηρία την προσωπική σχέση Θεού και ανθρώπου, προσεγγίζουν τις εντολές του Θεού ως δείκτες ελευθερίας, προσδιορίζουν τη συγχώρεση ως βασικό χαρακτηριστικό της αγάπης, αντιτίθενται σε κάθε μορφή μισαλλοδοξίας και κοινωνικού αποκλεισμού, αναγνωρίζουν το διαχρονικό αίτημα του ανθρώπου για ελευθερία και ειρήνη, αξιολογώντας την αγάπη ως το ύψιστο κριτήριο ζωής και σχέσης με τον Θεό, τον συνάνθρωπο και τη φύση. Για παράδειγμα, στη διδακτική ενότητα για τους Πατριάρχες Ισαάκ και Ιακώβ βασικός δείκτης επιτυχίας είναι οι μαθητές/τριες να ερμηνεύουν την συγχώρεση ως βασικό χαρακτηριστικό και προϋπόθεση της γνήσιας αγάπης.

Στη Β΄ Γυμνασίου, μέσα από τη διδασκαλία της Καινής Διαθήκης επιδιώκεται η αναγνώριση της οργανικής σχέσης Παλαιάς και Καινής Διαθήκης, η αιτιολόγηση της σπουδαιότητας του Ευαγγελίου για τη ζωή του ανθρώπου και η ανάδειξή του σε παγκόσμιο θρησκευτικό και πολιτιστικό αγαθό. Αναμένεται ότι οι μαθητές/τριες θα σταθούν αντιμέτωποι/ες με την αλλοτρίωση της παγκοσμιοποίησης, τον ρατσισμό και τη βία, αντιπαραβάλλοντας τον οικουμενικό και θυσιαστικό χαρακτήρα του Ευαγγελίου, που προσφέρει τη δυνατότητα υπέρβασης κάθε λογής αποκλεισμού και περιθωριοποίησης. Ενδεικτικό παράδειγμα θρησκευτικού γραμματισμού αποτελεί στη διδακτική ενότητα της παραβολής του Καλού Σαμαρείτη ο δείκτης επιτυχίας σύμφωνα με τον οποίο οι μαθητές καλούνται να διακρίνουν την υπέρβαση του μίσους της έχθρας και κάθε λογής διακρίσεων, καθώς και τον οικουμενικό και θυσιαστικό χαρακτήρα της αγάπης.

Στη Γ΄ Γυμνασίου, οι μαθητές/τριες προσεγγίζουν σύγχρονες κοινωνικές και πολιτιστικές πραγματικότητες μέσα από το πνεύμα της αγάπης και της διακονίας της πρωτοχριστιανικής κοινότητας. Ενθαρρύνεται η υιοθέτηση, κατά το πρότυπο των μαρτύρων, αγωνιστικού ήθους και φρονήματος έναντι στην κάθε λογής αδικία και εκμετάλλευση. Αντλώντας διδάγματα μέσα από την Ιστορία, οι μαθητές/τριες αναμένεται να καλλιεργήσουν τον αλληλοσεβασμό, τον σεβασμό της θρησκευτικής ελευθερίας και την ειρηνική συνύπαρξη με οποιαδήποτε ετερότητα σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η υλοποίηση του δείκτη επιτυχίας της διδακτικής ενότητας «Το Διάταγμα των Μεδιολάνων» στο πλαίσιο του οποίου οι μαθητές/τριες εκτιμούν τη συμβολή του διατάγματος των Μεδιολάνων στη θεμελίωση της θρησκευτικής ελευθερίας, ενώ παράλληλα καλούνται να ενσκήψουν κριτικά πάνω σε θέματα θρησκευτικού φανατισμού. Επίσης, στο πλαίσιο του μαθήματος στη Γ΄ Γυμνασίου, οι μαθητές/τριες καλούνται να προστατεύουν κάθε μορφή υλικής και άυλης θρησκευτικής και πολιτιστικής κληρονομιάς και παράδοσης και να συμβάλλουν στον διάλογο για τον απεγκλωβισμό από τα ανθρώπινα αδιέξοδα.

Στην Α΄ Λυκείου οι μαθητές/τριες προσεγγίζουν τις θεμελιώδεις πτυχές της Ορθόδοξης λατρείας, έτσι όπως αποτυπώνονται στη Θεία Λειτουργία, στο Εορτολόγιο και στα Μυστήρια. Επιδιώκεται η πρόσληψη του μυστηριακού χαρακτήρα του φαινομένου της Ορθόδοξης χριστιανικής πίστης και αναδεικνύεται η οικουμενική διάσταση της Εκκλησίας. Επιπλέον, προβάλλεται το ευχαριστιακό ήθος της λειτουργικής ζωής και παράδοσης, με κύριο χαρακτηριστικό την ειρηνοποιό δύναμη ανακαίνισης και μεταμόρφωσης του κόσμου. Έτσι, για παράδειγμα, κατά τη διδασκαλία της Θείας Λειτουργίας, οι μαθητές/τριες αντιπαραβάλλουν την έννοια της

ειρήνης στη λατρεία με την έννοια της κοσμικής ειρήνης. Η κοσμική ιδεολογία της ειρήνης των όπλων αντιδιαστέλλεται με την ειρήνη ως βίωμα, ως αποκατάσταση των σχέσεων με τον εαυτό, τον Θεό, τον συνάνθρωπο και τη φύση, ως αντίδοτο στην ανθρωπίνη κακία και μισαλλοδοξία.

Στη Β΄ Λυκείου μέσα από τη μελέτη που πανανθρώπινου θρησκευτικού φαινομένου οι μαθητές/τριες εμβαθύνουν στον πλουραλιστικό χαρακτήρα της θρησκευτικής έκφρασης και σε βασικές δογματικές αλήθειες του Χριστιανισμού. Η γνωριμία με τα κυριότερα θρησκευόμενα συνεπάγεται την καλλιέργεια της κατανόησης και ερμηνείας συμπεριφορών, με σκοπό την αποφυγή του θρησκευτικού φανατισμού. Η καλλιέργεια της διαθρησκειακής συνείδησης και γνώσης προάγει την ειρηνική συμβίωση και το πνεύμα της συνδιαλλαγής. Στη διδακτική ενότητα, μάλιστα, «Ο συνάνθρωπος ως αδελφός» οι μαθητές/τριες εισάγονται στη θεώρηση του συνανθρώπου ως προσώπου, ως «εικόνα» του θεού, ως αδελφού ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίζουν τη συμβολή της θεώρησης αυτής στην διαμόρφωση σωστών διαπροσωπικών σχέσεων.

Στη Γ΄ Λυκείου οι μαθητές/τριες καλούνται να υπερβούν τον ατομοκεντρισμό της σύγχρονης κοινωνίας και να απαντήσουν στα υπαρξιακά ερωτήματα μέσα από την προοπτική του «καινού» ανθρώπου και της κοινωνίας των «προσώπων». Στη διδακτική ενότητα, λόγου χάριν, για την Αλλοτρίωση, οι μαθητές/τριες συνθέτουν οδηγό υπέρβασης του φαινομένου της αλλοτρίωσης και των προσωπικών αδιεξόδων του ανθρώπου, με άξονα τη χριστιανική ανθρωπολογία του προσώπου. Σκοπός του μαθήματος της Χριστιανικής Ηθικής είναι οι μαθητές/τριες να αξιολογούν τον ρόλο της ηθικής συνείδησης και των κινήτρων στις πράξεις και συμπεριφορές των ανθρώπων. Μέσα από τη μελέτη φαινομένων παραβίασης και υποτίμησης της ανθρωπίνης ζωής, οι μαθητές καλούνται να εκτιμήσουν την πρόταση της Εκκλησίας για σεβασμό κάθε μορφής ζωής και προστασίας της ιερότητας του προσώπου.

Συμπεράσματα

Στο εύθραυστο κοινωνικό – πολιτικό πλαίσιο της σύγχρονης πραγματικότητας, η εκπαίδευση εγγράμματων θρησκευτικά πολιτών είναι αδήριτη ανάγκη. Η προσπάθεια για συστηματικό και ολοκληρωμένο θρησκευτικό εγγραμματισμό σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού, του Γυμνασίου και του Λυκείου στο πλαίσιο διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών, επιδιώκεται μέσα από τα νέα προγράμματα σπουδών στη βάση των Δεικτών Επιτυχίας και Επάρκειας. Με χαρακτηριστικά την πολυμορφία και την πολυτροπικότητα, το μάθημα στη Μέση Εκπαίδευση επιδιώκει να αγκαλιάσει όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες του δημόσιου σχολείου και να τους οδηγήσει στη βιωματική μάθηση μακριά από κάθε είδους φανατισμό και στερεοτυπικό αποκλεισμό. Με αφετηρία και στόχο τον σεβασμό και τις πανανθρώπινες αξίες καλλιεργείται η αποδοχή του διαφορετικού και η γνωριμία με τον «άλλον» ως αδελφό. Η αμερόληπτη προσέγγιση των θρησκειών του κόσμου γίνεται σύμμαχος στην αλληλοκατανόηση και την ειρηνική συμβίωση. Γι' αυτούς τους λόγους, ο θρησκευτικός γραμματισμός πρέπει να διατηρήσει τον ρόλο και τη θέση του στο σύγχρονο σχολείο ως παιδαγωγός στην ειρηνική συνύπαρξη των προσώπων και των κοινωνιών.

Αναφορές

- Γιαννουλάτος Αναστάσιος, Αρχιεπίσκοπος Τιράνων και πάσης Αλβανίας. (2004) *Ίχνη από την αναζήτηση του υπερβατικού*. Αθήνα: Ακρίτας.
- Δεληκωνσταντής, Κ. (2005). Η σχολική θρησκευτική αγωγή σήμερα. Παιδευτικές λειτουργίες, δυσκολίες, προοπτικές. Στο *Επιστημονική Επετηρίς Θεολογικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών. Τμηματικόν αφιέρωμα εις Εμ. Ιω. Κωνσταντινίδην, Δημ. Λ. Σταθόπουλον και Ν. Φρ. Ξυπνητόν, τόμ. Μ΄. Εν Αθήναις*, 263-272.
- Jafralie, S., Zaver, A. (2009). *Teaching Religious Education: The Ethics and Religious Culture Program as Case Study*, (Διαθέσιμο στο: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1207617>, προσπελάστηκε στις 12-12-19).
- Giddens, A. (2018). *Globalization. In Sociology of Globalization*. Routledge.
- Καραμούζη, Π. *Πολιτισμός και Διαθρησκευτική Αγωγή. Η συγκριτική διδακτική των θρησκειών και της θρησκευτικότητας στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουτσούκης, Χ. *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα των Θρησκευτικών*, (Διαθέσιμο στο: http://thriskeftika.blogspot.com/.../blog-post_09, προσπελάστηκε στις 8-12-19).
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός. Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Maxwell, B., Waddington, D. I., McDonough, K., Cormier, A. A., & Schwimmer, M. (2012). Interculturalism, multiculturalism, and the state funding and regulation of conservative religious schools. *Educational theory*, 62(4), 427-447.
- Moore, D. (2007). *Overcoming religious illiteracy: A cultural studies approach to the study of religion in secondary education*. Springer.
- Moore, D. *Definition of Religious Literacy* (Διαθέσιμο στο: <https://rlp.hds.harvard.edu/our-approach/what-is-religious-literacy> προσπελάστηκε στις 8-11-19).
- Μπιτζένης, Α. (2009). *Παγκοσμιοποίηση Πολυεθνικές Επενδύσεις & Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση στο Νέο Παγκόσμιο Οικονομικό Σύστημα*. Εκδ.: Σταμούλης.
- Owolabi, K. A. (2001). Globalization, Americanization and western imperialism. *Journal of Social Development in Africa*, 16(2).
- Prothero, S. (2008). *Religious Literacy: What every American Needs to Know-And Doesn't*. Washington Post.
- Rosenblith, S., Bailey, B. (2008). *Cultivating a Religiously Literate Society: Challenges and Possibilities for America's Public Schools*, 16 (2), 145-161, (Διαθέσιμο στο: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00344080801909851>, προσπελάστηκε στις 10-12-19).
- Rueckrt, R. (2016). *How to be more religiously literate (and why it matters)*, (Διαθέσιμο στο: <https://blog.edx.org/religiously-literate-matters>, προσπελάστηκε στις 19-12-19).

Said, E. W. (2014). The clash of ignorance. Στο *Geopolitics*, Edited by Jason Dittmer, Jo Sharp.

Σαραφίδου, Τ. (2009). Ανάπτυξη Κειμενικών Δεξιοτήτων μέσα από Αφηγηματικά Πλαίσια κατά την Πρώτη Σχολική Ηλικία: Η Περίπτωση του Βιβλίου των Θρησκευτικών της Γ΄ Τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Στο Ε. Τάφα – Γ. Μανωλίτσης (επιμ.), *Αναδυόμενος Γραμματισμός. Έρευνα και Εφαρμογές*. Αθήνα: Πεδίο.

Schleiermacher, F. (1997). *Για τη Θρησκεία*. Μετάφραση Κωνσταντίνος Ανδρουλιδάκης. Αθήνα: Παπαζήσης.

Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Θρησκευτικά, Υ.Π.Π.Α.Ν., (Διαθέσιμο στο: http://archeia.moec.gov.cy/sm/121/ap_genikos_skopos_kata_taxi..pdf, προσπελάστηκε στις 30-10-19).

Δείκτες Επιτυχίας και Επάρκειας Θρησκευτικά, Υ.Π.Π.Α.Ν., (Διαθέσιμο στο: http://archeia.moec.gov.cy/sm/121/ap_deiktes_eparkeias_epitychias.zip, προσπελάστηκε στις 30-10-19).

Ο ΟΠΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ: ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΩΝ ΚΑΙ ΓΕΛΟΙΟΓΡΑΦΙΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Δώρος Χριστοφή
Υποψήφιος Διδάκτορας Πανεπιστήμιο Frederick
Phd Education
doroschr@live.com

Περίληψη

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι στάσεις και οι απόψεις μαθητών, ως προς τη χρήση και αξιοποίηση των φωτογραφιών και των γελοιογραφιών στο μάθημα της ιστορίας. Οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εξετάζουν τα συγκεκριμένα είδη εικόνων, ως προς τη χρησιμότητα, το ενδιαφέρον, την επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος, τις διδακτικές πρακτικές, την κριτική σκέψη, την ενσυναίσθηση και αν συναντούν δυσκολίες στην ανάγνωσή τους. Η έρευνα ήταν ποσοτική με τη χρήση ερωτηματολογίου. Οι μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα προέρχονται από σχολεία της επαρχίας Λευκωσίας και πιο συγκεκριμένα από τάξεις της Α΄ Γυμνασίου, της Γ΄ Γυμνασίου και της Γ΄ Λυκείου. Χρησιμοποιήθηκε η στρωματοποιημένη δειγματοληψία και η δειγματοληψία χιονοστιβάδας. Η έρευνα κατέδειξε ότι οι μαθητές έχουν θετικές απόψεις και στάσεις για τις φωτογραφίες και τις γελοιογραφίες, δείχνουν ενδιαφέρον και τις θεωρούν χρήσιμες. Επίσης, φαίνεται ότι το κοινωνικό περιβάλλον ασκεί επίδραση στις απόψεις των μαθητών και επιπλέον οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις έννοιες τις κριτικής σκέψης και της ενσυναίσθησης και θα ήθελαν οι καθηγητές τους να χρησιμοποιούν περισσότερες φωτογραφίες και γελοιογραφίες κατά την διάρκεια του μαθήματος της ιστορίας. Από την άλλη όμως φαίνεται ότι δυσκολεύονται στην περιγραφή και την ερμηνεία τους. Προκύπτει λοιπόν ότι ο οπτικός γραμματισμός μπορεί να συμβάλει αρκετά, ώστε το μάθημα της ιστορίας να γίνεται πιο ευχάριστο για τους μαθητές, βελτιώνοντας παράλληλα τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Λέξεις-κλειδιά: γραμματισμός, οπτικός γραμματισμός, κριτική σκέψη, ενσυναίσθηση

Abstract

The aim of the research was to investigate the attitudes and views of students regarding the use and utilization of photographs and cartoons in history lesson. The goals and research questions stated are concerned with the particular types of images, their usage, interest, the influence of the social environment, teaching practices, critical thinking, empathy and whether students have difficulties when reading them. The research was quantitative and a questionnaire was used. Students participated in the research attend Nicosia's schools, they belong to the first grade of high school, the third grade of high school and the third grade of lyceum. Stratified sampling and avalanche sampling were used. Research has shown that students have positive views and attitudes about photos and cartoons, they express interest about them and find them useful. It also seems that the social environment has an impact on students' views and in addition students understand the concepts of critical thinking and empathy and would like their teachers to use more pictures and cartoons during the history lesson. On the other hand, however, they appear to have difficulties in describing and interpreting them. It therefore appears that visual literacy can contribute to make the history lesson more enjoyable for students while improving learning outcomes.

Keywords: literacy, visual literacy, critical thinking, empathy

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες, ζούμε σε έναν συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο, κύριο χαρακτηριστικό του οποίου είναι η ποικιλομορφία. Οι μετακινήσεις πληθυσμών, η παγκοσμιοποίηση της αγοράς και, βεβαίως, η εξέλιξη της τεχνολογίας, έχουν ανασυνθέσει τις κοινωνίες, μετατρέποντάς τις σε πολύγλωσσες και πολυπολιτισμικές. Η πολυπολιτισμικότητα, ως έννοια, αναφέρεται στις πολλές και διαφορετικές οικονομικές και κοινωνικές πραγματικότητες που βιώνουν οι άνθρωποι σε ποικίλες και περίπλοκες πολιτισμικά ανθρώπινες συναντήσεις (Modgil et. al., 1997). Η πολυγλωσσία, από την άλλη, θεωρείται βασικό συστατικό της ομοιογενοποίησης που δοκιμάζεται εντός της παγκοσμιοποιημένης, ελεύθερης και ανταγωνιστικής αγοράς, παρόλο που αυτό οδηγεί στην επικράτηση των ισχυρότερων και περιθωριοποίηση των ασθενέστερων γλωσσών (Χριστίδης, 2001).

Η νέα κατάσταση πραγμάτων επιφέρει και νέες ανάγκες για τον άνθρωπο και νέες προκλήσεις στην εκπαίδευση. Η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας και η επικράτησή της στον χώρο της επικοινωνίας, ανατρέπει τους παραδοσιακούς τρόπους μετάδοσης πληροφοριών. Στην εκπαίδευση, και αλλού, η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών διευρύνεται, ενώ αξιοποιείται το διαδίκτυο και τα εκπαιδευτικά λογισμικά στη διδασκαλία των μαθημάτων. Κατά συνέπεια, ο γραμματισμός, που αποτελεί κατά κύριο λόγο το όχημα πρόσβασης στην αγορά εργασίας, στην οικονομική άνεση και στην εξουσία- σε κάτι που όλοι δικαιούνται να έχουν πρόσβαση μέσα σε μια σύγχρονη κοινωνία- αλλάζει μορφή (Snyder, 1999). Η επικοινωνία, πλέον, απαιτεί την ικανότητα παραγωγής αλλά και πρόσληψης μηνυμάτων. Τίθεται, μάλιστα, και το πρόβλημα της πολυσημίας στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων, καθώς, σύμφωνα με τους επικοινωνιολόγους, το συγκεκριμένο μήνυμα που εκπέμπεται δεν είναι αδιάφορο με ποιον τρόπο και πόση ακρίβεια προσλαμβάνεται από τον δέκτη. Η πρόσληψη του νοήματος εξαρτάται από τις ιδέες, παραδοχές και συνειρμούς του κάθε ατόμου (Copper, 2001). Και οι δύο αυτοί παράγοντες προϋποθέτουν την απόκτηση ενός ποικιλόμορφου γραμματισμού, προκειμένου τα άτομα να λειτουργούν σωστά και αποτελεσματικά στην καθημερινότητά τους, και αυτό είναι κάτι που η εκπαίδευση καλείται να καλύψει.

Η αξιοποίηση των οπτικών πηγών στο μάθημα της Ιστορίας που σχετίζεται με την κριτική προσέγγιση των εικόνων, εντάσσεται το στο πλαίσιο αυτό του νέου γραμματισμού. Η μελέτη των εικόνων προσελκύει σήμερα το ενδιαφέρον των γλωσσολόγων, εκπαιδευτικών και επικοινωνιολόγων, λόγω και της εισαγωγής των οπτικών στοιχείων στα διδακτικά βιβλία. Απώτερος στόχος είναι να βοηθηθούν οι μαθητές, ώστε να μπορούν λειτουργήσουν ως άτομα στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή και ως πολίτες των νέων διαμορφούμενων κοινωνιών.

Σκοπός λοιπόν της διατριβής, ήταν να διερευνηθούν οι στάσεις και οι απόψεις των μαθητών, ως προς τη χρήση και αξιοποίηση των φωτογραφιών και των γελοιογραφιών στο μάθημα της ιστορίας. Στόχοι ήταν να διερευνηθούν οι στάσεις και οι απόψεις τους απέναντι στα συγκεκριμένα είδη εικόνων, ως προς τη χρησιμότητα, το ενδιαφέρον, την επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος, ποιες διδακτικές πρακτικές προτιμούν και ποιος είναι ο βαθμός της κριτικής σκέψης και ενσυναίσθησής τους. Ως ερευνητικά ερωτήματα τέθηκαν τα εξής: - κατά πόσο οι μαθητές δείχνουν ενδιαφέρον για τις φωτογραφίες και τις γελοιογραφίες στο μάθημα της ιστορίας και τις θεωρούν χρήσιμες; - Πώς επιδρά το κοινωνικό περιβάλλον στην άποψη των μαθητών και ποιες διδακτικές πρακτικές προτιμούν; -Λειτουργούν ενσυναίσθητικά και με κριτική σκέψη μέσω της φωτογραφίας και της γελοιογραφίας; - Μπορούν να περιγράψουν και να αναγνώσουν

εικόνες; Η έρευνα ήταν ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου. Οι μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα προέρχονται από σχολεία της επαρχίας Λευκωσίας, και πιο συγκεκριμένα από τάξεις της Α΄ Γυμνασίου, της Γ΄ Γυμνασίου και της Γ΄ Λυκείου. Χρησιμοποιήθηκε η στρωματοποιημένη δειγματοληψία και η δειγματοληψία χιονοστιβάδας. Πριν από την κύρια έρευνα προηγήθηκε πιλοτική έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε τον Φεβρουάριο του 2018 και η κύρια έρευνα διήρκεσε από τον Μάρτιο μέχρι τον Μάιο του 2018. Στην έρευνα έλαβαν μέρος συνολικά 372 μαθητές, 156 αγόρια και 216 κορίτσια.

Οπτικός γραμματισμός

Η έννοια του γραμματισμού έχει στην πορεία του ανθρώπου υποστεί σημαντικές αλλαγές. Σύμφωνα με τον Ong (2005), η ανακάλυψη της τυπογραφίας συνέβαλε στη μετατόπιση από την προφορικότητα στη χειρογραφική περίοδο, με αποτέλεσμα ο άνθρωπος να απομακρύνεται από την ακουστική του σχέση με τη γλώσσα, με το κέντρο βάρους να μετατοπίζεται από την ακοή στην όραση. Η μετατόπιση αυτή έφερε αλλαγές και στους τρόπους επικοινωνίας των ανθρώπων και συνέβαλε στην εδραίωση της εικόνας ως μέσου επικοινωνίας. Ο όρος «κείμενο», έχει πλέον διευρυνθεί συμπεριλαμβάνοντας και την εικόνα ως οπτικό κείμενο που μπορεί να αναγνωστεί, κατά συνέπεια αναδύεται η αναγκαιότητα καλλιέργειας του οπτικού γραμματισμού.

Ως «οπτικός γραμματισμός» ορίζεται η ικανότητα ανάγνωσης, κατανόησης και ερμηνείας πληροφοριών που περιλαμβάνονται σε εικόνες, αλλά και η ικανότητα αποστολής μηνυμάτων μέσω οπτικών κειμένων, όπως είναι οι φωτογραφίες, σκίτσα, αφίσες, χάρτες, διαγράμματα, ζωγραφικοί πίνακες, κ.λπ. (Wileman, 1993; Heinich et. al., 1999). Ο οπτικός γραμματισμός παρέχει, δηλαδή, την ευχέρεια ανάγνωσης και παραγωγής των πιο πάνω κειμένων. Και επειδή αναφέρεται στην αίσθηση της όρασης, αφορά μια οπτική επικοινωνία στην οποία συμμετέχουν ο πομπός και ο δέκτης, το μήνυμα, ο σκοπός αποστολής και η λήψη του μηνύματος.

Σήμερα, οι εικόνα είναι το αποτέλεσμα της τεχνολογικής εξέλιξης της κοινωνίας και αποτελεί ταυτόχρονα ένα πολιτισμικό και οικονομικό αντικείμενο, εφόσον εκφράζει αξίες και αντιλήψεις του πολιτισμού που την παράγει και είναι επίσης ένα εμπορευματικό αντικείμενο (Hardt & Brennen, 1999; Berlier, 1999; Βρύζας, 2005). Οι εικόνες συντελούν στο πώς κατανοούμε τον κόσμο γύρω και συνδέονται στενά με την πολιτισμική βιομηχανία, καθώς σχετίζονται με τις υλικές συνθήκες παραγωγής και κατανάλωσής τους (Golding & Murdock, 2001). Υπό αυτή την έννοια, ο Barthes (2007), χαρακτηρίζει τις εικόνες οπτικές αναπαραστάσεις (images) νοημάτων, που δημιουργούνται σε δεδομένο τόπο και χρόνο και υπόκεινται σε συγκεκριμένους πολιτισμικούς κώδικες. Οι Kress & Van Leeuwen (1996), αναφέρουν ότι οι άνθρωποι φτιάχνουν νοήματα οδηγούμενοι από προσωπικό ενδιαφέρον, κοινωνικές και πολιτισμικές συμβάσεις.

Ουσιαστικά, δεν υπάρχουν εικόνες χωρίς νοήματα. Η γνώση, ωστόσο, της κοινωνίας στην οποία παρήχθησαν και της ταυτότητας του κατασκευαστή των νοημάτων, φαίνεται να είναι βασική προϋπόθεση για την κατανόηση των νοημάτων. Λαμβάνοντας ακριβώς υπόψη ότι η αποκωδικοποίηση των εικόνων απαιτεί τη γνώση των δικών της κωδίκων και συμβολισμών και ότι οι εικόνες αποτελούν σύνθετες μορφές επικοινωνίας που προκαλούν μεγάλη συναισθηματική φόρτιση, διαπιστώνουμε την ανάγκη του οπτικού γραμματισμού των μαθητών (Παληκίδης, 2008). Οι μαθητές έχουν μια ορθή, γενική οπτική αντίληψη, δεν έχουν όμως την ικανότητα να επεξεργαστούν μια

ανάγνωση με αυτά τα στοιχεία αντίληψής τους και σε αυτό το σημείο υπεισέρχεται και ο ρόλος του σχολείου, το οποίο εισάγει τους μαθητές στη γλώσσα επικοινωνίας της εικόνας (Κουλούρη, 1990; Τζόκας, 2002; Νάκου, 2005).

Η Carrington (2007), αναφερόμενη στη χρήση των εικόνων ως εκπαιδευτικών εργαλείων, σημειώνει ότι οι εικόνες επιτρέπουν την πρόσβαση των μαθητών στην πολιτισμική και κοινωνική πραγματικότητα και διευρύνουν τη συνείδηση και τον τρόπο θέασης του κόσμου. Έχοντας η ίδια χρησιμοποιήσει τις φωτογραφίες ως εργαλεία, υποστηρίζει ότι οι μαθητές μπορούν να μάθουν να αναλύουν κριτικά φωτογραφίες και να εξηγούν τα νοήματα που αυτές κρύβουν. Ο οπτικός γραμματισμός, συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός διαφορετικού τρόπου αντίληψης και σκέψης που είναι σε θέση να αναγνωρίζει πολλαπλές πραγματικότητες, όπως και στη διαμόρφωση μαθητών με δημοκρατικές αντιλήψεις.

Καταλήγοντας, ο οπτικός γραμματισμός στην εκπαίδευση εξασκεί τους μαθητές στην παρατήρηση, επιλογή και παρακολούθηση των οπτικών λεπτομερειών και μηνυμάτων σημασίας, τους προσφέρει τη δυνατότητα χρήσης οπτικών στοιχείων για την παραγωγή οπτικών μηνυμάτων και τους αναπτύσσει δεξιότητες διάκρισης ανάμεσα σε εικόνες διαφορετικού είδους. Ο οπτικός γραμματισμός προσφέρει, επίσης, γνώση του κώδικα που χρησιμοποιούν τα οπτικά κείμενα ανάλογα με το είδος στο οποίο ανήκουν (φωτογραφίες, γελοιογραφίες, κόμικς, κ.λπ.), βελτιώνει την προσωπική έκφραση και παρουσίαση ιδεών, βοηθώντας στην ταξινόμηση των ιδεών αυτών με οπτικό τρόπο που συμφωνεί στις ανάγκες του καθενός. Σημαντική λειτουργία του οπτικού γραμματισμού αποτελεί, επιπλέον, η ενεργοποίηση των μαθητών, κυρίως όσων αντιμετωπίζουν μαθησιακά, διανοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά ή παθολογικά προβλήματα, η αύξηση των κινήτρων και ενδιαφερόντων τους, όπως και η κατανόηση της συμπεριφοράς ατόμων διαφορετικής ηλικίας, εκπαίδευσης, κοινωνικής ή πολιτισμικής προέλευσης.

Πιο ειδικά, ο οπτικός γραμματισμός στο μάθημα της Ιστορίας συμβάλλει ώστε οι μαθητές να κατανοούν τις βασικές ιστορικές έννοιες και τη σχέση της ιστορικής αφήγησης με τις εικόνες που την πλαισιώνουν στα διδακτικά βιβλία. Βοηθά στην κατανόηση της λειτουργίας των εικόνων ως πηγών της Ιστορίας και στην ανάπτυξη της ικανότητας διατύπωσης ερωτήσεων, όπως και στην ερμηνεία του παρελθόντος, στην προσέγγιση της πολυπρισματικότητας και στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Ο οπτικός γραμματισμός στην Ιστορία εξοικειώνει, συν τοις άλλοις, τους μαθητές με ποικίλα οπτικά κείμενα και οπτικούς γλωσσικούς, επικοινωνιακούς κώδικες, ενώ κεντρίζει το ενδιαφέρον και εγείρει τη συμμετοχή όλων των μαθητών, αυξάνοντας έτσι την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της Ιστορίας. Περαιτέρω, ο οπτικός γραμματισμός ασκεί τους μαθητές στη σύγκριση διαφορετικών εικόνων και στην προσέγγιση διαφορετικών σημειωτικών κωδίκων, τους μαθαίνει να διακρίνουν τα σημαίνοντα και σημανόμενα στις εικόνες και να κατανοούν τη διαπλοκή τους, όπως και να κατανοούν τη σημασία του πολιτισμικού πλαισίου των εικόνων και του ρόλου του δημιουργού τους.

Τα τελευταία χρόνια, έγιναν διάφορα συνέδρια και σεμινάρια με αντικείμενο τη Διδακτική Μεθοδολογία της Ιστορίας και η χρήση της εικόνας ως ιστορική πηγή και ως εργαλείο καλλιέργειας οπτικού γραμματισμού. Το σεμινάριο του εκδοτικού οίκου Μεταίχμιο το 2003 με θέμα «Η Διαθεματικότητα στο Σύγχρονο Σχολείο και η Διδασκαλία της Ιστορίας με τη Χρήση Πηγών», κατέδειξε την ανάγκη αποδοχής και χρήσης νέων μεθόδων διδασκαλίας, έτσι ώστε ο μαθητής να συμβάλλει ουσιαστικά στην παραγωγή της μάθησής του και να κατευθυνθεί στην κατανόηση της ιστορίας και

στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης (Αγγελάκος και Κόκκινος, 2004). Ταυτόχρονα, παρουσιάζονται και άλλα είδη πηγών, πέραν των γραπτών, όπως, για παράδειγμα, τα μουσειακά εκθέματα, η λογοτεχνία, ο κινηματογράφος, οι πολιτικές αφίσες, η γελοιογραφία και οι λαϊκές λιθογραφίες (Αζέλης, 2004).

Ο Κόκκινος (2004), αναφέρεται, στο δεύτερο μέρος του τόμου, στη διδασκαλία μέσα από τη χρήση πηγών και ιδιαίτερα στα μοντέλα που αφορούν την ανάλυση κειμενικών και εικαστικών πηγών Ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις των Moles, Panofsky, Gaskell και Burke, που έχουν διατυπωθεί για την εικόνα.

Το Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ., διοργάνωσε το 2002 πανελλήνιο συνέδριο με θέμα «Εικόνα και παιδί» (Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, 2005). Το συνέδριο, το οποίο είχε διεθνή συμμετοχή, επικέντρωσε την προσοχή του σε ξεχωριστού τύπου εικονικές επικοινωνίες, όπως τα κινούμενα σχέδια, τα κόμικς, τα *roketon*, τα *videogames*, οι φανταστικές ταινίες και οι διαφημίσεις. Στο συνέδριο, μέσα από γνωσιακές, σημειωτικές, παιδαγωγικές, ψυχαναλυτικές, αισθητικές και κοινωνιολογικές προσεγγίσεις που διερευνήθηκαν, έγινε προσπάθεια να απαντηθούν ερωτήματα που αφορούν στη σχέση μεταξύ εικόνας και παιδιού, στο ρόλο του εκπαιδευτικού και στην αξιοποίηση των εικόνων ως εκπαιδευτικών μέσων και κατέληξε στα συμπεράσματα ότι:

-Η εικονογράφηση είναι πολιτισμικό προϊόν της κάθε εποχής και δίδει τη δυνατότητα μιας διαφορετικής ανάγνωσης του γραπτού κειμένου.

-Η εικόνα φέρνει στο φως αθέατες όψεις της πραγματικότητας, εισάγει νέους τρόπους θέασης των πραγμάτων και διευρύνει τις όψεις του ορατού.

-Οι εικόνες παράγουν και μεταφέρουν μηνύματα.

-Οι εικόνες αποτελούν πολυτροπικά κείμενα.

-Η ανάγνωση εικόνων και λέξεων, ταυτόχρονα, απαιτεί έντονη νοητική διεργασία και κριτική ικανότητα από το παιδί- αναγνώστη.

-Οι διαφοροποιήσεις στους τρόπους επικοινωνίας επισύρουν και διαφοροποιήσεις στην εκπαίδευση, ώστε οι μαθητές να μπορούν να διαβάζουν πολυτροπικά κείμενα, δηλ. να τα αποκωδικοποιούν και να ερμηνεύουν τα μηνύματα.

-Η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και η κριτική προσέγγιση των εικόνων δύναται να βοηθήσει στη διαμόρφωση ενεργών θεατών.

Η έρευνα

Το ερωτηματολόγιο των μαθητών αποτελείται από 30 προτάσεις πενταβάθμιας κλίμακας, από το διαφωνώ απόλυτα μέχρι το συμφωνώ απόλυτα, οι οποίες χωρίζονται σε έξι παράγοντες. Τον παράγοντα του *ενδιαφέροντος*, της *χρησιμότητας*, της *επίδρασης του κοινωνικού περιβάλλοντος*, των *διδακτικών πρακτικών*, της *ενσυναίσθησης* και της *κριτικής σκέψης*.

Οι πρώτες τέσσερις προτάσεις αφορούν στον παράγοντα *ενδιαφέρον* των μαθητών για τις φωτογραφίες και τις γελοιογραφίες. Στην πρώτη πρόταση οι μαθητές εξέφρασαν την άποψή τους αν θα ήθελαν να υπήρχαν περισσότερες φωτογραφίες στο βιβλίο της ιστορίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειονότητα των μαθητών θα

ήθελε να υπήρχαν περισσότερες φωτογραφίες στο βιβλίο της ιστορίας, αφού αθροιστικά η επιλογή συμφωνών και συμφωνώ απόλυτα φτάνει το 60.8%. Η δεύτερη πρόταση εξετάζει αν το μάθημα της ιστορίας θα ήταν πιο ενδιαφέρον, αν υπήρχαν περισσότερες εικόνες στο βιβλίο της ιστορίας. Αθροιστικά η επιλογή συμφωνών και συμφωνώ απόλυτα φτάνει το 64,7%. Προκύπτει λοιπόν το συμπέρασμα ότι οι μαθητές θα ενδιαφέρονταν περισσότερο για το μάθημα της ιστορίας, αν υπήρχαν περισσότερες φωτογραφίες στα βιβλία της ιστορίας. Η τρίτη πρόταση παρουσιάζει παρόμοια ποσοστά, αφού το 40,6% συμφωνεί και το 26,8% συμφωνεί απόλυτα ότι είναι πιο ενδιαφέρον να μελετούν εικόνες στην τάξη παρά να διαβάζουν γραπτά κείμενα. Η τέταρτη πρόταση εξετάζει αν το μάθημα της ιστορίας αρέσει στους μαθητές. Εδώ τα ποσοστά είναι κάπως μοιρασμένα, αφού 33,2% δεν είναι σίγουροι, 23.7% συμφωνούν απόλυτα και 18.7% διαφωνούν.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	M.O	T.A.
1. Θα ήθελα να υπήρχαν περισσότερες φωτογραφίες στο βιβλίο της ιστορίας	4.1	18.2	19.9	33.1	24.7	3.56	1.16
2. Το μάθημα της ιστορίας θα ήταν πιο ενδιαφέρον, αν υπήρχαν περισσότερες εικόνες στο βιβλίο της ιστορίας	2.9	12.7	19.7	37.9	26.8	3.73	1.07
3. Είναι πιο ενδιαφέρον να μελετούμε εικόνες στην τάξη παρά να διαβάζουμε γραπτά κείμενα	2.0	8.1	22,9	40.5	26.5	3.81	0.98
4. Μου αρέσει το μάθημα της ιστορίας	4.7	18.7	33.2	19.6	23.7	2.82	1.17

Πίνακας 1. Παράγοντας ενδιαφέρον

Οι προτάσεις 5-9 αφορούν στον παράγοντα *χρησιμότητα*. Στην πρόταση πέντε οι μαθητές εκφράζουν την άποψή τους για το αν οι εικόνες στο σχολικό βιβλίο τους βοηθούν να θυμούνται πιο εύκολα το κείμενο. Αθροιστικά, η άποψη συμφωνών και συμφωνώ απόλυτα έχει ποσοστό 76.3%, κάτι που φανερώνει ότι οι εικόνες βοηθούν τους μαθητές να θυμούνται πιο εύκολα. Η πρόταση έξι σκιαγραφεί την άποψη των μαθητών για το αν οι φωτογραφίες και οι γελοιογραφίες είναι χρήσιμες στο μάθημα της ιστορίας. Φαίνεται ότι οι μαθητές τις θεωρούν χρήσιμες, αφού το ποσοστό του συμφωνών και συμφωνώ απόλυτα είναι ψηλό, 75.7%. Η έβδομη πρόταση εξετάζει το αν οι εικόνες στο βιβλίο της ιστορίας βοηθούν τους μαθητές να καταλαβαίνουν καλύτερα τα ιστορικά γεγονότα. Εδώ το 36.7% των μαθητών συμφωνούν ενώ το 20.5% δεν είναι σίγουροι. Οι προτάσεις οκτώ και εννέα εξετάζουν την άποψη των μαθητών για το αν οι μαθητές καταλαβαίνουν καλύτερα το κείμενο στο βιβλίο όταν βλέπουν μια φωτογραφία ή γελοιογραφία. Σχεδόν οι μισοί μαθητές (47.5%) δηλώνουν ότι τους βοηθούν οι φωτογραφίες και με ποσοστό 45.6% δηλώνουν ότι τους βοηθούν οι γελοιογραφίες.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	M.O	T.A.
5. Οι εικόνες στο σχολικό βιβλίο με βοηθούν να θυμάμαι πιο εύκολα το κείμενο	4.7	5.1	13.9	46.5	29.8	3.91	1.02
6. Οι φωτογραφίες και οι γελοιογραφίες είναι χρήσιμες στο μάθημα της ιστορίας	3.6	5.6	15.1	45.0	30.7	3,93	1.00
7. Οι εικόνες στο βιβλίο της ιστορίας με βοηθούν να καταλάβω καλύτερα τα ιστορικά γεγονότα	3.2	13.6	20.5	36.7	26.0	3.68	1.09
8. Καταλαβαίνω καλύτερα το κείμενο στο βιβλίο όταν βλέπω μια φωτογραφία	4.2	5.8	14.6	47.5	27.9	3.90	1.01
9. Καταλαβαίνω καλύτερα το κείμενο στο βιβλίο όταν βλέπω μια γελοιογραφία	6.5	3.9	14.3	45.6	29.7	3.94	0.99

Πίνακας 2. Παράγοντας *χρησιμότητα*

Ο παράγοντας *επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος* εξετάζεται στις προτάσεις 10-14. Οι πέντε προτάσεις του παράγοντα διερευνούν αν οι φωτογραφίες και οι γελοιογραφίες που υπάρχουν σε διάφορα ΜΜΕ διαμορφώνουν θετικά ή αρνητικά την άποψη των μαθητών σε σχέση με τις εξεταζόμενες πηγές. Όπως φαίνεται και από τον πίνακα, η πλειονότητα των μαθητών δείχνει μια προτίμηση και αποτυπώνει μια θετική άποψη για τις εικόνες στα ΜΜΕ. Αναλυτικότερα και αφού αθροιστούν τα ποσοστά, συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα, το 75.6%, τους αρέσει να βλέπουν φωτογραφίες και γελοιογραφίες σε περιοδικά και εφημερίδες, το 67.9% στέλνει και σχολιάζει φωτογραφίες στο Facebook και στο κινητό, το 75% έχει στο δωμάτιο του πολλές φωτογραφίες, το 74.7% προσέχει πάντα τις αφίσες που υπάρχουν στον δρόμο και τέλος το 75.6% δηλώνει πως τους αρέσει να βλέπουν τηλεόραση και κινηματογράφο, γιατί προβάλλει συνεχώς εικόνες.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	M.O	T.A.
10. Μου αρέσει να βλέπω φωτογραφίες και γελοιογραφίες σε περιοδικά και εφημερίδες	3.0	6.1	15.3	45.5	30.1	3.93	0.99
11. Πόσο συχνά στέλνεις και σχολιάζεις φωτογραφίες στο Facebook και στο κινητό;	3.4	9.9	18.5	39.2	28.7	3.90	2.29
12. Στο δωμάτιό μου έχω πολλές φωτογραφίες	3.4	5.4	16.2	44.6	30.4	3.93	0.99

13. Στο δρόμο προσέχω πάντα τις αφίσες που υπάρχουν	3.4	5.4	16.5	44.9	29.8	3.92	0.99
14. Μου αρέσει να βλέπω τηλεόραση και κινηματογράφο γιατί προβάλλει συνεχώς εικόνες	3.4	5.7	15.3	45.2	30.4	3.93	0.99

Πίνακας 3. Παράγοντας επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος

Οι προτάσεις 15-19 διερευνούν τον παράγοντα *διδακτικές πρακτικές*. Σε γενικές γραμμές οι μαθητές θέλουν να μελετούν εικόνες, αφού με αυτόν τον τρόπο γίνεται πιο ευχάριστο το μάθημα της ιστορίας και επίσης δείχνουν μια προτίμηση στο να εξετάζονται σε ερωτήσεις που αφορούν εικόνες. Αναλυτικότερα, οι μαθητές σε ποσοστό 38.8% θέλουν να μελετούν πιο συχνά εικόνες στην τάξη και σε ποσοστό 45.2% θεωρούν ότι το μάθημα γίνεται πιο ευχάριστο όταν μελετούν φωτογραφίες και γελοιογραφίες. Με ποσοστό 37.1% προσέχουν περισσότερο στο μάθημα όταν ο καθηγητής τους σχολιάζει εικόνες και με ποσοστό 44.9% προτιμούν ο καθηγητής τους να τους εξετάζει και να τους υποβάλλει περισσότερες ερωτήσεις που σχετίζονται με εικόνες. Τέλος, διχασμένα είναι τα ποσοστά για το αν οι μαθητές θέλουν ο καθηγητής τους να σχολιάζει περισσότερο τις εικόνες. 18.9% των μαθητών διαφωνούν, 25.5% δεν είναι σίγουροι και 28.7% συμφωνούν απόλυτα.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	M.O	T.A.
15. Στην τάξη θα ήθελα να μελετάμε πιο συχνά εικόνες	8.0	9.9	17.6	26.0	38.5	3.67	1.06
16. Το μάθημα γίνεται πιο ευχάριστο όταν μελετάμε φωτογραφίες και γελοιογραφίες	3.4	4.8	16.8	45.2	29.8	3.93	0.98
17. Προσέχω περισσότερο στο μάθημα όταν ο καθηγητής μας σχολιάζει εικόνες	8.3	8.8	19.3	26.5	37.1	3.67	1.36
18. Προτιμώ ο καθηγητής να μην μας εξετάζει με ερωτήσεις που σχετίζονται με εικόνες, γιατί με δυσκολεύουν	3.7	4.8	16.2	44.9	30.7	3.93	0.99
19. Θέλω ο καθηγητής μας να σχολιάζει περισσότερο τις εικόνες	7.1	20.1	18.6	25.5	28.7	2.69	1.01

Πίνακας 4. Παράγοντας διδακτικές πρακτικές

Οι προτάσεις 20-26 αφορούν στον παράγοντα *ενσυναίσθηση*. Στην πρώτη πρόταση αθροιστικά ποσοστό 56.9% των μαθητών συμφωνεί/συμφωνεί απόλυτα στο ότι όταν βλέπει εικόνες, καταλαβαίνει τις σκέψεις των ανθρώπων της εποχής που απεικονίζονται, ενώ αθροιστικά πάλι των δυο επιλογών, ποσοστό 61.9% εκφράζει την άποψη ότι όταν βλέπει εικόνες κατανοεί τα συναισθήματα των ανθρώπων της εποχής που απεικονίζονται. Στην τρίτη πρόταση αθροιστικά ποσοστό 46.7% συμφωνεί/συμφωνεί απόλυτα, ότι όταν βλέπει εικόνες καταλαβαίνει τη συμπεριφορά και τα κίνητρα των πράξεών τους, ενώ αθροιστικά ποσοστό 35% διαφωνεί/διαφωνεί απόλυτα. Στην τέταρτη πρόταση ποσοστό 45.5% των μαθητών υποστηρίζει ότι συμφωνεί/ συμφωνεί απόλυτα, όταν βλέπει εικόνες καταλαβαίνει τη συμπεριφορά και

τα κίνητρα των πράξεών τους, ενώ 25,3% των μαθητών δεν είναι σίγουροι. Στην πέμπτη πρόταση ποσοστό 60,8% συμφωνεί/ συμφωνεί απόλυτα, ότι όταν βλέπει εικόνες καταλαβαίνει τις αξίες της εποχής, ενώ ποσοστό 30.1% δεν είναι σίγουροι. Στην έκτη πρόταση ποσοστό 70.7% όταν βλέπει εικόνες κατανοεί τις ιδέες και τους ανθρώπους του παρελθόντος και τέλος στην έβδομη πρόταση αθροιστικά ποσοστό 64,8% συμφωνεί/ συμφωνεί απόλυτα, ότι όταν βλέπει εικόνες μερικές φορές χαίρονται και άλλες λυπούνται, ανάλογα με το τι απεικονίζεται. Καταληκτικά, φαίνεται ότι οι εικόνες συμβάλουν στην ενσυναίσθηση των μαθητών.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	M.O	T.A.
20. Όταν βλέπω εικόνες καταλαβαίνω τις σκέψεις των ανθρώπων της εποχής που απεικονίζονται	5.7	17.2	20.2	33.4	23.5	3.01	1.26
21. Όταν βλέπω εικόνες κατανοώ τα συναισθήματα των ανθρώπων της εποχής που απεικονίζονται	10.3	18.9	8.3	25.8	36.7	3.12	1.06
22. Όταν βλέπω εικόνες καταλαβαίνω τις συνήθειες της εποχής τους	8.2	26.8	18.3	28.5	18.2	2.67	1.00
23. Όταν βλέπω εικόνες καταλαβαίνω τη συμπεριφορά και τα κίνητρα των πράξεών τους	3.4	5.7	30.1	45.5	15.3	2.96	0.99
24. Όταν βλέπω εικόνες καταλαβαίνω τις αξίες της εποχής τους	9.3	19.9	25.3	16.8	28.7	2.87	1.07
25. Όταν βλέπω εικόνες κατανοώ τις ιδέες και τους ανθρώπους του παρελθόντος	3.6	5.6	15.1	45.0	30.7	3.93	1.00
26. Όταν βλέπω εικόνες μερικές φορές χαίρομαι και άλλες λυπάμαι ανάλογα με το τι απεικονίζεται	2.8	12.7	19.7	37.9	26.9	3.73	1.07

Πίνακας 5. Παράγοντας ενσυναίσθηση

Οι τελευταίες τέσσερις προτάσεις 27-30 αφορούν στον παράγοντα της *κριτικής σκέψης*. Συμπερασματικά, φαίνεται ότι οι εικόνες προάγουν την κριτική σκέψη των μαθητών, αφού αθροιστικά οι επιλογές συμφωνών/συμφωνώ απόλυτα έλαβαν ψηλά ποσοστά. Αναλυτικότερα, στην πρώτη πρόταση οι μαθητές αθροιστικά σε ποσοστό 72.9% συμφωνούν/συμφωνούν απόλυτα ότι όταν μελετούν εικόνες μπορούν να συζητήσουν πιο εύκολα για το θέμα και να διατυπώνουν ερωτήματα, ενώ αθροιστικά, 75% συμφωνούν/συμφωνούν απόλυτα, ότι όταν βλέπουν εικόνες μπορούν εύκολα να προβληματιστούν και να κρίνουν. Στην επόμενη πρόταση οι μαθητές αθροιστικά σε ποσοστό 71.1% συμφωνούν/συμφωνούν απόλυτα, ότι οι εικόνες τους βοηθούν στην κριτική προσέγγιση των γεγονότων και στην τελευταία πρόταση αθροιστικά πάλι σε ποσοστό 70.9% συμφωνούν/συμφωνούν απόλυτα στο ότι οι εικόνες αποτελούν κίνητρο για περαιτέρω συζήτηση και επεξεργασία πληροφοριών. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι η επιλογή διαφωνώ απόλυτα έλαβε πολύ χαμηλά ποσοστά, τα οποία κυμαίνονται από 4.6% ως 3.6%.

	Διαφωνών απόλυτα	Διαφωνών	Δεν είμαι σίγουρος/	Συμφωνών	Συμφωνών απόλυτα	M.O	T.A.
27. Όταν μελετάμε εικόνες μπορώ να συζητήσω πιο εύκολα για το θέμα και να διατυπώνω ερωτήματα	4.6	12.3	10.3	29.9	43.0	3.74	1.19
28. Όταν βλέπω εικόνες μπορώ εύκολα να προβληματιστώ και να κρίνω	3.6	5.6	15.8	45.3	29.7	3.91	0.99
29. Οι εικόνες με βοηθούν στην κριτική προσέγγιση των γεγονότων	4.4	11.4	13.1	30.8	40.3	3.91	1.17
30. Οι εικόνες αποτελούν κίνητρο για περαιτέρω συζήτηση και επεξεργασία πληροφοριών	4.1	1 1.5	13.5	31.3	39.6	3.90	1.16

Πίνακας 6. Παράγοντας κριτική σκέψη

Για να διερευνηθεί πιθανή διαφορά στους μέσους όρους των παραγόντων *χρησιμότητα, ενδιαφέρον, επίδραση κοινωνικού περιβάλλοντος, διδακτικές πρακτικές, ενσυναίσθηση και κριτική σκέψη*, μεταξύ αγοριών-κοριτσιών και αστικών-ορεινών σχολείων, διενεργήθηκε t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Οι συγκρίσεις μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών δεν κατέδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Στατιστικά σημαντικές διαφορές υπήρξαν μόνο στους μέσους όρους στη σύγκριση αστικών και ορεινών σχολείων (βλέπε πίνακα 13), στους παράγοντες *ενδιαφέρον*, $t(369)=2.71, p<0.007$, με τα αστικά να έχουν ψηλότερους μέσους όρους σε σύγκριση με τα ορεινά 3.7(0.8) και 3.4(0.8) αντίστοιχα, στις *διδακτικές πρακτικές* $t(368)=3.2, p<0.00$ με τα ορεινά να έχουν ψηλότερους μέσους όρους σε σύγκριση με τα αστικά, 4.0(0,7) και 3.69(0.9) αντίστοιχα και τέλος στον παράγοντα της *ενσυναίσθησης*, $t(369)=2.58, p<0.05$ με τα ορεινά να έχουν ψηλότερους μέσους όρους σε σύγκριση με τα αστικά 3.9(0.6) και 3.7(0.8) αντίστοιχα.

	Αστικά M.O.(T.A.)	Ορεινά M.O.(T.A.)
Ενδιαφέρον	3.7(0.8)	3.4(0.8)
Διδακτικές πρακτικές	3.69 (0.9)	4.0 (0,7)
Ενσυναίσθηση	3.7(0.8)	3.9(0.6)

Πίνακας 7. T-test

Τέλος, για να εξεταστούν πιθανές διαφορές μεταξύ των τριών τάξεων στους παράγοντες *χρησιμότητα, ενδιαφέρον, επίδραση κοινωνικού περιβάλλοντος, διδακτικές πρακτικές, ενσυναίσθηση και κριτική σκέψη*, διενεργήθηκε ανάλυση διακύμανσης ως προς έναν παράγοντα (one-way Anova). Η ανάλυση δεν κατέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των συγκεκριμένων ομάδων.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, οι μαθητές θεωρούν χρήσιμες τις φωτογραφίες και τις γελοιογραφίες στο μάθημα της ιστορίας, αφού σύμφωνα με την άποψη τους, τα συγκεκριμένα είδη

τούς βοηθούν να θυμούνται και να καταλαβαίνουν καλύτερα και πιο εύκολα την ιστορική αφήγηση. Οι καθηγητές λοιπόν, θα πρέπει με κατάλληλες ενέργειες να εμπλουτίσουν το μάθημα της ιστορίας με επιπρόσθετες εικόνες, φωτογραφίες και γελοιογραφίες, αναθέτοντάς τους παράλληλα διάφορες εργασίες, ώστε να πείσουν τους μαθητές για τη χρησιμότητα των εικόνων. Αυτό λογικά θα έχει ως αποτέλεσμα να έχουμε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Το κοινωνικό περιβάλλον φαίνεται ότι επιδρά θετικά και να επηρεάζει την άποψη των μαθητών σχετικά με τις φωτογραφίες και τις γελοιογραφίες. Λαμβάνοντας αυτό υπόψη, θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν τη βιωματική μάθηση. Οι δεξιότητες που διδάσκονται, αναπτύσσονται και αποκτώνται μέσα από τη βιωματική μάθηση είναι δεξιότητες που επεκτείνονται πολύ πέρα από το στενό περιβάλλον και όρια της τάξης και του βιβλίου. Είναι δεξιότητες που αποκτούνται από τα προσωπικά βιώματα των μαθητών και μέσα από την ίδια την κοινωνία. Επιπρόσθετα, η μάθηση και η εκπαίδευση θα μπορεί να γίνεται μέσα από εικαστικές δημιουργίες, παιχνίδια, συνεντεύξεις, τραγούδια, παιχνίδια ρόλων, δημιουργική γραφή κ.α. και αυτό θα κάνει το μάθημα της ιστορίας πιο δημιουργικό, ευχάριστο και αρεστό στους μαθητές.

Σε γενικές γραμμές προκύπτει ότι οι μαθητές θέλουν να μελετούν εικόνες, αφού με αυτόν τον τρόπο το μάθημα της ιστορίας γίνεται πιο ευχάριστο και προσέχουν περισσότερο στην τάξη. Από την άλλη όμως προτιμούν να μην εξετάζονται σε ερωτήσεις που αφορούν εικόνες, γιατί αυτό τους δυσκολεύει. Οι καθηγητές της ιστορίας λοιπόν θα πρέπει να εφαρμόζουν διδακτικές πρακτικές που να έχουν ως βάση τις εικόνες. Ακόμα, θα πρέπει να εξεταστεί περαιτέρω το γεγονός ότι οι εικόνες δυσκολεύουν τους μαθητές στην εξέταση, παρόλο που τους αρέσει να μελετούν εικόνες στην τάξη.

Η ενσυναίσθηση κρίνεται ως ένα από τα σημαντικότερα κριτήρια κατανόησης της ιστορικής πραγματικότητας. Σε γενικές γραμμές τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εικόνες συμβάλουν στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των μαθητών. Καταλαβαίνουν τη συμπεριφορά και τις πράξεις των ιστορικών ανθρώπων, χαίρονται ή λυπούνται και καταλαβαίνουν τις σκέψεις τους. Προτείνεται, να ενταχθούν στο μάθημα παιχνίδια ιστορικής προσομοίωσης, παιχνίδια ρόλων και αντιστροφή ρόλων, ώστε ο σημαντικός παράγοντας της ενσυναίσθησης να αναπτυχθεί περαιτέρω.

Φαίνεται επίσης ότι οι εικόνες προάγουν την κριτική σκέψη των μαθητών. Βοηθούν τους μαθητές να προβληματιστούν να κρίνουν και να συζητήσουν πιο εύκολα. Το γεγονός ότι μπορούν να προσεγγίσουν τα ιστορικά γεγονότα κριτικά, αποτελεί κίνητρο για περεταίρω επεξεργασία και εμπάθυνση. Προτείνεται, λοιπόν, εμπλουτισμός του μαθήματος της ιστορίας με περισσότερες εικόνες, ώστε να διεξάγεται διάλογος. Οι καθηγητές να αξιολογούν και να συζητούν με τους μαθητές όλα τα εύλογα συμπεράσματα και να γίνεται μελέτη όλων των πιθανών απόψεων ή οπτικών γωνιών. Οι μαθητές να μάθουν να παραμένουν ανοικτοί σε εναλλακτικές ερμηνείες και να δέχονται νέες εξηγήσεις και μοντέλα.

Προκύπτει λοιπόν η αναγκαιότητα της καλλιέργειας του οπτικού γραμματισμού, ο οποίος εντάσσεται στο πλαίσιο του ποικιλόμορφου γραμματισμού, που επιτρέπει στα άτομα να λειτουργούν αποτελεσματικά σε όλους τους κοινωνικούς τομείς της δραστηριότητάς τους.

Αν καλλιεργηθεί ο οπτικός γραμματισμός στους μαθητές, θα μπορούν να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα και την κριτική ιστορική τους σκέψη, που θα τους επιτρέπει να εκτιμούν και να αξιολογούν τα προβλήματα, τις απόψεις και τις θέσεις άλλων

ανθρώπων στο παρελθόν, αλλά και να προσδιορίζουν τη σχέση τους με το παρόν και το μέλλον.

Συνοψίζοντας, η στάση των μαθητών κρίνεται ως θετική απέναντι στις φωτογραφίες και τις γελοιογραφίες. Οι μαθητές έχουν θετικές απόψεις και στάσεις για τις φωτογραφίες και τις γελοιογραφίες, δείχνουν ενδιαφέρον και τις θεωρούν χρήσιμες. Επίσης, φαίνεται ότι το κοινωνικό περιβάλλον ασκεί επίδραση στις απόψεις των μαθητών και επιπλέον οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις έννοιες της κριτικής σκέψης και της ενσυναίσθησης και θα ήθελαν οι καθηγητές τους να χρησιμοποιούν περισσότερες φωτογραφίες και γελοιογραφίες κατά την διάρκεια του μαθήματος της ιστορίας. Από την άλλη όμως φαίνεται ότι δυσκολεύονται στην περιγραφή και την ερμηνεία τους. Ο οπτικός γραμματισμός λοιπόν, μπορεί να συμβάλει αρκετά, ώστε το μάθημα της ιστορίας να γίνεται πιο ευχάριστο για τους μαθητές, βελτιώνοντας παράλληλα τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Παράλληλα με τη χρήση του σχολικού βιβλίου, το μάθημα της ιστορίας θα ήταν καλύτερα να εμπλουτιστεί με τη χρήση περισσότερων ιστορικών πηγών, όπως γραπτών, οπτικών, ηχητικών κ.τ.λ., αλλά κυρίως πρωτογενών πηγών.

Να δοθεί περισσότερη έμφαση όχι στην απομνημόνευση πληροφοριών αλλά στην ιστορική κατανόηση, μέσω της κριτικής σκέψης και ενσυναίσθησης. Η ανάπτυξη τους και ο έλεγχος του βαθμού κατανόησης των ιστορικών κειμένων, μπορεί να πραγματοποιείται πιο εύκολα, με κατάλληλες ερωτήσεις, συζητήσεις, συνεντεύξεις, παιχνίδια ρόλων, επισκέψεις σε ιστορικά μνημεία και αρχαιολογικούς χώρους.

Περεταίρω, αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας. Η ψηφιοποίηση της ιστορίας, μπορεί να δημιουργήσει ένα είδος βιωματικής εμπειρίας που σίγουρα θα είναι πιο ελκυστική για το παιδί από την παραδοσιακή αφήγηση του μαθήματός της ιστορίας.

Η τεχνική της δραματοποίησης μπορεί επίσης να καταστήσει την προσπάθεια αυτή πιο εύκολη και πιο ενδιαφέρουσα. Η θεατρική πράξη προσφέρει τη δυνατότητα στα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης, προσφέροντάς τους εμπειρίες. Μέσα από την ενεργητική αυτή συμμετοχή, τα παιδιά καλούνται να μπουν στη θέση κάποιου άλλου και να δράσουν όπως αυτός. Καλλιεργείται με τον τρόπο αυτό η ικανότητα της ενσυναίσθησης και θέτονται οι βάσεις για περαιτέρω συζήτηση σε θέματα που ίσως κάτω από άλλες συνθήκες δε θα δίνονταν η ευκαιρία να συζητηθούν.

Καταληκτικά, το μάθημα της ιστορίας θα μπορούσε να συνδεθεί και με άλλα μαθήματα, τα οποία θα μπορούσαν να έχουν υποστηρικτικό ρόλο, όπως το μάθημα της γεωγραφίας και της τέχνης και η ύλη να προσαρμοστεί ανάλογα με το σχολείο και την περιοχή που βρίσκεται με τρόπο τέτοιο που να αξιοποιεί κάθε δυνατό στοιχείο του τοπικού περιβάλλοντος. Σίγουρα το γενικό και το αφηρημένο της ιστορίας μπορεί να γίνει πιο απτό μέσω της βιωμένης εμπειρίας.

Αναφορές

- Αγγελάκος, Κ. και Κόκκινος, Γ. [επιμ.]. (2004). *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αζέλης, Α. (2004). «Οι εικόνες ως ιστορικές πηγές για τη διδασκαλία και εξέταση του σχολικού μαθήματος της Ιστορίας». Στο: Αγγελάκος, Κ. και Κόκκινος, Γ. *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 149-159.
- Βρύζας, Κ. (2005). «Τα παιδιά της εικόνας». Στο: Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ο. [επιμ.]. *Εικόνα και Παιδί*. Θεσσαλονίκη: cannot not design, 427-438.
- Κόκκινος, Γ. (2004). «Θεωρητικά ζητήματα ανάλυσης ιστορικών πηγών». Στο: Αγγελάκος, Κ. και Κόκκινος, Γ. [επιμ.]. *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 57-81.
- Κουλούρη, Σ. (1990). «Οπτικός Αλφαριθμητισμός και Μάθηση». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 51, 90-95.
- Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ο. [επιμ.]. (2005). *Εικόνα και Παιδί*. Θεσσαλονίκη: cannot not design.
- Νάκου, Ε. (2005). «Προσεγγίζοντας τα αντικείμενα και τις εικόνες στον χώρο της εκπαίδευσης και της έρευνας». Στο: Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ο. [επιμ.]. *Εικόνα και Παιδί*. Θεσσαλονίκη: cannot not design, 569-581.
- Παληκίδης, Α. (2008) «Η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας». Στο: Αντρέου, Α. [επιμ.]. *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τζόκας, Σ. (2002). *Διδακτικές στρατηγικές στο μάθημα της ιστορίας. Εικαστικές και οπτικοακουστικές πηγές*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Χριστίδης, Α.-Φ. [επιμ.] (2001). *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Barthes, R. (2007). *Εικόνα-Μουσική-Κείμενο*. μετ. Σπανός, Γ. 3η έκδ. Αθήνα: Πλέθρον.
- Berlier, M. (1999). "The Family of Man: Readings of an Exhibition". Στο: Brennen, B. & Hardt, H. [επιμ.]. *Picturing the Past. Media, History and Photography*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 206-241.
- Carrington, S. (2007). "Young people as researchers using image based research: a focus on methodology". <http://eprints.qut.edu.au> [7/7/2015].
- Corner, J. (2001). «Επανεκτίμηση της πρόσληψης: στόχοι, έννοιες και μέθοδοι». Στο: Curran, J. και Gurevitch, M. [επιμ.]. *MME και Κοινωνία*. μετ. Κίκιζας, Δ. Αθήνα: Πατάκης, 393-427.
- Golding, P. & Murdock, G. (2001). «Κουλτούρα, επικοινωνίες και πολιτική οικονομία». Στο: Curran, J. & Gurevitch, M. [επιμ.]. *MME και Κοινωνία*. μετ. Δ. Κίκιζας, Δ. Αθήνα: Πατάκης, 25-53.
- Hardt, H. & Brennen, B. (1999). "Newsworld, History, and Photographic Evidence: A Visual Analysis of a 1930s Newsroom". Στο: Brennen, B. & Hardt, H. [eds]. *Picturing the Past. Media, History and Photography*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 11-35.

- Heinich, R., Molenda, M., Russell, J.D. & Smaldino, S. E. (1999). *Instructional media and technologies for learning*. Upper Saddle River, N.J: Prentice-Hall.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. 5th edition. London: Routledge.
- Modgil, S., Verma, G., Mallick, K. και Modgil, C. (1997). *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί-Προοπτικές*. [επιμ]. Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Χαραμή, Π. 2η έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ong, W.J. (2005). *Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη*. μετ. Χατζηκυριάκου, Κ. 2η έκδοση. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Snyder, I. (1999). *Literacy, technology and classrooms: The challenge for teacher*.
- Wileman, R.E. (1993). *Visual communicating*. Englewood Cliffs. N.J: Educational Technology Publications.

ΕΠΑΝΑΕΝΝΟΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΣΕ ΣΤ' ΤΑΞΕΙΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ

Σπύρος Σοφοκλέους

Πανεπιστήμιο Κύπρου
spysofo@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αποτελεί μέρος ευρύτερης μελέτης, η οποία στοχεύει στη διερεύνηση και την ανάδειξη γραμματισμών στο γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών. Μέσω έρευνας δράσης και διερευνητικής μάθησης, αναπτύχθηκαν διδακτικές εφαρμογές σε μαθηματικές διδασκαλίες σε τρία τμήματα Στ' τάξης, δημοτικού σχολείου της κυπριακής εκπαίδευσης και εξετάστηκαν ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με την πραγμάτωση πρακτικών γραμματισμού, τους λόγους που αναδύθηκαν και τις ταυτότητες που ενεργοποιήθηκαν. Η έρευνα αυτή αντλεί θεωρητικά στοιχεία από τις Νέες Σπουδές Γραμματισμού και, γενικότερα, τοποθετείται σε μία κοινωνικοπολιτισμική προοπτική στην έρευνα στον γραμματισμό. Σημαντικές για την έρευνα είναι έννοιες όπως οι πρακτικές γραμματισμού, ο λόγος και η ταυτότητα, και ο τρόπος με τον οποίο αυτές ενσωματώνονται σε συγκεκριμένες προσεγγίσεις στον Γραμματισμό των Γνωστικών Αντικειμένων και, ειδικότερα στον Γραμματισμό των Μαθηματικών. Ειδικά, όσον αφορά στα συμπεράσματα για τα κείμενα/την κειμενικότητα, φαίνεται ότι εκπαιδευτικοί και μαθητές/μαθήτριες διεύρυναν την εννοιολόγησή τους για τα κείμενα και την κειμενικότητα, μετατοπιζόμενοι/ες προς την πλαισιωμένη αξιοποίηση ποικιλίας τύπων και ειδών κειμένων του κοινωνικού χώρου.

Λέξεις-κλειδιά: Γραμματισμοί στα Γνωστικά Αντικείμενα/των Γνωστικών Αντικειμένων, Γραμματισμοί των Μαθηματικών, Διερευνητική Μάθηση, Κείμενα, Κειμενικότητα

Abstract

This presentation addresses issues deriving from the study of literacies in school subjects or disciplines and, particularly, in Mathematics. Through action research and inquiry-based learning, this research facilitates the implementation of teaching practices in Mathematics in three 6th grade classrooms of an primary school in Cyprus and explores questions relating to the enactment of literacy practices, to emerging Discourses, and to mobilized teacher identities. The study is theoretically informed by New Literacy Studies and sociocultural perspectives on literacy, more broadly. Central to this inquiry are notions of literacy practice, Discourse, and identity, and the ways those are taken up in approaches to disciplinary literacy and, specifically, disciplinary literacies in Mathematics. Drawing on this broader research, this analysis leads to conclusions regarding the conceptualization of text and textuality in inquiry-based disciplinary literacy in Mathematics. Specifically, educational actors (teachers and students) expand their understandings of text and textuality, shifting towards the situated use of social texts of diverse types and genres.

Keywords: Content Area Literacies / Disciplinary Literacies, Disciplinary Literacies in Mathematics, Inquiry-based Learning, Texts, Textuality

Εισαγωγή

Οι γραμματισμοί βρίσκονται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής και της γλωσσολογικής έρευνας τις τελευταίες δεκαετίες. Το συναφές σύγχρονο ενδιαφέρον εστιάζει και στη σχέση των γραμματισμών με τα σχολικά γνωστικά αντικείμενα (π.χ., Ιστορία, Μαθηματικά), για να αναδείξει ιδιαιτερότητες και συγκλίσεις στους τρόπους που ορίζονται κείμενα, πρακτικές, διαδικασίες και ρόλοι σε καθένα και στο σύνολο αυτών (Britt & Ming, 2017; Cassidy, Grote-Garcia, Ortlieb, 2020). Οι γραμματισμοί των γνωστικών αντικειμένων και οι σχετικές διδακτικές παράμετροί τους συναντώνται στη βιβλιογραφία ως Content Area Literacy και Disciplinary Literacy. Η σύγχρονη έρευνα συστήνει την ενσωμάτωση γραμματισμών σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα των σχολείων, ώστε να στηριχθούν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/μαθήτριες στις προσπάθειες ανάπτυξης ποικίλων γραμματισμών (Cassidy, Ortlieb & Grote-Garcia, 2019 ;Hinchman & O'Brien, 2019; Quigley κ.ά., 2019).

Οι γραμματισμοί και οι διδακτικές πτυχές τους στα γνωστικά αντικείμενα διακατέχονται από μία πολυπλοκότητα. Ιστορικά και συγχρονικά, η διεθνής εκπαιδευτική έρευνα και πρακτική ανέδειξε επιμέρους σχετικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις: τη Γνωστική (π.χ., Vacca, Vacca & Mraz, 2013), τη Γλωσσική (π.χ., Fang, 2012), την Κοινωνικοπολιτισμική (π.χ., Moje, 2015), την Επιστημολογική (π.χ., Zygouris-Coe, 2019) και, τέλος, την Κριτική (π.χ., Dyches, 2018a), οι οποίες συστήνεται να μην αντιμετωπίζονται και να εφαρμόζονται διαζευκτικά (Hinchman & O'Brien, 2019; Meiers, 2015), αλλά συζευκτικά.

Το συγκεκριμένο άρθρο εντάσσεται στο πιο πάνω πλαίσιο, στην ευρύτερη έρευνα της έννοιας του γραμματισμού και των συναφών διδακτικών πτυχών του στα σχολικά γνωστικά αντικείμενα και επικεντρώνεται, ειδικότερα, στη μελέτη των κειμένων και της κειμενικότητας για το γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών, στη Στ' τάξη της κυπριακής δημοτικής εκπαίδευσης.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η παρούσα εισήγηση επικεντρώνεται στη γλωσσική προσέγγιση, για τη σχέση μεταξύ γραμματισμών και γνωστικών αντικειμένων, η οποία τονίζει ότι τα γνωστικά αντικείμενα διαφέρουν ως προς τους θεμελιώδεις σκοπούς, τις εξειδικευμένες κειμενικές μορφές, το σχετικό υλικό και τις μορφές επικοινωνίας (Shanahan & Shanahan, 2012). Δηλαδή, υποστηρίζει ότι εντοπίζεται ανομοιογένεια μεταξύ των διαφορετικών γνωστικών περιοχών, που συνήθως εκκινεί από το επίπεδο της χρήσης της γλώσσας. Όπως σημειώνουν και οι Shanahan & Shanahan (2008), οι διαφορές του τρόπου με τον οποίο τα σχολικά γνωστικά αντικείμενα παράγουν, αξιολογούν και επικοινωνούν με τη γνώση βασίζονται στο πώς οι ειδικοί στις αντίστοιχες γνωστικές περιοχές αντιμετωπίζουν και χρησιμοποιούν τη γλώσσα και τα κείμενα. Έτσι, ο τρόπος με τον οποίο συγκροτείται γλωσσικά και κειμενοποιείται η γνώση διαφέρει ανά γνωστικό αντικείμενο.

Ο γραμματισμός στα γνωστικά αντικείμενα είναι σημαντικό να είναι πλαισιωμένος, αφού η εκάστοτε περίπτωση μάθησης είναι διαφορετικά πλαισιωμένη και συνδέεται με διαφορετικούς γραμματισμούς (Shanahan & Shanahan, 2012). Σημαντικές, ακόμη, είναι και οι διαφοροποιημένες απαιτήσεις κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, όπως, επίσης, διαφέρουν το είδος και η γλώσσα των κειμένων και του υπόλοιπου διδακτικού υλικού (σχολικά εγχειρίδια, κείμενα κοινωνικού χώρου κ.λπ.) που χρησιμοποιείται σε κάθε γνωστικό αντικείμενο (Shanahan & Shanahan, 2008). Ως εκ τούτου, η διδακτική και η διδασκαλία του

γραμματισμού διαφέρει ανά γνωστική περιοχή, χωρίς να αποκλείονται οποιεσδήποτε συγκλίσεις μεταξύ τους. Ειδικότερα για τα κείμενα ανά γνωστικό αντικείμενο, ο τρόπος οργάνωσης των ιδεών και των πληροφοριών τους, οι υποθέσεις που κάνουν οι συγγραφείς για το αναγνωστικό τους κοινό, οι πεποιθήσεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι στην αξιοποίηση των κειμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, επηρεάζουν, εμφανώς, το είδος του γραμματισμού που αναπτύσσεται (Shanahan & Shanahan, 2012). Κατά τη διδασκαλία των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, με βάση την οπτική αυτή, παρέχονται μαθησιακές ευκαιρίες, όχι μόνο για απόκτηση του περιεχομένου της εκάστοτε γνωστικής περιοχής, αλλά, επίσης, και για την εξοικείωση και τη μάθηση της σχετικής μορφής με την οποία η γλώσσα και ο γραμματισμός αξιοποιούνται από διαφορετικό ακροατήριο και διακριτούς σκοπούς, στα σχολικά μαθήματα (Shanahan & Shanahan, 2012).

Με βάση τις ανωτέρω λογικές, αναπτύχθηκε η γλωσσική προσέγγιση για τον γραμματισμό των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων και οι σχετικές διδακτικές προοπτικές. Ως εκ τούτου, οι μαθητές/μαθήτριες είναι πρωτίστως σημαντικό να κατακτήσουν τους κειμενικούς, τους λεξιλογικούς, τους γραμματικοσυντακτικούς και τους σημειωτικούς πόρους, που οικοδομούν τη γνώση και συμβάλουν στην ανάπτυξη των διαδικασιών των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων (Fang, 2012).

Η ανάπτυξη και η ενσωμάτωση γραμματισμών στα γνωστικά αντικείμενα, με βάση τη γλωσσική προσέγγιση, επηρεάστηκε, κυρίως, από το ρεύμα της Παιδαγωγικής των Κειμενικών Ειδών, το οποίο, με τη σειρά του, έχει τις ρίζες της στο έργο του MAK Halliday (1978). Σημαντική επιρροή στην ανάπτυξη της γλωσσικής προσέγγισης για τον γραμματισμό των γνωστικών αντικειμένων ενέχουν οι απόψεις του Halliday (1978), αναφορικά με την ιδιαιτερότητα της γλωσσικής ποικιλίας στο σχολικό συγκείμενο (context) και το σύνολο του σχολικού λόγου ως σχολικό επίπεδο ύφους (register), τονίζοντας την πολυπλοκότητα στην περιγραφή της σχολικής γλωσσικής ποικιλίας, η οποία οφείλεται στη σημαντική διασύνδεσή της με τον γραπτό λόγο. Στο σχετικό έργο του Halliday (1978), σημειώνεται, επιπρόσθετα, ότι η γλώσσα αυτή είναι καθοριστική και αποτελεί το μέσο με το οποίο συγκροτείται η ιδιαιτερότητα των γνωστικών αντικειμένων, κατηγοριοποιώντας το register, ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο (μαθηματικό register, ιστορικό register κ.ο.κ.). Ο Halliday (1978), αναγνωρίζοντας τις γλωσσολογικές προκλήσεις της γνωστικής περιοχής των Μαθηματικών, παραδέχεται ότι η αξιοποίηση μαθηματικών πρακτικών στην καθημερινότητα βρίσκεται σε απόσταση με τη χρήση και τη λειτουργικότητα της γλώσσας στα Μαθηματικά στο σχολικό πλαίσιο. Έτσι, το «μαθηματικό register», αναφέρεται στο πώς χρησιμοποιείται και εννοιολογείται η επιστημολογική χρήση της γλώσσας στα Μαθηματικά και πώς η γλώσσα ερμηνεύεται, όταν χρησιμοποιείται για σκοπούς του γνωστικού πεδίου των Μαθηματικών.

Η έρευνα που έχει διεξαχθεί για τη διερεύνηση της γλώσσας και των κειμένων των Μαθηματικών εστιάστηκε αρκετά στη λειτουργική χρήση της πολυτροπικότητας και της συλλειτουργίας της ρηματικής, της εικονιστικής και της συμβολικής τροπικότητας, που παρατηρείται σε μεγαλύτερο βαθμό από όλα τα άλλα γνωστικά αντικείμενα (O'Halloran, 2011; Wilson & Chavez, 2014). Σύμφωνα με το σχετικό έργο της O' Halloran (2005, 2008, 2011), τα Μαθηματικά χαρακτηρίζονται από την πολυτροπικότητα, σε μεγαλύτερο βαθμό από οποιοδήποτε άλλο γνωστικό αντικείμενο. Η συμβολική τροπικότητα περιλαμβάνει μία πλήρη περιγραφή του προτύπου των σχέσεων μεταξύ των οντοτήτων, η εικονιστική συνδέει τις αισθητηριακές μας αντιλήψεις με τη μαθηματική πραγματικότητα και η ρηματική λαμβάνει τη λειτουργία πλαισίωσης των πληροφοριών για την κατάσταση που περιγράφεται εικονιστικά και συμβολικά (O' Halloran, 2005). Ως αποτέλεσμα των πιο

πάνω, δημιουργείται ένας σημασιολογικός κύκλος μεταξύ γλώσσας, εικόνας και συμβολισμού, όπως, για παράδειγμα, η χρήση γλωσσικών και συμβολικών στοιχείων στις μαθηματικές γραφικές παραστάσεις και στα γεωμετρικά σχήματα (O' Halloran, 2005; 2011). Δηλαδή, δεν αρκεί στα κείμενα στα Μαθηματικά η χρησιμοποίηση γλωσσικών πόρων της ρηματικής τροπικότητας, αλλά χρειάζονται και συμβολικοί και οπτικοί πόροι (Fang, 2012; O' Halloran, 2005, 2008, 2011). Τα μαθηματικά σύμβολα, όπως για παράδειγμα =, +, %, π, αποτελούν βασικούς πόρους ανάπτυξης των μαθηματικών κειμένων, εξυπηρετώντας την αναπαράσταση αξιωμάτων, θεωρημάτων, θεωριών, σχέσεων, εννοιών, πράξεων, τα οποία είναι δύσκολο να εκφραστούν με ρηματική τροπικότητα. Σημαντικές είναι και οι οπτικές αναπαραστάσεις στα Μαθηματικά, όπως, για παράδειγμα, τα γραφήματα και τα διαγράμματα, γιατί συμβάλλουν σημαντικά στην κατάκτηση της σχετικής γνώσης, επειδή επιτρέπουν την αναπαράσταση των γλωσσικών και συμβολικών κωδικοποιημένων πληροφοριών με απτό τρόπο, ο οποίος να συνάδει με την ανθρώπινη αντιληπτική αίσθηση (Lemke, 2003; O'Halloran, 2005, 2011; Schleppegrell, 2007).

Με βάση την πιο πάνω συζήτηση, καθίσταται κατανοητό ότι η ανάλυση της γλωσσικής δομής στα Μαθηματικά επεκτάθηκε σε μεγάλο βαθμό και πέρα από τα γλωσσικά στοιχεία. Απέδωσε έμφαση στην αντιμετώπιση των Μαθηματικών ως πολυσημειωτικού λόγου, που οικοδομεί τη γνώση με τη γλώσσα, την εικόνα και τον μαθηματικό συμβολισμό (π.χ., Lemke, 2003; O' Halloran, 2008, 2011). Αφού, εκτός από τη ρηματική τροπικότητα, μεγάλη στα Μαθηματικά είναι η χρήση της συμβολικής (π.χ., μαθηματικά σύμβολα), αλλά και της εικονιστικής τροπικότητας (π.χ., γραφικές παραστάσεις) (O' Halloran, 2005, 2011), είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/μαθήτριες, αντλώντας ταυτόχρονα και από τις τρεις τροπικότητες, να αποδεικνύουν αξιώματα, θεωρήματα, λήμματα, επιπτώσεις και σχέσεις (Fang, 2012).

Σύμφωνα με τη γλωσσική παράδοση, ο γραμματισμός των γνωστικών αντικειμένων δεν μπορεί να κατακτηθεί, χωρίς προηγουμένως να γίνουν αντιληπτές, να ληφθούν υπόψη και να κατακτηθούν οι ιδιαίτερες γλωσσικές δομές που τις διαμορφώνουν και τις περιγράφουν και αντίστροφα διαμορφώνονται και περιγράφονται (Wilson, 2011). Δηλαδή, εκτός από την ιδιαίτερη γνώση που χρειάζεται να κατακτηθεί, ενδιαφέρον πρέπει δοθεί και στις εκάστοτε γλωσσικές επιλογές και γλωσσικά χαρακτηριστικά που αξιοποιούνται και χρησιμοποιούνται από τις διάφορες γνωστικές περιοχές για να οργανώσουν και να μεταδώσουν το περιεχόμενο και τη γνώση τους. Η επιτυχία των μαθητών/μαθητριών σε κάθε γνωστική περιοχή συσχετίζεται και με τον βαθμό κατάκτησης του ιδιαίτερου είδους λόγου ανά γνωστικό αντικείμενο, στο επίπεδο κατανόησης και παραγωγής των γλωσσικών δομών του και των κειμενικών ειδών (Fang & Schleppegrell, 2010). Με βάση τα πιο πάνω, η γλωσσική παράδοση για τον γραμματισμό των γνωστικών αντικειμένων προνοεί την αποφυγή αποπλαισιωμένων πρακτικών διδασκαλίας της γλώσσας και αξιοποίησης των κειμένων, αγνοώντας τη λειτουργικότητά τους και το συγκείμενο του γνωστικού αντικειμένου. Άρα, για να ενσωματωθεί ο γραμματισμός στην εξειδικευμένη γνώση των γνωστικών αντικειμένων, οι μαθητές/μαθήτριες πρέπει να καθίστανται επαρκείς στο να κατανοήσουν πώς η γλώσσα ερμηνεύεται στα κείμενα (προφορικά, πολυτροπικά κ.λπ.) ανά γνωστική περιοχή και πώς τα σημαντικά νοήματα, ερμηνείες και έννοιες πραγματώνονται δια μέσω της γλώσσας.

Με βάση όσα υποστηρίχθηκαν ανωτέρω, σημαντικό συμπέρασμα είναι ότι απαραίτητη προϋπόθεση για να κατακτηθεί η επιστήμη των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων αποτελεί η κατάκτηση και η εξοικείωση των μαθητών/μαθητριών με τα χαρακτηριστικά της ιδιαίτερης γλώσσας, η οποία την οργανώνει και την περιγράφει

(Wilson, 2011). Επομένως, για να μπορέσουν οι μαθητές/μαθήτριες να εμπλακούν ενεργά με κείμενα των γνωστικών αντικείμενων, χρειάζεται να αναπτύξουν επιστημολογικές αναγνωστικές και συγγραφικές δεξιότητες, οι οποίες ενσωματώνονται/εντοπίζονται στις διάφορες γνωστικές περιοχές (Fang & Schleppegrell, 2010; Wilson, 2011). Επομένως, διαφωτίζοντας τους/τις μαθητές/μαθήτριες, αναφορικά με τον τρόπο που χρησιμοποιείται η γλώσσα στα γνωστικά αντικείμενα, αναμένεται ότι θα στηριχθούν για να κατανοήσουν, να παραγάγουν και να κρίνουν τα σύνθετα κείμενα που αντιμετωπίζουν στις σχολικές δομές (Wilson, 2011).

Σκοπός

Η παρούσα εισήγηση αποτελεί μέρος μίας πολυπρισματικής μελέτης των γραμματισμών των Μαθηματικών. Με συνθετικό θεωρητικό πλαίσιο και αξιοποιώντας αρχές διερευνητικής μάθησης, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε, για οκτώ μήνες, ερευνητικό πρόγραμμα, με εστίαση στην ανάπτυξη και την ενσωμάτωση γραμματισμών των Μαθηματικών, σε τρία τμήματα Στ' τάξης δημοτικού σχολείου της Κύπρου. Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να συζητήσει την έννοια του κειμένου και την προοπτική επαναενοιολόγησής της από εκπαιδευτικούς και μαθητές/μαθήτριες (τους παιδαγωγικούς πρωταγωνιστές) στα Μαθηματικά.

Μεθοδολογία

Για τον σκοπό του παρόντος άρθρου, θεωρήθηκε απαραίτητη η εξέταση των κειμένων που αξιοποιήθηκαν και αναπτύχθηκαν, κατά την ενσωμάτωση γραμματισμών των Μαθηματικών, στα τρία τμήματα της Στ' τάξης, υιοθετώντας αρχές διερευνητικής μάθησης, αλλά και η μελέτη των κειμένων με τα οποία εμπλέκονταν οι παιδαγωγικοί πρωταγωνιστές στις τυπικές διδασκαλίες Μαθηματικών. Προτού, δηλαδή, πραγματοποιούν οι διερευνητικοί κύκλοι, εκτός από εθνογραφικές παρατηρήσεις τυπικών διδασκαλιών, εξέτασα και τα κείμενα που αξιοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί και διάβαζαν και ανέπτυσσαν οι μαθητές/μαθήτριες, στα σχολικά εγχειρίδια, στα φύλλα εργασίας και στα τετράδια των Μαθηματικών. Η ανάλυση των δεδομένων, που αφορούσε στην κειμενικότητα και τα κείμενα, βασίστηκε σε θεωρητικά εργαλεία που αντλήθηκαν από τη γλωσσική προσέγγιση των γραμματισμών των Μαθηματικών (Metsisto, 2005; O'Halloran, 2005, 2008, 2011; Wilson & Chavez, 2014).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι, για την εξέταση των κειμένων και της κειμενικότητας, πριν και κατά την εφαρμογή της έρευνας, εστίασα: α) στην κειμενική δομή των κειμένων (τροπικότητα, τύπος, είδος), β) στην πλαισίωση των κειμένων και γ) στις πρακτικές (κατανόησης και παραγωγής λόγου) γραμματισμού που πραγματοποιούνται μέσω των κειμένων.

Αποτελέσματα

Σε συμφωνία με την O' Halloran (2011), η ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων, των φύλλων εργασίας και των τετραδίων κατέδειξε την κυριαρχία της πολυτροπικότητας στα κείμενα στα Μαθηματικά, σε μεγαλύτερο, ίσως, βαθμό από οποιοδήποτε άλλο γνωστικό αντικείμενο. Στα κείμενα στις τυπικές μαθηματικές διδασκαλίες κυριαρχούσαν η εικονιστική τροπικότητα (π.χ., σχήματα, γραφικές παραστάσεις) και η συμβολική τροπικότητα (π.χ., μαθηματικά σύμβολα). Η ρηματική τροπικότητα (π.χ., λέξεις, προτάσεις) ανιχνεύθηκε σε μικρότερο βαθμό, συμβαδίζοντας με τα ευρήματα της σχετικής έρευνας και βιβλιογραφίας (Avalos, Bengochea & Secada, 2015; O' Halloran, 2011). Στο πλαίσιο των μαθηματικών διερευνήσεων, κυριάρχησε και πάλι η

πολυτροπικότητα, αφού οι παιδαγωγικοί πρωταγωνιστές συνέχισαν να αξιοποιούν κείμενα με μεγάλο βαθμό συμβολικής και εικονιστικής τροπικότητας. Παράλληλα όμως, στις διερευνήσεις, αναβαθμίστηκε η μελέτη και η αξιοποίηση της ρηματικής τροπικότητας (π.χ., πληροφοριογραφήματα, άρθρα). Σοβαρή μετατόπιση στις διερευνήσεις για την αξιοποίηση των κειμένων αποτέλεσαν οι επεκτάσεις στη λειτουργικότητα των τροπικότητων, καθώς επίσης, και η αιτιολόγηση της επιλογής και της λειτουργίας των πολυτροπικών στοιχείων, με βάση την πλαισίωση των κειμένων. Με την εμπλοκή τους στη διδακτική εφαρμογή της έρευνας, οι μαθητές/μαθήτριες απέκτησαν μία ευρύτερη έννοια για το τι είναι κείμενο, κατανοώντας ότι σε ένα κείμενο και στα Μαθηματικά-συνυπάρχουν και συλλειτουργούν, όπως αναφέρει η O'Halloran (2011), η συμβολική, η εικονιστική και η ρηματική τροπικότητα. Κατ' επέκταση, οι μαθητές/μαθήτριες ήταν πλέον σε θέση να κατανοήσουν τον ρόλο της πολυτροπικότητας, είτε τα κείμενα είναι γραπτά είτε προφορικά είτε ψηφιακά. Επιβεβαιώνοντας στοιχεία από το έργο της O'Halloran (2011), από ευρήματα της διδακτικής μας εφαρμογής διαπιστώνεται ότι επιτεύχθηκε ευρύτερη εννοιολόγηση των κειμένων στα Μαθηματικά από τους παιδαγωγικούς πρωταγωνιστές.

Εμφανώς επηρεασμένες από το πιο πάνω πλαίσιο, οι τρεις εκπαιδευτικοί, για τη νοηματική επεξεργασία των κειμένων του κοινωνικού χώρου, για επίλυση των προβληματισμών των διερευνήσεων, που διαπραγματεύτηκαν με τους/τις μαθητές/μαθήτριές τους, αξιοποίησαν και πρακτικές γλωσσικής προσέγγισης των γραμματισμών των Μαθηματικών. Αναλυτικότερα, φαίνεται ότι, με ανάλογες ερωτήσεις, βοήθησαν τους/τις μαθητές/μαθήτριες να κατανοήσουν ότι είναι απαραίτητη για μία μαθηματική διερεύνηση η μελέτη της συλλειτουργίας εικονιστικής, ρηματικής και συμβολικής τροπικότητας σε κείμενα, όπως χαρακτηρίζεται από την πιο κάτω εθνογραφική παρατήρηση στην Στ3:

ΕΚΠ 3: *Ωραία είναι η άποψή σου. Πώς νομίζετε ότι αυτό το κείμενο παρουσιάζεται σε εμάς;*

M.3.11: *Άρα είναι κείμενο;*

ΕΚΠ 3: *Ναι, αφού είπαμε ότι αυτή η φωτογραφία πάρθηκε από ένα κείμενο, για το οποίο είπατε τις υποθέσεις σας. Πώς νομίζετε θα παρουσιάζεται αυτό το κείμενο; Με αυτά που έχετε πει όλοι;*

M.3.9: *Σίγουρα με ποσοστά, γιατί κάμνουμε ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ (μεγαλοφώνως) και γιατί είναι μεγάλα τα ποσά της ανεργίας στην Κύπρο.*

ΕΚΠ 3: *Πολύ ωραία, για να έχει ποσοστά τι άλλο μπορεί να έχει;*

M.3.10: *Κλάσματα.*

M.3.12: *Με γραφικές παραστάσεις.*

M.3.14: *Κλασματικές πράξεις.*

ΕΚΠ 3: *Άλλο; Πώς θα παρουσιάζονται αυτά τα κλάσματα, τα ποσοστά;*

M.3.4: *Με λόγια (εννοώντας ρηματική τροπικότητα).*

M.3.5: *Γραφικές παραστάσεις.*

M.3.7: *Για παράδειγμα, δέκα στους 15 Κύπριους είναι άνεργοι (αξιοποιώντας αναλογίες).*

ΕΚΠ 3: *Μάλιστα, Παναγία μου φαντάστηκες; Αν ήταν δέκα στους 15 ...*

(Εθνογραφική Παρατήρηση-Στ3-19 Απριλίου)


Όσον αφορά στα κειμενικά είδη, στις τυπικές μαθηματικές διδασκαλίας εντοπίστηκε μερική χρήση κειμενικών ειδών για υποστηρικτική βοήθεια των μαθητών/μαθητριών (π.χ., αξιώματα, ορισμοί, παραδείγματα). Σε πλήρη ταύτιση με τη

σχετική έρευνα (Lee & Spratley, 2010; Metsisto, 2005), το κυρίαρχο κειμενικό είδος που αξιοποιούσαν οι παιδαγωγικοί πρωταγωνιστές σε μία τυπική μαθηματική διδασκαλία ήταν τα μαθηματικά προβλήματα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα το «διαβάζοντας τα μαθηματικά κείμενα» να εστιάζεται βασικά στο «διαβάζω μαθηματικά προβλήματα», εγκυροποιώντας βιβλιογραφικές αναφορές (Wilson & Chavez, 2014). Η κυριαρχία των μαθηματικών προβλημάτων, σε σχέση με άλλα κειμενικά είδη, διαφάνηκε και στον αναστοχασμό με τους/τις μαθητές/μαθήτριες. Οι μαθητές/μαθήτριες σημείωσαν ως σημαντική διαφορά, μεταξύ μίας τυπικής μαθηματικής διδασκαλίας και αυτής σε πλαίσιο διερευνητικής μάθησης, την έκταση των κειμένων. Οι μαθητές/μαθήτριες συνέκριναν ότι στις δύο μαθηματικές διερευνητικές εμπειρίες αξιοποιήθηκαν διαφορετικά και μεγαλύτερα σε έκταση κειμενικά είδη (π.χ., άρθρα, έρευνες). Επιβεβαιώνεται, έτσι, ότι οι μαθητές/μαθήτριες, πριν τις διερευνήσεις, εννοιολογούσαν ως κείμενα αυτά στα οποία επικρατούσε η ρηματική τροπικότητα και για τον λόγο αυτό θεωρούσαν κείμενα στα Μαθηματικά μόνο τα μαθηματικά προβλήματα. Η εστίαση στις τυπικές μαθηματικές διδασκαλίες στην «ανάγνωση μαθηματικών προβλημάτων» ανέδειξε την έκταση και την ακολουθία της μετάδοσης της μαθηματικής γνώσης και μάθησης, όπου ο σκοπός της ανάγνωσης κειμένων στα Μαθηματικά είναι κυρίως η κατανόηση του πώς επιλύεται ένα μαθηματικό πρόβλημα. Συνήθως, όπως επιβεβαιώνει η βιβλιογραφία (Wallace & Clark, 2005), οι μαθητές/μαθήτριες εστιάζουν στον εντοπισμό και στην αξιοποίηση των απαραίτητων πληροφοριών, για να επιλύσουν μαθηματικά προβλήματα, κάτι που κυριάρχησε τόσο στα εθνογραφικά δεδομένα τυπικών μαθηματικών διδασκαλιών όσο και στον αναστοχασμό μας με τους παιδαγωγικούς πρωταγωνιστές.

1. Πέντε δέντρα, μια κερασιά, μια μηλιά, μια ροδακινιά, μια σχλαδιά και μια χρυσομηλιά φυτεύτηκαν σε μια ευθεία γραμμή.

- Η κερασιά είναι πρώτη στη σειρά και η χρυσομηλιά τελευταία στη σειρά.
- Η απόσταση της κερασιάς από τη χρυσομηλιά είναι 20 m.
- Η απόσταση της κερασιάς από τη ροδακινιά είναι 15m.
- Η απόσταση της μηλιάς από τη χρυσομηλιά είναι 10 m.
- Η σχλαδιά βρίσκεται ανάμεσα στη μηλιά και τη ροδακινιά, στο μέσο της απόστασής τους.

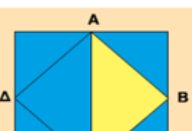
Ποιο είναι η απόσταση της μηλιάς από την σχλαδιά;



Λύσε τα προβλήματα.

1. Ένας ράφτης αγόρασε 33,75 m ύφασμα για να ράψει κοστούμια. Για κάθε κοστούμι χρειάζεται 2,25 m. Πόσα πρέπει να πουλήσει το κάθε κοστούμι για να πάρει συνολικά €2250;
2. Η κυρία Μερσέδη αγόρασε 4,75 m ύφασμα για κουρτίνες και πλήρωσε €88,35. Χρειάζεται ακόμα 4,25 m ύφασμα. Πόσα θα πληρώσει;
3. Η κυρία Χριστίνα αγόρασε ύφασμα και πλήρωσε €100. Αν αγόραζε 2,5 m λιγότερο ύφασμα θα έδινε €68,75. Πόσα στοιχίζει ένα μέτρο του υφάσματος;
4. Ο κύριος Αλέξανδρος αγόρασε δύο ειδών υφάσματα του ίδιου μεγέθους, το ένα ήταν μάλλινο και το άλλο βαμβάκερο και πλήρωσε €26,25. Πόσα έδωσε για το μάλλινο και πόσα για το βαμβάκερο ύφασμα, αν η τιμή του μάλλινου είναι διπλάσια από εκείνη του βαμβάκερου υφάσματος;

2. Τα σημεία A, B, Γ και Δ είναι τα μέσα των πλευρών του μπλε τετραγώνου. Τι μέρος του μπλε τετραγώνου είναι το κίτρινο σχήμα;



Λύσε τα προβλήματα.



Κατά το άνοιγμα της Αγοράς Συναλλάγματος στην Κύπρο στις 9/11/07, η σχέση των πιο κάτω νομισμάτων με το Ευρώ διαμορφώθηκαν ως εξής:

	Πώληση	Αγορά
Δολάρια Η.Π.Α.	1,45	1,48
Λίρα Αγγλίας	0,68	0,70
Γιν Ιαπωνίας	164,2	167,8
Δολάριο Αυστραλίας	1,36	1,40
Δολάριο Καναδά	1,26	1,28
Κουρουνά Δανίας	7,38	7,54
Κουρουνά Νορβηγίας	7,66	7,83
Κουρουνά Σουηδίας	9,56	9,57
Φράνκο Ελβετίας	1,64	1,68

Λύσε τα προβλήματα.

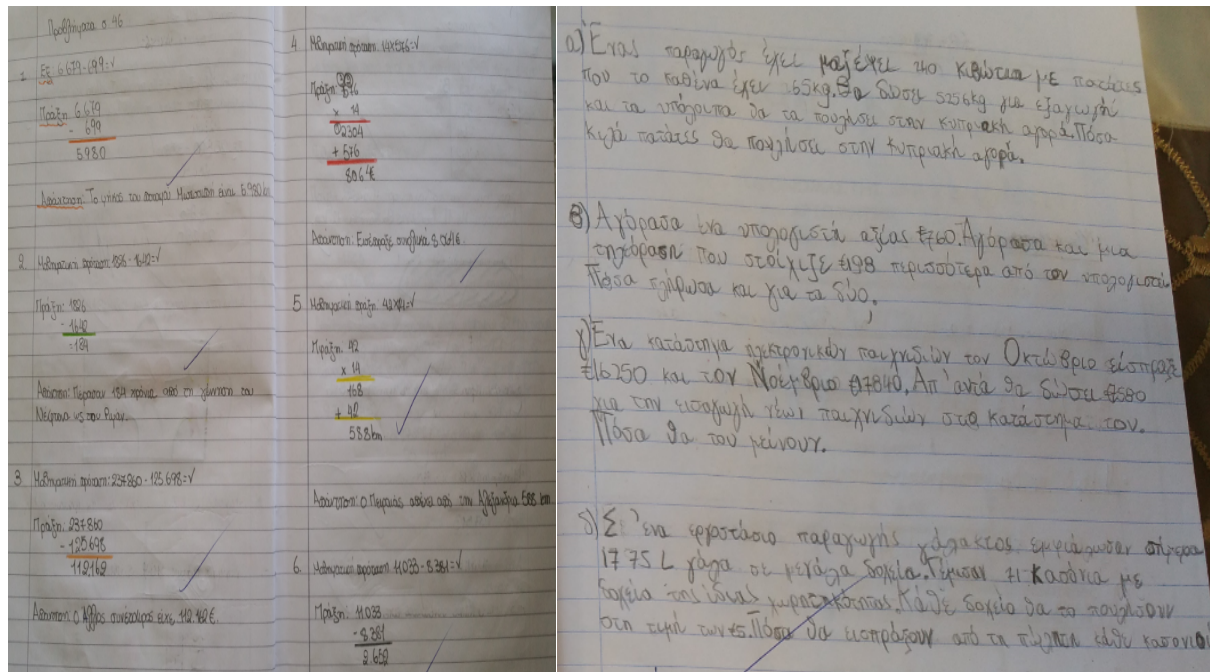
1. Η Αναστασία είναι φοιτήτρια στην Αγγλία. Θα μετατρέψει €800 σε αγγλικές στερλίνες. Πόσες αγγλικές στερλίνες θα πάρει;

1. Ο πατέρας του Κώστα ασφάλισε το σπίτι τους για αξία €160,000 και πλήρωσε, για ένα χρόνο, ασφάλιστρα αξίας €800. Πόσα τοις εκατό της αξίας του σπιτιού είναι τα ασφάλιστρα;

2. Ο κύριος Αντώνης, που είναι έμπορος ηλεκτρικών ειδών, πούλησε μια τηλεόραση και κέρδισε €150. Αν η τηλεόραση κόστισε €600, πόσα τοις εκατό του κόστους της τηλεόρασης ήταν το κέρδος του;

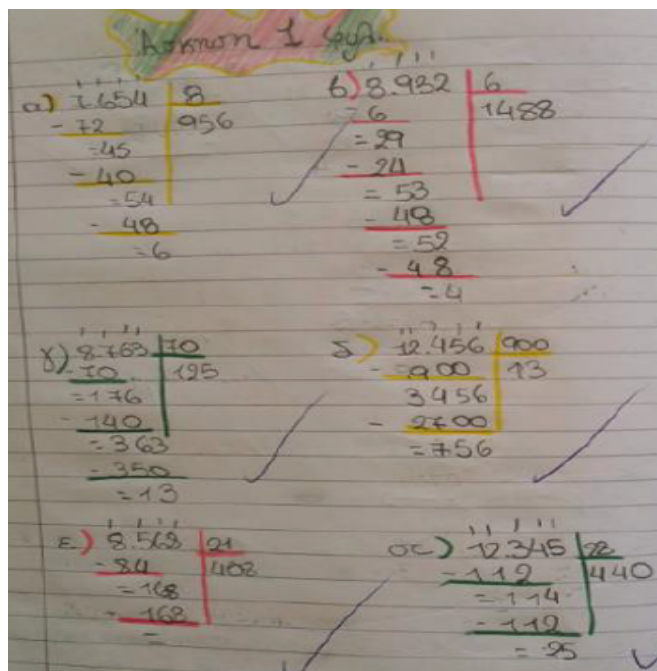
3. Τον περασμένο χρόνο το γυμνάσιο στο χωριό της Άννας είχε 480 μαθητές. Αν φέτος οι μαθητές αυξήθηκαν κατά 80, πόσα τοις εκατό αυξήθηκε ο αριθμός των μαθητών;

Παραδείγματα κυριαρχίας προβλημάτων στα εγχειρίδια Μαθηματικών (ΥΠΠ, 2000/2009)



Επίλυση μαθηματικών προβλημάτων από τετράδια μαθητών της Στ1

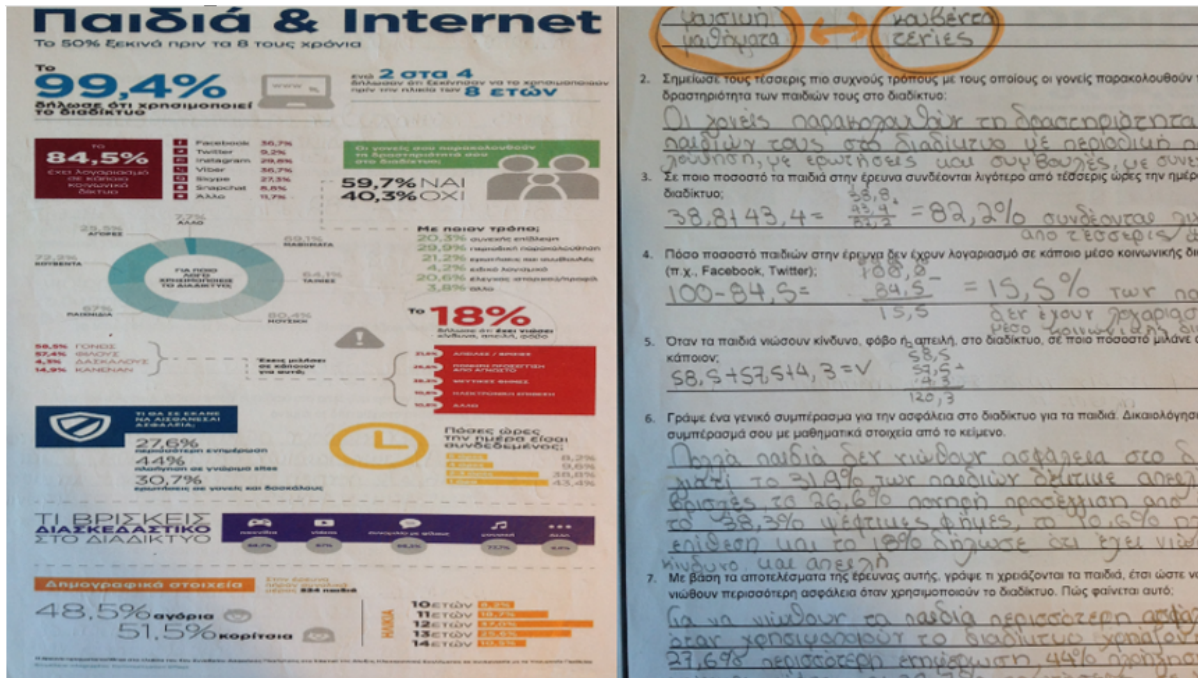
Ένα άλλο κειμενικό είδος που εντοπίστηκε σε μεγάλο βαθμό ήταν οι ασκήσεις και οι πράξεις, οι οποίες αξιοποιούνταν για εξάσκηση και εμπέδωση της ισχύουσας μαθηματικής γνώσης και, στις πλείστες των περιπτώσεων, λόγω των συμβολικών και των εικονιστικών αναπαραστάσεων, δηλωνόταν υπόρρητα στους/στις μαθητές/μαθήτριες, ότι πρέπει να τις λύσουν με συγκεκριμένο τρόπο (Metsisto, 2005; O'Halloran, 2011). Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές/μαθήτριες δεν αναγνώρισαν στην αρχή ότι οι μαθηματικές ασκήσεις και πράξεις μπορούν να θεωρηθούν κείμενα. Με την τριβή τους στην έρευνα, αναγνώρισαν ότι οι ασκήσεις και οι πράξεις μπορούν να θεωρηθούν κείμενα. Η διαπίστωση αυτή εγκυροποιεί ότι οι παιδαγωγικοί πρωταγωνιστές διεύρυναν την εννοιολόγησή τους για το τι μπορεί να οριστεί ως κείμενο. Συμπεραίνεται, δηλαδή, ότι στην πορεία εμπλοκής των παιδαγωγικών πρωταγωνιστών στους διερευνητικούς κύκλους, η εννοιολόγησή τους για το κείμενο προσέγγιζε συνεχώς στον ευρύ ορισμό που υιοθέτησαν από τον Kress (2003), οι Wilson και Chavez (2014), ότι, δηλαδή, στα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου, κείμενο πρέπει να θεωρείται οποιαδήποτε περίπτωση επικοινωνίας που πραγματώνεται με οποιοδήποτε τρόπο και μέσο ή συνδυασμό τρόπων και μέσων. Τα ευρήματα αυτά αναδύουν τον τρόπο με τον οποίο οι παιδαγωγικοί πρωταγωνιστές επαναεννοιολογούν το τι μπορεί να θεωρείται γενικότερα κείμενο, αλλά και ποια κείμενα μπορούν να αξιοποιηθούν στα Μαθηματικά, με παράλληλες συνεπαγωγές και στα άλλα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου (Avalos κ.ά., 2015; Draper & Siebert, 2010).



Επίλυση πράξεων στο τετράδιο μαθήτριας στη Σ11

Η χρησιμοποίηση φύλλων εργασίας, ως κατ' εξοχήν σχολικού κειμενικού είδους, που διαμεσολαβεί μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/μαθητριών σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, συνέχισε να έχει κεντρική θέση και στις δύο μαθηματικές διερευνήσεις των προβληματισμών που έθεσαν οι μαθητές/μαθήτριες. Όμως, η ανάπτυξη φύλλων εργασίας, στο πλαίσιο των διερευνήσεων, ενείχε μία ανακλιμακούμενη στόχευση, σε σχέση με την παραδοσιακή αξιοποίησή τους στη σχολική μαθηματική πρακτική. Στην ανάλυση των δεδομένων από τη διδακτική εφαρμογή, αποτυπώθηκε αναπλαισιωμένη χρησιμοποίηση των φύλλων εργασίας ως μέρος των διδακτικών εργαλείων και υλικών στα οποία πραγματώνονται πρακτικές γραμματισμού. Συνήθως, στα Μαθηματικά, τα φύλλα εργασίας συνεισφέρουν στο τελευταίο στάδιο του σχήματος Έκθεση-Παραδείγματα-Ασκήσεις, που ακολουθούν τα σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών (Avalos κ.ά., 2015). Στη δική μας περίπτωση, τα φύλλα εργασίας αναπλαισιώθηκαν, ώστε να εξυπηρετήσουν μαθηματικούς στόχους του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, χωρίς όμως να καλλιεργείται ένα είδος γραμματισμού «εργαλειακής» λογικής. Αναλυτικότερα, στις μαθηματικές διερευνήσεις που πραγματοποιήθηκαν για την επίλυση των προβληματισμών, τα φύλλα εργασίας δεν είχαν ως μοναδικό στόχο την εξάσκηση. Αποτελούσαν μέσα πραγμάτωσης διδακτικών συμβάντων που θα υποβοηθούσαν στην ενσωμάτωση επιστημολογικού μαθηματικού γραμματισμού, κατευθύνοντας παράλληλα τους/τις μαθητές/μαθήτριες σε περισσότερο κριτική εξαγωγή μαθηματικών συμπερασμάτων (π.χ., άντληση υπόρρητων πληροφοριών από ποικίλα κείμενα, σύγκριση ερευνών). Επιπρόσθετα, στα φύλλα εργασίας, οι μαθητές/μαθήτριες είχαν ευκαιρίες παρουσίασης προσωπικών διαδικασιών επίλυσης προβλημάτων με γραπτές και αριθμητικές επεξηγήσεις, εικόνες, γραφήματα. Μέσω αυτών των αποδείξεων και επιχειρημάτων, επεξηγούσαν τον μαθηματικό τους τρόπο σκέψης και το πώς συγκρίνονται τα συμπεράσματά τους με αυτά που γίνονται αποδεκτά από τις επίσημες μαθηματικές κοινότητες. Στο ίδιο πλαίσιο, για τα κείμενα που προέρχονται από δοσμένους κανόνες, δηλώσεις και αναπαραστάσεις, οι μαθητές/μαθήτριες παρακινούνταν σε προσωπικές κατασκευές κειμένων μέσω ατομικών και συλλογικών διαδικασιών για επίλυση, αιτιολόγηση και

επεξήγηση προβληματισμών. Επειδή οι οπτικές απεικονίσεις των μαθητών/μαθητριών διαμόρφωσαν τις αντιλήψεις τους για τα προβλήματα και επηρέασαν τα συμπεράσματά τους, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ανέπτυξαν και εικονικές αναπαραστάσεις, ώστε να πετύχουν αιτιολογημένες λύσεις, αξιοποιώντας ειδικά χαρακτηριστικά των αναπαραστάσεων, για να υποστηριχθούν τα μαθηματικά συμπεράσματα και επιχειρήματά τους, όπως διατυπώνουν και σε σχετική τους εισήγηση οι Wilson και Chavez (2014).

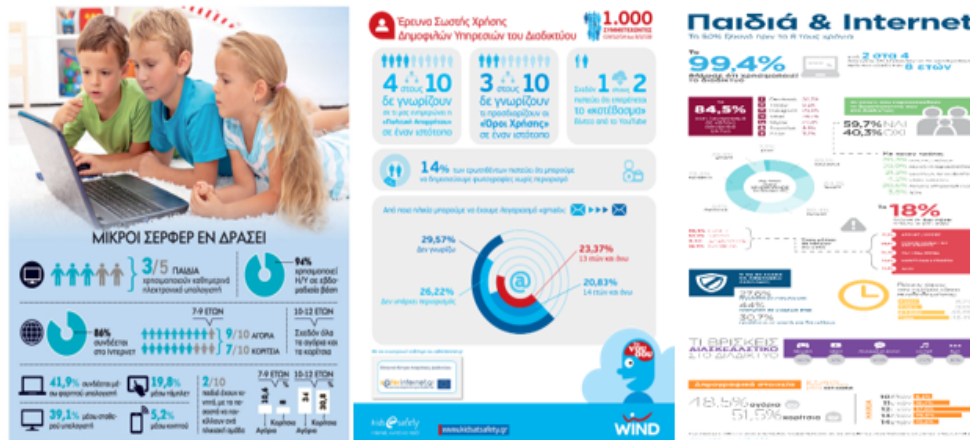


Φύλλο εργασίας για μαθηματική ανάλυση πληροφοριογραφήματος

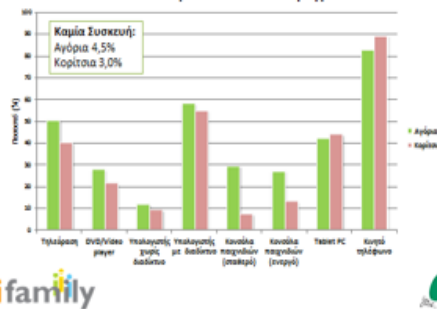
Ο βασικότερος κειμενικός τύπος που εντοπίστηκε στις ισχύουσες μαθηματικές διδασκαλίες της Στ΄ τάξης, τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο ήταν οι οδηγίες (κυρίως για προβλήματα, ασκήσεις και επεξηγήσεις). Σε μερικά κείμενα των σχολικών εγχειριδίων εντοπίστηκε ο αφηγηματικός κειμενικός τύπος (π.χ., μαθηματικά αξιώματα από ιστορικά γεγονότα, συνδέσεις με άλλους πολιτισμούς, αποσπάσματα από ημερολόγια διάσημων μαθηματικών). Από την άλλη, στις μαθηματικές διερευνήσεις παρατηρήθηκε η αξιοποίηση κειμένων με κυρίαρχο τύπο την επιχειρηματολογία, με εστίαση σε κειμενικά είδη του κοινωνικού χώρου (π.χ., άρθρα, πληροφοριογραφήματα, γελοιογραφίες, ειδησεογραφικά βίντεο), αλλά και προφορικές και γραπτές παρουσιάσεις των συμπερασμάτων των μαθητών/μαθητριών. Η πιο πάνω κειμενική ποικιλομορφία και πολυμέρεια, στη μελέτη και στην ανάπτυξη κειμένων για σκοπούς διερεύνησης, αναδεικνύει τη σημαντικότητα της αξιοποίησης και της ανάπτυξης ευρείας γκάμας αυθεντικών κειμένων στα σχολικά γνωστικά αντικείμενα και στα Μαθηματικά, ειδικότερα (Draper & Siebert, 2010), ώστε να προωθηθεί η ενσωμάτωση συναφών γραμματισμών.

Η αξιοποίηση κειμένων στις μαθηματικές διερευνήσεις από τον κοινωνικό χώρο αποτέλεσε μία σημαντική καινοτομία. Τέτοια κείμενα δεν φάνηκε να αξιοποιούνταν προηγουμένως, όπως διαπιστώθηκε από τη μελέτη του Αναλυτικού Προγράμματος των Μαθηματικών, τις εθνογραφικές παρατηρήσεις τυπικών μαθηματικών διδασκαλιών και το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων. Επίσης, στις συνεντεύξεις των παιδαγωγικών πρωταγωνιστών εντοπίστηκε ότι κείμενα (π.χ., βίντεο, άρθρα) του

κοινωνικού χώρου αξιοποιούνται κυρίως στο γλωσσικό μάθημα, χωρίς να μελετάται και να αξιολογείται η συλλειτουργία των τροπικότητων (της ρηματικής, της συμβολικής και της εικονιστικής).



Πολυμέσες συσκευές που βρίσκονται στα υπονομαγία των εφήβων

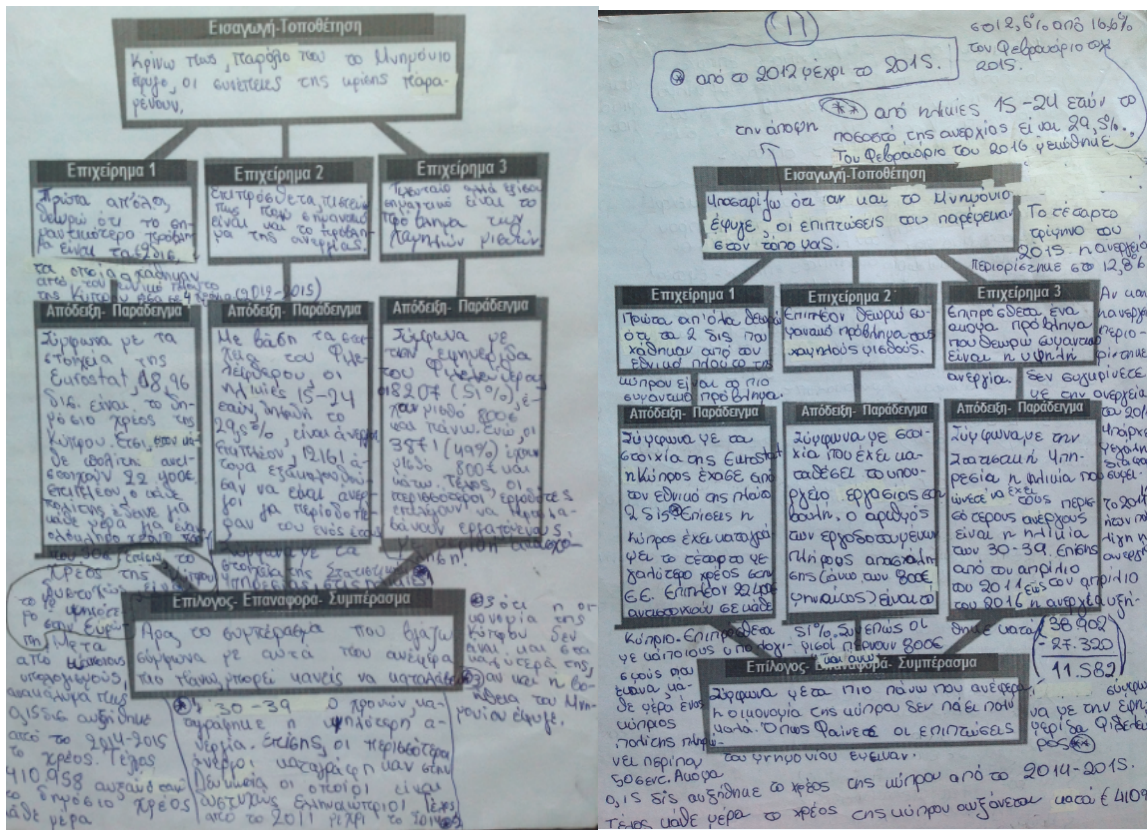


Κείμενα κοινωνικού χώρου για ανάλυση πρώτου προβληματισμού

Η επιλογή και η αξιοποίηση επίκαιρων αυθεντικών κειμένων επιβεβαιώνει και το σύγχρονο θεωρητικό πλαίσιο της διατριβής, το οποίο δεν αποκλείει την σύνθεση στοιχείων από τις διάφορες σχετικές προσεγγίσεις (Hinchman & O'Brien, 2019; Quiegley κ.ά., 2019). Η σκόπιμη επιλογή κειμένων του κοινωνικού χώρου από ποικίλες πηγές, ώστε να πραγματοποιηθεί σφαιρική ανάλυση ποικίλων οπτικών και απόψεων, προσεγγίζει αρχές, χωρίς κατ' ανάγκη ισορροπία, από το κοινωνικοπολιτισμικό και το κριτικό μοντέλο γραμματισμών στα Μαθηματικά (Carney & Indrisano, 2013; Moje, 2008), αλλά και από το επιστημολογικό, το οποίο προωθεί τη θέση ότι ένας μαθηματικός πρέπει να διασταυρώνει μαθηματικά συμπεράσματα από διαφορετικές πηγές (Meiers, 2015; Shanahan & Shanahan, 2014).

Στην αναθεώρηση των απόψεων των παιδαγωγικών πρωταγωνιστών για την έννοια των κειμένων, συνετέλεσαν σημαντικά και η ανάπτυξη κειμένων για προσωπική χρήση (π.χ., εννοιολογικοί χάρτες, πίνακες με στήλες), η επιλογή αναπαραστάσεων για υποστήριξη επιχειρημάτων και θέσεων, η ανάπτυξη κειμένων συνδέοντας και συγκρίνοντας γλωσσική, συμβολική και εικονιστική τροπικότητα. Παράλληλα, οι μαθητές/μαθήτριες διεξήγαγαν ατομικές συσχετίσεις και επιλογές για τη μορφή, τη δόμηση και την παρουσίαση των κειμένων, στοιχείο απαραίτητο για την κατάθεση της προσωπικής οπτικής και της ανάπτυξης της σύγκρισης προσωπικών αναπαραστάσεων αντί συμβατικών αναπαραστάσεων, επιτρέποντας τη βαθύτερη εννοιολογική κατανόηση μαθηματικών ιδεών (Wilson & Chavez, 2014). Τα στοιχεία αυτά πιστοποιούν επίσης ότι, σε αντίθεση με τις τυπικές μαθηματικές διδασκαλίες,

που κυριαρχούσε το «διαβάζω μαθηματικά προβλήματα», κατά τη διαπραγμάτευση κειμένων στα δύο διερευνητικά Μακροκείμενα, εντοπίστηκε το «διαβάζοντας τα μαθηματικά κείμενα». Προσεγγίζοντας, δηλαδή, αρχές της γλωσσικής προσέγγισης γραμματισμών των Μαθηματικών, η ανάγνωση κειμένων μετατοπίστηκε και προς την κατανόηση και τη συζήτηση και της λειτουργίας των ποικίλων σημειωτικών πόρων που αποτελούσαν μέρος της κειμενικής δομής (Metsisto, 2005; Wilson & Chavez, 2014).



Ενδεικτικά παραδείγματα ανάπτυξης εννοιολογικών χαρτών MM για επιχειρήματα από Στ2

Επιπρόσθετα, μετατόπιση εντοπίστηκε και για ανάγνωση με προσωπικά και κοινωνικά κριτήρια και για ανάγνωση που αφορούσε και στην οικοδόμηση της μαθηματικής γνώσης, αξιοποιώντας πληθώρα ποικιλόμορφων κειμένων της σύγχρονης μαζικής κουλτούρας. Οι παιδαγωγικοί πρωταγωνιστές αξιολογούσαν αρχικά την επιλογή των κειμένων, με κριτήριο τη σχέση με τους υπό διερεύνηση προβληματισμούς και τη συνάφειά τους με την κυττριακή πραγματικότητα. Ακολούθως, η επιλογή των κειμένων αξιολογείτο για το πώς μπορούσαν να αξιοποιηθούν στα Μαθηματικά ως πολυτροπικά, περιέχοντας μαθηματικά σύμβολα, πίνακες, παραστάσεις κ.λπ. Πιστοποιείται, έτσι, ότι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/μαθήτριες, με τη συμμετοχή τους στην παρούσα έρευνα, απέκτησαν μία ευρεία θεώρηση τόσο για την έννοια του κειμένου όσο και για το τι μπορούμε να κάνουμε με αυτά. Μέσα από τα εθνογραφικά δεδομένα και κατά τον αναστοχασμό, εντοπίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/μαθήτριες διέκριναν και την αξιοποίηση κειμένων μεταξύ των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, κυρίως μεταξύ γλωσσικού μαθήματος και Μαθηματικών. Η επαναεννοιολόγηση των κειμένων οδήγησε στο να αναγνωρίσουν οι παιδαγωγικοί πρωταγωνιστές την ανάγκη επιλογής διαφορετικών κειμενικών τύπων και ειδών ανάμεσα στα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου, συμφωνώντας, κυρίως, με θεωρητικούς της γλωσσικής προσέγγισης των

γραμματισμών των γνωστικών σχολικών αντικειμένων (Fang, 2012; Fang & Schleppegrell, 2010), αλλά και της επιστημολογικής (Draper & Siebert, 2010 ; Zygouris-Coe, 2019). Επιβεβαιώθηκε, έτσι, ότι ήταν απαραίτητη η διαφοροποιημένη επιλογή και αξιοποίηση κειμένων στα διαφορετικά αντικείμενα-στα Μαθηματικά στην περίπτωση μας-κάτι που επηρεάζει, παράλληλα, και τις σχετικές επιστημολογικές πρακτικές για κατανόηση και παραγωγή λόγου (Meiers, 2015; Shanahan & Shanahan, 2014; Zygouris-Coe, 2019). Επομένως, όπως τονίζουν και οι Shanahan και Shanahan (2008), οι διαφορές στα κείμενα επηρεάζουν και τον τρόπο με τον οποίο τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα παράγουν, αξιολογούν και επικοινωνούν τη (και με τη) σχετική γνώση. Άρα, για να επιτευχθεί ο επιστημολογικός γραμματισμός των γνωστικών αντικειμένων, στα Μαθηματικά στην περίπτωση μας, οι μαθητές/μαθήτριες χρειάζεται να έχουν μαθησιακές εμπειρίες κατανόησης και ερμηνείας νοημάτων, θέσεων και εννοιών που υλοποιούνται δια μέσω ποικίλων κειμένων (Wilson, 2011).

Η αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών/μαθητριών, μέσω αυθεντικών κειμένων, συνεισέφερε περαιτέρω στην ευρεία επαναεγνωσιοποίηση όχι μόνο για το «ποια κείμενα αξιοποιούμε και πού τα εντοπίζουμε», αλλά περισσότερο και στο «τι είναι κείμενα». Στους μαθηματικούς διερευνητικούς κύκλους, αξιοποιήθηκε ποικιλία τύπων και ειδών κειμένων από τον κοινωνικό χώρο και τη σύγχρονη μαζική κουλτούρα. Στις τυπικές μαθηματικές διδασκαλίες, δεν υπήρχε εμπλοκή και ενασχόληση με κείμενα του κοινωνικού χώρου, κείμενα που να ενδιαφέρουν τους/τις μαθητές/μαθήτριες. Κατά κόρον, αξιοποιούνταν αποπλαισιωμένα κείμενα που σχετίζονταν με την τυπική μαθηματική ύλη: προβλήματα, εξισώσεις, ασκήσεις, γραφικές παραστάσεις, τα οποία υποδηλώνουν αντικειμενικότητα και ακρίβεια (Metsisto, 2005). Αξιοποιούνταν, δηλαδή, κατασκευασμένα κείμενα από το σχολικό εγχειρίδιο Μαθηματικών και από φύλλα εργασίας, χωρίς αυθεντική πλαισίωση, με φαινομενικά ανύπαρκτο πομπό (Metsisto, 2005).

Η απουσία εμπλοκής και ενασχόλησης με αυθεντικά κείμενα και η αξιοποίηση αποπλαισιωμένων κειμένων, που συνήθως σχετίζονται με την ύλη που προβάλλεται από τα μαθηματικά σχολικά εγχειρίδια, δεν επιτρέπει το «διαβάζοντας τη ζωή», όπως διαπιστώθηκε από τις παρατηρήσεις παραδοσιακών μαθηματικών διδασκαλιών, σε ταύτιση με τη βιβλιογραφία (Carney & Indrisano, 2013; Wallace & Clark, 2005). Οι μαθητές/μαθήτριες, στις ισχύουσες αναγνώσεις κειμένων στα Μαθηματικά (π.χ., μαθηματικών προβλημάτων, οδηγιών), εστιάζουν στην κατάκτηση, εμπέδωση και μετάδοση της επίσημης μαθηματικής γνώσης, όπου ο βασικότερος σκοπός της ανάγνωσης είναι η κατανόηση του πώς επιλύεται ένα μαθηματικό πρόβλημα ή μια μαθηματική άσκηση άμεσα και, ως εκ τούτου, εστιάζουν στον εντοπισμό και στην αξιοποίηση των απαραίτητων πληροφοριών για να επιλύσουν μαθηματικές ασκήσεις και μαθηματικά προβλήματα (Wallace & Clark, 2005). Με την ευρεία επαναεγνωσιοποίηση και αξιοποίηση πλαισιωμένων κειμένων, που επιτεύχθηκε στις μαθηματικές διερευνήσεις, οι μαθητές/μαθήτριες επέκτειναν τις μαθηματικές τους γνώσεις με την παράλληλη μελέτη επίκαιρων κοινωνικοπολιτικών θεμάτων που επηρεάζουν την καθημερινή ζωή τους, προάγοντας, δηλαδή, το «διαβάζοντας τη ζωή» (Carney & Indrisano, 2013; Wallace & Clark, 2005). Η απόκτηση μαθηματικής γνώσης, μέσω της αξιοποίησης ποικίλων κειμένων της καθημερινότητας, τα οποία καταπιάνονται με κοινωνικοπολιτικά ζητήματα και προβλήματα, όπως την ασφάλεια στο Διαδίκτυο και την οικονομική κρίση στην περίπτωση μας, νοηματοδότησε τον κόσμο που περιβάλλει τη ζωή των μαθητών/μαθητριών. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, εκτός από το να προκαλέσει το ενδιαφέρον τους, να προκαλέσει και μετατοπίσεις στις εγγράμματες ταυτότητες (Moje, 2008; Papen, 2016; Spires Kerkhoff & Graham, 2016).

Η χρήση κειμένων, από το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, επηρέασε σημαντικά στην επανατοποθέτηση των απόψεων των παιδαγωγικών πρωταγωνιστών για τα κείμενα, όπως αναδείχθηκε στις συνεντεύξεις και στη μελέτη των πρακτικών γραμματισμού. Η μελέτη αυθεντικών πλακισιωμένων κειμένων για επίλυση μαθηματικών ερωτημάτων και μαθηματικών προβλημάτων, με επιστημολογική εστίαση, βοήθησε στην επανατοποθέτηση μίας διαφοροποιημένης αξιοποίησής τους στο γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών (Draper & Siebert, 2010; Lee & Spratley 2010; Zygouris-Coe, 2014). Η φύση και οι σκοποί των διερευνήσεων προκάλεσαν την αυξημένη αξιοποίηση ψηφιακών κειμένων και περιβαλλόντων, ως συναφή, ειδικά στον πρώτο διερευνητικό κύκλο, και με τον τομέα των Μαθηματικών (π.χ., στατιστική) στον οποίο εστιάζονταν οι σχετικές μαθηματικές διερευνήσεις.

Η πλακισιωμένη μαθηματική γνώση, με κείμενα της πραγματικής ζωής, με επίκαιρα θέματα και προβληματισμούς, που επιλέγουν και αφορούν τους/τις μαθητές/μαθήτριες, προσέδωσε και στα Μαθηματικά την ανάγκη για πλακισιωμένες διαδικασίες ανάλυσης και παραγωγής κειμένων, με βάση το συγκεκριμένο και τους πραγματικούς αποδέκτες (Carney & Indrisano, 2013). Για τον λόγο αυτό, επιχειρήθηκε και επιτεύχθηκε οι μαθητές/μαθήτριες να τοποθετηθούν ως αναγνώστες/στρίες και παραγωγοί κειμένων σε πραγματικές καταστάσεις και περιστάσεις επικοινωνίας, στοιχείο που προάγεται από τη βιβλιογραφία (Metsisto, 2005; Spires, Kerkhoff, Graham & Lee, 2014). Επίσης, τα ευρήματα της έρευνας πιστοποιούν ότι τα κείμενα της σύγχρονης πολιτισμικής κουλτούρας αναπτύσσονται, όλο και περισσότερο, με ποικίλες τροπικότητες. Το δεδομένο αυτό επηρέασε τις απόψεις των παιδαγωγικών πρωταγωνιστών για την κειμενικότητα. Συμπεραίνεται, έτσι, ότι χρειάζεται να προωθηθούν επιστημολογικές προσεγγίσεις των γραμματισμών των γνωστικών αντικειμένων, ιδιαίτερα των Μαθηματικών, όπου η λειτουργία της συμβολικής και της εικονιστικής τροπικότητας κυριαρχεί, σε σύγκριση με τη ρηματική, όπως και η έρευνα και η βιβλιογραφία συστήνει (Fang, 2012; O' Halloran, 2005, 2011). Η αντιμετώπιση της κειμενικότητας και της υιοθέτησης επιστημολογικής λογικής στη μελέτη κειμένων της σύγχρονης πολιτισμικής κουλτούρας, σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, όπως επιβάλλουν και τα ευρήματα της έρευνας, είναι απαραίτητο να συζητηθεί και υπό το πρίσμα των Πολυγραμματισμών (Kalantzis, Cope, Στελλάκης & Αραβανίτη, 2019), οι οποίοι εκπορεύονται από τη διαπίστωση ότι αυτό είναι απαραίτητο, διότι το διεθνές εκπαιδευτικό, επαγγελματικό και κοινωνικό συγκείμενο, τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, διαμορφώνεται υπό μία αυξημένη μεταναστευτική και κοινωνικοπολιτισμική κινητικότητα (Kalantzis κ.ά., 2019; Κουτσογιάννης, 2017). Συμπεραίνεται, επομένως, ότι είναι απαραίτητο σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και ειδικά στα Μαθηματικά να αντιμετωπίζεται ως κείμενο οποιαδήποτε περίπτωση επικοινωνίας με οποιοδήποτε τρόπο και μέσο ή συνδυασμό τρόπων και μέσων, υιοθετώντας έναν διευρυμένο και εκσυγχρονισμένο ορισμό, όπως αυτόν που υιοθετείται από τους Kress (2003) και Wilson και Chavez (2014).

Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί ενσωμάτωσαν στη μαθηματική διερεύνηση και γνώσεις για την πολυτροπικότητα και την κειμενικότητα, που δίδαξαν στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος. Ενδεικτικά, όπως παρουσιάζεται πιο κάτω, οι μαθητές και οι μαθήτριες μετέφεραν γνώσεις για τη λειτουργία γλωσσικών στοιχείων, που είχαν διαπραγματευθεί στο γλωσσικό μάθημα:

ΕΚΠ 2: Άρα πιστεύετε ότι θα παρουσιάζεται αυτό που θέλει να μας πει με διάφορους τρόπους, αναφέρονται κάποια ποσά ή με γραφικές παραστάσεις. Άλλο, τι πιστεύετε θα έχει μέσα το κείμενο;

M.2.21: Κάποιος προβληματισμούς (για τους αναγνώστες), να δίνει κάποιες συμβουλές.

M.2.10: *Μία ρητορική ερώτηση.*

EΚΠ 2: (χαμογελάει, δείχνοντας ικανοποίηση) *Ρητορική ερώτηση, ναι. [...]*

M.2.7: *Μαρτυρία από έναν άνεργο. Ένα πρόβλημα που έπαθε και να μαρτυρεί. Μαρτυρίες ανθρώπων.*

EΚΠ 2: *Μαρτυρίες ανθρώπων, άρα πιστεύετε ότι το κείμενο είναι φανταστικό ή πραγματικό;*

MM: *Πραγματικό.*

M.2.11: *Βασισμένο στην πραγματικότητα.*

EΚΠ 2: *Βασισμένο στην πραγματικότητα. Εσάς θα ενδιέφερε να είναι πραγματικό από πού;*

M.2.11: *Κύπρο.*

EΚΠ 2: *Από Κύπρο, γιατί (όνομα μαθητή) μου;*

M.2.10: *Αν έχει ποσοστά από το 2009, που ο κόσμος δούλευε και δεν είχε πρόβλημα θα φαίνεται πόσο πολλά επηρέασε η κρίση τις ζωές των ανθρώπων.*

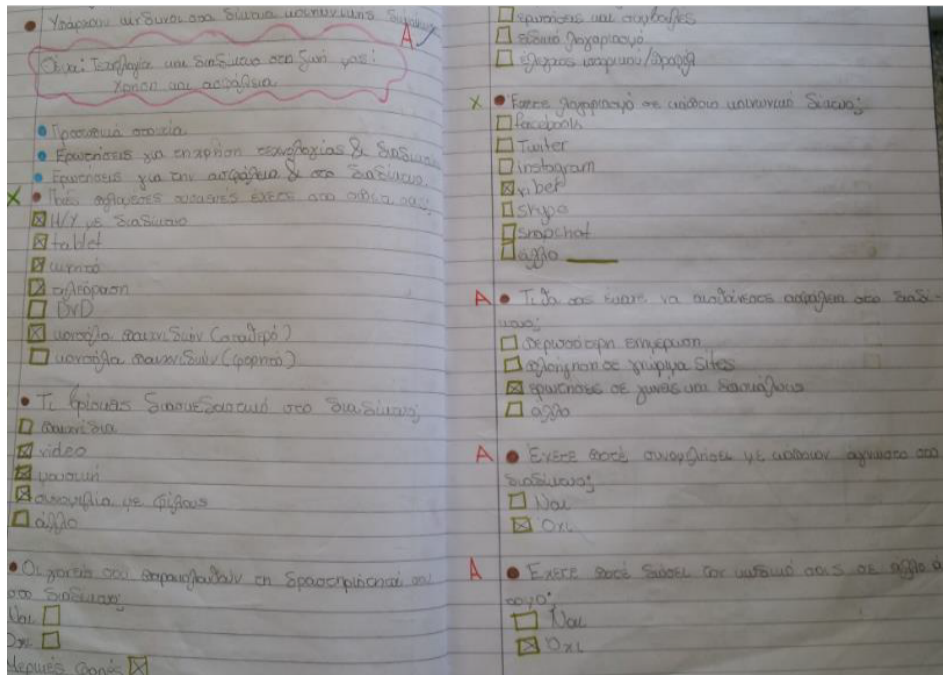
M.2.15: *Για να δούμε πόσο αυξήθηκε η ανεργία, πόσο έγινε περισσότερη η κρίση.*

EΚΠ 2: *Πολύ ωραία.*

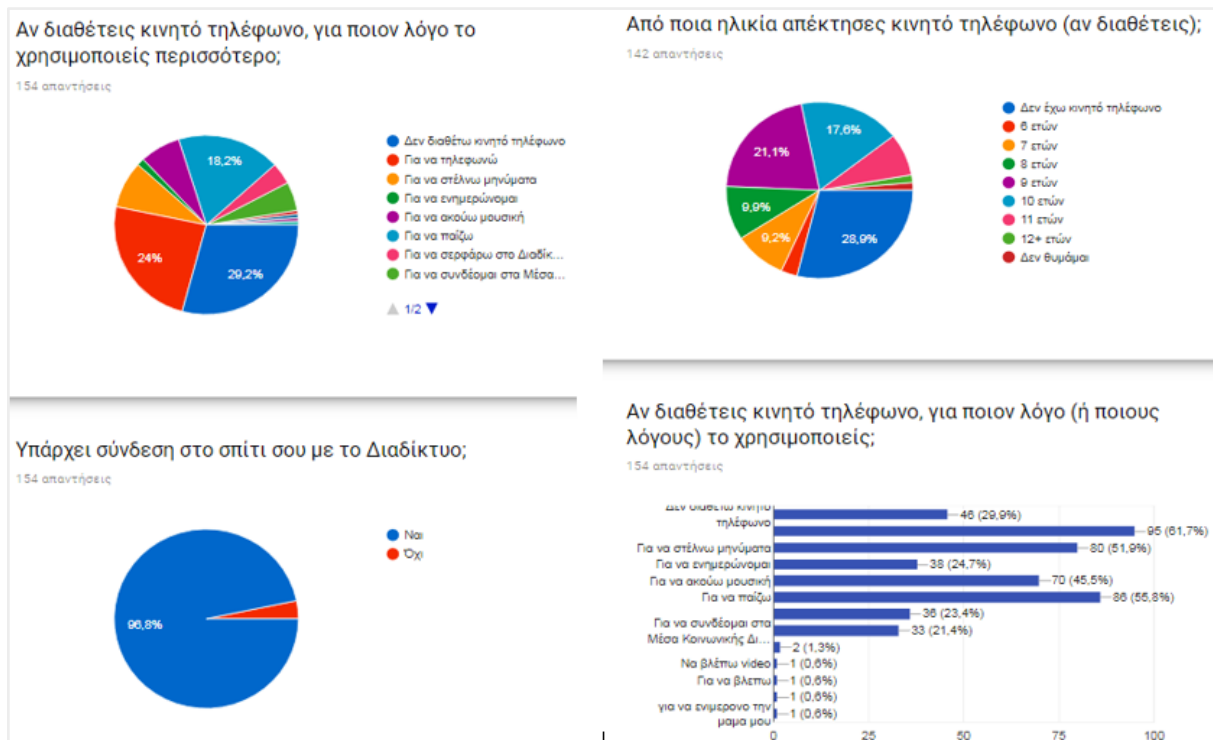
(Εθνογραφική Παρατήρηση-Στ2-19 Απριλίου)

Η επαναενοιολόγηση των «ποια κείμενα αξιοποιούμε», «πού εντοπίζουμε τα κείμενα» και «τι είναι κείμενα» από τους παιδαγωγικούς πρωταγωνιστές ήταν καθοριστικής σημασίας και για την ενεργοποίηση κριτικής αντιμετώπισης των κειμένων, εντός και εκτός σχολείου. Η σύνδεση των Μαθηματικών με αυθεντικά πλαισιωμένα κείμενα της ζωής των μαθητών/μαθητριών, μέσω της συνεχιζόμενης αναστοχαστικής πρακτικής, με επιλογές κειμένων που βασίζονταν κυρίως στη βάση των προβληματισμών των δύο διερευνητικών κύκλων, οι μαθητές/μαθήτριες πέτυχαν να προχωρήσουν σε διασυνδέσεις με την προσωπική και της κοινωνική τους ζωή (Cleounouli, 2018; Dyches, 2018a). Με τη συμμετοχή στους διερευνητικούς κύκλους- και τις ανάλογες επιλογές κειμένων, οι μαθητές/μαθήτριες αναγνώρισαν ότι -και στα Μαθηματικά- τα κείμενα είναι σημαντικό να αναγνωρίζονται ως πολιτισμικές κατασκευές. Και ως πολιτισμικές κατασκευές φέρουν ιδεολογικό φορτίο και για αυτό τον λόγο δεν μπορούν να αντιμετωπίζονται αποπλαισιωμένα, αφού με τα κείμενα τα άτομα επιδιώκουν να υποστηρίξουν επιχειρήματα (Beach & Cleounouli, 2014; Cleounouli, 2018). Μία από τις πρακτικές που ανέδειξε τη στροφή που προκλήθηκε μέσω του «τι κάνουμε με τα κείμενα» ήταν οι επεξηγήσεις της σχέσης μεταξύ δύο ή περισσοτέρων σημειωτικών πόρων χρησιμοποιούνται, για να αναπαραστήσουν το ίδιο φαινόμενο ή να στείλουν το ίδιο μήνυμα (O'Halloran, 2008, 2011). Επιπρόσθετα, σημαντική μετατόπιση για τη διαχείριση κειμένων στα Μαθηματικά ήταν η περιγραφή του τρόπου με τον οποίο οι διαφορετικές παραστάσεις επικοινωνούν το ίδιο φαινόμενο με διαφορετικούς τρόπους, συγκρίνοντας την καταλληλότητα μίας αναπαράστασης από μία άλλη, αλλά και η επιλογή και συνδυασμός ή και παραγωγή τυποποιημένων και μη τυποποιημένων αναπαραστάσεων, με τρόπους που να προωθούν αποτελεσματικά έννοιες των Μαθηματικών (Wilson & Chavez, 2014). Για τον λόγο αυτό, ακόμα και για ποσοτικές έρευνες, έγινε κατανοητό ότι είναι σημαντικό να αξιολογούνται διάφορες πηγές, να αξιολογείται πώς διαφορετικές ομάδες επιλέγουν διαφορετικές αναπαραστάσεις, για να παρουσιάσουν τα ίδια δεδομένα, να συγκρίνονται και να εγκυροποιούνται αποτελέσματα (Beach & Cleounouli, 2014; Cleounouli, 2018), αξιοποιώντας παράλληλα και ψηφιακά εργαλεία για τελειοποίηση και ακρίβεια κειμένων στα Μαθηματικά. Η ενασχόληση των μαθητών/μαθητριών με τον δημιουργικό σχεδιασμό κειμένων με παραδοσιακά (π.χ., έντυπο άρθρο) και ψηφιακά μέσα (π.χ., ψηφιακό ερωτηματολόγιο Google Form <https://bit.ly/2QCt8x5>)

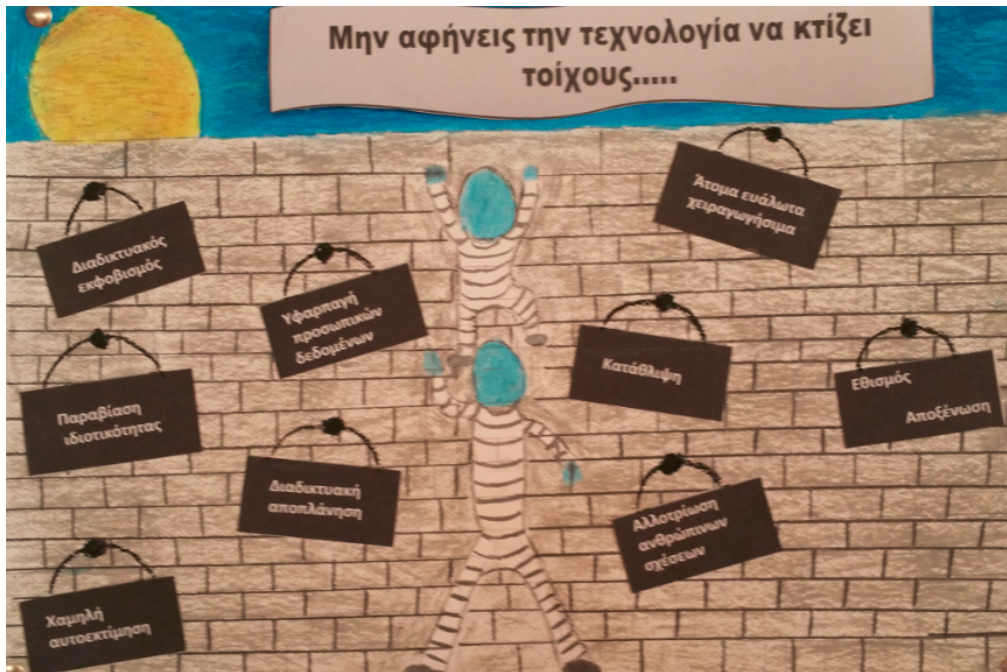
προκάλεσε την πραγμάτωση των ταυτοτήτων και των οπτικών τους, στην προσπάθειά τους να αποτελέσουν φορείς αλλαγής και δράσης (Dyches, 2018b; Spires κ.ά., 2014).



Προκαταρκτικό ερωτηματολόγιο μαθήτριας στη Στ1



Απόσπασμα παρουσίασης αποτελεσμάτων έρευνας μαθητών/μαθητριών στο Google Drive



Αφίσες που αναπτύχθηκαν διαθεματικά στην Τέχνη και στα Αγγλικά

Από την έρευνα στα ίδια κείμενα του κοινωνικού χώρου για την οικονομική κρίση στην Κύπρο, οι μαθητές/μαθήτριες συνέλεξαν, ιεράρχησαν και αξιολόγησαν διαφορετικά στοιχεία, εδραιώνοντας την αντίληψη ότι η κατανόηση κειμένων, ακόμα και στα Μαθηματικά, εδράζεται σε ατομικά υποκειμενικά κριτήρια. Ο πλουραλισμός θέσεων, απόψεων και οπτικών είναι ευδιάκριτος, κάτι που διευρύνει την εμπλοκή των μαθητών/μαθητριών σε κοινωνική δράση μέσω των άρθρων που συνέγραψαν. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται συνοπτικός πίνακας, με βάση πέντε κείμενα μαθητών/μαθητριών και από τα τρία τμήματα, ώστε να παρουσιαστούν οι διαφορετικές

επιλογές στοιχείων από διάφορες πηγές, ο πλουραλισμός στις οπτικές στην ιεράρχηση επιχειρημάτων, αλλά και στην κριτική τοποθέτηση:

Κείμενο	Ιεράρχηση επιχειρημάτων	Κριτική τοποθέτηση
1	α) υψηλή ανεργία	ανεργία στους νέους, διαφορές μεταξύ φύλου, μακροχρόνια ανεργία
	β) ακάλυπτες επιταγές	η μεγαλύτερη αύξηση στις ακάλυπτες επιταγές από το 2013
	γ) κόκκινα δάνεια	σημαντική αύξηση και προσπάθεια για αναδιαρθρώσεις
2	α) χαμηλοί μισθοί	δύσκολο να καλυφθούν τα απαραίτητα για κάποιες οικογένειες
	β) 45 000 ζουν με ΕΕΕ	προκαλείται υπογεννητικότητα στη χώρα με διάφορα άλλα προβλήματα
	γ) υψηλή ανεργία,	διπλασιάστηκε η ανάγκη για ΕΕΕ σε ένα χρόνο που δείχνει σοβαρό πρόβλημα
3	α) μείωση εθνικού πλούτου 2 δις	τέταρτο υψηλότερο χρέος στην Ε.Ε. και θα φέρει και άλλα προβλήματα
	β) 45000 ζουν με ΕΕΕ	οικογενειακά προβλήματα σε πολλές περιπτώσεις
	γ) υψηλή ανεργία	παρά τη μείωση υπάρχει ακόμα μεγάλο πρόβλημα, ειδικά με τη μακροχρόνια ανεργία
4	α) 45000 ζουν με ΕΕΕ	ένδειξη ότι υπάρχει μεγάλο πρόβλημα σε οικογένειες
	β) υψηλή ανεργία	πολύ μεγάλη ανεργία στους νέους
	γ) μείωση εθνικού πλούτου 2 δις	μεγάλο το χρέος που αναλογεί σε κάθε κάτοικο της Κύπρου, θα το πληρώσουν οι επόμενες γενιές
5	α) μείωση εθνικού πλούτου 2 δις	καθημερινή αύξηση στο χρέος που αναλογεί στον/στην κάθε κάτοικο της Κύπρου
	β) χαμηλοί μισθοί	δεν αρκούν οι μισθοί για τα απαραίτητα σε πολλές οικογένειες
	γ) υψηλή ανεργία	σοβαρότατο κοινωνικό πρόβλημα η ανεργία στους νέους

Πίνακας: Σύγκριση επιχειρηματολογικών κειμένων μαθητών/μαθητριών και από τα τρία τμήματα της ΣΤ 'τάξης

Η οικονομική κρίση στην
Κύπρο

Υποστηρίζω ότι αν και το Μνημόνιο έφυγε τον Μάρτιο του 2016, 3 χρόνια μετά το κλείσιμο των διαπραγματεύσεων οι επιπτώσεις του έφθιναν και έφθιναν την οικονομία του τόπου μας.

Πρώτα απ' όλα δείχνω ότι τα 8 δισ. που χιμήσαν από τον εθνικό προϋπολογισμό της Κύπρου είναι το πιο σημαντικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει η οικονομία της Κύπρου. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Eurostat η Κύπρος έχασε από τον εθνικό της προϋπολογισμό από το 2012-2013. Επίσης η Κύπρος έχει υποχρέωση το τελευταίο μεγαλύτερο χρέος στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Επιδόση 22.400€ αντιστοιχούν σε κάθε Κύπριο για έναν χρόνο. Επιπρόσθετα με υπόλοιπα υποχρεώσεων που είναι κάθε χρόνο 200€ Κύπριος Πολίτης. Χρηματικό περίπου 500€ την ημέρα. Έτσι ο 15 δισ. αυξήθηκε το χρέος της Κύπρου από το 2014-2015. Τέλος κάθε μέρα το χρέος της Κύπρου αυξάνεται κατά 410.958€.

Επιπλέον δείχνω σημαντικό πρόβλημα τους χαμηλούς μισθούς οι οποίοι σπρώχνουν από υψηλές αποδοχές, τα άτομα να γοητεύονται να παρέχουν να απαρτίζονται. Σύμφωνα με τα στοιχεία της επιμετρίας «Φιλελεύθερος» μαθητάρια και βοηθοί γραφείου έχουν περίπου 700€ μισθό. Ο 207 άτομα κέρνουν 800€ και άνω ενώ 3.871 άτομα κέρνουν 500-800€ μισθό. Οι περισσότεροι έρχομαι να προσταθούν στην αγορά με υψηλή αποδοτικότητα.

Επιπρόσθετα ένα ακόμα πρόβλημα που δείχνω σημαντικό είναι η υψηλή ανεργία. Σύμφωνα με την Ιστορία της Κύπρου η ηθική που συνημμεσε να έχει τους περισσότερους ανεργούς είναι η ηθική των 30-39 ετών. Επίσης από τον Απρίλιο του 2011 έως τον Απρίλιο του 2016 η ανεργία αυξήθηκε κατά 11.582 άτομα. Σύμφωνα με την επιμετρία «Φιλελεύθερος» από ηθικές 15-24 ετών

το ποσοστό της ανεργίας είναι 29,5%. Τον Φεβρουάριο του 2016 μειώθηκε στο 12,6% από 16,6% τον Φεβρουάριο του 2015. Το τελευταίο τρίμηνο του 2015 η ανεργία περιορίστηκε στο 12,9%. Αν και η ανεργία περιορίστηκε δεν συγκρίνεται με την ανεργία του 2011. Υπάρχει μεγάλη διαφορά. Το 2011 ήταν διχόσημ η ανεργία.

Ένα πρόβλημα που αναφερόταν είναι οι μισθοί της Κύπρου είναι τα υμνητικά δάνεια. Σύμφωνα με τα στοιχεία της νεργικής πρόβλημα το υμνητικό δάνεια ήταν ύψους 626,68 δισ. Για αναδιάρθρωση των δανείων οι τραπεζές είτε με την μείωση της δόσης, είτε με την επιμήκυνση των δανείων προσηλθσαν να συμμαχούν τους δανειολήτες. Τέλος 12,6% των δανείων που απορροήσαν νομισματικά.

Ένα ακόμα πρόβλημα που πρόβλημα από το κηρύσιο είναι οι αυξανόμενες επιπτώσεις. Σύμφωνα με τον κηρύσιο την πρόβλημα της Κύπρου τον Απρίλιο του 2016 οι αμνητικές επιπτώσεις, έφθισαν τα 671.164€ συνημμεσε κατά αυξήση 86% σε σχέση με τον Μάρτιο του 2015 που έφθισαν στα 93.260€. Τον Απρίλιο του 2015 τα ύψος των αναμνητικών επιπτώσεων αυξήθηκε στα 111.820€. Ο αριθμός που εισδόθηκαν οι αναμνητικές επιπτώσεις ήταν 97, 17 φθισμα πρόσθετα και 19 νομισματικά πρόβλημα.

Το τελευταίο πρόβλημα είναι το ελάχιστο σύνημμεσε εισόδημα. Το Ε.Ε.Ε. το κέρνουν 45.000 κηρύσιες. Το 2015 η συνολική δαπάνη για το Ε.Ε.Ε. αυξήθηκε στα 75,4 εκ. ενώ το 2016 η συνολική δαπάνη αυξήθηκε στα 159,4 εκ. Σε έναν χρόνο το ποσό δαπάνης αυξήθηκε. Αυξήθηκε κατά 77 εκ. Με υμνητικούς υπολογισμούς που είναι ο μέσος όρος των κηρύσιων που κέρνουν υμνητικό δαμνητικό συνημμεσε του Ε.Ε.Ε. τον κηρύσιο είναι 282,9€. Τέλος κηρύσιο ότι 1 σπύς 20 κηρύσιες κηρύσιες το Ε.Ε.Ε.

Σύμφωνα με τις πιο πάνω πληροφορίες που ανέφερα, αν και η ανεργία έχει υπομνημμεσε ελάττωση η οικονομία της γενμότερα είναι σε άσχημη κατάσταση όπως φαίνεται οι επιπτώσεις του Μνημίου έφθιναν.

Κείμενο με επιχειρήματα μαθήτριας της ΣΤ3

Συμπεράσματα

Ανακεφαλαιώνοντας, η συμμετοχή των παιδαγωγικών πρωταγωνιστών στους διερευνητικούς κύκλους κατέδειξε σημαντική επιρροή των κειμένων στην προσπάθεια ανάπτυξης γραμματισμών των Μαθηματικών, αναδεικνύοντας την άρρηκτη σχέση μεταξύ κειμένων και γραμματισμών (Kalantzis κ.ά., 2019; Spires κ.ά., 2016). Τα ευρήματα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων ενισχύουν τις απόψεις ότι η ανάπτυξη γραμματισμών σε πλαίσιο διερευνητικής μάθησης απέχει από την εστίαση σε συνδέσεις με αποπλαισιωμένα κείμενα. Ενισχύονται, έτσι, οι απόψεις ότι και στα Μαθηματικά είναι σημαντικές οι συνδέσεις με τα κείμενα του κοινωνικού χώρου, ώστε η μάθηση να διασυνδέεται με την πραγματική ζωή. Οι σύγχρονες μορφές κατασκευής των κειμένων καθιστούν απαραίτητη τη μετάβαση και στην αξιοποίηση- σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα- ψηφιακών/πολυτροπικών κειμένων, με συνειδητοποιημένη στροφή σε κοινωνικά και πολιτισμικά τοποθετημένες πρακτικές γραμματισμού (Hinchman & O'Brien, 2019; Kalantzis κ.ά., 2019). Επίσης, προχωρώντας ακόμα ένα βήμα παραπέρα, αποδεικνύεται ότι, ακόμη και στα ίδια τα γνωστικά αντικείμενα- όπως στα Μαθηματικά στην προκειμένη- χρειάζεται κάποιες φορές να γίνει επιλογή διαφορετικών επιστημολογικών στρατηγικών, εργαλείων και διαμεσολαβήσεων, λόγω διαφοράς στην κειμενικότητα των κειμένων που αξιοποιούνται για σκοπούς της εκάστοτε γνώσης (Draper & Siebert, 2010; Zygouris-Coe, 2014).

Στο πλαίσιο των δύο μαθηματικών διερευνήσεων, εκτός από τα κείμενα που αξιοποιούνται παραδοσιακά στα Μαθηματικά (π.χ., μαθηματικά προβλήματα), εκπαιδευτικοί και μαθητές/μαθήτριες επέκτειναν τις αναφορές τους σε κείμενα διαφορετικών τύπων και ειδών, συμπεριλαμβανομένων και ψηφιακών/πολυτροπικών (π.χ., άρθρα, βίντεο). Επίσης, για σκοπούς κατανόησης και παραγωγής λόγου στα Μαθηματικά, εντοπίστηκε μετατόπιση και προς την αξιοποίηση κειμένων του κοινωνικού χώρου, γεγονός που δηλώνει μετατόπιση από τη στερεοτυπική χρήση αποπλαισιωμένων κειμένων στα μαθηματικά σχολικά εγχειρίδια (Avalos κ.ά., 2015; Beach & Cleonoulou, 2014; Moje, 2008). Καταληκτικά, η σύγκριση του πώς εκπαιδευτικοί και μαθητές/μαθήτριες εννοιολογούσαν το κείμενο στα Μαθηματικά, πριν και μετά τη συμμετοχή τους στη διδακτική εφαρμογή για ενσωμάτωση γραμματισμών, αναθεώρησε τις απόψεις τους για την κειμενικότητα και κατέδειξε επανατοποθέτηση των κειμένων στα Μαθηματικά. Η διαπίστωση αυτή εγκυροποιείται από σχετικές απόψεις που εντοπίστηκαν στη βιβλιογραφία (Wilson & Chavez, 2014), για την ανάγκη επανακατανόησης της έννοιας των κειμένων στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου. Τα πιο πάνω συμπεράσματα προκαλούν σοβαρές συζητήσεις και προεκτάσεις, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν κατά κόρον έντυπα σχολικά εγχειρίδια σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, κάτι που διαπιστώνεται ότι είναι δύσκολο ακόμη να αποφυσικοποιηθεί.

Στο πλαίσιο της ενσωμάτωσης γραμματισμών των Μαθηματικών μέσω διερευνητικής μάθησης, όπως ανέκυψε από τη μελέτη της συναφούς βιβλιογραφίας (π.χ., Spires κ.ά., 2014; Wilson & Chavez, 2014) ήταν σημαντικό οι παιδαγωγικοί πρωταγωνιστές να επανατοποθετήσουν την κειμενικότητα και να επαναεννοιολογήσουν τα κείμενα στα Μαθηματικά. Η ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνας δεικνύει ότι η επαναεννοιολόγηση των κειμένων και της κειμενικότητας στα Μαθηματικά, από τους παιδαγωγικούς πρωταγωνιστές, συνέβαλε στον επηρεασμό των ισχυουσών πρακτικών γραμματισμού, στην αναπλαισίωση της αξιολογής μαθηματικής γνώσης, στην αποδόμηση ισχυόντων παιδαγωγικών ρόλων και στην ενεργοποίηση προοδευτικού τύπου ταυτοτικών πραγματώσεων εκπαιδευτικών και μαθητών/μαθητριών (Beach & Cleonoulou, 2014; Cleonoulou, 2018).

Αναφορές

- Avalos, M. A., Bengochea, A., & Secada, W. G. (2015). Reading Mathematics: More than Words and Clauses; More than Numbers and Symbols on a Page. In *Improving Reading Comprehension of Middle and High School Students* (pp. 49-74). Springer, Cham.
- Beach, P., & Cleovoulou, Y. (2014). An inquiry-based approach to critical literacy: Pedagogical nuances of a second grade classroom. *Alberta Journal of Educational Research*, 60(1), 161-181.
- Britt, J., & Ming, K. (2017). Applying Disciplinary Literacy in Elementary Geography. *The Geography Teacher*, 14(2), 68-76.
- Carney, M., & Indrisano, R. (2013). Disciplinary literacy and pedagogical content knowledge. *Journal of Education*, 193(3), 39-49.
- Cassidy, J., Ortlieb, E., & Grote-Garcia, S. (2019). What's Hot in Literacy 2018: Going Digital and Disciplinary. *Literacy Research and Instruction*, 58(1), 1-11.
- Cassidy, J., Grote-Garcia, S., & Ortlieb, E. (2020). What's Hot in 2019: Expanded and Interconnected Notions of Literacy. *Literacy Research and Instruction*, 59(1), 39-52.
- Cleovoulou, Y. (2018). Teachers' pedagogical work in elementary classrooms: an inquiry-based approach to critical literacy across the curriculum. *Pedagogies: An International Journal*, 13(4), 308-329.
- Draper, R. J., & Siebert, D. (2010). Rethinking texts, literacies, and literacy across the curriculum. In R. J. Draper, P. Broomhead, A. P. Jensen, J. D. Nokes, & D. Siebert (Eds.), *(Re)Imagining content area literacy instruction* (pp. 20–39). New York, NY: Teachers College Press.
- Dyches, J. (2018a). Investigating curricular injustices to uncover the injustices of curricula: Curriculum evaluation as critical disciplinary literacy practice. *The High School Journal*, 101(4), 236-250.
- Dyches, J. (2018b). Critical canon pedagogy: Applying disciplinary inquiry to cultivate canonical critical consciousness. *Harvard Educational Review*, 88(4), 538-564.
- Fang, Z. (2012). Language correlates of disciplinary literacy. *Topics in Language Disorders*, 32(1), 19–34.
- Fang, Z., & Schleppegrell, M. J. (2010). Disciplinary literacies across content areas: Supporting secondary reading through functional language analysis. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(7), 587-597.
- Halliday, M. (1978). *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.

- Hinchman, K. A., & O'Brien, D. G. (2019). Disciplinary Literacy: From Infusion to Hybridity. *Journal of Literacy Research*, 1086296X19876986.
- International Literacy Association. (2017). Content area and disciplinary literacy: Strategies and frameworks [Literacy leadership brief]. Newark, DE: Author
- Kalantzis, B., Cope, B., Στελλάκης Ν., & Αραβανίτη, Ε. (2019). *Γραμματισμοί. Μια παιδαγωγική διαφοροποιημένου σχεδιασμού και πολυτροπικών νοηματοδοτήσεων*. Αθήνα: Κριτική.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2017). Η Γλωσσική διδασκαλία χθες, σήμερα, αύριο: μια πολιτική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Lee, C. D., & Spratley, A. (2010). *Reading in the disciplines: The challenge of adolescent literacy*. New York, NY: Carnegie Corporation of New York.
- Metsisto, D. (2005). *Reading in the mathematics classroom*. Στο J. M. Kenney, E. Hancewicz, L. Heuer, D. Metsisto, & C. L. Tuttle (Eds.), *Literacy strategies for improving mathematics instruction* (Chapter 2). Ανακτήθηκε από <http://www.ascd.org/publications/books/105137/chapters/Reading-in-the-Mathematics-Classroom.aspx>
- Lemke, J. L. (2003). Mathematics in the middle: Measure, picture, gesture, sign, and word. *Educational perspectives on mathematics as semiosis: From thinking to interpreting to knowing*, 215-234.
- Meiers, M. (2015). Meeting the challenge of disciplinary literacies. *Literacy Learning: The Middle Years*, 23(2), 17.
- Moje, E. B. (2007). Developing socially just subject-matter instruction: A review of the literature on disciplinary literacy teaching. *Review of research in education*, 31(1), 1-44.
- Moje, E.B. (2008). Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(2), 96–107. doi:10.1598/ JAAL.52.2.1 National Council.
- Moje, E. B. (2015). Doing and teaching disciplinary literacy with adolescent learners: A social and cultural enterprise. *Harvard Educational Review*, 85, 254-278.
- O'Halloran, K.L. (2005). *Mathematical discourse: Language, symbolism, and visual images*. New York: Continuum.
- O'Halloran, K. L. (2008). Systemic functional-multimodal discourse analysis (SF-MDA): constructing ideational meaning using language and visual imagery.
- O'Halloran, K. (2011). The semantic hyperspace: Accumulating mathematical knowledge across semiotic resources and modalities. *Disciplinarity: Functional linguistic and sociological perspectives*, 217-236.
- Papen, U. (2016). *Literacy and Education. Policy, Practice and Public Opinion*. Λονδίνο: Routledge.

- Quiegley, A., Coleman, R., Cunningham, A., Breadmore, H., Davies, S., Elliot, V., ... & Ricketts, J. (2019). *Improving Literacy in Secondary Schools*. Education Endowment Foundation
- Schleppegrell, M. J. (2007). The linguistic challenges of mathematics teaching and learning: A research review. *Reading & Writing Quarterly*, 23(2), 139-159.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter?. *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7-18.
- Shanahan, C., & Shanahan, T. (2014). Does Disciplinary Literacy Have a Place in Elementary School?. *The Reading Teacher*, 67(8), 636-639.
- Spires, H., Kerkhoff, S., Graham, A., & Lee, J. (2014). Model for Inquiry-Based Disciplinary Literacy. Disciplinary Literacy for Deeper Learning MOOC-Ed. Friday Institute for Educational Innovation. Raleigh, NC: NC State University.
- Spires, H. A., Kerkhoff, S. N., & Graham, A. C. (2016). Disciplinary literacy and inquiry: Teaching for deeper content learning. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 60(2), 151-161.
- Vacca, J. A. L., Vacca, R. T., & Mraz, M. E., (2013). *Content Area Reading: Literacy and Learning Across the Curriculum* (11th Edition). Pearson.
- Wallace, F. H., & Clark, K. K. (2005). Reading stances in mathematics: Positioning students and texts. *Action in Teacher Education*, 27(2), 68-79.
- Wilson, A. A., & Chavez, K. J. (2014). *Reading and Representing Across the Content Areas: A Classroom Guide*. Teachers College Press.
- Wilson, A. A. (2011). A social semiotics framework for conceptualizing content area literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(6), 435-444.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2000/2009). Σχολικό Εγχειρίδιο Μαθηματικών. Δημοτικής Εκπαίδευσης. Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. Λευκωσία.
- Zygouris-Coe, V. I. (2014). *Teaching discipline-specific literacies in grades 6-12: Preparing students for college, career, and workforce demands*. Routledge.
- Zygouris-Coe, V. (2019). *Disciplinary literacy definition*. Unpublished Manuscript. Orlando, FL: University of Central Florida.

INTERDISCURSIVITY IN EDUCATIONAL REFORM IN FRANCE

Mehdi Galiere

University of Szeged, PhD student

mehdi.galiere@gmail.com

Abstract

In present-day France, the government introduced a reform of the entire school system. The reform particularly targets the high school leaving exam, or Baccalauréat. This paper analyzes *Baccalauréat 2021* (Ministère de l'Éducation Nationale, 2018), an official explanatory brochure (*dossier de présentation*) authored by the Ministry of National Education of France and texts produced by a teacher's union to foster resistance to the reform (SUD Education, 2018). The paper brings together Critical Discourse Analysis (Fairclough, 2010), the new sociology of capitalism (Boltanski & Chiapello, 1999) and sociology of education (Bernstein, 1990). In the paper, I argue that, in order to legitimize the reform, neoliberal discourses of management are recontextualized in the ministry's text, which aims at a consensus through genre hybridization and value commitments about authority. The conflictual dialogicity between the union's texts and the government text is analyzed to show how the former's discourse may denaturalize the latter's claim on the 'reality' of particular ways of representing, ways of acting and ways of being.

Keywords: Critical Discourse Analysis, Neoliberalism, Education, Ideology

INTRODUCTION

France, in September 2019 witnessed the implementation of a law that had been prepared since Jean-Michel Blanquer took office as Minister of Education following the election of M. Emmanuel Macron as President of the Republic in 2017. This law was promulgated in July 2018. It modifies the conditions of "issuing and organizing the general and technological *baccalauréats* (Décret n° 2018-614 du 16 juillet 2018 modifiant les dispositions du code de l'éducation relatives aux enseignements conduisant au baccalauréat général et aux formations technologiques conduisant au baccalauréat technologique, 2018).

In order to convince the different actors of the education system of the necessity of the change to the law, the Ministry of Education released a 29-page-long explanatory brochure (*dossier de présentation*) (Ministère de l'Éducation Nationale, 2018) in which it specifically explains the reform in details regarding its implementation strategy at the high school level. The education workers' union SUD (Solidaires, Unitaires et Démocratiques) published an analysis of the law, calling for the organization of resistance to have it repealed (SUD Education, 2018). The purpose of this article is, firstly, to situate the two texts in their broader context, i.e. the ongoing reform of the education system at the national level within global neoliberal imperatives of the 'knowledge economy' (Dardot & Laval, 2010; Fairclough, 2010, p. 508; Harvey, 1996). The second purpose is to study and show that it is inflected with a managerial ideology legitimizing the neoliberal configuration of the capitalist process that is, according to economic sociologists Luc Boltanski and Eve Chiapello, a particular "spirit of capitalism" (Boltanski & Chiapello, 1999). Thirdly, I will show how this ideology can

be contested and resisted in/by the union documents. In order to understand the particularities of this ideology and how it is recontextualized (Bernstein, 1990; Chouliaraki & Fairclough, 1999) at the levels of the Ministry of National Education and of the workers' union, I will analyze the texts in a transdisciplinary fashion based on Boltanski and Chiapello's New sociology of capitalism (Boltanski & Chiapello, 1999; Chiapello & Fairclough, 2010) and on Norman Fairclough's Critical Discourse Analysis theory (Fairclough, 2003, 2010). This analysis will intend to show (1) how particular representations and imaginaries (discourses) of education are articulated and legitimized in the texts; (2) how the texts positions authors and readers in interaction with each other, with education and the world (genres); and (3) what different ways of being are authorized implicitly or explicitly in the texts (styles).

Neoliberalism and Discourse

The French educational system in neoliberal capitalism

Between the post-war boom until the 1970s, the regime of accumulation of capital was a Fordist (Harvey, 1992, p. 133) one, in which corporate capital reconciled high rates of growth with concessions to workers such as minimum wages, pensions or social security. It was followed by the neoliberal "post-Fordist", or "flexible" (ibid, 141) regime of accumulation, which is "marked by a direct confrontation with the rigidities of Fordism. It rests on flexibility with respect to labour processes, labour markets, products, and patterns of consumption" (ibid, 147). States have accompanied the flexible restructuring of the economy from the 1970s through the establishment of competition as a general norm for international relations as well as for all social, cultural and educational matters (Laval et al., 2011, p. 21). In the Fordist period, state policies were aimed at maintaining demand high enough so that mass-produced goods can be consumed, while in the post-Fordist period, state policies try to foster the employability of their population in a competitive international economy through diminishing their cost as workforce and increasing their productivity (ibid, 23). According to Pierre Dardot and Christian Laval, neoliberalism is not limited to an economic process but it is also a rationality that tends to structure the behavior of its subjects as entrepreneurs of the self: "everyone is an enterprise to be managed and a capital to be made to bear fruit" (Dardot & Laval, 2010, p. 458).

In the educational system, neoliberal rationality entails, at the individual level, the reconfiguration of subjectivity centered on the development of one's employability. Indeed, unlike in the Fordist model in which given qualifications amounted to given social positions or jobs, the neoliberal period saw the shifting of this model towards one in which professionalization became the dominant approach to have the educational system fit the job market's needs. Professionalization, according to Laval et al. (Laval et al., 2011, p. 95), subordinates the acquisition of knowledge to the acquisition of a normalized behavior supposedly common to all professional situations, which can be summarized by the concept of *transversal skills*. The development of these skills intends to adapt the subject to increased flexibility and to the reconfigurations of the productive system (ibid, 96). Neoliberal norms of employability define the ideal obedient, flexible and adaptable subjectivities required by the companies.

Laval et al. underline that the value of degrees are questioned in the neoliberal order (ibid, 108): on the job market, one's value is less and less related to the obtained degrees or certifications since the degree, as a status, grants the worker more independence and autonomy in the negotiation of its wage. The diploma is therefore

only useful for the employer if it allows him or her to read the use-value of the candidate as fast as possible: to allow such intelligibility, it must be broken down into specific skills of immediate use on the labor market. In France, the skills-based approach is inspired by the European Commission's framework on "key competences and lifelong learning" (European Commission, 2019), which delimits eight basic skills: 1. Literacy, 2. Multilingualism, 3. Numerical, scientific and engineering skills, 4. Digital and technology-based competences, 5. Interpersonal skills, and the ability to adopt new competences, 6. Citizenship, 7. Entrepreneurship, 8. Cultural awareness and expression (ibid, 5). This skills-based approach is, according to Laval et al., a powerful managerial tool as it entails a massive development of standardized evaluating practices in schools and in the classroom, as it necessitates the achievement of normative results (Laval et al., 2011, p. 238). Following this logic, different evaluative mechanisms were tried, such as the 'skills portfolio' (*livret de compétences*) between 2008 and 2016, which aimed at centralizing the most precious information for the employer about the use-value of its possible employee (ibid, 252). In the context of the high school reform, the relevant evaluation for obtaining the baccalauréat is going shift from a final exam towards a continuous assessment taking place during the last two years, which is going to represent 40% of the final grade (Ministère de l'Éducation Nationale, 2018, p. 14). This, alongside a flexibilization of the school path tending to an à la carte education, is going to depreciate further the value of the degree, as the value of the human capital produced by the educational system will be readable from the orientation choices made by the subject in a competitive market.

In the neoliberal discourse, knowledge is represented as a type of capital that allows its possessor, i.e. a corporation or an individual, to generate an income surplus (Laval et al., 2011, p. 64). Therefore, education becomes a commodity, one that can be bought in order to increase one's value on the job market, which is to sell oneself better (ibid, 146). The discourse of human capital has succeeded to link the individual, the corporate and the educational in a unique discourse. In this sense it is a "nodal discourse", which "subsumes and articulates in a particular way a great many other discourses" (Fairclough, 2010, p. 507): in this particular case, the discourses in questions are that of neoliberalism, globalization, utilitarianism and management. More precisely, it overhauls the way subjects adapt to the economic and educational imperatives, it reorganizes educational institutions based on human resources management strategies, and it orientates individual behavior towards the maximization of one's economic potential (Laval et al., 2011, p. 162): monetary gain becomes the motive and purpose of education (ibid, 171).

The marketization of education necessitates a political institutionalization of competition, i.e. neoliberal policies intend to create a situation in which social agents need to act according to the norms of a competitive market. For instance, headmasters have to manage schools as companies and families, given the freedom of choice, should search and compare while selecting a school and maximize the educational investments made for their children. The interest of the customer should prevail, which is supposed to bring about a more *efficient* educational market, and by extension a better education for everyone (Laval et al., 2011, p. 113). The publication of lists of 'top' schools legitimizes the social norm of free choice and is one more tool to impose a neoliberal subjectivity (ibid, 135). In France, the marketization of education has only caused a more efficient social reproduction because of the increased separation of children in between schools along geographical, class and racial lines (Ben Ayed & Poupeau, 2009). In the least prestigious and most segregated schools, education is then reoriented away from knowledge transmission towards "behavior regulation" (in

Laval et al., 2011, p. 139; Zanten, 2012, p. 32). This represents, in Basil Bernstein's terms, a limitation of the pedagogical discourse away from an emphasis on the "secondary" or "instructional discourse", a "discourse concerned with the transmission/acquisition of specific competences" (Bernstein, 2003, p. 211) towards an emphasis on the "primary" or "regulative discourse", concerned "with the transmission of principles of order, relation and identity" (ibid). Language and neoliberal capitalism.

Norman Fairclough argues that the neoliberal "political project of removing obstacles to the new economic order is discourse-driven" (Fairclough, 2010, p. 282). The "new planetary vulgate" of "globalization", "governance", "flexibility", "employability", and "exclusion" is "endowed with the performative power to bring into being the very realities it claims to describe" (Bourdieu & Wacquant, 2001, p. 3; in Fairclough, 2010, p. 282). Such discourse is promoted by powerful global organizations such as the World Bank, the International Monetary Fund, the World Trade Organization or the European Union (Dardot & Laval, 2010, p. 369; Fairclough, 2010, p. 283). How these discourses are enacted in ways of (inter)acting and inculcated in ways of being, that is, how the neoliberal imaginary comes to construct "real ways of being and acting" (Fairclough, 2010, p. 292) in social events, is "overdetermined by other social elements" (Althusser, Balibar, & Brewster, 1970; in Fairclough, 2010, p. 294) such as "other social practices and structures" and "the causal powers of social agents" (Fairclough, 2010, p. 295).

Lilie Chouliaraki and Norman Fairclough have used Basil Bernstein's concept of *recontextualization* (Bernstein, 2003; Chouliaraki & Fairclough, 1999, p. 109) in order to grasp how interdiscursivity functions, i.e. how the orders of discourse at the global scale and the local scale are in a dialectic relationship of colonization/appropriation (Fairclough, 2010, p. 293). Local discourses are being colonized by global discourses, most particularly economic discourses, while local discourses may appropriate global discourses, for example, the discourse of the inexorable globalization or the discourse of European integration in order to legitimize local policies (Fairclough, 2010, p. 293; Hay & Rosamond, 2002, p. 18). Another relevant example of interdiscursivity in the field of education is the marketization of discourse as education is being increasingly incorporated in the commodity market and social relations are increasingly modeled on market relations (see above 2.1.3) (Fairclough, 2010, p. 99). In this particular case, the discourse used for selling goods, services or people is colonizing different orders of discourses, the latter becoming more and more instrumentally oriented to economic transactions. However, the negotiation of meaning in terms of the colonization/appropriation dialectic does not mechanically entail a complete suppression of different ways of representing, acting and being, which can be rearticulated in interaction and may foster conflicts and resistance (ibid, 553).

Methodology

CDA and the new sociology of capitalism can be articulated in a transdisciplinary fashion, bringing together an analysis of social practices and social changes in contemporary capitalism (Chiapello & Fairclough, 2010, p. 256). Capitalist accumulation necessitates consent and commitment from workers and managers so that it becomes attractive to the eyes of those who will not have much chance to benefit from such a system: "the spirit of capitalism is the ideology which brings together these reasons for commitment to the system" (ibid, 257). Chiapello and Fairclough further define ideology as a "system of ideas, values, and beliefs oriented to explaining a given political order, legitimizing existing hierarchies and power relations and

preserving group identities” (ibid). In the context of capitalism, one type of social hierarchy is the division between persons able to give orders and those who have to take them (ibid). Therefore, the spirit of capitalism is “an ideology which serves to sustain the capitalist process in its historical dynamism while being in phase with the historically specific and variable forms that it takes” (ibid). Chiapello and Fairclough argue that generally, the ideology that legitimizes the capitalist process must respond to the following aspects to be successful: capitalism must be stimulating (it generates enthusiasm and liberates), it must provide security and assure justice (ibid, 258). These questions are differently answered according to the historical period of capitalist accumulation: in the Fordist period, security and stimulation were achieved by career development and the building of a welfare state while justice was guaranteed by an equivalency between efficiency and social progress (Chiapello & Fairclough, 2010, p. 258; Laval et al., 2011, p. 23). In the neoliberal period, however, excitement comes from innovation and creativity, security from self-help resources to become more flexible, and justice from a form of meritocracy valuing mobility and networking (Chiapello & Fairclough, 2010, p. 259).

I will follow Fairclough’s CDA approach to ideology critique (Fairclough, 2010, p. 174) and look at the chosen texts in terms of “three interconnected but analytically separable aspects of genre, style, and discourses.” (Chiapello & Fairclough, 2010, p. 268). Chiapello and Fairclough argue that the new sociology of capitalism and CDA have a lot in common as from the perspective of the CDA, “a ‘spirit of capitalism’ can be regarded as an ‘order of discourse’, a configuration of discourses articulated together in a particular way, dialectically enacted in ways of acting (and discursively in genres) and inculcated in ways of being or identities (and discursively in styles)”. Some Discourses are dominant in a particular order of discourse while others are “marginal, oppositional or ‘alternative’” (ibid 265). Dominant discourses are generally hegemonic ideologies, i.e. they are particular discourses that become common sense to legitimize/sustain relations of domination, while being subject to contestation by counter-hegemonic struggle (Chiapello & Fairclough, 2010, p. 265; Fairclough, 1989, p. 33).

The concept of Discourse has an equivalent in the sociology of new capitalism in the concept of “*Cité*” or “justificatory regime” (Boltanski & Chiapello, 1999; in Chiapello & Fairclough, 2010, p. 262). Boltanski and Chiapello argue that justificatory regimes (*Cités*) share a common grammar structure: (1) an equivalency principle (or general standard) against which “greatness” is evaluated, (2) a state of “greatness”/“smallness” based on whether the person embodies the values of the *Cité*, and (3) a “paradigmatic test” which “best reveals a person’s greatness” (ibid, 261-262). In new capitalism, the justificatory regime that has become dominant is the “projects-oriented” or “connectionist” *Cité*, which emphasizes “mobility, availability and the variety of one’s personal contacts” (ibid). The equivalency principle of the connectionist *Cité* is “activity”, a category that goes beyond wage-labor to encompass all kinds of different work, paid or unpaid: the value of one’s life increases with the diversification of one’s projects. This leads to an expansion of one’s networks as projects are “transitory forms”: their succession multiplies connections and increase the number of ties (ibid, 263). Measured against this principle, the “great” person is adaptable, flexible, generates a feeling of trust and redistributes “connections s/he has secured through networks”. The “great” person is a project manager who “increases all his/her team-mates’ *employability*” (emphasis in the original text) (ibid). The grammar of the connectionist *Cité* consists of dominant managerial imaginaries (how things might or could be) that can be inculcated in dominant ways of being like a “great”

one, or enacted in dominant ways of acting like a “great” one. Nevertheless, social entities can resist new discourses, and a new discourse “may come in an institution without being enacted or inculcated. It may be enacted, yet never be fully inculcated” (ibid, 266-67).

Ideological critique of the two texts

Discourse

In order to be convincing, the text should “address the three dimensions of legitimation distinguished by Boltanski and Chiapello (1999): stimulation, security and justice” (Chiapello & Fairclough, 2010, p. 273). The Ministry’s text promises stimulation as the new baccalauréat will include “digital and scientific humanities” that will allow students to “understand the great scientific and technological innovations of our time” (Ministère de l’Education Nationale, 2018, p. 1), it promises security as “students will be guided in their choices” and in the construction of their school careers according to “their projects” and their “motivation” (ibid). Justice is guaranteed based on an equality of opportunity (the “diversity of excellences”) to reach success “in their professional life” (ibid) for “those who know how to adapt to economic transformations as well as to technological and ecological transitions” (ibid, 9), especially for those who will be redirected away from the general baccalauréat towards the professional one (ibid). Hence, social selection is the fair result of the functioning of the educational system. This is what is contested by SUD Education, for whom justice comes from the principle of student liberation: “The highschool and baccalauréat reform goes the same way as the whole Blanquer reforms, aiming at implementing social selection [...] the utilitarian view that aims at selecting students as early as possible, goes against our principles of liberation” (SUD Education, 2018, p. 4).

Genre

The Ministry’s document (Ministère de l’Education Nationale, 2018) does not only aim at informing about the school reform, but it seeks to actively promote it to convince of its necessity and inevitability. This is prominent in the general genre of the document, which represents an instance of colonization of informational discourse by promotional discourse: effect (i.e. convincing) has primacy over meaning (Fairclough, 2010, p. 110). For instance, the text contrasts the old baccalauréat with the new one that will result from the reform: the old exam does not prepare “efficiently” (Ministère de l’Education Nationale, 2018, p. 6) enough to higher education; its “final test” is more tedious than in “our European neighbors” and doesn’t encourage long-term efforts; it is not a “springboard” that “guarantees success” in higher education (ibid); it lacks “muscle” and needs to be strengthened (ibid, 12). This contrastive element can be “related to the Boltanski-Chiapello view of the grammar of justificatory regimes (or *Cités*): they incorporate a contrast and a relation between ‘the great ones’ and ‘the small ones’, those who strongly embody the *Cité*’s values those who do not” (Chiapello & Fairclough, 2010, p. 271). The new ‘great’ *baccalauréat* is going to be a “springboard” towards individual “success” as it will have more “muscle” (*remuscler*, note the sport lexical field), while it is supposed to align France on the example of its “European Neighbours” in a competitive global situation. Here, the ideologies of individual development through competition, progress and European integration are overlapping and are used to legitimize local policies.

The text itself is divided into four main chapters, each of which starts by a box summarizing what follows. Chapters are hybridizing computer graphic illustrations and text predominantly in the form of lists. Chapters 1 and 2 are concerned with the present

configuration of the baccalauréat, they respectively explain and depoliticize the “necessary transformation of the baccalauréat” in a timeless global economy and “the method” that will “respond” to it (Fairclough, 2010, p. 249). These two first chapters only have lists in the summary box. Chapters 3 and 4 are concerned with the future configuration of the exam, and the future tense is predominant: “continuous evaluation will represent 40% of the final grade”, “a General Inspectorate mission will formulate recommendations”, “he/her [the student] will take four final tests”, “report cards will be taken into account to represent 10% of the final grade” (Ministère de l’Education Nationale, 2018, pp. 15–16) etc. In these last two chapters, lists are the dominant form of structuring the text. According to Chiapello and Fairclough, such building up of meaning through additive lists is “paratactic” (Chiapello & Fairclough, 2010, p. 270): a “paratactic additive relationship is inimical to complexity, analysis, and argumentation” (ibid). This renders the government’s decisions as self-evident facts that are beyond discussion.

The text published by SUD Education (SUD Education, 2018) is a reaction to the reform and is embedded in “an actional sequence” (Chiapello & Fairclough, 2010, p. 268) which calls its readers to mobilize themselves against the reform. The sequence moves the reader from “learning” to “doing” (ibid). Indeed, two lines of large font white text on a red background take half of the first page and calls for immediate collective action: “and now, let’s get mobilized”. In the text, the union emphasizes the elements of the reform that are in contrast to its view of how the world ought to be: “SUD Education voted against” (SUD Education, 2018, p. 1), “This is the opposite of the egalitarian school defended by SUD Education” (ibid, 2). More precisely, these elements are “organizing competition between schools, territories, and individuals” (ibid, 1); “drastically reducing spending and jobs [in education]” (ibid); “maximizing the number of students per class” (ibid); “favoring already privileged social groups” (ibid); “reinforce social and school segregation” (ibid, 2); “establishing a highschool market reinforcing inequalities between them” (ibid); “ending up in a generalized competition” between “schools”, “subjects” and “teachers” (ibid, 3). SUD Education contrasts these elements with their demands at the end of the document (ibid, 4): “to repeal the reform”; to keep a “nationally unified baccalauréat” and “anonymity during the tests”; “to reduce the number of students per class”; the implementation of “cooperative and liberating pedagogical practices”. The ideal ‘great’ baccalauréat is not measured against a standard of competition like the Ministry’s text; rather, it is measured against a standard of a more protective welfare state, equality, and cooperation.

Style

The identity and the authority of the author are issues concerning style. The author claims value judgments about what is good and desirable (Chiapello & Fairclough, 2010, p. 271). The security of a claim or assumption “is an instance of the operation of modality, as much as the assertion of its ‘insecurity’”. Consequently, all verbal utterances are modalized.” (Halliday, 1976; in Hodge & Kress, 1988, p. 124). In the Ministry’s text, claims are “categorical, unmitigated” (Chiapello & Fairclough, 2010, p. 271). In the whole document, only two assertions are mitigated: “its [the baccalauréat] certifying value can reasonably be questioned” (Ministère de l’Education Nationale, 2018, p. 7) and “the oral expression of oneself with great ease can be a social marker” (ibid, 16). The author takes the identity of a decision-maker while legitimizing his identity through institutional authority (Fairclough, 2003, p. 98), mainly impersonated by the President of the Republic and, to a lesser extent, by the Prime Minister. This is

salient in the following sentences: “In accordance to the President’s engagement, the baccalauréat will be partly based on constant evaluation and partly on a final test” (Ministère de l’Education Nationale, 2018, p. 16); “in order to reach the goals fixed by the President of the Republic” (ibid); “the President of the Republic had announced during his campaign his will to transform the exam (ibid, 10); “the Prime Minister has made clear that the first session of the new baccalauréat will take place in 2021”, etc. Categorical claims explaining the expected effects of the new law are also prevalent in the union’s text, the only mitigated instance concerns the (insecure) teachers’ attitude towards competition once the reform will be implemented (SUD Education, 2018, p. 3):

“An increased amount of hours [for teachers with the same class] reduces the number of classes in charge and may allow to stay in the same school, and teaching within the frame of a specialty might seem more stimulating for some teachers. A nasty competition game will develop to be able to benefit from this.”

This can be explained by the fact that the union wants to fight back the authoritarian reform as strongly as it is imposed; categorical claims answer to categorical claims.

Value commitments are also “part of the constitution of authorial identity” (Chiapello & Fairclough, 2010, p. 272). Values can be explicit or implicit, in the latter case they are value assumptions (ibid). In the Ministry’s text, values supposed to be shared and desirable by the readers and the author are “success” (*réussite/réussir*, appearing more than twenty times in the document), (Ministère de l’Education Nationale, 2018), or the ability of students to be “motivated” to build their educational “project” (ibid, 1, 4, 15). These are values related to the equivalency principle of the project-oriented or connectionist *Cité*, i.e. project initiation (Chiapello & Fairclough, 2010, p. 262). SUD Education’s text rejects values associated with the equivalency principle of the connectionist *Cité*: “students, promoted as ‘self-entrepreneurs of their own education’ will have to press out to get the best opportunities. This is the opposite of the egalitarian school that SUD Education defends” (SUD Education, 2018, p. 2).

Conclusion

The French education law is embedded in the neoliberal configuration of capitalism, and in order to justify its validity, the ministry’s text recontextualizes the ideology of a specific “spirit of capitalism”, emphasizing the importance of individualism, competition and flexibility in the educational system, which originate in the economic dimension of neoliberal capitalism. Neoliberal discourse, and by extension neoliberal rationality, colonizes the educational discourse at the state level. The Ministry’s text legitimizes individualism and meritocracy as the dominant values in education: students’ personal projects and motivation will allow them to maximize their employability, which is the aim of education according to neoliberal rationality. Acting in accordance with such values brings individual success, and failure is also to be blamed on the individual. SUD Education refuses the colonization and rather recontextualizes the Ministry’s discourse in order to counter it, resorting to ideals of cooperation and equality in education. While putting the Ministry’s discourse in perspective with state austerity programs, the union refuses the utilitarian representation of education as a market and rather considers it a common good which plays an important role in democratic life, i.e. enables students to consider and develop life dimensions and interests other than

their employability. In this sense, the union's discourse is counter-hegemonic to neoliberal ideology.

The outcome of the social conflict between the French government and the union mobilization around the law in 2018-2019 ended with a government victory and the application of the law as of September 2019. This may be less due to success of the government's efforts at convincing the educational actors of the validity of arguments such as the ones present in their brochure, than to the general strength and persistence of its simultaneous attack on various social rights besides education, against which a divided opposition was unable to successfully defend itself. In the case of the Baccalauréat reform, coercion may have had supremacy over consent. The power relations at the level of the social structures are the determinant factor in "operationalizing" discourse, for instance, the enactment and inculcation of non-competitive genres and styles in material life. The adaptation of students' behavior and subjectivity to the neoliberal imaginary in education may not be the result of their belief in the imaginary, rather of the requirement to adapt to the rules imposed on them by the education system.

References

- Althusser, L., Balibar, E., & Brewster, B. (1970). *Reading capital*. London: New Left Books.
- Ben Ayed, C., & Poupeau, F. (2009). École ségrégative, école reproductive. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180(5), 4–10.
- Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (2003). *The Structuring of Pedagogic Discourse: IV, (Class, Codes and Control)*. New York: Routledge.
- Boltanski, L., & Chiapello, È. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2001). Neoliberal newspeak: Notes on the new planetary vulgate. *Radical Philosophy*, 105(Jan), 1–6.
- Chiapello, E., & Fairclough, N. (2010). Understanding the new management ideology: A transdisciplinary contribution from critical discourse analysis and new sociology of capitalism. In N. Fairclough, *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language* (2nd ed., pp. 255–280). London: Routledge.
- Chouliaraki, L., & Fairclough, N. (1999). *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Dardot, P., & Laval, C. (2010). *La nouvelle raison du monde*. Paris: La Découverte.
- Décret n° 2018-614 du 16 juillet 2018 modifiant les dispositions du code de l'éducation relatives aux enseignements conduisant au baccalauréat général et aux formations technologiques conduisant au baccalauréat technologique. , 2018-614 § (2018).
- European Commission. (2019). *Key Competences for Lifelong Learning*, (Available at <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>, retrieved on 8/12/2019)
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.

- Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language* (2nd ed.). London: Routledge.
- Halliday, M. A. K. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Harvey, D. (1992). *The Condition of Postmodernity: An Enquiry into the Origins of Cultural Change*. Wiley.
- Harvey, D. (1996). *Justice, Nature and the Geography of Difference* (1st ed.). Cambridge, MA: Blackwell.
- Hay, C., & Rosamond, B. (2002). Globalization, European integration and the discursive construction of economic imperatives. *Journal of European Public Policy*, 9(2), 147–167.
- Hodge, R., & Kress, G. (1988). *Social Semiotics*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Laval, C., Vergne, F., Clément, P., & Dreux, G. (2011). *La nouvelle école capitaliste*. Paris: La Découverte.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2018). *Baccalauréat 2021*, (Available at <https://bit.ly/38iuUvR>, retrieved on 8/12/2019)
- SUD Education. (2018). *La Réforme à L'Épreuve de sa Mise en Œuvre*, (Available at <https://bit.ly/2YuLSms>, retrieved on 8/12/2019)
- Zanten, A. van. (2012). *L'école de la périphérie*, Paris: Presses Universitaires de France.

EXPRESSIVE WRITING IN THE CZECH COUNSELLING SYSTEM

Michaela Karasová

Charles University in Prague, Faculty of Education,

Department of Psychology, PhD student

michaela.karasova@pedf.cuni.cz

Anna Kucharská

Charles University in Prague, Faculty of Education,

Department of Psychology

anna.kucharska@pedf.cuni.cz

Olga Kučerová

Charles University in Prague, Faculty of Education,

Department of Psychology

olga.kucerova@pedf.cuni.cz

Abstract

Written expression diagnostics forms a part of traditional diagnostic process in the Czech counselling system and is especially applied in children struggling to acquire literacy skills. When assessing written expression, we focus mainly on graphic and motor skills in writing and on correct spelling in the written piece. According to the DSM-5 (2013) framework however, there is yet another area of written expression where specific writing disabilities may manifest themselves, namely the expressive writing. The purpose of the paper herein is to present the research study mapping the expressive writing skill in the context of the Czech counselling system.

Keywords: written expression, counselling system, fifth grade students

INTRODUCTION

The following paper discusses problems connected with written expression. It is a term used to define ability to compose a meaningful text and to express your own thoughts in writing. Czech diagnostics of writing so far has been concerned mainly with revealing error rates, while the production of written texts has failed to generate equal amount of attention. And yet it is the area where, due to the shift in requirements in the secondary education, specific learning disabilities can manifest themselves. Problems with written expression can be also experienced by students not struggling with any other clear difficulties. This is why we believe that in the expert community in future a standardized testing tool for written expression disabilities would be extremely useful.

The aim of our paper is primarily to find areas that define written expression. The presented paper also emphasizes the fact that no test for written expression of school

children exists in the Czech diagnostic environment. A process of creating and evaluating existing tests of independent writing among children shall be presented below. Based on these findings the proposal of a new, original written expression test will be discussed. Furthermore, results of the research study will be detailed. The work presented herein was partly of quantitative, and partly of qualitative nature. We investigated quantitative indicators and differences between groups of students depending on their gender and learning disabilities. At the same time, a qualitative analysis of writing by students with learning disabilities was carried out and it helped reveal which parts of the written expression present most problems for such students and how they approach their own written composition.

Theoretical and scientific background

The so-called functional literacy has currently become a widely discussed topic. This leads to questions regarding key literacy skills that individuals apply in their life. Such skills include the ability to read, write and count. In the paper herein the authors wish to focus mainly on writing as a part and parcel of the functional literacy. The question of independent written expression or text composition on the assigned topic has not been studied in the Czech Republic to any significant extent yet. Internationally it is often referred to as *written expression*. It is an English phrase that represents the level of writing entailing the ability of a person to express adequately their thoughts using the written language. In the area of writing diagnostics, it is the third level of evaluation of the written expression. In the Czech schooling system, acquisition of writing competence is one of the major tasks in the primary school. In the first year of school (usually six-year-old children) students primarily learn the proper technique of writing. The formal practice of writing in terms of motoricity ends in the third year of school, when the quality of written expression is sufficiently consolidated. Then the focus is shifted towards further learning and consolidation of proper use of grammar rules. If the child manages to properly learn such skills, it may use writing skills as an instrument to express his or her thoughts. Thus, such child moves to the third level, namely the written expression, that includes handwriting, spelling, but also the ability to compose a coherent text.

The authors were inspired here by the work of Virginie Berninger et al. (2002) who apply the so-called *Simple View of Writing Model*. In such approach to the writing model three skills prevail. The first one referred to as transcription, includes all motor activities connected with writing, namely handwriting, keyboarding. The second entails executive functions essential for any writer to deliver an independent writing performance (conscious attention, planning, reviewing, revising). The third skill, quite essential for the study herein, is referred to as text generation skills. The writer has a preconception about the structure of the future text and its purpose, then he or she selects appropriate words and composes them into logical integral sentences. For all three skills the working memory is fundamental, as it coordinates all of them together.

In the process of learning to write problems may occur on any of the above-mentioned layers. In the Czech Republic the diagnostics of the first two areas, namely of handwriting and spelling is covered relatively well. So far however, not much attention has been paid to disabilities in written expression as a form of problems with text composition, which goes against the idea of teaching independent writing

throughout the entire teaching process. Teaching stylistics is part of the linguistic instruction in the primary and secondary education. Secondary education in the Czech Republic ends with an exit exam that includes a written assignment for the given topic (cf. <https://maturita.cermat.cz/>).

Since work regarding this third domain of writing disabilities has been scarce, no proper diagnostic tools have been developed as yet in our educational and psychological community that would address the issue of writing in school age. While from real life experience we know that there are children who have problems in this area and who fail at school in these particular assignments, simply because their teachers often do not suspect they can have issues connected with this aspect of writing. There is a common idea that children should write the same way that they talk.

However, one can find a number of such tools abroad. As part of our research plan we developed a proposal of how a written expression test could look like. The designed test was then applied to complete a research study, when students of the fifth grade were asked to take it in order to help us verify whether the test was doable for them. The main aim of the paper was to present and provide a qualitative assessment of the method in question (Karasová & Kucharská, 2018).

Purpose of the research study

The original aim of the study herein was to design a test for written expression that could be applied to evaluate problems with composing texts by students in first years of school. When designing the diagnostic tool, we drew inspiration from existing methods for evaluating written performance, applied abroad. We analysed them in detail in order to establish what tasks allow one to evaluate a written expression. Based on typical task analysis we were able to design a test together with its evaluation framework. In the quantitative pilot study, the authors came to a number of conclusions that will be discussed further in detail. The next step in our research work was the processing of qualitative data, gathered from some of the respondents with learning disabilities.

The aim of the last study was to qualitatively describe differences in written expressions of students with learning problems. The source for the paper herein was the data collected in the previous study (Karasová, 2018). In this paper the outlined research questions and the nature of the written expression of a student with learning problems shall be discussed qualitatively in detail.

Methodology

Due to the lack of any diagnostic tool in the Czech Republic that one could apply to evaluate written expression of children in the younger school age in its complexity, the authors decided to design such test themselves. Our methodology is based on the analysis of existing tests mainly from foreign sources. According to Ehler (1996), in general very few tests for writing evaluation have been published by the diagnostic community. In our work we were inspired e.g. by Woodcock-Johnson IV Tests of Achievement (WJ IV), in Villarreal (2015), Test of Written Language (TOWL-4), in Farrall (n. d.), Test of Early Written Language (TEWL-3) in (Hresko et al. (2012), Kaufman Test of Educational Achievement (KTEA-III) in Kaufman & Kaufman (2014), etc.

These diagnostic tools provided the authors with the basis for composing our test and the evaluation framework alike. Types of tasks reflect areas we wish to monitor and evaluate. All the above tools evaluate two main levels, the grammar and the handwriting and the level of the written expression. Thus, the task at hand was to compose such set of assignments that would allow one to evaluate both these levels:

- 1) Evaluation of spelling, punctuation, capitalization, small letters, handwriting, semantics, syntax, correcting errors and writing logical sentences. In the context of division of writing problems according to the DSM-5 (2013) framework, these are tasks that allow one to evaluate the first two layers (spelling, grammar and punctuation).
- 2) Evaluation of written expression, which is evaluated using special tasks dedicated to independent text production. Based on the analysis and comparison of these categories we defined areas that can be evaluated in a written expression. These are e.g. the following issues: language resources (used vocabulary), syntax and paragraphing, overall text organization, text cohesion, composition fluency, overall number of words, sentences, holistic quality, the contents organization and clarity of the expression; the amount of information, details, descriptions of activities and the quality of their organization, the story, description of characters, the development of characters, series of events, use of information, dialogues, thoughts, thematic maturity, humour, suspense, reader orientation. These tasks assess also the third level of writing according to the DSM-5 (2013) framework.

Diagnostic method

In the pilot study a test was designed consisting of four tasks that the students should be able to complete during a single lesson. In developing our design, we referred to already existing tests of written expression, available mainly abroad. The most inspiring tests from the Czech environment were those in *DysTest* (Cimlerová et al., 2014).

The first task in the test was dedicated to the so called “long” writing. Most available tests for written expression include an assignment where the respondents are requested to produce a spontaneous piece of writing inspired by a presented story or an image (e.g. TOWE, McGhee et al., 1995; OWLS-II, Carrow-Woolfolk, 2011; KTEA-III, Kaufman & Kaufman, 2014 etc.). As the first task in our design we used an unfinished fairy tale as a cue, age appropriate for the students, able to attract interest among younger school children. We used the book titled *Nedokončené pohádky* (Slabý, 2013) as the base source. A fairy tale about a traditional witch figure with elements of humour was selected. The fairy tale is based on a simple principle. The storyline is interrupted in a suspenseful moment in order to inspire children’s imagination and to motivate them to come up with the continuation and the ending to the story (Slabý, 2013).

Further three test assignments were focused on evaluating linguistic skills of children and their comprehension of the story from task one.

In the second and third task we deliberately selected difficult or unusual words included in the fairy tale. The second task was aimed at synonym creation. Five words from the story were selected and the students were asked to provide synonyms to them. The third task asked the students to combine listed words. In general, they were

to present their ability to passively understand synonyms, i.e. there were seven words selected from the story in the first column and the students were to pair them with their proper semantic equivalents from the second column.

The final fourth task asked the students to paraphrase two selected sentences from the fairy tale. In this task we were evaluating the accuracy against the original text and whether the meaning of the sentences was maintained.

An independent evaluation system inspired by existing tests was designed for the above described diagnostic tool. For assessment purposes we divided the test into three subtests. They were as follows: *The Story*, *Synonyms* and *Sentence Paraphrasing*. In each of the subtests we focus on predefined criteria and evaluate a number of categories here. The students could be awarded the maximum of 20 points for the tests, and each item was evaluated using the score from 0 to 2 points. The higher the score in the given criterion is awarded to the student, the better performance in the test it means. Both the form and the contents are assessed. In order to be able to compare individual parts of the test with each other, each subtest is assigned the maximum of 4 points, provided all evaluation criteria for subtasks are met.

In the first task (subtest *The Story*) we evaluate a number of parameters of the produced text. In the first three areas of evaluation we apply numerical data referring to the *Number of Words*, *Number of Sentences* and the *Number of Complex Sentences*. Such data helps us evaluate the so-called compositional fluency (cf. Wechsler, 2005; in Babayiğit, 2015) and is designed to compare the scope of written production across research groups.

Therefore, in the first task we assess spelling and word formation, and we closely inspect the number of errors in the produced text. We set the error rate threshold for the entire text at 7%, as it is in general common among regular readers in the younger school age in the Czech Republic (Matějček, 1995). Finally, the third aspect subject to evaluation in *The Story* section is the *text composition*. Our reference point for developing the evaluation framework was the already mentioned DysTest (Cimlerová et al., 2014) that evaluates the compositional structure of the text in two subcategories: text cohesion and the overall coherence. When assessing *the text cohesion*, we evaluate the structure of simple and complex sentences, how they are interlinked and if they are comprehensible for the reader. When evaluating text coherence, we examine the resulting integrity of the text, logical flow of individual sentences and the overall sense of the story.

The final element evaluated as part of *The Story* subtest is the *content of the text*. Two subcategories are evaluated as part of this category. The first one is the storylines, where we evaluate the number of storylines with the number of provided information and details the writer mentions before retelling the entire story. The second subcategory relates to the applied *Vocabulary*, when we evaluate the vocabulary used in the piece, whether the linguistic means in the text are proper and whether the writer uses unusual or creative words and phrases.

Tasks no. 2 and 3 we combined into a bigger, single subtest called *Synonyms*. Task no. 2 asks the respondents in the test to create synonyms to selected words; in our evaluation framework it is included in the category called *active understanding of synonyms*, where students are awarded points when they select a proper, fitting synonym to the given word.

In task 3 we evaluated *passive understanding of synonyms*. Here the score depends of the number of properly assigned word pairs.

The final task was designed to verify the ability to paraphrase the presented text (*Paraphrasing Sentences*). The maximum number of 2 points is awarded if the student paraphrases the entire sentence while all significant factors are maintained together with the meaning of the original text.

Quantitative study

The test we designed as part of the pilot study was administered among five grade students, so that we could map their written expression and find whether its level and quality is influenced by gender or learning disabilities (Karasová & Kucharská, 2018). In the light of these aims we posed a number of research questions:

- What aspects do we need to observe when evaluating written expression?
Written expression as a complex phenomenon represents a relatively challenging skill. When a person writes, apart from grammar they need to focus on a number of areas; when formulating each text, it is important to define your main thought, namely the message you want to communicate and the purpose of your writing. Then you need to give the text its proper structure, maintain consistency in the storyline, etc. Thus, the first objective of the research was to define those key areas and planes of the written expression that should be subject to evaluation.
- Will we record differences in written performance between boys and girls?
We assumed that boys and girls would not present comparable results, since this is what latest research of written expression of current Czech students suggests. In their research, Kučerová and Kucharská (2018) described statistically significant better performance of girls due to their greater graphic-motoric maturity. The maturity is manifested mainly in the pre-school period and in early school years.
At the same time, research findings of foreign authors demonstrate that girls are predisposed to deliver better performance against boys. According to these authors girls surpass boys in writing fluency, quality of composition and applied vocabulary (Olinghouse, 2008; in Babayiğit, 2015; Babayiğit, 2015). Experience from schools (oral statements of teachers from schools included in our research) on the other hand shows that girls, unlike boys, are not afraid to produce independent writing, they also write diaries, messages to each other etc.
- Is the written expression of students with learning disabilities different than of students without such disabilities?
We assumed that the written expression of students with learning disabilities would be different from the written expression of students not dealing with this kind of disability. The written performance of students with disabilities in writing is affected by their poorer linguistic or graphic and motoric skills. The level of spelling and handwriting development strongly affects the production and quality of the written expression. If the spelling or handwriting is poor, it affects the length and quality of students' texts (Graham et al., 1997; in Puranik et al. 2012). These two factors are thus in a way a predictor of the

successful written expression. The reason is that in writing it is necessary to divide cognitive resources into a number of activities. We assume that students with learning disabilities pay more attention, and thus assign more cognitive resources, to the weaker areas, handwriting or spelling, and the formulation of the text as such can be more challenging for them.

The sample of respondents whose written expressions were subject to analysis consisted of 24 boys and 24 girls without learning disabilities and the total of 8 students with learning disabilities. These students were not further divided according to their gender, because the sample was too small.

In the quantitative study we discovered a number of findings (Karasová & Kucharská, 2018). In order to confirm statistically significant differences, a difference in a number of categories between the group of girls and the group of boys was noticed. Girls received statistically significantly better general score than boys in the *number of words*, *number of sentences* and in the *number of complex sentences*, further in the *text composition* and *contents of the text*. No statistically significant differences were demonstrated in other evaluated categories.

When comparing performance of students with learning disabilities and all other students we arrived at the following conclusions. Between students divided into groups according to their learning disabilities or the lack thereof, no statistically significant differences in any of the tested categories were demonstrated except for the number of *complex sentences*. Students without any problems presented statistically significant better results in the number of *complex sentences*. However, we assumed differences would present themselves in more areas. Upon further investigation however, we noticed that in the group of students with learning disabilities an outlier occurs, i.e. a child with above standard results compared to both groups. Such child improves the overall score of the whole group of students with learning disabilities.

Qualitative study

Once the designed diagnostic method was verified among students of younger school age, the door for further research in this area has opened. Having gathered quantitative results, we were further interested in the nature of written expression of students with learning disabilities. We assumed the performance will be poorer against the control group, however some of the results were surprising to us. The research sample in our work was of course very small, which prevents us from generalizing our findings more. However, the gathered data can be further analysed with a focus on texts of students with learning disabilities, their typical errors can be described and the areas where they fail against their peers without those disabilities can be defined. Such work can have vital relevance for everyday schoolwork and may change the approach towards the nature of problems that students with specific learning disabilities experience. Very often teachers take into account only the graphic side of writing or tolerate errors of students with dysorthography. However, they do not pay attention to the overall nature of their written production that they may also suffer in light of the above mentioned problems.

As part of our further research agenda, presented in the paper herein, we asked a number of research questions:

1. What does the written expression of students with learning disabilities look like and in which aspects does it differ from the written expression of intact students?
2. What types of errors are most common among students with learning disabilities?
3. What is the cohesion and organization of their text?
4. What topics do they cover in their text? How is the topic developed?

We assumed that students with learning disabilities would have more significant problems in above defined areas. We would then quite understandably look to the first two weaker areas as to the reason that affects the third layer. Children with specific learning disabilities have poor handwriting (dysgraphia) or have spelling problems (dysorthography), alternatively struggle with them both. These problems consume the major part of cognitive resources that those children lack when they later wish to present their own thoughts in the written form (Hajovsky et al., 2017). What is more, children with specific learning disabilities (SLD) also lack abilities necessary for proper processing of tasks of independent text formulation upon instruction (especially they lack linguistic, morphological, syntactic, lexical and semantic skills).

Sample

The sample of students with learning disabilities consisted of 8 respondents in total. The scope of problems these students face is relatively wide. According to information from the parents provided based on their informed consent, they were specifically the following disorders: developmental dysphasia, ADD, dyslexia, attention disorder, impaired hearing, SLD, minor motoric disorders, minor attention disorder, dyscalculia, dysgraphia, crossed laterality. These are various diagnoses in children that are either specific learning disabilities or their comorbidities, alternatively fall into the wider category of developmental disorders in children. In our research we were interested how the learning performance of children with disabilities varies in individual areas.

Differences in texts

The first important area where one observes significant differences is the scope of the text. Students with learning disabilities produced the least words and sentences in their text. Their compositional fluency might have been affected by problems with spelling or handwriting. According e.g. to Graham et al. (2000; in Puranik et al., 2012), automated writing in the area of handwriting and spelling is the best predictor of the length and quality of texts by primary school students. The average number of written words is smaller almost by half against the average number of words by students without any learning disabilities (67,75 words against 106,46 words). The scope of the text is obviously affected also by the interest in the story, personal creativity, literary skills etc. Students with learning disabilities on average wrote the least sentences, almost by half, when compared with students without learning disabilities (14,63 against 22,94 sentences). The number of simple and complex sentences may indicate greater sophistication of the produced text.

The error rate in texts of students with learning disabilities was similar to the error rate in the control group. Most errors in the text, namely -17 in 56 words, were made by a dyslectic student. Errors made by students were mainly in the area of punctuation

in sentences. There were also errors of interchanging and dropping letters, problems with word divisions, dropped diacritics, errors in capitalization in the beginning of sentences. In two pieces text legibility was much worse due to poorer graphic performance.

Another area subject to analysis was the text composition. Here we examined the use of whole sentences, logical framework of the text, chain of events, text comprehensibility, but also whether the story read well or if it was more demanding for the reader to understand. Students with developmental problems had more difficulties here. They had problems to divide the text into paragraphs. They would often write long complex sentences that made the story difficult to follow. One piece was written as a simple string of thoughts and the whole paragraph was composed of a single complex sentence. Children tended to use direct speech but failed to signal it with relevant quotation marks.

The contents of texts produced by children show their ability to process and apply proper means to express their own thoughts. In this category we were also examining whether the child uses interesting or unusual phrases, expands phrases with attributes and if the overall expression is well developed. Students with learning disabilities were awarded the lowest score in this category. Their texts were poorer and less inventive as far as their contents was concerned. One may thus conclude that in producing a sophisticated story with developed vocabulary and a large number of details students with learning disabilities in our studied sample are probably the weakest.

The last area we focused on was ability to understand a fairy tale and linguistic skills of children. This was examined mainly as part of predefined assignments where children were asked to only fill in the gaps. Children with learning disabilities were relatively successful in these subtests and such format of tasks was not problematic for them. It is possible that assignments with a more rigid structure are more compatible with these students than free production of texts.

Assigned topics

The students were asked to finish a selected story about an evil witch who can do magic, prepare potions and fly her broom, which at the same time is her friend. She is not very friendly to others. One day the broom decides that it will no longer stand the bad behaviour of the witch and flies away to a good old lady. When the witch finds out, she wants to steal the broom back from the old lady. At this point the story is interrupted and the children are asked to finish the story and come up with what happens next to the witch, the old lady and the broom. The children stuck to a number of topics and themes.

They have obviously more expertise when it comes to fairy tales which is very clear from their own writing. In some pieces one could notice some bitterness regarding the behaviour of the bad witch. Children would reprimand her in their writing, in some texts she would even end up dead. In other stories the witch was allowed to change her attitude, apologized to everyone around her and would live happily ever after. Some stories even had a moral: "...and so the witch became good, because she realised that life was meaningless without friends."

Children with disabilities focused on themes that were the same as themes of other students. As it has been already mentioned, students with learning disabilities used much poorer vocabulary, they did not expand the story too much and their organization of the text was poorer.

Conclusions

Written expression is a wide notion that can be approached from a number of perspectives. Since these are topics that are relatively new and unexplored in the Czech context, also research studies in this area are rather scarce. Our primary aim here was to introduce the topic into the Czech context and gradually develop it. Our research plan described herein is obviously merely the first step on this way. This is why our work is to large extent only theoretical for now. In the quantitative study carried out to explore differences between selected groups, we confirmed the findings reported by foreign authors. In our test girls received statistically significant better general score than boys in most areas (the general score, *Number of Words*, *Number of Sentences* and in the *Number of Complex Sentences*, also in the *Text Composition* and *Contents of the Text*). We also assumed that differences between the group of students with learning disabilities and students without such disabilities would be manifested. Such differences were confirmed in our work however, they were not statistically significant. We therefore wish to further explore this factor in our follow up research.

As we have mentioned on numerous occasions, the topic at hand has not been explored yet, thus we would be very much interested also in the text processing on the qualitative level. Such study would help us disclose better and more precisely the problems that make it difficult for children to compose a text. Children from our sample group who struggled with learning disabilities (specific learning disabilities, developmental dysphasia, attention disorders, etc.) on average wrote the smallest number of words and sentences in their text. Their pieces were significantly shorter. However, in terms of error rate they were not significantly lagging behind their peers without such disabilities. Just like their peers they made many errors in punctuation, errors interchanging and dropping letters, problems with word divisions, dropped diacritics, made errors in capitalization in the beginning of sentences etc. Students with learning difficulties had however bigger problems composing the text. They had problems dividing the text into paragraphs, they would often compose long complex sentences that made it difficult to follow the story and to understand it. Their pieces had poorer contents, were less inventive, they applied poorer vocabulary and mundane phrases. These students were more confident with structured tasks (gap filling, pairing) than with free written expression. Themes and topics tackled by these children were similar to those approached by their peers without any disabilities. Even though the texts were simpler, nevertheless, they always provided a happy or an unhappy ending to the story.

Discussion

The aim of the paper EXPRESSIVE WRITING IN THE CZECH COUNSELLING was to discuss the topic of diagnosing the skill of independent writing in the Czech counselling system.

The system used for the classification of disorders in the Czech Republic is the MKN – 10 (2018) framework, where written disabilities are mainly associated with dysgraphia (problems with graphic and motoric performance when writing) and dysorthography (problems with properly applying grammar rules). We drew inspiration from the DSM – 5 (2013) classification which includes the inability to style the text

independently as a writing handicap. This is a key skill since Czech students complete their secondary education with a unified exit exam which includes also a written assignment asking them to produce a text on a predefined topic. Without successful completion of the said task, no student can complete his or her secondary education programme. Successful acquisition of stylistic skills is also a prerequisite for successful higher education.

Good intervention requires precise diagnostics. The aim of the presented research was to propose a diagnostic tool for mapping the level of stylistic skills among students. In the Czech context the authors drew inspiration from the DysTest (Cimlerová et al., 2014), which is however dedicated to identification of specific learning disabilities in university students and adults. We believe that timely intervention can produce better results, thus it is important to define the level of expressive writing already in primary school years. Such instrument is totally absent from the Czech context.

Presented qualitative analysis clearly demonstrated that students with learning disabilities also delivered independent written composition of poorer quality: less words, awkward style, poor vocabulary. These are all phenomena that experts in counselling centres cannot identify due to lack of a clear evaluation framework. The test designed by the authors of this paper is dedicated to address this particular issue. The authors also wish to continue in their efforts to prepare an intervention programme that would help address problems with stylistic competence.

The paper was prepared as part of GAUK no. 834119 project “Psaný projev u žáků se specifickou poruchou psaní ve 4. a 5. ročnících základních škol” (Written expression of students with a specific writing disability in the 4th and 5th year of primary school) at the Charles University, Faculty of Education (2019–2021).

References

- Babayiğit, S. (2015). The dimensions of written expression: Language group and gender differences. *Learning and Instruction*, 35, 33-41. doi: 10.1016/j.learninstruc.2014.08.006. ISSN 09594752.
- Berninger, V. W., Vaughan, K., Abbott, R. D., Begay, K., Coleman, K. B., Curtin, G., ... Graham, S. (2002). Teaching spelling and composition alone and together: Implications for the simple view of writing. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 291-304. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.291>
- Carrow-Woolfolk, E. (2011). *Oral and Written Language Scales* (2nd ed.). San Antonio, TX: Pearson Assessments. Accessed: <https://www.superduperinc.com/products/view.aspx?stid=629&s=owls-ii#.WeBmTIVOLcthttps://link.springer.com/article/10.1007/s11145-011-9325-8>
- Cimlerová, P., Čalkovská, B., Dudíková, I., Kocurová, M., Krejčová, L., Macháčová, I., Peňáz, P. & Zítko, M. (2014). *Manuál administrátora: DysTest: baterie testů pro diagnostiku specifických poruch učení u studentů vysokých škol a uchazečů o vysokoškolské studium*. Brno: Masarykova univerzita.
- Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-5tm*. (2013). 5th ed. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.

- Ehrler, D. J. (Winter 1996). Test of written expression: A critical review. *Journal of School Psychology*. 34(4), 387-391. Accessed: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440596000246>
- Farrall, M. (n. d.). *Testing Written Expression: Myths and Misconceptions*. Wrightslaw. Accessed: <http://www.wrightslaw.com/info/test.written.lang.htm>
- Hajovsky, D. B., Villeneuve E. F., Reynolds M. R., Nilleksela Ch. R., Mason B. A. & Shudak N. J. (2017). Cognitive ability influences on written expression: Evidence for developmental 86 and sex-based differences in school-age children. *Journal of School Psychology*. doi: 10.1016/j.jsp.2017.09.001.
- Hammill, D. D., & Larson, S. C. (2009). *Test of Written Language—Fourth Edition*. (TOWL4). Austin, TX: PRO-ED. Accessed: <https://www.proedinc.com/Products/12850/towl4-testof-written-languagefourth-edition.aspx>
- Hresko, W. P., Herron, S. R., Peak, P. K., & Hicks, D. L. (2012). *Test of Early Written Language (3rd ed.)*. Austin, TX: Pro-Ed. Accessed: <https://www.pearsonclinical.com/language/products/100000086/test-of-early-writtenlanguage-third-edition-tewl-3.html#tab-details>
- Karasová, M., Kucharská, A., (2018). *Psaný projev žáků pátých ročníků. Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání* [online]. II(1/2018), 101-123. Accessed: <https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/2018-1/>
- Karasová, M. (2018). *Psaný projev u žáků pátých ročníků*. Diplomová práce. Praha: PedF UK.
- Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (2014). *Kaufman Test of Educational Achievement, Third Edition*. Bloomington, MN: NCS Pearson. Accessed: <https://www.pearsonclinical.com/education/products/100000777/kaufman-test-ofeducational-achievement-third-edition-ktea-3.html#tab-details>
- Kučerová, O., Kucharská, A., et al. (2018). *Vázaný a nevázaný vzor písma v českých školách*. Praha. PedF UK, 2018.
- Matějček, Z. (1995). *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. vyd. Praha: H&H.
- McGhee, R., Bryant, B. R., Larsen, S. C., & Rivera, D. M. (1995). *Test of written expression*. Austin, TX: PRO-ED. Accessed: <http://www.proedinc.com/customer/productView.aspx?ID=921>
- Puranik, C. S., & Alotaiba, S. (2012). *Examining the Contribution of Handwriting and Spelling to Written Expression in Kindergarten Children. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. 25(7), 1523-1546. Accessed: <https://link-springercom.ezproxy.is.cuni.cz/article/10.1007/s11145-011-9331-x>
- Slabý, Z. K. (2013). *Nedokončené pohádky*. Vyd. 3. Ilustroval Adolf BORN. Praha: Portál.
- Villarreal, V. (2015). Test Review. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(4), 391-398. Accessed: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0734282915569447>
- Wechsler, D. (2009). *Wechsler Individual Achievement Test—Third Edition*. San Antonio, TX: NCS Pearson. Accessed: <https://www.pearsonclinical.com/psychology/products/100000463/wechsler-individualachievement-testthird-edition-wiatiii-wiat-iii.html#tab-details>

MULTILINGUALISM IN CYPRUS AND TRANSLANGUAGING PRACTICES OF RUSSIAN–CG CHILDREN

Sviatlana Karpava

Lecturer in Applied Linguistics, University of Cyprus
karpava.sviatlana@ucy.ac.cy

Abstract

This study investigates translanguaging practices of Russian–CG bilingual children at home, at school and in the society in relation to family language policy, school pedagogy and multilingual linguistic landscape in Cyprus. Classroom observations took place throughout the year at 4 classes (15 students in each): 1st, 4th, 5th and 6th grades. Four teachers, Russian heritage speakers, were interviewed as well regarding their translanguaging practices/ instructional strategies in class in line with Garcia & Li Wei (2014), Palmer et al. (2014), Cenoz & Gorter (2015). Classroom observations showed that their children, students in bilingual Russian–Cypriot Greek classes alternate languages. Russian-speaking teachers also code-switch and use society dominant language, Greek, in order to make meaning comprehensible for Russian heritage students. Usage of Greek scaffolds teaching of the Russian language in Russian heritage classes. This is in line with previous findings of Lin & Martin (2005).

Keywords: translanguaging practices, multilingualism, family language policy

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τις πρακτικές της διαγλωσσικότητας των δίγλωσσων παιδιών (Ρωσικά, Κυπριακά) στο σπίτι, το σχολείο και στην κοινωνία, σε σχέση με τη γλωσσική πολιτική της οικογένειας και το πολύγλωσσο γλωσσικό τοπίο στην Κύπρο. Οι παρατηρήσεις στην τάξη πραγματοποιήθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια του έτους σε 4 τάξεις (15 μαθητές σε κάθε τάξη): 1η, 4η, 5η και 6η τάξη. Οι τέσσερις καθηγητές, ομιλητές της ρωσικής γλώσσας και κληρονομιάς, συμμετείχαν επίσης σε συνεντεύξεις σχετικά με τις ξενόγλωσσες πρακτικές/εκπαιδευτικές στρατηγικές τους στην τάξη σύμφωνα με τον Palmer et al. (2014), Garcia και Li Wei (2014), Cenoz και Gorter (2015). Οι παρατηρήσεις στην τάξη έδειξαν ότι τα παιδιά τους, οι μαθητές σε δίγλωσσες ρώσο-κυπριακές τάξεις, εναλλάσσουν γλώσσες. Οι ρωσόφωνοι δάσκαλοι επίσης αλλάζουν τις γλώσσες στην τάξη, από Ρωσικά στα Ελληνικά, που είναι η κυρίαρχη γλώσσα της κοινωνίας, για την καλύτερη κατανόηση και εκμάθηση από τα δίγλωσσα παιδιά. Η χρήση της Ελληνικής γλώσσας βοηθάει στην διδασκαλία της Ρωσικής γλώσσας. Αυτό συμβαδίζει με τα προηγούμενα ευρήματα των Lin και Martin (2005).

Λέξεις- κλειδιά: οι πρακτικές της διαγλωσσικότητας, πολυγλωσσία, γλωσσική πολιτική της οικογένειας

INTRODUCTION

This study investigates translanguaging practices of Russian–CG bilingual children at home, at school and in the society. According to Lewis et al. (2012), translanguaging is the use of one language in order to reinforce the other and to facilitate the learning

of both languages of a bilingual. Baker (2011: 289) considers translinguaging as a great advantage for bilingual education: for ‘deeper and fuller understanding of the subject matter development of the weaker language, home-school links and cooperation, integration of fluent speakers with early learners.’

Translinguaging is beyond code-switching and translation, it is focused on flexible bilingualism and multiple discursive practices (Garcia, 2009; Blackledge & Creese, 2010). Translinguaging takes heteroglossic and dynamic perspective on bilingualism and suggests that a bilingual person has one integrated linguistic system (Bailey, 2007; Garcia, 2009; Garcia & Li Wei, 2014; Otheguy et al., 2015; Garcia & Lin, 2016). Translinguaging is ‘flexibility of bilingual learners to take control of their own learning, to self-regulate when and how to use a language, depending on the context in which they’re being asked to perform’ (Garcia & Li Wei, 2014: 80).

Linguistic situation in Cyprus can be characterised as diglossic, bi-dialectal (Grohmann & Leivada, 2011) or bilectal (Rowe & Grohmann, 2013). There are two varieties that are used by Greek Cypriot population: Standard Modern Greek (SMG) and Cypriot Greek (CG). Cyprus is also multilingual as there are Cypriot minorities (Latin, Maronites) who live in Cyprus, residents of British origin, immigrants from various countries of Eastern Europe, Asia, and especially the former Soviet Union.

Russian community in Cyprus is the largest foreign language group. There are three main types: temporary residents (tourists or business people who use mainly Russian at home and Russian or English or some other European language on a daily basis — but not Greek); members of mixed marriage families (mainly with a Russian woman and a Greek Cypriot man and bilingual Russian–Cypriot Greek children); members of immigrant families (where mostly both partners are Russian, who aim for long-term residence in Cyprus, so they speak Russian at home and English or Greek outside). After the 2000s there is a tendency for Russian to be a new lingua franca in the former USSR republics and abroad (Pavlenko, 2012). There is an increased valorization of Russian in Cyprus due to tourist flow, immigration, international marriages, cultural and religious ties, military and political cooperation, investments and transnational corporations (Kuznetsov, 2010; Filippov, 2011). Russian is functioning as lingua franca in Cyprus and is perceived as commodity (Bourdieu, 1991; Duchene & Heller, 2012; Eracleous, 2015).

According to a Cypriot government census (2011), there are approximately 11,000 people of Russian origin residing in Cyprus. Most of them arrived in Cyprus in the 1990s due to Soviet and post-Soviet immigration. The emerging role of Russian in Cyprus as one of the dominant and preferred foreign languages has led to some changes in the educational process and policy, as more and more Cypriots start learning Russian. In Cyprus, there are several private Russian-speaking schools, Orthodox churches, Russian-language television and radio service. Russian is a foreign language in all public schools and tutor centres. This island is a highly touristic destination and even the Cypriots are eager to learn Russian as it is an essential tool for finding a good job in international companies. Immigrants from former USSR are multilingual, multi-ethnic, and multicultural group of people. Russian is their L1 and it was a language of instruction in the USSR, but they speak other languages than Russian. In Cyprus, they are all perceived as Russian, regardless of their ethnic roots, nationality, citizenship and multiple identities. Russian cultural and linguistic heritage is maintained in cities via relevant infrastructure: food stores, restaurants, bookstores, art galleries, hair and beauty salons, medical offices, various real estate and insurance agencies, and religious organizations. Their daily linguistic repertoire consists of English, Greek and Russian.

The role of English in Cyprus should not be ignored as it is widespread in the former British colony. There is a debate about the status of English in Cyprus (Schneider 2003, 2007; Buschfeld, 2013): whether it is a second language (Görlach, 1990, 1995; Graddol, 1997) or a foreign language (Quirk et al., 1985; Strevens, 1992; Schneider, 2007). It is obvious that the linguistic situation in Cyprus is complex and unique and it affects the language choices and dominant language constellation of the Russian immigrant population.

The aim of this study is to examine translanguaging practices of Russian–CG bilingual children at home, school and society and whether they are affected by such factors as family language policy, school pedagogy and multilingual linguistic landscape in Cyprus.

Study

Participants

The first group of the participants of the study were 60 Russian–CG women, representatives of mixed-marriage families in Cyprus (wife Russian and husband CG). Their age ranges from 26 to 55 years old (Mean=37.1). Their mean length of residence in Cyprus is 11.5 years (range: 1-19), their age of onset/exposure to CG/Greek, arrival in Cyprus ranges from 17 to 43 years old (Mean=25.9). In terms of their level of education, most of them have university degree (50), while the rest have finished only secondary school (10). They come from a middle socio-economic class. Their L1 is Russian, while they come from Russia, Moldova, Ukraine, Belarus, Georgia, Latvia.

The second group of the participants were 60 simultaneous bilingual-bilectal Russian–Cypriot Greek children: 27 boys and 33 girls, born in Cyprus (father CG and mother Russian). They were observed at public Saturday Russian school in Larnaca, Cyprus (school year: 2017-2018). At the time of observation, they attended 1st-6th grades: 1st grade: 15 children (Mean age: 8;8, range 7;7-9;8, SD 0.7), 8 female, 7 male; 4th grade: 15 children (Mean age: 10;8, range 9;4-12, SD 0.8), 12 female, 3 male; 5th grade: 15 children (Mean age: 12;12, range 9;5-14;1, SD 1.3), 9 female, 6 male; 6th grade: 15 children (Mean age: 13;3, range from 10;5-15;1) 4 female 11 male.

Materials and Procedure

Our data sources included a questionnaire (Otwinowska-Kasztelanica & Karpava, 2015) about the families' general background, the parents' socio-economic status, and their children's language proficiency; semi-structured interviews with the families who were willing to participate; ethnographic participant observations (diaries) and oral spontaneous bilingual production.

In order to assess translanguaging practices of their children, Russian–CG bilinguals, we observed teaching sessions (1.5 hour each) of the Russian language classes at Russian Saturday school in Larnaca, Cyprus (ethnic community complementary school). Observations took place throughout the year at 4 classes (15 students in each): 1st, 4th, 5th and 6th grades. Four teachers, Russian heritage speakers, were interviewed as well regarding their translanguaging practices/instructional strategies in class in line with Garcia & Li Wei (2014), Palmer et al. (2014), Cenoz & Gorter (2015).

We also implemented an in-depth ethnographic landscape analysis of visible semiotic signs in public space, trying to interpret their indexicality and deeper layers

of meaning (Blommaert, 2013; Blommaert & Maly, 2016) in relation to multilingualism situation in Cyprus.

Results

Multilingual linguistic landscape of Cyprus

Linguistic landscape of Cyprus can be described as “the linguistic diversity” (Huebner, 2006). Language policy in Cyprus is shaped according to political, social and economic needs. Multilingual signs are used mainly in touristic areas, shopping streets and on the beaches, as it can be seen in Figure 1. The signs are mainly advertisements that are created in a modern, tourist-oriented, fashionable and trendy way. The use of English and Russian makes the place with the sign more prestigious, global and powerful. English and Russian are the languages of money and power. Taking into consideration that Russian community in Cyprus is one of the largest on the island as well as the post-colonial status of Cyprus and widely-spread usage of English throughout the country, multilingual signs can be the reflection of translanguaging practices of both local population (English and Greek) and of the Russian-speakers in Cyprus.



Figure 1: Multilingual landscape in Lamaca, Cyprus.

Family language practices

The analysis of questionnaires and oral (recorded) interviews revealed that the majority of the families try to use and maintain their heritage language and develop Russian-language literacy of their children. Their family language practices are characterised by translanguaging that enhances dynamic bilingualism at home. When Russian-speaking parents talk to their children or about their children they can code-switch. They might use Greek (L2) for the concepts or terminology that are related to their everyday life and they might do not know the relevant word or concept in their L1 or due to high cognitive load and processing they are might not able to retrieve the exact word or translate it very quickly. Thus, they decide to use Greek (L2) equivalents. They also use a lot of English words or terms as English is a widely-spread language in Cyprus. The following examples (1-10) illustrate the use of translanguaging at home:

(1) -Мама, заверни бутерброды в **ασημόκολλα [в фольгу]**!/-Mother, could you please wrap it into **foil**.

(2) -Здесь хорошо, рядом своя **φρουταρία [овощной магазин]**./-It is very good here, we have **a fruit shop**.

(3) -Старший пойдет в **προδημοτική [в начальную школу]**./-My older son will go to the **pre-primary school**.

(4) -...по дороге, если свернуть с **highway**./ *-If you drive on the road and turn from the **highway**.*

(5) - надо звонить в **δημαρχείο** [**town hall**]/ *-you need to call to **the town hall**.*

(6) -**Γραφείο ευημερίας** может помочь, если ты **τρίτεκνη** [**мать с тремя детьми**], я мать-одиночка.../ *-**Welfare office** can help if you **a mother of three children**, I am a single mother...*

(7) -Нужна страховка для **migration**./ *-You need insurance for **migration***

(8) -Ребенок вчера потерял **residence permit**./ *-My child lost **residence permit** yesterday.*

(9) -Μαμά πως ονομάζεται αυτό που εσύ κάμνεις **блинчики**?/ Mum, how do you call the thing with which you make **pancakes**?

-**Сковородка**?/ *-**Frying pan**?*

(10) -Я даже не знала, как готовить **κολοκάσι και φακές** [**топинамбур и чечевицу**]./ *I did not even know how to cook **sweet potato and lentils**.*

Mothers could implement translanguaging if it served communicative purposes and facilitated comprehension of the interlocutors in a particular situation. The choice of the language by the speaker, English, Greek (Cypriot Greek or Standard Modern Greek) or Russian, depended on the listener and his/her command of a particular language. This could be done on purpose, when the participants controlled their speech, or subconsciously, as it might be easier for them to retrieve a word or a phrase from L1/L2/L3 while speaking, see examples (11-12).

(11) — *Хорошо, смешиваете ли вы два языка, русский или греческий?* “**Well, do you mix two languages?**”

— *Стараюсь не смешивать, но бывает...* “**I try not to, but it happens....**”

— *В каких ситуациях?* “**In which situations?**”

— *Если, допустим русские, которые знают греческий язык, то при разговоре мы можем смешивать, какие-то слова вставлять греческие...* “**If, for example, the Russians know Greek, then during our conversation we can mix, and insert some Greek words...**”

(12) — *Часто ли вы смешиваете два языка?* “**Do you often code-switch?**”

— *С ребенком не часто, а когда в общении с киприотами часто, частенько, английско-греческий, да...* “**With my child not often, but when communicating with Cypriots, often, English-Greek, yes...**”

It should be noted though that some parents took a very strong position regarding the one-parent-one language (OPOL) strategy; they believed that that was the only way to maintain and transmit their heritage/minority language, as it shown in example (13):

(13)— *Смешиваете ли вы два или три языка? “Do you mix two or three languages?”*

— *Я не педагог по образованию, но мое мнение, этого не стоит делать, если говорить на одном языке, то на одном, так как, вот у меня подруга... она полностью с сыном, с сыном, а подруга с Латвии, она запретила вообще всем общаться на русском языке, так как в школе сказали у него проблема с ελληνικά. Я говорю, что ты делаешь, сын не говорит на украинском, на русском языке, а сейчас она стала смешивать языки и это не надо делать, но это мое, как-бы не знаю, мнение.../ “I am not a teacher, but in my view, you should not do that; if you speak one language, you need to speak one language. For example, I have one friend...she is from Latvia and she has forbidden everybody to use Russian as at school she was told that her son had a problem with GREEK. I asked her 'What are you doing?' Her son does not speak Ukrainian or Russian, and now she has started to mix languages and you should not do that, but this is my view....”*

Classroom observations

The analysis of classroom observations showed that their children, students in bilingual Russian–Cypriot Greek classes alternate languages. Russian-speaking teachers also code-switch and use society dominant language, Greek, in order to make meaning comprehensible for Russian heritage students. Usage of Greek scaffolds teaching of the Russian language in Russian heritage classes. This is in line with previous findings of Lin & Martin (2005). The analysis of the interview with teachers and classroom observation data showed that teachers code-switch (CG/SMG, Russian, English) in order to make input comprehensible to their students, as it can be seen in example (14):

(14) — *Иногда, мои ученики просто не понимают, что я говорю, особенно, когда я пытаюсь объяснить грамматику на русском языке... Очень часто встречаются незнакомые слова, поэтому мне приходится переводить на греческий или на английский./ “Sometimes my students simply do not understand what I am talking about, especially when I try to explain grammar in Russian...Very often unknown words are encountered so I have to translate into Greek or English.” (T1)*

They follow the same pattern of interaction as their students, code-switching, see example (15):

(15) — *Я стараюсь преподавать только на русском, но приходится часто переключаться с русского на греческий или на английский. Дети в группе из смешанных семей, уровень знания русского разный, дети часто смешивают языки./ “I try to teach only in Russian, but sometimes I have to switch from Russian to Greek or English. The children in the group are from mixed-families and their level of Russian proficiency is different, they often code-switch.” (T2)*

Translanguaging can be quite challenging as it requires a good command of two or three languages, as it is presented in the examples (16-17):

(16) — *С ними сложно, постоянно надо переводить незнакомые слова, а у меня греческий не очень, я не всегда знаю перевод, так что приходится заглядывать в словарь./ “It is very difficult with them, I constantly need to*

translate unknown words, but my Greek is not very good, and I do not always know the translation equivalent, thus I need to look it up in the dictionary.” (T3)

(17) — *И не забывайте о родителях, если это мама ребенка, то мы обычно общаемся на русском, но с папой или бабушкой или дедушкой по-гречески, иногда по-английски.* / **“And do not forget about parents, if it a mother of a child, then we communicate in Russian, but with his/her father or grandparents then in Greek or in English.” (T4)**

The teachers have to communicate not only with bilingual/multilingual children, but also with their parents, before and after each class. They use CG/ Greek with fathers and Greek-speaking relatives, those who bring the child to school, and Russian with mothers or Russian-speaking relatives, grandmothers or grandfathers as it is illustrated in examples (18-23) below:

(18) -*Καλημέρα σας, τι κάνετε, πως περάσατε την εβδομάδα σας; / Здравствуйте, проходите, пожалуйста, садитесь.* / **“Good morning, how are you? How did you spend your week?”]**

(19) -*У нас есть вопросы по поводу учебников? / “We have some questions about the books?”*

(20) -*Да, вы можете найти их в интернете или в магазине, в Ларнаке.* / **“Yes, you can find them in the internet or in a shop, in Larnaca.”**

(21) -*Μπορείτε να μας δώσετε το βιβλίο μετά το μάθημα; / “Could you please give us a book after the lesson?”*

(22) -*Ναι βεβαιώς...δети открывайте ученики на странице 20.* / **“Yes, sure...ok, children let’s open the books on page 20.”**

(23) -*Ήταν άρρωστη η κόρη σας το προηγούμενο Σάββατο.* / **“Your daughter was ill last Saturday.”**

-*Ναι, τώρα είμαστε καλύτερα.* / **“Yes, now we feel better.”**

-*Ελάτε εδώ, ας να κάτσει μπροστά, садись сюда, пожалуйста.* / **“Come here, she can sit in front, have a sit here, please.”**

Sometimes, the teachers need to switch into English as some relatives can be only English-speaking or they can speak any other language, but not Greek or Russian (e.g. Armenian) and so they use English as a means of communication, see example (24):

(24) -**Oh, good morning, how are you, your grandson is doing really great. You need to praise him that he is doing his Russian and knows so many languages, Russian, English, Armenian, send my best wishes to his mum.**

-*Все дети, начинаем урок, сегодняшняя тема...* / **“Ok, children, we begin our lesson, our today’s topic is...”**

The results of observations showed that the children mainly had difficulties with some words or terms that were unknown to them either due to their age or due to linguistic and cultural differences between Cyprus and Russia. The following examples are from the 1st grade. The example (25) showed that the children did not know the word *millet* in Russian, so the teacher had to translate it into Greek, but this also initiated their

conversation in Greek, but the teacher then tried to switch back to Russian as it was a Russian lesson.

(25) Воробей влетел в окно, воровать у нас **пшено**.

The sparrow flew into the window in order to steal millet.

-Κυρία τι είναι **пшено**/ *Miss, what is **millet**?*

-Είναι **Κεχρί** σαν το **πλιγούρι**/ *It is **millet**.*

-Α, και το πουλί τρώει το./ *Oh, and the bird eats it.*

-Да, воробушек его ест./ *Yes, the sparrow eats it.*

The teachers at the school are of L1 Russian origin, though they have been Cyprus residents for quite a long time. Sometimes it is difficult for them to translate as they are not used to these terms in L2 Greek, see example (26):

(26) Дятел жил в дупле пустом, дуб долбил как **долотом**./ *Woodpecker lived in a hollow, it was hammering the oak like with a **chisel**.*

-Τι είναι **долотом**/ *What is a **chisel**?*

-Δεν είμαι πολύ σίγουρη πώς είναι στα Ελληνικά, είναι **ένα εργαλείο**, νομίζω ότι είναι **η σμίλη**/ *I am not quite sure what it is how it is in Greek, it is a tool, I think that it is a **chisel**.*

In the following example (27), the children were not able to find the name of particular types of flowers. They were not familiar with them as not all children regularly visit Russia and are not exposed to nature there, so the teacher was trying to help them or to elicit the answer from the students who regularly visit their relatives in Russia:

(27) Роза.../Rose...

-Правильно, молодец, кто отгадает второе слово? / *It is correct, well done, who will find out the second word?*

-Κυρία τι λουλούδι είναι αυτό, υπάρχει καθόλου στην Κύπρο;/ *Miss, what flower it is, is there such a flower in Cyprus?*

-Νομίζω ότι υπάρχει. Ну, кто знает, что это за цветок?/ *I think that it exists in Cyprus. Who knows what flower it is?*

-Δύσκολο κυρία./ *Miss, it is difficult.*

-Астра/Αστέρι/ звезда/daisy

-Хорошо, а третий цветок? / *What about the third flower?*

-Я, я знаю, мы с мамой собирали в лесу в России, αλλά δεν θυμάμαι πως το λένε. / *I, I know, we with my mum were gathering them in Russia, but I do not know how they are called.*

-Ладно, я вам помогу, это **ландыш**...κρίνος της κοιλάδας./*Well, I will help you, this is lily of the valley.*

-Ακούγετε σαν карандаш./ *It sounds as a pencil.*

-И последний?! / *And the last flower?*

-Это легко—ромашка. / *This is easy, it is a chamomile.*

The following examples (28-30) are from the 4th grade. In example (28), it seems that the students haven't heard or used this word in Russian, only in Greek, so the teacher had to translate the unknown word to her students, thus the usage of Greek in class helps to facilitate their understanding.

(28) Ξέρω όλες τις λέξεις εκτός από **пристань**. / *I know all words except of **marina**.*

-**Пристань**—это η **μαρίνα**. / *It is **marina**.*

-Α, κατάλαβα... / *Yes, I understood.*

The following example (29) depicts the situation when a child does not know a traditional type of soup in Russia. The teacher tries to explain. Then his peer, another student in class makes an attempt to explain, but in Greek and refers to his experience in Russia, that his grandmother cooked this soup for him, but he did not like the taste.

(29) -**Окрошку** что это такое?! / *What is this?*

-Это такой **суп**. / *This is **a soup**.*

-Η γιαγιά μου στη Ρωσία μας έκανε, δεν μου άρεσε. / *My grandmother in Russian made it but I did not like it.*

-Γιατί / *Why?*

-Δεν είναι νόστιμη. / *It is not tasty.*

-Хорошо, составьте две скороговорки из слов. / *Ok, make two tongue twisters out of these words.*

In the following example (30) the students asked the teacher about unknown words in Russian. The teacher explained them and translated them into Greek. She also emphasized the importance of rhyming.

(30) -Α что такое **опушки и макушке**? / *And what is **the edge and top of the head**?*

-Рифмуются, правда?! / *They rhyme, don't they?*

-**Опушка леса**—это **άκρη του δάσους** / *It is **edge of the forest**.*

-**На макушке**—**на голове**—**στο κεφάλι**. / *It is on **the top of the head**.*

-Все понятно, идем дальше. / *It is clear, let's go further.*

The following examples (31-33) are from the 5th grade. In example (31), one of the students did not get the meaning of the prepositional phrase and the teacher managed to explain via translation into Greek.

(31) -Как понять **на берегу**? / *How to understand **on the shore**?*

-Это значит **на берегу**... **στην ξηρά**. / *It means **on the shore**.*

-Α, ήταν εύκολο τελικά. / *It was easy in the end.*

In example (32), the student was not able to understand the literary/elevated synonym of the word 'face' in Russian and the student herself tried to translate this word into Greek and she did it in a correct way. The teacher confirmed her guess in Russian.

(32) -Что такое **лик**? Είναι **πρόσωπο**?/ *What is **face**? Is it **face**?*

-Да, это **лицо**, молодец./ *Yes, this is **face**, well done.*

Example (33) is about a poem. The pupil did not understand why there was a repetition of the two similar words in Russian. Actually, they were homonyms and they were different parts of speech, a noun and a verb. The teacher tried to explain this in Greek.

(33) -Κυρία γιατί είναι οι ίδιες λέξεις **ходики ходили**?/ *Why these are **two similar words**?*

-Δεν είναι οι ίδιες λέξεις **ходики-это часы, είναι ρολόι, ходили πήγαιναν**/ *These are not two similar words, they are **watch and went**.*

-Понятно, **ходики ходили**, смешно. / *It is clear now, it is funny.*

The other examples (34-36) are from the 6th grade. The students had difficulty with some mathematical terms. The teacher used Greek in order to provide a definition of these terms to them. This triggered the switch from Russian into Greek, this is shown in example (34):

(34) -Κυρία, δεν καταλαβαίνω αυτή την γραμματική. / *Miss, I do not understand this grammar.*

-Τι σημαίνει **прямая речь**?/ *What does it mean **direct speech**?*

-**Ευθύς λόγος**. / *Direct speech.*

-Α, κατάλαβα. / *Ok, I have understood.*

-Μπορείτε να εξηγήσετε τι είναι **биссектриса**?/ *Can you explain what is **bisector**?*

The following example (35) shows that a student did not know the name of a Russian plant. Neither the student nor the teacher was sure whether this plant grows in Cyprus. Besides, it was difficult for a teacher to translate this word into Greek and she provided only the English translation.

(35) -А где на картинке **лопух**, я не знаю, что это такое? / *Where this **burdock plant** in the picture, I do not know what it is?...*

-Είναι ένα φυτό./ *It is a plant.*

-Υπάρχει στην Κύπρο?/ *Do we have it in Cyprus?*

-Δεν ξέρω, είναι **burdock plant**./ *I do not know, it is a **burdock plant**.*

Example (36) depicts the situation when the students did not know the meaning of low frequency words. The teacher was not able to help and to translate into Greek. She only knew the English equivalent. She looked up the phrase in the dictionary and only then managed to translate it into Greek.

(36) -**Отлогим берегам**, как это понять?/ *How to understand this, **sloping shores**?*

-Это значит **sloping shores**./ *It means **sloping shores**.*

-Και στα ελληνικά?/ *And in Greek?*

-Δεν ξέρω, μάλλον, **οι ακτές, κεκλιμένες ακτές** [looking up the word in the dictionary]./
*I do not know, perhaps shores, **sloping shores*** [looking up the word in the dictionary].

It seems that code-switching or translanguaging is a common pragmatic practice in Russian heritage classes. Both teachers and students code-switch strategically, both inter- and intra-sententially. They deliberately modify the input as a pedagogical practice to make this input comprehensible, which in turn changes the students' output, in line with previous research on Welsh (Williams, 1994). Translanguaging facilitates the learning process, increases students' understanding and involvement in class (Lewis et al., 2012).

Russian is a heritage language, it is a weaker language, so translanguaging helps its development. Greek or English is used to enhance the learning process and deep and full understanding of the subject. The teachers use Greek or English in order to greet the parents and to communicate with them and to build a better cooperation between school and home as the children come from mixed-marriage families (mother Russian, father CG or English). Heritage Russian classes are very heterogeneous, thus translanguaging helps early or weaker learners to integrate in class, which is in line with Baker (2011).

Conclusion

Our results showed both differences and similarities among Russian-speakers in Cyprus, not only in their family language practices, but also in their attitudes towards the fluidity of language, language repertoires, translanguaging and Russian-language literacy. Russian-speakers incorporate a wide range of language repertoires in their everyday lives. Sometimes, such language contacts generate power struggles and the language ideological dimension becomes a key terrain to explore how speakers feel about the need to effectively attain a degree of multilingualism.

Multilingualism and the maintenance of the Russian language and culture are usually encouraged, and parents often choose the one-parent-one-language approach at home. However, not all families make conscious choices regarding specific language management and may have "laissez-faire" attitudes to the use of languages in the family. Family language use and child-directed translanguaging can support, expand and enhance dynamic bilingualism/multilingualism, and reinforce and integrate minority language in a wider context: societal and educational. There is an interplay among home, school and society translanguaging.

Lesson observations showed that teachers implement translanguaging in a dynamic and functionally integrated manner (Lewis et al., 2012). Teachers need two or even three languages simultaneously to convey the meaning, for negotiation of meaning, task and identity performance. Translanguaging promotes dynamic bilingualism (García, 2009). It is focused not on the languages but on the observable practices of bilinguals, the process of teaching and learning in class, multiple discursive practices.

Russian–CG children go to Greek-speaking monolingual school (some of them go to private English-speaking schools) during the week and then they attend Russian heritage classes on Saturday. It is the only way for them to acquire Russian language literacy and not experience language shift and language loss. Heritage Russian schools become a translanguaging space (Li Wei, 2011:1234) where there are no 'dichotomies between the macro and the micro, the societal and the individual, and

the social and the psycho in studies of bilingualism and multilingualism'. A translanguaging space allows multilingual individuals to integrate social spaces that have been formerly practiced separately in different places. Translanguaging is going both between different linguistic structures, systems and modalities, and going beyond them (Li Wei, 2011). Translanguaging space and multilingualism at school is the reflection of translanguaging space at home (FLP) and in the society (linguistic landscape).

References

- Bailey, B. (2007). Heteroglossia and boundaries. In M. Heller (Ed.), *Bilingualism: A Social Approach* (pp. 257-274). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Blackledge, A., & A. Creese (2010). *Multilingualism: A Critical Perspective*. London: Continuum.
- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity*. Bristol: Multilingual Matters.
- Blommaert, J., & I. Maly (2016). *Ethnographic Linguistic Landscape Analysis and Social Change: Case-study from Ghent*. In K. Arnaut, J. Blommaert, B. Rampton, & M. Spotti *Language and Superdiversity* (pp. 191-211). New York, London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Trans. Gino Raymond and Matthew Adamson. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buschfeld, S. (2013). *English in Cyprus or Cyprus English? An Empirical Investigation of Variety Status*. Amsterdam: John Benjamins.
- Cenoz, J., & D. Gorter (2015). *Multilingual Education: Between Language Learning and Translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duchêne, A., & M. Heller (2012). *Language in Late Capitalism: Pride and Profit*. London: Routledge.
- Eracleous, N. (2015). *Linguistic Landscape of Limassol: Russian Presence*. MA thesis, University of Cyprus.
- Filippov, S. (2010). Russian companies: The rise of new multinationals. *International Journal of Emerging Markets* 5, 307-332.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA: Wiley Blackwell.
- García, O., & A. Lin (2016). Translanguaging and bilingual education. In O. García, A. Lin, & S. May (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education* (pp. 117–130). Springer: Dordrecht.
- García, O., & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Görlach, M. (1990). *Studies in the History of the English Language*. Heidelberg: Carl Winter.
- Görlach, M. (1995). *More Englishes. New Studies in Varieties of English 1988-1994*. Amsterdam: Benjamins.
- Gorter, D., & J. Cenoz (2015). Translanguaging and linguistic landscapes, *Linguistic Landscape* 1, 54-74.
- Graddol, D. (1997). *The Future of English*. London: The British Council.
- Grohmann, K., & E. Leivada (2011). "Towards disentangling bi-x: metalinguistic awareness and competing motivations," paper presented at the 2011 UIC Bilingualism Forum, University of Illinois at Chicago (14–15 April 2011).

- Huebner, T. (2006). Bangkok's linguistic landscapes: Environmental print, codemixing and language change. *International Journal of Multilingualism* 3, 30-57.
- Kuznetsov, A. (2010) *Industrial and Geographical Diversification of Russian Foreign Direct Investments*. Electronic Publications of Pan-European Institute, No. 7, Turku School of Economics.
- Lewis, G., Jones, B., & C. Baker (2012) Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice* 18, 641-654.
- Li, W. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics* 43, 1222-1235.
- Lin, A., & P. Martin (2005). *Docolonisation, Globalisation: Language-in-Education Policy and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Otheguy, R., García, O., & W. Reid (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6, 281-307.
- Otwinowska, A., & S. Karpava (2015). *MILD questionnaire: Migration, identity and language discrimination/diversity*. University of Warsaw and University of Central Lancashire, Cyprus. Unpublished manuscript.
- Palmer, D., Martínez, R., Mateus, S., & K. Henderson (2014). Reframing the debate on language separation: Toward a vision for translanguaging pedagogies in the dual language classroom. *The Modern Language Journal* 98, 757-772.
- Pavlenko, A. (2012). Multilingualism and emotions. In M. Martin-Jones, A. Blackledge, & A. Creese (Eds.) *The Routledge Handbook of Multilingualism* (pp. 454-469). London, UK: Routledge.
- Quirk, R, Greenbaum, S., Leech, G., & J. Svartvik (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
- Rowe, C., & K. Grohmann (2013). Discrete bilingualism: Towards co-overt prestige and diglossic shift in Cyprus. *International Journal of the Sociology of Language* 224, 119-142.
- Schneider, E. (2003). The dynamics of new Englishes: From identity construction to dialect birth. *Language* 79, 233-281.
- Schneider, E. (2007). *Postcolonial English: Varieties of English around the World*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Stevens, P. (1992). English as an International Language. In B. Kachru (Ed.), *The Other Tongue: English Across Cultures* (2nd ed.) (pp. 27-47). Urbana; Chicago: University of Illinois Press.

«LEARNING FROM HISTORY?» COUNTER-LITERACY PRACTICES AND IDENTITY POLITICS IN CONTEMPORARY POLISH EDUCATIONAL PROJECTS

Agnieszka Karpowicz
University of Warsaw
a.karpowicz@uw.edu.pl

Marta Rakoczy
University of Warsaw
marta.rakoczy@wp.pl

Abstract

This paper is an attempt to describe and understand the educational and ideological phenomenon which we termed counter-literacy practices. According to our approach, they stem from the critique of literacy as a traditional medium of individualistic school education, and they are closely associated with identity practices and ideologies characteristic of contemporary, heterogeneous liberal democracies.

Keywords: counter-literacy practices, multi-modal literacy, identity politics, oral history, voice

INTRODUCTION

The studies presented in this text are based on the analysis conducted in 2018 and 2019 as a part of the “Oral History we współczesnej humanistyce” (“Oral history in contemporary humanities”) didactic grant. The analysis focused on Polish educational projects aimed at school-age children and teenagers (Karpowicz et al., 2019). Our methodology is based on the multi-sited critical analysis of discourses (Marcus, 1995) that accompany the projects. The subject of study were the discourses of governmental and non-governmental organisations (museums, cultural centres, foundations supporting intercultural dialogue and historical education, publishing houses supporting such educational undertakings), as well as the voices of individual actors (educators, members of the academia, cultural animators, students, teachers) participating in the projects.

Our analysis indicates that contemporary literacy practices associated with the historical education sector are multi-modal, as they employ various tools of expression, including non-literacy ones. However, in the discourses presenting and discussing the projects, social actors put a definite stress on oral practices, assigning the highest educational value to them. This is why we intend to prove that the use of the multi-modal literacy and situated literacies (Barton et al., 1999) does not allow to adequately discern how the societal actors treat and define the media they employ in these projects. Hence, we put forward and define the category of counter-literacy practices, which appears to be more adequate in the case of the analysed phenomenon, and which takes into account the social actors’ notions about literacy, thereby allowing for their reconstruction and deconstruction at the same time, as well as to understand where said notions originated.

In the discourses surrounding these projects, literacy and orality are decontextualised, radically essentialised, ideologised, and generally correspond to theoretical premises, by now long ago discredited in academia, according to which

literacy is supposed to be “essentially abstract, generalizing, and context-free, whereas oral thinking is essentially concrete, particularizing, and context bound” (Collins, 1995: 79). In the presented projects, orality and literacy are presented as media that can be clearly separated from one another; they are automatically associated with opposing, homogeneous sets of values, and imply radically different, universal educational and social methods and outcomes. The ideology of “The Great Divide” between orality and literacy has been challenged in academia many times and problematised since the establishment of The New Literacy Studies. However, it currently undergoes a renaissance in certain educational sectors (Collins & Blot, 2003: 3). It is an important agent that determines education and identity politics. It is also an indispensable part of liberal ideology, according to which granting a voice to individual actors of social life, with the use of interviews and conversations, is associated with political participation, consciousness, agency and opening the public sphere to those who have thus far been silent (Schäfers, 2017:10, Witeska-Młynarczyk, 2019). Therefore, to understand the role of these projects in the contemporary world, one has to look at the institutionalised ideologies of voice and writing as policies, which have a translocal and transnational character (Baynham & Prinsloo, 2009: 5), and which are associated with contemporary identity politics. Tensions and conflicts associated with the forms of producing and transmitting knowledge and the associated values are important actors in the contemporary media and political landscape (Brandt & Clinton, 2002), particularly when it comes to historical education, treated as a tool of building identity.

To sum up, the aim of this text is to reconstruct and critically analyse educational practices and discourses which, through stressing oral communication, in opposition to textual knowledge found in textbooks, attempt to build and redefine contemporary identity politics. We are interested in two theoretical problems. Firstly, what are the cultural reasons for the emergence of counter-literacy practices and for the ideological depreciation of literacy as well as an absolutisation of speech? Secondly, why are texts and textual knowledge of the textbooks not perceived as being capable of creating an impersonal dialogue based on engaged participation in the cultural, societal and political institutions?

Analysis

In recent years, a popular trend emerged, and received financial support from the state, to educate children and teenagers about Polish history using oral rather than written forms of acquiring and transmitting knowledge, and especially employing oral history. Such propositions in teaching history are particularly supported by museums and non-governmental institutions (e.g. Ośrodek Karta, the largest and most important institution of this kind in Poland), as well as the local cultural centres, such as libraries. Generally, these propositions are considered something that with their scope and pedagogical methods goes beyond the curriculum approved by the Polish Ministry of National Education, and as such is defined as an alternative to school education or a mean to fill the gaps the curriculum.

As part of these educational practices, two methods of using the oral word are generally promoted: 1. creating oral history archives by school-age children; 2. presenting teachers of primary and secondary schools with lesson scenarios employing pre-existing archives of testimonies by witnesses of history. In both cases, the authors of these projects encourage children and teachers to employ oral history methods, assuming a priority of oral communication over texts, and a superiority of oral transmission of history over teaching it with the use of texts. Thereby, they assign to oral communication a set of traits and values supposedly missing from historical

education based around reading and writing, as well as documents and textbooks. These projects are intended to reduce or compensate for said shortcomings.

They assume that those forms of teaching history that are based around oral communication, as opposed to the use of written texts and documents: 1. make it easier to acquire knowledge; 2. constitute an effective tool that helps students become interested in history and learning in general, because they depart from the traditional formula of a lesson and from the unwelcome requirement to read assigned books, and as a result; 3. they help build cross-generational communication and identity, as well as desirable ethical attitudes in future citizens. The fetishised spoken word is clearly presented in opposition to the criticised written text, as apparent from what the students and educators are saying. A conversation and an interview as a pedagogical tool are not subject to a broader, critical reflections. At the same time, multi-modal literacy practices are an integral part of the projects: a necessary requirement if they are to be carried out, presented, and evaluated in the public sphere.

A good example of a discussed educational proposition is the “Encounters Leipzig – Marcinowice” project, a part of the “Learning from History” initiative. One group of teenagers, volunteers recruited in the German city of Leipzig, conducted interviews with Germans who, in the outcome of World War Two, resettled in the city after leaving Lower Silesia, a region that is currently a part of Poland, but was before the war a part of Germany. At the very outset of the project, it was discovered that it is impossible to have the 15-17 year olds conduct an interview using oral history methods, without first introducing them to the complicated geopolitical history of Polish-German relations using a traditional, textbook approach. The knowledge conveyed by the witnesses of history from their micro-perspective was incomprehensible without the proper, textual creation of cognitive frames, which the interviews could only deepen or complement. Therefore, extra-curricular classes were organised, during which classical literacy methods were employed. Textual sources were used, on which the students based their reports, and their work was co-ordinated by a teacher. It turned out, that the educational practices conducted via writing and text, that is reading, writing of reports, and presenting them during classes, are indispensable for the students to work outside the class with the oral history method. At the same time the out-of-school context associated with the use of spoken word (conversations, interviews, discussions) was what, by general agreement, made the work attractive. However, all the actors, that is the educators, organisers, experts, and students, expressed appreciation for the spoken word, assigning exclusively positive attributes to it. At the same time, they failed to notice the supporting structure of literacy procedures and practices, without which the “spoken knowledge” could not have functioned in these educational propositions.

So as can be seen, literacy practices are an indispensable, although oftentimes undervalued, element of the educational process. A good example of this is a proposition of Nowa Era, one of the leading Polish educational publishing houses. On their website, they propose interviews as a supplement to the history textbook for high schools. The historian who presents the in-class methods of working with oral history archives writes: “The recorded interview should be transcribed, that is written down. A transcribed text (unedited text) conveys spoken language, and as such must be edited. An important part of the process is authorisation, that is the reading of the edited text by the interviewee [...]. Sometimes, the corrections introduced during the editing process are so numerous, that the interviewee may have the impression they are not the author of the words. During the final stage, the appropriate fragments are selected for publication” (Lewandowska).

The literacy procedure is therefore in this case the foundation of the educational work, as the interview needs to be transcribed, authorised, and studied as an autonomous text. However the positive value is attributed primarily to the conversation. The authors of the projects and their participants assume that the oral transmission brings the text found in the history textbooks closer to the project participant's experience, and thereby makes it something more reliable and authentic. They state this regardless of the fact, that the spoken text only complements, reinforces, and entrenches the historical knowledge based on the knowledge of the text and the information therein. The record of the historical witness's voice is assigned functions that are equal to those of the voice and presence of a live person, with which the interview was conducted. It is the more striking, considering how in the studied educational practices spoken communication is inseparably bound to literacy operations, such as recording, editing of the voice recording, its multiple re-playing in an unchanged form, which appear to be transparent to and unnoticed by the projects's authors. One might get an impression, that all these operations, which ultimately determine the individual, oral interviews collected and used in a given project, are presented in such a way as to conceal their literacy character and highlight the spoken aspects.

The authors of the projects discussed make an assumption that the spoken word will attract the young students and makes the process of obtaining knowledge itself something interesting, as opposed to learning using texts, which is presented as boring, clichéd, and discouraging young people from school, knowledge, and history. According to them, oral history means departing from the traditional lesson formula, which is associated with books and taking notes, in favour of listening to a recorded interview, which is a meeting with a so-called witness of history, a conversation, and as such a bottom-up, alternative, unofficial form of learning, as well as creating an illusion of voluntary learning outside the frames of the system. Educators are under the delusion, which is quite popular in contemporary Polish culture, that spoken communication is something alternative, whereas literacy is associated with something that is official, enforced from above, compulsory. This is the reasoning behind the idea that introducing spoken elements to the process of teaching history is supposed to make it attractive to young people.

In order to understand the meanings and values assigned to an individual voice on one hand, and the written word on the other, the Polish historical context needs to be taken into account. In Poland and other post-communist states, oral history started to become particularly popular in the 1990s, with the fall of communism (Grinchenko & Khanenko-Friesen, 2015). It was perceived as counter-history, an alternative to the history previously presented by the communist propaganda, and as an act of resistance to the falsified and ideologised official version of history found in the books and textbooks. Creating archives of the stories of common people was meant to support the process of regaining the society's memory, filling the gaps in it (Kałwa, 2010; Kierzkowski, 2010; Kurkowska-Budzan 2010). Orally conveyed family stories constituted one of the few commonly accessible historical sources in People's Republic of Poland, which were alternative to the official historical sources, promoted by the communist state. As opposed to the state-distributed, falsified version of history, disseminated using books, textbooks, and the press, oral stories were associated with the truth and the revelation of what was officially made taboo and hidden. This approach is still popular among Polish academia members who specialise in oral history and those who work to popularise it. The works popularising this method of education assume that the spoken word is inextricably bound to authenticity: "Oral

testimonies contribute to an authentic and deeper understanding of the history of the 20th century” (Biernat, 2014).

Of course, the premise that spoken communication is the medium of what is personal, authentic, spontaneous, grassroots, and earnest, has a long tradition, not just in Poland. It has been present in the European culture since at least the times of Rousseau and the dynamic development of the culture of print, when literacy became the prime medium around which the public sphere was organised. According to the ideology of speech, present since the times of Rousseau, the voice is a living expression of a natural and authentic individual, free from falsehood associated with the institutional dimension of civilisation. According to this ideology, the spoken word is contrasted with “book knowledge”, which is objective knowledge, but also removed from particular, authentic experiences of an individual. This ideology is still professed by historians specialising in historical education. As one of them writes: “Personal oral testimonies we receive as oral history are subjective in their character. Only with a commentary from a historian, and especially with references to other sources (archival, printed, and especially confronted with testimonies of other witnesses of the same occurrence), can they become to a degree objective” (Lewandowska). Books and scholarly literacy associated with the textbook discourse are treated as media of a purely intellectual, objective knowledge; something that cannot stir empathy or build a common bond between people. Neither the educators, nor the participants of the projects, are taught that the form and contents of the spoken testimony are not just the expression of an authentic experience of an individual. What is spoken is determined by the rules of the linguistic practice that an interview and related genres, such as an autobiographical narrative, are, as well as the social and historical background of the interlocutors, which determine their linguistic choices. Acquiring voices and oral testimonies is also a specific technology, whose rules are equally complex as those of literacy practices (Ingold, 2000: 392-405).

The educators assume that using oral history in formal education allows them to introduce such values as empathy into the pedagogical process. They treat voice and speech as a tool that can summon specific individuals and their experiences, and thereby introduce new qualities to education, different than the ones conveyed by a text, which is supposedly concentrated on neutral, abstract information, such as names, dates, phenomena. The pedagogy of summoning a historical experience as something that supposedly cannot be achieved using text, is also fulfilled using other educational practices. For example, students from schools in Leipzig and Marcinowice participated in joint school trips to places of Polish-German remembrance located in Lower Silesia, which they heard about from their interviewees.

Authors of another project, carried out in Oświęcim, the location of the Auschwitz concentration camp, also assume that the educational experience based on oral testimony and sightseeing has a different quality than those based on studying a text. As they write in the educational materials: “When we find ourselves in a place where history occurred, such as Oświęcim/Auschwitz, Holocaust ceases to be an abstract notion. [...] This place also teaches us about the organisation, scope, and the broader context of the Holocaust: a knowledge that is hard to convey in the classroom. Here we have access to the original structures, documents, testimonies, and objects, which are important facilitators for better understanding of that period of history” (“Learning from History”). The authors of the project assume, that a textbook in its traditional form used at school does not stir emotions or sensitivity to experiences of people who are culturally, socially, or historically different. They also assume, that textbooks offer knowledge as a collection of pieces of information, without any place

for the revision of ethical attitudes, which can only be conveyed, according to the premise of the project, by contact with a live human being and their personal tale. These assumptions are also accepted by the students participating in the projects. Participants of one of the “Learning from History” projects, called “Prawa człowieka zaczynają się od praw dzieci” (“Human rights begin with children’s rights”) stated that “these are entirely different stories and memories than the ones we know from textbooks and this was a very moving experience, which taught us a lot”. The authors and popularisers of these educational projects write that “the people talking about their experiences share with their students their observations, fears” (Biernat, 2014) and that their tales are primarily “a collection of human emotions and experiences, thanks to which we have the ability to completely transport ourselves into the distant past” (Biernat, 2014). The spoken communication adopted here is associated with a direct transmission of genuine feelings, thanks to which not only can we learn about, but also experience what it was like to live in the times the interviewees speak of. In fact, however, as numerous anthropological testimonies have taught us, oral tales often conceal more than they reveal, indicating a trauma that cannot be verbalised and the inaccessibility of a particular historical experience. In some cases, they also operate in the same way as autobiographical texts (Jackson 2002). They facilitate the understanding of and familiarisation with profoundly individual, difficult, and new experiences with the help of an accessible and culturally familiar set of narratives, concepts, and images.

As can be seen, these projects are based on the indisputably accepted assumption about the limitations of written text, not only in the process of acquiring knowledge and in motivating the students to do it, but also in its ability to stir positive emotions, and thereby its limited ability to form ethical attitudes. The projects make no mention of speech as a medium of negative feelings or of ethical neutrality; that is the function assigned exclusively to written texts. In the case of the “Encounters Leipzig – Marcinowice” the authors of the initiative intended for the interviews to foster good relations between Polish and German teenagers. Their goal was to teach the young people to “influence the environment they live in [...]: school, home, family, town, local media, public debate”. “Active participation of young people, a critical approach to the topic, and a willingness to debate” were considered the positive outcomes of the project. In the case of “Encounters Leipzig – Marcinowice”, the interviews were meant to build relationships between Polish and German teenagers, as well as building a regional identity, which has been interrupted by forced migration and resettlement. The Polish-German project was a response to the controversy regarding the restoration of property left behind on Polish territory by the expelled Germans. It was intended to teach the participant how to express their views in a balanced manner, how to tone down emotions thanks to a better understanding of the situation of forced migrants and re-settled persons, and in consequence moderate similar conflicts and prevent them in the future. The educators were in agreement that only a live tale about the past and a direct contact with the witnesses of history can shape the desirable societal attitudes in and identity of the young people.

It is difficult to find any information on the long-term success of such educational projects. This is because the assumption is that the medium itself, treated as something autonomous and independent of other media, has the power to bring about positive societal outcomes. But what is most important, the presented ideology of voice and speech has a purely textual origin, as its basic carrier is written discourse, and what is more, in such initiatives the written word is under pressure from the myths that have grown around orality in the written culture: it is in the culture of writing, that it has

been mythologised as a carrier of positive and non-ideologised values. It is also the written culture, that expresses the desperate and naive need to believe that the medium itself has the power to bring about positive societal and ethical outcomes and that it is their carrier.

Conclusion

According to our approach, educational practices based on oral history, understood as a basic tool to create, negotiate, and transform social and political identities, are an important agent in contemporary projects associated with teaching history. They are multi-modal in their character, combining the use of writing, voice, image, and digital tools. They are also always socially and politically situated, using meanings associated with a particular cultural context in which they occur: 1. the use of distrust for printed word as propaganda in communist-dominated post-war Poland, which is still present in the society's memory; 2. the conviction of the grassroots nature and voluntariness of speech, contrasted with the officialness and compulsoriness of literacy education, which is identified with school, itself compulsory. They are counter-literacy in that the propositions to incorporate orality into the educational process are an immanent critique of literacy, even though they do not essentially transcend it in any substantial manner, or bring about a model of education that would be non-literacy or oral in any real way. At the same time the declaration of abandoning literacy and the explicit or implicit criticism of teaching using literacy tools is intended to suggest that the proposed didactic process will constitute "counter-education", the teaching of "counter-history".

At the same time, just as all educational practices, they are subject to global processes, and their understanding requires the grasp of how they function on the micro and macro levels (Anderson-Levitt 2003). They are associated with the actions by national and supranational institutions, which are important agents that effect particular identity and memory politics. Noticing this super-local dimension of the ideology ascribed to writing and voice as a part of counter-literacy practices is an indispensable element of understanding how media function in educational institutions and, more broadly, in the public sphere. A critical reflection on the ideologies of media, in this case on the fetishisation of speech as a tool for democratisation and participation, should be accompanied by the discerning of the different institutional actors who participate in the promoting and evaluating of various educational practices.

In the case of counter-literacy practices, their ideological background refers to the ideology of a liberal individual. According to this ideology, the individual, using their individual voice, expresses their authentic "self", associated with a unique, historical experience, which is personal and subjective, and thanks to that attains representation in the public sphere. This ideology is closely linked to the institutions promoting identity that are specific to liberal democracies. According to the identity project which they are implementing, the political identity of the citizens is determined by the differences expressed by individuals that want to be heard, whereas identities based on collective entities, such as "the nation", which are based around a coherent and homogenous memory and history standardised through the textbook and objective discourse, i.e. facts divorced from particular individuals, should be marginalised or neutralised. In other words, identity politics forced onto counter-literacy practices, which deprecate textual knowledge found in textbooks, are aimed against identity politics associated with the modern history of the nation state, which with the help of texts made canonical by the state's educational institutions built a coherent discourse of a supposedly

homogenous, objective history of itself thereby endowing its citizens with a supposedly homogenous, objective identity. Counter-textual educational practices present in the analysed projects are therefore intended to deconstruct the traditional national identity. At the same time, they are deeply entangled in a mythology different from the myth of the nation state. This mythology constitutes in the faith in the liberal individual, which must have the ability to speak out in order to be represented, irrespective of whether and how they are heard or what the outcomes are. Counter-literacy practices are also heavily based on the belief in the voice as a carrier of the authentic “self”, which is societal and culturally undetermined. This mythology operates on a premise that an oral utterance: 1. is by definition more egalitarian, whereas literacy forms of expression are always elitist; 2. and as an educational tool it automatically democratises and liberalises the public sphere, irrespective of the culturally constructed technologies of listening and understanding, which, after all, are not necessarily employed to stir empathy, expand moral imagination, and construct a non-essentialist identity. Further development of counter-literacy practices and the meanings created around literacy on the basis of various alternative projects of formal education would require the revision of these myths. It would require that their ideological functions are critically discerned, identifying which areas of the possible educational practices cannot be constructed using them. Speaking, listening, and understanding are equally complex, mediated, and conventionalised cultural technologies, as are all activities that accompany the use of texts. These technologies need to be studied in order to prepare better educational propositions employing texts and literacy practices as tools to foster the practices of sensitivity, empathy, and understanding in the public sphere.

References

- Anderson-Levitt K. M. (2003). *Local Meanings, Global Schooling. Anthropology and World Culture Theory*. New York: Palgrave Macmillan.
- Baynham M., Prinsloo M. (2009). *The Future of Literacy Studies*, New York: Palgrave Macmillan.
- Barton D., Hamilton M. & Ivanic R. (1999), *Situated Literacies: Theorising Reading and Writing in Context*. London: Routledge.
- Barton D., Papen U. (Eds.) (2010). *Anthropology of Writing. Understanding Textually Mediated Worlds*. London & New York: Continuum.
- Frances Ch. & Misson R. (Eds) (1998). *Literacy and Schooling*, London & New York: Routledge.
- Brandt D. & Clinton K. (2002). The limits of the local. Expanding perspectives on literacy as a social practice, *Journal of Literacy Research* 3, 337-356.
- Biernat K. (2014), Czy historia mówiona jest potrzebna współczesnym historykom?, *Historia.org.pl* (Available at: <https://historia.org.pl/2014/09/17/czy-historia-mowiona-jest-potrzebna-wspolczesnym-historykom/>, retrieved in 4/12/2019).
- Collins J. (1995). Literacy and literacies. *Annual Review of Anthropology* 24, 75-93.
- Collins J., Blot R. K. (2003). *Literacy and Literacies. Text, Power and Identity*, Cambridge-New York: Cambridge University Press.
- Grinchenko G., Khanenko-Friesen N. (2015). *Reclaiming the Personal. Oral History in Post-Socialist Europe*. Toronto: Toronto University Press.
- Ingold T. (2000). *Perception of the Environment. Essays on Livelihood, Dwelling and Skills*. London & New York: Routledge.

- Jackson M. (2002). *The Politics of Storytelling. Violence, Transgression and Intersubjectivity*. Copenhagen: Museum Tusulanum Press & University of Copenhagen.
- Kałwa D. (2010), Historia mówiona w krajach postkomunistycznych. *Rekonesans, Kultura i Historia* 18, (Available at: <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/1887>, retrieved in 4/12/2019).
- Karpowicz A., Litwinowicz & M. Rakoczy M. (Eds.) (2019). *Opowiedziane. Historia mówiona w praktykach humanistycznych*, Warszawa: Instytut Kultury Polskiej UW.
- Kierzkowski M. (2010). Jakiej historii potrzebuje Europa Środkowo-Wschodnia? Szanse historii mówionej, *Porównania* 7, 43-56.
- Kurkowska-Budzan M. (2010). *Power, Knowledge and Faith Discourse: The Institute of National Remembrance*. In Galasińska A. & Galasiński D. (Eds.), *The Post-Communist Condition. Public and Private Discourses of Transformation* (pp. 167-188) Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Marcus G. (1995). Ethnography in/of the world system. The emergence of multi-sited ethnography, *Annual Review of Anthropology* 24, 95-117.
- Schäfers M. (2017). *Voice*. In Stein F., Lazar S., Candea M., Diemberger H., Robbins J., Sanchez A. & Stasch R. (Eds), *The Cambridge Encyclopedia of Anthropology*, (Available at: <http://doi.org/10.29164/17voice>, retrieved in 4/12/2019).
- Witeska- Młynarczyk A. (2019). Can the children speak?: on the notion of voice in ethnographic research about children's experiences with psychological and psychiatric practice in Poland, *Revue des Sciences Sociales* (numero: *Enfances : entre reproductions sociales et capacités d'agir*) [in print].

Educational projects and materials

- „Lerning from History”, Ośrodek Karta, (Available at: <http://uczycsiezhistorii.pl/en/about-us/>, retrieved in 4/12/2019).
- Lewandowska I., *Historia mówiona (oral history) w edukacji szkolnej, czyli jak pracować z relacjami świadków*, Nowa Era, (Available at: <https://www.nowaera.pl/uczestnicyswiadkowie>, retrieved in 4/12/2019).
- „Prawa człowieka zaczynają się od praw dzieci”, (Available at: <http://uczycsiezhistorii.pl/projekt/prawa-czlowieka-zaczynaja-sie-od-praw-dzieci/>, retrieved in 4/12/2019).
- “Encounters Leipzig – Marcinowice” (Spotkania Lipsk – Marcinowice”), Ośrodek Karta, (Available at: <http://uczycsiezhistorii.pl/projekt/spotkania-lipsk-marcinowice/>, retrieved in 4/12/2019).

MY LITERACIES. INSIGHTS INTO CHILDREN'S EXTRACURRICULAR LITERACY EXPERIENCES

Nadja Kerschhofer-Puhalo

*Head of the Literacies and Multilingualism Research Group,
University of Vienna*

nadja.kerschhofer@univie.ac.at

Christian Schreger

M2, Volksschule Ortnergasse, 1150 Vienna

christian.schreger@weltabc.at

Werner Mayer

*Literacies and Multilingualism Research Group, University of
Vienna*

werner.mayer@univie.ac.at

Abstract

Together with over 90 primary school children, the research project *My Literacies* explored in a participatory research design the multilingual and multiliteracy repertoires of children age 8-11 and their everyday literacy experiences. We will introduce aims, methods and achievements of this project, present a model for the analysis of multimodal literacy practices (*MODIPLAC*) and will describe the *Little Books* project of our partner class, where children are encouraged to create their own little books. We will argue that children's activities within these two projects have the new literacies' ethos as they provide children opportunities to experience agency, performativity and authorship of multimodal artefacts beyond the space-time of school-activities.

Keywords: new literacies – multimodality – agency – extra-curricular literacies – primary school children

Introduction

The use of writing and written language represents an integral part of our social practices. In modern societies, the written word is present not only in books, newspapers, and magazines, as well as on posters, stickers, and traffic signs, but also in technologically based forms of communication, such as on websites, mobile screens, interactive user interfaces or video games (*multimedia*), where the written word is increasingly associated with other information types such as colour, picture, sound, or motion (*multimodality*). The diversity of literacy practices in our society is further broadened by the capabilities of people who have grown up with different languages and writing systems (*linguistic diversity and multilingualism*). Children are immersed into this world of omnipresent written signs. They experience the variety of

ways that writing is associated with social practices and different media and is combined with other perceptual modes (*multiliteracies*). As they acquire literacy skills, they slowly develop more insights into the written codification of the social world they live in. However, by learning reading and writing skills in school, a somehow paradoxical situation emerges: processes of literacy-learning through school-based instruction and reading/writing activities focus on specific languages or varieties, genres, texts and topics as taught in school. This leads to the foregrounding of curricular texts, genres, contents, activities, languages and varieties (usually the standard variety of the language of schooling), whereas other languages or varieties and out-of-school literacies are more and more backgrounded.

The central aim of the research program *My Literacies* was to investigate the diversity of everyday literacy practices in children's lives from the perspective of these *multiliteracies* with a special focus on extra-curricular forms of literacies in different contexts, languages and media, in the language of schooling as well as in other languages (family or heritage languages). We specifically focused on the child's perspectives on literacy practices in urban, multilingual and multimedia contexts. A further aim was to build on the repertoire of research methods in reading research, literacy studies and multilingualism using a variety of methods in data acquisition (visual creatives, photography, videography, Linguistic Landscaping) and in data analysis (conversation analysis, discourse analysis, image analysis and Social Semiotics), which have, so far, rarely been used in this combination in research on literacy acquisition, family literacy and reading socialisation. By combining visual methods with the analysis of spoken and written language in data acquisition, we set out to explore how primary school children are "*reading the world and the word*" (Freire & Macedo, 1987).

In this chapter we intend to describe the central aims and theoretical concepts of the *My Literacies* project, present a short description of the *MODIPLAC* model, which was developed for this data analysis, transformed for pedagogical purposes and then put to the test in one of our partner classes. We will then present the *Little Books* project of our partner class, the multigrade classroom M2, where a long-term pedagogical setting has been established to encourage children to create their own little books that are published in print and on the M2 website. As we will argue, children's participation in both, the research activities of *My Literacies* and the reading and writing experiences in the *Little Books* project represent forms of fostering children's competences in the "new literacies" by reaching beyond the space-time of school and curricular activities into other space-times.

My Literacies: The research program

The *My Literacies* project was carried out by the *Literacies and Multilingualism Research Group* at the University of Vienna. The study was financed by the funding program *Sparkling Science* by the Austrian Federal Ministry of Education, Science and Research. This funding program encourages the cooperation of researchers with schools in order to reduce structural barriers between the educational and the

academic systems in Austria. Students are actively involved in research processes and in the communication of joint research results to the public.

My Literacies. Approaches to literacies in multimedia and multilingual contexts – The view of the child encouraged more than 90 students from the 3rd and 4th grades (age 8-11) in three primary schools in Vienna (Austria) to explore as co-researchers their experiences with written language in everyday life and to record literacy practices in school and out-of-school contexts within their families and communities, in media, and in public spaces.

To establish a participatory, reflexive, and responsive research practice in which children could contribute to co-construct our research agenda, we regularly visited the classes over a period of two school years and organised a series of structured activities around topics of special interest that gradually were developed during our research activity.

Several studies have argued that the literacy practices at children's homes (e.g. reading bedtime stories), have an essential role in the development of literacy skills and school-based forms of literacy. From an institutional point of view, the literacy practices of children, whose schooled literacy skills are often judged to be problematic or inadequate, might be of specific interest. However, in most educational contexts not very much is known about children's out-of-school literacy experiences in the language of schooling or other languages such as family or heritage languages, or a global language like English. Even less is known about their understandings of everyday literacy practices. The central idea of *My Literacies* was to make the variety of literacy practices that children encounter in daily life, in contexts of schooling as well as in other contexts, more visible to themselves, to their teachers, and to the research team.

Our four partner classes differed in several aspects, including being situated in different neighborhoods in Vienna. One of the participating classes was a pilot multigrade classroom led by two teachers, one of whom is a co-author of this paper, where children from Grades 1-4 (ages 6-11) are taught in an open learning environment inspired by reform pedagogical practices. An open learning setting was also practiced in another partner class. Another class was part of the pilot program *Vienna Bilingual Schooling*, a very selective program, where children are taught in both English and German from the first grade on. The fourth partner class is organised in a more conventional form; the children in this class participated in one of our research group's earlier projects. All of the participating classes had a high number of children with immigration backgrounds and experiences of linguistic heterogeneity (80-90%, whereas the average percentage in Vienna is around 50% in compulsory schools). All of the teachers supported us with their personal commitment and flexibility to enable our long-term collaboration with the children.

Creative methods and structured activities were used to collect data about literacy events and practices. We encouraged children to produce visual materials (such as drawings, photographs, and collages) and to share them along with their ideas in a one-on-one conversation with a member of the research team. Digital cameras were used to collect a corpus of over 1,500 photos. We collected a further corpus of 90 drawings of language portraits, 64 classroom drawings, 57 learning

collages, and several additional materials. The total corpus consists of more than 2,000 visual artefacts and over 500 video recordings (107 hours of footage). We recognize these visual products not as a copy or reproduction of the “real world,” but rather as products of individual processes of attention and selection. Therefore our analysis of the verbal and visual data does not focus on what we see in the material, but what the children wanted to depict, communicate, or symbolise and how they selected, represented, and explained the artefacts to us.

The corpus is organised in six sub-corpora that correspond to the structured activities we carried out: (1) *language portraits*, i.e. individual self-portraits (drawings) that include all languages that have a role in the child’s life, (2) drawings and photos of the *classroom* with a specific focus on written artefacts and literacy practices, (3) written things in *daily life*, (4) *multilingual* literacy events and artefacts, (5) a corpus on *advertising*, and (6) visual “*learning biographies*,” a collage about learning experiences from birth until the last week of the 4th school year. Moreover, in our partner class M2, we observed a local, ongoing long-term project, the *Little Books* (7), which was established by Christian Schreger, one of the two educators in this class, and encourages children to produce their own small books that are then printed and published in the classroom and on the class website.

The corpus of materials was collected over a period of two school years. By participating in the project, the children built a large database on literacy events in school and in public and private spaces. They gave us insights into the diverse linguistic repertoires and self-concepts of young urban multi- (or mono-)lingual and multiliterate language users, who are part of multilingual and multicultural classrooms, and who participate in school and leisure activities, as well as in extracurricular language and literacy classes (e.g. in complementary schools or religion classes). In doing so, they develop their own (multi-)literacy identities. Living in multilingual urban contexts, they encounter a large variety of literacy practices in several languages and media, and are exposed to discourses on a range of topics such as immigration, multilingualism, learning and education, new media, and technologies. As we wanted to explore how primary school children are “*reading the world and the word*” (Freire & Macedo, 1987), we focused on their views and their ways of selection and interpretation of everyday literacy practices.

Our conversations with the children were video-recorded, annotated, transcribed and then subjected to further thematic coding and interpretation. The analysis focused on specific topics, using a combination of conversation analysis and discourse analysis to identify major themes, discourse positions and language- and literacy-related ideologies that children are exposed to and reproduce in their verbal as well as visual communication. The visual products were annotated with a coding scheme that was developed in the course of the study. Our central categories were: (1) topic, (2) language(s), (3) modes, (4) agents, (5) place, (6) carrier/material, and (7) message(s)/communicative intentions.

To describe the multidimensional and multimodal character of the materials, we developed the *MODIPLAC* model to account for the *modes*, *discourses* and *ideologies*, *place/space*, and *actors* as signifying components of a given literacy event

or literacy practice (for details, see below). From this descriptive theoretical model, a simplified didactic version was developed and used for a pedagogical intervention based on the advertising corpus.

Theoretical background

From literacy to literacies

In the last decades, we have observed a general shift in research from literacy and the “three R’s” of education (reading, writing, arithmetic) towards a number of literacies related to all kinds and forms of meaning-making, such as digital literacy, media literacy, visual literacy, health literacy, financial literacy, political literacy, and several others, based on skills in reading, writing, and meaning-making upon which other skills can develop. We could of course broaden this list of literacies even further, especially when it comes to skills and forms of meaning-making in *multilingual* contexts, where knowledge of communication, several languages, dialects, varieties, styles, genres and media are involved. Moreover, specifically with the rise of digital media, written communication has become increasingly *multimodal*. Written language is complemented by a number of other modes of meaning, including visual, audio, gestural, spatial, and others.

However, a description of a plurality of literacies such as “school literacy” or “commercial literacy” (see Street, 1984) has also been discussed critically (e.g. by Kress, 1997 or Street, 1997). Instead of identifying a plurality of literacies, a dynamic view of language might be furthered implying a *dynamic view of literacy* understood as “a normal and absolutely fundamental characteristic of language and of literacy to be constantly remade in relation to the needs of the moment; (...) it is messy and diverse, and not in need of pluralizing” (Kress, 1997: 115).

When we talk about literacies or multiliteracies in the plural here, we are referring to the complex ways of conveying or making meaning that are never entirely reduced to one single medium, language or mode, e.g. written language including letters, text as block, layout, print or handwriting, and image. Processes of meaning-making are dependent of social, temporal, and spatial contexts, in which the mix of modalities contributes to the meaning of a literacy event or its underlying literacy practices.

Street (1997: 53) argues that, for pedagogical purposes and the constitution of curricula and assessment, it is necessary to account for the following facts: (1) the *complex nature of literacy*, (2) the fact that curricula and assessment are forms of *reducing* this complexity and therefore fail to account for the richness and complexity of actual literacy practices, (3) the need for an *integration* of richness and complexity in curricula and assessment, and (4) the need for *models of literacy and pedagogy* that capture the richness of actual literacy practices.

In the following sections we will present such a model for literacy and pedagogy – *MODIPLAC* – and will describe a long-term pedagogical project of our participating class, *The Little Books* where children experience the complex nature of literacy as active meaning-makers.

New Literacies and the Pedagogy of Multiliteracies

The Pedagogy of Multiliteracies refers to forms of meaning-making and representation with specific focus on two “multi” dimensions of literacies: the *multilingual* and the *multimodal*. Central pedagogical elements of the Pedagogy of Multiliteracies are moves toward “situated practice” and “overt instruction” as well as “critical framing” and “transformed practice” in a given pedagogical setting. Rather than being limited to the standard language orientation in traditional literacy education, the *multilingual* dimension includes everyday experiences of meaning-making in various linguistic varieties, not only “named languages” but also a variety of “social languages” (Gee, 1996: 66-70) in professional, national, ethnic, subcultural, interest, or affinity group contexts (Cope & Kalantzis, 2009: 166). The *multimodal* dimension refers to the many forms and modes of meaning (linguistic, visual, audio, spatial, or others) that become increasingly integrated in everyday experiences, specifically in media contexts.

To capture the multimodal and the social, the situated and the transformed literacy practices, we developed the *MODIPLAC* model for the purpose of analysis as well as – in a simplified version – for pedagogical interventions.

MODIPLAC

Social and literacy practices form the center of the analysis of a given text and of the analysis within the *MODIPLAC* model (see Figure 1).

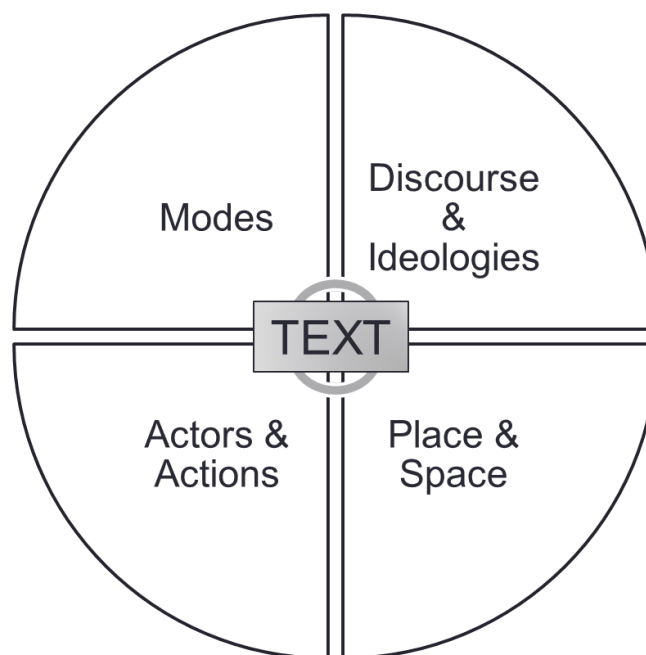


Figure 1: The MODIPLAC model for data analysis (© My Literacies)

Mode is understood as “a socially shaped and culturally given resource for meaning making. Image, writing, layout, speech, moving image, soundtrack are

examples of modes used in representation and communication” (Kress, 2014: 60). Mode, medium, code and perceptual input are difficult to separate, as e.g. in a message with text, emojis and image in What’s App or Snapchat. The view that language is not necessarily the central or fundamental component of meaning-making is shared by most studies on multimodality and multiliteracies. Multimodality refers to the “full repertoire of meaning-making resources which people use to communicate and represent” (Jewitt 2014: 16). Any text, street sign, blog post, or WhatsApp message can be understood as a sign that uses several modes in conjunction with each other such as writing/letters, image, colour, type size, font, and material, and others to contribute to the total meaning of this sign.

Place and Space: The spatial dimension refers to the physically, materially and socially constructed space often defined by socio-political ideologies and powers. Literacy practices, just like all social practices, make use of different conceptualisations of space to create social meaning. A sign “only has meaning because of where it is placed” (Scollon & Scollon, 2003: 29). The sign in Figure 2.a “illegally parked cars will be towed away” is a prototypical example for meaning deriving from (em)place(ment). Together with the selected *modes* of text, image and colour (here yellow and red) it derives meaning only from the fact that it is placed in a building’s driveway.

Discourses and Ideologies: Scollon and Scollon (2004) posit that several “cycles of discourse come together to form a nexus of practice” (2004: 29). At a given nexus of practice, e.g. a classroom, we observe *discourses in place* (Scollon & Scollon, 2003).

Actors and actions: Human actors link texts, modes, places, and discourses to form a social action (as in Figure 2.a and 2.b) that recurs to underlying social practices and literacy practices. Grammatical rules written on the blackboard in a classroom or the “cars will be towed” sign in a building’s driveway are emplaced by social actors with specific goals and purposes: *Actors* (sign users) e.g. teachers, building owners, students, or car drivers make meaning of these signs on the basis of their social and literacy experiences. These experiences condition (and constrain) what they can do in a given context, they form what has been called in an older terminology an individual’s ‘communicative competence’ (Blommaert, 2010: 6). But at the same time, experiences shape the competence or knowledge of social *actions* (or ‘frames’ in a different terminology) of others, who experience, in different forms of formal and informal learning, the range of possible or socially accepted actions within the limits and constraints of a given social context.

A classroom (see Figure 2.b) is a prototype of a physically, materially, and socially constructed *space* where individual social *actors* come together to perform conventionalized literacy practices that are constructed through *discourses and ideologies* (norms, values, beliefs about education, success, childhood, among others) and are condensed in the choice and configuration of *modes*, physical *place*, and social and spatial *actions*.



Figure 2: Multimodal literacy events - (a) Sign in a driveway (left side) and (b) blackboard in a classroom (right side) (© My Literacies)

The inherent multimodality of contemporary forms of communication, interpretation and representation is particularly evident in what we call “*new media*” and “*new literacies*” based on modern information and communication technologies. It is based on old and new *ideologies and discourses* creating new social spaces.

New media – new literacies – new pedagogical ethos?

New media and communication practices involve *new literacies* that can be considered as new social practices -- “*ways of working in new or transformed forms of employment, new ways of participating as a citizen in public spaces, and even perhaps new forms of identity and personality*” (Cope & Kalantzis, 2009: 167).

New literacies emerge as new practices in the context of new technologies, new forms of communication, and economic flows. But as Lankshear and Knobel (2007: 7) argue, technologies alone do not change students’ literacies. New literacies mobilise different kinds of procedures, norms, values, priorities and sensibilities than more conventional literacies. “New literacies” have to include both the new “*technical stuff*” (digitality) and the new “*ethos stuff*.” “Paradigm cases” of new literacies include both the technical and the ethos stuff, whereas literacy without the “ethos stuff” is simply replicating longstanding literacy practices. On the other hand, there could be literacy and teaching practices, called “*peripheral practices*” that have the new “ethos stuff” without the “technical stuff” (Lankshear & Knobel, 2007: 7-9).

Cynthia Lewis (2007) discusses three central dimensions that emerge through the practice of new literacies: agency, performativity, and circulation. *Agency* refers to opportunities to be creative, to perform identities, and to choose affiliation within a set of parameters that can change through negotiations, play or collaboration; it is arrived at through a mixture of process and product, where learners have control but also face limits, and, most importantly, develop meta-awareness. *Performativity* of an individual or a group refers to the construction of identities through repeated or simultaneous performances of self in anticipation of expectations, social codes and discourses; it

may also reach beyond space-time of school activities. *Circulation* refers not only to dispersion of a specific product (e.g. text, image, or meme), but also to processes of modification, parody, and intertextual connections that occur along the circulatory routes a text may take.

The Little Books

One sub-corpus in *My Literacies* is based on the long-term project *The Little Books* in our partner class, the multigrade class M2. In this class, children from Grades 1-4 (age 6-11) are taught together by two teachers in a pedagogical setting inspired by open learning arrangements and progressive pedagogy, especially as popularised by Célestin Freinet. *The Little Books* is one of several pedagogical projects that Christian Schreger, co-author and one of the educators of this class, initiated more than 12 years ago, along with projects such as the *Digital Classroom Diary*, or inviting family members and friends to the classroom as visiting cooks every Friday (*Freitagskochen*), a digital multilingual dictionary called “*Das Welt-ABC*,” among others (see the M2 website <http://ortnergasse.webonaut.com/m2/projekte/index.html>). The aim of all these projects is to offer children opportunities to express themselves according to their capabilities and to focus on their topics, interests, and talents. For many children, German is a second or third language. For those children, all activities are forms of language work in German. However, other languages in the children’s repertoires are represented in many of the classroom activities, as well as in *The Little Books*. We have collaborated with this class since 2013. During this time, we have not only been conducting a long-term observation of the pedagogical and social processes within the classroom, but have also had valuable insights into primary school children’s multi-faceted literacy and media lifeworld.



Figure 3: Cover pages of three Little Books (© M2)

The project

In addition to their regular curricular activities, children are encouraged to compose their own small books whenever they want. The format is simple but rigid: 5 images and 5 pages of text and one title page – these are the central elements of a Little Book required to produce a paper version in size A6. These small books are then printed as well as published on the class website. Many books are the result of collaboration between two or more children. To produce their oeuvres, children use a wide range of modes of representation beside text, such as drawings, photos, colours, different writing tools, fonts, among others (see Figure 3). Several books are written in more than one language. The products also reflect the children’s interests and what subjects they think are important enough to create art about. The social system within the classroom functions like a small book market. In the last few years, a number of book series have been written, e.g. “*Die Dummkopfgang*” (*The Blockhead Gang*) “*Die*

Rentiere” (*The Reindeers*) “*Die Gummibänder*” (*The Rubber-Bands*) “*Der Dino-Planet*” (*The Dinosaur-Planet*), and many others. Another trend we have observed is the creation of different kinds of fanfiction, in which children used characters, themes, and settings from established media franchises, such as *Minions*, *Pokémon*, or *Star Wars* to create new stories.

The process

The social processes of creating, producing, transforming, publishing, distributing, and consuming can be described as a value-added chain (Figure 4), where each step not only adds value to the product but also develops new knowledge and creative potential that is shared within the classroom (Kerschhofer-Puhalo, Mayer & Schreger, 2017).

Creation: Children start with an image or an idea for a story. Sheets of A6 paper are readily available on the teacher’s desk. Children may start writing a new book at any time in school or at home. They create a story, produce visuals (mostly drawings, but also photos), and integrate these into a first draft. This process may take anywhere between 30 minutes and three weeks.

Production: The author(s) and the teacher revise and correct the story’s content and form. Children explain their ideas to the teacher and discuss ways to improve or modify the story. The text composition or the design is then discussed and the pagination format is selected.

Transformation: The raw text and scans of the images are imported into a Microsoft Word template, which is then prepared for print and book production. A second conversion takes place when the children read their book out loud in front of a camera. After this, the video-recorded story and the images are transformed into a short film.

Publication: The videos are published online on the M2 website: *Kleine Bücher Online*. All the books are published in print and on the website. One print exemplar belongs to the child, another one is available in a box at the teacher’s desk.

Distribution: Print and online versions of the books are available to the children involved, their families and “the public.” Christian Schreger, the class teacher, also organises workshops for in-service teacher training. For all interested teachers a “*How to produce a little book*”-guideline has been published on the M2 website.

Consumption: The books are read, heard, discussed, and watched on the website. They thus inspire and encourage other students to start new productions, either a continuation of one of the series or to establish a new creation with original characters, plots, and visual representations.

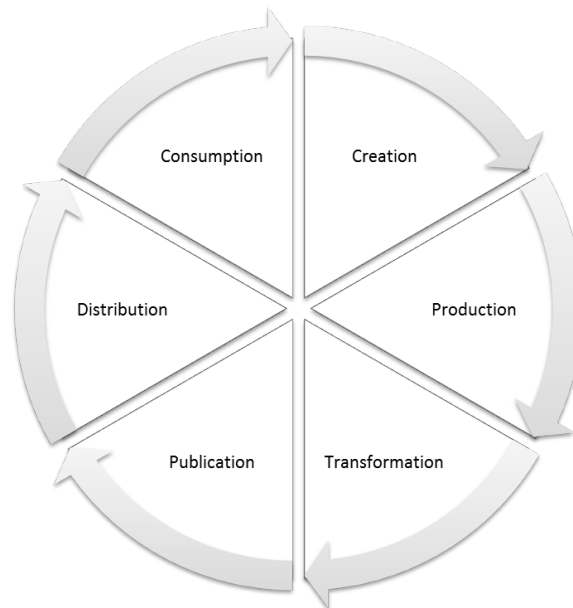


Figure 4: The *Little Books*' literacy circuit as a value-added chain from creation to consumption (© My Literacies & M2)

The new literacies' ethos

Here we argue that *The Little Books* are a form of “new literacy”. Even if they are not primarily based on new technologies, but rather are a hybrid of print and digital (website), they do have the new literacies' “*ethos stuff*” (Lankshear & Knobel 2007) and they also integrate the three dimensions discussed by Cynthia Lewis (2007: 230): Children experience *agency, performativity, and circulation*.

Agency: Children act as active designers of meaning. Within the set of given parameters such as format or number of pages, they have the possibility to create, collaborate, play, and negotiate meanings and identities.

Performativity: By choosing specific characters in their books and adopting different roles in the literacy circuit, they perform different identities such as party girls, warriors, cats, pandas, burglars, or members of the Blockhead-Gang. The pedagogical work in this class consists of a series of activities, where children form their identities through repeated performances of roles as authors, readers, illustrators, co-producers, or reviewer. All this happens within the given limits and in anticipation of social codes and expectations.

Circulation: The corpus of the more than 1,400 books is full of intertextual and intermedia connections. Topics, ideas, drawing techniques, characters or heroes, and even transformations of genres and images are circulating within the classroom's creative pool. However, as these “common creative” elements circulate, children also discuss and negotiate issues of copyright, creative originality, plagiarism and ‘fair use’.

These children show us that meaning-making is an active, transformative process. By creating their own books they take an active part in this local book market ecology, where – just as in the so-called “new media” – the boundaries between authors and readers, between product and process, between print and digital, between

oral and written, between freedom and limits, between creativity and control, and between individual and joined action are blurred. This liminality creates a space where writing and reading activities transform into deeply social processes that may also reach beyond the space-time of school-activities into other space-times.

The observation of the pedagogical and social processes facilitating the creation of the books together with the analysis of the electronic and print versions of the *Little Books* corpus represented a valuable component of the *My Literacies* project corpus. Interviews and less formal conversations with the children gave us additional insights into children's multi-faceted media lifeworlds and their complex multilingual, multiliteracy, multimodal, and multimedia experiences (Kerschhofer-Puhalo, Mayer & Schreger, 2017). These insights have been invaluable for reaching a better understanding of children's development of language and literacy skills and their experiences with different media and genres.

By participating in this project, children form their multiliteracy identities: we could observe how shy and anxious children, who were newly arrived to the class after having experienced war and flight, found ways to represent these experiences in their books and how struggling readers became diligent, creative, and confident book authors. Their contributions to the "Library of *Little Books*", which at the moment consists of over 1400 books, are "acts of identity" to renegotiate their position in the world.

Conclusion

Taking part in the *My Literacies* project has created opportunities for more than 90 students, their teachers and the research team to experience new ways of meaning-making by collecting exemplars of literacy practices, by creating visual representations of the use of writing in everyday life, by sharing the own views and visual products with others, and gaining new insights into the use of writing beyond the space-times of school-activities. Through their participation in this research project children experienced themselves as multilingual and multicompetent literacy users and sign makers, but also as co-researchers who took an active part in co-creating a research corpus on children's everyday literacy practices. The *Little Books* project provide a child-created corpus that gives us valuable insights into children's complex multilingual, multiliteracy, multimodal, and multimedia repertoires.

Both projects show us the invaluable benefits of a participatory design for research and pedagogy. Dealing with various media, modes and language(s), with writing and image, and with digital cameras, the children experienced agency and performativity. They moreover experienced appreciation for their opinions and experiences, their families and lifeworlds, and their languages and other semiotic resources as essential components of their unique multiliteracy identities – "*My Literacies*".

References

- Blommaert, J. (2010). Historical bodies and historical space. *Working Papers in Urban Language and Literacies*, 57, 12pp. (Available at <https://www.kcl.ac.uk/ecs/research/research-centres/lc/publications/workingpapers/the-papers/57.pdf>, retrieved in 12/12/2019)
- Cope, Bill/Kalantzis, Mary (2009): *Multiliteracies: New Literacies, New Learning. Pedagogies: An International Journal* , 4, 164–195.
- Freire, Paulo/Macedo, Donaldo (1987). *Literacy. Reading the word and the world*. London: Routledge.
- Gee, J. (1996). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. 2nd ed., London & Bristol: Taylor & Francis.
- Jewitt, Carey (2014). An introduction to multimodality. In C. Jewitt (Ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. 2nd ed., (pp. 15–30). London & New York: Routledge.
- Kerschhofer-Puhalo, N., W. Mayer & C. Schreger (2017). Literale Wertschöpfung am Beispiel der Kleinen Bücher. In U. Eder & Í. Dirim (Eds.), *Lesen und Deutsch lernen. Wege der Förderung früher Literalität durch Kinderliteratur*. (pp. 147–180). Wien: Praesens Verlag.
- Kress, G. (1997). *Before Writing. Rethinking Paths of Literacy*. London: Routledge.
- Kress, G. (2014): What is mode? In C. Jewitt (Ed.): *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. 2nd ed. (pp. 60–75), London & New York: Routledge.
- Lankshear, C. & M. Knobel (2007). Sampling “the New” in Literacies. In M. Knobel & C. Lankshear (Ed.), *A New Literacies Sampler* (pp. 1–24). New York: Peter Lang.
- Lewis, C. (2007). New Literacies. In M. Knobel & C. Lankshear (Ed.), *A New Literacies Sampler* (pp. 229–237). New York: Peter Lang.
- M2 (no year). *M2 Mehrstufenklasse mit reformpädagogischem Schwerpunkt*. Volksschule Ortnergasse 4, 1150 Wien. Website <http://ortnergasse.webonaut.com/m2/index.html> (retrieved in 12/12/2019)
- Schreger, Christian (no year). *Kleine Bücher online*. (Available at <http://ortnergasse.webonaut.com/m2/kb/index.html>, retrieved in 12/12/2019)
- Scollon, R. & S. W. Scollon (2004). *Nexus Analysis. Discourse and the Emerging Internet*. London & New York: Routledge.
- Scollon, R., & S. W. Scollon (2003). *Discourses in Place. Language in the Material World*. London & New York: Routledge.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (1997). The Implications of the ‘New Literacy Studies’ for Literacy Education. *English in Education*, 31(3), 45-59.

VARIABLES AFFECTING IMMIGRANT STUDENTS' LEVELS OF LANGUAGE COMPETENCE IN GREEK IN CYPRIOT PUBLIC PRIMARY SCHOOLS

Irene Kleanthous

Center of Educational Research and Evaluation

Kleanthous.i@cyearn.pi.ac.cy

Alexandra Petridou

Center of Educational Research and Evaluation

Petridou.a@cyearn.pi.ac.cy

Yiasemina Karagiorgi

Center of Educational Research and Evaluation

Karagiorgi.y@cyearn.pi.ac.cy

Abstract

This study aimed to explore the effect of a number of background variables on immigrant students' levels of Greek language competence. The study drew data from 1542 students (aged 7-12 years old) who participated in *Ellinomatheia* during 2018-2019 and assessed levels of Greek as a second language, according to the Common European Framework of Reference (CEFR). Data on background variables (family/personal, educational) was collected from schools through an online platform. Step-wise selection of logistic regression models with students' level of competence, as the dependent variable led to interesting findings. Apparently, girls, second generation immigrant students, and students with a parent who was a native Greek speaker were more likely to achieve level B1. At the same time, students from older year groups, students who had received 1-2 periods of remedial instruction, and those who had completed 2 years of remedial instruction were more likely to achieve level B1.

Keywords: immigrants, second language testing, CEFR scale

INTRODUCTION

During the last few years, the composition of pupil population in Cyprus has shifted from homogeneous to heterogeneous. According to national records (CERE, 2019), immigrant students in public primary schools have increased in number, with the majority coming from Syria (17%), Bulgaria (14,7%), Romania (14,4%) and Georgia (4,9%).

In the Cypriot educational system, Greek is the official language of school instruction. In this regard, Greek is necessary, not just for everyday communication, but for school learning and school success. Remedial instruction is provided to immigrant students who cannot speak Greek, for a maximum period of two years, to make sure that these students learn the language and can attend school effectively.

To measure competence in Greek as a second language for students who participate in such remedial instruction, the national research programme *Ellinomatheia* has been implemented in all public primary schools since 2017-2018. *Ellinomatheia* aims to assess students' level of Greek as a second language, according to the *Common European Framework of Reference* (CEFR). The programme involves an initial assessment of language competence before remedial

instruction and a final assessment at the end. Initial assessment aims to provide students with individualized and focused support, based on measured proficiency levels, while final assessment aims to evaluate the effectiveness of remedial instruction, through comparisons between initial and final assessment results.

In the literature, it is widely accepted that language proficiency levels may be affected by certain variables, with some of these explored more extensively than others (Altman, 1980; Larsen-Freeman & Long, 1991; Skehan, 1989). Despite various classification systems of the factors that can contribute to second/foreign language acquisition, there is not a 'mutually acceptable' classification system among researchers.

However, models of language acquisition frequently refer to three types of factors that relate to learning: motivation, exposure and learning efficiency (Chiswick et al., 2004). Edele et al. (2015) mention that strong identification with the country of residence can increase motivation to learn the additional language, whereas strong identification with the country of origin can increase motivation to maintain the mother tongue. Similarly, an important condition relevant to exposure includes the language that students use in everyday lives—in particular, with family and peers. The first immigrant generation is likely to have experienced more exposure to the mother tongue (for example, in the country of origin, prior to moving) than the second generation. Finally, the efficiency of language acquisition relates to the capacity for learning, which varies according to e.g. the age or the cognitive ability. Efficiency relates to “the extent of improvement in destination-language skills per unit of exposure” (Chiswick and Miller, 2001: 393), recognizing, that the capacity for language learning is greater in younger immigrants (Long, 1990).

Some authors also argue that proficiency in immigrant students' mother tongue has positive effects on additional language acquisition, whereas others consider mother tongue skills detrimental or irrelevant to additional language learning (Kristen et al., 2011). The linguistic interdependence hypothesis, assumes that knowledge in mother tongue transfers to second language and, therefore, increases students' efficiency to acquire the second language.

Given the significant impact of certain variables on the acquisition of an additional language, this study aimed to investigate these further. Specifically, this study was interested to explore the factors that related to the attainment of B1 level on the CEFR scale, as this was considered as the expected 'exit level' of remedial instruction. According to Tzevelakou et al. (2004), B1 is the highest Greek language proficiency level for primary school students with Greek as an additional language. In this regard, the current study aimed to address the research question: Which variables have an effect on students' attainment of the B1 proficiency level on the CEFR scale?

Methodology

As already discussed, the current study aimed to explore a range of variables, discussed in the literature, with regards to their possible association with the attainment of B1 level on the CEFR scale. For this purpose, the study drew data from the *Ellinomatheia* programme, conducted in 2018-2019.

Data on students' language competence was collected through the diagnostic test *Milas Ellinika I (Part B)*. The test was developed in Greece by the Aristotle University of Thessaloniki in the context of the “Education of Repatriate and Immigrant Students” programme, and was validated in the Cypriot context in 2014-2015 by the

Centre of Educational Research and Evaluation (Petridou & Karagiorgi, 2015). The test involved questions on listening, reading comprehension, writing and grammar and assessed the second and third level of the CEFR scale, i.e. A2 and B1. Test administration and scoring were undertaken by external administrators/coders. To ensure uniformity in administration and marking processes across all schools, external administrators/coders participated in training by the Centre for Educational Research and Evaluation (CERE). Administration time ranged from 45 to 90 minutes.

Additional data on students' background was collected through an online platform. Background variables fell into two categories: (a) *personal/family characteristics* (gender, country of birth, Greek/non-Greek speaking parents/guardians) and (b) *educational characteristics* (year group, type of remedial instruction, allocated time of remedial instruction and duration of remedial instruction).

Data analyses involved the exploration of statistical relationships (using χ^2 statistical criterion) between the afore-mentioned variables and the achievement of B1 level on the CEFR scale, as well as logistic regression models to identify those variables with a statistical significant effect on achievement of the B1 level. In terms of the latter, the stepwise selection was used to identify significant predictor variables for the achievement of the proficiency level B1. For the purposes of both statistical analyses, students' scores on the test were first converted to levels on the CEFR scale, according to guidelines provided by the test designers (Tzevelakou et al., 2004). Then, the levels were converted to a binary form as follows: (a) students who achieved B1 level (code 1) and (b) students below B1 level (code 0). The distribution of the binary variable, employed as the dependent variable in both analyses, is provided in Table 1. Personal/family and educational background characteristics were employed as independent variables in the logistic model.

	Frequency	Percentage (%)	Valid percentage (%)
CEFR Level <B1	858	50,9	55,6
B1	684	40,6	44,4
Total	1542	91,5	100,0
Missing values	143	8,5	
Total	1685	100,0	

Table 1. Final assessment results on the CEFR scale

Participants

A purposive sampling approach was employed for this study. A total of 1685 students (Years 1 to 6) attending primary schools from all Cyprus districts participated in the final assessment of the *Ellinomatheia* programme.

According to Table 2, most students were male (53,6%) and the majority attended Year 2 (45,4%). The vast majority of students had completed two years of remedial instruction (90%). A small number of students (169 or 10%) had completed only one year of remedial instruction. Noticeably, 50% of the immigrant students were born in Cyprus (2nd generation immigrants).

		Final assessment	
		Frequency	Percentage
Personal/family characteristics			
Gender	Male	903	53,6
	Female	782	46,4
Greek speaking parents/ Guardians	Yes	324	19,2
	No	1291	76,6
	Missing values	70	4,2
Country of birth	Cyprus	843	50,0
	Not Cyprus	627	37,2
	Missing values	215	12,8
Educational characteristics			
Year group	1	29	1,7
	2	765	45,4
	3	326	19,3
	4	159	9,4
	5	136	8,1
	6	270	16,0
Year of participation in remedial instruction for Greek as an additional language	Do not participate	-	-
	1 st year	169	10,0
	2 nd year	1516	90,0
Allocated time of remedial instruction	1-2 periods	1199	71,2
	3-4 periods	390	23,1
	>5 periods	55	3,3
	Missing	41	2,4
Type of remedial instruction	Group	1574	93,4
	Intensive	16	0,9
	Other	54	3,2
	Missing	41	2,4

Table 2. Sample population demographics (gender, year group, year of participation in remedial instruction, country of birth).

Findings

This section presents findings in two sections. The first section presents findings from the exploration of relationships between personal/family and educational background

variables with the achievement of B1 level, while the second section presents findings from the step-wise selection of logistic regression models.

Exploring relationships between personal/family and educational background variables with immigrant students' competence in Greek

In terms of personal/family variables, as shown in Table 3, students' *gender* and *native Greek speaking parents/guardians* were found to have a statistically significant relationship to achievement of the B1 level. Specifically, the percentage of female students who had achieved B1 (51,5%) was higher than the percentage of male students (38,3%). The percentage of students with native Greek speaking parents/guardians who had achieved B1 (58,8%) was higher than the percentage of students whose parents/guardians were not Greek speakers (40,4%). Students' country of birth (1st or 2nd generation immigrants) was not statically significant.

Variable			CEFR		Total	χ^2	df	p-value
			<B1	B1				
Gender	Male	Frequency	515	320	835	26,871	1	<0,0005
		Percentage	61,7%	38,3%	100,0%			
	Female	Frequency	343	364	707			
		Percentage	48,5%	51,5%	100,0%			
Country of birth	Cyprus	Frequency	421	368	789	3,125	1	0,077
		Percentage	53,4%	46,6%	100,0%			
	Not Cyprus	Frequency	326	234	560			
		Percentage	58,2%	41,8%	100,0%			
Greek speaking parents/guardians	Yes	Frequency	127	181	308	33,191	1	<0,0005
		Percentage	41,2%	58,8%	100,0%			
	No	Frequency	698	474	1172			
		Percentage	59,6%	40,4%	100,0%			

Table 3. Chi-square test - CEFR level with personal/family background characteristics

In terms of educational characteristics, Table 4 shows that only students' *year group* and the *allocated time of remedial instruction* were statistically correlated to achievement of the B1 level. Specifically, the percentage of students who had achieved B1 level from the older year groups (4, 5, 6) was higher than the percentage of students in younger year groups (1, 2, 3). Moreover, a higher percentage of students who received 1-2 periods of remedial instruction per week had achieved B1 (48,6%), compared to students who received more frequently allocated time of remedial instruction. Type and duration of remedial instruction were not statically significant.

Variable			CEFR		Total	χ^2	df	p-value
			<B1	B1				
Year group	1	Frequency	23	4	27	94,126	5	<0,0005
		Percentage	85,2%	14,8%	100,0%			

	2	Frequency	469	248	717			
		Percentage	65,4%	34,6%	100,0%			
	3	Frequency	167	137	304			
		Percentage	54,9%	45,1%	100,0%			
	4	Frequency	50	94	144			
		Percentage	34,7%	65,3%	100,0%			
	5	Frequency	41	83	124			
		Percentage	33,1%	66,9%	100,0%			
	6	Frequency	108	118	226			
		Percentage	47,8%	52,2%	100,0%			
Type of remedial instruction	Group	Frequency	815	644	1459	4,884	2	0,087
		Percentage	55,9%	44,1%	100,0%			
	Intensive	Frequency	8	6	14			
		Percentage	57,1%	42,9%	100,0%			
	Other	Frequency	21	31	52			
		Percentage	40,4%	59,6%	100,0%			
Allocated time of remedial instruction	1-2 periods	Frequency	574	543	1117	26.524	2	<0,0005
		Percentage	51,4%	48,6%	100,0%			
	3-4 periods	Frequency	238	123	361			
		Percentage	65,9%	34,1%	100,0%			
	>5 periods	Frequency	32	15	47			
		Percentage	68,1%	31,9%	100,0%			
Duration of remedial instruction	1 year	Frequency	83	63	146	0,095	1	0,758
		Percentage	56,8%	43,2%	100,0%			
	2 years	Frequency	775	621	1396			
		Percentage	55,5%	44,5%	100,0%			

Table 4. Chi-square test - CEFR level with educational characteristics

Step-wise logistic regression models

In order to identify variables, considered as the best “predictors” for achieving B1 level, stepwise selection of logistic regression models were employed (see Table 5). Six variables were found to have a statistically significant effect on predicting the acquisition of B1. Three variables belonged to *personal/family information* (gender, Greek speaking parents/guardians, country of birth). The other three variables

belonged to *educational characteristics* (year group, allocated time of remedial instruction, duration of remedial instruction).

	logit(B)	Standard Error (S.E.)	Sig.	Odds Ratio
Constant	-,471	,196	,016	,624
Personal/Family characteristics of students				
Gender (male)	-,330	,061	,000	,719
Greek speaking parents/guardians (no parent/guardian is native Greek speaker)	-,480	,078	,000	,619
Country of birth (Cyprus)	,241	,072	,001	1,272
Educational characteristics of students				
Year group			,000	
Year 1	-1,817	,496	,000	,163
Year 2	-,774	,150	,000	,461
Year 3	-,025	,167	,882	,976
Year 4	,793	,206	,000	2,210
Year 5	1,077	,232	,000	2,935
Year 6	0,746	0,199	,000	2,108
Allocated time of remedial instruction			,000	
1-2 periods	,537	,148	,000	1,710
3-4 periods	-,039	,161	,809	,962
> 5 periods	-,498	,272	,067	,608
Duration of remedial instruction (1 year)	-,302	,139	,030	,739

Table 5. Parameters of the step-wise selection of logistic regression models

With regards to *personal/family characteristics*, male students were found to be 28% less likely to achieve B1 than female students. Students whose parents/guardians were not native speakers of Greek were 38% less likely to achieve level B1, compared to students with at least one native Greek speaker parent/guardian. Furthermore, students who were born in Cyprus (2nd generation immigrants) were 27% more likely to achieve level B1, compared to students who were not born in Cyprus (1st generation immigrants).

In relation to *educational characteristics*, students from older year groups (year 4, 5, 6) were more likely to achieve level B1. Moreover, students who received 1-2 periods of remedial instruction per week were 71% more likely to achieve B1 level, than the grand mean. Finally, students who completed only one year of remedial instruction were 26% less likely to achieve level B1 than students who completed 2 years of remedial instruction.

Discussion

In this study, the effect of various background variables on immigrant students' level of competence in Greek was explored. More specifically, in *personal/family*

characteristics three variables were statistically significant for predicting the acquisition of level B1: gender, Greek speaking parents/guardians and country of birth (1st or 2nd generation immigration). In *educational characteristics* three variables were statistically significant for predicting the acquisition of level B1: year group at school, allocated time of remedial instruction and duration of remedial instruction (1 or 2 years).

This study found that male students were 28% less likely to achieve B1 level, compared to female students. Gender differences regarding additional language learning appeared in favor of girls. This result is in accordance with research indicating girls' superiority in language learning (Berryman & Wilcox, 1980; Graham, 1997; Larsen-Freeman & Long, 1991; Zhuanglin, 1989; Triarchi-Hermann, 2000). In this respect, female students are reported to have high interpersonal skills and be more ready to negotiate, listen and produce written work in a foreign language (Carroll, 1974; Hingley, 1983). Furthermore, female students are found to outperform their male counterparts in mathematics and reading skills (Dronkers & Kornder, 2014).

Moreover, students who were born in Cyprus (2nd generation immigrant students) were 27% more likely to achieve B1 level than students who were not born in Cyprus (1st generation immigrant students). This finding also aligns with the literature, where differences between first and second generation of immigrant students are reported. Drawing on data from PISA 2003, Mitakidou, Tourtouras and Tressou (2008) discuss that second generation immigrant students had better results than first generation immigrant students in most participating countries.

According to the literature, there is a number of other variables (e.g. motivation and attitudes towards Greek, similarity of Greek with immigrant students' mother tongue, acquisition of mother tongue, interaction with Greek at home e.t.c.) that can have an impact on immigrant students' acquisition of Greek as a second language. These variables were not included in the present study and could be further explored in future studies. Edele et al. (2015) note, however, that in the case of immigrant populations it is rarely possible to design instruments to match participants' experiences closely. Immigrant students typically acquire language skills, not only (if at all) in language classes, but also in informal contexts and, consequently, have very heterogeneous prior experiences and language skills.

Conclusion

The findings of this study suggest that both *personal/family* and *educational characteristics* are associated with immigrant students' acquisition of B1 level. The educational system of Cyprus should invest in those educational characteristics that have a positive association with the acquisition of Greek as an additional language. For instance, the longer the interaction that immigrant students have with Greek, the better their assessment results. In this regard, teachers should ensure maximum interaction with the Greek language at school. At the same time, immigrant students should have the opportunity to interact with the Greek language in informal settings apart from school.

References

- Altman, H. (1980). Foreign language teaching: Focus on the learner. In Altman, H., & James, C.V. (Eds.), *Foreign Language Teaching: Meeting Individual Needs*, (pp. 30-45). Oxford: Pergamon.
- Berryman, C., & Wilcox, J. R. (1980). Attitudes toward male and female speech: Experiments on the effects of sex-typical language. *Western Journal of Speech Communication*, 44 (1), 50-59.
- Carroll, J.B. (1974). The aptitude-achievement distinction: The case of foreign language aptitude and proficiency. In Green, D.R. (Ed), *The aptitude-achievement distinction*, (pp. 286-303). Monterey, CA: CTB/McGraw-Hill.
- CERE (2019). Report on the results of the Programme Ellinomatheia (in Greek). Nicosia: Pedagogical Institute.
- Chiswick, B.R., & Miller, P.W. (2001). A model of destination language acquisition: application to male immigrants in Canada. *Demography*, 38 (3), 391–409.
- Chiswick, B.R., Lee, Y.L., & Miller, P.W., (2004). Immigrants' language skills: the Australian experience in a longitudinal survey. *International Migration Review*, 38, 611–654.
- Cummins, J., (2000). Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire. In Baker, C., & Hornberger, N. (Eds.), *Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 23. Multilingual Matters Ltd., UTP, Clevedon.
- Dronkers, J., & Kornder, N. (2014). Do migrant girls perform better than migrant boys? Deviant gender differences between the reading scores of 15-year-old children of migrants compared to native pupils. *Educational Research and Evaluation*, 20 (1), 44-66.
- Edele, A., Seuring, J., Kristen, C., & Stanat, P. (2015). Why bother with testing? The validity of immigrants' self-assessed language proficiency, *Social Science Research*, 52, 99-123.
- Graham, S. (1997). *Effective language learning: Positive strategies for advanced level language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hingley, P. (1983). Modern languages. In Whyld, J. (Ed), *Sexism in the secondary curriculum*, (pp. 99-110). London: Harper & Row.
- Kristen, C., Edele, A., Kalter, F., Kogan, I., Schulz, B., Stanat, P., & Will, G., (2011). The education of migrants and their children across the life course. In: Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G., von Maurice, J. (Eds.), *Education as a Lifelong Process – The German National Educational Panel Study (NEPS)*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 14, pp. 121–137.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1991). *Second Language Research*. New York: Longman.

- Long, D.R., (1990). What you don't know can't help you: an exploratory study of background knowledge and second language listening comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 12 (1), 65–80.
- Mitakidou, S., Tourtouras, C., & Tressou, E. (2008). Performance of students from the former USSR in Greek schools. *Journal of Early Childhood Research*, 6 (2), 163-187.
- Petridou, A., & Karagiorgi, Y. (2015). Validation of the Greek language proficiency tests 'Milas Ellinika' in Cyprus. *Paper presented at the conference Literacy and Contemporary Society*, October 23-24, Nicosia.
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Triarchi-Herrmann, B. (2005). *Πολύγλωσσα Παιδιά: Η Αγωγή τους στην Οικογένεια και στο Σχολείο [Multilingual children: Education in the family and at school]*. Athens: Adelfoi Kyriakides A.E.
- Tzevelakou, M., Kantzou, V., Stamouli, S., Hondrogianni, V., Varlokosta, S. Iacovou, M., Lytra, V., & Papageorgakopoulos, G. (2004). *Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα: Κλίμακα αξιολόγησης και μέτρηση του επιπέδου γνώσης της ελληνικής στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία της Θράκης. [Greek as a second language: Assessment scale and measurement of the level of Greek language acquisition in primary schools in Thrace]*. Retrieved from: http://www.ilsp.gr/files/web_erevna.pdf
- Zhuanglin, H. (1989). *Linguistics: An Introduction*. Beijing: Peking University Press.

UTILISING MARISA KOCHS' CHILDREN SONGS FOR THE TEACHING OF GREEK AS A SECOND OR FOREIGN LANGUAGE

Efstathia Pantazi

Coordinator for Primary Education of the Ionian Islands

artounab@hotmail.com

Περίληψη

Το παρόν κείμενο διερευνά τα οφέλη της χρήσης των τραγουδιών ως εκπαιδευτικού μέσου - υλικού στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης ή δεύτερης γλώσσας και παρουσιάζει διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές που αξιοποιούν τα τραγούδια εν γένει και ειδικότερα τον αξιόλογο όγκο τραγουδιών της Μαρίζας Κωχ που έχει καταχωρηθεί στο υπό κατασκευή Ψηφιακό Αποθετήριο του Μουσικού Τμήματος του Ιονίου Πανεπιστημίου «Εγώ πατρίδα γνώρισα μέσ' από τα τραγούδια». Τα τραγούδια του Αποθετηρίου συνοδεύονται από διδακτικές προτάσεις για κάθε τραγούδι και θα είναι στη διάθεση των εκπαιδευτικών, μέσω της αντίστοιχης Διαδραστικής Πλατφόρμας. Στη συνέχεια παρουσιάζεται μια δέσμη διδακτικών δραστηριοτήτων πάνω σε τρία τραγούδια της Μαρίζας Κωχ όπως εφαρμόστηκε στο Summer School 2018, το θερινό πρόγραμμα εκμάθησης ελληνικών για φοιτητές εξωτερικού του Ιονίου Πανεπιστημίου. Αυτές οι δραστηριότητες βασίζονται στην επικοινωνιακή και βιωματική διδακτική προσέγγιση και προτείνουν τον εμπλουτισμό της γλωσσικής διδασκαλίας με εξω-γλωσσικό υλικό, τονίζοντας τη διασύνδεση της ελληνικής γλώσσας με την κουλτούρα και τον πολιτισμό της.

Λέξεις-κλειδιά: διδασκαλία ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, οφέλη χρήσης τραγουδιών, διδακτική αξιοποίηση τραγουδιών, γλωσσικές διδακτικές προσεγγίσεις, βιωματική - επικοινωνιακή προσέγγιση

Abstract

This text explores the benefits of using songs as an educational medium in the teaching of Greek as a foreign or second language and presents teaching approaches and practices that make use of songs in general, and especially of the remarkable volume of songs by Mariza Koch recorded in the Digital Repository of the Music Department of the Ionian University, "I learn about my country through songs". The songs of the repository are accompanied by teaching suggestions for each song and will be made available to teachers through the corresponding interactive platform. Next there is a series of teaching activities on songs by Mariza Koch, as applied in the Summer School 2018, the summer Greek language learning program for foreign students of the Ionian University. These activities are based on a communicative and experiential teaching approach and propose the enrichment of language teaching with extra-linguistic material, highlighting the interconnection of Greek language and culture.

Keywords: teaching Greek as a second or foreign language, advantages of songs for language learning, immersion, communicative approach, teaching activities

INTRODUCTION

This paper explores the benefits of using songs as an educational resource in teaching Greek as a foreign or second language, presents teaching approaches and practices that utilize songs in general and in particular the Digital Repository of the Ionian University Music Department's songs by Mariza Koch, available to teachers through the corresponding Interactive Platform.

Following, is a set of teaching activities on three songs by Marisa Koch as implemented at the Ionian University summer student program for Greek language in 2018. These activities are based on a communicative and experiential teaching approach, emphasizing the interconnectedness of the Greek language with its culture.

The Department of Music Studies of the Ionian University, in collaboration with the Hellenic Union for Music Education (EEME), have designed the Digital Repository and Interactive Platform for the teaching of Greek language and music through songs by Marisa Koch "Know my Home Country Through the Songs".

The songs are intended as an aid to language teaching, an approach to promoting Greek language learning and becoming acquainted with Greek culture as well as an effective way for second, third generation Greeks abroad to become familiar with Greek culture over and across time.

The aims of the repository are: a) the pedagogical (linguistic and music-pedagogical) use of the material by music, primary and kindergarten teachers in Greece, and b) the teaching of Greek as a second language through songs. The material is intended primarily for preschool (3-6 years) and primary school children (7-9 years), but can be used successfully by older children and / or adults. It can also be an interesting cross-cultural education material not only for Greek schools of the diaspora, but also for public and private schools in foreign countries that have established Greek as a second or third foreign language – or as intercultural material. Provides the public with free access to all electronic platform materials, as long as it is intended for educational purposes. It contains a) music (in score and PDF), recordings of songs (listening through the site), as well as other related material (photos, disc covers, book covers, pictures etc.) b) comments and suggestions for teaching music related to each song in the repository and c) linguistic suggestions for those teaching Greek language and culture in Greece and abroad.

Music and songs: a useful educational tool for teaching the Greek as a foreign, first and/or second language

"How is it that for most people music is a powerful part of their personal life and yet when we go to work or school we turn it off?" (Brewer, 1995: 2). Research has shown that providing structured and open music activities to students can turn the classroom into a positive learning environment, creating a relaxing atmosphere of safety and trust, where children thrive academically, socially, and emotionally, bridging the gap between "formal and informal" learning and between teachers and students as well (Lake, 2003). Music offers a variety of ways to engage with both introverted and shy children.

As far as second language learning is concerned, the "vehicle" of music is particularly effective (Jalongo & Bromley, 1984). According to Steven Krashen (1982), for the effective learning of a foreign language, the "emotional filter" must be weak: a weak emotional filter means a positive attitude towards learning. Music is one of the methods of ensuring a weak filter, due to the relaxing environment it provides. By minimizing the emotional filter, (stress decreases and) students are more receptive to the information they receive. "Songs in the language teaching classroom entertain and relax students; therefore, using music can reduce stress" (Jedynak, 2000, p. 2). Peregoy and Boyle encourage teachers: "Sing a song a day! Songs bring lightness, laughter, and beauty to your classroom." Despite the benefits described, until the approaches to communicative language teaching (CLT) and project-based learning (TBL: Task Based Learning) were acknowledged through Krashen's research, there was little pedagogical material with songs for learning foreign languages (Griffie et al at Engh, 2010).

Salcedo (2010), after researching foreign language teaching journals, found that there were only a few articles on the subject, compared to numerous articles on other methodological ideas and approaches. Research has shown that incorporating music experiences into teaching a foreign or second language favors the development of students' language literacy: acquiring phonological awareness, improving pronunciation reading, understanding, vocabulary development, the learning of grammatical, syntactic, semantic phenomena and the production of oral and written speech. Saricoban & Metin have found that song lyrics and games based on them help to teach grammar (Saricoban & Metin, 2010), Ludke, Ferreira, and Overy, (2013) that listening and singing songs enhance speech while Peregoy and Boyle found that songs enhance the ability to read and write (Internet TESL J 2000).

"Language and music have important points of convergence and/or overlap: they are processed in the same region of the brain, we recognize linguistic and musical sequences in a similar manner: There is a link between music and speech: through the sounds they produce, are used to convey messages, more precise in language, more emotional" in music, (Mora, 1999, p. 147).

Songs offer opportunities for the development of language automation: (this term refers to) the uninterrupted production of oral speech in the language process. It promotes the development and extension of vocabulary. Through the use of songs and music, children can retain a much greater amount of information/words (Ortis, 2008) because of their rhythm, comprehensive meaning and their containing "frequently used" words - and repetitive expressions (we will examine these features in Marissa Koch's song "I, You, Him"), improving the understanding of oral and written speech.

Traditional songs, in particular, follow a recurring rhythmic form of lyrics and have features that make them easy to memorize (Saricoban & Metin, 2000). In general, the survival of a literary tradition, epic poetry and ballads, in other words the oral tradition, is due to the use of such songs. Rubin (1995) believes that this may be due to multiple levels of rhythm, sound, linguistic meaning, and emotional content that operate simultaneously. Very important when learning a foreign language is the rhythm each language has, that is part of its sound structure. Knowing this rhythm is part of the ability of a speaker of a language (Patel, 2008).

Medina (1990) finds it useful to apply life-like out-of-school teaching content filled with music, songs, stories, and visual images. Similarly, Saricoban and Metin propose the pedagogical use of music to enhance students' target language cultural competence (Saricoban & Metin, 2000). Songs are a potentially culturally rich resource, offer insights into the culture and help enrich the language lesson so that it embodies the culture of the country. Finally, enhancing teaching through music is vital to fostering creativity in the classroom. The imaginative language of the songs encourages the students' creativity and allows the authentic learning of the foreign language. Too often, songs tell a story or describe situations and emotions. The lyrics are ideal for students to build on, using their own ideas in creative speech production.

Teaching Practices for the Use of Marisa Koch's Songs in the Learning of the Greek Language as a Foreign Language
"Understanding the building blocks of a language (its grammar and vocabulary) are important", but communication skills are also essential for learning a language. Language is a communication tool and a cultural good, so the most appropriate

teaching approach is the communicative and cultural approach using communication discourse.

The songs can be used as an introduction, during and in the practical application of language lessons to create authentic learning experiences. They can be used equally for teaching vocabulary, sentence structure, pronunciation, but also for the features of the spoken language, such as sound, intonation and rhythm, as well as for practicing the sounds of vowels and consonants. With respect to the teaching of Marisa's songs listed on the Digital Repository and Interactive Platform, for which I have undertaken the field of language activities, the whole set of songs is an important teaching material. Their lyrics contain phrases and idioms that prepare children for authentic language use and contain a variety of themes that cover many areas of daily life. As Kokkidou mentions "the songwriter wrote these songs through a penetrating look into the interests and needs of students" (Koch, 2010, p. 3) Many of the songs can be used with young students or beginner learners to teach separate sounds (phonemes) or words. Motion may be added to make them more enjoyable for younger children (Ohman-Rodriguez, 2004; Saricoban & Metin, 2000), e.g. using kinetic elements to reinforce the understanding of verbs, and imitation movements for nouns and adjectives. For older children, role playing and song image dramatization are very effective (such as in the songs "Ares, Mares, Koukounares (pine cones)", "When the Cat does Hoo", "White Dog, Black Cat"). Playing with words and rhyming words with the same ending attract students' attention (Hiebert et al., 1992). They can help them to understand rhythm, through word similarity, and to manipulate rhythm patterns, an activity that promotes phonological awareness (Yopp & Yopp, 2002; Brown, 2006). Another category of songs is suitable for grammar exercises where students are invited to identify, for example, parts of the speech while listening to the song. The song "The Kiosk" can be used for the male nouns ending in -as, "The Nice Song" for adjectives, "I Can" for active voice verbs, "Watch" for the imperative, "I've Learned" for present perfect, "I'm glad" for passive voice, etc.

Also important are the active listening activities through the songs. Preparation is extremely important. Initially the teacher plays or sings the song. Then, the lyrics of the songs can be given with spaces to fill in the missing words. The teacher plays the song again and this time students can read and fill in the words in the gaps. In the next stage, the students listen to the song and then get a list of unfamiliar words of the song. Students in groups of 2-4 find the meaning of these words by using dictionaries or guessing from the context. It is necessary to link understanding and production of oral and written speech. Students are encouraged to create sketches or texts, using the new words correctly, or to write a short story, using verbs from the song in the past.

It should be noted that the song is best played two or more times, as students' language proficiency levels can be extremely varied in a class of non-native speakers. Also, 'images', fixed or moving, and other non-linguistic elements, must be combined with the lyrics of descriptive events contained in a song when the level of knowledge is low (Stokes, 2001).

One of the most important methodological approaches to foreign language teaching is the theme-based instruction method (Lee, 2007). Marisa Koch's songs contain themes concerning the natural environment, mythology, culture, art, the theater, technology, professions, customs, celebrations, family life. The thematic-

methodological approach helps to highlight the elements of songs related to culture, morals, customs etc. and with the actual processing of the theme and the vocabulary of the song. Necessary didactic additions here are creative activities, which include the conversion of poetry into narrative and descriptive forms, the creation of another poem or song with suggested words from the original song or the same theme, and the enactment of the song through different forms of expressive such as illustration. The songs were utilized in the Corfu Summer School Greek language courses organized by the Ionian University in the summer of 2018-19, as a means of acquainting international students with the Greek language and bringing them into contact with Greek culture.

In order to evaluate how successfully the songs were used in this teaching program, a small action research project was conducted in which I had the role of coordinator and participant. This method has been used by the writer in community schools in England on a larger scale, in combination with other qualitative methods for evaluating methods for teaching Greek as a second language (Pantazi, 2016). Instructions and activities for the use of songs were given to the teachers of the Summer School; they were asked to use a reflective diary, in which to record the practices applied, and to what extent they were successful, observing and reflecting on them. At the end of the program students were given an evaluation form in which the activities designed for the songs were positively evaluated. This represented triangulation of the feedback from the teachers. Thus the assertion that the materials were effective in following the learning goals can be regarded as both reliable and valid.

I will present some examples of linguistic activities relating to three songs by Marisa Koch, as used in this program. There are materials on the corresponding platform so that they can be applied, with minor variations depending on the level of proficiency, by other teachers.

We explored the rhythm of the poem, the similarity of the word endings and the patterns of the word endings. On the occasion of the song with the tzi tzi and the cicadas we talked about the term “onomatopoeia”, that is, the formulation of words according to the sound produced by animals such as the “tztziki” (the cicada) - /zizi/.) This was extended to other animals such as the cat /niau/, dog /gav/, cow/moo/and sheep /be/. Students were given other examples and wrote small funny rhyming poems. The song served as a trigger for teaching vocabulary related to fruit and vegetables.

We also became acquainted with Elytis's poem "The Cicadas" (arranged by Linos Kokotos) by listening to and watching a music video of the song. A story of Aesop's tale of "The Cicada and the Ant" was heard followed by a "comic book" reading, complete with the vignettes corresponding to the narrative sequence.

An important activity was the thematic, factual processing of the song with the help of extensive vocabulary and, where appropriate, English. We dealt with summer in Greece: weather, farming, leisure activities, sports, summer vacations, tourism. Special mention was made of summer dishes of Greek cuisine (stuffed vegetables, tzatziki, squid, octopus, moussaka, etc.). The recipe for Greek salad was given: the students participated in washing, cutting and mixing of the ingredients and tasted it at the end of the class. The activity of executing an easy recipe is systematically used in teaching Greek as a foreign language because it combines the presentation of vocabulary with instruction in the imperative (Pantazi, 2010). This was followed by a visit to the town's central public market, where students were given the opportunity to

use the course's target vocabulary and enhance its memorization through reinforcement.

I, You , He

The song has a clear grammatical teaching purpose, since it explicitly refers to the personal pronoun and the use of the singular and plural verbs and was used for this. Its interesting subject, however, lends itself to cross thematic links: the myth of Pan and the construction of the lyra/lumen (polyhedron, or the lumen of Pan) with other ancient Greek myths about the creation of musical instruments, such as the myth of the decapitation of Medusa/Gorgos by Perseas and the construction of the ... by Athena, the myth of Hermes and the turtle's shell to create the lyre and Apollo, etc. The song was performed musically and as a play in the afternoon session.

The Theatre Looks Like a Ship

Due to the richness of the content of the song's lyrics, many vocabulary comprehension activities were undertaken, particularly the nautical terms 'sail', 'signal' and the phrase 'sails'. The simile was identified: the "theater looks like a boat" and the metaphor: "dream bird, myth's sign", as speech patterns. The song unfolds the world of theater and artistic creation. Theater as well as travel are different ways of getting to know the world and ourselves. The use of a theatrical play helped both speech production and vocabulary extension as well as the emotional connection of the group. Students were transformed into passengers in a boat. They imagined what they encountered on their journey, which places they visited, switching from a tranquil journey to a turbulent one. This activity was used to generate speech: students, in groups, made their own verses, rhyming according to the theme of the journey, and telling stories about their journey, using selected vocabulary. Cross-thematic links: They chose trips to other periods (time travel). Finally, they explored well-known myths that have as their subject journeys or wanderings: the Odyssey, Jason and the Argonauts, the Myths of Hercules, etc. using enriched extracts of visual cinematographic and theatrical material.

Conclusion

Marisa Koch's songs utilized in the curriculum of Greek as a foreign language for international students in the summer of 2018, with the instructional modes and activities suggested by the writer at the Digital Repository and the Interactive Music Platform of the Music Department "I Got to Know Each Other Through the Songs", enriched the language teaching and enhanced its experiential character, creating a pleasant learning environment. The use of songs, sometimes as a starting point, sometimes as a central theme and sometimes as an "application", reinforced the learning outcomes, in particular the improvement of pronunciation and accentuation by Chinese students and the learning of target vocabulary and helped to connect Greek language with everyday life, culture and Greek culture. The role of non-linguistic support in the form of visual and hands on material as well as the experiential and entertaining nature of the activities was significant.

The teaching materials and activities are intended to be used in other teaching contexts, such as Greek Community Schools abroad, in order to derive more evidence for their best use in teaching Greek as a second or foreign language.

References

- Kωχ, Μ.(2010). *Με τη Μαρίζα τραγουδώ Ελληνικά μαθαίνω*. Εκδόσεις Σταμούλη.
- Baker, T. (2013). *Second language acquisition: Language, culture and identity for practical use by English Language Learners worldwide*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Botarri, S., & Evans, J. (1982). Effects of musical context, type of vocal presentation, and time on the verbal retention abilities of visual-spatially oriented and verbally oriented disabled children. *Journal of School Psychology, 20*(4), 324-338.
- Brewer, C. (1995). Music and learning: Integrating Music in the Classroom. *Quarterly Journal*, p. 1-13. Retrieved from <http://archive.education.jhu.edu/PD/newhorizons/strategies/topics/Arts%20in%20Education/brewer.htm>
- Brown, H. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching* (5th ed.). New York: Pearson.
- Brown, J.L. (2006). Rhymes, stories and songs in the ESL classroom. *The Internet TESL Journal. 12*(4).
- Engh, D. (2013). Why Use Music in English Language Learning? A Survey of the Literature. *English Language Teaching. 6*(2) Retrieved from <http://iteslj.org/Articles/Brown-Rhymes.html>
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education. 28*(3), 269-289.
- Hilda, F. I. (2013). Language Learning Enhanced by Music and Song. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, Special Issue, 2(1).
- Hill-Clarke, K. Y., & Robinson, N. R. (2003). *Locomotion and literacy: Effective strategies to enhance literacy instruction*. Memphis, TN: The University of Memphis. ERIC Document Reproduction Service No. ED474066.
- Jalongo, M., & Bromley, K. (1984). Developing linguistic competence through song. *Reading Teacher, 37*(9), 840-845.
- Jedynak, M. (n.d.) Classroom Techniques: Using Music in the Classroom. *English Teaching Forum, 38*(4) Retrieved from <http://exchanges.state.gov/englishteaching/forum/archives/docs/00-38-4-g.pdf>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practices in second language acquisition*. Oxford, England: Pergamon Press.
- Krashen S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman Group Limited.
- Lake, R. (2003). Enhancing Acquisition through Music. *The Journal of Imagination in Language Learning, Jersey City State College, 7*.
- Lee, L. (2007). An Action Study Using Thematic Method of Teaching Young Children English through Music. *Kaohsiung Normal University Journal, 22*, 1-24.
- Lee, L., & Lin S-C. (2015). The Impact of Music Activities on Foreign Language, English Learning for Young Children. *Journal of the European Teacher Education Network, 10*, 13-23.
- Ludke, K., Ferreira, F., & Overy, K. (2013). Singing can facilitate foreign language learning. *Memory and Cognition, 41*(5), 41-52.
- Medina, S. (1993). The effect of music on second language vocabulary acquisition. *FEES News: National Network for Early Language Learning, 6*(3), 1-8.
- Mora, C.F. (1999). Foreign language acquisition and melody singing. *ELT Journal. 54*, (2), 146-152

- Mora, C.F. (2000). Foreign language acquisition and melody singing. *ELT Journal*, 54(2), 146 – 152.
- Ohman-Rodriguez, J. (2004). Music from inside out: Promoting emergent composition with young children. *Young Children*, 59(4), 50–55.
- Ortis, J.M. (2008). *The Effects of Music, Rhymes and Singing in the Classroom Environment*. Conference Proceedings, Evergreen State College, Washington (pp. 202-209). Retrieved from <http://archives.evergreen.edu/masterstheses/Accession89-10MIT/2008MITMastersProjects.pdf#page=218>
- Pantazi, E. (2010). Teachers' developing theories and practices in Greek Community schools. In P. Martin & V. Lytra (Eds.), *Sites of multilingualism: Complementary schools in Britain today* (pp. 111-122). Stoke on Trent, UK: Trentham Books.
- Pantazi, E. (2016). Bilingual Pedagogy & Teachers' Theories: Reflections from the Greek Community Schools, *Theory and Research in the Sciences of Education*, 12: 7-23
- Patel, A.D. (2008). *Music, Language and the Brain*. New York: Oxford University Press.
- Peregoy, S., & Boyle, O. (2008). *Reading, writing, and learning in ESL* (5th ed.). Boston: Pearson.
- Rubin, D. (1995). *Memory in oral traditions: The cognitive psychology of epic, ballads, and counting-out rhymes*. New York: Oxford University Press.
- Salcedo, C. (2010). The effects of songs in the foreign language classroom on text recall, delayed text recall and involuntary mental rehearsal. *Journal of College Teaching & Learning*, 7 (6). 19-30
- Saricoban, A., & Metin, E. (2000). Songs, verse and games for teaching grammar. *The Internet TESL Journal*, 6(10). 52
- Stokes, S. (2001). Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*.
- Yopp, H. K., & Yopp, R. H. (2002). *Ooples and boo-noo-noos. Songs and activities for phonemic awareness* (2nd ed.). Orlando, FL.: Harcourt School Publishers.

THE MODERN ON-LINE INTERACTIVE TOOLS AS AN IMPORTANT ELEMENT OF STIMULATION OF FOREIGN STUDENTS' MOTIVATION TO THE STUDYING LANGUAGES

Ragrina Zhanna

*Ph.D in pedagogics, associate professor of the language training department,
Zaporizhzhia State Medical University, Zaporizhzhia, Ukraine
ragrinazhanna@gmail.com*

Abstract

The article is devoted to the new technologies of teaching languages. The authors describe new ways of language classes' organization. The researcher highlights the modern interactive available on-line services, the use of which will contribute to the qualitative training of students to the professional activity. The specific of Services such as Classroomscreen, Twiddla, Spiderscribe, Wordsclouds, LearningApps, Flippity.net, Wizer.me, Spiderscribe.net, Mind Meister and X_Mind is described. It is noted that using the interactive applications and tools is effective for involving students to learning process, making classes more interesting, creating conditions that can form and develop the necessary professional skills. The importance of using the interactive teaching methods in the process of the professional training system of future specialists in higher education institutions is underlined.

Keywords: on-line services, language training, interactive teaching methods

INTRODUCTION

The modern trends in social and economic development lead to a reorientation of the professional training system of future specialists in higher education institutions and to a creation of special organizational and pedagogical conditions for this training. It predicts the reorienting the work of teachers from the traditional system of teaching to innovative; search for the latest forms and methods of presentation the teaching material.

Nowadays everyone has gadgets with free access to the Internet, it is appropriate to combine entertaining content with the classroom. That is why in our opinion the most relevant is using all those gadgets and available on-line services of different types in the process of training (language training in particular).

Nowadays researchers are trying to find modern and effective forms and methods of working for improving education in general that is why the interest for computer technology (the use of which contributes to a better classroom learning) is growing day by day. One of the innovations was the actual active use of the interactive learning tools (interactive boards and projectors) to intensify the educational process through interactivity, dynamics and multimedia.

Using the interactive learning tools is effective for involving students to learning process, making classes more interesting, creating conditions that can form and develop the necessary professional skills. In particular, using such kind of interactive tools for learning languages during the classes has its own special importance because pre-prepared text, training and testing exercises, illustrations, audio and video are the mainstay of presentation or enhancing of the lesson's educational material, repetition and consolidation of language and speech models and grammatical structures, improving skills all kinds of speech activity [2].

Purpose of research.

The purpose of scientific research is to overview the existing on-line services and the peculiarities of their application at different stages of language classes.

Analyses of available tools.

Virtual boards are the simplest on-line tools among are the variety of services. They open the space for drawing, writing and performing other functions. The most common services are *Classroomscreen.com* and *Twiddla*. Applications do not require registration and work with any browser. Both applications are multilingual, have a convenient interface and a wide array of tools: adding different shapes, creative labels, working with text snippets, images and other media to virtual chat with visitors (available in *Twiddla*). Moreover with some special functions teacher may quickly organize the proper control and display options.

Some other aspects of the language in the on-line space can be found in other interesting applications as well. For example, learning the vocabulary of the learner language will be more effective if accompanied by crossword puzzles (among the interesting and accessible are crossword puzzle services such as *Puzzlecup.com* and *Crosswordus.com*).

Services such as *Learningapps.org*, *Flippity.net*, *Wizer.me* are on-line applications that allow us to create interactive exercises that can be used with an interactive whiteboard, or as individual exercises for students, will fit into the development and fixing of grammar material; provide a free exchange of these exercises between teachers, organize the work of students.

The abilities of these services can be used at different stages of language lessons and during the studying different types of speech activity [1]. For example, during teaching reading can be used the task type "match," "strained restore text", "text with missing words," "the necessary information". The "unfinished sentence," "sequence replicas in the dialogue", "match" have the communicative value during teaching speaking. For preparation for classes flash animation, ready scheme can be useful as the can be found online and teachers or students can fill them with necessary thematic material. The introduction of a new lexical material will be more interesting and effective with using exercises like "Distribution groups", "Clean up unnecessary", "Comparison", "filling gaps" and so on. The most effective training tasks of writing are the "strain recovery text", "text with errors", "text with missing words".

In order to summarize and systematize the studied material services of Mindmapping (mental maps) will be successful, in our opinion. Among the best are *Spiderscribe.net*, *Mind Meister* and *X_Mind*. The services mentioned above allow not only to visualize the ideas but also to accompany their images, documents, maps with Google Maps, calendars and other notes, besides, the services are free, and support the work of several people over creating a single map. A special regime "Graffiti" with a "write-draw", "paint" "underline, strike out" makes the process of learning more dynamic and colorful.

Word clouds (word tags) are also the visual representation of a list of categories, tags or keywords, each of which is hyperlinks. The words in the image are moving, varying the size and color according to the particular material. Among the most colorful are *Wordcloud.pro* and *Wordart.com*.

Conclusion.

In conclusion it is necessary to say that the process of implementation and improvement of the use of new forms and means of teaching material should be continuous, purposeful, specially organized, driven by the needs of students of a

particular institution of higher education, stimulate interest and motivation to study, and aim at systematic updating and knowledge acquisition.

References.

- Brown R. F., Bylund C. L. (2008). Communication skills training: describing a new conceptual model. *Academic medicine*. № 83 (1). P. 37–44.
- Millrood R. (2001). *Communicative Language Teaching. Modular Course in ELT Methodology*. Moscow: Drofa. p. 256.
- Widdowson H. (2002). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press. p. 226.

Information about the author.

Ragrina Zhanna – Ph.D in pedagogics, associate professor of the language training department, Zaporizhzhia State Medical University, Zaporizhzhia, Ukraine.
e-mail: ragrinazhanna@gmail.com

DRAWING LINKS BETWEEN TEXTS AND INSTITUTIONS: POLARISATION AND INTERTEXTUALITY IN EFL TEXTBOOKS IN JAPAN

Martina Ronci

Université Paris Descartes

martina.ronci@parisdescartes.fr

Abstract

Recent research on English as a Foreign Language (EFL) teaching in Japan has pointed out inconsistencies between the reforms implemented by the Ministry of Education (MEXT) and the textbooks it prescribes. However, if we take a step back and look at the bigger picture, we can see that behind this contradiction, the textbooks at issue are implicitly relaying and reinforcing the government's ideologies, possibly affecting young learners' identities. In order to provide a clearer view on this subject, a corpus of foreign language textbooks was collected and analysed through discourse analysis approaches such as Hyland's framework for the analysis of stance and engagement. The findings hint at a deep connection between the ideas the authors foster through discourse and Japanese fundamental education laws and teaching culture. English textbooks can be perceived as highly ideological, pressuring students to fit the "good international citizen" image promoted by the Japanese government.

Keywords: Textbook analysis, discourse analysis, ideology, foreign language teaching, Japan

INTRODUCTION

Due to globalisation and the ever-growing importance of mastering foreign languages, the Japanese Ministry of Education (MEXT) has been implementing reforms to improve the national average results in English proficiency tests for a few decades now. However, even the coexistence of an "unusual [political] consensus [on the importance of EFL], combined as it was with the huge demand for English from all sections of the Japanese population did not bring about a clear improvement in the quality of English" teaching and learning (Aspinall, 2006: 270). In fact, according to annual surveys, Japan ranks within the "Low Proficiency" countries of the world, 53rd out of 100, right after Bolivia and Vietnam (EF Education First, 2019: 7). The negative trend underlined by these results has been at the centre of debates, raising a number of questions both within the public sphere and in the academic world. "Don't freeze English education reform" (The Japan Times [Editorial], 2019), and "Why Japan's English education is a fiasco" (Miyake, 2019) are just two of the many alarming headlines emphasising the critical importance of English as a Foreign Language (EFL) in the public discussion. Naturally, the lack of improvement despite the apparently favourable conditions and financing of the government has also generated interest in the academic field. Here, research has shown inconsistencies between MEXT's policies (altogether claiming the importance of communicative approaches) and decisions in approving textbooks with scarce communicative activities (Humphries,

2013; Glasgow & Paller, 2014). While these studies have clearly established that there are flaws in the implementation of communicative approaches in EFL textbooks, they have not provided an answer to the main problem, which is why these contradictions exist in the first place. To gain a better understanding of the issue at hand, it might be worth examining a wider range of theoretical backgrounds. For instance, the ethnographic and sociological approaches mentioned by Aspinall in his studies (2006, 2013) provide a valuable insight on the matter, as do the analysis of anthropologist McVeigh (2000, 2004) and the contemporary ethnography by Hardy (2015). The way in which the fields of sociology and anthropology reflect some of the findings that will be presented in this study will be discussed in more details in the following sections. The claim of this article is that behind the didactic contradictions underlined by research in the teaching field, Japanese high-school textbooks tend to be closely linked to Japanese laws on education and, on the whole, to some specific ideologies. The notion of ideology suggested in this article is the one presented by van Dijk as follows:

a type of belief shared by social groups and their cognitive and discourse structures as polarized between *Us* and *Them*, between ingroups and outgroups, and involving the shared representation of social identities, goals, norms and discourse values, resources, and interests. (2015: 7)

It is important to underline the conception of ideology as something that is learned – not innate –, “acquired, (re)produced, and communicated by situated text and talk” (*ibid.*: 1). The present paper will try to clarify the ways in which some very specific ideological ideas are (re)presented and (re)produced in the textbooks’ discourse, showing how, despite their incongruities, they actually tend to be consistent with Japanese teaching culture. The way in which they may influence the students’ identities will also be discussed.

Corpus and methodology

Corpus design

When investigating EFL teaching in Japan, multiple choices appear, as this language is taught from primary school until university, in public and private schools as well as the well-known *gakushū juku* (cram schools). Learning supports also come in a variety of forms, ranging from school textbooks to self-learning volumes, websites, television and radio programmes, as well as digital applications as could be found in many other countries.

Since the aim of this study is to investigate the relationship between identities, texts and institutions, a choice was made to focus on compulsory education. This decision was motivated by the fact that university teachers can often enjoy more freedom in the choice of their supports and that a case study would not have been the most adequate choice when trying to find representative patterns. Moreover, textbooks for primary,

junior high and senior high school have to be approved by MEXT, meaning that their link to institutions and government policies could be deemed as stronger than other publications.

In order to analyse whether the results depended only on one specific language (English) or on a more general pattern of behaviour and discourse practices, the analysis was extended to encompass another foreign language as a means of comparison. This choice meant singling out senior high schools (grades ten to twelve), the cases of foreign languages other than English being taught in lower grades being extremely rare.

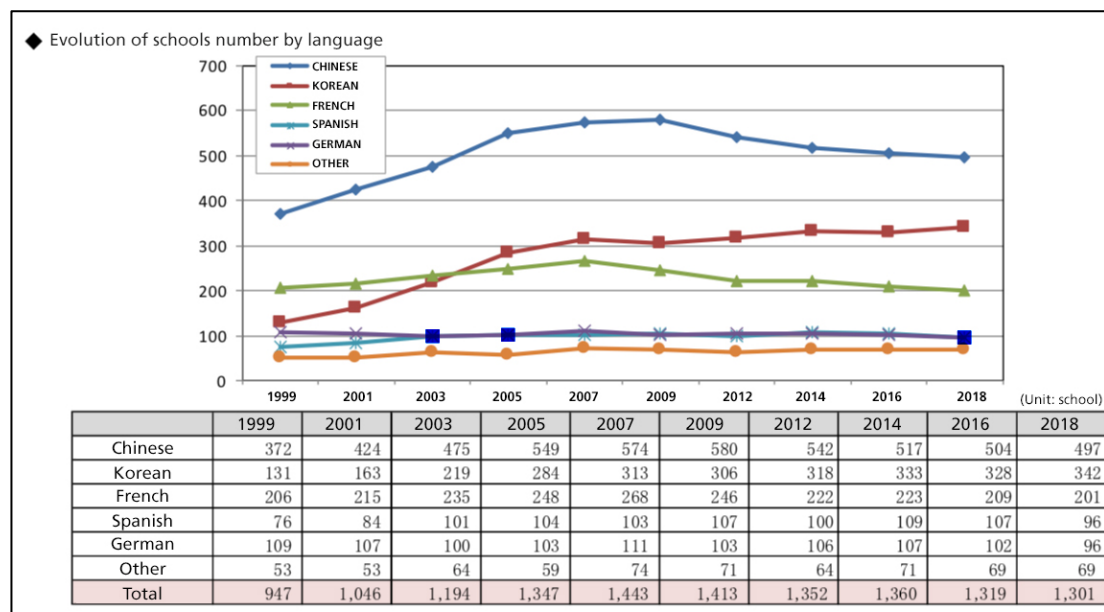


Figure 1 shows that, when it comes to Indo-European languages, French is the second most popular one, making it an eligible choice for a contrastive analysis.

Figure 1 Evolution of schools number by language (MEXT, 2017; my translation)

The selection of textbooks for the construction of the corpus was handled in two different ways. It is important to point out that all the supports were published in Japan by Japanese authors or by a group of authors of mixed origins working in Japan (i.e. none of the textbooks were translated from another version).

As previously stated, English textbooks need to be approved by MEXT, which provides a list of possible choices from different publishing companies for every compulsory subject. Before the introduction of the New Course of Study for Foreign Languages in 2009, textbooks of EFL were divided into four categories: English I, II; Oral communication I, II; Reading; Writing (Glasgow & Paller, 2014: 116). They are currently divided into: basic English communication; English communication I, II, III; English expression I, II; English conversation (MEXT, 2019). In choosing some textbooks for the corpus, the following criteria were taken into account: their popularity, the representation of each category (communication, expression and conversation),

of different levels (I, II and III), and finally of multiple publishing companies. The final selection is presented in Table 1.

Category	Title	Publishing Company
English Communication I	MY WAY (New Edition)	Sanseidō
English Communication I	CROWN (New Edition)	Sanseidō
English Communication II	NEW ONE WORLD (Revised Edition)	Kyōiku
English Communication II	PROMINENCE	Tōkyō Shoseki
English Communication II	CROWN (New Edition)	Sanseidō
English Communication III	Unicorn	Bun-Eido
English Expression I	Vision Quest Standard (Revised Edition)	Keirinkan
English Conversation I	My Passport	Bun-Eido

Table 1 EFL textbooks in the corpus

MEXT's list seems to suggest a less significant role being attributed to Conversation English (as opposed to Communication I, II and III) in the whole panorama of EFL textbooks, hence the choice of a single title representing said category. As for English Expression I, the titles linked to a main textbook already chosen for the Communication English category were also excluded. In order to properly tell apart occurrences that depend on the level of proficiency from those who do not, different levels of the same title were included in the corpus (here, *CROWN* for English Communication I and II). The same choice can be seen in Table 2, when we look at the corpus of textbooks written for French as a Foreign Language (FLE, *Français Langue Étrangère*).

Title	Publishing Company
En Scène I	Sanshūsha
En Scène II	Sanshūsha
Mon premier vol Tokyo-Paris (Nouvelle édition)	Surugadai
Amélie et Kenzo	Asahi
Moi, je...	Alma
Navi.fr	Asahi
Destination Francophonie	Surugadai
À la découverte	Daisan Shobō

Table 2 FLE textbooks in the corpus

It can be easily noticed that French textbooks are not divided into categories. In fact, they do not appear at all in the Ministry's list, which does not include any recommendation for foreign languages other than English. Teachers and assistants teaching FLE classes in Japanese senior high schools in 2017-2018 suggested (via private exchanges) the list of titles upon which this part of the corpus is based. Although the comparison of textbooks of English and French as foreign languages was crucial to observe common traits and differences, this paper will mostly focus on

the results of the former, as the connection to Japanese laws and education culture is more evident in EFL textbooks.

Theoretical background and methodology

The present article stems from a PhD research in Linguistics, conducted within the theoretical and methodological framework of Discourse Analysis. Observations from French authors specialised in the relation between texts and discourse (Adam, 2015; Rabatel, 2008) or texts and institutions (Krieg-Planque, 2012) were essential to the development of a framework of analysis for the corpus. However, the results presented in this article were mostly achieved through a personal adaptation of Hyland's model for the analysis of stance and engagement (2008).

In his research, Hyland discusses the nature of persuasion in academic discourse and the ways in which writers position themselves in their writing through stance devices – described as “the writer's textual ‘voice’” (*Ibid.*: 5) – as well as different forms of engagement with the readers. These categories encompass a large variety of linguistic notions: for instance, the notion of ‘stance’ tends to include those of ‘evaluation’, ‘evaluative language’, ‘appraisal’ and ‘affect’ on which focus authors such as Martin and White (2005) or Kerbrat-Orecchioni (2014). In the same way, the concepts of ‘hedges’ and ‘boosters’ can be partially linked to the epistemic modalities studied by Le Querler (2004) or Gosselin (2010). Hyland's definition of ‘engagement’ needs to be adapted when analysing textbooks because of the different nature of the dialogical relationship between writer and reader. In academic writing, the expression of the ‘self’ and of the author's position is essential; the reader is often a peer and the structure of an article is one that allows for explanations, questions and conclusions. Textbooks have writers and readers as well, but the author often needs to figuratively disappear in order to present an organic collection of texts, questions and exercises, with a discourse that has to be easy to understand for students and convincing for teachers (or other members of the academic world). Overall, the model suggested by Hyland provides a comprehensive view on linguistic items that can be easily adapted into a framework of analysis for foreign language textbooks.

For the sake of brevity, I will not dwell into details of each and every category analysed in this research. In short, the methodological framework focuses on the large notions of stance, mention and engagement. Unlike Hyland, I separated the mentions from the categories of stance (self-mention) and engagement (reader-mention) after a first reading of the corpus. Indeed, notions of ‘in-group’ and ‘out-group’ (van Dijk, 2015: 7) – explained in the following section – were clearly expressed in the textbooks and needed to be analysed more keenly. In the next chapter, I will present some of the results through the lenses of ‘polarisation’ and ‘intertextuality’.

Results

Polarisation

The opposition between in-groups and out-groups discussed by van Dijk is expressed through a phenomenon called ‘polarisation’, where the contrast between ‘Us’ and ‘Them’ (or ‘I’ and ‘You’) becomes a central item in discourse. In the EFL textbooks, this opposition appears to be rather pronounced and occurrences can be

found in different forms. Let's take some examples from *CROWN I* (CR1), *My Passport* (PAS) and *NEW ONE WORLD* (NOW):

- (1) Japan is a rich country. We are the third largest economy in the world. We have enough money to build dams and the maglev. Why can't we help poor people? We don't need NPO's. [CR1 71]
- (2) Today, I will show you how to make *okonomiyaki*, a Japanese pancake. It's fun to make and eat them with your family and friends! Now, let's make *onokomiyaki* together! [PAS 64]
- (3) Who grew the product? Where was it grown? What kinds of chemicals were used, and how often? Being able to access such information certainly brings a sense of safety to consumers. [NOW 140]

These are just a few of the occurrences from the corpus that show how the authors tend to create an inclusive relationship with their readers through pronouns (1), adverbs (2) and designational paradigms (3). The repetition of these items throughout the corpus and the utter lack of this phenomenon in FLE textbooks hints to a pattern more typical of English textbooks. What makes it even stronger is the consistent use of elements which refer to shared knowledge:

- (4) In 1991 I was a university exchange student living in a part of Tokyo where there were many day laborers. When the economy went down, they could not find jobs. [CR1 63]
- (5) Traditionally, Japanese farmers have grown products unique to their local area, and have offered the delights of the season to the local consumers. This idea of "local production for local consumption" is once again getting more and more popular through various kinds of farmers markets such as those at Michi-no-Eki. [NOW 142]
- (6) Today, the world is becoming smaller. Due to globalization, what Japanese people eat has changed. [MW1 78]

Here, the appeals to shared knowledge are not as explicit as the ones presented by Hyland, who mostly quotes adverbs such as "well known" or "obviously" (2008: 11). Instead, the recognition of the aforementioned items is often implicit, as in the definition of 'common meaning' (*sens commun*) provided by Marie-Anne Paveau (2001, 2003). The economic crisis that hit Japan in the early '90s, after the blast of the asset price bubble, led to what is usually known as the 'lost decade' (Fukao, 2007). To this day, the everyday lives of Japanese people are influenced by its consequences, which is why the sentence in the textbook can be this elusive and concise (4) without it losing any of its meaning for the readers. The same can be said for examples such as (5), where an element of Japanese culture is introduced without any further explanation. For foreign readers to fully comprehend the reference, they would need to know that *Michi-no-Eki* are stations that can be found on trunk roads and that their popularity has grown in the last 20 years.

In order to see how the last example (6), from the textbook *MY WAY*, appeals to shared knowledge, a more detailed explanation ought to be provided. First, the

sentence uses the adverb ‘today’, engaging directly with the reader, who lives in today’s society. Then, when added to the cause-consequence relationship conveyed by ‘due to’ and ‘smaller’ (which, here, has a negative meaning in terms of appreciation), it acquires a particular meaning: globalisation has a negative impact on Japanese people’s lives. It could be argued that this sentence does not have to be interpreted this way and that it could be more neutral; however, when presented with its immediate co-text (Figure 2), its meaning becomes much clearer.

<p>Today, the world is becoming smaller. Due to globalization, what Japanese people eat has changed.</p> <p>First, Japan imports much of its food. In other words, what you usually eat may come from foreign countries. For example, in a typical Japanese breakfast, the piece of salmon might be from Norway. The miso in the miso soup could be made from American soy beans. Second, many dishes which are popular among Japanese people have roots outside Japan. <i>Yakiniku</i> comes from Korea and curry comes from India.</p> <p>Some people regard these changes as good. For them, the changes show a rich cultural exchange.</p>	<p>In the world, there are people who are worried about changes in their food cultures. These people want to save their traditional dishes somehow.</p> <p>One way is to keep traditional food cultures from foreign influence. For example, a town in Italy has a law which prohibits new fast-food restaurants from opening. Another way is to teach the importance of traditional food cultures to younger generations. In Japan many schools teach students how to cook traditional dishes.</p> <p>Once a food culture begins to change, it is hard to stop. Food is at the heart of culture. So <i>washoku</i> should be preserved for future generations.</p>
--	---

Figure 2 My Way (78-80)

Reading this text, we can see the juxtaposition of elements such as warnings (foreign ingredients in the readers’ food), the idea of “saving” (implying the presence of some sort of danger) or “keeping” the “important traditions” from “foreign influence” (that can be read as negative). Last but not least, the moral of the story is explicitly stated at the end of the text. When put together, all these elements portray a polarisation between Japan and other countries that can be found throughout the English textbooks (the aforementioned examples are only some of the many occurrences found in the corpus). It needs to be said that the idea of an out-group (here, foreign countries – represented through their food) threatening the in-group (Japan and the Japanese culture, food, traditions) is mostly conveyed implicitly. This could suggest that this idea is well accepted and does not need to be stated explicitly, like a ‘doxa’ (Amossy, 2002). The concept of polarisation between Japan and foreign countries has also been pointed out by sociological and anthropological research. For instance, in his studies on foreign language education in Japan, Brian McVeigh (2002, 2004) has often claimed that one of the reasons behind the poor results of EFL students could be the strong influence of *nihonjin-ron* (a nationalistic ideology shared by part of the elite) on Japanese society. In his papers, he presents some of the characteristics of this ideology, such as the supposed uniqueness of Japan as a country, with her history and geography, Japanese people, their ethnicity, culture and language (*Idem*). He also argues that from a nationalistic point of view, “acquiring English means becoming contaminated by non-Japaneseness” (2004: 215) and that English should be a tool at the service of the nation, “to teach the world about Japanese culture in English” (2004: 217). His position has been criticised (Bouchard, 2013) or softened – for example by

stating that the Ministry of Education is an actor and not an all-powerful institution (Aspinall, 2013: 31-33). Nonetheless, the previous examples and others that can be found in the corpus of this study tend to prove that, even if the nationalistic ideology that opposes Japan to others is not shared by the entire society, some traces of nationalistic discourse can still be found in contemporary high school textbooks.

Intertextuality

The examples that will be presented in this section can be placed between the notion of ‘intertextuality’ and the one of ‘interdiscourse’ (in French, *interdiscours*). The fact that both these notions have multiple definitions and that their meaning is not quite the same in English and French can lead to blurred borders and confusion.

In the English-speaking world, drawing from Fairclough’s interpretation of Kristeva’s operatory concept, intertextuality can be “understood at two levels: on one level it is the presence in my discourse of the specific words of the other mixed with my words” and, on another, “it is the combination in discourse of different genres or [...] different discourses” (Chouliaraki & Fairclough, 1999: 49). For the latter, the authors chose the term ‘interdiscourse’. However, it should be noted that Fairclough’s use of ‘interdiscursivity’ is not a simple translation of the French term *interdiscours*. As Fairclough clarifies himself, he uses interdiscursivity to translate Authier’s *hétérogénéité constitutive* (or ‘constitutive intertextuality’ in his words), as opposed to *hétérogénéité montrée*, ‘manifest intertextuality’ (1992: 271). The author clearly states that he uses intertextuality as a general term and that ‘interdiscursivity’ is related to “« interdiscursive » analysis” and “orders of discourse” (2005: 78) meaning, in a broad sense, the articulation and relationship between different genres, practices and systems within Critical Discourse Analysis.

It is not wrong of Fairclough to translate *hétérogénéité constitutive* with interdiscursivity, since the former was introduced by Authier while working on interdiscourse, but it should be noted that the origins of *interdiscours* in French are deeply linked to philosophy and psychoanalysis (Paveau, 2008). The subconscious plays an important role into the definition of French *interdiscours*, which is why it cannot be easily or totally replaced by the notion of intertextuality. In the light of what has been explained, I will draw upon the French tradition and meaning of *interdiscours* when talking about interdiscourse (and not Fairclough’s meaning).

That being said, when analysing the way ideology is (re)produced in the textbooks’ discourse, it is possible to find echoes of Japanese laws for education and education culture that could be both interpreted as some sort of voluntary quote (the editors of the publishing company being supposed to know what the MEXT wants to see in a textbook) and as a pattern so deeply rooted in Japanese education practices that the authors cannot help but give examples of (much like using proverbs without giving it much thought). Some of those practices, like the importance of group harmony and cooperation stressed in most textbooks’ guides, serve a very specific purpose: using the sociological paradigm of ‘risk society’, Aspinall suggests that globalisation’s effects on educational institutions nowadays are provoking a rise of individualisation that needs to be counter-balanced, especially considering the way ‘individualism’ has been perceived and interpreted in Japan (2013: 21-24). Terms such as ‘creativity’ that bear

a very specific meaning when read from a teacher's perspective are actually "in large measure demands from business and industry for workers who are more innovative, efficient, open-minded, and skilled in the latest technology needed for Japan's economic nation-statism" (McVeigh, 2000: 87).

Beside these examples, one of the most striking illustrations of intertextuality or interdiscourse that can be found through a meticulous analysis of the corpus is the link between the textbooks and the Japanese Basic Act on Education (MEXT, 2006). In the document, the Ministry clearly lays out the objectives of education in these terms:

(A) having students acquire wide-ranging knowledge and culture, fostering the value of seeking the truth, and cultivating a rich sensibility and sense of morality as well as building the health of the body;

(B) developing individuals' abilities, cultivating creativity, and fostering a spirit of autonomy and independence by respecting the value of the individual, as well as emphasizing the relationship between one's career and one's everyday life and fostering the value of respect for hard work;

(C) fostering the values of respect for justice, responsibility, equality between men and women, and mutual respect and cooperation, as well as the value of actively participating in building our society and contributing to its development, in the public spirit;

(D) fostering the values of respecting life, caring about nature, and desiring to contribute to the preservation of the environment; and

(E) fostering the value of respect for tradition and culture and love of the country and regions that have nurtured us, as well as the value of respect for other countries and the desire to contribute to world peace and the development of the international community.


(To avoid confusion, letters were used instead of numbers, which mark examples from the corpus alone.)

What I argue and what the textbooks show is that these objectives can be found in scattered but consistent occurrences in the entire corpus. Let's take for instance objective (A) and, more specifically, the aim of "fostering the value of seeking the truth". When it comes to subjects such as EFL, a practical application of this specific suggestion could be hard to picture. Yet textbooks like *Prominence* provide fairly pragmatic examples (7) of such instances:

(7) Read the following sentences to see if they are facts or opinions. Mark F if it is a fact. Mark O if it is an opinion [PRO 14]

This kind of instruction, repeated throughout the whole book, can foster critical thinking. Most of the time, however, echoes of the Japanese laws are remarkably subtler and therefore require to be framed in a larger co-text, lest they be completely

overlooked. This is the case in textbooks such as *MY WAY* (among others), where the idea of ‘seeking the truth’ is spread over multiple pages. Given the limitations of an article, I present in Figure 3 the cover of one lesson and in Figure 4 a collage of the most notable occurrences found between pages 104 and 114 (the content of said lesson).



Lesson 8

A Mysterious Object from the Past

ギリシャの小さな島の沖合から発見された数々の遺物。
その中に世界の常識をくつがえす謎の物体がありました。
それはいったい何だったのでしょうか。

Before You Read

- 1 What is Greece famous for?
- 2 Which sea is near Greece?
(a. the Sea of Japan b. the Pacific Ocean c. the Mediterranean Sea)
- 3 What does the object in the photo look like?

103


Figure 3 My Way (103)

Instead of providing a presentation of the mechanism shown in the picture or writing its name, the first page starts by defining the item as something “mysterious”; then, the authors ask the students what the object looks like (Q.3), thus pushing them to make hypothesis. This pattern is followed in the whole chapter, where the authors insist on the “surprise” of this discovery, on the unusual and “amazing” skills that lead the creators of the mechanism to come up with such a “complex” item that puzzled scientists for decades and asking students questions about it (Figure 4, underlining is mine).

1950. It was the time when research methods were not so developed. So no one could find out what it was. It was a mystery.

discovered on them. The size and number of teeth on
5 each gear were different. This mechanism looked just like a clock. It was a surprising discovery. These gears looked much more complex than other gears made in the same period.

He was surprised that ancient technology was so advanced. After the Antikythera Mechanism, no similar object was invented until the
15 1600s. How could ancient people make such a mechanism?



10 Games which were held every four years. It is amazing that ancient people invented such a complex mechanism.
What was the last gear for? No one knows yet.
Perhaps there were more functions. Now the Antikythera Mechanism is displayed in the National
15 Museum in Athens. It is waiting
for the day when you solve all of its mysteries.




Figure 4 My Way (104-112)

The last part of the lesson explicitly invites the reader (student) to solve the mysteries behind this item, as does the optional reading presented right after this chapter in the

same textbook (Figure 5). Indeed, the whole *raison d'être* of this additional text is to reiterate the message found in the previous lesson: our world is still full of mysteries for curious and brilliant people to solve, so we should always carry on wondering, with an inquisitive mind, and seeking the truth. The introduction of the foreign element in Figure 5 echoes what the authors did for the Antikythera in Figure 4, writing about a “strange” item that was found in a faraway place (from Japan’s point of view). A few hypothesis are then submitted, only to be immediately undermined: in Figure 4, we can see that the item is presented “just like a clock”, but the following statements give a different perspective (“these gears looked much more complex than other gears made in the same period”); in Figure 5, the same thing happens, when the authors write that the object “looked like a modern airplane”, which is inconsistent with the time of discovery. The repetition of keywords such as ‘mystery’, ‘strange’ as well as the juxtaposition of contradictory hypothesis and facts keep fostering the importance of asking questions and discovering the truth hidden behind these modern puzzles.

OPTIONAL READING


What Is This?

コロンビアの遺跡から見つかった不思議な金細工について、読んでみましょう。

One day in 1929, a small, strange, gold object was found in Colombia, South America. It was more than 1000 years old, and yet it looked like a modern airplane. Of course, it is difficult to believe that airplanes existed at that time. Some scientists think it could be the shape of a fish. In fact, this object looks like a fish called pleco. Pecos live in the rivers of South America.

Other scientists said that this shape was more like an airplane than a fish. When a designer made a model airplane of the same shape, it actually flew! So, some people believe that airplanes probably existed in those days.

Is this object a fish or an airplane? The answer is still a mystery.



コロンビア国立銀行付属黄金博物館所蔵

1 gold 金(色)の 2 Colombia コロンビア 2 South America 南アメリカ
2 and yet それでも 3 airplane 飛行機 4 exist 存在する 5 pleco プレコ
7: s be more like ~ than ... ~というより~のようだ 8 model 模型の

Q&A

- 1 What was found in Colombia?
- 2 Where do plecos live?
- 3 What do you think the object is? Why do you think so?

114

Figure 5 My Way (114)

These statements can also be read as a hymn to technology and advanced skills, which is another important theme in the English textbooks (mainly addressed to the skills of Japanese people). In short, this example is just one of many that contribute to the creation of a larger discourse that is very close to the one of the MEXT.

Discussion

The results of the study suggest a close relationship between the ideas fostered in the EFL textbooks and MEXT's ones. Whether this (re)production of ideologies is intentional or whether it depends on a more subconscious level, cannot be decided by solely analysing the discourse materiality of the textbooks; nevertheless, its presence is undeniable. There are multiple reasons why it seems important to focus on the (re)production of said ideologies in the textbooks when examining the influence texts may have on individual identities. For instance, the role of the “school, a powerful state institution guiding the construction of identity” (Hardy, 2015: 36). The role of the textbook itself, in a compulsory curriculum and a list of chosen supports, also appears to be critical. Finally, the link between ideology and attitude, as underlined by van Dijk in his studies: “once such ideological models of specific events are created by the recipients, repeated communication may lead to the formation of socially shared ideological attitudes” (2015: 5). This idea echoes Aspinall's definition of what happens when “individuals internalize national norms and [use them] to justify patterns of behaviour” (2006: 271). In this article, I argue that the presence of ideology in EFL textbooks is undoubtedly tangible (whether it is more closely linked to the nationalist *nihonjin-ron* or simply the one at the basis of education laws) and that it could influence the development of the learners' identities. While the purpose of FLE textbooks seems to be training future tourists, the aim of EFL supports is more deeply linked to the moulding of a future citizen. Students are encouraged to develop a strong sense of morality, autonomy, and appraisal for hard-work, to think about the way in which they can contribute to society, going as far as to be ambassadors of international peace and, of course, ambassadors of their own country (whose traditions they ought to respect, love and spread). They are already seen as productive members of society, as McVeigh suggests in his analysis on the calls for creativity and individuality (2000: 87).

I would like to end this discussion with a last exemplary question from one of the most popular textbooks I examined:

(8) What sort of volunteer work do you do, or would you like to do? [CR1 62]

This question, typed at the beginning of a lesson, is the perfect example to show how readers are encouraged to answer in a certain way and thus to define themselves. The way the question is phrased prevents any negative answers to be given: the good student (and citizen) has to either do volunteer work or to, at least, ‘want to’ do it. Considering the need expressed by EFL teachers of having “specific and limited

outcomes” in terms of answers to questions and exercises (Hardy, 2015: 40), the stakes behind this kind of phrasing in school textbooks become easy to understand.

Conclusion

When looking at foreign language teaching, a majority of studies focus on a didactic point of view. However, linguistic, sociological, and anthropological approaches hint to a deeper connection between these practices and ideology, as can be seen in this article. The results of these studies should be taken into account on multiple levels: first, on a class level, where the role of the teacher as a mediator between the contents of the textbook and the learners is crucial. Then, on a larger scale, the research conducted on these different fields could provide practical implications for both the authors of school textbooks and publishing companies. Further sociolinguistic studies could help understand the nature of the relationship between the authors and previous texts (so as to clarify the distinction between intertextuality and interdiscourse in this specific case) and more detailed linguistic analysis would provide wider and more detailed patterns’ recognitions.

References

- Adam, J.-M. (2005). *La linguistique textuelle* [Text linguistics] (3rd ed.). France: Armand Colin.
- Amossy, R. (2002). How to Do Things with Doxa: Toward an Analysis of Argumentation in Discourse. *Poetics today*. 23 (3), 465-487.
- Aspinall, R. W.
- (2006). Using the paradigm of ‘small cultures’ to explain policy failure in the case of foreign language education in Japan. *Japan Forum*. 18 (2), 255–274.
 - (2013). *International Education Policy in Japan in an Age of Globalisation and Risk*. The Netherlands: Global Oriental.
- Bouchard, J. (2013). MEXT Policies on EFL Education: Challenges in Linking Ideology and Policy Statements. *Research Bulletin of English Teaching*. 10, 47-73.
- Chouliaraki, L., & Fairclough, N. (1999). *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- “Don't freeze English education reform” [Editorial] (2019). *The Japan Times*. Retrieved from <https://www.japantimes.co.jp/opinion/2019/11/08/editorials/dont-freeze-english-education-reform>
- EF Education First (2019). *EF EPI. EF English Proficiency Index. A Ranking of 100 Countries and Regions by English Skills*. Retrieved from www.ef.com/eipi
- Fairclough, N.
- (1992). Intertextuality in Critical Discourse Analysis. *Linguistics and Education*. 4, 269-293.

- (2005). Critical discourse analysis. In D. Maingueneau (Ed.) *Marges Linguistiques*. 9, 76-94.
- Fukao, M. (2007). Financial Crisis and the Lost Decade. *Asian Economic Policy Review*. 2 (2), 273-297.
- Glasgow, G. P., & Paller, D. L. (2014). MEXT-approved EFL textbooks and the new Course of Study. In N. Sonda & A. Krause (Eds.), *JALT2013 Conference Proceedings*. 113-122.
- Gosselin, L. (2010). *Les modalités en français. La validation des représentations* [Modalities in French. The validation of representations]. Amsterdam/New York: Rodopi.
- Hardy, T. (2015). Identity, Place, and Language: Conflict and Negotiation in the Writing of an English Textbook for Japanese Secondary School Students. In S. Horiguchi, Y. Imoto, & G. S. Poole (Eds.), *Foreign Language Education in Japan: Exploring Qualitative Approaches* (35-50). The Netherlands: Sense Publishers.
- Humphries, S. (2013). Western-Published Versus MEXT-Mandated: A Comparative Textbook Analysis. *Doshisha Studies in English*. 90, 217-238.
- Hyland, K. (2008). Persuasion, interaction and the construction of knowledge: representing self and others in research writing. *International Journal of English Studies*. 8 (2), 1-23.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2014). *L'Énonciation* [Enunciative pragmatics] (4th ed.). France: Armand Colin.
- Krieg-Planque, A. (2012). *Analyser les discours institutionnels* [Analysing institutional discourses]. France: Armand Colin.
- Le Querler, N. (2004). Les modalités en français [Modalities in French]. *Revue belge de philologie et d'histoire*. 82 (3), 643-656.
- Martin, J., & White, P. (2005). *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. Hampshire: Palgrave Macmillan UK.^{[L]_{SEP}}
- McVeigh, B. J.
- (2000). Education reform in Japan: Fixing education or fostering economic nation-statism? In J.S. Eades, T. Gill, & H. Befu (Eds.), *Globalization and Social Change in Contemporary Japan*. 76-92.
- (2002). *Japanese higher education as myth*. London: M.E. Sharpe.
- (2004). Foreign Language Instruction in Japanese Higher Education: The Humanistic Vision or Nationalist Utilitarianism? *Arts & Humanities in Higher Education*. 3 (2), 211-227.
- MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology)

- (2006). *Basic Act on Education (Act No. 120 of December 22, 2006)*. Retrieved from <http://www.mext.go.jp/en/policy/education/lawandplan/title01/detail01/1373798.htm>
 - (2017). *Kōtōgakkō-yō kyōkasho mokuroku (Heisei 32nendo shiyō)* [High school textbooks catalogue (used in 2020)]. Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/1416044.
 - (2019). *Heisei 29nendo kōtōgakkō-tō ni okeru kokusaikōryū nado no jōkyō ni tsuite* [Concerning the circumstances of international exchanges and such in senior high schools in 2017]. Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/koukousei/1323946.htm
- Miyake, K. (2019, November 11), Why Japan's English education is a fiasco. *The Japan Times*. Retrieved from <https://www.japantimes.co.jp/opinion/2019/11/11/commentary/japan-commentary/japans-english-education-fiasco>
- Paveau, M.-A.
- (2001). Œuvre littéraire et textes journalistiques : la querelle des implicites [Literary works and journalistic texts: the implicit's quarrel]. *Le français aujourd'hui*. 134 (3), 13-31.
 - (2003). Les voix du sens commun dans les discours sur l'école [The voices of common meaning in discourse about school]. *Pratiques*. 117 (1), 29-49.
 - (2008). Interdiscours et intertexte [Interdiscourse and intertext]. *Linguistique et littérature : Cluny, 40 ans après*. 93-105.
- Rabatel, A. (2008). Figures et point de vue [Figures and point of view]. *Langue Française*. 160 (4), 3-17.
- Van Dijk, T. (2015). Ideology. In G. Mazzoleni, K. Barnhurst, K. Ikeda, R. Maia, & H. Wessler (Eds.) *The International Encyclopedia of Political Communication*, 1-11.

MUSEUM AFFINITY SPACES: THE POTENTIAL OF A NEW FRAMEWORK FOR MULTILITERACIES AND THE FLOW EXPERIENCES OF CHILDREN IN VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENTS

Savva Stefania

Postdoctoral Research Fellow, Cyprus University of Technology

stefania.savva@cut.ac.cy

Nicos Souleles

Associate Professor, Cyprus University of Technology

nicos.souleles@cut.ac.cy

Περίληψη

Η έρευνα αυτή στόχο έχει να διερευνηθεί η προοπτική ενός νέου θεωρητικού πλαισίου για τα ψηφιακά/εικονικά μουσειακά περιβάλλοντα (VLEs), που θα λειτουργούν ως πλατφόρμες για την ανάπτυξη και την αξιολόγηση της συμμετοχής των μαθητών σε εμπειρίες μουσειακών πολυγραμματισμών. Το ενδιαφέρον εστιάζεται ακόμη στο πώς διαμορφώνονται οι εμπειρίες ροής των παιδιών σε αυτά τα περιβάλλοντα. Ο όρος ροή αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη κατάσταση συνείδησης που εμφανίζεται μερικές φορές σε άτομα που εμπλέκονται βαθιά σε μια δραστηριότητα εμπύθισης. Σε αυτή την παρουσίαση, εισάγουμε το θεωρητικό υπόβαθρο του έργου MAS (Museum Affinity Spaces), με παιδαγωγική βάση, υλοποιούμενο μέσω έρευνας σχεδιασμού (DBR), χρηματοδοτούμενη από το Ίδρυμα Έρευνας και Καινοτομίας στην Κύπρο (POST-DOC / 0916/0248). Το MAS περιλαμβάνει σχέδια για μια πολυτροπική διαδραστική πλατφόρμα με τεχνική υποδομή, η οποία στοχεύει σε βιώσιμες συνεργασίες μεταξύ ιδρυμάτων πολιτιστικής κληρονομιάς και σχολείων/ πανεπιστημίων. Τα προκαταρκτικά συμπεράσματα από αυτό το πρόγραμμα υποδηλώνουν ότι η επαφή των μαθητών από ποικίλα υπόβαθρα με τους πολυγραμματισμούς, συνδέεται εγγενώς με τις εμπειρίες ροής που έχουν μέσα στο εικονικό περιβάλλον.

Keywords: πολυγραμματισμοί, ψηφιακά μουσειακά περιβάλλοντα, θεωρία ροής, πολιτιστική κληρονομία, συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Abstract

This research aims to explore the potential of a new theoretical framework for virtual museum environments (VLEs) to act as platforms for developing and evaluating museum multiliteracies engagement for students. The interest is also on how the flow experiences of children in these environments are formulated. The term flow refers to a particular state of consciousness that is sometimes experienced by individuals who are deeply involved in an immersion activity. In this presentation, we introduce the conceptual backdrop of the Museum Affinity Spaces (MAS) project, an empirically

based, pedagogically-driven, Design Based Research (DBR) initiative, funded by the Research & Innovation Foundation in Cyprus (POST-DOC/0916/0248). MAS entails plans for a multimodal interactive platform with a technical infrastructure, targeted at sustainable partnerships between cultural heritage institutions and schools/universities. The preliminary findings from this project, suggest that diverse students' engagement with multiliteracies, intrinsically connect to the flow experiences they have within the virtual environment.

Keywords: multiliteracies, virtual museum environments, flow theory, cultural heritage, inclusive education.

INTRODUCTION

This empirical investigation derives from the need to recognize the global imperatives for teaching in a digitally mediated world (Savva, 2019a). It is undeniable that the new millennium has introduced new tools for communication and it is the educators' responsibility to determine the value of these tools and how the curricula is affected. It is critical to question, therefore, what kind of pedagogies are appropriate for the 21st century (Scott, 2015) and how much traditional approaches appeal to today's learner. It is within this evolving context of learning that educators need to expand their pedagogical repertoires to nurture 21st century competencies and skills (Saavedra & Opfer, 2012; Scott, 2015; Smith & Hu, 2013).

Close to this pedagogically changing landscape, is the need for museums to re-imagine their learning approaches to respond to dramatic shifts in the populations that they serve and the roles which they should practice (Savva, 2013). The 21st century has marked a turning point in their existence, responding to the evolution of the colonial 'west and the rest' model, as well as the effects from globalization which increased cultural diversity and cosmopolitanism (Peressut et al., 2013). In this respect, more recent conceptualizations of museum learning acknowledge the sociocultural nature of museum learning experiences. Within the increased discourse of the role of the museum as a place of inclusion, scholars have suggested that "museums may offer important possibilities for engaging in most valuable aspects of literacies, providing additional and alternative cultural capital to that of traditional academic literacy" (Eakle, 2007: 605; 2009, p.205; Mathewson-Mitchell, 2007: 3).

The "Museum Affinity Spaces (MAS): Re-imagining Museum-School Partnerships for the 21st century through a Multiliteracies Lens" (POST-DOC/0916/0248), is a co-funded EU investigation aiming to facilitate the prospect of inclusive, museum-driven, multiliteracy learning across Europe. The overall intention in the development and implementation of the MAS project is to propose an instructional design approach, with practical implementation and evaluation guidelines that would integrate the MAS framework to promote ubiquitous multiliteracies learning for culturally and linguistically diverse students in the context of an immersive virtual learning environment (IVLE).

Background to the research

Throughout this paper, we use the term literacy to refer to 'the flexible and sustainable mastery of a repertoire of practices with the texts of traditional and new communication technologies via spoken, print, and multimedia' (Luke & Freebody, 2000: 9). Nevertheless, in this definition we incorporate a key proposition concerning the nature

of literacy (adapted from Barton & Hamilton, 2000: 7): that literacy is productively understood as an open-textured category of sociocultural practice. Closely related is the notion of a ‘repertoire’, which refers to a toolkit (Gutiérrez & Rogoff, 2003), ‘an orchestrated set of capabilities and dispositions for acting purposefully in the world’ (Alloway et al., 2002: 127). In other words, repertoire refers to people’s diverse ways of engaging and developing ‘cultural capabilities’ in different activities as a result of participation in a range of cultural practices (Pacheco & Gutiérrez, 2009: 74). The focus here is both on literacies as communication (meaning for others, as supports for social interaction) as well as a form of representation (or meanings for ourselves, as supports for thinking) (Savva, 2016a).

Museum-school partnerships

As much of the literature consistently points out, establishing partnerships is one way for museums and schools, through local communities, to create a new educational infrastructure for young children (Falk & Dierking, 2000). For the purposes of this paper, the term museum-school partnership will be used “to refer to the goal towards which the intervention implemented aspires to reach, rather than the completed product of a fully formed partnership in the specific context” (Savva, 2019c). These two types of institutions provide different sort of experiences and “work together to give students an enriching immersion in ideas, discovery, challenge, and enjoyment...[such that it is] well worth developing and sustaining” (Sheppard, 1993: 2). Planned partnerships with schools “strengthen a museum’s community involvement, enrich its educational capacity, build an enlightened audience, and signal a commitment to educational reform and improvement” (IMLS, 1996: 49). However, these outcomes do not occur automatically. Many conditions need to be met in order to have an effective partnership that benefits museums and schools.

The challenge for museums is to change traditional concepts of museum-school relationships, so that they can engage fully in supporting education in practical ways in their communities. What has changed in the past decades, is a shift towards the goals and practices of museum-school partnerships as a result of three trends: respect between museum and school educators, teachers needing to find multiple ways to reach students, and museum leadership embracing education as a core principle of museums (Peressut, Lanz & Postiglione, 2013). There exists limited practical and documented evidence of theory-based, museum-school partnerships in Cyprus and abroad (Savva, 2016a). It is this gap, together with our concern for how museum educators, might refine their scopes and purposes to fulfil the purposes of education in the 21st century for multiple competencies and skills required to succeed in a time of evolving technologies, globalization and increasing social crises, which triggered the idea for the proposed project. The intention of the MAS project is to connect these strains and to enhance the connectedness of intellectual and theoretical understanding of museum teaching and learning across Europe and beyond.

Virtual museum environments

Incorporating new media technologies to fulfil the museums’ educational provision has been widely acknowledged by practitioners and museum educationalists (Anderson, 1999: 2; Dierking & Falk, 1998), yet it wasn’t until the early 2000s that it gradually became part of constant dialogues in a European context for developing practice that meets the challenge of the digital divide (Parry, 2001) and cultivating the individual

empowerment which derives from the free and equitable access to information (Abid, 2002). Salmon (2009: 532) suggests that virtual spaces, have created a context for the “new cultural experience”. Within these three-dimensional spaces, 3D applications integrate real-life with virtual “learning activities that enable unstructured spaces for interaction” (Savin-Baden, 2008: 528).

Based fundamentally on the principles of multimodal design, in which “information (is) presented in multiple modes, such as visual and auditory” (Chen & Fu, 2003: 350), as well as written modes, virtual museums fit naturally in the MAS framework, as they offer a concrete instantiation of New Literacies, allowing instructional elements to be presented in more than one sensory mode (visual, aural, written). At the same time, virtual museums apart from effective exhibition of objects serve issues of accessibility (Cilasun, 2012: 2); they facilitate dialogue among people sharing the same virtual space (same context) (Wazlawick et al., 2001: 15).

It appears that such environments carry specific affordances, like particular game styles, visual features, personalization, independence (ownership), and immersion that appeal to high school and college age users (Salmon, 2009). What makes it so appealing for education, is that such experiences relate to what Warburton (2009: 421) refers to as “experiential learning, cooperative learning, and game-based learning”. Hence, virtual learning environments are helping educators extend their pedagogical curricula and instructional design, beyond the grounds of the classroom, to traditional educational software and paradigms used. Virtual museums have therefore been used widely in learning settings in recent years. Within the last three decades, interest in Computer Supported Cooperative Work (CSCW) applications using virtual reality (VR) has been growing, resulting in the development of Collaborative Virtual Environments (CVEs) (Wazlawick et al., 2001: 3). Further to this, the technology has also been used to support learning, as for example in the “museuVirtual” project (Wazlawick et al., 2001) and Ho, Nelson and MüllerWittig’s study (2011).

Regarding the educational uses of VR technology, Youngblut (1998) classifies existing tools to support learning features into three categories summarized in terms of their objectives, and the age and characteristics of the users (the students). The first category refers to the students’ use of pre-developed virtual worlds without any collaboration. The second category concerns the development of virtual worlds by the students. Students have the opportunity to participate in a more effective way by creating, or extending simple virtual worlds that they consider interesting (Youngblut, 1998). The third category of tools concerns multi-user, distributed worlds where students physically placed around the world and connected by the Internet to learn about a subject that is of group interest (Youngblut, 1998).

In the MAS project, the intention is a merge of the second and third category, so as to enable collaborative, multi-user engagement in a loosely structured virtual museum environment that allows for multimodal designs. Theory-based engagement in virtual museum making practice as proposed in the MAS project is limited. In relation to the multimodal and interactive nature of virtual museums, it is considered that these materials may lead learners to perceive that it is easier to learn and improve attention, thus leading to improved learning performance and facilitate understanding (Moreno, 2002) in particular for lower-achieving students (Chen & Fu, 2003; Moreno & Mayer, 2007; Zywno, 2003) such as culturally and linguistically diverse students. Fadel (2008, p.13) found that, students engaged in learning that incorporates multimodal designs, on average, outperform students who learn using traditional approaches with single

modes”. In addition, this sort of work could be undertaken in the form of informal, inquiry-driven learning (Dewey, 1938, 1991; Kuhn, Black, Keselman & Kaplan, 2000; Vavoula et al., 2009) through active participant engagement. Finally, it was hypothesized that creating a multimodal learning environment would enable collaborative learning (Dillenbourg, 1999). The latter can take place within environments such as a virtual one which allow communication, exchange of ideas, and decision making (Wazlawick et al., 2001: 14). This sort of interactivity motivates a wide range of students to learn and carry out tasks due to its social potential (Wazlawick et al., 2001: 14). This characteristic was a definite element towards utilizing virtual museums to respond to the research questions addressed in this research.

A state of flow, the optimal experience

Being in “a state of flow”, or “optimal experience”, means to be immersed in a highly enjoyable state of consciousness, which occurs when our skills match the challenges we are undertaking. Csikszentmihalyi (1997) introduced flow and described it as a feeling of enjoyment and psychological immersion, energized focus, and involvement, accompanied by positive emotions. According to Dunwell, de Freitas, & Jarvis (2011), whenever people reflect on their flow experiences, they mention some, and often all, of the following characteristics: concentration, time distortion, rewarding experience and loss of self-consciousness. During a flow experience, such as during game-play, a person is totally focused on the activity and is able to forget all unpleasant things.

Although Csikszentmihalyi’s research was part of the larger field of intrinsic motivation, his investigation of flow was contrary to the traditional utility-centric motivational theories of the time (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988; Moneta & Csikszentmihalyi, 1996). It appears that a person immersed in a flow state, is deeply engaged in it for the sake of the activity itself, without need of conventional rewards (Csikszentmihalyi and Csikszentmihalyi, 1988). This key understanding, is often referred to as the autotelic experience. The autotelic experience is the result of an activity or situation which produces its own intrinsic motivation, rewards, or incentives, and there is no need of any outside goals or rewards. A review of the literature by Rodriguez-Sanchez and Schaufeli (2008) suggests that a more condensed definition of flow as an optimal experience can be composed of three basic elements, including: absorption, enjoyment, and intrinsic interest. The benefits stemming from being in a flow state, have turned it into a meaningful goal for building virtual environments for online business, health care, education, and gaming.

Flow and learning in virtual environments

Flow theory has been a primary theoretical base for exploring the implications of learning through immersion or “being enveloped” by a virtual learning environment because the emotional composition of these experiences resemble flow and precipitate a deeper engagement with learning. Research has explicitly related the sense of “presence,” “being there,” “immersion,” or “flow” in different virtual reality interfaces with positive learning outcomes (e.g., Abrantes & Gouveia, 2012; Fassbender et al., 2012).

There is indeed a growing body of research examining the effect that flow has on learning. Previous studies have found a positive association between engagement and learning (e.g. Hsu, Tsai, & Wang, 2012; Huizenga, Admiraal, Akkerman, & Ten Dam, 2009) and that engagement in game can redirect unwarranted focus on grades

to learning (Tüzün, Yilmaz-Soylu, Karakus, Inal, & Kizilkaya, 2009). For example, Sabourin and Lester (2014) found that a game-based learning environment was able to both support learning and promote engagement. Admiraal, Huizenga, Akkerman, & Dam, 2011 found that flow had a positive effect on student performance in the game but did not have an effect on learning outcomes; however, if the students were engaged in a group competition, the more the students learned. Hou (2015) and Brom et al. (2014a), however, establish a positive relationship between flow and learning. Other studies have found that while games lead to learning gains, engagement remained unaffected (Wouters & et al, 2013).

Overall, according to larger theoretical developments as well as the body of empirical literature, there is reason to believe that flow (challenge and skills), engagement, and immersion have a positive impact on learning. It has been found that, besides individual or personal flow experiences, students can feel a sense of social flow, while using computer games and interact within a virtual learning environment (Inal & Cagiltay, 2007). Elements that facilitate this process, include establishing group affiliations, and creating a strong sense of presence, whereas the small groups of users (represented by avatars), can learn on a range of topics. Designers have vastly applied Csikszentmihalyi and Csikszentmihalyi's (1988) flow principles to the areas of online gameplay and learning, in an attempt to create virtual worlds or immersive virtual learning environments as we call them, which allow for more opportunities for flow. Different studies conducted (Hoffman & Novak, 1996, Trevino & Webster, 1992, Webster, Trevino, & Ryan, 1993), confirm that flow experience is a significant cognitive state in online virtual community behavior that may influence serious gameplay and learning.

It is considered a prerequisite to the design of virtual environments for the future, to facilitate flow experience. Such an advancement requires that designers of virtual worlds understand the mechanisms underlying the enjoyment of virtual experiences and flow. This is argued by Finneran and Zhang (2003), who suggested further research is needed on flow, because of its important contribution to our understanding of the optimal experience. In a study by Warburton (2009), findings suggest that the “immersive nature of the virtual world, crossing physical, social and cultural dimensions, can provide a compelling educational experience, particularly in relation to simulation and role-playing activities” (p. 419). The experience of immersion within virtual worlds, allows for both students and teachers the tools to “project themselves into the learning space,” which are “key elements to successful learning transactions” (p. 419). A significant element to consider in regards to flow and learning in IVLEs, is play. The playfulness emerging in virtual worlds, presents a great opportunity to facilitate learning. It is also critical to understand human-computer interaction (HCI), relative to behavioral measures of playfulness (Webster et al., 1993). For this reason, in the MAS project we seek to explore the psychological dimensions and related value of what makes gameplay motivating, specifically in a learning context (Oliver & Carr, 2009).

Conceptual framework

Taking into consideration the unique characteristics of the contemporary 21st century environment, a theory-based framework, the Museum Multiliteracies Affinity Flow (MMAF) framework of practice (Figure 1) is proposed for engaging in museum-school partnerships through immersive virtual learning environments. The MMAF relies on a

creative overlap between the theory of the New London Group (1996) for a pedagogy of multiliteracies, the theory of affinity spaces proposed by Gee (2004) and flow theory by Csikszentmihalyi (1988), adapted by Kiili et al (2014), for educational games.

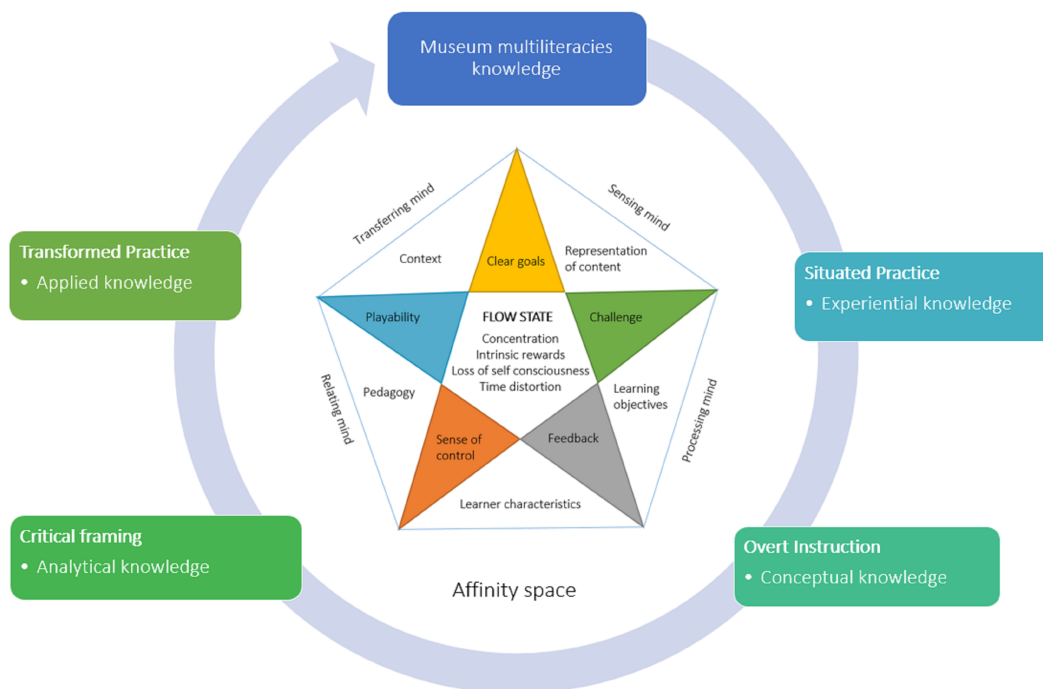


Figure 1. The Museum Multiliteracies Affinity Flow (MMAF) framework of practice.

The MMAF is informed by the theory and practice of multiliteracies pedagogy as developed by the New London Group (1996, 2000) and Cope and Kalantzis (2012). In the pedagogy of multiliteracies, learning is considered a process of meaning making, during which learners continually reshape themselves. Meaning making and any other semiotic activity are treated as ‘a matter of Design’ (NLG, 1996: 73). Drawing on the concept of design, we can speak of it as either the way in which a text has been designed, or to the process involved in designing (Cloonan, 2007: 19). Multiliteracies theory offers the notion of design to describe the codes and conventions of meaning-making modes and posits that there are six identified modes of meaning showing regularities or grammars (NLG, 1996: 74). These existing design elements can be linguistic, visual, audio, gestural, spatial or multimodal designs (NLG, 1996: 73–74, 2000). Students can draw from existing designs to make meaning for their own purposes; in this way they become “active designers” (NLG, 1996, p.64) with the help of experienced others (educators) during overt instruction, which actually constructs the scaffolding of their learning (Cope & Kalantzis, 2000). The redesigned or transformed notions of meaning produced can then be used by others as available designs to draw upon (NLG, 1996, 2000).

In a multiliteracies driven curriculum, two important ideas prevail: Learning by Design and Multimodality (Kalantzis & Cope, 2005). Learning by Design is building into curriculum the idea that not every learner will bring the same Lifeworld experiences and interests to learning (Kalantzis & Cope, 2012), as well as acknowledging that every learner is not on the same page at the same time (Kalantzis & Cope, 2005). The

idea of multimodality discusses learners' movement between written, oral, visual, audio, tactile, gestural and spatial modes, which are combined during communication in order to produce meaning (Kress & Van Leeuwen, 1996). The aim of literacy teaching with respect to multimodality lies in the acquisition of the abilities and skills which are necessary to produce various text forms linked with information and multimedia technologies (Baldry, 2000: 21), which usually combine different semiotic media for meaning making. The "multiliterate" subject possesses a range of literacies (e.g. visual literacy, techno-literacy etc.), reads multimodal texts in an integrated fashion (paying attention to the relationship between the different semiotic modes being deployed) and produces multimodal texts managing various resources (Kress, 1995).

Within the specific foreground of museum multiliteracies, it is essential "to re-conceptualise what constitutes museum education and museum literacy before addressing a creative synergy between the school and the museum" (Savva & Souleles, 2014: 121). Viewing museum as a learning arena, redefines the goals and strategies of educators and the museum curricula; such a view fits the incorporation of museum learning into the multiliteracies concept. In these conceptualisations of museum learning, it is imperative to consider also the introduction of digital cultural heritage in the museum scene within the context of museums operating in a digital age (Parry, 2010). Because museum exhibits make meaning through multiple media, multiple modes, and multiple symbol systems, the literacy practice of museum visiting can be also viewed as a multiliteracy (3). Schwartz's (2008) work supports my theoretical proposition here. He proposed a museum-based pedagogy as opposed to traditional museum education. Schwartz highlights that museum-based pedagogy differs, in that its main goal is "the teaching of verbal, visual, technological, social, and critical literacies (Figure 2); not museum literacy, which is the ability to access the museum's cultural and intellectual resources" (Stapp, 1984; Schwartz, 2008: 29). Museum-based pedagogy, thus appears to be working within the affirmations of multiliteracies pedagogy. This contributes to acknowledging "the importance of social and material factors in determining students' empowerment and successes" (Schwartz, 2008: 29).

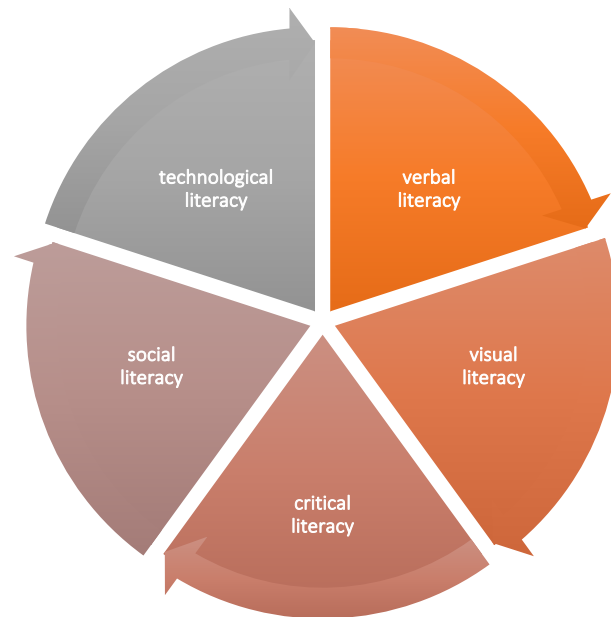


Figure 2. The literacies in museum-based pedagogy (Savva, 2016b).

The four ways of knowing adhering to the components of situated practice, overt instruction, critical framing, and transformed practice, have been expanded by Kalantzis and Cope (2005) to include eight subcategories and are intended to correlate to each of the four curriculum orientations of the multiliteracies pedagogy discussed above (Kalantzis & Cope, 2005: 72):

- Experiencing: a) the known, and b) the new;
- Conceptualizing: a) naming concepts, and b) theorizing;
- Analyzing: a) functionally, and b) critically;
- Applying: a) appropriately, and b) creatively;

Experiencing involves personal engagement in sensations, emotions, physical memories, involvement of the self, and immersion in the human and natural world. Conceptualizing is the translation and synthesis of experiences, conceptual forms, language, and symbols into abstract generalizations. Analyzing is the transformation of knowledge by ordering, reflecting on, and interpreting the underlying rationale for particular designs and representations. Applying is the experiential application of internal thought processes to external situations in the world by testing the world and adapting knowledge to multiple, ambiguous situations (Kalantzis and Cope, 2005: 96). These knowledge processes are intended to enable teachers to analyze the learning that occurs when pedagogy of multiliteracies is implemented.

The goals and ideas of multiliteracies pedagogy in a virtual learning context, could be better situated using Gee's theory known as affinity spaces. Gee (2004) has opposed the traditional schooling system that persists and promotes dominant discourses and hierarchies and suggests an alternative view of schools. To make a claim on the previous, Gee is building on Jean Lave and Etienne Wenger's (1991) concept of communities of practice, but in contrast to their definition of thinking about groups of people as being either 'in' or 'out' of a community, he suggests that we think of spaces where people interact. An affinity space is a place – virtual or physical – where informal learning takes place. Spaces can be real tangible spaces, like a classroom, or virtual

spaces, like an online discussion forum or game. The point is that this shared space exists for people to interact and share their ideas based on common interests, endeavours, goals, or practices, irrelevant of race, gender, age, disability, or social class (Gee, 2004: 67).

In discussing characteristics of what he terms “affinity spaces,” Gee acknowledges how within the affinity space, people are not separated between novices and experienced in these affinity spaces but rather coexist (Gee & Hayes, 2009). Affinity spaces encourage users to gain both intensive (experts or specialists) and extensive (broad knowledge shared with everyone) knowledge while also enable use of dispersed knowledge (available outside the affinity space) and also tacit knowledge (knowledge built up in practice not able to express with words) (Gee & Hayes, 2009). Learners or users of these spaces participate in varied ways and different levels, such as peripherally and centrally. Leadership is porous and leaders are resources; different people lead in different days, different areas, and resourcing, mentoring, advising people (Gee & Hayes, 2009). Gee points out that schools do not have the features of affinity spaces, since distributed knowledge, networking, and collaboration across and beyond the school rarely occurs. However, these are ways in which students interact and engage in their daily lives and should be incorporated in the school system (Morgan, 2010).

The MMAF framework proposed, offers an example of a creative synergy between the notion of affinity spaces with multiliteracies pedagogy to provide a teaching and learning approach that could apply to the goals and practices of a 21st century school learning context. A concrete instantiation of how to design effective affinity spaces, results from examining flow theory in relation to IVLEs. Kiili et al. (2014) discuss flow framework for educational games, which have been adapted to the MMAF framework. The elements of flow can be divided in two groups: flow antecedents (the coloured star elements in Figure 1), and the Flow state. The flow antecedents (clear goals, challenge, feedback, sense of control, playability), are factors that contribute to the flow state and therefore it is important to consider them when designing a virtual learning environment. The dimensions of flow state (concentration, intrinsic rewards, loss of self-consciousness, time distortion), are more abstract and describe mostly the feelings of the flow experience. The white elements surrounding the star (context, representation of content, learning objectives, learner characteristics, pedagogy), reflect meaningful factors that affect the design of the learning experience and virtual-based learning artefacts. Kiili et al. (2014) propose five mind lenses, (1) The sensing mind, (2) the processing mind, (3) the integrating mind, (4) the relating mind, and (5) the transferring mind lenses. These lenses, are founded on principles of cognitive load theory (Kirschner, 2002), multimedia learning theory (Mayer, 2004) and constructivism (Jonassen & Land, 2002), and correlate with the knowledge processes described above within the Learning by Design Model by Cope and Kalantzis. Within the MMAF framework, Kiili et al.’s (2014) five sets of mind lenses, provide means to consider IVLEs elements systematically from the learning and interaction perspectives and relates flow dimensions to learning processes. The abovementioned psychological factors of challenges, skills, engagement and immersion are considered critical characteristics of meaningful and deep learning experiences (Faiola et al., 2013), and the MMAF framework applies them.

Methodology

The MAS project adopts a Design Based Research (DBR) methodology (Schoenfeld, 2006; DBRC, 2003; McKenney & Reeves, 2012; Wang & Hannafin, 2005). DBR is an emerging paradigm of research which involves cycles of iterative development of solutions as applied to pragmatic and complex educational problems in schooling contexts (McKenney & Reeves, 2012). The project is structured into three phases and it is informed by guidelines from Nieveen, McKenney, and van den Akker (2006), Wademan (2005), Plomp (2007), and Reeves (2006): the preliminary analysis, the prototyping stage, and the implementation and evaluation or assessment (Table 1).

Phase I	Phase II	Phase III
Duration ten months	Duration eight months	Duration six months
<p>Objectives:</p> <p>Design and develop:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pilot infrastructure in an online platform to facilitate museum-schools partnerships through technology enhanced services, solutions and tools (MAS-Infrastructure): <ol style="list-style-type: none"> a. A strategic-finder tool (MAS Portal) to retrieve teacher mentors based on the subject/grade etc. of interest, and other features which will be recovered from the users' profile; b. Structured online virtual museum learning space for displaying exhibits based on a well-defined framework (MAS-Cabinet) c. Access to resource packs, tutorials and webinars on how to deliver successful museum-school partnerships for developing lesson plans based on the MAS framework (MAS-Archive) d. A forum (MAS Hub), allowing to share and discuss the experiences 	<p>Objective: Implement use of pilot with target audience, track usage and inform future development.</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Resources and pedagogical scenarios for teacher-users of the platform b. Implementation of the MAS framework through different small-scale projects from schools and museums using the MAS infrastructure <p>Target: Engage one hundred users, monitor usage and collect related data and trends.</p> <p>Two cycles of iterative development of the prototypes for the Portal.</p> <p>Hybrid methodology of inductive and deductive reasoning for analysis of findings</p>	<p>Objective: Evidence-based refinement of pilot infrastructure, based on Phase II data, and re-implementation and evaluation of Phase III.</p> <p>Target: Analyse data, implement changes based on analysis outcomes, run dissemination events.</p>

gained and offer mutual support; it does so by creating online teacher hub spots		
2. Develop the MAS framework, pedagogical scenarios, webinars and resources for use.		

Table 1. Research design plan for the MAS project

An array of data will be collected to cross-reference interpretations (Yin, 2012) including:

- Researcher-facilitator observations of interactions reported in field notes;
- Questionnaires with teachers;
- Focus group interviews with teachers prior and after the implementation;

Triangulating the wealth of data from the various methods will result in the overall evaluation of the implementation of the MMAF framework. In relation to the target population of this study, the preliminary phase will involve a comparatively large number of target users (museum staff, teachers and students) to identify the needs of the population, however the implementation will only involve a smaller sample of approximately 100 individuals from 9 EU countries as users of the platform. The intention is to gain an in-depth understanding of these teachers' experiences and thus a smaller sample will be preferred. Drawing on the small group, the intention is to work more closely with museum educators and teachers on a regular basis to design and implement teaching.

Assessment in the MAS

To assess the effective design of the MMAF framework, the evaluation will be based on the cognitive, interpersonal, group, resource, and institutional level criteria proposed by Collins et al. (2004). The above intertwined criteria inform the data collection, analysis and the interpretation during the assessment phase of the research. Each evaluation level has key indicators which are employed in the judgement of the impact of the MAS project, as summarised in Table 2.

Evaluation criteria	Characteristics	Data collection
Cognitive	Assessment of students' prior knowledge and evolution in thinking	Observations of students' visual representations (e.g. storyboard creations and mockup exhibition rooms) and verbal explanations. Print Evaluation sheet Rubric (online formative assessment scheme)

Interpersonal	Student to student interactions Student to teacher interactions	Observations during the fieldwork and supplementary interviews field notes
Group	Group dynamics Engagement in the intervention: a sense of belonging	Observations and field notes.
Resource	Availability and use of print and multimodal texts	Semi-structured interviews and surveys
Institutional	School culture and parents' support; School leadership support.	Semi-structured interviews and surveys with staff

Table 2. The key indicators for judgement of the impact of the MAS framework and implementation of the new approach during Phase II.

To assess how each student meets the criteria in each of the knowledge processes and define their level of performance, the Multiliteracies Performance Assessment Zones (MPAZ) tool of evaluation (Figure 3) was developed and tested (Savva 2016a; Savva 2019c). The MPAZ incorporates the 'Learning by Design Criteria for Measuring Learning' (Kalantzis et al., 2005: 95-97), the different levels of knowledge, namely demonstration of experiential knowledge, conceptual knowledge, analytical knowledge and applied knowledge, as well as the multiliteracies experience of students.

In regards to each of the knowledge processes, three levels of performance exist that define how a student moves from the competence to think and act with assistance, to the competence to think and act independently, and finally the competence to perform collaboratively. These reflect: assisted competence, autonomous competence and collaborative competence, with the former being considered the most difficult and higher order level to achieve. Four Resources Model adapted by Luke and Freebody (1990) is also considered, involving namely: the functional dimension, the meaning making dimension, the critical dimension and the transformative dimension. These dimensions correspond respectively to each of the knowledge processes on the Assessment Schema by Cope and Kalantzis, and together reflect a zone of multiliteracies competence.

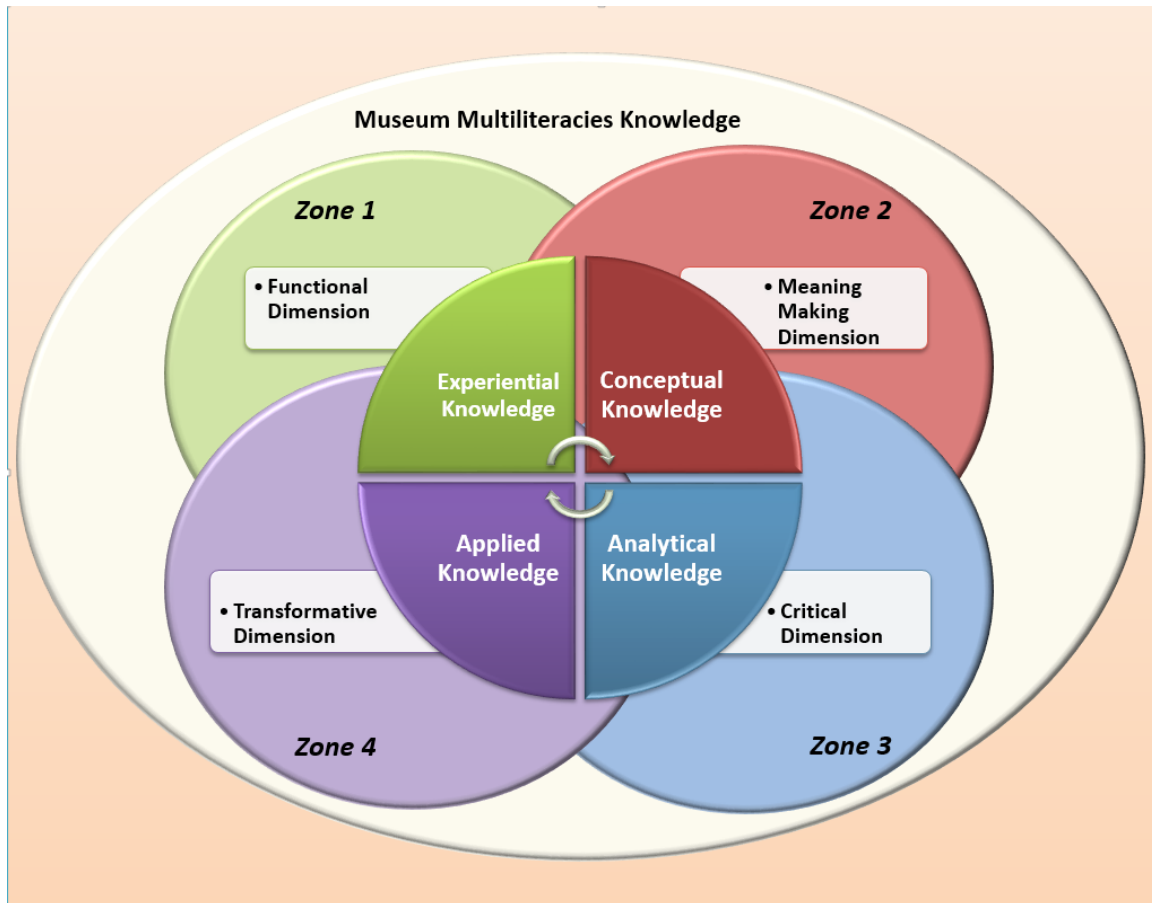


Figure 3. The Museum Multiliteracies Performance Assessment Zones (MPAZ) (Savva 2016a; Savva 2019c)

Future steps

Research-wise, although there has been a growing effort to develop efficient virtual learning environments, the development and documentation of such projects, is limited. In general, it is found that the effect of flow experiences in learning is not uniformly positive and may depend on a range of factors. Therefore, the study has both practical and theoretical significance. Theoretically speaking, the MAS project addresses a knowledge gap, as it contributes to a limited body of knowledge on how IVLEs can shift the literacy teaching paradigm to enable inclusive learning through addressing flow theory. In this sense, this research will be of value to the scientific community, as it merges and adapts an existing approach, multiliteracies pedagogy and the Learning by Design Model with the affinity spaces theory and the theory of flow, in order to enhance teachers' inclusive literacy pedagogical approach. In terms of practice, the research supports the knowledge and dissemination of good practice in regions across and beyond Europe, where there is a potential that such know-how could be used.

The MMAF theoretical framework with its pedagogical scenarios and resources, is intended to be used as a practical guide with evidence for museum educators and teachers to strengthen their inclusive pedagogical practices and gain confidence to capitalize on the literacy learning that derives from IVLEs. Findings of this research will also provide evidence and challenges to designers of virtual learning environments across Europe, in the hope that it will stimulate them to further investigate the

challenges associated with inclusive teaching and learning of multiliteracies. This research will potentially have an important impact on the design of future museum-school educational programmes using IVLEs.

References

- Abid, A. (2002). UNESCO and the World Summit on the Information Society. Presented to 68th IFLA Council and General Conference, 18–24 August 2002. (Available from <http://www.ifla.org/IV/ifla68/papers/150-85be.pdf> retrieved 9/11/2018).
- Abrantes, S., & L. Gouveia. (2012). Using games for primary school: assessing its use with flow experience. In M. M. Cruz-Cunha (Ed), *Handbook of research on serious games as educational, business and research tools* (pp.769-781). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Admiraal, W., Huizenga, J., Akkerman, S., & G. T. Dam. (2011). The concept of flow in collaborative game-based learning. *Computers in Human Behavior*, 27(3), 1185-1194.
- Alloway, N., Freebody, P., Gilbert, P., & Muspratt, S. (2002). *Boys, literacy and schooling: Expanding the repertoires of practice*. Melbourne: Curriculum 426 Wayne Martino and Michael Kehler Corporation. (Available from: http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources/profiles/boys_literacy_schooling.htm, Retrieved: 9/10/2018).
- Anderson, D. (1999). *A common wealth: museums in the learning Age*. London: Department of Culture, Media and Sport.
- Baldry, A. P. (2000). Introduction. In A. Baldry (Ed.). *Multimodality and multimediality in the distance learning age*. Campobasso, Italy: Palladino, 11.
- Barton, D., & M. Hamilton. (2000). Literacy practices. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanič (Eds.), *Situated literacies: Reading and writing in context* (pp.7-15). London: Routledge.
- Brom, C., Buchtova, M., Sisler, V., Dechterenko, F., Palme, R., & L. M. Glenk. (2014a). Flow, social interaction anxiety and salivary cortisol responses in serious games: a quasi-experimental study. *Computers and Education*, 79, 69-100.
- Chan, T. S., & T. C. Ahern. (1999). Targeting motivation: Adapting flow theory to instructional design. *Journal of Educational Computing Research*, 21(2), 151–163.
- Chen, G., & X. Fu. (2003). Effects of multimodal information on learning performance and judgment of learning. *Journal of Educational Computing Research*, 29(3), 349-362.
- Cilasun, A. (2012). Virtual Museum and Review of Virtual Museums in Turkey. Paper presented at *5T A New Affair: Design History and Digital Design Museum*, At İzmir, 7, 1-12.
- Cloonan, A. (2007). *The professional learning of teachers a case study of multiliteracies teaching in the early years of schooling*. (Unpublished thesis). School of Education Design and Social Context Portfolio.

- Collins, A.M., Joseph, D. & K. Bielaczyc. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15–42.
- Cope, B. & M. Kalantzis. (2000). Designs for social futures. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.). *Multiliteracies Literacy learning and the design of social futures* (pp. 203–234). London: Routledge.
- Cope, B. & M. Kalantzis. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York: HarperCollins.
- Csikszentmihalyi, M., & S. Csikszentmihalyi. (1988). *Optimal experiences: Psychological studies of flow in consciousness*. New York: Cambridge University Press.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319–340.
- Dewey, J. (1938/1991). Logic: The theory of inquiry. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works, 1925-1953*. (p. 12). Carbondale, IL: SIU Press.
- Dierking, L. D. & J. H. Falk. (1998). Audience and accessibility. In S. Thomas, & A. Mintz (Eds.), *The virtual and the real: media in the museum* (pp. 57–70). Washington: American Association of Museums.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by “collaborative learning”? In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches* (pp. 1-9). Amsterdam: Pergamon.
- Dunwell, I., de Freitas, S., & S. Jarvis. (2011). Four-dimensional consideration of feedback in serious games. In de Freitas, S. & P. Maharg (Eds.). *Digital Games and Learning* (pp. 42-62). Continuum Publishing.
- Eakle, A. J. (2007). Museum literacy, art, and space study. In J. Flood, S.B. Heath, & D. Lapp (Eds.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* (2nd ed.) (pp. 179–188). Newark, DE: International Reading Association.
- Eakle, A. J. (2009). Museum Literacies and Adolescents Using Multiple Forms of Texts on Their Own. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 53(3), 204-214.
- Fadel, C. (2008). *Multimodal Learning Through Media: What the Research Says*. San Jose, CA: Cisco Systems.
- Faiola, A., et al. (2012). Correlating the effects of flow and telepresence in virtual worlds: Enhancing our understanding of user behavior in game-based learning. *Computers in Human Behavior* (Available from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.10.003> Retrieved: 12/11/2018).
- Falk, J. H. & L. D. Dierking. (2000). *Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning*. AltaMira Press: Walnut Creek.

- Fassbender, E., Richards, D., Bilgin, A., Thompson, W. F., & W. Heiden (2012). VirSchool: the effect of background music and immersive display systems on memory for facts learned in an educational virtual environment. *Computers and Education*, 58(1), 490-500.
- Finneran, C. M., & P. Zhang. (2003). A person-artefact-task (PAT) model of flow antecedents in computer-mediated environments. *International Journal of Human-Computer Studies*, 59(1), 475–496.
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. New York: Routledge.
- Gee, J. P., & E. Hayes. (2009). *Public pedagogy through video games: Design, resources & affinity spaces*. Game Based Learning. (Available from: <http://www.gamebasedlearning.org.uk/content/view/59/> Retrieved: 11/11/2018)
- Gutiérrez, K., & B. Rogoff. (2003). Cultural ways of learning: Individual traits or repertoires of practice. *Educational Researcher*, 32, 19-25.
- Ho, C. M.L., Nelson, M.E & W. Müller-Wittig. (2011). Design and implementation of a student-generated virtual museum in a language curriculum to enhance collaborative multimodal meaning-making. *Computers & Education*, 57(1), 1083-1097.
- Hoffman, D. L., & T. P. Novak. (1996). Marketing in hypermedia computer-mediated environments: Conceptual foundations. *Journal of Marketing*, 60(2), 50–68.
- Hou, H. -T. (2015). Integrating cluster and sequential analysis to explore learners' flow and behavioral patterns in a simulation game with situated-learning context for science courses: a video-based process exploration. *Computers in Human Behavior*, 48, 424-435.
- Hsu, C.-Y., Tsai, C.-C., & H.-Y. Wang. (2012). Facilitating third graders' acquisition of scientific concepts through digital game-based learning: the effects of self-explanation principles. *Asia-Pacific Education Researcher*, 21(1), 71-82.
- Huizenga, J., Admiraal, W., Akkerman, S., & G. Ten Dam. (2009). Mobile game-based learning in secondary education: engagement, motivation and learning in a mobile city game: original article. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(4), 332-344.
- Institute of Museum Service (IMLS) (1996). *True needs true partners: Museums and school transforming education*. Washington, DC.: Institute of Museum Services.
- Inal, Y., & K. Cagiltay. (2007). Flow experiences of children in an interactive social game environment." *British Journal of Educational Technology*, 38(3), 455–464.
- Jackson, S. & R. Adamson. (2009). Doing it for the kids: Tate Online on Engaging, entertaining and (stealthily) educating six to twelve-year-olds. Paper presented at the *Museums and the Web conference 2009: The international conference for culture and heritage online*. (Available from: <http://www.archimuse.com/mw2009/papers/jackson/jackson.html#ixzz0mAR0DO MO> Retrieved: 9/12/2018)
- Jackson, S. & M. Csikszentmihalyi. (1999). *Flow in sports: the keys to optimal experiences and performances*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Jonassen, D.H. & S. Land. (2002). Preface. In D. H. Jonassen & S. Land (Eds.), *Theoretical Foundations of Learning Environments*. Lawrence Erlbaum Associates, 2002. iii–ix.
- Kalantzis, M., & B. Cope. (2005). *Learning by design*. Melbourne, VIC: Victorian Schools Innovation Commission and Common Ground.
- Kalantzis, M., Cope, B. & Learning by Design Project Group. (2005). *Learning by Design*. Melbourne: Victorian Schools Innovation Commission and Common Ground.
- Kiili, K., Lainema, T., de Freitas, S., & S. Arnab. (2014). Flow framework for analyzing the quality of educational games. *Entertainment Computing*, 5(4), 367–377. doi:10.1016/j.entcom.2014.08.002
- Kirschner, P. (2002). Cognitive load theory: implications of cognitive load theory on the design of learning. *Learn. Instr.*, 12, 1–10.
- Kress, G. (1995). *Writing the future: English and the making of a culture of innovation*. Sheffield: National Association for the Teaching of English.
- Kress, G., & T. Van Leeuwen. (Eds.). (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. New York: Routledge.
- Kuhn, D., Black, J. B., Kesselman, A., & K. Danielle. (2000). The development of cognitive skills to support inquiry learning. *Cognition and Instruction*, 18, 495–523.
- Lave, J. & E. Wenger. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luke, A. & B. Freebody. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect: Australian Journal of TESOL*, 5(7), 7–16.
- Luke, A., & P. Freebody. (2000). *Literate futures: Report of the Literacy Review for Queensland State Schools*, Queensland Government Printer, Brisbane.
- Mathewson-Mitchell, D. (2007). Multiliteracies in Non-School Contexts: Museums as Cultural Texts. Paper presented at the *Fremantle AARE Conference*, November 25–29.
- Mayer, R. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? *Am Psychol.*, 59, 14–19.
- McKenney, S. E., & T. C. Reeves. (2012). *Conducting educational design research*. New York, NY: Routledge.
- Moneta, G. B., & M. Csikszentmihalyi. (1996). The effect of perceived challenges and skills on the quality of subjective experience. *Journal of Personality*, 64, 266–310.
- Moreno, R. & R. Mayer. (2007). Interactive multimodal learning environments. *Educational Psychological Review*, 19, 309–325.
- Morgan, L. (2010). Teacher professional transformation using learning by design: A case study. *E-Learning and Digital Media*, 7(3), 280–292.

- New London Group, NLG. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- New London Group, NLG. (2000). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In B. Cope & M. Kalantzis (eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, Melbourne: Macmillan, 182-202.
- Nieveen, N., McKenney, S., & J. van den Akker. (2006). Educational design research: The value of variety. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.). *Educational design research* (pp. 151-158). London: Routledge.
- Oliver, M., & D. Carr. (2009). Learning in virtual worlds: Using communities of practice to explain how people learn from play. *British Journal of Educational Technology*, 40(3), 444–457.
- Pacheco, M. & K. Gutiérrez. (2009). Culturally historical approaches to literacy teaching and learning. In C. Compton Lilly (ed.). *Breaking the silence: Recognizing the social and cultural resources students bring to the classroom*. (pp. 60-81). Newark, DE: The International Reading Association, Inc.
- Parry, R. (2001). Including technology. In J. Dodd, & R. Sandell. (Eds.). *Including museums: perspectives on museums, galleries and social inclusion RCMG*. Leicester: RCMG. 110–114.
- Parry, R. (2010). Museums in a Digital Age. *Leicester Readers in Museum Studies* (Ed.). Abingdon and New York: Routledge.
- Peressut, B., Francesca Lanz, L., & G. Postiglione. (2013). (Eds.) *European Museums in the 21st Century: Setting the Framework*, p. 1.
- Plomp, T. (2007). Educational design research: An introduction. Paper prepared for the *Seminar on 'Educational Design Research' East China Normal University*, Shanghai, November 23 – 26, 9-35.
- Reeves, T.C. (2006). Design research from a technology perspective. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.). *Educational design research*. (pp. 52-66). London: Routledge.
- Rodriguez-Sanchez, A. M., & W. B. Schaufeli. (2008). Flow experience among information and communication technology user. *Psychological Reports*, 102, 29–39.
- Saavedra, A. & V. Opfer. (2012). Teaching and Learning 21st Century Skills: Lessons from the Learning Sciences. *A Global Cities Education Network Report*. New York, Asia Society. (Available from: <http://asiasociety.org/files/rand-0512report.pdf>, Retrieved: 8/13/2018).
- Sabourin, J. L., & J. C. Lester. (2014). Affect and engagement in game-based learning environments. *Affective Computing*, 5(1), 45e56.
- Salmon, G. (2009). The future for (second) life and learning. *British Journal of Educational Technology*, 40(3), 526–538.
- Savin-Baden, M. (2008). From cognitive capability to social reform: Shifting perceptions of learning in immersive virtual worlds. *The Association for Learning Technology Journal*, 16(3), 151–161.

- Savva, S. (2013). Museum-based Multiliteracies and Learning for 21st Century Skills: A Preliminary Study. *The International Journal of the Inclusive Museum* 6(2), 117-130.
- Savva, S. & Souleles, N. (2014). Using WebQuests in a multimodally dynamic virtual learning intervention: Ubiquitous learning made possible? *Ubiquitous Learning: An International Journal*, 6(3), 15-33.
- Savva, S. (2016a). *The potential of a museum-school partnership to support diversity and multiliteracies-based pedagogy for the 21st century*. Unpublished PhD thesis, University of Leicester, UK.
- Savva, S. (2016b). Re-imagining schooling: weaving the picture of school as an affinity space for 21st century through a multiliteracies lens. In A. Montgomery & I. Kehoe (eds.). *Reimagining the Purpose of Schools and Educational Organisations* (pp. 49-64). Netherlands: Springer Publishing.
- Savva, S. (2019a). "Multiliteracies Professional Development Practice: Design and Evaluation of a Professional Development Programme to Support Multiliteracies-based Teaching and Learning." In Rice, B. (Ed.), *Global Perspectives on Inclusive Teacher Education*. IGI Global.
- Savva, S. (2019b). Emergent Digital Multiliteracy Practices at the Core of the Museum-school Partnership. In T. Cerratto-Pargman & Jahnke, I. (eds.). *Emergent Practices and Material Conditions in Learning and Teaching with Technologies* (pp. 199-215). Springer Publishing. DOI: 10.1007/978-3-030-10764-2_12
- Savva, S. (2019c). Multiliteracies Performance Assessment Zones (MPAZ): A New Tool to Explore Multimodal Interactions for Virtual Learning. In K. Yang (Ed.), *Cases on Immersive Virtual Reality Techniques* (pp. 165-198). Hershey, PA: IGI Global. doi:10.4018/978-1-5225-5912-2.ch008
- Schoenfeld, A. H. (2006). Design experiments. In P.B., Elmore, Camilli, G. & J. Green (eds.). *Handbook of complementary methods in education research*. (pp. 193–206). Washington, DC: American Educational Research Association/Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schwartz, J.P. (2008). Object Lessons: Teaching Multiliteracies through the Museum. *College English*, 71(1), 27-47. (Available from <http://www.jstor.org/stable/25472303>, Retrieved 3/24/2016)
- Scott, C. L. (2015). The Futures of Learning 3: What Kind of Pedagogies For The 21st Century? Education Research and Foresight. *Working Papers*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation.
- Smith, J., & R. Hu. (2013). Rethinking Teacher Education: Synchronizing Eastern and Western Views of Teaching and Learning to Promote 21st Century Skills and Global Perspectives. *Education Research and Perspectives*, 40, 86-108.
- Stapp, C. B. (1984). Defining museum literacy. *Roundtable Reports*, 9(1), 3-4.
- Stevens, M., Flinn, A., & E. Shepherd. (2010). New frameworks for community engagement in the archive sector: from handing over to handing on. *Journal of Heritage Studies*, 16(1/2), 59-76.

- Trevino, L. K., & J. Webster. (1992). Flow in computer-mediated communication. *Communication Research*, 19, 539–573.
- Tüzün, H., Yılmaz-Soylu, M., Karakus, T., Inal, Y., & G. Kızılkaya. (2009). The effects of computer games on primary school students' achievement and motivation in geography learning. *Comput. Educ.*, 52(1), 68–77.
- Vavoula, G., Sharples, M., Rudman, P., Meek, J. & P. Lonsdale. (2009). Myartspace: Design and evaluation of support for learning with multimedia phones between classrooms and museums. *Computers and Education*, 53(2), 286-299.
- Wademan, M.R. (2005). *Utilizing development research to guide people capability maturity model adoption considerations*. Doctoral dissertation. Syracuse: Syracuse University. Dissertation Abstracts International, 67-01A, 434. (UMI No. 3205587).
- Wang, F., & M. J. Hannafin. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5-23, doi.10.1007/BF02504682.
- Warburton, S. (2009). Second Life in higher education: Assessing the potential for and the barriers to deploying virtual worlds in learning and teaching. *British Journal of Educational Technology*, 40(3), 414–426.
- Wazlawick, R. S., Rosatelli, M. C., Ramos, E. M. F., Cybis, W., Storb, B. H., Schuhmacher, V. R. N., Mariani, A. C., Kirner, T. G., Kirner, C., & L. C. Fagundes. (2001). *Providing More Interactivity to Virtual Museums: A Proposal for a VR Authoring Tool*. Presence.
- Webster, J., Trevino, L. K., & L. Ryan. (1993). The dimensionality and correlates of flow in human–computer interactions. *Computers in Human Behavior*, 9(4), 411–426.
- Wouters, P., Van Nimwegen, C., Van Oostendorp, H., & E. D. Van Der Spek. (2013). A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 249–265.
- Youngblut, C. (1998). *Educational Uses of Virtual Reality Technology*. Technical Report D2128, Institute for Defense Analysis, Alexandria, VA.

LITERACY TEACHING TO STUDENTS SOCIALISED IN DIFFERENT VISUAL CULTURES

Ildiko Schmidt

Hungarian Academy of Science, Institute of Linguistics
schmidtildi@yahoo.com

Hungarian Academy of Science – Research Centre for Multilingualism of the Research Institute for Linguistics. *The „Languag-E-Chance”: Development of language conscious school, bilingual deaf education and innovative methods and tools of knowledge exploitable by language project* (SZ-007/2016 Head of Project: Csilla Bartha).

Abstract

In recent years the Hungarian educational system has witnessed an increase in the number of students mostly coming from the Middle East. Their future largely depends on how well they can adapt to the Hungarian educational process, which ensures their successful social integration. The paper is centred around a multiple case study which examined the development of Hungarian literacy skills of children aged 6 to 9 in the light of whether they knew or had learnt to read and write in their native language. The target group students' language had a right-to-left writing system, as opposed to Hungarian which is written from left to right. The results of the study are used to demonstrate the characteristics of Hungarian literacy teaching involving students socialised in right-to-left visual culture.

Keywords: literacy development, visual socialization, script direction, sensomotoric skills, migrant pupils

INTRODUCTION

In recent years the Hungarian educational system has witnessed an increase in the number of students with immigrant backgrounds. The statistical distribution of migrant students in schools shows that from small towns to Budapest practically every school has students who do not use Hungarian as their first language (Kincses, 2015: 8). However, their number is relatively low in proportion to the Hungarian population and compared to European demographic average.

The population of Hungary is less than 10 million (9 764 000) of which 172 600 persons are non-Hungarians, that is 1,8 % of Hungary's total population. There are 1 493 609 persons in the Hungarian Public Education system of which 15 656 children and students are foreign. These data are useful for orientation among the numbers of the different groups, but unfortunately they are not fully reliable since the definitions of the different groups are not always consistent with too many undefined variables.

The students arriving to Hungary mostly come from the Middle East or Africa. Their first language differs typologically from the Hungarian language, since a large number of students' first language has a right-to-left writing system, as opposed to Hungarian which is written from left to right. The other characteristic of the group is that although the students typically had not received any literacy skill development prior to starting schooling in Hungary, the visual culture, they were accustomed to having a significant impact on their spatial perception.

The key of their future lies in the capability of entering the educational process, which will enable their successful social and labor market integration later on. In other words integration into public education fundamentally determines the immigrant children's future social integration. The social integration of immigrants is an important

social challenge which needs to be addressed by all host countries. In migration research social integration is considered successful if the immigrant person can find a job and is no longer dependent on social welfare. Actions and aids facilitating labour market integration vary by country showing smaller or larger similarities but the de goal is the same (Bodolai–Kováts, 2013; Faludy–Schmidt, 2013; Favell, 2001; Joppke, 2007a, 2007b; Simon, 2005). In order to ensure their successful labour market integration in the future, immigrant children need to obtain professional qualification in the educational system. Participation and integration in the educational system means that the children attend classes appropriate to their age in a public education institution. So, successful integration in public education can be regarded as a short-term goal for children (Schmidt, 2017).

Linguistic integration is the basis for both school and wider social inclusion. Language integration takes place on multiple scenes at a time, meaning that the child is exposed to constant linguistic exposure for years, until he or she reaches from the most basic communication situations to the diverse use of language in everyday life. In addition to this learning process, the child must learn and use a wide range of vocabulary and language forms used in school in order to successfully complete the course and begin the next school year. Successful school performance requires, in addition to knowledge of language elements, high level of organization of literacy skills. According to this, the learner must be able to read and write in Hungarian and to use the required writing direction.

According to Baker (Baker, 2011: 12) the predicted time of language integration into public education takes 5-8 years to achieve such level that the students can easily follow the intructions in classes as well as read and write in the required subject specific manner. Within this period a high level of everyday use of the language is expected after 2-3 years, while the acquisition of the medium of teaching can take up to eight years. Due to the length of the process students often do not face the challenges of linguistic integration as a child in primary school but at an advanced age. If we look only at the predicted time for the language acquisition, that practically excludes to reach a high enough level of linguistic integration because the student has to leave school sooner than it could be completed.

In the study I present a multiple case study that is carried out on literacy building for students socialised in different visual cultures. First, I introduce the relevant literature, then I describe the methodological aspects of the research and its results, and finally I present some of the conclusions.

Theoretical framework

Based on the results of Hungarian and international research, two essential elements are highlighted in the progress in school (Baker, 2011, Cummins, 2004, Windle – Miller, 2012). On the one hand, students need to master the language of the host country - in our case Hungarian - and on the other hand, they must be able to read and write in Hungarian. The reading and writing skills of migrant children entering the lower grades coincide with the period of acquisition of the Hungarian language while in most of the cases they do not have prior experience in school (Schmidt, 2014).

Research results show that the development of literacy is accompanied by cumulative and hierarchically organised processes. The specific skills complement and support each other in mobilising literacy-related operational skills and content. The term operational skill refers to the procedural knowledge of writing and reading, while content means the knowledge and application of lexical and grammatical elements in word or text level operation. Due to the hierarchical organisation of skills,

certain elements of the skill repertoire cannot develop or become stuck at one point due to the absence of other prior skills. In the development of literary skills, two basic levels of processing can be distinguished: word-based and text-based. It is clear that the development of textual skills requires the prior existence of word level skills (Lesaux et al., 2006). The basis of the word skills is the ability to recognise words, which requires high level in decoding and spelling. Fast and accurate word recognition skills are the key to achieving satisfactory reading comprehension (Lesaux et al., 2006).

The instinctive interiorisation of the location of written information and based on this the automatisisation of the spatial orientation play an important role in the development of literacy skills. The appearance and directions within the plane (above, below, left, right, to the left, to the right) are universal. However, the direction of the visual representation and the decoding of the given information from right to left or from left to right are culturally determined. Moreover, it is possible that there are two additional directions in space (above and below) in the decoding process which are also embedded in the visual culture. Reading is basically a decoding skill in which written information is transformed into language structures (Gósy, 2005: 362). The reading process consists of two main parts: the first part is the decoding itself, that is, the segmentation of the word, the second part is the identification of the meaning of the segmented word, which may be preceded by the recognition of morphological structures. The first part of the process can be divided into two units, which are of particular importance for people who are socialised in different visual backgrounds. Within this phase the reader has to adjust his eye movement to the writing direction of the text and that requires a high degree of automatisisation in the procedural process of the decoding. The reader identifies the Hungarian written text, then there is a quick movement from left to right, this is the so-called saccade, followed by a pause which is the fixation. In addition to these two movements, the reader occasionally engages in regressive eye movement, which is caused by the lack of experience in reading, the complexity of the text or simply by fatigue (Gósy, 2005: 363).

In addition to reading, writing is also the key element to developing literacy skills. Compared to the reading process - of which we have a great deal of information - the writing process is generally a less researched area (Crystal, 2003: 266, Gósy, 2005: 362, Csépe et al, 2008, Pléh – Lukács, 2014). Lengyel writes in detail about the anatomy of the ontogenesis of Hungarian writing, that is, the stages in acquisition, learning and development of writing. He lists the prerequisite skills of learning to write within that the auditory-articulative, optical-visual, and motoric skills must have a certain degree of autonomy (Lengyel, 1999: 180-181). The definition of writing as a psycholinguistic process is found by Crystal's, according to which "there must be a design phase in which thoughts are organised and a lexical / grammatical outline is produced" (Crystal, 2003: 267). Then the motoric activity begins when the planned content is written down by taking into account the language accuracy and spelling rules. The main obstacle to the examination of writing is that it is not clear what is happening during the design and the motoric phase, how they are related to each other and what type of control mechanisms are used through the redesign. It is highly probable that different psycholinguistic processes occur during writing than reading. Although the procedure of the writing process is still not fully discovered, the prerequisite skills needed for it are outlined by pedagogical observations. The literacy skills are based on the development of the hand dominance and the existence of cerebral dominance that is closely related to speech perception. The proper coordination of the hands and the fingers in accordance with the muscles which control

them is necessary. It is essential that the retention of the visual memory reaches a certain level through which writing units can be set. Another cornerstone of writing is the ability to discriminate, which helps differentiate between sounds. The written, as well as the oral language is built on distinctive features that have no independent meaning.

Methodology

The research examines the performance of children socialised in different visual contexts with special emphasis on the affects of students' literacy skills in Hungarian if their language has a right-to-left writing system, as opposed to Hungarian which is written from left to right. In addition, there is a particular mechanism observed in the acquisition of literacy skills by those children who have not yet attended school, that is the students who had no literacy skills in their first language when they started school in Hungary. Presumably the visual culture they were accustomed to had a significant impact on their spatial perception.

The paper is centred around a multiple case study conducted among children aged six to nine coming from the Middle-East (Duff, 2008: 31, Yin, 2014: 56). Immigrant primary school students typically learn to read and write parallel to learning the Hungarian language, therefore they do not necessarily have prior literacy skills and competences. However, literacy skills are crucial in linguistic integration and should start with literacy teaching. For the purposes of this presentation, literacy teaching means the teaching of the Hungarian alphabet as well as basic reading and writing skills.

The children involved in the research belonged to the two groups mentioned above: one group had already learned to read and write before coming to Hungary; the other group did not yet have literacy skills. Both groups were divided into two subgroups a) who studied for one year in Hungarian public education b) who had been studying for more than one year. Each group contained 8 students. There were also two Hungarian monolingual control groups included in the study where the students bear the same characteristics as the immigrant children in the other groups.

When choosing the children the following demographic data were taken into consideration: the country of origin, age, the time spent in Hungarian school and the time spent in school in their country of origin. The students were chosen from five schools in Budapest where they do not receive special Hungarian assistance, only 1-2 hours a week Hungarian as a foreign language supplementary classes. These classes mainly focus on the subject matter vocabulary and the students do not receive any special development activities serving literacy building purposes.

The data collection was based on classroom observations when the children were engaged with writing exercises. The peculiarities of the writing direction were analysed on the basis of writing activities in notebooks, workbooks and worksheets.

Results

The results of the study are used to demonstrate the characteristics of Hungarian literacy teaching involving students with different visual backgrounds.

Both of the groups shows similar characteristics in their performance. The most spectacular is misorientation in writing direction, that is, writing from right to left instead of left to right in the Latin alphabet. Another leading feature is misspelling, which is centered around the misuse of visually similar letters such as *d - b*, *p - b*, *sz - zs*.

In addition to the above mentioned features in the case of the group with prior schooling experience and literacy skills,, in this spatial misorientation appeared. In

such cases, the learner starts writing on the wrong side of the line, which is associated with the mirror effect when the reader should read the text backwards, that is, the spelling makes sense by decoding it backwards.

Another type of misorientation in writing direction is the reversed writing, in this case the reader would not perceive any traces of the reversion in the writing direction. The difference occurs throughout the writing process. The student measures the space needed for writing and then writes the items backwards. The reversed writing could appear at words, sentences word by word or whole sentences. This procedure requires tremendous energy because such writing is not adapted to the pronunciation of textual units, but to segments of words through a reverse processing mechanism.

Besides the spatial misorientation, the lack of script organisers in sentences such as capital letters, space between words and punctuation was also found. This phenomenon makes the texts difficult to read and could cause great misunderstanding since the meaning could be lost through the segmentation process.

Among the subgroups it was noticeable that the students who had spent longer period of time in public education in Hungary produced less of the misuse and misorientation that was described above.

At the Hungarian monolingual control groups none of the mentioned phenomena was observed. In the case of one student, the misuse of visually similar letters was seen, which was most probably due to his individual underdevelopment in the prerequisite skills and not due to the visual culture he was socialised in.

Conclusions

Based on the analysed data and the findings, I produce recommendations in the following two areas which would substantially enhance the integration of children and young people into public education at an early stage.

The first area proposed by the study is a specific supplementary method, the use of complex language proficiency tests for determining the development directions for students at the time of admission to school. The complex language proficiency (placement) testing provides a fair picture of the language skills of the student admitted to the school and based on that can set the direction of development. The complex test collects information about the student's previous school experience, first language background and the language skills and schooling of the parents and other family members. All these factors influence the student's attitude to school as a social institution as well as the family's intellectual and financial means of motivating them. The different parts and process of complex language proficiency testing make up a system of levels based on the taxonomy of Colin Baker, American researcher of bilingual education. Baker built his system on the stages and output levels of the path travelled by US immigrants (mainly speaking Spanish as a first language) moving from a monolingual world to a bilingual one (Baker 2011). After adapting Baker's system to the Hungarian educational system, six output levels were identified (Schmidt 2014a), based on the taxonomy teachers could easily choose the appropriate development path for the student.

The other area which significantly influences effective participation in class is the development level of literacy skills. The first-language level of literacy skills, which can be determined by a complex language proficiency test, is a good indicator of how much energy will be needed from the students and the teachers during the development. By definition, as we saw earlier in the paper, literacy teaching is the teaching of reading and writing skills to people unfamiliar with the Latin alphabet and/or fully illiterate people. It usually incorporates basic arithmetic skills as well, primarily focusing on

figures and finger counting. The output of the learning process is literacy which means that the student is capable of using the above mentioned skills efficiently (Majzik 1998). Highly developed literacy skills latently contributes to the students' learning performance, so literacy teaching plays an important part in their development programme. At Hungarian as a second language classes literacy teaching is integrated in the syllabus to help students learn the Hungarian phonemes and letters, as well as to acquire and deepen the operational knowledge required for the literacy skills. The theoretical background, methodology and teaching techniques of literacy teaching and literacy skills are strongly related to the theory and practice of alphabetisation. That is the teaching of the alphabet related to a specific language, as well as the teaching of the procedure of reading and writing therefore it could be defined as the preparatory phase of literacy teaching and literacy skills development. The study presents the development of the prerequisite literacy skills needed for the the alphabetisation and the acquisition of literacy skills.

The visual socialisation resulting in the writing direction essentially determines the perception of written text and consequently the way in which information is taken up. The advanced development of the prerequisite literacy skills is necessary for children to be able to successfully meet the challenges of mastering their literacy skills after entering the school system. It also gives the opportunity to children with different visual backgrounds to navigate through the left to right visual space associated with the Latin alphabet. The interdependent nature of the tasks, on the one hand follows and imitates the natural evolution of prerequisite skills and, on the other hand it directly develops and reinforces the links between the directions and the language structures in relation to the linguistic content. Thus, in the case of children with visual experiences about writing, particular emphasis should be put on assessing and developing their sensomotoric skills and spatial orientation skills in the preparatory stage before teaching reading and writing.

In the case of children growing up in different visual cultures, the fact that their first language is written from right to left – as opposed to Hungarian from left to right – plays a special role in the development of literacy skills. Regardless that the children have not yet learned to read and write at all the visual environment and the features of the accustomed visual reality significantly influence the spatial perception. Therefore special emphasis should be put on testing and developing senso-motoric abilities during the pre-literacy phase (Gyarmathy, 2007: 90-92). The spatial orientation and building sequences are of particular importance in the development of creating spatial and temporal sequences, the direction of eye movement and fine motoric movement.

In the Hungarian language specific spatial orientation skill development, the focus must be on the fact that the processing of the written information goes from left to right and from top down. These two directions should be emphasised in the development tasks: at the beginning, only work on exercises that practice these two directions should be done. If the application of the left-right and top-down directions become automatic, then the opposite two directions - right-to-left and bottom-up - could be the subject of separate exercises. If all the directions are consolidated and used autonomously, the different directions may appear within the same worksheets. The sequences organised in this order should improve the perception of directions and result in the right eye movement as well as in the development of fine motoric skills.

We need to highlight the necessity of literacy teaching for students whose first language is a non-Latin script language and/or have right-to-left writing system. The empirical study was motivated by the hope of practical use.

References

- Baker, C. (2011) *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bodolai, A. B. – Kováts A. (2013) A nyelvtanulástól a politikai részvételig. Szerkesztői előszó. In: Bodolai A. B. – Kováts A. (szerk.) *A nyelvtanulástól a politikai részvételig*. ICCR: Budapest. 131-153.
- Cummins, J. (2004) *Language, power, and education: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Crystal, D. (2003) *A nyelv enciklopédiája*. Budapest: Osiris.
- Csépe, V., Győri, M. & Ragó, A. (Eds.) (2008) *Általános pszichológia 3. Nyelv, tudat, gondolkodás*. Budapest: Osiris.
- Duff, P. (2008) *Case study research in applied linguistics*. New York NY: Taylor and Francis Group.
- Faludi J. – Schmidt I. (2013) Nyelv és munkaerőpiac. Bevándorlás és integráció Dániában. In: Bodolai A. Borbála – Kováts András (szerk.) *A nyelvtanulástól a politikai részvételig*. Budapest: ICCR. 131-153
- Favell, A. (2001) *Integration policy and integration research in Europe: a review and critique. Citizenship Today: Global Perspectives and Practices*. Aleinikoff, A. T. – Klusmeyer, D. B. (szerk.). Washington, DC, Brookings Institute/Carnegie Endowment for International Peace. 349-399.
- Gósy, M. (2005) *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Gyarmathy, É. (2007) *Diszlexia. A speciális tanítási zavar*. Budapest: Lélekben Otthon Kiadó.
- Joppke, C. (2007a) Beyond national models: Civic integration policies for immigrants in Western Europe. *West European Politics*. 30/1. 1-22.
- Joppke, C. (2007b) Transformation of Immigrant Integration: Civic Integration and Antidiscrimination in the Netherlands, France and Germany. *World Politics* 59/02. 243-273.
- Kincses, Á. (2015) *A nemzetközi migráció Magyarországon és a Kárpát-medence magyar migrációs hálózatai a 1. század elején*. Központi Statisztikai Hivatal, Műhelytanulmányok 8. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal.

- Lesaux, N. K., Koda, K. & Siegel, L. S. (2006) Development of Literacy. August, D. & Shanahan, T. (Eds.) *Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 75–122
- Lengyel, Zs. (1999) *Az írás. Kezdet – folyamat – végpont. Az írástanulás pszicholingvisztikai alapjai*. Budapest: Corvina.
- Köznevelési Statisztikai Évkönyv 2014/15*. (2016) Budapest: Emberi Erőforrások Minisztériuma.
- Majzik, L. (1998) Cseppben a tenger. Esélyegyenlőségről a felnőttoktatás perspektívájából. L'Éducation des adultes dans un monde deux vitesses. Éducation pour tous. Situation et tendances (Oktatást mindenkinek. A helyzet és a tendenciák.). 1977, UNESCO, 47. alapján. *Új Pedagógiai Szemle*. 89–101.
- Pléh, Cs. & Lukács, Á. (Eds.) (2014) *Pszicholingvisztika 1–2*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Schmidt, I. (2014) A magyar közoktatásba belépő migráns tanulók komplex nyelvi szintfelmérése. *THL2* 1–2. szám. 22–33
- Schmidt, I. (2015) Migráns gyerekek beiskolázásának gyakorlata csoportos esettanulmányon keresztül. *THL2* 1–2. szám. 106–114
- Schmidt, I. (2017) Bevándorló gyerekek közoktatásbeli integrációja a befogadó iskola szempontjából. *Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség – Műhelykonferencia*. Csíkszereda, Sapientia EMTE.
- Simon, M. (2005) A bevándorló gyerekek iskolai integrációja Európában. *Új Pedagógiai Szemle*. 55. évf. 7-8. 205-213
- Yin, K. R. (2003) *Case study research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Windle, J. & Miller, J. (2012) Approaches to teaching low literacy refugee-background students. *Australian Journal of Language and Literacy* 35/3, 317–333

LITERACY PRACTICES IN A ROMA COMMUNITY IN GREECE: EXPLORING THEIR COMMUNICABILITY

Fani Valai

PhD Candidate, University of Thessaly

fvalai@sed.uth.gr,

Eleni Gana

Assistant Professor, University of Thessaly

egana@uth.gr

Maria Papadopoulou

Associate Professor, Aristotle University of Thessaloniki

mpapadopoulou@nured.auth.gr

Abstract

Dominant discourses construct Roma as illiterate, with no literacy experiences, connecting thus much of their marginalisation with low school attendance and a high drop-out rate from school. Roma move into and across many different social and geographical units, exhibiting multiple and varied practices of language use, such as language crossing and mixed registers, and perform many different literacy practices. Scalar perspectives and, in particular, the processes of scale-making (Goebel & Manns, 2019) could account for the “scope of communicability” (Blommaert, 2015) of such literacy practices and the dynamic chronotopization processes (Karimzad, 2019) that is the combinations of place, time, social actors and activities involved in their construction. The current study presents an ethnographic account of literacy in a Roma community in Greece. It investigates vernacular and everyday literacy practices of the community members in order to figure out the nature of their literacy practices and their scale-making processes, that is, the hierarchies which community members connect to these practices.

Keywords: Roma, ethnography, literacy practices, scales, chronotopes

INTRODUCTION

Sociocultural perspective of literacy conceptualizes literacy not in terms of individual, cognitive skills but as sets of *social practices* that are contextually embedded and situationally variable (Street, 1984; Barton, 1994). This view also refers to the plurality of *literacies* (Street, 1995, p. 27) that we recognize in social activities in different domains of social life (home, school, workplace and institutions) (Street, 1984; 1995; Barton, Hamilton, & Ivanic, 2000). In other words, the sociocultural model of literacy refers to the variability of literacy forms and functions according to time, space, cultural norms and discourses and to its uses and meanings that are always constructed and

introduced into a specific sociopolitical context, embedded in relations of power (Barton & Hamilton, 1998). Each understanding or model of literacy incorporates a theory about the functioning of power in and across social contexts (Street, 1984; Gee, 1990; Street, 2003).

In literacy practices research ethnographic perspective is usually adopted - through research in situ- in order to develop an understanding of what is happening in a particular setting from the participant's perspective. Ethnographies of literacy can provide "telling cases" (Street, 2017, p. 27) of what literacy means to different users, focusing on the cultural and institutional locations of such meaning. In this perspective, researches have tended to focus on bounded and marginal social groups or communities such as rural villagers in Iran (Street, 1984), mill-worker families in the North Carolinas in the USA (Heath, 1983) and marginalised communities in Central Africa (Blommaert, 2007) amongst many others. The different literacy practices that occur in these communities are sourced from social domains that include local, regional and global resources (Prinsloo & Breier, 1996; Prinsloo, 2004) and they seem to be the result of this interaction between local and translocal literacies (Blommaert, 2010). The translocal literacies are related to the interactions that a local community has with the wider social and institutional structures (school, health system, tax authorities, etc.). On the other hand, these local literacies are related to the ways the members of a community "objectify" literacy (Wedin, 2004) and give meaning to their own needs.

Scholars in sociolinguistics have described how different forms of normativity, patterns of language use and expectations are associated with different communicative assumptions and index hierarchies in social processes (Blommaert, 2010, p. 36). Scalar perspectives on literacy allowed for a more nuanced understanding of how power relations on a global scale shape the use and the relative prestige of varying language resources in specific contexts, as well as across geographical and social spaces (Blommaert, 2010; Prinsloo, 2017). In the frame of the current research, literacy scales are conceptualized as horizontal spatial metaphors that define the dimensions of the context in which the literacy practices can be organized. These dimensions can be understood as the "scope of communicability" of literacy practices (Blommaert, 2015, p.107), that is, their communication dynamic across social spaces. Yet, the focus is not on literacy scales themselves, but on scaling practices because the process of scale-making (Carr & Lempert, 2016; Goebel, & Manns, 2019) acknowledges the fact that a literacy scale is not predefined, but on the contrary, discursively constructed by people in every social situation and one that is grounded in relations of power. The way in which literacy scales are defined and conceived and their relations to other social categories should be based on how people construct and construe literacy scales in relation to their social spaces (Canagarajah & De Costa, 2015).

As this mode of analysis continues, the relationship between literacy scales appear to be fluid, as the global shapes the local and the local can renegotiate the global (Canagarajah & De Costa, 2015). This layered and stratified nature of literacy scales implies a chronotopic arrangement of the differently scaled sociolinguistic and discursive phenomena. Notion of *chronotope* - another word for context- is used as a combination of place, time, social actors and activities, associated with different identities and social indexicalities (Bakhtin, 1981; Blommaert, 2017). Specifically the notion of *chronotopization* (Karimzad, 2019) could describe in a more subtle way how social actors dynamically construct new chronotopes in relation to times, spaces, and types of people involved in the interaction, every time they get involved in a literacy

event. According to Rampton, Maybin and Roberts (2015) thinking of context as “context in process” (p. 30) needs also to “be conceptualised” as “layered and multi-scalar”.

Methodology

The current study presents an ethnographic account of literacy practices (Barton & Hamilton, 1998; Heath & Street, 2008) in a Roma community in Greece. The impetus of this research has been to study the ways literacy practices of such a marginalized group were rooted in local forms of knowledge and communication and were consistent and coherent when seen as forms of cultural practice located in specific contexts. In particular we investigated vernacular and everyday literacy practices of Roma community members in Tyrnavos in order to figure out: a) the nature of their literacy practices used in their everyday life and b) the scale-making processes the community members connect to these practices.

Research Context

The research took place in a Roma community located in the outskirts of the small town of Tyrnavos (Central Greece). Greek Roma constitute a culturally, socially and linguistically marginalized group, constructed by dominant discourses as a traditionally nomadic group and as illiterate due to their dropping out of school. Roma in Tyrnavos use the Romani language inside the community and the Greek language in their interactions with the wider Greek society. Community inhabitants are mainly engaged in itinerant trade (fruits, plants, clothing, scrap metal) while few of them are shopkeepers or craftsmen. The research was carried out through daily visiting the community for 10 months. In the context of the ethnographic research we visited homes, we attended family and friendly gatherings, professional activities and many social events inside the community.

Data collection and analysis

Ethnographic methods were used for data collection and, specifically, participant observation, semi-structured formal and informal interviews and collection of written texts and artifacts. Non-structured interviews were focused on practices that appeared in data collection and they were designed to investigate individual interests and thoughts of the participants on these practices. Data collection were conducted after research subjects were fully informed of the research purposes. We documented literacy events by keeping audio and video recordings and written notes.

The participants in this research were Roma families which we observed in four contexts: a) during their family life, b) during their professional practice and c) in the context of their socialization with the community members, d) in their oral interactions at public services. In many cases, we also came into contact with relatives and friends of the research subjects in their homes and in social areas of the community.

In the first stage of data analysis, all the digital, printed and artifactual material was transferred into one file to be edited. After this, the transcription and further analysis of the data were made in order to seek recurring circumstances and speech patterns (Heath & Street, 2008). Data coding was done in three stages, according to Copland and Creese (2015): a) initial analysis of observational notes and literacy events and coding of each instance of literacy observed or reported with identification codes, such as “participation in the common life”, “socio-active use of literacy”,

“personal communication”, b) comment adding from notes, videos and photos and c) microanalysis of data, i.e. line-by-line data analysis and repeated study of all the elements that had been transcribed.

Data analysis revealed three distinct categories of literacy practices: a) global literacies (higher scale level), which are used to govern and regulate specific actions of the community members regarding authorities (schools, governmental or religious institutions), b) trans-local literacies, which are initiated by dominant practices, but they are used to sustain the social and commercial interaction in Romani community and c) local literacies (lower scale level), which are used exclusively inside the community and related to family practices.

Literacies in the context of the community

Global Literacies

Literacies of this category are highly valued by community members and are used to contribute to the regulation of their relationships with the dominant culture. These literacies, apparently due to external factors, are standardised, regular, characterised by an emphasis on the form of the discourse and used in interactions Romani people have with public institutions, schools or services. In these literacies Roma people consistently use the Greek language, as it is considered the official language of public institutions. The communicability of these literacies appear to be reaching the wider community.

Examples of literacy practices that belong to this category are mostly drawn from the communicative events inside the local Roma Community Support Centre (RCSC). At this service most of the Roma people institutional and bureaucratic procedures take place, such as filling in formal applications, applying for various benefits, etc. In the waiting room of this service there is a notice board with posters providing information about health issues (vaccination, personal hygiene). Although very few Roma can actually read the messages, a fact that is well known by the competent authorities and the operator (RCSC), the posters remain on the notice board for a long time and then renewed and replaced by others. Authorities seem rather intent on indicating the social and discursive hierarchy that operates in the place, than to inform people about these issues. Roma people seem to understand and are frequently involved with the dominant literacies and attempt to cope with the discursive norms and the linguistic forms imposed by the dominant community in such places. However conflicts, tensions and aggressiveness sometimes occur during the communication processes because of the community members' awareness of the limited competences to deal with the textual instances. In the following episode a young woman wants to make an application, while the employee asks her to write her name on the official paper:

(W: Woman, E: Employee)

E: You need to write your name here.

W: Uh, I don't want to write my name now.

E: Why? You don't know how to write it?

W: I know! But I am not in the mood now. (She puts her hands on her face to show that she has a headache). I don't want to write it.

E: Ok, I'll write it for you.

The literacy requirements of the context of a public service clearly provokes visible difficulties to the woman. The difficulty of writing her name makes her feel ashamed and intimidated about her “inability”. She responds by using excuses in order to avoid being personally involved with writing. The point here is that the woman possibly considers that she has entered a centralised social space (public service) where her language resources and practices are ranked as those of a marginal outsider, compared to those of people who speak the Greek language.

The second woman asks for some information. The woman uses formal language, the appropriate register and tries to keep up with the conventional form of communication practices in a public service.

W: Excuse me, can I ask something? I have been told that at the hospital I can meet a woman in order to give me diapers and milk. How can I do this?

E: After birth?

W: Yes.

E: You have to ask for the social worker. They will help you.

W: Do you know her name?

E: You don't need it. Say that you want to speak to the social worker and she will find you.

W: Thank you.



FIGURE 1. FACEBOOK ADVERTISEMENT

In this example, (Figure 1), an itinerant trader, uses his profile on Facebook to advertise his own work. In particular, he published a photograph of him and his products and wrote: "Φρούτα που ομορφαίνουν τα κορίτσια" [Fruits to make girls

beautiful], in Greek and in correct spelling. He seems to have a good understanding of social media use and to know the conventional way of using them (advertising, “posting”). In this event, we see that resources are appropriated by Roma people in order to meet their social needs.

Trans-local literacies

Roma community members in Tyrnavos appear to use trans-local literacies in their everyday life. These literacies are hybrid literacies as they constitute the effect of an interaction between local and trans-local practices (Blommaert, 2010). They are influenced by dominant culture but their level of regularity and formality is lower than the dominant literacies. The communicability of these literacies extend inside and



FIGURE 2. HANDMADE SIGN

outside the Roma community. Roma people during these situated interactions use Romani and the Greek language.

A typical genre of trans-local literacies is personal advertising. As observed, Roma people in Tyrnavos create their own advertisements to promote goods and services. Usually, advertising inside the community is not contingent to the conventional genre. In this example (Figure 2) a Roma plumber used a handmade sign for advertising his services. He wrote the job he does, his name and his telephone number, by applying some basic graphophonemic principles not entirely corresponding to the correct spelling in the Greek language (however, completely understood by natives).

In another example, we see an interaction between a woman and an Afghan immigrant street vendor, from which community members used to buy cd's and dvd's.

W: Woman, V: Vendor

W: Ντε μαν έχεις cd (What cd do you have for me?)
V: Τσι με χόι (which cd do you want?)
W: Ο Γκάρφι (Garfield).
V: Άβο cd (take the cd).

The participants seem to shift to a trans-local norm, as they do not use the standard Greek language, which they use in institutions and public services. They negotiate and co-construct scalar hybridities through the use of variant linguistic resources in relation to the social interaction. Therefore, we observe literacy practices in which social actors take into account social relations and power hierarchies in their language and communicative choices.

Local Literacies

Local literacies include the types of community-based daily used literacies which are related to the ways in which Roma use the written and oral form of language and make sense of it. They are used for personal goals and interpersonal relationships inside the community. In these local practices Romani language is mostly used. The communicability of these literacies is limited mainly inside the community.

Inside the community, many official papers and identity cards were kept in a plastic bag or in a school envelope and they were usually placed under the bed or on the fridge. Additionally, school books, notebooks and DVDs were found in most homes. They were placed under the bed or even under the carpet, where these materials could be reached by children.



FIGURE 3: INSTALMENTS ON THE WALL

In the following episode (Figure 3) a woman keeps the instalments she owes to a street vendor, by symbolically stamping their sequence on the house wall. These lines are used as a reminder of the instalments.

(W: Woman, R: Researcher)

W: I have to give him the instalment.

R: Do you owe money to him?

P: Yes. I got some suitcases. They cost 60 euros. I give him five euros every time he comes.

R: What do the lines mean? (she writes on the wall a line for each instalment she gives to him).

P: I gave five euros. The suitcases cost 60, I give him five euros each time. And I write it here.

Important artifact of the families is also the "wedding notebook", (figure 4) which

is often a school notebook -proof of the influence of dominant and school literacy. A woman wrote down using Romani and Greek (in Greek characters) the names of a

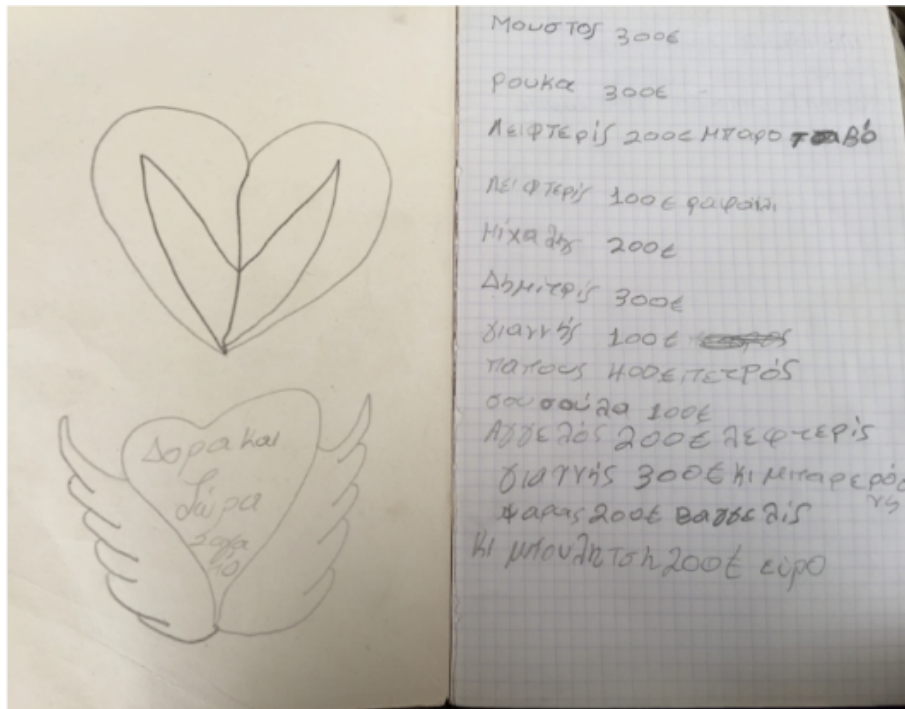


FIGURE 4: WEDDING NOTEBOOK

new couple and the exact amount given by the family as a gift for the wedding. Each entry is supplemented with some extra information to help people recall and link the written representations with the exact local situation they are referring to (Λειφτερίς 200 μπαροταβό, γιαννής 300 μπαρερόση). On the front page we also see a creative use of a symbol of love and marriage.

Discussion

Drawing on the sociocultural perspective of literacy, this study reveals that literacies are interwoven into a wide spectrum of social activity domains of Romani life. There is a flow of literacy practices in and around Roma people's daily activity and their literacies seem to draw from a variety of literacy resources, indexing local, regional and global fields of communication.

Community members keep notes about family issues, make reminders, and construct wedding lists to meet their obligations in the community. Meanwhile they improvise ads in order to expand their business and target people from neighbouring communities or use social media. In their daily lives, they are also often engaged in higher-ordered literacies as they are involved in and negotiate around varied official texts (healthcare and school documents, social services, etc.).

Roma people use hybrid forms of literacy, combining diverse graphic representations, textual forms and languages when they are addressing community members. There is fluidity in the literacies used on the local level (e.g. notes on the wall as personal reminder, notes in the wedding notebook accessible to the whole family), but intention to conventional choices when addressing non-community members (translocal) (e.g. the "plumbing" ad also targeted outside the community,

grocer post on FB). Their communicative choices are associated with their scope of communicability. The members of the community appear to be dynamically involved in scaling making processes. They use symbolic modes based on their understanding of what might be acceptable in the particular interaction. The social power they identify to their interlocutor seems to strongly condition their linguistic choices: e.g. a woman shifts among languages and discursive forms when addressing the street vendor (non-Roma) but performs formally with the employees in the institutional Roma centre. They appear to be aware of the fact that “moving across scales is a power move” (Prinsloo, 2017 p.3): although skills of dominant literacy cause tensions and feelings of shame they try to hide them.

So, probing further the community literacy practices we discover that individual actors have a good understanding of the functions of the oral and written form of language, the register and the messages communicated to its various occurrences. The literacy practices of community members are conditioned by the spatiotemporal characteristics of the communication and the type of social relationships that Roma people have, which we observe in the encounter.

References

- Bakhtin, M. M. (1981). Epic and Novel: Toward a Methodology for the Study of the Novel. *The dialogic imagination: four essays*, 3-40.
- Barton, D. (1994) *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Barton, D. and Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanič, R. (Eds.). (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*. Psychology Press.
- Blommaert, J. (2007). Sociolinguistic scales. *Intercultural pragmatics*, 4(1), 1-19.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (2015). Chronotopes, scales, and complexity in the study of language in society. *Annual Review of Anthropology*, 44, 105-116.
- Blommaert, J. (2017). Commentary: Mobility, contexts, and the chronotope. *Language in Society*, 46(1), 95-99.
- Canagarajah, S., & De Costa, P. I. (2015). Introduction: Scales analysis, and its uses and prospects in educational linguistics. *Linguistics and Education*, 34, 1-10.
- Carr, E. S., & Lempert, M. (2016). Introduction: Pragmatics of scale. *Scale: Discourse and dimensions of social life*, 1-21.
- Copland, F., & Creese, A. (2015). *Linguistic ethnography: Collecting, analyzing and presenting data*. Sage.
- Gee, J. P. (1990). Ideology in discourses, critical perspectives on literacy and

- education. *Social linguistics and literacies*, 142-145.
- Goebel, Z., & Manns, H. (2019). Chronotopic relations: Chronotopes, scale, and scale-making. *Language & Communication*.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge university Press.
- Heath, S. B., & Street, B. V. (2008). *On ethnography: Approaches to language and literacy research*. New York: Teachers College Press.
- Karimzad, F. (2019). Metapragmatics of normalcy: Mobility, context, and language choice. *Language & Communication*.
- Prinsloo, M., & Breier, M. (Eds.). (1996). *The social uses of literacy: Theory and practice in contemporary South Africa* (Vol. 4). John Benjamin's Publishing.
- Prinsloo, M. (2004). Literacy is child's play: Making sense in Khwezi Park. *Language and Education*, 18(4), 291-304.
- Prinsloo, M. (2017). Spatiotemporal scales and the study of mobility. In *The Routledge handbook of migration and language* (pp. 364-380). Routledge.
- Street, B. (1984) *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rampton, B., Maybin, J., & Roberts, C. (2015). Theory and method in linguistic ethnography. In *Linguistic Ethnography* (pp. 14-50). Palgrave Macmillan, London.
- Street, B. B. (1984). *Literacy in theory and practice* (Vol. 9). Cambridge University Press.
- Street, B. V. (Ed.). (1993). *Cross-cultural approaches to literacy* (No. 23). Cambridge University Press.
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*, 5(2), 77-91.
- Street, B. V. (2017). New literacy studies in educational contexts. In *Teacher and Librarian Partnerships in Literacy Education in the 21st Century* (pp. 23-32). Sense Publishers, Rotterdam.

WORKING CONDITIONS OF TEACHERS OF SLOVENE IN NEW SECONDARY SCHOOLS IN CARINTHIA/AUSTRIA

Bernarda Volavšek Kurasch

Language teacher at the University College of Teacher Education – Carinthia

bernarda.kurasch@ph-kaernten.ac.at

Abstract

Slovene, the language of the indigenous minority of southern Austria, is hardly heard in public, but it can still be learned in several primary and secondary schools. In spite of the new curricula of 2012, New Secondary Schools must deal with issues of low percentage of registered students (for slovene classes) as well as with the loss of attractiveness and functionality of the suppressed language.

Keywords: indigenous minority, New Secondary School, Integrative lessons, structural violence

INTRODUCTION

The indigenous Slovene speaking minority of Austria is situated in southern Carinthia with a population of roughly 15.000 individuals. The majority of the Carinthian population is German speaking and Slovene is declared as a „second official language “ in the region. Despite this, in the past the minority experienced violence and repression that has led to language loss. Over the last decades the number of Slovene speakers has decreased dramatically (statistics from Stergar, 1996: 539).

Year	Population of Carinthia	Slovene speakers - L1 (official data)
1900	336.992	75.136
1939	416.268	43.179
1951	474.764	42.095
1961	495.226	25.472
1971	517.586	21.906
1981	528.023	17.095
1991	547.798	16.461

Table: Official population data.

The current state of affairs (statistics from LSR Kärnten, Jahresbericht 2015/16 and Jahresbericht 2016/17).

Even though the authorities now emphasize the importance of multilingualism, in Carinthia the Slovene language is still viewed as a second class language. In the last few years several bilingual schools and other public institutions (e.g. banks) in rural areas have closed, so Slovene is hardly being used in public. The language has become almost entirely confined to

communication among family members and friends or within local communities, thus being predominately limited to oral communication on everyday topics.

Reading and writing skills in Slovene can still be acquired in public schools. In Carinthia there are 59 bilingual primary schools (with approx. 2000 bilingual pupils). In bilingual primary schools, Slovene is allowed to take up to 50 % of teaching time. However, the real percentage is often much lower. To attend Slovene language lessons, the students have to register for the class. In recent years the majority of students who register to attend Slovene language classes are those with little or no knowledge of Slovene. In the last decades the number of registered students has increased (to approx. 45%), however the majority of these students are total beginners (approx. 70%). Only approx. 15% of pupils have good language knowledge of Slovene due to language-transmission at home (as L1) and their numbers are declining.

After leaving primary school, young students choose between two types of school: they choose to enroll either in a New Secondary School or in a high school, in German called „Gymnasium“. In Carinthia there are 71 New Secondary Schools, but only 19 among them offer Slovene in their program. New Secondary Schools are not bilingual. They usually opt for a curriculum that provides 4 lessons in Slovene per week – which are often further divided into two language lessons and two integrative lessons (i.e. CLIL lessons). The school reform of 2012 brought some changes for the scheduling of Slovene. Slovene is now no longer being taught early in the morning before other classes begin, nor do students have to wait for classes in the afternoon.

However, in New Secondary Schools only approx. 9% of students (approx. 300 pupils) register for Slovene classes. That means that many young learners who had learned Slovene in their families as L1 or in a bilingual primary school as L2, stop learning Slovene at the age of 10. Since Slovene language has almost disappeared from public use, they actually do not have a chance to use it or even hear it in their daily environment, which results in language loss.

It is not known why only 9% of pupils register for these classes. In the past no attention was paid for the state of affairs of Slovene in lower secondary schools called “Hauptschule” that between 2012 and 2015 had been replaced by New Secondary Schools for students between 10 and 14 years of age. This type of school was seen as school of assimilation. Professor Vladimir Wakounig even called them minority „language and culture destroying“ schools (Wakounig, 2008: 214–216).

In the author’s PHD survey she tried to find out how the organizational framework influences working conditions of teachers of Slovene, so she analyzed the interviews that were carried out with secondary school teachers. Here are some of the results:

Teacher’s language and professional qualifications

Up to 93% of the interviewed teachers’ Slovene language skills had been transmitted at home; that means that they were raised as L1 speakers (43%) or as bilingual speakers (50%). They themselves never had to develop Slovene language learning strategies as total beginners. However, in their classes there are three types of students: those from Slovenia with very good language knowledge, plus: bilingual Carinthians who predominantly speak a Slovene Carinthian dialect, and the beginners who present the majority of students in the group.

Recently, classes are becoming more and more heterogeneous, but only 50% of teachers can confirm that heterogeneous classes have been a topic in their academic curricula. Furthermore only 57% have been taught how to teach language beginners and only one teacher (7%) had ever heard of CLIL. So we have to admit, that the academic curricula for teachers obviously do not correspond with curricula for children and young students.

Language books

Teachers in the New Secondary Schools, have no Slovene language books to teach from. The last language books were written in the 1980's. At that time the majority of students registered for Slovene classes were bilingual students with good language knowledge due to language transmission at home (as L1). Almost 40 years later (when the situation has changed from homogeneous to heterogeneous classes, from L1 speakers to language beginners) teachers do not get basic textbooks and are forced to copy from other books – which is illegal – or to write their own handouts.

The interviewed teachers pleaded for a textbook for beginners for the 10 to 14 year age group. They are of the opinion it was easier to find teaching materials for students with higher language skills, however they had difficulties finding good materials for language beginners.

Isolation of teachers

Since only a few students register for Slovene classes, their teachers often have classes in two, even three New Secondary Schools. They are very busy driving from school to school on one hand, and on the other hand they feel very isolated, not having a chance to relate with their Slovene teaching colleagues.

Structural challenges

In school buildings Slovene teachers usually do not have a special classroom for teaching, so they often teach in the library, a laboratory or even in the gym.

Furthermore, Slovene – although being the second official language in Carinthia – is hardly being heard or seen in the school hallways or in the staff room. There are still colleagues or even school directors who refuse to accept public use of the minority language and do not tolerate it in their presence. When young students come to enroll in a school, the director's attitude is very important, since it is she/he who presents the curricula and invites the students to register for Slovene classes. If nobody registers, the teacher can lose the classes or even has to leave the school.

Thus, the teachers of Slovene are being driven to perform the role of a language advocate, defending the existence of the minority language in the curricula, in their school and even strive for the maintenance of the language heritage.

Integrative lessons

Four lessons per week are usually divided into two language lessons and two integrative lessons (i.e. CLIL lessons).

In a class only a few students will register for Slovene lessons. When they have the two Slovene language lessons on their schedule, they leave the classroom. However, they stay in the classroom for the integrative lessons. For

the group of registered students these lessons (e.g. history, computer science, chemistry) are being taught in Slovene, whereas for the rest of the group simultaneously in German.

This raises a couple of issues:

a) There are two teachers in the classroom teaching two separate groups in two different languages and with different teaching materials. However, they should be teaching the same topics.

b) The students who choose Slovene, are predominantly beginners and need more time, more explanation, repetition etc. to understand a topic, whereas the rest of the group gets the contents explained in their L1.

c) The German teacher has studied the subject he/she is teaching, whereas the Slovene teacher has not.

d) The German teacher has school books to work with whereas the Slovene teacher has none.

e) And the most severe problem:

For their grades, students of both groups are being tested in German.

Slovene students ask themselves: Why learn a new topic in Slovene, if I have to learn the contents in German to get a positive grade? There is no wonder that students' motivation for studying in Slovene is reduced to a minimum and that students are trying to follow the German explanation during Slovene classes.

As a result of this the Slovene teacher backs out and lets the German teacher take the lead in the classroom. In Slovene they try to explain or translate only some key words. They usually write them down for the students trying not to disturb the instructions in German. There is hardly an opportunity for oral communication in Slovene.

Thus in fact, the formal 4 lessons per week have in practice been reduced to two language lessons per week, since under the current circumstances the two integrative lessons, that should be CLIL lessons, often do not function.

The current situation that Slovene finds itself in ignores the communication function of the „second official language“. It pushes the second language out of everyday public life which infringes on the rights of the speakers. They experience the language as unwanted and not functional. They also experience the subordinate role of their mother tongue as something that is normal. The minority language is being suppressed even though the participants often are not aware that they themselves are part of a repression: Slovene teachers do not see themselves as victims. However, they themselves take part in rejecting the language. As victims of institutionalized oppression, they suppress their language and switch into the majority language.

When aggression becomes a part of the established system, we are talking of „structural violence“. Johan Galtung (1975) described structural violence as follows: *[...] violence is built into the system and manifests itself in unequal power relations and consequently in unequal life chances* (Galtung, 1975: 12, 16).

In such a situation where the rules are not being enforced and there has been systematic suppression over years it is hard to increase the attractiveness and the functionality of the suppressed language. If teachers, as equal members of the teaching staff, do not live the language equality and treat the suppression as normal, they cannot convince neither their colleagues nor their students that they are equal. How many students would want to re-assimilate if the second official language brings more burdens than advantages?

In order for new generations to be freed from the history of the language inequality, the methods of repression have to be revealed and eliminated. What we need in order to maintain the minority language of Carinthia is a new generation of teachers with their own positive attitude and self-esteem who will openly seek common ground with German speakers and connect with them in a way that will enable Slovene to function in a multilingual society.

Overcoming the established ways of suppression in the school system is such a demanding and extensive task that it cannot be solved by a group of individuals, especially not by the group that is being suppressed. The task requires a guided, multilingual, interdisciplinary approach to connect the systems. These goals may be achieved in the entire school system, however only with the help of a systematic support and positive attitude towards Slovene and bilingualism.

We have to admit that the negative heritage of „language and culture destroying schools“ is still present, however, the first steps towards a new era have already been done: The authorities require that the curricula for all school levels and all school types be adapted by 2021. This gives the minority a chance to change the course of the present state of affairs of Slovene. The main goal is to have Slovene acknowledged as part of the functional multilingual society in the curricula of the 21st century.

References

- Galtung, J. (1975). *Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt .
- LSR Kärnten, Abteilung VII Minderheitenschulwesen, *Jahresbericht über das Schuljahr 2015/16*.
(Available at: <http://www.lsr-ktn.gv.at/wp-content/uploads/2017/02/Jahresbericht15-16.pdf>, retrieved in 9/30/2017).
- LSR Kärnten, Abteilung VII Minderheitenschulwesen, *Jahresbericht über das Schuljahr 2016/17*.
(Available at: <https://www.bildung-ktn.gv.at/wp-content/uploads/2018/03/Jahresbericht-2016-17.pdf>, retrieved in 12/7/2019).
- Stergar, J. (1996). *Ljudska štetja na Koroškem – pogled nazaj*. In: *Slovenska kronika XX. stoletja 1941-1995*, Book 2. Ljubljana: Nova revija.
- Wakounig, V. (2008). *Der heimliche Lehrplan der Minderheitenbildung. Die Zweisprachige Schule in Kärnten 1945 – 2007*. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag.

TEACHING AND LEARNING MOVING IMAGE LANGUAGE IN GREEK PRIMARY SCHOOLS AS A FORM OF MULTIMODAL LITERACY

Kostas Voros

PhD candidate & Post Graduate Teaching Assistant,

UCL Institute of Education, London

k.voros.14@ucl.ac.uk

Abstract

Media literacy has come to be regarded as a legitimate form of literacy in contemporary educational and societal contexts. The article is dealing with the teaching and learning of an aspect of media literacy, namely the language of the moving image. This notion concerns the semiotic and representational ways by which meanings are made and encoded in media texts. In order to better understand the teaching and learning processes in relation to moving image language, a classroom intervention was designed: the teacher/researcher worked with a group of eight primary school students in an after-school club for three months. During this intervention (which took the form of an action research with ethnographic elements), the learners were taught about the elements of moving image language (and metalanguage) and then produced digital videos. The article summarizes the conclusions drawn from the research in relation to the learning of the moving image language.

Keywords: moving image language, learning, multimodal literacy, metalanguage

INTRODUCTION

My research is concerned with the learning of the moving image language among primary school students in Greece. I am interested in how children of that age learn and use moving image language in their own media productions. So here I want to report on a researched scheme of work and its main principles which I found to be an effective way of learning the moving image language.

Now, media language may not appear as a 'cutting edge' topic currently, but I do think that it is one of the pillars of media literacy as it can foster the *critical analysis* of media texts. Ultimately - and in the face of current phenomena such as fake news and post-truth - it has an even political aim: as Umberto Eco (1993) says: "*A democratic civilization will save itself only if it makes the language of the image into a stimulus for critical reflection, not an invitation to hypnosis*".

My interest in moving image language and its learning stems from the fact that although we have some good and valuable theoretical accounts of teaching it, nevertheless only a few of them are actually researched. I wanted, therefore, to contribute to the understanding of learning of moving image through a researched project.

Some preliminary definitions and clarifications:

There is no need to stress that media literacy - the ability to access, analyse, critique and create media (OFCOM, 2004) - has come to be regarded as a legitimate form of literacy in contemporary educational and societal contexts. I am, therefore, reporting

on this project as an instance of moving image literacy; the reading and writing of the moving image media.

'Media language' is one concept among the established framework of the 6 'key concepts' of media education which are key areas of understanding about the media (Bazalgette, 1989).

By 'moving image language', I mean both the 'technical' aspect, the codes and conventions and the semiotic resources, as well as the specific metalanguage used to talk about, describe and comment on the workings of those resources. It is then, about how children learn both to create moving image media texts but also about how to talk and analyse their - and other people's - productions.

A code or a convention along with its corresponding metalinguistic term form a concept and it is really the learning of concepts that I am talking about here. So, the conventions and the terms relate to some much bigger notions: e.g. shots are about social proximity, social relations points of attention; editing is about the sequence, the duration and so forth.

So, moving image language concerns all the semiotic elements that are used to make meaning in a moving image text or production. These begin with the 'conventional' ones (types of shots / camera movements, editing, lighting) but, significantly in a multimodal framework nevertheless, other modes are also considered to contribute to the meaning such as voice, gaze, posture and movement. This is the reason why learning the moving image language is considered a form of multimodal literacy and that is how I am approaching it.

Methodology

In order to better understand and investigate the learning processes in relation to moving image language, a classroom intervention was designed: the teacher [myself], who was also the researcher, worked with a group of eight Year 5 and 6 students [mixed range of abilities, ethnicity and gender] in an after-school club for three months for a couple of hours each week in a large primary school on a big Greek island. During this intervention (which took the form of an action research with ethnographic elements), the learners were taken through the elements of moving image language (and metalanguage) and then produced digital videos. In this process, semi-structured interviews with the students, participant observations and research diaries as well as video and audio recordings of the teaching sessions were used as methods of data collection.

Now, in the form of data, I want to quickly show you the 2 video the children made as part of this project I am reporting on. The first one is before the intervention (made in an untutored way) and the second one is after the intervention. As I will explain in a minute, this 'before' and 'after' scheme is very central to my methodological design as it allows me to see where the learners started from and where they arrived and what impact my intervention had. For the "before" (untutored) video I gave students no instructions beyond the topic which they had to visualise: the plot given to them featured two people in a chase over a lost object and the children had to fill in the details and decide how it was going to be visualised.

To begin with – as you can see in the extract – the student appearing at the beginning of the video is introducing the plot and the characters as if it was some kind of show and almost as if it is being enacted on a theatre stage. It is shot in a single shot form right to the end and difficult to make sense and follow the action as the filmic language has not been fully utilised - Of course, these are still clearly visible instances of learning and the whole endeavour should not be dismissed as failure (Bezemer & Kress, 2015).

The second, ‘after’ video, was shot one month later, after the lessons we had. The idea involved the life of a bar with its barmaids being robbed by a thief. Evidently, there are still narrative and technical issues (e.g. at times you see the students’ backs, the camera crossing the 180o line) but it is clearly more articulate, it makes more sense and it is more elaborate with different types of shots and use of more modes (editing, music, writing]. The question then for me becomes this: how did they get there? what learning strategies worked to produce this result?

The approach I am developing here is deeply embedded within the Vygotskian tradition of learning which “offers a theoretical account of the development of human thought and knowledge which is socio-cultural” (Mercer, 1992: 235). In fact, the ‘neo-Vygotskian’ approach emphasizes the social, interactive nature of human learning.

In what follows then, I will present the core learning framework around which all the other parameters I will be referring to further down - and which I have found as workable - are placed. It may be a schematic and condensed account I am giving here as there is no much time to describe all the nitty-gritty of the learning that took place, but at the same time it is evidence-based and, more importantly, one that did work.

As a general rule, this scheme of work - which has come from practice (mine and others’) and from relevant bibliography – is based on a dynamic cycle between making, analysing and reflecting. Analysis and making should be happening concurrently, one informing and supporting the other in a dialectical way facilitated by a process of reflection which connects the two.

So, I set up an interventionist project where I devised and delivered a mini-curriculum for the teaching and learning of moving image language. As part of the assignment, the children had to create a series of practical media productions, first in still images (for the exploration of the framing and composition issues) and then in video (for the exploration of editing as the defining feature of moving image).

As my main aim was to determine the impact of my intervention on the learning of the media language, the design required that the children work with each medium (still image / moving image) twice: for each medium there was a ‘before’ (or ‘untutored’) and an ‘after’ (or ‘tutored’) production. In between those, the teaching of media language aspects was placed. As noted, this design of ‘before’-‘after’ is central to the methodology employed.

The stages of the intervention were the following:

1. *Production and analysis of the children’s untutored work in still images (the ‘before’ part) - Reflection.*

The assignment given to them was to take initially 12 photos around the topic of ‘Myself’ - ‘24 hours of my life’, a self-portrait within a 24-hours period.

2. Analysis of existing (found) material (still images).

For the next stage, a selection of photographs from magazines and newspapers was brought in and we talked about them in order to see what the students knew about media language and how its elements operate to create meaning. Gradually, we started offering suggestions about how pictures can be interpreted.

3. Composition and framing activities [in still images] (the “after” part).

Having looked at existing photographs at a great length, we moved onto production exercises. Here the children took photos in the classroom and in the playground with the video camera’s still facility. Children were given tasks such as to photograph the same object in a close-up, medium and long shot or visualize a short narrative in a series of stills.

3. Back to analysis of existing material

This time this was done with the experience acquired from having done and reflecting on their own short still image productions. Here we had sessions devoted first to analysis of existing photographs and then to the discussion of the children’s photos, where the children talked in more detail about their photos and where they were asked to select - and justify the reason why - the photos they thought they were the most representative of themselves and their activities.

5. First filming and first attempt to edit (moving image – ‘before’ stage)

The second part of the project was devoted to framing and composition in moving image. The first activity here was again for the students to create a two-minute video based on a given story [the first video I showed you earlier], in an untutored way. The reflection that followed the screening of the video gave the children the opportunity to identify the points they were not happy about and to start realising that things should have been done differently in order for the message to be understood.

6. Analysis of found moving image material - Reflection.

These issues became more apparent when we started looking at extracts from television programmes - pointing particularly to issues regarding framing, types of shots and breaking of shots, change of camera angles, and continuity editing.

At this stage, we moved to the computer room and they had a first attempt in editing their film. Here they realised that it was very difficult to do that since there had been no provision for scenes to be filmed separately.

7. Storyboarding, Designing, Filming of the final production and Editing (moving image – ‘after’ stage).

8. Debriefing and Reflection on the whole process.

Which of the teaching practices – embedded in the above scheme - worked and how learning was actually achieved? Some of the findings and principles that follow are more generic teaching and learning principles - and echoes of some of them were mentioned by Bill Cope in his keynote speech yesterday and indeed in his publications such as the ones concerning ‘the

seven affordances of e-learning ecologies' (Cope & Kalantzis, 2013) - while others are more medium-specific.

The factors I found that facilitated learning are these:

- Start by acknowledging (not necessarily celebrating) and work with the media and popular culture children bring with them to school. This is not just a moral obligation but a powerful learning tool. Let's not forget that children (like anybody else!) derive pleasure from their engagement with the media.

- Work with a dynamic cycle that involves analysis, practice and reflection - As I said above, this principle for me forms the core of learning the media.

This means that we examine found material, we critique and we analyse and at the same time we create media texts. Now, here, there are several perennial questions such as the 'amount' of each of these two elements and the 'balance' between them. This is always problematic; in other words, how much of this is good? and where to start from? from making or from analysing? My study showed, as said earlier, that starting from production was very well received by the young learners since the nature of the medium of video allows for 'instant' material to be filmed by them which can then be analysed.

-

The research documented here seems to suggest that learning the moving image language can work better in the form of building blocks: learn one thing first before you move to the next, so start from simple exercises and build up. So, as shown earlier, in this research I have made a suggestion: that still photography can act as a precursor to moving image. Therefore, starting the learning of the moving image language with still images might be more productive, whereby we leave out, initially, the diachronic element, the movement, both in front and of the camera itself, and start engaging with the filmic concepts in this way.

- Making meaningful productions, not merely exercises in de-construction or forcefully produce 'counter' or 'alternative' meanings, as setting the agenda by the teacher is often resisted by the learners.

- Related to that, engage students in small-scale filming exercises in the form of trial and error + problem solving / experimentation / investigation / discovery for themselves of what works and what doesn't [exercises that are still relevant and meaningful though].

- Work with and develop metalanguage. Metalanguage is both an aim (we want them to develop that technical vocabulary) but it becomes also a means, a tool in its own right: through the acquisition of metalanguage we make possible the reflection which leads into the development of critical thinking. It is initially an aim but then its continuing use becomes a further tool that helps to solidify the concepts.

- Encourage reflection - which means to make thinking explicit; constantly prompting students to be asking themselves questions and having to explicate on things such as 'why do I like this' / 'what is going on here' / 'how else would I want this to be structured' etc. Through reflecting on these things and analysing the steps you took through the process and observing how you got there, you arrive at metacognition which can guarantee stronger and longer-lasting learning outcomes. To be sure, the relation between reflection and metalanguage appears to be particularly strong, with the

development of the one greatly enhancing and facilitating the development of the other.

- Engage in playful learning and pedagogies which are open and allow for risks to be taken. The still photography activities were carried out largely within a playful framework.

- Make use of scaffolding tools such as storyboards. Their usefulness became apparent throughout the project: moving from a state of not having a sense of perspective and movement in the 'before' stage (drawing mainly stickmen) to the 'after' attempts to include different types of frames and shots and add written descriptions - within the constraints of course that a two dimensional medium such as drawing poses.

- Collaborative work and group work in media production is a key learning strategy.

Make it possible for students to share their work with a wider audience - and generally have a sense of audience, ideally real or otherwise imaginative, so that the production is shaped accordingly and directed to a specific audience which is taken into account when designing the production.

General conclusions and implications for the learning of moving image language:

- Clearly, the process of learning is long and has to be iterative.

- The research indicates that not all children are able to learn the media language intuitively through their immersion in media. For example, I discovered that shot-reverse-shot was a difficult concept for the children to come up with by themselves [as has also been indicated by Andrew Burn (2009)]. Knowing how to decode does not guarantee knowing how to code. Explicit teaching is therefore required on certain areas - although not necessarily in a teacherly manner - as the transition from analysing to making is not automatic.

- Allowing for unexpected meanings and interpretations to come to the surface, acknowledging that moving image language is more "open-ended", less prescriptive, and approach it as such; that means allowing children to use them in different, creative ways.

For example: from the talking during teaching and learning and from the interviews conducted with the children, I have identified overall four kinds of criteria they were employing to identify and categorize the various types of shots:

- a. by the distance between the camera and the subject;
- b. by the part of the body (or the object) that appears [the "standard" definition];
- c. by the kind and 'density' of the information we get in the shot;
- d. by the position of the subject in relation to the surrounding area.

We have therefore 4 conceptualisations of the shot types that I hadn't thought of previously and for which media learning theory hasn't probably accounted either.

- Examining closely the process of learning of the moving image language concepts I would conclude that learning comes about through negotiation and challenge; the

concepts are not neatly and once for all understood and used in a singular, unified, repetitive way: since the elements of moving image language represent vantage points of seeing the world (literary and metaphorically, as they convey essentially ideological meanings and significance), their appropriation by the children goes through phases (not necessarily linear ones) which include acceptance, rejection, modification, adoption of only certain elements and not others and arriving at provisional “results”. Gunther Kress (2014) has spoken about the “provisionality” of conventions and meanings, especially in times of social instability like the ones we currently live. If that is the case, we ought to reconsider what moving image language is and what it involves. Maybe after all it is more like a repertoire of wider possibilities, rather than a “language” with ‘strict’ rules?

- I believe that the learning of the moving image language has some ideological dimensions and it also intermingles with issues of cultural taste which is also in the ideological domain. The struggles I spoke about earlier are not just about children’s learning abilities or about aesthetic judgements - although they are about those things too. Even though ‘media language’ seemingly is a ‘neutral’ subject in comparison to other key concepts in media education such as representation which is more ideologically loaded, it still evokes ideological battles: “do I agree with this interpretation of that film or do I resist it”? “what does it mean for me”? “do I prefer that particular framing to express my ‘meaning’”? Questions like that and the possible answers that can be given by the students affect how moving image language is being learned.

Finally, I would like to point to some reflections but also to some limitations of the things I have been discussing here: The design of the research attempts to investigate - and ‘test’ in some way - some perennial questions such as: how do we start teaching the moving image language first? with analysis or practice? Admittedly, it may have been more productive and meaningful to investigate this in a form of comparisons: do first a project where you start with practice and then do another one where you start with analysis and compare them; although you would still run against other problems such as using different children (meaning different levels of media experience) or the same ones (who would already have been ‘exposed’ to some media education work). I do not claim therefore that what I have discovered and have been suggesting is the only way that moving image language can be taught and learnt. I am only reporting here on my conclusions and on what I found to be useful and - in the form of suggestions to interested colleagues - I am making it available to others who may want to work on that scheme and elaborate it further.

Conclusions then are always tentative and socially situated. More work is needed on researching the learning of moving image language as technology constantly evolves, social conditions change rapidly and literacy practices among children shift. Like the children, I also treat each ‘piece or block of learning’ as provisional and - to use a multimodal social semiotic term - as a prompt (Bezemer & Kress, 2015) for further elaboration and research.

References

Bazalgette, C. (1989). *Primary media education: a curriculum statement*. London: BFI Education.

Bezemer, J. & Kress, G. (2015). *Multimodality, Learning and Communication: A Social Semiotic Frame*. London: Routledge.

Burn, A. (2009). *Making New Media*. New York: Peter Lang.

Cope, B. & Kalantzis, M. (2013). Towards a New Learning: the Scholar social knowledge workspace, in theory and practice. *E-Learning and Digital Media*. v. 10, no. 4, 332-356.

Eco, U. (1993). Can Television Teach?. In M. Alvarado, E. Buscombe & R. Collins (Eds.), *The Screen Education Reader: Cinema, Television, Culture* (pp. 95-107). Basingtone: Macmillan.

Kress, G. (2014). Design: the rhetorical work of shaping the semiotic world. In A. Archer & D. Newfield (Eds.), *Multimodal Approaches to Research and Pedagogy: Recognition, Resources, and Access*. New York: Routledge.

Mercer, N. (1992). Teaching, Talk and Learning about the Media. In M. Alvarado & O. Boyd-Barrett (Eds.) (pp. 235-241). London: British Film Institute.

OFCOM, (2004). *Ofcom's strategy and priorities for promoting media literacy: a summary*, (Available at: https://www.ofcom.org.uk/data/assets/pdf_file/0021/58206/plain_english.pdf, retrieved in 30/09/2019).

DEVELOPMENT OF SENIOR HIGH SCHOOL STUDENTS' LITERACY PRACTICES: INNOVATIVE TENDENCIES AND IDEOLOGICAL DISTORTIONS

Athanassios Michalis

Assistant Professor, Department of Secondary Education, University of Athens

michathan@ppp.uoa.gr

Abstract

This paper concerns a small – scale research of the new language coursebook content for the senior high school third class. This research attempt concentrates on the classification of the texts that have been included in the coursebook on the basis of the genre they belong to. Also, using the critical discourse analysis as a research tool, we investigate and process the discourses that have been recontextualized in the texts of the coursebook. The core purpose of this research is to examine the kind of literacies intended to be cultivated in Greek secondary education in order for the innovative tendencies of the educational reform or its distortions to be explored. The results of this study shows that specific sides of the last language teaching reform in Greek education are superficial.

Key words: literacies, genres, discourses, sociocultural context

INTRODUCTION

The subject of this paper is the assessment of specific aspects of the new curriculum for the teaching of the Standard Greek language in the third class of the senior high school (published on 2019) and the new coursebook which is implementing the principles and the teaching methodology of the above mentioned curriculum. According to the general principles and the objectives of the curriculum, the cultivation of functional and of critical literacy practices by students is introduced in the Greek secondary education. The development of the students' communicative competence and the Standard Greek language knowledge and use are associated with the situational and the cultural context: namely, the speakers' or writers' selections of linguistic forms or items from the grammar systems and subsystems and from the vocabulary are related, interpreted and evaluated in respect of the closer and the wider communicative and social context (speakers / writers, audience, speakers' or writers' intentions, social values and dominant ideology). Additionally, the choice of a specific structural pattern in a text and the use of one text type (narration, description, explanation, procedure and argumentation) instead of another one as a means for making meaning or for reproducing a message are evaluated as far as their communicative or sociocultural appropriateness is concerned.

The above mentioned principles, aims and methodological approaches of the new language curriculum of the Greek senior high school are signaling the transition of the Greek language teaching from the autonomous model of literacy to the ideological and social models of literacy. The core purpose of the present research

attempt is to evaluate the effectiveness of this transition: that is, the research presented in this paper aims to investigate the means (educational material, teaching methodology) which are exploited so that the transition from the autonomous to social model of literacy will be in a successful and fruitful way. Therefore, this study (that is, the analysis of the genres which the texts of the coursebook belong to) is conducted, in order that the genres' relevance and their compatibility with the philosophy and the principles of the critical literacy practices will be examined.

Theoretical assumptions of the research

The theoretical assumptions this small – scale research is resting on are presented and analyzed in the following lines. These assumptions refer on the one hand to the association of literacy practices with the community and the cultural context and on the other hand to the relations of genres with the ideological dimensions of a community.

Literacy practices and cultural environment

The autonomous model of literacy is not accepted any more: namely, the opinion that literacy is a skill or a competence acquired by an individual (e.g. a student) because of his / her high cognitive level or his / her hard work in the educational environment, regardless of the sociocultural contexts, sociocultural beliefs, values ideologies, is considered as erroneous and obsolete in the contemporary educational reality. In contrast, the social and the ideological model of literacy are nowadays accepted: in other words, the opinion that all the aspects of literacy practices are culture – dependent is dominant, since they are affected by the cultural context, the values and the ideology of the community and the general social framework.

Specifically, the organizational pattern of a text, its structural stages and its linguistic features as well as its content, the processing of the topics and the stories included in this text, are depended on the sociocultural conventions about writing and reading. This interdependence between text structure and text language with the cultural context, owed to the different stance each cultural entity has on the scientific and cultural knowledge (one culture prefers the reproduction of the existed knowledge, another the innovation of the knowledge and others look for new possibilities and routes), is revealed by the studies of contrastive rhetoric. This interrelation is expected, since the process of meaning making via writing and reading is shaped by the social and the cultural context but it affects this context as well (McKay & Hornberger, 1996: 426-430).

Additionally, the value attributed to specific text types and genres by people living and acting in a community is also culture – dependent, since the social progress, the social mobility and the possibility for upgrading to upper social and economic classes are based on the control some individuals and groups could have over different genres in different cultures. The interconnection between cultural reality, social power, social structures and texts is essential and strong, given that the social relationships and hierarchies are reflected in the texts' characters and persons (McKay & Hornberger, 1996: 434-438).

Genres and communities' dominant ideologies

According to the theoretical framework of systemic – functional linguistics, genre is a staged, goal – oriented social process which is associated with the context of culture a linguistic exchange takes place in. Specifically, each text, conversation or utterance is produced not decontextualized but into a context considered in two levels: the level of situation (situational context) and the wider level of culture (cultural context). The former is regarded in three dimensions: the field referring to the social activity during which the language producing is taking place and the correspondent experiences, the tenor concerning the interpersonal relationships between the producer and the receiver and the relevant attitudes, and the mode associated with the way of communicating and the related communicative channels. These three dimensions of the situational context are sited into the frame of the register, which includes the field, the tenor and the mode and affect the ideational, the interpersonal and the textual metafunctions of the language (Rose, 2014: 209-211; Martin, 2001: 44-47).

The context of situation is a part of a wider contextual frame, namely of the context of culture. The context of culture is associated with the genres from a semiotic aspect: genre as a textual facet of a social process and a social practice includes the notions of field, mode and tenor which as dimensions of the register are functioning in the frame of the genres. The relations between language metafunctions, contexts and their semiotic aspects (register and genres) are shown in Figure 1.

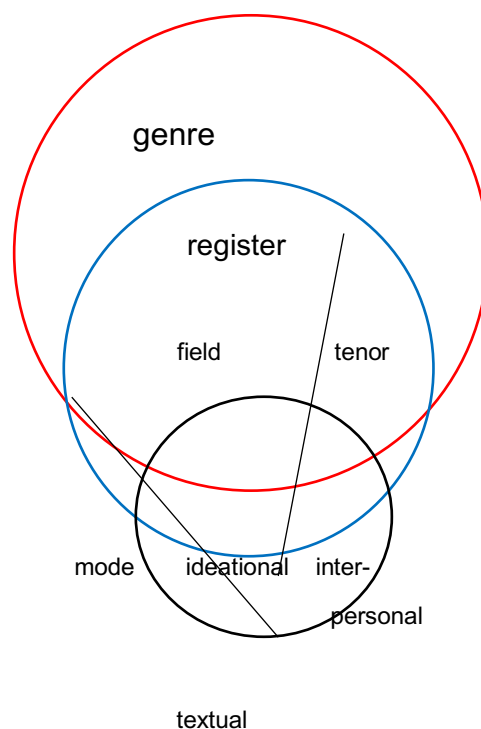


Figure 1. Language metafunctions and contextual dimensions

According to Rose (2014: 210-211), there is a close relation between the genre as social process and semiotic entity with the ideological system and the relevant mechanisms of a community considered as relationships between individuals, groups and power hierarchies developed and noticed into the context of situation and the

context of culture. In a social context, the interrelation and the distribution of the power depend on the social roles of the individuals and the location of a person on the net of social hierarchies associated with genders, generations, ages and similar factors. In the context of culture, the control over specific genres related with the domains regarded as culturally dominant (e.g. administration, science, industrial, and economy) results in obtaining social power. The latter is considered in three dimensions: authority in social fields, status in interpersonal hierarchies, and prominence to someone's voice in social his / her life. The dimensions of the social power correspond to the dimensions of the situational context, as Table 1 shows.

Ideology	Power
Genre	Control
Field	Authority
Tenor	Status
Mode	Prominence

Table 1. Situational and cultural contexts and ideology

Literacy and genres relations

As mentioned above, the ideological model of literacy instead of the autonomous model is dominant and widely accepted in the contemporary language education in Greek senior high school, at least on the level of the educational planning. The acceptance of the social / ideological model results in aiming to succeed in the following two things: first, developing students' functional literacy practices, which means that they are intended to be capable of producing and understanding texts belonging to specific text types or genres, so that they will be active citizens, working in a satisfactory way in the community they are living, and they will be elevated in the professional and social hierarchy; second, cultivating critical literacy practices by the students, that is the development of their ability to evaluate the processes of social elevation and social mobility via the control of specific genres instead of others and of assessing the linguistic selections of speakers and writers, so that they can realize and interpret the meanings implicitly expressed related to social manipulation or the social inequality and the racist or sexist shades of their texts or words. In the case of ideological model of literacy the education as institution and planned process is regarded as interventional and as a means of confronting the social injustice and inequality (Hyland, 2002: 53-58).

As resulted from the above, having control over specific genres is a main condition for the development of functional literacy practices. At the same time, the control over some genres rather than others in a society is an essential presupposition for obtaining social power. So the functional literacy functions as a vehicle leading to social elevation and progress in a specific community and culture (Rose, 2014: 2011).

As resulted from the above, on the level of the autonomous model of literacy and in the frame of traditional language education, the teaching of writing and reading focused on the cultivation of skills as the decoding, the reading comprehension (mainly the understanding of the essays and journalistic commentaries content) and the essays writing. So, studying the Figure 1, we can see that the literacy practices concentrated on the second / middle cycle, the cycle showing the register dimensions, since the emphasis of the studies in the secondary and the tertiary education was the development of school / academic literacy practices and the acquisition of the

educational register on the educational field. The genres used and exploited in language education were specific (the so called essayist literacy) and their use was naturalized.

Despite the above described educational tradition, the new language curriculum focuses on the need for the development of multiliteracies (e.g. digital literacy, critical literacy, multimodal literacy) by the use of a whole of culturally appropriate genres aiming at the acquisition of many registers.

Methodological framework

The investigation of the innovative tendencies or the conservative mechanisms and the respective backward movements is attempted to be in two stages: on the one hand, via the classification of the texts included in the coursebook in the genres they belong to (on the basis of their structure and content), we intend to explore which model of literacy (autonomous or ideological) is implemented in the Greek language education after the last reform; on the other hand, by the research tool of the critical discourse analysis we try to examine the interdiscursivity of the texts of the coursebook: in other words, we attempt to investigate and show the discourses which have been recontextualized in the coursebook texts.

According to Fairclough (2014: 10-12), discourses are directly related to the genres and the styles, since discourses, genres and styles are regarded as semiotic facets of the social practices (social fields, institutions, organizations) which constitute the semiotic entity called order of discourses; so, the social practices are realized semiotically by discourses and genres. Additionally, the discourses are inherent in a specific field (and, consequently, are associated with all the semiotic aspects of this social field) or they are recontextualized in other social fields for specific reasons (social evolution, individuals' personal strategies).

The close relation between discourses and genres as semiotic aspects of a social field or an institution is also stressed by Gee and other scientists of the New London Group (Kern, 2011: 86-90): genres as ways of acting in specific social activities and processes (e.g. offering or applying for a job presupposes interviewing or curriculum vitae reviewing, reading newspaper articles could result in gathering information) are close interrelated to discourses as ways of being. So, a core aspect of critical discourse analysis is to study and show the interdiscursivity of a text as a major side of its intertextuality, namely to present the discourses that have been recontextualized into this. Additionally, specific discourses are associated with social literacy, since reading and writing are not the only aspects of literacy practices but also these are directly related to and formed by the social beliefs and values.

Through the above described research, we believe that it will be relatively clear if the last reform of language education in Greece is a really innovative process or it is a superficial reform as far as specific sides is concerned: so, we explore if the current and modern scientific terms and practices which have been incorporated and recontextualized in the language curricula are placed only on the level of educational planning or they signal and result in a real change and innovation of the language education practices are not succeeded.

Research results and discussion

After the analysis of the structure and the content of the texts that have been included in the new coursebook (which has the form of an educational material portfolio), we classified them; the major criterion and the core axis of the classification was the genre they belong to. The results of this classification are shown in Table 2:

Genre	Number of texts	Percentage
Essays / reflective essays	16 texts	28%
Journalistic articles (commentaries)	11 texts	19,2%
Popularized scientific text / surveys	10 texts	17,5%
Literary texts	7 texts	12,2%
Interviews	6 texts	10,5%
Sketch	3 texts	5,2%
Letter	1 text	1,1%
Post card	1 text	1,1%
Diary	1 text	1,1%
Critique	1 text	1,1%

Table 2. Classification of the coursebook texts

As resulted from the analysis and the processing of Table 2, the majority of the texts taught in the Greek senior high school third class belong to the wide group of essays as well as the relevant genres (as far as their content is concerned), that is the commentaries, surveys and popularized scientific texts. So, if we assumed that the two models of literacy (autonomous and ideological / social) constitute a continuum, the language teaching in Greek secondary education after the recent reform would be located in the side of the continuum which is close to the autonomous model rather than in the other side.

The texts taught in the senior high school third class belong to genres associated with the wider cognitive development of the students and served the expansion of their cognitive stock rather than their involvement in social literacy practices; the former are considered as the exclusive presuppositions for their social upgrading (according the principles of the autonomous model of literacy); the latter would be cultivated as long as the students have access to texts belonging to genres related to economic, technological, administrative and scientific aspects of the social process and practices, so that they will be active participants in the public life of a society (functional literacy practices). Therefore, the students could analyze and assess not exclusively essays and relevant texts but also such texts as advertisements, editorials, authorizations, official reports, consent forms, technical recounts, public agencies statements / recounts, scientific researches, political speeches and articles and legal texts among a whole of genres.

The paradox and contradictory fact is that the new (published on 2019) language curriculum provides that it is necessary for the students (although they are involved in critical literacy practices) to cultivate the ability to produce complex and challenging texts meaning the essays and other relevant texts. As resulted from all the above, the so called essayist literacy practices are strongly accepted (however tacitly) and implemented by the Greek language education system (Kern, 2001: 3-5).

Discourses recontextualized in the texts

The second move in the present research attempt is the critical discourse analysis of the coursebook texts: via this research tool we investigated the discourses that have been recontextualized in these texts. The term “discourse” is considered as a semiotic way of meaning making in respect of specific aspects of social reality and sides of the real world, and a semiotic means for construing of meanings concerning specific dimensions of the reality in the way a group of individuals sees and realizes them (Fairclough, 2014: 10-12).

Specifically, the discourses resulted from the analysis of the interdiscursivity of the texts that have been included in the coursebook are the following:

Discourses	Number of texts
Sociological	34 texts
Historical	10 texts
Philosophical	7 texts
Literary – artistic	7 texts
Psychological	6 texts
Technological	4 texts
Economic – political	4 texts
Educational	3 texts
Ecological	3 texts
Geographical	1 texts

Table 3. Recontextualized discourses

As resulted from the analysis of Table 3, the dominant discourses that have been recontextualized in the coursebook texts are the sociological (text topics refer to issues such as genders relationships, individuals’ illiteracy, social and national identities, immigration and immigrants’ social roles, new ways of communication in societies, influences of digital technology, power relationships), the philosophical (aspects of practical and political philosophy) and the historical ones (texts discuss issues such as the humanistic education, environment and human beings, ways of conceiving ourselves and thinking retrospectively, aspects of the previous century): in other words, they are the discourses associated with the essays, the commentaries and the journalistic articles expressing general opinions. Consequently, the dominant discourses recontextualized in the texts are related to the traditionally cultivated literacies into the framework of the autonomous model of literacy (school literacy, academic literacy, essayist literacy). The discourses associated with high frequency genres in the post – modern era societies (economic, political and technological) are precious little and even these discourses are located in theoretical / literary texts rather than factorial ones.

In conclusion, as mentioned in the unit of theoretical framework, although the intentioned innovation of the purposes and the methodology of the language teaching in Greek senior high school, the emphasis continues to be on the acquisition of the school / academic register which functions as a means for the educational and the professional evolution of the students.

Methodology of text types teaching

Concluding the present paper, we believe that it is necessary to refer to the crucial issue of the teaching methodology of text types implemented by the new coursebook. Specifically, studying the text types' structure and conventions theory presented in the coursebook, we notice that the relation between a text type as a whole of texts with similar organizational pattern and linguistic conventions, and its communicative function seems to be unidirectional: namely, according to the theory of the new coursebook, each text type serves a specific purpose (the narrative texts narrate, the descriptive ones describe, the explanative ones explain, the argumentative ones argument and the procedural ones give directions).

However, as Table 4 reveals, the relationship between text - types as texts' organizational pattern and structural model, and their communicative function is complicated and multidirectional, since each subcategory of a specific text - type could be serving different communicative purpose and characterized by different illocutionary force (Tsiplakou, 2014: 340-347):

	Narrative texts	Descriptive texts	Argumentative texts	Explanative texts	Procedural texts
Narrating	Recounts, narratives, fables, anecdote, historical accounts, biographical accounts				
Describing		Factorial / literary descriptions		Sequential explanation	
Persuading	Exempla	Evaluative descriptions	Arguments, discussions reviews, evaluations	Evaluative / factorial explanations	
Explaining				Explanations	
Directing	Experiment-accounts				Guides, legal texts, protocols

Table 4. Text - types classification

In Table 4, we can see that narrative texts could serve its inherent communicative function (the narrative one) but also could be used for serving the communicative purpose of persuading or for giving directions in an indirect way. Similarly, descriptive texts are used not only for describing persons, objects or situations but also for persuading. Additionally, the explanative texts could function in a respective way.

All the above means that the oversimplified teaching of text – types, as if the relationship between each type and its communicative function could be unidirectional, does not serve pedagogic objectives (unproblematic assimilation of the new knowledge and the new theories by the existed students' content schemata). In contrast, this kind of text – types teaching facilitates the retaining of the traditional way of texts production teaching and, in general, the maintenance of the autonomous

model of literacy: although the students are requested to compose a text belonging to a specific genre (e.g. letter, article, lecture), in fact the text which they wrote is evaluated by the teachers as if it was an essay; in other words, the students are expected to follow the linguistic and structural conventions of an essay: so, the only difference between the text they finally wrote and the essay as a genre is that their text is called letter or article or something else rather than essay.

Tsiplakou has also expressed similar opinions and she has drawn from her studies similar inferences about text production teaching and text evaluation in Greek educational system (2016: 336-340). According to her, in the examinations for introduction into universities and other faculties of tertiary education, the students examining in the subject of Greek language are requested to write a specific genre which is not embedded in a communicative or social frame but it is recontextualized and many times it has not an explicit audience as well: therefore, we can see the following paradox, the students to be sought to write a lecture, which is an oral text. So, as Tsiplakou believes, the students continue to write the traditional for the Greek educational system “ideas compositions” characterized by the classic structural pattern (introduction, body and conclusion) and by the exposition of commonly accepted ideas and arguments (Tsiplakou, 2016: 348-349).

Conclusions

In the present paper we present and analyze the results of a small – scale research concerning the new language curriculum for the third class of the Greek senior high school and the respective coursebook, which in fact constitutes a texts collection, a portfolio with texts drawn from a list of topics and a range of genres and discourses. This educational material is considered as a means for an important reform of the language teaching: language teaching in Greek secondary education seems to move from the autonomous model of literacy and correspondent traditional teaching methodology and practices towards the ideological model of literacy: this change in language teaching philosophy and principles signals a radical innovation of the subject of Greek language on the level of teaching methodology and strategies as well as the evaluation system and practices.

This specific reform has important consequences in the Greek language education, since it brings about some positive changes: via the new way of teaching the language, the writers’ and speakers’ linguistic, stylistic and structural choices are associated with their intentions, their social characteristics and the dominant sociocultural values and ideologies as well (the general sociocultural framework of the text production). So, the students do not yet develop skills exclusively for reading comprehension (decoding and receptive skills) and for reproducing commonly accepted ideas in written and oral texts, but also for interpreting and assessing ideas and information. This means for Greek language education that it moves from cultivating receptive literacy practices to involving students in critical literacy practices: consequently, Greek language education seems to move from a conservative stance on knowledge (reinforcing the reproductive and imitative way of knowledge making) towards a progressive stance (supporting the evaluative way of knowledge approaching).

Nevertheless, the development of critical literacy practices as an aspect of the ideological model of literacy are also associated with the texts which are taught,

analyzed and processed during the language courses. As mentioned in the units of this paper, critical literacy practices are related to the critical analysis of the discourses included in the texts, in other words their interdiscursivity, as well as the interpretation of the authors' linguistic choices, so that the ways and the mechanisms of people and groups manipulation will be visible and explicit and also the implicit meanings the texts will be realizable. According to Freire, critical literacy practices are considered as a means for restricting or eliminating social injustice, inequality and manipulation into the frame of an interventionist education. So, the most effective way of succeeding in cultivating critical literacy practices is attempting this via the study of texts belonging to genres associated with social power in a specific sociocultural context.

This is the disadvantage of the above described language education reform: literacy practices developing are intended by the analysis of texts belonging to the genres of essays, commentaries and other relevant genres. These practices are related to the autonomous model of literacy and the traditional teaching strategies and preferences, which aim at the enhancement of the cognitive stock of the students rather than their social reinforcement.

References

- Fairclough, N. (2014). Critical discourse analysis. In Gee, J. P. & Handford, M., *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*, 9-20. New York & London: Routledge.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and Researching Writing*. London & New York: Longman.
- Kern, R. (2001). *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Koutsogiannis, D. (2017). *Language Teaching. Yesterday, Today, Tomorrow. A Political Approach*. Thessaloniki: Institute of Modern Greek Studies. Manolis Triandafyllidis Foundation [in Greek].
- Martin, J. R. (2001). Cohesion and texture. In Schiffrin, D, Tannen, D. & H. Hamilton, *The Handbook of Discourse Analysis*, 35-53. Oxford: Blackwell.
- Mckay, S. & Hornberger, N. (1996). *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, D. (2014). Genre in the Sydney School. In Gee, J. P. & M. Handford, *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*, 209-225. New York & London: Routledge.
- Tendolouris, Ph. & S. Chadzisavvidis. (2014). *Language Teaching. History, Epistemology, Reflectionality*. Athens: Nefeli [in Greek].
- Tsiplakou, St. (2016). Genres and critical literacy. In Chondolidou, E., Tsokalidou, R., Tendolouris, Ph., Kyridis, A. & K. Vakalopoulos, *In Memory of Sofronis Chadzisavvidis. Linguistic and Pedagogic Approaches*, 336-354. Athens: Gutenberg [in Greek].
- Tsiplakou, St. & G. Floros. (2013). Never mind the text types, here's textual force: Towards a pragmatic reconceptualization of text type. *Journal of Pragmatics*, 45, 119-130.

CRAFTING HIGH MODALITY MESSAGES THROUGH LIGHT AND COLOR: AN EXPLORATORY STUDY OF VIDEO EFFECTS WITH STUDENT TEACHERS

Ilias Karasavvidis

University of Thessaly, Assistant Professor

ikaras@uth.gr

Abstract

Navigating the textual landscapes of contemporary societies requires mastering the semiotic potential of modes that were previously inaccessible and familiarizing with the technological tools that enable the creation of multimodal messages. One of the primary functionalities afforded by video editing software is the sculpting of form through effects: the source visual and aural resources can be tweaked to communicate the desired meanings. In this study we draw on former work and identify how a cohort of student teachers used effects in crafting multimodal messages. The findings indicate that the students paid more attention to stitching the shots together through transition effects rather than change the form of the visual and aural elements. Moreover, optimal and sub-optimal uses of effects are illustrated through the detailed semiotic analysis of four student projects.

Keywords: digital video, video effects, light, color, multimodal composing

Περίληψη

Για να λειτουργήσει αποτελεσματικά ένας πολίτης στα σύγχρονα κειμενικά τοπία απαιτείται εξοικείωση τόσο με το σημειωτικό δυναμικό τρόπων που μέχρι πρόσφατα ήταν απρόσιτοι όσο και με τεχνολογικά εργαλεία που καθιστούν δυνατή τη δημιουργία πολυτροπικών μηνυμάτων. Μία από τις κύριες λειτουργικότητες που προσφέρει ένα λογισμικό επεξεργασίας βίντεο αφορά στην αλλαγή της μορφής των πλάνων διαμέσου των εφέ, καθώς οι οπτικοί και ακουστικοί πόροι μπορούν να τροποποιηθούν ώστε να επικοινωνούνται τα επιθυμητά νοήματα. Επεκτείνοντας προηγούμενη έρευνα, η παρούσα μελέτη εστιάζει σε πτυχές αξιοποίησης εφέ από μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στα πλαίσια δημιουργίας ψηφιακών πολυτροπικών μηνυμάτων τύπου βίντεο. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι φοιτητές/τριες έδωσαν συγκριτικά περισσότερη έμφαση στη συναρμολόγηση των πλάνων από στην αλλαγή της μορφής των πλάνων με τη συνδρομή εφέ. Παράλληλα, αναλύονται σημειωτικά καλές και κακές περιπτώσεις εφαρμογών εφέ στα πολυτροπικά μηνύματα που δημιουργήθηκαν.

Λέξεις-κλειδιά: digital βίντεο, βίντεο effects, φως, χρώμα, πολυτροπικότητα

INTRODUCTION

Historically, the concept of literacy has been closely associated with the three Rs (reading, writing, arithmetic). The rapid evolution of Information and Communication Technologies (ICT) over the past three decades has expanded the notion of literacy. In this new context, citizens are expected to develop Digital Competence, which involves knowledge, skills, and attitudes. One of the seven main areas of Digital Competence concerns the Creation of Content and Knowledge (Ferrari, 2012). Communication in contemporary society requires citizens to consume and create media messages. This means familiarization with the requisite software applications that are required for creating, viewing, manipulating, and sharing digital content of various data types (text, image, video, sound etc.).

It should be noted that learning how to use digital tools is merely one side of the coin. Citizens would also need to understand what do to with the tools, and how to appropriately use them to compose messages and communicate meanings. Although citizens need to develop digital competence, it should be stressed that technical knowledge and skills do not suffice. Other forms of literacy are also called for in order to comprehend and compose media messages (Miller & Bruce, 2017). Modern media provide affordances for working with modes that go beyond what traditional education addresses. New modes become available for composing messages (e.g. image, video, audio). Education lags behind in supporting such multimodal literacies as it typically relies on text as the primary mode of communicating meanings. For instance, several years ago Kress & van Leeuwen (2006) pointed out that “*the skill of producing texts of this kind, however important their role in contemporary society, is not taught in schools. In terms of this new visual literacy, education produces illiterates*” (p. 16).

In any given historical context, messages have always been a function of the available tools and communication channels. In this sense, Manovich (2011; 2013) noted that to understand media today one would necessarily need to understand the software tools that are used to view, create, edit, remix, and share such media. Understanding the form of the messages and the new hybrid language that has been developed necessitates an understanding of the tools that are used to create such messages. Exploring the affordances of the tools becomes essential because it is precisely these affordances that enable users to compose and shape the messages in the specific ways they do.

Digital Tools for Crafting Media

One of the most sophisticated software applications for creating multimodal messages is the video editor (Non-Linear Editor, NLE) (Jackson, 2016). As we have outlined (Karasavvidis, 2019a; 2019b), a NLE provides three main functionalities: sculpting of time, space, and form.

Sculpting in time. Historically, this is the oldest and most basic affordance a video editing application affords. Unlike traditional film editing, however, where the film was physically cut and reassembled to create the movie, the NLE enables non-destructive editing: the user works on copies of the original shots rather than on the shots

themselves. Consequently, none of the changes made e.g. to the duration of a shot has an impact on the original source files (i.e. non-destructive editing). In NLEs, time is represented spatially in the timeline, from left (start of project) to right (end of the project). The user typically arranges the shots (clips) on the timeline, manipulating start and end points. This type of manipulation can be called horizontal montage as it involves time-based modifications (Manovich, 2001).

Sculpting in space. This is the second major functionality that a NLE makes accessible to the users. While optical compositing was possible in film, it was a cumbersome and time-consuming process. Digital technology has revolutionized filmmaking in many ways. While in the past the image was captured as a whole, nowadays what is captured by the camera on set is only one small fraction of what will end up in the final frame. A film is made of distinct elements, most of which do not necessarily have to be present on the set during principal photography. Transparency is what makes possible the combination of these distinct elements in digital compositing. Using transparency, the various elements can be composited together to give the impression of a coherent and unified whole. Digital compositing is supported by all amateur, prosumer, and professional video editing applications. Elements are represented as strips, and their composition is determined in terms of how they are vertically placed on different tracks in the timeline. In addition to horizontal montage (i.e. temporal arrangements of shots), transparency enables yet another form of montage, i.e. within the shot itself: the visual elements are arranged so as to be combined into a coherent whole, e.g. suggesting to the viewer that these elements were actually present on set during filming. Manovich (2001) has referred to this ability to stack elements top-down using transparency as vertical montage.

Sculpting of form. The last functionality that a NLE provides is related to the ability to change the form of the visual or aural elements. Filters are tools that come with any typical amateur, prosumer or professional NLE. Essentially, effects constitute algorithms that are applied to the binary data (e.g. image, video, audio etc). A typical NLE offers dozens of effects that are conveniently grouped in categories (see Karasavvidis, 2019a for a comprehensive overview). Effects provide significant opportunities for changing the underlying visual or aural elements. Filters, as effects are more commonly known, allow users to change the form of the visuals. What makes effects unique is that the raw shots are merely the starting elements: through effects, users can mold these raw elements into something – potentially – very different. Hence, it does not really matter what the starting visuals are; the users can adjust so many parameters of any given shot to such an extent so as to effectively transform it into a completely different shot, thereby fundamentally changing the meanings that are communicated. As it has been argued, effects allow the semiotic “sculpting” of visual and aural resources, unlocking an additional layer of semiotic potential (Karasavvidis, 2019a).

Former Research & Study Focus

Digital tools such as NLEs embody effects, which enable the manipulation of visual or oral elements. Currently, there is a knowledge gap regarding how students of all age

ranges use light and color to communicate meanings (Karasavvidis, 2019a; 2019b). Empirical research is characterized by a focus on multimodal composing. The focus is on modes and how modes can be combined to create messages (Hull & Nelson, 2005; Ranker, 2008; Bruce, 2009; 2015; Bruce & Chiu, 2015; DePalma & Alexander, 2015; Fulwiler & Middleton, 2012; Miller, 2013).

While a handful of former studies have reported the use of light and color-related effects (e.g. Doerr-Stevens, 2016; Smith, 2016; Burn, 2003; Hafner & Miller, 2011; Adsanatham, 2012; Hafner, 2014; Öman & Sofkova Hashemi, 2015; Yeh, 2018; Karasavvidis, 2019a), this interest was either emergent or marginal. The main goal of the present study is to explore how student teachers use effects to compose multimodal messages in the form of digital videos. More specifically, this paper draws on previous work (Karasavvidis, 2019b) and extends it by examining the main uses of effects as much as the range of effects use in the multimodal messages crafted. The first study objective is to determine the main uses of effects used by the students in crafting their multimodal messages. The second objective of the study is to explore the range of effects the students use in crafting their multimodal messages by looking at representative examples of optimal and sub-optimal uses. The specific research questions addressed in the study are the following:

RQ1: *What are the main uses of effects in the multimodal messages the students create?*

RQ2: *How do students employ effects in crafting their multimodal messages?*

METHOD

Setting and participants

This descriptive case study employed a convenience sample of 76 student teachers from a preschool education department at a public university in mainland Greece. All participants were female and attended an undergraduate course on digital media. The study participants had received previous formal training in neither light and color semiosis nor in the use of software tools for crafting media messages. Thus, at the start of the semester all participants could be considered as complete novices in crafting digital media messages. The 13 week introductory course aimed to familiarize students with digital media (image, audio, and video editing). In particular, the course focused on light and color semiosis as well as on digital tools and workflows through which multimodal messages are created. The students were introduced to the concepts through weekly lectures (3 hrs/week) and to the software tools through labs (2 hrs/week). The conceptual part of the course included an introduction to (a) the grammar of static and moving images, (b) light and color semiosis, (c) effects, and (d) color grading as a particular case of effects use. The first two modules addressed the semiotic potential of framing, light, and color. The latter two introduced ways of using digital tools for adjusting the form of visual elements, particularly the use of effects for manipulating luminance and chrominance.

Software and Materials

Kdenlive, a Free and Open Source NLE was the primary software used in this study. It is a free of charge, cross-platform video editing application. Due to the fact that it comes with dozens of effects and related features, it is considered an application for proams (professional amateurs). It supports the main editing workflows and provides dozens of effects for manipulating visual and aural resources.

In addition to the lab sessions where the software was introduced, two sets of resources were also provided. The first included handouts and shortcuts of main Kdenlive functions. The second included a large number of videotutorials, which were developed by the author and constituted a comprehensive introduction to the video editing workflow.

Task & Data

The final course assignment included the creation of a short multimodal message. This message was in the form of digital video (DV). The students were expected to build on the concepts, tools, and workflows introduced throughout the course (lectures and lab sessions) to compose a multimodal message. The only restriction set was related to duration. To keep the assignment manageable, its maximum duration was set to 5 minutes. Other than that the students were free to select the topic of the video, its specific objective, the resources that would be used to craft the message, and the shaping of its form. The underlying assumption was that the DV would constitute an indirect measure of the extent to which the students had understood the concepts of light and color semiosis and could put them to practice using digital technology. The assessment scheme that was used for evaluating the DVs paid attention to both the content of the message (what was being communicated) and the form of the message (how it was being communicated). The former targeted the resources that were used (image, video, and audio clips) and how they were assembled into a coherent sequence. The latter examined the extent to which effects were utilized to adjust the aforementioned resources. As the final project amounted to 30% of the course grade, the students were informed about this assessment scheme at the beginning of the semester.

This paper draws primarily on the DV projects as a main data source. In addition to the DV projects (i.e. video files), which were submitted in a typical delivery format such as MPE4, the students were also required to submit (a) all the original resources they had used to create the projects (images, videos, audios etc.), and (b) the edit of the projects (i.e. XML file).

Analysis

The shot was used as the main unit of analysis (Smith, Kiili & Kauppinen, 2016). Each resource on the timeline – regardless of type – was treated as an asset. For every DV project, each shot was examined to determine: (a) the resource type (image, video, audio, title, effect etc.), (b) whether effects had been applied (effect type and

frequency), and (c) the *semiotic function of effects* using artifact analysis (Willig, 2013). More information about data coding and analysis is provided in Karasavvidis (2019b).

RESULTS & DISCUSSION

Main uses of effects

The first research question targeted the main use of effects. As it has been reported in detail (Karasavvidis, 2019b), the participants utilized a wide range of resources in crafting their messages. Moreover, there was considerable variability in terms of the effects that were used. The analysis of the data indicated two main findings.

First, while several effects are applied in the DVs, more emphasis was given to content (e.g. glue shots together through transition effects) rather than form (e.g. change the underlying visual or aural elements). It appears that there is a natural inclination to focus more on the content (assemblage of shots) rather than the presentation of the content (form of the shots). The students appear to prioritize content assemblage over form. This finding appears to be recurrent as it has been documented in a series of related studies (Karasavvidis, 2019a; 2019b).

Second, there is a difference in terms of the transition effects used. In terms of the Kdenlive terminology, transition from one shot to the other can be achieved using (a) fade effects (e.g. fade in; fade out; cross fade) and (b) transition effects (e.g. wipes; slides; fly-ins from various angles; color blending operations involving two clips such as add, divide, screen, soft light etc.). While the students utilized transitions of both types, fade-related effects were dominant. Students appeared to favor fades and use them extensively through their projects. This should come as no surprise as fades constitute the established convention of time passage (Bowen, 2013) and students are familiar with them.

On the other hand, sometimes students did not use simple fades but transitions of the second type. What is interesting about this type of transitions is that they allow a more creative approach to the creation of digital messages. Compared to fades, this type of transitions is far more inventive and advanced. Both fades and transitions are visible change markers so - in strict semiotic terms - there should be little practical difference between the two. Still, the visual appeal is much greater with transitions of the second type. When it comes to fade-related effects, users do not have many parameters to manipulate: the only variable that is available is the duration of the fade. On the other hand, transitions are less standardized, allowing a more creative approach. Students can create stylized transitions that are much more intricate than fades. Transition effects of this type add dynamism to shots themselves, help transition from one shot to the other in a salient manner, and help create a message of higher visual appeal. For instance, a static image that is displayed for a long period of time on the screen can be boring. A virtual pan from left to right combined with a virtual zoom, can make the shot more dynamic and appealing. Similarly, a change from one shot to another using a color blending mode, such as screen, helps create a bizarre look for a brief time period, thereby adding to the style and attractiveness of the transition. Such transitions are nothing short of a spectacle signifying change.

Compared to fades, transitions are far more reflexive in the sense that they draw attention to themselves (which is by definition what a transition does (Bowen, 2013)).

Range of effects use

In this section we focus on four students' projects and analyze optimal and sub-optimal uses of effects for composing multimodal messages. At one extreme, light and color adjustments were called for in several projects but no effects were applied. This represents sub-optimal uses of light and color effects and suggests missed opportunities for signification. At another extreme, several projects required light and color adjustments and the students rose up to the challenge, applying effects to adapt the tonality and chrominance of the source visuals. This represents optimal application of light and color effects.

Sub-optimal light and color manipulation: opportunity missed

LIFE ON AN ISLAND: EXPECTATIONS VS. REALITY is a funny video project depicting the expectations that tourists have about life on an island and how different the reality actually is. While several effects are used throughout the project, all effects fall into the category of transitions. The student applies both fades (in and out) and wipes. What is particularly interesting about this project is that no light or color manipulations are present. Expectations are demarcated from reality using transitions. The project is clearly presented in segments so that the viewer knows what section follows next, be it life as it is expected to be in the island vs. life as it actually is on the island.

What is missing is a visual rendering of the different versions of life on the island using light, color or both. This suggests a missed opportunity for conveying meaning through such semiotic devices. The project would have been more complete had the student used light and color to signify the different states (ideal vs. real). For instance, with respect to color, one option would be to present expectations in vivid, bright, and saturated colors (denoting excitement and energy) while depict reality using dull, subdued colors (denoting boredom and hopelessness). With respect to light, one option would be to present expectations using bright, high contrast images (indicating energy and action) while show reality using a reduced tonality and contrast (indicating flatness and monotony). The student has delineated the video segments using transitions, and this was a necessary first step. However, at any given point in the video the viewer does not exactly know if he or she is watching a segment that pertains to expectations or reality. While in principle the viewer can either remember the state that is being presented or determine the state by considering the actual content of the shots, still important visual cues are missing. Light and color effects can easily be used to create such visual cues.

The DV project LEO MESSI introduces the life and times of the world's greatest football player. The student has applied several effects to the clips, though all such effects are related to transitions – no light or color-related effects were employed. The

student did not utilize fades but transitions that involve image blending modes (e.g. divide, dissolve etc.). The use of such transitions makes the project visually appealing in terms of how the different image and video clips are combined. Unlike fades, transitions of this type are more dynamic and stylish.

As it stands, the project is characterized by two main limitations. First, shot matching is required, so as to improve the visual coherence of the resources. Due to the fact that the image and video clips come from different sources, the whole project is characterized by a lack of visual coherence. The luminance of the shots is markedly different and the same holds for the chrominance. This heterogeneity of the material results in a visual imbalance and distraction. One option would be to use primary color correction (Hullfish, 2008; Hullfish & Fowler, 2009; van Hurkman, 2014) to easily address such continuity issues. Second, some of the shots used are neither contemporary nor from the recent past, depicting Messi's early years. This presents an opportunity for using light and color to differentiate the past from the present. For instance, an option would be to render the past in black and white (or alternatively in a specific hue), so as to distinguish it from the shots depicting Messi's recent achievements and career. Overall, this project indicates missed opportunities to utilize light and color to convey meanings.

Optimal light and color manipulation: opportunity taken

In this section we take up two projects that are at the other end of the spectrum, indicating sophisticated and appropriate use of light and color for changing the visual elements.

The JENNY KAREZI DV introduces a famous Greek actress of the second half of the twentieth century. The student created this video using image and video clips. She used effects but none of these were transition-related: all the effects used focused on the manipulation of color. Some of the video segments are in color while others are in black and white. The student fully desaturated several clips, converting them to gray-scale images for continuity reasons. In this case, the student used color to make distinctions not of past or present (or of different states) but between the different resource types. More specifically, the DV comprises two video clips, which are in color. All the other visual resources used (excluding typographic elements) were still images. While the majority of these images were originally in color, the student removed the color from all such still images, resulting in a visual unity of the material. Hence, all still images were in black and white while all video clips were colored. This represents an example of consistent application of color. Semiotically, color was used to distinguish between the different material types: moving images were colored, static images were black and white.

CHRISTMAS IN VOLOS is a video project that depicts the city of Volos during the Christmas holiday. Unlike the other DVs discussed above, this project uses clips which were shot by the student herself. The student walked around the city center and filmed certain spaces and places. Thus, the resources used in this project were created by the student herself, i.e. were not downloaded from the internet. The effects

that were applied involved both transitions and light and color. With respect to the former, the student applied several fades to demarcate the various segments of city places and spaces, signifying the transition from one to another. Of particular importance, however, are the effects that involve color manipulation. The student used her smartphone to capture the video clips. As the smartphone camera was not properly configured (i.e. the white balance was probably set to auto), the color temperature of some of the exterior shots was notably off. Consequently, several shots had a heavy red-orange tint, which is typically caused by the automatic white balance settings of modern smartphone cameras. What is particularly interesting about this project is how color adjustments were made not for conveying a specific meaning but for rectifying shots captured with incorrect color temperature. Thus, the student turned to effects not for signification purposes but for correcting problems due to improper configuration of the smartphone camera. In particular, the student attempted to desaturate these shots to make them look more natural. The student attempted to fix something that she perceived to be off. Rather than tweaking the source visuals for signification purposes, this project represents a case of remedying problems related to image capture.

CONCLUSION

Manovich (2011; 2013) argued that understanding contemporary media presupposes understanding the specific tools that are used to create, edit, and share media messages. Consequently, introducing students to contemporary media requires familiarization with the requisite software tools. However, mastering tools without understanding the semiotic conventions that have been developed by cinematographers in the course of the 20th century is highly insufficient. In addition to digital tools, students would also need to master how to communicate using multiple modes, and in particular how to sculpt messages using effects. The present study explored how a cohort of student teachers used effects in crafting multimodal messages and identified optimal and sub-optimal uses of light and color-related effects. As learning to signify with color when crafting digital multimodal messages is a very intricate and demanding process conceptually and technically, more research is needed to fully map out how students employ effects.

References

- Adsanatham, C. (2012). Integrating assessment and instruction: Using student-generated grading criteria to evaluate multimodal digital projects. *Computers and Composition*, 29(2), 152-174.
- Bowen, C. J. (2013). *Grammar of the Edit*. Focal Press.
- Bruce, D. L. (2009). Writing with visual images: Examining the video composition processes of high school students. *Research in the Teaching of English*, 426-450.
- Bruce, D. L. (2015). Multimedia production as composition. In J. Flood, S. Brice Heath & D. Lapp (Eds.). *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the*

Communicative and Visual Arts, Volume II: A Project of the International Reading Association (pp. 11-18). New York: Routledge.

- Bruce, D. L., & Chiu, M. M. (2015). Composing with new technology: Teacher reflections on learning digital video. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 272-287.
- Burn, A. (2003). Poets, skaters and avatars: performance, identity and new media. *English Teaching: Practice and Critique*, 2(2), 6-21.
- DePalma, M. J., & Alexander, K. P. (2015). A bag full of snakes: Negotiating the challenges of multimodal composition. *Computers and Composition*, 37, 182-200.
- Doerr-Stevens, C. (2016). Drawing near and pushing away: critical positioning in multimodal composition. *Pedagogies: An International Journal*, 11:4, 335-353.
- Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in practice: An analysis of frameworks*. Sevilla: JRC IPTS.(DOI: 10.2791/82116).
- Fulwiler, M., & Middleton, K. (2012). After digital storytelling: Video composing in the new media age. *Computers and Composition*, 29(1), 39-50.
- Hafner, C. A. (2014). Embedding digital literacies in English language teaching: Students' digital video projects as multimodal ensembles. *TESOL Quarterly*, 48(4), 655-685.
- Hafner, C.A., & Miller, L. (2011). Fostering learner autonomy in English for science: A collaborative digital video project in a technological learning environment. *Language Learning & Technology*, 15(3), 68-86.
- Hull, G.A. & Nelson, M.E. (2005). Locating the Semiotic Power of Multimodality. *Written Communication*, 22(2), 224-261.
- Hullfish, S. (2008). *The art and technique of digital color correction*. Oxford, UK: Focal Press.
- Hullfish, S. & Fowler, J. (2009). *Color correction for video. Using desktop tools to perfect your image* (2nd ed.). Elsevier.
- Jackson, W. (2016). *Digital Video Editing Fundamentals*. Apress.
- Karasavvidis, I. (2019a). Students' use of digital video effects in multimodal compositions: an exploratory study. *Journal of Visual Literacy*, 38(3), 221-244.
- Karasavvidis, I. (2019b). Color signification in digital multimodal compositions: A descriptive analysis of undergraduates' digital videos. *Punctum: International Journal of Semiotics*, 5(1) 67-91.
- Kdenlive. [Computer Software]. (2019). Retrieved from <https://kdenlive.org/>
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*, 2nd ed. London: Routledge.

- Miller, S., & Bruce, D. (2017). Welcome to the 21st century: New literacies stances to support student learning with digital video composing. *English Journal*, 106, 14.
- Manovich, L. (2001). *The language of new media*. MIT press.
- Manovich, L. (2011). Inside Photoshop. *Computational Culture*, 1(1), 1-12.
- Manovich, L. (2013). *Software takes command* (Vol. 5). A&C Black.
- Miller, S. M. (2013). A research metasynthesis on digital video composing in classrooms: An evidence-based framework toward a pedagogy for embodied learning. *Journal of Literacy Research*, 45(4), 386-430.
- Öman, A., & Sofkova Hashemi, S. (2015). Design and redesign of a multimodal classroom task – Implications for teaching and learning. *Journal of Information Technology Education: Research*, 14, 139-159.
- Ranker, J. (2008). Composing Across Multiple Media: A Case Study of Digital Video Production in a Fifth Grade Classroom. *Written Communication*, 25(2), 196-234.
- Smith, B. E. (2016). Composing across modes: A comparative analysis of adolescents' multimodal composing processes. *Learning, Media and Technology*, 42(3), 259-278.
- Van Hurkman, A. (2014). *Color Correction Handbook: Professional Techniques for Video and Cinema* (2nd ed). Berkeley, CA: Peachpit Press.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. McGraw-Hill Education (UK).
- Yeh, H.-C. (2018). Exploring the perceived benefits of the process of multimodal video making in developing multiliteracies. *Language Learning & Technology*, 22(2), 28–37.