



**5ο Διεθνές
Συνέδριο**
Γραμματισμός
και Σύγχρονη Κοινωνία:
Δημιουργικότητα, Ισότητα,
Κοινωνική Δράση

**5th International
Conference**
Literacy and
Contemporary Society:
Creativity, Equity,
Social Action

4 - 6 ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΥ 2023 ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΑΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΦΙΛΟΞΕΝΙΑ
4 - 6 DECEMBER 2023 FILOXENIA CONFERENCE CENTRE

ΟΡΓΑΝΩΤΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ORGANIZERS



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΝΕΟΛΑΙΑΣ
MINISTRY OF EDUCATION
SPORT AND YOUTH



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΚΥΠΡΟΥ
CYPRUS PEDAGOGICAL
INSTITUTE



Πανεπιστήμιο Κύπρου
University of Cyprus

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
CONFERENCE PROCEEDINGS

Επιστημονική Επιμέλεια

Δρ Σπύρος Σοφοκλέους

Δρ Σταυρούλα Κοντοβούρκη

Δρ Έλενα Ιωαννίδου

Γλωσσική Επιμέλεια

Στέλλα Βουνιώτη, Λειτουργός Υπηρεσίας Ανάπτυξης Προγραμμάτων

Ηλεκτρονικός Σχεδιασμός

Έλενα Ηλιάδου, Λειτουργός Υπηρεσίας Ανάπτυξης Προγραμμάτων

Συντονισμός Έκδοσης

Δρ Πέτρος Γεωργιάδης, Συντονιστής Υπηρεσίας Ανάπτυξης Προγραμμάτων

ΠΛΗΡΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΦΟΡΑ

Σοφοκλέους, Σ., Κοντοβούρκη, Σ. & Ιωαννίδου, Ε., (επιμ.). 2024.

Πρακτικά Συνεδρίου «Γραμματισμός και Σύγχρονη Κοινωνία: Δημιουργικότητα, Ισότητα, Κοινωνική Δράση»,
(σελ. ΚΚ - Μ., <http://www.pi.ac.cy/5thLitConCyp>, ημερομηνία πρόσβασης: ηη/μμ/εε)

Έκδοση 2024

ISBN: 978-9963-0-9229-1

© ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΝΕΟΛΑΙΑΣ

ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΚΥΠΡΟΥ

Σημείωση: Το φωτογραφικό και άλλο υλικό παρατίθεται κατόπιν συγκατάθεσης των εμπλεκομένων.



5ο Διεθνές Συνέδριο

Γραμματισμός
και Σύγχρονη Κοινωνία:
Δημιουργικότητα, Ισότητα,
Κοινωνική Δράση

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
CONFERENCE PROCEEDINGS

5th International Conference

Literacy and
Contemporary Society:
Creativity, Equity,
Social Action

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Δρ Σπύρος Σοφοκλέους, Δρ Σταυρούλα Κοντοβούρνη, Δρ Έλενα Ιωαννίδου 10

ΚΑΛΩΣΟΡΙΣΜΑ

Δρ Έλενα Χατζηκακού 12

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ

Καθηγητής Τάσος Χριστοφίδης, Πρύτανης του Πανεπιστημίου Κύπρου 15

Κ. Νίκος Χριστοδουλίδης, Πρόεδρος της Δημοκρατίας 18

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

Δρ Αθηνά Μιχαηλίδου, Υπουργού Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας 22

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

ΠΛΑΝΗΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΣΚΟΤΕΙΝΗ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑ
ΣΤΗ ΜΕΤΑ-ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ
Ρόζη-Τριανταφυλλιά Αγγελάκη 26

Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΜΙΚΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΩΣ ΜΕΘΟΔΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ
ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΝΟΜΕΝΗΣ ΣΤΙΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ ΜΕ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ
Βάσω Αναστασίου, Χαρούλα Αγγελί 44

ΒΙΩΜΑΤΙΚΑ ΠΟΙΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ «ΜΙΑ ΧΑΡΑΜΑΔΑ ΣΤΟ ΚΛΕΙΣΤΟ
ΠΑΡΑΘΥΡΟ ΝΑ ΓΙΝΕΙ ΔΥΝΑΜΗ ΖΩΗΣ»
Χρυσούλα Αλεξάνδρου 36

ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ ΣΕ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΜΕΤΑΜΟΡΦΩΣΗΣ
ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΑΝΤΙΟΧΕΩΝ
ΚΑΙ ΤΩΝ ΡΩΜΙΩΝ ΤΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥΠΟΛΗΣ
Isaac Gómez-Laguna, Eleni Leontaridi, Natividad Peramos Soler 55

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΕ ΑΡΩΜΑ ΓΥΝΑΙΚΑΣ: ΣΤΑΣΗ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΦΥΛΟ
ΚΑΙ ΘΗΛΥΚΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ
Ιωάννα Κίτσου 64

ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΙΣ ΦΥΛΑΚΕΣ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΠΑΝΕΝΤΑΞΗΣ
Μαρία Κλαδάκη, Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης, Ζωή Μαστροθανάση 74

ΤΟ ΣΥΝΕΧΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΣ
ΩΣ ΔΙΑΡΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΟΥ ΝΟΗΜΑΤΟΣ:
ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ
ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΣ ΤΟΥ Π.Τ.Δ.Ε. ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ
Δημήτρης Κόκκινος, Γαρυφαλιά Καραπιδάκη, Ελένη Σκούρτου 80

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΔΡΑΣΕΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ «ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ
ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ» ΣΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΥ
ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ
ΚΑΙ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΣΤΗΝ Α΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ
Αικατερίνη Κορακάκη, Γεώργιος Μανωλίτσας, Ευφημία Τάφα 89



ΜΑΘΑΙΝΟΝΤΑΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΝΔΗΜΙΑ: Ο ΣΚΛΗΡΟΣ ΠΥΡΗΝΑΣ
ΚΑΙ Η ΡΕΥΣΤΗ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Δημήτριος Κουτσογιάννης, Σταυρούλα Κοντοβούρκη

101

Η ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ
ΚΑΙ ΟΙ ΜΑΚΡΟΠΡΟΘΕΣΜΕΣ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ
ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ Α΄ ΤΑΞΗ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Άλκηστη Κυριάκου, Γεώργιος Μανωλίτσας

112

ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ ΣΤΑ ΘΕΜΑΤΑ ΤΩΝ ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ
ΣΤΙΣ ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ

Μαρία Λαϊνά

124

ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΠΗΓΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ
ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

Κωνσταντίνα Μαθιουδάκη, Κωνσταντίνος Γκαραβέλας

137

ΣΥΝΔΥΑΖΟΝΤΑΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΑΠΟ ΠΑΝΩ ΠΡΟΣ ΤΑ ΚΑΤΩ
ΚΑΙ ΑΠΟ ΚΑΤΩ ΠΡΟΣ ΤΑ ΠΑΝΩ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ
ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΓΚΥΡΟΠΟΙΗΣΗ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ
ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ: ΕΣΤΙΑΖΟΝΤΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

**Αγγελική Μακρή, Χαράλαμπος Χαραλάμπος,
Σταυρούλα Κοντοβούρκη, Γιώργος Γεωργίου**

145

ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ
ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΔΙΑΛΕΚΤΙΚΩΝ ΠΟΙΚΙΛΙΩΝ:
Η ΟΠΤΙΚΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ. «Μιλώ(ντας) διαφορετικά»

Νικόλαος Μανιάτης

159

ΕΘΝΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΚΡΗΤΙΚΗ
ΔΙΑΛΕΚΤΟΣ

Δήμητρα Μαρκοπούλου

171

Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΑΡΧΩΝ ΤΟΥ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ
ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ: ΜΙΑ ΕΘΝΟΓΡΑΦΙΚΗ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Βασίλειος Μαυραγάνης

176

ΤΟ ΑΛΣΟΣ ΜΑΣ: ΕΝΑ ΣΕΝΑΡΙΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αγγελική Μπούζιου

189

Η ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΤΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΚΑΙ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ

Βασιλική Πανταζή, Σοφία Πανταζή-Φρισύρα

202

ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΕΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ:
Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΑ ΕΞΕΤΑΖΟΜΕΝΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
ΤΗΣ «ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ»
ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ

Μαρία Παπαγεωργίου

211

<u>ΤΑ ΒΙΒΛΙΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ: ΜΕΛΕΤΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥΣ ΑΠΟ ΤΕΛΕΙΟΦΟΙΤΟΥΣ/ΤΕΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥΣ</u> Κατερίνα Παπαδημητρίου, Νεκτάριος Στελλάκης	222
<u>(ΜΙΚΡΕΣ) ΙΣΤΟΡΙΕΣ ΣΕ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΕΣ ΕΦΗΒΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΑΦΗΓΗΣΗ ΣΤΑ ΒΙΒΛΙΑ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ: ΝΕΑ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟΙ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ</u> Νίκος Παπαδόπουλος	230
<u>ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΟΥ ΟΠΤΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗΣ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΩΝ ΣΕΝΑΡΙΩΝ: ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΜΟΝΟΠΑΤΙΩΝ ΣΤΑ ΠΟΛΥ-ΑΦΗΓΗΜΑΤΑ ΤΗΣ SUSANNE BERNER</u> Άρτεμις Παπαπλία, Μαρέττα Σιδηροπούλου	242
<u>ΙΣΤΟΡΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ: ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΣΤΑ ΘΕΜΑΤΑ ΤΟΥ ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΩΣ ΕΞΕΤΑΖΟΜΕΝΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ</u> Κωνσταντίνος Παπαμεντζελόπουλος	251
<u>Η ΑΤΟΜΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗ ΩΣ ΔΥΝΑΜΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΜΕΤΑΜΟΡΦΩΤΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ</u> Μαρία Παπανδρέου	262
<u>ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΚΤΥΩΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΚΑΙ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ</u> Μαρία Παραλίδου	272

<u>ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ: Η ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΚΙΝΗΤΡΟΥ</u> Natividad Peramos Soler, Eleni Leontaridi, Isaac Gómez-Laguna	283
<u>ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΜΕ ΕΜΦΑΣΗ ΣΕ ΑΠΤΙΚΑ ΝΟΗΜΑΤΑ: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΠΕΔΙΟΥ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ</u> Μαρέττα Σιδηροπούλου, Άρτεμις Παπαπλία	291
<u>ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ FOOD RESCUE: ΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΡΑΣΗΣ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ</u> Κλεόβουλος Στυλιανού	300
<u>ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΟ ΠΕΝΘΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</u> Πολυξένη Στυλιανού, Έλενα Περικλέους, Χαράλαμπος Δημητρίου	310
<u>ΠΟΣΗ (ΜΕΤΑ)ΑΛΗΘΕΙΑ «ΧΩΡΑΕΙ» ΣΕ ΜΙΑ ΕΙΚΟΝΑ-ΠΡΟΦΙΛ; ΟΠΤΙΚΗ ΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑ, ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΕΦΗΒΙΚΗΣ ΑΥΤΟΠΡΟΩΘΗΣΗΣ ΣΤΟ INSTAGRAM ΚΑΙ ΜΕΤΑΨΗΦΙΑΚΟΙ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ</u> Αναστασία Τοπαλίδου Λασκαριδού	322
<u>ΕΜΦΥΛΕΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ</u> Βάσια Τσάμπη, Αλεξόπουλος Χρήστος, Φτερινιάτη Άννα	334



ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΚΕΙΜΕΝΑ ΡΕΥΣΤΟΥ ΡΑΤΣΙΣΜΟΥ:
ΜΙΑ ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ

Βάσια Τσάμπη, Ειρήνη Σκούρα, Αργύρης Αρχάκης

345

ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΜΕΣΑ
ΑΠΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΣ:
Η ΤΕΧΝΙΚΗ ΡΟΜΟΔΟΡΟ

Σοφία Τσάτσου-Νικολούλη, Τασούλα Τσιλιμένη

357

ΡΕΥΣΤΟΤΗΤΑ ΣΤΙΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ
ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ

Αναστασία Τσούκκα

368

ΤΟ ΣΤΙΓΜΑ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΜΑΝΤΗΔΩΝ

Γιώργος Φιλίππου

377

ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ
ΣΤΑ ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ

**Δρ Πόλα Χατζηνεοφύτου, Άντρια Κούμα - Αθανασίου,
Ανθή Περικλέους, Μάριος Παρτασάς, Δρ Άννα - Μαρία Ανδρέου**

384

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ: Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ
ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ
ΚΑΙ ΣΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΩΝ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΜΕΤΑΞΥ
ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ ΜΙΑ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΤΑΞΗ

Αγγέλα Χατζηπαντελή, Άντρον Γεωργίου

392

“EVERY... VIRUS HAS AN... EDUCATIONAL LINING!”: A HYBRID
TEACHER-PARENT PARTNERSHIP

Maria Chnaraki, Ph.D., Emily Allyn Traves, M. Ed.

402

THE CHALLENGES OF LEARNING GREEK AS AN L2 IN DIGLOSSIC
CYPRUS - THE STUDENTS' PERSPECTIVE

Constantina Fotiou, Sofia Ioannou, Ioli Ayiomamitou

411

ACTOVAX4NAM: INCREASED ACCESS TO VACCINATION
FOR NEWLY ARRIVED MIGRANTS

**Dr. Xenia Hadjikyprri, Christos El Khattab
Kyriaki Chatzipanagiotou**

420

LEARNING TO TEACH 21ST CENTURY SKILLS: TESOL TEACHERS'
PARTICIPATION IN A VIRTUAL COMMUNITY OF PRACTICE
AS A FRAMEWORK FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Anna Karapanou

427

CRITICAL LITERACY IN LANGUAGE EDUCATION: THE EXAMPLE
OF ANIMATED FILMS

Konstantina Mathioudaki, Konstantinos Gkaravelas

440

THE FORMAL AND INFORMAL EDUCATION OF MIGRANTS
AND REFUGEES FOR SOCIAL INTEGRATION IN CYPRIOT SOCIETY

**Antroulla Papakyriakou, Irene Kamba - Maltezopoulou
Michalis Beys, Paschalia Leventi**

447

NEW PROFESSIONS IN COMMUNICATION - EDUCATION
AND MULTIPLE LITERACIES FORMING NEW SKILLS AND
COMPETENCES

Prof. Dr. Teodora Petrova, Dr. Manuela Toteva

456

PHONOLOGICAL AWARENESS AND EXECUTIVE FUNCTIONS:
INVESTIGATING ASSOCIATIONS IN HIGH ABILITY PRESCHOOL
CHILDREN

Eleni Rachanioti, Anastasia Alevriadou, Eleni Griva

465

FOSTERING DIGITAL LITERACY, MULTILITERACIES, AND NEW
LITERACIES WITH STEAM METHODOLOGY

Andri Vrioni

479



**γραμματισμός
και σύγχρονη
κοινωνία**
δημιουργικότητα
ισότητα
κοινωνική δράση

**literacy
and contemporary
society**
creativity, equity
social action

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το 5ο Διεθνές Συνέδριο «Γραμματισμός και Σύγχρονη Κοινωνία: Δημιουργικότητα, Ισότητα, Κοινωνική Δράση» οργανώθηκε και πραγματοποιήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας), σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Κύπρου, στις 4, 5 και 6 Δεκεμβρίου 2023, στο Συνεδριακό Κέντρο Φιλοξενία στη Λευκωσία.

Το 5ο Διεθνές Συνέδριο «Γραμματισμός και Σύγχρονη Κοινωνία: Δημιουργικότητα, Ισότητα, Κοινωνική Δράση» διοργανώθηκε σε μια χρονική περίοδο ρευστότητας και πολυπλοκότητας, στην οποία τόσο οι ανθρώπινες ζωές όσο και η κοινωνική ευημερία απειλούνται. Συρράξεις συνεχίζονται και συντηρούνται, φυσικές καταστροφές καλούν τον Εξ/ανθρωπισμό μας, οι τεχνολογίες δημιουργούν συνεχώς νέες πραγματικότητες, συγκροτώντας χώρους ευκαιριών αλλά και αβεβαιότητας, ενώ η εκπαίδευση ως δικαίωμα και ως θεσμός καλείται να αναπροσαρμοστεί σε κοινωνικές κρίσεις, τοπικές και παγκόσμιες. Σε μια τέτοια φάση αναταραχής, ο γραμματισμός-στην πλουραλιστική, κοινωνική και κριτική του διάσταση-μπορεί να αποτελέσει ουσιαστική βάση και αφετηρία για την αναθεώρηση πρακτικών και αναδιάρθρωση θεσμών και κοινωνιών.

Εστιάζοντας στη θεματική «Δημιουργικότητα, Ισότητα, Κοινωνική Δράση», το συνέδριο ανέδειξε τη δυναμική, κοινωνική και κριτική διάσταση του γραμματισμού σε καιρούς κρίσης. Στόχος του συνεδρίου ήταν να αποτελέσει πλατφόρμα συζήτησης τρόπων με τους οποίους άτομα, ομάδες και κοινωνίες μπορούν να συνεργαστούν δημιουργικά, για να αναδεικτούν και να διατηρηθούν σχέσεις διαλογικότητας, ισοτιμίας και συνύπαρξης, όχι μόνο ανάμεσα σε ανθρώπους, αλλά και μεταξύ ανθρώπων και φύσης, ύλης, τεχνολογίας.

Στο Συνέδριο, πανεπιστημιακοί, εκπαιδευτικοί, φοιτητές και φοιτήτριες, ερευνητές και ερευνήτριες, εκπρόσωποι οργανισμών, με έμπρακτο ενδιαφέρον και δραστηριοποίηση σε θέματα γλώσσας και γραμματισμού, επικοινωνήσαν το σχετικό τους έργο, μέσα από πλήθος εισηγήσεων, παρουσιάσεων, συμποσίων και εργαστηρίων. Στο Συνέδριο συμ-

μετείχαν εκατοντάδες συνέδριοι από την Κύπρο, την Ελλάδα, την Ευρώπη και διάφορα άλλα μέρη του κόσμου.

Η έκδοση των Πρακτικών αποτελεί τη συνέχιση των προσπαθειών για ευρεία συζήτηση, αναφορικά με την εξέταση σχετικών ζητημάτων που εκτείνονται πέρα από τα όρια της γλωσσικής διδασκαλίας και αφορούν στην εκπαίδευση και στον γραμματισμό, τόσο σε τοπικό όσο και σε διεθνές πλαίσιο. Η συναφής ρευστότητα που παρατηρείται στο εν λόγω πεδίο, το μεγάλο -τοπικό, ελλαδικό και διεθνές- ενδιαφέρον που εκδηλώθηκε και οι τοποθετήσεις, οι ερευνητικές δράσεις και οι συζητήσεις που αναπτύχθηκαν, στο πλαίσιο των εργασιών του Συνεδρίου, αναδεικνύουν την ανάγκη συνέχισης της αναζήτησης των γραμματισμών που διασφαλίζουν την ισότητα, την ανθρώπινη ευημερία και την κοινωνική βιωσιμότητα.

Για περισσότερες πληροφορίες για το Συνέδριο, μπορείτε να επισκεφθείτε την ιστοσελίδα του Συνεδρίου: «Διεθνές Συνέδριο «Γραμματισμός και Σύγχρονη Κοινωνία: Δημιουργικότητα, Ισότητα, Κοινωνική Δράση»»: <http://www.pi.ac.cy/5thLitConCyp> ή και σκανάροντας τον πιο κάτω κωδικό.

Δρ Σοφοκλέους Σπύρος,
Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας
Δρ Κοντοβούρκη Σταυρούλα,
Πανεπιστήμιο Κύπρου
Δρ Ιωαννίδου Έλενα,
Πανεπιστήμιο Κύπρου



ΚΑΛΩΣΟΡΙΣΜΑ

Αναπληρώτριας Διευθύντριας Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου,
δρος Έλενας Χατζηκακού



**Εξοχότατε Πρόεδρε της Κυπριακής Δημοκρατίας,
κύριε Νίκο Χριστοδουλίδη,**

Αξιότιμη ΥΠΑΝ, κυρία Αθηνά Μιχαηλίδου,

Αξιότιμα μέλη της Κυβέρνησης, βουλευτές, εκπρόσωποι κομμάτων,

**Αξιότιμε κ. Πρύτανη του Πανεπιστημίου Κύπρου,
Καθηγήτριά Τάσο Χριστοφίδη,**

Εκλεκτές ομιλήτριες, εκλεκτοί ομιλητές,

**Αγαπητοί συνέδριοι από την Κύπρο, την Ελλάδα, την Ευρώπη
και τον υπόλοιπο κόσμο,**

Με ενθουσιασμό σας καλωσορίζουμε στο 5ο Διεθνές Συνέδριο: «Γραμματισμός και Σύγχρονη Κοινωνία», το οποίο διοργανώνουμε σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Κύπρου. Το Συνέδριο αποτελεί συνέχεια των τεσσάρων προηγούμενων συναφών Συνεδρίων, τα οποία διεξήχθησαν με μεγάλη επιτυχία, τον Οκτώβριο του 2015, τον Νοέμβριο του 2017, τον Οκτώβριο του 2019 και τον Μάιο του 2021, το οποίο, λόγω της πανδημίας, πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά. Φέτος, στο 5ο μας Συνέδριο, επιστρέφουμε με φυσική παρουσία, εδώ, στο Συνεδριακό Κέντρο Φιλοξενία, όπως στα πρώτα τρία μας συνέδρια.

Το φετινό Συνέδριο έχει ως σκοπό να ενημερώσει για έρευνες και μελέτες σε ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών πτυχών, συμβάλλοντας στις δράσεις για ουσιαστική και δημιουργική βελτίωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος, αλλά και της κοινωνίας μας ευρύτερα. Εστιάζοντας στη θεματική «Δημιουργικότητα, Ισότητα, Κοινωνική Δράση», το συνέδριο επιχειρεί να αναδείξει, μεταξύ άλλων, τη σχολική, την κοινωνική και τη δυναμική διάσταση του γραμματισμού σε καιρούς κρίσης. Στόχος του συνεδρίου είναι να αποτελέσει πλατφόρμα συζήτησης τρόπων με τους οποίους άτομα, ομάδες και κοινωνίες μπορούν να συνεργαστούν δημιουργικά, για να αναδειχτούν

και για να διατηρηθούν σχέσεις διαλογικότητας, ισοτιμίας και συνύπαρξης, όχι μόνο ανάμεσα σε ανθρώπους, αλλά και μεταξύ ανθρώπων και φύσης, ύλης, τεχνολογίας. Αναζητώντας γραμματισμούς που διασφαλίζουν την ισότητα και την (κοινωνική) βιωσιμότητα, το συνέδριο παρέχει χώρο σε ενδιαφερόμενους/ες συνέδρους να εξετάσουν συναφή ζητήματα.

Για τους παραπάνω λόγους και σε αυτό το πλαίσιο, είναι σημαντικό και για εμάς εδώ στην Κύπρο να εντείνουμε ακόμη περισσότερο τις προσπάθειές μας για αναβάθμιση των επιπέδων του γραμματισμού των μαθητών/μαθητριών μας, αλλά και όλων των κατοίκων, λαμβάνοντας υπόψη ότι ο πολυσύνθετος χαρακτήρας του γραμματισμού, όπως διαμορφώνεται στις διαρκώς μεταβαλλόμενες εκπαιδευτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες, αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα για την περαιτέρω ενδυνάμωση και ευημερία της κυπριακής κοινωνίας, σε όλους τους τομείς. Η οργάνωση του συνεδρίου εντάσσεται στην αποστολή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, για την ενημέρωσή τους, αναφορικά με τις σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση, και για την προώθηση της επαγγελματικής μάθησης και της προσωπικής ανάπτυξής τους. Παράλληλα, το συνέδριο εντάσσεται και στο πλαίσιο των συνεχών προσπαθειών μας για σύγχρονη ερευνητική και θεωρητική τεκμηρίωση της ακολουθητέας εκπαιδευτικής πολιτικής και της ανάπτυξης των συναφών εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών μας εισηγήσεων προς το Υπουργείο μας, την Πολιτεία, αλλά και την κυπριακή κοινωνία ευρύτερα.

Μας χαροποιεί ιδιαίτερα η διαπίστωση ότι το Συνέδριο «Γραμματισμός και Σύγχρονη Κοινωνία» έχει καταστεί διεθνής θεσμός. Κείμενα από τα πρακτικά, τις παρουσιάσεις και τις έρευνες που έχουν παρουσιαστεί στα προηγούμενα εντοπίζονται σε ευρύτερες έρευνες, αποτελούν κείμενα αναφοράς σε ερευνητικά προγράμματα και πολιτικά κείμενα φορέων της Ευρωπαϊκής Ένωσης και άλλων οργανισμών. Με μεγάλη ικανοποίηση, μελετώντας το πρόγραμμα του συνεδρίου, εντοπίζεται ότι και φέτος παρουσιάστηκε ενδιαφέρον από άτομα, φορείς και οργανισμούς, από την Κύπρο, την Ελλάδα την Ευρώ-



πη και τον υπόλοιπο κόσμο, για να παρουσιάσουν το έργο τους, αναφορικά με θέματα όπως η διδασκαλία της γλώσσας και η εκπαίδευση στον Γραμματισμό. Σημειώνεται, παράλληλα, το τεράστιο ενδιαφέρον από εκατοντάδες συνέδρους για παρακολούθηση των εργασιών του συνεδρίου, που ξεκινάει σήμερα Δευτέρα, 4 Δεκεμβρίου και ολοκληρώνεται την Τετάρτη 6 Δεκεμβρίου: εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, στελέχη της εκπαίδευσης, φοιτητές/φοιτήτριες, ακαδημαϊκούς, ερευνητές/ερευνήτριες, εκπροσώπους φορέων και οργανισμών. Δυστυχώς, τα τελευταία γεγονότα στη γειτονική μας γεωγραφική περιοχή ανάγκασαν αρκετούς/ες ενδιαφερόμενους/ες τις τελευταίες εβδομάδες να ακυρώσουν τη συμμετοχή τους στο συνέδριο.

Ευχαριστούμε ιδιαίτερα τους περίπου 240 ακαδημαϊκούς, ερευνητές/ερευνήτριες, φοιτητές/φοιτήτριες, εκπαιδευτικούς, στελέχη της εκπαίδευσης, εκπροσώπους οργανισμών, από την Κύπρο, την Ελλάδα την Ευρώπη και τον υπόλοιπο κόσμο, που θα μοιραστούν, με ανακοινώσεις, συμπόσια και εργαστήρια στο πλαίσιο του συνεδρίου, μέρος του έργου τους.

Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να ευχαριστήσω τους/τις ομιλητές/ομιλήτριες των κεντρικών εισηγήσεων του Συνεδρίου, που αποδέχτηκαν το κάλεσμά μας, ώστε να μας παρουσιάσουν μέρος του σχετικού έργου τους:

- την Professor, Jennifer Rowsell, από το University of Sheffield
- τον Professor, Nikolaj Elf, από το University of Southern Denmark
- την καθηγήτρια, Anastasia Stamou, από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- τον Professor, Daniel N. Silva, από το UNICAMP, Brazil και
- τον συμπατριώτη μας τραγουδοποιό, κύριο Αλκίνοο Ιωαννίδη

Ευχαριστώ, επίσης, όλα τα μέλη της επιστημονικής επιτροπής του Συνεδρίου, πανεπιστημιακούς από όλα σχεδόν τα τοπικά πανεπιστήμια, στελέχη του Υπουργείου μας, από όλες τις διευθύνσεις, για την επιστημονική τους συμβολή στη διοργάνωση του συνεδρίου.

Επιπρόσθετα, ευχαριστώ πολύ το Πανεπιστήμιο Κύπρου και ιδιαίτερα τις κυρίες Έλενα Ιωαννίδου και Σταυρούλα Κοντοβούρκη, Αναπληρώτριες Καθηγήτριες του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής, για την άψογη συνεργασία που είχαμε. Επίσης, ευχαριστώ το Υφυπουργείο Τουρισμού και τους λειτουργούς του, για τη συνεργασία εδώ στο Συνεδριακό Κέντρο Φιλοξενία και τη διευθύντρια και τους λειτουργούς του Γραφείου Τύπου και Πληροφοριών για την κάλυψη του συνεδρίου.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες στους/στις μαθητές/μαθήτριες και εκπαιδευτικούς από το φωνητικό σύνολο Παγκυπρίου Γυμνασίου Λευκωσίας (από το Κλιμάκιο Μουσικού Σχολείου) για τη χορωδιακή συναυλία που θα μας παρουσιάσουν.

Ευχαριστώ ιδιαίτερα και τους συνεργάτες μου στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, μέλη της οργανωτικής επιτροπής, που, μεταξύ του υπόλοιπου έργου που επιτελούν, ανέλαβαν τους τελευταίους μήνες και την οργάνωση του συνεδρίου.

Τέλος, ευχαριστώντας ξανά όλες και όλους εσάς, τους/τις συνέδρους από το εξωτερικό και την Κύπρο που είστε μαζί μας, εύχομαι οι εργασίες του Συνεδρίου μας να είναι επιτυχείς.

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ
από τον Πρύτανη του Πανεπιστημίου Κύπρου,
Καθηγητή Τάσο Χριστοφίδη





Αγαπτιές και αγαπτοι σύνεδροι,

Χαιρετίζω σήμερα με ιδιαίτερη χαρά το Διεθνές Συνέδριο «Γραμματισμός και Σύγχρονη Κοινωνία» που διοργανώνεται για πέμπτη φορά και καθιερώνεται, πλέον, τοπικά και διεθνώς, ως ένας σημαντικός θεσμός στον χώρο της έρευνας και διδασκαλίας στη γλώσσα και στον γραμματισμό.

Το Πανεπιστήμιο Κύπρου συμβάλλει ουσιαστικά και φέτος στη διοργάνωση του Συνεδρίου, αναγνωρίζοντας τη σημασία της γλώσσας και του γραμματισμού στην ανάπτυξη των ατόμων και την ευημερία των κοινωνιών. Ως θεσμός, το Συνέδριο έχει αναδείξει ότι η γλώσσα και ο γραμματισμός δεν αποτελούν μόνο δεξιότητες που καλλιεργούνται στο γλωσσικό μάθημα εντός σχολείου. Αντίθετα, οι έννοιες προσεγγίζονται με ευρύ τρόπο και αφορούν κυρίως την κοινωνικοποίηση του ατόμου σε ρευστά, πολλές φορές, περιβάλλοντα που επιβάλλουν τη συνεχή διαπραγμάτευση με συμβολικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς πόρους.

Ο γραμματισμός, φίλες και φίλοι, αποτελεί φαινόμενο με κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις: αφορά τη διαμεσολάβηση κοινωνικών νοημάτων μέσω της γλώσσας και των κειμένων, αλλά καθίσταται επιπλέον μέσο για κοινωνική ενδυνάμωση, αλλαγή και δράση.

Στην εποχή που διανύουμε, η εστίασή μας στα πεδία που αγγίζει ο γραμματισμός είναι κρίσιμη, δεδομένων των συνεχιζόμενων και εντεινόμενων προκλήσεων που άτομα και κοινωνίες καλούνται να αντιμετωπίσουν, όπως η αμφισβήτηση βασικών δικαιωμάτων, η παραπληροφόρηση και οι ψευδείς ειδήσεις, η μισαλλοδοξία, ο ρατσισμός, οι συνεχείς συρράξεις, η κλιματική κρίση, αλλά και οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις.

Σε μια εποχή που η ανάπτυξη κριτικής στάσης, αλλά και δράσης, αποτελούν όρους για την επιβίωση κοινωνιών και ανθρώπων, το Συνέδριο καθίσταται χώρος παραγωγι-

κής συζήτησης των τρόπων με τους οποίους η εκπαίδευση και η παιδεία μπορούν να εξανθρωπιστούν και να εξανθρωπίσουν. Για να γίνει αυτό είναι απαραίτητη η διεπιστημονική συνέργεια, η συνεργασία, η αλλαγή, όπου χρειάζεται, καθιερωμένων τρόπων σκέψης και δράσης. Είναι επίσης σημαντικό καθέννας και καθεμιά από εμάς να έχει την τόλμη και τη διάθεση για κινητοποίηση και ανάληψη ευθύνης.

Για εμάς, στο Πανεπιστήμιο Κύπρου, όλα τα πιο πάνω είναι ζωικής σημασίας. Ως ακαδημαϊκό ίδρυμα, στοχεύουμε στην πνευματική καλλιέργεια, στην ανάπτυξη επιστημονικής κουλτούρας και στη συμβολή μας στη δημιουργία μιας ανοικτής κοινωνίας που στηρίζεται στον κριτικό αναστοχασμό, την ανανέωση και την αλλαγή.

Έχοντας εδραιωθεί ως θεσμός πολιτισμικής δημιουργίας και κοινωνικής προσφοράς, επιδιώκουμε, μέσα από προγράμματα σπουδών και άλλες δράσεις, να παράσχουμε στα μέλη της κοινότητάς μας ευκαιρίες για να διερευνήσουν κριτικά αξίες, ιδέες και κόσμους. Τα μέλη μας αποκτούν έτσι εφόδια που είναι απαραίτητα για να συνεισφέρουν στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη της Κύπρου και της Ευρώπης, αλλά και για να εργαστούν ως κριτικά εγγράμματοι πολίτες για το συλλογικό καλό.

Μέσω Τμημάτων όπως το Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, το οποίο συμβάλλει στη διοργάνωση του σημερινού συνεδρίου, το Πανεπιστήμιό μας στηρίζει την έρευνα και διδασκαλία στη γλώσσα και τον γραμματισμό.

Σε αυτό το πλαίσιο, ενθαρρύνει πρωτοβουλίες και δράσεις που αναδεικνύουν την κεντρική θέση της γλώσσας και του λόγου στη διαμόρφωση κοινωνιών, συζητούν την πολιτική δύναμη κειμένων και γραμματισμών, στοχεύουν στην ανάπτυξη παιδιών και ενηλίκων ως αναγνώστων, συγγραφέων και κοινωνικών δραστήων, εξετάζουν τη γλωσσική ποικιλία και αναδυόμενες μορφές γραμματισμού, ενδυναμώνουν τους/τις εκπαιδευτικούς ως επαγγελματίες και ανοίγουν το σχολείο σε συνεχώς μεταβαλλόμενα κοινωνικά και επικοινωνιακά πεδία.

Το πλήθος των παρουσιάσεων που συνάδουν με αυτές τις επιδιώξεις εντυπωσιάζει. Αρκεί να παρατηρήσει κανείς το θεματολογικό εύρος των συμποσίων, εισηγήσεων και εργαστηρίων, που ανασυγκροτούν τα όρια της γλωσσικής και σχολικής εκπαίδευσης, αλλά και αναδεικνύουν τη σχέση του γραμματισμού με κοινωνικές πρακτικές, με τη βιωσιμότητα και την αειφορία, τη μετανάστευση, την κοινωνική ισότητα, τις αναδυόμενες τεχνολογίες και τη διαγλωσσικότητα και πολυγλωσσία.

Το γεγονός ότι το Συνέδριο καταφέρνει για πέμπτη φορά να συγκεντρώσει αυτό το ενδιαφέρον επιβεβαιώνει επίσης τη δέσμευση τόσο του Πανεπιστημίου όσο και της Πολιτείας, μέσω του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου που συν-διοργανώνει το Συνέδριο, να εργαστούν δημιουργικά για την προαγωγή της κουλτούρας ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων που είναι τόσο απαραίτητες σήμερα για να δράσουμε, να δημιουργήσουμε, να αλληλεπιδράσουμε.

Συγχαίρω, λοιπόν, τους οργανωτές και εύχομαι κάθε επιτυχία στις εργασίες του Συνεδρίου.

Σας ευχαριστώ.

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ
του Προέδρου της Δημοκρατίας,
κ. Νίκου Χριστοδουλίδη



Είναι με ιδιαίτερη χαρά που συμμετέχω στη σημερινή εκδήλωση για να χαιρετίσω την έναρξη των εργασιών του 5ου Διεθνούς Συνεδρίου με τίτλο: «Γραμματισμός και Σύγχρονη Κοινωνία: Δημιουργικότητα, Ισότητα, Κοινωνική Δράση», που διοργανώνει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο του Υπουργείου Παιδείας σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Πρόκειται, αναμφίβολα, για ένα σημαντικό και επίκαιρο Συνέδριο, κάτι που επιβεβαιώνεται από την πολύ ενδιαφέρουσα θεματολογία, την παρουσία καταξιωμένων εισηγητών και την αυξημένη συμμετοχή συνέδρων. Εξάλλου, η μελέτη και η ανάλυση της στοχευμένης θεματικής που πραγματεύεται το Συνέδριο και, κατ' επέκταση, τα αποτελέσματα που θα εξαχθούν με την ολοκλήρωση των εργασιών του θα αποτελέσουν οδηγό για την εφαρμογή και την υλοποίηση πολιτικών και δράσεων που θα συνδράμουν στην περαιτέρω βελτίωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Και όπως κατ' επανάληψη έχω αναφέρει – και δεν θα σταματήσω να το δηλώνω – για τη διακυβέρνησή μας ο τομέας της Παιδείας, ο τομέας της Εκπαίδευσης αποτελούν ύψιστη προτεραιότητά μας και ακριβώς μέσα από αυτή τη θεώρηση η συνεχής βελτίωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος είναι πρωταρχικός στόχος.

Το φετινό Συνέδριο πραγματοποιείται σε μια περίοδο διεθνούς αβεβαιότητας. Οι συρράξεις, τόσο στην καρδιά της Ευρώπης όσο και στη Μέση Ανατολή, ανάμεσα στις πολλές αρνητικές επιπτώσεις που επιφέρουν, ενισχύουν και τη φτώχεια και την ανισότητα. Την ίδια στιγμή, και ερχόμενος από το Ντουμπάι όπου συμμετείχα στη Διεθνή Σύνοδο για το Κλίμα, το συχνό πλέον φαινόμενο των φυσικών καταστροφών, ως επακόλουθο της κλιματικής αλλαγής, απειλεί το μέλλον της ανθρωπότητας και, κατ' επέκταση, της νέας γενιάς.

Στα όσα προανέφερα θα πρέπει να προσθέσω και το γεγονός ότι οι διαδικτυακές και οι ψηφιακές τεχνολογίες, που αναμφίβολα δημιουργούν πολλές ευκαιρίες, την ίδια στιγμή προκαλούν αβεβαιότητα σε μια σημαντική μερίδα του πληθυσμού. Σε αυτό το

πλαίσιο των πολλών και ποικίλων προκλήσεων που αντιμετωπίζουμε, που αναμφίβολα αγγίζουν όλους μας, επιβάλλεται και η συνεχής αναπροσαρμογή της εκπαίδευσης και του σχολείου, έτσι ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται στα σημερινά δεδομένα και να αντιμετωπίζει επιτυχώς τις όποιες αρνητικές επιπτώσεις προκύπτουν.

Είναι ακριβώς για αυτό τον λόγο που η σύγχρονη διεθνής εκπαιδευτική και ακαδημαϊκή κοινότητα αλλά και οι συναφείς με την εκπαίδευση ευρωπαϊκοί και διεθνείς οργανισμοί αποδίδουν σήμερα μεγάλη σημασία στην προώθηση του γραμματισμού. Του γραμματισμού που, όπως ακριβώς και ο ορισμός της έννοιάς του, συνεχίζει μέχρι και σήμερα να περιλαμβάνει την παραδοσιακή έννοια του αλφαριθμητισμού ως ικανότητας ανάγνωσης και γραφής, αλλά έχει πλέον αποκτήσει και μία περισσότερο πλαισιωμένη προοπτική και, ως εκ τούτου, καθίσταται πιο δυναμικός. Έτσι, στη σημερινή εποχή ο γραμματισμός επαναπροσδιορίζεται ως η διαπραγμάτευση του νοήματος και ως η δημιουργία παραστάσεων σε ποικίλα συγκείμενα, κοινωνικά, σχολικά, ψηφιακά και πολλά άλλα. Είναι την ίδια στιγμή κατανοητό ότι η ανάπτυξη υψηλών δεξιοτήτων γραμματισμού είναι απαραίτητη για την ποιοτική βελτίωση της ζωής, της καθημερινότητάς μας, όπως επίσης και για την προώθηση της κοινωνικής ανάπτυξης σε όλα τα επίπεδα. Είναι και γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο που έχουμε τοποθετήσει την ανάπτυξη δράσεων για τον γραμματισμό στον πυρήνα της εκπαίδευσης, προσδίδοντας ιδιαίτερη σημασία στη συνεχή αναβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας.

Όπως καταγράφεται στο Πρόγραμμα Διακυβέρνησής μας και όπως έχω ήδη προαναφέρει, η Παιδεία αποτελεί την υπ' αριθμόν ένα προτεραιότητά μας. Αναγνωρίζουμε τη σπουδαιότητα της Παιδείας ως καθοριστικού παράγοντα – του πιο καθοριστικού – τόσο για τη διαπαιδαγώγηση των νέων μας όσο και για τη συνολική κοινωνική, και όχι μόνο, πρόοδο του τόπου μας. Έχουμε ταυτόχρονα απόλυτη συναίσθηση ότι οι νέοι και οι νέες μας αποτελούν τους μελλοντικούς πολίτες που θα πρέπει, ανάμεσα σε πολλά άλλα, να αναλάβουν και τα νήια της πατρίδας μας, συμβάλλοντας δημιουργικά και ουσιαστικά στην εξέλιξή της.



Κύριος στόχος μας είναι, λοιπόν, να αντιμετωπίσουμε τις χρόνιες στρεβλώσεις του εκπαιδευτικού συστήματος και, την ίδια στιγμή, να θέσουμε τις βάσεις για την εξέλιξή του σε ένα σύγχρονο σύστημα που θα θεμελιώνει τις αρχές και τις αξίες, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θέλουμε να διακρίνουν τους δημοκρατικούς, κριτικά σκεπτόμενους, δημιουργικούς και ενεργούς πολίτες της κυπριακής κοινωνίας. Εξάλλου, και τα αποτελέσματα διεθνών και ευρωπαϊκών ερευνών τεκμηριώνουν απόλυτα την αναγκαιότητα για αλλαγές και βελτιώσεις.

Όραμά μας είναι η προώθηση ενός ανθρωποκεντρικού και ποιοτικού σχολείου για όλα τα παιδιά. Για να το πετύχουμε αυτό θα πρέπει να ενισχύσουμε ακόμη περισσότερο τις δράσεις μας, ώστε να μπορεί το σχολείο να απευθύνεται σε όλα τα παιδιά, χωρίς εξαιρέσεις και διαχωρισμούς, με τρόπο που να σέβεται τη διαφορετικότητα, τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τα ταλέντα τους, και με στόχο την ενίσχυση της προσωπικότητάς τους, την ολόπλευρη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους και την ενδυνάμωση της ψυχικής τους υγείας.

Προς αυτή την κατεύθυνση προωθούμε την ανάπτυξη σύγχρονων και ευέλικτων αναλυτικών προγραμμάτων, στη βάση των αρχών του καθολικού σχεδιασμού. Μέσω ενός μακροπρόθεσμου προγραμματισμού επιδιώκουμε τη διασφάλιση του δικαιώματος όλων των παιδιών για ισότιμες ευκαιρίες πρόσβασης και συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην κοινότητα του σχολείου τους στο πλαίσιο αυτού που λέμε συμπεριληπτικού σχολείου.

Παράλληλα, προωθούμε τη δημιουργία των απαραίτητων κτηριακών και υλικοτεχνικών υποδομών, επιδιώκοντας τα σχολεία μας να αποτελούν χώρους που να εμπνέουν τα παιδιά μας, χώρους στους οποίους τα παιδιά μας θα νιώθουν χαρούμενα και να πηγαίνουν το πρωί με ευχαρίστηση.

Την ίδια στιγμή επενδύουμε στην περαιτέρω ενδυνάμωση του ανθρώπινου δυναμικού.

Επιδιώκουμε όλες και όλοι οι εκπαιδευτικοί μας – όλοι εσείς – η βασική συνιστώσα της Παιδείας μας, να μπορείτε να ανταποκριθείτε ακόμα καλύτερα στον ιδιαίτερα απαιτητικό, πολύπλευρο και πολύπλοκο ρόλο σας.

Στοχεύοντας λοιπόν στην υλοποίηση των όσων προανέφερα, στην άμεση εφαρμογή των δράσεων που έχουμε σχεδιάσει, πολλές εκ των οποίων συνάδουν με τις θεματικές του σημερινού Συνεδρίου που είμαι σίγουρος ότι η Υπουργός θα αναπτύξει με περισσότερη λεπτομέρεια στην παρουσίασή της που θα ακολουθήσει, έχουμε ήδη προχωρήσει από την πρώτη μέρα από τα λόγια στις πράξεις, δηλαδή στην υλοποίηση συγκεκριμένων καινοτόμων λύσεων, και προωθούμε την ίδια στιγμή σειρά άλλων, με στόχο τη ριζική μεταρρύθμιση που θα οδηγήσει στην ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Τα όσα προανέφερα, η υλοποίηση του οράματός μας για την Παιδεία, οι προσπάθειές μας για ένα καλύτερο σχολείο δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν, εάν δεν συνυπάρξουν η ετοιμότητα και η ευσυνειδησία των εκπαιδευτικών μας, η πλήρης επίγνωση των αναγκών των παιδιών και των νέων μας και η άριστη συνεργασία με τους γονείς και τους κηδεμόνες. Η συνεργασία όλων είναι απαραίτητη. Αποτελεί προϋπόθεση στο πλαίσιο της συμμετοχικής δημοκρατίας που προωθούμε, προκειμένου να καταφέρουν τα σχολεία μας να συνενώσουν τις προσδοκίες μας για ολόπλευρη ανάπτυξη, για μόρφωση και δημιουργία, αλλά πρωτίστως για ευημερία και ευτυχία των παιδιών μας.

Θέλω σήμερα να αξιοποιήσω την ευκαιρία της εδώ παρουσίας μου για να σας διαβεβαιώσω ότι τόσο εγώ προσωπικά όσο και η Υπουργός, με την οποία είμαστε σε συνεχή επαφή και συνεννόηση και επιτελεί ένα εξαιρετικό έργο, θα ενισχύσουμε ακόμη περισσότερο τη συνεργασία και την επαφή με την ακαδημαϊκή, την εκπαιδευτική και τη μαθητική κοινότητα, καθώς και με τους γονείς και τους κηδεμόνες, με μοναδικό στόχο την προώθηση του καλώς νοούμενου συμφέροντος των παιδιών μας.

Προς επίτευξη του στόχου της εκπαιδευτικής αλλαγής, σε συνεργασία με την Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας, είναι απαραίτητη η σχετική έρευνα και η επιστημονική τεκμηρίωση. Ακριβώς στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η διοργάνωση του σημερινού συνεδρίου, που πραγματοποιείται με επιτυχία τα τελευταία χρόνια. Οι παρουσιάσεις των ερευνητικών αποτελεσμάτων, οι συζητήσεις, η δικτύωση, τα πορίσματα του Συνεδρίου είναι για μας πολύ σημαντικά, αφού μας παρέχουν σημαντική πληροφόρηση και τεκμηρίωση για ενίσχυση των προσπαθειών μας και επίτευξη των στόχων μας.

Επιτρέψτε μου, προτού κλείσω, να συγχαρώ το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Πανεπιστήμιο Κύπρου που συνεργάστηκαν και διοργανώνουν για πέμπτη φορά το Διεθνές αυτό Επιστημονικό Συνέδριο. Ιδιαίτερα συγχαρητήρια να απευθύνω στην οργανωτική και την επιστημονική επιτροπή του Συνεδρίου, στους ακαδημαϊκούς από όλα τα δημόσια και ιδιωτικά πανεπιστήμια του τόπου μας, αλλά και στους ακαδημαϊκούς από το εξωτερικό, καθώς και στα στελέχη και λειτουργούς του Υπουργείου Παιδείας.

Κηρύσσω, λοιπόν, την έναρξη των εργασιών του Συνεδρίου. Για εμάς εκείνο που έχει τη μεγαλύτερη σημασία είναι τα πορίσματα αυτού του Συνεδρίου, που αναμένουμε με μεγάλη αγωνία.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ
της Υπουργού Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας,
δρος Αθηνάς Μιχαηλίδου





Στον σύνδεσμο:

<https://enimerasi.moec.gov.cy/ypp16446>

ή σκανάροντας τον κωδικό:





Οπτικογράφηση μέρους του 5ου Διεθνούς Συνεδρίου
«Γραμματισμός και Σύγχρονη Κοινωνία»: Δημιουργικότητα,
Ισότητα, Κοινωνική Δράση, από το Γραφείο Τύπου
και Πληροφοριών.



ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ



ΠΛΑΝΗΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΣΚΟΤΕΙΝΗ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑ ΣΤΗ ΜΕΤΑ-ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ

Ρόζη- Τριανταφυλλιά Αγγελάκη
Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ, Post doc
angelaki@nured.auth.gr

Περίληψη

Στο πλαίσιο της παγκόσμιας κινητοποίησης για μια νέα, ηθική προσέγγιση του περιβάλλοντος από τους ανθρώπους και την απόρριψη της εσφαλμένης πεποίθησης πως είναι κυρίαρχοι της Φύσης, συγγραφείς για παιδιά και εφήβους γράφουν έργα με οικολογικό περιεχόμενο, τα οποία προκαλούν οικολογικό πένθος στους αναγνώστες και στοχεύουν στον πλανητικό γραμματισμό τους. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται το περιεχόμενο του νέου αυτού είδους γραμματισμού, και καταδεικνύεται πως παιδιά αλλά και ενήλικες παρωθούνται να υιοθετήσουν ηθική στάση απέναντι στον πλανήτη μέσα από δυστοπικές ιστορίες σκοτεινής οικολογίας. Η έρευνα βασίζεται στην πρόσφατη βιβλιογραφία για (i) το είδος cli-fi και τη δυστοπία στη Λογοτεχνία, (ii) τις σύγχρονες τάσεις για τον οντολογικό επαναπροσδιορισμό του υλικού κόσμου στην Παιδική Λογοτεχνία, (iii) τη θεωρία του μετα-ανθρωπισμού και της σκοτεινής οικολογίας και την εφαρμογή τους σε εικονογραφημένες ιστορίες και (iv) τον πλανητικό γραμματισμό.

Λέξεις κλειδιά: Παιδική Λογοτεχνία, εικονογραφημένο βιβλίο, πλανητικός γραμματισμός, cli-fi, σκοτεινή οικολογία.

Abstract

Within the context of the global mobilization for a new ethical approach to the environment by humans and the rejection of the mistaken belief that they dominate Earth, children's authors write books with ecological content that evoke ecological grief in readers and aim to make them planetary literate. This article presents the content of this new type of liter-

acy and demonstrates how children as well as adults are encouraged to adopt an ethical stance towards the planet through dystopian stories that deploy dark ecology. The research is based on the recent scholarly literature concerning (i) the genre of cli-fi and dystopic narratives, (ii) new materialist and post-human approaches to children's literature, (iii) the theory of dark ecology and its application to illustrated books, and (iv) planetary literacy.

Keywords: Children's Literature, illustrated book, planetary literacy, cli-fi, dark ecology.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με την Γκρέτα Γκάρντ, ο κόσμος που θυμόμαστε από τα παιδικά μας χρόνια, όποτε και όπου και αν αυτά τα παιδικά χρόνια ήταν, αλλάζει δραματικά: Οι θερμοκρασίες στον πλανήτη αυξάνονται, το ασφαλές, πόσιμο νερό γίνεται σπάνιο και δαπανηρό, το κόστος των τροφίμων αυξάνεται, η αποψίλωση οδηγεί στην ερημοποίηση και η παγκόσμια βία κατά των ανθρώπων, των ζώων και των οικοσυστημάτων συνεχίζεται αμείωτη (Gaard, 2009:321). Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες, ο οντολογικός επαναπροσδιορισμός του υλικού κόσμου και η απόρριψη απλουστευτικών και αναχρονιστικών διχοτομήσεων του τύπου «Φύση-πολιτισμός» ή/και «άνθρωποι – ζώα» (Barad, 1997) εκ μέρους των ανθρώπων, μπορεί να ανακόψει την ταχύτητα με την οποία καταστρέφεται το περιβάλλον και επηρεάζονται οι βιολογικές διεργασίες του πλανήτη εξαιτίας της υπερθέρμανσης, της λειψυδρίας, της ρύπανσης του αέρα και των θαλάσσιων υδάτων, της ερημοποίησης και του αφανισμού ζώων και φυτών (Heller, 1999; Slovic & Dixon, 1993). Η αλλαγή της συμπεριφοράς του ανθρώπου προς τον πλανήτη, ωστόσο, και η εκ μέρους του ανάπτυξη μιας «οικο-σοφίας», βάσει της οποίας η Γη είναι το «σπίτι» όλων των έμβιων και μη όντων που συναποτελούν ένα περίπλοκο πλέγμα ζωής, στηρίζεται στην εκπαίδευσή του από μικρή ηλικία (Braidotti, 2016; Deleuze & Guattari, 1980).

Το παιδικό βιβλίο αποτελεί, αναμφίβολα, το μέσο δια του οποίου ο άνθρωπος μπορεί να αποκτήσει από μικρή ηλικία ευαισθησίες, ιδανικά, λογική σκέψη, καθώς επίσης περιβαλλοντική συνείδηση (Sturgeon, 2004), ενώ σύμφωνα με τον κοινωνιολόγο Ούλριχ Μπεκ, που επινόησε τον όρο «κοινωνία του κινδύνου» προκειμένου να περιγράψει πόσους κινδύνους εγκυμονεί η τεχνολογική πρόοδος και η κεφαλαιοκρατία στη σύγχρονη εποχή (όπως ρύπανση, μόλυνση και ασθένειες), «μόνο αν η Φύση αποτυπωθεί στις καθημερινές εικόνες των ανθρώπων, στις ιστορίες που αφηγούνται, μπορούν τα δεινά της να γίνουν αντιληπτά και η κοινωνία να ασχο-

ληθεί με αυτά» (Beck, 1986:14). Βάσει των παραπάνω, σύγχρονοι συγγραφείς για παιδιά, με τη βοήθεια εικονογράφων, στοχεύουν να καταστήσουν τους ανήλικους αναγνώστες πλανητικά εγγράμματους: Τους βοηθούν, δηλαδή, να κατανοήσουν πως κατοικούν στον πλανήτη Γη από τον οποίον εξαρτώνται άμεσα· τους επιμορφώνουν μέσα από τις εικονογραφημένες ιστορίες για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η Γη, και τους παρωθούν να σεβαστούν τις ευαίσθητες ισορροπίες των οικοσυστημάτων· τους δίνουν, επιπλέον, κίνητρα να αναλάβουν δράση, ώστε να επιλύσουν ζητήματα που απειλούν τη μακροπρόθεσμη του πλανήτη και, κατ' επέκταση, τη δική τους (Αγγελάκη, 2024).

Πλανητικός γραμματισμός στα σύγχρονα παιδικά βιβλία

Ο πλανητικός γραμματισμός συνιστά νέο είδος γραμματισμού, βασικού ωστόσο για την εξασφάλιση ενός βιώσιμου και υγιούς μέλλοντος. Ουσιαστικά αφορά στην αλλαγή της φιλοσοφίας μας για την Ύπαρξη σε ατομικό, κοινωνικό και παγκόσμιο επίπεδο και μια διεπιστημονική προσέγγιση, όπου εμπλέκονται ερευνητές της Περιβαλλοντολογίας, της Δασολογίας, της Οικολογίας, της Οικονομίας, της Ιατρικής, της Κοινωνιολογίας, της Φιλοσοφίας, της Διατροφής και της Διατροφικής Επιδημιολογίας, κ.ά. (Jochem, et al, 2023; Tu'itahi et al, 2021). Συνίσταται στην ενστάλαξη μιας οικο-κεντρικής αντίληψης στον άνθρωπο από μικρή ηλικία, βάσει της οποίας τα ανθρώπινα και μη ανθρώπινα οικοσυστήματα (υδάτινα, χερσαία, αέρια) είναι «συμποιοτικά» (Haraway, 2016), δηλαδή είναι άρρηκτα συνδεδεμένα. Πάνω στην αντίληψη αυτή, ο άνθρωπος επιμορφώνεται για τις λειτουργίες της Γης και το πώς μπορεί να εξασφαλιστεί η υγεία της, άρα και η υγεία όλων των όντων (φυτών, δέντρων, βακτηρίων, μυκήτων, πτηνών, θαλάσσιων οργανισμών, ανθρώπων) που κατοικούν σε αυτή, όπως επίσης και των οικοσυστημάτων που συντηρούν τα «πλανητικά» αυτά όντα (Srivak, 2015). Παράλληλα, ενσταλάζεται στον άνθρωπο μια οντολογική αντίληψη, βάσει της οποίας η Φύση έχει λογική και ευφυΐα και στηρίζεται σε ευαίσθητες ισορροπίες, που όμως ο άνθρωπος με την αλόγιστη δράση του καταστρέφει καθημερινά, απειλώντας ουσιαστικά τον εαυτό του. Έτσι, ο πλανητικός γραμματισμός περιλαμβάνει και την εκπαίδευση του ανθρώπου ως προς τον περιορισμό των περιβαλλοντικών αστοχιών που επιδεινώνουν την τριπλή πλανητική κρίση, που βιώνουμε σήμερα: Την κλιματική αλλαγή, την απώλεια της βιοποικιλότητας και τη ρύπανση (Hellweg, et al., 2023).

Ομολογουμένως, η παραγωγή των επονομαζόμενων οικολογικών παιδικών βιβλίων είναι εκτεταμένη. Ωστόσο, στα περισσότερα από αυτά τα βιβλία, είτε η παρουσίαση του πλανήτη γίνεται με ρομαντικό τρόπο, υποδηλώνοντας ότι μπορεί να είναι θεραπευτική σε ιστορίες με αίσιο τέλος

(Bradford, 2003:116), είτε οι πρωταγωνιστές συνεχίζουν να δίνουν προτεραιότητα στα καπιταλιστικά συμφέροντα (Doermann, 2021). Αν, δε, είναι ανθρωπόμορφα ζώα, τότε αυτά συνήθως παρουσιάζονται ευτυχισμένα και καμιά ανθρωπίνη πράξη δεν τα υποτιμά, ούτε τους προκαλεί πόνο, ούτε τα οδηγεί στον θάνατο όπως συμβαίνει στην πραγματικότητα (Kerslake, 2022.:39, 44). Εφόσον καμιά από τα προαναφερθείσες εκδοχές δεν φαίνεται να πείθουν επαρκώς τους νέους ώστε να περιορίσουν το περιβαλλοντικό τους αποτύπωμα, σύγχρονοι συγγραφείς και εικονογράφοι παιδικών βιβλίων προσπαθούν να εγγραμματίσουν πλανητικά το κοινό τους γράφοντας έργα cli-fi. Αυτά δεν εστιάζουν σε ουτοπικές επιθυμίες, αλλά μέσα από δυστοπικές απεικονίσεις επιχειρούν μετα-ανθρωπιστικές προσεγγίσεις που απορρίπτουν τη δικτομήση Φύσης- πολιτισμού και καθρεφτίζουν την κλιματική πραγματικότητα όπως τη διαμόρφωσε ο ανθρωποκεντρισμός. Επίσης, αποτυπώνουν τον πιθανό, ζοφερό αντίκτυπο των δραστικών κλιματολογικών αλλαγών στο εγγύς μέλλον του πλανήτη (Kiernan, 2023:67-8).

Αντλώντας, λοιπόν, έμπνευση από το ρεύμα της σκοτεινής οικολογίας (Morton, 2016), σύγχρονοι δημιουργοί παρουσιάζουν με ειλικρίνεια και εποικοδομητική φαντασία τις προεκτάσεις της τριπλής πλανητικής κρίσης, υπογραμμίζουν τη σύνδεση και εξάρτηση του ανθρώπου από τη Φύση και επισημαίνουν τους κινδύνους των ανθρωπογενών παρεμβάσεων στον πλανήτη (Pullan, 2015: 3-4), στοχεύοντας να καλλιεργήσουν στα παιδιά πλανητική συνείδηση. Απώτερος σκοπός των βιβλίων που καταρτίζουν πλανητικά τα παιδιά με τον προαναφερθέντα τρόπο, είναι να αναιρέσουν οι αναγνώστες τους σύγχρονους τρόπους δράσης που καταστρέφουν τον πλανήτη (Taylor, 2016: 6) και να «ορθώσουν το ανάστημά τους υπερασπιζόμενοι τη Γη ενάντια στο περιβαλλοντοκτόνο ασυνείδητό τους» (Oziewicz, 2022: 58).

Η θεωρία της σκοτεινής οικολογίας βασίζεται στην παρουσίαση της πραγματικότητας για τη ρύπανση και την κλιματική αλλαγή και των ελάχιστων ευκαιριών που απομένουν για να αποκατασταθεί η αρμονική σχέση μεταξύ των ανθρώπων και του περιβάλλοντος. Εφόσον εξαιτίας της αλόγιστης ανθρωπίνης δράσης, οι ξηρασίες, οι έντονες βροχοπτώσεις, οι απότομες εναλλαγές καιρού, η υπερθέρμανση του πλανήτη, κ.ά., είναι πια καθημερινότητα και προσφέρουν αβεβαιότητα για το μέλλον όλων μας, αυτό αποτυπώνεται και στις cli-fi αφηγήσεις (Kingsnorth, 2017:222) αφού κανένα μέρος στη Γη δεν έμεινε αμόλυπτο, η σκοτεινή οικολογία απορρίπτει την ιδέα της παρθένας, άγριας Φύσης, αλλά και την αναζήτησή της από τους ανθρώπους, αφού ουσιαστικά μεγαλώνουν αποκομμένοι από αυτή, παρασυρμένοι από τα ανθρωποκεντρικά και αποικιοκρατικά τους συμφέροντα (ό.π.:142).



Η σκοτεινή οικολογία αναφέρεται από τους Hine & Kingsnorth ως «το υποκείμενο σκοτάδι στη ρίζα όλων όσων έχουμε χτίσει» (2009: 262) και ο πλανήτης απεικονίζεται από λογοτέχνες που ακολουθούν το εν λόγω ρεύμα ως ένας σκοτεινός τόπος, όπου μπορεί κανείς να βρει την ομορφιά και την ασχήμια, τον φόβο και την ευτυχία, τον τρόπο και το δέος, αρκεί να ψάξει (Kingsnorth, ό.π.:220). Εφόσον, δε, η σκοτεινή οικολογία συνίσταται στο να επωμιστεί κάθε άνθρωπος τις ευθύνες που του αναλογούν, παύοντας να προσποιείται πως η τριπλή πλανητική κρίση δεν υφίσταται (ό.π. 98), το θεωρητικό αυτό ρεύμα είναι ως εκ τούτου συνδεδεμένο με την έννοια της οικολογικής θλίψης, που προκαλείται από τη συνειδητοποίηση πως χάνεται η μελλοντική ανθεκτικότητα του πλανήτη και, κατ' επέκταση, όλων όσων κατοικούν σε αυτόν, λόγω των επιπτώσεων της κλιματικής αλλαγής (Buhner, 2022). Για να νιώσει, ωστόσο, κανείς περιβαλλοντική μελαγχολία, προϋπόθεση αποτελεί η εκ μέρους του συνειδητοποίηση όσων χάνει (Mortimer-Sandilands, 2010:333). Αυτόν τον σκοπό εξυπηρετούν σύγχρονα εικονογραφημένα βιβλία που εγγραμμатίζουν πλανητικά τους μικρούς αναγνώστες.

Ένα παράδειγμα

Στο παρόν άρθρο θα καταδειχθεί πώς οι μικροί αναγνώστες καθίστανται πλανητικά εγγράμματοι μέσα από ένα σύγχρονο εικονογραφημένο βιβλίο για παιδιά και ενήλικες, όπου επιχειρείται η σκοτεινή οικολογική προσέγγιση και ένας εναλλακτικός τρόπος για να συνειδητοποιήσει κανείς «πόσο αλληλοεξαρτώμενα είναι όλα στον πλανήτη» και, ταυτόχρονα, πόσο αβέβαιο το μέλλον όλων μας σε αυτόν (Morton, 2010: 16-7). Συγκεκριμένα επιλέχθηκε το δια-ηλικιακό έργο *Tales from the Inner City* (2018) του συγγραφέα και εικονογράφου Shaun Tan, που σύμφωνα με την Hunt, μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να προβληματιστούν αναφορικά με το κυρίαρχο ζήτημα της οικολογικής κρίσης (2023:77-8).

Ο δημιουργός, χωρίς να ωραιοποιεί την κλιματική συνθήκη του πλανήτη ή την μελλοντική πορεία των έμβιων και μη ειδών πάνω σε αυτόν, βασιζόμενος στη σκοτεινή οικολογία, δημιούργησε ένα δυστοπικό, σουρεαλιστικό αστικό τοπίο όπου οικεία και ταυτόχρονα παράξενα όντα συμβιώνουν με τους ανθρώπους σε ένα αλλόκοτο οικολογικό πλέγμα (Morton, ό.π. 15): Άνθρωποι και ζώα επαναπροσδιορίζουν τον εαυτό και τη σχέση τους στο έργο, ενώ οι ισορροπίες σε κάθε επίπεδο έχουν χαθεί αφού το ανθρώπινο είδος απομακρύνθηκε από την περιβαλλοντική Ηθική και προτίμησε μη βιώσιμες καταναλωτικές πρακτικές (Kerlake, ό.π.:41). Ο Tan με το βιβλίο του, όπως θα φανεί, αμφισβητεί τα όρια του πραγματικού, προκειμένου να προκαλέσει, αφενός μεν, θλίψη στον αναγνώστη για την καταδικασμένη σχέση της ανθρωπότητας με τη Φύση

(Deirdre d'Albertis, 2017:137), αφετέρου τον ίδιο τον αναγνώστη, ώστε να συνειδητοποιήσει πως η τριπλή πλανητική κρίση που εκτυλίσσεται έχει αλλάξει το τοπίο σε βαθμό που η πραγματικότητα μας μοιάζει με οικο-δυστοπική αφήγηση (Morton, 2010:15; Hughes & Wheeler, 2013:1).

Η οικο-δυστοπική, λοιπόν, αφήγηση του Tan περιστρέφεται γύρω από το ερώτημα «τι θα γινόταν αν» παίρναμε ένα ζώο από το περιβάλλον του και το τοποθετούσαμε σε ένα απροσδόκητο μέρος: Λ.χ., βατράχια σε αίθουσα συσκέψεων. Θα υποστηρίζαμε πως αποτελεί ένα είδος πολεμικής απέναντι στον τρόπο με τον οποίο μεταχειριζόμαστε τα οικοσυστήματα του πλανήτη εξαιτίας της άγνοιάς μας για τις βιολογικές και γεωλογικές του διεργασίες. Κάνοντας λόγο μέσα από τις διαφορετικές ιστορίες του βιβλίου του για την υποτίμηση και κακομεταχείριση των ζώων, την υπεραλίευση, ή την ανεξέλεγκτη βιομηχανική κτηνοτροφία, ουσιαστικά ο καλλιτέχνης επισημαίνει τις ηθικές προεκτάσεις του πλανητικού γραμματισμού και την ανάγκη αλλαγής της στάσης μας απέναντι στο Όλον της Ύπαρξης.

Ο αναγνώστης έρχεται αντιμέτωπος με τις ιστορίες πολλών και διαφορετικών ζώων και του συγχρωτισμού τους με τον άνθρωπο. Στην ιστορία «Ο Κόσμος τους τα έλεγε ανήθικα»¹, υπογραμμίζεται η πλασματική ηθική και η συναισθηματική αποξένωση των ανθρώπων που οδηγεί και στην αποξένωσή τους από το περιβάλλον, άρα και στη μετάλλαξη του πλανήτη σε ένα σκοτεινό οικολογικό χώρο (Cohen, 2013:272): Τεράστια σαλιγκάρια περπατούν σε μια πόλη, αγαπώντας το ένα άλλο και δείχνοντας αυτήν τους την αγάπη ελεύθερα, προκαλώντας τη ζήλεια και τον προβληματισμό των ανθρώπων, που έλεγαν τα σαλιγκάρια ανήθικα. Τον προβληματισμό τους υποδεικνύει η φράση του αφηγητή «Ποτέ δεν έφυγαν τα σαλιγκάρια, αφήνοντάς μας όλους μόνους με τις μικρές μας ιδέες για τον έρωτα» (Tan, 2018: 61). Η «διαχρονική ειρήνη» (Tan, ό.π.: 11) υπό το καθεστώς της οποίας ζούσαν κάποτε τα ζώα του βιβλίου διαταράσσεται από το πιο άγριο θηρίο από όλα, τον άνθρωπο. Στην ιστορία «Το εφιαλτικό τέρας επιτέλους πέθανε», επί παραδείγματι, γίνεται λόγος για τα τερατώδη ένστικτα των ανθρώπων, που συγκεντρώνονται με σκοπό να γιορτάσουν την αιχμαλώτιση και σφαγή ενός τεράστιου καρχαρία (Εικόνα 1).

¹ Η μετάφραση όλων των αποσπασμάτων έγινε από τη συγγραφέα.



Εικόνα 1. «Το εφιαλτικό τέρας επιπέλους πέθανε».

Ωστόσο, όσο σφαγιάζουν το κίτος, ανακαλύπτουν πως με κάθε κόψη του μαχαιριού, από κάθε φέτα του νεκρού ζώου «άρχιζαν να ξεπηδούν άλλοι καρχαρίες, σαν ρωσικές κούκλες, μικρότεροι και μικρότεροι» (Ταπ, ό.π.: 67). Αυτοί οι άνθρωποι που ευθύνονται για τη σφαγή του «τέρατος» χαιρόνται αρχικά, ωστόσο έπειτα τους πλημμυρίζει ενοχή, δυσάρεσκα και θλίψη για τον χαμό του καρχαρία, όπως ακριβώς πλημμυρίζουν τα νερά «εκατοντάδες, χιλιάδες αγέννητες γενιές καρχαριών, φρέσκιες και μπλε όσο το νερό όπου κολυμπούσαν οι γονείς και οι παππούδες τους, πριν πεταχτεί σε αυτό το αίμα και τα εντόσθιά τους» (ό.π.). Η ιστορία κλείνει με τους ανθρώπους να θρηνούν και να «ψάχνουν για λέξεις που δεν υπήρχαν» για να εκφράσουν τη λύπη τους για το μακελειό που δημιούργησαν.

Η ανθρωπογενής και μη αναστρέψιμη καταστροφή του πλανήτη, επειδή το ανθρώπινο είδος έχει πάψει να θεωρεί τον εαυτό του μέρος Φύσης και του ζωικού και φυτικού κόσμου που το

περιβάλλει, απεικονίζεται και στις ιστορίες του Ταπ για έναν χοίρο και ένα φεγγαρόψαρο. Σε αυτές ο δημιουργός εμπλέκει στοιχεία της ωφελμιστικής θεωρίας με οντολογικές παραδοχές προκειμένου να αναπτύξει τις αρχές της πλανητικής οικολογίας, βάσει της οποίας μπορούν και πρέπει να επιβιώνουν οι άνθρωποι χωρίς, ωστόσο, να παραβιάζουν τα δικαιώματα των υπόλοιπων ειδών (Ηλιάδου, 2016:11, 19; Singer, 1975). Στη μεν ιστορία του χοίρου, που απεικονίζεται να στέκει σε ένα δωμάτιο με γυρισμένη πλάτη στον αναγνώστη θεατή (Εικόνα 2), με τα ψυχρά χρώματα της εικόνας να επικοινωνούν δυσάρεστα συναισθήματα, αναφέρεται από τον παντογνώστη αφηγητή πως «στο δωμάτιο στο πίσω μέρος του διαμερίσματός μας, υπάρχει ένας χοίρος, που βυθίζεται. Ή ίσως το να βυθίζεται δεν είναι σωστή έκφραση. Αυτό που εννοώ είναι ότι εξαφανίζεται, κομμάτι κομμάτι, ή, ακόμη καλύτερα, φέτα φέτα» (Ταπ, ό.π.:85).



Εικόνα 2. Ο χοίρος.

Οι λέξεις αυτές παραπέμπουν στη βιαιότητα και τις άθλιες συνθήκες υπό τις οποίες ζώα σήμερα εκτρέφονται μονάχα για να σφαιαστούν, και εγείρουν προβληματισμούς αναφορικά με την αναγνώριση των δικαιωμάτων των ζώων, από τα οποία ο άνθρωπος αποστερεί την ηθική αξία

(Σταμάτης, 2013). Το δε φεγγαρόψαρο, βάσει της αφήγησης, μπορεί να ζήσει μονάχα στον ουρανό, καθώς όλα τα υδάτινα οικοσυστήματα είναι μολυσμένα. Στο βιβλίο το συγκεκριμένο ψάρι παρουσιάζεται ως δυσεύρετο πια είδος, ωστόσο το ψαρεύει ένα αγόρι και γεμίζει χαρά τους γονείς του, καθώς γνωρίζουν πως ορισμένοι συνάνθρωποί τους θα διαθέσουν πολλά χρήματα για να το φάνε- όπως άλλωστε γίνεται στην πραγματικότητα από άτομα με μεγάλη οικονομική δυνατότητα, που τρώνε εξωτικά και πολλές φορές προστατευόμενα είδη. Υπονοείται η ανηθικότητα του ανθρώπου που έχει ως αποτέλεσμα «εδώ, σε αυτόν τον κόσμο, να πεθαίνουν τα πάντα: ψυχή, πνεύμα, σώμα, γέυση, όλα» (Ταπ, ό.π.:100).

Η διαταραχή της βιοποικιλότητας και η σταδιακή εξαφάνιση των ειδών του πλανήτη θίγεται και με άλλον τρόπο στο βιβλίο, προκειμένου να στοχαστεί κριτικά ο αναγνώστης και να του προκληθεί οικολογική θλίψη: Δεν επισημαίνεται απλώς πως σκοτώνουμε ζώα επειδή τα φοβόμαστε, καθώς δεν είμαστε ενημερωμένοι για το πόσο σημαντικά είναι για τη διατήρηση της οικολογικής ισορροπίας του πλανήτη, αλλά και επειδή μας ενοχλούν, νομίζοντας πως ο πλανήτης μας ανήκει. Αυτό υποδηλώνεται στην ιστορία όπου ένας ρινόκερος εμφανίστηκε στην εθνική οδό. Οι άνθρωποι αρχικά «κόρναραν με οργή» επειδή τους εμπόδιζε στον δρόμο και δεν μπορούσαν να οδηγήσουν. Έπειτα «κόρναραν με ευγνωμοσύνη», όταν κάποιοι ήρθαν και τον σκότωσαν. «Αλλά αυτό ήταν χθες. Την επόμενη ημέρα αισθάνονταν όλοι φρικτά. Κανείς δεν ήξερε ότι ήταν ο τελευταίος ρινόκερος» (Ταπ, ό.π.:105). Στη δε ιστορία «Αρκούδες και Δικηγόροι», αναφέρεται πως «το ανθρώπινο δίκαιο δεν είναι το μόνο νομικό σύστημα στον πλανήτη», αλλά «υπάρχουν τόσα, όσα και τα είδη που κατοικούν σε αυτόν» (Ταπ, ό.π.:175). Οι αρκούδες, λοιπόν, αποφασίζουν να διεκδικήσουν το δικό τους και ζητούν νομική βοήθεια από ανθρώπους, που μπορούν να μιλήσουν και να μελετήσουν την γλώσσα τους. Σκοπός τους είναι να μηνύσουν το ανθρώπινο είδος για τα εγκλήματα κατά της Φύσης, γενικότερα, και κατά των αρκούδων, ειδικότερα, όπως «Παράνομη Κατοχή. Δουλεία. Δολοφονία. Βασανιστήρια. Γενοκτονία», ακόμη και «Πνευματικό Αποκλεισμό» (ό.π.:177) (Εικόνα 3).

Οι νόμοι της φύσης, ωστόσο, είναι γραμμένοι όπου οι άνθρωποι δε θα κοιπούσαν ποτέ: Στην ομορφιά της φύσης, στα πτερύγια των ψαριών, στους φλοιούς των δέντρων, στα φτερά των πεταλούδων, στους σπόρους και τις πέτρες. Παρότι οι άνθρωποι διαθέτουν την «καλύτερη νομική ομάδα που τα χρήματα μπορούσαν να αγοράσουν» (ό.π.:176), δεν μπορούν να αποκρούσουν τα επιχειρήματα των αρκούδων, ούτε να πείσουν πως γνώριζαν τους Φυσικούς νόμους. Αδυνατώντας να δικαιολογήσουν τις πράξεις τους τις σκοτώνουν, εμμένοντας στην παράλογη



Εικόνα 3. Η αρκούδα ζητά νομική βοήθεια από τον άνθρωπο.

ιδέα ενός πλανήτη που πεθαίνει, αφού πεθαίνουν και τα πλάσματά του (Morton, 2016: 185). Ωστόσο, η ιστορία δεν τελειώνει εδώ, αλλά με την άφιξη μιας νέας νομικής ομάδας ζώων, που διεκδικούν αποζημιώσεις εναντίον του Homo sapiens. Έτσι δεν στερείται η ελπίδα από τους αναγνώστες.

Οι μετα-ανθρωπιστικές προσεγγίσεις στη Λογοτεχνία στοχεύουν να προβληματίσουν το κοινό για τον τρόπο με τον οποίο οι ανθρωπογενείς περιβαλλοντικές αλλαγές αναδιαμορφώνουν τη ζωή όλων στον πλανήτη, ωθώντας το ανθρώπινο είδος να επαναπροσδιορίσει την ύπαρξή του υλικά, πολιτισμικά και βιολογικά, αντιλαμβανόμενο πως δεν είναι το μόνο είδος που κατοικεί στη Γη (Chen 2018: 183). Το ότι ο Ταπ επιχειρεί μέσα από το πρίσμα του οικολογικού μετα-ανθρωπισμού να ενθαρρύνει όποιον διαβάσει το βιβλίο του να αποκαταστήσει τις διαρρηγμένες σχέσεις που πιθανότατα έχει με τα ζώα και το φυσικό κόσμο, φαίνεται και από την ιστορία στην

οποία ένας δάσκαλος αγκαλιάζει ένα πρόβατο σε μια σχολική αίθουσα. Το κείμενο «Σεβαστείτε το πρόβατο, μας είπε ο δάσκαλος. Χρωστάμε πολλά. Το μαλλί που μας κρατάει ζεστούς, το κρέας που μας τρέφει, ακόμα και το γάλα, τα κόκκαλα και η επιδερμίδα του, όλα αξίζουν περισσότερο σε αυτήν την πόλη από το χρυσό» (Tan, ό.π.: 135), προφανώς προάγει την οικο-κεντρική αντίληψη των «συμποιπικών» ανθρώπων και μη οικοσυστημάτων και υποδεικνύει μια από τις μεγαλύτερες ειρωνείες της βιομηχανικής γεωργίας: Το γεγονός πως στα ζώα από τα οποία είμαστε περισσότερο εξαρτημένοι, είναι αυτά που σεβόμαστε λιγότερο (Kerlake, ό.π.:42). Φαίνεται, ακόμη, και από την τελευταία ιστορία του βιβλίου, με τίτλο «Λέμε ο ένας στον άλλον την ίδια ιστορία»: Σε αυτήν οι άνθρωποι αναπαρίστανται να αναλογίζονται τη θέση τους κάποτε στον πλανήτη, και πλημμυρισμένοι από λύπη για όλα όσα χάθηκαν στο «σπίτι τους», τη Γη, εξαιτίας τους (Cunsolo & Landman, 2017:10). Οικτίζουν, μάλιστα, το είδος στο οποίο ανήκουν, «το είδος του ζώου που το ότι αφήφισε τη βαρύτητα και σηκώθηκε στα δυο πόδια, μάλλον του προκάλεσε ένα είδος ανωμαλίας στα μάτια και το μυαλό» (Tan, ό.π.:218) και δεν μπόρεσε να αντιληφθεί τη μαγεία της Ύπαρξης.



Εικόνα 4. Η χαμένη γάτα, το κορίτσι και η μητέρα του.

Αξίζει να σημειωθεί πως ο καλλιτέχνης επισημαίνει την έμφυτη τάση του ανθρώπου να συνδέεται με τα ζώα και να τα μεταχειρίζεται με αγάπη, αρκεί κάποιος να του «θυμίσει» πως έχει αυτή την τάση (Haraway, ό.π.), και πως «αυτός ο κόσμος ήταν και είναι όλων μας» (Tan, 2018: 27), με τη βοήθεια εικονογραφικών τρικ: Λ.χ., σκιτσάροντάς τα σε μεγαλύτερη κλίμακα από όλα τα υπόλοιπα στοιχεία που συνθέτουν την εκάστοτε εικόνα, όπως επί παραδείγματι, στην ιστορία για «τον μεγαλύτερο γάτο στον κόσμο». Με αφορμή το ότι χάθηκε, το μικρό κορίτσι που είχε αγαπήσει τη γάτα σαν αδερφή της, «έκλαιγε στο πρωινό και στο δείπνο, και σε κάθε εικόνα γάτας που έβλεπε» (Tan, ό.π.: 72). Η γάτα απεικονίζεται σε έναν ωκεανό (Εικόνα 4) που υποδεικνύει την σαριστία για το πού μπορεί να βρίσκεται, ενώ το ότι πάνω στο κεφάλι της βρίσκονται αγκαλιασμένες το κορίτσι με τη μητέρα του, είναι ενδεικτικό των ισχυρών συναισθηματικών δεσμών μεταξύ ανθρώπων και των κατοικίδιων τους.

Εξίσου μεγάλος σε διάσταση απεικονίζεται, όμως, και ο βραζιλιάνικος παπαγάλος Diego στο έργο (Εικόνα 5).



Εικόνα 5. Ο παπαγάλος Diego.



Στην ιστορία του, με μια δόση ειρωνίας και συμβολισμού, ο Ταπ θίγει το γεγονός πως οι άνθρωποι γοητεύονται από τα κατοικίδια που μιλούν και αναπτύσσουν δεσμούς μαζί τους, ωστόσο υποφώσκει η προαναφερθείσα τάση του ανθρώπινου είδους να εκμεταλλεύεται τα ζώα για διασκέδαση, φαγητό, ένδυση, οικονομικό όφελος, κ.λπ.: εν προκειμένω, θίγεται η εκμετάλλευση των ομιλούντων παπαγάλων, από τους οποίους το ανθρώπινο είδος περιμένει να το διασκεδάσουν, υποτιμώντας ουσιαστικά τη νοημοσύνη των πτηνών.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Το εικονογραφημένο βιβλίο του Ταπ αποτελεί έργο σκοτεινής οικολογίας, που φέρνει τους ανήλικους και ενήλικους αναγνώστες κατάματα με το σκοτάδι της ανθρώπινης ύπαρξης και τις συνέπειές του: Ο άνθρωπος συνυπάρχει με τα ζώα, αλλά ούτε το πλαίσιο υπό το οποίο συνυπάρχει με αυτά είναι φυσιολογικό, ούτε τα ζώα να ζουν ευτυχισμένα σε ένα αγρόκτημα. Αντιθέτως, εφόσον ο άνθρωπος έχει επέμβει τόσο πολύ στον πλανήτη και επηρεάζει τις βιολογικές και γεωλογικές του διεργασίες λόγω έλλειψης κατάρτισης σχετικά με αυτές, ο καλλιτέχνης δημιούργησε ένα σκοτεινό τοπίο όπου άνθρωποι και ζώα συμβιώνουν με απόκοσμο τρόπο: οτιδήποτε φυσικό είναι απροσδιόριστο και η ζωή στον πλανήτη ευάλωτη (Morton, 2016, ό.π.).

Το βιβλίο θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως αποτελεί ένα είδος κριτικής απέναντι στην έλλειψη πλανητικού γραμματισμού, η οποία υπογραμμίζεται μέσα από μεταμοντέρνες τεχνικές, όπως είναι η ειρωνία, η σάτιρα και η παρώδηση, που εκδηλώνονται τόσο στο κείμενο, όσο και στην εικονογράφηση του έργου (Dresang, 2008: 44). Παράλληλα, στο βιβλίο φαίνεται πως προωθείται μια μετα-ανθρωπιστική και νέο-ματεριαλιστική φιλοσοφία, καθώς «αποεδαφοποιείται» η ανωτερότητα του ανθρώπου στο οικοσύστημα και «εδαφοποιείται» τόσο η ενσώματη διασύνδεσή του με τη Φύση, όσο και η αναγνώριση της υλικότητας σε ανθρώπινες και μη οντότητες (Sussman, 2000). Το γεγονός πως κατακερματίζεται η πεποίθηση ότι οι άνθρωποι διαθέτουν το μοναδικό υλικό σώμα του πλανήτη (Benson, 2019) φαίνεται και στο απόσπασμα με το οποίο κλείνει το βιβλίο: «Γιατί πολεμήσαμε τόσο πολύ; Γιατί ήμασταν τόσο σκληροί και αδιάφοροι, τόσο εγωιστές και απομονωμένοι, τόσο μοναχικοί; Μόνο τώρα, πολύ αργά, θυμόμαστε σιωπηλά τα πράγματα που συνδέουν όλους μας» (Ταπ, ό.π.: 218). Ο Ταπ ονομάζει «αδελφούς και αδελφές» ανθρώπους και ζώα, επισημαίνοντας πως «τα κόκαλα και τα κελύφη κάθε πλάσματος είναι φτιαγμένα παρόμοια και εξυπηρετούν τις ίδιες ανάγκες» τόσο στον άνθρωπο, όσο και «στον καρχαρία, την αρκούδα, τον κροκόδειλο, την κουκουβάγια, το γουρούνι, το φεγγαρόψαρο, τον

παπαγάλο, το περιστέρι, την πεταλούδα, τη μέλισσα, την τίγρη, τον σκύλο, τον βάτραχο, το σαλιγκάρι, τη γάτα, το πρόβατο, το άλογο, τον γάιδαρο, τη φάλαινα, τον αετό, τον ιπποπόταμο, τον ρινόκερο, την αλεπού» (Ταπ, ό.π.), όλα τα ζώα που εμφανίζονται στο βιβλίο του.

Οι αναγνώστες παροτρύνονται να λάβουν υπόψη τους τις πολυπλοκότητες των πλανητικών κρίσεων και να νιώσουν θλίψη για όσα άλλαξαν ή όσα ενδέχεται να αλλάξουν και να χαθούν για πάντα, αν δεν υιοθετήσουν τις αρχές της Περιβαλλοντικής Ηθικής (Yazgüno lu, 2019: 44). Ωστόσο, η οικο-δυστοπική αφήγηση του έργου δεν στερεί από τα παιδιά την ελπίδα (Jameson, 2005:31). Θα εικάζαμε πως φέρνει τη φύση, την ομορφιά της και τα πάθη της στην καθημερινή ζωή των αναγνωστών με τρόπο τέτοιο, ώστε να ενθαρρυνθούν να αποκτήσουν πλανητική συνείδηση, να αλλάξουν την ανθρωποκεντρική οπτική που ίσως έχουν ήδη υιοθετήσει και να μεριμνήσουν ώστε οι πράξεις τους να μην έχουν αντίκτυπο στην υγεία των μελλοντικών γενιών ανθρώπων και ζώων, όπως και των οικοσυστημάτων (Buell, 2017; Prévost, 2019:16).

Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Barad, K. (1997). Meeting the universe halfway: realism and social constructivism without contradiction. In Nelson, L. & Nelson, J. (Eds.), *Feminism, science, and the philosophy of science* (pp. 161-194). USA: Kluwer.

Beck, U. (1986). *Risk Society: Towards a New Modernity*. Trans. M. A. Ritter, London: Sage Publications.

Bradford, C. (2003). The Sky is Falling: Children as Environmental Subjects in Contemporary picturebooks. In McGillis, R. (Ed.), *Children's Literature and the Fin de Siecle* (pp. 111-120). Westport: Praeger.

Braidotti, R. (2016). *The posthuman*. USA: Polity Press.

Benson, M. H. (2019). New Materialism: An Ontology for the Anthropocene, *Natural Resources Journal*, 59, (2), 251-280. <https://digitalrepository.unm.edu/nrj/vol59/iss2/18>.

Buell, L. (2017). Can Environmental Imagination Save the World? In Parham, J. & Westling, L. (Eds.), *A Global History of Literature and the Environment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Buhner, S. H. (2022). *Earth Grief: The Journey into and Through Ecological Grief*. White River Junction: Raven Press.

Chen, P. (2018). Posthuman Potential and Ecological Limit in Future Worlds. In Tarr A. & White, D. R. (Eds.), *Posthumanism in Young Adult Fiction: Finding Humanity in a Posthuman World* (pp.179-195). Jackson: University Press of Mississippi.

Cohen, J. J. (2013). *Prismatic Ecology: Ecotheory beyond Green*. Minneapolis: Minnesota University Press.

Cunsolo, A. & Landman, K. (2017). (Eds.) *Mourning Nature: Hope at the Heart of Ecological Loss and Grief*. Montreal: Queen's University Press.

D'Albortis, D. (2017). Dark Nature: A Critical Return to Bronte Country. In Mazzeno, L. W. & Morrison, R. D. (Eds.), *Victorian Writers and the Environment: Ecocritical Perspectives* (pp.130-141). London: Routledge.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1980). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. (Trans. Brian Massumi). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Doermann, H. (2021). Against Ecocidal Environmentalism: Anti-Capitalist, Queer, and Decolonial Critiques of Mainstream Environmentalism in Lilliam Rivera's *Dealing in Dreams. The Lion and the Unicorn*, 45 (2), 137-153. <https://doi.org/10.1353/uni.2021.0012>

Dresang, E. (2008). Radical Change Theory, Postmodernism, and Contemporary Picturebooks. In R. L. Sipe & S. Pantaleo (Eds.), *Postmodern Picturebooks: Play, Parody, and Self-Referentiality* (pp. 41–54). London: Routledge.

Gaard, G. (2009). Children's environmental literature: from ecocriticism to ecopedagogy. *Neohelicon*, 36:321–334. DOI 10.1007/s11059-009-0003-7

Haraway, D. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Durham: Duke University Press.

Heller, C. (1999). *Ecology of everyday life: Rethinking the desire for nature*. Montréal: Black Rose Books.

Hellweg, S., Benetto, E., Huijbregts, M.A.J. et al. (2023). Life-cycle assessment to guide solutions for the triple planetary crisis. *Nature Reviews Earth and Environment* 4, 471–486.

Hughes, R., & Wheeler, P. (2013). Introduction Eco-dystopias: Nature and the Dystopian Imagination. *Critical Survey*, 25(2), 1–6. <http://www.jstor.org/stable/42751030>

Hunt, K. (2023). Posthuman Fiction: The Speculative Landscape of Shaun Tan's Tales from the Inner City & Nnedi Okorafor's *LaGuardia*, *Hélice*, 8 (2 [No. 33]), 77-94.

Jameson, F. (2005). Archaeologies of the Future: *The Desire called Utopia and Other Science Fictions*. London and New York: Verso.

Jochem, C., Sommoggy J. von. Hornidge A.-K., Schwienhorst-Stich E.-M., Apfelbacher Christian, (2023). Planetary health literacy: A conceptual model, Hypothesis and Theory Article. *Frontiers in Public Health*, 10. (Διαθέσιμο: <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.980779>, προσπελάστηκε στις 31/12/2023)

Kerslake, L. (2022). Aesthetic Entanglements in the Age of the Anthropocene: A Posthuman Reading of Shaun Tan's Tales from the Inner City. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature* 60(4), 38-47. <https://doi.org/10.1353/bkb.2022.0058>.

Kiernan, J. (2023). Situating Solastalgia within Climate Fiction: Anthropogenic Expansions of Dystopian Fiction. *Hélice*, 8, (2), 66-76.

Kingsnorth, P. (2017). *Confessions of a Recovering Environmentalist and Other Essays*. Minnesota: Graywolf Press.



Kingsnorth, P & Hine, D. (2017). *Uncivilisation: The Dark Mountain Manifesto. Confessions of a Recovering Environmentalist and Other Essays*. Minnesota: Graywolf Press.

Kokkola, Lydia. (2018). Review: A Literature of Questions: Nonfiction for the Critical Child by Joe Sutliff Sanders. *International Research in Children's Literature*, 11 (2), 203–219.

Mortimer-Sandilands, C. (2010). Melancholy Natures. In C.Mortimer-Sandilands & B., Erickson (Eds.) *Queer Ecologies Queer Ecologies. Sex, Nature, Politics, Desire* (pp. 331-358). Indianapolis & Bloomington: Indiana University Press.

Morton, T. (2010). *The Ecological Thought*. Massachusetts: Harvard University Press.

Morton, T. (2016). *Dark Ecology: For a Logic of Future Coexistence*. New York: Columbia University Press.

Oziewicz, M. (2022). Fantasy for the Anthropocene. On the Ecocidal Unconscious. Planetaryism, and Imagination of Biocentric Futures. In Oziewicz, M. Attebery B. & Dedinová, T. (Eds.), *Fantasy and Myth in the Anthropocene: Imagining Futures and Dreaming Hope in Literature and Media* (pp. 58-69). London: Bloomsbury Academic.

Prévost, A. (2019). *Teaching dystopian literature to Secondary Schools' Students: based on Lois Lowry's «The Giver»* (1993). M.A. Thesis, Université catholique de Louvain. (Διαθέσιμο: <https://dial.uclouvain.be/memoire/ucl/fr/object/thesis%3A18823>, προσπελάστηκε στις 31/12/2023).

Pullan, L. R. (2015). *A Revolutionary Act: Investigating the Draw of Dystopia in Young Adult Literature*. MA Thesis, Brigham Young University. (Διαθέσιμο: https://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1029&context=english_symposium, προσπελάστηκε στις 31/12/2023).

Singer, P. (1975). *Animal Liberation A New Ethics for Our Treatment of Animals*. New York: New York Review.

Slovic S., & Dixon, T. F. (Eds.). (1993). *Being in the world: An environmental reader for writers*. New York: Macmillan.

Spivak, G. C. (2015). Planetaryity (Box 4, WELT). *Paragraph*, 38(2), 290–292.

Sturgeon, N. (2004). 'The power is yours, planetees!' Race, gender, and sexuality in children's environmental popular culture. In Stein, R. (Ed.), *New perspectives on environmental justice: Gender, sexuality, and activism* (pp. 262–276). New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Sussman, H. (2000). Deterritorializing the Text: Flow-Theory and Deconstruction. *MLN, Comparative Literature Issue*, 115 (5), 974-996. <https://doi.org/10.1353/mln.2000.0077>.

Tan, S. (2018). *Tales from the Inner City*. USA: Walker Books Ltd.

Taylor, C.A. (2016). Edu-crafting a Cacophonous Ecology: Posthumanist Research Practices for Education. In Taylor, C. A & Hughes, C. (Eds.), *Posthuman Research Practices in Education* (pp.5-24). New York: Palgrave Macmillan.

Tu'itahi S., Watson H., Egan R., Parkes MW., Hancock T. W. (2021). The importance of Indigenous worldviews and spirituality to inspire and inform Planetary Health Promotion in the Anthropocene. *Global Health Promotion*, 28 (4), 73–82. <https://doi.org/10.1177/17579759211062261>

Yazgünoğlu, K.C. (2019). The Postecological World of John Burnside: Dark Green Nature, Pollution, and Eco-Grief in Glister. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 59(1), 41-69, doi: 10.33171/dtcjournal.2019.59.1.4

Ελληνικές

Αγγελάκη Ρ.-Τ. (2023). Παιδική λογοτεχνία και οντολογικός επαναπροσδιορισμός του υλικού κόσμου. Ο φιλοσοφικός λόγος και η εικονοποιητική μεταφορά ως μέσα για τη διάσπαση της δικοτόμησης φύσης-πολιτισμού. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 9, 161–180. <https://doi.org/10.12681/dial.35588>

Αγγελάκη Ρ.-Τ. (2024). Ανθρωπόκaino, δυστοπία και πλανητικός γραμματισμός στη Λογοτεχνία για παιδιά. *Κείμενα Παιδείας*, (7), 17–33. (Διαθέσιμο: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/keimena-paideias/article/view/35877>, προσπελάστηκε στις 25/1/2024)

Ηλιάδου, (2016). *Ηλιάδου, Αντιγόνη, Τα ζώα ως πρόσωπα: Προς μία υπέρβαση του ειδολογικού σωβινισμού. Από τον Πορφύριο στον Tom Regan*. Μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Διαθέσιμο: <http://ikee.lib.auth.gr/record/286796/files/GRI-2017-18151.pdf>, προσπελάστηκε στις 22/10/2023)

Σταμάτης, Κ. Μ. (2013). *Φιλοσοφία και Οικολογική Ηθική*. Αθήνα: Νήσος.





ΒΙΩΜΑΤΙΚΑ ΠΟΙΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ «ΜΙΑ ΧΑΡΑΜΑΔΑ ΣΤΟ ΚΛΕΙΣΤΟ ΠΑΡΑΘΥΡΟ ΝΑ ΓΙΝΕΙ ΔΥΝΑΜΗ ΖΩΗΣ»

Χρυσούλα Αλεξάνδρου

Επιθεωρήτρια Φιλολογικών Μαθημάτων

Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας Κύπρου

email: Chryssalexan@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση, αποτυπώνεται η προσπάθεια αξιοποίησης των Βιωματικών Ποιητικών Εργαστηρίων (ΒΠΕ) ως μίας διεπιστημονικής, διαθεματικής και καινοτόμου διαδικασίας μάθησης σε σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης Κύπρου και Ελλάδος. Τα ΒΠΕ προσδιορίζονται ως ένα είδος δημιουργικής γραφής, ως ένα συναπάντημα ιδεών και συναισθημάτων τα οποία μοιράζονται μαθητές/τριες όλων των τάξεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η θεσμοθέτησή τους υλοποιεί βασικούς στόχους της Παιδείας που συνιστούν διαχρονικά την ψυχοπνευματική ισορροπία, την αυτοαναγνώριση και κατά συνέπεια την αυτοβελτίωση των μαθητών/τριών. Η λειτουργία τους συντελεί στην καλλιέργεια πολλαπλών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών καθώς συνειδητοποιούν την αξία της ζωής, του ανθρώπου, του πολιτισμού, της τέχνης, της γλωσσικής και λογοτεχνικής έκφρασης. Παράλληλα, σε μια ρεαλιστική καθημερινή βάση αναπτύσσουν ένα φάσμα ορθών στάσεων, συμπεριφορών και δεξιοτήτων, αλλά και στάσεις απαραίτητες στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε ένα ανθρώπινο και υγιές σχολείο. Τα ΒΠΕ συνδέονται άρρηκτα με το αξιόλογο της γνώσης, τη διαχειρισιμότητά της, τη συνεκτικότητα, τη συνοχή και τη μεταφερσιμότητά της.

Λέξεις κλειδιά: βιωματικά ποιητικά εργαστήρια, δημιουργική γραφή

Abstract

This proposal aims to depict the Experiential Poetry Workshops (EPW) as multi-disciplinary, interdisciplinary and innovative learning processes within Secondary Education in Cyprus and Greece. The EPW are defined as a type of creative writing, as a piecing together of

ideas and sentiments shared by students across all grades within secondary schools. The establishment of the EPW implements the basic goals of education that constitute a timeless balance of psycho-spirituality, self-recognition and consequently the self-improvement of students. Their implementation facilitates the students' cultivation of multiple skills as they realize the importance of life, man, culture, art and of linguistic and literary expression. At the same time, on a realistic daily basis, they develop a range of appropriate stances, behaviours and skills but also the necessary attributes for the educational process, in a positive, healthy school environment. The EPW are inextricably linked with the worthiness of knowledge, its manageability, coherence and its transferability.

Keywords: Experiential Poetry Workshops, creative writing

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα Βιωματικά Ποιητικά Εργαστήρια (ΒΠΕ) λειτουργούν για τρίτη συνεχή χρονιά (σχολικό έτος έναρξης το 2021-22), κατόπιν και του θεσμοθετημένου πλαισίου που πλέον έχουν λάβει από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου (ΥΠΑΝ), σε σχολεία της Μέσης Γενικής, Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Κύπρου και Ελλάδας. Η διεξαγωγή τους αποτελεί μια καινοτόμο μαθησιακή μέθοδο δημιουργικής γραφής η οποία λειτουργεί διαθεματικά και είναι συνυφασμένη με τη φιλοσοφία και την υλοποίηση των ευρύτερων στόχων της Εκπαίδευσης.

Τα ΒΠΕ δρουν ως μορφωτικό αγαθό δια μέσου του οποίου κάθε πεδίο νοημοσύνης δραστηριοποιεί τα παιδιά και τα απελευθερώνει. Ο τρόπος διεξαγωγής τους ευνοεί το μίρασμα ιδεών, σκέψεων και συναισθημάτων και αποδεικνύει την αναγκαιότητα για ψυχοπνευματική καλλιέργεια, ισορροπία και ολοκλήρωση με δεδομένο ότι η ποίηση συνιστά έναν ιδιαίτερο τρόπο αντίληψης του συγκεκριμένου και του αφηρημένου, του θεατού και αθέατου, ορίζει το συναίσθημα, λυτρώνει, παρηγορεί, εξυψώνει, ευχαριστεί, μορφαίνει, ενώ παράλληλα παιδαγωγεί.

Η ενασχόληση των παιδιών με την ποίηση και γενικότερα με την τέχνη, τους δίνει την ευκαιρία να παρατηρήσουν γύρω τους, να δεχθούν ερεθίσματα, να δημιουργήσουν μια υγιή σχέση με ό,τι τους περιβάλλει, να εξωτερικεύσουν όλα όσα ενυπάρχουν μέσα τους, να καλλιεργήσουν την κριτική και αφαιρετική σκέψη, τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους

και εντέλει να ανακαλύψουν τον εαυτό τους. Κατά τους Carole Cooper και Julie Boyd (1994), τα Βιωματικά Ποιητικά Εργαστήρια προσφέρουν στα παιδιά τη δυνατότητα να διεξέλθουν όλων αυτών των σταδίων και κυρίως μέσω της συνεργασίας και της ομαδικότητας να αποδεχτούν το διαφορετικό, να εμπιστευτούν ο ένας τον άλλον, να αναπτύξουν όμορφες, υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις και να οδηγηθούν στη δημιουργικότητα. Εξάλλου, τα παιδιά μαθαίνουν να αγαπούν και να αγαπούν τον εαυτό τους και να οδηγούνται στη συναισθηματική νοημοσύνη η οποία κρίνεται άκρως απαραίτητη για ένα παιδί της ηλικίας αυτής, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει τις προσκλήσεις της σύγχρονης εποχής.

Η διεξαγωγή των ΒΠΕ βρίσκεται υπό την εποπτεία και καθοδήγηση της κ. Χρυσούλας Αλεξάνδρου, Επιθεωρήτριας Φιλολογικών Μαθημάτων και ποιήτριας. Στα ΒΠΕ συμμετέχουν μικρές ομάδες μαθητών (12-15 ατόμων), ενώ για την υλοποίηση τους ενδείκνυται η εμπλοκή και η συνεργασία φιλολόγων, αλλά και εκπαιδευτικών άλλων ειδικοτήτων, όπως Εικαστικών ή Μουσικών.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι τα ΒΠΕ λειτουργούν ως μια διαδραστικά εξελισσόμενη και αμφίδρομη διαδικασία παραγωγής πολιτιστικής και καλλιτεχνικής δημιουργικότητας, η οποία εμπίπτει στις στρατηγικές επιδιώξεις του ΥΠΑΝ, προγραμματίζεται η διεξαγωγή ποιητικών εργασιών σε ολοένα και περισσότερα σχολεία ανά το παγκύπριο (πρωίτισως). Σε ένα πνεύμα διάχυσης ανησυχιών, διαμοιρασμού απόψεων και στάσεων της νεολαίας της Κύπρου, εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος, αναμένεται ότι η παγιωμένη άποψη περί εξετασιοκεντρικού και μονοδιάστατου ρόλου του σχολείου θα φανερώσει την ανθρωπιστική και πολυδιάστατη πλευρά του, δηλώνοντας την πρόθεση για συμπόρευση με το ευρωπαϊκό και διεθνές γίγνεσθαι, όπως αυτό καταγράφεται στην ατζέντα για την εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Περαιτέρω, η όλη βιωματική δραστηριότητα συνεισφέρει στην υλοποίηση του οράματος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για επίτευξη του ευρωπαϊκού στόχου εκπαίδευσης έως το 2025, καθώς για την υλοποίησή του όλες οι χώρες μέλη καλούνται να ενθαρρύνουν νέες πρωτοβουλίες μάθησης, συνεργασίας και συνεργειών σε σχολικό, τοπικό και ευρωπαϊκό επίπεδο και στο ευρωπαϊκό έτος καλλιέργειας εγκάρσιων δεξιοτήτων.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η αναγκαιότητα εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου, καθώς και η εφαρμογή εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας και αξιολόγησης στη Μέση Εκπαίδευση και γενικότερο στο εκπαιδευτικό σύστημα, οδηγούν στην εφαρμογή σύγχρονων τρόπων μάθησης που θέτουν στο επίκεντρο τον μαθητή. Η συνεργασία, η αλληλεπίδραση, ο στροβιλισμός σκέψεων και απόψεων, το μοίρασμα εικόνων και συναισθημάτων είναι δυνατόν να συνυπάρχουν σε ένα πλαίσιο δημιουργίας και κατ' επέκταση παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου ως μια πρακτική παροχής διαθεματικής προσέγγισης που βασίζεται στην αξιοποίηση των διαφορετικών αναγκών και ικανοτήτων των μαθητών.

Τα ΒΠΕ εγγράφονται στην πολιτική της βιωματικής μάθησης που προωθείται στην σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη και η υλοποίησή τους εναρμονίζεται με τις εκάστοτε συνθήκες που σχετίζονται τόσο με τους μαθητές ως προσωπικότητες όσο και με το ευρύτερο περιβάλλον σε ένα πλαίσιο ανθρωπιστικής προσέγγισης της παιδείας.

Οι συμμετέχοντες στα ΒΠΕ χρησιμοποιούν μεθόδους δημιουργικής γραφής και δημιουργούν ένα συλλογικό ποίημα. Στη συνέχεια αποτυπώνουν το ποίημα εικαστικά, μουσικά και το μεταφράζουν σε γλώσσες που υπάρχουν και ακούγονται στο σχολικό περιβάλλον στο οποίο φοιτούν. Οι μεταγλωσσικές εμπειρίες των μαθητών/τριών καλλιεργούνται, αφού καλούνται να μεταφέρουν τις σκέψεις τους σε πεζογράφημα, αφήγημα, παραμύθι ή δημοσιογραφικό άρθρο, εφαρμόζοντας στην πράξη γνώσεις που εγγράφονται στους δείκτες επιτυχίας και επάρκειας διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος της Μέσης Εκπαίδευσης. Η δημιουργικότητα, η συνεργασία και η άσκηση κριτικής σκέψης διαπλάθουν τη συμμετοχικότητα των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική πράξη.

Η όλη παραγωγή των εργασιών, τα ποιήματα και οι διαθεματικές εργασίες που δημιουργεί το κάθε σχολείο, εμπεριέχονται σ' ένα τόμο κάθε τέλος σχολικής χρονιάς ο οποίος εκδίδεται από την Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου. Ο εν λόγω τόμος παρουσιάζεται σε προγραμματισμένη διάσκεψη και κατόπιν διανέμεται στους συμμετέχοντες/ουσες και σε ποικίλους εκπαιδευτικούς ή άλλους φορείς. Παράλληλα, το περιεχόμενο των ΒΠΕ πλαισιώνεται από καλλιτεχνικό πρόγραμμα και ομοίως παρουσιάζεται σε Καλλιτεχνική Εκδήλωση που πραγματοποιείται σε χώρους ευρείας προσέλευσης σημαίνοντας και τη λήξη των ΒΠΕ της κάθε σχολικής χρονιάς.



Σκοπός της λειτουργίας των ΒΠΕ

Το επιστημολογικό πλαίσιο του εγχειρήματος των ΒΠΕ αναδεικνύει το γεγονός ότι κάθε παιδί είναι μοναδικό και ξεχωριστό, ότι έχει τους δικούς του ρυθμούς μάθησης και ανάπτυξης, αποτελεί ενεργό μέλος πολλών ομάδων, έχει φωνή και δικαιώματα στις διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης, ως αναγράφεται και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης της Κύπρου. Η εκπαιδευτική διαδικασία του βιωματικού τρόπου μάθησης δίνει χώρο και χρόνο στο κάθε παιδί ξεχωριστά αλλά και στην κάθε ομάδα παιδιών να αναπτύξει και να αναδείξει τις εν δυνάμει δυνατότητες και ικανότητές του.

Τα ΒΠΕ λειτουργούν διαθεματικά με αποτέλεσμα οι μαθητές καλλιεργώντας πολλαπλές δεξιότητες να συνειδητοποιούν την αξία της ζωής, του ανθρώπου, του πολιτισμού, της τέχνης, της γλωσσικής και λογοτεχνικής έκφρασης σε συνάρτηση με ένα ευρύ φάσμα στόχων που τίθενται και εξυπηρετούνται σε διαφορετικό βαθμό κατά την πραγμάτωση των εργαστηρίων. Κάθε σχολική χρονιά και κάθε κύκλος ΒΠΕ εστιάζει σε διαφορετικούς στόχους έχοντας στον πυρήνα του μια γενική στοχοθεσία. Ως γενικοί στόχοι (συνυφασμένοι με το μάθημα της Λογοτεχνίας και της δημιουργικής γραφής) ορίζονται οι ακόλουθοι:

- Η ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών απέναντι στον αξιακό κώδικα της πολιτισμικής τους κληρονομιάς και η συνειδητοποίηση πως η καλλιτεχνική έκφραση παρεμβαίνει δυναμικά στην αναδημιουργία και ανασυγκρότηση του περιβάλλοντος κόσμου.
- Η καλλιέργεια κομβικών δεξιοτήτων του πολιτισμικά συνειδητοποιημένου εγγράμματος πολίτη, δεξιοτήτων που συντελούν στην αναλυτική, κριτική και συνθετική σκέψη, τη γόνιμη φαντασία, τη διαχείριση της γνώσης και την ομορφιά της δημιουργίας.
- Η απόκτηση πολλαπλών γλωσσικών εμπειριών, γνωστικών, νοητικών, συναισθηματικών δεξιοτήτων και η συμβολή τους στη συλλογικότητα, ομαδικότητα, στην ετερογνωσία και στην αυτογνωσία.
- Η εξοικείωση των μαθητών/τριών με τη μεταφορική λειτουργία της γλώσσας, απαραίτητη για τον στοχασμό και την αισθητική καλλιέργεια.
- Η συνειδητοποίηση της σχέσης της λογοτεχνίας με την ανθρώπινη εμπειρία και η συμβολή της στην κατανόηση του πραγματικού και του νοητού κόσμου.

- Η προώθηση της φιλιανγνωσίας μέσω της δημιουργίας ως μία εσωτερική βασική ανάγκη του ατόμου.
- Η γλωσσική - αισθητική αγωγή των μαθητών, η συμφιλίωση με τον μέγα κόσμο τους και η ενδυνάμωση της εσωτερικής τους συγκρότησης μέσω της βιωματικής ποιητικής δημιουργίας.

Κατά τη διάρκεια της λειτουργίας των ΒΠΕ τα τρία τελευταία έτη (σχολικές χρονιές 2021-22, 2022-23, 2023-24) τέθηκαν υπό έμφαση οι ακόλουθοι στόχοι:

- Η διαλεκτική επικοινωνία της ποίησης με τη μυθολογία και τη φιλοσοφία, καθώς επίσης και με άλλες μορφές τέχνης και η σταθερή της σχέση με την πραγματικότητα.
- Η γνώση και κατανόηση του παρελθόντος, η ανασύνθεση του παρόντος και η συμβολή τους στην πορεία του μέλλοντος.
- Η καλλιέργεια ιστορικής μνήμης και συνείδησης με αφορμή τα 50 απεχθή χρόνια εισβολής και αιμάσσουσας κατοχής της Κύπρου από τους Τούρκους.

Τα ΒΠΕ θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν και ως μια διαδικασία παραγωγής πολιτισμικής δημιουργίας, αφού το έργο που παράγεται σε αυτά εμπεριέχει πρωτίστως ποιήματα, αλλά και εικονογραφημένα παραμύθια, βίντεο, μουσικές συνθέσεις, ηχητικές απαγγελίες και αφίσες με έργα τέχνης δίνοντας έτσι τη δυνατότητα προβολής και διάχυσης του παραχθέντος έργου των Βιωματικών Ποιητικών Εργαστηρίων σε τοπικό και διεθνές επίπεδο, διαμέσου και της ιστοσελίδας που φιλοξενεί και αναδεικνύει το έργο των εργαστηρίων (<https://veroiis.schoools.ac.cy/index.php/el/>), η οποία εμπίπτει στην ιστοσελίδα του ΥΠΑΝ ως λογοτεχνική παραγωγή και είδος δημιουργικής γραφής.

Δημιουργική Γραφή

Η δημιουργική γραφή ανοίγει δρόμο σε μαθητές και μαθήτριες να συνθέσουν τις εμπειρίες ζωής με τις γνώσεις που αποκτούν στην εκπαίδευση: να συνδυάσουν την ατομική εμπειρία της σχολικής αυλής με τις γνώσεις φυσικής ιστορίας και περιβάλλοντος σ' ένα φανταστικό επίπεδο. Με τη δημιουργική γραφή η πρόσληψη της λογοτεχνίας από αποκλειστικά παθητική γίνεται και ενεργητική (Μ. Σουλιώτης, 2012). Συνεπώς, η εξάσκηση στη Δημιουργική Γραφή

με αξιολόγηση του αισθητικού αποτελέσματος, βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων, αποτελεί έναν από τους Γενικούς Δείκτες Επιτυχίας του Λογοτεχνικού Γραμματισμού. Συγκεκριμένα, όπως σημειώνεται και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Λογοτεχνίας του ΥΠΑΝ Κύπρου, σημαντικός στόχος είναι η ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών/-τριών μέσω της βαθμιαίας εξοικειώσής τους με συγγραφικές πρακτικές (δημιουργική γραφή), οι οποίες βοηθούν τους μαθητές/-τριες «να συνειδητοποιήσουν με άμεσο τρόπο και να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στη διαδικασία της λογοτεχνικής γραφής και γενικά της καλλιτεχνικής έκφρασης, ως τρόπου με τον οποίο τα άτομα (οι δημιουργοί) δεν “περιγράφουν” απλώς το περιβάλλον τους, αλλά παρεμβαίνουν δυναμικά σε αυτό και το αναδημιουργούν».

Τα ΒΠΕ εμπεριέχουν την τεχνική της αυτόματης γραφής, ιδιαίτερα ελκυστικής για τους μαθητές, οι οποίοι νιώθουν ανεμπόδιστοι να γράψουν και να εκφραστούν χωρίς δεσμεύσεις για συγκεκριμένη μορφή ή περιεχόμενο: το κείμενο μπορεί να προκύψει ποιητικό ή πεζό ή και ανάμεικτο (Μ. Σουλιώτης, 2012). Αρκετές φορές ο αυθορμητισμός και η αναγκαιότητα τήρησης ενός σχετικού χρονικού πλαισίου οδηγεί σε αποτέλεσμα χωρίς νόημα, όμως η διεργασία που έπονται ξεκαθαρίζουν τη σκέψη και το υποσυνείδητο των μαθητών και εν τέλει οδηγούν στο ξεκαθάρισμα κάθε πτυχής αυτού που επιθυμούν οι μαθητές να εκφράσουν.

Η ουσία, η λειτουργία και η χρησιμότητα της ποίησης συνδέονται με την αναγκαιότητα των νέων να εκφραστούν, να δημιουργήσουν, να ξεφύγουν από την καθημερινότητα και τον αυστηρό τρόπο εκμάθησης, να ψυχαγωγηθούν και να εκφραστούν πέρα από το όποιο πλαίσιο αξιολόγησης που ενίοτε τους βραίνει και τους περιορίζει σε πολλές πτυχές της ζωής. Η πλούσια σε αισθήματα εφηβεία και οι αυθεντικές ιδέες της νεαρής ηλικίας δίνουν ένα περιβάλλον κατάλληλο για την αναζήτηση ποιητικής έκφρασης (T.S. Eliot, 1953).

Από την άλλη, η μύηση των νέων με την ποίηση είναι ένας τρόπος να δημιουργήσουν μια καλύτερη σχέση με τον γραπτό λόγο, καθώς είναι γενικώς παραδεκτό πως η γλωσσική πενία των μαθητών είναι συχνό φαινόμενο, κυρίως στις περιπτώσεις μαθητών που ομιλούν κάποια διάλεκτο (π.χ. κυπριακή διάλεκτος) ή και γλωσσικά ιδιώματα (π.χ. κρητικό ιδίωμα).

Η ποίηση βοηθά τους μαθητές να δουν τα πράγματα διαφορετικά. Εκφράζονται προφορικά και γραπτά χωρίς την έγνοια της ορθότητας και του λάθους. Η αποδοχή των όσων λένε ή γράφουν τους απελευθερώνει και τους χαροποιεί, γεγονός που τους βοηθά περαιτέρω στην αυτοανα-

γνώριση και στη συνεργασία με τους υπολοίπους με την παραδοχή ότι ο καθένας από τους συμμετέχοντες στην όλη διαδικασία είναι απόλυτα ξεχωριστός και πλήρως αποδεκτός.

Κατά τον φιλόσοφο J.S. Mill (1833), ποίηση θα γράψουν όσοι έχουν ή θα αναπτύξουν αυθεντικά αισθήματα και πνευματική κουλτούρα της εποχής τους η οποία θα τους προμηθεύσει με τα απαραίτητα γλωσσικά εφόδια. Έτσι, κατά τον Mill, όσοι εμπλέκονται με την εκπαίδευση φέρουν την ευθύνη αυτή.

Τα ΒΠΕ αποτελούν τη συνειδητοποίηση της ευθύνης αυτής, ώστε ο ψυχισμός, οι αγωνίες και οι ανησυχίες, η χαρά και η θλίψη, τα θέλω και τα μη μαθητών και μαθητριών από σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδος να μετουσιωθούν σε γράμματα και συλλαβές, λέξεις και στίχους, εικόνες και μελωδίες, κίνηση και χορό. Η ματιά των συμμετεχόντων οδηγεί σε μια ποιητική συλλογή που προκύπτει διαμέσου του βιωματικού τρόπου λειτουργίας των Ποιητικών Εργαστηρίων. Τα ποιήματα αυτά συνδιαλέγονται με το παρελθόν, ψάχνουν έρεισμα μέσα από το χθες και τραβούν σταθερότερα προς το μέλλον.

Οι άγραφοι νόμοι, οι βάρβαρες εξουσίες, η πάλη με τις επιβουλές των ισχυρών, οι δαίμονες του κακού, η αυτοπαγίδευση και ο υλιστικός τρόπος ζωής, η υπέρβαση των ορίων, η καμένη γη, η ευθύνη και η στάση του ενεργού και σκεπτόμενου πολίτη απέναντι σε κάθε πρόκληση είναι μια περιληπτική αναφορά του περιεχομένου της ποιητικής παραγωγής των ΒΠΕ.

Ενδεικτικά, παρουσιάζεται το συλλογικό ποίημα του 11ου Δικτύου Σχολείων της ποιητικής συλλογής 2022-23* (Γυμνάσιο Αρχαγγέλου Λακατάμειας, Περιφερειακό Γυμνάσιο Κοκκινότριμιθιάς, Β' Περιφερειακό Γυμνάσιο Λευκωσίας - Μαλούντας, ημερομηνία διεξαγωγής 07 Μαρτίου 2023), με θέμα τον απόηχο του τραγικού πολύνεκρου σιδηροδρομικού δυστυχήματος στα Τέμπη (28/02/2023), ως ένα νωπό και ανελέητο δυσάρεστο γεγονός. Οι λέξεις παλεύουν να στήσουν μια ιστορία, να οικοδομήσουν γέφυρες ελπίδας προς το φως.

* Το φωτογραφικό και άλλο υλικό παρατίθεται κατόπιν συγκατάθεσης των εμπλεκομένων.



10:10 τα τρένα ξεκινούν

Θέλω να πω μια ιστορία
Ήτανε Μάρτης
η Άνοιξη δεν ήρθε
τα σύννεφα κλαίνε
κλαίνε τα δέντρα
σβήνουν οι μήνες, οι εποχές
στην Τροία, στη Συρία, στην Ελλάδα

10:10 τα τρένα συγκρούονται
Μας τα' πε η Κασσάνδρα
κανείς μας δεν την πίστεψε
10:10 τα τρένα ξεκινούν

Θέλω ταξίδια μακρινά
της καρδιάς και του μυαλού
Να με χτυπά στο πρόσωπο
η ζωή
να αγγίζω σαν παιδί
τον χρόνο

Θέλω να γράψω μια ιστορία
την καλύτερη Ιστορία



Λειτουργία Βιωματικών Ποιητικών Εργαστηρίων

Τα Βιωματικά Ποιητικά Εργαστήρια λειτουργούν διαθεματικά, με αποτέλεσμα οι μαθητές καλλιεργώντας πολλαπλές δεξιότητες να συνειδητοποιούν την αξία της ζωής, του ανθρώπου, του πολιτισμού, της τέχνης, της γλωσσικής και λογοτεχνικής έκφρασης. Παράλληλα, σε μια ρεαλιστική καθημερινή βάση αναπτύσσουν ένα φάσμα ορθών στάσεων, συμπεριφορών και δεξιοτήτων. Η διεξαγωγή των ποιητικών εργαστηρίων βρίσκεται υπό την εποπτεία και καθοδήγηση της κ. Χρυσούλας Αλεξάνδρου, Επιθεωρήτριας Φιλολογικών Μαθημάτων και ποιήτριας. Στα εργαστήρια συμμετέχουν μαθητές/-τριες Γυμνασίων, Λυκείων, Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών. Η διάρκειά τους ορίζεται περίπου στις 4 – 6 διδακτικές περιόδους και η ολοκλήρωσή τους γίνεται αυθημερόν, ενώ η κάθε σχολική μονάδα δύναται να συνεχίσει το μεταγνωστικό έργο και την καλλιτεχνική παραγωγή για τον επόμενο μήνα (περίπου), ώστε να είναι εφικτή η αξιοποίησή και προβολή κάθε δημιουργίας.

Την ευθύνη της ετοιμασίας των ποιητικών εργαστηρίων αναλαμβάνουν ένας/μία εκπαιδευτικός Φιλολόγος που είναι σε θέση να επιλέξει και να καθοδηγήσει την ομάδα μαθητών του σχολείου του/της. Για την υλοποίηση του ποιητικού εργαστηρίου ενδείκνυται η εμπλοκή και η συνεργασία εκπαιδευτικών κι άλλων ειδικοτήτων, όπως Εικαστικών ή Μουσικών.

Σε αρκετές περιπτώσεις και ένεκα της δήλωσης ενδιαφέροντος από πολλά σχολεία, προκύπτει η λειτουργία των ΒΠΕ με τη συνεργασία δύο ή και περισσότερων σχολείων (τριών ή και τεσσάρων σχολείων σε σπανιότερες περιπτώσεις), ώστε να καταστεί δυνατή η συμμετοχή ολοένα και περισσότερων σχολείων κάθε σχολική χρονιά/σε κάθε κύκλο ΒΠΕ. Τα σχολεία που συμμετέχουν στα ΒΠΕ λαμβάνουν εκ των προτέρων ενημέρωση για τον χρόνο και τον χώρο, ώστε να είναι σε θέση να προβούν στην απαιτούμενη προετοιμασία και να ρυθμίσουν ανάλογα τις σχολικές τους υποχρεώσεις.

Οι συμμετέχοντες/ουσες στη βιωματική ποιητική διαδικασία των εργαστηρίων, σε ένα ευχάριστο και υποβλητικό κλίμα, με τρόπο παιγνιώδη και ουσιαστικό, με την κατάλληλη ενθάρρυνση και καθοδήγηση, εκφράζονται και δημιουργούν ομαδικά και ατομικά, πρωτίστως μέσα από τον ποιητικό λόγο και, ακολούθως μέσα από άλλες μορφές τέχνης και άλλα γνωστικά αντικείμενα. Αξιοποιώντας πολλαπλές ικανότητες, διευκολύνονται να υιοθετήσουν μια διερευνητική στάση απέναντι σε προσωπικές τους εμπειρίες, οι οποίες συναντώνται με την απώλεια, την απουσία, την εμφάνιση και την παρουσία.

Σε ένα ΒΠΕ γίνεται η γνωριμία των παρευρισκόμενων και αφού προηγηθεί μια σύντομη περιγραφή της διαδικασίας που πρόκειται ν' ακολουθήσει, οι συμμετέχοντες καλούνται να καταγράψουν σε τετράδιο που τους δίνεται εμπειρίες, βιώματα και συναισθήματα που επιθυμούν εντός συγκεκριμένου χρόνου (περίπου 10-15 λεπτά). Στη συνέχεια, μεταφέρονται οι προσωπικές τους εμπειρίες στην ομάδα μέσω της ανάγνωσης ή και της περιγραφής, σε μια προσπάθεια να βρεθούν οι κατάλληλες λέξεις για να αποδοθούν τα γραφόμενα, δημιουργώντας ολοκληρωμένες αισθητηριακές παραστάσεις, όπως η ζωγραφική προσπαθεί να αποδώσει την πραγματικότητα (Ματσαγγούρας, 2001).

Αφού ερωτηθεί κάθε συμμετέχων/ουσα (ομοίως μαθητές και εκπαιδευτικοί) για την κατάθεση των σκέψεων και των συναισθημάτων, ακολουθεί η σύζευξη των όσων έχων ειπωθεί, βρίσκεται ο κοινός θεματικός άξονας και ξεκινά η συγγραφή ενός καθολικού ποιήματος το οποίο εκφράζει και αποτυπώνει τις σκέψεις και τα συναισθήματα όλης της ομάδας. Σε κάποιες περιπτώσεις, δίνεται η θεματική (βλ. άνωθεν στόχους υπό έμφαση), ώστε οι εμπειρίες, οι σκέψεις και τα συναισθήματα να ανταποκρίνονται στο περιεχόμενο του κάθε υπό έμφαση στόχου.

Στη συνέχεια παρατίθεται μια σειρά φωτογραφιών από τη διεξαγωγή ΒΠΕ, ώστε να γίνει μια προσπάθεια απεικόνισης της όλης διαδικασίας (το φωτογραφικό υλικό αποτελεί μέρος του ΒΠΕ που πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία του Λανιτείου Λυκείου και του Λυκείου Αποστόλων Πέτρου και Παύλου Λεμεσού, στις 16 Δεκεμβρίου του 2022, στον χώρο του Λανιτείου Λυκείου). Στο σύνδεσμο <https://www.youtube.com/watch?v=eXUa94WflqE> διατίθεται η μελοποίηση του ποιήματος «Στην άκρια του ξύλινου πατώματος», ενώ σχετικό υλικό για το εν λόγω εργαστήριο διατίθεται για προσπέλαση στην ιστοσελίδα των ΒΠΕ (βλ. <https://vepoisis.schools.ac.cy/index.php/el/2022-2023-diktyo-03>).



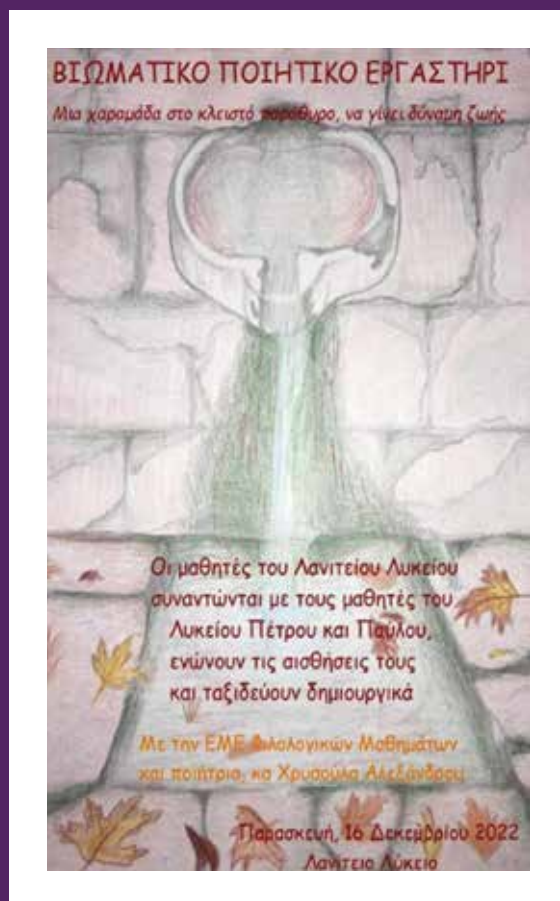
Φωτογραφία 1: προετοιμασία κλίματος δεκτικότητας



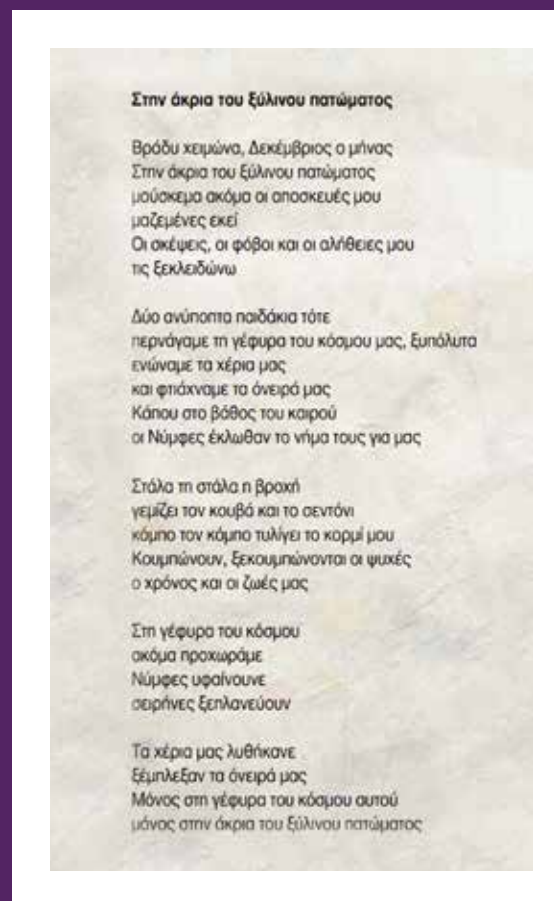
Φωτογραφία 2: διαδικασία παραγωγής λόγου – συγγραφή ποιήματος



Φωτογραφία 3: διαθεματική προσέγγιση – χορογραφία και μελοποίηση ποιήματος



Εικόνα 1: αφίσα ΒΠΕ



Εικόνα 2: ποίημα ΒΠΕ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι ποιητικές, συγγραφικές, εικαστικές, μουσικές και χορευτικές δημιουργίες των μαθητών/μαθητριών όπως αποτυπώνονται στις εκδόσεις των ΒΠΕ και στο ποικίλο υλικό της ιστοσελίδας στην οποία φιλοξενούνται καταδεικνύουν ότι στα ΒΠΕ οι συμμετέχοντες/χουσες εργάζονται ομαδικά, εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον, καλλιεργούν την κριτική και αφαιρετική σκέψη και τη δημιουργική τους ευαισθησία, μελετούν την ποιητική λειτουργία της γλώσσας, υιοθετούν λογοτεχνικές στρατηγικές, εξωτερικεύουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους και οδηγούνται στη δημιουργικότητα.

Όπως εμπράκτως έχει διαφανεί, τα ΒΠΕ αποτελούν μια ιδιαίτερως ευχάριστη εμπειρία που δημιουργεί το αίσθημα ευφορίας σε κάθε εμπλεκόμενο - μαθητές, εκπαιδευτικοί, εξωτερικοί φορείς και άτομα που λειτουργούν ως συνεργάτες - αφού η διαδικασία οδηγεί σε ένα άκρως ικανοποιητικό αποτέλεσμα, ένα αποτέλεσμα που καταλήγει να εκπλήσσει, καθώς προκύπτει με τη σύμπραξη πολλών ατόμων με έναυσμα τη φαντασία, το συναίσθημα και την προσωπικότητα του καθενός. Επιπλέον, η απουσία κάθε είδους περιορισμού οδηγεί τον καθένα στην παραγωγή ιδεών χωρίς έλεγχο. Η σκέψη του δεν ακολουθεί ένα ενιαίο μονοπάτι - μετατοπίζεται συνεχώς – και δεν έχει ιδέα σε ποια συμπεράσματα θα καταλήξει (Timbal-Duclaux, 1996).

Οι καλλιτεχνικές εκδηλώσεις που πραγματοποιούνται για την παρουσίαση του παραχθέντος έργου των ΒΠΕ ξυπνούν μνήμες, πλημμυρίζουν με συναισθήματα και εικόνες τόσο τους/τις συμμετέχοντες/χουσες όσο και τους/τις παρευρισκόμενους/μενες, αποδεικνύοντας πως τα ΒΠΕ δίνουν το ερέθισμα και αναδεικνύουν τον ποιητικό λόγο ως μέσο λυτρωτικό, γίνονται καταφύγιο συναισθημάτων και σκέψεων.

Εν τέλει, τα ΒΠΕ χαρακτηρίζονται ως μια εμπειρία μοναδική, η οποία δημιουργεί ποικίλα θετικά συναισθήματα και αφήνει ως κληρονομιά ένα αξιόλογο έργο στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Αναμφίβολα, βασική επιδίωξη του ΥΠΑΝ Κύπρου είναι η συνέχιση των ΒΠΕ και η πραγματοποίησή τους σε ολόένα και περισσότερα σχολεία κάθε σχολική χρονιά. Άλλωστε, η ποίηση είναι η μόνη οδός προς το άγνωστο μέρος του εαυτού, προς την ομορφιά, τη φωτεινότητα και την αλήθεια.

Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Eliot, T. S. (1953). *The Three Voices of Poetry*. London: Cambridge University Press.

Mill, J.S. (1833, revised 1859). *What is Poetry?* Volume I - Autobiography and Literary Essays.

Timbal-Duclaux, L. (1996). *Το δημιουργικό γράψιμο*. Αθήνα: Πατάκη.

Ελληνικές

Μάθημα Λογοτεχνίας Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης, Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας Κύπρου. (Διαθέσιμο: https://sch.cy/sm/334/dimiourgiki_grafi_odigies_plefseos.pdf, προσπελάστηκε στις 23/11/2023)

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2001). Σχολική τάξη. *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. (τομ. Β΄) Αθήνα: Γρηγόρης.

Σουλιώτης Μ., Δημιουργική Γραφή, Οδηγίες Πλεύσεως, Υ.Α.Π., 2012

Επίσημη ιστοσελίδα των Βιωματικών Ποιητικών Εργαστηρίων στον ιστότοπο του ΥΠΑΝ <https://www.vepoiisis.schools.ac.cy>



Ιστοσελίδα των ΒΠΕ

Όσα ποιήματα έχουν μελοποιηθεί και ενορχηστρωθεί από μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς βρίσκονται στο κανάλι YouTube των Βιωματικών Ποιητικών Εργαστηρίων <https://www.youtube.com/@vepoiisis>



Κανάλι ΒΠΕ στο YouTube



Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΜΙΚΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΩΣ ΜΕΘΟΔΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΝΟΜΕΝΗΣ ΣΤΙΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ ΜΕ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

Βάσω Αναστασίου

Πανεπιστήμιο Κύπρου
v.a@cytanet.com.cy

Χαρούλα Αγγελί

Πανεπιστήμιο Κύπρου
angeli.charoula@ucy.ac.cy

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα δράσης ανέλυσε το περιβάλλον μάθησης κατά την εφαρμογή της Μικτής Μάθησης (MM) σε μαθητές Δ΄ τάξης δημοτικού σε δημόσιο σχολείο της Κύπρου, με έμφαση στις ανάγκες παιδιών με πολιτισμικές και γλωσσικές ετερότητες. Διήρκεσε τρία σχολικά έτη και περιλάμβανε ποσοτική ανάλυση της ακαδημαϊκής επίδοσης και ποιοτική ανάλυση βασισμένη σε αναστοχαστικά σχόλια της εκπαιδευτικού και τεχνουργήματα από τη χρήση τεχνολογικών εργαλείων. Αν και η αρχική υιοθέτηση της MM δημιούργησε αποδιοργάνωση, ανέδειξε τελικά τις δυνατότητες της μεθόδου, προσφέροντας ένα ευέλικτο και υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης για μαθητές και μαθήτριες από περιθωριοποιημένα σύνολα. Οι αλλαγές στο περιβάλλον μάθησης επηρέασαν τη μάθηση με βάση τις προσφερόμενες ευκαιρίες για αλληλεπίδραση, για δημιουργία αισθήματος συλλογικότητας και για προσωπική ανάπτυξη και βελτίωση.

Λέξεις κλειδιά: Μικτή Μάθηση, Πολιτισμική-Γλωσσική ετερότητα, Covid-19

Abstract

The present action research analyzed the learning environment during the implementation of Blended Learning (BL) in fourth-grade students at a public school in Cyprus, focusing on the

needs of children with cultural and linguistic diversities. It spanned three academic years and included a quantitative analysis of academic performance and a qualitative analysis based on the educator's reflective comments and artifacts from the use of technological tools. Although the initial adoption of BL caused some disorganization, it eventually highlighted the method's potential, offering a flexible and supportive learning environment for students from marginalized groups. Changes in the learning environment influenced learning through the opportunities provided for interaction, the creation of a sense of community, and personal development and improvement.

Keywords: Blended Learning, Cultural-Linguistic diversity, Covid-19

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έρευνα αναλύει τις επιδράσεις της πανδημίας COVID-19 στον τομέα της εκπαίδευσης, με ιδιαίτερη έμφαση σε περιβάλλοντα μάθησης Μικτής Μάθησης (Blended Learning, MM) υπό το πρίσμα του πλαισίου της Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενης Εκπαίδευσης (ΠΑΕ). Η πανδημία ξέσπασε σε μία περίοδο κατά την οποία ολόκληρος ο πλανήτης βρισκόταν ήδη σε διαδικασία βαθιάς δημογραφικής αλλαγής και κοινωνικού αναβρασμού, επηρεάζοντας σημαντικά την εκπαίδευση (Singh κ.ά., 2021).

Η MM συνδυάζει τη διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο με διαδικτυακές δραστηριότητες (Staker & Horn, 2012). Έχει κερδίσει έδαφος στο εκπαιδευτικό πεδίο λόγω της δυναμικότητας που προσφέρει, συνδυάζοντας τις δοκιμασμένες παραδοσιακές μεθόδους με καινοτόμες προσεγγίσεις. Αν και προσφέρει πλεονεκτήματα, όπως ευελιξία και αυτονομία στη μάθηση (Li & Wang, 2022; Rasheed κ.ά., 2020), επισημαίνονται, επίσης, προκλήσεις, όπως την ανάγκη για αυτορύθμιση και τεχνολογική επάρκεια (Van Laer & Elen, 2017).

Η ΠΑΕ, από την άλλη πλευρά, εστιάζει στην ενσωμάτωση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας στη διδακτική πρακτική. Επικεντρώνεται σε όλα αυτά που «φέρνουν» μαζί τους τα παιδιά στην τάξη και όχι στο «έλλειμμα» και σε αυτά που δεν μπορούν να κάνουν (Parkhouse κ.ά., 2022; Bennett κ.ά., 2018). Αυτή η προσέγγιση ενθαρρύνει την ισότιμη συμμετοχή ατόμων από διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα, αυξάνοντας την ακαδημαϊκή επίδοση και την ενδυνάμωση όλων ανεξαιρέτως και ιδιαίτερα των μαθητών και μαθητριών από ιστορικά περιθωριοποιημένα σύ-

νολα. Ωστόσο, υπάρχει ανάγκη για μεγαλύτερη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε πρακτικές ΠΑΕ για να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες αξιοποίησης και ενσωμάτωσης του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών και μαθητριών (Parkhouse κ.ά., 2022).

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη του περιβάλλοντος μάθησης κατά την εφαρμογή της MM σε μαθητές και μαθήτριες δημοτικής εκπαίδευσης Δ΄ τάξης (ηλικίας 9-10 ετών) σε δημόσιο σχολείο αστικής περιοχής της Κύπρου και η διερεύνηση πως το περιβάλλον αυτό ανταποκρίθηκε στις ανάγκες μαθητών και μαθητριών με πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές. Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας ήταν τα ακόλουθα:

- Πώς επηρέασε η μικτή μάθηση το περιβάλλον μάθησης μαθητών και μαθητριών Δ΄ τάξης δημοτικού σχολείου κατά την πανδημία του Covid-19;
- Επηρέασε κατά διαφορετικό τρόπο το περιβάλλον μάθησης κατά την εφαρμογή της μικτής μάθησης την επίδοση των μαθητών και μαθητριών Δ΄ τάξης δημοτικού σχολείου με διαφορετικό πολιτισμικό/γλωσσικό υπόβαθρο από την επίδοση των μαθητών και μαθητριών με το κυρίαρχο πολιτισμικό/γλωσσικό υπόβαθρο κατά την πανδημία του Covid-19;

Η ύπαρξη ερευνητικού κενού στη διερεύνηση της επίδρασης της MM στα πλαίσια περιβαλλόντων μάθησης στη δημοτική κυπριακή εκπαίδευση καθιστά την παρούσα έρευνα σημαντική και αναγκαία. Τα ευρήματα της έρευνας έχουν τόσο πρακτική όσο και θεωρητική σημασία. Πρακτικά, προσφέρουν κατευθυντήριες γραμμές για την επιτυχή εφαρμογή της MM σε δημοτικά σχολεία, ιδιαίτερα σε τάξεις με πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία. Θεωρητικά, η έρευνα επιδιώκει να διερευνήσει τις προκλήσεις και τα αποτελέσματα της MM, συμβάλλοντας στη διασαφήνιση των ερευνητικών κενών και στην κατανόηση της ανταπόκρισης της MM στις ανάγκες όλων των μαθητών και μαθητριών, συμπεριλαμβανομένων αυτών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Μικτή Μάθηση

Η MM ορίζεται ως η συνδυασμένη χρήση της παραδοσιακής πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας με φυσική παρουσία σε εκπαιδευτικά κτήρια και της διαδικτυακής μάθησης. Θεμελιώδης αρχή της MM είναι ότι οι δύο αυτοί τρόποι διδασκαλίας αλληλοσυνδέονται και αλληλοσυμπληρώνονται, προσφέροντας εν τέλει στους μαθητές και μαθήτριες κάποιο βαθμό ελέγχου στον χρόνο, στον τόπο, στην πορεία και/ή στον ρυθμό της μάθησής τους (Staker και Horn, 2012; Christensen κ.ά., 2013).

Μέσα από τη μελέτη των υφιστάμενων προγραμμάτων MM έγινε κατηγοριοποίηση από τους Staker και Horn (2012) και προέκυψαν τέσσερις βασικές κατηγορίες μοντέλων: Rotation, Flex, Self-Blend και Enriched-Virtual. Τα μοντέλα αντικατοπτρίζουν διαφορετικές προσεγγίσεις για την υλοποίηση της MM, με την κάθε κατηγορία να ανταποκρίνεται σε διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για παράδειγμα, στο μοντέλο Self-Blend, οι μαθητές εναλλάσσονται εξατομικευμένα μεταξύ πλήρως διαδικτυακών μαθημάτων και διδασκαλίας πρόσωπο με πρόσωπο, ενώ στο Enriched Virtual, το πρόγραμμα εναλλαγής στη διδασκαλία αφορά όλους τους μαθητές του σχολείου.

Κατά την περίοδο της πανδημίας, η MM υιοθετήθηκε εκτάκτως, με πολλούς εκπαιδευτικούς να προσαρμόζονται στη νέα πραγματικότητα και σε νέες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης (Singh κ.ά., 2021). Η εμπειρία αυτή οδήγησε στην αξιοποίηση εργαλείων διασφάλισης της ποιότητας της MM, τα οποία είναι χρήσιμα σε όλα τα στάδια των μαθημάτων, από τον σχεδιασμό, στην εφαρμογή, στην υλοποίηση και στον επανασχεδιασμό. Ένα παράδειγμα είναι οι ρουμπρίκες που προσφέρονται από τον οργανισμό Quality Matters (Quality Matters, n.d.). Συνεπώς, η πανδημία έδωσε την ευκαιρία να διαφανούν τα πλεονεκτήματα της MM, ανοίγοντας τον δρόμο για περαιτέρω ψηφιακή ενσωμάτωση στην εκπαίδευση.

Εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία

Οι προσπάθειες, για στήριξη των εκπαιδευτικών με τις κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές για αποτελεσματικότητα σε πολυπολιτισμικές τάξεις, έχουν τις αρχές τους εδώ και τριάντα χρόνια, με πλούσιο ερευνητικό υλικό από διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις (Bennett κ.ά., 2018). Ανεξάρτητα από τη θεωρητική προσέγγιση, ανταποκρίνονται στις ανάγκες κάθε μαθητή



και μαθήτριας, ενσωματώνοντας το πολιτισμικό υπόβαθρο και τις εμπειρίες τους στη μαθησιακή διαδικασία. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση εστιάζει στο εύρος αυτών των προσεγγίσεων, από την οπτική της Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενης Εκπαίδευσης έως τις θεωρίες που τονίζουν την κοινωνική διάσταση της μάθησης.

Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενη Εκπαίδευση

Η ΠΑΕ έχει επηρεαστεί από πολλούς ερευνητές και θεωρητικούς που έχουν συνεισφέρει στην ανάπτυξη και τη διερεύνηση αυτής της εκπαιδευτικής προσέγγισης. Ανάμεσά τους η Gloria Lanson-Billings (1995), η οποία χαρακτηρίζει ως ακρογωνιαίους λίθους στην εφαρμογή μιας Πολιτισμικά Σχετικής Παιδαγωγικής την ενδυνάμωση της συλλογικότητας και τη δημιουργία ενός κλίματος ενδιαφέροντος εντός του σχολείου, όχι μόνο για την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, αλλά για τη γενικότερη ευημερία τους. Η Geneva Gay (2002) παραθέτει τα θεμελιώδη ουσιαστά χαρακτηριστικά μιας πολιτισμικά ανταποκρινόμενης διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, οι Villegas και Lucas (2002) αναφέρονται στα χαρακτηριστικά που πρέπει να κατέχει ένας πολιτισμικά ανταποκρινόμενος εκπαιδευτικός. Άλλοι ερευνητές (Bennett κ.ά., 2018· Gunn κ.ά., 2021) αναφέρονται σε θεμελιώδεις πρακτικές για στήριξη πολυπολιτισμικών τάξεων μικρών ηλικιών. Πλαισιώνοντας θεωρίες από το πεδίο της ΠΑΕ με άλλους τομείς, οι de Groot κ.ά. (2023) αναφέρονται σε μια προσέγγιση δημιουργίας δεσμών εντός του σχολείου αναγνωρίζοντας την ανάγκη των ανθρώπων να αισθάνονται τη στενή διασύνδεση με το περιβάλλον τους.

Η μάθηση ως κοινωνική εμπειρία

Εξετάζοντας το μικροεπίπεδο της εκπαίδευσης, κάθε σχολική τάξη προσδιορίζεται ως μοναδική κοινότητα με δική της κουλτούρα, κατασκευασμένη κοινωνικά από τα ίδια τα μέλη της. Αυτή η κουλτούρα απορρέει από τις διδακτικές πρακτικές, τις αξίες, τους κανόνες και τις διαπροσωπικές σχέσεις που διαμορφώνονται μέσα στην τάξη (Levy, 2007).

Έτσι, εντός της σχολικής μονάδας κάθε μαθητής και κάθε μαθήτρια αποτελεί μέλος μίας τάξης, μιας «κοινότητας», γεγονός που τους δίνει το δικαίωμα ένταξης και συμμετοχής στις «κοινοτικές» δραστηριότητες και πρακτικές της τάξης. Ο Wenger (1998, 2009) ορίζει αυτές τις κοινότητες ως «Κοινότητες Πρακτικής», εντός των οποίων τα μέλη μοιράζονται ένα κοινό ενδιαφέρον και συμμετέχουν σε μια διαδικασία συλλογικής μάθησης. Αναγνωρίζονται τρία επίπεδα συμμετοχής: ο πυρήνας με ηγετικούς ρόλους, η ενεργή ομάδα με τακτική συμμετοχή και η περιφερειακή ομάδα που συμμετέχει παθητικά.

Η αντίληψη και η εμπλοκή των μαθητών στις «κοινοτικές» πρακτικές και αλληλεπιδράσεις καθορίζει τις κοινωνικές θέσεις και τις επιρροές που αποκτούν μέσα στην τάξη. Οι διαφορετικές κοινωνικές θέσεις που διαμορφώνονται από την αλληλεπίδραση των μαθητών εντός του κοινωνικού περιβάλλοντος της τάξης απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς να είναι ευαίσθητοποιημένοι και να λαμβάνουν υπόψη τις ανισορροπίες που μπορεί να προκύψουν κατά τη διδασκαλία. Η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές μπορεί να είναι, είτε ευεργετική για τη μάθηση, είτε αντίθετως να αποτελεί τροχοπέδη, επιδεικνύοντας ότι οι ευκαιρίες μάθησης δεν είναι ίσες για όλους τους μαθητές (Brown, 2007).

Προς ένα περιβάλλον μάθησης για όλους

Καταληκτικά, είναι προφανές ότι το μοναδικό περιβάλλον μάθησης κάθε τάξης επηρεάζει σημαντικά την ποιότητα μάθησης και την επίτευξη μαθησιακών στόχων. Η κοινότητα της τάξης λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης όπου η συμμετοχή και αλληλεπίδραση των μελών είναι καθοριστική για τη μάθηση. Σε αυτές λοιπόν τις προσεγγίσεις εντοπίζονται κοινές αντιλήψεις για το περιβάλλον μάθησης της τάξης:

α) Το περιβάλλον μάθησης επηρεάζεται από τις ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών, όπως αναφέρεται από τον Wenger σχετικά με τις κοινότητες πρακτικής και από τους de Groot κ.ά. (2023) σε δημιουργία δεσμών εντός της τάξης. Η Gay (2002) τονίζει τη σημασία της δημιουργίας καναλιών επικοινωνίας με όλους τους μαθητές.

β) Οι ευκαιρίες για προσωπική βελτίωση και ανάπτυξη είναι επίσης καθοριστικές. Ο Wenger επισημαίνει τη σχέση μεταξύ της συνεισφοράς στη γνώση και της επαγγελματικής προόδου στις κοινότητες πρακτικής. Η Lanson-Billings (1995) τονίζει τη σημασία των ακαδημαϊκών επιτυχιών και της ευημερίας των παιδιών.

γ) Το περιβάλλον μάθησης επηρεάζεται από τη δημιουργία ενός κλίματος συλλογικότητας στην κοινότητα της τάξης. Η Gay (2002) μιλά για τη δημιουργία μαθησιακών κοινοτήτων, ενώ η Lanson-Billings (1995) αναφέρεται στην ενδυνάμωση της συλλογικότητας, όπως επίσης και οι Bennet κ.ά. (2018). Ο Wenger (1998, 2009) υπογραμμίζει τη σημασία της συνεισφοράς στη γνώση στις κοινότητες πρακτικής.

Η γλώσσα και η συμμετοχή στις κοινωνικές πρακτικές της τάξης

Η βιβλιογραφία υπογραμμίζει την ανάγκη για κοινωνικά περιβάλλοντα μάθησης που δημιου-

γούν ευκαιρίες για ανοιχτό διάλογο και ανταλλαγή ιδεών, χωρίς να θέτουν σε μειονεκτική θέση ορισμένες ομάδες, όπως μαθητές και μαθήτριες των οποίων η μητρική τους γλώσσα δεν είναι η κυρίαρχη γλώσσα της τάξης. Η γλώσσα καθορίζει τη συμμετοχή ή όχι σε μία ομάδα, ιδιαίτερα όταν η γλώσσα του σχολείου αποτελεί τη δεύτερη γλώσσα των μαθητών (Levy, 2007), δηλαδή τη γλώσσα που κατακτά ένα άτομο, αφού έχει ήδη αρχίσει να αναπτύσσει ή έχει ήδη ολοκληρώσει την εκμάθηση της πρώτης του γλώσσας και την οποία μαθαίνει λόγω κάποιων συνθηκών (π.χ., μετά από μετανάστευση). Η κατάκτησή της πραγματοποιείται κυρίως μέσω της επαφής του ατόμου με μητρικούς ομιλητές της γλώσσας αυτής σε ένα φυσικό περιβάλλον, έστω κι αν ενισχύεται ταυτόχρονα και με την παρακολούθηση κάποιου οργανωμένου μαθήματος (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, nd).

Η δυσκολία στην κατάκτηση και διαχείριση της δεύτερης γλώσσας μπορεί να περιορίσει την ενεργή συμμετοχή των παιδιών οδηγώντας σε παθητική συμμετοχή και αρνητικούς χαρακτηρισμούς (Brown, 2007; de Groot κ.ά., 2023). Σε ένα μη ευνοϊκό μαθησιακό περιβάλλον αρκετές πρακτικές περιθωριοποίησης και απομόνωσης από εκπαιδευτικούς και συμμαθητές μπορούν να δημιουργήσουν πρόσθετα εμπόδια, ενισχύοντας την αίσθηση αποτυχίας και εγκατάλειψης της προσπάθειας (Watson, 2011).

Η εναρμόνιση της κοινωνικοποίησης των μαθητών με τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού συστήματος, συμπεριλαμβανομένης της γλώσσας, είναι καθοριστική για την επιτυχία ή αποτυχία στο σχολείο (Lam, 2006). Από την άλλη, το δικαίωμα στη διατήρηση της εθνοτικής και γλωσσικής κληρονομιάς, στο πλαίσιο του πολιτισμικού πλουραλισμού, απαιτεί από τα εκπαιδευτικά συστήματα να παρέχουν ευκαιρίες για την πλήρη ανάπτυξη των δυνατοτήτων κάθε παιδιού (Lam, 2006).

Διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης

Η τεχνολογία και η διαδικτυακή πρόσβαση δημιούργησαν νέους χώρους για κοινωνικές συναντήσεις και ανάπτυξη ψηφιακής κουλτούρας. Η πανδημία και το κλείσιμο των σχολείων επηρέασαν σημαντικά τις κοινωνικές πρακτικές, μεταβάλλοντας τους τρόπους αλληλεπίδρασης. Αυτή η μεταβολή είχε τόσο θετικές, όσο και αρνητικές συνέπειες, ειδικά για άτομα που δεν είχαν πρόσβαση στις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ) ή είχαν το σχολείο ως μοναδικό χώρο κοινωνικοποίησης (Poryk, 2021; Herrmann κ.ά., 2021). Τα παιδιά με μεταναστευτικό βιογραφικό συχνά βασίζονται στο σχολείο για την κοινωνική τους ζωή, το οποίο αποτελεί σημαντικό παράγοντα κοινωνικοποίησης για αυτούς και τις οικογένειές τους.

Το κλείσιμο των σχολείων λόγω πανδημίας αποκάλυψε και διέυρυνε το ψηφιακό χάσμα στην εκπαίδευση, καθώς πολλοί μαθητές δεν είχαν πρόσβαση σε διαδίκτυο ή κατάλληλο τεχνολογικό εξοπλισμό, επηρεάζοντας έτσι τις μαθησιακές τους ευκαιρίες και αποτελέσματα (United Nations News, 2020).

Είναι αναγκαίο να εξεταστεί πώς η ΜΜ, η οποία υιοθετήθηκε κατά την πανδημία του Covid-19, επηρέασε το περιβάλλον μάθησης παιδιών δημοτικής εκπαίδευσης και να διευκρινιστεί κατά πόσο επηρέασε με διαφορετικό τρόπο την επίδοση παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο από την επίδοση παιδιών με το κυρίαρχο αντίστοιχο υπόβαθρο.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Για την διεκπεραίωση της έρευνας διεξάχθηκε έρευνα – δράσης σε τρεις κύκλους, με την εφαρμογή του κάθε κύκλου να αναθεωρείται στη βάση των αποτελεσμάτων του προηγούμενου κύκλου.

Συμμετέχοντες

Η ερευνήτρια είναι γυναίκα εκπαιδευτικός δημοτικής εκπαίδευσης. Κατά τη σχολική χρονιά 2019 – 2020 εργαζόταν σε δημόσιο σχολείο στο 18ο έτος υπηρεσίας σε δημοτικά σχολεία. Η εκπαιδευτικός είχε εμπειρία στην ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διδασκαλία, δεν είχε, όμως, εμπειρία στην εξ αποστάσεως διαδικτυακή εκπαίδευση κατά την υλοποίηση του πρώτου κύκλου της έρευνας.

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 63 μαθητές και μαθήτριες τριών τμημάτων Δ΄ τάξης δημοτικού σχολείου (Πίνακας 1). Πρόκειται για τρία διαφορετικά τμήματα Δ΄ τάξης των οποίων η εκπαιδευτικός ήταν υπεύθυνη για τρεις διαφορετικές, διαδοχικές σχολικές χρονιές, από τη σχολική χρονιά 2019 – 2020 μέχρι και τη σχολική χρονιά 2021-2022. Όσον αφορά τον αριθμό παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο, τη σχολική χρονιά 2019-2020 φοιτούσαν τρία παιδιά (M1, M2 και M3), τη σχολική χρονιά 2020 – 2021 πέντε παιδιά (M4, M5, M6, M7 και M8) και τη σχολική χρονιά 2021 – 2022 ένα παιδί (M9).



	Σχολική χρονιά 2019 - 2020		Σχολική χρονιά 2020 - 2021		Σχολική χρονιά 2021 - 2022	
	Σύνολο	Αλλόγλωσσα	Σύνολο	Αλλόγλωσσα	Σύνολο	Αλλόγλωσσα
Αγόρια	11	3	10	1	10	1
Κορίτσια	11	0	11	4	10	0
Σύνολο	22	3	21	5	20	1

Πίνακας 1. Συμμετέχοντες Έρευνας ανά Σχολική Χρονιά

Μέσα Συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων σχετικά με την επίδοση στην πρόσωπο με πρόσωπο φάση διδασκαλίας των τριών τμημάτων ετοιμάστηκαν από την εκπαιδευτικό δοκίμια αξιολόγησης ελληνικών και μαθηματικών. Οι αξιολογήσεις ήταν πανομοιότυπες και για τα τρία τμήματα. Για τη διαδικτυακή φάση της διδασκαλίας καταγράφονταν οι βαθμοί από τις ψηφιακές δραστηριότητες, που επίσης ετοιμάστηκαν από την εκπαιδευτικό με βάση τους διδακτικούς στόχους. Επιπλέον, η εκπαιδευτικός στο «Ημερολόγιο του Εκπαιδευτικού» κατέγραφε παρατηρήσεις, αναστοχαστικά σχόλια και οτιδήποτε έκρινε σημαντικό. Επιπρόσθετα, συλλέχθηκε υλικό από τα τεχνολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και συγκεκριμένα, από την εφαρμογή ClassDojo και από τις πλατφόρμες Microsoft Teams και Google Classroom.

Τεχνολογικά εργαλεία

Κατά τη διάρκεια των τριών κύκλων, χρησιμοποιήθηκε η εφαρμογή ClassDojo για επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων και για τη λειτουργία portfolio.

Στον πρώτο κύκλο οι μαθητές χρησιμοποιούσαν ηλεκτρονικούς υπολογιστές και οθόνες αφής του σχολείου σε μικρές ομάδες για πρακτική εξάσκηση κυρίως. Στη διαδικτυακή φάση του πρώτου κύκλου χρησιμοποιήθηκε το ClassDojo για διανομή εκπαιδευτικού υλικού και εργασιών. Οι μαθητές χρησιμοποιούσαν προσωπικές συσκευές και εργαλεία, όπως Microsoft Forms, Google Forms, Kahoot challenges, Padlet και Learning Apps.

Στον δεύτερο κύκλο η πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία περιλάμβανε τη χρήση οθονών αφής σε συνθήκες 1:1 και τη χρήση περισσότερων εργαλείων εξάσκησης, όπως Wordwall, Quizizz, Liveworksheets, Minstmeister και Pixton. Κατά τη διαδικτυακή φάση χρησιμοποιήθηκε η πλατφόρμα TEAMS.

Στον τρίτο κύκλο χρησιμοποιήθηκε η πλατφόρμα Google Classroom στην πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία ως σύστημα διαχείρισης μάθησης, μαζί με εργαλεία, όπως Google Docs, Jamboard και Scratch. Η διαδικτυακή μάθηση δεν εφαρμόστηκε στο σύνολο της τάξης. Οι οδηγίες και το υλικό, το οποίο ήταν σε πλήρη αντιστοιχία με τις δραστηριότητες στην τάξη, προωθούνταν στους μεμονωμένους μαθητές με Padlet.

Ερευνητικές διαδικασίες

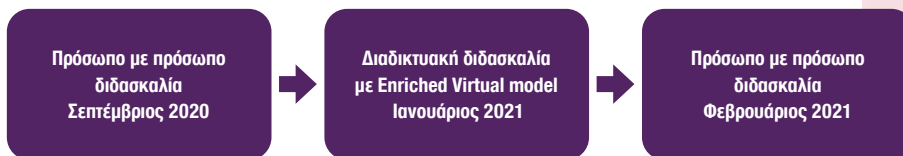
Οι τρεις κύκλοι ξεκίνησαν με διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο και ακολούθησαν διαφορετικές πορείες ανάλογα με τις ανάγκες.

Κατά τον πρώτο κύκλο η σχολική χρονιά ξεκίνησε χωρίς σχέδιο έκτακτης ανάγκης. Με το ξέσπασμα της πανδημίας, η διδασκαλία συνεχίστηκε διαδικτυακά μέσω ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέχρι την επάνοδο στα σχολεία. Χρησιμοποιήθηκαν τα μοντέλα MM Enriched Virtual και Self-Blend models (Διάγραμμα 1).



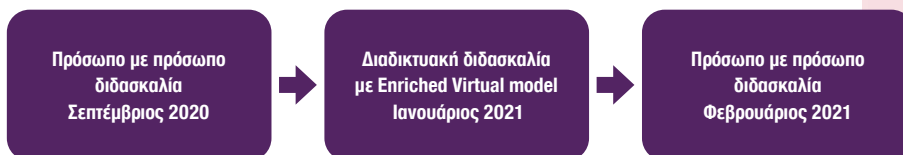
Διάγραμμα 1. Ερευνητική Χρονική Διαδικασία Σχολικής Χρονιάς 2019 - 2020

Κατά τον δεύτερο κύκλο η χρονιά άρχισε και τελείωσε με πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία. Στο μέσο της χρονιάς έγινε η μετάβαση σε διαδικτυακή διδασκαλία λόγω πανδημίας (Διάγραμμα 2). Προηγήθηκαν προετοιμασίες και δοκιμαστικές συναντήσεις για την εξοικείωση των μαθητών με την πλατφόρμα.



Διάγραμμα 2. Ερευνητική Χρονική Διαδικασία Σχολικής Χρονιάς 2020 - 2021

Κατά τον τρίτο κύκλο, η MM ακολούθησε το μοντέλο Self-Blend με εξατομικευμένη διαδικτυακή διδασκαλία σε περιπτώσεις παιδιών που βρισκόνταν σε απομόνωση στο σπίτι (Διάγραμμα 3).



Διάγραμμα 3. Ερευνητική Χρονική Διαδικασία Σχολικής Χρονιάς 2021 - 2022

Ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων, εφαρμόστηκαν ποσοτικές και ποιοτικές τεχνικές. Ποσοτική ανάλυση διενεργήθηκε για να αξιολογηθεί η επίδραση της MM στην επίδοση των μαθητών και μαθητριών από διάφορα πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα σε σύγκριση με τους μαθητές από το κυρίαρχο πολιτισμικό/γλωσσικό υπόβαθρο. Η ποιοτική ανάλυση εστίασε στον τρόπο που η MM επηρέασε το περιβάλλον μάθησης κατά τη διάρκεια της πανδημίας του κορονοϊού, καθώς και στην ανάλυση της διδακτικής πρακτικής της εκπαιδευτικού με βάση τα καταγεγραμμένα δεδομένα στο Ημερολόγιο του Εκπαιδευτικού και τα τεχνουργήματα στις ψηφιακές πλατφόρμες που χρησιμοποιήθηκαν.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στατιστικές αναλύσεις επιδόσεων

Η ανάλυση διασποράς ANOVA και ο έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα έδειξαν αντίστοιχα ότι δεν υπήρχαν σημαντικές στατιστικές διαφορές στη συνολική επίδοση με βάση τη σχολική χρο-

νιά, ενώ η επίδοση των παιδιών από ελληνόφωνο οικογενειακό περιβάλλον ($X = 88.58$, $SD = 10.04$) ήταν υψηλότερη σε σύγκριση με τα παιδιά από μη ελληνόφωνο περιβάλλον ($X = 60.75$, $SD = 18.54$) με τη διαφορά αυτή να είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 0.05$ ($t = 6.90$, $df = 61$, $p < .001$).

Κατά τον πρώτο κύκλο, οι μαθητές M1, M2 και M3 εμφάνισαν επιδόσεις κάτω από τον μέσο όρο της τάξης στην πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία. Συγκεκριμένα, στα γραπτά δοκίμια στα ελληνικά και στα μαθηματικά, οι επιδόσεις τους ήταν συστηματικά κάτω από τον μέσο όρο της τάξης (Πίνακας 2). Κατά τη διαδικτυακή φάση διδασκαλίας, δεν υπήρξαν γραπτές αξιολογήσεις, ωστόσο, η εμπλοκή των μαθητών φαίνεται από τις αναρτήσεις στα προσωπικά τους portfolios. Ο M1 είχε 39 αναρτήσεις, που αντιστοιχεί στον μέσο όρο της τάξης, ενώ οι M2 και M3 είχαν αντίστοιχα 7 και 11 αναρτήσεις, καταδεικνύοντας ότι δεν συμπλήρωσαν όλες τις απαιτούμενες εργασίες. Οι αναρτήσεις περιλάμβαναν φωτογραφίες των εργασιών τους σε βιβλία και τετράδια, χωρίς την παραγωγή πρόσθετου ψηφιακού υλικού, που θα ενίσχυε τις δημιουργικές και τεχνολογικές τους δεξιότητες, σε αντίθεση με την πλειοψηφία των συμμαθητών τους.

Στον δεύτερο κύκλο οι μαθητές M4, M5, M6, M7 και M8 είχαν χαμηλότερες επιδόσεις στις γραπτές αξιολογήσεις, εκτός από τη μαθήτρια M7 που είχε καλύτερη επίδοση στα ελληνικά. Κατά τη διαδικτυακή φάση, οι περισσότεροι μαθητές παρουσίασαν βελτιωμένη εικόνα με ορισμένες επιδόσεις πάνω από τον μέσο όρο (Πίνακας 2).

Στον τρίτο κύκλο ο M9 είχε χαμηλότερες επιδόσεις στα ελληνικά και μαθηματικά σε σύγκριση με τον μέσο όρο της τάξης. Κατά την περίοδο της καραντίνας, δεν ολοκλήρωσε τις εργασίες του λόγω έλλειψης δεξιοτήτων αυτορρύθμισης, ενώ η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία αποδείχθηκε πιο αποδοτική για τον ίδιο, καθώς πλησίασε τον μέσο όρο της τάξης στις επιδόσεις, ιδιαίτερα στα μαθηματικά (Πίνακας 2).

Μαθητής	Πρόσωπο με Πρόσωπο φάση				Διαδικτυακή φάση / Ψηφιακές δραστηριότητες			
	ΜΟε	ΤΑε	ΜΟμ	ΤΑμ	ΜΟε	ΤΑε	ΜΟμ	ΤΑμ
M1	67.2	14.5	79.2	16.7	-	-	-	-
M2	53.6	14.2	70.4	21.1	-	-	-	-
M3	56.2	9.2	57.2	22.6	-	-	-	-
ΜΟ κύκλος 1	80.4	2.9	82	9.87	-	-	-	-
M4	35.6	16.1	43.2	8.1	56.5	55.5	100	0
M5	58.4	16.8	68.1	19.9	61	24.1	85	12.9
M6	73.8	5.8	68.3	13.4	76.2	21.8	68	31.3
M7	91.7	4.6	85.9	11.2	79.1	23.8	60	60
M8	46.7	15.2	57.5	17	67.5	24.6	92	10.9
ΜΟ κύκλος 2	85	2.8	85.3	3.4	83.9	8.9	89	6.66
M9	38.6	19.35	42.1	26.4	54.7	26.8	76.9	30.9
ΜΟ κύκλος 3	86.3	3	85.3	4.9	84.6	10.7	83.01	13.8
Σημείωση: ΜΟ = μέσος όρος, ΤΑ = τυπική απόκλιση, ε = Ελληνικά, μ = Μαθηματικά								

Πίνακας 2. Περιγραφικά Στατιστικά Στοιχεία των Επιδόσεων Μαθητών στη ΜΜ

Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων για το περιβάλλον μάθησης

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας, τα οποία εστιάζουν στην ανάλυση του περιβάλλοντος μάθησης με βάση τις ευκαιρίες αλληλεπίδρασης, προσωπικής ανάπτυξης και συλλογικότητας.

Κατά τον πρώτο κύκλο, στην πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία, ενθαρρύνθηκε η δημιουργία κοινότητας μάθησης με ευκαιρίες αλληλεπίδρασης, προσωπικής ανάπτυξης και συλλογικότητας για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από γλωσσικές δυσκολίες. Οι μαθητοκεντρικές δραστηριότητες, ο εμπλουτισμός του τυπικού προγράμματος μαθημάτων με μη τυπικές δραστηριότητες, η διάταξη των θρανίων σε ομάδες και η ανάθεση συγκεκριμένων ρόλων σε συνεργατικές δραστηριότητες βοήθησε στην ενθάρρυνση ανοιχτού διαλόγου και ανταλλαγής ιδεών. Η αναγκαστική μετάβαση σε διαδικτυακή διδασκαλία λόγω της πανδημίας μηδένισε τις ευκαιρίες για αλληλεπίδραση και συλλογικότητα. Παρόλο που πολλά παιδιά διατήρησαν την εμπλοκή τους μέσω εργασιών στα ψηφιακά portfolios, η δυνατότητα για προσωπική ανάπτυξη ήταν περιορισμένη, ειδικά για τα παιδιά με διαφορετικό οικογενειακό γλωσσικό υπόβαθρο. Η επιστροφή στην τάξη στην πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία έγινε υπό πρωτόγνωρες συνθήκες λόγω των υγειονομικών περιορισμών και των κοινωνικών αποστάσεων. Οι ευκαιρίες για αλληλεπίδραση, συλλογικότητα και προσωπική ανάπτυξη ήταν μειωμένες.

Στον δεύτερο κύκλο εκπαιδευτικοί και μαθητές ήταν έτοιμοι για ενδεχόμενη μετάβαση σε διαδικτυακή διδασκαλία. Οι ευκαιρίες αλληλεπίδρασης στην πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία παρέμειναν περιορισμένες, με τα θρανία τοποθετημένα μετωπικά και χωρίς συνεργατικές δραστηριότητες. Οι ψηφιακές δεξιότητες των παιδιών ενισχύθηκαν μέσω της χρήσης των οθονών αφήνοντας ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη. Η διαδικτυακή διδασκαλία αυτού του κύκλου περιελάμβανε στοιχεία, όπως οργανωμένη δομή μαθημάτων, στόχοι διδασκαλίας, χρήση πλαισίου αναφοράς για διασφάλιση της ποιότητας και αξιολόγηση μέσω ψηφιακών εργαλείων. Επιδιώχτηκε η ενεργή συμμετοχή και η αυτορρύθμιση των μαθητών. Σε αυτό το περιβάλλον, οι μαθητές και οι μαθήτριες με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο επωφελήθηκαν περισσότερο και ορισμένοι μαθητές, όπως οι M4, M5, M6 και M8, επέδειξαν βελτιωμένες επιδόσεις και αύξησαν τη μαθησιακή τους εμπλοκή χρησιμοποιώντας ψηφιακά εργαλεία. Η επιστροφή στην τάξη για πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία επισημάνθηκε από μια αυξημένη αίσθηση συλλογικότητας και αναγνώρισης της αξίας του σχολείου ως χώρου κοινωνικοποίησης.

Στον τρίτο κύκλο, κατά την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία, η χρήση της τεχνολογίας έγινε στη βάση θεωριών μάθησης και με την αξιοποίηση συστημάτων διαχείρισης μάθησης, δίνοντας ευκαιρίες για προσωπική βελτίωση. Η αλληλεπίδραση παρέμεινε περιορισμένη λόγω των υγειονομικών πρωτοκόλλων, όμως η τεχνολογία ενσωματωμένη με προστιθέμενη αξία στη

διδασκαλία έφερε τη «γεφύρωση» των φυσικών αποστάσεων, αφού χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης για συνεργατικές δραστηριότητες. Η εκπαιδευτικός ενθάρρυνε την ενεργή εμπλοκή των μαθητών με την τεχνολογία, η οποία βελτίωσε τη συμμετοχή και τις επιδόσεις του Μ9. Η διαδικτυακή διδασκαλία αυτού του κύκλου γινόταν εξατομικευμένα κατά τη διάρκεια ασθένειας ή επαφής με κρούσμα COVID-19. Το υλικό σε Padlet ήταν σε πλήρη αντιστοιχία με το υλικό σε Google Classroom, γεγονός που επέτρεπε στα παιδιά να συνεχίζουν τη μάθηση από το σπίτι, δίνοντας το αίσθημα της «παρουσίας» τους στην τάξη και να ενσωματώνονται ξανά στην τάξη χωρίς προβλήματα.

Συζήτηση αποτελεσμάτων

Κατά τη διάρκεια των τριών κύκλων της έρευνας, διαπιστώθηκαν διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης, επηρεασμένα από τα υγειονομικά πρωτόκολλα λόγω της πανδημίας. Αυτά τα περιβάλλοντα προσέφεραν διαφορετικές ευκαιρίες για αλληλεπίδραση, προσωπική ανάπτυξη και συλλογικότητα. Τα παιδιά από μη προνομιούχα σύνολα ήταν περισσότερο ευάλωτα σε αυτές τις αλλαγές που προέκυψαν στο περιβάλλον μάθησης. Τα πιο πάνω συνάδουν με τα ευρήματα και άλλων ερευνών για τις επιπτώσεις του πανδημίας (Herrmann et al., 2021; Singh et al., 2021; Pittman et al., 2020; Casimir et al., 2022; Poryk, 2021).

Σύμφωνα με τη θεωρία των Κοινοτήτων Πρακτικής του Wenger (1998, 2009), παρατηρήθηκαν διάφορα επίπεδα συμμετοχής μαθητών στην κοινότητα της τάξης, με τους μαθητές από πολιτισμικά διαφορετικά υπόβαθρα συχνά να βρίσκονταν σε περιφερειακή θέση συμμετοχής. Η μειωμένη συμμετοχή και οι χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις αυτών των μαθητών αντανακλούν την τάση της ακαδημαϊκής περιθωριοποίησης σε παιδιά από μεταναστευτικά περιβάλλοντα (Brown, 2007; Watson, 2011; Levy, 2007; Lam, 2006).

Στην πρώτη φάση του πρώτου κύκλου πριν από την πανδημία, υπήρχε ένα θετικό περιβάλλον μάθησης στη διάρκεια της πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας, όπου οι μαθητές είχαν την ευκαιρία για αλληλεπίδραση, αισθήματος συλλογικότητας και προσωπικής ανάπτυξης. Η χρήση διάφορων διδακτικών τεχνικών και μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων οδήγησε στην ενίσχυση της προσωπικής βελτίωσης και της κοινωνικής συμμετοχής (Watson, 2011; Brown, 2007). Ωστόσο, κατά τη διάρκεια της πανδημίας, η ανετοιμότητα για μετάβαση σε διαδικτυακή διδασκαλία από την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία προκάλεσε αύξηση των κοινωνικών ανισοτήτων, όπως αναφέρεται και στη βιβλιογραφία (Herrmann et al., 2021; Singh et al., 2021; Pittman et

al., 2020; Casimir et al., 2022; Poryk, 2021). Τα παιδιά από ευάλωτες ομάδες με ανεπαρκείς δεξιότητες αυτορρύθμισης αντιμετώπισαν δυσκολίες στη διαδικτυακή μάθηση (Li & Wang, 2021; Van Laer & Elen, 2016).

Στη διαδικτυακή διδασκαλία του δεύτερου κύκλου η κατάλληλη προετοιμασία και επιμόρφωση οδήγησαν σε μια πιο αποτελεσματική διαδικτυακή μάθηση. Η μετάβαση από την παραδοσιακή στη διαδικτυακή διδασκαλία ήταν ομαλή ακολουθώντας κριτήρια ποιοτικής εφαρμογής και αποτελεσματικότητας. Οι μαθητές από διάφορα πολιτισμικά - γλωσσικά υπόβαθρα επωφελήθηκαν, καθώς η ΜΜ βελτίωσε τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα και τη συμμετοχή τους, προσφέροντας ευέλικτο και υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης, σύμφωνα και με τα χαρακτηριστικά της μεθόδου (Li & Wang, 2021; Staker & Horn, 2012).

Στην πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία με τα περιοριστικά υγειονομικά πρωτόκολλα και τις κοινωνικές αποστάσεις, η απουσία ευελιξίας και εξατομικευμένης προσέγγισης δεν ωφέλησε όλους τους μαθητές, ειδικά αυτούς από μη ευνοούμενα σύνολα. Η περιορισμένη αλληλεπίδραση και οι δασκαλοκεντρικές μέθοδοι περιόρισαν τις ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη και συλλογικότητα. Αυτό αντίκειται στα ευρήματα που υποστηρίζουν την ανάγκη για ευελιξία και πολιτισμική ποικιλομορφία στα περιβάλλοντα μάθησης για την υποστήριξη όλων των παιδιών (Watson, 2011; Gay, 2002; Villegas & Lucas, 2002). Τα παιδιά με γλωσσικές ετερότητες είχαν καλύτερες επιδόσεις στη διαδικτυακή φάση της ΜΜ, που προσέφερε πιο ευνοϊκό περιβάλλον μάθησης.

Κατά την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία του τρίτου κύκλου, η χρήση ενός συστήματος διαχείρισης μάθησης και η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη βάση θεωριών μάθησης, βελτίωσαν την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών μέσω ψηφιακών συνεργατικών δραστηριοτήτων, «υπερβαίνοντας» τις κοινωνικές αποστάσεις. Αυτό το περιβάλλον μάθησης διαμορφώθηκε μέσα από τις εμπειρίες και τις επιμορφώσεις των προηγούμενων σχολικών χρονιών. Έρευνες υποστηρίζουν ότι η χρήση τέτοιων συστημάτων βελτιώνει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και τα κίνητρα μάθησης (Rachmadtullah κ.ά., 2020).

Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην τάξη, ακόμη και με την τήρηση των κοινωνικών αποστάσεων, προσέφερε ευκαιρίες για αλληλεπίδραση και βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων (Rachmadtullah et al., 2020). Ωστόσο, η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα στις προκλήσεις και τις

δυνατότητες της MM παραμένει, καθώς οι διάφορες φάσεις διδασκαλίας παρουσιάζουν διαφορές σε πολλούς παράγοντες, όπως τον τρόπο διδασκαλίας, τη χρήση τεχνολογικών εργαλείων και τα υγειονομικά πρωτόκολλα.

Μελλοντικές εφαρμογές και εισηγήσεις

Στην παρούσα έρευνα η MM ενσωματώθηκε στα πλαίσια μιας πολιτισμικά ανταποκρινόμενης εκπαίδευσης. Η επιτυχία της MM εξαρτάται τόσο από την αποτελεσματική πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία όσο και από τη διαδικτυακή μάθηση, καθώς είναι αλληλένδετες. Η βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών και μαθητριών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο σε συγκεκριμένες φάσεις υποδεικνύει τις δυνατότητες της MM στη διδασκαλία τέτοιων παιδιών. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν τα ευρήματα αυτής της έρευνας και να σχεδιάσουν MM που να αξιοποιούν πλήρως τα θετικά στοιχεία κάθε φάσης, περιλαμβάνοντας:

- πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που να δίνει ευκαιρίες αλληλεπιδράσεις, προσωπικής ανάπτυξης και βελτίωσης και δημιουργίας αισθήματος συλλογικότητας
- διαδικτυακή διδασκαλία με χρήση συστημάτων διαχείρισης της μάθησης και αξιόπιστων προτύπων
- την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη βάση θεωριών μάθησης.

Παράλληλα, θα ήταν χρήσιμο να εξεταστεί η χρονική διάρκεια εφαρμογής του κάθε τρόπου διδασκαλίας και το μοντέλο της MM που εφαρμόζεται, προκειμένου να κατανοηθεί πώς αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών.

Περιορισμοί

Η έρευνα αυτή έχει περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Αρχικά, τα ευρήματα δεν επιτρέπουν τη γενίκευση. Το δείγμα της έρευνας ήταν μικρό και μη αντιπροσωπευτικό του συνόλου των μαθητών της Κύπρου, περιορίζοντας τα στατιστικά αποτελέσματα και την ερμηνευτική τους αξία. Επιπλέον, η διεξαγωγή της MM υπόκειτο σε περιορισμούς από τα υγειονομικά πρωτόκολλα και τις κοινωνικές αποστάσεις λόγω της πανδημίας. Αυτό σημαίνει ότι τα αποτελέσματα μπορεί να μην εφαρμόζονται σε διαφορετικές συνθήκες ή σε μελλοντικά σενάρια. Παρ' όλα αυτά, τα ευρήματα παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες για την εκπαιδευτική κρίση λόγω της πανδημίας.

ΣΥΝΟΨΗ

Η έρευνα αυτή εστίασε στο περιβάλλον μάθησης κατά την εφαρμογή της MM σε μαθητές Δ' τάξης δημοτικού σχολείου στην Κύπρο, με έμφαση στις ανάγκες παιδιών με πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές. Η έρευνα-δράση πραγματοποιήθηκε σε τρεις κύκλους, κατά τους οποίους οι παιδαγωγικές πρακτικές της εκπαιδευτικού – ερευνήτριας βελτιώθηκαν και προσαρμόστηκαν στις αυξημένες τεχνολογικές απαιτήσεις.

Η αρχική αναγκαστική χρήση της τεχνολογίας χωρίς εκπαιδευτικό σχεδιασμό δημιούργησε ένα ψηφιακό χάσμα, αλλά με την πάροδο του χρόνου μετασχηματίστηκε σε ένα πιο αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης με την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη βάση θεωριών μάθησης. Η πανδημία και οι περιορισμοί που επέφερε, αν και αρχικά προκάλεσαν χάος, τελικά ανέδειξαν τις δυνατότητες της MM και προώθησαν μεγαλύτερη ψηφιακή πρόσβαση στην εκπαίδευση. Η μεταβολή στα περιβάλλοντα μάθησης κατά την εξάπλωση του κορονοϊού επηρέασε σημαντικά τους πιο ευάλωτους μαθητές, ειδικά αυτούς με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο. Ένα περιβάλλον μάθησης που δεν προωθεί ευκαιρίες αλληλεπίδρασης, αισθήματος συλλογικότητας και προσωπικής ανάπτυξης και βελτίωσης, μπορεί να είναι επιζήμιο για αυτή την ομάδα.

Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Bennett, S. V., Gunn, A. A., Gayle-Evans, G., Barrera, E. S., & Leung, C. B. (2018). Culturally responsive literacy practices in an early childhood community. *Early Childhood Education Journal*, 46, 241-248.

Brown, R. (2007). Exploring the social positions that students construct within a classroom community of practice. *International Journal of Educational Research*, 46(3-4), 116-128.

Casimir, O. A., Blake, S. C., Klosky, J. V., & Gazmararian, J. A. (2023). Adaptations to the Learning Environment for Elementary School Children in Georgia during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Child and Family Studies*, 1-14.

Christensen, C. M., Horn, M. B., & Staker, H. (2013). Is K-12 Blended Learning Disruptive? An Introduction to the Theory of Hybrids. *Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation*.

de Groot, I., Leijgraaf, M., & van Dalen, A. (2023). Towards culturally responsive and bonding-oriented teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 121, 103953.

Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of teacher education*, 53(2), 106-116.

Gunn, A. A., Bennett, S. V., Alley, K. M., Barrera IV, E. S., Cantrell, S. C., Moore, L., & Welsh, J. L. (2021). Revisiting culturally responsive teaching practices for early childhood preservice teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 42(3), 265-280.

Herrmann, L., Nielsen, B. L., & Aguilar-Raab, C. (2021, June). The Impact of COVID-19 on interpersonal aspects in elementary school. In *Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 635180). Frontiers Media SA.

Ladson Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into practice*, 34(3), 159-165.

Lam, W. S. E. (2006). Culture and learning in the context of globalization: Research directions. *Review of research in education*, 213-237.

Levy, M. (2007). Culture, culture learning and new technologies: *Towards a pedagogical framework*.

Li, S., & Wang, W. (2022). Effect of blended learning on student performance in K-12 settings: A meta-analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(5), 1254–1272.

Parkhouse, H., Bennett, E., Pandey, T., Lee, K., & Johnson Wilson, J. (2022). Culturally Relevant Education as a Professional Responsibility. *Educational Researcher*, 51(7), 474–480. <https://doi.org/10.3102/0013189X221092390>

Pittman, J., Severino, L., DeCarlo-Tecce, M. J., & Kiosoglous, C. (2021). An action research case study: Digital equity and educational inclusion during an emergent COVID-19 divide. *Journal for Multicultural Education*, 15(1), 68-84.

Popyk, A. (2021). The impact of distance learning on the social practices of schoolchildren during the COVID-19 pandemic: reconstructing values of migrant children in Poland. *European Societies*, 23(sup1), S530-S544

Quality Matters. (n.d.). Course Design Rubric Standards. Retrieved from: <https://www.qualitymatters.org/sites/default/files/PDFs/StandardsfromtheK-12RubricFifthEdition.pdf>

Rachmadtullah, R., Marianus Subandowo, R., Humaira, M. A., Aliyyah, R. R., Samsudin, A., & Nurtanto, M. (2020). Use of blended learning with moodle: Study effectiveness in elementary school teacher education students during the COVID-19 pandemic. *International journal of advanced science and technology*, 29(7), 3272-3277.

Rasheed, R. A., Kamsin, A., & Abdullah, N. A. (2020). Challenges in the online component of blended learning: A systematic review. *Computers & Education*, 144, 103701.

Singh, J., Steele, K., & Singh, L. (2021). Combining the best of online and face-to-face learning: Hybrid and blended learning approach for COVID-19, post vaccine, & post-pandemic world. *Journal of Educational Technology Systems*, 50(2), 140-171.

Staker, H., & Horn, M. B. (2012). Classifying K–12 blended learning. Retrieved from <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>

United Nations News (2020), “Startling disparities in digital learning emerge as COVID-19 spreads: UN education agency”, updated 16 Apr. 2020, available at: <https://news.un.org/en/story/2020/04/1062232> (accessed April 2020).

Van Laer, S., & Elen, J. (2017). In search of attributes that support self-regulation in blended learning environments. *Education and Information Technologies*, 22, 1395-1454.



Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of teacher education*, 53(1), 20-32.

Watson, S. L. (2011). Somebody's gotta fight for them: A disadvantaged and marginalized alternative school's learner-centered culture of learning. *Urban Education*, 46(6), 1496-1525.

Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-3.

Wenger, E. (2009). A social theory of learning. In *Contemporary theories of learning* (pp. 217-240). Routledge.

Ελληνικές

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. (n.d.). Εκπαιδευτική Ένταξη Παιδιών με Μεταναστευτική Βιογραφία. Ανακτήθηκε από τον διαδικτυακό τόπο:
https://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=1712&Itemid=463&lang=el

ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ ΣΕ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΜΕΤΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΑΝΤΙΟΧΕΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΡΩΜΙΩΝ ΤΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥΠΟΛΗΣ

Isaac Gómez-Laguna

Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου της Zaragoza
isaacgomezlaguna@unizar.es

Eleni Leontaridi

Καθηγήτρια Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
eleont@itl.auth.gr

Natividad Peramos Soler

Επίκουρη Καθηγήτρια Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
nperamos@itl.auth.gr

Περίληψη

Τα μέλη της Ελληνικής Κοινότητας της Κωνσταντινούπολης, οι Ρωμιοί, έχουν μια ισχυρή ταυτότητα στενά συνδεδεμένη με αυτήν της Ελλάδας, αλλά διαφορετική, λόγω των ιστορικών καταστάσεων που έχουν βιώσει ανά τους αιώνες. Στο παρελθόν, η Κοινότητα, συμμετείχε πάντα ενεργά στις δραστηριότητες της Πόλης, μέχρι που οι κοινωνικοπολιτικές συνθήκες στην Τουρκία τον 20ο αιώνα οδήγησαν σε σταδιακή μείωση του πληθυσμού της, με αποτέλεσμα στις αρχές του 21ου αιώνα αυτός να μην υπερβαίνει τα 1500 μέλη. Τις τελευταίες δεκαετίες, η Κοινότητα καλωσορίζει πολλούς αραβόφωνους ορθόδοξους της Αντιόχειας οι οποίοι, αναζητώντας οικονομική και κοινωνική ασφάλεια, βρήκαν καταφύγιο στην Ρωμαίικη Κοινότητα και ήρθαν σε επαφή με την Ελληνική γλώσσα. Αυτή η συμβίωση ευνοεί τον μετασχηματισμό των ταυτοτήτων, τόσο των Ρωμιών της Κωνσταντινούπολης όσο και των νεοαφιχθέντων Αντιοχέων και τη δημιουργία μιας κοινής ταυτότητας, η οποία έχει την Ελληνική γλώσσα ως άμεσο όχημα έκφρασης.

Λέξεις κλειδιά: Έλληνες της Κωνσταντινούπολης, Νέα Ελληνικά, γλώσσα ως ταυτότητα, αραβόφωνοι ορθόδοξοι, μειονότητες.

Abstract

The members of the Greek Community of Constantinople, the Rums, have a strong identity closely linked to that of Greece, yet distinct due to the historical situations they have experienced over the centuries. In the past, the Community actively participated in all the activities of Istanbul, until the socio-political conditions in Turkey during the 20th century led to the gradual reduction of its population, which barely counted 1500 members at the beginning of the 21st century. In recent decades, the Community has welcomed many Arabic-speaking Orthodox members from Antioch who, seeking economic and social security, found refuge in the Rum Community and came into contact with the Greek language. This symbiosis favored the transformation of the identities of both the Rums of Constantinople and the newly arrived Antiochians and led to the creation of a common identity, which uses the Greek language as the direct vehicle of expression.

Keywords: Greeks of Istanbul, Modern Greek, language as identity, Arabic-speaking orthodox, minorities.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα μελέτη αναλύουμε τον τρόπο με τον οποίο η Ελληνική Κοινότητα της Κωνσταντινούπολης, η οποία αντιμετώπιζε δημογραφικό πρόβλημα, ενισχύθηκε πληθυσμιακά χάρη στον σταδιακό ερχομό αραβόφωνων Ελληνορθόδοξων Χριστιανών προερχομένων από την τουρκική περιοχή της Αντιόχειας. Ωστόσο, αυτή η πληθυσμιακή συνεισφορά αντιμετώπιζε διάφορα προβλήματα, ένα από τα οποία ήταν το γλωσσικό, αφού οι Έλληνες της Κωνσταντινούπολης και οι Ορθόδοξοι Αντιοχείς δεν είχαν καταφέρει να αποτελέσουν μία ενωμένη ομάδα μέχρι που οι τελευταίοι υιοθέτησαν τη γλώσσα των πρώτων. Θα αναλύσουμε, λοιπόν, τον τρόπο με τον οποίο η Ελληνική γλώσσα αντιμετωπίζεται και χρησιμοποιείται από όλα τα μέλη της τωρινής Κοινότητας (Ρωμιούς και Αντιοχείς) και τον ρόλο που αυτή διαδραματίζει στη δημιουργία της ταυτότητας της Κοινότητας.

Οι Έλληνες στην Κωνσταντινούπολη

Στην Κωνσταντινούπολη έχουν συνυπάρξει αμέτρητοι λαοί, μεταξύ των οποίων ξεχωρίζουν οι Έλληνες, αφού ήταν εκεί κατά την ίδρυσή της και παρέμειναν σε αυτή μετά την κατάκτησή της από τους Τούρκους το 1453. Από τότε, η Οθωμανική Αυτοκρατορία επέτρεψε την παρουσία Χρι-



σιανών και Εβραίων με αντάλλαγμα την πληρωμή συγκεκριμένων φόρων και την εκπλήρωση ορισμένων προϋποθέσεων.

Δημιουργήθηκε γι' αυτό το σύστημα των μιλλέτ, το οποίο χώριζε τους ανθρώπους βάσει της θρησκείας τους. Έτσι, όλοι οι Χριστιανοί Ορθόδοξοι οργανώθηκαν στο μιλλέτ των Ρουμ (Millet-i Rum), με επικεφαλής τον Οικουμενικό Πατριάρχη της Ελληνικής Ορθόδοξης Εκκλησίας. Ο όρος Ρωμαίος ή Ρωμιός (Rum, στα Τουρκικά) αρχικά αναφέρονταν γεωγραφικά στους κατοίκους της Ανατολικής Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας (Βυζάντιο), χωρίς άλλες θρησκευτικές αποχρώσεις. Ωστόσο, τον 18ο αιώνα, δημιουργήθηκε εντός της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας μια συνεκτική και πολυεθνική θρησκευτική κοινότητα, της οποίας τα μέλη αυτοαποκαλούνταν Ρωμιοί και είχαν ως θεμελιώδες χαρακτηριστικό τους την ορθόδοξη θρησκεία και όχι την εθνότητα ή την εθνικότητά τους (Γούναρης, 1997: 35-6, 43-4, Smith, 1988: 73). Χρησιμοποιούσαν όμως την Ελληνική ως γλώσσα έκφρασης, αφού είχε γίνει lingua franca για τις επιχειρήσεις και τον πολιτισμό από τον 17ο αιώνα. Συνεπώς, σταδιακά ο όρος Ρωμιός/Ρωμιοί έχασε την αρχική του γεωγραφική-εθνική σημασία και άρχισε να προσδιορίζει τους Ορθόδοξους της Μικράς Ασίας (Ozil, 2013: 9-10). Έτσι, η τουρκική διοίκηση κατέληξε να χρησιμοποιεί τον όρο rum για όλα τα άτομα που υπάγονται στη δικαιοδοσία των Ορθοδόξων Πατριαρχείων (δηλαδή σε όλους τους Ορθόδοξους Χριστιανούς) (Σβολόπουλος, 1994: 16).

Όλο αυτό το διάστημα ο πληθυσμός των Ρωμιών στην Κωνσταντινούπολη άλλαζε συνεχώς στο ρυθμό των επικρατούντων ιστορικο-κοινωνικοπολιτικών γεγονότων, αλλά, γενικά, οι Έλληνες αποτελούσαν αναπόσπαστο μέρος της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας και απολάμβαναν κύρος και στρατηγικές θέσεις στη διοίκηση του Κράτους, γεγονός που τους επέτρεψε να αποτελέσουν οικονομικό, κοινωνικό και θρησκευτικό κέντρο του υποταγμένου ελληνισμού.

Οι επίσημες τουρκικές πηγές βεβαιώνουν ότι το 1885 υπήρχαν 176.442 Έλληνες στην Κωνσταντινούπολη (αν και τα πρακτικά των ελληνικών συλλόγων ανεβάζουν τον αριθμό σε 287.550), νούμερο που αντιπροσωπεύει τη μεγαλύτερη αστική συγκέντρωση ελληνικού πληθυσμού εντός και εκτός των συνόρων του Ελληνικού κράτους (Σβολόπουλος, 1994: 38-39, 40-43). Με τη σειρά του, ο Ελληνικός Φιλολογικός Σύλλογος Κωνσταντινουπόλεως (1861-1912) υπολογίζει ότι το 1877 υπήρχαν 254 σχολεία μεγάλου κύρους στην Αρχιεπισκοπή Κωνσταντινούπολης, όπου φοιτούσαν 25.000 Έλληνες και μη Έλληνες μαθητές (Εξεριζόγλου, 1996: 19, 34, 77-78, Παλάσкас, 2001).

Ωστόσο, η γέννηση των εθνικισμών στα Βαλκάνια τον 19ο αιώνα (Alexandris, 1992: 21-25) και οι αρνητικές κοινωνικοπολιτικές συνθήκες που επικράτησαν στην Τουρκία από τότε οδήγησαν στη δραματική μείωση της ελληνικής μειονότητας. Σε σχέση με αυτό, ξεχωρίζει το κόμμα Επιτροπή Ένωσης και Προόδου (ttihat ve Terakki Cemiyeti), που κυβέρνησε από το 1908 έως το τέλος του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου και υπήρξε υπεύθυνο για ενέργειες πολύ αρνητικές για τις μειονότητες, όπως π.χ. η γενοκτονία των Αρμενίων και οι διώξεις κατά των Ελλήνων (Alexandris, 1992: 37, Δημάση, 1996: 31).

Με τη Συνθήκη της Λωζάννης του 1923 τέθηκαν τα όρια της σύγχρονης Τουρκίας και συμφωνήθηκαν η κατοχύρωση των δικαιωμάτων των μειονοτήτων (Alexandris, 1992: 320-323, Μαρτάρακας, 2004: 171-174) και η υποχρεωτική ανταλλαγή πληθυσμών. Βάσει της τελευταίας, μεταξύ 1923 και 1927 η Ελλάδα απέλασε περίπου μισό εκατομμύριο μουσουλμάνους στην Τουρκία και η Τουρκία έστειλε περίπου ενάμισο εκατομμύριο Ορθόδοξους Χριστιανούς στην Ελλάδα. Από αυτή την απέλαση εξαιρέθηκαν περίπου 130.000 ορθόδοξοι Έλληνες που κατοικούσαν στον νομό της Κωνσταντινούπολης και στα νησιά Ίμβρος και Τένεδος, και 110.000 μουσουλμάνοι που κατοικούσαν στη δυτική Θράκη (Alexandris, 1992: 98-100, Ελληνική Δημοκρατία..., 2022). Ωστόσο, η πολιτική που άσκησε η Τουρκία από τότε κατά των ορθοδόξων κατοίκων στην επικράτεια της οδήγησε αυτόν τον πληθυσμό σε συστηματική και τεράστια αριθμητική μείωση.

Είναι πολύ δύσκολο να προσφερθούν τωρινά στοιχεία, επειδή δεν υπάρχουν πλήρη αρχεία ή ενημερωμένες μελέτες. Το 2005, οι κοινότητες των Ρωμιών της Κωνσταντινούπολης (οι οποίες ενώνονται εντός της μακρο-κοινότητας που ονομάζεται ΣΥΡΚΙ, Σύνδεσμος Ρωμαϊκών Κοινοτήτων Ιδρυμάτων [Rumvader στα Τουρκικά, www.rumvader.org], ή απλά, Κοινότητα). πραγματοποίησαν απογραφή πληθυσμού που έδωσε ένα αποτέλεσμα 5.090 μελών, αριθμός ωστόσο μη αποδεκτός επειδή σε αυτόν τον κατάλογο εμφανίζονται αποβιώσαντες, διπλοεγγραφές και Ορθόδοξοι αραβόφωνοι της Ανπόχειας (Μάνη, 2014: 51-52). Υπό αυτή την έννοια, αξίζει ιδιαίτερη αναφορά στον Δημήτριο Φραγκόπουλο, διευθυντή του εμβληματικού Ζωγράφειου Λυκείου για 35 χρόνια (1958-1993) ο οποίος αφιέρωσε όλη του τη ζωή στην εκπαίδευση και στον Ελληνισμό. Μεταξύ άλλων, κράτησε ενημερωμένο προσωπικό αρχείο που αποτελεί την πιο αξιόπιστη πηγή πληροφοριών για τον αριθμό και τα χαρακτηριστικά των σχολείων μέχρι τον θάνατό του το 2017. Με βάση αυτά τα αρχεία, τα σχολικά αρχεία και τις μαρτυρίες των προέδρων των Κοινοτήτων, εκτιμάται ότι αυτή τη στιγμή η Κοινότητα της Κωνσταντινούπολης δεν έχει

περισσότερα από 1.800 μέλη, σε μία πόλη με περισσότερους από 15 εκατομμύρια κατοίκους. Αυτή η τεράστια μείωση είχε σοβαρές συνέπειες και αλλαγές εντός της Κοινότητας, την ίδια στιγμή που οδήγησε στο σταδιακό κλείσιμο πολλών σχολείων και την αύξηση των μεικτών γάμων (κυρίως με Τούρκους και Αρμένιους). Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες οι Ρωμιοί διατηρούν καλές σχέσεις με την κυβέρνηση και θεωρούνται μία από τις τρεις επίσημα αναγνωρισμένες μειονότητες, μαζί με τους Σεφαρδίτες Εβραίους και τους Αρμένιους (Ακάρ, 2009: 209, Καμούζης, 2009, Toktas & Aras 2009), γεγονός που έχει ως συνέπεια να επιστρέφονται τόσο στην Κοινότητα όσο και σε πολλά μέλη της περιουσίες και αγαθά που ανήκαν σε συγγενείς τους. Η Κοινότητα, λοιπόν, βιώνει μια στιγμή ακμής που της επιτρέπει να πραγματοποιήσει επενδύσεις και να αναλάβει δράσεις με στόχο τη ενίσχυση των χαρακτηριστικών της, του αισθήματος ενότητας και, εν τέλει, της ταυτότητάς της.

Η γεινίαση με την Ελλάδα καθιστά την Κωνσταντινούπολη ιδανικό προορισμό για ορισμένους Έλληνες από την Ελλάδα, τους ονομαζόμενους Νεοπολίτες. Γενικά όμως αντιπροσωπεύουν μια περιορισμένη και εφήμερη δημογραφική συνεισφορά. Πολύ πιο σταθερή, ωστόσο, είναι η δημογραφική συμβολή που προσφέρουν οι αραβόφωνοι ελληνορθόδοξοι χριστιανοί από την τουρκική περιοχή της Αντιόχειας, όπως θα δούμε παρακάτω.

Η ταυτότητα των Ρωμιών της Κωνσταντινούπολης

Η ελληνική κοινότητα της Κωνσταντινούπολης έχει μια ισχυρή δική της ταυτότητα που περιλαμβάνει την ορθόδοξη χριστιανική θρησκεία, το αίσθημα της ιστορικής συμμετοχής στον ελληνισμό και τη χρήση της Ελληνικής. Ωστόσο, τα σύνορα, οι νόμοι και η εθνική ανεξαρτησία που αφορούν την Κοινότητα των Ρωμιών της Κωνσταντινούπολης είναι αυτά της Τουρκίας (ή, στο παρελθόν, της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας). Για το λόγο αυτό, οι Ρωμιοί δεν θεωρούν ότι το αίσθημα και η εξωτερική εκδήλωση του ελληνισμού θα πρέπει να εξαρτώνται από το τι θεωρείται περισσότερο ή λιγότερο κατάλληλο στο Ελληνικό Κράτος. Μάλιστα, στην πραγματικότητα, καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια να διατηρήσουν ζωντανές όλες τις ιδιωτικές και δημόσιες παραδόσεις τους, ιδιαίτερα αυτές που έχουν ως αποτέλεσμα την ενίσχυση του αισθήματος της Κοινότητας που βρίσκεται το επίκεντρό της στο Οικουμενικό Πατριαρχείο Κωνσταντινουπόλεως. Έτσι, οι Ρωμιοί της Κωνσταντινούπολης ταυτίζονται με τον όρο Έλληνες όλα τα άτομα ελληνικής καταγωγής, ανεξάρτητα από το πού ζουν, πού γεννήθηκαν, τι ιθαγένεια έχουν και ακόμη και αν μιλούν Ελληνικά ή όχι. Ως εκ τούτου, οι Έλληνες της Ελλάδας ή της Κύπρου είναι εξίσου Έλληνες με τους απόγονους των Ελλήνων σε χώρες όπως οι ΗΠΑ, η Αυστραλία, η Τουρκία κ.λπ.

Ωστόσο, όπως είδαμε προηγουμένως, οι Έλληνες της Κωνσταντινούπολης αυτοαποκαλούνται Ρωμιοί, ενώ τους Έλληνες του ελληνικού κράτους τους ονομάζουν Ελλαδίτες (Doumanis, 2012: 8-9).

Γλωσσικές ιδιαιτερότητες των Ρωμιών της Κωνσταντινούπολης

Η γλώσσα που τα μέλη της ελληνικής κοινότητας της Κωνσταντινούπολης θεωρούν δική τους είναι η Ελληνική. Στα σχολεία και στις επίσημες περιστάσεις χρησιμοποιείται η Κοινή Νέα Ελληνική, ωστόσο η ομιλούμενη ποικιλία είναι η λεγόμενη διάλεκτος της Κωνσταντινούπολης (Πολίτικη διάλεκτος), γλωσσική ποικιλία που διαλεκτολογικά συγκαταλέγεται στις βόρειες διαλέκτους (Κοντοσόπουλος, 1994). Δηλαδή, τα Ελληνικά χρησιμεύουν στους Ρωμιούς της Κωνσταντινούπολης για να διαφοροποιηθούν από τους Τούρκους, ενώ η διάλεκτος της Κωνσταντινούπολης τους διαφοροποιεί από τους υπόλοιπους Έλληνες. Ωστόσο, η πραγματικότητα είναι ότι, παρόλο που τα γηραιότερα μέλη της Κοινότητας επικοινωνούν στα Ελληνικά σε ιδιωτικά και δημόσια περιεχόμενα, σήμερα το επίπεδο των Ελληνικών που έχουν οι νέοι είναι χαμηλότερο από αυτό που έχουν στα Τουρκικά. Αυτό οφείλεται στο ότι οι κατασταλτικές πολιτικές κατά των μειονοτήτων που υιοθέτησε η Τουρκία στο παρελθόν οδήγησαν πολλούς Ρωμιούς να χρησιμοποιούν τα Τουρκικά δημόσια, με σκοπό να μην ξεχωρίζουν, κάτι που κατέληξε να επικρατήσει και στην ιδιωτική σφαίρα (Αγτζίδης, 2001, Παρασχάκη, 2008: 46-47, 56, Νγιοπίς, 1991: 79) και, εν τέλει, να μειώσει όλο και περισσότερο τη χρήση της Ελληνικής (Σελλά-Μάζη, 2016: 36-37, 427-437). Το σκληρό αυτό πλήγμα διογκώθηκε γιατί η τεράστια μείωση του ελληνικού πληθυσμού προκάλεσε, αφενός, την αύξηση των μεικτών γάμων που είχαν ως γλώσσα επικοινωνίας –και κατά συνέπεια ως μητρική γλώσσα των παιδιών– τα Τουρκικά και, αφετέρου το κλείσιμο πολλών ελληνικών σχολείων, γεγονός που ανάγκασε πολλές οικογένειες να εγγράψουν τα παιδιά τους σε τουρκικά σχολεία (Alexandris, 1992: 287). Επομένως, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι πολλοί Ρωμιοί, ειδικά οι νέοι, χρησιμοποιούν τα Τουρκικά ως κύρια γλώσσα επικοινωνίας με τους φίλους και την οικογένειά τους και έχουν χαμηλό επίπεδο Ελληνικών. Ακόμα και στα Ελληνικά σχολεία, όπου το επίσημο πρόγραμμά τους περιλαμβάνει μαθήματα στα Ελληνικά και τα Τουρκικά, η πραγματικότητα είναι ότι η κύρια γλώσσα δασκάλων και μαθητών είναι τα Τουρκικά (Μάνη, 2014: 153).

Παρά τα όσα ειπώθηκαν, τα Ελληνικά είναι ένα ισχυρό όχημα εθνικής ταυτότητας, αφού είναι η γλώσσα των παραδόσεων και των θρησκευτικών τελετών, ενώ αποτελεί βασικό εργαλείο για τη σφυρηλάτηση της ιδιαίτερης εικόνας και πολιτισμικής και ομαδικής ταυτότητας της Κοινότητας.



Γι' αυτόν τον λόγο, αν και συχνά οι Έλληνες της Κωνσταντινούπολης, ειδικά οι νέοι, επικοινωνούν μεταξύ τους στα Τουρκικά, επίσης συχνά κάνουν συμβολική χρήση της Ελληνικής καταφεύγοντας σε ελληνικές λέξεις και εκφράσεις, με σκοπό να τονίσουν την ταυτότητά τους (Μάνη, 2014: 80, Silva Corval n, 2015: 165-191, Pérez-Luzardo & Schmidt, 2016: 51-59). Για αυτούς τους νέους, τα Ελληνικά είναι η Γ2 τους ή, το πολύ, μια Γ1 μαζί με τα Τουρκικά. Χρησιμοποιούν τα Ελληνικά ως κοινωνικώς μειοψηφική Γ1 στο εσωτερικό του σπιτιού και τα Τουρκικά ως κοινωνικώς πλειοψηφική Γ1 στους υπόλοιπους τομείς της ζωής, όπως στο σχολείο, στις εξωσχολικές δραστηριότητες κ.λπ. (πρβλ. G mez Laguna 2016-2017, Leontaridi & G mez Laguna 2018, G mez Laguna & Leontaridi, 2020).

Ελληνορθόδοξοι της Αντιόχειας

Η Αντιόχεια είναι η πρωτεύουσα της τουρκικής περιοχής Χατάι στα νοτιοανατολικά της Τουρκίας. Βρίσκεται κοντά στη Συρία, στην κοιλάδα του ποταμού Ορόντη, 25 χιλιόμετρα από τη Μεσόγειο Θάλασσα και σε αυτήν ζουν περίπου 8.000-10.000 ελληνορθόδοξοι χριστιανοί που ανήκουν στο ελληνορθόδοξο Πατριαρχείο Αντιοχείας και οι οποίοι είναι παραδοσιακά αραβόφωνοι, αν και σταδιακά υιοθετούν την Τουρκική (Γεωργιάδου, 2011: 23).

Θεωρούνται επίσημα Rum Ortodoks (Ορθόδοξοι Ρωμιοί), όπως οι Ρωμιοί της Κωνσταντινούπολης, γεγονός που τους οδήγησε να συνάψουν εμπορικές και προσωπικές σχέσεις με τους τελευταίους από τη στιγμή που η Αντιόχεια έγινε μέρος της Τουρκίας (1939), καθώς και για τις δύο ομάδες οι θρησκευτικοί δεσμοί έχουν μεγάλη σημασία. Από εκείνη τη στιγμή, καταγράφονται μεμονωμένες μεταναστεύσεις Αντιοχέων στην Κωνσταντινούπολη που συνεχίζονται και σήμερα, αλλά διάφοροι κοινωνικοοικονομικοί λόγοι οδήγησαν σε αξιοσημείωτη αύξηση αυτών των μεταναστεύσεων στη δεκαετία του 1970 και στην κορύφωσή τους από το 1980-1990 (Γιλμάζ, 2009: 284).

Εκείνη την εποχή, ο πληθυσμός των Ρωμιών στην Κωνσταντινούπολη ήταν ήδη πολύ μειωμένος και γερασμένος, γι' αυτό και είδαν στη δημογραφική συμβολή των Αντιοχέων μια ανεκτίμητη ευκαιρία για ανανέωση που θα τους επέτρεπε να διατηρήσουν ζωντανές τις δομές και τους θεσμούς τους. Δημιουργήθηκε έτσι μια σχέση αμοιβαίας ανάγκης και αλληλεξάρτησης μεταξύ τους (Γεωργιάδου, 2011: 23). Μπορούμε να πούμε ότι η Κοινότητα βοήθησε τους Αντιοχείς να επιβιώσουν στην Κωνσταντινούπολη, αφού τους προσέφερε στέγη στις εγκαταστάσεις των εκκλησιών και των σχολείων της, καθώς και θέσεις εργασίας που σχετίζονται με τη συντή-

ρηση αυτών και άλλων κτιρίων. Και καθώς είναι Ορθόδοξοι Τούρκοι πολίτες, μπόρεσαν να στείλουν τα παιδιά τους σε ελληνορθόδοξα σχολεία, επειδή μέχρι το 2012 οι μαθητές των μειονοτικών σχολείων έπρεπε να έχουν τουρκική υπηκοότητα (Γεωργιάδου, 2011: 25, "Τουρκία: Σε ισχύ...", 2012). Το γεγονός αυτό είναι κεφαλαιώδους σημασίας, επειδή τα σχολεία είναι τα κέντρα που διατηρούν την ελληνική γλώσσα στην Κωνσταντινούπολη και είναι υπεύθυνα για τη διασφάλιση της συνέχειάς της.

Αυτά τα σχολεία είναι ιδιωτικά και, ως εκ τούτου, οι μαθητές πρέπει θεωρητικά να πληρώνουν δίδακτρα, αλλά η πραγματικότητα είναι ότι η φοίτηση σε αυτά όχι μόνο προσφέρθηκε δωρεάν στους Αντιοχείς, αλλά περιλάμβανε και παροχές όπως δωρεάν φαγητό και μεταφορά και άλλα πλεονεκτήματα (Φραγκόπουλος, 2013). Αυτές οι νέες εγγραφές υπήρξαν ανεκτίμητες για την Κοινότητα, καθώς επέτρεψαν σε ορισμένα σχολεία να παραμείνουν ανοικτά. Σε σχέση με αυτό, είναι ενδεικτικό ότι το 2009 το 47,2% των μαθητών σε όλα τα ελληνικά σχολεία της Κωνσταντινούπολης είχε καταγωγή από την Αντιόχεια (Πετροπούλου, 2011: 579, Γεωργιάδου, 2011: 527).

Κοινή γλώσσα και ταυτότητα

Όπως αναφέραμε, ο παράγοντας που έφερε αρχικά σε επαφή τους Αντιοχείς και τους Ρωμιούς της Κωνσταντινούπολης ήταν η θρησκεία. Ωστόσο, όταν η τελευταία είχε θέσει τις βάσεις για τις πρώτες επαφές, κατέστη αναγκαίο να βρεθούν άλλα χαρακτηριστικά ταυτότητας που θα επέτρεπαν στους Ρωμιούς της Κωνσταντινούπολης και στους Αντιοχείς να σχηματίσουν μια ενιαία ομάδα, και όχι δύο ξεχωριστές. Ως εκ τούτου, το επόμενο φυσικό βήμα (όχι απαραίτητα προγραμματισμένο) ήταν η προώθηση της Ελληνικής στους Αντιοχείς, επειδή ένα από τα πιο σημαντικά γνωρίσματα ταυτότητας για κάθε ανθρώπινη ομάδα είναι η γλώσσα που τη χαρακτηρίζει (Villarreal, 2009: 49).

Όπως όλες οι ανθρώπινες ομάδες που έχουν τη δική τους γλώσσα, η Κοινότητα των Ρωμιών περιμένει από τα μέλη της να κάνουν ορισμένες γλωσσικές επιλογές που περιλαμβάνουν όρους ή εκφράσεις στα Ελληνικά, ακόμα κι αν δεν κατέχουν αυτή τη γλώσσα τέλεια (Σελλά-Μάζη, 2001: 79-83, Torppelberg & Collins, 2010: 700, Silva Corval n, 2015: 165-191). Οπότε ήταν πολύ σημαντικό οι Αντιοχείς που μετανάστευσαν στην Κωνσταντινούπολη να έρθουν σε επαφή με τα Ελληνικά (χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι θα έπρεπε να εγκαταλείψουν τη μητρική τους γλώσσα).

Οι Αντιοχείς έδειξαν και εξακολουθούν να δείχνουν ξεκάθαρο ενδιαφέρον για τα Ελληνικά, και όπως βεβαιώνουν ορισμένοι από αυτούς, μια από τις επιθυμίες τους πριν έρθουν στην Κωνσταντινούπολη ήταν να μπορέσουν να τα μάθουν αυτοί και τα παιδιά τους όταν φτάσουν στην Πόλη. Μάλιστα, ακόμη και σήμερα, οι Αντιοχείς της Αντιόχειας θέλουν να στείλουν τα παιδιά τους στα ελληνικά σχολεία της Κωνσταντινούπολης (Γιλμάζ, 2009: 279-289). Κι αυτό όχι μόνο γιατί από τη στιγμή που προσαρτήθηκε η Αντιόχεια στην Τουρκία οι κάτοικοί της είδαν ένα εξιδανικευμένο σημείο αναφοράς στους Ρωμιούς της Κωνσταντινούπολης, αλλά και επειδή η Ελληνική δεν τους είναι εντελώς ξένη, αφού τη μιλούσαν οι πρόγονοί τους μέχρι που την εγκατέλειψαν υπέρ της Αραβικής (η οποία με τις σειρά της αντικαθίσταται τώρα από την Τουρκική), και ήταν επίσης η εκκλησιαστική γλώσσα του Πατριαρχείου Αντιοχείας μέχρι τις αρχές του 20ού αιώνα (Özdemir, 1994: 133-148, Πετροπούλου, 2011: 578). Και σε όλα αυτά προστίθεται το ότι θεωρούν τα Ελληνικά εργαλείο κοινωνικής πρόοδου, αφού πιστεύουν ότι χάρη σε αυτά θα μπορέσουν να βρουν δουλειά (Χαρδαλιά, 2009: 265-277, Πετροπούλου, 2011: 575-576). Ωστόσο, παρά το ενδιαφέρον και τα κίνητρό τους, τα πρώτα χρόνια ήταν δύσκολα, καθώς πολλοί από αυτούς τους Αντιοχείς ήταν ήδη ενήλικες όταν μετανάστευσαν από τις αγροτικές περιοχές της Αντιόχειας. Έτσι οι ρυθμοί μιας πόλης όπως η Κωνσταντινούπολη ήταν εντελώς ξένοι για αυτούς και επιπλέον αγνούσαν τα Ελληνικά και την κουλτούρα των Ρωμιών της Πόλης. Όλα αυτά τους οδήγησαν στο να αναλάβουν να φέρουν εις πέρας τα καθήκοντα που απέρριπταν οι τελευταίοι και αφετέρου να ζήσουν με οικονομική στενότητα με αυτά που εκείνοι τους έδιναν. Μάλιστα κάποιοι από αυτούς δηλώνουν ότι κατά καιρούς ένιωσαν ότι τους αντιμετώπιζαν ως κατώτερους (Γεωργιάδου, 2011: 25). Γι' αυτό, πολλοί από αυτούς δεν έγιναν πραγματικό μέρος της Κοινότητας ούτε ανέπτυξαν προσωπικούς δεσμούς με τα μέλη της (Γιλμάζ, 2009: 284-285, Μάρκου, 2009: 34-38), οπότε θα μπορούσαν να θεωρηθούν μειονότητα εντός μιας μειονότητας της οποίας η ταυτότητα υπόκειται σε πολλαπλούς μετασχηματισμούς, που εξαρτώνται από τους στόχους που επιδιώκουν οι ίδιοι οι Αντιοχείς ή άλλοι Ρωμιοί (Πετροπούλου, 2011: 581). Παρόλα αυτά, τα παιδιά εκείνων των πρώτων Αντιοχέων αποτελούν μια γενιά με πολύ διαφορετικά χαρακτηριστικά, αφού έχουν μεγαλώσει στην Κωνσταντινούπολη και έχουν απορροφήσει την πολιτισμική επιρροή της Κοινότητας, τις αξίες, τα ήθη και τις αντιλήψεις της. Έχουν μεγάλη ζωτικότητα και δυναμισμό στην Κοινότητα, ορίζοντας τους όρους συνύπαρξης και φθάνοντας σε θέσεις ευθύνης (Πετροπούλου, 2011: 581). Ωστόσο, αυτός ο αγώνας των Αντιοχέων για να γίνουν αποδεκτοί από την Κοινότητα απαιτούσε κατ' ανάγκη να μάθουν Ελληνικά, για το οποίο τόσο οι Αντιοχείς όσο και η Κοινότητα έπρεπε να καταβάλουν μεγάλη προσπάθεια.

Συνήθως η πρώτη επαφή των παιδιών των Αντιοχέων με τα Ελληνικά γίνεται στο σχολείο, πράγμα που σημαίνει ότι οι δάσκαλοι πρέπει να τους διδάξουν τη γλώσσα και, ταυτόχρονα, να τη χρησιμοποιήσουν για να μεταδώσουν τα περιεχόμενα ορισμένων μαθημάτων (καθώς ο νόμος απαιτεί άλλα μαθήματα να διδάσκονται στα Τουρκικά). Αυτό, όμως, εγκυμονεί έναν βαθμό κινδύνου, γιατί όταν τα παιδιά και οι έφηβοι πρέπει να μελετήσουν και να εκφραστούν σε μια γλώσσα που δεν γνωρίζουν, μπορεί να τους οδηγήσει σε άρνηση να μάθουν αυτή τη γλώσσα και την κουλτούρα που τη συνοδεύει (Skutnabb-Kangas, 1981: 54, Ανδρούσου, 2005: 125, 131, Κοιλιάρη, 2005: 27-71, Ζικουρίδου, 2021: 54). Τα σχολεία δεν είναι πάντα προετοιμασμένα να αντιμετωπίσουν αυτήν την κατάσταση (Φραγκόπουλος, 2005), γι' αυτό και η Κοινότητα λαμβάνει ενισχυτικά μέτρα εδώ και αρκετό καιρό με στόχο την πρόληψη ή την άμβλυση των αρνητικών επιπτώσεων αυτής της κατάστασης. Μεταξύ άλλων, έχουν γίνει διάφορες προσπάθειες δημιουργίας κέντρων προσχολικής εκπαίδευσης για να προσφέρουν στα παιδιά πρώιμη επαφή με την Ελληνική και με την οργανωμένη εκπαίδευση (κάποια από αυτά απέτυχαν, ώσπου το 2010 ιδρύθηκε ένα σχολείο προσχολικής εκπαίδευσης ικανό να ανταποκριθεί στο έργο αυτό στο χώρο της εκκλησίας της Αγίας Τριάδας, στο κέντρο της Κωνσταντινούπολης, που ακόμα είναι εν λειτουργία). Παράλληλα, αποφασίστηκε να προσφερθούν στους γονείς των παιδιών μαθήματα Ελληνικών τις ώρες λειτουργίας του νηπιαγωγείου, ώστε να κατανοήσουν τη διαδικασία από την οποία περνούν τα παιδιά τους και να νιώσουν πιο κοντά στην Κοινότητα. Αυτές οι προσπάθειες από την πλευρά της Κοινότητας δεν τελειώνουν εδώ, αλλά συνοδεύουν αυτά τα παιδιά όταν μεγαλώσουν, προσφέροντάς τους κάθε είδους υποστήριξη, συμπεριλαμβανομένης της οικονομικής, και παρέχοντάς τους εκπαίδευση πρώτης τάξης σε τουρκικά και ξένα πανεπιστήμια. Όλα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα ότι, αν και υπάρχουν ακόμα Αντιοχείς που δεν μιλούν Ελληνικά, υπάρχουν άλλοι που έχουν καλύτερη γνώση της Ελληνικής από το ίδιοι τους Ρωμιούς της Κωνσταντινούπολης (Ζικουρίδου, 2021: 52-53), με αποτέλεσμα να νιώθουν αναπόσπαστο μέρος της Κοινότητας.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο παρελθόν, η Κοινότητα των Ρωμιών της Κωνσταντινούπολης υπήρξε πολύ ισχυρή από πλευράς πληθυσμού, οικονομικής δύναμης, κύρους κ.λπ. Ωστόσο, τα γεγονότα του περασμένου αιώνα είχαν ως συνέπεια να αποδυναμωθεί σχεδόν σε όλους τους τομείς, να μειωθεί τρομερά ο πληθυσμός της και να χάσει ακόμη και ένα μεγάλο μέρος της ικανότητάς της να επικοινωνεί στα Ελληνικά, παρόλο που η Ελληνική χρησιμοποιούνταν πάντα, τουλάχιστον, ως σύμβολο της μειονότητας.



Ωστόσο, πριν από μερικές δεκαετίες, άρχισε να σημειώνεται ουσιαστική βελτίωση στην οικονομική κατάσταση των μελών της Κοινότητας και στη σχέση τους με την κυβέρνηση, γεγονός που τους επέτρεψε να προβούν σε ενέργειες που αποσκοπούσαν στην ανάκτηση του κύρους τους και των χαρακτηριστικών που τους κάνουν περήφανους για την ταυτότητά τους. Όμως, ο περιορισμένος αριθμός τους (περίπου 1.800 άτομα) και η προχωρημένη ηλικία τους εξακολουθεί να είναι ένα δύσκολο προς επίλυση πρόβλημα. Ευτυχώς, η κατάσταση βελτιώθηκε με την άφιξη μεγάλου αριθμού αραβόφωνων Ελληνορθόδοξων από την Αντιόχεια, τους οποίους η Κοινότητα αποφάσισε να βοηθήσει επειδή μοιραζόντουσαν την ίδια θρησκεία μαζί τους και επειδή, λόγω της δημογραφικής τους συνεισφοράς και του δυναμισμού τους, προσέφεραν τη δυνατότητα της διατήρησης λειτουργίας εγκαταστάσεων, ιδρυμάτων, σχολείων κ.λπ. που ήταν καταδικασμένα να εξαφανιστούν.

Οι κάτοικοι της Αντιόχειας βρήκαν στην Κοινότητα ένα ανεκτίμητο στήριγμα που καλύπτει τις ανάγκες στέγασης, εργασίας και εκπαίδευσης των παιδιών τους. Ωστόσο, κάποιοι από αυτούς αντιμετωπίζουν προβλήματα ταυτότητας, καθώς κατάγονται από μια απομακρυσμένη και αγροτική περιοχή, έχουν τουρκική υπηκοότητα και ζουν σε μια χώρα που είναι κατά κύριο λόγο μουσουλμανική. Αν και οι ίδιοι είναι ελληνορθόδοξοι, η γλώσσα τους δεν είναι η Ελληνική, αλλά η Αραβική ή η Τουρκική, οπότε αποτελούν μειοψηφία μιας μειονότητας. Όμως, η κατάσταση των παιδιών τους είναι εντελώς διαφορετική καθώς έχουν μεγαλώσει στην Κωνσταντινούπολη μαζί με την Κοινότητα και στα σχολεία της. Αυτό τους επέτρεψε να εσωτερικεύσουν την κουλτούρα των Ρωμιών, να απορροφήσουν τις αξίες τους και να έρθουν σε άμεση επαφή με τα Ελληνικά, κάτι πολύ σημαντικό, αφού η γλώσσα είναι βασικό χαρακτηριστικό της ταυτότητας των ανθρωπίνων ομάδων. Μερικοί Αντιοχείς έχουν καταφέρει να κατακτήσουν τα Ελληνικά εξίσου καλά ή καλύτερα από τους Ρωμιούς της Κωνσταντινούπολης (που συνήθως εκφράζονται στα Τουρκικά). Ωστόσο, στις ιστορικές συνθήκες στις οποίες βρισκόμαστε, οι οποίες μπορεί να αλλάξουν στο μέλλον (Φραγκόπουλος, 2009: 299-311), η Κοινότητα δεν απαιτεί από τα μέλη της, συμπεριλαμβανομένων εκείνων από την Αντιόχεια, να κατέχουν πλήρως την ελληνική γλώσσα και να εκφράζονται σε αυτήν ανά πάσα στιγμή, αλλά μάλλον να επιθυμούν και να μπορούν να αυτοπροσδιορίζονται ως Ρωμιοί (όταν μιλούν με άτομα που γνωρίζουν Ελληνικά) μέσω των γλωσσικών επιλογών που κάνουν.

Η Κοινότητα κατάλαβε νωρίς ότι έπρεπε να ευνοήσει την εσωτερική της Ελληνική από τους Αντιοχείς αφού μόνο έτσι μπορούσαν να αποτελέσουν αναπόσπαστο μέρος της, και τους παρέί-

χε τα μέσα για αυτό. Αυτή την εποχή, πολλοί Αντιοχείς που γεννήθηκαν στην Κωνσταντινούπολη ή ήρθαν σε αυτήν ως παιδιά αποτελούν σημαντικό τμήμα της Κοινότητας, εντός της οποίας είναι σεβαστοί και έχουν φτάσει σε σημαντικές θέσεις, κάτι που δεν θα είχε επιτευχθεί χωρίς τον ενωτικό παράγοντα που αποτελεί η γλώσσα ως σύμβολο ομάδας.

Η σχέση μεταξύ των Ρωμιών της Κωνσταντινούπολης και των Αντιοχέων ξεκίνησε επειδή και οι δύο ομάδες μοιράζονταν το στοιχείο ταυτότητας της θρησκείας και ενισχύθηκε επειδή κάθε ομάδα χρειαζόταν την άλλη για την επιβίωσή της. Ωστόσο, ήταν η υιοθέτηση της Ελληνικής ως γλώσσας της ομάδας που επέτρεψε στους απογόνους των Αντιοχέων να γίνουν μέλη της Κοινότητας και όχι απλώς άτομα που εξαρτώνται από αυτήν. Αυτές οι νέες γενιές Αντιοχέων είναι πλήρως Ρωμιοί και, ως εκ τούτου, η φωνή τους ακούγεται στην Κοινότητα και κατακτούν σημαντικές θέσεις εντός της.

Οι Ρωμιοί είναι επί του παρόντος μια πολύγλωσση μειονότητα που έχουν τα Ελληνικά ως γλώσσα αναγνώρισης της ομάδας τους. Οργανώνονται γύρω από το Πατριαρχείο και προσανατολίζονται προς τη ρωμιόσυνη (έναν παγκόσμιο ελληνισμό που δεν εξαρτάται από το ελληνικό κράτος). Αυτή η ένωση πληθυσμών αναπόφευκτα καθορίζει την ταυτότητα της Κοινότητας (όπως συνέβαινε στο παρελθόν όταν έφταναν στην Κωνσταντινούπολη άνθρωποι από περιοχές όπου δεν μιλούσαν Ελληνικά), αλλά εξασφαλίζει την επιβίωσή της (Πετροπούλου, 2011: 582).

Εργασία στο πλαίσιο των ερευνητικών προγραμμάτων των Ερευνητικών Ομάδων «Byblion (H17_23R [Gobierno de Aragón])» του Πανεπιστημίου της Zaragoza, «Lenguas europeas: enseñanza/ aprendizaje, pragmática intercultural e identidad lingüística» του Πανεπιστημίου του Valladolid και «Adquisición de lenguas adicionales» (grupo AcqUA) του Πανεπιστημίου του Alicante.

Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Alexandris, A. (1992). *The Greek minority of Istanbul and Greek-Turkish relations 1918-1974*. Αθήνα: Κέντρο Μικρασιατικών Σπουδών.

Doumanis, N. (2012). *Before the nation: Muslim-Christian coexistence and its destruction in late-Ottoman Anatolia*. Oxford: OUP.

Gómez Laguna, I. (2016-2017). *El bilingüismo infantil y juvenil entre las minorías inmigrantes* (Master thesis). Madrid: Universidad de Nebrija.

Gómez Laguna, I. & Leontaridi, E. (2020). Bilingüismo de la población de origen inmigrante no hispanohablante en España: Importancia, potenciación y escolarización. *Dirásāt Hispānicas*, 6, 89-105. (Διαθέσιμο: <https://cutt.ly/r1GPJ3g>, προσπελάστηκε στις 5/3/2024).

Leontaridi, E. & Gómez Laguna, I. (2018). Criando niños bilingües: sobre la adquisición simultánea de español y griego como segunda L1. *Ogigia*, 23, 69-95. (Διαθέσιμο: <https://cutt.ly/31FdDDH>, προσπελάστηκε στις 5/3/2024).

Özdemir, R. (1994). Osmanlı Döneminde Antakya'nın Fizikî ve Demografik Yapısı 1705-1860. *Bellefen*, 58, 119-158. (Διαθέσιμο: <https://cutt.ly/x1GGrRk>, προσπελάστηκε στις 5/3/2024).

Ozil, A. (2013). *Orthodox Christians in the late Ottoman empire: A study of communal relations in Anatolia*. London: Routledge.

Pérez-Luzardo, J. & Schmidt, A. (2016). El bilingüismo y la identidad: estudio de caso sobre la relación entre las lenguas y las emociones.

Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas, 11 (1), 51-59. (Διαθέσιμο: <https://cutt.ly/11FfNfD>, προσπελάστηκε στις 5/3/2024).

Silva-Corvalán, C. (2015). Infantes bilingües y hablantes de herencia adultos: ¿Qué los vincula? *Boletín de filología*, 50 (1), 165-191.

Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not. The education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.

Smith, A.D. (1988). *The ethnic origins of nations*. Oxford: Blackwell.

Toktas, S. & Aras, B. (2009). The EU and minority rights in Turkey, *Political Science Quarterly*, 124 (4), 697-720. (Διαθέσιμο: <https://cutt.ly/a1GADIW>, προσπελάστηκε στις 5/3/2024).

Toppelberg, C.O. & Collins, B.A. (2010). Language, culture, and adaptation in immigrant children. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 19 (4), 697-717.

Villarreal, F. (2009). *Enseñanza de la lengua a inmigrantes. Estudio de políticas de integración lingüística en tres países europeos y retos para el caso español*. Madrid: Fundación Luis Vives. (Διαθέσιμο: <https://cutt.ly/H1GAZpt>, προσπελάστηκε στις 5/3/2024).

Vryonis, S. (1991). *The Turkish state and history, Clio meets the Grey Wolf*. Thessaloniki: Institute for Balkan Studies.

Zikouridou, A. (2021). *Identity issues of the Arabic speaking orthodox pupils in Greek minority schools in Istanbul* (MSc thesis). Patras: Hellenic Open University. (Διαθέσιμο: <https://cutt.ly/mwhk3pdg>, προσπελάστηκε στις 5/3/2024).

Αγτζίδης, Β. (2001). Ανατομία της Τουρκίας. Το Ισλάμ, ο κεραλικός εθνικισμός και η προδι-αγεγραμμένη μοίρα των χριστιανών. *Καθημερινή της Κυριακής*. (Διαθέσιμο: <https://cutt.ly/gw9HXhoR>, προσπελάστηκε στις 13/01/2024).

Ελληνικές

Ακάρ, Ρ. (2009). Όμηροι της εξωτερικής πολιτικής: Οι απελάσεις των Ρωμιών το 1964. Στο Κ. Γαβρόγλου & Κ. Τσιπελίκης (επιμ.). 209-220.

Ανδρούσου, Α. (2005). Πώς σε λένε; *Διεργασίες μιας επιμορφωτικής παρέμβασης στη μειονο-πική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Γαβρόγλου, Κ. & Τσιπελίκης, Κ. (επιμ.) (2009). *Συνάντηση στην Πόλη*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Γεωργιάδου, Β. (2011). *Οι «νέοι Ρωμιοί» της Πόλης και το παράδειγμα της Βλάγκας: οι «Αντιο-χείς» στην εκπαιδευτική διαδικασία των μειονοτικών σχολείων*. (Πτυχιακή Εργασία). Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. (Διαθέσιμο: <https://cutt.ly/J1GAyrd>, προσπελάστηκε στις 5/3/2024).



Γιλμάζ, Σ. (2009). Το παρόν και το μέλλον στην Πόλη των ανποχειανής καταγωγής Ρωμιών-Ορθοδόξων. Στο Κ. Γαβρόγλου & Κ. Τσισελίκης (επιμ.), 279-290.

Γούναρης, Β.Κ. (1997). Ανακυκλώνοντας τις παραδόσεις: Εθνοτικές ταυτότητες και μειονοτικά δικαιώματα στη Μακεδονία. Στο Β.Κ. Γούναρης, Ι.Δ. Μιχαηλίδης & Γ.Β. Αγγελόπουλος (επιμ.). *Ταυτότητες στη Μακεδονία* (27-61). Αθήνα: Παπαζήση.

Δημάση, Μ. (1996). *Τα ελληνόγλωσσα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού Σχολείου της Κωνσταντινούπολης και η θρησκευτική και εθνική ταυτότητα των ελληνοπαίδων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Εξεριζόγλου, Χ. (1996). *Εθνική ταυτότητα στην Κωνσταντινούπολη τον 19ο αι. Ο Ελληνικός Φιλολογικός Σύλλογος Κωνσταντινουπόλεως 1861-1912*. Αθήνα: Νεφέλη.

Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Εξωτερικών (2022). *Η Ελληνική Μειονότητα και τα Ιδρύματά της στην Κωνσταντινούπολη, την Ίμβρο και την Τένεδο*. (Διαθέσιμο: <https://cutt.ly/Mw9HZzrX>, προσπελάστηκε στις 5/3/2024).

Καμούζης, Δ. (2009). Το νομικό καθεστώς και η λειτουργικότητα των κοινοτικών θεσμών της ελληνικής μειονότητας της Κωνσταντινούπολης, 1923-39. Στο Κ. Γαβρόγλου & Κ. Τσισελίκης (επιμ.). 57-73.

Κοιλάρη, Α. (2005). *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση. Μια κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Κοντοσόπουλος, Ν.Γ. (1994). *Διάλεκτοι και ιδιώματα της Νέας Ελληνικής*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μάνη, Ε. (2014). *Η ανεπίσημη προσχολική εκπαίδευση της ελληνικής μειονότητας στην Κωνσταντινούπολη: εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και γλωσσικά δεδωμένα* (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ. (Διαθέσιμο: <https://cutt.ly/41Ftqh9>, προσπελάστηκε στις 5/3/2024).

Μάρκου, Κ. (2009). Η εκπαίδευση των Ρωμιών της Πόλης στο πλαίσιο του μειονοτικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στο Κ. Γαβρόγλου & Κ. Τσισελίκης (επιμ.). 25-40. (Διαθέσιμο: <https://cutt.ly/11SG14B>, προσπελάστηκε στις 5/3/2024).

Ματαράγκας, Β. (2004). Ο ελληνισμός της Κωνσταντινούπολης, Ίμβρου και Τενέδου: 80 χρόνια μετά τη Συνθήκη της Λωζάννης (1923-2003). Στο Μ. Δαμανάκης, Β. Καρδάσης, Θ. Μιχαελάκη & Α. Χουρδάκης (επιμ.). *Πρακτικά Συνεδρίου «Ελληνόγλωσσα εκπαίδευση στη διασπορά. «Ιστορία της Νεοελληνικής Διασποράς. Έρευνα και Διδασκαλία» Α΄ τόμος* (167-179). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Παλάσκας, Σ. (2001). *Η ελληνική εκπαίδευση στην Κωνσταντινούπολη των αρχών του 20ου αιώνα: οι δημοτικές και αστικές σχολές αρρένων και οι αντίστοιχες μικτές* (1900-1915). Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Παρασάκη, Χρ. (2008). Η γλωσσική μεταρρύθμιση στην Τουρκία και τα αποτελέσματά της (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ. (Διαθέσιμο: <https://cutt.ly/R1Hkxrh>, προσπελάστηκε στις 5/3/2024).

Πετροπούλου, Χρ. (2011). Η εθνοπολιτισμική ταυτότητα των μαθητών στα ρωμαίικα σχολεία της Κωνσταντινούπολης. Στο Κ.Α. Δημάδης (επιμ.). *Ταυτότητες στον ελληνικό κόσμο* (από το 1204 έως σήμερα) (555-570). Αθήνα: ΕΕΝΣ. (Διαθέσιμο: <https://cutt.ly/21Gloly>, προσπελάστηκε στις 5/3/2024).

Σβολόπουλος, Κ. (199). *Κωνσταντινούπολη 1856-1908. Η ακμή του ελληνισμού*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

Σελλά-Μάζη, Ε. (2001). Διγλωσσία και κοινωνία. *Η κοινωνιογλωσσολογική πλευρά της διγλωσσίας. Η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Προσκήνιο.

Σελλά-Μάζη, Ε. (2016). *Διγλωσσία, εθνική ταυτότητα και μειονοτικές γλώσσες*. Αθήνα: Λειμών.

Τουρκία: Σε ισχύ η αναθεώρηση για τα μειονοτικά σχολεία. (2012, 21/3). Το Βήμα. (Διαθέσιμο: <https://cutt.ly/Gw9HZ3U9>, προσπελάστηκε στις 5/3/2024).

Φραγκόπουλος, Δ. (2005). Η Πόλη των Πόλεων. Ο Ελληνισμός της Πόλης τον 20ό αιώνα. Αθήνα: Στοά Βιβλίου.

Φραγκόπουλος, Δ. (2009). Το σήμερα και το αύριο: Προτάσεις για το μέλλον των Ρωμιών. Στο Κ. Γαβρόγλου & Κ. Τσιτσελίκης (επιμ.). 299-311.

Φραγκόπουλος, Δ. (2013). Προσωπικές συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν από την Ευτυχία Μάνη στις 3/3/2013, 7/4/2013 και 20/5/2013.

Χαρδαλιά, Ν. (2009). Το φαινόμενο μιας επαγγελματικής μετανάστευσης: ελληνικής ιθαγένειας στελέχη στην Πόλη σήμερα. Στο Κ. Γαβρόγλου & Κ. Τσιτσελίκης (επιμ.). 257-277.





ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΕ ΑΡΩΜΑ ΓΥΝΑΙΚΑΣ: ΣΤΑΣΗ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΘΗΛΥΚΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ

Ιωάννα Κίτσου

Εκπαιδευτικός 6ο Διαπολιτισμικό Ευόσμου
kitsou.ioanna@gmail.com

Περίληψη

Στο πλαίσιο του 2ου μέρους της Επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας (Β2 ΤΠΕ) σχεδιάστηκε διδασκαλία για το μάθημα της Γλώσσας που σπριζόταν στην ενότητα του σχολικού βιβλίου της Στ' Δημοτικού με τίτλο: «Τρόποι ζωής και επαγγέλματα». Ειδικότερα, το διδακτικό σενάριο αξιοποιούσε το κείμενο «Επιστήμη με άρωμα γυναίκας» και ακολουθούσε το αναλυτικό πρόγραμμα σε ό,τι αυτό προέβλεπε ότι πρέπει να διδαστεί. Ανάμεσα στις δραστηριότητες του σεναρίου για τις ΤΠΕ υπήρξαν κάποιες που ζητούσαν από τα παιδιά να σχηματίσουν θηλυκά επαγγελματικά. Η παρούσα έρευνα, αν και αφορά μικρό αριθμό παιδιών: α. εξετάζει το αν σχετίζονται τα παραγωγικά επιθήματα που χρησιμοποιήσαν τα παιδιά με τη στάση των παιδιών απέναντι στο φύλο και, β. αποτελεί ένα σχόλιο του «πότε μαθαίνεται» ότι δεν χρησιμοποιούμε παραγωγικές καταλήξεις για το θηλυκό σε πολλά επαγγελματικά ουσιαστικά. Η αποδοχή ή μη ορισμένων παραγωγικών καταλήξεων για τα θηλυκά επαγγελματικά ήδη αποτελεί ζήτημα κοινωνιογλωσσολογικού ενδιαφέροντος.

Λέξεις κλειδιά: θηλυκά επαγγελματικά, κοινωνιογλωσσολογία, γλώσσα και φύλο

Abstract

This article refers to a lesson plan that was designed for the certification of the 2nd level of Teachers' Training in ICT (Information and Communication Technology). These activities are designed for children of the last class of Elementary Education (12-year-old) and are based on the main text of their school book (Unit: Life and Professions) entitled as "Science perfumed by women". Among the activities there were some designed to explore the attitude

of young pupils towards language and gender. For that reason, they were asked to form nouns that show the profession using male or female suffixes. The results are presented aiming to understand if there is a connection between language use and attitude towards women in that age and if there is a proper class level where we can start the teaching of a most inclusive language in an explicit way (as far as it concerns Greek morphology).

Key words: female suffixes in professional nouns, sociolinguistics, language and gender

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το τελευταίο διάστημα, στην ακαδημαϊκή κοινότητα, στον δημοσιογραφικό λόγο, στην εκπαίδευση, στην πολιτική, αλλά και σε άλλα πεδία του δημόσιου βίου, παρατηρείται έντονος προβληματισμός για την αναζήτηση γλωσσικών μέσων με τα οποία θα αναφερόμαστε στα άτομα με συμπεριληπτικό τρόπο. Η συζήτηση αυτή δεν είναι καινούρια για την ελληνική πραγματικότητα και αποτελεί μάλλον αναζωπύρωση ενός θέματος που για πρώτη φορά τέθηκε στην κοινωνιογλωσσολογική του διάσταση από την Παυλίδου (1985), η οποία εξηγεί το ιδεολογικό υπόβαθρο που υπάρχει πίσω από ορισμένες γλωσσικές επιλογές στο δημόσιο λόγο για την αναφορά στις γυναίκες. Η αναζωπύρωση της συζήτησης στην εποχή μας αφορά εκτός από τις γυναίκες και άλλες ευάλωτες ομάδες που επιδιώκουν δυναμικά την ορατότητά τους στη γλώσσα και στην κοινωνία.

Οι λόγοι για τους οποίους κάτι τέτοιο συμβαίνει ξανά τώρα θα μπορούσαν να βρίσκονται στην εμφάνιση της κουλτούρας αφύπνισης (απόδοση του όρου woke culture που περιλαμβάνει μια ευρύτερη επίγνωση και επαγρύπνηση εναντίον κοινωνικών ανισοτήτων όπως ο σεξισμός ή η ομοφοβία και έχει επίσης χρησιμοποιηθεί για να καλύψει ένα φάσμα ιδεών που αφορούν διάφορες πολιτικές που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως «κοινωνικά προοδευτικές»), στην εξάπλωση και καθιέρωση των κοινωνικών μέσων δικτύωσης όπου όλοι και όλες θέλουμε να αρθρώνουμε λόγο αποδεκτό και σύμφωνα με τις ετικέτες ηλεκτρονικής ευγένειας (ο ηλεκτρονικός κώδικας δεοντολογίας περιλαμβάνει ένα θετικό ψηφιακό αποτύπωμα που επιτυγχάνεται με την ευγένεια, την αποφυγή συγκρούσεων, τον σεβασμό στη ταυτότητα του άλλου), στο ότι υπάρχει επιδίωξη και χάρση ευρωπαϊκής πολιτικής για να μπορούν να εισέλθουν ολόένα και περισσότερες γυναίκες στον εργασιακό χώρο και να εξασφαλιστεί το δημοσιονομικό χάσμα της Ευρώπης, επομένως θα πρέπει να υπάρξει μια συμπεριληπτική γλώσσα για την επαγγελματική

αυτή ομάδα που ως τώρα, ενώ μορφώνεται περισσότερο, (το 2016, το 44 % των γυναικών ηλικίας 30-34 ετών είχε ολοκληρώσει σπουδές τριτοβάθμιας ή υψηλότερης εκπαίδευσης, σε σύγκριση με το 34 % των ανδρών σύμφωνα με το θεματικό ενημερωτικό δελτίο ευρωπαϊκού εξαμήνου για τις γυναίκες στην αγορά εργασίας), εκπροσωπείται λιγότερο σε υψηλές θέσεις εργασίας. Η ενίσχυση της συμμετοχής των γυναικών στην αγορά εργασίας και η αύξηση του ποσοστού απασχόλησής τους έχει τεράστια σημασία για την επίτευξη του πρωταρχικού στόχου της στρατηγικής «Ευρώπη 2020», σύμφωνα με τον οποίο μέχρι το 2020 θα πρέπει να εργάζεται το 75 % του πληθυσμού ηλικίας 20-64 ετών (θεματικό ενημερωτικό δελτίο ευρωπαϊκού εξαμήνου: οι γυναίκες στην αγορά εργασίας).

Το παρόν άρθρο δεν στοχεύει στην εξαντλητική παρουσίαση των λόγων αυτών και η συγγραφή του αφορμάται από το γεγονός ότι μαθητές και μαθήτριες μεγάλων τάξεων δημοτικού χρησιμοποιούν στον προφορικό τους λόγο θηλυκά επαγγελματικά που δεν απαντούν στον δημόσιο λόγο, είτε γιατί υπάρχουν μορφολογικοί περιορισμοί (π.χ. υδραυλικά), είτε γιατί το αντίστοιχο επίθημα που δηλώνει το θηλυκό έχει ή είχε μειωτικές συνδηλώσεις (πχ δικηγόρινα). Αυτή η παρατήρηση έγινε στο πλαίσιο ενός διδακτικού σχεδίου για το επίπεδο Β2 (επιμόρφωση εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ) και πυροδότησε το ενδιαφέρον για τον σχεδιασμό μιας διδακτικής πρότασης που να ανιχνεύει γνώσεις και στάσεις για το φύλο και τα επαγγέλματα, να εξετάζει τη γλώσσα των παιδιών για τα θηλυκά επαγγελματικά, να χρησιμοποιεί κείμενα και άλλες δραστηριότητες για να δώσει ερεθίσματα στα παιδιά για την άρθρωση ενός μη σεξιστικού λόγου για τα φύλα.

Η δομή του άρθρου είναι η ακόλουθη: πρώτα θα παρουσιαστούν τα μορφολογικά χαρακτηριστικά των θηλυκών επαγγελματικών για τη ν.ε, στη συνέχεια οι γλωσσικές επιλογές θα συζητηθούν υπό το πρίσμα κοινωνιογλωσσολογικών θεωριών και στο τέλος θα παρουσιαστούν τα δεδομένα που προέρχονται από το σχέδιο μαθήματος.

ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Τα θηλυκά επαγγελματικά έχουν κεντρική θέση στη συζήτηση γλώσσας και φύλου. Η συζήτηση αυτή αφορά στο:

- α) αν θα δηλωθεί ή όχι με επίθημα το θηλυκό επαγγελματικό (π.χ. προεδρίνα),
- β) αν θα διαφοροποιηθεί από το αρσενικό μόνο με τη χρήση διαφορετικού άρθρου και χωρίς κάποια μορφολογική αλλαγή (η πρόεδρος), ή

γ) αν θα χρησιμοποιηθεί η λέξη «γυναίκα» και τα θηλυκά επαγγελματικά θα αναχθούν σε πολυλεκτικά σύνθετα (γυναίκα πρόεδρος). Ο ίδιος προβληματισμός υπάρχει ακόμη και για την αγγλική γλώσσα που, αν και δεν έχει το ίδιο μορφολογικό σύστημα με την ελληνική, σχηματίζει τα θηλυκά επαγγελματικά διαφορετικά και αυτά συνοδεύονται από αρνητικές ή μειωτικές συνδηλώσεις (Παυλίδου, 1984, 1985). Προσπάθειες για να χρησιμοποιηθούν λέξεις που να συμπεριλαμβάνουν την εργαζόμενη στον λόγο του δημόσιου και του διοικητικού βίου γίνονται στην Ελλάδα, αλλά και σε άλλες χώρες: Το 1998 η γαλλική κυβέρνηση προώθησε εγκυκλίους με τις οποίες δίνονται οδηγίες για τη χρήση των θηλυκών επαγγελματικών (Ιορδανίδου & Μάντζαρη, 2005), αλλά και στα ισπανικά, για να αναφέρουμε άλλη μια προσπάθεια, οι αναφορές αυτές γίνονται με διάφορους τρόπους, όπως η χρήση του @ στο I@s abogad@s που συμπεριλαμβάνει τον πληθυντικό αρσενικού και θηλυκού.

Η πρώτη συζήτηση για τα θηλυκά επαγγελματικά της νέας ελληνικής (στο εξής ν.ε.) γίνεται με το άρθρο του Τριανταφυλλίδη (1953). Όπως πολύ σωστά επισημαίνουν οι Ιορδανίδου και Μάντζαρη (2005)Το ελληνικό ενδιαφέρον από τη δεκαετία του 50 μέχρι και την καθιέρωση της δημοτικής έχει κυρίως γλωσσικό χαρακτήρα και αφορά τη διαμάχη καθαρεύουσας και δημοτικής. Ο Τριανταφυλλίδης αρθρογραφεί για να αποδοθούν στο θηλυκό και στη δημοτική επίκοινα ουσιαστικά της καθαρεύουσας, δηλαδή ουσιαστικά που εμφανίζουν τον ίδιο λεξικό τύπο για το αρσενικό και το θηλυκό, πχ ο/η γλωσσολόγος, ο/η βουλευτής και προτείνει διάφορες καταλήξεις της δημοτικής.

Τη δυσκολία σχηματισμού του θηλυκού σε αυτά τα ονόματα αποδίδει αργότερα ο Κριαράς (1988) στην ελλιπή διδασκαλία της δημοτικής που θα έπρεπε να έχει από νωρίς φροντίσει να απαλλαγεί από αυτούς τους τύπους. Η καθαρεύουσα, που επέβαλε αυτούς τους τύπους και συγκεκριμένα τη διπλοτυπία στα επαγγελματικά, ήταν η ανώτερη ποικιλία (high variety), ενώ η δημοτική ήταν η κατώτερη ποικιλία που χρησιμοποιούνταν στον καθημερινό προφορικό λόγο ομιλητών και ομιλητριών (Αδαλόγλου 2021, Αναστασιάδη 2017, Αραποπούλου 2006, Αρχάκης και Κονδύλη, 2011).

Η έρευνα των Ιορδανίδου & Μάντζαρη (2005) βασίζεται σε αναζήτηση σε λεξικά και σε διαδικτυακά κείμενα. Διερευνά λεξικογραφικά τις τάσεις και τις χρήσεις με στόχο μια μελλοντική τυποποίηση προς την κατεύθυνση μιας πιο διευρυμένης θηλυκοποίησης, όπως υποστηρίζουν και οι ίδιες. Προτείνουν να συνεκμηθούν το γλωσσικό αίσθημα όσο και η γλωσσική χρήση



για την καθιέρωση των θηλυκών επαγγελματικών επειδή πρόκειται για ονόματα ευρείας χρήσης και παρατηρούν ότι: α) στη ν.ε. υπάρχουν λέξεις που δηλώνουν το θηλυκό με βάση την παραγωγική μορφολογία (κουρέας – κομμώτρια), και ότι β) το αρσενικό γένος είναι κυρίαρχο, είναι ο γένιος όρος. Έτσι, λέμε «Τη θέση του γυμναστή κατέλαβε η γυμνάστρια..», αλλά και «Ο Πέτρος και η Ελένη είναι φίλοι μου» και όχι «Ο Πέτρος και η Ελένη είναι φίλες μου».

Οι ερευνήτριες, αφού ομαδοποιήσουν τα αρσενικά επιθήματα που συγκεντρώνουν από 1842 ουσιαστικά που δηλώνουν επάγγελμα ή και αξίωμα, βρίσκουν αν υπάρχουν και ποια είναι τα αντίστοιχα θηλυκά και οδηγούνται στις ακόλουθες παρατηρήσεις:

- Γενικά σε ποσοστό ελάχιστο μεγαλύτερο παρατηρείται η προσθήκη θηλυκής κατάληξης από ό,τι ο επίκοινος τύπος.
- Το μεγαλύτερο ποσοστό των επίκοινων ονομάτων προέρχονται από την κατηγορία των αρσενικών σε -ος και -ός (σε ποσοστό 87%). Σε αυτά, συνθετέτερα λέμε η γιατρός και με μικρή συχνότητα η γιατρίνα.
- Τα επαγγελματικά σε -ος δύσκολα θηλυκοποιούνται με την προσθήκη σημαδεμένης κατάληξης θηλυκού γένους, ενώ τα σε -ας και -ης επιδέχονται μεγαλύτερους πειραματισμούς στην αντικατάστασή τους από θηλυκούς τύπους.
- Επιβεβαιώθηκε ότι όσον αφορά την κατηγορία των επαγγελματικών σε -ος (πχ δικηγόρος) είναι κυρίως γλωσσικοί οι λόγοι για τους οποίους δεν έχουν καθιερωθεί οι σημαδεμένοι θηλυκοί τύποι. Είναι έντονη η αντίδραση που δημιουργείται στο γλωσσικό αίσθημα από την αντίθεση ανάμεσα στα λόγια λεξικά και παραγωγικά μορφήματα, που αποτελούν την πλειοψηφία αυτών των ονομάτων, και στις λαϊκότερες νεοελληνικές καταλήξεις -ισσα και -ίνα με τις οποίες αυτά μπορούν θεωρητικά να συνδυαστούν. Εδώ θα μπορούσαμε να σημειώσουμε ότι ο θηλυκός σχηματισμός «δημαρχίνα» ενδέχεται να περιγράφει τη σύζυγο του δήμαρχου και όχι τη γυναίκα που φέρει το αξίωμα (Σαρή – Χασάν, 2018).
- Αποδείχθηκε ότι η αντίσταση θηλυκοποίησης των ουσιαστικών σε -ης με θηλυκή κατάληξη αφορά ένα πολύ μικρό αριθμό ουσιαστικών και ότι οι καταλήξεις -τρια και -ισσα, μπορούν να σχηματίζουν συμβατές με το γλωσσικό αίσθημα εναλλακτικές θηλυκές εκδοχές.

- Επιβεβαιώθηκε ότι τα -έας, -ίας, -ορας και -ονας αποτελούν την πιο προβληματική κατηγορία στη θηλυκοποίηση των επαγγελματικών, κυρίως λόγω της μεγάλης αντίδρασης που προκαλεί η άσιγη κατάληξη -ας στη γενική του ενικού.
- Συχνά από ένα κοινό επίθημα για το αρσενικό, δεν υπάρχει επίθημα θηλυκό που να γενικεύεται σε όλες τις άλλες λέξεις, πχ καταγράφονται τα δήμαρχος – δημαρχίνα, όχι όμως τα πλοίαρχος – πλοιαρχίνα. Μερικές φορές το θηλυκό σε αυτές τις περιπτώσεις μπορεί να σχηματίζεται και με τη λέξη «γυναίκα», πχ γυναίκα πιλότος.
- τα επαγγελματικά σε -ικός έχουν εμφάνιση αποκλειστικά ως επίκοινα, ο/η υδραυλικός, ο/η φυσικός. Τα αντίστοιχα θηλυκά η μηχανική, η χημική, η φυσική έχουν άλλη σημασία. Εξαιρέσεις αποτελούν οι σχηματισμοί αξιωματικά και αστυνομικά. Σημαντική είναι και η έρευνα των Κατσούδα και Τράπαλη (2012) οι οποίοι αναζητούν σχηματισμούς σύμφωνους με το γλωσσικό αίσθημα μαθητών και μαθητριών των δύο τελευταίων τάξεων του Λυκείου και φοιτητών και φοιτητριών του Τμήματος Ελληνικής Φιλολογίας του ΕΚΠΑ και ταυτόχρονα διερευνούν την παρουσία θηλυκών επαγγελματικών σε γραμματικές και λεξικά. Από τα ερωτηματολόγια βρίσκουν ότι οι πληροφοριοδότες/τριες τους:
- προτιμούν τον αρσενικό τύπο με θηλυκό άρθρο (πχ η γιατρός),
- γνωρίζουν και χρησιμοποιούν θηλυκοποιημένους τύπους σε επαγγέλματα κύρους (η επιστημόνισσα),
- σχηματίζουν το μη αναμενόμενο: η ελεγκτής και όχι η ελέγκτρια, ή η λογοτέχνης και όχι η λογοτέχνιδα (ενώ σχηματίζουν το καλλιτέχνιδα),
- δεν προτιμούν τον τύπο γυναίκα + αρσενικό επαγγελματικό

Όλα αυτά, όπως υποστηρίζουν, δείχνουν ελλείψεις στη διδασκαλία της μορφολογίας. Σε ανάλογα συμπεράσματα οδηγούνται και στην έρευνά τους σε λεξικά και γραμματικές, θεωρούν ότι υπάρχει σημαντική παράλειψη σχετικά με τους τύπους των θηλυκών σχηματισμών, δεν σημαίνονται, δεν δίνονται οι πιθανοί αποδεκτοί σχηματισμοί του θηλυκού. Θεωρούν ακόμη ότι τέτοιου είδους έρευνες με ομιλήτες/τριες είναι σημαντικές γιατί μπορούν να δείξουν την αλλαγή που έχει συμβεί: πολλά θηλυκοποιημένα ονόματα καταξιωμένων επαγγελματιών χρησιμοποιούνται πλέον χωρίς υπολογιστικό χρωματισμό, με αποτέλεσμα η χρήση τους να θέτει υπό αμφισβήτηση

τον ισχυρισμό της λαϊκότητας συγκεκριμένων θηλυκών επιθημάτων. Έτσι τα αρχιτεκτόνισσα και δικηγόρινα προσδίδουν κύρος στα λαϊκότροπα –ίσσα και -ίνα και τα καθιστούν πιθανές επιλογές ομιλητών/τριών.

Υπάρχουν όμως και έρευνες, όπως αυτή της Παυλίδου (1985: 201-217) που οδηγούνται στη διαπίστωση ότι η επιλογή του επιθήματος εξαρτάται από εξωγλωσσικούς παράγοντες, ειδικότερα από το φύλο σε συνδυασμό με την ηλικία. Έτσι αγόρια 15-16 χρονών και γυναίκες από γυναικείες οργανώσεις έδειξαν σχετικά μεγαλύτερη προτίμηση σε δημοτικά επιθήματα στα θηλυκά επαγγελματικά, αν και σε επισημότερες περιστάσεις προτίμησαν το λόγο επίθημα (βλ. επίσης Παυλίδου 1984: 69-79, 2002: 13-76). Στο ίδιο πνεύμα και η Φραγκουδάκη (1989: 45-47, 2005: 235-248) υποστηρίζει ότι δεν είναι η γλώσσα εκείνη που εμποδίζει τον σχηματισμό θηλυκών επαγγελματικών, αλλά οι ιδέες. Ο Μπασλής (1995: 447-457) διαπίστωσε ότι τα ονόματα που παρουσίασαν πρόβλημα στο σχηματισμό του θηλυκού είναι εκείνα που δηλώνουν επαγγέλματα κοινωνικά καταξιωμένα (αξιωματικός, αρχιτέκτονας, βουλευτής, γιατρός, γυμνασιάρχης, δήμαρχος κ.ά). Η Παυλίδου κ.ά. (2004) συγκεντρώνουν γλωσσικό υλικό από τις τρεις βασικές συνιστώσες της ακαδημαϊκής κοινότητας (μέλη ΔΕΠ, διοικητικές υπηρεσίες και φοιτητικό πληθυσμό) και διαπιστώνουν την κυριαρχία της χρήσης του αρσενικού γένους στα γραπτά μηνύματα του δημοσίου διαλόγου και στα έγγραφα της διοίκησης. Για το φοιτητικό πληθυσμό αξιοποιούνται δεδομένα έρευνας για τον σχηματισμό των θηλυκών επαγγελματικών. Τα δεδομένα διαφοροποιούνται ανάλογα με τη σχολή: φοιτητές και φοιτήτριες σχολών θετικών επιστημών προτιμούν επιθήματα δημοτικής σε σχέση με αυτούς/ές της νομικής, της ιατρικής, της θεολογικής.

Η Τζακώστα (2021, 2024) ερευνά τις καταλήξεις των επαγγελματικών στο Αντίστροφο Λεξικό της Αναστασιάδη – Συμεωνίδη, αλλά και στη χρήση μέσα από ένα off-line ερωτηματολόγιο που δίνει σε μαθητές/τριες και των τριών εκπαιδευτικών βαθμίδων και εντοπίζει ...διαβαθμισμένη ένταση της αποτυπωμένης σεξιστικής χρήσης της γλώσσας, η οποία κυμαίνεται από ακραίες και συνειδητά στερεοτυπικές απόψεις μέχρι θετικότερες στάσεις για τη χωρίς εξαιρέσεις χρήση θηλυκών καταλήξεων.

- Από την λεξικογραφική αναζήτηση βρέθηκαν 2400 επαγγελματικά και τα 996 από αυτά σχηματίζουν τον αντίστοιχο θηλυκό τύπο, ποσοστό αρκετά υψηλό (σύμφωνο με την έρευνα των Ιορδανίδου και Μάντζαρη, 2005).

- Στα επαγγελματικά υψηλού κύρους δε σχηματίζεται εύκολα το θηλυκό, κάτι που επιβεβαιώνεται τόσο λεξικογραφικά, όσο και από τα ερωτηματολόγια στους/στις ενήλικους/ες πληροφοριοδότες/τριες. Στη συντριπτική πλειοψηφία επιλέγεται ο σχηματισμός για το αρσενικό με το άρθρο του θηλυκού (σύμφωνο και με την έρευνα των Κατσούδα και Τράπαλη, 2012).
- Οι μαθητές μικρότερων τάξεων, λιγότερο επηρεασμένοι από τη ρυθμιστική διδασκαλία της γλώσσας, είναι πιο δεκτικοί στη χρήση επιθημάτων για τα θηλυκά επαγγελματικά.

Παρά τη θετική στάση όλων όσοι συμμετείχαν στην έρευνα, στην ερώτηση για το αν είναι δυνατόν να σχηματιστούν για όλα τα αρσενικά επαγγελματικά ονόματα οι αντίστοιχοι θηλυκοί τύποι, η συντριπτική απάντηση ήταν όχι. Είναι ενδογλωσσικά τα ανυπέρβλητα εμπόδια άραγε ή μήπως η θετική στάση των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών τοποθετείται απλά στο γενικότερο πλαίσιο της τάσης, της πολιτικής για τη συμπερίληψη και την πολιτική ορθότητα, χωρίς ωστόσο να αποτελεί μέρος της ταυτότητας καθενός και καθεμιάς εξ όσων έλαβαν μέρος στην έρευνα;

ΓΛΩΣΣΑ, ΦΥΛΟ, ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

Όπως ήδη αναφέρθηκε, το ζήτημα των θηλυκών επαγγελματικών από τη σκοπιά της άνισης αντιμετώπισης ανδρών/γυναικών τίθεται πρώτη φορά από την Παυλίδου (1985) η οποία υποστηρίζει ότι η γλώσσα δεν αντανακλά παθητικά την πραγματικότητα, αλλά αποτελεί συστατικό παράγοντα στη συγκρότησή της (Παυλίδου, 2002). Οι ομιλήτες και οι ομιλήτριες, με τις γλωσσικές τους επιλογές, συμμετέχουν στη διαμόρφωση της κοινής πραγματικότητας και ενδέχεται να αναπαράγουν ή να συντηρούν σχέσεις εξουσίας, ανισότητες, ιδεολογίες (Λαμπροπούλου και Στάμου, 2014). Άλλωστε, η μελέτη της σχέσης της γλώσσας με το φύλο συνδέεται με τις διεκδικήσεις του φεμινιστικού κινήματος (βλ. Παυλίδου, Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα). Έτσι, η επικράτηση ενός μόνο τύπου, του αρσενικού, για να δηλωθούν και τα δύο γένη στα επαγγέλματα ή η συσχέτιση των θηλυκών τύπων με μειωτικά χαρακτηριστικά είναι μια γλωσσική πρακτική που εξαφανίζει ή υποβιβάζει τη γυναίκα στον επαγγελματικό (και όχι μόνο) χώρο. Η Κακριδή – Φεράρι (2007) υποστηρίζει ότι η ύπαρξη διαφορετικών τύπων στα περισσότερα επίπεδα της γλώσσας, για τη δική μας συζήτηση στο μορφολογικό, δίνει τη δυνατότητα αξιολογικής αντιμετώπισης καθενός από αυτούς. Έτσι ο τύπος η γιατρός, που είναι πλησιέστερα στο αρσενικό, έχει μεγαλύτερο κύρος από τον τύπο η γιατρίνα που φέρει ένα μη λόγο επίθημα. Όμοια ο τύπος η βουλευτής έχει μεγαλύτερο κύρος από τον τύπο η βουλευτρία, ενώ χαμη-





λότερα από όλους αναμένεται να βρίσκεται ο τύπος η βουλευτίνα που φέρει ένα μη λόγιας προέλευσης επίθημα. Βλέπουμε επομένως πώς το γλωσσικό ζήτημα και ο σεξιστικός λόγος μπορούν να εμπλέκονται για να έχουμε τύπους όπως η δικηγόρος, η γιατρός, η πρόεδρος. Όσο πιο σημαντική η θέση μιας γυναίκας στον επαγγελματικό χώρο τόσο πιο εύκολα το επάγγελμα που ασκεί αποδίδεται από τον αρσενικό τύπο. Αντίθετα, χαμηλού κύρους επαγγέλματα εύκολα αποδίδουν τον θηλυκό τύπο ψωμάς – ψωμού και όχι *η ψωμάς, καφετζής – καφετζού, μανάβης – μανάβισσα, κρεοπώλης – κρεοπώλισσα, κ.ά.

Ο τρόπος με τον οποίο η γλώσσα διαμορφώνει ιδεολογίες δεν γίνεται αντιληπτός από τους ομιλητές και τις ομιλήτριες, γιατί οι υπάρχουσες ιδεολογίες παρουσιάζουν ως φυσιολογικά τα νοήματα αυτά (Στάμου, 2014). Ο Αδαλόγλου (2021), αξιοποιώντας το μεθοδολογικό εργαλείο της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, αποδεικνύει ότι μέσω των γλωσσικών μηχανισμών (π.χ. αναπαραστατική και διαπροσωπική λειτουργία της γλώσσας) κατασκευάζεται ένα πλαίσιο επαγγελματικής ονοματοδοσίας, σύμφωνα με το οποίο αν κάποια γυναίκα υπονομεύει το επάγγελμα κύρους που ασκεί εξαιτίας της έκδηλης σεξουαλικής της συμπεριφοράς ή της αρνητικής δημόσιας εικόνας της, να της αποδίδεται ο παράλληλος θηλυκός τύπος του επαγγέλματος της. Έτσι, οι παράλληλοι τύποι αποκτούν σεξουαλικές ή υποτιμητικές συνδηλώσεις στον ειδησεογραφικό κυρίως λόγο.

Η Κριτική Ανάλυση Λόγου βοηθά στο να κατανοηθούν οι γλωσσικοί μηχανισμοί που συμβάλλουν στη συντήρηση άνισων σχέσεων σε ερευνητικό επίπεδο και καλλιεργεί την κριτική σκέψη ομιλητών και ομιλητριών για να μπορούν να αντιλαμβάνονται την αμφίδρομη σχέση γλώσσας και εξουσίας. Αναπτύσσοντας κριτική γλωσσική επίγνωση μπορούμε να αντιλαμβανόμαστε κρυμμένες ιδεολογίες και να φιλτράρουμε τις δικές μας γλωσσικές επιλογές. Ο χώρος αυτός στον οποίο θα μπορούσε κάτι τέτοιο να συμβεί είναι ο χώρος της εκπαίδευσης.

«ΓΥΝΑΙΚΑ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ» ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Ο χώρος της εκπαίδευσης είναι αυτός στον οποίο μπορούμε να ανιχνεύσουμε τάσεις και να διαμορφώσουμε στάσεις απέναντι στο φύλο και την ταυτότητα των αυριανών πολιτών. Σε αυτό το σημείο θα παρουσιαστεί το σχέδιο διδασκαλίας που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο των εργασιών για το 2ο μέρος της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας για τη διδασκαλία της Γλώσσας της Στ' Δημοτικού.

Στο σενάριο αξιοποιούνται τα Ηλεκτρονικά Λεξικά της Πύλης για την Νέα Ελληνική, το εργαλείο της Google Forms και το λογισμικό παρουσίασης Power Point. Βασίζεται στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο και την καθοδηγούμενη ανακάλυψη, αλλά και στον γραμματισμό των μαθητών και μαθητριών μας σε αυτά τα πεδία. Ακολουθήσαμε το αναλυτικό πρόγραμμα, αξιοποιώντας την προστιθέμενη αξία των λογισμικών που χρησιμοποιήσαμε και δημιουργήσαμε συνθήκες αξιοποίησης του κριτικού γραμματισμού, ψηφιακού και μη (περισσότερα για τα φύλλα εργασίας και τον σχεδιασμό στο Κίτσου, Ι. 2023). Ενδιαφέροντα δεδομένα προέκυψαν τόσο σχετικά με τις πρότερες γνώσεις των μαθητών για τη γλώσσα (καταλήξεις θηλυκών και ουδέτερων λόγων επιθέτων), όσο και με τη στάση των παιδιών απέναντι στο φύλο.

Στην αρχή ζητήθηκε από τα παιδιά να παρουσιάσουν με λογισμικό παρουσίασης μια σημαντική γυναίκα που να είναι πρωτοπόρα σε ένα επαγγελματικό πεδίο, ή διάσημη για την προσωπικότητά της. Τα παιδιά με λέξεις – κλειδιά (η πρώτη γυναίκα βιολόγος/πιλότος/μαθηματικός, σημαντικές γυναίκες του 20ου αιώνα, κ.ά) παρουσίασαν σε ομάδες τις γυναίκες αυτές και στη συνέχεια σε φύλλα εργασίας που ακολούθησαν έπρεπε να σημειώσουν:

- τρία επαγγέλματα που δεν ασκούνται συνήθως ή ποτέ από γυναίκες,
- τρία επίθετα που περιγράφουν καλύτερα τις γυναίκες,
- πώς σχηματίζονται τα θηλυκά των επιθέτων: όμορφος, υπάρχων, βαρύς και άλλες δραστηριότητες που αφορούν τη μορφολογία των επιθέτων που διδάσκει η συγκεκριμένη ενότητα του βιβλίου τους.

Αφορμή για να εστιάσουμε στα θηλυκά επαγγελματικά ήταν η αυθόρμητη παραγωγή μερικών από αυτά σε προφορική άσκηση στην τάξη. Παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά δεν διστάζουν να παράγουν επαγγελματικά με σημαδεμένες για το θηλυκό καταλήξεις, υδραυλικά, μηχανικά, αστυνομικά, κ.ά. Ας δούμε ποιες ήταν οι επιλογές τους, όμως, στο φύλλο εργασίας.

Από τις έντεκα ομάδες που σχηματίστηκαν, μόνο η μια ήταν μικτή, πέντε ήταν μόνο αγοριών και πέντε μόνο κοριτσιών.

- Οι περισσότερες ομάδες (8) δεν έγραψαν κανένα επαγγελματικό στο θηλυκό, μία ομάδα αγοριών και η μικτή ομάδα έγραψε ένα επάγγελμα στο θηλυκό (σχεδιάστρια αυτοκινήτων, κρεοπώλισσα) και μία κοριτσιών έγραψε δύο θηλυκά (εργάτρια, μπασκετμπολίστρια)

- Χωρίσαμε τα επίθετα που χαρακτηρίζουν τις γυναίκες σε δύο κατηγορίες, σε αυτά που αναπαρήγαγαν στερεότυπα (πανέμορφη, κούκλα, οξύθυμη, κ.ά) και σε αυτά που αποτύπωναν μια δυναμική και θετική εικόνα για τη γυναίκα (δυναμική, υπεύθυνη, ταλαντούχα, εργατική, κ.ά). Σε μια λίστα με 34 επίθετα μόλις τα 19 ήταν θετικά, δηλαδή λίγο περισσότερο από το μισό. Στις ομάδες των αγοριών μόνο το ένα τρίτο 1/3 έγραψε επίθετα με θετικό πρόσημο για τη γυναίκα, στις ομάδες των κοριτσιών τα 13 στα 19 επίθετα ήταν θετικοί χαρακτηρισμοί (περίπου τα 2/3) και στη μικτή ομάδα μόνο το ένα στα τρία επίθετα ήταν θετικό.
- Από τις έντεκα ομάδες όλες σχημάτισαν σωστά το θηλυκό «όμορφος – όμορφη» και μόνο τρεις δεν γνώριζαν το θηλυκό του επιθέτου υπάρχων. Θα μπορούσαμε επομένως να πούμε ότι η τάξη έχει συνολικά καλή επίδοση στη μορφολογία σχηματισμού επιθέτων.

Βλέπουμε ότι, παρά την πρώτη αυθόρμητη προφορική παραγωγή θηλυκών επαγγελματικών, στο φύλλο εργασίας αυτά είναι περιορισμένα. Επιπλέον, η εικόνα για το γυναικείο φύλο περιέχει αρκετά στερεότυπα. Ακολούθησε η επεξεργασία του κειμένου του σχολικού βιβλίου που παρουσιάζει μια τυνήσια διακεκριμένη επιστήμονα και μια ακόμη άσκηση σχηματισμού θηλυκών επαγγελματικών. Αυτή τη φορά δόθηκαν έντεκα επαγγέλματα στο αρσενικό και ζητήθηκε από τα παιδιά να σχηματίσουν το θηλυκό. Τα επαγγέλματα ποικίλουν ως προς το γόπτρο (γιατρός και πωλητής) και τις καταλήξεις (γιατρός και διευθυντής). Συγκεκριμένα δόθηκαν τα ακόλουθα: γιατρός, βουλευτής, κομμωτής, πιλότος, διευθυντής, δάσκαλος, πωλητής, νοσοκόμος, δικηγόρος βαρκάρης, διπλωμάτης. Τα θηλυκά επαγγελματικά, που υπάρχουν στη ν.ε, και αποτελούν διαδεδομένα γυναικεία επαγγέλματα, σχηματίστηκαν από όλα τα παιδιά (κομμώτρια, δασκάλα, διευθύντρια, νοσοκόμα, πωλήτρια). Εμείς θα σταθούμε κυρίως στα επαγγέλματα γιατρός, βουλευτής, δικηγόρος, διπλωμάτης που έχουν υψηλό γόπτρο και ασκούνται και από γυναίκες, στον βαρκάρη που σχηματίζει θηλυκό, αλλά αποτελεί επάγγελμα χειρωνακτικό, χαμηλού κύρους και σπάνιο πια, και στον πιλότο. Αν και υπάρχουν γυναίκες πιλότοι, δεν ξέρουμε πόσο γνωστό είναι αυτό στα παιδιά, μια και συνέβη πρόσφατα και αποτελούν περίπου το 5% των πιλότων στην Ελλάδα. Στη συμπλήρωση αυτή, που έγινε ατομικά, συμμετείχαν έντεκα αγόρια και δέκα κορίτσια. Στον Πίνακα 1 σημειώνονται τα επαγγελματικά που σχημάτισαν τα παιδιά:

Πίνακας 1. Σχηματισμός θηλυκών επαγγελματικών στο φύλλο εργασίας

Επαγγελματικά		Αγόρια	Κορίτσια	
Γιατρός:	3/11	Γιατρίνα (2), ιατρίνα	3 και 1 που διαγράφηκε σε σύνολο 10. Υπήρξε αρχικά σχηματισμός στο θηλυκό και αμέσως μετά διαγραφή και προσαρμογή στο αρσενικό	Γιατρίνα/γιατρέσα (2), γιατρέσα (διαγράφηκε το γιατρίνα κι έγινε γιατρός)
Βουλευτής	4/11	Βουλευτρία, βουλευτίνα (3)	8/10	Βουλευτίνα (6) και βουλευτρία (2).
Δικηγόρος	3/11	Δικηγορίνα, δικηγόρισα, δικάρια,	1 και 1 που διαγράφηκε σε σύνολο 10	Δικηγορίνα - δικηγορέσα - δικηγόρος (ταυτόχρονη αποδοχή και των τριών) και μια επιλογή δικηγορίνα που διαγράφηκε και έγινε δικηγόρος
Διπλωμάτης	7/11	Διπλωμάτισσα (2), διπλωμάτρια (4), διπλωμάτρια	9 και 1 που διαγράφηκε σε σύνολο 10	Διπλωμάτισσα (5), διπλωμάτρια (4), διαγράφηκε το διπλωμάτισσα και έγινε διπλωμάτης
Πιλότος	4/11	Πιλότρια (3), πιλότισσα	4 και 1 που διαγράφηκε σε σύνολο 10	Πιλοτίνα (2), πιλότρια, διαγράφηκε το πιλοτίνα κι έγινε πιλότος
Βαρκάρης	10/11	Βαρκάρισσα και ένας σχηματισμός βαρκάρης	5 και 1 που διαγράφηκε σε σύνολο 10	Βαρκάρισσα (4), βαρκαρίνα (1), ένα κενό, βαρκάρισσα που έγινε βαρκάρης



Ας δούμε μερικά συμπεράσματα που προκύπτουν από μια πρώτη παρατήρηση:

- Και τα αγόρια και τα κορίτσια προτίμησαν κυρίως το «γιατρός» από οποιαδήποτε μετατροπή στο θηλυκό. Τα λίγα θηλυκά που σχηματίστηκαν φέρουν το –ίνα και το –έσσα. Το ίδιο ισχύει και για το δικηγόρος και «πιλότος». Από τα παιδιά που επιχείρησαν τον σχηματισμό θηλυκού είδαμε τα δικηγόρινα, δικηγόρισσα, δικηγορέσσα, πιλοτίνα και πιλότρια, πιλόπισσα.
- Τα κορίτσια προτιμούν περισσότερο από τα αγόρια να σχηματίσουν το θηλυκό του βουλευτής και μάλιστα ως «βουλευτίνα», ενώ υπάρχει και ο σχηματισμός βουλευτρία.
- Διαφορά ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια είχαμε για το «βαρκάρης». Όλα τα αγόρια έγραψαν βαρκάρισσα και μόνο τα μισά από τα κορίτσια σχημάτισαν το θηλυκό.
- Το επαγγελματικό «διπλωμάτης» εύκολα έγινε θηλυκό από τα παιδιά, είτε ως διπλωμάτισσα, ή διπλωμάτρια ή ακόμη και διπλωμώτρια.
- Κανένα από τα παιδιά δεν κατέφυγε στη λύση του πολυλεκτικού σύνθετου, πχ γυναίκα πιλότος.

Οι λίγοι αυτοί σχηματισμοί συμφωνούν με ευρήματα των Ιορδανίδου & Μάντζαρη: ο επίκοινος τύπος αφορά κυρίως τα επαγγελματικά σε –ός και –ος, ενώ αυτά σε –ης επιδέχονται ευκολότερα τις καταλήξεις του θηλυκού. Δηλαδή ο λόγος των μέσων περνά μέσω του σχολείου στα παιδιά, ακόμη και σε αυτές τις ηλικίες. Στον προφορικό τους λόγο ο σχηματισμός των θηλυκών μάλλον είναι πιο εύκολος για αυτά.

Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι τα παιδιά της Στ' όταν συμμετείχαν στην εξέταση αυτή, βρίσκονται στο τέλος των σπουδών τους. Μερικούς μήνες αργότερα η ίδια δοκιμασία δόθηκε σε παιδιά της Ε Δημοτικού που βρίσκονταν στην αρχή της σχολικής χρονιάς και τα αποτελέσματα ήταν αρκετά διαφορετικά για τα ίδια επαγγελματικά. Βρίσκουμε περισσότερα θηλυκά επαγγελματικά και μάλιστα με ποικιλία επιθημάτων. Ακόμη και στη δοκιμασία «ονομάστε μερικά επαγγέλματα που δύσκολα θα τα έκαναν γυναίκες», τα παιδιά έγραψαν επαγγέλματα στο θηλυκό (κυρίως επαγγέλματα από τον χώρο του αθλητισμού) με μεγαλύτερη συχνότητα από την ομάδα των παιδιών της Στ'. Συγκεκριμένα για τα παιδιά της Ε:

- Τα μισά κορίτσια και τα μισά αγόρια σχημάτισαν θηλυκά για το «γιατρός» με πολύ μεγα-

λύτερη ποικιλία επιθημάτων. Παρόμοια και για το «δικηγόρος» (δικηγόρισσα, δικηγόρινα, δικηγόρα, δικηγορήτρια).

- Όλα τα παιδιά της τάξης σχημάτισαν θηλυκό για το «βουλευτής», με το «βουλευτρία» να επικρατεί.
- Τα μισά κορίτσια και σχεδόν όλα τα αγόρια σχημάτισαν «πιλότρια», «πιλόπισσα», «πιλότη».
- Τα μισά κορίτσια και όλα τα αγόρια σχημάτισαν «βαρκάρισσα».
- Όλα τα κορίτσια και μεγάλος αριθμός αγοριών σχημάτισαν θηλυκά για το «διπλωμάτης» (διπλωμάτρια, διπλωμάτισσα).

Η έρευνα αυτή είναι μικρής έκτασης και δεν έχει ως στόχο να γενικεύσει τα αποτελέσματα αυτά, αλλά μόνο να προσθέσει στη συζήτηση δεδομένα που προκύπτουν από την παρατήρηση στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού του σχολείου. Η τάξη της Ε Δημοτικού, σύμφωνα με τα δεδομένα, είναι η καταλληλότερη για να οργανωθεί ένα ή περισσότερα μαθήματα σχετικά με το φύλο και τη γλώσσα.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες είναι οι παρατηρήσεις της Ψύρρα (2013) σχετικά με μια ολοκληρωμένη διδακτική προσέγγιση για τη γλώσσα και τα στερεότυπα στο Λύκειο. Στη λήξη του project που η ίδια εφάρμοσε, τα παιδιά ήταν σε θέση να κατανοήσουν τη σχέση γλώσσας – φύλου – κοινωνίας, να εντοπίσουν τα στερεότυπα που βρίσκονται στα κείμενα, αλλά παρά τις προσπάθειές τους, αυτό δεν είχε αντίκτυπο στον προφορικό λόγο τους γιατί εκλάμβαναν αυτή τη γλωσσική αλλαγή ως ρύθμιση. Σε αυτό το σημείο η συγγραφέας παρατηρεί ότι καμία οδηγία δεν θα γίνει πραγματικά αποδεκτή όταν αυτή δίνεται έξω από μια φεμινιστική εκπαίδευση.

Πράγματι, οι προσπάθειες συγγραφής οδηγιών, όπως των Γκασούκα και Γεωργαλίδου (2014), που συνέγραψαν τον πιο πρόσφατο οδηγό συμπεριληπτικής για τα φύλα γλώσσας σε διοικητικά έγγραφα, των Σαρή – Χασάν και Γεωργαλίδου για τα κείμενα του ΕΑΠ (2023) και των Ιορδανίδου κ.ά (2021) που προτείνουν δημιουργία ενός χάρτη (ωστόσο χωρίς ρυθμιστική χρήση), ίσως δεν αποτελέσουν αποτελεσματικά βήματα για ουσιαστική αλλαγή (Γεωργαλίδου κ.ά., 2018).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όπως εύστοχα παρατηρεί η Μακρή Τσιλιπάκου (1995)η ένταξη των γυναικών σε νέες θέσεις δε σημαίνει αυτόματα και την παραδοχή της εξουσίας τους κι έτσι η αμνηστία της κοινωνίας γίνεται και αμνηστία της γλώσσας...

Πράγματι το ζήτημα των θηλυκών επαγγελματικών είναι ένα μέρος μόνο μιας ευρύτερης προσέγγισης που πρέπει να ακολουθηθεί για τη γλώσσα, την κοινωνία και το φύλο, έτσι ώστε οι μελλοντικοί πολίτες να συγκροτούν μια ταυτότητα, κυρίως μέσα από την εκπαίδευση, τα κείμενα των μέσων μαζικής ενημέρωσης, το web2.0 που θα τους επιτρέπει να επιλέγουν τις καταλληλότερες γλωσσικές πρακτικές με στόχο τη συμπερίληψη.

Στο κείμενο αυτό, που αφορμή του στάθηκε η αυθόρμητη προφορική παραγωγή σχηματισμών μη αναμενόμενων για το θηλυκό επαγγελματικών, επιχειρήθηκε να δείχτει η έκταση της συζήτησης στην ακαδημαϊκή και όχι μόνο κοινότητα, ο ρόλος του γλωσσικού ζητήματος για την ταυτόχρονη συνύπαρξη διπλών τύπων, οι λόγοι άρνησης ή διαταγμού να σχηματιστούν τα επαγγελματικά αυτά με ήδη υπάρχουσες για το θηλυκό παραγωγικές καταλήξεις της ν.ε., ο ρόλος που έχει η γλώσσα ως αντικατοπτρισμός εξουσιών σχετικών με το γυναικείο φύλο και ο φυσικοποιημένος τρόπος με τον οποίο η γλώσσα εδραϊώνει μια άνιση σχέση μεταξύ των φύλων. Σε παιδιά των δύο τελευταίων τάξεων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δόθηκαν γραπτές δοκιμασίες σχηματισμού θηλυκών επαγγελματικών, παράλληλα με ερωτήσεις ανίχνευσης των στάσεων τους για την παρουσία της γυναίκας στον επαγγελματικό χώρο. Τα παιδιά της Στ' πρότειναν λιγότερες καταλήξεις για το θηλυκό (προτίμησαν μορφές όπως η γιατρός, κ.α.) σε σχέση με τα παιδιά της Ε' για τα οποία ο σχηματισμός αυτός φαίνεται να αποτελεί ακόμη «ανοιχτό ζήτημα». Ίσως τα «εκτάκια» του δημοτικού να είναι πιο εκτεθειμένα σε κείμενα και παραστάσεις που ανακλούν στερεότυπα σχετικά με το φύλο ή ίσως για τα παιδιά αυτής της ηλικίας ο κοινωνικός ρόλος των φύλων, το κοινωνικό γόητρο και η εξουσία να είναι θέματα που δεν περνούν απαρατήρητα και τα απασχολούν από την αρχή της εφηβείας τους.

Είναι σημαντικό να ακολουθήσουν κι άλλες έρευνες ή καταγραφές γλωσσικών επιλογών και στάσεων σχετικών με το φύλο σε διάφορες κοινωνικές ή ηλικιακές ομάδες, για να μην κλείσει ποτέ αυτή η συζήτηση που μόνο σε δημοκρατικότερες μορφές της κοινωνίας μας θα οδηγήσει. Είναι εξίσου σημαντικό να υπάρξουν κείμενα συμπεριληπτικά στην εκπαίδευση και καλλιέργεια κριτικού γραμματισμού, ώστε τα παιδιά να μπορούν να ανιχνεύουν τον σεξιστικό λόγο.

Αναφορές

Αδαλόγλου, Α. (2021). *Θηλυκά επαγγελματικά και ιδεολογίες του φύλου*. Διπλωματική εργασία. ΕΑΠ. Πάτρα

Αναστασιάδη – Συμεωνίδη, Α. (2017). Τα Επαγγελματικά Ουσιαστικά: Ονομασιοκεντρική και Σημασιοκεντρική Προσέγγιση. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 37ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα της Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 13-14 Μαΐου 2016 (σσ. 69-81)*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ιδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).

Αραποπούλου, Μ. (2006). «Δημοτική», «Καθαρεύουσα» και οι Στάσεις των Δύο Φύλων. Στο *Θ.-Σ. Παυλίδου (επιμ.), Γλώσσα, Γένος, Φύλο (σσ. 138-166)*. 2η έκδ. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ιδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).

Αρχάκης, Α. & Κονδύλη, Μ. (2011). *Εισαγωγή σε Ζητήματα Κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος.

Γεωργαλίδου, Μ. & Λαμπροπούλου, Σ. (2016). Γραμματικό Γένος και Γλωσσικός Σεξισμός στα Έγγραφα της Ελληνικής Δημόσιας Διοίκησης. *Γλωσσολογία, 24*, (σσ 23-43).

Γεωργαλίδου, Μ., Λαμπροπούλου, Σ. & Ν. Σαρρή Χασάν. (2018). Γλωσσικό ζήτημα, γλωσσικός συντηρητισμός και το 2ο κύμα φεμινιστικής γλωσσολογίας: Η αναφορά στη γυναίκα στην ελληνική γλώσσα. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 38ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα της Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, Πρακτικά σε ηλεκτρονική μορφή https://ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_38_67_78.pdf (προσπέλαση 1/2/2024)

Γκασούκα, Μ. & Γεωργαλίδου, Μ. (2014). *Οδηγός Χρήσης μη σεξιστικής γλώσσας στα Διοικητικά Έγγραφα*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων.

Ελληνική Βικιπαίδεια <https://el.wikipedia.org/wiki/Woke> (προσπελάστηκε 1/2/2024)



Θεματικό Ενημερωτικό Δελτίο Ευρωπαϊκού Εξαμήνου. Οι γυναίκες στην αγορά εργασίας. https://commission.europa.eu/index_el (προσπελάστηκε 1/2/2024)

Ιορδανίδου, Ά. & Μάντζαρη, Ε. (2005). Τα Θηλυκά Επαγγελματικά Ουσιαστικά: Γλωσσική Χρήση και Τυποποίηση. Στο *Πρακτικά 5ου Συνεδρίου Ελληνικής Γλώσσας και Ορολογίας, 13-15 Οκτωβρίου (σσ. 73-87)*. Λευκωσία – Κύπρος: Ελληνική Εταιρεία Ορολογίας. Διαθέσιμο: https://www.eleto.gr/download/Conferences/5th%20Conference/5th_06-44-Iordanidou_Mantzari%20Paper2.pdf, προσπελάστηκε 10/2/2024)

Ιορδανίδου, Α., Κριμπάς, Π., Μάντζαρη, Ε., Πανταζάρα, Μ., Σαραντάκος, Ν., Τοράκη, Κ. (2021). Έμφυλοι τύποι ουσιαστικών: Θηλυκά ουσιαστικά επαγγελματίων αξιωμάτων και συναφών ιδιοτήτων. Στο 13ο Συνέδριο «Ελληνική Γλώσσα και Ορολογία».

Κακριδή – Φεράρι, Μ., (2007). Στάσεις απέναντι στη Γλώσσα. Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_03/index.html (προσπέλαση, 2/3/2024)

Κατσουδά, Γ. & Τράπαλης, Γ. (2012). Μορφολογικά Προβλήματα της Ελληνικής στη Διδασκαλία της: Η Περίπτωση των Επαγγελματικών Θηλυκών Ονομάτων. *Γλωσσολογία, 20*, (σσ. 55-64).

Κίτσου, Ι. (2023). Γλώσσα με άρωμα γυναίκας: σενάριο διδασκαλίας γλώσσας για τη Στ' με ΤΠΕ (επιμόρφωση Β2). 9ο Διεθνές συνέδριο για την προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα <https://www.youtube.com/watch?v=Qkaa4leywQw> (προσπέλαση 10/2/2024)

Κριαράς, Ε. (1988). *Τα πεντάλεπτα μου στην ΕΡΤ και άλλα γλωσσικά*. 2η έκδ. Θεσσαλονίκη: Μαλλιάρης παιδεία

Μακρή-Τσιλιπάκου, Μ. (1995). Τι άλλαξε λοιπόν; Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα 16* (435-446). Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Κυριακίδη.

Μπασλής, Γ. (1995). Θηλυκά επαγγελματικά. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα 16* (447-457). Θεσσαλονίκη 1996, Εκδόσεις Κυριακίδη.

Παυλίδου, Θ.-Σ. (1985). Παρατηρήσεις στα Θηλυκά Επαγγελματικά. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*. Πρακτικά της 5ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 2-4 Μαΐου 1984 (σσ. 201-217). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Παυλίδου, Θ.- Σ. (2002), Γλώσσα - Γένος - Φύλο: προβλήματα, αναζητήσεις και ελληνική γλώσσα, στο *Γλώσσα - Γένος - Φύλο* (επιμ.) Θ.-Σ. Παυλίδου, Παρατηρητής, σ. 13-76.

Παυλίδου, Θ.-Σ., Αλβανούδη, Α. & Ε. Καραφώτη. (2004). Γραμματικό Γένος και Σημασιακό Περιεχόμενο: προκαταρκτικές παρατηρήσεις για τη λεξιλογική αναπαράσταση των φύλων. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα 24*, 545-553.

Παυλίδου, Θ.-Σ., (επιμ.) (2006). Γλώσσα – Γένος – Φύλο. Θεσσαλονίκη. ΙΝΣ – Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Παυλίδου, Θ.-Σ., Καπελλίδη, Χ. & Καραφώτη, Ε. (2015). Γραμματικό Γένος, Φύλο και Θηλυκά Επαγγελματικά Ουσιαστικά: Όψεις του Γλωσσικού Σεξισμού. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 35ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, 9-10 Μαΐου 2014 (σσ. 463-477). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).

Παυλίδου, Θ.-Σ. Φύλο και Γλώσσα. ΦυλοΠαιδεία. e-λεξικό. http://www.fylopedia.uoa.gr/index.php/%CE%A6%CF%8D%CE%BB%CE%BF_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1

Παυλίδου, Θ.-Σ. Φύλο και Γλώσσα. Πύλη για την Ελληνική γλώσσα. https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=141 (προσπελάστηκε 1/2/2024)

Σαρρή – Χασάν, Ν. (2018). Θηλυκά επαγγελματικά ουσιαστικά της Ελληνικής Γλώσσας: μια κοινωνιολογική προσέγγιση. Μεταπτυχιακή εργασία. Ρόδος. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Σαρρή – Χασάν, Ν., Γεωργαλίδου, Μ. (επιστημονική επιμέλεια) (2023). *Πρακτικός οδηγός συμπεριληπτικής ως προς το φύλο γλώσσας στο ΕΑΠ*.

Στάμου, Α. (2014). Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και εφαρμογές*. Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σπφιανού, Β. Τσάκωνα (επιμ.) 149 – 187. Αθήνα: Νήσος

Τζακώστα, Μ. (2021). Η πρόεδρος που δεν την αφήνουν να γίνει προεδρίνα: η τύχη των διγενών και μονοκατάληκτων επαγγελματικών ονομάτων στα ΜΜΕ και στην εκπαίδευση. Στο *Μ. Τσιπανούδη – Μαλλίδη, & Δ. Βαρδαβάς, Γλώσσα, Ηθική και Ιδεολογία στα ΜΜΕ*. Αθήνα: Πεδίο 19-42.

Τζακώστα, Μ. (2024). «Δεν ήξερα ότι ήταν λάθος αυτό που έλεγα»: μια ποιοτική προσέγγιση δεδομένων γλωσσικού σεξισμού. Στο *Revista de Estudos Hellenicos – Το Ελληνικό Βλέμμα*. (σσ16-37) https://www.researchgate.net/publication/378102097_I_didn't_know_what_I_said_was_wrong_a_qualitative_account_of_language_sexism_data_in_Greek (προσπελάστηκε 13/2/2024)

Τριανταφυλλίδης, Μ. (1953). Η “βουλευτίνα” και ο σχηματισμός των θηλυκών επαγγελματικών ουσιαστικών, *Άπαντα Μανόλη Τριανταφυλλίδη*, τόμ. 2, Θεσ/νίκη 1963, σ. 326-334.

Τσοκαλίδου, Ρ. (1996). *Το φύλο της γλώσσας. Οδηγός μη σεξιστικής γλώσσας για τον δημόσιο ελληνικό λόγο*. Αθήνα: ΣΕΕ – Βιβλιοπωλείο της Εστίας.

Ψύρρα, Β. (2013). *Η αναπαράσταση του φύλου στην ελληνική γλώσσα. Παραγωγή και εφαρμογή υλικού / έργου στην ερευνητική εργασία (project) της Α Λυκείου*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.



ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΙΣ ΦΥΛΑΚΕΣ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΠΑΝΕΝΤΑΞΗΣ

Μαρία Κλαδάκη

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
mkladaki@aegean.gr

Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης

Δρ., Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
k.mastrothanasis@aegean.gr

Ζωή Μαστροθανάση

MSc., Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.
zoim@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αναλύει την εφαρμογή και τις επιδράσεις του εφαρμοσμένου θεάτρου στην εκπαίδευση γυναικών κρατουμένων σε σωφρονιστικά καταστήματα, με έμφαση στην εκπαίδευση και την κοινωνική ένταξη. Χρησιμοποιώντας μια ποιοτική μεθοδολογία βασισμένη στην ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση, η έρευνα εστιάζει στη συμβολή του δράματος και των παραστατικών τεχνών στην εκπαίδευση των κρατουμένων των γυναικείων φυλακών του Ελαιώνα. Οι γυναίκες συμμετείχαν σε θεατροπαιδαγωγικά εργαστήρια για τρεις μήνες, με απώτερο στόχο την προετοιμασία και παρουσίαση ενός θεατρικού έργου βασισμένου στην Αντιγόνη του Σοφοκλή. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης αναδείχθηκε ο θετικός αντίκτυπος των εργαστηρίων στις κρατούμενες, ενισχύοντας θετικά συναισθήματα, γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, καθώς και την ποιότητα ζωής τους, στοιχεία κρίσιμα για την κοινωνική τους ένταξη.

Λέξεις κλειδιά: θέατρο στις φυλακές, κοινωνική επανένταξη, εκπαίδευση, αρχαιοελληνικό δράμα

Abstract

The current study analyzes the application and effects of applied theater in the education of incarcerated women in correctional facilities, with an emphasis on education and social reintegration. Utilizing a qualitative methodology based on interpretive phenomenological analysis, the research focuses on the contribution of drama and the performing arts to the education of the inmates of the women's prison of Elaiona. The women participated in drama-based workshops for three months, aiming ultimately to prepare and present a theatre performance based on Sophocles' Antigone. Data collection was conducted through semi-structured interviews. The study's findings highlighted the positive impact of the workshops on the inmates, enhancing positive emotions, linguistic and communication skills, as well as their quality of life, elements crucial for their social reintegration.

Keywords: prison theater, social reintegration, education, ancient Greek drama

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αιώνες τώρα, το θέατρο έχει λειτουργήσει ως μέσο εκπαίδευσης και κοινωνικής μεταμόρφωσης, επηρεάζοντας θετικά ακόμα και τη ζωή των κρατουμένων. Με τη συλλογική του φύση, το θέατρο προάγει την ενσυναίσθηση, ενισχύει την αυτοεκτίμηση, και διευρύνει την κριτική σκέψη στις φυλακές (Johnson, 2019). Ειδικά, η δραματική τέχνη προσφέρει έναν ασφαλή χώρο για τους κρατούμενους να εκφραστούν και να γνωρίσουν τον εαυτό τους, ενώ μέσω της δημιουργίας χαρακτήρων και αυτοσχεδιασμών, αναπτύσσουν αυτογνωσία και κατανόηση των άλλων, συμβάλλοντας σε θετικές αλλαγές συμπεριφοράς (Βίτσου κ.ά., 2020).

Πέρα από την προσωπική ανάπτυξη, το θέατρο ενισχύει τις επικοινωνιακές και ομαδικές δεξιότητες, βοηθώντας τους κρατούμενους να συνεργαστούν για έναν κοινό σκοπό. Αυτό μειώνει την ένταση και τη βία, ενώ παράλληλα δημιουργεί μια αίσθηση κοινότητας (Κοντογιάννη, 2018). Επιπρόσθετα, το θέατρο δίνει την ευκαιρία στους κρατούμενους να επεξεργαστούν σημαντικά κοινωνικά ζητήματα και να επικρίνουν συστημικές αδικίες, λειτουργώντας ως εργαλείο συνηγορίας.

Η παρούσα μελέτη αναλύει και ερευνά πώς το θέατρο συμβάλλει στην εκπαίδευση και την κοινωνική ένταξη των κρατουμένων μέσα από την εφαρμογή ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμ-

ματος σε γυναικείες φυλακές, εστιάζοντας στα οφέλη που προσφέρει σε αυτόν τον πληθυσμό.

Δραματική τέχνη και θέατρο σε χώρους εγκλεισμού

Στο πλαίσιο των σωφρονιστικών ιδρυμάτων, το θέατρο και η δραματική τέχνη έχουν αναδειχθεί ως σημαντικά εργαλεία για την εκπαίδευση και την επανένταξη των κρατουμένων, με την ενσωμάτωση προγραμμάτων δραματικής τέχνης να αποκτά διεπιστημονικό ενδιαφέρον. Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο συναντάμε το θέατρο στη φυλακή (Μαρίνου, 2021). Αυτά τα προγράμματα, μέσω της βιωματικής και διαδραστικής φύσης τους, προσφέρουν στα εγκλεισμένα άτομα ιδιαίτερες ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη, αυτογνωσία, και εξέλιξη, ενώ ταυτόχρονα αντιμετωπίζουν την παραβατική συμπεριφορά με μία πιο βιωματική προσέγγιση (Μαστροθανάσης κ.ά., 2024; Vitsou & Magos, 2023; Woodland, 2021).

Από γνωστικής άποψης, η ενσκόληση με το θέατρο συνεπάγεται μια σειρά δραστηριοτήτων που διεγείρουν το μυαλό και τη σκέψη. Το να μάθεις έναν ρόλο, να κατανοήσεις τις πολυδιάστατες διαστάσεις ενός χαρακτήρα και να συμμετέχεις σε δημιουργικές διεργασίες, όπως η συγγραφή σεναρίων, απαιτούν ανώτερες γνωστικές λειτουργίες και αυτή η εμπλοκή αναδεικνύεται ως μέσο ενίσχυσης της γνωστικής ευελιξίας και των εκτελεστικών λειτουργιών.

Συναισθηματικά, η δραματική τέχνη αναδεικνύεται ως ένας κανάλι για την έκφραση και την εξερεύνηση δύσκολων και περίπλοκων συναισθημάτων. Τα άτομα που βρίσκονται στη φυλακή συχνά βιώνουν ενοχή, ντροπή, θυμό ή απώλεια και το θέατρο τους προσφέρει έναν τρόπο να εκφράσουν και να επεξεργαστούν αυτά τα συναισθήματα σε ένα ελεγχόμενο και υποστηρικτικό περιβάλλον (Pandis & Dima, 2023).

Σε κοινωνικό επίπεδο, το θέατρο ενισχύει την ικανότητα για συνεργασία και επικοινωνία. Οι δεξιότητες αυτές, κρίσιμες για την επιτυχή κοινωνική επανένταξη, αναπτύσσονται μέσα από την συλλογική προσπάθεια που απαιτούν οι παραστατικές τέχνες. Η συμμετοχή στο θέατρο επιτρέπει στους κρατούμενους να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις, να εξασφαλίσουν μια αίσθηση ανήκειν και αμοιβαίου σεβασμού και να συμβάλλουν στη μείωση των αισθημάτων απομόνωσης. Προσπάθειες όπως το πρόγραμμα Laboratorio Teatrale στην Ιταλία (Montorfano, 2016) υποδεικνύουν τη δυναμική του θεάτρου να ενισχύει τις διασυνδέσεις μεταξύ των κρατουμένων και της τοπικής κοινωνίας, με τις δημόσιες παραστάσεις και την εμπλοκή των κατοίκων να ενισχύουν την αίσθηση της κοινότητας και της αλληλεγγύης.

Αναφορικά με την επανένταξη, το θέατρο έχει αναδείξει ενθαρρυντικά αποτελέσματα στη μείωση των ποσοστών επανασύλληψης και στην προαγωγή της ευημερίας των κρατουμένων (Keehan, 2015). Μέσω της εξερεύνησης των προσωπικών αφηγήσεων και ταυτοτήτων, το θέατρο προσφέρει στους κρατούμενους μια ευκαιρία για αυτοαναστοχασμό και ηθική ανάπτυξη. Ο κριτικός αναστοχασμός και οι διαδικασίες διαμόρφωσης ταυτότητας που προκύπτουν στο πλαίσιο του θεάτρου μπορούν να ενισχύσουν την ενσυναίσθηση, την αυτοεκτίμηση και να μειώσουν την παραβατικότητα (Μαστροθανάση κ.ά., 2024).

Σε αυτό το πλαίσιο η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στον πολύπλοκο ρόλο της δραματικής τέχνης εντός των γυναικείων φυλακών, εξετάζοντας ειδικά τη συνεισφορά της θεατροπαιδαγωγικής προσέγγισης στην εκπαίδευση και κοινωνική επανένταξη των κρατουμένων γυναικών, υπό την υπ. αριθμό 9395/16-06-2021 άδεια του Τμήματος Διαχείρισης Καταστημάτων Κράτησης και θεμάτων μεταγωγών του Υπουργείου Προστασίας του Πολίτη. Αναλύοντας μια εφαρμογή θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος βασισμένου στο αρχαίο θέατρο και την Αντιγόνη του Σοφοκλή, η έρευνα αποσκοπούσε να αναδείξει τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν για αυτή την ειδική ομάδα πληθυσμού, όπως η βελτίωση της κοινωνικής ένταξης και η προαγωγή του ανθρωποκεντρικού προσανατολισμού στην εκπαίδευση εντός της φυλακής. Για να διερευνηθούν τα παραπάνω, διατυπώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα: α) Πώς η συμμετοχή σε θεατρικά εργαστήρια επηρεάζει την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και την κοινωνική ένταξη των γυναικών κρατουμένων; β) Ποια είναι τα αισθήματα και οι αντιδράσεις των γυναικών κρατουμένων από τη συμμετοχή τους σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες και πώς αυτές συμβάλλουν στην κατανόηση του ρόλου του θεάτρου στην εκπαίδευση και ευημερία τους; γ) Ποιος είναι ο αντίκτυπος της εξοικείωσης με την τέχνη του θεάτρου στην αυτοπεποίθηση, την αυτοεκτίμηση και τις μελλοντικές προθέσεις των κρατουμένων γυναικών;

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες

Δέκα κρατούμενες από τις γυναικείες φυλακές του Ελαιώνα (Κ.Κ.Γ.Ε.Θ.) συμμετείχαν στην έρευνα, με ηλικίες από 20 έως 60 ετών, οι οποίες ήταν εγγεγραμμένες στο δημοτικό σχολείο του καταστήματος κράτησης και εντάχθηκαν στις καλλιτεχνικές δραστηριότητες του προγράμματος. Από αυτές τις γυναίκες, έξι ήταν Ελληνίδες Ρομά και οι τέσσερις ήταν αλλοδαπές, με τις οκτώ να έχουν περιορισμένη ή καμία προηγούμενη εκπαίδευση. Δύο από τις γυναίκες είχαν ολοκληρώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε χώρα εκτός Ελλάδας, με τη μία από αυτές να





ζει στην Ελλάδα για είκοσι χρόνια και να έχει σημαντική γνώση της ελληνικής γλώσσας. Η πλειοψηφία τους είχε οικογένεια εκτός της φυλακής.

Παρέμβαση εντός του χώρου της φυλακής

Αναπτύχθηκε μια παρέμβαση που εστίαζε στο δράμα και το θέατρο, με τις τραγωδίες του Θηβαϊκού κύκλου ως κεντρικό θέμα. Ένα πρόγραμμα δέκα θεατρικών εργαστηρίων διάρκειας τριών μηνών σχεδιάστηκε για τις φυλακισμένες γυναίκες με σκοπό την παραγωγή μιας παράστασης αρχαίου ελληνικού δράματος (βλ. περισσ. Μαστροθανάση κ.ά., 2024). Επικεντρωμένη στην «Αντιγόνη» του Σοφοκλή, η παρέμβαση χρησιμοποιούσε αποσπάσματα από το έργο για να εμβαθύνει στις θεματικές της δύναμης, της αδικίας, του πόνου και της θυσίας, που απηχούν τις διαχρονικές συγκρούσεις ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες, νεότητα και τρίτη ηλικία, κοινωνία και άτομο, ζωντανούς και νεκρούς, ανθρώπους και θεούς. Το έργο των τραγικών ποιητών υπερβαίνει την απλή ποιητική τέχνη, καθώς προσφέρει ένα μέσο για διαπαιδαγώγηση και ανάπτυξη της προσωπικότητας (Μαστροθανάσης & Γραμματάς, 2023; Grammatas et al., 2023; Mastrothanasis & Grammatas, 2022). Η επιλογή της «Αντιγόνης» ως βάσης για τα εργαστήρια υπογράμιζε την καταλληλότητα της τραγωδίας για την εξερεύνηση των πολυεπίπεδων θεμάτων που συνδέονται με τις Θηβαϊκές ιστορίες, ιστορίες που αναφέρονται στην τραγωδία μιας βασιλικής οικογένειας της πόλης των Θηβών, κοντά στην οποία βρίσκονται οι γυναικείες φυλακές του Ελαιώνα.

Η έμφαση δόθηκε στο παιχνίδι ρόλων, το ψυχόδραμα και τους αυτοσχεδιασμούς, ενθαρρύνοντας τις φυλακισμένες να συνδέσουν τα κείμενα με τις δικές τους εμπειρίες, να διαπραγματευτούν τις απεικονίσεις εξουσίας και αδικίας και να διαλεχθούν με το δραματικό κείμενο, εμπλέκοντας την τραγικότητα του έργου με παραλληλισμούς στη σύγχρονη εποχή και αναδεικνύοντας τις αρχαιοελληνικές αξίες που προσφέρουν βαθύτερη κατανόηση της ανθρώπινης ύπαρξης.

Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων διενεργήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με τις συμμετέχουσες αμέσως μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων και την διεξαγωγή της θεατρικής παράστασης εντός του καταστήματος κράτησης, με σκοπό την ανάδειξη των απόψεων και των στάσεων τους. Λήφθηκε μέριμνα ώστε οι ερωτήσεις να διατυπώνονται με τρόπο που να διευκολύνει την ελεύθερη και ανοιχτή έκφραση τους, παροτρύνοντας τις γυναίκες να μοιραστούν ανεπιφύλακτα τις εμπειρίες τους.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν πρόσωπο με πρόσωπο και κράτησαν κατά μέσο όρο 30 έως 40 λεπτά. Καταγράφηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν αμέσως μετά το τέλος τους για να αναλυθούν ποιοτικά. Η επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με βάση την ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση (Interpretative Phenomenological Analysis), επιτρέποντας την βαθιά κατανόηση των εμπειριών των συμμετεχουσών και την εξαγωγή βασικών νοημάτων και θεμάτων από τις περιγραφές τους (Smith & Fieldsend, 2021). Για την κωδικοποίηση και οργάνωση των δεδομένων σε κατηγορίες, χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό Atlas.ti, παρέχοντας μια δομημένη και εμπειριστωμένη ανάλυση των αφηγήσεων και αντιλήψεων των συμμετεχουσών.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων αποκάλυψε πέντε βασικά θεματικά πεδία: α) τις αντιλήψεις που διαμορφώθηκαν γύρω από τα θεατρικά εργαστήρια, β) την αξία της ομαδικής συνεργασίας και την εξέλιξη των διαπροσωπικών σχέσεων, γ) τα βιωμένα συναισθήματα, δ) τα οφέλη που προέκυψαν από τη συμμετοχή στην θεατρική παράσταση, και ε) τις προθέσεις και τις επιρροές που δέχθηκαν από τους χαρακτήρες του αρχαίου δράματος.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά το πρώτο θεματικό πεδίο, τις εντυπώσεις που δημιουργήθηκαν για τα θεατρικά εργαστήρια, τα ευρήματα ανέδειξαν πτυχές σχετικές με: α) τους πλέον ευχάριστους τομείς των εργαστηρίων, β) τις προτάσεις για ενδεχόμενες βελτιώσεις, γ) τις αντιμετωπισθείσες προκλήσεις κατά την εφαρμογή, δ) τις απόψεις σχετικά με τον ανατεθειμένο ρόλο και ε) το ενδιαφέρον για τη συμμετοχή σε παρόμοιες δραστηριότητες στο μέλλον. Σχετικά με τα θεατρικά εργαστήρια, οι συμμετέχουσες εκτίμησαν ιδιαίτερα τη μουσικοκινητική δραστηριότητα και την ανάγνωση των ρόλων, εκφράζοντας χαρά για τη μουσική και τις κινήσεις (συμμετέχουσα 5), ενώ αναδείχθηκε η ισχυρή σχέση Αντιγόνης-αδελφού (συμμετέχουσα 9). Η ζωγραφική ξεχώρισε ως προτιμώμενη δραστηριότητα για μία συμμετέχουσα (συμμετέχουσα 3), ενώ το μη αποσπθίζειν του κειμένου βρέθηκε να μειώνει το άγχος (συμμετέχουσα 1). Αναφέρθηκε επίσης η πρωτοτυπία του προγράμματος (συμμετέχουσα 4) και η αίσθηση χαράς και ελευθερίας (συμμετέχουσα 2), ενώ μία απάντησε πως όλα της άρεσαν (συμμετέχουσα 8). Όσον αφορά τις προτεινόμενες αλλαγές, οι περισσότερες δεν επιθυμούσαν τροποποιήσεις (συμμετέχουσα 2), με κάποιες να ζητούν μεγαλύτερη διάρκεια (συμμετέχουσα 4) και απλούστερη γραφή και ανάγνωση (συμμετέχουσα 5). Σε σχέση με τις προκλήσεις, ορισμένες είχαν δυσκολίες στην κατανόηση και συγκέντρωση (συμμετέχουσα 5), ενώ άλλες αντιμετώπισαν προβλήματα στην ανάγνωση (συμμετέχουσα 4) και την εκφραστικότητα (συμμετέχουσα 3). Ωστόσο, κάποιες δεν

βίωσαν δυσκολίες (συμμετέχουσα 6). Σχετικά με τις απόψεις για τον ρόλο που τους ανατέθηκε, η πλειονότητα εκτίμησε την εμπειρία (συμμετέχουσα 7) και την ομαδικότητα (συμμετέχουσα 1). Μία εξέφρασε αρχική διστακτικότητα (συμμετέχουσα 5), ενώ μία αναγνώρισε προβληματισμούς μέσω της ταύτισης με τον ρόλο της Αντιγόνης (συμμετέχουσα 2). Τέλος, όλες εξέφρασαν επιθυμία για μελλοντική συμμετοχή σε παρόμοιες δραστηριότητες, αναγνωρίζοντας την αξία του θεάτρου στην προσωπική τους ανάπτυξη (συμμετέχουσα 3).

Σχετικά με το δεύτερο θεματικό πεδίο, αυτό που αναφέρεται στην ομαδοσυνεργατική εργασία και τη διαπροσωπική ανάπτυξη και επικοινωνία ανάμεσα στις συμμετέχουσες, τα δεδομένα ανέδειξαν τέσσερις κύριες πτυχές: α) τις αρχικές σκέψεις για τις σχέσεις και τη συνεργασία στην ομάδα, β) την αξία της ατομικής γνώμης, γ) τη συνεισφορά της ομάδας στην προετοιμασία της παράστασης, και δ) την εμπλοκή της κάθε μίας σε μη δραματικούς ρόλους. Αρχικά, οι γυναίκες διχάζονταν για τις σχέσεις στην ομάδα, με κάποιες να αναφέρουν προϋπάρχουσες θετικές σχέσεις και άλλες το αντίθετο. Ωστόσο, σχεδόν όλες σημείωσαν σημαντική βελτίωση στις σχέσεις τους μετά τα εργαστήρια. Σχετικά με την αξία της ατομικής γνώμης, η πλειοψηφία εκτίμησε την αμοιβαία ακρόαση και συμβολή στις δράσεις (συμμετέχουσα 2). Επτά γυναίκες τόνισαν τη συμβολή των συγκρατούμενων τους στην κοινή προετοιμασία (πρόβες, αλληλοβοήθεια) (συμμετέχουσα 4), ενώ αποκαλύφθηκε και η συμμετοχή των γυναικών σε μη δραματικούς ρόλους, όπως στη σκηνογραφία, την ενδυματολογία και τη μουσική, με τις περισσότερες να συμμετέχουν ενεργά σε όλους τους ρόλους (συμμετέχουσα 6).

Αναφορικά με το τρίτο θεματικό πεδίο των απαντήσεων που αναδείχθηκε και αναφέρεται σε συναισθήματα τα οποία υπήρχαν ή και δημιουργήθηκαν από την εμπλοκή των γυναικών στο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα, πέντε συμμετέχουσες εξέφρασαν αρχικό άγχος για την ικανότητά τους να καταλάβουν και να συμμετέχουν, ενώ τρεις ανέφεραν αισθήματα ντροπής με φόβο κριτικής και αποτυχίας (συμμετέχουσα 1). Ωστόσο, με την πρόοδο του προγράμματος, τα αρχικά αρνητικά συναισθήματα μετασχηματίστηκαν σε θετικά. Τέσσερις γυναίκες μετέτρεψαν το άγχος σε ευχαρίστηση, νιώθοντας υπερήφανες για την απόδοσή τους, ενώ άλλες τέσσερις ανέφεραν πως νιώθουν θάρρος και χαρά χωρίς άγχος κατά την παράσταση, αντλώντας δύναμη από την ομάδα.

Όσον αφορά το τέταρτο θεματικό πεδίο των απαντήσεων που αφορούσε τα οφέλη από την συμμετοχή στην παράσταση και την αποτίμηση από όλη αυτή την προσπάθεια που καταβάλανε, τα

δεδομένα ανέδειξαν πέντε βασικές διαστάσεις: α) την αίσθηση έκθεσης από την ανάγνωση κειμένου μπροστά σε κοινό, β) τη συμβολή του προγράμματος στη βελτίωση της αναγνωστικής τους ικανότητας, γ) τη συνεισφορά στην ανακάλυψη νέων στοιχείων για τον εαυτό, δ) την πραγμάτωση ατομικών υπερβάσεων και ε) την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. Σχετικά με την αίσθηση έκθεσης, τέσσερις γυναίκες ανέφεραν αρχικό δισταγμό και ανησυχία κατά την ανάγνωση δημόσια αλλά επέμειναν στην προσπάθεια που έκαναν, ενώ τρεις ανέφεραν μεγάλη βελτίωση και ικανοποίηση με το τελικό αποτέλεσμα. Όσον αφορά τη βελτίωση αναγνωστικών δεξιοτήτων, όλες δήλωσαν ότι το πρόγραμμα τις βοήθησε να διαβάσουν και να εκφράζονται καλύτερα. Σχετικά με την αυτοανακάλυψη, πέντε γυναίκες ανέφεραν ότι ανακάλυψαν νέες πτυχές του εαυτού τους όπως κοινωνικότητα, υπομονή και αυτοπεποίθηση (συμμετέχουσα 1), ενώ δύο εκφράστηκαν για την κλίση τους προς τη ζωγραφική (συμμετέχουσα 1). Στο θέμα των προσωπικών υπερβάσεων, εννέα γυναίκες ανέφεραν πρόοδο στην ανάγνωση και την γραφή (συμμετέχουσα 5), τέσσερις στην ανάδειξη ταλέντων (συμμετέχουσα 2), και δύο στην αυξημένη αυτοπεποίθηση και κοινωνικότητα (συμμετέχουσα 2). Τέλος, για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, όλες ανέφεραν θετική επίδραση, νιώθοντας πιο δυνατές και αισιόδοξες για το μέλλον.

Τέλος, όσον αφορά το πέμπτο και τελευταίο θεματικό πεδίο των απαντήσεων που αφορούσαν τις προθέσεις των γυναικών και τις επιρροές που είχαν από χαρακτήρες του αρχαίου ελληνικού δράματος, η πλειοψηφία των γυναικών εκφράστηκε με θαυμασμό προς την Αντιγόνη για το ακλόνητο θάρρος και αίσθημα δικαίου της, ενώ μία προτίμησε την Ισμήνη για την ήρεμη λογική της και άλλη μία τον Τειρεσία για τη σοφία και τη φιλοσοφική του προσέγγιση στη ζωή. Παράλληλα, υπήρξε ένα ενδιαφέρον για την παρακολούθηση αρχαίων τραγωδιών στο μέλλον, με οκτώ γυναίκες να εκφράζουν θετική πρόθεση παρά τους ενδοιασμούς ορισμένων γυναικών, αποδεικνύοντας την ισχυρή επίδραση του προγράμματος στην αντίληψη και την προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχουσών.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε στην ανάλυση της επίδρασης των θεατρικών εργαστηρίων σε γυναικείες φυλακές, εστιάζοντας στην παιδαγωγική χρησιμότητα του θεάτρου και στην κοινωνική ενσωμάτωση. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν τη θετική αντίληψη των κρατούμενων για τα εργαστήρια και την αξία των παραστατικών τεχνών στην προώθηση της εκπαίδευσης, της κοινωνικής ενσωμάτωσης και της προσωπικής ανάπτυξης. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με ευρήματα αντίστοιχων μελετών (Brewster, 2014; Heard et al., 2013; Koch et al., 2015;



Littman & Sliva, 2020; Melnick, 1984; Tett et al., 2012; van der Meulen & Omstead, 2021). Με την ανάληψη διάφορων ρόλων και την ενθάρρυνση της συνεργασίας, οι γυναίκες που συμμετείχαν στη μελέτη βελτίωσαν τις δεξιότητες και την κοινωνική τους λειτουργία.

Το θέατρο αποδείχθηκε μια σημαντική διέξοδος, ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση και την ψυχολογική ευεξία, καθώς και την επιθυμία για μάθηση και αυτοπραγμάτωση. Η θετική ανταπόκριση και η πρόθεση συνέχισης της απασχόλησης με το θέατρο επισημαίνουν την επιρροή της καλλιτεχνικής αυτής παρέμβασης. Στη μελέτη των Μαστροθανάση και των συνεργατών της (2024) η συμμετοχή έγκλειστων σε καλλιτεχνικές εκφάνσεις με βάση το θέατρο στο πλαίσιο της εκπαίδευσής τους βελτίωσε σημαντικά τα επίπεδα αυτοεκτίμησής τους.

Τέλος, τονίζεται η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα σχετικά με τα μακροπρόθεσμα οφέλη των θεατρικών δραστηριοτήτων στην αποκατάσταση και επανένταξη των κρατουμένων, καθώς και την επίδραση στη μείωση της υποτροπής και τη βελτίωση της συνολικής ευημερίας.

Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Brewster, L. (2014). The Impact of Prison Arts Programs on Inmate Attitudes and Behavior: A Quantitative Evaluation. *Justice Policy Journal*, 11(2), 1–28.

Grammatas, T., Mastrothanas, K., & Papakosta, A. (2023). *The values of Ancient Greek Drama and Theatre in Space and Time: The Presence of the values* (A. Andreou, trans.). Athens, Greece: National and Kapodistrian University of Athens Press.

Heard, E., Mutch, A., Fitzgerald, L., & Pensalfini, R. (2013). Shakespeare in Prison: Affecting health and wellbeing. *International Journal of Prisoner Health*, 9(3), 111–123.

Johnson, C. L. (2019). Theatre in Prisons: A Review of the Literature. *Journal of Correctional Education*, 70(2), 27–46.

Keehan, B. (2015). Theatre, prison & rehabilitation: new narratives of purpose? *Research in Drama Education*, 20(3), 391–394.

Koch, S. C., Ostermann, T., Steinhage, A., Kende, P., Haller, K., & Chyle, F. (2015). Breaking barriers: Evaluating an arts-based emotion regulation training in prison. *Arts in Psychotherapy*, 42, 41–49.

Littman, D., & Sliva, S. (2020). Prison Arts Program Outcomes: A scoping review. *Journal of Correctional Education*, 71(3), 54–82.

Mastrothanas, K., & Grammatas, T. (2022). Reception of the values of the Aeschylus drama and mnemonic imprints by ancient tragedy spectators. *Open Research Europe*, 2(124), 124. <https://doi.org/10.12688/openreseurope.15179.1>

Melnick, M. (1984). Skills through drama: The use of professional techniques in the treatment and education of prison and ex-offender populations. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry*, 37(3), 104–116.

Montorfano, B. (2016). Θέατρο πίσω από τα κάγκελα: από την Ιταλία στην Ελλάδα. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 17, 56–67.

Pandis, E., & Dima, A. (2023). Strengthening Parental Identity of Incarcerated Fathers through Innovative Practices of Drama in Education. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*. <https://doi.org/10.1177/0306624X231206519>

Smith, J. A., & Fieldsend, M. (2021). Interpretative phenomenological analysis. Στο P. Camic (Επιμ.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (σσ. 147–166). Washington: American Psychological Association.

Tett, L., Anderson, K., McNeill, F., Overy, K., & Sparks, R. (2012). Learning, rehabilitation and the arts in prisons: a Scottish case study. *Studies in the Education of Adults*, 44(2), 171–185.

van der Meulen, E., & Omstead, J. (2021). The Limits of Rehabilitation and Recidivism Reduction: Rethinking the Evaluation of Arts Programming in Prisons. *Prison Journal*, 101(1), 102–122.

Vitsou, M., & Magos, K. (2023). Fostering inmates' self-identity and communication via Drama in Education and puppetry: An action research study at the Volos Youth Detention Centre. *Education & Theatre*, 24, 20–31.

Woodland, S. (2021). Prison Theatre and an Embodied Aesthetics of Liberation: Exploring the Potentials and Limits. *Humanities*, 10(3), 101. <https://doi.org/10.3390/H10030101>

Ελληνικές

Βίτσου, Μ., Κοντογιάννη, Α., & Μάγος, Κ. (2020). Η Δραματική Τέχνη σε χώρους εγκλεισμού: διερεύνηση ανηλήψεων των εμπυκωτών στα Καταστήματα Κράτησης Τίρυνθας και Ναυπλίου. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 21, 52–63.

Κοντογιάννη, Α. (2018). Από το ά-τοπο, ά-χρονο και ά-χρωμο της φυλακής, στις αποχρώσεις ζωής της δραματικής τέχνης στην Εκπαίδευση μέσω του Εθελοντισμού. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 19, 26–37.

Μαρίνου, Δ. (2021, Μάιος 28). Με το θέατρο ξεχνιόμουν ότι ήμουν φυλακή. *Τα Νέα*. Ανακτήθηκε από: <https://www.tanea.gr/2021/05/28/greece/law/me-to-theatro-ksexniomoun-oti-imoun-fylaki/>

Μαστροθανάση, Ζ., Μαστροθανάσης, Κ., Δημάκη-Ζώρα, Μ., & Κλαδάκη, Μ. (2024). Μια πειραματική μελέτη για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης σε φυλακές και χώρους σωφρονισμού διαμέσου της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση κρατουμένων. Στο Κ. Μαστροθανάσης & Μ. Κλαδάκη (Επιμ.), *Θεατροπαιδαγωγική επιστήμη και έρευνα*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Μαστροθανάσης, Κ., & Γραμμασιάς, Θ. (2023). Μνημονικά αποτυπώματα αξιών της αρχαίας ελληνικής τραγωδίας από την ψηφιακή της παρακολούθηση: μελέτη περίπτωσης. Στο Μ. Κλαδάκη & Κ. Μαστροθανάσης (Επιμ.), *Αναδυόμενες τεχνολογίες στο εφαρμοσμένο θέατρο και το εκπαιδευτικό δράμα* (σσ. 170–189). Αθήνα: Gutenberg.

Μαστροθανάσης, Κ., Κλαδάκη, Μ., & Μαστροθανάση, Ζ. (2024). Η δραματική τέχνη σε χώρους εγκλεισμού: μια ποιοτική διερεύνηση σε φυλακισμένες γυναίκες. Στο Μ. Κουρουτσίδου, Δ. Κατσαρού, & Α. Αργυριάδης (Επιμ.), *Ένταξη και Εκπαίδευση Ευάλωτων και Ευπαθών Κοινωνικών Ομάδων*. Αθήνα: Gutenberg.



ΤΟ ΣΥΝΕΧΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΣ ΩΣ ΔΙΑΡΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΟΥ ΝΟΗΜΑΤΟΣ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΣ ΤΟΥ Π.Τ.Δ.Ε. ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ

Δημήτρης Κόκκινος

ΕΔΙΠ, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
dkokkinos@aegean.gr

Γαρυφαλιά Καραπιδάκη

ΠΕ 70, Απόφοιτος Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
garyfaliakar@gmail.com

Ελένη Σκούρτου

Ομότιμη καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αιγαίου
skourtoue@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να διερευνήσει τις διεργασίες μετασχηματισμού των νοημάτων που συντελούνται μέσα από δραστηριότητες δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες φοιτητές/τριες ενός εργαστηρίου που λειτουργεί στο πλαίσιο ενός ακαδημαϊκού μαθήματος. Στο συγκεκριμένο εργαστηριακό μάθημα οι φοιτητές/τριες του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου, ως μελλοντικοί/ες εκπαιδευτικοί καλούνται να προσεγγίσουν την έννοια του κειμένου με τη διεσταλμένη θεώρηση που προτείνει ο Μπαχτίν (2014: 145), εκείνη κάθε συνεκτικού συμπλέγματος σημείων. Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές/τριες συμμετέχουν σε μια σειρά από δραστηριότητες που βασίζονται στην ατομική και συλλογική έκφραση της αναγνωστικής ανταπόκρισης, στην καλλιέργεια του διαλόγου σε επίπεδο ερμηνευτικής κοινότητας και σε εκείνη των ασκήσεων δημιουργικής γραφής που συνδυάζουν τα στοιχεία της διακειμενικότητας και της διακαλλιτεχνικότητας. Μέσα από τις παραπάνω δραστη-

ριότητες καλούνται να αξιοποιήσουν μια σειρά από θεωρητικά εργαλεία στον σχηματισμό και την ανάλυση των κάθε λογής τεχνουργημάτων καθώς και να στοχαστούν πάνω στις διαδικασίες κατασκευής και μετασχηματισμού του νοήματος, στον καθοριστικό ρόλο που παίζουν σε αυτές το συγκείμενο (context) και οι προγενέστερες τους αναγνώσεις.

Λέξεις κλειδιά: Εργαστήριο, Δημιουργική ανάγνωση, Δημιουργική γραφή, Κείμενο, Τεχνούργημα, Συγκείμενο, Νόημα, Μετασχηματισμός

Abstract

The objective of this study is to explore the processes of meaning transformation that occur through creative reading and writing activities within a workshop conducted as part of an academic course. In this laboratory course, the students of the Department of Primary Education of the University of the Aegean, as future teachers, are encouraged to adopt an expanded view of the concept of text as proposed by Bakhtin (2014), which considers text as a coherent complex of signs. Specifically, students engage in various activities aimed at individual and collective expression of reading responses, fostering dialogue within interpretive communities, and participating in creative writing exercises that incorporate elements of intertextuality and interculturalism. Through the above activities they are invited to make use of a series of theoretical tools in the formation and analysis of all kinds of artifacts, as well as to reflect on the processes of construction and transformation of meaning, including the significant influence of context and prior reading experiences.

Keywords: Workshop, Creative reading, Creative writing, Text, Artifact, Context, Meaning, Transformation

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Παρά το γεγονός ότι στον τίτλο: «Εργαστήρι δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής» προτάσσεται ο όρος της δημιουργικής ανάγνωσης, στην πραγματικότητα, είναι εκείνος που έχει διερευνηθεί λιγότερο σε θεωρητικό επίπεδο. Σε μια από τις αρχικές απόπειρες χαρτογράφησης της έννοιας της δημιουργικής ανάγνωσης, ο D. H. Russell (1961: 455) τη συνδέει με την καλλιέργεια τριών βασικών στοιχείων: α) την διερεύνηση των υπονοούμενων και των συναγόμενων νοημάτων, β) την έκφραση προσωπικών εκτιμήσεων και γ) τη διατύπωση κριτικών αξιολογήσεων. Εν αντιθέ-

σει με τη δημιουργική ανάγνωση, η δημιουργική γραφή συνιστά ένα δυναμικό και ιδιαίτερα διαδεδομένο πεδίο μελέτης και έκφρασης του λόγου, γεγονός που αποτυπώνεται μέσα από πολυάριθμες επιστημονικές εργασίες σε διάφορες γλώσσες (Myers, 1993: 277· Cowan, 2016: 56). Τα τελευταία χρόνια η μελέτη της δημιουργικής γραφής τριχοτομείται σε τρεις βασικούς άξονες, εκείνους της πρακτικής, της θεωρίας/έρευνας και της παιδαγωγικής (Harper & Kroll, 2007: 1). Σε ό,τι αφορά την ελληνική πραγματικότητα, παρότι η ενασχόληση με το συγκεκριμένο αντικείμενο είναι αρκετά όψιμη, αποδεικνύεται ιδιαίτερα δημοφιλής (Κωτόπουλος, 2014: 801· Κιοσσές, 2018: 11-15).

Βασικός φορέας λειτουργίας της δημιουργικής γραφής, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, είναι τα ομώνυμα εργαστήρια (Donnelly, 2010: 3). Στο επίκεντρο της λειτουργίας κάθε εργαστηρίου δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής βρίσκεται το κείμενο το οποίο γράφεται, διαβάζεται, αναλύεται, μεταπλάθεται μέσα από διαδικασίες διάδρασης που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της δυναμικής των σχέσεων της ομάδας. Ωστόσο, κάθε κείμενο δεν έχει μόνο υλική υπόσταση, αλλά και άυλη: αποτελεί μια σχέση νοήματος μεταξύ δημιουργού και αποδέκτη. Τις περισσότερες φορές, μεταξύ των δυο παρεμβαίνουν, συχνά ανεπαίσθητα, προηγούμενες αναγνώσεις, δηλαδή κείμενα που διαμεσολαβούν και που επηρεάζουν ως ένα σημείο την πρόσληψη που συντελείται στο παρόν. Ενώ καθοριστικό ρόλο τόσο κατά τη διαδικασία της δημιουργίας όσο και της ανάγνωσης ενός κειμένου παίζει το εκάστοτε πλαίσιο (συγκεκριμένο).

Στην πλειονότητά τους, οι προσεγγίσεις και οι εφαρμογές που σχετίζονται με τη δημιουργική γραφή αφορούν σε σώματα γραπτών -και δη λογοτεχνικών- κειμένων και σε ενασχόληση με την ανάγνωση και τη δημιουργία τους. Έτσι, εκ των πραγμάτων, η έννοια «κείμενο» ταυτίζεται, σχεδόν εξ' ολοκλήρου, με ένα σώμα γραπτού κειμένου, διατηρώντας μία αποκλειστική συνάφεια με τον γραπτό λόγο. Όμως, με αφετηρία τον Μπαχτίν (2014: 145) έρχεται στο προσκήνιο και μια άλλη, διασταλμένη, προσέγγιση της έννοιας του κειμένου που υπερβαίνει τον γραπτό λόγο και αναδεικνύει ως καθοριστικό χαρακτηριστικό του κειμένου το νόημα: οπδήποτε έχει νόημα συνιστά κείμενο. Για τον/την δημιουργό του, κάτι που αυτός/ή θεωρεί ολοκληρωμένο έχει, εξ ορισμού, νόημα. Όμως, για τον/την αναγνώστη/τρια που το επεξεργάζεται, το νόημα δεν προκύπτει αυτόματα ούτε ταυτίζεται οπωσδήποτε με εκείνο του/της δημιουργού: πρέπει να χτιστεί εκ νέου, να ξαναδημιουργηθεί και να μετασχηματιστεί. Από αυτή την άποψη, όταν το κείμενο είναι κείμενο και για τις δύο πλευρές, τότε μπορούμε να το ορίσουμε ως μία σχέση νοήματος.

Το εργαστήριο που παρουσιάζεται εδώ λειτουργεί ήδη περισσότερο από μια δεκαετία στο πλαίσιο των προπτυχιακών σπουδών ενός παιδαγωγικού τμήματος. Ως προς τους μαθησιακούς στόχους, το εργαστήριο εστιάζει ιδιαίτερα στην συνειδητοποίηση του καθοριστικού ρόλου που παίζει η ανάγνωση, τόσο ως διαδικασία κατασκευής όσο και ως διαδικασία διαλογικού μετασχηματισμού του νοήματος. Μέσα από αυτή τη οπτική, διατηρώντας έναν πειραματικό, βιωματικό και αλληλοδιαδραστικό χαρακτήρα, το εργαστήριο στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των φοιτητών/τριών αναφορικά με την επιδραστικότητα και τη σημασία που ενέχει ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού, καθώς και την ευθύνη που απορρέει από αυτόν τον ρόλο στην αέναη διαδικασία νοηματοδότησης του κόσμου που συνιστά κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η παιδαγωγική διάσταση της δημιουργικής γραφής βασίζεται στη θεμελιώδη αρχή «μαθαίνω κάτι κάνοντας το». Περιλαμβάνει αφενός τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία της συγγραφικής τέχνης κι αφετέρου τη χρήση της ως μέσο σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια για τα παιδαγωγικά οφέλη που μπορεί, εν γένει, να αποφέρει, όπως η καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων, του ερμηνευτικού διαλόγου, της αυτοανακάλυψης και της αυτοέκφρασης. Ειδικότερα, ο θεσμός του εργαστηρίου δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής παραμένει διαχρονικά η βασική της κοίτη (Αναγνώστου, 2018: 69). Παρότι τα τελευταία χρόνια επανέρχεται το ερώτημα κατά πόσο το παιδαγωγικό μοντέλο του Εργαστηρίου καλύπτει τις σύγχρονες ανάγκες διδασκαλίας του αντικειμένου της δημιουργικής γραφής, σύμφωνα με στοιχεία από έρευνα που διεξήγαγε η Donnelly (2010: 3), η πλειονότητα όσων διδάσκουν δημιουργική γραφή σε ακαδημαϊκό επίπεδο στις ΗΠΑ εξακολουθεί να επιλέγει αυτό το μοντέλο διδασκαλίας. Παρατηρείται ωστόσο μια διαφοροποίηση στη λειτουργία του, αφενός σε σχολικό/προπτυχιακό επίπεδο, όπου κυριαρχεί η εξοικείωση και η καλλιέργεια βιωματικής σχέσης των μαθητών με την ανάγνωση και τη γραφή λογοτεχνικών κειμένων, κι αφετέρου σε μεταπτυχιακό/διδακτορικό επίπεδο, όπου δίνεται έμφαση στην παραγωγή κειμένων, την κριτική/διόρθωσή τους με απώτερο στόχο την επίτευξη του βέλτιστου δυνατού αποτελέσματος και την έκδοσή τους (Αναγνώστου, 2018: 73).

Κάθε ανάγνωση μας προσκαλεί σε έναν ερμηνευτικό διάλογο και μας οδηγεί σε μια δυναμική πορεία δημιουργίας νοημάτων που επικοινωνούνται μέσω κειμένων. Ο σχεδιασμός του εργαστηρίου που παρουσιάζουμε στηρίζεται στη θεωρία του G. Wells και ειδικότερα σε μια σειρά από θεωρητικά εργαλεία που αυτή περιλαμβάνει, όπως: κείμενο (text), νόημα (meaning),



δημιουργία νοήματος (meaning making), συγκείμενο (context), εργαλεία (tools), βοηθήματα (scaffolding), τεχνούργημα (artifact). Ο Wells (1999: 3-8), χρησιμοποιώντας ως βάση γνωστικές και κοινωνιογλωσσικές θεωρίες από τη μία (Halliday, 1993: 93) και κοινωνικοπολιτισμικές - γνωστικές θεωρίες, από την άλλη (Vygotsky, 1978) αποφεύγει τη χρήση της έννοιας «γνώση» (knowledge), θεωρώντας τη στατική και μετρήσιμη και εισάγει τη δυναμική έννοια του «γνωρίζειν» (knowing), επισημαίνοντας ότι αυτή η δεύτερη εμπεριέχει και την πρώτη και την ξεπερνά. Όταν βρισκόμαστε στη διαδικασία του «γνωρίζειν», η γνώση είναι ένα στιγμιαίο αποκρυσταλλωμένο προϊόν που ξεπερνιέται στο επόμενο βήμα. Κατά τον ίδιο τρόπο (όπως υιοθετεί το knowing αντί το knowledge), ο Wells προτείνει την έννοια understanding (κατανοώντας). Ουσιαστικά, η κατανόηση συνιστά το πρώτο βήμα για να μπορέσουμε να γεφυρώσουμε το νέο, υπό διαμόρφωση νόημα, με αυτό που ήδη έχει νόημα για μας.

Με βάση το πιο πάνω θεωρητικό πλαίσιο, το κείμενο, από τη στιγμή που ο/η δημιουργός του το θεωρήσει ολοκληρωμένο, λειτουργεί ως τεχνούργημα, το οποίο κατά τη διαδικασία της νοηματοδότησής του από τον/την αναγνώστη/τρια, καθίσταται εν δυνάμει εργαλείο για τη δημιουργία περισσότερων νοημάτων καθώς και για τη δημιουργία νέων τεχνουργημάτων. Δηλαδή, ένα νοηματοδοτημένο κείμενο λειτουργεί διαδοχικά ή παράλληλα ως τεχνούργημα κι εργαλείο για την παραγωγή άλλων τεχνουργημάτων. Μέσα σε αυτό το συνεχές ανάγνωσης και γραφής η κατασκευή νοήματος (meaning making) και ο μετασχηματισμός νοήματος (transformation of meaning) αλληλοτροφοδοτούνται στο διηνεκές. Καθώς επιλέγουμε να επικεντρωθούμε στο πώς χτίζεται αυτή η σχέση νοήματος, στο κατά πόσο οι αναγνώσεις και τα νοήματα είναι αμιγώς «δικά μας» και σε ποιο βαθμό τα εκλαμβάνουμε ως τέτοια, οδηγούμαστε κατ' ανάγκη στην υπέρβαση των στενών ορίων του λογοτεχνικού κειμένου, καθώς και στην υπέρβαση των ορίων του γραπτού λόγου.

Η ιδιαιτερότητα του συγκεκριμένου εργαστηρίου, που λειτουργεί εδώ και 14 χρόνια στο πλαίσιο των προπτυχιακών σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, βασίζεται σε τρεις κυρίως άξονες:

- προτάσσει την σημασία και τη λειτουργία της ανάγνωσης ως διαδικασία κατασκευής νοήματος,
- προσεγγίζει την έννοια του κειμένου με ένα τρόπο διασταλτικό υπερβαίνοντας τα στενά

όρια του γραπτού τεκμηρίου/λόγου (Μπαχτίν, 2014: 145· Cope & Kalantzis, 2000: 3· Χατζησαββίδης, 2005: 42),

- η λειτουργία του εκκινεί από έναν αδρό αρχικό σχεδιασμό, ωστόσο συνδιαμορφώνεται από τα μέλη του, βασιζόμενη στον διαλογικό και αλληλοδιαδραστικό χαρακτήρα.

Πώς όμως οργανώνεται στην πράξη η εξερεύνηση αυτής της κυκλικής πορείας από τη δημιουργία νοήματος στην κατανόηση και αντιστροφή; Προφανώς, εκκινώντας τη λειτουργία του εργαστηρίου υπάρχει ένας αρχικός σχεδιασμός ως προς τα παραδειγματικά κείμενα που επιλέγουν αρχικά οι υπεύθυνοι του εργαστηρίου και ως προς τα εργαλεία και τα βοηθήματα. Π.χ., μια βασική επιλογή είναι να επανανοηματοδοτήσουμε κείμενα που έχουμε διδαχθεί, κείμενα που θεωρούμε ότι ήδη γνωρίζουμε και ότι έχουν κάποιο νόημα για μας. Η προσπάθεια εδώ έγκειται στο να μπορέσουμε να κάνουμε «ένα βήμα πίσω» από κείμενα που είναι τόσο πολύ γνωστά, ώστε να θεωρούμε ότι τα γνωρίζουμε. Το ζητούμενο είναι να αποκτήσουμε κάποια απόσταση και να τα ξαναδιαβάσουμε υπό την οπτική γωνία αυτής της απόστασης. Με τον τρόπο αυτό είτε μπορούν να αναδυθούν νέες αναγνώσεις μέσα στο πειραματικό πλαίσιο του εργαστηρίου είτε να αναδειχθεί η ανθεκτικότητα και η επιμονή των παλιών αναγνώσεων/ νοηματοδοτήσεων.

Το επόμενο βήμα είναι να κληθούν τα μέλη του εργαστηρίου να επιλέξουν κείμενα σημαντικά για τα ίδια και να τα παρουσιάσουν στο εργαστήριο, σε μια προσπάθεια να επικοινωνήσουν στα άλλα μέλη αυτό το νόημα και να καλέσουν τα άλλα μέλη να δημιουργήσουν τη δική τους σχέση νοήματος. Το φάσμα μέσα από το οποίο αντιλούνται κείμενα είναι τόσο ευρύ όσο το επιθυμούν τα μέλη του εργαστηρίου. Περιλαμβάνει παραδείγματα από λογοτεχνία, χορό, μουσική, κινηματογράφο, θέατρο, εικαστικά έργα, δερματοσιξία, μόδα, έργα τέχνης. Παρουσιάζοντας το κειμενικό είδος της αρεσκείας τους, τα μέλη διαπραγματεύονται το νόημα του με τα υπόλοιπα μέλη του εργαστηρίου, προσφέροντάς τους εργαλεία και βοηθήματα για να το κάνουν. Διαπιστώνεται σε κάθε περίπτωση, πόσο εύκολο ή πόσο δύσκολο είναι να δημιουργηθεί συνεργατικά ένα νόημα. Η διαμόρφωση ενός κοινού πλαισίου, που επιτρέπει την κατασκευή και τη σχέση νοήματος δεν είναι πάντα πολιτισμικά αυτονόητη.

Όποιος/α επιλέγει ένα κειμενικό είδος ξεκινάει από το δικό του/της οικείο συγκείμενο, αλλά καλείται να το επαναπλαισιώσει στο συγκείμενο του εργαστηρίου. Να μοιραστεί κάτι που μπορεί να το φέρνει από άλλον τόπο, από άλλο ιδίωμα, από άλλη κοινωνική υπαγωγή, εισάγοντας,

κάθε φορά, στο εργαστήριο διαφορετικές αναγνωστικές συνήθειες και πρότυπα. Τα παραπάνω κείμενα, πέρα από το ότι γίνονται αντικείμενο συζήτησης και διερεύνησης, στο πλαίσιο του ερμηνευτικού διαλόγου της ομάδας, σε αρκετές περιπτώσεις συνιστούν το έναυσμα για τη δημιουργία νέων κειμένων τα οποία διαβάζονται και συζητούνται στην ολομέλεια, με αποτέλεσμα τον διαρκή μετασχηματισμό, τη μετατόπιση και τον πολλαπλασιασμό των νοημάτων. Τέλος, στο ίδιο πλαίσιο προσκαλούνται δημιουργοί και θεωρητικοί της τέχνης οι οποίοι/ες παρουσιάζουν και συζητούν με τα μέλη της ομάδας θέματα και νοήματα που σχετίζονται με το έργο τους.

ΑΝΑΛΥΣΗ

Το εργαστήριο που παρουσιάζεται, όπως προαναφέρθηκε, είναι σχεδιασμένο στη βάση αναστοχαστικών δραστηριοτήτων που εμπλέκουν τα μέλη του κάθε φορά σε διαδικασίες δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής και συνάμα διαρκούς διαπραγμάτευσης και αναστοχασμού του νοήματος. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων οι φοιτητές/τριες έρχονται σε επαφή με ανθρώπους από τον χώρο των γραμμάτων και των τεχνών, αλλά και με έργα διαφορετικής κάθε φορά μορφής και περιεχομένου που αυτομάτως τους εισάγουν σε δια-ειδολογικές προσεγγίσεις και ερμηνείες. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται ενδεικτικά μερικές από τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν κατά το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2022-23.

Η πρώτη δραστηριότητα είχε ως τίτλο: «ο/η Συγγραφέας/δημιουργός ως αναγνώστης/τρια». Βασικός στόχος της ήταν να διερευνηθεί το πώς ένας/μία συγγραφέας λειτουργεί ως αναγνώστης/τρια και, ειδικότερα, να αντιληφθούμε τον οργανικό δεσμό που συνέχει την πράξη της ανάγνωσης με εκείνη της συγγραφής. Το θέμα της πρώτης άσκησης δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής ήταν: «Μαγικοί τόποι της παιδικής μας ηλικίας». Με αφορμή λοιπόν αυτή τη δραστηριότητα, είχε σχεδιαστεί η συνάντηση των μελών του εργαστηρίου με έναν/μία συγγραφέα που να έχει γράψει κάποιο συναφές με το θέμα κείμενο. Για τον παραπάνω σκοπό προσκλήθηκε η συγγραφέας Χ. Φραγκεσκάκη, η οποία, αφού πρώτα μίλησε για τις προσωπικές της αναγνωστικές εμπειρίες, στη συνέχεια συζήτησε με τα μέλη της ομάδας θέματα που σχετίζονται με τον ρόλο των παιδικών μας βιωμάτων και με τη συγγραφή του βιβλίου της με τίτλο: «Το Ηφαίστειο» (εκδ. Καλειδοσκόπιο).

Πρόκειται για ένα κείμενο που είναι γραμμένο στο ύφος του μαγικού ρεαλισμού, του οποίου η πλοκή περιστρέφεται γύρω από ένα παιδικό βίωμα του ηφαίστειου της Νισύρου. Στη συνάντηση αυτή, έγινε συζήτηση για τον τρόπο με τον οποίο όλα τα αναγνώσματα κάποιου ατόμου επιδρούν

στη σκέψη και τη συγγραφή των δικών του πια κειμένων. Οι φοιτητές/τριες στη συνέχεια δημιούργησαν κείμενα για τους δικούς τους μαγικούς τόπους της παιδικής τους ηλικίας. Όλοι/ες τέλος, έγιναν αναγνώστες των δικών τους κειμένων, μα και των άλλων της ομάδας. Μοιράστηκαν σκέψεις, ερωτήσεις, παρατηρήσεις και προβληματισμούς.

Η επόμενη δραστηριότητα που έλαβε χώρα στο εργαστηριακό αυτό μάθημα είχε ως θέμα τις αναγνωστικές ανταποκρίσεις που εκπορεύονται από ένα ποίημα και τις μουσικές διασκευές του. Επιλέχθηκε το ποίημα του Κ. Καρυωτάκη με τίτλο: «Κι αν έσβησε σαν ίσκιος». Το συγκριμένο ποίημα έχει μελοποιηθεί από αρκετούς καλλιτέχνες σε διαφορετικές εκτελέσεις, όπου καθένας μέσα από τη δική του μουσική επένδυση το μετασχηματίζει σε κάτι μοναδικό. Αρχικά, οι φοιτητές/τριες διάβασαν το ποίημα σε έντυπη μορφή και μοιράστηκαν μέσα από διάλογο τις αναγνωστικές τους ανταποκρίσεις με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Έπειτα, άκουσαν διανοητικά τις διαφορετικές μουσικές διασκευές (Μ. Θεοδωράκης, Λ. Θάνος, Ν. Γρηγοριάδης, Γ. Δίπλας, Λ. Βαλενστάιν, Χαϊνήδες, Διάφανα Κρίνα, Νεοη, Δραμαμίνη) και αποτύπωσαν γραπτώς την ανταπόκριση τους στο τραγούδι, σημείωσαν δηλαδή, σκέψεις, ιδέες, συναισθήματα και εντέλει την αίσθηση που τους άφησε. Οι ανταποκρίσεις αυτές ανέβηκαν σε κοινόχρηστο φάκελο και διαβάστηκαν από όλα τα μέλη της ομάδας. Παρόλο που όλοι/ες άκουγαν το ίδιο, εν προκειμένω, μουσικό κείμενο, η πρόσληψη και οι ερμηνείες τους ήταν όλες διαφορετικές και πολύ ενδιαφέρουσες.

Μια άλλη δραστηριότητα που υλοποιήθηκε είχε ως αντικείμενο: «ο/η μεταφραστής/τρια ως αναγνώστης/τρια», προκειμένου τα μέλη του εργαστηρίου να αντιληφθούν τη μετάφραση ως μια πολυσύνθετη ερμηνευτική, διαλογική και δημιουργική γλωσσική διαδικασία, η οποία δημιουργεί γέφυρες που συνδέουν ανθρώπους, νοήματα, εποχές και πολιτισμούς. Ειδικότερα, η συνάντηση της ομάδας με την επαγγελματία μεταφράστρια (από τη γαλλική και την ισπανική στην ελληνική γλώσσα) Γ. Ζακοπούλου μας έκανε να συνειδητοποιήσουμε ότι ένα μεγάλο μέρος των κειμένων που έχουμε διαβάσει ή που γνωρίζουμε είναι διαμεσολαβημένα από το αναγνωστικό βλέμμα του/της εκάστοτε μεταφραστή/τριας. Οι ίδιοι/ες οι φοιτητές/τριες, αφού συνομίλησαν με τη μεταφράστρια, κλήθηκαν να μπουν στη διαδικασία να μεταφράσουν κείμενα από γλώσσες που γνώριζαν με κάποια επάρκεια (εν προκειμένω την αγγλική, τη γαλλική και την ισπανική). Μέσα από αυτή την άσκηση διαπίστωσαν τις απαιτήσεις και τις δυσκολίες που ενέχει κάθε μεταφραστικό εγχείρημα. Αφού συζητήθηκαν τα προβλήματα, οι ενδοισμοί και οι καταλληλότερες λύσεις, τα μέλη του εργαστηρίου αντιλήφθηκαν ότι πέρα από τα όποια λάθη και



τις αστοχίες, μια καλά δουλεμένη μετάφραση σε άλλη γλώσσα προσδίδει στο κείμενο νέα ζωή, νέες προοπτικές και συμβάλλει στον εμπλουτισμό και στη διεύρυνση των νοημάτων του.

Η επόμενη δραστηριότητα σχετιζόταν με τη διασταλμένη έννοια του κειμένου, όπως την περιέγραψε ο Μπακτίν (2014: 145). Είχε ως θέμα της: «Η εικόνα ως νοηματικός κώδικας: Το παράδειγμα της φωτογραφίας και της ζωγραφικής». Για την υλοποίησή της, ξεφύγαμε από το χωρικό πλαίσιο του Εργαστηρίου Γλωσσολογίας και μεταφερθήκαμε στις εγκαταστάσεις του Μουσείου Νεοελληνικής Τέχνης του Δήμου Ρόδου «Νεστορίδειο Μέλαθρον», το οποίο φιλοξενεί ένα μέρος της συλλογής της δημοτικής πινακοθήκης (μια από τις σημαντικότερες εικαστικές συλλογές πανελληνίως). Τα κείμενα προς νοηματοδότηση αυτή τη φορά ήταν έργα ζωγραφικής και γλυπτικής που υπάρχουν εκεί. Στην πρώτη φάση της άσκησης, στόχος ήταν η ελεύθερη περιήγηση των φοιτητών/τριών στους χώρους του μουσείου αρχικά, δίχως να παρέχονται σε αυτούς/ές πληροφορίες για τα έργα, το πλαίσιο, το περιεχόμενο και την ιστορία τους. Έτσι «ανέγνωσαν» χωρίς συγκεκριμένα φίλτρα και περιορισμούς τα έργα σημειώνοντας εκείνα τα στοιχεία που τους έκαναν εντύπωση. Μπορούσαν να καταγράψουν στις σημειώσεις τους σκέψεις, ιδέες, συναισθήματα, ή γενικότερα κάποιο δικό τους δημιουργικό κείμενο. Στη συνέχεια, ακολούθησε οργανωμένη ξενάγηση των μελών του εργαστηρίου από τους υπεύθυνους του μουσείου. Η γνωστοποίηση εξειδικευμένων πληροφοριών, τις οποίες οι φοιτητές/τριες αρχικά αγνοούσαν, λειτούργησε ως σκαλωσιά (scaffolding) προκειμένου οι ίδιοι να γεφυρώσουν τα νοήματα που διαμόρφωσαν αρχικά με τις πληροφορίες που άκουσαν στη συνέχεια. Η βοήθεια των ειδικών στη πρόσληψη συχνά συμπληρώνει την αρχική αίσθηση που έχει κανείς, χωρίς ωστόσο να την υποκαθιστά. Στο τέλος, αφού πια οι φοιτητές/τριες είχαν σχηματίσει μια πιο σφαιρική αντίληψη γύρω από τα έργα, κλήθηκαν να επιλέξουν ένα από αυτά και να το παρουσιάσουν στην ομάδα μέσα από ένα δικό τους μετα-κείμενο. Κάποιοι/ες έγραψαν κείμενα καθαρά μυθοπλαστικά και ποιήματα εμπνευσμένα από τα εικαστικά έργα. Άλλοι/ες αποτύπωσαν τις ιδέες, τις σκέψεις και τα συναισθήματα που τους γεννούσε το έκθεμα. Όλα τα παραπάνω κείμενα ανέβηκαν σε κοινόχρηστο φάκελο στη διαδικτυακή πλατφόρμα (moodle) της ομάδας και συζητήθηκαν στην ολομέλεια.

Μια άλλη συνάντηση της ομάδας είχε σκοπό να διερευνήσει το πώς ένα κείμενο που διαβάζουμε μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο μετα-γραφής. Εν προκειμένω, καλεσμένη στο εργαστήριο ήταν η θεατρολόγος, παιδαγωγός και συγγραφέας Μ. Λενούδια, η οποία, αφού πρώτα παρουσίασε αποσπάσματα από το βιβλίο *Αόρατες πόλεις* του Ι. Καλβίνο καθώς και κείμενα

παιδιών εμπνευσμένα από το ίδιο βιβλίο, έπειτα ζήτησε από τα μέλη της ομάδας να γράψουν ένα κείμενο, στο οποίο να περιγράψουν τη δική τους αόρατη πόλη. Έπειτα, τα κείμενά όλων των μελών αναγνώστηκαν στο εργαστήριο και συζητήθηκαν στην ολομέλεια, τόσο συγκριτικά με το κείμενο του Καλβίνο όσο και μεταξύ τους.

Καθώς το συγκεκριμένο εργαστήριο λειτουργεί στο πλαίσιο του προπτυχιακού κύκλου σπουδών ενός παιδαγωγικού τμήματος, μια ενδιαφέρουσα παράμετρος την οποία θελήσαμε να συνεχίσουμε με τους φοιτητές/τριές μας είναι η παιδαγωγική ευθύνη που αναλαμβάνει κάθε εκπαιδευτικός τόσο με την επιλογή των κειμένων που φέρνει για ανάγνωση στην τάξη, όσο και με τον τρόπο που προσεγγίζει τα κείμενα αυτά στο πλαίσιο λειτουργίας της τάξης του/της. Το αντικείμενο της συγκεκριμένης συνάντησης συνοψιζόταν στο ακόλουθο ερώτημα: πώς μπορώ να καταστήσω την ίδια την σχολική τάξη, παράλληλα με τις υπόλοιπες λειτουργίες της, ένα εργαστήριο δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής που να προάγει τη συμμετοχή, την έκφραση, την επικοινωνία και τη χαρούμενη μάθηση; Θεωρήθηκε λοιπόν χρήσιμο να κληθεί και να μιλήσει στα μέλη της ομάδας ένας/μια εκπαιδευτικός που να ενδιαφέρεται για την καλλιέργεια της λογοτεχνικής δημιουργίας και φιλιαναγνωσίας στο σχολείο, ώστε να παρουσιάσει και να προτείνει στους φοιτητές και τις φοιτήτριες καλές πρακτικές που μπορούν να ακολουθήσουν μεταγενέστερα στη δική τους τάξη.

Για τον σκοπό αυτό προσκλήθηκε στο εργαστήριο ο δάσκαλος, ποιητής και μουσικός Π. Δρακόπουλος. Στο πλαίσιο αυτής της συνάντησης παρουσιάστηκαν ποικίλες δημιουργικές δραστηριότητες, που εφαρμόζει συστηματικά τα τελευταία χρόνια ο εκπαιδευτικός, κάνοντας, κατά περίπτωση, τις απαιτούμενες προσαρμογές σε κάθε τμήμα που αναλαμβάνει, όπως αποτυπώνονται και μέσα από το σχολικό ιστολόγιο που διατηρεί με τίτλο «Τα ουρανοποηματακία» (<https://ouranopoimatakia.blogspot.com/>). Η δράση αυτή εσωκλείει πολλές μικρές ευφάνταστες πρακτικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει κανείς για τη προώθηση της δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής εντός και εκτός τάξης. Ενδεικτικά αναφέρονται: η απαγγελία ποιημάτων και η ηχογράφησή τους, η δημιουργία λογοτεχνικού περιοδικού από μαθητές, δικών τους τραγουδιών ή ποιημάτων, δημιουργία ταινιών μικρού μήκους, κ.α. Όλες οι παραπάνω δράσεις, και άλλες που παρουσιάστηκαν λεπτομερώς στο εργαστήριο, κατέδειξαν στα μέλη του τη σημασία που έχει η λογοτεχνία (όπως και όλες οι τέχνες γενικότερα) στην εκπαίδευση και τον γόνιμο ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν τα παιδιά όταν καθίστανται τα ίδια δημιουργοί αντί να παραμένουν απλώς παθητικοί αποδέκτες της.

Ιδιαίτερη μνεία πρέπει να γίνει στην τελική παραδοτέα εργασία, ιδιαίτερα σημαντική από την άποψη του σχεδιασμού και της επιμέλειας καθώς το θέμα της αποτελούσε καθαρά προσωπική επιλογή των φοιτητών/τριών. Σε αυτό το τελικό project χρειαζόταν να δουλέψουν και να παρουσιάσουν ατομικά ή ομαδικά το θέμα που επιθυμούσαν σχετικά με οποιαδήποτε μορφή καλλιτεχνικής δημιουργίας και τις νοηματοδοτήσεις που αυτή προσλαμβάνει. Τα συγκεκριμένα projects παρουσιάστηκαν και συζητήθηκαν στην ολομέλεια κατά τις τελευταίες συναντήσεις των μελών του εργαστηρίου, με τη λήξη του εαρινού εξαμήνου 2023.

Αναφέρουμε μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα των projects που παρουσιάστηκαν:

- Το εικαστικό δρώμενο «Can't help myself»
- Εισαγωγή στην τέχνη των Anime / η ανάλυση της ταινίας «Howl's Moving Castle»
- Η τέχνη της δερματοσιξίας (τατουάζ)
- Ξαναβλέποντας την ταινία «La Vita è Bella»
- Η τέχνη της φωτογραφίας
- Η προσφυγιά στη νεοελληνική λογοτεχνία
- Η εικαστική εγκατάσταση «Το καράβι της ζωής μου»
- Ο Μεταμοντερνισμός στην τέχνη

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν πιο αναλυτικά δυο από αυτά: «Το καράβι της ζωής μου» και το «Can't help myself». «Το καράβι της ζωής μου» είναι μια εικαστική εγκατάσταση του Ρωσοαμερικάνου καλλιτέχνη παγκοσμίου φήμης Ilya Kabakov. Το έργο βρισκόταν για κάποιο χρονικό διάστημα σε έκθεση στο Εθνικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης στην Αθήνα (<https://tinyurl.com/5y4684cs>). Η εγκατάσταση περιελάμβανε έναν ξύλινο φράχτη που περιέκλειε ένα ξύλινο ανοικτό καράβι (μήκους 17 μέτρων) με μια σκάλα στην πρύμνη και μια σκάλα στην πλώρη του από τις οποίες ο/η επισκέπτης/τρια ανέβαινε και κατέβαινε από το κατάστρωμα. Πάνω σε αυτό το κατάστρωμα είχαν τοποθετηθεί άτακτα, σαν να τα είχε ακουμπήσει εκεί κάποιος προσωρινά, 25 χάρτινα κιβώπια συσκευασίας. Τα μεγάλα αυτά χάρτινα κουπά εμπειρείχαν διάφορα προσωπικά αντικείμενα, όπως εκείνα τα πράγματα που μαζεύει κάποιος/α που αναγκάζεται να εγκαταλείψει άμεσα το σπίτι του/της και ρίχνει μέσα βιαστικά, χωρίς να το σκεφτεί, αυτά που θεωρεί σημαντικά για τη ζωή του/της, όλα μαζί ανακατεμένα. Πάνω από τον σωρό αυτό, ο δημι-

ουργός είχε τοποθετήσει ένα χαρτόνι στο οποίο είχε κολλήσει μικροαντικείμενα, φωτογραφίες και κείμενα δικά του. Το τελευταίο κουτί στη σειρά είναι άδειο.

Το έργο αυτό επιλέχθηκε από τη φοιτήτρια επειδή αφενός της κίνησε το ενδιαφέρον κι αφετέρου ταυτίστηκε με αυτή την έκφραση της αυτοβιογραφίας του καλλιτέχνη. Μέσα στο καράβι συσσωρεύονται αναμνήσεις σε μια λαβυρινθώδη διάταξη κουτιών. Συμβολίζει για εκείνη τη ζωή και την πορεία της, ως σένα ταξίδι με περιπέτειες, δυσκολίες, συναντήσεις και αποχωρισμούς, αφήνοντας πάντα το τελευταίο κουτί κενό που προσδιορίζει το μέλλον. Επιλέξαμε να παρουσιάσουμε αυτό το παράδειγμα επειδή, ενώ είναι ανοικτό ως κείμενο (με την έννοια του γραπτού λόγου), ωστόσο παράγει μια σειρά από νοηματοδοτήσεις που γενούν τον διάλογο και μπορούν να μετασχηματιστούν με τη σειρά τους σε νέα κείμενα μέσα από διάφορες μορφές έκφρασης. Μέσα από την ομαδική ανάγνωση και ερμηνεία του, κατά τη διάρκεια της παρουσίας στο εργαστήριο μας, το συγκεκριμένο έργο έγινε οικείο και απέκτησε μια σειρά από νοήματα, όταν σπεύσαμε να σκαρφιστούμε τα δικά μας κουτιά. Καθένας/μία συμπλήρωσε με τη φαντασία του τα σημαντικά αντικείμενα της δικής του/της ζωής, μοιράστηκε τις δικές του/της αναμνήσεις που συνιστούν εντέλει το καράβι της δικής του/της ζωής.

Το επόμενο project που επιλέξαμε να παρουσιάσουμε είχε τον τίτλο: «Can't help myself». Το 2016, το Μουσείο Guggenheim κοινοποίησε το πρώτο του ρομποτικό έργο τέχνης που ονομαζόταν «Can't Help Myself», το οποίο δημιουργήθηκε από δυο Κινέζους καλλιτέχνες, τους Sun Yuan και Peng Yu. Μπορεί να περιγραφεί ως ένας ρομποτικός βραχιόνας, που ήταν προγραμματισμένος να εκτελεί ένα συγκεκριμένο έργο: να συγκεντρώνει στο εσωτερικό του το βαθύ κόκκινο υγρό (που μοιάζει με αίμα), το οποίο διαρρέει συνεχώς ολόγυρά του στο πάτωμα. Σέρνοντας έναν σαρωτή-σκουπά στο πάτωμα με υπολογισμένες, σχεδόν χορευτικές κινήσεις, το ρομπότ επαναφέρει το υγρό προς το κέντρο της εγκατάστασής του ξανά και ξανά, χωρίς να σταματά. Επιχειρώντας διαρκώς να μαζέψει με μηχανικές κινήσεις το υγρό που δε σταματά να ρέει, το ρομπότ δημιουργεί ίχνη από την κόκκινη μπογιά στο πάτωμα, στους τοίχους και στον εαυτό του. Το Νοέμβριο του 2021, το έργο τέχνης κέρδισε ξαφνικά την προσοχή του κοινού σε παγκόσμια κλίμακα χάρη στην εφαρμογή κοινωνικής δικτύωσης TikTok.

Η φοιτήτρια που το παρουσίασε ανέφερε ότι επέλεξε να ασχοληθεί με αυτό το έργο επειδή της κέντρισε το ενδιαφέρον, καταρχάς, λόγω της υψηλής δημοτικότητας που είχε το βίντεο στο διαδίκτυο. Έπειτα εστίασε την προσοχή της στο πολυδιάστατο και αμφιλεγόμενο νόημα που έχει ως



κείμενο, ενώ, κατ' ουσία, πρόκειται για ένα «απλό» ρομπότι το οποίο εκτελεί μηχανικά κάποιες κινήσεις. Τέλος, ανέφερε την πληροφορία πως το ρομπότι με την πάροδο του χρόνου γινόταν όλο και πιο αργό μέχρι που, τέλος, βγήκε εκτός λειτουργίας και αποσύρθηκε από την έκθεση «επαλθεύοντας» το γεγονός ότι δεν μπορεί να βοηθήσει τον εαυτό του (τον τίτλο, δηλαδή, του εκθέματος). Η ίδια φοιτήτρια στην παρουσίασή της το συσκέτισε με τον μύθο του Σίσυφου και την αιώνια καταδίκη, την άνευ νοήματος επανάληψη που αποτελεί σύμβολο της ματαιότητας των πράξεων και της ίδιας της ανθρώπινης ζωής.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Όπως διαφαίνεται κι από τα παραδείγματα που προηγήθηκαν, το συγκεκριμένο εργαστήριο αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στην ανάγνωση ως μια αέναη και πολυσύνθετη διαδικασία. Βασικό στοιχείο στον σχεδιασμό του αποτελεί η ανάδειξη της διαδραστικής σχέσης που συνέχει την ανάγνωση με τη γραφή και την έκφραση γενικότερα. Για τον λόγο αυτό, οι συναντήσεις ενίοτε εκκινούν από μια εισήγηση και έναν διάλογο με δημιουργούς (συγγραφείς, μεταφραστές, καλλιτέχνες,...) πάνω στο εκάστοτε αντικείμενο της τέχνης τους κι άλλοτε από κάποιο κείμενο, από την ατομική και, εν συνεχεία, την ομαδική του ανάγνωση. Μέσα από τη διαδικασία του ερμηνευτικού διαλόγου, τα μέλη του εργαστηρίου διαπραγματεύονται εκ νέου και μετασχηματίζουν τα αρχικά νοήματα αντιλαμβανόμενα ότι κάθε νόημα κατασκευάζεται μέσα σε κάποιο συγκεκριμένο, είναι δυναμικό και διαμεσολαβείται από την ανάγνωση των άλλων. Στη συνέχεια, με αφορμή τα δοθέντα ερεθίσματα κάθε συνάντησης, τα μέλη του εργαστηρίου καλούνται να δημιουργήσουν τα δικά τους κείμενα, τα οποία διαβάζονται και συζητούνται σε επόμενη συνάντηση.

Από τη διαδικασία αυτή αναδεικνύεται η αμφίδρομη σχέση μέσω της οποίας κάθε φορά ο/η δημιουργός και ο/η αποδέκτης/τρια κατανοούν, γεφυρώνουν και δημιουργούν, με άλλα λόγια, μετασχηματίζουν νοήματα. Κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στις δραστηριότητες που παρουσιάσαμε οι συμμετέχοντες/ουσες αντιλήφθηκαν ότι η δημιουργία οποιουδήποτε νοήματος δεν προκύπτει στο κενό. Πάντοτε υπάρχουν παλαιότερα νοήματα που βασίζονται σε πρότερες γνώσεις, ιδέες κι εμπειρίες τα οποία έρχονται να γεφυρωθούν με τα νέα. Όλη αυτή η διαδικασία ενεργοποιείται υπό την προϋπόθεση ότι υπάρχει ένα πλαίσιο που το μοιράζονται, τουλάχιστον σε κάποιο βαθμό, τα δυο μέρη. Χωρίς αυτό το πλαίσιο, το οποίο συνοδεύει το κείμενο (συν-κείμενο/con-text) δεν μπορεί να εξασφαλιστεί, πόσο μάλλον να «ανθίσει» η δημιουργία νοήματος. Χωρίς αυτή την κοινή βάση, αυτό που φεύγει ως κείμενο από τα χέρια του/της δημιουργού, παραμένει «νεκρό γράμμα», και δεν δύναται να καταστεί αναγνώσιμο κείμενο στα χέρια των αποδεκτών.

Μέσα από τις δραστηριότητες του εργαστηρίου επιβεβαιώθηκε η άποψη πως, τις περισσότερες φορές, μεταξύ δημιουργού και αποδέκτη εμφολωθούν διαμεσολαβήσεις, ενδιάμεσες αναγνώσεις και ερμηνείες που λειτουργούν ως φίλτρα στην πρόσληψη του κειμένου. Στο πλαίσιο αυτό εμφανίζεται συχνά και το φαινόμενο της «επάρκειας της διαμεσολαβημένης ανάγνωσης», όπου οι αναγνώστες/τριες συχνά αρκούνται σε ενδιάμεσες αναγνώσεις (σε κείμενα που μιλούν για άλλα κείμενα, όπως π.χ. μια κριτική) χωρίς να μπαίνουν στον κόπο να διαβάσουν το αρχικό κείμενο αναφοράς (Bayard, 2007: 32-33), και μάλιστα πολλές φορές τις εκλαμβάνουν ασυναίσθητα ως δικές τους αναγνώσεις. Επίσης, ένα άλλο φαινόμενο που παρατηρείται είναι το «παράδοξο των κλασικών», κατά το οποίο σε κείμενα που έχουν διαχρονική και διαπολιτισμική εμβέλεια, τα οποία είναι καθιερωμένα ως παγκόσμιες πολιτισμικές αποσκευές (π.χ. Σαίξπηρ), σκιαγραφούνται γενικότερα πολιτισμικά νοήματα, τα οποία δημιουργούν την ψευδαίσθηση ότι γνωρίζουμε ένα έργο, χωρίς να το έχουμε στην πραγματικότητα διαβάσει ποτέ, υποκαθιστώντας την ανάγνωση του.

Κατά τη λήξη της λειτουργίας του εργαστηρίου ζητήθηκε από τους/τις φοιτητές/τριες ένας γραπτός αναστοχασμός αναφορικά με το πώς βίωσαν την εμπειρία της συμμετοχής τους σε αυτό και κατά πόσο επηρέασε ή άλλαξε κάτι στη σχέση τους με την ανάγνωση και τη γραφή. Έχει ενδιαφέρον να παρουσιάσουμε εν συντομία μερικά από τα πιο βασικά σημεία που επισήμαναν:

- Αναφέρονται συχνά στους αρχικούς ενδοισμούς και τις προκαταλήψεις που είχαν και στον καθοριστικό ρόλο που έπαιξε το αίσθημα ασφάλειας, αλληλοσεβασμού κι εμπιστοσύνης που αισθάνθηκαν στο πλαίσιο λειτουργίας του εργαστηρίου.
- Παράλληλα, θεώρησαν πολύ σημαντικό ότι, πέρα από έναν εξ' ορισμού αναγκαίο αρχικό σχεδιασμό, το εργαστήριο είχε βιωματικό, πειραματικό κι αλληλοδιαδραστικό χαρακτήρα συμπεριλαμβάνοντας τις ιδέες, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μελών της ομάδας.
- Επίσης, τα μέλη του εργαστηρίου έκριναν ιδιαίτερα γόνιμη κι ενδιαφέρουσα την διεσταλμένη προσέγγιση της έννοιας του κειμένου μέσω διακαλλιτεχνικών και διαειδολογικών προσεγγίσεων.
- Τέλος, ανέφεραν πως τους φάνηκαν πολύ εποικοδομητικές οι συναντήσεις με τους δημιουργούς.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Κλείνοντας, θα σταθούμε συμπερασματικά στα παιδαγωγικά οφέλη που προκύπτουν από τη συμμετοχή των φοιτητών/τριών μας στο συγκεκριμένο εργαστήριο. Τόσο μέσα από τις δραστηριότητες και τις εργασίες που υλοποίησαν όσο και μέσα από την μετασκέψη που κατέθεσαν οι μέλλοντες/ουσες εκπαιδευτικοί διαφαίνεται ότι μέσα από το εργαστήριο:

- Καλλιέργησαν μια σειρά από στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης (πρόβλεψη, ερωτήσεις, παράφραση, σημειώσεις, ...)
- Ενισχύθηκε το αίσθημα της αναγνωστικής και συγγραφικής τους απόλαυσης.
- Απέκτησαν επίγνωση αναφορικά με τη διάσταση της παιδαγωγικής επιρροής/ευθύνης τόσο στη διαδικασία επιλογής όσο και του σχολιασμού των κειμένων.
- Αναπτύχθηκε μια δημιουργική, διαλογική και κριτική προσέγγιση τόσο κατά την ανάγνωση όσο και κατά τη σύνθεση των κειμένων.
- Συνειδητοποίησαν τον διαμεσολαβημένο χαρακτήρα που ενέχει κάθε νόημα.
- Αντιλήφθηκαν τον πολυαραγοντικό χαρακτήρα και την περιπλοκότητα που ενέχουν οι διαδικασίες κατασκευής και μετασχηματισμού νοημάτων.

Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Bayard, P. (2007). *How to Talk About Books You Haven't Read*. New York: Bloomsbury.

Cope, B. & Kalantzis, M. (eds) (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London. New York: Routledge.

Cowan, A. (2016). The Rise of Creative Writing. In: Hewings, A., Prescott, L., Seargeant, P. (eds) *Futures for English Studies* (pp. 39-60). London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1-137-43180-6_4

Donnelly, D. (2010). Introduction: If it Ain't Broke, Don't Fix it; Or Change is Inevitable, Except from a Vending Machine. In D. Donnelly (Ed.), *Does the Writing Workshop Still Work?* (pp. 1-28). Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847692702-004>

Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93–116.

Harper, G. & Kroll, J. (2007). Creative Writing in the University. In G. Harper & J. Kroll (Ed.), *Creative Writing Studies: Practice, Research and Pedagogy* (pp. 1-9). Clevedon, UK: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847690210-003>

Myers, D. G. (1993). The Rise of Creative Writing. *Journal of the History of Ideas* 54 (2):277-297. <https://doi.org/10.2307/2709983>

Russell, D.H. (1961). *Children learn to read*. Boston: Ginn and Company.

Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge & New York: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CB097_805_11605895

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ελληνικές

Αναγνώστου, Ν. (2018). *Κόκκινη Κλωστή γραμμένη. Δημιουργική γραφή: στοιχεία ιστορίας, θεωρίας, παιδαγωγικής*. Τρίκαλα: Επέκεινα.

Κιοσσές, Σ. (2018). *Εισαγωγή στη δημιουργική ανάγνωση και γραφή του πεζού λόγου*. Αθήνα: Κριτική.



Κωτόπουλος, Τ. (2014). Πράξη και διδασκαλία της “Δημιουργικής Γραφής” στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Στο: Δημάδης, Κ. (Επιμ.). Πρακτικά Ε΄ Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών «Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014): οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία» (σσ. 801-821). Αθήνα: Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών. Ανακτήθηκε από: http://www.eens.org/EENS_congresses/2014/kotopoulos_triantafyllos.pdf

Μπαχτίν, Μ. (2014). Δοκίμια ποιητικής (Γ. Πινάκουλας Μτφ.). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Στο Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (Επιμ.), Γλώσσα και Λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (σελ. 35-52). Αθήνα: Μεταίχιμο.

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΔΡΑΣΕΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ «ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ» ΣΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΣΤΗΝ Α΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Αικατερίνη Κορακάκη

Διδάκτωρ, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Κρήτης
kkorakaki@edc.uoc.gr

Γεώργιος Μανωλίτσας

Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα
Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης
gmanolitsis@uoc.gr

Ευφημία Τάφα

Ομότιμη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα
Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης
etafa@uoc.gr

Περίληψη

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει τον βαθμό επίδρασης της παρέμβασης «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία» στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου βραχυπρόθεσμα (τέλος νηπιαγωγείου) και μακροπρόθεσμα (τέλος Α΄ δημοτικού). Στην έρευνα συμμετείχαν 58 νήπια (5;1-6;1) εκ των οποίων τα 34 εντάχθηκαν στην πειραματική και τα 24 στην ομάδα ελέγχου. Στην πειραματική ομάδα υλοποιήθηκαν 27 παρεμβάσεις για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού. Η ομάδα ελέγχου παρακολούθησε το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, χωρίς καμία διαφοροποίηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι επιδόσεις της πειραματικής ομάδας στο τέλος του νηπιαγωγείου ξεπέρασαν τις επιδόσεις της

ομάδας ελέγχου στην αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος, στο δεκτικό και στο εκφραστικό λεξιλόγιο καθώς και στις έννοιες γραπτού λόγου. Στο τέλος της Α΄ τάξης η πειραματική ομάδα διατήρησε μακροπρόθεσμα τις επιδόσεις της ως προς την αναγνωστική αποκωδικοποίηση, την κατανόηση και την ευχέρεια σε ένα επίπεδο αντίστοιχο με την ομάδα ελέγχου. Στην ορθογραφία λέξεων η επίδοση της ομάδας ελέγχου βρέθηκε σημαντικά υψηλότερη από την επίδοση της πειραματικής ομάδας.

Λέξεις κλειδιά: Ανταπόκριση στη Διδασκαλία, παιδιά προσχολικής ηλικίας υψηλού κινδύνου, δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού

Abstract

The purpose of this study was to investigate the role of early intervention «Response to Intervention» in enhancing the emerging literacy skills of preschoolers at-risk for learning difficulties. Participants in the study were 58 preschoolers aged (5;1 to 6;1), of which 34 included in the experimental and 24 in the control group. In the experimental group 27 interventions were implemented for enhancing the emerging literacy skills. The control group followed the kindergarten program without any differentiation. The results showed that the performance of the experimental group at the end of the kindergarten school exceeded the performance of the control group in the criterion of distinguishing initial phoneme, receptive vocabulary, expressive vocabulary and the concepts about print. At the end of Grade 1 the children of the experimental group maintained their long-term performance in term of reading decoding, comprehension and fluency at a level comparable to the children in the control group. In the word spelling criterion, the performance of the children of the control group was significantly higher than that of the experimental group.

Keywords: Response to Intervention, kindergarten children at risk, emergent literacy skills

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκμάθηση και η κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής αποτελεί βασικό ζητούμενο και στόχο των σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών (Zari et al., 2021; Τάφα, 2011). Μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση των δεξιοτήτων γραπτού λόγου μπορεί να εμφανί-



σουν σχολική άρνηση (Hakkarainen et al., 2015) και δυσκολίες στον ψυχοκοινωνικό τομέα (Livingston et al., 2018).

Τα τελευταία χρόνια εκτεταμένες μελέτες προσπαθούν να καταγράψουν την πορεία ανάπτυξης των δεξιοτήτων γραπτού λόγου και να προσδιορίσουν τις μεταβλητές που από την προσχολική ηλικία προβλέπουν την εκμάθησή τους. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με μια μετα-ανάλυση του National Early Literacy Panel (NELP, 2008) η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής συνδέεται με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του αναδύομένου γραμματισμού. Ειδικότερα, η φωνολογική επίγνωση, η αλφαβητική γνώση (γνώση της ονομασίας και του ήχου των γραμμάτων), η αντίληψη των εννοιών για τον γραπτό λόγο, το λεξιλόγιο, η ταχύτητα της αυτόματης κατονομασίας συμβόλων, η φωνολογική μνήμη καθώς και η επαφή με τον γραμματισμό στο οικογενειακό περιβάλλον αποτελούν πρώιμους δείκτες πρόβλεψης της μετέπειτα ικανότητας στην ανάγνωση και στη γραφή (Balci, 2020; Gellert & Elbro, 2018; Gutiérrez et al., 2019; McCardle et al., 2001; Porta & Ramirez, 2020; Pratt, et al., 2020; Snowling, et al., 2019; Βασινά & Μουζάκη, 2015; Μουζάκη κ.ά., 2008). Τα παιδιά που παρουσιάζουν ελλείψεις σε ένα σύνολο δεξιοτήτων του αναδύομένου γραμματισμού (Foorman et al., 1998; O' Connor & Jenkins, 1999) εντάσσονται σε ομάδα υψηλού κινδύνου (at risk) για εμφάνιση δυσκολιών στη μάθηση της συμβατικής ανάγνωσης και γραφής (Carson et al., 2019; NELP, 2008).

Οι δυσκολίες στην εκμάθηση του γραπτού λόγου μολονότι επισημαίνονται με συστηματικό τρόπο στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, οι πρώιμες ενδείξεις εμφάνισής τους τοποθετούνται στην προσχολική ηλικία (Porta & Ramirez, 2020). Η αξιοποίηση μάλιστα αυτών των πρώιμων ενδείξεων μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά στη μείωση ή στην εξάλειψη αυτών των δυσκολιών, μέσα από την εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων πρώιμης διδακτικής παρέμβασης (Zettler-Greeley et al., 2018).

Μια εναλλακτική προσέγγιση πρόληψης, έγκαιρης ανίχνευσης και υποστήριξης παιδιών υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση των δεξιοτήτων γραπτού λόγου είναι η προσέγγιση: «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία - ΑσΔ» (Fuchs & Fuchs, 2006; 2016). Η ΑσΔ έχει οριστεί ως μια αλλαγή στη συμπεριφορά ή στη μαθησιακή επίδοση, η οποία επέρχεται ως συνέπεια μιας ασκούμενης παρέμβασης (Gresham, 2002; Φιλιππάτου & Πολυχρόνη, 2015). Είναι μια διαδικασία εφαρμογής ποιοτικών και επιστημονικά έγκυρων διδακτικών πρακτικών οι οποίες βασίζονται στις ανάγκες του μαθητή, στον έλεγχο της προόδου του και στην προσαρμο-

γή της διδασκαλίας βάσει της ανταπόκρισης του μαθητή στη διδακτική παρέμβαση (Φιλιππάτου & Πολυχρόνη, 2015).

Βασικό χαρακτηριστικό της ΑσΔ είναι ότι εφαρμόζεται πριν τα παιδιά εκτεθούν στη σχολική αποτυχία (Fuchs & Fuchs, 2016). Στήριζεται στη διαδικασία της πρώιμης ανίχνευσης των μαθησιακών και ψυχοκοινωνικών αναγκών για το σύνολο των μαθητών μιας τάξης (Colenbrander et al., 2018) και περιλαμβάνει τη συστηματική και συνεχή αξιολόγηση της ανταπόκρισης των μαθητών στη διδασκαλία (Bouck & Cosby, 2019; Fuchs & Fuchs, 2016). Η διδακτική παρέμβαση υλοποιείται κλιμακωτά, σε πολλαπλά επίπεδα (Fuchs & Fuchs, 2006; 2016) και για το λόγο αυτό η προσέγγιση ΑσΔ συναντάται και με τον όρο πολύ-επίπεδο μοντέλο παρέμβασης (multi-tiered model / multi-tiered system of supports) (Fuchs & Fuchs, 2006; 2016). Η ένταση της διδακτικής παρέμβασης αυξάνεται από το ένα επίπεδο στο άλλο, ενώ το μέγεθος της ομάδας μειώνεται (Hamilton, 2020). Στο πρώτο επίπεδο (tier 1) η διδακτική παρέμβαση απευθύνεται σε όλους τους μαθητές της γενικής τάξης (Fuchs & Fuchs, 2016). Στο δεύτερο επίπεδο (tier 2) το πρόγραμμα παρέμβασης απευθύνεται σε μικρές ομάδες των τριών έως έξι παιδιών, των οποίων οι δυσκολίες παρουσιάζουν μια σχετική ομοιογένεια (Arias-Gundín & García Llamazares, 2021), ενώ στο τρίτο επίπεδο (tier 3) η διδακτική παρέμβαση είναι πιο εξατομικευμένη σε επίπεδο «έναν προς έναν» (Alahmari, 2019).

Η εφαρμογή πολυεπίπεδων διδακτικών παρεμβάσεων που υλοποιούνται στο πλαίσιο της προσέγγισης ΑσΔ, έχει τεκμηριωθεί ότι συμβάλλει αποτελεσματικά στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδύομένου γραμματισμού (Catts et al., 2015; Jiménez et al., 2021; Kaminski & Powell-Smith, 2017; Vellutino et al., 2008). Επίσης, έρευνες αναδεικνύουν τη συμβολή της διδακτικής παρέμβασης στηριγμένη στην προσέγγιση ΑσΔ στην ανάγνωση (αποκωδικοποίηση και ευχέρεια) (Al-Onizat, 2021; O' Connor et al., 2005; Vaughn et al., 2003), στην αναγνωστική κατανόηση (Gravin et al., 2019; Hart & Stebick, 2016) και στην ορθογραφία (Berninger et al., 2006; Machado & Capellini, 2014; Walter et al., 2021).

Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα μιας παρέμβασης επηρεάζεται σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας μετα-ανάλυσης των Hall και Burns (2018) από τη μεθοδολογία που ακολουθείται για τη συγκρότηση των ερευνητικών ομάδων. Ειδικότερα, από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας έχει φανεί ότι η ένταξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε ομάδα υψηλού κινδύνου ενέχει αρκετούς περιορισμούς ως προς το εύρος των κριτήριων και των εργαλείων αξιολόγησης που

έχουν χρησιμοποιηθεί ως τώρα στη διεθνή βιβλιογραφία (Arias-Gundín & García Llamazares, 2021). Υπό το πρίσμα αυτών των δεδομένων, στην παρούσα έρευνα ο εντοπισμός και η ένταξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε ομάδα υψηλού κινδύνου, πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο μιας πιο ευρείας αξιολόγησης πολλών δεικτών πρόβλεψης που σχετίζονται με την εκμάθηση του γραπτού λόγου (NELP, 2008). Η χρήση αυστηρότερων και περισσότερων κριτηρίων αναδεικνύει στοιχεία που εμπλουτίζουν τόσο την ελληνική όσο και τη διεθνή βιβλιογραφία.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τον ρόλο της πρώιμης διδακτικής παρέμβασης η οποία στηρίζεται στις αρχές της προσέγγισης «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία - ΑσΔ», στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου βραχυπρόθεσμα στο τέλος του νηπιαγωγείου και μακροπρόθεσμα στο τέλος της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Οι υποθέσεις που διατυπώθηκαν με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ήταν οι εξής: Οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας στις δεξιότητες της φωνολογικής επίγνωσης, στο λεξιλόγιο, στην αντίληψη των εννοιών γραπτού λόγου, στη γνώση γραμμάτων και στην αυτόματη κατονομασία συμβόλων, μετά τη διδακτική παρέμβαση ΑσΔ, δεν θα υπολείπονται σημαντικά από τις επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο. Οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας που θα δεχτούν τη διδακτική παρέμβαση δεν θα υπολείπονται σημαντικά από τις επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση, στην κατανόηση, στην ευχέρεια και στην ορθογραφία λέξεων στο τέλος της φοίτησής τους στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 58 παιδιά ηλικίας 5;1- 6;1 ετών. Στην πειραματική ομάδα εντάχθηκαν 34 παιδιά που παρουσίασαν χαμηλή επίδοση (κάτω από το 25ο εκατοστημόριο) τουλάχιστον σε τέσσερις από τις επτά σταθμισμένες δοκιμασίες αναδυόμενου γραμματισμού που τους χορηγήθηκαν, αλλά με επίδοση στο τεστ της μη λεκτικής νοημοσύνης (Raven) τουλάχιστον ίση με την τυπική τιμή 80. Στην ομάδα ελέγχου εντάχθηκαν 24 παιδιά που δεν παρουσίασαν υψηλές επιδόσεις σε καμία δεξιότητα αναδυόμενου γραμματισμού, αλλά παρουσίασαν μέση επίδοση.

Μετρήσεις

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας χορηγήθηκε μια σειρά σταθμισμένων τεστ και διαγνωστικών κριτηρίων των οποίων η εγκυρότητα και η αξιοπιστία έχουν τεκμηριωθεί σε διάφορες μετρήσεις. Ειδικότερα, μετρήθηκαν η μη λεκτική νοημοσύνη, η βραχύχρονη μνήμη φωνολογικών πληροφοριών, το λεξιλόγιο, η αντίληψη των εννοιών γραπτού λόγου, η φωνολογική επίγνωση, η ταχύτητα της αυτόματης κατονομασίας συμβόλων, η γνώση των γραμμάτων, η αναγνωστική αποκωδικοποίηση η αναγνωστική ευχέρεια, η αναγνωστική κατανόηση και η γραφή. Όλα τα όργανα μέτρησης που χορηγήθηκαν στις αρχές και στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο καθώς και στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη, παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Μη λεκτική νοημοσύνη.

Η μη λεκτική νοημοσύνη εκτιμήθηκε με το έγχρωμο τεστ «Coloured Progressive Matrices» (σειρές A, AB, B) του Raven (1956), το οποίο προορίζεται για παιδιά ηλικίας τεσσάρων έως δώδεκα ετών, ακολουθώντας τις οδηγίες της ελληνικής στάθμισης (Τσακρής, 1970). Όταν πραγματοποιήθηκε η έρευνα δεν είχε δημοσιευτεί η νεότερη στάθμιση του τεστ, ωστόσο, ο έλεγχος που έγινε και με τις νέες τυπικές τιμές (Σιδερίδης κ.ά., 2015) έδειξε ανάλογα ευρήματα για τις επιδόσεις (άνω του 80) των συμμετεχόντων.

Βραχύχρονη μνήμη φωνολογικών πληροφοριών.

Για τη μέτρηση της βραχύχρονης μνήμης χρησιμοποιήθηκαν δύο κλίμακες: α) «Μνήμη ακολουθιών αριθμών» και β) «Επανάληψη ψευδολέξεων» από το σταθμισμένο «Εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης των Αναγνωστικών Δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και Α΄ - Β΄ Δημοτικού» (Πόρποδας, 2008).

Φωνολογική επίγνωση.

Για τη μέτρηση της φωνολογικής επίγνωσης χορηγήθηκαν οι εξής σταθμισμένες δοκιμασίες και κλίμακες: Στις αρχές της φοίτησης στο νηπιαγωγείο, χρησιμοποιήθηκαν τρεις σταθμισμένες δοκιμασίες σε επίπεδο συλλαβής και μία σταθμισμένη κλίμακα σε επίπεδο φωνήματος. Οι δοκιμασίες σε επίπεδο συλλαβής ήταν: α) το κριτήριο «Συγκερασμού», β) το κριτήριο της «Συλλαβικής κατάτμησης» και γ) το κριτήριο της «Εύρεσης λέξεων», τρία από τα τριάντα επτά κριτήρια του «Μέταφων τεστ» (Γιαννετοπούλου & Κιρπότην, 2007). Επίσης, χορηγήθηκαν τρία επιπλέον κριτήρια, τα οποία έχουν χρησιμοποιηθεί σε προγενέστερες έρευνες. Αυτά ήταν: (α) το κριτήριο «Αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος» (Μανωλίτσας, 2000), το οποίο χρησιμο-



ποιήθηκε στον προέλεγχο, αλλά και στο μετέλεγχο, καθώς και β) το κριτήριο «Σύνθεση φωνολογικών μονάδων» (Manolitsis et al., 2009) και γ) το κριτήριο «Απάλειψη συλλαβών» τα οποία χορηγήθηκαν μόνο στο μετέλεγχο (Μανωλίτσας, 2000).

Οι μετρήσεις που χορηγήθηκαν κατά τη διάρκεια του προέλεγχου, στις αρχές της φοίτησης στο νηπιαγωγείο και μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης στο μετέλεγχο, στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο, ήταν οι εξής:

Δοκιμασία προσληπτικού λεξιλογίου.

Για την αξιολόγηση του δεκτικού λεξιλογίου χρησιμοποιήθηκε η ελληνική προσαρμογή (Simos et al., 2011) της δοκιμασίας που είναι σχεδιασμένη κατά τα πρότυπα του Peabody Picture Vocabulary Test-Revised [PPVT-R] (Dunn & Dunn, 1981), το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως σε παιδιά ηλικίας τεσσάρων ετών και άνω αλλά και σε ενήλικες και θεωρείται έγκυρο ψυχομετρικό τεστ.

Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου.

Η κλίμακα «Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου», σταθμισμένη ως προς την ελληνική προσαρμογή της από τους Βογινδρούκας κ.ά. (2009), βασίζεται στο «Word Finding Vocabulary Test (4η έκδοση)» (Renfrew, 1995) και αξιολογεί τις λεξιλογικές ικανότητες παιδιών ηλικίας τεσσάρων έως οκτώ ετών.

Γνώση του ήχου των γραμμάτων.

Άτυπη δοκιμασία που περιλαμβάνει: α) 24 καρτέλες, καθεμιά από τις οποίες απεικονίζει σε τυχαία σειρά ένα κεφαλαίο γράμμα και β) 24 καρτέλες, καθεμιά από τις οποίες απεικονίζει σε τυχαία σειρά ένα πεζό γράμμα.

Αντίληψη εννοιών για τον γραπτό λόγο.

Για την μέτρηση της αντίληψης των εννοιών για τον γραπτό λόγο χρησιμοποιήθηκε η σταθμισμένη κλίμακα «Κριτήριο αξιολόγησης των γνώσεων για τον γραπτό λόγο» για παιδιά ηλικίας τεσσάρων έως επτά ετών (Τάφα, 2008).

Αυτοματοποιημένη ονομασία ερεθισμάτων.

Για τη μέτρηση της αυτοματοποιημένης ονομασίας ερεθισμάτων χορηγήθηκαν δύο δοκιμασίες

με διαφορετικά οπτικά ερεθίσματα υψηλής συχνότητας, οι οποίες έχουν εφαρμοστεί αξιόπιστα σε έρευνες στην ελληνική γλώσσα (Georgiou et al., 2010; Georgiou et al., 2008): α) η «Ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας χρωμάτων» και β) η «Ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας αντικειμένων». Μετρήσεις που χορηγήθηκαν στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου.

Αναγνωστική αποκωδικοποίηση

Για την αναγνωστική αποκωδικοποίηση χορηγήθηκαν δύο κλίμακες: α) «Ανάγνωση συλλαβών» και β) Ανάγνωση ψευδολέξεων» από το σταθμισμένο «Εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης των Αναγνωστικών Δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και Α΄ - Β΄ Δημοτικού» (Πόρποδας, 2008).

Αναγνωστική κατανόηση

Για την αναγνωστική κατανόηση χορηγήθηκαν δύο κλίμακες: α) «Ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων» και β) «Ανάγνωση και συμπλήρωση ελλিপών προτάσεων» από το σταθμισμένο «Εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης των Αναγνωστικών Δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και Α΄ - Β΄ Δημοτικού» (Πόρποδας, 2008).

Αναγνωστική ευχέρεια

Για την αναγνωστική ευχέρεια χορηγήθηκαν δύο υποδοκιμασίες στο πρότυπο της δοκιμασίας «Test of Word Reading Efficiency [TOWRE]» (Torgesen et al., 1999 βλέπε για ελληνική προσαρμογή Georgiou et al., 2008).

Γραφή

Η γραφή αξιολογήθηκε με το κριτήριο «Ορθογραφημένη γραφή» το οποίο αξιολογεί την ικανότητα ορθής αναπαραγωγής των γραφικών προτύπων που αντιστοιχούν σε λέξεις υψηλής συχνότητας. Το τεστ αυτό (Μουζάκη κ.ά., 2007) αποτελείται από εξήντα λέξεις, οι οποίες παρουσιάζονται προφορικά στον μαθητή.

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Στην πρώτη φάση του πειραματικού σχεδιασμού υλοποιήθηκαν από την ερευνήτρια είκοσι δύο παρεμβάσεις εκ των οποίων οι έντεκα στόχευαν στην ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης και της γνώσης γραμμάτων και οι υπόλοιπες έντεκα στην ενίσχυση του λεξιλογίου και των εννοιών γραπτού λόγου. Οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν οργανώθηκαν βήμα προς βήμα,

είχαν κοινή δομή και στόχους. Ήταν προσαρμοσμένες στην αναπτυξιακή ηλικία, στις ανάγκες και τις δυνατότητες των συμμετεχόντων.

Στη συνέχεια, με τη μορφή της άτυπης αξιολόγησης εκτιμήθηκε το επίπεδο ανταπόκρισης των παιδιών στις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στην πρώτη φάση της διδακτικής παρέμβασης. Ακολούθησε η δεύτερη φάση της διδακτικής παρέμβασης όπου υλοποιήθηκε μια πιο εστιασμένη παρέμβαση πέντε επιπλέον παρεμβάσεων για την ενίσχυση των δεξιοτήτων, στις οποίες υπολείπονταν οι συμμετέχοντες (Olson et al., 2007).

Στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο διεξήχθη ο μετέλεγχος, με στόχο τη διερεύνηση της βραχύχρονης επίδρασης της διδακτικής παρέμβασης. Για τις ανάγκες του πειραματικού σχεδιασμού διεξήχθη στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου ένας μεταγενέστερος μετέλεγχος με στόχο τη διερεύνηση της μακροπρόθεσμης επίδρασης της διδακτικής παρέμβασης.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Προκειμένου να διερευνηθούν οι σκοποί και οι υποθέσεις της παρούσας έρευνας, πριν την έναρξη της διδακτικής παρέμβασης αξιολογήθηκαν οι επιδόσεις των συμμετεχόντων σε μια σειρά κριτηρίων φωνολογικής επίγνωσης, λεξιλογίου, εννοιών γραπτού λόγου, γνώσης του ήχου των κεφαλαίων γραμμάτων και της ταχύτητας αυτόματης κατονομασίας συμβόλων.

Όπως προκύπτει από τα στοιχεία του Πίνακα 1, σύμφωνα με τον έλεγχο t για ανεξάρτητα δείγματα και τη διόρθωση κατά Bonferroni οι επιδόσεις της ομάδας ελέγχου ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες από τις επιδόσεις της πειραματικής ομάδας σε όλα τα κριτήρια αναδυόμενου γραμματισμού. Εκτός από τη στατιστική σημαντικότητα εξετάστηκε και ο δείκτης του μεγέθους επίδρασης d του Cohen (1998), όπου για όλα τα κριτήρια το μέγεθος επίδρασης ήταν υψηλό ($d > 0,80$) ή μετρίου βαθμού ($d > 0,50$).

Πίνακας 1:

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) των επιδόσεων των συμμετεχόντων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στα κριτήρια του αναδυόμενου γραμματισμού στις αρχές του σχολικού έτους φοίτησης στο νηπιαγωγείο, πριν τη διδακτική παρέμβαση

*** $p < ,001$, **Με βάση τη διόρθωση κατά Bonferroni όταν $p < 0,01$ τότε $p < 0,05$

Δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού	Πειραματική ομάδα (N=34)		Ομάδα ελέγχου (N=24)		$t - test$	Cohen's d
	M	SD	M	SD		
ΑΚΑΦ	2,79	1,09	5,21	2,08	5,19***	1,45**
Διάκριση φωνημάτων	9,32	6,61	15,08	4,70	3,88***	1,00**
Συγκερασμός	2,44	1,21	3,25	0,98	2,70**	0,73*
Κατάτμηση	4,20	2,14	6,08	2,06	3,34***	0,89**
Εύρεση λέξεων	1,44	1,92	3,58	1,93	4,17***	1,11**
Έννοιες γραπτού λόγου	3,85	1,37	5,66	2,55	3,18**	0,88*
Εκφραστικό λεξιλόγιο	18,67	6,11	23,41	6,31	2,87**	0,76*
Δεκτικό λεξιλόγιο	49,58	13,60	63,08	20,26	2,84**	0,78*
Κεφαλαία γράμματα	2,70	2,88	7,75	4,52	4,81***	1,33**
Ταχύτητα κατονομασίας συμβόλων (sec.)	79,75	18,56	66,45	13,14	-3,19**	0,82*

Μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης, σύμφωνα με τον σκοπό της έρευνας, πραγματοποιήθηκε η σύγκριση των επιδόσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου t για ανεξάρτητα δείγματα, τα οποία παρουσιάζονται στον Πίνακα 2, οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες από τις επιδόσεις της ομάδας ελέγχου στα κριτήρια αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος, απάλειψη συλλαβών, έννοιες γραπτού λόγου, εκφραστικό λεξιλόγιο και δεκτικό λεξιλόγιο μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης. Εκτός από τη στατιστική σημαντικότητα εξετάστηκε και ο δείκτης του



μεγέθους επίδρασης d του Cohen (1998), όπου για τα κριτήρια αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος, απάλειψη συλλαβής, έννοιες γραπτού λόγου και λεξιλόγιο το μέγεθος επίδρασης ήταν υψηλό ($d > 0,80$) ή μετρίου βαθμού ($d > 0,50$).

Πίνακας 2

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) στο μετέλεγχο για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στα κριτήρια του αναδυόμενου γραμματισμού

*** $p < ,001$, **Με βάση τη διόρθωση κατά Bonferroni όταν $p < 0,006$ τότε $p < 0,05$

Δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού	Πειραματική ομάδα (N=34)		Ομάδα ελέγχου (N=24)		$t - test$	Cohen's d
	M	SD	M	SD		
ΑΚΑΦ	8,91	1,05	7,75	1,72	-3,17***	0,81
Σύνθεση λέξεων	4,88	2,74	4,12	2,32	-1,09	0,29
Απάλειψη συλλαβών	8,02	1,21	4,00	2,82	-7,41***	1,85
Έννοιες γραπτού λόγου	14,52	2,27	10,37	1,97	-7,23***	1,95
Εκφραστικό λεξιλόγιο	33,47	5,81	29,83	5,02	-2,47**	0,67
Δεκτικό λεξιλόγιο	90,41	9,96	76,66	11,83	-4,78***	1,25
Κεφαλαία γράμματα	15,32	6,05	16,83	5,95	-,94	0,25
Πεζά γράμματα	14,97	5,62	16,66	5,81	1,11	0,29
Ταχύτητα κατονομασίας συμβόλων (sec.)	65,00	16,55	60,89	13,66	-,92	0,27

Τέλος, εκτιμήθηκε η συνολική επίδοση των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου σε τέσσερις βασικούς τομείς των γνωστικό-γλωσσικών λειτουργιών που συνθέτουν την εκμάθηση της αναγνωστικής λειτουργίας (Πόρποδας, 2008) στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση, στην αναγνωστική κατανόηση, στην ευχέρεια και στην ορθογραφία.

Σύμφωνα με τη διόρθωση κατά Bonferroni οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας δεν διαφοροποιούνταν στατιστικά σημαντικά από τις επιδόσεις της ομάδας ελέγχου στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση, στην αναγνωστική κατανόηση και στην ευχέρεια. Εκτός από τη στατιστική σημαντικότητα εξετάστηκε και ο δείκτης του μεγέθους επίδρασης d του Cohen (1998). Το μέγεθος επίδρασης στο κριτήριο της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης βρέθηκε να είναι χαμηλού βαθμού ($d < 0,30$). Στο κριτήριο της ορθογραφημένης γραφής ο μέσος όρος επίδοσης των παιδιών της ομάδας ελέγχου βρέθηκε στατιστικά σημαντικά υψηλότερος από τον μέσο όρο επίδοσης της πειραματικής ομάδας.

Πίνακας 3

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) στις επιδόσεις της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου σε δεξιότητες του γραπτού λόγου στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου

*** $p < .001$, ** $p < .01$, *Με βάση τη διόρθωση Bonferroni όταν $p < 0,012$, τότε $p < 0,05$

Δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού	Πειραματική ομάδα (N=34)		Ομάδα ελέγχου (N=24)		$t - test$	Cohen's d
	M	SD	M	SD		
Αναγνωστική αποκωδικοποίηση	19,57	5,45	21,12	1,48	1,58	0,39
Αναγνωστική κατανόηση	12,26	3,55	12,97	1,58	0,92	0,25
Ευχέρεια	21,44	8,14	23,20	5,70	0,915	0,25
Ορθογραφία	10,61	4,43	15,39	3,98	2,95**	0,80

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στη διαχρονική αυτή μελέτη εξετάστηκε ο ρόλος της πρώιμης διδακτικής παρέμβασης που σπριζείται στις αρχές της προσέγγισης ΑσΔ στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου. Ειδικότερα, διερευνήθηκε ο βαθμός επίδρασής της ΑσΔ, βραχυπρόθεσμα στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο και μακροπρόθεσμα στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώνεται, αρχικά, ότι οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού (φωνολογική επίγνωση, γνώση γραμμάτων, λεξιλόγιο, αντίληψη των εννοιών γραπτού λόγου, γρήγορη κατονομασία ερεθισμάτων) μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης που σπριζήθηκε στις αρχές της προσέγγισης ΑσΔ, αυξήθηκαν σημαντικά στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο. Το εύρημα αυτό συνάδει με αντίστοιχα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας (Catts et al., 2015; Jiménez et al., 2021; Simmons et al., 2008; Vadasy & Sanders, 2008; Vatakis, 2016; Vellutino et al., 2008; Wanzek et al., 2016; Whittaker, 2013). Μάλιστα, οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο όχι μόνο δεν υπολείπονταν από τις επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου που παρακολούθησε το βασικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, αλλά σε πολλές περιπτώσεις τις ξεπέρασαν σημαντικά. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει την αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης σε παιδιά υψηλού κινδύνου και είναι σύμφωνο με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Zettler-Greeley et al., 2018).

Εν συνεχεία, μετά την παρέμβαση, και συγκεκριμένα στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου εξετάστηκαν οι μακροπρόθεσμες επιδράσεις της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν την υπόθεσή μας ότι οι επιδόσεις της πειραματικής ομάδας δεν θα υπολείπονται σημαντικά από τις επιδόσεις της ομάδας ελέγχου στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση, στην αναγνωστική ευχέρεια και στην αναγνωστική κατανόηση. Το εύρημά μας αυτό συνάδει με τα αποτελέσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας (Machado & Capellini, 2014; Vellutino et al., 2008) καθώς και με έρευνες μετα-ανάλυσης (Arias-Gund n & Garcia Llamazares, 2021; Gersten et al., 2020; Stuebing et al., 2015; Wanzek et al., 2016).

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων δεν επιβεβαιώθηκε η υπόθεση ως προς τη δεξιότητα της

ορθογραφημένης γραφής. Στο κριτήριο της ορθογραφημένης γραφής, στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου, η ομάδα ελέγχου παρουσίασε στατιστικά σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις από την πειραματική ομάδα. Συνεπώς, η διδακτική παρέμβαση ΑσΔ, η οποία εφαρμόστηκε στο νηπιαγωγείο για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού δεν είχε μακροπρόθεσμη επίδραση στη δεξιότητα της ορθογραφημένης γραφής στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Μία πιθανή ερμηνεία αυτού του ευρήματος ενδέχεται να πηγάζει από το περιεχόμενο της παρέμβασης που υλοποιήθηκε στο νηπιαγωγείο, το οποίο εστίαζε σε δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού που συνδέονται στενότερα με την ανάγνωση παρά με την ορθογραφία στα πρώτα στάδια εκμάθησής τους. Η συμπερίληψη στην παρούσα παρέμβαση δεξιοτήτων μορφολογικής επίγνωσης για τις οποίες έχει τεκμηριωθεί ότι συμβάλλουν στη μάθηση της ορθογραφίας (Γρηγοράκης & Μανωλίτσας, 2016; Grigorakis & Manolitsis, 2021; Diamanti et al., 2017) μπορεί να βοηθήσει και προς τη βελτίωση της ορθογραφικής δεξιότητας. Επιπλέον, έχει φανεί ότι η διδακτική παρέμβαση ΑσΔ μπορεί να βελτιώσει το επίπεδο της ορθογραφημένης γραφής των παιδιών υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών μάθησης, όταν εφαρμόζεται σε μαθητές της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου ή σε μαθητές μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού (Berninger et al., 2006; Kim et al., 2013; Machado & Capellini, 2014; Saddler & Asaro-Saddler, 2013; Zylstra & Pfeiffer, 2016; Walter et al., 2021).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, αν και μπορούν να γενικευτούν μόνο σε πληθυσμούς που παρουσιάζουν ανάλογα χαρακτηριστικά, έχουν ιδιαίτερη ψυχοπαιδαγωγική αξία. Ειδικότερα, μπορούν να χρησιμεύσουν για τον έγκυρο εντοπισμό παιδιών προσχολικής ηλικίας που ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου και να συμβάλλουν στον σχεδιασμό προγραμμάτων πρώιμης διδακτικής παρέμβασης. Η εφαρμογή μιας υψηλής ποιότητας διδασκαλίας, υπό το πρίσμα της προσέγγισης ΑσΔ, σχεδιασμένη βήμα προς βήμα που θα αξιολογεί την ανταπόκριση του παιδιού στη διδασκαλία και θα αναπροσαρμόζεται σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές του ανάγκες, μπορεί να μειώσει ελλείμματα, πριν αυτά εδραιωθούν και είναι αδύνατο να ξεπεραστούν. Θα ήταν ενδιαφέρον να σχεδιαστεί στο μέλλον ένα πρόγραμμα διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ που να περιλαμβάνει κι άλλες δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού που θεωρούνται σημαντικές για τις επιδράσεις τους στην ανάγνωση και τη γραφή όπως είναι οι δραστηριότητες για την ενίσχυση της μορφολογικής επίγνωσης (Grigorakis & Manolitsis, 2021). Εναπόκειται, λοιπόν, σε νέες έρευνες στο πεδίο της Προσχολικής Παιδαγωγικής και των Μαθησιακών Δυσκολιών να διερευνήσουν και να προτεί-



νων αποτελεσματικές παρεμβάσεις που να είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες των παιδιών προσχολικής ηλικίας υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου.

Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Alahmari, A. (2019). A review and synthesis of the Response to Intervention (RtI) literature: Teachers' implementations and perceptions. *International Journal of Special Education*, 33(4), 894-909. <https://10.7176/JEP/10-15-02>

Al-Onizat, S. H. H. (2021). The effectiveness of Response to Intervention (RtI) diagnostic program in diagnosing and improving the difficulties of reading and writing in a Jordanian sample. *Educational Research and Reviews*, 16(6), 236-246. <https://doi.org/10.5897/ERR2020.3936>

Arias-Gund n, O., & Garc a Llamazares, A. (2021). Efficacy of the RtI model in the treatment of reading learning disabilities. *Education Sciences*, 11(5), 209. <https://doi.org/10.3390/educsci11050209>

Balci, E. (2020). Early Predictors for Kindergarten Students at Risk for Dyslexia: A Two-Year Longitudinal Study. *International Journal of Progressive Education*, 16(3), 201-210.

Berninger, V. W., Rutberg, J. E., Abbott, R. D., Garcia, N., Anderson-Youngstrom, M., Brooks, A., & Fulton, C. (2006). Tier 1 and Tier 2 early intervention for handwriting and composing. *Journal of School Psychology*, 44(1), 3-30. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.12.003>

Bouck, E. C., & Cosby, M. D. (2019). Response to Intervention in high school mathematics: One school's implementation. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 63(1), 32-42. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2018.1469463>

Carson, K. L., Bayetto, A. E., & Roberts, A. F. (2019). Effectiveness of preschool-wide teacher-implemented phoneme awareness and letter-sound knowledge instruction on code-based school-entry reading readiness. *Communication Disorders Quarterly*, 41(1), 42-53. <https://doi.org/10.1177/1525740118789061>

Catts, H. W., Nielsen, D. C., Bridges, M. S., Liu, Y. S., & Bontempo, D. E. (2015). Early identification of reading disabilities within an RTI framework. *Journal of learning disabilities*, 48(3), 281-297. <https://doi.org/10.1177/0022219413498115>

Colenbrander, D., Ricketts, J., & Breadmore, H. L. (2018). Early Identification of Dyslexia: Understanding the Issues. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 49(4), 817-828.

Diamanti, V. Mouzaki, A., Ralli, A., Antoniou, F., Papaioannou, S., & Protopapas, A. (2017). Preschool phonological and morphological awareness as longitudinal predictors of early reading and spelling development in Greek. *Frontiers in Psychology*, 8, 2039.

Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (1981). *Peabody picture vocabulary test-revised*. American guidance service, Incorporated.

Foorman, B., Francis, D., Fletcher, J., Schatschneider, C., & Mehta, P. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at risk children. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 37-55. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.1.37>

Fuchs, D., & Fuchs, L. (2006). Introduction to Response to Intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99.

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2016). Responsiveness-to-Intervention: A "systems" approach to instructional adaptation. *Theory Into Practice*, 55(3), 225-233. <https://doi.org/10.1080/0405841.2016.1184536>

Gellert, A. S., & Elbro, C. (2018). Predicting reading disabilities using dynamic assessment of decoding before and after the onset of reading instruction: a longitudinal study from kindergarten through grade 2. *Annals of Dyslexia*, 68, 126-144. [HTTPS://DOI.ORG/10.1007/S11881-018-0159-9](https://doi.org/10.1007/S11881-018-0159-9)

Georgiou, G. K., Manolitsis, G., Nurmi, J. E., & Parrila, R. (2010). Does task-focused versus task-avoidance behavior matter for literacy development in an orthographically consistent language? *Contemporary Educational Psychology*, 35(1), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.07.001>

Georgiou, G., Parrila, R., & Papadopoulos, T. (2008). Predictors of word decoding and reading fluency in English and Greek: A cross-linguistic comparison. *Journal of Educational Psychology*, 100, 566-580. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.566>

Gersten, R., Haymond, K., Newman-Gonchar, R., Dimino, J., & Jayanthi, M. (2020). Meta-analysis of the impact of reading interventions for students in the primary grades. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(2), 401-427. <https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1689591>

Grapin, S. L., Waldron, N., & Joyce Beaulieu, D. (2019). Longitudinal effects of RtI implementation on reading achievement outcomes. *Psychology in the Schools*, 56(2), 242-254. <https://doi.org/10.1002/pits.22222>

Gresham, F. M. (2002). Responsiveness to Intervention: An alternative approach to the identification of learning disabilities. In R. Bradley, L. Danielson, & D. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (1st ed., pp. 467-519). Routledge.

Grigorakis, I., & Manolitsis, G. (2021). Longitudinal effects of different aspects of morphological awareness skills on early spelling development. *Reading and Writing*, 34(4), 945-979. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10098-2>

Gutiérrez, N., Jiménez, J. E., de Le n, S. C., & Seoane, R. C. (2019). Assessing foundational reading skills in kindergarten: A curriculum-based measurement in Spanish. *Journal of Learning Disabilities*, 53(2), 145-159. <https://doi.org/10.1177/0022219419893649>

Hakkarainen, A. M., Holopainen, L. K., & Savolainen, H. K. (2015). A five-year follow-up on the role of educational support in preventing dropout from upper secondary education in Finland. *Journal of Learning Disabilities*, 48(4), 408-421. <https://doi.org/10.1177/0022219413507603>

Hall, M. S., & Burns, M. K. (2018). Meta-analysis of targeted small-group reading interventions. *Journal of School Psychology*, 66, 54-66. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.11.002>

Hamilton, K. R. (2020). *Response to Intervention Handbook 2019-2020. Mount Vernon City School District*. <https://www.mtvernoncsd.org/cms/lib/NY01913181/Centricity/Domain/548/RTI%20MANUAL%202019-2020%20final.pdf>

Hart, J., & Stebick, D. M. (2016). Making the invisible, visible: RtI and reading comprehension. *New England Reading Association Journal*, 51(2), 43-56.

International Literacy Association. (2020). *Phonological awareness in early childhood literacy development*. https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/9457_Phonological_Awareness_1-2020_Final.pdf

Jiménez, J. E., Gutiérrez, N., & de Le n, S. C. (2021). Analyzing the role of fidelity of RtI tier 2 reading intervention in Spanish kindergarten and first grade students. *Annals of Dyslexia*, 71(1), 28-49. <https://doi.org/10.1007/s11881-021-00221-5>

Kaminski, R. A., & Powell-Smith, K. A. (2017). Early literacy intervention for preschoolers who need tier 3 support. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36(4), 205-217. <https://doi.org/10.1177/0271121416642454>

Kim, Y. S., Apel, K., & Al Otaiba, S. (2013). The relation of linguistic awareness and vocabulary to word reading and spelling for first-grade students participating in Response to Intervention. *Language, speech, and hearing services in schools*, 44(4), 337-347. <https://doi.org/10.1044/0161-1461>

Livingston, E. M., Siegel, L. S., & Ribary, U. (2018). Developmental dyslexia: emotional impact and consequences. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 23(2), 107-135. <https://doi.org/10.1080/19404158.2018.1479975>

Machado, A. C., & Capellini, S. A. (2014). Tutoring in reading and writing based on the RTI-Response to Intervention model in children with developmental dyslexia. *Revista CEFAC*, 16(4), 1161-1167. <https://doi.org/10.1590/1982-0216201415412>





Manolitsis, G., Georgiou, G., Stephenson, K., & Parrila, R. (2009). Beginning to read across languages varying in orthographic consistency: Comparing the effects of non-cognitive and cognitive predictors. *Learning and Instruction*, 19, 466-480. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.07.003>

McCardle, P., Scarborough, H. S., & Catts, H. W. (2001). Predicting, explaining, and preventing children's reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 230-239. <https://doi.org/10.1111/0938-8982.00023>

National Early Literacy Panel (NELP). (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel: A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*. National Institute for Literacy. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/documents/NELPReport09.pdf>

O' Connor, R. Harty, K. & Fulmer, D. (2005). Tiers of intervention in kindergarten through third grade. *Journal of Learning Disabilities*, 38(6), 532-538. <https://doi.org/10.1177/0022194050380060901>

O' Connor, R. & Jenkins, J. (1999). The prediction of reading disabilities in kindergarten and first grade. *Scientific Studies of Reading*, 3(2), 159-197. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0302_4

Olson, S., Daly, E., Andersen, M., Turner, A., & LeClair, C. (2007). Assessing student Response to Intervention. In S. Jimerson, M. Burns & A. VanDerHeyden (Eds.), *Handbook of Response to Intervention. The science and practice of assessment and intervention* (pp. 117-129). Springer.

Pfost, M. (2015). Children's phonological awareness as a predictor of reading and spelling: A systematic review of longitudinal research in German-speaking countries. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 47(3), 123-138. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000141>

Porta, M. E., & Ramirez, G. (2020). The impact of an early intervention on vocabulary, phonological awareness, and letter-sound knowledge among Spanish-speaking kindergarteners. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(1), 65-79. <https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1558137>

Pratt, A. S., Grinstead, J. A., & McCauley, R. J. (2020). Emergent literacy in Spanish-Speaking children with developmental language disorder: Preliminary findings of delays in comprehension and code-related skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(12), 4193-4207. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-19-00239

Renfrew, C. E. (1995). *Word finding vocabulary test*. Speechmark Publishing.

Saddler, B., & Asaro-Saddler, K. (2013). Response to Intervention in writing: A suggested framework for screening, intervention, and progress monitoring. *Reading & Writing Quarterly*, 29(1), 20-43. <https://doi.org/10.1080/10573569.2013.741945>

Simmons, D. C., Coyne, M. D., Kwok, O. M., McDonagh, S., Harn, B. A., & Kame'enui, E. J. (2008). Indexing Response to Intervention: A longitudinal study of reading risk from kindergarten through third grade. *Journal of Learning Disabilities*, 41(2), 158-173. <https://doi.org/10.1177/0022219407313587>

Simos, P., Sideridis, G.D., Protopapas, A., & Mouzaki, A. (2011). Psychometric characteristics of a Receptive Vocabulary Test for Greek elementary students. *Assessment for Effective Intervention*, 37, 34-50.

Snowling, M. J., Nash, H., Gooch, D. C., Hayiou-Thomas, M. E., & Hulme, C. (2019). Developmental outcomes for children at high risk of dyslexia and children with developmental language disorder. *Child Development*, 90(5), e548-e564. <https://doi.org/10.1111/cdev.13216>

Stuebing, K. K., Barth, A. E., Trahan, L. H., Reddy, R. R., Miciak, J., & Fletcher, J. M. (2015). Are child cognitive characteristics strong predictors of responses to intervention? A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(3), 395-429. <https://doi.org/10.3102/0034654314555996>

Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A. (1999). *Test of word reading efficiency*. Austin, TX: PRO-ED.

Vadasy, P. F., & Sanders, E. A. (2008). Code-oriented instruction for kindergarten students at risk for reading difficulties: A replication and comparison of instructional groupings. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21(9), 929-963.

Vatakis, T. (2016). Response to Intervention: Does it improve literacy skills for at-risk students? *Online Submission*.

Vaughn, S., Linan-Thompson, S., & Hickman, P. (2003). Response to instruction as a means of identifying students with reading/learning disabilities. *Exceptional Children*, 69(4), 391-409. <https://doi.org/10.1177/001440290306900401>

Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Zhang, H., & Schatschneider, C. (2008). Using response to kindergarten and first grade intervention to identify children at-risk for long-term reading difficulties. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21(4), 437-480. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9098-2>

Walter, K., Dockrell, J., & Connelly, V. (2021). A sentence-combining intervention for struggling writers: Response to Intervention. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 1-26. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10135-8>

Wanzek, J., Vaughn S, Scammacca N, Gatlin B, Walker MA, & Capin P (2016). Meta-analyses of the effects of Tier 2 type reading interventions in grades K–3. *Educational Psychology Review*, 28, 551–576. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9321-7>

Whittaker, S. (2013). *Response to Intervention (RtI) effectiveness in kindergarten reading achievement* [Unpublished doctoral dissertation]. Aurora University.

Zari, J., Hasselhorn, M., & Nagler, T. (2021). Orthographic knowledge predicts reading and spelling skills over and above general intelligence and phonological awareness. *European Journal of Psychology of Education*, 36(1), 21-43. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00464-7>

Zettler-Greeley, C. M., Bailet, L. L., Murphy, S., DeLucca, T., & Branum-Martin, L. (2018). Efficacy of the Nemours BrightStart! Early literacy program: Treatment outcomes from a randomized trial with at-risk prekindergartners. *Early Education and Development*, 29(6), 873-892. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1475202>

Zylstra, S. E., & Pfeiffer, B. (2016). Effectiveness of a handwriting intervention with at-risk kindergartners. *American Journal of Occupational Therapy*, 70(3). <https://doi.org/10.5014/ajot.2016.018820>

Ελληνικές

Βασινά, Ι., & Μουζάκη, Α. (2015). Πιλοτική διερεύνηση των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών μιας κλίμακας για την εκτίμηση γλωσσικών και γνωστικών λειτουργιών από γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 3(2), 136-156. <https://doi.org/10.12681/pppj.141>

Βογιδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2009). *Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου*. Γλαύκη.

Γιαννετοπούλου, Α., & Κιρπότην, Λ. (2007). Μέταφων τεστ: *Τεστ μεταφωνολογικής ανάπτυξης και αναγνωστικής ετοιμότητας ως προς τη φωνολογική επίγνωση. Οδηγός εξετασπί*. Κωνσταντάρας.

Γρηγοράκης, Ι., & Μανωλίσης, Γ. (2016). Η συμβολή της μορφολογικής επίγνωσης στα πρώτα στάδια ανάπτυξης της ικανότητας ορθογραφημένης γραφής. *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1), 128–148.

Μανωλίσης, Γ. (2000). *Μέτρηση και αξιολόγηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών*. Γρηγόρη.

Μανωλίσης, Γ., & Τάφα, Ε. (2009). Κριτήριο αξιολόγησης των γνώσεων για τον γραπτό λόγο: έλεγχος των ψυχομετρικών του χαρακτηριστικών σε Κύπριους μαθητές Α΄ τάξης δημοτικού σχολείου. Στο Ε. Τάφα & Γ. Μανωλίσης (Επιμ.), *Αναδυόμενος γραμματισμός: Έρευνα και Εφαρμογές* (σσ. 405-421). Πεδίο.



Μουζάκη, Α. (2008). Μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση: σύγχρονες προσεγγίσεις πρόληψης και παρέμβασης. Στο Η. Κουρκούτας & J.-P. Chartier (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης* (σσ. 407-428). Τόπος.

Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Α., & Τσαντούλα, Δ. (2008). Προσχολικοί δείκτες πρόγνωσης, αναγνωστικών δεξιοτήτων στην Α΄ δημοτικού. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 71-88.

Μουζάκη, Α., Σιδερίδης, Γ., Πρωτόπαπας, Θ., & Σίμος, Π. (2007). Διερεύνηση των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών μιας δοκιμασίας ορθογραφικής δεξιότητας μαθητών της Β, Γ, Δ, και Ε τάξης του δημοτικού σχολείου. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 129-146.

Πόρποδας, Κ. (2008). *Εργαλείο ανίχνευσης και διερεύνησης των αναγνωστικών δυσκολιών στο νηπιαγωγείο και Α΄-Β΄ δημοτικού*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων: ΕΠΕΑΚ.

Σιδερίδης, Γ., Αντωνίου, Φ., Σίμος, Π., & Μουζάκη, Α. (2015). *RAVEN'S: Έγχρωμες προοδευτικές μήτρες (CPM) και κλίμακες λεξιλογίου Crichton (CVS)*. Μοτίβο.

Τάφα, Ε. (2008). *Κριτήριο αξιολόγησης των γνώσεων για τον γραπτό λόγο*. Ελληνικά Γράμματα.

Τάφα, Ε. (2011). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση* (2η εκδ.). Πεδίο.

Τσακρής, Π. (1970). *Η Ευφυΐα των Ελληνοπαίδων της Σχολικής Ηλικίας (5 έως 12 ετών)*. Αυτοέκδοση.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2023). *Πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση*. (Υπ' Αριθμ. 13646/Δ1/2023-ΦΕΚ 687/Β/10-2-2023). Εθνικό Τυπογραφείο.

Φιλιππάτου, Α., & Πολυχρόνη, Φ. (2015, Νοέμβριος 19-22). *Αναπόκριση στην παρέμβαση: Υποστήριξη μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής* [Εργαστήριο]. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικής Ψυχολογίας, Αθήνα.

ΜΑΘΑΙΝΟΝΤΑΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΝΔΗΜΙΑ: Ο ΣΚΛΗΡΟΣ ΠΥΡΗΝΑΣ ΚΑΙ Η ΡΕΥΣΤΗ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Δημήτριος Κουτσογιάννης

Ομότιμος Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
dkoutsog@lit.auth.gr

Σταυρούλα Κοντοβούρκη

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου
kontonourki.stavroula@ucy.ac.cy

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει τι συγκροτήθηκε ως γλωσσική διδασκαλία κατά την πανδημία, δεδομένης της ρευστότητας του μαθήματος και των ιδιαίτερων συνθηκών της συγκεκριμένης συγκυρίας. Πολυστρωματική ανάλυση δεδομένων από τον ελλαδικό και τον ελληνοκυπριακό χώρο, που συλλέχθηκαν κατά την υποχρεωτική διδασκαλία από απόσταση, αφήνει να διαφανεί τι αναδύθηκε ως βασικός πυρήνας του μαθήματος, σε δύο κρίσιμες όψεις: στον τρόπο διδασκαλίας (κυριαρχία ενός κλειστού σχήματος «προσφοράς»-«ζήτησης») και στο περιεχόμενο της διδασκαλίας (έμφαση στη διδασκαλία γνώσεων για τη γλώσσα). Με αφετηρία τις συγκεκριμένες διαπιστώσεις, συζητούνται ζητήματα, όπως η σχέση παρελθόντος-παρόντος, η αναπλαισίωση τοπικά διεθνών επιστημονικών αναζητήσεων και η πιθανότητα αλλαγής στο γλωσσικό μάθημα.

Λέξεις κλειδιά: Γλωσσική διδασκαλία, σχολικό γνωστικό αντικείμενο, διδακτικά σχήματα βλ., βασική γνώση, πανδημία

Abstract

This paper explores how language arts/L1 teaching was constituted during the pandemic, given the fluidity of the school subject and the particularities of said circumstances. Multilayered analysis of data collected in the Greek and Greek-Cypriot contexts during

the period of forced distance learning, traces what emerged as the “nucleus” of the L1 subject, on two crucial levels: the ways and contents of teaching (a closed “supply-demand” scheme and the teaching of knowledge about language, respectively). Departing from these findings, broader issues of past-present connections, local recontextualizations of global epistemological trends, and the possibility of change in L1 teaching are discussed.

Keywords: L1 teaching, school subject, teaching schemes, core knowledge, pandemic

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κατά την περίοδο της τηλεκαίδευσης, λόγω της πανδημίας, υπήρξε πλούσιος επιστημονικός προβληματισμός, διεθνής αλλά και τοπικός. Σημαντικό μέρος του προβληματισμού αυτού μετέφερε το ενδιαφέρον στη μεγάλη χρονοτοπική ρήξη που πραγματοποιήθηκε, αφού τα μαθήματα δεν διεξάγονταν πια στη φυσική τάξη (π.χ. Mishra et al. 2021). Αναδείχθηκαν και συζητήθηκαν ποικίλες διαστάσεις, όπως: η σπουδαιότητα των ψηφιακών υποδομών, προκειμένου να καταστεί δυνατή η εκπαίδευση από απόσταση· οι ιδιαιτερότητες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και οι συνέπειες που είχαν στη διδασκαλία, αλλά και στην καθημερινότητα εκπαιδευτικών, παιδιών και γονιών (π.χ., Bradbury et al., 2022· Chamberlain et al., 2020· Gourlay et al., 2021). Υπήρξαν, επίσης, φωνές που επισήμαναν ότι στη συγκεκριμένη συγκυρία χρειάζονται κριτικές προσεγγίσεις που θα λαμβάνουν υπόψη τους ποικίλες παραμέτρους (π.χ. πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές, τεχνικές, επιστημονικές), προκειμένου να κατανοηθεί η συνθετικότητα και αντιφατικότητα των πραγμάτων στην εκπαίδευση (Williamson et al. 2021:118).

Παρά τον πλούσιο αυτό προβληματισμό, είναι πολύ σπάνιες οι έρευνες που επιχειρήσαν να αναδείξουν τη συστημική διάσταση των πραγμάτων (βλ. π.χ. D az-Gibson & Daly 2020 για την Ισπανία) και να αρθούν από τη συγκεκριμένη περίπτωση της πανδημικής εκπαιδευτικής εμπειρίας σε γενικότερες διαπιστώσεις. Είναι πολύ περιορισμένες, επίσης, οι έρευνες που εξετάζουν πρακτικές σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα (π.χ., McLean Davies et al., 2023· Wright et al., 2023), αλλά και έρευνες που εστιάζουν στο πώς η σχολική γνώση –γενικώς ή σε συγκεκριμένα σχολικά διδακτικά αντικείμενα– (επανα)συγκροτείται στη νέα πραγματικότητα της υποχρεωτικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τέλος, λείπουν οι έρευνες που προσπαθούν να κατανοήσουν τη συγκεκριμένη εμπειρία από μια ιστορική οπτική γωνία, ως μέρος μιας θεσμικής πραγματικότητας που χαρακτηρίζεται από συνέχειες.



Προς την κατεύθυνση της κάλυψης κάποιων από τα κενά αυτά κινείται η παρούσα έρευνα. Αφητηρία μας είναι η παραδοχή ότι μπορεί η εξ αποστάσεως διδασκαλία να πραγματοποιηθεί σε άλλο χωροχρονικό και τεχνολογικό πλαίσιο, αλλά δεν πραγματοποιήθηκε σε θεσμικό, γνωσιακό και επιστημολογικό κενό. Οι διοικητικές δομές, οι κυριάρχες διδακτικές πρακτικές και αντιλήψεις, το πώς κατανοείται το παιδί και η μάθηση δεν έβησαν από τη μια μέρα στην άλλη, επειδή η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε από απόσταση. Έτσι, τα κρίσιμα ερωτήματα που μας απασχολούν στο παρόν κείμενο είναι: Τι είδους διδασκαλία αναδύθηκε κατά την περίοδο της πανδημίας; Τι είδους ομοιότητες ή διαφορές υπάρχουν στη συγκρότηση και πραγμάτωση του μαθήματος της Νέας Ελληνικής Γλώσσας στην Ελλάδα και στην Κύπρο και πού μπορεί να οφείλονται αυτές;

2. Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΜΗΤΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ: ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΚΑΙ ΤΟΠΙΚΕΣ ΑΝΑΖΗΤΗΣΕΙΣ

Προκειμένου να διερευνήσουμε τα παραπάνω ερωτήματα, κρίνουμε σκόπιμο να συζητήσουμε δύο ζητήματα. Το πρώτο είναι οι διεθνείς εξελίξεις στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Το δεύτερο να αναδείξουμε τις διαφορές αλλά και τις ομοιότητες ανάμεσα στα εκπαιδευτικά συστήματα της Κύπρου και της Ελλάδας. Θα εστιάσουμε ιδιαίτερα στις ομοιότητες που υπάρχουν, με δεδομένη τη στόχευση του παρόντος κειμένου.

2.1. Διεθνείς αναζητήσεις

Από το 1960 και ύστερα, παρατηρείται στον δυτικό κόσμο μεγάλη κινητικότητα σε σχέση με τη διδασκαλία των μητρικών γλωσσών. Από το 1970 ήδη αμφισβητείται η αντίληψη της διδασκαλίας ως ύλης που υπάρχει σε ένα βιβλίο και διδάσκεται με τρόπο γραμμικό. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο να χρησιμοποιούν τα παιδιά τη γλώσσα και όχι στο να απομνημονεύουν κανόνες, στο να κατανοούν/ χρησιμοποιούν μεγάλο εύρος κειμενικών ειδών, αλλά και να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα σε όλο το εύρος των Προγραμμάτων Σπουδών και όχι μόνο στο γλωσσικό μάθημα. Παράλληλα, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα, ώστε τα παιδιά να διαβάζουν και να γράφουν κείμενα πολυτροπικά, που δεν περιορίζονται μόνο στο χώρο του εντύπου, και να μπορούν να διαβάζουν τη σύγχρονη κειμενική πραγματικότητα με τρόπο κριτικό. Προς την κατεύθυνση αυτή χρησιμοποιείται ευρύτατα και το διαδίκτυο, δίνεται δε ιδιαίτερη έμφαση στην κατάκτηση των ιδιαιτεροτήτων του ψηφιακού γραμματισμού. Αυτή η έμφαση στη δράση, στην πολυτροπική αναπαράσταση του νοήματος, στη διασύνδεση των διδακτικών αντικειμένων, στην καλλιέργεια του κριτικού και ψηφιακού γραμματισμού αποτελεί, θα μπορούσαμε να πούμε, την επιτομή των επιστημονικών αναζητήσεων των τελευταίων δεκαετιών.

2.2. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Ελλάδα και στην Κύπρο

Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας αποτελεί διδακτικό αντικείμενο που διδάσκεται στην Ελλάδα και στην Κύπρο σε όλες τις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Οι δομές όμως διαφέρουν. Η κάθε χώρα διαθέτει τους δικούς της θεσμούς υποστήριξης της διδασκαλίας: διαφορετικά υπουργεία παιδείας, διαφορετικά παιδαγωγικά ινστιτούτα (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής στην Ελλάδα και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στην Κύπρο), διαφορετικά πανεπιστημιακά τμήματα σε κάθε χώρα, επομένως και διαφορετικές διαδικασίες εκπαίδευσης, υποστήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Υπάρχουν, ωστόσο, αδιαμφισβήτητες συγκλίσεις δεδομένης της ιστορικής, πολιτικής κυρίως, σύνδεσης των δυο χώρων (π.χ., Ιοαννίδου, 2012) που πραγματώνεται συχνά με τη μεταφορά διδακτικών προσανατολισμών και εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων από το ένα πλαίσιο στο άλλο. Σημαντικό στοιχείο πραγμάτωσης της δεδομένης σχέσης αποτελεί η χρήση των ίδιων εγχειριδίων για τη διδασκαλία του μαθήματος, παρά την ύπαρξη διαφορετικών αναλυτικών προγραμμάτων στην κάθε χώρα. Πρόκειται για κρίσιμο ζήτημα για την κατανόηση των διδακτικών πρακτικών που ακολουθούνται, με δεδομένο το γεγονός ότι και στα δύο εκπαιδευτικά συστήματα τα εγχειρίδια αυτά αποτελούν το κυριότερο μαθησιακό υλικό που χρησιμοποιείται στη διδασκαλία. Με εξαίρεση τη βραχύχρονη απομάκρυνση από το σχολικό εγχειρίδιο κατά την περίοδο 2010-2013 στην Κύπρο, η επαναφορά του ως βασικού διδακτικού υλικού με επίσημη απόφαση και οδηγία διατηρεί ορατή/ισχυρή τη σύνδεση των δυο εκπαιδευτικών συστημάτων. Την ίδια στιγμή, συγκλίσεις αναγνωρίζονται σε επίπεδο αναλυτικών προγραμμάτων, που κατά την τελευταία δεκαετία, ακολουθούν παράλληλη πορεία και υιοθετούν παρόμοια, επιστημολογικά, φιλοσοφία (Σοφοκλέους & Κοντοβούρκη, υπό δημοσίευση). Θεωρούμε, για τον λόγο αυτό, απαραίτητο να λάβουμε υπόψη το πώς κατανοείται η διδασκαλία της ελληνικής στην Ελλάδα και στην Κύπρο, λαμβάνοντας υπόψη τα ισχύοντα διδακτικά εγχειρίδια, κάτι που επιχειρούμε αμέσως παρακάτω.

Φυγόκεντρες και κεντρομόλες τάσεις

Μια προσεκτική ανάγνωση των σχολικών εγχειριδίων που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, δεν είναι δύσκολο να αναδείξει δύο σαφείς και ενδιαφέρουσες τάσεις, μία κεντρομόλο και μία φυγόκεντρη (βλ. Κουτσογιάννης 2017), οι οποίες θα αναπτυχθούν εν συντομία στη συνέχεια.

Η φυγόκεντρο τάση εκφράζεται από τις προσπάθειες για εκσυγχρονισμό της γλωσσικής διδασκαλίας με βάση τις ισχύουσες διεθνώς επιστημονικές αναζητήσεις. Προς την κατεύθυνση αυτή έχουν αναπλαισιωθεί όλες οι πρόσφατες επιστημονικές αναζητήσεις: από την επικοινωνιακή αντίληψη και τις κειμενοκεντρικές αντιλήψεις μέχρι τον κριτικό γραμματισμό και τους πολυγραμματισμούς. Από την άποψη αυτή θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι παρατηρείται μια δραστική αλλαγή σε όλα τα επίπεδα διδασκαλίας του μαθήματος, η οποία ευθυγραμμίζει τη διδασκαλία της ελληνικής με τις πρόσφατες διεθνείς επιστημονικές αναζητήσεις.

Παράλληλα όμως παρατηρείται και μια ισχυρή κεντρομόλα τάση, η οποία προσαρμόζει όλες αυτές τις αναζητήσεις σε ένα μοντέλο διδασκαλίας αρκετά παλιό και γνώσιμο στην ελλαδική/κυπριακή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Κύρια χαρακτηριστικά της τάσης αυτής είναι: η αθροιστική λογική, η οποία κατανοεί τη διδασκαλία ως ένα σύνολο γνώσεων που αρθρώνεται σε κεφάλαια οργανωμένα σε ύλη και προτείνεται να διδάσκεται γραμμικά· τα κλειστά σχήματα διδασκαλίας, το κύριο χαρακτηριστικό των οποίων είναι η δομή Προσφορά (προσφέρεται κάποιο κείμενο ή κάποια θεωρία) – Ζήτηση (ζητείται από τα παιδιά να λύσουν κάποια άσκηση με βάση το κείμενο ή τη θεωρία που προηγείται)· η ισχυρή έμφαση στη διδασκαλία της γραμματικής, η οποία προσεγγίζεται κυρίως ως ύλη που παρατίθεται σε συγκεκριμένες υποενότητες των διδακτικών εγχειριδίων και, συνέπεια όλων των παραπάνω, η κατανόηση των παιδιών ως καταναλωτών της ύλης που προσφέρεται (Κουτσογιάννης, 2017· Κουτσογιάννης & Χατζηκυριάκου, 2018).

Τα παραπάνω σκιαγραφούν αδρομερώς το πλαίσιο στο οποίο η γλωσσική διδασκαλία (επανα)προσδιορίζεται κατά την πανδημία. Η αναγκαστική λειτουργία των σχολείων από απόσταση θα μπορούσε εύλογα να χαρακτηριστεί ως ένα «σημείο χάους» (Urry, 2016), με την έννοια ότι η δραματική χρονοτοπική ανατροπή, σε συνδυασμό με την υποχρεωτικότητα στη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδασκαλία χωρίς κάποια προετοιμασία, οδήγησαν τα εκπαιδευτικά συστήματα στην επείγουσα ανάγκη να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα. Δεν είναι τυχαίο ότι το σύνολο, σχεδόν, της έρευνας εστίασε στην ανάδειξη των νέων δεδομένων που αναδεικνύει η νέα «χαστική» αυτή πραγματικότητα (π.χ., Bradsbury et al., 2022· McLean Davies et al., 2023). Όπως προαναφέραμε ήδη, ο στόχος του παρόντος κειμένου κινείται προς την αντίθετη ακριβώς κατεύθυνση: να εστιάσει στο τι αναδύθηκε ως γλωσσικό μάθημα κατά τη συγκεκριμένη περίοδο, τι συνέβαλε στην ανάδυσή του και αν υπάρχει συνέχεια με το παρελθόν.

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Για να απαντηθεί το ερώτημα αυτό, η εισήγηση συνδυάζει δεδομένα από τον ελλαδικό και ελληνοκυπριακό χώρο, που συλλέχθηκαν κατά την περίοδο της υποχρεωτικής διδασκαλίας από απόσταση και αφορούν τον τρόπο που η επίσημη πολιτεία, οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά, προσπάθησαν να ανταποκριθούν στην απότομη μετάβαση σε ψηφιακά διαμεσολαβημένες μορφές μάθησης και διδασκαλίας. Τα δεδομένα αποτελούν μέρος δυο προγραμμάτων με διακριτά ερευνητικά ερωτήματα, που συνδυαστικά αξιοποιούν πλήθος πηγών και μεθόδων συλλογής δεδομένων (ερωτηματολόγιο σε παιδιά, ημερολόγια εκπαιδευτικών, επίσημες ανακοινώσεις, υλικό που διανεμήθηκε σε σχολεία).

Συγκεκριμένα, σημείο εστίασης στον ελλαδικό χώρο αποτέλεσε το πώς παιδιά και εκπαιδευτικοί διαπραγματεύθηκαν τη μετάβαση στην εξ αποστάσεως διδασκαλία κατά την πρώτη και τη δεύτερη φάση της πανδημίας (11/3/2020-2/5/2020 και 9/11/2020-11/1/2021, αντίστοιχα). Δεδομένα συλλέχθηκαν, κατά την πρώτη φάση, μέσω ημερολογίων που τηρούσαν εβδομαδιαίως 25 εκπαιδευτικοί και 10 Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ), και ερωτηματολογίου που χορηγήθηκε και συμπληρώθηκε από 912 παιδιά 10 – 18 χρονών. Η συλλογή δεδομένων στη δεύτερη φάση αφορούσε τα ημερολόγια που συνέχισαν να τηρούν εβδομαδιαίως οι 10 ΣΕΕ και δεδομένα από διαδικτυακές κοινότητες εκπαιδευτικών, ενώ καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας συλλέγονταν επιπλέον επίσημα και μη κείμενα σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τη διδασκαλία. Για τις ανάγκες του παρόντος κειμένου αξιοποιούνται και αναλύονται δύο ενδεικτικά παραδείγματα από δύο εκπαιδευτικούς Γυμνασίου.

Σημείο εστίασης της έρευνας που αναπτύχθηκε στον ελληνοκυπριακό χώρο αποτέλεσε ο επίσημος θεσμικός λόγος και οι πρακτικές που προτεινόνταν για τη στήριξη της γλωσσικής διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (προσχολική -δημοτική εκπαίδευση). Δεδομένα αποτέλεσαν οι επίσημες ανακοινώσεις, εγκύκλιοι και οδηγίες που αποστάλθηκαν/δημοσιοποιήθηκαν μέσω της ιστοσελίδας του Υπουργείου Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας κατά την περίοδο Μάρτιος 2020 (πρώτη φάση πανδημίας) – Μάιος 2022 (τέλος 3ης σχολικής χρονιάς κατά την οποία είχαν υιοθετηθεί μέτρα κατά της πανδημίας). Επιπλέον, συλλέχθηκε διδακτικό υλικό που αναρτήθηκε στην επίσημη ιστοσελίδα για την παιδαγωγική στήριξη των μαθητών/τριών στο γλωσσικό μάθημα κατά τη δεδομένη περίοδο. Συλλέχθηκαν, επίσης, και τα μαθήματα της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης για τη διδασκαλία της γλώσσας (ή «Ελληνικών») που αναρτήθηκαν



σε ιστοχώρο για τη στήριξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Κύπρο (<https://elearning.schools.ac.cy/index.php/el/ellinika>). Για τις ανάγκες του παρόντος κειμένου αξιοποιούνται και αναλύονται ενδεικτικά παραδείγματα από τα μαθήματα της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης.

Ο συνδυασμός δεδομένων από τα δυο προαναφερθέντα ερευνητικά προγράμματα εξυπηρετεί τους σκοπούς της παρούσας εργασίας, αφού επιτρέπει τη μελέτη του τι αναδύθηκε ως γλωσσικό μάθημα κατά την υπό εξέταση περίοδο, όχι ως αποτέλεσμα μεμονωμένων αποφάσεων, αλλά ως προϊόν δικτύων πρακτικών, που διαπλέκονται με, ενημερώνονται από, και πραγματώνουν ιστορικοποιημένες εννοιολογήσεις του διδακτικού αντικείμενου. Με άλλα λόγια, τα κείμενα και οι πρακτικές που συνθέτουν τα δεδομένα στα οποία στηρίζεται η παρούσα ανάλυση αντιμετωπίζονται ως «πλέγματα» στα οποία συγκεκριμένες συνθήκες πραγμάτωσης συναντούν τοπικούς λόγους και την ιστορικότητα των σωμάτων (σωμάτων γνώσης, αλλά και ανθρώπινων δραστών και μη ανθρώπινων, άυλων δυνάμεων όπως οι επιστημολογικές παραδοχές διαφορετικών γλωσσοδιδασκικών προσεγγίσεων).

Υιοθετώντας αρχές της διαστρωματικής ανάλυσης (nexus analysis – Scollon & Scollon, 2004· 2007), αλλά και ανιλώντας από θεωρητικές παραδόσεις που εξετάζουν τη [σχολική] γνώση ως προϊόν λογοθετικών πρακτικών και σχέσεων εξουσίας (Foucault, 1977/1995· 1982/1997), αναλύουμε πρακτικές και συμβάντα γραμματισμού ως κοινωνικά διαμεσολαβημένες δράσεις που πραγματώνονται μέσω του λόγου και πλήθους άλλων πολιτισμικών πόρων, και συνθέτουν τη γλωσσική διδασκαλία ως διακριτό πεδίο δράσης. Εξετάζουμε, έτσι, πώς στην εφημερότητά τους, οι βιωμένες από παιδιά και εκπαιδευτικούς και οι προτεινόμενες από επίσημα θεσμικά μέσα πρακτικές διδασκαλίας της γλώσσας, στον ελλαδικό και ελληνοκυπριακό χώρο, αποτελούν και ενσωματώνουν ενδείξεις καθιερωμένων αντιλήψεων για τη γλώσσα, τον γραμματισμό και τη διδακτική πράξη.

4. Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΑΝΔΗΜΙΑ

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η ανάλυση που επιχειρείται στην παρούσα εργασία είναι πολυστρωματική και επιδιώκει, μέσω συγκεκριμένων παραδειγμάτων, να αναδείξει το τι προέκυψε ως διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας κατά την περίοδο της πανδημίας. Συζητούνται, αρχικά (υποενότητα 4.1.), ενδεικτικά παραδείγματα από τα ημερολόγια εκπαιδευτικών από το ελλαδικό συγκείμενο, τα οποία περιγράφουν διδακτικές πρακτικές τους κατά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας από απόσταση. Στο δεύτερο μέρος της ενότητας (υποενότητα

4.2), γίνεται συζήτηση του περιεχομένου και διαδικασιών που προβάλλονται ως σημαντικά στα επεισόδια της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης που προωθήθηκαν για τη στήριξη της γλωσσικής διδασκαλίας στο ελληνοκυπριακό συγκείμενο.

4.1. Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΑΔΙΚΟ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ

Εκπαιδευτικός 1, ημερολόγιο² (Γυμνασίου) «Με το συγκεκριμένο τμήμα κάναμε το δεύτερο μάθημα. Συμμετείχαν 2-3 παιδιά περισσότερα από το πρώτο μάθημα (συνολικά 13 από 20). Αρχικά, κάναμε μία σύντομη επανάληψη σε βασικούς όρους της πρότασης και στη συνέχεια ασχοληθήκαμε με ασκήσεις διαδραστικές που υπάρχουν στον ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟ ([users.sch.gr > iprap > EllinikosPolitismos > eisodos](https://users.sch.gr/~iprap/EllinikosPolitismos/eisodos)). Με τον τρόπο αυτό το μάθημα έγινε πιο ευχάριστο και επιθυμούσαν να συμμετέχουν περισσότεροι μαθητές.

Να σημειωθεί ότι και αυτή τη φορά κάποιοι μαθητές δεν μπορούσαν να μπουν στην εικονική τάξη και με ενημέρωσαν μέσω των συμμαθητών τους που παρακολουθούσαν το μάθημα.»

Το παραπάνω παράδειγμα εμπεριέχει στοιχεία μιας πολύπλευρης και πολύπλοκης πραγματικότητας. Καταρχάς, βλέπουμε την αγωνία της εκπαιδευτικού, προκειμένου τα μαθήματά της να μπορούν να τα παρακολουθούν όσο το δυνατόν περισσότερα παιδιά. Αυτό εκφράζεται μέσω των ποσοτικών στοιχείων που θεωρεί ως σημαντικά να δοθούν [«Συμμετείχαν 2-3 παιδιά περισσότερα από το πρώτο μάθημα (συνολικά 13 από 20)»] αλλά και από το γεγονός ότι τα παιδιά που δεν συμμετείχαν «ενημέρωσαν μέσω των συμμαθητών τους που παρακολουθούσαν το μάθημα». Οι επιστημάνσεις αυτές εκφράζουν, ακριβώς, το πνεύμα της αρχικής περιόδου της πανδημίας, όταν και η απλή συμμετοχή αλλά και η γνώση των εκπαιδευτικών ως προς το γιατί κάποια παιδιά δεν μπορούσαν να συμμετέχουν θεωρούνταν σημαντική επιτυχία. Αποτυπώνονται, επίσης, οι τεχνικές δυσκολίες που υπήρχαν στην αρχή, για να μπορούν τα παιδιά να συμμετέχουν. Αυτό όμως που έχει ενδιαφέρον για το παρόν κείμενο είναι το πώς, στη δύσκολη αυτή συγκυρία, κατανοείται η διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας. Υπάρχουν τρία στοιχεία που αξίζει

² Τα ημερολόγια παρατίθενται στην αυθεντική τους μορφή (π.χ. σίξη, κεφαλαία, υπογραμμισμένα, έντονα).

να συζητηθούν. Το ένα είναι ότι η γλωσσική διδασκαλία ταυτίζεται με τη διδασκαλία της γραμματικής («διδασκαλία των βασικών όρων της πρότασης»). Το δεύτερο είναι ότι η γραμματική κατανοείται ως ύλη, η οποία διδάσκεται με τον κλασικό τρόπο των επαναλήψεων, μετά από κάποια μαθήματα για εμπέδωση της γνώσης. Το τρίτο, τέλος, στοιχείο είναι η προσπάθεια της εκπαιδευτικού να αναζητήσει κάποιο ψηφιακό περιβάλλον, προκειμένου να κάνει τις ασκήσεις «διαδραστικές». Η τρίτη αυτή διάσταση έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, επειδή το ψηφιακό περιβάλλον που επιλέγεται εξυπηρετεί απολύτως την όλη της προσέγγιση στη διδασκαλία, αφού πρόκειται για κλειστού τύπου ασκήσεις γραμματικής, χωρίς κάποια σύνδεση με το νόημα ή τα κείμενα.

Στο συγκεκριμένο παράδειγμα βρίσκουμε, επίσης, μια σημαντική κινητικότητα της εκπαιδευτικού, που εκφράζεται σε ποικίλα επίπεδα. Κατ'αρχάς, στην προσπάθειά της να συμπεριλάβει όλα τα παιδιά στην εξ αποστάσεως διδασκαλία της. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, αναγνωρίζουμε την ανταπόκρισή της στην προτροπή του Υπουργείου Παιδείας να μην προχωρήσουν στην ύλη αλλά να κάνουν επαναλήψεις. Είναι πολύ ενδιαφέρον, ωστόσο, πώς κατανοείται η επανάληψη, με ποιο περιεχόμενο και με ποιον τρόπο διδασκαλίας, σε μια περίοδο που η κανονικότητα έχει ανατραπεί. Τέλος, η κινητικότητά της εκφράζεται στην πρωτοβουλία της να συνδυάσει τη διδασκαλία της με την αξιοποίηση του συγκεκριμένου ψηφιακού περιβάλλοντος. Η ίδια αξιολογεί την όλη προσπάθεια, επισημαίνοντας ότι «[μ]ε τον τρόπο αυτό το μάθημα έγινε πιο ευχάριστο και επιθυμούσαν να συμμετέχουν περισσότερο μαθητές».

Για το παρόν κείμενο, ωστόσο, έχει μεγάλη βαρύτητα το τι θεωρούσε η εκπαιδευτικός ως σημαντικό για διδασκαλία, γιατί αυτό (η έμφαση στη διδασκαλία της γραμματικής ως ύλης) προσδιόρισε και τις άλλες επιλογές της: περιεχόμενα, τρόπος διδασκαλίας, είδος τεχνολογίας που αξιοποιήθηκε. Το ενδιαφέρον είναι ότι ήταν αρκετά εύκολες και πολλές άλλες επιλογές κατά τη συγκεκριμένη περίοδο: τα βιβλία του οργανισμού ήταν σε ψηφιακή μορφή, θα μπορούσαν να προβάλλονται στην οθόνη και να ακολουθηθεί μια άλλη διδακτική πορεία, όπως π.χ. η έμφαση στην κατανόηση κειμένων ή και σύνδεση της γραμματικής με τα κείμενα, όπως προτείνεται συχνά (παρότι επιφανειακά) στα διδακτικά εγχειρίδια. Εντύπωση προκαλεί, επίσης, το γεγονός ότι καμία από τις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα δεν προτείνει την αξιοποίηση κλειστών ψηφιακών περιβαλλόντων, σαν και αυτά που αξιοποίησε η εκπαιδευτικός. Το γεγονός ότι τα περιβάλλοντα αυτά χρησιμοποιήθηκαν σε πολύ μεγάλη έκταση κατά την περίοδο της πανδημίας συνάδει με τη διαπίστωση ότι το ζήτημα είναι βαθύτερο, είναι γνωσιακό και σχετίζεται με

το πώς κατανοείται ο πυρήνας του γλωσσικού μαθήματος: ως διδασκαλία της γραμματικής, με αθροιστική λογική και σε κλειστά σχήματα διδασκαλίας.

Εκπαιδευτικός 2, ημερολόγιο (Γυμνασίου)

“Έφτασε η 9η εβδομάδα και τώρα έχω μία ξεκάθαρη και σίγουρη εικόνα για την ασύγχρονη (το είδος των εργασιών που πρέπει να δίνω, τη διόρθωσή τους), αλλά και για τη σύγχρονη (το είδος των ασκήσεων, την ποικιλία, την ποσότητα).

Στην ασύγχρονη έπρεπε **από την αρχή να φτιαχτεί ένα πλάνο σε βάθος χρόνου** που να επικεντρωθεί κυρίως στη γραμματική και στο συντακτικό. Οι ασκήσεις ανά ενότητα να έχουν μία επαναληπτική μορφή ως προς τη δομή τους, να είναι απλές και με μικρά βήματα να έχουν ένα μακροπρόθεσμο στόχο. **Αυτό δεν υπήρχε** γιατί στην αρχή είχαμε οδηγίες από το υπουργείο για επαναληπτικές ασκήσεις και μετά είχαμε την άδεια να προχωρήσουμε σε επόμενες ενότητες, οι οποίες όμως δεν θεωρούνται εξεταστέες εκτός και αν ξαναγίνουν, όταν επιστρέψουν οι μαθητές στην τάξη. Δεν τους ζητούσα λοιπόν να μάθουν κάτι.”

Στη Σύγχρονη δεν χρειάζονται πολλά, ένα απλό αρχείο, αραιογραμμένο. Θα βλέπουν όλοι οι μαθητές και εγώ θα δημιουργώ εκείνη την ώρα το μάθημά μου, ακολουθώντας την ομάδα, τις ανάγκες και τις απορίες τους. Εκεί μαζί τους, μπορώ να διορθώσω, μπορώ να επαναλάβω και να επιμείνω ξανά για αυτόν που δεν το κατάλαβε. Αυτό νομίζω ταιριάζει στα Μαθηματικά και στη Γλώσσα. Μετά από την τηλεδιάσκεψη, καλό θα ήταν να υπήρχε άσκηση πάνω σε αυτά που ειπώθηκαν, που να έχει και κάποιο αξιολογικό χαρακτήρα από εμένα προς τα παιδιά.»

Το δεύτερο παράδειγμα προέρχεται από εκπαιδευτικό του Γυμνασίου και πάλι και διαφέρει από το πρώτο χρονικά, αφού γράφεται εννέα εβδομάδες μετά από την έναρξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Εμπεριέχονται και σε αυτό πολλά στοιχεία που εκφράζουν τη συγκεκριμένη τοπική συγκυρία αλλά και ζητήματα που την ξεπερνούν, όπως είναι οι διδακτικές ιδεολογίες.

Από το ημερολόγιο είναι εμφανές η προσπάθεια της εκπαιδευτικού να κατανείμει τον διδακτικό χρόνο με βάση τον συνδυασμό σύγχρονης – ασύγχρονης διδασκαλίας. Η ορολογία αυτή μπήκε στη σχολική καθημερινότητα των εκπαιδευτικών και όλα αυτά συζητήθηκαν σε ημερίδες, συνέδρια και επιμορφώσεις. Πρόκειται για επιλογή που παραπέμπει αφενός στη συγκεκριμένη



συγκυρία και αφετέρου στην προσπάθειά της να συντονιστεί με τη συγκυρία αυτή. Πρόκειται, δηλαδή, για καταγραφή που εμπεριέχει την ίδια την εποχή αλλά και την αυτενέργεια της εκπαιδευτικού. Ένδειξη της υψηλού βαθμού αυτενέργειάς της είναι και το προσωπικό πλάνο που αναπτύσσει, το οποίο «δεν υπήρχε», και μάλιστα «σε βάθος χρόνου» (στοιχεία που υπογραμμίζει).

Από το συγκεκριμένο ημερολόγιο κατανοούμε περισσότερο και άλλες πτυχές που σχετίζονται με τον τρόπο διδασκαλίας. Είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον το παιδαγωγικό περιεχόμενο που δίνεται στο ρήμα «δημιουργώ». Σημαίνει, με βάση την περιγραφή, ένα «αραιογραμμένο» αρχείο, προφανώς με παραδείγματα συντακτικού και γραμματικής, τα οποία εξηγούνται «ακολουθώντας την ομάδα, τις ανάγκες και τις απορίες τους». Στην προκειμένη περίπτωση έχουμε μια ενδιαφέρουσα προσαρμογή του διδακτικού σχήματος της «Προσφοράς» και «Ζήτησης» στα δεδομένα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: η εκπαιδευτικός προσφέρει «αραιογραμμένα» παραδείγματα, για να είναι εύκολα ορατά στην οθόνη, και ζητείται από τα παιδιά να αλληλεπιδράσουν, με απορίες κ.λπ.

Είναι αξιοσημείωτο και εδώ ότι η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί όρους που παραπέμπουν σε παιδοκεντρικές μορφές διδασκαλίας (εστίαση στην ομάδα, στις ανάγκες και απορίες των παιδιών). Φαίνεται, δηλαδή, να έχουμε μια ενδιαφέρουσα μείξη: ο τρόπος διδασκαλίας να είναι παραδοσιακός, αλλά να πραγματώνεται με τη χρήση είτε νέων τεχνολογιών, όπως στο προηγούμενο παράδειγμα, είτε με χρήση όρων προοδευτικής παιδαγωγικής, όπως στο παρόν παράδειγμα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποτελούν δύο επιπλέον στοιχεία: τι κατανοείται ως περιεχόμενο της διδασκαλίας και πώς αυτό θα διδαχθεί. Ως προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας υπάρχει απόλυτη ταύτιση με την προηγούμενη περίπτωση: το γλωσσικό μάθημα υποστηρίζεται ότι θα πρέπει «να επικεντρωθεί κυρίως στη γραμματική και στο συντακτικό». Είναι ενδιαφέρον και εδώ τι λείπει: δεν υπάρχει καμία αναφορά σε κάποιο άλλο στοιχείο του γλωσσικού μαθήματος, έστω στην κατανόηση των κειμένων ή στην παραγωγή λόγου. Αυτό δείχνει ότι ο σκληρός πυρήνας των περιεχομένων του γλωσσικού μαθήματος ταυτίζεται με τη διδασκαλία της γραμματικής σε μια τελείως αποπλαισιωμένη μορφή και ότι προσπάθειες τόσων χρόνων να στρέψουν το ενδιαφέρον σε κειμενικές – επικοινωνιακές κατευθύνσεις δεν φαίνεται να έχουν αποτέλεσμα.

Στην προκειμένη περίπτωση, βέβαια, είναι άξιο προσοχής και το πώς κατανοείται το ζήτημα της αξιολόγησης, η οποία πραγματώνεται μέσω επαναληπτικών ασκήσεων που αφορούν «διδακτέα

ύλη» ή με «κάποια άσκηση πάνω σε αυτά που ειπώθηκαν». Στην προηγούμενη περίπτωση η αξιολόγηση εξασφαλίζεται από τη χρήση του ψηφιακού περιβάλλοντος που επιλέχθηκε, εδώ διατυπώνεται με πιο ρητό τρόπο και αναδεικνύεται ως κρίσιμο στοιχείο στην κατανόηση της γλωσσικής διδασκαλίας στο σύνολό της.

4.2. Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής στο ελληνοκυπριακό συγκείμενο

Τα παραδείγματα που επιλέγονται από το ελληνοκυπριακό συγκείμενο αφορούν την Εκπαιδευτική Τηλεόραση, που αξιοποιήθηκε ως ένα από τα μέσα στήριξης της μάθησης των παιδιών κατά την πανδημία και προωθήθηκε ιδιαίτερα, μέσω σχετικών ανακοινώσεων, κατά την τρίτη φάση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, την περίοδο Ιανουάριος – Μάρτιος 2021. Μέχρι τότε, είχαν παραχθεί επεισόδια για διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα, αρχικά μέσω της συνεργασίας του κρατικού και ιδιωτικών τηλεοπτικών σταθμών με μεμονωμένους εκπαιδευτικούς (Μάρτιος-Μάιος 2020), εξασφαλίστηκαν άδειες χρήσης και μετάδοσης επεισοδίων του ελλαδικού Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων μέσω του καναλιού του τοπικού υπουργείου σε διαδικτυακή πλατφόρμα, και παρήχθησαν επεισόδια για τη γλωσσική διδασκαλία από λειτουργούς του ΥΠΑΝ, μέσω της συνεργασίας τους με το κρατικό τηλεοπτικό κανάλι (Σεπτέμβριος 2020 και εξής). Συνολικά, στον ιστοχώρο της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης φιλοξενούνται μέχρι και τη φάση συγγραφής της παρούσας εργασίας, περίπου 180 επεισόδια που αφορούν τα «Ελληνικά», με το ένα τρίτο από αυτά να αποτελούν τοπικές παραγωγές.

Ενδιαφέρον για την ανάλυση του τι αναδύθηκε ως γλωσσικό μάθημα μέσω της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης³ αποτελεί το τι ορίστηκε ως σημείο εστίασης του περιεχομένου και το πώς φαίνεται να εξελίσσεται η δράση, και άρα η διδασκαλία ως διαδικασία, στα σχετικά επεισόδια. Ενδείξεις για το περιεχόμενο των επεισοδίων και, επομένως, της προσφερόμενης εξ αποστάσεως γλωσσικής διδασκαλίας, παρέχει η σύντομη περιγραφή του κάθε επεισοδίου, η οποία δίνεται με τη μορφή [Τίτλος σειράς επεισοδίων] [Βαθμίδα] [Μάθημα και Τάξη (περιεχόμενο μαθήματος/επεισοδίου)] [Αριθμός Επεισοδίου]. Ως εκ τούτου, παραδείγματα όπως «*Μένω σπίτι και*

³ Όλες οι αναφορές, στιγμιότυπα και αποσπάσματα, έχουν ανασυρθεί από την ιστοσελίδα «Ελληνικά» στον ιστοχώρο Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: <https://elearning.schools.ac.cy/index.php/el/ellinika>.

μαθαίνω | Δημοτική | Ελληνικά Γ' τάξης (Ρήματα - Εγκλίσεις και ο λειτουργικός ρόλος τους) Επ. 171» και «Μένω σπίτι και μαθαίνω | Δημοτική | Ελληνικά Α' τάξης (Περιγραφή-Ρήματα αισθήσεων-Ενεργητικά ρήματα) Επ. 169» δηλώνουν ότι τα συγκεκριμένα επεισόδια δημιουργήθηκαν κάτω από το πρόγραμμα «Μένω σπίτι και μαθαίνω», που αποτέλεσε συνεργασία του ΥΠΑΝ με το κρατικό κανάλι, ενώ αφορούσαν συγκεκριμένα στοιχεία της γλωσσικής δομής που διδάσκονται στις συγκεκριμένες τάξεις. Η σύνδεση αυτή του περιεχομένου των επεισοδίων με την εκτός τηλεοπτικού περιβάλλοντος γλωσσική διδασκαλία δηλώνεται ρητά και στη γενική περιγραφή που εισάγει τα διαφορετικά επεισόδια της συγκεκριμένης σειράς:

Δεύτερος κύκλος σειράς προγραμμάτων εκπαιδευτικής τηλεόρασης που αφορά μαθήματα των πρώτων τριών τάξεων του δημοτικού. Δάσκαλοι και δασκάλες των παιδιών παραδίδουν με ελκυστικό τρόπο, χρησιμοποιώντας ποικίλες μεθόδους, μαθήματα που περιλαμβάνονται στα αναλυτικά προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας Αθλητισμού και Νεολαίας (Υ.Π.Α.Ν.). Μέσω της σειράς των προγραμμάτων, παιδιά, γονείς και δάσκαλοι έχουν στην διάθεση τους τα μαθήματα, όποτε τα θελήσουν, για εκμάθηση και επανάληψη.

Η δήλωση ότι τα μαθήματα της γλώσσας περιλαμβάνονται στα αναλυτικά προγράμματα του ΥΠΑΝ και ότι παραδίδονται από δασκάλες και δασκάλους των παιδιών επιχειρεί να αναδείξει τη συνάφεια του τι αποτελεί γλωσσική διδασκαλία πριν και κατά την πανδημία, ενώ εγκυροποιεί τόσο το περιεχόμενο όσο και τον τρόπο που αυτό προσφέρεται στο κοινό του. Η επισκόπηση δε της θεματολογίας των επεισοδίων της συγκεκριμένης σειράς αναδεικνύει ως κεντρικές τις γνώσεις για τη γλώσσα, όπως ενδεικτικά καταγράφονται στον πιο κάτω πίνακα:

Τάξη	Σημεία εστίασης (ενδεικτικά)	Τάξη	Σημεία εστίασης (ενδεικτικά)
A	Φωνολογική ενημερότητα - γραφοφωνημική αντιστοιχία - εκμάθηση γραμμάτων Δομή αφηγηματικών και περιγραφικών κειμένων Ρήματα είμαι - έχω	Δ	Όροι προτάσεις Εγκλίσεις Παιγνίδια με λέξεις - ποίημα

B	Λεξιλόγιο, σύνθετες - παράγωγες λέξεις, υποκοριστικά - μεγενθυντικά Περιγραφικός - αφηγηματικός λόγος	E	Εγκλίσεις ρημάτων Δευτερεύουσες προτάσεις Αφηγηματικός - περιγραφικός λόγος
Γ	Σύνθεση λέξεων Στρατηγικές και άλλες δραστηριότητες κατανόησης κειμένου Αντωνυμίες, χρόνοι ρημάτων, δομή προτάσεων Αφηγηματικός - περιγραφικός λόγος	ΣΤ	Επιχειρηματικός λόγος - αιτιολογικές προτάσεις Οδηγίες - εγκλίσεις Προσδιορισμοί Μεταβατικά, αμετάβατα, συνδετικά κείμενα

Πίνακας 1: Επεισόδια Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης για το μάθημα της Γλώσσας (Δημοτική Εκπαίδευση)

Παρόμοια σημεία εστίασης καταγράφονται και από την ανάλυση των τίτλων επεισοδίων που αφορούσαν ζεύγη ή ομάδες τάξεων. Συνολικά, τα σημεία αυτά αφορούν τη γλωσσική δομή και ειδικά τη γραμματική ως σύστημα που κινείται κυρίως σε επίπεδο λέξης (π.χ. κλίσεις ονομάτων, χρόνοι ρημάτων, βαθμοί επιθέτων, αντωνυμίες, κ.λπ.) και πρότασης (π.χ. ενεργητική-παθητική σύνταξη, ευθύς-πλάγιος λόγος), με κάποιες αναφορές και στη λειτουργική αξιοποίησή της (βλ. π.χ. πιο πάνω, «Περιγραφή-Ρήματα αισθήσεων» και «Εγκλίσεις και ο λειτουργικός ρόλος τους»).

Λιγότερα επεισόδια αφορούν την παραγωγή λόγου, ως αφηγηματικού-περιγραφικού-επιχειρηματολογικού, αλλά και ως δημιουργικό γράψιμο, ενώ άλλα εστιάζουν σε στρατηγικές/τεχνικές κατανόησης γραπτών κειμένων. Σε κάθε περίπτωση, η αξιοποίηση μεταγλώσσας που συνάδει με τα αναλυτικά προγράμματα και το διδακτικό υλικό που ορίζεται ως βασικό ή υποστηρικτικό σε άλλα επίσημα μέσα διάχυσης (π.χ. ιστοσελίδα μαθήματος Ελληνικών Δημοτικών Εκπαίδευσης - <https://ellid.schools.ac.cy/index.php/el/>), δημιουργεί μια συνέχεια στη διδασκαλία των



«Ελληνικών», παρά την υποχρεωτική χρονοτοπική ρήξη. Την ίδια στιγμή, τοποθετεί στο κέντρο της γλωσσικής διδασκαλίας τις γνώσεις για τη γλώσσα, με την έννοια της γραμματικής ως ύλης.

Η ίδια μεταγλώσσα είχε ήδη αξιοποιηθεί σε εγκυκλίους της πρώτης περιόδου της Εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Ιούνιος και Αύγουστος 2020), όπου με όρους γραμματικής (π.χ. παραγωγή κειμένων στη βάση τεσσάρων κειμενικών ειδών [sic], διάκριση των μερών του λόγου, χρόνοι και κλίση ρήματος, ενεργητική και παθητική φωνή, γένη και κλίση ουσιαστικών και επιθέτων κ.ο.κ.) καταγράφονται οι βασικότερες «μαθησιακές ανάγκες» στη βάση Δεικτών Επιτυχίας και Επάρκειας που δεν επιτεύχθηκαν και που τελικά ορίστηκαν ως βασικές/πυρηνικές γνώσεις για κατάκτηση την επόμενη σχολική χρονιά (Αρ. Φακ. 7.11.28, 30.06.2020 και 7.11.09/20, 12.08.2020). Παρά το ότι δεν είναι δυνατό να γνωρίζουμε κατά πόσο το περιεχόμενο των επεισοδίων της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης ορίστηκε σκοπίμως για κάλυψη αυτών των «αναγκών», η χρήση όρων της γραμματικής σε διαφορετικά σημεία του δικτύου κειμένων και πρακτικών που ενημερώνει τη γλωσσική διδασκαλία κατά τη συγκεκριμένη περίοδο, επιβεβαιώνει και παγιώνει το τι αποτελεί και τον πυρήνα της.

Πέρα από τα πιο πάνω, ο τρόπος με τον οποίο περιγράφεται το περιεχόμενο των μαθημάτων παρέχει ενδείξεις και για το πώς της γλωσσικής διδασκαλίας που αναδύεται μέσω της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης ως πρακτικής και πλατφόρμας. Αναφορές σε λειτουργικό ρόλο γραμματικών δομών και κατηγοριών, κειμενικούς τύπους, αλλά και στρατηγικές κατανόησης αποτελούν ενδείξεις γλωσσοδιδακτικών μεθόδων που ενημερώνουν τη γλωσσική διδασκαλία κατά τα τελευταία χρόνια στον ευρύτερο ελληνόφωνο χώρο και διεθνώς. Παραπέμπουν, συγκεκριμένα, σε προσπάθειες μετατόπισης της διδακτικής μεθοδολογίας σε λειτουργικές-κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις, όπου η διδασκαλία της γραμματικής επιχειρεί τη σύνδεση μορφής, δομής και περιεχομένου.

Το πώς της γλωσσικής διδασκαλίας ανιχνεύεται πιο άμεσα στον τρόπο που δομούνται τα επεισόδια ως αυτόνομα μαθήματα, όπου κυρίαρχο καθοδηγητικό ρόλο έχει μια εκπαιδευτικός. Για τη δομή του «γλωσσικού μαθήματος», η ανάλυση εστίασε σε ενδεικτικό αριθμό επεισοδίων και συγκεκριμένα στα 23 επεισόδια που δημιουργήθηκαν για τη Β' τάξη, με βάση κείμενα από τα σχολικά εγχειρίδια και κυρίως λογοτεχνικά, περιλαμβανομένων ποιημάτων, αφηγήσεων και περιγραφών. Αξίζει να σημειωθεί ότι το σχολικό εγχειρίδιο παραμένει κεντρικό κατά τη διάρκεια του μαθήματος - επεισοδίου όχι μόνο, γιατί αποτελεί την πηγή του διδακτικού υλικού,

αλλά και επειδή προβάλλεται ποικιλοτρόπως κατά τη διάρκεια του μαθήματος (στα χέρια της εκπαιδευτικού, σε όλη την οθόνη, κ.ο.κ.). Το σχολικό εγχειρίδιο εναλλάσσεται, επίσης, με άλλο διδακτικό υλικό, όπως αποτυπώσεις ασκήσεων/δραστηριοτήτων που παραπέμπουν σε φύλλα εργασίας ή και στα τετράδια εργασιών της σειράς σχολικών εγχειριδίων.

Ως προς τη δομή, τυπικά ένα γλωσσικό μάθημα της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης εισάγεται από την εκπαιδευτικό-παραουσίαστρια που βλέπει ευθέως στην κάμερα και απευθύνεται στα παιδιά, δηλώνοντας ότι είναι εκεί για να μάθουν μαζί – συχνά, προσθέτοντας, «παίζοντας». Αμέσως μετά, επιχειρείται η σύνδεση με προηγούμενη τηλεοπτική «εμπειρία» (π.χ., «ας θυμηθούμε τι κάναμε μαζί την προηγούμενη φορά που συναντηθήκαμε μέσω της τηλεόρασης» - Επ. 11). Συνοψίζεται το περιεχόμενο αυτής της προηγούμενης επαφής και εισάγεται έπειτα το σημείο εστίασης του συγκεκριμένου μαθήματος, που συχνά εκφέρεται ως πρόσκληση στα παιδιά να εμπλακούν σε ανάγνωση ενός νέου κειμένου μαζί με την εκπαιδευτικό (π.χ., «η ιστορία μας δεν τέλειωσε εδώ, ας πάμε να τη διαβάσουμε ολόκληρη» - Επ. 113). Η εκπαιδευτικός διαβάσει το κείμενο ή αλληλεπιδρά άμεσα με το υλικό, ενώ ταυτόχρονα δημιουργεί «χώρο» για εμπλοκή των παιδιών με αυτό (π.χ., πρόσκληση να κάνουν υποθέσεις ή για να ψάξουν στο κείμενο να βρουν συγκεκριμένα στοιχεία). Μικρές παύσεις στον τηλεοπτικό χρόνο υποδηλώνουν την προσδοκία μιας τέτοιας, εκτός οθόνης, εμπλοκής των παιδιών με το αντίστοιχο υλικό. Στην εμπλοκή της με το διδακτικό υλικό, η εκπαιδευτικός δίνει απαντήσεις στα ερωτήματα - προκλήσεις που είχε θέσει προς τα παιδιά, επιδεικνύει (models) πώς μπορούν να αξιοποιηθούν στρατηγικές ή και αξιοποιεί γνωστά – για τα τοπικά δεδομένα – εργαλεία/γνωστικά στηρίγματα που μπορούν να στηρίξουν την ανάγνωση/νοηματική επεξεργασία ή και παραγωγή λόγου (π.χ. τοποθέτηση στοιχείων αφηγηματικού κειμένου σε «βουνό της αφήγησης» και αξιοποίησή του για περιληπτική απόδοση του περιεχομένου του). Σε διαφορετικά σημεία, επαναφέρονται βασικά σημεία είτε για το περιεχόμενο του μαθήματος είτε για τις γνώσεις και δεξιότητες που επιδιώκονται στο συγκεκριμένο επεισόδιο, ενώ το επεισόδιο κλείνει με ένα ευθύ χαιρετισμό και ευχές προς τα παιδιά.

Στην τυπική αυτή δομή, τόσο η εκπαιδευτικός όσο και το διδακτικό σχήμα «Προσφορά – Ζήτηση» παραμένουν κεντρικά. Η επαναληπτικότητα που παρατηρείται στα πλείστα επεισόδια-μαθήματα καθιερώνει το σχήμα ως κυρίαρχο στην προσφερόμενη εξ αποστάσεως γλωσσική διδασκαλία, με τρόπο και ύφος που επιχειρεί να αναπαράγει τις συνθήκες της φυσικής τάξης: μετά από τη σύνδεση με τα προηγούμενα, παρέχεται το βασικό σημείο εστίασης από την εκπαιδευτικό, διαβάζεται στοχευμένα ένα κείμενο, αναμένεται απόκριση από τα παιδιά, που τελικά συνοψίζεται

από την εκπαιδευτικό, αφού το ίδιο το μέσο δεν ευνοεί την άμεση αλληλεπίδραση και επικοινωνία. Η ίδια η επιλογή της εκπαιδευτικής τηλεόρασης ως μέσου παροχής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης επιβεβαιώνει αυτό το σχήμα, νοουμένου ότι αυτή αναφέρεται ως ένας από τους πιθανούς τρόπους στήριξης που μελετούσε το ΥΠΑΝ από την αρχή της πανδημίας. Στην πρώτη επίσημη ανακοίνωση μετά την υιοθέτηση μέτρων για αντιμετώπιση της πανδημίας τον Μάρτιο του 2020, το ΥΠΑΝ περιλαμβάνει σειρά συστάσεων για το πώς θα σπριχθούν παιδιά και εκπαιδευτικοί για αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας και δημιουργική απασχόληση εκτός σχολείου. Οι συστάσεις αφορούν, κυρίως, την ανάρτηση υλικού σε επίσημες πλατφόρμες και από τα σχολεία, με την «αξιοποίηση της δημόσιας ραδιοτηλεόρασης» να εμφανίζεται ως η μόνη και τελική/καταληκτική αναφορά σε θεσμό και πρακτική εκτός σχολείου (Αρ. Φακ. Π.Ι. 5.24.06.5, 14.03.2020). Η αναφορά μπορεί να εκληφθεί ως πρόθεση για πιθανή επέκταση της προσφερόμενης στήριξης σε μη τυπικά πλαίσια και μέσα εκπαίδευσης κατά την πανδημία. Ωστόσο, οι σημειωτικές και επικοινωνιακές δυνατότητες (affordances) του ίδιου του μέσου, υποδεικνύουν ότι το σχήμα Π-Ζ αποτελεί μέρος των λογικότητων στη βάση των οποίων η εκπαίδευση, η μάθηση και διδασκαλία γίνονται κατανοητές σε ένα θεσμικό μακρο-επίπεδο.

Σημειώνεται, βέβαια, και αναγνωρίζεται ότι η Εκπαιδευτική Τηλεόραση αποτέλεσε ένα σημείο ανάμεσα στο πλήθος των τρόπων με τους οποίους έγινε προσπάθεια να σπριχθεί η μάθηση των παιδιών στο γλωσσικό μάθημα κατά την πανδημία. Στο πλαίσιο αυτό, παρήχθη υλικό από επίσημα όργανα αλλά συνδέθηκαν και βάσεις υλικού που αξιοποιούνταν για στήριξη της γλωσσικής διδασκαλίας και προ της πανδημίας (π.χ., σύνδεσμοι προς το «Φωτόδεντρο», αξιοποίηση διαδραστικών εργαλείων για τη ανάπτυξη σειράς μαθημάτων κατανόησης -επεξεργασίας νοήματος κειμένων, «μενού μάθησης» με πλήθος προτάσεων για αξιοποίηση ενός εύρους περιστάσεων επικοινωνίας και κειμενικών ειδών, παραγωγή υποστηρικτικού υλικού με βάση κείμενα των σχολικών εγχειριδίων). Σε οποιαδήποτε περίπτωση, η δόμηση μαθημάτων μέσω της τηλεόρασης αποτελεί πλέγμα (nexus) πρακτικών που – στη συνάρτησή τους με άλλα σημεία του δικτύου – αποκαλύπτουν και συμβάλλουν στη συγκρότηση του γλωσσικού μαθήματος με τους όρους που αναλύθηκαν πιο πάνω.

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα εργασία εξετάσαμε το είδος της διδασκαλίας που επιχειρήθηκε κατά την περίοδο της πανδημίας στην Ελλάδα και στην Κύπρο, με απώτερο στόχο να περιγράψουμε τι αναδύθηκε ως γλωσσικό μάθημα κατά τη συγκεκριμένη περίοδο. Σκοπίμως συζητήσαμε παραδείγματα

από το ελλαδικό και ελληνοκυπριακό συγκείμενο που διαφέρουν ως προς την προέλευση, το είδος (καταγραφές σε ημερολόγια εκπαιδευτικών, επεισόδια της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης, κείμενα πολιτικής) και το περιεχόμενό τους, προκειμένου να αναδειχθούν ενδεχόμενες βαθύτερες ομοιότητες.

Τα δεδομένα που αναλύσαμε επιτρέπουν να οδηγηθούμε σε δύο σημαντικές διαπιστώσεις, που επιβεβαιώνουν την κεντρομόλα τάση για προσαρμογή του κάθε «νέου» σε αυτό που είναι παλιό και γνώριμο στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Το πρώτο έχει σχέση με το περιεχόμενο της διδασκαλίας της νέας ελληνικής γλώσσας. Από τα δεδομένα μας είναι σαφές ότι οι γνώσεις για τη γλώσσα (η γραμματική ειδικότερα) με μια αθροιστική λογική κατανοούνται ως ο πυρήνας του γλωσσικού μαθήματος. Στα λόγια των εκπαιδευτικών, στην ορολογία με την οποία περιγράφεται το περιεχόμενο των επεισοδίων της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης, στον λόγο που αρθρώνει η εκπαιδευτικός - παρουσιάστρια, η γραμματική ως ύλη καθίσταται κεντρική με όρους που, παρά τα ανοίγματα σε λειτουργικά-κειμενοκεντρικά μοντέλα διδασκαλίας, παραπέμπουν σε καθιερωμένες δομιστικές αντιλήψεις για τη γλώσσα και τη διδασκαλία.

Προφανώς, μαζί με την «έκθεση», ως σχολικό κειμενικό είδος που στηρίζεται στην παραγωγή λόγου σε ψευδοεπικοινωνιακές περιστάσεις (Κουτσογιάννης, 2017), συγκροτούν τον πυρήνα του γλωσσικού μαθήματος που φαίνεται να μην επαναπροσδιορίζεται ριζικά παρά τις ποικίλες απόπειρες ένταξης της γραμματικής σε διαφορετικά πλαίσια (κειμενικά είδη, κριτικός γραμματισμός, πολυγραμματισμοί) (βλ. Κουτσογιάννης & Χατζηκυριάκου, 2018). Ακόμα και η ενασχόληση με κειμενικά είδη και τύπους φαίνεται να σχολειοποιείται (π.χ. αξιοποίηση «βουνών αφήγησης» για περιληπτική απόδοση του νοήματος κειμένου), καθιερώνοντας έτσι δομές που δεν επηρεάζουν τον πυρήνα των ισχυουσών αντιλήψεων. Στην κρίσιμη περίοδο της πανδημίας, ακόμα και οι τεχνολογίες που επιλέχθηκαν είτε από εκπαιδευτικούς (βλ. κλειστά ψηφιακά περιβάλλοντα για εξάσκηση στην «ύλη» με τρόπο «ευχάριστο») είτε σε θεσμικό/επίσημο επίπεδο (το παράδειγμα της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης), αναπλασιώθηκαν έτσι ώστε να εξυπηρετούν αυτή τη λογική.

Η δεύτερη διαπίστωση αφορά τον τρόπο που το διδακτικό σχήμα της Προσφοράς - Ζήτησης επιβεβαιώνεται ως κυρίαρχο και συμπληρώνει το τι συγκροτείται ως γλωσσικό μάθημα κατά τη συγκεκριμένη περίοδο. Το σχήμα αυτό είναι διαχρονικό και κρίσιμης σημασίας (Κουτσογιάννης, 2017), αφού κατασκευάζει το είδος της εγγράμματης εμπειρίας στην οποία εμπλέκονται οι παι-



δαγωγικοί δράστες (παιδιά και εκπαιδευτικοί), κάτι που μάλλον είναι γενικότερο και υπερβαίνει το γλωσσικό μάθημα. Διευκολύνει, επίσης, και διευκολύνεται από αθροιστικού τύπου λογικές (π.χ. διδασκαλία της γραμματικής που απομονώνεται σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές, η γλώσσα ως ύλη) και πιθανώς, για αυτούς τους λόγους διατηρείται στο μικρο-επίπεδο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, αλλά και στο μακρο-επίπεδο θεσμικών αποφάσεων για βέλτιστη στήριξη της μάθησης των παιδιών κατά την πανδημία.

Στη συγκεκριμένη περίοδο, η διατήρηση του σχήματος δημιουργεί μια εμφανή συνέχεια ανάμεσα στις προ- (βλ. Κουτσογιάννης & Χατζηκυριάκου, 2018) και κατά την πανδημία πρακτικές διδασκαλίας της γλώσσας, κάτι που έχει αναδειχθεί εν μέρει και στη διεθνή έρευνα (π.χ. Wright et al., 2023). Η επισήμανση αυτή είναι πολύ σημαντική, επειδή φαίνεται ότι οι διαφορές -που τόσο τονίστηκαν για την περίοδο της πανδημίας και ιδιαίτερα η υποχρεωτική χρήση των ψηφιακών μέσων- είναι επιφανειακές. Στην ουσία προκύπτει μια ισχυρή συνέχεια σε επίπεδο περιεχομένων αλλά και διδακτικών σχημάτων. Αυτή η συνέχεια αφομοιώνει κατά βάθος κάθε απόπειρα ανανέωσης (π.χ. «κειμενοκεντρική οπτική», «διδασκαλία με βάση στρατηγικές κατανόησης»), δίνοντας μια επιφανειακή διάσταση σε κάθε απόπειρα επιστημολογικής μετάπτωσης, χωρίς να υπάρχει σοβαρή μετατόπιση ως προς την κατανόηση του μαθήματος και του είδους των γνώσεων αλλά και των ταυτοτήτων που τα παιδιά αποκτούν (Κουτσογιάννης & Χατζηκυριάκου, 2018).

Οι δυο αυτές διαπιστώσεις αφορούν μεν την περίοδο της πανδημίας, αλλά επιτρέπουν να συζητηθούν κρίσιμα ζητήματα, όπως η σχέση παρελθόντος και παρόντος, το πώς αναπλασιάζονται τοπικά διεθνείς επιστημονικές αναζητήσεις και γιατί, εν τέλει, φαίνεται να μην επηρεάζουν σημαντικά τον σκληρό πυρήνα ως προς τον τρόπο διδασκαλίας και τα περιεχόμενα του μαθήματος. Το ότι τα περιεχόμενα (γραμματική, Γνώσεις για τη Γλώσσα) και ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας (Π-Ζ) καθίστανται ο πυρήνας του γλωσσικού μαθήματος και κατά την περίοδο της τηλεκπαίδευσης αποτελεί ένδειξη ότι αυτά αποτελούν «ελκυστές» (attractors) (Cameron, 2015, σελ. 37) σε ένα σύνθετο σύστημα, το οποίο, ενώ φαίνεται να μεταβάλλεται συνεχώς, διατηρεί ανέπαφο τον βασικό αυτό πυρήνα. Από μια φουκωική οπτική, οι ελκυστές αυτοί αποτελούν λογοθετικές πρακτικές που συνθέτουν το διανοητό τόσο της γλωσσικής διδασκαλίας όσο και της σχολικής γνώσης ως διακριτών, διαπλεκόμενων πεδίων. Η διατήρησή τους ως του πυρήνα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας ως σχολικού-διδασκτικού αντικειμένου αφορά έτσι και προκύπτει από την «ιστορικότητα των σωμάτων» (Scollon & Scollon, 2004).

Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον ότι ο σκληρός αυτός πυρήνας πραγματοποιείται με πολύ δημιουργικό τρόπο. Από τα παραδείγματα που χρησιμοποιήσαμε αναδείχθηκε η σημαντική αυτενέργεια των εκπαιδευτικών, η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών, η υιοθέτηση πολύ σύγχρονης ορολογίας αλλά και οι σημαντικές επενδύσεις από την πολιτεία για τη δημιουργία εκπαιδευτικών πόρων για την υποστήριξη εκπαιδευτικών και παιδιών. Αυτό σημαίνει ότι έχουν αναπτυχθεί «υψηλής τάξης εκπαιδευτικές μακροδομές» (Κουτσογιάννης, 2020), οι οποίες έχουν φυσικοποιηθεί απολύτως και οι οποίες αφομοιώνουν πολύ δημιουργικά (!) κάθε τι νέο, χωρίς να θίγεται ο πυρήνας του παλιού. Η αντίφαση αυτή, που θα μπορούσε να αποτυπωθεί ως «δημιουργική στασιμότητα», αποτελεί και το κλειδί για την κατανόηση τόσο του συγκεκριμένου μαθήματος, αλλά πιθανότατα του ελλαδικού και κυπριακού σχολείου, συνολικότερα.

Μια τέτοια γενικότερη διαπίστωση προβληματοποιεί συζητήσεις για το πώς μπορεί να επέλθει αλλαγή, για το τι μπορεί να συνιστά νέα Προγράμματα Σπουδών, επιμόρφωση εκπαιδευτικών και για το τι μπορεί να συνιστά, γενικότερα, «καινοτομία». Παράλληλα, οδηγεί και σε ανοίγματα για το είδος της έρευνας που είναι απαραίτητο να πραγματοποιηθεί όχι μόνο στο γλωσσικό μάθημα αλλά και συνολικότερα.

Αναφορές

Πρωτογενείς Πηγές - Κείμενα Επίσημης Πολιτικής

Αρ. Φακ. Π.Ι. 5.24.06.5, 14.03.2020, *Λειτουργία των σχολείων κατά τις επόμενες μέρες και παιδαγωγική στήριξη των μαθητών και μαθητριών*

Αρ. Φακ. 7.11.28, 30.06.2020, *Δείκτες επιτυχίας και επάρκειας που δεν επιτεύχθηκαν, λόγω της αναστολής φοίτησης των μαθητών/μαθητριών στις 13.3.2020*

Αρ. Φακ.11.09/20, 12.08.2020, *Έναρξη νέας σχολικής χρονιάς και οδηγίες για ομαλή λειτουργία των σχολείων*

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bradbury, A., Braun, A., Duncan, S., Harmey, S., Levy, R., & Moss, G. (2022). Crisis policy enactment: Primary school leaders' responses to the Covid-19 pandemic in England. *Journal of Education Policy*, DOI: 10.1080/02680939.2022.2097316.

Cameron L. (2015). Embracing connectedness and change. A complex dynamic systems perspective for applied linguistic research. *AILA Review*, 28: 28–48.

Chamberlain, L., Lacina, J., Bintz, W.P., Jimerson, J.B., Payne, K., & Zingale, R. (2020). Literacy in lockdown: Learning and teaching during COVID-19 school closures. *The Reading Teacher*, 74(3), 243-253, doi:10.1002/trtr.1961.

D az-Gibson, J., & Daly, A. (2020). What if we understand schools as a learning ecosystems in times of COVID-19 pandemic. *Teachers College Record*, Date Published: July 20, 2020. Διαθέσιμο στο: <https://www.tcrecord.org> ID Number: 23374, (8/19/2020)

Foucault, M. (1977/1995). *Discipline and punish*. Vintage Books, Random House Inc.

Foucault, M. (1982/1997). The subject and power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777–795.

Gourlay, L., Littlejohn, A., Oliver, M., & Potter, J. (2021). Lockdown literacies and semiotic assemblages: Academic boundary work in the Covid-19 crisis. *Learning, Media and Technology*, 46(4), 377-389, DOI: 10.1080/17439884.2021.1900242.

Ioannidou, E. (2012). Language policy in Greek Cypriot education: tensions between national and pedagogical values. *Language, Culture and Curriculum*, 25(3), 215–230. <https://doi.org/10.1080/07908318.2012.699967>

Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία χτες, σήμερα, αύριο: Μια πολιτική προσέγγιση*. Ινστιτούτο Ελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).

Κουτσογιάννης, Δ. & Χατζηκυριάκου, Ι. (2018). Από τη διδασκαλία της γραμματικής στο παλίμψηστο της διδακτικής πραγματικότητας. Στο Ντίνιας Κ. (επιμ.). *Figura in Praesentia: Μελέτες αφιερωμένες στον καθηγητή Θανάση Νάκα* (σελ. 213-235). Αθήνα: Πατάκης.

Κουτσογιάννης, Δ. (2020). Προς μια κριτική ανάλυση του εκπαιδευτικού λόγου. Στο Μπουκάλια, Σ. & Στάμου, Α. (επιμ.). *Κριτική Ανάλυση Λόγου: (απο)δομώντας την ελληνική πραγματικότητα* (491- 523). Αθήνα: Νήσος.

McLean Davies, L., Bacalja, A., Thompson, P., & Hurn, B. (2023). Exploring issues of quality and equity through literacy learning in the time of Covid. *Teachers and Teaching*, 29(1), 118-132, DOI: 10.1080/13540602.2022.2150160.

Mishra, S., Sahoo, S., & Pandey, S. (2021). Research trends in online distance learning during the COVID-19 pandemic, *Distance Education*, 42(4), 494-519, DOI: 10.1080/01587919.2021.1986373.

Scollon, R., & Scollon, S. (2004). *Nexus analysis: discourse and the emerging Internet*. Λονδίνο: Routledge.

Scollon, R. & Scollon, S. (2007). Nexus analysis: Refocusing ethnography on action. *Journal of Sociolinguistics*, 11/5, 608–625. Σοφοκλέους, Σ., & Κομποβούρνη, Σ. (υπό δημοσίευση). *Παιδαγωγική των πολυγραμματισμών και γλωσσικό μάθημα*.

Σοφοκλέους, Σ., & Κομποβούρνη, Σ. (υπό δημοσίευση). *Παιδαγωγική των πολυγραμματισμών και γλωσσικό μάθημα*.

Urry, J. (2016). *What Is the Future?* Cambridge: Polity.

Williamson, B., Macgilchrist, F., & Potter J. (2021). Covid-19 controversies and critical research in digital education, *Learning, Media and Technology*, 46:2, 117-127, DOI: 10.1080/17439884.2021.1922437

Wright, T., Bruner, L., Cummings, A., & Strunk, K.O. (2023). Understanding K-3 teachers' literacy instructional practices during the pandemic-impacted 2020-2021 school year. *Reading Research Quarterly*, 59(1), 124-146, doi:10.1002/rrq.523.



Η ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΚΑΙ ΟΙ ΜΑΚΡΟΠΡΟΘΕΣΜΕΣ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ Α΄ ΤΑΞΗ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Άλκηστη Κυριάκου

Νηπιαγωγός, Διδάκτωρ Παιδαγωγικού Τμήματος
Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης
kyriacoualkisti@gmail.com

Γεώργιος Μανωλίτσος

Καθηγητής, Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής
Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης
gmanolitsis@uoc.gr

Περίληψη

Η παρούσα πειραματική μελέτη εξέτασε διαχρονικά την επίδραση δύο προγραμμάτων ενίσχυσης της μορφολογικής επίγνωσης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (5;2-6;6 ετών), στην ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης και των δεξιοτήτων γραπτού λόγου, στο τέλος της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Το δείγμα της έρευνας συγκροτήθηκε από 117 παιδιά ηλικίας 5;2-6;6 ετών με μητρική γλώσσα την Ελληνική και τυπική γνωστική ανάπτυξη. Συγκροτήθηκαν δύο πειραματικές ομάδες και μία ομάδα ελέγχου, οι οποίες πριν την έναρξη του προγράμματος διδακτικής παρέμβασης, ήταν ισοδύναμες ως προς τις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού, τη λεξιλογική και γνωστική τους ανάπτυξη. Τα παιδιά των δύο πειραματικών ομάδων παρακολούθησαν εντατικά σε ολόκληρη την τάξη εκπαιδευτικές δραστηριότητες ενίσχυσης της μορφολογικής επίγνωσης. Τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, συνέχισαν να παρακολουθούν το τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου που φοιτούσαν. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, η εξάσκηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας με παιγνιώδεις δραστηριότητες ενίσχυσης της μορφολογικής επίγνωσης, συμβάλλει θετικά στην μακροπρόθεσμη ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης και των δεξιοτήτων αναγνωστικής κατανόησης και ορθογραφίας

κλιτικών επιθημάτων, στο τέλος της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου, συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου.

Λέξεις κλειδιά: μορφολογική επίγνωση, γραμματισμός, προσχολική ηλικία, πρόγραμμα ενίσχυσης της μορφολογικής επίγνωσης, γραπτός λόγος

Abstract

The present quasi-experimental study examined longitudinally the efficacy of two different intervention programs focusing on the enhancement of morphological awareness in Greek-speaking preschool children (5;2-6;6), on the development of morphological awareness, as well as reading and writing outcomes, from kindergarten until the end of Grade 1 in elementary school. One hundred seventeen 117 typically developing Greek-speaking children attending kindergarten aged 5;2-6;6 were randomly assigned, to one of three groups. The two experimental groups were instructed in the whole class to increase their morphological awareness through playful activities. The control group received mainstream classroom teaching based on the Greek national curriculum. The findings suggest that morphological awareness (MA) instruction can be beneficial in typically developing Greek speaking children, even when implemented as early as in kindergarten, with no appreciable differences between the two types of morphological instruction programs on literacy skills.

Keywords: morphological awareness, intervention, literacy, kindergarten

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μορφολογική επίγνωση αποτελεί μια από τις λιγότερο μελετημένες μεταγλωσσικές ικανότητες, αλλά είναι εξίσου σημαντική για την μάθηση του γραπτού λόγου. Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναλύει, να χειρίζεται και να συλλογίζεται για τη μορφολογική δομή της γλώσσας που μιλάει (Carlisle, 1995; Kuo & Anderson, 2006; Ράλλη, 2005). Είναι η συνειδητή γνώση της μορφολογικής δομής της γλώσσας που μιλάει ο ομιλητής και η ικανότητά του να χειρίζεται σκόπιμα τη δομή αυτή (παραγωγή, κλίση, σύνθεση). Αρχίζει να εμφανίζει τις πρώτες ενδείξεις της ήδη από την προσχολική ηλικία με αργούς ρυθμούς και η εντατική εξέλιξή της εκτείνεται ως το τέλος της φοίτησης του δημοτικού σχολείου.

Με την σαφή εκδήλωση της μορφολογικής επίγνωσης τα παιδιά μπορούν να αναλύουν τις λέξεις στα μορφολογικά τους συστατικά και είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τις «οικογένειες λέξεων» με την κοινή τους ρίζα. Για παράδειγμα, είναι σε θέση να αναγνωρίζουν ότι η λέξη «οδηγός» προέρχεται από τη λέξη «οδηγώ» ή ότι από τη λέξη «ταχυδρομώ» προέρχεται η λέξη «ταχυδρόμος». Έτσι, τα παιδιά αρχίζουν να σκέφτονται συνειδητά πάνω στη μορφολογική δομή των λέξεων και στη λειτουργία της γλώσσας τους. Όπως προκύπτει, οι γνώσεις του κάθε παιδιού για τη μορφολογία της γλώσσας που ομιλεί, επηρεάζουν και το εύρος της μορφολογικής του επίγνωσης.

Η ενίσχυση της μορφολογικής επίγνωσης

Υπάρχει διεθνώς, σημαντική έλλειψη ερευνών, για την ενίσχυση της μορφολογικής επίγνωσης, ιδιαίτερα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Carlisle, 2010; Reed, 2008). Εντούτοις, σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έχει διαπιστωθεί αυξανόμενο ενδιαφέρον την τελευταία εικοσαετία, για την ενίσχυσή της και τις επιδράσεις της στις δεξιότητες γραπτού λόγου. Έτσι, κυρίως στο διεθνή χώρο έχουν πραγματοποιηθεί περισσότερα προγράμματα διδακτικής παρέμβασης για την ενίσχυση της μορφολογικής επίγνωσης τα οποία ωστόσο εστιάζονται κυρίως σε παιδιά δημοτικού σχολείου και μεγαλύτερης ηλικίας (π.χ. Bowers & Kirby, 2010; Devonshire et al., 2013; Kirk & Gillon, 2009; Kuo et al., 2017; Taha & Saiegh-Haddad, 2016; Walter & Dilworth, 2013). Ακόμη και σήμερα υπάρχει σημαντική έλλειψη ερευνών για την ενίσχυση της μορφολογικής επίγνωσης, ιδιαίτερα μάλιστα σε παιδιά προσχολικής και την επίδρασή της στις δεξιότητες γραμματισμού (Apel & Diehm, 2014; Bowers, 2010; Carlisle, 2010; Reed, 2008). Αυτό πιθανόν να οφείλεται αρχικά στο ότι οι περισσότερες έρευνες υποστηρίζουν ότι η μορφολογική επίγνωση φαίνεται να συμβάλλει σε μεγαλύτερο βαθμό στην μετέπειτα αναγνωστική ικανότητα των μεγαλύτερων παιδιών. Η δυσκολία των παιδιών προσχολικής ηλικίας να χειρίζονται τη μορφολογική επίγνωση, μια σχετικά δύσκολη μεταγλωσσική ικανότητα αποτελεί έναν επιπλέον παράγοντα της έλλειψης ερευνών ενίσχυσης της μορφολογικής επίγνωσης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Παρ' όλα αυτά, έρευνες έχουν δείξει ότι η μορφολογική επίγνωση μπορεί να ενισχυθεί σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μετά από κατάλληλη εξάσκηση (π.χ. Lyster, 2002; Carlisle, 2010; 1995; Casalis & Cole, 2009; Ramirez et al., 2014; Reed, 2008). Παρόμοια δεδομένα προέκυψαν και στην Ελληνική γλώσσα (π.χ. Σταυρακάκη & Μανωλίτση, 2007; Manolitsis & Kandyliodoy, 2011) με τα παιδιά να βελτιώνουν σημαντικά τις επιδόσεις τους στη μορφολογική επίγνωση.

Μορφολογική Επίγνωση και Γραμματισμός

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός ερευνών που υποστηρίζουν την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στη μορφολογική επίγνωση και τον γραπτό λόγο (π.χ. Bowers, Kirby & Deacon, 2010; Carlisle, 2010; Casalis et al., 2018; Fumero & Tibi, 2020; Nunes & Bryant, 2006).

Διαχρονικές έρευνες, σε διάφορες γλώσσες (π.χ. Αγγλικά, Νορβηγικά, Γαλλικά, Κινέζικα και Δανέζικα), έδειξαν ότι η μορφολογική επίγνωση συμβάλλει στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών (π.χ. Bowers & Kirby, 2010; Carlisle, 2003; Deacon & Kirby, 2004; Γεωργίου κ.ά., 2023) και έχει θετικές επιδράσεις στην ανάπτυξη της ανάγνωσης και της ορθογραφίας (π.χ. Carlisle, 2010). Αξιοσημείωτο είναι ότι οι δεξιότητες μορφολογικής επίγνωσης των μικρών παιδιών φαίνεται να συμβάλουν κυρίως στην ορθογραφία και την αναγνωστική κατανόηση, αλλά όχι ιδιαίτερα σε πιο βασικές αναγνωστικές δεξιότητες όπως η αναγνωστική αποκωδικοποίηση (π.χ., Casalis et al., 2011; Kirby et al., 2012; Manolitsis et al., 2019; Γρηγοράκης, 2014). Μάλιστα, όταν η εξάσκηση των παιδιών στη μορφολογική επίγνωση αρχίζει από νωρίς, βοηθά τα παιδιά να έχουν μελλοντικά καλύτερες επιδόσεις στην ανάγνωση και την ορθογραφία (Bowers et al., 2010). Σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας στις διαφανείς γλώσσες με υψηλή συνέπεια στην ορθογραφία (ταύτιση φωνήματος - γραφήματος) φαίνεται ότι μέχρι την Β' τάξη του δημοτικού σχολείου η μορφολογική επίγνωση έχει περιορισμένη επίδραση στην ανάγνωση (π.χ., Manolitsis et al., 2017; Rothou & Panteliadu, 2015).

Σκοπός της έρευνας

Ο βασικός σκοπός της έρευνας ήταν η εξέταση των μακροπρόθεσμων επιδράσεων που ασκούν στην εκμάθηση του γραπτού λόγου δύο διαφορετικά προγράμματα διδακτικής παρέμβασης για την ενίσχυση της μορφολογικής επίγνωσης παιδιών ηλικίας 5;2-6;6 ετών στο νηπιαγωγείο. Ειδικότερα, διερευνήθηκαν οι μακροπρόθεσμες επιδράσεις των προγραμμάτων παρέμβασης ως προς την ανάπτυξη: (α) των δεξιοτήτων μορφολογικής επίγνωσης στο τέλος της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου και (β) των δεξιοτήτων γραπτού λόγου στην αρχή και στο τέλος της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου (αναγνωστική αποκωδικοποίηση, αναγνωστική ευχέρεια, αναγνωστική κατανόηση και ορθογραφία).

Υποθέσεις της έρευνας

1η υπόθεση: Η συμμετοχή των παιδιών των δύο πειραματικών ομάδων στα προγράμματα διδα-



κτικής παρέμβασης θα έχει θετικές επιδράσεις στην ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης έως και το τέλος της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου και μάλιστα υψηλότερη βελτίωση συγκριτικά με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα.

2η υπόθεση: Τα παιδιά των πειραματικών ομάδων θα υπερέχουν από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου ως προς ορισμένες από τις δεξιότητες γραπτού λόγου και συγκεκριμένα ως προς: α) την αναγνωστική κατανόηση και β) την ορθογραφία.

3η υπόθεση: Τα παιδιά των πειραματικών ομάδων δεν θα υπερέχουν από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου ως προς: γ) την αναγνωστική ευχέρεια και την δ) αναγνωστική αποκωδικοποίηση.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Το δείγμα της έρευνας συγκρότησαν 117 παιδιά ηλικίας 5;2-6;6 ετών από νηπιαγωγεία του Ηρακλείου (με μητρική γλώσσα την Ελληνική και τυπική γνωστική ανάπτυξη, χωρίς ελλείψεις ή σοβαρές γλωσσικές διαταραχές). Τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο πειραματικές ομάδες (N=76) από 3 διθέσια νηπιαγωγεία: Εκπαιδεύτηκαν εντατικά σε δραστηριότητες ενίσχυσης της μορφολογικής επίγνωσης κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο, και στη συνέχεια αξιολογήθηκαν οι επιδόσεις τους σε κριτήρια αξιολόγησης του αναδυόμενου γραμματισμού των παιδιών στο τέλος του νηπιαγωγείου και στην αρχή της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου καθώς και σε συμβατικές δεξιότητες γραπτού λόγου στο τέλος της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Η Α΄ πειραματική ομάδα (N=39) αποτέλεσε την ομάδα ενίσχυσης της μορφολογικής επίγνωσης εστιασμένη σε προφορικά ερεθίσματα και η Β΄ πειραματική ομάδα (N=37) την ομάδα ενίσχυσης της μορφολογικής επίγνωσης συνδυασμένη με γραπτά ερεθίσματα. Η ομάδα ελέγχου (N=41) συγκροτήθηκε από 2 διθέσια νηπιαγωγεία.

Οι δύο πειραματικές ομάδες (N=76) και η ομάδα ελέγχου (N=41) ελέγχθηκαν ώστε πριν την έναρξη του προγράμματος να έχουν οι συμμετέχοντες σε κάθε ομάδα ίδιο επίπεδο μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης, γνωστικής και λεξιλογικής ανάπτυξης.

Πρόγραμμα ενίσχυσης της μορφολογικής επίγνωσης

Τα παιδιά των δύο πειραματικών ομάδων εκπαιδεύτηκαν εντατικά για 2-3 φορές την εβδομάδα για 30-40 λεπτά, επί 3 μήνες, με παιγνιώδεις δραστηριότητες, οι οποίες εντάσσονταν

στο αναλυτικό και ημερήσιο πρόγραμμα της κάθε νηπιαγωγού. Σε κάθε πειραματική ομάδα πραγματοποιήθηκαν συνολικά 30 δραστηριότητες. Οι πρώτες δραστηριότητες της παρέμβασης αφορούσαν καθαρά μορφολογικά σχέσεις, ώστε να μπορούν εύκολα τα παιδιά αυτής της ηλικίας να τις αναγνωρίσουν, να τις κατανοήσουν και να μπορέσουν να δημιουργήσουν νέες λέξεις, μέσα από παιχνίδι ενδιαφέροντος. Στις δραστηριότητες υπήρχε διαβάθμιση ξεκινώντας από τα απλά στα πιο σύνθετα. Τα παιδιά της ομάδας ελέγχου συνέχισαν να παρακολουθούν το τυπικό πρόγραμμα διδασκαλίας της γλώσσας του νηπιαγωγείου στο οποίο φοιτούσαν (π.χ. ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης, εξοικείωση με τις έννοιες του έντυπου λόγου, γνώση της αντιστοιχίας γραμμάτων-ήχων, εμπλουτισμός του λεξιλογίου και ενίσχυση της αφηγηματικής δεξιότητας), χωρίς να υπάρξει οποιαδήποτε παρέμβαση που θα αλλοίωνε το σύνθετο πρόγραμμα της/ του νηπιαγωγού και του νηπιαγωγείου.

Το πρόγραμμα διδακτικής παρέμβασης πραγματοποιήθηκε σε ολόκληρη την τάξη. Αξιολογήθηκε και ενισχύθηκε η μορφολογική επίγνωση ως προς το επίπεδο της παραγωγής, της κλίσης και της σύνθεσης, εντάσσοντας τις δραστηριότητες στο ημερήσιο πρόγραμμα του κάθε τμήματος. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά της Α΄ πειραματικής ομάδας εξασκήθηκαν σε δραστηριότητες σχετικές με κατανόηση των μορφολογικών σχέσεων των λέξεων, αναγνώριση και χειρισμό μορφημάτων σε συνδυασμό με δραστηριότητες που συνέβαλαν στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, χωρίς να χρησιμοποιηθεί επικουρικά ο γραπτός λόγος. Τα παιδιά της Β΄ πειραματικής ομάδας εκπαιδεύτηκαν στις ίδιες δραστηριότητες με την Α΄ πειραματική ομάδα, αλλά σε συνδυασμό αυτών των δραστηριοτήτων με την άμεση υποστήριξη του γραπτού λόγου.

Για παράδειγμα, σε μια δραστηριότητα της Β΄ πειραματικής ομάδας υπήρχαν εκτυπωμένες λέξεις (π.χ. αυγό, λεμόνι, αλάτι, πιπέρι). Τα παιδιά έπρεπε να ενώσουν δυο κομμάτια λέξεων (σαν πάζλ), για να φτιάξουν μια καινούργια σύνθετη λέξη (αυγολέμονο, αλατοπίπερο). Η ερευνήτρια διάβαζε τις λέξεις στα παιδιά και κάθε γραπτή λέξη είχε με απεικόνιση τη σημασία της, ώστε να μπορούν τα παιδιά να διευκολύνονται στη χρήση των καρτελών με τις γραπτές λέξεις και να εστιάζουν στην προσοχή τους στην δημιουργία της σύνθετης λέξης. Σε μια άλλη δραστηριότητα της Β΄ πειραματικής ομάδας: υπήρχαν ομάδες λέξεων (π.χ. λέξεις με καταληκτικό μόρφημα σε: -εις, -άκι, -ες, -οι, -τερος, -ιζω) οι οποίες εκτυπώθηκαν σε διάφορα χαρτόνια. Σε άλλα χαρτόνια είχε εκτυπωθεί το θέμα της κάθε λέξης συνοδευόμενο από μία εικόνα που αναπαριστούσε το περιεχόμενο του θέματος (π.χ. [τρέχ-], [παίζ-], [γράφ-], [χρωματ-], [μεγαλύ-], [γατ-], [παιδ-]). Προφέραμε στα παιδιά το κάθε μόρφημα-στόχο (τα παιδιά το ακούν) και

παράλληλα δείχναμε την γραφική αναπαράστασή του. Τα παιδιά έπρεπε να βρουν το κατάλληλο θέμα, να το ενώσουν με το επίθημα για να φτιάξουν ένα παζλ, ώστε να δημιουργηθεί η κατάλληλη λέξη. Διευκρινίζεται εδώ ότι σκοπός ήταν η ευαισθητοποίηση των παιδιών στη σχέση των μορφημάτων με διαφορετικές μορφές γραπτών στοιχείων (τεμαχίων) και όχι να μάθουν να διαβάζουν τις λέξεις ή τα μορφήματά τους.

Ενδεικτικές Δραστηριότητες για τα παιδιά ήταν οι πιο κάτω:

- 1) Δημιουργία σύνθετων λέξεων: Μέσα από την ανάγνωση του παραμυθιού «Η πινεζοβροχή» (υπήρχαν εικόνες σε σχήμα παζλ τις οποίες έπρεπε να ενώσουν τα παιδιά (τα δύο κομμάτια) για να φτιάξουν μια καινούργια σύνθετη λέξη (π.χ. αυγολέμονο).
- 2) Εξοικείωση με τα υποκοριστικά και τα μεγεθυντικά:
 - Κουκλοθέατρο - Η τοσοδούλα και ο γίγαντας
 - Ζάρι - Δείχνουμε την εικόνα στα παιδιά και ρωτάμε: «Αν τα πραγματάκια αυτά ήταν της τοσοδούλας/ γίγαντα πώς θα τα ονομάζατε;» (ψωμί/ψωμάκι, σπίτι/σπιτάκι/σπιταρόνα, μάτι/ματάκι, ψάρι/ψαράκι/ψαρούκλα).
 - Παζλ με υποκοριστικά/μεγεθυντικά (εικόνα λέξης ρίζας και μεγεθυντικού /υποκοριστικού (π.χ. σπίνι-σπιτάκι, χέρι-χεράκι-χερούκλα, πόδι-ποδαράκι-ποδάρα).
- 3) Εξοικείωση με την κλίση ρημάτων: μουσικές καρτέκλες-εικόνα /αυτός/, /αυτοί/. Τα παιδιά περπατούν γρήγορα όταν άκουγαν λέξεις που κάνουν παρέα με τη λέξη /αυτός/ (π.χ. παίξει) και όταν άκουγαν λέξεις που κάνουν παρέα με την εικόνα /αυτοί/ –τρέχουν να καθίσουν στις καρτέκλες (π.χ. παίζουν).
- 4) Ενικός-πληθυντικός: Ζάρια –εικόνες ουσιαστικών πληθυντικός/ενικός αριθμός και ένα ζάρι με μίλα (στις τρεις πλευρές υπήρχε ένα μίλο και στις υπόλοιπες πλευρές έξι μίλα «Πες μία λέξη που δείχνει «ένα» και τελειώνει σε /α/, /ι/ ή πες μία λέξη που δείχνει «πολλά» και τελειώνει σε /is/, /i/, /os/.
- 5) Εξοικείωση με ρήματα (Δείχνουμε στα παιδιά εικόνες π.χ. /γελώ/, /τραγουδώ/ και να τις λένε στο 'Εγώ' «Για να τις αλλάξουμε ώστε να κάνουν παρέα με τη λέξη 'Εσύ'».

6) Αναστροφή μορφημάτων (διάφορες εικόνες και ένα τρενάκι με δυο βαγόνια). Τα παιδιά καλούταν να κάνουν αναστροφή μορφημάτων σε σύνθετες λέξεις

7) Ψευδολέξεις (μαριονέτα –εικόνες –υπαρκτά αντικείμενα π.χ. «Αυτό είναι ένα τολάτο. Τώρα ήρθε άλλο ένα τολάτο. Είναι δυο. Τι δυο; (τολάτα).

ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία των παιδιών που συμμετείχαν στη έρευνα η επιλογή των κριτηρίων αξιολόγησης έγινε με πολύ προσεκτικό τρόπο. Κατά τη διάρκεια των δύο ετών της έρευνας χορηγήθηκαν στα παιδιά κριτήρια αξιολόγησης:

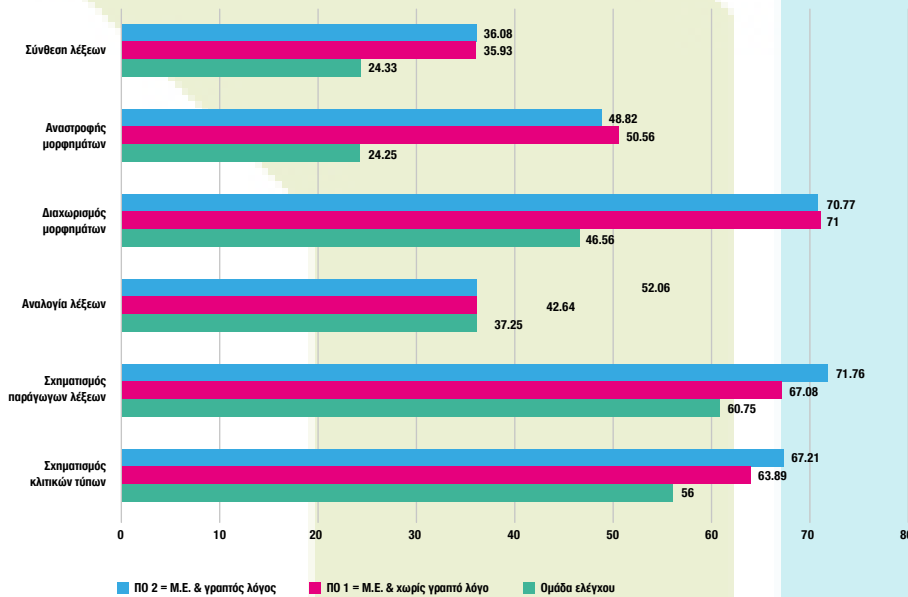
- 1) Μορφολογικής επίγνωσης (Γρηγοράκης, 2014)
 - α) Κριτήριο σχηματισμού λεξικών τύπων,
 - β) Κριτήριο διαχωρισμού μορφημάτων,
 - γ) Κριτήριο αναστροφής συνθέτων,
 - δ) Κριτήριο αναλογίας λέξεων με παραγωγικά μορφολογικά χαρακτηριστικά
 - ε) Κριτήριο μετασχηματισμού κλιτών τύπων
 - στ) Κριτήριο σχηματισμού συνθέτων
- 2) Δεξιότητων γραπτού λόγου
 - α) Αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης, (κριτήριο ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων (Πόρποδα, 2007)
 - β) Αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας (κριτήριο ταχύτητας ανάγνωσης λέξεων και ψευδολέξεων (Georgiou et al., 2008)
 - γ) Αξιολόγηση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και
 - δ) Αξιολόγηση της ορθογραφίας (κριτήριο ορθογραφημένης γραφής λέξεων Γρηγοράκη (2014), κριτήριο ορθογραφημένης γραφής του ονόματος, κριτήριο «γραφής γραμμάτων» και κριτήριο «γραφής απλών συλλαβών»).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στην αρχή της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά σε όλα τα κριτήρια μορφολογικής επίγνωσης, ανάμεσα στις δυο πειραματικές ομάδες και την ομάδα ελέγχου (MANOVA: Roy's largest Root $F(6, 103)=5,30, p=0,000$). Μάλιστα, στην αρχή της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου, η πειραματική ομάδα ενίσχυσης της μορφολογικής επίγνωσης



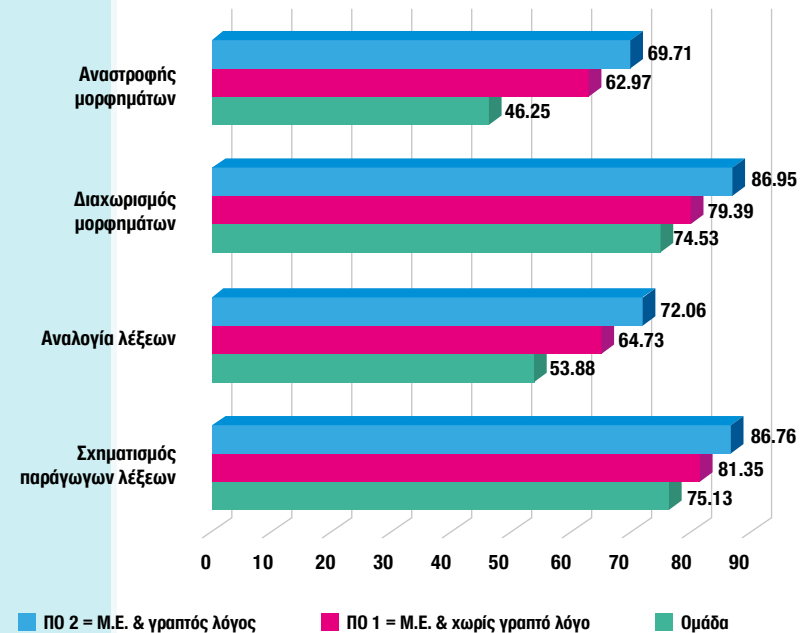
που συνδύαζε τα γραπτά ερεθίσματα είχε υψηλότερη επίδοση από την ομάδα ελέγχου σε όλα τα κριτήρια μορφολογικής επίγνωσης. Η πειραματική ομάδα ενίσχυσης της μορφολογικής επίγνωσης εστιασμένης σε προφορικά ερεθίσματα είχε ελαφρά υψηλότερη επίδοση συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου στα κριτήρια «διαχωρισμού μορφημάτων» (κριτήριο διαχωρισμού μορφημάτων), «αναστροφής μορφημάτων» (κριτήριο αναστροφής μορφημάτων) και «σύνθεσης λέξεων» (κριτήριο σύνθεσης λέξεων) (βλ. Ιστόγραμμα 1).



Ιστόγραμμα 1. Μέσοι όροι (Μ) των επιδόσεων στα μορφολογικά κριτήρια ως προς τις ομάδες μετά την παρέμβαση στην αρχή της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου.

Όπως φαίνεται και στο Ιστόγραμμα 2 τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα των δύο προγραμμάτων ενίσχυσης της μορφολογικής επίγνωσης επιβεβαιώθηκαν και στο τέλος της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας της μορφολογικής επίγνωσης που

εκπαιδεύτηκαν σε δραστηριότητες συνδυασμού γραπτών ερεθισμάτων είχαν σημαντική υπεροχή στα κριτήρια «παράγωγων λέξεων» (κριτήριο σχηματισμού παραγώγων), «αναλογίας λέξεων» (κριτήριο αναλογίας λέξεων με παραγωγικά μορφολογικά χαρακτηριστικά), «διαχωρισμού μορφημάτων» (κριτήριο διαχωρισμού μορφημάτων) και «αναστροφής μορφημάτων» (κριτήριο αναστροφής συνθέτων). Στο κριτήριο «αναλογίας λέξεων» (κριτήριο αναλογίας λέξεων με παραγωγικά μορφολογικά χαρακτηριστικά) στο τέλος της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο ανάμεσα στην ομάδα της συνδυασμένης παρέμβασης με γραπτά ερεθίσματα και την ομάδα ελέγχου. Στο κριτήριο σχηματισμού «κλιτικών τύπων» (κριτήριο μετασχηματισμού κλιτικών τύπων) οι επιδόσεις των παιδιών ανάμεσα στις δύο πειραματικές

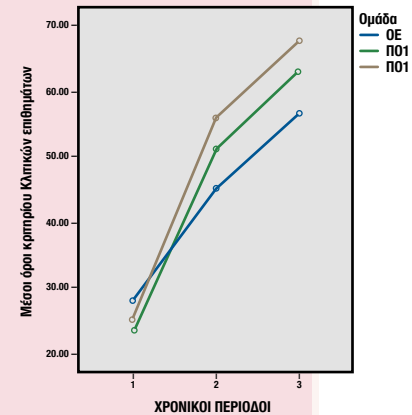


Ιστόγραμμα 2. Μέσοι όροι (Μ) των επιδόσεων στα μορφολογικά κριτήρια ως προς τις ομάδες μετά την παρέμβαση στο τέλος της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου.

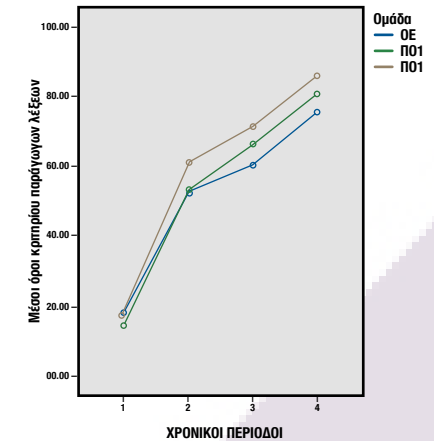
ομάδες και την ομάδα ελέγχου, διέφεραν κυρίως στο τέλος του νηπιαγωγείου. Στο κριτήριο αναστροφής μορφημάτων (κριτήριο αναστροφής συνθέτων) και στο κριτήριο «διαχωρισμού μορφημάτων» (κριτήριο διαχωρισμού μορφημάτων) η επίδραση της παρέμβασης φάνηκε να έχει διάρκεια έως και στην αρχή της Α΄ τάξης του δημοτικού, όπου στη συνέχεια οι διαφορές αυτές εξομαλύνθηκαν (στο τέλος της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου).

Στα σχήματα (1,2,3,4,5) φαίνεται ο βαθμός στον οποίο η διδακτική παρέμβαση επηρέασε την αναπτυξιακή πορεία των δεξιοτήτων της μορφολογικής επίγνωσης σε τουλάχιστον τρεις διαφορετικές χρονικές περιόδους στη διάρκεια της μελέτης (από την αρχή του νηπιαγωγείου έως το τέλος της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου). Από την ανάλυση επαναλαμβανόμενων μετρήσεων ANOVA και το διορθωμένο κριτήριο F του Greenhouse-Geisser φάνηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική αύξηση έντονου μεγέθους στο «κριτήριο σχηματισμού κλιτικών τύπων» και η επίδοση ανάμεσα στις δύο πειραματικές ομάδες και την ομάδα ελέγχου διέφερε κυρίως στη 2η χρονική περίοδο (σχήμα 1), δηλαδή αμέσως μετά το τέλος της παρέμβασης ($F(2, 106) = 5,83, p = 0,004, \text{partial } n^2 = 0,10$). Στο σχήμα 2 φαίνεται ότι η αύξηση της επίδοσης των «παράγωγων λέξεων» ανάμεσα στις δύο πειραματικές ομάδες και την ομάδα ελέγχου δεν διέφερε σημαντικά μεταξύ τους κατά τη διάρκεια των χρονικών περιόδων ($F(2, 106) = 1,40$ με $p = 0,25$ και $\text{partial } n^2 = 0,03$), ωστόσο μετά την παρέμβαση, οι πειραματικές ομάδες διατηρούν μια ελαφρά καλύτερη επίδοση έως και το τέλος της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου.

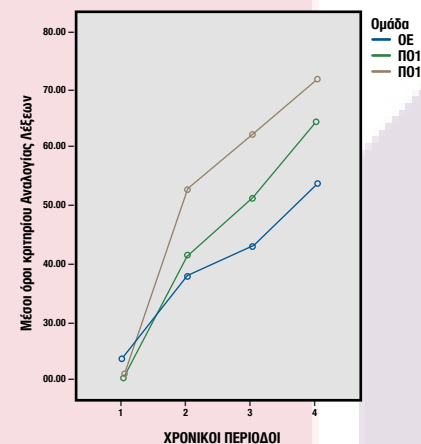
Στο σχήμα 3 φαίνεται η αύξηση στο «κριτήριο αναλογίας λέξεων» μεταξύ των χρονικών περιόδων στην πειραματική ομάδα που συνδύαζε τα γραπτά ερεθίσματα ότι ήταν μεγαλύτερη συγκριτικά με την αύξηση που εκδηλώθηκε στην ομάδα ελέγχου. Ωστόσο, όπως φαίνεται στο «κριτήριο αναλογίας λέξεων» καλύτερα αποτελέσματα στην αύξηση του κριτηρίου έχουμε όταν η ενίσχυση της μορφολογικής επίγνωσης στο νηπιαγωγείο συνδέεται με γραπτά ερεθίσματα. Όπως φαίνεται στο σχήμα 4 η αύξηση της επίδοσης στο «κριτήριο αναστροφής λέξεων», έχει σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες έως και 6 μήνες μετά το τέλος της παρέμβασης (3η χρονική περίοδο) 1ης και της 2ης χρονικής περιόδου ($F(2, 106) = 6,44, p = 0,002, \text{partial } n^2 = 0,11$) και μεταξύ της 2ης και 3ης χρονικής περιόδου ($F(2, 106) = 4,87, p = 0,009, \text{partial } n^2 = 0,08$) και να εξομαλύνονται στο τέλος της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου (4η χρονική περίοδος) ($F(2, 106) = 1,32, p = 0,27, \text{partial } n^2 = 0,02$).



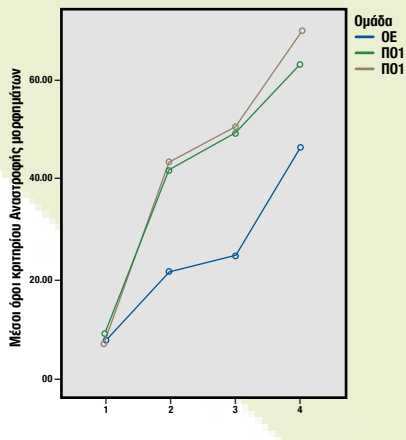
Σχήμα 1
Μέσοι όροι του κριτηρίου σχηματισμού τύπων σε κάθε χρονική περίοδο ως προς τον τύπο της ομάδας



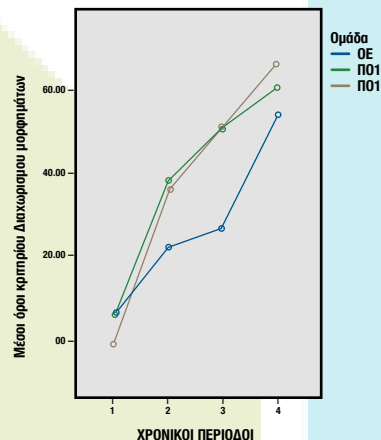
Σχήμα 2
Μέσοι όροι του κριτηρίου παράγωγων λέξεων σε κάθε χρονική περίοδο ως προς τον τύπο της ομάδας



Σχήμα 3
Μέσοι όροι του κριτηρίου αναλογίας λέξεων σε κάθε χρονική περίοδο ως προς τον τύπο της ομάδας



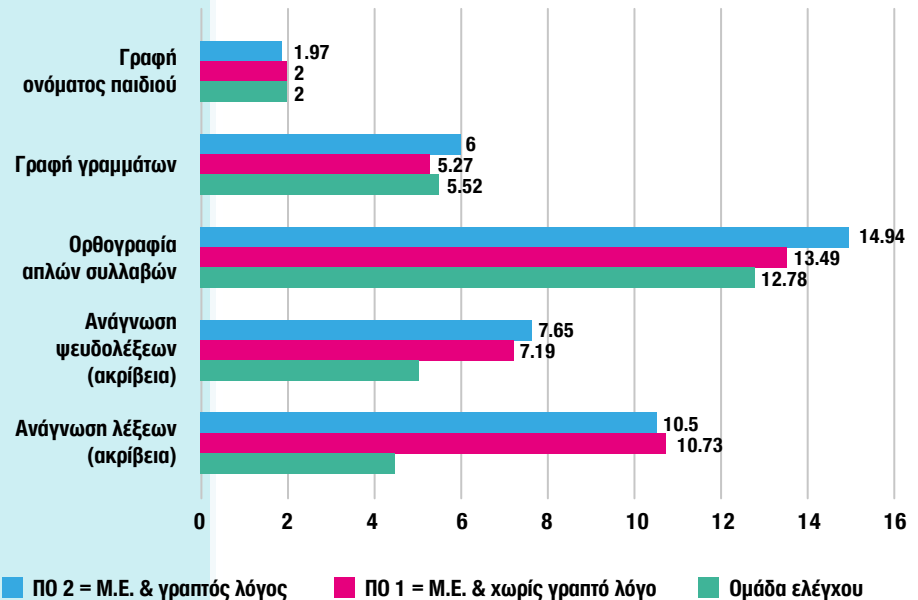
Σχήμα 4
Μέσοι όροι του κριτηρίου αναστροφής λέξεων σε κάθε χρονική περίοδο ως προς τον τύπο της ομάδας



Σχήμα 5
Μέσοι όροι του κριτηρίου διαχωρισμού μορφημάτων σε κάθε χρονική περίοδο ως προς τον τύπο της ομάδας

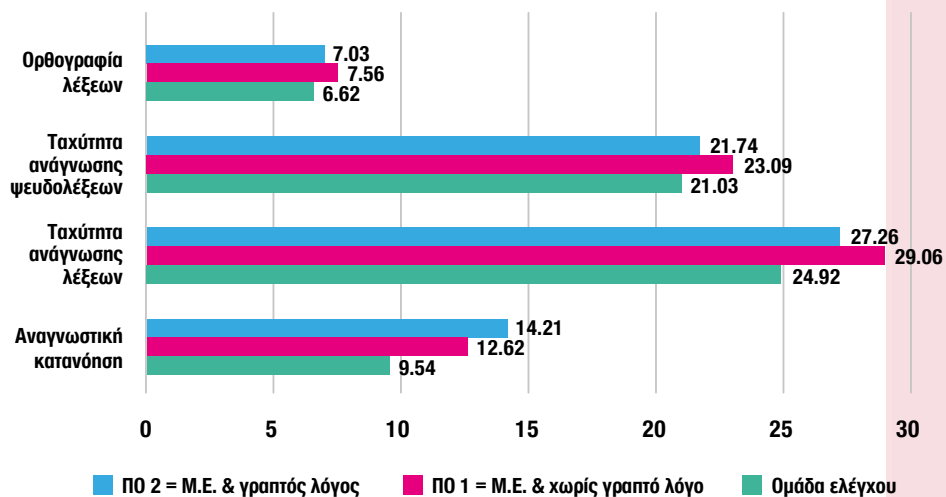
Η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας στην αρχή και στο τέλος της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου

Στο Ιστόγραμμα 3 φαίνεται ότι στην αρχή της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου τα παιδιά των δύο πειραματικών ομάδων δεν διέφεραν από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου: α) στην ακρίβεια ανάγνωσης λέξεων και ψευδολέξεων και β) στη γραφή γραμμάτων, απλών συλλαβών ή του ονόματός τους.



Ιστόγραμμα 3. Μέσοι όροι των επιδόσεων στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού ως προς τις ομάδες μετά την παρέμβαση στην αρχή της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου.

Στο τέλος της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου (βλέπε Ιστόγραμμα 4) υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων μόνο ως προς το κριτήριο αναγνωστικής κατανόησης (MANOVA: Roy's largest root $F(2, 102)=100, p=0,000$) (ανάγνωση και συμπλήρωση ελλিপών προτάσεων, Πόρποδας, 2007). Μάλιστα, οι δύο πειραματικές ομάδες είχαν υψηλότερη επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση, από την ομάδα ελέγχου (όπως φάνηκε από τον εκ των υστέρων έλεγχο (post-hoc test)). Ως προς την αναγνωστική κατανόηση, τα ευρήματα της παρούσας διατριβής έδειξαν ότι ανεξάρτητα από τον τύπο της διδασκαλίας της μορφολογικής επίγνωσης στο νηπιαγωγείο, τα παιδιά κατά τη φοίτησή τους στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου βελπώθηκαν σημαντικά περισσότερο από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου.



Ιστόγραμμα 4. Μέσοι όροι των επιδόσεων στις δεξιότητες γραπτού λόγου ως προς τις ομάδες μετά την παρέμβαση στο τέλος της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των αναλύσεων που προέκυψαν, στο τέλος της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου δεν φάνηκε επίδραση στη γενική ορθογραφία λέξεων. Ωστόσο, πραγματοποιήθηκαν επιπλέον ξεχωριστές αναλύσεις ως προς την ορθογραφία κλιπικών επιθημάτων σε λέξεις και σε ψευδοπαράγωγες λέξεις (για να εξετάσουμε αν υπήρχε ειδική επίδραση στην ορθογραφική γνώση των μορφημάτων, στα οποία είχαν ενισχυθεί στο νηπιαγωγείο). Όπως φαίνεται στον πίνακα 1 η πολυμεταβλητή ανάλυση για τη σύγκριση των επιδόσεων στις δύο ορθογραφικές μετρήσεις ως προς τις ομάδες βρέθηκε σημαντική (MANOVA: Roy's largest root $F(2,105)=5,15, p=0,007$ και $\text{partial } \eta^2=0,09$). Οι επακόλουθες χωριστές αναλύσεις ANOVA έδειξαν στο τέλος της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου στατιστικά σημαντικές διαφορές και στις δύο μετρήσεις μεταξύ των 3 ομάδων. Εκ των υστέρων έλεγχος με κατά ζεύγη συγκρίσεις (post-hoc test) έδειξε ότι οι δύο πειραματικές ομάδες είχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη επίδοση από την ομάδα ελέγχου στην ορθογραφία του κλιπικού επιθημάτων απλών λέξεων (PO1: $p=0,04$ και PO2: $p=0,02$).

Ορθογραφία	OE		PO1		PO2		ANOVA F	Partial η^2	Post-hoc
	M	TA	M	TA	M	TA			
Ορθογραφία κλιπικού επιθημάτων λέξεων (max.24)	14,35	3,96	16,59	3,47	16,85	3,87	4,98***	0,09	OE < PO1, PO2
Ορθογραφία κλιπικού επιθημάτων ψευδοπαράγωγων λέξεων (max.8)	3,90	1,52	4,62	1,39	4,82	1,66	3,80**	0,07	OE < PO2

Πίνακας 1. Μέσοι όροι (M) της ορθογραφίας ως προς τις δύο πειραματικές ομάδες και την ομάδα ελέγχου

Τα παιδιά που ακολούθησαν τον τύπο της ενίσχυσης της μορφολογικής επίγνωσης σε συνδυασμό με την παρουσία γραπτών ερεθισμάτων, υπερέχουν σημαντικά στην ορθογραφία κλιπικών επιθημάτων ψευδοπαράγωγων λέξεων (λέξεις που δεν έχουν συναντήσει ξανά) ($p=0,03$) στο τέλος της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου, συγκριτικά με τις υπόλοιπες ομάδες παιδιών. Επομένως, η διδασκαλία της ενίσχυσης της μορφολογική επίγνωσης και ο συνδυασμός της με γραπτά ερεθίσματα, δείχνει να ωφελεί με έντονο τρόπο την ορθογραφία κλιπικών επιθημάτων ειδικότερα σε ψευδοπαράγωγα (λέξεις δηλαδή που δεν έχουν συναντήσει ξανά).

ΣΥΝΟΨΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Συνοψίζοντας, με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας διαπιστώθηκε ότι στο τέλος της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου στα κριτήρια: α) «αναγνώρισης και συμπλήρωσης ελλιπών προτάσεων» (αναγνωστική κατανόηση) και β) στην «ορθογραφία κλιπικών επιθημάτων



λέξεων και ψευδοπαράγωγων λέξεων». Η ομάδα ενίσχυσης της μορφολογικής επίγνωσης σε συνδυασμό με γραπτά ερεθίσματα στο κριτήριο αναγνωστικής κατανόησης ωφελήθηκε περισσότερο στο τέλος της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου συγκριτικά με την ομάδα που ακολούθησε το πρόγραμμα της παρέμβασης με εστίαση μόνο στα προφορικά ερεθίσματα. Στο τέλος της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δυο πειραματικές ομάδες και την ομάδα ελέγχου ως προς το κριτήριο ορθογραφίας κλικικών επιθημάτων ψευδοπαράγωγων λέξεων και την ορθογραφία κλικικών επιθημάτων απλών και παράγωγων λέξεων (υπήρξε εξειδικευμένη επίδραση). Η ομάδα της μορφολογικής επίγνωσης συνδυασμένης με γραπτά ερεθίσματα είχε στατιστικά σημαντικά υψηλότερη επίδοση από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου και όπως φάνηκε ωφελήθηκαν έντονα στην ορθογραφία κλικικών επιθημάτων ψευδοπαράγωγων λέξεων στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Η ομάδα εστιασμένη σε προφορικά ερεθίσματα είχε καλύτερη επίδοση από την ομάδα ελέγχου μόνο στην ορθογραφία κλικικών επιθημάτων στις λέξεις και όχι στις ψευδοπαράγωγες λέξεις.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ

Τα ευρήματα που προέκυψαν από τα αποτελέσματα της παρούσας πειραματικής έρευνας έχουν ιδιαίτερη ψυχοπαιδαγωγική αξία ως προς το πώς θα βοηθήσει συνολικά τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να βελτώσουν τη μορφολογική τους επίγνωση, κάτι που στη συνέχεια θα τους είναι ιδιαίτερα χρήσιμο στην υποστήριξη της μετάβασής τους στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου όπου μαθαίνουν συστηματικά ανάγνωση και γραφή. Όπως προέκυψε, η μορφολογική επίγνωση μπορεί να καλλιεργηθεί με επιτυχία σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (5;2-6;6 ετών) με μητρική την ελληνική γλώσσα και με τυπική γνωστική ανάπτυξη, μετά από κατάλληλη εξάσκηση και μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο και επαληθεύει αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών παρέμβασης και σε άλλες γλώσσες (Apel & Werfel, 2014; Casalis & Cole, 2009; Lyster, 2002).

Το πρόγραμμα διδακτικής παρέμβασης της ενίσχυσης της μορφολογικής επίγνωσης, είτε συνδυάζεται με τον γραπτό λόγο είτε εστιάζεται σε δραστηριότητες προφορικού λόγου, μπορεί να βελτώσει στατιστικά σημαντικά τις επιδόσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας στη μορφολογική επίγνωση. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με έρευνες από τη διεθνή βιβλιογραφία (π.χ. Apel & Diehm, 2014; Casalis & Cole, 2009; McCutchen & al., 2013; Lyster, 2002; Ramirez et al., 2014) όσο και με έρευνες σε δείγμα παιδιών με μητρική την ελληνική γλώσσα (π.χ.

Κανδυλίδου, 2011; Κουρουπάκη, 2004; Κουφού, 2020; Σταυρακάκη & Μανωλίση, 2007; Manolitsis & Kandyliou 2011).

Μάλιστα, όπως διαπιστώθηκε η επίδραση αυτή είχε διάρκεια μέχρι και το τέλος της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου (μακροπρόθεσμη διάρκεια), επαληθεύοντας έτσι την υπόθεση ως προς τη μακροπρόθεσμη διάρκεια της επίδρασης της παρέμβασης.

Η καλλιέργεια της μορφολογικής επίγνωσης μπορεί να ενταχθεί με επιτυχία στις θεματικές ενότητες του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών του Νηπιαγωγείου της Ελλάδας και της Κύπρου.

Μελλοντικές κατευθύνσεις της σχετικής έρευνας

Με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας προτείνονται κατευθυντήριες γραμμές για μελλοντικές ερευνητικές κατευθύνσεις έτσι, ώστε να διερευνηθούν και άλλες πτυχές που σχετίζονται με τη μορφολογική επίγνωση και την επίδρασή της στον γραπτό λόγο, στη μορφολογική επίγνωση και τις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού. Θα μπορούσαν να εξεταστούν οι επιδράσεις μια διδακτικής παρέμβασης ενίσχυσης της μορφολογικής επίγνωσης σε παιδιά ηλικίας 4 ετών (προνηπίων) των οποίων οι επιδόσεις να συγκριθούν με ομάδα νηπίων, τα οποία δεν θα ακολουθήσουν ειδική εκπαίδευση. Θα ήταν ενδιαφέρον να αξιολογηθεί αν τα προνήπια καταφέρουν να φτάσουν το επίπεδο ανάπτυξης των νηπίων, μετά από κατάλληλη εξάσκηση. Ενδιαφέρον θα ήταν επίσης, να πραγματοποιηθεί ένα πρόγραμμα διδακτικής παρέμβασης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με ελλείψεις στις δεξιότητες προφορικού λόγου, από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, ώστε να προβλεφθούν κατά τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο και να αντιμετωπιστούν έγκαιρα τυχόν μελλοντικές γλωσσικές και αναγνωστικές δυσκολίες.

Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Apel, K., & Diehm, E.M. (2014). Morphological Awareness Intervention with Kindergarteners and First and Second Grade Students from Low SES Homes: A Small Efficacy Study. *Journal of Learning Disabilities* 47(1) 65–75. <https://doi:10.1177/0022219413509964>.

Apel, K., & Werfelt, K. (2014). Using Morphological Awareness Instruction to Improve Written Language Skills. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 45, 251–260. https://doi.org/10.1044/2014_LSHSS-14-0039.

Bowers, P. N., & Kirby, J. R. (2010). Effects of morphological instruction on vocabulary acquisition. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 23(5), 515–537. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9172-z>

Bowers, P. N., Kirby, J. R., & Deacon, S. H. (2010). The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 80(2), 144–179. <https://doi.org/10.3102/0034654309359353>

Carlisle, J. F. (1995). Morphological Awareness and Early Reading Achievement. In L.B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 189-209). Lawrence Erlbaum Associates. Inc.

Carlisle, J. F. (2003). Morphology matters in learning to read: A commentary. *Reading Psychology*, 24, 291-322. <https://doi.org/10.1080/02702710390227369>.

Carlisle, J. F. (2010). Effects of instruction in morphological awareness on literacy achievement: An integrative review. *Reading research quarterly*, 45(4), 464-487. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.4.5>

Casalis, S., & Colé, P. (2009). On the relationship between morphological and phonological awareness: Effects of training in kindergarten and in first-grade reading. *First language*, 29, 113-142. <https://doi.org/10.1177/0142723708097484>

Casalis, S., Deacon, S. H., & Pacton, S. (2011). How specific is the connection between morphological awareness and spelling? A study of French children. *Applied Psycholinguistics*, 32(3), 499–511. <https://doi.org/10.1017/S014271641100018X>

Casalis, S., Pacton, S., Lefeyre, F., & Fayol, M. (2018). Morphological training in spelling: immediate and long-term effects of an interventional study in French third graders. *Learning and Instruction* 53, 89-98. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.009>

Deacon, S. H., & Kirby, J. R. (2004). Morphological awareness: Just «more phonological»? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*, 25(2), 223–238. <https://doi.org/10.1017/S0142716404001110>

Devonshire, V., Morris, P., & Fluck, M. (2013). Spelling and reading development: The effect of teaching children multiple levels of representation in their orthography. *Learning and Instruction*, 25, 85-94.

Fumero, K., & Tibi, S. (2020). The importance of morphological awareness in bilingual language and literacy skills: Clinical implications for speech-language pathologists. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(3), 572-588.

Georgiou, G. K., Parrila, R., & Papadopoulos, T. C. (2008). Predictors of word decoding and reading fluency in English and Greek: A cross-linguistic comparison. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 566-580. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.566>

Kirby, J. R., Deacon, S. H., Bowers, P. N., Izenberg, L., Wade-Woolley, L., & Parrila, R. (2012). Children's morphological awareness and reading ability. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(2), 389–410. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9276-5>

Kirk, C., & Gillon, G. T. (2009). Integrated morphological awareness intervention as a tool for improving literacy.

Kuo, F. L., Kuo, Y., & Chiu, T. W. (2017). A Comparative Study of Effectiveness of Explicit and Communicative Instruction on Taiwanese EFL Secondary School Students' Morphological Awareness of Derived Words. *Studies in English Language Teaching*, 5(2), 2329-311x <https://doi.org/10.22158/selt.v5n2p323>

Kuo, L. J., & Anderson, R. C. (2006). Morphology. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 261-294. <https://doi.org/10.1023/A:1015272516220>

Lyster, S. A. H. (2002). The effects of morphological versus phonological awareness training in kindergarten on reading development. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 261-294. <https://doi.org/10.1023/A:1015272516220>



Manolitsis, G., & Kandyliou, E. (2011, August). Morphological awareness instruction in kindergarten and children's early literacy development. *Paper presented at the 17th European conference on reading*. Mons, Belgium.

Manolitsis, G., Georgiou, G. K., Inoue, T., & Parrila, R. (2019). Are morphological awareness and literacy skills reciprocally related? Evidence from a cross-linguistic study. *Journal of Educational Psychology*, 111(8), 1362–1381. <https://doi.org/10.1037/edu0000354>

Manolitsis, G., Grigorakis, I., & Georgiou, G. (2017). The longitudinal contribution of early morphological awareness skills to reading fluency and comprehension in Greek. *Frontiers in Psychology*, 8, 1793. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01793>

McCutchen, D., Stull, S., Herrera, B.L., Lotas, S., & Evans, S. (2013). Putting Words to Work: Effects of Morphological Instruction on Children's Writing. *Journal Learning Disabilities*, 47(1), 86–97. <https://doi.org/10.1177/0022219413509970>

Nunes, T., & Bryant, P. (2006). *Improving literacy by teaching morphemes*. Routledge.

Ramirez, G., Walton, P., & Roberts, W. (2014). Morphological awareness and vocabulary development among kindergarteners with different ability levels. *Journal of Learning Disabilities*, 47(1), 54-64. <https://doi.org/10.1177/0022219413509970>

Reed, D. K. (2008). A synthesis of morphology interventions and effects on reading outcomes for students in grades K–12. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(1), 36-49.

Rothou, K. M., & Padelidiu, S. (2015). Inflectional morphological awareness and word reading and reading comprehension in Greek. *Applied Psycholinguistics*, 36(4), 1007–1027. <https://doi.org/10.1017/S0142716414000022>

Taha, H., & Saiegh-Haddad, E. S. (2016). The Role of Phonological versus Morphological Skills in the Development of Arabic Spelling: An Intervention Study. *J Psycholinguist Res*, 45, 507–535. <https://doi.org/10.1007/s10936-015-9362-6>

Wolter J. A., & Dilworth, D. (2013). The Effects of a Multilingual Morphological Awareness Approach for Improving Language and Literacy. *Learning disabilities*, 47(1), 76-85 <https://doi.org/10.1177/0022219413509972>

Ελληνικές

Γεωργίου, Γ., Μανωλίτσας, Γ., & Ινιού, Τ. (2023). Πρώιμοι δείκτες πρόβλεψης αναπτυξιακών παραμέτρων της μορφολογικής επίγνωσης. Στο Στ. Τσεμελή & Γ. Μανωλίτσας (Επιμ.), *Μορφολογικές διαδικασίες στον γραπτό λόγο για την Ελληνική γλώσσα* (σσ. 87-113). Επίκεντρο

Γρηγοράκης, Ι. (2014). *Η ανάπτυξη των μεταμορφολογικών ικανοτήτων παιδιών από το νηπιαγωγείο στην Β΄ τάξη δημοτικού και η σχέση τους με τη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής* [Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή]. Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Κανδυλίδου, Α. Β. (2011). *Ο ρόλος της ενίσχυσης της μορφολογικής και μορφολογικής επίγνωσης στην ανάπτυξη δεξιότητων γραπτού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας* [Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία]. Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Κουρουπάκη, Μ. (2004). *Η ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας και η σχέση της με τις αναδυόμενες αναγνωστικές τους ικανότητες* [Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία]. Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Κουφού, Κ.Ε.Ν. (2020). *Η πορεία κατάκτησης και εκμάθησης της μορφολογικής διαδικασίας της σύνθεσης στην ελληνική γλώσσα από μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Διδακτική προσέγγιση* [Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή]. Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Πόρποδας, Κ. (2007). *Εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης των Αναγνωστικών Δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και Α΄ - Β΄ Δημοτικού*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων: ΕΠΕΑΚ

Ράλλη, Α. (2005). *Μορφολογία*. Πατάκης.

Σταυρακάκη, Ζ. (2006). *Η ενίσχυση της μορφολογικής επίγνωσης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και η σχέση της με τις αναδυόμενες δεξιότητες γραπτού λόγου* [Αδημοσίευση μεταπτυχιακή εργασία]. Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Σταυρακάκη, Ζ., & Μανωλίτση, Γ. (2007, Οκτώβριος). Η ενίσχυση της μορφολογικής επίγνωσης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ανακοίνωση στο Συνέδριο «Αναδυόμενος Γραμματισμός: Έρευνα και Εφαρμογές». Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο* (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). (Υπ' Αριθμ. 21072β/Γ2, ΦΕΚ τευχ. β' αρ. φύλλου 304/13-03-03). Εθνικό Τυπογραφείο.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2021). *Πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση*. (Υπ' Αριθμ. 160476/Δ1/2021, ΦΕΚ 5961/Β/17-12- 2021). Εθνικό Τυπογραφείο.





ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ ΣΤΑ ΘΕΜΑΤΑ ΤΩΝ ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ ΣΤΙΣ ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ

Μαρία Λαϊνά

ΜΑ, ΜEd, Επιστημονικό Προσωπικό
Ανεξάρτητης Αρχής «Εθνικός Οργανισμός
Εξετάσεων» (Ε.Ο.Ε.)
mlaina@minedu.gov.gr

Περίληψη

Στο πλαίσιο του Συμποσίου με θέμα «Προσεγγίσεις ειδών γραμματισμού στα θέματα των πανελλαδικώς εξεταζόμενων μαθημάτων» η παρούσα εργασία παρουσιάζει τα είδη γραμματισμού που ανιχνεύονται στα θέματα των Εξετάσεων για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα (Πανελλαδικές Εξετάσεις) στα ειδικά μαθήματα των Ξένων Γλωσσών (Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά, Ισπανικά, Ιταλικά). Καταρχάς παρουσιάζεται η γενική πλαισίωση των Πανελλαδικών Εξετάσεων στα ειδικά μαθήματα των Ξένων Γλωσσών και οι γνωσιακές διαδικασίες που περνούν μέσα από τα ισχύοντα προγράμματα σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στη συνέχεια παρουσιάζονται προσεγγίσεις του γραμματισμού: διδακτικός, αυθεντικός, λειτουργικός και κριτικός, και τα θέματα των Πανελλαδικών Εξετάσεων στις Ξένες Γλώσσες ως γλωσσικά τεστ. Τέλος, μέσα από αυθεντικά αποσπάσματα και παραδείγματα από τα θέματα των Πανελλαδικών Εξετάσεων στις Ξένες Γλώσσες διαφαίνονται τα είδη γραμματισμών που απαντώνται στα επιλεγμένα θέματα και σημειώνονται στατιστικά στοιχεία από την εξέταση των Ξένων Γλωσσών στις Πανελλαδικές Εξετάσεις των ετών 2017-2023.

Λέξεις κλειδιά: Πανελλαδικές Εξετάσεις, Ξένες Γλώσσες, γλωσσικά τεστ, γνωσιακές διαδικασίες.

Abstract

In the context of the Symposium on “Approaches to the types of literacy in the subjects of Panhellenic examinations” this paper discusses the various types of literacy identified in

the subjects of the Examinations for admission to higher education in Greece, specifically in Foreign Languages such as English, French, German, Spanish, and Italian. Firstly, it presents an overview of the Panhellenic Examinations in these subjects and the cognitive processes involved in the current curricula for Foreign Languages in secondary education. Then, it discusses different approaches to literacy, including didactic, authentic, functional, and critical, and how they apply to Panhellenic Examinations in Foreign Languages topics as language tests. Finally, it provides examples from the topics of the Panhellenic Examinations in Foreign Languages, highlighting the types of literacies found in them, and notes statistics from the Examinations of Foreign Languages (2017-2023).

Keywords: Panhellenic Examinations, Foreign Languages, language tests, cognitive processes.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Πολλά εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον κόσμο έχουν εισαγάγει εκπαιδευτικές πολιτικές που στηρίζουν τα διάφορα είδη γραμματισμών, και αυτές συχνά θεωρούνται ως ένα σύνολο δεξιοτήτων και κατανοήσεων για την προετοιμασία του εργατικού δυναμικού ή των πολιτών για έναν μεταβαλλόμενο, διασυνδεδεμένο κόσμο (Burnett & Merchant, 2015: 271).

Προσανατολισμένες στο μέλλον αυτές οι πολιτικές έχουν σχέση με την καθοδήγηση, την πρακτική και την αξιολόγηση του προγράμματος σπουδών ή με τις καθημερινές πρακτικές παιδιών και νέων. Στο πλαίσιο στο οποίο η καλλιέργεια και απόκτηση αλφαριθμητικού κρίνεται σε σχέση με διεθνή μέτρα σύγκρισης (π.χ. το διεθνές πρόγραμμα αξιολόγησης μαθητών/-τριών PISA/ Programme for International Student Assessment) φαίνεται ότι υπάρχει πραγματικός κίνδυνος μείωσης της ικανότητας δημιουργίας περιεχομένου. Με μερικές αξιοσημείωτες εξαιρέσεις, φαίνεται να υπάρχει αυξανόμενη απόκλιση μεταξύ της υφής των καθημερινών πρακτικών γραμματισμού των νέων, των προγραμμάτων σπουδών και της αξιολόγησης του γραμματισμού που επιτάσσει το κράτος και της ρητορικής των γραμματισμών του 21ου αιώνα (Littlejohn, Beetham & McGill, 2012: 548-550).

Η παρούσα εργασία τοποθετείται στο πλαίσιο του Συμποσίου με θέμα «Προσεγγίσεις ειδών γραμματισμού στα θέματα των πανελλαδικώς εξεταζόμενων μαθημάτων», σκοπός του οποίου

είναι να παρουσιάσει ερευνητικά δεδομένα των ειδών γραμματισμού που προάγονται στα θέματα των πανελλαδικώς εξεταζόμενων γνωστικών αντικειμένων, ειδικότερα των Μαθηματικών, της Ιστορίας, της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας και των Ξένων Γλωσσών, μέσω της επεξεργασίας και αποδελτίωσης του «Αρχείου Θεμάτων» του Εθνικού Οργανισμού Εξετάσεων (Ε.Ο.Ε.) για τα ως άνω πανελλαδικώς εξεταζόμενα γνωστικά αντικείμενα Γενικού Λυκείου. Μέσα από την οπτική γωνία των Θεμάτων των Πανελλαδικών Εξετάσεων διαπιστώνεται ότι τα διάφορα είδη γραμματισμών δρουν αλληλοσυμπληρωματικά και δεν εκλαμβάνονται ως γνώση ουδέτερων και αποσπασματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, αλλά συνδέονται με την ικανότητα των μαθητών/-τριών να κατανοούν, να ερμηνεύουν και να αντιμετωπίζουν κριτικά τα γνωστικά αντικείμενα, με στόχο τη δημιουργία αυτόνομων και κριτικών πολιτών.

Η παρούσα εργασία εξειδικεύεται στην εξέταση των ειδικών μαθημάτων των Ξένων Γλωσσών στις Πανελλαδικές Εξετάσεις. Καταρχάς παρουσιάζεται η γενική πλαισίωση των Πανελλαδικών Εξετάσεων στα ειδικά μαθήματα των Ξένων Γλωσσών και οι γνωσιακές διαδικασίες που περνούν μέσα από τα ισχύοντα προγράμματα σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στη συνέχεια παρουσιάζονται προσεγγίσεις του γραμματισμού: διδακτικός, αυθεντικός, λειτουργικός και κριτικός, και τα θέματα των Πανελλαδικών Εξετάσεων στις Ξένες Γλώσσες ως γλωσσικά τεστ. Τέλος, μέσα από αυθεντικά αποσπάσματα και παραδείγματα από τα θέματα των Πανελλαδικών Εξετάσεων στις Ξένες Γλώσσες διαφαίνονται τα είδη γραμματισμών που απαντώνται στα επιλεγμένα θέματα και σημειώνονται στατιστικά στοιχεία από την εξέταση των Ξένων Γλωσσών στις Πανελλαδικές Εξετάσεις των ετών 2017-2023. Σε μεθοδολογικό επίπεδο αξιοποιούνται στοιχεία ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας. Η ποσοτική ανάλυση, που ακολουθεί τις μεθοδολογικές αρχές της περιγραφικής στατιστικής, την πινακοποίηση και γραφική αναπαράσταση των δεδομένων, συμπληρώνεται με την ποιοτική προσέγγιση.

Πανελλαδικές Εξετάσεις και Ξένες Γλώσσες

Το πλαίσιο για τις εξετάσεις των ειδικών μαθημάτων των Ξένων Γλωσσών στις Πανελλαδικές Εξετάσεις περιλαμβάνει την εξέταση στις εξής γλώσσες: Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά, Ισπανικά και Ιταλικά. Οι υποψήφιοι/ες δίνουν εξετάσεις σε ειδικό μάθημα Ξένης Γλώσσας επιπλέον των τεσσάρων μαθημάτων του πεδίου σπουδών τους σε περίπτωση που επιθυμούν να μπου σε σχολές όπως: Ξένες Φιλολογίες, Ξένων Γλωσσών, Μετάφρασης και Διερμηνείας, Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Ναυπλιακών Σπουδών και Τουριστικών Σπουδών. Σημειώνεται ότι τα πεδία σπουδών περιλαμβάνουν: 10

Πεδίο: Ανθρωπιστικών, Νομικών και Κοινωνικών Σπουδών, 2ο Πεδίο: Τεχνολογικών και Θετικών Σπουδών, 3ο Πεδίο: Σπουδών Υγείας και Ζωής και 4ο Πεδίο: Σπουδών Οικονομίας και Πληροφορικής.

Η εξεταστέα ύλη στα γνωστικά αντικείμενα των Ξένων Γλωσσών που εξετάζονται πανελλαδικά καθορίζεται με βάση το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (Council of Europe, 2001) και διαφοροποιείται για την εξέταση της Α Ξένης Γλώσσας που είναι τα Αγγλικά σε επίπεδο Γ και για την εξέταση της Β Ξένης Γλώσσας σε επίπεδο Β, και αφορά τις υπόλοιπες Ξένες Γλώσσες.

Οι Ξένες Γλώσσες λαμβάνονται ως μια ολότητα, καθώς για την εξέτασή τους ακολουθείται σε όλες η ίδια δομή και τα ίδια κριτήρια κατασκευής θεμάτων, ακολουθώντας διαφοροποιημένη προσέγγιση μόνο για την εξέταση της Αγγλικής γλώσσας αναφορικά με το επίπεδο γλωσσομάθειας και όχι για το είδος και τη δόμηση των δραστηριοτήτων της εξέτασης.

Τα προγράμματα σπουδών αντανάκλουν τη φιλοσοφία και την τάση για εκσυγχρονισμό στη διδασκαλία και εκμάθηση των Ξένων Γλωσσών ξεκινώντας από το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ) και φτάνοντας στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών των μαθημάτων των Ξένων Γλωσσών του Γενικού Λυκείου (2023), το οποίο βρίσκεται σε πιλοτική φάση εφαρμογής. Σε αυτά γίνεται λόγος για τεστ αξιολόγησης, π.χ. ανίχνευσης επιπέδου γλωσσομάθειας στο αρχικό στάδιο, ενδιάμεσης διαμορφωτικής αξιολόγησης αλλά και τελικής αξιολόγησης επιπέδου γλωσσομάθειας, όπως αυτό αποτυπώνεται, τελικές προαγωγικές εξετάσεις, αλλά και κεντρικές εξετάσεις όπως αυτές της πιστοποίησης γλωσσομάθειας και κεντρικές εξετάσεις με υψηλό διακύβευμα, όπως οι Πανελλαδικές Εξετάσεις ως εξετάσεις εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Ζέπος, Λαϊνά & Παπαδημητρίου, 2022). Επομένως, η εξέταση των Ξένων Γλωσσών στις Πανελλαδικές Εξετάσεις θεωρείται βάσει των ΠΣ τελική αξιολόγηση με τη μορφή κεντρικής εξέτασης με στόχο την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εξέταση.

ΔΙΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ

Η μάθηση στον 21ο αιώνα είναι σημαντική, καθώς συνοδεύει τον/την εκπαιδευτικό σε κάθε του/της βήμα, σε κάθε του/της απόφαση για την εκπαίδευση στην πράξη και στο πεδίο. Οι κατευθυντήριες γραμμές των προγραμμάτων σπουδών, οι αποφάσεις και οι επιλογές για τη χρήση μεθόδων και εργαλείων διδασκαλίας, η επιλογή αξιολογικών μοντέλων και ανατροφοδότησης



είναι άξονες που συμβάλλουν στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών αλλά και του επιλεγμένου μοντέλου διδασκαλίας.

Οι γραμματισμοί και η ανάπτυξή τους είναι αναπόσπαστο τμήμα της μάθησης στον 21ο αιώνα, πράγμα που γίνεται αισθητό και στα σύγχρονα προγράμματα σπουδών και λειτουργούν συνοδευτικά στις θεωρίες μάθησης που διαμορφώνουν τη μάθηση στον 21ο αιώνα.

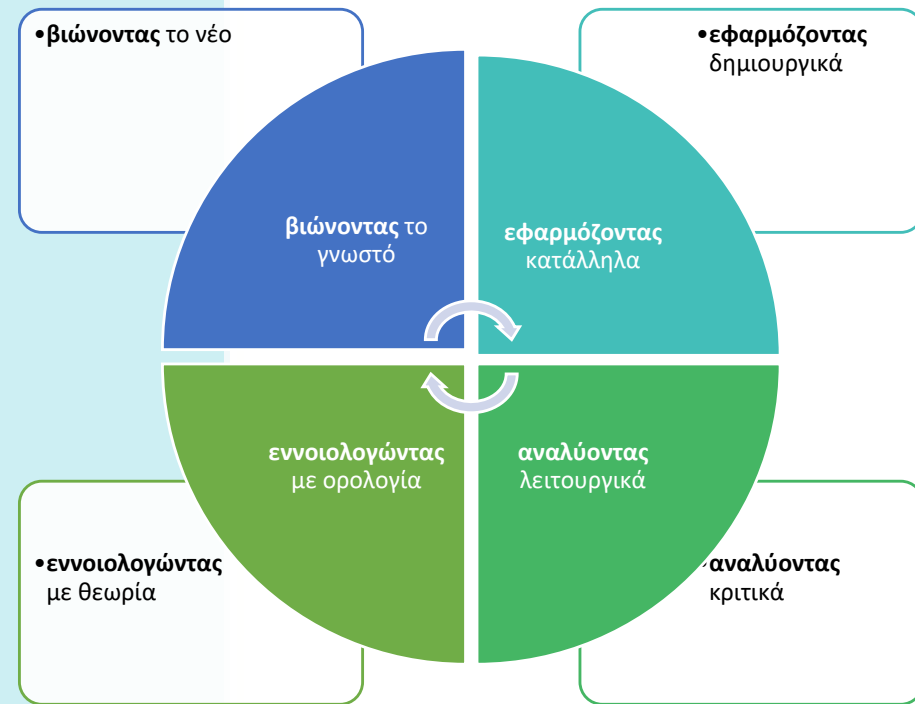
Σύμφωνα με τον Τζιμογιάννη (2019: 47) το Σχολείο του 21ου αιώνα αναφέρεται στο σύγχρονο σχολείο που είναι ικανό να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της εποχής και να πετύχει την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών (δηλαδή την ανάπτυξη γνώσεων γενικής παιδείας, μαθησιακών δεξιοτήτων και κοινωνικών στάσεων), προκειμένου να συμμετέχουν ενεργά στη σύγχρονη κοινωνία.

Γνωσιακές Διαδικασίες

Η μάθηση στον 21ο αιώνα περνά μέσα από γνωσιακές διαδικασίες και την εξέλιξη των μαθητών/τριών μέσα από αυτές σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Οι γνωσιακές διαδικασίες αντιστοιχούν σε θεμελιώδεις τύπους σκέψης στην πράξη ή πραγμάτων που κάνει κάποιος/α για να μάθει (Core & Kalantzis, 2015), αλλά ταυτόχρονα αποτυπώνουν πιθανές δραστηριότητες μαθητών/τριών στο πλαίσιο εξοικειώσής τους με τους γραμματισμούς κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας.

Με βάση το ΕΠΣ-ΞΓ οι γνωσιακές διαδικασίες αφορούν τις εξής μαθησιακές καταστάσεις: α. βιώνοντας (το γνωστό ή το νέο), β. εννοιολογώντας (με ορολογία ή με θεωρία), γ. αναλύοντας (λειτουργικά ή κριτικά) και δ. εφαρμόζοντας (κατάλληλα ή δημιουργικά) (Σχήμα 1).

Σύμφωνα με τους Kalantzis et al. (2019: 106) «οι γνωσιακές διαδικασίες είναι σχεδιασμένες αφενός να ευθυγραμμίζονται και αφετέρου να επεκτείνουν τις εμπειρίες των μαθητών και τις επαγγελματικές προοπτικές των δασκάλων. Περιγράφουν ένα ρεπερτόριο 'επιστημικών κινήσεων' ή πραγμάτων που μπορούν να κάνουν οι μαθητές για να μάθουν». Πρόκειται για ένα δυναμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, βάσει του οποίου οι μαθητές/τριες δομούν τη γνώση με τη βοήθεια των γνωσιακών διαδικασιών, που αποτελούν στην ουσία «το ευρύ φάσμα διαφόρων δραστηριοτήτων τις οποίες μπορούν να αναλάβουν οι μαθητές στο πλαίσιο της μάθησης των γραμματισμών» (Kalantzis et al., 2019: 97).



Σχήμα 1. Οι γνωσιακές διαδικασίες

Γραμματισμοί

Είναι δύσκολο να δοθεί ένας ορισμός του γραμματισμού που να έχει καθολική ισχύ, γιατί γραμματισμός σημαίνει διαφορετικά πράγματα, σε διαφορετικές εποχές, για διαφορετικά άτομα και για διαφορετικές κοινωνίες (Χαραλαμπίδης, 2019: 7). Σύμφωνα με τον Gee (2015: 60, 100) οι πρακτικές γραμματισμού παρατηρούνται σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο εμπεριέχει την ομιλία, την αλληλεπίδραση, τη σκέψη, τις αξίες, την πίστη και αυτές αποτελούν τμήμα ενός ακόμη μεγαλύτερου πλαισίου και του ίδιου του κόσμου. Ο Baynham (2002: 19-20) σημειώνει ότι «ένα άτομο είναι εγγράμματο όταν έχει αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις και

δεξιότητες που το καθιστούν ικανό να συμμετάσχει σε όλες εκείνες τις δραστηριότητες στις οποίες απαιτείται γραμματισμός για την αποτελεσματική λειτουργία του ατόμου στην ομάδα και στην κοινότητά του και του οποίου οι επιτεύξεις στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική του επιτρέπουν να συνεχίζει να χρησιμοποιεί αυτές τις δεξιότητες για την ατομική του εξέλιξη και την ανάπτυξη της κοινότητάς του».

Μέσα από τις διάφορες προσεγγίσεις του γραμματισμού, όπως: διδακτικός, αυθεντικός, λειτουργικός και κριτικός, διαπερνά η εξέλιξη των γνωσιακών διαδικασιών που προαναφέρθηκαν και δομείται η Μάθηση μέσω Σχεδιασμού (Learning by Design), που πρωτοδιατυπώθηκαν από το New London Group, και αναδιατυπώθηκαν με όρους των περισσότερο οικείων γνωσιακών διαδικασιών από τους Core & Kalantzis (2009) και αποτελούν βασικό άξονα του ΕΠΣ-ΞΓ στην Ελλάδα.

Ο διδακτικός γραμματισμός σχετίζεται με τις προαναφερθείσες γνωσιακές διαδικασίες ως εξής: εφαρμογή κανόνων, ορθή χρήση, ανάγνωση για ένα μόνο νόημα, ακολουθούνται η διδακτέα ύλη, το σχολικό εγχειρίδιο και ο δάσκαλος. Επομένως, η διασύνδεση με τις γνωσιακές διαδικασίες αφορά τα εξής πεδία: βιώνοντας το νέο, εννοιολογώντας με ορολογία, εννοιολογώντας με θεωρία.

Έχοντας ως βάση ότι ο αυθεντικός γραμματισμός σχετίζεται με την εμπύθιση σε εμπειρίες ανάγνωσης και γραφής που είναι άμεσα οικείες στον/στη μαθητή/τρια, δίνει έμφαση στις διαδικασίες ανάγνωσης και γραφής και διασυνδέεται με τη γνωσιακή διαδικασία του πεδίου «βιώνοντας το γνωστό».

Οι λειτουργικές προσεγγίσεις του γραμματισμού εσπάζουν στο να μάθουν οι μαθητές/τριες να διαβάζουν και να δημιουργούν τα είδη κειμένων που θα τους διασφαλίσουν τη σχολική επιτυχία και την κοινωνική συμμετοχή (Kalantzis et al., 2019: 179). Η θεώρηση του γραμματισμού ως μιας κοινωνικά ουδέτερης και τεχνικής διαδικασίας, άρρηκτα συνδεδεμένης με τα διαγωνίσματα αξιολόγησης και κατάταξης στο σχολείο (Cook-Gumperz, 2009), εις βάρος της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης, φέρνει στο προσκήνιο την έννοια του λειτουργικού γραμματισμού (functional literacy). Υπό αυτό το πρίσμα, ο λειτουργικός γραμματισμός συνεπάγεται μια διδακτική προσέγγιση εστιασμένη στην απόκτηση των βασικών δεξιοτήτων της γραφής και της ανάγνωσης για την επίτευξη κοινωνικών στόχων. Οι γνωσιακές διαδικασίες

που διασυνδέονται με τον λειτουργικό γραμματισμό είναι τα πεδία «εφαρμόζοντας κατάλληλα» και «αναλύοντας λειτουργικά».

Ο Μπασαγγούρας (2007: 125) σημειώνει ότι ο λειτουργικός εγγραμματισμός, του οποίου η βάση είναι ο σχολικός εγγραμματισμός, «αποβλέπει στην ανάπτυξη κατανόησης του γραπτού λόγου και, με την έννοια αυτή, είναι αναγκαίος για να καταστεί ικανό το άτομο να λειτουργήσει αποτελεσματικά σήμερα, ως μαθητής ενός σχολείου που βασίζεται τα μέγιστα στο γραπτό λόγο και αύριο, ως πολίτης μιας κοινωνίας που, επίσης, βασίζεται στο γραπτό λόγο». Σκοπός του λειτουργικού εγγραμματισμού είναι να στηρίξει και να υποστηρίξει τους μαθητές να μεταβούν από την κατανόηση μεμονωμένων λέξεων στην «αναζήτηση της βαθιάς δομής της γλώσσας, η οποία εξασφαλίζει την κατανόηση του γραπτού λόγου (=Λειτουργικός Εγγραμματισμός)» (Μπασαγγούρας, 2007: 125). Οι παραπάνω αντιλήψεις εκλαμβάνουν τον λειτουργικό γραμματισμό ως «μετρήσιμο» και «ποσοτικό» (Μπισκοπούλου, 2001).

Η διάσπαση του κριτικού γραμματισμού συνδέεται με τη βιωμένη εμπειρία, την κριτική σκέψη, την ανάληψη δράσης. Διασυνδέεται με τα εξής πεδία γνωσιακών διαδικασιών: βιώνοντας το νέο, εφαρμόζοντας δημιουργικά, αναλύοντας κριτικά.

Οι εξετάσεις ξένων γλωσσών εν γένει αξιολογούν διάφορες πτυχές της γλωσσικής επάρκειας. Οι γραμματισμοί σε αυτές τις περιπτώσεις αναφέρονται στις διάφορες δεξιότητες και ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ένα άτομο όταν χρησιμοποιεί μια ξένη γλώσσα και περιλαμβάνουν διάφορους τομείς της γλωσσικής επάρκειας, που είναι απαραίτητοι για την αποτελεσματική επικοινωνία και κατανόηση της γλώσσας σε καταστάσεις της πραγματικής ζωής. Οι συγκεκριμένοι γραμματισμοί που εξετάζονται μπορεί να ποικίλλουν ανάλογα με τον τύπο εξέτασης στις ξένες γλώσσες. Υπάρχουν κοινές κατηγορίες γραμματισμών στις ξένες γλώσσες που συνδέονται με δεξιότητες και ικανότητες στη χρήση της ξένης γλώσσας βάσει του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες, όπως για παράδειγμα: αναγνωστικός, ακουστικός, γραπτός, προφορικός, πολιτισμικός, ψηφιακός, κριτικός, κ.ά.

Γλωσσικά Τεστ

Τα τεστ είναι εξεταστικές διαδικασίες και αφορούν έρευνες ενός χαρακτηριστικού της προσωπικότητας. Μέσα από τα γλωσσικά τεστ ελέγχονται χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατό-





μου, η ικανότητα και γνώση που διαφαίνεται μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα η παραγωγή γραπτού λόγου (Βηδενμπίερ, 2005: 1).

Ανάλογα με τη στοχοθεσία κάθε τεστ, την ύλη και τη/τις δεξιότητα/ες που ελέγχει, υπάρχουν «τεστ επίσημα και ανεπίσημα, τεστ με βάση τη νόρμα και τεστ με βάση το κριτήριο, τεστ ασκήσεων με ελεύθερη επιλογή απάντησης, σε αντίθεση με τα τεστ ασκήσεων δεσμευμένης απάντησης» (Βηδενμπίερ, 2005: 2; Wiedenmayer, 2006).

Στα γλωσσικά τεστ ανιχνεύεται το επίπεδο χρήσης της γλώσσας σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές καταστάσεις, όπως αυτές αποτυπώνονται στο ίδιο το τεστ και στις εκφωνήσεις/οδηγίες των δραστηριοτήτων. Συνήθως οι επικοινωνιακές αυτές καταστάσεις προσομοιάζουν αυτές που θα συναντήσουν ή/και θα βιώσουν οι εξεταζόμενοι/ες στο πεδίο ενδιαφερόντων, δράσης, σπουδών, εργασίας, κ.ά.

Η ανίχνευση του επιπέδου χρήσης γλώσσας προσδιορίζει τη γλωσσική επίδοση των εξεταζομένων και μάλιστα σε περιορισμένο πλαίσιο, αν ληφθεί υπόψη ότι τα γλωσσικά τεστ αφορούν συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (γλώσσα), επίπεδο γλωσσολογίας, πρότυπο (φόρμα) εξέτασης και δεν εστιάζουν στην πραγματική λύση και διαχείριση της επικοινωνιακής κατάστασης της οδηγίας/εκφωνήσης της δραστηριότητας, σύμφωνα με την Βηδενμπίερ (2005: 2). Στο πλαίσιο αυτό σημειώνεται ότι οι στόχοι των γλωσσικών τεστ αποτελούν αποκλειστικά στόχους στο πλαίσιο μιας εξεταστικής διαδικασίας και δεν αποτελούν μαθησιακούς στόχους, οι οποίοι σχετίζονται με τα εκάστοτε ισχύοντα προγράμματα σπουδών και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, και θα ήταν εφαρμοστέοι ενδεχομένως και κατά περίπτωση κατά την επαναχρησιμοποίηση παλαιών θεμάτων γλωσσικών τεστ.

Βάσει των θεωριών των Lord & Novick (1968) και των Allen & Yen (1979) ένα γλωσσικό τεστ που μετρά τις γνώσεις των εξεταζομένων εμπεριέχει την πιθανότητα σφάλματος, καθώς οι μετρήσεις αποτελούν δειγματική όψη της πραγματικότητας και δεν αντικατοπτρίζουν απαραίτητα τις πραγματικές νοητικές διεργασίες που τελούνται στη σκέψη των εξεταζομένων και τις προσεγγίζουν επιτυχώς τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή της εξεταστικής διαδικασίας, της διεξαγωγής δηλαδή του γλωσσικού τεστ. Συμπληρωματικά δεν θα πρέπει να παραληφθεί ένα αρνητικό σημείο στα γλωσσικά τεστ, το οποίο αφορά την υποκειμενικότητα στην αξιολόγηση των ασκήσεων/δραστηριοτήτων ανοικτού τύπου.

Τα θέματα των Πανελλαδικών Εξετάσεων στις Ξένες Γλώσσες ως γλωσσικά τεστ

Τα θέματα των Πανελλαδικών Εξετάσεων στις Ξένες Γλώσσες ανήκουν στην κατηγορία των γλωσσικών τεστ, καθώς μετρούν τη γλωσσική επίδοση των εξεταζόμενων μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες.

Βάσει των ειδών των γλωσσικών τεστ που αναφέρθηκαν παραπάνω, τα θέματα των Πανελλαδικών Εξετάσεων στις Ξένες Γλώσσες έχουν τα εξής χαρακτηριστικά:

- Είναι επίσημα τεστ, καθώς μετρούν επίσημες επιδόσεις, ικανότητες και γνώσεις βάσει του πλαισίου των Πανελλαδικών Εξετάσεων και της διαδικασίας εισαγωγής υποψηφίων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.
- Είναι τεστ με βάση τη νόρμα, καθώς τα αποτελέσματα του/της κάθε εξεταζόμενου/ης στο τεστ, δηλαδή στην εξέταση του ειδικού μαθήματος της Ξένης Γλώσσας στις Πανελλαδικές Εξετάσεις, παρουσιάζονται σε σχέση με τα αποτελέσματα του συνόλου των υποψηφίων που συμμετείχαν σε αυτήν, με στόχο τη διαφοροποίησή τους. Στην ουσία οι μετρήσεις εστιάζουν σε μια ιεραρχική κατάσταση και όχι στο κατά πόσο ο/η κάθε υποψήφιος/α κάλυψε ένα κριτήριο του τεστ ή όχι.
- Είναι μικτά τεστ, καθώς περιλαμβάνουν ασκήσεις ελεύθερης επιλογής, π.χ. παραγωγή γραπτού λόγου στην Ξένη Γλώσσα, αλλά και ασκήσεις κλειστού τύπου, π.χ. πολλαπλών επιλογών.
- Είναι τεστ γλωσσικής χρήσης και μάλιστα ημι-άμεσα, καθώς περιέχουν ασκήσεις/δραστηριότητες που προσομοιάζουν πραγματικές καταστάσεις και ασκήσεις/δραστηριότητες που ελέγχουν έμμεσα επικοινωνιακές ικανότητες των υποψηφίων.

Για την κατασκευή των θεμάτων των Πανελλαδικών Εξετάσεων στις Ξένες Γλώσσες λαμβάνονται υπόψη τα εξής: το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες, βάσει του οποίου προσδιορίζονται οι γενικοί δείκτες επικοινωνιακής γλωσσικής επάρκειας κατά επίπεδο γλωσσολογίας με βάση την εξάβαθμη κλίμακα του Συμβουλίου της Ευρώπης (Council of Europe, 2001; Δενδρινού & Καραβά, 2013: 13), ο καθορισμός του στόχου της εξέτασης, δηλαδή η επιλογή συγκεκριμένου αριθμού υποψηφίων για συγκεκριμένες σχολές που έχουν ως ειδικό μάθημα εξέτασης μια ξένη γλώσσα ή/και περισσότερες, η βαρύτητα ασκήσεων/δραστηριοτήτων στο σύνολο του τεστ, όπως επίσης και το σύστημα βαθμολόγησης, τα κριτήρια και οι οδηγίες

της βαθμολόγησης προς το σώμα βαθμολογητών/τριών του γνωστικού αντικειμένου, δηλαδή της κάθε ξένης γλώσσας που εξετάζεται ξεχωριστά.

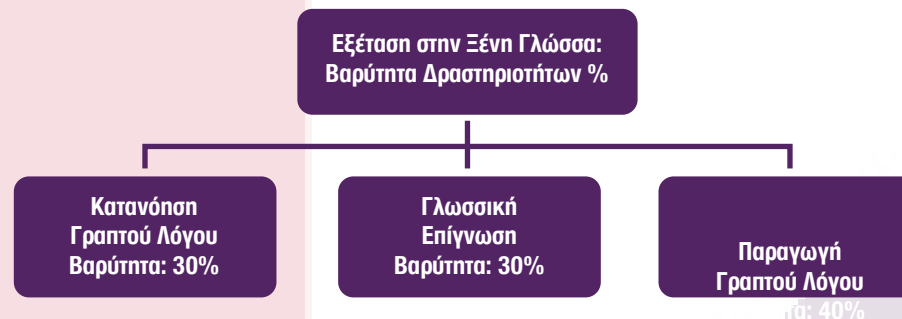
Γραμματισμοί στα Θέματα των Πανελλαδικών Εξετάσεων στις Ξένες Γλώσσες

Όπως αναφέρεται στο ΕΠΣ-ΞΓ, καλή γνώση μιας γλώσσας «σημαίνει συνήθως πως έχω αναπτύξει γραμματισμό στη γλώσσα αυτή ή μάλλον πολλούς γραμματισμούς για να μπορώ να συμμετέχω αποτελεσματικά σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας με προφορικό ή και γραπτό λόγο, χρησιμοποιώντας τον εν λόγω γλωσσικό κώδικα. Όσο καλύτερη γνώση της γλώσσας έχει κάποιος, σε τόσο περισσότερες κοινωνικές περιστάσεις μπορεί να μετέχει χρησιμοποιώντας τη γλώσσα με μεγαλύτερη ευχέρεια και, κυρίως, με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα για να πετύχει συγκεκριμένους επικοινωνιακούς στόχους. Έτσι λοιπόν ο μαθητής καλείται να αναπτύξει, σε ορισμένα στάδια εκπαίδευσης, τις απαραίτητες δεξιότητες ώστε να διαβάζει, να γράφει, να μιλά και να καταλαβαίνει τι λένε ομιλητές της ξένης γλώσσας σε κοινωνικά, επαγγελματικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Καλείται, επιπλέον, να αξιοποιήσει τη γλωσσική εμπειρία του και την ικανότητά του να σκέφτεται κριτικά προκειμένου να συνδέσει την ξένη γλώσσα με τη μητρική του για να είναι σε θέση να λειτουργήσει ως διαμεσολαβητής μεταφέροντας πληροφορίες από τη μία γλώσσα στην άλλη».

Το παραπάνω απόσπασμα από το ΕΠΣ-ΞΓ μετασχηματίζεται στην πράξη μέσα από την επεξεργασία των θεμάτων των Πανελλαδικών Εξετάσεων στις Ξένες Γλώσσες.

Η κατασκευή των θεμάτων ακολουθεί συγκεκριμένα ποσοστά βαρύτητας επί τοις εκατό (%) ανά τμήμα εξέτασης: Κατανόηση Γραπτού Λόγου (Α), Γλωσσική Επίγνωση (Β) και Παραγωγή Γραπτού Λόγου (Γ) (Σχήμα 2):

- Α. Κατανόηση Γραπτού Λόγου 30%
- Β. Γλωσσική Επίγνωση 30%
- Γ. Παραγωγή Γραπτού Λόγου 40%



Σχήμα 2. Πίνακας με ποσοστά βαρύτητας (%) ανά τμήμα εξέτασης στις Ξένες Γλώσσες στις Πανελλαδικές Εξετάσεις

Παραδείγματα από τα Θέματα των Πανελλαδικών Εξετάσεων στις Ξένες Γλώσσες (Ιούνιος 2023)

Στη συνέχεια παρατίθενται παραδείγματα από τα θέματα των Πανελλαδικών Εξετάσεων στις Ξένες Γλώσσες για την εξεταστική περίοδο Ιουνίου 2023 (Σημείωση: Στην Κατανόηση Γραπτού Λόγου παρατίθενται μόνο οι δραστηριότητες, όχι τα κείμενα αναφοράς, τα οποία είναι διαθέσιμα στο αποθετήριο του Ε.Ο.Ε. «Αρχείο Θεμάτων»):

- Παράδειγμα από τα Αγγλικά (Σχήμα 3): Κατανόηση γραπτού λόγου με ερωτήσεις σύντομης ανάπτυξης γραπτού λόγου.

ΑΡΧΗ 3ΗΣ ΣΕΛΙΔΑΣ

A. ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ (30 points)

A1. Answer questions 1-3, based on information from the text (max. 30 words each).
(3 x 4 points = 12 points)

1. What would be a suitable title for this text?
2. What is the purpose of the text?
3. According to the text, will classrooms be taken over by technology in the next 25 years? Justify your answer.

Σχήμα 3. Παράδειγμα από τα Αγγλικά: Κατανόηση γραπτού λόγου με ερωτήσεις σύντομης ανάπτυξης γραπτού λόγου

- Παράδειγμα από τα Ιταλικά (Σχήμα 4): Αντίστοιχη προσέγγιση στην Κατανόηση Γραπτού Λόγου με τα Αγγλικά ακολουθείται και στην ιταλική γλώσσα.

ΑΡΧΗ 3ΗΣ ΣΕΛΙΔΑΣ

A. ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ (30 punti)

A1. Leggete il testo e rispondete alle seguenti domande (1-3). Ogni risposta non deve contenere più di 30 parole. (3 x 3 punti = 9 punti)

1. Date un titolo alternativo al testo.
2. Qual è il messaggio del testo?
3. Sei d'accordo con l'autore del testo? Esprimi la tua opinione.

Σχήμα 4. Παράδειγμα από τα Ιταλικά: Κατανόηση γραπτού λόγου με ερωτήσεις σύντομης ανάπτυξης γραπτού λόγου

- Παράδειγμα από τα Αγγλικά (Σχήμα 5): Στην Κατανόηση Γραπτού Λόγου επιλέγονται ασκήσεις κλειστού τύπου, πολλαπλής επιλογής.

A2. Choose the correct answer (A, B or C) for items 4-9, based on information from the text. (6 x 3 points = 18 points)

4. The text is most likely to appear in
 A. a textbook on education. B. an educational newspaper. C. a tech magazine.
5. According to the text, schools
 A. fell behind in most of the technological advances of the century. B. provide an alternative to high-tech-oriented environments. C. have managed to incorporate technology in the educational process.

Σχήμα 5. Παράδειγμα από τα Αγγλικά: Κατανόηση Γραπτού Λόγου με ασκήσεις κλειστού τύπου, πολλαπλής επιλογής

- Παράδειγμα από τα Γαλλικά (Σχήμα 6): Στη Γλωσσική Επίγνωση στο επίκεντρο βρίσκονται ασκήσεις κλειστού τύπου, τοποθέτησης ημιτελών προτάσεων στη σωστή σειρά.

ΑΡΧΗ 5ΗΣ ΣΕΛΙΔΑΣ

B3. Mettez les phrases dans le bon ordre afin de reconstituer le texte. L'ordre des lettres indique l'ordre des phrases dans le texte. (5 x 2 points = 10 points)

Cet été allez-y en train !

		A	B	C	D	E
	Et si le bon remède pour décompresser après les	X				
20.	prenez le train pour vous déconnecter du quotidien ? On fait le					
21.	simplement pour faire une pause, vous					
22.	examens, après une année scolaire épuisante, ou tout					
23.	voyager et découvrir sa région, sans se ruiner. Partir à la mer, à					
24.	tour des bons plans de l'été ! Toutes les raisons sont bonnes pour					
	la campagne, passer du temps entre amis et se ressourcer.					X

D'après www.infos-jeunes.fr

Σχήμα 6. Παράδειγμα από τα Γαλλικά: Στη Γλωσσική Επίγνωση στο επίκεντρο βρίσκονται ασκήσεις κλειστού τύπου, τοποθέτησης ημιτελών προτάσεων στη σωστή σειρά.

- Παράδειγμα από τα Γερμανικά (Σχήμα 7): Στα θέματα των Γερμανικών υπάρχουν ασκήσεις ημι-ανοικτού τύπου, συμπλήρωσης κενών χωρίς να δίνονται οι επιλογές στην εξέταση της Γλωσσικής Επίγνωσης.

B2. Ergänzen Sie in den Sätzen 15-19 die fehlende Präposition. 5x2 Punkte=10 Punkte

15. Die Kinder spielen _____ ihren Eltern im Park Volleyball.
 16. Ich wohne _____ Berlin.
 17. Wir fliegen heute _____ England.
 18. Ich muss heute von 13 Uhr _____ 21 Uhr arbeiten.
 19. Die Mutter kocht Essen _____ die Geburtstagsparty.

Σχήμα 7. Παράδειγμα από τα Γερμανικά: Εξέταση της Γλωσσικής Επίγνωσης μέσα από ασκήσεις ημι-ανοικτού τύπου, συμπλήρωσης κενών χωρίς να δίνονται οι επιλογές.

- Παράδειγμα από τα Ισπανικά (Σχήμα 8): Στα Ισπανικά για την εξέταση Παραγωγής Γραπτού Λόγου υπάρχει άσκηση/δραστηριότητα ανοικτού τύπου.

G. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ (40 puntos)

Escribe un texto en español (180-200 palabras) sobre el siguiente tema:

El blog *Gastro* invita a sus lectores a enviar sus opiniones sobre el tema de la alimentación sana. Escribe una breve entrada en la que debes:

a) explicar la importancia de una alimentación sana
 b) presentar tres de tus hábitos alimenticios sanos
 c) hablar de dos de tus hábitos alimenticios que tienes que cambiar y por qué.

No firmes con tu nombre. Firma como Mario/María.

Σχήμα 8. Παράδειγμα από τα Ισπανικά: Παραγωγή Γραπτού Λόγου μέσα από άσκηση/δραστηριότητα ανοικτού τύπου.

Με βάση τα παραπάνω παραδείγματα δραστηριοτήτων από τα θέματα του Ιουνίου 2023 είναι διακριτές οι προσεγγίσεις γραμματισμού στα θέματα των Πανελλαδικών Εξετάσεων στις Ξένες Γλώσσες ως εξής:

Σχετικά με τον διδακτικό γραμματισμό: εν μέρει αναγνωρίζονται κάποια από τα χαρακτηριστικά του στα θέματα των Πανελλαδικών Εξετάσεων για τις Ξένες Γλώσσες: για παράδειγμα το ζήτημα της ορθότητας και της εφαρμογής των κανόνων. Διαπιστώνεται στα θέματα ότι απαιτείται «προσκόλληση σε μια αρκετά περιορισμένη και τεχνική χρήση της γλώσσας» (Ο' Connor, 2009: 495).

Σχετικά με τον αυθεντικό γραμματισμό: Έχοντας ως βάση ότι ο αυθεντικός γραμματισμός σχετίζεται με εμπειρίες ανάγνωσης και γραφής με τις οποίες είναι εξοικειωμένος ο υποψήφιος, διαπιστώνεται ότι έστω και για ένα περιορισμένο χρονικό διάστημα εξέτασης διάρκειας τριών ωρών, που διαρκεί η γραπτή εξέταση στην Ξένη Γλώσσα στις Πανελλαδικές Εξετάσεις, λαμβάνει χώρα αυτή η διαδικασία και ισχύει και για τα τρία τμήματα της εξέτασης: Κατανόηση Γραπτού Λόγου (Α), Γλωσσική Επίγνωση (Β) και Παραγωγή Γραπτού Λόγου (Γ).

Σχετικά με τον λειτουργικό γραμματισμό: ο λειτουργικός γραμματισμός συναντάται στα θέματα των Πανελλαδικών Εξετάσεων στις Ξένες Γλώσσες με τη μορφή της επεξεργασίας δραστηριοτήτων, της δημιουργίας κειμένων που διασφαλίζουν την ανάπτυξη της κατανόησης και της παραγωγής γραπτού λόγου, όπως επίσης και της γλωσσικής επίγνωσης, στο συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο, δηλαδή αυτό της σχολικής εκπαίδευσης αλλά και της διεξαγωγής των εξετάσεων σε κεντρικό επίπεδο. Παράλληλα ως μετρήσιμος και ποσοτικός ο λειτουργικός γραμματισμός συμβάλλει στην αξιολόγηση με στόχο την εισαγωγή υποψηφίων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σχετικά με τον κριτικό γραμματισμό: Στο πλαίσιο μιας τρίωρης εξέτασης αλλά και λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο γλωσσομάθειας και αντίστοιχων μαθησιακών αποτελεσμάτων στην ξένη γλώσσα, μια τέτοιου είδους διάσταση δεν ανταποκρίνεται ή τουλάχιστον δεν προλαβαίνει να ξετυλιχθεί και να αναπτυχθεί, όπως για παράδειγμα: προσέγγιση ενός θέματος από πολλαπλές οπτικές γωνίες και ξεδίπλωμα των πολλαπλών επιπέδων νοήματος, εντοπισμός προβλημάτων, ανάπτυξη πρωτοβουλιών και έναρξη δράσης, συγκέντρωση στοιχείων από διαφορετικές πηγές, διατύπωση λύσεων, κ.α. Οι διαδικασίες μάθησης που είναι λιγότερο εμφανείς, όπως ο σχηματισμός εννοιών, η μάθηση από κείμενο, η επίλυση προβλημάτων και η σκέψη, είναι δύσκολο να παρατηρηθούν άμεσα (Slavin, 2018: 209).

Διαφορετική προσέγγιση του γραμματισμού σχετιζόμενη με τις εξετάσεις Ξένων Γλωσσών γενικότερα είναι η ύπαρξη κοινών κατηγοριών γραμματισμών, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω, οι οποίες σχετίζονται με ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων στη γλωσσική χρήση. Από τις προαναφερθείσες κατηγορίες διαπιστώνεται η καλλιέργεια των εξής κατηγοριών: αναγνωστικός, γραπτός, πολιτισμικός γραμματισμός. Ο ακουστικός, προφορικός, ψηφιακός γραμματισμός δεν καλλιεργούνται στην εξέταση των Ξένων Γλωσσών στις Πανελλαδικές Εξετάσεις, καθώς δεν εξετάζεται η Κατανόηση Προφορικού Λόγου (ακουστικός γραμματισμός), η Παραγωγή Προφορικού Λόγου (προφορικός γραμματισμός) και δεν γίνεται χρήση κάποιων ψηφιακών μέσων, επομένως δεν καλλιεργείται ο ψηφιακός γραμματισμός.

Εν κατακλείδι, στα πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα και ειδικότερα στην εξέταση των ειδικών μαθημάτων των Ξένων Γλωσσών, οι γραμματισμοί αναφέρονται στις γλωσσικές και γραπτές δεξιότητες που αξιολογούνται. Μέσω των εξετάσεων αξιολογείται η ικανότητα των υποψηφίων να κατανοούν, να αναλύουν και να εκφράζονται γραπτώς σε διάφορες θεματικές ενότητες.

Η Πολυμίλη (2018: 90) σημειώνει ότι «το σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, παρά τις συνεχείς αλλαγές, παραμένει εξετασιοκεντρικό, δεν προάγει την ικανότητα αναλυτικής και συνθετικής σκέψης και δεν αναπτύσσει την κριτική ικανότητα. Η εισαγωγή των μαθητών στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα εξαρτάται αποκλειστικά (στα περισσότερα συστήματα που εφαρμόστηκαν) στη στιγμιαία αξιολόγηση, γεγονός που συχνά αδικεί τη συνολικότερη επίδοση των μαθητών».

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ

Οι επιδόσεις των υποψηφίων στις Ξένες Γλώσσες στις Πανελλαδικές Εξετάσεις τα τελευταία χρόνια (2017-2023) συμπληρώνουν την ποιοτική προσέγγιση των θεμάτων των Πανελλαδικών Εξετάσεων αναφορικά με τα είδη γραμματισμών που καλλιεργούνται μέσα από τη συμμετοχή στην εξεταστική διαδικασία για τις Ξένες Γλώσσες:

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται η προσέλευση των υποψηφίων για τη συμμετοχή στην εξέταση των ειδικών μαθημάτων των Ξένων Γλωσσών στις Πανελλαδικές Εξετάσεις για τα έτη 2017-2023, όπως επίσης και η μέση τιμή προσελεύσεων ανά γλώσσα για τα συγκεκριμένα έτη. Παρατηρείται η αισθητή διαφορά πλήθους υποψηφίων στην εξέταση στα Αγγλικά, καθώς τα Αγγλικά θεωρούνται Α Ξένη Γλώσσα, ενώ οι υπόλοιπες γλώσσες θεωρούνται Β Ξένη Γλώσσα, από

τις οποίες οι μαθητές/τριες επιλέγουν να διδαχθούν μία κατά τη διάρκεια της σχολικής τους εκπαίδευσης. Επίσης, το γεγονός ότι υπάρχει διαφορά στην προσέλευση ανάμεσα στα ζεύγη γλωσσών Γαλλικά/Γερμανικά και Ισπανικά/Ιταλικά έγκειται στο ότι η πλειονότητα των μαθητών/τριών διδάσκεται Γαλλικά/Γερμανικά, καθώς οι οργανικές θέσεις εκπαιδευτικών Ισπανικής/Ιταλικής στη δημόσια εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι ελάχιστες.

Μαθήματα \ Έτη	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	Μέση τιμή
Αγγλικά	15.562	16.962	16.892	13.484	12.791	11.891	13.768	14.479
Γαλλικά	743	713	681	525	510	415	397	569
Γερμανικά	793	848	748	575	554	462	419	628
Ισπανικά	108	194	144	139	181	88	85	134
Ιταλικά	241	260	276	233	172	69	91	192

Πίνακας 1.

Προσελεύσεις υποψηφίων στην εξέταση των Ξένων Γλωσσών και Μέση Τιμή προσέλευσης ανά γλώσσα για τα έτη 2017-2023

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές των υποψηφίων στις Ξένες Γλώσσες στις Πανελλαδικές Εξετάσεις των ετών 2017-2023. Οι επιδόσεις χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες βάσει της εικοσάβαθμης κλίμακας αξιολόγησης ως εξής: όσοι/ες είχαν βαθμό 0-10, όσοι/ες είχαν βαθμό 10-20 και όσοι/ες είχαν βαθμό 18-20. Τα ποσοστά των κατηγοριών αυτών παρουσιάζονται ως μέσες τιμές όλων των υποψηφίων ανά γλώσσα σε εκατοντάβαθμη κλίμακα (%). Παρατηρούνται ποσοστά με μέγιστη απόκλιση περίπου στο 15% μεταξύ των γλωσσών στην κατηγορία όσων είχαν βαθμό 0-10 και 10-20. Στην κατηγορία όσων είχαν βαθμό 18-20 υπάρχει έντονη διαφοροποίηση ανάμεσα στα ποσοστά μέσης τιμής στην Α Ξένη Γλώσσα που ανέρχεται στο 2,2% και στα ποσοστά μέσης τιμής για τις Β Ξένες Γλώσσες, όπου διαπιστώνεται μια διακύμανση με μέγιστη απόκλιση μεταξύ των γλωσσών περίπου στο 20%. Οι τιμές του Πίνακα 2

μπορούν να αξιοποιηθούν στοχευμένα ανά γλώσσα σε συνδυασμό με τη διάσταση του λειτουργικού γραμματισμού.

Μαθήματα \ Έτη	0 ≤ ΒΑΘΜΟΣ < 10	10 ≤ ΒΑΘΜΟΣ ≤ 20	18 ≤ ΒΑΘΜΟΣ ≤ 20
Αγγλικά	23,7	76,3	2,2
Γαλλικά	13,2	86,8	11,3
Γερμανικά	16,9	83,1	19,6
Ισπανικά	9,2	90,8	30,7
Ιταλικά	19,2	80,8	20,6

Πίνακας 2.
Ποσοστά (%) Μέσων Τιμών επιδόσεων των υποψηφίων ανά εξεταζόμενη ξένη γλώσσα για τα έτη 2017-2023

Τα στατιστικά δεδομένα προσθέτουν σημαντικές πληροφορίες για τις Πανελλαδικές Εξετάσεις στις Ξένες Γλώσσες, συνθέτουν το πεδίο της εξέτασης αυτής καθεαυτής και δίνουν ερευνητικά στοιχεία για τη διασφάλιση ποιότητας των Εξετάσεων «σε εμπλεκόμενες ομάδες εκπαιδευτικών, όπως για παράδειγμα θεματοδότες, επιμορφωτές στην εξέταση και βαθμολόγηση των γραπτών δοκιμών των Πανελλαδικών Εξετάσεων», όπως αναφέρεται στο Δάσιος, Γ., Παπαμεντζελόπουλος, Κ., Γκότζος, Δ., Λαϊνά, Μ. & Παπαγεωργίου, Μ. (2023: 68-69). Ως εκ τούτου είναι σημαντική η παράλληλη επεξεργασία τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών δεδομένων των πτυχών των Πανελλαδικών Εξετάσεων, τα οποία λειτουργούν αλληλοσυμπληρωματικά στο πλαίσιο μιας ολιστικής προσέγγισής τους.

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

Για την ποιοτική προσέγγιση των Πανελλαδικών Εξετάσεων ειδικά στο πλαίσιο εξέτασης των Ξένων Γλωσσών έγιναν οι παρακάτω εισηγήσεις στο πλαίσιο του Συμποσίου:

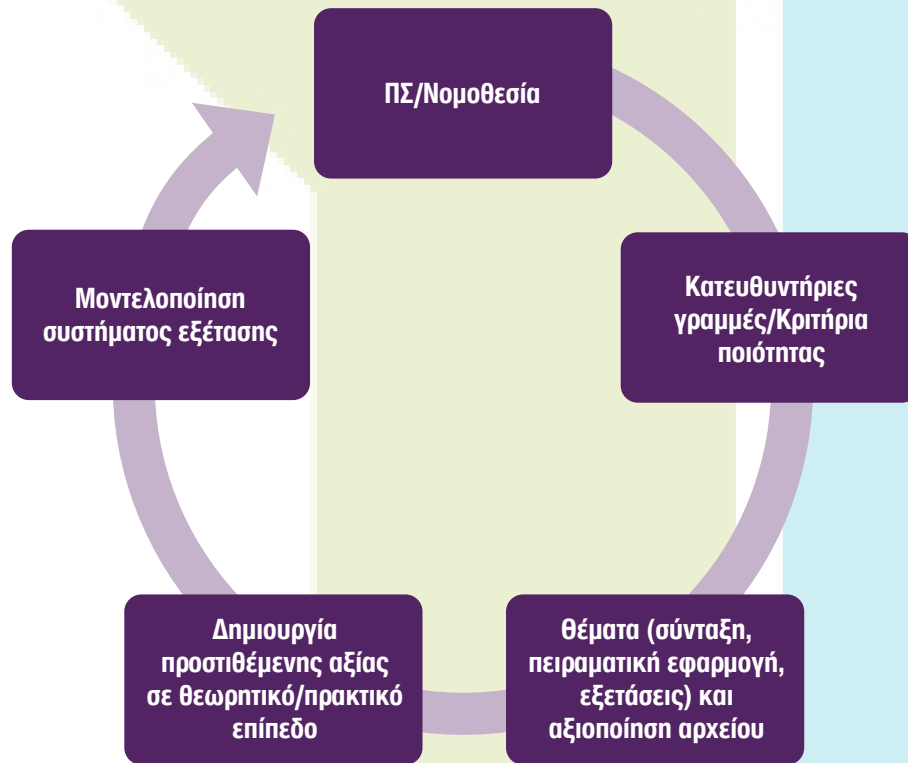
- Η εκπόνηση μελετών περιπτώσεων (case studies) ανά γλώσσα ή/και ανά ζεύγη γλωσσών, με στόχο την καλλιέργεια στοχευμένων κατηγοριών γραμματισμού.
- Ο σχεδιασμός ενός προγράμματος καλλιέργειας γραμματισμού στο πεδίο των Ξένων Γλωσσών στις Πανελλαδικές Εξετάσεις σε οριζόντια διάσταση.
- Ερευνητική προσέγγιση με στόχο τη διαπίστωση ελλείψεων/κενών στις δεξιότητες που εμπεριέχονται στην ευρύτερη έννοια του γραμματισμού, των γραμματισμών και των πολυγραμματισμών, στοχευμένα για τις Ξένες Γλώσσες προς όφελος της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας, των φορέων και των άμεσα εμπλεκόμενων, σε ζητήματα Πανελλαδικών Εξετάσεων.
- Αξιοποίηση παλαιών θεμάτων από την εξέταση των Ξένων Γλωσσών στις Πανελλαδικές Εξετάσεις με τη μορφή ένταξης συμπληρωματικού υλικού, εναλλακτικού υλικού, αποθετηρίου πολυτροπικού υλικού στο πλαίσιο μιας ανοιχτής εκπαιδευτικής κοινότητας (educational/learning commons).

Μέσα από αυτές τις εισηγήσεις για τις Ξένες Γλώσσες «τίθεται ως στόχος η ίδια η αυτοαξιολόγηση του συστήματος των Πανελλαδικών Εξετάσεων. Επιπρόσθετα, μέσα από έναν ολιστικό τρόπο θεώρησης του συστήματος πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στοχεύεται η διασφάλιση της αξιοπιστίας και εγκυρότητας του εν γένει εξεταστικού συστήματος» (Δάσιος, Γ., Παπαμεντζελόπουλος, Κ., Γκότζος, Δ., Λαϊνά, Μ., Παπαγεωργίου, Μ. & Καρασιώτης, Π., 2023: 293).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η εξέταση των ξένων γλωσσών ως ειδικών μαθημάτων στις Πανελλαδικές Εξετάσεις ανήκει στην κατηγορία των γλωσσικών τεστ, τα οποία στοχεύουν στη μέτρηση συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων σε συγκεκριμένο και προκαθορισμένο πλαίσιο, όπως αυτό της διεξαγωγής των Πανελλαδικών Εξετάσεων. Οι γνωσιακές διαδικασίες, όπως αυτές προτάσσονται στα ισχύοντα προγράμματα σπουδών, αποτυπώνονται στα θέματα των Πανελλαδικών Εξετάσεων μέσα από τις ασκήσεις και τις δραστηριότητες που τίθενται. Ο αυθεντικός και λειτουργικός γραμματισμός κάνουν αισθητή την παρουσία τους κατά τη διεξαγωγή των εξετάσεων, μεμονωμένα χαρακτηριστικά διδακτικής και κριτικής προσέγγισης του γραμματισμού παρατηρούνται επίσης. Η κατάκτηση του γραμματισμού αποτελεί «τον σκοπό και το προϊόν της σχολικής εκπαίδευσης και η κατάκτηση του γραμματισμού βελτιώνει την ποιότητα ζωής του κάθε ατόμου, των κοινωνικών ομάδων αλλά και της κοινωνίας συνολικά» (Cook-Greuter, 2009: 49-51). Ο γραμματισμός επομένως διαπερνά το σχολείο, τις εξετάσεις, τις διαδικασίες και δομεί την προσωπικότητα,

τις γνώσεις του ατόμου. Σύμφωνα με τον Gee (2019: 38-39) «ο γραμματισμός ή η εκπαίδευση δεν έχουν κανένα επακόλουθο. Όμως, έχουν πολλά επακόλουθα όσα συνοδεύουν τον γραμματισμό και την εκπαίδευση, δηλαδή οι στάσεις, οι αξίες, οι κανόνες και τα πιστεύω (κοινωνικά, πολιτισμικά και πολιτικά ταυτόχρονα) που πάντοτε συνοδεύουν τον γραμματισμό και την εκπαίδευση». Τα παραπάνω μπορούν να αποτυπωθούν σε έναν κυκλικό τρόπο δράσης και ολιστικής αξιοποίησης του υλικού των Πανελλαδικών Εξετάσεων σε πολλαπλά επίπεδα, όπως αποτυπώνεται παρακάτω (Σχήμα 9):



Σχήμα 9. Κυκλικός τρόπος δράσης και αξιοποίησης υλικού Πανελλαδικών Εξετάσεων (Παπαμεντζελόπουλος, κ.ά., 2022: 111).

Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Allen, M. J., & Yen, W. M. (1979). *Introduction to measurement theory*. Monterey, CA: Brooks/Cole Publishing Company.

Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Burnett, C. & Merchant, G. (2015). The challenge of 21st century literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(3), 271-274.

Cook-Gumperz, J. (2009). Γραμματισμός και εκπαίδευση: μια αμετάβλητη εξίσωση. Στο Τρ. Κωσούλη (επιμ.). *Η κοινωνική δόμηση του γραμματισμού*. Αθήνα: Επίκεντρο, 49-99.

Cope, B. & Kalantzis, M. (2015). The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. In: B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *A Pedagogy of Multiliteracies*. London: Palgrave Macmillan.

Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4 (3), 164-195.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Gee, J. P. (2019). Ο γραμματισμός και ο μύθος του γραμματισμού: από τον Πλάτωνα στον Freire. Στο Α. Χαραλαμπίδης (επιμ.) (2019). *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. Μπρ. Μ. Αραποπούλου, Ε. Κοσούλη, Δ. Κορομπόκης & Λ. Κουφάκη. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ιδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), 15-54.

Gee, J. P. (2015). *Literacy and Education*. New York and London: Routledge.

Kalantzis, M. & Cope, B. & Stellakis, N. & Arvanitis, E. (2019). *Γραμματισμοί: Μια παιδαγωγική διαφοροποιημένου σχεδιασμού και πολυτροπικών νοηματοδοτήσεων*. Αθήνα: Κριτική.

Lord, F. M. & Novick, M. R. (1968). *Statistical Theories of Mental Test Scores*. Menlo Park: Addison-Wesley.

Littlejohn, A., Beetham, H., & McGill, L. (2012). Learning at the digital frontier: A review of digital literacies in theory and practice. *Journal of computer assisted learning*, 28(6), 547-556.

O' Connor, M. C. (2009). Τα αφανή είδη του λόγου της τυποποιημένης εξέτασης: τι απαιτούν οι ερωτήσεις γλωσσικής αναλογίας από τους εξεταζομένους. Στο Τρ. Κωστούλη (επιμ.). *Η κοινωνική δόμηση του γραμματισμού*. Αθήνα: Επίκεντρο, 463-501.

Slavin, R. E. (2018). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Θεωρία και πράξη. Μπφρ. Ε. Εκκεκάκη. Αθήνα: Μεταίχμιο.

van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. London, UK: Longman.

Wiedenmayer, D. (2006). *Testentwicklung und Testbeurteilung. DaF-Testen*. Athen: DaF Extra.

Ελληνικές

Αρχείο Θεμάτων Εθνικού Οργανισμού Εξετάσεων (Ε.Ο.Ε.). Αποθετήριο. (Διαθέσιμο: <https://eoe.minedu.gov.gr/index.php/arxeio-thematon>, προσπελάστηκε στις 28/2/2024)

Βηδενμάιερ, Δ. (2005). Τεστ γλωσσικής χρήσης. Κατασκευή, διεξαγωγή, βαθμολόγηση. *Το παράδειγμα των εξετάσεων για καθηγητές γερμανικής γλώσσας του ΑΣΕΠ*. (Διαθέσιμο: https://www.academia.edu/5754567/%CF%84%CE%B5%CF%83%CF%84_%CE%B3%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82_%CF%87%CF%81%CE%AE%CF%83%CE%B7%CF%82#, προσπελάστηκε στις 28/2/2024)

Δάσιος, Γ., Παπαμεντζελόπουλος, Κ., Γκότζος, Δ., Λαϊνά, Μ., Παπαγεωργίου, Μ. (2023). Σύνδεση δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο ρόλος του Εθνικού Οργανισμού Εξετάσεων (ΕΟΕ). Στο Α. Γαλάνη, Τ. Γκάτσα, Ρ. Καραχάλιου, Μ. Λιακοπούλου, Ε. Νικολάου (επιμ.). *Πρακτικά διημερίδας Σύνδεση σχολείου και πανεπιστημίου: Η φωνή των φοιτητών και των εκπαιδευτικών*. Ιωάννινα 27 & 28 Μαΐου 2023, (61-73). Ιωάννινα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Δάσιος, Γ., Παπαμεντζελόπουλος, Κ., Γκότζος, Δ., Λαϊνά, Μ., Παπαγεωργίου, Μ. & Καρασιώτης, Π. (2023). Επισκόπηση των Θεμάτων των Πανελλαδικών Εξετάσεων με Βάση τα Αντίστοιχα Προγράμματα Σπουδών. Η Περίπτωση της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Γενικό Λύκειο. Στο Α. Τσέκου, Α. Κατσαμάγκος, Α. Παπαδοπούλου & Ξ. Φουλιδή (επιμ.). *Πρακτικά Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «Αναλυτικά Προγράμματα: Θεωρία και Πράξη»*. Α Τόμος, Ελευσίνα 15-16 Δεκεμβρίου 2022, (286-294). Ελευσίνα: Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Απικής.

Δενδρινού, Β., & Καραβά, Ε. (2013). Το νέο πρόγραμμα σπουδών για τις ξένες γλώσσες και η εφαρμογή του. Στο Β. Δενδρινού & Ε. Καραβά (επιμ.). *Ξενογλώσσα εκπαίδευση για την προώθηση της πολυγλωσσίας στην Ελλάδα σήμερα: Προσεγγίσεις και πρακτικές διδασκαλίας*, (11-21). Αθήνα: ΕΚΠΑ, ΥΠΑΙΘ.

Ζέππος, Δ., Λαϊνά, Μ. & Παπαδημητρίου, Σ. (2022). *Οδηγός Εκπαιδευτικού Γερμανικά Λυκείου*. Πρώτη έκδοση. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (επιμ.) (2007). Σχολικός Εγγραμματισμός. *Λειτουργικός-Κριτικός-Επιστημονικός*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μπισικοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο Α.Φ. Χριστίδης (επιμ., σε συνεργασία με τη Μ. Θεοδωροπούλου). *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, (209-213). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Παπαμεντζελόπουλος, Κ., Γκότζος, Δ., Λαϊνά, Μ., Παπαγεωργίου, Μ. & Καρασιώτης, Π. (2022). *Επισκόπηση των Θεμάτων των Πανελλαδικών Εξετάσεων με Βάση τα Αντίστοιχα Προγράμματα Σπουδών*. Η Περίπτωση της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Γενικό Λύκειο. Μαρούσι: Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων (Ε.Ο.Ε.).





Πολυμίλη, Αικ. Χ. (2018). *Η πρόσβαση των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Απόψεις εκπαιδευτικών λυκείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις Α.Ε.

Τζιμογιάννης, Α. (2019). *Ψηφιακές τεχνολογίες και μάθηση του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Υπουργική Απόφαση 3950/Δ2/2023, Πρόγραμμα Σπουδών των μαθημάτων των Ξένων Γλωσσών του Γενικού Λυκείου. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ 143/Β/18-01-2023).

Υπουργική Απόφαση 141417/Δ2/2016, Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες γλώσσες στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ 2871/Β/9-9-2016).

Χαραλαμπόπουλος, Α. (επιμ.) (2019). *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).

ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΠΗΓΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

Κωνσταντίνα Μαθιουδάκη

Υποψήφια διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
mathioudkon@gmail.com

Κωνσταντίνος Γκαρβέλας

Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
kgkaravelas@uoi.gr

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας αποτελεί ο τρόπος που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η ιστορική μαρτυρία σε ένα γλωσσικό μάθημα που στοχεύει στον κριτικό γραμματισμό των μαθητών/τριών Γυμνασίου. Έχοντας τον παραπάνω στόχο, επιχειρείται η διερεύνηση των δυνατοτήτων της αφήγησης ως προς την κατασκευή ταυτοτήτων μέσα από μια κριτική ανάλυση των υφολογικών/γλωσσικών επιλογών των αφηγητών. Η ανάλυση που παρουσιάζεται επικεντρώνεται σε μια πρωτοπρόσωπη αφήγηση της οποίας η αφηγήτρια αποτελεί μέλος μιας κοινωνικά στιγματισμένης κατηγορίας, όπως είναι οι μετανάστες, πρόσφυγες, άτομα που υφίστανται ρατσισμό κ.τ.λ.. Συγκεκριμένα, διερευνάται κριτικά ο λόγος της Καλλιθένης Καλλίδου, μιας πρόσφυγα από τη Μικρασιατική Καταστροφή. Στόχος της εργασίας είναι να αποτελέσει ένα παράδειγμα για το πώς μπορεί να αξιοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς οι ιστορικές αφηγήσεις στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση για την προώθηση της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών/τριών.

Λέξεις κλειδιά: Γλωσσική Διδασκαλία, Κριτικός Γραμματισμός, Ιστορική Μαρτυρία

Abstract

The subject of this study is the way in which historical testimony could be utilized in a language lesson aimed at fostering critical literacy among secondary school students. With

this goal in mind, the study explores the potential of narrative in constructing identities through a critical analysis of the stylistic and linguistic choices made by narrators. The analysis presented focuses on a first-person narrative by a storyteller belonging to a socially stigmatized group, such as migrants, refugees, or individuals facing racism, etc. Specifically, it critically examines the discourse of Kalliope Kallidou, a refugee from the Asia Minor Catastrophe. The aim of this study is to serve as an example for educators on how historical narratives can be leveraged in secondary education to promote students' critical language awareness.

Keywords: Language Teaching, Critical Literacy, Historical Testimony

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται την αξιοποίηση του ιστορικού υλικού στη γλωσσική διδασκαλία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού των μαθητών. Η γλωσσική διδασκαλία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καλείται να δίνει έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και των ικανοτήτων ανάλυσης κειμένων, εκτός από τη γνώση του γλωσσικού συστήματος (Φωτεινός, 2023). Η αξιοποίηση ιστορικού υλικού στο γλωσσικό μάθημα θεωρούμε ότι μπορεί να συμβάλει σε αυτήν την κατεύθυνση. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει τα πλεονεκτήματα της αξιοποίησης του ιστορικού υλικού στο γλωσσικό μάθημα και να προτείνει τρόπο ενσωμάτωσης του ιστορικού υλικού και συγκεκριμένα της ιστορικής αφήγησης/μαρτυρίας στη γλωσσική διδασκαλία, με στόχο τον κριτικό γραμματισμό των μαθητών/τριών. Η ικανότητα των μαθητών να αξιολογούν κριτικά κείμενα έχοντας κατά νου το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο της δημιουργίας τους, θεωρούμε ότι αποτελεί κεντρικό δομικό στοιχείο της ιδέας του κριτικού γραμματισμού. Ενθαρρύνοντας τους μαθητές να αναλύουν κείμενα λαμβάνοντας υπόψη τον στόχο του συγγραφέα, την περίοδο συγγραφής και το κοινωνικό πλαίσιο, η χρήση ιστορικού υλικού μπορεί να υποστηρίξει την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης (Παρασκευά, 2020).

Η εργασία περιλαμβάνει τέσσερα τμήματα. Αρχικά παρουσιάζεται μια θεωρητική εισαγωγή, η οποία αποτελεί την εναρκτήρια ενότητα και καθορίζει το θεωρητικό πλαίσιο ενώ αναφέρεται και ο στόχος της εργασίας. Στη συνέχεια παρουσιάζεται το προτεινόμενο διδακτικό υλικό (κείμενο) το οποίο αναλύεται με βάση κοινωνιογλωσσικά εργαλεία. Σε επόμενο στάδιο παρατίθεται ένα



παράδειγμα διδακτικής αξιοποίησης της συγκεκριμένης ιστορικής πηγής σε ένα γλωσσικό μάθημα. Η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα της εργασίας όπου γίνεται αναφορά και στα πλεονεκτήματα της χρήσης ιστορικού υλικού στη γλωσσική διδασκαλία.

ΠΛΑΙΣΙΟ

Η κριτική ανάλυση λόγου (ΚΑΛ), η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί σε ένα μάθημα που έχει ως στόχο τον κριτικό γραμματισμό, επικεντρώνεται στην ανάλυση των λογοτεχνικών συστατικών ενός κειμένου, συμπεριλαμβανομένου του ύφους, της οργάνωσης, της γλωσσικής επιλογής και του συμβολικού νοήματος. Η μέθοδος αυτή διερευνά τους λεπτούς τρόπους με τους οποίους οι συγγραφείς χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να εκφράσουν τις απόψεις και τις εμπειρίες τους μέσα στο κείμενο. Οι μελετητές χρησιμοποιούν την κριτική ανάλυση λόγου για να αποκαλύψουν τις υποκείμενες δομές εξουσίας και τα ιδεολογικά θεμέλια που υπάρχουν στις αφηγήσεις των κειμένων (Στάμου, 2014: 140-149). Ο κριτικός γραμματισμός είναι απαραίτητος, προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές να αλληλεπιδράσουν βαθύτερα με τα κείμενα και λειτουργεί παράλληλα με την κριτική ανάλυση λόγου. Βασικά, ο κριτικός γραμματισμός επιδιώκει να παρέχει στους μαθητές τις δεξιότητες που χρειάζονται για να εξετάζουν κριτικά τα κείμενα, κοιτάζοντας πέρα από τα άμεσα νοήματά τους για να κατανοήσουν πώς το κοινωνικό πλαίσιο και οι κυρίαρχες ιδεολογίες διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζονται και ερμηνεύονται τα ιστορικά στοιχεία. Οι εκπαιδευτικοί που καλλιεργούν τις ικανότητες κριτικού γραμματισμού δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές τους, να διαβάσουν το γραπτό λόγο με μεγαλύτερη επίγνωση και αναλυτική ικανότητα (Στάμου, 2014: 140-149).

Στο πλαίσιο αυτό η γλωσσική ανάλυση έχει σημαντικό ρόλο, αφού διερευνά τα λειτουργικά και δομικά χαρακτηριστικά της γλώσσας, εξηγώντας πώς οι ομιλήτες/τριες ή οι συντάκτες/τριες ενός κειμένου χρησιμοποιούν σκόπιμα τη γλώσσα για να επιτύχουν ορισμένους στόχους κειμενικής επικοινωνίας. Η γλωσσολογική ανάλυση είναι αυτή που μας βοηθά να κατανοήσουμε καλύτερα την ερμηνεία του κειμένου, φωτίζοντας την πολύπλοκη σχέση μεταξύ γλώσσας και νοήματος μέσω της εξέτασης γραμματικών προτύπων, συντακτικών δομών και σημασιολογικών λεπτών. Παράλληλα, η θεωρία της κοινωνικής πραγματικότητας αμφισβητεί την ιδέα μιας αντικειμενικής πραγματικότητας υποστηρίζοντας ότι οι κοινωνικές αντιλήψεις παράγονται μέσω ομαδικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Παρέχει πληροφορίες για το πώς τα ιστορικά δεδομένα διαμορφώνονται και κατανοούνται μέσα στο πλαίσιο του κειμένου των κυρίαρχων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και κανόνων (Μαυρίδης, 2005). Κατά ανάλογο τρόπο, η ιδέα

της ιδεολογίας τονίζει πόσο βαθιά ριζωμένα είναι τα συστήματα πεποιθήσεων τόσο στους θεσμούς της κοινωνίας όσο και στις ατομικές προοπτικές. Μέσω της ανάλυσης των ιδεολογικών βάσεων που εντοπίζονται σε κειμενικές αφηγήσεις, οι αναγνώστες μπορούν να αποκτήσουν σημαντικές γνώσεις σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους οι κυρίαρχες ιδεολογίες επηρεάζουν τις ιστορικές ερμηνείες και παίζουν ρόλο στη δημιουργία κοινωνικών αφηγήσεων. Τα παραπάνω παρέχουν ένα λεπτομερές αναλυτικό εργαλείο που βοηθά στην αποκάλυψη της πολυπλοκότητας της κειμενικής επικοινωνίας και ερμηνείας. Αξιοποιώντας τα παραπάνω, οι αναγνώστες είναι σε θέση, να κατανοήσουν καλύτερα τον πολύπλοκο ιστό νοήματος που περιλαμβάνεται στον γραπτό λόγο και να αναπτύξουν εν τέλει καλύτερη κατανόηση της δυναμικής σχέσης που υπάρχει μεταξύ γλώσσας, ιδεολογίας και κοινωνικής πραγματικότητας αλλά και να διακρίνουν ταυτότητες.

Σημαντική κρίνεται στο σημείο αυτό η ανάλυση της συσχέτισης της κοινωνικής ταυτότητας των ατόμων με την γλωσσική τους συμπεριφορά η οποία αναφέρεται σε δύο προσεγγίσεις. Η ουσιοκρατική προσέγγιση έχει τη θεώρηση πως τα ατομικά χαρακτηριστικά του ατόμου, όπως η διάνοια, τα αισθήματα, οι ιδιότητες του είναι εσωτερικά, δομικά συστατικά του (Αρχάκης, Τσάκωνα, & Μοσχονάς, 2011). Γι' αυτόν τον λόγο τα άτομα είναι δυνατόν να κατατάσσονται σε διάφορες κοινωνικές ομάδες, ανάλογα με το φύλο, την ηλικία τους, την κοινωνική τους τάξη. Η προσέγγιση της κοινωνικής κατασκευής από την άλλη, δεν αντιμετωπίζει την ταυτότητα ως στοιχείο ομοιότητας των ανθρώπων (Αρχάκης, Τσάκωνα, & Μοσχονάς, 2011). Για παράδειγμα, τα άτομα της ίδιας ηλικίας δεν πρέπει να κατατάσσονται απαραίτητα στην ίδια ομάδα, μόνο βάσει αυτού του κριτηρίου. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, οι φορείς εξουσίας επιδιώκουν την ένταξη των ατόμων σε συγκεκριμένες ομάδες, προκειμένου να ασκούν έλεγχο σε αυτές (Αρχάκης, Τσάκωνα, & Μοσχονάς, 2011). Τα ίδια τα άτομα, από την άλλη, επιδιώκουν να επιτύχουν τον αυτοπροσδιορισμό τους μέσα από την ένταξη σε συγκεκριμένες ομάδες.

Η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική όταν τοποθετείται μέσα στους περιορισμούς των δραστηριοτήτων και των πόρων του πραγματικού κόσμου, επειδή οι μαθητές είναι πιο ικανοί να εφαρμόσουν αυτά που έχουν μάθει σε πραγματικά σενάρια (Learning Design for in Situ Continuous Professional Development, 2017). Επιπλέον, η βέλτιστη επίτευξη των μαθησιακών στόχων θεωρείται ότι εξαρτάται από την ενσωμάτωση της διδασκαλίας αυθεντικού υλικού πραγματικών δραστηριοτήτων. Η διδασκαλία γίνεται πιο σχετική και ελκυστική όταν οι μαθητές πραγματοποιούν εργασίες που αντικατοπτρίζουν στενά τις συνθήκες του πραγματικού κόσμου. Παράλληλα,

η πλαισιωμένη μάθηση υπογραμμίζει πόσο ζωτικής σημασίας είναι η ενσωμάτωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε πραγματικές, ουσιαστικές καταστάσεις (Παγκουρέλια, 2006). Τα κίνητρα και η δέσμευση των μαθητών αυξάνονται όταν συμμετέχουν σε πραγματικές, ρεαλιστικές δραστηριότητες. Αυτό ενθαρρύνει μια ισχυρότερη δέσμευση των μαθητών απέναντι στην μαθησιακή διαδικασία, ενώ δημιουργείται σε αυτούς μια αίσθηση νοήματος και σκοπού. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να σχεδιάσουν μαθησιακές εμπειρίες που όχι μόνο είναι ενδιαφέρουσες, αλλά και επιτρέπουν στους μαθητές να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους υιοθετώντας τις έννοιες της πλαισίωσης και της προσωπικής εμπλοκής. Στην κατεύθυνση αυτή κρίνεται σημαντική η αξιοποίηση των ιστορικών πρωτοπόρων μαρτυριών, αφού θεωρούμε ότι εξάπτουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριων, και αποτελούν ένα πεδίο άσκησης της κριτικής τους σκέψης. Εξάλλου, ακόμη και μέσα από μια ιστορική ματιά οι προσωπικές μνήμες θεωρείται ότι συνεισφέρουν αναμφίβολα σημαντικά στην κατανόηση της οπτικής των δρώντων υποκειμένων. Φυσικά, η ιστορία μιας πτυχής του παρελθόντος δεν ταυτίζεται με τις μαρτυρίες όσων ενεπλάκησαν σε ένα γεγονός. Οι μαρτυρίες συμβάλλουν στην παραγωγή ιστορικής γνώσης μόνο εφόσον υποβληθούν σε συστηματικό έλεγχο, μόνο εάν τηρηθούν επιμελώς οι δεσμεύσεις της ιστορικής έρευνας (Αθανασιάδης, 2015).

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να προτείνει την αξιοποίηση της ιστορικής μαρτυρίας σε ένα γλωσσικό μάθημα, προκειμένου να συμβάλει στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού μαθητών/τριων Γ' γυμνασίου. Δίνοντας στους μαθητές/στις μαθήτριες τη δυνατότητα να αξιολογούν κριτικά μια πρωτοπόρη ιστορική μαρτυρία, η εκπαιδευτική εφαρμογή που περιγράφεται σε αυτό το άρθρο δεν στοχεύει στην ίδια την ιστορική γνώση, αλλά αποσκοπεί στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης.

Το κείμενο⁴

Η Μικρασιατική Καταστροφή, η οποία αναφέρεται στα γεγονότα που έλαβαν χώρα με το τέλος του ελληνοτουρκικού πολέμου 1919-1922, επηρέασε βαθύτατα τις ζωές πολλών ανθρώπων.

⁴ Το απόσπασμα που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία είναι η μαρτυρία της Καλλιθένης Καλλίδου από το χωριό Φερτέκι της Καππαδοκίας, κοντά στη Νίγηρ το οποίο προέρχεται από την ακόλουθη διαδικτυακή πηγή: <https://atticvoice.gr/istoria/fakelos-1922/item/4138-i-thermi-ypodoxi-ton-mikrasiaton-prosfigon-apo-tous-adelfoys-gigeneis>

Προσωπικές μαρτυρίες, όπως αυτή της Καλλιθένης Καλλίδου, η οποία ζούσε στην πόλη Φερτέκι της Καππαδοκίας, αναδεικνύουν τον τρόπο που άτομα της εποχής έζησαν τα γεγονότα. Μέσα από τη μαρτυρία της, η Καλλίδου αναφέρεται στις δοκιμασίες και στη σκληρή μεταχείριση των ατόμων που αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τις εστίες τους, ρίχνοντας φως στις κακουχίες που αντιμετώπισαν οι πρόσφυγες κατά τη διάρκεια αυτής της παραγμένης περιόδου. Παράλληλα, κατασκευάζει την ταυτότητά της και τοποθετείται ιδεολογικά, σπλιτεύοντας τη μεροληπτική συμπεριφορά των Ελλήνων προς τους πρόσφυγες. Το προτεινόμενο κείμενο μπορεί να ενταχθεί στην Α' ενότητα από το βιβλίο της ελληνικής γλώσσας «Νεοελληνική Γλώσσα» της Γ' Γυμνασίου.

- Για τη διερεύνηση των αναπαραστάσεων κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας, αξιοποιείται συνδυαστικά το μοντέλο των τεσσάρων αξόνων ανάλυσης της Stamou (2011), σύμφωνα με τους οποίους εξετάζεται η αναπαράσταση του κοινωνιογλωσσικού ύφους στις τηλεοπτικές-μυθοπλαστικές σειρές.
- Για τη διερεύνηση των αναπαραστάσεων κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας, αξιοποιείται συνδυαστικά το μοντέλο των τεσσάρων αξόνων ανάλυσης της Stamou (2011), σύμφωνα με τους οποίους εξετάζεται η αναπαράσταση του κοινωνιογλωσσικού ύφους στις τηλεοπτικές-μυθοπλαστικές σειρές.
- Για τη διερεύνηση των αναπαραστάσεων κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας, αξιοποιείται συνδυαστικά το μοντέλο των τεσσάρων αξόνων ανάλυσης της Stamou (2011), σύμφωνα με τους οποίους εξετάζεται η αναπαράσταση του κοινωνιογλωσσικού ύφους στις τηλεοπτικές-μυθοπλαστικές σειρές. Για την κοινωνιογλωσσολογική ανάλυση της συγκεκριμένης μαρτυρίας αξιοποιούνται οι τέσσερις άξονες ανάλυσης που προτείνονται από την Stamou (2011, 2012), ο γλωσσολογικός, ο κοινωνιογλωσσικός, ο σημειωτικός και ο ιδεολογικός άξονες. Θεωρούμε το συγκεκριμένο μοντέλο κατάλληλο για την ανάλυση της συγκεκριμένης αφήγησης, αφού παρέχει ένα αναλυτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών/τριων.
- Για τη διερεύνηση των αναπαραστάσεων κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας, αξιοποιείται συνδυαστικά το μοντέλο των τεσσάρων αξόνων ανάλυσης της Stamou (2011), σύμφωνα με τους οποίους εξετάζεται η αναπαράσταση του κοινωνιογλωσσικού ύφους στις τηλεοπτικές-μυθοπλαστικές σειρές.



Αρχικά, το στυλ του κειμένου είναι περιγραφικό και προσωπικό. Η αφηγήτρια σε γλωσσολογικό επίπεδο χρησιμοποιεί λέξεις και φράσεις που αναδεικνύουν έντονα συναισθηματικά στοιχεία, όπως «ρεζιλέψανε» και «βασανίσανε», προκειμένου να μεταφέρει την ένταση της εμπειρίας. Επίσης, γίνεται χρήση λέξεων όπως «σύρματα» (ιστορική ποικιλία) και «σεφιλίκι» (γεωγραφική ποικιλία), η οποία δημιουργεί έναν τοπικό και προσωπικό χαρακτήρα. Επίσης, η επιλογή λέξεων/φράσεων όπως «ρεζιλέψανε» και «πεταμένοι ήμαστε» δίνει έμφαση στις κακουχίες των προσφύγων και στην απέχθεια των μονίμων κατοίκων της περιοχής, δημιουργώντας έντονη ενσυναίσθηση στον/ην αναγνώστη/ρια. Στον κοινωνιογλωσσικό άξονα δεν παρατηρούνται ιδιαίτερες γλωσσικές επιλογές, σε αντίθεση με τον σημειωτικό άξονα, όπου μέσω της σημειωτικής ανάλυσης, γίνεται αντιληπτό το πώς ο αφηγητής χρησιμοποιεί τη γλώσσα και τα σημειωτικά στοιχεία για να δημιουργήσει ένα κείμενο με έντονα συναισθηματικό αντίκτυπο. Το παραπάνω γίνεται εμφανές με τη χρήση περιγραφικής και εκφραστικής συντακτικής δομής, μέσω της επιλογής λέξεων και φράσεων που δημιουργούν έντονα συναισθήματα (π.χ. «έκλαιγα», «Προσφυγιά! προσφυγιά! έλεγαν και περνούσανε» κ.τ.λ.). Η ομιλήτρια χρησιμοποιεί καθημερινή, καθομιλούμενη γλώσσα που συμβάλλει στην προσβασιμότητα του κειμένου (π.χ. «Σαν κολοκύθι με κάνανε»). Αναφορικά με τη σύνταξη, στο κείμενο χρησιμοποιούνται απλές προτάσεις με έντονη προφορικότητα, διευκολύνοντας τον αναγνώστη στην κατανόηση της ροής των σκέψεων, τα οποία παραπέμπουν σε συστατικά προφορικού λόγου. Τέλος, το κείμενο έχει σαφές νόημα, καθώς επικεντρώνεται στην απαξίωση και την κακοποίηση που βίωσε η ομιλήτρια το πρώτο διάστημα παραμονής της στην Ελλάδα. Η ανάλυση του κειμένου στον ιδεολογικό άξονα αφορά τις ιδέες, τις πεποιθήσεις και τις αξίες που αποδίδονται σε αυτό. Καταρχάς, το θέμα του κειμένου αναφέρεται στην πείνα, μια συνηθισμένη εμπειρία των προσφύγων κατά τη διάρκεια της μετανάστευσής τους. Ακόμη, μέσα από τις περιγραφές αντικατοπτρίζεται η ανισότητα και η αδικία που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες, ειδικά κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της άφιξής τους. Επιπλέον, η αναφορά στην κακοποίηση και την αδικία προκαλεί σκέψεις σχετικά με την ανάγκη για προστασία των δικαιωμάτων των προσφύγων και διαμόρφωση μιας πιο δίκαιης πολιτικής απέναντί τους. Η ιστορία αυτή αναδεικνύει την ανθρώπινη διάσταση της μετανάστευσης και της προσφυγιάς, προσφέροντας στον αναγνώστη/στην αναγνώστρια τη δυνατότητα να συνδεθεί συναισθηματικά με τον πόνο και την ανασφάλεια που βιώνουν οι πρόσφυγες. Μάλιστα, μέσα από τη συγκεκριμένη μαρτυρία αναδύεται γλωσσικά η αντίσταση στους ρατσιστικούς λόγους τόσο των κατοίκων του Πειραιά και της Θεσσαλονίκης εκείνης της εποχής όσο και του τότε ελληνικού κράτους, καθώς η αφηγήτρια φαίνεται πως δεν μπορεί να ξεχάσει τις ρατσιστι-

κές συμπεριφορές που βίωσε κατά την άφιξη της στην Ελλάδα. Θεωρούμε μάλιστα ότι με τον τρόπο αυτόν προωθούνται λόγοι ξενοφοβίας οι οποίοι δομούν μια προκατειλημμένη ελληνική κοινωνική πραγματικότητα εκείνη την εποχή που φαίνεται να διακρίνεται από τη πόλωση των εντός αυτής ομάδων «Εμείς» και «οι Άλλοι» (Van Dijk, 1998: 191, 282).

Μέσω της σημειωτικής ανάλυσης, μπορούμε να κατανοήσουμε πώς ο συγγραφέας χρησιμοποιεί τη γλώσσα και τα σημειωτικά στοιχεία για να δημιουργήσει ένα κείμενο με έντονο συναισθηματικό αντίκτυπο

Η παιδαγωγική προσέγγιση

Η παιδαγωγική μέθοδος που προτείνεται να χρησιμοποιηθεί στο παραπάνω κείμενο είναι το μοντέλο των Πολυγραμματισμών. Το μοντέλο αυτό διακρίνεται σε τέσσερα στάδια, και ο διδάσκων μπορεί να διαχειριστεί την χρονική στιγμή που θα παρουσιάσει το καθένα από αυτά, όπως επίσης και την χρονική τους αλληλουχία. Τα τέσσερα αυτά στάδια είναι τα ακόλουθα: η τοποθετημένη πρακτική, η ανοιχτή διδασκαλία, η κριτική πλαισίωση και η μετασχηματισμένη πρακτική (Φτερνιάτη 2010).

Το πρώτο στάδιο της τοποθετημένης πρακτικής, γίνεται προκειμένου ο εκπαιδευτικός να κατανοήσει αρχικά την εμπειρία των μαθητών σε σχέση με το διδακτικό υλικό που θα διδάξει. Το στάδιο αυτό, μπορεί να παρουσιάζει την μορφή του κειμένου με χρήση εποπτικών μέσων, π.χ. προβολή σχετικού εποπτικού υλικού που καλύπτει την συγκεκριμένη χρονική περίοδο ή τα συγκεκριμένα γεγονότα.

Το δεύτερο στάδιο της ανοιχτής διδασκαλίας, αποτελεί εμβάθυνση στην διδασκαλία των κύριων μερών της ενότητας. Εδώ συζητούνται τα γλωσσικά στοιχεία του κειμένου όπως οι γλωσσικές ποικιλίες. Ένα τέτοιο κείμενο θα ήταν δυνατό να αξιοποιηθεί για να συζητήσουμε με τα παιδιά την ιστορική ποικιλία της γλώσσας.

Το τρίτο στάδιο αφορά την συμμετοχή των θέσεων των μαθητών σχετικά με το κοινωνικό – πολιτισμικό πλαίσιο του κειμένου. Τι εκφραστικά μέσα χρησιμοποιεί ο συγγραφέας προκειμένου να αποδώσει το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εξελίσσονται τα γεγονότα; Τα μέσα που εισάγει ο κάθε συγγραφέας μέσα στο κείμενο του αποδίδουν χαρακτηριστικά τα στοιχεία της εποχής, στην οποία αναφέρεται το κείμενο.

Το τέταρτο στάδιο, χρησιμοποιεί την γνώση που κατακτήθηκε από τους μαθητές στα προηγούμενα στάδια. Ο/Η καθηγητής/καθηγήτρια καλεί τους μαθητές να μετασχηματίσουν τις γνώσεις που απέκτησαν προηγουμένως για την παραγωγή νέου γραπτού κειμένου ή προφορικού λόγου, ενταγμένου χρονικά είτε στην εποχή που διαδραματίζονται τα γεγονότα του κειμένου, είτε στην σύγχρονη εποχή.

Η Διδακτική πρόταση

Το παραπάνω κείμενο συνδέεται με την Πρώτη ενότητα του βιβλίου της γλώσσας της Γ' γυμνασίου «Η Ελλάδα στον κόσμο». Οι μαθητές/τριες έχουν διδαχθεί και γνωρίζουν: α) τους ιστορικούς– αφηγηματικούς χρόνους, β) την παρατακτική & υποτακτική σύνταξη, γ) συνδετικές/ διαρθρωτικές λέξεις, δ) τρόπους ανάπτυξης παραγράφου και ε) λεξιλόγιο που συνδέεται με το ιστορικό παρελθόν της Ελλάδας. Η διάρκεια του μαθήματος είναι δύο διδακτικές ώρες.

Αρχικά, στο πρώτο στάδιο της τοποθετημένης πρακτικής, το οποίο στην διδακτική μας πρόταση διαρκεί είκοσι λεπτά, συλλέγονται κείμενα από την καθημερινή πραγματικότητα των μαθητών/τριών, μαζί με τις πληροφορίες που συνοδεύουν τη χρήση, την προέλευσή τους, όσους/ες συμμετέχουν στην παραγωγή και την επεξεργασία τους (Πύλη για την Ελληνική γλώσσα). Ενδεικτικά ερωτήματα που αξιοποιούνται σε αυτό το στάδιο μπορεί να είναι τα εξής: α. Έχετε ακούσει για κάποιον συγγενή σας που ήρθε πρόσφυγας από την Μικρά Ασία; β. Αν ναι, έχετε ακούσει την ιστορία τους; γ. Σήμερα πολλοί πρόσφυγες αφήνουν τις πατρίδες τους είτε εξαιτίας των πολέμων είτε για οικονομικούς, πολιτικούς ή άλλους λόγους. Έχετε ακούσει την ιστορία κάποιων από αυτούς; δ. Αν ναι, τι σας έκανε εντύπωση;

Στο δεύτερο στάδιο, αυτό της ανοικτής διδασκαλίας, ο/η εκπαιδευτικός, χωρίς να χρησιμοποιεί δυσνόητη και περίπλοκη ορολογία, επεξεργάζεται με τους/τις μαθητές/τριες στην τάξη ποια γλωσσικά στοιχεία συμβάλλουν στην οργάνωση, τη σύσταση και την κατανόηση των κειμένων, και πώς (Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα). Στην παρούσα διδακτική πρόταση, στην οποία το συγκεκριμένο στάδιο διαρκεί 30 λεπτά, επιλέχθηκαν δραστηριότητες που βασίζονται στην ανάλυση του λεξιλογίου της γραμματικής και της δομής. Για παράδειγμα, το μάθημα θα μπορούσε να επικεντρωθεί στην αρχή στην επιλογή λέξεων-κλειδιών από το κείμενο και να ζητηθεί από τους μαθητές να τις αναλύσουν, να περιγράψουν τη σημασία τους και τον τρόπο σύνδεσής τους με την αφήγηση. Τέτοιες λέξεις είναι για παράδειγμα οι ακόλουθες: κλίβανος, καραντίνα, ρεζιλίκι. Επίσης μπορεί να ζητήσει γλωσσικά στοιχεία που παραπέμπουν σε ιστορική γλωσσική ποικιλία

(π.χ. σεφιλίκι). Παράλληλα ενδεικτικά ερωτήματα που θα μπορούσαν να συζητηθούν στην τάξη είναι τα εξής: α) πώς η χρήση της γλώσσας στο κείμενο αντικατοπτρίζει την κατάσταση και την εμπειρία της πρόσφυγα και β) αν υπάρχουν συγκεκριμένες γραμματικές κατασκευές που επιδρούν στη δυναμική του κειμένου. Επίσης, μπορούν να διεξαχθούν ασκήσεις που αφορούν στο λεξιλόγιο και στη σημασία όπως: α) ποιες λέξεις ή φράσεις έχουν έντονη συναισθηματική ή κοινωνική σημασία και β) πώς οι λέξεις επιλέγονται για να μεταφέρουν την κατάσταση. Σε συνέχεια των παραπάνω, μπορούν να γίνουν ερωτήσεις που αφορούν στους στόχους της πρόσφυγα με την καταγραφή αυτής της μαρτυρίας και πώς η γλώσσα υποστηρίζει αυτούς τους στόχους. Στο τρίτο στάδιο της κριτικής πλαισίωσης (30 λεπτά), βασικός στόχος είναι να κατανοήσουν πλήρως το πλαίσιο και τη σημασία του θέματος. Ενδεικτικά, οι μαθητές αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη, συζητώντας για πιθανές προκλήσεις, αντιφάσεις και διαστάσεις του θέματος. Στο στάδιο αυτό επιλέχθηκαν οι δραστηριότητες της κριτικής ανάλυσης, όπου το εκπαιδευτικό κοινό καλείται να κάνει ανάλυση κειμένου, με τη μορφή ερωτήσεων αναφορικά με τη χρήση της γλώσσας, τη δομή του κειμένου και τις πιθανές προκλήσεις που αντιμετωπίζει η αφηγήτρια. Ενδεικτικά, μπορούν να αξιοποιηθούν ερωτήματα όπως: α. Τι σας έκανε περισσότερο εντύπωση στην αφήγηση της Καλλίδου; β. Πως θα σχολιάζατε την συμπεριφορά του ελληνικού κράτους απέναντι στους πρόσφυγες; γ. Πως θα σχολιάζατε τα συναισθήματα των προσφύγων; δ. Τι μπορεί να ώθησε τους ντόπιους να αντιμετωπίσουν με αυτόν τον τρόπο τους πρόσφυγες; Συνεπώς, μπορεί να γίνει καταγραφή ερωτήσεων που προκύπτουν από το κείμενο και στη συνέχεια να συζητηθούν στην ολομέλεια.

Το τέταρτο και τελευταίο στάδιο, αυτό της μετασχηματισμένης πρακτικής, εστιάζει στη δημιουργία συνεργατικών, δημιουργικών και πρακτικών που ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή και τη μεταφορά των γνώσεων σε πράξη σε ένα διαφορετικό πλαίσιο. Οι μαθητές/τριες εμπλέκονται ενεργά στην κατασκευή της γνώσης, στην επίλυση προβλημάτων και στη δημιουργία συνδέσεων με τον πραγματικό κόσμο. Για το στάδιο αυτό επιλέχθηκε ως δραστηριότητα η σύνταξη ενός σύντομου άρθρου για μια τοπική εφημερίδα με θέμα τον τρόπο που θα πρέπει να αντιμετωπίζονται οι πρόσφυγες από το επίσημο κράτος.

Ο ακρογωνιαίος λίθος της παραπάνω πρότασης είναι η κριτική ανάλυση, η οποία δίνει στους φοιτητές τις απαραίτητες δεξιότητες για να διεξάγουν εις βάθος αναλύσεις διαφορά ανάμεσα στις πρωτογενείς και τις δευτερογενείς πηγές (Strandling, 2001). Αυτή η προσέγγιση αξιολόγησης, η οποία δίνει μεγάλη έμφαση στη σημασία του πλαισίου, της χρήσης της γλώσσας, των



επιδικώμενων μηνυμάτων και των διακειμενικών συνδέσεων, δίνει στους μαθητές τα εργαλεία που χρειάζονται για να αναλύουν κριτικά τα κείμενα, να αναγνωρίζουν τις προκαταλήψεις και να καταλήγουν σε τεκμηριωμένες κρίσεις (Στάμου, 2014: 140-149). Συνολικά, η ενσωμάτωση των ιστορικών πηγών στη γλωσσική εκπαίδευση έχει προταθεί ξανά στο παρελθόν. Όπως πρότεινε ο Strandling (2001), ισοδυναμεί με μια επαναστατική μέθοδο διδασκαλίας που υπερβαίνει τις συμβατικές μεθόδους. Όπως τονίζει ο ίδιος (2001), μέσω της ενσωμάτωσης στη διδασκαλία δημιουργικών ασκήσεων και της κριτικής ανάλυσης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν ένα δυναμικό μαθησιακό περιβάλλον που προάγει τη συναισθηματική σύνδεση των μαθητών με τη γλώσσα, τις δεξιότητες κριτικής σκέψης και την ολιστική ανάπτυξη.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ολοκληρώνοντας την παρούσα εργασία θεωρούμε ότι η αξιοποίηση των ιστορικών πηγών κατά την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας συμβάλλει σημαντικά στην καλλιέργεια βαθύτερης επίγνωσης των συνδέσεων μεταξύ γλώσσας πολιτισμού και ιστορίας. Η αξιοποίηση ιστορικών κειμένων τοποθετεί τη γλωσσική διδασκαλία μέσα σε ευρύτερα ιστορικά και πολιτισμικά πλαίσια (Strandling, 2001). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν καλύτερη γνώση της γλώσσας στο ιστορικό της πλαίσιο και να βελτιώσουν τη γλωσσική τους κατανόηση και την πολιτισμική τους συνείδηση, βυθίζοντάς τους σε ιστορικό υλικό.

Μάλιστα, η χρήση ιστορικού υλικού διευκολύνει την ανάπτυξη των ικανοτήτων κριτικής σκέψης των μαθητών. Οι μαθητές/μαθήτριες διδάσκονται να αξιολογούν και να εξετάζουν κριτικά τα ιστορικά κείμενα, να διακρίνουν μεταξύ αλήθειας και ερμηνείας και να αμφισβητούν τις υποκείμενες προϋποθέσεις και προκαταλήψεις μέσω της προοπτικής του κριτικού γραμματισμού. Εκτός από την ενίσχυση των αναλυτικών δεξιοτήτων των μαθητών, αυτή η εκπαίδευση στην κριτική σκέψη τους δίνει τα εργαλεία που χρειάζονται για να διαπραγματευτούν με επιτυχία ένα όλο και πιο περίπλοκο πληροφοριακό περιβάλλον. Τα παιδιά αναπτύσσουν μια συναισθηματική σύνδεση με τη γλώσσα μέσω της έκθεσης σε ιστορικά γεγονότα και πηγές, γεγονός που καθιστά την εκπαίδευσή τους πιο σχετική και οικεία. Οι μαθητές/μαθήτριες κατανοούν καλύτερα τη δύναμη και τις λεπτές αποχρώσεις της γλωσσικής έκφρασης μέσω της σύνδεσης με ιστορικές ιστορίες, η οποία υπερβαίνει τη γλωσσική επάρκεια.

Επιπρόσθετα, η χρήση ιστορικού υλικού στο πρόγραμμα σπουδών ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να διακρίνουν την ιστορική εξέλιξη της γλώσσας αναλύοντας και ερμηνεύοντας ιστο-

ρικά κείμενα. Συμφωνώντας με τον Cummins (1984) πιστεύουμε ότι η μελέτη ιστορικού υλικού βοηθάει να κατανοήσει κανείς καλύτερα τη γλώσσα, τον πολιτισμό και την κοινωνία μιας συγκεκριμένης ιστορικής εποχής. Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί παρέχουν στους μαθητές την ευκαιρία να διερευνήσουν τις πολυπλοκότητες της ανθρώπινης εμπειρίας και των κοινωνικών διαδικασιών, βυθίζοντάς τους στο πολιτισμικό περιβάλλον του παρελθόντος. Αυτό επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν μια πιο σφαιρική αντίληψη των ιστορικών γεγονότων και ρυθμίσεων. Μάλιστα, ο συνδυασμός ιστορικού και σύγχρονου υλικού ωθεί τους μαθητές να κάνουν συνδέσεις μεταξύ των δύο, γεγονός που προάγει την κριτική σκέψη και τοποθετεί τα τρέχοντα γεγονότα στην προοπτική ευρύτερων ιστορικών αφηγήσεων. Αυτή η συγκριτική προσέγγιση προάγει μια πιο εκλεπτυσμένη άποψη του σύγχρονου κόσμου και βελτιώνει την ικανότητα των μαθητών να διαπραγματεύονται περίπλοκους κοινωνικούς προβληματισμούς (Rivas, Saiz, & Ossa, 2022). Η ενσωμάτωση του ιστορικού περιεχομένου στην τάξη όχι μόνο ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά είναι επίσης απαραίτητη για να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν τις συνήθειες μελέτης και τις ακαδημαϊκές ερευνητικές τους ικανότητες. Οι εκπαιδευτικοί παρέχουν στους μαθητές μια ιδιαίτερη ευκαιρία να αποκτήσουν κριτική σκέψη, κατασκευή επιχειρημάτων, οικοδόμηση ισχυρισμών και αξιολόγηση αποδεικτικών στοιχείων, βυθίζοντάς τους στην ιστορική λογοτεχνία. Αυτές οι ικανότητες είναι απαραίτητες για τις ακαδημαϊκές σπουδές και παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη μιας εμπειρισταωμένης κατανόησης των απαιτητικών θεμάτων (Gonz lez Hernandez, 2022).

Οι μαθητές/μαθήτριες που μελετούν διεξοδικά ιστορικά κείμενα είναι καλύτερα εξοπλισμένοι για να χειριστούν τις πολυπλοκότητες της ακαδημαϊκής έρευνας. Αποκτούν γνώσεις σχετικά με το πώς να εξάγουν σημαντικό υλικό, να αναγνωρίζουν σημαντικά θέματα και να καταλήγουν σε διεισδυτικά συμπεράσματα εξετάζοντας προσεκτικά τις πρωτότυπες πηγές. Μέσω της διαδικασίας αυτής, είναι σε θέση να αλληλεπιδρούν με ιστορικές πληροφορίες με αυστηρό και ακαδημαϊκό τρόπο, ενώ παράλληλα ακονίζουν τις δεξιότητες κριτικής σκέψης τους. Επιπλέον, οι μαθητές εμπνέονται να διερευνήσουν πολλές απόψεις, να αμφισβητήσουν τη συμβατική σοφία και να διατυπώσουν τις δικές τους ερμηνείες βασισμένες σε στοιχεία, μελετώντας ιστορικά κείμενα. Οι πνευματικοί τους ορίζοντες διευρύνονται και αυτή η διαδικασία έρευνας καλλιεργεί επίσης μέσα τους το αίσθημα της περιέργειας και της αναζήτησης της γνώσης. Οι μαθητές/μαθήτριες που αλληλεπιδρούν με ιστορικό υλικό αποκτούν δεξιότητες κριτικής σκέψης, την ικανότητα διάκρισης μεταξύ γνώμης και γεγονότος και μια εκλεπτυσμένη κατανόηση περίπλοκων

ιστορικών γεγονότων (Teng & Yue, 2022). Επιπλέον, η μελέτη ιστορικών κειμένων εμπνέει τους μαθητές να συμμετέχουν στον ακαδημαϊκό διάλογο και να συνεισφέρουν σημαντικά στο σώμα της γνώσης στον τομέα των σπουδών τους. Μέσω της ανάλυσης ιστορικών πληροφοριών, οι φοιτητές μπορούν να βελτιώσουν τις αναλυτικές τους δεξιότητες και τις ερευνητικές τους ικανότητες, οι οποίες θα τους εφοδιάσουν καλύτερα ώστε να επιτύχουν σε ακαδημαϊκές προσπάθειες και να συμβάλουν σημαντικά στον τομέα των ενδιαφερόντων τους (Schmid, 2019).

Συνοψίζοντας, η ενσωμάτωση ιστορικού υλικού στην τάξη ενισχύει τόσο τις γλωσσικές, ικανότητες των μαθητών όσο και την κριτική τους σκέψη και προωθεί τη βαθύτερη κατανόηση του παρελθόντος και των συνεπειών του για το παρόν και το μέλλον. Πρόκειται για μια πολύπλευρη συμβολή στους τομείς του γραμματισμού και της εκπαίδευσης.

Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Cummins, J. (1984). Wanted: a theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In Ch. Rivera (Eds.), *Language proficiency and academic achievement* (pp. 2-19). Clevedon: Multilingual Matters 10

Ghefaily, A. (2003). Cognitive apprenticeship, Technology, and the contextualization of learning environments. https://www.researchgate.net/publication/255574023_Cognitive_ApprenticeshipTechnology_and_the_Contextualization_of_Learning_Environments

González Hernández, W. (2022). The Teaching-Learning Process or the Teaching Process and the Learning Process. *Culture & Psychology*. https://www.researchgate.net/publication/360695170_The_Teaching-Learning_Process_or_the_Teaching_Process_and_the_Learning_Process

Learning design for in situ continuous professional development. (2017, October 5). <https://www.springeropen.com/collections/ldforcpd>

Rivas, S. F., Saiz, C., & Ossa, C. (2022, June 15). Metacognitive Strategies and Development of Critical Thinking in Higher Education. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.913219>

Schmid, H. (2019). Deep Learning-Based Morphological Taggers and Lemmatizers for Annotating Historical Texts. Proceedings of the 3rd International Conference on Digital Access to Textual Cultural Heritage. <https://doi.org/10.1145/3322905.3322915>

Stradling, R., (2001). *Teaching 20th century European history*, Strasburg; Council of Europe Publishing

Teng, M. F., & Yue, M. (2022, November 24). Metacognitive writing strategies, critical thinking skills, and academic writing performance: A structural equation modeling approach. *Metacognition and Learning*, 18(1), 237–260. <https://doi.org/10.1007/s11409-022-09328-5>

Uyen, B. P., Tong, D. H., & Lien, N. B. (2022). The Effectiveness of Experiential Learning in Teaching Arithmetic and Geometry in Sixth Grade. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.858631>

Van Dijk, T. A. (1998). *Ideology. A multidisciplinary approach*. London: SAGE Publications.

Ελληνικές

Αθανασιάδης, Χ. (2015). Τα αποσυρθέντα βιβλία. *Έθνος και σχολική ιστορία στην Ελλάδα, 1858-2008*. Εκδόσεις Πολιτεία.

Αρχάκης, Α., Τσάκωνα, Β., & Μοσχονάς, Σ. Α. (2011). *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Εκδόσεις Πατάκη.

Μαυρίδης, Η. (2005). Για την « κατασκευή » της κοινωνικής πραγματικότητας: μετα-φαινομενολογικές προοπτικές του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 15, 197-228.



Μπισκοπούλου, Β. (2001). «Λόγος». Στο Α. Φ. Χριστίδης (Επιμ.), Λόγος και Κείμενο. (2019, Δεκέμβριος, 12). Ανακτήθηκε από http://www.komvos.edu.gr/glwssa/logos_keimeno/1_1/thema_1_1.htm. Προσπελάστηκε στις 18.4.2024.

Παγκουρέλια, Ε. Δ. (2006). *Ιδεολογικά μηνύματα στο λόγο και την εικόνα: η περίπτωση των νέων βιβλίων για το γλωσσικό μάθημα της Γ' Δημοτικού* (Master's thesis).

Παρασκευά, Μ. (2020). *Γλώσσα και ιδεολογία στη διδακτική πράξη φιλολόγων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Παιδαγωγική. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Τομέας Γλώσσας και Ιστορίας).

Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. <http://www.greek-language.gr/greekLang/index.html>. (Προσπελάστηκε στις 3/5/2024).

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. (2014). Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφianού, Β. Τσάκωνα (επιμ.), *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Νήσος, 149-187.

Φτερνιάτη, Ά.: Το διδακτικό υλικό για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού και η παιδαγωγική του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών. (2010). In *Νέα Παιδεία* (p. 135).

Φωτεινός, Δ. (2023). *Αναλυτικά Προγράμματα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Εκδόσεις: Γρηγόρης.

Χαλκίδη, Α. Ο Κριτικός Γραμματισμός στο μάθημα της Γλώσσας στην Ε' Δημοτικού: Αναλύσεις κειμένων και προτάσεις διδακτικής τους αξιοποίησης σύμφωνα με το μοντέλο των Πολυγραμματισμών.

ΣΥΝΔΥΑΖΟΝΤΑΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΑΠΟ ΠΑΝΩ ΠΡΟΣ ΤΑ ΚΑΤΩ ΚΑΙ ΑΠΟ ΚΑΤΩ ΠΡΟΣ ΤΑ ΠΑΝΩ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΓΚΥΡΟΠΟΙΗΣΗ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ: ΕΣΤΙΑΖΟΝΤΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

Αγγελική Μακρή

Υποψήφια Διδάκτωρ

Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου

makri.angeliki@ucy.ac.cy

Χαράλαμπος Χαράλαμπος

Αναπληρωτής Καθηγητής

Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου

cycharal@ucy.ac.cy

Σταυρούλα Κοντοβούρκη

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου

kontovourki.stavroula@ucy.ac.cy

Γιώργος Γεωργίου

Καθηγητής

Τμήμα Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, University of Alberta

georgiou@ualberta.ca

Περίληψη

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η γλωσσική διδασκαλία αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την καλλιέργεια και την προαγωγή της ικανότητας αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών/τριών, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η ανάπτυξη και η εγκυροποίηση του περιεχομένου (content

validity) εργαλείων μέτρησης της ποιότητάς της, συνδυάζοντας τις προσεγγίσεις από πάνω προς τα κάτω (top-down) και από κάτω προς τα πάνω (bottom-up). Η έρευνα υλοποιήθηκε σε δύο φάσεις. Κατά την πρώτη φάση, συμμετείχαν τρεις ειδικοί στο γλωσσικό μάθημα και πέντε εκπαιδευτικοί. Στη δεύτερη φάση, έλαβαν μέρος έξι ειδικοί, οκτώ εκπαιδευτικοί και 25 μαθητές/τριες. Ως κύρια μέσα συλλογής δεδομένων αξιοποιήθηκαν οι ομάδες εστίασης και η ημι-δομημένη συνέντευξη. Για την ανάλυσή τους χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της συνεχούς σύγκρισης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο συνδυασμός των δύο προσεγγίσεων δύναται να συμβάλει στην ανάπτυξη θεωρητικά υποστηριζόμενων και συγκριμικά ευαίσθητων εργαλείων. Παράλληλα, ως μεγαλύτερη πρόκληση αναδείχθηκε η προσπάθεια συγκερασμού του τι θεωρεί ιδεατό η βιβλιογραφία και τι εφικτό η διδακτική πράξη.

Λέξεις κλειδιά: αναγνωστική κατανόηση, γλωσσική διδασκαλία, εγκυροποίηση περιεχομένου, εργαλεία μέτρησης

Abstract

Considering that language teaching is an important factor in promoting students' reading comprehension, the purpose of this study was to develop and validate the content of tools to measure its quality regarding reading comprehension, by combining top-down and bottom-up approaches. The study was carried out in two phases. Three language specialists and five teachers participated in the first phase of the study, and six language specialists, eight teachers, and 25 students in the second phase. Focus groups and semi-structured interviews were used as the main means of data collection. The data were analyzed using constant comparative method. The results showed that the combination of the two approaches can contribute to the development of theoretically supported and contextually sensitive tools. At the same time, the study surfaced the challenge of attempting to combine what the literature considers as ideal and what actual teaching practice suggests as being possible.

Keywords: reading comprehension, language teaching, content validity, measuring tools



ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ικανότητά ανάγνωσης και κατανόησης κειμένων αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την αποτελεσματική λειτουργικότητά μας σε όλες τις πτυχές της ζωής (Eurydice, 2011; McNamara & Magliano, 2009; van den Broek & Kendeou, 2022). Ειδικότερα, η αναγνωστική κατανόηση θεωρείται ως ο σημαντικότερος στόχος της σχολικής εκπαίδευσης (Alexander & The Disciplined Reading and Learning Research Laboratory, 2012), αφού είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της ακαδημαϊκής επιτυχίας και από αυτήν εξαρτάται η κατάκτηση του περιεχομένου όλων των μαθημάτων (Best et al., 2006; Smith et al., 2021).

Ερευνητές/τριες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η αναγνωστική κατανόηση είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του/της αναγνώστη/στριας, της διδασκαλίας και του κειμένου που τυγχάνει επεξεργασίας στο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο της τάξης (Brevik, 2019; Kendeou & van den Broek, 2007; McNamara & Kendeou, 2011; RAND, 2002; Smith et al., 2021). Σύμφωνα με τους Sweet και Snow (2003), ανάμεσα στους προαναφερθέντες συντελεστές, η διδασκαλία είναι ίσως ο πιο σημαντικός. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, εντοπίζεται ιδιαίτερο ενδιαφέρον στον χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας όσον αφορά στη μελέτη και στην εφαρμογή σύγχρονων γλωσσοδιδασκικών προσεγγίσεων και στη σχέση τους με τον γραμματισμό. Παράλληλα, έρευνες εστιάζουν στον εντοπισμό πτυχών της διδασκαλίας και χαρακτηριστικών του κειμένου που μπορούν να προάγουν την αναγνωστική κατανόηση.

Ωστόσο, παρά την εκδήλωση του εν λόγω ενδιαφέροντος και παρά την κυριαρχία της θέσης ότι η διδασκαλία επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα (Creemers & Kyriakides, 2008; Nye et al., 2004; Sanders et al., 1997), δεν έχουν αναπτυχθεί εργαλεία που να εξετάζουν την ποιότητα της γλωσσικής διδασκαλίας στη δημοτική εκπαίδευση αποκλειστικά σε σχέση με την αναγνωστική κατανόηση. Ακόμα, στην πλειονότητά τους τα υφιστάμενα εργαλεία (βλ. RESET-Reading for Meaning Rubric, PLATO, ERCOP, RLOF) δεν αξιολογούν το κείμενο που τυγχάνει επεξεργασίας στο πλαίσιο του μαθήματος ούτε εξετάζουν την ανταπόκριση των μαθητών/τριων στη δράση του/της εκπαιδευτικού (Μακρή, 2021). Επιπλέον, τα περισσότερα από αυτά έχουν αναπτυχθεί ακολουθώντας την προσέγγιση από πάνω προς τα κάτω, στηριζόμενα δηλαδή στα πορίσματα της σχετικής βιβλιογραφίας. Συνεπώς, εξακολουθεί να παραμένει ασαφές αν, πώς και σε ποιο βαθμό η ποιότητα της γλωσσικής διδασκαλίας συμβάλλει στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών/τριων και σε ποιο βαθμό τα υφιστάμενα εργαλεία αποδίδουν επαρκώς τα συγκεκριμένα δεδομένα.

Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η ανάπτυξη και η εγκυροποίηση του περιεχομένου τριών εργαλείων μέτρησης της ποιότητας της γλωσσικής διδασκαλίας αναφορικά με την αναγνωστική κατανόηση, συνδυάζοντας τις προσεγγίσεις από πάνω προς τα κάτω και από κάτω προς τα πάνω. Πρόκειται για (α) μία κλείδα παρατήρησης της δράσης που αναπτύσσει ο/η εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της επεξεργασίας ενός γραπτού αφηγηματικού κειμένου, (β) ένα ερωτηματολόγιο του/της εκπαιδευτικού για το κείμενο που τυγχάνει επεξεργασίας και (γ) ένα ερωτηματολόγιο του/της μαθητή/τριας τόσο για το κείμενο όσο και για την ανταπόκρισή του/της ίδιου/ίδιας στη δράση του/της εκπαιδευτικού.

Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που επιχειρήσε να απαντήσει η έρευνα ήταν τα ακόλουθα:

- Α.** Ποια κριτήρια απορρέουν από τις γλωσσοδιδασκικές προσεγγίσεις και τους παράγοντες διδασκαλίας που προτείνονται να επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση και χρειάζεται να ληφθούν υπόψη για την ανάπτυξη σχετικών εργαλείων; (από πάνω προς τα κάτω)
- Β.** Πώς αξιολογούν εμπλεκόμενοι φορείς (ειδικοί και εκπαιδευτικοί) το περιεχόμενο του καταλόγου των κριτηρίων που διαμορφώθηκε από τη μελέτη της υφιστάμενης βιβλιογραφίας; (από κάτω προς τα πάνω)
- Γ.** Πώς αξιολογούν εμπλεκόμενοι φορείς (ειδικοί, εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες) το περιεχόμενο των εργαλείων που σχεδιάστηκαν σε σχέση με τη δυνατότητά τους να μετρήσουν την ποιότητα της γλωσσικής διδασκαλίας αναφορικά με την αναγνωστική κατανόηση; (από κάτω προς τα πάνω)

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Σύγχρονες Γλωσσοδιδασκικές Προσεγγίσεις και Γραμματισμός

Ο τομέας της γλωσσικής διδασκαλίας έχει επικρατήσει να ονομάζεται «διδασκική των γλωσσών ή γλωσσοδιδασκική» (Τοκατλίδου, 2003: 105). Στο πλαίσιό του προέκυψαν συγκεκριμένες γλωσσοδιδασκικές προσεγγίσεις οι οποίες αποτελούν θεωρίες αναφορικά με τη γλώσσα ως αντικείμενο γνώσης, ως μέσο για την κατάκτησή της, για τη χρήση της και τον κοινωνικό της ρόλο αλλά και τις αρχές και τους στόχους στους οποίους πρέπει να αποβλέπει το γλωσσικό μάθημα (Κουτσογιάννης, 2012). Ανάμεσα σε αυτές, εντοπίζονται η Επικοινωνιακή Προσέγγιση (Communicative Approach), η Κειμενοκεντρική Προσέγγιση (Genre Approach), οι Πολυγραμματισμοί (Multiliteracies) και ο Κριτικός Γραμματισμός (Critical Literacy).

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τις αρχές της Επικοινωνιακής Προσέγγισης, στο πλαίσιο της οποίας είναι κυρίαρχη η έννοια του λειτουργικού γραμματισμού, εγγράμματο θεωρείται το άτομο που είναι ικανό όχι μόνο να διαβάζει και να γράφει αλλά και να χρησιμοποιεί κατάλληλα τον λόγο σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας. Συνεπώς, η διδασκαλία της γλώσσας έχει ως βασικό στόχο την κατάκτηση της γλωσσικής και κυρίως της επικοινωνιακής ικανότητας (Κωστούλη, 2001β; Χατζηλουκά-Μαυρή, 2013) μέσα από την άμεση και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών σε αυθεντική και σκόπιμη γλωσσική δραστηριότητα (Μήτσος, 1998; Τσιπλάκου κ.ά., 2006; Φτερνιάτη, 2016; Χαραλαμπόπουλος, 1999; Χατζησαββίδης, 2010). Κατά την Επικοινωνιακή Προσέγγιση, η γλώσσα πλαισιώνεται από κοινωνικές, πολιτισμικές και άλλες παραμέτρους (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2013; Χατζησαββίδης, 2010). Επιλέγονται αυθεντικά κείμενα και ως ελάχιστη γλωσσική μονάδα θεωρείται η λεκτική πράξη στο πλαίσιο της οποίας κάθε γλωσσικό στοιχείο που αξιοποιείται από τον πομπό αποκτά συγκεκριμένο νόημα και αξία μέσα σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας (Φτερνιάτη, 2016).

Η κριτική που ασκήθηκε στην εφαρμογή της Επικοινωνιακής Προσέγγισης στη γλωσσική διδασκαλία και συγκεκριμένα ότι η επικοινωνιακή ικανότητα εξαντλείται σε μια λίστα γλωσσικών πράξεων τις οποίες εκτελούν οι μαθητές/τριες στο πλαίσιο τυποποιημένων περιστάσεων επικοινωνίας (Κωστούλη, 2001α; Φτερνιάτη, 2016; Χατζησαββίδης, 2007; 2010) οδήγησε στη διαμόρφωση της Κειμενοκεντρικής Προσέγγισης. Σύμφωνα με αυτή, βασική μονάδα διδασκαλίας είναι θεσμικά οριοθετημένες μορφές λόγου και είδη κειμένων που αναπτύσσονται σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας και σε συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτισμικό και ιδεολογικό περιβάλλον που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την ερμηνεία τους (Κέκια, 2010; Κωστούλη, 2001α; Ματσαγγούρας, 2007; Στάμου κ.ά., 2016; Φτερνιάτη, 2016; Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010; Χατζησαββίδης, 2010). Συνεπώς, η διδασκαλία της γραμματικής των λέξεων πραγματοποιείται σε συνάρτηση με το υπό επεξεργασία κείμενο, στοχεύοντας να αντιληφθούν οι μαθητές/τριες πώς οι λεξικο-γραμματικές και υφολογικές επιλογές του κειμένου γίνονται βάσει των επικοινωνιακών συνθηκών υπό τις οποίες αυτό δημιουργείται και πώς αυτές εξυπηρετούν τους επιδιωκόμενους κοινωνικούς σκοπούς, όπως η πληροφόρηση και η ψυχαγωγία (Κοντοβούρνη & Ιωαννίδου, 2013; Ματσαγγούρας, 2007; Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010). Καταληκτικά, στο πλαίσιο της Κειμενοκεντρικής Προσέγγισης, ο γραμματισμός γίνεται αντιληπτός ως η ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τη ζωή και το περιβάλλον του δια του λόγου (Χατζησαββίδης, 2010).

Η δημιουργία ενός περιβάλλοντος που χαρακτηρίζεται από στοιχεία όπως η κυριαρχία της τε-

χνολογίας, η γλωσσική και η πολιτισμική πολυμορφία των κοινωνιών και η πολυτροπικότητα των κειμένων οδήγησε στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών. Η προσέγγιση αυτή υπογραμμίζει την καλλιέργεια των απαραίτητων ικανοτήτων για την κατανόηση τόσο των λόγων που αναπτύσσονται σε πολυμορφικά και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα όσο και των πολυτροπικών κειμένων (Kalantzis & Cope, 1999; Ματσαγγούρας, 2007; New London Group, 1996; Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2016; Φτερνιάτη, 2010; Χατζησαββίδης, 2010). Η πολιτισμική και η γλωσσική ποικιλομορφία θεωρούνται πλεονέκτημα στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Ειδικότερα, ο/η εκπαιδευτικός καλείται να αναπτύσσει με τους/τις μαθητές/τριές του/της σχέσεις ισότητας, συνεργασίας και αυτονομίας και να τους/τις βοηθά να προσεγγίζουν σε βάθος την κοινωνική τους εμπειρία, ώστε τα υπό επεξεργασία κείμενα να αποκτούν νόημα. Γενικότερα, στόχος της διδασκαλίας είναι η καλλιέργεια και η απόκτηση δεξιοτήτων που βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να δρουν ενεργά και συνειδητά στη μελλοντική τους ζωή (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2010; Φτερνιάτη, 2010; Χατζησαββίδης, 2007; 2010).

Τέλος, ο Κριτικός Γραμματισμός αφορά περισσότερο σε ένα «εκπαιδευτικό ιδεώδες, παρά μια συγκεκριμένη παιδαγωγική προσέγγιση» (Κοντοβούρνη, 2013: 37). Στο πλαίσιό του τα κείμενα προσεγγίζονται ως κοινωνικές κατασκευές και ως δημιουργήματα που εκφράζουν ιδεολογίες οι οποίες προβάλλουν μια ορισμένη οπτική του κόσμου και συντηρούν συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας (Κοντοβούρνη & Ιωαννίδου, 2013; Στάμου κ.ά., 2016; Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014; Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010). Συνεπώς, η ενσκόληση με αυτά δεν πρέπει να αποσκοπεί μόνο στην επίτευξη του λειτουργικού γραμματισμού αλλά και στην καλλιέργεια κριτικής στάσης απέναντί τους (Στάμου κ.ά., 2016). Επίσης, κρίνεται σημαντικό ο/η εκπαιδευτικός να επιλέγει τέτοια κείμενα που έχουν νόημα για τους/τις μαθητές/τριες βάσει των εμπειριών και των ενδιαφερόντων τους (Κοντοβούρνη & Ιωαννίδου, 2013). Οι τάξεις γίνονται αντιληπτές ως κοινότητες κριτικού γραμματισμού, οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζονται ισότιμα ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα στοιχεία της ταυτότητάς τους και η διδασκαλία λαμβάνει υπόψη το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον προέλευσής τους (Χατζησαββίδης, 2010).

Αποτελεσματική Διδασκαλία Αναγνωστικής Κατανόησης

Πέρα από τη διεξοδική μελέτη των σύγχρονων γλωσσοδιδασκτικών προσεγγίσεων για τον εντοπισμό κριτηρίων που μπορούν να προάγουν την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών/τριών, ο χώρος της εκπαιδευτικής έρευνας επισημαίνει δράσεις του/της εκπαιδευτικού που δύνανται να συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση.



Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι ο/η εκπαιδευτικός καλείται να διδάσκει στους/στις μαθητές/τριες τους στόχους της ανάγνωσης ενός κειμένου και να επιδιώκει τη βελτίωση του πρότυπου που αυτοί/ές διαμορφώνουν όσον αφορά στην κατανόσή του (King, 2007; Oakhill & Cain, 2007). Συνεπώς, είναι ιδιαίτερα βοηθητικό, πριν την έναρξη της επεξεργασίας ενός κειμένου, να ορίζει και να διατυπώνει ξεκάθαρα τον στόχο του μαθήματος (Duke et al., 2011) ο οποίος πρέπει να διατηρείται σε όλη τη διάρκειά του (Johnson et al., 2017). Σύμφωνα με τους Magnusson et al. (2019), ο εν λόγω στόχος μπορεί να συμβάλει στην επίγνωση του/της μαθητή/τριας για το πώς να συλλογιστεί προτού αναγνώσει το κείμενο.

Επίσης, καθοριστικό παράγοντα για την επίτευξη της αναγνωστικής κατανόησης αποτελούν οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών/τριών (Smith et al., 2021). Είναι σημαντικό ο/η εκπαιδευτικός να ενεργοποιεί παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ενεργή και στρατηγική τους χρήση (McNamara & Kendeou, 2011; Paris et al., 1984) και να τους παρέχει την απαιτούμενη καθοδήγηση, για να τις αξιολογούν, ώστε να αλλάζουν πιθανές λανθασμένες αντιλήψεις που παρεμποδίζουν την κατανόηση (Alvermann et al., 1985; Eaton et al., 1984). Τέλος, καλείται να τους/τις βοηθήσει να ενεργοποιήσουν εκείνες τις νοητικές συνδέσεις ανάμεσα στη νέα γνώση και την προηγούμενη γνώση, για να την θυμούνται καλύτερα (Pearson et al., 1990).

Ακόμα, σημαντικό ρόλο στην προσπάθεια να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες ένα κείμενο διαδραματίζει η διδασκαλία και η εφαρμογή στρατηγικών οι οποίες θα τους/τις σπρώξουν να διαχειριστούν προκλήσεις και να καλύψουν αδυναμίες (Dole et al., 1996; Duke et al., 2011; Graesser, 2007; National Reading Panel, 2000; Ness, 2011). Πρόκειται για συνειδητά, τεκμηριωμένα και ευέλικτα σχέδια που επικεντρώνονται στον συλλογισμό και στην κριτική σκέψη και τα οποία μπορεί να ενεργοποιεί ο αναγνώστης πριν, κατά και μετά την ανάγνωση κειμένων, επιδιώκοντας σε συνάρτηση με την υπάρχουσα και τη νέα γνώση να διαμορφώσει και να διατηρήσει το νόημα τους (Brevik, 2019; Dole et al., 1991; Kendeou et al., 2007; Pearson et al., 1990).

Αναλυτικότερα, η ξεκάθαρη αντίληψη της δομής του κειμένου μπορεί να σπρώξει τους/τις μαθητές/τριες να αναγνωρίσουν τις πληροφορίες, να διακρίνουν τις σημαντικές από τις ασήμαντες, να τις οργανώσουν και να τις ανακαλέσουν, ώστε να είναι σε θέση να εντοπίσουν την κεντρική ιδέα (Dole et al., 1991; Kintsch & Rawson, 2005; Pearson et al., 1990). Προς αυτή την κατεύθυνση βοηθά και η διδασκαλία της περίληψης του κειμένου (Dole et al., 1991; Kintsch & Kintsch, 2005; National Reading Panel, 2000; Ness, 2011). Επίσης, καθοριστικό ρόλο δι-

αδραματίζει η ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων (Graesser, 2007; King, 2007; Kintsch & Rawson, 2005; McNamara & Kendeou, 2011; Oakhill & Cain, 2007; Smith et al., 2021). Σχετίζεται με τη σύνδεση των πληροφοριών που είτε αναφέρονται στο κείμενο είτε αυτών που αναφέρονται στο κείμενο και της προηγούμενης γνώσης του/της αναγνώστη/στριας με στόχο τη διατύπωση συμπερασμάτων που δε διατυπώνονται ρητά από τον/τη συγγραφέα (Cain & Oakhill, 2014; McNamara & Magliano, 2009). Επιπλέον, ο/η αναγνώστης/στρια πρέπει να είναι συνειδητοποιημένος/η αναφορικά με την ποιότητα και τον βαθμό επίτευξης της κατανόησής του/της αλλά και να γνωρίζει τι να κάνει και πώς, όταν ανακαλύψει ότι αυτή απέτυχε (Dole et al., 1991). Καλείται να είναι ικανός/ή να την εποπτεύει και να την κατευθύνει (Kintsch & Kintsch, 2005; Perfetti & Adlof, 2012; Perfetti et al., 2005), γεγονός που επηρεάζει τον τρόπο και τον βαθμό στον οποίο θα ενεργοποιήσει μια στρατηγική (Dole et al., 1996; Duke & Pearson, 2002).

Τέλος, υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενθαρρύνουν τους/τις μαθητές/τριες τους στη διαδικασία της κατανόησης μέσα από τη χρήση γνωστικά προκλητικών κειμένων (Duke et al., 2011; Pressley & Hilden, 2002). Ειδικότερα, είναι σημαντικό αυτά να χαρακτηρίζονται από τέτοιο βαθμό δυσκολίας που από τη μια να ενεργοποιούν τους/τις μαθητές/τριες που κατέχουν ιδιαίτερη γνώση και από την άλλη να μην περιορίζουν την κατανόηση στην οποία καταλήγουν οι μαθητές/τριες με περιορισμένη προϋπάρχουσα γνώση (Smith et al., 2021).

Βάσει των προαναφερθέντων, ενισχύεται η θέση των ερευνητών ότι η διδασκαλία και το κείμενο αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την καλλιέργεια και την προαγωγή της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών/τριών (Brevik, 2019; Kendeou & van den Broek, 2007; McNamara & Kendeou, 2011; RAND, 2002; Smith et al., 2021). Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, τα πορίσματα των σχετικών ερευνών και οι θέσεις που υποστηρίζουν οι σύγχρονες γλωσσολογικές προσεγγίσεις έτυχαν διεξοδικής διερεύνησης για την εξαγωγή κριτηρίων τα οποία αξιοποιήθηκαν για την ανάπτυξη των εργαλείων μέτρησης της ποιότητας της γλωσσικής διδασκαλίας.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Ερευνητικός Σχεδιασμός

Η έρευνα υλοποιήθηκε σε δύο φάσεις μέσω της ανασκόπησης της προαναφερθείσας βιβλιογραφίας και της εφαρμογής ποιοτικής έρευνας, συνδυάζοντας τις προσεγγίσεις από πάνω προς τα κάτω και από κάτω προς τα πάνω. Ειδικότερα, κατά την πρώτη φάση, επιδιώχθηκε η



ανάπτυξη ενός καταλόγου κριτηρίων αναφορικά με τη δράση του/της εκπαιδευτικού και τα χαρακτηριστικά του κειμένου τα οποία βάσει της βιβλιογραφίας μπορούν να οδηγήσουν στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης. Ακολούθως, το περιεχόμενο του εν λόγω καταλόγου έτυχε εγκυροποίησης περιεχομένου. Στο πλαίσιο της δεύτερης φάσης, αρχικά, αναπτύχθηκαν τα εργαλεία αξιοποιώντας τον εγκυροποιημένο κατάλογο των κριτηρίων και τη γνώση από τη μελέτη υφιστάμενων εργαλείων παρατήρησης. Ακολούθως, το περιεχόμενό τους εγκυροποιήθηκε. Η επιλογή της εφαρμογής ποιοτικής έρευνας σπρίντκλε στην ανάγκη για την εις βάθος και τη λεπτομερή διερεύνηση των απόψεων των εμπλεκόμενων φορέων και συγκεκριμένα των ειδικών, των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών (Ισαρη & Πουρκός, 2015; Ιωσφίδης, 2017) όσον αφορά στο περιεχόμενο του καταλόγου των κριτηρίων και των εργαλείων (Mertens, 2009; Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Δειγματοληψία και Δείγμα

Μέσω σκόπιμης κριτηριακής δειγματοληψίας επιλέχθηκαν να διερευνηθούν οι απόψεις ατόμων που πληρούσαν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Etikan et al., 2016) τα οποία ταυτίζονταν με τον σκοπό της έρευνας (Ιωσφίδης, 2017). Ειδικότερα, κατά την πρώτη φάση της έρευνας, για την εγκυροποίηση του περιεχομένου του καταλόγου των κριτηρίων, συμμετείχαν τρεις ειδικοί-σύμβουλοι στο γλωσσικό μάθημα και πέντε μάχιμοι εκπαιδευτικοί. Στο πλαίσιο της δεύτερης φάσης, για την εγκυροποίηση του περιεχομένου της κλείδας παρατήρησης και του ερωτηματολογίου του/της εκπαιδευτικού, έλαβαν μέρος έξι ειδικοί (τρεις σύμβουλοι στο γλωσσικό μάθημα, δύο επόπτριες του γλωσσικού μαθήματος στη σχολική εμπειρία και ένας ακαδημαϊκός στο γνωστικό αντικείμενο της διδακτικής του γλωσσικού μαθήματος) και οκτώ εκπαιδευτικοί. Όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες επιλέχθηκαν με κριτήρια την εμπειρογνωμοσύνη και την ειδικευση στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη δημοτική εκπαίδευση. Επίσης, για την εγκυροποίηση του περιεχομένου του ερωτηματολογίου του/της μαθητή/τριας, λήφθηκαν συνεντεύξεις από 25 μαθητές/τριες Δ΄, Ε΄ ή Στ΄ Δημοτικού οι οποίοι/ες επιλέχθηκαν με κριτήριο την ηλικία και την τάξη στην οποία φοιτούσαν. Η δειγματοληψία ήταν, επίσης, βολική (Patton, 2002), μιας και όλοι/όλες όσοι/όσες συμμετείχαν στην έρευνα ήταν άτομα τα οποία γνώριζαν οι ερευνητές, γεγονός που βοήθησε να εντοπιστούν σχετικά γρήγορα και να διασφαλιστεί εύκολα η συμμετοχή τους (Lopez & Whitehead, 2013).

Μέθοδοι Συλλογής και Ανάλυσης Δεδομένων

Ως βασικές μέθοδοι συλλογής ποιοτικών δεδομένων ορίστηκαν οι ομάδες εστίασης και η

ημι-δομημένη συνέντευξη. Ειδικότερα, όσον αφορά στις ομάδες εστίασης, λήφθηκε υπόψη το γεγονός ότι η προσέγγιση αυτή αξιοποιείται γενικότερα για την ανάπτυξη νέων εργαλείων μέτρησης (Ιωσφίδης, 2017; McLafferty, 2004; Morgan, 1996), ενώ παράλληλα, μέσα από τη δυναμική της ομάδας μπορούν να εξαχθούν πλούσιες πληροφορίες (Ισαρη & Πουρκός, 2015; Ιωσφίδης, 2017; McLafferty, 2004; Morgan, 1996). Επίσης, αναμενόταν ότι οι συμμετέχοντες/χουσες θα είχαν την ευκαιρία να ακούσουν τις απόψεις που θα διατυπώνονταν, γεγονός που θα τους/τις βοηθούσε να επεκτείνουν τις σκέψεις τους, να εκφράσουν νέες ιδέες (Ισαρη & Πουρκός, 2015; Maykut & Morehouse, 1994; Patton, 2002; Wilkinson, 1998) ή/και να ελέγξουν ακραίες απόψεις, ισορροπώντας ο/η ένας/μία τον/την άλλο/η (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Για την εγκυροποίηση του περιεχομένου του καταλόγου των κριτηρίων, πραγματοποιήθηκαν τέσσερις ομάδες εστίασης. Για την εγκυροποίηση του περιεχομένου της κλείδας παρατήρησης υλοποιήθηκαν έξι ομάδες εστίασης και λήφθηκαν δύο ατομικές συνεντεύξεις από έναν ακαδημαϊκό. Σε όλες τις περιπτώσεις, οι συναντήσεις διεξήχθησαν μέσω της πλατφόρμας MS Teams και οπτικογραφήθηκαν. Αναφορικά με τη συλλογή δεδομένων για την εγκυροποίηση του περιεχομένου των ερωτηματολογίων του/της εκπαιδευτικού και του/της μαθητή/τριας, λήφθηκαν ατομικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις από τέσσερις εκπαιδευτικούς και 25 μαθητές/τριες αντίστοιχα οι οποίες μαγνητοφωνήθηκαν.

Το περιεχόμενο των οπτικογραφήσεων και των μαγνητοφωνήσεων μεταφέρθηκε με ακρίβεια σε γραπτό λόγο και αναλύθηκε με τη μέθοδο της συνεχούς σύγκρισης (constant comparative method) (Maykut & Morehouse, 1994).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Πρώτη Φάση-Από Πάνω προς τα Κάτω

Μέσα από τη διεξοδική μελέτη της υφιστάμενης βιβλιογραφίας και ειδικότερα των αρχών που προσαβύουν οι σύγχρονες γλωσσολογικές προσεγγίσεις και των παραγόντων που σε επίπεδο διδασκαλίας μπορούν να προάγουν την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών/τριών, διαμορφώθηκε ένας κατάλογος 14 κριτηρίων για την ανάπτυξη των εργαλείων. Τα κριτήρια οργανώθηκαν σε δύο κατηγορίες: τη δράση του/της εκπαιδευτικού και το κείμενο (Διάγραμμα 1, αριστερή στήλη).

Πρώτη Φάση-Από Κάτω προς τα Πάνω

Η υλοποίηση των ομάδων εστίασης με τους/τις ειδικούς και τους/τις εκπαιδευτικούς συνέβα-



λε στην εγκυροποίηση του περιεχομένου του προαναφερθέντος καταλόγου. Αναφορικά με τα κριτήρια σε σχέση με τη δράση του/της εκπαιδευτικού, οι συμμετέχοντες/ουσες εξέφρασαν απόψεις για τη σχέση τους με τη διδακτική πράξη, για τη διατύπωσή τους και για την καλύτερη οργάνωσή τους. Ενδεικτικά, εισηγήθηκαν τη σύμπτυξη των Κριτηρίων 3, 4 και 5. Ένας ειδικός σημείωσε ότι «[ε]ίναι πολλά τα κριτήρια. Είναι δύσκολο να παρακολουθήσεις με τόση λεπτομέρεια τόσο μικρές διαφορές σε κάθε κριτήριο. [...] Ο εκπαιδευτικός ενεργοποιεί, αξιολογεί και διευρύνει τις εμπειρίες και τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών». Επιπλέον, σε σχέση με τα κριτήρια που αφορούν στη διδασκαλία ή στην επαναφορά στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης, οι ειδικοί υποστήριξαν ότι είναι σημαντικό να αναδιατυπωθούν, ώστε να καλύπτουν όλα τα επίπεδα κατανόησης – το πληροφοριακό, το συμπερασματικό και το κριτικό/αξιολογικό – και κάτω από κάθε ένα από αυτά να δίνονται ονομαστικά συγκεκριμένα παραδείγματα στρατηγικών που μπορούν να συμβάλουν στην υλοποίησή τους. Ένας ειδικός σημείωσε ότι «[ε]πειδή οι στρατηγικές θεωρούνται σημαντικές βάσει βιβλιογραφίας και πρέπει να περάσουν στην εκπαίδευση και κατ' επέκταση στους μαθητές, πρέπει να κατονομάζονται ρητά και να εμφανίζονται σε λίστα».

Όσον αφορά στα κριτήρια για το κείμενο που τυγχάνει επεξεργασίας στην τάξη και ειδικότερα στα Κριτήρια 12 και 13, όλοι/όλες οι συμμετέχοντες/ουσες υποστήριξαν ότι είναι σημαντικό να αναγνωρίζεται κατά πόσο, παρόλο που το κείμενο δεν σχετίζεται με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, ο/η εκπαιδευτικός κατάφερε να κερδίσει τον ενθουσιασμό και το ενδιαφέρον τους. Όπως χαρακτηριστικά υποστήριξε μια εκπαιδευτικός, «[σ]την περίπτωση των μαθητών με φτωχό κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον, μηδαμινές ή και καθόλου εμπειρίες, επιδιώκει μέσα από τα κείμενα να διευρύνει τους ορίζοντές τους, να τους ανοίξει τα μάτια σε πράγματα με τα οποία δεν έχουν προηγούμενες εμπειρίες από την καθημερινή τους ζωή. Συνεπώς, η αξία των κριτηρίων θα φανεί μέσα από την ενεργοποίηση, τον ενθουσιασμό και τη συμμετοχή τους». Τέλος, οι ειδικοί εντόπισαν την ανάγκη να ξεκαθαριστεί το Κριτήριο 14. Ένας εξ αυτών σημείωσε ότι «[η]ρέπαι να φαίνεται ότι το κείμενο είναι ανάλογο της ηλικίας και της τάξης των μαθητών, ότι ανταποκρίνεται στο επίπεδο το οποίο μπορούν να καταλάβουν».

Η επεξεργασία και η ανάλυση των προαναφερθέντων δεδομένων οδήγησαν στην αναδιατύπωση του καταλόγου των κριτηρίων (Διάγραμμα 1, δεξιά στήλη). Αναλυτικότερα, όσον αφορά στα κριτήρια σε σχέση με τη δράση του/της εκπαιδευτικού, τα Κριτήρια 3, 4 και 5 συμπύχθηκαν σε ένα κριτήριο το οποίο αφορά στην ενεργοποίηση, στην αξιολόγηση και στη διεύρυνση των

εμπειριών και των προϋπάρχουσων γνώσεων των μαθητών/τριών. Επίσης, τα Κριτήρια 6 και 7 συμπύχθηκαν και το κριτήριο που προέκυψε αφορά στη διδασκαλία ή στην επαναφορά στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης για τον εντοπισμό ρητών πληροφοριών. Σε σχέση με τα κριτήρια για το κείμενο, προστέθηκε ως κριτήριο η αξιοποίηση κειμένου που μπορεί να συμβάλει στον εμπλουτισμό των εμπειριών των μαθητών/τριών. Τέλος, το Κριτήριο 14 απλοποιήθηκε σε δύο ξεχωριστά κριτήρια. Το ένα αφορά στην αξιοποίηση κειμένου που να ανταποκρίνεται στις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών/τριών σύμφωνα με την ηλικία και το επίπεδό τους και το άλλο στο επίπεδο των ικανοτήτων τους να επεξεργάζονται ένα κείμενο.

Δεύτερη Φάση-Από Πάνω προς τα Κάτω

Αρχικά αναπτύχθηκαν τα επιδιωκόμενα εργαλεία, αξιοποιώντας τόσο το περιεχόμενο του εγκυροποιημένου καταλόγου των κριτηρίων που προέκυψε από την προηγούμενη φάση όσο και τη σημαντική ενημέρωση που λήφθηκε από υφιστάμενα εργαλεία παρατήρησης σε σχέση με τη μορφή, τη δομή και την κλίμακα μέτρησης των κωδικών τους (π.χ. RESET-Reading for Meaning Rubric, PLATO και MQI). Συγκεκριμένα, αποφασίστηκε στην κλείδα παρατήρησης της δράσης του/της εκπαιδευτικού κάθε κωδικός να αναφέρεται και να επεξηγείται, να αναλύεται το περιεχόμενο κάθε βαθμού της κλίμακας μέτρησης και να δίνεται σχετικό παράδειγμα σε κάθε ένα από αυτούς. Ακόμα, ορίστηκαν 4 βαθμοί της κλίμακας μέτρησης των κωδικών της κλείδας παρατήρησης (0=ο κωδικός δεν εφαρμόζεται ή εφαρμόζεται λανθασμένα, 1=ο κωδικός εφαρμόζεται με χαμηλή ποιότητα, 2=ο κωδικός εφαρμόζεται με μέτρια ποιότητα, 3=ο κωδικός εφαρμόζεται με υψηλή ποιότητα) και των δηλώσεων του ερωτηματολογίου του/της εκπαιδευτικού και του/της μαθητή/τριας (0=καθόλου, 1=σε μικρό βαθμό, 2=σε μέτριο βαθμό, 3=σε μεγάλο βαθμό).

Δεύτερη Φάση-Από Κάτω προς τα Πάνω

Τα δεδομένα που λήφθηκαν από τις ομάδες εστίασης και τις συνεντεύξεις συνέβαλαν στην εγκυροποίηση του περιεχομένου των εργαλείων. Ενδεικτικά, όσον αφορά στην κλείδα παρατήρησης, οι ειδικοί και οι εκπαιδευτικοί διατύπωσαν απόψεις για τη διατύπωση των κωδικών, τη σχέση τους με τη διδακτική πράξη, την οργάνωση και την κλίμακα μέτρησής τους και τις συνθήκες αξιοποίησης του εργαλείου. Καταρχάς, οι ειδικοί υποστήριξαν ότι είναι σημαντικό σε όλο το περιεχόμενο του εργαλείου να είναι ξεκάθαρο πώς βοηθά ο/η εκπαιδευτικός τους/τις μαθητές/τριες να φτάσουν στην κατανόηση. Μια ειδικός σημείωσε ότι «[η] δράση των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να αφορά στο τι ζητούν από τα παιδιά να κάνουν αλλά στο πώς διδάσκουν, για να τα

Αρχικός Κατάλογος Κριτηρίων	Αναθεωρημένος Κατάλογος Κριτηρίων
<p>Παράγοντας Α: Δράση Εκπαιδευτικού</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ο/Η εκπαιδευτικός φροντίζει το μάθημα να έχει σαφή στόχο ο οποίος σχετίζεται ουσιαστικά με μία ή/και περισσότερες διαστάσεις της αναγνωστικής κατανόησης και επιδιώκει συστηματικά αυτός να διατηρείται σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος. 2. Ο/Η εκπαιδευτικός διδάσκει τα γλωσσικά ή/και άλλα σημειωτικά στοιχεία του κειμένου ή/και τη σχηματική του δομή σε συνάρτηση με το περιεχόμενό του ή/και το είδος του ή/και τον τύπο του, ώστε να γίνει αντιληπτό από τους/τις μαθητές/τριες πώς καθορίζονται από αυτά και πώς τα ίδια επηρεάζουν τα νοήματά του. 3. Ο/Η εκπαιδευτικός ενεργοποιεί παρεμβάσεις με στόχο την εις βάθος προσέγγιση των κοινωνικών εμπειριών και των προϋπάρχουσων γνώσεων των μαθητών/τριών και τη σύνδεσή τους με τη νέα γνώση. 4. Ο/Η εκπαιδευτικός ενεργοποιεί παρεμβάσεις με στόχο την επέκταση των κοινωνικών εμπειριών και των γνώσεων των μαθητών/τριών. 5. Ο/Η εκπαιδευτικός ενεργοποιεί παρεμβάσεις που βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να αξιολογήσουν τις προϋπάρχουσες τους γνώσεις. 6. Ο/Η εκπαιδευτικός διδάσκει με σαφήνεια και καθοδηγεί ουσιαστικά την εφαρμογή μιας στρατηγικής αναγνωστικής κατανόησης που αφορά στη <i>σχηματική δομή/οργάνωση του κειμένου</i> μέχρι οι μαθητές/τριες να καταστούν ικανοί/ές να την αξιοποιούν ή επαναφέρει μια τέτοια στρατηγική μέσα σε φυσικά πλαίσια μάθησης ως μέρος της καθημερινής ζωής στην τάξη και στηρίζει συστηματικά τους/τις μαθητές/τριες κατά την εφαρμογή της. 7. Ο/Η εκπαιδευτικός διδάσκει με σαφήνεια και καθοδηγεί ουσιαστικά την εφαρμογή μιας στρατηγικής αναγνωστικής κατανόησης που αφορά <i>στην περίληψη του κειμένου</i> μέχρι οι μαθητές/τριες να καταστούν ικανοί/ές να την αξιοποιούν ή επαναφέρει μια τέτοια στρατηγική μέσα σε φυσικά πλαίσια μάθησης ως μέρος της καθημερινής ζωής στην τάξη και στηρίζει συστηματικά τους/τις μαθητές/τριες κατά την εφαρμογή της. 8. Ο/Η εκπαιδευτικός διδάσκει με σαφήνεια και καθοδηγεί ουσιαστικά την εφαρμογή μιας στρατηγικής αναγνωστικής κατανόησης <i>για την εξαγωγή συμπερασμάτων</i> μέχρι οι μαθητές/τριες να καταστούν ικανοί/ές να την αξιοποιούν ή επαναφέρει μια τέτοια στρατηγική μέσα σε φυσικά πλαίσια μάθησης ως μέρος της καθημερινής ζωής στην τάξη και στηρίζει συστηματικά τους/τις μαθητές/τριες κατά την εφαρμογή της. 9. Ο/Η εκπαιδευτικός διδάσκει με σαφήνεια και καθοδηγεί ουσιαστικά την εφαρμογή μιας στρατηγικής αναγνωστικής κατανόησης <i>για την κριτική διερεύνηση - αξιολόγηση του κειμένου</i> μέχρι οι μαθητές/τριες να καταστούν ικανοί/ές να την αξιοποιούν ή επαναφέρει μια τέτοια στρατηγική μέσα σε φυσικά πλαίσια μάθησης ως μέρος της καθημερινής ζωής στην τάξη και στηρίζει συστηματικά τους/τις μαθητές/τριες κατά την εφαρμογή της. 10. Ο/Η εκπαιδευτικός διδάσκει με σαφήνεια και καθοδηγεί ουσιαστικά την εφαρμογή μιας στρατηγικής <i>για να εποπτεύουν οι μαθητές/τριες την αναγνωστική τους κατανόηση</i> μέχρι αυτοί/ές να καταστούν ικανοί/ές να την ενεργοποιούν ή επαναφέρει μια τέτοια στρατηγική μέσα σε φυσικά πλαίσια μάθησης ως μέρος της καθημερινής ζωής στην τάξη και στηρίζει συστηματικά τους/τις μαθητές/τριες κατά την εφαρμογή της. 	<p>Παράγοντας Α: Δράση Εκπαιδευτικού</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ο εκπαιδευτικός φροντίζει το μάθημα να έχει σαφή στόχο ο οποίος σχετίζεται ουσιαστικά με μία ή/και περισσότερες διαστάσεις της αναγνωστικής κατανόησης και επιδιώκει συστηματικά αυτός να διατηρείται σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος. 2. Ο/Η εκπαιδευτικός διδάσκει τα γλωσσικά ή/και άλλα σημειωτικά στοιχεία του κειμένου ή/και τη σχηματική του δομή σε συνάρτηση με το περιεχόμενό του ή/και το είδος του ή/και τον τύπο του, ώστε να γίνει αντιληπτό από τους/τις μαθητές/τριες πώς καθορίζονται από αυτά και πώς τα ίδια επηρεάζουν τα νοήματά του. 3. Ο/Η εκπαιδευτικός ενεργοποιεί παρεμβάσεις με στόχο την εις βάθος προσέγγιση και την ουσιαστική αξιολόγηση και διεύρυνση των κοινωνικών εμπειριών και των προϋπάρχουσων γνώσεων των μαθητών/τριών. 4. Ο εκπαιδευτικός διδάσκει με σαφήνεια και καθοδηγεί ουσιαστικά την εφαρμογή μιας στρατηγικής αναγνωστικής κατανόησης <i>για τον εντοπισμό ρητών πληροφοριών</i> μέχρι οι μαθητές/τριες να καταστούν ικανοί/ές να την αξιοποιούν ή επαναφέρει μια τέτοια στρατηγική μέσα σε φυσικά πλαίσια μάθησης ως μέρος της καθημερινής ζωής στην τάξη και στηρίζει συστηματικά τους/τις μαθητές/τριες κατά την εφαρμογή της. 5. Ο εκπαιδευτικός διδάσκει με σαφήνεια και καθοδηγεί ουσιαστικά την εφαρμογή μιας στρατηγικής αναγνωστικής κατανόησης <i>για την εξαγωγή συμπερασμάτων</i> μέχρι οι μαθητές/τριες να καταστούν ικανοί/ές να την αξιοποιούν ή επαναφέρει μια τέτοια στρατηγική/πρακτική μέσα σε φυσικά πλαίσια μάθησης ως μέρος της καθημερινής ζωής στην τάξη και στηρίζει συστηματικά τους/τις μαθητές/τριες κατά την εφαρμογή της. 6. Ο εκπαιδευτικός διδάσκει με σαφήνεια και καθοδηγεί ουσιαστικά την εφαρμογή μιας στρατηγικής αναγνωστικής κατανόησης <i>για την κριτική διερεύνηση - αξιολόγηση του κειμένου</i> μέχρι οι μαθητές/τριες να καταστούν ικανοί/ές να την αξιοποιούν ή επαναφέρει μια τέτοια στρατηγική/πρακτική μέσα σε φυσικά πλαίσια μάθησης ως μέρος της καθημερινής ζωής στην τάξη και στηρίζει συστηματικά τους/τις μαθητές/τριες κατά την εφαρμογή της. 7. Ο εκπαιδευτικός διδάσκει με σαφήνεια και καθοδηγεί ουσιαστικά την εφαρμογή μιας στρατηγικής <i>για να εποπτεύουν οι μαθητές/τριες την αναγνωστική τους κατανόηση</i> μέχρι αυτοί/ές να καταστούν ικανοί/ές να την ενεργοποιούν ή επαναφέρει μια τέτοια στρατηγική/πρακτική μέσα σε φυσικά πλαίσια μάθησης ως μέρος της καθημερινής ζωής στην τάξη και στηρίζει συστηματικά τους/τις μαθητές/τριες κατά την εφαρμογή της.





Παράγοντας Β: Κείμενο

Ο/Η εκπαιδευτικός αξιολογεί κείμενο που:

11. ανταποκρίνεται ουσιαστικά στον στόχο του μαθήματος.
12. σχετίζεται ουσιαστικά με τις εμπειρίες των μαθητών/τριών από την καθημερινή τους ζωή και τον ευρύτερο κοινωνικό τους χώρο.
13. σχετίζεται ουσιαστικά με τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών.
14. ανταποκρίνεται ουσιαστικά στις προϋπάρχουσες γνώσεις, στις ικανότητες και στις ανάγκες των μαθητών/τριών.

Παράγοντας Β: Κείμενο

Ο/Η εκπαιδευτικός αξιολογεί κείμενο που:

8. ανταποκρίνεται ουσιαστικά στον στόχο του μαθήματος.
9. σχετίζεται ουσιαστικά με τις εμπειρίες των μαθητών/τριών από την καθημερινή τους ζωή και τον ευρύτερο κοινωνικό τους χώρο.
10. μπορεί να εμπλουτίσει τις εμπειρίες των μαθητών/τριών.
11. σχετίζεται ουσιαστικά με τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών.
12. ανταποκρίνεται ουσιαστικά στις προϋπάρχουσες γνώσεις που κατέχουν οι μαθητές/τριες σύμφωνα με την ηλικία και το επίπεδό τους.
13. ταιριάζει με το επίπεδο των ικανοτήτων των μαθητών/τριών να επεξεργάζονται ένα κείμενο.

Διάγραμμα 1: Κατάλογος Κριτηρίων

στηρίζουν στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν το κείμενο. Πρέπει να χρησιμοποιηθούν ρήματα δράσης». Επίσης, σε σχέση με τον κωδικό που αφορά στη διδασκαλία ή στην επαναφορά στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης για την κριτική διερεύνηση-αξιολόγηση του κειμένου, μια ειδικός υπογράμμισε ότι «[ο] τρόπος με τον οποίο βλέπουμε τον όρο “κριτικός” στην καθημερινότητά μας δε συμπίπτει απόλυτα με τον τρόπο με τον οποίο αυτός χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του Κριτικού Γραμματισμού. Σύμφωνα με αυτήν, κριτική ανάγνωση σημαίνει τη συνειδητοποίηση ότι κάθε κείμενο είναι προϊόν της επιλογής του δημιουργού για την αναπαράσταση μιας συγκεκριμένης οπτικής». Επομένως, «αν μας ενδιαφέρει η συγκεκριμένη παιδαγωγική», σημείωσε, «εισηγούμαι να αντικατασταθεί η φράση “κριτική διερεύνηση-αξιολόγηση του κειμένου” με τη φράση “ιδεολογική αποδόμηση και αναδόμηση του κειμένου”». Επιπλέον, όσον αφορά στην οργάνωση των κωδικών, οι ειδικοί εξέφρασαν την άποψη ότι θα ήταν καλό γενικότερα «[ν]α οργανωθούν πριν, κατά και μετά την ανάγνωση. Έτσι, η κλειδα θα καταστεί φιλική προς τον χρήστη, γιατί θα είναι χρονικά ανεπτυγμένη και ο παρατηρητής δεν θα χαθεί, αφού καθώς θα παρατηρεί, θα σημειώνει». Παράλληλα, σε σχέση με τις συνθήκες παρατήρησης, μια εκπαιδευτικός υπογράμμισε ότι «[η] μεγαλύτερη πρόκληση είναι το γεγονός ότι η κλειδα μπορεί να αξιοποιηθεί από κάποιον ο οποίος γνωρίζει πολύ καλά το περιεχόμενό της, που γνωρίζει τις έννοιες. Χρειάζεται να έχει εμπειρία στο γνωστικό αντικείμενο, να χαρακτηρίζεται από γλωσσική ευαισθησία και να εκπαιδευτεί». Τέλος, αναφορικά με την κλίμακα μέτρησης, δύο ειδικοί παρατήρησαν ότι «το περιεχόμενο που δίνεται στον βαθμό 0 αφορά σε δύο

διαφορετικές περιπτώσεις, ότι ο κωδικός δεν εφαρμόζεται και ότι εφαρμόζεται λανθασμένα. Θα πρέπει να αποτελούν δύο διακριτούς βαθμούς». Καταληκτικά, σε σχέση με την αξιοποίηση της κλειδας παρατήρησης, όλοι οι εμπλεκόμενοι συμφώνησαν ότι μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά για τη μέτρηση της ποιότητας της διδασκαλίας. Μια ειδικός σημείωσε ότι «[ο]ι κωδικοί είναι επαρκείς και το περιεχόμενό τους μπορεί να στηρίξει την προσπάθεια του παρατηρητή να αξιολογήσει με ακρίβεια τη δράση μιας εκπαιδευτικού».

Τα δεδομένα που λήφθηκαν από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών για την εγκυροποίηση του περιεχομένου του ερωτηματολογίου του/της εκπαιδευτικού και του/της μαθητή/τριας αντίστοιχα αφορούσαν κυρίως στη διατύπωση των δηλώσεων, ώστε αυτές να είναι κατανοητές από τον/την αναγνώστη/στρια. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, ενδεικτικά αναφέρεται ότι και οι δύο ομάδες υποστήριξαν ότι είναι πολύ βοηθητικό σε ορισμένες δηλώσεις να δοθούν σχετικά παραδείγματα. Ένας μαθητής, για παράδειγμα, υποστήριξε ότι «[α]ν στην πρόταση “το κείμενο του σημερινού μαθήματος των Ελληνικών ταιριάζει με τα ενδιαφέροντά μου” δοθούν σε παρένθεση κάποια παραδείγματα ενδιαφερόντων, όπως τα αθλήματα και τα ζώα, μπαίνεις απευθείας στο νόημα».

Η ανάλυση των δεδομένων που λήφθηκαν από την υλοποίηση της δεύτερης φάσης της έρευνας οδήγησε στην αναδιαμόρφωση του περιεχομένου των εργαλείων. Ειδικότερα, αναδιατυπώθηκε

το περιεχόμενο της κλειδας παρατήρησης, αξιοποιώντας ρήματα δράσης, ώστε να είναι ξεκάθαρο σε κάθε κωδικό και στα παραδείγματα που δίνονται σε αυτόν τι κάνει ο/η εκπαιδευτικός, για να στηρίξει τους/τις μαθητές/τριες να φτάσουν στην κατανόηση (βλ. ενδεικτικά Διάγραμμα 2). Επίσης, σε σχέση με τον Κωδικό 6, λαμβάνοντας υπόψη ότι είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να αξιολογούν ένα κείμενο αλλά και να το προσεγγίζουν ως κοινωνικό κατασκεύασμα όπως ορίζεται από τον Κριτικό Γραμματισμό, αποφασίστηκε να διατυπωθούν ως δύο ξεχωριστοί κωδικοί η αξιολόγηση του κειμένου και η ιδεολογική αποδόμηση και αναδόμησή του. Επιπλέον, οι κωδικοί οργανώθηκαν στα τρία στάδια της ανάγνωσης (πριν-κατά-μετά). Παράλληλα, αποφασίστηκε να αποτελούν δύο ξεχωριστούς βαθμούς μέτρησης η επιλογή «ο κωδικός δεν εφαρμόζεται» και «εφαρμόζεται λανθασμένα». Ακόμα, κρίθηκε

αναγκαίο οι παρατηρητές να είναι άτομα με γνώσεις και σημαντική εμπειρία στο γλωσσικό μάθημα και να τύχουν σχετικής εκπαίδευσης για την κωδικοποίηση των διδασκαλιών.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά στο περιεχόμενο των ερωτηματολογίων, αναδιατυπώθηκαν ορισμένες δηλώσεις, χρησιμοποιώντας πιο απλό λεξιλόγιο. Επίσης, κάποιες από αυτές διαχωρίστηκαν σε περισσότερες δηλώσεις, καθώς εντοπίστηκε ότι εξέταζαν περισσότερα του ενός σημεία, και όπου ήταν εφικτό δόθηκαν σχετικά παραδείγματα, ενισχύοντας την προσπάθεια να γίνουν κατανοητές από τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες. Τέλος, οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου του/της μαθητή/τριας που αφορούν στην ανταπόκρισή του/της στη δράση του/της εκπαιδευτικού οργανώθηκαν στα τρία στάδια της ανάγνωσης.

Μέρος Αρχικού Περιεχομένου Κωδικού 2	Αναθεωρημένος Κατάλογος Κριτηρίων
<p>Ο/Η εκπαιδευτικός διδάσκει τα γλωσσικά ή/και άλλα σημειωτικά στοιχεία του κειμένου ή/και τη σχηματική του δομή σε συνάρτηση με το περιεχόμενό του ή/και το είδος του ή/και τον τύπο του, ώστε να γίνει αντιληπτό από τους/τις μαθητές/τριες πώς καθορίζονται από αυτά και πώς τα ίδια επηρεάζουν τα νοήματά του.</p> <p>Παραδείγματα διδακτικών πρακτικών:</p> <p>Ο/Η εκπαιδευτικός:</p> <p>-ζητά από τα παιδιά να διερευνήσουν τη γραμματική (λ.χ. χρήση χρόνων ρήματος, χρήση ρημάτων σε ενεργητική και παθητική φωνή, επιλογή εγκλίσεων, χρήση επιθέτων) του κειμένου σε συνάρτηση με το περιεχόμενό του (θέμα, περίσταση επικοινωνίας, κοινωνικο-πολιτισμικό και ιδεολογικό πλαίσιο) ή/και στο ευρύτερο πλαίσιο των συμβάσεών του και να τη συνδέσουν λειτουργικά με αυτό.</p> <p>-ζητά από τα παιδιά να διερευνήσουν το συντακτικό του κειμένου (λ.χ. κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις, όροι μιας πρότασης) σε συνάρτηση με το περιεχόμενό του (θέμα, περίσταση επικοινωνίας, κοινωνικο-πολιτισμικό και ιδεολογικό πλαίσιο) ή/και στο ευρύτερο πλαίσιο των συμβάσεών του και να το συνδέσουν λειτουργικά με αυτό.</p>	<p>Μέρος Τελικού Περιεχομένου Κωδικού 2 Ο/Η εκπαιδευτικός διδάσκει τα γλωσσικά ή/και άλλα σημειωτικά στοιχεία του κειμένου ή/και τη σχηματική του δομή σε συνάρτηση με το περιεχόμενό του ή/και το είδος του ή/και τον τύπο του, ώστε να γίνει αντιληπτό από τους/τις μαθητές/τριες πώς καθορίζονται από αυτά και πώς τα ίδια επηρεάζουν τα νοήματά του.</p> <p>Παραδείγματα διδακτικών πρακτικών:</p> <p>Ο/Η εκπαιδευτικός:</p> <p>-διατυπώνει ερωτήσεις αναφορικά με τον χρόνο των ρημάτων ή/και με τα πρόσωπα της αφήγησης που εντοπίζονται στο κείμενο, για να κατανοήσουν τα παιδιά τη λειτουργία τους σε αυτό (π.χ. Γιατί ο/η συγγραφέας του κειμένου χρησιμοποιεί παρελθοντικούς χρόνους και κυρίως παρατατικό; Τι θέλει να πετύχει με αυτό;/ Σε ποιο πρόσωπο γίνεται η αφήγηση; Ποιος διηγείται την ιστορία; Είναι κάποιος ήρωας της ιστορίας;)</p> <p>-καθοδηγεί τα παιδιά να μετασχηματίσουν τα ρήματα ή/και τα πρόσωπα του κειμένου, για να κατανοήσουν τη διαφορετική λειτουργία που επιτελούν σε αυτό οι παρελθοντικοί - παροντικοί χρόνοι και το α - γ' πρόσωπο αντίστοιχα (λ.χ. Ο/Η συγγραφέας διηγείται μια ιστορία που έγινε στο παρελθόν. Σκεφτείτε ότι διηγείται το πιο κάτω απόσπασμα της ιστορίας σαν να συμβαίνει τώρα και ξαναγράψτε το μετατρέποντας τους χρόνους. Σε ποιο χρόνο πρέπει να βάλετε τα ρήματα, για να δείξετε ότι τα γεγονότα συμβαίνουν τη στιγμή που αυτός/ή μιλά; Ποιος χρόνος θεωρείτε ότι είναι καλύτερος, για να διηγηθείτε μια ιστορία με ζωντάνια και παραστατικότητα, σαν να συμβαίνει τώρα; Διαβάστε ξανά το πιο κάτω απόσπασμα του κειμένου και φανταστείτε ότι ο ήρωας διηγείται ο ίδιος την ιστορία. Σε ποιο πρόσωπο πρέπει να γραφτεί η ιστορία; Τι άλλο θα αλλάξει; Ο ήρωας συμμετέχει ή δε συμμετέχει στην ιστορία;).</p>

Διάγραμμα 2: Μέρος Αρχικού και Τελικού Περιεχομένου Κωδικού 2





ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η ανάπτυξη και η εγκυροποίηση του περιεχομένου εργαλείων μέτρησης της ποιότητας της γλωσσικής διδασκαλίας στη δημοτική εκπαίδευση αναφορικά με την αναγνωστική κατανόηση, συνδυάζοντας τις προσεγγίσεις από πάνω προς τα κάτω και από κάτω προς τα πάνω. Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν, μπορούν να διατυπωθούν συμπεράσματα αναφορικά με τα πλεονεκτήματα και τις προκλήσεις που ανέκυψαν από τον συνδυασμό των δύο προσεγγίσεων.

Αναλυτικότερα, όσον αφορά στα πλεονεκτήματα, καταρχάς, ο εν λόγω συνδυασμός συνέβαλε στην ανάπτυξη θεωρητικά υποστηριζόμενων και συγκριμωτικά ευαίσθητων εργαλείων. Το περιεχόμενό τους δεν αποτελεί μόνο τη σύνθεση των βασικών θέσεων της υφιστάμενης βιβλιογραφίας αλλά, μέσα από την υιοθέτηση απόψεων των ειδικών, των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών, κατέστη δυνατό να ανταποκρίνεται αποτελεσματικότερα στην πραγματικότητα. Αυτό αναμένεται να επηρεάσει θετικά την προσπάθεια συλλογής δεδομένων στο πλαίσιο της αξιοποίησης των εργαλείων. Επίσης, λαμβάνοντας υπόψη τις θέσεις των συμμετεχόντων/χουσών στην έρευνα σε σχέση με την αξιοποίηση των εργαλείων, δόθηκαν οι πρώτες ενδείξεις για την αναγκαιότητα ανάπτυξής τους και για τον βαθμό στον οποίο αυτά μπορούν να λειτουργήσουν. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, καταβλήθηκε προσπάθεια να αναθεωρηθεί το περιεχόμενό τους σε ορισμένα σημεία, για να είναι απόλυτα κατανοητό από τον/την χρήστη, και να αναδιαμορφωθεί η δομή τους με τρόπο που αυτά να είναι φιλικά προς αυτόν/ή. Συνεπώς, επιτεύχθηκε η πρόληψη δυσκολιών που πιθανόν να εκδηλώνονταν κατά την ενεργοποίησή τους. Τέλος, οι ειδικοί και οι εκπαιδευτικοί αποτέλεσαν σημαντική πηγή πληροφοριών για τη λήψη αποφάσεων σε σχέση με τις συνθήκες αξιοποίησης των εργαλείων και ειδικότερα για το υπόβαθρο των παρατηρητών και την εκπαίδευση που πρέπει αυτοί να λάβουν πριν από αυτή τη διαδικασία. Αναφορικά με τις προκλήσεις που προέκυψαν από τον συνδυασμό των δύο προσεγγίσεων, η σημαντικότερη από αυτές αφορούσε στην προσπάθεια συγκεκριμένου του τι θεωρεί ιδεατό η βιβλιογραφία και τι εφικτό η διδακτική πράξη, προκειμένου το περιεχόμενο των εργαλείων να ανταποκρίνεται και στα συγκριμωτικά δεδομένα. Οι πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί, το αναλυτικό πρόγραμμα και το υπόβαθρο των μαθητών/τριών λήφθηκαν προσεκτικά υπόψη για την αναθεώρηση και την επέκταση του περιεχομένου των εργαλείων, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τα αναπτυχθέντα εργαλεία έχουν αποκλειστική εφαρμογή στο τοπικό συγκείμενο. Τέλος, μια άλλη πρόκληση υπήρξε η προσπάθεια σύνθεσης των απόψεων των εμπλεκόμενων φορέων, καθώς εντοπίστηκαν σημεία διαφωνίας μεταξύ τους. Αυτά έτυχαν χειρισμού βάσει των

συμπερασμάτων της βιβλιογραφίας αλλά και μέσα από συζήτηση με κριτικούς φίλους.

Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα, μπορούν να προταθούν ορισμένες προεκτάσεις για την ανάπτυξη εργαλείων στο μέλλον. Πρώτον, κατέστη σαφές ότι η συγκεκριμένη διαδικασία δεν ακολουθεί γραμμική πορεία. Αντίθετα, ο/η ερευνητής/τρια καλείται να ξεκινά από την υφιστάμενη βιβλιογραφία και, ακολούθως, αφού συλλέξει τις θέσεις των εμπλεκόμενων φορέων, να επιστρέφει σε αυτήν, για να πετύχει την ορθή διαχείριση των συγκλίσεων και των αποκλίσεων που εντοπίζει. Ο συνδυασμός των προσεγγίσεων από πάνω προς τα κάτω και από κάτω προς τα πάνω οδηγεί στην εναρμόνιση του ιδεατού με το εφικτό. Δεύτερον, στην προσπάθειά του/της για την επίτευξη της εν λόγω διαχείρισης, κρίνεται αναγκαίο να αναπτύσσει συζήτηση με κριτικούς φίλους οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως ειδικοί στο υπό μελέτη αντικείμενο. Τέλος, για την εγκυροποίηση του περιεχομένου νέων εργαλείων είναι απαραίτητο να λαμβάνονται δεδομένα από όλες τις ομάδες ατόμων που τα αφορούν. Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι, στο πλαίσιο της έρευνας που διεξήχθη, ακόμα και οι μαθητές/τριες λειτούργησαν ως σημαντική πηγή πληροφοριών στην προσπάθεια οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου που απευθύνεται σε αυτούς/ές και η κλίμακα μέτρησής τους να καταστούν απόλυτα κατανοητές από τους/τις ίδιους/ίδιες.

Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Alexander, P. A., & The Disciplined Reading and Learning Research Laboratory. (2012). Reading into the future: Competence for the 21st century. *Educational Psychologist*, 47(4), 259-280.

Alvermann, D. E., Smith, L. C., & Readence, J. E. (1985). Prior knowledge activation and the comprehension of compatible and incompatible text. *Reading Research Quarterly*, 20(4), 420-436.

Best, R., Ozuru, Y., Floyd, R., & McNamara, D. (2006). Children's Text Comprehension: Effects of Genre, Knowledge and Text Cohesion. In S. A. Barab, K. E. Hay, & D. T. Hickey (Eds). *Proceeding of the seventh international conference of the learning sciences* (pp. 37-42). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Brevik, L. M. (2019). Explicit reading strategy instruction or daily use of strategies? Studying the teaching of reading comprehension through naturalistic classroom observation in English L2. *Reading and Writing*, 32(9), 2281-2310.

Cain, K., & Oakhill, J. (2014). Reading comprehension and vocabulary: Is vocabulary more important for some aspects of comprehension? *L'Année Psychologique*, 114(4), 647-662.

Creemers, B., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.

Dole, J. A., Brown, K. J., & Trathen, W. (1996). The effects of strategy instruction on the comprehension performance of at-risk students. *Reading Research Quarterly*, 31(1), 62-88.

Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61(2), 239-264.

Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education*, 189(1-2), 107-122.

Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L., & Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. *What Research has to Say about Reading Instruction*, 4, 286-314.

Eaton, J. F., Anderson, C. W., & Smith, E. L. (1984). Students' misconceptions interfere with science learning: Case studies of fifth-grade students. *The Elementary School Journal*, 84(4), 365-379.

Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4.

Eurydice (2011). *Teaching reading in Europe: contexts, policies and practices*. Brussels, Belgium: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission.

Graesser, A. C. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. In D. S. McNamara (Ed.), *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions, and Technologies* (pp. 3-26). New York: Psychology Press.

Kendeou, P., & van den Broek, P. (2007). The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory & Cognition*, 35(7), 1567-1577.

Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. (2007). Comprehension in pre-school and early elementary children: Skill development and strategy interventions. In D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 27-45). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

King, A. (2007). Beyond literal comprehension: A strategy to promote deep understanding of text. In D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 267-290). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Kintsch, W., & Kintsch, E. (2005). Comprehension. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds). *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 71-92). London: Routledge.

Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds). *Blackwell handbook of developmental psychology. The science of reading: A handbook* (pp. 209-226). New Jersey: Blackwell Publishing.

Lopez, V., & Whitehead, D. (2013). Sampling data and data collection in qualitative research. *Nursing & midwifery research: Methods and appraisal for evidence-based practice*, 123-140.

Magnusson, C. G., Roe, A., & Blikstad-Balas, M. (2019). To what extent and how are reading comprehension strategies part of language arts instruction? A study of lower secondary classrooms. *Reading Research Quarterly*, 54(2), 187-212.

Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophical and practical guide*. London: The Falmer Press.



McLafferty, I. (2004). Focus group interviews as a data collecting strategy. *Journal of Advanced Nursing*, 48(2), 187-194.

McNamara, D. S., & Kendeou, P. (2011). Translating advances in reading comprehension research to educational practice. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 33-46.

McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of Learning and Motivation*, 51, 297-384.

Morgan, D. L. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology*, 22(1), 129-152.

National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institute of Health.

Ness, M. (2011). Explicit reading comprehension instruction in elementary classrooms: Teacher use of reading comprehension strategies. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(1), 98-117.

New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.

Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. V. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237-257.

Oakhill, J., & Cain, K. (2007). Issues of causality in children's reading comprehension. In D. S. McNamara (Ed.). *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 47-71). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Paris, S. G., Cross, D. R., & Lipson, M. Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1239-1252.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Pearson, P. D., Roehler, L. R., Dole, J. A., & Duffy, G. G. (1990). Developing expertise in reading comprehension. *What Research has to Say about Reading Instruction*, 2, 145-199.

Perfetti, C., & Adlof, S. M. (2012). Reading comprehension: A conceptual framework from word meaning to text meaning. *Measuring Up: Advances in how we Assess Reading Ability*, 83, 3-20.

Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.). *The science of reading: A handbook* (pp. 227-247). Oxford: Blackwell Publishing.

Pressley, M., & Hilden, K. (2002). How can children be taught to comprehend text better. In M. L. Kamil, J. B. Manning, & H. J. Walberg (Eds.). *Successful Reading Instruction: Research in Educational Productivity* (pp. 33-51). Greenwich: Information Age Publishers.

RAND Reading Study Group (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation.

Sanders, W. L., Wright, S. P., & Horn, S. P. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11(1), 57-67.

Smith, R., Snow, P., Serry, T., & Hammond, L. (2021). The role of background knowledge in reading comprehension: A critical review. *Reading Psychology*, 42(3), 214-240.

Sweet, A. P., & Snow, C. E. (2003). Reading for comprehension. In P. A. Sweet & E. C. Snow (Eds.). *Rethinking reading comprehension* (pp. 1-11). Guilford Press.

van den Broek, P., & Kendeou, P. (2022). Reading Comprehension I: Discourse. In M. J. Snowling, C. Hulme, & K. Nation (Eds.). *The science of reading: A handbook* (pp. 239-260). John Wiley & Sons Ltd.

Wilkinson, S. (1998). Focus group methodology: A review. *International Journal of Social Research Methodology*, 1(3), 181-203.

Ελληνικές

Αρχάκης, Α., & Τσάκωνα, Β. (2010). Προσεγγίζοντας τον κριτικό γραμματισμό μέσα από το πρίσμα της αφήγησης. Στους Χρ. Τζιτζιλής, Θ. Σ. Παυλίδου, & Γ. Παπαναστασίου (Επιμ. Έκδ.). *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 30 (σσ. 112-122). Ανακτήθηκε 25 Ιουλίου, 2021 από <https://www.academia.edu/9727526>

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: <http://hdl.handle.net/11419/5826>

Ιωσφίδης, Θ. (2017). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και επιστημολογία των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Τζιόλα.

Κέκια, Α. (2010). Παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη: μια εναλλακτική πρόταση για τη γλωσσική αγωγή στη σχολική εκπαίδευση. Ανακτήθηκε 2 Αυγούστου, 2021 από http://www.pee.gr/wpcontent/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_nay/c/3/mer_g_th_en_3/kekia.htm

Κοντοβούρνη, Σ. (2013). Κριτικός Γραμματισμός: Μια προσπάθεια θεωρητικής οριοθέτησης της έννοιας. Στο Κ. Ολυμπίου (Επιμ. Έκδ.). *Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη δημοτική και μέση εκπαίδευση: πρακτικά 13ου Συνεδρίου Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου* (σσ. 25-46). Λευκωσία: Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου. (Διαθέσιμο: http://www.eokcy.org/data/uploads/docs/praktika/praktika_13ou_synedriou.pdf, προσπελάστηκε στις 2/7/2021)

Κοντοβούρνη, Σ., & Ιωαννίδου, Ε. (2013). Κριτικός γραμματισμός στο κυπριακό σχολείο: Απόψεις, πρακτικές και στάσεις εκπαιδευτικών. *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση*, 1(1), 82-107.

Κουτσογιάννης, Δ. (2012). Ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης, στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 32ης επίσημης συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής ΑΠΘ Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ*, σσ. 208-222.

Κωσοπούλη, Τ. (2001α). Από την επικοινωνιακή στην κειμενοκεντρική προσέγγιση: Κοινές θέσεις και σημεία διαφοροποίησης. Στους Δ. Γούτσος, Γ. Αγγουράκη, & Α. Αρβανίτη (Επιμ. Έκδ.). *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας, Λευκωσία*, 17-19 Σεπτεμβρίου 1999 (σσ. 623-630). Θεσσαλονίκη: University Press Studio.

Κωσοπούλη, Τ. (2001β). Κειμενοκεντρική προσέγγιση και γλωσσικό μάθημα. *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας*. Διαθέσιμο: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e5/thema_pdf.pdf, προσπελάστηκε στις 2/8/2021)

Μακρή, Α. (2021). *Ανάπτυξη εργαλείου μέτρησης της ποιότητας της διδασκαλίας σε σχέση με την αναγνωστική κατανόηση στο γλωσσικό μάθημα* [Αδημοσίευτη διατριβή μάστερ]. Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σχολικός εγγραμματισμός. Λειτουργικός, κριτικός, επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μήτσος, Ν. (1998). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας: Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαναστασίου, Έ. Κ., & Παπαναστασίου, Κ. (2005). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Kailas Printers and Lithographers Ltd.

Στάμου, Γ. Α., Πολίτης, Π., & Αρχάκης, Α. (2016). *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα*. Ανακτήθηκε 28 Ιουλίου, 2021 από <https://www.academia.edu/25389543>

Τεντολούρης, Φ., & Χατζησαββίδης, Σ. (2014). *Λόγοι του κριτικού γραμματισμού και η «τοποθέτησή» τους στη σχολική πράξη: προς μια γλωσσολογική αναστοχαστικότητα*. Ανακτήθηκε 20 Ιουλίου, 2021 από http://ikee.lib.auth.gr/record/265102/files/MEG_34_411_421.pdf

Τεντολούρης, Φ., & Χατζησαββίδης, Σ. (2016). Η διδασκαλία της γλώσσας στην ύστερη νεωτερικότητα: Αναζητώντας τους όρους μιας επιστημολογικής προσέγγισης. *Selected Papers on Theoretical and Applied Linguistics*, 21, 790-804.



Τοκατλίδου, Β. (2003). *Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.

Τσιπλάκου, Σ., Χατζιωάννου, Ξ., Κωνσταντίνου, Κ. (2006). Δέκα Μύθοι για την Επικοινωνιακή Προσέγγιση ή «Κύριε, ελληνικά πότε εν να κάμουμε;». Στους Ε. Φιάκα, Α. Γαγάτσος, Ι. Ηλία, Μ. Μοδέστου (Επιμ. Έκδ.). *Πρακτικά του ΙΧ Συνεδρίου της Κυπριακής Παιδαγωγικής Εταιρείας* (σσ. 581-590). Λευκωσία: Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου, Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε 25 Ιουλίου, 2021 από http://archeia.moec.gov.cy/sd/288/10_mythoi.pdf

Φτερνιάτη, Ά. (2010). Το διδακτικό υλικό για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού και η παιδαγωγική του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών. *Νέα Παιδεία*, 135, 37-61.

Φτερνιάτη, Ά. (2016). Η διδακτική της γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τις τρεις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα. Ένα σύντομο ιστορικό μεταρρυθμιστικών προσπαθειών. Ανακτήθηκε 2 Αυγούστου, 2020 από <https://6dim-kiatou.gr/wp-content/uploads/2020/06/%CE%A6%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%BD%CE%B9%CE%AC%CF%84%CE%B7.pdf>

Χαραλαμπίδης, Α. (1999). Η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1, 45-55.

Χατζηλουκά-Μαυρή, Ε. (2010). *Από την επικοινωνιακή – κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (ή η διδασκαλία του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο σήμερα): Η περίπτωση της Κύπρου*. Ανακτήθηκε 29 Ιουνίου, 2021 από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyχος16/114-130.pdf>

Χατζηλουκά-Μαυρή, Ε. (2013). Διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας και παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού στο δημοτικό σχολείο της Κύπρου: Δεδομένα και ζητούμενα στη σχολική τάξη (2011-2013). Στο Κ. Ολυμπίου (Επιμ. Έκδ.). *Η Διδασκαλία του Γλωσσικού Μαθήματος στη Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση. Πρακτικά 13ου Συνεδρίου Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου, Λευκωσία 2013* (σσ. 47-62). Ανακτήθηκε 15 Ιουλίου, 2021 από http://www.eokcy.org/data/uploads/docs/praktika/praktika_13ou_synedriou.pdf

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). *Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη*. Ανακτήθηκε 5 Ιουλίου, 2021 από <http://ikee.lib.auth.gr/record/265328>

Χατζησαββίδης, Σ. (2010). *Γλωσσοδιδασκτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό*. Ανακτήθηκε 5 Ιουνίου, 2021 από https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea_ellinika/apo_epikoinoniokentrismo_ston_koinoniokentrismo.pdf

Μεταφρασμένη βιβλιογραφία

Kalantzis, M., & Cole, 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. Έκδ.). «*Ισχυρές*» και «*Ασθενείς*» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. *Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη, 26-28 Μαρτίου 1997* (σσ. 680-695). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Mertens, D. M. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία* (Ε. Γιαννακοπούλου, επιμ. Μτφ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΔΙΑΛΕΚΤΙΚΩΝ ΠΟΙΚΙΛΙΩΝ: Η ΟΠΤΙΚΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ. «Μιλώ(ντας) διαφορετικά

Νικόλαος Μανιάτης

Εκπαιδευτικός ΠΕ70-MSc in Linguistics
n-maniatis@leonteiosedu.gr

Περίληψη

Θεματικός άξονας του παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση μιας διδακτικής πλαισίωσης που εφαρμόστηκε στην έκτη τάξη ενός Δημοτικού Σχολείου της Αθήνας, με στόχο τη συσχετιστική διδασκαλία της πρότυπης και της δωδεκανησιακής ποικιλίας. Με επίκεντρο ένα απόσπασμα παραμυθιού από το Καστελλόριζο (Παντελής, 2002: 251) και αφετηρία το μοντέλο των Πολυγραμματισμών, σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν στην τάξη τα προϊόντα/μαθητικές συνθέσεις των δράσεων συμβάλλοντας καθοριστικά στην αποδυνάμωση ή/και άρση των στερεοτυπικών αντιλήψεων περί «σωστού» και «λάθους» στη γλωσσική χρήση, ενισχύοντας παράλληλα τη διαλεκτική συνείδηση των μικρών ομιλητών και, συνεπώς, τη χρήση των διαλέκτων εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Τα προϊόντα του προγράμματος συνιστούν πρωτότυπο διδακτικό υλικό, που περιλαμβάνει ολιστικές και διαδραστικές δραστηριότητες όπως κατασκευή αφισών, σύνταξη κειμένων/γλωσσαρίου, παρουσιάσεις PowerPoint, θέατρο Αγοράς, δημιουργία ταινιών μικρού μήκους, ηχογραφήσεις φυσικών ομιλητών, quiz στο πρόγραμμα Wordwall, τεχνικές αναστοχασμού, ώστε το μαθητικό ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα να εκφράσει την αναπτυσσόμενη αυτοσυνειδησία και τη διαλεκτική ταυτότητά του.

Λέξεις κλειδιά: κριτικοί πολυγραμματισμοί, παραγωγή πολυμεσικών/ πολυτροπικών κειμένων από παιδιά, αναστοχασμός

Abstract

Aim of the present paper is the presentation of a pedagogical teaching approach which was applied in the sixth grade of a primary school in Athens and aimed to raise the advantages of simultaneous and comparative teaching of the standard language and the Dodecanese language variety. Focusing on an excerpt from a fairy tale from Kastellorizo (Pantelis, 2002: 251) and starting from the model of Multiliteracies, the products/ learning outcomes of the program were implemented in class largely contributing to the weakening and/or removal of stereotypical opinions about «right» and «wrong» in language use, while at the same time, enhancing the dialectal awareness of young speakers and, consequently, the use of dialects in and outside the school environment. The presented original teaching material includes holistic and interactive activities such as poster making, text/language writing, PowerPoint presentations, Agora theatre, short film making, native speakers recordings, Wordwall quizzes, reflection techniques so that primary school pupils express their developing self-consciousness and dialectal identity.

Keywords: critical multiliteracies, production of multimedia/multimodal texts by children, reflection

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι γλώσσες αντανακλούν την κοινωνική πραγματικότητα. Στο εσωτερικό μιας ομόγλωσσης κοινότητας εμφανίζονται διαφοροποιήσεις γενικά στις γραμματικές δομές, από την προφορά μέχρι τη σύνταξη και τη σημασιολογία. Με τους γλωσσικούς τύπους που χρησιμοποιούν οι ομιλητές σηματοδοτούν τις κοινωνικές τους ταυτότητες. Δεδομένου ότι όλοι μιλάμε μία τουλάχιστον τοπική γλώσσα ή αλλιώς γλωσσική ποικιλία, εκτός της επίσημης θεσμικά γλώσσας του κράτους, θα πρέπει να γίνει σαφές ότι, από γλωσσικής πλευράς, δεν έχει νόημα να θεωρούμε οποιαδήποτε ποικιλία ανώτερη από κάποια άλλη (Holmes, 2016· Chambers & Trudgill, 2011). Η αντιδιαστολή της πρότυπης με τις άλλες γλωσσικές ποικιλίες φαίνεται να αποκτά αρνητικές συνδηλώσεις. Ωστόσο, θα πρέπει να καταστεί σαφές ότι οι διαλεκτικές ποικιλίες είναι πλήρη, ισότιμα και ισάξια συστήματα με αυτό της πρότυπης, καθώς όλες απηχούν το γλωσσικό αίσθημα.

Στην παρούσα εργασία επικεντρώνουμε την προσοχή μας στην ανατομία της δωδεκανησι-

ακής διαλέκτου, εντοπίζοντας χαρακτηριστικά από διαφορετικά επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης ενός παραμυθικού/ αφηγηματικού κειμένου (Ε βουβός βιελλάτορας) με τη μορφή που κυκλοφορεί στον κοινωνικό χώρο. Η επιλογή και ο τρόπος ενσωμάτωσης προτάσεων διδασκαλίας της ποικιλίας του Καστελλόριζου στην ΣΤ΄ τάξη ενός ελληνογαλλικού σχολείου αποσκοπεί αφενός μεν στην κριτική θέαση/ επανεκτίμηση των γλωσσικών προκαταλήψεων, αφετέρου δε στην καλλιέργεια της διαλεκτικής ταυτότητας μέσω του συντονισμού με τις αξίες και του πολιτισμικού πλαισίου της γεωγραφικής γλωσσικής ποικιλότητας. Όσοι μαθητές και μαθήτριες συμμετείχαν στο πρόγραμμα διδασκαλίας εστίασαν στη διατροφική αξιοποίηση των σημειωτικών τρόπων ως εργαλείων για την περιγραφή, ερμηνεία και κατανόηση των διεπιδράσεων ανάμεσα στην πρότυπη γλώσσα που χρησιμοποιείται στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, ώστε να υπηρετεί τα κυρίαρχα συμφέροντα και στη μη πρότυπη/ διαλεκτική καθομιλουμένη του Καστελλόριζου, περιλαμβανομένης και της (τοπικής) ομιλίας τους. Από άποψη μεθοδολογίας, η διδακτική παρέμβαση σχεδιάστηκε, οργανώθηκε και υλοποιήθηκε εντός του πλαισίου του κριτικού πολυγραμματισμού (Kalantzis & Cope, 2001 Κέκια, 2011 Παπαδημητρίου, 2020: 62) με σκοπό την παροχή της δυνατότητας στα παιδιά να λειτουργήσουν ως ερευνητές της γλώσσας στην κατεύθυνση νέων τρόπων εμπλοκής με πολλαπλές τροπικότητες στο πεδίο κυρίως των νέων τεχνολογιών.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Το γλωσσικό μάθημα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και διαρκώς είναι σκόπιμο, σε ένα πλαίσιο κριτικής εκπαίδευσης, να παρέχει τη δυνατότητα στο μαθητικό ακροατήριο να εμβαθύνει στους γλωσσικούς μηχανισμούς ενός κειμενικού είδους με το οποίο είναι ήδη εξοικειωμένο από την προσχολική του ηλικία, όπως είναι τα παραμύθια και οι απλές καθημερινές εξιστορήσεις. Ανεξάρτητα από το αν και κατά πόσο είναι ενταγμένο στο επίσημο πρόγραμμα σπουδών, ο/ η εκπαιδευτικός μπορεί να τροφοδοτεί τα μαθήματά του με μη προκαθορισμένο γλωσσικό υλικό, εν προκειμένω με καθημερινές διαλεκτικές αφηγήσεις, οι οποίες στηρίζονται σε διαφοροποιημένες πολιτισμικές νόρμες –σαν παρεκκλίσεις από τον πρότυπο ή ορθό τύπο της επίσημης γλώσσας (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2019).

Ακολουθώντας τη δυναμική προσέγγιση των Πολυγραμματισμών σε συνδυασμό με την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση στη διδασκαλία (Kalantzis & Cope, 2001) που πραγματώνεται στην τάξη μέσω μιας σύνθετης ενοποίησης τεσσάρων παραγόντων, επιδιώκουμε τόσο την κριτική γλωσσική επίγνωση των μαθητών/ μαθητριών, όσο και τη διεύρυνση των κειμενικών

και επικοινωνιακών τους δυνατοτήτων. Ταυτόχρονα, η διερεύνηση, η διαπραγμάτευση και η επικοινωνία του νοήματος της γλωσσικής ποικιλότητας επιτυγχάνεται μέσω της εφαρμογής των παιδαγωγικών διαστάσεων του Εκπαιδευτικού Δράματος (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007), καθώς αυτή η μέθοδος διδασκαλίας προωθεί τη συνεργατική, βιωματική μάθηση, την κριτική σκέψη και την κοινωνική υπευθυνότητα.

Οι διδακτικές παραδοχές της μετασχηματιστικής παιδαγωγικής αποσυνθέτουν την τοπική γλώσσα του Καστελλόριζου, ώστε να μαθευτεί ως όλο υπό την έννοια ότι οι νέες πληροφορίες δρουν ως καταλύτες για περαιτέρω έρευνα, καθιστώντας τους/ τις μαθητές/ μαθήτριες ικανούς και ικανές να συνδέουν το περιεχόμενο του διαλεκτικού παραμυθιού με την ατομική και συλλογική τους εμπειρία (Cummins, 2005: 224-227). Έτσι, υπερβαίνουμε το αποστειρωμένο αναλυτικό πρόγραμμα που αποτελεί τον κανόνα σε πολλά σχολεία, καθώς η κοινωνική πραγματικότητα μπορεί να μετασχηματιστεί μέσα από διάφορες μορφές κοινωνικής δράσης και δημοκρατικής συμμετοχής.

Η αποτελεσματικότητα, ωστόσο, κάθε διδακτικού πλαισίου εργασίας προσδιορίζεται και από το ρόλο του εκπαιδευτικού καθώς συνδέεται με τη σχολική πραγματικότητα των μαθητών/ μαθητριών, μπορεί να αναπτύξει κίνητρα για εμπλοκή στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και μπορεί να εξαντλήσει τα περιθώρια για να οδηγήσει όλους και όλες στην επιτυχία. Όπως υποστηρίζει ο Chomsky: «...το 99% της διδασκαλίας είναι να κάνεις τους μαθητές να ενδιαφερθούν για το υλικό. Το υπόλοιπο 1% αφορά στη μέθοδο διδασκαλίας» (1998: 81). Αξίζει να επισημανθεί πως η επιλογή του υλικού χρειάζεται να γίνεται προσεκτικά, διαμορφώνοντας ένα μαθητοκεντρικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα αναδυθούν οι ταυτότητες των μαθητών/ μαθητριών, χωρίς η κατάκτηση του γραμματισμού να περιοριστεί στην παραγωγή «ορθού» γραπτού και προφορικού λόγου.

Οι γλωσσικές ποικιλίες ως σύμβολα ενότητας ή αυτονομίας

Συχνά οι ομιλήτες χρησιμοποιούν μια γλωσσική ποικιλία για να οικοδομήσουν διαφορετικές πλευρές της κοινωνικής τους ταυτότητας. Ο τρόπος ομιλίας, οι τοπικές προφορές, οι διαφορές λεξιλογίου και γραμματικής παρέχουν πληροφορίες για τη γεωγραφική μας προέλευση, θυμίζοντας ιστό αράχνης (Holmes, 2016).

Ένα περιβάλλον αντιπαραθετικής σύγκρισης πρότυπης γλώσσας και διαλεκτικών ποικιλιών

διαμορφώνει, συνειδητά ή ασυνείδητα, μια ιεραρχημένη αξιακή σχέση των γλωσσικών ποικιλιών, ορίζοντας το δίπολο όλου και μέρους. Η άνιση αυτή σχέση μεταξύ των συγκρινόμενων ποικιλιών ικανοποιεί το διπλό κριτήριο του κύρους/ τυποποίησης (Κακριδή-Φερράρι, 2005), αντανακλώντας φυσικοποιημένες ιδεολογίες και πολιτικές επιλογές. Ωστόσο, από γλωσσολογική άποψη οι γεωγραφικές ή κοινωνικές διάλεκτοι είναι ισότιμα συστήματα με αυτό της επίσημης. Οι γλώσσες για τους επιστήμονες θεωρούνται ισότιμες, ανεξαρτήτως αριθμού ομιλητών και επιρροής. Εντούτοις, κοινωνικά, αξιολογούνται ανισότιμα με την πρότυπη γλώσσα (standard) να πλεονεκτεί σε υψηλό κύρος και κοινωνική υπεροχή (Ντίνιας & Ζαρκογιάννη, 2009). Λαμβάνοντας υπόψη πως τέτοιες διακρίσεις είναι ασκήσεις πολιτικού, παρά επιστημονικού χαρακτήρα, θεωρούμε πως κάθε γλώσσα αποτελεί πηγή εμπλουτισμού, που αποσκοπεί στην κοινωνική συνοχή και ευημερία. Τα οφέλη, εξάλλου, της συνειδητής γλωσσικής/ πολιτισμικής πολυμορφίας ενεργοποιούν αυτομάτως ορατές και μορφωτικά χρήσιμες πλευρές της ακαδημαϊκής επίδοσης. Άρα, η αντίληψη ισοτιμίας αλλά και αλληλεξάρτησης των γλωσσών (τοπικών ή ξένων) προωθεί/ οικοδομεί τη δημοκρατική σχέση διγλωσσίας και μάθησης, επενδύει στην αρμονική συνύπαρξη προφορικού και ακαδημαϊκού ύφους σε κάθε κοινωνικό χώρο όπου αυτή είναι το μέσο επικοινωνίας (Σκούρτου, 2011).

Εν συνεχεία, πρέπει να σημειώσουμε ότι η συμπληρωματική κατανομή διαλέκτων και κοινής συνθέτου την κουλτούρα της γλωσσικής ετερότητας, της απόκλισης από τη νόρμα: μιας νόρμας σε εξέλιξη, μη στατικής που λειτουργεί ως αντίβαρο στη γλωσσική συρρίκνωση (McMahon, 2003). Μάλιστα, η συνδυαστική χρήση κωδικών συμβάλλει στη διαμόρφωση της νεοελληνικής λογοτεχνικής γλώσσας, καθώς πολλοί λογοτέχνες επέλεξαν τη χρήση διαλεκτικών στοιχείων στο έργο τους, όπως οι Παπαδιαμάντης, Κρυστάλλης, Θεοτόκης και Καζαντζάκης. Έτσι, δημιουργείται η ατομική πραγμάτωση του λόγου, η εκφραστική πληρότητα και συνεπώς, η πολυτυπία της γλώσσας. Οι φωνολογικές, μορφολογικές, συντακτικές, σημασιολογικές και λεξιλογικές αποκλίσεις από την κοινή αποκαλύπτουν τις εσφαλμένες στερεοτυπικές αντιλήψεις για τους διαλεκτισμούς και συνάμα καταδεικνύουν την αναγκαιότητα του διαλεκτικού συνεχούς, εφόσον προσθέτει ρεαλισμό και παραστατικότητα στον λόγο (Χαραλαμπίδης, 1992). Επομένως, οι βαθύτεροι μηχανισμοί που διέπουν τα γλωσσικά συστήματα, καθώς επίσης και οι σκοποί που αυτά εκπληρώνουν είναι ίδιοι, χωρίς να κατηγοριοποιούνται σε ανώτερες και κατώτερες κλίμακες. Σαφώς, υπάρχει μεγάλη κινητικότητα στη γλώσσα και εμφανείς μεταβολές στις όψεις της. Ωστόσο, ανάλογα με τη δεδομένη χρονική στιγμή, μεταχειριζόμαστε τις πλευρές και τους εναλλακτικούς υφολογικούς μηχανισμούς του

κώδικα επικοινωνίας (π.χ. ποικιλία στην προφορά) για να ανταποκριθούμε στις κοινωνικές ανάγκες. Εν κατακλείδι, οι ποικίλες μορφές που εμφανίζει η γλώσσα αποτελούν όλες εξίσου οργανωμένες και συστηματικές χρήσεις της (Γούτσος, 2013: 187).

Στην προκειμένη περίπτωση η αξιοποίηση της παραμυθικής ατμόσφαιρας του κειμένου προσφέρεται για την ενίσχυση του διδασκαλισμού. Στο πλαίσιο αυτό σχεδιάζουμε δράσεις για την ταυτόχρονη, συσχετιστική διδασκαλία της πρότυπης και της δωδεκανησιακής διαλέκτου. Το παραμύθι προσφέρεται ως αντικείμενο γλωσσικής διδασκαλίας και μπορεί να λειτουργήσει ως αφετηρία για την καλλιέργεια της γνώσης ότι η νόρμα δεν είναι η μοναδική ποικιλία της Ελληνικής. Συνεπώς, η κατανόηση της μεταξύ τους ομοιότητας και διαφορετικότητας θα αναδείξει την αυτονομία και πληρότητα των συστημάτων, εφόσον κάθε μορφή της Ελληνικής αντιπροσωπεύει ένα πλέγμα κειμενικών ειδών, επιπέδων ύφους και ιδιωμάτων (Τζακώστα, 2014). Η πρότασή μας, επομένως, εκκινούσε από την ανάγκη η καθημερινή διδακτική πρακτική να διαμορφώσει στάσεις ουσιαστικού σεβασμού για τη γλωσσική/ πολιτισμική διαφορετικότητα.

Η ενσωμάτωση της γλωσσικής ποικιλίας στη σχολική πράξη:

Η διδακτική πρακτική

Το Γλωσσάριο της Μεγίστης διαλέκτου

Τα περισσότερα από τα σημερινά διακριτικά γνωρίσματα της δωδεκανησιακής διαλέκτου καθιερώνονται ήδη από τον 14ο αιώνα για ιστορικούς λόγους. Ανάμεσα στο επικυριαρχικό ρεύμα του Βυζαντίου και των Αράβων, τα Δωδεκάνησα απομακρύνονται από την ομιλούμενη κοινή ελληνική, διατηρούν τον αρχαϊκό τους χρωματισμό και ακολουθούν ένα διαφορετικό γλωσσικό μονοπάτι από τα Ελληνικά της πιο κεντρικής ζώνης (Browning, 1995: 171-172).

Εξετάζοντας τις κοινές τάσεις και έντονες διαφοροποιήσεις από νησί σε νησί, διαπιστώνεται πως το ιδίωμα του Καστελλόριζου κατατάσσεται στην ευρύτερη νοτιοανατολική περιοχή του νεοελληνικού διαλεκτικού φάσματος (Trudgill, 2003). Στο κείμενο ενσωματώνονται διάσπαρτα διαλεκτικά στοιχεία σε διαφορετικά επίπεδα του λόγου ταυτόχρονα, όπως στη φωνολογία. Για παράδειγμα, απαντάται το μεσαιωνικό γλωσσικό φαινόμενο του δασέος τσιτακισμού, μια και το /k/ προφέρεται [ts] πριν από [i] και [e]: και [tʃe]. Ενδεικτικώς:

- (1) α. [παιδάτσιν] 'σήμερα' (παιδάκι)
β. [τσύρης] 'σήμερα' (κύρης)



Ένα ακόμη διαγνωστικό χαρακτηριστικό είναι η διατήρηση και πραγμάτωση των διπλών συμφώνων, η εκφορά των οποίων αποτυπώνεται ως επιμήκυνση, ως διάσπαση δύο φθόγγων ή ως επανάληψη, π.χ.:

- (2) α. *ψέμ-μσα*
β. *δ-δουλειά*

Παρατηρούμε πως η προφορά τους εκτείνεται σε λέξεις, στις οποίες δεν απαντούν διπλά (έπιαν-νε). Κατά κύριο λόγο, φαίνεται να διπλασιάζονται τα εξακολουθητικά (s, z, f, v, θ,), τα έρρινα (m, n) και τα υγρά (l, r) σύμφωνα, εμφανίζοντας ενδεχομένως μεγαλύτερη διάρκεια στην προφορά. Ένα επιπλέον αρχαϊκό στοιχείο που διασώζει η δωδεκανησιακή διάλεκτος είναι η διατήρηση του ληκτικού -v. Πρόκειται για αυτόματη φωνολογική διαδικασία, καθώς το σώμα του παραμυθιού αναδεικνύει πληθώρα μορφολογικών δομών σε ονοματικούς και ρηματικούς τύπους (Τσάκωνα, 2007). Κάποια αντιπροσωπευτικά παραδείγματα διατήρησής του είναι τα ακόλουθα:

- (3) α. *συγίν'σήμερα' αυγή*
β. *επουλούσεν' σήμερα' πουλούσε*

Επομένως, οι ιδιόζουσες φωνητικές τροπές φωτίζουν τη φυσιογνωμία της διαλέκτου και ταυτόχρονα καταδεικνύουν τις ποιοτικές διαφορές από την νεοελληνική κοινή.

Βασικοί άξονες - Στόχοι - Ερευνητικά ερωτήματα

Αναφερόμενοι στις νεοελληνικές διαλέκτους χρειάζεται να τονίσουμε την αναγκαιότητα της διδασκαλίας των γεωγραφικών ή/και κοινωνικών ποικιλιών, καθώς συνεισφέρουν στην παιδαγωγική του κριτικού εγγραμματισμού (Comber, 2001). Ειδικότερα, βοηθούν τις μαθήτριες και τους μαθητές να αντιληφθούν τη διαλεκτικά χρωματισμένη ιστορία της Ελληνικής, τη διατήρηση αρχαϊκών χαρακτηριστικών, τις λεξιλογικές, εκφραστικές και λογοτεχνικές δυνατότητες της ενδογλωσσικής πολυφωνίας, ώστε να καταστούν ικανοί/ ικανές να χειρίζονται αποτελεσματικά διαφορετικά επίπεδα ύφους, σημειολογικές διαφορές, εναλλαγή κωδίκων και διαπολιτισμικά είδη λόγου (Κατσούδα, 2016).

Υπό αυτό το πρίσμα, ως βασικοί στόχοι της παρούσας διδακτικής πρότασης τέθηκαν οι εξής:

(α) η χρησιμοποίηση των γλωσσικών ποικιλιών με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και, συμπληρωματικά, σε άλλες κοινωνικές δραστηριότητες εκτός από αυτές που προσιδιάζουν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. (β) Η κριτική ανάγνωση και κατανόηση της κοινωνικής, πολιτισμικής και πολιτικής δύναμης κάθε (ντοπιο)λαλιάς. (γ) Η ερμηνεία της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλίας που είναι ενσωματωμένη στο κείμενο (για παράδειγμα, η εξήγηση του ευρέως πλέγματος δυνατοτήτων του προφορικού πολιτισμού). (δ) Η εξοικείωση των μαθητών/ μαθητριών με πρακτικές κριτικού γραμματισμού, κυρίως όσον αφορά στην άντληση νοημάτων μέσα από πολυτροπικής μορφής δράσεις για την τοποθέτησή τους ως ενεργά κοινωνιοσημειωτικά πλάσματα που σκέφτονται ανεξάρτητα από άλλους και με τρόπο αποπλαισιωμένο.

Το προφίλ της κοινότητας της τάξης

Στην παρούσα διδακτική παρέμβαση συμμετείχαν 40 μαθητές και μαθήτριες, 19 αγόρια και 21 κορίτσια, οι οποίοι/ οι οποίες φοιτούσαν στο τρίτο και τέταρτο τμήμα της ΣΤ΄ τάξης ενός Ιδιωτικού ελληνογαλλικού σχολείου, της Λεοντείου Σχολής Αθηνών. Υπήρχαν πέντε περιπτώσεις παιδιών με μεικτές διαταραχές των σχολικών δεξιοτήτων, ενώ τρία παιδιά γεννήθηκαν από μεικτούς γάμους και μεγαλώνουν σε δίγλωσσο περιβάλλον, με παραστάσεις και εμπειρίες διπολιτισμικού χαρακτήρα λόγω των ερεθισμάτων που δέχονται από την οικογένεια και την εθνοτική τους ομάδα.

Η «μακροδομή» της διδακτικής πρακτικής

Εκκινώντας από την παραδοχή πως ο γραμματισμός εκλαμβάνεται μεταξύ άλλων ως κοινωνική πρακτική, η διδασκαλία των διαλέκτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εντάσσεται σε ένα ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό και ιδεολογικό πλαίσιο, σύμφωνα με το οποίο λαμβάνονται υπόψη οι εξωσχολικές εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα, το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητικών ακροατηρίων σε συνάρτηση με τις απαιτήσεις για ένα σχολείο-μικρόκοσμο του είδους εκείνου της στοργικής κοινωνίας (caring society), σύγχρονο και καινοτόμο (Εμμανουηλίδου & Παπαδημητρίου, 2020: 143).

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση σχεδιάστηκε πάνω σε τέσσερις αλληλεξαρτώμενες φάσεις που αντιστοιχούν στο πλαίσιο κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης, και, ειδικότερα, της τοποθετημένης κριτικής, της ανοικτής διδασκαλίας, της κριτικής πλαισίωσης και της μετασχηματισμένης πρακτικής (Κουτσογιάννης, 2017). Το παιδαγωγικό κλειδί για όλους τους διδασκομένους είναι να ξεκινούν με τους πόρους, τις δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα και τα

συμφραζόμενα που διαθέτουν (Luke, 2006: 220). Ακολουθεί αναλυτική περιγραφή της κάθε φάσης ξεχωριστά. Συνολικά για τη διδακτική διαδικασία διατέθηκαν 10 διδακτικές ώρες.

Εισαγωγική φάση: Τοποθετημένη κριτική

Στην εισαγωγική πρώτη δράση που έφερε τον τίτλο: «Λέξεις και εικόνες» εστιάσαμε στην ανοιχτή ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με την αξιοποίηση εποπτικών μέσων, στοχεύοντας στη διάκριση, στη σημασιολογική απεικόνιση των διαλεκτικών λέξεων, ώστε να ελεγχθεί ο δυσεπίλυτος σε κάποια σημεία γρίφος της γραφής. Αρχικά, μοιράστηκε στα παιδιά ένα δισέλιδο με το απόσπασμα (Εικόνα 1) και τον διαλεκτικό χάρτη της Ελλάδας. Κατόπιν, τους ζητήθηκε να εντοπίσουν/ να χρωματίσουν την περιοχή του Καστελόριζου.

Στη συνέχεια, ο/ η εκπαιδευτικός της τάξης διάβασε μεγαλόφωνα την παραμυθική ιστορία. Ακολούθως, κλήθηκαν να συλλέξουν πραγματικά διαλεκτικά δεδομένα στο επίπεδο του λεξιλογίου, ώστε να εξοικειωθούν σταδιακά με τη διαχρονική πορεία των λημμάτων, π.χ.:

- (4) α. *ρίφια* → 'κατσικάκια'
β. *χ-χαπάριν* → 'είδση'

Στην κατεύθυνση αυτή παρείχαμε τη δυνατότητα πρόσβασης σε ψηφιακές πλατφόρμες (βλ. www.greek-language.gr) για την εύρεση της ερμηνείας και του σωστού ετύμου. Αφού επισημάνθηκε και μελετήθηκε το διαδιαλεκτικό υλικό, προβάλαμε ένα λογισμικό παρουσιάσεως/ PowerPoint με το απαιτητικό λεξιλόγιο του κειμένου και τις αντίστοιχες οπτικές αναπαραστάσεις του προκειμένου να αναδείξουμε με καθαρότητα, κατά τη διάρκεια της γλωσσικής και λεξιλογικής εξομάλυνσης, τις σχέσεις που αναπτύσσονταν ανάμεσα στις λέξεις. Στη συνέχεια, οι μαθητές/ μαθήτριες διατύπωσαν ερωτήσεις (Quizzes/ Παράρτημα 1) και τις επεξεργάστηκαν με τη βοήθεια του λογισμικού Microsoft Forms. Ενσωμάτωσαν τις ερωτήσεις, την αναπροφοδότηση σε κάθε απάντηση (π.χ. βαθμολογία, emoji). Τέτοιες δομικές δραστηριότητες πολλαπλών επιλογών (Εικόνα 2), όπου δίνονταν περισσότερες της μίας επιλογές, ώστε να έχουμε μόνο μία σωστή, διαπιστώθηκε πως ανταποκρίνονταν ηλικιακά, κοινωνικά και πολιτισμικά στο μαθητικό κοινό του δημοτικού (Ψάλτου-Joycey, 2012: 43-51). Ο έλεγχος πάνω στη δομή προωθήθηκε από τη διαλογική μορφή διδασκαλία, καθώς χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικά επίπεδα ύψους, για να σηματοδοτηθεί ο ρόλος της επικοινωνιακής περιστασης.

Κατσικά γέννησεν τ' αβγά τσ' ε όρνιθα τα ρίφια
στον πετεινόν σφούρτωσαν σεράντα κολοτσύθια
σοτσά 'βγάλεν τριαντάφυλλα, τριανταφυλλιά τα λύθ-θια
ας 'φήκουμεν τα ψέμ-ματα να πιάσουνε τ' αλήθεια
Αρχή του παραμυθιού, καληστέρα σας

Ετσίνον τον τσαιρόν, τσ' ετσίνον το ζαμάνν είχαν ένα ψαρά που εζούσεν ήσυχά με τη γ-γυναίκαν τσαι το παιδάτσιν του. Το παιδάτσι, κάθε κωρνόν έπαιρνε τη σ-σάκ-καν του τσ' επήαν-νεν εις το σκολείον. Ε ψαράς καθ' αυγήν εμάζευγεν τα εργαλεία του, εκατήαν-νεν εις τη θ-θάλασ-σαν τσ' έπαιν-νε ψαράτσα που τα επουλούσεν. Ετσά έβγαλ-λεν το ψωμάτσιν του.

Μια β-βραδιά, που εφουσούσεν ε βοριάς βαριά τσ' εκάθοντα β-βούλοι τση τσαλατιστή φοδιά, τσ' ενώ ε ψαρά εσυλ-λοούταν τίλωσ θεν-να πήαν-εν το κωρνό γ-για καμ-μιά ψαριά, λέει το παιδάτσι:

-Πατέρα, έπαρ' με μαζί σ-σου στη δ-δουλειά, για να αλώ εβώ της βάρκας τα κουπιά. Πού ξέρεις, μπορεί να είμαι τυχερός να κάουμεν καλή ψαριά.

-Βόσι, είπεν ε πατέρας του. Μάθε πρώτα γράμματα να διεβάζεις [...] τσαι μετά να σε πάρω μαζί μ-μου στη δ-δουλειά.

Το παιδάτσιν ελυπήθη, επειδή 'εν τον επήρνε ε πατέρας του μαζίν του ση δ-δουλειάν. Ένταμ πό 'καμιν τότε; Μια νύχτα, που ετσομούτον ε πατέρας του βαθιά. Πιάν-νει σπάχο, δήν-νει την μιάν άκραν εις το πόδι του τσουρού του καλά τσαι την άλ-λην εις το ιδάκ του. Ύστερον ετσομήθη. Την αυγήν, που εσηκόθην ε τσύρης του, για να φύει, το παιδάτσιν επήρε χ-χαπάριν απού το τεζάρισμα του σπάχου, που είχε δημ-μένον εις το πόδιν του. Χωρίς να χάσει τσαιρόν, το παιδί ανασηκών-νεσαι, λύει το σ-σπάχο, τρέχει, κρυφά-κρυφά, εις τη β-βάρκαν τσαι κρύβεται εις το αμπάρν. Ε βάρκα, ως ήβγεν εις το πέλαος, το παιδάτσιν εφανέρωθη.

(σοτσά= σικά, λιβ-θια = σικά, κωρνό = κωρνό, κωρνό, να αλώ= να κωπιατά, σπάχος= σπάγγος).

Απόσπασμα από το παραμύθι «Ε βουβός βιελλάτορας»,
βλ. Παντελής Κων. Παντελής, *Η Ιστορία και η διάλεκτος των κατοίκων της νήσου Λεγίστης (Καστελλόριζου)*, Αθήνα, Έλευθερη Σκέψης, 2002, σ. 251.

Εικόνα 1: Μονοτροπικό κείμενο: «Ε βουβός βιελλάτορας»

Τι σημαίνει ρίφια;

- Α. Τα νεαρά κατσικάκια Β. Τα γέρικα κατσικάκια
Γ. Τα νεαρά προβατάκια Δ. Τα νεαρά σκιουράκια

Απαντήστε σωστό (Σ) ή λάθος (Λ) σύμφωνα με το κείμενο:

Το παιδί φανερώθηκε όταν η βάρκα βγήκε στο πέλαγος. **Σ**

Η τριανταφυλλιά έβγαλε τη συκιά και τα τριαντάφυλλα **Λ** τα σύκα.

Όταν ο πατέρας αρνήθηκε στο παιδί να έρθει μαζί του, του είπε «μάθε πρώτα γράμματά να διαβάζεις και μετά να σε πάρω μαζί μου στη δουλειά». **Σ**

Ένα πρωί το παιδί ρώτησε τον πατέρα του αν μπορεί να πάει μαζί του στη δουλειά. **Λ**

Στην όρνιθα φύτρωσαν σαράντα κολοκύθια. **Λ**

Το παιδί δεν πήγαινε στο σχολείο. **Λ**

Εικόνα 2: Εφαρμογές νέας τεχνολογίας/ επαυξημένης πραγματικότητας

Θάση Β: Ανοικτή διδασκαλία

Αφού ολοκληρώθηκε η συζήτηση, οι μαθητές οργανώθηκαν σε μεικτές μικρο-ομάδες ως προς το φύλο και το μαθησιακό επίπεδο. Προκειμένου να γίνουν πιο κατανοητά τα όσα συζητήσαμε, προχωρήσαμε σε μια επόμενη, δημιουργική και παιγνιώδη μορφή δράσης, το Εκπαιδευτικό Δράμα (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007), το οποίο παρέχει τη δυνατότητα απόκτησης μιας βαθιάς μαθησιακής εμπειρίας. Στόχος ήταν η ενεργοποίηση της φαντασίας και η διεύρυνση της αισθητικής ταυτότητας των παιδιών διαμέσου της επαφής με τον διαλεκτικό λόγο. Τα βασικά μέσα για τη δημιουργία της κατάλληλης ατμόσφαιρας ήταν η χρήση διάφορων ήχων, αλλά και η αποκωδικοποίηση των γραπτών ιδιωματικών λέξεων σε φυσικούς ήχους, ώστε να μεταδοθούν τα νοήματα που προέκυπταν κατά τη διεργασία της γλωσσικής επεξεργασίας.

Οι ανομοιογενείς μικρο-ομάδες εργασίας προχώρησαν στην τεχνική των Συμβουλίων (Meetings), για να επιλέξουν τα ελκυστικά ερεθίσματα από το προκείμενο του παραμυθιού που θα αποτελούσαν την οπτική γωνία της δραματοποίησης: μια δραστηριότητα χρήσης, που εστίαζε στην τοπική γλώσσα αλλά συνδυαζόταν και με μη λεκτική επικοινωνία (Σκούρτου, 2011). Στο επόμενο στάδιο, κατά το οποίο επιλέχθηκαν οι ρόλοι, σκεφτήκαμε και τον πιθανό ρόλο που μπορούσε να υποδυθεί ο/ η δάσκαλος/ α. Με την πλαισιακή αυτή στήριξη, συνεπώς, δόθηκε η δυνατότητα να εστιάσουμε σε θέματα, να προκαλέσουμε με κατάλληλες ερωτήσεις τη σκέψη των παιδιών για να κατανοήσουν σε βάθος τη διαλεκτική καθομιλουμένη. Στη συνέχεια, δομήθηκε το δράμα σε επεισόδια, ώστε κάθε παιδί να αφηγηθεί την ιστορία μέσα από το δικό του γλωσσικό φακό. Για παράδειγμα, οι συμμετέχοντες/ ουσες μιας ομάδας μπόρεσαν να αποκρυσταλλώσουν στιγμές της δράσης χρησιμοποιώντας τα σώματά τους (Εικόνα 3), δημιουργώντας τη δυναμική μιας διαδοχικής σειράς από ακίνητες εικόνες. Στο σημείο αυτό, η παγωμένη εικόνα συνδυάστηκε με την τεχνική παρακολούθησης της σκέψης προκειμένου να αποδοθεί με το λόγο το διαλεκτικό ύφος του παραμυθιού. Επομένως, η δράση αυτή αποκάλυψε επιπλέον την τυπολογική συγγένεια πρότυπης και «μη πρότυπης», συνθήκη που αντανάκλασε την ισοτιμία των γλωσσών και του πολιτισμού. Μετά την παρουσίαση όλων των σχεδίων/ σκηνών του Δράματος, τα παιδιά κάθισαν σε δύο ομόκεντρους κύκλους και πραγματοποίησαν αναστοχαστική συζήτηση, ασκώντας τις μεταγλωσσικές τους δεξιότητες. Η τεχνική αυτή κατέδειξε πως διαφορετικά κοινωνιογλωσσικά σύμπεπτα μπορούν να αποκτήσουν θέση και αναγνώριση (Τσοκαλίδου, 2017).

Με την τρίτη επικοινωνιακού ενδιαφέροντος δραστηριότητα που έφερε τον τίτλο: «Πριν και μετά



Εικόνα (σκηνή)-σιγμιότυπο 3 Δραματοποίηση

επικεντρωθήκαμε», δεδομένων των παραπάνω, στη διαδικασία σύνταξης και απόδοσης του κειμένου από κοινού στη μορφή της νόρμας (Εικόνα 4), προσέχοντας να μην καταλήξει σε μεταφραστική άσκηση. Έμφαση δόθηκε στα στοιχεία εκείνα που απέκλιναν από το συνηθισμένο και το αναμενόμενο. Με ιδιαίτερη προσοχή εντόπισαν τα γλωσσικά στοιχεία/ κειμενικά ενσώματα (Στάμου, 2012) που ήταν δηλωτικά του τρόπου ομιλίας της δωδεκανησιακής ποικιλίας. Σκοπός μας ήταν να εξετάσουν οι μαθήτριες/ μαθητές ενδελεχέστερα τη δομική/ γραμματική ομοιότητα των χαρακτηριστικών της δικής τους ποικιλίας με αυτά της Μεγίστης (π.χ. τη φω-

νολογική συμπεριφορά του /κ/), να αντιληφθούν τη φυσικότητα της διαλεκτικής διαφοροποίησης, να εκτιμήσουν την πολλαπλότητα της γλώσσας, ώστε να καθιστούν ικανές/ ικανοί να προσεγγίζουν επαρκώς τη δυνατότητα εναλλαγής μεταξύ γεωγραφικής και πρότυπης ποικιλίας (Wolfram, 1998).

Αρχή του παραμυθιού, καλησπέρα σας

Κατσίκια γέννησε τ' αβγά κι' οι κότες τα κατσίκια
στον κόκορα φύτρωσαν σαράντα κολοκύθια
συκιά έβγαλε τριαντάφυλλα, τριανταφυλλιά τα σύκα
ας αφήσουμε τα ψέματα να πιάσουμε την αλήθεια

Εκείνον τον καιρό και εκείνο το χρονικό διάστημα ζούσε ήσυχα ένας ψαράς, με τη γυναίκα και το παιδάκι του. Το παιδάκι, κάθε πρωί έπαιρνε τη τσάντα του και πήγαινε στο σχολείο. Ο ψαράς κάθε αυγή μάζευε τα εργαλεία του, πήγαινε στην θάλασσα και έπανε ψαράκια που τα πουλούσε. Έτσι έβγαλε το ψωμάκι του.

Μια βραδιά, που φυσούσε βοριάς βραριά και κάθονταν όλοι γύρω στην ανταριασμένη φωτιά, και ενώ ο ψαράς συλλογιόταν μόνος, θες να πάμε το πρωί για ψάρεμα, λέει το παιδάκι: Πατέρα, πάρε με μαζί σου στη δουλειά, για να κωπηλατώ της βάρκας τα κουπιά. Πού ξέρεις, μπορεί να είμαι τυχερός να κάνουμε καλή ψαριά.

-Παιδί μου, είτε ο πατέρας του. Μάθε πρώτα γράμματα να διαβάζεις [...]

Και μετά να σε πάρω μαζί μου στη δουλειά.

Το παιδάκι λυπήθηκε, επειδή δεν το πήρε τότε ο πατέρας του μαζί του στη δουλειά. Και τι έκανε όμως τότε; Μια νύχτα, που κοιμόταν ο πατέρας του βαθιά. Πάνει σπάγγο, δένει την μια άκρη στο πόδι του πατέρα του καλά και την άλλη στο δικό του. Ύστερα κοιμήθηκε. Την αυγή, που σηκώθηκε ο πατέρας του, για να φύγει, το παιδάκι πήρε χαμπάρι από το τέντωμα του σπάγγου, που είχε δεμένο στο πόδι του. Χωρίς να χάσει καιρό, το παιδί ανασηκώνεται, λύνει τον σπάγγο, τρέχει, κρυφά-κρυφά, στην βάρκα και κρίβεται στο αμπάρι. Όταν η

βάρκα, βγήκε στο πέλαγος, το παιδάκι φανερώθηκε.

Εικόνα 4: Μετατροπή του κειμένου «Ε βουβός βιελλάτορας» σε μορφή νόρμας

Φάση Γ: Κριτική πλαισίωση

Κατά τη διάρκεια της τρίτης φάσης, εκπαιδευτικός και μαθητές/ μαθήτριες σε συνεργασία διερεύνησαν τις ποικίλες τοποθετήσεις στο επίπεδο της αφηγηματικής διεπίδρασης και του ευρύτερου κοινωνικοϊδεολογικού πλαισίου (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2019). Δημιουργήθηκε ένας χάρτης ερωτημάτων σχετικά με τους διαύλους επικοινωνίας και τα μέσα δόμησης του νοήματος, όπως τα ακόλουθα: (α) Θα μπορούσε το κείμενο να δημιουργηθεί με διαφορετικό τρόπο και διαφορετική λειτουργία; (Baynham, 2002). (β) Ποιες φωνές απουσιάζουν και γιατί; (γ) Γιατί στα σχολεία πάντα επιμένουν να χρησιμοποιούν ή/και να αναδεικνύουν την πρότυπη γλώσσα ως τη μόνη νόμιμη φωνή, και αυτή η φωνή συμβαίνει να αναγνωρίζεται ως κυρίαρχη; (Hasan, 2006: 179).

Φάση Δ: Μετασχηματισμένη πρακτική

Προσεγγίζοντας το κείμενο ως κοινωνικό-σημειωτικό δίαυλο στη γλωσσική εκπαίδευση, ως πολυεπίπεδο, πολυτροπικό και πολυσημο σημειωτικό προϊόν (Ντίνας & Γώτη, 2016), παρήγαγαν κείμενα που προωθούσαν την ανάπτυξη της δεξιότητας των παιδιών στο γράψιμο, ενθαρρύνοντάς τα να υιοθετήσουν το ανάλογο ύφος για το συγκεκριμένο περιβάλλον χρήσης. Κατόπιν, τα μέλη των ομάδων, σε κύκλο, διάβαζαν μεγαλόφωνα τις αποδόσεις του αποσπάσματος, ώστε να είναι εφικτή η αντιπαραβολή του γλωσσικού υλικού. Τα παιδιά ανασχεδίασαν, σύμφωνα με τη μετασχηματισμένη πρακτική, το κειμενικό είδος μεταμορφώνοντάς το από μονοτροπικό σε αμιγώς πολυτροπικό. Παρήγαγαν νόημα/ γνώση (π.χ. μυθοπλασία για τη σκιαγράφηση χαρακτήρων) δρώντας με τη γλώσσα τους καθώς είχαν συνειδητοποιήσει πως η γλώσσα χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία, με διαφορετικές προφορές. Υπό αυτή την οπτική, διαπιστώθηκε ότι οι ομιλητές μιλούν διαφορετικά, καθώς χρειάζονται άλλες μορφές ποικιλίας που εμπλέκουν νοήματα, όχι μόνο έκφραση (Hasan, 2006: 155). Οι κριτικοί πολυγραμματισμοί, επομένως, απαιτούν τη συζήτηση, τη συνεργασία και την κατανόηση των υλικών συνεπειών της τεχνολογικής εξέλιξης.

Στο πλαίσιο αυτό όλες οι ομάδες από κοινού δημιούργησαν ένα είδος ψηφιακού/ πολυτροπικού κόμικ μέσω του εργαλείου της ψηφιακής αφήγησης (Φιλιπούσης, 2019) προκειμένου να παρουσιάσουν την τελική μορφή του γνωστικού αντικείμενου με παιγνιώδη, άμεσο, διαδραστικό και ελκυστικό τρόπο. Στη διδακτική οργάνωση του προσχεδιαστικού σχεδίου δόθηκαν περιθώρια συγγραφικών πειραματισμών στα παιδιά. Στη συνέχεια, αναφέρθηκαν τα βήματα (όπως το σενάριο που απαντά στις ερωτήσεις πού-πότε-πώς-γιατί) για τη δημιουργία ψηφιακής

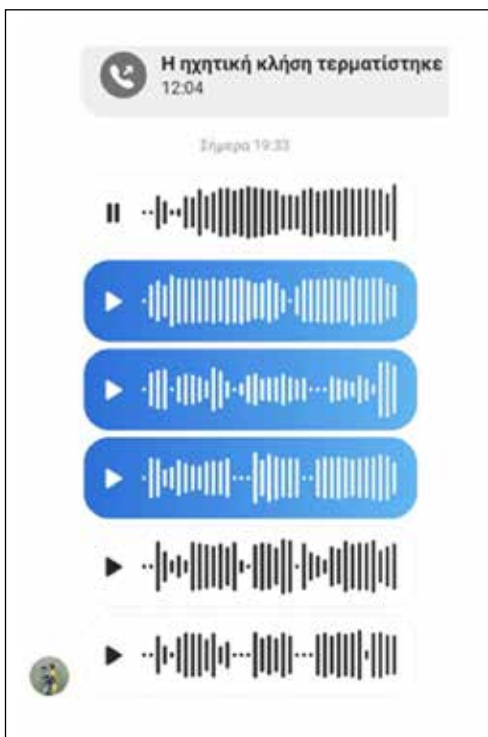
αφήγησης, με χαρακτήρες ενσωματωμένους στο PowerPoint. Όταν ολοκληρώθηκε η ψηφιακή αφήγηση, μετετράπη και εξήχθη σε Video-animation. Η διαδικασία αποδόμησης του κειμένου είχε ανακαλυπτικό χαρακτήρα (Μιχάλης, 2020), καθώς η νέα πολυτροπική σύνθεση δεν ευθυγραμμιζόταν με τις γνωστές συμβάσεις των οικείων ειδών λόγου. Αυτό σήμαινε ότι η δημιουργία του νέου κειμενικού είδους (συμπαγωγή σε ψηφιακά περιβάλλοντα μέσω εργαλείων web) διαμόρφωνε έναν καινοτόμο διάλογο μεταξύ των δύο ποικιλιών, της πρότυπης ελληνικής και της δωδεκανησιακής (Εικόνα 5). Όπως φάνηκε από το προϊόν, οι δύο ποικιλίες δεν βρίσκονταν σε ανταγωνιστική, αλλά σε συμπληρωματική και δυναμική σχέση (Τσιπλάκου, 2015).



Εικόνα-στιγμιότυπο 5 Ψηφιακή αφήγηση

Επιπρόσθετα, διδακτικά ωφέλιμη αποδείχτηκε η ενασχόλησή τους με την ηχογράφηση της μετατροπής του κειμένου. Οι μαθητές/ μαθήτριες ανέλαβαν ρόλο εθνογράφων των γλωσσικών τους κοινοτήτων, συλλέγοντας δεδομένα εκτός σχολείου (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014 Τζακώστα, 2022). Γενικά ο εθνογραφικός λόγος προώθησε την οπτική γωνία του πεδίου των κοινωνικών πρακτικών, οι οποίες συνέβαλαν στη διαμόρφωση και κατανόηση της κοινωνι-

κής πραγματικότητας. Δόθηκε έμφαση στην ηχογράφηση της μετατροπής του κειμένου, καθώς επίσης και στην ηχογράφηση της ομιλίας απόμων (Εικόνα 6) που μιλούν διαφορετικές γλωσσικές ποικιλίες. Το υλικό που συγκεντρώθηκε αφορούσε στην πλειοψηφία του τις διαλεκτικές ποικιλίες της Δωδεκανήσου και της Κρήτης, μια και διαπιστώθηκαν ομοιότητες σε φωνολογικό επίπεδο. Συνεπώς, διερεύνησαν φυσικά τω τρόπω τις περιοχές της γλωσσικής ποικιλότητας λειτουργώντας ως ερευνητές και ερευνήτριες και αποκτώντας ταυτόχρονα δυναμική πρόσβαση σε πρακτικές γραμματισμού εκτός σχολικής νόρμας (Παπαδημητρίου, 2020 ΥΠΠ 2010, Α, 13). Ενδεικτικά (και ποιοτικά μιλώντας), μπορούμε να αναφέρουμε ότι παρουσιάστηκαν και εργασίες, όπως μαντινάδες:



Εικόνα-στιγμιότυπο 6: Συλλογή δεδομένων εκτός σχολείου

Στον αναστοχασμό διατύπωσαν κρίσεις, σχολίασαν ελεύθερα, μίλησαν για τις προσωπικές τους εμπειρίες, συνεξετάζοντας περαιτέρω τη γλωσσική ποικιλομορφία και την εννοιολογική ενότητα της ελληνικής γλώσσας στον χώρο και στον χρόνο.

Αξιολόγηση του προγράμματος διδασκαλίας

Ο δάσκαλος της τάξης είχε σημαντικές ευκαιρίες να παρατηρήσει το βαθμό συμμετοχής των παιδιών σε μια σειρά από γνωστικές και ακαδημαϊκές εργασίες, όπου η διδασκαλία εξατομικεύεται και γίνεται αλληλεπιδραστική (Cummins, 2005). Επιπλέον, η αλληλεπίδραση και σε άλλα περιβάλλοντα (π.χ. σπίτι) μπορούσε να παρέχει πληροφορίες για το βαθμό της επικοινωνιακής τους ικανότητας.

Τα δείγματα προφορικού λόγου αποτέλεσαν ένα αυθεντικό υλικό για την αξιολόγηση της διδακτικής πρακτικής, καθώς υλοποιήθηκαν συγκεκριμένες εργασίες που απαιτούσαν παρατεταμένη προφορική απόκριση. Η επιτυχία της παρέμβασης εξακριβώθηκε μέσω των τελικών προϊόντων των μαθητών/ μαθητριών, όπως φάνηκε από τη συγγραφή κειμένων, τις κατασκευές, τη χρήση online εφαρμογών για τη δημιουργία ψηφιακής αφήγησης ή των ερωτήσεων-quizzes κ.ο.κ. (Χατζηδάκη, 2020). Εκτός από τα γνωστικά και γλωσσικά οφέλη, η χρήση της διαλεκτικής ποικιλίας ευνόησε ιδιαίτερα την επιβεβαίωση της ταυτότητάς τους, αφού εξέτασαν τις δικές τους ιδέες, εμπειρίες και συναισθήματα μέσα σε ένα περιβάλλον γνωστικής μαθητείας και συνεργασίας για τον σχεδιασμό του κοινωνικού μέλλοντος.

Μια περαιτέρω αξιολόγηση θεωρείται και η παρουσίαση του διδακτικού υλικού στο θέατρο της Λεοντείου Σχολής Αθηνών, μια και επικοινωνήσαμε την οπική μας σε μαθητικό και επιστημονικό κοινό, το οποίο αντέδρασε πολύ θετικά και, μάλιστα, φάνηκε πως η έντονη συμμετοχή τους δημιούργησε έναν ιδιαίτερο «παιδαγωγικό θόρυβο». Στη συνέχεια, τον Ιούνιο του 2024, η εφαρμογή της διδακτικής πρακτικής θα παρουσιαστεί στο 23ο Ευρωπαϊκό Συνέδριο και 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τον Αλφαριθμητισμό στα Χανιά, όπου θα έχουμε τη δυνατότητα να αναπτύξουμε σε ένα ευρύτερο κοινό την διδακτική πρόταση προκειμένου να καταστήσουμε σαφές πως μια τέτοια γλωσσική προοπτική βοηθά το μαθητικό ακροατήριο να αντιληφθεί τη γλώσσα ως σημασιακό δυναμικό (Hasan, 2006). Η επιτυχής εκπαίδευση στον στοχαστικό γραμματισμό προδιαθέτει τους μαθητές/ μαθήτριες να είναι δύσπιστοι απέναντι στη δοξική γνώση, αφού αντιμετωπίζει κριτικά τις νόρμες της γλώσσας, της γνώσης και της ίδιας της εκπαίδευσης. Γι' αυτό, θεωρούμε πως η οπική των μαθητών θα μπορούσε να αποτελέσει έναυσμα για εναλλα-



κτικές επινοήσεις από τον κάθε εκπαιδευτικό με την ανάλογη προσαρμογή στα δεδομένα και τις ανάγκες της τάξης του.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Η ενσωμάτωση πρακτικών κριτικού πολυτροπικού/ οπτικού γραμματισμού κατά τη διάρκεια υλοποίησης της διδακτικής παρέμβασης συνέβαλε στον εντοπισμό των γλωσσικών ιδεολογιών που αναπαράγονται στον κοινωνικό χώρο μέσω των γλωσσικών οριοθετήσεων που εξακολουθούν να κυριαρχούν στην ιδεολογία της γλωσσικής ομοιογένειας και, συνακόλουθα, της γλωσσικής προβλεψιμότητας ως προς τη γλωσσική ποικιλία που καλείται να χρησιμοποιεί ένα άτομο (Αρχάκης κ.ά, 2015). Ωστόσο, βάσει της κριτικής ανάλυσης που επιχειρήθηκε, το μαθητικό ακροατήριο επέλεξε τη χρήση υφολογικών μείξεων με διαλεκτικά στοιχεία, προτείνοντας καινοτόμες δραστηριότητες για την αξιοποίησή τους στη γλωσσική εκπαίδευση.

Σε αυτή την ανάπτυξη κριτικού προσανατολισμού ως προς τις όψεις του κόσμου συνέβαλε η κριτική οπτική/ πολυτροπική προσέγγιση του παραμυθιού, δεδομένου ότι ενστερνίστηκαν την έννοια της νοπηκοποίησης (Hasan, 2006 Παπαδημητρίου & Καπαρινού, 2020 Vygotsky, 1978), της εύπλαστης φύσης της γλώσσας, «αποφασίζοντας» να χρησιμοποιούν πλέον την πρότυπη σε συνδυασμό με άλλες μη πρότυπες γλωσσικές ποικιλίες σε αστικά περιβάλλοντα και σε δημόσια επικοινωνιακά πλαίσια (π.χ. TikTok, δημιουργία καναλιού YouTube). Η ανάπτυξη γλωσσικής προοπτικής είναι συνυφασμένη με τις δυνατότητες πρακτικών γραμματισμού στην τάξη για τη γλωσσική επίγνωση των διαλέκτων. Καθώς γλώσσα και πραγματικότητα αλληλοσυνδέονται σε μια δυναμική σχέση, οι μαθητές/ μαθήτριες δεν επικεντρώθηκαν στη συλλογή μουσειακής υφής γνώσεων, αλλά εξέτασαν με συστηματικότητα το γλωσσικό υλικό, σε ένα πλαίσιο κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης και, ως εκ τούτου, διαμόρφωσαν το περιβάλλον της διαλεκτικής ενημερότητας (Τσιπλάκου & Χατζιωάννου, 2010: 619). Στην κατεύθυνση αυτή, τα παιδιά χρησιμοποιούσαν την προηγούμενη γνώση και οικεία πραγματικότητα τους, ασχολήθηκαν προσωπικά με τη γλωσσική ποικιλία του Καστελλόριζου, συμβάλλοντας με ενδιαφέροντα τρόπο από γνωσιακή, ψυχολογική και κοινωνική άποψη στην πραγματοποίηση της όλης διδακτικής πορείας.

Στην παρούσα διδακτική παρέμβαση διανύσαμε μια σημαντική διαδρομή, καθώς εστιάσαμε στην απόκτηση από πλευράς των μαθητευόμενων μιας σειράς δεξιοτήτων κριτικού πολυτροπικού πολυγραμματισμού. Συνοψίζοντας, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η ποιοτική ανάλυση

των διεπιδράσεων που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος υποδηλώνει ότι οι θετικές στάσεις προς τη γλωσσική ετερότητα διαμορφώνονται, αν διασαφηνιστεί ότι ο τρόπος ομιλίας των ανθρώπων χαρακτηρίζεται από συστηματική ποικιλότητα που αντανάκλα μία ακόμα διάσταση της ταυτότητάς τους. Έτσι, ενισχύεται το αίσθημα αυτοπεποίθησης των ομιλητών με το πέρασμα του χρόνου.

Αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Baynhan, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Browning, R. (1995). *Η ελληνική γλώσσα, Μεσαιωνική και Νέα*. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Chambers, J. K. & Trudgill, P. (2011). *Διαλεκτολογία*. (μτφρ. Στ. Λαμπροπούλου). Αθήνα: Πατάκη.
- Chomsky, N. (1988). *Language and problems of knowledge*. Cambridge, MA: MIT.
- Comber, B. (2001). Classroom explorations in critical literacy. Στο H. Fehring & P. Green (επιμ.), *Critical literacy: A collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association*. Newark, DE, International Reading Association.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια της ετερότητας*. (μτφρ. Σ. Αργύρη, εισ. επιμ. Ε. Σκούρτου). Αθήνα: Gutenberg.
- Hasan, R. (2006). Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία. Στο Χαραλαμπίδης, Α. (επιμ.). *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, 134-189.
- Holmes, J. (2016). *Εισαγωγή στην Κοινωνιογλωσσολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Kalantzis M. & Cope B. (2001). Πολυγραμματισμοί. Στο Α. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας*. (Διαθέσιμο: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e2/index.html, προσπελάστηκε στις 29/05/2023)

Luke, C. (2006). Κυβερνοσχολείο και τεχνολογική αλλαγή: πολυγραμματισμοί για τη νέα εποχή. Στο Χαραλαμπόπουλος, Α. (επιμ.). *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, 134-189.

McMahon, A. (2003). Ιστορική Γλωσσολογία: *Η θεωρία της γλωσσικής μεταβολής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Trudgill, P. (2003). Modern Greek dialects. A preliminary classification. *Journal of Greek Linguistics* 4:60.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.

Wolfram, Walt (1998). «Dialect awareness and the study of language». In A. Egan-Robertson & D. Bloome (Eds), *Students as Researchers of Culture and Language in their own Communities*. Cress-kill, NJ: Hampton Press.

Ελληνικές

Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2019). *Ταυτότητες, Αφηγήσεις και Γλωσσική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.

Αρχάκης, Α., Φτερνιάτη, Α & Τσάμη, Β. (2015). Η γλωσσική ποικιλότητα σε κείμενα μαζικής κουλτούρας: Προτάσεις διδακτικής αξιοποίησής της. Στο Μ. Τζακώστα (επιμ.), *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, 67-94.

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γούτσος, Δ. (2013). Γλώσσα και επικοινωνία. Στο Γ. Ι. Ξυδόπουλος (επιμ.), *Γλώσσα, Κοινωνία και Εκπαίδευση: Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 202-220, 238-264.

Εμμανουλίδου Μ. & Παπαδημητρίου Ε. (2020). «Διαβάζοντας τις σκέψεις των άλλων...»: Αξιοποίηση του εικονοβιβλίου Thanks you, Mr. Falke στο πλαίσιο πρακτικών κριτικού γραμματισμού για τη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Στο Παπαδημητρίου, Ε. (επιμ.), *Κριτικοί Κοινωνικοί [Πολύ]γραμματισμοί: Διατροπικές Νοηματοδοτήσεις σε Τυπικές και μη Τυπικές Κοινότητες Μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg, 137-172.

Κακριδή-Φερράρι, Μ. (2005). Οι νεοελληνικές διάλεκτοι στον δημόσιο λόγο: Δείγματα αντιμετώπισής τους. *Παρουσία* 17/18 (1), 53 - 65.

Κέκια, Α. (2011). *Η παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία: Χθες, σήμερα, αύριο*. Μια πολιτική προσέγγιση, Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 299-304.

Κατσούδα, Γ. (2016). Διδιαλεκτική εκπαίδευση και διδασκαλία της ξένης γλώσσας: παραδείγματα από τα ιδιώματα της Λέσβου. *Μέντορας* 14: 111-124.

Μιχάλης, Α. (2020). *Γλωσσική διδασκαλία και πρακτικές γραμματισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Ντίνας, Κ. & Ζαρκογιάννη Ε. (2009). *Διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων*. Θεσσαλονίκη: UniversityStudioPress, σσ. 101-129, 174-182.

Ντίνας, Κ. & Γώπη, Ε. (2016). *Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη: Αρχίζοντας από το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Παντελής, Π. Κ., (2002). *Η ιστορία και η διάλεκτος των κατοίκων της νήσου Μεγίστη. Γραμματική, γλωσσάριο, μνημεία του λόγου*. Αθήνα: Ελεύθερη Σκέψις.

Παπαδημητρίου, Ε. (2020). Εισαγωγή. Γραμματισμός, [Πολύ]γραμματισμοί: Θεωρία και πράξη. Στο Παπαδημητρίου, Ε. (επιμ.), *Κριτικοί Κοινωνικοί [Πολύ]γραμματισμοί: Διατροπικές Νοηματοδοτήσεις σε Τυπικές και μη Τυπικές Κοινότητες Μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg, 21-62.



Παπαδημητρίου, Ε. & Καπαρινού, Δ. (2020). «Γέφυρες χτίζουμε, φράγματα γκρεμίζουμε»: Προς μια κριτική πολυτροπική προσέγγιση του γραμματισμού για την [ανα]κατασκευή της ταυτότητας του «άλλου». Στο Παπαδημητρίου, Ε. (επιμ.), *Κριτικοί Κοινωνικοί [Πολύ]Γραμματισμοί: Διατροπικές Νοηματοδοτήσεις σε Τυπικές και μη Τυπικές Κοινότητες Μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg, 96-135.

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η Διγλωσσία στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

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.

Τεντολούρης, Φ. & Χατζησαββίδης, Σ. (2014). Λόγοι του κριτικού γραμματισμού και η 'τοποθέτησή' τους στη σχολική πράξη: Προς μια γλωσσοδιδασκτική αναστοχαστικότητα. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 34: 411-421. Διαθέσιμο: http://www.ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=888&Itemid=354&lang=el, προσπελάστηκε στις 19/3/2023)

Τζακώστα, Μ. (2014). Οι γλωσσικές ποικιλίες στην Ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση: σκέψεις και προβληματική για τον σχεδιασμό ενός προγράμματος διδασκαλίας. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 34: 422-430. Διαθέσιμο στο: http://ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_34_422_430.pdf

Τζακώστα, Μ. (2022). Γλώσσα, κοινωνία και διάλεκτος. Στο Δ. Γούτσος & Σ. Μπέλλα (επιμ.), *Κοινωνιογλωσσολογία*. Αθήνα: Gutenberg, 107-132.

Τσάκωνα, Β. (2007). Η Κυπριακή Διάλεκτος. *Οι Νεοελληνικές Διάλεκτοι*: Οι διάλεκτοι και τα ιδιώματα της νέας ελληνικής. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. (Διαθέσιμο: https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/dialects/thema_b_1_1/index.html, προσπελάστηκε στις 10/5/2023)

Τσιπλάκου, Σ. & Χατζιωάννου Ξ. (2010). Η διδασκαλία της γλωσσικής ποικιλότητας: μια διδακτική παρέμβαση Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 30: 617-629. (Διαθέσιμο: http://ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_30_617_629.pdf, προσπελάστηκε στις 30/5/2023)

Τσιπλάκου, Γ. (2015). Διδάσκοντας διάλεκτο σε ένα παιδαγωγικό πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού: Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της Κύπρου. Στο Μ. Τζακώστα (επιμ.), *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg, 187-210.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2017). *Πέρα από τη Διγλωσσία στη Διαγλωσσικότητα/BeyondBilingualismtoTranslanguaging*. Αθήνα: Gutenberg.

ΥΠΠ. (2010). *Αναλυτικά Προγράμματα προδημοτικής, δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης*. Λευκωσία: ΠΙΚ & Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Φιλιπούσης, Γ. (2019). «Όλα είναι στο χέρι σου»: Μία Δράση για την Ασφάλεια του Διαδικτύου αξιοποιώντας την Επαυξημένη Πραγματικότητα (ar-augmentedreality), τον κώδικα γρήγορης απόκρισης (qr) και την ψηφιακή αφήγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία με την υποστήριξη της εφαρμογής Metaverse και άλλων εφαρμογών. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & Ξε Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 10, 73-81.

Χαραλαμπίδης, Χ. (1992). *Νεοελληνικός λόγος. Μελέτες για τη γλώσσα, τη λογοτεχνία και το ύφος*. Αθήνα: Νεφέλη.

Χατζηδάκη, Α. (2020). *Διδάσκοντας δίγλωσσα παιδιά. Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.

Ψάλτου-Joycey, Α. (2012). Οι συντελικοί χρόνοι της Νέας Ελληνικής. Στο: Μ. Τζεβελέκου, Α. Τσαγγαλίδης και Α. Ψάλτου-Joycey (επιμ.), *Το Χρονικό Σύστημα της Νέας Ελληνικής: Μελέτες από τη Σκοπιά της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκη, 11-42.

Παράρτημα 1

Ενδεικτικά, επισυνάπτω μέρος από τα τελικά προϊόντα των παιδιών (όπως μαθησιακά παιχνίδια μέσω της πλατφόρμας Wordwall) ως ανατροφοδότηση που πήρα από την εφαρμογή των δράσεων: <https://wordwall.net/el/resource/56182874/%ce%b4%ce%b9%ce%ac%ce%bb%ce%b5%ce%ba%cf%84%ce%b7%cf%82-%ce%ba%ce%b1%ce%b9-%ce%b3%ce%bb%cf%8e%cf%83%cf%83%ce%b1>

ΕΘΝΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΚΡΗΤΙΚΗ ΔΙΑΛΕΚΤΟΣ

Δήμητρα Μαρκοπούλου

Απόφοιτη του μεταπτυχιακού προγράμματος του ΕΑΠ
«Σύγχρονες τάσεις στη γλωσσολογία για εκπαιδευτικούς»
dmarkopoulou@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει στόχο να προτείνει τη διδακτική αξιοποίηση της ανατολικοκρητικής διαλέκτου, ώστε να γίνει αντιληπτή η ισοτιμία της διαλέκτου με την κοινή νεοελληνική. Εφαρμόζοντας τις αρχές του εθνογραφικού κριτικού γραμματισμού, οι μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου Κρουσώνα ανέλαβαν ρόλο ερευνητή - εθνογράφου παρατηρώντας την κοινότητα και συγκεκριμένα προφορικό υλικό από τους οικείους τους. Αυτή η τοποθετημένη κοινωνική πρακτική με τη μαγνητοφώνηση και την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και τις γλωσσικές δραστηριότητες στην τάξη, συνέβαλε στη συνειδητοποίηση του συστηματικού χαρακτήρα της κρητικής, η οποία αποτελεί ένα άρτια δομημένο και επικοινωνιακά επαρκές σύστημα. Στη συνέχεια, οι μαθητές διατύπωσαν κανόνες σχετικά με τα φωνολογικά, μορφολογικά, συντακτικά και λεξιλογικά χαρακτηριστικά της συγκρίνοντάς τα με εκείνα της κοινής, αλλά και με τα αντίστοιχα των βόρειων διαλέκτων. Μέσα από την εξίσωση της γλώσσας του σχολείου με εκείνης του σπιτιού, καλλιεργήθηκε η θετική στάση απέναντι στη γλωσσική διαφορετικότητα, ενώ παράλληλα ενισχύθηκε η αυτοπεποίθηση των διαλεκτόφωνων μαθητών επιτυγχάνοντας μια ελκυστικότερη και αποτελεσματικότερη πρόσληψη του μαθήματος της γλώσσας.

Λέξεις κλειδιά: εθνογραφικός κριτικός γραμματισμός, διδασκαλία εκπαίδευση, διάλεκτος Κρουσώνα

Abstract

This thesis aims at the suggestion of the teaching utilization of Cretan eastern dialect, as it is spoken in the region of Krousonas in Heraklion Crete, so as to show the equality

between the dialect and the standard Greek language. In the application of the ethnographic critical literacy, the students of the third grade of senior high school, acted as researchers-ethnographers, observing the community of Krousonas while at the same time gathering oral material-data from their intimates. This social experimentation through recording and transcription of the interviews taken and the lingual activities in the classroom, contributed in the realization of the systemic character of the dialect which has a full structure and a complete communicative system. After the experiment, the students put the phonological, morphological, syntactic and lexical rules in writing comparing them with the rules of the standard modern Greek language as well as with the northern dialects in Greece. The equality of the modern Greek language spoken at school with the Cretan dialect spoken at home, cultivated a positive stance towards the lexical differentiation and enforced the confidence of the students using the dialect thoroughly leading to a more attractive and efficient attitude towards the Greek Language subject.

Keywords: Ethnographic Critical literacy, bidialectal education, The dialect of Krousonas

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αναζητώντας γραμματισμούς που διασφαλίζουν την ισότητα, επέλεξα τον εθνογραφικό κριτικό γραμματισμό για να μιλήσω για την ισότητα των γλωσσών, πρότυπων και διαλέκτων. Τα αποτελέσματα της παρούσας εισήγησης προέρχονται από έρευνα που διεξήχθη στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας, κατά τη διάρκεια του εαρινού εξαμήνου του 2023, στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου με τίτλο «Σύγχρονες τάσεις στη γλωσσολογία για εκπαιδευτικούς».

Η έρευνα επικεντρώνεται στην κρητική διάλεκτο, όπως ομιλείται στο χωριό του Κρουσώνα Ηρακλείου Κρήτης. Η επιλογή του συγκεκριμένου τόπου βασίστηκε στο γεγονός ότι πρόκειται για μια παραδοσιακή κοινωνία που διατηρεί ζωντανή την κρητική, παρότι βρίσκεται μόλις 21 χλμ. νοτιοδυτικά της πόλης του Ηρακλείου. Σημαντικό κίνητρο υπήρξε και η σχέση της ερευνητριάς με το χωριό, λόγω της τριετούς θητείας της ως φιλόλογου στο Γυμνάσιο Κρουσώνα και της ανάγκης της να κατανοήσει τη γλώσσα τους και να την εντάξει στο μάθημά της. Αναζητώντας, λοιπόν, γραμματισμούς που να διασφαλίζουν την ισότητα και τη συμπερίληψη, προτιμήθηκε μία διδασκαλία εκπαιδευτική στρατηγική φέρνοντας στο προσκήνιο τους διαλεκτόφωνους



μαθητές, που συνήθως θεωρούνται «αδύναμοι» και βρίσκονται στο περιθώριο στιγματισμένοι ως «χωριάτες» και «βοσκοί» (Ντίνιας & Ζαρκογιάννη, 2009: 121). Για να αντιμετωπιστεί η αδιαφορία και η ελλειμματική προσοχή τους είναι αναγκαίο να μιλήσουμε στη «γλώσσα» τους. Προσκομίζοντας στην τάξη κείμενα στη μητρική τους γλώσσα αποτινάσσουν τη γλωσσική τους ανασφάλεια, διαμορφώνουν την ταυτότητά τους και εντάσσονται στην ομάδα με πολλαπλά οφέλη τόσο για τους ίδιους όσο και για τους μη διαλεκτόφωνους συμμαθητές τους που γίνονται κοινωνοί του γλωσσικού πλουραλισμού (Σκούρτου, 2011: 112, 132-3).

ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στόχος της εργασίας είναι να καταθέσει μια πρωτότυπη διδακτική πρόταση για τη συμπερίληψη των διαλέκτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να αντιληφθούν οι μαθητές την ισότητα της διαλέκτου με την κοινή νεοελληνική. Σε αντίθεση με τις μονογλωσσικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται στο ελληνικό σχολείο, η ερευνήτρια προβαίνει σε αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας που φέρουν μαζί τους οι μαθητές, σε μια προσπάθεια να εξισωθεί η γλώσσα του σχολείου με εκείνη του σπιτιού. Χρησιμοποιώντας τα εργαλεία της εθνογραφικής μεθόδου, οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλο ερευνητή - εθνογράφου παρατηρώντας την τοπική κοινότητα και συγκεντρώνουν προφορικό υλικό από τους οικείους τους, το οποίο στη συνέχεια μελετάται στην τάξη από φωνολογικής, μορφολογικής, και λεξιλογικής πλευράς, συγκρίνοντάς το με την κοινή νέα ελληνική, αλλά και με άλλες ελληνικές διαλέκτους.

Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα επιχειρείται η εφαρμογή του εθνογραφικού μοντέλου του κριτικού γραμματισμού από 29 μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου στο χωριό του Κρουσώνα Ηρακλείου Κρήτης και περιλαμβάνει τη συγκέντρωση γλωσσικού υλικού από οικείους και συγχωριανούς τους μέσα από μία διαγενεακή προσέγγιση. Η εργασία στοχεύει να καταθέσει μία καινοτόμα διδακτική πρόταση εθίζοντας τους ίδιους τους μαθητές στον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας, έτσι ώστε να επιτευχθεί η μεταγλωσσική και κοινωνιογλωσσική τους ενημερότητα. Πρόκειται για μια έρευνα μέσα στην έρευνα, κατά την οποία οι μαθητές ερευνούν την κοινότητα του Κρουσώνα και η καθηγήτρια - ερευνήτρια μελετά τη στάση των μαθητών απέναντι στην κρητική διάλεκτο. Το καινοτόμο στοιχείο της παρούσας έρευνας, για τα ελληνικά δεδομένα, έγκειται στο γεγονός ότι για πρώτη φορά οι μαθητές αναλαμβάνοντας ρόλο ερευνητή έρχονται σε άμεση επαφή με τη διάλεκτο. Δεν αρκούνται στην ακρόαση ηχητικών διαλεκτικών δεδομένων από κάποιο μουσείο προφορικής ιστορίας (Τζακώστα, 2016ε), αλλά συμμετέχουν ενεργά στη συλλογή του υλικού, μπαίνοντας σε ρόλο εθνογράφου - διαλεκτολόγου, μαγνητοφωνώντας και απομαγνητοφωνώ-

ντας τις συνεντεύξεις συγγενών τους, παρατηρώντας την ίδια τους την κοινότητα και το πώς μεταβάλλεται η διάλεκτος ανάλογα με την ηλικία, τη μόρφωση, αλλά και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες γίνεται η συνέντευξη.

Ακολουθεί η έρευνα στην τάξη, με τον καθηγητή - ερευνητή να καθοδηγεί τους μαθητές μέσω γλωσσικών δραστηριοτήτων στη διατύπωση κανόνων πάνω στο συλλεχθέν υλικό, ενώ παράλληλα συνειδητοποιούν τις ομοιότητες και διαφορές με την κοινή και αποδομούν γλωσσικά στερεότυπα. Έτσι, όχι μόνο δεν αποφεύγουμε την επαφή των γλωσσικών κωδίκων θεωρώντας τις διαλέκτους βλαβερές για την κατάκτηση της πρότυπης νεοελληνικής (Χατζηδάκη, 2020: 96-7), αλλά προβάλλουμε την ευεργετική επίδραση του διαλεκτικού πλούτου στην πρόσληψη του μαθήματος της γλώσσας, στην εξάλειψη ιδεολογιών που υποτιμούν τις διαλεκτικές ποικιλίες και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των διαλεκτόφωνων μαθητών.

ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Η έρευνα διεξήχθη σε έξι διδακτικές ενότητες μέσα σε δύο μήνες από τον Απρίλιο μέχρι το Μάιο του 2023. Στις δύο πρώτες ενότητες οι μαθητές ενημερώθηκαν για τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας. Εκκινώντας από τις αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας, συνειδητοποιήσαν ότι η μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων απαιτεί τη συναίνεση του πληροφορητή, την οποία και εξασφαλίζουν με την υπογραφή μιας φόρμας συγκατάθεσης (Bell, 2007: 69-111). Ακολούθησε η διατύπωση των ερευνητικών τους υποθέσεων, ενώ εκφράστηκαν και οι προβληματισμοί τους σχετικά με τις κοινωνικές παραμέτρους που διαμορφώνουν τις γλωσσικές επιλογές (ηλικία, φύλο, εκπαίδευση, επάγγελμα, καταγωγή) (πρβ. Holmes, 2016: 191-2). Στη συνέχεια, επιλέχθηκε ως βασικότερη πηγή άντλησης εθνογραφικού υλικού η συνέντευξη, και μάλιστα η μη δομημένη και η βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη (Αθανασίου, 2007), κατά την οποία ο πληροφορητής εκφράζεται ελεύθερα προσφέροντας ανεπίσημο καθημερινό λόγο, ενώ χάρη στη συγγένεια των ερευνητών -μαθητών και των πληροφορητών αποφεύγεται και το παράδοξο του ερευνητή (Μικρός, 2017: 173-205. Αγγελουπούλου, 2010: 36). Οι μαθητές κατανόησαν ότι χρησιμοποιώντας πιο προσωπικές ερωτήσεις, θα πετύχαιναν την ψυχολογική εμπλοκή των ομιλητών και θα αποσπούσαν την προσοχή του ερωτώμενου ατόμου από τη συνέντευξη, πετυχαίνοντας να καταγράψουν ανεπίσημο, καθημερινό λόγο. Έτσι, συμφωνήθηκε να δίνεται ένα ερέθισμα, συνήθως με αφορμή τα παιδικά χρόνια του υποκειμένου, καθώς και την τοπική και πολιτική ιστορία (Μικρός, 2017).

Μετά τη συλλογή και απομαγνητοφώνηση του υλικού ακολούθησαν δραστηριότητες στην τάξη πάνω σε αυτό. Αξιοποιώντας το υλικό, ακόμη και τα ίδια τα ηχητικά δεδομένα, οι μαθητές κλήθηκαν να εστιάσουν στους μαρκαρισμένους τύπους της κρητικής που διαφοροποιούνται φωνολογικά, μορφολογικά και λεξιλογικά από την κοινή, όπως ο τσιτακισμός (π.χ. το άρθρο τση, Πυργιανάκη [Pirgia í nat í]), η τάση για ανοιχτές συλλαβές στο τέλος των λέξεων (π.χ. τονε, ερχότανε), η διατήρηση της αύξησης στα ρήματα (π.χ. επήγαινα, ήκατσα), η χρήση του ίντα κ.ά., ομαδοποιώντας τους κανόνες σε πίνακα και συγκρίνοντάς τους ταυτόχρονα με την κοινή. Ακολούθησε σύγκριση των αφηγήσεων γηραιότερων και νεότερων πληροφορητών, γεγονόσ που συνέβαλε στην εξαγωγή συμπερασμάτων για τη σταδιακή συρρίκνωση της διαλέκτου (Αγγελούπουλου, 2010: 68-71), ενώ παράλληλα τους ζητήθηκε να μετατρέψουν τις μη διαλεκτικές αφηγήσεις σε κρητικές:

- π.χ. «Πήγαινε στους μύλους που άλεθαν το σιτάρι και μάζευε εκείνο που περίσσευε για να κάνει λίγο ψωμί ή καμιά τηγανίτα στα παιδιά να φάνε.»
- «Επήγαινε στσι μύλους που αλέθανε το σάρι και εμάζωνε εκείονε που επερίσσευε για να κάμει μια ολιά ψωμί ή κιαμιά τηγανίτα στα κοπέλια να φάνε.»

Στη συνέχεια, με τη χρήση διαλεκτικών χαρτών, οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με τις νεοελληνικές διαλέκτους και κατανόησαν την ανάγκη χάραξης ισογλώσσων για τον εντοπισμό της έκτασης των γλωσσικών φαινομένων (Trudgill 2003, 55). Ακολούθησε ανάγνωση διαλεκτικών κειμένων από τη βόρεια Ελλάδα, συγκεκριμένα από το Πάπιγκο και από την Καρδίτσα και εντοπισμός των κυριότερων γλωσσολογικών διαφορών με τις νότιες διαλέκτους, όπως η μετατροπή των άτονων /o/ και /e/ σε /u/ και /i/ (π.χ. συντρουφιά, φουτιά, μιγάλους, νιρό), και η αποβολή των άτονων /i/ και /u/ (π.χ. λ'βάδ', πθινά, κουρίτ'), ενώ στη συνέχεια τους ζητήθηκε να μετατρέψουν τα βόρεια διαλεκτικά κείμενα στα κρητικά:

- π.χ. «Έκαμαν μια φουρά συντρουφιά η τιμή, η φουτιά κι του νιρό. Κει η π' πιρβατούσαν, λεν τ'ς φουτιάς οι άλλ' δυο συντροφ' τ'ς: «Άμα σι χάσουμι, πού θα σι ματαβρούμι;» - «Όπ' ιδείπ καπνό, τ'ς λέει, ικεί μι βρίσκιπ.»
- Ήκαμαν μια φορά παρέα η τιμή, η φωθιά και το νερό. Ελαλούσαν και λένε τση φωθιάς οι άλλοι δύο νομάτοι «Άμα σε χάσουμι πού θα σε γυρεύουμε;» - «Όπου ξανοίξετε καπνό, εκεία θε να με βρείτε.

«Ευτούνου του κορίτς' αρφάνισι μικρό απ' τη μάννα τ', κ' η πατέρας τ' Ξαναπαντρεύ' κι, κι πήρι μια πουλύ κακιά γ'ναίκα. Η μητριιά τς Μάρους, δεν τς έφτανι που τουραγνούσι του προυγόν' τς κι του 'βανι να καν' ούλις τς δουλειές τ' σπιπού, μούν' βάλθκι κι να του ξικάν'». (Κοντοσόπουλος, 2008: 179)

Ειούτινε η κοπελιά ορφάνεψε από μική από τη μάνα τζη και ο κύρη τζη εξαναπαντρεύτηκε και ήπηρε μια πολύ κακόσειρη κυρά. Η μητριιά τση Μαρίας δεν τζ' ήφτανε που ετυραννούσε τη θυγατέρα του να βάνει να κάνει ούλες τσι δουλειές του σπιθιού, μόνο τσ' ήβαλε και να τη ξεκάμει. Παράλληλα, μελετώντας το διαλεκτικό χάρτη της Κρήτης και ένα κείμενο από την επαρχία Σφακίων (Κοντοσόπουλος, 2008: 36, 152), συνειδητοποιήσαν τις διαφοροποιήσεις μεταξύ ανατολικοκρητικής και δυτικοκρητικής διαλέκτου. Παρατήρησαν ότι στα Σφακιά διατηρούνται στο γ' πληθυντικό οι ρηματικές καταλήξεις -ουσι (π.χ. κατοικούσι, γροικούσι, θωρούσι) και -ασι (π.χ. εκαθήσασι, ακούσασι). Συζητήθηκε η προφορά του λ ως ρ στα Σφακιά, στα Ανώγεια και σε άλλα χωριά της δυτικής Κρήτης και στάθηκαν και στο επίθημα -νε στο τέλος των ρηματικών τύπων του α' πληθυντικού, π.χ. εφάγαμενε, που εντοπίζεται κυρίως στο Ρέθυμνο και τα Σφακιά (Κοντοσόπουλος, 2008: 38).

Στην τελευταία διδακτική ενότητα, αξιοποιώντας ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο, επιχείρησαν να ανιχνεύσουν τις στάσεις της κοινότητας του Κρουσώνα απέναντι στη διάλεκτο μέσα από έξι ερωτήσεις κλειστού τύπου. Από την επιτόπια έρευνα σε 57 πληροφορητές τυχαίου δείγματος, προέκυψε εκ πρώτης όψης η θετική προδιάθεση της κοινότητας απέναντι στην κρητική, ωστόσο εμβαθύνοντας διαπίστωσαν αντιφάσεις ανάμεσα στις απαντήσεις τους και στην πραγματική γλωσσική τους συμπεριφορά αποκαλύπτοντας μια βαθιά ριζωμένη αίσθηση γλωσσικής κατωτερότητας (Λιόσης, 2007: 74-75). Οι απαντήσεις τους συνοδεύονταν από στερεοτυπικά σχόλια, όπως ο χαρακτηρισμός «κούγκικα» αναφερόμενοι στη διάλεκτο των γυναικών ή η άποψη κάποιων ότι «δεν χρειάζεται να μαθαίνουν τα κρητικά στο σχολείο γιατί τα μαθαίνουν στο σπίτι». Οι αρνητικές στάσεις συνδέονταν με έμφυλα στερεότυπα για τη γλωσσική χρήση, και με διακρίσεις ανάμεσα στη «γλώσσα του σχολείου» και τη «γλώσσα του σπιτιού», ενώ εισάγονταν από τα μέλη της κυρίαρχης κουλτούρας που σιγμάπιζαν αρνητικά τους φορείς της τοπικής γλώσσας με στερεοτυπικές φράσεις, όπως «Μίλα Ελληνικά» ή μέσω bullying που κάποιοι από τους πληροφορητές δέχτηκαν στο στρατό (Λιόσης, 2007: 30-31, 130).



ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μέσα από την έρευνα έγινε εμφανές ότι η αξιοποίηση της κρηπικής διαλέκτου και η εθνογραφική και διαγενεακή προσέγγιση συνέβαλαν στην ελκυστικότερη και αποτελεσματικότερη πρόσληψη του γλωσσικού μαθήματος. Δόθηκε η ευκαιρία στα παιδιά να έρθουν σε άμεση επαφή με την κρηπική από την πλευρά του ερευνητή και να αποκτήσουν μια κρηπική ματιά απέναντι στη διάλεκτο. Δημιουργήθηκαν γέφυρες ανάμεσα στη «γλώσσα του σπιτιού» και τη «γλώσσα του σχολείου», ούτως ώστε να δημιουργηθεί κλίμα οικειότητας και εμπιστοσύνης, γεγονός που οδήγησε στην ενεργό συμμετοχή και των «αδύναμων» διαλεκτόφωνων μαθητών. Οι τελευταίοι έγιναν πρωταγωνιστές φέρνοντας στην τάξη κείμενα συγγενών τους και σε συνεργασία με τους συμμαθητές τους αναζήτησαν τα δομικά στοιχεία της κρηπικής, συνειδητοποιώντας ότι διακρίνονται από συστηματικότητα. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και ο καταγιγισμός ιδεών κατά τη διάρκεια των έξι διδακτικών ενοτήτων δημιούργησαν ένα κλίμα ελευθερίας και δημιουργικότητας με σεβασμό στη διαφορετικότητα, που δίνει έμφαση στη μάθηση μέσα από το βίωμα, το παιχνίδι και τη χαρά. Βελτίωσαν, έτσι, τις επιδόσεις τους και ενίσχυσαν την αυτοπεποίθησή τους, ενώ οι δύο «γλώσσες» λειτουργώντας συμπληρωματικά (Σκούρτου, 2011: 129. Τσιπλάκου & Χατζιωάννου, 2010: 617-9), ενίσχυσαν την κρηπική τους σκέψη, οδηγώντας τους σε γλωσσικές συνειδητοποιήσεις. Η καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στη γλωσσική διαφορετικότητα και η αποδόμηση του μύθου της γλωσσικής ομοιογένειας, πρόσφεραν πολλαπλά οφέλη τόσο στους διαλεκτόφωνους όσο και στους υπόλοιπους συμμαθητές τους, καθώς οι μεν πρώτοι σταδιακά ανέκτησαν την αυτοεκτίμησή τους, και ενεργοποιήθηκαν αποκτώντας κίνητρο μάθησης, ενώ ο πολυγραμματισμός αποτέλεσε πηγή πλούτου για τους δεύτερους. Αναδεικνύεται, λοιπόν, επιτακτική η ανάγκη της συμπεριληπτικής αναμόρφωσης της εκπαίδευσης, η οποία θα άρει τα στερεότυπα και θα συμβάλει στη συνειδητοποίηση του συστηματικού χαρακτήρα των διαλέκτων, ως άρτια δομημένων και επικοινωνιακά επαρκών συστημάτων που δεν υστερούν σε σχέση με την πρότυπη γλώσσα του κράτους.

Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Bell, J. (2007). Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία. Οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας. Μπφρ. Ε. Πανάγου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Holmes, J., (2016). *Εισαγωγή στην Κοινωνιογλωσσολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Trudgill, P., (2000): Modern Greek dialects: A preliminary classification. *Journal of Greek Linguistics* 4: 45-63.

Ελληνικές

Αγγελοπούλου, Δ., (2010). *Το γορτυνιακό ιδίωμα και η χρήση του στην εκπαίδευση*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής: Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Ιωάννινα: ΕΦΥΡΑ.

Κοντοσόπουλος, Ν., (2008). *Διάλεκτοι και ιδιώματα της Νέας Ελληνικής*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Λιόσης, Ν., (2007). *Γλωσσικές επαφές στη Νοτιοανατολική Πελοπόννησο*. (διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Μικρός, Γ. (2017). *Η Ποσοτική Ανάλυση της Κοινωνιογλωσσολογικής Ποικιλίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πίνας, Κ. & Ζαρκογιάννη, Ε., (2009). *Διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Σκούρτου, Ε., (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Τζακώστα, Μ., (2016). Το Ψηφιακό Μουσείο Ελληνικής Προφορικής Ιστορίας ως εργαλείο γλωσσικής διδασκαλίας στο πλαίσιο των Δ.Ε.Π.Σ. και Α.Π.Σ. και των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών. *Πρακτικά του 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΠΕΕ*, 1251-1261. Αθήνα: Διάδραση.

Τσιπλάκου, Σ., & Χατζιωάννου, Ξ., (2010). Η διδασκαλία της γλωσσικής ποικιλότητας: μια διδακτική παρέμβαση. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 30: 617-629.

Χατζηδάκη, Α., (2020). *Διδάσκοντας δίγλωσσα παιδιά*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.





Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΑΡΧΩΝ ΤΟΥ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ: ΜΙΑ ΕΘΝΟΓΡΑΦΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Βασίλειος Μαυραγάνης

Υποψήφιος διδάκτωρ, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η Πανεπιστήμιο Πατρών
email: vmavragan@gmail.com

Περίληψη

Η πολυτροπικότητα υποστηρίζει την παραγωγή νόηματος με τη χρήση και τον συνδυασμό ποικίλων σημειωτικών πόρων (O' Halloran & Smith, 2011: 2) και αποτελεί μία συγκεκριμένη προσέγγιση στην παιδαγωγική (Archer, 2006: 45), η οποία υιοθετεί διαφορετικές διδακτικές πρακτικές σε συνάρτηση με το κατά περίπτωση παιδαγωγικό περιβάλλον (Kress et al., 2001: 42-43). Παρόλη την πλούσια βιβλιογραφία που σχετίζεται με τους πολυγραμματισμούς και την πολυτροπική παιδαγωγική, δεν έχουν ερευνηθεί επαρκώς οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην πολυτροπική διδασκαλία (Anderson & Karchvsky, 2019: 4-11; Si et al., 2022: 7-14; Lim et al., 2022: 12-27). Υπ' αυτό το πρίσμα, στην προτεινόμενη εργασία παρουσιάζεται μια εθνογραφική προσέγγιση που μπορεί να φωτίσει τις πτυχές του πολυτροπικού γραμματισμού που αξιοποιήθηκαν στη διδακτική πράξη. Συγκεκριμένα, σκοπός της έρευνάς μας είναι να μελετηθούν, μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης του ερευνητή, τα πολυτροπικά μέσα και οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας σε μαθητές τεσσάρων τάξεων του ελληνικού δημοτικού σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: πολυτροπικότητα, εθνογραφία, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στρατηγικές

Abstract

Multimodality supports meaning-making by using and combining various semiotic resources such as sound, image, etc. (O' Halloran & Smith 2011: 2) and constitutes a specific approach to pedagogy (Archer, 2006: 45) adopting different teaching practices according to the

various pedagogical environment (Kress et al, 2001: 42-43). Despite plenty of bibliography relevant to multiliteracies and the multimodal pedagogy, the strategies used by educators in multimodal teaching have not been adequately investigated (Anderson & Karchvsky, 2019: 4-11; Si et al., 2022: 7-14; Lim et al., 2022: 12-27). From this point of view, the present study proposes an ethnographic approach that can highlight some aspects of multimodal literacy implemented during the teaching process. More specifically, the aim of our research is to study, through the researcher's collaborative observation, the multimodal modes and the strategies that are used by educators during language teaching in four classes of the Greek primary school.

Keywords: Multimodality, Ethnography, Primary education, strategies

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο ρόλος της πολυτροπικότητας στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας προοδευτικά έχει εξελιχθεί, σε μια προσπάθεια αποτελεσματικής ανταπόκρισης στις ανάγκες και στις μεταβολές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στην πράξη, τα εγχειρίδια της γλώσσας έχουν ως ένα βαθμό παραγκωνήσει την κειμενική κυριαρχία, αντικαθιστώντας την από τον πολυτροπικό γραμματισμό (Κουτσογιάννης, 2011: 569-572).

Ανατρέχοντας στο Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) που αφορά το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, υπάρχει σαφής αναφορά για τη σπουδαιότητα της πολυτροπικότητας. Πλέον έχει αναγνωριστεί ότι βασική επιδίωξη της σχολικής διδασκαλίας πρέπει να είναι η παροχή προς τους μαθητές της ουσιαστικής δυνατότητας να κατανοήσουν τη σύνθετη διαδικασία κατασκευής ποικίλων κειμενικών μορφών, οι οποίες εντός των σύγχρονων πολυσημειωτικών επικοινωνιακών περιβαλλόντων, πραγματώνονται τόσο μέσω της χρήσης γλωσσικών, όσο και μη γλωσσικών στοιχείων, συνδυάζοντας διαφορετικούς ενίοτε σημειωτικούς τρόπους (πολυτροπικότητα) (ΙΕΠ, 2022: 12-13).

Το ΠΣ ενθαρρύνει τη μελέτη πολυτροπικών κειμένων, όπως για παράδειγμα κόμικς, χάρτες, εγκυκλοπαίδειες, τουριστικούς οδηγούς, βίντεο, φωτογραφίες, ζωγραφική, μουσική, ηχογραφημένες αφηγήσεις, συνεντεύξεις, θεατρικούς μονολόγους, αφηγήσεις, κτλ., ώστε οι μαθητές μέσω της αξιοποίησης στοιχείων από το θεωρητικό πλαίσιο του προγραμματισμού και των

πολυγραμματισμών, να διευρύνουν έννοιες και εφαρμογές, τις οποίες θα επεξεργαστούν πιο συστηματικά στις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης. Σημείο αναφοράς της Νεοελληνικής Γλώσσας σύμφωνα με το ΠΣ αποτελεί το κείμενο, το οποίο μπορεί να είναι γραπτό, προφορικό, πολυτροπικό, με αφορμή το οποίο πραγματοποιούνται ποικίλες δραστηριότητες, που αποσκοπούν να καλλιεργήσουν οι μαθητές τις γλωσσικές δραστηριότητες και την κριτική σκέψη τους (ΙΕΠ, 2022:12-13).

Η ανάπτυξη της ψηφιακής τεχνολογίας και η ένταξη της στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, συμβάλλει σημαντικά στην πολυτροπική προσέγγιση της μάθησης, εντός και εκτός σχολικής τάξης. Η δυνατότητα ένταξης κατά τη διδασκαλία διαδραστικών βίντεο και εικόνων, ηχογραφημένων παρουσιάσεων, διαδικτυακών κουίζ, forum συζητήσεων, οπτικών αναπαραστάσεων των διδακτικών δεδομένων, προάγουν την πολυτροπική διδασκαλία (Greenhow, et al., 2009: 250,255-256; Beetham & Sharpe, 2013:17-19). Η τεχνολογία οδηγεί τους/τις μαθητές/τριες, προσεγγίζοντας πολυτροπικά το γνωστικό αντικείμενο, να βελτιώσουν τις γνωστικές και τις μεταγνωστικές δεξιότητες τους, να αναπτύξουν την πολυεπιστημονική και τη διεπιστημονική συνεργασία, την κριτική δεξιότητα, τη συλλογική επίλυση προβλημάτων, εντός ενός συμμετοχικού ψηφιακού περιβάλλοντος μάθησης (Parageorgiou & Lamerias, 2017: 134). Η επαφή των μαθητών/τριών με πολυτροπικά κείμενα βελτιώνει το επίπεδο των γνώσεων τους και το ενδιαφέρον τους για τη μάθηση (Loerts & Heydon, 2017: 500-501), τη δυνατότητα να αναπτύξουν την επιχειρηματολογική ικανότητα και τις δεξιότητες που συνδέονται με αυτή (Παγκουρέλια, 2013: 297-298).

Συνεπώς, δεν έχει νόημα η ένταξη μόνο του πολυτροπικού γραμματισμού στο πλαίσιο της διδασκαλίας, αλλά και η αποτελεσματική μετάδοση από τον/την εκπαιδευτικό προς τους/στις μαθητές/τριες των νοημάτων, με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους (Baharani & Ghafournia, 2015: 168-169). Μόνο μέσω της παραπάνω διαδικασίας οι μαθητές/τριες μπορούν να αποκρυπτογραφήσουν τα κείμενα με τα οποία αλληλοεπιδρούν και τα μηνύματά τους, καθώς και να μάθουν να παράγουν πολυτροπικό κείμενο, καλλιεργώντας τόσο τη φαντασία τους, όσο και τον προφορικό λόγο (Μαρτίδου & Γώτη, 2009: 14-17), καθώς βελτιώνουν τη χρήση της γλώσσας και εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους, διαδικασίες που συντελούνται με τη συζήτηση και τη συνεργασία, τον προβληματισμό, τον κριτικό αναστοχασμό που προσφέρεται μέσα από τον σχολιασμό των πολυτροπικών κειμένων, εντός της τάξης (Handayani, 2018: 51-52).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Όσον αφορά τα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας, οι έρευνες έχουν καταδείξει ότι σε όλες τις τάξεις, με εξαίρεση τη Στ´ (Δημάση, 2009: 81-82), αξιοποιείται ο πολυτροπικός γραμματισμός, παρέχοντας σημαντικές δυνατότητες βελτίωσης στους μαθητές (Φτερνιάτη, 2011: 623-624). Η χρήση πολυτροπικών μεθόδων κατά τη διδασκαλία, βοηθά τη μαθητική κοινότητα στην αξιοποίηση πολλών σημειωτικών τρόπων. Αποτέλεσμα της προαναφερόμενης συνθήκης είναι οι μαθητές/τριες να διαμορφώνουν αναγνωστικές προσεγγίσεις και στρατηγικές μέσω της χρήσης διαφορετικών κωδικοποιήσεων, αξιοποιώντας σε σημαντικό βαθμό τους σημειωδότες πολυτροπικότητας. Παράλληλα έχει διαπιστωθεί η βελτίωση των δεξιοτήτων του οπτικού γραμματισμού, καθώς οι μαθητές μαθαίνουν πως πρέπει να οργανώνουν τη διάταξη των στοιχείων ενός κειμένου (Μακρή, 2013: 110-111; Sofkova Hashemi, 2017: 445-446).

Ωστόσο, αρκετές έρευνες έχουν επισημάνει τη δυσκολία εφαρμογής της πολυτροπικής προσέγγισης, ειδικότερα στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, εξαιτίας της ύπαρξης εμποδίων που συνδέονται με τη σχολική παράδοση του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος, με την δυσκολία των εκπαιδευτικών να την εφαρμόσουν ή με την αντίσταση που μπορεί να επιδεικνύουν οι μαθητές (Gilje, 2010: 494; Godhe, 2014: 156-159; Aagard & Silseth, 2017: 239-242; Cederlund & Sofkova Hashemi, 2018: 60-63). Για να προαχθεί η πολυτροπικότητα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, απαιτείται να εφαρμοστούν από τους εκπαιδευτικούς διδακτικές παρεμβάσεις, οι οποίες χρησιμοποιούν, όχι μόνο τον οπτικοακουστικό γραμματισμό, αλλά και άλλες μορφές του (Γραικός, 2017: 182), καθώς είναι αναγκαίο η πολυτροπικότητα στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης να λαμβάνει διάφορες μορφές, έντυπες και μη (Baharani & Ghafournia, 2015: 169; Handayani 2018: 51-52).

Οι έρευνες που απαντώνται στην ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με το ρόλο της πολυτροπικότητας και των πολυτροπικών κειμένων ως μέσων διδασκαλίας γνώσεων που σχετίζονται με τη διδασκαλία της γλώσσας είναι περιορισμένες (Παπαδοπούλου, 2005: 126-128; Παπαδοπούλου, 2001: 11-14), καθώς δεν έχει πραγματοποιηθεί εκτεταμένη έρευνα γύρω από το συγκεκριμένο ερευνητικό αντικείμενο. Οι περισσότερες ελληνικές έρευνες επικεντρώνονται στα ΑΠ και στο διδακτικό υλικό (έντυπο ή ηλεκτρονικό) και δεν αφορούν τη διδασκαλία (Katsarou & Tsafos, 2010: 48; Φτερνιάτη, 2011: 604; Ντίνιας & Κουκουρικού, 2011: 487). Μολονότι την πληθώρα βιβλιογραφία που αφορά τους πολυγραμματισμούς και την πολυτροπική παιδαγωγική, οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην πολυτροπική εκπαίδευση δεν έχουν ερευνη-



θεί επαρκώς (Anderson & Karchvsky, 2019: 4-11; Si et al., 2022: 7-14; Lim et al., 2022: 12-27). Από αυτή την άποψη, στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια εθνογραφική προσέγγιση που έχει ως στόχο να φωτίσει τα πολυτροπικά μέσα και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας. Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα προαναφερόμενα, στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια εθνογραφική προσέγγιση που επιχειρεί μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης να φωτίσει τις πτυχές του πολυτροπικού γραμματισμού που αξιοποιήθηκαν στη διδακτική πράξη.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τα πολυτροπικά μέσα και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας, σε μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Για την επίτευξη του προαναφερόμενου σκοπού, τα ερευνητικά ερωτήματα που καλείται η παρούσα έρευνα να απαντήσει είναι τα ακόλουθα:

Ποια μέσα και τρόπους χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να διδάξουν το μάθημα της γλώσσας; Ποιο μέσο κυριαρχεί;

Τα μέσα και οι τρόποι που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη και βελτιωμένη διδασκαλία ως προς την νοηματική απόδοση στους/στις μαθητές/μαθήτριες;

Τα μέσα και οι τρόποι που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, συμπλέουν με τη στοχοθεσία που έχουν θέσει οι συγγραφείς του σχολικού βιβλίου;

Μέθοδος Έρευνας

Η εθνογραφική έρευνα θεωρήθηκε ως η καταλληλότερη για τη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης, γιατί συμβάλει στην άμεση επικοινωνία της εκπαιδευτικής έρευνας με τη διδακτική πράξη. Είναι προσανατολισμένη στην κατανόηση και στην ερμηνεία καταστάσεων και δομών εντός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, οι οποίες δεν αποτελούν κλειστές κατασκευές, αλλά δυναμικά εξελισσόμενες διαδικασίες μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση. Λαμβάνοντας υπόψη ότι στη διδασκαλία τίποτε δεν είναι κλειστό και στατικό, όπως και ότι τα νοήματα και οι προσωπι-

κόπτες δεν μπορούν να μετρηθούν, η εθνογραφική έρευνα επιτρέπει στον ερευνητή να μελετήσει τη δράση των ανθρώπων σε σχέση με το πλαίσιο που αυτές λαμβάνουν χώρα, χωρίς να επιδιώξει να ελέγξει ή να χειριστεί καταστάσεις (LeComptre et al., 1993: 98-99; Carspecken, 1996: 32-35).

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη κάνοντας χρήση πολλών τεχνικών συλλογής δεδομένων: της συμμετοχικής παρατήρησης, των ημιδομημένων συνεντεύξεων, των ηχογραφήσεων και των σημειώσεων πεδίου (Glense, 2018: 90-91). Η αξιοπιστία της διασφαλίζεται με τη διαδικασία του τριγωνισμού ως προς τη συλλογή των δεδομένων, καθώς ο ερευνητής έκανε χρήση διαφορετικών εργαλείων (Robson, 2002: 207). Στην παρούσα εργασία παρουσιάζουμε μέρος της έρευνάς μας (πιλοτική έρευνα) που αφορά τη συλλογή στοιχείων μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης του ερευνητή. Ο πληθυσμός της έρευνας αποτελείται από 8 εκπαιδευτικούς τεσσάρων τάξεων (Α', Δ', Ε', Στ' τάξεων). Το μέγεθος του δείγματος επιλέχθηκε με στόχο να διεξαχθεί μια εις βάθος μελέτη λίγων υποκειμένων, ώστε να αποφέρει πλούσιες πληροφορίες (Patton, 2002: 46; Robson, 2002: 226). Οι εθνογραφικές μας παρατηρήσεις αφορούν τη διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας σε δύο σχολεία, επιλογή που εξασφαλίζει τη συγκριτική προοπτική της έρευνας και ενδυναμώνει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Τα δύο σχολεία επιλέχθηκαν σκόπιμα, με γνώμονα την υλικοτεχνική υποδομή σε Η/Υ κ.α. καθώς και των αυξημένων ακαδημαϊκών προσόντων των εκπαιδευτικών, επιλογή περιπτώσεων που έχουν πληροφοριακό πλούτο, ώστε να γίνει μελέτη σε βάθος (Patton, 2002: 46). Η έρευνα διεξήχθη τον Νοέμβριο 2021 έως τον Ιούνιο 2023. Επισημαίνεται ότι είχε προηγηθεί, τον Σεπτέμβριο και τον Οκτώβριο του 2021 η πιλοτική έρευνα.

Κλειδα παρατήρησης

Η κλειδα παρατήρησης αποτυπώνει σε δύο παράλληλους άξονες τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν ή που δυνητικά μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος σε συνδυασμό με την πολυτροπική χρήση των βασικών πόρων που χειρίζεται ο εκπαιδευτικός για να μεταδώσει το μήνυμά του. Πιο συγκεκριμένα, στον κάθετο άξονα καταγράφονται ποια μέσα χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας. Ενώ στον οριζόντιο άξονα καταγράφεται το πώς χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί τα μέσα και τους πόρους κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας. Η κλειδα παρατήρησης δημιουργήθηκε σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Χοντολίδου, 1999: 115-118; Νημά & Καψάλης, 2002: 169-182, 230-231, 264-268; Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005: 333-398;

Kalantzis, Cope, Στελλάκης & Αρβανίτη, 2019: 50-494; Cope & Kalantzis, 2015: 3-32) καθώς και από τις παρατηρήσεις των διδασκαλιών. Σε κάθε κατηγορία νοηματοδότησης μπορεί -δυναμει- να αξιοποιηθεί κάθε πόρος επικοινωνίας και μάθησης.

ΚΛΕΙΔΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ	Πώς χρησιμοποιούνται									
	Κατανόηση	Αναπλαισίωση	Αξιολόγηση	Συνδυασμός	Δημιουργία/σχεδιασμός/σύνθεση	Αντίληψη προτύπου/ουσιαστικής γνώσης	Προσέκλυση του ενδιαφέροντος και της προσοχής	Αναζήτηση και συλλογή πληροφοριών	Σύνοψη των λεχθέντων και συζητηθέντων	Συζήτηση/σχολιασμός/κριτική σκέψη
Πόροι επικοινωνίας & μάθησης που χρησιμοποιούνται										
Εικόνες										
Βίντεο										
Έργα τέχνη										
Ήχοι- μουσική (τραγουδι)										
Εφημερίδες- περιοδικά										
Κόμικς										
Αφίσα										
Σχεδιαγράμματα/ διαγράμματα										
Σχολικά βιβλία										
Φύλλα εργασίας										
Χάρτες										
Παιδαγωγικά παιχνίδια										
Εξωσχολικά βιβλία										
Πίνακας										
Διαδραστικός πίνακας										
Εκπαιδευτική τηλεόραση										
Καρτέλες λέξεων										
Πλαστελίνη										
Ζωγραφική										
Χρωματιστές/οί Ξυλομπογιές/μαρκαδόροι										

Εικόνα 1 Κλειδα παρατήρησης



ΚΛΕΙΔΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ	Πώς χρησιμοποιούνται									
	Κατανόηση	Αναπαλαισίωση	Αξιολόγηση	Συνδυασμός	Δημιουργία/ σχεδιασμός/σύνθεση	Αντίκλιση προηγουμένους γνώσης	Προσέγγιση του ευδιαφερόντος και της προσοχής	Αναζήτηση και συλλογή πληροφοριών	Σύνοψη των λεχθέντων και συζητήθέντων	Συζήτηση/σχολιασμός/ κριτική σκέψη
Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές/τάμπλετ										
Διαδίκτυο										
Ραδιοκασετόφωνο/Cd player										
Εγκυκλοπαίδειες - Λεξικά										
Τηλεοπτικές και ραδιοφωνικές εκπομπές										
Θεατρικές παραστάσεις										
Εικονοβιβλία										
Εικονογραφημένα παραμύθια/ποιήματα										
Ηλεκτρονικά λεξικά/ηλεκτρονικές εγκυκλοπαίδειες										
Λογισμικά/εφαρμογές										
Ιστοσελίδες										
Διαδραστικά σχολικά βιβλία/Φωτόδεντρο										
Εννοιολογικοί χάρτες										
Ντοκιμαντέρ										
Ηχογραφημένες αφηγήσεις										
Συνεντεύξεις - ομιλίες										

Εικόνα 2 Κλείδα παρατήρησης

ΚΛΕΙΔΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ	Πώς χρησιμοποιούνται									
	Κατανόηση	Αναπαλαισίωση	Αξιολόγηση	Συνδυασμός	Δημιουργία/ σχεδιασμός/σύνθεση	Αντίληψη προηρόκουσας γνώσης	Προσέγγιση του ευδιαφερόντος και της προσοχής	Αναζήτηση και συλλογή πληροφοριών	Σύνοψη των δεχθέντων και συζητήθέντων	Συζήτηση/σχολιασμός/ κριτική σκέψη
Ταξιδιωτικοί οδηγοί										
Επικέτες										
Ειδήσεις-ρεπορτάζ										
Διαφημίσεις										
Λεζάντες										
Συνθήματα										
Κατάλογοι										
Σίριαλ /ταινίες										
Πινακίδες										
Ηλεκτρονικά μηνύματα - chat										
Δελτία καιρού										
Σήματα										
Παντομίμα										
Γελοιογραφίες										
Αγγελίες										
Ευχετήριες κάρτες										
Ακρόαση παραμυθιών										
Παρουσιάσεις										
Προσκλήσεις										

Εικόνα 3 Κλείδα παρατήρησης



ΚΛΕΙΔΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ	Πώς χρησιμοποιούνται									
	Κατανόηση	Αναπαλαιστική	Αξιολόγηση	Συνδυασμός	Δημιουργία/ σχεδιασμός/σύνθεση	Αντίληψη προηγουμένων γνώσης	Προσέγγιση του ευδιαφέροντος και της προσοχής	Αναζήτηση και συλλογή πληροφοριών	Σύνοψη των δεξέντων και συζητήσεων	Συζήτηση/σχολιασμός/ κριτική σκέψη
Φωτογραφίες										
Γραμματοσειρά										
Βιντεοπροβολέας										
Κείμενο οδηγίων										
Κινητικά στοιχεία π.χ. χειρονομίες, εκφράσεις του προσώπου και γλώσσα του σώματος										
QR codes										
Blog/ιστολόγιο										
Ψηφιακή εικονική περιήγηση/ επουξημένη πραγματικότητα										
Ψηφιακές εκπαιδευτικές πλατφόρμες										
Θεατρικό παιχνίδι/ παιχνίδι ρόλων										
Άλλοι πόροι										

Εικόνα 4 Κλείδα παρατήρησης

Οι κατηγορίες διδακτικής νοηματοδότησης/στρατηγικές της κλειδας παρατήρησης είναι οι ακόλουθες:

Κατανόηση: Επιδιώκεται η κατανόηση των γλωσσικών στοιχείων και σημειωτικών μηχανισμών που αξιοποιούνται στα πολυτροπικά κείμενα με στόχο τη δόμηση, την οργάνωση και την οικοδόμηση του νόημάτος τους. Πιο συγκεκριμένα, ο/η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί πολυτροπικά κείμενα για την προβολή πληροφοριών, έτσι ώστε να είναι πιο κατανοητές στους αποδέκτες. Π.χ., ο/η εκπαιδευτικός δημιουργεί διαγράμματα στον πίνακα με τα δομικά και τα γλωσσικά χαρακτηριστικά ενός κειμενικού είδους π.χ., της αφίσας.

Αναπλαισίωση: Οι μαθητές και οι μαθήτριες αξιοποιούν τις γνώσεις που απέκτησαν και τις αναπλαισιώνουν εντάσσοντας τις σε ένα νέο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Για παράδειγμα, οι μαθητές/-τριες αφού διάβασαν κι επεξεργάστηκαν το απόσπασμα από το κόμικς «Όρνιθες» που παρουσιάζεται στο σχολικό βιβλίο (σελ. 66) και συμπλήρωσαν τα κενά «συννεφάκια» στο απόσπασμα του βιβλίου τους (σελ. 67). Έπειτα, ανά δύο ομάδες το δραματοποιήσαν.

Αξιολόγηση: Αφορά τον πολυτροπικό έλεγχο της νεοαποκτειθήσας γνώσης με τρόπους επιβεβαίωσης, εμπέδωσης και κατανόησης των καινούριων δεξιότητων και γνώσεων μάθησης. Μέσω αυτής ελέγχονται οι διαδικασίες κατάκτησης και διαχείρισης της γνώσης. Για παράδειγμα, ο/η εκπαιδευτικός, ζητά από τους μαθητές και τις μαθήτριες να συμπληρώσουν έναν ημιδομημένο εννοιολογικό χάρτη τύπου αράχνης, με σύνθετες και παράγωγες λέξεις με βασική έννοια τη λέξη «βιβλίο». Το λογισμικό της εννοιολογικής χαρτογράφησης χρησιμοποιείται στην εν λόγω δραστηριότητα ως μεταγνωστικό εργαλείο καταγραφής αναπαραστάσεων της δηλωμένης και διαδικαστικής γνώσης των μαθητών/-τριών μέσω της αξιολογικής διαδικασίας.

Συνδυασμός: Αφορά το συνδυασμό ποικίλων σημειωτικών πόρων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος με στόχο τη μετάδοση των μηνυμάτων. Για παράδειγμα, ο/η εκπαιδευτικός σχηματίζει το νέο γράμμα «π» με κινήσεις στον αέρα (χειρονομία) και στη συνέχεια δείχνει στους μαθητές και στις μαθήτριες βίντεο όπου παρατηρούν τη σωστή φορά του γράμματος.

Δημιουργία/ σχεδιασμός/ σύνθεση: Δημιουργική σύνθεση πολυτροπικών κειμένων από τους/τις εκπαιδευτικούς αξιοποιώντας ποικίλα σημειωτικά συστήματα για την μετάδοση των

μηνυμάτων. Για παράδειγμα, με αφορμή μια εικόνα σχετική με το κείμενο (αφίσα θεατρικής παράστασης, ο/η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές και τις μαθήτριες, δουλεύοντας σε ομάδες ή κατά ζεύγη ή σε ολομέλεια, να σκεφτούν σχετικές λέξεις ώστε να δημιουργηθεί ένα ψηφιακό συννεφάλεξο με το λογισμικό Word Cloud <https://www.wordclouds.com/>

Ανάκληση προϋπάρχουσας γνώσης: Ο/Η εκπαιδευτικός αξιοποιεί εποπτικά μέσα π.χ., εννοιολογικό χάρτη, διαγράμματα, πίνακες κ.α. ή τεχνικές π.χ. θεατρικές, με στόχο την ανάδυση προγενέστερων γνώσεων και εμπειριών για το θέμα ή την προβληματική του μαθήματος κ.α. Για παράδειγμα, εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές και τις μαθήτριες να συμπληρώσουν έναν ημιδομημένο εννοιολογικό χάρτη, ο οποίος έχει δημιουργηθεί με το λογισμικό kidspiration, με βασική έννοια «λέξεις που να ξεκινούν με το γράμμα τ». Το εν λόγω λογισμικό χρησιμοποιείται από την/τον εκπαιδευτικό για την ανίχνευση της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών/-τριών.

Προσέλκυση του ενδιαφέροντος και της προσοχής: Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν πολυτροπικά κείμενα που εναρμονίζονται με την ηλικία και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και των μαθητριών με στόχο τη δημιουργία κινήτρων για την ενεργή συμμετοχή στις δραστηριότητες. Για παράδειγμα, ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στους/στις μαθητές/-τριες φωτογραφίες με στόχο να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών/-τριών και να και προκαλέσει συζήτηση για το εν λόγω θέμα.

Αναζήτηση και συλλογή πληροφοριών: Η χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη δίνει στον/στην εκπαιδευτικό τη δυνατότητα πρόσβασης σε τεράστιο πλούτο ενημερωτικού και οπτικοακουστικού υλικού, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί ποικιλοτρόπως στη διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα, ο/η εκπαιδευτικός αναζητά οπτικοακουστικό υλικό, άρθρα εφημερίδων κ.α. για το θέμα του κειμένου (σχολικός εκφοβισμός), ώστε να ενημερωθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες για τις ποικίλες εκφάνσεις του φαινομένου.

Σύνοψη των λεχθέντων και συζητηθέντων: Ο/Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί διάφορα οπτικοακουστικά μέσα π.χ. βίντεο, εννοιολογικός χάρτης, διάγραμμα, πίνακάς, power point κ.α. για να συνοψίσει τα κυριότερα στοιχεία και σημεία του μαθήματος. Πιο συγκεκριμένα, ο/η εκπαιδευτικός δείχνει στους μαθητές μία εφημερίδα και ζητάει από τους/τις μαθητές/-τριες να εντοπίσουν τα δομικά χαρακτηριστικά της (ποιος εκδίδει την εφημερίδα, ημερομηνία έκδοσης κ.α.), τα οποία τα καταγράφει σε ένα ψηφιακό εννοιολογικό χάρτη.



Συζήτηση / σχολιασμός / κριτική σκέψη: Αφορά την κριτική ερμηνεία του κειμένου μέσω της διασύνδεσής του με το κοινωνικό, πολιτικό και ιδεολογικό πλαίσιο μέσα από το οποίο έχει δημιουργηθεί. Για παράδειγμα, ο/η εκπαιδευτικός δείχνει στους/στις μαθητές/τριες τηλεοπτικές διαφημίσεις και στη συνέχεια πραγματοποιείται κριτική προσέγγιση των μηνυμάτων της διαφήμισης από τους μαθητές/τριες, με έμφαση στον τρόπο που σκιαγραφούν την πραγματικότητα, τις ιδεολογικές και πολιτισμικές τους προεκτάσεις, καθώς και τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που ενδεχομένως προβάλλουν.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρέμβαση που εφαρμόστηκε αφορούσε δύο δημοτικά σχολεία (Πειραματικό Δημοτικό σχολείο και 1οο Δημοτικό σχολείο) όπως προαναφέρθηκε. Σε κάθε σχολείο η παρέμβαση αφορούσε το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, στις τάξεις Α΄, Δ΄, Ε΄ και Στ΄. Η παρέμβαση που εφαρμόστηκε από τον/την εκπαιδευτικό της κάθε τάξης, επιμεριζόταν σε δύο μέρη, διάρκειας δύο ωρών το κάθε ένα, που αναφέρονταν σε δύο διαφορετικές ενότητες του σχολικού βιβλίου. Τα αποτελέσματα της κάθε παρέμβασης καταχωρήθηκαν στην κλειδα παρατήρησης. Οι ενότητες της Νεοελληνικής Γλώσσας που εφαρμόστηκαν οι παρεμβάσεις ήταν για την Α΄ Δημοτικού: «Η Παρέα: Τίπινα, η Κότα», «Μια Παράσταση στην Πλατεία: Θέατρο Σκιών», για την Δ΄ Δημοτικού: «Στάση Βροχοσταλίδων», «Ορνίθες», για την Ε΄ Δημοτικού: «Τα Ζώα που Ζουν Κοντά μας: Ιστορίες με Ζώα - Ο Μάγκας», «Βιβλία-Βιβλιοθήκες: Βιβλιοθήκες» και για την Στ΄ Δημοτικού: «Διατροφή: Στη Διαφήμιση... Όλα είναι Δυνατά», «Ατυχήματα: Δρόμο Παίρνω... Δρόμο Αφήνω».

Ξεκινώντας από το Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο, στην 1η παρέμβαση και στα δύο μέρη, συμμετείχαν 22 μαθητές. Η εκπαιδευτικός που εφάρμοσε την παρέμβαση ήταν μόνιμη, γυναίκα, ηλικίας 30 έως 40 ετών, κάτοχος πτυχίου Δημοτικής Εκπαίδευσης και μεταπτυχιακού διπλώματος σπουδών, με 16 έτη προϋπηρεσίας. Στο πρώτο μέρος της παρέμβασης, οι πόροι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν εικόνες, τραγούδι, φύλλα εργασίας, παιδαγωγικά παιχνίδια, πίνακας, εκπαιδευτική τηλεόραση, χρωματιστές ξυλομπογιές/μαρκαδόροι, ηλεκτρονικοί υπολογιστές/τάμπλετ, λογισμικά/εφαρμογές, διαδραστικά σχολικά βιβλία/φωτόδεντρο, εννοιολογικοί χάρτες, ντοκιμαντέρ και ετικέτες. Αντιστοίχως στο δεύτερο μέρος της παρέμβασης, οι πόροι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν εικόνες, βίντεο, τραγούδι, εφημερίδες/περιοδικά, φύλλα εργασίας, παιδαγωγικά παιχνίδια, πίνακας, καρτέλες λέξεων, χρωματιστές ξυλομπογιές/μαρκαδόροι, ηλεκτρονικοί υπολογιστές/tablet, τα λογισμικά/εφαρμογές, τα διαδραστικά σχολικά βιβλία/

φωτόδεντρο. Ως προς τους τρόπους χρήσης των προαναφερόμενων πόρων, τόσο στην πρώτη, όσο και στη δεύτερη παρέμβαση, ανά περίπτωση η εκπαιδευτικός επεδίωξε την κατανόηση, την αξιολόγηση, την εφαρμογή, τον συνδυασμό, τη δημιουργία/ σχεδιασμό/ σύνθεση, την ανάκληση της προϋπάρχουσας γνώσης, την προσέλευση του ενδιαφέροντος και της προσαρμογής, την αναζήτηση και συλλογή πληροφοριών, τη σύνοψη των λεχθέντων και συζητηθέντων, την προώθηση της συζήτησης, τον σχολιασμό για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Ο πόρος επικοινωνίας και μάθησης που κυριάρχησε στην παρέμβαση ήταν οι εικόνες.

Στη 2η παρέμβαση συμμετείχαν 22 μαθητές της Δ΄ δημοτικού. Η παρέμβαση εφαρμόστηκε από μόνιμη εκπαιδευτικό, ηλικίας 40 έως 50 ετών κάτοχο πτυχίου Δημοτικής Εκπαίδευσης και μεταπτυχιακού διπλώματος σπουδών, με 15 έτη προϋπηρεσία. Στο πρώτο μέρος της παρέμβασης οι πόροι που χρησιμοποιήσε η εκπαιδευτικός ήταν εικόνες, βίντεο, φύλλα εργασίας, πίνακας, ηλεκτρονικοί υπολογιστές/ tablet, ηλεκτρονικά λεξικά/ ηλεκτρονικές εγκυκλοπαίδειες, λογισμικά/ εφαρμογές, ιστοσελίδες, διαδραστικά σχολικά βιβλία/ φωτόδεντρο και παρουσιάσεις. Στο δεύτερο μέρος, οι πόροι που χρησιμοποιήσε η εκπαιδευτικός, ήταν εικόνες, βίντεο, παιδαγωγικά παιχνίδια, πίνακας, ηλεκτρονικοί υπολογιστές/ τάμπλετ, θεατρικές παραστάσεις, λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης, λογισμικό power point, λογισμικό εξάσκησης και πρακτικής, διαδραστικά σχολικά βιβλία/ φωτόδεντρο, εννοιολογικοί χάρτες, παρουσιάσεις, βιντεοπροβολέας, κινητικά στοιχεία, ψηφιακή εικονική περιήγηση/ επαυξημένη πραγματικότητα και θεατρικό παιχνίδι/ παιχνίδι ρόλων. Οι πόροι που κυριάρχησαν στην παρέμβαση ήταν οι εικόνες και τα διαδραστικά σχολικά βιβλία / φωτόδεντρο, ενώ, ανά περίπτωση έλαβαν χώρα όλες οι στρατηγικές που περιγράφονταν στον οριζόντιο άξονα της κλειδας.

Η 3η παρέμβαση αφορούσε την Ε΄ τάξη, στην οποία συμμετείχαν 22 μαθητές. Η εκπαιδευτικός που εφάρμοσε την παρέμβαση ήταν μόνιμη, γυναίκα ηλικίας 40 έως 50 ετών, κάτοχος πτυχίου Δημοτικής Εκπαίδευσης, μεταπτυχιακού αλλά και διδακτορικού διπλώματος με 21 έτη υπηρεσίας. Στο πρώτο μέρος της παρέμβασης οι πόροι που χρησιμοποιήσε η εκπαιδευτικός ήταν εικόνες, φύλλα εργασίας, πίνακας, ηλεκτρονικοί υπολογιστές/τάμπλετ, τηλεοπτικές και ραδιοφωνικές εκπομπές, λογισμικά/ εφαρμογές, ιστοσελίδες, διαδραστικά σχολικά βιβλία/ φωτόδεντρο, διαφημίσεις, και βιντεοπροβολέας. Στο δεύτερο μέρος της παρέμβασης, οι πόροι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν εικόνες, βίντεο, πίνακας, ηλεκτρονικοί υπολογιστές/τάμπλετ, λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης, λογισμικό εξάσκησης και πρακτικής, ιστοσελίδες, διαδραστικά σχολικά βιβλία/ φωτόδεντρο, εννοιολογικοί χάρτες, ειδήσεις/ ρεπορτάζ και βι-

ντεπροβολέας. Οι πόροι επικοινωνίας και μάθησης που κυριάρχησαν στο πρώτο μέρος της παρέμβασης ήταν οι εικόνες, τα φύλλα εργασίας τα διαδραστικά σχολικά βιβλία/ φωτόδεντρο, αντίστοιχα στο δεύτερο μέρος κυριάρχησαν εικόνες. Ομοίως έγινε χρήση ανά περίπτωση όλων των στρατηγικών.

Η 4η παρέμβαση αφορούσε την ΣΤ΄ Δημοτικού, όπου έλαβαν μέρος 24 μαθητές. Την παρέμβαση εφάρμοσε γυναίκα, μόνιμη εκπαιδευτικός ηλικίας 40 έως 50 ετών, κάτοχος πτυχίου Δημοτικής Εκπαίδευσης, μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης και υποψήφια διδάκτωρ, με 18 έτη προϋπηρεσίας. Στο πρώτο μέρος της παρέμβασης οι πόροι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν φύλλα εργασίας, πίνακας, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, εγκυκλοπαίδειες/ λεξικά, λογισμικά/εφαρμογές, διαδραστικά σχολικά βιβλία/ φωτόδεντρο, διαφημίσεις, εικόνες, βίντεο, σχεδιαγράμματα / διαγράμματα, φύλλα εργασίας, πίνακας, ηλεκτρονικοί υπολογιστές/ τάμπλετ, λογισμικά/ εφαρμογές, ιστοσελίδες, διαδραστικά σχολικά βιβλία/ φωτόδέντρο. Οι πόροι που κυριάρχησαν στο πρώτο μέρος παρέμβασης ήταν παρουσιάσεις και τα λογισμικά/ εφαρμογές, ενώ στο δεύτερο τα σχεδιαγράμματα/ διαγράμματα. Και στις δύο παρεμβάσεις ανά περίπτωση έγινε χρήση όλων των στρατηγικών.

Κατά τον ίδιο τρόπο και στις ίδιες ενότητες του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας, εφαρμόστηκαν οι αντίστοιχες παρεμβάσεις στις ίδιες τάξεις του 10ου Δημοτικού Σχολείου. Η 1η παρέμβαση αφορούσε την Α΄ τάξη και απευθυνόταν σε 24 μαθητές. Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε από γυναίκα, μόνιμη εκπαιδευτικό, ηλικίας 41 έως 50 ετών, με 16 έτη προϋπηρεσίας, κάτοχο δευτέρου πτυχίου ΑΕΙ και μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης. Από την κλειδα παρατήρησης διαπιστώθηκε ότι η εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε ως πόρους εικόνες, αφίσσα, σχεδιαγράμματα/ διαγράμματα, σχολικό βιβλίο, φύλλα εργασίας, πίνακα, ζωγραφική, χρωματιστές ξυλομπογιές/ μαρκαδόρους, καρτέλες λέξεων, πλαστελίνη, εικονογραφημένα παραμύθια, κινητικά στοιχεία και θεατρικό παιχνίδι. Στο δεύτερο μέρος της παρέμβασης οι πόροι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν εικόνες, τραγούδι, κόμικς, αφίσσα, σχεδιαγράμματα/ διαγράμματα, σχολικό βιβλίο, φύλλα εργασίας, πίνακας, καρτέλες λέξεων, πλαστελίνη, ζωγραφική, χρωματιστές ξυλομπογιές/ μαρκαδόροι και λεξικά. Οι προαναφερόμενοι πόροι ανά περίπτωση εφάρμοσαν διαφορετικές στρατηγικές, ωστόσο όλες κατά κάποιο τρόπο χρησιμοποιήθηκαν στην παρέμβαση. Παρατηρώντας την κλειδα παρατήρησης διαπιστώθηκε ότι οι εικόνες κατέχουν πρωτεύουσα θέση στους πόρους επικοινωνίας και μάθησης που χρησιμοποίησε εκπαιδευτικός, και στις δύο παρεμβάσεις.

Η 2η παρέμβαση, απευθυνόταν σε 17 μαθητές της Δ΄ Δημοτικού. Η εκπαιδευτικός που εφάρμοσε την παρέμβασή ήταν γυναίκα, μόνιμη εκπαιδευτικός, ηλικίας άνω των 50 ετών, κάτοχος πτυχίου Δημοτικής Εκπαίδευσης και μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης, με 22 έτη προϋπηρεσίας. Οι πόροι που χρησιμοποιήθηκαν στον πρώτο μέρος της παρέμβασης περιλάμβαναν εικόνες, εφημερίδες/ περιοδικά, σχολικά βιβλία, φύλλα εργασίας, πίνακα, χρωματιστές ξυλομπογιές/ μαρκαδόρους, εγκυκλοπαίδειες/ λεξικά. Αντίστοιχα στο δεύτερο μέρος οι πόροι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν εικόνες, κόμικς, σχολικό βιβλίο, φύλλα εργασίας, χάρτες, πίνακας. Ομοίως και στις δύο παρεμβάσεις χρησιμοποιήθηκαν οι προαναφερόμενοι πόροι ανά περίπτωση ποικιλοτρόπως, ως προς τις στρατηγικές, όπως ακριβώς συνέβη και στην παρέμβαση της Α΄ τάξης Δημοτικού. Και σε αυτή την παρέμβαση ο πόρος που κυριάρχησε ήταν εικόνες.

Η 3η παρέμβαση εφαρμόστηκε στην Ε΄ τάξη Δημοτικού και ενεπλάκησαν 15 μαθητές. Ο εκπαιδευτικός που εφάρμοσε τη συγκεκριμένη παρέμβαση ήταν άνδρας, μόνιμος εκπαιδευτικός, ηλικίας άνω των 50 ετών, κάτοχος πτυχίου Δημοτικής Εκπαίδευσης και μεταπτυχιακού διπλώματος με προϋπηρεσία 22 ετών. Οι πόροι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν εικόνες, έργα τέχνης, εφημερίδες/ περιοδικά, σχεδιαγράμματα/ διαγράμματα, σχολικό βιβλίο, φύλλα εργασίας, εξωσχολικά βιβλία, πίνακας, ηλεκτρονικοί υπολογιστές/ τάμπλετ, εγκυκλοπαίδειες/ λεξικά, ηχογραφημένες αφηγήσεις. Στο δεύτερο μέρος της παρέμβασης, οι πόροι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ακριβώς οι ίδιοι με αυτούς του πρώτου μέρους, με μόνη εξαίρεση ότι δεν έγινε χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών/ τάμπλετ και ηχογραφημένων αφηγήσεων. Όσον αφορά τον τρόπο χρήσης των πόρων, στη συγκεκριμένη παρέμβαση αυτοί ανά περίπτωση περιλάμβαναν όλες τις πιθανές χρήσεις, όπως αντίστοιχα συνέβη και στην Α΄ και Δ΄ τάξη Δημοτικού. Τόσο στο πρώτο, όσο και στο δεύτερο μέρος της παρέμβασης ο πόρος επικοινωνίας και μάθησης που κυριάρχησε ήταν οι εικόνες.

Τέλος, στην ΣΤ΄ τάξη εφαρμόστηκε η 4η παρέμβαση στην οποία ενεπλάκησαν 19 μαθητές. Ο εκπαιδευτικός που εφάρμοσε την παρέμβαση ήταν άνδρας ηλικίας άνω των 50 ετών, κάτοχος πτυχίου Δημοτικής Εκπαίδευσης και μεταπτυχιακό τίτλου, μόνιμος εκπαιδευτικός με 22 έτη προϋπηρεσίας. Οι πόροι επικοινωνίας και μάθησης που χρησιμοποιήθηκαν ήταν σχεδιαγράμματα/ διαγράμματα, σχολικά βιβλία, φύλλα εργασίας, πίνακας, διαφημίσεις και γελοιογραφίες. Στο δεύτερο μέρος οι πόροι επικοινωνίας και μάθησης που χρησιμοποιήθηκαν ήταν εικόνες, κόμικς, σχεδιαγράμματα/ διαγράμματα, σχολικό βιβλίο, φύλλα εργασίας, παιδαγωγικά παιχνίδια, πίνακας και σήματα. Ανά περίπτωση και με βάση τον επικοινωνιακό πόρο που χρησιμοποίησε



κάθε φορά ο εκπαιδευτικός τόσο στην πρώτη, όσο και στη δεύτερη παρέμβαση, επιδιώχθηκε η προώθηση διαφορετικών σκοπών, ομοίως με τους εκπαιδευτικούς, στις προαναφερόμενες τάξεις που παρουσιάστηκαν. Ο πόρος που κυριάρχησε στο πρώτο μέρος της παρέμβασης ήταν τα σχεδιαγράμματα /διαγράμματα, ενώ στη δεύτερη περίπτωση οι εικόνες.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί μεταχειρίζονται μία ποικιλία μέσων και στρατηγικών, η οποία δημιουργεί νέα δεδομένα στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Η επιλογή των μέσων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στη διδακτική πράξη δεν είναι πάντα ίδια, αλλά εξαρτάται από την τάξη, την ενότητα του μαθήματος, τη διδακτέα ύλη, το αναλυτικό πρόγραμμα, τον χρόνο, το επίπεδο των μαθητών/τριών, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου. Η εφαρμογή της πολυτροπικότητας στο πλαίσιο της διδασκαλίας είναι εφικτή, αλλά δεν είναι εύκολη, καθώς τα μέσα και οι στρατηγικές ανάπτυξης της πρέπει να εφαρμόζονται ποικιλοτρόπως (Baharani & Ghafournia, 2015: 168-169; Handayani, 2018: 51-52; Loerts & Heydon, 2017: 500-501).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι σε όλες τις παρεμβάσεις οι εκπαιδευτικοί επεδίωξαν να προάγουν την πολυτροπικότητα, κάνοντας χρήση πολλών και διαφορετικών πόρων επικοινωνίας, οι οποίοι ανά περίπτωση εξυπηρετούσαν διαφορετικές στρατηγικές. Στις παρεμβάσεις που εφαρμόστηκαν στο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο, οι εικόνες, τα φύλλα εργασίας, τα βίντεο, το σχολικό βιβλίο, ο πίνακας, τα διαδραστικά σχολικά βιβλία / φωτόδεντρο, καθώς και πόροι που συνδέονταν με την τεχνολογία χρησιμοποιήθηκαν περισσότερο.

Όσον αφορά το 10ο Δημοτικό Σχολείο, οι πόροι που εφαρμόστηκαν ως επί το πλείστον ήταν ομοίως οι εικόνες, το σχολικό βιβλίο, τα φύλλα εργασίας, ο πίνακας, σχεδιαγράμματα/ διαγράμματα. Ωστόσο, σε αυτό το σχολείο η τεχνολογία δεν κατείχε σημαντική θέση στους πόρους που χρησιμοποιήθηκαν. Αξίζει ωστόσο να γίνει η παρατήρηση, ότι στις παρεμβάσεις της ΣΤ΄ Δημοτικού του Πειραματικού Σχολείου δεν έγινε χρήση των εικόνων ως πόρων επικοινωνίας και μάθησης, ενώ αντιστοίχως στις παρεμβάσεις της ίδιας τάξης στο 10ο Δημοτικό Σχολείο χρησιμοποιήθηκαν οι εικόνες μόνο στην ενότητα «Ατυχήματα: Δρόμο παίρνω...δρόμο αφήνω». Η προαναφερόμενη συμπερασματική παρατήρηση σε συνδυασμό με το γεγονός ότι στη ΣΤ΄ τάξη παρατηρήθηκε η χρήση πόρων επικοινωνίας και μάθησης σε σύγκριση με τις μικρότερες τάξεις, επιβεβαιώνει την έρευνα της Δημάση (2009: 81-82), σύμφωνα με την οποία στην τελευταία τάξη του Δημοτικού περιορίζεται η αξιοποίηση του πολυτροπικού γραμματισμού.

Από τα μέσα και τις στρατηγικές που χρησιμοποιήσαν οι εκπαιδευτικοί σε όλες τις παρεμβάσεις, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί, έχουν κατανοήσει τη σπουδαιότητα της πολυτροπικότητας, προκειμένου η διδασκαλία τους να είναι βελτιωμένη και πιο αποτελεσματική ως προς τη μαθητική κοινότητα (Φτερινιάτ, 2011: 623-624; Loerts & Heydon, 2017: 500-501; Πουγκουρέλια, 2013: 297-298).

Όσον αφορά το ρόλο της εικόνας ως πόρου επικοινωνίας και μάθησης στη γλωσσική διδασκαλία, διαπιστώθηκε ότι κυριάρχησε στη συντριπτική πλειοψηφία των παρεμβάσεων και στα δύο Δημοτικά Σχολεία. Από τα μέσα και τους τρόπους που χρησιμοποιήσαν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη διδασκαλία τους, διαπιστώθηκε ότι αυτοί συμπλέουν με τη στοχοθεσία που είχαν θέσει οι συγγραφείς του σχολικού βιβλίου, όπως ακριβώς παρουσιάζεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2011: 17-46).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν επίσης ότι η πολυτροπική διδασκαλία βοηθά τους/τις μαθητές/-τριες στην ανάπτυξη της οπτικής τους σκέψης, στην ικανότητά τους να αναπτύξουν σφαιρική άποψη για το γνωστικό αντικείμενο που μελετούν, στην ανάπτυξη των νοητικών δεξιοτήτων τους και τους παρέχει γνωστικά και μαθησιακά οφέλη, όπως καλύτερη κατανόηση, απομνημόνευση, και ενισχύει τις μεταγνωστικές δεξιότητές τους (Antonietti et al. 2006:277-280). Επομένως, η εμπλοκή των μαθητών/τριών με πολυτροπικά ψηφιακά περιβάλλοντα συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στη δημιουργία νέας γνώσης, στη βελτίωση της υπάρχουσας και στην ανακάλυψη νέων τρόπων προσέγγισης της γνώσης (Gee & Hayes, 2011:1-2).

Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Aagaard, T. & Silseth, K. (2017). Teachers' assessment of digital stories: challenges and dilemmas. *Nordic Studies in Education*, 37(03-04), 231-242.

Anderson, K. T., & Kachorsky, D. (2019). Assessing students' multimodal compositions: an analysis of the literature. *English Teaching: Practice & Critique*, 18(3), 312-334.

Antonietti, A., & Giorgetti, M. (2006). Teachers' beliefs about learning from multimedia. *Computers in human behavior*, 22 (2), 267-282.

Archer, A. (2006). A multimodal approach to academic "literacies": Problematizing the Visual/Verbal Divide. *Language and Education*, 20 (6), 449-462.

Baharani, B. & Ghafournia, N. (2015). The Impact of Multimodal Texts on Reading Achievement: A Study of Iranian Secondary School Learners. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(4), 161-170.

Beetham, H. & Sharpe, R. (2013). *Rethinking Pedagogy for a digital age: Designing for 21st century learning*. Routledge.

Carspecken, F. (1996). *Critical ethnography in educational research: a theoretical and practical guide*. Routledge.

Cederlund, C. & Sofkova Hashemi, S. (2018). Multimodala bedömningspraktiker och lärares lärande [Multimodal assessment practices and teachers' learning]. *EduCare*, 1, 43-68.

Cope, B. & Kalantzis, M. (eds). (2015). *A Pedagogy of Multiliteracies. Learning by Design*. Palgrave Macmillan.

Gee, J. & Hayes, E. (2011). *Language and Learning in the Digital Age*. Routledge.

Gilje, Ø. (2010). Multimodal Redesign in Filmmaking Practices: An Inquiry of Young Filmmakers' Deployment of Semiotic Tools in Their Filmmaking Practice. *Written Communication*, 27(4), 494-522.

Godhe, A.-L. (2014). *Creating and assessing multimodal texts: negotiations at the boundary*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Greenhow, C., Robelia, B. & Hughes, J. E., 2009. Learning, teaching, and scholarship in a digital age Web 2.0 and classroom research: What path should we take now? *Educational researcher*, 38(4), 246-259.

Handayani, N. F. (2018). Improving English Vocabulary for Second Graders Using Pictures at SD Pangudi Luhur Jakarta. *JET (Journal of English Teaching)*, 4(1), 37-53.

Jewitt, C. (2006). *Technology, literacy and learning: a multimodal approach*. Routledge.

Katsarou, E. & Tsafos V. (2010). Multimodality in L1 Curriculum: The case of Greek compulsory education. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 4(1), 48-65.

Kress, G. & Jewitt, C. & Ogborn, J. & Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal teaching and learning: The Rhetorics of the Science Classroom*. Continuum.

LeCompte, Margaret Diane (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Academic Press.

Lim, F. V., Toh, W., & Nguyen, T. T. H. (2022). Multimodality in the English language classroom: A systematic review of literature. *Linguistics and Education*, 69, 101048.

Loerts, T. & Heydon, R. (2017) Multimodal literacy learning opportunities within a grade six classroom literacy curriculum: constraints and enablers. *Education*, 45(4), 490-503.

O'Halloran, K. L. & Smith, B. A. (2011). Multimodal Text Analysis. In Carol A. Chapelle (ed), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.

Papadopoulou, M. (2001). Multimodality as an access to writing for preschool children. *International Journal of Learning*, 8, 1-15.

Papageorgiou, V. & Lameris, P. (2017). Multimodal Teaching and Learning with the Use of Technology: Meanings, Practices and Discourses. *14th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age, CELDA 2017*, 133-140.

Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks. Sage.

Si, Q., Hodges, T. S., & Coleman, J. M. (2022). Multimodal literacies classroom instruction for K-12 students: a review of research. *Literacy Research and Instruction*, 1-22



Sofkova Hashemi, S. (2017). Socio-semiotic patterns in digital meaning-making: semiotic choices as indicator of communicative experience. *Language and Education*, 31(5), 432–448.

Ελληνικές

Γραϊκος, Ν. (2017). «Ο πολυτροπικός γραμματισμός ως μαθησιακή διαδικασία διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης: αποπλαισιωμένες πολυτροπικές δραστηριότητες ή πολυτροπικές δράσεις με νόημα;» Στο Γρόσδος, Σ. (επιμ.). *Οπτικοακουστικός γραμματισμός στην εκπαίδευση* (σσ. 174-186). Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, τόμος α΄. Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Α.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας.

Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2011). *Αναλυτικά Προγράμματα Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Δημάση, Μ. (2009): Πολυτροπικότητα και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο: Η περίπτωση των εγχειριδίων «Λέξεις...Φράσεις...Κείμενα...» της Στ΄ τάξης. ΚΙΝΗΤΡΟ, τ. Ιανουαρίου 2010, σ. 69-84.

Glesne, C. (2018). *Η Παιστική Έρευνα: Οδηγός για τους Νέους Επιστήμονες*. Μεταίχμιο

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής – ΙΕΠ (2022). *Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό*. Αθήνα: ΙΕΠ.

Kalantzis, M., Cope B., Αρβανίτη, Ε., Στελλάκης, Ν. (2019). *Γραμματισμοί: Μια παιδαγωγική διαφοροποιημένου σχεδιασμού και πολυτροπικών νοσηματοδοτήσεων*. Κριτική.

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2013). *Μάθηση & Διδασκαλία: Σύγχρονες απόψεις για τις θεωρίες μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Γρηγόρης.

Κουτσογιάννης, Δ. (2011). «Λόγοι, μακροκείμενα και στρατηγικές κατά την αναπλαισίωση της πολυτροπικότητας στα διδακτικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας του Γυμνασίου». Στο Μ. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (Επιμ.), *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (σελ. 550-574). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Μακρή, Δ. (2013). Η Αξιοποίηση της Οπτικής Γραμματικής στη διδασκαλία της παραγωγής πολυτροπικών πληροφοριακών κειμένων σε μαθητές/τριες της ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου: *Μία κοινωνική – σημειωτική προσέγγιση*. (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκης.

Μαρτίδου, Ρ. & Γώπη, Σ. (2009). «Πολυτροπικά κείμενα στην προσχολική τάξη: το παράδειγμα του ημερολογίου». Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου: *Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας*. Νυμφαίο Φλώρινας, 4-6 Σεπτεμβρίου 2009.

Νημά, Ε., & Καψάλης, Α. (2002), *Σύγχρονη Διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Νίνιας, Κ. & Κουκουρικού, Α. (2011). Η παραγωγή πολυτροπικών κειμένων στα νέα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας του Δημοτικού σχολείου. Στο Μ., Πουρκός & Ε., Κατσαρού (Επιμ.), *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (σελ. 487-496). Νησίδες.

Παγκουρέλια, Ε. (2013). *Ανάπτυξη Επιχειρηματολογίας στο Λύκειο: Εκπαιδευτικές Πρακτικές*. (Διδακτορική Διατριβή), Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Παπαδοπούλου, Μ. (2005). Τα πολυτροπικά κείμενα ως μέσον προσέγγισης της γραφής από παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 6, 120-130.

Robson C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Gutenberg.

Φτερινιάτη, Α. (2011). «Τα πολυτροπικά κείμενα και η επεξεργασία τους στο γλωσσικό μάθημα του δημοτικού σχολείου». Στο Πουρκός, Α. Μ. & Κατσαρού, Ε. (Επιμ.), *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία*, (σελ. 604-625). Νησίδες.

Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός υπολογιστής*, 1:115-118.

ΤΟ ΑΛΣΟΣ ΜΑΣ: ΕΝΑ ΣΕΝΑΡΙΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αγγελική Μπούζιου

Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Πατρών, Ελλάδα
a.bouziou@upatras.gr

Περίληψη

Το σενάριο που περιγράφεται στο πλαίσιο διδασκαλίας της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας αναπτύχθηκε για μαθητές/τριες ΣΤ' Δημοτικού, γηγενείς και μετανάστες/τριες. Βασίζεται σε αρχές εποικοδομητισμού, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καλλιέργειας πολυγραμματισμών, βιωματικής μάθησης, διαφοροποιημένης διδασκαλίας και αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. Οι στόχοι και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα περιλαμβάνουν ενεργό συμμετοχή ανεξαρτήτως καταγωγής, διαπολιτισμικό διάλογο, αυθεντική χρήση της γλώσσας, ανάδυσση αξιών, ποικιλία οπτικών, διαπραγμάτευση ιδεών, αμοιβαίο σεβασμό, σύνθεση γνώσης, διεύρυνση επινοητικότητας, συνδεσιμότητα, συλλογικότητα, συμπερίληψη, άνοδο υπευθυνότητας, ενσυναίσθηση, πολυποικίλη αντίδραση, αυτορρύθμιση, αύξηση αυτοπεποίθησης, μετασχηματισμό σχέσεων. Η διαδικασία προβλέπει ενημέρωση για περιβαλλοντικό ζήτημα της περιοχής, ενσωμάτωση τακτικών σε Ευρωπαϊκό πρόγραμμα, έκφραση συναισθημάτων, ερμηνεία γεγονότων, χωρισμό σε ομάδες, ανεύρεση πληροφοριών, εντοπισμό τυχόν συμφερόντων, αμφισβήτηση κατεστημένου, υποβολή προτάσεων για επίλυση προβλήματος, λήψη αποφάσεων, υλοποίηση πολυτροπικών τεχνουργημάτων, παρουσίαση, σχολιασμό, διάχυση και σύγκριση με συμβάντα ξένων εταίρων, αποτίμηση παραγόμενων. Συμπερασματικά, δια της συγκεκριμένης πρότασης αναδεικνύεται ότι η σύγχρονη εκπαίδευση δύναται να παρέχει ίσες ευκαιρίες ενδυνάμωσης στο σύνολο των μαθητών/τριών, ώστε να αυτοπροσδιορίζονται και να δρουν ανεξάρτητα και στη ζωή εκτός σχολικών ορίων.

Λέξεις Κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, αξιοποίηση Τ.Π.Ε., Αγγλική ως ξένη γλώσσα, πολυγραμματισμοί

Abstract

The scenario described within the framework of teaching English as a foreign language has been developed for 6th grade students, both native and immigrant. It is based on the principles of constructivism, intercultural education, multiliteracies, experiential learning and ICT leveraging. Aims and expected outcomes comprise active participation regardless of origin, intercultural dialogue, emergence of values, authentic language use, diversity of perspectives, negotiation of ideas, mutual respect, knowledge synthesis, resourcefulness, connectedness, collectivity, inclusion, increased responsibility, empathy, diverse responses, self-regulation, self-confidence, metacognition, transformation of relationships. The process includes finding out about a local environmental problem, integrating the tactics into a European programme, expressing feelings, interpreting events, dividing into groups, searching for information, identifying possible interests, challenging the status quo, presenting problem-solving proposals, taking decisions, producing multimodal artefacts, presenting, commenting, disseminating, comparing with foreign partners' issues, evaluating results. In conclusion, the specific scheme intends to portray that modern education can provide all pupils with equal opportunities to define themselves and act independently in life beyond school limits.

Keywords: intercultural education, ICT leveraging, English as foreign language, multiliteracies

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μια κοινωνία χαρακτηρίζεται πολυπολιτισμική όταν σε αυτήν συνυπάρχουν ισότιμα άτομα και ομάδες από διαφορετικές εθνότητες και κουλτούρες (Παναζής, 2003). Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, πλέον των δύο ιστορικών μειονοτήτων (Μουσουλμανική, Αθίγγανων), έχουν αρχίσει να προστίθενται και νέες (Φιλιππινέζων, Αλβανών, Πακιστανών, κ.ά.), οι οποίες μαζί με τους ομογενείς παλινοσούντες συμβάλλουν στη μετατροπή της Ελληνικής κοινωνίας σε πολυπολιτισμική (Παναζής, 2003). Η παρουσία στα Ελληνικά σχολεία μαθητών/τριών διαφορετικής προέλευσης αποτελεί μια πρόκληση για την ευρύτερη παιδαγωγική κοινότητα η οποία καλείται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις μια νέας πραγματικότητας. Αντίστοιχες καταστάσεις φαίνεται να βιώνουν και άλλες χώρες ανά την υφήλιο.



Μια κατάλληλη προσέγγιση θα πρέπει να διέπεται από μεθοδολογία που θα οδηγήσει σε αρμονική συμβίωση, εξάλειψη προκαταλήψεων και εμπλουτισμό του κάθε πολιτισμού από τον άλλο. Είναι αναγκαία μια διαπολιτισμική αγωγή που θα αφορά τόσο τα μέλη της κυρίαρχης κουλτούρας όσο και αυτά που ανήκουν σε μειονότητες. Η διδασκαλία σε μια σχολική τάξη με «γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία» ευκαίω είναι να ξεπερνά την παθητική μετάδοση γραμματοσυντακτικών φαινομένων και με βάση το υπόβαθρο, τις μαθησιακό προφίλ, την ετοιμότητα, τις ανάγκες των μαθητών/τριών, να αποβλέπει στην ενεργό εμπλοκή τους σε δημιουργικές και επικοινωνιακές δραστηριότητες που συνδέονται με την καθημερινότητά τους (Λυτρίβη & Μακρή, 2022 αναφ. το Janks).

Το παρόν κείμενο παρουσιάζει ένα σενάριο για διδασκαλία Αγγλικής ως ξένης γλώσσας σε μαθητές/τριες ΣΤ' Δημοτικού Ελληνικού σχολείου, γηγενείς και μετανάστες. Εκπονήθηκε στο πλαίσιο επιμόρφωσης T4i4 του GLML Πανεπιστημίου Θεσσαλίας σε συνεργασία με τη UNICEF. Η περιγραφή θα ξεκινήσει με το θεωρητικό υπόβαθρο, θα συνεχίσει με τη μεθοδολογία της παρέμβασης, την αποτίμηση και τα συμπεράσματα. Απώτερος στόχος της μελέτης είναι να εμπνεύσει βηματισμούς διαπολιτισμικότητας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα ανεξαρτήτως τόπου ή χρόνου, μετασχηματίζοντας πολίτες που οραματίζονται έναν νέο κόσμο.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Θεωρίες και Προσεγγίσεις Μάθησης

Οι θεωρίες μάθησης στις οποίες βασίζεται η συγκεκριμένη πρόταση είναι οι ακόλουθες: Ο Εποικοδομητισμός που κατηγοριοποιεί τη μάθηση ως αποτέλεσμα διαδικασίας απόκτησης γνώσεων κατά την αλληλεπίδραση του ατόμου με τον κόσμο (φυσικό και κοινωνικό) ανάλογα με πεποιθήσεις και ιδέες του. Ο/η εκπαιδευτικός ως καθοδηγητής/τρια των προσπαθειών προωθεί αληθινές διεργασίες σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια, μεταβιβάζοντας την ευθύνη για μάθηση στα μέλη της τάξης. Η διερεύνηση θεμάτων/ θετικών και αρνητικών παραμέτρων, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η ανταλλαγή απόψεων, οι προσομοιώσεις προς επίλυση πραγματικών ζητημάτων, οι πολλαπλές οπτικές των μαθητών/τριών είναι συνιστώσες της εποικοδομιστικής προσέγγισης (Vilegas & Lucas, 2002 αναφ. τους Piaget και Vygotsky).

Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Πολιτισμός θεωρείται το σύνολο διακριτών πνευματικών, υλικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών μιας κοινωνικής ομάδας. Περιλαμβάνει τις τέχνες, τα γράμματα, τον τρόπο ζωής, τα συστήματα αξιών, τις παραδόσεις, τα πιστεύω (UNESCO, 2005).

Σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία ο όρος διαπολιτισμικότητα δηλώνει τη συνάντηση, την επικοινωνία, την αμοιβαία αναγνώριση, την αλληλεπίδραση, τον αλληλοεμπλουτισμό φορέων διαφορετικών πολιτισμών (Δαμανάκης, 1998· Μάρκου, 2010). Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση, αποβλέπει σε συμβίωση που βασίζεται στο διάλογο, την κατανόηση μεταξύ μαθητών/τριών ανεξαρτήτως εθνικού, φυλετικού, κοινωνικού ή πολιτισμικού υπόβαθρου (Banks, 2004). Περιλαμβάνει μεταβολές στο αναλυτικό πρόγραμμα, το διδακτικό στυλ, αλλά και το ευρύτερο μαθησιακό κλίμα (Gorski, 2010). Βασικές αρχές της κατά τον Essinger (1991) είναι η ενσυναίσθηση (βλέπουμε τα προβλήματα των άλλων μέσα από τη δική μας ματιά), η αλληλεγγύη (συλλογική συνείδηση), ο σεβασμός (άνοιγμα σε άλλους πολιτισμούς και πρόσκληση σε συμμετοχή στο δικό μας πολιτισμό), η κατάρτιση της εθνικιστικής ανωτερότητας (απόρριψη στερεοτύπων και προκατάληψης). Ένα σχολικό περιβάλλον που διακατέχεται από διαπολιτισμικότητα αναμένεται να ισχυροποιεί την αποδοχή στη διαφορετικότητα, να δημιουργεί συνθήκες συνεργασίας, να παρέχει ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση (UNESCO, 2005).

Γραμματισμοί–Πολυγραμματισμοί. Η προσέγγιση των Πολυγραμματισμών υποστηρίζει την κατασκευή νοήματος μέσω ποικίλων κωδίκων (προφορικών, γραπτών, οπτικών, ακουστικών, συναισθηματικών, χειρονομιακών, απτικών, χωρικών). Στο πλαίσιο της «Μάθησης μέσω Σχεδιασμού», οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με καταστάσεις τις οποίες παραλληλίζουν με προηγούμενα βιώματα, εκτίθενται σε νέα γεγονότα, εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές, κατηγοριοποιούν όρους, συστήνουν οι ίδιοι έννοιες και θεωρία, εξετάζουν προθέσεις και επιλογές των δημιουργών, αξιολογούν περιστάσεις, εξάγουν συμπεράσματα, επιχειρηματολογούν, υλοποιούν με τυπικό τρόπο, προσαρμόζουν δεδομένα, καταλήγουν σε καινοτόμους ανασυνδυασμούς (Cope & Kalantzis, 2009).

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (ΔΔ). Οι διαφοροποιημένες στρατηγικές βασίζονται στην ετοιμότητα, το μαθησιακό στυλ πρόσληψης, τους τύπους νοημοσύνης, τις πολιτισμικές καταβολές, και το φύλο. Αποσκοπούν στον κατάλληλο σχεδιασμό πολλαπλών επιλογών με ίδιους στόχους αλλά με διαφορετική υποστήριξη, δραστηριότητες, επίπεδο ενασχόλησης, δημιουργία ρουτίνων, με αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες να συνειδητοποιούν την ταυτότητά τους και να διευκολύνεται η αυτορρύθμιση. Η ΔΔ εστιάζει στις μοναδικές ανάγκες του/της μαθητή/τριας, προκειμένου να συμμετέχει ενεργητικά και να αναπτύσσει δεξιότητες στο βαθμό των δυνατοτήτων του/της. Τα είδη διαφοροποίησης σχετίζονται με α) το Περιεχόμενο, β) τη Διαδικασία, γ) το Αποτέλεσμα, δ) το Μαθησιακό περιβάλλον (Tomlinson, 2001· Παντελιάδου, 2021).

Διαθεματική προσέγγιση. Προάγει τη διεπιστημονική εξέταση των ζητημάτων, τη συνοχή και την ευρύτητα της γνώσης. Στηρίζεται στην άποψη ότι αν οι μαθητές/τριες οργανώνουν οι ίδιοι τη μαθησιακή διαδικασία, θα ικανοποιούνται από τις ενέργειές τους. Στη διαθεματική προσέγγιση τα παιδιά εργάζονται σε ομάδες, ενώ επιλέγονται θεματικές που σχετίζονται με το οικογενειακό περιβάλλον, τη γειτονιά, τη φύση, κτλ. (Ματσαγούρας, 2002).

Η βιωματική διδασκαλία και μάθηση βασίζεται στις καθημερινές εμπειρίες του ανθρώπου, γι' αυτό και οι προτεινόμενες δραστηριότητες πρέπει να τον αφορούν. Περιλαμβάνει παραστατικό υλικό, παιχνίδια ρόλων, διαδικασίες αυτογνωσίας ή δυσάρεστες καταστάσεις. Οι μαθητές/τριες εμπλέκονται σε παρατήρηση, στοχασμό, ώστε να αναπτύξουν συναισθήματα, ιδέες, στάσεις και αξίες. Στις βιωματικές ενέργειες συγκαταλέγονται οι περιστάσεις λήψης αποφάσεων, οι κοινωνικές δράσεις (εθελοντισμού, δένδροφύτευσης, δασοπροστασίας κ.λπ.), η σύνταξη ημερολογίων ή επιστολών, πραγματικές ή φανταστικές συνεντεύξεις (Καμαρινού, 2000).

Εκπαιδευτικά σενάρια. Ένα εκπαιδευτικό σενάριο απαρτίζεται από τις ακόλουθες παραμέτρους όταν περιγράφει (Σοφός, 2015):

- μια σωστά δομημένη διδακτική πράξη η οποία περιέχει τους στόχους, το περιεχόμενο, την κοινωνική οργάνωση, τη διαδικασία, τη μεθοδολογία, το μαθησιακό περιβάλλον
- τον πραγματικό χρόνο για ολοκλήρωση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων
- ένα περιβάλλον που διακρίνεται από τήρηση κανόνων, από κοινού λήψη ευθύνης, αρμονική και συνεργατική συνύπαρξη όλων των μελών, και σεβασμό προς κάθε μαθητή/τρια
- τις διαφορετικές πτυχές ενός θέματος με τις οποίες ασχολούνται τα μέλη (ατομικά/ σε ζευγάρια/ ομαδικά/ ολομέλεια)
- τα κριτήρια επίδοσης σε ακολουθία με τα αναλυτικά προγράμματα και τις δυνατότητες των μαθητών/τριων, την αξιολόγηση που συνδέεται με τις επιδιώξεις, και την ανατροφοδότηση που σχετίζεται με επιτεύγματα ή τυχόν κενά προς κάλυψη
- μια αίθουσα διδασκαλίας με κατάλληλη δόμηση, λειτουργική διάταξη και απαιτούμενους πόρους που δίνει στους/τις μαθητές/τριες αίσθηση οικειότητας και αποδοχής.

Ανάλυση αναγκών. Η μέθοδος της ανάλυσης αναγκών αποσκοπεί στον προσδιορισμό τόσο υποκειμενικών όσο και αντικειμενικών μαθησιακών αναγκών (Council of Europe, 2014). Αξιολογεί ποσοτικά και ποιοτικά ερευνητικά εργαλεία (ερωτηματολόγια, επιτόπιες παρατηρήσεις, ημι-δομημένες συνεντεύξεις κ.ά.). Οι εκφρασμένες επιθυμίες και βλέςψεις των μαθητών/τριων για χρήση της γλώσσας στον έξω κόσμο λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό ενός συμπεριληπτικού και συνάμα ευέλικτου πλάνου διδασκαλίας εναρμονισμένου στο εκάστοτε κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο (Λυτρίβη & Μακρή, 2022 αναφ. το Long).

Χρήση των νέων τεχνολογιών και Παγκόσμιου Ιστού. Πλείστα λογισμικά προσφέρουν στα παιδιά τη γνώση με ενδιαφέροντα τρόπο. Επιτρέπουν την εξατομικευμένη διδασκαλία, την κάλυψη πολλαπλών τύπων νοημοσύνης και αναγκών συμμετεχόντων/ουσών. Διευκολύνουν την αναζήτηση, τη σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία, όπως και τη συνεργασία εξ αποστάσεως. Ενισχύουν την αξιολόγηση πηγών, την ανταλλαγή εμπειριών, την ορθή συμπεριφορά. Ευνοούν την παραγωγή και διάχυση πολυτροπικών προϊόντων με παράλληλη ανατροφοδότηση, καλλιεργώντας επινοτικότητα, αυτονομία, αυτο-αποτελεσματικότητα (Gerstein, 2014).

Αξιολόγηση. Η αξιολόγηση μπορεί να είναι: α) διαγνωστική, στην αρχή των μαθησιακών ενεργειών, για προσδιορισμό του επιπέδου γνώσεων και δεξιοτήτων, β) διαμορφωτική, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, για συνεχή, μεθοδική ενημέρωση των μαθητών/τριων σχετικά με την πρόδοό τους η οποία αποβλέπει σε εξατομικευμένη καθοδήγηση αλλά και σε ανασχεδιασμό βηματισμών, γ) τελική, κατά την οποία αποτιμάται η υλοποίηση προσδοκώμενων αποτελεσμάτων με βάση συγκεκριμένα κριτήρια. Τα είδη εναλλακτικής αξιολόγησης περιλαμβάνουν τη συζήτηση, τη συστηματική παρατήρηση, την αυτο/ετεροαξιολόγηση, ατομικές ή ομαδικές εργασίες, το προσωπικό χαρτοφυλάκιο (portfolio), εσχάρες (ρουμπρίκες), ερωτηματολόγια, συστήματα ανταπόκρισης κοινού (ΣΑΚ), παιχνίδια (Παντελιάδου, 2021).

Αξιοποίηση Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ)

Εργαλεία και εφαρμογές που δύνανται να εμπεριέχονται σε εκπαιδευτικό σενάριο περιγράφονται ευθύς αμέσως. Τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης (ΣΔΜ) είναι διαδικτυακές πλατφόρμες που επιτρέπουν σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες να προσπελάζουν και να αναρτούν πολυτροπικό περιεχόμενο στο περιθώριο είτε μεικτής είτε εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Προάγουν την αλληλεπίδραση, ενθαρρύνοντας τον αυτοέλεγχο, τον αναστοχασμό, την αυτο/έτερο-αξιολόγηση. Στα Ελληνικά σχολεία και στα Δημοτικά ως επί το πλείστον, χρησιμοποιείται

η e-me η οποία βασίζεται στο σύννεφο. Περιέχει τις ψηφιακές τάξεις/ «κυψέλες» καθώς και τον «τοίχο» όπου μπορούν να μεταφορτώνεται υλικό και να σχολιάζουν όλα τα μέλη της τάξης. Δέχεται αρχεία κειμένου, υπερσυνδέσμους, βίντεο από το YouTube. Οι μηχανισμοί της ενδυναμώνουν την εξατομικευμένη ανάθεση εργασιών, τη σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων, ήχο/ βιντεοδιάσκεψης. Διαθέτει δικό της ιστολόγιο, εφαρμογές κατασκευής διαδραστικών αντικειμένων τύπου H5P, αποθετήριο εργασιών (portfolio), και εργαλείο δημοσκοπήσεων. Η πρόσβαση γίνεται μέσω προσωπικών κωδικών και η εισαγωγή σε ιδιωτική κυψέλη κατόπιν πρόσκλησης/ αποδοχής μαθητικού αιτήματος από εκπαιδευτικό, ενώ υπάρχει επίβλεψη από το Υπουργείο Παιδείας, γεγονός που διασφαλίζει την απρόσκοπτη λειτουργία και την προστασία προσωπικών στοιχείων (Megalou et al., 2022).

Συνεργατικοί Επεξεργαστές κειμένων. Το Google Slides είναι μία από τις εφαρμογές του Google Docs Editor. Η παρουσίαση Google είναι εύκολη στην εκμάθηση και στη χρήση. Η διεπαφή είναι παρόμοια με το PowerPoint του Office. Διαθέτει δυνατότητα διαδικτυακής κοινής επεξεργασίας, σχολιασμού και ερωτήσεων. Οι μαθητές/τριες μπορούν να επιλέξουν να αλληλεπιδράσουν άμεσα, να συζητήσουν και να συνεργαστούν με οποιονδήποτε συμμαθητή στο διαδίκτυο, χωρίς να περιορίζονται από τον χώρο ή τον χρόνο. Απαιτεί λογαριασμό gmail (Dinh & Van Pham, 2022). Το Framapad είναι ένα διαδικτυακό συνεργατικό πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου. Προσφέρεται δωρεάν χωρίς ανάγκη εγγραφής. Η δημιουργία ενός κειμενογράφου απαιτεί την ονοματοδότησή του, η οποία μπαίνει στη ως μοναδική διεύθυνση URL, διαμοιράζεται μέσω συνδέσμου και ενσωματώνεται σε ΣΔΜ. Οι συμμετέχοντες/ουσες μπορούν να γράψουν ταυτόχρονα με τους υπόλοιπους με ή χωρίς ονόματα/ ψευδώνυμα. Οι συνεισφορές είναι χρωματικά κωδικοποιημένες, εμφανίζονται στην οθόνη σε πραγματικό χρόνο. Τα όσα πληκτρολογούνται, αποθηκεύονται αυτόματα και προσπελάζονται οποιαδήποτε στιγμή. Στο κάτω δεξιά τμήμα, παρέχει δυνατότητα άμεσης επικοινωνίας chat και σχολιασμού. Το έγγραφο διατηρείται μέχρι 365 μέρες από την τελευταία φορά αποθήκευσης. Επιπλέον, μέσω του ειδικού εικονιδίου μπορούν να παρακολουθούνται οι αλλαγές. Το τελικό προϊόν καταφορτώνεται σε μορφή Word, pdf, κ.ά. (<https://framapad.org/abc/en/>: Linh, 2021).

Συννεφολέξα (n.x. Wordclouds, WordArt). Γνωστά και ως σταθμισμένοι κατάλογοι ή σύννεφα ετικετών. Η σημασία που εκφράζουν ανάλογα με τη συχνότητα εμφάνισης, μεγαλώνει ως μέγεθος γραμματοσειράς συντελώντας σε γρήγορη αντίληψη των πιο σημαντικών όρων, σε ανάδειξη ιδεών και αξιών. Μπορούν να πάρουν πλείστα σχήματα και χρώματα. Ενθαρρύνουν

την καθολική συνδρομή, προωθούν τον ατομικό ρυθμό και την αυτονομία, προσωποποιούν το αποτέλεσμα, αναπτύσσουν την κριτική σκέψη, καλλιεργούν τη δημιουργικότητα και την πρωτοτυπία, συμβάλλουν σε προστασία προσωπικών δεδομένων (Filatova, 2016). Εννοιολογικοί χάρτες (n.x. Coggle, Mindomo). Τρόπος απεικόνισης και χαρτογράφησης εννοιών και σχέσεων που τις διέπουν. Μέσω κόμβων και συνδέσμων μεταξύ τους επιτυγχάνεται η αναπαράσταση σημαντικού γλωσσικού περιεχομένου. Υποστηρίζουν συνεργατικές δραστηριότητες (Γουλή κ.ά., 2009).

Ψηφιακοί Τοίχοι (n.x. Padlet, Linoit). Δωρεάν συνεργατικά εργαλεία κατασκευής ηλεκτρονικών πινάκων ανακοινώσεων. Οι χρήστες επισυνάπτουν περιεχόμενο (εικόνες, βίντεο, ηχητικό αρχείο, έγγραφα, κείμενα) επιδεικνύοντας διαφορετικές οπτικές, απόψεις ή σχόλια. Αναλόγως εργαλείου επιτρέπεται ο διαμοιρασμός, η καταφόρτωση ή η εκτύπωση. Ενισχύονται η επινοτικότητα, η κριτική σκέψη, η επικοινωνία, η λήψη αποφάσεων, η οργανωτικότητα, ο οπτικός/ψηφιακός/ γλωσσικός γραμματισμός (Andres et al., 2016).

Ηλεκτρονικά Λεξικά (n.x. WordReference, Pons). Προσφέρουν δωρεάν πολυτροπικό υλικό αναφοράς, συνώνυμα-αντώνυμα, πολύγλωσσες μηχανές μετάφρασης, παιχνίδια λέξεων, επεξηγηματικά βίντεο, αναλυτικές πληροφορίες. Χρειάζεται μόνο σύνδεση στο διαδίκτυο (Lew & Szarowska, 2017).

Διαδικτυακά κανάλια προβολής βίντεο (n.x. YouTube, Vimeo). Ιστότοποι ανάρτησης, διανομής και προβολής αρχείων βίντεο από οποιονδήποτε χρήστη. Ευνοείται η διανομή με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, υπερδεσμό, κώδικα ή Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης (Pattier, 2021).

Ιστότοποι όπως τα Pixabay, Unsplash παρέχουν δωρεάν εικόνες χωρίς δηλαδή να απαιτείται αναφορά στον ιδιοκτήτη τους. Μπορεί να πραγματοποιείται λήψη, αντιγραφή, προσαρμογή, ανάμειξη αυτών. Ωστόσο, είναι σημαντικό οι μαθητές/τριες να μαθαίνουν να ελέγχουν το είδος της άδειας για να γνωρίζουν τι ακριβώς μπορούν ή τι δεν μπορούν να κάνουν με την εργασία τους (Kunda, 2022).

Τα **Λογισμικά κλειστού τύπου/ κλειστά περιβάλλοντα** (n.x. LiveWorksheets) χρησιμοποιούνται συχνά για να συμπληρώνουν την εξάσκηση λεξικο-γραμματικών φαινομένων καθώς και προφοράς. Η ενσωμάτωση ήχου, βίντεο και υπερσυνδέσμων δύναται να μετατρέπει τη μάθηση

πέρα από τις έντυπες σελίδες. Διαδικτυακές εργασίες, κουίζ, παιχνίδια ή τεστ βαθμολογούνται αυτόματα εξοικονομώντας χρόνο και φόρτο στον/την εκπαιδευτικό. Η άμεση ανατροφοδότηση αφήνει περιθώρια για αυτονόμηση στους/τις μαθητές/τριες καθώς μπορούν να συνειδητοποιούν τα λάθη τους και να αυτοδιορθώνονται. Ο τρόπος διαμοιρασμού τους μέσω ΣΔΜ εντείνει την εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη προσέγγιση (Maysara et al., 2023).

Προσαρμοσμένα Λογισμικά/ Συστήματα Ανταπόκρισης Κοινού (ΣΑΚ) (π.χ. Kahoot). Εφαρμογές για παιγνιώδη προβολή δεδομένων ή ως εναλλακτική αξιολόγηση. Δέχονται κείμενο, εικόνες, βίντεο, ήχους, υπερσυνδέσμους. Οι μαθητές/τριες αποκαλύπτουν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους ενώ παράλληλα διασκεδάζουν. Τα ΣΑΚ βελτιώνουν τη συγκέντρωση, αυξάνουν την ικανοποίηση, τη συνεργασία, την κριτική σκέψη (Plump & LaRosa, 2017).

Playposit. Εφαρμογή για τη δημιουργία διαδραστικών βίντεο, γνωστών ως bulbs. Έχοντας επιλέξει το κατάλληλο βίντεο από έναν δωρεάν ιστότοπο, ο/η εκπαιδευτικός δύναται να το επεξεργαστεί βάσει επιμέρους στόχων, προσθέτοντας διαδραστικές δραστηριότητες σε συγκεκριμένα καρέ, και να το μοιραστεί με τους/τις μαθητές/τριες μέσω ΣΔΜ. Παρακολουθώντας κάποιος το βίντεο, του ζητείται να αντιδράσει σε συνδεδεμένα σημεία τα οποία στη συνέχεια ελέγχονται αυτόματα μέσω της εφαρμογής. Αντιμετωπίζοντας τη διαφορετικότητα, αποβλέπει σε ανώτερα επίπεδα δεξιότητων και σε μια πιο ρεαλιστική εικόνα της μαθησιακής διαδρομής (Shahrokni, 2018).

Εργαλεία γραφικού σχεδιασμού (π.χ. Canva). Πρόκειται για δωρεάν διαδικτυακές πλατφόρμες σχεδιασμού μέσω των οποίων οπτικοποιούνται πληροφορίες με ποικίλα γραφικά όπως αφίσες, πληροφοριογραφήματα, παρουσιάσεις, κόμικς, βίντεο, κτλ. Οι ενδιαφερόμενοι/ες εισέρχονται είτε με εγγραφή είτε με λογαριασμό (π.χ. Google gmail). Η διεπαφή είναι εύχρηστη, με έτοιμα πρότυπα τα οποία μπορούν να τροποποιηθούν. Λειτουργούν ως αποθετήρια αποθηκεύοντας τα σχέδια στο «σύννεφο». Είναι εφικτή η εξαγωγή των τελικών προϊόντων μέσω καταφόρτωσης. Προάγουν ενεργό εμπλοκή, συνεργατική συνδρομή, διάδραση, δημιουργική παραγωγή (Pedroso et al., 2023).

Rubistar. Δωρεάν εργαλείο αξιολόγησης που βασίζεται στον Ιστό. Δεν απαιτείται άνοιγμα λογαριασμού. Ο/η εκπαιδευτικός επιλέγει ένα κενό πρότυπο και στη συνέχεια τα κριτήρια που θα συμπεριληφθούν. Μόλις αποθηκευτούν στη βάση δεδομένων, οι ρουμπρίκες μπορούν να κοι-

νοποιηθούν σε άλλους, να αναλυθούν, να αντιγραφούν, να εκτυπωθούν ή να καταφορτωθούν σε υπολογιστή. Εξυπηρετεί την αυτο/ετεροαξιολόγηση (Merillat & Ault, 2010).

Το εκπαιδευτικό χαρτοφυλάκιο (π.χ. Eduportfolio, e-me portfolio) μπορεί να χρησιμοποιηθεί: α) για παρουσίαση της προόδου των μαθητών/τριων με παραδείγματα επιτευγμάτων τους, β) για διαμορφωτικές ή τελικές αξιολογήσεις αλλά και ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης για ενίσχυση της αυτονομίας και της υπευθυνότητας, γ) για καλλιέργεια κριτικής στάσης απέναντι στις στρατηγικές μάθησης μέσω σχολίων των ίδιων των συμμετεχόντων/ουσών, δ) για διευκόλυνση γονέων σε καλύτερη κατανόηση της μαθησιακής πορείας του παιδιού τους. Το Eduportfolio υποστηρίζει πλείστες μορφές (σαρωμένα έγγραφα, αρχεία ήχου και βίντεο, εικόνες, γραφικά) για οργάνωση πληροφοριών. Είναι προσαρμόσιμο ώστε μαθητές/τριες και δάσκαλοι/ες να δημιουργούν νέες ενότητες, να τις δημοσιοποιούν ή να τις προστατεύουν με κωδικό. Υπάρχει δυνατότητα καταφόρτωσης (Karsenti et al., 2011).

Ιστολόγια (blogs). Η ανάρτηση ιδεών ή γεγονότων σε ένα blog (π.χ. sch.gr, blogger) εμπλουτίζει την ενημέρωση. Η ανεξαρτησία καταχωρήσεων απελευθερώνει τον προσωπικό ρυθμό. Ο διαχωρισμός στοιχείων εξελίσσει τον κριτικό νου, τη συνεργασία, την ομαδικότητα, και την ισότιμη αντιμετώπιση των συμβαλλόμενων. Το αληθινό κοινό αυξάνει τα κίνητρα συνδρομής, ενώ ανεβάζει την υπευθυνότητα και την αυτοπεποίθηση. Η ιστολόγηση σε ξένη γλώσσα τονώνει την πλαισιωμένη επικοινωνία και τη διάδραση ατόμων πέραν των σχολικών συνόρων. Ο τακτικός σχολιασμός οδηγεί σε καλύτερευση περιεχομένου (Μπούζιου, 2019).

Google forms. Ενσωματωμένη διαδικτυακή εφαρμογή που διευκολύνει τον σχεδιασμό διαδικτυακών ερευνών, ερωτηματολογίων και κουίζ με μια φιλική προς το χρήστη διεπαφή. Διαμοιράζεται μέσω συνδέσμου σε ΣΔΜ ή του chat σε πλατφόρμες τηλεδιάσκεψης. Παρέχει τη δυνατότητα ανατροφοδότησης στο πλαίσιο μια συνεχούς διαμορφωτικής διαδικασίας. Επιπλέον, περιλαμβάνει την οπτική γωνία του/της μαθητή/τριας πάνω στη συνολική εμπειρία. Θεωρείται ότι βοηθά τους/τις μαθητευόμενους/ες να αναπτύξουν τις μεταγνωστικές τους ικανότητες και ως εκ τούτου να γίνουν πιο υπεύθυνοι/ες. Συνδράμει επίσης τον/τη εκπαιδευτή να κατανοήσει το γνωστικό προφίλ των συμβαλλόμενων ώστε να τροποποιεί το περιεχόμενο του μαθήματος, την παιδαγωγική και την αξιολόγηση με στόχο ένα βέλτιστο περιβάλλον (Hadaad & Kalaani, 2014).



ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Συμμετέχοντες - περιβάλλον

Το πλαίσιο της συγκεκριμένης παρέμβασης ανάγεται σε εκμάθηση Αγγλικής ως ξένης γλώσσας, και σε διαθεματική προσέγγιση σε συνδυασμό με μητρική/επίσημη (Ελληνική). Η προτεινόμενη δράση απευθύνεται σε 20 μαθητές/τριες ΣΤ΄ Δημοτικού, ηλικίας 11-12 ετών με επίπεδο γλωσσομάθειας στην Αγγλική Α1+-Α2- (Council of Europe, 2001). Το τμήμα αποτελείται από άτομα με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο (μετανάστες πρώτης/ δεύτερης γενιάς) πλέον των γηγενών. Κάποιοι μαθητές/τριες παρουσιάζουν δυσλεξία, άλλοι διάσπαση προσοχής, άλλοι υπερκινητικότητα. Τρέχει ήδη συμμετοχή σε Ευρωπαϊκό πρόγραμμα (π.χ, e-twinning, Erasmus+) σχετικά με περιβαλλοντικά θέματα της περιοχής. Ως πρόβλημα εμφανίζεται η κοπή δέντρων στο άλσος της πόλης για επικείμενη ανάπλαση.

Τα μέλη της τάξης είναι εξοικειωμένα με προσπέλαση υλικού από το ΣΔΜ e-me/ το YouTube/ το Playposit, με αναζήτηση και αξιολόγηση πληροφοριών σε ιστότοπους γενικής χρήσης, με καταφόρτωση/ αποθήκευση εικόνων από χώρους δωρεάν παροχής, με διαδραστικές ασκήσεις κλειστού τύπου (LiveWorksheets), με παραγωγή συννεφολέξων, με κατασκευή εννοιολογικού χάρτη, με ανάρτηση παραγόμενων σε ψηφιακό τοίχο, με υλοποίηση και συμμετοχή σε κουίζ τύπου Kahoot, με συγγραφή σε συνεργατικά έγγραφα (Framapad, Google slides), με σύνθεση ψηφιακής αφίσας (Canva), με ενσωμάτωση συνδέσμων ιστοτόπων/ βίντεο, με σύνταξη επίσημων επιστολών, με ιστολόγηση, με τήρηση κανόνων διαδικτυακής συμπεριφοράς (Netiquette), με αποτίμηση με ρουμπρίκες, με ανατροφοδότηση μέσω προφορικών σχολίων ή γραπτών ερωτηματολογίων, με ανάρτηση εργασιών σε ηλεκτρονικό φάκελο/ ιστολόγια.

Στόχοι και Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Η όλη παρέμβαση προβλέπει οι μαθητές/τριες να συσπειρωθούν γύρω από ένα κοινό σκοπό, και να συνεργαστούν – ανεξαρτήτως προέλευσης/ υποβάθρου/ τυχόν μαθησιακών δυσκολιών – κατανοώντας ιδιαιτερότητες/ αξίες/ τρόπους σκέψης/ συλλ. μελών τάξεων, αναλαμβάνοντας ευθύνες για υλοποίηση δράσεων που αφορούν αυθεντικά θέματα, αισθανόμενοι ότι ανήκουν στην πόλη/ κοινότητα. Αλληλεπιδρώντας με συμμαθητές/τριες, γονείς, φορείς, εργαλεία, επιδίωξη είναι να βάζουν την ομάδα πάνω από τον εαυτό.

Με βάση το ΕΠΣ-ΞΓ (2016) οι μαθητές/τριες αναμένεται να:

- προσδιορίζουν ανάγκες, ενδιαφέροντα, ανησυχίες, στόχους

- προσπελάζουν γραπτά/ ηχητικά κείμενα, εικόνες, βίντεο
- αναγνωρίζουν είδος κειμένων, συντάκτη, αποδέκτη, σκοπό
- αποθηκεύουν και ταξινομούν πληροφορίες
- δίνουν προσωπικές ερμηνείες με βάση κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο
- αποδέχονται διαφορετικές οπτικές
- συσχετίζουν θέμα με πραγματική ζωή και περιγράφουν καθημερινές συνήθειες
- νιώθουν ασφαλείς ακολουθώντας ρουτίνες
- αναζητούν στοιχεία σε προτεινόμενους ιστότοπους
- ελέγχουν αξιοπιστία πηγών και περιεχομένου
- διερευνούν προθέσεις και τυχόν συμφέροντα
- εντοπίζουν τη σημασία λέξεων ή φράσεων σε ψηφιακό λεξικό
- απεικονίζουν λεξιλόγιο σε συννεφολέξα/ επιχειρήματα σε εννοιολογικό χάρτη
- μεταφέρουν παραγόμενα σε μορφή εικόνας σε ψηφιακό τοίχο, παρέχουν και αντιδρούν σε ανατροφοδότηση
- εννοιολογούν τη θεωρία γραμματο-συντακτικών φαινομένων, εξασκούν δομές μέσω διαδραστικών εφαρμογών
- ζητούν και λαμβάνουν βοήθεια και στήριξη από συμμαθητές/τριες πλέον του/της εκπαιδευτικού
- επικοινωνούν με ομότιμους μέσω ψηφιακών εφαρμογών (e-me, viber, κ.ά.) εκτός σχολείου για εκπόνηση εργασιών
- ανταλλάσσουν απόψεις με συμμαθητές/τριες τους και προωθούν προτάσεις σχετικά με ανάπλαση άλσους
- διαμεσολαβούν κυριότερες ιδέες στην Αγγλική, επιχειρηματολογούν υπέρ ή κατά, διαπραγματεύονται
- εντοπίζουν οπτικοακουστικό υλικό από χώρους δωρεάν παροχής/ αποδίδουν πνευματικά δικαιώματα
- μεριμνούν για προστασία προσωπικών δεδομένων
- δημιουργούν πρωτότυπα πολυτροπικά προϊόντα (ηλεκτρονικές παρουσιάσεις/ ψηφιακές αφίσες)
- συντάσσουν επιστολές διαμαρτυρίας σε φορείς/ έκκλησης συμπαράστασης σε συμπολίτες
- βελτιώνουν παραγόμενα κατόπιν υποδείξεων
- εντάσσονται σε τοπικούς συλλόγους (περιβαλλοντικούς/ ακτιβισμού)

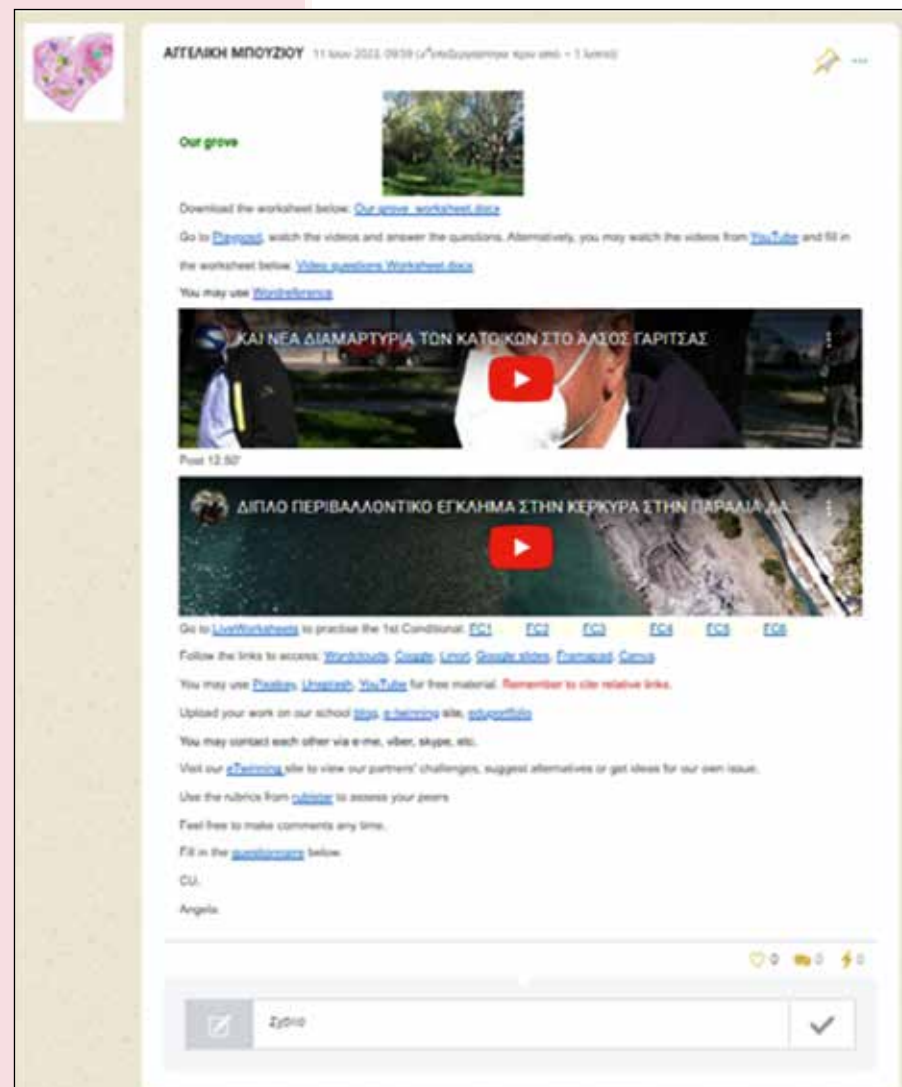
- αξιολογούν εαυτό/ ομότιμους με εσχάρες
- αναρτούν συνδέσμους προϊόντων σε ΣΔΜ/ σχολικό ιστολόγιο
- διατυπώνουν/ ανταπαντούν με κομψό τρόπο σε σχόλια σε δημοσιεύσεις
- δημοσιεύουν προϊόντα σε ιστότοπο Ευρωπαϊκού προγράμματος, προσπελάζουν υλικό εταίρων, συγκρίνουν μεθόδους
- ανεβάζουν προϊόντα τους σε ηλεκτρονικό χαρτοφυλάκιο
- συμπληρώνουν ερωτηματολόγια αξιολόγησης σχετικά με το τι τους άρεσε/ δυσάρεστησε/ δυσκόλεψε.

Διαδικασία

Οι δραστηριότητες εμπίπτουν στο εξής πλαίσιο: ο/η εκπαιδευτικός έχει φροντίσει να διερευνήσει τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις ανησυχίες και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών/τριων της τάξης μέσω συζητήσεων με γονείς-κηδεμόνες, ερωτηματολόγια. Τα μέλη της συγκεκριμένης τάξης συμμετέχουν σε πρόγραμμα e-twinning σχετικά με περιβαλλοντικά θέματα της περιοχής τους. Ανάμεσα στα ζητήματα της επικαιρότητας έχει εντοπιστεί η κοπή δέντρων στο άλσος της πόλης/ τσιμεντοποίηση για επικείμενη ανάπτυξη. Τα παιδιά προβληματίζονται καθώς στο συγκεκριμένο χώρο κάνουν βόλτα, αθλητισμό, πάνε σε καφετέριες/ εστιατόρια με τους γονείς τους.

Πριν το μάθημα στην τάξη ο/η εκπαιδευτικός, αφού συγκεντρώσει τους στόχους, συντάσσει και διαμοιράζει ηλεκτρονικό Φύλλο Εργασίας (ΦΕ) στον τοίχο της e-me (Εικ. 1) ή και έντυπα. Στην τάξη οι μαθητές/τριες παρακολουθούν δύο βίντεο πάνω στο θέμα στην Ελληνική γλώσσα όπου κάτοικοι της περιοχής διαμαρτύρονται για την τσιμεντοποίηση του χώρου η οποία φοβούνται ότι θα υλοποιηθεί σύντομα. Περιγράφουν εντυπώσεις ή προβληματισμούς, συσχετίζοντας, αναλογιζόμενοι αν θα επηρεαστεί η καθημερινότητά τους από τα τεκταινόμενα (1 ώρα).

Στο σπίτι οι μαθητές/τριες εξασκούνται στα κτητικά επίθετα (Possessive Adjectives) μέσω διαδικτυακών δραστηριοτήτων από τον ιστότοπο LiveWorksheets, τις οποίες αποστέλλουν με κωδικοποιημένα ονόματα/ ψευδώνυμα στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο του/της εκπαιδευτικού. Στη συνέχεια, μέσω συνδέσμου στην e-me (ή και από το ηλεκτρονικό ΦΕ) προσπελάζουν μέσω της εφαρμογής Playposit το ίδιο οπτικοακουστικό υλικό, και απαντούν ηλεκτρονικά στις ενσωματωμένες ερωτήσεις. Εφόσον υπάρχει ανάγκη, δύνανται να χρησιμοποιούν το διαδικτυακό λεξικό WordReference. Κατόπιν, μεταφέρονται μέσω συνδέσμου στο συνεργατικό εργαλείο Framapad



Εικ. 1 Ανάρτηση δραστηριοτήτων στον τοίχο της e-me

για να συντάξουν τις δικές τους απορίες επί του ζητήματος, κάνοντας χρήση των ερωτηματικών λέξεων (who, what, where, how, when). Στο πλαίσιο διαθεματικής προσέγγισης οι μαθητές/τριες εντυφούν στο θέμα μέσω επιπλέον υλικού στην κυρίαρχη/ μητρική γλώσσα (Ελληνική) στην τάξη ή εκτός (1-3 ώρες).

Στην τάξη/ Εργαστήριο πληροφορικής οι μαθητές/τριες περιγράφουν την κατάσταση, αναφέρουν συναισθήματα/ σκέψεις/ παρεμφερείς εμπειρίες, επιλύουν απορίες που εκφράστηκαν στο Framapad. Συζητούν ωφέλειες, δυσκολίες ή τυχόν συμφέροντα που θα έλθουν ως συνέπεια της ανάπλασης, κάνουν αρχικές προτάσεις πάνω στο τι μπορεί να γίνει. Είτε ο/η εκπαιδευτικός χορηγεί είτε οι μαθητές/τριες εντοπίζουν στο διαδικτυακό λεξικό Wordreference βασικό λεξιλόγιο στην Αγγλική σχετικό με άλση, κοπή δέντρων, κ.ά. (1 ώρα).

Στο εργαστήριο πληροφορικής σε δυάδες οι μαθητές/τριες συνθέτουν στον ιστότοπο Wordclouds (άνευ εγγραφής) συννεφάλεξα με τους κυριότερους όρους που εξεργάστηκαν. Εναλλακτικά, φτιάχνουν εννοιολογικούς χάρτες με αρχική εκτίμηση πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων (π.χ. στο Coggle) μέσω κωδικών gmail εκπαιδευτικού. Αφού καταφορτώσουν τα παραγόμενα σε μορφή εικόνας (png/ jpeg), τα αναρτούν στην e-me ή σε ψηφιακό τοίχο (π.χ. Linoit) όπου παρέχουν και λαμβάνουν ανατροφοδότηση άμεσα ή και ασύγχρονα τηρώντας τη Netiquette (1 ώρα).

Ο/η εκπαιδευτικός συνδράμει τους/τις μαθητές/τριες στην ανάδειξη της μορφής και των περιστάσεων χρήσης του 1ου υποθετικού λόγου-First conditional, απαραίτητου σε μετέπειτα επιχειρηματολόγησή τους. Πλέον των έντυπων, στο εργαστήριο ή στο σπίτι, μέσω συνδέσμων σε e-me, οι μαθητές/τριες συμπληρώνουν επιλεκτικά διαδραστικές ασκήσεις κλειστού τύπου στον ιστότοπο LiveWorksheets ακολουθώντας οικείου βηματισμούς (1 ώρα).

Μετά τη συνεδρία στην τάξη οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν να βρουν περισσότερες πληροφορίες, και αφενός να συντάξουν τα παραγόμενα στην Ελληνική με την υποστήριξη του/της δασκάλου/ας τους, αφετέρου, να διαμεσολαβήσουν τα κυριότερα σημεία στην Αγγλική γλώσσα για τους ξένους εταίρους τους. Κατά την πρόσβαση σε προτεινόμενες πηγές (π.χ. ιστοσελίδα1, ιστοσελίδα2) συγκρίνουν συγγραφέα, κοινό, σκοπό, αξιοπιστία (1 ώρα).

Ο/η εκπαιδευτικός οργανώνει ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, αναρτά συνδέσμους συ-

νεργατικών έγγραφων σε e-me, πλέον των Φ.Ε., και δίνει τη δυνατότητα στον/στην κάθε συμμετέχοντα/ουσα να επιλέξει υποθέμα/ τελικό προϊόν/ ρόλους/ αρμοδιότητες (ερευνητές, γραμματείς, τεχνικοί, παρουσιαστές). Πρώτη ομάδα: ανάρτηση πλεονεκτημάτων & μειονεκτημάτων ανάπλασης περιοχής σε συνεργατική παρουσίαση Google Slides (μέσω κωδικών gmail εκπαιδευτικού/ σχολείου). Δεύτερη ομάδα: σύνταξη συλλογικής επιστολής διαμαρτυρίας προς φορείς (Δήμο/ ΜΜΕ). Τρίτη ομάδα: σύνταξη συλλογικής επιστολής συμπαράστασης προς παιδιά/ κατοίκους περιοχής. Γ' & Δ' ομάδες: χρήση διαδικτυακού συνεργατικού εργαλείου (Framapad) (επώνυμα ή ανώνυμα) άνευ κωδικών (Εικ. 2). Τέταρτη ομάδα: σύνθεση ψηφιακής αφίσας στο Canva (μέσω κωδικών gmail εκπαιδευτικού/ σχολείου) προς εκτύπωση/ ανάρτηση, για πρόσκληση σε συνάντηση ενδιαφερόμενων/ τουριστών/ οικολόγων (κατόπιν συνεννόησης με σύλλογο γονέων και κηδεμόνων/ τοπικό σύλλογο περιοχής) σε συγκεκριμένο



Εικ. 2 Συνεργατικό έγγραφο Framapad

χώρο/ χρόνο. Μέσα σε κάθε ομάδα δίνονται ευκαιρίες περαιτέρω ανάλυσης του ζητήματος και έκφρασης απόψεων. Ταυτόχρονα, οι χρήστες εμπεδώνουν τα χαρακτηριστικά, τις συμβάσεις σύνταξης και τη χωρική διάταξη των στοιχείων αναλόγως λογισμικού, διορθώνουν περιεχό-

μενο και δομές. Προτείνεται η καταφόρτωση εικόνων/ βίντεο από χώρους δωρεάν παροχής (π.χ. Pixabay, Unsplash) ή άλλων ιστότοπων με αναφορά (π.χ. YouTube). Ο/η εκπαιδευτικός επιβλέπει πορεία εργασιών και υποστηρίζει εφόσον το καλεί η περίπτωση. Η πρόσβαση σε εργαλεία είναι εφικτή σύγχρονα ή ασύγχρονα και εκτός σχολείου. Είναι δυνατή η επικοινωνία μέσω της λειτουργίας chat/comments διαμέσου είτε των Google slides/ Framapad/ Canva, είτε άλλων λογισμικών (π.χ. e-me, viber, skype, κ.ά.) στα οποία τηρούν λογαριασμό οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες είτε οι γονείς/ κηδεμόνες τους (1 ώρα). Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες είναι δυνατόν να υλοποιηθούν παράλληλα σε δύο γλώσσες για επακόλουθη ανάρτηση σε ιστότοπο Ευρωπαϊκού προγράμματος.

Στην τάξη η κάθε ομάδα παρουσιάζει δια ζώσης στην ολομέλεια, και δίνονται εξηγήσεις όπου χρειάζεται. Ακολουθεί σχολιασμός με σκοπό τη βελτίωση και την επιβράβευση (1 ώρα).

Μετά τη συνεδρία στην τάξη, οι μαθητές/τριες – με τη συνδρομή εκπαιδευτικού – κοινοποιούν τους συνδέσμους των παραγόμενων στο ιστολόγιο του σχολείου και στον ιστότοπο του προγράμματος e-twinning για διάχυση σε ευρύτερο κοινό, ανταλλαγή εμπειριών και ενδεχομένως υιοθέτηση προτάσεων. Παράλληλα, οι μαθητές/τριες παρακολουθούν τις ενέργειες των εταίρων τους από άλλες χώρες σε παρεμφερή προβλήματα και παίρνουν ιδέες για να αξιοποιήσουν τρόπους αντίδρασης, αποτελέσματα (1-2 ώρες)

(Εντός/ εκτός τάξης). Προαιρετικά, μπορεί να γίνει αυτό/ ετεροαξιολόγηση των εργασιών με εσχάρες/ ρουμπρίκες (rubistar). Επιπλέον, το κάθε παιδί αποθηκεύει τα παραγόμενά του στον ηλεκτρονικό φάκελό του (e-me portfolio/ eduportfolio) (1 ώρα). Η δράση ολοκληρώνεται με αποτίμηση των δραστηριοτήτων μέσω ψηφιακού ερωτηματολογίου (Google forms) και προφορικών παρατηρήσεων (1 ώρα).

Πιθανές επεκτάσεις. Το σενάριο μπορεί να υλοποιηθεί και από μαθητές/τριες μεγαλύτερου (ηλικιακού ή γλωσσικού) επιπέδου με την κατάλληλη προσαρμογή. Μπορεί επίσης να γίνει χρήση της τεχνικής της ανεστραμμένης τάξης. Για την προσέλαση του αρχικού βίντεο μπορεί να γίνει ανάρτηση συνδέσμων λογισμικού ή απευθείας βίντεο (B1, B2) με ερωτήσεις σε ψηφιακό/ έντυπο έγγραφο. Η αρχική ερμηνεία κατάστασης και η αναφορά σε προσωπικές εμπειρίες μπορεί να τύχει μεγαλύτερης διάρκειας προκειμένου να συνεισφέρουν το δυνατόν περισσότεροι μαθητές/τριες, ιδίως αν προέρχονται από περιοχές/ χώρες με διαφορετική κουλ-

τούρα. Μετά την κατασκευή συννεφόμενου ή εννοιολογικού χάρτη ή εναλλακτικά, οι μαθητές/τριες μπορούν να φτιάξουν και να παίξουν κουίζ Kahoot με χρήση λεξιλογίου σχετικού με περιβαλλοντικά θέματα, κ.λπ. στο οποίο έχουν εντυφώσει. Σε περίπτωση ανώτερου γλωσσικού επιπέδου, οι πηγές προς ιστότοπους για εξερεύνηση μπορούν να είναι αυξημένες και να εμπλουτίζουν τα παρεμφερή ζητήματα. Επιπλέον, οι μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές/τριες μπορούν να χρησιμοποιούν προσωπικούς κωδικούς gmail για αξιοποίηση συνεργατικών εργαλείων. Επιπροσθέτως, μπορεί να έλθει κάποιος γονιός (π.χ. μηχανικός, πολεοδόμος) να μιλήσει στα παιδιά για ασπικό σχεδιασμό. Εν μέσω διαθεματικής προσέγγισης, οι μαθητές/τριες μαζί με εκπαιδευτικούς Ελληνικής και ξένης γλώσσας μπορούν να επισκεφθούν επίπου το επίμαχο σημείο όπου επίκειται η κοπή δένδρων/ τσιμεντοποίηση. Αντιπροσωπεία μαθητών/τριων – κατόπιν κατάλληλης προετοιμασίας – μπορεί να ζητήσει ακρόαση από τον/τη Δήμαρχο, να του/της θέσει ερωτήσεις και να λάβει απαντήσεις. Στη συνέχεια, μπορεί να γίνει δημόσια αντιπαράθεση-debate μεταξύ δύο πλευρών στην τάξη, με επιχειρηματολογία υπέρ ή κατά της ανάπλασης του περιβάλλοντος χώρου αναλύοντας τις θέσεις του Δήμου και εμβαθύνοντας στα συμφέροντα (με χρήση 1ου υποθετικού λόγου), και τυχόν τροποποιήσεις του υπάρχοντος σχεδίου. Προαιρετικά, οι μαθητές/τριες μπορούν να γίνουν μέλη συλλόγων (περιβαλλοντικούς/ ακτιβισμού) ή απλώς να παραστούν (συνοδεία κηδεμόνων) σε διαμαρτυρία διοργανωθείσα από κατοίκους περιοχής. Σε περίπτωση βαθύτερης εμπλοκής, δύνανται να λάβουν ιδέες ή/ και να προσφέρουν προτάσεις στα αντίστοιχα προβλήματα των άλλων χωρών-εταίρων στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού προγράμματος.

Αποτίμηση των προτεινόμενων δραστηριοτήτων ακολουθεί στην επόμενη ενότητα.

ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ

Στα δυνατά σημεία του σεναρίου συγκαταλέγονται τα εξής: η φύση των δραστηριοτήτων επιτρέπει τόσο τη μεικρή όσο και την εξ ολοκλήρου εξ αποστάσεως υλοποίησή τους. Η πλειύση σύμφωνα με τις αρχές του εποικοδομητισμού και της Μάθησης μέσω Σχεδιασμού οδηγεί σε ενεργό ανάμιξη των μαθητών/τριων οι οποίοι/ες τίθενται στο επίκεντρο της διδασκαλίας. Η διερεύνηση προσωπικών ενδιαφερόντων προτρέπει την ενασχόληση για κάλυψη εξατομικευμένων αναγκών. Οι βιωματικές φάσεις κινητοποιούν τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, κουμπώνοντας πάνω στις ταυτότητές τους. Η αυθεντική πλαίσιωση (συμμετοχή σε Ευρωπαϊκό πρόγραμμα) προσκαλεί την επικοινωνιακή χρήση της ξένης γλώσσας και το διαπολιτισμικό διάλογο. Η διαθεματικότητα (παράλληλη πορεία με συνάδελφο Ελληνικής γλώσσας) συσπειρώνει όλα



τα παιδιά (γνηγενείς και αλλοδαπούς) γύρω από ένα κοινό σκοπό, καθώς αφορά τον τόπο όπου ζουν/ παίζουν καθημερινά. Η ανάπτυξη πολυγραμματισμών αντικατοπτρίζει πρακτικές αληθινής ζωής και δεξιότητες ανώτερου επιπέδου. Η προφορική-γραπτή, οπτικο-ακουστική, κιναισθητική και χωρική προσέγγιση απευθύνεται σε ποικίλους τύπους νοημοσύνης. Η συναισθηματική και διανοητική εμπλοκή προσωποποιεί τους βηματισμούς. Η σύγκριση με την πραγματικότητα ανοίγει μια σειρά από οπτικές. Ο προσδιορισμός επιδιώξεων και τυχόν συμφερόντων, πηγών ή τεκταινόμενων καλλιεργεί την κριτική σκέψη. Οι πλείστες ερμηνείες δίνουν αφορμές για εμπλουτισμό απόψεων και εναίσθηση νέων πτυχών βάσει εμπειριών και κοινωνικο-πολιτισμικού υπόβαθρου.

Η αξιοποίηση του διαδικτύου διευκολύνει την πρόσβαση σε πόρους, ευνοεί τη γραμμική και μη-γραμμική ανάγνωση, τη διασύνδεση μεταξύ απόμων πέρα από τα όρια του σχολείου (εντός και εκτός συνόρων), ενδυναμώνει τη διάδραση εμπλεκόμενων μεταξύ τους/ με εκπαιδευτικό/ υλικό/ φορείς. Οι ασύγχρονες εφαρμογές (π.χ. e-me, Playposit, LiveWorksheets, Wordclouds, Coggle, Linoit) στηρίζουν τον ατομικό ρυθμό, την οργάνωση και κατηγοριοποίηση εννοιών, τη γραφική απεικόνιση, την τυπική αλλά και τη δημιουργική εφαρμογή των διαθέσιμων στοιχείων. Η προσέλαση λεξιλογίου σε ηλεκτρονικά λεξικά επεκτείνει την αυτονομία. Η εντύπωση σε γραμματικά φαινόμενα συμβάλλει στη σύνταξη θεωρίας πάνω σε δομές απαραίτητες στο άμεσο μέλλον. Η προαιρετική συνδρομή σε παιγνιώδη λογισμικά (π.χ. Kahoot) προωθεί τη διασκέδαση πλέον της εναλλακτικής εξάσκησης/ αξιολόγησης. Η ανακαλυπτική διαδικασία τονίζει την αξιοπιστία βασισμένη σε ιδιωτική αναζήτηση. Η διαφοροποίηση της μάθησης (αρμοδιότητες και ρόλοι), και η χορήγηση από εκπαιδευτικό επιλογών ως προς το τελικό αποτέλεσμα και τις στρατηγικές δείχνει σεβασμό στην προσωπικότητα (ετοιμότητα/ προφίλ, προτιμήσεις) του καθενός. Η εισαγωγή ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων εμβαθύνει τη συμπερίληψη αδύναμων ή συνεσταλμένων μελών ανεξαρτήτως γλωσσικού/ γνωστικού επιπέδου ή προέλευσης, τις κοινωνικές δεξιότητες και την ισότιμη συνεισφορά. Η πρόσκληση για επίλυση προβλήματος, η διαδικασία επιχειρηματολόγησης-debate αφυπνίζουν την ενσυναίσθηση, καταλήγουν σε διαπραγμάτευση ιδεών, λήψη αποφάσεων και μετασχηματισμό αντιλήψεων. Οι ευκαιρίες να ακουστούν όλες οι φωνές και η εκτίμηση της γνώμης του άλλου συστήνουν κλίμα αποδοχής/ ασφάλειας/ ανήκειν σε ομάδα. Η ανάδυση και εμπέδωση αξιών (ποιότητα ζωής-αντί για χρήμα) συντελεί σε αμφισβήτηση, εξαγωγή συμπερασμάτων και αντίδραση.

Τα συνεργατικά εργαλεία (Google slides, Framapad, Canva) με δυνατότητα ταυτόχρονης επε-

ξεργασίας από πολλούς χρήστες, προάγουν την εξοικείωση με τη λειτουργικότητά τους και τη διάταξη της διεπαφής. Η μέριμνα για προστασία προσωπικών δεδομένων και πνευματικών δικαιωμάτων καταδεικνύει υπευθυνότητα. Η λειτουργία και έξω από τους τοίχους της τάξης ανατρέπει τις ισορροπίες μεταξύ παθητικής πρόσληψης και ενεργούς παραγωγής εκχωρώντας περισσότερο χρόνο για προσεκτική συγγραφή και πολλαπλή τροποποίηση. Η σύνθεση πολυτροπικών προϊόντων διευρύνει επινοητικότητα, πρωτοτυπία και καθολική συμμετοχή, μετατρέποντας τους μαθητές/τριες σε σχεδιαστές της γνώσης τους. Παράλληλα, η παροχή βοήθειας και η παροχή/ λήψη ανατροφοδότησης σε αλλήλους, πλέον της συμμόρφωσης με κανόνες δεοντολογίας, ενισχύουν την αίσθηση της κοινότητας, την άμιλλα και τη συλλογικότητα. Τα καλοπροαίρετα σχόλια και η επιβράβευση από ομότιμους (πλέον της εκπαιδευτικού) συνδράμουν σε αναβάθμιση κειμένων και σε άνοδο αυτοπεποίθησης. Η διάχυση των παραγόμενων σε μεγαλύτερο κοινό (ΣΔΜ, ιστολόγιο σχολείου, πλατφόρμα eTwinning) διεγείρει το αίσθημα επιτυχίας και την περηφάνια των συμμετεχόντων/ουσών. Η επιτόπια μετάβαση στο χώρο της επικείμενης ανάπλασης συντείνει στη συνειδητοποίηση της αρχιτεκτονικής και του μικροκλίματος της περιοχής. Η εκμετάλλευση των θεσμών (Δήμαρχος, περιβαλλοντικές οργανώσεις) ενθαρρύνει την άσκηση πολιτείας. Η υιοθέτηση της εσχάρας (Rubistar) τονώνει τη διαφάνεια και την αντικειμενική αξιολόγηση μέσω κριτηρίων. Το ηλεκτρονικό χαρτοφυλάκιο (eduportfolio) χρησιμεύει ως αποθετήριο αλλά και ως ευκαιρία αναστοχασμού. Η αποτίμηση τακτικών/ ευρύτερης δράσης/ μεθόδων μέσω ερωτηματολογίων (Google forms) εξελίσσει τη μεταγνώση. Η συντονιστική-διαμεσολαβητική-καθοδηγητική στάση του/της εκπαιδευτικού με την απαιτούμενη σκαλωσιά επικυρώνει την ανεξαρτητοποίηση των μαθητών/τριων, οι οποίοι σταδιακά αυτενεργούν βασιζόμενοι σε εσωτερικά κίνητρα.

Πιθανές προκλήσεις που μπορούν να προκύψουν: διαφωνίες στη σύνθεση των ομάδων, δυσκολίες ταυτόχρονης διαδικτυακής συνεργασίας μελών· έλλειψη ενδιαφέροντος από πλευράς μαθητών/τριων· τεχνικά θέματα (ασυμβατότητες υπολογιστών/ ταμπλετών, σύνδεση στο διαδίκτυο)· καθυστερήσεις στους χρόνους υλοποίησης· δυσκολία συντονισμού δράσεων με εκπαιδευτικό Ελληνικής γλώσσας ή με εκπαιδευτικό πληροφορικής για χρήση του εργαλείου. Τα συμπεράσματα της εν λόγω παρέμβασης παρατίθενται στην τελευταία ενότητα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Λόγω της παγκοσμιοποίησης και της ανάπτυξης της τεχνολογίας, οι κοινωνίες δέχονται επιρροές άμεσα ή έμμεσα, είτε από τα δραματιζόμενα γεγονότα είτε από άλλους πολιτισμούς (Portera, 2008). Τόσο οι άνθρωποι όσο και τα εκπαιδευτικά συστήματα χρήζει να αναζητούν

μεθόδους αντιμετώπισης των προκλήσεων που συνθέτουν οι νέες συνθήκες πολυπολιτισμικότητας.

Στο συγκεκριμένο σενάριο οι μαθητές/τριες εμπλέκονται σε διαπολιτισμικό διάλογο ανεξαρτήτως καταγωγής χρησιμοποιώντας αυθεντικά τη γλώσσα. Ερμηνεύουν γεγονότα, βρίσκουν πληροφορίες, προσδιορίζουν συμφέροντα, διαπραγματεύονται ιδέες, εξάγουν συμπεράσματα, αμφισβητούν κατεστημένο, υποβάλλουν προτάσεις για επίλυση προβλήματος, εκμεταλλεύονται τους θεσμούς, αναστοχάζονται, μετασχηματίζουν σχέσεις, παράγουν πολιτροπικά τεχνουργήματα, παρουσιάζουν στην ολομέλεια, σχολιάζουν, διαμοιράζουν, συγκρίνουν με ζητήματα ξένων εταίρων, αποτιμούν παραγόμενα και διαδικασία.

Μια κριτική παιδαγωγική οφείλει να υποστηρίζει πρακτικές που προάγουν τη διαφοροποίηση, την πολυφωνία, τη χειραφέτηση. Όταν τα παιδιά γαλουχούνται σε πλαίσια που καλλιεργούν αξίες και στάσεις πέρα των γνώσεων, δύνανται να αυτοπροσδιορίζονται και να δρουν ανεξάρτητα και στη ζωή εκτός σχολικών ορίων. Μια διαδρομή Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης παρέχει τις βάσεις για ισότιμη αποδοχή, αμοιβαία εκτίμηση, γόνιμη επικοινωνία, συνεργασία και ανεκτικότητα. Οι ίσες ευκαιρίες σε όλους να δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό αυξάνουν τις πιθανότητες οι αυριανοί πολίτες να αλλάξουν τον κόσμο.

Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Andres, B., Sanchis, R., & Poler, R. (2016). *Decision-making in teamworks: sticky notes tool for degree students*. In ICERI2016 Proceedings (pp. 4293-4301). IATED.

Banks, J. A. (2004). *Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice*. In Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education*. Second Edition. Jossey Bass Publishers. San Francisco, CA, 3-29.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164-195.

Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Council of Europe (2014). *The linguistic integration of adult migrants: from one country to another, from one language to another*. Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing.

Dinh, B. T., & Van Pham, T. N. (2022). *The research of implementing the computer-supported collaborative learning environment with Google Slides*. In *Proceedings of the AsiaCALL International Conference* (Vol. 1, pp. 152-162).

Essinger, H. (1991). *Interkulturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften*. In: H. Marburger (Ed.): *Schule in der multikulturellen Gesellschaft. Ziele, Aufgaben und Wege Interkultureller Erziehung*. Frankfurt a.M.

Filatova, O. (2016). More than a word cloud. *TESOL Journal* 7(2), 438-448.

Gerstein, J. (2014). Moving from Education 1.0 through education 2.0 towards education 3.0. In L.M. Blaschke, C. Kenyon, & S. Hase (Eds.), *Experiences in Self-Determined Learning* (83-98). CreateSpace Independent Publishing Platform.

Gorski, C. P. (2010). *The Challenge of Defining 'Multicultural Education'*. (Διαθέσιμο: <http://www.edchange.org/multicultural/initial.html>, προσπελάστηκε στις 27/05/2023).

Haddad, R. J., & Kalaani, Y. (2014). Google forms: A real-Time formative feedback process for adaptive learning. In *2014 ASEE Annual Conference & Exposition*, June 2014 (pp. 24-649).

Karsenti, T., Komis, V., Collin, S., & Siampou, F. (2011). *The implementation of Eduportfolio 3.0 in Canada and Greece: Advantages and Challenges for Future Teachers*. In T. Bastiaens & M. Ebner (Eds.), *Proceedings of ED-MEDIA 2011—World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (pp. 3786-3790). Lisbon, Portugal (Διαθέσιμο: <https://www.learntechlib.org/primary/p/38405/>, προσπελάστηκε στις 16/06/2023).



Kunda, S. (2022). Guide to Using Images in *Graphic Design Projects*. (Διαθέσιμο: <https://wou.omeka.net/s/repository/item/1233>, προσπελάστηκε στις 02/01/2024).

Lew, R., & Szarowska, A. (2017). *Evaluating online bilingual dictionaries: The case of popular free English-Polish dictionaries*. *ReCALL*, 29(2), 138-159.

Linh, M. L. T. T. (2021). Online collaborative writing through Framapad: students' perspectives. *Proceedings The International Virtual Conference 2021, Technologies & Language Education*, UEH, November 15, 2021, 104-116.

Maysara, M., Ariana, D., Saefuddin, S., Haetami, A., & Habiddin, H. (2023). Implementation of Live Worksheets Assisted Interactive Student Worksheets Based on Discovery Learning. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 9(9), 7628-7637.

Megalou, E., Tsilivigos, Y., Kaklamanis, C., & Politi, A. (2022). The evolution of e-me digital educational platform and experiences from its nation-wide use in schools during covid-19 pandemic. *Proceedings of EDULEARN22 Conference 4-6 July 2022*, Palma, Mallorca, Spain.

Merillat, L., & Ault, M. (2010). Teaching and Learning about Rubrics using RubiStar. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2010* (pp. 2783-2790). Chesapeake, VA: Associate for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Pattier, D. (2021). Teachers and YouTube: The use of video as an educational resource. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*. *Journal of theories and research in Education*, 16(1), 59-77.

Pedroso, J. E., Sulleza, R. S., Francisco, K. H. M. C., Noman, A. J. O., & Martinez, C. A. V. (2023). Unlocking the Power of Canva: Students' Views on Using the All-In-One Tool for Creativity and Collaboration. *Journal of Digital Learning and Distance Education*, 2(2), 443-461.

Plump, C. M., & LaRosa, J. (2017). Using Kahoot! in the classroom to create engagement and active learning: A game-based technology solution for eLearning novices. *Management Teaching Review*, 2(2), 151-158.

Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481-491. Doi:10.1080/14675980802568277.

Shahrokni, S. A. (2018). Playposit: using interactive videos in language education. *Teaching English with Technology*, 18(1), 105-115.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

UNESCO (2005). *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*. Paris: UNESCO. (Διαθέσιμο: <http://portal.unesco.org/en/ev.php>, προσπελάστηκε στις 16/3/2023).

Vilegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.

Ελληνικές

Γουλή, Ε., Γόγουλου, Α., & Γρηγοριάδου, Μ. (2009). Αξιοποιώντας τον Εννοιολογικό Χάρτη ως Εργαλείο Διδασκαλίας, Αξιολόγησης και Μάθησης σε Μαθήματα Πληροφορικής. Στο Μ. Γρηγοριάδου, Ε. Γουλή & Α. Γόγουλου (επιμ.), *Διδακτικές Προσεγγίσεις και Εργαλεία για τη Διδασκαλία της Πληροφορικής* (σ.σ. 122-175). Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλινοστώντων και αλλοδαπών μαθητών/τριων στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

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_ΞΕΝΩΝ_ΓΛΩΣΣΩΝ_ΔΗΜ_ΓΥΜΝ_2016.pdf, προσπελάστηκε στις 25/03/2019)

Καμαρινού, Δ. (2000). *Βιωματική μάθηση στο σχολείο* (3η έκδ.). Ξυλόκαστρο: Γρηγόρης.

Λυτρίβη, Φ. & Μακρή, Κ. (2022). *Ανάλυση αναγκών και ψηφιακά μέσα στη συμπεριληπτική εκπαίδευση: Ένα εκπαιδευτικό σενάριο*. Νέος Παιδαγωγός, 28, 584-594.

Μάρκου, Γ. Π. (2010). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μπούζιου, Α. (2019). Blogging στην Αγγλική Γλώσσα στο Δημοτικό. Μία περίπτωση πολυγραμμισμού. *6ο Συνέδριο της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 571-580.

Παναζής, Β. (2003). *Μεταρρυθμιστικές παιδαγωγικές αρχές στη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 97-112.

Παντελιάδου, Σ. (2021). *Επιμορφωτικό υλικό για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιμόρφωση σε πρακτικές υποστήριξης των μαθητών/τριών και των μαθητριών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (ΔΔ) με κωδικό ΟΠΣ (MIS) 5032906*. ΙΕ.Π.-ΕΣΠΑ 2014-2020.

Σοφός, Α. (2015). *Τεύχος μελέτης εξειδίκευσης μεθοδολογίας, ανάπτυξης προδιαγραφών και μεθοδολογίας επιλογής των σεναρίων των εκπαιδευτικών για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης ανά γνωστικό αντικείμενο για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στο γνωστικό αντικείμενο «Διαθεματική ομάδα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση»*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.).





Η ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΤΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ

Βασιλική Πανταζή

ΣΕΠ- Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
vaspant@yahoo.gr

Σοφία Πανταζή-Φρισούρα

Σύμβουλος Φιλολόγων ν. Αργολίδας & Αρκαδίας
sophiapantazi@gmail.com

Περίληψη

Η μητρική γλώσσα αναγνωρίζεται ως θεμέλιο για την ψυχική και πνευματική ανάπτυξη κάθε παιδιού. Η μη αναγνώριση της σημασίας της μητρικής γλώσσας παιδιών μεταναστών και προσφύγων στις χώρες υποδοχής μπορεί να οδηγήσει σε συναισθήματα μειονεξίας, κυρίως όμως δεν επιτρέπει στο παιδί να αξιοποιήσει τις ήδη αναπτυγμένες δεξιότητες και γνωστικές λειτουργίες στον γλωσσικό χειρισμό (της μητρικής γλώσσας), οι οποίες θα μπορούσαν να το υποβοηθήσουν σημαντικά στην εμπέδωση και ενεργοποίηση της νέας γλώσσας που καλείται να υιοθετήσει. Σκοπός της συγκεκριμένης εισήγησης είναι, μέσω βιβλιογραφικής έρευνας, να παρουσιάσει και να συγκρίνει τις εκπαιδευτικές πολιτικές ευρωπαϊκών χωρών που υποδέχονται πρόσφυγες και οι οποίες αφορούν στη διδασκαλία των μητρικών γλωσσών των προσφύγων μαθητών/τριών. Μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα φιλοδοξούμε να διερευνήσουμε ποιος είναι ο γλωσσικός προσανατολισμός (μονογλωσσικός/ πολυγλωσσικός), των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων και αν η αναγνώριση και η θεσμική στήριξη της μητρικής γλώσσας των προσφυγόπουλων μπορεί να αποτελέσει εκπαιδευτική πρόκληση για μία χώρα.

Λέξεις-κλειδιά: πρόσφυγες μαθητές και μαθήτριες, διδασκαλία μητρικής γλώσσας, ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές

Abstract

The mother tongue is recognized as a foundation for the mental and intellectual development of every child. Failure to recognize the importance of the mother tongue of immigrant and refugee children in host countries can lead to feelings of disadvantage. By not allowing child to make use of the already developed skills and cognitive functions in language manipulation (of the mother tongue), a restriction could be imposed in consolidating and activating the new language it is asked to adopt. The purpose of this presentation is, through bibliographic research, to present and compare the educational policies of European countries that welcome refugees and which concern the teaching of the mother tongues of refugee students. Through this specific research we aspire to investigate what is the linguistic orientation (monolingual/multilingual) of the European educational systems and whether the recognition and institutional support of the mother tongue of refugee children can be an educational challenge for a country.

Keys words: refugee children, mother tongue, educational policies of Europe

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία του Ευρωπαϊκού κοινοβουλίου, το 2022 υπήρξαν ένα (1) εκατομμύριο (965.665) αιτήσεις για άσυλο στην ΕΕ, (52,1% περισσότερες από το 2021) (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2023). Οι χώρες της ΕΕ ενέκριναν συνολικά 384.245 αιτήσεις το 2022, ενώ περίπου 44% έλαβαν καθεστώς πρόσφυγα. Από αυτούς που αναζήτησαν διεθνή προστασία στην Ευρώπη το 2022, 234.710 ήταν παιδιά. Περίπου το 67% αυτών ήταν ασυνόδευτα ή χωρισμένα από τις οικογένειές τους και καταγράφηκαν στην συντριπτική τους πλειοψηφία (περίπου 158.685 ή 69%) σε τέσσερις μόνο χώρες: Γερμανία (35%), Γαλλία (15%), Αυστρία (10%) και Ισπανία (9%).

Το 2022, περίπου 35.200 παιδιά έφτασαν στην Ελλάδα, την Ιταλία, τη Βουλγαρία, την Ισπανία, την Κύπρο και τη Μάλτα (18% κορίτσια και 82% αγόρια).

Οι παραπάνω αριθμοί αποδίδουν μόνο μια πρόσφατη εικόνα των μεγεθών της προσφυγικής ροής που υποδέχεται η Ευρώπη τις τελευταίες δεκαετίες. Η ΕΕ προσπαθεί να αντιμετωπίσει

αυτή την εισροή μεταναστών και προσφύγων με διάφορους τρόπους, από τη μεταρρύθμιση του συστήματος ασύλου έως την ενίσχυση της ασφάλειας των συνόρων, τη βελτίωση της νόμιμης μετανάστευσης εργασίας και την προώθηση της ένταξης των προσφύγων.

Αυτή η τελευταία αναγκαιότητα, της ένταξης, συνδέεται σαφώς με την εκπαιδευτική πολιτική και την στρατηγική ενσωμάτωσης των παιδιών προσφύγων σχολικής ηλικίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση των ευρωπαϊκών κρατών. Στη χώρα υποδοχής όπου η μέχρι τότε ζωή του διακόπεται με βίαιο τρόπο, το προσφυγόπουλο καλείται να δομήσει μια νέα πραγματικότητα. Η φοίτηση στα σχολεία επιβάλλει στα παιδιά πρόσφυγες διδασκαλίες στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, που μπορεί να τους είναι τελείως άγνωστη και στην οποία οφείλουν να αναπτύξουν δεξιότητες και να κατακτήσουν γνώσεις. Με αυτό τον τρόπο όμως, αδυνατούν να αξιοποιήσουν τις ήδη αναπτυγμένες δεξιότητες και γνωστικές λειτουργίες στον γλωσσικό χειρισμό (της μητρικής γλώσσας), οι οποίες θα μπορούσαν να τα υποβοηθήσουν σημαντικά στην εμπέδωση και ενεργοποίηση της νέας γλώσσας.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Cummins για την αλληλεξάρτηση των γλωσσών (2005), οι γλώσσες, που αποτελούν το γλωσσικό ρεπερτόριο ενός δίγλωσσου ατόμου, όπως πρέπει να εννοείται το παιδί πρόσφυγας που διδάσκεται στο σχολείο σε μια άλλη γλώσσα, δεν αντιπροσωπεύουν ξεχωριστά συστήματα, ούτε κατακτώνται η μία ανεξάρτητα από την άλλη, αλλά αποτελούν μια ενότητα, ένα σύνολο. Η γνώση που έχουμε ήδη αφομοιώσει μέσω της πρώτης γλώσσας αξιοποιείται, μεταφέροντας εννοιολογικά και γλωσσικά στοιχεία στην άλλη.

Οι μαθητές πρόσφυγες, αφού έχουν πρόσβαση σε δύο γλωσσικά συστήματα τα οποία αξιοποιούν ως μέσα κοινωνικής αλληλεπίδρασης, είναι δυνάμει δίγλωσσα άτομα (Grosjean, 2010 όπως αναφέρεται στο Σταμούλη & Κάντζου, 2014). Είναι βέβαια δυνατόν να υπάρχουν μεγάλες διαφορές επιπέδου μεταξύ των επιμέρους δεξιοτήτων και υποδεξιότητων κάθε γλώσσας. Έτσι, ένας/μία δίγλωσσος/η ομιλητής/τρια μπορεί να επιδεικνύει σε μια γλώσσα μεγαλύτερη επάρκεια στον γραπτό λόγο και μικρότερη στον προφορικό και το αντίστροφο στη δεύτερη ξένη γλώσσα που μιλά. Το επίπεδο επάρκειας σε κάθε γλώσσα δεν παραμένει για πάντα το ίδιο. Εξαρτάται από τα περιβάλλοντα όπου ο/η ομιλητής/τρια χρησιμοποιεί τις γλώσσες, τη συχνότητα χρήσης τους, το είδος των επικοινωνιακών στόχων που εξυπηρετούν, τους συνομιλητές/τριες αλλά και την προσωπική επιθυμία του/της ομιλητή/τριας να βελτιώσει τις δεξιότητές του/της στη(στις) γλώσσα(ες) που μιλά.

Η εκπαιδευτική πολιτική που προωθεί τη δίγλωσσία, επιτρέποντας τη διδασκαλία και στη μητρική γλώσσα των παιδιών προσφύγων, έχει να προσφέρει πολλαπλά πλεονεκτήματα. Πρωτίστως γνωσιακά, γιατί ενισχύεται η δημιουργική τους σκέψη, η μεταγνωστική επίγνωση και οι άμεσες αντιδράσεις. Αλλά και κοινωνικο-συναισθηματικά, γιατί ενισχύεται η αυτό-εικόνα και η αυτοπεποίθηση των δίγλωσσων ομιλητών/τριών. Η γνώση δύο τουλάχιστον γλωσσών δίνει τη δυνατότητα να διευρυνθούν τα δίκτυα επικοινωνίας των δίγλωσσων ατόμων, ενώ η γνώση της γλώσσας της χώρας προέλευσης (heritage language) επιτρέπει τη διατήρηση της επικοινωνίας, ενθαρρύνει οικογενειακούς και ιστορικούς δεσμούς καθώς και τη μεταβίβαση της πολιτισμικής κληρονομιάς από γενιά σε γενιά και επιτρέπει τη διατήρηση των δεσμών με τη χώρα καταγωγής και για την περίπτωση της παλιννόστησης. Πολιτισμικά, δίνεται η δυνατότητα να δουν και από μια άλλη οπτική γωνία τον κόσμο, τη δική τους ατομική και κοινωνική ταυτότητα και να κατανοήσουν τα θέματα της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας. (Baker, 2011 Σταμούλη & Κάντζου, 2014). Όμως, στην πραγματικότητα που διαμορφώνουν οι πολιτικές πιέσεις, οι κοινωνικο-οικονομικές δυσκολίες και οι ιδεολογικές οξυψες, σε συνδυασμό με την προσπάθεια των παιδιών προσφύγων να ενταχθούν στην νέα κοινωνία, να αναζητήσουν μια νέα κοινωνική ταυτότητα ή να ξεφύγουν από ένα τραυματικό παρελθόν, συχνά οδηγούμαστε στην υποβάθμιση της γλώσσας της οικογένειας και σταδιακά στην πλήρη εγκατάλειψή της με ό,τι συνεπάγεται αυτό. Αν λάβουμε υπόψη μας την αδιαμφισβήτητη σπουδαιότητα της μητρικής γλώσσας στην ανάπτυξη του παιδιού, καθώς δια μέσου αυτής μαθαίνει όχι μόνο να επικοινωνεί αλλά και να διαμορφώνει την ταυτότητά του και να εξασφαλίζει την ψυχική του ισορροπία, εύλογα αντιλαμβανόμαστε τι συνιστά για την ψυχική, γνωστική και κοινωνική του εξέλιξη η αποκοπή από τη μητρική γλώσσα.

Μπροστά στα διλήμματα και τα κρίσιμα ερωτήματα (παιδαγωγικά, πολιτικά, ηθικά) που θέτει η φοίτηση των παιδιών προσφύγων και η ένταξη τους στην Ευρώπη, η βιβλιογραφική μας έρευνα αναζήτησε και παρουσιάζει τις εκπαιδευτικές πολιτικές ευρωπαϊκών χωρών (συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας), που τα τελευταία χρόνια δέχονται πρόσφυγες στο έδαφός τους και οι οποίες αφορούν στη διδασκαλία των μητρικών γλωσσών των προσφύγων μαθητών/τριών.

ΔΑΝΙΑ - ΣΟΥΗΔΙΑ - ΝΟΡΒΗΓΙΑ

Στη Σκανδιναβία η πολυγλωσσία εμφανίζεται ως ένας πολύ σημαντικός στόχος στα προγράμματα σπουδών ενώ για τους μαθητές της σύγχρονης κοινωνίας αποτελεί μια φυσική κατάσταση. Εντούτοις πολλές μελέτες έχουν καταδείξει ότι η πολυγλωσσία εφαρμόζεται σε ένα μικρό





αριθμό σχολείων και ότι η υφιστάμενη γλωσσική διδασκαλία αντανακλά ένα μονογλωσσικό προσανατολισμό.

Στη Νορβηγία η πολυγλωσσία συνδέεται με τα άτομα μεταναστευτικής βιογραφίας ή με τους ομιλητές μειονοτικών γλωσσών. Παρόμοια κατάσταση επικρατεί και στη Δανία και τη Σουηδία όπου ο όρος «δίγλωσσοι μαθητές» αναφέρεται στους μαθητές μεταναστευτικής βιογραφίας αλλά και σε αυτούς που έχουν ως μητρική γλώσσα άλλη από τη γλώσσα της πλειοψηφίας. Συνεπώς, όταν στα προγράμματα σπουδών γίνεται αναφορά στην πολυγλωσσία, αυτό ισοδυναμεί με αναφορά στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας ή των μειονοτικών γλωσσών των μαθητών. Εντούτοις, αν και τα προγράμματα σπουδών στη Σκανδιναβία τονίζουν τη σπουδαιότητα της πολυγλωσσίας για όλους ανεξαρτήτως τους μαθητές, ο όρος «πολυγλωσσία» δεν είναι αρκετά αποσαφηνισμένος και οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να κατανοήσουν το περιεχόμενό της και τη λειτουργία της πόσο μάλλον που οι ίδιοι δεν είναι επαρκώς επιμορφωμένοι και τα κατάλληλα διδακτικά εργαλεία είναι περιορισμένα.

Στη Σκανδιναβία, στα πρώτα 10 υποχρεωτικά σχολικά χρόνια, η διδασκαλία πραγματοποιείται στη βασική επίσημη γλώσσα του σχολείου, ακολουθούν τα αγγλικά ως πρώτη ξένη γλώσσα και τα γαλλικά ή τα γερμανικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα. Στη Νορβηγία τα αγγλικά ξεκινούν από τον πρώτο χρόνο φοίτησης των μαθητών στο σχολείο ενώ στη Σουηδία και τη Δανία ξεκινούν το δεύτερο σχολικό έτος. Στον έκτο χρόνο φοίτησης, οι μαθητές στη Δανία ξεκινούν υποχρεωτικά μία δεύτερη ξένη γλώσσα την οποία επιλέγουν μεταξύ των γερμανικών και των γαλλικών. Στη Σουηδία και τη Νορβηγία η εκμάθηση της δεύτερης ξένης γλώσσας είναι προαιρετική και ξεκινά στην 7η και 8η χρονιά φοίτησης αντίστοιχα. Στη Νορβηγία, ένα ποσοστό της τάξης του 74% επιλέγει δεύτερη ξένη γλώσσα μεταξύ των γαλλικών, γερμανικών ή ισπανικών ενώ στη Σουηδία το 90% των μαθητών μαθαίνει μία δεύτερη ξένη γλώσσα. Στη Σουηδία όπως και στη Νορβηγία οι πιο δημοφιλείς γλώσσες είναι τα γαλλικά, τα γερμανικά και τα ισπανικά, αλλά σε μερικά σχολεία προσφέρονται και τα ρωσικά όπως και τα κινέζικα.

Τα τελευταία χρόνια, και οι τρεις σκανδιναβικές χώρες δέχτηκαν μεταναστευτικά ρεύματα τα οποία οδήγησαν σε γλωσσική ποικιλομορφία στα σχολεία. Στη Δανία, το 14,4% των μαθητών είναι μεταναστευτικής βιογραφίας μαθητές ή έχουν γεννηθεί από γονείς μεταναστευτικής βιογραφίας (Danish Ministry of Immigration and integration, 2022). Οι αριθμοί των μαθητών μεταναστευτικής βιογραφίας στη Νορβηγία και τη Σουηδία είναι 18,9% (Statistics Norway,

2022) και 20% (Statistics Sweden, 2022) αντίστοιχα. Σε αυτές τις τρεις χώρες υπάρχουν και άλλα γλωσσικά μαθήματα υποχρεωτικά ή/και προαιρετικά. Στη Δανία, τα δανέζικα μπορούν να αποτελέσουν την πρώτη επίσημη γλώσσα του σχολείου αλλά και τη δεύτερη γλώσσα για τους μαθητές που έχουν ως πρώτη γλώσσα άλλη από τα δανέζικα και οι οποίοι είναι υποχρεωμένοι να παρακολουθήσουν μαθήματα και σε αυτή. Στη Νορβηγία διδάσκονται διαφορετικά γλωσσικά αντικείμενα όπως η σάμι η οποία διδάσκεται ως πρώτη γλώσσα, ως δεύτερη ή ως μητρική γλώσσα γλωσσικών μειονοτήτων. Η διδασκαλία μαθημάτων στις μητρικές γλώσσες των μαθητών απουσιάζει ολοκληρωτικά από το σουηδικό πρόγραμμα σπουδών, ενώ αναφορές σε ποικιλίες της σουηδικής γλώσσας καθώς και σε άλλες μειονοτικές γλώσσες γίνονται μόνο στο πλαίσιο της Αφύπνισης των γλωσσών.

Η ανάγνωση, η γραφή και η ανάλυση κειμένων γραμμένων σε άλλες γλώσσες από την επίσημη σχολική, αναφέρεται χαρακτηριστικά στο νορβηγικό πρόγραμμα σπουδών, χωρίς όμως να προσδιορίζονται αυτές οι γλώσσες οι οποίες δυνητικά θα μπορούσε να είναι οι μητρικές γλώσσες των μαθητών. Τόσο στη Δανία όσο και στη Νορβηγία, στο πρόγραμμα σπουδών αναφορικά με τη διδασκαλία της αγγλικής ως πρώτης ξένης γλώσσας, γίνεται ιδιαίτερη μνεία στην αναζήτηση συνδέσεων μεταξύ των αγγλικών και των υπολοίπων γλωσσών που γνωρίζουν οι μαθητές (μητρικές γλώσσες, διάλεκτοι κλπ) προκειμένου να καλλιεργηθούν οι δεξιότητες των μαθητών και να αναπτυχθούν στρατηγικές μεταφοράς γνώσεων από τη μία γλώσσα στην άλλη. Εντούτοις, αυτή η αναφορά δεν διευκολύνει αρκετά το έργο των εκπαιδευτικών, καθώς δεν δίνονται επεξηγήσεις για το ποιες μπορούν να είναι αυτές οι γλώσσες (κυρίως μεταναστευτικής προέλευσης), οι οποίες αν αξιοποιούντο στην τάξη θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών. Έτσι υπάρχει ο κίνδυνος αυτές οι γλώσσες να συνεχίζουν να αντιμετωπίζονται ως γλώσσες μειωμένης αξίας στο πλαίσιο μιας πολυγλωσσικής εκπαιδευτικής προσέγγισης. Η μόνη συγκεκριμένη αναφορά που γίνεται τόσο στο σουηδικό όσο και στο νορβηγικό πρόγραμμα σπουδών είναι στη γλώσσα σάμι, η οποία είναι μία από τις επίσημες μειονοτικές γλώσσες της Σουηδίας.

Σύμφωνα με έρευνες και μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί, αυτό που χρειάζεται είναι επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γύρω από την πολυγλωσσία, συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων και μελέτη προγραμμάτων σπουδών άλλων χωρών πέρα από τις Σκανδιναβικές που εφαρμόζουν την πολυγλωσσική εκπαίδευση (Drachmann et al, 2023).

ΦΙΝΛΑΝΔΙΑ

Στη Φινλανδία επικρατεί μια επίσημη διγλωσσία, τα σουηδικά και τα finnois. Η εμπειρία της Φινλανδίας γύρω από τη μετανάστευση και τα μεταναστευτικά ρεύματα ξεκινά κυρίως μετά την πτώση του κουμμουνισμού καθώς και μετά την είσοδό της στην Ε.Ε. Μεταξύ 1990 και 2017 ο αριθμός των μεταναστών πέρασε από το 0,8% στο 6,4% δημιουργώντας έτσι γλωσσικές ανισορροπίες (Marmus, 2018). Από το 2014, οι επίσημες γλώσσες της χώρας (finnois, σουηδικά, σαμί, ρομανί, νοηματική) χάνουν έδαφος. Το 2017, το 7% αυτών που εγκαταστάθηκαν μόνιμα στη χώρα, μιλούν άλλες γλώσσες όπως τα ρωσικά, τα εσθονικά και λίγο τα αραβικά. Τα σουηδικά μιλιούνται πλέον από το 5,2% χάνοντας την προνομιούχα θέση που είχαν δίπλα στα finnois που μιλιούνται από το 87,9% του πληθυσμού. Παρόλο που η χώρα προσπάθησε να διατηρήσει μία ισορροπία μεταξύ των ομιλούμενων γλωσσών στις διάφορες κοινότητες, μέσα στο σχολικό περιβάλλον, οι διαφορετικές μητρικές γλώσσες των μαθητών δεν κατάφεραν να αποκτήσουν μία επίσημη θέση. Βέβαια, μαθήματα στις μητρικές γλώσσες των αλλοδαπών μαθητών πραγματοποιούνται αλλά όχι σε επίσημο σχολικό πλαίσιο. Οι διαφορετικές γλωσσικές και εθνικές κοινότητες είναι ελεύθερες να διοργανώνουν απογευματινά μαθήματα για παιδιά μεταναστών με τη βοήθεια ενδεχομένως του κράτους, αλλά η προτεραιότητα δίνεται σαφώς σε γλώσσες όπως τα σουηδικά, τα finnois, ή ακόμα και, πιο σπάνια, τα σάμι ή η ρομανί.

ΙΣΛΑΝΔΙΑ

Πέρα από την αμερικάνικη παρουσία κατά τη διάρκεια του ψυχρού πολέμου, δεν μπορούμε να μιλάμε για σημαντικές κοινότητες αλλοδαπών στην Ισλανδία οι οποίες να χρειάζονται μια ιδιαίτερη διαχείριση των γλωσσών και πολιτισμών τους. Αντιθέτως, οι Ισλανδοί, από τον Μεσαίωνα, χαρακτηρίζονται από μία ομοιογένεια η οποία έχει καταφέρει να αντέξει στις διάφορες μεταναστευτικές κρίσεις που γνώρισε η Ευρώπη τα τελευταία 30 χρόνια. Εντούτοις, τελευταία παρατηρείται μία αύξηση του αριθμού των ανθρώπων μεταναστευτικής βιογραφίας, προερχόμενοι κυρίως από την Πολωνία. Με πληθυσμό 350.710 κατοίκους το 2018, οι αλλοδαποί αποτελούν το 11,28% του συνολικού πληθυσμού, δηλαδή περίπου 39.570 κάτοικοι. Οι λόγοι που δεν διδάσκονται στα σχολεία της Ισλανδίας οι μητρικές γλώσσες των αλλοδαπών μαθητών, δεν έχουν να κάνουν μόνο με τον μικρό αριθμό αυτών, αλλά με το γεγονός ότι υπάρχει πολιτική βούληση η χώρα να διατηρήσει και να ενισχύσει τους ιστορικούς δεσμούς της με τις υπόλοιπες σκανδιναβικές χώρες, αλλά και με την Αμερική, καθώς θεωρεί ότι η Ισλανδία μοιράζεται κοινά ιστορικά και πολιτισμικά στοιχεία με την αγγλοσαξονική γλώσσα.

Για το ισλανδικό κράτος, πρώτη ξένη γλώσσα στις υποχρεωτικές τάξεις του σχολείου είναι τα δανέζικα και ακολουθούν τα σουηδικά και τα νορβηγικά για λόγους πολιτισμικής και ιστορικής εγγύτητας, αλλά και για πρακτικούς λόγους, καθώς η πλειοψηφία των νέων Ισλανδών θα φοιτήσει στα πανεπιστήμια των σκανδιναβικών χωρών. Οι άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες, όπως τα γερμανικά, τα γαλλικά και τα ισπανικά ξεκινούν στο λύκειο. Η διδασκαλία των μητρικών γλωσσών των μαθητών μεταναστευτικής ή προσφυγικής βιογραφίας είναι σχεδόν ξεχασμένη και δεν αποτελεί γνωστικό αντικείμενο στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα του υποχρεωτικού σχολείου. Βέβαια, στο πρόγραμμα σπουδών του 1991 γινόταν αναφορά στη σπουδαιότητα της μητρικής γλώσσας ως σημαντικό στοιχείο για την καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης, του οικογενειακού δεσμού και της μεταβίβασης της πολιτιστικής κληρονομιάς, αλλά ποτέ δεν θεσμοθετήθηκαν μαθήματα μητρικών γλωσσών στο υποχρεωτικό σχολείο. Εναπόκειται στις οικογένειες να αναλάβουν την εκμάθηση ή/και τη συντήρηση των μητρικών γλωσσών αλλά και των εμπλεκόμενων σχολείων, τα οποία θα μπορούσαν να αναζητήσουν βοήθεια σε εξωτερικούς φορείς που ενδιαφέρονται για την πολυγλωσσία και τον διαπολιτισμό (Marmus, 2018).

ΓΕΡΜΑΝΙΑ

Το άρθρο 10 παράγραφος 1 του νόμου για τη συμμετοχή και την ένταξη ορίζει: «Το κράτος αναγνωρίζει την πολυγλωσσία ως σημαντικό δυναμικό για την πολιτιστική, επιστημονική και οικονομική ανάπτυξη της Βόρειας Ρηνανίας-Βεσφαλίας και για την προώθηση των ίσων ευκαιριών στην εκπαιδευτική συμμετοχή κατά την έννοια του παρόντος νόμου». Επιπλέον, το HSU (Herkunftssprachliche Unterricht δηλ. μάθημα μητρικής γλώσσας) είναι εδραιωμένο στους κανονισμούς εκπαίδευσης για το πρωτοβάθμιο επίπεδο και στο δευτεροβάθμιο επίπεδο και στα ωρολόγια προγράμματα (Ministry of schools and Education of the State of North Rhine-Westphalia, 2024).

Για το HSU υπάρχει πρόγραμμα σπουδών για τις τάξεις 1 έως 4 και 5 και 6, καθώς και πρόγραμμα σπουδών για το δευτεροβάθμιο επίπεδο Ι. Το πρόγραμμα σπουδών ισχύει για όλες τις γλώσσες. Η συγκεκριμένη εφαρμογή του HSU ρυθμίζεται στο διάταγμα «Γλωσσική διδασκαλία» της 20ης Σεπτεμβρίου 2021 (BASS 13 – 61 No. 2). Στο πλαίσιο του γενικού σχεδίου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δημοτικά), διατίθενται 70 επιπλέον θέσεις από το σχολικό έτος 2021-2022 για το κρατικό πρόγραμμα «Ενίσχυση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσω HSU - η πολυγλωσσία υποστηρίζει την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών», έτσι ώστε συνολικά 1.006 θέσεις να είναι ήδη διαθέσιμες στο HSU. Αυτή τη στιγμή υπάρχουν HSU στη Βόρεια Ρηνανία-Βε-

σφαλία στις ακόλουθες 30 γλώσσες: αλβανικά, αραβικά, αραμαϊκά, βοσνιακά, βουλγαρικά, κινέζικα, φαρσί/νταρί, γαλλικά, ελληνικά, ιταλικά, ιαπωνικά, κορεάτικα, κροατικά, κουρδικά, κουρμανσί, μακεδονικά, ολλανδικά, πολωνικά, πορτογαλικά, ρομάνικα, ρουμάνικα, ρωσικά, σερβικά, σορανί, ισπανικά, τσίλανδέζικα, τουρκικά, τβί, ουκρανικά και zazai.

Συνολικά 102.323 μαθήτριες και μαθητές πήραν μέρος στο HSU στη Βόρεια Ρηνανία-Βεστφαλία το σχολικό έτος 2022-2023. Το σχολικό έτος 2021-2022 πραγματοποιήθηκαν για πρώτη φορά κεντρικές γλωσσικές δοκιμασίες στο HSU. Σε συνολικά 3.657 γλωσσικά τεστ δοκιμάστηκαν 22 διαφορετικές γλώσσες.

Για τη διδασκαλία γλωσσών κληρονομιάς ισχύουν οι ακόλουθες γενικές απαιτήσεις: το HSU καλύπτει συνήθως έως και πέντε ώρες την εβδομάδα. Τα μαθήματα «θα πρέπει στο μέτρο του δυνατού να συνδέονται με μαθήματα στους τομείς (ειδικότητες/προσανατολισμοί) και με εξω-σχολικές δραστηριότητες, ειδικά ολοήμερες».

Σκοπός της διδασκαλίας είναι με βάση το ισχύον πρόγραμμα σπουδών και τις δεξιότητες σε μια μητρική γλώσσα, προφορικά και γραπτά, να οικοδομήσει, να διατηρήσει, να επεκτείνει, να μεταδώσει σημαντικές διαπολιτισμικές δεξιότητες και να επιτρέψει τη μάθηση σε πολλές γλώσσες.

Το HSU ιδρύεται, εάν τουλάχιστον 15 μαθήτριες και μαθητές με την ίδια μητρική γλώσσα είναι εγγεγραμμένοι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και τουλάχιστον 18 στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ανάλογα με την απόφαση της εποπτικής αρχής του σχολείου, είναι επίσης δυνατές ομάδες μάθησης μεταξύ των τύπων σχολείων και μεταξύ των σχολείων. Ο βαθμός επίδοσης που απονέμεται στο HSU περιλαμβάνεται στο πιστοποιητικό με σχόλια/περιγραφή. Στα πιστοποιητικά του δημοτικού, αντί για το βαθμό επίδοσης, περιλαμβάνεται δήλωση σχετικά με την εξέλιξη της μάθησης στα μαθήματα γλώσσας προέλευσης

Στο τέλος του εκπαιδευτικού προγράμματος, μετά την 9η τάξη (αντίστοιχη με την ελληνική 3η γυμνασίου), είτε μετά τη 10η τάξη (1η λυκείου), υπάρχει το τεστ γλώσσας στο HSU. Το αποτέλεσμα της γλωσσικής εξέτασης πιστοποιείται στο τελικό πιστοποιητικό. Ο βαθμός εξέτασης αναφέρεται στην ένδειξη «Επιδόσεις» και στις «Παρατηρήσεις» αναφέρεται ότι ο βαθμός βασίζεται σε γλωσσικό τεστ μετά τη συμμετοχή στο HSU. Κατά την απονομή τίτλων σπουδών, τουλάχιστον η

καλή επίδοση στο τεστ γλώσσας μπορεί να αντισταθμίσει την κακή επίδοση σε μια ξένη γλώσσα. Εφόσον επιτευχθεί ένας συνολικός βαθμός επάρκειας στη γλωσσική δοκιμασία στο επίπεδο του απολυτηρίου μέσης εκπαίδευσης, αυτή η γλώσσα μπορεί να θεωρηθεί ως συνεχιζόμενη ξένη γλώσσα στο επίπεδο ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Το HSU παρέχεται από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στο κρατίδιο της Βόρειας Ρηνανίας-Βεστφαλίας. Οι κρατικές απαιτήσεις για το περιεχόμενο των μαθημάτων και η εποπτεία του κρατικού σχολείου διασφαλίζουν ότι τα μαθήματα διδάσκονται σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών. Οι απαιτούμενες ικανότητες των εκπαιδευτικών ρυθμίζονται στον αριθμό 11 του προαναφερόμενου διατάγματος, συμπεριλαμβανομένου του επιπέδου ικανότητας C1 σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες του Συμβουλίου της Ευρώπης (CEFR). Οι χώρες προέλευσης δεν επηρεάζουν την επιλογή και το έργο των εκπαιδευτικών.

ΓΑΛΛΙΑ

Στη Γαλλία, από το 1882 οπότε γίνεται υποχρεωτική η σχολική εκπαίδευση, έκανε την εμφάνισή της και η γλωσσική πολυμορφία, καθώς πολλοί μαθητές μιλούσαν τοπικές γλώσσες και διαλέκτους. Παρόλα αυτά, στο όνομα της εθνικής ενότητας, η μονογλωσσία, θεωρήθηκε απαραίτητη και οι τοπικές γλώσσες απαγορεύτηκαν από όλα τα σχολεία της Γαλλίας. Ο νόμος Deixonne μόλις το 1951 επέτρεψε την προαιρετική διδασκαλία των τοπικών γλωσσών που είχαν γίνει πια μειονοτικές (Cadet, 2022). Το πρώτο μισό του 20ου αιώνα, αυτή η γλωσσική πολυμορφία εμπλουτίζεται με τις γλώσσες των μαθητών μεταναστευτικής βιογραφίας. Κάποιες από τις γλώσσες αυτές, όταν υπάρχουν διμερείς συμφωνίες μεταξύ των κρατών, διδάσκονται από αλλοδαπούς εκπαιδευτικούς σε σχολικούς χώρους.

Το 1975 αυτές οι διδασκαλίες ονομάστηκαν «μαθήματα της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης» (ELCO), έχοντας ένα διπλό στόχο: να διευκολύνουν την ενσωμάτωση αυτών των μαθητών στο γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και να βοηθήσουν, σε μια πιθανή επιστροφή, στη νέα ενσωμάτωση των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας τους. Για αυτό τον λόγο τα μαθήματα αυτά από το 2016 έχουν μετονομαστεί σε «Διεθνή μαθήματα ξένων γλωσσών», και προσφέρονται από τη 2η τάξη του Δημοτικού για μιάμιση ώρα την εβδομάδα.

Στις «Διεθνείς Τάξεις» (Sections Internationales) του Δημοτικού, του Γυμνασίου και του Λυκείου διδάσκονται 19 γλώσσες στις δύο πρώτες βαθμίδες και 18 στην τελευταία: γερμανικά, αμε-

ρικάνικα, αγγλικά, αραβικά, αυστραλέζικα, κινέζικα, κορεάτικα, δανέζικα, ισπανικά, γαλλο-μαροκινά, ιταλικά, ιαπωνικά, ολλανδικά, νορβηγικά, πολωνικά, ρώσικα, σουηδικά, πορτογαλικά. Στο λύκειο δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές εκτός από τις δύο υποχρεωτικές γλώσσες να κάνουν και 3η. Επίσης, στις «Ευρωπαϊκές τάξεις ή τάξεις γλωσσών της Ανατολής» (Sections Européennes ou Sections de Langues Orientales), τόσο στο γυμνάσιο όσο και στο λύκειο, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να μάθουν γερμανικά, αγγλικά, ισπανικά, ιταλικά, πορτογαλικά, ρωσικά, ολλανδικά ή να διδαχθούν ένα μάθημα (ιστορία, οικονομία, μαθηματικά, γεωγραφία) στα αραβικά, κινέζικα, ιαπωνικά, βιετναμέζικα. Ταυτόχρονα μαθαίνουν και τον πολιτισμό της χώρας, της οποίας τη γλώσσα μαθαίνουν.

ΕΛΛΑΔΑ

Στο πλαίσιο της πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας για τη συμπερίληψη μαθητών προσφύγων στα σχολεία, προβλέπονται Τάξεις Υποδοχής και Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ). (ΦΕΚ, 2016).

Οι Τάξεις Υποδοχής αφορούν μαθητές με ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας και προβλέπεται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας 15 ώρες/εβδομάδα σε ξεχωριστή τάξη, αλλά εντός του σχολείου. Παράλληλα, οι μαθητές παρακολουθούν και μαθήματα στην κανονική τους τάξη, όπως Φυσική Αγωγή, Μουσική, Πληροφορική, Ξένη Γλώσσα ή και άλλο μάθημα, σύμφωνα με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων. Ο μικρότερος αριθμός μαθητών με τον οποίο δημιουργούνται Τάξεις Υποδοχής είναι επτά (7) για την Β/θμια και εννέα (9) για την Α/θμια. Σε κάθε Τάξη Υποδοχής είναι δυνατόν να συμμετέχουν μαθητές από διαφορετικές τάξεις της ίδιας βαθμίδας.

Οι ΔΥΕΠ εντάσσονται στην τυπική εκπαίδευση και λειτουργούν στα σχολεία, κατά τις απογευματινές ώρες. Οι ΔΥΕΠ αποτελούν ένα προενταξιακό σχήμα, που εξυπηρετεί όχι μόνο τις γνωστικές ανάγκες των παιδιών προσφύγων (εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας), αλλά και της επαφής με το σχολικό πλαίσιο και τα όριά του, καθώς και την εκπαιδευτική διαδικασία. Κυρίως όμως στοχεύουν στην ψυχοκοινωνική υποστήριξη των παιδιών, την ενδυνάμωση της ταυτότητάς τους μέσα στο νέο περιβάλλον που ζουν και την επιστροφή σε μια ήρεμη ρουτίνα, που τα παιδιά αυτά έχουν στερηθεί. Οι ΔΥΕΠ ορίζονται σε σχολικές μονάδες, κατ'εξάιρεση, είτε για τους λόγους που προαναφέρθηκαν είτε για λόγους χωροταξικούς. Παρέχονται υπηρεσίες διερμηνείας σε σχολεία σε περισσότερες από 20 γλώσσες:

Στην Ελλάδα εκτός των παραπάνω θεσμοθετημένων δομών, αναπτύχθηκε από ένα σχήμα τριμερούς συνεργασίας, του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, της UNICEF και του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, το Πρόγραμμα Ταχύρρυθμης Μάθησης (Accelerated Learning Program, ALP) με σκοπό να αντιμετωπίσει τα ζητήματα εκπαιδευτικής συμπερίληψης στην κατώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο) για έφηβους/ες μαθητές/ριες με προσφυγική ή μεταναστευτική εμπειρία. Μαθητές/ριες που, στην πλειονότητά τους, εκτός από την πρόκληση της εκμάθησης της γλώσσας του σχολείου, αντιμετωπίζουν σημαντικά εμπόδια στην παρακολούθηση των υπόλοιπων μαθημάτων, συχνά εξαιτίας των περισσότερο ή λιγότερο εκτεταμένων περιόδων κατά τις οποίες έχουν μείνει εκτός εκπαίδευσης στη χώρα προέλευσής τους, κατά τη διάρκεια της προσφυγικής διαδρομής, αλλά και κατά το πρώτο διάστημα παραμονής τους στην Ελλάδα. Στο πλαίσιο αυτό, το Πρόγραμμα Ταχύρρυθμης Μάθησης (Accelerated Learning Program) συγκροτήθηκε ως ένα πλαίσιο μάθησης, συμβατό με τα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών, μετουσιωμένο σε αντίστοιχα εκπαιδευτικά υλικά για τους μαθητές και τις μαθήτριες, σε οδηγούς για τους/τις εκπαιδευτικούς και σε διαγνωστικές δοκιμασίες για την αποτύπωση γνώσεων και δεξιοτήτων, στα μαθήματα, Βιολογία, Ιστορία, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Μαθηματικά, Φυσική και Χημεία. Τα εκπαιδευτικά υλικά για τους/τις μαθητές/ριες συμπυκνώνουν, σε ένα πλαίσιο που είναι δυνατόν να παρουσιαστεί σε ένα σχολικό έτος φοίτησης και σε απλοποιημένη γλώσσα, τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες που παρέχονται στα τρία έτη φοίτησης στο Γυμνάσιο, ενώ συνοδεύονται από γλωσσάρια σε οκτώ γλώσσες, οδηγούς εκπαιδευτικού και διαγνωστικά τεστ. Οι γλώσσες στις οποίες έχει γραφτεί το συγκεκριμένο υλικό είναι η αγγλική, η γαλλική, τα αραβικά, η σορανί και τα τουρκικά.

Κατά τη διάρκεια της πανδημίας, σε συνεννόηση με το ΥΠΑΙΘ, η UNICEF υλοποίησε δράση κατά την οποία μεταφράστηκε το Κείμενο Οδηγιών για την Σύγχρονη και Ασύγχρονη Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση για μαθητές και γονείς (πρόσφυγες και μετανάστες) σε 11 γλώσσες και διαλέκτους, όπως αραβικά, τουρκικά, παστού, φαρσί, σορανί, κουρμαντζί, γαλλικά, αγγλικά, λιγκαλά, ορντού, αμχαρική. Τις μεταφράσεις αξιοποίησαν μαθητές και γονείς καθώς και Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων σε σχολεία και Ανοιχτές Δομές Φιλοξενίας, προκειμένου να έχουν αδιάλειπτη πρόσβαση στην εκπαίδευση και κατά την αναστολή λειτουργίας των εκπαιδευτικών δομών, εξ αιτίας του κορωνοϊού.

ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΑ

Τα μεταναστευτικά ρεύματα στην Πορτογαλία, τα οποία προέρχονται από τις αποικίες της στην Αφρική και μιλούν την πορτογαλική ως δεύτερη γλώσσα, ξεκίνησαν από τα μέσα του 20ου



αίωνα (1970). Όσον αφορά στα προσφυγικά ρεύματα και κυρίως αυτά που προέρχονται από τη Συρία και το Αφγανιστάν, έχουν αυξηθεί μέσα σε ένα χρόνο, από το 2015 στο 2016 κατά 64%. Την τελευταία δεκαετία στην Πορτογαλία έχουν φτάσει πρόσφυγες και μετανάστες από 179 διαφορετικές χώρες. Σε ένα σύνολο 1.641.003 μαθητών, υπάρχουν 49.743 μαθητές μεταξύ 5 και 18 χρόνων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση για το σχολικό έτος 2014-15. Η πλειοψηφία αυτών των μαθητών προέρχεται από 30 διαφορετικές χώρες.

Με την άφιξη των παιδιών των γλωσσικών και πολιτισμικών μειονοτήτων, η διδασκαλία της πορτογαλικής γλώσσας έγινε βασική προτεραιότητα των πολιτικών, εκπαιδευτικών και κοινωνικών προγραμμάτων. Προτεραιότητες του Εθνικού Προγράμματος Δράσης για την ένταξη και συμπερίληψη αυτών των μαθητών είναι το δικαίωμα στην εκπαίδευση, η διδασκαλία της πορτογαλικής γλώσσας και του πορτογαλικού πολιτισμού, η επίδραση της θρησκείας και του πολιτισμού των αλλόφωνων μαθητών για την είσοδο στο σχολείο, η σχολική διαρροή, η διαπολιτισμική και η πολυγλωσσική εκπαίδευση.

Από το 2001 η γλωσσική εκπαιδευτική πολιτική, εκτός από τη διδασκαλία της πορτογαλικής γλώσσας, προσφέρει ενισχυτικά μαθήματα που φέρουν τον τίτλο “Πορτογαλική γλώσσα ως μη μητρική” (LPNM). Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε μεταξύ του Ιανουαρίου 2013 και του Δεκεμβρίου 2015 στην οποία συμμετείχαν 130 μαθητές μεταναστευτικής βιογραφίας και 59 εκπαιδευτικοί, αποδείχτηκε ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να σέβονται τη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία των συγκεκριμένων μαθητών, αλλά δεν την λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους μέσα στις τάξεις τους καθώς δεν θεωρούν ότι οι γλώσσες των μαθητών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία έχουν τη δυναμική εκείνη ώστε να μπορέσουν να σταθούν επάξια δίπλα στην πορτογαλική γλώσσα. Συνεπώς, προωθούν μία μονογλωσσική εκπαίδευση η οποία ενισχύεται και στηρίζεται από τα μέτρα που παίρνει η Πολιτεία δια μέσου του Εθνικού Προγράμματος Δράσης για τη Συμπερίληψη και του Εθνικού Σχεδίου Ενσωμάτωσης των μαθητών γλωσσικών μειονοτήτων.

Το πρόγραμμα της πορτογαλικής κυβέρνησης για την περίοδο 2015-2022 προτείνει μέτρα που αφορούν μόνο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στα σχολεία μέσα από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της προσχολικής, της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και εκπαιδευτικά μέτρα που αφορούν στη σχολική επιτυχία και τη μείωση της σχολικής διαρροής (Faneca, 2018).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Παρόλο που η βιβλιογραφική μας έρευνα περιορίστηκε σε εννέα (9) μόνο ευρωπαϊκές χώρες, τα συμπεράσματα που εξάγονται από αυτή τη μελέτη είναι αρκετά ενδιαφέροντα αν και ίσως αναμενόμενα.

Στα προγράμματα σπουδών των παραπάνω χωρών δεν γίνεται καμία αναφορά στη λέξη «πρόσφυγας» και στις γλώσσες των προσφύγων, παρόλο που οι μετακινήσεις προσφύγων είναι ένα πολύ επίκαιρο θέμα που απασχολεί τόσο την εξωτερική όσο και την εσωτερική πολιτική των χωρών. Αντιθέτως, όλες οι χώρες και οι εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζουν κάνουν αναφορά μόνο στους μαθητές μεταναστευτικής βιογραφίας και στις προσπάθειες για την καλύτερη δυνατή ενσωμάτωσή τους τόσο στο σχολικό και όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον, μέσα από τη διδασκαλία της επίσημης γλώσσας του κράτους ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα για αυτούς.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές των ευρωπαϊκών χωρών αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της πολυγλωσσίας και της αφύπνισης στις ξένες γλώσσες, χωρίς όμως να προσδιορίζονται ακριβώς αυτοί οι δύο όροι, ποιες γλώσσες περιλαμβάνονται ενώ δεν προβλέπεται κάποια επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γύρω από αυτές τις δύο έννοιες (Σκανδιναβία). Την ίδια τύχη έχουν και οι τοπικές διάλεκτοι όπως και οι μειονοτικές γλώσσες που υπάρχουν σε διάφορες χώρες, με εξαίρεση την αναγνωρισμένη τοπική γλώσσα Σάμι στη Νορβηγία, η οποία διδάσκεται ως πρώτη γλώσσα, ως δεύτερη ή ως μητρική γλώσσα γλωσσικών μειονοτήτων αλλά είναι και επίσημη μειονοτική γλώσσα στη Σουηδία.

Σε όλες τις χώρες που μελετήθηκαν υπάρχει ένας έντονος μονογλωσσικός προσανατολισμός ως προς τη διδασκαλία της επίσημης γλώσσας του κράτους, ενώ οι πιο δημοφιλείς γλώσσες που διδάσκονται τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως πρώτη, δεύτερη ή και τρίτη ξένη γλώσσα (Γαλλία) είναι οι κυρίαρχες ευρωπαϊκές γλώσσες, όπως τα αγγλικά, τα γαλλικά, τα γερμανικά και τα ισπανικά, ενώ σε κάποια σχολεία διδάσκονται τα ρωσικά και τα κινέζικα (Σουηδία και Νορβηγία). Επίσημη διγλωσσία υπάρχει μόνο στη Φιλανδία (φιλανδικά & φιννούς). Οι γλώσσες των μεταναστών μπορούν να διδαχθούν από τις διαφορετικές γλωσσικές και εθνικές κοινότητες, οι οποίες διοργανώνουν απογευματινά μαθήματα με τη βοήθεια ενδεχομένως του κράτους, από γονείς ή άλλους εξωτερικούς φορείς, ενώ διδάσκονται μέσα σε σχολικούς χώρους όταν υπάρχουν διμερείς συμφωνίες μεταξύ κρατών.

Φωτεινή εξαίρεση αποτέλεσε το Πρόγραμμα Ταχύρρυθμης Μάθησης (Accelerated Learning Program, 2020) που αναπτύχθηκε από ένα σχήμα τριμερούς συνεργασίας, του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, της UNICEF και του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, με σκοπό να αντιμετωπίσει τα ζητήματα εκπαιδευτικής συμπερίληψης στο Γυμνάσιο για έφηβους/ες μαθητές/ριες με προσφυγική ή μεταναστευτική εμπειρία, μεταφράζοντας βασικά μαθήματα του γυμνασίου σε πέντε γλώσσες, δυο εκ των οποίων όμως να ανήκουν στις ισχυρές ευρωπαϊκές γλώσσες. Δυστυχώς, για το πρόγραμμα αυτό υπήρξε μία μόνο πιλοτική φάση σε κάποια σχολεία και η εφαρμογή του δε γενικεύτηκε ποτέ.

Όσο δε για τις μεγάλες ευρωπαϊκές χώρες, Γαλλία και Γερμανία, οι γλώσσες των οποίων διδάσκονται σχεδόν σε όλη την υπόλοιπη Ευρώπη ως πρώτη ή δεύτερη ξένη γλώσσα, η μεν πρώτη έχει αποδεχτεί ως γλώσσα μεταναστών που μπορεί να διδαχθεί στα σχολεία μόνο την αραβική, χωρίς καμία αναφορά σε γλώσσες προσφύγων που έχουν φτάσει εκεί σχετικά πρόσφατα, η δε δεύτερη προσφέρει μία μεγαλύτερη γκάμα γλωσσών μεταναστών και προσφύγων, πιθανώς γιατί η εξωτερική πολιτική καθώς και η εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζει έχουν αποφασίσει να αντιμετωπίσουν με διαφορετικό τρόπο τους νεοεισαχθέντες μετανάστες και πρόσφυγες. Γιατί όπως είπε κυνικά ο Yves Mareck, σύμβουλος του Jacques Toubon όταν ήταν υπουργός πολιτισμού και γαλλοφωνίας, «στον τομέα των γλωσσικών δικαιωμάτων, όπως και σε όλους τους τομείς των ανθρώπινων δικαιωμάτων, δεν υπάρχουν δικαιώματα ... μόνο πολιτική» (Τσίγκου, 2019:125 στο Phillipson, 2011:61).

Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσίγκου, Μ. - Λίβας, Σ. (2019). *Η προστασία των γλωσσικών μειονοτήτων στην Ευρώπη*. Αθήνα: Παπαζήση

Κεφάλαιο σε βιβλίο

Faneca, R.M. (2018). L'inclusion des élèves réfugiés et migrants au Portugal : des politiques aux pratiques. In F. V. Tochon & N. Auger, (Eds.), *Espaces Éducatifs Plurilingues Et Multiculturels En Milieu Scolaire Pour Les Enfants de la Migration* (pp 137-158.). Chicago: Deep Education Press.

Phillipson, R. (2011). The EU and Languages: Diversity in What Unity? A.-L. Kjaer & S. Adamo (eds). *Linguistic Diversity and European Democracy*. Surrey & Burlington: Ashgate. 57-74.

Άρθρο σε περιοδικό

Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (Vol. 79). Multilingual matters.

Ηλεκτρονικές παραπομπές

Cadet, L., Aifi, A., Chischportich, J., Corny, L., Fenoglio, P. et Masson, F. « Plurilinguisme des élèves en classe ordinaire dans le premier degré: que trouve-t-on dans la « boîte à outils » des enseignants ? », *Repères* [En ligne], 65 | 2022. (Διαθέσιμο: <http://journals.openedition.org/reperes/4984>; DOI: <https://doi.org/10.4000/reperes.4984>, προσπελάστηκε στις 8/3/2024).

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2023). *Προσφυγική κρίση και Ε.Ε.: στοιχεία και αριθμοί* (Διαθέσιμο: <https://www.europarl.europa.eu/topics/el/article/20170629ST078630/prosfugiki-krisi-kai-ee-stoicheia-kai-arithmoi>, προσπελάστηκε στις 4/3/2024)

Danish Ministry of Immigration and Integration. (2022). Immigrants and descendants in Denmark. (Διαθέσιμο: <https://integrationsbarometer.dk/tal-og-analyser/INTEGRATION-STATUS-OG-UDVIKLING>, προσπελάστηκε στις 7/3/2024).



Drachmann, N., Haukas, A. & Lundberg, A. (2023). *Identifying pluralistic approaches in language subjects in Denmark, Norway and Sweden – A comparative curriculum analysis*, Language, Culture and Curriculum. Vol. 36. No 3. 327-342. (Διαθέσιμο: <http://doi.org/10.1080/07908318.2022.2156528>, προσπελάστηκε στις 6/3/2024).

Marmus, R. “*Les cours de langue maternelle et de culture d’origine pour enfants d’immigrés dans les systèmes scolaires des pays nordiques*”, *Nordiques* [Online], 36 | 2018, <http://journals.openedition.org/nordiques/509>. (Διαθέσιμο: <https://doi.org/10.4000/nordiques.509>, προσπελάστηκε στις 7/3/2024).

Native Language Teaching (2024). Ministry of schools and Education of the State of North Rhine-Westphalia (Διαθέσιμο: <https://www.schulministerium.nrw/herkunftssprachlicher-unterricht>, προσπελάστηκε στις 9/3/2024).

Πρόγραμμα Ταχύρρυθμης Μάθησης για Μαθητές/τριες με Προσφυγική Εμπειρία, 2020 (Accelerated Learning Program), Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΙΕΠ, UNICEF (Διαθέσιμο: <https://alp.teach4integration.gr/el/home/>, προσπελάστηκε στις 7/3/2024).

Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) - Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ, Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ και Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ) σε σχολικές μονάδες Π.Ε. Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 131024/Δ1/2016 ΦΕΚ 2687/Β/29-8-2016 (Διαθέσιμο: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deutrobathmia-ekpaideuse/upourgike-apophase-131024-d1-2016.html>, προσπελάστηκε στις 08-03-2024)

Σταμούλη, Σ. & Κάντζου, Β. (2014). Σύντομη εισαγωγή στη διγλωσσία. Στο *Επιμορφωτικός Οδηγός. Βασικές Αρχές για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας Επίπεδα Α1-Β2*. Μ. Ιακώβου (Επιμ.) (Διαθέσιμο: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/dras11/Epimorfotikos_odigos.pdf προσπελάστηκε στις 7-03-2024)

Statistics Norway. (2022). Immigrants and Norwegian-Born to Immigrant Parents.(Διαθέσιμο: <https://www.ssb.no/en/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>, προσπελάστηκε στις 7/3/2024).

Statistics Sweden. (2022). Utrikes födda i Sverige. (Διαθέσιμο: <https://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/manniskorna-i-sverige/utrikes-fodda/>, προσπελάστηκε στις 7/3/2024).

ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΕΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΑ ΕΞΕΤΑΖΟΜΕΝΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΗΣ «ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ» ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ

Μαρία Παπαγεωργίου

Επιστημονικό προσωπικό Εθνικού
Οργανισμού Εξετάσεων
mpapageorgiou3@minedu.gov.gr

Περίληψη

Η αλλαγή στον τρόπο εξέτασης του γλωσσικού μαθήματος με την καθιέρωση της συνεξέτασης της Λογοτεχνίας με τη Νεοελληνική Γλώσσα στις Πανελλαδικές Εξετάσεις, που πραγματοποιήθηκε το 2019 με υπουργική απόφαση, αποτέλεσε την αφορμή για τη συγκεκριμένη εισήγηση στο πλαίσιο του Συμποσίου με θέμα «Προσεγγίσεις ειδών γραμματισμού στα θέματα των πανελλαδικώς εξεταζόμενων μαθημάτων», με σκοπό τη διερεύνηση της ανάπτυξης του γραμματισμού και ειδικότερα της κριτικής διάστασης του γραμματισμού στα θέματα των Πανελλαδικών Εξετάσεων. Με την παρούσα εισήγηση επιδιώκεται να δειχθεί κατά πόσο ο τρόπος γραπτής εξέτασης του πανελλαδικά εξεταζόμενου μαθήματος της «Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας» Γενικού Λυκείου (ΓΕ.Λ.), με την αξιοποίηση λογοτεχνικών και μη λογοτεχνικών κειμένων, συνδέεται με την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού στους/στις μαθητές/τριες. Μέσα από την κριτική προσέγγιση ενδεικτικών παραδειγμάτων από θέματα των Πανελλαδικών Εξετάσεων για το συγκεκριμένο μάθημα αποτυπώνονται τα σημεία εκείνα που συμβάλλουν ή και εμποδίζουν την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού των μαθητών/τριών.

Λέξεις κλειδιά: Νεοελληνική Γλώσσα, Λογοτεχνία, Πανελλαδικές Εξετάσεις, κριτικός γραμματισμός

Abstract

The change in the way the language as subject is examined with the introduction of the co-examination of Literature with the Modern Greek Language in the Panhellenic Examinations, which took place in 2019 with a ministerial decision, was the occasion for the investigation of the development of literacy and in particular the critical dimension of literacy through Panhellenic Examinations, in the context of the Symposium on «Approaches to the types of literacy in the subjects of the Panhellenic Examinations». The purpose of the presentation is to investigate whether the method of examination of the school subject «Modern Greek Language and Literature» in upper secondary education (Lyceum), using literary and non-literary texts, is connected with the development of critical literacy in the students. Through the critical approach of indicative examples from the topics of the Panhellenic Examinations for the specific school subject, those points contribute to or hinder the development of the students' critical literacy are captured.

Keywords: Modern Greek Language, Literature, Panhellenic Examinations, critical literacy

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ήδη από το 2011 αναφέρεται ρητά στο πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) που εκπονήθηκε για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση ότι πρόκειται για ένα ΠΣ το οποίο «στηρίζεται στις αρχές του κριτικού γραμματισμού», αποτελώντας την πρώτη προσπάθεια για την εισαγωγή του κριτικού γραμματισμού στην ελληνική εκπαίδευση (Υπ. Απόφαση 113734/Γ2/2011). Στο πλαίσιο αυτό παρουσιάζονται συνοπτικά οι βασικές κατευθύνσεις των νέων ΠΣ για τα γνωστικά αντικείμενα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» (ΜΙΣ: 5035542) και ακολούθως διερευνάται η αποτύπωση των βασικών αρχών του κριτικού γραμματισμού στα νέα ΠΣ και στον τρόπο εξέτασης του μαθήματος της «Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας» στις Πανελλαδικές Εξετάσεις. Η έμφαση που δίνεται στα νέα ΠΣ για τη Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία στην κριτική διάσταση της γλώσσας, στη συσχέτιση των γλωσσικών επιλογών με συγκεκριμένα περιεχόμενα και στη διαμόρφωση ενεργητικών αναγνωστών και δημοκρατικών πολιτών, καθώς και η αλλαγή στον τρόπο εξέτασης της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, που πραγματοποιήθηκε το 2019, με τη συνεξέταση



της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στη Γ΄ τάξη Γενικού Λυκείου (ΓΕ.Λ), σε ενιαία τρίωρη γραπτή δοκιμασία, αποτέλεσε την αφορμή για την παρούσα εισήγηση.

Στη συγκεκριμένη εισήγηση για το Συμπόσιο με θέμα «Προσεγγίσεις ειδών γραμματισμού στα θέματα των πανελλαδικώς εξεταζόμενων μαθημάτων» στο πλαίσιο του 5ου Διεθνούς Συνεδρίου «Γραμματισμός και Σύγχρονη Κοινωνία: Δημιουργικότητα, Ισότητα, Κοινωνική Δράση» που πραγματοποιήθηκε στην Κύπρο, τον Δεκέμβριο του 2023, διερευνάται ο τρόπος εξέτασης του πανελλαδικά εξεταζόμενου μαθήματος της «Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας» της Γ΄ τάξης ΓΕ.Λ. στο πλαίσιο των βασικών αρχών του κριτικού γραμματισμού.

Σκοπός της εισήγησης είναι η κριτική αποτίμηση του τρόπου εξέτασης της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας ως προς τον κριτικό γραμματισμό, πριν και μετά την καθιέρωση της συνεξέτασης της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας με την 107268/Δ2/03-07-2019 υπουργική απόφαση (Β΄ 2881) με θέμα «Τροποποίηση της 71388/Δ2/08-05-2019 υπουργικής απόφασης (Β΄ 1674) ως προς τον χαρακτηρισμό, τους κλάδους και τον τρόπο εξέτασης των διδασκομένων μαθημάτων». Για τον σκοπό της εισήγησης επιδιώκεται η κριτική προσέγγιση ενδεικτικών παραδειγμάτων από την γραπτή εξέταση του πανελλαδικά εξεταζόμενου μαθήματος της «Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας». Με τον τρόπο αυτό διερευνάται αν τα θέματα των Πανελλαδικών Εξετάσεων για τη Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία υποστηρίζονται από δραστηριότητες που ενθαρρύνουν την κριτική αντιμετώπιση της πραγματικότητας από τους/τις μαθητές/τριες, αξιοποιώντας τη γλώσσα ως κοινωνική διαδικασία και ως κοινωνική πρακτική.

Η εισήγηση εστιάζει σε ποιοτικά δεδομένα, τα οποία προέρχονται από τη διερεύνηση των θεσμικών κειμένων που σχετίζονται με τη διδασκαλία και τον τρόπο εξέτασης της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση των μαθητών/τριών και την κριτική επεξεργασία ενδεικτικών παραδειγμάτων από τα θέματα των Πανελλαδικών Εξετάσεων για τη Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία, τα οποία επιλέγονται με τη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας, με στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων με βάση τις θεωρητικές παραδοχές του κριτικού γραμματισμού.

ΒΑΣΙΚΕΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ

Κριτικός γραμματισμός

Ο γραμματισμός αποτελεί ένα σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, οι οποίες ξεπερνούν

τη στοιχειώδη εκπαίδευση στην ανάγνωση και στη γραφή και είναι απαραίτητες σε κάθε άνθρωπο για τη διαχείριση της ίδιας του της ζωής (Χατζησαββίδης, 2007). Εκτός από τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής και την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων, η ικανότητα γραμματισμού περιλαμβάνει και την ικανότητα κατανόησης και παραγωγής διαφορετικών ειδών λόγου που συνδέονται με συγκεκριμένες κοινωνικές πρακτικές (Μητσικοπούλου, 2001).

Ο γραμματισμός ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τις (μετα-) γλωσσικές και επικοινωνιακές γνώσεις και δεξιότητες με τρόπο που προσιδιάζει σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας, ώστε να επιτύχει στόχους που αφορούν στις λεκτικές πράξεις του προφορικού λόγου και στην κατανόηση, χρήση, κριτική, αλλά και την παραγωγή κειμένων ποικίλης σημειωτικής σύνθεσης και διαφορετικής κοινωνικής λειτουργίας (Ματσαγγούρας, 2007: 22).

Σύμφωνα με τον Street (όπως αναφέρεται στο Ντίνας & Γώτη, 2016: 25-26) διακρίνονται δύο μοντέλα γραμματισμού: «α) *το αυτόνομο μοντέλο, στο οποίο εντάσσονται όσοι υποστήριζαν ότι ο γραμματισμός είναι μία κοινωνικώς ουδέτερη τεχνική απόκτησης της γραφής και της ανάγνωσης, η οποία διδάσκεται στο σχολείο και η επιτυχία σ' αυτήν εξαρτάται κυρίως από τον/την μαθητή/τρια και β) στο ιδεολογικό μοντέλο, στο οποίο περιλαμβάνονται όσοι υποστηρίζουν ότι πίσω από τη δήθεν ουδετερότητα του γραμματισμού κρύβονται επιμελώς οι κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές των μαθητών/τριών, με την έννοια ότι ο γραμματισμός αφορά γνώσεις, δεξιότητες, αλλά και στάσεις των μαθητών/τριών, οι οποίες διαμορφώνονται στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον όπου οι μαθητές/τριες συνδιαμορφώνονται (μαζί με ότι συμβαίνει στο σχολείο), και δεν περιορίζεται στον γραπτό λόγο».*

Στο σχολικό πλαίσιο ο γραμματισμός χαρακτηρίζεται από την κειμενογλωσσολογική διάσταση (λειτουργικός γραμματισμός, κριτικός γραμματισμός και επιστημονικός γραμματισμός) και τη γνωσιακή διάσταση που περιλαμβάνει την επιλογή, οργάνωση και μετασχηματισμό της σχολικής γνώσης σε Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, σχολικά βιβλία και διδασκαλία (Ματσαγγούρας, 2007: 118).

Προκειμένου να προσδιοριστούν οι επιμέρους διαστάσεις του κριτικού γραμματισμού, έχουν προταθεί διάφοροι ορισμοί και θεωρητικές προσεγγίσεις. Το Αυστραλιανό Συμβούλιο για τον Γραμματισμό Ενηλίκων (όπως αναφέρεται στο Baynham, 2002: 21), για να ορίσει τον γραμματισμό, προσθέτει στη λειτουργική διάσταση του γραμματισμού και μια κριτική διάσταση:

«Ο γραμματισμός αναφέρεται στην ακρόαση, στην ομιλία, στην ανάγνωση, στη γραφή και στην κριτική σκέψη· περιλαμβάνει επίσης και τον αριθμητισμό. Περιλαμβάνει επίσης και την πολιτισμική γνώση, η οποία καθιστά ικανό έναν ομιλητή, συγγραφέα ή αναγνώστη να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί την κατάλληλη γλώσσα σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις. Για μια τεχνολογικά προηγμένη χώρα όπως η Αυστραλία, στόχος είναι ένας ενεργητικός γραμματισμός, που θα επιτρέπει στους ανθρώπους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να αυξήσουν την ικανότητά τους να σκέφτονται, να δημιουργούν και να αμφισβητούν, έτσι ώστε να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία».

Ο κριτικός γραμματισμός μπορεί να γίνει αντιληπτός με δύο τρόπους: α) ως τη γνωστική ικανότητα του ατόμου να κατανοεί σε βάθος τον γραπτό λόγο και να αντιλαμβάνεται τις υπόρρητες παραδοχές του κειμένου, τις προθέσεις του συγγραφέα, αναδεικνύοντας τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που υπάρχουν στο περιεχόμενο του κειμένου, β) ως την ικανότητα του αναγνώστη-πολίτη να αναλύει και να αποδομεί κριτικά το κείμενο σε όλα τα επίπεδα και σε όλες τις λειτουργίες του, για την ανάδειξη των αξιών, ιδεολογιών και κοινωνικών πρακτικών που προβάλλονται, διαβάλλονται και παραθεωρούνται (Ματσαγγούρας, 2007: 155-156).

Η Μπισκοπούλου (2001) θεωρεί ότι ο κριτικός γραμματισμός «στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των πολιτών στις λειτουργίες των κυρίαρχων μορφών γραμματισμού, καθώς και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης απέναντί τους». Στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού τα κείμενα αντιμετωπίζονται ως ιδεολογικές κατασκευές που αναπαράγουν μια συγκεκριμένη οπτική της πραγματικότητας (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014). Βασικός στόχος του κριτικού γραμματισμού είναι να χειραφετήσει τους ανθρώπους, καθιστώντας τους ενεργούς κριτές της κοινωνικής πραγματικότητας, την οποία βιώνουν (Κατσαρού, 2020).

Στο πλαίσιο του σχολικού γραμματισμού, ως κριτικός γραμματισμός ορίζεται η ικανότητα ερμηνείας και αποδόμησης του κειμένου, «για να αναδειχθούν (α) η άποψη του κόσμου την οποία κατασκευάζει και οι κοινωνικές πρακτικές που προβάλλει το κείμενο και (β) οι τρόποι που χρησιμοποιεί σε πρώτη φάση, για να κατασκευάσει την «πραγματικότητα» του και σε δεύτερη φάση, για να τοποθετήσει θετικά τον αναγνώστη έναντι των κοινωνικών πρακτικών και των κομμοθεωρήσεων που προβάλλει» (Ματσαγγούρας, 2007:164).

Στην εκπαίδευση ο κριτικός γραμματισμός σημαίνει να ανακαλύπτουν οι μαθητές/τριες πώς

λειτουργεί κάτι και να μην θεωρούν τα πράγματα δεδομένα, αλλά να θέτουν ερωτήσεις: «Γιατί συμβαίνει αυτό;» Ποιος είναι ο σκοπός του;» «Τα συμφέροντα ποιου υπηρετεί;» «Τα συμφέροντα ποιου υπονομεύει;», «Πώς λειτουργεί;» «Είναι απαραίτητο να λειτουργεί με αυτό τον τρόπο ή θα μπορούσε να γίνει διαφορετικά ή καλύτερα;» (Baynman, 2000: 13).

Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία, νέα Προγράμματα Σπουδών και κριτικός γραμματισμός

Βασικές πτυχές του κριτικού γραμματισμού που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στη διδασκαλία και στα ΠΣ της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας είναι: α) Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν καλύτερα, όταν αυτό που μαθαίνουν έχει σημασία για τη ζωή τους. β) Τα κείμενα δεν είναι ποτέ ουδέτερα, δημιουργούνται με βάση συγκεκριμένη οπτική για τη μετάδοση συγκεκριμένων μηνυμάτων και τοποθετούν τον/την αναγνώστη/στρια με συγκεκριμένο τρόπο. γ) Ο κριτικός γραμματισμός περιλαμβάνει την κατανόηση των κοινωνικοπολιτικών συστημάτων μέσα στα οποία ζει ένα άτομο και πρέπει να τα αμφισβητεί. δ) Οι πρακτικές του κριτικού γραμματισμού μπορούν να είναι μετασχηματιστικές και να συμβάλλουν στην αλλαγή των πρακτικών ανισότητας και των προβληματικών κοινωνικών πρακτικών. ε) Η παραγωγή κειμένων είναι απαραίτητη για τον κριτικό γραμματισμό. στ) Ο κριτικός γραμματισμός αφορά στον επανασχεδιασμό κειμένων, εικόνων και πρακτικών για τη μεταφορά κοινωνικών και δίκαιων μηνυμάτων στον πραγματικό κόσμο (Vasquez, 2017).

Τα νέα Προγράμματα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία ενσωματώνουν πτυχές του κριτικού γραμματισμού. Σύμφωνα με το νέο ΠΣ για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων του Γ.Ε.Λ., η διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας αποσκοπεί «στην εξάσκηση των βασικών δεξιοτήτων της κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου και στην ανάπτυξη των κειμενικών γραμματισμών σε ένα κριτικό πλαίσιο με έμφαση στις γλωσσικές ποικιλίες και στη λογοτεχνία» (Υπ. Απόφαση 33127/Δ2/2023). Η έμφαση στην καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών/τριών να κατανοούν και να παράγουν διάφορα κειμενικά είδη, ανάλογα με τους κοινωνικούς σκοπούς που θέτουν κάθε φορά, φέρνει στο επίκεντρο της γλωσσικής διδασκαλίας, εκτός από την απόκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας, την έννοια του γραμματισμού ως κοινωνικής πρακτικής.

Με βάση το πρότυπο του Kress (όπως αναφέρεται στο Μιχάλης, 2020: 28-35), ο γραμματισμός σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας μέσω του οποίου καλλιεργείται στην



εκπαίδευση περιλαμβάνει: α) τη γλωσσική διάσταση που αφορά στη γνώση των φωνολογικών, μορφολογικών, συντακτικών δομών της γλώσσας, στη γνώση των ορθογραφικών συμβάσεων και των γλωσσικών/υφολογικών συμβάσεων των κειμενικών ειδών, τη γνώση της γραφής ως παραγωγικής δεξιότητας και της ανάγνωσης ως προσληπτικής δεξιότητας αποκωδικοποίησης και κατανόησης νοημάτων, β) τη γνωστική διάσταση στην οποία ανήκει η γνώση του κόσμου, των κοινωνικοπολιτικών αντιλήψεων, αρχών και αξιών, των κειμενικών συμβάσεων και γ) την κοινωνικοπολιτισμική διάσταση που αφορά στη γνώση των κυρίαρχων λόγων σε ορισμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο.

Συνοψίζοντας, με τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας επιδιώκεται η προετοιμασία των μαθητών/τριών για την ενεργητική συμμετοχή τους στα κοινωνικά και πολιτικά δρώμενα, η διαμόρφωση της κοινωνικής ενσυναίσθησης και η ανάπτυξη της ιδιότητας του ακαδημαϊκού πολίτη ή/και του μέλλοντα επαγγελματία.

Ός προς τη Λογοτεχνία, η οποία από το 2019 συνεξετάζεται με τη Νεοελληνική Γλώσσα, στο νέο ΠΣ του μαθήματος των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων ΓΕ.Λ., επισημαίνεται ότι η Λογοτεχνία «ως μια ιδιαίτερη μορφή γλώσσας μέσα στη γλώσσα, συμβάλλει στο να αντιληφθούν οι μαθητές/τριες ότι τα κείμενα προσφέρονται για πολλαπλές ερμηνείες» (Υπ. Απόφαση 48536/Δ2/2023). Όπως αναφέρεται στο νέο ΠΣ «η πολυσημία των λογοτεχνικών κειμένων, οι αναπαραστάσεις που προσφέρουν, η παρουσίαση ανθρωπίνων καταστάσεων και συναισθημάτων από διάφορες οπτικές γωνίες, η πλοκή, το ύφος και η εκφραστική και θεραπευτική ιδιότητα της δημιουργικής γραφής συντελούν σταδιακά στη διαμόρφωση ενεργητικών αναγνώστων/στριών και κριτικά σκεπτόμενων δημοκρατικών πολιτών» (Υπ. Απόφαση, 48536/Δ2/2023).

Η πολυσημία των λογοτεχνικών κειμένων προσφέρεται για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και συμβάλλει στο να αντιληφθούν οι μαθητές/τριες ότι τόσο η σύνθεση όσο και η πρόσληψη του κειμένου από τους/τις ίδιους/ες αποτελούν κοινωνικές πρακτικές που εμπλέκονται με συγκεκριμένες ιδεολογικές στάσεις και αξίες (Κιοσσές & Χατζημαυρουδή, 2020: 28). Τα λογοτεχνικά κείμενα συμβάλλουν στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού, καθώς συχνά αναφέρονται σε κοινωνικά ζητήματα «έντονα αξιακά και ιδεολογικά και ως εκ τούτου είναι ευκολότερο για τους αρχάριους μαθητές να ασκήσουν σε τέτοια κείμενα τις αναλυτικές και κριτικές δεξιότητές τους» (Ματσαγγούρας, 2007: 178-179).

Σκοπός του μαθήματος της Λογοτεχνίας είναι οι μαθητές/τριες, «βιώνοντας τις ποικίλες λογοτεχνικές αναπαραστάσεις ως πηγή εμπειριών, να κατανοήσουν πτυχές του κόσμου που προϋπήρξε, αλλά και που τους περιβάλλει, να αντιμετωπίσουν με κριτικό τρόπο νοήματα και αξίες που υποβάλλονται από τα κείμενα, και μέσα από αυτόν τον διάλογο με τη λογοτεχνία, τους συμμαθητές τους και τον κόσμο, να συγκροτήσουν την υποκειμενικότητά τους» (Κιοσσές & Χατζημαυρουδή, 2020: 23).

Η εξέταση της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο πλαίσιο των Πανελλαδικών Εξετάσεων

Η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση επιτυγχάνεται με τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στις Πανελλαδικές Εξετάσεις. Από το 2000 έως το 2019, στις Πανελλαδικές Εξετάσεις, οι υποψήφιοι/ες μαθητές/τριες εξετάζονται υποχρεωτικά στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, ξεχωριστά από το μάθημα της Λογοτεχνίας. Η Νεοελληνική Λογοτεχνία Θεωρητικής Κατεύθυνσης (Νόμος 2525/1997) ή αργότερα Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών (Νόμος 4186/2013) εξετάζεται ξεχωριστά στις Πανελλαδικές Εξετάσεις έως το 2016, οπότε και καταργείται ως πανελλαδικά εξεταζόμενο μάθημα (Υπ. Απόφαση Φ.251/37802/Α5/2016). Οι γραπτές δοκιμασίες μπορούν να αποτελέσουν μορφή αξιολόγησης της ικανότητας γραμματισμού των μαθητών/τριών σε ελεγχόμενες συνθήκες (Johnston & Costello, 2005).

Για την εξέταση του πανελλαδικά εξεταζόμενου μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας μέχρι και το 2019 δίνεται στους/στις μαθητές/τριες ένα απόσπασμα μη λογοτεχνικού κειμένου από βιβλίο, εφημερίδα ή περιοδικό (ή κατασκευασμένο για τον σκοπό της αξιολόγησης) που αναφέρεται σε κοινωνικά, πολιτικά, πολιτιστικά, επιστημονικά ή άλλα θέματα της καθημερινής ζωής, με νοηματική πληρότητα, το οποίο σχετίζεται άμεσα ή έμμεσα με θεματικούς κύκλους οικείου στον/στη μαθητή/τρια από τη σχολική διδασκαλία. Οι μαθητές/τριες καλούνται:

- α) να δώσουν μια σύντομη περίληψη του κειμένου, αυτού, της οποίας η έκταση καθορίζεται ανάλογα με την έκταση και το νόημα του κειμένου,
- β) να απαντήσουν σε ερωτήσεις διαφόρων τύπων με τις οποίες ελέγχονται i. η κατανόηση του κειμένου (ιδεολογικά σημεία του κειμένου, επιχειρήματα συγγραφέα, προβλήματα που θέτει, κ.τ.λ.), ii. η οργάνωση του λόγου (διάρθρωση, δομή διαίρεση και πιλοφόρηση ενοτήτων, συνοχή, ενότητα, συλλογιστική, κ.τ.λ.), iii. τα σημασιολογικά στοιχεία (σημασία λέξεων, συνώνυμα - αντώνυμα, κατασκευή φράσεων ή παραγράφων με

- ορισμένες λέξεις, αντικατάσταση λέξεων ή φράσεων κ.τ.λ.), iv. η ικανότητά τους να αναγνωρίζουν τη λειτουργία των μορφοσυνηκτικών δομών, καθώς και να χειρίζονται αυτές τις δομές, ανάλογα με τους επικοινωνιακούς στόχους του κειμένου και
- γ) να συντάξουν ένα κείμενο, ενταγμένο σε επικοινωνιακό πλαίσιο, με το οποίο κρίνουν ή σχολιάζουν κάποια σημεία του κειμένου ή αναπτύσσουν προσωπικές απόψεις, παίρνοντας αφορμή από το κείμενο. Η έκταση της ανάπτυξης αυτής καθορίζεται κατά προσέγγιση, χωρίς να υπερβαίνει τις 600 λέξεις» (ΠΔ 246/1998, ΠΔ 46/2016).

Επομένως, διαπιστώνεται ότι ο τρόπος εξέτασης της Νεοελληνικής Γλώσσας στις Πανελλαδικές Εξετάσεις μέχρι και το 2019, αντιμετωπίζει τον γραμματισμό ως ένα σύνολο αποπλαισιωμένων δεξιοτήτων, καθώς εστιάζει αποκλειστικά στην κατανόηση ενός «κειμένου αναφοράς» μέσα από τη συγγραφή περιλήψης, την ανάλυση της δομής και της οργάνωσης του κειμένου, τον εντοπισμό μηχανισμών συνοχής (συνδέσμων, επιρρημάτων κ.ά.), σημασιολογικών στοιχείων (συνωνύμων και αντωνύμων) και στην παραγωγή λόγου με τη συγγραφή ενός επιχειρηματολογικού κειμένου με βάση το κείμενο αναφοράς, χωρίς να δίνεται περιθώριο να ακουστούν οι φωνές των υποψηφίων μαθητών/τριών και ο τρόπος που οι ίδιοι/ες μαθητές/τριες προσλαμβάνουν το κείμενο. Τα θέματα της εξέτασης εστιάζουν κυρίως στην αναπαραγωγή γνώσεων και όχι στην ανάδειξη πολλαπλών νοημάτων με βάση τις υποκειμενικότητες των μαθητών/τριών.

Για την εξέταση του πανελλαδικά εξεταζόμενου μαθήματος της Λογοτεχνίας, που εξετάζεται χωριστά από τη Νεοελληνική Γλώσσα έως και το 2016, αξιοποιείται ποιητικό ή πεζό κείμενο, που περιέχεται στη διδαχθείσα ύλη. Το κείμενο συνοδεύεται από πέντε ερωτήσεις που αναφέρονται: (i) στο συγγραφέα του έργου και σε γραμματολογικά στοιχεία που προκύπτουν άμεσα ή έμμεσα από το κείμενο, (ii) στη δομή του κειμένου, στην επαλήθευση ή διάψευση μιας κρίσης με βάση το κείμενο, σε παρατηρήσεις επί εκφραστικών μέσων και τρόπων του κειμένου (υφολογική διερεύνηση, αφηγηματικές λειτουργίες, επιλογές του δημιουργού σε διάφορα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης), (iii) σε σχολιασμό ή στη σύντομη ανάπτυξη (1-2 παραγράφους) ορισμένων χωρίων του κειμένου, (iv) σε σχολιασμό συναφούς αδιδακτου λογοτεχνικού κειμένου ή σε σύγκρισή του με το διδαγμένο» (Π.Δ.246/1998).

Παρατηρείται ότι ο τρόπος εξέτασης της Λογοτεχνίας μέχρι και το 2019 στηρίζεται σε λογοτεχνικό κείμενο που περιλαμβάνεται στη διδαχθείσα ύλη. Η εξέταση εστιάζει στην αναπαραγωγή γνώσεων, καθώς περιλαμβάνει γραμματολογικές ερωτήσεις και ερωτήσεις που σχετίζονται με

την κατανόηση του νοήματος, της δομής και της οργάνωσης του συγκεκριμένου λογοτεχνικού κειμένου που εξετάζεται, χωρίς να δίνεται έμφαση στον τρόπο που προσλαμβάνει ο/η ίδιος/α μαθητής/τρια το λογοτεχνικό κείμενο και στη σύνδεση του λογοτεχνικού κειμένου με τα κοινωνικά συμφραζόμενα.

Άρα μέχρι και το 2019, λαμβάνοντας υπόψη τα θεσμικά κείμενα για τον τρόπο εξέτασης της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας και τις βασικές αρχές του κριτικού γραμματισμού που αναλύθηκαν στην αρχή της παρούσας εισήγησης, διαπιστώνεται ότι μέχρι και το 2019 υπάρχει αναπαισιοκλία μεταξύ του περιεχομένου και της μορφής των θεμάτων των Πανελλαδικών Εξετάσεων με τις βασικές αρχές του κριτικού γραμματισμού.

Το 2019 όμως αλλάζει ο τρόπος εξέτασης για τη Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία και καθιερώνεται η συνεξέταση της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ΄ τάξης Ημερήσιου Γενικού Λυκείου, της Γ΄ και Δ΄ τάξης Εσπερινού Γενικού Λυκείου σε ενιαία τρίωρη εξέταση (Υπ. Απόφαση Φ107268/Δ2/2019). Με τον νέο τρόπο εξέτασης παρατηρείται μία μετατόπιση της εξέτασης της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας προς την κατεύθυνση του κριτικού γραμματισμού.

Από τις Πανελλαδικές Εξετάσεις του 2020 και εξής, σύμφωνα με τον νέο τρόπο εξέτασης, δίνονται στους/στις υποψηφίους/ες δύο ή τρία κείμενα, τα οποία δεν εμπεριέχονται στα διδακτικά βιβλία που περιλαμβάνονται στην εξεταστέα ύλη του μαθήματος (αλλά είναι συναφή με κάποιον από τους θεματικούς άξονες που προσδιορίζονται στο ΠΣ για τη Νεοελληνική Γλώσσα), ένα εκ των οποίων είναι λογοτεχνικό, σε ολοκληρωμένη ή αποσπασματική μορφή, (ποίημα, διήγημα, μυθιστόρημα ή θεατρικό έργο). Τα υπόλοιπα κείμενα μπορεί να είναι σε ολοκληρωμένη, ελαφρώς διασκευασμένη ή αποσπασματική μορφή, διαφορετικά μεταξύ τους ως προς το κειμενικό είδος, ώστε να αποτιμάται η αναγνωστική ικανότητα των υποψηφίων σε ποικιλία κειμενικών ειδών. Τα κείμενα μπορούν να συνοδεύονται από σύντομο εισαγωγικό σημείωμα χωρίς ερμηνευτικά σχόλια. Με τον συγκεκριμένο τρόπο εξέτασης αποτιμάται η ικανότητα των υποψηφίων να κατανοούν το περιεχόμενο των κειμένων, να ερμηνεύουν και να αξιολογούν στάσεις, αξίες, ιδέες κ.ά. βασιζόμενοι/ες σε στοιχεία των κειμένων, καθώς επίσης να παράγουν ερμηνευτικό και κριτικό λόγο.

Η εξέταση του πανελλαδικά εξεταζόμενου μαθήματος της «Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας» περιλαμβάνει τέσσερα θέματα:



- «1. Το πρώτο θέμα (Θέμα Α) σχετίζεται με τα μη λογοτεχνικά κείμενα και αφορά στη συνοπτική νοηματική απόδοση από τους/τις μαθητές/τριες μέρους ενός κειμένου ή τη συνοπτική απόδοση των απόψεων που διατυπώνονται σε ένα κείμενο για κάποιο ζήτημα.
2. Το δεύτερο θέμα (Θέμα Β) σχετίζεται με τα μη λογοτεχνικά κείμενα και αναλύεται σε τρία ερωτήματα, διαφορετικά μεταξύ τους, με δυνατότητα κάποιο/κάποια από αυτά να είναι κλειστού τύπου και με ενδεχόμενη αιτιολόγηση της απάντησης. Ένα από αυτά μπορεί να διαιρείται σε δύο υποερωτήματα. Τα ερωτήματα σχετίζονται με: α) την αξιοποίηση του πλαισίου των κειμένων (κοινωνικού, ιστορικού, πολιτιστικού, του χώρου και του χρόνου) με σκοπό την κατανόηση των λόγων και των ενεργειών των υποκειμένων που αναφέρονται στα κείμενα, και των σχέσεων μεταξύ τους, β) τον εντοπισμό και την ερμηνευτική προσέγγιση σκοπών, στάσεων, βασικών θέσεων και προθέσεων του/των συντάκτη/συντακτών των κειμένων, καθώς και την τεκμηρίωση της βασικής ιδέας του κειμένου, γ) την αξιολόγηση της συνάφειας ιδεών, επιχειρημάτων, τίτλων, υπότιτλων, εικόνων κ.ά. με μια θέση, άποψη ή ζήτημα που θέτει το κείμενο και της αποδεικτικής τους αξίας, δ) τον εντοπισμό και τη συσχέτιση συγκεκριμένων κειμενικών δεικτών (π.χ. λεξιλόγιο, ρηματικά πρόσωπα, στίξη, εκφραστικά μέσα, τρόπους σύνταξης, κ.ά.) που οργανώνουν το κείμενο ως σημασιοδοτημένη κατασκευή και να αναγνωρίζουν τη λειτουργία τους στο κείμενο, ε) την αναγνώριση και την ερμηνευτική προσέγγιση του τρόπου σύνδεσης και οργάνωσης ιδεών, προτάσεων, παραγράφων ή διαφόρων σημειωτικών τρόπων σε ένα κείμενο, αφού λάβουν οι μαθητές/τριες υπόψη το επικοινωνιακό πλαίσιο και τα κοινωνικά συμφραζόμενα, στ) τη σύγκριση των μη λογοτεχνικών κειμένων ως προς τις θέσεις, τον τρόπο πραγμάτευσης του θέματος, την πειστικότητα, την αποτελεσματική μετάδοση του νοήματος κ.ά.
3. Το τρίτο θέμα (Θέμα Γ) σχετίζεται με το λογοτεχνικό κείμενο και αφορά στην παραγωγή ερμηνευτικού σχολίου, με το οποίο επιδιώκεται οι μαθητές/τριες, αφενός να αναπτύξουν κρίσιμα θέματα/ερωτήματα που πραγματεύεται το λογοτεχνικό κείμενο, αξιοποιώντας συνδυαστικά τη δομή, κειμενικούς δείκτες ή και στοιχεία συγκεκριμένου, αφετέρου να τοποθετούνται/ανταποκρίνονται στα θέματα/ερωτήματα αυτά, τεκμηριώνοντας τις προσωπικές τους θέσεις.
4. Το τέταρτο θέμα (Θέμα Δ) σχετίζεται με τα μη λογοτεχνικά κείμενα και αφορά στην κριτική και γραπτή παραγωγή λόγου, 300 έως 400 λέξεις (ανάλογα με τη βαρύτητα του θέματος), το οποίο ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο (σκοπό, πομπό, αποδέκτες, κειμενικό είδος) και ζητεί από τους/τις μαθητές/τριες την ανάπτυξη

ξη τεκμηριωμένης προσωπικής γνώμης, τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους με προβλήματα, θέσεις, στάσεις, στερεότυπα, προκαταλήψεις κ.ά. που θέτει το κείμενο/θέτουν τα κείμενα αναφοράς» (Υπ. Απόφαση . Φ.251/119188/Α5/2022).

Με την αλλαγή στον τρόπο εξέτασης της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας το φάσμα των εξεταζόμενων ειδών λόγου διευρύνεται και εμπλουτίζεται με λογοτεχνικά κείμενα, τα οποία οι μαθητές/τριες καλούνται να ερμηνεύσουν και να αξιολογήσουν τις ιδέες, στάσεις και αξίες που εκφράζουν, αναπτύσσοντας πρακτικές γραμματισμού.

Κριτική προσέγγιση των θεμάτων του πανελλαδικά εξεταζόμενου μαθήματος «της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας»

Στη συγκεκριμένη ενότητα για τη διερεύνηση του κριτικού γραμματισμού στα θέματα των Πανελλαδικών Εξετάσεων αξιοποιήθηκαν ενδεικτικά παραδείγματα θεμάτων από την γραπτή εξέταση του μαθήματος της «Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας», τα οποία επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο, πριν και μετά την καθιέρωση της συνεξέτασης της Λογοτεχνίας με τη Νεοελληνική Γλώσσα το 2019. Σκοπός είναι να διερευνηθεί κατά πόσο τα θέματα των Πανελλαδικών Εξετάσεων συνοδεύονται από δραστηριότητες που συμβάλλουν στη μετατόπιση των μαθητών/τριών προς την κατεύθυνση του κριτικού γραμματισμού.

Το πρώτο θέμα, το θέμα Α, πριν, αλλά και μετά τη συνεξέταση της Λογοτεχνίας με τη Νεοελληνική Γλώσσα, αφορά στη συνοπτική νοηματική απόδοση ενός μη λογοτεχνικού κειμένου (περίληψη) και δεν εντάσσεται σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο. Η μόνη διαφοροποίηση που παρατηρείται στο θέμα Α, μετά την καθιέρωση της συνεξέτασης της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, είναι ότι δεν ζητείται η περίληψη ολόκληρου του κειμένου, αλλά η συνοπτική απόδοση μέρους του κειμένου ή συνοπτική απόδοση των απόψεων που διατυπώνονται στο κείμενο.

Με τη συγγραφή της περίληψης ελέγχεται η αφαιρετική ικανότητα των μαθητών/τριών και κυρίως η ερμηνευτική κατανόηση του αρχικού κειμένου (λειτουργικός γραμματισμός) από τους/τις μαθητές/τριες, χωρίς να καλλιεργείται ωστόσο η κριτική στάση των μαθητών/-τριών απέναντι στο κείμενο που εξετάζεται.

(Παράδειγμα 1-Πανελλαδικές Εξετάσεις 2023)

A1. Να αποδώσετε συνοπτικά σε μια παράγραφο 60-70 λέξεων τις απόψεις του συγγραφέα του κειμένου 1 για την κοινωνική θέση της γυναίκας.

(Παράδειγμα 2-Πανελλαδικές Εξετάσεις 2011)

A1. Να γράψετε στο τετράδιό σας την περιληψη του κειμένου που σας δόθηκε (100-120 λέξεις).

Το δεύτερο θέμα, το θέμα Β, μετά τη συνεξέταση της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, περιλαμβάνει τρία ερωτήματα. Στο πρώτο ερώτημα του θέματος Β, οι μαθητές/τριες καλούνται, αξιοποιώντας τα κείμενα αναφοράς, να απαντήσουν σε ερώτηση κλειστού τύπου. Ο τύπος αυτός ερώτησης δε δίνει την ευκαιρία στον/στην εξεταζόμενο/η μαθητή/τρια να προχωρήσει πέρα από το επιφανειακό νόημα ενός κειμένου, καθώς ο/η μαθητής/τρια καλείται να αναγνωρίσει την απάντηση και όχι να τη δημιουργήσει ο/η ίδιος/α. Γι' αυτό και ο συγκεκριμένος τύπος ερώτησης δεν προσφέρεται για την αξιολόγηση της συνθετικής και δημιουργικής ικανότητας του/της μαθητή/τριας.

(Παράδειγμα 3-Πανελλαδικές Εξετάσεις 2020)

B1. α. επαληθεύσετε ή να διαψεύσετε με βάση τα Κείμενα 1 και 2 τις παρακάτω προτάσεις, γράφοντας στο τετράδιό σας δίπλα στο γράμμα που αντιστοιχεί σε κάθε πρόταση τη λέξη Σωστό ή Λάθος. Να τεκμηριώσετε την απάντησή σας με αναφορές στα κείμενα:

- α. Ο συγγραφέας του Κειμένου 1 διαβάζει λογοτεχνία κυρίως γιατί αυτή σχετίζεται με τις επαγγελματικές του υποχρεώσεις.*
- β. Ο συγγραφέας του Κειμένου 1 συνήθιζε να διαβάζει προγραμματισμένα.*
- γ. Το «γράφειν» στο Κείμενο 2 χρησιμοποιείται κυριολεκτικά σε όλο το κείμενο.*
- δ. Το «γράφειν στο Κείμενο 2 χρησιμοποιείται κυριολεκτικά σε όλο το κείμενο.*
- ε. Σύμφωνα με τα Κείμενα 1 και 2 τόσο η αναγνωστική όσο και η συγγραφική δραστηριότητα παρηγορούν τον άνθρωπο.*

Στα άλλα δύο ερωτήματα του θέματος Β προτεραιότητα δίνεται στην τεκμηριωμένη απάντηση των μαθητών/-τριών μέσα από τη συσχέτιση των κειμενικών δεικτών με τη στόχευση του/της συγγραφέα του εξεταζόμενου κειμένου και του επικοινωνιακού πλαισίου. Όπως φαίνεται στα παραδείγματα που ακολουθούν, δεν ενθαρρύνεται η διασύνδεση με τα κοινωνικά συμφραζόμενα και ο προβληματισμός των μαθητών/τριών για τις εκδοχές της πραγματικότητας που κατασκευάζει το κείμενο αναφοράς.

(Παράδειγμα 4-Πανελλαδικές Εξετάσεις 2020)

- B2. α. Ο σκοπός του συγγραφέα του Κειμένου 1 είναι να ευαισθητοποιήσει στο ζήτημα της λογοτεχνικής ανάγνωσης. Πώς το επιτυγχάνει; Να τεκμηριώσετε την απάντησή σας αναφέροντας από το κείμενο δύο (2) σημεία στίξης και δύο (2) σχήματα λόγου. Να προσδιορίσετε για το καθένα τη λειτουργία του.*
- β. Ποια είναι η επικοινωνιακή λειτουργία του ερωτήματος στην 5η παράγραφο του Κειμένου 2 «Γιατί όλοι...εαυτό του;»*

(Παράδειγμα 5-Πανελλαδικές Εξετάσεις 2023)

- B3. α. Πρόθεση του συγγραφέα στην τελευταία παράγραφο του Κειμένου 1 («Ξέρω...δικαιοσύνη») είναι να ευαισθητοποιήσει τον αναγνώστη/την αναγνώστρια για τις αδικίες σε βάρος των γυναικών. Να αναφέρετε δύο (2) διαφορετικές μεταξύ τους γλωσσικές επιλογές/εκφραστικά μέσα με τα οποία υπηρετείται η πρόθεσή του (μονάδες 2) και να εξηγήσετε σύντομα τη λειτουργία καθενός από αυτά.*
- β. Η δεύτερη παράγραφος του Κειμένου 2 («Για την Κανόν...ξεπεράσουμε») οργανώνεται στη βάση της αντίθεσης. Να βρείτε τα δύο μέρη της αντίθεσης και να εξηγήσετε πώς αυτή η επιλογή εξυπηρετεί τον σκοπό της Μπελίντα Κανόν.*

Με το θέμα Β επιδιώκεται να ελεγχθεί κατά πόσο οι μαθητές/τριες κατανοούν τη γλωσσική μορφή των κειμένων και τα κειμενικά τους χαρακτηριστικά, καθώς και τη σχέση που έχει η γλώσσα και η οργάνωση του κειμένου με την περίσταση και τον σκοπό της επικοινωνίας. Δεν εξετάζεται η κριτική προσέγγιση των κειμένων με στόχο τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο



αναπαριστώνται οι ιδέες, αντιλήψεις, προκαταλήψεις για τον άνθρωπο, την κοινωνία και τον κόσμο. Αλλά και πριν τη συνεξέταση της Νεοελληνικής γλώσσας και Λογοτεχνίας, σύμφωνα με τα παραδείγματα που ακολουθούν, ο γραμματισμός αντιμετωπιζόταν ως αποπλαισιωμένη δεξιότητα λόγου και στα θέματα κυριαρχούσε η χρήση μεταγλώσσας.

(Παράδειγμα 6-Πανελλαδικές Εξετάσεις 2012)

B1. Η αρχαία τέχνη θα μένει πάντα πρωτοποριακά επίκαιρη και ζωντανή. Να αναπτύξετε το περιεχόμενο της φράσης σε μία παράγραφο (70-90 λέξεις).

(Παράδειγμα 7-Πανελλαδικές Εξετάσεις 2013)

B2. α) Να βρείτε τα δομικά στοιχεία της τρίτης παραγράφου του κειμένου: «Αποκαλύπτεται όμως...υπάρξεως.

β) Να βρείτε μέσα στο κείμενο τέσσερα παραδείγματα μεταφορικής χρήσης του λόγου.

Το θέμα Γ, το οποίο σχετίζεται με το λογοτεχνικό κείμενο, προσφέρεται για την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού. Οι μαθητές/τριες, αξιοποιώντας τους κειμενικούς δείκτες (που είναι στοιχεία της οργάνωσης και της μορφής του κειμένου), έχουν τη δυνατότητα να τοποθετηθούν/ανταποκριθούν με ένα ερμηνευτικό σχόλιο στο θέμα ή ερώτημα που πιστεύουν ότι θέτει το ίδιο το κείμενο και να εκφραστούν με κριτική διάθεση. Οι μαθητές/τριες διαλέγονται με το λογοτεχνικό κείμενο και ανασυνθέτουν σε γραπτό σχόλιο την οπτική που διαμόρφωσαν οι ίδιοι με την ολοκλήρωση της διαλογικής διαδικασίας με το λογοτεχνικό κείμενο, όπως φαίνεται στο παράδειγμα που ακολουθεί.

(Παράδειγμα 8-Πανελλαδικές Εξετάσεις 2023)

Γ1. Στο Κείμενο 3, να παρουσιάσετε και να ερμηνεύσετε τη συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο πρωταγωνιστής, αξιοποιώντας τρεις (3) διαφορετικούς κειμενικούς δείκτες. Πώς κρίνετε την αντίδρασή του; (150-200 λέξεις).

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι ο τρόπος εξέτασης της Λογοτεχνίας, πριν τη συνεξέτασή της με τη Νεοελληνική Γλώσσα διαφέρει σημαντικά, καθώς περιλάμβανε ερωτήσεις που αναφέρονταν στον συγγραφέα, το λογοτεχνικό περιβάλλον και την εποχή του (που προέκυπταν όμως μέσα από το ίδιο το εξεταζόμενο κείμενο).

(Παράδειγμα 9-Πανελλαδικές Εξετάσεις 2023)

A1. Τρία χαρακτηριστικά του Ευρωπαϊκού Ρομαντισμού, από τον οποίο επηρεάστηκε ο Σολωμός, είναι το μεταφυσικό στοιχείο, η αγάπη για την πατρίδα και η εξιδανίκευση του έρωτα. Για κάθε ένα από τα παραπάνω χαρακτηριστικά να γράψετε ένα αντίστοιχο παράδειγμα μέσα από το κείμενο.

Επίσης, η εξέταση της Λογοτεχνίας βασιζόταν στον εντοπισμό συγκεκριμένων στοιχείων στο κείμενο και στην επεξήγηση της λειτουργίας τους, χωρίς να καλλιεργείται περαιτέρω ο προσωπικός λόγος των μαθητών/-τριών και να ενισχύεται η υποκειμενική φωνή.

(Παράδειγμα 10-Πανελλαδικές Εξετάσεις 2011)

Στο απόσπασμα 3[20] ο Σολωμός αναπτύσσει το μοτίβο της σιγής του κόσμου πριν από τη θεία επιφάνεια. Να βρείτε δύο εκφραστικά μέσα με τα οποία αποδίδεται το μοτίβο αυτό στο συγκεκριμένο απόσπασμα και να τα αναλύσετε.

Το θέμα Γ, πριν τη συνεξέταση των γνωστικών αντικειμένων της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, κατά την εξέταση της Νεοελληνικής Γλώσσας, αφορούσε στην παραγωγή λόγου, μη λογοτεχνικού κειμένου, ενταγμένου σε επικοινωνιακό πλαίσιο, χωρίς όμως να απαιτείται η συσχέτιση με το κείμενο αναφοράς και η ανάπτυξη της προσωπικής άποψης των μαθητών/τριών, όπως προκύπτει από το ακόλουθο παράδειγμα.

(Παράδειγμα 11-Πανελλαδικές Εξετάσεις, 2014)

Γ1 Σε άρθρο σας, που θα δημοσιευτεί σε τοπική εφημερίδα, να αναφερθείτε σε φαινόμενα που αποδεικνύουν το έλλειμα ανθρωπιάς στην εποχή μας, αλλά και σε δραστηριότητες που αποσκοπούν στον περιορισμό αυτού του ελλείμματος (500-600 λέξεις).

του μαθήματος της «Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας», μετά την καθιέρωση της εξέτασης των γνωστικών αντικειμένων της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, αποτελεί ερώτηση ελεύθερης ανάπτυξης. Αφορά στην παραγωγή γραπτού κριτικού λόγου, που ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο (σκοπός, πομπός, αποδέκτες, κειμενικό είδος) με έμφαση στο πώς τα κείμενα λειτουργούν σε σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα. Οι μαθητές/τριες απαιτείται να αναπτύξουν την τεκμηριωμένη προσωπική τους γνώμη, τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους με προβλήματα, θέσεις, στάσεις, στερεότυπα, προκαταλήψεις κ.ά. που θέτουν τα κείμενα αναφοράς. Ωστόσο, όπως φαίνεται και στο παράδειγμα που ακολουθεί, δεν ενθαρρύνεται η σύνδεση των γλωσσικών και δομικών επιλογών του/της συγγραφέα με συγκεκριμένο καταστασιακό και κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο.

(Παράδειγμα 12-Πανελλαδικές Εξετάσεις 2021)

Δ1 Σε μια νεανική ιστοσελίδα δημοσιεύονται τα Κείμενα 1 και 2 και καλείσαι, αφού τα μελετήσεις, να απαντήσεις με ένα άρθρο (350-400 λέξεις) στην ίδια ιστοσελίδα, στα παρακάτω ερωτήματα:

- α) Με ποια εφόδια πιστεύεις ότι θα μπορέσεις να αντιμετωπίσεις τον κόσμο στην περίπτωση που επιβεβαιωθούν οι ανησυχίες που περιγράφονται στην παράγραφο 2 του Κειμένου 1;*
- β) Με ποιες συγκεκριμένες δράσεις, κατά τη γνώμη σου, θα μπορούσατε εσείς οι νέοι να βελτιώσετε τον κόσμο;*

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μελετώντας τον τρόπο εξέτασης του μαθήματος της «Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας», όπως ορίζεται στα θεσμικά κείμενα, αλλά και τις δραστηριότητες που συνοδεύουν τα θέματα των Πανελλαδικών Εξετάσεων για το μάθημα της «Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας» ως προς τη μετατόπιση των μαθητών/τριών προς την κατεύθυνση του κριτικού γραμματισμού, προκύπτει ότι στο πλαίσιο των Πανελλαδικών Εξετάσεων υιοθετούνται πτυχές του κριτικού γραμματισμού.

Κέντρο της εξέτασης του μαθήματος της «Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας» είναι τα κείμενα που είναι αυθεντικά, καθώς και οι κειμενικές διεργασίες. Χαρακτηριστικό του τρόπου εξέτασης του μαθήματος είναι ότι τα θέματα χαρακτηρίζονται από ποικιλία κειμενικών ειδών από διάφορους κοινωνιογλωσσικούς πόρους της γλωσσικής κοινότητας. Στο θέμα Γ, με την παραγωγή ερμηνευτικού σχολίου για το λογοτεχνικό κείμενο, οι μαθητές/τριες καλούνται ως κριτικοί αναγνώστες/στριες να εντοπίσουν τον ρόλο της γλώσσας και να λάβουν θέση ως σκεπτόμενοι και ενεργοί πολίτες έναντι της πραγματικότητας που δημιούργησε το κείμενο. Με τον τρόπο αυτό προκρίνεται η Λογοτεχνία για την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού των μαθητών/τριών, καθώς η πολυσημία των λογοτεχνικών κειμένων ενθαρρύνει τη συνειδητοποίηση του ρόλου της γλώσσας στην κατασκευή αναπαραστάσεων της κοινωνίας.

Ωστόσο, στα θέματα των Πανελλαδικών Εξετάσεων τίθενται και περιορισμοί στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού, όπως το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες περιορίζονται στα συγκεκριμένα κείμενα αναφοράς, που είναι κυρίως σύντομα αποσπάσματα κειμένων για τις ανάγκες της εξέτασης. Επίσης, χαρακτηριστικό είναι ότι τα μη λογοτεχνικά εξεταζόμενα κείμενα αναφοράς προέρχονται κυρίως από τον κυρίαρχο λόγο και είναι συνεχή κείμενα. Επιπλέον, παρατηρείται ότι τα θέματα Α και Β στοχεύουν κυρίως στην απόσπαση πληροφορίας από τα κείμενα αναφοράς και απουσιάζει η διασύνδεση του λόγου με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Δίνεται έμφαση στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τον γραπτό λόγο και όχι στον τρόπο με τον οποίο το κείμενο προσπαθεί να τοποθετήσει τον αναγνώστη θετικά έναντι της πραγματικότητας που κατασκευάζει.

Από τη σύντομη αυτή κριτική προσέγγιση των θεμάτων των Πανελλαδικών Εξετάσεων προκύπτει ότι δεν αρκεί η επίκληση στον κριτικό γραμματισμό, για να αναπτυχθεί η κριτική στάση των μαθητών/τριών απέναντι στη γλώσσα, μέσω της συσχέτισης της χρήσης της γλώσσας με τις



κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες που την περιβάλλουν. Η παρούσα εισήγηση έχει διερευνητικό χαρακτήρα, ωστόσο τα συμπεράσματα που προκύπτουν θα μπορούσαν να ενταχθούν σε έναν διάλογο και μια κριτική διεργασία για την αναδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής στο επίπεδο της εξέτασης του μαθήματος.

Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Baynman, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχιμιο.

Johnston, P., & Costello, P. (2005). Principles for literacy assessment. *Reading research quarterly*, 40(2), 256-267.

Sirén, M., & Sulkunen, S. (2023). Critical literacy in the PISA 2018 reading literacy assessment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-14.

Vasquez, V. M. (2017). Critical literacy. In *Oxford research encyclopedia of education*.

Ελληνικές

Κατσαρού, Ε. (2020). *Η Δημοκρατία στο σχολείο*. Αθήνα: Κριτική

Κιοσσές, Σπ. & Χατζημαυρουδή Ε. (2020). *Η Λογοτεχνία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Κριτική.

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρη

Μπισκοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός [E1]. *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα*. (Διαθέσιμο: [Βασιλική Μπισκοπούλου: Γραμματισμός \[E1\] \(2001\) \(greek-language.gr\)](https://www.greek-language.gr), προσπελάστηκε στις 12/01/2024).

Μιχάλης, Α. (2020). *Γλωσσική διδασκαλία και πρακτικές γραμματισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Νόμος 2525/1997, Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις, *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ Α 188/23.09.1997).

Νόμος 4186/2013, Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις, *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ Α 193/17.09.2013).

Ντίνας, Κ. & Γώπη, Ε. (2016). Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη: *Αρχίζοντας από το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Υπουργική Απόφαση 113734/Γ2/03-10-2011, Έγκριση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Πιλοτική τους Εφαρμογή του Διδακτικού Πεδίου: Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ Β 2334/17.10.2011)

Προεδρικό Διάταγμα 246/1998, Αξιολόγηση των μαθητών Ενιαίου Λυκείου, *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ Α 183/31.07.1998).

Προεδρικό Διάταγμα 46/2016, Αξιολόγηση των μαθητών του Γενικού Λυκείου, *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ Α 74/22.04.2016).

Υπουργική Απόφαση Φ.251/37802/Α5/03-10-2016, Διαδικασίες σχετικά με τις πανελλαδικές εξετάσεις Γενικού Λυκείου, με το σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση που θεσπίστηκε με το Ν.4186/2013 (ΦΕΚ 193 Α'), όπως τροποποιήθηκε και ισχύει, *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ Β 698/16.10.2016).

Υπουργική Απόφαση 107268/Δ2/03-07-2019, Τροποποίηση της 71388/Δ2/08-05-2019 υπουργικής απόφασης (Β' 1674) ως προς τον χαρακτηρισμό, τους κλάδους και τον τρόπο εξέτασης των διδασκομένων μαθημάτων, *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ Β 2881/05.07.2019).

Υπουργική Απόφαση 71388/Δ2/08-05-2019, Ομάδες και κλάδοι μαθημάτων, τρόπος και χρόνος εξέτασης και βαθμολόγησης, ορισμός και υποχρεώσεις επιτηρητών, υποχρεώσεις μαθητών κατά τη διάρκεια της εξέτασης, τρόπος διατύπωσης των θεμάτων, βαθμολόγηση των γραπτών δοκιμίων των προαγωγικών και απολυτηρίων εξετάσεων, αναβαθμολόγηση των γραπτών δοκιμίων προαγωγικών και απολυτηρίων εξετάσεων του Γενικού Λυκείου, τρόπος φύλαξης των γραπτών και κάθε άλλο σχετικό θέμα, *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ Β 1674/14.05.2019).

Υπουργική Απόφαση Φ.251/119188/Α5/29-09-2022, Τρόπος εξέτασης των πανελλαδικά εξεταζόμενων μαθημάτων για εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση υποψηφίων Γενικού Λυκείου από το ακαδημαϊκό έτος 2023-24 και εφεξής σύμφωνα με τον ν.4186/2013 (Α΄ 193) όπως τροποποιήθηκε με τον ν.4610/2019 (Α΄ 70), με το άρθρο 7 του ν.4692/2020 (Α΄ 111) και εκ νέου με τον ν.4777/2021 (Α΄ 25), *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ Β 5136/03.10.2022).

Υπουργική Απόφαση 48536/Δ2/28-04-2023, Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Λογοτεχνίας των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων Γενικού Λυκείου. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ Β΄ 2953/4.05.2023).

Υπουργική Απόφαση 33127/Δ2/22-03-2023. Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων Γενικού Λυκείου, *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ Β 1948/24.03.2023).

Τεντολούρης, Φ., & Χατζησαββίδης, Σ. (2014). Λόγοι του κριτικού γραμματισμού και η “τοποθέτησή” τους στη σχολική πράξη: προς μια γλωσσοδιδακτική αναστοχαστικότητα. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* Vol, 34, 411-421.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). *Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συλλογές και δεδομένα από τη διδακτική πράξη* (No. IKEECONF-2014-1284). Aristotle University of Thessaloniki.



ΤΑ ΒΙΒΛΙΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ: ΜΕΛΕΤΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥΣ ΑΠΟ ΤΕΛΕΙΟΦΟΙΤΟΥΣ/ΤΕΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥΣ

Κατερίνα Παπαδημητρίου

Υπ. Διδάκτωρ Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Παν. Πατρών,
papadimitriou.a@ac.upatras.gr

Νεκτάριος Στελλάκης

Αναπληρωτής Καθηγητής Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Παν. Πατρών
nekstel@upatras.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της συχνότητας εμφάνισης των βιβλίων πληροφοριών στα ημερήσια προγράμματα τελειόφοιτων φοιτητών/τριών του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. του Πανεπιστημίου Πατρών. Τα βιβλία πληροφοριών, παρ' όλη την θετική τους επίδραση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, δεν αξιοποιούνται αρκετά στα ελληνικά νηπιαγωγεία. Στο πλαίσιο της αναγνώρισης της σπουδαιότητας των συγκεκριμένων βιβλίων, διερευνήθηκε η χρήση τους από τους/τις τεταρτοετείς φοιτητές/τριες που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα «Πρακτική Άσκηση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών για το ακαδημαϊκό έτος 2022-2023» και εργάστηκαν για τρεις μήνες σε δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία στην Πάτρα. Οι συμμετέχοντες (39 στον αριθμό) κατέγραφαν καθημερινά τρεις δραστηριότητες που διεξάγονταν στο τμήμα τους και οι οποίες σχεδιάστηκαν σε συνεργασία με τον/την εκάστοτε νηπιαγωγό. Από το σύνολο των καταγεγραμμένων δραστηριοτήτων εντοπίστηκαν, ωστόσο, μόλις 45 δομημένες δραστηριότητες ανάγνωσης βιβλίου πληροφοριών (9,6% επί του συνόλου των αναγνώσεων), ενώ και από τα σχόλια των φοιτητών/-τριών αναδεικνύεται η έλλειψη εξοικειώσής τους με τα εν λόγω βιβλία.

Λέξεις κλειδιά: Βιβλία Πληροφοριών, Γραμματισμός, Προσχολική Εκπαίδευση

Abstract

This study's purpose is the investigation of the frequency of informational books' appearance on daily programs by last year students of D.E.S.E.C.E. at the University of Patras. Although their beneficial effect on preschool children, informational books are not used enough at Greek kindergartens. In relation to recognition of these books' importance, it was investigated the use of them by the fourth-year students who were participating in the Program of "Traineeship of tertiary education of University of Patras for the academic year 2022-2023" and worked for three months in public and private kindergartens in Patras. The participants (39) were daily writing down three activities which were planned with each preschool teacher and carried out in their class. From the whole of written activities, there were only 45 structured reading activities of informational books (9,6% of the whole readings), while from students' comments it is featured the lack of their familiarization with these books.

Key words: Informational books, Literacy, Preschool Education

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Την τελευταία δεκαετία παρατηρείται στις ελληνικές εκδόσεις βιβλίων για παιδιά μία μεγάλη αύξηση έκδοσης βιβλίων πληροφοριών. Όλο και περισσότερα βιβλία πληροφοριών κυκλοφορούν από εκδοτικούς οίκους και διατίθενται σε βιβλιοπωλεία, αλλάζοντας μάλιστα σταδιακά μορφή και υπερβαίνοντας κατά πολύ τα πιο παραδοσιακά βιβλία πληροφοριών που εκδίδονταν τα προηγούμενα χρόνια.

Η σπουδαιότητα αξιοποίησής τους, παράλληλα με εκείνη των λογοτεχνικών βιβλίων, τόσο νηπιαγωγείο όσο και στο δημοτικό σχολείο είναι μεγάλη και έχει υποστηριχτεί από πληθώρα ερευνητών. Τα βιβλία πληροφοριών μπορούν να βοηθήσουν ένα παιδί προσχολικής ηλικίας στην διεύρυνση των εμπειριών γραμματισμού, στη γλωσσική ανάπτυξη και στην κατάκτηση νέου λεξιλογίου (Bergman Deitcher & Aram, 2019: 203-204; Gibbs & Reed, 2021: 136; Tower, 2002: 77; Wright et al., 2022: 79-80), στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης (Cappiello & Hadjioannou, 2022: 315; Taberner Sala & Col n Castillo, 2023: 18), ενώ παράλληλα βοηθούν στην κατανόηση του κόσμου, στην απόκτηση νέων γνώσεων και στον εμπλουτισμό της πρότερης γνώσης (Broemmel et al., 2021: 15; Caswell et al., 1998: 115; Grilli, 2020: 88β).

Για τον λόγο αυτό παρατηρούμε ότι η παρουσία των βιβλίων πληροφοριών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου σε πολλές χώρες του εξωτερικού έρχεται να επιβεβαιώσει την σπουδαιότητα ενασχόλησης με τα εν λόγω βιβλία μαζί με παιδιά νηπιακής ηλικίας. Επί παραδείγματι, το αναλυτικό πρόγραμμα των Πολιτειών της Νέας Υόρκης, του Κονέκτικατ, της Φλόριντα και της Πενσυλβάνια προτρέπει ρητά τους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας να χρησιμοποιούν τα βιβλία πληροφοριών, με σκοπό τα παιδιά να γνωρίσουν τον κόσμο, διαφορετικά είδη κειμένων, αλλά και διαφορετικούς τρόπους παρουσίσεως της πληροφορίας. Όσον αφορά ευρωπαϊκές χώρες, στο αναλυτικό πρόγραμμα της Αγγλίας του Ηνωμένου Βασιλείου, αλλά και της Φινλανδίας γίνεται επίσης λόγος για τα βιβλία πληροφοριών και την σπουδαιότητα εξοικείωσης των παιδιών νηπιακής ηλικίας μαζί τους.

Παρ' ότι το συγκεκριμένο είδος βιβλίου φαίνεται να κερδίζει διεθνώς όλο και περισσότερο έδαφος τόσο στο πεδίο της έρευνας όσο και της εκπαιδευτικής πολιτικής, στον ελληνικό χώρο δεν δείχνει να έχει εκμηθεύει εξίσου. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση υπάρχει μία μόνο αναφορά στα βιβλία πληροφοριών ως «βιβλία γνώσεων» και μία ως «πληροφοριακά κείμενα». Πιο αναλυτικά, στο Θεματικό Πεδίο «Παιδί και επικοινωνία», στην θεματική ενότητα «Γλώσσα» και συγκεκριμένα στην θεματική υποενότητα «Γραπτή Επικοινωνία», στο πλαίσιο των ενδεικτικών δραστηριοτήτων προτείνεται τα παιδιά να «Οργανώνουν τη βιβλιοθήκη της τάξης ταξινομώντας τα βιβλία ανάλογα με το είδος του κειμένου (π.χ. τα παραμύθια, τα βιβλία γνώσεων, τα βιβλία με ποιήματα, τα βιβλία μυθολογίας, τα κόμικς κτλ.)» (Πεντέρη κ.ά., 2022β: 32). Τα βιβλία πληροφοριών αναφέρονται, επομένως, ως μέρος της βιβλιοθήκης, την οποία τα παιδιά πρέπει να οργανώνουν. Η δεύτερη αναφορά σε αυτό το είδος κειμένων, αλλά όχι ρητά στα βιβλία, γίνεται στην ίδια ενότητα του Προγράμματος Σπουδών με τον εξής τρόπο: «Να διακρίνουν τα διάφορα είδη των γραπτών κειμένων με βάση τον σκοπό που εξυπηρετούν και να αναγνωρίζουν στοιχεία της δομής τους (π.χ. θέμα, πλοκή κτλ. σε ένα αφηγηματικό κείμενο, τη δομή αίτιο-αποτέλεσμα σε ένα πληροφοριακό-επεξηγηματικό κείμενο κτλ.)» (Πεντέρη κ.ά., 2022β: 32). Παρ' όλες τις προαναφερθείσες αναφορές, δεν γίνεται καμία επισήμανση σε αυτό το είδος βιβλίων ως αξια ενσωμάτωσής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, ούτε επισημαίνεται η ανάγκη εξοικείωσης των παιδιών μαζί τους.

Μόνο στον «Οδηγό Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών στην Προσχολική Εκπαίδευση» γίνονται ορισμένες αναφορές στα βιβλία πληροφοριών. Συγκεκριμένα, στα παραδείγματα δρά-

σεων που αναγράφονται, αναφέρεται: «Το κάθε παιδί παίρνει από το κέντρο μάθησης της βιβλιοθήκης βιβλία γνώσεων, τα οποία και ξεφυλλίζει, ώστε να αναζητήσει και να καταγράψει σχετικές πληροφορίες» (Πεντέρη κ.ά., 2022α: 118), «Τα παιδιά συμμετέχουν σε δραστηριότητες ανάγνωσης σχετικών με το θέμα πληροφοριακών κειμένων.» (Πεντέρη κ.ά., 2022α: 176) και «Η παρουσίαση σχετικών πληροφοριακών και αφηγηματικών κειμένων, ώστε να δημιουργηθεί μια σημαντική βάση αρχικών γνώσεων που θα πυροδοτήσει περαιτέρω το αρχικό ενδιαφέρον των παιδιών για το θέμα.» (Πεντέρη κ.ά., 2022α: 220). Τα βιβλία πληροφοριών, επομένως, επισημαίνονται ως πηγές αναζήτησης πληροφορίας. Σε άλλο σημείο του Οδηγού αναφέρεται ως παράδειγμα δραστηριότητας: «Τα παιδιά αποφασίζουν να φτιάξουν ένα βιβλίο γνώσεων, στο οποίο θα συγκεντρωθούν όλες οι πληροφορίες που κατέγραψαν κατά τη διερεύνησή τους, αξιοποιώντας και το λεξικό.» (Πεντέρη κ.ά., 2022α: 370).

Παρ' όλο που επισημαίνονται τα βιβλία πληροφοριών – έστω σε αυτόν τον Οδηγό – είναι αξιοσημείωτο ότι και πάλι δεν υπάρχει ρητή προτροπή προς τους εκπαιδευτικούς με σκοπό την αξιοποίησή τους, με αποτέλεσμα να παραμένουν στο παρασκήνιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με αφορμή τις παραπάνω παρατηρήσεις αναφορικά με την σημασία των βιβλίων πληροφοριών, την συμπερίληψή τους στα Προγράμματα Σπουδών χωρών του εξωτερικού στην ενότητα γλώσσας-γραμματισμού, αλλά αντιθέτως την απλή τους αναφορά στην Ελλάδα, θεωρήθηκε σκόπιμο να μελετηθεί η συχνότητα εμφάνισης των βιβλίων πληροφοριών στα ημερήσια έντυπα καταγραφής τελειόφοιτων φοιτητών/τριών του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. του Πανεπιστημίου Πατρών. Οι συγκεκριμένοι/ες φοιτητές/τριες θεωρούνται δυνάμει νηπιαγωγοί και η μελέτη του εν λόγω θέματος θα μπορούσε να βοηθήσει στην διαμόρφωση μιας εικόνας αναφορικά με την αξιοποίηση των βιβλίων πληροφοριών σε ελληνικά νηπιαγωγεία.

Τα βιβλία πληροφοριών στην προσχολική τάξη

Τα βιβλία για παιδιά μπορούν να διακριθούν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: τα λογοτεχνικά βιβλία, τα βιβλία πληροφοριών και τα υβριδικά βιβλία – με τα τελευταία να συνιστούν έναν συνδυασμό των δυο πρώτων.

Την συγκεκριμένη έρευνα απασχολεί ένα πολύ συγκεκριμένο είδος βιβλίων: τα βιβλία πληροφοριών. Τόσο στην ελληνόγλωσση όσο και στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των ερευνητών αναφορικά με τον όρο των εν λόγω βιβλίων. Οι πιο συνήθεις όροι οι οποίοι χρησιμοποιούνται στον ελληνικό χώρο είναι «βιβλία γνώσεων», «επιστημονικά



βιβλία», «πληροφοριακά», «πραγματογνωστικά» και «βιβλία πληροφοριών» με τον κάθε όρο να διαφέρει έστω και λίγο ως προς το περιεχόμενό του από τον άλλον. Στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία απαντώνται αντίστοιχα οι όροι «knowledge books», «non-fiction books», «informational books», «educational books» και «expository books» (Von Merveldt, 2018: 232; Goga, 2020: 51-52; Rybak, 2022: 324). Στην συγκεκριμένη μελέτη επιλέχθηκε ο όρος «βιβλία πληροφοριών» ο οποίος θεωρούμε ότι ανταποκρίνεται καλύτερα στο περιεχόμενο των εν λόγω βιβλίων, διότι τα παιδιά από την ανάγνωση των συγκεκριμένων βιβλίων έχουν την δυνατότητα να γνωρίσουν νέες πληροφορίες αναφορικά με ένα θέμα και ύστερα να τις αξιοποιήσουν για την δημιουργία γνώσης.

Ο σκοπός, επομένως, των βιβλίων πληροφοριών είναι η προσφορά στον αναγνώστη πληροφοριών με επιστημονικό περιεχόμενο αναφορικά με κάποιο θέμα (Mantzicopoulos & Patrick, 2011: 270). Τα παιδιά και εν γένει οι αναγνώστες έρχονται σε επαφή με πληροφορίες, γεγονότα, φαινόμενα, δεδομένα, και εισάγονται με αυτόν τον τρόπο στον κόσμο της επιστήμης, γνωρίζοντας πώς αυτή λειτουργεί και πώς μπορούν και οι ίδιοι να αποτελέσουν μέρος της (Καρπόζηλου, 2010; Παπαντωνιάκης & Κώτη-Παπαντωνιάκη, 2010)

Τα βιβλία πληροφοριών, ως ένα ξεχωριστό είδος βιβλίων, συνεπάγεται ότι φέρουν και τα δικά τους ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Πρόκειται για βιβλία που έχουν επιστημονικό περιεχόμενο, ειδικό λεξιλόγιο και ακαδημαϊκό λόγο. Παράλληλα, στα συγκεκριμένα βιβλία δεν υπάρχουν ήρωες, δεν είναι απαραίτητη η χρονική ακολουθία των γεγονότων (εκτός αν αναπτύσσουν κάποιο σχετικό θέμα, όπως λ.χ. τα στάδια ανάπτυξης των φυτών), ενώ είναι έντονα παρούσες οι διεργασίες της σύγκρισης, της περιγραφής και της επίλυσης προβλήματος (Von Merveldt, 2018: 243). Ένα επίσης χαρακτηριστικό γνώρισμα των βιβλίων πληροφοριών είναι η εικονογράφηση, η οποία συνιστά αναπόσπαστο στοιχείο τους. Η εικόνα στα βιβλία πληροφοριών είναι παρούσα στην ανάγνωση του βιβλίου, βοηθώντας το παιδί-αναγνώστη να δημιουργήσει ενεργά την νέα γνώση· επίσης, συνομιλεί μαζί του και το βοηθάει να γνωρίσει και να κατανοήσει διαφορετικές οπτικές του κόσμου που το περιβάλλει (Grilli, 2020α: 17-19; Grilli, 2020β: 81; Von Merveldt, 2018: 233). Επιπλέον, τα βιβλία πληροφοριών διακρίνονται για την πολυτροπικότητά τους. Πιο συγκεκριμένα, στα εν λόγω βιβλία συναντώνται πολλοί διαφορετικοί τρόποι παρουσίασης της πληροφορίας, καθώς δεν είναι μόνο το γραπτό κείμενο το οποίο καλείται να «μιλήσει» για το εκάστοτε θέμα. Υπάρχουν πίνακες περιεχομένων, εισαγωγή, υπότιτλοι-περιγραφές στις εικόνες, εικονογράφηση-φωτογραφίες, γλωσσάρι όρων του βιβλίου, πίνακες, γραφήματα, δια-

γράμματα, επικεφαλίδες κ.ά. (Duke, 2003: 1-2; Sutliff Sanders, 2018: 107-108). Όλα αυτά τα στοιχεία εμπλουτίζουν το βιβλίο καθιστώντας το πολυτροπικό, καθώς τα παιδιά μπορούν να το διαβάσουν με πολλούς τρόπους και να γνωρίσουν την νέα πληροφορία χωρίς να χρειαστεί να εστιάσουν αποκλειστικά στο γραπτό κείμενο.

Η ανάγνωση βιβλίων πληροφοριών βοηθά τα παιδιά πολύπλευρα και γι' αυτό θεωρείται πολύ σημαντικό να συνιστούν μέρος της αναγνωστικής τους συνήθειας ήδη από την προσχολική ηλικία. Τα παιδιά, όταν έρχονται σε επαφή με τα βιβλία πληροφοριών, γνωρίζουν νέες πτυχές του κόσμου και εξοικειώνονται με γεγονότα και φαινόμενα που δεν μπορούν να γνωρίσουν από κοντά. Γνωρίζουν νέο λεξιλόγιο το οποίο δεν συναντούν εύκολα στον προφορικό-καθημερινό λόγο, εξοικειώνονται με διαφορετικές και ποικίλες κειμενικές δομές, ενώ επίσης έρχονται σε επαφή και με τον αποπλαισιωμένο λόγο (Patrick & Mantzicopoulos, 2014: 20). Επιπλέον, μέσω των συγκεκριμένων βιβλίων τα παιδιά έρχονται πιο κοντά με τον κόσμο της επιστήμης, ο οποίος πέραν από οτιδήποτε άλλο χρειάζεται κριτικά σκεπτόμενους ανθρώπους. Σε αυτό το πλαίσιο το παιδί καλείται να εξοικειωθεί με την κριτική θέαση των πραγμάτων και να γίνει ένας κριτικά σκεπτόμενος άνθρωπος (Cappiello & Hadjioannou, 2022: 315; Sutliff Sanders, 2018: 43; Taberner Sala & Col n Castillo, 2023: 18). Ακόμα, τα βιβλία πληροφοριών, σε σύγκριση με τα λογοτεχνικά βιβλία, δίνουν την δυνατότητα στα παιδιά να ξεκινήσουν εκτενέστερες συζητήσεις μαζί με τους γονείς-ενήλικες φροντιστές τους αναφορικά με την ανάγνωση του βιβλίου. Και ως εκ τούτου οι συζητήσεις οδηγούν και σε περισσότερη χρήση αφηρημένου λόγου, αλλά παράλληλα και στην ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ παιδιού και ενήλικα (Patrick & Mantzicopoulos, 2014: 163-167). Πολύ σημαντικό όφελος από την ανάγνωση βιβλίων πληροφοριών εκ μέρους των παιδιών είναι και η ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας. Τα παιδιά αποφασίζουν να διαβάσουν βιβλία με θέματα που τα απασχολούν και τα ενδιαφέρουν την εκάστοτε χρονική περίοδο, με αποτέλεσμα να βρίσκουν ικανοποίηση στην ανάγνωση και να οδηγούνται σε ενδυνάμωση της σχέσης τους με τα βιβλία (Cecil et al., 2015: 226).

Η ΕΡΕΥΝΑ

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της χρήσης των βιβλίων πληροφοριών από τους/τις τεταρτοετείς φοιτητές/τριες που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα «Πρακτική Άσκηση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών για το ακαδημαϊκό έτος 2022-2023» και εργάστηκαν για τρεις μήνες σε δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία της πόλης της Πάτρας (από την 1η Μαρτίου 2023 έως και την 31η Μαΐου 2023).

Το ερευνητικό ερώτημα που απασχόλησε την έρευνα είναι: «Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιούν οι τεταρτοετείς φοιτητές/τριες που συμμετέχουν στο Πρόγραμμα «Πρακτική Άσκηση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών για το ακαδημαϊκό έτος 2022-2023» βιβλία πληροφοριών στο ημερήσιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου;».

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 39 τεταρτοετείς φοιτητές/τριες του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. (Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία) του Πανεπιστημίου Πατρών που συμμετείχαν στο προαναφερθέν Πρόγραμμα Πρακτικής Άσκησης. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα επιλέγονται φοιτητές/τριες που βρίσκονται στο τελευταίο εξάμηνο σπουδών με κριτήριο την επίδοσή τους. Πρόκειται, λοιπόν, για τους/τις πιο επιμελείς και συνεπείς φοιτητές/τριες του Τμήματος.

Η εν λόγω έρευνα, αν και φέρει στοιχεία της ποσοτικής ανάλυσης, καθώς χρειάστηκε να γίνουν μετρήσεις των δραστηριοτήτων ανάγνωσης βιβλίων πληροφοριών και όχι μόνο, θεωρείται ότι είναι μια ποιοτική έρευνα, διότι μας απασχόλησαν περισσότερο τα σχόλια των φοιτητών/τριών, τα οποία κρίνουμε σημαντικά για την ανάδειξη της σχέσης τους με τα βιβλία πληροφοριών.

Πιο συγκεκριμένα, για τους σκοπούς της έρευνας συγκεντρώθηκαν τα ημερήσια έντυπα καταγραφής που συμπλήρωναν καθημερινά για τρεις μήνες 39 φοιτητές/-τριες του τέταρτου έτους σπουδών του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. του Πανεπιστημίου Πατρών. Στο σύνολο διετελέσαν 53 ημέρες πρακτικής άσκησης σε δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία της Πάτρας από την 1η Μαρτίου έως και την 31η Μαΐου 2023. Από τις ημέρες πρακτικής άσκησης προέκυψαν 2.067 ημερήσια έντυπα καταγραφής, τα οποία είχαν καταθέσει οι προαναφερθέντες/θείσες φοιτητές/τριες. Δεδομένου ότι κάθε μέρα οργανώνονταν τρεις δραστηριότητες, υπολογίζεται ότι ο αριθμός των οργανωμένων δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν από τους/τις φοιτητές/τριες σε συνεργασία με τους/τις νηπιαγωγούς είναι 6.201.

Με σκοπό τον εντοπισμό δομημένων δραστηριοτήτων ανάγνωσης βιβλίων πληροφοριών έγιναν αρκετές αναγνώσεις του συνόλου των ημερησίων εντύπων καταγραφής, για να αποφευχθεί η περίπτωση λάθους και μη σωστής κρίσης των αναγραφόμενων δραστηριοτήτων.

Πέραν από την αναζήτηση των δραστηριοτήτων ανάγνωσης που είχαν καταγραφεί, παράλληλα γινόταν ανάγνωση και των σχολίων που είχαν σημειώσει οι φοιτητές/-τριες, με σκοπό την

καλύτερη κατανόηση τόσο των δραστηριοτήτων όσο και των ιδεών τους, αλλά και του βαθμού εξοικείωσής τους αναφορικά με το συγκεκριμένο είδος βιβλίου.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Από το σύνολο των δραστηριοτήτων (6.201) που είχαν καταγράψει οι φοιτητές/τριες εντοπίστηκαν συνολικά 380 δομημένες δραστηριότητες ανάγνωσης λογοτεχνικών βιβλίων, 45 βιβλίων πληροφοριών και 46 υβριδικών βιβλίων.

Γενικότερα οι δραστηριότητες ανάγνωσης ήταν 471, μόλις το 7,6% του συνόλου των οργανωμένων δραστηριοτήτων στα ημερήσια έντυπα καταγραφής τριών μηνών. Από αυτές, φαίνεται ότι τα βιβλία πληροφοριών αποτελούν ένα πολύ μικρό μέρος, κατέχοντας μόλις το 9,5% των αναγνώσεων και μόλις το 0,7% των δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν γενικά. Τα υβριδικά βιβλία έχουν ισάξια παρουσία στα ημερήσια έντυπα καταγραφής των φοιτητών/τριών με ποσοστό εμφάνισης 9,7% στις δομημένες δραστηριότητες ανάγνωσης.

Επίσης, παρατηρήθηκε ότι η πλειονότητα των φοιτητών/τριών δεν οργάνωσε καμία δομημένη δραστηριότητα ανάγνωσης βιβλίων πληροφοριών (πιο συγκεκριμένα, 33 από τους 39 συμμετέχοντες δεν οργάνωσαν καμία σχετική δραστηριότητα ανάγνωσης τον Μάρτιο, 36 από τους 39 τον Απρίλιο, και 25 από τους 39 τον Μάιο). Οι περισσότερες δραστηριότητες ανάγνωσης βιβλίων πληροφοριών έγιναν από τα ίδια άτομα, τα οποία επέλεξαν να εντάξουν πάνω από μία ανάγνωση τέτοιου βιβλίου κάθε μήνα πρακτικής στο πρόγραμμά τους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στα ημερήσια έντυπα καταγραφής εντοπίστηκαν ορισμένοι/ες φοιτητές/τριες που δεν προέβησαν σε καμία απολύτως ανάγνωση βιβλίου, ούτε πληροφοριών ούτε λογοτεχνικού ούτε υβριδικού (4 φοιτητές/τριες τον Μάρτιο, 4 τον Απρίλιο και 5 τον Μάιο). Είναι ενδιαφέρον, επίσης, ότι μία φοιτήτρια δεν κατέγραψε καμία απολύτως ανάγνωση βιβλίου και τους τρεις μήνες πρακτικής. Φαντάζει αρκετά περίεργο να υπάρχουν τάξεις νηπιαγωγείου στις οποίες δεν γίνεται καμία δομημένη δραστηριότητα ανάγνωσης για διάστημα ενός μήνα – πόσω μάλλον τριών μηνών – ή γίνεται μόνο μία – καθόλου σπάνια παρατήρηση στα έντυπα που κατατέθηκαν.

Συνοπτικά στον Πίνακα 1 αναγράφονται τα προαναφερθέντα δεδομένα σχετικά με τις δομημένες δραστηριότητες ανάγνωσης (Δ.Δ.Α.) γενικά, αλλά και ειδικότερα όσες αφορούν στα λογο-

τεχνικά βιβλία (Δ.Δ.Α. Λ.Β.), στα βιβλία πληροφοριών (Δ.Δ.Α. Β.Π.) και στα υβριδικά βιβλία (Δ.Α.Α. Υ.Β.).

A/A	Καταγεγραμμένες Δραστηριότητες	Δ.Δ.Α.	Δ.Δ.Α. Λ.Β.	Δ.Δ.Α. Β.Π.	Δ.Δ.Α. Υ.Β.	Καμία ανάγνωση
Μάρτιος	2.691	176	148	11	17	4
Απρίλιος	1.170	110	104	4	2	4
Μάιος	2.340	185	128	30	27	5
Σύνολο	6.201	471	380	45	46	13

Πίνακας 1. Αριθμητική συγκέντρωση καταγεγραμμένων δραστηριοτήτων και δομημένων δραστηριοτήτων ανάγνωσης.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, ωστόσο, είχαν και τα σχόλια των φοιτητών/τριών αναφορικά με τις δραστηριότητες ανάγνωσης. Αρχικά, αξίζει να επισημανθεί ότι αρκετοί/ές φοιτητές/τριες χρησιμοποιούσαν τον όρο «παραμύθια» για να αναφερθούν σε όλα τα είδη βιβλίων ανεξαιρέτως (όχι μόνο στα λογοτεχνικά, αλλά και στα πληροφοριών και στα υβριδικά): «...διαβάσαμε ένα παραμύθι για το νερό...» (Μ.), «...είχαν την ευκαιρία να ξαναθυμηθούν τους πλανήτες μέσα από ένα διαστημικό παραμύθι που αφηγούνταν ο ήλιος. Έμαθαν έτσι περισσότερες πληροφορίες για το διάστημα και τον κάθε πλανήτη ξεχωριστά.» (Π.), «Τα παιδιά δεν γνώριζαν ιδιαίτερα πράγματα για τον κύκλο του νερού. Βρήκαν ενδιαφέρον το παραμύθι, καθώς είχαν αρκετές απορίες για το πώς γίνεται το νερό να φτάσει σε εμάς... Έδωσα πολλή βάση στην κατανόηση της ιστορίας...» (Κ.). Παρατηρήθηκε, λοιπόν, συγκεκριμένη ιδέα αναφορικά με τα βιβλία και παντελής άγνοια, από αρκετούς/ές φοιτητές/τριες, ακόμα και του κατάλληλου όρου αναφοράς στα βιβλία πληροφοριών, αλλά και στα υβριδικά βιβλία.

Ακόμα, θεωρείται αξιοσημείωτη η επισήμανση εκ μέρους των φοιτητών/τριών και των υβριδικών βιβλίων ως βιβλίων πληροφοριών. Είναι σαφές ότι τα δύο είδη βιβλίων μοιράζονται πολλά κοινά χαρακτηριστικά, με βασικό το ότι χρησιμοποιούνται πολλές φορές και τα δύο στο πλαίσιο πληροφόρησης των παιδιών σχετικά με κάποιο θέμα. Και πράγματι, κατόπιν ελέγχου των τίτλων βιβλίων που καταγράφηκαν ως βιβλία πληροφοριών, διαπιστώθηκε ότι πολλά εξ αυτών ήταν υβριδικά. Επίσης, θα πρέπει να τονιστεί πως κανένας από τους συμμετέχοντες δεν ανέφερε κάποιο βιβλίο ως υβριδικό ή με κάποιον άλλο όρο που να αντιστοιχεί σε αυτήν την κατηγορία βιβλίων. Προκύπτει, επομένως, το συμπέρασμα πως δεν έχουν επίγνωση της κατηγορίας των υβριδικών βιβλίων, ενώ παράλληλα έχουν μια συγκεκριμένη ιδέα σχετικά με τα βιβλία πληροφοριών, τα χαρακτηριστικά αυτών των βιβλίων και τον τρόπο διάκρισής τους από τα υπόλοιπα. Από το σύνολο των σχολίων των φοιτητών/τριών που συμπλήρωσαν τα ημερήσια έντυπα καταγραφής εντοπίστηκαν κάποια που έδειχναν την έκπληξη των φοιτητών/τριών αναφορικά με την ανταπόκριση των παιδιών στα βιβλία πληροφοριών: «Η πρώτη δραστηριότητα (ανάγνωση βιβλίου πληροφοριών) περίμενα να τους κουράσει, όμως, με έκπληξη παρατήρησα ότι ενδιαφέρονται πολύ για τα ιστορικά γεγονότα, καθώς έκαναν συνεχώς διευκρινιστικές ερωτήσεις και κοιπούσαν με πολλή προσοχή τις εικόνες» (Χ.), «...οι μαθητές είχαν μεγάλο ενδιαφέρον για το παραμύθι που είπα, δεν το περίμενα» (Α.) (με τον όρο παραμύθι αναφέρεται σε ένα βιβλίο πληροφοριών).

Ακόμα, φαίνεται σαν να αγνοούσαν και οι ίδιοι/ες οι φοιτητές/τριες τα βιβλία πληροφοριών, γι' αυτό έδειχναν έναν θερμό ενθουσιασμό κατά την αξιοποίησή τους, ενώ δεν έμεναν μόνο στην ανάγνωσή τους, αλλά συνέχιζαν με τις απαιτούμενες για μία δομημένη ανάγνωση προεκτάσεις: «Τα παιδιά ξετρελάθηκαν με την αφίσα που φτιάξαμε για τα σύννεφα, ενώ στην αρχή ήταν ένα θέμα που δεν τα ξετρέλανε, μπορώ να πω... Ήταν ενθουσιασμένα που βρισκανε τα σύννεφα της αφίσας στον ουρανό. Και το απίστευτο είναι ότι θυμόντουσαν μερικά από τα ονόματα των σύννεφων» (Δ.), «Σήμερα μάθαμε να συλλέγουμε πληροφορίες από βιβλίο πληροφοριών. Παρουσιάσαμε στα παιδιά το βιβλίο “Διάστημα-Μικροί Επιστήμονες”, το οποίο άρεσε πολύ στα παιδιά, το παρατήρησαν λεπτομερώς και πιστεύω ότι και χωρίς δική μας βοήθεια θα μπορούσαν να συλλέξουν και μόνα τους κάποιες πληροφορίες από αυτό» (Ν.). Επιπλέον, όπως παρουσιάζεται στο τελευταίο σχόλιο, ορισμένοι/ες φοιτητές/τριες έδειχναν να εμπιστεύονται τόσο τα παιδιά ως προς τον τρόπο χειρισμού του βιβλίου πληροφοριών, όσο και το βιβλίο πληροφοριών ως αξιό και λειτουργικό για να χρησιμοποιηθεί από παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι τα περισσότερα σχόλια έδειξαν την θερμή ανταπόκριση των παιδιών προς τα βιβλία πληροφοριών: «Σήμερα έφερα πάλι το βιβλίο πληροφοριών “Ουρανός”. Άρεσε πάρα πολύ στα παιδιά και μου το ζητούσανε τα ίδια. Ήθελα να τους μιλήσω για τα σύννεφα, αλλά στην πορεία μου ζητούσαν να διαβάσουμε και άλλα πράγματα από το βιβλίο, όπως για τις καταιγίδες και τους ανεμοστρόβιλους» (Δ.), «Φάνηκε να κέντρισε αρκετά το ενδιαφέρον των παιδιών...» (Γ.), «Τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για την ιστορία της ελληνικής επανάστασης» (Σ.).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα εστίασε στην μελέτη του βαθμού αξιοποίησης των βιβλίων πληροφοριών στο νηπιαγωγείο από τελειόφοιτους/ες φοιτητές/τριες. Τα αποτελέσματα προβάλλουν μια όχι τόσο στενή σχέση των συμμετεχόντων με τα συγκεκριμένα βιβλία, καθώς ένα πολύ μικρό μέρος των συνολικών οργανωμένων δραστηριοτήτων κατά την πρακτική τους άσκηση αφορούσε στα βιβλία γενικότερα, και ένα ακόμα μικρότερο μέρος στα βιβλία πληροφοριών ειδικότερα.

Τα τελευταία αποτέλεσαν ένα πολύ μικρό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ, όπως σημειώθηκε και προηγουμένως, παρατηρήθηκε ότι η πλειονότητα των φοιτητών/τριών δεν προέβη σε καμία δομημένη ανάγνωση βιβλίων πληροφοριών. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής φαίνεται να συνάδουν με τα αποτελέσματα στα οποία είχε καταλήξει και στην έρευνά της η Duke (2000: 212-220), σύμφωνα με την οποία ο μέσος όρος αξιοποίησης βιβλίων πληροφοριών στην σχολική τάξη για την παραγωγή γραπτού κειμένου ήταν 3,6 λεπτά την ημέρα, με ορισμένες τάξεις που έλαβαν μέρος στην έρευνα να μην έχουν αφιερώσει στα βιβλία πληροφοριών καθόλου χρόνο καμία ημέρα της έρευνας. Σε παρόμοια συμπεράσματα είχαν οδηγηθεί και οι Pentimonti et al. (2010: 662), οι οποίοι τόνισαν την εμφανή διαφορά στον χρόνο που αφιέρωναν οι εκπαιδευτικοί για την ανάγνωση βιβλίων πληροφοριών (4%) σε σχέση με τα υβριδικά (13%) και κυρίως με τα λογοτεχνικά βιβλία (82%). Επίσης, ανησυχητική είναι και η εύρεση φοιτητών/τριών που δεν προέβησαν σε καμία απολύτως ανάγνωση βιβλίου.

Αυτή η διαπίστωση, αναφορικά με την σχέση των φοιτητών/τριών με το παιδικό βιβλίο (πληροφοριών ή μη) ίσως θα έπρεπε να προβληματίσει όσους/ες εμπλέκονται στην αρχική κατάρτιση και στην επιμόρφωση των εν ενεργεία νηπιαγωγών. Με δεδομένο μάλιστα ότι το δείγμα αποτελούταν από τους άριστους φοιτητές/τριες, δηλαδή τους νεότερους νηπιαγωγούς του αύριο, η διαπίστωση είναι ακόμα εντονότερη.

Έχοντας διαπιστώσει την ελλιπή έως και παντελή απουσία αναγνώσεων οποιουδήποτε είδους βιβλίου σε τάξεις νηπιαγωγείου, θεωρούμε ότι θα πρέπει να μελετηθούν τα αίτια της συγκεκριμένης απόφασης εκ μέρους των φοιτητών/τριών αλλά και των νηπιαγωγών· όπως είχε αναφερθεί και προηγουμένως, οι νηπιαγωγοί συμμετείχαν στην οργάνωση των δραστηριοτήτων που καταγράφονταν στα ημερήσια έντυπα. Οι λόγοι που μπορεί να οδήγησαν στην απουσία αναγνώσεων, ακόμα και για διάστημα τριών μηνών, μπορεί να αποτελέσουν και σημαντικές ενδείξεις του τρόπου λειτουργίας ενός νηπιαγωγείου στην Ελλάδα του σήμερα, της επιμόρφωσης ή μη των νηπιαγωγών αναφορικά με σύγχρονα εκπαιδευτικά ζητήματα, αλλά και της κρατικής στήριξης και χρηματοδότησης προς τις δομές προσχολικής εκπαίδευσης της χώρας. Γι' αυτούς τους λόγους κρίνεται πολύ σημαντική μελλοντική έρευνα σχετική με το συγκεκριμένο θέμα που προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων της παρούσης.

Επιπλέον, καταγράφηκε σε αρκετά έντυπα ο ενθουσιασμός που παρατηρήθηκε να έχουν τα παιδιά από την ανάγνωση των συγκεκριμένων βιβλίων, με κάποιες καταγραφές να αναφέρουν και την έκπληξη των ίδιων των φοιτητών/-τριών σχετικά με αυτόν τον ενθουσιασμό. Χωρίς να είναι σαφείς οι λόγοι, συναντάται συχνά η άποψη ότι τα βιβλία πληροφοριών είναι βαρετά ή ότι δεν είναι αρκετά ενδιαφέροντα για τα παιδιά της νηπιακής ηλικίας. Οι δηλώσεις των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα έρχονται να υποστηρίξουν ακριβώς το αντίθετο – όπως αντίστοιχα και άλλες έρευνες. Οι Kotaman & Tekin (2017: 610) με την μελέτη τους υπογραμμίζουν την προτίμηση των παιδιών για τα βιβλία πληροφοριών σε σχέση με άλλα είδη βιβλίων, ενώ και η Duke (1998: 312) αναφέρει πως τα παιδιά όχι μόνο επέλεξαν να διαβάσουν βιβλία πληροφοριών, αλλά επίσης αντλούσαν ευχαρίστηση από την όλη διαδικασία. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν και οι Mantzicopoulos & Patrick (2010: 436) οι οποίοι τονίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών για βιβλία που άπτονται επιστημονικών θεμάτων, δηλαδή για βιβλία πληροφοριών. Παράλληλα, ενδεικτική της μη επαρκούς επαφής που είχαν οι φοιτητές/-τριες και κατά συνέπεια και τα παιδιά με τα βιβλία πληροφοριών κατά την διάρκεια των τριών μηνών της προαναφερθείσας πρακτικής άσκησης, είναι η γενικότερη σχέση των νηπιαγωγών με τα βιβλία πληροφοριών. Κρίνεται σκόπιμη, επομένως, η επιμόρφωση των νηπιαγωγών αναφορικά με τα βιβλία πληροφοριών, την αξία τους, την ανάγκη χρήσης τους και τον τρόπο αξιοποίησής τους. Έτσι οι εκπαιδευτικοί θα έχουν την ευκαιρία όχι μόνο να γνωρίσουν τα εν λόγω βιβλία, αλλά και να τα αξιοποιήσουν στην τάξη τους για να οργανώσουν δραστηριότητες ανάγνωσης βιβλίων πληροφοριών και να μπορούν να συζητούν για αυτά με τους υπολοίπους, με σκοπό την πηγαία μάθηση και όχι την απλή ενημέρωση.



Επειδή, ωστόσο, είναι σημαντικότερο το προλαμβάνειν από το θεραπεύειν, θεωρείται απαραίτητη η συστηματικότερη και μεθοδικότερη ενημέρωση των φοιτητών/τριών σχετικά με το συγκεκριμένο είδος βιβλίου. Ήδη στο Πρόγραμμα Σπουδών των σχετικών πανεπιστημιακών τμημάτων κρίνεται σκόπιμο να υπάρχουν μαθήματα που όχι μόνο θα φέρνουν σε επαφή τους/τις φοιτητές/τριες με τα βιβλία πληροφοριών, αλλά θα τους/τις προτρέπουν και στην πρακτική τους αξιοποίηση. Με αυτόν τον τρόπο θα έχουν οι φοιτητές/τριες την δυνατότητα να εξοικειωθούν μαζί τους και να είναι πιο σίγουροι/ες για την μετέπειτα αξιοποίησή τους (στην σχολική τάξη πλέον ως νηπιαγωγοί).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί ότι είναι υψίστης σημασίας να ενταχθούν με πιο δυναμική παρουσία τα βιβλία πληροφοριών και στο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση. Η απλή αναφορά τους δεν αποτελεί υψηλό παράγοντα παρακίνησης των νηπιαγωγών για αξιοποίησή τους. Είναι αναγκαίο να αναφέρονται ως βιβλία που χρήζουν προσοχής από τους εκπαιδευτικούς, να τονίζεται η σπουδαιότητά τους και να προτείνονται τρόποι ένταξής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με αυτόν τον τρόπο οι νηπιαγωγοί θα είναι καλύτερα ενημερωμένοι σχετικά, ενώ παράλληλα θα προσπαθούν να τα εντάξουν συχνότερα και με κατάλληλους τρόπους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Επίσης, η διάκριση μεταξύ βιβλίων πληροφοριών και υβριδικών βιβλίων είναι σημαντική και θα πρέπει να γίνεται σαφές σε φοιτητές/τριες και εκπαιδευτικούς πώς να διακρίνουν τα βιβλία, ποιος είναι ο σκοπός του κάθε είδους βιβλίου και ποιος ο τρόπος αξιοποίησής του. Αυτή η διάκριση θα βοηθήσει στην καλύτερη αξιοποίησή τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς οι εκπαιδευτικοί θα καθιστούν σαφείς και στους ίδιους τον λόγο επιλογής του κάθε είδους βιβλίου με σκοπό την εξυπηρέτηση διαφορετικών στόχων.

Η αξία των βιβλίων πληροφοριών για την διδακτική της γλώσσας και την ανάπτυξη του γραμματισμού – αλλά όχι μόνο – είναι μεγάλη και η ανάγκη ένταξής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία στο νηπιαγωγείο επιτακτική. Είναι σημαντικό, όμως, η διάδοση αυτού του είδους βιβλίου να είναι τέτοια έτσι ώστε να κινητοποιηθούν οι νηπιαγωγοί και οι φοιτητές/τριες με σκοπό την αξιοποίησή του όσο το δυνατόν περισσότερο και με κατάλληλο, πάντα, τρόπο.

Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Bergman Deitcher, D. & Aram D. (2019). Does book genre matter? Boys' and girls' word learning from narrative and informational books in preschool years. *Journal of Research in Reading*, 42 (1), 193-211.

Broemmel, A. D. & Rearden, K. T. & Buckner, C. (2021). Teachers' Choices: Are They the Right Books for Science Instruction? *The Reading Teacher*, 75 (1), 7-16.

Cappiello, M. A. & Hadjioannou X. (2022). Exploring the Purpose of Bachmatter in Nonfiction Picturebooks for Children: A Typology. *The Reading Teacher*, 76 (3), 309-316.

Caswell, L. J. & Due, N. K. (1998). Non-Narrative as a Catalyst for Literacy Development. *Language Arts*, 75 (2), 108-117.

Cecil, N. L., Baker, S. & Lozano A. S. (2015). *Striking a balance: a comprehensive approach to early literacy*. New York: Holcomb Hathaway.

Duke, N. K. (2003). Reading to Learn from the Very Beginning: Information Books in Early Childhood. *Yc Young Children*, 58 (2), 14-20.

Duke, N. K. (2000). 3.6 Minutes per Day: The Scarcity of Informational Texts in First Grade. *Reading Research Quarterly*, 35 (2), 202-224.

Duke, N. K., & Kays, J. (1998). "Can I say 'Once Upon a Time'?: Kindergarten children developing knowledge of information book language. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (2), 295-318.

Gibbs, A. S. & Reed, D. K. (2021). Shared Reading and Science Vocabulary for Kindergarten Students. *Early Childhood Education Journal*, 51, 127-138.

Goga, N. (2020). Verbal and visual informational strategies in non-fiction books awarded and mentioned by the Bologna Ragazzi Award 2009-2019. In G. Grilli (Ed), *Non-fiction Picturebooks: Sharing Knowledge as an Aesthetic Experience* (pp 51-67). Pisa: Edizioni ETS.

Grilli, G. (2020). Re-enchanting the world: The new non-fiction picturebook. In G. Grilli (Ed), *Non-fiction Picturebooks: Sharing Knowledge as an Aesthetic Experience* (pp 17-49). Pisa: Edizioni ETS.

Grilli, G. (2020). The New Non-Fiction Picturebook for Children: Mending the Rift between Science and Art, *Libri é Liberi*, 9 (1), 75-89.

Kotaman, H., & Tekin, A. K. (2017). Informational and fictional books: young children's book preferences and teachers' perspectives. *Early Child Development and Care*, 187 (3-4), 600-614.

Mantziopoulos, P., & Patrick, H. (2010). "The Seesaw Is a Machine That Goes Up and Down": Young Children's Narrative Responses to Science-Related Informational Text. *Early Education & Development*, 21(3), 412-444.

Mantziopoulos, P., & Patrick, H. (2011). Reading Picture Books and Learning Science: Engaging Young Children with Informational Text. *Theory into Practice*, 50 (4), 269-276.

Merveldt N. von (2018). Informational Picturebooks. In B. Kümmerling-Meibauer (Ed), *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp 231-245). New York: Routledge.

Patrick, H., & Mantziopoulos, P. (2014). *Engaging Young Children with Informational Books*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Pentimonti, J. M., Zucker, T. A., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2010). Informational Text Use in Preschool Classroom Read-Alouds. *The Reading Teacher*, 63 (8), 656-665.

Rybak, K. (2022). How Informational Activity Picturebooks Work: Interactive Invitation to a Critical Approach to Knowledge. *International Research in Children's Literature*, 15 (3), 323-337.

Sutliff Sanders, J. (2018). *A Literature of Questions: Nonfiction for the Critical Child*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Taberner Sala, R. & Col n Castillo, M. J. (2023). Reading to think. The non-fiction picturebook in the development of critical thinking. *Revista de Educaci n a Didtancia*, 23 (75).

Tower, C. (2002). "It's a Snake, You Guys!": "The Power of the Text Characteristics on Children's Responses to Information Books. *Research in the Teaching of English*, 37 (1), 55-88.

Wright T. S., Cervetti G. N., Wise C. & McClung N. A. (2022). The Impact of Knowledge-Building through Conceptually-Coherent Read Alouds on Vocabulary and Comprehension. *Reading Psychology*, 43 (1), 80-84.

Ελληνικές

Καρπόζηλου, Μ. (2010). ΤΑ ΠΑΙΔΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ ΓΝΩΣΕΩΝ: Ένα παράθυρο στα ορατά και αόρατα πράγματα του κόσμου. *ΚΕΙΜΕΝΑ για την έρευνα, την θεωρία, την κριτική και την διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*, 11. (Διαθέσιμο: <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2010.517>, προσπελάστηκε στις 02/08/2023)

Παπαντωνάκης, Γ. & Κώπ-Παπαντωνάκη, Δ. (2010). Βιβλίο γνώσεων για παιδιά και νέους. Θεωρητική προσέγγιση. *ΚΕΙΜΕΝΑ για την έρευνα, την θεωρία, την κριτική και την διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*, 11. (Διαθέσιμο: <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2010.515>, προσπελάστηκε στις 02/08/2023).

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α. & Μαρινάτου, Θ. (2022). *Οδηγός νηπιαγωγού - Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο-Πρακτικές Εφαρμογές και Διδακτικοί Σχεδιασμοί*. 2η Έκδοση. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022). *Πρόγραμμα Σπουδών Για την Προσχολική Εκπαίδευση – Διευρυμένη Έκδοχή (2η Έκδοση, 2022 ΙΕΠ)*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.



(ΜΙΚΡΕΣ) ΙΣΤΟΡΙΕΣ ΣΕ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΕΣ ΕΦΗΒΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΑΦΗΓΗΣΗ ΣΤΑ ΒΙΒΛΙΑ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ: ΝΕΑ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟΙ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ

Νίκος Παπαδόπουλος

Υποψήφιος Διδάκτορας Γλωσσολογίας, Α.Π.Θ.
ntrapadop@lit.auth.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα αναλύει τις αφηγηματικές πρακτικές μιας δεκατριάχρονης έφηβης στην πλατφόρμα κοινωνικής δικτύωσης (ΠΚΔ) Instagram και τις αντιπαραβάλλει με το πώς κατανοείται η αφήγηση στο σχολικό βιβλίο για τη διδασκαλία της ν.ε. γλώσσας της Α΄ (ελληνικού) Γυμνασίου, με στόχο την ανάδειξη των πιθανών (α)συνεχειών ανάμεσα στα δύο πεδία. Αναπτύσσοντας ένα πλαίσιο ανάλυσης διαμεσολαβημένου λόγου, η έρευνα φέρνει στο προσκήνιο τη νέα αφηγηματική πραγματικότητα, στην οποία η αφήγηση αναδύεται ως πολυσημειωτική κοινωνική πρακτική, πραγματικότητα που δεν αποτυπώνεται στη διδασκαλία της αφήγησης, όπως αυτή προβλέπεται στα ισχύοντα σχολικά βιβλία. Ως εκ τούτου, στις προεκτάσεις της έρευνας τονίζεται η ανάγκη για ανάπτυξη κριτικών αφηγηματικών γραμματισμών στο πλαίσιο της γλωσσικής εκπαίδευσης, αναγνωρίζοντας τις διαφορές ανάμεσα στις εξωσχολικές εφηβικές αφηγηματικές πρακτικές και τις εγγράμματες εμπειρίες που αποκομίζουν τα παιδιά κατά τη διδασκαλία της αφήγησης, προς μια συσχετιστική παιδαγωγική (αφηγηματικών) γραμματισμών.

Λέξεις κλειδιά: αφήγηση, Instagram, Γυμνάσιο, ανάλυση διαμεσολαβημένου λόγου, κριτικοί αφηγηματικοί γραμματισμοί

Abstract

This research examines the narrative practices of a thirteen-year-old adolescent girl on the social media platform Instagram and compares them with the understanding of

narrative as presented in the textbook for teaching Greek language in the first grade of secondary school. The objective is to illuminate potential dis/continuities between these two distinct “spaces”. By employing mediated discourse analysis framework, the research foregrounds the emerging narrative reality –as multisemiotic social practice– that diverges from the conventional teaching of narrative found in current textbooks. Consequently, the implications of this study underscore the necessity for developing critical narrative literacies within the context of language education. These literacies aim to bridge the alleged gap between adolescents’ extracurricular narrative practices and the literate experiences they acquire during formal narrative instruction, ultimately fostering a relational pedagogy of (narrative) literacies.

Keywords: narrative, Instagram, secondary school, mediated discourse analysis, critical narrative literacies

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αφήγηση ιστοριών αποτελεί βασικό στοιχείο στην ανθρώπινη επικοινωνία, με μία ευρεία ποικιλία επιστημονικών πεδίων, από τη λογοτεχνία έως τη σημειωτική, να έχει ασχοληθεί εκτενώς με την αφηγηματολογία. Ειδικότερα, από τη σκοπιά της λογοτεχνίας υπάρχει μια ιδιαίτερα πλούσια παράδοση, ενώ τελευταία παρατηρείται μια στροφή στη μελέτη της αφήγησης προς «μια θεώρηση των ιστοριών όχι απλώς ως κείμενα, επιδεκτικά σε μια καθαρά δομική/τυπική ανάλυση, αλλά ως κοινωνικο-πολιτισμικά διαμορφωμένες πρακτικές, διεπιδραστικά σχεδιασμένες σε συγκεκριμένα τοπικά πλαίσια» (De Fina & Georgakoroulou, 2015: 2).

Αντίστοιχα σημαντική θέση κατέχει η αφήγηση τόσο στα ισχύοντα όσο και στα νέα ελληνικά εθνικά σχολικά Προγράμματα Σπουδών, καθώς και στα σχολικά βιβλία όλων των βαθμίδων. Ωστόσο, στο σύγχρονο επικοινωνιακό περιβάλλον, και ιδιαίτερα στις ΠΚΔ, ο κειμενικός τύπος της αφήγησης αναπροσαρμόζεται και κατανοείται ως πολυσημειωτική και δυναμική οντότητα, με αποτέλεσμα να μην είναι αυτονόητο ούτε το τι σημαίνει πλέον αφήγηση ούτε το πώς θα διδασθεί. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει την πραγμάτωση της αφήγησης στα δύο κρίσιμα και, ιδανικά, αλληλένδετα πεδία: στο σχολικό βιβλίο γλώσσας της Α΄ ελληνικού Γυμνασίου και στον αφηγηματικό λόγο σε ΠΚΔ. Εστιάζοντας στο είδος της εμπλοκής σε κάθε περιβάλλον και το πώς αυτή συνδέεται με την εγγράμματη

υποκειμενικότητα (Elf et al., 2020) που κατασκευάζεται κατά τη δράση, απώτερος στόχος της έρευνας είναι η κριτική ανάδειξη της νέας αφηγηματικής πραγματικότητας, προσφέροντας χρήσιμα συμπεράσματα για τη γλωσσική εκπαίδευση.

Προς την κατεύθυνση αυτή, το παρόν κείμενο διαρθρώνεται ως εξής: πρώτον, παρουσιάζονται τα θεωρητικά πεδία αφετηρίας της μελέτης, κατόπιν η μεθοδολογία και η ανάλυση των δεδομένων, ενώ το κείμενο κλείνει με τις ενόψεις της συζήτησης των ευρημάτων και της σύνοψης των κύριων σημείων της έρευνας.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΠΕΔΙΑ ΑΦΕΤΗΡΙΑΣ

Σε θεωρητικό επίπεδο, καταρχάς αξιοποιούμε την επιδραστική συνεισφορά του Labov (1972), ο οποίος αναγνώρισε έξι δομικά και λειτουργικά στοιχεία της αφήγησης, αναλύοντας αυτοβιογραφικές αφηγήσεις στα πλαίσια συνεντεύξεων: περιλήψη, προσανατολισμός, κλιμάκωση δράσης, αξιολόγηση, επίλυση, επιμύθιο. Ωστόσο, όπως έδειξαν οι Ochs και Capps (2001), οι αφηγήσεις δεν διατηρούν απαραίτητα όλα αυτά τα στοιχεία, αλλά μπορούν δυνητικά να αποκλίνουν από την πρωτοτυπική αφήγηση, πραγματώνοντας κατά περίπτωση και σε διαφορετικούς βαθμούς διαστάσεις και δυνατότητες που σχετίζονται με το ποιος αφηγείται, την αφηγησιμότητα, την ενσωμάτωση, τη γραμμικότητα και την ηθική στάση. Στο πνεύμα αυτό, πρόσφατες διεπιστημονικές αφηγηματολογικές οπτικές από την έρευνα στις μικρές ιστορίες (Γεωργακοπούλου, 2022) έχουν συνεισφέρει στη μερική αναθεώρηση της έννοιας της αφήγησης, με τον όρο «μικρές ιστορίες» να λειτουργεί ως μεταφορά που αναφέρεται σε καθημερινές, αποσπασματικές, συνήθως σύντομες και ανοικτού τέλους εξιστορήσεις πρόσφατων, συνεχιζόμενων ή μελλοντικών γεγονότων, στα πλαίσια τόσο συνομιλιών ή συνεντεύξεων, όσο και γραπτών ή προφορικών διεπιστημονικών στην καθημερινή εμπειρία.

Οι καινοτόμες αυτές συνεισφορές, συνδυαστικά με την έρευνα στις πολυσημειωτικές αφηγήσεις σε ψηφιακά περιβάλλοντα (βλ. Page, 2018), μετατοπίζουν το ενδιαφέρον από τη μελέτη της αφήγησης ως αυτοβιογραφικής (ανα)διήγησης στην προσέγγισή της ως κοινωνικής πρακτικής (De Fina, 2021), με εστίαση στις συνθήκες παραγωγής και πρόσληψης, καθώς και στις μορφές ενσωμάτωσης των αφηγήσεων σε σημειωτικές πρακτικές, μέσα και υλικότητες. Έτσι, η έρευνα πλέον τονίζει τον ευμετάβλητο χαρακτήρα της αφήγησης σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις και την «ad hoc» κατασκευή ταυτοτήτων στον αφηγηματικό λόγο (Αρχάκης, 2016), αναγνωρίζοντας τρία διαφορετικά επίπεδα αφηγηματικής τοποθέτησης (narrative positioning)

(Giachoglou & Georgakopoulou, 2021) με το πρώτο να αφορά το πώς τοποθετούνται οι χαρακτήρες μεταξύ τους στα εξιστορούμενα γεγονότα, το δεύτερο το πώς τοποθετείται ο αφηγητής σε σχέση με το κοινό και το τρίτο το πώς τοποθετούνται οι αφηγητές απέναντι στον ίδιο τους τον εαυτό τους και τα ευρύτερα αφηγήματα ή λόγους (discourses) στον κόσμο.

Τα επίπεδα τοποθέτησης συνδέονται άρρηκτα με την υποκειμενικότητα (subjectivity) των αφηγητών, με την έννοια πως η αφηγηματική δράση περιλαμβάνει την κριτική ανάγνωση και την αξιοποίηση σημειωτικών πόρων για σχεδιασμό (design) (Bezemer & Kress, 2016) σε σχέση με διαφορετικά δίκτυα ανθρώπων, αντικειμένων και τεχνολογιών. Ιδιαίτερα, και αναφορικά με τη σχολική πραγμάτωση της αφήγησης, παραπέμπουμε στον όρο εγγράμματη υποκειμενικότητα (Elf et al., 2020), που σχετίζεται με το είδος της «εγγραμματοσύνης» που αποκτούν οι εμπλεκόμενοι σε «συγκεκριμένους τρόπους συμπεριφοράς, γνώσης και σκέψης, αλλά και στο είδος των πρωτοβουλιών που μπορούν να αναπτύξουν» (Κουτσογιάννης, 2010: 27).

Ειδικότερα, ως προς την παιδαγωγική πραγμάτωση της αφήγησης, σύμφωνα με τον Αρχάκη (2016), στα περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα του δυτικού κόσμου η αφήγηση εκλαμβάνεται ως «μη ισχυρός» κειμενικός τύπος, που αδυνατεί να καλλιεργήσει τον αποκαλούμενο «αναλυτικό» γραμματισμό (Kindenberg & Freebody, 2021: 93), που σχετίζεται με τον σχολικό λόγο και στηρίζεται στην αφαίρεση, την ομαδοποίηση, την ταξινόμηση, την επιχειρηματολογία κλπ.. Ταυτόχρονα, η διδασκαλία της αφήγησης στηρίζεται κατά βάση σε θεωρητικές προσεγγίσεις και μοντέλα από τον χώρο της λογοτεχνίας, με έμφαση στον γραπτό λόγο και χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ο κοινωνικά τοποθετημένος της χαρακτήρας.

Ωστόσο, πρόσφατη έρευνα για τις διδακτικές πρακτικές Ελλήνων εκπαιδευτικών (Κουτσογιάννης κ.ά., 2015) έδειξε ότι μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν τον κοινωνικά ευαίσθητο, προφορικό και πολυτροπικό χαρακτήρα της αφήγησης, «δείχνοντας» τον δρόμο για άρση της διάκρισης και επιδίωξη της συμπληρωματικότητας (Halliday, 1993) ανάμεσα στον αφηγηματικό και αναλυτικό λόγο. Παράλληλα, διεθνώς, τα τελευταία χρόνια η διδακτική της αφήγησης έχει συνδεθεί, μεταξύ άλλων, με κειμενοκεντρικές παιδαγωγικές (Kindenberg, 2021), με τις Νέες Σπουδές στους Γραμματισμούς και την πολυτροπικότητα (βλ. ενδεικτικά Mills & Exley, 2014), ενώ ιδιαίτερα διαδεδομένη είναι η χρήση της ψηφιακής αφήγησης στο γλωσσικό μάθημα.

Ανακεφαλαιώνοντας, από τη σύντομη αυτή επισκόπηση προκύπτει ότι οι προσεγγίσεις για την

αφήγηση, τόσο σε εγχώριο όσο και σε διεθνές επίπεδο, είτε είναι καθαρά κοινωνιογλωσσολογικού χαρακτήρα, με έμφαση στις κοινωνικές πρακτικές, είτε εστιάζουν αποκλειστικά στη διδασκαλία, με τρόπο θεωρητικό και χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις νέες μορφές και λειτουργίες της αφήγησης. Η παρούσα μελέτη, αντιπαραβάλλοντας τις εξωσχολικές αφηγηματικές πρακτικές των παιδιών με το σχολικό περιβάλλον, συνιστά ένα πρώτο βήμα προς την κάλυψη του σχετικού κενού στη βιβλιογραφία.

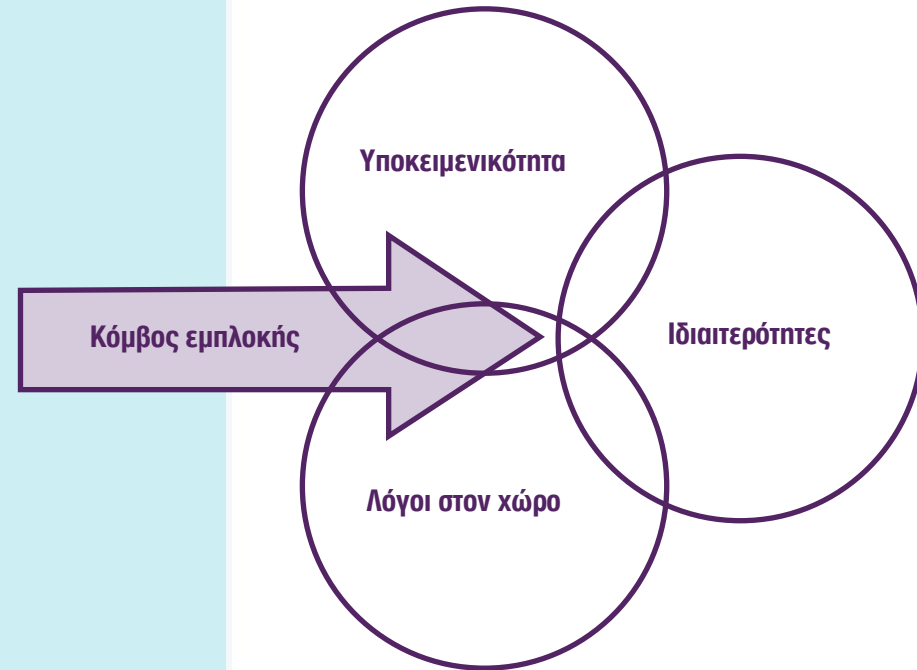
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Μεθοδολογικά, για την ανάλυση του σχολικού εγχειριδίου αξιοποιήθηκε η διαστρωμένη ανάλυση σχολικού λόγου (Elf, et al., 2020; Κουτσογιάννης 2010), ενώ για την ανάλυση των δεδομένων από τη δράση της έφηβης στο Instagram ακολουθήθηκαν οι αρχές της μεταψηφιακής συνεργατικής εθνογραφίας (Gurrero et al., 2023; Tagg & Lyons, 2022) και της τεχνογραφίας (Georgakopoulou-Nunes, 2021).

Από τη μία, τα δεδομένα από το σχολικό βιβλίο γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου συλλέχθηκαν μέσω στιγμιότυπων οθόνης από την ψηφιακή εκδοχή των εγχειριδίων, ενώ το εν λόγω μαθησιακό υλικό αναλύθηκε ως πολυεπίπεδος κόμβος διαλογικότητας «όπου διασταυρώνονται διάφορα στοιχεία τοπικών, παγκόσμιων, παρελθοντικών & παροντικών λόγων» (Elf, et al., 2020: 214). Από την άλλη, τα δεδομένα από την αφηγηματική δράση της έφηβης, με το ψευδώνυμο Εύα, συλλέχθηκαν στο πλαίσιο μιας ευρύτερης εθνογραφικής μοναδικής μελέτης περίπτωσης (Toralidou Laskaridou, et al., 2022). Η έρευνα είχε μεταψηφιακό χαρακτήρα, υπό την έννοια ότι μελέτησε τις ψηφιακές και μη πρακτικές ως κόμβο, αλλά και συνεργατικό χαρακτήρα, προσεγγίζοντας τη συμμετέχουσα ως «ισότιμη» συμπαραγωγό γνώσης κατά τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων, καθώς υπήρχε συνεχής τριβή μαζί της, με άτυπες συζητήσεις πάνω στα ψηφιακά της δεδομένα και το πώς αυτά συσχετίζονταν με τη σχολική και εξωσχολική καθημερινότητά της. Για το παρόν κείμενο αξιοποιήθηκαν ορισμένα από τα αφηγηματικά δεδομένα από τη δράση της έφηβης, τα οποία συλλέχθηκαν με καταγραφές οθόνης (screenshots) και αναλύθηκαν, σύμφωνα με τις αρχές της τεχνογραφίας, τόσο ως μια «επιμελημένη» (curated) διαδικασία, όσο και ως μια πρακτική «διαμεσολάβησης» των αφηγηματικών πρακτικών από τις ιδιαιτερότητες (affordances) της ΠΚΔ, τους λόγους για τις ιστορίες ως πλατφορμική λειτουργία (feature) και όλο το φάσμα κοινωνικών πρακτικών στην ΠΚΔ.

Οι τρεις παραπάνω παραδοχές συνεισέφεραν στη διαμόρφωση ενός προσαρμοσμένου από το

έργο των Scollon και Scollon (2004) πλαισίου ανάλυσης διαμεσολαβημένου λόγου (mediated discourse analysis), το οποίο χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας μελέτης. Στο πλαίσιο αυτό (Σχήμα 1), κάθε «τεχνούργημα» από το σχολικό βιβλίο ή το Instagram αντιμετωπίστηκε ως «κόμβος εμπλοκής», στην πραγμάτωση του οποίου επενεργούν τρεις διαπλεκόμενοι κύκλοι που αφορούν την υποκειμενικότητα των κοινωνικών δρώντων, τις σημειωτικές και κοινωνιο-τεχνικές ιδιαιτερότητες, δηλαδή τις δυνατότητες και τους περιορισμούς που συνδέονται με τη σημείωση και τις κοινωνικές πρακτικές και τους κυρίαρχους λόγους στον χώρο (discourses in place).



Σχήμα 1. Πλαίσιο ανάλυσης διαμεσολαβημένου λόγου (προσαρμογή από Scollon και Scollon, 2004)

ΑΝΑΛΥΣΗ

Σχολικό βιβλίο Γλώσσας Α΄ Γυμνασίου

Η ανάλυση του πώς κατανοείται η αφήγηση μέσα από το πρίσμα των σχολικών βιβλίων θα ακολουθήσει την εξής πορεία: πρώτον, θα συζητηθεί η θέση της αφήγησης στα σχολικά εγχειρίδια, ενώ θα ακολουθήσει η παρουσίαση της μακροκειμενικής δομής των στοιχείων που αφορούν την αφήγηση και οι σχετικές διαπιστώσεις. Κατά την παρουσίαση της πορείας του σχεδιασμού της ενότητας θα δίνονται σε αγκύλες οι συντομογραφίες που θα χρησιμοποιηθούν για το Σχήμα 2, που αφορά τη μακροκειμενική δομή σε επίπεδο διδακτικού σχήματος (βλ. Κουτσογιάννης, 2010).

Στην Α΄ Γυμνασίου η αφήγηση διδάσκεται στην ενότητα 3, μαζί με τους κειμενικούς τύπους της περιγραφής και της επιχειρηματολογίας, αλλά και την πολυτροπικότητα. Επιμέρους στοιχεία για αυτήν εντοπίζονται και σε άλλες ενότητες των εγχειριδίων γλώσσας των τριών τάξεων του Γυμνασίου, ωστόσο εδώ θα μας απασχολήσει μόνο η 3η ενότητα του βιβλίου στην Α΄ Γυμνασίου, καθώς πρόκειται για την πρώτη συστηματική γνωριμία των παιδιών με τον κειμενικό τύπο, τη δομή και ορισμένα λεξικογραμματικά χαρακτηριστικά του.

Γ1 Στοιχεία αφήγησης

Ακούω και μιλώ

1. Τι αφηγείται ο συγγραφέας στο κείμενο 2;
2. Η αφήγηση οργανώνεται με άξονα τον τόπο (όπως στην περιγραφή) ή με βάση κάποια άλλη διάσταση; Ποια;
3. Σε ποιους χρόνους βρίσκονται κυρίως τα ρήματα του κειμένου; Τι κοινό έχουν οι χρόνοι αυτοί μεταξύ τους;
4. Υπογραμμίστε λέξεις και φράσεις στο κείμενο που δείχνουν τη χρονική σειρά των γεγονότων (π.χ. ύστερα, στη συνέχεια κτλ.) και την αιτιολόγηση κάποιων ενεργειών (π.χ. επειδή, καθώς, αφού κτλ.).

Εικόνα 1. Ζήτηση με βάση το κείμενο 2

Συγκεκριμένα, ακολουθώντας τον Κουτσογιάννη (2010), παρατηρούμε πώς η ενότητα 3 ξεκινά με την προσφορά [η] στην Εισαγωγή [Ε] τριών κειμένων, εκ των οποίων το κείμενο 2 (Ιστορία μιας φώκιας, σελ. 41) είναι αφηγηματικό. Κάτω από το κείμενο 2 υπάρχουν 3 ερωτήσεις κατανόησης, ενώ παρακάτω, στην υποενότητα [Γ1] ζητούνται κάποιες προφορικές δράσεις από τα παιδιά (Εικόνα 1), που αφορούν κατά σειρά το νοηματικό περιεχόμενο του κειμένου 2, τον άξονα με τον οποίο οργανώνεται, τους χρόνους των ρημάτων και το λεξιλόγιο.

Ακολουθεί σε διακριτό πλαίσιο η νέα γνώση (Εικόνα 2) που προκύπτει με βάση τη ζήτηση [Ζ] παραπάνω. Συγκεκριμένα, έχοντας τη μορφή σύνοψης [σ], δίνεται ένας ορισμός για την αφήγηση, κάποια βασικά στοιχεία της δομικής της οργάνωσης και μερικά λεξικογραμματικά χαρακτηριστικά της.

Οι πρώτες μου γνώσεις για την αφήγηση

- Με τον όρο **αφήγηση** εννοούμε την προφορική ή γραπτή **παρουσίαση ενός γεγονότος** ή μιας σειράς γεγονότων, πραγματικών ή φανταστικών.
- Από όσα είδαμε, λοιπόν, παραπάνω συμπεραίνουμε ότι:
 - Η αφήγηση οργανώνεται με άξονα τον **χρόνο**, αλλά οι καταστάσεις συνδέονται αιτιολογικά μεταξύ τους.
 - Η αφήγηση ακολουθεί τη δομή που δίνεται στο παρακάτω σχήμα:

A.	Πληροφορίες για τους ήρωες, τον χώρο, τον χρόνο και την κατάσταση από την οποία ξεκινά η αφήγηση
B.	Η εξέλιξη της αφήγησης και η έκβασή της
Γ.	Η λύση: η κρίση του αφηγητή για το νόημα της ιστορίας.

- Κύριος **χρόνος** της αφήγησης είναι ο αόριστος, αλλά χρησιμοποιείται και ο παρατατικός.
- Κύριο γνώρισμα της αφήγησης είναι οι **συνδετικές λέξεις ή φράσεις** που δείχνουν τη χρονική σειρά των γεγονότων και την αιτιολογική σχέση μεταξύ τους.

Εικόνα 2. Ορισμός, δομή και λεξικογραμματικά χαρακτηριστικά αφήγησης

Η υποενότητα Γ1 κλείνει με μερικές ακόμα ερωτήσεις γραπτής ζήτησης που αφορούν το κείμενο 2, με βάση τις οποίες διδάσκεται παράλληλα η περιληψη. Ακολουθεί η υποενότητα [Γ2], η οποία αφορά τα είδη της αφήγησης και ξεκινά με τα κείμενα 7 και 8, ρεαλιστικό και μυθοπλαστικό, αντίστοιχα. Με βάση τα κείμενα αυτά ζητούνται δύο προφορικές και δύο γραπτές δραστηριότητες, ενώ έπεται η υποενότητα [Γ3], με δύο ασκήσεις που αφορούν το λεξιλόγιο των κειμένων 7 και 8. Η παρουσίαση του κειμενικού τύπου της αφήγησης κλείνει με την υποενότητα [Γ4], όπου ζητούνται δραστηριότητες παραγωγής προφορικού και γραπτού αφηγηματικού λόγου. Στοιχεία για την αφήγηση βρίσκουμε και στο τέλος της ενότητας 3, όπου πυκνώνεται η νέα γνώση για τη σχέση αφήγησης και ρηματικών χρόνων σε λίγες γραμμές, με τη μορφή σύντομης σύνοψης.

Σχηματικά, προσαρμόζοντας το πλαίσιο ανάγνωσης του μαθησιακού υλικού που προτείνει ο Κουτσογιάννης (2010), μπορούμε να αναγνωρίσουμε την ακόλουθη μακροκειμενική δομή των τμημάτων της ενότητας 3 που αφορούν την αφήγηση:

M = E (π-ζ) Γ1 (ζ-σ) {Γ2, 3 (π-ζ)} Γ4 (ζ) Σ

Σχήμα 2. Μακροδομή και διδακτικό σχήμα ενότητας 3 που αφορά την αφήγηση

Με το M δηλώνεται το μακροκειμενικό είδος, ενώ το δείχνει την υποχρεωτική ακολουθία στη σύνδεση των υποενότητων. Προσεγγίζοντας τη μακροδομή, το διδακτικό σχήμα και το περιεχόμενο της κάθε υποενότητας ως κόμβο εμπλοκής, μπορούμε να φτάσουμε στις κάτωθι διαπιστώσεις. Καταρχάς, αναφορικά με τις γλωσσικές και σημειωπικές ιδιαιτερότητες της παιδαγωγικής πραγμάτωσης της αφήγησης, συμπεραίνουμε πως η δομή της αφήγησης δεν παρουσιάζεται συστηματικά, καθώς λείπουν, εάν ακολουθήσουμε τον Labov (1972), η αξιολόγηση και η ανατροπή του αναμενόμενου. Ακόμη, οι λεξικογραμματικές επιλογές που διδάσκονται μέσα από ερωτοαποκρίσεις δεν συνδέονται με τη δομή και λείπει η αναφορά, σε αυτήν την ενότητα, σε χρόνους πλην των παρελθοντικών (βλ. και Κουτσουλέλου κ.ά., 2017: 73-75). Επιπλέον,

δεν γίνεται αναφορά στη βασική μορφή αφήγησης, την προφορική-συνομιλιακή (Archakis & Tsakona, 2012: 121), με την έμφαση να δίνεται στη γραπτή αφήγηση, και μάλιστα από το πεδίο της λογοτεχνίας.

Το μείζον, ωστόσο, κατά τη γνώμη μας, ζήτημα έχει να κάνει με τις κοινωνικο-διεπιδραστικές ιδιαιτερότητες του σχεδιασμού του βιβλίου, και ειδικότερα το είδος της εμπλοκής των παιδιών σε μαθησιακές δράσεις. Το κυρίαρχο διδακτικό σχήμα εμπλοκής των παιδιών, όπως αναδεικνύεται από τη μακροδομή, είναι το π-ζ-σ (προσφορά-ζήτηση-σύνοψη), το οποίο με μικρές παραλλαγές που αφορούν το περιεχόμενο διατρέχει και συνολικά το βιβλίο. Σε σχέση μάλιστα και με τις ιστορικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, το είδος της προσφοράς, όπως αποτυπώνεται στα κείμενα που δίνονται, είναι ιδεολογικά ουδέτερο και δεν «λαμβάνει υπόψη την κοινωνική και ιδεολογική λειτουργία της αφήγησης, ώστε να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τις επιμέρους αφηγήσεις ως σύμπλεγμα κοινωνικών αξιών και τελικά ως μέσο τοποθέτησης και κατασκευής της ταυτότητάς τους» (Archakis & Tsakona, 2012: 121). Από τη μία, λοιπόν, η προσφορά αποθαρρύνει τη βαθύτερη ανάλυση των αφηγήσεων, ενώ η ζήτηση γίνεται κατά βάση με κλειστές ερωτήσεις, αναφορικού (Walsh, 2006 στο Κουτσογιάννης, 2010), μη διερευνητικού τύπου, κάτι που οδηγεί σε μια διεκπεραιωτική και όχι αναστοχαστική/κριτική προσέγγιση των κειμένων.

Όσον αφορά τους γλωσσοδιδακτικούς λόγους από τους οποίους αντλεί ο σχεδιασμός, παρατηρείται, με όρους Bakhtin (1981 στο Κουτσογιάννης, 2010), μια «φυγόκεντρη» και μια «κεντρομόλα» τάση, υπό την έννοια ότι αφενός παρατηρείται μια υψηλή διαλογικότητα ως προς τους γλωσσοδιδακτικούς λόγους από τους οποίους αντλεί ο σχεδιασμός του βιβλίου, και συγκεκριμένα αναγνωρίζονται στοιχεία από τον επικοινωνιακό και τον κειμενοκεντρικό λόγο, αλλά και από τους πολυγραμματισμούς (βλ. και Κουτσογιάννης, 2010), αφετέρου οι δημιουργικές αυτές τάσεις «ακυρώνονται» στην πράξη από κεντρομόλες λογικές, όπως η σύνοψη που δίνεται στο τέλος της ενότητας, επιλογή που διατηρεί τον αθροιστικό χαρακτήρα της διδασκαλίας ως ύλη. Ο σχεδιασμός, λοιπόν, του υλικού, παρά τη φαινομενική διαλογικότητα, στηρίζεται σχεδόν εξ ολοκλήρου στο διδακτικό σχήμα π-ζ-σ και, επομένως, φαίνεται να ωθεί στην καλλιέργεια μιας στατικής, μη συμμετοχικής και περισσότερο «ουδέτερης» μαθησιακής εγγράμματος υποκειμενικότητας, προς μια κατεύθυνση όπου τα παιδιά αποκτούν μαθητεία σε συγκεκριμένου τύπου εμπλοκή, που ούτε τα βοηθά να αναπτύξουν κάποιας μορφής κινητικότητα ούτε τα επιτρέπει να εμπλακούν κριτικά με ρεαλιστικά ή μυθοπλαστικά γραπτά/προφορικά αφηγηματικά κείμενα και

τον κόσμο τους. Κινητικότητα που, όπως θα δούμε στην επόμενη ενότητα, φαίνεται να αναπτύσσεται η Εύα στην αφήγηση ιστοριών στο Instagram.

Αφήγηση στο Instagram

Αναφορικά με τους «τρόπους του αφηγείσθαι» (Γεωργακοπούλου, 2022: 374) της έφηβης στο Instagram, στη συνέχεια θα παρουσιαστούν ορισμένα δεδομένα από μία πολυτροπική, μεταψηφιακή αφήγηση της έφηβης στην υπό συζήτηση ΠΚΔ και θα αναλυθούν με άξονα το πλαίσιο ανάλυσης διαμεσολαβημένου λόγου που παρουσιάστηκε στη μεθοδολογία.

Συγκεκριμένα, η Εύα αφηγείται την ιστορία του ανεκπλήρωτου έρωτά της για έναν συμμαθητή της. Η αφήγηση αποτελείται από πέντε –φαινομενικά– ασύνδετες Ιστορίες (Stories, δυνατότητα του Instagram για δημιουργία πολυτροπικών συνόλων που μένουν ενεργά για εβδομάδες ή μήνες), οι οποίες αναρτήθηκαν σε διάστημα περίπου ενός μήνα. Στις ιστορίες αυτές, ο συμμαθητής αναπαρίσταται συμβολικά ως πορτοκάλι μέσω διαφορετικών υλικών (αντικείμενο, έντυπο χαρτί), γραπτού λόγου και με άλλους πόρους (π.χ. καρδιά) σε πορτοκαλί χρώμα. Ο λόγος για τη σημειωτική αναπαράσταση του αγοριού ως πορτοκάλι ήταν ότι η Εύα δεν ήθελε το ερωτικό της ενδιαφέρον να γίνει ευρέως γνωστό, και έτσι αποφάσισε να δημιουργήσει έναν συμβολικό κώδικα επικοινωνίας μεταξύ όσων γνώριζαν ποιος είναι το «πορτοκάλι».

Η αφήγηση ξεκινά «in medias res», δεδομένου ότι η ιστορία είχε ήδη ξεκινήσει πριν τη ψηφιακή της «έναρξη» (Εικόνα 4).



Εικόνα 3. Οπικός προσανατολισμός

Η Εύα επιδεικνύει ένα καταναλωτικό προϊόν, μία πορτοκαλάδα, με σκοπό να προσανατολίσει οπτικά το κοινό της και να προκαλέσει «σασπένς» που μόνο οι συμμετέχοντες βάσει πρότερης γνώσης (Γεωργακοπούλου, 2022: 396), δηλαδή οι διαδικτυακοί φίλοι που έχουν ένα στάτους γνώσης του έρωτα της Εύας, θα μπορούσαν να ερμηνεύσουν. Δημοσιεύει, λοιπόν, τη φωτογραφία αυτή για τραβήξει την προσοχή του ενημερωμένου σχετικά κοινού, ενώ ενδιαφέρον έχει η χρήση της καρδιάς, η οποία αποτελεί ένα εμβληματικό πλατφορμικό σημείο που σχετίζεται άμεσα με το «αλγοριθμικό φαντασιακό» (Bucher, 2017) της Εύας και την προσπάθειά της να κατασκευάσει μια ισχυρή ψηφιακή παρουσία, καθώς, όπως τονίζει και η ίδια: «επιλέγοντας την καρδιά, η ανάρτηση θα φτάσει σε περισσότερους χρήστες επειδή η καρδιά είναι παντού στο Instagram».

Η αφήγηση συνεχίζεται με μία δεύτερη ιστορία λίγες ημέρες μετά, το οποίο απεικονίζει τον φανταστικό χαρακτήρα κινουμένων σχεδίων «Τζέρι» με «εξογκωμένη» καρδιά (Εικόνα 4).



Εικόνα 4. Πολυφωνική κλιμάκωση και αξιολόγηση

Η ιστορία, ωστόσο, δεν δημοσιεύτηκε από την Εύα, αλλά από την κολλητή της και συνοδευόταν από το γραπτό κείμενο: «h eua kaθε fora rou milaei h vrisquete dipla sto portokali», γεγονός που δείχνει ότι η αφήγηση σταδιακά γίνεται «πολυφωνική», με τη φίλη, εν προκειμένω, να γίνεται συν-αφηγήτρια (co-teller). Η Εύα αναδημοσιεύει (reshare) την ιστορία της φίλης της και προσθέτει ένα δικό της κείμενο γράφοντας: «Eucaristume tn [όνομα φίλης] giauto», χρησιμο-

ποιώντας, μάλιστα, λατινοελληνική γραφή (greeklish) για να προσδιορίσει το κοινό-στόχο, κατά βάση τους συμμαθητές και γενικά τους συνομήλικούς της.

Συνεπώς, η έφηβη δείχνει να αντιλαμβάνεται τη δικτύωση ως «υπεραξία» που αυξάνει το κοινωνικό και το συμβολικό της κεφάλαιο (capital), συνδέοντας την κουλτούρα της συμμετοχής στις πλατφορμικές δράσεις με την «αφηγησιμότητα» της ιστορίας της. Η συλλογική γραφή, δηλαδή, είναι αυτή που κάνει την αφήγησή της αξία διαμοιρασμού και τη βοηθά να τοποθετηθεί ταυτοτικά, συσχετίζοντας την πολυφωνική φύση της αφήγησης με τη μεταψηφιακή της κοινωνικοποίηση.

Ειδικότερα, η αφηγηματική τοποθέτηση αφορά καταρχάς το πρώτο επίπεδο, αυτό της τοποθέτησης των προσώπων ως χαρακτήρων στα εξιστορούμενα γεγονότα, καθώς η έφηβη και το αγόρι που αναπαρίσταται ως πορτοκάλι αποτελούν χαρακτήρες στην αφήγηση. Σε ένα δεύτερο επίπεδο τοποθέτησης, η Εύα προχωρά σε μια δια-σημειωτική, έμμεση, «ευαίσθητη ως προς το κοινό» αφηγηματική επιλογή στάσης (Γεωργακοπούλου, 2022) που εμπλέκει ενεργά το κοινό στη συμμετοχική διαμόρφωση της αφήγησης, όπως εδώ την κολλητή της. Ταυτόχρονα, η χρήση του πρώτου πληθυντικού ρηματικού προσώπου για την έκφραση της «ευγνωμοσύνης» της συνιστά μια «επιδοκιμαστική» αποδοχή της ιστορίας, την οποία μπορούμε να ερμηνεύσουμε ως «απαίτηση», με όρους Halliday (1985), από το κοινό να αναγνωρίσει την αξία της ιστορίας.



Εικόνα 5. Επίλυση

Τέλος, στο τρίτο επίπεδο αφηγηματικής τοποθέτησης, η Εύα τοποθετείται απέναντι στον ίδιο της τον εαυτό, καθώς μέσα από τον σημειωτικό μετασχηματισμό και την επαναγραφή (Γεωργακοπούλου, 2022: 393) της αρχικής δημοσίευσης αναδεικνύει όψεις της υποκειμενικότητάς της. Κλείνοντας την αφήγησή της η Εύα δημοσιεύει τρεις ιστορίες, εκ των οποίων η πρώτη και η τρίτη περιέχουν μόνο γραπτό λόγο, τις φράσεις «Files k filoi» και «Kaliniixta sas», αντίστοιχα, ενώ η δεύτερη είναι μια φωτογραφία (Εικόνα 5), με ένα ψαλίδι και ένα χαρτόνι που απεικονίζει πορτοκάλια κομμένο σε κομμάτια.

Όταν ρωτήθηκε για το τι σημαίνει η «τριλογία» αυτή, απάντησε ότι εξέφρασε τον έρωτά της στον συμμαθητή της αλλά αυτός την απέρριψε. Αποφάσισε, λοιπόν, να δείξει στο ψηφιακό κοινό της ότι η ερωτική ιστορία έλαβε τέλος για αυτήν. Αυτό που αξίζει να κρατήσουμε, εδώ, είναι ότι παραλείπει να αφηγηθεί ψηφιακά την «κρίση», την επιπλοκή της δράσης, που αποτελεί ένα από τα βασικά δομικά στοιχεία της ερωτικής ιστορίας με τον συμμαθητή, αισθάνεται, όμως, την ανάγκη να επανέλθει στην ΠΚΔ για να δώσει στο κοινό την «επίλυση» και το «επιμύθιο» της ιστορίας, γεγονός που αναδεικνύει και τη μεταψηφιακή φύση της υπό ανάλυση αφήγησης στο Instagram. Ακόμη, να τονιστεί ότι η τριλογία δεν δημοσιεύεται αμέσως μετά την απόρριψη, αλλά αφού πρώτα η Εύα προχωρά σε σημειωτική επιμέλεια του «εμβληματικού συμβάντος», διαλεγόμενα, έτσι, δημιουργικά, με τους λόγους αμεσότητας και αυθορμητισμού στο Instagram, που «απαιτούν» άμεσο διαμοιρασμό της στιγμής. Αντιθέτως, η Εύα σχεδιάζει με βάση το ακροατήριο (Androutsopoulos, 2014), δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στο να αποφύγει πιθανές «πράξεις προσβολής προσώπου» (Brown & Levinson, 1987) μέσω της προσεκτικής επιμέλειας της τριλογίας, έτσι ώστε να δίνει μεν την εντύπωση ότι δημοσιεύει στο «εδώ και τώρα», αλλά στην πραγματικότητα να αποφεύγει τη βιαστική, «αφιλτράριστη» έκθεση. Προς την ίδια κατεύθυνση, οι γραπτές φράσεις «Files k filoi» και «Kaliniixta sas» δίνονται με λευκή γραμματοσειρά σε μαύρο φόντο, επιλογή που, σύμφωνα με την ίδια, αφενός συνιστά μια «δικτυωμένη συναισθηματική πρακτική» (Giachoglou & Johansson, 2020), επομένως έτσι ενδεικνύει την ηθική της στάση ως προς την απόρριψη, αφετέρου εξασφαλίζει την καλύτερη ορατότητα του περιεχομένου της, καθώς η ίδια, μέσα από την εμπλοκή στο Instagram, έχει συναγάγει το συμπέρασμα ότι η λευκή γραμματοσειρά σε μαύρο φόντο «τραβάει την προσοχή».

Συνολικά, η αφήγηση της Εύας έχει μεταψηφιακή συνοχή, υπό την έννοια ότι ξεκινάει εκτός ψηφιακού χώρου, ακολουθεί η ψηφιακή έμβαση, συνεχίζεται ψηφιακά με τη συλλογική γραφή, κλιμακώνεται στο «offline» πεδίο και επιλύεται οριστικά ψηφιακά. Αυτό δείχνει, τουλάχιστον με

βάση τα δεδομένα που έχουμε εδώ, ότι συχνά «οι αφηγήσεις δεν είναι [...] επίπεδες, αλλά [...] δομημένες σε ενότητες, τμήματα, επεισόδια» (Blommaert, 2005: 84), ακόμη και όταν πρόκειται για αφηγήσεις που αποτελούνται «από πολλά κατακερματισμένα και εφήμερα κομμάτια πληροφοριών» (Dayter, 2015: 8), όπως στην προκειμένη περίπτωση.

Ως προς τις σημειωτικές και τεχνικές ιδιαιτερότητες, λοιπόν, κάνουμε λόγο για μια αφήγηση πολυσημειωτική, με πολλαπλά επίπεδα αφηγηματικής τοποθέτησης, *χρονοτοπικά* πλαισιωμένη (De Fina, 2021) στο περιβάλλον της ΠΚΔ, με «πολλαπλούς, ενεργούς συναφηγητές, επαρκή αφηγησιμότητα, σχετικά ενσωματωμένα στον περιβάλλοντα λόγο και δραστηριότητα, [...] με χρονική και αιτιακή οργάνωση» (Ochs & Carps, 2001: 23). Μια αφήγηση στην οποία η Εύα προσπαθεί να (ανα)προσαρμόσει προς την κατεύθυνση που επιθυμεί τις σημειωτικές, κοινωνικο-διεισδραστικές και αλγοριθμικές ιδιαιτερότητες του Instagram, σχεδιάζοντας το –μεταψηφιακό– «ακροατήριό» της και αναδεικνύοντας όψεις της ταυτότητάς της, επιδιώκοντας την κοινωνικοποίηση και τη δημοτικότητα στο ψηφιακό και μη περιβάλλον.

Ωστόσο, μολονότι φαίνεται να αναγνωρίζει –σε κάποιον βαθμό– ορισμένες από τις σημειωτικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες της πλατφόρμας και τους λόγους στον χώρο, υποσυνείδητα επηρεάζεται τόσο από τα κοινωνικο-σημειωτικά «καθεστώτα» (Djopon & van Leeuwen, 2018), όσο και από τους αλγόριθμους και τους λόγους στον χώρο της ΠΚΔ, καθώς μέσα από την αφήγηση προσπαθεί να αναδείξει την υποκειμενικότητά της με «αξιομνημόνευτες» σχεδιαστικές επιλογές, οι οποίες όμως ουσιαστικά συνιστούν διαθέσιμες επιλογές «από το ράφι» (Kn Ie, 2016), είτε πρόκειται για σημειωτικούς πόρους που το ίδιο το Instagram προωθεί (όπως π.χ. το σύμβολο της καρδιάς) είτε για λόγους που κυκλοφορούν ευρέως στην πλατφόρμα, όπως αυτός της αυτο-προώθησης.

Συμφωνούμε, επομένως, με την παραδοχή των Georgakorouli και Bolander (2022 :7), ότι:

Οι [αφηγηματικές] πρακτικές των χρηστών δεν αναπτύσσονται στο κενό, [αλλά] σε έναν συνεχή διάλογο με τις ιδιαιτερότητες ενός ψηφιακού περιβάλλοντος και τις προτροπές ή τις οδηγίες του για συγκεκριμένες τροπικότητες (Jovanovic & Van Leeuwen, 2018). Ως αποτέλεσμα, κάποιοι τύποι δράσης και συμπεριφοράς προωθούνται εις βάρος άλλων, και ομοίως, κάποιο είδος περιεχομένου τίθεται σε προτεραιότητα και αποτιμάται ως υψηλότερης αξίας από τους αλγόριθμους ενός δεδομένου ιστότοπου.

Το ερώτημα, επακόλουθα, που πρέπει να τεθεί αφορά το είδος της «εγγράμματης» υποκειμενικότητας που κατασκευάζεται στη μεταψηφιακή αφηγηματική δράση. Μέσα από την ανάλυση αναδείχθηκε ότι η έφηβη προβαίνει σε στοχοκεντρικές, ενδιαφέρουσες και ελκυστικές για την ίδια, καθώς και συμμετοχικές αφηγηματικές δράσεις, επηρεαζόμενη και διαλεγόμενη, ταυτόχρονα, με τις ιδιαιτερότητες και τους λόγους στον χώρο, ωθώντας μας να κάνουμε λόγο για μια «συνεργατική» αφήγηση, με συμμετοχή τόσο ανθρώπινων δρώντων (π.χ. η φίλη ως συν-αφηγήτρια) όσο και μη ανθρώπινων υλικοτήτων (π.χ. αλγόριθμοι).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ:

Νέα αφηγηματική πραγματικότητα και κριτικοί αφηγηματικοί γραμματισμοί

Προχωρώντας στη συζήτηση των ευρημάτων, η περιγραφή της πραγματικότητας που αφορά την πραγμάτωση της αφήγησης στο σχολικό και εξωσχολικό πλαίσιο αναδεικνύεται ως μία, μάλλον, σύνθετη υπόθεση. Αυτό διότι, από τη μία, παρατηρούνται μεν εμφανείς διαφορές μεταξύ των δύο περιβαλλόντων, όπως η πολυσημειωτικότητα, η μεταψηφιακή φύση, η πολυφωνία, η ετερογένεια και η μεγαλύτερη χαλαρότητα στη δομή στο Instagram σε σχέση με την πιο «περιοριστική» κατανόηση της αφήγησης στο βιβλίο της γλώσσας, από την άλλη, όμως, «κεντρομόλες» τάσεις και λογικές καταγράφονται και στο εξωσχολικό, ψηφιακό πεδίο, διαφορετικές βέβαια από αυτές του σχολικού. Ειδικότερα, τονίσαμε ότι στην ΠΚΔ τόσο οι ιδιαιτερότητες (π.χ. σημειωτικές και τεχνικές προεπιλογές, αλγόριθμοι) όσο και οι κυρίαρχοι λόγοι (π.χ. αυτό-προώθηση, συμμετοχική κουλτούρα) ασκούν ισχυρή επιρροή στην έφηβη.

Αξιοποιώντας την ορολογία του Blommaert (2010), αυτό που αναδεικνύεται είναι ότι τόσο στα σχολικά βιβλία όσο και στο πεδίο της ΠΚΔ ο σχεδιασμός, στην περίπτωση του βιβλίου, και οι πρακτικές ανασχεδιασμού, στην περίπτωση της έφηβης, δύσκολα ξεφεύγουν από τα «κέντρα» επιρροής, το διδακτικό σχήμα π-ζ-σ και τα πλατφορμικά «καθεστώτα», αντίστοιχα. Παράλληλα, και στα δύο περιβάλλοντα μπορεί να εντοπιστεί μια «καταναλωτική λογική» (Κουτσογιάννης, 2017: 57), με την έννοια ότι η έμφαση δίνεται στο γρήγορο και επιφανειακό, είτε όσον αφορά το είδος της ζήτησης στο βιβλίο, είτε τις μορφές εφηβικής δράσης στο Instagram. Αυτό που όντως φαίνεται να διαφοροποιείται, εν μέρει, είναι το είδος της (εγγράμματης) υποκειμενικότητας που προκύπτει από την εμπλοκή, το είδος της οποίας επηρεάζει «δραστικά τους τρόπους του είναι, του γίνεσθαι, του αισθάνεσθαι, του σκέπτεσθαι και του συσχετίζεσθαι» (Bernstein & Solomon, 1999: 266). Επί τούτου, η διαφοροποίηση έγκειται στο ότι παρατηρείται μια μετάβαση από την



πιο γραμμική, μη συμμετοχική υποκειμενικότητα στην οποία ωθεί ο σχεδιασμός του εγχειριδίου προς μια ταυτότητα πιο κινητική, δημιουργική και στοχοκεντρική, αλλά ταυτόχρονα ανεπαίσθητα διαμεσολαβημένη με μη ουδέτερο τρόπο από τις ιδιαιτερότητες και τους λόγους στην ΠΚΔ. Η (αφηγηματική) πραγματικότητα αυτή που, όπως εν τέλει αναδείχθηκε, περιλαμβάνει τόσο «παλαιότερες» όσο και «νεότερες» λογικές και στοιχεία, συνιστά σοβαρή πρόκληση για τη γλωσσική εκπαίδευση και τον σχολικό γραμματισμό. Ειδικότερα, σε σχέση με τις σημειωτικές και κοινωνιο-τεχνικές ιδιαιτερότητες, είναι σαφές ότι η ανάπτυξη επικοινωνιακών ικανοτήτων στην αναδυόμενη αφηγηματική πραγματικότητα χρειάζεται μια κατάλληλη πολυσημειωτική εργαλειοθήκη (Bezemer & Kress 2016), που θα εμπλουτίζει τα αφηγηματικά και ευρύτερα σημειωτικά ρεπερτόρια των παιδιών και θα επιτρέπει μια συνεχή κριτική αναστοχαστικότητα σε σχέση και με τον ενεργό ρόλο μη ανθρώπινων υλικιοτήτων. Ακόμη, όσον αφορά τους λόγους στον χώρο, όπως η κουλτούρα «εξιστόρησης του εαυτού» και αυτό-προώθησης, η πρόκληση που αναδύεται συνδέεται με την ανάγκη για καλλιέργεια μιας μετα-αφηγηματικής κριτικής επίγνωσης (Archakis & Tsakona, 2012) για το τι σημαίνει πλέον παραγωγή και «κατανάλωση» αφηγηματικού λόγου.

Σε κάθε περίπτωση, το είδος των κριτικών (αφηγηματικών) γραμματισμών που είναι μείζον να καλλιεργείται στη γλωσσική εκπαίδευση είναι βαθιά συνυφασμένο με την εγγράμματη υποκειμενικότητα και τη μάθηση που προκύπτει μέσω μετασχηματιστικής εμπλοκής (Bezemer & Kress, 2016) σε κατάλληλα μαθησιακά περιβάλλοντα. Είναι κρίσιμο, σε σχέση με τις προκλήσεις που θέτει η αναδυόμενη αφηγηματική πραγματικότητα, η θεομοθετημένη μάθηση να εστιάζει ακριβώς στην εμπλοκή των παιδιών σε κατάλληλα σχεδιασμένα περιβάλλοντα μάθησης, που θα αξιοποιούν δημιουργικά τα εγγράμματα ρεπερτόρια που φέρουν και μπορούν να ενεργοποιήσουν τα παιδιά, όπως είδαμε στο παράδειγμα της έφηβης. Να αναπτύσσεται, λοιπόν, η ικανότητα της λειτουργικά και κριτικά υποψιασμένης ανακλιμάκωσης (Blommaert 2010) μεταξύ της αφηγηματικής και αναλυτικής κλίμακας, σε μια λογική όχι αντίθεσης, αλλά συμπληρωματικότητας. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα η μάθηση να αξιοποιεί δημιουργικά όλη την εγγράμματη βιοδιαδρομή των παιδιών και να συμβάλλει προς μια κατεύθυνση συσχετιστικής παιδαγωγικής (relational pedagogy) (Kern 2015), που θα ενδιαφέρεται τόσο για τη «γλωσσική και επικοινωνιακή ικανότητα των παιδιών, [όσο και για την] ταυτοτική τους ικανότητα» (Κουτσογιάννης 2010: 26) να αξιοποιούν και να αναπτύσσουν πόρους για κατάλληλη ερμηνεία και ανασχεδιασμό της πολυσύνθετης νέας (αφηγηματικής) πραγματικότητας.

ΣΥΝΟΨΗ

Στο παρόν κείμενο μάς απασχόλησαν τα ζητήματα και οι προκλήσεις που θέτει για τη γλωσσική εκπαίδευση η αναδυόμενη αφηγηματική πραγματικότητα. Μέσα από την αντιπαραβολική ανάλυση του σχολικού εγχειριδίου γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου και της αφήγησης της ερωτικής ιστορίας της Εύας, δείξαμε ότι η αφηγηματική πραγματικότητα που αφορά τους εφήβους είναι πολύπλοκη, απαιτεί προσεκτική μελέτη, καθώς και μια ολιστική προσέγγιση που θα μελετά το ζήτημα πολύπλευρα. Στην ενότητα της συζήτησης αναπτύχθηκαν τα κύρια ευρήματα και συνδέθηκαν με το είδος των σχολικών αφηγηματικών γραμματισμών που καλείται να καλλιεργήσει το γλωσσικό μάθημα.

Κλείνοντας, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε δύο δεδομένα. Πρώτον, ότι η παρούσα μελέτη χρειάζεται συμπλήρωση προκειμένου να μπορεί να εξάγει ευρύτερα συμπεράσματα. Όσον αφορά το σχολείο, είναι απαραίτητο να διεξαχθούν εθνογραφικές έρευνες για τη διδακτική πραγμάτωση της αφήγησης εντός της τάξης, ενώ στο πεδίο των ΠΚΔ χρειάζεται περαιτέρω έρευνα, με περισσότερους συμμετέχοντες και πιο ανεπτυγμένες ποσοτικές και ποιοτικές αναλύσεις. Δεύτερον, να γίνει σαφές ότι οι προκλήσεις που αφορούν το γλωσσικό μάθημα είναι κατά πολύ ευρύτερες από την αφήγηση, με την οποία ασχοληθήκαμε εδώ, και έχουν να κάνουν με το είδος της γλωσσικής παιδείας που επιθυμεί η σχολική και επιστημονική κοινότητα, αλλά και η πολιτεία, ως προς το τι είδους οντολογικές και επιστημολογικές βάσεις θα έχει και προς ποια κατεύθυνση θα κινείται. Με άλλα λόγια, τι είδους εγγράμματη υποκειμενικότητα και κατ'επέκταση τι είδους πολίτες θα συνεισφέρει η γλωσσική εκπαίδευση να καλλιεργηθούν.

Για εμάς, η κατεύθυνση είναι ξεκάθαρη: ένα γλωσσικό μάθημα που θα καλλιεργεί κριτικά σκεπτόμενους, δημοκρατικούς και επικοινωνιακά ικανούς πολίτες. Γι' αυτό, ωστόσο, απαιτούνται αλλαγές, κάποιες εκ των οποίων συζητήθηκαν επιγραμματικά εδώ, αλλαγές που θα «λαμβάνουν υπόψη την ισχύουσα πραγματικότητα αλλά και [θα] επιδιώκουν συνειδητά και να τη μετασχηματίσουν, καθώς και [θα] λαμβάνουν υπόψη τους τη διεθνή πραγματικότητα, επιχειρώντας όμως να την υπερβούν και όχι να αντιγράψουν στοιχεία της» (Κουτσογιάννης, 2019: 116).

Αναφορές

Ξενογλωσσες

Androutsopoulos, J. (2014). Moments of sharing: Entextualisation and linguistic repertoires in social networking. *Journal of Pragmatics*, 73, 4-18.

Archakis, A., & Tsakona, V. (2012). *The Narrative Construction of Identities in Critical Education*. London: Palgrave Macmillan.

Bernstein, B., & Solomon, J. (1999). Pedagogy, Identity and the Construction of a Theory of Symbolic Control: Basil Bernstein questioned by Joseph Solomon. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 265-279.

Bezemer, J., & Kress, G. (2016). *Multimodality, Learning and Communication: A Social Semiotic Frame*. London & New York: Routledge.

Blommaert, J. (2005). *Discourse: A Critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Studies in interactional sociolinguistics*, 4. Politeness: *Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bucher, T. (2017). The algorithmic imaginary: exploring the ordinary affects of Facebook algorithms. *Information, Communication & Society*, 20(1), 30-44.

Dayter, D. (2015). Small stories and extended narratives on Twitter. *Discourse, Context & Media*, 10, 19-26.

De Fina, A. (2021). Doing narrative analysis from a narratives-as-practices perspective. *Narrative Inquiry*, 31(3), 49-71.

De Fina, A., & Georgakopoulou, A. (2015). Introduction. In A. De Fina & A. Georgakopoulou (Eds.), *The Handbook of Narrative Analysis* (pp. 1-17). Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons.

Djonov, E., & van Leeuwen, T. (2018). Social media as semiotic technology and social practice: the case of ResearchGate's design and its potential to transform social practice. *Social Semiotics*, 28(5), 641-664.

Elf, N., Bulfin, S., & Koutsogiannis, D. (2020). The Ongoing Technocultural Production of L1: Current Practices and Future Prospects. In B. Green & P.-O. Erixon (Eds.), *Rethinking L1 Education in a Global Era* (pp. 209-234). Cham: Springer.

Georgakopoulou, A., & Bolander, B. (2022). 'New normal,' new media: Covid issues, challenges & implications for a sociolinguistics of the digital. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, Paper 296, 1-19, (Διαθέσιμο: https://kclpure.kcl.ac.uk/portal/files/170489776/WP296_Georgakopoulou_and_Bolander_2022_N.pdf, προσπελάστηκε στις 16/02/2024)

Georgakopoulou-Nunes, A. (2021). Small stories as curated formats on social media: The intersection of affordances, values & practices. *SYSTEM*, 102, [102620].

Giaxoglou, K., & Georgakopoulou, A. (2021). A narrative practice approach to identities: small stories and positioning analysis in digital contexts. In M. Bamberg, C. Demuth & M. Watzlawik (Eds.), *Cambridge Handbook of Identity. Cambridge Handbooks in Psychology* (pp. 241-261). Cambridge: Cambridge University Press.

Giaxoglou, K., & Johansson, M. (2020). Introduction: Networked practices of emotion and stance taking in reactions to mediated events and crises. *Pragmatics*, 30(2), 169-178.

Gurrero, A. L., Pe a, I. N., & Dantas-Whitney, M. (2023). Collaborative Ethnography with Children. Building Intersubjectivity and Co-constructing Knowledge of Place. In A. Skukauskait & J. L. Green (Eds.) *Interactional Ethnography. Designing and Conducting Discourse-Based Ethnographic Research* (pp. 163-182). New York & London: Routledge.



Halliday, M.A.K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar* (1st ed.). London: Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5(2), 93-116.

Kern, R. (2015). *Language, Literacy and Technology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kindenberg, B. (2021). Fixed and flexible, correct and wise: A case of genre-based content-area writing. *Linguistics and Education*, 64, 100938.

Kindenberg, B., & Freebody, P. (2021). Narrative and analytic literacy: Repurposing reading and writing across the middle years. *Australian Journal of Language and Literacy*, 44(2), 90-99.

Kvåle, G. (2016). Software as ideology A multimodal critical discourse analysis of Microsoft Word and SmartArt. *Journal of Language and Politics*, 15(3), 259-273.

Labov, W. (1972). *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Mills, K. & Exley, B. (2014). *Narrative and multimodality in English language arts curricula: A tale of two nations*. *Language Arts*, 92(2), 136-143.

Ochs, E., & Capps, L. (2001). *Living narrative: Creating lives in everyday storytelling*. Cambridge: Harvard University Press.

Page, R. (2018). *Narratives Online: Shared Stories in Social Media*. Cambridge: Cambridge University Press.

Scollon, R., & Scollon, S., W. (2004). *Nexus Analysis: Discourse and the Emerging Internet*. London & New York: Routledge.

Tagg, C., & Lyons, A. (2022). *Mobile Messaging and Resourcefulness: A Post digital Ethnography*. New York & London: Routledge

Totalidou-Laskaridou, A., Papadopoulou, N., & Koutsogiannis, D. (2022). Contemplating post-digital narrativity: Co-active, multimodal meaning-making on Instagram and its implications on learning. *Punctum. International Journal of Semiotics*, 8(2), 119-142.

Ελληνικές

Αρχάκης, Α. (2016). Διερευνώντας τις (καθημερινές) αφηγήσεις και τη θέση τους στην κριτική γλωσσική εκπαίδευση. Στο Ε. Χοντολίδου, Ρ. Τσοκαλίδου, Φ. Τεντολούρης, Α. Κυρίδης & Κ. Βακαλόπουλος (επιμ.), *Μνήμη Σωφρόνη Χατζησαββίδη. Γλωσσ(ολογ)ικές & Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις* (132-156). Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργακοπούλου, Α. (2022). Μικρές αφηγήσεις: Χαρτογράφηση μιας αφηγηματικής ανάλυσης για τον 21ο αιώνα. Στο Μ. Κακαβούλια & Π. Πολίτης (επιμ.), *Αφήγηση: Μια πολυεπιστημονική θεώρηση* (367-408). Αθήνα: Gutenberg.

Κουτσογιάννης, Δ. (2019). Εκπαίδευση (εν ενεργεία) εκπαιδευτικών: προς την αναζήτηση ενός ελληνικού παραδείγματος. Στο Α. Σοφός, Μ. Δάρρα, Α. Τσιμπιδάκη, Μ. Κλαδάκη, & Α. Κώστας (επιμ.), *Παιδαγωγικά Τμήματα και το μέλλον τους Εκπαίδευση εκπαιδευτικών: προκλήσεις και προοπτικές σε έναν κόσμο που αλλάζει* (σελ. 104-117). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Κουτσογιάννης, Δ. (2010). Γλωσσολογικό πλαίσιο ανάγνωσης του μαθησιακού υλικού: το παράδειγμα των διδακτικών εγχειριδίων της γλώσσας του Γυμνασίου. Στο Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδου, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος & Α. Στάμου (επιμ.), *Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας* (ως πρώτης/ μητρικής, δεύτερης/ ξένης), (Διαθέσιμο: <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika>, προσπελάστηκε στις 16/02/2024)

Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία χτες, σήμερα, αύριο: μια πολιτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Κουτσογιάννης, Δ., Χατζικυριάκου, Ι., Αντωνοπούλου, Σ., Αδάμπα, Β., & Παυλίδου, Μ. (2015). Ανάλυση Σχολικού Λόγου. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Κουτσουλέλου, Σ., Λογοθέτη, Ε., & Κοφίνα, Χ., Μ. (2017). Η Διδασκαλία της Αφήγησης: Προβλήματα και Προτάσεις. *Στα Πρακτικά του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου: Γραμματισμός και Σύγχρονη Κοινωνία: Χώροι, Λόγοι, Πρακτικές*. Λευκωσία, 28 & 29 Νοεμβρίου 2017.





ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΟΥ ΟΠΤΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗΣ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΩΝ ΣΕΝΑΡΙΩΝ: ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΜΟΝΟΠΑΤΙΩΝ ΣΤΑ ΠΟΛΥ-ΑΦΗΓΗΜΑΤΑ ΤΗΣ SUSANNE BERNER

Άρτεμις Παπαλία

Τμήμα Επιστημών Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Εντεταλμένη Διδάσκουσα Παιδικής Λογοτεχνίας
apapaili@psed.duth.gr

Μαρέπα Σιδηροπούλου

Τμήμα Επιστημών Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Επίκουρη Καθηγήτρια
masidiro@psed.duth.gr

Περίληψη

Το άρθρο επικεντρώνεται στην εξέταση των αφηγηματικών μονοπατιών στα οπτικά πολυ-αφηγήματα της Susanne Berner για τις τέσσερις εποχές, τα οποία και κυκλοφορούν στον ελλαδικό χώρο. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι συνεισφέρει δεδομένα στην υπάρχουσα βιβλιογραφία αναφορικά με τον ρόλο των πολυ-αφηγημάτων στην ανάπτυξη του οπτικού γραμματισμού, στην κατασκευή αφηγηματικών σεναρίων και στην κριτική σκέψη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η παρούσα έρευνα θα διερευνήσει τα χαρακτηριστικά των βιβλίων και τα πιθανά οφέλη τους για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, συνδέοντάς τα με θεωρητικές προσεγγίσεις, όπως ο οπτικός γραμματισμός, το παιχνίδι και η αφηγηματική φαντασία. Τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν τη σημασία των πολυ-αφηγημάτων στην καλλιέργεια του οπτικού γραμματισμού των αναγνώστων. Συγκεκριμένα, διαφάνηκε ότι ενθαρρύνουν την προσεκτική παρατήρηση, την

ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικής ανάλυσης και ερμηνείας, μέσω της ενεργής αποκωδικοποίησης των εικόνων και της παραγωγής νοήματος, και την κριτική σκέψη.

Λέξεις κλειδιά: πολυ-αφηγήματα, οπτικός γραμματισμός, αφηγηματική φαντασία, παιχνίδι, Susanne Berner

Abstract

The article focuses on examining the narrative paths in Susanne Berner's visual wimmelbooks for the four seasons, which are also circulated in Greece. The purpose of this study is to contribute data to the existing literature regarding the role of wimmelbooks in the development of visual literacy, in the construction of narrative scenarios, and in the critical thinking of preschool-aged children. This research will explore the characteristics of the books and their potential benefits for preschool children, linking them to theoretical approaches, such as visual literacy, play, and narrative imagination. The findings of the research highlight the importance of wimmelbooks in cultivating readers' visual literacy. Specifically, it was shown that they encourage careful observation, the development of visual analysis and interpretation skills through the active decoding of images and the production of meaning, and critical thinking.

Keywords: wimmelbooks, visual literacy, narrative imagination, play, Susanne Berner

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα “wimmelbooks”, γνωστά και ως “Wimmelbuch/bücher” ή και κάποτε “Wimmelbilder”, στα γερμανόφωνα κράτη αποτελούν έναν δημοφιλή τύπο βιβλίου. Τα συγκεκριμένα χαρακτηρίζονται από ‘πληθωρικά’ ή διαφορετικά ‘πολύ-προοπτικά’ σκηνικά, τα οποία βρίθουν χαρακτήρων και αντικειμένων. Το παραπάνω διαφαίνεται από το πρώτο συνθετικό της λέξης “wimmeln” που σημαίνει «ξεχειλίζω», φανερώνει, δηλαδή, κάτι που είναι γεμάτο. Άρα, αναφερόμαστε σε βιβλία (“buch”/ “bücher”) που ξεχειλίζουν από εικόνες (“bilder”) (Παπαλία, 2023: 19-20). Η Παπαλία (2023) έχει προτείνει τη χρήση του όρου «πολυ-αφηγήματα», διότι παραπέμπει «στην ποικιλία αφηγήσεων που συνυπάρχουν στα βιβλία αυτά. Επιπλέον, είναι ένας ευρύς όρος που εύκολα καλύπτει όλα εκείνα τα βιβλία, τα οποία εμπλέκουν τον αναγνώστη σε ένα

πολυ-διηγητικό και πολυπρόσωπο περιβάλλον» (Παπαλιά, 2023: 20-21). Στις σελίδες των πολυ-αφηγημάτων, ζωντανεύουν σκηνικά που αποτυπώνουν τον πλούτο της καθημερινότητας, όπως αστικοί χώροι, πλατείες αγορών ή χώροι πρασίνου. Αυτά τα σκηνικά κατακλύζονται από μια ποικιλία προσώπων και αντικειμένων προσδίδοντας μια έντονη αίσθηση της κίνησης. Μια ξεχωριστή πτυχή των βιβλίων είναι η παρουσίαση πολλαπλών δράσεων που εκτυλίσσονται παράλληλα. Εκείνες μπορεί να είναι αλληλένδετες ή να στέκονται ανεξάρτητες. Διάφοροι ήρωες αναλαμβάνουν διαφορετικούς ρόλους και δραστηριότητες, πλέκοντας ένα δίκτυο ιστοριών που επιτρέπει στον αναγνώστη να εξερευνήσει διαφορετικά αναγνωστικά μονοπάτια. Μάλιστα, κάθε επεισόδιο μπορεί να διαβαστεί και να ερμηνευτεί τόσο από μόνο του όσο και στο πλαίσιο των βιβλίων προγενέστερων και επόμενων επεισοδίων.

Το άρθρο επικεντρώνεται στην εξέταση των αφηγηματικών μονοπατιών στα οπτικά πολύ-αφηγήματα -καθότι είναι χωρίς λόγια- της Susanne Berner (2019α, 2019β, 2021α, 2021β), για τις τέσσερις εποχές, τα οποία και κυκλοφορούν στον ελλαδικό εκδοτικό χώρο. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να συνεισφέρει δεδομένα στην υπάρχουσα βιβλιογραφία αναφορικά με τον ρόλο των πολυ-αφηγημάτων στην ανάπτυξη του οπτικού γραμματισμού, στην κατασκευή αφηγηματικών σεναρίων και στην κριτική σκέψη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η παρούσα έρευνα θα διερευνήσει τα χαρακτηριστικά των βιβλίων και τα πιθανά οφέλη τους για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, συνδέοντάς τα με θεωρητικές προσεγγίσεις, όπως ο οπτικός γραμματισμός, το παιχνίδι και η αφηγηματική φαντασία.

Τέσσερις Εποχές, Αμέτρητες Ιστορίες: Ένα Πολυ-αφηγηματικό Ταξίδι

Η Rotraut Susanne Berner ξεχωρίζει στον χώρο του παιδικού βιβλίου και της εικονογράφησης. Το 2003 εκκινεί μια συλλογή βιβλίων αφιερωμένη στις τέσσερις εποχές του χρόνου -από τον Χειμώνα (2019α) έως το Φθινόπωρο (2021β)-, με κάθε βιβλίο να εμπλουτίζει το αφηγηματικό τοπίο που έχουν δημιουργήσει τα προηγούμενα, διαμέσου ενός ιστού οπικών αλληλένδετων στοιχείων. Τα παραπάνω βιβλία αποτελούν τις μοναδικές εκδόσεις που είναι διαθέσιμες στην ελληνική αγορά. Το 2008, η Berner, προσθέτει στη σειρά ένα ακόμη βιβλίο που εξελίσσεται κατά τη διάρκεια της νύχτας, το οποίο, ωστόσο, δεν έχει συμπεριληφθεί στις ελληνικές εκδόσεις. Η συμβολή της στην Παιδική Λογοτεχνία έχει αναγνωριστεί με πολυάριθμα βραβεία, μεταξύ των οποίων και το περίφημο Βραβείο Εικονογράφησης Χανς Κρίστιαν Άντερσεν το 2016, με το οποίο τιμήθηκε το έργο της.

Στη σειρά βιβλίων που παρουσιάζουν τη φανταστική πόλη “Wimmelngen”, οι αναγνώστες μεταφέρονται σε έναν χώρο, όπου ο χρόνος και οι εποχές είναι καθοριστικοί παράγοντες για την εξέλιξη των ιστοριών. Κάθε βιβλίο αποτυπώνει μια διαφορετική εποχή στην ίδια πόλη, με τις μεταβολές των εποχών να φέρνουν αλλαγές στη ζωή των χαρακτήρων και στο περιβάλλον τους. Οι χαρακτήρες μεγαλώνουν, ορισμένοι διατηρούν τις ίδιες συνήθειες, ενώ στοιχεία του περιβάλλοντος, όπως ένα νηπιαγωγείο, ανοικοδομείται και τίθεται σε λειτουργία μέσα από τα διαδοχικά βιβλία της σειράς. Οι κάτοικοι της “Wimmelngen” ακολουθούν διάφορες δραστηριότητες ανάλογα με την εποχή, όπως τον εορτασμό των Χριστουγέννων τον Χειμώνα. Ενδιαφέρον προσδίδει και ο τρόπος με τον οποίο ο χρόνος παρουσιάζεται σε κάθε βιβλίο, αφού κάθε ιστορία διαδραματίζεται μέσα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα της ημέρας, από το πρωί μέχρι τη νύχτα, ακολουθώντας τη φυσική ροή του χρόνου. Αυτή η δομή επιτρέπει στους αναγνώστες να εμβαθύνουν στην καθημερινή ζωή της “Wimmelngen” και να ανακαλύψουν τις μικρές και μεγάλες αλλαγές που φέρνει κάθε νέα εποχή. Επιπλέον, στο οπτικό κείμενο συναντούμε και ανακοινώσεις, όπως πόστερ ή ταμπέλες, που χρησιμοποιούν και λεκτικό κείμενο και λειτουργούν ως ενδο- και διακειμενικές αναφορές, υποδεικνύοντας μελλοντικά γεγονότα. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα στοιχεία που σχετίζονται με την ανάπτυξη των χαρακτήρων και παρατίθενται ως περιγραφές ή ερωτήματα στο οπισθόφυλλο των βιβλίων. Πέρα από το να παρέχουν τα ονόματά τους ή καιρία χαρακτηριστικά τους, που σχετίζονται με την ηλικία, θέτουν τον αναγνώστη σε μια πορεία ανακάλυψης, αναδεικνύοντας κεντρικά αφηγηματικά στοιχεία και συνδέσεις. Η Cornelia Rémi (2018: 159) προτείνει ότι η συμπερίληψη κειμένου στο οπισθόφυλλο προτείνει γενικά και πιθανά σημεία εστίασης και δεν πρέπει να ερμηνεύονται ως υποχρεωτική οδηγία ανάγνωσης, επιτρέποντας μια ευέλικτη προσέγγιση της αφήγησης. Παρά την τοποθέτησή τους εκτός της πρωτογενούς οπτικής αφήγησης, τα σύντομα λεκτικά κείμενα προσφέρουν τόσο ως μεμονωμένες ιστορίες αλλά και ενθαρρύνουν την επαν-ανάγνωση του βιβλίου, επισημαίνοντας σημεία, που, πιθανόν, το παιδί-αναγνώστης δεν έχει εντοπίσει.

Οπτικός Γραμματισμός

Η έννοια του οπτικού γραμματισμού, όπως καθιερώθηκε από τον John Debes (1968, 1969) καθόρισε το θεμελιώδες πλαίσιο για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο ερμηνεύουμε και κατανοούμε τις οπτικές πληροφορίες. Ο ορισμός του συμπυκνώνει την ουσία του τρόπου με τον οποίο αλληλοεπιδρούμε με τον κόσμο και τον κατανοούμε με οπικά μέσα, αλλά και αναδεικνύει τον οπτικό γραμματισμό ως ένα σύνολο ικανοτήτων που αναπτύσσονται μέσω της ενσωμάτωσης της όρασης και άλλων αισθητηριακών εμπειριών, τονίζοντας τον ρόλο του ως θεμελιώδους



στοιχείου στην ανθρώπινη μάθηση. Σύμφωνα με τον Debes (1969:14), οι ικανότητες αυτές υπερβαίνουν την απλή οπτική αντίληψη -ενδυναμώνουν το άτομο να διακρίνει, να ερμηνεύει και να νοηματοδοτεί τις πολύρρυθμες οπτικές ενδείξεις που συναντά στην καθημερινή ζωή, είτε πρόκειται για δράσεις, αντικείμενα ή σύμβολα, φυσικά και ανθρωπογενή.

Ο συνοπτικός ορισμός των Braden και Hortin (1982) για τον οπτικό γραμματισμό, που εξελίσσει το πρωθύστερο πόνημα του Hortin (1980), παρουσιάζει μια περιεκτική άποψη για το θέμα, εστιάζοντας στις βασικές ικανότητες κατανόησης, χρήσης, σκέψης, μάθησης και έκφρασης μέσω εικόνων. Ο ορισμός αυτός αποτυπώνει την ουσία του οπτικού γραμματισμού δίνοντας έμφαση στις πρακτικές εφαρμογές του στην καθημερινή ζωή και την εκπαίδευση. Αναγνωρίζει ότι ο οπτικός γραμματισμός δεν αφορά μόνο την παθητική πρόσληψη, αλλά και την ενεργή ενασχόληση με το οπτικό περιεχόμενο, υπογραμμίζοντας τη σημασία των εικόνων ως μέσο επικοινωνίας και κατανόησης στον σύγχρονο κόσμο. Ο ορισμός τους προσδίδει μια πολυδιάστατη προσέγγιση του οπτικού γραμματισμού, όπου τα άτομα δεν είναι μόνο καταναλωτές των οπτικών μέσων αλλά και δημιουργοί. Το παραπάνω επισημαίνει και ο Messaris (1994), όταν σημειώνει πως ο οπτικός γραμματισμός περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της ικανότητας ανάλυσης εικόνων, κατανόησης οπτικών μορφών επικοινωνίας και αποτελεσματικής χρήσης οπτικών στοιχείων για τη μεταφορά μηνυμάτων.

Η ικανότητα «κατανόησης και χρήσης εικόνων» (Braden & Hortin, 1982:169) υποδηλώνει μια διπλή ικανότητα: πρώτον, την αναλυτική ικανότητα αποκωδικοποίησης και ερμηνείας των οπτικών πληροφοριών και, δεύτερον, τη δημιουργική ικανότητα αποτελεσματικής αξιοποίησης των εικόνων στην προσωπική επικοινωνία. Επιπλέον, η συμπερίληψη της «ικανότητας να σκέφτεσαι, να μαθαίνεις και να εκφράζεσαι με όρους εικόνων» (Braden & Hortin, 1982:169) αναδεικνύει τις γνωστικές και εκφραστικές πτυχές του οπτικού γραμματισμού. Υποδηλώνει ότι ο οπτικός γραμματισμός περιλαμβάνει έναν τρόπο σκέψης που μπορεί να συμπληρώσει και να ενισχύσει τον προφορικό ή/και γραπτό γραμματισμό.

Στα εκπαιδευτικά πλαίσια, η προαναφερθείσα πτυχή του οπτικού γραμματισμού ανάγεται σε ζωτικής σημασίας, καθώς υποστηρίζει ποικίλα μαθησιακά στυλ και προωθεί μια διαφοροποιητική προσέγγιση στη διδασκαλία και τη μάθηση. Σύμφωνα με τον Serafini (2014), η ενσωμάτωση του οπτικού γραμματισμού στην εκπαίδευση όχι μόνο ενισχύει την κατανόηση των οπτικών κειμένων από τους μαθητές, αλλά και τους προετοιμάζει για την ενεργό συμμετοχή τους σε έναν οπτικά προσανατολισμένο κόσμο.

Το έργο της Avgerinou (2009) για τον οπτικό γραμματισμό και η ανάπτυξη του «Δείκτη Οπτικού Γραμματισμού» (ΟΠ)/ “Visual Literacy Index” (VL) αντιπροσωπεύει μια ολοκληρωμένη προσπάθεια για τον ορισμό, τη μέτρηση και την κατανόηση των ικανοτήτων που σχετίζονται με τον οπτικό γραμματισμό. Η έρευνά της υπογραμμίζει τον οπτικό γραμματισμό ως ένα σύνολο, σε μεγάλο βαθμό, επίκτητων ικανοτήτων σημαίνουσας σημασίας για την αποτελεσματική οπτική επικοινωνία. Ο προσδιορισμός, από την Avgerinou (2009: 29-30), έντεκα ικανοτήτων οπτικού γραμματισμού, παρέχει ένα λεπτομερές πλαίσιο για εκπαιδευτικούς, ερευνητές και επαγγελματίες που ενδιαφέρονται να προωθήσουν τον οπτικό γραμματισμό σε διάφορα πλαίσια:

1. Γνώση του οπτικού λεξιλογίου: γνώση των βασικών συστατικών (π.χ. σημείο, γραμμή, σχήμα, μορφή, χώρος, υφή, φως, χρώμα, κίνηση) της οπτικής γλώσσας.
2. Γνώση των οπικών συμβάσεων: γνώση των οπτικών σημείων και συμβόλων, καθώς και προσυμφωνημένης κοινωνικής τους έννοιας (εντός του δυτικού πολιτισμού).
3. Οπτική σκέψη: Η ικανότητα μετατροπής πληροφοριών όλων των τύπων σε εικόνες, γραφήματα ή φόρμες που βοηθούν στην επικοινωνία των πληροφοριών.
4. Οπτικοποίηση: Η διαδικασία με την οποία σχηματίζεται μια οπτική εικόνα.
5. (Λεκτικός) οπτικός συλλογισμός: Η συνεκτική και λογική σκέψη που πραγματοποιείται κυρίως μέσω εικόνων.
6. Κριτική θεώρηση: Εφαρμογή των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης σε οπτικές εικόνες.
7. Οπτική διάκριση: Η ικανότητα αντίληψης διαφορών μεταξύ δύο ή περισσότερων οπτικών ερεθισμάτων.
8. Οπτική ανακατασκευή: Η ικανότητα ανακατασκευής ενός μερικώς αποκρυπτόμενου οπτικού μηνύματος στην αρχική του μορφή.
9. (Ευαισθησία στην) οπτική συσχέτιση: Η ικανότητα να συνδέει οπτικές εικόνες που εμφανίζουν ένα ενοποιητικό θέμα. Επίσης: (Ευαισθησία στον) λεκτικό-οπτικό συσχετισμό: Η ικανότητα σύνδεσης λεκτικών μηνυμάτων και τις οπτικές τους αναπαραστάσεις (και αντίστροφα) για την ενίσχυση του νοήματος.
10. Ανακατασκευή του νοήματος: Η ικανότητα οπτικοποίησης και ανακατασκευασμού λεκτικά (ή οπτικά) του νοήματος ενός οπτικού μηνύματος αποκλειστικά με βάση τα στοιχεία της δεδομένης πληροφορίας, η οποία τείνει να είναι ελλιπής.
11. Κατασκευή νοήματος: Η ικανότητα κατασκευής νοήματος για ένα δεδομένο οπτικό μήνυμα με βάση τα στοιχεία οποιασδήποτε δεδομένης οπτικής (και ίσως λεκτικής) πληροφορίας.

Αναδεικνύοντας τη σημασία του οπτικού γραμματισμού ως καθοριστική για μια σφαιρική κατάκτηση του γραμματισμού, είναι σημαντικό να εξεταστεί ο ρόλος των εικονογραφημένων βιβλίων, και συγκεκριμένα των πολυ-αφηγημάτων, στην καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων από μικρή ηλικία. Τα πολυ-αφηγήματα, με την πλούσια και λεπτομερή εικονογράφσή τους, προσφέρουν ένα μοναδικό πλαίσιο για την ανάπτυξη του οπτικού γραμματισμού. Οι αναγνώστες εξερευνώντας τις οπτικές αφηγήσεις, εμπλέκονται σε μια διαδικασία ανακάλυψης και ερμηνείας που αντανάκλα τις ευρύτερες δεξιότητες που σχετίζονται με τον οπτικό γραμματισμό. Συγκεκριμένα:

1. **Γνώση του οπτικού λεξιλογίου:** Τα πολυ-αφηγήματα περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα οπτικών στοιχείων, από βασικά γεωμετρικά σχήματα και γραμμές έως πιο σύνθετες μορφές, τα οποία αποτελούν βασικά συστατικά της οπτικής γραμματικής. Καθώς οι αναγνώστες περιηγούνται στις λεπτομερείς εικονογραφήσεις, εκτίθενται σε αυτά τα στοιχεία που τους επιτρέπουν να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τη χρήση και τη σημασία τους στην οπτική επικοινωνία. Για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί να παρατηρήσει πώς το κόκκινο χρώμα χρησιμοποιείται για να τραβήξει την προσοχή σε έναν χαρακτήρα μέσα στο πλήθος, πώς μια διαγώνια γραμμή μπορεί να υποδηλώνει κίνηση ή πώς ο χώρος μεταξύ των προσώπων μπορεί να δηλώνει απόσταση ή οικειότητα.
2. **Γνώση των οπτικών συμβάσεων:** Τα πολυ-αφηγήματα χρησιμεύουν ως αποτελεσματικό μέσο για την εξοικείωση των αναγνωστών με ποικιλόμορφα οπτικά σύμβολα, ενσωματωμένα σε διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά πλαίσια. Τα υπό εξέταση βιβλία συχνά απεικονίζουν σκηνές εποχιακών εορτασμών, όπως το Halloween ή πρόσωπα που σχετίζονται με πολλές και διαφορετικές κουλτούρες ή θρησκευόμενα, όπως μουσουλμάνες με χιτζάμπ, Αφρικανές με τουρμπάνι στα μαλλιά τους κ.ά.
3. **Οπτική σκέψη:** Τα πολυ-αφηγήματα ενισχύουν την οπτική σκέψη ενθαρρύνοντας τους αναγνώστες να ερμηνεύουν σύνθετες σκηνές και να κατασκευάζουν αφηγήσεις χωρίς την υποστήριξη λεκτικού κειμένου. Αυτή η διαδικασία ενισχύει την ικανότητα μετατροπής αφηρημένων εννοιών σε οπτικές αναπαραστάσεις, βοηθώντας στην επικοινωνία και την επίλυση προβλημάτων. Μέσα από την εξερεύνηση των βιβλίων, τα παιδιά μαθαίνουν να συνθέτουν ιστορίες, να προβλέπουν αποτελέσματα και να οπτικοποιούν σχέσεις σπηριζόμενα σε καθαρά οπτικές ενδείξεις.
4. **Οπτικοποίηση:** Τα παιδιά-αναγνώστες που εντυφούν στους λεπτομερείς κόσμους των πολυ-αφηγημάτων καλούνται να φανταστούν ιστορίες που υπάρχουν πέρα από τις άμεσες εικονογραφήσεις.
5. **(Λεκτικός) οπτικός συλλογισμός:** Ακολουθώντας τους χαρακτήρες σε όλες τις σελίδες και τις σκηνές, τα παιδιά αναπτύσσουν την κατανόηση της αλληλουχίας και των σχέσεων αίτιου-αποτελέσματος. Αρχίζουν να προβλέπουν τι μπορεί να συμβεί στη συνέχεια ή πώς οι ενέργειες ενός χαρακτήρα σε μια σκηνή μπορεί να επηρεάσουν μια άλλη, ενισχύοντας τις αναλυτικές τους δεξιότητες. Ερμηνεύοντας και βγάζοντας συμπεράσματα από αμιγώς οπτικές πληροφορίες, οι αναγνώστες λεξικοποιούν τα οπτικά δεδομένα.
6. **Κριτική θεώρηση:** Οι αναγνώστες προτρέπονται να σκεφτούν τις επιλογές του εικονογράφου και να προβληματιστούν για το πώς τα διάφορα στοιχεία συμβάλλουν στο συνολικό μήνυμα ή την ιστορία. Εξετάζοντας πώς το χρώμα, η σύνθεση και οι αλληλεπιδράσεις των χαρακτήρων μεταφέρουν θέματα ή συναισθήματα, οι αναγνώστες αναπτύσσουν επίγνωση των λεπτών σημείων της οπτικής επικοινωνίας.
7. **Οπτική Διάκριση:** Μέσω της επανειλημμένης έκθεσης στα πολυ-αφηγήματα, οι αναγνώστες εξελίσσουν την ικανότητά τους να εντοπίζουν λεπτομέρειες και να αναγνωρίζουν μοτίβα, ενισχύοντας σημαντικά τις ικανότητές τους για οπτική διάκριση.
8. **Οπτική Ανακατασκευή:** Στα εικονογραφημένα τοπία των πολυ-αφηγημάτων, οι ιστορίες μπορεί να εκτυλίσσονται με μη γραμμικό τρόπο στη σελίδα, προκαλώντας τους αναγνώστες να εμπλακούν σε μια νοητική διαδικασία συμπλήρωσης των οπτικών κενών. Η πράξη της οπτικής ανακατασκευής μετατρέπει τον αναγνώστη από παθητικό παρατηρητή σε ενεργό συμμετέχοντα στην αφηγηματική διαδικασία. Καθώς τα παιδιά-αναγνώστες ασκούνται στην οπτική αναδόμηση, αναπτύσσουν μια λεπτή κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα οπτικά στοιχεία μπορούν να υποδηλώνουν μια ευρύτερη ιστορία ή έννοια, ενισχύοντας τον οπτικό γραμματισμό τους. Εξερευνώντας τις λεπτομερείς και αλληλένδετες σκηνές στα πολυ-αφηγήματα, οι αναγνώστες ασκούνται στην οπτική ανακατασκευή, μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να συνδέουν οπτικά στοιχεία που μπορεί να μην είναι άμεσα εμφανή, ενισχύοντας την ικανότητά τους να κατανοούν και να θυμούνται πληροφορίες μέσω θεματικών συσχετισμών.
9. **(Ευαισθησία στην) οπτική συσχέτιση:** Η διαδικασία δημιουργίας οπτικών συσχετισμών περιλαμβάνει ένα βαθύτερο επίπεδο γνωστικής εμπλοκής, όπου οι αναγνώστες πρέπει όχι μόνο να παρατηρήσουν μεμονωμένα στοιχεία, αλλά και να κατανοήσουν τη σχέση τους μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της οπτικής αφήγησης του βιβλίου. Για παράδειγμα, ένας χαρακτήρας που επανεμφανίζεται κάθε φορά σε διαφορετικά σκηνικά στο βιβλίο, φέρει ένα ξεχωριστό αφηγηματικό νήμα και η ακολούθησή του προάγει την κατανόηση της συνέχειας της ιστορίας.



10. Ανακατασκευή του νοήματος: Στο πλαίσιο των πολυ-αφηγημάτων, οι αναγνώστες συχνά έρχονται αντιμέτωποι με εικόνες, όπου ένα γεγονός υπονοείται αντί να αφηγείται ρητά (παραδείγματος χάριν, ένα κενό δωμάτιο σημαίνει ότι ο χαρακτήρας έχει αποχωρήσει από αυτό), απαιτώντας από αυτούς να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους και την κατανόηση του συγκείμενου, προκειμένου να συμπληρώσουν τα αφηγηματικά κενά. Η πράξη της ανακατασκευής νοήματος από ελλιπείς οπτικές πληροφορίες προάγει τη βαθιά εμπλοκή με το υλικό, ωθώντας τους αναγνώστες να υποθέσουν, να προβλέψουν και να δημιουργήσουν αφηγήσεις που συνθέτουν τα αποσπασματικά κομμάτια σε ένα συνεκτικό σύνολο.
11. Κατασκευή του νοήματος: Η δεξιότητα αυτή υπερβαίνει την απλή ερμηνεία των υφιστάμενων οπτικών στοιχείων -περιλαμβάνει την ενεργό σύνθεση των μεμονωμένων εικόνων, για τη δημιουργία μοναδικών ιστοριών και νοημάτων που πηγάζουν, όχι μόνο από τις υπάρχουσες εικόνες αλλά και από τη φαντασία, τις προσδοκίες και τις υπάρχουσες γνώσεις του αναγνώστη.

Πιστεύουμε έχει διαφανεί πως η πράξη της ανάγνωσης των πολυ-αφηγημάτων περιλαμβάνει μια δυναμική διαδικασία κατασκευής νοήματος που προάγει κρίσιμες οπτικές δεξιότητες και προωθεί την ενεργή εμπλοκή του αναγνώστη με το οπτικό περιεχόμενο των βιβλίων. Στο εκπαιδευτικό τοπίο, τα πολυ-αφηγήματα αποτελούν πολύτιμα εργαλεία για την προώθηση του οπτικού γραμματισμού από την προσχολική ηλικία. Παρέχουν έναν παιγνιώδη αλλά και κρίσιμο πόρο για την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων παρατήρησης, ερμηνείας και κατασκευής αφηγήσεων, διαμέσου της μοναδικής μορφής τους. Οι πυκνές και λεπτομερείς εικονογραφίες ενθαρρύνουν καταρχάς μια δυναμική 'αναζήτηση και εύρεσης'. Τα παιδιά παρασύρονται στην αναζήτηση συγκεκριμένων χαρακτήρων ή αντικειμένων, μια διαδικασία που ενισχύει την εστίαση στην οπτική λεπτομέρεια. Μέσα από αυτή τη διερεύνηση ενθαρρύνεται όχι μόνο η δημιουργικότητα του μικρού αναγνώστη, αλλά και η ικανότητα επιστημονικής διερεύνησης (Taylor, 2008, as cited in Sidiroulou & Rapanaki, to be published).

Επειδή οι χαρακτήρες είναι πολυάριθμοι, μια προτεινόμενη τακτική είναι ο αναγνώστης να ακολουθήσει έναν ή δύο χαρακτήρες στην αρχή, ώστε να καταφέρει να οικειοποιηθεί την πόλη, τις δράσεις τους μέσα σε αυτή και τη σχέση τους με άλλους. Συν τοις άλλοις, η πολυπλοκότητα των σκηνών στα βιβλία της Berner ενθαρρύνει τα παιδιά να αναπτύξουν την οπτική τους μνήμη. Καθώς εξοικειώνονται με τα βιβλία, αρχίζουν να θυμούνται συγκεκριμένες λεπτομέρειες και ιστο-

ρίες, γεγονός που με τη σειρά του βοηθά στην κατανόηση και τη δημιουργία συνδέσεων μεταξύ των διαφόρων τμημάτων των εικονογραφήσεων. Για τον λόγο, μάλιστα, ότι τα πολυ-αφηγήματα δεν υπαγορεύουν έναν συγκεκριμένο τρόπο πλοήγησης στο περιεχόμενό τους, επιτρέπουν στα παιδιά-αναγνώστες να εξερευνήσουν τις εικονογραφίες με τον δικό τους ρυθμό και ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους. Αυτή η ελευθερία στην εξερεύνηση ενθαρρύνει τα παιδιά να δίνουν μεγάλη προσοχή στις εικόνες, καλλιεργώντας την προσεκτική παρατήρηση. Χωρίς κείμενο να τα καθοδηγεί, τα παιδιά-αναγνώστες ενθαρρύνονται να ερμηνεύσουν τις εικόνες και να δημιουργήσουν τις δικές τους αφηγήσεις. Αυτή η διαδικασία απαιτεί από εκείνα να αναλύουν προσεκτικά τα οπτικά στοιχεία, να κατανοούν το συγκείμενο και να συνδέουν τα διάφορα στοιχεία των εικονογραφήσεων. Πρόκειται για μια άσκηση οπτικού γραμματισμού, όπου το παιδί μαθαίνει να 'διαβάζει' και να ερμηνεύει εικόνες, δημιουργώντας αφηγήσεις.

Πολύ-αφηγήματα: η ανάγνωση ως παιχνίδι

Στο πλαίσιο των θεωριών των παιγνίων, το παιχνίδι είναι μια θεμελιώδης έννοια όπου οι παίκτες (ή, στην περίπτωση των πολυ-αφηγημάτων, οι αναγνώστες) ενθαρρύνονται να πειραματιστούν, να ανακαλύψουν και να μάθουν. Τα πολυ-αφηγήματα της Berner είναι υποδειγματικά από αυτή την άποψη, με τις πλούσιες και λεπτομερείς εικονογραφίες τους να ενισχύουν την αίσθηση της εξερεύνησης και της ανακάλυψης. Αυτή η μορφή εμπλοκής ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της μάθησης με βάση την ανακάλυψη που τονίζονται σε πολλές θεωρίες παιγνίων, οι οποίες υπογραμμίζουν τη σημασία της περιέργειας και της αυτοκατευθυνόμενης εξερεύνησης στη μάθηση (Mayer, 2004). Με την πλοήγηση στις οπτικές αφηγήσεις χωρίς προκαθορισμένες διαδρομές, οι αναγνώστες των πολυ-αφηγημάτων συμμετέχουν στην ανακαλυπτική μάθηση, χρησιμοποιώντας κριτική σκέψη και δημιουργικότητα για να κατασκευάσουν νοήματα και ιστορίες από τις εικόνες. Αυτή η διαδικασία όχι μόνο ενισχύει τον οπτικό γραμματισμό αλλά και καλλιεργεί μια πληθώρα γνωστικών δεξιοτήτων, από τη χωρική αντίληψη έως τη διαδοχική σκέψη. Ενώ τα πολυ-αφηγήματα προσφέρουν σημαντική ελευθερία, διαθέτουν επίσης μια εγγενή δομή. Τα επαναλαμβανόμενα θέματα και οι χαρακτήρες σε αυτά τα βιβλία λειτουργούν ως ανεπαίσθητοι κανόνες που καθοδηγούν την εξερεύνηση. Αυτή η δομή αντικατοπτρίζει τις θεωρίες των παιγνιδιών, όπου οι κανόνες θεωρούνται βασικά στοιχεία που ενισχύουν παρά περιορίζουν την εμπειρία του παιγνιδιού (Salen & Zimmerman, 2004). Στα βιβλία της Berner, οι κανόνες αυτοί, αν και δεν δηλώνονται ρητά, είναι ενσωματωμένοι στην αφήγηση και στον οπτικό σχεδιασμό. Η συνέπεια ορισμένων στοιχείων, όπως οι χαρακτήρες που επανεμφανίζονται σε διάφορα

περιβάλλοντα, παρέχει συνέχεια και οικειότητα, βοηθώντας την εξερεύνηση και τη δημιουργική αφήγηση του παιδιού μέσα σε ένα οπτικά δομημένο περιβάλλον.

Στοιχεία από τις θεωρίες των παιχνιδιών, όπως η πρόκληση, η περιέργεια και η ανταμοιβή, συνυφαίνονται περίτεχνα στην εμπειρία εμπλοκής με τα πολυ-αφηγήματα. Η πρόκληση εδώ έγκειται στην ερμηνεία και κατανόηση των πολύπλοκων οπτικών αφηγήσεων. Κάθε σελίδα παρουσιάζει έναν νέο 'γρίφο' που πρέπει να αποκρυπτογραφηθεί, τροφοδοτώντας την περιέργεια και εμβαθύνοντας την εμπλοκή του αναγνώστη. Η ανταμοιβή είναι η ικανοποίηση που προκύπτει από τη δημιουργία μιας μοναδικής ιστορίας ή την επιτυχή παρακολούθηση του ταξιδιού ενός χαρακτήρα. Αυτός ο κύκλος της πρόκλησης, της περιέργειας και της ανταμοιβής μοιάζει με τη δυναμική των καλά σχεδιασμένων παιχνιδιών, κρατώντας τα παιδιά δεσμευμένα και κινητοποιημένα (Sutton-Smith, 1997). Επιπλέον, η χαρά της ανακάλυψης και η υπερηφάνεια (αλλιώς, π.χ. αίσθηση επάρκειας) για τη δημιουργία αφηγήσεων λειτουργούν ως εσωτερικά κίνητρα, ενθαρρύνοντας την επαναλαμβανόμενη αλληλεπίδραση με τα βιβλία, ενισχύοντας τιοιουτρόπως τη μάθηση, την κατανόηση και την ικανοποίηση (Suits, 2005: 149).

Δημιουργώντας ένα πεδίο όπου η φαντασία υπερισχύει του πραγματικού (Olofsson, 1992: 31-33, as cited in Rémi 2011: 133), το παιχνίδι των παιδιών δημιουργεί μια αυτάρκη πραγματικότητα, η οποία εξελίσσεται διαρκώς καθώς οι στόχοι του παιχνιδιού αλλάζουν (Mogel, 2008: 11, 235, as cited in Rémi 2011: 133). Αυτή η εξελισσόμενη φύση του παιχνιδιού, που λειτουργεί ως γνωστική εξάσκηση, προάγει την προσαρμοστικότητα (VanderVen, 2006: 405-407), προετοιμάζοντας τα άτομα για απρόβλεπτα σενάρια ζωής, προσφέροντας διευρυμένες κοσμοθεωρίες, διευκολύνουν μια «παιδική χαρά» για φανταστική και γνωστική εξερεύνηση (Rémi 2011: 134).

Βασιζόμενοι στις θεμελιώδεις θεωρίες του παιχνιδιού που προτάθηκαν από μελετητές, όπως ο Piaget (1962) και ο Vygotsky (1978), τα πολυ-αφηγήματα μπορούν να κατανοηθούν ως εργαλεία που διευκολύνουν τη γνωστική ανάπτυξη μέσω της παιγνιώδους εξερεύνησης. Ο Piaget (1962) τόνισε το ρόλο του παιχνιδιού στην ικανότητα των παιδιών να οικοδομούν τη γνώση, ενώ ο Vygotsky (1978) υπογράμμισε τη σημασία του στην κοινωνική ανάπτυξη και την απόκτηση πολιτισμικών κωδίκων. Τα υπό εξέταση βιβλία, με τις ανοιχτές αφηγήσεις τους και την απουσία κειμενικών οδηγιών (μέσα στο οπτικό κείμενο), παρέχουν στους αναγνώστες έναν καμβά για να εμπλακούν τόσο σε προσωπικές όσο και σε κοινωνικές μορφές παιχνιδιού, προωθώντας

ένα περιβάλλον όπου η μάθηση συντελείται μέσω της ενεργού συμμετοχής και της φαντασίας. Επιπλέον, η έννοια της «ροής», όπως διατυπώθηκε από τον Csikszentmihalyi (1990) – μια κατάσταση βαθιάς εμπλοκής και απόλαυσης σε δραστηριότητες που προκαλούν τις δεξιότητές μας – βρίσκει έναν παραλληλισμό στην αλληλεπίδραση με τα πολυ-αφηγήματα. Οι λεπτομερείς εικονογραφήσεις προκαλούν τους αναγνώστες να βρουν κρυμμένα αντικείμενα ή χαρακτήρες, να συνθέσουν ιστορίες και να περιηγηθούν σε πολύπλοκες σκηνές, προκαλώντας, ως αποτέλεσμα, μια κατάσταση ροής. Αυτή η καθλωτική ενασχόληση, όχι μόνο ενισχύει τη χαρά της ανάγνωσης, αλλά προάγει, επίσης, τη διαρκή προσοχή και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, απηκώντας τα ευρήματα του Mihaly Csikszentmihalyi σχετικά με τα οφέλη της ροής στη μάθηση και την ανάπτυξη.

Το εσωτερικό κίνητρο για παιχνίδι, που συζητείται από τους Ryan και Deci (2000) στη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού, είναι, συν τοις άλλοις, εμφανές στην αλληλεπίδραση με τα πολυ-αφηγήματα. Η αυτονομία που παρέχεται από την εξερεύνηση ανοικτού τύπου, η ικανότητα που αναπτύσσεται μέσω της επιτυχημένης ανακάλυψης και της κατασκευής αφηγήσεων και η 'συγγένεια' που βιώνεται μέσα από κοινές στιγμές ανάγνωσης, συμβάλλουν στην ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών που οδηγούν στο εσωτερικό κίνητρο για συμμετοχή στο παιχνίδι. Έτσι, τα πολυ-αφηγήματα γίνονται κάτι περισσότερο από απλό αναγνωστικό υλικό – είναι 'οχήματα' προς μία παιγνιώδη μάθηση, ικανοποιώντας την έμφυτη ανθρώπινη επιθυμία να εξερευνηθεί, να μάθει και να συνδεθεί μέσω του παιχνιδιού.

Αφηγηματικά Μονοπάτια

Η έννοια των αφηγηματικών μονοπατιών στα υπό εξέταση βιβλία αναφέρεται στις διάφορες και διαφορετικές ιστορίες που μπορούν να δημιουργήσουν οι αναγνώστες καθώς περιηγούνται στις λεπτομερείς εικονογραφήσεις του βιβλίου. Τα αφηγηματικά μονοπάτια στα πολυ-αφηγήματα παρουσιάζουν μια μοναδική μορφή αφήγησης, που διαφέρει αισθητά από τα συμβατικά παιδικά βιβλία, διότι προσφέρουν μια πληθώρα αλληλένδετων μίνι-αφηγήσεων, η καθεμία από τις οποίες εκτυλίσσεται ταυτόχρονα μέσα στις πολύβουες/πολυπρόσωπες εικόνες. Σε κάθε ένα από τα βιβλία της Berner, ο αναγνώστης συναντά ένα πλούσιο μωσαϊκό ιστοριών, προσκαλώντας τον να χαράξει τη δική του πορεία μέσα στο οπτικό τοπίο, όπου κάθε χαρακτήρας, αντικείμενο ή/και σκηνικό έχει τη δυνατότητα να γίνει ο πρωταγωνιστής μιας ιστορίας. Οι αναγνώστες μπορούν να επιλέξουν να ακολουθήσουν έναν μεμονωμένο χαρακτήρα στις σελίδες, παρατηρώντας και επινοώντας ιστορίες για τον ίδιο και τις αλληλεπιδράσεις του, ή μπορούν να μεγε-

θύνουν σε συγκεκριμένες σκηνές για να αποκαλύψουν κρυμμένες ιστορίες μέσα σε αυτές. Η ελευθερία επιλογής αφηγηματικών μονοπατιών ενισχύει την αίσθηση της δημιουργικότητας κι αυτό διότι κάθε ανάγνωση ενός πολυ-αφηγήματος μπορεί να αποφέρει νέες ιστορίες και ανακαλύψεις κάθε φορά που ο αναγνώστης ανοίγει ξανά το βιβλίο. Για παράδειγμα, στο βιβλίο του Χειμώνα (2019α) στην απεικόνιση μιας πολυσύχναστης σκηνής της πόλης, μπορεί κανείς να δει έναν μοτοσικλετιστή, που τελικά είναι ο Άν Βασίλης, τον Σπίνο, τον σκύλο, που ξεφεύγει από το αφεντικό του για να ακολουθήσει τον κ. Γιάννη στο καθημερινό του τρέξιμο, ένα κορίτσι που βρίσκει το πορτοφόλι και τα κλειδιά του κ. Γιάννη και ούτω καθεξής. Η παραπάνω ανοιχτή προσέγγιση στην αφήγηση ενθαρρύνει τους αναγνώστες να ασχοληθούν σε βάθος με τις εικόνες, κατασκευάζοντας τις δικές τους αφηγήσεις, υποστηρίζοντας την ανάπτυξη της δημιουργικής τους σκέψης, για τον λόγο ότι ο αναγνώστης δεν περιορίζεται σε μια προκαθορισμένη πλοκή. Ελλείψει κειμένου, ο αναγνώστης ανυψώνεται σε αφηγητή, δίνοντας φωνή σε αυτό που βλέπει. Αυτή η αντιστροφή του ρόλου από παθητικό δέκτη σε ενεργό δημιουργό είναι θεμελιώδης για την ανάπτυξη αφηγηματικών δεξιοτήτων. Τα παιδιά μαθαίνουν να κατασκευάζουν και να διατυπώνουν τις δικές τους ιστορίες, μια βασική πτυχή της ανάπτυξης του γραμματισμού. Οι πολυ-αφηγήσεις απαιτούν, όπως είναι λογικό, ένα υψηλότερο επίπεδο εμπλοκής από τον αναγνώστη. Συγκεκριμένα απαιτούν να παρατηρεί ενεργά και να συνθέτει τις ιστορίες. Αυτή η διαδραστική πτυχή όχι μόνο κρατά τον αναγνώστη απασχολημένο, αλλά και διεγείρει τις ερμηνευτικές του ικανότητες, ενισχύοντας παράλληλα την «αφηγηματική του φαντασία».

Η έννοια της αφηγηματικής φαντασίας της Martha C. Nussbaum (2013:178) ενέχει καίρια σημασία στον φιλοσοφικό της λόγο. Ο όρος «αναφέρεται στην ικανότητα του ανθρώπου να σκέφτεται πώς θα ήταν τα πράγματα εάν βρισκόταν στη θέση ενός άλλου ανθρώπου, να μπορεί να κατανοήσει την προσωπική ιστορία του άλλου και να αναγνωρίσει τα συναισθήματα, τις επιθυμίες και τους στόχους που ενδεχομένως έχει αυτός ο άλλος» (Nussbaum, 2013: 178). Στον παραπάνω ορισμό διακρίνεται έντονα η εύθετη λειτουργία της ενσυναίσθησης ή αλλιώς της συμπάθειας -το να μπαίνουμε, δηλαδή, χρησιμοποιώντας τη φαντασία μας στη θέση των άλλων- και υπογραμμίζεται ο κρίσιμος ρόλος της για την αναγνώριση του συλλογικού μας ενσυναισθητικού ανθρώπινου δεσμού.

Η Nussbaum υπερασπίζεται τη λογοτεχνία, το δράμα και τις τέχνες ως ζωτικά μέσα για την καλλιέργεια της αφηγηματικής φαντασίας, επιτρέποντας στα άτομα να περιηγηθούν σε σύνθετα συναισθηματικά τοπία και να αμφισβητήσουν τις ήδη κερτημένες προκαταλήψεις τους. Αυτή η

ενασχόληση με ποικίλες αφηγήσεις χρησιμεύει όχι μόνο για να διευρύνει την κατανόηση των ανθρώπινων εμπειριών σε διαφορετικούς πολιτισμούς και πλαίσια, αλλά και για να βελτιώσει τις προσωπικές και ηθικές πεποιθήσεις και αξίες τους. Προωθώντας ένα εκπαιδευτικό ήθος που στηρίζεται στις ανθρωπιστικές επιστήμες και στις ελεύθερες τέχνες, η Nussbaum συνδέει την ενίσχυση της αφηγηματικής φαντασίας με την ανάπτυξη ηθικών πολιτών, ικανών να συνεισφέρουν στη δημοκρατική κοινωνία «για την κατανόηση των επιτευγμάτων και των προβλημάτων άλλων πολιτισμών» (Nussbaum, 2013: 197).

Τα πολυ-αφηγήματα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια αυτής της δεξιότητας, παρέχοντας έναν πλούσιο σε λεπτομέρειες κόσμο, όπου η φαντασία ανθοφορεί. Καθώς οι αναγνώστες εξερευνούν τις σκηνές και κατασκευάζουν τις δικές τους ιστορίες, εμπλέκονται σε μια δημιουργική διαδικασία που απαιτεί από αυτούς να συμπεραίνουν κίνητρα, να προβλέπουν αποτελέσματα και να συμπάσχουν με τους χαρακτήρες. Αυτή η διαδικασία όχι μόνο ενισχύει τις ικανότητές τους στην αφήγηση ιστοριών αλλά και εμβαθύνει την ικανότητά τους να κατανοούν και να ερμηνεύουν τις αφηγήσεις των άλλων, ένα βασικό συστατικό της κοινωνικής νόησης. Χωρίς μια γραπτή αφήγηση να τους καθοδηγεί, οι αναγνώστες βασίζονται στις παρατηρήσεις και τις ερμηνείες τους για να δημιουργήσουν συνεκτικές ιστορίες από τα οπτικά στοιχεία που τους παρέχονται. Αυτή η ενεργή ενασχόληση με το κείμενο -συνθέτοντας αφηγήσεις από τις εικόνες- απαιτεί μια δυναμική αλληλεπίδραση με το βιβλίο, όπου η φαντασία του αναγνώστη γίνεται η γέφυρα παραγωγής συνεκτικών αφηγήσεων μέσω των μεμονωμένων πολυ-άσכולων εικόνων.

Η Nussbaum (2013) τονίζει την ανάγκη για την ύπαρξη μίας εκπαίδευσης που προετοιμάζει τα άτομα να προσεγγίζουν τις παγκόσμιες προκλήσεις με συμπάθεια και κριτική σκέψη. Σε αυτό το πλαίσιο, τα πολυ-αφηγήματα αναδεικνύονται ως ένα ισχυρό εργαλείο για την εισαγωγή των νεαρών αναγνώστων στην έννοια της παγκόσμιας ιθαγένειας. Με τις λεπτομερείς εικονογραφίες τους που συχνά απεικονίζουν σκηνές που ξεπερνούν τα πολιτισμικά και γεωγραφικά όρια, τα πολυ-αφηγήματα παρέχουν έναν καμβά πλούσιο σε ευκαιρίες για τη διερεύνηση θεμάτων ποικιλομορφίας, συμμετοχικότητας και παγκόσμιας ευαισθητοποίησης (Rodosthenous-Balafa, Chatzianastasi & Stylianos-Georgiou, 2021). Μέσα από τις εικόνες, τα παιδιά-αναγνώστες μπορούν να ξεκινήσουν ένα ταξίδι ανακάλυψης, μαθαίνοντας να εκτιμούν τις ετερόκλητες κουλτούρες ζωής και τη σημασία του να αγκαλιάζουμε τις διαφορές. Αυτή η εξερεύνηση ευθυγραμμίζεται με το όραμα της Nussbaum για την εκπαίδευση ως μέσο για την πρόωθηση

μιας παγκόσμιας κοινότητας με μεγαλύτερη ενσυναίσθηση και κατανόηση. Ασχολούμενοι με τα ποικίλα σενάρια που παρουσιάζονται στα υπό εξέταση βιβλία, οι νεαροί αναγνώστες μπορούν να αρχίσουν να αναπτύσσουν τις θεμελιώδεις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να γίνουν σκεπτόμενοι παγκόσμιοι πολίτες. Η ενσωμάτωσή των βιβλίων στις εκπαιδευτικές πρακτικές μπορεί να αποτελέσει ένα πρακτικό βήμα προς την υλοποίηση των προτάσεων της Nussbaum, καλλιεργώντας μια γενιά που εκτιμά τη διαφορετικότητα και είναι προετοιμασμένη κατάλληλα να αντιμετωπίσει τις παγκόσμιες προκλήσεις με ενσυναίσθηση.

Προτείνεται μια συνεργατική προσέγγιση που ενθαρρύνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής, δημιουργικής σκέψης και ενθαρρύνει τη συμμετοχή σε συλλογικές συζητήσεις. Σε αυτό το πλαίσιο ο εκπαιδευτικός/ εμπυχωτής διευκολύνει ενεργά τη συζήτηση και την κοινή ανακάλυψη της ομάδας. Επίσης, δίνει φωνή σε άτομα που τείνουν να είναι σιωπηλά ή αποσυρμένα επιτρέποντας στην ομάδα να επωφεληθεί από τις προοπτικές τους (Σιδηροπούλου, 2004).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συνοψίζοντας, τα πολυ-αφηγήματα αντιπροσωπεύουν τον εμπλουτισμό αν όχι μια αλλαγή παραδείγματος στο τοπίο του γραμματισμού και της εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία, ενσωματώνοντας μια ολιστική προσέγγιση που εκτιμά την ενσωμάτωση του οπτικού γραμματισμού, της κριτικής σκέψης, του παιχνιδιού και της αφηγηματικής φαντασίας. Ως εκ τούτου, προσφέρουν θεμελιώδεις προεκτάσεις για παιδαγωγικές πρακτικές, υποδεικνύοντας ότι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς θα πρέπει να αγκαλιάσουν αυτές τις οπτικές αφηγήσεις ως πολύτιμα εργαλεία για την προώθηση του γραμματισμού. Γίνεται φανερό, λοιπόν, ότι τα πολυ-αφηγήματα ενδείκνυνται για την καλλιέργεια διορατικών, δημιουργικών και ενεργά σκεπτόμενων αναγνωστών, που είναι εξοπλισμένοι όχι μόνο για να αποκρυπτογραφήσουν τον κόσμο, αλλά και για να τον επανασχεδιάσουν.

Αναφορές

Ξενογλωσσες

- Avgerinou, M. D. (2009). Re-Viewing Visual Literacy in the “Bain d’ Images” Era. *TechTrends*, 53(2), 28-34. DOI: 10.1007/s11528-009-0264-z.
- Braden, R. A. & Hortin, J. A. (1982). Identifying the Theoretical Foundations of Visual Literacy. *Journal of Visual/Verbal Language*, 2(1), 37-42.
- Berner, R. S. (2019α). *Το Βιβλίο του Χειμώνα*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Berner, R. S. (2019β). *Το Βιβλίο της Άνοιξης*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Berner, R. S. (2021α). *Το Βιβλίο του Καλοκαιριού*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Berner, R. S. (2021β). *Το Βιβλίο του Φθινοπώρου*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Collins.
- Debes, J. L. (1968). Some foundations for visual literacy. *Audiovisual Instruction*, 13, 961-964.
- Debes, J. L. (1969). The loom of visual literacy. *Audiovisual Instruction*, 14(8), 25-27
- Hortin, J. A. (1980). *Visual literacy-the theoretical foundations: An investigation of the research, practices, and theories*. Doctoral dissertation, Northern Illinois University.
- Mayer, R. E. (2004). Should There Be a Three-Strikes Rule Against Pure Discovery Learning? *American Psychologist*, 59(1), 14-19.
- Messaris, P. (1994). *Visual Literacy: Image, Mind, and Reality*. USA: Westview Press.



Mogel, H. (2008). *Psychologie des Kinderspiels: Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel*. Heidelberg: Springer.

Nussbaum, M. C. (2013). *Όχι για το Κέρδος. Οι Ανθρωπιστικές Σπουδές προάγουν τη Δημοκρατία*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Olofsson, B. Knutsdotter (1992). *Lek för livet*. In H. Medelius (Ed.), *Leka för livet* (28–57). Stockholm: Nordiska museet.

Piaget, J. (1962). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. New York: W. W. Norton & Company, Inc.

Rémi, C. (2011). Reading as Playing: The Cognitive Challenge of the *Wimmelbook*. In B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *Emergent Literacy: Children's Books from 0 to 3* (115-137). Amsterdam: Benjamins (Studies in Written Language and Literacy).

Rémi, C. (2018). *Wimmelbooks*. In B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *Routledge Companion to Picturebooks* (158-168). New York: Routledge.

Rodosthenous-Balafa, M., Chatzianastasi, M. & Stylianou-Georgiou, A. (2021). Creative Ways to Approach the Theme of Cultural Diversity in Wordless Picturebooks Through Visual Reading and Thinking. In F. Maine & M. Vrikki (Eds.), *Dialogue for Intercultural Understanding* (73-86). Open Access: Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-71778-0_6

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.

Salen, K. & Zimmerman, E. (2004). *Rules of Play Game Design Fundamentals*. Cambridge: The MIT Press.

Serafini, F. (2014). Reading the Visual: An Introduction to Teaching Multimodal Literacy. *Language Arts*, 91(6), 818-825.

Sidiropoulou M. & Rapanaki K. (to be published). *A Transition of the Greek Educational System towards Visual Literacy: A Study of New Visual Arts Curriculum*. «Ways of Seeing» International Visual Literacy Association (IVLA) and the University of Illinois at Urbana-Champaign, October 2, 2023.

Suits, B. (2005). *The Grasshopper: Games, Life and Utopia*. Peterborough: Broadview.

Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Cambridge MA: Harvard University Press.

VanderVen, K. (2006). Attaining the protean self in a rapidly changing world: Understanding chaos through play. In D. Pronin Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from Birth to Twelve: Contexts, Perspectives, and Meanings*, (405–415). London: Routledge.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. USA: Harvard University Press

Ελληνικές

Παπαηλία, Α. (2023). Τα οπικά Πολυ-αφηγήματα χωρίς λόγια (Wimmelbooks). *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*, 38, 19-43. (Διαθέσιμο: <https://journals.lib.uth.gr/index.php/keimena/article/view/1908> προσελάστηκε στις 5/3/2024).

Σιδηροπούλου, Μ. (2024). Δημιουργική Γραφή και Φωτογραφία Δρόμου: Ενθαρρύνοντας τον Διάλογο με Παιδιά σε Θέματα Κοινωνικής Δικαιοσύνης. Στο Β. Καραγκούνης, Ε. Κατσαμά & Ν. Τσέργας (Επιμ.) (2024), *Κοινωνική Εργασία και Κοινωνική Αποστέρση* (189-211). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

ΙΣΤΟΡΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ. ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΣΤΑ ΘΕΜΑΤΑ ΤΟΥ ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΩΣ ΕΞΕΤΑΖΟΜΕΝΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Κωνσταντίνος Παπαμεντζελόπουλος

Διευθυντής Ε.Ο.Ε. ΣΕΠ ΕΑΠ

Διεύθυνση Διοικητικής

& Επιστημονικής Υποστήριξης Ε.Ο.Ε.

Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων (Ε.Ο.Ε.)

Ανεξάρτητη Αρχή

eoe@minedu.gov.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση και η συσχέτιση αυτού που καλούμε ιστορικό γραμματισμό με τις ερωτήσεις-θέματα στο πανελλαδικώς εξεταζόμενο μάθημα της Ιστορίας. Έχοντας αυτό ως άξονα η μελέτη αναλύεται σε τέσσερις θεματικές: α. το μάθημα της Ιστορίας στη διδακτική πράξη και μία εισαγωγή στον ιστορικό γραμματισμό, β. το μάθημα της Ιστορίας ως πανελλαδικώς εξεταζόμενο μάθημα δίνοντας αντίστοιχα παραδείγματα θεμάτων, γ. οι βαθμολογικές επιδόσεις στο πανελλαδικώς εξεταζόμενο μάθημα της Ιστορίας και δ. η καλλιέργεια ιστορικού γραμματισμού. Στο πλαίσιο αυτό προκρίνεται η εξοικείωση εκπαιδευτικών και μαθητών με τα νέα δεδομένα και τις μεθόδους προσέγγισης των ιστορικών εννοιών, με σκοπό τη βαθύτερη κατανόηση των ιστορικών γεγονότων, ως απαραίτητης συνθήκης για την κατανόηση του παρόντος κόσμου.

Λέξεις κλειδιά: ιστορικός γραμματισμός, ιστορική σκέψη, πανελλαδικές εξετάσεις

Abstract

The current study aims at examining and pointing out the correlation between the so-called historical literacy and the subject of History when examined at a national level. Following this axis, the study is divided into four subject areas: a) the subject of History during the

teaching process, as well as an introduction to the historical literacy, b) History as a subject examined at a national level based on past papers of Greek National Exams, c) candidates' scores in the subject of History when examined at a national level, and d) the cultivation of historical literacy. Within this framework, teachers' and students' familiarization with the new data and approach methods towards historical terms and concepts is promoted, so that they be able to comprehend historical events in the most profound way possible, what shall undoubtedly enable them to comprehend profoundly the modern society.

Keywords: historical literacy, historical thinking, national examinations

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η τάση για κριτική προσέγγιση του μαθήματος της Ιστορίας δεν είναι καινούργια. Από τις αρχές του προηγούμενου αιώνα έχει διατυπωθεί η σημασία της κριτικής προσέγγισης των γεγονότων και η συσχέτιση παρελθόντος και παρόντος (Καραμανώλη, 2019: 20). Για το σκοπό αυτό χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές να καλλιεργήσουν συγκεκριμένες δεξιότητες που θα τους καταστήσουν ικανούς να ταξινομήσουν, να επεξεργαστούν, να αναλύσουν και τελικά να ερμηνεύσουν το πολύπλευρο ιστορικό παρελθόν.

Το κυρίως σώμα της μελέτης διαρθρώνεται σε τέσσερις ενότητες με έμφαση στη διερεύνηση πτυχών του ιστορικού γραμματισμού στα θέματα του πανελλαδικώς εξεταζόμενου μαθήματος της Ιστορίας. Η πρώτη ενότητα αναφέρεται στο μάθημα της Ιστορίας στη διδακτική πράξη και γίνεται μια εισαγωγή στα βασικά χαρακτηριστικά του ιστορικού γραμματισμού. Στη δεύτερη ενότητα παρέχονται αρχικά πληροφορίες για τον τρόπο εξέτασης του μαθήματος της Ιστορίας στις Πανελλαδικές Εξετάσεις, ενώ παράλληλα δίνονται ενδεικτικά κάποια παραδείγματα από παλαιότερες εξεταστικές περιόδους. Ακολούθως γίνεται μια αποτίμηση των θεμάτων σε σχέση με το αν ανικνεύονται σε αυτά χαρακτηριστικά ιστορικού γραμματισμού. Στη τρίτη ενότητα δίνονται στατιστικά στοιχεία αναφορικά με τις βαθμολογικές επιδόσεις των υποψηφίων για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για το διάστημα 2017-2023. Στην τέταρτη και τελευταία ενότητα αναπτύσσεται η έννοια της ιστορικής σκέψης ως δεξιότητας και η σύνδεση αυτής αφενός με τη σχολική πραγματικότητα αφετέρου με το αποτύπωμά της στη διατύπωση των μελλοντικών θεμάτων, ύστερα από τις επιταγές του νέου Προγράμματος Σπουδών (ΠΣ). Η εργασία αντί επιλόγου κλείνει με κάποιες ανακεφαλαιωτικές συμπερασματικές επισημάνσεις. Η μεθοδολογία



που ακολουθήθηκε για τη συγγραφή της παρούσας εργασίας είναι η βιβλιογραφική αναζήτηση και η περιγραφική στατιστική, αναφορικά με τις βαθμολογικές επιδόσεις των μαθητών στο πανελλαδικώς εξεταζόμενο μάθημα της Ιστορίας.

Το μάθημα της Ιστορίας στη διδακτική πράξη – Εισαγωγή στον ιστορικό γραμματισμό

Η διαπίστωση, ότι το μάθημα της Ιστορίας αποτελεί ένα από τα πιο δύσκολα γνωστικά αντικείμενα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι κοινός τόπος τόσο στη χώρα μας όσο και στο εξωτερικό. Η διδασκαλία του προβληματίζει τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές. Το μάθημα, λοιπόν, της Ιστορίας είθισται να ταυτίζεται με το περιεχόμενό του παρά με την πρακτική του. Η ιστορική άγνοια των μαθητών ενισχύεται από την πάγια εκπαιδευτική θέση της κάλυψης της ύλης του μαθήματος με πρακτικές άκριτης απομνημόνευσης και απομάκρυνσης της ιστορικής γνώσης από το παρόν και το κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών με άμεσο αποτέλεσμα την έλλειψη ενδιαφέροντος για συμμετοχή στο μάθημα (Τσιβιάς, 2007: 587).

Αρχικά να δώσουμε κατά το δυνατόν έναν ορισμό της επιστήμης της Ιστορίας. Τι είναι Ιστορία λοιπόν; Τι θα πρέπει πρωτίστως να συνειδητοποιήσει ο μαθητής ότι είναι η Ιστορία; Θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι το παρελθόν δεν ταυτίζεται με την Ιστορία, καθώς το παρελθόν περιλαμβάνει όλα όσα έχουν συμβεί στην πάροδο των χρόνων, κάθε πράξη, κάθε ανθρώπινη οντότητα, κάθε δένδρο, σε αυτό το σύμπαν από την απαρχή του κόσμου. Από την άλλη η Ιστορία είναι μία διαδικασία κατά την οποία οι άνθρωποι ερμηνεύουν τα ίχνη του παρελθόντος (Κυρκίνη, 2001: 51).

Κύρια επιδίωξη του κριτικού γραμματισμού είναι η ενεργός και όχι παθητική συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, με σκοπό να γίνουν ενεργοί πολίτες, που σημαίνει να γνωρίζουν και να διεκδικούν τα δικαιώματά τους, αλλά και να αντιλαμβάνονται και να εκπληρώνουν τις υποχρεώσεις του σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον, αποφεύγοντας ρητορικές και πρακτικές αποκλεισμού και μισαλλοδοξίας (Μητσικοπούλου, 2001· Ρεπούση, 2007: 402· McLaren, 2010: 280, 316-317, 287).

Υπό αυτήν την έννοια, υποσύνολο του κριτικού γραμματισμού είναι ο ιστορικός γραμματισμός. Το 1989 η συνεργασία τριών μεγάλων επιστημονικών ενώσεων, της Αμερικανικής Ιστορικής Ένωσης, της Ένωσης Καθηγητών Ιστορίας και της Ένωσης Αμερικανικών Ιστορικών καταλήγει σε ένα ιστορικά κομβικό κείμενο για τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας, το οποίο μάλιστα

φέρει τον τίτλο Ιστορικός Εγγραμματισμός της Gangon & Brandley Commission. Βασικός άξονας του κειμένου είναι η σύνδεση του σκοπού του μαθήματος της Ιστορίας με την κοινωνική της χρησιμότητα, με την έννοια του παρόντος και της δημιουργίας ενεργών και σκεπτόμενων πολιτών που αντιλαμβάνονται τόσο τις καταβολές όσο και τις προοπτικές του σύγχρονου κόσμου (Ρεπούση, 2007: 401-402).

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα αρχίζει να διαμορφώνεται ένα εκσυγχρονισμένο μοντέλο διδασκαλίας της Ιστορίας, προκειμένου να γίνει ελκυστικότερη και αποτελεσματική στους στόχους της. Στο νέο ΠΣ 2023 επισημαίνεται ότι «η Ιστορία είναι μεν γνώση, αλλά πρωτίστως μέθοδος μελέτης». Η διδασκαλία της Ιστορίας και βάσει του νέου ΠΣ 2023 αποσκοπεί στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές πρέπει να ερευνήσουν πώς μας γνωστοποιήθηκαν τα σχετικά με το παρελθόν και τι καθιστά κάποιο γεγονός «ιστορικό» αρχικά, πώς οι ιστορικοί ερευνούν και γράφουν ιστορία, ποιο είναι το στοιχείο που καθιστά κάποια ιστορικά επιχειρήματα πιο ικανοποιητικά από άλλα, με βάση ποια κριτήρια και πώς οι ιστορικοί αξιοποιούν τα δεδομένα για να δημιουργήσουν ιστορικές κρίσεις και ερμηνείες. (Downey & Long, 2016: 3-16). Γενικός σκοπός της διδασκαλίας της Ιστορίας είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης, ώστε οι μαθητές να καταστούν ιστορικά γραμματισμένοι (Schleppegrell et al., 2008).

Οι σύγχρονες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες, εγχώριες και διεθνείς, δεν είναι κάτι καινούργιο στην ιστορία της ανθρωπότητας. Οι μετακινήσεις πληθυσμών, η οικονομική κρίση, οι πόλεμοι και οι συνθήκες προσεταιρισμού υπήρχαν και συνεχίζουν να υπάρχουν. Η διδασκαλία της Ιστορίας μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο πρόληψης και θεραπείας, ενισχύοντας τις ενέργειες για ειρήνη, συμφιλίωση και στην κατανόηση φαινομένων, όπως για παράδειγμα το μεταναστευτικό (Mattozzi, 2006: 30-31).

Ωστόσο, στη σχολική πραγματικότητα εξακολουθούν να υπάρχουν προβλήματα στη διδασκαλία του μαθήματος, τα οποία είναι αρκετά και επίμονα (Μαυροσκούφης, 2005). Οι περισσότερες έρευνες συγκλίνουν στο ότι η διδακτική της Ιστορίας συχνά περιορίζεται στο σχολικό εγχειρίδιο και την στήρα αφήγηση γεγονότων, γεγονός που στερείται κάθε νοήματος και ενδιαφέροντος για τους μαθητές (Καραμανώλη, 2019: 44). Η παρουσίαση έτοιμου ιστορικού υλικού και η απαίτηση να το μάθουν τα παιδιά οδηγεί στην άκριτη αποστήθιση χωρίς υπόβαθρο (Αβδελά, 1998: 120· Μαυροσκούφης, 1997· Κουργιαντάκης, 2001: 140-146).

Κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας προκύπτουν τόσο θεωρητικά, όσο και πρακτικά προβλήματα. Στα θεωρητικά διαπιστώνουμε τα παρακάτω σημεία:

- Συχνά δεν τίθεται συγκεκριμένη και ακριβώς διατυπωμένη στοχοθεσία. Η ευκατρία ανθρωποκεντρική προσέγγιση στα ιστορικά γεγονότα χάνεται από τις ανέκαθεν επιδιώξεις του εκπαιδευτικού να διδάξει ιστορικά γεγονότα και ημερομηνίες.
- Ο εκπαιδευτικός, παραμένοντας στην αφήγηση και μόνο των ιστορικών γεγονότων, δε βοηθά στην δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων πολιτών, που μπορούν να συνεισφέρουν σε μια πλουραλιστική και διαρκώς εξελισσόμενη κοινωνία (Καραμανώλη, 2019: 46).
- Η πολιτική, δημιουργώντας το ιδεολόγημα της Ιστορίας, χρησιμοποιεί κατά καιρούς την Ιστορία ως ιδεολογικό όπλο για τη χειραγώγηση των πολιτών (Barton, 2008: 15, Κουτσός, 2004: 22-25, Κόκκινος et al., 2000: 31-33).

Τα πρακτικά προβλήματα συνοψίζονται στα εξής:

- Τα παιδιά πρέπει να αντιληφθούν τη σχετικότητα και μεταβλητότητα των ιστορικών ερμηνειών. Αυτό που σήμερα είναι αποδεκτό ως επιστημονική άποψη, μπορεί να μην ισχύει αύριο. Αυτό το χαρακτηριστικό της Ιστορίας, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι δεν υπάρχει μια διεθνώς κοινά αποδεκτή θέωρησή της, την κάνει να μην μπορεί να θεωρηθεί ως αντικειμενική επιστήμη (Καραμανώλη, 2019: 46).
- Η Ιστορία αναφέρεται στις δράσεις των ενήλικων. Οι μαθητές δεν έχουν ούτε το γνωστικό, ούτε το ψυχολογικό υπόβαθρο για να τις ερμηνεύσουν.
- Οι μαθητές επίσης, ιδιαίτερα σε μικρότερες ηλικίες, δυσκολεύονται να κατανοήσουν χρονικές έννοιες, όπως χρονική διάρκεια, ιστορική περίοδος, εποχή, ή άλλους αφηρημένους όρους, όπως δικαιοσύνη και ελευθερία. Επιπλέον, δεν μπορούν να αισθητοποιήσουν τους ιστορικούς όρους. Ενώ για παράδειγμα αναφέρουν στην καθημερινότητά τους φράσεις, όπως «έχω το δίκιο με το μέρος μου», δυσκολεύονται να κατανοήσουν τον όρο «κράτος δικαίου».
- Με την πρόοδο των επιστημών έχει γίνει πλέον δύσκολη η επιλογή της διδακτέας ύλης, καθώς και η διαδρομή των μαθητών στην ιστορική γνώση μέσα από το πλήθος των πηγών. Συνεπώς, δεν υπάρχει επιστημονική συμφωνία για το «ύψος» των ιστορικών γνώσεων που πρέπει να κατακτήσει κάθε μαθητής (Μαυροσκούφης, 2008).

Το μάθημα της Ιστορίας ως πανελλαδικώς εξεταζόμενο μάθημα

Στην υπ' αρ. Φ.251/119188/Α5/29.02.2022 υπουργική απόφαση (ΦΕΚ 5136/τ. Β/03.10.2022) με θέμα «Τρόπος εξέτασης των πανελλαδικά εξεταζόμενων μαθημάτων για εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση υποψηφίων Γενικού Λυκείου από το ακαδημαϊκό έτος 2023-24 και εφεξής σύμφωνα με τον ν. 4186/2013 (Α' 193) όπως τροποποιήθηκε με τον ν. 4610/2019 (Α' 70), με το άρθρο 7 του ν. 4692/2020 (Α' 111) και εκ νέου με τον ν. 4777/2021 (Α' 25)» για την εξέταση του μαθήματος «Ιστορία» της Ομάδας Προσανατολισμού (Ο.Π.) Ανθρωπιστικών Σπουδών, ισχύουν τα εξής:

«1. Η Ιστορία ως μάθημα Προσανατολισμού, εξετάζεται με συνδυασμό ερωτήσεων, οι οποίες ταξινομούνται σε δύο ομάδες:

- α) Στην πρώτη ομάδα περιλαμβάνονται δύο θέματα που μπορούν να αναλύονται σε ερωτήσεις με τις οποίες ελέγχονται οι ιστορικές γνώσεις των υποψηφίων (ιστορικές έννοιες, ιστορικά γεγονότα, χρονολογίες, δράση ιστορικών προσώπων, κοινωνικά, οικονομικά, πολιτικά και πολιτιστικά φαινόμενα, κ.τ.λ.) και η κατανόησή τους.
- β) Στη δεύτερη ομάδα περιλαμβάνονται δύο (2) τουλάχιστον θέματα που απαιτούν σύνθεση ιστορικών γνώσεων και κριτική ικανότητα (αξιολογήσεις ιστορικών γεγονότων ή ιστορικών προσώπων, ανάλυση αιτιών ή συνθηκών που συντέλεσαν στη διαμόρφωση και εξέλιξη σημαντικών ιστορικών φαινομένων κ.τ.λ.). Στην περίπτωση αυτή μπορούν να χρησιμοποιούνται και ερωτήσεις επεξεργασίας ιστορικού υλικού, το οποίο δίνεται στους υποψηφίους σε φωτοτυπία. Το υλικό αυτό αφορά γραπτές ιστορικές πηγές, εικαστικά έργα, χάρτες, διαγράμματα κ.τ.λ. που χρησιμοποιούνται ως αποδεικτικά στοιχεία ή ως μέσα άντλησης στοιχείων για την εξαγωγή ιστορικών συμπερασμάτων.

2. Η βαθμολογία κατανέμεται κατά 50% σε καθεμία από τις ομάδες αυτές. Η κατανομή της βαθμολογίας στις ερωτήσεις κάθε ομάδας, μπορεί να διαφοροποιείται ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας σε καθεμία από αυτές, η οποία καθορίζεται κατά τη διατύπωση των θεμάτων και ανακοινώνεται στους υποψηφίους γραπτώς».

Στους Πίνακες που ακολουθούν (Πίνακες 1-3) παρουσιάζονται ενδεικτικά παραδείγματα θεμάτων από τις δύο ομάδες ερωτήσεων.



ΘΕΜΑ Α1

Να χαρακτηρίσετε τις προτάσεις που ακολουθούν γράφοντας στο τετράδιό σας τη λέξη Σωστό ή Λάθος δίπλα στο γράμμα που αντιστοιχεί στην κάθε πρόταση:

- α. Το «Χάτι Χουμαγιούν» (1856) οδήγησε στη σταδιακή υποχώρηση του δυσμενούς κλίματος για τους υπόδουλους Έλληνες της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας.
- β. Τον Απρίλιο του 1916 ο τούρκος βαλής Μεχμέτ Τζεμάλ Αζμή Μπέη παρέδωσε τη διοίκηση της Τραπεζούντας στον Μητροπολίτη Γερμανό Καραβαγγέλη.
- γ. Από τα αντιβενιζελικά κόμματα πιο διαλλακτικά ήταν τα κόμματα του Δημητρίου Ράλλη και του Κυριακούλη Μαυρομιχάλη.
- δ. Το 1ο εξάμηνο του 1911 ψηφίστηκαν από την Ελληνική Βουλή 53 τροποποιήσεις μη θεμελιωδών διατάξεων του Συντάγματος.
- ε. Η κινητικότητα των προσφύγων, ιδιαίτερα κατά τα πρώτα χρόνια μετά την άφιξή τους στην Ελλάδα, υπήρξε μεγάλη.

Πίνακας 1. Παράδειγμα πρώτης ομάδας Εξετάσεων Μαΐου – Ιουνίου 2011

ΘΕΜΑ Α1

Να δώσετε το περιεχόμενο των ακόλουθων όρων:

- α. Αγροτική μεταρρύθμιση.
- β. Κίνημα στο Γουδί.
- γ. Συνθήκη των Σεβρών (28 Ιουλίου/10 Αυγούστου 1920).

Πίνακας 2. Παράδειγμα πρώτης ομάδας Εξετάσεων Μαΐου – Ιουνίου 20141

ΘΕΜΑ Β1

Να αναφέρετε τους φορείς οργάνωσης της παλιννόστησης και τις συνθήκες που βρήκαν οι πρόσφυγες του πρώτου διωγμού (1914-1918), όταν επέστρεψαν στις εστίες τους.

Πίνακας 3. Παράδειγμα πρώτης ομάδας Εξετάσεων Μαΐου – Ιουνίου 2016

ΘΕΜΑ Γ1

Αξιοποιώντας τις ιστορικές σας γνώσεις και αντλώντας στοιχεία από τα κείμενα που σας δίνονται, να παρουσιάσετε τις ακόλουθες πτυχές του αγροτικού ζητήματος στη Θεσσαλία:

- α) Τις πρακτικές των ιδιοκτητών των τσιφλικιών.
- β) Τις θέσεις του Τρικούπη και του Δηλιγιάννη στο ζήτημα αυτό.
- γ) Τα προβλήματα και τις διεκδικήσεις των κολίγων, καθώς και την εξέλιξη του ζητήματος αυτού από το 1907 μέχρι και το 1910.

ΚΕΙΜΕΝΟ Α

[Η ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ «ΑΙΩΝ» ΣΧΟΛΙΑΖΕΙ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΤΣΙΦΛΙΚΑΔΩΝ ΤΗΣ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ]

Και όμως τίς θα πίστευε ότι οί νέοι κύριοι τῶν χωρίων, οί από τῆς Ὑψηλῆς Πύλης ἀγοράσαντες ταῦτα, εἰσὶν ἀπαιτητικώτεροι τῶν Τούρκων πρὸς τοὺς [...] Ἑλληνας γεωργούς; Παρὰ τοῖς Τούρκοις ἀνεγνωρίζετο τοῖς χωρικοῖς ἡ κυριότης τῆς οἰκίας καὶ τῆς περιοχῆς αὐτῆς [...] Ἀλλὰ οἱ νέοι κύριοι [...] ἐκβιάζουσιν τοὺς δυστυχεῖς νὰ τοὺς πληρώνουσι ἐνοίκιον διὰ τὰς οἰκίας, εἰς ἃς κατοικοῦσιν καὶ ἃς οἱ χωρικοὶ θεωροῦσι πρὸ ἀμνημονεῦτων χρόνων ὡς ἰδίας. Ἀλλὰ αἱ ἐνστάσεις τῶν χωρικῶν εἰς μάτην. Ἐπιδείκνυται αὐτοῖς τὸ τῆς ἀγοραπωλησίας ἔγγραφο, ἐν ᾧ1 καὶ αἱ οἰκίαι ἐπωλήθησαν τῷ νέῳ κυρίῳ.

Ζ. Δ. Παπαδημητρίου, «Το αγροτικό ζήτημα και η δράση του Μαρίνου Αντύπα στη Θεσσαλία», στο: Π. Πετράτος (επιμ.), Μαρίνος Αντύπας (1872-1907), Επιστημονικό Συνέδριο, Αγία Ευφημία, 16-19 Μαρτίου 2006, Πρακτικά, τόμ. Α', Αγία Ευφημία: Δήμος Πυλαρέων, 2009, σσ. 157-158.

ΚΕΙΜΕΝΟ Β

[ΟΙ ΑΠΟΦΕΙΣ ΤΟΥ ΤΡΙΚΟΥΠΗ ΚΑΙ ΤΟΥ ΔΗΛΙΓΙΑΝΝΗ ΓΙΑ ΤΟ ΑΓΡΟΤΙΚΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΗΣ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ]

Ο ίδιος ο Τρικούπης διευκρίνιζε με σαφήνεια τη στάση του στη βουλή: «... εάν επιβληθώμεν την διανομήν των κτημάτων εις τους καλλιεργητάς, όπως μου τὸ ζητεῖτε, θὰ ἐκδιώξωμεν ἐξ Ἑλλάδος τὸ χρῆμα τῶν Ἑλλήνων τοῦ ἐξωτερικοῦ. Ἀντιθέτως, ὀφείλομεν νὰ προσελκύσωμεν τὰ κεφάλαια αὐτῶν τῶν Ἑλλήνων καὶ ὄχι νὰ τοὺς ἐκφοβίσωμεν... Ἡ κατάσταση εἰς τὴν Θεσσαλίαν πρέπει νὰ παραμείνῃ ὡς ἔχει, διότι τοῦτο ἀπαιτοῦν τὰ γενικώτερα συμφέροντα τῆς χώρας μας...» [...] Μόνο ὁ Δηλιγιάννης, λόγω τῆς μόνιμης ἐχθρότητάς του ἔναντι τῶν «πλουτοκρατῶν τῆς διασποράς», ἐπιχείρησε τὸ 1896 νὰ περάσει ἀπὸ τὴ βουλή ἓνα νόμο γιὰ τὴν ἀπαλλοτρίωση ἐνὸς μέρους τῶν τσιφλικιῶν ὑπὲρ τῶν καλλιεργητῶν τους. [...] Ἡ κατάθεση καὶ μόνο τοῦ νομοσχεδίου αὐτοῦ τοῦ Δηλιγιάννη τὸ 1896 στὴ βουλή ἦταν στὴν πραγματικότητα ἡ πρώτη ἐπίσημη ἀναγνώριση, ἀπὸ τὴν πλευρὰ τοῦ ἑλληνικοῦ κράτους, ὅτι ὑπῆρχε πρόβλημα μεγάλης γαιοκτησίας στὴ βόρεια Ἑλλάδα, τὸ «θεσσαλικὸ πρόβλημα».

Ἱστορία τοῦ Ἑλληνικοῦ Ἔθνους, τομ. ΙΔ': Νεώτερος Ἑλληνισμός ἀπὸ τὸ 1881 ὡς τὸ 1913, Ἀθήνα: Ἐκδοτικὴ Ἀθηνῶν, 2000, σσ. 70, 72.

ΚΕΙΜΕΝΟ Γ

ΤΟ ΥΠΟΜΝΗΜΑ ΤΗΣ ΠΑΝΘΕΣΣΑΛΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΑΓΩΝΑ

Το Φεβρουάριο του 1910 τα μέλη της Πανθεσσαλικής Επιτροπής Αγώνα υπέβαλαν υπόμνημα στο βασιλιά Γεώργιο Α', επιδιώκοντας την παρέμβασή του: «... Δεν είμεθα κύριοι της γης, πν καλλιεργούμεν, ούτε της καλύβης, ένθα διαμένομεν [...] και ούτε

μας επιτρέπουσιν ελευθέραν ιδιοκτησίαν. [...] Μας εξωθούσιν, όταν θέλωσι και με τα κινητά πράγματα ημών και με τα μέλη της οικογενείας, περιφερόμεθα από χωρίου εις χωρίον, ὡσπερ Αθίγγανοι. Ο γεωργικός πληθυσμός ελαττούται, η δε γεωργία ολοταχώς οπισθοδρομεί. Η τοκογλυφία ακμάζει και η ελονοσία μας θερίζει. Και όμως ευρισκόμεθα πλησίον των συνόρων. Είμεθα οι Ακρίται. Όταν όμως η αγροτική τάξις είναι ευχαριστημένη εκ της θέσεώς της, τότε το καθεστώς είναι περισσότερο εξησφαλισμένον. Καλλίτερος δε βασιλεύς είναι εκείνος, ὅστις καθιστὰ την ὑπαιθρον γόνιμον χώραν. Εν Δανία η δουλοπαροικία κατηργήθη ἀπὸ τοῦ 1788 ἔτους και στήλη ελευθερίας υπενθυμίζει το γεγονός τούτο. Διατί να μη σπηθή [στήλη ελευθερίας] και εν Ἑλλάδι;»

Ἱστορία του Νέου Ἑλληνισμοῦ, 1770-2000, 6ος τόμος: Η εθνική ολοκλήρωση (1909-1922). Ἀπὸ τὸ κίνημα στο Γουδί ως τὴν Μικρασιατικὴ Καταστροφή, Ἀθήνα: Ἑλληνικὰ Γράμματα, 2004, σ. 273.

Πίνακας 4. Παράδειγμα Εξετάσεων δεύτερης ομάδας Μαΐου – Ιουνίου 2013

Κάνοντας μια γενική αποτίμηση των θεμάτων των Πανελλαδικών Εξετάσεων στο μάθημα της Ιστορίας διαπιστώνουμε τα εξής:

1. Για την ομάδα Α' οι αντιποικίσεις και οι ερωτήσεις του τύπου Σωστό-Λάθος, ως τρόπος εξέτασης, έχουν επικριθεί από την Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων με την έννοια ότι ο φορμαλιστικός και τεχνοκρατικός αυτός τρόπος εξέτασης δεν προάγει τον γραμματισμό (Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, 2023). Ειδικότερα όταν οι ερωτήσεις βαθμολογούνται ισόποσα με τις ερωτήσεις της ομάδας Β, όπου οι υποψήφιοι ζυμώνονται με τις ιστορικές πηγές και τα παραθέματα.
2. Οι ερωτήσεις και των δύο ομάδων (Α και Β) έχουν τυποποιημένη διατύπωση. Για την ομάδα Α επικρατεί το ποιος, πώς, πότε, προκειμένου να ανακαλέσουν από τη μνήμη τους οι μαθητές ιστορικές γνώσεις και όρους. Στην ομάδα Β σχεδόν όλα τα θέματα



ξεκινούν από το κοινότυπο «Αξιοποιώντας τις ιστορικές σας γνώσεις και αντλώντας στοιχεία από το κείμενο και τον πίνακα που σας δίνονται παρακάτω, να εξηγήσετε...».

3. Η χρήση παραθεμάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί εφαρμογή ουσιαστικής διαθεματικότητας. Τα παραθέματα αποτελούν εξαιρετικές πηγές γνώσης και δύνανται να μας πληροφορήσουν σχετικά με τις επικρατούσες συμπεριφορές και να οδηγήσουν ακόμα και σε ανάλυση ψυχογραφημάτων. Υπό αυτό το πρίσμα, η Ιστορία μπορεί να θεωρηθεί ως επιστήμη, η οποία βασίζεται στην ερμηνεία παρελθοντικών γεγονότων με βάση σωζόμενα τεκμήρια υπό μορφή κειμένων, εικόνων και χαρτών, όπου η ερευνητική διαδικασία, εκτελούμενη μέσω συστηματικών αναλύσεων και συσχετισμών μεταξύ αυτών των πηγών, έχει βαρύνοντα ρόλο. Με αυτή την έννοια η εκτεταμένη και συγκριτική ανάλυση των σωζόμενων αντικειμένων προωθεί την ιστορική σκέψη και τον «μεταγνωστικό λογισμό» (Monte-Sano, 2008: 1046).
4. Συχνά εμφανιζόμενο σημείο διαλόγου και τριβής στη βιβλιογραφία είναι η συγγραφική ορατότητα (author visibility) (Paxton, 2002: 199). Με αυτό τον όρο εννοείται ο τρόπος με τον οποίο εξιστορείται ένα αρχαιακό κείμενο, όπως το ύφος, ο τόνος ή η θεατρικότητα του κειμένου, προκειμένου να επικοινωνήσει ο συγγραφέας με τον αναγνώστη. Για παράδειγμα, παρατηρείται μεγαλύτερη συγγραφική ορατότητα στον Μακρυγιάννη παρά στον Θουκυδίδη. Με άλλα λόγια οι συγγραφείς ανάλογα με το αναγνωστικό τους κοινό χρησιμοποιούν αντίστοιχες ρητορικές και τεχνικές στη διατύπωση του λόγου με απώτερο σκοπό την επικοινωνία με τον αναγνώστη. Με αυτό τον τρόπο προωθείται η ιστορική σκέψη και αποκτά ενδιαφέρον το μάθημα της Ιστορίας (Paxton, 1999: 317). Η επιλογή λοιπόν των πηγών κατά τη θεματοδοσία στο πανελλαδικώς εξεταζόμενο μάθημα της Ιστορίας οφείλει να λαμβάνει υπόψη και αυτό το χαρακτηριστικό, της συγγραφικής ορατότητας.
5. Με βάση τις επίσημες ανακοινώσεις σε σχέση με τα θέματα των Πανελλαδικών Εξετάσεων των Ημερήσιων και Εσπερινών Γενικών Λυκείων στις οποίες προέβησαν Επιστημονικές/Εκπαιδευτικές Ενώσεις, τα ερωτήματα της ομάδας Β χαρακτηρίζονται ως ιδιαίτερης δυσκολίας ερωτήματα, που απαιτούν συνδυαστική μέθοδο, κατανόηση και ικανότητα σύνθεσης των γνώσεων του βιβλίου και των πολλών στοιχείων που παρέχουν οι πηγές. Γενικότερα, για τις ερωτήσεις Γ1, Δ1, δεν επαρκεί μόνο η λογική αναπαραγω-

γή, αλλά απαιτούνται και η κατανόηση και η ερμηνεία (Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, 2016).

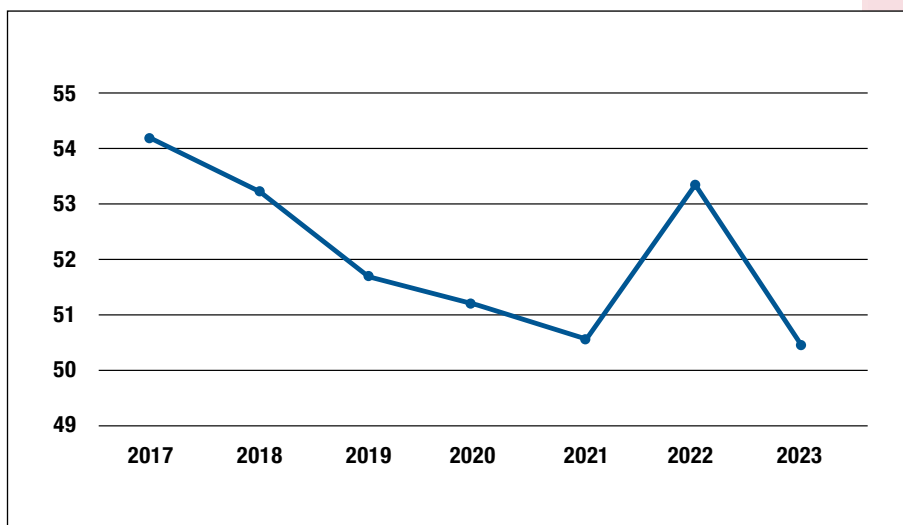
Οι βαθμολογικές επιδόσεις στο πανελλαδικώς εξεταζόμενο μάθημα της Ιστορίας

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζεται αναλυτικά το πλήθος των υποψηφίων οι οποίοι προσήλθαν για εξέταση στο μάθημα της Ιστορίας για τα έτη 2018-2023 στις Πανελλαδικές Εξετάσεις. Οι υποψήφιοι χωρίζονται σε δύο κατηγορίες (υποψήφιοι με βαθμολογία κάτω από το 10 και υποψήφιοι με βαθμολογία ίση και πάνω από το 10) και καταγράφονται οι απόλυτες συχνότητες και τα αντίστοιχα ποσοστά τους. Επιπλέον παρουσιάζονται οι απόλυτες συχνότητες και τα αντίστοιχα ποσοστά των αναβαθμολογήσεων των γραπτών δοκιμίων των υποψηφίων. Αυτό που προκύπτει από τον Πίνακα 5 είναι πως, από το σύνολο των υποψηφίων, ένα ποσοστό κοντά στο 50% αξιολογείται στη βαθμολογική κλίμακα 0 έως 10. Σε σχέση με τις αναβαθμολογήσεις, αυτές παρουσιάζονται σε ένα 5% των υποψηφίων και κυρίως σχετίζονται με τις ερωτήσεις ανάπτυξης της ομάδας Β. Αυτό αποδίδεται στο ότι στα θέματα της ομάδας Α, ακριβώς λόγω της τυποποίησης τους (Σωστό-Λάθος και αντιστοιχίσεις), μειώνεται η πιθανότητα της υποκειμενικής βαθμολόγησης.

Στο Γράφημα 1 παρουσιάζονται οι Μέσοι Όροι (Μ.Ο.), σε εκατοντάβαθμη κλίμακα, όλων των υποψηφίων για τα έτη 2017-2023, με σκοπό να οπτικοποιηθούν οι επισημάνσεις που προκύπτουν από τα βαθμολογικά δεδομένα του Πίνακα 5. Επισημαίνεται ότι κατά την περίοδο της πανδημίας παρατηρείται πτώση στον Μ.Ο. των υποψηφίων.

Έτος	Υποψήφιοι	Αναβαθμολογήσεις		0 ≤ Βαθμός < 10		10 ≤ Βαθμός ≤ 20	
	n	n	%	n	%	n	%
2023	18.739	782	4,17	9.511	50,76	9.228	49,24
2022	18.026	704	3,91	8.645	47,96	9.381	52,04
2021	22.286	1.136	5,10	11.407	51,18	10.879	48,82
2020	21.448	934	4,35	10.898	50,81	10.550	49,19
2019	25.983	1.318	5,07	12.264	47,20	13.719	52,80
2018	28.833	1.609	5,58	13.323	46,21	15.510	53,79

Πίνακας 5. Στατιστικά στοιχεία υποψηφίων για τα έτη 2018-2023



Γράφημα 1. Μ.Ο. του συνόλου των υποψηφίων για τα έτη 2017-2023

Στον Πίνακα 6 παρουσιάζεται, ανά θέμα, η διακύμανση της βαθμολογίας των υποψηφίων στο μάθημα της Ιστορίας για τα έτη 2017-2023. Διαπιστώνεται υψηλότερη απόδοση στο ερώτημα Α, πιθανότατα λόγω δραστηριοτήτων κλειστού τύπου και χαμηλότερη απόδοση στο ερώτημα Β, το οποίο σχετίζεται με την απομνημόνευση των ιστορικών γνώσεων των μαθητών. Τα ερωτήματα της ομάδας Β, Γ και Δ παρουσιάζουν μια σταθερότητα, με τον Μ.Ο. να κυμαίνεται στο 12-13.

Έτος	Μάθημα	Θέμα	Μ.Ο. βαθμολογίας υποψηφίων	Μέγιστη βαθμολογία (θέματος)
2023	ΙΣΤΟΡΙΑ Ο.Π.	Α	15,0	25
2023	ΙΣΤΟΡΙΑ Ο.Π.	Β	10,8	25
2023	ΙΣΤΟΡΙΑ Ο.Π.	Γ	12,1	25
2023	ΙΣΤΟΡΙΑ Ο.Π.	Δ	12,6	25
2022	ΙΣΤΟΡΙΑ Ο.Π.	Α	16,6	25
2022	ΙΣΤΟΡΙΑ Ο.Π.	Β	11,3	25
2022	ΙΣΤΟΡΙΑ Ο.Π.	Γ	12,3	25
2022	ΙΣΤΟΡΙΑ Ο.Π.	Δ	13,2	25
2021	ΙΣΤΟΡΙΑ Ο.Π.	Α	15,5	25
2021	ΙΣΤΟΡΙΑ Ο.Π.	Β	10,9	25
2021	ΙΣΤΟΡΙΑ Ο.Π.	Γ	12,3	25
2021	ΙΣΤΟΡΙΑ Ο.Π.	Δ	11,9	25
2020	ΙΣΤΟΡΙΑ Ο.Π.	Α	15,7	25



2020	ΙΣΤΟΡΙΑ Ο.Π.	Β	11,5	25
2020	ΙΣΤΟΡΙΑ Ο.Π.	Γ	12,0	25
2020	ΙΣΤΟΡΙΑ Ο.Π.	Δ	12,0	25
2019	ΙΣΤΟΡΙΑ Ο.Π.	Α	17,4	25
2019	ΙΣΤΟΡΙΑ Ο.Π.	Β	10,4	25
2019	ΙΣΤΟΡΙΑ Ο.Π.	Γ	13,4	25
2019	ΙΣΤΟΡΙΑ Ο.Π.	Δ	10,5	25
2018	ΙΣΤΟΡΙΑ Ο.Π.	Α	16,3	25
2018	ΙΣΤΟΡΙΑ Ο.Π.	Β	12,6	25
2018	ΙΣΤΟΡΙΑ Ο.Π.	Γ	11,6	25
2018	ΙΣΤΟΡΙΑ Ο.Π.	Δ	12,7	25
2017	ΙΣΤΟΡΙΑ Ο.Π.	Α	16,2	25
2017	ΙΣΤΟΡΙΑ Ο.Π.	Β	12,4	25
2017	ΙΣΤΟΡΙΑ Ο.Π.	Γ	12,3	25
2017	ΙΣΤΟΡΙΑ Ο.Π.	Δ	13,3	25

Πίνακας 6. Βαθμολογικά δεδομένα ανά θέμα για τα έτη 2017-2023

Καλλιέργεια ιστορικού γραμματισμού

Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης αποτελεί προτεραιότητα στα νέα Προγράμματα Σπουδών της Ιστορίας και ιδιαίτερα η ανάγκη τριβής των μαθητών με το ιστορικό αρχειακό υλικό (Τσιβάς, 2007: 585). Η αντίληψη για την Ιστορία ότι αναφέρεται στο παρελθόν για καθορισμένα, δεδομένα και απaráλλακτα γεγονότα δεν ισχύει. Οι μαθητές αντιλαμβάνονταν με αυτόν τρόπο την Ιστορία, γιατί έτσι τους προσφερόταν από το σχολικό βιβλίο, ως μία αφήγηση (Lee, 2004). Όπως σε κάθε μάθημα, έτσι και στην Ιστορία είναι απαραίτητο να αναπτύξουν οι μαθητές συγκεκριμένες δεξιότητες. Οι σημαντικότερες από αυτές συνοψίζονται στις κάτωθι: α) γνώση και κατανόηση των ιστορικών γεγονότων, β) αφηγηματική κατανόηση και ικανότητα, γ) διερευνητική γνώση, συγκέντρωση – κριτική ανάγνωση – αξιολόγηση – ταξινόμηση των ιστορικών πηγών, δ) κατανόηση και χρήση ιστορικής γλώσσας. ε) χρήση τεχνολογιών, στ) συσχέτιση με τον κόσμο των μαθητών, ζ) ανάπτυξη ερμηνευτικής ποικιλίας, ήτοι το ενδιαφέρον για αντίλογο, για κριτική θεώρηση και διαφορετική προσέγγιση του ιστορικού παρελθόντος, η) ιστορική κατανόηση ως δυνατότητα δημιουργίας αλλά και απάντησης ιστορικών ερωτημάτων (Ρεπούση, 2007: (397-407).

Πρακτικά λοιπόν πρώτιστη αλλαγή αποτελεί η εξοικείωση των μαθητών με τις διαδικασίες αναζήτησης, επεξεργασίας και ανάλυσης των πηγών. Ταυτόχρονα επιδιώκεται η διεύρυνση του πεδίου αναζήτησης και η προσέγγιση νέων ιστορικών αντικειμένων που θα αναδείξουν παραπάνω πτυχές του ιστορικού παρελθόντος (Τσιβάς, 2007: 585).

Ως άμεσο αποτέλεσμα της παραπάνω προσέγγισης αποτελούν οι πολλαπλές αφηγήσεις. Οι μαθητές κατανοούν ότι σκοπός της Ιστορίας δεν είναι η δημιουργία μιας αφήγησης, την οποία πρέπει να αποσπαστούν και μάλιστα άκριτα, αλλά η αναζήτηση πολλών ιστοριών, πολλών αφηγήσεων, με στόχο τη κατανόηση της ίδιας τους της ζωής (Seixas, 2012: 871).

Κατόπιν οι μαθητές θα πρέπει να εξοικειωθούν με την ιστορική γλώσσα, δηλαδή την κατανόηση των ιστορικών όρων και εννοιών, όπως για παράδειγμα χρόνος, μεταβολή, ελευθερία, η οποία και καλλιεργεί την ιστορική σκέψη. Αναπτύσσοντας ιστορική σκέψη, μπορούν και διατυπώνουν τα σωστά υποθετικά ερωτήματα και τοποθετούν τον εαυτό τους μέσα στον χρόνο (Καραμανώλη, 2019: 35, 36). Τη διατύπωση τέτοιων ιστορικών ερωτημάτων πρέπει να εμπεριέχει και το σχολικό εγχειρίδιο, ώστε να καθορίζονται οι σωστές ιστορικές πτυχές μιας θεματικής και να προσδιορίζεται η ιστορική ύλη (Ρεπούση, 2007: 408).



Ένα επίσης ουσιαστικό πλαίσιο για το τι μαθαίνεται πρέπει να είναι το πώς έγινε (know how) και όχι μόνο η γνώση του τι έγινε (know what) (Havekes et al., 2010:139). Αυτό που πρέπει οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν είναι ότι η ιστορία δεν παρέχει από μόνη της ιστορική γνώση. Παρέχει χρήσιμα εργαλεία που συμβάλλουν αποφασιστικά, ώστε να αποκτηθεί η γνώση (Lee, 1993: 47). Κάτι τέτοιο είναι επιτεύξιμο με την ενσωμάτωση στα σχολικά βιβλία Ιστορίας περιβάλλοντος αναζήτησης ιστορικών πληροφοριών και ακόμα περισσότερο στη δημιουργία πολυτροπικού ιστορικού κειμένου, μιας σύνθετης γλώσσας η οποία συμπεριλαμβάνει αυθεντικά κείμενα (πηγές), πληροφοριακό και εκπαιδευτικό υλικό, εικόνες, χάρτες, ερευνητικά ερωτήματα. Με τον τρόπο αυτό, πέραν του ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται το ιστορικό γεγονός μέσα στο ιστορικό συγκειμενικό του πλαίσιο, η «μεταγλώσσα» του πολυτροπικού κειμένου δεν προσφέρεται για αποστήθιση, παρά μόνο για κριτική προσέγγιση (Ρεπούση, 2007: 407-414). Στόχος του νέου Προγράμματος Σπουδών, τα αποτελέσματα του οποίου μέλλει να φανούν και στη μελλοντική θεματοδοσία του μαθήματος, είναι οι μαθητές να εξετάζονται για το αν γνωρίζουν να χρησιμοποιούν την Ιστορία ως μεθοδολογικό εργαλείο και όχι αν γνωρίζουν Ιστορία, δηλαδή τη γεγονотоλογία που προσφέρει το σχολικό εγχειρίδιο. Για παράδειγμα, τα θέματα της ομάδας Β', τα οποία χρησιμοποιούν πηγές και παραθέματα, θα μπορούν να αναφέρουν ερωτήματα, όπως τα παρακάτω:

- Τι αποκαλύπτουν οι πηγές για το θέμα;
- Ποια η πιθανή ιδιότητα του δημιουργού από την ανάγνωση ή όψη αυτών των πηγών;
- Τι πληροφορίες μπορούν να αλιευθούν για το ιστορικό περιβάλλον από αυτές τις πηγές;
- Ποια είναι τα όρια αυτών των πηγών;
- Ποια ερωτήματα μπορούν να θέτουν για το τεκμήριο που παρουσιάζεται;

Η αλλαγή αυτή στη θεματοδοσία προϋποθέτει αλλαγή του τρόπου προσέγγισης του μαθήματος στη διδακτική πράξη. Αντί της αφηγηματικής προσέγγισης του μαθήματος, χωρίς αυτή να καταργείται, ενισχύεται η διαλογική διαδικασία συγγραφέα και αναγνώστη. Αυτό που προτείνεται είναι η επιστροφή στο πρωτότυπο κείμενο, στις πηγές. Να διδαχθεί ο μαθητής ότι το ιστορικό κείμενο των σχολικών εγχειριδίων και κάθε ιστορικό κείμενο δεν έχει μόνο την αφήγησή του, στηρίζεται σε πηγές, σε μαρτυρίες και σε ένα ευρύτερο συγκειμενικό πλαίσιο. Τα λείψανα κάθε ανθρώπινης δραστηριότητας δεν μπορούν να ερμηνευθούν εκτός της κοινωνίας που τα δημιούργησε, εκτός του ιστορικού τύπου και χρόνου τους. Ο μαθητής μπορεί να δώσει μια άλλη

οπτική στην ανάγνωση του πρωτότυπου κειμένου (Ρεπούση, 2007: 399-400). Τα βιβλία της Ιστορίας εμπεριέχουν το καθένα διαφορετικές ερμηνείες, οι οποίες δεν θα πρέπει να θεωρούνται από τους διδάσκοντες ότι είναι το ίδιο πειστικές. Αντιθέτως, με τον ιστορικό γραμματισμό οι μαθητές οδηγούνται στην αξιολόγηση των ερμηνειών και στην διάκρισή τους σε καλύτερες και χειρότερες (Καραμανώλη, 2019: 37).

Ήδη από τη δεκαετία του 1960 προκρίνεται η συγγραφή εγχειριδίων «ανακάλυψης» για το μάθημα της Ιστορίας, με στόχο την εξοικείωση των μαθητών με την ιστορική μέθοδο. Οι διαφοροποιήσεις των εγχειριδίων αυτών, σε σύγκριση με τα υπάρχοντα σχολικά, έχουν να κάνουν: α. με την επιλογή διαφορετικής ιστορικής ύλης, β. την απομάκρυνση από την χρονολογική λογική των ιστορικών γεγονότων και γ. τη διεύρυνση των θεματικών περιοχών, πέραν των παραδοσιακών ιστοριογραφικών περιεχομένων των πολιτικών και στρατιωτικών γεγονότων. Η διαμόρφωση ενός νέου πλαισίου αναφοράς ενθαρρύνει την ανάπτυξη της διαφορετικής άποψης και ερμηνείας και άρα ενός συγκρουσιακού, αλλά γόνιμου διαλόγου, την πολυφωνία και την πολυμορφία, τα οποία αποτελούν απαραίτητα στοιχεία για τη διαμόρφωση εγγράμματων πολιτών (Τσιβιάς, 2007: 588).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα κυριότερα συμπεράσματα τα οποία προκύπτουν από τη συγκεκριμένη μελέτη μπορούν να παρουσιαστούν συνοπτικά ως εξής:

- Το παρελθόν δεν ταυτίζεται με την Ιστορία.
- Υποσύνολο του κριτικού γραμματισμού είναι ο ιστορικός γραμματισμός.
- Παρά τις προσπάθειες για αλλαγή πλεύσης στη διδασκαλία της Ιστορίας, στα θέματα των Πανελλαδικών Εξετάσεων διακρίνεται κατά το ήμισυ φορμαλισμός και τυποποίηση. Ωστόσο ευνοείται η χρήση πηγών και παραθεμάτων, βασικό στοιχείο γραμματισμού.
- Η ιστορία δεν παρέχει από μόνη της ιστορική γνώση, αλλά χρήσιμα εργαλεία που συμβάλλουν αποφασιστικά στο πώς να αποκτήσουν οι μαθητές τη γνώση και κυρίως στο πώς να υποβάλλουν τα σωστά ερευνητικά ερωτήματα.

Εν κατακλείδι, επισημαίνεται ότι «η τελική επιτυχία μιας πολιτικής εξετάσεων υψηλής διακύβευσης είναι αν επηρεάζει θετικά τη μάθηση, όχι αν βελτιώνει τις βαθμολογίες των μαθητών σε ένα συγκεκριμένο τεστ» (Amrein & Berliner, όπως αναφέρεται στο Sahlberg, 2013: 101).



Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Amrein, A. L., & Berliner, D. C. (2002). High-stakes testing & student learning. *Education policy analysis archives*, 10(18).

Barton, K. C., & Levstik, L. S. (1998). "It wasn't a good part of history": National identity and students' explanations of historical significance. *Teachers College Record*, 99(3), 478-513.

Downey, M. T., & Long, K. A. (2015). *Teaching for historical literacy: Building knowledge in the history classroom*. New York & London: Routledge.

Havekes, H., Aardema, A., & De Vries, J. (2010). Active Historical Thinking: designing learning activities to stimulate domain-specific thinking. *Teaching history*, 139, 52-59.

Lee, P. (1993). Historical Knowledge and the national curriculum. In: H. Bourdillon (Ed.), *Teaching History*, (pp. 41-48). London & New York: Routledge with association of Open University Press.

Mattozzi, I. (2006). *Εκπαιδύοντας Αναγνώστες Ιστορίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

McLaren, P. (2010). Κριτική Παιδαγωγική: Μια Επισκόπηση. Στο Π. Γούναρν & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική* (σσ. 279-330). Αθήνα: Gutenberg.

Monte-Sano, C. (2008). Qualities of historical writing instruction: A comparative case study of two teachers' practices. *American Educational Research Journal*, 45(4), 1045-1079.

Paxton, R. J. (1999). A deafening silence: History textbooks and the students who read them. *Review of educational research*, 69(3), 315-339.

Sahlberg, P. (2013). Φινλανδικά μαθήματα. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Schleppegrell, M. J., Greer, S., & Taylor, S. (2008). Literacy in history: Language and meaning. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 31(2), 174-187.

Seixas, P. (2012). Progress, presence and historical consciousness: Confronting past, present and future in postmodern time. *Paedagogica Historica*, 48(6), 859-872.

Ελληνικές

Αβδελά, Ε. (1998). *Ιστορία και σχολείο*, Αθήνα: Νήσος.

Καραμανώλη, Ε. (2019). *Ιστορικός γραμματισμός και σχολική ιστορία: διδασκαλία με εστίαση στις δομικές ιστορικές έννοιες* (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμη από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

Κόκκινος Γ., & Sebba J. (2000), *Ιστορία για Όλους: Διδακτικές Προτάσεις για το Μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουργιαντάκης, Χ. (2001). Αντικειμενικές δυσκολίες στη διδακτική διαδικασία του μαθήματος της Ιστορίας. *Τα Εκπαιδευτικά*, 61/62, 140-146.

Κουτσός, Μ., (2004). *Διδακτική Ιστορικών Πηγών των Σχολικών Εγχειριδίων: Παραδείγματα Αξιοποίησης των Ιστορικών Πηγών στη Διδασκαλία και στην Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Κυρκίνη, Α. (2001). Η αναγκαιότητα της πολλαπλής προσέγγισης του μαθήματος της Ιστορίας. *Τα Εκπαιδευτικά*, 59/60, 51-59.

Μαυροσκούφης, Δ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορίας: Ιστοριογραφία, Διδακτική Μεθοδολογία και Ιστορικές πηγές*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Μαυροσκούφης, Δ. (2008). *Εκπόνηση Ολοκληρωμένης Μελέτης: Διδακτική Αρχαίων Ελληνικών και Ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ).

Μπτσικοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο: Α. Φ. Χρυστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.

Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων (2023, 16 Ιουνίου). *Γενική αποτίμηση των θεμάτων των Πανελλαδικών Εξετάσεων 2023*. Ανακτήθηκε από: <http://www.p-e-f.gr/docs/1168.pdf>

Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων (2016, 23 Μαΐου) *Η Παν. Ένωση Φιλολόγων για τα θέματα της Ιστορίας Προσανατολισμού-Κατεύθυνσης*. Ανακτήθηκε από: <https://www.esos.gr/arhra/44163/i-pan-enosi-filologon-gia-ta-themata-tis-istorias-prosanatolismoy-kateythynsis>

Ρεπούση, Μ. (2007). Ιστορικός εγγραμματισμός, Σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας. Στο Η. Μασαγγούρας (Επιμ.), *Σχολικός εγγραμματισμός. Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός* (σσ. 395-419). Αθήνα: Γρηγόρη.

Τσιβάς, Α. (2007). Τα εγχειρίδια Ιστορίας ως εργαλεία ιστορικού εγγραμματισμού: Η περίπτωση του εγχειριδίου τη Ιστορίας Στ' Δημοτικού, στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια. Στο Η. Μασαγγούρας (Επιμ.), *Σχολικός εγγραμματισμός. Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός* (σσ. 586-594). Αθήνα: Γρηγόρη.

Υπουργική απόφαση Φ.251/119188/Α5/29.02.2022, Τρόπος εξέτασης των πανελλαδικά εξεταζόμενων μαθημάτων για εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση υποψηφίων Γενικού Λυκείου από το ακαδημαϊκό έτος 2023-24 και εφεξής. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ 5136/τ. Β/ 03.10.2022).





Η ΑΤΟΜΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗ ΩΣ ΔΥΝΑΜΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΜΕΤΑΜΟΡΦΩΤΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Μαρία Παπανδρέου

Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας
papandreou.maria@gmail.com

Περίληψη

Η λογοτεχνική εκπαίδευση καλλιεργεί πολύπλευρα το παιδί (Adsit, 2017· Καρατάσου, 2016· Νικολαΐδου, 2016), αν ασκηθεί σε αυτή στο πλαίσιο εναλλαγής δραστηριοτήτων ατομικής και συνεργατικής δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής (Κιοσσές, 2018). Όταν δε η δημιουργική ανάγνωση και γραφή διδάσκεται με την κατάλληλη μεθοδολογία, η οποία κυρίως αφορά σε στοχευμένες δράσεις παιγνιώδους μορφής, οδηγεί στην αισθητική απόλαυση (Jauss, 1995· Rosenblatt, 1994), η οποία με τη σειρά της διευκολύνει τη μάθηση, καθώς μεταμορφώνει το σχολικό κλίμα της τάξης, ενισχύει τη συμμετοχικότητα των μαθητών και μαθητριών στη διδακτική πράξη και βελτιώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα (Shing-Lung & Yeu-Ting, 2023· Vitiello & Williford, 2016). Η παρούσα έρευνα, επιχείρησε τη μελέτη των διαδικασιών και αποτελεσμάτων μίας παιδαγωγικής παρέμβασης, η οποία υλοποιήθηκε μέσω του πρότζεκτ δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής, ατομικής και συνεργατικής, με θέμα Σχολική ζωή: όλοι ίδιοι, όλοι διαφορετικοί.

Λέξεις κλειδιά: δημιουργική ανάγνωση, γραφή, συνεργατική μάθηση

Abstract

Literary education cultivates the child in many ways (Adsit, 2017; Karatassou, 2016; Nicolaidou, 2016), if practiced in the context of alternating individual and collaborative

creative reading and writing activities (Kiosses, 2018). And when creative reading and writing is taught with the appropriate methodology, which mainly involves targeted playful activities, it leads to aesthetic enjoyment (Jauss, 1995; Rosenblatt, 1994), which in turn facilitates learning as it transforms the classroom climate, enhances students' participation in the teaching practice and improves learning outcomes (Shing-Lung & Yeu-Ting, 2023; Vitiello & Williford, 2016). The present research, attempted to study the processes and outcomes of a pedagogical intervention implemented through the creative reading and writing project, individual and collaborative, entitled "School life: all the same, all different".

Keywords: creative reading, writing, cooperative learning

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια, σε πολλές χώρες του κόσμου, η δημιουργική γραφή βρήκε τη θέση της στα Αναλυτικά Προγράμματα των βαθμίδων της βασικής εκπαίδευσης, μια και έχει αποδειχθεί η σημαντικότητα της δημιουργικότητας, τόσο στον τομέα της κοινωνικής ζωής, όσο και στον τομέα της εκπαίδευσης. Ανάμεσα στις χώρες που περιλαμβάνουν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Λογοτεχνίας τη δημιουργική γραφή είναι και η Κύπρος. Στο Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου, η δημιουργική γραφή εισάγεται ως διδακτικό αντικείμενο, με οργανωμένο τρόπο, αρχικά μέσα από το σχετικό εγχειρίδιο του Μίμη Σουλιώτη (2012), Δημιουργική Γραφή - Οδηγίες Πλεύσεως στο πλαίσιο των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Λογοτεχνίας και σε μεταγενέστερο στάδιο μέσα από τους Δείκτες Επιτυχίας και Επάρκειας όλων των υποχρεωτικών βαθμίδων εκπαίδευσης.

Προκειμένου να μπορέσει ένα παιδί να γράψει δημιουργικά, είναι σημαντικό να βοηθηθεί ώστε να ξεκλειδώσει τη δημιουργικότητά του και να αναπτύξει την ικανότητα επεξεργασίας των συγγραφικών του ιδεών, ώστε αφενός να αποδοθεί η λογοτεχνική σύλληψη με ελεύθερο, δημιουργικό και αξιοπρόσεκτο τρόπο και αφετέρου να κατακτήσει τις τεχνικές που επικεντρώνονται στην επαναξιολόγηση του έργου και στην κριτική αναθεώρησή του (Κωτόπουλος, 2011· Παπατωνάκης & Κωτόπουλος, 2011). Η επαναξιολόγηση και αναθεώρηση του έργου, μπορούν να συνοψιστούν στη χαρακτηριστική φράση του Σουλιώτη «Δημιουργική Γραφή σημαίνει πάνω απ' όλα δημιουργικό σβήσιμο» (Σουλιώτης, 2012, σ. 13). Πρόκειται, δηλαδή, για μια διαδικασία η οποία αποτελεί μέρος της κριτικής συγγραφής και των αποτελεσμάτων της.

Σύμφωνα με έρευνα που εκπονήθηκε από την Εθνική Συμβουλευτική Επιτροπή Δημιουργικής και Πολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Μ. Βρετανία, η ατομική δημιουργικότητα είναι στενά συσφασμένη με την ομαδική δραστηριότητα, τις ιδέες και τα επιτεύγματα των άλλων μελών της ομάδας, εφόσον το άτομο συνδιαλέγεται δημιουργικά με αυτά (NACCCE, 1999). Συνεπώς, ιδανικά, είναι ιδιαίτερα εποικοδομητικό αν η ατομική εργασία συνδυάζεται με την ομαδική (Κισσός, 2018) και πιο συγκεκριμένα, αν δραστηριότητες που αφορούν στην ατομική δημιουργική γραφή εναλλάσσονται με δραστηριότητες συνεργατικής δημιουργικής γραφής.

Ως συνεργατική γραφή ή αλλιώς συμπαραγωγή λόγου (collaborative writing) εννοείται κάθε προσπάθεια παραγωγής γραπτού λόγου που πραγματοποιείται από δύο ή περισσότερα άτομα, σε συνεργασία μεταξύ τους (Ede & Lunsford, 1990, όπ. αναφ. στο Noel, 2004). Η συνεργατική γραφή σχετίζεται άμεσα με την κοινωνική πλευρά της μάθησης και υποστηρίζεται θεωρητικά από τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης και τον κοινωνικό εποικοδομισμό του Vygotsky (Hadjerrouit, 2013, όπ. αναφ. στο Γάκη & Σπαντιδάκης, 2016· Van Steendam et al., 2014). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, το παιδί δεν δέχεται τη γνώση, ούτε και την απορροφά, αλλά τη δημιουργεί, τη δομεί, την οργανώνει μέσα από την επικοινωνία του με άλλα υποκείμενα. Ως εκ τούτου, η μάθηση προκύπτει μέσα από συνεργατικά και μαθητοκεντρικά περιβάλλοντα: το παιδί μέσω αλληλεπιδραστικών διαδικασιών συνεργατικής μάθησης, αναπτύσσει ικανότητες και δεξιότητες που θα βρίσκονταν σε λανθάνουσα κατάσταση εξέλιξης, εκτός συνεργατικού πλαισίου (McGee et al., 2006· Wang, 2014).

Η συνεργατική δημιουργική γραφή, μπορεί να ειπωθεί ως μια ειδική μορφή συνεργατικής μάθησης, στο βαθμό που αποσκοπεί στη δημιουργία ενός κειμένου από ομάδα μαθητών και μαθητριών που εργάζονται συλλογικά. Η διαδικασία που ακολουθείται, προκειμένου η ομάδα των παιδιών να παραγάγει το συλλογικό κείμενο της, περιλαμβάνει όλες τις φάσεις της συγγραφικής διαδικασίας σε ατομικό επίπεδο, όπως τον καθορισμό του περιεχομένου, τη γέννηση και επιλογή ιδεών, την επεξεργασία, τη δομή, τη μορφοποίηση του κειμένου, τις γλωσσικές επιλογές. Ωστόσο, στη συνεργατική γραφή, τα παιδιά της ομάδας χρειάζεται να συντονιστούν, μέσα από διαδικασίες ανατροφοδότησης και κριτικού σχολιασμού, ώστε να παραχθεί το καλύτερο δυνατό κείμενο, συλλογικά (Hadjerrouit, 2013, όπ. αναφ. στο Γάκη & Σπαντιδάκης, 2016). Η συνεργατική δημιουργική γραφή σε μια τάξη που λειτουργεί ως λογοτεχνική κοινότητα, σε συνθήκες δημοκρατικού διαλόγου και συλλογικής μάθησης, συμβάλλει τόσο στη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, όσο και στην αποτελεσματικότερη επικοινωνία πολύπλοκων ιδε-

ών (Παπατρέχα, κ.ά., 2019). Αυτό συμβαίνει επειδή δίνει την ευκαιρία σε διδασκόμενους και διδάσκοντες να αποκτήσουν κριτική επίγνωση της πολυφωνίας, καθώς και της ασυμμετρίας των οπικών γωνιών, δηλαδή, χωρίς να αποκλείεται εξαρχής ή να υποβαθμίζεται οποιοδήποτε φωνή, προοδευτικά, γίνεται σαφές ότι οι προτάσεις δεν είναι όλες ισότιμες ή και ορθές, αλλά η εγκυρότητά τους χρειάζεται να ελέγχεται στη βάση του πλαισίου και των όρων που ορίζει η ίδια η λογοτεχνική σύμβαση (Αθανασοπούλου & Τανίδου, 2017).

Η παρούσα έρευνα, επιχείρησε τη μελέτη των διαδικασιών και αποτελεσμάτων μίας παιδαγωγικής παρέμβασης, η οποία υλοποιήθηκε μέσω του πρότζεκτ δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής, ατομικής και συνεργατικής, με θέμα Σχολική Ζωή: όλοι ίδιοι, όλοι διαφορετικοί. Το πρότζεκτ αυτό πραγματοποιήθηκε από την υπεύθυνη εκπαιδευτικό της έκτης τάξης (Στ') ενός Δημοτικού Σχολείου της επαρχίας Λευκωσίας και διήρκεσε όλη τη σχολική χρονιά, 2020-2021.

ΣΚΟΠΟΣ

Η εν λόγω έρευνα είχε σκοπό να διερευνήσει μεταξύ άλλων:

- (α) τη δυνατότητα των μαθητών και μαθητριών να αναπτύξουν εμπειρίες και δεξιότητες δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής, στη βάση ενός προγράμματος το οποίο στοχεύει στη γνωστική και αισθητική τους ανάπτυξη.
- (β) τη δυνατότητα μετασχηματισμού της διδακτικής μαθησιακής διαδικασίας στο μάθημα των Ελληνικών, με την αξιοποίηση στρατηγικών που προωθούν τη συνεργατική μάθηση, μέσα από δημιουργικό και παιγνιώδη τρόπο.

Προκειμένου να επιτευχθούν οι διερευνήσεις της παρούσας μελέτης, στήθηκε εργαστήριο δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής μέσα στη σχολική τάξη, η οποία λειτουργούσε ως αναγνωστική κοινότητα. Για να αναπτυχθεί ουσιαστική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, σχεδιάστηκαν σενάρια εμπλοκής των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών σε δράσεις, αξιοποιώντας συγκεκριμένες στρατηγικές. Οι εν λόγω δράσεις στόχευαν στη συνεργασία μεταξύ τους, στην ανταλλαγή πληροφοριών, στην απόκτηση εμπειριών, στον εμπλουτισμό των ιδεών τους, καθώς επίσης και στην ενίσχυση της δημιουργικής, αποκλίνουσας και κριτικής σκέψης τους. Στο εργαστήριο αυτό, αξιοποιήθηκαν στρατηγικές συνεργατικής μάθησης, όπως, π.χ., οι στρατηγικές Παιχνίδι Ρόλων (Role Playing), Συναρμολόγησης (Jigsaw) Πυραμίδα (Pyramid), Εννοιολογικοί χάρτες κ.λπ., οι οποίες ενέπνευσαν τους μαθητές και τις μαθήτριες, βοήθησαν



να οργανώσουν καλύτερα τη σκέψη τους και να εκφραστούν πιο ελεύθερα, να αναπαραστήσουν τα βιώματά τους και γενικότερα να δραστηριοποιηθούν προς επίτευξη του σκοπού της έρευνας, καλλιεργώντας παράλληλα δράσεις λογοτεχνικού γραμματισμού.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Ως καταλληλότερο είδος έρευνας για τη διερεύνηση των ζητημάτων που προαναφέρθηκαν κρίθηκε η ποιοτική έρευνα. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια επιδίωξε να μελετήσει σε βάθος μια ομάδα παιδιών που γνώριζε καλά, στον τομέα της μεταξύ τους συνεργασίας και της δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής, μέσα από ένα πρόγραμμα, ειδικά σχεδιασμένο για τον σκοπό αυτό. Επιπλέον, επιδίωξε να μελετήσει με νατουραλιστικούς όρους, με πλούσιο υλικό ανάλυσης και ως συμμετοχος, από κοντά (με αυθεντικό ρόλο), την εξέλιξη της εν λόγω ομάδας παιδιών. Πέραν τούτων, την ενδιέφερε η υιοθέτηση ενός αφηγηματικού ύφους, που να περιγράφει με πιο εκφραστικούς όρους την εμπειρία των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών, χωρίς να παραμένει σε απρόσωπα και φορμαλιστικά μοντέλα. Ίσως, μελλοντική έρευνα της ίδιας ή άλλου ερευνητή/άλλης ερευνήτριας να αξιολογήσει την όλη παρέμβαση, ως προς την αξία της. Μια τέτοια καταπινή έρευνα θα μπορούσε να είναι είτε ποιοτική είτε ποσοτική.

Η κυρίως ερευνητική παρέμβαση βρήκε την έκφρασή της στην έρευνα δράσης. Η έρευνα δράσης συνιστά μια μέθοδο όπου οι εμπλεκόμενοι φορείς καλούνται να συμβάλουν στην κοινωνική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Carr & Kemmis, 1997). Ίδανικά, μπορεί να εφαρμοστεί προκειμένου να ελέγξει καινοτόμες προσεγγίσεις, σε σχέση με τη διδασκαλία και τη μάθηση, όπως, δηλαδή, συμβαίνει στην περίπτωση της παρούσας μελέτης, όπου μελετάται η λογοτεχνική εκπαίδευση των μαθητών και μαθητριών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε συνεργατικό πλαίσιο, σε μια τάξη-εργαστήρι, η οποία λειτουργεί ως αναγνωστική και συγγραφική κοινότητα, στη βάση του πρότζεκτ Σχολική Ζωή: όλοι ίδιοι, όλοι διαφορετικοί.

Η έρευνα δράσης

Η έρευνα δράσης που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τέσσερις κύκλους με στοχευμένες δραστηριότητες δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής στο πλαίσιο του αντίστοιχου πρότζεκτ. Το δεύτερο μέρος αφορά σε έναν κύκλο συλλογής δεδομένων, που είχε ως ειδικό στόχο την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής δράσης από την οπτική των συμμετεχόντων και των συμμετεχουσών.

Με σκοπό την επίτευξη μιας κατά το δυνατόν σφαιρικήτερης θέασης και κατανόησης της ερευνητικής κατάστασης, η εκπαιδευτικός προέβη σε ποικίλες μεθόδους και πηγές συλλογής δεδομένων. Αρχικά, προέβη σε ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους μαθητές και τις μαθήτριες του τμήματός της, δίνοντας την ευκαιρία στο κάθε παιδί που συμμετείχε να εκφράσει τις προσωπικές του απόψεις, αναφορικά με το θέμα της δημιουργικότητας, όπως το ίδιο την είχε κατά νου. Στην ημιδομημένη συνέντευξη περιλαμβάνονταν και ερωτήσεις που σχετίζονται με τη φιλαναγνωσία. Η εκπαιδευτικός επανέλαβε τις ίδιες ερωτήσεις των ημιδομημένων συνεντεύξεων στο τέλος της διδακτικής παρέμβασης, ώστε να πραγματοποιήσει τις τελικές συνεντεύξεις με τα παιδιά, στοχεύοντας στη μελέτη των μεταξύ τους διαφορών.

Άλλες πηγές δεδομένων που συνέβαλαν στη σφαιρική θέαση και κατανόηση της ερευνητικής κατάστασης, υπήρξαν η νατουραλιστική παρατήρηση στην τάξη, η ανάλυση των διαλόγων μεταξύ των παιδιών, καθώς και των παιδιών - εκπαιδευτικού στην αναγνωστική κοινότητα της τάξης, από την οπτική γωνία της εκπαιδευτικού, οι απομαγνητοφωνήσεις των συζητήσεων, ως προϊόντων των ίδιων των παιδιών, τα δημιουργικά προϊόντα τους, τόσο των αρχικών, των διαμορφωτικών και των τελικών τους εργασιών, η αξιοποίηση των στρατηγικών συνεργατικής μάθησης, το ημερολόγιο των μαθητών / μαθητριών, το οποίο χρησίμευσε ως εργαλείο αυτοέκφρασης και αναστοχασμού, καθώς και το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού.

Αναλόγως των ερευνητικών ερωτημάτων, οι επιστολές συνεξετάστηκαν με τις τελικές συνεντεύξεις των παιδιών, αλλά και τις παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού, το ημερολόγιό της, το ημερολόγιο των μαθητών / μαθητριών, καθώς και με τις απομαγνητοφωνήσεις των ομαδικών ανοιχτών συζητήσεων στην κοινότητα της τάξης. Τα δεδομένα αυτά συνεξετάστηκαν με τα δημιουργικά προϊόντα των μαθητών και μαθητριών, ώστε να φανεί πώς τα ίδια τα παιδιά εξέλαβαν την όλη παρέμβαση και αν τελικά αναπτύχθηκαν μέσα από την όλη ερευνητική δράση σε πολλαπλά επίπεδα. Η διαδικασία τριγωνοποίησης συνέβαλε στη διασύνδεση με το πλαίσιο κωδικοποίησης, με το οποίο τα δεδομένα αναλύθηκαν στην πορεία. Προκειμένου να αναλύσει τα δεδομένα της παρούσας μελέτης, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια στηρίχθηκε στα ευρύτερα αποδεκτά βήματα που αφορούν στη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης (Braun & Clark, 2012· Ίσαρη & Πουρκόκ, 2015· Τσιώλης, 2018).

Άλλη πηγή συλλογής δεδομένων υπήρξαν τα τελικά κείμενα μεταγνωστικού χαρακτήρα που έγραψαν τα παιδιά, με τη μορφή ανοιχτής επιστολής-πρόσκλησης προς τα υπόλοιπα παιδιά του

σχολείου, ώστε να τα προσκαλέσουν στη διαδραστική έκθεση που τα ίδια δημιούργησαν στην Τάξη της συνεργασίας και της φιλίας. Η επιστολή, στην ουσία, αξιολογούσε την όλη εμπειρία των παιδιών σε σχέση με το συγκεκριμένο πρότζεκτ, από τη δική τους οπτική.

Το πρότζεκτ

Το πρότζεκτ αφενός στόχευε στον λογοτεχνικό γραμματισμό των παιδιών, έξω από στείρους και απομνημονευτικούς ορισμούς, στην αγάπη προς το διάβασμα και το γράψιμο και στην καλλιέργεια φιλιανγνωστικών συνηθειών. Αφετέρου, στόχευε στην ανάπτυξη της συνεργατικής δεξιάτητας των μαθητών και των μαθητριών της τάξης.

Τα παιδιά που συμμετείχαν στην αναγνωστική και «συγγραφική» κοινότητα διάβάζαν καθημερινά κάποιο βιβλίο προσωπικής επιλογής τους σε πρωινό χρόνο (περίπου δέκα λεπτά). Επίσης, μελετούσαν κείμενα από το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων, τα οποία ανήκουν σε κοινή θεματική ενότητα που εισηγείται το Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας, «Όλοι ίδιοι, όλοι διαφορετικοί». Τα κείμενα της θεματικής ενότητας συνεξετάζονταν μέσω της συναντήσής τους. Οι συζητήσεις που ακολουθούσαν στην κοινότητα της τάξης, ως επακόλουθο της συναντήσής τους των κειμένων, καθώς και της προσωπικής διάδρασης των παιδιών με το κάθε κείμενο, ήταν ιδιαίτερα χρήσιμες, προκειμένου αυτό να νοηματοδοτηθεί συλλογικά και στη βάση της αλληλεπίδρασης των μελών της κοινότητας. Τα παιδιά προέβαιναν σε ποικίλες και παιγνιώδεις δραστηριότητες δημιουργικής ανάγνωσης. Ενδεικτικά, αναφέρονται οι εξής:

Τα παιδιά έμαθαν να αλλάζουν τα πρόσωπα, τον χώρο ή και το χρονικό πλαίσιο, δικαιολογώντας τις επιλογές τους. Διέκριναν και διαδρούσαν με τη λειτουργική θέση των επεισοδίων στην ιστορία, αναγνωρίζοντας αλλά και αλλάζοντας την αρχική κατάσταση, την περιπλοκή, την εξέλιξη της δράσης, την κορύφωση και τη λύση. Ακόμα, δοκίμαζαν να αφηγηθούν την ιστορία από το τέλος ή in medias res, συμπλήρωναν τα επεισόδια που «έλειπαν» από την ιστορία, συνέκριναν την αρχή και το τέλος της ιστορίας, διάβάζαν τις εικόνες ως κείμενο, οργάνωναν σε διαγράμματα τη δομή της ιστορίας κ.ο.κ. Άλλες δραστηριότητες δημιουργικής ανάγνωσης στις οποίες ασκήθηκαν ήταν να συγκρίνουν τον εαυτό τους με έναν χαρακτήρα του βιβλίου τους, εντοπίζοντας τις μεταξύ τους ομοιότητες και διαφορές, καθώς και να αξιολογούν και να κρίνουν τις ενέργειές του, να προσθέτουν ένα επεισόδιο στο υπάρχον κείμενο, να προσθέτουν ή να αφαιρούν ένα σύμμαχο ή αντίμαχο του ήρωα κ.λπ. Επίσης, έμαθαν να σχολιάζουν αποσπάσματα κειμένων τύπου «έκφωνης ανάγνωσης», να συμπεραίνουν και να ερμηνεύουν πλη-

ροφορίες. Έμαθαν να καταγράφουν στο περιθώριο του κειμένου αυθεντικές σκέψεις, προβληματισμούς, ερωτήσεις, κατά και μετά την ανάγνωσή του. Οι εν λόγω σημειώσεις αποτελούσαν τη βάση για την ανάπτυξη συζητήσεων στην αναγνωστική κοινότητα της τάξης. Επιπρόσθετα, τα παιδιά δημιούργησαν ένα προσωπικό κώδικα σημείων, ο οποίος τα βοηθούσε να διαβάζουν με βάση το νόημα, τη στίξη, τα συναισθήματα και το ύφος, καθώς και τις διαφοροποιήσεις της σημασίας ανάλογα με τη λέξη στην οποία δίνεται έμφαση, τα εκφραζόμενα συναισθήματα, τις παύσεις, την ταχύτητα της ανάγνωσης κ.λπ. Επιπλέον, αντιλήφθηκαν εμπειρικά την ιδιαίτερη γλώσσα των λογοτεχνικών κειμένων και πως το νόημα αφορά σε μια πολύπλοκη διαδικασία σύνθεσης ερμηνειών, λόγω της εγγενούς πολυσημίας τους (Κιοσσές, 2021). Ανάμεσα στις δραστηριότητες δημιουργικής ανάγνωσης, κάποιες στόχευαν στη διακαλλιτεχνική προσέγγιση, η οποία είναι ιδιαίτερα βοηθητική για την κατανόηση των λογοτεχνικών κειμένων. Μέσω της προσέγγισης αυτής τα λογοτεχνικά κείμενα προεκτείνονται και διασυνδέονται με άλλες μορφές τέχνης και τρόπους έκφρασης.

Παράλληλα με τις δραστηριότητες δημιουργικής ανάγνωσης, τα παιδιά πειραματίζονταν με τη «συγγραφή», η οποία στόχευε στη δημιουργία των δικών τους κειμένων, αξιοποιώντας τις «συγγραφικές» τεχνικές του υπό μελέτη κειμένου που ανακάλυπταν βιωματικά, μέσω των παιγνιώδων ασκήσεων δημιουργικής ανάγνωσης. Εξάλλου, οι νεότερες θεωρίες εστιάζουν στην επικοινωνιακή διάσταση μεταξύ ανάγνωσης και γραφής (Νικολαΐδου, 2016· Σουλιώτης, 2012). Τα παιδιά συμμετείχαν σε είκοσι διαφορετικές δραστηριότητες δημιουργικής γραφής. Σε αυτές δεν αριθμούνται οι επάλληλες γραφές των κειμένων τους. Κάποιες από τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής εφαρμόστηκαν μόνο ατομικά, κάποιες μόνο συνεργατικά και οι περισσότερες πρώτα ατομικά και μετά συνεργατικά, καθώς θεωρείται ιδιαίτερα εποικοδομητικό να συνδυάζεται η ατομική εργασία με την ομαδική (Κιοσσές, 2018· NACCCE, 1999). Για κάθε «συγγραφική» προσπάθεια των παιδιών προηγείται το προσυγγραφικό στάδιο -το οποίο θα μπορούσε να ταυτιστεί με τις ασκήσεις δημιουργικής ανάγνωσης που προαναφέρθηκαν- και ακολουθούσε το μετασυγγραφικό στάδιο. Ενδεικτικά, αναφέρουμε τις πιο κάτω δραστηριότητες δημιουργικής γραφής:

Στο πλαίσιο του πειραματισμού με τον ποιητικό λόγο, αρχικά, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να δημιουργήσουν ακροστιχίδες, οι οποίες αποτελούν ένα παιγνιώδες μέσο επαφής τους με την ποίηση. Κατόπιν, μετέγραψαν έμμετρα ποιήματα σε ποίηση με ελεύθερο στίχο και αντίστροφα, αφού πρώτα εξοικειώθηκαν με τις διαφορετικές αναγνώσεις ενός ποιήματος, μέσω της ατομι-



κής σιωπηλής ανάγνωσής του, της δημόσιας απαγγελίας και της δημόσιας απαγγελίας του μετά μουσικής. Ακόμα, πειραματίστηκαν με τη δημιουργία δικών τους έμμετρων ποιημάτων και ποιημάτων σε ελεύθερο στίχο. Οι παιγνιώδεις δραστηριότητες δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής στόχευαν να βοηθήσουν τα παιδιά να αντιληφθούν ότι κάθε ανάγνωση ενός ποιήματος αποτελεί και μια ερμηνεία του. Ακόμα, να τα βοηθήσουν να κατανοήσουν τον ρυθμό και τη μουσικότητα της ποίησης, να μελετήσουν τα στοιχεία της δομής του (στίχος, στροφή, μέτρο, ομοιοκαταληξία, εάν υπάρχει), καθώς και να διακρίνουν τα κύρια χαρακτηριστικά του, όπως η επιλογή και η συναρμογή των λέξεων, η εικονοποιία, τα σχήματα λόγου, η δημιουργία συναισθημάτων κ.λπ. Εν τέλει, στόχευαν να ωθήσουν τα παιδιά να διαβάζουν ποίηση, να δοκιμάζουν να γράφουν τη δική τους «ποίηση» και να αγαπήσουν την ποίηση (Νικολαΐδου 2016· Συμεωνάκη, 2022).

Στο πλαίσιο των δημιουργικών εργασιών συγγραφής σε πεζό λόγο, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να πειραματιστούν με ποικιλία ασκήσεων. Ενδεικτικά αναφέρουμε τη «συγγραφή» «συνταγών φιλίας», ως ευκαιρία εξοικείωσης με γλωσσικά παιχνίδια και σχήματα λόγου. Πειραματίστηκαν με μεταποιήσεις κειμένων που λειτούργησαν ως λογοτεχνικές μήτρες, καθώς και αλλαγή του είδους και του ύφους τους. Δοκίμασαν να διηγηθούν ή να γράψουν αφηγήσεις με αφορμή σχολικές φωτογραφίες, οι οποίες αξιοποιήθηκαν ως αρχικά ερεθίσματα. Επιπλέον, είχαν την ευκαιρία να διασυνδέσουν διάφορες τέχνες, π.χ. του λόγου με τη μουσική, με τη ζωγραφική, με την εικονογράφηση, καθώς και να δημιουργήσουν αφίσες, να κατασκευάσουν χάρτες σκηνικού, κάρτες συναισθημάτων των ηρώων και ηρωίδων, κ.λπ. Επίσης, τους δόθηκε η ευκαιρία να αλλάξουν την οπτική γωνία μιας αφήγησης ή ακόμα να δημιουργήσουν αφηγήσεις από τη γωνία ενός άψυχου αντικειμένου ή ενός άλλου ήρωα / ηρωίδας κ.λπ. Προς το τέλος του πρότζεκτ, δημιούργησαν πρωτότυπες αφηγήσεις ιστοριών, ατομικά και συνεργατικά. Τα δημιουργικά έργα των παιδιών αξιολογούνταν ομαδικά στην αναγνωστική κοινότητα της τάξης, στη βάση προσυμφωνημένης κλειδας. Κατόπιν, επαναγράφονταν και αξιοποιούνταν ως κείμενα κατανόησης και επεξεργασίας στην ολομέλεια της τάξης.

Τα παιδιά γνώριζαν εξ αρχής ότι τα δημιουργικά έργα που θα παρήγαγαν θα αποτελούσαν το υλικό για τη δημιουργία μιας «αλλιώτικης» έκθεσης στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Η έκθεσή τους θα είχε διαδραστικό χαρακτήρα και σκόπευε στη διάχυση των δικών τους γνώσεων, αντιλήψεων και δεξιοτήτων, σε αυθεντικούς αποδέκτες, δηλαδή στα παιδιά-επισκέπτες της διαδραστικής έκθεσης. Η πρόσκληση που ετοίμασαν απευθυνόταν προς όλα τα παιδιά του σχολείου,

από την Α' έως τη ΣΤ' τάξη που επιθυμούσαν να επισκεφτούν την έκθεση, με τη συνοδεία των υπεύθυνων εκπαιδευτικών τους.

Η έκθεση περιλάμβανε κείμενα των παιδιών, ατομικής και συνεργατικής δημιουργικής γραφής. Με τη βοήθεια των κειμένων αυτών δημιουργήθηκαν δέκα σταθμοί με λογοτεχνικά «παιχνίδια» δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής. Σε κάθε σταθμό ήταν υπεύθυνα 2-3 παιδιά από τους συμμετέχοντες / τις συμμετέχουσες στην έρευνα, τα οποία αναλάμβαναν τον ρόλο του / της «εκπαιδευτικού» / μέντορα. Τα παιδιά-«εκπαιδευτικοί», δίνοντας τις κατάλληλες οδηγίες βοήθησαν τα παιδιά-επισκέπτες να παραγάγουν τα δικά τους δημιουργικά έργα, π.χ., ποίηση σε ελεύθερο στίχο, ποίηση με ομοιοκαταληξία, μικρές απροσδόκτες ιστορίες, ακροστιχίδες, ευφάνταστες συνταγές φιλίας, κ.λπ. Κατ' αυτόν τον τρόπο τα παιδιά-επισκέπτες δεν ήταν απλά θεατές των δημιουργικών προϊόντων των παιδιών της ΣΤ' τάξης που έλαβε μέρος στο πρότζεκτ, αλλά δημιουργοί λογοτεχνικών έργων σχετικών με τη θεματική ενότητα «Σχολική ζωή: Όλοι ίδιοι-όλοι διαφορετικοί».

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι το πρότζεκτ δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής «Σχολική ζωή: Όλοι ίδιοι-όλοι διαφορετικοί», που αναπτύχθηκε στη βάση της προσέγγισης της συνεργατικής μάθησης, επέδρασε θετικά σε όλους τους τομείς των οποίων η εξέλιξη διερευνάται στην παρούσα μελέτη. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τη διερεύνηση των ζητημάτων που αναφέρθηκαν πιο πάνω:

Έδωσε ένα εξαιρετικά αποτελεσματικό πλαίσιο και δομή μάθησης, με έμφαση στη λογοτεχνική εκπαίδευση των συμμετεχόντων και των συμμετεχουσών και την εξέλιξη της δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής τους. Η εξέλιξη της λογοτεχνικής εκπαίδευσης και ιδίως της δημιουργικής ανάγνωσης των παιδιών αποτυπώνεται στη βάση συγκεκριμένων κριτηρίων, που ουσιαστικά θεματοποιούν τους τομείς της μεγάλης προόδου τους. Αυτά προέκυψαν από τη μελέτη της βιβλιογραφικής ανασκόπησης (Γρόσδος, 2014· Donelly, 2012· Δουζίνα, 2021· Morley, 2007· Νικολαΐδου, 2014· Παπαρούση & Κιοσσές, 2023· Συμεωνάκη, 2022), από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Λογοτεχνίας, καθώς και από τα ίδια τα δημιουργικά προϊόντα των παιδιών. Τα κριτήρια αφορούν στην ικανότητα των παιδιών:

(α) να αναγνωρίζουν αν ένα κείμενο είναι λογοτεχνικό ή μη λογοτεχνικό.

- (β) να κάνουν διαφόρων ειδών διακειμενικές συνδέσεις (Harvey & Goudvis, 2000· Thomson, 1987), εφόσον η διακειμενικότητα μπορεί να καλύψει πολλών ειδών συναρτήσεις, όπως: κείμενο-κείμενο, κείμενο-είδος, κείμενο-λογοτεχνικά αρχέτυπα, κείμενο-εαυτός, κείμενο-κόσμος.
- (γ) να συνδυάζουν διαφορετικές μορφές τέχνης για να εκφραστούν (διακαλλιτεχνικότητα στην ανάγνωση), ως μορφή δημιουργικής ανάγνωσης, ως ανάγκη για νέες ιδέες και τρόπους για πειραματική γνώση, καθώς και για νέους συνδυασμούς ιδεών και γνώσεων, προκειμένου να φτάσουν στην παιδαγωγική δημιουργικότητα (Abramo & Reynolds, 2015).
- (δ) να κάνουν υποθέσεις για το περιεχόμενο του κειμένου.
- (ε) να σκέφτονται και να εκφράζονται κριτικά και ως επαρκέστεροι αναγνώστες.

Μέσω της συνεργατικής δημιουργικής γραφής, η συγκεκριμένη παρέμβαση επέδρασε θετικά στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, και ιδίως όσον αφορά τη δεξιότητα της συνεργασίας εντός της αναγνωστικής και «συγγραφικής» κοινότητας. Η πρόσδος τους στον τομέα αυτό εκτιμήθηκε και αποτυπώθηκε στη βάση σειράς παιγνιδιών ασκήσεων δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής σε συνεργατικό πλαίσιο, τη συμμετοχή τους σε αυτές, τα δημιουργικά προϊόντα που προέκυψαν από τις ομαδοσυνεργατικές τους δράσεις, τις προσωπικές τους συνεντεύξεις με την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, την αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών.

Η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, στήριξε την προσωπική ανάπτυξή τους, αλλά και την καλή διάθεση και ευημερία τους και το ηθικό τους εν γένει. Επιπλέον, η ανάπτυξη των εν λόγω δεξιοτήτων συνέβαλε στη βελτίωση του σχολικού κλίματος, της θετικής τους διάθεσης απέναντι στη μάθηση και της συμμετοχικότητάς τους στις διάφορες δράσεις εντός και εκτός τάξης. Η πρόσδος των παιδιών στον τομέα αυτό εκτιμήθηκε και αποτυπώθηκε στη βάση της παρατήρησης της δυναμικής των σχέσεων στην ομάδα, της λειτουργικότητας της ομάδας (team building), της ανάπτυξης της ενσυναίσθησης των μελών της, η οποία αξιολογήθηκε στη βάση της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας τους, της δεξιότητας διαχείρισης των συγκρούσεων, της ενθάρρυνσης της εμπιστοσύνης και του σεβασμού μεταξύ τους, της διαχείρισης των συναισθημάτων και της αποδοχής.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Έχοντας ενδείξεις ότι η δημιουργική ανάγνωση και γραφή διδάσκεται μέσω αποσπασματικής χρήσης τεχνικών και μεθόδων στα υφιστάμενα μαθήματα της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας, η δική μας προσέγγιση έρχεται ως μια οργανωμένη προσπάθεια να προτείνει την ευχάριστη εκπαίδευση των μαθητών και των μαθητριών, προσφέροντας ένα ολοκληρωμένο βιωματικό πρόγραμμα, το οποίο αποφεύγοντας τη μονοτονία της σχολικής ρουτίνας, επιτυγχάνει τη λογοτεχνική εκπαίδευση τους και ταυτόχρονα την άσκησή τους σε κοινωνικές δεξιότητες, στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης. Αν και οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους μαθήματα διδακτικής της λογοτεχνίας, και ως εκ τούτου υπάρχει εμπιστοσύνη προς εκείνους που επιχειρούν τη διδασκαλία της, χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση κατά πόσο αφιερώνεται χρόνος για αυτήν και ειδικότερα για τη δημιουργική γραφή. Ιδιαίτερα στις μέρες μας, κατόπιν της πανδημίας, όπου κυριαρχεί μια τάση να καλυφθεί ό,τι «χάθηκε» από την ύλη, εν μέσω των εξαντλητικών ρυθμών μίας σχολικής κούρσας ταχύτητας. Για αυτό υποστηρίζουμε ότι εκτός από τον «χώρο» της Λογοτεχνίας στο επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, υπάρχει ακόμα η ανάγκη για τον «χρόνο» της στο Ωρολόγιο Σχολικό Πρόγραμμα. Εξίσου σημαντικό είναι το γνωστικό και διδακτικό / μεθοδολογικό υπόβαθρο αυτών που διδάσκουν δημιουργική ανάγνωση και γραφή. Θεωρώντας ότι οι εκπαιδευτικοί κατέχουν τη βάση, η συστηματική επιμόρφωση τους σε σύγχρονες βιωματικές τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας, κρίνεται επίσης αναγκαία.

Συνεισφορά της έρευνας

Μέσω της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης κατατίθενται αξιοποιήσιμες προτάσεις προς τους/τις εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται να καλλιεργήσουν τον λογοτεχνικό γραμματισμό των μαθητών και μαθητριών τους, και ιδιαίτερα όσον αφορά τη δημιουργική γραφή, ατομική και συνεργατική. Συνεπώς, παρουσιάζει τεχνικές, μεθόδους και το υλικό που μπορεί να συμβάλει στην τροποποίηση και βελτίωση των διδακτικών πρακτικών. Επιπλέον, η μελέτη αυτή παρουσιάζει τη δημιουργική ανάγνωση και τη δημιουργική γραφή ως αλληλοσυμπληρούμενες πρακτικές, όπου η μια λειτουργεί ως μεταγνώση της άλλης. Τα παιδιά, μέσα από στοχευμένες παιγνιώδεις δράσεις λογοτεχνικού γραμματισμού μαθαίνουν να συνομιλούν με το κείμενο και μεταξύ τους, να σέβονται την πολυφωνία, να αξιολογούν και να κρίνουν ένα κείμενο, στη βάση συγκεκριμένων κριτηρίων, να αμφισβητούν, να προβληματίζονται και να αποδομούν κυρίαρχες θέσεις, αναπτύσσοντας επικοινωνιακούς διαλόγους μεταξύ τους. Κατ' αυτό τον τρόπο μαθαίνουν να αναπτύξουν τη δημιουργική και κριτική τους σκέψη, η οποία αποτελεί ακόμα μια συνεισφορά της εν λόγω μελέτης: η δημιουργική σκέψη αφορά σε μια διαδικασία



επινοητική, ενώ η κριτική αφορά, κυρίως, σε μια διαδικασία αξιολογική. Ωστόσο, η κριτική όπως και η δημιουργική λειτουργία του μυαλού είναι βασικές εκφάνσεις της σκέψης, άρρηκτα συνυφασμένες, ώστε η μια να μη διαχωρίζεται από την άλλη, χωρίς συνέπειες και για τις δύο. Συνεπώς, ενώ με μια πρώτη ανάγνωση οι έννοιες της δημιουργικής και κριτικής σκέψης ίσως φαίνονται αντιφατικές, εφόσον η πρώτη συνδέεται κυρίως με τη φαντασία και η δεύτερη με τη λογική, σε συνδυασμό μεταξύ τους, θεωρούνται στοιχεία ενός ανώτερου είδους σκέψης (Paul et al., 1993). Η ανάγκη άσκησης τόσο της κριτικής, όσο και της δημιουργικής σκέψης των παιδιών είναι απολύτως απαραίτητη. Όπως φάνηκε από την εν λόγω έρευνα, ένα μέσο επίτευξης ενός τέτοιου στόχου είναι και το διδακτικό αντικείμενο της λογοτεχνίας. Η συγκεκριμένη παρέμβαση προτείνει τη δημιουργική και κριτική ανάγνωση των κειμένων, τη δημιουργική ανάπτυξη ιδεών, την έκφραση και παραγωγή δημιουργικού λόγου, την αυτοαξιολόγηση, την ετεροαξιολόγηση και τον κριτικό αναστοχασμό, σε μια τάξη που λειτουργεί ως αναγνωστική / συγγραφική κοινότητα.

Βασική συνεισφορά της έρευνας είναι και η μελέτη της συνεργατικής δημιουργικής γραφής. Καθώς τα παιδιά μιας μικρής ομάδας γράφουν συνεργατικά χρειάζεται να συντονιστούν μέσα από διαδικασίες ανατροφοδότησης και κριτικού σχολιασμού (προσυγγραφικά, συγγραφικά και μετασυγγραφικά), ώστε να παραχθεί το καλύτερο δυνατό κείμενο, συλλογικά. Και ενώ στην ομάδα μπορεί να αναπυχθούν συγκρούσεις, εν τέλει κυριαρχεί το αίσθημα της αλληλεγγύης, το οποίο προκύπτει από τον συνδυασμό της προσωπικής και της συλλογικής φωνής. Μέσα από μια τέτοια διαδικασία, τα μέλη της ομάδας που συν-συγγράφουν αναγνωρίζουν, συνειδητοποιούν και εκπιούν τις διαφορές μεταξύ του εαυτού και του άλλου. Μαθαίνουν να συνεργάζονται για το καλύτερο δυνατόν ομαδικό αποτέλεσμα και αναπτύσσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Κατ' αυτόν τον τρόπο το κλίμα της τάξης μεταμορφώνεται. Συνεπώς το πρότζεκτ δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής με συνεργατική μάθηση, φαίνεται να είναι ένα δυναμικό εργαλείο ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών και μαθητριών.

Προκειμένου να επιτευχθούν όλα όσα προαναφέρθηκαν είναι σημαντικό να καλλιεργηθούν μαθητοκεντρικές εποικοδομησιακές παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η αλλαγή της στάσης του/της εκπαιδευτικού, που χρειάζεται να προγραμματίζεται και να δραστηριοποιείται στην τάξη, στη βάση ενός επικαιροποιημένου αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Για αυτό και η παρούσα μελέτη θίγει ξανά το ζήτημα των συστηματικών επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών σε σύγχρονες βιωματικές, ανακαλυπτικές μεθόδους διδασκαλίας.

Σίγουρα, η βιωματική μέθοδος διδασκαλίας και μάθησης, μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες σε συνεργατικά περιβάλλοντα, απαιτεί περισσότερο διδακτικό χρόνο από άλλες μεθόδους διδασκαλίας. Ωστόσο, η δικαιολογία ότι ο διδακτικός χρόνος δεν επαρκεί για τέτοιες μεθόδους διδασκαλίας δεν ευσταθεί. Οι παιγνιώδεις δράσεις σε συνεργατικό πλαίσιο εργασίας δεν είναι χάσιμο χρόνου, είναι επένδυση. Είναι ένα πλαίσιο εργασίας στο οποίο η μάθηση συντελείται ευχάριστα και δημιουργικά, μέσα από διαδικασίες εξερεύνησης, πειραματισμού και συνεργασίας με συνομηλίκους και ενήλικους. Παράλληλα, μέσα σε περιβάλλοντα που αξιοποιούν τις παιγνιώδεις δράσεις, οι δημιουργικές επιδόσεις των μαθητών και μαθητριών ενισχύονται σημαντικά (Shing-Lung & Yeu-Ting, 2023).

Προς αποφυγή κάθε παρανόησης, η παρούσα μελέτη δεν υπόσχεται μια πρόταση που εγγυάται σίγουρα αποτελέσματα. Ούτε είναι εύκολα υλοποιήσιμη. Εξάλλου, η προσέγγιση που αξιοποιήθηκε στην εν λόγω έρευνα είναι απαιτητικότερη της παραδοσιακής. Ωστόσο, παρόλες τις δυσκολίες, η δημιουργική ενεργοποίηση του/ της εκπαιδευτικού, η μεταμόρφωση των μαθητών και μαθητριών και η ενθουσιώδης συμμετοχή τους στη μάθηση είναι παράγοντες που εξασφαλίζουν ισχυρά κίνητρα για την εφαρμογή ενός τέτοιου πρότζεκτ. Κάθε εκπαιδευτικός που ενδιαφέρεται, μπορεί να ξεκινήσει με εφικτές αναπροσαρμογές στο μάθημά του και καθώς προχωρά και νιώθει πιο ασφαλής θα φτάσει και στις ριζικές αλλαγές.

Προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα θα ήταν μια έρευνα στην οποία να συμμετέχει το ίδιο πληθυσμιακό δείγμα μαθητών και μαθητριών σε μεταγενέστερο στάδιο. Ζητούμενο μιας τέτοιας έρευνας θα ήταν να διαπιστωθούν οι αλλαγές ή εξελίξεις στην πρόοδο που φάνηκε ότι οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες αποκόμισαν σε σχέση με τις φιλαναγνωστικές τους συνήθειες ή ακόμα τη δημιουργική τους ανάγνωση και γραφή: πώς εξελίχθηκαν ως αναγνώστες στο Γυμνάσιο / Λύκειο; Ποια είναι η ανθεκτικότητα της επίδρασης του πρότζεκτ δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής, μετά από την ολοκλήρωσή του, που είχαμε σαφείς ενδείξεις για την θετική επενέργειά του; Έχουν ευκαιρίες δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση; Πόσο συχνά και συστηματικά;

Λαμβάνοντας υπόψη την εντυπωσιακή βελτίωση των μαθητών και της μαθήτριας με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, πέραν της κινητοποίησης και της συμμετοχής τους στο μάθημα, θα ήταν πολύ χρήσιμο αν ελεγχόταν ερευνητικά το κατά πόσο ένα τέτοιο πρότζεκτ δημιουργικής

ανάγνωσης και γραφής με συμμετοχική μάθηση μπορεί να αξιοποιηθεί ως εργαλείο για τη διδασκαλία παιδιών με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες που ανήκουν σε διάφορα προγράμματα στήριξης/ ενισχυτικής διδασκαλίας. Εξάλλου, υπάρχουν ενδείξεις που υποστηρίζουν τη θετική συσχέτιση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας και τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών με δυσκολίες (Αναγνώστου, 2018· Δουζίνα, 2021· Νικολαΐδου 2016· Symonette, 2018).

Αντί επιλόγου

«...το να δοθεί μια πραγματική ευκαιρία στη δημιουργικότητα αποτελεί ζήτημα ζωής και θανάτου για κάθε κοινωνία» (Τοynbe, 1964, σ. 4, όπ. αναφ. στο Μαλαφάνης, 2014).

Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Abramo, J. M. & Reynolds, A. (2015). Pedagogical Creativity as a Framework for Music Teacher Education. *Journal of Music Teacher*, 25 (1), pp. 37-51.

Adsit, J. (2017). *Toward an Inclusive Creative Writing: Threshold Concepts to Guide the Literary Curriculum*. London: Bloomsbury.

Braun V. & Clarke V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper (Eds.), *Handbook of Research Methods in Psychology*, (pp. 51-770). Washington: American Psychological Association.

Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. London: Falmer.

Donnelly, D.J. (2012). *Establishing Creative Writing Studies as an Academic Discipline*. Ph.D. Dissertation. University of South Florida. Received from <https://digitalcommons.usf.edu/etd/3809/>.

Harper, G. (2013). *A Companion to Creative Writing*. West Sussex: John Wiley & Sons, Ltd.

Harper, G. (2016). *Teaching Creative Writing*. In R. H. Jones (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Creativity*, (pp.498-512). New York: Routledge.

Harvey, S. & Goudvis, A. (2000). *Strategies that work: Teaching comprehension to enhance understanding*. Portland, ME: Stenhouse.

McGee, P., Carmean, C. & Jafari, A. (2006). Managing courses defining learning: What faculty, students, and administrators want. *EDUCAUSE Review* 41, pp. 50-70.

McGee, P., Carmean, C. & Jafari, A. (2006). Managing courses defining learning: What faculty, students, and administrators want. *EDUCAUSE Review* 41, pp. 50-70.

Morley, D. (2007). *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

NACCCE, National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (1999). *All Our Futures; Creativity, Culture and Education*. London: Department for Education and Employment.

Noel, S. & Robert, J.M. (2004). Empirical Study on Collaborative Writing: What Do Co-authors Do, Use, and Like? *Computer Supported Cooperative Work*, 13, pp. 63-89.

Rosenblatt, L. (1978/1994). *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.

Shing-Lung, C. & Yeu-Ting, L. (2023). Learning by designing or learning by playing? A comparative study of the effects of game-based learning on learning motivation and on short-term and long-term conversational gains. *Interactive Learning Environments*, 31 (7). pp. 4309-4323

Thomson, J. (1987). *Understanding Teenagers Reading*. Melbourne: Methuen Australia

Van Steendam E., Rijlaarsdam G. C. W., Van den Bergh H. H. & Sercu L. (2014) The mediating effect of instruction on pair composition in L2 revision and writing. *Instructional science*, 42, pp. 905-927.



Vitiello, V. & Williford, A.P. (2016). Relations between social skills and language and literacy outcomes among disruptive preschoolers: Task engagement as a mediator. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, pp. 136-144.

Wang, Y.C. (2014). Promoting collaborative writing through wikis: a new approach for advancing innovative and active learning in an ESP context. *Computer Assisted Language Learning*, pp. 1-14.

Μεταφρασμένες

Jauss H. R. (1995). Η ιστορία της λογοτεχνίας ως πρόκληση για τις γραμματολογικές σπουδές, Μ. Πεκληβάνος (μτφρ). *Η θεωρία της πρόσληψης. Τρία μελετήματα* (σελ. 25-91). Αθήνα: Εστία.

Ελληνικές

Αθανασοπούλου, Α. & Τανίδου, Α. (2017). Με μπούσουλα τις Οδηγίες Πλεύσεως φτάσαμε σε μια... δημιουργική Ιθάκη. Ένα βιβλίο για τη δημιουργική γραφή και εφαρμογές του στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Λύκειο. Στο Τ. Κωτόπουλος & Β. Νάνου (Επιμ.), *3ο Διεθνές Συνέδριο Δημιουργικής Γραφής*, 6-8 Οκτωβρίου 2017 (σελ. 19- 43). Κέρκυρα. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Δημιουργική Γραφή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας - Παιδαγωγική Σχολή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Περιφέρεια Ιονίων Νήσων.

Γρόσδος, Σ. (2014). *Δημιουργικότητα και δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση. Από το παιδί γραμματέα στο παιδί δημιουργό κειμένων: Στρατηγικές δημιουργικής γραφής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, και πάντα εντός εισαγωγικών.

Δουζίνα, Μ. (2021). *Η δημιουργικότητα στο μάθημα της Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οσελότος

Ίσαρη, Φ. και Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*, Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών

Καρατάσου, Κ. (2016). Η «πρωταρχική ενόπια» απόλαυσης και κατανόησης: Δημιουργικές προσεγγίσεις του λογοτεχνικού γραμματισμού στο Δημοτικό Σχολείο. *keimena.ece.uth.gr*, Τεύχος 22.

Κιοσσές, Σ. (2018). *Εισαγωγή στη δημιουργική ανάγνωση και γραφή του πεζού λόγου-Η συμβολή της αφηγηματολογίας*. Αθήνα: Κριτική

Κιοσσές, Σ. (2021). Η αφηγηματική νοημοσύνη: εννοιολογικός προσδιορισμός και αξιοποίηση στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 10 (1), σελ. 20-39. Ανακτήθηκε από: doi:<https://doi.org/10.12681/hjre.25773>

Κωτόπουλος, Τ. (2011). Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της Δημιουργικής Γραφής. Στο Γ. Παπαντωνάκης, *Τα ετεροθαλή*, σελ. 21-36. Αθήνα: Ίων

Μαλαφάντης Κ. Δ. (2014). Παραμύθι και Δημιουργικότητα του παιδιού *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*. <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2014.578>

Νικολαΐδου, Σ. (2014). *Πώς έρχονται οι λέξεις. Τέχνη και τεχνική της δημιουργικής γραφής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νικολαΐδου, Σ. (2016). *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Παπαντωνάκης, Γ. & Κωτόπουλος, Η.Τ., (2011). Ελληνικής λογοτεχνίας, *Τα ετεροθαλή. Μελέτες για την Παιδική, τη Νεανική και τη λογοτεχνία για Ενήλικες*. Αθήνα: Ίων

Παπαρούση, Μ., & Κιοσσές, Σ. (2023). *Εισαγωγή στη θεωρία της Λογοτεχνίας – Έννοιες, παραδείγματα και κριτική εφαρμογή* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-210>

Παπατρέχα, Β., Σπαντιδάκης, Ι., Βασιλάκη, Ε. & Μιχαηλίδη, Ε. (2019). Η Θεραπευτική Γραφή ως μέσο Ενίσχυσης της Μεταγνωστικής Γνώσης των Μαθητών κατά την Παραγωγή του Γραπτού Λόγου. *Επισήμες Αγωγής* (1), σελ. 134-161.

Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική Γραφή. Οδηγίες Πλεύσεως. Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Συμεωνάκη, Α. (2022). *Δημιουργική Γραφή Ποιητικού Κειμένου*. Επιστημονική θεμελίωση και εκπαιδευτική προσέγγιση. Εκδόσεις Gutenberg

Τσιώλης, Γ. (2018). *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες: Θεωρητικές-Μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης*. Παν/μιο Κρήτης





ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΚΤΥΩΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΚΑΙ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Μαρία Παραλίδου
Υ.ΠΑΙ.Θ.Α Ελλάδα
paralidou@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα ανακοίνωση πραγματεύεται το ζήτημα των επαλλασσουσών σχέσεων σχολικής δικτύωσης και εκπαιδευτικής καινοτομίας καταλήγοντας στην παρακολούθηση ενός εφαρμοσμένου παραδείγματος διαδικασίας ένταξης σχολικής μονάδας σε διεθνές δίκτυο. Εν προκειμένω, μέσα στη συνθήκη ενός εμπλουτισμένου σε πληροφορία και διαρκώς μεταβαλλόμενου κόσμου, η μάθηση λογίζεται ως ανοιχτή και δυναμική κοινωνική υπόθεση, με στόχο την αναπλαισίωση του γνωστικού αντικειμένου βάσει των εκάστοτε συγκεκριμένων του. Σταθερές στην πρωτεύουσα αυτή διαδικασία είναι αφενός η σχολική δικτύωση, που προσπορίζει συνθήκες ομότιμης συνομιλίας και ενίοτε συνεργασίας, και αφετέρου η εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, που καταλήγει από όχημα της γνώσης να αποτελεί η ίδια ευκαιρία γνώση και δεξιότητα. Πέραν, όμως, της θεωρητικής τεκμηρίωσης της πρότασης βάσει ερευνητικών δεδομένων της βιβλιογραφίας και αρχείων έγκριτων πηγών και οργανισμών, η εμπειρική παρατήρηση είναι που ισχυροποιεί την αξία της. Η διαδικασία ένταξης ενός σχολείου στο δίκτυο ASPnet παρουσιάζεται εδώ πολλαπλασιαστικά, ως μια σύγχρονη εναλλακτική για μια δημιουργική και αειφόρο μαθησιακή διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: Σχολική δικτύωση, εκπαιδευτική καινοτομία, Διεθνές Δίκτυο Συνδεδεμένων Σχολείων της UNESCO (ASPnet).

Abstract

The current announcement addresses the issue of alternating relationships between school networking and educational innovation, concluding with the observation of an applied example of the process of integrating a school unit into an international network. In this case, under the condition of an information-enriched and constantly changing world, learning is considered as an open and dynamic social issue, with the aim of reframing the cognitive object based on its respective contexts. Constants in this transformative process are, on one hand, school networking, which provides conditions for peer conversation and sometimes collaboration, and on the other hand, the introduction of innovations in the educational process, which results in turning into knowledge and skill itself from the vehicle of knowledge that it used to be. However, beyond the theoretical documentation of the proposal based on research data from the literature and from records of reputable sources and organizations, it is the empirical observation that strengthens its value. The process of integrating a school into the network ASPnet is presented here multiplicatively, as a modern alternative for a creative and sustainable learning process.

Keywords: School networking, educational innovation, International UNESCO Associated Schools Network (ASPnet).

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το αίτημα των καιρών για προσαρμοστικότητα στις νέες κοινωνικές και μαθησιακές συνθήκες προσανατολίζει το ερευνητικό και εκπαιδευτικό ενδιαφέρον μας στην εύρεση σημείων τομής μεταξύ της σχολικής δικτύωσης και της εκπαιδευτικής καινοτομίας, μέσα από μια κατά το δυνατόν εμβριθή –προυμένων των αναλογιών και περιορισμών της επικείμενης παρουσίασης– θεωρητική παρουσίαση και διαλεκτική διαδικασία, αλλά και μέσα από την παρακολούθηση ενός εφαρμοσμένου παραδείγματος διαδικασίας ένταξης σχολικής μονάδας σε διεθνές δίκτυο.

Αν στο σύγχρονο υπερεπικοινωνιακό περιβάλλον, η μάθηση δεν μπορεί παρά να αποτελεί δυναμική κοινωνική πρακτική δικτύωσης και επανανοηματοδότησης, το αίτημα για ευελιξία και προσαρμοστικότητα ευθυγραμμίζεται με καινοτόμες κνεκτιβιστικές προσεγγίσεις της πρώτης. Με αυτόν τον τρόπο η δικτύωση δεν αποτελεί απλώς μια σημαντική πτυχή της καινοτομίας, μα, θα λέγαμε πως καθίσταται εφελτήριο και οδηγός της. Συνδέσεις με ανθρώπους, κοινότητες,

πηγές επιτρέπουν στον μαθητή-πολίτη να αναπλαισιώνει την υπάρχουσα γνώση, να την επαναξιολογεί και να την εξελίξει μέσα σε κατάλληλα μαθησιακά περιβάλλοντα. Εξού η αναγκαιότητα αφενός της σχολικής δικτύωσης και αφετέρου μιας καινοτόμου προσέγγισης και φύσης ενός ανοικτού δημοκρατικού σχολείου, που θεραπεύει τις ασυνέχειες, δημιουργώντας γέφυρες, γνωστικές ή κοινωνικές. Η προοπτική αυτή, γοητεύει περισσότερο, όταν απευθύνεται στις ηλικιακές ομάδες των μαθητών και μαθητριών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που διά βίου και οικογενειακώς δοκιμάστηκαν από ποικίλες διεθνείς οικονομικοκοινωνικές αλλαγές, κλυδωνισμούς και απογοητεύσεις, με άμεσο αντίκτυπο στην πολιτειότητα και κοσμοθεωρία τους. Γι' αυτόν τον λόγο, μαζί με τη θεωρητική τεκμηρίωση της συγκεκριμένης σύγχρονης επιταγής και προοπτικής, εξετάζεται ενδελεχώς μια τέτοια εκδοχή με τη μελέτη διαδικασίας ένταξης μιας σχολικής μονάδας στο Διεθνές Δίκτυο Συνδεδεμένων Σχολείων της UNESCO (ASPnet). Ας σημειωθεί με αυτή την αφορμή ότι η αναφορά στο δοκιμαστικό έτος ένταξης του σχολείου, ενός πολυπληθούς περιφερειακού Επαγγελματικού Λυκείου, συμπίπτει με τον εορτασμό των εβδομήντα χρόνων του δικτύου το 2023. Η επιλογή δε έγκειται, πέραν του αναγνωρισμένου κύρους του ASPnet από την εκάστοτε εθνική πολιτική ηγεσία και της ευρύτατης εμβέλειάς του, στις ιδιαίτερες παραμέτρους και στοχεύσεις του, που θα συνοψίσουμε εδώ στις έννοιες: αειφορία, πολιτότητα, συμπερίληψη. Το τρίπτυχο αυτό δύναται να στηρίξει αξιακά και πρακτικά έναν ολιστική προσέγγισης σχεδιασμό διαχείρισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχολικής ζωής βάσει του συντάγματος της UNESCO, του Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών και των 17 Στόχων της Βιώσιμης Ανάπτυξης κατά την Ατζέντα του 2030.

Συνεπώς, η θεωρητική μελέτη και η διαδικασία της ένταξης ενός σχολείου στο δίκτυο αντιμετωπίζονται πολλαπλασιαστικά, ώστε να διατεθεί ένα παράδειγμα προς διερεύνηση της ενδεχόμενης αναδραστικής επίδρασης της σχολικής δικτύωσης στην εκπαιδευτική καινοτομία, προς –εφετό– όφελος των πολυγραμμισμών των μαθητριών και μαθητών μας. Πρόκειται ίσως για μια εναλλακτική θεώρηση της διαδικασίας της μάθησης μέσω συνεργασιών, μέσω της ενίσχυσης της μαθητικής δημιουργικότητας και με μια οικουμενική γνωστική –παρότι βάσει ερευνητικών δεδομένων ακόμη δεν αναγνωρίζεται συνειδητά και άμεσα και αυτή της η ποιότητα– και κοινωνική ενημερότητα και στόχευση.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ - Σχολική Δικτύωση και Εκπαιδευτική Καινοτομία

Σχολική Δικτύωση. Σύγχρονη παιδαγωγική και εκπαιδευτική αναγκαιότητα

Η χρήση δικτύων συνιστάται με σκοπό τη συνεχή διαμόρφωση, αναδιαμόρφωση και διάχυση της γνώσης, ήτοι τον εκσυγχρονισμό και τη διακίνηση των ιδεών στην Εκπαίδευση. Μέσω καινοτομιών και συνεργασιών, η δικτύωση συνυφαίνεται με την κοινωνική και εκπαιδευτική επικαιρότητα και δη απευθυνόμενη σε ψηφιακά ιθαγενείς μαθητές και μαθήτριες· κοινό, στο οποίο οι συνδέσεις δε φαντάζουν ανοίκειες. Εξού και η προώθηση ανάλογων δραστηριοτήτων, με πολιτικές και εθνικές πρωτοβουλίες των κυβερνήσεων, παρά του ότι η έρευνα πάνω στο αντικείμενο βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο (Veugelers & O'Hair, 2005). Διευκρινίζεται εδώ, βέβαια, ότι δε θα καταχραστούμε τον όρο «δικτύωση», κάνοντας λόγο για ευκαιριακές συνυπάρξεις ή συμπράξεις. Η διαδικασία προϋποθέτει ισοπμία των μελών-εταίρων (Bennett & Anderson, 2005), εμφορούμενων από κοινές κατευθυντήριες αξίες-στόχους, ώστε να υποστηρίξουν έναν σκοπό (Mullen & Kochen 2000) και ένα κοινό έργο (Clark, 1996: 142), όντας κόμβοι γνωστικών διασυνδέσεων σε ένα πλαίσιο συνευθύνης (Fullan, 2000).

Ο σχηματισμός καθαυτός και η διάσχιση δικτύων γνώσης συνιστούν τη μάθηση, βάσει της θεωρίας του κωνεκτιβισμού (connectivism) (Downes, 2007; Δημητριάδης, 2015). Κατά έναν τρόπο, η μάθηση, ως ικανότητα, προκρίνεται της γνώσης, καθότι αποτελεί διεργασία σχηματισμού διαρκώς αναπτυσσόμενων δικτύων, καθιστώντας κόμβους της μαθητές/τριες, φορείς και οργανισμούς. Σημείο εκκίνησης της μάθησης είναι πλέον, όχι το περιεχόμενο, μα οι σύνδεσμοι και κρίσιμη ικανότητα, αν όχι αυτόνομη και πρωταρχική διεργασία μάθησης, η διάκριση νέων μορφών συνδέσεων μεταξύ εννοιών και ιδεών (Siemens, 2018). Μια τέτοια θεώρηση, όσο κι αν ακούγεται αιρετική, συνάδει με το «Πώς μαθαίνει ο εγκέφαλος» –που, νευροβιολογικά, είναι αδύνατον να μη μάθει (Δημογιάννης, 2018). Ο εγκέφαλος είναι που επιτρέπει την προσαρμογή στο περιβάλλον και που το μετασχηματίζει, με τη συγκριτική μάθηση. Η μνήμη οργανώνεται έτσι, ώστε οι γνώσεις να σχηματίζουν δίκτυα όπου κάθε στοιχείο συνδέεται με εκείνα με τα οποία διατηρεί μια ουσιαστική σχέση (Sousa, 2010).

Κατ' αυτόν τον τρόπο, ως προϋπόθεση της μάθησης αναγνωρίζεται η ικανότητα σύνδεσης πηγών, προκειμένου για τη δημιουργία χρήσιμων μοτίβων πληροφοριών, ενώ η γνώση είναι ενσωματωμένη σε δίκτυα διασυνδέσεων με άλλους ανθρώπους ή πηγές-κόμβους. Κάθε «κόμβος», που πάει να πει μαθητευόμενος, αποτελεί «τράπεζα υλικού», κάτι, που, διασφαλίζει και





την προσωπική του εμπλοκή στη γνώση (Siemens, 2005). Πρόκειται για την ανάγκη για συνταίριασμα, κατηγοριοποίηση, αναπλαισίωση και εξωστρέφεια, δηλαδή, ανατροφοδότηση από πραγματικά ακροατήρια. Με τέτοιους πυλώνες στην εκπαιδευτική διαδικασία, η μάθηση νοείται ως μια συνεχής δυναμική δραστηριότητα, που οικοδομείται κοινωνικά (Vygotsky, 1988) και διαφοροποιημένα (Tomlinson, 2010). Με αυτό το σκεπτικό, καταλήγουμε στο ότι η γνώση δεν μπορεί να νοείται πλέον ως αυτόνομο-αυθύπαρκτο προϊόν.

Στον δισυστασιακό κόσμο της συλλογικής νοημοσύνης, η γνώση βρίσκεται σε διαρκή εκκρεμότητα και τίθεται πάντα υπό διεργασία και διαπραγμάτευση. Και, κατά μια σφαιρική θέαση, η ανοικτωτική αυτή διαδικασία της αναθεώρησης, επανανοηματοδότησης και, τελικά, εμπλουτισμού των γνωστικών δεδομένων, περιγράφει εύγλωπτα την πλατωνική διαλεκτική, προσιδιάζει στην ίδια την ουσία της δημοκρατίας, μιας ανησυχίας σε εκκρεμότητα, κατά την αντιμετώπιση Καστοριάδη, και παραπέμπει σε σχήματα της δυτικής σκέψης περί θέσης, άρσης, αντίθεσης, (εγγελιανής) σύνθεσης ή ακόμη και (νισειϊκής) υπέρβασης, θα λέγαμε, με μια αδρομερή παρακολούθηση της ιστορίας της φιλοσοφίας κατά έναν ανοιχτό διάλογο με την αρχαιοελληνική σκέψη (ενδεικτικά: Τσέλλερ-Νέσιλε, 2002). Κατά λογική απόρροια της παραπάνω προβληματικής, απαιτείται ενέργεια και συνέργεια για ενεργητική, βιωματική, δισυστασιακή, δικτυωμένη, άτυπη μάθηση και για τον εντοπισμό της γνώσης όταν και όπου αυτό είναι αναγκαίο. Τα δίκτυα επισπεύδουν τη διαδικασία της αλλαγής, δηλαδή της μάθησης, οδηγώντας σε αναμέτρηση με τη γνώση.

Είναι αυτά που προωθούν τη μάθηση, θέτοντάς την σε πραγματικά συμφραζόμενα κοινότητας γνώσης, διασφαλίζουν ένα γόνιμο κλίμα που ευνοεί τις νέες ιδέες, υποστηρίζει μέσω της ανατροφοδότησης και δημιουργεί μακροπρόθεσμη ικανότητα για βελτίωση. Και, σε ό,τι αφορά στην εφαρμογή των παραπάνω θεωριών και θεωρήσεων στην εκπαίδευση, «μάθηση μέσω δικτύου, όπως στην περίπτωση των σχολικών δικτύων, σημαίνει ικανότητα να μαθαίνει το ένα σχολείο από το άλλο μέσα από μια διαδικασία συνεργατικής αλληλεπίδρασης, να αναλύει τις πρακτικές του στρατηγικού εταίρου και να αναπτύσσει διάφορες κοινές πρωτοβουλίες που σταδιακά ενδυναμώνουν την αρχική έννοια της κοινότητας» (Χατζηπαναγιώτου & Μαρμαρά, 2014). Η ένταξη σε δίκτυο προβάλλει ως εχέγγυο επαγγελματικής ανάπτυξης, εξειδίκευσης, αναθεωρήσεων της αυτοεικόνας του ατόμου ή του εκάστοτε οργανισμού μέσω της διαρκούς ανατροφοδότησης σε επίπεδο γνώσεων και συμπεριφορών, στάσεων και αξιών: διάσταση, που παραμένει ελλειμματική στη μέχρι τούδε βιωμένη πραγματικότητα και εκτός καθημερινής ατζέντας (Χα-

τζηπαναγιώτου, 2006). Σε αυτό το σημείο, εγείρεται η αναγκαιότητα της επικαιροποίησης του μαθησιακού περιβάλλοντος και της εκπαιδευτικής καινοτομίας.

Εκπαιδευτική Καινοτομία. Συνιστώσες, προϋποθέσεις, στόχευση

Η εννοιολογική οριοθέτηση της καινοτομίας δημιουργεί συγχύσεις ως προς τη στόχευση, λόγω των διαφορετικών προσεγγίσεων της σε διαφορετικά πλαίσια. Στο οικονομικό περιβάλλον, από το οποίο προέρχεται, θεωρείται αδήριτη προϋπόθεση της παραγωγικής διαδικασίας, από τη σύλληψη μιας νέας ιδέας μέχρι την εφαρμογή και υλοποίησή της (Foray and Hargreaves, 2003; Hargreaves, 1999), συνδέοντάς την με την ανταγωνιστικότητα. Αντίθετα, σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και στόχευσης, συνδέεται με τη δημιουργικότητα (Craft et al, 2001), πετυχαίνοντας μια ριζική μετατόπιση στο φιλοσοφικό και μεθοδολογικό υπόβαθρο της διδακτικής πράξης (Θεοδωρόπουλος, 2019). Μια σχολική καθημερινότητα με πρακτικές καινοτομίες και δημιουργικότητας έρχεται να καταστήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες παραγωγούς γνώσης (Hargreaves, 2003), εκδημοκρατίζοντας την τελευταία μέσω της επούλωσης κοινωνικών ανισοτήτων (Ανθοπούλου, 2013; Hargreaves, 1998, 1999; Taylor, 2001; Esping-Andersen, 1999).

Η κουλτούρα της καινοτομίας στην Εκπαίδευση συνιστά σκόπιμη και συστηματική προσπάθεια αλλαγής για «εξάλειψη χασμάτων», μόνο που η διαφορά της καινοτομίας από την αλλαγή είναι ότι όλες οι καινοτομίες συνεπάγονται αλλαγές με στόχο τη βελτίωση του σχολείου, ενώ κάθε αλλαγή δεν αποτελεί απαραίτητα και καινοτομία (Μαυροσκούφης, 2002). Το πεδίο αλλαγής σχετίζεται με την τυπολογία και τις συνιστώσες της επιχειρούμενης καινοτομίας, που διακρίνεται: ως προς το είδος (σε εκπαιδευτική, παιδαγωγική, διοικητική, οργανωτική), ως προς το θέμα (αναφορικά με σκοπούς/στόχους, περιεχόμενο, μεθόδους και μέσα διδασκαλίας και αξιολόγησης), ως προς την ανάληψη πρωτοβουλίας σχεδιασμού/ υλοποίησης (top-down διαδικασία ή bottom-up διαδικασία) και ως προς την ομάδα-στόχο (αν απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών και των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας ή σε συγκεκριμένες υποομάδες) (Χατζηπαναγιώτου, 2013).

Αυτή η πολυδιάστατη διαδικασία (Fullan, 2000) υφίσταται, ακόμη, μέσα από την υποστήριξη της δικτύωσης και αλληλεπίδρασης, κατά έναν ολιστικό σχεδιασμό υπέρ της ανεκτικότητας και της συμπερίληψης στα σχολεία (Μπελαδάκης, 2007), καθώς και υπέρ της βελτιστοποίησης ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε μια σπειροειδή ανοδική πορεία αριστοτελικής προ-

σέγγισης. Συνεπώς, σημειώνουμε ότι η ριζοσπαστικότητα δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά η όποια μετεξέλιξη αξιολογείται από το επίπεδο καλύτερευσης και της ελάχιστης ακόμη συνθήκης. Σε κάθε περίπτωση, μιλώντας μαθητοκεντρικά, ο κοινός παρονομαστής των καινοτομιών φαίνεται να είναι η προσπάθεια σύνδεσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα και επικαιρότητα, προς όφελος της αυτενέργειας, της κοινωνικοποίησης και της –κατά περίπτωση, ανακαλυπτικής, ομαδοσυνεργατικής, βιωματικής– προσέγγισης της γνώσης από τον ίδιο τον μαθητή, με προϋπόθεση ένα συναινετικό κλίμα συνεργασιών σε πλαίσιο σχολικής και ευρύτερης κοινότητας.

Με αυτή την οπτική, δίνεται έμφαση στην προσβασιμότητα, τα νοητικά πλαίσια και τη χειραφετική διάσταση της γνώσης ως μεταγνωστικής και κοινωνικής λειτουργίας λήψης αποφάσεων, δηλαδή στη διαδικασία της μάθησης, στην αλλαγή. Η «αλλαγή» εμπνέει στο εκπαιδευτικό υλικό, στη διδακτική μεθοδολογία και στην παιδαγωγική φιλοσοφία (Fullan, 2005). Η δέσμη των ενεργειών εκείνων οι οποίες ενέχουν και ενισχύουν νέες αντιλήψεις για την εκπαίδευση σε ό,τι αφορά στην αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων, στην εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων και στη χρήση νέων διδακτικών μέσων συνιστά την εκπαιδευτική καινοτομία (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Η αποτελεσματική εφαρμογή, ωστόσο, μίας καινοτομίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την εμπλοκή των ίδιων των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λειτουργίας της (Σπυροπούλου et al., 2007), που θα πείσουν τον μαθητή για μια συλλογικά διαμοιρασμένη γνώση, δημιουργώντας το κατάλληλο πλαίσιο συνεργασιών. Καταδεικνύεται, έτσι, η ηθική και δημοκρατική της διάσταση (Prawat, 1996).

Αν, όμως, όπως προειπώθηκε, η αποτελεσματικότητα –που είναι και το ζητούμενο– της εφαρμογής μιας καινοτομίας έγκειται κυρίως στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών, οι ρόλοι των εισηγητών και εμπνευστών της, όπως και οι ακολουθούμενες διαδικασίες, καθώς και το εκπαιδευτικό περιβάλλον στο σύνολό του τίθενται σε νέες βάσεις (Σπυροπούλου et al., 2007). Προϋποτίθεται η ενίσχυση της αυτενέργειας, του βαθμού ελευθεριών και ευελιξίας του εκπαιδευτικού, για ανάπτυξη της πρωτοβουλίας και νεωτερικότητάς του μέσα σε κλίμα ασφάλειας και υποστήριξης από την εκπαιδευτική ηγεσία (Παπακωνσταντίνου, 2008), που έχει καταλυτικό ρόλο ως προς την εισαγωγή ή την παρεμπόδιση καινοτομιών, με την ενθάρρυνση ανάλογων πρωτοβουλιών και συνεργειών, τις ενδοσχολικές επιμορφώσεις, την κατά το δυνατόν διάθεση πόρων και όρων εργασίας. Βέβαια, τίθεται σε προτεραιότητα η καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασιών, που καταπραΰνει τους ενδεχόμενους ανταγωνισμούς και τις ανισότητες, ενώ ενισχύει το παρωθητικό

συμμετοχικό πνεύμα, με τη βέλτιστη αξιοποίηση ανθρώπινων πόρων, και τη διασφάλιση πλουραλιστικής βάσης μέσα σε δίκτυα ροής γνώσης.

Ένα τέτοιο πλαίσιο επιβάλλει ή, καλύτερα, υποβάλλει τον επανακαθορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού-διευκολυντή, την εστίαση στις μεταγνωστικές δεξιότητες αυτορρύθμισης του μαθητή και τον εκσυγχρονισμό ενός ανοικτού σχολείου δημοκρατικής αγωγής κινούμενο προς την ολική ποιότητα στην Εκπαίδευση. Μέσα από εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, ομαδοσυνεργατικές και βιωματικές διαδικασίες, συνθετικές ερευνητικές εργασίες, συνεργασίες με ειδικούς ή φορείς και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, σχολικές μονάδες, εκπαιδευτικοί και μαθητές αναβαθμίζονται σε συνδιαμορφωτές της γνώσης. Με επαγγελματισμό, συγκρότηση και μακρόπνοο εκπαιδευτικό όραμα, μπορεί να εφαρμοστεί η ολιστική προσέγγιση, που θα διαμορφώσει τα χαρακτηριστικά του σχολείου που θέλουμε και εξαγγέλλεται από τα Νέα Προγράμματα Σπουδών (ΙΕΠ, 2024). Το διακύβευμα, πάντως, παραμένει και δεν είναι άλλο από τη διατήρηση του αξιακού προσανατολισμού, που προσδίδει στο καινοτόμο και δικτυωμένο σχολείο τα χαρακτηριστικά του: αυτά της εξωστρέφειας, της αποκέντρωσης και της αειφορίας.

Καινοτομία και Δικτύωση: Εφαρμοσμένη Προσέγγιση

Η περίπτωση του παγκόσμιου Δικτύου Συνδεδεμένων Σχολείων της UNESCO-ASPnet

Σε συνέχεια των υπερκείμενων τοποθετήσεων, είναι πρόδηλη η επιλογή του παραδείγματος του Δικτύου Συνδεδεμένων Σχολείων της UNESCO-ASPnet, που διατηρεί έδρα στο Τμήμα Διεθνών Σχέσεων, στη Διεύθυνση Ευρωπαϊκών και Διεθνών Θεμάτων, στη Γενική Διεύθυνση Διεθνών, Ευρωπαϊκών Θεμάτων Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού Ελλάδας. Εξάλλου, υπογραμμίστηκε εμφaticά η επιδίωξη της εφαρμογής των στόχων των Ηνωμένων Εθνών που προτάσσει η UNESCO για την αειφόρο ανάπτυξη από το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού στην ομιλία του Έλληνα υπουργού Παιδείας, στην 42η Γενική Διάσκεψη της UNESCO, στο Παρίσι (Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού/Ομιλίες-συνεντεύξεις, 2024).

Η επιλογή του εν λόγω δικτύου, ανάμεσα σε άλλα διακεκριμένα, δεν εδράζεται μόνο στο ότι είναι εγκεκριμένο και διεθνώς αναγνωρισμένο με ευρύτατη εμβέλεια και κατοχυρωμένη στις συνειδήσεις των πολιτών δράση. Η επιλογή μας συνάδει με τις προαναφερθείσες αρχές περί δικτύωσης και καινοτομίας που έχουν άμεσο αντίκρισμα στους στόχους, στη στρατηγική, στις





δεσμεύσεις και στον τρόπο λειτουργίας του δικτύου, με βάση τον Κανονισμό Λειτουργίας του Εθνικού Δικτύου Συνδεδεμένων Σχολείων της UNESCO-Associated Schools Network/ASPnet, που διατίθεται στα σχολεία που πρόκειται να τεθούν σε διαδικασία ένταξης και βασίζεται στον Οδηγό για τους Εθνικούς Συντονιστές, αλλά και στον Οδηγό για τα μέλη που έχει εκδώσει η UNESCO, «Guide for members» (UNESDOC Digital Library, 2024).

Ειδικότερα, τα σχολεία αυτά δεσμεύονται απέναντι στις προτεραιότητες του διεθνούς οργανισμού για εργασία και συμβολή τους στην επίτευξη των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης των Ηνωμένων Εθνών για μια πιο δίκαιη, ειρηνική και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη (Προεδρία της Κυβέρνησης-Γενική Γραμματεία Συντονισμού, 2024), με γνώμονα τη συνεργασία, την ανταλλαγή γνώσεων και τις συμπράξεις μεταξύ σχολείων σε όλο τον κόσμο που μοιράζονται τις ίδιες αξίες και τις ίδιες απόψεις. Δεσμεύονται, δηλαδή, να αποτελούν κόμβους γνώσης με ασφαλιστική δικλείδα το ίδιο το αξιακό σύστημα που πρεσβεύει το δίκτυο, και με κοινό χώρο γενικής αναφοράς και ενημέρωσης την ιστοσελίδα του διεθνούς δικτύου (UNESCO Associated Schools Network, 2024). Ως προς το αξιακό σύστημα, τώρα, πρωταρχικός στόχος της λειτουργίας του δικτύου είναι η υπεράσπιση της ειρήνης, ενώ, παράλληλα, ως προς την πρόωθηση καινοτόμων πρακτικών, διασαφηνίζεται ότι οι ενέργειες αφορούν στο σύνολό τους στην οργάνωση, στα μαθήματα, στα προγράμματα και γενικότερα στην κουλτούρα των συμμετεχόντων σχολείων.

Με άλλα λόγια, μια τέτοια καινοτόμος δικτύωση αποσκοπεί στην εδραίωση της ειρήνης, της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και της ανάπτυξης σε ένα σύνολο σχολείων ανοικτών στην κοινωνία με μαθητές και μαθήτριες ενεργούς πολίτες, που μαθαίνουν να ζουν, να δρουν, να μαθαίνουν και, κυρίως να συμβιώνουν, σύμφωνα με τους καθιερωμένους πυλώνες της Έκθεσης της Επιτροπής της UNESCO για την Εκπαίδευση για τον 21ο αιώνα. Από τα παραπάνω γίνεται σαφές η ισότιμη θέση και δέσμευση των μελών, που γίνονται παραγωγικοί περιεχομένου σε πλαίσιο οργανωμένου επίσιου σχολικού σχεδιασμού πάνω σε προτεινόμενες από την UNESCO θεματικές ενότητες για την ένταξη στη διδασκαλία, την εκπόνηση προγραμμάτων, τον σχεδιασμό δράσεων, τη διοργάνωση εκδηλώσεων με συνεργασίες ή χωρίς, ανοικτές στην κοινότητα ή πιο περιορισμένες, εντός ή εκτός Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών σε συνεργασία ακόμη και με άλλα δίκτυα ή όχι.

Συνεπώς, περιφρουρείται το ζήτημα της αυτονομίας, μα δίνεται δυνατότητα ανάπτυξης στρατηγικών συμμετοχής και ερείσματα κινητοποίησης πάνω σε κοινούς άξονες δράσης με εστίαση: α)

στην εκπαίδευση για την αειφορία και τον αειφόρο τρόπο διαβίωσης, β) στην εκπαίδευση για την παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη και γ) στον πολιτισμό της ειρήνης και στη διαπολιτισμική μάθηση, τη διαφορετικότητα και την πολιτιστική κληρονομιά. Πέραν του γενικού πλαισίου, προτείνονται, επίσης, από τον Εθνικό Συντονισμό, σε συνεργασία με την Ελληνική Εθνική Επιτροπή για την UNESCO, θέματα επικαιρότητας που συνδυάζονται με τις προτεραιότητες του διεθνούς οργανισμού και την Ατζέντα 2030 των Ηνωμένων Εθνών και μπορούν να εμπνεύσουν τα σχολεία. Τα σχολεία –υπό ένταξη ή ενεργά μέλη– κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, συστήνουν και καταθέτουν, μέσω του Σχολικού Συντονιστή που έχουν ορίσει, Ετήσιο Σχέδιο Δράσης στον Εθνικό Συντονισμό. Στο τέλος του έτους, καλούνται να υποβάλουν την Ετήσια Έκθεση Δραστηριοτήτων τους, ενώ θα έχουν παρεμβληθεί επικοινωνίες ενδιάμεσων επιμορφώσεων, ενημερώσεων ή ευκαιριών για κοινές δράσεις και εκδηλώσεις. Οι σχολικές δράσεις είναι καλό, ανάλογα με την εκάστοτε πρόταση από τον Εθνικό, άλλον Εθνικό ή τον Διεθνή Συντονισμό ή από πρωτοβουλίες σχολείων, να περιλαμβάνουν συμμετοχή σε πιλοτικά εκπαιδευτικά εργαλεία ή υλικό της UNESCO, σε διαγωνισμούς της UNESCO, των Ηνωμένων Εθνών ή άλλων διεθνών και περιφερειακών οργανισμών με δυνατότητα αξιοποίησης εκπαιδευτικού υλικού της UNESCO.

Υπάρχει, επίσης, για λόγους ενεργοποίησης της ιδιότητας του παγκόσμιου πολίτη και της ευαισθητοποίησης σε πανανθρώπινα ζητήματα, η ελάχιστη δέσμευση της συμμετοχής σε εκδηλώσεις ή της εκπόνησης έργου (project) για τουλάχιστον δύο Παγκόσμιες Ημέρες της UNESCO και της διοργάνωσης εκδηλώσεων ή δραστηριότητας για Εθνικά Έτη. Εν περιλήψει, ενθαρρύνεται δραστηρικά η κινητοποίηση των σχολικών μονάδων υπέρ των Παγκόσμιων Στόχων της Βιώσιμης Ανάπτυξης και των θεματικών του δικτύου με Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων ή ευρωπαϊκά προγράμματα (Erasmus+, e-twinning), καθώς και με κοινές δράσεις μεταξύ σχολείων ή με τη συνδρομή φορέων και θεσμών της κοινωνίας πολιτών, υπέρ μιας γόνιμης και ουσιαστικής εξωστρέφειας. Υπογραμμίζεται ότι απαραίτητα τεκμήρια υλοποίησης για όλα τα παραπάνω μπορούν να αποτελούν μόνο σύνδεσμοι υλικού στον παγκόσμιο ιστό, διαμορφώνοντας κόμβους ή κοινότητες μάθησης, που δρουν πολλαπλασιαστικά.

Ίσως, όμως, η πιο ενδιαφέρουσα παράμετρος του δικτύου να είναι η προτεινόμενη στρατηγική υλοποίησης των παραπάνω καινοτόμων δράσεων. Δίνεται προτεραιότητα στην απόκτηση δεξιοτήτων που παρέχουν τη δυνατότητα στους νέους να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις, να δρουν υπεύθυνα και να γίνονται παράγοντες αλλαγής στα σχολεία, τις κοινότητες και τις κοινωνίες τους. Η ολιστική σχολική προσέγγιση μετασχηματίζει τα σχολεία σε περιβάλλοντα μά-

θησης και κατάρτισης, καθώς ενσωματώνουν στο Πρόγραμμα Σπουδών τα παραπάνω θέματα, ενισχύοντας τη διαδραστική και συμμετοχική διδασκαλία και μάθηση, που, όπως προαναφέραμε στην προηγούμενη θεωρητική παρουσίαση, επιφέρει αλλαγές στη στάση των μαθητών και μαθητριών. Επιτυγχάνεται, έτσι, η ενδυνάμωση του μαθητικού δυναμικού όλων των ηλικιών, ώστε να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην αντιμετώπιση και επίλυση των παγκόσμιων προκλήσεων, συμμετέχοντας ενεργά στη σύγχρονη διεθνή επικαιρότητα και συνδιαμορφώνοντας συνθήκες ανεκτικότητας και ασφάλειας. Μια τέτοια ολόπλευρη προσέγγιση, χωρίς αμφιβολία, καλύπτει στόχους γνωστικούς, κοινωνικο-συναισθηματικούς και συμπεριφορικούς.

Ένα εφαρμοσμένο παράδειγμα ένταξης σχολικής μονάδας στο δίκτυο ASPnet-UNESCO

Χωρίς να αναλωθούμε σε διαδικαστικά ζητήματα ή σε στοιχεία αποκάλυψης της ακριβούς ταυτότητας μιας από τις σχολικές μονάδες που εντάξαμε στο δίκτυο, καθώς αυτό δεν είναι επιτρεπτό στην παρούσα συνθήκη και δεν είναι αυτοσκοπός της επικείμενης παρουσίασης, προβαίνουμε σε επιβεβαιώσεις των παραπάνω θεωρητικών πορισμάτων, όρων και εξαγγελιών, μέσω των δράσεων (των οποίων οι υπερσύνδεσμοι μπορούν να διατεθούν σε περίπτωση ενδιαφέροντος) του πολυπληθούς ετερογενούς Επαγγελματικού Λυκείου μας, που βρίσκεται μεν σε πρωτεύουσα περιφερειακής ενότητας, αλλά φιλοξενεί μαθητές και μαθήτριες από την ευρύτερη περιοχή, εκπαιδύοντας και καταρτίζοντάς τους σε πολλές διαφορετικές ειδικότητες. Για τη συναίνεση της ένταξης, βέβαια, πραγματοποιήθηκε πρώτα ενδοσχολική επιμόρφωση πάνω στο πλαίσιο λειτουργίας, τις παιδαγωγικές αρχές και ωφέλειες και τις ιδιαίτερες παραμέτρους και δεσμεύσεις του δικτύου. Η επιμόρφωση, απευθυνόμενη στο σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού, ήταν μία bottom-up καινοτόμος διαδικασία αξιοποίησης έμψυχων πόρων του σχολείου, διαμορφώνοντας εμπράκτως ανάλογη κουλτούρα διαμοιρασμού και ανταλλαγής γνώσης και εμπειρίας.

Στον ετήσιο σχεδιασμό, που προϋπέθετε στενή συνεργασία με τη Διεύθυνση του σχολείου και συναδέλφους διαφορετικών αρμοδιοτήτων και ειδικοτήτων, καθώς και συμπράξεις με φορείς, περιλήφθηκαν τα υποβληθέντα από τη σχολική μονάδα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων με προσανατολισμό στους άξονες του δικτύου ASPnet, ενώ στην πορεία προστέθηκαν δράσεις που προέκυψαν από προτεινόμενες καμπάνιες και από δική μας πρωτοβουλία. Αναφερόμαστε στη συγκινητική σχολική συμμετοχή στην προερχόμενη από το Δίκτυο Συνδεδεμένων Σχολείων στην Πολωνία και το Ίδρυμα Zbigniew Herbert καμπάνια, σε συνεργασία με τη Μονάδα Διεθνούς Συντονισμού ASPnet, για συμμετοχή στην πρωτοβουλία με τίτλο «Χάρισε ένα

ποίημα», τρόπο ανάμνησης της Παγκόσμιας Ημέρας Ποίησης, της 21ης Μαρτίου. Επίσης, με δική μας πρωτοβουλία, έγινε διαδικτυακή συνάντηση συνεργασίας και διάχυσης αποτελεσμάτων με δύο φορείς, PRAXIS και Όμιλο UNESCO και με δύο απομακρυσμένα νησιωτικά σχολεία, πραγματώνοντας αυθόρμητα το αίτημα για την οικοδόμηση της ειρήνης, κατά τη διεθνή της ημέρα. Την επόμενη και τρέχουσα χρονιά παρωθήθηκε πιο γενικευμένα και σύσσωμα η σχολική μονάδα για συμμετοχή σε καμπάνια για την ειρήνη, η οποία προτάθηκε από κεντρικό ελληνικό Δημοτικό σχολείο και ακολουθεί μια ωραία πορεία.

Ως προς τον θεματικό άξονα ASPnet περί αειφορίας, σημειώθηκαν στη σχολική μονάδα παραδειγματικής αξιοποίησης δράσεις απαιτητικές σε προσπάθεια και επιβραβευμένες σε αποτέλεσμα, που πλαισιώθηκαν και προβλήθηκαν ποικιλοτρόπως. Υλοποιήθηκαν: τρία προγράμματα μαθητικής επιχειρηματικότητας περί STEM και πράσινης ανάπτυξης, που υποστηρίχθηκαν σε ανοικτή εκδήλωση σχολείων στο Εμπορικό Επιμελητήριο της πόλης με τη συνδιοργάνωση φορέων και των οικείων Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τρία προγράμματα του Περιφερειακού Δικτύου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης «Κλικ, προστάτευσέ το! - Η φωτογραφία στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για το σχολικό έτος 2022-23», που οδήγησαν σε συμμετοχή στη Σχολική Έκθεση Φωτογραφίας του Βαφοπουλείου Πνευματικού Κέντρου του Δήμου Θεσσαλονίκης (15-31 Μαΐου 2023), με διακρίσεις και βραβεύσεις από το οικείο δίκτυο αναφοράς αφιέρωμα ευαισθητοποίησης με εικονική μαθητική εικαστική έκθεση με τη συνεργασία ντόπιου πνευματικού ανθρώπου με αφορμή τη Διεθνή Ημέρα Υγροτόπων σε συνέχεια ευρύτερου διασχολικού project καινοτόμες Υποδράσεις STEAM ενταγμένες στο σχολικό Σχέδιο Δράσης ΜΝΑΕ-ΝΟΗΣΙΣ 2022-2023. Το ζήτημα της αειφόρου διαβίωσης αντιμετωπίστηκε σφαιρικά, από την ευαισθητοποίηση πάνω στο περιβάλλον ως την κατάθεση ολοκληρωμένων προτάσεων για την προστασία του.

Ως προς τον θεματικό άξονα ASPnet περί πολιτότητας, οι μαθητές και μαθήτριές μας διέφυραν τις γνώσεις και δεξιότητές τους μέσα από βιωματικές, ανακαλυπτικές και ενεργητικές μεθόδους (διαλεκτική, θέατρο-αγορά, ρητορική, ταξίδι γνώσης σε χώρους και πηγές, διερεύνηση στην κοινωνία μέσω σφυγμομέτρησης της κοινής γνώμης σε δρόμους της πόλης, κριτική ανασκόπηση-αναθεώρηση, εικαστικό ακτιβισμό, μοίρασμα). Έλαβαν αποφάσεις και ανέλαβαν δράσεις, ενώ συνεργάστηκαν με έγκριτους φορείς (Ίδρυμα Βουλής των Ελλήνων-Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Βουλής των Εφήβων, Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας-Πρόγραμμα: «Καλειδοσκόπιο Μαθητικής Δημιουργίας: Πολιτιστική κληρονομιά, ο κοινός

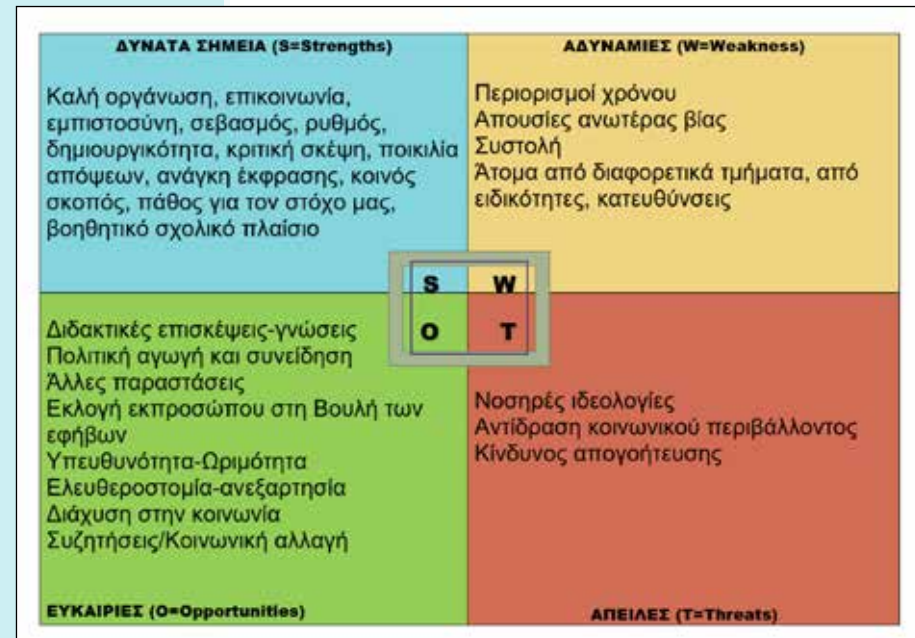
μας τόπος», Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, επιστήμονες/ερευνητές, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης Θεσσαλονίκης & Μουσείο Φωτογραφίας Θεσσαλονίκης, Υπηρεσία Επιμελητών Ανηλίκων και Κοινωνικής Αρωγής Σερρών, Δικαστικό Μέγαρο Σερρών, Αστυνομική Διεύθυνση Σερρών, ΓΕΛ Πάτμου, ΓΕΛ Παλαιόχωρας Κρήτης, PRAXIS Σερρών, UNESCO Σερρών, ActionAid, In action SDGs Schools Club). Οι συνέργειες πραγματοποιήθηκαν είτε σε επίπεδο διάδρασης για συνδιαμόρφωση της γνώσης είτε σε επίπεδο θεσμικό.

Παρήχθη πλούσιο υλικό, όπως: α) αποτελέσματα έρευνας σε ηλεκτρονικό βιβλίο για τη Βουλή των Εφήβων, όπου εστάλη εκπροσώπηση, β) ψηφιακή περιήγηση σε πολυμεσικό υλικό από τον οικείο Σχολικό Όμιλο «Δημοκρατία και Τέχνη», όπου η πολιτειότητα αντιμετωπίστηκε ως θεμελιωμένο και θεμελιακό στοιχείο άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς και εξακτινωμένης –συνεχώς υπό διαπραγμάτευση– ζώσας παράδοσης και ταυτότητας, και γ) ψηφιακή πινακοθήκη αποκατάστασης της δημοκρατίας μέσω της τέχνης (Υποδράση ΜΝΑΕ-ΝΟΗΣΙΣ: ΑΨΛΗ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑ - Δημοκρατία και Τέχνη. Αφοπλίζοντας τη βία). Οι παραπάνω δράσεις εμπίπτουν και στον τρίτο άξονα ASPnet περί διαπολιτισμικής μάθησης, διαφορετικότητας και πολιτιστικής κληρονομιάς, με την προσθήκη μιας ακόμη δράσης φιλίας, εξωστρέφειας και αλληλεγγύης, που ήταν η διανομή ηλεκτρονικού λευκώματος με προσωπικούς ορισμούς-ευχές μαθητών και μαθητριών όλων των τάξεων του σχολείου για ευτυχία σε όλους τους θεσμούς, τις δομές και τα σχολεία της οικείας Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

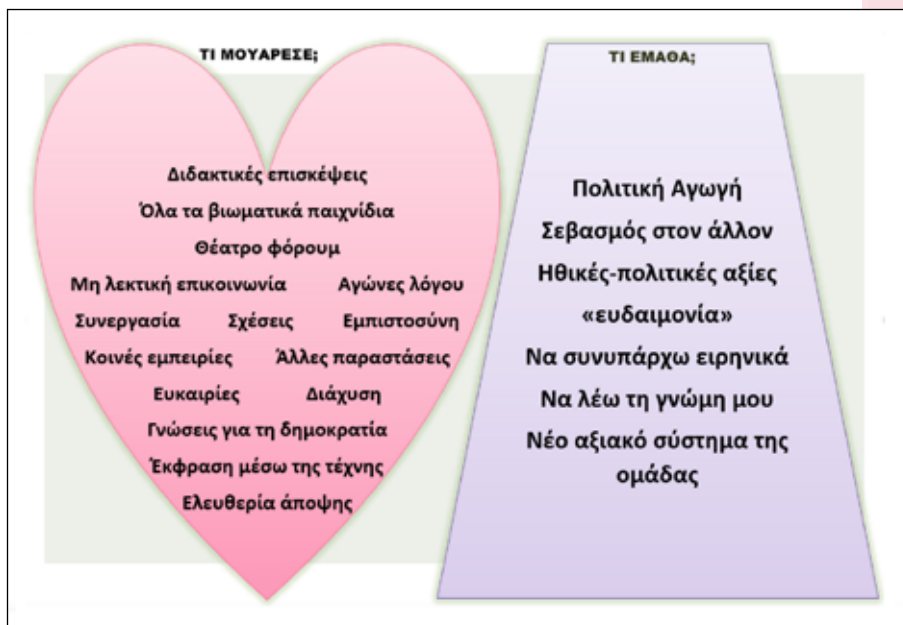
Ως προς την αναδραστική επίδραση της σχολικής δικτύωσης στην εκπαιδευτική καινοτομία, διαφαίνεται από τη μελέτη αυτής της περίπτωσης, όχι μόνο η κινητοποίηση και κατακόρυφη αύξηση πρωτοβουλιών, καθώς και των ποσοτικών και ποιοτικών αποτελεσμάτων τους, αλλά, κατά βάση, η μετατροπή του σχολείου και της ευρύτερης κοινότητας σε εμπλουτισμένο και δυναμικό περιβάλλον μάθησης. Σε όλη τη διάρκεια των επιμέρους διαδικασιών, εφαρμόζονταν διαδικασίες ανατροφοδότησεων και αναπροσαρμογών πέραν της τελικής αυτοαξιολόγησης, για την οποία επιλέχθηκαν σύγχρονοι και φιλικόι προς τις ομάδες τρόποι έκφρασης ή εξαγωγής συμπερασμάτων. Παρατίθενται κάποια παραδείγματα αξιολογήσεων επί των διαδικασιών, ενδεικτικά του βαθμού ικανοποίησης και συνειδητοποίησης της επαφής με νέες γνώσεις και της ανάπτυξης δεξιοτήτων από πλευράς των μαθητικών ομάδων (Εικόνες 1-3).



Εικόνα 1. Πρωτότυπα δελτία σημειώσεων ποιοτικής αυτοαξιολόγησης σε συζήτηση στρογγυλής τραπέζης



Εικόνα 2. Στιγμιότυπο οθόνης από την ψηφιακή καταγραφή της SWOT ανάλυσης από σχολική μαθητική ομάδα εργασίας



Εικόνα 3. Από στιγμιότυπο οθόνης ψηφιακής καταγραφής περιγραφικής αυτοαξιολόγησης σχολικής μαθητικής ομάδας εργασίας

Τα αποτελέσματα είναι εντυπωσιακά και πιστοποιούν το θετικό παιδαγωγικό κλίμα και την «αλλαγή», τη θετική στάση προς τη μάθηση και μια επιτυχή πρώτη πρόσληψη των προαναφερθέντων πυλώνων, στρατηγικών και στόχων του ASPnet. Συμπεραίνεται ότι τα εμπλεκόμενα μέρη και, πιο συγκεκριμένα, μιλώντας για ζητήματα γραμματισμού, οι μαθήτριες και οι μαθητές απέκτησαν γνώσεις και δεξιότητες μέσα από βιωματικές και συνδεδεμένες με τη ζωή διαδικασίες. Καλλιέργησαν την ιδιότητα του ενημερωμένου και ενεργού πολίτη, ενώ συνέβαλαν στην ανάπτυξη και την πρόοδο, προβάλλοντας το έργο του σχολείου πέρα από τα στενά τοπικά όρια. Ανέπτυξαν, τέλος, την αίσθηση του ανήκειν και, μάλιστα, σε μια παγκόσμια κοινότητα. Η σχολική

δικτύωση, αφορμώμενη από τις αρχές που κατοχυρώνονται στο Σύνταγμα της UNESCO και στον Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών, υποστήριξε στις συνειδήσεις των εμπλεκόμενων ως αυταξίες τα θεμελιώδη δικαιώματα, την ισότητα και την κοινωνική πρόοδο, σε ένα πλαίσιο ελευθερίας, δημιουργικότητας και δημοκρατίας, με ευέλικτη μα σταθερή οργάνωση, αειφόρο προσανατολισμό και πίστη στη δυνατότητα αλλαγής. Κι αν η αλλαγή στην εκπαιδευτική πρακτική αποτελεί σύμφυτο ζωτικό χαρακτηριστικό, όπως, άλλωστε, και σε κάθε ελεύθερη συνείδηση και δημοκρατικό σχήμα, αυτό συμβαίνει, όπως φαίνεται, επειδή αποδίδει σε ποιότητα και αποτελεσματικότητα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – Επιλογικές επισημάνσεις και προεκτάσεις

Μέσα από έναν ολιστικό σχεδιασμό, από συνεργασίες, επικοινωνία και συνειδητοποίηση του ενεργού και καθοριστικού ρόλου κάθε μέλους ως μονάδας και μέρους ενός συστήματος –σε τελευταία ανάλυση συστήματος γνώσεων– αναδύονται εμπράκτως οι σύγχρονες αρχές της πολιτείας, της αειφορίας και της διά βίου εκπαίδευσης. Σημειώνεται, βέβαια, ότι τελευταίες έρευνες στον ελλαδικό χώρο δείχνουν μια επιφύλαξη των εκπαιδευτικών και των σχολείων ως προς την εισαγωγή καινοτομιών ή το ότι οι καινοτομίες αντιμετωπίζονται ακόμη ως δευτερεύουσας ή επικουρικής σημασίας με στόχο την ανάπτυξη κοινωνικών μόνο δεξιοτήτων (Θεοδωρόπουλος, 2019). Γι' αυτό χρειάζεται να γίνει αντιληπτό το ότι οι καινοτομίες αποτελούν μονόδρομο πρόσληψης της αλλαγής και χάραξης μιας «εσωτερικής πολιτικής» της σχολικής μονάδας (Αθανασούλα – Ρέππα et al., 2008) με πολλαπλασιαστικό αποτέλεσμα στην κοινότητα και το ότι, κατά μείζονα λόγο, τα δίκτυα είναι ο μόνος τρόπος για να επιβιώσουν και να επιτύχουν οι σχολικοί οργανισμοί (Kilpatrick et al., 2003).

Τα δίκτυα κοινοτήτων μάθησης, μέσα σε όρους αμοιβαιότητας και αλληλοβοήθειας, παρέχουν την ευκαιρία στη σχολική μονάδα να προγραμματίζει, να αξιολογεί και να καινοτομεί, παρεμβαίνοντας ουσιαστικά και υπεύθυνα στη διαμόρφωση της παρεχόμενης παιδείας σε επίπεδο τοπικό και ευρύτερο. Οι ζωτικές σημασίες συνεργασίες εκθέτουν και επαναποθετούν το άτομο στον κόσμο, δίνοντας τα ερείσματα της ουσιαστικής και βαθιάς κατανόησης της θέσης του σε αυτόν. Ειδικά σε μια εποχή που τα χωρικά τείχη κατακρημνίζονται από την τεχνολογική επανάσταση και η ανθρώπινη επικοινωνία συνδιαλέγεται με τα ψηφιακά ισοδύναμά της, η δικτύωση δίνει ευκαιρίες διαχείρισης της πολυπλοκότητας της σύγχρονης εποχής και των προκλήσεων της, μέσα από τη συνεισφορά, τη γνώση και την εμπειρία των άλλων (Schrage 1990): κάτι, που, εξάλλου, αποτελεί μηχανισμό λειτουργίας του ανθρώπινου πολιτισμού.



Μία μελλοντική ερευνητική μελέτη, συνεπώς, θα μπορούσε να στεγάσει συγκεκριμένες μεθόδους και διδακτικά εργαλεία ανάδειξης των διαπολιτισμικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων των μελών του δικτύου ASPnet στο πλαίσιο του ευρύτερου πολιτιστικού παλίμψηστου που αυτό διαμορφώνει. Ο διάλογος αυτός σεβασμού των εκάστοτε ταυτοτήτων, εύρεσης κοινών τόπων και συμπαραγωγής έργου, θα μπορούσε να ξεκινήσει σε ένα τοπικό μικροεπίπεδο και να εξελιχθεί ανάλογα με την πρόθεση και τις παραστάσεις των μελών-κόμβων του –για να χρησιμοποιήσουμε την προαναφερθείσα ορολογία του κονεκτιβισμού. Η εμπειρία μας, άλλωστε, από τη διαδικασία ένταξης σχολικών μονάδων δείχνει ότι ακόμη και η παρθενική αυτή συμμετοχή επέφερε σε κάθε περίπτωση ανυπολόγιστο εμπλουτισμό, που τα ωφελούμενα μέρη απέδιδαν στη δικτύωση, βιωμένη ως καινοτομία (όπως φαίνεται και από τα παραπάνω τεκμήρια αυτοαξιολογήσεων στις Εικόνες 1-3).

Και, πράγματι, μέσω της καινοτόμου δικτύωσης ή της δικτυωμένης καινοτομίας δύναται να εκδημοκρατιστεί η γνώση. Εξαλείφονται οι διαφορές χώρου, αφού ένα ακριβό σχολείο και ένα σχολείο του κέντρου έχουν την ίδια πρόσβαση στη δικτυωμένη γνώση. Θεραπεύονται διαφορές μεγέθους και δυναμικού, αφού η δυνατότητα αλληλεπίδρασης μεγιστοποιείται σε κάθε περίπτωση. Η ετερότητα αντιμετωπίζεται ως νέα πηγή και παραγωγή γνώσης, που δύναται να συμπεριληφθεί στη συλλογική νοημοσύνη. Άτομα και συλλογικότητες κάνουν αισθητή την παρουσία και τη συνεισφορά τους στην εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα. Με βάση τα παραπάνω, η καθιέρωση μιας τέτοιας εκπαιδευτικής κουλτούρας ίσως να συμβάλει στην οικουμενική συνοδοιπορία προς έναν πιο ειρηνικό, πιο δίκαιο, πιο δημοκρατικό κόσμο.

Συλλήβδην, η δικτύωση συμπορεύεται με την εκπαιδευτική καινοτομία, αφού η μία προϋποθέτει την άλλη· η πρώτη για την ουσία και την ποιότητα περιεχομένου της και η δεύτερη για τον πρακτικό της αντίκτυπο –και την αναδιαμόρφωσή της ακόμη– που μπορεί να εκμηθεθεί από την ανάδραση από πραγματικά ακροατήρια. Μια διαρκής νοηματοδότηση και επανανοηματοδότηση εννοιών μέσω ποικίλων πολιτισμικών συνδηλώσεων και γνωστικών εξειδικεύσεων συνεχίζει πρωτεϊκά την πολιτιστική εξέλιξη μέσα σε όρους σεβασμού και ισότητας. Μέσα σε μια ζοφερή διεθνή πραγματικότητα συρράξεων, καταπάτησης των δικαιωμάτων κάθε ύπαρξης και ακραίου ανταγωνισμού, ως εκληφθεί η παραπάνω πρόταση ως μια διέξοδος, για να γίνει η ουτοπία ρεαλιστική.

Αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Bennett, N. & Anderson, L. (2005). School-LEA partnerships: recipe for success, or chime-
ra? *Journal of Educational Change*, 6 (1), 29-50.
- Clark, D. (1996). *Schools as learning communities*. London: Cassell.
- Craft, A., Jeffrey, B., & Leibling, M. (2001). *Creativity in education*. London: Continuum.
- Downes S. (2007). *What Connectivism Is*, (Διαθέσιμο: <https://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=38653>, προσπελάστηκε στις 10/3/2024).
- Esping-Andersen G. (1999). *The social foundations of post-industrial economies*, New York: Oxford University Press.
- Foray D. and Hargreaves D. (2003). “The Production of Knowledge in Different Sectors: A Model and Some Hypotheses”, *London Review of Education*, 1(1): 23-38.
- Fullan, M. (2000). The return of large-scale reform. *Journal of Educational Change*, 2 (1), 5-28.
- Fullan M. (2005). *The new meaning of educational change*, 3rd ed. London: Routledge-Falmer.
- Goldie, J.G.S. (2016). Connectivism: A knowledge learning theory for the digital age? *Medical teacher*, 38(10), pp.1064-1069.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*, Teacher’s College Press, New York.
- Hargreaves, D. (1998). *Creative Professionalism*. London, Demos.

Hargreaves, D. (1999). The Production, Mediation and Use of Professional Knowledge among Teachers and Doctors: A Comparative Analysis, OECD, *Knowledge management in Learning society*, Paris.

Kilpatrick, S., Barret, M. & Jones, T. (2003). Defining learning communities. In *AARE (Australian Association for Research in Education) Conference*.

Kop, R. and Hill, A. (2008). Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past? *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 9 (3).

Mullen, C.A. & Kochen, F.K. (2000). Creating a collaborative leadership network: an organic view of change, *Leadership and Education*, 3 (3), 183-200.

Prawat, P. (1996). Learning community, commitment and school reform, *Journal of Curriculum Studies*, vol.28, No1, p. 91-110, 1996.

Schrage, M. (1990). *Shared minds: the new technologies of collaboration*. New York: Random House.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1).

Siemens, G., (2018). Connectivism. In R. E. West (Ed.), *Foundations of Learning and Instructional Design Technology*. EdTech Books.

Sousa, D. A. (Ed.). (2010). *Mind, brain, & education: Neuroscience implications for the classroom*. Solution Tree Press.

Taylor, M. (2001). *The Moment of Complexity*. University of Chicago Press.

Tomlinson, C.-A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. Μπφρ. Θεοφιλίδης, Χρ. & Μαρτίδου-Φορσιέ, Δ. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

UNESCO Associated Schools Network (2024), (Διαθέσιμο: <https://www.unesco.org/en/aspnet>, προσπελάστηκε στις 10/3/2024).

UNESDOC Digital Library (2024), (Διαθέσιμο: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368992>, προσπελάστηκε στις 10/3/2024).

Veugelers, W. & O' Hair, M. (2005) (Eds.). *Network learning for educational change*. Open University Press.

Vygotsky, L.S. (1988). *Thought and Language*. Cambridge, Harvard University Press.

Ελληνικές

Αθανασούλα - Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ. & Χαλκιώτης Δ. (2008). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*. (Τομ. Α'). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ανθοπούλου, Σ. (2013). Επισκόπηση του συνεδρίου και αποτίμηση της συμβολής του στο διάλογο για την καινοτομία στην ελληνική εκπαίδευση. *Εκπαίδευση και Καινοτομία στον 21ο αιώνα. Ανοίγοντας ορίζοντες στην αγορά εργασίας*. Απρίλιος 2013 (σσ. 63-75). Αθήνα: Ίδρυμα Λαμπράκη (Διαθέσιμο: https://lrf.gr/attachments/conference/10/1371642049_2.pdf, προσπελάστηκε στις 10/3/2024).

Βότση Ε. (2016). Η εκπαιδευτική καινοτομία στην ελληνική σχολική πραγματικότητα και η αυτονομία της σχολικής μονάδας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 517-523.

Δημητριάδης, Σ. (2015). Κονεκτιβισμός [Κεφάλαιο]. Στο Δημητριάδης, Σ. 2015. *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικό λογισμικό* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. Διαθέσιμο: <https://hdl.handle.net/11419/3386>, προσπελάστηκε στις 10/3/2024).



Δημολιάτης Γ. (2018). Η κατάργηση των πανελληνίων εξετάσεων προσαρτούμενο εξόδο της χώρας από την Κρίση: Νευροφυσιολογικά η μη μάθηση είναι αδύνατη: καμιά εξέταση του μαθητή δεν χρειάζεται (μόνο του δασκάλου). Στο 1ο Διεπιστημονικό Συμπόσιο «Πώς Μαθαίνει ο Εγκέφαλος», Ιωάννινα, 1-3 Ιουνίου 2018, Διαθέσιμο: <https://drive.google.com/file/d/15-6J04gCpIV-sQ09EgyVg4EfrummmJ8nU/view>, προσπελάστηκε στις 10/3/2024)

Θεοδωρόπουλος Ν. (2019). *Καινοτομία στο δημόσιο σχολείο: Προσλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Επιστήμων της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, Ιανουάριος 2019 (Διαθέσιμο: <https://nemertes.library.upatras.gr/server/api/core/bitstreams/8534b73c-9a08-4fac-8417-83450e51a27c/content>, προσπελάστηκε στις 10/3/2024).

ΙΕΠ (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής). Προγράμματα Σπουδών (2024). (Διαθέσιμο: <https://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida>, προσπελάστηκε στις 10/3/2024).

Μαυροσκούφης, Δ. (2002). Η εισαγωγή και η υποδοχή των καινοτομιών στα σχολεία: θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικά προβλήματα, *Νέα Παιδεία*, τχ. 103, σσ. 16-23.

Μπελαδάκης Μ. (2007). *Καινοτομίες στην Εκπαίδευση - Έννοια, εφαρμογή, διαχείριση, αξιολόγηση, εμπειρική προσέγγιση: «Η περίπτωση του ολοήμερου δημοτικού σχολείου»*, Αθήνα: Μετασπουδή.

Παπακωνσταντίνου Γ. (2008). «Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή», στο *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο)*, Δ.Κ. Μαυροσκούφης (επιμέλεια), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή, Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Προεδρία της Κυβέρνησης-Γενική Γραμματεία Συντονισμού (2024), (Διαθέσιμο: <https://gsco.gov.gr/>, προσπελάστηκε στις 10/3/2024)

Σπυροπούλου, Δ., Βαβουράκη, Α., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε. & Μπούρας, Σ. (2007). Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, τεύχος 13 (Διαθέσιμο: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/069-083.pdf>, προσπελάστηκε στις 10/3/2024).

Τσέλλερ-Νέστλε. (2002). *Ιστορία της Ελληνικής Φιλοσοφίας*, Βιβλιοπωλείον της Εστίας.

Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού. (2024). Ομιλίες-συνεντεύξεις. (Διαθέσιμο: <https://www.minedu.gov.gr/aei-9/nomothesia-aei/79-grafeio-typou/1/omilies>, προσπελάστηκε στις 10/3/2024).

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2006). Δίκτυα έρευνας και συνεργασίας: ο ρόλος τους στην ευρωπαϊκή και ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. Στα πρακτικά ημερίδας θεματικού δικτύου έρευνας (ΜΑΝΕΚ): *Ζητήματα διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων: πραγματικότητα, έρευνα, εφαρμογές*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2013). *Εκπαιδευτικές Αλλαγές και Καινοτομίες* (Διαθέσιμο: https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP445/Chatzipanagioutou_EKPA_22.4.13.pdf, προσπελάστηκε στις 10/3/2024).

Χατζηπαναγιώτου Π., Μαρμαρά Χ. (2014). *Πρακτικές δικτύωσης σχολείων: τα δίκτυα μάθησης ως μηχανισμός για την ενθάρρυνση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών και διευθυντών*. (Διαθέσιμο: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-05-15-40-12/2014-09-05-15-45-43/88-odigos-chatzipan?showall=1, προσπελάστηκε στις 10/3/2024).

ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ: Η ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΚΙΝΗΤΡΟΥ

Natividad Peramos Soler

Επίκουρη Καθηγήτρια Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
nperamos@itl.auth.gr

Eleni Leontaridi

Καθηγήτρια Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
eleont@itl.auth.gr

Isaac Gómez-Laguna

Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου της Zaragoza
isaacgomezlaguna@unizar.es

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αναλύει τα κίνητρα φοιτητών στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας, με αφετηρία έρευνα πεδίου στη διδασκαλία της Ισπανικής ως ξένης γλώσσας στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Εστιάζουμε στη σημασία του κινήτρου σε προγράμματα ξενόγλωσσας διδασκαλίας σε ενήλικες, στα αποτελέσματα τους καθώς και σε παιδαγωγικά εργαλεία και τεχνικές που κάνουν τη μάθηση πιο δυναμική και ελκυστική. Ομοίως, αναλύουμε τον ρόλο του δασκάλου και την παρέμβασή του ως συμβούλου που κατευθύνει, συντονίζει και παρακινεί τους μαθητές. Για τη μελέτη αυτή ζητήθηκε από τους φοιτητές να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο για τα κίνητρά τους. Από τη μία εξετάστηκαν τα εξωτερικά κίνητρα που σχετίζονται με πρακτικές πτυχές όπως η απόκτηση πτυχίου, η βελτίωση ή η τελειοποίηση της γλωσσικής εκμάθησης. Από την άλλη, αναλύθηκαν οι εγγενείς πτυχές της μάθησης που σχετίζονται με παράγοντες όπως η ευχαρίστηση που προκύπτει από τη μάθηση και την ολοκλήρωση των εργασιών. Τέλος, μελετήθηκαν οι στρατηγικές μάθησης που ακολούθησαν αυτοί οι φοιτητές.

Λέξεις κλειδιά: κίνητρο, διδασκαλία ξένης γλώσσας, Ισπανικά, εκπαιδευτικός ξένης γλώσσας.

Abstract

The present study examines students' motivations in the context of language teaching, starting with field research conducted in the teaching of Spanish as a foreign language in distance education settings in Greece. We focus on the significance of motivation in adult foreign language teaching programs, exploring their impacts as well as pedagogical tools and techniques that make learning more dynamic and engaging. Additionally, we analyze the teacher's role and intervention as a guide who directs, coordinates, and motivates students. For this study, participants were asked to complete a motivational questionnaire which assessed both external motivations related to practical aspects such as obtaining a degree or improving language proficiency, and intrinsic aspects related to enjoyment of learning and task completion. Furthermore, we investigated the learning strategies adopted by these students.

Keywords: motivation, foreign language teaching, Spanish, language instructor.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το κίνητρο αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο στη διαδικασία εκμάθησης ξένων γλωσσών και η παρούσα μελέτη αναλύει ακριβώς τα κίνητρα των φοιτητών στην εκμάθηση της Ισπανικής ως ξένης γλώσσας στην Ελλάδα. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο όπου διακρίνονται δύο τύποι κινήτρων στην εκμάθηση γλώσσας, τα εσωτερικά και τα εξωτερικά. Αναλύουμε ποια από τα δύο έχουν τη μεγαλύτερη επιρροή στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς ο παράγοντας της παρακίνησης είναι ιδιαίτερα ουσιώδης για την ενίσχυση της διαδικασίας διδασκαλίας/εκμάθησης των ξένων/δεύτερων γλωσσών.

Στη μελέτη αυτή επιδιώκουμε: α) να προσδιορίσουμε το είδος των κινήτρων που παρακινούν τους φοιτητές, αναλύοντας τις μεταβλητές που μπορούν να επηρεάσουν την αύξηση ή τη μείωση αυτών, και β) με βάση τις αναλύσεις των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου, να εξάγουμε συμπεράσματα για τη βελτίωση και την ενίσχυση της διδασκαλίας.

Παρόμοιες μελέτες σχετικά με την σημασία του κινήτρου των φοιτητών στη διαδικασία εκμάθησης της ισπανικής γλώσσας στην Ελλάδα έχουν πραγματοποιηθεί στο παρελθόν (βλ. Makri, 2020, Rodr guez Lifante, 2014, 2015α, 2015β, Rodr guez Lifante & Andrià, 2020, Rodr guez



Lifante & Stefatos, 2011), αλλά η σημασία και πρωτοτυπία αυτής της εργασίας έγκειται στο ότι είναι η πρώτη που αναλύει τα κίνητρα φοιτητών προπτυχιακού προγράμματος σπουδών Ισπανικής Γλώσσας και Πολιτισμού στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Το κίνητρο σε αυτή την περίπτωση υπήρξε ένας πολύ σημαντικός παράγοντας σε όλη τη μαθησιακή διαδικασία, επειδή, μεταξύ άλλων, τα μαθήματα δεν πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης, αλλά εξ αποστάσεως μέσω των πλατφορμών Skype ή Webex.

Το κίνητρο

Το κίνητρο νοείται ως η κινητήρια δύναμη που επιτρέπει σε ένα άτομο να πραγματοποιήσει μια δράση. Αν και σήμερα χρησιμοποιούμε αυτόν τον όρο και στον τομέα της διδασκαλίας της γλώσσας, η μελέτη των κινήτρων δεν περιορίζεται μόνο στον τομέα της μάθησης. Για τον Maslow (1954) υπάρχει μια ιεραρχία αναγκών που παρακινούν τους ανθρώπους και μόνο όταν αυτές ικανοποιούνται προκύπτει μια νέα ανάγκη ενώ κατά τους Gibson, et al. (1999: 126-27), το κίνητρο είναι η έννοια που χρησιμοποιούμε όταν περιγράφουμε τις δυνάμεις που δρουν σε ένα άτομο και καθοδηγούν τη συμπεριφορά του. Τα κίνητρα έχουν επίσης εξεταστεί στον τομέα της εργασίας, της ψυχολογίας και της διδασκαλίας της γλώσσας (Dörnyei, 2008, 2014, Dörnyei & Kubanyiova, 2014).

Οι μελέτες που σχετίζονταν με τα κίνητρα στον τομέα της διδασκαλίας και εκμάθησης γλωσσών αναπτύχθηκαν ιδιαίτερα τον περασμένο αιώνα. Έτσι, βρίσκουμε εργασίες όπως αυτές των Gardner & Lambert (1972) για τα ολοκληρωμένα και εργαλειακά κίνητρα, του Harmer (1991) σχετικά με το βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο κίνητρο (ή αυτό που αργότερα ονόμασε εσωτερικό ή εξωτερικό κίνητρο), ή του Dörnyei (2009) για τον «ιδανικό εαυτό», το όραμα που έχει ένα άτομο για το τι θα ήθελε να γίνει. Σύμφωνα με τον Dörnyei (2009: 29), το κίνητρο αποτελείται από τρεις πτυχές: Πρώτα από όλα από τον ιδανικό εαυτό (ideal L2 self), την εξιδανικευμένη εικόνα που έχουμε για τον εαυτό μας στην ξένη γλώσσα. Είναι το άτομο που θέλουμε να γίνουμε και αν αυτή η εικόνα περιλαμβάνει την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, τότε ο εαυτός έχει κίνητρο (εσωτερικό εργαλειακό κίνητρο). Η δεύτερη πτυχή είναι ο υποχρεωτικός εαυτός (ought-to L2 self) στην ξένη γλώσσα, που αναφέρεται στις ιδιότητες που κάποιος πιστεύει ότι πρέπει να έχει για να φτάσει στις καθορισμένες προσδοκίες (εξωτερικό εργαλειακό κίνητρο). Και τρίτη, η εμπειρία εκμάθησης της ξένης γλώσσας (L2 learning experience) που σχετίζεται με το περιβάλλον της τάξης, τη συμπεριφορά του δασκάλου, τη σχέση με τους συμμαθητές.

Επιπλέον, είναι απαραίτητο να γίνει διάκριση μεταξύ του πρωταρχικού κινήτρου, το οποίο είναι εγγενές ή εσωτερικό, και του δευτερεύοντος κινήτρου, το οποίο είναι εξωτερικό. Ως εσωτερικό κίνητρο νοείται αυτό που προκύπτει από το ίδιο το αντικείμενο της μελέτης, δηλαδή εκείνο το είδος κινήτρου που υπάρχει μεταξύ του μαθητή και του αντικειμένου σπουδών του χωρίς κανέναν είδους παρέμβαση του δασκάλου ή του εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με την Ajello (2003), το εσωτερικό κίνητρο αναφέρεται σε εκείνες τις καταστάσεις όπου το άτομο εκτελεί δραστηριότητες απλώς για την ευχαρίστηση που αντλεί από την πραγματοποίησή τους, ανεξάρτητα από το αν λαμβάνει αναγνώριση ή όχι για αυτό. Από την άλλη, το εξωτερικό κίνητρο ξυπνά το ενδιαφέρον για ένα αντικείμενο μελέτης λόγω δευτερευόντων παραγόντων, και όχι λόγω του ίδιου του αντικειμένου μελέτης. Οι παράγοντες αυτοί μπορεί είναι κοινωνικής ή συναισθηματικής φύσης οι οποίοι δεν σχετίζονται με το αντικείμενο μελέτης. Για παράδειγμα, ένας μαθητής μπορεί να αναπτύξει ενδιαφέρον για ένα θέμα λόγω της συμπάθειας για έναν δάσκαλο, λόγω της επιθυμίας να γίνει αποδεκτός από τους συμμαθητές του, λόγω επαγγελματικών προσδοκιών, λόγω τιμωρίας ή ανταμοιβής, κτλ. Σύμφωνα με τους Ryan & Deci (2000: 71) «The term extrinsic motivation refers to the performance of an activity in order to attain some separable outcome and, thus, contrasts with intrinsic motivation, which refers to doing an activity for the inherent satisfaction of the activity itself».

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και το κίνητρο

Όταν αναφερόμαστε στα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας καθηγητής ξένων γλωσσών, η ικανότητα προσέγγισης και η επικοινωνία με τους μαθητές φαίνεται να βρίσκονται ψηλά στη λίστα, καθώς χάρη σε αυτές επιτυγχάνονται ο διάλογος και η αμοιβαία κατανόηση δασκάλου και μαθητή.

Σε αυτό το είδος σχέσεων, οι ικανότητες του δασκάλου να αναπτύξει τη μάθηση και να οργανώσει τη γνωστική διαδικασία των μαθητών είναι πολύ σημαντικές, ενώ ταυτόχρονα απαιτείται συνεργασία και καλές διαπροσωπικές σχέσεις στην τάξη για την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων. Ταυτόχρονα, ο καθηγητής πρέπει να επιδείξει ηγετική στάση στην τάξη και να γίνει ο πυλώνας μιας μαθητοκεντρικής εκπαίδευσης που ευνοεί όχι μόνο την επίτευξη γλωσσικών στόχων, αλλά και στόχων όπως η καλύτερη αλληλογνωριμία των μαθητών, η αποδοχή των λαθών και η μάθηση μέσω αυτών. Σε αυτό το σημείο, το κίνητρο, η δημιουργικότητα, η συναισθηματικότητα και η παιδαγωγική ευελιξία του καθηγητή παίζουν καθοριστικό ρόλο, καθώς επιτρέπουν τη δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών για μια πιο δυναμική μάθηση και σύμφωνα με

τις ανάγκες του μαθητή. Αυτό οδηγεί στην εφαρμογή ενός ευέλικτου προγράμματος όπου τα περιεχόμενα επιλέγονται και οργανώνονται με κύριο άξονα την κοινωνική και ατομική τους χρησιμότητα και την εφαρμογή τους στον πραγματικό κόσμο.

Ο καθηγητής είναι επίσης σε ένα βαθμό υπεύθυνος για τη διασφάλιση του κινήτρου. Ο ρόλος του στην τάξη δεν είναι ενός απλού θεατή, αλλά κάποιου που πρέπει να αλληλοεπιδρά συνεχώς με τους μαθητές, ώστε εκείνοι να πετυχαίνουν τους στόχους τους, όπως, για παράδειγμα, να αναπτύσσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Το Instituto Cervantes στην ερευνητική έκθεση «Τι σημαίνει να είσαι καλός καθηγητής ισπανικών;» ορίζει μια σειρά από χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας καλός καθηγητής. Πρόκειται για κριτήρια που επιλέχθηκαν από τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι ανέδειξαν σε πρώτη θέση την παιδαγωγική ικανότητα και την κατάρτιση του καθηγητή, ακολουθούμενες από άλλες ικανότητες όπως η γνώση του τρόπου παρακίνησης ή διαχείρισης των αναγκών των μαθητών (Instituto Cervantes, 2011: 31). Ως εκ τούτου, οι μαθητές εκτιμούν ιδιαίτερα τους καθηγητές που έχουν την ικανότητα να παρακινούν τους μαθητές τους, επομένως είναι σημαντικό ο καθηγητής να γνωρίζει τα κίνητρα και τις ανάγκες τους για να διασφαλίσει την επίτευξη των στόχων.

Παρουσίαση της έρευνας

Κάποιοι φοιτητές μπορεί να έχουν ισχυρά κίνητρα και έτσι να ολοκληρώνουν όλα τα καθήκοντα που τους ανατίθενται, ωστόσο, τα κίνητρα που τους ωθούν να πραγματοποιήσουν τις δραστηριότητες μπορεί να είναι διαφορετικά. Όταν ένα άτομο θέλει να εκτελέσει μια ενέργεια, το κίνητρο που το παρακινεί να την πραγματοποιήσει μπορεί να έχει εσωτερικό ή εξωτερικό χαρακτήρα, με άλλα λόγια, υπάρχουν εξωτερικοί ή εσωτερικοί παράγοντες που προκαλούν ένα άτομο να παρακινωθεί. Λαμβάνοντας αυτό υπόψη, σε αυτή την έρευνα, μελετήσαμε τόσο τα εσωτερικά όσο και τα εξωτερικά κίνητρα φοιτητών του προγράμματος προπτυχιακών σπουδών Ισπανικής Γλώσσας και Πολιτισμού (<https://www.eap.gr/education/undergraduate/spanish-language-and-culture/>) στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ).

Την τελευταία περίπου δεκαετία έχουν δημοσιευθεί πολυάριθμες μελέτες που σχετίζονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις απαιτήσεις και τη διαδικασία διδασκαλίας/εκμάθησης της Ισπανικής στην Ελλάδα (ενδεικτικά: G mez Garc a-Bermejo, 2012, Leontaridi 2009, 2010, Leontaridi & Pérez Bernal, 2008α, 2008β, Leontaridi & Peramos, 2011, Leontaridi et al., 2023, Leontaridi, et al., 2007, 2008, 2009, 2010, Pérez & Leontaridi, 2008, Rammou, 2020,

Rodr guez Lifante, 2010α, 2010β, 2011, 2017), ωστόσο, όπως προαναφέραμε, είναι λίγες οι μελέτες που εστιάζουν στα κίνητρα των Ελλήνων μαθητών για την εκμάθηση της Ισπανικής γλώσσας, και από αυτές καμία δεν εσιάζει στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, πραγματοποιήσαμε την παρούσα μελέτη προκειμένου να κατανοήσουμε καλύτερα το προφίλ και τις ανάγκες των φοιτητών που επιλέγουν να σπουδάσουν Ισπανική Γλώσσα και Πολιτισμό στο ΕΑΠ, ώστε να προσφέρουμε πληροφορίες που μπορεί να συνεισφέρουν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στο πλαίσιο της έρευνας, ζητήθηκε από τους φοιτητές να συμπληρώσουν ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο για τα κίνητρά τους, το οποίο τους στάλθηκε μέσω του Google Forms (<https://www.google.com/forms>). Στην έρευνά συμμετείχαν συνολικά 70 φοιτητές, οι οποίοι, όπως προαναφέραμε, σπουδάζουν στο προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών (ετήσια διάρθρωσης) Ισπανική Γλώσσα και Πολιτισμός στο ΕΑΠ. Αυτοί οι φοιτητές παρακολούθησαν την ετήσια Θεματική Ενότητα ΙΣΠ20 Εκμάθηση ισπανικής γλώσσας επίπεδο III (ισοδύναμο με το επίπεδο Γ1 του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις γλώσσες) κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2018/19, 2019/20, 2020/21 και 2021/22. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα βρίσκονται στο δεύτερο έτος των σπουδών τους και το επίπεδο τους στα ισπανικά είναι Γ1. Συνολικά συμμετείχαν 56 γυναίκες και 14 άνδρες και η ηλικία τους κυμαινόταν μεταξύ 26-50 χρονών. Η μητρική τους γλώσσα είναι η ελληνική και όλοι κατέχουν ως πρώτη ξένη γλώσσα την αγγλική. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 30 ερωτήσεις με τις οποίες θέλαμε να μελετήσουμε τα κίνητρα των υποκειμένων, καθώς και τις τεχνικές εκμάθησης που χρησιμοποιούν. Τα στοιχεία της πρώτης ενότητας αξιολογούνται με κλειστή κλίμακα (απάντηση «ναι», «όχι» «μερικές φορές») ενώ για τις ερωτήσεις εσωτερικού κινήτρου και μεθοδολογίας μάθησης χρησιμοποιήσαμε την κλειστή κλίμακα αξιολόγησης «πάντα», «μερικές φορές», «σπάνια» και «ποτέ», από τα οποία επιλέγει ο φοιτητής με βάση την εμπειρία του στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αυτή η μεθοδολογία μας διευκολύνει να αξιολογήσουμε τους φοιτητές με τρόπο ομοιόμορφο και πανομοιότυπο και ταυτόχρονα μας δίνει τη δυνατότητα να ιεραρχήσουμε τις απαντήσεις που εμφανίζουν υψηλότερη συχνότητα εμφάνισης.

Ανάλυση δεδομένων

Στη συνέχεια θα εξετάσουμε τους λόγους για τους οποίους παρακινούνται περισσότεροι οι φοιτητές. Μία από τις πτυχές που τους παρακινεί περισσότερο είναι η ακαδημαϊκή τους αναγνώριση σε σύγκριση με άλλα δεδομένα που συλλέξαμε για την κοινωνική ή την επαγγελματική



αναγνώριση. Από την ανάλυση των δεδομένων, φάνηκε ότι η ακαδημαϊκή τους αναγνώριση έχει μια ιδιαίτερη βαρύτητα με ένα ποσοστό 89,8% όταν το ποσοστό που θεωρεί ως κίνητρο την κοινωνική αναγνώριση είναι μόλις 37,3%. Φαίνεται ότι ούτε μια δουλειά ή μια καλύτερη θέση στην εργασία τους είναι οι κύριοι λόγοι για τους οποίους οι φοιτητές εμφανίζουν ισχυρά κίνητρα μάθησης. Όταν ρωτήθηκαν για την απόκτηση καλύτερης θέσης εργασίας (ερώτηση 4 «Μαθαίνω ισπανικά για να πετύχω καλύτερη θέση στη δουλειά μου»), το 59,9% των φοιτητών δεν θεώρησε ότι η εργασία είναι καθοριστικός παράγοντας για τις σπουδές τους.

Το εξωτερικό κίνητρο που φαίνεται πως μοιράζονται απόλυτα οι φοιτητές ταυτίζεται με η δυνατότητα που τους δίνουν οι σπουδές τους στο ΕΑΠ να γνωρίσουν καλύτερα τον ισπανόφωνο κόσμο. Έτσι, δηλώνουν σε ποσοστό 100% πως στόχος των σπουδών τους είναι ακριβώς η κατανόηση της ισπανικής κουλτούρας και η επαφή με τον ισπανόφωνο κόσμο γενικότερα (ερώτηση 5 «Μελετώ ισπανικά για να μπορέσω να έχω επαφή με ισπανόφωνους» και ερώτηση 6 «Η εκμάθηση ισπανικών ανοίγει νέες πόρτες στην κατανόσή μου για την ισπανική κουλτούρα»).

Από την άλλη, η αναγνώριση της εργατικότητας των φοιτητών από τον καθηγητή δεν φαίνεται να είναι παράγοντας ισχυροποίησης κινήτρου για τους πρώτους. Έτσι, στην ερώτηση 7 «Μελετώ και κάνω τις ασκήσεις ώστε ο καθηγητής να με συχαρεί», το 67,8% απάντησε αρνητικά, ενώ στην ερώτηση 10 «Ολοκληρώνω τις εργασίες και συμμετέχω στην τάξη για να με προσέξει ο καθηγητής», το 76,3% απάντησε επίσης αρνητικά. Επιπλέον δεν ενδιαφέρονται να έχουν την αναγνώριση των συμμαθητών τους, ίσως γιατί πρόκειται για μαθήματα (Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις –ΟΣΣ) που δεν πραγματοποιούνται δια ζώσης και ως εκ τούτου υπάρχει ελάχιστη αλληλεπίδραση και επαφή μεταξύ των φοιτητών. Αυτό αποδεικνύεται από τα αποτελέσματα της ερώτησης 8 («Μελετώ για να έχω αναγνώριση από τους συμμαθητές μου»), όπου το 81,4% επιβεβαιώνει τη χαμηλή ανάγκη για αναγνώριση από τους συμμαθητές.

Από την άλλη πλευρά, φαίνεται ότι χρειάζονται ισχυρότερα κίνητρα για να συμμετέχουν πιο ενεργά στην τάξη. Το 20,3% αποφεύγει σε σταθερή βάση να παρέμβει στην τάξη από φόβο μήπως κάνει λάθη (ερώτηση 9 «Δεν παρεμβαίνω στην τάξη από φόβο μήπως δεν πραγματοποιήσω σωστά την εργασία»), και το 35,5% δεν το κάνει «μερικές φορές». Επομένως, πάνω από το 50% των φοιτητών νιώθει φόβο κάποια στιγμή όταν πρόκειται να συμμετάσχει στην ΟΣΣ λόγω του παράγοντα «φόβος του λάθους». Εξωτερικές πιυκές, όπως η οπτική γωνία από την οποία κάθε άτομο αναλύει την ανταμοιβή για τη μάθησή του αντικατοπτρίζονται στην ερώτηση

13. Έτσι, οι φοιτητές έχουν ισχυρότερα κίνητρα όταν ανταμείβεται η προσπάθειά τους, καθώς στην ερώτηση «Μελετώ περισσότερο και με περισσότερο ενθουσιασμό αν πάρω καλύτερους βαθμούς στην υποχρεωτική εργασία», το 32,8% απαντά καταφατικά, και ακολουθεί το 44,8% που μόνο «μερικές φορές» νιώθει περισσότερο ενθουσιασμό.

Αναλύουμε στη συνέχεια το εσωτερικό κίνητρο, που βασίζεται κυρίως στην αυτονομία και την ικανοποίηση που νιώθει ο φοιτητής κατά την απόκτηση νέων γνώσεων (ικανότητα), και το ενδιαφέρον και χαρά που συνδέονται με την εκμάθηση της γλώσσας. Έτσι, μεταξύ των εσωτερικών πιυκών, το μαθησιακό υλικό και ο τρόπος παρουσίασής του, μπορεί να είναι παράγοντες που παρακινούν τον φοιτητή: για παράδειγμα, γίνεται σαφές ότι ο φοιτητής μελετά περισσότερο και με περισσότερο ενθουσιασμό εάν το προσφερόμενο θέμα είναι ενδιαφέρον, ποικίλο και διασκεδαστικό (πάνω από το 84,7% το επιβεβαιώνει στην ερώτηση 12 «Μελετώ περισσότερο εάν το υλικό είναι ενδιαφέρον, διασκεδαστικό και έχει ποικιλία»). Ωστόσο, προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι για το 79,3% των φοιτητών, η δυσκολία της ύλης δεν φαίνεται να αποτελεί εμπόδιο στη φοίτησή τους, σύμφωνα με τις απαντήσεις στην ερώτηση 11 («Αν η ύλη είναι δύσκολη, εγκαταλείπω αυτό το κομμάτι και δεν το μελετώ»).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε επίσης ότι οι φοιτητές δυσκολεύονται να ακολουθήσουν το προβλεπόμενο χρονοδιάγραμμα μελέτης του μαθήματος ώστε να έχουν σωστό ρυθμό μελέτης. Στην ερώτηση 14 «Μελετώ και προσπαθώ να ακολουθώ το εβδομαδιαίο πρόγραμμα σπουδών», το 62,4% δηλώνει ότι δεν εκπληρώνει τους καθορισμένους στόχους της εβδομάδας και το 35,6% δηλώνει ότι κάνει «μερικές φορές». Από την άλλη, η αίσθηση ότι το υλικό είναι χρήσιμο προάγει την ασφάλεια κατά 69,5% (ερώτηση 15, «Πιστεύω ότι το υλικό είναι χρήσιμο και με βοηθά να κατανοήσω καλύτερα τα μαθήματα»), ενώ η δυσκολία δεν φαίνεται να αποθαρρύνει τους φοιτητές, αφού το 74,6% προτιμά ασκήσεις που προκαλούν το ενδιαφέρον τους, ακόμη και αν παρουσιάζουν κάποια δυσκολία όπως δείχνουν τα αποτελέσματα στο ερώτημα 18 («Προτιμώ υλικό που μου κεντρίζει το ενδιαφέρον, ακόμα κι αν είναι δύσκολο»). Εγγενείς πιυκές όπως η αγάπη για τη γλώσσα είναι, χωρίς αμφιβολία, σημαντικοί παράγοντες για κίνητρο, όπως δηλώνει το 84,7% στην ερώτηση 16 («Μελετώ ισπανικά γιατί με διασκεδάζει»). Άλλες εσωτερικές πιυκές συμπεριλαμβάνουν το αίσθημα αυτοβελτίωσης με το 59,3% να έχει απαντήσει θετικά στην ερώτηση 17 («Μελετώ για να βελτιώσω τον εαυτό μου»), ενώ στην ίδια ερώτηση μόνο το 11,9% δεν πιστεύει ότι αυτό που κάνει μπορεί να το βοηθήσει να βελτιώσει τον εαυτό του.

Τέλος, ένας ακόμη παράγοντας που πρέπει να λάβουμε υπόψη είναι η μελέτη στο σπίτι. Μόνο λίγο περισσότεροι από τους μισούς (60,3%) εκτελούν όλες τις ασκήσεις που τους στέλνει ο καθηγητής (ερώτηση 19 «Κάνω όλες τις ασκήσεις που μου στέλνει ο καθηγητής»). Ωστόσο, αξίζει να σημειώσουμε ότι τα κίνητρα και το ενδιαφέρον τους για τη γλώσσα οδηγεί το 69,5% στην αναζήτηση πληροφοριών χωρίς τη βοήθεια του καθηγητή όταν υπάρχει αμφιβολία (ερώτηση 20 «Αν δεν καταλαβαίνω κάτι, αναζητώ μόνος μου περισσότερες πληροφορίες»).

Πυχές σχετικές με τις στρατηγικές μάθησης

Οι φοιτητές που είναι πιο οργανωμένοι και προγραμματίζουν αποτελεσματικότερα τη μελέτη τους αποδίδουν καλύτερα και, επομένως, έχουν ισχυρότερο κίνητρο όσον αφορά την επίτευξη των στόχων τους. Ωστόσο, λίγοι είναι οι φοιτητές που συνεχίζουν μεθοδικά την μελέτη τους μετά το μάθημα. Έτσι, μόνο το 11,1% συνέχισε τη μελέτη μετά την ΟΣΣ (ερώτηση 21 «Μελετώ μετά από κάθε συνάντηση γιατί θυμάμαι καλύτερα την ύλη») ενώ η πλειοψηφία το έκανε «μερικές φορές» (44,4%) ή «σπάνια» (31,5%). Στην ερώτηση 22 «Προσπαθώ να ακολουθώ το πρόγραμμα σπουδών κάθε εβδομάδα», μόνο το 29,1% απαντάει «πάντα». Στην ερώτηση 23 «Καταφεύγω στο επιπλέον υλικό που μου παρέχει ο καθηγητής για να βελτιώσω τις γνώσεις μου», το 40% το κάνει σε σύγκριση με την ερώτηση 24 («Ψάχνω μόνος μου για επιπλέον υλικό για να βελτιώσω τις γνώσεις μου»), όπου μόνο το 27,3% ισχυρίζεται ότι αναζητά υποστηρικτικό υλικό μόνο του, παρά τη φύση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης του προγράμματος που αναμένει από τον φοιτητή να αναλαμβάνει μεγαλύτερη πρωτοβουλία και αυτονομία στη δική του εκπαίδευση. Σε σχέση με την ακαδημαϊκή οργάνωση των σπουδών, η τήρηση του χρονοδιαγράμματος μελέτης κάθε εβδομάδα (ερώτηση 22 «Προσπαθώ να ακολουθώ το πρόγραμμα σπουδών κάθε εβδομάδα») και ο καθορισμός στόχων (ερώτηση 25 «Βάζω στόχους όταν μελετώ για να ολοκληρώσω το διάβασμα μου»), φαίνεται να πραγματοποιούνται με δυσκολία, καθώς μόνο το 41,8% και το 34,5% αντίστοιχα το επιτυγχάνουν «κάποιες φορές». Παρατηρείται επίσης ότι το 13% δυσκολεύεται να προετοιμάσει τις εργασίες στο πλαίσιο της καθορισμένης προθεσμίας και το 22,2% το καταφέρνει «μερικές φορές» (ερώτηση 26 «Δυσκολεύομαι να κάνω την εργασία στην ώρα μου και συνήθως την κάνω ώρες πριν από την παράδοση»). Στην ερώτηση 27 («Δυσκολεύομαι να προσαρμοστώ σε μια ρουτίνα μελέτης»), οι φοιτητές εκφράζουν τη δυσκολία τους για την υιοθέτηση μιας ρουτίνας μελέτης. Είναι αξιοσημείωτο, ωστόσο, ότι η δυσκολία λειτουργεί ως κίνητρο, καθώς στην ερώτηση 29 («Όταν το υλικό μελέτης του μαθήματος είναι δύσκολο, το εγκαταλείπω μελετώντας μόνο τα πιο εύκολα»), πάνω από το 67% δηλώνει ότι δεν εγκαταλείπει τις σπουδές του, ακόμη και αν το μαθησιακό υλικό παρουσιάζει δυσκολίες, και

καταβάλλει ακαδημαϊκή προσπάθεια, σε ποσοστό έως και 78,2%, ακόμη και για δραστηριότητες που δεν είναι τόσο ελκυστικές (ερώτηση 30 «Κάνω προσπάθεια, παρόλο που δεν μου αρέσουν οι ασκήσεις που κάνω ή με κουράζουν»).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από την παραπάνω ανάλυση προκύπτει ότι για τους φοιτητές του ΠΠΣ Ισπανική Γλώσσα και Πολιτισμός του ΕΑΠ που συμμετείχαν στην έρευνα, η εργασία είναι ένας παράγοντας για κίνητρο, αν και δεν φαίνεται να είναι καθοριστικός για τις σπουδές τους. Αυτό που προκρίνεται ως περισσότερο σημαντικό για αυτούς είναι η ακαδημαϊκή αναγνώριση. Ούτε η αναγνώριση του κοινωνικού τους περιβάλλοντος, ούτε των συμμαθητών τους, ούτε καν του καθηγητή δεν συμπεριλαμβάνονται μέσα στις παραμέτρους του κινήτρου του φοιτητή.

Από την άλλη είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι φαίνεται πως οι φοιτητές χρειάζονται ισχυρότερο κίνητρο για να συμμετέχουν πιο ενεργά μέσα στην τάξη, καθώς περισσότεροι από τους μισούς δηλώνουν ότι δεν το κάνουν από φόβο μήπως κάνουν λάθος. Πιο εγγενείς πυχές, όπως η επιθυμία για αυτοβελτίωση ή το ενδιαφέρον για τη γλώσσα παρακινούν ιδιαίτερα τους φοιτητές. Αποτελεί επίσης ισχυρό κίνητρο η χρησιμότητα των μαθησιακών υλικών, ενώ η δυσκολία που μπορεί να τα χαρακτηρίζει δεν αποτελεί εμπόδιο εάν ξυπνήσει σε αυτούς ένα αίσθημα ενδιαφέροντος.

Περνώντας τώρα στις στρατηγικές μάθησης, παρατηρήθηκε ότι περισσότεροι από τους μισούς φοιτητές δεν έχουν ισχυρό κίνητρο λόγω δυσκολιών κατά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων ή την υποβολή της υποχρεωτικής εργασίας στην προβλεπόμενη προθεσμία. Επίσης, δυσκολεύονται να ακολουθήσουν το χρονοδιάγραμμα μελέτης και δεν καταφέρνουν να επιτύχουν τους καθορισμένους ανά εβδομάδα στόχους του ακαδημαϊκού ημερολογίου. Επιπλέον, ελάχιστοι είναι οι φοιτητές που συνεχίζουν μεθοδικά το διάβασμα τους μετά την ΟΣΣ. Ωστόσο, είναι ενδιαφέρον ότι αναζητούν πληροφορίες μόνοι τους όταν δεν καταλαβαίνουν μέρος του μαθήματος ή συμβουλευτούν την ύλη που τους στέλνει ο καθηγητής ως ενίσχυση. Είναι σημαντικό να ενθαρρύνουμε αυτό το είδος αυτονομίας γιατί δημιουργεί μεγαλύτερη ανεξαρτησία στους φοιτητές. Ταυτόχρονα, είναι αξιοσημείωτο ότι η δυσκολία δεν σχετίζεται στενά με την αποθάρρυνση των φοιτητών καθώς η πλειοψηφία δεν εγκαταλείπει τις δραστηριότητες, ακόμα και αν παρουσιάζουν κάποια δυσκολία, και καταβάλλει προσπάθεια να ολοκληρώσει τις ασκήσεις, ακόμα και αν δεν τους αρέσουν.



Από την άλλη, οι φοιτητές νιώθουν ισχυρότερα κίνητρα όταν η προσπάθειά τους στην υποχρεωτική εργασία ανταμείβεται, επομένως είναι δουλειά του εκπαιδευτικού να τους γνωστοποιήσει την αξιολόγηση των εργασιών το συντομότερο δυνατό, καθώς αυτό τους προσφέρει κίνητρα ανατροφοδότησης. Επιπλέον, πρέπει να ενθαρρύνουμε τους φοιτητές να συμμετέχουν περισσότερο στην τάξη και να προάγουν περισσότερο την αυτονομία τους, ώστε να εμπλέκονται περισσότερο στην ατομική τους μελέτη και στις τέσσερις υποχρεωτικές εργασίες που προβλέπεται από το πρόγραμμα σπουδών.

Σκοπός αυτής της μελέτης ήταν να προσφέρει μια επισκόπηση του προφίλ των φοιτητών Ισπανικής γλώσσας και πολιτισμού στην Ελλάδα καθώς και των αντιλήψεών τους σχετικά με τις σπουδές τους, τους διδάσκοντες και τις στρατηγικές μάθησης που υιοθετούν, μεταξύ άλλων. Καθότι η διδασκαλία/εκμάθηση της Ισπανικής στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ελλάδα δεν έχει μελετηθεί επαρκώς, ελπίζουμε η εργασία αυτή να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω εμβάθυνση και προβληματισμό προκειμένου να αναδειχθούν πτυχές που μπορεί να βελτιώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

Εργασία στο πλαίσιο των ερευνητικών προγραμμάτων των Ερευνητικών Ομάδων “Byblion (H17_23R [Gobierno de Aragón])” του Πανεπιστημίου της Zaragoza, “Lenguas europeas: enseñanza/ aprendizaje, pragmática intercultural e identidad lingüística” του Πανεπιστημίου του Valladolid και “Adquisición de lenguas adicionales” (grupo AcqUA) του Πανεπιστημίου του Alicante.

Αναφορές

Ajello, A. M. (2003). La motivación para aprender. In C. Pontecorvo (Coord.). *Manual de psicología de la educación* (pp. 251-271). Madrid: Editorial Popular.

Dörnyei, Z. (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Barcelona: Editorial UOC.

Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z. (2014). Future self-guides and vision. In K. Csizér & M. Magid (Eds.), *The impact of self-concept on language learning* (pp. 7-18). Bristol: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z. & Kubanyiova, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers: building vision in language education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gardner, R. C. & Lambert, E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass: Newbury House.

Gibson, J., Ivancevich J., Donnelly J. & Konopaske R. (1999). *Las organizaciones, comportamiento, estructura, procesos*. México: Mc Graw Hill.

Gómez García-Bermejo, R.M. (2012), *Caracterización y estudio de las dificultades que presentan los hablantes de griego como lengua materna en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera* [Διδακτορική διατριβή]. Valladolid: Universidad de Valladolid (Διαθέσιμο: <https://cutt.ly/Yw54xu1i>, προσπελάστηκε στις 10/3/2024).

Harmer, J. (1991). *The practice of English language teaching - Motivational differences*. Londres: Longman.

Instituto Cervantes (2011). *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución*. Madrid: Instituto Cervantes (Διαθέσιμο: <https://cutt.ly/Aw54ufB0>, προσπελάστηκε στις 10/3/2024).

Leontaridi, E. (2009). Δεδομένα, τάσεις και προοπτικές σχετικά με τη θέση της Ισπανικής γλώσσας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Μέντορας*, Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών, 11, 197-221 (Διαθέσιμο: <https://goo.gl/UjplWw>, προσπελάστηκε στις 10/3/2024).

Leontaridi, E. (2010). “Antes”, “hace” y su extraña familia: una aproximación a los errores de alumnos griegos en el campo de los marcadores temporales españoles. In R. Caballero & M. J. Pinar (Eds.), *Ways and modes of human communication* (pp. 295-306). Cuenca: UCLM (Διαθέσιμο: <https://cutt.ly/wM0rlzF>, προσπελάστηκε στις 10/3/2024).

Leontaridi, E. & Peramos Soler, N. (2011). El uso del paradigma preposicional español por grecófonos desde el punto de vista morfológico, sintáctico y semántico. In E. Ridruejo & N. Mendizábal (Eds.), *Actas del IX Congreso Internacional de Lingüística General* (pp. 1338-1356). Valladolid: Universidad de Valladolid (Διαθέσιμο: <https://cutt.ly/OM0yE29>, προσπελάστηκε στις 10/3/2024).

Leontaridi, E., Peramos Soler, N. & Gómez Laguna, I. (2023). La expresión de la probabilidad mediante los futuros y condicionales: análisis y propuestas didácticas para alumnos de ELE grecófonos. *Ogigia*, 34, 99-132 (Διαθέσιμο: <https://cutt.ly/Rw54i87x>, προσπελάστηκε στις 10/3/2024).

Leontaridi, E., Peramos Soler, N. & Ruiz Morales M. (2007). Amistades peligrosas: Una aproximación teórica y una clasificación práctica de los falsos amigos entre el español y el griego, *Ogigia*, 2, 77-89, Valladolid: Universidad de Valladolid (Διαθέσιμο: <https://cutt.ly/nM0yPrX>, προσπελάστηκε στις 10/3/2024).

Leontaridi, E., Peramos Soler, N. & Ruiz Morales, M. (2008). Análisis y clasificación de errores en la producción de textos escritos de candidatos griegos en los exámenes DELE. In S. Pastor Cesteros S. & S. Roca Marín S. (Eds.), *Actas del XVIII Congreso Internacional de ASELE: La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2* (pp. 357-364). Alicante: Universidad de Alicante (Διαθέσιμο: <https://cutt.ly/YM0yZyO>, προσπελάστηκε στις 10/3/2024).

Leontaridi, E., Peramos Soler, N. & Ruiz Morales M. (2009). Errores en la interlengua escrita de estudiantes grecófonos de español como lengua extranjera, *Zona próxima*, 11, 12-31 (Διαθέσιμο: <https://cutt.ly/YM0y4WZ>, προσπελάστηκε στις 10/3/2024).

Leontaridi, E., Peramos Soler, N. & Ruiz Morales, M. (2010). Η γλωσσική ικανότητα των Ελλήνων υποψηφίων στις εξετάσεις γλωσσομάθειας DELE του Ισπανικού Κράτους. Ανάλυση και συστηματοποίηση λαθών στην παραγωγή γραπτού λόγου. Διδακτικές προτάσεις". A. Psaltou-Joycey & M. Mattheoudakis (Eds.), *Advances in research on language acquisition and teaching: Selected papers* (91-106). Θεσσαλονίκη: GALA (Διαθέσιμο: <https://goo.gl/hbe3A1>, προσπελάστηκε στις 10/3/2024).

Leontaridi, E. & Pérez Bernal, R. (2008α). El español como lengua extranjera en el ámbito griego, *A los 4 vientos*, 7, 1-7, (Διαθέσιμο: <https://goo.su/gwFp4>, προσπελάστηκε στις 10/3/2024).

Leontaridi, E. & Pérez Bernal, R. M. (2008β). *Claves del español para hablantes de griego*. Madrid: SM.

Makri, V. (2020). *La autoestima como factor afectivo en la enseñanza de ELE. Propuesta teórica y empírica en el contexto chipriota* [Διδακτορική διατριβή]. Salamanca: Universidad de Salamanca. (Διαθέσιμο: <https://cutt.ly/Gw54oGoB>, προσπελάστηκε στις 10/3/2024).

Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York, NY: Harper & Row Publishers.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *El mundo estudia español*. 2020. Madrid: Secretaría General Técnica, (Διαθέσιμο: <https://cutt.ly/Vw54pFA7>, προσπελάστηκε στις 10/3/2024).

Peramos Soler, N. (2010). Fossilización de errores en los pronombres personales y adjetivos posesivos del español por alumnos griegos. Análisis y sugerencias. In R. Caballero & M. Pinar (Eds.), *Ways and modes of human communication* (pp. 357-366). Cuenca: UCLM (Διαθέσιμο: <https://cutt.ly/wM0iiRB>, προσπελάστηκε στις 10/3/2024).

Pérez, R. & Leontaridi, E. (2008). *Español para hablantes de griego*. Madrid: SGEL.

Rammou, E. (2020). *Análisis de errores gramaticales en la expresión escrita de aprendices griegos de español como lengua extranjera* [Διδακτορική διατριβή]. Madrid: UNED (Διαθέσιμο: <https://cutt.ly/rw54kkZO>, προσπελάστηκε στις 10/3/2024).

Rodríguez Lifante, A. (2010α). Enseñanza/aprendizaje de ELE en el ámbito griego: una propuesta de investigación. *Interlingüística* 21, 597-607.



Rodríguez Lifante, A. (2010β). La enseñanza/aprendizaje de E/LE por alumnos de lengua materna griega: resultado de una investigación. In E. Ridruejo Alonso & N. Mendizábal de la Cruz (Eds.), *Actas del IX Congreso Internacional de Lingüística General* (pp. 2003-2012). Valladolid: Universidad de Valladolid.

Rodríguez Lifante, A. (2011). Español como lengua extranjera en Grecia: su aprendizaje en la enseñanza media reglada, *Biblioteca Virtual RedELE*, 11, 1-117, (Διαθέσιμο: <https://goos.u/hczzoq>, προσηλώθηκε στις 10/3/2024).

Rodríguez Lifante, A. (2014). Nuevos enfoques teóricos en lingüística aplicada: el estudio de la motivación en el aprendizaje de ELE en Grecia. *MarcoELE*, 18, 100-112, (Διαθέσιμο: <https://cutt.ly/vw54alPh>, προσηλώθηκε στις 10/3/2024).

Rodríguez Lifante, A. (2015α). *Motivación y actitudes como variables afectivas en aprendices griegos de español como lengua extranjera*. [Διδακτορική διατριβή]. Alicante: Universidad de Alicante (Διαθέσιμο: <https://cutt.ly/vw54aYpz>, προσηλώθηκε στις 10/3/2024).

Rodríguez Lifante, A. (2015β). *La enseñanza de español como lengua extranjera a aprendices griegos: Evolución, situación y perspectivas del aprendizaje e investigación sobre ELE en Grecia*. Madrid: Ediciones del Orto.

Rodríguez Lifante, A. (2017). Enseñar español en Grecia. Retos y perspectivas actuales para el profesorado de ELE. In M.C. Méndez Santos & M.M. Galindo Merino (Coords.), *Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo* Vol. 1 (I. Europa Oriental), 16. (Διαθέσιμο: <https://cutt.ly/mw54aNfN>, προσηλώθηκε στις 10/3/2024).

Rodríguez Lifante, A. & Andrià, M. (2020), Mi futuro, mi pasión favorita o un camino a la cultura antigua...: el significado de las motivaciones en aprendientes de griego moderno como segunda lengua. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Plicultural Education*, 3, 2, 71-86. (Διαθέσιμο: <https://cutt.ly/Pw54suB1>, προσηλώθηκε στις 10/3/2024).

Rodríguez Lifante, A. & Stefatou I. (2011). La motivación en el aula de ELE. *Mediterráneo*, 3, 64-71.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being, *American Psychologist*, 55 (1), 68-78 (Διαθέσιμο: <https://cutt.ly/fw54jZe>, προσηλώθηκε στις 10/3/2024).

ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΜΕ ΕΜΦΑΣΗ ΣΕ ΑΠΤΙΚΑ ΝΟΗΜΑΤΑ: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΠΕΔΙΟΥ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

Μαρέττα Σιδηροπούλου

Τμήμα Επιστημών Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Επίκουρη Καθηγήτρια
masidiro@psed.duth.gr

Άρτεμις Παπαιλία

Τμήμα Επιστημών Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Εντεταλμένη Διδάσκουσα Παιδικής Λογοτεχνίας
arapaili@psed.duth.gr

Περίληψη

Το άρθρο παρουσιάζει πρόσφατη έρευνα για την ανταπόκριση των φοιτητών/τριών ενός Παιδαγωγικού Τμήματος σε ενδεχόμενη αξιοποίηση απτικών εικονογραφημένων βιβλίων στο πλαίσιο των σπουδών τους. Τα απτικά εικονογραφημένα βιβλία είναι πολυτροπικά κείμενα που συνδυάζουν συνήθως κείμενο Braille, γραπτό κείμενο, οπτικές και απτικές αναπαραστάσεις. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την προώθηση της πρόσβασης στην ανάγνωση για παιδιά με προβλήματα όρασης, αλλά απευθύνονται και σε βλέποντα παιδιά. Μετά από μια εισαγωγή στο πεδίο των απτικών εικονογραφημένων βιβλίων σε τελειόφοιτους/ες φοιτητές/τριες του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης, μελετήσαμε ελεύθερα κείμενα που έγραψαν για το αν θεωρούν ότι το απτικό εικονογραφημένο βιβλίο έχει νόημα να ενταχθεί στο Πρόγραμμα Σπουδών ενός Παιδαγωγικού Τμήματος. Διαπιστώνεται ότι το σύνολο των φοιτητών/τριών είναι θετικοί/ές σε μια τέτοια κατεύθυνση. Μέσα από τις απαντήσεις διαφαίνεται η ανάγκη για προσβάσιμα και ευέλικτα βιβλία που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις ενός συμπεριληπτικού πλαισίου στο οποίο δρουν οι σύγχρονοι

νηπιαγωγοί. Επίσης, αναδεικνύονται σημαντικές όψεις για τα πολλαπλά οφέλη από μια πιθανή ένταξη του συγκεκριμένου πεδίου στις παιδαγωγικές σπουδές.

Λέξεις κλειδιά: απτικά εικονογραφημένα βιβλία, Project Ανοικτό Βιβλίο, μελλοντικοί νηπιαγωγοί

Abstract

The article presents recent research on the response of students in a Pedagogy Department to the potential use of tactile illustrated books within their studies. Tactile picture books, which combine written text, Braille text, and tactile images, are explored as tools to enhance reading accessibility for visually impaired children. The study analyzed free-text responses written by final-year students from the Department of Early Childhood Education at Democritus University of Thrace regarding their opinions on whether tactile picture books should be integrated into the curriculum of a Pedagogy Department. The findings indicate unanimous support among the students for such integration. Their responses highlight the necessity for accessible and adaptable books that align with the requirements of an inclusive framework within which modern kindergarten teachers operate. Additionally, the research identifies various benefits associated with the potential inclusion of this subject area in pedagogical studies.

Keywords: tactile picture books, open book project, future kindergarten teachers

Τι είναι το απτικό εικονογραφημένο βιβλίο

Τα απτικά εικονογραφημένα βιβλία είναι βιβλία που συνδυάζουν γραπτό κείμενο, κείμενο Braille και απτικές αναπαραστάσεις. Σε αντίθεση με τα παραδοσιακά εικονογραφημένα βιβλία που βασίζονται αποκλειστικά σε οπτικά στοιχεία, τα εικονογραφημένα βιβλία με απτική απεικόνιση χρησιμοποιούν απτικά στοιχεία για να αναπαραστήσουν αντικείμενα, χαρακτήρες και σκηνές. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την προώθηση της πρόσβασης στην ανάγνωση για παιδιά με διαταραχές όρασης, οι οποίες μπορούν να ιδωθούν ως ένα συνεχές απώλειας της λειτουργίας της όρασης. Υπό εκπαιδευτικό πρίσμα, άτομα με τύφλωση θεωρούνται όσοι αξιοποιούν κυρίως την αφή και την ακοή τους για να ολοκληρώσουν έργα της καθημερινότητας

(Corn & Koenig στο Κουτσοκλένης 2023). Μιλώντας για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με οπτική αναπηρία, έχει επισημανθεί ότι δεν βιώνουν αρκετά την ανάγνωση ως ψυχαγωγία, αλλά και τον ενθουσιασμό της ανάγνωσης που θα τους βοηθήσει να οικοδομήσουν ένα σταθερό περιβάλλον γραμματισμού (Παπαδόπουλος, 2005: 170). Ωστόσο, τα απικά εικονογραφημένα βιβλία δεν απευθύνονται μόνο σε παιδιά με προβλήματα όρασης αλλά σε όλα τα παιδιά, προσφέροντας μια εμπλουτισμένη εμπειρία ανάγνωσης και ανοίγοντας το δρόμο για συμπεριληπτικές κοινές αναγνώσεις και μια δημοκρατική διάσταση στη φιλιαναγνωσία.

Η πρόσληψη του περιεχομένου στα απικά εικονογραφημένα βιβλία

Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι οι απικές εικόνες δεν είναι αυτόματα αναγνωρίσιμες από παιδιά με προβλήματα όρασης, καθώς απαιτούνται διαφορετικές δεξιότητες για την ερμηνεία τους. Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα όρασης θα χρειαστούν εκπαίδευση και υποστήριξη για να μάθουν πώς να αναγνωρίζουν, να διαβάζουν και να κατανοούν απικές εικόνες. Μάλιστα, ένα κρίσιμο σημείο στο οποίο διαφοροποιούνται σημαντικά η οπτική με την αντίστοιχη απική εικόνα είναι ως προς την πρόσληψη τους. Η βασική διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι ενώ οι οπτικές εικόνες γίνονται αντιληπτές από τον βλέποντα αναγνώστη συνολικά και αυτομάτως, οι απικές δίνουν στα παιδιά με οπτική αναπηρία διαδοχικά αποσπασματικές πληροφορίες, επιφέροντας μεγαλύτερο φόρτο στην προσοχή και την λειτουργική τους μνήμη. Οι απικές εικόνες, γίνονται αντιληπτές από άτομα με προβλήματα όρασης τμηματικά, και απαιτούν περισσότερο χρόνο και προσπάθεια για να κατανοηθούν. Τα άτομα με προβλήματα όρασης πρέπει να εξερευνήσουν τις απικές εικόνες με τα δάχτυλά τους, χρησιμοποιώντας την αίσθηση της αφής για να αναγνωρίσουν τα διαφορετικά σχήματα, τις υφές και τις γραμμές που αποτελούν την εικόνα. Για τον λόγο αυτό, για τη δημιουργία ενός καλού απικού βιβλίου πρέπει να έχει γίνει ενδελεχής μελέτη και να ακολουθούνται συγκεκριμένες οδηγίες. Αυτές οι οδηγίες αφορούν τόσο την επιλογή των υλικών, των υφών και των σχημάτων όσο και τις αποστάσεις μεταξύ των στοιχείων. Λεπτομερής καταγραφή για τις Βασικές οδηγίες σχεδιασμού καλών απικών εικόνων στο υπάρχει στο άρθρο των Σιδηροπούλου κα (υπό έκδοση, α). (Βλ. επίσης Project Ανοικτό Βιβλίο, 2022).

Πολυτροπικότητα στα απικά εικονογραφημένα βιβλία

Σε ένα απικό εικονογραφημένο βιβλίο χρησιμοποιείται ένα συνδυασμός από αναπαραστατικούς κώδικες (representational codes) και τροπικότητες (modalities) (Δημητριάδης, 2015),

για να γίνει το περιεχόμενο προσίτο σε άτομα με προβλήματα όρασης, διασφαλίζοντας τη συμμετοχή στις αναγνωστικές εμπειρίες.

1. Απική τροπικότητα: Ο κύριος τρόπος επικοινωνίας στα εικονογραφημένα βιβλία αφής είναι μέσω της αφής. Τα ανυψωμένα απικά στοιχεία χρησιμοποιούνται για την αναπαράσταση αντικειμένων, χαρακτήρων και σκηνών που απεικονίζονται στο βιβλίο. Αυτά τα απικά στοιχεία επιτρέπουν στους αναγνώστες να εξερευνήσουν και να ερμηνεύσουν το περιεχόμενο μέσω της αίσθησης της αφής τους.
2. Οπτική τροπικότητα: Ενώ τα εικονογραφημένα βιβλία αφής απευθύνονται κυρίως σε άτομα με προβλήματα όρασης, ορισμένα βιβλία μπορεί να περιλαμβάνουν οπτικά στοιχεία, όπως εικόνες υψηλής αντίθεσης ή απλουστευμένες οπτικές αναπαραστάσεις. Αυτά τα οπτικά στοιχεία μπορούν να παρέχουν πρόσθετο πλαίσιο ή να υποστηρίξουν την κατανόηση για τους αναγνώστες με χαμηλή όραση.
3. Ακουστική τροπικότητα: Σε ορισμένες περιπτώσεις, η ακουστική τροπικότητα μπορεί επίσης να ενσωματωθεί σε απικά εικονογραφημένα βιβλία για να ενισχύσει περαιτέρω την εμπειρία ανάγνωσης. Για παράδειγμα, μπορούν να συμπεριληφθούν ηχητικά εφέ για να αναπαραστήσουν περιβαλλοντικούς ήχους, όπως κελπαδίσματα πουλιών ή βήματα κα. Επίσης μπορεί επίσης να περιλαμβάνουν ηχητική αφήγηση του γραπτού κειμένου, επιτρέποντας σε άτομα με προβλήματα όρασης να ακούσουν την ιστορία που διαβάζεται φωναχτά, ενώ ταυτόχρονα εξερευνούν τα στοιχεία αφής και τον κώδικα Μπράιγ του βιβλίου. Ως ακουστική τροπικότητα εννοείται και οι ήχοι που κάνουν τα απικά υλικά που υπάρχουν στο βιβλίο (πχ. κουδουνάκια, χαρτί που τρίζει κ.α.).
4. Γραπτό κείμενο: Το γραπτό κείμενο που συνυπάρχει με τη γραφή Braille έχει μια ιδιαιτερότητα. Μπορεί να θεωρηθεί ταυτόχρονα ως τροπικότητα και ως αναπαραστατικός κώδικας.
5. Κώδικας Braille: Τα βιβλία με απική εικονογράφηση περιλαμβάνουν συνήθως κείμενο Μπράιγ μαζί με τα οπτικά και απικά στοιχεία. Αυτό επιτρέπει σε άτομα που είναι τυφλά ή με προβλήματα όρασης να έχουν πρόσβαση στο γραπτό κείμενο του βιβλίου μέσω του συστήματος Braille.

Ειδικά σε σχέση με το γραπτό κείμενο ο ρόλος του είναι διπός καθώς, από τη μία μεριά, χρησιμεύει ως οπτική αναπαράσταση της γλώσσας, παρέχοντας πρόσβαση στο περιεχόμενο για άτομα που έχουν όραση ή έχουν περιορισμένα προβλήματα όρασης. Επιτρέπει στους αναγνώστες να αντιληφθούν οπτικά το κείμενο και να κατανοήσουν τη γραπτή γλώσσα μέσω παραδοσιακών μεθόδων ανάγνωσης. Υπό αυτό το πρίσμα το γραπτό κείμενο αποτελεί τροπικότητα. Παράλληλα, το γραπτό κείμενο είναι αναπαραστατικός κώδικας, καθώς αντιπροσωπεύει τη γλώσσα μέσω ενός συγκεκριμένου συνόλου συμβόλων ή χαρακτήρων. Σε αυτήν την περίπτωση, το γραπτό κείμενο κωδικοποιείται χρησιμοποιώντας τυπικές ορθογραφικές συμβάσεις, επιτρέποντας στους αναγνώστες να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν το νόημα που μεταφέρεται από τις λέξεις.

Τα απτικά εικονογραφημένα βιβλία μπορούν να οριστούν ως πολυτροπικά κείμενα που χρησιμοποιούν συνδυασμό σημειωτικών τρόπων για να επικοινωνήσουν νοήματα και να προσελκύσουν τους αναγνώστες (Χοντολίδου, 1999). Ο κύριος τρόπος επικοινωνίας σε ένα απτικό εικονογραφημένο βιβλίο είναι μέσω της αφής. Αυτή η έμφαση στην αφή καθιστά τον τρόπο αφής τον κυρίαρχο τρόπο επικοινωνίας μέσα στο βιβλίο. Ενώ επικεντρώνονται σε απτικά νοήματα (Kalantzis κ.α, 2019: 442), δεν περιορίζονται στο να προσφέρουν μόνο απτική διέγερση και εξοικείωση με τη γραφή Braille, αλλά προσφέρουν ερεθίσματα για εξερεύνηση, φαντασία, πειραματισμό και ανοίγουν δρόμο για μια μορφή κοινής συμπεριληπτικής ανάγνωσης.

Αυτή η πολυτροπική και πολυαισθητηριακή προσέγγιση εμπλουτίζει την εμπειρία ανάγνωσης και εξασφαλίζει προσβασιμότητα για ένα ευρύτερο κοινό καλύπτοντας διαφορετικές ανάγκες αναγνώστων. Με αυτό τον τρόπο, ενισχύει την προσβασιμότητα, προάγει τη συμπερίληψη, καθιστώντας τα απτικά εικονογραφημένα βιβλία πολύτιμα εργαλεία για τον γραμματισμό και τη φιλιαναγνωσία.

Η περίπτωση του Project Ανοικτό Βιβλίο και η διάχυση της ιδέας του απτικού εικονογραφημένου βιβλίου

Το Project «Ανοικτό Βιβλίο» (Βραβείο προώθησης της Φιλιαναγνωσίας IBBY, 2023) είναι ένα πρόγραμμα που εντάσσεται στο Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών του ΤΕΕΠΗ, ΔΠΘ και ως κεντρικό άξονα έχει τη δημιουργία πρωτότυπων ή διασκευή έργων παιδικής λογοτεχνίας σε απτικά βιβλία που απευθύνονται σε παιδιά με ή και χωρίς οπτικές βλάβες. Η λειτουργία και το έργο του αφορά την έρευνα, τη διάχυση και ενημέρωση εκπαι-

δευτικών τόσο ως προς την φιλοσοφία που προωθεί την εμπλουτισμένη εμπειρία ανάγνωσης για κάθε αναγνώστη, δίχως διακρίσεις, όσο και σε ζητήματα τεχνικής και αισθητηριακής φύσης στην κατασκευή απικών εικονογραφημένων βιβλίων. Το όνομα του Project παραπέμπει στην κύρια αξία που διέπει ένα βιβλίο, και κατά συνέπεια την ίδια την ανάγνωση, και αφορά την «ομορφιά του ανοικτού απέναντι στο κλειστό και την άρνηση απέναντι στον πειρασμό του τοίχου» (Recalcati 2022: 23). Ο σκοπός του προγράμματος διατυπώνεται ως εξής: «Υπάρχουν διαφορετικά σημεία εισόδου στα βιβλία για να ανακαλύψει κανείς τη σχέση με την ανάγνωση. Να εμπιστευτεί το άγγιγμα πριν εμπιστευτεί τα λόγια. Να ακολουθήσει τον ανεπεξέργαστο δρόμο που μας δείχνουν τα μικρά παιδιά όταν διαβάζουν. Αρκεί η πρόσκληση να είναι σε όλους ανοικτή» (Σιδηροπούλου στο Project Ανοικτό Βιβλίο, 2023).

Νοητικές εικόνες και σωματοποιημένη εμπειρία ανάγνωσης

Πρεσβεύοντας ότι το απτικό εικονογραφημένο βιβλίο αφορά παιδιά με και χωρίς προβλήματα όρασης, μπορούμε να το φανταστούμε ως ένα δρόμο διπλής κατεύθυνσης. Για τα τυφλά παιδιά προσφέρει ευκαιρίες να εμπλουτίσουν το πεδίο ενεργοποιώντας τις νοητικές (mental) εικόνες που τις οραματιζόμαστε μέσω του νου. Οι άνθρωποι από τη νηπιακή τους ηλικία κατανοούν τον κόσμο μέσω της όρασης φτιάχνοντας για αυτόν νοητικές εικόνες μέσω της “αντιληπτικής απεικόνισης”. Ακόμη και άνθρωποι με απώλεια όρασης παράγουν νοητικές εικόνες για τον κόσμο αξιοποιώντας τις υπόλοιπες αισθήσεις τους (Kalantzis et al, 2019: 406). Ο σχηματισμός νοητικών εικόνων υποβοηθάται από άλλες αισθητηριακές εμπειρίες που στην περίπτωσης μας προσφέρει το απτικό εικονογραφημένο βιβλίο.

Από την άλλη πλευρά, για τα παιδιά χωρίς προβλήματα όρασης, που προσλαμβάνουν αντιληπτικές (perceptual) εικόνες μέσω της όρασης (Kalantzis κ.α, 2019: 401-408) η εμπειρία της ανάγνωσης ενός απτικού εικονογραφημένου βιβλίου είναι μια πρόκληση, καθώς “η πρώτη χειρονομία εκπαίδευσης στο βλέμμα, παραδόξως, είναι να εγκαταλείψουμε την όραση. Κλείνοντας τα μάτια για να αφήσετε τις άλλες αισθήσεις να αναδυθούν, περιθωριοποιημένες από την κυριαρχία του οπτικού” (Formenti, 2021).

Τα απτικά εικονογραφημένα βιβλία βασίζονται σε σωματοποιημένες εμπειρίες (bodily experiences) κοινές σε βλέποντες και μη βλέποντες. Για παράδειγμα, στα βιβλία περιλαμβάνονται πόρτες που ο αναγνώστης καλείται να ανοίξει, σκαλιά και τσουλήθρες για να ανέβει με τα



δάχτυλά του. Με αυτό τον τρόπο, ο αναγνώστης χρησιμοποιεί τόσο το αισθητηριακό όσο και το κινητικό σύστημα πρόσληψης, ο συνδυασμός των οποίων συνιστά την απτική πρόσληψη (haptic perception) (Vallente, 2015). Σε αντίθεση με δυσδιάστατες απτικές εικόνες που βασίζονται στην εμπειρία των βλεπόντων, οι απεικονίσεις που βασίζονται στον απτικό συμβολισμό ανταποκρίνονται στις εμπειρίες όλων των παιδιών, δημιουργώντας γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα σε βλέποντες και μη βλέποντες (Σιδηροπούλου κ.α, υπό έκδοση β). Τα απτικά εικονογραφημένα βιβλία, ενώ επικεντρώνουν σε απτικά νοήματα, δεν περιορίζονται στο να προσφέρουν μόνο απτική διέγερση και εξοικείωση με τη γραφή Braille, αλλά προσφέρουν ερεθίσματα για εξερεύνηση, φαντασία, πειραματισμό και ανοίγουν δρόμο για μια μορφή κοινής συμπεριληπτικής ανάγνωσης.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για το αν μπορεί η ενσασχόληση με τη δημιουργία απτικών ενταξιακών βιβλίων από τις/τους ίδιες/ους φοιτήτριες/ές να εμπλουτίσει το περιεχόμενο των παιδαγωγικών σπουδών έχει πραγματοποιηθεί έρευνα σε μεταπτυχιακούς φοιτητές από τη Σιδηροπούλου κα (υπό έκδοση) το 2023 με ερωτηματολόγιο ανοικτού τύπου. Μολονότι η έρευνα αυτή είναι μικρής κλίμακας, υποδεικνύει ότι η ενσωμάτωση της εφαρμογής καλλιέργει στους μεταπτυχιακούς φοιτητές/τριες μια ευρύτερη νοηματοδότηση της ανάγνωσης δημιουργώντας έναν δημοκρατικό χώρο αλληλεπίδρασης και παρέχοντας εφόδια στους μελλοντικούς παιδαγωγούς για την επιστημονική και επαγγελματική τους σταδιοδρομία (Σιδηροπούλου κα, υπό έκδοση,α).

Στην ίδια κατεύθυνση, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να δει σφαιρικά τις αντιλήψεις των φοιτητών/τριών αξιοποιώντας μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων και διευρύνοντας την εικόνα. Η επιλογή των φοιτητών ώστε να είναι στο τέλος του ακαδημαϊκού τους κύκλου ήταν σκόπιμη, ώστε να έχουν μια πιο ολοκληρωμένη εμπειρία φοίτησης.

Συνεπώς, ορίζουμε ως σκοπό της έρευνας:

- Να διερευνήσουμε τον αντίκτυπο που είχε η εισαγωγή των φοιτητών/τριών στο συγκεκριμένο είδος βιβλίου
- Να ακούσουμε τη φωνή των φοιτητών για το αν θεωρούν ότι μια τέτοια καινοτόμα ιδέα θα είχε θέση στο Πρόγραμμα Σπουδών όπως το φαντάζονται.
- Να διερευνήσουμε την ετοιμότητα των φοιτητών να υιοθετήσουν ένα τέτοιο εγχείρημα ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί.

ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα εντάσσεται στην ποιοτική προσέγγιση και διερευνά το λόγο των φοιτητών/τριών για το απτικό εικονογραφημένο βιβλίο, εστιάζοντας στις απόψεις τους σχετικά με μία πιθανή ενσωμάτωσή του στο Πρόγραμμα Σπουδών. Συγκεκριμένα, 70 φοιτητές/τριες του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης εγγεγραμμένοι στο μάθημα του Οπτικού Γραμματισμού (8ο εξ.) πληροφορήθηκαν για το είδος των απτικών εικονογραφημένων βιβλίων στο πλαίσιο του μαθήματος και κλήθηκαν να παρακολουθήσουν προαιρετικά ένα σεμινάριο που εμβάθυνε περαιτέρω στο θέμα. Στο σεμινάριο παρουσιάστηκε ο τρόπος σχεδιασμού και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των βιβλίων αυτών. Παρουσιάστηκαν επίσης προτεινόμενες διαδρομές διαμεσολάβησης με τους μικρούς αναγνώστες, βλέποντες και μη βλέποντες.

Έπειτα οι φοιτητές/τριες κλήθηκαν να απαντήσουν σε μορφή ελεύθερου κειμένου α) τι είναι το απτικό εικονογραφημένο βιβλίο και β) αν θεωρούν ότι η εφαρμογή στο Πρόγραμμα Σπουδών τους θα ήταν επωφέλης. Επίσης στο πλαίσιο μιας πρώτης εφαρμογής τους ζητήθηκε να μετατρέψουν μια εικόνα από ένα εικονογραφημένο βιβλίο για παιδιά σε απτική εικόνα.

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στο δεύτερο ερώτημα ανοικτού τύπου, αν οι ίδιοι/ες θεωρούν ότι το απτικό εικονογραφημένο βιβλίο έχει νόημα να ενταχθεί στο Πρόγραμμα Σπουδών ενός παιδαγωγικού Τμήματος. Στα ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν από τις απαντήσεις που λάβαμε σε μορφή ελεύθερου κειμένου έγινε θεματική ανάλυση. Η ποιοτική ανάλυση δεδομένων περιλαμβάνει σε πρώτη φάση εντοπισμό κατηγοριών και θεμάτων στο περιεχόμενο του κειμένου (Gibbs, 2008: 47) και ανάλυση που στην παρούσα έρευνα έγινε σε ερμηνευτικό και αναστοχαστικό επίπεδο (Mason, 2011: 197-199).

ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Το πρώτο επίπεδο ανάλυσης που κάναμε στα δεδομένα μας ήταν “ερμηνευτική ανάγνωση” (Mason 2011: 197), επιχειρώντας να διερευνήσουμε τι μπορεί να παρουσιάζουν τα δεδομένα και τι μπορούμε εμείς να συμπεράνουμε από αυτά.

Ο λόγος των φοιτητών/τριών κινήθηκε γύρω από τρεις βασικές κατηγορίες- ενότητες:

- (α) Εφαρμογές των απτικών εικονογραφημένων βιβλίων στην εκπαιδευτική πράξη, όπου οι συμμετέχοντες/ουσες μίλησαν για διάφορες εφαρμογές στην εκπαιδευτική πρακτική,

τονίζοντας ιδιαίτερα την προώθηση του γραμματισμού και της συμπεριληπτικότητας. Τα βιβλία παρουσιάστηκαν στο λόγο τους να παρέχουν πολύτιμους πόρους για τη διδασκαλία των παιδιών με προβλήματα όρασης, επιτρέποντάς τους να εξερευνήσουν ιστορίες και έννοιες μέσω της αφής. Επιπλέον, κυριαρχεί η ιδέα ότι τα απικά εικονογραφημένα βιβλία μπορούν να ενισχύσουν τις πολυσαιθητηριακές μαθησιακές εμπειρίες για όλα τα παιδιά, καλλιεργώντας τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη και την ενσυναίσθηση (Edirisinghe et al, 2018).

- (β) Παιδαγωγικά οφέλη των απικών εικονογραφημένων βιβλίων, όπου οι φοιτητές/τριες ανέδειξαν πολυάριθμα παιδαγωγικά οφέλη από την αξιοποίηση των απικών εικονογραφημένων βιβλίων, τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές. Στο λόγο τους τα απικά εικονογραφημένα βιβλία προωθούν πρακτικές διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς, ενσωματώνοντας διαφορετικά στυλ και ικανότητες μάθησης μέσα στην τάξη.
- (γ) Προτάσεις για την ενσωμάτωση των απικών εικονογραφημένων βιβλίων στο Πανεπιστημιακό Πρόγραμμα Σπουδών, όπου οι φοιτητές/τριες ανέδειξαν ως σημαντικό ζήτημα την ενσωμάτωση, σχετικών με τα απικά εικονογραφημένα βιβλία, σεμιναρίων ή μαθημάτων στο πρόγραμμα σπουδών του πανεπιστημίου. Στο λόγο τους υποστηρίζεται ότι τέτοιες προσθήκες μπορεί να βελτιώσουν τα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών, να προσφέρουν πρακτική εμπειρία και να εμβαθύνουν στην κατανόηση των στρατηγικών διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς.

Εφαρμογές των απικών εικονογραφημένων βιβλίων στην εκπαιδευτική πράξη

Τα περισσότερα από τα κείμενα που συλλέξαμε για να τεκμηριώσουν την άποψη ότι τα απικά εικονογραφημένα βιβλία έχουν θέση στο Πρόγραμμα Σπουδών πρότειναν μια σειρά από τρόπους αξιοποίησης στην τάξη του νηπιαγωγείου, χωρίς να περιορίζονται σε αυτή την ηλικία. Μέσα από τα κείμενα των φοιτητών/τριών εντοπίστηκαν συγκεκριμένες ιδέες και προτάσεις σχετικά με την πρακτική εφαρμογή που θα μπορούσαν να έχουν τα απικά εικονογραφημένα βιβλία την τάξη. Οι προτάσεις τους συνοψίζονται ως εξής:

- Διαδραστικές αφηγήσεις: Οι φοιτητές πρότειναν τη χρήση απικών βιβλίων στα πλαίσια εκπαιδευτικών αφηγήσεων. Συγκεκριμένα πρότειναν: α) την ενεργό συμμετοχή των

παιδιών στην ιστορία με το άγγιγμα και την αίσθηση των διαφορετικών υφών, κάτι που κατά τη γνώμη τους “θα ενισχύσει την αισθητηριακή τους ανάπτυξη, την εμπλοκή τους με την ιστορία, την προώθηση της ανάγνωσης για όλους” β) την ομαδική ανάγνωση, που θα ενθαρρύνει την ομαδική εργασία, την επικοινωνία και τις κοινωνικές δεξιότητες, καθώς τα παιδιά περιγράφουν τις αισθητηριακές τους εμπειρίες το ένα στο άλλο και γ) την ενθάρρυνση των παιδιών να δημιουργήσουν τα δικά τους απικά βιβλία ιστοριών, το οποίο και εκλαμβάνεται ως ένας αποτελεσματικός τρόπος για την ανάπτυξη αφηγηματικών δεξιοτήτων και την ενίσχυση της δημιουργικότητας.

- Εικαστικά και Δημιουργική Γραφή: Οι φοιτητές πρότειναν οι μαθητές “να εμπλέκονται στη δημιουργία των προσωπικών τους απικών ιστοριών” μιλώντας στην πραγματικότητα για συνδυασμό δημιουργικής γραφής και εικαστικής δημιουργίας.
- Γλωσσική ανάπτυξη: Επισημάνθηκε ότι για την ενίσχυση της γλωσσικής ανάπτυξης, τα απικά βιβλία “μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την εισαγωγή νέου λεξιλογίου και εννοιών”.
- Αισθητηριακό παιχνίδι: Τα απικά βιβλία μπορούν κάλλιστα να ενσωματωθούν και να αποτελέσουν μέρος των δραστηριοτήτων αισθητηριακού παιχνιδιού στην τάξη και γενικότερα για την ενίσχυση των αισθητηριακών εμπειριών στη μάθηση.
- Εργαλεία για την ενταξιακή εκπαίδευση: Οι φοιτητές εκλαμβάνουν τα απικά βιβλία ως “απαραίτητα εργαλεία για ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς”. Πιστεύουν ότι τα βιβλία αυτά διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στη διασφάλιση ότι όλα τα παιδιά (από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, τα αλλόγλωσσα κ.τλ.), ιδίως εκείνα με διαταραχές όρασης, πρέπει να έχουν ισότιμη πρόσβαση σε μαθησιακό υλικό και ευκαιρίες.
- Προώθηση της ενσυναίσθησης και της κατανόησης: Στην ίδια κατεύθυνση, η χρήση των απικών βιβλίων εκλαμβάνεται και ως μέθοδος για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης και της κατανόησης μεταξύ όλων των μαθητών.

Συνοπτικά, ο λόγος των φοιτητών/τριών αποκαλύπτει ένα ευρύ φάσμα δημιουργικών και καινοτόμων προσεγγίσεων, αλλά και ευκαιριών ολόπλευρης ανάπτυξης μέσω της αξιοποίησης



του απτικού εικονογραφημένου βιβλίου. Υποστήριξαν ότι τα απτικά βιβλία ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα, τη φαντασία (δημιουργική φαντασία) και τη δέσμευση στην τάξη. Βλέπουν αυτά τα βιβλία ως εργαλεία που μπορούν να κάνουν τη μάθηση πιο διαδραστική και ευχάριστη για τα παιδιά, προωθώντας έτσι τη βιωματική μάθηση.

Παιδαγωγικά οφέλη των απτικών εικονογραφημένων βιβλίων

Πολλοί/ές φοιτητές/τριες τόνισαν τη σημασία των απτικών εικονογραφημένων βιβλίων για την παιδαγωγική και επαγγελματική τους ετοιμότητα/προετοιμασία. Συγκεκριμένα, διαφάνηκε ότι αντιμετωπίζουν τη γνώση και την εμπειρία που τους προσφέρεται, με τη γνωριμία και την κατάλληλη χρήση των απτικών εικονογραφημένων βιβλίων, ως κρίσιμες δεξιότητες για την επαγγελματική/παιδαγωγική τους εργαλειοθήκη, αναφορικά με τον εμπλουτισμό των συμπεριληπτικών εκπαιδευτικών πρακτικών τους. Παρουσιάζονται στη συνέχεια σχηματικά τα οφέλη που επεσήμαναν οι φοιτητές/τριες.

- Προσαρμοστικότητα και επίλυση προβλημάτων: Τα απτικά εικονογραφημένα βιβλία καλλιεργούν στους εκπαιδευτικούς δεξιότητες προσαρμοστικότητας και επινοητικότητας.
- Υποστήριξη διαφορετικών μαθησιακών στυλ: Τα απτικά εικονογραφημένα βιβλία αναγνωρίζονται ως πολύτιμα 'εφόδια' για διαφοροποιημένη διδασκαλία.
- Καινοτόμο εκπαιδευτικό υλικό: Τα απτικά εικονογραφημένα βιβλία εκλαμβάνονται ως καινοτόμο εκπαιδευτικό υλικό. Η χρήση αυτών υποστηρίζεται ότι θα μπορούσε να εμπνεύσει τους φοιτητές να σκεφτούν δημιουργικά και να αναπτύξουν νέες στρατηγικές διδασκαλίας.
- Προώθηση του καθολικού σχεδιασμού στη μάθηση: Τα απτικά εικονογραφημένα βιβλία θεωρούνται ως παράδειγμα καθολικού σχεδιασμού στη μάθηση, όπου το εκπαιδευτικό υλικό δημιουργείται έτσι ώστε να είναι προσβάσιμο στο ευρύτερο φάσμα των μαθητών.
- Ενταξιακή κατεύθυνση στην εκπαίδευση: Οι φοιτητές θεωρούν τα απτικά εικονογραφημένα βιβλία ως εργαλεία ενδυνάμωσης για τα παιδιά με αναπηρίες. Πιστεύουν ότι τα βιβλία αυτά βοηθούν στην εξίσωση των όρων ανταγωνισμού, δίνοντας στα παιδιά με

αισθητηριακές αναπηρίες τις ίδιες ευκαιρίες να εξερευνήσουν και να μάθουν ισότιμα με τους συνομηλίκους τους.

- Ανάπτυξη ευαισθητοποίησης για τις αισθητηριακές διαταραχές: Ορισμένοι φοιτητές εκλαμβάνουν την εξοικείωση με απτικά εικονογραφημένα βιβλία ως έναν τρόπο απόκτησης επίγνωσης σχετικά με τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αισθητηριακές αναπηρίες.

Ας σημειωθεί επίσης ότι μέσα από τα κείμενά τους οι φοιτητές/τριες τονίζουν την επιθυμία και ανάγκη τους να εξοικειωθούν με τα απτικά εικονογραφημένα βιβλία. (Προετοιμασία και κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών). Αυτό νοηματοδοτείται από τους ίδιους ως "κατανόηση του τρόπου αποτελεσματικής χρήσης αυτών των βιβλίων στη διδασκαλία, καθώς και την ικανότητα δημιουργίας ή προσαρμογής του υλικού για παιδιά με διαφορετικές ανάγκες, ιδίως για τα παιδιά εκείνα που αντιμετωπίζουν προβλήματα όρασης". Όπως χαρακτηριστικά γράφουν:

«Ας μην ξεχνάμε, ότι το άγνωστο είναι κάτι που μας κατευθύνει προς την απομάκρυνσή μας από αυτό, την απομόνωση των στόμων που διαφέρουν με κάποιο τρόπο από την πλειοψηφία και σε μορφές βίας. [...] Η δημιουργία απτικών εικονογραφημένων βιβλίων στα σχολεία θα μπορούσε να υιοθετηθεί ως ένας παιδαγωγικός τρόπος μάθησης»

(Ελένη, 4ετής φοιτήτρια ΤΕΕΠΗ, ΔΠΘ)

Προτάσεις για την ενσωμάτωση των απτικών εικονογραφημένων βιβλίων στο Πανεπιστημιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Οι φοιτητές υποστηρίζουν ομόφωνα την ενσωμάτωση απτικών βιβλίων στο Πανεπιστημιακό Πρόγραμμα Σπουδών τους. Τα βλέπουν ως μια ευκαιρία να ενισχύσουν τις μαθησιακές τους περιοχές και να αποκτήσουν πρακτικές δεξιότητες, που θα τους είναι πολύτιμες στο άμεσο εκπαιδευτικό τους μέλλον. Στο λόγο τους υπέρ της ενσωμάτωσης οι λέξεις που συναντάμε συχνά και αναφέρονται στο Πρόγραμμα είναι "εμπλουτισμός", "αναβάθμιση", "εξέλιξη". Στη συνέχεια παρατίθενται, ενδεικτικά, ορισμένα αποσπάσματα:

«Υπό το πρίσμα των παιδαγωγικών θεωριών οι οποίες επιδιώκουν την παραγωγή της αυτονομίας των μαθησιακών υποκειμένων ακόμα αλλά και την ομαλή ένταξη και κοινωνικοποίηση όλων στη μαθησιακή διαδικασία, η προσθήκη ενός μαθήματος εκπαίδευσης κατασκευής απτικών εικονογραφημένων βιβλίων θα ήταν ιδιαίτερως χρήσιμη»

(Μαρία, 4ετής φοιτήτρια ΤΕΕΠΗ, ΔΠΘ)

«Η εισαγωγή των απικών βιβλίων πιστεύω ότι θα εμπλούτιζε το περιεχόμενο των παιδαγωγικών σπουδών και θα σπέρριζε τον σκοπό τους δηλαδή την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών [...] Και πέραν αυτού αποτελεί ένα παιδαγωγικό, διδακτικό υλικό, εργαλείο ανάπτυξης και ψυχαγωγικό εργαλείο για παιδιά διαφόρων ηλικιών, παραδείγματος χάρη της νηπιακής ηλικίας, καθώς τα καθιστά αναγνώστες παίκτες που εξασκούνται και ωθούνται στην ανακάλυψη. Μέσω των απικών βιβλίων ενισχύεται η ολιστική διαδραστική προσέγγιση του βιβλίου όπου το βιβλίο αποτελεί έργο τέχνης»

(Καλλιόπη, 4ετής φοιτήτρια ΤΕΕΠΗ, ΔΠΘ)

«Αν τα μαθήματα εξελιχθούν και εισάγουν μέσα τους και τα απικά βιβλία, πιστεύω ότι θα γίνουν ακόμη πιο σημαντικά, διότι θα περικλείουν μέσα τους και μια ακόμη κατηγορία ανθρώπων οι οποίοι έχουν κάθε δικαίωμα να διαβάζουν και αυτοί βιβλία όπως όλοι μας»

(Κατερίνα, 4ετής φοιτήτρια ΤΕΕΠΗ, ΔΠΘ)

Ορισμένοι φοιτητές τάχθηκαν υπερ της εισαγωγής μαθήματος που θα επικεντρώνονται στα απικά εικονογραφημένα βιβλία, στο πλαίσιο του Πανεπιστημιακού Προγράμματος Σπουδών τους. Το μάθημα αυτό προτείνεται να καλύψει διάφορες πτυχές των απικών βιβλίων, συμπεριλαμβανομένης της “δημιουργίας, της διδασκαλίας και της σημασίας τους στην εκπαίδευση”.

«Τα απικά βιβλία αποτελούν ένα ισχυρό εργαλείο για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση του μη αποκλεισμού. Ένα τέτοιο μάθημα στο Τμήμα μας θα ήταν, πέρα από κάτι δημιουργικό, βοηθητικό για την πορεία των σπουδών μας»

(Μαρίνα, 4ετής φοιτήτρια ΤΕΕΠΗ, ΔΠΘ)

Είναι επίσης αξιοσημείωτο ότι οι φοιτητές/τριες αντιλαμβάνονται τη διεπιστημονική διάσταση που θα μπορούσε να έχουν τα απικά εικονογραφημένα βιβλία στο πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών, καθώς προτείνουν “τα απικά βιβλία να ενσωματωθούν σε υπάρχοντα μαθήματα, όπως ο οπτικός γραμματισμός, τα εικαστικά, η παιδική λογοτεχνία και η διαπολιτισμική εκπαίδευση”. Αυτή η ενσωμάτωση, σύμφωνα με τις απόψεις τους, θα παρέιχε “μια διεπιστημονική προσέγγιση” για τη μάθηση, σχετικά με αυτά τα βιβλία.

Μια διάσταση που αναδείχθηκε κατά κύριο λόγο στα κείμενά τους ήταν αυτή της συμπεριληπτικής.

«Ως μελλοντική εκπαιδευτικός τα θεωρώ πολύ σημαντικά καθώς εισάγουν νέους εναλλακτικούς τρόπους και στα μη βλέπονται αλλά και στα βλέποντα παιδιά στο παιδικό βιβλίο. Και η ανάγνωση όπως μάθαμε αποτελεί μια γενική σωματοποιημένη εμπειρία καθώς η απόλαυση που προσφέρουν τα αισθητηριακά ερεθίσματα φέρνουν πιο κοντά τα παιδιά με το βιβλίο με ένα δημιουργικό τρόπο»

(Ελπίδα, 4ετής φοιτήτρια ΤΕΕΠΗ, ΔΠΘ)

«Άρα, πώς θα μπορούσε ένα σωστός παιδαγωγός να θεωρήσει ότι ένα εργαλείο συμπεριληπτικής – ενσωμάτωσης δεν θα του ήταν χρήσιμο να υπάρχει στο δυναμικό του; Αδύνατον. [...] θα ένιωθα πιο έτοιμη να αντιμετωπίσω διάφορες καταστάσεις και ιδιαιτερότητες παιδιών»

(Χριστίνα, 4ετής φοιτήτρια ΤΕΕΠΗ, ΔΠΘ)

Οι φοιτητές συνέσπασαν επίσης, τη διοργάνωση εργαστηρίων και σεμιναρίων με επίκεντρο τα απικά βιβλία. Αυτά τα σεμινάρια θα παρείχαν θεωρητική και πρακτική εμπειρία στη δημιουργία και τη χρήση απικών βιβλίων στην εκπαίδευση, εμπλουτίζοντας τη θεωρητική γνώση με πρακτική εφαρμογή. Έγιναν προτάσεις για μαθήματα ή ενότητες που θα καθοδηγούσαν τους φοιτητές στην ανάπτυξη εξατομικευμένου μαθησιακού υλικού, συμπεριλαμβανομένων των απικών βιβλίων, που θα ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Ενώ ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην ανάγκη για εξειδικευμένη κατάρτιση στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, η οποία θα περιελάμβανε τα απικά βιβλία ως βασικό πυρήνα της. Σε αυτή την κατεύθυνση, οι φοιτητές προτείνουν την ενσωμάτωση συνεργατικών σχεδίων και ερευνητικών ευκαιριών με επίκεντρο τα απικά βιβλία. Το παραπάνω υποστηρίχθηκε ότι θα προετοίμαζε τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να μάθουν να διδάσκουν αποτελεσματικά και να συμπεριλαμβάνουν όλα τα παιδιά, ιδίως εκείνα με προβλήματα όρασης. Μια φοιτήτρια λέει χαρακτηριστικά:

«Όπως τα παιδιά με βλάβες οπτικές πρέπει να εκπαιδευτούν στη χρήση της γραφής braille για να μπορούν να διαβάζουν, έτσι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να περάσουν από εκπαίδευση για το πώς πρέπει να συμπεριφέρονται, πώς να προσεγγίζουν ένα θέμα ώστε να είναι κατανοητό από όλα τα παιδιά»

(Μαρία, 4ετής φοιτήτρια ΤΕΕΠΗ, ΔΠΘ)

Κάποιοι φοιτητές επίσης, υποστήριξαν ότι το Πρόγραμμα Σπουδών θα πρέπει να περιλαμβάνει και εκμάθηση της γραφής Braille, εξοπλίζοντας τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς με τις



κατάλληλες δεξιότητες, για την υποστήριξη παιδιών με διαταραχές όρασης. Ορισμένα κείμενα υπογράμμισαν τις δυνατότητες ενσωμάτωσης της σύγχρονης τεχνολογίας, όπως η τρισδιάστατη εκτύπωση, στη δημιουργία απικών εικονογραφημένων βιβλίων. Αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει μέρος του Προγράμματος Σπουδών για να εκθέσει τους φοιτητές στις τελευταίες τεχνολογικές εξελίξεις σε ένα διαρκώς εξελισσόμενο εκπαιδευτικό τοπίο.

ΑΝΑΛΥΣΗ: Αναστοχαστική Ανάγνωση

Αναπόφευκτα, νιώθουμε ότι έχουμε βαθιά εμπλοκή στη διαδικασία παραγωγής των παραπάνω δεδομένων. Η “αναστοχαστική ανάγνωση” (Mason 2011: 198), διερευνεί το δικό μας ρόλο. Κατά συνέπεια, όσα κατά την ερμηνευτική ανάγνωση των δεδομένων θεωρήσαμε ότι αποτελούν αντιλήψεις των συμμετεχόντων, δεν θα μπορούσαν παρά να συμπληρώνονται από τη δική μας αναστοχαστική ματιά πάνω στα δεδομένα. Διερευνώντας τον αντίκτυπο που είχε η εισαγωγή των φοιτητών/τριών στο συγκεκριμένο είδος βιβλίου, με ιδιαίτερη χαρά είδαμε ότι η φιλοσοφία που σχετίζεται με το απικό εικονογραφημένο βιβλίο προκάλεσε μεγάλο ενδιαφέρον τόσο στο πλαίσιο του μαθήματος του Οπτικού Γραμματισμού, όσο και στο σεμινάριο με προαιρετική παρακολούθηση που εμβάθυνε περαιτέρω στο θέμα. Αυτό το ουσιαστικό ενδιαφέρον τους διαφαίνεται στα κείμενα που αναλύσαμε.

Ακούγοντας τη φωνή των φοιτητών για το αν θεωρούν ότι μια τέτοια καινοτόμα ιδέα θα είχε θέση στο Πρόγραμμα Σπουδών όπως το φαντάζονται, διαπιστώσαμε ότι το σύνολο των φοιτητών/τριών είναι θετικοί/ες τόσο ως προς την αξιοποίηση απικών εικονογραφημένων βιβλίων στην εκπαίδευση όσο και στην εμπλοκή στη διαδικασία δημιουργίας τους, κατεύθυνση που έχει ανοίξει η πρωτοβουλία Project Ανοικτό Βιβλίο (Σιδηροπούλου, 2023). Ως προς το κεντρικό ερώτημα της παρούσας έρευνας, είδαμε ότι στο λόγο των φοιτητών/τριών αναδεικνύονται σημαντικές όψεις για τα πολλαπλά οφέλη από μια πιθανή ένταξη του συγκεκριμένου πεδίου στις Παιδαγωγικές Σπουδές. Διερευνώντας την ετοιμότητα των φοιτητών να υιοθετήσουν ένα τέτοιο εγχείρημα ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, μέσα από τα κείμενά τους διαφαίνεται η ανάγκη για προσβάσιμα και ευέλικτα βιβλία που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις ενός συμπεριληπτικού πλαισίου στο οποίο δρουν οι σύγχρονοι νηπιαγωγοί. Ο λόγος τους αντανακλά την επιθυμία για μια πιο ολοκληρωμένη και χωρίς αποκλεισμούς προσέγγιση στην εκπαίδευση. Οι φοιτητές/τριες αναγνωρίζουν τη σημασία των απικών βιβλίων όχι μόνο για τα παιδιά με διαταραχές όρασης, αλλά και ως πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο για όλους τους μαθητές, ιδέα που πρεσβεύει το Project Ανοικτό Βιβλίο (2023).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ένα απικό εικονογραφημένο βιβλίο για παιδιά μπορεί να θεωρηθεί ένα πολυτροπικό κείμενο με ιδιαίτερη έμφαση στην απική λειτουργία. Παρότι, όπως είδαμε, μπορεί να ενσωματωθούν άλλοι τρόποι που εμπλουτίζουν την εμπειρία ανάγνωσης, τα στοιχεία αφής διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην προσέλευση των αναγνώστων και στην προώθηση της προσβασιμότητας και της συμμετοχής. Τα απικά εικονογραφημένα βιβλία με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, πολυτροπικά και πολυαισθητηριακά, απευθύνονται στις διαφορετικές ανάγκες και εξερευνησίες των αναγνώστων, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με προβλήματα όρασης ανοίγοντας το δρόμο για μια δημοκρατική διάσταση στη φιλιαναγνωσία.

Η παρούσα έρευνα συμβάλλει σημαντικά στον τομέα του γραμματισμού και της εκπαίδευσης στον γραμματισμό, αναδεικνύοντας τη σημασία της ενσωμάτωσης των απικών εικονογραφημένων βιβλίων στις Παιδαγωγικές Σπουδές. Αντιλώντας από το λόγο των φοιτητών/τριών, παρουσιάζει τη θετική υποδοχή τους σε μια τέτοια κατεύθυνση και παράλληλα αναδεικνύει επιμέρους οφέλη. Τονίζοντας την ανάγκη για “ανοικτά” βιβλία προσβάσιμα σε όλους, η μελέτη υπογραμμίζει τη δυνατότητα των απικών εικονογραφημένων βιβλίων να ενισχύσουν μορφές πολυτροπικής, πολυαισθητηριακής συμπεριληπτικής ανάγνωσης (Σιδηροπούλου, υπό έκδοση, β). Επιπλέον, αναγνωρίζοντας τα οφέλη της ενσωμάτωσης αυτής της θεματικής περιοχής στις παιδαγωγικές σπουδές, η έρευνα ανοίγει το δρόμο για την ανάπτυξη πρακτικών διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς σε τυπικά, μη τυπικά και άτυπα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, προωθώντας την ισότητα στη φιλιαναγνωσία.

Τρέχουσα ερευνά μας, που θα ολοκληρωθεί μέσα στο 2024, εστιάζει στην ανατροφοδότηση από αναγνώσεις από φοιτητές/τριες του Τμήματος σε τάξεις μαθητών με προβλήματα όρασης. Η ομάδα-στόχος για το πρώτο απικό βιβλίο της ομάδας προσδιορίστηκε ως η ηλικιακή ομάδα παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας. Μέσα από αναγνώσεις θα παρατηρήσουμε την αλληλεπίδραση των παιδιών με το βιβλίο και θα ακούσουμε τη φωνή τους σχετικά με την αναγνωστική εμπειρία απικών εικονογραφημένων βιβλίων. Η ανατροφοδότηση αυτή θα έχει για εμάς τη βαρύτητα της αξιολόγησης στη βάση της οποίας θα εργαστούμε για να δημιουργήσουμε τα επόμενα απικά εικονογραφημένα βιβλία (Σιδηροπούλου κ.α, β). Παράλληλα, η έρευνα θα λειτουργήσει ως μία πιλοτική διερεύνηση για τους φοιτητές/τριες ώστε να συν-δημιουργούν αναγνωστικά γεγονότα με παιδιά με προβλήματα όρασης με αφορμή και επίκεντρο απικά εικονογραφημένα βιβλία.

Συμπερασματικά, υποστηρίζουμε ότι οι πρακτικές συνέπειες της ενσωμάτωσης των απικών εικονογραφημένων βιβλίων στα πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών εκτείνονται πολύ πέρα από την απλή εξοικείωση με έναν νέο τύπο εκπαιδευτικού/ αναγνωστικού εργαλείου. Περιλαμβάνουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς, την ενίσχυση των μαθησιακών εμπειριών, την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, την ενθάρρυνση δημιουργικών μεθόδων διδασκαλίας και την προώθηση της ανάγνωσης για όλους. Αυτοί οι παράγοντες συμβάλλουν συλλογικά στην προετοιμασία ολοκληρωμένων και καινοτόμων εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι εξοπλισμένοι κατάλληλα για να ανταποκριθούν στις ποικίλες ανάγκες των μελλοντικών τους μαθητών.

Αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Edirisinghe, C., Podari, N. and Cheok, A. D. (2018). A multi-sensory interactive reading experience for visually impaired children; a user evaluation. *Personal and Ubiquitous Computing*, 26:807–819.
- Formenti, L. (2021). Quale cornice pedagogica per una formazione dello sguardo? In Zannelli, D., Formenti, L. & Pinotti, A. (Eds). *Immagini come alfabeto, La dimensione pedagogica della fotografia*. Milano: Silvana Editoriale. 124-130.
- Gibbs, G. (2008). *Analysing Qualitative Data*. Sage Qualitative Research Kit. London: Sage Publications.
- Kalantzis, M. κ.α. (2019). *Γραμματισμοί. Μια παιδαγωγική διαφοροποιημένου σχεδιασμού και πολυτροπικών νοηματοδοτήσεων*. Αθήνα: Κριτική
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*. 2nd Edition. London: Sage Publication.
- Project Ανοιχτό Βιβλίο (2022). *Βιβλία που διαβάζονται κυρίως με τα δάχτυλα*. (Ανακτήθηκε από: <https://t.ly/6rNZv> προσπελάστηκε στις 01/03/2024)
- Recalcati, M. (2022). *Με ανοιχτό βιβλίο*. Μτφ.: Χ. Πονηρός. Αθήνα: Κέλευθος.

Valente, D. (2015). Haptic books for blind children: a Design for All approach. In L. Valentine, B. Borja de Mozota, J. Nelson, S. Merter & P. Atkinson (Eds.), *The value of design research*. Proceedings of the 11th International Conference of the European Academy of Design; Paris Descartes University Institute of Psychology Boulogne Billancourt, France, 22-24 April 2015.

Ελληνικές

- Δημητριάδης, Σ. (2015) «Θεωρίες Μάθησης. Συμπεριφορισμός (Behaviorism)». Έκδοση: 1.0., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. (Διαθέσιμο από τη δικτυακή διεύθυνση: <http://eclass.auth.gr/courses/OCRS416/>, προσπελάστηκε στις 10/05/2023)
- Κουσκοκλένης Θ. (2023) Διδάσκοντας σε φοιτητές και φοιτήτριες με τύφλωση ή χαμηλή όραση στο Γαβριιλίδου Ζωή (Επιμ.). *Η εργαλειοθήκη του Πανεπιστημιακού*, Κομοτηνή: Εκδόσεις της Οριζόντιας Δράσης ΚΕΔΙΜΑ. 91-98
- Παπαδόπουλος, Κ. (2005). *Τύφλωση και Ανάγνωση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη
- Σιδηροπούλου Μ., Γιαννικοπούλου Α. κα., (2022) «Απικό Ενταξιακό Βιβλίο», *ΙΒ ΄ Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής*, 17 & 18 Δεκεμβρίου 2022, Αθήνα. προσπελάστηκε στις 3/03/2024. Διαθέσιμο στο: <https://www.youtube.com/watch?v=mn89fmG27c8>
- Σιδηροπούλου Μ., Μπίστα Λ., Νερατζόγλου Κ. (Υπό έκδοση, α). Μπορεί η δημιουργία απικών ενταξιακών βιβλίων να εμπλουτίσει το περιεχόμενο των παιδαγωγικών σπουδών;» *Τόμος πρακτικών του Συνεδρίου "Παιδαγωγικές Σπουδές στην Ελλάδα. Παρελθόν-παρόν-μέλλον"*. Σχολή Επιστημών Αγωγής, ΠΤΔΕ, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Στελέχη Εκπαίδευσης στις Επιστήμες της Αγωγής, ΔΠΘ. 31 Μαρτίου- 1 Απριλίου 2023.
- Σιδηροπούλου, Μ., Φουντούλη Κ., Τσακαλίδου Σ. (Υπό έκδοση,β) Project «Ανοιχτό Βιβλίο»: Υποστηρίζοντας τη Συμπεριληπτική Ανάγνωση. *Τόμος πρακτικών 9ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*. Λάρισα, 20, 21 & 22 Οκτωβρίου 2023.
- Χοντολίδου, Ε., (1999) Εισαγωγή στην έννοια της Πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής* 1999, 1: 115-117.



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ FOOD RESCUE: ΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΡΑΣΗΣ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Κλεόβουλος Στυλιανού

Διαχειριστής Προγραμμάτων/
Ερευνήτης, Κέντρο Κοινωνικής Καινοτομίας (CSI)
Kleovoulos.stylianou@csicy.com

Περίληψη

Η εκπαίδευση για την κλιματική αλλαγή με έμφαση στη σπατάλη τροφίμων είναι σημαντική για τους μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διότι τους ευαισθητοποιεί σχετικά με τις περιβαλλοντικές επιπτώσεις της σπατάλης τροφίμων. Συνδέοντάς την με τις προσεγγίσεις της Maker εκπαίδευσης και της Συμμετοχής των Νέων, οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες του 21ου αιώνα που θεωρούνται καίριας σημασίας για την προετοιμασία τους για την ενήλική τους ζωή, αλλά και για να δράσουν ως φορείς αλλαγής της κοινωνίας, καλλιεργώντας την νοοτροπία του κοινωνικού ακτιβισμού. Στο άρθρο θα παρουσιαστεί το «Πρόγραμμα σπουδών FOOD RESCUE» για μαθητές 9-12 ετών, όπου χρησιμοποιεί την σπατάλη τροφίμων ως εννοιολογικό πλαίσιο και μέσα από τις προσεγγίσεις της Maker εκπαίδευσης και της Συμμετοχής των νέων, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να σχεδιάσουν τις δικές τους λύσεις για την καταπολέμηση του προβλήματος και να τις προωθήσουν για να ευαισθητοποιήσουν την τοπική τους κοινότητα.

Λέξεις-κλειδιά: Σπατάλη τροφίμων, Maker Εκπαίδευση, Συμμετοχή των Νέων, ακτιβισμός, Κλιματική αλλαγή

Abstract

Climate change education with a focus on food waste is important for primary school students because it raises awareness of the environmental impact of food waste. By linking

it to Maker education and Youth Participation approaches, students develop 21st-century skills that are considered crucial to prepare them for their adult lives and to act as agents of change in society, fostering a mindset of social activism. The article will present the «FOOD RESCUE Curriculum» for students 9-12 years old, which uses food waste as a conceptual framework, and through the approaches of Maker education and Youth Participation, students are allowed to design their own solutions to combat the problem and promote them to raise awareness in their local community.

Keywords: Food waste, Maker Education, Youth Participation, activism, Climate change, Youth Participation

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο πλανήτης μας αντιμετωπίζει προκλήσεις χωρίς προηγούμενο σε σχέση με το περιβάλλον και το κλίμα, οι οποίες απειλούν την ευημερία των κοινωνιών μας. Η Γη βιώνει μια περίοδο που συχνά περιγράφεται ως «βιοτική κρίση», προκαλούμενη από την έκταση της βιομηχανοποίησης και των αναπόφευκτων επιπτώσεών της, που ίσως διαρκέσουν εκατομμύρια χρόνια. Η κλιματική αλλαγή αναδεικνύεται ως το κυριότερο πρόβλημα στο περιβάλλον, το κοινωνικό και το οικονομικό επίπεδο της εποχής μας, απειλώντας την αειφόρο ανάπτυξη. Αυτό απαιτεί την ανάληψη πρωτοβουλιών από τον σύγχρονο άνθρωπο για τον επαναπροσδιορισμό των αξιών και των συνθηκών του, είτε πρόκειται για μαθητή, γονέα ή δάσκαλο (Σβορώνου, 2008). Οι αντιπαραθέσεις σχετικά με την κλιματική αλλαγή και το αποτύπωμα των βιομηχανικών κοινωνιών στο περιβάλλον εντείνονται. Η ανάγκη για αειφόρο ανάπτυξη, καθώς και μια βιοκλιματική στρατηγική και αρχιτεκτονική σε παγκόσμιο επίπεδο, είναι πιο επιτακτική από ποτέ.

Είναι ευρέως αποδεκτό πως η εκπαίδευση είναι το πιο σημαντικό και ισχυρό εργαλείο που διαθέτει η ανθρωπότητα για τον μετασχηματισμό και εκσυγχρονισμό της κοινωνίας. Η εκπαίδευση είναι ένα ισχυρό εργαλείο, που ξεκλειδώνει νέες ιδέες, προοπτικές, δεξιότητες και ευκαιρίες. Μέσω της εκπαίδευσης, ενδυναμώνουμε τα άτομα να βελτιώσουν τη ζωή τους και να κάνουν συνειδητές επιλογές για το μέλλον τους. Μας εξοπλίζει ώστε να διακρίνουμε τα γεγονότα από τις λανθασμένες αντιλήψεις, προωθώντας τη λήψη ξεκάθαρων αποφάσεων. Η εκπαίδευση έχει καθοριστική σημασία για την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, εξασφαλίζοντας την ελευθερία από διακρίσεις. Επίσης, βοηθά τους ανθρώπους να κατανοήσουν καλύτερα πώς λει-

τουργεί ο κόσμος, ποιος λαμβάνει τις αποφάσεις γι' αυτόν και γιατί αυτές οι αποφάσεις έχουν σημασία για τους ίδιους και τις κοινότητές τους. Αυτή η γνώση αντικατοπτρίζει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τον ρόλο μας σε μια κοινωνία, ο οποίος στη συνέχεια επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο ενεργούμε ως πολίτες (Jegade, 2022). Το σημερινό παγκόσμιο εκπαιδευτικό μας σύστημα αποτυγχάνει να αντιμετωπίσει ανησυχητικές προκλήσεις, όπως υπερθέρμανση του πλανήτη, ανισότητες, δημοκρατική οπισθοδρόμηση, απώλεια βιοποικιλότητας, κτλ., και να παρέχει ποιοτική μάθηση για όλους καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Η εκπαίδευση σήμερα δεν βοηθά στην διαμόρφωση ειρηνικών, δίκαιων και βιώσιμων κοινωνιών. Οι διαπιστώσεις αυτές περιγράφονται λεπτομερώς στην έκθεση της UNESCO για το μέλλον της εκπαίδευσης τον Νοέμβριο του 2021, η οποία ζητά ένα νέο κοινωνικό συμβόλαιο για την εκπαίδευση.

Η περιβαλλοντική παιδεία αποτελεί μια κρίσιμη δεξιότητα που εξοπλίζει κάθε άτομο να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον με σεβασμό και ενδιαφέρον για το μέλλον της φύσης και του ανθρώπου. Με την περιβαλλοντική παιδεία, ο άνθρωπος μπορεί να λαμβάνει υπεύθυνες αποφάσεις και να δρα, προκειμένου να μειωθούν ο ρυθμός και το μέγεθος της κλιματικής αλλαγής (McCaffrey & Comer, 2008, Durigny-Giroux, 2010). Συγκεκριμένα, η εκπαίδευση για την κλιματική αλλαγή με έμφαση στη σπατάλη τροφίμων είναι σημαντική για τους μαθητές του δημοτικού σχολείου, διότι τους ευαισθητοποιεί σχετικά με τις περιβαλλοντικές επιπτώσεις που προκαλεί η σπατάλη τροφίμων. Η διδασκαλία των παιδιών σχετικά με τις συνέπειες της σπατάλης τροφίμων τα βοηθά να κατανοήσουν τη σχέση μεταξύ των πράξεων τους και παγκόσμιων ζητημάτων. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές εμπνέονται ως μελλοντικοί φορείς αλλαγής της κοινωνίας, καλλιεργώντας την νοοτροπία του κοινωνικού ακτιβισμού.

Το έργο FOOD RESCUE έρχεται να φέρει μια νέα μορφή διδασκαλίας σε αυτή την θεματολογία, προσφέροντας ένα πρόγραμμα σπουδών με επτά μαθήματα για μαθητές 8-12 ετών για την καλλιέργεια ευαισθητοποίησης σχετικά με τη σπατάλη τροφίμων, καθώς επίσης ένα εκπαιδευτικό πακέτο για εκπαιδευτικούς για να προάγουν περαιτέρω την επαγγελματική τους κατάρτιση στις θεματικές που αγγίζει το FOOD RESCUE.

Λίγα λόγια για το πρόγραμμα FOOD RESCUE

Το έργο «FOOD RESCUE: Ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα και βιώσιμων συμπεριφορών για τη σπατάλη τροφίμων και την κλιματική αλλαγή» είναι ένα ευρωπαϊκό έργο για την σχολική εκπαίδευση, συγχρηματοδοτούμενο από το πρόγραμμα Erasmus+ της ΕΕ. Αποσκοπεί στην

προώθηση της εκπαίδευσης για το κλίμα ως βασικό στοιχείο της παγκόσμιας αντιμετώπισης της κλιματικής αλλαγής. Το έργο βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν και να αντιμετωπίσουν τον αντίκτυπο της υπερθέρμανσης του πλανήτη και να αυξήσουν τις γνώσεις τους για την κλιματική αλλαγή. Με βάση τα απορρίμματα τροφίμων ως εννοιολογικό πλαίσιο και συνδυάζοντας τις μεθόδους της maker εκπαίδευσης και της συμμετοχής των νέων και του ακτιβισμού, το έργο ανέπτυξε ένα καινοτόμο και εκπαιδευτικό πακέτο για μαθητές ηλικίας 8-12 ετών.

Για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός, το έργο προσδιορίζει τρεις συγκεκριμένους στόχους:

1. Να αναπτύξει ένα καινοτόμο πρόγραμμα σπουδών για μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο να αυξήσει την ευαισθητοποίησή τους σχετικά με τη σπατάλη τροφίμων και να τους δώσει τη δυνατότητα να αναπτύξουν εγκάρσιες και πράσινες δεξιότητες.
2. Να αναπτυχθεί ένα πρόγραμμα κατάρτισης για εκπαιδευτικούς που θα τους επιτρέψει να εφαρμόσουν το πρόγραμμα μάθησης FOOD RESCUE, ενώ ταυτόχρονα προάγουν περαιτέρω την επαγγελματική τους ανάπτυξη στην maker εκπαίδευση και στις παιδαγωγικές συμμετοχής νέων και ακτιβισμού.
3. Να προωθήσει μια κουλτούρα κοινωνικής επίγνωσης και υπευθυνότητας σχετικά με τη σπατάλη τροφίμων. Όσο νωρίτερα εκπαιδεύονται οι μαθητές για περιβαλλοντικά θέματα, τόσο πιο βιώσιμες θα γίνουν οι συμπεριφορές τους.

Το έργο έχει διάρκεια 30 μήνες και ξεκίνησε τον Φεβρουάριο του 2022.

Συμμετέχουν έξι οργανισμοί από πέντε ευρωπαϊκές χώρες. Συγκεκριμένα:

- Eutorique (Γαλλία)
- STIMMULI FOR SOCIAL CHANGE (Ελλάδα)
- BOROUME SAVING FOOD SAVING LIVES (Ελλάδα)
- Stichting Designathon Works (Ολλανδία)
- SUDWIND VEREIN FUR ENTWICKLUNGSPOLITIK UND GLOBALE GERECHTIGKEIT (Αυστρία)
- CSI CENTER FOR SOCIAL INNOVATION LTD (Κύπρος)



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Εισαγωγή στη σπατάλη τροφίμων

Η σπατάλη τροφίμων αποτελεί ένα σημαντικό και ευρέως διαδεδομένο ζήτημα, το οποίο επηρεάζει διάφορα στάδια από την παραγωγή έως την οικιακή κατανάλωση. Οι λόγοι για το πρόβλημα αυτό περιλαμβάνουν κακές καιρικές συνθήκες, ζητήματα επεξεργασίας, υπερπαραγωγή, ασταθείς αγορές, υπερ-αγορές, κακό προγραμματισμό και σύγχυση σχετικά με τις επικέτες και την ασφάλεια. Προσδιορίζονται δύο κύριες κατηγορίες απορριπτόμενων τροφίμων: η απώλεια τροφίμων, η οποία περιλαμβάνει τα μη φαγώσιμα τρόφιμα που δεν καταναλώνονται σε οποιοδήποτε στάδιο, και τα απορρίμματα τροφίμων, τα οποία περιλαμβάνουν μισοφαγωμένα γεύματα, απορριπτόμενα είδη λόγω εμφάνισης και υπολείμματα κουζίνας.

Οι έρευνες δείχνουν ότι η σπατάλη τροφίμων έχει σημαντικές περιβαλλοντικές, οικονομικές και κοινωνικές συνέπειες. Από περιβαλλοντική άποψη, απελευθερώνουν επιβλαβές μεθάνιο, συμβάλλοντας στην υπερθέρμανση του πλανήτη, και αντιπροσωπεύουν το 10% των παγκόσμιων εκπομπών αερίων του θερμοκηπίου. Οικονομικά, έχει ως αποτέλεσμα τη σπατάλη πόρων και χρημάτων, με εκτιμώμενους 59 εκατομμύρια τόνους απορριμμάτων τροφίμων στην Ευρώπη ετησίως, αξίας 132 δισεκατομμυρίων ευρώ (Food Loss and Waste Prevention, n.d.). Από κοινωνική άποψη, είναι εμφανές το παράδοξο της σημαντικής σπατάλης τροφίμων παράλληλα με την επισιτιστική ανασφάλεια, καθώς τα σπαταλημένα τρόφιμα θα μπορούσαν να θρέψουν 200 εκατομμύρια ανθρώπους μόνο στην Ευρώπη. Η Eurostat εκτιμά κατά προσέγγιση ότι περίπου το 10% των τροφίμων που διατίθενται στους Ευρωπαίους καταναλωτές (στο λιανικό εμπόριο, στις υπηρεσίες τροφίμων και στα νοικοκυριά) μπορεί να σπαταληθεί. Ταυτόχρονα, περίπου 32,6 εκατομμύρια άνθρωποι δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να αγοράσουν ένα ποιοτικό γεύμα κάθε δεύτερη μέρα (Food Loss and Waste Prevention, n.d.).

Αναγνωρίζοντας τον επείγοντα χαρακτήρα της αντιμετώπισης αυτού του ζητήματος, είναι σημαντικό να προβληματιστούμε σχετικά με τους λόγους για τους οποίους η σπατάλη τροφίμων έχει γίνει παγκόσμιο πρόβλημα και να διερευνήσουμε πιθανές λύσεις. Η επικοινωνία της σημασίας της εξοικονόμησης τροφίμων είναι ζωτικής σημασίας, ιδίως για τα παιδιά που μιμούνται τη συμπεριφορά των ενηλίκων. Με την προώθηση της ευαισθητοποίησης και της κατανόησης, μπορούμε να συμβάλουμε σε έναν καλύτερο κόσμο για τις μελλοντικές γενιές.

Ενσωμάτωση στην εκπαίδευση

Σύμφωνα με την UNESCO, η ιεράρχηση της δράσης για το κλίμα είναι αναπόσπαστο στοιχείο για την αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής και η εκπαίδευση διαδραματίζει ζωτικό ρόλο στην προώθηση της δράσης αυτής (Climate Change Education, 2023). Οι 17 Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης (ΣΒΑ) εγκρίθηκαν από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ το 2015 σαν Ατζέντα για το 2030. Συγκεκριμένα, ο στόχος 4 για την «Εκπαίδευση υψηλής ποιότητας» περιγράφεται στον υποστόχο 4.7: «Μέχρι το 2030, διασφαλίστε ότι όλοι οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για τη βιώσιμη ανάπτυξη[...]», Η σύμβαση-πλαίσιο των Ηνωμένων Εθνών για την κλιματική αλλαγή, η συμφωνία του Παρισιού και η ατζέντα «Δράση για την ενδυνάμωση του κλίματος» υπογραμμίζουν την ανάγκη για εκπαίδευση και ενδυνάμωση στο πλαίσιο της κλιματικής αλλαγής. Η υλοποίηση έργων σε πολυάριθμες ευρωπαϊκές χώρες, μαζί με την ενίσχυση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, ξεχωρίζει ως μια σημαντική και αποτελεσματική προσέγγιση για τη δημιουργία ικανοτήτων για την αντιμετώπιση της κλιματικής κρίσης.

Παρά τη σημασία της, η Εκπαίδευση για την Κλιματική Αλλαγή είναι προς το παρόν υποανάπτυκτη και στερείται θεωρητικών βάσεων, ενώ συχνά αντιμετωπίζεται χωριστά από καθιερωμένους εκπαιδευτικούς τομείς όπως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η Εκπαίδευση για την Αειφορία (ή Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη). Επικεντρώνεται στη μάθηση εν μέσω κινδύνου, αβεβαιότητας και ταχείας αλλαγής, αντιμετωπίζοντας επείγοντα κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα (Stevenson et al., 2017). Στόχος της Εκπαίδευσης για την Κλιματική Αλλαγή είναι να βοηθήσει τα άτομα να οικοδομήσουν ανθεκτικές, δημιουργικές, προσαρμοστικές και καλά ενημερωμένες βιώσιμες κοινότητες (Lehtonen et al., 2018).

Εισαγωγή στην Υπολογιστική Σκέψη & Maker Εκπαίδευση

Σε μια εποχή ραγδαίων τεχνολογικών εξελίξεων και κοινωνικών αλλαγών, το μέλλον χαρακτηρίζεται από πρωτοφανή πολυπλοκότητα και αβεβαιότητα. Για να προετοιμάσουμε τα παιδιά για αυτό το δυναμικό μέλλον, είναι ζωτικής σημασίας να μεταδώσουμε τις δεξιότητες του 21ου αιώνα, που περιλαμβάνουν την κριτική σκέψη, την ενσυναίσθηση, τη δημιουργικότητα, την καινοτόμο λήψη αποφάσεων και τη συνεργασία (Binkley et al., 2010). Δύο κομβικές προσεγγίσεις για την εκμάθηση αυτών των δεξιοτήτων είναι η υπολογιστική σκέψη και η Maker εκπαίδευση.

Η Υπολογιστική Σκέψη, που εντάσσεται στα προγράμματα σπουδών ψηφιακού γραμματισμού, είναι η δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων στο ψηφιακό πεδίο. Ενσωματωμένη βιωματικά, οι μα-

θιτές αντιμετωπίζουν προβλήματα που σχετίζονται με το περιεχόμενο, ενισχύοντας την κριτική, διερευνητική και λογική σκέψη (Payne et al., 2022). Η προσέγγιση αυτή προάγει τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και επικοινωνίας που εφαρμόζονται σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και τις ηλικιακές ομάδες.

Η Maker Εκπαίδευση, μια μαθησιακή προσέγγιση βασισμένη σε έργα, δίνει έμφαση στη δημιουργικότητα, την καινοτομία και την εφεύρεση. Πέρα από τις ικανότητες, διευκολύνει το σχεδιασμό, την κατασκευή και τη δημιουργία έργων και προϊόντων. Η Maker Εκπαίδευση περιλαμβάνει διαδικασίες κατασκευής, χώρους κατασκευής και την ταυτότητα του κατασκευαστή, συνδέοντας τους μαθητές με κοινότητες, εμπειρογνώμονες και περιβάλλοντα για την καλλιέργεια προληπτικών στάσεων (Halverson et al., 2014).

Η ευθυγράμμιση της Υπολογιστικής Σκέψης και της Maker Εκπαίδευσης με τις δεξιότητες του 21ου αιώνα αποφέρει πολλά οφέλη, όπως η προώθηση της κριτικής σκέψης, της επίλυσης προβλημάτων, της δημιουργικότητας, της καινοτομίας, της επικοινωνίας και της συνεργασίας. Η εφαρμογή σε προγράμματα σπουδών και έργα ενσωματώνεται όλο και περισσότερο σε τυπικά και μη τυπικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα σε παγκόσμιο επίπεδο.

Εισαγωγή στη Συμμετοχή των Νέων

Η συμμετοχή σε δραστηριότητες συμμετοχής των νέων μετατρέπει τους μαθητές σε φορείς αλλαγής, προωθώντας την υπεύθυνη ιδιότητα του πολίτη και βιώσιμες λύσεις για τη μείωση των αποβλήτων τροφίμων. Με τη διερεύνηση βασικών στοιχείων και προοπτικών, οι μαθητές αναπτύσσουν κρίσιμες δεξιότητες του 21ου αιώνα για ένα πιο βιώσιμο μέλλον.

Η συμμετοχή των νέων είναι ένα παγκοσμίως αναγνωρισμένο δικαίωμα σύμφωνα με τη Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού (1989), η οποία υπογραμμίζει τα δικαιώματα των παιδιών να εκφράζουν απόψεις, να μοιράζονται σκέψεις με υπευθυνότητα και να συμμετέχουν σε ομάδες χωρίς βλάβη. Η ΕΕ ενθαρρύνει δράσεις προώθησης της συμμετοχής των νέων, προσφέροντας πλαίσια και δραστηριότητες για χρήση στην τάξη. Οι δραστηριότητες αυτές διευκολύνουν τους διαλόγους, προωθούν την ενεργό συμμετοχή, ενδυναμώνουν τους μαθητές να εκφράζουν τις απόψεις τους και εμπλέκουν μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς στην ευαισθητοποίηση για σχετικά θέματα.

Η συλλογική δράση των νεαρών ακτιβιστών αποτελεί κρίσιμο ορόσημο για την καταπολέμηση της κλιματικής αλλαγής, ιδίως επειδή δεν έχουν ακόμη δικαίωμα στα επίσημα δικαιώματα του πολίτη, όπως η ψήφος. Οι δραστηριότητες συμμετοχής των νέων δίνουν στα παιδιά τη δυνατότητα να ασκούν τα πολιτικά και περιβαλλοντικά τους δικαιώματα με πολιτισμένους τρόπους, προωθώντας τόσο μια πιο δημοκρατική όσο και μια περιβαλλοντικά βιώσιμη κοινωνία. Πρωτοβουλίες όπως οι καμπάνιες και η συλλογή υπογραφών επιτρέπουν στα παιδιά να επηρεάσουν θετικά τις περιβαλλοντικά ευαίσθητοποιημένες δράσεις (Checkoway, 2011).

Εισαγωγή στην Αναστοχαστική Διαδικασία

Η αναστοχαστική ανάλυση, είναι μια παιδαγωγική προσέγγιση που περιλαμβάνει βαθύ προβληματισμό, αποστασιοποίηση και κριτική αξιολόγηση εκπαιδευτικών δράσεων. Σαν αναστοχαστικότητα θεωρείται η ικανότητα αυτογνωσίας και αυτοανάλυσης, παίζει καθοριστικό ρόλο σε διάφορους ακαδημαϊκούς κλάδους και πρακτικές εφαρμογές. Η διαδικασία ανάπτυξης δεξιοτήτων αντανάκλαστικότητας απαιτεί αφοσιωμένη μάθηση και πρακτική, και πολλοί εκπαιδευτικοί και ερευνητές υποστηρίζουν την επαναλαμβανόμενη μάθηση ως αποτελεσματική παιδαγωγική προσέγγιση. Ο αναστοχασμός, όπως ορίζεται από τον κοινωνιολόγο Anthony Giddens, αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων να αναστοχάζονται τις δικές τους πράξεις, σκέψεις και πεποιθήσεις και να κατανοούν πως αυτά τα στοιχεία διαμορφώνουν την ταυτότητα και τη συμπεριφορά τους (Giddens, 1991). Στην ουσία, περιλαμβάνει μια κριτική αυτοεξέταση που είναι κρίσιμη για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη.

Ο αναστοχασμός διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην ενίσχυση της μάθησης, ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευόμενους να προβληματιστούν σχετικά με τις εμπειρίες και τα λάθη τους, γεγονότα που μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση της γνώσης και στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή αυτής της γνώσης (Moon, 1999). Ταυτόχρονα, προωθεί την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, ενθαρρύνοντας τους/τις μαθητές/-ριες να αναλύουν, να αξιολογούν και να αμφισβητούν τις δικές τους ιδέες και πεποιθήσεις, ενισχύοντας έτσι την ικανότητα τους για αναστοχασμό και ανάλυση (Brookfield, 1995). Επιπλέον, με την έμφαση στην αντανάκλαστικότητα, οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να αναλάβουν την ευθύνη της μαθησιακής τους διαδικασίας, προσδιορίζοντας την πρόοδο τους, ενισχύοντας έτσι την αυτονομία και την ευθύνη τους στην εκπαιδευτική τους πορεία (Boud et al., 1985). Οι πτυχές αυτές υπογραμμίζουν την εγγενή αξία της αναστοχαστικότητας ως βασικού στοιχείου της σύγχρονης εκπαίδευσης, καλλιεργώντας βαθύτερη κατανόηση και γνωστικές δεξιότητες στους/στις μαθητές/τριες.



Η αξιολόγηση μιας αναστοχαστικής παιδαγωγικής προσέγγισης περιλαμβάνει τη μέτρηση των διαδικασιών αναστοχασμού των μαθητών, των δεξιοτήτων που αποκτώνται και του συνολικού αντίκτυπου στη μάθηση. Οι μέθοδοι περιλαμβάνουν άμεση παρατήρηση, ανάλυση γραπτών εργασιών, συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια και μελέτες περιπτώσεων. Η ενθάρρυνση της αυτοαξιολόγησης και η εφαρμογή προκαθορισμένων κριτηρίων προσφέρουν πληροφορίες για τη μεταγνωστική επίγνωση και την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Ο συνδυασμός αυτών των μεθόδων παρέχει μια ολοκληρωμένη κατανόηση του αντίκτυπου της αναστοχαστικής παιδαγωγικής προσέγγισης στους εκπαιδευόμενους.

ΕΡΕΥΝΑ ΠΕΔΙΟΥ

Ποσοτική Έρευνα

Τον Μάρτιο και Απρίλιο του 2022, στο πλαίσιο του έργου, διενεργήθηκε έρευνα από τους εταίρους του έργου μεταξύ 92 εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης και 397 μαθητών ηλικίας 8-12 χρονών από την Ελλάδα, την Κύπρο, την Ολλανδία, την Αυστρία και τη Γαλλία. Σκοπός της έρευνας ήταν ο εντοπισμός βασικών αναγκών σε τοπικό επίπεδο, των γνώσεων και προτιμήσεων που σχετίζονται με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και την εκπαίδευση των μαθητών σε θέματα κλιματικής αλλαγής.

Η πρώτη ανάγνωση των αποτελεσμάτων εμφάνισε το έντονο ενδιαφέρον από πλευράς μαθητών για το θέμα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα την εμπλοκή με το θέμα μέσα από την χρήση οπτικοακουστικού υλικού, αλλά και την εφαρμογή διαδραστικών δραστηριοτήτων. Παράλληλα, σημειώθηκε και το αντίστοιχο ενδιαφέρον και κίνητρο από τη μεριά των εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα, τα θέματα στα οποία εκτιμήθηκε το ενδιαφέρον των εμπλεκόμενων μαθητών και εκπαιδευτικών αφορούσαν τις ακόλουθες εννέα θεματικές ενότητες: Διατήρηση της φύσης, Ευημερία των ζώων, Απόβλητα τροφίμων, Ρύπανση του νερού και του αέρα, Αποψίλωση των δασών, Κλιματική αλλαγή (ευρέως), Μείωση της βιοποικιλότητας, Ωκεανός και θάλασσα και Χρήση των φυσικών πόρων.

Από την αξιολόγηση των ερωτηματολογίων, παρατηρήθηκε πως η συντριπτική πλειοψηφία μαθητών και εκπαιδευτικών ανησυχούν για όλες τις θεματικές, με τους εκπαιδευτικούς να ενδιαφέρονται σε μεγαλύτερο βαθμό για το ευρύτερο αποτύπωμα της κλιματικής αλλαγής σε

φυσικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, ενώ τους μαθητές να τους απασχολεί περισσότερο η ευημερία των ζώων.

Από τα ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία που συλλέχθηκαν, η έρευνα καταλήγει στα εξής συμπεράσματα και συστάσεις:

- Η συχνότητα χρήσης καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό, τη σχολική υποδομή και εγκαταστάσεις.
- Κάποιες καινοτόμες μέθοδοι είναι πιο κατάλληλες για συγκεκριμένες μαθησιακές ενότητες και οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να τις προσαρμόσουν, όπως κρίνουν σκόπιμο.
- Οι καινοτόμες μέθοδοι έχουν θετική επίδραση στους μαθητές και οι εκπαιδευτικοί έχουν παρατηρήσει ότι αλλάζει η αντίληψή τους για τη μάθηση και το σχολείο.
- Οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται θετικά από την ενσωμάτωση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης.
- Οι εκπαιδευτικοί είναι ανοιχτοί στην υιοθέτηση και εξοικείωση ενός νέου εκπαιδευτικού υλικού με νέες τεχνικές και μεθόδους.
- Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θέλουν να συμβάλουν με πιο συστηματικό και οργανωμένο τρόπο στην καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα.

Ποιοτική Έρευνα

Επιπρόσθετα στην έρευνα πεδίου που διεξήχθη το 2022, οι εταίροι του έργου προχώρησαν σε δεύτερη έρευνα μεταξύ 30 εκπαιδευτικών από τις ίδιες χώρες, κατά τον Μάρτιο και Απρίλιο του 2023. Συγκεκριμένα, διοργανώθηκαν 5 ομάδες εστίασης (μία σε κάθε συμμετέχουσα χώρα) με σκοπό να συλλεχθούν οι ανάγκες και οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την κατάρτισή τους και την υποστήριξη που θα τους επιτρέψει να εξοικειωθούν με τις προσεγγίσεις του FOOD RESCUE.

Τα αποτελέσματα από τις πέντε ομάδες εστίασης εξετάζουν την κατάσταση της εκπαίδευσης σχετικά με τα απορρίμματα τροφίμων στα δημοτικά σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί από όλες τις συμμετέχουσες χώρες εξέφρασαν προσωπική ευαισθητοποίηση για τα ζητήματα της σπατάλης τροφίμων στα νοικοκυριά και τα σχολεία, με συνδέσεις που έγιναν με τη σπατάλη πόρων, την κλιματική αλλαγή, την κοινωνική ανισότητα και την καταναλωτική συμπεριφορά. Το κύριο συμπέρασμα ήταν ότι οι μαθητές ηλικίας 8-12 ετών βρίσκονται στην ιδανική ηλικία για να μά-

θουν για τα απορρίμματα τροφίμων, δεδομένου του ενσωματωμένου ενδιαφέροντός τους για τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής. Ωστόσο, παρά τη γενική εστίαση σε περιβαλλοντικά ζητήματα, οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν διαθέτουν συγκεκριμένο υλικό για την αντιμετώπιση της σπατάλης τροφίμων στις τάξεις τους. Οι προκλήσεις περιλαμβάνουν τις περιορισμένες γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα, τη δυσκολία να εξηγήσουν την πολυπλοκότητά του στους μαθητές και τις συγκρούσεις που προκύπτουν από ηθικές πτυχές, ιδίως όσον αφορά τις διατροφικές συνήθειες και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Οι Γάλλοι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν τη χαμηλή προτεραιότητα των περιβαλλοντικών θεμάτων στο εθνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Παρά τις προκλήσεις αυτές, υπάρχει αισιοδοξία γύρω από τις δυνατότητες ενεργού συμμετοχής των μαθητών, εμπειριών από την πραγματική ζωή και διαφόρων δημιουργικών μεθόδων διδασκαλίας για την αποτελεσματική μετάδοση της σημασίας της μείωσης των αποβλήτων τροφίμων.

Σχετικά με το πρόγραμμα FOOD RESCUE, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν προσδοκίες για εκπαιδευτικό υλικό που θα αποσαφηνίζει τη σχέση μεταξύ της σπατάλης τροφίμων και της κλιματικής αλλαγής. Αναζητούν επίσης πληροφορίες για συγκεκριμένες πτυχές που σχετίζονται με τα απορρίμματα τροφίμων, όπως για παράδειγμα την παγκόσμια προέλευση των τροφίμων, εθνικά δεδομένα και αριθμοί και πρακτικές αξιοποίησης των υπολειμμάτων. Επιθυμούν πρακτικές εμπειρίες, όπως η Maker Εκπαίδευση και η Συμμετοχή Νέων, τονίζοντας την ανάγκη για μια μαθησιακή δραστηριότητα που διευκολύνει τη μεταφορά γνώσεων. Οι εκπαιδευτικοί ελπίζουν ότι η κατάρτιση θα παρέχει συγκεκριμένα σχέδια μαθημάτων, προσαρμοσμένα υλικά και παιγνιώδεις μεθόδους διδασκαλίας, με προτίμηση σε οπτικό περιεχόμενο κατάλληλο για παιδιά.

Δημιουργία προγράμματος σπουδών – FOOD RESCUE

Βασιζόμενοι στα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και της έρευνας πεδίου, η κοινοπραξία του έργου δημιούργησε το καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση με τίτλο «Οδηγός προγράμματος σπουδών - FOOD RESCUE», καθώς επίσης και ένα εκπαιδευτικό εγχειρίδιο «Εγχειρίδιο εκπαιδευτικού: Η θεωρία πίσω από το πρόγραμμα σπουδών FOOD RESCUE» για εκπαιδευτικούς, που τους δίνει την δυνατότητα να εφαρμόσουν τον «Οδηγό προγράμματος σπουδών - FOOD RESCUE» αλλά και να αναπτύξουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες μαθαίνοντας τεχνικές όπως την Maker εκπαίδευση και την Συμμετοχή των νέων.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Μέσα από μια δημιουργική συνεργασία με εκπαιδευτικούς, η ομάδα του έργου διερεύνησε και σχεδίασε επτά μαθήματα δίνοντας την ευκαιρία στους/ις μαθητές/τριες να χρησιμοποιήσουν τη δημιουργικότητά τους για να σχεδιάσουν και να σκεφτούν τις δικές τους λύσεις για την αντιμετώπιση του προβλήματος της σπατάλης τροφίμων και να την προωθήσουν προς τις τοπικές τους κοινότητες ώστε να τις κινητοποιήσουν. Αυτό το πρόγραμμα σπουδών βασίζεται στις εκπαιδευτικές μεθόδους της Maker εκπαίδευσης και της Συμμετοχής των νέων με τη σπατάλη των τροφίμων σαν βασική θεματολογία.

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για τα επτά μαθήματα αποτελείται από έξι φάσεις: Μαθαίνουμε, Ερευνούμε, Φανταζόμαστε, Δημιουργούμε, Σχεδιάζουμε, Ενεργούμε. Αυτές οι έξι φάσεις χωρίζονται σε τρία στάδια:

- **Αντιλούμε έμπνευση:** Οι μαθητές αντιλούν έμπνευση ανακαλύπτοντας περισσότερα για την σπατάλη και διάσωση τροφίμων μέσα από την περιβαλλοντική εκπαίδευση.
- **Δημιουργούμε:** Οι μαθητές σκέφτονται ιδέες για πιθανές λύσεις για την μείωση της σπατάλης των τροφίμων, διαλέγουν την καλύτερη και δημιουργούν ένα πρωτότυπο της λύσης.
- **Ενεργούμε:** Οι μαθητές αποφασίζουν ένα θέμα για εκστρατεία και δημιουργούν καμπάνια ώστε να κινητοποιηθεί περισσότερος κόσμος.

Ο τρόπος με τον οποίο η μεθοδολογία χωρίζει τις φάσεις και τα στάδια, παρουσιάζονται στον πιο κάτω πίνακα:

Φάση	Στάδιο	Μέθοδος	Μάθημα
Μαθαίνουμε	Αντιλούμε έμπνευση	Εκπαίδευση στη Σπατάλη Τροφίμων	1
Ερευνούμε			2
Φανταζόμαστε	Δημιουργούμε	Maker εκπαίδευση (Maker Education)	3
Δημιουργούμε			4
Δημιουργούμε			5
Σχεδιάζουμε	Ενεργούμε	Συμμετοχή των Νέων (Youth Participation)	6
Ενεργούμε			7



1ο στάδιο: Αντλούμε έμπνευση

Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου, οι εκπαιδευτικοί θα παρουσιάσουν στους μαθητές την εκπαίδευση σχετικά με την κλιματική αλλαγή και τη σύνδεσή της με τη σπατάλη τροφίμων, χρησιμοποιώντας διάφορα εργαλεία και μέσα, όπως οπτικοακουστικό υλικό, ομαδικές δράσεις, δραστηριότητες βασισμένες σε έργα κ.λπ. Στο τέλος, οι μαθητές πρέπει να μπορούν να κατανοήσουν ότι η σπατάλη τροφίμων αποτελεί ένα σημαντικό θέμα της εποχής μας, με περιβαλλοντικές, κοινωνικές και οικονομικές επιπτώσεις.

2ο στάδιο: Δημιουργούμε

Σε αυτό το στάδιο, οι μαθητές θα χωριστούν σε μικρές ομάδες. Αξιοποιώντας τις γνώσεις που απέκτησαν στο προηγούμενο στάδιο, οι μαθητές θα προσπαθήσουν να φανταστούν τις δικές τους λύσεις για την μείωση της σπατάλης τροφίμων μέσα από καταιγισμό ιδεών. Αφετέρου, αποφασίζοντας την καλύτερη λύση, οι μαθητές θα σχεδιάσουν το πρωτότυπό τους, χρησιμοποιώντας διάφορα εργαλεία και υλικά. Αυτά τα πρωτότυπα θα παρουσιαστούν σε ευρύτερο κοινό, τουλάχιστον σε ολόκληρη την ομάδα της τάξης και των εκπαιδευτικών.

3ο στάδιο: Ενεργούμε

Στην τελευταία φάση, οι μαθητές/τριες λαμβάνουν δράση και γίνονται ενεργοί πολίτες μέσα στην τοπική τους κοινότητα σαν ένας τρόπος για να βελτιώσουν την ενεργή τους συμμετοχή στην τοπική τους κοινότητα. Η μέθοδος της Συμμετοχής των Νέων είναι σημαντική γιατί δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να διαμορφώσουν το μέλλον. Καθώς οι μαθητές συμμετέχουν στις διαδικασίες και στη λήψη αποφάσεων, μπορούν να ακουστούν οι απόψεις και οι ανάγκες τους, διασφαλίζοντας ότι οι αποφάσεις που λαμβάνονται είναι πιο κατάλληλες για τις ανάγκες της νέας γενιάς. Επιπλέον, η συμμετοχή των νέων στις πολιτικές διαδικασίες προάγει την πολιτική τους αγωγή και την κατανόηση των δημοκρατικών διαδικασιών.

Ανάλυση των μαθημάτων και στόχων

Το κάθε μάθημα έχει διάρκεια 45 λεπτά και αποτελείται από μία παρουσίαση και μία ή δύο διδραστικές δραστηριότητες. Στο τέλος του κάθε μαθήματος, υπάρχει χρόνος αναστοχασμού, ο οποίος είναι απαραίτητος για την ενίσχυση της μάθησης. Προσφέρεται ως εργασία για το σπίτι, αλλά μπορεί φυσικά να γίνει και κατά τη διάρκεια του μαθήματος και οι μαθητές χρησιμοποιούν το φύλλο αναστοχασμού. Το πακέτο FOOD RESCUE συμπεριλαμβάνει όλες τις παρουσιάσεις που χρειάζονται μαζί με οδηγίες, καθώς επίσης και όλα τα φύλλα εργασίας των μαθητών. Με

το πέρας των επτά μαθημάτων, πραγματοποιείται μια συνεδρία αναστοχασμού με στόχο τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί να αναστοχαστούν και να αξιολογήσουν ατομικά και συλλογικά το πρόγραμμα FOOD RESCUE. Μπορούν να προβληματιστούν σχετικά με τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις που απέκτησαν κατά τη διάρκεια της όλης διαδικασίας. Προτείνεται το μοντέλο ανατροφοδότησης «Glad Mad Sad» αφού χρησιμεύει ως πλαίσιο επικοινωνιακής επικοινωνίας, ιδίως στο πλαίσιο της αξιολόγησης της μαθησιακής πορείας των παιδιών. Ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις τους με σαφή και μη συγκρουσιακό τρόπο, επιτρέποντας μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση της προόδου τους. Στον παρακάτω πίνακα δίνεται η σύνοψη των επτά μαθημάτων:

Μάθημα	Φάση	Σύνοψη μαθήματος
1	Μαθαίνουμε	Σε αυτό το μάθημα, οι εκπαιδευτικοί θα κάνουν μια εισαγωγή για το τι είναι η εκπαίδευση στην Κλιματική Αλλαγή και την σύνδεσή της με την σπατάλη των τροφίμων, χρησιμοποιώντας διαφορετικά υλικά και μέσα.
2	Ερευνούμε	Σε αυτό το μάθημα, οι μαθητές ανακαλύπτουν απλούς και καθημερινούς τρόπους να συμβάλλουν στη μείωση της σπατάλης των τροφίμων και εμπνέονται να δημιουργήσουν τις δικές τους λύσεις.
3	Φανταζόμαστε	αυτό το μάθημα, οι μαθητές περνούν μέσα από την θεωρία στην πράξη επιλέγοντας πρακτικές μείωσης της σπατάλης των τροφίμων με τις οποίες θα ήθελαν να εργαστούν. Στη συνέχεια σχεδιάζουν την ιδέα τους. Το μάθημα ξεκινάει με μια σύντομη ανακεφαλαίωση των μαθημάτων και των γνώσεων που έχουν γίνει μέχρι στιγμής.
4	Δημιουργούμε 1	Σε αυτό το μάθημα, οι μαθητές μαθαίνουν όλα όσα χρειάζεται να γνωρίζουν για την διαδικασία κατασκευής, τα υλικά που θα χρησιμοποιήσουν και ξεκινάνε να κατασκευάζουν την ιδέα τους
5	Δημιουργούμε 2	Σε αυτό το μάθημα, οι μαθητές τελειοποιούν την κατασκευή της ιδέας τους.

6	Σχεδιάζουμε	Σε αυτό το μάθημα, οι μαθητές εξοικειώνονται με την διαδικασία Youth Participation, μέσα από πρωτοβουλίες και εμπνευσμένες εκστρατείες, σχεδιάζουν και παρουσιάζουν την δράση τους για να εμπνεύσουν περισσότερο κόσμο
7	Δρούμε	αυτό το μάθημα, οι μαθητές αναπτύσσουν τη δική τους καμπάνια ενημέρωσης και την παρουσιάζουν στους συμμαθητές τους.

Βασικοί στόχοι του προγράμματος

Η ενσωμάτωση του προγράμματος FOOD RESCUE στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών αποτελεί μια καινοτόμο εκπαιδευτική πρωτοβουλία για την αντιμετώπιση της σπατάλης τροφίμων, ενώ παράλληλα καλλιεργεί ζωτικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις στους συμμετέχοντες μαθητές. Μέσω μιας ολιστικής προσέγγισης σχεδιαστικής σκέψης έξι φάσεων, οι μαθητές συμμετέχουν σε ένα ταξίδι που όχι μόνο αυξάνει την ευαισθητοποίησή τους σχετικά με τις συνέπειες της σπατάλης τροφίμων, αλλά και προάγει τη δημιουργική επίλυση προβλημάτων και την ενεργό κοινωνική συμμετοχή.

Όσον αφορά τις γνώσεις, το πρόγραμμα διασφαλίζει ότι οι μαθητές αποκτούν βαθιά κατανόηση της σπατάλης τροφίμων, εκτιμώντας τις ευρείες επιπτώσεις της στην κοινωνία και το περιβάλλον. Πέρα από τις θεωρητικές έννοιες, οι μαθητές αποκτούν πρακτικές γνώσεις σχετικά με αποτελεσματικές στρατηγικές για τον περιορισμό της σπατάλης τροφίμων. Η ενσωμάτωση τεχνολογικών στοιχείων στις λύσεις που έχουν σχεδιάσει οι ίδιοι, ενισχύει την ικανότητά τους στην αντιμετώπιση των σύγχρονων προκλήσεων που σχετίζονται με τη σπατάλη τροφίμων και την κλιματική αλλαγή.

Το πρόγραμμα δίνει προτεραιότητα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, δίνοντας έμφαση στη συνεργασία, την αυτορρύθμιση και την αποτελεσματική επικοινωνία. Οι μαθητές εργάζονται συνεκτικά σε ομάδες, διεξάγοντας συνεντεύξεις με ενήλικες για να αποκτήσουν πραγματικές γνώσεις σχετικά με τις συμπεριφορές σπατάλης τροφίμων. Η δημιουργική σκέψη ακονίζεται μέσω της

παραγωγής πρωτότυπων ιδεών και δίνεται έμφαση στην ικανότητα αξιολόγησης και επιλογής υποσχόμενων ιδεών για την κατασκευή πρωτοτύπων. Αυτές οι δεξιότητες ενδυναμώνουν τους μαθητές όχι μόνο στην αντιμετώπιση της σπατάλης τροφίμων, αλλά και ως πολύτιμες δεξιότητες ζωής που εφαρμόζονται σε διάφορα σενάρια.

Πέρα από τις γνώσεις και τις δεξιότητες, το πρόγραμμα δίνει μεγάλη έμφαση στην καλλιέργεια θετικών συμπεριφορών. Η ερευνητική νοοτροπία που καλλιεργείται ενθαρρύνει τους μαθητές να θεωρούν τη δημιουργικότητα ως μια εφικτή δεξιότητα. Η ανοχή στην αποτυχία γίνεται αναπόσπαστο στοιχείο, ενσταλάζοντας την εμπιστοσύνη στην πλοήγηση, στην πολυπλοκότητα και την ασάφεια. Αυτή η ολιστική προσέγγιση βοηθά τους μαθητές να αναγνωρίσουν τη δράση τους και τη πιθανή συμβολή τους στην επίλυση παγκόσμιων προβλημάτων, εμφυσώντας αξίες κοινωνικής ευθύνης και ακτιβισμού. Μέσω της ενεργητικής ακρόασης, του σεβασμού των διαφορετικών ιδεών και της δέσμευσης να οραματίζονται θετικές εναλλακτικές λύσεις, οι μαθητές βγαίνουν από το πρόγραμμα FOOD RESCUE ως υποστηρικτές της μείωσης των αποβλήτων τροφίμων και κοινωνικά συνειδητοποιημένα άτομα έτοιμα να περιηγηθούν στην πολυπλοκότητα του κόσμου.

Εκπαιδευτική κατάρτιση

Με σκοπό να προετοιμαστούν καλύτερα οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών FOOD RESCUE, η κοινοπραξία του έργου ετοίμασε το «Εγχειρίδιο εκπαιδευτικού: Η θεωρία πίσω από το πρόγραμμα σπουδών FOOD RESCUE», ως μέσο της εκπαιδευτικής κατάρτισης. Τα στοιχεία από την έρευνα που διεξάγει η κοινοπραξία δείχνουν ότι οι ανάγκες των εκπαιδευτικών συνδέονται κυρίως με καινοτόμες διδακτικές πρακτικές. Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδευτούν σε πρωτοποριακές μεθόδους διδασκαλίας που προσεγγίζουν τη δημιουργικότητα και την κοινωνική ευαισθησία των παιδιών, ακόμα ένας σκοπός του εγχειριδίου είναι η προώθηση επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στις παιδαγωγικές της maker εκπαίδευσης, καθώς και της συμμετοχής των νέων και ακτιβισμού.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η σπατάλη τροφίμων αναδεικνύεται ως παγκόσμιο πρόβλημα με σοβαρές συνέπειες τόσο σε οικονομικό, σε κοινωνικό αλλά και σε περιβαλλοντικό επίπεδο. Η εκπαίδευση σε θέματα που αφορούν στην κλιματική αλλαγή αναδεικνύεται ως καθοριστικό εργαλείο για τη δημιουργία ανθεκτικών και ενημερωμένων κοινοτήτων. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα θεωρείται





καίριας σημασίας για την προετοιμασία των παιδιών για την ενήλική τους ζωή. Δύο κομβικές προσεγγίσεις για την εκμάθηση αυτών των δεξιοτήτων είναι η υπολογιστική σκέψη και η Maker εκπαίδευση. Η ενόπτη «Συμμετοχή των νέων» αποσκοπεί στην ενίσχυση των ικανοτήτων των μαθητών, επιτρέποντάς τους να θέσουν σε εφαρμογή τους στόχους του έργου, να καλλιεργήσουν το αίσθημα της υπευθυνότητας και ενεργητικότητας σε λύσεις για τα απόβλητα τροφίμων και να επιδείξουν τις ικανότητές τους.

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής προσέγγισης Maker και Συμμετοχής των Νέων, το πρόγραμμα αυτό διαμορφώνει τους μαθητές ως ενεργούς πολίτες με επίγνωση για τη σπατάλη τροφίμων. Η διαδικασία εκπαίδευσης διεγείρει τη δημιουργικότητα, τη σκέψη και τη δράση, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να αναζητήσουν και να υλοποιήσουν λύσεις στο πρόβλημα της σπατάλης τροφίμων. Μέσα από τη συνεργασία και την καλλιέργεια περιβαλλοντικής ευαισθησίας, οι νέοι αναδεικνύονται ως φορείς αλλαγής που προωθούν βιώσιμες πρακτικές στις κοινότητές τους. Με αυτόν τον τρόπο, η εκπαιδευτική διαδικασία ενθαρρύνει τη συνειδητοποίηση και τον ενεργό συμβολικό ρόλο των νέων στη διαμόρφωση ενός βιώσιμου και συνεπούς μέλλοντος.

Συνοψίζοντας, το πρόγραμμα FOOD RESCUE αναδεικνύει μια καινοτόμα προσέγγιση στην εκπαίδευση, συνδυάζοντας την αντιμετώπιση της σπατάλης τροφίμων με την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και κοινωνικής ευαισθησίας. Αυτό το ολοκληρωμένο πρόγραμμα ενδυναμώνει τους μαθητές να αντιμετωπίζουν παγκόσμια θέματα, παρέχοντας πρακτικές εμπειρίες και προάγοντας την κριτική σκέψη και την ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία.

Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Binkley, M.; Erstad, O.; Herman, J.; Raizen, S.; Ripley, M.; Rumble, M. (2010). Defining 21st century skills. University of Melbourne.

Boud, D., Keogh, R., Walker, D. (1985). Promoting Reflection in Learning: A Model. Reflection: Turning Reflection into Learning.

Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*.

Checkoway, B. (2011, February 1). What is youth participation? *Children and Youth Services Review*. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.09.017>

Climate change education. (2023, December 7). UNESCO. <https://www.unesco.org/en/climate-change/education>

Design Futures. (2020). State of the Art Report on Design Thinking and Maker Education. <https://docs.google.com/document/d/1hk6XWSXVzUWmJxMMKz5Kqj8vGofdQ3tP/>

Dupigny-Giroux, L-A. L. (2010). Exploring the challenges of climate science literacy: Lessons from students, teachers, and lifelong learners. *Geography Compass*, 4(9), 1203-1217.

Food loss and waste prevention. (n.d.). *Food Safety*. https://food.ec.europa.eu/horizon-tal-topics/farm-fork-strategy/food-loss-and-waste-prevention_en

Giddens, A. (1991). Modernity and Self-Identity. *Self and Society in the Late Modern Age*.

Halverson, E. R., Sheridan, K. M. (2014). The Maker Movement in Education. *Harvard Educational Review*, 84(4). pp 495 – 504

Jegade, O. (2022, November 9). 7 ways education is the most powerful weapon to change the world. World Excellence International. https://www.worldexcellence.com/ways-education-is-the-most-powerful-weapon-to-change-world/#Education_makes_us_smarter_and_wiser

Lehtonen, A.; Salonen, A.O.; Cantell, H. (2018): Climate Change Education. A New Approach for a World of Wicked Problems. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/22996/1/1007165.pdf#page=349>

McCaffrey, M. & Comer, C. C. (2008). Meeting the urgent need for climate literacy. *American Geophysical Union*, Fall Meeting, abstract id. ED14A-02.

Moon, J. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development: Theory and Practice*

Oliver, K. M. (2016). *Professional Development Considerations for Makerspace Leaders, Part Two: Addressing “How?”*. Retrieved January 17, 2024, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1098572>

Payne, L. E., Tawfik, A. A., & Olney, A. (2022, August 20). Computational Thinking in Education: Past and Present. *TechTrends*. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00766-1>

Stevenson, R. B., Nicholls, J., & Whitehouse, H. (2017, April 1). What Is Climate Change Education? *Curriculum Perspectives*. <https://doi.org/10.1007/s41297-017-0015-9>

Ελληνικές

Σβορώνου, Ε. (2008). Εκπαίδευση για την Αειφορία: Το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό του WWF Ελλάς: «Το Κλίμα είναι στο Χέρι σου». Στο Προς την αειφόρο ανάπτυξη: Φυσικοί Πόροι – Κοινωνία – Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, *4ο Συνέδριο Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε*, Ναύπλιο 12-14 Δεκεμβρίου 2008.





ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΟ ΠΕΝΘΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Πολυξένη Στυλιανού

Εκπαιδευτικός, Θανατολόγος
xeniastylianou13@gmail.com

Έλενα Περικλέους

Εκπαιδευτικός, Συγγραφέας
elena_perikleous@yahoo.com

Χαράλαμπος Δημητρίου

Εκπαιδευτικός, Υποστηρικτής Α.Π.
Λογοτεχνίας Δημοτικής εκπ/σης
chuckdem@gmail.com

Περίληψη

Ο γραμματισμός στο πένθος στοχεύει στο να ιδωθεί το πένθος ως μια εμπειρία φυσιολογική και αναπόφευκτη, η κατανόηση της πολυπλοκότητας της οποίας θα οδηγήσει στην αποτελεσματικότερη ανταπόκριση σε αυτήν. Η προώθηση του γραμματισμού στο πένθος μέσω της εκπαίδευσης είναι απαραίτητη για την απόκτηση δεξιοτήτων και πολιτισμικά κατάλληλων αξιών, ώστε να δημιουργηθεί μια κοινότητα ενσυναίσθησης μέσω της οποίας θα βρίσκει ο άνθρωπος που πενθεί ουσιαστική υποστήριξη, απαλλαγμένη από το στίγμα που οι συναφείς με τον θάνατο έννοιες κουβαλούν στις δυτικές κοινωνίες του σήμερα (McClatchey & King, 2015). Στο άρθρο θα παρουσιαστούν τρία παραδείγματα καλής πρακτικής ένταξης των εννοιών της απώλειας και του πένθους σε συζητήσεις με παιδιά στο σχολικό πλαίσιο. Οι εισηγήσεις αφορούν στην προσέγγιση των εννοιών μέσω της παιδικής λογοτεχνίας και της τεχνικής του photovoice.

Λέξεις κλειδιά: γραμματισμός στο πένθος, παιδική λογοτεχνία, photovoice, εκπαίδευση, παιδιά.

Abstract

Grief literacy aims to view grief as a normal and inevitable experience. Understanding its complexity leads to a more effective response. Promoting grief literacy through education is essential for acquiring skills and culturally appropriate values, creating a community of empathy where grieving individuals find substantial support, free from the stigma associated with death-related concepts in contemporary Western societies (McClatchey & King, 2015). The article presents three examples of best practices integrating the concepts of loss and grief in discussions with children in the school context. The proposals concern the approach to the concepts through children's literature and the photovoice technique.

Keywords: grief literacy, children's literature, photovoice, education, children.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο γραμματισμός στο πένθος ορίζεται ως οι γνώσεις, οι ικανότητες και οι αξίες που προάγουν τη συμπόνια για τον εαυτό και τους άλλους όταν βιώνεται μια απώλεια (Breen et al., 2022). Οι γνώσεις αφορούν στην αναγνώριση του πένθους, στην πληροφόρηση γύρω από αυτό, καθώς και στην εκτίμηση πιθανής πολυπλοκότητάς του. Οι ικανότητες, στο πλαίσιο του γραμματισμού αυτού, θεωρούνται η ενεργητική ακρόαση, η υποβολή βοηθητικών ερωτήσεων σε αυτούς που πενθούν, καθώς και η παροχή υποστήριξης. Τέλος, οι αξίες σχετίζονται με την ηθική της φροντίδας, της κοινότητας και της σύνδεσης. Σύμφωνα με την ηθική αυτή, αναγνωρίζεται η σπουδαιότητα του δικτύου των σχέσεων στο οποίο οι άνθρωποι ζουν, καθώς και η ευθύνη που έχει ο ένας για τον άλλο. Αμφισβητείται, έτσι, η κυρίαρχη παραδοχή της αυτονομίας και της ανεξαρτησίας των ανθρώπων και ζητείται να ιδωθεί η πραγματικότητα μέσα από τον φακό της ευαλωτότητας, των σχέσεων και της αλληλεξάρτησης των ανθρώπων.

Το πένθος δεν αποτελεί μια γραμμική διαδικασία. Σύμφωνα με τις σύγχρονες συναφείς θεωρίες, περιλαμβάνει την προσαρμογή στην αλλαγή που φέρνει μια απώλεια, η οποία δεν αφορά αποκλειστικά στον θάνατο. Ως διαδικασία προσαρμογής, το πένθος δεν έχει σταθερό προορισμό και μπορεί να μην τελειώσει ποτέ. Αλλάζει όμως και, δυναμικά, γίνεται πιο διαχειρίσιμο. Παράλληλα, δευτερεύοντες στρεσογόνοι παράγοντες μπορούν να παίξουν βασικό ρόλο σε αυτό. Το πένθος είναι πολύπλευρο και περιλαμβάνει στοιχεία συναισθηματικά, γνωστικά, κοινωνικά, πολιτισμικά και πνευματικά. Συμβαίνει μέσα σε ένα κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, αυτό της

οικογένειας, της κοινότητας και του πολιτισμικού υποβάθρου, το οποίο επηρεάζει και επηρεάζεται από το πένθος. Ωστόσο, είναι μοναδικό για κάθε άνθρωπο. Ενώ μπορούν να διακριθούν μοτίβα ομοιότητας του βιώματος, μπορεί να διακριθεί και διαφορετικότητα στις αντιδράσεις του πένθους, οι οποίες είναι πολύπλοκες, έχουν διακυμάνσεις και περιέχουν πάλη προσωπική (και σωματική πάλη). Τέλος, οι σύγχρονες θεωρίες υπογραμμίζουν πως οι πενθούντες διατηρούν μια σύνδεση με τον/την αποθανόντα/ούσα - θετική, αρνητική ή μικτή - και αυτή η σύνδεση μπορεί να αναπτύσσεται για πολλά χρόνια καθιστώντας, επομένως, τη σχέση αυτήν συνεχιζόμενη (Gilbert & Macpherson, 2021).

Σκοπός του άρθρου είναι η συζήτηση της ένταξης του γραμματισμού στο πένθος στην εκπαίδευση μέσω συγκεκριμένων πρακτικών. Η προώθηση του γραμματισμού στο πένθος μέσω της εκπαίδευσης κρίνεται απαραίτητη για την απόκτηση δεξιοτήτων και πολιτισμικά κατάλληλων αξιών. Μέσω αυτής επιδιώκεται να δημιουργηθεί μια κοινότητα ενσυναίσθησης στην οποία θα βρίσκει ο άνθρωπος που πενθεί ουσιαστική υποστήριξη, απαλλαγμένη από το στίγμα που οι συναφείς με τον θάνατο έννοιες κουβαλούν στις δυτικές κοινωνίες του σήμερα (McClatchey & King, 2015). Τρεις από τις παρεμβάσεις του Συμποσίου «Γραμματισμός στο πένθος», το οποίο έλαβε χώρα στο 5ο Διεθνές Συνέδριο Γραμματισμού, παρουσιάζονται στο κύριο μέρος του άρθρου. Οι παρεμβάσεις αυτές αφορούν συγκεκριμένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις των ευαίσθητων εννοιών της απώλειας και του πένθους στο σχολικό πλαίσιο. Η πρώτη ενότητα αφορά στη συζήτηση των εννοιών αυτών μέσα από δύο ιστορίες. Στη δεύτερη ενότητα παρουσιάζεται συνοπτικά η λογοτεχνική προσέγγιση κειμένων που πραγματεύονται τις έννοιες αυτές. Στην τρίτη ενότητα περιγράφεται η χρήση του photovoice ως παιδαγωγικού και ερευνητικού εργαλείου στα χέρια των εκπαιδευτικών.

«Κι αν σου μιλώ με παραμύθια...»

Κι αν σου μιλώ με παραμύθια και παραβολές
είναι γιατί τ' ακούς γλυκότερα, κι η φρίκη
δεν κουβεντιάζεται γιατί είναι ζωντανή
γιατί είναι αμίλητη και προχωράει
στάζει τη μέρα στάζει στον ύπνο
μνησιπήμων* πόνος.

(Απόσπασμα από το ποίημα «Τελευταίος Σταθμός» του Γ. Σεφέρη)
(Σεφέρης, 1972, 214-215)

*μνησιπήμων πόνος = ο πόνος που διεγείρει τη μνήμη

Σκοπός της παρέμβασης είναι η παρουσίαση δυο ιστοριών μέσα από τις οποίες μπορούν να συζητηθούν οι έννοιες της απώλειας και του πένθους στο σχολικό πλαίσιο. Η πρώτη ιστορία, «Λόγια στα κύματα», αφορά σε παιδιά Δημοτικής Εκπαίδευσης (Δ΄, Ε΄ και Στ΄ τάξης) και η δεύτερη, «Τώρα και εδώ», σε παιδιά Μέσης Εκπαίδευσης (γυμνασίου - λυκείου).

Το παιδικό βιβλίο «*Λόγια στα κύματα*» (Περικλέους, 2019) στοχεύει στη γνωριμία των παιδιών με τις φάσεις του πένθους, οι οποίες θεωρούνται τυπικές αντιδράσεις μετά από μια σημαντική απώλεια, καθώς και στην αναγνώριση της σπουδαιότητας των αναμνήσεων, τόσο ως τρόπου διαχείρισης του πένθους όσο και ως συνέχιση της σχέσης με το φυσικά απών αγαπημένο πρόσωπο. Το διήγημα, μια ιστορία αποκατάστασης, με τίτλο «Τώρα και Εδώ» (υπό έκδοση) εστιάζει στην οικουμενικότητα της εμπειρίας του πένθους, δίνοντας ευκαιρίες για εμβάθυνση σε συζητήσεις διαφορετικής νοηματοδότησης του βιώματος αυτού. Πρόκειται για ένα διήγημα που απευθύνεται σε εφήβους και ενήλικες και αποτελεί έναν ύμνο στο «Τώρα» και στο «Εδώ», τα οποία είναι απόλυτα αποδεκτό να τα διαχειρίζεται ο καθένας με τον τρόπο που επιλέγει να βιώσει την απώλειά του και να συνεχίσει το «Τώρα» και το «Εδώ» του.

Η επιλογή των δύο λογοτεχνικών κειμένων για την παρούσα παρέμβαση δηλώνει μια ξεκάθαρη άποψη για την παρηγορητική και αφυπνιστική δύναμη της λογοτεχνίας. Τα δύσκολα ζητήματα τυγχάνουν διαχείρισης τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο μέσα από τη λογοτεχνία, αφού το παιδί, ο έφηβος ή ο ενήλικας, εισπράττει την ιστορία στο δικό του αντιληπτικό επίπεδο και την διαχειρίζεται συναισθηματικά είτε με τη σιωπή, είτε με τον λόγο (προφορικό ή γραπτό), είτε με τη δημιουργία (βάρκες/γράμματα - Λόγια στα κύματα, κρίκοι/αλυσίδα αναμνήσεων - Τώρα και Εδώ).

Και στις δύο παρεμβάσεις, το πένθος προσεγγίζεται ως εμπειρία φυσιολογική, αναπόφευκτη και πολύπλοκη. Στριζόμενοι στη μοναδικότητα της εμπειρίας για κάθε άτομο, γίνεται μια προσπάθεια εντοπισμού μοτίβων ομοιότητας και διαφορετικότητας, μέσα σε διαφορετικά ατομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά (θρησκευτικά) πλαίσια. Με όχημα τη λογοτεχνία προτείνονται καλές πρακτικές ένταξης της «δύσκολης αυτής γνώσης» στο σχολικό πλαίσιο, με σκοπό:

- Την προσαρμογή σε μια απώλεια και στις αλλαγές που φέρνει.
- Την αποδοχή της μοναδικότητας του πένθους.
- Την διατήρηση της σύνδεσης με τον αποθανόντα.



Με αφορμή το πρώτο βιβλίο με τίτλο «Λόγια στα κύματα», μια μικρή ιστορία που πραγματεύεται τις έννοιες του πένθους και της απώλειας, τα παιδιά εμπλέκονται σε βιωματικές δραστηριότητες που θα τους διευκολύνουν, προσφέροντας τους εργαλεία και ιδέες για να διαχειριστούν τα δύσκολα ζητήματα και ερωτήματα που προκύπτουν. Το σχετικό υλικό και σχέδιο μαθήματος βρίσκεται αναρτημένο στην [ιστοσελίδα](#) του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου (Στυλιανού & Περικλέους, 2020). Η παρέμβαση επικεντρώνεται στα πιο κάτω σημεία:

- Αξιοποίηση της δραματοποιημένης αφήγησης για ενεργοποίηση της ομάδας στα σημεία κλειδιά της ιστορίας.
- Καταγραφή των φάσεων του πένθους (Αρνηση-Συνειδητοποίηση-Αποδοχή) μέσα από την εξέλιξη της ιστορίας και συζήτηση/εντοπισμό των πιθανών εκφράσεών τους.
- Διαχείριση της εμπειρίας του θανάτου ως κομμάτι του κύκλου της ζωής.
- Προσέγγιση του νεκροταφείου ως χώρου συνάντησης πολιτισμών και θρησκευτικών πεποιθήσεων και της εξόδιου ακολουθίας ως διαδικασίας.
- Δραστηριότητες διαχείρισης: Ημερολόγιο/γράμματα ως θεραπευτική μέθοδος, το κουτί των αναμνήσεων, χάρτινα καρτάκια. Αξιοποίηση του μικρού κειμένου που είναι καταγραμμένο στο οπισθόφυλλο του βιβλίου στην καταγραφή του ημερολογίου, στη συγγραφή του γράμματος και στην κατασκευή των χάρτινων καρτών:

«Λόγια στα κύματα σου στέλνω
για να σου πω το σ' αγαπώ
για να σου πω πόσο μου λείπεις
και πως για πάντα θα 'σαι εδώ».
(Ελενα Περικλέους)

Τα ζητήματα της μοναδικότητας του πένθους - μοτίβα ομοιότητας και διαφορετικότητας σε διαφορετικά ατομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά (θρησκευτικά) πλαίσια - τυχάνουν διαχείρισης μέσα από το κείμενο «Τώρα και Εδώ» με παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας (εφήβους). Στην προτεινόμενη προσέγγιση του κειμένου ακολουθείται η πιο κάτω δομή:

Δραστηριότητα Α: Δελτίο εισόδου. Για διάγνωση αρχικών ιδεών και ανησυχιών των παιδιών σε σχέση με την απώλεια και το πένθος.

Δραστηριότητα Β: «Τώρα και εδώ». Με αφορμή τον τίτλο του κειμένου γίνεται συζήτηση για την πιθανή σχέση του με την απώλεια και το πένθος, καθώς ο τόπος και ο χρόνος επηρεάζονται από αυτήν την εμπειρία και πρέπει να επαναπροσδιοριστούν.

Δραστηριότητα Γ: Κτίσιμο του προφίλ των ηρώων, που το μόνο που τους ενώνει είναι το κοινό βίωμα της απώλειας, με πληροφορίες που τα παιδιά καλούνται να εντοπίσουν μέσα από τις γραμμές σε σχέση κυρίως με τις διαφορετικές τους αντιδράσεις. Αφού καταγραφούν οι διαφορετικές αντιδράσεις των ατόμων που πενθούν, γίνεται η συζήτηση και σκιαγραφείται το προφίλ των ατόμων και της πιθανής απώλειας, η οποία στα πρώτα στάδια της ιστορίας δεν προσδιορίζεται σκόπιμα, καθώς δεν επηρεάζει το τι γεννά σε συναισθηματικό επίπεδο η απώλεια και το είδος των αντιδράσεων.

«Η Αγλαΐα καθόταν με την μαύρη μαντίλα στην πέτρα. Ένα κλωνάρι βασιλικός στο χέρι έκανε μια διαδρομή από τα γόνατα στα ρουθούνια σαν εκκρεμές.

Η Λώρα με το κινητό προέκασε του χεριού, ξεσκόνιζε με το ξεφτισμένο τζιν παντελόνι της το λευκό μάρμαρο.

Ο Γιουζάι κρατούσε σφιχτά το λουρί με την άλλη πλευρά ελεύθερη να σέρνεται στο χώμα.

Ο παππούς Γιώργης σφούγγιζε με το μουσκεμένο μαντήλι τα μάπα του, που είχαν στεγνώσει εδώ και ώρα. Μάλλον για να τα δροσίξει από την κάψα της απουσίας της.

Η Άλεξ έδενε και ξέδενε, ξανά και ξανά, το κόκκινο μαντήλι στον λαιμό της.

Ο Στέφανος, έτριβε με μανία το πηγούνι του. Εδώ και μήνες δεν είχε δει το φως του ήλιου και τη δροσιά του ανέμου».

(Ελενα Περικλέους)

Δραστηριότητα Δ: Η μοναδικότητα του πένθους και τα μοτίβα ομοιότητας και διαφορετικότητας στη βάση των διαφορετικών ατομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών (θρησκευτικών) διαφορών συνεχίζονται. Εντοπίζεται στο λογοτεχνικό κείμενο η διαφορετικότητα της αντίδρασης των πενθούντων στην πρόκληση να περάσουν τη λίμνη. Υπονοείται στο κείμενο η αχερουσία λίμνη, καθώς και η ανάγκη του να περάσουν στην άλλη πλευρά, στην πλευρά των όσων έφυγαν.

Δραστηριότητα Ε: Κρίκοι αναμνήσεων. Για να βρουν παρηγοριά στις μνήμες τους δημιουργούν μια αλυσίδα από χάρτινους κρίκους, κρίκους φτιαγμένους από μνήμες. Φανταστικές

μνήμες στη βάση του προφίλ, που έχουν ήδη φτιάξει για τον ήρωά τους, καθώς και άλλων πληροφοριών που δίνονται στο κείμενο. Στόχος είναι να γίνει στο τέλος μια μεγάλη χρωματιστή αλυσίδα από κρίκους που συνδέουν, από κρίκους αναμνήσεων... Οι μνήμες να ξεκινούν με τις φράσεις: εκείνη τη φορά, τότε που, τη μέρα που... και να τελειώνουν με το συναίσθημα που παραμένει και μετά την απώλεια... (π.χ. «γέμισε η ψυχή μου...» - τα θετικά συναισθήματα που φέρνουν οι μνήμες).

«Ένας κόκκινος κρίκος, για εκείνη τη μέρα που η Άλεξ και η Ιουλία μάζευαν κεράσια και έβαφαν το μέσα και το έξω τους με το κόκκινο της χαράς.

Ένας κίρινος, για τότε που η Αγγαίσα πήρε τον μικρό Γιάννη μαζί της στον θερισμό. Πού να φανταζόταν τότε πως θα έφευγε πριν από εκείνην;

Ένας μαύρος κρίκος, για τότε που ο μικρός Νίκολας έγραψε με μαύρο μαρκαδόρο στους τοίχους του δωματίου του. Με μεγάλα στρογγυλά γράμματα. Τότε που μάθαινε το άλφα στο σχολείο. Τη λέξη Αγαπώ. Ξανά και ξανά και ξανά. Περήφανος χειροκροτούσε τον εαυτό του. Η Λώρα του έβαλε τις φωνές.

Ένας πράσινος κρίκος από τον Γιουζαί, για όλα τα λιβάδια που έτρεξαν με τον Αζόφ.

Έναν καταγάλανο κρίκο, για τα γαλανά της μάτια που έκλεισαν οριστικά, πρόσθεσε στην αλυσίδα ο Γιώργης.

Ο λευκός κρίκος μπήκε από τον Στέφανο. Για εκείνη τη μέρα που το λευκό σεντόνι του χιονιού με την απόλυτη σιωπή του, τους ξύπνησε. Παραμονή Χριστουγέννων. Έφτιαξαν χιονάνθρωπο και έπαιξαν σαν μικρά παιδιά».

(Ελενα Περικλέους)

Τα παιδιά/έφηβοι συμπληρώνουν την αλυσίδα φτιάχνοντας δικούς τους κρίκους αναμνήσεων για να καταγράψουν προσωπικές τους απώλειες.

Δραστηριότητα Στ: Αναφορά στην έννοια του συλλογικού πένθους. Αξιοποιώντας την αναφορά στο κείμενο, τα παιδιά μοιράζονται συλλογικά πένθη που βιώσαμε στην πορεία της ιστορίας ως ανθρωπότητα.

Στην τελική δραστηριότητα με την οποία ολοκληρώνεται η παρέμβαση, τα παιδιά καταγράφουν το προφίλ της απώλειας. Τα συναισθήματα και τις δράσεις - αντιδράσεις ή και την αδράνεια που πιθανόν να προκαλέσει. Για να ανακαλύψουμε και να καταλήξουμε μέσα από τη συζήτηση στη

βάση του λογοτεχνικού κειμένου, πως τα συναισθήματα μπορεί να είναι και κοινά, όχι απαραίτητα πάντα, αλλά οι δράσεις ή η αδράνεια διαφέρουν, αφού το πένθος διαφέρει: ατομικά, κοινωνικά, πολιτισμικά, θρησκευτικά.

«Γιατί θυμάμαι και ξεχνώ.

Και προχωρώ και σταματώ.

Γιατί γελώ και κλαίω.

Πονώ και ανακουφίζομαι.

Παλεύω και τα παρατώ.

Στον θάνατο και στη ζωή,

οι δρόμοι είναι αμέτρτοι.

Κάποιοι αγγίζουν κορυφή

και κάποιοι σε βυθίζουν.

Πικρόγλυκο, γλυκόπικρο

ό,τι και να 'ναι το κρατώ».

(Ελενα Περικλέους)

Λογοτεχνία στη Δημοτική Εκπαίδευση: Ενότητα με θέμα «Απώλεια – Πένθος»

Στην αρχική σελίδα του μαθήματος της Λογοτεχνίας – Δημοτικής Εκπαίδευσης (<https://logod.schools.ac.cy>) καταγράφεται ότι η λογοτεχνία, ως σημαίνον αισθητικό και μορφωτικό αγαθό, εντάσσεται στο πλαίσιο της ανθρωπιστικής παιδείας, ενώ συγχρόνως καταδεικνύει την ιδιαίτερη γλωσσική και πολιτισμική φυσιογνωμία ενός λαού. Η ενασχόληση με τα λογοτεχνικά κείμενα, στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, παρέχει τη δυνατότητα άμεσης συμμετοχής των παιδιών στη διαδικασία της γνώσης, ως κοινότητας αναγνώστων και ερμηνευτών, διευρύνει τον ορίζοντα των εμπειριών και το βάθος της ευαισθησίας τους, οξύνει το γλωσσικό αισθητήριο και το αισθητικό τους κριτήριο, αναπτύσσει τη φαντασία και την κριτική-ερμηνευτική τους ικανότητα. Συνεπώς, η λογοτεχνία καθιστά τα παιδιά ικανά να αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα στις πολυειδείς όψεις και εκδοχές της, και να παίρνουν κριτική θέση απέναντι σε ζητήματα της ατομικής και κοινωνικής ζωής, ενώ ο ανατρεπτικός της χαρακτήρας την καθιστά, επίσης, ένα γνωστικό αντικείμενο ενδεδειγμένο για παιδιά και εφήβους, στο πλαίσιο ενός σχολείου που σέβεται τη νεότητα και ενισχύει την «περιέργεια» και την «αμφισβήτηση».

Προσεγγίζοντας μια ενότητα λογοτεχνίας σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.), επι-



δίδεται πάντοτε μια ισόρροπη παρουσίαση τόσο του περιεχομένου των κειμένων που έχουν επιλεγεί («τι λένε» τα κείμενα), όσο και στοιχείων λογοτεχνικού γραμματισμού («πώς το λένε» τα κείμενα – συγγραφικές επιλογές). Η οργάνωση του Προγράμματος Σπουδών Λογοτεχνίας στο Δημοτικό γίνεται κατά θεματικούς άξονες, οι οποίοι υποδιαιρούνται σε θεματικές ενότητες (πτυχές θέματος), ενώ αφήνεται στη διακριτική ευχέρεια των εκπαιδευτικών να προσαρμόσουν – συνδυάσουν τα θέματα, ανάλογα με το επίπεδο και το δυναμικό της τάξης (βλέπε Α.Π. – Περιεχόμενο του Μαθήματος).

Σε αυτό το πλαίσιο αναπτύχθηκε η τελευταία ενδεικτική ενότητα [Λογοτεχνίας](#) για το Δημοτικό Σχολείο με θέμα: «Απώλεια – Πένθος», η οποία βρίσκεται αναρτημένη στην ιστοσελίδα της Λογοτεχνίας Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΥΠΑΝ (Δημητρίου & Μέσσιου, 2023). Η ενότητα, που απευθύνεται σε παιδιά Ε' – Στ' τάξεων, έχει συνταχθεί στοχεύοντας σε συγκεκριμένους δείκτες (γενικούς, αξιακού περιεχομένου και λογοτεχνικού γραμματισμού). Φυσικά, οι συγκεκριμένοι δείκτες θα μπορούσαν να επιτευχθούν μέσα από διαφορετικά κείμενα που εντάσσονται ακόμα και σε άλλες θεματικές (είτε με τις αναρτημένες ενότητες στη σελίδα του μαθήματος ή με ενότητες που μπορούν να αναπτύξουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί). Τα κείμενα που έχουν επιλεγεί έχουν κοινή θεματική την εμπειρία απώλειας που βιώνουν διαφορετικοί λογοτεχνικοί χαρακτήρες.

Προφανώς, η συγκεκριμένη θεματική αποτελεί μια πρόκληση, αφού ακουμπά ένα από τα «δύσκολα» θέματα που βρίσκονται στα όρια του ταμπού, ιδιαίτερα στις δυτικές κοινωνίες. Για τον σκοπό αυτό, στην αρχή της ενότητας, έχει συμπεριληφθεί μια σύντομη εισαγωγή για το θέμα, ενώ προτείνεται να προηγηθεί η προσέγγιση του εικονοβιβλίου «Λόγια στα κύματα» της Έλενας Περικλέους (εικον. Ίρις Σαμαριζή), πριν τη διδασκαλία της ενότητας λογοτεχνίας, στο μάθημα της Αγωγής Υγείας. Το εικονοβιβλίο, όπως παρουσιάστηκε πιο πάνω, έχει αποσταλεί από το Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας σε όλα τα σχολεία (ένα αντίτυπο ανά τμήμα), πραγματεύεται τις έννοιες της απώλειας και του πένθους και προσφέρεται για συζήτηση των εννοιών αυτών με τα παιδιά, στην τάξη.

Στον πρώτο από τους τρεις άξονες των γενικών σκοπών του μαθήματος, που αφορά στο γνωστικό περιεχόμενο, καταγράφεται ότι με τη διδασκαλία του μαθήματος επιδιώκεται να αποκτήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες ένα συνεκτικό και επαρκές σώμα γνώσεων γύρω από τη λογοτεχνική παραγωγή, ανώνυμη/λαϊκή και επώνυμη/«έντεχνη», παλαιότερη και νεότερη, ελληνική

και ξένη (από μετάφραση). Μέσα από τις επιλογές κειμένων που προτείνονται επιδιώκεται, μεταξύ άλλων, η κατανόηση των ιδιαίτερων τρόπων με τους οποίους η λογοτεχνία επεξεργάζεται, προσομοιώνει, αποδομεί και αναδομεί την πραγματικότητα, δημιουργώντας έναν δικό της κόσμο σε διαλεκτική σχέση με τον πραγματικό. Έτσι, η συγκεκριμένη ενότητα, με κείμενα που εντάσσονται στους τομείς που προαναφέρονται (βλέπε κατάλογο κειμένων στη σελ. 10 ενότητας) τα παιδιά έρχονται σε επαφή με διαφορετικούς τύπους κειμένων. Σημειώνεται ότι οι τύποι κειμένων αναμένεται να λειτουργήσουν φιλιανγνωστικά δίνοντας στο κάθε παιδί πολλαπλά ερεθίσματα-επιλογές αναζήτησης ολόκληρων των λογοτεχνικών έργων (κυριακή λογοτεχνία, ελληνική, ξενόγλωσση μεταφρασμένη, κλασική και σύγχρονη, αποσπάσματα από μυθιστορήματα και εικονοβιβλία, λαϊκό παραμύθι, σύντομο ποίημα, λογοτεχνία που συναντάται σε κινηματογραφικές διασκευές κ.ά.). Τα οφέλη εκτιμάται ότι είναι πολλαπλά.

Τα παιδιά προφανώς, ως εμπειρικοί αναγνώστες, θα διαμορφώσουν αξίες-στάσεις-συμπεριφορές μέσα από την επαφή τους με λογοτεχνικά κείμενα, τα οποία υπηρετούν την εμπέδωση θεμελιωδών αξιών και δικαιωμάτων του ανθρώπου, όπως ο σεβασμός της ετερότητας, η κοινωνική υπευθυνότητα κ.ά. (βλέπε Αξιακό Περιεχόμενο του μαθήματος- 2ος άξονας Γενικών Σκοπών). Κομβική δεξιότητα που σχετίζεται με τις δεξιότητες «λογοτεχνικού γραμματισμού» είναι η αναγνωστική πρόσληψη των λογοτεχνικών έργων, τόσο σε συλλογικό επίπεδο, όσο και στο επίπεδο της ατομικής πρόσληψης κειμένων από κάθε μαθητή/μαθήτρια χωριστά. Επιδιώκεται η αποτίμηση-αξιολόγηση των λογοτεχνικών έργων με διάφορους γνώμονες.

Σημαντικό στοιχείο της ενότητας (όπως και όλων των προτεινόμενων ενότητων λογοτεχνίας) είναι η συνανάγνωση – σύγκριση – αντιπαραβολή με άλλα λογοτεχνικά έργα (μεταφρασμένα ή ελληνικά, ομοειδή ή όχι, με κοινή θεματική κ.λπ.), η οποία επιτρέπει την ανάδειξη τόσο των στοιχείων λογοτεχνικού γραμματισμού, παρατηρώντας τις επιλογές του κάθε συγγραφέα να προσεγγίσει το θέμα του, όσο και τη σύγκριση-αντιπαραβολή των αντιδράσεων των λογοτεχνικών χαρακτήρων. Επισημαίνεται ότι στο μάθημα της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο τα παιδιά δεν καλούνται να μιλήσουν για δικά τους βιώματα, αλλά να εντοπίσουν τις διαφορετικές αντιδράσεις λογοτεχνικών χαρακτήρων, να τις σχολιάσουν κριτικά, να ταυτιστούν ή να αποστασιοποιηθούν με/από αυτές. Έτσι, δημιουργείται ένας «ασφαλής» χώρος για να εκφραστούν τα παιδιά, προσεγγίζοντας τις έννοιες της απώλειας και του πένθους, χωρίς να χρειάζεται να μιλήσουν για δικές τους εμπειρίες.

Δεν μπορεί να περάσει απαρατήρητη, για παράδειγμα, η επιλογή της Άστριντ Λίντκρεν να ντύσει με χιούμορ στον χαρακτήρα της Πίπη (Πίπη Φακιδομύτη) που, με την τεχνική της υπερβολής, αντιπαρέχεται το γεγονός ότι ζει μόνη της σε ένα σπίτι, χωρίς γονείς. Εντοπίζεται η σημασία των αντικειμένων για διαφορετικούς χαρακτήρες, π.χ. η Πίπη χαρίζει αντικείμενα στα γειτονόπουλα που μόλις γνώρισε, ενώ κάποιες γυναίκες, στο απόσπασμα από το μυθιστόρημα Δομήνικος του Μάνου Κοντολέων, επανέρχονται σε μια παραλία κάθε σούρουπο, μέχρι που βρίσκουν αντικείμενα αγαπημένων προσώπων που έχουν χαθεί στη θάλασσα. Σε άλλα αποσπάσματα, δημιουργούνται προβληματισμοί, π.χ. με τη στάση του υπεύθυνου του στάβλου στο απόσπασμα από το σπονδυλωτό εικονοβιβλίο Κυπάρισσος, ο οποίος λέει στον Τζορτζ (παιδί πρωταγωνιστής) ότι το άλογό του, που έχει πεθάνει, είναι ψηλά στα σύννεφα. Στάση, που αντιπαράβάλλεται με την Πίπη, η οποία πιστεύει ότι η μαμά της βρίσκεται όντως κάπου ψηλά στον ουρανό. Αυτή η διαφορετικότητα στις αντιδράσεις των λογοτεχνικών ηρώων, όπως αναφέρθηκε και πιο πριν, δίνει το έναυσμα για προβληματισμό, κριτική, ταύτιση ή αποστασιοποίηση. Στη συγκεκριμένη ενότητα επισημαίνεται σε διάφορα σημεία η ανθρωπογνωστική αξία των κείμενων, που επιτρέπει στα παιδιά να αναγνωρίσουν τα στοιχεία εκείνα – στάσεις, αντιλήψεις, αξίες – που καθιστούν τα κείμενα ως «μορφωτικά αγαθά».

Η προτεινόμενη ενότητα είναι ένα εκπαιδευτικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών για να μιλήσουν με τα παιδιά για την απώλεια και το πένθος, όχι ως έννοιες καθαυτές, αλλά ως κομμάτι της ζωής των ηρώων/ηρωίδων των προτεινόμενων ιστοριών. Η άρνηση της Πίπης (Πίπη Φακιδομύτη), ο θυμός του Χάρη (Το ποτάμι) και οι ενοχές του Ουγκό (Η εφεύρεση του Ουγκό Καμπρέ) προκύπτουν ως αποτέλεσμα της αλλαγής του ρόλου και της ταυτότητας που φέρνει μαζί της η απώλεια του γονιού. Ο πόνος του πένθους είναι αναπόφευκτος όταν αυτός/η που πεθαίνει είναι ο/η αγαπημένος/η άλλος/η, θα μας μάθουν τ' αδέρφια Μποτιέρ (Μια σειρά από ατυχή γεγονότα: Η κακή αρχή) όταν συγκρίνουμε τη στάση τους με της Μαίρης Λένοξ (Ο μουσικός κήπος). Οι αναμνήσεις είναι που κρατούν τις σχέσεις ζωντανές, ακόμα κι όταν οι άνθρωποι πεθαίνουν, όπως θα ανιχνεύσουμε στους διαλόγους του Δομήνικου και του αετού (Δομήνικος). «Χάνεται για πάντα ό,τι ξεχνιέται» θα μας τονίσει η συγγραφέας Marta Sanmamed μαζί με την ανάγκη για μια ειλικρινή κουβέντα με τα παιδιά για την απώλεια του αγαπημένου άλλου (Κυπάρισσος). Έτσι, ίσως οι ιστορίες βοηθήσουν να αντιληφθούμε, παιδιά και ενήλικες, πως ο κύκλος της ζωής, η απώλεια και η αλλαγή που αυτή φέρει, αποτελούν κοινή μοίρα όχι μόνο των ανθρώπων, μα όλου του κόσμου με όλα του τα πλάσματα (Το Χριστουγεννιάτικο έλατο και

Η φωνή της άμμου) και πως οι ιστορίες τελειώνουν και ξαναρχίζουν σε έναν κύκλο αέναο και μαγικό (Τα φανταστικά ιπτάμενα βιβλία του Μόρρις Λέσμορ).

Η τάξη οικοδομείται ως κοινότητα λογοτεχνικού γραμματισμού, αφού μέσα από συνθήκες δημοκρατικού διαλόγου και συλλογικής μάθησης επιτρέπει στους διδασκόμενους, αλλά και στους διδάσκοντες, να αποκτήσουν κριτική επίγνωση της πολυφωνίας, καθώς και τις ασυμμετρίας των οπτικών γωνιών, της σχετικότητας, αλλά όχι της αυθαιρεσίας των απόψεων και ιδεών. Γενικότερα, ενόπτες όπως η συγκεκριμένη, δίνουν τη δυνατότητα εφαρμογής διαφόρων δεξιότητων στην καθημερινή ζωή (καταγράφονται στο Α.Π.) για την ανεύρεση λύσεων σε προβλήματα και εναλλακτικών εκδοχών σε σενάρια της ζωής. Με ενόπτες σαν αυτή, καλούμε τα παιδιά σε ένα ταξίδι ωρίμανσης και, όπως προτρέπει και ο Νίκος Καζαντζάκης, τους δίνουμε τα πινέλα και τα χρώματα, για να ζωγραφίσουν τον δικό τους παράδεισο...

Photovoice – «Τι είναι για σένα η απώλεια και το πένθος;»

Το photovoice αποτελεί ένα ερευνητικό και εκπαιδευτικό εργαλείο που έχει ως βάση την έκφραση μέσα από τη φωτογραφία. Ως μεθοδολογία συμμετοχικής έρευνας δράσης, δίνει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να αναγνωρίσουν, να αναπαραστήσουν και να ενισχύσουν την κοινότητά τους μέσω της φωτογραφίας (Wang & Burris, 1994). Ως παιδαγωγικό εργαλείο, επιτρέπει να καταγραφούν τα δυνατά σημεία και οι ανησυχίες των παιδιών και προάγει τον κριτικό διάλογο.

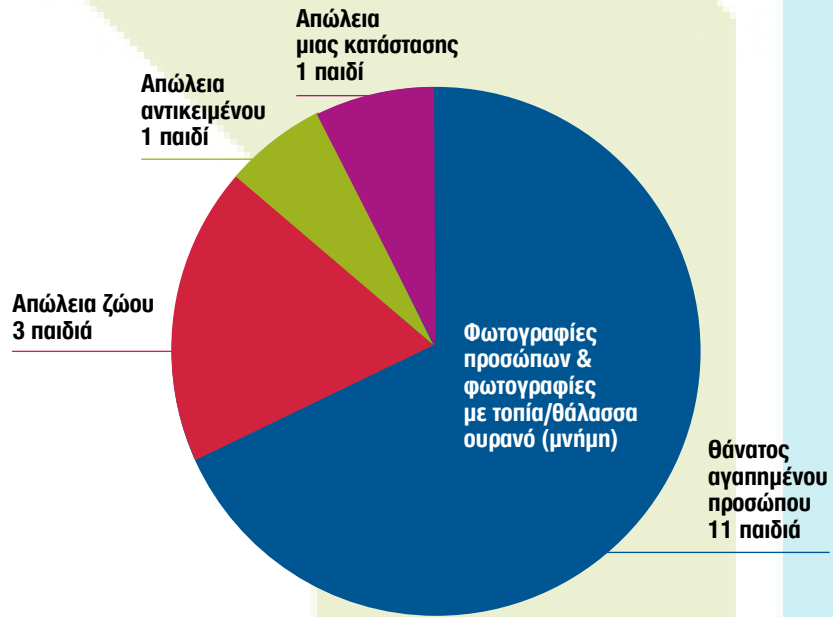
Πιο κάτω παρουσιάζεται μέρος των αποτελεσμάτων που προέκυψαν μέσα από μια πιλοτική εφαρμογή της τεχνικής του photovoice με παιδιά.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Δεκαέξι παιδιά Στ΄ τάξης δημοτικού κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερώτημα «Τι είναι για σένα η απώλεια και το πένθος;» μέσα από μια φωτογραφία που τα ίδια δημιούργησαν. Τα παιδιά περιέγραψαν γραπτώς τι έδειχνε η φωτογραφία τους, εξήγησαν τον λόγο που την επέλεξαν και αναφέρθηκαν στα συναισθήματα που τους προκαλούσε. Τέλος, κλήθηκαν να μαντέψουν την απώλεια και το πένθος πίσω από τις φωτογραφίες των συμμαθητών/συμμαθητριών τους. Στη συζήτηση δόθηκε η ευκαιρία εμπειρικής θεώρησης της μοναδικότητας που οι άνθρωποι προσεγγίζουν το βίωμα του πένθους.



Στην τάξη είχε προηγηθεί συζήτηση των εννοιών της απώλειας και του πένθους μέσα από το βιβλίο «Λόγια στα κύματα», καθώς και την Ενότητα Λογοτεχνίας με θέμα «Απώλεια και Πένθος», όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω. Εφαρμόζοντας την τεχνική του photovoice, στόχος ήταν η κοινωνική πλαisiώση του πένθους δίνοντας στα παιδιά την ευκαιρία να αφουγκραστούν το δικό τους πένθος και των γύρω τους. Είχε, επίσης, προηγηθεί συζήτηση για τα ηθικά διλήμματα που προκύπτουν σε σχέση με τη χρήση της φωτογραφίας.



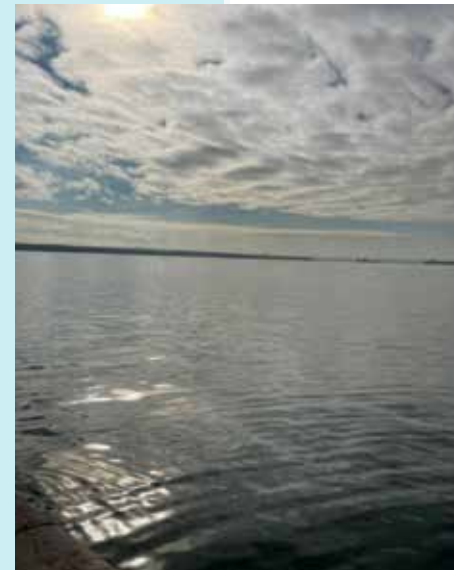
Σχήμα 1: Είδος απώλειας που απεικονιζόταν στις φωτογραφίες των 16 παιδιών

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Όπως δείχνει το Σχήμα 1, παρόλο που η εργασία τέθηκε σε προαιρετική βάση, όλα τα παιδιά έφεραν φωτογραφίες στην τάξη και έγραψαν γι' αυτές. Ωστόσο, μόνο 10 από αυτά θέλησαν να μοιραστούν τη φωτογραφία τους στην ολομέλεια.

Αναφερόμενα στον θάνατο αγαπημένου προσώπου, τα παιδιά μοιράστηκαν το πόσο τους λείπει το πρόσωπο αυτό, την αγάπη τους, καθώς και τη σχέση τους μαζί του, η οποία συνεχίζεται μέσα από τις μνήμες τους. Παράλληλα, παρουσίασαν στην ομάδα της τάξης το αγαπημένο πρόσωπο που πέθανε αναφέροντας πράγματα που του άρεσαν να κάνει, στοιχεία του χαρακτήρα του κτλ. Δυο κορίτσια φωτογράφησαν τη θάλασσα. Στη συζήτηση στην ολομέλεια, τα παιδιά αναφέρθηκαν σε συμβολισμούς σε σχέση με το πλοίο που έρχεται, την επιθυμία του να επιστρέψει κάποιος που έφυγε. Για την Φωτογραφία 1, γράφτηκε το εξής:

«Η φωτογραφία μου δείχνει μια θάλασσα με ένα συννεφιασμένο ουρανό και από μέσα στα σύννεφα να κρύβεται ο ήλιος. Ο ήλιος αντανακλάται στη θάλασσα και την φωτίζει. Την επέλεξα γιατί μου θυμίζει όλες τις όμορφες ψυχές που έφυγαν από τη ζωή. Ειδικά τη γιαγιά μου, που έφυγε τόσο γρήγορα από τη ζωή. Έστω και αν δε γνωριστήκαμε, εγώ θα σε αγαπώ όσο τίποτα άλλο. Είσαι ένας άγγελος πλέον και ξέρω ότι μας προσέχεις από ψηλά. Τα συναισθήματα που μου προκαλεί αυτή η φωτογραφία είναι λύπη, στεναχώρια και αδικία, γιατί δεν μπορώ να φανταστώ ότι έφυγε τόσο γρήγορα και άδικα.»



Φωτογραφία 1

Για τη Φωτογραφία 2, η μαθήτρια έγραψε, ανάμεσα σε άλλα:

«Την επέλεξα γιατί η θάλασσα είναι το ιδανικό μέρος για να σκέφτομαι τους ανθρώπους που έφυγαν από τη ζωή μου. Τα συναισθήματα που μου προκαλεί είναι ηρεμία και γαλήνη, όμως ταυτόχρονα και λίγη χαρά, γιατί όποτε βλέπω τη θάλασσα, τους θυμάμαι και νιώθω πως είμαι ακόμη μαζί τους και ότι δεν έφυγαν απ' τη ζωή μου.»



Φωτογραφία 2

Η Φωτογραφία 3 παρουσιάζει τον έναστρο ουρανό. Η δημιουργός της φωτογραφίας έγραψε: «Την επέλεξα γιατί μου θυμίζει τη γιαγιά μου... Μου προκαλεί πολλά συναισθήματα!... Μου λείπει πάρα πολύ και θα ήθελα να την έχω τώρα εδώ μαζί μου. Να με αγκαλιάζει, να νιώθω ασφαλής».



Φωτογραφία 3

Οι φωτογραφίες 4, 5 και 6 δεν προβλήθηκαν στην τάξη. Στα κείμενά τους τα παιδιά που τις έβγαλαν και τις έφεραν στην τάξη αναφέρθηκαν στην απώλεια παπουδών. Για τη Φωτογραφία 5, γράφτηκε το εξής:

«Η φωτογραφία αυτή δείχνει ένα χωράφι το βράδυ. Διάλεξα αυτή τη φωτογραφία γιατί ο πρόπαππος [...] ήταν στο χωράφι [...] Λίγο πριν αρχίσει να βρέχει, τον κύττησε κεραυνός και πέθανε. Τα συναισθήματά μας για αυτήν τη φωτογραφία είναι λύπη. Θα αγαπώ πάντα τον πρόπαππο μου ό,τι κι αν γίνει.»

Ούτε και η Φωτογραφία 7 προβλήθηκε στην τάξη. Η μαθήτρια που την έφερε στην τάξη έγραψε:

«Η φωτογραφία αυτή μου θυμίζει τον μακαρίτη τον παππού μου και δείχνει το αυτοκίνητό του [...] Την επέλεξα γιατί η απώλεια και το πένθος σημαίνει για μένα ο παππούς μου. Ήταν πολύ σημαντική η απώλεια αυτή για εμένα, διότι ήμασταν πολύ δεμένοι και τον αγαπούσα πάρα πολύ. Θα μου λείπει και μου λείπει ακόμα. Όταν τον σκέφτομαι νιώθω λύπη, όταν τον σκέφτομαι θέλω να πίσω τα κλάματα, [...] τον έβλεπα και στα όνειρά μου... προσπαθώ να σκέφτομαι πως έφυγε για να μην ταλαιπωρείται και ότι τώρα θα είναι με τους αγαπημένους του.»



Φωτογραφία 4



Φωτογραφία 6



Φωτογραφία 5



Φωτογραφία 7

Με αφορμή τη Φωτογραφία 8 είχε γίνει λόγος για όλα τα κατοικίδια που έχασε η μαθήτριά που την δημιούργησε.

Σε ό,τι αφορά στη Φωτογραφία 9, κανένα από τα παιδιά δεν μπορούσε να συνδυάσει την απώλεια με τα δυο σκυλάκια του συμμαθητή τους, αφού ήξεραν πως αυτά ζούσαν. Στο κείμενό του έγραψε τα εξής:

«Η φωτογραφία αυτή δείχνει τα δυο σκυλάκια μου, τον Panda και τη Rasel. Την επέλεξα γιατί είχα ένα σκυλάκι που τον έλεγαν Σάμι. Μια μέρα, όταν ήταν να πάω στη γιαγιά μου, δεν ήταν στο κλουβί και ρωτούσα τον μπαμπά αν ήξερε κάτι αν πέθανε ή αν έφυγε. Και στα δέκα μου, μου είπε ότι είχε πεθάνει και ότι πήγε και τον έθαψε. Την επέλεξα γιατί είχα πάρει καινούριο και μας γέννησε αυτά. Τα συναισθήματα που μου προκαλεί είναι χαρά γιατί έχω άλλα τώρα, αλλά και λύπη γιατί έχασα ένα αγαπημένο σκυλάκι.»



Φωτογραφία 8



Φωτογραφία 9



Φωτογραφία 10

Προφορικά πρόσθεσε ότι υπάρχει πάντα η αγωνία μήπως χάσει και αυτά.

Φωτογραφία 10

Τέλος, κανένα παιδί δεν κατάλαβε πώς η Φωτογραφία 10 θα μπορούσε να σχετίζεται με την απώλεια και το πένθος. Η μαθήτρια που την έφερε έγραψε:

«Η φωτογραφία αυτή δείχνει το πάρκινγκ που παρκάραμε το προηγούμενο μας αυτοκίνητο, αλλά μετά το πουλήσαμε γιατί είχε χαλάσει λίγο. [...] Κάθε μέρα πηγαίναμε περίπατο και στις διακοπές μάς πήγαινε όπου θέλαμε. Ήταν το σούπερ αυτοκίνητο. Το συναίσθημα που μου προκαλεί είναι λύπη. Κάθε μέρα το θυμάμαι και μου φέρνει στο μυαλό το συναίσθημα της λύπης.»

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η πιλοτική εφαρμογή της τεχνικής του photovoice έδειξε ότι, υπό προϋποθέσεις, μπορεί να αποτελέσει ένα παιδαγωγικό και ερευνητικό εργαλείο στη μελέτη της απώλειας και του πένθους με παιδιά. Έδωσε την ευκαιρία στα παιδιά να μοιραστούν δικά τους βιώματα με τον τρόπο που τα ίδια επέλεξαν να τα παραστήσουν μέσα σε μια φωτογραφία, αλλά και να ακούσουν και να δουν πώς άλλα παιδιά προσέγγισαν αυτήν την διαδικασία.

Μέσω της φωτογραφίας, τα παιδιά αναπαράστησαν την απώλεια ως απουσία ενός αγαπημένου προσώπου, αναφέρθηκαν σε δευτερεύουσες απώλειες, όπως η απώλεια της αγκαλιάς και της ασφάλειας, αποτύπωσαν συναισθήματα και αναζήτησαν το νόημα της απώλειας. Η φωτογραφία αποτέλεσε επίσης, ευκαιρία για μοίρασμα - μοίρασμα μιας σχέσης ή μιας εμπειρίας τραυματικής, αλλά και της συνέχισης της σχέσης.

Τέλος, η τεχνική του photovoice φάνηκε να δίνει χώρο σε αυτό που ονομάζεται παραγκωνισμένο ή απαξιωμένο πένθος (Corr, et al. 2019). Η απαξίωση ενός πένθους μπορεί να οφείλεται στο είδος της απώλειας, όπως είναι η απώλεια μιας γιαγιάς που δεν έζησε κάποιος, η απώλεια ενός αυτοκινήτου με ό,τι αυτή συνδέεται. Καταγράφηκε, επίσης, πως οι ενήλικες επιλέγουν να κρατήσουν τα παιδιά μακριά ή έξω από συζητήσεις πένθους, έστω κι αν άμεσα τα αφορούν. Στην πιλοτική εφαρμογή του photovoice υπήρξαν ενδείξεις πως αυτή μπορεί να συνδράμει στη συζήτηση των εννοιών της απώλειας και του πένθους με παιδιά στο σχολικό πλαίσιο και να τα



βοηθήσει να δουν την ανθρώπινη ύπαρξη μέσα από τον φακό της ευαλωτότητας, των σχέσεων και της αλληλεξάρτησης – τρεις έννοιες βασικές στον γραμματισμό στο πένθος.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι εισηγήσεις του Συμποσίου «Γραμματισμός στο πένθος και εκπαίδευση», όπως παρουσιάστηκε στο 5ο Διεθνές Συνέδριο Γραμματισμού, συνέβαλε στη θεματική ενότητα «Πολλαπλοί Γραμματισμοί, Εναλλακτικοί Γραμματισμοί και Κοινωνικές Πρακτικές», στην οποία εντάχθηκε, συζητώντας τον γραμματισμό στο πένθος, ένα νέο όρο στη βιβλιογραφία, και την ένταξή του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο παρόν άρθρο παρουσιάστηκαν τρεις παιδαγωγικές προσεγγίσεις μέσα από τις οποίες η συζήτηση των εν λόγω εννοιών μπορεί να γίνει εφικτή στο σχολικό πλαίσιο.

Οι θεωρίες που αφορούν στην ανθρώπινη συμπεριφορά παρουσιάζουν ιδέες για το πώς κάποιος είναι δυνατό να αντιδρά στον κόσμο (Popper, 1972). Δεν μπορούν όμως να προβλέψουν τις αντιδράσεις των ανθρώπων με ακρίβεια, γιατί ο καθένας και η καθεμιά συμπεριφέρεται με έναν μοναδικό τρόπο, ανάλογα με τις εμπειρίες τους, την προσωπικότητά τους, τον αριθμό και την ένταση των στρεσογόνων καταστάσεων που βιώνονται ταυτόχρονα μετά από μια, όποια, απώλεια. Η λογοτεχνία και η φωτογραφία είναι εργαλεία στα χέρια των εκπαιδευτικών να συζητήσουν στην τάξη τους έννοιες ευαίσθητες, όπως η απώλεια και το πένθος, αποφεύγοντας τον διδακτισμό και δημιουργώντας πραγματικές ευκαιρίες για μοίρασμα και ουσιαστική συζήτηση. Έννοιες και εμπειρίες προσεγγίζονται με σεβασμό, αφού επιτρέπουν τη μοναδικότητα της έκφρασης του άλλου, είτε μέσα από την εικόνα είτε μέσα από τον λόγο, τις αποφάσεις των ηρώων στα βιβλία, τη στάση των συγγραφέων και των αναγνώστών.

Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Breen, L., Kawashima, D., Joy, K., Cadell, S., Roth, D., Chow, A., & Mc Donald, M.E. (2022). Grief literacy: a call to action for compassionate communities. *Death Studies*, 46(2), 425-433. 10.1080/07481187.2020.1739780

Corr, C. A., Corr, D. M., & Doka, K. J. (2019). *Death & Dying, Life & Living*, 8th ed., Gengage.

Gilbert, K. R., and Macpherson, C. (2021). Contemporary Grief Theories. In H. L. Servaty-Seib and H. S. Chapple (Eds.) *Handbook of Thanatology* (282-307), Association for Death Education and Counseling.

McClatchey, I. & King, S. (2015). The impact of death education on fear of death and death anxiety among human services students. *Omega* 71(4), 343-361. 10.1177/0030222815572606

Popper, K. (1972). *Objective knowledge: An evolutionary approach*. Clarendon Press.

Wang, C. & Burris, M. (1994). Empowerment through photo novella: Portraits of participation. *Health Education and Behavior* 21(2), 171 - 186.

Wang, C. & Burris, M. (1997). Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment. *Health Education* 24(3), 369 – 387.

Ελληνικές

Δημητρίου, Χ. & Μέσσιου, Δ. (2023). *Ενότητα Λογοτεχνίας με θέμα «Απώλεια και πένθος»*, ΥΠΑΝ. <https://logod.schools.ac.cy/index.php/el/yliko/ypost-e-st-taxi>

Περικλέους, Ε. (2019). *Λόγια στα κύματα*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/app/logia_sta_kymata.pdf

Σεφέρης, Γ. (1972). *Ποίματα*, φιλ. επιμ. Γ.Π. Σαββίδης, Ίκαρος.

Στυλιανού, Π. & Περικλέους, Ε. (2020). *Προτεινόμενο Σχέδιο Μαθήματος για Ένταξη των Εννοιών της Απώλειας και του Πένθους στη Δημοτική Εκπαίδευση μέσα από το παιδικό βιβλίο «Λόγια στα κύματα», της Έλενας Περικλέους*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/app/logia_sta_kymata_schedio_mathimatos.pdf





ΠΟΣΗ (ΜΕΤΑ)ΑΛΗΘΕΙΑ «ΧΩΡΑΕΙ» ΣΕ ΜΙΑ ΕΙΚΟΝΑ-ΠΡΟΦΙΛ; ΟΠΤΙΚΗ ΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑ, ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΕΦΗΒΙΚΗΣ ΑΥΤΟΠΡΟΩΘΗΣΗΣ ΣΤΟ INSTAGRAM ΚΑΙ ΜΕΤΑΨΗΦΙΑΚΟΙ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ

Αναστασία Τοπαλίδου Λασκαρίδου

Γλωσσολόγος/σημειολόγος
anas.top-lask@outlook.com

Περίληψη

Η φωτογραφία θεωρείται, συχνά, ότι αποδίδει με πιστότητα τα αναπαριστώμενα, παγιώνοντας τη σχέση αναπαράστασης και πραγματικότητας ως αληθινή (Chen, 2021). Αυτή η ιδιαιτερότητα της φωτογραφίας είναι που καθιστά εφικτή τη σύγχυση του γεγονότος με το φανταστικό, ευνοώντας το φαινόμενο της «μετα-αλήθειας». Στην παρούσα έρευνα, η μετα-αλήθεια εξετάζεται στα πλαίσια της συνεργατικής δράσης μίας δεκαετιάχρονης έφηβης με την πλατφόρμα Instagram. Με αντικείμενο ανάλυσης πέντε φωτογραφίες-προφίλ και τη συμβολή του αναπροσαρμοσμένου, στις σύγχρονες επικοινωνιακές συνθήκες, μοντέλου της οπτικής τροπικότητας (Kress & van Leeuwen, 2006/2010), η μετα-αλήθεια αναδεικνύεται ως μια εμπρόθετη εφηβική στρατηγική. Συγκεκριμένα συνηθιστά προϊόν επιμελημένου «σχεδιασμού» που αποσκοπεί στην κατασκευή της εφηβικής υποκειμενικότητας και αυτοπροώθησης στο πλατφορμικό περιβάλλον. Ως εκ τούτου, αντανακλά όψεις των μεταψηφιακών γραμματισμών (Apperley κ.α., 2017) της έφηβης, ενώ παράλληλα θέτει ευρύτερες προκλήσεις για την τυπική και άτυπη μάθηση.

Λέξεις κλειδιά: Μετα-αλήθεια, εφηβική υποκειμενικότητα, Instagram, οπτική τροπικότητα, μεταψηφιακοί γραμματισμοί

Abstract

Photography is often regarded as faithfully representing what it depicts, solidifying the connection between representation and reality as truthful (Chen, 2021). This distinctive

characteristic of photography enables the blurring of fact and fiction, fostering the phenomenon of “post-truth”. This study examines post-truth within the collaborative interaction of a thirteen-year-old adolescent with the Instagram platform. Analyzing five profile pictures through the lens of a revised version of visual modality framework adapted to contemporary communication contexts (Kress & van Leeuwen, 2006/2010), post-truth emerges as a deliberate adolescent strategy. Specifically, it is presented as a product of curated “design” aimed at constructing adolescent subjectivity and self-promotion within the platform environment. Consequently, it reflects facets of the adolescent’s post-digital literacies (Apperley et al., 2017), while simultaneously posing broader challenges for formal and informal learning.

Keywords: Post-truth, adolescent subjectivity, Instagram, visual modality, post-digital literacies

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αξιοπιστία της φωτογραφίας ως μέσου απαθανάτισης της πραγματικότητας αποτελεί ένα αντικείμενο διαπραγμάτευσης που «συμπορεύεται» με τη γενεαλογία των φωτογραφικών αναπαραστάσεων. Στην οπτική επικοινωνία το φωτογραφικό μέσο θεωρείται, συχνά, ότι αποδίδει με πιστότητα τα αναπαριστώμενα και ως εκ τούτου παγιώνει τη σχέση αναπαράστασης και πραγματικότητας ως αληθινή (Chen, 2021). Λειτουργεί, με άλλα λόγια, ως τεκμήριο και μηχανισμός πειθούς (McIntyre, 2018).

Αυτή η εγγενής ιδιαιτερότητα της φωτογραφίας είναι που καθιστά εφικτή τη σύγχυση του γεγονότος με τη φαντασία και το φανταστικό, ευνοώντας, συνακόλουθα, το φαινόμενο που αποκαλείται στη διεθνή βιβλιογραφία «μετα-αλήθεια» (post-truth) ή «μετα-πραγματικότητα» (post-fact). Σε συνάρτηση, μάλιστα, με τις πανταχού παρούσες τεχνολογίες των κινητών τηλεφώνων και των ψηφιακών μέσων, η φωτογραφία στην ψηφιακή της, πια, εκδοχή γίνεται δυναμικά ένας κόμβος ταχύτητας και ευρύτατης διασποράς μετα-αληθειακών μνηυμάτων, ενισχύοντας τις συλλογικές (ψευδ)αισθήσεις περί του πραγματικού.

Με αντικείμενο ανάλυσης πέντε φωτογραφίες από το Instagram προφίλ μίας δεκαετιάχρονης έφηβης και τη συμβολή θεωρητικών και μεθοδολογικών εργαλείων, μεταξύ των οποίων η δι-

ασρωματική ανάλυση (nexus analysis) (Scollon & Scollon, 2007), η ψηφιακή εθνογραφία (Varis, 2014), η σημειωτική τεχνολογία (Djonon & van Leeuwen, 2018) και η κριτική ανάλυση πολυτροπικού λόγου (Ledín & Machin, 2015), επιχειρούμε να αναδείξουμε τον τρόπο με τον οποίο η μετα-αλήθεια συμβάλλει στην επιτέλεση των εφηβικών ενδιαφερόντων. Αναπροσαρμόζοντας το μοντέλο της οπτικής τροπικότητας των Kress και van Leeuwen (2006/2010), επιχειρούμε να αναδείξουμε αφενός τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζεται η αληθιακή υπόσταση των εικονικών αναπαραστάσεων από την ίδια την έφηβη με τη μεταχείριση των πλατφορμικών ιδιαιτεροτήτων, αφετέρου το πώς η μετα-πραγματικότητα καθίσταται ένας κυρίαρχος «κώδικας προσανατολισμού» της εφηβικής δράσης και υπό αυτή την έννοια σχετίζεται με τη μάθηση και τους εφηβικούς γραμματισμούς.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Μετα-αλήθεια, ψηφιακότητα και εφηβικές πρακτικές γραμματισμού

Η «μπεριαλιστική» παρουσία των ψηφιακών μέσων και η ψηφιακή διαμεσολάβηση των σημειωτικών φαινομένων και των κοινωνικών πρακτικών έχει καταστήσει την ανίχνευση του «παραδοσιακού ψέματος» (Block, 2019), μια δύσκολη, εάν όχι αδύνατη, υπόθεση. Αυτό, διότι η ευρεία χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας επενεργεί στο «πώς» και στο «τι» της συγκρότησης μετα-αληθιακών προϊόντων, καθώς μετασχηματίζει δύο βασικές συνιστώσες που αφορούν τόσο τη δημιουργία, όσο και τη διάδοση παραπλανητικών, μεροληπτικών και ψευδών πληροφοριών. Παρότι η διάδοση αμφιβόλου αληθιακής ποιότητας περιεχομένου δεν είναι ένα καινούργιο φαινόμενο, η έκταση που έχει λάβει τις τελευταίες δεκαετίες το καθιστούν ένα από τα φλέγοντα ζητήματα του σύγχρονου επικοινωνιακού τοπίου. Η αφετηρία του φαινομένου εντοπίζεται από μια μερίδα ερευνητών (Alvermann, 2017 Block, 2019 Cosentino, 2020) στην έλλειψη των κοινωνικών μέσων και των πλατφορμών κοινωνικής δικτύωσης.

Τα τελευταία, εξοπλίζοντας το ευρύ κοινό με εργαλεία παραγωγής, επεξεργασίας και διάδοσης πολυτροπικού υλικού συμβάλλουν στην «αποκεντροθέτηση» (Κυριακόπουλος & Πετρίδης, 2021) της πληροφοριακής διασποράς, με την ταχύτατη και πολυκατευθυντική δημοσιοποίηση του παραγόμενου από τους χρήστες περιεχομένου (user-generated content), την πολυφωνικότητα και την «από τα κάτω» κειμενοποίηση.

Παρόλο που αυτός ο εκδημοκρατισμός των μέσων παραγωγής και διάδοσης του νοήματος

έχει, εν πολλοίς, θετικό πρόσημο, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε, ωστόσο, ότι έχει οδηγήσει στη φυσικοποίηση της ρευστότητας των ορίων ανάμεσα στο γεγονός και τη φαντασία και κατ'επέκταση ανάμεσα στην αλήθεια και την παραπλάνηση. Ως εκ τούτου, η ανάγκη για τη διερεύνηση της σχέσης του οντολογικά αληθινού σε συσχέτιση με το φαινομενικά αληθινό υποκαθίσταται από την ανάγκη για τη διερεύνηση της λειτουργικότητας του μετα-αληθινού. Δεδομένου, μάλιστα, ότι ένα μεγάλο ποσοστό των σύγχρονων εφήβων εμπλέκεται σε καθημερινή βάση στα ψηφιακά περιβάλλοντα, η ανάγκη αυτή καθίσταται μείζονος σημασίας. Αυτό διότι η μετα-αλήθεια μπορεί να συνδεθεί με τις πρακτικές γραμματισμού, εφόσον κατασκευάζεται μέσω της σημείωσης και διαχέεται στα ψηφιακά περιβάλλοντα, όπου οι έφηβοι εμπλέκονται ως σχεδιαστές και ψηφιακοί παραγωγικαταναλωτές περιεχομένου. Αυτή η εμπλοκή, καθότι ηγεμονική, είναι άξια προσοχής, εφόσον συνιστά μια μαθησιακή εμπειρία που συνδιαμορφώνει τις εγγράμμες εφηβικές ταυτότητες και αντανάκλαται στο φάσμα του συμβατικού – ψηφιακού ή «μετα-ψηφιακού» (post-digital) (Maly & Blommaert, 2019) κόσμου. Από αυτήν την άποψη, η διερεύνηση της τροπικότητας των σημειωτικών τεχνουργημάτων, δηλαδή το τι θεωρείται, κατασκευάζεται και λειτουργεί ως πραγματικό στα σύγχρονα περιβάλλοντα κειμενοποίησης καθίσταται απαραίτητη.

Η οπτική τροπικότητα ως μοντέλο ανίχνευσης της (μετα)αληθιακότητας

Στις πρώτες έρευνες που διεξήχθησαν στο πεδίο της οπτικής επικοινωνίας και ειδικότερα στο πεδίο της φωτογραφίας (Kress & van Leeuwen, 2006/2010:252), ο βαθμός της αντιστοιχίας ανάμεσα στην οπτική αναπαράσταση ενός αντικειμένου και στη δια γυμνού οφθαλμού θέασή του, θεωρούνταν ένας ασφαλής δείκτης της πληροφοριακής αξιοπιστίας. Με άλλα λόγια, το αναπαραστατικά αληθινό εξεταζόταν με βάση το εάν οπτικές ενδείξεις, όπως η ποιότητα του χρώματος (κορεσμός, απόχρωση, ένταση), ο φωτισμός, η φωτεινότητα, η παρουσία ή αντίστοιχα η απουσία του φόντου (πλαισίωση), αντιστοιχούσαν στο «οντολογικά» αληθινό των αδιαμεσολάβητων οπτικών εμπειριών. Έτσι, ο νατουραλισμός ή φωτορεαλισμός εκλαμβάνονταν ως ο κατεξοχήν προσανατολισμός κωδικοποίησης (code orientation) του πραγματικού, εφόσον συγκέντρωνε τον ύψιστο βαθμό στην κλίμακα της αποκαλούμενης «οπτικής τροπικότητας» (visual modality).

Στη σημερινή τεχνουσυναρπασιακή πραγματικότητα, ωστόσο, η εξέλιξη των προγραμμάτων δημιουργίας και επεξεργασίας εικονικών προϊόντων είναι τέτοια, ώστε η εξέταση οπτικών εν-

δείξεων, όπως αυτές που αναφέρθηκαν παραπάνω, να μην είναι πλέον επαρκής για τη διαπραγμάτευση των σύγχρονων οπτικών τεχνουργημάτων. Όπως προκύπτει, ο παράγοντας της υλικότητας δεν μπορεί να εγγυηθεί ότι το αναφερόμενο (referent) της αναπαράστασης είναι πραγματικό ή μετα-πραγματικό (post-factual). Αυτό, όμως, δεν συνεπάγεται ότι η οπτική τροπικότητα, ως μοντέλο ανίχνευσης της οπτικής αληθαιακότητας, δεν μπορεί να παρέχει χρήσιμες τοποθετήσεις στη συζήτηση του σύγχρονου φωτογραφικού τοπίου. Η έννοια της τροπικότητας, όπως διαμορφώθηκε στα πλαίσια της κοινωνικής σημειωτικής (Hodge & Kress, 1988· Kress & van Leeuwen, 2006/2010), συνιστά ένα χρήσιμο ευρετικό της αληθαιακής υπόστασης των οπτικών αναπαραστάσεων. Πρόκειται για ένα μοντέλο ανίχνευσης του προσδοκώμενα αληθινού στο εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Κατά συνέπεια, με την τροπικότητα δεν επιδιώκεται η μελέτη της αντικειμενικής πραγματικότητας, αλλά της αλήθειας, όπως αυτή εκλαμβάνεται και «διεκδικείται» από τους κοινωνικούς δρώντες, μέσα στα όρια των επικοινωνιακών πρακτικών, όπου εμπλέκονται. Αυτό καθιστά την τροπικότητα «ένα σύστημα διεπίδρασης, το οποίο αφορά την κατασκευή (construal) και αξιολόγηση της αξιοπιστίας των μηνυμάτων» (Ravelli & van Leeuwen, 2018) που φέρουν τα σημειωτικά τεχνουργήματα.

Προς αυτήν την κατεύθυνση, το μοντέλο στοχεύει στην αποτίμηση των δεικτών τροπικότητας (modality markers), δηλαδή των σημειωτικών πόρων που έχουν στη διάθεσή τους οι «σημειο-παραγωγοί» για τη δημιουργία των αναπαραστάσεων της πραγματικότητάς τους (Chen, 2021). Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, οι δείκτες τροπικότητας, στο αρχικό μοντέλο των Kress και van Leeuwen (2006/2010), περιορίζονταν σε ενδείξεις που αφορούσαν τη μορφή της οπτικής αναπαράστασης. Δεδομένης, ωστόσο, της πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει την παραγωγή και τη διάδοση του νοήματος στα σύγχρονα ψηφιακά συγκείμενα, η αξιολόγηση των τεχνουργημάτων δεν είναι εφικτό να βασίζεται αποκλειστικά στον παράγοντα της υλικότητας. Εντούτοις, είναι μια διεργασία συνθετότερη που απαιτεί τη διεύρυνση των προς εξέταση σημειωτικών παραμέτρων. Όπως υποστηρίζουν οι Ravelli και van Leeuwen (2018), η μεταφορά του μοντέλου της τροπικότητας στα ψηφιακά περιβάλλοντα χρειάζεται να λάβει υπόψη και τις ιδιαιτερότητες των τελευταίων, δηλαδή τις δυνατότητες και τους περιορισμούς για σημείωση και κοινωνική δράση που προκύπτουν από τη σωρεία των αλληλοδιαπλεκόμενων τεχνικών, σημειωτικών, κοινωνικών και ευρύτερα ιστορικοπολιτισμικών παραγόντων που λαμβάνουν χώρα.

Υπερβαίνοντας, λοιπόν, τον στενό δίαυλο της αναπαράστασης, με την ένταξη της σημειόσφαιρας, της τεχνόσφαιρας και της κοινωνιόσφαιρας στο δυναμικό των δεικτών τροπικότητας, το πεδίο κατανόησης του τι εκλαμβάνεται και παρουσιάζεται ως αληθινό διανοίγεται. Ως αποτέλεσμα, οι δείκτες τροπικότητας εκλαμβάνονται εκ νέου ως «ανοικτές» μεταβλητές που συναρτώνται κάθε φορά με παράγοντες όπως το περιβάλλον χρήσης και παραγωγής της οπτικής αναπαράστασης, τις συμβάσεις των κειμενικών του ειδών, τις δημοφιλείς αλλά και τις περιθωριακές κοινωνικοσημειωτικές πρακτικές που σημειώνονται εκεί, καθώς και τις ταυτότητες των σημειο-παραγωγών και των σημειο-καταναλωτών. Υπό αυτό το πρίσμα, η ανάλυση της οπτικής αναπαράστασης έπεται της ιστορικής της «γείωσης», εφόσον η πρώτη δεν συνιστά ταυτότητα της πραγματικότητας αλλά «το υλικό της κατασκευής της» (Lotman κ.α., 1978). Κατανώντας, κατά συνέπεια, με έναν δυναμικό και ιστορικά τοποθετημένο τρόπο τη λειτουργικότητα της τροπικότητας, ταυτόχρονα διανοίγεται και η προοπτική της «ανάγνωσης» νέων προσανατολισμών κωδικοποίησης για τη συγκρότηση της μετα-αλήθειας.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Ψηφιακή εθνογραφία και συλλογή δεδομένων

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μετα-προϊόν μιας ευρύτερης έρευνας εθνογραφικού τύπου (Τοπαλίδου Λασκαρίδου, 2021) με αντικείμενο μελέτης τις σημειωτικές πρακτικές γραμματισμού μιας δεκαετιάχρονης έφηβης στην πλατφόρμα Instagram. Πρόκειται για μια «διπλή» μελέτη περίπτωσης, στην οποία εξετάστηκε η συνέργεια πλατφόρμας-παιδιού με μια ψηφιακή εθνογραφική προσέγγιση (Varis, 2014). Στο πλαίσιο της τελευταίας, για την κατανόηση των πλατφορμικών πρακτικών, η ερευνήτρια δεν περιορίστηκε στα δεδομένα που άντλησε από το ψηφιακό περιβάλλον, αλλά επιχείρησε να αναδείξει την ψηφιακή δράση της έφηβης ως «κόμβο» και συνεκτική «απόληξη» ενός συνόλου συμβατικών αλλά και ψηφιακών πρακτικών (offline-online nexus) (Maly & Blommaert, 2019).

Υπό αυτήν τη λογική, τα σημειωτικά προϊόντα που επιλέξαμε για τις ανάγκες της τρέχουσας έρευνας είναι εξ ορισμού μετα-ψηφιακά, εφόσον έχουν «δισταυρωθεί» με την ευρύτερη εφηβική βιοδιαδρομή. Αναλυτικότερα, τα επιλεγθέντα δεδομένα αποτελούνται από πέντε Εικόνας-Προφίλ σε μορφή στιγμιότυπων οθόνης (Εικ. 2), τα οποία αντλήθηκαν από μια εκτενή

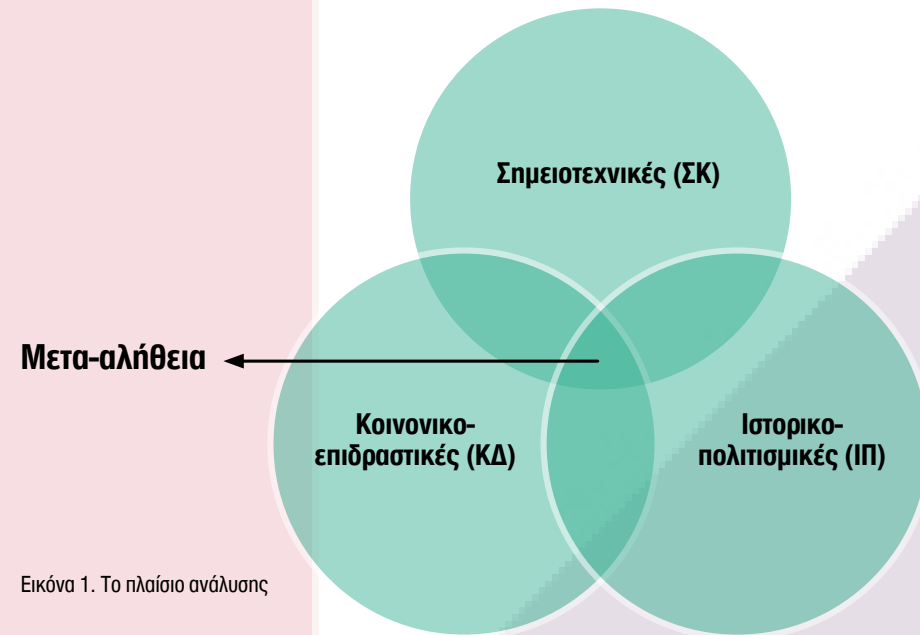
τράπεζα τεκμηρίων⁵ που συγκροτήθηκε, μέσα στο διάστημα των έντεκα μηνών (Οκτώβριος 2019 – Σεπτέμβριος 2020), στο πλαίσιο της προαναφερθείσας έρευνας. Τα παραδείγματα αυτά επιλέχθηκαν για δύο λόγους. Καταρχάς, διότι αποτυπώνουν τις εμπρόθετες σχεδιαστικές ενέργειες, με τις οποίες η έφηβη επιδιώκει τη δημιουργία συνθηκών μετα-αλήθειας. Δεύτερον, λαμβάνοντας υπόψη ότι το κάθε στιγμιότυπο συλλέχθηκε σε διαφορετική περίοδο χρήσης της πλατφόρμας, τα επιλεχθέντα παραδείγματα προσφέρουν μια διαμήκη και δυναμική εικόνα πραγμάτωσης της μετα-αλήθειας από την έφηβη.

Πλαίσιο ανάλυσης

Με αφετηρία τα πέντε ψηφιακά τεχνουργήματα, η διερεύνηση της μετα-αλήθειας πραγματοποιείται μέσα από το κοινωνικοσημειωτικό πρίσμα της οπτικής τροπικότητας. Πιο αναλυτικά, στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, το αρχικό μοντέλο των Kress και van Leeuwen (2006/2010) αναπλασιάζεται, με την τροπικότητα να επαναπροσλαμβάνεται ως κόμβος συνέργειας (Scollon & Scollon, 2007), τεχνο-σημειωτικών, κοινωνικο-διεπιδραστικών και ιστορικο-πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων.

Σε συνέπεια με τη διεύρυνση του μοντέλου, οι δείκτες τροπικότητας επεκτείνονται, συμπεριλαμβάνοντας παραμέτρους που αφορούν, μεν, την αναπαράσταση καθαυτή (σημειωτικές ιδιαιτερότητες), χωρίς να περιορίζονται, δε, σε αυτή. Στους επιπλέον παράγοντες συγκαταλέγονται α) οι τεχνικοί, που σχετίζονται με τον ρόλο της τεχνολογικής διαμεσολάβησης στη δημιουργία και τη διανομή των Εικόνων Προφίλ, β) οι κοινωνικοί και διεπιδραστικοί, που αναφέρονται στα όρια και τις δυνατότητες για κοινωνική δράση και επικοινωνία και, τέλος, γ) οι ιστορικοπολιτισμικές συνιστώσες, δηλαδή οι συνθήκες, οι τάσεις, οι ιδεολογίες και εν γένει οι «λόγοι⁶» (discourses) που «συνομιλούν» και αντανακλώνται στις Εικόνες Προφίλ.

Οι ιδιαιτερότητες αυτές (Σχήμα 1), λειτουργούν ως τεμνόμενοι κύκλοι, κοινή χορδή των οποίων αποτελεί η μετα-αλήθεια. Δεδομένου ότι η τελευταία προκύπτει από την πλατφορμική δράση της έφηβης, η μετα-αλήθεια εκλαμβάνεται ως απότοκο της εφηβικής πρόσληψης και διαχείρισης των Εικόνων Προφίλ. Λογίζεται, με άλλα λόγια, ως ανασχεδιαστική πρακτική του συγκεκριμένου κειμενικού είδους του Instagram, εφόσον η έφηβη μεταχειρίζεται τους σημειωτικούς πόρους που έχει στη διάθεσή της προς ανάδειξη των πολυποίκιλων ενδιαφερόντων⁷ της (interest).



Εικόνα 1. Το πλαίσιο ανάλυσης

⁵ Στην ευρύτερη συλλογή συγκαταλέγονται τα εξής δεδομένα: α) καταγραφές με στιγμιότυπα οθόνης από τρεις κειμενικούς χώρους του Instagram (Ιστορίες, Ροή, Προφίλ), β) σημειώσεις πεδίου από το υπό μελέτη ψηφιακό περιβάλλον, γ) ημερολογιακές καταγραφές από την ερευνητική συμμετέχουσα, καθώς και δ) άτυπες συζητήσεις με την ίδια και το οικογενειακό της περιβάλλον. Για την τριγωνοποίηση των δεδομένων, πέρα από τη συστηματική παρατήρηση του πεδίου της εμπλοκής και την «άμεση επαφή» με το ερευνητικό υποκείμενο (Androutsopoulos 2008), αξιοποιήθηκαν ακόμα στοιχεία από την επίσημη ιστοσελίδα του Instagram, στην οποία διαφαίνονται οι σχεδιαστικές λογικές της πλατφόρμας και οι κοινωνικοσημειωτικές τάσεις που πριμοδοτούνται σε αυτήν.

⁶ Οι λόγοι είναι μη ουδέτερες, πολυμορφικές (γλωσσικές, οπτικές, κινητικές κ.ο.κ.) αναπαραστάσεις της πραγματικότητας με τους οποίους τα άτομα και κοινωνικές ομάδες ασκούν επιρροή, διαπραγματεύονται νοήματα και τοποθετούνται σε ένα δεδομένο κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο.

⁷ Το ενδιαφέρον είναι το σύνολο των «κοινωνικών, πολιτισμικών, συναισθηματικών (affective) και υλικών (material) εμπειριών» των ανθρώπων που διαμορφώνουν την προσοχή (attention) και τους τρόπους εμπλοκής των τελευταίων στον κόσμο (Bezemer & Kress 2016: 27).

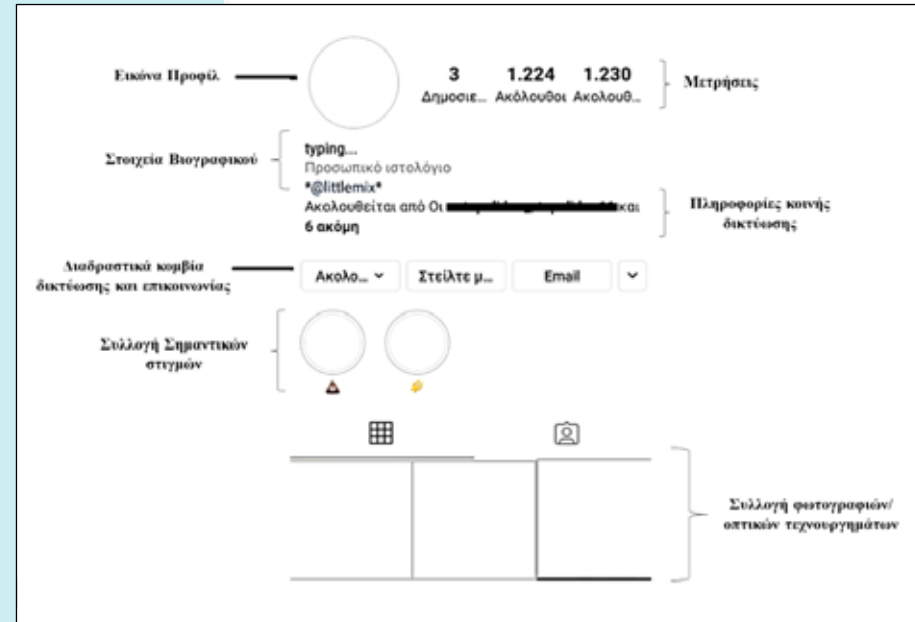
Ανάλυση

Οι ιδιαιτερότητες της Εικόνας Προφίλ στο Instagram

Οι Εικόνες Προφίλ είναι ένα τυπικό μικρο-κειμενικό είδος (micro-genre) (Stevens & O'Donnell, 2020) που εντοπίζεται στα περισσότερα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Παρότι η βασική τους επικοινωνιακή λειτουργία συνίσταται στην οπτική ταυτοποίηση του κατόχου-χρήστη του εκάστοτε προφίλ (Reiss & Tsvetkova, 2020), ανάλογα με το ιδιαίτερο πλατφορμικό περιβάλλον, όπου εγκολώνονται, επιφορτίζονται με συγκεκριμένες λειτουργίες, ρόλους και «καλές πρακτικές». Ως εκ τούτου, αποκτούν ένα πλατφορμικά εξειδικευμένο (platform specific) (Butcher & Helmond, 2018) δίκτυο σημασιών και συνδηλώσεων.

Στο Instagram, συγκεκριμένα, ο κατεχοχόν κειμενικός χώρος, όπου η Εικόνα Προφίλ είναι προσβάσιμη, είναι αυτός του Προφίλ, μιας ψηφιακής καρτέλας, στην οποία παρέχονται σχετικά με τον εκάστοτε χρήστη δεδομένα, βιογραφικού τύπου πληροφορίες, στοιχεία επικοινωνίας και ομαδοποιημένο περιεχόμενο (Σχήμα 1). Η προσβασιμότητά της υπόκειται, παραφράζοντας την ορολογία του van Leeuwen (2005: 285), στο τεχνο-σημειωτικό «καθεστώς» της μη διεπιδρασσιμότητας. Αυτό σημαίνει ότι η Εικόνα Προφίλ δεν συνιστά ένα ενεργό, διαδραστικό, σημείο (interactive sign) (Adami, 2015). Αντιθέτως, είναι ένα ανενεργό, διεπιδραστικό, κομβίο, το οποίο περιορίζεται στην ιδιαιτερότητα της ορατότητας (visibility) (boyd, 2014), εφόσον οι χρήστες δεν μπορούν να προβούν σε ενέργειες κοινωνικού χαρακτήρα, όπως ο σχολιασμός ή η εκδήλωση αρέσκειας.

Η τελευταία ιδιαιτερότητα, ωστόσο, προσπίπτει, με τη σειρά της, σε περαιτέρω περιορισμούς, καθώς οι χρήστες καλούνται να επιλέξουν φωτογραφίες, οι οποίες υφίστανται τη σμίκρυνση των 110 x 110 pixels. Οι εν λόγω διαστάσεις σε συνάρτηση με την εγγενή απουσία της δυνατότητας για μεγέθυνση, περιορίζουν το εύρος της οπτικής «καταλληλότητας» (aptness), με την έννοια ότι πριμοδοτούν συγκεκριμένου τύπου οπτικές επιλογές. Ενδεικτικά, Εικόνες Προφίλ, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν οπτικές λεπτομέρειες που απαιτούν διεξοδική παρατήρηση, αυτόματα, γίνονται «δυσανάγνωστες». Έτσι, οπτικά τεχνουργήματα που μπορούν να αναγνωστούν σε μορφή «thumbnail», εικόνες και φωτογραφίες, δηλαδή, με «μινιμαλιστικό» περιεχόμενο, οπτική σαφήνεια και ευκρίνεια, όπως τα αυτοπορτραίτα, αναδεικνύονται ως η επικρατέστερη πρακτική της ινσταγκραμικής κοινότητας.



Σχήμα 1. Ο δομικός σκελετός του Προφίλ.

Η ηγεμονία των αυτοπορτραίτων φαίνεται ότι παρωθείται, παράλληλα, από δύο επιπλέον σχεδιαστικούς παράγοντες, τη διάταξη (layout) και τη κυκλικότητα των Εικόνων Προφίλ ως περιεχόντων (containers). Δεδομένου ότι η Εικόνα Προφίλ κατέχει την πιο περίοπτη θέση στο συνολικό «σχέδιο» (design) του Προφίλ, εφόσον εντοπίζεται στον επάνω αριστερά κόμβο της οθόνης, συνιστά την πρώτη πληροφορία που αποκομίζεται από τον δυναμικό «αναγνώστη» με μια δεξιόστροφη ανάγνωση. Ως αποτέλεσμα, γίνεται το «κλειδί» της οπτικής συνοχής και αποκωδικοποίησης των επιμέρους κειμενικών προϊόντων που συναπαρτίζουν το υπόλοιπο Προφίλ, λειτουργώντας ως η οπτική ταυτοτική υπογραφή του κατόχου-χρήστη. Όπως προκύπτει, τα αυτοπορτραίτα ως σημειωτική επιλογή συγκεντρώνουν μεγαλύτερο βαθμό καταλληλότητας για τον εν λόγω χώρο, καθώς «φέρνουν [εγγενώς] στο προσκήνιο την υποκειμενικότητα»

(Zarravigna, 2016) του εκάστοτε χρήστη και συγκροτούν, θα προσθέταμε, την πιο μινιμαλιστική και στοχευμένη ταυτοτική του οπτικοποίηση.

Από την άλλη, η κυκλικού τύπου πλαισίωση (framing) των Εικόνων Προφίλ, καθώς περιοσιχίζει τα οπτικά τέχνουργα που περιέχονται εντός αυτής, τα καθιστά αξιοπρόσεκτα και αξιομνημόνευτα (salient). Έτσι, τα μετατρέπει σε σημεία έλξης της αντιληπτικής προσοχής του δυναμικού «αναγνωστικού κοινού», διακρίνοντάς τα από τη συνολική σύνθεση του Προφίλ. Υπό αυτό το πρίσμα, τους προσδίδει υπόβαθρο ξεχωριστού κειμενικού είδους, ενός είδους που εγείρει ιδιαίτερες στρατηγικές «περιποίησης του (ψηφιακού) εαυτού» (care of the Selfie) (Blommaert, Lu & Li, 2019), απότοκο των οποίων συνιστά η μετα-αλήθεια.

Εφηβικός (ανα)σχεδιασμός της Εικόνας Προφίλ

Ξεκινώντας με μια συνολική επισκόπηση των αναπαραστατικών πρακτικών της έφηβης (Εικ.2), όπως αυτές σημειώθηκαν στο διάστημα εννέα μηνών (Ιανουάριος – Σεπτέμβριος 2020), παρατηρούμε ότι επικρατούσα επιλογή και στις πέντε Εικόνες Προφίλ συνιστά καταρχήν το φωτογραφικό είδος των αυτοφωτογραφιών (selfies). Μέσω αυτού, η έφηβη αναπαριστά και επικοινωνεί τον εαυτό της ταυτόχρονα ως φωτογράφο αλλά και ως φωτογραφιζόμενη. Ο διπλός ρόλος που διαδραματίζει αποτυπώνεται σε μια σειρά σημειωτικών επιλογών, μεταξύ των οποίων η θέση της κάμερας, η τοποθέτηση του σώματος, η εστίαση στο πρόσωπο, το βλέμμα και το ύφος, αλλά κυρίως η αισθητική και τεχνική επεξεργασία που ακολουθεί τη φωτογραφική λήψη. Όλες αυτές οι επιλογές αντανακλούν την εμπρόθετη διάσταση στην παρουσίαση του εαυτού, αλλά κυρίως διαχέουν, όπως θα συζητήσουμε, μια μετα-πραγματική του εκδοχή.

Εξετάζοντας, καταρχάς, τις σημειο-τεχνικές ιδιαιτερότητες των οπτικών τεχνουργημάτων, η μετα-αλήθεια αναδύεται μέσα από τη «σημειωτική εργασία» (semiotic work) (Kress, 2015) του φωτογραφικού κολλάζ, σκοπός του οποίου αποτελεί η επίτευξη της αναπαραστατικής συμπαρουσίας του τραγουδιστή Daniel Seavey μέσα στα εφηβικά αυτοπορτραίτα. Όπως αναδεικνύεται και στις πέντε συνθέσεις, η προσθήκη του εν λόγω «αναπαραστατικού συμμετέχοντα» (Kress & van Leeuwen, 2006/2010:105) αποτελεί προϊόν λεπτομερούς σημειωτικής επιμέλειας. Πρόκειται για μια διαδικασία τεσσάρων σταδίων (Πίνακας 1), η οποία συναρθρώνεται από α) την αναζήτηση και την επιλογή μιας φωτογραφίας του διασήμου από το διαδίκτυο, β) τη λήψη μιας αυτο-φωτογραφίας της έφηβης, γ) τη συνένωση των δύο φωτογραφιών και δ) την παρέμβαση αισθητικών μέσων (τεχνικές αυθεντικοποίησης).

ΣΤΑΔΙΟ	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΚΡΙΤΗΡΙΑ
ΣΤΑΔΙΟ 1 ^ο	Αναζήτηση και επιλογή του φωτογραφικού υλικού	Φυσικότητα, οικειότητα αυθεντικότητα
ΣΤΑΔΙΟ 2 ^ο	Λήψη αυτο-φωτογραφίας	Μετασχηματιστική μίμηση: Δημιουργικός αναπαραστατικός μιμητισμός
ΣΤΑΔΙΟ 3 ^ο	Επεξεργασία: Συνένωση των φωτογραφιών	Παράθεση vs Σύνθεση
ΣΤΑΔΙΟ 4 ^ο	Αισθητική επεξεργασία	Αυθεντικοποίηση και αξιοπιστία του οπτικού προϊόντος

Πίνακας 1. Τα στάδια σχεδιασμού των Εικόνων Προφίλ.

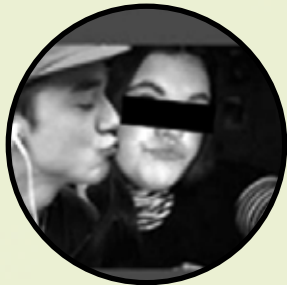
Κατά το πρώτο στάδιο, η επιλογή των φωτογραφιών του τραγουδιστή υποκινείται από δύο κριτήρια, αυτά της φυσικότητας και της οικειότητας. Η έφηβη επιδιώκει τον εντοπισμό φωτογραφιών που αποτυπώνουν τον τραγουδιστή με τρόπο που προσιδιάζει σε μη επαγγελματικές λήψεις, επιλέγοντας, φωτογραφίες, οι οποίες θα μπορούσαν να έχουν ληφθεί από τον ίδιο σε πιο προσωπικές και αυθόρμητες στιγμές, όταν «απεκδύεται» την ταυτότητα του διασήμου. Αυτό το κριτήριο αναζήτησης έχει ιδιαίτερη σημασία, διότι φανερώνει την πρόθεση της έφηβης να οικειοποιηθεί αλλά και να οικειοποιηθεί το ανοίκειο, φέρνοντας στο αναπαραστατικό προσκίνητο εκείνες τις όψεις της ζωής του διασήμου, με τις οποίες μπορεί η ίδια να ταυτιστεί.

Στη συνέχεια, στο δεύτερο στάδιο, ακολουθεί η λήψη του αυτοπορτραίτου. Όπως αποτυπώνεται ιδιαίτερα στα στιγμιότυπα 1, 2 και 4 (Εικ.2), οι αυτό-φωτογραφίες της έφηβης είναι προϊόντα δημιουργικού αναπαραστατικού μιμητισμού, με την έννοια ότι «σχεδιάζονται» καθ' ομοίωσιν του ιδιαίτερου ύφους, των νευμάτων και των χειρονομιών του τραγουδιστή. Έτσι, στην πρώτη Εικόνα Προφίλ (στιγμ.1) η έφηβη υιοθετεί το ουδέτερο ύφος του τραγουδιστή, ενώ στις δύο

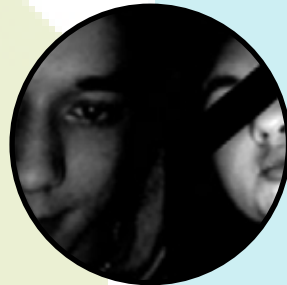
επόμενες (στιγμ. 2 & στιγμ. 4) αναπαράγει τη σημειωτική του σώματος του αναπαραστατικού της συμμετέχοντα, σουφρώνοντας τα χείλη της (duckface) (Forsman, 2017) και τοποθετώντας τον αντίχειρά της επάνω σε αυτά (στιγμ.4).



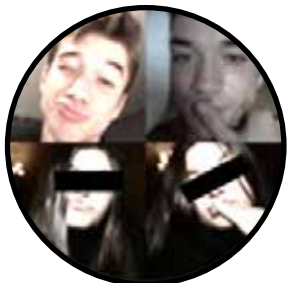
Στιγμ. 1 24.1.2020



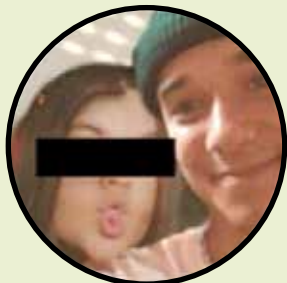
Στιγμ. 2 27.3.2020



Στιγμ. 3 18.4.2020



Στιγμ. 4 25.6.2020



Στιγμ. 5 5.9.2020

Εικόνα 2. Οι πέντε Εικόνες Προφίλ της έφηβης.

Στα στιγμιότυπα 3 και 5, παρότι δεν παρατηρείται ο ίδιος «αυστηρός» αναπαραστατικός μιμητισμός που διακρίνει τις υπόλοιπες Εικόνες Προφίλ, εντούτοις και αυτά συνιστούν παράγωγα σπλιδικού μιμητισμού. Όπως αναδεικνύεται στην τρίτη, σε σειρά, Εικόνα Προφίλ (στιγμ. 3), η έφη-

βη δίνει έμφαση στα ίδια χαρακτηριστικά του προσώπου που αποτυπώνονται στην επιλεχθείσα φωτογραφία του τραγουδιστή, ενώ στην πέμπτη, σε σειρά, Εικόνα Προφίλ (στιγμ. 5) το ιλαρό πρόσωπο του τελευταίου δίνει την αναπαραστατική αφορμή στη συμμετέχουσα να αναδείξει, με την έκφραση του προσώπου της, μια υποτιθέμενη παιγνιώδη ατμόσφαιρα ανάμεσά τους, σε μια προσπάθεια αναπροσαρμογής της ζωής του διασήμου στη δική της. Συνολικά, σε καθεμία από τις προαναφερθείσες περιπτώσεις, η μετασχηματιστική μίμηση είναι ο βασικός μοχλός παραγωγής εικόνων που προάγουν τη συνθήκη του (εσκεμμένου) αυθορμητισμού, η οποία φανερώνει ταυτόχρονα την ταύτιση της έφηβης με τον διάσημο και την επιθυμία της να συσχετιστεί μαζί του. Κατά συνέπεια, η διαδικασία της «συσχετιστικής ταυτοποίησης» (relational identification) (Bouvier, 2012) βρίσκεται στο επίκεντρο της σημειωτικής κινήτρωσης του παιδιού, κάτι που διαφαίνεται εναργέστερα στα επόμενα δύο στάδια, κατά τα οποία επιτελείται η επεξεργασία των δύο φωτογραφιών.

Στο τρίτο στάδιο, η έφηβη, μέσω της εφαρμογής Pix Art, προχωρά στη συνένωση των φωτογραφιών, μια διαδικασία που φέρνει στο προσκήνιο δύο ηγεμονικά σχεδιαστικά μοτίβα. Ειδικότερα, στην πρώτη και την τέταρτη Εικόνα Προφίλ (στιγμ.1 & 4), η βασική λογική του φωτομοντάζ αναδεικνύεται η παράθεση, η τοποθέτηση, δηλαδή, του εκάστοτε εφηβικού αυτοπορτραίτου δίπλα από τη φωτογραφία-στόχο του διασήμου (στιγμ.1), αλλά και απαντητικά με αυτή (στιγμ.4). Σε συνάρτηση με τον αναπαραστατικό μιμητισμό που σημειώνεται σε αμφότερα τα παραδείγματα, η παράθεση, ως τεχνική συνένωσης, δημιουργεί την εντύπωση του καθρεπτισμού των δύο προσώπων, συμβάλλοντας περαιτέρω στην ανάδυση του νοήματος της φαντασιακής συνταύτισης. Ιδιαίτερα, μάλιστα, στο στιγμιότυπο 4, η έφηβη με την κατασκευή μιας φωτογραφικής «τετραλογίας», προσκηνιοποιεί την εν λόγω νοηματοδότηση, τοποθετώντας στο επάνω μέρος, στο επίπεδο των «υψηλών», εξιδανικευμένων νοημάτων (Kress & van Leeuwen, 2006/2010:291), δύο φωτογραφίες του τραγουδιστή και από κάτω, υπό τη λογική του αναπαραστατικού αντικατοπτρισμού, δύο δικές της.

Παρότι, όπως αναδείχθηκε, με την τεχνική της παράθεσης οι φωτογραφίες του τραγουδιστή μπορούν να αναγνωστούν συσχετιστικά με τα αυτοπορτραίτα της έφηβης, εντούτοις τα όρια της κάθε φωτογραφίας είναι σαφή και διακριτά. Ως αποτέλεσμα, η σχέση ανάμεσα στα δύο αναπαραστατικά «εγώ» μπορεί εύκολα να εκληφθεί ως κατασκευασμένη και, επομένως, η μεταξύ τους σχέση ως μονόπλευρη. Αντιθέτως, η τεχνική της σύνθεσης, που αναδύεται στα υπόλοιπα παραδείγματα (στιγμ. 2, 3 & 5), αποσκοπεί ακριβώς στη «ρήξη» των φωτογραφικών ορίων

ανάμεσα στα δύο πρόσωπα και κατ' επέκταση στη διασάλευση της πραγματικότητας και της φαντασίας.

Με τη σύνθεση, η γραμμικότητα των πρότερα Ξεχωριστών φωτογραφιών καταρρίπεται, ενώ η στόχευση μετατοπίζεται στην αναπαραστατική συγκρότηση της έννοιας του «εμείς». Η σύνθεση βρίσκεται στην «καρδιά» του φωτομοντάζ των εντυπώσεων, εφόσον, μέσω αυτής, τα δύο πρόσωπα ευθυγραμμίζονται στον ίδιο χώρο και προβάλλονται ως δύο αλληλοσχετιζόμενα κοινωνικά όντα. Αυτή η ιδιαιτερότητα της σύνθεσης σημειώνει υψηλότερο βαθμό τροπικότητας σε σύγκριση με την παράθεση, εφόσον μπορεί να δημιουργήσει ευκολότερα την εντύπωση ότι τα εν λόγω οπτικά τεχνουργήματα είναι αληθινά. Γι' αυτόν τον λόγο, άλλωστε, η έφηβη προτιμά τη σύνθεση έναντι της παράθεσης.

Στο τέταρτο στάδιο, η έφηβη, χρησιμοποιώντας συνδυαστικά τα εργαλεία ωριοποίησης του Pix Art με τα φίλτρα του Instagram, επιδιώκει να ενισχύσει τη νοηματοδότηση της αλληλοσχετικής, μεταχειριζόμενη τους διαθέσιμους αισθητικούς παράγοντες. Έτσι, επενεργεί περαιτέρω στη φωτογραφική σύνθεση με τον επικαθορισμό συγκεκριμένων σημειωτικών μεταβλητών, οι οποίες, όπως υποστηρίζει, «κάνουν πιστευτό» το περιεχόμενο της φωτογραφίας και ως εκ τούτου δημιουργούν ένα «αυθεντικό» φωτογραφικό αποτέλεσμα. Αποκαλούμε τις μεταβλητές αυτές τεχνικές αυθεντικοποίησης και ως τέτοιες αναγνωρίζουμε την ουδετεροποίηση (στιγμ. 2 & 3) και τη συνοχή (στιγμ.5) του φόντου, καθώς και την επιποθητική φωτογραφικών φίλτρων. Τα τελευταία αξίζει να σημειωθεί ότι επιτελούν αμιγώς λειτουργικό ρόλο, εφόσον αποσκοπούν στην εξουδετέρωση των ασυνεχειών που προκύπτουν κατά το προηγούμενο στάδιο της συνένωσης των φωτογραφιών. Παρέχουν, κατά συνέπεια, οπτική ενότητα και συνεκτικότητα ανάμεσα στους δύο αναπαριστώμενους συμμετέχοντες, κάτι που ενισχύεται από τη thumbnail μορφή των Εικόνων Προφίλ.

Η αυθεντικότητα, επομένως, αποτελεί μείζονα στόχο της σημειωτικής επιμέλειας των Εικόνων Προφίλ, διότι είναι αυτή που επιτρέπει στο δίκτυο των ακολούθων της (followers) να την αναγνωρίσει ως «πραγματικό μέλος» (Blommaert & Varis, 2013a) συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων και πολιτισμικών πρακτικών. Υπό αυτή την έννοια, η εξασφάλιση της ύψιστης τροπικότητας των οπτικών τεχνουργημάτων σχετίζεται άμεσα με τον κοινωνικό αντίκτυπο και την επικοινωνία του εφηβικού «εαυτού» στην κοινότητα του Instagram. Η έφηβη, έχοντας επίγνωση ότι το κοινό των ακολούθων της είναι διαφοροποιημένο, σχεδιάζει στρατηγικά την επικοινωνία

των Εικόνων Προφίλ, λαμβάνοντας υπόψη αφενός τις ιδιαιτερότητες του κοινού της, προβαίνοντας, δηλαδή, σε αυτό που ο Androutsopoulos (2014) αποκαλεί «σχεδιασμό με βάση το ακροατήριο» (audience design), αφετέρου αυτές που αντιλαμβάνεται ότι της παρέχει η πλατφόρμα (perceived affordances) (Barton & Lee, 2013).

Η απουσία της διεπιδρασσιμότητας του σημείου είναι αυτή που, σε ένα πρώτο επίπεδο, της δίνει το «σημειωτικό βήμα» να προβεί στις προαναφερθείσες αναπαραστατικές πρακτικές. Γνωρίζοντας, δηλαδή, ότι οι Εικόνες Προφίλ δεν μπορούν να σχολιαστούν και να επικριθούν δημοσίως, και ότι, ακολούθως, η υπόληψη του προσώπου της (face-threatening acts) (Brown & Levinson 1987) δεν διακινδυνεύει από κάποιο εξωτερικό αίτιο, η έφηβη ξεκινά ένα πολυκατευθυντικό παιχνίδι μεταπραγματικής αναπαράστασης, θέτοντας στο «στόχαστρο» της απεύθυνσης τους φίλους, τους γνωστούς, τους υπάρχοντες, αλλά και τους δυνητικούς ακολούθους του Προφίλ της. Όπως υποστηρίζει, οι συμβατικοί, κατά βάση, φίλοι που αναγνωρίζουν την ταυτότητα του αναπαραστατικού της συμμετέχοντα, έχουν επίγνωση ότι η κινητοποίηση της εν λόγω πρακτικής είναι η προσκόλλησή της στον διάσημο, ένα φαινόμενο που στην αγγλική ορολογία αποδίδεται ως (teenage) celebrity crush. Οι ακόλουθοι που δεν ανήκουν, ωστόσο, στον στενό κύκλο των συμβατικών φίλων, είναι αυτοί που συνιστούν και τους πιθανούς καταναλωτές αυτής της ρευστής τροπικότητας και, συνακόλουθα, τους δυνητικούς αποδέκτες της κατασκευασθείσας μετα-αλήθειας. Είναι αυτοί που, σύμφωνα με την ερευνητική συμμετέχουσα, μπορεί να πιστέψουν είτε ότι ο τραγουδιστής είναι «το αγόρι της» και ότι κατ' επέκταση είναι κι εκείνη διάσημη, είτε ότι ο τραγουδιστής είναι ένα πρόσωπο του συμβατικού της κύκλου και ότι η ηποννούμενη, αναπαραστατικά, μεταξύ τους σχέση είναι πραγματική.

Σε κάθε περίπτωση, η επικύρωση της αναπαραστατικής σχέσης ακολουθεί ένα σημειωτικό «τελετουργικό» (Lotman κ.α., 1978). Δεδομένου ότι η αλλαγή των Εικόνων Προφίλ είναι μια διεργασία «προσωπική» για τον κάθε χρήστη, η έφηβη κάθε φορά που ανανεώνει την Εικόνα Προφίλ της επιχειρεί να εξασφαλίσει την ορατότητά της, προβαίνοντας σε έναν καταιγισμό περιεχομένου, με δημόσιες αναρτήσεις, στους υπόλοιπους κειμενικούς χώρους του Instagram (Ροή και Ιστορίες). Το περιεχόμενό της αναρτάται σε συγκεκριμένες ώρες και ημέρες της εβδομάδας, μια στρατηγική που αποσκοπεί στη «σαγήνευση» όσο το δυνατόν ευρύτερου κοινού και κατόπιν στην κατοχύρωση της επισκεψιμότητας του Προφίλ της. Όπως αναφέρει, χαρακτηριστικά, η ίδια, «όσο ταΐξεις το Instagram, τόσο σε επιβραβεύει».

Η επιβράβευση στην οποία αναφέρεται η έφηβη, πρέπει να τονίσουμε ότι είναι διφυής, καθώς προκύπτει από τη δράση (ή και την αντίδραση) τόσο ανθρώπων όσο και μη ανθρώπων δρώντων στοιχείων (Latour, 2005). Από τη μία, τα κοινά, που προσελκύονται μέσω του περιεχομένου στο Προφίλ της έφηβης, καλούνται να ερμηνεύσουν μια μετα-πραγματική εικόνα που, ακριβώς λόγω της υπόστασής της, εγείρει μια ποικιλία αναγνώσεων. Ο δυνάμει χρόνος που αφιερώνεται σε αυτή την ερμηνευτική διεργασία, ανεξάρτητα από το αποτέλεσμά της, είναι που εκλαμβάνεται από την έφηβη ως κοινωνικό κεφάλαιο (Bourdieu, 1986) ως μια μορφή, δηλαδή, κοινωνικής ανταμοιβής. Από την άλλη, η «επιτυχία» της διανομής του περιεχομένου και η συνεπαγόμενη πρόκληση του ενδιαφέροντος των ακολούθων προϋποθέτει την υψηλή ιεράρχηση των αναρτήσεων από το αλγοριθμικό σύστημα της πλατφόρμας, μια διεργασία που πράγματι εξασφαλίζεται από τη συνεπή και μεθοδική χρήση του μέσου.

Από τα παραπάνω, αναδεικνύεται ότι η οπτική επικοινωνία του εαυτού υπόκειται σε ένα καθεστώς «καλών πρακτικών», η υιοθέτηση των οποίων προσμετράται με όρους επισκεψιμότητας, αριθμούς προβολών και σύνολα ακολούθων, μετρήσιμα, δηλαδή, δεδομένα τα οποία προσθέτουν «αξία» στο εφηβικό Προφίλ. Επιχειρώντας, μεταξύ άλλων, την εξασφάλιση της αλγοριθμικής «εύνοιας», η έφηβη καταφεύγει στη συγκρότηση ενός πλάνου δράσης, που αποσκοπεί στην επικοινωνία της σημειωτικά επιμελημένης μετα-πραγματικής της περσόνας. Η εν λόγω κατασκευή, ωστόσο, δεν είναι αυθόρμητη και αυθαίρετη, αλλά αντλεί με τη σειρά της από το ευρύτερο συγκείμενο μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται η έφηβη. Λαμβάνοντας υπόψη ότι θεμελιώδη χαρακτηριστικά του σχεδιασμού και της επικοινωνίας των υπό εστίαση οπικών τεχνουργημάτων αποτελούν η στρατηγική μεταχείριση του περιεχομένου και η σαγήνευση της προσοχής, θεωρούμε ότι οι βασικοί ιστορικοπολιτισμικοί λόγοι με τους οποίους συνδιαλέγεται η έφηβη είναι το αποκαλούμενο «self branding» (Petroni, 2019) και η «οικονομία της προσοχής» (attention economy) (Goldhaber, 1997), αντίστοιχα.

Αν και ευρύτεροι, αμφότεροι οι λόγοι διαδραματίζουν ιδιαίτερο ρόλο στο Instagram, καθώς σχετίζονται τόσο με την αρχιτεκτονική, βάσει της οποίας λειτουργεί η πλατφόρμα όσο και με τον τρόπο δραστηριοποίησης των χρηστών και ιδιαίτερα των διασημοτήτων και των επηρεαζόντων (influencers) εντός αυτής. Έτσι, ο όρος self branding αποτυπώνει ακριβώς τις στρατηγικές διεργασίες, με τις οποίες οι τελευταίοι επιχειρούν να καταστήσουν τους εαυτούς τους αναγνωρίσιμους, παγώνοντας το «όνομα» και τη φήμη τους στην πλατφορμική «αγορά», όπως συμβαίνει στο χρηματοοικονομικό, νεοφιλελεύθερο, συγκείμενο με τις τακτικές παγίωσης των

εμπορικών σημάτων των επιχειρήσεων. Καλούνται να αυτό-προωθηθούν μέσα σε ένα «πορώδες» (resourceful) και «θορυβώδες» περιβάλλον, όπου η προσέλκυση της προσοχής γίνεται το βασικό «συνάλλαγμα» της επιτυχίας και της επιρροής τους.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, λοιπόν, η έφηβη αναγνωρίζει τη σημασία της θήρευσης του ενδιαφέροντος. Έτσι, υπακούοντας στους κανόνες της κουλτούρας της προσοχής, σχεδιάζει τη δράση της με τέτοιον τρόπο, ώστε να προσιδιάζει σε στρατηγικές αυτοεπωνυμίας. Προς αυτήν την κατεύθυνση, μεταχειρίζεται τον τραγουδιστή ως «συμβολικό κεφάλαιο» (Bourdieu, 1986), που αφενός, ως «αντικείμενο» προσκόλλησης και θαυμασμού, λειτουργεί για την ίδια ως ετεροπροσδιοριστική υπεραξία, αφετέρου δημιουργεί ένα ανοικτό δίκτυο συνδηλώσεων, ικανό να διεκδικήσει την προσοχή και τον αναγνωστικό χρόνο του πολυεπίπεδου κοινού της.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, η μετα-αλήθεια, σύμφωνα με τη Haack (2019), είναι μια συνθήκη κατά την οποία «οι άνθρωποι συμμετέχουν πρόθυμα στην αυτοεξαπάτησή τους, διότι αισθάνονται ευχαρίστηση». Η παραδοχή αυτή, όπως αναδείχθηκε, εν προκειμένω, στο μικρο-κειμενικό είδος των Εικόνων Προφίλ του Instagram, μπορεί να αναδυθεί ακόμα και στο μικρο-επίπεδο της ανθρώπινης κοινωνικομεσικής διεπίδρασης. Πράγματι, στην παρούσα μελέτη, μέσα από την εξέταση των πέντε ψηφιακών φωτογραφιών, αναδείχθηκε ότι η μετα-αλήθεια συνιστά μια εμπρόθετη επιδίωξη που αυξάνει το κοινωνικό κεφάλαιο της δεκαεπτάχρονης έφηβης και συμβάλλει στη σημειο-θετική συγκρότηση της ταυτότητάς της.

Σε αυτό το πλαίσιο, η μετα-αλήθεια ανακύπτει ως ένας σύνθετος κόμβος μεταψηφιακών παραγόντων που συμπλέκονται με τα εφηβικά ενδιαφέροντα. Συγκεκριμένα, η έφηβη προβαίνει σε μια διαδικασία σημειωτικής επιμέλειας τεσσάρων σταδίων, επιχειρώντας τη σύνθεση Εικόνων Προφίλ υψηλής τροπικότητας, τις οποίες επικοινωνεί στρατηγικά και μεθοδευμένα, λαμβάνοντας υπόψη ανθρώπινους και μη ανθρώπινους, ψηφιακούς αλλά και συμβατικούς εμπλεκόμενους παράγοντες. Ακόμα και στην περίπτωση που αναγνωρίζει στοιχεία χαμηλής τροπικότητας σε αυτές, η ερευνητική συμμετέχουσα αναμένει τον μετα-αληθιακό τους αντίκτυπο, στηριζόμενη στην εσκεμμένη πολυσημία του περιεχομένου της. «Διαβάζοντας» τις ιδιαιτερότητες του πολυεπίπεδου κοινού της, κατανοεί ότι τα οπικά της τεχνουργήματα είναι πολυ-αναγνώσιμα (multi-readable) (Blommaert & Varis, 2013b) και ότι, από αυτή την άποψη, η παραγόμενη μετα-αλήθεια είναι διαβαθμίσιμη. Υπό αυτό το πρίσμα, η ψηφιακή εμπλοκή αναδεικνύεται ως

μια εγγράμματα εμπειρία που συνίσταται σε μια πορώδη και ευέλικτη περίπτωση μεταψηφιακού σχεδιασμού.

Παρότι, λοιπόν, η κατασκευή της μετα-αληθειας εφηβικής περσόνας συνδέεται με μια στρατηγική και δημιουργική εγγράμματα διεργασία, η εφηβική οπτικοποίηση δεν συνιστά ένα «αθώο» παιχνίδι. Αντιθέτως, αποτελεί μια ένδειξη παγίωσης της μετα-αλήθειας, ως μικρο-ηγεμονίας, στις καθημερινές κοινωνικοσημειωτικές πρακτικές. Ταυτόχρονα, σκιαγραφεί την «εξάσκηση» της έφηβης σε συγκεκριμένους τρόπους ύπαρξης και την κίνησή της προς μια μη κριτική τροχιά σκόπιμης εξαπάτησης, όπου η δυσαναγνωσία της τροπικότητάς των σημειωτικών πόρων ενισχύεται «από τα κάτω», ενώ η επιστημικότητά τους επαπειλείται.

Οι άτυποι ψηφιακοί γραμματισμοί, μέσα στους οποίους «κινείται» η έφηβη, αποτελούν, συνεπώς, πρόκληση για την υπάρχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα. Όπως αναδείχθηκε, πίσω από τη φαινομενικά παιγνιώδη και δημιουργική μιντιακή κατασκευή του νοήματος ελλοχεύουν ευρύτερες λογικές, οι οποίες συνεπιδρούν συνολικά στη συγκρότηση της εφηβικής υποκειμενικότητας, διαμορφώνοντας τα πλαίσια κατανόησης του κόσμου. Οι λογικές αυτές δεν είναι πάντοτε ορατές «δια γυμνού οφθαλμού», αλλά ούτε και μπορούν να «διαβαστούν» στα πλαίσια μιας τυπικής κειμενοκεντρικής κριτικής ανάγνωσης.

Αυτό, διότι η μετα-αλήθεια δεν μπορεί να προσδιοριστεί βάσει κάποιου συγκεκριμένου κώδικα προσανατολισμού. Είναι ένα σημειωτικά ευέλικτο σχήμα σκέψης και δράσης που υπερβαίνει την κατηγορία του «λόγου». Είναι, μάλλον, ένα «ρίζωμα» (Deleuze & Guattari, 1987) που συμπροσαρμόζεται δυναμικά στις συνθήκες και τα πλαίσια παραγωγής και διανομής του νοήματος. Κατά συνέπεια, η διαχείρισή της δεν απαιτεί απλώς μια κατάλληλη πολυτροπική γραμματική, αλλά μια εις βάθος κατανόηση της σύγχρονης διαμεσολαβημένης πραγματικότητας και των συγκεκριμένων της μετα-ανθρώπινης δράσης, προσανατολισμένη οντολογικά και ηθικά, ώστε να προάγει κοινωνικές δράσεις ενσυνείδητες, με κριτική ενσυναίσθηση και διάκριση.

Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Adami, E. (2015). What's in a click? A social semiotic framework for the multimodal analysis of website interactivity. *Visual Communication*, 14(2), 133-153.

Alvermann, D., E. (2017). Social media texts and critical inquiry in a post-factual era. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 61(3), 335-338.

Androutsopoulos, J. (2014). Linguaging when contexts collapse: Audience design in social networking. *Discourse, Context & Media* 4-5, 62-73.

Barton, D., & Lee, C. (2013). *Language online: Investigating digital texts and practices*. Routledge.

Bezemer, J., & Kress, G. (2016). *Multimodality, Learning and Communication: A Social Semiotic Frame*. Routledge.

Block, D. (2019). *Post-truth and political discourse*. Springer International.

Blommaert, J. (2005). *Discourse: A Critical Introduction*. Cambridge University Press.

Blommaert, J., Lu, Y., & Li, K. (2019). *From the Self to the Selfie*. [Working paper]. https://www.tilburguniversity.edu/sites/default/files/download/TPCS_222_Blommaert-Lu-Li.pdf

Blommaert, J., & Varis, P. (2013a). «Enough is Enough: The Heretics of Authenticity in Superdiversity». In J. Duarte & I. Gogolin (Eds.), *Linguistic Superdiversity in Urban Areas: Research Approaches* (pp. 143–59). John Benjamins.

Blommaert, J., & Varis, P. (2013b). Life projects. *Tilburg Papers in Culture Studies*, paper 58. https://www.tilburguniversity.edu/upload/c37dccc-f242d-4fca-b79f-d3d366b0a505/TPCS_58_Blommaert-Varis.pdf



Brown, P., & Levinson, S., C. (1987). *Studies in interactional sociolinguistics, 4. Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Eds.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Greenwood. 179

Bourdieu, P. (2002). Habitus. Στο J. Hillier & E. Rooksby (Επιμ.). *Habitus: A Sense of Place* (σσ. 27–34). Ashgate.

Bouvier, G. (2012). How Facebook users select identity categories for self presentation. *Journal of Multicultural Discourses*, 7(1), 37-57.

Boyd, d. (2014). *It's complicated. The social lives of networked teens*. Yale University Press

Brown, P., & Levinson, S., C. (1987). *Studies in interactional sociolinguistics, 4. Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.

Bucher, T., & Helmond, A. (2018). The Affordances of Social Media Platforms. Στο J. Burgess, A. Marwick, & T. Poell (Επιμ.), *The SAGE Handbook of Social Media* (σσ. 233-253). Sage Publications.

Caple, H. (2013). *Photojournalism: A Social Semiotic Approach*. Palgrave Macmillan.

Chen, Y. (2021). Exploring modality in multimodal macrogenre: A social semiotic analysis of EFL pedagogic materials in China. *Journal of World Languages*, 7(3), 536–550.

Cosentino, G. (2020). *Social Media and the Post-Truth World Order: The Global Dynamics of Disinformation*. Palgrave Macmillan.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. University of Minnesota Press.

Djonov, E., & van Leeuwen, T. (2018). Social media as semiotic technology and social practice: the case of ResearchGate's design and its potential to transform social practice. *Social Semiotics*, 28(5), 641 – 664.

Flusser, V. (1998). *Προς μια φιλοσοφία της φωτογραφίας*. (Η. Παπαϊωάννου, μτφ.), University Studio Press.

Forsman, M. (2017). Duckface/Stoneface: Selfie stereotypes and selfie literacy in gendered media practices in Sweden. In D. Lemish & M. Götz (Eds.), *Beyond stereotypes?: Images of boys and girls, and their consequences* (pp. 193-202). Nordicom.

Goldhaber, M. H. (1997). The attention economy and the Net. *First Monday*, 2(4).

Haack, S. (2019). Post “Post-Truth”: Are We There Yet? *THEORIA*. 2019 (85), 258–275.

Hodge, R. & Kress, G. (1988). *Social Semiotics*. Cornell University Press.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Abingdon: Routledge.

Kress, G. (2015). Semiotic work: Applied Linguistics and a social semiotic account of Multimodality, *AILA Review*, 28(1), 49-71.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2010). *Η Ανάγνωση των Εικόνων. Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού* (1η έκδ.). (Γ. Κουρμεντάλα, μτφ, Φ. Παπαδημητρίου, Επιμ.), Επίκεντρο. (Πρωτότυπο έργο δημοσιευμένο 2006).

Larsen–Freeman, D. (2019). On Language Learner Agency: A Complex Dynamic Systems Theory Perspective. *The Modern Language Journal*, 103, 61-79.

Latour, B. (2005). *Reassembling the Social*. An Introduction to Actor-Network Theory. Oxford University Press.

Ledin, P. & Machin, D. (2015). A discourse–design approach to multimodality: The visual communication of neoliberal management discourse. *Social Semiotics*, 26(1), 1-18.

Lotman, Y., M., Uspensky, B. A., & Mihaychuk, G. (1978). On the Semiotic Mechanism of Culture. *New Literary History*, 9(2), 211–232.

Maly, I., & Blommaert, I. (2019, November). *Digital Ethnographic Linguistic Landscape Analysis* (ELLA 2.0). [Working paper]. bit.ly/3PGD0qt.

McIntyre, L. (2018). *Post-truth*. MIT Press.

Peters, A., M. (2018). Education in a Post-truth World. In M. A. Peters, S., Rider, M., Hyvönen & T., Besley (eds.), *Post-Truth, Fake News: Viral Modernity & Higher Education* (pp. 145 – 150). Springer.

Petroni, S. (2019). How Social Media Shape Identities and Discourses in Professional Digital Settings: Self-Communication or Self-Branding? In P. Bou-Franch, P., G-C. Blitvich (eds.), *Analyzing Digital Discourse* (σσ. 251-281). Palgrave Macmillan.

Ravelli L., J. & van Leeuwen, T. (2018). Modality in the digital age. *Visual Communication*, 0(0) 1–21

Reiss, V., M. & Tsvetkova, M. (2020). Perceiving education from Facebook profile pictures. *New media & society*, 22(3) 550 – 570.

Scollon, R., & Scollon, S., W. (2007). Nexus Analysis: Refocusing Ethnography on Action. *Journal of Sociolinguistics*, 11 (5), 608 – 625.

Stevens, A., H. & O'Donnell, M., C. (2020). *The Microgenre: A Quick Look at Small Culture*. Bloomsbury.

van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. London and New York: Routledge.

Varis, P. (2014). *Digital Ethnography*. [Working Paper]. https://www.tilburguniversity.edu/sites/default/files/download/TPCS_104_Varis_2.pdf

Ελληνικές

Κυριακόπουλος Λ., & Πετρίδης Π. (2021). Πληροφοριακά Μέσα, Ανθρωπόκαινος Εποχή, Καθεστώτα Μετα-αλήθειας. *Αυτόματον: Περιοδικό Ψηφιακών Μέσων και Πολιτισμού*, 1(1), 5–17.

Τοπαλίδου Λασκαρίδου, Α. (2021). *Ψηφιακός λόγος, υποκειμενικότητα και μεταψηφιακότητα: Η περίπτωση μιας έφηβης στο Instagram*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.



ΕΜΦΥΛΕΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Βάσια Τσάμπη

Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, Τμήμα Φιλολογίας,
Πανεπιστήμιο Πατρών
tsamibasil@gmail.com

Αλεξόπουλος Χρήστος

Μεταδιδακτορικός ερευνητής, Τ.Ε.Π.Ε.Κ.Ε.,
Πανεπιστήμιο Πατρών
chralexopoulos@gmail.com

Φτερνιάτη Άννα

Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Ε.Κ.Ε., Πανεπιστήμιο Πατρών
afterniati@upatras.gr

Περίληψη

Το σχολείο συνιστά έναν από τους χώρους όπου συστηματοποιείται και ενισχύεται η ανδρική κυριαρχία. Στη διαμόρφωση αυτών των έμφυλων αναπαραστάσεων καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν τόσο τα σχολικά εγχειρίδια όσο και οι στάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών. Στο άρθρο αυτό, μελετάμε τις έμφυλες αναπαραστάσεις που προβάλλονται σε γλωσσικά εγχειρίδια του Δημοτικού και στη συνέχεια διερευνούμε τις στάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών απέναντι στις αναπαραστάσεις αυτές. Τα ευρήματα αναδεικνύουν ότι τα γλωσσικά εγχειρίδια εξακολουθούν να προβάλλουν στερεοτυπικά μοτίβα έμφυλων ανισοτήτων. Ωστόσο, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, διαπιστώσαμε ότι ορισμένοι/ες δεν ανιχνεύουν τις έμφυλες ανισότητες που προωθούν τα εγχειρίδια. Ακόμα και οι εκπαιδευτικοί που εντοπίζουν έμφυλα στερεότυπα στα εγχειρίδια, δεν επεξεργάζονται κριτικά τα φαινόμενα αυτά στην τάξη, θεωρώντας τέτοιου είδους συζητήσεις ως «επικίνδυνες» για την «ομαλή» διεξαγωγή του μαθήματος. Τα ευρήματα αυτά

καθιστούν αναγκαία την περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να επεξεργάζονται κριτικά τις κοινωνικές αναπαραστάσεις που προβάλλουν τα σχολικά εγχειρίδια και να συνειδητοποιούν ότι τα μηνύματα που προωθούν τα κείμενα αυτά δεν συνιστούν αδιαμφισβήτητες αλήθειες.

Λέξεις-κλειδιά: έμφυλες αναπαραστάσεις, γλωσσικά εγχειρίδια, στάσεις, εκπαιδευτικοί

Abstract

School is one of the places where male dominance is systematized and enhanced. Both school textbooks and the attitudes of the teachers themselves play a decisive role in shaping these gender representations. In this article, we analyze the gender representations shown in language textbooks of primary education and we explore the teachers' attitudes towards these representations. The findings indicate that language textbooks still project stereotypical patterns of gender inequality. However, some teachers, as we found out from their responses, do not detect the gender inequalities that textbooks promote. Even the teachers who detect gender stereotypes in the textbooks do not critically process these phenomena in the classroom, considering such discussions as «dangerous» for the «smooth» conduct of the lesson. These findings necessitate the further training of teachers, so that they critically process the social representations reproduced in school textbooks and realize that the messages promoted by these texts do not constitute indisputable truths.

Keywords: gender representations, language textbooks, attitudes, teachers

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα σχολικά εγχειρίδια θέτουν το πλαίσιο του διδακτικού έργου και αποτυπώνουν τις κατευθύνσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, υποδεικνύοντας, ανάλογα με τις εκάστοτε ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες, ποιες γνώσεις θεωρούνται κατάλληλες, χρήσιμες και απαραίτητες για την καλλιέργεια του γραμματισμού των μαθητών/τριών (Καψάλης & Χαράλαμπος, 2008). Υπό αυτή την οπτική, τα κείμενα της εκπαίδευσης, όπως και γενικότερα τα κείμενα της δημόσιας σφαίρας, «δεν αποτελούν ουδέτερες ιδεολογικές κατασκευές αλλά εγκαθιδρύουν (...) σχέσεις, προσπαθώντας ρητά ή άρητα να προωθήσουν μια συγκεκριμένη οπτική γωνία και συγκεκρι-

μένες σχέσεις εξουσίας» (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014: 441). Με άλλα λόγια, τα σχολικά εγχειρίδια αποτυπώνουν, εκφράζουν και αναπαράγουν κυρίαρχες κοινωνικές αντιλήψεις (Apple & Christian-Smith, 1991; Μπινίδη, 2009).

Καθοριστικό ρόλο στην προώθηση των αντιλήψεων αυτών διαδραματίζουν και οι στάσεις των ατόμων που καλούνται να διδάξουν τα σχολικά εγχειρίδια και να εφαρμόσουν τις επίσημες θεσμικές εκπαιδευτικές πολιτικές, δηλαδή, οι στάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών. Με τον όρο στάσεις (attitudes) εννοούμε τον εντοπισμό και την ερμηνεία σταθερών και επαναλαμβανόμενων μοτίβων που αντανακλώνται στην κοινωνική συμπεριφορά των ατόμων με αφορμή συγκεκριμένα ερεθίσματα του περιβάλλοντός τους (Baker, 1992: 10-11; Τζωρτζάτου, 2021: 49). Όσον αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς τα σχολικά εγχειρίδια, φαίνεται ότι τα προσεγγίζουν ως κείμενα που προβάλλουν τη μία και μοναδική αλήθεια, ως τα πλέον «αλάνθαστα», ως κείμενα που προωθούν τις «μόνες σωστές» αντιλήψεις (Κατσαρού, 2007: 245, Μπινίδη, 2004).

Στο άρθρο αυτό, εστιάζουμε το ερευνητικό μας ενδιαφέρον στις έμφυλες αντιλήψεις που αναπαράγονται και προωθούνται μέσω της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, επιδιώκουμε να μελετήσουμε τι είδους έμφυλες αναπαραστάσεις προβάλλονται στα γλωσσικά εγχειρίδια της Α΄ Δημοτικού και στη συνέχεια, στοχεύουμε να διερευνήσουμε τις στάσεις των ίδιων των δασκάλων προς τις παραπάνω έμφυλες αναπαραστάσεις των γλωσσικών εγχειριδίων. Στο επόμενο κεφάλαιο θα επιχειρήσουμε μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση, «φωτίζοντας» πτυχές που αναδεικνύουν ότι το σχολείο λειτουργεί ως ένας χώρος όπου συστηματοποιείται και νομιμοποιείται η ανδρική κυριαρχία (Κογκίδου, 2012). Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στις δύο φάσεις της έρευνάς μας, καθώς και στη μεθοδολογία υλοποίησής της. Ακολουθούν τα ευρήματά μας για τις έμφυλες αναπαραστάσεις σε ενδεικτικό γλωσσικό εγχειρίδιο της Α΄ τάξης Δημοτικού και για τις στάσεις μιας ομάδας δασκάλων προς τις αναπαραστάσεις αυτές. Ολοκληρώνουμε με μια σύνοψη των ευρημάτων μας.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ:

Έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια και στάσεις εκπαιδευτικών

Τα κείμενα που επιλέγονται στα σχολικά εγχειρίδια συχνά προωθούν κυρίαρχες έμφυλες αντιλήψεις. Οι αρσενικότητες και οι θηλυκότητες, μέσω του γλωσσικού, του κοινωνικού και του

ευρύτερου σημειωτικού επιπέδου, αναπαρίστανται να ευθυγραμμίζονται με παραδοσιακούς έμφυλους ρόλους (βλ. ενδ. Μοσχοβάκου, Χαρδαλιά & Ιωαννίδου, 2008).

Στο γλωσσικό επίπεδο, τα σχολικά εγχειρίδια διαχρονικά χρησιμοποιούν σεξιστική γλώσσα, όπως: α) τη γενικευτική χρήση του αρσενικού γένους, β) τη χρήση επαγγελματικών όρων ή τίτλων και ρόλων σε αρσενικό ή θηλυκό γένος, υποδηλώνοντας εμμέσως και το φύλο που κατά κανόνα το ασκεί, γ) τη χρήση των υποκοριστικών κυρίως σε κορίτσια και γυναίκες, καθώς και δ) σημασιολογικά στερεότυπα παράγωγα της λέξης «άνδρας» με θετική σημασία (π. χ. ανδρείος, παλικάρι, λεβέντης, άντρακλας, ανδραγάθημα) και παράγωγα της λέξης γυναίκα με αρνητική σημασία (π.χ. γυναικόπαιδα, γυναικούλιστικο, γυναικοδουλειά, Μπαμπινιώτης, 2005: 175-176; 445-446; Μαραγκουδάκη, 2007; Κογκίδου & Γκασούκα, 2010).

Ως προς τις κοινωνικές ταυτότητες, οι θηλυκότητες αναπαρίστανται ως νοικοκυρές, μπτέρες, σύζυγοι, οι οποίες δεν εργάζονται εκτός και αν υπήρχαν ανυπέρβλητοι οικονομικοί λόγοι (π.χ. χρεία). Εμφανίζονται επίσης να φέρουν χαρακτηριστικά όπως, στοργικότητα, φιλαρέσκεια, εξωστρέφεια, ζήλια, φόβο, δειλία και εξάρτηση από κάποια/ες αρσενικότητα/ες. Από την άλλη πλευρά, οι αρσενικότητες αναπαρίστανται με χαρακτηριστικά, όπως είναι ο δυναμισμός, η επιθετικότητα, η ανεξαρτησία, η αυτοπεποίθηση, η περιορισμένη συναισθηματική έκφραση και ο ορθολογισμός. Αντίθετα με τις θηλυκότητες των οποίων η ενασχόλησή τους με τις οικιακές δραστηριότητες προβάλλεται ως δεδομένη και «φυσική», για τις αρσενικότητες ως «φυσικό» περιβάλλον προβάλλεται ο δημόσιος χώρος. Ενώ η αναπαράσταση μιας θηλυκότητας στο δημόσιο πλαίσιο προβάλλεται κατεχοκήν ως παθητική με δευτερεύοντα ρόλο, οι αρσενικότητες εμφανίζονται με έντονη επαγγελματική δραστηριοποίηση, ανάληψη υψηλόβαθμων θέσεων ευθύνης και σε κοινωνικούς ρόλους με αναγνωρισιμότητα και κύρος (Ζιώγου-Καραστεργίου, & Δελγιάννη-Κουϊμτζή, 1981; Evans & Davies, 2000: 255-270; Paechter, 2006; Μαραγκουδάκη, 2008; Lee & Collins, 2009: 353-370; Μaráκη, 2011; Καμαρέτσου & Κίτσου, 2019: 60-80; Γουνίας & Αλεξοπούλου, 2018; Μιχάλη, 2019; Αλεξόπουλος, 2021).

Οι παραδοσιακοί έμφυλοι ρόλοι αντανακλώνται και στο ευρύτερο σημειωτικό επίπεδο μέσα από αντίστοιχες εικονογραφήσεις των σχολικών εγχειριδίων. Οι θηλυκότητες προβάλλονταν συχνά με ποδιά και τα κορίτσια παρουσιάζονται να παίζουν με κούκλες ή να βοηθούν τη μητέρα τους στις οικιακές εργασίες. Από την άλλη πλευρά, οι αρσενικότητες εμφανίζονταν να ασχολούνται με αυτοκίνητα, να παίζουν σε εξωτερικούς χώρους ή να πηγαίνουν κατασκίνωση. Όταν οι θη-



λυκόπτεες και οι αρσενικόπτεες συνεμφανίζονται, στις θηλυκόπτεες αποδίδονται παθητικοί και εξαρτημένοι ρόλοι, ενώ στις αρσενικόπτεες ενεργητικοί και ανεξάρτητοι ρόλοι. Για παράδειγμα, τα αγόρια εμφανίζονται να παίζουν σε εξωτερικούς χώρους, ενώ τα κορίτσια λειτουργούν βοηθητικά στις συγκεκριμένες δραστηριότητες ή/και απλά παρακολουθούν τις δραστηριότητες των αγοριών (Κανταριτζή, 1992: 55 - 64; Νταγιάκης, 2001; Δελγηγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά, 2007; Δημητριάδου, 2007).

Αυτές οι παραδοσιακές έμφυλες αντιλήψεις που προωθούν τα σχολικά εγχειρίδια, ενισχύονται και φυσικοποιούνται και από τις στάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών (βλ. ενδ. S inz et al., 2021; Τσάμπη, Αλεξόπουλος & Φτεριλιάδη, υπό δημοσίευση). Η μελέτη των στάσεων των εκπαιδευτικών προς τις έμφυλες αναπαραστάσεις είναι καίριας σημασίας. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών (συν)διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο θα αναπλαισιωθεί στη διδακτική πράξη το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων. Θα λέγαμε ότι αν οι αντιλήψεις (έμφυλες και μη) που προωθούν τα σχολικά εγχειρίδια συνιστούν μέρος του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος, οι στάσεις των εμπλεκόμενων ατόμων στη διδακτική διαδικασία συνιστούν μέρος του λεγόμενου Κρυφού Αναλυτικού Προγράμματος. Οπότε, στην έρευνα αυτή θα επιχειρήσουμε να μελετήσουμε τις έμφυλες αναπαραστάσεις, όπως αυτές προβάλλονται τόσο μέσα από την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική των σχολικών εγχειριδίων όσο και μέσα από τις στάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών ως μέρος του Κρυφού Αναλυτικού Προγράμματος.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στόχος μας είναι αρχικά να μελετήσουμε τις έμφυλες αναπαραστάσεις που προβάλλονται σε ένα ενδεικτικό γλωσσικό εγχειρίδιο. Στη συνέχεια, διερευνούμε τις στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προς τις έμφυλες αναπαραστάσεις του υπό μελέτη γλωσσικού εγχειριδίου. Απώτερος στόχος μας είναι να συγκρίνουμε τη δική μας αναλυτική οπτική για τις έμφυλες αναπαραστάσεις στα γλωσσικά εγχειρίδια με τον τρόπο που προσλαμβάνουν οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί τις αναπαραστάσεις αυτές.

Μεθοδολογικά, όπως θα δούμε και στη συνέχεια, η έρευνά μας υλοποιήθηκε σε δύο φάσεις:

Α΄ Φάση Έρευνας: Ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων

Στην Α΄ φάση της έρευνας στόχος μας ήταν να διερευνήσουμε τις έμφυλες αναπαραστάσεις στα γλωσσικά εγχειρίδια. Τα δεδομένα της ανάλυσής μας προέρχονται από το β΄ τεύχος του

εγχειριδίου της Γλώσσας της Α΄ τάξης Δημοτικού (Καραντζόλα κ.ά., 2006). Το συγκεκριμένο εγχειρίδιο διδάσκεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο από το σχολικό έτος 2006-2007 έως και σήμερα. Ως ερευνητική μέθοδο αξιοποιούμε την Ανάλυση Περιεχομένου (Content Analysis). Επιλέξαμε τη συγκεκριμένη μέθοδο ως την καταλληλότερη, διότι μας επιτρέπει να αποδελτιώσουμε και να μετατρέψουμε το υλικό μας σε μετρήσιμα δεδομένα. Πιο συγκεκριμένα, σε ένα φύλλο ελέγχου καταγράψαμε τα σημεία του β΄ τεύχους της Α΄ Δημοτικού στα οποία ανιχνεύουμε έμφυλες αναπαραστάσεις. Μετά, προχωρήσαμε στη θεματική κατηγοριοποίηση των αναπαραστάσεων αυτών, στις εξής κατηγορίες: α) αναφορές σε έμφυλες ταυτότητες, β) πρωταγωνιστικοί/ηγητικοί ρόλοι και έμφυλες ταυτότητες, γ) δραστηριοποίηση στη δημόσια και ιδιωτική σφαίρα και έμφυλες ταυτότητες, δ) επαγγελματική δραστηριοποίηση και έμφυλες ταυτότητες, ε) συναισθήματα και έμφυλες ταυτότητες. Στη συνέχεια, ακολούθησε η κωδικογράφηση, δηλαδή, καταμετρήσαμε και ποσοτικοποιήσαμε τις φορές που εμφανίζονται στο εγχειρίδιο οι παραπάνω κατηγορίες.

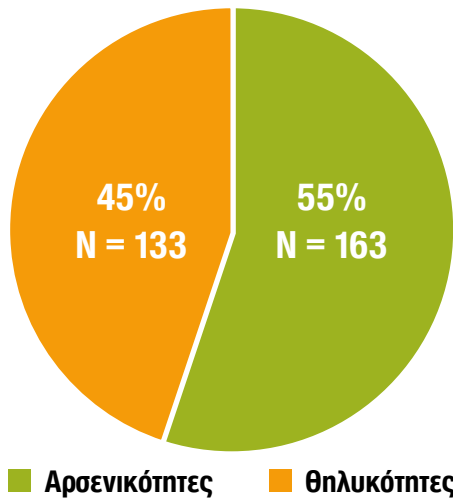
Β΄ Φάση Έρευνας: Διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών

Στη Β΄ φάση της έρευνας στόχος μας ήταν η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών προς τις έμφυλες αναπαραστάσεις του γλωσσικού εγχειριδίου που μελετήσαμε κατά την πρώτη φάση. Το δείγμα μας αποτέλεσαν 20 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που υπηρετούν σε 18 διαφορετικά Δημοτικά της Δυτικής Ελλάδας, στην Ηλεία και στην Αχαΐα. Από αυτούς/ές οι 10 αυτοπροσδιορίζονται ως άνδρες κι οι 10 ως γυναίκες. Κατά το σχολικό έτος διεξαγωγής της έρευνας, όλοι/ες τους δίδασκαν το γλωσσικό μάθημα στην Α΄ Δημοτικού. Η έρευνά μας πραγματοποιήθηκε από τον Μάρτιο μέχρι τον Μάιο του 2020. Επιλέξαμε αυτό το χρονικό διάστημα ώστε οι εκπαιδευτικοί να μην βρίσκονται στην έναρξη του σχολικού έτους, να έχουν ολοκληρώσει τη διδασκαλία του α΄ τεύχους της Γλώσσας και να είναι εξοικειωμένοι/ες με το β΄ τεύχος, έχοντας μια συνολική εικόνα και για το περιεχόμενό του και για τις έμφυλες αναπαραστάσεις σε αυτό. Το β΄ τεύχος του γλωσσικού εγχειριδίου της Α΄ τάξης αποτέλεσε το ερέθισμα (stimulus) της έρευνάς μας. Το εργαλείο της έρευνάς μας ήταν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις (semi-structured interviews, Creswell, 2012; Robson & McCartan, 2016). Επιλέξαμε τη συγκεκριμένη μέθοδο, καθώς δίνει την ευελιξία και στον/στην ερευνητή/τρια και στον/στην ερωτώμενο/η να μην περιοριστούν μόνο σε ένα αυστηρό προκαθορισμένο πλαίσιο ερωτήσεων, αλλά να έχουν τη δυνατότητα προσθήκης ερωτήσεων, τοποθετήσεων και σχολίων. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις που θέσαμε στους/στις εκπαιδευτικούς κινούνται σε τρεις κύριους ερευνητικούς άξονες: α) αν θεωρούν ότι τα διδασκόμενα σχολικά εγχειρίδια φυσικοποιούν ή

αποφυσικοποιούν τα έμφυλα στερεότυπα, β) αν εντοπίζουν σε συγκεκριμένα σημεία, δηλαδή σε συγκεκριμένες σελίδες του β' τεύχους του γλωσσικού εγχειριδίου της Α' Δημοτικού, στερεοτυπικές έμφυλες αναπαραστάσεις και γ) αν διαφοροποιούν τις διδακτικές τους πρακτικές όταν εντοπίζουν στερεοτυπικές έμφυλες αναπαραστάσεις.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

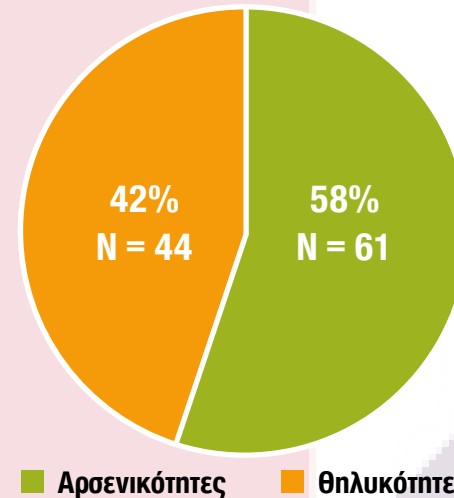
Έμφυλες αναπαραστάσεις στα γλωσσικά εγχειρίδια της Α' Δημοτικού
Αρχικά, εξετάσαμε αν στο β' τεύχος του γλωσσικού εγχειριδίου προβάλλονται περισσότερο οι αρσενικότητες ή οι θηλυκότητες.



Γράφημα 1: Αναφορές σε έμφυλες ταυτότητες

Από το Γράφημα 1 διαπιστώνουμε ότι από τις συνολικά 296 αναφορές σε πρόσωπα, οι 163 (δηλαδή, το 55%) είναι αναφορές σε πρόσωπα που οικοδομούν αρσενικές ταυτότητες, ενώ οι 133 (δηλαδή, το 45%) είναι αναφορές σε πρόσωπα που οικοδομούν θηλυκές ταυτότητες. Στο

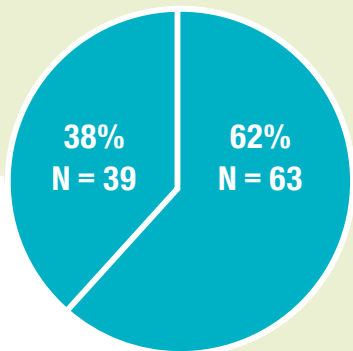
συγκεκριμένο, λοιπόν, εγχειρίδιο προβάλλονται ελαφρώς περισσότερο οι αρσενικές ταυτότητες έναντι των θηλυκών. Αυτή η άνιση προβολή των φύλων καθίσταται πιο εμφανής μέσα από τον στερεοτυπικό τρόπο οικοδόμησης των έμφυλων ρόλων τους, όπως θα αναδείξουμε παρακάτω. Στη συνέχεια, συσχετίζουμε τις έμφυλες ταυτότητες των χαρακτήρων που προβάλλονται στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο με τους πρωταγωνιστικούς/ηγετικούς ρόλους που φαίνεται να έχουν.



Γράφημα 2: Πρωταγωνιστικοί/ηγετικοί ρόλοι και έμφυλες ταυτότητες

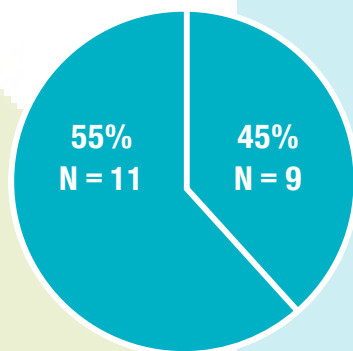
Στο Γράφημα 2, εντοπίζουμε 105 περιπτώσεις ατόμων που προβάλλουν ένα ηγετικό προφίλ, δηλαδή τα άτομα αυτά είτε λαμβάνουν πρωτοβουλίες είτε καθοδηγούν άλλα άτομα. Από τις περιπτώσεις αυτές, οι 61 (δηλαδή το 58%) αναπαρίστανται ως άνδρες, ενώ οι 44 (δηλαδή το 42%) αναπαρίστανται ως γυναίκες. Μέσα, λοιπόν, από το συγκεκριμένο εύρημα παρατηρούμε τη σύνδεση των ανδρών με τον παραδοσιακό ρόλο του ηγέτη.

Η έμφυλη αυτή διαφοροποίηση είναι εμφανής και μέσα από τον τρόπο που προβάλλονται τα άτομα στη δημόσια και στην ιδιωτική σφαίρα ανάλογα με το φύλο τους.



■ Αρσενικότητες ■ Θηλυκότητες

Γράφημα 3
Δραστηριοποίηση στη δημόσια σφαίρα
και έμφυλες ταυτότητες

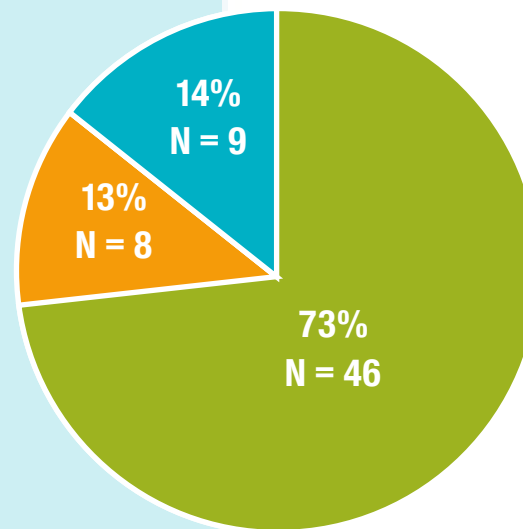


■ Αρσενικότητες ■ Θηλυκότητες

Γράφημα 4:
Δραστηριοποίηση στην ιδιωτική
σφαίρα και έμφυλες ταυτότητες

Στο Γράφημα 3 παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των αναφορών, δηλαδή το 62%, προβάλλει στο πεδίο της δημόσιας σφαίρας κυρίαρχες τις αρσενικότητες. Αντίθετα, στο ιδιωτικό πλαίσιο, εμφανίζονται να κυριαρχούν οι θηλυκότητες, όπως βλέπουμε και στο Γράφημα 4. Μέσα από τα συγκεκριμένα ευρήματα διαπιστώνουμε ότι εξακολουθεί να αναπαράγεται η παραδοσιακή σύνδεση του αρσενικού με τον δημόσιο βίο, ενώ οι θηλυκότητες ορατοποιούνται περισσότερο στο πλαίσιο της ιδιωτικής σφαίρας. Τα ευρήματα αυτά αντανακλούν παραδοσιακές έμφυλες αναπαραστάσεις, όπου οι αρσενικότητες συνδέονται κατεξοχήν με κοινωνική αναγνωρισιμότητα και δημόσιους ρόλους υψηλού κύρους, ενώ οι θηλυκότητες δρουν κατεξοχήν σε ιδιωτικά πλαίσια, αναλαμβάνοντας οικογενειακές αρμοδιότητες και οικιακές ευθύνες.

Αντίστοιχα, η έμφυλη διαφοροποίηση αναδεικνύεται και μέσα από την αναπαριστώμενη επαγγελματική δραστηριοποίηση των ατόμων.

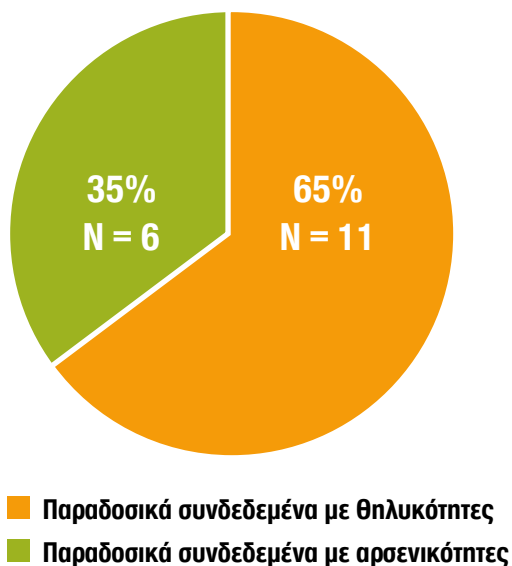


■ Επαγγέλματα παραδοσιακά συνδεδεμένα με αρσενικότητες
■ Επαγγέλματα παραδοσιακά συνδεδεμένα με θηλυκότητες
■ Επαγγέλματα παραδοσιακά μη συνδεδεμένα με έμφυλες ταυτότητες

Γράφημα 5: Επαγγελματική δραστηριοποίηση και έμφυλες ταυτότητες

Ειδικότερα, στο Γράφημα 5 διαπιστώνουμε ότι το 73% των ατόμων (46 αναφορές) που δραστηριοποιούνται επαγγελματικά οικοδομούν αρσενικές ταυτότητες, ενώ μόλις το 13% (8 αναφορές) των ατόμων παρουσιάζονται ως θηλυκότητες. Αξίζει δε να σημειωθεί ότι παρατηρείται και ένα 14% (9 αναφορές) που αναπαριστά στον εργασιακό τους χώρο άτομα που δεν οικοδομούν ένα συγκεκριμένο κοινωνικό φύλο. Σε αυτό το πλαίσιο, είναι σαφής η σύνδεση της αγοράς εργασίας με τους άνδρες, οι οποίοι προβάλλονται στο σύνολο σχεδόν των επαγγελματικών ρόλων (βλ. επίσης Γράφημα 3). Αντίθετα, οι γυναίκες εμφανίζονται να έχουν χαμηλά ποσοστά

εκπροσώπησης σε επαγγελματικά και εργασιακά περιβάλλοντα, καθώς, όπως ήδη διαπιστώσαμε (βλ. Γράφημα 4) προβάλλονται να δραστηριοποιούνται κατεχοχίν στην ιδιωτική σφαίρα. Τέλος, διερευνούμε τα συναισθήματα τα οποία εμφανίζουν τα άτομα ανάλογα με την έμφυλη ταυτότητα που οικοδομούν (βλ. Γράφημα 6).



Γράφημα 6: Συναισθήματα και έμφυλες ταυτότητες

Εδώ, εντοπίζουμε σχεδόν διπλάσιες αναφορές σε συναισθήματα γυναικείων προσώπων (11 αναφορές, ποσοστό 65%) έναντι των αντίστοιχων των ανδρικών (6 αναφορές, ποσοστό 35%). Και εδώ θα λέγαμε ότι αποτυπώνεται μία παραδοσιακή αναπαράσταση των φύλων, καθώς οι άνδρες στερεοτυπικά θεωρούνται λιγότερο εκφραστικοί ως προς τα συναισθήματά τους. Επίσης, μέσα από μία περαιτέρω ποιοτική διερεύνηση, δεν εντοπίζουμε κάποια περίπτωση στην οποία να ανατρέπονται τα συναισθήματα με τα οποία είναι παραδοσιακά συνδεδεμένοι οι άν-

δρες (όπως, θυμός, σκληρότητα, π.χ. «Όταν ο Τρίτυνας θύμωνε, σήκωνε τρικυμία. Οι ναυτικοί έχυναν νερό στη θάλασσα, για να τον καλοπιάνουν και να έχουν καλό ταξίδι.», βλ. Καραντζόλα κ.ά. 2006: 76) και αντίστοιχα, οι γυναίκες (όπως, τρυφερότητα).

Στάσεις εκπαιδευτικών προς τις έμφυλες αναπαραστάσεις των γλωσσικών εγχειριδίων

Αφού αναλύσαμε τις έμφυλες αναπαραστάσεις που προωθεί το β' τεύχος του γλωσσικού εγχειριδίου της Α' Δημοτικού, στη συνέχεια διερευνούμε τις στάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών προς τις αναπαραστάσεις αυτές. Όπως ήδη αναφέραμε (βλ. Μεθοδολογία), συζητήσαμε με τους/τις εκπαιδευτικούς: α) αν θεωρούν ότι τα διδασκόμενα σχολικά εγχειρίδια φυσικοποιούν ή αποφυσικοποιούν τα έμφυλα στερεότυπα, β) αν εντοπίζουν σε συγκεκριμένα σημεία, δηλαδή σε συγκεκριμένες σελίδες του β' τεύχους του γλωσσικού εγχειριδίου της Α' Δημοτικού, στερεοτυπικές έμφυλες αναπαραστάσεις και γ) αν διαφοροποιούν τις διδακτικές τους πρακτικές όταν εντοπίζουν στερεοτυπικές έμφυλες αναπαραστάσεις.

Στάσεις προς τις έμφυλες αναπαραστάσεις των γλωσσικών εγχειριδίων

Όσον αφορά το αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα σχολικά εγχειρίδια αναπαράγουν ή ανατρέπουν τα έμφυλα στερεότυπα, οι απαντήσεις τους ποικίλουν. Αρχικά, σε κάποιες από τις τοποθετήσεις τους, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν ανιχνεύουν έμφυλες ανισότητες. Δείχνουν να προσλαμβάνουν τους παραδοσιακούς έμφυλους ρόλους ως μία φυσική κατάσταση, ως τη μία και μοναδική αλήθεια, και όχι ως φυσικοποιημένες κοινωνικές κατασκευές που μπορούν να αλλάξουν και να αμφισβητηθούν.

- [1] Δεν εντοπίζω στερεότυπα ούτε στο περιεχόμενο ούτε στη γλώσσα των εγχειριδίων. (αυτοπροσδιορισμός ως γυναίκα, 40 ετών)
- [2] Όχι, δεν πιστεύω ότι υπάρχουν ανισότητες μεταξύ των δυο φύλων. Όσο για στερεότυπα, αναπαράγονται σαφώς τα ήδη υπάρχοντα στην κοινωνία, άρα επόμενο είναι να τα βλέπουμε και στα βιβλία του σχολείου. (αυτοπροσδιορισμός ως γυναίκα, 40 ετών)
- [3] Ο τρόπος που παρουσιάζονται και δραστηριοποιούνται τα δύο φύλα στα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων είναι, σε γενικές γραμμές, προσανατολισμένος στην ίση και δίκαιη απόδοση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που τα διέπουν [...] (αυτοπροσδιορισμός ως γυναίκα, 45 ετών, Μεταπτυχιακό)



Ειδικότερα, η εκπαιδευτικός στην τοποθέτηση [1] δείχνει να προσλαμβάνει τους παραδοσιακούς έμφυλους ρόλους ως μία φυσική κατάσταση, ως τη μία και μοναδική αλήθεια, και όχι ως φυσικοποιημένες κοινωνικές κατασκευές που μπορούν να αλλάξουν και να αμφισβητηθούν. Αντίστοιχα, στην τοποθέτηση [2] διαπιστώνουμε μία καταφανή φυσικοποίηση των έμφυλων στερεοτύπων που προωθούν τα σχολικά εγχειρίδια, καθώς η εκπαιδευτικός εμφανίζεται να δηλώνει ότι η ευρύτερη κοινωνική αναπαραγωγή των έμφυλων στερεοτύπων «δικαιολογεί» και την προώθησή τους από τα σχολικά εγχειρίδια. Στην τοποθέτηση [3] η εκπαιδευτικός δίνει μια πιο διαλλακτική απάντηση, θεωρώντας τα γλωσσικά εγχειρίδια απαλλαγμένα σε γενικές γραμμές από τα έμφυλα στερεότυπα. Τέτοιου είδους τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών οι οποίες φανερώνουν ότι δεν ανιχνεύουν στοιχεία έμφυλων ανισοτήτων αναδεικνύουν τη μη κριτική τους στάση προς τα σχολικά εγχειρίδια, αλλά και την πιθανή προσπάθειά τους να προστατεύσουν την «αυθεντία» των εγχειριδίων.

Στις περισσότερες διατυπώσεις των εκπαιδευτικών, όπως παρακάτω (βλ. [4]-[6]) παρατηρούμε μια προσπάθεια αμφίσημων τοποθετήσεων:

- [4] Τα βιβλία μπορούν να κάνουν και τα δύο [...] (αυτοπροσδιορισμός ως άνδρας, 28 ετών, Μεταπτυχιακό, Επιμόρφωση σε Θέματα Φύλου)
- [5] Το βιβλίο παίζει ρόλο στην αναπαραγωγή των στερεοτύπων αλλά και στην παύση τους (αυτοπροσδιορισμός ως άνδρας, 45 ετών, Μεταπτυχιακό)
- [6] Θεωρώ πως στερεότυπα και ανισότητες στα εγχειρίδια σίγουρα θα υπάρχουν, όχι όμως σε τόσο έντονο βαθμό [...] (αυτοπροσδιορισμός ως γυναίκα, 27 ετών)

Εδώ, ενδεικτική είναι η τοποθέτηση [6], όπου η εκπαιδευτικός δηλώνει με βεβαιότητα (σίγουρα) ότι υπάρχουν έμφυλα στερεότυπα στα σχολικά εγχειρίδια, αλλά στη συνέχεια μετριάζει την τοποθέτησή της αναφέροντας ότι όμως σε τόσο έντονο βαθμό.

Τέλος, εντοπίζουμε περιπτώσεις εκπαιδευτικών που θεωρούν ρητά ότι τα σχολικά εγχειρίδια αναπαράγουν παραδοσιακές έμφυλες αναπαραστάσεις:

- [7] Ναι, ναι. Πιστεύω ότι τα σχολικά εγχειρίδια εμφανίζουν σαφέστατα στερεότυπα και ανισότητες ανάμεσα στα δύο φύλα [...] (αυτοπροσδιορισμός ως άνδρας, 28 ετών, Μεταπτυχιακό, Επιμόρφωση σε Θέματα Φύλου)

- [8] σε πολλά κείμενα βλέπουμε στερεότυπα [...] (αυτοπροσδιορισμός ως άνδρας, 45 ετών, Μεταπτυχιακό, Επιμόρφωση σε Θέματα Φύλου)

Στο παράδειγμα [7], ο εκπαιδευτικός με βεβαιότητα (σαφέστατα) εμφανίζεται να δηλώνει ότι στα γλωσσικά εγχειρίδια αναπαράγονται έμφυλες ανισότητες, ενώ στο παράδειγμα [8] διακρίνουμε το πιο μετριασμένο σε πολλά κείμενα.

Εντοπισμός παραδοσιακών έμφυλων αναπαραστάσεων στο γλωσσικό εγχειρίδιο της Α΄ Δημοτικού

Στη συνέχεια, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων εστιάσαμε το ερευνητικό μας ενδιαφέρον περισσότερο σε αυτές τις τελευταίες περιπτώσεις εκπαιδευτικών που δηλώνουν στις απαντήσεις τους ότι τα γλωσσικά εγχειρίδια αναπαράγουν έμφυλα στερεότυπα. Στο πλαίσιο αυτό, ζητήσαμε από τους/τις εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν και να σχολιάσουν απτά παραδείγματα στερεοτυπικών έμφυλων αναπαραστάσεων από συγκεκριμένες σελίδες του β΄ τεύχους του γλωσσικού εγχειριδίου της Α΄ Δημοτικού, το οποίο δίδασκαν κατά το έτος διεξαγωγής της έρευνας.

Στις τοποθετήσεις [9] και [10], οι ερωτώμενοι/ες δεν εντόπισαν συγκεκριμένα κείμενα στα οποία να αναπαράγονται παραδοσιακές έμφυλες αναπαραστάσεις. Αντίθετα, περιορίστηκαν σε μία ευρύτερη αναφορά σημειώνοντας ότι σε κάποια από τα κείμενα του γλωσσικού εγχειριδίου προωθείται ο πρωταγωνιστικός ρόλος των ανδρών και προβάλλεται η γυναίκα ως κατώτερη.

- [9] Κοιτάξτε, δυστυχώς κατ' εμέ, νομίζω ότι υπάρχουν αρκετές στερεοτυπικές απόψεις τόσο στο λόγο όσο και στις εικόνες του βιβλίου. Χαρακτηριστικά να σας πω ότι τα περισσότερα κείμενα έχουν να κάνουν με πρωταγωνιστές άνδρες [...]. (αυτοπροσδιορισμός ως άνδρας, 28 ετών)
- [10] Εεε, σαφώς και υπάρχουν και σε διαλόγους και σε εικόνες όπου διακρίνεται η κατώτερη θέση της γυναίκας – νοικοκυράς – συζύγου – μητέρας. Τώρα, πιο συγκεκριμένα δε μου έρχεται κάποιο πιο από το παράδειγμα, αλλά αυτό που έχω στο μυαλό μου είναι αυτό που σας είπα [...]. (αυτοπροσδιορισμός ως γυναίκα, 45 ετών)

Ακόμα πιο γενικόλογες είναι οι τοποθετήσεις τους [11] - [13]:

- [11] Τα στερεότυπα μπορούν να εντοπιστούν σε κάθε σημείο του σχολικού βιβλίου (αυτοπροσδιορισμός ως άνδρας, 38 ετών)

- [12] Συμβαίνει στο περιεχόμενο και στη γλώσσα (αυτοπροσδιορισμός ως άνδρας, 36 ετών, Μεταπτυχιακό)
- [13] [...] στο περιεχόμενο αλλά και στις ασκήσεις [...] (αυτοπροσδιορισμός ως άνδρας, 45 ετών, Μεταπτυχιακό)

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι κανένας/καμία από τους/τις εκπαιδευτικούς δεν εντόπισε συγκεκριμένα κείμενα ή εικόνες σε συγκεκριμένες σελίδες των σχολικών εγχειριδίων οι οποίες να προβάλλουν στερεοτυπικές έμφυλες αναπαραστάσεις ούτε ανέλυσαν και σχολίασαν κριτικά κάποιο συγκεκριμένο απόσπασμα. Τέτοιου είδους απαντήσεις μας αναδεικνύουν την έλλειψη ικανότητας των εκπαιδευτικών του δείγματός μας να εντοπίζουν και να επεξεργάζονται κριτικά τέτοιου είδους αναπαραστάσεις.

Διαφοροποίηση διδακτικών πρακτικών

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν επίσης αν, όταν ανιχνεύουν στερεοτυπικές έμφυλες αναπαραστάσεις στα γλωσσικά εγχειρίδια, διαφοροποιούν και με ποιον τρόπο τις διδακτικές τους πρακτικές. Αρχικά, στις συνεντεύξεις εντοπίζουμε περιπτώσεις εκπαιδευτικών που δήλωναν ότι δεν προσπαθούν ή/και αρνούνται να διαφοροποιήσουν τις διδακτικές τους μεθόδους:

- [14] Μμμ ... η αλήθεια είναι ότι δε το κάνω πάντα...Για να είμαι ειλικρινής τις περισσότερες φορές το αποφεύγω ακόμη και όταν το έχω αντιληφθεί ότι υπάρχει. (αυτοπροσδιορισμός ως άνδρας, 34 ετών, Μεταπτυχιακό)

Ακόμα και αν κάποιος/α εκπαιδευτικός επιχειρήσει να θίξει τέτοιου είδους ιδεολογικά θέματα στην τάξη, επιλέγει να το προσεγγίσει επιφανειακά και αποστασιοποιημένα. Χαρακτηριστική είναι η τοποθέτηση [15],

- [15] Όταν το εντοπίζω απλά θα μιλήσω και θα αναφέρω στα παιδιά ότι αυτά αναφέρονται σε μια άλλη εποχή και δεν αφορούν τη σημερινή μας κοινωνία. (αυτοπροσδιορισμός ως γυναίκα, 55 ετών)

όπου η εκπαιδευτικός προσεγγίζει τον σεξισμό ως ένα ζήτημα του παρελθόντος, δεν επικεντρώνεται στη συγχρονική οπτική του φαινομένου και στην κριτική διερεύνησή του σε συνεργασία με τους/τις μαθητές/τριές της.

Όταν καλούνται να προσδιορίσουν την διδακτική προσέγγιση που ακολουθούν, ενδεικτικά δηλώνουν

:

- [16] [...] Η καλύτερη για μένα προσέγγιση ώστε να αμβλύνουμε τα σεξιστικά στοιχεία είναι αρχικά ο διάλογος επάνω σε τέτοια θέματα, [...]. (αυτοπροσδιορισμός ως άνδρας, 31 ετών)
- [17] να κάνω κάτι διαθεματικό, για να κάνω μια σφαιρική προσέγγιση (αυτοπροσδιορισμός ως γυναίκα, 55 ετών)
- [18] Μέσα από πολιτιστικά προγράμματα, όπου θα βρουν την ανισότητα και θα εργαστούν για να την εξαλείψουν (αυτοπροσδιορισμός ως άνδρας, 45 ετών)

Παρατηρούμε, βέβαια, ότι οι διδακτικές τους προτάσεις όπως ο διάλογος, οι διαθεματικές δραστηριότητες και τα πολιτιστικά προγράμματα, είναι γενικόλογες, χωρίς να συνδέονται με συγκεκριμένους κριτικούς διδακτικούς στόχους για την αποφυσικοποίηση του σεξισμού.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην έρευνα αυτή στόχος μας ήταν να μελετήσουμε τις έμφυλες αναπαραστάσεις που αναπαράγονται στο β' τεύχος της Γλώσσας της Α' Δημοτικού. Στη συνέχεια, διερευνήσαμε τις στάσεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προς τις έμφυλες αναπαραστάσεις του συγκεκριμένου εγχειριδίου. Απώτερος στόχος μας είναι να συγκρίνουμε τη δική μας αναλυτική οπτική για τις έμφυλες αναπαραστάσεις στα γλωσσικά εγχειρίδια με τον τρόπο που προσλαμβάνουν οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί τις αναπαραστάσεις αυτές.

Για την ανάλυση του β' τεύχους του γλωσσικού εγχειριδίου της Α' Δημοτικού, αξιοποιήσαμε την Ανάλυση Περιεχομένου και κατηγοριοποιήσαμε τις έμφυλες αναπαραστάσεις θεματικά ως εξής: α) αναφορές σε έμφυλες ταυτότητες, β) πρωταγωνιστικοί/ηγητικοί ρόλοι και έμφυλες ταυτότητες, γ) δραστηριοποίηση στη δημόσια και ιδιωτική σφαίρα και έμφυλες ταυτότητες, δ) επαγγελματική δραστηριοποίηση και έμφυλες ταυτότητες, ε) συναισθήματα και έμφυλες ταυτότητες. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνάς μας, στο υπό μελέτη γλωσσικό εγχειρίδιο εξακολουθεί να προωθείται και να φυσικοποιείται η έμφυλη ανισότητα. Ειδικότερα, οι αρσενικές ταυτότητες προβάλλονται ελαφρώς περισσότερο από τις αντίστοιχες θηλυκές. Οι αρσενικές ταυτότητες συνδέονται κατεξοχήν με πρωταγωνιστικούς/ηγμονικούς ρόλους που δραστηριοποιούνται στη δημόσια σφαίρα, ενώ οι θηλυκές ταυτότητες εμφανίζονται ως κυρίαρχες στο ιδιωτικό και οι-





κιακό πλαίσιο. Τα περισσότερα δε από τα άτομα που εμφανίζονται να δραστηριοποιούνται επαγγελματικά οικοδομούν αρσενικές ταυτότητες. Όσον αφορά τα συναισθήματά τους, οι άνδρες εμφανίζονται ως λιγότερο εκφραστικοί με κυρίαρχο το θυμό, ενώ οι γυναίκες παρουσιάζονται ως πιο εκδηλωτικές προβάλλοντας την τρυφερότητά τους.

Ενισχυτικά προς την προώθηση των παραπάνω έμφυλων αναπαραστάσεων λειτουργούν και οι στάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών. Τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς τις έμφυλες αναπαραστάσεις των γλωσσικών εγχειριδίων τις διερευνήσαμε με ημιδομημένες συνεντεύξεις σε 20 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες κατά το σχολικό έτος διεξαγωγής της έρευνας δίδασκαν σε μαθητές/τριες της Α΄ τάξης του Δημοτικού. Ειδικότεροι στόχοι μας ήταν να διερευνήσουμε: α) αν θεωρούν ότι τα διδασκόμενα σχολικά εγχειρίδια φυσικοποιούν ή αποφυσικοποιούν τα έμφυλα στερεότυπα, β) αν εντοπίζουν σε συγκεκριμένα σημεία, δηλαδή σε συγκεκριμένες σελίδες του β΄ τεύχους του γλωσσικού εγχειριδίου της Α΄ Δημοτικού, στερεοτυπικές έμφυλες αναπαραστάσεις και γ) αν διαφοροποιούν τις διδακτικές τους πρακτικές όταν εντοπίζουν στερεοτυπικές έμφυλες αναπαραστάσεις. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνάς μας, ορισμένοι/ες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν ανιχνεύουν αναπαραστάσεις έμφυλης ανισότητας στο συγκεκριμένο γλωσσικό εγχειρίδιο. Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως άκριτη και φυσικοποιημένη πρόσληψη των παραδοσιακών έμφυλων αναπαραστάσεων που αναπαράγονται στα εγχειρίδια. Πιθανόν σε αυτό να συμβάλλει και το γεγονός ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνουν τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων ως τα πλέον «σωστά». Ακόμα δε και όταν υπάρχει επίγνωση των παραδοσιακών έμφυλων αναπαραστάσεων που προωθούνται από τα σχολικά εγχειρίδια, η άρνηση ανίχνευσής τους από μέρους των εκπαιδευτικών ενδεχομένως να συνδέεται με μια προσπάθειά τους να προστατεύσουν την «αυθεντία» των σχολικών εγχειριδίων. Βέβαια, και οι εκπαιδευτικοί που εντοπίζουν έμφυλα στερεότυπα στα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων, αποφεύγουν συστηματικά να διαφοροποιήσουν τις διδακτικές τους πρακτικές και να επεξεργαστούν στην τάξη κριτικά τα φαινόμενα αυτά. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν την ιδεολογική ουδετερότητα της διδακτικής διαδικασίας, θεωρώντας τέτοιου είδους συζητήσεις ως «ακατάλληλες» για την «ομαλή» διεξαγωγή του μαθήματος (βλ. επίσης Τσάμη κ.ά. 2021). Παράλληλα, η απροθυμία τους να προσεγγίσουν κριτικά τις έμφυλες αναπαραστάσεις πιθανόν να δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αποκτήσει την κατάλληλη κατάρτιση σε θέματα κριτικού γραμματισμού και δεν είναι εξοικειωμένοι/ες με την κριτική διδακτική προσέγγιση έμφυλων ζητημάτων. Το στοιχείο αυτό καθιστά αναγκαία τόσο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όσο και την περαιτέρω ανάπτυξη κριτικών διδακτικών προτάσεων και

εφαρμογή προγραμμάτων κριτικού γραμματισμού, ιδιαίτερα αν αναλογιστούμε ότι ένας από τους πρωταρχικούς στόχους των προγραμμάτων σπουδών (ΠΣ 2011, 2022) είναι η ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού των μαθητών/τριών.

Αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Apple, M., & Christian-Smith, L. (1991). *The Politics of the Textbook*. New York: Routledge.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real World Research* (4th ed.). New York: Wiley.
- Evans, L., Davies, K. (2000). No Sissy Boys Here: A Content Analysis of the Representation of Masculinity in Elementary School Reading Textbooks. *Sex Roles*, 42: 255-270. <https://doi.org/10.1023/A:1007043323906>
- Gouvias, D. & Alexopoulos, C. (2018). Sexist stereotypes in the language textbooks of the Greek primary school: a multidimensional approach. *Gender and Education*, 30, 5, 642-662.
- Lee, J. F. K. & Collins, P. (2009). Australian English-language textbooks: the gender issues. *Gender and Education*, 21 (4), 353-370.
- Paechter, C. (2006). Masculine femininities/feminine masculinities: power, identities and gender. *Gender and Education*, 18(3), 253-263.
- Sáinz, M., Solé, J., Fàbregues, S., & García-Cuesta, S. (2021). Secondary School Teachers' Views of Gender Differences in School Achievement and Study Choices in Spain. *Sage Open*, 11(3), 1-14.

Ελληνικές

Αλεξόπουλος, Π. Χ. (2021). *Οι Έμφυλες Αναπαραστάσεις στα Μαθήματα της Γλώσσας και της Μελέτης Περιβάλλοντος των Δύο Πρώτων Τάξεων του Δημοτικού: Σχολικά Εγχειρίδια, Απόψεις και Πρακτικές των Εκπαιδευτικών*. [Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας]. (Διαθέσιμο: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/49676>, προσπελάστηκε στις 15/3/2024)

Δελγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Δ. Σακκά (επιμ. έκδοσης). (2007). *Από την Εφηβεία στην Ενήλικη Ζωή: Μελέτες για τις Ταυτότητες Φύλου στη Σύγχρονη Ελληνική Πραγματικότητα*. Αθήνα: Gutenberg.

Δημητριάδου, Κ. (2007). Οπτικός γραμματισμός και γλωσσική διδασκαλία: Μια κριτική ανάλυση στα νέα εγχειρίδια της Γλώσσας για την Α΄ Δημοτικού. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 148, 72-80.

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. & Δελγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1981). Το στερεότυπο για τους ρόλους των φύλων στα αναγνωστικά του Δημοτικού Σχολείου. *Φιλολογος*, 23, 282-295.

Καμαρέτσου, Φ. & Κίτσιου, Α. (2019). Έμφυλες ανισότητες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: οι αναπαραστάσεις των δύο φύλων στα σχολικά εγχειρίδια της Α΄ και Β΄ τάξης Δημοτικού. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 68, 60-80.

Κανταριτζή, Ε. (1992). Τα στερεότυπα για το ρόλο των δύο φύλων μέσα από τις εικόνες των αναγνωστικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 62, 55-64.

Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ. & Τσιαγκάνη, Θ. (2006). *Γλώσσα Α΄ Δημοτικού. Γράμματα. Λέξεις*. Ιστορίες. ΙΤΥΕ ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.

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*, 13, 244-265.

Καψάλης, Α., & Χαραλάμπους, Δ. (2008). *Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική και Σύγχρονη Προβληματική. Νέα Αναθεωρημένη Έκδοση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κογκίδου, Δ. & Γκασούκα, Μ. (2010). *Αξιολόγηση των Προτεινόμενων Αναλυτικών Προγραμμάτων των Επιτροπών στα Διάφορα Γνωστικά Αντικείμενα με Κριτήρια το Φύλο και τον Πολιτισμό. Τεύχος 1. Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού*. (Διαθέσιμο: chrome-extension://efaidnbmnnnibpccajpcgclcfefindmkaj/https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/isotita_fylou/yliko/A.P._FYLO_2.pdf, προσπελάστηκε στις 15/3/2024)

Κογκίδου, Δ. (2012). Το σχολείο ως πολιτισμικό πλαίσιο κατασκευής έμφυλων ταυτοτήτων και ως ένα προνομιακό πεδίο για την άρση του σεξισμού. Ανακοίνωση στο πλαίσιο του Συνεδρίου *Εκπαίδευση για την Ισότητα στα Φύλα*, που διοργανώθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Κύπρου, 24-25/5/2012.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2007). *Βοηθητικό Εκπαιδευτικό Υλικό για τα Σχολικά Εγχειρίδια Μαθημάτων Θεωρητικής Κατεύθυνσης*. Δημοτικό. Ιωάννινα: ΕΠΕΑΕΚ II.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2008). *Αγόρια και Κορίτσια στο Σχολείο. Ταυτότητες Φύλου, Διαδικασίες Διαμόρφωσης και Τρόποι Έκφρασης στο Σχολικό Περιβάλλον* (Τόμος Ι). Αθήνα: ΚΕΘΙ.

Μαράκη, Ε. (2011). *Οι Ρόλοι των Δύο Φύλων Μέσα από τα Εγχειρίδια της Γλωσσικής Διδασκαλίας του Δημοτικού Τετάρτης, Πέμπτης και Έκτης Τάξης*. [Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων]. Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης Διδακτορικών Διατριβών. (Διαθέσιμο: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/35349>, προσπελάστηκε στις 15/3/2024)

Μιχάλη, Μ. (2019). *Κείμενα και Έμφυλες Ταυτότητες: Η Κατασκευή του Φύλου σε Μαθητικά Γραπτά στο Πλαίσιο του Μαθήματος της Λογοτεχνίας*. [Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου]. Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης Διδακτορικών Διατριβών. (Διαθέσιμο: <https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=46068>, προσπελάστηκε στις 1/3/2024)

Μοσχοβάκου, Ν., Χαρδαλιά, Ν., Ιωαννίδου, Α. (2008). *Έμφυλες Κοινωνικές Αναπαραστάσεις στα Σχολικά Εγχειρίδια: Μελέτη Βιβλιογραφικής Επισκόπησης*. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.



Μπονίδης, Κ. (2004). *Το Περιεχόμενο του Σχολικού Εγχειριδίου ως Αντικείμενο έρευνας. Δι-αχρονική Εξέταση της Σχετικής Έρευνας και Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Μπονίδης, Κ. (2009). Κριτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα των σχολικών βιβλίων: θεωρητικές παραδοχές και «παραδείγματα» ανάλυσης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 13, 86-122.

Νταγιάκης, Α. (2001). Η εικονογράφηση των δύο φύλων στο εγχειρίδιο «Έρευνώ τον Φυσικό Κόσμο» των Ε΄ και Στ΄ Τάξεων. *Το Σχολείο και το Σπίτι*, 6-7: 349-352.

ΠΣ (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δημοτικό και Γυμνάσιο). Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό*. Αθήνα.

ΠΣ (2022). *Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό*. Αθήνα: ΙΕΠ.

Τεντολούρης, Φ., & Χατζησαββίδης, Σ. (2014). Λόγοι του κριτικού γραμματισμού και η «τοποθέτηση» τους στη σχολική πράξη: προς μια γλωσσοδιδασκτική αναστοχαστικότητα. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 34, 411-421.

Τζωρτζάτου, Κ. (2021). *Η Πρόσληψη της Ορθογραφίας σε Εκπαιδευτικό Περιβάλλον: Κοινωνιο-γλωσσολογική Προσέγγιση [Διδακτορική διατριβή]*. Πανεπιστήμιο Πατρών]. Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης Διδακτορικών Διατριβών. (Διαθέσιμο: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/49132?locale=el>, προσπελάστηκε στις 8/3/2024)

Τσάμπ, Β., Αλεξόπουλος, Χ. & Φτερινιάτ, Α. (υπό δημοσίευση). Στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προς τις έμφυλες αναπαραστάσεις των σχολικών εγχειριδίων. *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης «Η εκπαίδευση σε κατάσταση εκτάκτου ανάγκης: Κοινωνιολογικές αναγνώσεις»*.

Τσάμπ, Β., Καπογιάννη, Ε., Τσάκωνα, Β. & Αρχάκης, Α. (2021). Το χιούμορ και η διδακτική του αξιοποίηση στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού: Ανίχνευση των στάσεων των εκπαιδευτικών. Στο Θ. Μαρκόπουλος, Χ. Βλάχος, Α. Αρχάκης, Δ. Παπαζαχαρίου, Γ. Ι. Ξυδόπουλος & Α. Ρούσσου (επιμ.), *Πρακτικά του 14ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*. Πανεπιστήμιο Πατρών, 1333-1346. (Διαθέσιμο: <https://pasithee.library.upatras.gr/icgl/article/view/3768/3811>, προσπελάστηκε στις 12/3/2024)

ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΚΕΙΜΕΝΑ ΡΕΥΣΤΟΥ ΡΑΤΣΙΣΜΟΥ: ΜΙΑ ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ

Βάσια Τσάμη

Μεταδιδακτορική ερευνήτρια,
Τμήμα Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Πατρών
tsamibasil@gmail.com

Ειρήνη Σκούρα

Υποψήφια διδακτορίσση,
Τμήμα Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Πατρών
eirskour@gmail.com

Αργύρης Αρχάκης

Καθηγητής,
Τμήμα Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Πατρών
archakis@upatras.gr

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζουμε μια ενδεικτική εκπαιδευτική πρόταση κριτικού γραμματισμού αξιοποιώντας κείμενα ρευστού ρατσισμού (Weaver, 2016), δηλαδή, προσχηματικά αντιρατσιστικά κείμενα τα οποία υπόρρητα προωθούν ρατσιστικά μηνύματα. Ακολουθώντας το μοντέλο των πολυγραμματισμών (Kalantzis & Cope, 2012), προτείνουμε την κριτική επεξεργασία στην τάξη ενός χιουμοριστικού αφηγηματικού κειμένου από την Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ, το οποίο φαινομενικά έχει αντιρατσιστική πρόθεση. Για την κριτική ανάλυση του κειμένου αξιοποιούμε το μοντέλο αφηγηματικής τοποθέτησης (Bamberg, 1997) και τη Γενική Θεωρία για το Γλωσσικό Χιούμορ (Attardo, 2020). Η εκπαιδευτική μας πρόταση επιδιώκει να αναπτύξει τον κριτικό γραμματισμό των μαθητών/τριών ώστε να μπορούν να εντοπίζουν τις αφηγηματικές και χιουμοριστικές πρακτικές μέσω των οποίων αναπαράγονται ρατσιστικές τοποθετήσεις στο πλαίσιο ενός προσχηματικά αντιρατσιστικού λόγου. Ανώτερος στόχος είναι οι μαθητές/τριες να είναι σε

θέση να αμφισβητούν τις φυσικοποιημένες αντιλήψεις για τους μεταναστευτικούς-προσφυγικούς πληθυσμούς, διαδίδοντας λόγους ανταγωνιστικούς προς τον ρατσιστικό.

Λέξεις-κλειδιά: ρευστός ρατσισμός, χιούμορ, αφήγηση, πολυγραμματισμοί, κριτικός γραμματισμός

Abstract

In this article, we present an indicative critical teaching proposal focusing on liquid racism texts (Weaver, 2016), i.e. on texts that despite their antiracist framing, end up reproducing racist views. Following the multiliteracies model (Kalantzis & Cope, 2012), we propose the critical analysis in class of an 'antiracist' humorous narrative text published by the United Nations High Commissioner for Refugees campaign (UNHCR). The analysis is based on Bamberg's (1997) narrative positioning model and on the General Theory of Verbal Humor (Attardo, 2020). The aim of this teaching proposal is to raise students' critical literacy, so that they are able to detect the narrative and humorous racist practices conveyed by seemingly antiracist discourse. Such teaching activities could contribute to the deconstruction of entrenched conceptualizations of migrant/refugee populations, thus promoting antagonistic views to the racist discourse.

Keywords: liquid racism, humor, narrative, multiliteracies, critical literacy

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες, η έννοια του κριτικού γραμματισμού (critical literacy) βρίσκεται στο επίκεντρο των συζητήσεων για τη γλωσσική διδασκαλία (Κοντοβούρκη, 2013; Κουτσογιάννης, 2017). Ο κριτικός γραμματισμός, όντας εκπαιδευτική εφαρμογή της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, βασίζεται στην παραδοχή ότι «τα κείμενα δεν είναι ουδέτερα [...] αλλά δημιουργούνται από μια συγκεκριμένη οπτική γωνία με σκοπό να μεταφέρουν συγκεκριμένα μηνύματα» (Vasquez, 2017: 7). Μέσα από τα μηνύματα αυτά, τα κείμενα εγκαθιδρύουν «αλήθειες» και αναπαράγουν σχέσεις εξουσίας (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014: 411; βλ. επίσης Beck, 2005: 394). Η προσέγγιση, λοιπόν, του κριτικού γραμματισμού επιδιώκει οι μαθητές/τριες να καταστούν



ικανοί/ές να αμφισβητούν τις παγιωμένες «αλήθειες» και να αποφυσικοποιούν τις κοινωνιολογιστικές ανισότητες που ανεπίγνωστα ο/η εκάστοτε συγγραφέας ή ομιλήτης/τρια συχνά προωθεί μέσω των γλωσσικών, επικοινωνιακών και κειμενικών του επιλογών (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 193; Fairclough, 1995: 217). Τέτοιου είδους ρατσιστικές ανισότητες μπορεί να αναπαράγονται ακόμα και σε κείμενα που φαινομενικά έχουν αντιρατσιστική στόχευση (Archakis, 2022; Αρχάκης κ.ά., 2023; Tsakona et al., 2020). Τα κείμενα αυτά, αν και φαινομενικά επιδιώκουν την προώθηση του αντιρατσιστικού λόγου, δεν κατορθώνουν τελικά να απεμπλακούν από την αναπαραγωγή ρατσιστικών τοποθετήσεων σε βάρος των μεταναστευτικών-προσφυγικών πληθυσμών (βλ. Αρχάκης κ.ά., 2023). Καταλήγουν έτσι να συστεγάζουν τον αντιρατσιστικό με τον ρατσιστικό λόγο, αναπαράγοντας ένα υπόρηπτο είδος ρατσισμού, τον ρευστό ρατσισμό (liquid racism, Weaver, 2016).

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζουμε μια ενδεικτική εκπαιδευτική πρόταση για την κριτική αξιοποίηση κειμένων τα οποία εμπεριέχουν στοιχεία ρευστού ρατσισμού. Η μελέτη των κειμένων αυτών βρίσκεται στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος του προγράμματος «Ανιχνεύοντας τον ρατσισμό στον αντιρατσιστικό λόγο: Μια κριτική προσέγγιση στον ευρωπαϊκό δημόσιο λόγο για τη μεταναστευτική και προσφυγική κρίση (TRACE/HFRI-FM17-42)», το οποίο έχει υλοποιηθεί με χρηματοδότηση από το Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας και Καινοτομίας (2019-2023), με φορέα υποδοχής το Πανεπιστήμιο Πατρών. Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου ερευνητικού προγράμματος εντάσσεται και η εκπαιδευτική πρόταση που αναπτύσσουμε στο άρθρο αυτό, αξιοποιώντας το μοντέλο των πολυγραμματισμών (Kalantzis & Cole, 2012). Ειδικότερα, το «αντιρατσιστικό» κείμενο που προτείνουμε για κριτική επεξεργασία στην τάξη είναι ένα χιουμοριστικό αφηγηματικό κείμενο από την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ. Για την κριτική ανάλυση του συγκεκριμένου κειμένου αξιοποιούμε το μοντέλο αφηγηματικής τοποθέτησης (Bamberg, 1997; βλ. επίσης Αρχάκης, 2020; Archakis, 2022) και τη Γενική θεωρία για το Γλωσσικό Χιούμορ (στο εξής: ΓΘΓΧ, Attardo, 2020). Μια εκτενέστερη μορφή της ανάλυσης μπορείτε να βρείτε στο Σκούρα κ.ά. (υπό δημοσίευση). Η εκπαιδευτική μας πρόταση αποβλέπει στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού των μαθητών/τριών ώστε να είναι σε θέση στο πλαίσιο ενός φαινομενικά αντιρατσιστικού λόγου να εντοπίζουν τις αφηγηματικές και χιουμοριστικές πρακτικές μέσω των οποίων εξακολουθούν να προωθούνται στοιχεία του ρατσιστικού λόγου.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ:

Ρατσιστικός λόγος, αντιρατσιστικός λόγος και ρευστός ρατσισμός

Ο ρατσιστικός λόγος φυσικοποιεί την προνομιακή θέση του πλειονοτικού «εμείς» και προωθεί αρνητικά φορτισμένες αναπαραστάσεις του/της Άλλου/ης (van Dijk, 2008: 103). Σπριζεται δηλαδή σε πρακτικές διακρίσεων και σε σχέσεις κατάχρησης της εξουσίας που «καταλήγουν στον στιγματισμό, την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό του/της Άλλου/ης» (van Dijk, 2005: 3, 7). Ο ρατσιστικός λόγος συνιστά βασικό ομογενοποιητικό εργαλείο του έθνους-κράτους, αποκλείοντας ή αφομοιώνοντας τον/την Άλλον/η στη βάση της ρατσιστικής του απαξίωσης. Ο αποκλεισμός, ως ακραία και ρητή εκδοχή του ρατσιστικού λόγου, επιδιώκει την απώθηση των μεταναστευτικών-προσφυγικών πληθυσμών από τη χώρα υποδοχής. Η αφομοίωση, ως καλυμμένη μορφή του ρατσιστικού λόγου, ωθεί τις μεταναστευτικές-προσφυγικές ομάδες να υιοθετήσουν τις αξίες της πλειονοτικής κοινότητας απεμπολώντας τα στοιχεία που σηματοδοτούν την ετερότητά τους. Ο αποκλεισμός και η αφομοίωση διασφαλίζουν στα σύγχρονα έθνη-κράτη την εσωτερική ομοιογένεια, δηλαδή τη διατήρηση της μονογλωσσίας και της μονοπολιτισμικότητας (Αρχάκης, 2020: 53-54).

Βέβαια, οι ναζιστικές θηριωδίες του δεύτερου παγκοσμίου πολέμου ανέπτυξαν αντιστάσεις προς τον ρατσισμό, οδηγώντας στην ανάδυση του αντιρατσιστικού λόγου (van Dijk, 2021: 4-5; Winant, 2002: 100). Ο αντιρατσιστικός λόγος υπερασπίζεται «κάθε θεωρία και/ή πρακτική που επιδιώκει να αμφισβητήσει, να μειώσει ή να εξαλείψει τις εκδηλώσεις ρατσισμού στην κοινωνία» (O'Brien, 2009: 501). Προωθεί δηλαδή «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). Στο πλαίσιο της διάδοσης του αντιρατσιστικού λόγου, τα περισσότερα δυτικά έθνη-κράτη διακηρύσσουν επίσημα την απαγόρευση των ρητών ρατσιστικών πρακτικών και προωθούν την ισότητα (Archakis, 2022: 1264; van Dijk, 1992: 95-97). Ωστόσο, με την ανάδυση του αντιρατσιστικού λόγου και την απαγόρευση των καταφανών ξενοφοβικών πρακτικών δεν έχει επιτευχθεί η εξάλειψη, ή τουλάχιστον η υποχώρηση, του ρατσιστικού λόγου. Κι αυτό γιατί, ο ρατσισμός μπορεί να «προσαρμόζεται συνεχώς στις τρέχουσες απαιτήσεις με νέες μορφές» και να «εμφανίζεται λιγότερο ως απροκάλυπτη εχθρότητα ή ρητή διατύπωση (...) σε τόπους όπου κανείς δεν θα περίμενε ούτε θα μπορούσε να τους αντιληφθεί εκ πρώτης όψεως» (Πανταζής, 2015: 48, 61-65). Καθώς λοιπόν οι απροκάλυπτες ρατσιστικές διατυπώσεις δεν είναι πλέον ανεκτές, ο ρατσιστικός λόγος κατορθώνει συχνά να παρεισφρέει σε αντιρατσιστικά (περι)κείμενα, διαμορφώνοντας αμφισημίες που καθιστούν δύσκολο τον

εντοπισμό και περιορισμό του (Archakis et al., 2018; Tsakona, 2019; van Dijk, 1992, 2008). Οι αμφισβησίες αυτές ενισχύουν ένα νέο είδος ρατσισμού, τον ρευστό ρατσισμό (liquid racism), ο οποίος «ενθαρρύνεται σήμερα και αποδυναμώνει τις ποικίλες άμυνες ενάντια στις ρατσιστικές αξιώσεις» (Weaver, 2016: 63-64). Ο ρευστός ρατσισμός μπορεί φαινομενικά να προωθήσει τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία, αλλά ταυτόχρονα συντονίζεται με τις ρατσιστικές ομογενοποιητικές προσδοκίες των χωρών υποδοχής μεταναστευτικών-προσφυγικών πληθυσμών (Τσάκωνα κ.ά., 2020: 528).

Στο πλαίσιο της συζήτησης που προηγήθηκε, θεωρούμε καθοριστικής σημασίας την εκπαιδευτική αναπλαισίωση των παραπάνω θεμάτων, ώστε οι μαθητές/τριες να επεξεργαστούν στην τάξη τον ρατσισμό, τον αντιρατσισμό καθώς και τα δυσδιάκριτα μεταξύ τους όρια που οδηγούν στον ρευστό ρατσισμό. Ειδικότερα, μέσα από την κριτική ανάλυση κειμένων ρευστού ρατσισμού τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν επίγνωση αφενός της προσχηματικότητας του αντιρατσιστικού λόγου και αφετέρου της ηγεμονίας του ρατσιστικού λόγου. Υπό αυτό το πρίσμα, ο κριτικός γραμματισμός μπορεί να συμβάλει στο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/τριες την κυριαρχία της γλωσσικής και πολιτισμικής εθνικής ομοιογένειας, καθώς και να επιχειρήσουν την αποφυσικοποίηση των παγιωμένων αντιλήψεων για τους μεταναστευτικούς-προσφυγικούς πληθυσμούς. Απώτερος στόχος είναι οι μαθητές/τριες να εντοπίζουν, να αμφισβητούν και να επιχειρούν να μεταβάλουν τις κοινωνιογλωσσικές και τις κοινωνιοπολιτισμικές ανισότητες που συγκαλύπτει και αναπαράγει όχι μόνο ο απροκάλυπτος ρατσιστικός λόγος αλλά και ο προσχηματικά αντιρατσιστικός λόγος (βλ. σχετικά Baynham, 2002; Beck, 2005; Behrman, 2006; Fairclough, 1989; Tsakona, 2019; Τσάκωνα κ.ά., 2020; Tsami et al., submitted).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ: Οι πολυγραμματισμοί

Για την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής μας πρότασης στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού αξιοποιούμε το παιδαγωγικό μοντέλο των πολυγραμματισμών. Οι πολυγραμματισμοί παρουσιάζουν άμεση θεωρητική και μεθοδολογική σύνδεση με τις κριτικές προσεγγίσεις των κειμένων (Rogers & Trigos-Carrillo 2017: 98). Όπως σημειώνει σχετικά ο Κουτσογιάννης (2017: 234) «τα όρια μεταξύ Κριτικού Γραμματισμού και Πολυγραμματισμών γίνονται όλο και πιο ασαφή, αφού οι Πολυγραμματισμοί αξιοποιούν με τρόπο ρητό τον Κριτικό Γραμματισμό».

Στο επίκεντρο των πολυγραμματισμών βρίσκεται επίσης η προσπάθεια μεταστροφής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων από δασκαλοκεντρικά σε μαθητοκεντρικά, ώστε να ανταποκρίνονται

στα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και τις ανάγκες των μαθητών/τριών, εμπλέκοντάς τους/τες δημιουργικά στη διδακτική διαδικασία. Έτσι, οι πολυγραμματισμοί αξιοποιούν την πολιτισμική και γλωσσική ετερογένεια των σύγχρονων σχολικών τάξεων (Κουτσογιάννης, 2017: 221; New London Group, 1996: 3-4; Φτεριανάη, 2010: 38) και δίνουν τη δυνατότητα επεξεργασίας θεμάτων που σχετίζονται με τα καθημερινά κοινωνιοπολιτισμικά βιώματα των μαθητών/τριών στα οποία περιλαμβάνονται ο ρατσισμός, ο αντιρατσισμός καθώς και τα ασαφή μεταξύ τους όρια. Το μοντέλο των πολυγραμματισμών, σύμφωνα με τους Kalantzis & Cope (2012: 356-358; 2013: 327-338), περιλαμβάνει τις εξής γνωστικές διαδικασίες:

- **Βιώνοντας (experiencing):** αφορά την αξιοποίηση κειμένων που άπτονται του ευρύτερου κοινωνιοπολιτισμικού περιβάλλοντος των μαθητών/τριών.
- **Εννοιολογώντας (conceptualizing):** αφορά την προσπάθεια των μαθητών/τριών να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο με τον οποίο συγκεκριμένοι όροι, συγκεκριμένοι γλωσσικοί μηχανισμοί και συγκεκριμένα γλωσσικά φαινόμενα συμβάλλουν στην οργάνωση, τη σύσταση και την κατανόηση ενός κειμένου.
- **Αναλύοντας (analyzing):** αφορά την κριτική ερμηνεία ενός κειμένου στο κοινωνιοπολιτισμικό πλαίσιο όπου παράγεται.
- **Εφαρμόζοντας (applying):** αφορά τη μεταφορά ενός κειμένου από ένα κοινωνιοπολιτισμικό και επικοινωνιακό πλαίσιο σε ένα άλλο ή/και τη δημιουργία ενός κειμένου σε ένα νέο κοινωνιοπολιτισμικό πλαίσιο.

Να σημειώσουμε εδώ ότι οι παραπάνω διαδικασίες δεν συνιστούν απαραίτητα αυστηρά οριοθετημένες ενότητες, καθώς κατά τη διδασκαλία μπορούν να αλληλοσυμπληρώνονται και να αλληλοσυμπληρώνονται.

Εκπαιδευτική πρόταση: Κριτική ανάλυση κειμένων ρευστού ρατσισμού στην τάξη Βιώνοντας

Η συγκεκριμένη διαδικασία αφορά την εξοικείωση των μαθητών/τριών με κείμενα που άπτονται της καθημερινής τους ζωής και των κοινωνικών τους εμπειριών. Ειδικότερα, οι μαθητές/τριες, αξιοποιώντας το διαδίκτυο, μπορούν να συλλέξουν κείμενα που αναφέρονται σε μετα-





ναστευτικά-προσφυγικά θέματα (βλ. ενδ. Ψηφιακή βάση δεδομένων αντιρατσιστικών κειμένων WIKI-TRACE, 2023). Στη συνέχεια, μπορούν να κατηγοριοποιήσουν τα κείμενα που συνέλεξαν, εντοπίζοντας ποια από αυτά προωθούν ρατσιστικές τοποθετήσεις και ποια έχουν αντιρατσιστικό προσανατολισμό. Στρέφοντας ειδικότερα την προσοχή τους στα αντιρατσιστικά κείμενα μπορούν να ανιχνεύσουν αν και ποια από αυτά, παρά την αντιρατσιστική τους στόχευση, εξακολουθούν να ανα-παράγουν ρατσιστικές θέσεις σε βάρος των μεταναστευτικών-προσφυγικών πληθυσμών.

Ένα ενδεικτικό κείμενο που θα μπορούσε να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών είναι το βίντεο της «Υπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες» με τίτλο «Η συνάντηση». Πρόκειται για ένα αφηγηματικό κείμενο με χιουμοριστικά στοιχεία, το οποίο έχει δημιουργηθεί στο πλαίσιο της αντιρατσιστικής καμπάνιας του συγκεκριμένου φορέα και είναι δημοσιευμένο διαδικτυακά στο επίσημο κανάλι του ελληνικού τμήματος της Υπατης Αρμοστείας στο YouTube (βλ. σχετικά Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, 2018).

Το σενάριο αφορά τη συνάντηση ενός μετανάστη-πρόσφυγα και ενός πλειονοτικού χαρακτήρα τους οποίους υποδύονται οι κωμικοί ηθοποιοί Λάμπρος Φισφής και Λεωνίδα Καλφαγιάννης, αντίστοιχα. Στη συνάντηση αυτή ο μετανάστης-πρόσφυγας παρουσιάζεται ως θύμα της ρατσιστικής επίθεσης του πλειονοτικού. Σκοπός του βίντεο είναι η καταγγελία του ρατσισμού μέσω της χιουμοριστικής στοχοποίησης της ξενοφοβικής συμπεριφοράς του πλειονοτικού χαρακτήρα. Ωστόσο, στο βίντεο εξακολουθεί να προωθείται η ρατσιστική προσδοκία της αφομοίωσης των Άλλων προβάλλοντας ως «επιτυχημένο» τον μετανάστη-πρόσφυγα που έχει αφομοιωθεί πλήρως από την ελληνική κοινότητα και του οποίου η μεταναστευτική-προσφυγική καταγωγή δύσκολα μπορεί να αναγνωρισθεί. Θεωρούμε λοιπόν ότι πρόκειται για ένα κείμενο, το οποίο συνιστά χαρακτηριστικό δείγμα ρευστού ρατσισμού. Το κείμενο αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο κριτικής επεξεργασίας στην τάξη, έτσι ώστε οι μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν πώς οι αφηγηματικές και οι χιουμοριστικές επιλογές που το διαμορφώνουν συμβάλλουν στη συνύπαρξη των αντιρατσιστικών και των ρατσιστικών τοποθετήσεων.

Εννοιολογώντας

Σε αυτή τη γνωστική διαδικασία, στόχος είναι οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν τους όρους και τις έννοιες που θα χρησιμεύσουν στη συνέχεια στην κριτική επεξεργασία του κειμένου. Για παράδειγμα, σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό θα μπορούσαν να δημιουργήσουν ένα ψηφιακό λεξικό (π.χ. ένα wiki) και να περιγράψουν σύντομα:

- τον ρατσιστικό λόγο και τη σύνδεσή του με έννοιες όπως: αφομοίωση, αποκλεισμός, διάκριση, ομοιογένεια,
- τον αντιρατσιστικό λόγο και τη σύνδεσή του με έννοιες όπως: ισότητα, αλληλεγγύη, καταπολέμηση του ρατσισμού,
- τον ρευστό ρατσισμό όπου συνυπάρχουν πτυχές του ρατσιστικού και του αντιρατσιστικού λόγου (βλ. σχετικά ενόπια θεωρητικού πλαισίου).

Οι μαθητές/τριες θα μπορούσαν επίσης να προβληματιστούν σε σχέση με συγκεκριμένους όρους, όπως πλειονοτικός/ή, μετανάστης/τρια και πρόσφυγας/ισσα. Ειδικότερα, θα μπορούσαν να προσδιορίσουν τους/τις πλειονοτικούς/ές ως τα άτομα που ανήκουν στην κυρίαρχη ελληνική εθνική ομάδα. Προσεγγίζοντας επίσης τους όρους μετανάστης/τρια και πρόσφυγας/ισσα, θα μπορούσαν να σκεφτούν ποιον από τους δύο όρους θα χρησιμοποιούσαν για να αναφερθούν στον δεύτερο χαρακτήρα του υπό ανάλυση κειμένου. Θα μπορούσαν να καταλήξουν στο ότι ο όρος μετανάστης/τρια δηλώνει τα άτομα που μετακινούνται εκούσια αναζητώντας επαγγελματικές ευκαιρίες και καλύτερες συνθήκες διαβίωσης, ενώ ο όρος πρόσφυγας/ισσα χρησιμοποιείται κυρίως για τα άτομα που μετακινούνται υπό την πίεση γεωπολιτικών μεταβολών και παραβιάσεων των δικαιωμάτων τους και τα οποία καταλήγουν να αιτούνται άσυλο ή να βρίσκονται σε καθεστώς ασύλου.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι μαθητές/τριες θα μπορούσαν, αφενός, να υποθέσουν ότι ο χαρακτήρας του υπό ανάλυση κειμένου πιθανώς είναι μετανάστης, λόγω της εκούσιας μετακίνησής του στην Ελλάδα προς εξασφάλιση καλύτερων συνθηκών διαβίωσης. Αφετέρου, το γεγονός ότι το συγκεκριμένο βίντεο προέρχεται από έναν οργανισμό ο οποίος πιλοφορείται «Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες», θα μπορούσε να τους/τις οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι ο εν λόγω χαρακτήρας είναι πρόσφυγας. Σε κάθε περίπτωση, είναι σημαντικό οι μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν τα δυσδιάκριτα πολλές φορές όρια μεταξύ των όρων αυτών καθώς και ότι η χρήση του ενός ή του άλλου πιθανώς υποκρύπτει πολιτικές σκοπιμότητες.

Επιπλέον, στο στάδιο αυτό μπορεί να επιχειρηθεί η εξοικείωση των μαθητών/τριών με τις κειμενογλωσσολογικές έννοιες της αφήγησης και του χιούμορ. Είναι σημαντικό οι μαθητές/τριες να αντιληφθούν ότι τόσο η αφήγηση όσο και το χιούμορ βασίζονται στην αξιολόγηση των κοινωνιοπολιτισμικών επιλογών καθώς φέρνουν στην επιφάνεια την απόκλιση από αυτό που θεωρείται κοινωνικά αποδεκτό. Με άλλα λόγια, αποκαλύπτουν τι θεωρείται για μια κοινωνική

ομάδα αναμενόμενο, «κοινή λογική», αλλά και τι θεωρείται μη αναμενόμενο και ασύμβατο με την «κοινή λογική» (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 101).

Πιο συγκεκριμένα, η αφήγηση μπορεί να προσεγγιστεί ως ο τρόπος της κειμενικής αναπαράστασης διαδοχικών γεγονότων υπό μία συγκεκριμένη αξιολογική οπτική γωνία (Labov, 1972: 359-361). Οι αφηγηματικές επιλογές ενός κειμένου μπορούν να συζητηθούν υπό το πρίσμα του μοντέλου αφηγηματικής τοποθέτησης του Bamberg (1997: 337; βλ. επίσης Αρχάκης, 2020: 203-204), το οποίο περιλαμβάνει τρία επίπεδα:

- (1) **Αφηγηματικός κόσμος:** αφορά τον τρόπο με τον οποίο τοποθετούνται στα εξιστορούμενα γεγονότα οι αφηγηματικοί χαρακτήρες. Για την ανάλυση του συγκεκριμένου επιπέδου, μπορεί να αξιοποιηθεί και ο μηχανισμός της συμμετοχικής κατηγοριοποίησης (membership categorization device) του Sacks (1992; βλ. επίσης Μακρή-Τσιλιπάκου, 2014). Με βάση τον μηχανισμό αυτό, οι αναπαριστώμενοι χαρακτήρες ταξινομούνται σε κατηγορίες, οι οποίες καθορίζονται από κοινωνιοπολιτισμικά κριτήρια. Σε κάθε κατηγορία αποδίδονται ορισμένα κατηγορήματα (predicates), δηλαδή συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, συγκεκριμένες συμπεριφορές και δραστηριότητες. Για παράδειγμα, στο υπό μελέτη κείμενο εντοπίζονται οι κατηγορίες πλειονοτικός και μετανάστης-πρόσφυγας και, μέσα από τα κατηγορήματα που αποδίδονται στην κάθε κατηγορία, οικοδομείται η τοποθέτηση των χαρακτήρων και η μεταξύ τους σχέση (βλ. Αρχάκης, 2020: 208; Archakis, 2022: 1271).
- (2) **Αφηγηματική διεπίδραση:** διαμορφώνεται με βάση τη σχέση που επιδιώκει να οικοδομήσει ο/η δημιουργός του κειμένου με τους/τις αποδέκτες/τριές του. Για τη διερεύνηση αυτής της σχέσης είναι χρήσιμη, σύμφωνα με τον Αρχάκη (2020: 209-216), η έννοια του προσώπου (face) το οποίο ορίζεται ως η δημόσια εικόνα που οι συμμετέχοντες/ουσες σε μία διεπίδραση θέλουν να παρουσιάσουν για τον εαυτό τους (Brown & Levinson, 1987: 61). Το πρόσωπο των αποδεκτών/τριών ενισχύεται, όταν ο/η ομιλητής/τρια δείχνει να έχει κοινές προσδοκίες και να ακολουθεί κοινές αξίες με τους/τις αποδέκτες/τριες. Αντίθετα, το πρόσωπο απειλείται όταν ο/η ομιλητής/τρια καταθέτει σχόλια αρνητικά ή αντίθετα προς τις προσδοκίες των αποδεκτών/τριών (ό.π.: 61-65, 70, 107). Δεδομένου ότι το υπό ανάλυση κείμενο α) έχει δημιουργηθεί στην ελληνική γλώσσα, και β) έχει πολλούς/ές δυνητικούς/ές αποδέκτες/τριες, μπορεί να θεωρηθεί

ότι απευθύνεται σε ένα εθνικό πλειονοτικό συλλογικό πρόσωπο (group face, Sifianou & Bayraktaro lu, 2012: 297) το οποίο συντονίζεται με την κυρίαρχη εθνική προσδοκία αφομοίωσης των διαφορετικών μειονοτικών Άλλων (Αρχάκης, 2020: 212-214). Στο πλαίσιο αυτό, μπορούμε να υποθέσουμε ότι τα κατηγορήματα αφομοίωσης των μεταναστών/τριών-προσφύγων/ισών που πιθανώς εντοπίζονται στον αφηγηματικό κόσμο ενισχύουν τις προσδοκίες του συλλογικού πλειονοτικού προσώπου και οικοδομούν μια σχέση εγγύτητας ανάμεσα στους/στις δημιουργούς του κειμένου και τους/τις πλειονοτικούς/ές αποδέκτες/τριές του. Από την άλλη, τα κατηγορήματα καταγγελίας των πλειονοτικών πρακτικών α-ντιπθενται προς τις αξίες που μοιάζει να αποδέχεται το εθνικό πλειο-νοτικό συλλογικό πρόσωπο και δημιουργούν μια σχέση απόστασης μεταξύ των δημιουργών του κειμένου και των πλειονοτικών αποδεκτών/τριών του (Archakis, 2022: 1272).

- (3) **Συνολική τοποθέτηση:** αναφέρεται στις θέσεις που προωθεί ο/η αφηγητής/τρια μέσα από το κείμενο του/της σε σχέση με τους λόγους που βρίσκονται σε κοινωνική κυκλοφορία. Η συνολική τοποθέτηση προκύπτει από τη συνδυαστική ανάλυση των επιμέρους τοποθετήσεων που έχουν εντοπιστεί μεταξύ των χαρακτήρων του αφηγηματικού κόσμου και μεταξύ του/της αφηγητή/τριας και των αποδεκτών/τριών κατά την αφηγηματική διεπίδραση. Όταν από τον συνδυασμό των δύο προηγούμενων επιπέδων προκύπτει σύγκλιση με τις αντιρατσιστικές αξίες, τότε ο/η αφηγητής/τρια προωθεί μια αντιρατσιστική τοποθέτηση και το κείμενο συντονίζεται με τον αντιρατσιστικό λόγο. Όταν από τον συνδυασμό των δύο προηγούμενων επιπέδων προκύπτει σύγκλιση με τις εθνικές ομογενοποιητικές προσδοκίες, τότε προωθείται μια ρατσιστική τοποθέτηση και το κείμενο συντονίζεται με τον ρατσιστικό λόγο (Archakis, 2022: 1273).

Περνώντας στην εννοιολόγηση του χιούμορ, οι μαθητές/τριες είναι σημαντικό να αντιληφθούν ότι προκύπτει κυρίως μέσα από την ανατροπή του προσδοκώμενου. Το χιούμορ δηλαδή φέρνει στην επιφάνεια κοινωνικές πεποιθήσεις και πολιτισμικές αξίες με βάση τις οποίες προσδιορίζονται η κανονικότητα και η απόκλιση (Τσάκωνα, 2013: 34-35). Πιο συγκεκριμένα, η κριτική επεξεργασία των χιουμοριστικών επιλογών του κειμένου μπορεί να βασιστεί στη ΓΘΓΧ (Attardo, 1994; 2001; 2020), η οποία ερμηνεύει το χιούμορ ως ασυμβατότητα ανάμεσα σε αυτό που περιμένουμε να συμβεί και σε αυτό που τελικά συμβαίνει. Η αντίθεση που προκύπτει ανάμεσα σε ένα αναμενόμενο και ένα μη αναμενόμενο γνωσιακό σχήμα ονομάζεται γνωσιακή αντίθεση





(script opposition). Τα σημεία του κειμένου στα οποία εντοπίζεται η ασυμβατότητα ονομάζονται χιουμοριστικά εκφωνήματα (humorous lines, Attardo, 2001: 29, 82-83; Tsakona, 2003). Από την ανάλυση των χιουμοριστικών εκφωνημάτων και της ασυμβατότητας που εμπιέριέχουν, αναδεικνύεται ο χιουμοριστικός στόχος (target). Ο στόχος μπορεί να είναι ένα πρόσωπο ή μία ομάδα που αναφέρεται μέσα στο κείμενο και σε βάρος του/της οποίου/ας στρέφεται το χιούμορ. Το χιούμορ μπορεί επίσης να έχει ως στόχο ορισμένες κοινωνικές αντιλήψεις (Attardo, 1994: 224-225; 2001: 23-24; 2020: 144-147).

Οι μαθητές/τριες, βασιζόμενοι/ες στις παραπάνω εννοιολογήσεις, προχωρούν στην κριτική ανάλυση του κειμένου της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ.

Αναλύοντας

Σε αυτό το στάδιο στόχος είναι οι μαθητές/τριες να μπορούν να αναλύουν τις δομές και τις λειτουργίες του κειμένου, να αξιολογούν τις αναπαραστάσεις που προβάλλονται σε αυτό και να ερμηνεύουν τα κίνητρα και τις σκοπιμότητες των δημιουργών του. Ειδικότερα, στο υπό ανάλυση κείμενο οι μαθητές/τριες, σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό, μπορούν να εξετάσουν:

- τα κατηγορήματα, τα χιουμοριστικά εκφωνήματα και τις γνωσιακές αντιθέσεις μέσω των οποίων κατασκευάζονται συγκεκριμένες αναπαραστάσεις ή στοχοποιούνται χιουμοριστικά συγκεκριμένοι χαρακτήρες στο επίπεδο του αφηγηματικού κόσμου,
- το είδος της σχέσης (εγγύτητα ή απόσταση) που οικοδομείται ανάμεσα στους/στις δημιουργούς και τους/τις αποδέκτες/τριες του κειμένου στο επίπεδο της αφηγηματικής διεπίδρασης και τον τρόπο με τον οποίο η χιουμοριστική στοχοποίηση συγκεκριμένων συμπεριφορών επηρεάζει τη σχέση αυτή,
- τη συνολική τοποθέτηση της αφήγησης στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και τον τρόπο με τον οποίο μέσω του χιούμορ αναπαράγονται οι ρατσιστικές και οι αντιρατσιστικές τοποθετήσεις.

Όπως ήδη αναφέραμε (βλ. Βιώνοντας), το κείμενο που προτείνουμε προς κριτική επεξεργασία προέρχεται από το βίντεο της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ με τίτλο «Η συνάντηση». Η απομαγνητοφωνημένη του μορφή έχει ως εξής (για τα σύμβολα απομαγνητοφώνησης, βλ. Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 77):

((Δυο άγνωστοι μεταξύ τους άνδρες κάθονται δίπλα δίπλα σε ένα παγκάκι στο σταθμό του τρένου. Ο ένας διαβάζει μια εφημερίδα και ξεκινά να μονολογεί.))

- (1) A. Κοί:τα εδώ ρε κοί:τα εδώ ρε, έχουμε πήξει στους ξένους.
- (2) B. Συγγνώμη;
- (3) A. Λέω, έχουμε πήξει στους ξένους, όπου και να κοιπάξεις πλέον βλέπεις ένα ξένο, εισβολή έχει γίνει. ((Χτυπάει το κινητό τηλέφωνο του δεύτερου άνδρα και αρχίζει να μιλά στη γλώσσα καταγωγής του. Ο πρώτος άνδρας τον κοιτά σοκαρισμένος))
- (4) A. Συγγνώμη ξένος είσαι;
- (5) B. Ναι.
- (6) A. Αποκλείεται.
- (7) B. Συγγνώμη;
- (8) A. Λέω αποκλείεται. Εσύ μοιάζεις τελείως με Έλληνα.
- (9) B. Συγγνώμη που σας απογοητεύω.
- (10) A. Α Μιλάς και καλά ελληνικά. Πώς γίνεται να είσαι ξένος;
- (11) B. Έχω κάποια χρόνια εδώ.
- (12) A. Ο ένας γονιός πρέπει να είναι Έλληνας.
- (13) B. Κι οι δυο ξένοι είναι.
- (14) A. Ναι αλλά εσύ γεννήθηκες εδώ.
- (15) B. Κι εγώ έξω γεννήθηκα.
- (16) A. Και τι κάνεις εδώ; Δουλεύεις;
- (17) B. Ναι.
- (18) A. Α πουλάκι μου:, ήρθες και πήρες τη δουλειά κάποιου Έλληνα.
- (19) B. Δεν έχω πάρει κανενός Έλληνα τη δουλειά.
- (20) A. Ε και τότε τι είσαι; Εγκληματίας. Θες να με κλέψεις; ((Ανεβάζει τον τόνο της φωνής του και απευθύνεται στον κόσμο γύρω του)) Βοήθεια ρε με κλέβουνε.
- (21) B. Σας παρακαλώ δε θέλω να σας κλέψω.
- (22) A. Θες ρε: να σου δώσω δυο ευρώ να φας κάτι; Να ταΐσεις τα παιδάκια σου;
- (23) B. Ο Χριστός και η Παναγία, δε χρειάζομαι λεφτά, ευχαριστώ.

- (24) A. Ο Χριστός και η Παναγία; ρε άσε τους Χριστούς και τις Παναγίες, είσαι ξένος και μιλάς για Χριστούς και Παναγίες. ((Ο μετανάστης-πρόσφυγας σηκώνεται)) Α να να να, θα το ρίξεις κάτω έ; ((Δείχνει ένα χάρτινο ποτήρι που κρατά ο μετανάστης-πρόσφυγας στο χέρι του)) Θα βρωμίσεις την Αθήνα μας. Εμείς πληρώνουμε φόρους για να καθαρίζουμε τις βρωμιές σας.
- (25) B. Κι εγώ πληρώνω φόρους κύριε.
- (26) A. Ρε θα μας τρελάνεις ρε; E; Μοιάζεις με Έλληνα, μιλάς σαν Έλληνας, δεν κλέβεις, δεν βρωμίζεις, πληρώνεις και φόρους. Πώς γίνεται να είσαι ξένος;
- (27) B. Τι να σας πω; Ήρθα εδώ στην Ελλάδα για μια καλύτερη ζωή, όπως όλοι οι ξένοι, δεν ξέρω τι άλλο να σας πω για να σας πείσω, έχει έρθει και το τρένο μου. ((φτάνει το τρένο))
- (28) A. Πώς σε λένε ρε;
- (29) B. Γιάννης Πιλίσχι.
- (30) A. Βίκτωρας Μπούρας Βαλέσας.
- (31) B. Μπούρας Βαλέσας;
- (32) A. Ναι. Τι;
- (33) B. Τίποτα, έχετε πολύ ενδιαφέρον επίθετο.
- (34) A. Ναι ναι η γιαγιά μου είχε έρθει από το: και ο παππούς ο παππούς δηλαδή του παππού μου όταν ήρθε:.
- (35) B. Συγγνώμη θα χάσω το τρένο έτσι;
((Ο μετανάστης-πρόσφυγας γνέφει στον Έλληνα και φεύγει))

Στο επίπεδο του αφηγηματικού κόσμου, οι μαθητές/τριες θα μπορούσαν αρχικά να παρατηρήσουν ότι ο χαρακτήρας (Α) εντάσσεται στην κατηγορία πλειονοπικός/ή. Στη συγκεκριμένη κατηγορία προσδένεται το κατηγορήμα της υπονόμησης των Άλλων, οι οποίοι/ες χαρακτηρίζονται ρατσιστικά ως 'ξένοι/ες' που έχουν 'εισβάλει' στην Ελλάδα [βλ. (3)]. Αποδέκτης των ρατσιστικών σχολίων του πλειονοπικού είναι ο χαρακτήρας (Β), ο οποίος κατηγοριοποιείται ως μετανάστης-πρόσφυγας, δεδομένων των κατηγορημάτων που του αποδίδονται σχετικά με τη γλώσσα καταγωγής του [βλ. τα σχόλια στη συνεισφορά (3)] και σχετικά με τη μετακίνησή του στην Ελλάδα προς αναζήτηση καλύτερων συνθηκών διαβίωσης [βλ. (11), (15), (27)].

Ειδικότερα, η ρατσιστική συμπεριφορά του πλειονοπικού χαρακτήρα αναδύεται μέσα από συγκεκριμένα κατηγορήματα απειλητικότητας και θυματοποίησης του μετανάστη-πρόσφυγα με αφορμή τη δημόσια χρήση της γλώσσας καταγωγής του. Τα κατηγορήματα απειλητικότητας προβάλλουν τον μετανάστη-πρόσφυγα ως άτομο με παραβατική συμπεριφορά [βλ. (18), (20)], που προσβάλλει τη θρησκεία της χώρας υποδοχής, απειλεί τη δημόσια καθαριότητα και προκαλεί οικονομική επιβάρυνση στον πλειονοπικό πληθυσμό [βλ. (24)]. Η εικόνα του παραβατικού και απειλητικού μετανάστη-πρόσφυγα ενισχύεται ιδιαίτερα στη συνεισφορά (26) «δεν κλέβεις, δεν βρωμίζεις, πληρώνεις και φόρους. Πώς γίνεται να είσαι ξένος;», όπου η μη παραβατική και μη απειλητική συμπεριφορά ταυτίζεται αυθαίρετα με τη μη μεταναστευτική-προσφυγική καταγωγή, δηλαδή με την πλειονοπική ομάδα. Αντίστοιχα, η θυματοποίηση του μετανάστη-πρόσφυγα αναδύεται από την παρουσίασή του ως ατόμου το οποίο βρίσκεται σε δυσχερή οικονομική κατάσταση και καταφεύγει στην ελεημοσύνη των πλειονοπικών για την εξασφάλιση των απαραίτητων αγαθών [βλ. (22)].

Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες καλούνται να παρατηρήσουν ότι τα ρατσιστικά κατηγορήματα απειλητικότητας και θυματοποίησης που αποδόθηκαν στον μετανάστη-πρόσφυγα αναιρούνται μέσα από τις απαντήσεις που ο ίδιος δίνει στον πλειονοπικό χαρακτήρα. Οι μαθητές/τριες δηλαδή μπορούν να διαπιστώσουν ότι ο μετανάστης-πρόσφυγας επιχειρεί να ανατρέψει τη στερεοτυπική εικόνα του παραβατικού και αδύναμου Άλλου επιδεικνύοντας μεγάλο βαθμό «επιτυχούς» αφομοίωσής του στη χώρα υποδοχής. Συγκεκριμένα, παρουσιάζει τον εαυτό του με κατηγορήματα μη παραβατικής συμπεριφοράς [βλ. (21)], έντιμης εργασίας [βλ. (19)] και οικονομικής αυτονομίας [βλ. (23)]. Επιπλέον, έχει κατορθώσει να «μοιάζει τελείως με Έλληνα» [βλ. (8)], να χρησιμοποιεί «σωστά» την πρότυπη ελληνική [βλ. (10), (26)], και έχει ελληνοποιήσει το όνομά του [βλ. (29) Γιάννης]. Προκειμένου δηλαδή να ανηκρούσει τα ρατσιστικά σχόλια που δέχεται, ο μετανάστης-πρόσφυγας παρουσιάζεται ως ένας ακίνδυνος, χρήσιμος και αφομοιωμένος Άλλος, ο οποίος δεν συνιστά υλική, γλωσσική και πολιτισμική απειλή, και δεν επιβαρύνει, αλλά ενισχύει την οικονομία της χώρας υποδοχής, δουλεύοντας και καταβάλλοντας τους προβλεπόμενους φόρους στο ελληνικό κράτος [βλ. (25)]. Στη βάση αυτή, οι μαθητές/τριες θα μπορούσαν να συζητήσουν ότι τα παραπάνω κατηγορήματα αφομοίωσης του μετανάστη-πρόσφυγα συντελούν στη φαινομενική αντίκρουση των καταφανών ρατσιστικών κατηγορημάτων που του αποδόθηκαν από τον πλειονοπικό χαρακτήρα.

Η υπονόμηση των ρατσιστικών θέσεων ενισχύεται από το επώνυμο Βαλέσας [βλ. (31)]. Το

συγκεκριμένο εκφώνημα επιφέρει τη χιουμοριστική στοχοποίηση του πλειονοτικού χαρακτήρα μέσα από την αποκάλυψη του μη αναμενόμενου για έναν Έλληνα επιθέτου του (γνωσιακή αντίθεση: ο πλειονοτικός χαρακτήρας φέρει/δεν φέρει ένα στερεοτυπικό ελληνικό επίθετο). Όπως υποδηλώνει και το επόμενο χιουμοριστικό εκφώνημα «Ναι ναι η γιαγιά μου είχε έρθει από το: και ο παππούς ο παππούς δηλαδή του παππού μου όταν ήρθε:» [βλ. (34)], το επίθετο του πλειονοτικού φανερώνει τη μεταναστευτική-προσφυγική καταγωγή των δικών του προγόνων και δημιουργεί ασυμβατότητα σε σχέση με την προηγούμενη ρατσιστική συμπεριφορά του συγκεκριμένου χαρακτήρα (γνωσιακή αντίθεση: ένα άτομο με μεταναστευτική-προσφυγική καταγωγή δεν συμπεριφέρεται/συμπεριφέρεται ρατσιστικά προς τους/τις μετανάστες/τριες-πρόσφυγες/ισσες). Με τον τρόπο αυτό, ο πλειονοτικός χαρακτήρας στοχοποιείται χιουμοριστικά ως ένα άτομο το οποίο εκδηλώνει ρατσιστική συμπεριφορά προς τους/τις μετανάστες/τριες-πρόσφυγες/ισσες, παρά το γεγονός ότι και η δική του οικογένεια είχε στο παρελθόν μετακινηθεί στην Ελλάδα από διαφορετικά γεωγραφικά μέρη. Επομένως, μέσα από τη χιουμοριστική στοχοποίηση του πλειονοτικού χαρακτήρα αφενός καταδικάζεται η καταφανής ρατσιστική συμπεριφορά του και αφετέρου αναδεικνύεται ο ισχυρός βαθμός και της δικής του αφομοίωσης. Μάλιστα, ως μετανάστης-πρόσφυγας τρίτης (πιθανότητα) γενιάς προβάλλεται όχι μόνο να έχει αποβάλει όλα τα χαρακτηριστικά της διαφορετικότητας του, αλλά να έχει και ο ίδιος εσωτερικεύσει τα ρατσιστικά στερεότυπα που διαιωνίζονται από την κυρίαρχη πλειονοτική ομάδα (βλ. Archakis & Tsakona, 2022).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, στη συνέχεια οι μαθητές/τριες μπορούν να εστιάσουν στο επίπεδο της αφηγηματικής διεπίδρασης. Ειδικότερα, θα μπορούσαν να συζητήσουν ότι με την αναίρεση των χιουμοριστικών κατηγορημάτων στις απαντήσεις του μετανάστη, αλλά και με τη χιουμοριστική στοχοποίηση της ρατσιστικής πλειονοτικής συμπεριφοράς, διαμορφώνεται μια σχέση απόστασης ανάμεσα στο κείμενο και τους/τις πλειονοτικούς/ές αποδέκτες/τριες και πλήττει το εθνικό πλειονοτικό συλλογικό πρόσωπο. Ωστόσο, μέσα από τα κατηγορήματα αφομοίωσης του μετανάστη-πρόσφυγα, το κείμενο οικοδομεί μια σχέση εγγύτητας με τους/τις αποδέκτες/τριες, καθώς ενισχύει την προσδοκία του συλλογικού πλειονοτικού προσώπου για γλωσσική και πολιτισμική αφομοίωση των Άλλων.

Έχοντας εντοπίσει και κατανοήσει τα κατηγορήματα στο επίπεδο του αφηγηματικού κόσμου και τις σχέσεις που οικοδομούνται με τους/τις αποδέκτες/τριες στο επίπεδο της αφηγηματικής

διεπίδρασης, οι μαθητές/τριες θα μπορούσαν να αναζητήσουν τη συνολική τοποθέτηση που προωθείται στο υπό ανάλυση κείμενο. Θα μπορούσαν δηλαδή να διαπιστώσουν ότι η χιουμοριστική στοχοποίηση της ρατσιστικής συμπεριφοράς και η σχέση απόστασης που διαμορφώνεται με τους/τις αποδέκτες/τριες συντελούν στην καταγγελία των καταφανών ρατσιστικών επιθέσεων και στη συνειδητοποίηση της αντιρατσιστικής πρόθεσης των δημιουργών του συγκεκριμένου κειμένου. Ωστόσο, η αναπαράσταση των δύο χαρακτήρων ως «επιτυχώς» αφομοιωμένων γλωσσικά και πολιτισμικά και η σχέση εγγύτητας που επιδιώκεται με τους/τις α-ποδέκτες/τριες αναδεικνύουν ότι το κείμενο εξακολουθεί να προωθεί τη ρατσιστική προσδοκία αφομοίωσης των Άλλων. Έτσι, οι μαθητές/τριες μπορούν να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι το υπό μελέτη βίντεο συνιστά ένα παράδειγμα ρευστού ρατσισμού, καθώς το αντιρατσιστικό μήνυμα που προωθείται με έναν φαινομενικά «αθώο» χιουμοριστικό τρόπο είναι ότι η καταγγελία του ρατσισμού ισχύει υπό την προϋπόθεση της γλωσσικής, πολιτισμικής και κοινωνικής αφομοίωσης των μεταναστών/τριών-προσφύγων/ισσών.

Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να διευκρινίσουμε ότι η συγκεκριμένη κειμενική ανάλυση είναι ενδεικτική. Στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, η διδακτική διαδικασία είναι ανοιχτή σε πολλαπλές ερμηνευτικές προσεγγίσεις τόσο από μέρους των μαθητών/τριών όσο και από μέρους των εκπαιδευτικών.

Εφαρμόζοντας

Στόχος της συγκεκριμένης διαδικασίας είναι οι μαθητές/τριες να επιχειρήσουν μια παρέμβαση στον κόσμο στον οποίο ζουν, κατασκευάζοντας δικά τους εναλλακτικά κείμενα. Οι μαθητές/τριες θα μπορούσαν να συνεργαστούν σε ομάδες και να δημιουργήσουν νέες αφηγήσεις (χιουμοριστικές ή μη) μέσω των οποίων η γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητα των μεταναστών/τριών-προσφύγων/ισσών να προβάλλεται ως ισότιμη με αυτήν του πλειονοτικού πληθυσμού και να αμφισβητείται η ρατσιστική προσδοκία αφομοίωσής τους. Στη δημιουργία των νέων κειμένων σημαντική μπορεί να φανεί η συμβολή των δίγλωσσων ή/και πολύγλωσσων μαθητών/τριών της τάξης προκειμένου να αξιοποιηθούν και να αναδειχτούν οι πολιτισμικές τους εμπειρίες και οι γλώσσες καταγωγής τους. Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες θα μπορούσαν να συγκρίνουν τα κείμενα που δημιούργησαν και να εντοπίσουν τους (ρατσιστικούς ή/και αντιρατσιστικούς) λόγους που αναδεικνύονται σε αυτά.

Στο σημείο αυτό, να σημειωθεί ότι η παραπάνω εκπαιδευτική πρόταση δεν συνιστά άμεσα εφαρμόσιμο διδακτικό υλικό. Για την εφαρμογή της είναι απαραίτητη η προσαρμογή της στα ενδιαφέροντα και την ηλικία των μαθητών/τριών.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στο παρόν άρθρο, στόχος μας ήταν η εκπαιδευτική αξιοποίηση κειμένων ρευστού ρατσισμού (Weaver, 2016) με στόχο την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού των μαθητών/τριών σε σχέση με αυτό το υπόρρητο είδος ρατσισμού. Να συνειδητοποιήσουν δηλαδή ότι τα κείμενα ρευστού ρατσισμού συντονίζονται μόνο φαινομενικά με τον αντιρατσιστικό λόγο, καθώς εξακολουθούν να αναπαράγουν ρατσιστικές θέσεις σε βάρος των μεταναστευτικών-προσφυγικών ομάδων.

Για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής μας πρότασης αξιοποιήσαμε το μο-ντέλο των πολυγραμματισμών (Kalantzis & Cope, 2012; 2013). Μέσα από την αξιοποίηση των τεσσάρων σταδίων των πολυγραμματισμών, οι μαθητές/τριες καλούνται να μελετήσουν κείμενα της κοινωνικής τους πραγματικότητας που αναφέρονται σε μεταναστευτικά-προσφυγικά θέματα (βιώνοντας) και να εξοικειωθούν με θεωρητικές περιγραφές που θα χρησιμεύσουν στην κριτική ανάλυση των κειμένων αυτών (εννοιολογώντας). Ειδικότερα, προτείνουμε την κριτική επεξεργασία ενός αφηγηματικού χιουμοριστικού κειμένου, με στόχο οι μαθητές/τριες να μπορούν να εντοπίζουν τις αφηγηματικές και χιουμοριστικές πρακτικές μέσω των οποίων αναπαράγονται οι ρατσιστικές προσδοκίες αφομοίωσης του/της Άλλου/ης στο πλαίσιο του φαινομενικά αντιρατσιστικού λόγου (αναλύοντας). Απώτερος στόχος είναι οι μαθητές/τριες, μέσα από τη δημιουργία των δικών τους κειμένων (εφαρμόζοντας), να οδηγηθούν στην αποδόμηση των φυσικοποιημένων αντιλήψεων για τους μεταναστευτικούς-προσφυγικούς πληθυσμούς, διαδίδοντας λόγους ανταγωνιστικούς προς τον ρατσιστικό (εθνικό) λόγο (Αρχάκης, 2020: 307) και συμμετέχοντας ενεργά στην προσπάθεια μετασχηματισμού της κοινωνικής πραγματικότητας (Freire, 1970). Τέτοιου είδους κείμενα μπορούν να αποτελέσουν αφορμή αναστοχαστικών συζητήσεων, να συμβάλουν στην ανάπτυξη μιας πολυσυλλεκτικής και πολυφωνικής αλληλεπίδρασης και να ενισχύσουν την διαμόρφωση διαπολιτισμικών και διαγλωσσικών περιβαλλόντων.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να υπογραμμίσουμε ότι δεν φιλοδοξούμε η εκπαι-δευτική μας πρόταση να γίνει μέρος μιας άνωθεν επιβαλλόμενης γλωσσικής πο-λιτικής που προσχηματικά ενσωματώνει την όποια σύγχρονη κριτική προσέγγιση (Κουτσογιάννης, 2017). Η υλοποίηση

τέτοιου είδους εκπαιδευτικών προτάσεων προϋποθέτει καταρχήν τον κριτικό επαναπροσδιορισμό της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία δεν θα πλαισιώνεται από ανελαστικούς σχολικούς χρόνους και αυστηρά προκαθορισμένη διδακτέα ύλη. Προϋποθέτει εκπαιδευτικούς που επιχειρούν, μαζί με τους/τις μαθητές/τριες τους, να αντισταθούν στους αφομοιωτικούς στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων και να δοκιμάζουν στην πράξη τις θέσεις του κριτικού γραμματισμού (βλ. Αρχάκης, 2020: 325-327). Η υλοποίηση της εκπαιδευτικής πρότασης που παρουσιάσαμε προϋποθέτει δηλαδή ένα σχολείο που θα ενθαρρύνει τη διαρκή διαπραγμάτευση των γλωσσικών, κοινωνικών και κειμενικών συμβάσεων· ένα σχολείο που θα παρακινεί τους/τις εμπλεκόμενους/ες στην εκπαιδευτική διαδικασία να λειτουργούν ως ερευνητές/τριες και, ταυτόχρονα, ως συνδιαμορφωτές/τριες της εκπαιδευτικής και ευρύτερα της κοινωνικής πραγματικότητας.

Αναφορές

Ξερόγλωσσες

Anthias, F., & Lloyd, C. (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. (2022). Tracing racism in antiracist narrative texts online. *Ethnic and Racial Studies*, 45(7), 1261-1282.

Archakis, A., Lampropoulou, S., & Tsakona, V. (2018). "I'm not racist but I expect linguistic assimilation": The concealing power of humor in an anti-racist campaign. *Discourse, Context and Media*, 23, 53-61.

Archakis, A., & Tsakona, V. (2022). "It is necessary to try our best to learn the language": A Greek case study of internalized racism in antiracist discourse. *Journal of International Migration and Integration*, 23, 161-182.

Attardo, S. (1994). *Linguistic Theories of Humour*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Attardo, S. (2001). *Humorous Texts: A Semantic and Pragmatic Analysis*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Attardo, S. (2020). *The Linguistics of Humor: An Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Bamberg, M. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History*, 7, 335-342.

Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. (Μ. Αραποπούλου, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχιμιο. (έκδοση πρωτοτύπου 1995).

Beck, A. S. (2005). A place for critical literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48(5), 392-400.

Behrman, E. H. (2006). Teaching about language, power, and text: A review of classroom practices that support critical literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 49(6), 490-498.

Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.

Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London/ New York: Routledge.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση: Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. (Γ. Χρησιδής, Μτφ.). Αθήνα: Κριτική. (έκδοση πρωτοτύπου 2008).

Labov, W. (1972). *Language in the Inner City: Studies in Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60-92.

O'Brien, E. (2009). From antiracism to antiracisms. *Sociology Compass*, 3(3), 501-512.

Rogers, R., & Trigos-Carrillo, L. 2017. Intersecting intellectual trajectories: Multiliteracies and critical discourse analysis. In Serafini, F., & Gee, E. (Eds.), *Remixing multiliteracies: Theory and practice from New London to New Times*. New York, NY: Teachers College Press, 91-105.

Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation*. Cambridge: Blackwell.

Sifianou, M., & Bayraktarolu, A. (2012). "Face", stereotyping, and claims of power: The Greeks and Turks in interaction. In C. Bratt Paulston, S.F. Kiesling, & E.S. Rangel (Eds.), *The handbook of intercultural discourse and communication* (pp. 292-312). Oxford: Wiley/ Blackwell.

Tsakona, V. (2003). Jab lines in narrative jokes. *Humor: International Journal of Humor Research*, 16(3), 315-329.

Tsakona, V. (2019). Talking about humor, racism, and anti-racism in class: A critical literacy proposal. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov Series IV: Philology and Cultural Studies*, 12(61) (2), 111-141.

Tsakona, V., Karachaliou, R., & Archakis, A. (2020). Liquid racism in the Greek anti-racist campaign #StopMindBorders. *Journal of Language Aggression and Conflict*, 8(2), 232-261.

Tsami, V., Skoura, E., & Archakis, A. (submitted). Racist and antiracist discourse in Greek migrant/refugee jokes: A multiliteracies teaching proposal about liquid racism. In A. Archakis & V. Tsakona (Eds.), *Exploring the ambiguities of liquid racism: In between antiracist and racist discourse*. Amsterdam: John Benjamins.

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/Philadelphia: John Benjamins.

van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and Power*. New York: Palgrave Macmillan.

van Dijk, T. A. (2021). *Antiracist Discourse: Theory and History of a Macromovement*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vasquez, V.-M. (2017). Critical literacy. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. (Διαθέσιμο: <https://oxfordre.com/education/display/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-20>, προσπελάστηκε τον 2/2024)

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.

Ελληνικές

Αρχάκης, Α., & Τσάκωνα, Β. (2011). *Ταυτότητες, Αφηγήσεις και Γλωσσική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.

Αρχάκης, Α. (2020). *Από τον Εθνικό στον Μετα-Εθνικό Λόγο: Μεταναστευτικές Ταυτότητες και Κριτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.

Αρχάκης, Α., Καραχάλιου, Ρ., Τσάμη, Β., & Λαζανάς, Α. (2023). Ανιχνεύοντας τον ρατσισμό σε ένα σώμα αντιρατσιστικών κειμένων για μεταναστευτικούς και προσφυγικούς πληθυσμούς. Στο Α. Αρχάκης, Ρ. Καραχάλιου, & Β. Τσάκωνα (Επιμ.), *Ικνηλατώντας τη διείσδυση του ρατσισμού στον αντιρατσιστικό λόγο: Μελέτες για τον ρευστό ρατσισμό* (51-126). Αθήνα: Πεδίο.

Κοντοβούρνη, Σ. (2013). Κριτικός γραμματισμός. Μια προσπάθεια θεωρητικής οριοθέτησης της έννοιας. Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση. *Πρακτικά του 13ου συνεδρίου. Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου* (25-46). Λευκωσία: Κύπρος.

Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική Διδασκαλία Χθες, Σήμερα, Αύριο: Μια Πολιτική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών/Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Μακρή-Τσιλιπάκου, Μ. (2014). Πρακτικές κοινωνιο(γλωσσικής) κατηγοριοποίησης: Κατηγορίες μέλους. Στο G. Kotzoglou, N. Nikolou, E. Karantzola, K. Fran-tzi, I. Galantomos, M. Georgalidou, V. Kourti-Kazoullis, Ch. Papadopoulou, E. Vlachou (Επιμ.), *Selected papers of the 11th international conference on Greek linguistics* (19-45). Rhodes: University of the Aegean.

Πανατζής, Β. (2015). *Αντιρατσιστική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις, (Διαθέσιμο: <http://hdl.handle.net/11419/1633>, προσπελάστηκε τον 2/2024)

Σκούρα, Β., Τσάμη, Β., & Αρχάκης, Α. (υπό δημοσίευση). «Αξιοποιώντας κείμενα ρευστού ρατσισμού στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών: Προτάσεις κριτικού γραμματισμού και στάσεις των εκπαιδευτικών». *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*.

Τεντολούρης, Φ., & Χατζησαββίδης, Σ. (2014). Λόγοι του κριτικού γραμματισμού και η «τοποθέτησή» τους στη σχολική πράξη: Προς μια γλωσσοδιδασκτική αναστοχαστικότητα. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 34, 411-421.

Τσάκωνα, Β. (2013). *Η Κοινωνιογλωσσολογία του Χιούμορ*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Τσάκωνα, Β., Καραχάλιου, Ρ., & Αρχάκης, Α. (2020). Μετανάστευση και κριτικός γραμματισμός: Η περίπτωση του ρευστού ρατσισμού. Στο Σ. Σοφοκλέους (Επιμ.), *Πρακτικά του 3ου διεθνούς συνεδρίου: «Γραμματισμός και σύγχρονη κοινωνία: Ταυτότητες, κείμενα, θεαμαί»* (525-539). Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.



Υπατη Αρμοστέα του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες. (2018). *Η Συνάντηση*, (Διαθέσιμο: <https://www.youtube.com/watch?v=tm1s3VQIQqY&t=10s>, προσπελάστηκε τον 2/2024)

Φτερνιάτη, Ά. (2010). Το διδακτικό υλικό για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού και η παιδαγωγική του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών. *Νέα Παιδεία*, 135.

Ψηφιακή Βάση Δεδομένων Ανπρατιστικών Κειμένων WIKI-TRACE. (2023), (Διαθέσιμο: https://traceprojectwiki.miraheze.org/wiki/Αρχική_σελίδα, προσπελάστηκε τον 2/2024)

ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΣ: Η ΤΕΧΝΙΚΗ ΡΟΜΟΔΟΡΟ

Σοφία Τσάτσου-Νικολούλη

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας/
Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια
sofitsatsou@gmail.com

Τασούλα Τσιλιμένη

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας/Καθηγήτρια
tsilimeni@uth.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία αναδεικνύεται ο ρόλος της δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής στην ενίσχυση της δεξιότητας διαχείρισης του χρόνου, η οποία σχετίζεται με τον συστηματικό και πειθαρχημένο προγραμματισμό του χρόνου, τη σωστή δηλαδή προτεραιοποίηση εργασιών και στόχων. Από την άλλη, η δημιουργική ανάγνωση αφορά την προσέγγιση διαφόρων κειμένων μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες προκειμένου να δημιουργηθούν νέες πρωτότυπες απόψεις και σκέψεις, ενώ η δημιουργική γραφή αφορά την αποτύπωση των νέων πρωτότυπων απόψεων στο χαρτί με γνώμονα τις εμπειρίες και τα συναισθήματα του γράφοντα. Η δημιουργική γραφή συνδέεται στενά με τη δημιουργική ανάγνωση και μάλιστα την προϋποθέτει, παρέχοντας τη δυνατότητα να υπάρχει συνάφεια μεταξύ ανάγνωσης και γραφής. Η υλοποίηση της παραπάνω διαδικασίας μπορεί να διευκολυνθεί μέσα από την εφαρμογή της τεχνικής Ρομοδορο, μίας απλής και αποτελεσματικής μεθόδου ενίσχυσης της δεξιότητας της διαχείρισης του χρόνου. Το άρθρο περιλαμβάνει ένα διδακτικό σενάριο αξιοποίησης των παραπάνω, διάρκειας 3 περίπου διδακτικών ωρών.

Λέξεις κλειδιά: δημιουργική ανάγνωση/γραφή, διαχείριση χρόνου, pomodoro

Abstract

This work highlights the role of creative reading and writing in enhancing time management skills, which is related to systematic and disciplined time planning, that is the correct prioritization of tasks and goals. On the other hand, creative reading is about approaching various texts through different perspectives in order to create new original opinions and thoughts, while creative writing is about capturing the new original opinions on paper based on the experiences and feelings of the writer. Creative writing is closely related to creative reading and even presupposes it, providing the possibility of a connection between reading and writing. The implementation of the above process can be facilitated through the application of the Pomodoro technique, a simple and effective method of enhancing the skill of time management. The article includes a teaching scenario for the utilization of the above, lasting 3-4 teaching hours.

Keywords: creative reading/writing, time management, pomodoro

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο χρόνος είναι ιδιαίτερα σημαντικός ως έννοια από μόνος του, αλλά το ίδιο σημαντική είναι και η δεξιότητα διαχείρισής του για τη ζωή μας και την ποιότητα που μπορεί να καθορίσει. Η αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου αφορά όχι μόνο τους ενήλικες, αλλά και τα παιδιά και σχετίζεται με τη σωστή προτεραιοποίηση εργασιών και στόχων. Ωστόσο, αρκετά συχνά οι μαθητές και οι μαθήτριες παραπονιούνται ότι δεν έχουν αρκετό χρόνο για να κάνουν όλες τις εργασίες τους και ότι πολλές από αυτές απαιτούν μία συνεχή αφοσίωση για μεγάλο χρονικό διάστημα. Επιπλέον, η κατάτμηση του χρόνου στην εκπαίδευση σε ίσες χρονικές διάρκειες σε συνδυασμό με την κατάτμηση της γνώσης σε γνωστικά αντικείμενα έχει μία τεχνοκρατική διάσταση που ικανοποιεί περισσότερο διοικητικές ανάγκες, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις υποκειμενικές ανάγκες των μαθητών/τριών, οι οποίες μπορεί να είναι ποικίλες λόγω της ετερογένειας στη σχολική τάξη (Παπαδόπουλος, 2008). Ωστόσο, η διαχείριση του χρόνου αναφέρεται σε ένα σύνολο συνθηκών ή συμπεριφορών που μπορούν να μαθευτούν μέσω εξειδικευμένης κατάρτισης και κατάλληλης πρακτικής. Καθώς, μάλιστα, η αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου ασκεί θετική επίδραση στην επίδοση των μαθητών/τριών, είναι αναγκαίο οι τελευταίοι να έχουν επίγνωση



του ρυθμού της εργασίας τους και να μάθουν να την οργανώνουν σωστά και αποτελεσματικά (Claessens et al., 2007: 255-276).

Πρέπει να διευκρινιστεί ότι η δεξιότητα διαχείρισης του χρόνου ανήκει στις μαλακές/οριζόντιες δεξιότητες (soft skills), οι οποίες, καθώς είναι ενδοπροσωπικές ή διαπροσωπικές, αφορούν τον τρόπο προσέγγισης καταστάσεων σε αντίθεση με τις σκληρές/κάθετες (hard skills) που είναι τεχνικές, κυρίως, φύσεως και αφορούν την απόδοση σε μία εργασία (Ζαρίφης, 2016). Από την άλλη πλευρά, η δημιουργική ανάγνωση και γραφή, με τη δεύτερη να προϋποθέτει πάντα την πρώτη, περιλαμβάνουν ένα σύνολο τεχνικών και πρακτικών που βοηθούν τον εμπλεκόμενο όχι μόνο να αποκτήσει δημιουργικές αναγνωστικές και συγγραφικές, λογοτεχνικές και μη, δεξιότητες, αλλά και να επικεντρωθεί σε δραστηριότητες ανάγνωσης, σύνθεσης, σκέψης και γραφής (Boothby, 1980: 674-676), βελτιώνοντας την προσοχή του, άρα και τη διαχείριση του χρόνου του. Άλλωστε, η ικανότητα διατήρησης της προσοχής σε μία εργασία συνδέεται στενά με την ικανότητα αναγνώρισης και περιορισμού των περιπασμών που αποσπούν την προσοχή μας από την εργασία αυτή και αποτελεί, επομένως, μία από τις πιο σημαντικές στρατηγικές διαχείρισης του χρόνου (Κουτρουβίδης, 2013: 8-9). Η μέθοδος Pomodoro είναι μία σύντομη και απλή, αλλά αποτελεσματική τεχνική ενίσχυσης της δεξιότητας διαχείρισης του χρόνου (Game Tree, 2020: 10). Στηρίζεται στη χρήση ενός χρονοδιακόπτη, ο οποίος μπορεί να διασφαλίσει την ομοιόμορφη και συνεχή ρύθμιση ροής μιας εργασίας. Στο παρόν άρθρο προτείνεται η αξιοποίηση της παραπάνω τεχνικής σε όλα τα στάδια δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής μέσα από τη χρήση χρονικά προσδιορισμένων διαστημάτων εργασίας και χρονομετρημένων διαλειμμάτων. Με αυτόν τον τρόπο, το άτομο, όχι μόνο αποκομίζει τα πολλαπλά οφέλη της δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής, αλλά και ενισχύει τη δεξιότητα διαχείρισης του χρόνου, μειώνοντας την αναβλητικότητα και τη διάσπαση της προσοχής κι επιτυγχάνοντας, έτσι, έναν σημαντικό βαθμό αυτοπειθαρχίας. Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας αποσαφηνίζονται οι έννοιες «δημιουργική ανάγνωση/γραφή», «διαχείριση χρόνου», «μαλακές/οριζόντιες δεξιότητες» και «τεχνική pomodoro», ενώ στο πρακτικό μέρος παρουσιάζεται μία εφαρμογή με τη μορφή διδακτικού σεναρίου υπό την παραπάνω οπτική.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Δημιουργική ανάγνωση και γραφή

Οι όροι “δημιουργική ανάγνωση” και “δημιουργική γραφή” συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους και μάλιστα η δεύτερη προϋποθέτει την πρώτη, δηλαδή τη σε βάθος μελέτη της λογοτεχνίας που

αποτελεί τη βασική πηγή της δημιουργικής λογοτεχνικής έκφρασης. Για τον Κιοσσέ (2018), η ανάγνωση του κειμένου αποτελεί αφορμή για γραφή, αλλά και η ίδια η γραφή αποτελεί αφορμή για περαιτέρω ανάγνωση, όχι μόνο των κειμένων που παράγονται από τα μέλη μιας ομάδας στο πλαίσιο ενός εργαστηρίου, αλλά και άλλων λογοτεχνικών κειμένων. Μέσα από τη δημιουργική ανάγνωση λογοτεχνικών ή μη κειμένων ο αναγνώστης, παιδί ή ενήλικας, αποθησαυρίζει υλικά, όπως σκέψεις, σχόλια, τεχνικές, τα οποία αξιοποιεί κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής. Άλλωστε, η διδασκαλία της δημιουργικής γραφής μπορεί να θεωρηθεί πετυχημένη σύμφωνα με το αν και πόσο περισσότερους ή και επαρκέστερους αναγνώστες της λογοτεχνίας μπορεί να διαμορφώσει (Σουλιώτης, 2012).

Ειδικότερα, αναφορικά με τη δημιουργική ανάγνωση, ο Smith (1965: 278-282) αναφέρει ότι αποτελεί την τελευταία από τις τρεις κατηγορίες ανάγνωσης με τη δεκτική και την κριτική ανάγνωση να αποτελούν τις άλλες δύο. Πιο συγκεκριμένα, στη δεκτική ανάγνωση ο αναγνώστης έρχεται σε μία πρώτη επαφή με τα όσα καταθέτει ο συγγραφέας, απόψεις ή καταστάσεις, ενώ στην κριτική ανάγνωση θέτει τα παραπάνω σε κριτική ανάλυση και επεξεργασία. Στην τελευταία κατηγορία της δημιουργικής ανάγνωσης, τα όσα καταθέτονται από τον συγγραφέα λειτουργούν ως αφορμή για να δημιουργηθούν νέες απόψεις και ιδέες. Συμπληρωματικά, θα λέγαμε ότι η δημιουργική ανάγνωση «απαιτεί» από τον αναγνώστη να υπερβεί το επίπεδο κυριολεκτικής κατανόησης, ερμηνείας και κριτικής του κειμένου και να προσπαθήσει να βρει νέους ή εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης σε ό,τι κατατίθεται από τον συγγραφέα (Syatriona, 2012). Αλλά και για τον Adams (2012), η δεξιότητα της δημιουργικής ανάγνωσης αποτελεί στην ουσία δεξιότητα αναζήτησης νοημάτων, αντίδρασης, εκτίμησης και κριτικής αξιολόγησης σε σχέση πάντα με τα νοήματα αυτά.

Στα παραπάνω να προσθέσουμε ότι η δημιουργική ανάγνωση οποιουδήποτε κειμενικού είδους μπορεί να διέρχεται από συγκεκριμένα στάδια, τα οποία είναι τα εξής: α) Περιγραφική φάση: Κατά τη διάρκεια της φάσης αυτής οι μαθητές/τριες αλληλεπιδρούν με το κείμενο (γλωσσικό ή οπτικό ή πολυτροπικό), το οποίο λειτουργεί ως εφελκυστήρας και ανακαλύπτουν τις απόψεις και τις ιδέες του, β) Φάση προσωπικής ερμηνείας: Κατά τη φάση αυτή προσεγγίζουν το κείμενο με βάση τις δικές τους εμπειρίες, απόψεις και συναισθήματα και γ) Φάση κριτικής ανάλυσης: Κατά τη διάρκεια της φάσης αυτής, οι μαθητές/τριες προβληματίζονται, συνάγουν συμπεράσματα, αναζητούν συνέπειες και αναλύουν (Ada, 1988: 97-111).

Από την άλλη, η δημιουργική ανάγνωση, καθώς «διδάσκει» τον αναγνώστη να εκφράζει ελεύθερα τα συναισθήματα και τις σκέψεις του, φαίνεται να αποτελεί αναγκαιότητα για τη μετάβαση στη δημιουργική γραφή. Ο Oral (2008) αναφέρει ότι η δημιουργική γραφή είναι μία μέθοδος που μπορεί να αναπτύξει τη δημιουργικότητα, αλλά και την ίδια την προσωπικότητα του γράφοντα, καθώς του παρέχει τη δυνατότητα να αποτυπώσει σκέψεις και συναισθήματα στο χαρτί χρησιμοποιώντας τη φαντασία του, αλλά και να χρησιμοποιήσει τα παραπάνω για να κατανοήσει καλύτερα τον κόσμο γύρω του. Στα παραπάνω να προστεθούν και τα βήματα που μπορεί να ακολουθήσει ο εμπλεκόμενος κατά τη διαδικασία εφαρμογής των δραστηριοτήτων, τα οποία έχουν ως εξής: α) Ο αναγνώστης ανακαλύπτει γνώσεις και τεχνικές διαμέσου της δημιουργικής ανάγνωσης λογοτεχνικών και μη κειμένων. β) Εφαρμόζει την παραπάνω γνώση σε γραπτό κείμενο, μετασχηματίζοντάς τη σε νέα γνώση με τη επίδραση κάποιου ερεθίσματος από τον εμπνευστή, αλλά και με γνώμονα τις εμπειρίες του. γ) Λαμβάνει ανατροφοδότηση, δημοσιοποιώντας τα κείμενά του, καταθέτοντας τις απόψεις του και ανακοινώνοντας τη διαδικασία παραγωγής τους (Brophy, 2008: 75-87).

Μαλακές/Οριζόντιες Δεξιότητες (Soft Skills) και Δεξιότητα Διαχείρισης Χρόνου

Οι μαλακές/οριζόντιες δεξιότητες (soft skills) αφορούν τον τρόπο προσέγγισης καταστάσεων, τα προσόντα, τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά που το άτομο θα χρησιμοποιήσει στο εργασιακό του περιβάλλον και θα καθορίσουν την απόδοσή του (Ζαρίφης, 2016). Σχετίζονται με την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου και περιλαμβάνουν πλήθος δεξιοτήτων κάποιες από τις οποίες είναι: επικοινωνιακές δεξιότητες, ενδοπροσωπικές, συνεργατικές, ευλυγισίας, προσαρμοστικότητας, διαπραγματεύσης και δεξιότητες πειθούς. Με άλλα λόγια, αυτές οι δεξιότητες επιτρέπουν στο άτομο να παίρνει σωστές αποφάσεις, να διαχειρίζεται τον χρόνο του, να επιδεικνύει ηγετικές ικανότητες καθοδηγώντας με το παράδειγμά του, να ακούει τους άλλους με προσοχή και να είναι υπεύθυνος ακόμα και όταν τα πράγματα έχουν πάρει μία δύσκολη τροπή (Collet, Hine, du Plessis, 2015: 532-559). Σε αντίθεση με τις σκληρές/κάθετες δεξιότητες (hard skills) που είναι τεχνικής φύσεως, αφορούν την ακαδημαϊκή γνώση κι ενισχύονται στο σχολείο ή στον χώρο εργασίας, οι μαλακές ή οριζόντιες δεξιότητες αναπτύσσονται μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας, ενώ και ο ρόλος του σχολείου μπορεί να είναι το ίδιο σημαντικό.

Η διαχείριση του χρόνου ανήκει στις μαλακές/οριζόντιες δεξιότητες και αναφέρεται στη σω-

στή προτεραιοποίηση εργασιών και στόχων. Η σωστή ιεράρχηση των καθημερινών εργασιών οδηγεί τον άνθρωπο σε μία κατάσταση ευημερίας, ενισχύοντας το αίσθημα της ολοκλήρωσης (Game Tree, 2020). Για τους Covey, Merrill και Merrill (2005), σημαντικό στοιχείο της διαχείρισης του χρόνου αποτελεί η διάκριση ανάμεσα στο επείγον και το σημαντικό, καθώς όσα δίνουν αξία στη ζωή του ατόμου, εργασιακή ή προσωπική, είναι σημαντικά και όχι επείγοντα. Στα σημαντικά για παράδειγμα τοποθετείται η καλλιέργεια των εργασιακών σχέσεων, η προσωπική ανάπτυξη, η φυσική άσκηση και ό,τι μπορεί να βοηθήσει το άτομο να γίνει καλύτερο σε όλα τα επίπεδα. Είναι, αναγκαίος, λοιπόν, ο σωστός προγραμματισμός όλων των σημαντικών, ώστε να αποφευχθεί κάθε ενδεχόμενη αναβολή τους. Από την άλλη, για τον Doran (1981: 35-36), σημαντικό στοιχείο διαχείρισης του χρόνου είναι ο τρόπος που το άτομο θέτει στόχους. Για τον ίδιο, οι στόχοι, προκειμένου να έχουν αυξημένες πιθανότητες επιτυχούς ολοκλήρωσης, θα πρέπει να είναι συγκεκριμένοι, μετρήσιμοι, εφικτοί, σχετικοί με την εργασία και τις ανάγκες και χρονικά προσδιορισμένοι.

Ως συνέχεια των παραπάνω, η σωστή διαχείριση του χρόνου μπορεί να επιτευχθεί εφόσον το άτομο ακολουθήσει τα παρακάτω στην καθημερινότητά του: α) Να γνωρίζει ποια στιγμή της ημέρας είναι πιο αποδοτικό και να ρυθμίσει ανάλογα το πρόγραμμά του. β) Να σχεδιάζει από την προηγούμενη ό,τι πρόκειται να πραγματοποιήσει την επόμενη. γ) Να οριοθετεί χρονικά τις καθημερινές του εργασίες. δ) Να απενεργοποιήσει κάθε ηλεκτρονική συσκευή που θα μπορούσε να του αποσπάσει την προσοχή. ε) Όποια εργασία μπορεί να κάνει σήμερα να μην την αναβάλει. ζ) Να μην κάνει πολλές εργασίες ταυτόχρονα. η) Να αρνηθεί να υλοποιήσει εργασίες που του προτείνονται, εφόσον διακόπτουν εργασίες στις οποίες έχει εστιάσει. θ) Να «σπάσει» μία εργασία σε άλλες μικρότερες. ι) Να φτιάξει λίστα με όλα όσα πρέπει να κάνει. κ) Να ξεκουραστεί και να «φορτίσει τις μπαταρίες του» μέσα από τη σωστή διατροφή, τον επαρκή ύπνο, την καλή άσκηση και τις ξένοιαστες στιγμές με την οικογένεια και με φίλους (UMJ, 2020). Άλλωστε, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι τα πλεονεκτήματα από την αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου είναι τα ακόλουθα: α) Αυξάνει την παραγωγικότητα. β) Μετριάζει το άγχος. γ) Δημιουργεί καλύτερη διάθεση. δ) Φέρνει ισορροπία ανάμεσα στους διαφορετικούς τομείς της ζωής του ατόμου. ε) Δίνει νόημα στη ζωή. ζ) Δίνει χαρά. η) Τηρούνται οι χρονικές προθεσμίες στις καθημερινές εργασίες και θ) η συνεργασία με τους άλλους γίνεται ευκολότερα και καλύτερα (Κουτρουβίδης, 2007)





Η τεχνική Pomodoro

Η τεχνική Pomodoro πήρε το όνομά της από το χρονόμετρο σε σχήμα ντομάτας, pomodoro στα ιταλικά σημαίνει ντομάτα, το οποίο χρησιμοποιούσε ο δημιουργός της, Francesco Cirillo, για την οργάνωση του χρόνου του, όταν διάβαζε τη δεκαετία του 1980. Αξιοποιείται σε διάφορα πλαίσια, έχοντας βρει μια ιδιαίτερη θέση στον κόσμο της τεχνολογίας και του προγραμματισμού. Σπριζεται στην ιδέα της εναλλαγής μεταξύ χρονικά προσδιορισμένων διαστημάτων εργασίας και χρονομετρημένων διαλειμμάτων, στοχεύοντας στη μείωση της αναβλητικότητας και της διάσπασης προσοχής, απαιτώντας, ωστόσο, έναν σημαντικό βαθμό αυτοπειθαρχίας. Η εν λόγω τεχνική δίνει τη δυνατότητα στον χρήστη της να κάνει μία επισκόπηση της εργασίας του και εν τέλει να την ολοκληρώνει, δίνοντας προτεραιότητα σε ό,τι είναι πιο σημαντικό (Game Tree, 2020: 10).

Τα βασικά βήματα της τεχνικής που οφείλει να ακολουθήσει ο χρήστης της είναι τα ακόλουθα:

- Επιλογή της εργασίας με την οποία θα ασχοληθεί.
- Ρύθμιση χρονόμετρου με προτεινόμενη διάρκεια 25 λεπτά.
- Ενασχόληση με την εργασία για 25 λεπτά (ένα “pomodoro”), μέχρι δηλαδή να χτυπήσει το κουδούνι.
- Διάλειμμα 3 λεπτών περίπου, όταν τελειώσει το “pomodoro”.
- Μεγαλύτερο διάλειμμα 15 περίπου λεπτών μετά από 4 “pomodoros” (MOSSE, 2016: 25).

Συμπληρωματικά με τα παραπάνω θα πρέπει να τονιστεί ότι κατά τη διάρκεια ενός “pomodoro”, η εστίαση του χρήστη θα πρέπει να είναι αφιερωμένη στην εργασία, καθώς δεν επιτρέπεται να κάνει οτιδήποτε άλλο πέρα από αυτήν. Το διάλειμμα, επίσης, είναι σημαντικό προκειμένου ο χρήστης να μπορεί να σπκωθεί, να μετακινηθεί, εφόσον το έχει ανάγκη και γενικά να «καθαρίσει» το μυαλό του από την εργασία. Επιπλέον, είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι ένα “pomodoro” έχει διάρκεια ακριβώς 25 λεπτά και στην περίπτωση που η εργασία διαρκεί περισσότερο από ένα “pomodoro”, ο χρήστης συνεχίζει μετά το διάλειμμα με την εργασία στο επόμενο “pomodoro”. Με άλλα λόγια, μεγάλες σε διάρκεια εργασίες μπορούν να χωριστούν σε μικρότερες, αξιοποιώντας περισσότερα “pomodoros”, ενώ μικρότερες εργασίες μπορούν να υλοποιηθούν σε ένα μόνο “pomodoro” (Cirillo, 2007).

Δημιουργική ανάγνωση/γραφή και διαχείριση χρόνου με την τεχνική Pomodoro

Οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής έχουν συσχετιστεί θετικά με την ενίσχυση γνωστικών, μεταγνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Τσάτσου-Νικολούλη, 2019, 2020), αλλά και με την ενίσχυση των ενδοπροσωπικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών που είναι ευρέως γνωστές ως μαλακές ή οριζόντιες δεξιότητες (soft skills) (Τσάτσου-Νικολούλη & Τσιλιμένη, 2022). Πράγματι, οι δραστηριότητες δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής, περιλαμβάνοντας μία ποικιλία κειμενικών ειδών (ενδεικτικά: διηγήματα, άρθρα εφημερίδων, κόμικς, μελέτες περίπτωσης κ.ά.) και κειμενικών τύπων (ενδεικτικά: αφηγηματικά, περιγραφικά, πολυτροπικά κ.ά.) και προτάσσοντας την ολιστική και κειμενοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας, μπορούν να ενισχύσουν, όχι μόνο τις αναγνωστικές και συγγραφικές δεξιότητες των μαθητών/τριών, αλλά και τις ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές τους δεξιότητες.

Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά τη δεξιότητα της διαχείρισης του χρόνου, οι μαθητές και οι μαθήτριες, ακολουθώντας τα στάδια της δημιουργικής ανάγνωσης (περιγραφική φάση, φάση προσωπικής ερμηνείας, φάση κριτικής ανάλυσης), αλλά και τα στάδια δημιουργικής γραφής (επινοήση, οργάνωση, συγγραφή, παρουσίαση) μεταβαίνουν με ομαλό και καθοδηγούμενο τρόπο από τη μία δραστηριότητα στην άλλη. Μάλιστα, αξιοποιώντας την τεχνική Pomodoro, ακολουθούν τα χρονικά προσδιορισμένα διαστήματα εργασίας συνδυαστικά με τα χρονομετρημένα διαλείμματα, προκειμένου να μειώσουν την αναβλητικότητα τους και να ολοκληρώσουν αποτελεσματικά όλες τις δραστηριότητες που περιλαμβάνονται.

Στο πρακτικό μέρος της εργασίας που ακολουθεί, το οποίο αφορά ένα διδακτικό σενάριο διάρκειας 3 διδακτικών ωρών περίπου, παρατίθεται ένα παράδειγμα δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής, αξιοποιώντας την τεχνική διαχείρισης του χρόνου “Pomodoro”. Οι δραστηριότητες που προτείνονται περιλαμβάνονται στο εγχειρίδιο: «Οριζόντιες/Μαλακές Δεξιότητες & Δημιουργική Ανάγνωση και Γραφή» των Τσάτσου-Νικολούλη & Τσιλιμένη (2023), το οποίο δημιουργήθηκε στο πλαίσιο μεταδιδακτορικής έρευνας που διεξάγεται από το Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κατά την τρέχουσα ακαδημαϊκή χρονιά 2023-2024 και φέρει τον τίτλο: «Ενίσχυση των μαλακών/οριζόντιων δεξιοτήτων (soft skills) μέσα από τον παρεμβατικό ρόλο της δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής στο δημοτικό σχολείο» (Τσάτσου-Νικολούλη & Τσιλιμένη, 2023-2024). Το εν λόγω ερευνητικό/παρεμβατικό πρόγραμμα υλοποιείται την τρέχουσα σχολική χρονιά, 2023-2024, σε δημοτικά σχολεία της

Θεσσαλονίκης, της Χαλκιδικής, των Σερρών, της Ημαθίας, της Πέλλας και της Λήμνου με τη συμμετοχή 80 περίπου εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τις μαθήτριές τους. Η έρευνα είναι σε εξέλιξη και τα αποτελέσματά της θα ανακοινωθούν αμέσως μετά την ολοκλήρωση του ερευνητικού/παρεμβατικού προγράμματος.

Πρακτικό μέρος

1ο ρομποδο (25 λεπτά)

Φάσεις δημιουργικής ανάγνωσης

Περιγραφική φάση (15 λεπτά)

Προβάλλουμε το απόσπασμα “Factory work” από την ταινία «Μοντέρνοι Καιροί» του Τσάρλι Τσάπλιν, διάρκειας 4 λεπτών περίπου (Charlin, 1936). Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να αναρωτηθούν τι διαδραματίζεται, ποιοι συμμετέχουν, πού και σε ποιον χρόνο. Ενδεικτικές ερωτήσεις θα μπορούσαν να είναι οι ακόλουθες: Τι σκέπτονται και τι αισθάνονται οι ήρωες; Τι στοιχεία μας δίνει η ταινία για τις συνθήκες εργασίας των εργαζομένων την περίοδο του 1930; Στόχος της παρούσας φάσης είναι να αλληλεπιδράσουν οι μαθητές/τριες με το πολυτροπικό κείμενο και να ανακαλύψουν τις ιδέες του.

Φάση προσωπικής ερμηνείας (10 λεπτά)

Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους και να διατυπώσουν τις δικές τους απόψεις σχετικά με την ταινία. Τα παρακάτω ερωτήματα θα μπορούσαν να συμβάλουν στη δημιουργία ενός ανοιχτού διαλόγου με τους μαθητές και τις μαθήτριες: Τι έρχεται στο μυαλό σου, όταν σκέφτεσαι την ταινία που είδες; Ποιες σκηνές σου έκαναν περισσότερο εντύπωση; Ποιοι χαρακτήρες σου φάνηκαν συμπαθητικοί και ποιοι αντιπαθητικοί; Ποιο πρόσωπο θα ήθελες να ήσουν; Σε ποια σημεία και πώς δημιουργήθηκε ένταση στην ταινία; Τι δυνατό νομίζεις ότι έχει; Σου δημιουργεί θετικά συναισθήματα και προσδοκίες ή αρνητικά συναισθήματα και λύπη; Θα συμβούλευες έναν φίλο σου να δει την ταινία; Γιατί;

Μικρό διάλειμμα τριών λεπτών

2ο ρομποδο (25 λεπτά)

Φάση κριτικής ανάλυσης (25 λεπτά)

Κατά τη διάρκεια της φάσης αυτής, οι μαθητές /τριες προβληματίζονται, συνάγουν συμπεράσματα, αναζητούν συνέπειες και αναλύουν. Μαζί με τα παιδιά προσεγγίζουμε την ταινία υπό την οπτική των εμποδίων εκείνων που δυσκολεύουν τον ήρωα να διαχειριστεί τον χρόνο του. Μοιράζουμε το φύλλο εργασίας «Εμπόδια που επηρεάζουν τη διαχείριση του χρόνου» (Παράρτημα Α) και παροτρύνουμε τα παιδιά να το συμπληρώσουν ατομικά ή ομαδικά σύμφωνα με την ταινία. Μετά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, προβάλλουμε στα παιδιά την παρουσίαση «Διαχείριση του χρόνου» (Παρουσίαση/Διαχείριση χρόνου, 2023) προκειμένου να ξεκινήσουμε μία σύντομη συζήτηση σχετικά με τις στρατηγικές υπέρβασης των εμποδίων που καθιστούν δύσκολη τη διαχείριση αυτή.

Μικρό διάλειμμα τριών λεπτών

3ο ρομποδο (25 λεπτά)

Φάσεις δημιουργικής γραφής

Επινόηση

Τα παιδιά γράφουν μονολόγους, κάνοντας προσωπικό απολογισμό της χρονιάς που πέρασε.

Οργάνωση

Διαβάζουμε στα παιδιά το απόσπασμα από το βιβλίο του Μπουκάι με τίτλο «Ιστορίες να σκεφτείς» (Παράρτημα Β). Μετά την ανάγνωση, τα ενθαρρύνουμε να απαντήσουν προφορικά στις παρακάτω ερωτήσεις: Τι σας έκανε να αισθανθείτε η παραπάνω ιστορία; Τι σας έκανε να σκεφτείτε; Θα θέλατε να κάνετε κάποιες αλλαγές στη διαχείριση του χρόνου σας μετά την ανάγνωσή της; Μετά τη συζήτηση, μοιράζουμε το φύλλο «Απολογισμός του χρόνου που πέρασε» (Παράρτημα Γ), προκειμένου να συμπληρωθεί ατομικά από κάθε μαθητή/τρια.

Διευκρινίζουμε ότι το κάθε παιδί θα πρέπει να σημειώσει στο φύλλο εργασίας όποιο ευχάριστο και δυσάρεστο γεγονός συνέβη κατά την προηγούμενη χρονιά, καθώς και τον χρόνο που κράτησε (λεπτά, ώρες, εβδομάδες κ.τ.λ.). Μετά την ολοκλήρωση της καταγραφής, οι μαθητές/τριες αθροίζουν τον εκάστοτε χρόνο και με βάση τα αποτελέσματα αυτά, γράφουν έναν μονόλογο, κάνοντας έναν απολογισμό της χρονιάς που πέρασε. Σε αυτόν θα πρέπει να συμπεριλάβουν, όχι μόνο τα ευχάριστα και τα δυσάρεστα γεγονότα, αλλά, κυρίως, εκείνες τις σκέψεις που αφορούν την αποτελεσματική ή όχι διαχείριση του χρόνου που πέρασε και τους στόχους για την επόμενη χρονιά. Σε ό,τι αφορά τη συγγραφή των μονολόγων, εξηγήσουμε ότι πρόκειται για μία τεχνική κατά



την οποία ο λόγος του χαρακτήρα που μιλάει αποδίδεται «άμεσα» (αυτολεξεί) και φέρνει στην επιφάνεια την αδιάκοπη ροή σκέψεων, εικόνων και αναμνήσεων σε αυτόματο λόγο, τη στιγμή ακριβώς που γεννιούνται. Είναι, λοιπόν, μια γραφή διακοπτόμενη, αντιφατική και η όποια πληροφορία δίνεται με τρόπο υπαινικτικό. Ο γραμματικός χρόνος εκφοράς του είναι ο ενεστώτας και γίνεται χρήση του πρώτου προσώπου.

Μικρό διάλειμμα τριών λεπτών

4ο pomodoro (25 λεπτά)

Συγγραφή/Παρουσίαση

Τα παιδιά γράφουν τους μονολόγους τους ατομικά και τους παρουσιάζουν στην ολομέλεια.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η διαχείριση του χρόνου και ο σωστός προγραμματισμός του μπορούν να επιτευχθούν μέσα από δύο σημαντικούς τομείς: τη ρεαλιστική εκτίμηση του «διαθέσιμου» χρόνου και τον τρόπο καταμερισμού του στις διάφορες δραστηριότητες (Asthon, 2012). Οι σωστές επιλογές που θα κάνουμε και η ορθή διαχείριση του χρόνου βοηθάει το άτομο να ζει την καθημερινότητά του με ένα αίσθημα ικανοποίησης. Η τεχνική Pomodoro μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματικότερη οργάνωσή του, καθώς στηρίζεται στην ιδέα της εναλλαγής χρονικά προσδιορισμένων διαστημάτων εργασίας και χρονομετρημένων διαλειμάτων. Από την άλλη, οι δραστηριότητες δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής δεν ενισχύουν μόνο τις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών (ακρόαση, κατανόηση, παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου), αλλά και τις δεξιότητες αποτελεσματικής διαχείρισης του χρόνου τους. Μέσα από το διαδοχικό πέρασμα των σταδίων τους, οι μαθητές και οι μαθήτριες παίρνουν μέρος σε μία ποικιλία συμμετοχικών δραστηριοτήτων και έρχονται σε επαφή με ποικίλα κειμενικά είδη σχετικού περιεχομένου μέσα σε ένα κλίμα ασφάλειας και αποδοχής. Η τεχνική Pomodoro μπορεί να συνδράμει προς αυτήν την κατεύθυνση, βοηθώντας στη μείωση της αναβλητικότητας και της διάσπασης της προσοχής.

Καθώς η διαδρομή προς την καλή διαχείριση του χρόνου έχει προκλήσεις, είναι σημαντικό να οργανώνουμε σωστά τον χρόνο μας και να κατηγοριοποιούμε τις εργασίες μας, εφαρμόζοντας ένα σχέδιο διαχείρισης του χρόνου. Συμπληρωματικά, η καθιέρωση τυποποιημένων εργασιών, η θέσπιση χρονικών ορίων για την ολοκλήρωσή τους, τα συχνά διαλείμματα και η συνεργασία

με άλλους αποτελούν μερικές ακόμη πρακτικές συμβουλές ενίσχυσης της εν λόγω δεξιότητας. Το σίγουρο είναι ότι πιο σημαντική από όλα είναι η αποσαφήνιση των προσωπικών μας ορίων, η απόφασή μας με άλλα λόγια να ανταποκριθούμε ή όχι σε απαιτήσεις του περιβάλλοντος με γνώμονα την προσωπική μας ευτυχία, άρα και ευημερία.

Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Ada, A. F. (1988). Creative reading: A relevant methodology for language minority children. In: L.M. Malave (Ed.), NABE '87. *Theory, research and application: Selected papers*, 97-111. Buffalo: State University of New York Press.

Adams, P. (2012). *Creative Reading*. London: Longman.

Boothby, P. R. (1980). Creative and critical reading for the gifted. *The Reading Teacher*, 33(6), 674-676.

Brophy, K. (2008). Workshopping the workshop and teaching the unteachable. In: G. Harper & J. Krall (Eds.), *Creative Writing Studies. Practice, Research and Pedagogy*, 75-87. Cleveland, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

Chaplin, C. (1936). *Factory work*. Factory Scene from Chaplin's last silent film "Modern Times". (Διαθέσιμο: <https://www.youtube.com/watch?v=DfGs2Y5WJ14>, προσπελάστηκε στις 28/2/2024)

Cirillo, F. (2007). *The Pomodoro technique*. USA: Creative Commons.

Claessens, B. J. C., Van Eerde, W., Rutte, C. G., & Roe, R. A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36, 255-276.

Collet, C., Hine, D., & du Plessis, K. (2015). Employability skills: Perspectives from a knowledge-intensive industry. *Education & Training*, 57(5), 532-559.

Doran, G.T. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review (AMA FORUM)* 70(11), 35-36.

MOSSE (2016). *Model of soft skills empowerment*. Project Ref. N: 2014-1-IT02-KA204-003515. VHSM CONSORTIUM.

Oral, G. (2008). *We're writing again*. Ankara: Pegem Akademi Yayincilik.

Smith, E. H. (1965). Developing creative reading. *Journal of Reading*, 8(4), 278-282.

Syatriana, E. (2012). *Developing the students' reading comprehension through cognitive reading strategies of the first year students of SMAN 16 Makassar*. Unpublished Undergraduated Thesis.

UMJ (2020). *A toolkit for soft skills development for young people*. Balllymun Job Centre.

Μεταφρασμένες

Asthon, R. (2012). *Επιτυχημένη διαχείριση χρόνου σε μία εβδομάδα*. Αθήνα: Εκδόσεις Ανούβις.

Covey, S.R., Merrill, A.R., & Merrill, R.A. (2005). *Πρώτα τα βασικά*, μτφ Γ. Φαλδαμής. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Ελληνικές

Ζαρίφης, Γ. (2016). Δεξιότητες και η σημασία τους στην ανάπτυξη σύγχρονων προγραμμάτων κατάρτισης. *Επιμορφωτική Ημερίδα. Νέες Τάσεις και Προοπτικές στην Εκπαίδευση και την Απασχόληση*. 17/4/2016. Βόλος.

Κιοσσός, Σ. (2018). *Εισαγωγή στη δημιουργική ανάγνωση και γραφή του πεζού λόγου-Η συμβολή της αφηγηματολογίας*. Αθήνα: Κριτική.

Κουτροβίδης, Π. (2013). *Διαχείριση χρόνου. Εκπαιδευτικό υλικό για τα κέντρα διά βίου μάθησης*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης.

Παπαδόπουλος, Σ. (2008). *Η διαχείριση του χρόνου στην εκπαιδευτική διαδικασία*. (Διαθέσιμο: <https://www.researchgate.net/publication/283081886> στις 30/11/2023, προσπελάστηκε στις 28/2/2024).

Παρουσίαση/Διαχείριση χρόνου (2022). (Διαθέσιμη: <https://docs.google.com/presentation/d/1CoXl5SOT82xxew2kgfG0u0SHU0Thhtiu/edit?usp=sharing&oid=105739161943849683575&rtopof=true&sd=true>, προσπελάστηκε στις 28/2/2024).

Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική γραφή: Οδηγίες πλεύσεως* (βιβλίο εκπαιδευτικού). Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Τσάτσου-Νικολούλη, Σ. (2019). *Δημιουργική γραφή κι ενίσχυση δεξιοτήτων 21ου αιώνα. i-Teacher, Διαδίκτυακό Εκπαιδευτικό περιοδικό*, 15, 81-89, (Διαθέσιμο: <http://i-teacher.gr>, προσπελάστηκε στις 28/2/2024).

Τσάτσου-Νικολούλη, Σ. (2020). *Υποστήριξη δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης μέσα από τον παρεμβατικό ρόλο της δημιουργικής γραφής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Τσάτσου-Νικολούλη, Σ. & Τσιλιμένη, Τ. (2022). *Οι απόψεις των φοιτητών/τριών για την ενίσχυση των οριζόντιων/μαλακών δεξιοτήτων (soft skills) μέσα από το εργαστήριο δημιουργικής γραφής: η περίπτωση του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*. 8ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα 14-16 Οκτωβρίου 2022, τόμος Β, 569-579, ISBN: 978-618-5562-14-4, ISSN: 2529-1580, ΕΕΠΕΚ



Τσάτσου-Νικολούλη, Σ. & Τσιλιμένη, Τ. (2023-2024). *Ενίσχυση των μαλακών/οριζόντιων δεξιοτήτων (soft skills) μέσα από τον παρεμβατικό ρόλο της δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής στο δημοτικό σχολείο*. Μεταδιδακτορική έρευνα εν εξελίξει, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Διαθέσιμη: <https://creativityskills.webnode.gr/epikoinonia/>, προσπελάστηκε στις 28/2/2024).

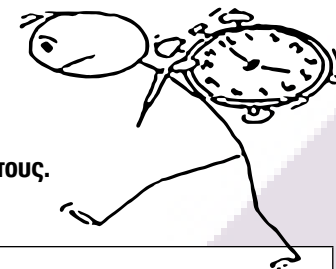
Άρθρο σε ιστοσελίδα

Game Tree (2020). *Διαχείριση χρόνου και προσωπικής ενέργειας*. (Διαθέσιμο: www.gametree.gr, προσπελάστηκε στις 28/2/2024)

Παράρτημα Α

Εμπόδια που επηρεάζουν την διαχείριση του χρόνου
(σύμφωνα με την ταινία «Μοντέρνοι Καιροί»)

Σημειώνω ✓ όποιο από τα εμπόδια διαχείρισης του χρόνου εντοπίζω στην ταινία «Μοντέρνοι Καιροί» και προτείνω σύντομα τρόπους υπέρβασής τους.



Εμπόδια	«Μοντέρνοι Καιροί»	Τρόποι υπέρβασης
Ασαφείς στόχοι		
Αδυναμία να πούμε «όχι»		
Διάφορες ενοχλήσεις/διακοπές		
Αναβλητικότητα		
Τελειομανία		
Πολλά πράγματα την ίδια ώρα		
Έλλειψη προγραμματισμού		
Παράλογος υπολογισμός χρόνου		
Έλλειψη οριοθέτησης εαυτού		
Μελαγχολία		
Φόβος για αποτυχία		
Περίοδοι αδράνειας		
Στρες και κόπωση		
Μόνο δουλειά και καθόλου ξεκούραση		



Παράρτημα Β

«Ιστορίες να σκεφτείς», Χόρχε Μπουκάι

Μια μέρα ένας ερευνητής διαισθάνθηκε ότι έπρεπε να πάει προς την πόλη του Καμίρ. Είχε μάθει να δίνει μεγάλη σημασία στα προαισθήματά του, που πήγαζαν από ένα μέρος δικό του μεν, άγνωστο δε. Μετά από δύο μέρες πορείας στους σκονισμένους δρόμους, διέκρινε από μακριά το Καμίρ. Λίγο πριν φτάσει στο χωριό, του τράβηξε την προσοχή ένας λόφος, δεξιά από το μονοπάτι. Ήταν σκεπασμένος από υπέροχη πρασινάδα και γεμάτος με δέντρα, πουλιά και μαγευτικά λουλουδία. Τον περιτριγύριζε κάτι σαν μικρός φράκτες φτιαγμένος από βαμμένο ξύλο. Μια μπρούτζινη πορτούλα τον προσκαλούσε να μπει. Ξαφνικά, αισθάνθηκε να ξεχνά το χωριό και υπέκυψε στην επιθυμία του να ξαποστάσει για λίγο σ' εκείνο το μέρος. Ο ερευνητής πέρασε την είσοδο κι άρχισε να βαδίζει αργά δίπλα στις λευκές πέτρες που ήταν τοποθετημένες ανάμεσα στα δέντρα. Άφησε το βλέμμα του να ξαποστάσει σαν την πεταλούδα, σε κάθε λεπτομέρεια του πολύχρωμου αυτού παραδείσου. Τα μάτια του, όμως, ήταν μάτια ερευνητή, κι ίσως γι' αυτό ανακάλυψε εκείνη την επιγραφή πάνω σε μια απ' τις πέτρες:

Αμπντούλ Ταρέγκ: έζησε 8 χρόνια, 6 μήνες, 2 εβδομάδες και 3 μέρες.

Τρόμαξε λίγο συνειδητοποιώντας ότι εκείνη η πέτρα δεν ήταν απλώς μια πέτρα. Ήταν μια ταφόπλακα. Λυπήθηκε όταν σκέφτηκε ότι ένα παιδί τόσο μικρής ηλικίας ήταν θαμμένο σ' εκείνο το μέρος. Κοιτώντας γύρω του, είδε ότι και η διπλανή πέτρα είχε μια επιγραφή. Πλησίασε να τη διαβάσει. Έλεγε:

Γιαμίρ Καλίμπ: έζησε 5 χρόνια, 8 μήνες και 3 εβδομάδες.

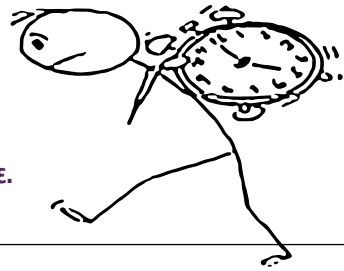
Ο ερευνητής αισθάνθηκε φοβερή συγκίνηση. Αυτό το πανέμορφο μέρος ήταν νεκροταφείο και κάθε πέτρα ήταν ένας τάφος. Μία μία άρχισε να διαβάζει τις πλάκες. Όλες είχαν παρόμοιες επιγραφές: ένα όνομα και τον ακριβή χρόνο ζωής του νεκρού. Αλλά αυτό που τον τάραξε περισσότερο ήταν η διαπίστωση ότι ο άνθρωπος που είχε ζήσει τον πιο πολύ καιρό, μόλις που ξεπερνούσε τα έντεκα χρόνια... Νικημένος από μια αβάσταχτη θλίψη, έκατσε κι άρχισε να κλαίει. Ο φύλακας του νεκροταφείου που περνούσε από εκεί τον πλησίασε. Τον κοίταξε να κλαίει για λίγο σιωπηλός, και μετά τον ρώτησε αν έκλαιγε για κάποιον συγγενή.

- Όχι, για κανέναν συγγενή, είπε ο ερευνητής. Τι συμβαίνει σε αυτό το χωριό; Τι πράγμα φοβερό έχει αυτός ο τόπος; Γιατί έχει τόσα πολλά νεκρά παιδιά θαμμένα σ' αυτό το μέρος; Ποια είναι η τρομερή κατάρα που βαραίνει αυτούς τους ανθρώπους και τους έχει υποχρεώσει να φτιάξουν ένα νεκροταφείο για παιδιά;

Ο ηλικιωμένος χαμογέλασε και είπε:

- Μπορείτε να ηρεμήσετε. Δεν υπάρχει τέτοια κατάρα. Αυτό που συμβαίνει είναι ότι εδώ έχουμε ένα παλιό έθιμο. Θα σας εξηγήσω... Όταν ένας νέος συμπληρώνει τα δεκαπέντε του χρόνια, οι γονείς του του χαρίζουν ένα τετράδιο όπως αυτό που έχω εδώ, για να το κρεμάει στον λαιμό. Είναι παράδοση στον τόπο μας. Από τη στιγμή εκείνη κι έπειτα, κάθε φορά που κάποιος απολαμβάνει έντονα κάτι, ανοίγει το τετράδιο και σημειώνει: Στα δεξιά, αυτό που απόλαυσε. Στ' αριστερά, πόσο κράτησε η απόλαυση. Έστω ότι γνώρισε μια κοπέλα και την ερωτεύτηκε. Πόσο κράτησε το μεγάλο αυτό πάθος και η χαρά της γνωριμίας τους; Μια εβδομάδα; Δύο; Τρεις και μισή; Και μετά, η συγκίνηση του πρώτου φιλιού, η θαυμάσια ευχαρίστηση του πρώτου φιλιού... Πόσο κράτησε; Μόνο το ενάμισι λεπτό του φιλιού; Δύο μέρες; Μια εβδομάδα; Και η εγκυμοσύνη και η γέννηση του πρώτου παιδιού; Και ο γάμος των φίλων; Και το ταξίδι που πάντα ήθελε; Και η συνάντηση με τον αδελφό που γυρίζει από μια μακρινή χώρα; Πόσο κράτησε στ' αλήθεια η απόλαυση αυτών των αισθήσεων; Ώρες; Μέρες; Έτσι, συνεχίζουμε να σημειώνουμε στο τετράδιο κάθε λεπτό που απολαμβάνουμε... Κάθε λεπτό. Όταν κάποιος πεθαίνει, έχουμε τη συνήθεια να ανοίγουμε το τετράδιό του και να αθροίζουμε τον χρόνο της απόλαυσης για να τον γράψουμε επάνω στον τάφο του. Γιατί αυτός είναι για εμάς ο μοναδικός και πραγματικός χρόνος που έχουμε ζήσει.

Παράρτημα Γ



Απολογισμός του χρόνου που πέρασε.

Ευχάριστα	Πόσο χρόνο κράτησαν +
Δυσάρεστα	Πόσο χρόνο κράτησαν +





ΡΕΥΣΤΟΤΗΤΑ ΣΤΙΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ

Αναστασία Τσούκκα

Εκπαιδευτικός Δημοτικής Εκπαίδευσης
tsoukka.anastasia@gmail.com

Περίληψη

Εισήγηση αφορά τη ρευστότητα στις οικογενειακές πρακτικές γραμματισμού παιδιών στην Κύπρο, η οποία εντοπίστηκε στα πλαίσια της μεταπτυχιακής μου διατριβής που εξερευνούσε τα προφίλ μικρών παιδιών ως εγγράμματων στο σπίτι, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς σκιαγραφούν τους γραμματισμούς των παιδιών στο σπίτι και από πού αντλούν. Για τον σκοπό αυτό, ο οικογενειακός γραμματισμός μελετήθηκε μέσω κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης. Αναλύθηκαν πέντε μελέτες περίπτωσης/οικογένειες παιδιών πέντε με οκτώ χρονών. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ημιδομημένες και μη δομημένες συνεντεύξεις με τις μητέρες, πίνακες για καταγραφή πρακτικών γραμματισμού των παιδιών και φωτογραφίες. Η έρευνα αυτή έδειξε πως τα παιδιά εμπλέκονται με πλήθος πόρων και πρακτικών γραμματισμού που αφορούν σε ψηφιακά, σε έντυπα μέσα και σε παιχνίδια μεταξύ των οποίων φαίνεται να υπάρχει ρευστότητα. Βασικό συμπέρασμα είναι ότι η ρευστότητα αποσταθεροποιεί την έννοια του παιχνιδιού και του σχολικού γραμματισμού και συνδέεται με στερεότυπα φύλου και ιεράρχηση γραμματισμών.

Λέξεις κλειδιά: ρευστότητα, οικογενειακός γραμματισμός, παιδική ηλικία.

Abstract

This recommendation is about the fluidity in family practices of children's literacy in Cyprus, which was identified in the context of my master's thesis that explored young children's profiles as literate at home and to identify how parents describe and outline children's family literacies and where they draw from. For this purpose, family literacy has been studied from

a sociocultural perspective. Five case studies/families of five to eight-year-old children were analyzed. Semi-structured and unstructured interviews with the mothers, recording of children's literacy practices, and photographs were used in the data collection process. This research showed that children are involved with a multitude of literacy resources and practices related to digital media, printed media and toys among which there seems to be fluidity. Basic conclusion is that the fluidity that dominates family literacy practices destabilizes the concept of toys and school literacy and is linked to gender stereotyping and literacy hierarchies.

Keywords: fluidity, family literacy, childhood.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εισήγηση διερευνά τη ρευστότητα στις οικογενειακές πρακτικές γραμματισμού μικρών παιδιών στην Κύπρο. Η ρευστότητα μεταξύ των πρακτικών εντοπίστηκε στα πλαίσια της μεταπτυχιακής μου διατριβής -στη «Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος» του Πανεπιστημίου Κύπρου- η οποία εξερευνούσε τα προφίλ μικρών παιδιών ως εγγράμματων στο σπίτι, σε μια εποχή που η καθημερινότητά τους διαχέεται από ψηφιακά μέσα και εργαλεία. Ταυτόχρονα διερευνούσε τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς περιγράφουν και σκιαγραφούν τους γραμματισμούς των παιδιών στο σπίτι και από πού αντλούν για αυτό, αφού οι ίδιοι φαίνεται να επιδρούν στις πρακτικές και στους πόρους με τους οποίους εμπλέκονται τα παιδιά τους, κυρίως όσον αφορά τα ψηφιακά μέσα.

Οι γραμματισμοί που αναπτύσσονται στο σπίτι, ειδικά για τα μικρά παιδιά, μπορούν να περιγραφούν μέσα από την έννοια του οικογενειακού γραμματισμού, ο οποίος ξεκίνησε να διερευνάται κατά τη δεκαετία του '80 (π.χ. Heath, 1986). Στην έρευνά μου βλέπω τον οικογενειακό γραμματισμό από μια κοινωνικοπολιτισμική οπτική, η οποία αφορά σε τρόπους εμπλοκής και νοηματοδότησης των κειμένων (π.χ. ανάγνωση, συγγραφή, σύνθεση) και σε κοινές πρακτικές γραμματισμού με γονείς και παιδιά, μέσα από την εμπειρία στο σπίτι (Pahl & Kelly, 2005). Μέσα από αυτή την οπτική δίνεται έμφαση στην καθημερινότητα του παιδιού και πώς αυτή παράγει γραμματισμούς κατά την ενασχόλησή του με διάφορα μέσα και παράγεται και η ίδια από κοινωνικές, πολιτικές, πολιτισμικές, οικονομικές δυνάμεις, για αυτό και συνδέεται με σχέσεις πέρα από τα όρια του σπιτιού (Barton, 1994· Barton & Hamilton, 2000· Herbert & Robinson, 2001).

Πιο κάτω, αναφέρομαι στο θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνάς μου κι έπειτα περιγράφω τη μεθοδολογία που χρησιμοποίησα. Ακολουθώντας, αναφέρομαι σε κάποια από τα ευρήματα της έρευνάς μου και σε συγκεκριμένα συμπεράσματα που προέκυψαν, εστιάζοντας στη ρευστότητα μεταξύ των πρακτικών γραμματισμού των παιδιών.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Οι γραμματισμοί εξελίσσονται δυναμικά, ανάλογα με την εποχή, και ενσωματώνονται σε συγκεκριμένες κοινωνικές πρακτικές. Παλιοί και νέοι, πολλές φορές, συνυπάρχουν και διαμορφώνονται δυναμικά. Οι νέες κοινωνικές πρακτικές δίνουν διαφορετικές δυνατότητες αλλά και περιορισμούς. Ορισμένες από αυτές αλλάζουν τις απαιτήσεις γραμματισμού ενώ άλλες τις μειώνουν και αλλάζουν τις βάσεις της επικοινωνίας στις ανθρώπινες σχέσεις (Barton, 1994). Γενικώς, δεν είναι εύκολο να οριστεί ο γραμματισμός, αλλά τις τελευταίες δεκαετίες αναγνωρίζεται ότι δεν αποτελεί απλώς μια ρητή εκμάθηση γραμμάτων και αριθμών, αλλά είναι μια κοινωνική πρακτική η οποία ενσωματώνεται και αξιοποιείται καθημερινά στο σπίτι. Δεν είναι απλή αποκωδικοποίηση, αλλά αποτελεί την κατάκτηση γλώσσας ως μέρος της ταυτότητας του ατόμου. Δεν είναι απλώς μια δεξιότητα, αλλά μια σειρά κοινωνικών συμβάντων που βιώνουμε στην καθημερινή μας ζωή (Weldemariam, 2022).

Ο πιο πάνω ορισμός στηρίζεται στην ιδέα ότι ο γραμματισμός αποτελεί κοινωνική πρακτική, που είναι βασική θέση της κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης στον γραμματισμό. Η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση φαίνεται να ακολουθείται από ερευνητές/τριες όπως η Heath (1986), αρχικά, και όπως οι Hillman και Marshall (2009), σε πιο πρόσφατα χρόνια. Υιοθετώντας αυτή την προσέγγιση στην έρευνά μου, θεωρώ πως ο γραμματισμός προκύπτει από και ενσωματώνεται στην καθημερινότητα των ατόμων. Ξεκινά από τις χρήσεις του στους ανθρώπους, από τις καθημερινές δραστηριότητες και την καθημερινή ζωή, και όχι από την επίσημη διδασκαλία του (Barton, 1994), με τον γραμματισμό να θεωρείται ένα σύνολο κοινωνικών πρακτικών οι οποίες αποτελούν μέρος των ευρύτερων κοινωνικών διαδικασιών (Barton & Hamilton, 2000 Hall, 2002).

Η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση δε βλέπει τον γραμματισμό ως μια εσωτερική διαδικασία στο άτομο, αλλά κοιτάζει το άτομο σε σχέση με άλλα άτομα, μέσα στο κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο στο οποίο εμφανίζεται ο γραμματισμός, μιλώντας για μια σχεσιακή άποψη της μάθησης (Hall, 2010). Επομένως, ο γραμματισμός σχολιάζεται σε σχέση με τον πολιτισμό, το συγκεκριμένο

και την καθημερινή δραστηριότητα των παιδιών που αντιμετωπίζονται ως το κλειδί για τη δημιουργία νοήματος (Hall, 2002). Έτσι, μια κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση στον γραμματισμό βοηθά ώστε ο γραμματισμός να μπορεί να μελετηθεί όπως πραγματώνεται σε συγκεκριμένα συμβάντα, τα οποία ενημερώνονται από και ενσωματώνουν σχετικές πρακτικές.

Ας διαχωρίσουμε όμως τα συμβάντα από τις πρακτικές γραμματισμού. Σε ένα συμβάν γραμματισμού οι άνθρωποι επικοινωνούν στην καθημερινή ζωή χρησιμοποιώντας μια μίξη προφορικών και γραπτών κειμένων (Baynham, 2002· Street, 1995 στους Herbert & Robinson, 2001). Τα συμβάντα γραμματισμού είναι τα παρατηρήσιμα επεισόδια που προκύπτουν και διαμορφώνονται από τις πρακτικές (Barton & Hamilton, 2000) και στα οποία υπάρχουν μοτίβα επαναλήψεων στις αλληλεπιδράσεις. Αποτελούν, συνήθως, τις επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες στις οποίες ο γραμματισμός έχει ένα ρόλο (Barton, 1994). Από την άλλη, οι πρακτικές γραμματισμού αναφέρονται όχι μόνο στο συμβάν γραμματισμού, αλλά και στις ιδέες και στις κατασκευές των ανθρώπων σχετικά με το τι συμβαίνει όταν εμπλέκονται σε αυτά (Baynham, 2002· Street, 1995 στους Herbert & Robinson, 2001). Οι πρακτικές γραμματισμού αποτελούν πολιτισμικούς τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι αξιοποιούν τη γραπτή γλώσσα στη ζωή τους. Η έρευνά μου στηρίζεται στη γενική παραδοχή ότι ο γραμματισμός αποτελεί μια κοινωνική πρακτική που αξιοποιείται και ενσωματώνεται καθημερινά στο σπίτι (Weldemariam, 2022).

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνά μου εστιάζει στον οικογενειακό γραμματισμό ο οποίος, με όλες τις πρακτικές που περιλαμβάνει, φαίνεται να αποτελεί την πρώτη μορφή γραμματισμού στην οποία εμπλέκονται τα παιδιά (Marsh & Thompson, 2001). Το σπίτι αποτελεί ένα φυσικό περιβάλλον για πολλαπλές, αυθεντικές εμπειρίες γραμματισμού (Weldemariam, 2022), όπου τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με άλλα άτομα, όπως οι γονείς και τα αδέρφια (Beecher & Makin, 2002). Ο χρόνος που περνούν μαζί διαμορφώνει τους τρόπους με τους οποίους ολοκληρώνονται οι πρακτικές γραμματισμού στο σπίτι (Strickland & Morrow, 1989· Clarke & Comber, 2019), οι οποίες είναι ρευστές, εξαρτώμενες από το περιβάλλον, διακειμενικές και στηρίζονται σε κοινά οικογενειακά νοήματα και ερμηνείες (Pahl, 2014).

Στις μέρες μας, τα όρια μεταξύ «σπιπού» και «τεχνολογίας» δεν είναι πλέον ιδιαίτερα διακριτά (Berriman & Mascheroni, 2019· Cowan, 2018· Marsh, 2012 Plowman, 2016), αφού ο κόσμος μας χαρακτηρίζεται από ταχεία τεχνολογική αλλαγή (Hillman & Marshall, 2009). Βάσει αυτού, αναγνωρίζουμε ένα σύγχρονο είδος γραμματισμού, τον ψηφιακό γραμματισμό, ο οποίος





ος αναδύεται και αντικατοπτρίζει τον τρόπο με τον οποίο οι πρακτικές ανάγνωσης και γραφής επιτελούνται όλο και περισσότερο με τη μεσολάβηση νέων τεχνολογιών.

Συγκεκριμένα, ο όρος ψηφιακός γραμματισμός αφορά στην ποικιλομορφία των νέων πρακτικών γραμματισμού των παιδιών σε διαφορετικές τεχνολογίες και τα μέσα, που περιλαμβάνουν ανάγνωση, γραφή, πολυτροπική επικοινωνία και δημιουργία νοήματος, που πραγματοποιούνται συχνά μέσω ψηφιακού παιχνιδιού ή άλλων παιχνιδιών και δημιουργικών δραστηριοτήτων (Arnott, 2016· Fleer, 2018· Marsh et al., 2016 στους Kumpulainen et al., 2020). Τα παιδιά καθώς διερευνούν και εξερευνούν την τεχνολογία γύρω τους, λόγω της ρευστότητας των πρακτικών που έχουν στη διάθεσή τους, εμπλέκονται συνεχώς σε ψηφιακές πρακτικές γραμματισμού (Daniels et al., 2020).

Ο ψηφιακός γραμματισμός αποτελεί πλέον μέρος των οικογενειακών πρακτικών γραμματισμού, αφού τα ψηφιακά μέσα είναι πλήρως ενσωματωμένα στην καθημερινή μας ζωή και θεωρούνται απαραίτητα και άμεσα συνδεδεμένα με τις συνήθειές μας (Brito et al., 2017). Αυτό έχει ως επακόλουθο, η μύηση των παιδιών στον γραμματισμό ως κοινωνική πρακτική να απαιτεί και να αποτελεί και μύησή τους σε ψηφιακές πρακτικές γραμματισμού. Πλέον τα παιδιά είναι σε θέση να χειρίζονται την τεχνολογία (Marsh et al., 2017), να εμπλέκονται σε ψηφιακές πρακτικές γραμματισμού όπως να συμμετέχουν σε κοινωνικά δίκτυα, να παίζουν ψηφιακά παιχνίδια, να παράγουν και να διαχειρίζονται ψηφιακό περιεχόμενο και να ασχολούνται με τις κοινωνικές τους ταυτότητες (Craft, 2012).

Καταλήγοντας, η έρευνά μου βασίζεται στην κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση, αφού θεωρώ ότι ο γραμματισμός αναπροσαρμόζεται, εξαρτάται και επηρεάζεται –πέραν από τους γονείς και την οικογένεια– από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και γενικότερα τον πολιτισμό στον οποίο αναπτύσσεται τη δεδομένη χρονική στιγμή. Λαμβάνεται, έτσι, υπόψη η τεχνολογία, αφού στις μέρες μας αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της σύγχρονης κοινωνίας.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζω τη μεθοδολογία που ακολούθησα στο πλαίσιο πραγμάτωσης της έρευνάς μου. Αρχικά, αναφέρομαι στον σκοπό της έρευνάς μου και στα ερευνητικά ερωτήματα που έθεσα. Ακολούθως, τεκμηριώνω για ποιο λόγο χρησιμοποίησα τη συγκεκριμένη ερευνητική προσέγγιση, δηλαδή γιατί επέλεξα την ποιοτική έρευνα και τη μελέτη περίπτωσης

ως κατάλληλες μεθοδολογικές επιλογές. Έπειτα, αναφέρομαι στις συμμετέχουσες και στις διαδικασίες επιλογής τους. Στη συνέχεια, επεξηγώ τη διαδικασία που ακολούθησα στην έρευνα, αναφέρομαι στα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποίησα για την συλλογή των δεδομένων και, τέλος, επεξηγώ τον τρόπο με τον οποίο ανέλυσα τα δεδομένα.

Σκοπός της έρευνάς μου –όπως προανέφερα– ήταν να σκιαγραφήσει τα προφίλ μικρών παιδιών ως εγγράμματων στο σπίτι, σε μια εποχή που η καθημερινότητά τους διαχέεται από ψηφιακά μέσα και εργαλεία. Ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να εντοπίσω πώς οι γονείς περιγράφουν και σκιαγραφούν τους γραμματισμούς των παιδιών στο σπίτι και από πού αντλούν για αυτό, αφού οι ίδιοι φαίνεται να επιδρούν στις πρακτικές και στους πόρους που εμπλέκονται τα παιδιά τους, κυρίως όσον αφορά στα ψηφιακά μέσα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνάς μου ήταν τρία. Το πρώτο αφορά σε ποιες, ψηφιακές και μη, πρακτικές γραμματισμού φαίνεται να εμπλέκονται τα παιδιά στο σπίτι. Το δεύτερο αφορά στο ποιοι υλικό και άυλο πόροι συνδιαμορφώνουν τις πρακτικές γραμματισμού μικρών παιδιών στο πλαίσιο της οικογένειας. Το τρίτο αφορά στο πώς οι γονείς, άμεσα ή έμμεσα, αποτελούν διαμορφωτές πρακτικών γραμματισμού και ευρύτερα της έννοιας του οικογενειακού γραμματισμού και ποια η σχέση της ψηφιακής ιστορίας των γονέων με τις πρακτικές γραμματισμού στις οποίες εμπλέκονται τα παιδιά στο σπίτι.

Επιχείρησα να απαντήσω στα πιο πάνω ερωτήματα, επιλέγοντας να χρησιμοποιήσω την ποιοτική προσέγγιση γιατί συνάδει με την προσέγγιση του γραμματισμού ως κοινωνικής πρακτικής, αφού μελετά τα φαινόμενα μέσα στο ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ανήκουν (Τσιώλης, 2014), γεγονός που βοηθά ώστε να μελετηθεί ο γραμματισμός ως μια κοινωνική δραστηριότητα που εξηγείται καλύτερα με όρους κοινωνικών πρακτικών και στηρίζεται σε συμβάντα γραμματισμού (Barton, 1994).

Η έρευνά μου διερεύνησε τις οικογενειακές πρακτικές γραμματισμού μέσα από τις μελέτες περίπτωσης (οικογενειών) πέντε παιδιών ηλικίας πέντε μέχρι οχτώ χρονών που ζουν σε συγκεκριμένη επαρχία της Κύπρου, όπως προέκυψαν μέσα από αναφορές και καταγραφές των μητέρων τους. Η πρώτη μελέτη περίπτωσης αφορά στην οικογένεια Βασιλείου, μια μονογονεϊκή οικογένεια, στην οποία το παιδί, ο Ορφέας, μένει με τη μητέρα του. Ο πατέρας του διαμένει σε άλλη πόλη, αλλά τον βλέπει κατά τακτά διαστήματα. Η δεύτερη οικογένεια, η οικογένεια Γεωργίου,

είναι τετραμελής. Η κόρη της οικογένειας είναι δεκαπέντε χρονών και ο γιος, ο Άγγελος, στον οποίο εστιάζει η συγκεκριμένη μελέτη, είναι οκτώ χρονών. Η τρίτη οικογένεια, η οικογένεια Νικολάου είναι τετραμελής. Ο γιος της οικογένειας είναι έντεκα χρονών και η κόρη, η Νιόβη, στην οποία εστιάζει η συγκεκριμένη μελέτη, είναι οκτώ χρονών και πηγαίνει στην τρίτη τάξη δημοτικού. Η τέταρτη οικογένεια, η οικογένεια Αντωνίου, είναι τριμελής. Η Χαρά είναι το μόνο παιδί της οικογένειας, είναι επτά χρονών και πηγαίνει στη δευτέρα τάξη δημοτικού. Η πέμπτη μελέτη περίπτωσης αφορά στην οικογένεια Ιωάννου, που έχει δύο κόρες. Η Παναγιώτα είναι έξι μηνών και η Στεφανία είναι έξι χρονών και φοιτά στην προδημοτική. Η οικογένεια Ιωάννου μένει στο πατρικό της κυρίας Ιωάννου με τους γονείς της. Δίπλα από το σπίτι τους βρίσκεται το σπίτι της προγιαγιάς της Στεφανίας.

Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκε η βολική δειγματοληψία, αφού τα δεδομένα συλλέχθηκαν από γνωστά άτομα του περιβάλλοντός μου, ούτως ώστε να υπάρχει περισσότερη οικειότητα. Ταυτόχρονα, η δειγματοληψία ήταν σκόπιμη, αφού υπάρχουν συγκεκριμένα κριτήρια για την επιλογή των οικογενειών, δηλαδή πρέπει να έχουν τουλάχιστον ένα παιδί ηλικίας πέντε μέχρι οκτώ. Επέλεξα τις συγκεκριμένες ηλικίες, ούτως ώστε να φανούν τυχόν διαφοροποιήσεις/μεταβάσεις που προκύπτουν από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Συμμετέχουσες στην έρευνά μου ήταν πέντε μητέρες, παρόλο που η συμμετοχή τους δεν ήταν σκόπιμη, αφού στόχος ήταν να συμμετάσχει ένας από τους δύο γονείς. Παρόλα αυτά, οι μητέρες είναι αυτές που προθυμοποιήθηκαν να συμμετάσχουν.

Το ερευνητικό σχέδιο ολοκληρώθηκε σε τρεις διερευνητικές φάσεις. Σε πρώτη φάση έγινε μια ημιδομημένη συνέντευξη με τη μητέρα, με διάρκεια γύρω στα 20-30 λεπτά, ούτως ώστε να προκύψουν τα πρώτα δεδομένα της έρευνάς μου. Η συνέντευξη αυτή ήταν βασισμένη στη συνέντευξη γονέων που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα των Κοντοβούρνη και Νεοκλέους (2020: «Πρακτικές γραμματισμού παιδιών προσχολικής ή και πρώτης σχολικής ηλικίας (3-8) στο σπίτι και στο σχολείο: Αναφορές από γονείς και εκπαιδευτικούς», Αδημοσίευτη έρευνα, Αρ. Φακ.: ΕΕΒΚ ΕΠ 2020.01.178) και αφορούσε σε πρακτικές γραμματισμού παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (5-8 χρονών) στο σπίτι.

Η δεύτερη φάση συλλογής δεδομένων αφορούσε σε καταγραφή, από τους γονείς, πρακτικών γραμματισμού στις οποίες εμπλέκονται καθημερινά τα παιδιά στο σπίτι. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τις μητέρες να συμπληρώνουν έναν πίνακα για 10 μέρες, όπου σημείωναν σε ποιες

πρακτικές εμπλέκονταν τα παιδιά στα οποία εστιάζουν οι μελέτες περίπτωσης. Η διαμόρφωση του πίνακα αυτού σπριχτήκε στα ερωτήματα του ερωτηματολογίου της έρευνας των Κοντοβούρνη και Νεοκλέους (2020), μέσω των οποίων κατηγοριοποιήθηκαν συγκεκριμένες πιυχές γραμματισμού. Παράλληλα, ζήτησα από τους γονείς, αν θέλουν, να βγάζουν φωτογραφίες κατά την ενασχόληση των παιδιών σε οικογενειακές πρακτικές γραμματισμού.

Σε τρίτη φάση, αφού αναλύθηκαν τα δεδομένα που προέκυψαν από τις αρχικές συνεντεύξεις και ολοκληρώθηκε η περίοδος καταγραφής πρακτικών γραμματισμού από τις μητέρες, ακολούθησε μια μη δομημένη συνέντευξη κατά την οποία έγινε μια αναστοχαστική συζήτηση με τη μητέρα. Η αναστοχαστική αυτή συζήτηση διήρκεσε από 30 λεπτά μέχρι μια ώρα και σπριχτήκε στις φωτογραφίες και στα δεδομένα που προέκυψαν από τις προηγούμενες φάσεις της έρευνας. Η διαδικασία συλλογής δεδομένων ξεκίνησε αρχές Σεπτεμβρίου του 2021 και ολοκληρώθηκε μέσα Ιανουαρίου του 2022.

Στην έρευνά μου η ανάλυση των δεδομένων συνέπεσε μερικώς με τη διαδικασία συλλογής δεδομένων, αφού ανέλυα τα δεδομένα που συνέλεγα από κάθε φάση προτού προχωρήσω στην επόμενη. Όλα τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω καταγραφής και συνεντεύξεων μεταπονήθηκαν σε εκτεταμένες σημειώσεις πεδίου και απομαγνητοφωνήσεις συνεντεύξεων. Η προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε στην ανάλυση των δεδομένων είναι η απαγωγική προσέγγιση, η οποία συνδυάζει τα νέα εμπειρικά δεδομένα που προκύπτουν με τις υπάρχουσες θεωρίες (Τσιώλης, 2014).

Μετά την ολοκλήρωση της συλλογής δεδομένων, η ανάλυση συνδύασε δεδομένα από τις συνεντεύξεις και τις καταγραφές των γονέων, σπριχτήκε στις αρχές της ανάλυσης περιεχομένου και ενημερώθηκε από την έννοια του γραμματισμού ως κοινωνικής πρακτικής. Για να ολοκληρωθεί η ανάλυση περιεχομένου, δημιουργήθηκαν κατηγορίες που προέκυψαν από τα δεδομένα (τέσσερις άξονες στους οποίους σπριχτήκε η ανάλυση των δεδομένων) και έπειτα ερμηνεύτηκαν βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων (Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου, 2009). Συγκεκριμένα, έγινε καταγραφή στοιχείων που είναι ορατά και μη ορατά σε ένα γεγονός γραμματισμού, με εστίαση στους/στις συμμετέχοντες/ουσες ή στους/στις λανθάνοντες/ουσες συμμετέχοντες/ουσες (άλλα άτομα που εμπλέκονται στις κοινωνικές σχέσεις μέσω των οποίων παράγονται, κυκλοφορούν και ορίζονται τα γραπτά κείμενα). Επιπλέον, επεξηγήθηκε το πλαίσιο στο οποίο εκτυλίσσεται το γεγονός αυτό. Ταυτόχρονα, καταγράφηκαν τα αντικείμενα, που



αφορούν σε υλικά εργαλεία και αντικείμενα, συμπεριλαμβανομένων και των κειμένων αλλά και τα αντικείμενα που αφορούν σε άλλες πηγές νοηματοδότησης που μπορεί να αξιοποιηθούν στην πρακτική γραμματισμού (π.χ. αρχές, πεποιθήσεις). Τέλος, έγινε καταγραφή των δραστηριοτήτων δηλαδή των ενεργειών ή των δομημένων ρουτίνων και τυποποιημένων διαδικασιών σε γεγονότα γραμματισμού (Hamilton, 2000).

Στην ανάλυση των δεδομένων, αναφέρθηκα σε σπόνσορες και πόρους γραμματισμού. Για τους σκοπούς της ανάλυσης των δεδομένων, επέλεξα να χρησιμοποιήσω τον όρο «σπόνσορες γραμματισμού» (Brandt, 1998) που έχει πιο ενεργητική υφή, για τους γονείς και τα υπόλοιπα σημαντικά άτομα στη ζωή του παιδιού που μπορούν με πιο ενεργητικό τρόπο να διαμορφώσουν το περιβάλλον του παιδιού, ενώ χρησιμοποίησα τον όρο «πόροι γραμματισμού» για όλα τα στοιχεία από τα οποία το παιδί μπορεί να αντλεί με πιο έμμεσο τρόπο (π.χ. ύλοι πόροι: σχολικός γραμματισμός, μαζική κουλτούρα, υλικό πόροι: τηλεόραση, βιβλία) κατά την εμπλοκή του σε πρακτικές γραμματισμού.

Αφού έγινε η ανάλυση συμβάντων και πρακτικών, κινήθηκα με βάση τις αρχές της περιπτώσιακής έρευνας, όπου συνδύασα δεδομένα που προέκυψαν για να συγκροτήσω την κάθε περίπτωση παιδιού ή και οικογένειας. Συγκεκριμένα, παρουσίασα κάθε παιδί σε ξεχωριστό κεφάλαιο σχολιάζοντας δεδομένα που προέκυψαν από όλες τις μεθόδους συλλογής δεδομένων, δηλαδή από τις συνεντεύξεις, τους πίνακες καταγραφής πρακτικών γραμματισμού και τις φωτογραφίες. Έπειτα, προχώρησα σε σύγκριση των περιπτώσεων για την αναγνώριση ευρύτερων θεματικών που επιτρέπουν να περιγράψουμε το εγγράμματο προφίλ μικρών παιδιών, εντοπίζοντας κοινά σημεία αλλά και έντονες διαφορές μεταξύ των περιπτώσεων και συγκρίνοντάς τα με παλαιότερες έρευνες.

ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζω και σχολιάζω κάποια από τα αποτελέσματα της έρευνάς μου, τα οποία σπηρίχθηκαν στους τέσσερις άξονες που προέκυψαν. Ο πρώτος άξονας αφορά στις πρακτικές με τις οποίες εμπλέκονται τα παιδιά και στους πόρους οι οποίοι τις συνδιαμορφώνουν. Ο δεύτερος άξονας αφορά σε οικογενειακές δραστηριότητες που γίνονται πλαίσια για διαφορετικές πρακτικές γραμματισμού. Ο τρίτος άξονας αφορά στις ψηφιακές ιστορίες γραμματισμού της κάθε μητέρας-συμμετέχουσας και στις απόψεις, στάσεις και πεποιθήσεις της, αφού η μητέρα αποτελεί βασικό «σπόνσορα γραμματισμού» και στις πέντε περιπτώσεις. Τέλος, ο τέταρτος

άξονας αφορά στην πανδημία του κορωνοϊού και στις διαφοροποιήσεις που επέφερε σε σχέση με τη χρήση των ψηφιακών μέσων από τα παιδιά. Αυτός ο άξονας δεν αποτελούσε μέρος των ερωτημάτων, αλλά προέκυψε λόγω του χωροχρονικού πλαισίου της έρευνας.

Μέσα από τα ευρήματα της έρευνάς μου σκιαγραφείται το εγγράμματο προφίλ των παιδιών το οποίο περιλαμβάνει γνώσεις, δεξιότητες αλλά και κοινωνικές ταυτότητες και σχέσεις με άτομα, μέσα και υλικά. Στην εισήγηση αυτή εστιάζω στη ρευστότητα στις πρακτικές γραμματισμού, για αυτό θα σχολιάσω τα συμπεράσματα τα οποία σχετίζονται με και εστιάζουν στη ρευστότητα των πρακτικών γραμματισμού, αναφέροντας ταυτόχρονα κάποια από τα ευρήματα που με οδήγησαν σε αυτά τα συμπεράσματα.

Βασικό συμπέρασμα της έρευνάς μου είναι ότι η ρευστότητα εμφανίζεται έντονα ανάμεσα στις πρακτικές με τις οποίες εμπλέκονται τα παιδιά στο σπίτι. Αρχικά, η ρευστότητα λειτουργεί ως διμεσικότητα, αφού τα παιδιά κινούνται ευέλικτα ανάμεσα σε ψηφιακά και έντυπα μέσα και υλικά, τα οποία συνδέονται ιδιαίτερα με τη μαζική κουλτούρα και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης που λειτουργούν ως πόροι οικογενειακού γραμματισμού (Marsh & Thompson, 2001· Marsh, 2012· Marsh et al., 2017). Σύμφωνα με τη Wohlwend (2012), τα υλικά/αντικείμενα μπορούν να έχουν πολυεπίπεδα νοήματα, τρόπους, πρακτικές, ιστορίες και λόγους, γεγονός που δείχνει ότι υπάρχει διαμεσικότητα (transmedia/transmedial). Η διαμεσικότητα είναι εμφανής σε αλυσίδες προϊόντων μέσω αλληλένδετων ιστοριών, διαφημίσεων, ταινιών, βιβλίων, παιχνιδιών, βιντεοπαιχνιδιών κ.ο.κ. Επομένως, μια συσχέτιση ενός παιχνιδιού με ένα μεμονωμένο προϊόν δεν μπορεί να θεωρηθεί ως μεμονωμένη πράξη, αλλά πρέπει να τοποθετηθεί στο τρέχον κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και να διερευνηθούν πιθανές συνδέσεις που έχει με τη μαζική κουλτούρα. Παραδείγματος χάριν, στην έρευνά μου, ο Ορφέας (πρώτη μελέτη περίπτωσης) ζήτησε από τη μητέρα του να του τυπώσει ζωγραφίες με φιγούρες του παιχνιδιού Brawl Stars για να ζωγραφίσει, τις οποίες έμαθε παίζοντας το παιχνίδι αυτό στο tablet. Επίσης, ο Άγγελος (δεύτερη μελέτη περίπτωσης) παίζει με τις φιγούρες WWE και τις φιγούρες Gormiti, από τις οποίες οι πρώτες υπάρχουν σε παιχνίδι στο PlayStation και οι δεύτερες σε κινούμενο σχέδιο. Συνεπώς, τα ίδια στοιχεία της μαζικής κουλτούρας παρουσιάζονται με διάφορες μορφές, σε ποικίλα μέσα και συνδέονται με διαφορετικές πρακτικές γραμματισμού, αφού η μαζική κουλτούρα και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης είναι βαθιά ενσωματωμένα στις καθημερινές πρακτικές γραμματισμού στο σπίτι (Marsh & Thompson, 2001· Marsh, 2012· Marsh et al., 2017).

Επιπρόσθετα, η ρευστότητα φαίνεται και διαμέσου ηλικιών. Από τη μια, φαίνεται να αλλάζει όσο τα παιδιά μεγαλώνουν, και από την άλλη να διαφέρουν οι πρακτικές από μων διαφορετικών ηλικιών. Όσο τα παιδιά μεγαλώνουν, δέχονται επιδράσεις από καινούριους πόρους -όπως ο Άγγελος που μιλά στο Viber με τους φίλους του- επομένως υπάρχει μεγαλύτερη ποικιλία αλλά και ευελιξία στις πρακτικές με τις οποίες εμπλέκονται και οι οποίες διαφοροποιούνται και εξελίσσονται. Για παράδειγμα, ο Άγγελος παλαιότερα έπαιζε περισσότερο με Playmobil, με Lego και με παζλ, ενώ μεγαλώνοντας εμπλέκεται περισσότερο σε ψηφιακό παιχνίδι, αφού απέκτησε PlayStation και κινητό τηλέφωνο, και σπάνια παίζει με τα παιχνίδια που έπαιζε προηγουμένως. Σε σχέση με το πώς διαφέρουν οι πρακτικές από μων διαφορετικών ηλικιών, μέσα από τα ευρήματα της έρευνας φαίνεται πως τα ενδιαφέροντα της κυρίας Γεωργίου (δεύτερη μελέτη περίπτωσης) διαφέρουν από αυτά της κόρης της που είναι δεκαπέντε χρονών και, ταυτόχρονα, τα ενδιαφέροντα αυτών των δύο διαφέρουν από αυτά του Άγγελου που είναι μικρότερος. Επομένως, η ηλικία λειτουργεί ως πόρος αλλά και διαμορφωτής διαφορετικών γραμματισμών, ανάλογα με την γενιά.

Επιπλέον, μέσα από τα ευρήματα προκύπτει πως η ρευστότητα υπάρχει και ως μίξη γραμματισμών συμπεριλαμβανομένου και του σχολικού. Παραδείγματος χάριν, στην περίπτωση υπόδυσης ρόλων όπως της δασκάλας, τα παιδιά εντάσσουν στο παιχνίδι τους γνώσεις, πρακτικές και ταυτότητες/ρόλους που έχουν σχετικά με τον σχολικό γραμματισμό, ο οποίος καθορίζει τι αναγνωρίζεται ως ανάγνωση και γραφή, όχι μόνο στο σχολείο αλλά και στο σπίτι και λειτουργεί ως φίλτρο που ορίζει συγκεκριμένες πρακτικές ως «επαρκείς», «κατάλληλες», «αποτελεσματικές» (Hall, 2002), εκφράζοντας συγκεκριμένες προσδοκίες και πρακτικές (Heath, 1986). Συγκεκριμένα, η Στεφανία (πέμπτη μελέτη περίπτωσης), υποδύμενη τη δασκάλα, βρίσκεται στο δωμάτιό της, κάθεται στο θρανίο της και προσποιείται ότι διορθώνει γραπτά, λέει «μπράβο» και βάζει νι και αυτοκόλλητα σε κείμενα των υποθημένων μαθητών/τριών της. Μέσα από το συγκεκριμένο παράδειγμα φαίνεται, επίσης, πως ο ρόλος αυτός προϋποθέτει ενασχόληση με έντυπα μέσα, γεγονός που προβάλλει και ενισχύει την ιδέα ότι γραμματισμό (τουλάχιστον για το σχολείο όπως το βιώνουν τα παιδιά) αποτελούν τα έντυπα μέσα. Ταυτόχρονα, ο σχολικός γραμματισμός φαίνεται να αποτελεί κομμάτι των οικογενειακών πρακτικών γραμματισμού. Ενσωματώνεται σε αυτές, παίρνοντας διάφορες μορφές και σε διαφορετικές εκφάνσεις. Μέχρι τώρα σε άλλες έρευνες, έχουμε δει τον σχολικό γραμματισμό να μελετάται ξεχωριστά, αποκομμένος από τις οικογενειακές πρακτικές και κυρίως ενταγμένος στο σχολικό πλαίσιο. Μέσα από την παρούσα έρευνα διαφαίνεται πως ο σχολικός γραμματισμός αποτελεί σημαντικό μέρος

αλλά και πόρο για πρακτικές στο πλαίσιο του σπιτιού, βλέποντας το σχολείο να δίνει πλαίσιο για πρακτικές και πέρα από αυτό.

Ταυτόχρονα, το παιχνίδι αποτελεί σημαντικό πόρο γραμματισμού για τα παιδιά, είτε αυτό αφορά στην ενασχόληση των παιδιών με αντικείμενα και υλικά, είτε σε συμβολικό παιχνίδι, όπως η υπόδυση ρόλων, είτε σε συνδυασμό των δύο. Το παιχνίδι αποτελεί έναν γραμματισμό δυνατοτήτων (Wohlwend, 2008), δηλαδή ένα σύνολο ευφάνταστων πρακτικών που αλλάζουν τις έννοιες των συνηθισμένων αντικειμένων και μεταβάλλουν τις ευκαιρίες για κοινωνική συμμετοχή (Wohlwend, 2015). Το παιχνίδι είναι κάτι περισσότερο από ένα παιδικό χόμπι ή ένα αναπτυξιακό κατάλληλο εργαλείο διδασκαλίας. Αποτελεί μια ισχυρή κοινωνική πρακτική που διαμορφώνει τον άμεσο κόσμο των παιδιών, τα οποία καθώς παίζουν, προσποιούνται ότι ζουν σε φανταστικές κοινότητες, «κοινότητες στις οποίες ελπίζουν να ανήκουν» (Kendrick 2005: 9 στην Wohlwend, 2015), γεγονός που φαίνεται έντονα μέσα από την υπόδυση ρόλων με την οποία εμπλέκονται όλα τα παιδιά στην έρευνά μου. Παράλληλα, η μαζική κουλτούρα και συγκεκριμένα οι φιγούρες δημοφιλών χαρακτήρων επιτρέπουν στα παιδιά να υποδύονται ρόλους/ταυτότητες και να διαμεσολαβούν σε φανταστικούς κόσμους (Wohlwend 2011 στην Wohlwend, 2015), όπως γίνεται, για παράδειγμα, όταν ο Ορφέας ασχολείται με τις πίστες Hot Wheels και με τα Playmobil και μέσω αυτών, δραματοποιεί, υποδύεται ρόλους και φτιάχνει ιστορίες ή όταν η Νιόβη (τρίτη μελέτη περίπτωσης) παίζει με τα Playmobil και τα Lego, φτιάχνοντας ιστορίες, υποδύμενη ρόλους.

Πέρα από τα πιο πάνω, οι πρακτικές γραμματισμού στις οποίες εμπλέκονται τα παιδιά σχετίζονται με ποικίλες κοινωνικές ταυτότητες που αφορούν το φύλο, την ηλικία αλλά και τα ενδιαφέροντα των παιδιών (π.χ. βιντεοπαιχνίδια). Συγκεκριμένα, ο Άγγελος φαίνεται να αναπτύσσει όσο μεγαλώνει και να επιτελεί την ταυτότητα του gamer που προϋποθέτει/πραγματούνεται στην εκτεταμένη ενασχόλησή του με ψηφιακά παιχνίδια. Ο όρος «gamer» δεν του αποδόθηκε μόνο επειδή παίζει ψηφιακά παιχνίδια, αλλά και λόγω του ότι για να παίξει αυτά τα παιχνίδια και για να βελτιώνεται ως προς τον τρόπο που τα παίζει, παρακολουθεί στο YouTube άλλους gamers πώς παίζουν και πώς σχολιάζουν τα παιχνίδια. Παρόλο που παίζει και μόνος του πολλές φορές, συχνά αξιοποιεί και άλλα μέσα και εφαρμογές (π.χ. Viber), ούτως ώστε να οργανώσει ομαδικά παιχνίδια με φίλους του. Ένα άλλο παράδειγμα αφορά στη Νιόβη, η οποία ξεκίνησε να αναπτύσσει μια σχετικά σταθερή κοινωνική ταυτότητα ως χορεύτρια, μέσω του φροντιστηρίου που πηγαίνει για να μάθει Hip Hop αλλά και μέσω τέτοιων συμβάντων, όπου η ίδια επιλέγει τη



μουσική και μιμείται τόσο τις χορεύτριες όσο και την τραγουδίστρια. Γενικώς, η εμπλοκή των παιδιών με διαφορετικά μέσα και σε διαφορετικούς γραμματισμούς σχετίζεται με τις κοινωνικές τους ταυτότητες.

Βασικό στοιχείο της εμπλοκής των παιδιών σε διάφορες πρακτικές είναι η σχεσιακότητα, που αφορά τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στα παιδιά και άλλους ανθρώπους. Τα παιδιά, μέσω της αλληλεπίδρασης με συνομηλικούς και ενήλικες, προσαρμόζουν την κατανόσή τους για τον κόσμο (Hillman & Marshall, 2009). Για παράδειγμα, η Στεφάνια παίζει, υποδύεται ρόλους, παρακολουθεί εκπομπές μαγειρικής παρέα με την προγιαγιά της και συχνά μαγειρεύουν μαζί. Από την άλλη, ο Άγγελος επιδιώκει να παίξει στο PlayStation με τον πατέρα και την αδερφή του ή με τους φίλους του, αλλά υπάρχουν και φορές που παίζει μόνος του από επιλογή. Σε αυτό το σημείο, βλέπουμε πως μέλη της οικογένειας, όπως οι γιαγιάδες και τα αδέρφια, δραματίζουν σημαντικό ρόλο στη μάθηση των παιδιών (Scott, 2021), αφού, όπως τονίζουν η Verenikina και οι συνεργάτιδες της (2016) –αναφερόμενοι στα ψηφιακά παιχνίδια– οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με άλλους είναι απαραίτητες στην υποστήριξη, επικύρωση και επέκταση του παιχνιδιού των παιδιών, ενώ το πλαίσιο επιτρέπει στα παιδιά να κάνουν επιλογές σχετικά με το πού και με ποιον/α θα παίξουν. Βασικός σπόνσορας γραμματισμού για όλα τα παιδιά είναι η μητέρα τους, γεγονός που δικαιολογεί και τη συμμετοχή μόνο μητέρων στην έρευνα, το οποίο δεν ήταν σκόπιμο. Αυτό μπορεί να επιβεβαιωθεί και μέσα από την έρευνα της Lopez-Escribano και των συνεργατών της (2021), σύμφωνα με την οποία κυρίως οι μητέρες συμμετέχουν περισσότερο στον γραμματισμό των παιδιών τους στο σπίτι.

Ένα άλλο συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουμε είναι πως στο πλαίσιο των οικογενειών βλέπουμε διαφορετικούς γραμματισμούς οι οποίοι ιεραρχούνται και συχνά συνδέονται με διαφορετικά μέσα, κυρίως έντυπα και ψηφιακά. Κατάρχας, ο σχολικός γραμματισμός εμφανίζεται ως κυρίαρχος στις απόψεις των μητέρων, αλλά είναι εντελώς υποτιμημένος στην πραγμάτωση γραμματισμών στο σπίτι. Μέσα από τα αποτελέσματα βλέπουμε τις έντυπες πρακτικές να συνδέονται βασικά με τον σχολικό γραμματισμό, με κάποιες ίσως εξαιρέσεις. Ο Ορφέας ασχολείται με προγραφικές ασκήσεις, χωρίς ουσιαστικά να το θέλει. Η κύρια εμπλοκή του Άγγελου και της Χαράς (τέταρτη μελέτη περίπτωσης) με τα έντυπα μέσα αφορά στην εκπόνηση των κατ'οίκον εργασιών, αν και εμπλέκονται με αυτά και πέρα από τα μαθήματα του σχολείου, όχι όμως σε μεγάλο βαθμό. Από την άλλη, οι ψηφιακές πρακτικές, οι οποίες αντιμετωπίζονται με επιφύλαξη από τους γονείς, κυριαρχούν στους γραμματισμούς στο σπίτι (home literacies). Τρανταχτό πα-

ράδειγμα αποτελεί ο Άγγελος, τον οποίο είδαμε να αναπτύσσει κοινωνική ταυτότητα «gamer».

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Συνοψίζοντας, στο πλαίσιο των οικογενειών βλέπουμε διαφορετικούς γραμματισμούς οι οποίοι ιεραρχούνται, με τη ρευστότητα να προβάλλεται ως βασικό χαρακτηριστικό της πραγμάτωσης γραμματισμού. Τα παιδιά ασχολούνται με ποικιλία πόρων γραμματισμού –με τη μαζική κουλτούρα να αποτελεί βασικό πόρο γραμματισμού για όλα τα παιδιά– οι οποίοι συνδιαμορφώνουν πλήθος πρακτικών γραμματισμού. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά ασχολούνται με έντυπα μέσα, με ψηφιακά μέσα και με υλικά/αντικείμενα όπως παιχνίδια. Μέσω αυτών, δημιουργούνται κοινωνικές ταυτότητες που αφορούν το φύλο, την ηλικία, αλλά και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Ταυτόχρονα, η σχεσιακότητα αποτελεί ένα άλλο βασικό στοιχείο της εμπλοκής των παιδιών σε διάφορες πρακτικές και φαίνεται ιδιαίτερα στον ρόλο διαφορετικών ατόμων –κυρίως των μητέρων– που βρίσκονται κοντά στα παιδιά, ως σπόνσορες γραμματισμού. Κλείνοντας την εισήγησή μου, καταλήγω στο συμπέρασμα ότι η ρευστότητα που κυριαρχεί στις οικογενειακές πρακτικές γραμματισμού αποσταθεροποιεί την έννοια του παιχνιδιού και του σχολικού γραμματισμού και συνδέεται με στερεότυπα φύλου και ιεράρχηση γραμματισμών.

Μέσα από την εισήγησή μου προκύπτουν αρκετές συνεπαγωγές, αφού από αυτή μπορούν να αντλήσουν πληροφορίες οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί καθώς και άλλοι/ες ερευνητές/τριες. Αρχικά, οι γονείς μπορούν να αντιληφθούν πρωτίστως πως υπάρχει γραμματισμός, πέρα από το σχολείο, και στο σπίτι και να αντιληφθούν πως γραμματισμό δεν αποτελεί μόνο η εμπλοκή με τα έντυπα μέσα. Επιπλέον, θα κατανοήσουν τη σημασία της δικής τους εμπλοκής στις διάφορες πρακτικές με τις οποίες εμπλέκονται τα παιδιά τους, αφού, ως γονείς, αποτελούν τους βασικούς –συνήθως– σπόνσορες γραμματισμού για αυτά.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί θα αντιληφθούν πως τα παιδιά αποκτούν γραμματισμούς και στο πλαίσιο του σπιτιού. Θα καταλάβουν, επίσης, πως η ρευστότητα που κυριαρχεί στις πρακτικές γραμματισμού αποσταθεροποιεί τον ρόλο του σχολικού γραμματισμού, επεκτείνοντάς τον και στο πλαίσιο του σπιτιού, όχι μόνο του σχολείου. Ακόμη, το γεγονός πως τα ψηφιακά μέσα αλλά και τα παιχνίδια αποτελούν πόρους γραμματισμού που εμπλέκουν τα παιδιά σε πιο ενδιαφέρουσες, για αυτά, πρακτικές, ίσως τους ενθαρρύνει να χρησιμοποιούν αυτά τα μέσα και στο σχολείο, εντάσσοντάς τα στη διδασκαλία τους –σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι τα χρησιμοποιούν σήμερα– και ταυτόχρονα, κινώντας το ενδιαφέρον των παιδιών.

Πέραν από τους γονείς και τους/τις εκπαιδευτικούς, από την έρευνά μου μπορούν να αντλήσουν και ερευνητές/τριες που ασχολούνται με τον γραμματισμό των παιδιών για να ασχοληθούν με έρευνες που αφορούν, για παράδειγμα, στις κοινωνικές ταυτότητες που προκύπτουν στο πλαίσιο του σπιτιού ή, ακόμη, και στο πλαίσιο του σχολείου. Θα μπορούσαν, επίσης, να μελετήσουν πώς ο σχολικός γραμματισμός λειτουργεί ως πόρος που συνδιαμορφώνει πρακτικές γραμματισμού και πώς αναπροσαρμόζεται ανάλογα με το χωροχρονικό πλαίσιο.

Αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Barton, D (1994). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Blackwell.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2000). Literacy Practices. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies: Reading and writing in context*. London and New York.
- Baynham, M. (2002). Προς ένα μοντέλο του γραμματισμού: μοντέλα, μύθοι και μεταφορές. Στον Μ. Baynham (Επιμ.), *Πρακτικές Γραμματισμού*. Μεταίχιμο.
- Beecher, B., & Makin, B. (2002). Languages and literacies in early childhood: At home and in early childhood settings. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(1), 67-84. <https://doi.org/10.1080/13502930285208851>
- Berriman, L., & Mascheroni, G. (2019). Exploring the affordances of smart toys and connected play in practice. *New Media & Society*, 21(4), 797-814.
- Brandt, D. (1998). Sponsors of Literacy. *College Composition and Communication*, 49(2), 165-185.
- Brito, R., Francisco, R., Dias, P., & Chaudron, S. (2017). Family Dynamics in Digital Homes: The Role Played by Parental Mediation in Young Children's Digital Practices Around 14 European Countries. *Contemp Fam Ther*, 39, 271-280. <https://doi.org/10.1007/s10591-017-9431-0>
- Clarke, C., & Comber, B. (2019). How Homework Shapes Family Literacy Practices. *International Literacy Association*, 73(5), 563-573.
- Cowan, K. (2018). Multimodal Technologies in LEGO House: A Social Semiotic Perspective. *Multimodal Technologies and Interact*, 2(70), 1-13. <https://doi.org/10.3390/mti2040070>
- Craft, A. (2012). Childhood in a digital age: creative challenges for educational futures. *London Review of Education*, 10(2), 173-190.
- Daniels, K., Bower, K., Burnett, C., Escott, H., Hatton, A., Ehiyazaryan-White, E., & Monkhouse, J. (2020). Early years teachers and digital literacies: Navigating a kaleidoscope of discourses. *Education and Information Technologies*, 25, 2415-2426.
- Hall, K. (2002). *Listening to Stephen read: Multiple perspectives on literacy*. Open University Press.
- Hall, K. (2010). Significant lines of research in reading pedagogy. In K. Hall, U. Goswami, C. Harrison, S. Ellis, & J. Soler (Eds.), *Interdisciplinary perspectives on learning to read: Culture, cognition and pedagogy* (pp. 3-16). Routledge.
- Hamilton, M. (2000). Expanding the new literacy studies: Using photographs to explore literacy as social practice. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies: Reading and writing in context*. Routledge.
- Heath, S. B. (1986). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. In B. B. Shieffelin, & E. Ochs (Eds.), *Language socialization across cultures* (pp. 97-124). Cambridge University Press.
- Herbert, P., & Robinson, C. (2001). Another Language, Another Literacy?. In B. V. Street (Ed.), *Literacy and Development: Ethnographic Perspectives*. Routledge.
- Hillman, M., & Marshall, J. (2009). Evaluation of Digital Media for Emergent Literacy. *Computers in the Schools*, 26(4), 256-270. <https://doi.org/10.1080/07380560903360186>





Kumpulainen K, Sairanen H, & Nordström A. (2020). Young children's digital literacy practices in the sociocultural contexts of their homes. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(3), 472-499. <https://doi.org/10.1177/1468798420925116>

López-Escribano, C., Escudero, A., & Pérez-López, R. (2021). An Exploratory Study about Patterns of Parental Home Literacy Activities during the COVID-19. *Confinement among Spanish Families, Early Education and Development*, (32)6, 812-829. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1916184>

Marsh, J. (2012). Early Childhood Literacy and Popular Culture. In J. Marsh, & J. Larson (Eds.), *The Sage Handbook of Early Childhood Literacy* (pp. 207-222). Sage.

Marsh, J., & Thompson, P. (2001). Parental involvement in literacy development: using media texts. *Journal of Research in Reading*, 24(3), 266-278.

Marsh, J., Hannon, P., Lewis, M., & Ritchie, L. (2017). Young children's initiation into family literacy practices in the digital age. *Journal of Early Childhood Research*, 15(1), 47-60.

Pahl, K. (2014). The aesthetics of everyday literacies: Home writing practices in a British Asian household. *Anthropology and Education Quarterly*, 45(3), 293-311. <https://doi.org/10.1111/aeq.12069>

Pahl, K., & Kelly, S. (2015). Family literacy as a third space between home and school: some case studies of practice. *Literacy*, 39(2), 91-96.

Plowman, L. (2016). Rethinking context: Digital technologies and children's everyday lives. *Children's Geographies*, 14(2), 190-202. <https://doi.org/10.1080/14733285.2015.1127326>

Scott, F. L. (2021). Family mediation of preschool children's digital media practices at home. *Learning, Media and Technology*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1960859>

Strickland, D. S., & Morrow, L. M. (1989). Emerging Readers & Writers: Family Literacy and Young Children, *The Reading Teacher*, 42(7), 530-531.

Verenikina, I., Kervin, L., Rivera, M. C, & Lidbetter, A. (2016). Digital play: Exploring young children's perspectives on applications designed for preschoolers. *Global Studies of Childhood*, 6(4), 388-399. <https://doi.org/10.1177/2043610616676036>

Weldemariam, K. (2022). The home literacy environment as a venue for fostering bilingualism and biliteracy: The case of an Ethio-Norwegian bilingual family in Oslo, Norway. *Journal of Early Childhood Literacy*, 0(0), 1-26.

Wohlwend, K. E. (2008). Play as a Literacy of Possibilities: Expanding Meanings in Practices, Materials, and Spaces. *Language Arts*, 86(2), 127-136.

Wohlwend, K. E. (2012). The boys who would be princesses: playing with gender identity intertexts in Disney Princess transmedia. *Gender and Education*, 24(6), 593-610.

Wohlwend, K. E. (2015). Making, remaking, and reimagining the everyday: Play, creativity, and popular media. In J. Rowsell & K. Pahl (Eds.), *Routledge Handbook of Literacy Studies*. Routledge.

Ελληνικές

Παγκουρέλια, Ε., & Παπαδοπούλου, Μ. (2009). Κριτική Ανάλυση Λόγου – Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου: μια πρόταση συνδυαστικής αξιοποίησης για την ανίχνευση της ιδεολογίας των σχολικών εγχειριδίων για τη γλώσσα. *Επισήμες της Αγωγής*, (4).

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Εκδόσεις Κριτική.

ΤΟ ΣΤΙΓΜΑ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΜΑΝΤΗΔΩΝ

Γιώργος Φιλίππου

Πανεπιστήμιο Κύπρου

giorgosphilippou26@gmail.com

Περίληψη

Η εισήγηση μελετά την κοινότητα των Μάντιδων και συγκεκριμένα τον στιγματισμό που βιώνει η συγκεκριμένη κοινότητα. Αρχικά, περιγράφεται η κυρίαρχη πρακτική της κοινότητας, το γάνωμα, και η μουσική γλώσσα της κοινότητας (Μάντικα). Στη συνέχεια αναλύεται η περιθωριοποίηση και ο στιγματισμός που βιώνει η Κοινότητα των Μάντιδων από την ευρύτερη κοινωνία και τους ανθρώπους που δεν ανήκαν στην κοινότητα. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζονται γεγονότα και εμπειρίες στα οποία μέλη της κοινότητας περιγράφουν περιστατικά περιθωριοποίησης και στιγματισμού και ακολούθως, αναλύονται οι πιθανοί λόγοι που προκαλούσαν αυτά τα περιστατικά. Για να διερευνηθούν τα πιο πάνω χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική έρευνα, υιοθετώντας κοινωνιο-γλωσσολογικές και εθνογραφικές μεθόδους. Το κύριο εργαλείο συλλογής δεδομένων ήταν η εθνογραφική συνέντευξη. Συνολικά, διενεργήθηκαν 15 εθνογραφικές συνεντεύξεις ανοικτού τύπου οι οποίες ηχογραφούνταν. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν πως οι Μάντιδες στιγματίζονταν και θεωρούνταν υποδεέστεροι ως άνθρωποι λόγω του γανώματος και της ζωής που το συνόδευε. Οι Μάντιδες απέναντι σε αυτό τον στιγματισμό για να ανταπεξέλθουν αντιδρούσαν με διαφορετικούς τρόπους.

Λέξεις κλειδιά: Γλωσσική Κοινότητα, Κοινότητα Πρακτικής, Συνθηματική Γλώσσα, Στίγμα, Περιθωριοποίηση

Abstract

The announcement explores the community of Mantides and specifically the stigma experienced by this particular community. Firstly ganoma (tinsmithing), the dominant practice of the community, is described briefly along with the functions and symbolic

values of Mantika (the language of Mantides). It then analyzes the marginalization and stigmatization experienced by the Mantides Community from the wider society and people who did not belong to the community. More specifically, events and experiences in which community members describe incidents of marginalization and stigmatization are examined and subsequently, the possible reasons that caused these incidents are analyzed. To investigate the above, qualitative research was used, adopting sociolinguistic and ethnographic methods. The primary data collection tool was the ethnographic interview. In total, 15 open-ended ethnographic interviews were conducted and recorded. The results showed that the Mantides were stigmatized and considered inferior as people because of the ganoma and the life that accompanied it. To cope with this stigmatization, the Mantides reacted in different ways.

Keywords: Linguistic Community, Community of Practice, Sign Language, Stigma, Marginalization

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι Μάντιδες είναι μια ομάδα ανθρώπων της Κύπρου που ασχολείται με την τέχνη του γανώματος. Το γάνωμα αποτελεί ένα παραδοσιακό επάγγελμα που στις μέρες μας σχεδόν εγκαταλείφτηκε. Το γάνωμα των σκευών ήταν απαραίτητο για τους ανθρώπους κατά τα παλαιότερα χρόνια γιατί διαμέσου του απομακρυνόταν η σκουριά και τα τοξικά υπολείμματα που παρέμεναν στα χάλκινα σκεύη μετά το μαγείρεμα. Το γάνωμα αποτελούσε την κυρίαρχη πρακτική της κοινότητας των Μάντιδων και ήταν η πρακτική που καθιστούσε της κοινότητα των Μάντιδων μία κοινότητα πρακτικής. Η συγκεκριμένη κοινότητα, εκτός από κοινότητα πρακτικής αποτελούσε και μία γλωσσική κοινότητα. Η γλώσσα της κοινότητας, τα Μάντικα ήταν μουσική και χρησιμοποιείτο συνθηματικά. Η συγκεκριμένη γλώσσα εξυπηρετούσε τα μέλη της κοινότητας κατά τη συναναστροφή τους με ανθρώπους που δεν ανήκαν στην κοινότητα και συχνά αποτελούσε εργαλείο προστασίας για τα μέλη της ομάδας. Το γάνωμα και ο περιπατητικός τρόπος ζωής της κοινότητας ήταν οι κυριότεροι λόγοι που οδηγούσαν τους ανθρώπους που δεν ανήκαν στην κοινότητα να υποτιμούν και να στιγματίζουν τα μέλη της κοινότητας. Οι Μάντιδες για να εξασκούν την τέχνη τους (γάνωμα) ήταν αναγκασμένοι να ακολουθούν ανά τακτά χρονικά διαστήματα ένα νομαδικό τρόπο ζωής. Ο συγκεκριμένος τρόπος ζωής που ακολουθούσαν οι Μάντιδες κατά την περιφορά στους στα χωριά ήταν η αιτία που γινόταν μία λανθασμένη ταύτιση τους, με τους



Τσιγγάνους (Ρομά). Τα μέλη της κοινότητας νιώθουν έντονα την ανάγκη να διαχωρίσουν τους εαυτούς τους και την κοινότητά τους από τους Ρομά. Η ανάγκη των Μάντηδων να διαχωριστούν από τους Ρομά πληθυσμούς που υπήρξαν στο νησί οφείλεται κυρίως στην κακή φήμη που ακολουθούσε αυτή τη νομαδική αυτή ομάδα ανθρώπων. Ο τρόπος ζωής των Τσιγγάνων αν και ομοιάζει με τον τρόπο ζωής των Μάντηδων, οι δύο πληθυσμοί είχαν και κάποιες σημαντικές διαφορές που τους διαχώριζαν. Καταρχήν τα μέλη της υπό εξέταση κοινότητας σε σύγκριση με τους Τσιγγάνους διέφεραν ως προς τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις. Οι Μάντηδες ήταν χριστιανοί ορθόδοξοι και μάλιστα αρκετοί από αυτούς ήταν βαθιά θρησκευόμενοι. Επιπλέον τα μέλη της κοινότητας, ακολουθούσαν ένα περιπατητικό τρόπο ζωής μόνο για όσο διαρκούσε το γάνωμα της περιοχής που είχαν να καλύψουν, σε αντίθεση με τους τσιγγάνους που μετακινούνταν διαρκώς, μη έχοντας μία συγκεκριμένη σταθερή βάση. Οι άνθρωποι που δεν ανήκαν στην κοινότητα απαξίωναν και υποτιμούσαν τους Μάντηδες, κυρίως με την αρνητική χρήση της λέξης «Μάντης». Ο στιγματισμός και η περιθωριοποίηση προξενούσαν αρνητικά συναισθήματα στους Μάντηδες. Τα μέλη της κοινότητας άλλοτε είχαν περισσότερη ανοχή στη συμπεριφορά των ανθρώπων της υπαίθρου προς την κοινότητα και άλλοτε αντιδρούσαν πιο έντονα.

Ο σκοπός της παρούσας εισήγησης αρχικά είναι η παρουσίαση της κοινότητας των Μάντηδων και της κυρίαρχης πρακτικής (γάνωμα) της, όπως και ο τρόπος ζωής της. Στη συνέχεια θα εξεταστεί πώς το γάνωμα ως επάγγελμα, αλλά και ο τρόπος ζωής που το συνόδευε, οδηγούσε στον στιγματισμό και στην περιθωριοποίηση των μελών της κοινότητας. Τέλος θα εξεταστεί πώς οι Μάντηδες επηρεάζονταν από τον στιγματισμό που βίωναν αλλά και πώς αντιδρούσαν απέναντι στον στιγματισμό και την υποτίμηση.

Ερευνητικό Ερώτημα: Πώς η κυρίαρχη πρακτική της κοινότητας και ο τρόπος ζωής της οδηγούσε στον στιγματισμό των μελών της, πώς επηρεάζονταν και πώς αντιδρούσαν;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η παρούσα εισήγηση, όπως έχει προαναφερθεί, εξετάζει την κοινότητα των Μάντηδων και συγκεκριμένα τον στιγματισμό που βίωνε η κοινότητα. Για τη μελέτη και εξέταση της συγκεκριμένης κοινότητας υιοθετήθηκε η ποιοτική μέθοδος, χρησιμοποιώντας κοινωνιογλωσσολογικές και εθνογραφικές μεθόδους. Σημειώνεται 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, 2008). Η ποιοτική έρευνα θεωρήθηκε ότι ήταν

η καταλληλότερη για τη συγκεκριμένη έρευνα, αφού, όπως αναφέρει ο Labov (1984), ο/η ερευνητής/ήτρια μέσω της ποιοτικής έρευνας και συγκεκριμένα μέσω της κοινωνιογλωσσολογικής συνέντευξης μπορούν να εξεταστούν οι γλωσσικές παραλλαγές και ερευνώντας τη γλώσσα στο κοινωνικό της πλαίσιο μπορεί να την εξηγήσει. Όπως αναφέρουν οι Lincoln και Guba (1985), οι ποιοτικές μέθοδοι είναι φυσικές. Ο/Η ερευνητής/ήτρια οφείλει να καταγράψει τα γεγονότα, αλλά ταυτοχρόνως έρχεται αντιμέτωπος με τον ίδιο του/της τον εαυτό. Αναλαμβάνει να συνδυάσει με ένα λογικό τρόπο δεδομένα, στοιχεία και καταστάσεις ώστε να καταλήξει σε ένα συμπέρασμα από τα όσα παρατηρεί.

Μέρος της ποιοτικής έρευνας αποτελούν επίσης και οι κοινωνιογλωσσολογικές και εθνογραφικές μέθοδοι, οι οποίες υιοθετούνται στην παρούσα διατριβή. Η κοινωνιογλωσσολογική έρευνα, όπως αναφέρει ο Gordon (2005) και παρατίθεται στο Hernandez-Campoy (2014), 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, των διαδικασιών συλλογής δεδομένων και ανάλυσης δεδομένων.

Επίσης, η έρευνα ακολούθησε εθνογραφικές μεθόδους. Σύμφωνα με τους Willis & Trondman (2000), η εθνογραφία είναι η πειραχμένη και σκόπιμη μαρτυρία-καταγραφή των ανθρώπινων γεγονότων. Η εθνογραφική έρευνα είναι μια μέθοδος της μελέτης που αφορά στην παρατήρηση, αλλά και ποιοτική ανάλυση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την O'Reilly (2012), η εθνογραφία είναι μια πρακτική που εξελίσσεται στον σχεδιασμό καθώς προχωρά η μελέτη. Περιλαμβάνει άμεση και διαρκή επαφή με τον άνθρωπο, στο πλαίσιο της καθημερινής του ζωής, για παρατεταμένη χρονική περίοδο. Βασίζεται σε μια ομάδα μεθόδων, που συνήθως περιλαμβάνουν την παρατήρηση και τη συνομιλία με τους συμμετέχοντες. Σέβεται την πολυπλοκότητα του κοινωνικού κόσμου και ως εκ τούτου μέσω αυτής μπορούν να αφηγηθούν πλούσιες, ευαίσθητες και αξιόπιστες ιστορίες. Φορά στην παρατήρηση, αλλά και ποιοτική ανάλυση της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Μεθοδολογικά Εργαλεία

Τα μεθοδολογικά εργαλεία που υιοθετήθηκαν στην έρευνα είναι η εθνογραφική συνέντευξη, οι σημειώσεις πεδίου και η καταγραφή γλώσσας – δημιουργία corpus.

Ο ερευνητής για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας διεξήγαγε 15 εθνογραφικές συνεντεύξεις. Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων δεν ήταν κλειστού τύπου, για να μπορούν οι συμμετέχοντες/ουσες να εκφραστούν ελεύθερα, χωρίς να αισθάνονται ότι καθοδηγούνται. Οι συνεντεύξεις διεξάγονταν στον χώρο των συμμετεχόντων/ουσών και σε χρόνο που επιθυμούσαν οι ίδιοι. Με κάποιους συμμετέχοντες/ουσες ο ερευνητής πέρασε μαζί τους αρκετό χρόνο και μετά το πέρας των συνεντεύξεων και αυτό συνείσφερε αρκετά στην οικοδόμηση της εμπιστοσύνης μεταξύ του ερευνητή και των συμμετεχόντων/ουσών. Με αυτό τον τρόπο οι συμμετέχοντες/ουσες ένιωθαν πιο άνετα με τον ερευνητή και δεν αισθάνονταν πως τύγχαναν εκμετάλλευσης.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Το γάνωμα

Η κυρίαρχη πρακτική της κοινότητας ήταν το γάνωμα. Ήταν η ασχολία όλων των μελών της κοινότητας και επηρέαζε με διάφορους τρόπους τη ζωή τους και περνούσε από γενιά σε γενιά. Η έρευνα έδειξε ότι οι Μάντιδες, όταν εξασκούσαν το γάνωμα ακολουθούσαν ένα περιπατητικό τρόπο ζωής και διέμεναν προσωρινά στην ύπαιθρο. Η μετακίνηση των Μάντιδων γινόταν με ζώα, όπως άλογα, γαϊδούρια και μουλάρια. Κάποιες φορές είχαν και άμαξες ή καρότσια στα οποία φόρτωναν τα υλικά που χρειάζονταν για το γάνωμα, αλλά και προσωπικά τους αντικείμενα. Το γάνωμα είχε τόσο ουσιαστική θέση στη ζωή των μελών της κοινότητας που καθόριζε ακόμη και το γάμο τους.

Τα Μάντικα

Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά της, η γλώσσα της κοινότητας είναι «μυστική», αφού οι άνθρωποι εκτός της κοινότητας αγνοούσαν την ύπαρξή της. Η εκμάθησή της γινόταν χωρίς συστηματική εκπαίδευση, από γενιά σε γενιά, ακούγοντας τους γονείς και τους παππούδες/γιαγιάδες. Τα Μάντικα διαφάνηκε ότι έχουν μεγάλη συσχέτιση με τα Ρομανί. Για να βγάλουν νόημα τα λεγόμενα των απόμων που γνώριζαν τον κώδικα χρειάζονταν τις περισσότερες φορές γλωσσικά σπρίγματα της ελληνικής. Ο γλωσσικός αυτός κώδικας κρατιόταν μυστικός από τους ανθρώπους εκτός της κοινότητας. Η χρήση του γινόταν σε διάφορες περιπτώσεις, άλλοτε σε κοινωνικές και εμπορικές συναστροφές τους με άτομα που δεν ανήκαν στην κοινότητα, για να μη δείξουν τις πραγματικές τους προθέσεις και σκέψεις και άλλοτε μεταξύ τους σε στιγμές ψυχαγωγίας και διασκέδασης.

Ο στιγματισμός της κοινότητας:

Λόγοι Στιγματισμού των ανθρώπων της κοινότητας

Οι άνθρωποι της κοινότητας κατά την εξάσκηση του γανώματος ακολουθούσαν έναν ιδιαίτερο, περιπατητικό τρόπο ζωής, ταξιδεύοντας από το ένα χωριό στο άλλο. Οι κάτοικοι των χωριών περίμεναν τους γανωματίδες για να τους γανώσουν, γιατί η τέχνη τους αυτή ήταν αναγκαία, χωρίς αυτή δεν μπορούσαν να χρησιμοποιούν τα μαγειρικά τους σκεύη με ασφάλεια στο μαγείρεμα. Παρόλα αυτά, όπως διαφάνηκε κατά τη συλλογή των δεδομένων υπήρχαν περιστατικά κατά τα οποία οι άνθρωποι που δεν ανήκαν στην κοινότητα απαξίωναν και υποτιμούσαν τους Μάντιδες.

Όπως αναφέρει η Brown Coleman (2006), η εννοιολογική επεξήγηση του στίγματος δείχνει ότι εκείνοι που κατέχουν την εξουσία, οι άνθρωποι που ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα μπορούν να καθορίσουν ποιες ανθρώπινες διαφορές είναι επιθυμητές και ανεπιθύμητες. Εν μέρει, τα στίγματα αντικατοπτρίζουν τις αξιολογικές κρίσεις μιας κυρίαρχης ομάδας. Λόγω της διαφορετικής ζωής που ακολουθούσαν οι Μάντιδες σε σχέση με αυτή των κατοίκων των χωριών, αυτοί τους αντιμετώπιζαν με καχυποψία αλλά και υποτίμηση. Ο περιπατητικός τρόπος ζωής των γανωματίδων, για όσο καιρό γάνωναν, φαινόταν στους ανθρώπους εκτός της κοινότητας παρόμοιος με αυτόν των Τσιγγάνων, γιατί για όσο καιρό εξασκούσαν το γάνωμα ζούσαν ένα νομαδικό τρόπο ζωής. Ο νομαδικός αυτός τρόπος ζωής φαινόταν περιέργος στους κατοίκους της υπαίθρου και βλέποντάς τους να γυρίζουν φορτωμένοι με τα ζώα τους από χωριό σε χωριό και να διαμένουν υπαίθρια κάτω από τα δέντρα τούς ταύτιζαν με τους Τσιγγάνους.

Στο **Απόσπασμα 1** ο Περικλής εξηγεί τους λόγους που, κατά τη γνώμη του, οι Μάντιδες στιγματίζονταν από τους κατοίκους των χωριών.

Υπαίθρια, κάτω που έναν σσιός. Συνήθως ήταν καλοκαίρια που ο κόσμος θα έκαμνεν τους τραχανάδες του, θα έκαμνεν τους γάμους τζιαι έπρεπε να γανώσουν, να φρεσκάρουν τα χαρτζιά. Με την οικογένεια τους, με τον γάρο τους, εκοιμούνταν έξω στο ύπαιθρο. Εσπίναν τσιαπίρι με τα κοπελλούθκια τους, όπως τους γύφτους. Ενώ δεν ήταν γύφτοι. Όχι δεν είναι γύφτοι, απλώς το επάγγελμά τους ήταν νάκκον έτσι...

Τα μέλη της κοινότητας, όπως λέει ο Περικλής, γύριζαν τα χωριά για να γανώσουν συνήθως τα καλοκαίρια, γιατί αυτή την περίοδο του χρόνου, τους χρειάζονταν οι κάτοικοι των χωριών. Στο



απόσπασμα αναφέρεται και από αυτό το μέλος της κοινότητας ότι το επάγγελμα του γανώματος παρεξηγείτο και μειώνει τους γανωματίδες. Ο Περικλής αναφέρει κι αυτός πως η ζωή των Μάντηδων για όσο γυρίζαν τα χωριά για να γανώσουν έμοιαζε με αυτή των Τσιγγάνων. Τονίζειται όμως στο Απόσπασμα πως οι άνθρωποι της κοινότητας δεν ήταν Τσιγγάνοι.

Ο Περικλής 83 χρονών στο **Απόσπασμα 2** εξηγεί και έναν άλλο πιθανό λόγο στιγματισμού των ανθρώπων της κοινότητας.

Πε Ντάξει ναι, επειδή ήταν και τα χέρια τους μαυρισμένα. Καθόταν και έτριβε τα λαβέζζια ούλλα και άφηννε τα να στεγνώσουν. Και πήαινε στον καφενέ να πιεί ένα καφέ. Επλύνετουν λίο, αλλά τα σσιέρια του ήταν μαύρα, ονομάζαν τον, ονόμαζαν τον «Μάντη» γιατί είναι ξημαρισμένος. Ε τωρά η λέξη άλλαξε. Ο κόσμος πολιτεύτηκε, έμαθε.

Στο Απόσπασμα ο Περικλής εξηγεί πως οι Μάντηδες λόγω της ενασχόλησής τους με το γάνωμα είχαν χέρια μαυρισμένα. Αυτός ήταν και ο λόγος που αποκαλούσαν τα μέλη της κοινότητας Μάντηδες λόγω των λερωμένων τους χεριών. Όπως αναφέρει ο άνθρωπος της κοινότητας, πλέον η λέξη «Μάντης» δεν έχει την ίδια σημασία, επειδή ο κόσμος, όπως λέει, «πολιτεύτηκε». Οι άνθρωποι στις μέρες μας λόγω της μόρφωσής τους, της ενασχόλησής τους με σύγχρονα επαγγέλματα και της μετακίνησης τους από τα χωριά, άλλαξαν και είναι πιο ανοιχτόμυαλοι και δεκτικοί στη διαφορετικότητα και στο μη συνηθισμένο. Αυτή η αποδοχή του «άλλου» χωρίς διακρίσεις αφορά και στους Μάντηδες και έτσι πλέον η λέξη «Μάντης» δεν έχει την ίδια αρνητική και «απαξιοτική» σημασία. Ο Περικλής, σύμφωνα με το Απόσπασμα, πιστεύει πως οι άνθρωποι που δεν ανήκαν στην κοινότητα στιγματίζαν και υποτιμούσαν τους Μάντηδες, γιατί σε αντίθεση με τις μέρες μας τότε ήταν απολίπστοι και αμόρφωτοι. Θεωρεί ότι ο στιγματισμός που βίωναν οι άνθρωποι της κοινότητας ήταν άδικος, γιατί στιγματίζονταν, ενώ εφαρμόζαν το γάνωμα και προσπαθούσαν να βγάλουν χρήματα για να ζήσουν τις οικογένειές τους.

Οι λόγοι για τους οποίους πιστεύει ο Πέτρος 72 χρονών στιγματίζονταν οι Μάντηδες από τους ανθρώπους που δεν ανήκαν στην κοινότητα παρατίθενται στο **Απόσπασμα 3**.

Για να καταλάβεις ένα πράμα, ορισμένοι άνθρωποι εν όπως τωρά. Υπήρχαν και παλιά. Υπάρχουν ορισμένοι άνθρωποι που νιώθουν μειονεκτικά για το άτομό τους, για τη

δουλειά τους και προσπαθούν με ορισμένους τρόπους να σε μειώσουν εσένα για να υψώσουν τον εαυτό τους. Και έβρισκαν πρόφαση ας πούμε να σου πετάξουν μια κουβέντα που θα σε μειώσει. «Άτε ρε μάντη που δαμέ», για παράδειγμα. Ή να σου συμπεριφέρονται για παράδειγμα ανέντιμα με την έννοια ότι σε θεωρούσαν ένα σκαλί πιο κάτω από τους ίδιους. Το έβλεπαν σαν μειονεκτικό το επάγγελμα αυτό. Δεν το θεωρούσαν ένα επάγγελμα όπως ήταν όλα τα άλλα. Και ο λόγος ήταν γιατί πιστεύω εγώ, ότι ήταν το γεγονός ότι έμεναν κάτω από τα δέντρα, γυρίζαμε τα χωριά με τα κτηνά. Αυτή η εικόνα μας μειώνει. Αυτός ήταν ο λόγος, ό γιατί (...)

Από τα προσωπικά του βιώματα ως μέλος της κοινότητας, ο Πέτρος αναφέρει ως λόγο υποτίμησης των Μάντηδων το αίσθημα της μειονεξίας που αισθάνονταν κάποια άτομα εκτός της κοινότητας. Ορισμένοι άνθρωποι που δεν ανήκαν στην κοινότητα, δεν ένιωθαν άνετα είτε με τον εαυτό τους είτε και με το επάγγελμά τους και προσπαθούσαν να υποτιμήσουν τα μέλη της κοινότητας για να αισθανθούν οι ίδιοι ανώτεροι. Το στίγμα, όπως υποστηρίζει η Brown Coleman (2006), επιτρέπει σε ορισμένα άτομα να αισθάνονται ανώτερα από άλλα. Η ανωτερότητα και η κατωτερότητα, ωστόσο, είναι οι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Προκειμένου ένα άτομο να αισθάνεται ανώτερο, πρέπει να υπάρχει ένα άλλο άτομο που θεωρείται ότι είναι ή που στην πραγματικότητα αισθάνεται κατώτερο. Χρειάζονται στιγματισμένοι άνθρωποι προκειμένου τα πολλά μη στιγματισμένα άτομα να αισθάνονται καλά με τον εαυτό τους.

Ο Πέτρος θεωρεί ότι οι Μάντηδες αποτελούσαν τα «εύκολα θύματα» για τους κατοίκους της υπαίθρου. Δηλαδή όσοι από αυτούς πιθανό να είχαν κάποια συμπλέγματα κατωτερότητας και ήταν δυσαρεστημένοι είτε με τη ζωή τους, είτε με την εργασία τους, επέλεγαν ως εύκολη λύση για να νιώσουν καλύτερα να μειώσουν και να υποτιμήσουν τα μέλη της κοινότητας. Σύμφωνα με αυτά που αναφέρει ο Πέτρος, οι γανωματίδες με το επάγγελμά τους και τη διαμονή τους υπαίθρια έδιναν την αφορμή σε αυτούς τους ανθρώπους να τους απαξιώσουν και να τους κοροϊδέψουν. Το γάνωμα ως επάγγελμα δεν είχε την ίδια αξία με τα υπόλοιπα επαγγέλματα και ο λόγος δεν ήταν το γάνωμα καθαυτό, αλλά ο τρόπος ζωής των γανωματίδων κατά τη διάρκεια εφαρμογής του.

Οι Μάντηδες λόγω του τρόπου ζωής τους ταυτίζονταν από τους ανθρώπους της υπαίθρου με τους Τσιγγάνους και έτσι τους αντιμετώπιζαν με μία γενική απαξίωση. Η λέξη Μάντης λόγω του στιγματισμού των μελών της κοινότητας έφθασε στο σημείο να σημαίνει άνθρωπος λερωμένος

εξαιτίας των λερωμένων τους χεριών από το γάνωμα και της διαμονής τους υπαίθρια για όσο καιρό εφαρμόζαν το γάνωμα στα χωριά. Παρατηρείται έτσι μία γενίκευση του όρου σε σημείο που να χαρακτηρίζει και ανθρώπους που δεν ανήκαν στην κοινότητα ως ακάθαρτους και λερωμένους. Όσον αφορά όμως στα άτομα της κοινότητας, η χρήση της λέξης με αρνητική σημασία ήταν συχνή επιλογή των ατόμων εκτός της κοινότητας για να μειώσουν τους γανωματίδες. Αρκετές φορές προσέθεταν στη λέξη Μάντης και τη λέξη «σκύλος» (Σσιυλόμαντε) και έτσι η λέξη αποκτούσε ακόμη πιο απαξιωτική σημασία από ό,τι είχε, αφού εξίσωνε τους Μάντηδες ακόμη και με ζώα (σκύλους). Επίσης, επειδή οι Μάντηδες θεωρούνταν λερωμένοι άνθρωποι λόγω της ενασχόλησής τους με το γάνωμα δεν ήθελαν οι άνθρωποι που δεν ανήκαν στην κοινότητα να παντρεύουν τα παιδιά τους μαζί τους. Πιο κάτω παρατίθενται αποσπάσματα που δείχνουν πώς υποτιμούνταν οι Μάντηδες.

Τρόποι Αντίστασης στον Στιγματισμό

Οι Μάντηδες, άνθρωποι περήφανοι, αλλά και ταλαιπωρημένοι από την εργασία τους και από τον τρόπο ζωής τους γενικότερα, άλλοτε είχαν περισσότερη ανοχή στη συμπεριφορά των ανθρώπων της υπαίθρου προς την κοινότητα και άλλοτε αντιδρούσαν πιο έντονα. Πιο κάτω παρατίθενται αποσπάσματα που δείχνουν τους τρόπους που οι Μάντηδες αντιστέκονταν στην υποτίμηση και στον στιγματισμό, γενικότερα.

Ο Πέτρος 67 χρονών στο Απόσπασμα 4 περιγράφει πώς αντέδρασε κατά τη νεαρή του ηλικία όταν κάποιο άτομο που δεν ανήκε στην κοινότητα τον υποτίμησε και του μίλησε με άσχημο τρόπο.

- Π Μπράβο ναι. Εγώ για να καταλάβεις μια φορά ο μάστρος μου που εδούλευκα στο Μόρφου, κάπ' έκαμα λάθος. Τζιαι λαλεί μου «Άτε ρε σσιολόμαντε». Διώ σου ένα παράδειγμα για να καταλάβεις με τι τρόπο νευριάζει ο άλλος. Λοιπόν, εν θα το πιστέψεις. Ήταν ανάμιση φορά πιο ψηλός μου. Τότε εγώ ήμουν 18-19 χρονών. Έπιασα τον που το λαιμό τζιαι επήρα τον κολοσυρτό μες τη γωνιά τζιαι εκρατούσα τον που τα νεύρα μου. Τζιαι για να τον ξαπολύσω ήρτεν ο άλλος μου ο μάστρος τζιαι άκκασε το σσιέρι μου για να τον ξαπολύσω. Τόσα νεύρα μου έκαμε. Γιατί να μου πει τούτη τη λέξη;

Η ιστορία που περιγράφει ο Πέτρος στο Απόσπασμα είναι από τα δικά του βιώματα, όταν ήταν

νεαρός και δούλευε. Έκανε κάποιο λάθος κατά τη διάρκεια της εργασίας του και το αφεντικό του, τον έθιξε με αποτέλεσμα ο Πέτρος νιώθοντας προσβεβλημένος να του επιτεθεί. Το μέλος της κοινότητας εκνευρίστηκε γιατί δεν τον αποκάλεσαν απλά «Μάντη», αλλά «Σσιυλόμαντο» μία λέξη ακόμη πιο υποτιμητική και μειωτική. Η λέξη «Μάντης», όπως έχουν αναφέρει αρκετοί συμμετέχοντες ήταν ήδη φορέας στιγματισμού, αφού για τον κόσμο που δεν ανήκε στην κοινότητα σήμαινε άνθρωπο λερωμένο που εφαρμόζε ένα από τα πλέον υποτιμητικά επαγγέλματα και διέμενε υπαίθρια. Στο συγκεκριμένο συμβάν ο Πέτρος αποκαλείται «Σσιυλόμαντος», δηλαδή η λέξη «Μάντης» αποκτά ακόμη περισσότερη μειωτική αξία, αφού ταυτίζεται με έναν σκύλο. Οι Μάντηδες, δηλαδή, για πολλούς ανθρώπους που δεν ανήκαν στην κοινότητα δεν θεωρούνταν καν άνθρωποι, αλλά ζώα. Ο Πέτρος, ως μέλος της κοινότητας, βίωσε τον στιγματισμό και την προκατάληψη από τον καιρό που ήταν μικρός. Η συνεχόμενη μειωτική συμπεριφορά κούρασε τον Πέτρο και ίσως αυτή η βίαιη συμπεριφορά να ήταν ένα ξέσπασμα για τις προσβολές και τις μειωτικές συμπεριφορές που δέχτηκε αυτός και η οικογένειά του.

Ο Θεόδωρος στο **Απόσπασμα 5** εξηγεί πώς αντιδρούσε όταν τον κοροϊδεύαν επειδή ήταν μέλος της κοινότητας.

Επεριπαίζαν μας, επεριπαίζαν μας. «Άδε τους Μάντες» ελέαν. Άμαν μου ελέαν έτον Μάντη, έκρυφα, ίντα μπου ήταν να κάμω. Επείραζεν με αλλά εν τζιαι λάλουν το κανενού. Όμως τωρά ένεν έτσι. Παλιά ήμασαν παρεξηγημένοι.

Οι άνθρωποι που δεν ανήκαν στην κοινότητα, σύμφωνα με τα προσωπικά βιώματα του Θεόδωρου, κοροϊδεύαν τους ανθρώπους της κοινότητας δείχνοντάς τους και αποκαλώντας τους Μάντηδες. Το μέλος της κοινότητας όταν τον κοροϊδεύαν δεν έλεγε κάτι γιατί ένιωθε πως δεν μπορούσε να αντιδράσει. Ο Θεόδωρος παραδέχεται ότι ενοχλείτο όταν το κοροϊδεύαν, αλλά δεν το έλεγε σε κανένα ούτε και στους γονείς του. Αισθανόταν, δηλαδή, ανήμπορος να πει κάτι για να υποστηρίξει τον εαυτό του μπροστά στην υποτίμηση που βίωνε. Η Mudau (2019) παραθέτει πως όταν τα στιγματισμένα άτομα αλληλεπιδρούν με εκείνα που θεωρούνται φυσιολογικά, νιώθουν συνήθως αβέβαιο για τη συμπεριφορά που θα έπρεπε να περιμένουν και έτσι, υιοθετούν μια κατώτερη θέση. Επιπλέον, η διαφορετικότητα συμβαδίζει με την εξουσία, τις θέσεις και την κοινωνική κυριαρχία της μιας ομάδας έναντι άλλης.

Συνεπώς, φαίνεται ότι ο στιγματισμός των ανθρώπων της κοινότητας τους έκανε να νιώθουν



κατώτεροι και παραγκωνισμένοι. Οι Μάντηδες, σχεδόν σε όλες τις κοινωνικές τους συναναστροφές με τα άτομα που δεν ανήκαν στην κοινότητα, βίωναν υποτίμηση και απαξίωση. Κάποια από τα μέλη της κοινότητας, έχοντας συνηθίσει στη συνεχόμενη μειωτική συμπεριφορά, αν και ενοχλούνταν και ένιωθαν άσχημα, δεν αντιδρούσαν καθόλου και παρέμεναν σιωπηλοί. Σε άλλες περιπτώσεις όμως οι Μάντηδες κουρασμένοι από τον συνεχόμενο στιγματισμό, όταν ένιωθαν ότι προσβάλλονταν αντιδρούσαν με έντονο τρόπο.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η κοινότητα των Μάντηδων αν και εξασκούσε μία σημαντική τέχνη για τους κατοίκους της Κύπρου, πολλοί από αυτούς τους υποτιμούσαν και τους έβλεπαν με καχυποψία. Ο στιγματισμός όμως και η περιθωριοποίηση των ατόμων μίας κοινότητας φαίνεται να κάνει τα μέλη της να ντρέπονται για αυτήν. Σε αυτό κατέληξε και η έρευνα του Gripenberg (2019) για τους Ρομά, ο οποίος αναφέρει ότι δεδομένου ότι οι Ρομά έχουν περιθωριοποιηθεί και διώκονται εδώ και αιώνες, οι περισσότεροι από αυτούς είναι πολύ ευαίσθητοι ακόμα και να μιλήσουν σε ερευνητές, δημοσιογράφους και άλλα τέτοια πρόσωπα. Αυτό συμπέρανε και η παρούσα έρευνα, τα αποτελέσματα της οποίας έδειξαν ότι τα μέλη της κοινότητας, λόγω του στιγματισμού τους, θεωρούνταν υποδεέστεροι ως άνθρωποι και περιθωριοποιούνταν, συμπέρασμα που επιβεβαιώνεται και από τη θεωρία των Fielding et al (2008) ότι η κυρίαρχη κοινωνία απομονώνει την «εξωομάδα», επειδή έχει χαρακτηριστεί με ανεπιθύμητα χαρακτηριστικά. Επιπλέον, ο στιγματισμός και η περιθωριοποίηση δεν αφορούσε μόνο κάποια από τα μέλη της κοινότητας, αλλά όλη την κοινότητα ανεξαιρέτως.

Κάποιες φορές η υποτίμηση που βίωναν οι Μάντηδες από τους υπόλοιπους κατοίκους της Κύπρου ήταν τόσο μεγάλη που τους σύγκριναν ακόμη και με ζώα (σκυλιά). Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τη άποψη της Mudau (2019), η οποία αναφέρει ότι όποια μορφή και να έχει η περιθωριοποίηση, προσωπική ή ατομική είτε της κοινότητας, οι περιθωριοποιημένοι χαρακτηρίζονται από απαγόρευση πρόσβασης, απώλεια γενικών δημόσιων δικαιωμάτων ή προνομίων, έλλειψη κινήτρων ή ανταμοιβών, έλλειψη στοργής και έλλειψη ουσιαστικής συμμετοχής, μεταξύ άλλων. Ακόμη, σύμφωνα με τους MacKay et al. (2014), αυτή η ιστορία προκατάληψης και καταστολής προς τέτοιες κοινότητες είναι δυσάρεστα, συνεχής. Στην ιστορική έρευνα, κατά τον Xue (2022), φαίνεται ότι τα αντι-νομαδικά αισθήματα μπορεί να είναι τα πιο κοινά από όλες τις προκαταλήψεις. Ως εκ τούτου, οι παραδοσιακές νομάδες θεωρούνται συχνά ως περιθωριοποιημένες ομάδες που δεν απολαμβάνουν υψηλή κοινωνική θέση στις κοινωνίες.

Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι αρκετά μέλη της κοινότητας επέλεγαν να μην αντιδρούν στα απαξιώτικα σχόλια των άλλων ατόμων για την κοινότητά τους, γιατί από μικροί μεγάλωναν γνωρίζοντας πως οι άνθρωποι που δεν ανήκαν στην κοινότητα τους έβλεπαν ως υποδεέστερους και έτσι έφταναν στο σημείο να συνηθίζουν στην απαξίωση και στην υποτίμηση, σε σημείο που θεωρούσαν ότι ήταν κάτι φυσιολογικό να αντιμετωπίζονται με αυτό τον τρόπο. Ένα παράδειγμα της έρευνας του Gripenberg (2019) επιβεβαιώνει τη λανθασμένη στάση της κοινότητας απέναντι στον στιγματισμό. Ο ίδιος παρατήρησε τις αρνητικές στάσεις που είχαν πολλοί από αυτούς απέναντι στον εαυτό τους και την ομάδα τους συνολικά. Συχνά συνάντησε δηλώσεις, όπως: «Δεν είμαστε καλοί για τίποτα» ή «Είμαστε απλώς ένα σωρό άτομα στη λάθος πλευρά του νόμου».

Σύμφωνα με την έρευνα του Williams (2012), ο κοινωνικός αποκλεισμός φέρνει μια σειρά από αρνητικά συναισθήματα, όπως έντονα συναισθήματα θυμού, απογοήτευσης, θλίψης και μειωμένο αίσθημα αυτοεκτίμησης. Τα αρνητικά αυτά συναισθήματα παρατηρήθηκαν και στη συμπεριφορά των Μάντηδων, οι οποίοι κάποιες φορές παρουσίαζαν βίαιη συμπεριφορά και ξεσπάσματα για τις προσβολές και τις μειωτικές συμπεριφορές που δέχονταν.

Έτσι, η συγκεκριμένη εθνογραφική μελέτη μπορεί να συμβάλει σε περαιτέρω έρευνα στο πεδίο των κοινότητων πρακτικής σε συνδυασμό με γλωσσικές κοινότητες, τόσο στο επίπεδο της Κύπρου όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο ακολουθώντας παρόμοιες πρακτικές.

Επιπλέον, έγινε κατορθωτό να μελετηθεί μια κοινότητα πρακτικής εις βάθος, η οποία ήταν και μέχρι σήμερα είναι υποτιμημένη και στιγματισμένη από τους υπόλοιπους πολίτες του νησιού. Η συγκεκριμένη κοινότητα ως μια περιθωριοποιημένη κοινότητα δεν είχε μελετηθεί σχεδόν καθόλου. Η παρούσα έρευνα κατάφερε να αναδείξει και να βγάλει από την αφάνεια τη συγκεκριμένη κοινότητα παρουσιάζοντας πτυχές της, όπως και τους ανθρώπους της, με τρόπο όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικό, καταδεικνύοντας παράλληλα πόσο ενδιαφέρουσα και άξια προς διερεύνηση είναι η συγκεκριμένη κοινότητα. Μέσα από την έρευνα φάνηκε ότι οι Μάντηδες ήταν άνθρωποι βιοπαλαιστές και όχι υποδεέστεροι των υπόλοιπων ανθρώπων. Δόθηκε το «βήμα» στους ανθρώπους της κοινότητας να μιλήσουν για την κοινότητά τους, την εργασία τους και τον τρόπο ζωής τους.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν περαιτέρω τον γλωσσικό κώδικα της κοι-

νόπτας, μορφολογικά, φωνολογικά και συντακτικά, ώστε να γίνει καλύτερη κατανόηση της προέλευσής του και των επιρροών του. Πιο συγκεκριμένα, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί περισσότερο η συσχέτισή του με τη Ρομανί γλώσσα, αφού μαρτυρίες μελών της κοινότητας ισχυρίζονται πως τα Μάντικα έχουν σχέση με τα Τσιγγάνικα, τα Ρομανί. Ακόμη, θα μπορούσε να διερευνηθεί πιθανή ύπαρξη και άλλων μυστικών γλωσσών ή γλωσσικών κωδικών της Κύπρου.

Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Coleman, Lerita M. (2006). An Enigma Demystified. In Lennard J. Davis (ed.), *The Disability Studies Reader*. Psychology Press. pp. 141.

Fielding, K. S., McDonald, R., & Louis, W. R. (2008). Theory of planned behaviour, identity and intentions to engage in environmental activism. *Journal of environmental psychology*, 28(4), 318-326.

Gripenberg, L. (2019). *They Look Me in The Eyes and I Smile and Then We Know: The Interaction of Finnish Roma and East European Roma in Finland*.

Hernandez-Campoy, J. M. (2014). *Research methods in Sociolinguistics*. AILA review, 27(1), 5-29.

Labov, W. (1984). Field methods of the project on linguistic change and variation. In J. Baugh & J. Sherzer (eds.) *Language in Use*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, pp. 28–53.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

MacKay, J., Levin, J., de Carvalho, G., Cavoukian, K., & Cuthbert, R. (2014). Before and after borders: The nomadic challenge to sovereign territoriality. *International Politics*, 51(1), 101-123.

Mudau, T. S. (2019). Redressing marginalisation among teenage mothers through university community engagement approach. *Gender and Behaviour*, 17(3), 13539-13548.

O'Reilly, K. (2012). *Ethnographic methods*. Routledge.

Williams, K. D. (2012). Ostracism: The impact of being rendered meaningless. In P. R. Shaver & M. Mikulincer (Eds.), *Meaning, mortality, and choice: The social psychology of existential concerns* (pp. 309–323). *American Psychological Association*.

Willis, P., & Trondman, M. (2000). Manifesto for ethnography. *Ethnography*, 1(1), 5-16.

Xue, J. (2022). *Neo-digital nomadism in fashion design: combining the concepts of peripatetic artisans with digital nomadism*.

Ελληνικές

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1), 72-81.



ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΑ ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ

Δρ Πόλα Χατζηνεοφύτου

Πρώτη Λειτουργός Εκπαίδευσης, ΥΠΑΝ
pchatzineofytou@schools.ac.cy

Άντρια Κούμα – Αθανασίου

Φιλολόγος, Λειτουργός ΚΙΕ, ΥΠΑΝ
akouma@schools.ac.cy

Ανθή Περικλέους

Φιλολόγος, Λειτουργός ΚΙΕ, ΥΠΑΝ
apericleous@moe.gov.cy

Μάριος Παρτασάς

Λειτουργός Εκπαιδευτικού
Προγραμματισμού, ΥΠΑΝ
mpartasas@schools.ac.cy

Δρ Άννα - Μαρία Ανδρέου

Σύμβουλος Αγγλικών, ΥΠΑΝ
aandreou2@schools.ac.cy

Περίληψη

Το εργαστήριο επικεντρώνεται στην ανάδειξη της σημασίας του Πολυγραμματισμού και του Κριτικού Γραμματισμού, ως απαραίτητα στοιχεία της διαδικασίας του Γλωσσικού Γραμματισμού στο σύγχρονο κυπριακό εκπαιδευτικό συγκείμενο, και συγκεκριμένα στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος. Επιπρόσθετα, το εργαστήριο στοχεύει στην παρουσίαση πρακτικών και μεθόδων προώθησης και καλλιέργειας του Πολυγραμματισμού και του Κριτικού Γραμματισμού, στο πλαί-

σιο του γλωσσικού μαθήματος στο σύγχρονο, σύνθετο εκπαιδευτικό συγκείμενο της Κύπρου. Για την επίτευξη των στόχων του, το εργαστήριο δομείται σε δύο μέρη: α) στο θεωρητικό, το οποίο περιλαμβάνει τη συνοπτική παρουσίαση του θεωρητικού υπόβαθρου αναφορικά με τις έννοιες του Πολυγραμματισμού και του Κριτικού Γραμματισμού, των βασικών παραμέτρων των πιο πάνω εννοιών που πρέπει να διέπουν το γλωσσικό μάθημα και τις σχετικές πρόνοιες του επίσημου κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος και β) στο πρακτικό, το οποίο περιλαμβάνει την παρακολούθηση δειγματικού μαθήματος και την πρακτική εξάσκηση στη δημιουργία σχετικού μαθήματος, το οποίο απευθύνεται σε δύο διαφορετικά ακροατήρια, δηλαδή σε μαθητές/τριες της Μέσης Εκπαίδευσης και σε ενήλικες μαθητές/τριες στο πλαίσιο προγραμμάτων διόλου εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: Πολυγραμματισμοί, Κριτικός Γραμματισμός, γλωσσικά μαθήματα, πρακτικές

Abstract

The workshop focuses on highlighting the importance of Multiliteracy and Critical Literacy, as necessary elements of the Linguistic Literacy process in the modern Cypriot educational context and specifically in the context of the language course. Additionally, the workshop aims to present practices and methods for promoting and cultivating Multiliteracy and Critical Literacy in the context of the language course in the modern, complex educational context of Cyprus. To achieve its objectives, the workshop is structured in two parts: a) the theoretical part, which includes the brief presentation of the theoretical background regarding the concepts of Multiliteracy and Critical Literacy, the basic parameters of the above concepts that must govern the linguistic course and the relevant provisions of the official Cypriot education system and b) the practical part, which includes attending a sample course and practicing creating a relevant course, which is aimed at two different audiences, i.e. secondary school students and adults students in lifelong learning programmes.

Key words: Multiliteracies, Critical Literacy, language courses, practices

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός του βιωματικού εργαστηρίου είναι η ανάδειξη της σημασίας του Πολυγραμματισμού και του Κριτικού Γραμματισμού στα γλωσσικά μαθήματα. Κριτικός Γραμματισμός, σύμφωνα με

τη βιβλιογραφία, είναι η κριτική ανάγνωση και η βαθύτερη κατανόηση κάθε είδους κειμένων, με στόχο τη δημιουργία πολιτών που, αμφισβητώντας κοινωνικά δεδομένα, απόψεις και ιδεολογίες, θα δρουν με στόχο τον μετασχηματισμό των κοινωνικών δομών (Ξυδόπουλος, κ.ά., 2013). Συνεπώς, οι μαθητές δεν είναι παθητικοί αποδέκτες γνώσης, αλλά ενεργοί μαθητές που μπορούν να ενεργήσουν για να μεταμορφώσουν την κοινωνία (Freire, 1970). Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζονται οι βασικές αρχές του Κριτικού Γραμματισμού, η έννοια του Πολυγραμματισμού, η μεθοδολογία ενός μαθήματος βασισμένη στον Κριτικό Γραμματισμό και τέλος στρατηγικές Κριτικού Γραμματισμού, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να σκεφτούν τα κείμενα από κριτική προοπτική.

ΠΛΑΙΣΙΟ

Αρκετές φορές παρατηρείται μία σύγχυση ανάμεσα στην κριτική σκέψη και τον Κριτικό Γραμματισμό. Η κριτική σκέψη σχετίζεται συχνά με την υψηλότερης τάξης δεξιότητα γνωστικής σκέψης που απαιτείται για την αναγνωστική κατανόηση. Πιο συγκεκριμένα, η κριτική σκέψη βοηθά στο να εστιάζει και να αναλύει ο/η μαθητής/τρια, να αναζητά, να διευκρινίζει, να διατυπώνει την άποψή του/της, να κρίνει, να συγκρίνει, να αναγνωρίζει, να αξιολογεί, να ενσωματώνει, να αξιοποιεί, να ενεργεί μεθοδικά ανάλογα με την περίπτωση κ.ά. Από την άλλη πλευρά, ο Κριτικός Γραμματισμός υπερβαίνει τη γνωστική σκέψη ανώτερης τάξης και σχετίζεται με τον κοινωνιολογικό και πολιτικό προσανατολισμό των δεξιοτήτων γραμματισμού στον οποίο «η ανακούφιση του ανθρώπινου πόνου και ο σχηματισμός ενός πιο δίκαιου κόσμου» είναι οι κεντρικές αρχές (Hagoood, 2002). Επιπλέον, ασχολείται με θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας και στοχεύει στην αύξηση της κριτικής επίγνωσης των μαθητών/τριών για κοινωνικά ζητήματα (Hagoood, 2002).

Βασικές αρχές του Κριτικού Γραμματισμού

Αρχικά, ο Κριτικός Γραμματισμός θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μέθοδος διδασκαλίας καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας, σε όλο το πρόγραμμα σπουδών και ίσως και πέρα από αυτό. Επίσης, βασική αρχή του Κριτικού Γραμματισμού είναι η αξιοποίηση των βιωμάτων και των εμπειριών των μαθητών/τριών, καθώς επίσης και τα βιογραφικά στοιχεία του/της δημιουργού ενός κειμένου. Από την άποψη του Κριτικού Γραμματισμού, ο κόσμος θεωρείται ως ένα κοινωνικά κατασκευασμένο κείμενο που μπορεί να διαβαστεί. Τα κείμενα κατασκευάζονται κοινωνικά και δημιουργούνται ή σχεδιάζονται από συγκεκριμένες προοπτικές. Όπως τα κείμενα δεν είναι ποτέ ουδέτερα, έτσι και οι τρόποι που διαβάζουμε το κείμενο δεν είναι ποτέ ουδέτεροι.

Επιπλέον, οι πρακτικές Κριτικού Γραμματισμού μπορεί να είναι μετασχηματιστικές και να συμβάλλουν στην αλλαγή των άνιστων τρόπων ύπαρξης και των προβληματικών κοινωνικών πρακτικών. Ως εκ τούτου, οι μαθητές/τριες που ασχολούνται με τον Κριτικό Γραμματισμό από νεαρή ηλικία είναι πιθανό να είναι σε θέση να συνεισφέρουν καλύτερα σε έναν πιο ισότιμο και κοινωνικά δίκαιο κόσμο, καθώς θα μπορούν να λαμβάνουν ενημερωμένες αποφάσεις σχετικά με θέματα όπως η εξουσία και ο έλεγχος, η άσκηση της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη και να αναπτύξουν την ικανότητα να σκέφτονται και να ενεργούν με ηθικό τρόπο. Βεβαίως, ο σχεδιασμός και η παραγωγή κειμένων είναι απαραίτητα για την εργασία Κριτικού Γραμματισμού. Αυτές οι πρακτικές μπορούν να προσφέρουν ευκαιρίες για μετασχηματισμό. Αυτό περιλαμβάνει την ιδέα ότι δεν αρκεί να δημιουργούνται απλώς κείμενα για χάρη της «εξάσκησης μιας δεξιότητας». Εάν οι μαθητές/τριες πρόκειται να δημιουργήσουν κείμενα, θα πρέπει να μπορούν να αφήσουν αυτά τα κείμενα να κάνουν τη δουλειά που επιδιώκουν. Για παράδειγμα, εάν οι μαθητές/τριες γράφουν έρευνες θα πρέπει να γίνονται με σκοπό την αντιμετώπιση ενός πραγματικού ζητήματος και αν πρόκειται για αναφορές, θα πρέπει να μπορούν να τις στέλνουν σε όποιον προορίζονται. Επιπρόσθετα, ο Κριτικός Γραμματισμός αφορά στη φαντασία στοχαστικών τρόπων σκέψης σχετικά με την ανακατασκευή και τον επανασχεδιασμό κειμένων, εικόνων και πρακτικών για τη μετάδοση διαφορετικών και πιο κοινωνικά δίκαιων μηνυμάτων και τρόπων ύπαρξης που έχουν αποτέλεσμα στην πραγματική ζωή και αντίκτυπο στον πραγματικό κόσμο.

Πολυγραμματισμός

Ο Πολυγραμματισμός προέκυψε από την αναγκαιότητα ανάπτυξης δεξιοτήτων απαραίτητων για την κατανόηση πολυτροπικών κειμένων (multimodal texts), τα οποία συνδυάζουν διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους (π.χ. γλωσσικό, οπτικό, ηχητικό) για την παραγωγή νοήματος και λόγου μέσα σε πολυμορφικά και πολυπολιτισμικά κοινωνικά περιβάλλοντα (Kress & van Leeuwen, 2001).

Για κάθε δραστηριότητα παραγωγής λόγου (προφορικού ή γραπτού) θεωρείται ότι θα πρέπει: α) να τίθεται προς επίλυση ή να οδηγεί στη λύση κάποιου διαφορετικού – σε σχέση με το αρχικό κείμενο επικοινωνιακού προβλήματος και β) να ορίζεται παράλληλα το επικοινωνιακό πλαίσιο (κυρίως ο σκοπός σε σχέση με το κοινωνικό και το πολιτισμικό περιεχόμενο και ο αποδέκτης/ παραλήπτης) του ζητούμενου κειμένου, στοιχεία που καθοδηγούν τον/την αναγνώστη/τρια για τη δομή του και την οργάνωσή του.

Μεθοδολογία μαθήματος

Ως προς την οργάνωση του μαθήματος δεν προτείνεται η υιοθέτηση ενός τυποποιημένου εκπαιδευτικού μοντέλου για τον Κριτικό Γραμματισμό. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να υιοθετήσουν τις αρχές της κριτικής εκπαίδευσης και να αναπτύξουν μία διδακτική μέθοδο σύμφωνα με τις ανάγκες, τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών τους και τις τοπικές κοινωνικές και πολιτιστικές πρακτικές. Τόσο το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών, όπως αυτό παρουσιάζεται στο πλαίσιο της τάξης, στην καθημερινότητα των παιδιών και στο γνωστικό τους επίπεδο (Gonzales et al., 2006) όσο και οι πολυτροπικές και οι πολύγλωσσες πρακτικές θα πρέπει να βρίσκονται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πράξης (Lau, 2012). Επειδή οι μαθητές/τριες μαθαίνουν καλύτερα όταν αυτό που μαθαίνουν έχει σημασία για τη ζωή τους, είναι προτιμότερο η χρήση των θεμάτων, των ζητημάτων και των ερωτήσεων, που οι ίδιοι/ες θέτουν, να αποτελούν σημαντικό μέρος της ανάπτυξης του μαθήματος στην τάξη. Μεθοδολογικά η προσέγγιση του Κριτικού Γραμματισμού περιλαμβάνει τον εμπλουτισμό της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης με κριτική - αναστοχαστική διάθεση, καθώς τα κείμενα αποκρύπτουν σχέσεις εξουσίας, στερεότυπα, κυρίαρχους λόγους και ταυτότητες (Martin & Rose, 2007). Αναμφισβήτητα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι αυτός του διαμεσολαβητή (Sirrakos & Edmin, 2017) ανάμεσα στις πηγές της γνώσης και στους/στις μαθητές/τριες και όχι της αυθεντίας. Επιβάλλεται η ενθάρρυνση αξιοποίησης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και σύνδεσής τους με τον κοινωνικό χώρο (διαθεματικές δεξιότητες). Καταληκτικά, συστήνεται επίσης να ακολουθείται η διαδικασία των τριών σταδίων (προσυγγραφικό, συγγραφικό και μετασυγγραφικό) για την παραγωγή γραπτού λόγου και να παρέχεται η ανάλογη απαραίτητη στήριξη/καθοδήγηση. Σημειώνεται ότι, οι στρατηγικές Κριτικού Γραμματισμού που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να σκεφτούν τα κείμενα από κριτική προοπτική είναι οι ακόλουθες: α) Αντιπαράθεση (Juxtapositioning) - οι μαθητές/τριες εξετάζουν δύο κείμενα με διαφορετικές απόψεις/οπτικές, εικόνες, βίντεο ή σύνολα στίχων δίπλα-δίπλα, β) Η τεχνική του εναλλακτικού κειμένου (The alternativetext technique) - οι μαθητές/τριες εξετάζουν τις ιδεολογικές έννοιες οι οποίες είναι ενσωματωμένες σε κείμενα και εικόνες και δημιουργούν εναλλακτικά κείμενα για να αναπτύξουν τις δικές τους απόψεις και γ) Πρόβλημα στην τοποθέτηση (Problem-posing) - οι μαθητές/τριες συμμετέχουν σε συζήτηση με τη χρήση ερωτήσεων. Μέσω της διατύπωσης ερωτήσεων, ενθαρρύνονται να σκεφτούν τι λείπει από το κείμενο και πώς μπορούν να αντιμετωπίσουν την εγγενή τους ανισότητα.

Βιωματικό εργαστήριο

Το εργαστήριο επικεντρώθηκε στη διδακτική της θεματικής ενότητας Ρατσισμός, που διδάσκαται στη Γ΄ Γυμνασίου και Β΄ Λυκείου, αντίστοιχα. Αρχικά, προβλήθηκε ένα βίντεο, με σκοπό τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων τόσο πριν την προβολή όσο και μετά την προβολή του βίντεο. Ακολούθως, δόθηκε στους/στις συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς ένα γλωσσικό κείμενο και ένα οπτικό κείμενο (σκίτσο). Δόθηκε χρόνος να ετοιμαστούν δραστηριότητες και για τα δύο κείμενα, οι οποίες θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν κατά το προαναγνωστικό στάδιο του μαθήματος, το αναγνωστικό και το μετααναγνωστικό στάδιο. Για διευκόλυνση των εκπαιδευτικών, δόθηκαν ενδεικτικά ερωτήματα, σχετικά με τον Κριτικό Γραμματισμό. Τα κείμενα με τις ενδεικτικές δραστηριότητες, όπως επίσης και οι ενδεικτικές ερωτήσεις σχετικά με τον Κριτικό Γραμματισμό, παρουσιάζονται στο Παράρτημα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μέσα από τη δημιουργική εργασία διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει κάποιο σταθερό μοντέλο όσον αφορά την εφαρμογή πρακτικών στον Κριτικό Γραμματισμό. Αυτό που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κάνουν είναι πρωτίστως να κατανοήσουν τις αρχές του Κριτικού Γραμματισμού, να λάβουν υπόψη τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, να αναπτύξουν τα δικά τους εκπαιδευτικά μοντέλα Κριτικού Γραμματισμού, να ασχοληθούν με πολυτροπικά κείμενα, να αναπτύξουν πολλαπλές προοπτικές και να αναλάβουν δράση για κοινωνική δικαιοσύνη.

Από τις δραστηριότητες που προτάθηκαν δίνεται η δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να αναπτύξουν τον Κριτικό Γραμματισμό και την κριτική γλωσσική επίγνωση. Περαιτέρω, δύναται να γίνουν κριτικοί/ές αναγνώστες/τριες των κειμένων με τα οποία έρχονται σε επαφή και κατ' επέκταση να τα μετασχηματίσουν. Συνάμα, μέσα από την ανάλυση και επεξεργασία των κειμένων, την ερμηνεία των σκοπιμοτήτων, των ιδεολογιών, απόψεων και σχέσεων εξουσίας που αυτά προβάλλουν, οι μαθητές/τριες μπορούν να αμφισβητήσουν, να διεκδικήσουν και να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία, της οποίας σύντομα θα αναλάβουν τα νήια, ως καλά σκεπτόμενοι πολίτες.

Πέραν τούτου, η αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων, έτσι ώστε οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση να εξυπηρετούν τις όποιες επικοινωνιακές τους ανάγκες με τρόπο συνειδητό και έχοντας συναίσθηση των βαθύτερων λειτουργιών της γλώσσας.

Μέσα από το εν λόγω βιωματικό εργαστήριο, παρουσιάστηκε μια διδακτική πρόταση, η οποία μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για τους/τις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι διδάσκουν το μάθημα στη Γ΄ Γυμνασίου ή στη Β΄ Λυκείου.

Καταληκτικά, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προετοιμάσουν, να εκπαιδεύσουν τους/τις μαθητές/τριες, ώστε να σκέφτονται κριτικά, να εκφράζονται σωστά και δομημένα, και να επιχειρηματολογούν προς όφελος του εαυτού τους και της κοινωνίας.

Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Apol, L. (1998). But what does this have to do with kids? Literary theory in children's literature in the children's literature classroom. *Journal of Children's Literature*, 24(2), 32–46.

Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Opressed*. New York: Herder and Herder.

Gonz lez, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (2006). *Funds of knowledge: Theorising practices in households, communities and classrooms*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates.

Hagood, M. (2002). Critical Literacy for Whom?, *Reading Research and Instruction*, 41(3), 247-265

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

Lau, S. M. C. (2012). Reconceptualizing critical literacy teaching in ESL classrooms. *The Reading Teacher*, 65(5), 325–329.

Luke, A., O' Brien, J., & Comber, B. (2001). Making community texts objects of study. In H. Fehring & P. Green (Eds.), *Critical literacy: A collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association* (pp. 112-123). Newark, DE & Chicago, IL: International Reading Association & National Reading Conference.

Martin, J. & Rose, D. (2007). *Working with Discourse. Meaning Beyond the Clause*. London: Continuum.

Rice, J. (1998). Portable critical literacy strategies. In: *Burns A, Hood S (eds) Teachers' Voices 3: Teaching Critical Literacy*. (55–60). Sydney: National Center for English Language Teaching and Research.

Sirrakos, G. & Edmin, C. (2017). *Between the World and the Urban Classroom*. The Netherlands: Sense Publishers.

Wooldridge, N. (2001). Tensions and ambiguities in critical literacy. In: *Comber B, Simpson A(eds) Negotiating Critical Literacies in Classrooms*. (259–270). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Ελληνικές

Ξυδόπουλος, Γ. Ι., Αναγνωστοπούλου, Ε., Γούτσος, Δ., Χατζησαββίδης, Σ., & Τσάκωνα, Β. (2013). *Γλώσσα, Κοινωνία και Εκπαίδευση* (ΘΕ ΕΚΠ61): Εγχειρίδιο Μελέτης. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.



Παράρτημα

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ

Γ΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ - Β΄ ΛΥΚΕΙΟΥ

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: Κοινωνικός Αποκλεισμός - Ρατσισμός (Διακρίσεις - Προκαταλήψεις)

Κείμενο 1:

Περί ρατσισμού Νίκου Κωνσταντάρη

Ο ρατσισμός είναι πολύπλοκο φαινόμενο. Ενώ ενίοτε κάποιος έχουν επιχειρηματολογήσει υπέρ της ταξινόμησής του ως σοβαρής ψυχικής ασθένειας, η κοινή παραδοχή είναι ότι ενώ αποτελεί अपαράδεκτη συμπεριφορά, ο ρατσισμός είναι προϊόν οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών παραγόντων και όχι σύμπτωμα ασθένειας. Μια άποψη είναι ότι εάν ταξινομούσαν έτσι όσους καταπιέζουν ή εκφράζουν μίσος εναντίον μιας άλλης ομάδας ανθρώπων, «όλοι θα ήταν άρρωστοι». Πώς αλλιώς, όταν αυτό θα έπιανε όλο το φάσμα της μισαλλοδοξίας, από τους ναζι δολοφόνους και τους φονταμενταλιστές ισλαμιστές τρομοκράτες έως πολλούς ευκατάστατους πολίτες δυτικών χωρών; Το αποτέλεσμα είναι ότι δεχόμαστε τον ρατσισμό, παρότι καταδικαστέο, ως «φυσιολογικό». Την ίδια ώρα, αυτό το επιχείρημα υποβαθμίζει το γεγονός ότι, όταν αλλάξει η κοινωνία, αυτό που θεωρείτο φυσιολογικό παύει να είναι. Επίσης, αντιστρόφως, αυτό που κάποτε ήταν καταδικαστέο γίνεται αποδεκτό. Γι' αυτό είναι ανησυχητική η τάση απενοχοποίησης του ρατσισμού που παρατηρούμε στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια. Υπάρχουν υγιείς αντιδράσεις από πολλούς· όμως, υπάρχει και μια αδικαιολόγητη ανοχή και ενθάρρυνση από μέρους του πολιτικού κόσμου και των μέσων ενημέρωσης.

Ο ρατσισμός είναι πολύπλοκος, επειδή μπορεί να υπάρχει εκεί που κάποιος πιστεύει ότι δεν υπάρχει, δηλητηριάζοντας τα πάντα και τους πάντες, μετατρέποντας όλους είτε σε θύτες είτε σε θύματα. Το διαπίστωσα μεγαλώνοντας στην Αφρική. Όχι όταν ήμουν νέος, αλλά πολύ αργότερα. Μικρός στη Μοζαμβίκη είχα ένα-δύο μαύρους φίλους, τα παιδιά βοηθητικού προσωπικού στη γειτονιά. Παίζαμε μαζί τα απογεύματα και μετά ο καθένας πήγαινε σπίτι του. Στη Νότια Αφρική δεν θα είχα τέτοιους φίλους, επειδή ήταν τόσο αυστηρό το καθεστώς του απαρτχάιντ,

που οι γονείς αναγκάζονταν να αφήνουν τα παιδιά τους με γιαγιάδες σε μακρινές «περιοχές μαύρων». Στο δημοτικό δεν είχα καταλάβει τίποτα. Στο γυμνάσιο (μόνο λευκών αρρένων), είχα την εξαιρετική τύχη να βρω καθηγητές και καθηγήτριες που μας μπόλιασαν με το μήνυμα ότι το απαρτχάιντ ήταν κακό, ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι. Ξαφνικά, αρκετοί είδαμε τα πράγματα αλλιώς. Κάποιοι επιδιώξαμε, μέσω πρωτοβουλίας τοπικής εκκλησίας, να γνωριστούμε με συνομήλικους μαύρους. Αλλά πάλι, αυτοί επέστρεφαν στις υποβαθμισμένες συνοικίες τους και εμείς στις δικές μας. Το ίδιο ίσχυε και με συμφοιτητές στο πανεπιστήμιο. Πολλοί πιστεύαμε ότι, επειδή είχαμε τη σωστή αντίληψη για την αδικία του απαρτχάιντ, δεν είμαστε ρατσιστές. Αυτό που κατάλαβα πολύ αργότερα, όμως, ήταν ότι παρότι πολλοί λευκοί αντιστάθηκαν στο απαρτχάιντ και κάποιοι θυσιάσαν πολλά, ούτε αυτό άλλαξε την αλήθεια: ο θεσμοθετημένος ρατσισμός έκανε όλους τους λευκούς συνένοχους και τους μαύρους θύματα. Όπου και αν βρισκόμασταν –στο σχολείο, στο πανεπιστήμιο, σε θέση εργασίας– στερούσαμε τη θέση από κάποιον άλλον που δεν μπορούσε να τη διεκδικήσει.

Η πτώση του απαρτχάιντ απελευθέρωσε μαύρους και λευκούς από το άγος του. Μπορεί η Ν. Αφρική να έχει τεράστια προβλήματα, κυρίως με τη βία και την ανάγκη οικονομικής ανάπτυξης, αλλά όταν όλη η χώρα πανηγυρίζει ενωμένη τη νίκη της εθνικής ομάδας ράγκμπι στο Παγκόσμιο Κύπελλο, με λευκούς και μαύρους παίκτες και με μαύρο αρχηγό, το θέαμα είναι όμορφο και ενθαρρυντικό. (Το ίδιο αισθάνομαι όταν βλέπω την αποδοχή των αδελφών Αντετοκούνμπο, καθώς και όταν διαπιστώνω την οργή νέων όταν ο Γιάννης και ο Θανάσης γίνονται στόχος ρατσιστικών σχολίων.)

Παλαιότερα, με εντυπωσίαζε πως Έλληνες που δεν είχαν βγει από τη χώρα δήλωναν με σιγουριά ότι δεν ήταν ρατσιστές. Σήμερα, έπειτα από πολλά χρόνια έκθεσης στον λαϊκισμό και στη γοητεία του ανεύθυνου ακτιβισμού, πολλοί βλέπουν την έλευση μεταναστών και προσφύγων ως αφορμή για ξέσπασμα οργής εναντίον τους. Προφανώς δεν είναι ασθένεια, είναι προϊόν κοινωνικών και πολιτικών παραγόντων, της καλλιέργειας της μισαλλοδοξίας. Πάνω απ' όλα, όμως, όσο υπάρχει ρατσιστική συμπεριφορά (είτε οι δράστες δηλώνουν ρατσιστές είτε όχι), απειλεί την ίδια την κοινωνία που την ανέχεται, που δεν την αντιμετωπίζει ευθέως και αποφασιστικά.

Ηλεκτρονική διεύθυνση: <https://www.kathimerini.gr/opinion/1051145/peri-ratsismoy/>

Ημερ. ανάρτησης αρχείου: 10/11/2019

Ημερ. ανάκτησης αρχείου: 2/11/2023

Προτεινόμενες δραστηριότητες:

Προαναγνωστικό στάδιο

1. Τι μπορεί να δηλώνει ο τίτλος του κειμένου 1;
2. Θα μπορούσε να συνοδεύει το κείμενο 1 και μία εικόνα; Αν ναι, τι θα προτείνετε; Σε τι θα αποσκοπούσε η συγκεκριμένη επιλογή σας;
3. Ποιο είναι το επικοινωνιακό πλαίσιο του κειμένου;
4. Έχοντας υπόψη τον τίτλο του Κειμένου 1, ποια πιστεύετε ότι είναι η πρόθεση του συγγραφέα;
5. Ερωτήματα/υποθέσεις/προσδοκίες για τον σκοπό του συγγραφέα σε σχέση με το μέσο δημοσίευσης, τους αποδέκτες του κειμένου κ.ά.

Αναγνωστικό στάδιο

- A.** Ερωτήματα σχετικά με την κατανόηση και την επεξεργασία του κειμένου σε περιεχόμενο και μορφή (σημσιολογικό και πραγματολογικό επίπεδο).
1. Να καταγράψετε έναν τρόπο και ένα μέσο πειθούς που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας στην πρώτη παράγραφο.
 2. Για ποιον λόγο ο ρατσισμός θεωρείται πολύπλοκο φαινόμενο, σύμφωνα με τον αρθρογράφο; Συμφωνείτε ή διαφωνείτε; Να αναπτύξετε τη σκέψη σας σε μια σύντομη παράγραφο μέγιστης έκτασης 80 λέξεων.
- B.** Ερωτήματα σχετικά με την κατανόηση του περιεχομένου (ο/η μαθητής/-τρια επιβεβαιώνει ή όχι τις προσδοκίες του/της, αξιολογεί τις απόψεις του συγγραφέα).
3. «Η κοινή παραδοχή είναι ότι ενώ αποτελεί απαράδεκτη συμπεριφορά, ο ρατσισμός είναι προϊόν οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών παραγόντων και όχι σύμπτωμα ασθένειας». **Αφού σχολιάσετε την πιο πάνω θέση, να διατυπώσετε την άποψή σας** για το θέμα αυτό.
 4. Ποιους θεωρείτε ότι επηρεάζει το κείμενο αυτό;
 5. Ποιος είναι ο στόχος του πομπού στο συγκεκριμένο κείμενο;
 6. Ποιο ρόλο διαδραματίζουν οι γλωσσικές επιλογές του κειμένου στην επίτευξη του στόχου τους;

7. «Το αποτέλεσμα είναι ότι δεχόμαστε τον ρατσισμό, παρότι καταδικαστέο, ως «φυσιολογικό». Πιστεύετε ότι είναι η άποψη του συντάκτη του άρθρου; Με ποια επιχειρήματα αιτιολογείτε τη θέση σας; Ποια άλλη άποψη θα μπορούσε να υπάρχει σε σχέση με αυτή τη δήλωση;
8. Ποιες κοινωνικές επιπτώσεις προκύπτουν από τις απόψεις που προβάλλονται σε αυτό το κείμενο;
9. Θεωρείτε ότι στον σύγχρονο κόσμο οι πολίτες επιδεικνύουν ατομική ευθύνη και κοινωνική υπευθυνότητα στο θέμα του ρατσισμού;
10. Με ποιους τρόπους νομίζετε ότι θα έπρεπε να εκφράζεται η ατομική ευθύνη και η κοινωνική υπευθυνότητα στο σύγχρονο κόσμο;
11. Να δώσετε έναν δικό σας τίτλο, ο οποίος να σχετίζεται με το περιεχόμενο του κειμένου.
12. Ποια είναι η δική σας στάση απέναντι σε αυτές τις ιδέες/αξίες;

Μεταγνωστικό στάδιο

Δραστηριότητα κατά την οποία ο/η μαθητής/-τρια συλλέγει υλικό από το κείμενο (π.χ. ιδέες, λεξιλόγιο), για να συντάξει ένα δικό του/της κείμενο.

1. «Ο ρατσισμός είναι προϊόν κοινωνικών και πολιτικών παραγόντων, της καλλιέργειας της μισαλλοδοξίας». Να γράψετε μία παράγραφο (50-70 λέξεις) σχετικά με την έξαρση του φαινομένου του ρατσισμού. Προσοχή στη δομή της παραγράφου (θεματική πρόταση – λεπτομέρειες, κατακλείδα πρόταση). Τρόπος ανάπτυξης: **παράδειγμα**.
2. «Η σύγχρονη κοινωνία βρίσκεται σε παθογένεια, καθώς οι τόσες κοινωνικές πληγές που έχει την καθιστούν προβληματική. Αναμφισβήτητα ένα από τα σπουδαιότερα προβλήματά της είναι ο ρατσισμός». Σε ένα κείμενο που θα δημοσιευτεί στην **ηλεκτρονική σελίδα** του σχολείου σας καταγράψετε τρία (3) αίτια εμφάνισης του ρατσισμού αλλά και τρεις (3) **αρνητικές συνέπειές** του τόσο για το άτομο όσο και για την κοινωνία (500 λέξεις). Να δώσετε τον δικό σας τίτλο.
3. «Παλαιότερα, με εντυπωσίαζε πως Έλληνες που δεν είχαν βγει από τη χώρα δήλωναν με σιγουριά ότι δεν ήταν ρατσιστές. Σήμερα, έπειτα από πολλά χρόνια έκθεσης στον λαϊκισμό και στη γοητεία του ανεύθυνου ακτιβισμού, πολλοί βλέπουν την έλευση μεταναστών και προσφύγων ως αφορμή για ξέσπασμα οργής εναντίον τους». Οι μαθητές/-τριες να κάνουν διαλογική συζήτηση (debate) για το κατά πόσο στην τοπική κοινω-

νία υπάρχει ρατσισμός ή όχι; Διατύπωση 3-4 ερωτήσεων, οι οποίες θα βοηθήσουν στην ανάπτυξη της διαλογικής συζήτησης.

Κείμενο 2



Ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://antikleidi.com/2013/05/30/12antiratsistcomic/>

Σκίτσο της Μαρίας Τζαμπούρα

Ημερ. ανάρτησης αρχείου: 30/5/2013

Ημερ. ανάκτησης: 3/11/2023

Ενδεικτικές δραστηριότητες:

1. Να αναφέρετε το επικοινωνιακό πλαίσιο του κειμένου 2.
2. Σε ποιους πιστεύετε ότι απευθύνεται το κείμενο αυτό;
3. Ποιος είναι ο στόχος του πομπού;
4. Μέσα από την εικόνα, τι θέλει να πετύχει η ζωγράφος; Το έχει πετύχει;
5. Η επιλογή των χρωμάτων εξυπηρετεί κάποιες σκοπιμότητες;
6. Ποιες κοινωνικές επιπτώσεις προκύπτουν από το κείμενο 2;
7. Θεωρείτε ότι στον σύγχρονο κόσμο οι πολίτες επιδεικνύουν ατομική ευθύνη και κοινωνική υπευθυνότητα σε σχέση με τον ρατσισμό;
8. Μπορεί το κείμενο 1 να συσχετιστεί με το κείμενο 2; Αν ναι, με ποιον/ποιους τρόπο/ους;
9. Τίνος προσέγγιση αναπαριστά το κάθε κείμενο;
10. Ποιους θεωρείτε ότι επηρεάζει το κάθε κείμενο;
11. Να εντοπίσετε με βάση τη σύγκριση που προηγήθηκε μεταξύ των επιμέρους στοιχείων του κειμένου 1, ομοιότητες και διαφορές στις προθέσεις των δημιουργών.

Βίντεο: Ελληνική Ιθαγένεια - Αγόρι

Προακουστική δραστηριότητα

1. Τι αναμένετε να προβληθεί στο βίντεο αυτό; (συσχετισμός εικόνας – τίτλου)

Κατά τη διάρκεια του βίντεο - διακοπή σε συγκεκριμένο σημείο:

1. Ποιο νομίζετε ότι είναι το πρόβλημα που αντιμετωπίζει το παιδί; Σχολιάστε το πρόβλημα που αντιμετωπίζει το παιδί και συσχετίστε το με την αντίστοιχη μορφή ρατσισμού στην οποία υπόκειται.

Μετά την προβολή του βίντεο:

1. Ποιο είναι το επικοινωνιακό πλαίσιο του βίντεο;
2. Ποιοι είναι οι αποδέκτες του βίντεο;
3. Ποιο είναι τελικά το πρόβλημα που αντιμετωπίζει το παιδί;
4. Πιστεύετε ότι η προβολή του συγκεκριμένου βίντεο πέτυχε τον σκοπό του;
5. Ποιος/οι πιστεύετε ότι είναι ο/οι δημιουργός/οί του βίντεο και ποιο μήνυμα θέλουν να πετύχουν;
6. Ποια μορφή ρατσισμού καυτηριάζει το βίντεο;

Ερωτήσεις σχεδιασμένες για να προκαλέσουν κριτική επίγνωση των μαθητών

Apol (1998)

- Ποιους ανθρώπους δεν «ακούτε» στην ιστορία και τι θα μπορούσαν να πουν αν τους ακούσατε;
- Τι πιστεύεις ότι θέλει ο συγγραφέας να σκεφτούν οι αναγνώστες;
- Τι προσέξατε σε αυτή την ιστορία;
- Πώς αισθάνεστε, διαβάζοντας το κείμενο αυτό;

Baynham (2002)

- Με ποιον τρόπο σχετίζονται οι εικόνες που συνοδεύουν το κείμενο με το περιεχόμενό του;
- Ποιους θεωρείτε ότι επηρεάζει το κάθε κείμενο;
- Ποιων τα συμφέροντα θεωρείτε ότι υπηρετεί το κάθε κείμενο;
- Ποιος είναι ο στόχος του πομπού σε κάθε κείμενο;
- Θεωρείτε ότι τα κείμενα επιτυγχάνουν τον στόχο τους; Ναι ή όχι και γιατί;
- Ποιες κοινωνικές επιπτώσεις προκύπτουν από τις απόψεις που προβάλλονται σε κάθε κείμενο;
- Θεωρείτε ότι στο σύγχρονο κόσμο οι πολίτες επιδεικνύουν ατομική ευθύνη και κοινωνική υπευθυνότητα;
- Με ποιους τρόπους νομίζετε ότι θα έπρεπε να εκφράζεται η ατομική ευθύνη και η κοινωνική υπευθυνότητα στο σύγχρονο κόσμο;
- Γιατί υπάρχει ή συμβαίνει αυτό;
- Ποιος είναι ο σκοπός του;
- Ποιου τα συμφέροντα υπηρετεί;
- Ποιου τα συμφέροντα υπονομεύει;
- Πώς λειτουργεί;
- Είναι απαραίτητο να λειτουργεί έτσι ή θα μπορούσε να λειτουργεί με κάποιον άλλο τρόπο;

Luke et al. (2001)

- Ποιο είναι το θέμα;
- Πώς παρουσιάζεται το θέμα;
- Ποιος γράφει το κείμενο και σε ποιους απευθύνεται;
- Οι θέσεις ποιων παρουσιάζονται στο κείμενο;
- Οι θέσεις ποιων δεν παρουσιάζονται στο κείμενο;
- Τι αισθήματα σας προκαλεί το κείμενο;
- Ποιοι άλλοι τρόποι υπάρχουν για να γράψετε για το θέμα;
- Τι δεν ειπώθηκε για το θέμα;

Rice (1998)

- Πού μπορείτε να βρείτε αυτό το κείμενο;
- Ποιος είναι ο σκοπός της συγγραφής αυτού του κειμένου;
- Ποιος πιθανώς το έγραψε – ποια θα ήταν η θέση τους;
- Γιατί γράφτηκε το κείμενο; Υπάρχουν οικονομικά συμφέροντα που επηρεάζουν τη συγγραφή του κειμένου;
- Πώς βοηθά η γλώσσα του κειμένου στην επίτευξη του σκοπού του;
- Ποιοι άλλοι τρόποι γραφής για το θέμα υπάρχουν;
- Ποιος είναι ο ιδανικός αποδέκτης αυτού του κειμένου;

Wooldridge (2001)

- Γιατί το κείμενο είναι γραμμένο με αυτόν τον τρόπο; Πώς αλλιώς θα μπορούσε να είχε γραφτεί;
- Τα συμφέροντα ποιων θα μπορούσαν να εξυπηρετηθούν καλύτερα από το κείμενο;
- Ποιες ιδεολογικές θέσεις μπορείτε να εντοπίσετε;
- Ποιες είναι οι πιθανές αναγνώσεις αυτής της κατάστασης /συμβάντος/χαρακτήρα;
- Ποια ηθική ή πολιτική θέση υποστηρίζει ένα διάβασμα; Πώς τα συγκεκριμένα πολιτιστικά και κοινωνικά πλαίσια καθιστούν διαθέσιμα συγκεκριμένα αναγνώσματα; Πώς μπορεί να αμφισβητηθεί;



ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ: Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ ΚΑΙ ΣΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΩΝ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ ΜΙΑ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΤΑΞΗ

Αγγέλα Χατζηπαντελή

Τμήμα Παιδαγωγικών Σπουδών,
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
hadjipanteli.a@unic.ac.cy

Άντρη Γεωργίου

Φιλολόγος, Υπουργείο Παιδείας,
Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια, τα σχολεία της Κύπρου έχουν αποκτήσει ένα πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Διαπιστώνουμε ολοένα την αυξανόμενη παρουσία μαθητών και μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία. Αυτή η πραγματικότητα προκαλεί, όπως συχνά παρατηρούμε, φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού, εκφοβισμού και περιθωριοποίησης. Η εισήγησή μας επικεντρώνεται στο πώς μπορούμε να διδάξουμε τέτοια ζητήματα που άπτονται της συμπεριληπτικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αξιοποιώντας την παιδαγωγική του εκπαιδευτικού δράματος. Μέσα από τη σκιαγράφηση της επιστημολογίας του εκπαιδευτικού δράματος αναδεικνύεται το πεδίο ως ένας δυναμικός χώρος συνάντησης του εαυτού με το «άλλο». Το διδακτικό σενάριο που παρουσιάζεται σχεδιάστηκε για τη διερεύνηση του ρατσισμού στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας Γ΄ Γυμνασίου. Η αξιολόγηση αυτής της διδακτικής εφαρμογής μας επιτρέπει να ενθαρρύνουμε τους εκπαιδευτικούς να εμπιστευτούν το εκπαιδευτικό δράμα προς την πολιτειακή εκπαίδευση των μαθητών, που αποτελεί θεμελιακό σκοπό της παιδείας.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικό δράμα, ρατσισμός, πολιτειακή εκπαίδευση

Abstract

In recent years, the schools of Cyprus have acquired a multicultural character. We are increasingly seeing the growing presence of students with an immigrant background. This reality causes, as we often observe, the phenomena of social exclusion, bullying and marginalisation. Our paper focuses on how we can teach such issues related to inclusive and intercultural education, exploiting the pedagogy of drama education. Delineating the epistemology of drama education, the field is demonstrated as a dynamic space of encounter of the self with the «other». The teaching scenario being presented was designed for the investigation of racism in the context of the Modern Greek Language course of the 3rd class of secondary school. The evaluation of this teaching practice allows us to encourage teachers to trust drama education towards citizenship education, which is a fundamental purpose of culture.

Keywords: drama education, racism, citizenship education

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κατά αναλογία της σαιξπηρικής φράσης «ο κόσμος όλος είναι μια θεατρική σκηνή» (Shakespeare, 2004: 262), έτσι και το σχολείο, ως μικρογραφία του κόσμου, αποτελεί μια σκηνή. Μια σκηνή στην οποία αποτυπώνεται η καθημερινότητα των μαθητών με όλη την ποικιλομορφία, τις εντάσεις, τα προβλήματα, αλλά και τη χαρά της. Οι μαθητές, όπως και στην καθημερινή τους ζωή, έτσι και στο σχολείο, μεταφέρουν την ιδιοσυγκρασία, τους λογισμούς και τα βιώματά τους. Υπό αυτό το πρίσμα, το σχολείο αποτελεί ένα δυναμικό χώρο, όπου οι μαθητές αβίαστα και συστηματικά εκδηλώνουν όχι μόνο τη σχέση τους με την ετερότητα, αλλά και την αντίληψη με την οποία προσδιορίζουν τον ίδιο τον εαυτό τους. Μέσα σε αυτή τη θεώρηση του σχολείου, συχνά οι μαθητές καθίστανται οι μάχιμοι φορείς της κοινωνικής ανισότητας και του κοινωνικού αποκλεισμού, της οπαδικής βίας και παραβατικότητας, των κοινωνικών και πολιτικών εξελίξεων γενικότερα.

Τα τελευταία χρόνια, τα σχολεία της Κύπρου καλούνται να αντιμετωπίσουν μια νέα ιδιάζουσα εκπαιδευτική συνθήκη, αυτή της πολυπολιτισμικής σύνθεσης των τάξεων. Η συνθήκη αυτή τείνει να είναι ένα παγκόσμιο εκπαιδευτικό φαινόμενο, το οποίο επιμκύνεται διαρκώς ως αποτέλεσμα της αύξησης των μεταναστευτικών ροών, της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης, των πο-

λεμικών συρράξεων, αλλά και των ευρύτερων διεθνών πολιτικών σκοπιμοτήτων. Σύμφωνα με τα πρόσφατα δεδομένα του Τομέα Μεταναστευτικής Πολιτικής της Διεύθυνσης Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης (23 Νοεμβρίου 2023), ο μαθητικός πληθυσμός με μεταναστευτική βιογραφία που φοιτά στα Προγράμματα του Τομέα κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά 2023-2024 ανέρχεται σε χίλια είκοσι δύο παιδιά (599 μαθητές και 423 μαθήτριες). Ως εκ τούτου, τα σχολεία της Κύπρου εφαρμόζουν, αφενός, προγράμματα υποδοχής και συμπερίληψης των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία, επιδιώκοντας την ενίσχυση της συμμετοχής τους στη διαδικασία μάθησης, μειώνοντας τον αποκλεισμό τους από τα εκπαιδευτικά δρώμενα και τις κουλτούρες των σχολείων (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντας, 2014). Αφετέρου, έχουν ως στόχο να εμπλουτίσουν τα αναλυτικά προγράμματα με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, επιτυγχάνοντας έτσι στο μέγιστο δυνατό βαθμό την ανάπτυξη της ισότιμης αντιμετώπισης και διαχείρισης μαθητών από διαφορετικούς πολιτισμούς και εξασφαλίζοντας το σεβασμό προς το πρόσωπό τους και την ορθή κατανόηση των πολιτισμικών τους διαφορών (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013).

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, και στο πλαίσιο μια ουσιαστικότερης εφαρμογής της συμπεριληπτικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εύκολα θα μπορούσαμε να αντιληφθούμε, γιατί η εκπαιδευτική κοινότητα της Κύπρου το τελευταίο διάστημα αναζητά συνεχώς καλύτερες πρακτικές διαχείρισης της πολυπολιτισμικής ετερότητας των μαθητών. Είναι, συνεπώς, επιβεβλημένο να οραματιστούμε ένα μεταίχμιο σοβαρών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων προς ένα περισσότερο συμπεριληπτικό και διαπολιτισμικό σχολείο. Μπροστά σε αυτή την αναγκαιότητα, θέτουμε εδώ μερικά θεμελιακά ερωτήματα που θα μπορούσαν να στοιχειοθετήσουν αυτήν την αναζήτηση σε σχέση με τη φιλοσοφία, την πολιτική και την πρακτική του σύγχρονου σχολείου της Κύπρου:

- Με ποιους τρόπους τα σχολεία θα μπορούσαν να βελτιστοποιήσουν τα προγράμματα για μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία;
- Σε ποιο βαθμό και για ποιους λόγους οι Κύπριοι μαθητές είναι πολιτισμικά έτοιμοι/ανέτοιμοι να αποδεχθούν συμμαθητές τους με μεταναστευτική βιογραφία, εντάσσοντάς τους στην κοινωνική παρέα τους εντός και εκτός σχολικού χώρου;
- Πώς ενεργεί το σχολείο στις περιπτώσεις που οι μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία ενδέχεται να βιώσουν συναισθήματα κοινωνικού αποκλεισμού, απόρριψης ή και απομόνωσης;

Μια βασική εκπαιδευτική παράμετρος που θεωρούμε ότι χρήζει άμεσης βελτίωσης σε συνάρτηση με την υλοποίηση της σκοποθεσίας της συμπεριληπτικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η μεθοδολογία της διδασκαλίας. Η παρουσίαση αυτής της διδακτικής εφαρμογής ακριβώς στοχεύει στην ανάδειξη του εκπαιδευτικού δράματος σε μια μέθοδο που μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην προαγωγή της διαπολιτισμικής αντίληψης των μαθητών, ενδυναμώνοντας τη συμπεριληπτική τους στάση απέναντι σε συμμαθητές τους με μεταναστευτική βιογραφία.

Αναμφίβολα, η επιτυχία ενός τέτοιου σκοπού απαιτεί μια μετασχηματιστική μάθηση θεμελιωμένη στην κατανόηση του εαυτού και την ετερογνωσία. Καθώς αυτή η διπλή συνειδητοποίηση βρίσκεται στην καρδιά της παιδαγωγικής του εκπαιδευτικού δράματος (Hadjiranteli, 2020), αποτελεί ταυτόχρονα το κείμενο της σύγχρονης διδακτικής πράξης στο πλαίσιο της πολιτεότητας των μαθητών που επιζητούμε. Συνεπώς, μέσα από τη διδακτική εφαρμογή στην Γ΄ τάξη Γυμνασίου με θέμα το ρατσισμό, που θα σκιαγραφήσουμε πιο κάτω, επιδιώκουμε να προβάλουμε μια διδακτική μέθοδο προσαρμοσμένη στις προσωπικές, κοινωνικές και πολιτισμικές ανάγκες της εποχής μας, η οποία έχει τη δυνατότητα να απαγκιστρώσει τη διαδικασία μάθησης από:

- την παθητική στάση απέναντι στους άλλους και την ίδια τη ζωή,
- τη στείρα γνώση αποξενωμένη από τον κριτικό στοχασμό του κοινωνικού και πολιτικού γίγνεσθαι,
- τη στέρση της ευαισθητοποίησης και δημιουργικής έκφρασης.

Η παιδαγωγική του εκπαιδευτικού δράματος Ορίζοντας το πεδίο του εκπαιδευτικού δράματος

Η O'Neill (2013) εύστοχα παρατηρεί ότι το εκπαιδευτικό δράμα, ανάλογα με την εκπαιδευτική πολιτική κάθε χώρας, αλλά και τα επίσημα αναλυτικά προγράμματα, μπορεί να έχει θέση σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα παγκοσμίως, διότι συμβάλλει στη συναισθηματική και κοινωνική ωρίμανση των μαθητών. Αυτό υφίσταται, κυρίως, γιατί το εκπαιδευτικό δράμα είναι ένα μοντέλο βιωματικής και συνεργατικής παιδαγωγικής εμφυτευμένο στην τέχνη του θεάτρου, που εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την κοινωνική αισθητική της πραγματικής ζωής (Hadjiranteli, 2020). Δίνει στους συμμετέχοντες την προοπτική να διερευνήσουν ιστορίες, χαρακτήρες και έννοιες που σχετίζονται με την ανθρώπινη συμπεριφορά και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007; Πίγκου-Ρεπούση, 2019). Παρόλο που οι συμμετέχοντες ενεργούν





συλλογικά στη δραματική εργασία, απαιτείται από τον καθένα ξεχωριστά η προσωπική του ανταπόκριση σε επίπεδο συναισθηματικό (Clark et al., 1997), μέσα και έξω από το παιχνίδι ρόλων (Hadjipanteli, 2020).

Μέσα σε ένα τέτοιο επιστημολογικό πλαίσιο, το εκπαιδευτικό δράμα μεταμορφώνεται σε πεδίο μετασχηματιστικής μάθησης, όπου οι συμμετέχοντες αβίαστα ενθαρρύνονται να αναπτύξουν τις ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές τους διαθέσεις (Hadjipanteli, 2020; 2022; 2023). Η πολυ-δυναμική αυτή του εκπαιδευτικού δράματος πηγάζει πρωτίστως από τη συνέργεια της διπλής του φύσης ως μέθοδος διδασκαλίας και ως τέχνη (O'Neill, 2006). Αυτό συνεπάγεται ότι η μάθηση οικοδομείται σε μια δυαδική αισθητική: της συμμετοχής και της θεαματικότητας. Είναι μία συνθήκη που επιτρέπει στους συμμετέχοντες να έχουν μια τρίπτυχη ενεργοποίηση μέσα στους θεατρικούς ρόλους του ηθοποιού, του σεναριογράφου και του σκηνοθέτη και, παράλληλα, να έχουν αλληλεπίδραση ως θεατές με την δραματική δουλειά των άλλων (Hadjipanteli, 2023). Συνέπεια αυτής της συνθήκης είναι η διαμόρφωση μιας μαθησιακής οικολογίας, που στηρίζεται στην πολυτροπική και ολιστική δράση του ανθρώπινου σώματος, καθώς η δραματική εργασία απαιτεί από τους συμμετέχοντες να ανταποκριθούν σωματικά, νοητικά, γλωσσικά, συναισθηματικά, κοινωνικά και ηθικά. Βιώνοντας αυτή την πολυτροπικότητα, οι συμμετέχοντες κινούνται σε μια ζώνη πολυγραμματισμού, στο πλαίσιο της οποίας μπορούν να συγκροτήσουν τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις τους για τη ζωή και τους ανθρώπους.

Σκιαγραφώντας την επιστημολογία του εκπαιδευτικού δράματος ως πεδίο συνάντησης με τον εαυτό και το «άλλο»

Μια καθοριστική επιστημολογική συνθήκη εργασίας μέσα στο εκπαιδευτικό δράμα είναι η συνεργατικότητα που απαιτείται από όλους τους συμμετέχοντες. Είναι μια εξ ολοκλήρου συνεργατική μέθοδος, η οποία μέσω ποικίλων θεατρικών συμβάσεων εξοικειώνει τους συμμετέχοντες στην ομαδική διερεύνηση και τη συλλογικότητα. Ωστόσο, την ίδια στιγμή, συγκροτείται γύρω από την ιδέα της προσωπικής συνεισφοράς του κάθε συμμετέχοντα στην ομάδα, και η όλη δραματική διαδικασία μοιάζει με «κολάζ ιδεών και εικόνων» που συνεισφέρει η κάθε ομάδα στην ολομέλεια (Gallagher, 2000: 70). Έτσι, το πεδίο συμβάλλει στην (ανα)δημιουργία των διαπροσωπικών σχέσεων και της προσωπικής ταυτότητας των συμμετεχόντων. Πολύ σημαντική είναι η παρατήρηση της Πίγκου-Ρεπούση (2019) για τη δυναμική αναγνώριση που μπορεί να κερδίσει ένας μαθητής στην ομάδα του από την ανάδειξη των ικανοτήτων του μέσα στις δραμα-

τικές δραστηριότητες, οι οποίες δε γίνονται εύκολα ορατές σε άλλα μαθήματα. Δημιουργούνται, όπως εξηγεί ο Neelands (2010), οι ευνοϊκές προϋποθέσεις αναγνώρισης της αξίας κάθε μέλους της ομάδας, καθώς και της ανανέωσης της αυτογνωσίας και ενίσχυσης της αυτοεικόνας των συμμετεχόντων.

Η επιστημολογία του εκπαιδευτικού δράματος προκρίνει τη βιωματική μάθηση, και αυτό αποτελεί ένα ακόμη συντελεστικό παράγοντα για τη συνάντηση του εαυτού με τον εαυτό του και το «άλλο». Η βιωματικότητα της δραματικής δράσης ενεργοποιεί τη δύναμη της φαντασίας, καθώς οι συμμετέχοντες καλούνται να δώσουν απαντήσεις, εξηγήσεις και λύσεις στις περιπέτειες των προσώπων που διερευνούν. Το εκπαιδευτικό δράμα αφυπνίζει τη φαντασία ως μια κοινωνικά ενσωματωμένη παράσταση (Πίγκου-Ρεπούση, 2019), δεδομένου ότι οι ιδέες παριστάνονται με το σώμα σε ένα φανταστικό χωρόχρονο. Η φαντασία λαμβάνει, θα μπορούσαμε να πούμε, μια άλλη υπόσταση: από νοερή ενέργεια γίνεται βιωματική πρωτοβουλία και αναστοχαστική πράξη εμπλουτισμένη με τη θεατρική σημειολογία. Γι' αυτό το λόγο, η Nicholson (2014) υπογραμμίζει ότι το εκπαιδευτικό δράμα προσφέρει μια μοναδική ευκαιρία (ανα)διατύπωσης ερωτημάτων για τα ανθρώπινα ζητήματα και τη ζωή, που μπορεί να οδηγήσει τους συμμετέχοντες στην απόρριψη των μονομερών αφηγήσεων και ερμηνειών του κόσμου.

Συνεπώς, αυτή η προοπτική έχει στενή συνάφεια με ένα επιπλέον γνώρισμα της επιστημολογίας του εκπαιδευτικού δράματος που είναι η πρόκριση της πολυφωνικής μάθησης και γνώσης. Οι συμμετέχοντες εξοικειώνονται με την ύπαρξη της ετερότητας, καθώς έχουν να αντιμετωπίσουν διαφορετικές θέσεις και απόψεις σε σχέση με τις προσωπικές τους αντιλήψεις. Με αυτόν τον τρόπο, κινούνται σε ένα χώρο ηθικής συνειδητοποίησης και επιλογής ιδεών και στάσεων (Hadjipanteli, 2023). Με την πολυφωνική έκφρασή τους, επιτυγχάνεται η συνάντηση με το «άλλο» και το διαφορετικό, καθώς και η αναγνώριση των διαφορετικών ιδεολογιών μέσα στην τάξη και την κοινωνία γενικά. Ενισχύεται, επομένως, ο κοινωνικός τους στοχασμός και η προσωπική τους χειραφέτηση.

Ένα τέταρτο βασικό χαρακτηριστικό της επιστημολογίας του εκπαιδευτικού δράματος, που επηρεάζει άμεσα τη συνάντηση με τον εαυτό και την ετερότητα, είναι η συναισθηματική εγρήγορση των συμμετεχόντων, εντός και εκτός ρόλου. Οι συναισθηματικές προκλήσεις που πηγάζουν από τις ιστορίες και τους χαρακτήρες που διερευνώνται βοηθούν τους συμμετέχοντες να βιώσουν ένα μεγάλο φάσμα συναισθημάτων και να αντιληφθούν την πολυπλοκότητά τους σε δεδομένη

περίσπαση. Κατ' ουσίαν, αυτό που επιτυγχάνεται είναι η αναμέτρησή τους με τα συναισθήματα, η διαχείριση και η μεταφορά τους σε συνθήκες της πραγματικής ζωής. Μαθαίνουν, δηλαδή, να εξερευνούν, να προσδιορίζουν και να εξωτερικεύουν τα δικά τους συναισθήματα και, από την άλλη, να προσλαμβάνουν και κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων. Αυτή η επαναλαμβανόμενη εμπειρία ενισχύει τη συναισθηματική τους ανάπτυξη (Τσιάρας, 2014) και προάγει ηγεσία το συναισθηματικό τους γραμματισμό.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, το συναίσθημα που ενδέχεται να αναπτυχθεί σε μεγάλο βαθμό μέσα από τις δραματικές διεργασίες είναι η ενσυναίσθηση (π.χ. Hadjipanteli, 2023; Neelands & Nelson, 2013). Είναι ένα συναίσθημα απόλυτα συνυφασμένο με την ευημερία και την κοινωνική ζωή των ανθρώπων (Πίγκου-Ρεπούση, 2019). Όπως επισημαίνει ο Sennett (2012), η ενσυναίσθηση είναι μια σύνθετη διαπροσωπική διάθεση κατανόησης του άλλου και ανταπόκρισης σε ένα επίπεδο έξω από τον εαυτό μας, για να συναντήσουμε τις ανάγκες του. Στο εκπαιδευτικό δράμα, οι συμμετέχοντες κατορθώνουν αυτό το διπλό χαρακτηρισμό της ενσυναίσθησης, αρχικά, με την αφύπνιση της συμπάθειάς τους προς τον άλλο και, ακολούθως, με τη δραματοποίηση της στάσης τους για το τι είναι καλό για τη ζωή του.

Τέλος, η επιστημολογία του εκπαιδευτικού δράματος είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την πολιτειότητα (Neelands, 2009), που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόηση του εαυτού και των άλλων. Οι συμμετέχοντες λειτουργούν μέσα σε μια διαλογική οικολογία μάθησης και, έτσι, μαθαίνουν να εφαρμόζουν πολιτειακές πρακτικές όπως είναι η συζήτηση, η ανάληψη πρωτοβουλιών, ο σεβασμός και η ισότητα. Η βιωματική αυτή εξοικείωση με τις διάφορες πρακτικές του λόγου, του δια-λόγου και του αντί-λόγου χειραγωγεί τους συμμετέχοντες με ένα φυσικό τρόπο στη συγκρότηση της ταυτότητάς τους ως πολίτες. Αυτή η διαδικασία συνιστά τη θεμελιακή συνθήκη για την πολιτειακή εκπαίδευση, επειδή επιτρέπει στους συμμετέχοντες να επιχειρηματολογήσουν για τις θέσεις τους, να συναποφασίσουν με τους άλλους, να δράσουν και να βιώσουν μια εμπειρία αυτο-οργάνωσης και σύμπραξης για καταστάσεις της ζωής.

Εφαρμογή της παιδαγωγικής του εκπαιδευτικού δράματος στη διερεύνηση του ρατσισμού

Η παρούσα διδακτική εφαρμογή σχεδιάστηκε συνεργατικά από τις δύο συγγραφείς αυτής της εισήγησης, στο πλαίσιο μιας πιλοτικής διδακτορικής έρευνας που αφορά στη μελέτη της παιδαγωγικής του εκπαιδευτικού δράματος στη Μέση Εκπαίδευση. Το διδακτικό σενάριο είχε διάρκεια 90 λεπτά και βασίστηκε στη διερεύνηση του κοινωνικού φαινομένου του ρατσισμού,

το οποίο αποτελεί την 3η ενότητα στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας Γ΄ Γυμνασίου. Εφαρμόστηκε από τη φιλόλογο συγγραφέα αυτής της εισήγησης σε σχολείο της Λάρνακας με 22 μαθητές και μαθήτριες, κατά την τρέχουσα ακαδημαϊκή χρονιά 2023-2024*.

Τόσο ο σχεδιασμός της διδακτικής εφαρμογής όσο και η δόμηση του δραματικού κειμένου και των επεισοδίων στηρίχτηκε σε δύο κομβικά για το θέμα του ρατσισμού ερωτήματα:

- Πώς ένας έφηβος με μεταναστευτική βιογραφία θα μπορούσε να βιώσει το ρατσισμό στο σχολικό περιβάλλον;
- Πώς οι Κύπριοι μαθητές αντιμετωπίζουν ενδεχομένως συμμαθητές τους με μεταναστευτική βιογραφία;

Η στοχοθεσία της διδακτικής εφαρμογής διαμορφώθηκε, έχοντας ως διερευνητικό πλαίσιο τα δύο παραπάνω ερωτήματα, έτσι ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε θέση:

- Να εξηγούν για ποιους λόγους ένα παιδί με μεταναστευτική βιογραφία βιώνει συναισθήματα κοινωνικού αποκλεισμού.
- Να διατυπώνουν την άποψή τους για τα προσωπικά διλήμματα και τις οικογενειακές δυσκολίες που πιθανόν να αντιμετωπίζει ένα παιδί με μεταναστευτική βιογραφία.
- Να αιτιολογούν την προσωπική τους στάση απέναντι σε ένα παιδί με μεταναστευτική βιογραφία.

Η όλη δραματική εργασία δομήθηκε σε πέντε επεισόδια, όπου μαθητές και εκπαιδευτικός βρίσκονταν σε μια οικεία συνεργασία και διαρκή αλληλεπίδραση. Αξιοποιήθηκαν ποικίλες, ατομικές και ομαδικές θεατρικές συμβάσεις, όπως «ανίχνευση σκέψεων», «δραματοποίηση», «διάδρομος συνείδησης», «δάσκαλος σε ρόλο», οι οποίες έδωσαν στους μαθητές πολλαπλές ευκαιρίες για συλλογική δράση και προσωπικό αναστοχασμό. Στο πλαίσιο των συμβάσεων, οι μαθητές χρησιμοποίησαν τον χώρο της τάξης, ενώ σε άλλες διαλογικές δραστηριότητες κάθισαν σε μαξιλαράκια στο πάτωμα. Αυτή η ευέλικτη χρήση του χώρου βοήθησε τους μαθητές να δράσουν με μια λιγότερο συνηθισμένη ελευθερία και άνεση.

* Το φωτογραφικό υλικό που περιλαμβάνεται στο κείμενο έχει δημιουργηθεί με τη γραπτή συγκατάθεση των μαθητών/μαθητριών και των γονέων/κηδεμόνων τους, εξασφαλίζοντας την άδειά τους για τη δημοσίευσή του.



Στη δόμηση του 1ου επεισοδίου με τίτλο «Συναντώντας ένα παιδί από άλλη χώρα», τέθηκε ως προκείμενο ένα πλασματικό προσωπικό ημερολόγιο κάποιου παιδιού με μεταναστευτική βιογραφία. Από το ημερολόγιο παραλείπονταν σημαντικές πληροφορίες για την ταυτότητα του παιδιού (π.χ. φύλο, χώρα καταγωγής, οικογενειακά στοιχεία). Οι μαθητές, αφού διάβασαν προσεκτικά το ημερολόγιο, κλήθηκαν σε ζευγάρια να διαμορφώσουν την ταυτότητα του παιδιού, αποφασίζοντας οι ίδιοι για τα ελλιπή στοιχεία. Αργότερα, το κάθε ζευγάρι τοποθέτησε την ταυτότητα του παιδιού σε ένα παγκόσμιο χάρτη για να δείξει τη χώρα καταγωγής του (Εικόνα 1). Η επιλογή του ονόματος και της καταγωγής του παιδιού παρακίνησε τους μαθητές να εκφράσουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους για τις κουλτούρες των ανθρώπων άλλων χωρών.



Εικόνα 1. Οι μαθητές τοποθετούν την ταυτότητα του παιδιού στον παγκόσμιο χάρτη

Στο 2ο επεισόδιο με τίτλο «Στα παπούτσια κάποιου άλλου», οι μαθητές βίωσαν το ρόλο του παιδιού μέσα σε μια μεγάλη δραματική ένταση. Συγκεκριμένα, εφαρμόζοντας την τεχνική της

ανίχνευσης των σκέψεων, οι μαθητές μπήκαν «στα παπούτσια» του παιδιού, καθώς αυτό επέστρεφε στο σπίτι του από το σχολείο. Κινήθηκαν στο χώρο ελεύθερα, με βηματισμό και διάθεση που οι ίδιοι επέλεξαν, και κάθε φορά που η μουσική υπόκρουση σταματούσε, «πάγνων» σε μια θέση, εκφράζοντας ο καθένας ψιθυριστά ή φωναχτά ένα μικρό μονόλογο ή μια σκέψη του παιδιού. Η θεατρική αυτή σύμβαση ενθάρρυνε τους μαθητές να φανταστούν τον εαυτό τους μέσα στις συνθήκες της ζωής ενός άλλου παιδιού και να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματα, τις επιθυμίες και τα μυστικά του. Ενδεικτικά, μερικοί μονόλογοι των μαθητών ήταν: «Τι τους έχω κάνει;», «Δεν αντέχω άλλο τη μοναξιά μου», «Δεν θέλω να ξαναπάω σχολείο» (Εικόνα 2).



Εικόνα 2. «Στα παπούτσια κάποιου άλλου»

Ακολούθως, στο ίδιο επεισόδιο, οι μαθητές εξακολουθώντας να υποδύονται το ρόλο του παιδιού, εφάρμοσαν την τεχνική του προσωπικού αναστοχασμού. Αφού όλοι στάθηκαν σε μια ευθεία στο πίσω μέρος της τάξης, η εκπαιδευτικός άρχισε να ανακοινώνει πιθανές νοσταλγικές σκέψεις και εμπειρίες του παιδιού, και ο καθένας με ανάλογο βηματισμό – μικρό, μεγάλο,

γρήγορο ή και καθόλου βηματισμό – θα μαρτυρούσε τον αναστοχασμό του. Για παράδειγμα, θα μπορούσαν να κάνουν ένα μεγάλο βήμα, όταν άκουγαν μια σκέψη που πίστευαν ότι απασχολεί σε μεγάλο βαθμό το παιδί (Εικόνα 3). Μερικές αντιπροσωπευτικές φράσεις που ακούστηκαν από την εκπαιδευτικό είναι:

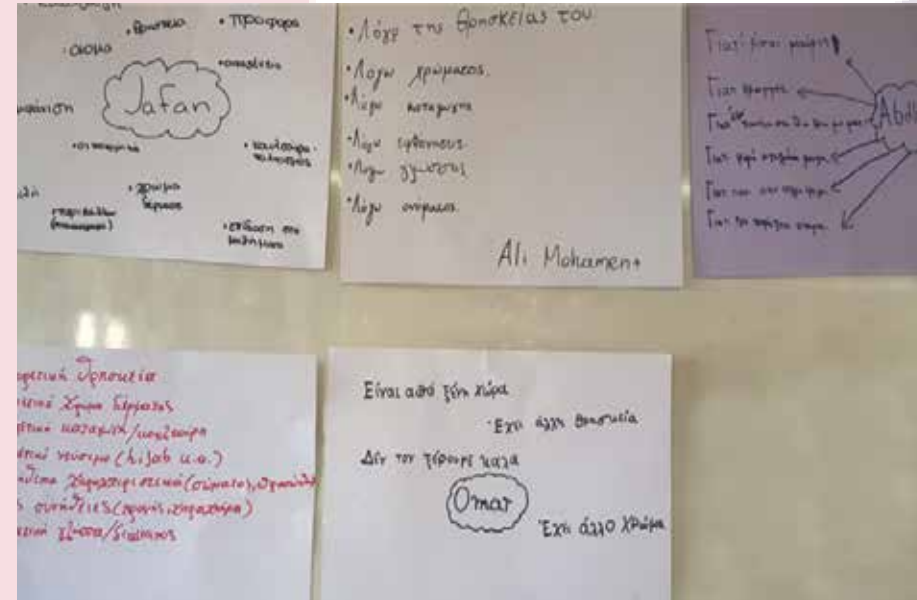
- «Θα μιλήσω στην υπεύθυνη της τάξης μου για ό,τι μου συμβαίνει.»
- «Πόσο μου λείπουν οι φίλοι που είχα στη χώρα μου.»
- «Νιώθω ότι δεν θα κάνω ποτέ φίλους εδώ.»
- «Αισθάνομαι απαίσια στο νέο μου σχολείο.»
- «Δυσκολεύομαι πολύ να μάθω να μιλώ Ελληνικά.»

Μια τέτοια κιναισθητική προσομοίωση λειτούργησε ως μια δυναμική προσέγγιση εξοικείωσης των μαθητών με την κοινωνική φαντασία και την ενσυναίσθηση, κατανοώντας βαθύτερα τα βιώματα του παιδιού.



Εικόνα 3. Προσωπικός αναστοχασμός

Προχωρώντας στο 3ο επεισόδιο με τίτλο «Ο ρατσισμός», η εστίαση δόθηκε στους πιθανούς λόγους που το παιδί με μεταναστευτική βιογραφία δεν έγινε αποδεκτό στο σχολείο. Σε πρώτη φάση, οι μαθητές χωρίστηκαν σε πεντάδες και η κάθε ομάδα κλήθηκε να συζητήσει και να γράψει σε μεγάλο χαρτόνι τις σκέψεις της για το ερώτημα αυτό (Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Ομαδική διερεύνηση για τους λόγους που το παιδί δεν έγινε αποδεκτό

Μετά τις ανακοινώσεις των ομάδων στην ολομέλεια, ζητήθηκε από κάθε ομάδα να επιλέξει μερικούς από τους λόγους που παρουσιάστηκαν και να ετοιμάσει μια σχετική δραματοποίηση στο χώρο της γειτονιάς του παιδιού. Το επεισόδιο αυτό ολοκληρώθηκε με τις δραματοποιήσεις των ομάδων (Εικόνα 4), και έπειτα με την αναστοχαστική συζήτηση αναφορικά με το ερώτημα που διερεύνησαν.



Εικόνα 4. Δραματοποιήσεις στο χώρο της γειτονιάς του παιδιού

Το 4ο επεισόδιο, που τιτλοφορείται «Το μεγάλο δίλημμα», είναι η χρονική στιγμή που η δραματική ένταση των μαθητών κορυφώθηκε, όταν η εκπαιδευτικός έθεσε ενώπιον τους το έντονο δίλημμα του παιδιού. Στη συνέχεια, τους κάλεσε να αναλογιστούν τις πιθανές δυσκολίες που αντιμετώπιζε και τους παράτρυνε να σκεφτούν τι θα το συμβούλευαν. Αμέσως μετά, εφαρμόστηκε η θεατρική σύμβαση «διάδρομος συνείδησης», όπου ζητήθηκε από τον κάθε μαθητή να επιχειρηματολογήσει δημόσια για την απόφαση που θα έπρεπε να πάρει το παιδί: να παραμείνει στο σχολείο ή να το εγκαταλείψει. Έτσι, οι μαθητές, ανάλογα με την προσωπική τους άποψη, πήραν θέση σε δύο παράλληλες γραμμές. Στη γραμμή Α στάθηκαν οι μαθητές που θα συμβούλευαν το παιδί να συνεχίσει τη σχολική του ζωή, ενώ στη γραμμή Β στάθηκαν οι μαθητές με την αντίθετη άποψη (Εικόνα 5). Η εκπαιδευτικός μεταμορφώθηκε στο ρόλο του παιδιού – παίρνοντας την ταυτότητα της Mala και φορώντας ένα γκριζο μαντήλι στο κεφάλι και μια μπλε ζακέτα – και περπάτησε μέσα σε αυτό το διάδρομο που σχηματίστηκε από τις γραμμές. Στεκόταν μπροστά από κάθε μαθητή ξεχωριστά, τον κοίταζε στα μάτια και άκουε τη συμβουλή του. Όταν



Εικόνα 5. «Διάδρομος συνείδησης»

η Mala διέσχισε ολόκληρο το διάδρομο, στάθηκε στο αρχικό σημείο, από όπου ξεκίνησε να περπατά, και ανακοίνωσε τις σκέψεις της: «Έχω ακούσει πολλά επιχειρήματα, γιατί να μείνω στο σχολείο και γιατί να φύγω. Όλα αυτά με έχουν βοηθήσει να σκεφτώ πώς πρέπει να αντιμετωπίσω πιο σωστά το μεγάλο μου δίλημμα. Τώρα, νιώθω ότι είμαι έτοιμη να πάρω την απόφασή μου». Ακολούθως, η εκπαιδευτικός βγήκε από το ρόλο της Mala και ζήτησε από τους μαθητές να χειροκροτήσουν όλοι μαζί τη δραματική δουλειά που έκαναν σαν ομάδα.

Κλείνοντας τη διδακτική εφαρμογή του εκπαιδευτικού δράματος με το 5ο επεισόδιο «Αναστοχάζομαι τη ζωή μας», μαθητές και εκπαιδευτικός κάθισαν σε κύκλο στο πάτωμα. Η εκπαιδευτικός, θέτοντας ανοικτού τύπου ερωτήματα, προκάλεσε τους μαθητές να διατυπώσουν τις αναστοχαστικές τους σκέψεις για το μέλλον του παιδιού και τις ιδεολογικές τους τοποθετήσεις για το φαινόμενο του ρατσισμού. Μερικά από τα ερωτήματα που τέθηκαν είναι:

- Ποια πιστεύετε ότι θα είναι η απόφαση του παιδιού για το δίλημά του, και γιατί;
- Πώς αισθανθήκατε όταν «μπήκατε στα παπούτσια» αυτού του παιδιού;
- Πώς θα μπορούσατε να βοηθήσετε αυτό το παιδί αν άλλαζε σχολείο και ερχόταν στη δική μας τάξη;
- Ποιες τελικές σκέψεις θα θέλατε να εκφράσετε σε αυτό το παιδί;

Με την τελευταία ερώτηση, η εκπαιδευτικός ανακοίνωσε στους μαθητές ότι ήρθε η στιγμή να επικοινωνήσει ο καθένας προσωπικά με το παιδί, γράφοντάς του ένα γράμμα για να του εκφράσουν ό,τι οι ίδιοι θεωρούσαν σημαντικό.

Αξιολόγηση διδακτικής εφαρμογής

Κεντρικός άξονας αξιολόγησης σε κάθε διδασκαλία θεωρείται η στοχοθεσία που τίθεται ως αφετηρία για την οικοδόμηση της πορείας μάθησης, και συμβατικά εκτελείται από τον διδάσκαλο. Στην παρούσα διδακτική εφαρμογή, χρησιμοποιήθηκε ένα αλληλώπιμο και πιο διευρυμένο μοντέλο αξιολόγησης, το οποίο επεδίωξε πρωτίστως ποιοτικά δεδομένα «ανάγνωσης» της επιτυχίας της διδασκαλίας από τρεις διαφορετικές ομάδες: τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και τη διδάσκουσα. Η αξιολόγηση αφορούσε τρεις αλληλένδετους θεματικούς άξονες: το θέμα του ρατσισμού, την ανταπόκριση των μαθητών στην παιδαγωγική του εκπαιδευτικού δράματος και τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν ως παρατηρητές στη διδακτική εφαρμογή. Τα εργαλεία αξιολόγησης ήταν η συνέντευξη, το αναστοχαστικό ημε-

ρολόγιο της διδάσκουσας και οι φωτογραφίες από στιγμιότυπα της συμμετοχής των μαθητών. Οι απόψεις των μαθητών για το θέμα του ρατσισμού και την πρώτη βιωματική τους επαφή με το εκπαιδευτικό δράμα ακούστηκαν μέσα από ομαδικές συνεντεύξεις, που πραγματοποιήθηκαν από τη διδάσκουσα. Ισχυρή και διάχυτη από όλους τους μαθητές ήταν η εκτίμηση ότι το εκπαιδευτικό δράμα τους βοήθησε να κατανοήσουν «με ένα ζωντανό τρόπο» τόσο τις ενδοπροσωπικές όσο και τις κοινωνικές πτυχές του φαινομένου του ρατσισμού. Συνολικά, οι απόψεις τους μαρτυρούν την ενσυναίσθηση που βίωσαν για το παιδί με μεταναστευτική βιογραφία, τονίζοντας την επικινδυνότητα του ρατσισμού για την ευημερία των ανθρώπων και την ανάγκη επαναπροσδιορισμού της στάσης τους απέναντι σε αυτά τα παιδιά. Χαρακτηριστικές ήταν οι απόψεις δύο μαθητριών ότι ο ρατσισμός «κάνει τον άνθρωπο να νιώθει ότι δεν έχει δικαιώματα, επειδή έχει άλλο χρώμα», και ότι «τα στερεότυπα των ανθρώπων είναι αυτά που εμποδίζουν για να γίνουμε φίλοι».

Εστιάζοντας στο ερώτημα «Σας άρεσε το μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας που ήταν συνδυασμένο με το εκπαιδευτικό δράμα;», όλοι οι μαθητές είχαν εκφράσει ζωηρά συναισθήματα ευχαρίστησης για αυτή τη διδακτική προσέγγιση. Εξήγησαν, για παράδειγμα, ότι χάρηκαν πολύ με αυτό το μάθημα, γιατί έκαναν πολλές και διαφορετικές δραστηριότητες από αυτές που είναι συνηθισμένοι να κάνουν στο μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας. Μίλησαν με όρεξη για διάφορες έντονες στιγμές που έζησαν μέσα στη δραματική διαδικασία, αναφέροντας με έκπληξη ότι είχαν αποκτήσει πρωτόγνωρες εμπειρίες. Αξιοσημείωτη ήταν, επίσης, η κοινή φωνή των μαθητών ότι στο μάθημα, «η ώρα πέρασε χωρίς να το καταλάβουμε, χωρίς να κουραστούμε», και ότι «θα θέλαμε να κάνουμε δράμα και σε άλλα μαθήματα».

Οι καθηγητές του σχολείου που ενημερώθηκαν και συμμετείχαν ως παρατηρητές σε αυτήν τη διδακτική δράση εκφράστηκαν με θετικά σχόλια για την ουσιαστική συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στην κατασκευή νοημάτων και στάσεων για προσωπικά και κοινωνικά φαινόμενα όπως είναι ο ρατσισμός, ο αποκλεισμός και ο εκφοβισμός. Υπογράμμισαν την ιδέα ότι η παιδαγωγική του εκπαιδευτικού δράματος είναι εναρμονισμένη με το αναλυτικό πρόγραμμα για την προώθηση της συνεργασίας, της δημιουργικότητας και της συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών. Μέσα σε αυτό το πνεύμα, χαρακτήρισαν το συγκεκριμένο «μάθημα» ως «πρωτότυπο», «καινοτόμο», «δημιουργικό» και «ευχάριστο». Τέλος, δήλωσαν ότι θα επιθυμούσαν να γνώριζαν και οι ίδιοι, πώς θα μπορούσαν να ενσωματώσουν το εκπαιδευτικό δράμα και στα δικά τους γνωστικά αντικείμενα.



Οι αναστοχαστικές σκέψεις της διδάσκουσας, η οποία ως νεαρή φιλόλογος πρόσφατα άρχισε να αξιοποιεί το εκπαιδευτικό δράμα στα μαθήματά της, είναι επίσης σημαντικές για την ανάδειξη του πεδίου ως κατάλληλη μεθοδολογία για τη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο. Μια βασική πεποίθησή της είναι ότι το εκπαιδευτικό δράμα κατάφερε να διαμορφώσει στην τάξη μια «ασυνήθιστα ευχάριστη οικολογία διαβούλευσης», η οποία ενθάρρυνε «τη συνεργατικότητα, το διάλογο και τη συνδημιουργία των μαθητών». Όπως εξηγεί, οι μαθητές διερεύνησαν το θέμα ομαδικά και δε δίστασαν να αναλάβουν ρόλους και να εκτεθούν δημόσια, βγαίνοντας από τη ζώνη ασφάλειάς τους. Η φράση της ότι οι μαθητές «ήταν απρόσμενα χαλαροί, απελευθερωμένοι και δημιουργικοί», ενισχύει ακριβώς την αντίληψη ότι το εκπαιδευτικό δράμα συνδυάζει αρμονικά ένα χώρο για ελεύθερη σκέψη, συζήτηση και δράση. Στη βιβλιογραφία, μια τέτοια παρατήρηση ερμηνεύεται, αφενός, ως αποτέλεσμα της επιθυμητής συναισθηματικής δέσμευσης των μαθητών στο εκπαιδευτικό δράμα και, αφετέρου, απορρέει από τη σιωπηρή παρουσία της εκπαιδευτικού, η οποία επιτρέπει στους μαθητές να εργαστούν απρόσκοπτα, εκμηδενίζοντας την εξουσιαστική κυριότητα της στο χώρο (McLauchlan & Winters, 2014). Αυτή η οικολογία ελευθερίας και σεβασμού, όπως παρατηρεί η διδάσκουσα σύμφωνα με την πείρα της σε μαθήματα βασισμένα σε μια παραδοσιακή μεθοδολογία, δεν επιτυγχάνεται εύκολα, αλλά ούτε και στηρίζεται στους ίδιους κανόνες και πρακτικές που έμφυτα υφίστανται στο εκπαιδευτικό δράμα (Gallagher και Ntelioglou, 2013).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα αυτής της διδακτικής εφαρμογής, όπως συζητήθηκαν προηγούμενα, μας επιτρέπουν να αναδείξουμε ένα πλέγμα σημαντικών εισηγήσεων, που χρήζουν εκπαιδευτικής προσοχής και ενδεχομένως αναθεώρησης της διδακτικής μεθοδολογίας του αναλυτικού προγράμματος της Μέσης Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, η ενσωμάτωση του εκπαιδευτικού δράματος στο μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας Γ΄ Γυμνασίου με σκοπό τη μελέτη του ρατσισμού ενισχύει εμφανώς την προοπτική σχεδιασμού και εφαρμογής διδακτικών σεναρίων για κοινωνικο-πολιτισμικά ζητήματα, θέματα συμπερίληψης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα οποία δύσκολα προσεγγίζονται διδακτικά ή, ακόμη, αποφεύγεται πλήρως η ένταξή τους στη διδασκαλία. Συνεπώς, η αναγκαιότητα εξοικείωσης του σημερινού σχολείου της Κύπρου με το πεδίο του εκπαιδευτικού δράματος επιβάλλεται από τη σύγχρονη πραγματικότητα της πολυπολιτισμικότητας της κυπριακής κοινωνίας, μέσα από την οποία αναδύονται νέες προκλήσεις και ανασχηματιστικές συνθήκες για τους πολίτες της.

Με τη σκιαγράφηση της συγκεκριμένης διδακτικής εφαρμογής, θα θέλαμε να ενθαρρύνουμε κυρίως τους εκπαιδευτικούς της Μέσης Εκπαίδευσης να αναζητήσουν βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας που συνδέονται στενά με τις τέχνες, όπως είναι το εκπαιδευτικό δράμα, για την αξιοποίησή τους στο διδακτικό τους έργο προς μια πολιτειακή εκπαίδευση. Αυτή η προτροπή στηρίζεται στην πεποίθηση ότι η κοινωνία μας χρειάζεται πολίτες συνειδητοποιημένους για το κοινωνικό γίγνεσθαι, εξοικειωμένους με τη διαλογικότητα και την πολυφωνία, πειθαρχημένους στις αξίες του σεβασμού και της συμφιλίωσης. Αντίστοιχα, όπως υποστηρίζει ο Thorkelds ttir (2023), στο χώρο του εκπαιδευτικού δράματος οι μαθητές μαθαίνουν να συμβιώνουν, να συνεργάζονται και να διαχειρίζονται συναισθήματα, καταστάσεις τις οποίες μπορούν να μεταφέρουν και στη ζωή τους έξω από το σχολείο. Καθώς είναι μια κατ' εξοχήν διαλεκτική παιδαγωγική κατέχει τη δυναμική να συνεισφέρει εμπειρικά και στοχευμένα στην πολιτεότητα των αυριανών πολιτών, που αποτελεί ασφαλώς θεμελιακό σκοπό της παιδείας.

Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Clark, J., Dobson, W., Goode, T., & Neelands, J. (1997). *Lessons for the living: Drama and the integrated curriculum*. Ontario: Mayfair Cornerstone.

Gallagher, K. (2000). *Drama education in the lives of girls: Imagining possibilities*. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press.

Gallagher, K. & Ntelioglou, B. Y. (2013). Listening to the affective life of injustice: Drama pedagogy, race, identity, and learning. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 27(1), 7–19.

Hadjipanteli, A. (2020). Drama pedagogy as aretaic pedagogy: The synergy of a teacher's embodiment of artistry. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25(2), 201–217.

Hadjipanteli, A. (2022). Playfulness as a virtuous disposition: Its affinity with dramatic play and aretaic practice. *International Journal of Play*, 11(4), 417–433.

Hadjipanteli, A. (2023). A study of a person-centred approach to teacher education within a drama course: Its contribution to pre-service teachers' professional ethics. *European Journal of Teacher Education*, 46(4), 561–579.

McLauchlan, D. & Winters, K. L. (2014). What's so great about drama class? Year I secondary students have their say. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 19(1), 51–63.

Neelands, J. (2009). Acting together: Ensemble as a democratic process in art and life. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(2), 173–189.

Neelands, J. (2010). Learning through the imagined experience. In P. O'Connor (Ed.), *Creating democratic citizenship through drama education: The writings of Jonothan Neelands* (pp. 35–48). Stoke on Kent, UK: Trentham Books.

Neelands, J. & Nelson, B. (2013). Drama, community and achievement: Together I'm Someone. In M. Anderson, & J. Dunn (Eds.), *How drama activates learning: Contemporary research and practice* (pp. 15–29). London/New York: Bloomsbury Academic.

Nicholson, H. (2014). *Applied drama: The gift of theatre* (2nd ed.). London: Palgrave Macmillan.

O'Neill, C. (2006). Drama and the Web of Form. In P. Taylor, & C. D. Warner (Eds.), *Structure and Spontaneity* (pp. 52–72). Stoke on Kent, UK: Trentham Books.

O'Neill, C. (2013). Forward. In M. Anderson, & J. Dunn (Eds.), *How drama activates learning: Contemporary research and practice* (pp. xix–xxi). London/New York: Bloomsbury Academic.

Sennett, R. (2012). *Together: The rituals, pleasures and politics of cooperation*. New Haven: Yale University Press.

Shakespeare, W. (2004). *As you like it*. London: Simon & Schuster.

Thorkelsdottir, R. B. (2023). 'In drama you can be anything ...': Student perspectives on drama teaching and school performance in Icelandic compulsory education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 28(2), 176–194.

Ελληνικές

Αγγελίδης, Π. & Χατζηρωτηρίου, Χ. (2013). *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πίγκου-Ρεπούση, Μ. (2019). *Εκπαιδευτικό δράμα: Από το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Χατζηρωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ. (2014). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.



EVERY... VIRUS HAS AN... EDUCATIONAL LINING!": A HYBRID TEACHER-PARENT PARTNERSHIP

Maria Chnaraki, Ph.D.

Drexel University Professor
mh439@drexel.edu

Emily Allyn Traves, M. Ed.

School of European Education Teacher
emily_traves@hotmail.com

Περίληψη

Το σχολικό έτος 2019-2020, μαθητής γεννημένος στη Φιλαδέλφεια (ΗΠΑ), βρέθηκε «σε καραντίνα» στο Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας Ηρακλείου. Κατά τη διάρκεια του «εγκλεισμού», η Αμερικανίδα δασκάλα του διατηρούσε σταθερή και στοργική σχέση με τους μαθητές της, ενώ η μητέρα του τον εκπαίδευε και ο πατέρας του στις επιστήμες, την τεχνολογία και τα μαθηματικά. Αποτέλεσμα της συνέργειας μεταξύ δασκάλου και γονέων ήταν κείμενα που δημοσιεύτηκαν και παρουσιάστηκαν βασισμένα σε σχολικές εργασίες και εμπνευσμένα από τις διαλέξεις της δασκάλας και τις σχετικές συζητήσεις, εργασίες για το σπίτι, δηλαδή, που προσεγγίστηκαν δημιουργικά, συζητήθηκαν περαιτέρω και μεταμορφώθηκαν ώστε να ταιριάζουν με το χαρακτήρα και την περιέργεια του μαθητή. Το κείμενο παρουσιάζει συγκεκριμένα παραδείγματα μέσα από τις θεωρίες της συν-εποικοδομητικής μάθησης, της πολλαπλής νοημοσύνης και της νευροπλαστικότητας, ενώ συνάδει με τους μεταγνώστικους στόχους του ευρωπαϊκού προγράμματος σπουδών και υποστηρίζει σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες που αφορούν τη συνεργασία δασκάλου-γονέα και την υβριδική, εξατομικευμένη εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: Δημιουργική γραφή, Πολυπολιτισμική εκπαίδευση, Πολυγραμματισμοί, Νευροπλαστικότητα, Σύμπραξη δασκάλου-γονέα

Abstract

During the academic year 2019-2020, a Philadelphia-born student was “locked down” at the Heraklion School of European Education. During the “staying at home” period of time, his American teacher maintained a solid and caring relationship with her students. At the same time, the student’s mother was homeschooling him in Greek, and his father in STEM. The result of that synergy between the teacher and the parents was work based on school assignments, inspired by the teacher’s lectures, and reinforced by engaged discussions. In other words, homework that was creatively approached, reviewed and reconsidered, and transformed to match the student’s character, curiosity, and mindset. The paper draws upon specific case studies and presents them through the lenses of co-constructive learning, multiple intelligences, and neuroplasticity, while complying with the metacognitive goals of the European curriculum and supporting contemporary educational theories regarding teacher-parent partnerships and hybrid, individualized education.

Keywords: Creative writing, Multicultural education, Multiliteracies, Neuroplasticity, Teacher-parent partnership

INTRODUCTION

The School of European Education at Heraklion-Crete is the only Greek public school with an English European curriculum and accreditation. During the academic year 2019-2020, a Philadelphia-born and enculturated student happened to be “locked down” on Crete. Interestingly, his primary school teacher was a native of Pennsylvania. During the “staying at home” period, the teacher maintained a solid and caring relationship with her students while this student’s mother was homeschooling him in Greek and his father in STEM (namely science, technology, engineering and math.)

2019-2020: A “Hybrid” Year That Went... Viral!

The 2019-2020 school year started out just as any other. The teacher co-taught Years 1 and 2, a total of 15 students, in Language Arts, Math, Ethics, and Discovery of the World, namely Biology, Technology, History and Society. On March 10, the teacher was informed that Greek schools would close down because of the Covid-19 pandemic. During that first week, the teacher registered all of her class for an online phonics program so that her students

wouldn't lose the phonics base they had built. The following week, the teacher tried to enroll them on the Greek e-Learning platform "E-me". That was proven impractical, so she instead sent assignments via email to her students.

Online Learning: Digital Literacy

The teacher proposed to the school's administration to use Google Classrooms and was granted permission to try it on March 26th. Since March 30th, she had been posting assignments three times a week in Math and English, and once per week in Discovery of the World. Because the students had left the majority of their books at school, the teacher gave them assignments they could complete online. She provided feedback on each assignment completed while attempting to maintain a solid and caring relationship with them. Google Classrooms also gave the teacher the opportunity to differentiate by allowing her to modify her work per students' needs. Technology for learning is especially effective for student practice and individualized learning, –for example, in the form of self-assessment and adaptive periodic recall drills. Learning software can provide very accurate and immediate student feedback, which can be tailored to a student's needs, and can free up time for educators to focus on instruction and qualitative feedback (World Economic Forum, 2022.)

On April 6th, the class began using "WebEx" for digital learning twice a week. Students who were slow learners and receiving educational support at school had been having a hard time completing work online. In addition, a few parents were neither assisting nor encouraging their children to login and complete assignments. Other challenges were technical issues, attending to a screen for 2½ hours, longer preparation time for the teacher, adjusting to completely digital lessons, students who just wanted to TALK, and the need for parents to step up and assist children with the technology. However, there were also some benefits. For instance, students could still feel connected to each other at a time of severe isolation, they became more responsible for their own learning, and parents played a more active role in the children's education. Face-to-face classes resumed on June 9th and the school year ended on June 26.

Classroom Practices

The focus of this paper is to use real-life examples from the classroom practice, along with descriptions of the motivation and encouragement provided to students in terms of differen-

tiated teaching to demonstrate the results –a stimulation of curiosity and the promotion of further knowledge acquisition. As homework was the result of a synergy between the teacher and the parents, it was creatively approached, further discussed, and then transformed to match each student's character and curiosity mindset.

Comprehensive approach to investment in high-quality, innovative, future-proof education systems must be a strategic priority. Pedagogical and technological innovation should be inclusive, putting learners at the center of learning. Stakeholders from all parts of society have a role to play, namely governments and non-governmental agencies, businesses, investors, and educators, parents and caregivers, and learners themselves (World Economic Forum, 2022.)

The Covid-19 pandemic has further exacerbated pre-existing inequalities in education. Even a four-week school closure is estimated to reduce the median learning achievement of a child by 20%! Early-childhood schooling and primary education have a disproportionate effect on critical cognitive development. They provide building skills which, later in life, are then multiplied through learning (World Economic Forum, 2022.)

THEORETICAL BACKGROUND

This paper draws upon certain case studies and analyzes them through the theories of Fthenakis' co-constructive learning, Gardner's multiple intelligences, and Betts' neuroplasticity approach. It also complies with the metacognitive goals of the European curriculum. It is, in other words, the result of contemporary educational theories regarding co-constructive learning and individualized education.

As a co-constructivism or co-construction approach in educational theory, we refer to a child and teacher active relationship. We view learning as a dialogic approach in cooperation with parents, teachers, and other children, via, in other words, an interactional approach. The interactional approach would consist of the generation of knowledge and a construction of meaning as the result of interactions and discourses (Fthenakis 2013.) Knowledge, from this perspective, is no longer seen as solely residing in the mind of each individual, but as being distributed across individuals whose joint interactions and negotiations determine decisions and problem solving (Reusser, K., & Pauli, C., 2015.)





The concept focuses on a child’s development and learning under a structure which implicates three different levels: the visions, the competencies, and the learning areas (Fthenakis, 2017.) All of these build resilience as they focus on strengths, not on weaknesses, while they apply individualization and differentiation of the learning process (Fthenakis, 2013.) The child becomes a co-constructor of its own learning biography. Learning is then built upon a dialogic approach and in cooperation with parents, teachers and other children (Fthenakis, 2013 & 2017.)

Case Studies

The first case study is a “Discovery of Our World” school assignment. Upon a series of lectures and engaged discussions on “how to keep healthy”, the teacher asked the students to write an essay on that topic. On March 30, 2020, she specifically posted the following on “Google Classrooms”: “I would like you to think about the lessons we did about keeping our bodies healthy. We talked about the four food groups and eating a variety of foods from the different groups. We also talked about drinking enough water. Our bodies need exercise to stay healthy. My questions is: HOW ARE YOU KEEPING YOUR BODIES HEALTHY WHILE YOU ARE AT HOME DURING THESE LAST FEW WEEKS? If you have written a paragraph in class, you will write a list of 5 sentences that answer the question”.

To achieve that, the student went beyond the class material, and used Dr. Seuss as a source of inspiration, and culturally adjusted the content to match with the Mediterranean island of Crete. His entry was accepted for publication in the United States as one of the fifteen winning entries in a “Barnes & Noble, Inc.”, the world’s largest retail bookseller, “first National Children’s Short Story Contest for young storytellers and promising wordsmiths!” which was announced on April 28, 2020 (Barnes & Noble, 2020.) The published book is sold exclusively at “Barnes & Noble” and proceeds go to charity. The fifteen winners and fifteen runners-up also received a signed book from bestselling author Gail Carson Levine, who wrote a forward to the published book (Katerinakis et al., 2020.) Needless to say, that the educator clearly showed her encouragement and support, and congratulated the student for having his work published at such a young age.

A Shark’s Guide to Staying Healthy

I’m a Shark at the Sea, in the south of Greece;
I swim around Crete, where the diet is healthy.

On an island full of myths, to Zeus I vow,
To take good care of you, oh! let me show you how:

Moving gives me energy and helps me with growing,
Dr. Antonis knows well the best thing is to get going!

Playing soccer and basketball, swimming and biking,
Making music or jumping, are all to my liking.

I wash my hands carefully while dancing to”Zorba the Greek”!
To stay healthy, I need to keep all of me dean.

Next drink some water and also lots of milk daily,
Eat three meals plus snacks, and soon you’ll kel gaily.

Lots of veggies and fruit, legumes, grains and fish;
From farm to table, as fresh as you’d wish.

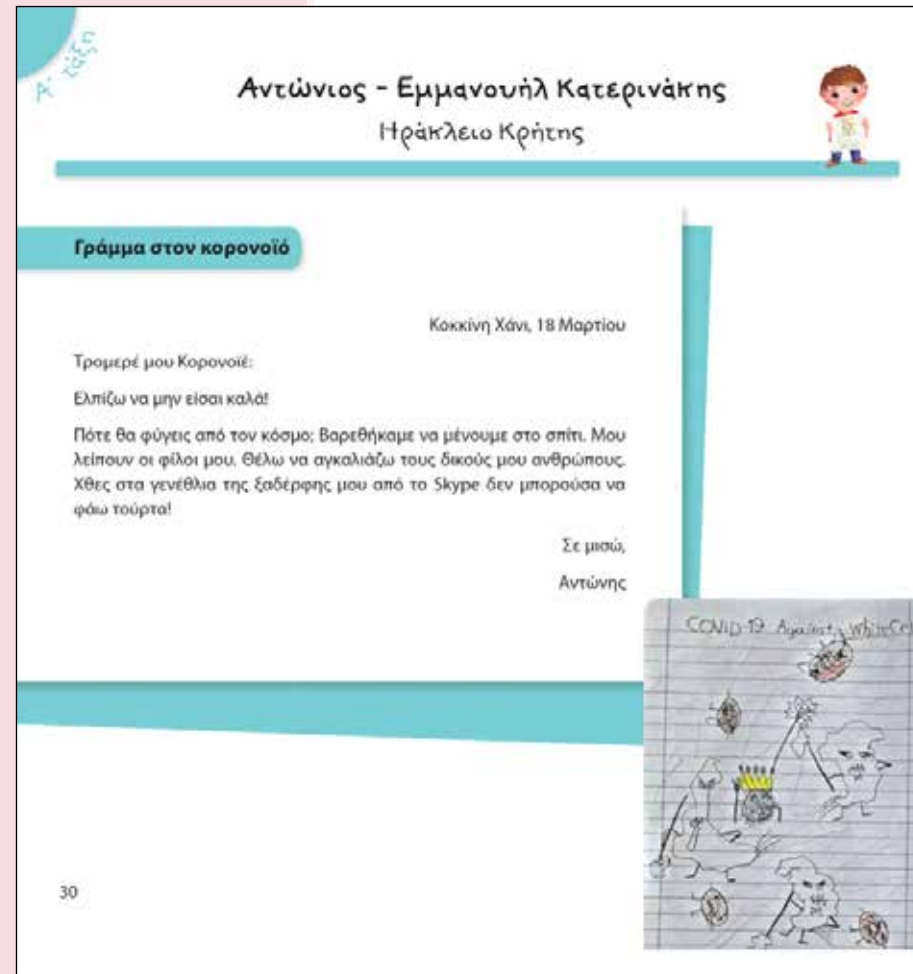
Picture 1 “A Shark’s Guide on Staying Healthy”

Many researchers recognize the important role that strong positive bonds between homes and schools play in the development and education of children, and how parental involvement in the education of students begins at home, with the parents providing a safe and healthy environment, appropriate learning experiences, support, and a positive attitude about school. Studies also indicate that parental involvement is most effective when viewed as a partnership between educators and parents. Research shows that parental collaboration is more important to children's academic success than their family's socioeconomic status, race, ethnicity, or educational background. Parents who read to their children, assist them with their homework, and provide tutoring using resources indicated by teachers tend to do better in school than children whose parents do not assist them (Uribe & Bunijevac, 2017.)

This publication is an example of the use of media in education, as it was successfully used to improve and inspire a child's education. As Fthenakis supports, the experiences and practical knowledge when dealing with the media, the knowledge and the reflection of the making and the function of the media, the processing and the reflection of one's own contact and own experiences with the media, and the use of media for one's own concerns, questions and for social exchange, is a significant educational goal (Fthenakis, 2013.)

Another example which supports this was a project in the Greek language class, where the "bilingual" student was taught at home by his mother. One of the first grade book's projects was to familiarize the students with a basic letter structure. The actual exercise was asking the student to write a letter to someone they love and are far away from, or to one of their friends. It was also encouraging them to go to the post office and send the letter (Karavizíola et al., 2016: 32.)

The student thought of writing a letter to... "Covid-19". Encouraged by his family, he submitted it for publication to the Greek contest "With My Thought I Embrace The World". One hundred and twenty-one texts and drawings were chosen out of 1,528 participants by children in both Greece and Cyprus (121 παιδιά, 2020: 30.)



Picture 2 "Covid-19 Against White Cells"

For another assignment, the students were asked to write their own math word problems. To continue via an entertaining yet essential way, the student submitted the following to the class: “Ms. Emily has 4 children and 15 students, how many more children does Ms. Emily need to give birth to so that each student babysits one of her children?” The child’s response supports the multiple intelligences approach, namely how all human beings have a number of relatively discrete intellectual capacities. Disciplines ranging from history and the arts to biology and mathematics embody culturally valued knowledge and modes of thinking that deepen our understanding of the world and our ability to create products, solve problems, explain phenomena. Understanding and engaging today’s most pressing societal issues, from climate change to mass migration, from global health to the digital revolution, requires that we prepare our young to integrate disciplinary perspectives and to do so with quality (Gardner, 1993.)

The next example started as a discussion on “Google Classroom” and related to a “Ladybug’s Life Cycle”. The student shared the picture of a pupa he located on a plant and which he had recognized from a video his teacher had shared in class. He insisted that his parents foster it at home so as to watch it “transforming”. The teacher asked permission to share this information on the classroom “wall” while she also added extra lessons per week for catching-up with her class, so that she could answer student questions and get in contact with the students more regularly.

She had noticed that the students do not come with questions but simply want to chat or show her things from their home. She also used this time to read them books, recognizing how significant the technology for synchronous communication, particularly for younger audiences, is for boosting their sociopsychological skills and needs. Because of the teacher’s encouragement, rewarding spirit, and substantial praise, the student shared the ladybug transformation process on the class page for all of his classmates to enjoy.

Furthermore, during “quarantine” nature walks, the student observed, identified, and diligently collected at the Aposelemis Dam a rare species which is now part of the collection of “The Academy of Natural Sciences of Drexel University” in Philadelphia-USA. In February 2020, the student came upon an insect which he photographed and then shared with the Drexel Academy of Natural Sciences Collection Manager for Entomology, Dr. Jason

Weintraub. He taught him more about this rare scorpionfly (“Panorpa Lacedaemonia”) known for its so-called “nuptial gifts,” and encouraged him to go back and capture the bug for research purposes.

However, due to Covid-19’s stricter regulations, the student was only able to visit that area again after two months. Though the water level at that Dam had risen, he did locate, capture, freeze, and later mail the insect to Philadelphia, reuniting with it in June 2023.



Picture 3 “Panorpa Lacedaemonia at the ANSP”

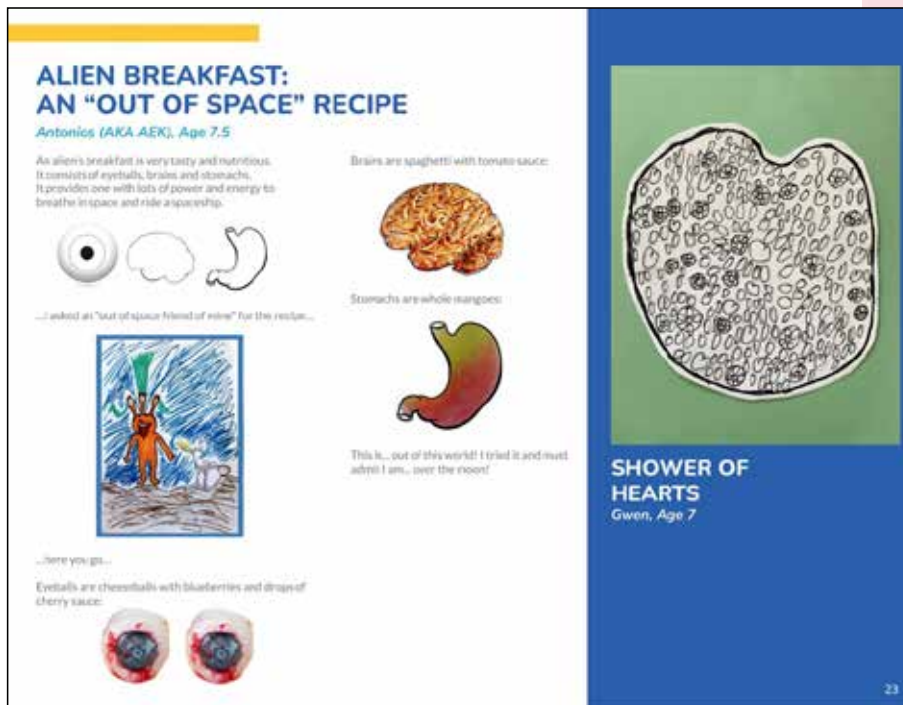
This, and other examples, show how one makes use of the classroom knowledge outside of the classroom, how learning can be simultaneously applied to multiple topics and cultures through technology. For instance, since the student under discussion finished all of the “Lalilo”/phonics coursework, the teacher assigned him extra projects on “ReadWorks”, a free, accessible solution for improving reading comprehension. After all, literacy is not just learning how to read and write, or even how to judge the quality of what others read and write, but to develop skills at “talking, interacting, thinking, valuing and believing” (Whitworth, 2009: 67.)

Experiencing via extracurricular activities and motivating participation in selection processes with certain pedagogical criteria are all occasions of “metacognition,” namely the practice of being aware of one’s own thought processes and understanding the patterns behind them, a high-order thinking skill that enables individuals to become better thinkers and decision-makers (Price-Mitchell, 2020.) It is usually related to learners’ knowledge, awareness and control of the processes by which they learn and the metacognitive learner is thought to be characterized by ability to recognize, evaluate and, where needed, reconstruct existing ideas (Noushad, 2008.) Scholars refer to it as “thinking about thinking,” as it encourages students’ reflection on their learning. Metacognition turns into a vital skill that helps individ-

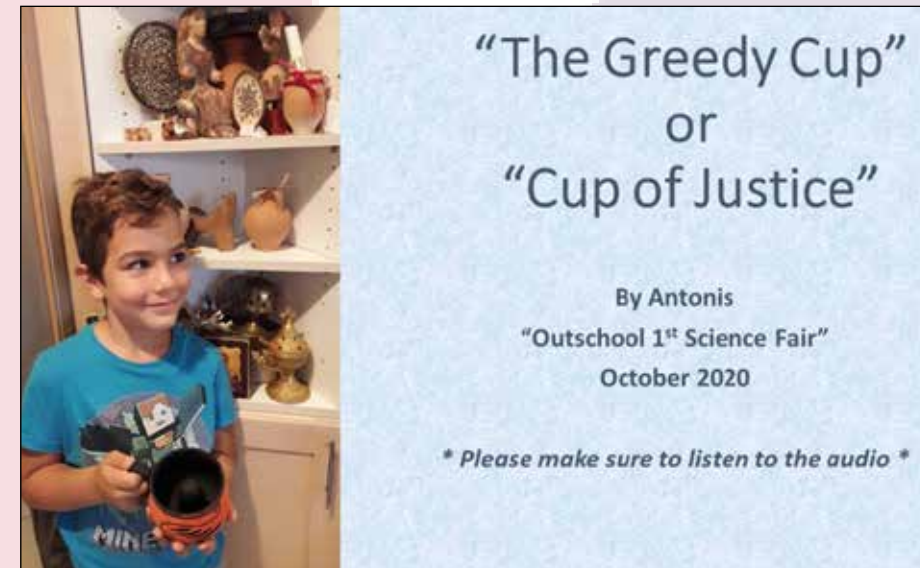
uals think better, make sound decisions, and solve problems more effectively (Rivas et al., 2022.)

In pursuit of achieving metacognition, the teacher recommended “Outschool”, an American online marketplace of virtual classes for children. The student participated in free community events such as an online competition with over 197 projects submitted from around the world, which resulted in a selective publication and compilation of a “Literary Magazine” in February 2021.)

The student also participated in a “Science Fair” (in October 2020) with over 350 enrolled participants, in which he won the top project via his “Greedy Cup of Justice!” (Outschool, 2020), another project the teacher finds “comprehensive and full of interesting information.”



Picture 4 “Alien Breakfast: An ‘Out of Space’ Recipe”



Picture 5 “Greedy Cup of Justice!”



CONCLUSIONS

In conclusion, the constructive role of education is to prioritize the development of the whole person and not just one's academic skills, to build kinder brains, and to focus on meeting students where they are in their learning (UNESCO, 2021.) Differentiated instruction is often presumed to mean individual instruction and creating assignments unique to each learner (Betts et al. 2019.) However, differentiated instruction focuses on meeting students where they are in their learning (Tomlinson: 2017).

Moreover, informal learning, communities of practice, and individual creativity allows one to apply formal training and qualifications in actual life situations. Actively learning about how to apply knowledge developed elsewhere is a crucial aspect of everyday activity, and in it lies a key difference between the active citizen and the passive consumer (Whitworth, 2009: xiii.) Conscious learners, teachers, or other stakeholders in education recognize that telling stories is one thing, applying learning is another (Whitworth, 2009: 35.)

According to the UNESCO report for education in a post Covid-world, this is the right time for a deep reflection on curriculum. UNESCO's Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development (MGIEP) focuses on transforming education through programs that a) promote social and emotional learning, b) innovate digital pedagogies and c) empower youth (UNESCO, 2021.)

Every time we learn something new, a new skill or a new fact, we have an experience; we change our brain (Betts, 2021.) Toward that direction, it is important to realize how educators are brain changers and how every lesson, assignment, and interaction shapes their students' brains (Betts, 2021.) With neuroplasticity, we are able to show that the brain is constantly changing throughout life, based on experience, based on environment. When a student is in a class, educators truly have the opportunity not just to change her/his perspective, but to actually change the brain based on a course's design, based on instruction, based on assignments and activities, and on the student's engagement (Betts, 2018.) Toward that direction, it is also crucial to recognize the effect of parental engagement over a child's school career, which is equivalent to adding 2-3 years to a child's education (European Commission, 2023.)

Today, in an era where information is abundant, and oftentimes inflated, knowledge is important but not sufficient. After all, education is about enlightenment. As Shenk observes, "schools are stringent filters, not expansive windows on the world. Teachers and textbooks block out the vast majority of the world's information, allowing into the classroom only very small bits of information at any given time. When organized well and cogently presented, these parcels of data are metamorphosed into building blocks of knowledge in the brains of students" (Shenk, 1997: 75.)

Of course, for all the aforementioned to happen, one needs open-minded teachers and collaborative parents; and, perhaps, more viruses to remind one that, amidst all darkness, education is the brightest lighthouse.

References

In English

Barnes & Noble (2020). "Barnes & Noble Launches National Children's Short Story Contest", *Barnes & Noble Press Release* (Available at: <https://www.barnesandnobleinc.com/press-release/barnes-noble-launches-national-childrens-short-story-contest/>, retrieved in 10/3/2024).

Betts, K. (2021). Curriculum Overload: Changing the Future of Education, *INTERACT123*, (Available at: <https://www.interact123.com/post/disruption-future-of-education-neuroplasticity-curriculum-overload-deeper-learning>, retrieved in 10/3/2024).

Betts, K. (2018). "You Live and You Learn (Online)", *Drexel's 10,000 Hours Podcast*, (Available at: <http://the10000hours.org/drexel-university-online-podcast-kristen-betts/>, retrieved in 10/3/2024).

Betts, K., Miller, M., Tokuhama-Espinosa, T., Shewokis, P., Anderson, A., Borja, C., Galoyan, T., Delaney, B., Eigenauer, J., & Dekker, S. (2019). "International report: Neuromyths and evidence-based practices in higher education", *Online Learning Consortium*, (Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED599002.pdf>, retrieved in 10/3/2024).

Durišić, M., & Bunijevac M. (2017). “Parental Involvement as a Important Factor for Successful Education”, *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7 (3), 137-153.

European Commission (2023). “Making parents schools’ allies”. *European School Education Platform Tutorial* (Available at: <https://school-education.ec.europa.eu/en/insights/tutorials/making-parents-schools-allies>, retrieved in 10/3/2024).

Fthenakis, W. (2013). “Educational Systems need the Reform: Early Education in a Technological and Increasingly Globalized World”, *5th Arab-German Education and Vocational Training Forum*, (Available at: https://www.imove-germany.de/static/de/downloads/EducationForum2013_Session2_Fthenakis.pdf, retrieved in 10/3/2024).

Fthenakis, W. (2009). “Ko-Konstruktion: Lernen durch Zusammenarbeit”, *Aba-Fachverband*, (Available at : <https://aba-fachverband.info/ko-konstruktion-lernen-durch-zusammenarbeit/>, retrieved in 10/3/2024).

Fthenakis, W. (2017). “Strengthening the Child: A Family and Education Approach in the Era of Digitalization”, *Komposyt*, (Available at: <https://www.komposyt.sk/files/FTHENAKIS-BRATISLAVA-30.11.17-END.pdf>, retrieved in 10/3/2024).

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.

Howard-Jones, P. (2014). “Neuroscience and education: Myths and messages”, *Nature Reviews Neuroscience*, (Available at: <http://www.educationalneuroscience.org.uk/word-press/wp-content/uploads/2016/01/Howard-Jones-Neuromyth-nature14.pdf>, retrieved in 10/3/2024).

Katerinakis A., Brown, J., Crump C., Fakaros D., Tobi D., Hammond B., Marley A., Connelly E., Cross J., Valenzuela S., Krishnan A., McCarthy A., Read K., Zheng M., & Stille J. (2020). *The Barnes & Noble Children’s Short Story Competition 2020 Winners*. New York: Barnes & Noble (Available at: <https://nook.barnesandnoble.com/products/9781454943198/sample?sourceEan=9781454943181>, retrieved in 10/3/2024).

Muijs, D., & Bokhove C. (2020). “Metacognition and Self-regulation: Evidence Review”, *Education Endowment Foundation*, (Available at: <https://eric.ed.gov/?id=ED612286>, retrieved in 10/3/2024).

Outschool (2020). “Announcing: Winners of Outschool’s first-ever science fair!” *Outschool Blog*, (Available at: <https://outschool.com/blog/announcing-winners-of-outschools-first-ever-science-fair/>, retrieved in 10/3/2024).

Price-Mitchell, M. (2020). “What Is Metacognition? How Does It Help Us Think?: Metacognitive strategies like self-reflection empower students for a lifetime”, *Psychology Today* (Available at <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-moment-youth/202010/what-is-metacognition-how-does-it-help-us-think>, retrieved in 10/3/2024).

Noushad, P. (2008). “Cognitions about Cognitions: The Theory of Metacognition”, *Institute of Education Sciences*, (Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502151.pdf>, retrieved in 10/3/2024).

Reusser, K., & Pauli, C. (2015). “Co-constructivism in Educational Theory and Practice”. In J. D. Wright (Ed.). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2nd edition, Vol 3. (pp. 913–917). Oxford: Elsevier.

Rivas, S., Saiz, C., & Ossa, C. (2022). “Metacognitive Strategies and Development of Critical Thinking in Higher Education” *Frontiers in Psychology 13*, (Available at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9242397/>, retrieved in 10/3/2024).





Sakshi M., Brossard, M., Reuge, N., & Suguru, M. (2020). “How involved are parents in their children’s learning? MICS6 data reveal critical insights”, *UNICEF Data Blog*, (Available at: <https://data.unicef.org/data-for-action/parental-involvement-childrens-learning/>, retrieved in 10/3/2024).

Shenk, D. (1997). *Data Smog: Surviving the Information Glut*. New York: Harper Collins.

Tomlinson, C. (2017). *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms*. Alexandria, VA: ASCD, (Available at: <https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/siteASCD/publications/books/HowtoDifferentiateInstructioninAcademicallyDiverseClassrooms-3rd-Ed.pdf>, retrieved in 10/3/2024).

UNESCO (2020). “Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action”, *International Commission on the Futures of Education*, (Available at: https://en.unesco.org/sites/default/files/education_in_a_post-covid_world-nine_ideas_for_public_action.pdf, retrieved in 10/3/2024).

UNESCO (2023). “Technology in education: A tool on whose terms?”, *Global Education Monitoring Report*, (Available at: <https://www.unesco.org/gem-report/en>, retrieved in 10/3/2024).

UNESCO (2021). “Building Kinder Brains: A Ten Billion Neuron Network”, *UNESCO MGIEP Transforming Education*, (Available at: https://d1c337161ud3pr.cloudfront.net/files%2Fb-4de9b26-db8d-4d17-8179-b0e1d0ace607_Building%20Kinder%20Brains_18th%20April.pdf, retrieved in 10/3/2024).

Whitworth, A (2009). *Information Obesity*. UK: Chandos Publications.

World Economic Forum (2022). “Catalysing Education 4.0: Investing in the Future of Learning for a Human-Centric Recovery”, *World Economic Forum Report*, (Available at: <https://www.weforum.org/publications/catalysing-education-4-0-investing-in-the-future-of-learning-for-a-human-centric-recovery/>, retrieved in 10/3/2024)

In Greek

Καραντζιόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη Τ., & Τσιαγκάνη Θ. (2016). «Ένα γράμμα για την Ιωάννα», *Γλώσσα Α Δημοτικού: Τετράδιο εργασιών (Β Τεύχος)*.

121 παιδιά (2020). *Με την σκέψη μου αγκαλιάζω τον κόσμο*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική (Διαθέσιμο: https://ellinoekdotiki.gr/files/items/950/%CE%9C%CE%95_%CE%A4%CE%97_%CE%A3%CE%9A%CE%95%CE%A8%CE%97_%CE%9C%CE%9F%CE%A5_%CE%91%CE%93%CE%9A%CE%91%CE%9B%CE%99%CE%91%CE%96%CE%A9_%CE%A4%CE%9F%CE%9D_%CE%9A%CE%9F%CE%A3%CE%9C%CE%9F.pdf, προσελάσθηκε στις 10/3/2024).

Φθενάκης, Β. (Επιμ.). (2017). *Η οικογένεια ως χώρος μάθησης. Προς μια παιδαγωγική συνεργασία από τα πρώτα βήματα του παιδιού*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

THE CHALLENGES OF LEARNING GREEK AS AN L2 IN DIGLOSSIC CYPRUS - THE STUDENTS' PERSPECTIVE

Constantina Fotiou

Independent Researcher
constantina1605@hotmail.com

Sofia Ioannou

Special Scientist, University of Cyprus,
School of Modern Greek
ioannou.k.sophia@ucy.ac.cy

Ioli Ayiomamitou

Special Scientist, University of Cyprus,
School of Modern Greek
ayiomamitou.ioli@ucy.ac.cy

Περίληψη

Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι διδασκόμενοι κατά την εκμάθηση μίας Γ2 σε δίγλωσσα γλωσσικά περιβάλλοντα έχουν διερευνηθεί επαρκώς, ιδιαίτερα όσον αφορά την περίπτωση της αραβικής δίγλωσσίας. Ωστόσο, για τις προκλήσεις που αντιμετωπίζονται στην περίπτωση της Ελληνοκυπριακής κοινότητας πραγματοποιήθηκαν ελάχιστες έρευνες. Η παρούσα έρευνα εξετάζει τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες μαθητές και μαθήτριες της ελληνικής ως Γ2 στο περιβάλλον αυτό, καθώς και τις στάσεις τους απέναντι στην Κοινή Νεοελληνική και την Κυπριακή Ελληνική. Τα πορίσματα της ανάλυσης εννέα ημιδομημένων συνεντεύξεων δείχνουν ότι οι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν αρκετά προβλήματα στο πλαίσιο της καθημερινής αλληλεπίδρασης. Τα προβλήματα αυτά αποδίδονται στο γεγονός ότι, ενώ στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος διδάσκεται η υψηλή ποικιλία, οι διδασκόμενοι χρειάζεται σε καθημερινή βάση να κατανοήσουν ή να χρησιμοποιήσουν τη χαμηλή ποικιλία. Οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι η

διδασκαλία της κυπριακής ελληνικής χρειάζεται, ώστε να ενσωματωθούν πλήρως στην ελληνοκυπριακή κοινότητα και να γίνουν άξια μέλη της.

Λέξεις κλειδιά: δίγλωσσία, Κυπριακή Ελληνική, Κοινή Νεοελληνική, διδασκαλία ελληνικής ως Γ2, ελληνοκυπριακή κοινότητα

Abstract

The challenges of learning an L2 in diglossic settings are well documented, especially in relation to Arabic diglossia. However, little has been written about these challenges in the case of the Greek Cypriot community. The present study examines the challenges adult students of Greek as an L2 face in this context and their attitudes towards Standard Modern Greek and Cypriot Greek. The analysis of nine semi-structured interviews reveals that these students experience several problems in their everyday interactions. These problems are attributed to the fact that, while the students are taught the High variety in the classroom, on a daily basis they often need to comprehend and even use the Low variety. The participants believe they need to also be taught Cypriot Greek in order to become fully-integrated members of this community.

Keywords: diglossia, Cypriot Greek, Standard Modern Greek, teaching Greek as an L2, Greek Cypriot community.

INTRODUCTION

The challenges one faces when learning a foreign or a second language, especially in adulthood, are well documented in the literature in a variety of settings. However, these challenges (e.g., lack of motivation, time, and opportunities to practice the language) are not the only ones a student has to face when learning a foreign or a second language in a diglossic setting. In such cases there are added challenges that exacerbate the learning process, which, as Ferguson (1963: 165) noted more than 60 years ago, “are distinct from the general problems involved in language teaching”.



To put it simply, when one learns an L2 this term will be used from now onwards as an umbrella term for foreign and second languages in a diglossic community and does so in an instructional/educational setting, then they are more likely to be taught the High variety in the classroom but be exposed to and, in many cases, need to comprehend and use the Low variety outside the classroom. While this issue is well investigated in some diglossic communities, such as Arabic diglossic communities (e.g., Al-Batal, 2017; Hallberg, 2022; Huntley, 2024; Kassem & Mansouri, 1998; Palmer, 2007; Said, 2024), it has certainly not received the attention it deserves in the Greek-speaking community of Cyprus.

The Greek-speaking community of Cyprus is a diglossic setting (Fotiou & Ayiomamitou, 2021; Fotiou & Grohmann, 2022; Rowe & Grohmann, 2013). The High variety, which is the one that is being taught as an L2, is Standard Modern Greek (henceforth SMG). This variety is also acquired by Greek Cypriots at school. Greek Cypriot's L1 is Cypriot Greek (henceforth CG). It is a non-standardised variety and the one that functions as the Low variety in this diglossic setting. While this variety is the one used in informal domains, as expected, it has recently gained ground and visibility in other domains as well (for a discussion see, Fotiou, 2024; Fotiou & Ayiomamitou, 2021; Giannakopoulou & Armostis, 2024; Pastellopoulos, 2022). As a result, learners of Greek as an L2 in Cyprus learn one linguistic variety in the classroom (i.e., SMG) but, with the exception of formal written communication and perhaps very formal oral communication, they essentially need to use or, at least, be able to comprehend another linguistic variety (i.e., CG) in their everyday lives in Cyprus (Fotiou, 2024).

Furthermore, at the moment, almost one in five people that live in the Republic of Cyprus are non-Cypriot citizens: 11% are other EU citizens and 8% are third-country nationals (European Commission, 2022); these percentages do not cover the occupied area of Cyprus which has been under the control of the Turkish Cypriot administration since the Turkish invasion of 1974. As a result of the presence of a considerable number of foreign nationals in Cyprus, there has also been a growing interest in the learning of Greek as an L2 in Cyprus, despite the presence and widespread use of the English language on the island, too (for a discussion on the presence and use of English in Cyprus see Buschfeld, 2013; Fotiou, 2015, 2017b, 2017a, 2018, 2020, 2022; Tsiplakou, 2009).

It is a well-known fact that it is challenging to teach and learn a language with two main

different forms which stand in a diglossic relationship with each other. As early as 1963, Ferguson argued that “[t]he problem of teaching a language with two major forms cannot be solved by teaching only one of the forms” (1963: 166), which is essentially what is happening at the moment in Cyprus. Teaching just one form of the language limits what the students can do with the language overall (Palmer, 2007), and such an approach equips them with the necessary knowledge and skills to function only in certain domains and not in others.

The purpose of this study is to uncover the challenges of learning an L2 in a diglossic setting from the perspective of adult students. In what follows, we review the literature by focusing on studies that have so far been conducted in this setting. This part of our work draws from a recent literature review that was conducted on this topic in Fotiou (2024).

REVIEW OF THE LITERATURE

The first study to have discussed the teaching of Greek as an L2 in Cyprus was Pavlou and Christodoulou (2001) with data collected in 1995. That study examined the views of both teachers and adult learners in relation to the use and role of the Low variety (i.e., CG) in the teaching of Greek as an L2. To that end, they collected responses from two different sets of questionnaires, one from thirty teachers and one from fifty-two students. Overall, both teachers and students believed that the diglossic situation in Cyprus causes problems for the students' oral communication. Further, the students were fully aware of the existence of two Greek varieties in this community. They also reported that Greek Cypriots advised them to use only one of the two varieties in their everyday lives and CG was the variety that most people recommended. However, and despite that, when questioned on whether CG should be taught in the classroom, only a handful of them (13.5%) believed that both varieties should be taught while only another 13.5% favoured the (exclusive) teaching of CG. The majority of the students (73%) favoured the exclusive use of SMG since it was (at the time) more broadly used in Cyprus, particularly by the media (Pavlou and Christodoulou 2001, 87, but see the relevant discussion in Fotiou and Ayiomamitou (2021) that shows that CG is currently gaining ground in that domain).

As also noted in Fotiou (2024), an interesting finding of that study relates to what the teachers and the students reported in relation to classroom practices. The teachers claimed that

they would explain the linguistic and functional differences between two varieties without downgrading any of the two varieties or labelling one as incorrect, and that while they would promote the use of SMG because of its higher status, they would, at the same time, highlight the usefulness of using CG in everyday interactions in Cyprus. However, according to the students' accounts of what the teachers were doing, most reported that their teachers would correct them when they would use CG in the classroom, transposing, in this way, to them their attitudes of CG as an illegitimate variety (Pavlou & Christodoulou, 2001, p. 86). As argued in Fotiou (2024: 203), "the discrepancy between the accounts offered by the teachers and the students in regard to how the former dealt with the use of CG in the classroom might be the outcome of the effect of the social desirability bias: the teachers refrained from being completely honest with the interviewers regarding their teaching practices because they knew that they were not supposed to 'treat' CG as an illegitimate and/or incorrect variety of Greek."

In a much more recent study, Orphanide et al. (2020) focused exclusively on the teachers' views in relation to the teaching of Greek as an L2 in Cyprus. A total of seven teachers were interviewed, three in 2016 and four in 2019. Similarly to the teachers in Christodoulou and Pavlou (2001), these teachers argued that diglossia creates problems for the teaching of Greek as an L2 in Cyprus and they all held positive attitudes towards (the teaching of) CG. Data from students were not collected so as to make direct comparisons with what the students reported in Pavlou & Christodoulou (2001).

There are also two more studies (Kyriakou, 2015; Valanidou & Jones, 2012) that focus on the teaching of Greek as an L2 in this setting. These examine the teaching of Greek to pupils attending mainstream public primary schools and who are native speakers of languages other than Greek. Such pupils come from various immigrant communities that have settled in Cyprus. Valanidou and Jones (2012) examined the challenges faced by twelve teachers of Greek in mainstream classes which include pupils of such backgrounds by conducting semi-structured interviews in 2008. An important finding of that study was the fact that most teachers reported using CG quite a lot in their teaching practises despite the fact that many also expressed concerns on the effect such use has on the 'correct' use of SMG. Further, and despite their reported practices, some were of the opinion that SMG should be the

only target language (both as an L1 and an L2) while others believed that pupils should also be exposed to CG because of its pervasive use in the community.

Kyriakou (2015) examined the linguistic practices and perceptions of three teachers as well as ten pupils who attended Cypriot public schools but did not have Greek as their L1. Data were collected from classroom and playground observations and interviews. In line with what the teachers in Valanidou and Jones (2012) reported, Kyriakou's (2015) study confirmed the widespread use of CG in the classroom. The teachers explained that they used CG more than the standard variety because the pupils were more competent in the former. At the same time, CG was also used much more than SMG by the pupils both in the classroom and the playground.

Overall, it is clear from the review of the studies conducted in this setting that the diglossic situation causes problems for the teaching and learning of Greek as an L2 in Cyprus. In Pavlou and Christodoulou (2001) both educators and learners claimed that the diglossic situation in Cyprus causes problems while Orphanide, Chatzipanagiotide, and Dinas (2020) confirmed that the teachers still see diglossia as an obstacle to the effective teaching of Greek as an L2. Finally, when it comes to the teaching of Greek to pupils of immigrant backgrounds in public primary schools in Cyprus, and despite concerns expressed by the teachers Valanidou and Jones (2012), in both and Kyriakou (2015), the use of CG in the primary school classrooms prevails and surpasses that of the standard variety.

It is also clear from this review that the last study to have been conducted investigating the views of adult students of Greek as an L2 in Cyprus was published more than twenty years ago with data collected thirty years ago. Other, more recent, studies either focused on the teachers' perspective (Orphanide et al. 2020) or that of pupils attending mainstream public primary schools who are native speakers of languages other than Greek (Valanidou & Jones 2012; Kyriakou 2015). Therefore, the time is ripe for a study that examines the views of adult students today given the greater visibility (Fotiou & Ayiomamitou, 2021; Pastellooulos, 2022) and prestige (Rowe & Grohmann, 2013) that CG has been gaining over the years.

Aims and Methods

The main aim of this study is to examine the challenges adult students face when learning



Greek in Cyprus and their attitudes towards the two varieties. To that end, we designed an interview protocol in both the Greek and the English language. So far, we have conducted, transcribed and analyzed nine one-hour interviews with adults who have been learning Greek at the School of Modern Greek of the University of Cyprus. The table below shows the students' level of Greek according to the CEFR at the time of the interview, their nationality, sex, and how many years they have lived in Cyprus. Given that we did not ask them to note their age, we do not know how many years the Turkish Cypriot participant has been living in Cyprus.

Participants	Level	Nationality	Sex	Years in CY
Participant 1	B2	Georgian	Female	7
Participant 2	B2	Dutch	Male	3
Participant 3	B2	Russian	Female	24
Participant 4	B1	Ukrainian	Female	7
Participant 5	B2	Ukrainian	Male	5
Participant 6	B2	Lebanese & French	Male	5
Participant 7	B1-B2	Turkish Cypriot	Female	—
Participant 8	B1	Kurdish	Male	6
Participant 9	B2-C1	Italian & Greek	Male	4

Table 1. Information about the participants

Our sample is quite heterogeneous when it comes to our participants' nationality, and balanced in terms of their sex. The participants claimed to be independent users of the Greek language even though some chose to conduct their interview in English. The majority of them with two exceptions have lived in Cyprus for less than ten years at the time of their interview.

In order to uncover the challenges these students face and their overall views on the diglossic situation in Cyprus and how this has had an impact on their learning of Greek as an L2, we have analyzed their transcripts of their interviews following a thematic analysis approach (Braun & Clarke, 2006). The following section presents the results of our analysis.

RESULTS

A thematic analysis of the results has revealed the following four main themes: (1) "It's all Greek to me" Greek is a difficult language to learn; (2) Greek and (the) Cypriot (dialect) are different and this causes problems; (3) Learning Cypriot (Greek) is useful and important if one lives in Cyprus, and (4) Knowing Cypriot (Greek) offers a sense of belonging and helps in becoming part of the local community. In what follows, we present these themes with examples from the students' interviews. Whenever the interview was conducted in Greek, we offer a translation. If it was conducted in English, we present the text as expressed by the participant with any omissions or additions marked in square brackets and any emphasis added noted using italics.

Theme 1: "It's all Greek to me" Greek is a difficult language to learn

Students find learning Greek as an L2 difficult and demanding. In particular, the Greek language irrespective of the diglossic situation in Cyprus is considered to be quite complex in relation to its grammar and rich lexicon, as shown in extracts 1 and 2 below.

Extract 1

Grammar is very difficult. That's it. The Greek language is not that easy. (Participant 3, our translation)

Extract 2

It's difficult; it's not an easy language to learn. It's not simple as English. The vocabulary is endless; the grammar can make the words look horrible. (Participant 6)

Theme 2: Greek and (the) Cypriot (dialect) are different and this can cause problems

Apart from the (perceived) difficulty of learning Greek, the second theme that has emerged from the analysis of the data relates to the issue of diglossia and the fact that the two (main) forms of Greek used in Cyprus present a number of differences to the extent that they are not mutually intelligible without prior (extensive) exposure to both varieties (for examples of

their differences see Ayiomamitou, 2018; Fotiou, 2009; Fotiou & Erotokritou, 2022; Leivada et al., 2017; Tsiplakou, 2014; Tsiplakou et al., 2016). Below we present some interview extracts that illustrate the difficulties these students face.

Extract 3

Because of the accent and the dialect in Cyprus, [it] is very difficult to understand. [...] That is an extra layer of complexity. I mean, it's a difficult language for me, and then people are pronouncing it in a difficult way. I'm trying to understand. So, I went to Greece last year for a couple of weeks. And when I was walking through town, I had the same experiences I had when I'm in the UK or in the Netherlands, where I suddenly understand people around me. And this was in Greece. So, I could suddenly understand people's conversations around me. Well, in Cyprus it's still often just sounds around me rather than really understanding people. (Participant 2)

Participant 2 does not only find the Greek language difficult to learn (“it's a difficult language for me”), but the fact that some sounds in CG are pronounced differently from SMG makes matters much more challenging: “That is an extra layer of complexity”, as he claims. What is also interesting, is that while he is learning Greek in Cyprus, it is only when he visits Greece that he is able to understand the language people speak outside the classroom. Later in his interview, Participant 2 narrates how he felt when he first heard two very frequently used words in CG (δαμαί “here” and τζιαμαί “there”) outside the classroom. These two words are quite different from their SMG counterparts (εδώ “here” and εκεί “there”) and it is next to impossible for someone to guess what they mean just because they know the SMG equivalents.

Extract 4

For instance, δαμαί (“here”) and τζιαμαί (“there”) I'd never heard of this [and] I had to go to ask in the class. I was like, “what the hell is this thing?” And I heard it in the street; [...] it doesn't come up in class. And it's a bit of a shame, but I think it will be good to have some of these basics also taught just to function in the street. (Participant 2)

In other words, participant 2 finds it very important to be able to “function in the street” as he phrases it and suggests that some basic knowledge of CG should be incorporated into the

teaching of Greek. Along the same lines, Participant 7 believes that had they lived in Greece, the education they receive would be “perfect”, but since they are living in Cyprus, she, too, seems to think that it is not adequate the way it is.

Extract 5

I think Greek-Cypriot dialect is a different language than Greek, because yes, the education that we are taking from these courses it's perfect if we are living in Greece. But now that we are living in Cyprus, it is so different, and I don't think it is helping us that much. (Participant 7)

The following extract is also an interesting one. It shows how people's perceptions of a situation can change and that they are affected by their prior experiences. We know from his interview that Participant 9 is half Greek and knows some Greek that he acquired while staying and working for a while in Greece before he visited Cyprus for the first time.

Extract 6

Before I came to live here, because I came once more 11 years ago, I couldn't understand a word. I said to myself, “Is this the right side of the island that I have just landed in?”, because I couldn't understand a word. Then when I came to live here, I had an idea this time, and I also learnt the dialect a bit. So, this time it was not that scary or hard, because in Italy each city has its dialect. (Participant 9, our translation)

That first contact with CG is described very vividly with a self-quotation “Is is this the right side of the island that I have just landed in?”. For those unfamiliar with the sociopolitical situation in Cyprus, this participant here refers to the area that is under the control of the Turkish Cypriot Administration and where Standard Turkish and Cypriot Turkish is widely used. With this comment he illustrates how unintelligible CG sounded the first time he was exposed to it. But what is also important to note is that with time and longer exposure to it, one can overcome the initial shock. As he says, “with time it was not that scary or hard”. On top of that, one's previous experiences with other languages and sociolinguistic situations can affect their language attitudes. Given that he is half Italian as well, this participant is familiar with other contexts where there are dialectal differences and this seems to shape the way he views the sociolinguistic situation in Cyprus.

Finally, the participants below remark on the different domains they believe CG is needed.

Extract 7

Cypriot Greek is needed in daily life, in everything. Like, I bought a house that we need to renovate and, of course, a lot of people are going to help. We're going to hire people to work in the house and we must be able to casually communicate with everyone about what we want people to do and what needs to happen. And the same in a restaurant or a bar. I need it at work with my colleagues to casually be able to converse with them. [...] And I feel that if I know Cypriots specifically, it will be much easier to convey feelings and goals. These things. (Participant 2)

Extract 8

Cypriots speak the Cypriot dialect everywhere. (Participant 4)

Extract 9

Cypriot is useful. If you live here, Cypriot is useful because Cypriots speak Cypriot. For example, in my country they don't speak the dialect when they go to bank or other agencies; they only speak Standard Georgian. But here in Cyprus when I go to the bank or other agencies they speak Cypriot. So, yes, you need to know Cypriot, too, if you live in Cyprus. (Participant 1, our translation)

It is evident from the extracts above that these people understand that the use of CG is expanding in a variety of domains and, as such, knowing CG is a necessity. Participant 2 also mentions another aspect related to the use of CG, which relates to being part of the community, an in-group identity marker, and being able to express yourself and your feelings. This is what the last theme we discuss in our work is about.

Theme 4: Knowing Cypriot Greek offers a sense of belonging and helps in becoming part of the local community.

The two extracts below highlight another aspect of knowing how to use a particular language: how it generates a feeling of belonging in the community; in this case of being part of the Greek Cypriot community. This is illustrated with the two extracts below where the participants clearly view CG, and not SMG, as the linguistic variety they need to use so as to feel a part of the local community and not feel as a foreigner. The high variety can show respect and deference but at the same time when used in informal settings can also create

a sense of distance while the use of the Low variety functions an in-group marker (see a similar discussion in Palmer, 2007; Versteegh, 2014 for Arabic diglossic communities). Participant 9 in extract 11 states this clearly: “[SMG... is] more formal, [...] Cypriot means ‘home’, it feels like home.”

Extract 10

When I came to Cyprus I wanted to stay here and feel like Cypriots. And I wanted to feel like a Cypriot, not a foreigner. And, since that's what I wanted, I want to learn the Cypriot dialect, too. (Participant 5, our translation)

Extract 11

Participant 9: Now I prefer to listen to Cypriot. When I hear Standard Greek I feel a bit, I understand it, but I feel it a bit different.

Interviewer: So Cypriot is more familiar to you, closer to you.

Participant 9: Yes, now it is closer to me.

Interviewer: Yes, while Greek feels more different? Is that what you're saying?

Participant 9: Yes, more formal. Because I listen to Cypriot all the time, Cypriot means «home», it feels like home. (our translation)

This concludes the presentation of the four main themes as these have emerged from the analysis of our data. In what follows, we focus on the participants' views on whether or not they should be taught CG along with the standard variety before we also show that despite their positive views towards CG, manifestations of the standard language ideology (Milroy, 2007) are still evident in their discourse.

Should CG be taught along with SMG?

The participants of our study think that CG should be taught along with SMG in the L2 classroom. Ferguson (1963: 170–171) outlined three ways this can be achieved: (1) start with the H variety for a considerable number of teaching hours and then introduce L but, at the same time, still work with H, too; (2) start with the L variety and then move to the H variety; or, (3) present both simultaneously. When the participants were asked what their preferred choice would be, they either claimed that one should start with SMG and then move on to CG or that the students should be presented with both varieties at the same time.

Further, when asked about the possibility of using a book specifically designed for the teaching of CG as an L2 – along with the books they already use for the teaching of SMG they were all overall positive towards that idea. Such books do exist (Fotiou & Erotokritou, 2022; Pissourios, 2019), but as argued in Fotiou (2024: 210), what is needed is series of textbooks for all CEFR levels that will ensure that students of Greek as an L2 in Cyprus are able to understand the differences between CG and SMG and improve their competence in both varieties.

DISCUSSION AND CONCLUSION

In this paper we have argued that, in agreement with the few other studies conducted in this setting, the diglossic situation manifested in the Greek Cypriot community causes problems for the teaching and learning of Greek as an L2. Not only do our participants find the Greek language a difficult and challenging one to learn to begin with, but they also believe that CG and SMG are different enough to the point that learning only the latter is not enough for them.

This work has filled a gap in the literature by conducting a study on the views and perspectives of adult learners of Greek as an L2 in Cyprus given that the previous study to have done so involved data collected in 1995. Since 1995 a lot has changed in relation to the sociolinguistic situation of this community and the status of CG since the latter has acquired greater visibility (Fotiou & Ayiomamitou, 2021; Pastellopoulos, 2022) and prestige (Rowe & Grohmann, 2013) over the years. The participants of our study are also aware of this change. Perhaps this is also why while in the study of Pavlou and Christodoulou (2001) the majority of the students (73%) favoured the exclusive use of SMG, in our study all students were of the view that some form of teaching the Low variety would be beneficial for them. Of course, our study is qualitative in nature with just nine participants, so it is clear that future studies with more participants should be conducted to corroborate our findings.

The challenge now that faces the teachers of Greek as an L2 in Cyprus as well as the academic community is how to effectively address the problems created by diglossia and help pupils and students of Greek as an L2 in Cyprus become competent members of this community both in terms of being able to communicate in a variety of domains but also in terms of achieving that sense of belonging and of being part of the Greek Cypriot community, if

that is, of course, their wish. Future studies should aim to address this issue while teachers and academics working in the field of materials development should start working towards creating textbooks for the teaching of CG which will be used along the ones already used for the teaching of SMG in this community.

References

- Al-Batal, M. (Ed.). (2017). *Arabic as One Language: Integrating Dialect in the Arabic Language Curriculum*. Georgetown University Press.
- Ayiomamitou, I. (2018). *Capitalising on linguistic diversity via a bidialectal intervention programme to improve linguistic performance and sociolinguistic awareness in two proximal varieties*. Oxford Brookes University.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buschfeld, S. (2013). *English in Cyprus or Cyprus English: An empirical investigation of variety status*. John Benjamins Publishing Company.
- European Commission. (2022). *Governance of migrant integration in Cyprus*. European Website on Integration. https://ec.europa.eu/migrant-integration/country-governance/governance-migrant-integration-cyprus_en
- Ferguson, C. A. (1963). Problems of teaching languages with diglossia. In E. Woodworth & R. J. DiPietro (Eds.), *Report of the thirteenth annual round table meeting on linguistics and language studies* (pp. 165–177). Georgetown University Press.
- Fotiou, C. (2009). Focusing strategies in Cypriot Greek. In K. K. Grohmann & P. Panagiotidis (Eds.), *Selected Papers from the 2006 Cyprus Syntaxfest* (pp. 63–91). Cambridge Scholars Publishing.



Fotiou, C. (2015). *An empirical study of English in Cypriot Greek conversations and print media* [PhD Thesis]. University of Essex.

Fotiou, C. (2017a). English discourse markers in Cypriot Greek. In P. J. Molina Mu oz (Ed.), *Researchers in progress II. Languages in contact: Languages with history. Proceedings of the 2nd UCY-LC international forum of young researchers* (pp. 103–116). Language Centre - University of Cyprus.

Fotiou, C. (2017b). English–Greek code-switching in Greek Cypriot magazines and newspapers – an analysis of its textual forms and functions. *Journal of World Languages*, 4(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/21698252.2017.1385922>

Fotiou, C. (2018). A linguistic analysis of Cypriot Greek-English compound verbs. *Lingua*, 215, 1–26. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2018.09.001>

Fotiou, C. (2020). «θέλεις huge sample για να φκάλεις valid statistical results» [You want a huge sample to generate valid statistical results]: A conversational analysis of Cypriot Greek English codeswitching. In M. Chondrogianni, S. Courtenage, G. Horrocks, A. Arvaniti, & I. Tsimpli (Eds.), *Proceedings of the 13th International Conference on Greek Linguistics* (pp. 93–105). Westminster Computation and Linguistics Group.

Fotiou, C. (2022). English in Cyprus. *English Today*, 1–7. <https://doi.org/10.1017/S0266078422000268>

Fotiou, C. (2024). Do non-standard varieties have a place in the foreign language curriculum? Evidence from the teaching of Greek as a foreign language in Cyprus. In S. Karpava, N. Pavlou, & K. K. Grohmann (Eds.), *New Approaches to Multilingualism, Language Learning, and Teaching* (pp. 199–213). Cambridge Scholars Publishing.

Fotiou, C., & Ayiomamitou, I. (2021). “We are in Cyprus, we have to use our language, don’t we?” Pupils’ and their parents’ attitudes towards two proximal linguistic varieties. *Linguistics and Education*, 63, 100931. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2021.100931>

Fotiou, C., & Erotokritou, V. (2022). *Εκπαιδευτικό Υλικό για Εκμάθηση της Κυπριακής Ελληνικής [Materials for the teaching of Cypriot Greek]*. Department of English Studies, University of Cyprus. <https://lavaucy.wixsite.com/lava/teaching-cg-as-a-foreign-language>

Giannakopoulou, V., & Armostis, S. (2024). Intralingual Translation as a Prestige-Endowing Activity for the Cypriot Greek Dialect. In L. P. Albachten Özlem Berk (Ed.), *The Routledge Handbook of Intralingual Translation* (pp. 113–129). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003188872>

Hallberg, A. (2022). A parallel text-based approach for teaching Standard and Vernacular Arabic. *Orientalia Suecana*, 71, 24–37. DiVA. <https://doi.org/10.33063/diva-484185>

Huntley, E. (2024). Does Studying Multiple Sociolinguistic Varieties of a Second Language Impact Learning Outcomes? Investigating the Simultaneous Acquisition of Vocabulary in Both Standard and Egyptian Arabic. *Critical Multilingualism Studies*, 11(1), Article 1.

Kassem, A.-H., & Mansouri, F. (1998). An integrated approach to the teaching of diglossic languages in a foreign setting: The case of Arabic. *Journal of Arabic, Islamic and Middle Eastern Studies*, 4(2), 47–68.

Kyriakou, N. (2015). *Investigating teachers’ and language learners’ use of language in public primary schools in Cyprus* [PhD Thesis]. University of Exeter.

Leivada, E., Papadopoulou, E., & Pavlou, N. (2017). Functionally Equivalent Variants in a Non-standard Variety and Their Implications for Universal Grammar: A Spontaneous Speech Corpus. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01260>

Milroy, J. (2007). The ideology of the standard language. In C. Llamas, L. Mullany, & P. Stockwell (Eds.), *The Routledge Companion to Sociolinguistics* (pp. 133–139). Routledge.

Orphanide, I., Chatzipanagiotide, A., & Dinas, K. D. (2020). Teachers of Greek in a diglossia situation: To teach or not to teach the Cypriot Greek dialect to foreigners? *Journal of Applied Languages and Linguistics*, 4(2), 128–141.

Palmer, J. (2007). Arabic diglossia: Teaching only the standard is a disservice to students. *Arizona Working Papers in SLA & Teaching*, 14, 111–122.

Pastellopoulos, A. (2022, May 10). Tracing the Greek Cypriot Dialect: From Marginality to Elevated Visibility. *This Unreal Country*. <https://thisunrealcountry.com/2022/05/10/tracing-the-greek-cypriot-dialect-from-marginality-to-elevated-visibility%ef%bf%bc/>

Pavlou, P., & Christodoulou, N. (2001). Bidialectalism in Cyprus and its impact on the teaching of Greek as a foreign language. *International Journal of Applied Linguistics*, 11(1), 75–91. <https://doi.org/10.1111/1473-4192.00005>

Pissourios, A. (2019). *Μαθαίνω Κυπριακά* (I'm learning Cypriot Greek). Armida Books.

Rowe, C., & Grohmann, K. K. (2013). Discrete bilectalism: Towards co-overt prestige and diglossic shift in Cyprus. *International Journal of the Sociology of Language*, 2013(224), 119–142. <https://doi.org/10.1515/ijst-2013-0058>

Said, F. (2024). Multiglossia and the Learning of Arabic as a Heritage Language: Ideological and Sociocultural Motivations. *Critical Multilingualism Studies*, 11(1), Article 1.

Tsiplakou, S. (2009). English in Cyprus: Outer or expanding circle? *Anglistik – International Journal of English Studies*, 20(2), 75–87.

Tsiplakou, S. (2014). How mixed is a 'mixed' system? The case of the Cypriot Greek koiné. *Linguistic Variation*, 14(1), 161–178. <https://doi.org/10.1075/lv.14.1.07tsi>

Tsiplakou, S., Armostis, S., & Evripidou, D. (2016). Coherence 'in the mix'? Coherence in the face of language shift in Cypriot Greek. *Coherence, Covariation and Bricolage. Various Approaches to the Systematicity of Language Variation*, 172–173, 10–25. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2015.10.014>

Valanidou, A., & Jones, J. (2012). Teaching Greek in Multicultural, Primary Classrooms: Teachers' Perceptions of the Challenges in Four Greek-Cypriot Primary Schools. *Cyprus Review*, 24(1), 119–145.

Versteegh, K. (2014). *The Arabic Language* (2nd ed.). Edinburgh University Press. <https://edinburghuniversitypress.com/book-the-arabic-language.html>



ACTOVAX4NAM: INCREASED ACCESS TO VACCINATION FOR NEWLY ARRIVED MIGRANTS

Dr. Xenia Hadjikyri

Project Manager, Center for Social Innovation (CSI)

Xenia.hadjikyri@csicy.com

Christos El Khattab

Project Manager, Center for Social Innovation (CSI)

christos.elkhattab@csicy.com

Kyriaki Chatzipanagiotou

Senior Project Manager, Center for Social Innovation (CSI)

Kyriaki.chatzipanagiotou@csicy.com

Περίληψη

Το έργο ActoVax4NAM ανταποκρίνεται στην στρατηγική της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που αποσκοπεί στη βελτίωση της εμβολιαστικής κάλυψης με παράλληλη μείωση της ανισότητας σε θέματα πρόσβασης στον τομέα της υγείας. Το έργο επικορηνείται στα πλαίσια του 3ου προγράμματος υγείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης (EE) για «Αυξημένη πρόσβαση στον εμβολιασμό νεοαφικθέντων μεταναστών (NAM) σε χώρες πρώτης γραμμής, διέλευσης και προορισμού». Πιο συγκεκριμένα, το έργο έχει ως στόχο να προσδιορίσει διάφορες λύσεις σε τοπικό και μη επίπεδο για την υπέρβαση των εμποδίων του συστήματος υγείας που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες. Άλλος σημαντικός στόχος του έργου είναι να προωθήσει και να ενισχύσει τον εμβολιαστικό γραμματισμό (Vaccination literacy – VL) για την υποστήριξη των επαγγελματιών υγείας που αλληλοεπιδρούν με μετανάστες. Μέσω του συνεδρίου έγινε η προώθηση του εμβολιαστικού γραμματισμού και γενικότερα η προώθηση των εννοιών του υγεονομικού γραμματισμού σε εκπαιδευτικούς. Κάποια από τα αποτελέσματα του έργου που

παρουσιάστηκαν και αναλύονται πιο κάτω συμπεριλαμβάνουν: Διαδικτυακή εργαλειοθήκη, Γλωσσάριο, και Διάγραμμα Ροής.

Λέξεις κλειδιά: Εμβολιασμός, υγειονομικός γραμματισμός, μετανάστες

Abstract

The ActoVax4NAM project responds to the European Commission's overall strategy to improve vaccination coverage while reducing inequality in access to health. The project is funded under the 3rd Health Programme of the European Union (EU) for «Increased access to vaccination of newly-arrived migrants (NAM) in frontline, transit and destination countries». More specifically, the project aims to identify various solutions at local and non-local level to overcome the health system barriers faced by migrants. Another important objective of the project is to promote and enhance vaccination literacy (VL) to support professionals for health interacting with migrants. Through the conference vaccination literacy and other-related concepts of health literacy were promoted to educators. Some of the project outputs presented at the conference and analysed below include: Repository of Tools, Glossary, and Flowcharts.

Keywords: Vaccination, health literacy, migrants

INTRODUCTION

In recent years, European Union/European Economic Area (EU/EEA) countries have witnessed a significant influx of refugees and migrants from low and middle-income countries, albeit with a declining trend compared to 2016. Despite this decline, the numbers remain substantial. Migrants often face numerous challenges such as malnutrition, unsanitary conditions, and displacement, rendering them vulnerable to communicable diseases.

Moreover, overcrowding in holding centres and refugee camps exacerbates the spread of diseases. Disruptions in healthcare services in migrants' countries of origin have led to decreased vaccination coverage, further compounded by vaccine hesitancy, particularly in several European countries. Geographic clusters with high proportions of unvaccinated

individuals can result in large outbreaks of vaccine-preventable diseases (VPDs), even in populations with adequate vaccination coverage. The rapid influx of potentially unvaccinated migrants has the potential to widen existing immunity gaps, as evidenced by recent outbreaks in migrant settings.

The World Health Organisation (WHO), the United High Commissioner for Refugees (UNHCR), and the UN International Children's Emergency Fund (UNICEF) advocated for the inclusion of vaccines in public health interventions targeting refugees, asylum-seekers, and migrants, offering general principles for guidance (WHO, UNICEF, UNHCR, 2015).

In 2017, the EU-funded project 'CARE: Common Approach for Refugees and other migrants' health surveyed immunisation policies in six European countries, revealing policy variations (CARE, 2017).

To gain a comprehensive understanding, an extended survey was conducted in 2018 across all EU/EEA countries through the ECDC-funded project 'Vaccine European New Integrated Collaboration Effort (VENICE)'. Findings showed that 28 out of 29 countries have immunisation policies targeting migrants, mostly aligned with international recommendations. However, vaccination policies for adult migrants varied significantly among countries, with seven countries limiting vaccinations to migrants with specific conditions. Data collection methods on immunised migrants were heterogeneous, hindering information exchange and evaluation of interventions. Most countries lacked data on vaccination uptake among migrants, highlighting the need for corrective measures (VENICE, 2018).

Identified Causes & Proposed Measures

Migrants, refugees, and asylum seekers should have equitable access to healthcare services, including vaccines, regardless of their legal status. However, the existence of national vaccination policies does not always translate into practical implementations due to factors such as staff shortages, inadequate training for healthcare providers, and lack of routine data collection and evaluation. Additionally, migrants' exposure to social determinants such as poor living conditions, low socioeconomic status, and disparities in healthcare access further hinder access to vaccination and utilisation of immunisation services. A life course approach is necessary for migrants, with national policies often focusing on children under

the age of 5 and excluding adolescent and adult migrants from catch-up vaccination initiatives.

The European Vaccine Action Plan 2015–2020 emphasises the importance of ensuring eligibility and access to culturally competent immunisation services for migrants, travellers, and marginalised communities. To address barriers to vaccination, targeted interventions such as door-to-door vaccination initiatives, media campaigns, and health promotion interventions should be implemented in line with national guidelines and recommendations. However, reducing the impact of different vaccination policies targeting migrants across countries may be challenging due to varied migration patterns, financial resources, and diverse healthcare system organisations.

Evidence & Proposed Methods: The AcToVax4NAM Project

The AcToVax4NAM project aims to improve vaccination access for Newly Arrived Migrants (NAM) in the consortium countries (Greece, Cyprus, Spain, Italy, Malta, Romania and Poland). The project aims to update knowledge on reception and vaccination systems, identify system barriers, promote vaccine and healthcare literacy and strengthen capacity building among healthcare professionals and mediators working with NAM. Community-based activities enhanced institutional health literacy, facilitating easy navigation and utilisation of healthcare services by migrants. Country-specific logic flow charts and glossaries have been developed to improve vaccination coverage, as well as efforts of pilot testing and evaluation of solutions to overcome system barriers. The project adopts a participatory approach, involving target groups, such as professionals for health in all phases to ensure widespread acceptance of proposed solutions.

In addition to previous research and EU projects, the AcToVax4NAM project builds on recommendations emphasising cultural sensitivity, intercultural competence, and health literacy. The project aims to create migrant-friendly healthcare systems responsive to migrant needs and engage migrant users and communities in planning, implementing, and evaluating strategies. By fostering cooperation among organisations and promoting immunisations across the life course, AcToVax4NAM seeks to address the complex challenges of vaccination and immunisation strategies and achievements among migrant populations in EU/EEA countries.



Aim of AcToVax4NAM

The primary goal of the AcToVax4NAM project is to enhance the accessibility of vaccination services for NAMS, ensuring more equitable and reliable access conditions. The project focuses on Vaccine Preventable Diseases (VPDs) included in official vaccination programs and takes into account the entire lifespan of NAMS. AcToVax4NAM aims to identify and propose solutions to overcome obstacles within the healthcare system, addressing health literacy among healthcare and social service professionals who interact with NAMS, including non-medical staff such as health mediators. The project is action-oriented, developing tailored plans for each country to address system barriers, testing various solutions and tools, and strengthening networking and capacity-building within healthcare systems. By engaging the target groups throughout the project phases, AcToVax4NAM ensures broad acceptance and effective implementation of proposed solutions through a participatory and collaborative approach.

Objectives of AcToVax4NAM project

- The immunisation guidance and reception procedures for NAMS in the consortium countries have been previously outlined in the ECDC guidelines of 2018. However, an update is required to account for legislative amendments, shifts in governmental policies, and organisational changes within healthcare systems across many nations. A current assessment of the existing reception and vaccination services is provided by the project's results to pinpoint any obstacles within the systems.
- Characterise system barriers that hinder the immunisation of NAMS and identify possible solutions. To achieve this goal, the partnership conducted a thorough examination of system obstacles that impede the immunisation of NAMS and explored potential remedies. This involves conducting reviews and qualitative desk research to identify country-specific barriers within the systems. Subsequently, the findings have been carefully analysed and synthesised within a comprehensive conceptual framework.
- Strengthen the networking capabilities of both institutional and non-institutional entities to enhance health literacy and cultural competence within the healthcare system regarding NAM immunisation. This involves mapping out and describing the

various organisations and individuals involved in NAM vaccination in each country, followed by engaging them in a network. Additionally, a Glossary containing fundamental terms related to vaccination was developed, and validated by the professionals for health.

- Enhance the understanding of health-related information and the adaptability of healthcare professionals and other relevant personnel (like cultural mediators) to ensure the capacity and cultural awareness of the healthcare system in promoting the active immunisation of NAMS. This goal was realised by creating and executing capacity-building initiatives tailored to each consortium country. These efforts focused on strengthening institutional health literacy and facilitating seamless access, comprehension, and utilisation of services by the ultimate beneficiaries (NAMS).
- Create tailored action plans for each country aimed at enhancing NAMS' access to immunisation, incorporating identified obstacles and recommended solutions/tools/strategies, endorsed by healthcare professionals (target group). This objective involves crafting action-oriented flow charts customised to each country's circumstances, encompassing barriers and suggested solutions/tools/strategies. Validation of these proposed solutions occurred through participatory approaches involving the target groups.
- Conduct pilot-testing of country-specific strategies to surmount system obstacles, prioritising a life course approach to NAMS' immunisation. Subsequently, these activities will formulate conclusive recommendations and establish collaborative networks.

METHODOLOGY

The methods and means carried out for AcToVax4NAM align with the scientific procedures and techniques agreed upon by the consortium to achieve the project objectives. These methods include participatory approaches, qualitative research such as focus groups and interviews, literature review, capacity building activities, pilot evaluations and development of guidance documents. All methods emphasise a life course approach and are linked to specific objectives.

Specific Objective 1 involves describing immunisation guidance and systems. This was achieved through literature reviews and collection of standardised information on migrant reception and vaccination systems.

Specific Objective 2 aims to identify barriers to NAM immunisation and potential solutions. Methods include literature reviews, participatory research with stakeholders, and critical analysis of results.

Specific Objective 3 focuses on networking among organisations to address health literacy and cultural competency regarding NAM immunisation. This was achieved through capacity building sessions, development of health literacy tools and the establishment of networks and collaborations.

Specific Objective 4 aims to enhance health literacy among healthcare professionals. This involved the establishment of a network and the creation of communication channels, capacity building activities, and health literacy tools development.

Specific Objective 5 seeks to develop country-specific action plans for improving immunisation access for NAMs. This involved identifying existing tools, developing logic flow charts, and validating them through stakeholder engagement.

Specific Objective 6 entails piloting and evaluating country-specific solutions to overcome barriers to NAM immunisation, leading to final recommendations and collaboration networks. This involves implementation, evaluation, and monitoring of pilot plans depending on the current situation of each consortium country.

National Reception system/Pathways of NAMs and Vaccination Policies

To achieve the aforementioned objectives, the partnership sought to understand the current status of partner countries in terms of existing immunisation guidelines, reception systems and vaccination systems offered to NAMs in consortium countries.

Following a common protocol, a desktop non-systematic review of European and national level guidelines and recommendations on immunisation offer and practice for NAMs was

conducted by ISS and Sapienza, with the cooperation of the other members of the consortium for available materials in local language within their respective countries. Moreover, a standard data collection format was developed by ISS/Sapienza in order to collect in a standardised way information by consortium countries on A) Dimension of immigration and reception system; B) National Health System (NHS); C) Immunisation services and vaccination offer (AcToVax4NAM, 2023a).

General Conceptual Framework

Consequently, the General Conceptual Framework (AcToVax4NAM, 2023b) has been developed to better grasp “How to improve vaccination coverage for NAMs” through the characterisation and critical analysis of system barriers and possible solutions in the logic steps required for the optimal delivery of an inclusive immunisation program for NAM.

The GCF considers all steps taken in the health care pathway from vaccination entitlement to completion of needed vaccination, addressing also dropout, and adopting a life-course approach to immunisation for children, adolescents, adults and elderly.

The GCF is the foundation on which each consortium country based their country-specific action-oriented flowcharts, which aim to facilitate the vaccination uptake for NAMs in the country. In fact, the flowcharts were developed, starting from the barriers and the proposed solutions identified and analysed in the GCF, tailored to the situation in each partner country, and flowing in different possible solutions, with relevant tools for each identified barrier.

AcToVax4NAM - Results & Tools

This section outlines the main results of the project that were presented at the 5th International Conference ‘Literacy & Contemporary Society’ in December 2023, which were the result of the findings of the ‘National Reception system/Pathways of NAM and Vaccination Policies’ and the General Conceptual Framework’ actions.

The results analysed below were disseminated to the conference’s audience with the aim to enhance policy-makers, educators, and learners’ knowledge about strategies and tools/solutions that are recommended with the aim to increase vaccination uptake among NAMs,





as well as the educational system's sensitivity and awareness towards equal health rights and treatment for NAMs.

Result: Migrant-centered and migrant-sensitive Glossary of Vaccination Essential Definitions

This report (AcToVax4NAM, 2023c) outlines the process behind drafting, validating, and translating the Glossary of Essential Vaccination Terms for the AcToVax4NAM project. Sapienza led the development of this glossary, aligning with the project's objective of enhancing networking capacity among institutional and non-institutional organisations to address vaccine literacy and migrant sensitivity in the healthcare system, particularly regarding NAM's immunisation. The glossary aims to facilitate vaccination access for NAMs and improve the healthcare system's responsiveness to vaccine literacy. By providing relevant professionals with easily accessible vaccine information, it strengthens their ability to advocate for NAM's vaccination access.

Tool: Migrant-centered and migrant-sensitive Glossary of Vaccination Essential Definitions

The Glossary of Vaccination Essential Definitions also referred to as «the Glossary» (AcToVax4NAM, 2023e) was developed based on existing glossaries primarily tailored for healthcare professionals or migrants. The glossary targets professionals for health who regularly engage with NAMs in their professional activities, thus fostering health promotion and vaccination advocacy. This audience encompasses cultural mediators, personnel in refugee and asylum seeker reception systems, language instructors for migrants, social and cultural operators, community leaders, religious figures, and others.

For the glossary to appeal to its target groups, it was developed to be simple, scientifically correct and comprehensive, and a limited number of terms were selected. The selection of terms for inclusion in the different sections was guided by the initial considerations identified by the partnership. Emphasis was placed on incorporating terms that would facilitate a comprehensive understanding of health promotion, thereby serving as a potent tool for professionals for health to enhance vaccination adherence.

The glossary is structured into two distinct sections:

1. Essential terminology related to vaccination.
2. Terminology related to the country-specific healthcare organisation context.

The primary objective of the glossary is to empower and facilitate access to vaccination and health promotion services for NAMs across the consortium countries. This endeavor not only enhances the responsiveness of the healthcare system to vaccination literacy, but also equips relevant professionals with essential vaccine-related information in an easily accessible format. By enabling informed advocacy, it enhances the capacity of professionals to advocate for improved access to vaccination for NAMs.

The glossary prioritises **accuracy, accessibility and actionability** in its content and distribution of effective health literacy practices. Accuracy entails presenting precise and scientifically accurate information in a manner without compromising clarity or completeness. Definitions are crafted with plain and simple language to ensure comprehension by all users, with careful consideration given to word choice, sentence structure, and tone.

Accessibility involves ensuring that the glossary is readily available to NAMs, although its primary beneficiaries are professionals working closely with NAMs. These professionals serve as conduits for disseminating immunisation information and addressing barriers to vaccination access among NAMs.

Furthermore, the glossary provides actionable information related to vaccines and vaccination pathways, remaining a valuable resource tool for its recipients. This is particularly evident in the second section, which features terminology specific to the healthcare organisation contexts of partner countries within the project consortium (Cyprus, Germany, Greece, Italy, Malta, Poland, Romania, Spain). A total of 53 versions of the glossary are available in multiple languages.

Result: Country-specific Action-oriented Flowcharts

This report (AcToVax4NAM, 2023d) describes the process of developing and validating action-oriented flowcharts tailored to the AcToVax4NAM consortium countries to improve vaccination access for NAM. These tools, conceptualised from the GCF established beforehand, address the entire NAM health pathway, detailing a logical sequence of steps towards vac-

ination. It details the flowcharts' aim to mitigate specific barriers, while providing targeted solutions and tools. Highlighting the qualitative approach to validation, it emphasises expert feedback's critical role in enhancing the applicability and usefulness of the flowcharts.

Tool: Country-specific Action-oriented Flowcharts

The country-specific action-oriented flowcharts (AcToVax4NAM, 2023f) are a clear and easy to use tool with the intention to have a logical sequence of steps to vaccination and addressing the entire healthcare pathway of NAMs. The flowcharts are also connected to the Repository of Tools (database) as part of the General Conceptual Framework. Five dimensions were identified in the vaccinations process. Entitlement, Reachability, Adherence, Achievement and Evaluation. Each of those five dimensions are linked to specific barriers, flowing to different solutions, and linking them to relevant tools for each identified barrier.

The design and content of the flowcharts were developed from seven focus groups discussion from all the seven AcToVax4NAM consortium countries involving professionals of health during the validation process. The group of professionals were carefully selected for their experience in working with NAMs and in the field of immunisation, representing a wide age range and predominantly female. They included a diverse group of professionals from various institutions like healthcare centres, NGOs, and health ministries, as well as experts that work with migrants in immunisation programs in positions such as managers, nurses, social workers and administrative staff.

The tools in the country specific flowcharts were presented to professionals for health who validated the most relevant tools and suggested addition of tools.

In summary, the flowcharts were introduced as a notable and innovative tool with the purpose of creating a beneficial influence on the migrant population, the professionals for health, and the society in general. In order to delve deeper into the viewpoints of the experts involved in the study, the qualitative approach emerged as one of the most suitable methodologies.

Tool: Repository of Tools

The Repository of Tools (AcToVax4NAM, 2023g) is part of the General Conceptual Frame-

work of the AcToVax4NAM with the intention of characterising and critically analysing the system barriers that hinder the immunisation process of NAMs and identifying possible solutions. The GCF identified 5 main hubs related to vaccination, namely, Entitlement, Reachability, Adherence, Achievement and Evaluation.

After those hubs were identified, a country specific analysis was carried out to find the tools that would lead to the solution of those barriers and challenges to vaccination for NAMs. Approximately 383 tools from all project consortium countries (Cyprus, Germany, Greece, Italy, Malta, Poland, Romania, Spain) were collected as part of the repository of tools with the purpose of creating an online database where professionals for health will be able to identify barriers to vaccination and find solutions through an accessible and user-friendly database.

CONCLUSIONS

In this paper, we have examined the outcomes of the AcToVax4NAM project, which aims to enhance vaccination uptake among NAMs and promote vaccination literacy among relevant actors, including educators and learners. The project presented its main results at the 5th International Conference 'Literacy & Contemporary Society', which include a Glossary of Vaccination Essential Definitions, country-specific action-oriented flowcharts, and a Repository of Tools. These resources aim to empower professionals for health, as well as educators and learners in their journey to address vaccine literacy and promote health literacy among NAMs.

By providing accessible and comprehensive resources, AcToVax4NAM enhances vaccine literacy among professionals for health and educators. The Glossary of Vaccination Essential Definitions facilitates understanding of vaccination terminology, while the country-specific action-oriented flowcharts offer a systematic approach to addressing vaccination barriers. The Repository of Tools serves as a valuable database for identifying barriers and finding solutions, thereby promoting health literacy within educational settings.

The resources developed by the AcToVax4NAM project have applications across formal, non-formal, and informal education formats. In formal education settings, educators can integrate the Glossary of Vaccination Essential Definitions into health education curricula to enhance learners' understanding of vaccination concepts. Non-formal education programs



can utilise the country-specific action-oriented flowcharts to train professionals for health, including community operators, on addressing vaccination barriers. Additionally, the Repository of Tools can be accessed informally by individuals seeking information on vaccination access and health promotion.

Future research could focus on evaluating the effectiveness of the developed resources in improving vaccination uptake among NAMs and promoting health literacy among healthcare professionals and the educational system in general. Additionally, studies could explore the specific barriers to vaccination access faced by NAMs and develop innovative solutions tailored to their needs. Research could also investigate the impact of integrating these resources into formal and non-formal education settings on improving health outcomes for NAMs.

This comprehensive approach addresses the conference’s aim of enhancing literacy, providing valuable insights and resources for future research and practice.

References

AcToVax4NAM (2023a). Deliverable 4.1 (WP4) National Reception System & Vaccination Policies for NAM, *Increased Access to Vaccination for Newly-Arrived Migrants – AcToVax4NAM*, (Available at: <https://www.accesstovaccination4nam.eu/download/15451/?tmstv=1710089193>, accessed on March 7, 2024).

AcToVax4NAM (2023b). Deliverable 4.2 (WP4) General Conceptual Framework, *Increased Access to Vaccination for Newly-Arrived Migrants – AcToVax4NAM*, (Available at: <https://www.accesstovaccination4nam.eu/download/16255/?tmstv=1710089193>, accessed on March 7, 2024).

AcToVax4NAM (2023c). Deliverable 5.1 (WP5) Migrant-centered and migrant-sensitive glossary of vaccination essential definitions, *Increased Access to Vaccination for Newly-Arrived Migrants – AcToVax4NAM*, (Available at: <https://www.accesstovaccination4nam.eu/download/17030/?tmstv=1710089193>, accessed on March 7, 2024).

AcToVax4NAM (2023d). Migrant-centered and migrant-sensitive glossary of vaccination essential definitions, *Increased Access to Vaccination for Newly-Arrived Migrants – AcToVax4NAM*, (Available at: <https://www.accesstovaccination4nam.eu/glossary/>, accessed on March 7, 2024).

AcToVax4NAM (2023e). Deliverable 6.2 (WP6) One flowchart per consortium country available in English and all consortium languages, *Increased Access to Vaccination for Newly-Arrived Migrants – AcToVax4NAM*, (Available at: <https://www.accesstovaccination4nam.eu/download/16919/?tmstv=1710089193>, accessed on March 9, 2024).

AcToVax4NAM (2023f). Country-specific Action-oriented Flowcharts, *Increased Access to Vaccination for Newly-Arrived Migrants – AcToVax4NAM*, (Available at: <https://www.accesstovaccination4nam.eu/flow-charts/>, accessed on March 9, 2024).

AcToVax4NAM (2023g). Repository of Tools, *Increased Access to Vaccination for Newly-Arrived Migrants – AcToVax4NAM*, (Available at: <https://tools.accesstovaccination4nam.eu/>, accessed on March 9, 2024).

CARE (2017). *Common Approaches for Refugees and other Migrants’ Health - CARE*, (Available at: <http://careformigrants.eu/>, accessed on March 5, 2024).

VENICE (2018). *Vaccine European New Integrated Collaboration Effort – VENICE*, (N/A).

WHO, UNHCR, UNICEF (2015). *Joint Statement on general principles on vaccination of refugees, asylum-seekers and migrants in the WHO European Region*. (Available at: https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/EuropeVaccinationPosition_WHO-UNHCR-UNICEFNov.pdf, accessed on March 8, 2024)

LEARNING TO TEACH 21ST CENTURY SKILLS: TESOL TEACHERS' PARTICIPATION IN A VIRTUAL COMMUNITY OF PRACTICE AS A FRAMEWORK FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Anna Karapanou

PhD TESOL Student University of Nicosia
anny_kar@yahoo.com

Περίληψη

Ως μελλοντικοί εκπαιδευτές, η ενσωμάτωση των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα στις διδακτικές πρακτικές είναι αναγκαία. Η έρευνα επικεντρώνεται στους καθηγητές Αγγλικής ως ξένης γλώσσας στην Κύπρο, που δραστηριοποιούνται σε κέντρα γλωσσών ή παρέχουν ιδιαίτερα μαθήματα. Αναλύονται η επαγγελματική τους κατανόηση, η στάση και οι διδακτικές πρακτικές τους σχετικά με τις δεξιότητες του 21ου αιώνα. Επιπλέον, εξετάζονται οι ανάγκες τους σε επαγγελματική επιμόρφωση. Η έρευνα υλοποιείται σε τρία στάδια. Οι απαντήσεις από 100 καθηγητές συλλέχθηκαν μέσω ενός διαδικτυακού ερωτηματολογίου και αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας μικτές μεθόδους ανάλυσης δεδομένων. Τα αποτελέσματα της πρώτης φάσης δείχνουν περιορισμένη γνώση των καθηγητών στις δεξιότητες του 21ου αιώνα, ενώ οι ίδιοι καλλιεργούν θετικές στάσεις και τις ενσωματώνουν, εν μέρει, στη διδακτική τους πρακτική. Μέσω της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων, στη δεύτερη φάση, η μελέτη στοχεύει στην ενίσχυση των καθηγητών μέσω της δημιουργίας μιας διαδικτυακής κοινότητας επιμόρφωσης.

Λέξεις κλειδιά: δεξιότητες του 21ου αιώνα, διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας, συνεχής επιμόρφωση καθηγητών.

Abstract

As future educators, integrating 21st-century skills into teaching practices is crucial. This participatory action research delves into the professional understanding of these skills

among English language teachers in the shadow education sector in Cyprus. It aims to address their professional development needs regarding knowledge and practice of 21st-century skills through participation in an online Community of Practice. The research unfolds in three stages, employing a cross-sectional survey design. Responses from 100 teachers were collected via an online questionnaire and analyzed using mixed-methods data analysis. Preliminary results from phase one indicate that while teachers' knowledge of 21st-century skills is limited, they exhibit positive attitudes and confidence in developing these skills in English classes. They also report implementing various 21st-century skills in their teaching. Overall, the study aims to empower local English language teachers by tailoring knowledge to their specific needs.

Keywords: 21st century skills, TESOL, shadow education, Communities of Practice

INTRODUCTION

Education is an instrument of social change and development, as it cultivates values, develops skills and shapes mindsets. The socioeconomic shifts and technological advances of the 21st century necessitate a transition towards more powerful learning focusing on developing well-rounded 21st century citizens. Hence, teachers are asked to adjust to the new changes, learning, unlearning and relearning. To this end, multiple policy documents and educational reforms globally e.g. the Partnership for 21st Century Skills the Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATCS); the Life Skills and Citizenship Education (LSCE) initiative); the Programme for International Student Assessment (PISA) and the Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC) (Council of Europe, 2018), revolve around the notion of 21st century skills (henceforth C21 Skills) as a primary focus of modern education (Kennedy, T. J. & Sundberg, 2020). The common ground for all these policy documents is that they provide a framework as to the key knowledge and skills students need to possess in order to become active citizens of the 21st century. These frameworks render educators as facilitators of integrating C21 skills into their teaching. To this end, the current study aims at evaluating if and how these are implemented in the local English as a foreign language (EFL) context by investigating local teachers' professional content knowledge and self-reported practice of the C21 skills and identifying existing professional development needs regarding the C21 skills.



In particular, this 3-phase participatory action research aims to map CyTESOL teachers' professional knowledge of C21 skills and subsequently offer an opportunity for CPD through an online community of practice. It hopes to provide solid ground for professional development and inclusion, enriching the existing knowledge base in this area. Specifically, the first phase of this study seeks to answer the following research question: what are EFL language teachers' perceived content knowledge, attitudes, teaching practices, confidence and existing professional development needs regarding C21 skills?

Teaching 21st century Skills: Implications for English Language Teachers

A core characteristic of C21 skills is their cross-curricular (Voogt & Roblin, 2010). Relevant research in the field of education and second language learning suggests that through the study of a second language, learners can and should develop not only their linguistic competence but also their C21 skills (Black, 2009; Voogt & Roblin, 2010). Language learning is thus placed more centrally within a broader sociocultural setting; that of the 21st century, which requires an understanding and enactment of multiliteracies versus an all-inclusive single literacy (Warschauer, 2001). Hence, language learners are asked to develop literacies that emerge from technologies, multimedia, relationships and culture (Shoffner et al., 2010) which render language teachers as 'users and creators of legitimate forms of knowledge who make decisions about how best to teach their L2 students within complex socially, culturally, and historically situated contexts' (Johnson, 2006, p.239). Learners are now involved in a more active discovery-oriented learning process (Moallem, 2019) thus, apart from focusing solely on the traditional core subject areas, they also need to focus on Creativity and Innovation Skills; Critical Thinking and Problem-Solving Skills; Communication and Collaboration Skills; Information Media and Technology Skills which comprise the so-called C21 Skills (Batelle for Kids, 2019). In particular, the Partnership for 21st century skills highlighted Learning and Innovation Skills or otherwise called the 4Cs (ie. creativity, critical thinking, communication and collaboration) as key skills in preparing students for more complex life and work environments. It is these skills, according to Trilling & Fadel (2009) that teachers need to focus on, and which underpin current curriculum renewals (Nunan, 2020). This implies that EFL teachers need to develop expertise in incorporating these literacies into a conventional English language class. Hence, training programs need to be provided to equip teachers towards achieving this goal.

Continuing Professional Development (CPD) and C21 skills

Before exploring the nature of effective CPD programs for 21st century teachers, it is important to revisit the definition of CPD and relevant implications. CPD serves as an umbrella term encompassing 'all types of learning undertaken by teachers beyond the point of their initial training' (Craft, 2000, p.9). It can be understood as "intentional, ongoing, and systemic processes and activities designed to enhance the professional knowledge, skills and attitudes of educators so that they might, in turn, improve the learning of students" (Guskey, 2000, p.16) or as (collective) professional inquiry processes that focus on teachers' emotions, cognition, behaviors and knowledge (Borg, 2018). Against the backdrop of C21 skills teaching and learning, it is imperative for teachers to enhance their professional knowledge and refine their teaching practices through teacher education and professional learning experiences. These endeavors empower educators to design learning activities aimed at nurturing 21st-century dispositions, skills, competencies, and fostering increased student agency (Butler et al., 2017; OECD, 2019). This presupposes teachers' engagement with CPD approaches which promote self - directed learning, reflexivity, collaboration and learning within a community of peers (Arvanitis, 2018; Fenton, 2017; Johnston et al., 2019; Keiler et al., 2020).

Research indicates that the CPD approaches mentioned above can effectively benchmark teachers' CPD when they possess certain characteristics. In particular, the impact of CPD initiatives is maximized when teachers actively participate in sustainable, participatory, and inclusive CPD programs aligned with their individual needs. This approach allows for professional autonomy contrasting with traditional top-down models, (Eurydice, 2020; Galaczi et al., 2017; OECD, 2016). Hence, these characteristics enable teachers to "instantiate locally appropriate and theoretically and pedagogically sound instructional practices for the students they teach" (Johnson & Golombek, 2011, p. 5) and upskill their pedagogy and professional repertoire.

However, such initiatives need to be seen within the wider ecosystem they are introduced and across all disciplines. To this end, the role of formal and informal education contexts needs to be recognized (Almazroa & Alotaibi, 2023a; OECD, 2019; Voogt & Roblin, 2012) due to the interdisciplinary nature of the C21 skills (Voogt & Roblin, 2012). Research in the

field of English language teaching supports these suggestions prompting TESOL teachers globally to enhance their instructional knowledge (Murray, 2020; Rose et al., 2020)

Teachers are expected not only to impart subject knowledge but also to ‘employ innovative, evidence-based teaching practices...’ which ‘might entail a re-skilling of the current teaching workforce and upgrading of the profession’s knowledge base within teacher education institutions and through professional communities’ (Guerriero, 2017, p.3). Hence, C21 skills need to be part of teacher education and CPD activities both as content knowledge and as teaching practice (Hatlevik & Hatlevik, 2018; Norris, 2019; Saavedra & Opfer, 2012). However, an analysis of relevant literature suggests that CPD trainings or teacher education programs, as well as pedagogical tools and resources, place a restricted emphasis on integrating C21 skills into the classroom learning process (Almazroa & Alotaibi, 2023a) which in turn accounts for students’ limited learning (Bell et al., 2018a). Further research points out the importance of teachers’ own comprehension of C21 skills (van de Oudeweetering & Voogt, 2018), relevant teaching competence (Beswick & Fraser, 2019) and positive attitudes (Tsourapa, 2018) as catalysts in advancing students’ C21 skills. However, according to Kennedy, C. & Kennedy (1996), although attitudes influence a person’s intention to act, they may not initiate change alone. The influence of subjective norms, reflecting what important others think about a set behavior, also plays a crucial role. More importantly, the interplay between these elements varies across cultures, organizations, and individuals (ibid, 355). Therefore, conducting research within the local shadow education context will add to a deeper understanding of these dynamics.

Communities of Practice (CoP) or Virtual Communities of Practice (VCoPs): a model for CPD In line with the above-mentioned research suggestions pertaining to the need for teachers to develop their professional knowledge through participation in professional communities, this section discusses the nature of CoPs / VCoPs as CPD tools. A CoP is defined as a “learning partnership among people who find it useful to learn from and with each other about a particular domain and use each other’s experience of practice as a learning resource” (Wenger, E. et al., 2011, p. 9). Within a CoP participants develop and negotiate “a set of criteria and expectations by which they recognize membership”. These criteria include joint enterprise, mutual engagement and shared repertoire (ibid, p. 180). Community members

develop a shared understanding around a topic of common interest and engage with it for mutual benefit.

In contrast to other models of CPD which mainly take the forms of top-down CPD activities initiated by publishers or EFL organisations such as one-off seminars or short courses, a CoP offers a bottom-up approach to CPD as it places teachers in the heart of the professional development process as active learners who create new knowledge and skills and then re-consider their teaching practices intertwining individual, social, and organizational factors (Mak & Pun, 2015). Wenger et al. (2002), discuss the attributes and processes pertaining to creating and sustaining a CoP. In particular, the authors describe a Community of Practice (CoP) as «diverse», sharing multiple characteristics; they can be «big or small, long-lived or short-lived, collocated or distributed, homogeneous or heterogeneous, inside and across boundaries». More importantly, a CoP does not only aim to “manage knowledge resources” but also bears a “transformative potential” through which a lesson and skill is enacted and practiced (ibid, p. 24-25). However, in a critical review of CoPs, research notices that issues and limitations such as power, trust, participants’ predispositions and size should not be overlooked when launching a CoP as a knowledge management tool (Kimble & Hildreth, 2005; Roberts, 2006).

A Virtual Community of Practice (VCoP) is an online CoP operating as a knowledge management tool thanks to web-based technologies thus overcoming time and space constraints (Kirschner & Lai, 2007). It shares the same core characteristics of a CoP with its members meeting and sharing information online using various synchronous and asynchronous online spaces or social networking tools (Gunawardena et al., 2009). Wenger et. al (2002) highlight that a VCoP should not be compared to a website. Instead, it is a knowledge management ecosystem that implements online facilities such as a homepage that defines the domain and the activities, an online conversation space, a document repository, and a directory of membership amongst others (ibid). However, in a critical review of VCoPs as knowledge sharing mechanisms Hernandez-Soto et al. (2020) suggest that within a VCoP knowledge sharing behaviour depends on the “dynamic interplay of a broad range of personal, interpersonal, contextual, and technological factors” (p.9). This suggests that successful knowledge sharing within a Virtual Community of Practice (VCoP) hinges upon the intricate

interaction among personal traits, interpersonal relationships, contextual elements, and technological functionalities.

Further results from intervention projects in Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL) show that, as a mode of professional action, a VCoP promotes “cooperative participation and practice, overcoming disjunctions of time and space” (Plastina, 2009, p.11). Despite developing a VCoP being a demanding task, research suggests that participants manage to build mutual trust and possibly achieve new personal goals (Yld r m, 2008). In Cyprus, particularly within the field of TESOL, there exists a notable dearth of research exploring the efficacy of utilizing a community of practice as a professional development tool. To this end, during the second phase (still in progress) of this participatory action research, a VCoP was developed tailored to TESOL teachers’ assessed needs. Subsequently, the third phase will identify the conditions which may inhibit or support effective teacher learning and professional development regarding C21 skills within this VCoP.

English Language Teaching in Cyprus

In order to explore the professional understanding of C21 skills among English language teachers in Cyprus, including their attitudes towards integrating C21 skills in their teaching, and relevant CPD, it is imperative to consider the implications derived by their professional ecosystem. This research focuses on the private supplementary tutoring of English as a foreign language (EFL) in Cyprus or else referred to as the shadow education sector (Bray, M., 2017). In Cyprus, shadow education has a critical impact on students’ learning as by 2009, 80% of students had attended private supplementary tuition classes (called frontistiria), which is the second highest figure in Europe (Bray, 2021).

EFL teachers offering supplementary tutoring either on a private basis or in language institutes (henceforth called CyTESOL teachers) prepare the majority of Cypriot students for high-stakes language certification exams such as Cambridge FCE, IELTS, IGCSE (Tsayari & Giannikas, 2021), which are indispensable for students wishing to become more competitive in the job market or enter a private university. This reveals the highly competitive and stressful professional context of CyTESOL teachers, and the exam-oriented culture of EFL teaching in shadow education.

CPD opportunities for CyTESOL teachers are voluntary, teacher-initiated, and varied. These opportunities range from sporadic seminars or workshops to short courses provided by book publishers, examination boards, and international TESOL organizations. This is in contrast to state-school English teachers, whose professional development encompasses both mandatory and optional centralized teacher training, including induction courses, school-based seminars, and e-learning courses (Eurydice, 2022). This contrast marginalizes CyTESOL teachers from their state- school counterparts/ colleagues and bears implications for the ‘interacting dynamics’ of the two systems that remain to be researched (Bhorkar, 2023).

Concluding, the local shadow education sector is a highly under-researched area as local research on CPD and / or C21 skills limits its focus on in-service state school teachers, higher education teachers or teacher students (Charalambous & Michaelidou, 2001; Committee on Educational Reform, 2004; European Commission, 2002; Hajisoteriou et al., 2018; Karagiorgi & Symeou, 2006; Karagiorgi & Lymbouridou, 2009; Kourieos & Diakou, 2019; Kyriakides, 2001; OECD, 2020; Rentzou, 2021; Savvidou, 2011; Zachariou & Kadji-Beltran, 2022). This is in line with further research findings which conclude that despite its ‘scale and significance for educational, economic and social development’ (Zhang & Bray, 2020, p.326), there is little scholarly attention on teaching and learning practices in the shadow education sector and their possible impact on the development of learners’ academic and non- academic skills (Yung et al., 2023).

Materials and Methods

Participants

The study targeted TESOL teachers in the shadow education sector in Cyprus. Specifically, to be included in the study participants needed to be TESOL teachers providing private tuition (either freelancers or employed in language centers –frontistiria-) across Cyprus. Snowball sampling was used as a means of expanding the participant pool by leveraging existing contacts and referrals within the target population facilitating an in-depth exploration of a central phenomenon (Creswell, 2015). Despite some inherent limitations of snowball sampling, such as potential bias and limited generalizability (ibid), this method was selected to align with the research aim of comprehensively investigating shadow education teachers’ perceptions. This choice was made due to their significant role in the local language teaching context and their under-researched status. However, this approach had limitations,

as not all TESOL teachers are registered with the ‘Association of Private Tutors of Cyprus’ or the ‘Ministry of Education Approved Private Tutors,’ and they are also dispersed across the island. After a 2-month period the research sample reached 100 teachers (N = 100). The sample comprised female (n=90), male (n=9) teachers and one who preferred not to say (n=1) from Ammochostos (n=3), Nicosia (n=29), Larnaca (n=5), Limassol (n=48), and Pafos (n=15). In terms of employment context, 85 participants teach in language institutes and 15 are freelance teachers.

Data was gathered using an online survey containing both open-ended and close-ended questions, as well as Likert scale items to gauge agreement levels. Following pilot testing, the questionnaire underwent revisions to improve clarity, question flow, and effectiveness in extracting relevant information. Consequently, two open-ended questions were introduced, along with additional options for employment status. The section evaluating participants’ perceptions of their teaching practices included 11 Likert scale items, aligned with the descriptors outlined in the Framework for 21st Century Learning (Batelle for Kids, 2019). These items (see Figure 1) were chosen over specific literacies, such as creativity or media literacy, to ensure a deeper comprehension of the content. Internal consistency of this scale was assessed, yielding a Cronbach’s Alpha value of $\alpha = 0.90$, indicating high reliability (DeVellis, 2012).

Skill	Literacy	Descriptor
Learning and Innovation Skills	Critical Thinking & problem Solving	Effectively analyse and evaluate evidence, arguments, claims, and beliefs
	Communication	Articulate thoughts and ideas effectively using oral, written, and nonverbal communication skills
	Collaboration	Collaborate with others
	Creativity	Use a wide range of idea creation techniques (such as brainstorming)

information, Media, and Technology Skills	Media Literacy	Use technology as a tool to research, organize, evaluate, and communicate information
	Information Literacy	Manage the flow of information from a wide variety of sources
Life and Career Skills	Flexibility and Adaptability	Incorporate feedback effectively
	Initiative and Self-Direction	Be self-directed learners
	Social and Cross-Cultural Skills	Respond open-mindedly to different ideas and values
Productivity and Accountability	Manage Projects	Prioritize, plan, and manage work to achieve the intended result
Leadership and Responsibility	Guide and Lead others	Use interpersonal and problem-solving skills to influence and guide others toward a goal

Figure 1
The C21 Skills, Literacies and Descriptors included in the questionnaire

Data analysis followed a mixed-methods approach. Survey data from Likert scale, close-ended, and multiple-choice questions was descriptively analyzed to discern patterns and trends in respondents’ opinions, preferences, and behaviors (Creswell & Guetterman, 2021). Responses to open-ended questions underwent thematic analysis, utilizing an inductive approach to categorize data. This involved generating codes and synthesizing them into overarching themes (Braun & Clarke, 2022)

RESULTS

Employing the aforementioned data analysis method, the following outcomes were derived, providing insights into teachers' self-reported content knowledge of C21 skills, their attitudes towards integrating these in an English class and their perceptions of their own C21 related teaching practices. An analysis of the responses on the first section of the questionnaire, indicated that teachers' declarative knowledge of the content and breadth of C21 skills was partial, since 44% responded they had heard about C21 skills before, 33% expressed uncertainty, and 23% reported no prior exposure to C21 skills. Most of the responses about what C21 skills are revolved around the most popular set of the skills, communication (7%), collaboration (33%), and creativity 69%, the so-called 4Cs. Less frequent responses encompassed 'leadership', 'initiative', 'problem-solving', 'personal growth', 'autonomy', and 'citizenship'.

The findings regarding teachers' attitudes towards integrating C21 skills in the TESOL classroom indicate strong support for teachers' positive attitudes. Thematic analysis revealed that teachers associate the development of these skills with future preparedness, holistic student development, active learning, critical thinking, authentic communication, collaboration, engagement, motivation, and global citizenship. Teachers consider C21 skills essential for language teaching and recognize their importance for student achievement, particularly in English language exams. Additionally, teachers acknowledge integrating specific C21 skills into their lessons and assessments. Notably, only one teacher expressed a negative view, believing that creativity and critical thinking are inherent traits rather than teachable skills.

With regards to participants' reported C21 skills-related teaching practices, data analysis showed that participants unanimously agreed on teaching all eleven C21 skills, with mean ratings ranging from 3.80 to 4.53. Table 1 shows the mean values and standard deviations for each literacy corresponding to the relevant skill descriptor. The comparison of mean scores suggests that participants' teaching practices focus mainly on developing social and cross-cultural skills, creativity, collaboration, and communication, with information literacy receiving the lowest average score. Participants mentioned two main reasons for not fully engaging in teaching certain skills: concerns regarding the time needed for skill development and a lack of proficiency in effective teaching strategies for those skills.

Skill Descriptors	<i>M</i>	<i>SD</i>
Critical Thinking	4.17	0.89
Communication	4.38	0.82
Collaboration	4.43	0.84
Creativity	4.45	0.75
Media Literacy	4.16	0.98
Information Literacy	3.80	1.13
Flexibility	3.99	0.98
Initiative / Self-direction	4.07	0.88
Social / Cross-cultural Skills	4.53	0.68
Productivity	4.33	0.75
Leadership	3.94	0.96

Note. C21 Descriptors as they appear in the questionnaire.

Table 1
 Descriptive statistics of literacies (Mean values, St. Deviations) taught by CyTESOL teachers

With regards to participants' self-reported confidence in teaching C21 skills, the ratings demonstrate that confidence levels vary across different skills (see Table 2). Data analysis indicated that teachers feel more confident in developing students' collaboration, creativity, social and cross-cultural skills, and communication skills. It's noteworthy that teachers rated themselves equally confident in developing students' productivity skills, which ranked fifth in terms of their teaching practice. Information literacy received the lowest average score, aligning with the findings in the previous section according to which information literacy was rated as the least taught skill.

Skill Descriptors	<i>M</i>	<i>SD</i>
Critical Thinking	4.02	0.84
Communication	4.27	0.74
Collaboration	4.47	0.67
Creativity	4.42	0.69
Media Literacy	4.21	0.85
Information Literacy	3.95	0.87
Flexibility	4.11	0.78
Initiative / Self-direction	4.04	0.85
Social / Cross-cultural Skills	4.34	0.74
Productivity	4.27	0.70
Leadership	3.97	0.87

Note. Descriptors as they appear in the questionnaire.

Table 2
Descriptive statistics of teachers' stated confidence in teaching each literacy (Mean values, St. Deviations)

Section 6 of the questionnaire looked into CyTESOL teachers' professional development activities and needs over the past three years (2020-2023). The findings reveal that 86% of teachers participated in either online or in-person CPD activities. The most common types of CPD were found to be workshops (83 %), conferences and reading professional development articles (35% respectively) and participation in short courses (22%). As for reasons why participants refrain from participating in CPD activities these were time constraints, a shortage of relevant events, and limited accessibility due to geographical distance. In terms

of the topics covered in CPD activities, the main emphasis was on teaching methods (69%) and exam preparation (59). Interestingly, C21 skills were ranked third lowest (29%) among seven options in terms of the content focus.

In the same section, participants were also asked to share which activities they find helpful in their everyday teaching routine. Conversations with colleagues (80%), peer observations (73%), watching relevant videos (72%), and participating in teacher networks (71%) were identified as the most valuable activities. In conclusion, 93% of participants expressed a favorable response to the idea of having access to an online community that focuses on the development of C21 skills.

DISCUSSION

The emerging research findings shed light on the proficiency of CyTESOL teachers in teaching C21 skills. It was revealed that CyTESOL teachers possess limited knowledge regarding the breadth and content of C21 skills, primarily focusing on communication, collaboration, critical thinking, creativity (the 4Cs), and social/cross-cultural skills, which are also emphasized in current educational reports (Halverson, 2018; World Economic Forum, 2023). Despite possessing a foundational understanding of C21 skills, the research findings indicate a necessity for teachers to broaden their knowledge beyond the 4Cs by incorporating additional literacies and staying abreast of changes and updates. This is crucial for providing optimal learning opportunities for students, which is consistent with recent research findings (Patel et al., 2023a). Considering that teachers' incomplete grasp of C21 skills might hinder their ability to perceive their interconnected nature (Almazroa & Alotaibi, 2023b), the present findings underline the need for the importance of professional development programs that offer comprehensive content, pedagogical knowledge, and assessment strategies. These programs are essential for supporting CyTESOL teachers in effectively integrating C21 skills into their teaching practices.

The findings regarding CyTESOL teachers' attitudes towards implementing C21 skills indicate that the majority of teachers (89%) maintain a positive attitude, recognizing their significance for future employability and academic success. Drawing from prior research suggesting that positive attitudes can facilitate the development of C21 skills (Bullock, 2004; Player-Koro, 2012), it can be inferred that CyTESOL teachers' favourable attitudes suggest



a conducive environment for integrating C21 skills into their classes. Exploring the specific reasons for fostering C21 skills such as globalization, future readiness, independent learning, authenticity, critical thinking, collaboration, and communication, it can be inferred that local teachers are aware of new educational approaches and policies, acknowledging the necessity and relevance of these skills in the 21st century. Notably, teachers perceive C21 skills as beneficial for student achievement, language development and exam preparation, aligning with the evolving assessment focus on 21st-century learning environments (Care & Luo, 2016; Nurul Asri, 2019; Suto et al., 2014; Urbani et al., 2017). However, further investigation is needed to understand how these positive attitudes translate into classroom practice regarding C21 skills pedagogy and assessment.

In terms of the teaching practices reported by CyTESOL teachers, the findings reveal that despite possessing only partial declarative knowledge of C21 skills, teachers integrate a broad spectrum of these skills into their teaching, covering all eleven descriptors outlined by the Partnership for 21st Century Learning, albeit to varying degrees. For instance, teachers expressed greater confidence in their understanding of the 4Cs, which they also incorporate more frequently into their teaching practices, alongside social and cross-cultural skills. Pardede (2020) emphasizes that the 4Cs and integrated skills are two interconnected processes that can coexist in a TESOL classroom when teachers establish an effective learning environment. Another worth mentioning finding relates to teachers rating information literacy with the lowest score. This aspect warrants further investigation as it may be linked to teachers' lower levels of technological self-efficacy or institutional shortcomings (Patel et al., 2023b). Overall, these observations hold significance, as they suggest that the accuracy of teachers' self-assessment regarding their knowledge and skills could be considered a professional competence, likely improving with the teacher's experience and expertise (Ulferts, 2019).

The findings pertinent to the main obstacles to teaching C21 skills, such as “limited time,” “insufficient knowledge on how to teach them,” and “uncertainty about integrating them into daily language teaching,” have implications for CyTESOL teachers' professional environment. The competitive nature of shadow education, alongside a lack of centralized professional development programs, could hinder teachers' proficiency in these skills. Moreover, teaching materials, particularly in language institutes with set syllabi, may not prioritize

21st-century skill development. Consequently, teachers may feel constrained by the exam oriented EFL environment in shadow education, leading them to hesitate in incorporating these skills into their teaching practices. This conclusion, combined with the earlier finding that participants only partially integrate 21st-century skills into their teaching approaches, echoes prior research, suggesting that insufficient professional development and teacher education may hinder students' complete development of essential 21st-century skills (Bell et al., 2018b).

Based on the aforementioned research findings, which revealed CyTESOL teachers' limited professional understanding of C21 Skills and their desire for collaborative professional development opportunities that transcend geographical limitations, the second phase of this participatory action research involved the development of a Virtual Community of Practice (VCoP) named 'CyTESOL' on Facebook. This VCoP hopes to give local English language teachers an opportunity to accentuate their voice and pursue more standardized CPD trainings keeping up to date with current innovations in language teaching. To date the community counts 103 members, all Cyprus-based English language teachers offering tuition in the shadow education sector. This Facebook community functions as a virtual place for teachers' CPD with each member having the opportunity to freely contribute relevant content. Contributions range from short videos / text that explain each of the 21st c. skills to ideas and worksheets for classroom use. The community also organizes online seminars on various topics based on the participant members' suggestions. The subsequent phase of this participatory action research (currently in progress) will investigate the nature of CyTESOL teachers' participation in the VCoP.

CONCLUSION

The present study examines the self-reported content knowledge and attitudes of English teachers in shadow education (CyTESOL) regarding C21 skills, along with their perceptions of related teaching practices. While the research builds upon existing studies in mainstream education, it uniquely focuses on the shadow education sector. The literature review reveals a gap in understanding CyTESOL teachers' practices, attitudes, and needs within the local research context, despite their significant role in teaching English in the private supplementary tutoring sector. Findings indicate that while teachers have a partial understanding of C21 skills, particularly emphasizing the 4Cs (communication, collaboration, critical think-

ing, and creativity), they express positive attitudes toward integrating C21 skills into TESOL classes and report implementing various skills in their teaching.

The implications of the study extend beyond its immediate scope. It underscores the crucial role of CyTESOL teachers in the shadow education sector in preparing students for high-stakes exams and suggests that their proficiency in teaching C21 skills is influenced by their professional context, suggesting further investigation into how contextual variables may impact skill instruction. Additionally, understanding teachers' professional development needs and assessing their knowledge of C21 skills can inform targeted professional development initiatives, enriching the existing knowledge base.

The research findings are subject to certain limitations. One limitation relates to challenges in compiling a comprehensive list of all teachers in the shadow education sector which may have resulted in incomplete and potentially biased data. Moreover, the conclusions drawn in this study rely on teachers' self-reported classroom practices. As these reports are subject to subjective validation, they may reflect teachers' perceptions of their practices rather than the actual activities. Finally, although interviews could provide deeper insights, the study primarily aims to provide an overview of CyTESOL teachers' knowledge, attitudes, teaching practices, and CPD related to C21 skills.

References

Almazroa, H., & Alotaibi, W. (2023a). Teaching 21st Century Skills: Understanding the Depth and Width of the Challenges to Shape Proactive Teacher Education Programmes. *Sustainability*, 15(9)10.3390/su15097365

Almazroa, H., & Alotaibi, W. (2023b). Teaching 21st Century Skills: Understanding the Depth and Width of the Challenges to Shape Proactive Teacher Education Programmes. *Sustainability*, 15, 7365. 10.3390/su15097365

Arvanitis, E. (2018). Preservice teacher education: Towards a transformative and reflexive learning. *Global Studies of Childhood*, 8(2), 114-130. 10.1177/2043610617734980

Batelle for Kids. (2019). *Framework for 21st Century Learning*

Bell, D., Morrison-Love, D., Wooff, D., & McLain, M. (2018a). STEM education in the twenty-first century: learning at work—an exploration of design and technology teacher perceptions and practices. *International Journal of Technology and Design Education*, 28(3), 721-737. 10.1007/s10798-017-9414-3

Bell, D., Morrison-Love, D., Wooff, D., & McLain, M. (2018b). STEM education in the twenty-first century: learning at work—an exploration of design and technology teacher perceptions and practices. *International Journal of Technology and Design Education*, 28(3), 721-737. 10.1007/s10798-017-9414-3

Beswick, K., & Fraser, S. (2019). Developing mathematics teachers' 21st century competence for teaching in STEM contexts. *Zdm*, 51(6), 955-965. 10.1007/s11858-019-01084-2

Bhorkar, S. (2023). Teaching-learning dynamics between schools and tutoring centres in India: a virtuous or vicious cycle? (Las dinámicas de enseñanza-aprendizaje en los centros escolares y los centros de tutorías privadas en la India: ¿ciclo virtuoso o ciclo vicioso?). *Journal for the Study of Education and Development*, 46(4), 879-913. 10.1080/02103702.2023.2243781

Black, R. W. (2009). English-Language Learners, Fan Communities, and 21st-Century Skills. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(8), 688-697. 10.1598/JAAL.52.8.4

Borg, S. (2018). Evaluating the Impact of Professional Development. *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research*, 49(2), 195-216. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,sso&db=eric&AN=EJ1186242&site=eds-live&custid=s1098328> <http://dx.doi.org/10.1177/0033688218784371>

Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical Guide*. Sage.

Bray. (2021). Shadow Education in Europe: Growing Prevalence, Underlying Forces, and Policy Implications. *ECNU Review of Education (Online)*, 4(3), 442-475. 10.1177/2096531119890142



Bray, M. (2017). Schooling and Its Supplements: Changing Global Patterns and Implications for Comparative Education. *Comparative Education Review*, 61, 469-491.

Bullock, D. (2004). Moving from Theory to Practice: An Examination of the Factors that Pre-service Teachers Encounter as They Attempt to Gain Experience Teaching with Technology During Field Placement Experiences. *Journal of Technology and Teacher Education*, 12, 211. <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=EJ723694>

Butler, D., Leahy, M., Hallissy, M., & Brown, M. (2017). Different strokes for different folks: scaling a blended model of teacher professional learning. *Interactive Technology and Smart Education*, 14(3), 230-245. 10.1108/ITSE-01-2017-0011

Care, E., & Luo, R. (2016). *Assessment of transversal competencies : policy and practice in the Asia-Pacific Region*. UNESCO.

Charalambous, E., & Michaelidou, A. (2001). I Epimorfwsi tw n Ekpaideftikwn Dimotikis stin Kypro. Pragmatikotita kai Prooptikes [The training of elementary school teachers in Cyprus: reality and potential]. Paper presented at the *Proceedings of the 14th Educational Conference D.O.E.-P.O.E.D *

Committee on Educational Reform. (2004). *Dimokratiki kai Anthrwpini Paideia stin Evrwkypriaki Politeia [Democratic and Humanistic Education in the Euro-Cyprian Polities]*.

Craft, A. (2000). *Continuing Professional Development: A Practical Guide for Teachers and Schools* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203420041>

Creswell, J. W. (2015). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research, Enhanced Pearson eText with Loose-Leaf Version—Access Card Package. Fifth Edition*. (). Pearson Education, Inc. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,sso&db=eric&AN=ED556110&site=eds-live&custid=s1098328>, <http://www.pearsonhighered.com/educator/product/Educational-Research-Planning-Conducting-and-Evaluating-Quantitative-and-Qualitative-Research-Enhanced-Pearson-eText-Loo/9780133831535.page>

Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2021). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research, 6th Edition* (Sixth edition, global edition ed.). Pearson.

DeVellis, R. F. (2012). *Scale development : theory and applications* (3rd ed ed.). SAGE Thousand Oaks, Calif.

European Commission. (2002). *15 quality indicators of lifelong learning performance in Europe*. (). Brussels: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_02_971

Eurydice. (2020). *Continuing Professional Development for Teachers Working in Early Childhood and School Education*. (). https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-89_en

Eurydice. (2022). *Continuing professional development for teachers working in early childhood and school education*. (). Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-14_en

Fenton, D. (2017). Recommendations for professional development necessary for iPad integration. *Educational Media International*, 54(3), 165-184. 10.1080/09523987.2017.1384150

Galaczi, E., Nye, A., Poulter, M., & Allen, H. (2017). *The Cambridge English Approach to Teacher Professional Development*

Guerriero, S. (2017). Teachers' pedagogical knowledge: What it is and how it functions. *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession* (pp. 99-118). OECD Publishing. 10.1787/9789264270695-6-en

Gunawardena, C. N., Hermans, M. B., Sanchez, D., Richmond, C., Bohley, M., & Tuttle, R. (2009). A theoretical framework for building online communities of practice with social networking tools. *Null*, 46(1), 3-16. 10.1080/09523980802588626

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.

Hajisoteriou, C., Karousiou, C., & Angelides, P. (2018). INTERACT: building a virtual community of practice to enhance teachers' intercultural professional development. *Educational Media International*, 55(1), 15-33. 10.1080/09523987.2018.1439709

Halverson, A. (2018). *21st Century Skills and the "4Cs" in the English Language Classroom*. University of Oregon.

Hatlevik, I. K. R., & Hatlevik, O. E. (2018). Examining the Relationship Between Teachers' ICT Self-Efficacy for Educational Purposes, Collegial Collaboration, Lack of Facilitation and the Use of ICT in Teaching Practice. *Frontiers in Psychology*, 9, <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.00935>

Hernández-Soto, R., Gutiérrez-Ortega, M., & Avi, B. (2020). Key factors in Knowledge Sharing Behavior in Virtual Communities of Practice: A Systematic Review. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 10.14201/eks.22715

Johnson, K. E. (2006). The Sociocultural Turn and Its Challenges for Second Language Teacher Education. *TESOL Quarterly*, 40(1), 235-257.

Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (Eds.). (2011). *Research on Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective on Professional Development* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203844991>

Johnston, J., Walshe, G., & Ní Ríordáin, M. (2019). Supporting key aspects of practice in making mathematics explicit in science lessons. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1810.1007/s10763-019-10016-1

Karagiorgi, Y., & Lymbouridou, C. (2009). The story of an online teacher community in Cyprus. *Professional Development in Education*, 35, 119-138. 10.1080/13674580802269059

Karagiorgi, Y., & Symeou, L. (2006). Teacher professional development in Cyprus: reflections on current trends and challenges in policy and practices. *Journal of in-Service Education*, 32(1), 47-61. 10.1080/13674580500479968

Keiler, L. S., Diotti, R., & Hudon, K. (2020). Supporting teachers as they support each other: Lessons concerning mentor teacher feedback to teacher mentees. *Professional Development in Education*, 49(2), 225-242. 10.1080/19415257.2020.1839781

Kennedy, C., & Kennedy, J. (1996). Teacher attitudes and change implementation. *System*, 24(3), 351-360. 10.1016/0346-251X(96)00027-9

Kennedy, T. J., & Sundberg, C. W. (2020). 21st Century Skills. In B. Akpan, & T. J. Kennedy (Eds.), *Science Education in Theory and Practice: An Introductory Guide to Learning Theory* (pp. 479-496). Springer International Publishing. 10.1007/978-3-030-43620-9_32

Kimble, C., & Hildreth, P. (2005). *The Limits of Communities of Practice*. 10.4018/978-1-59140-556-6.ch056

Kirschner, P. A., & Lai, K. (2007). Online communities of practice in education. *Technology, Pedagogy and Education*, 16, 127-131.

Kourieos, S., & Diakou, M. (2019). Pre-Service English Language Teacher Education and the First Years of Teaching: Perspectives from Cyprus. *The New Educator*, 15(3), 208-225. 10.1080/1547688X.2019.1628558

Kyriakides, L. (2001). *Axiologisi kai logodotisi tou εκπαιδευτικού: Antilipseis εκπαιδευτικών kai γονιών [Teacher's Evaluation and accountability: Teachers' and Parents' perceptions] in Axiologisi kai Logodotisi tou Ekpaideftikou [Teacher's Evaluation and Accountability]*. Ekpaideftikos Omilos Kyprou.

Mak, B., & Pun, S. (2015). Cultivating a teacher community of practice for sustainable professional development: beyond planned efforts. *Null*, 21(1), 4-21. 10.1080/1354 0602.2014.928120





Moallem, M. (2019). Rethinking assessment in the age of immersive learning environments. Paper presented at the *Common Ground Conference*

Murray, D. E. (2020). The world of English language teaching: Creating equity or inequity? *Language Teaching Research*, 24(1), 60-70. 10.1177/1362168818777529

Norris, L. (2019). *Promoting 21st century skills. Teaching English*. British Council.

Nunan, D. (2020). English for 21st century Skills: Dilemmas, Challenges and Solutions. In S. Mavridi, & D. Xerri (Eds.), *English for 21st Century Skills*. (pp. 2-8). Express Publishing.

Nurul Asri, A. (2019). Designing a 21st Century Assessment in EFL Learning Context. *KnE Social Sciences*, 3(10), 335. 10.18502/kss.v3i10.3915

OECD. (2016). *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from around the World. International Summit on the Teaching Profession*. OECD Publishing.

OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills. 2030: OECD Learning Compass 2030*

OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II) Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD Publishing.

Pardede, P. (2020). Integrating the 4Cs into EFL Integrated Skills Learning. *JET (Journal of English Teaching)*, 6(1), 71-85. 10.33541/jet.v6i1.190

Patel, M., Solly, M., & Copeland, S. (2023a). *The Future of English: Global Perspectives*. British Council. 10.57884/xqz4-1j55

Patel, M., Solly, M., & Copeland, S. (2023b). *The Future of English: Global Perspectives*. British Council. 10.57884/xqz4-1j55

Plastina, A. (2009). Nurturing communities of practice: The case of a TESOL virtual community of practice (VCoP) in Italy.

Player-Koro, C. (2012). Factors Influencing Teachers' Use of ICT in Education. *Education Inquiry*, 3(1), 93-108. 10.3402/edui.v3i1.22015

Rentzou, K. (2021). Twenty-first-century skills and learning capacities and the physical environment of Cypriot preschool settings. *Null*, 191(2), 242-254. 10.1080/03004430.2019.1614569

Roberts, J. (2006). Limits to Communities of Practice. *Journal of Management Studies*, 43(3), 623-639. 10.1111/j.1467-6486.2006.00618.x

Rose, H., Syrbe, M., Montakantiwong, A., & Funada, N. (2020). *Global TESOL for the 21st Century*. Multilingual Matters. 10.21832/9781788928199

Saavedra, A. R., & Opfer, V. D. (2012). Learning 21st-Century Skills Requires 21st-Century Teaching. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 8-13. 10.1177/003172171209400203

Savvidou, C. (2011). Exploring teachers' narratives of inclusive practice in higher education. *Teacher Development*, 15, 53-67. 10.1080/13664530.2011.555224

Shoffner, M., de Oliveira, L., & Ryan, A. (2010). Multiliteracies in the secondary English classroom: Becoming literate in the 21st century. *English Teaching: Practice and Critique*, 9(3), 75. <https://search.proquest.com/docview/926190606>

Suto, I., Eccles, H., & Cambridge Assessment. (2014). The Cambridge approach to 21st Century skills: definitions, development and dilemmas for assessment . Paper presented at the *IAEA *

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. Jossey-Bass.

Tsagari, D., & Giannikas, C. N. (2021). The Impact of Cert-Mania on English Language Learning and Teaching: the Cypriot Case. *European Journal of Applied Linguistics & TEFL*, 10(1), 193-215. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,ss&db=edb&AN=149896926&site=eds-live&custid=s1098328>

Tsourapa, A. (2018). Exploring teachers' attitudes towards the development of 21st century skills in EFL teaching. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 9(1), 6-31. <https://search.proquest.com/docview/2013770832>

Ulferts, H. (2019). The relevance of general pedagogical knowledge for successful teaching: Systematic review and meta-analysis of the international evidence from primary to tertiary education. [10.1787/ede8feb6-en](https://doi.org/10.1787/ede8feb6-en)

Urbani, J. M., Roshandel, S., Michaels, R., & Truesdell, E. (2017). Developing and Modeling 21st-Century Skills with Preservice Teachers. *Teacher Education Quarterly* (Claremont, Calif.), 44(4), 27-50. <https://www.jstor.org/stable/90014088>

van de Oudeweetering, K., & Voogt, J. (2018). Teachers' conceptualization and enactment of twenty-first century competences: exploring dimensions for new curricula. *The Curriculum Journal*, 29(1), 116-133. [10.1080/09585176.2017.1369136](https://doi.org/10.1080/09585176.2017.1369136)

Voogt, J., & Roblin, N. P. (2010). 21st century skills. *Discussienota.Zoetermeer: The Netherlands: Kennisnet*, 23(03), 2000.

Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321. [10.1080/00220272.2012.668938](https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938)

Warschauer, M. (2001). Millennialism and media: Language, literacy, and technology in the 21st century. In d. Graddol (Ed.), *Applied linguistics for the 21st century* (pp. 49-59). Milton Keynes.

Wenger, E., Trayner, B., & Laat, M. (2011). Promoting and Assessing Value Creation in Communities and Networks: A Conceptual Framework.

Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice : a guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press.

World Economic Forum. (2023). *Defining Education 4.0: A Taxonomy for the Future of Learning [White paper]*. World Economic Forum.

Yıldırım, R. (2008). ADOPTING COMMUNITIES OF PRACTICE AS A FRAMEWORK FOR TEACHER DEVELOPMENT. (pp. 233-253)

Yung, K., Entrich, S. R., & Bautista, A. (2023). Shadow education: new areas of inquiry in teaching, learning and development (Educación en la sombra: nuevas áreas de estudio sobre enseñanza, aprendizaje y desarrollo). *Journal for the Study of Education and Development*, 46(4), 707-727. [10.1080/02103702.2023.2245227](https://doi.org/10.1080/02103702.2023.2245227)

Zachariou, A., & Kadji-Beltran, C. (2022). ESD Competences and Teacher Educators' Professional Development: Findings and Implications of the Cyprus Example. In P. Vare, N. Lauselet & M. Rieckmann (Eds.), *Competences in Education for Sustainable Development: Critical Perspectives* (pp. 129-136). Springer International Publishing. [10.1007/978-3-030-91055-6_16](https://doi.org/10.1007/978-3-030-91055-6_16)

Zhang, W., & Bray, M. (2020). Comparative research on shadow education: Achievements, challenges, and the agenda ahead. *European Journal of Education*, 55(3), 322-341. [10.1111/ejed.12413](https://doi.org/10.1111/ejed.12413)



CRITICAL LITERACY IN LANGUAGE EDUCATION: THE EXAMPLE OF ANIMATED FILMS

Konstantina Mathioudaki

PhD candidate, University of Ioannina,
Adjunct Lecturer Aegean College
mathioudkon@gmail.com

Konstantinos Gkaravelas

Assistant Professor, University of Ioannina
kgkaravelas@uoi.gr

Abstract

This essay focuses on the utilization of animations in language education to pupils and examines the way that might help them, to develop critical literacy. More specifically it was used for the above objective in a short-animated video entitled “Overcoming Cancer Is Easier When Surrounded by Love” as a case study. The film’s themes of disease, love, and support are broken down through sociolinguistic and semiotic studies, exposing underlying ideologies and societal messages. The essay suggests a four-phase teaching invention based on the multi-literacies model to encourage students to use media literacy and critical thinking skills. Throughout the use of critical framing, situated practice, overt instruction, and transformed practice, students are allowed to become astute media consumers and engaged contributors in conversations about crucial social matters.

Keywords: language education, critical literacy, sociolinguistics

INTRODUCTION

Beyond merely teaching language skills, critical literacy is an essential component of language education (Tan & McWilliam, 2009). It entails using texts to examine and alter the dy-

namics of social, political, and cultural power with the goal of liberation and equality (Luke & Dooley, 2011). The need for critical literacy in language education goes beyond teaching net language skills (Kafle & Canagarajah, 2015). The ability to interact with texts in a way that challenges and analyzes society’s power structures is a mandatory component of critical literacy. Students who get critical literacy instruction not only manage to improve their language skills but are also able to take an active role in influencing public debate.

Analyzing how texts reflect and uphold power disparities in society is a crucial part of critical literacy (Cummins, 2009). Students may recognize and question depictions of privilege, power, and marginalization in literature by applying critical analysis. They can endeavor to advance equality, emancipation, and social justice by doing this. Moreover, the article emphasizes the usefulness of animations in fostering critical literacy because of their comprehensibility, captivating imagery, and capacity to simplify difficult concepts. Animations are particularly effective in promoting empathy, compassion, and critical thinking when they deal with delicate subjects like grave diseases (Cassinis, Morelli, & Nissan, 2007). Students may learn about and comprehend a variety of viewpoints through animations which improves their ability to critically analyze and empathize. Overall, the article emphasizes how critical literacy in language education may be revolutionary and how varied media, including cartoons, can be used to foster critical thinking abilities, social awareness, and change. Through the incorporation of critical literacy techniques (Ganapathy, 2014) into language education, teachers may enable students to significantly develop their knowledge ability, their self-awareness and can also awaken their readiness as active members of society.

This article’s presentation focuses initially on using animations to promote empathy and compassion, while on the other hand, it increases enormously the public awareness of serious illnesses, such as cancer. Additionally, to all that was previously mentioned, it examines the way how someone can employ animated movies as teaching resources that cater to students’ interests and may greatly improve their capacity for critical thought.

Sociolinguistic analysis, which focuses on character and scene analysis at the meso- and micro-level when there is no linguistic text available, forms part of the theoretical foundation of the presentation (Mills, 2008). Using a combination of models that concentrate on the analysis of sociolinguistic reality in television fiction and the four axes of analysis linguistic,

socio-linguistic, ideological, and semiotic the analysis also investigates the representations of sociolinguistic incompatibility (Androutsopoulos, 2012; Stamou, 2011).

The instructional strategy suggested in the article is founded on the Interdisciplinary Framework Programmes of Studies and the Analytical School Curriculum, both of which seek to enhance students' proficiency with spoken and written language while encouraging engaged engagement in their communities. This essay proposes the animated film «Overcoming Cancer Is Easier When Surrounded by Love» (Vencer o câncer é mais fácil quando se está cercado de amor) for teaching based on the four phases of the multi-literacies' (Fterniati, 2010).

FRAMEWORK

The teaching material

The paper combines critical literacy and sociolinguistic, emphasizing the importance of examining ideologies and representations in media texts. The concept of multiliteracies is examined in the essay, with a focus on how crucial it is to support students in interacting with a variety of media, including visual and multimodal texts (Fterniati, 2010). Multiliteracy is a concept that goes beyond traditional literacy pedagogy by addressing various aspects of texts that are influenced by context and culture. It highlights the necessity of successfully navigating linguistic and cultural differences in the more diverse and globalized society of today (The New London Group, n.d.). The essay emphasizes how critical it is to use popular culture texts to raise public awareness of serious health issues, like cancer and to foster empathy, compassion, and these qualities (Mazor et al., 2010). It also emphasizes how animated films can be used as teaching material to promote students' interests and develop their critical thinking skills. The short-animated film «Overcoming Cancer Is Easier When Surrounded by Love»⁸ is used as a case study in this article. It looks at the movie from several angles.

First of all, this sociolinguistic analysis of the film sheds important insight into how language and social interactions are depicted and produced within the story. As Fairclough (1989) argues, analysing the linguistic elements of a text can reveal the underlying social and power structures at play. This highlights the larger socio-cultural environment that frames the narrative, providing valuable context for understanding the film's themes and messages. Moreover, the analysis delves into more general inquiries about social identity, hierarchy, and communication styles as portrayed in the film. As Gee (2011) notes, language is a key mechanism through which social identities and power dynamics are constructed and negotiated. This offers readers the opportunity for critical thought about these important social processes and dynamics. The analysis also provides insights into how the language and social interactions in the film may reflect and maintain current power systems and structures within society. Wodak and Meyer (2016) assert that critical discourse analysis can uncover how texts both shape and are shaped by societal power relations. This deeper understanding of the societal undercurrents in the film contributes to a more thorough examination of its overall themes and messages. Furthermore, it is highlighted how the movie uses its music, symbols, and the colours to elicit feelings and convey meaning. In the context of this research, semiotic analysis entails analysing how the film «Overcoming Cancer Is Easier When Surrounded by Love» uses music, symbols, and colours, among other semiotic aspects, to elicit feelings and convey messages.

The model proposed by Androutsopoulos and Stamou concentrates on analysing characters and scenes at the meso- and micro-levels when there is no linguistic text present. The Androutsopoulos and Stamou model stands out for analysing characters and scenes in non-linguistic media. By focusing on the finer details (meso and micro levels) of body language, expressions, and visuals, it offers a richer understanding compared to traditional plot-focused approaches. This text-independent model is adaptable across various mediums, from films to paintings, revealing the hidden messages and motivations behind characters. To investigate the representations of sociolinguistic incompatibility, Androutsopoulos' (2012) model was used in combination, which focuses on the analysis of sociolinguistic reality in television-fiction reason and the four axes of analysis of Stamou (2011). Therefore, the resulting model consists of four axes: 1) linguistic axis, 2) socio-linguistic axis/character analysis, 3) semiotic axis/character analysis, and 4) ideological axis.

⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=14DA2bd5nSY>



To begin with, at the intermediate level, a sociolinguist axis/character analysis takes place. The main character of the film is Nina. She is a joyful, ordinary child who plays with her dog in the park. Her appearance and mood contribute to an environment that is incredibly happy and cheerful, and particularly suited for children. The superhero capes worn by the protagonist and the dog may serve as a symbol of the protagonist's strength in facing forthcoming events. The patient began to undergo physical changes. Her hair fell out as the film grew darker. The dark and emotionally heavy atmosphere begins to fade when a red heart enters the dark image, and then the music becomes intense again and the following scenes become increasingly vivid. The girl is now surrounded by people who show love by hugging and kissing her. The crucial figure is her dog, which approaches her, emerging from her darkness. The dark scenes are nothing like the final ones and are more like the bright and cheerful beginning.

Continuing the character analysis on the semiotic axis, the film contains many semiotic resources that connote meaning. In the first scene, nature is blossom. The girl is cheerful, the music lively, and the lyrics create a warm atmosphere. The next scene is in a hospital, the bright colours have turned dark, the day has turned night, and the music is slower. The world is falling apart. She is not able to touch and feel anybody, and the image of the hour class signifies that she is running out of time. The film contains many semiotic resources that connote their meanings. In the very first scene, nature is in blossom. The girl is cheerful, the music lively, and the lyrics create a warm atmosphere. The film's opening scene establishes an optimistic mood through a combination of semiotic resources. The blossoming nature symbolizes new beginnings and hope, laying the groundwork for a positive story. The girl's cheerfulness reflects a positive outlook, mirroring the vibrant scene. Upbeat music adds energy and excitement, while warm lyrics likely reinforce themes of love, happiness, or new experiences. Together, these elements create a strong sense of optimism, suggesting a promising journey ahead for the protagonist. The next scene is in a hospital, the bright colours have turned into dark, the day has turned into night and the music is slower. Her world is falling apart. She is not able to touch and feel anybody and the image of the hour-class signifies that she is running out of time.

Furthermore, referring to the micro-level and ideological axes, scene analysis takes place. In the film analysed, special attention is paid to the way love can cure everything, while on

the contrary, being left alone does nothing but bad. How our protagonist experiences the disease alone at first and then together with her loved ones shows how both individuals and society, in general, should function in case of a severe situation. Families should show their love and affection, and at the same time, doctors should embrace each patient and treat them with kindness and respect. The film emphasizes the importance of not isolating individuals in challenging circumstances. The park is portrayed as a symbol of childhood innocence and joy. The film might denote the contrast between the carefree play of healthy children and the challenges faced by children dealing with cancer. The film may underscore the significance of family bonds in challenging times. For example, hospital scenes can explore the dynamics of the child's relationship with their family, showcasing the emotional support they provide. Despite its rarity in MCT, society should establish an environment that promotes respectful, empathetic, and compassionate treatment for individuals with severe illnesses.

The teaching proposal

Besides, this essay proposes an educational intervention based on the theory of multiliteracies. More specifically, the utilization of the above-mentioned animated film is proposed for the English lesson in the first year of the Gymnasium for the advanced class. It can be linked to the fourth chapter entitled *Tell me a story*. The students are aware of adjectives expressing feelings, and they have developed social skills through the use of narrative tenses, being capable of telling a story describing the main events and secondary events using the narrative tenses. This intervention follows these four phases: The Situated Practice, the Over Instruction, the Critical Framing, and the Transformed Practice (New London Group, n.d.).

Firstly, in Stage 1, the students are making connections between the film and their own experiences, this stage seeks to pique students' interest. The primary objective of Stage 1 is to create a contextually relevant learning environment where students can actively engage with messages presented in the film. By encouraging drawing connections between the film and their own experiences, the stage aims to establish a framework for deeper exploration and understanding in subsequent stages. Also, Situated Practice involves activities that anchor learning in students' lived experiences and personal interests. This may include discussions, reflections, or interactive exercises designed to elicit responses from students

based on their prior knowledge and perceptions. Following that, students are asked to discuss their insights, perspectives, and understandings of the concepts covered in the movie. By asking insightful questions such as “Have some of you experienced a similar incident?” Or “Did you have any acquaintance who suffered from this particular illness?” “How did you feel?” “What was your approach to that?” With the above-mentioned questions, the students are motivated to express their opinions and feelings, and their experiences regarding similar attitudes that are presented in the movie. Finally, the teacher can be helpful, by simply assisting students in seeing parallels between the movie and their own lives. «Overcoming Cancer Is Easier When Surrounded by Love,» an animated film, served as the main source of content for Situated Practice. To further enhance participation additional tools like conversation starters, reflection diaries, or multimedia resources might be used. The first stage is formative in character, concentrating on gauging students’ preliminary comprehension, impressions, and involvement with the movie and its concepts. Through active engagement with media messages and drawing connections to their own experiences, students lay the groundwork for the following phases of the lesson plan that involve critical analysis and more inquiry. The first stage’s conclusion emphasizes how crucial it is to place instruction within the context of students’ real-world experiences to promote meaningful engagement and a deeper comprehension of media materials. To sum up, situated practice lays the foundation for students to engage with the media messages and themes provided in the animated movie while making connections to their own lives and experiences.

In Overt Instruction, students learn how to recognize visual cues, characters, and symbols in a movie, giving them the analytical tools they need (Stamou, 2011). The movie provides both linguistic and non-linguistic elements that can be discussed in class. Phase 2’s main goal is to provide students with specialized knowledge and abilities to enable them to participate in a more in-depth examination of the linguistic and non-linguistic components of the film. By gaining proficiency in identifying and analysing them, students enhance their comprehension of the film’s themes and messages. The teacher can make indicative questions to the students, to help them recognize the symbols, the feelings, the actions, and the motives hidden behind the actions. When necessary, the teacher supports the students’ learning by giving clarifications, illustrations, and demonstrations. The movie itself serves as the main source of material for Step 2, with certain sequences or snippets chosen for examination. Regarding the linguistic elements of the movie, the following activities are

suggested: identifying linguistic elements that demonstrate the linguistic style (formal-informal) and the type of communicative situation, such as the verb type or specific lexical choices. As for the extralinguistic elements, activities are proposed focusing on the ways meaning is conveyed, such as describing by students the expressions of the characters indicating emotions, stating what these are, and discussing how the musical score of the movie accompanies the expression of these emotions. To conclude, Step 2’s outcomes show how much the students have learned to interact more fully with the linguistic and non-linguistic components of the movie and reveal deeper levels of significance.

The main aim of Phase 3 is to encourage students to reflect and think critically by getting them to search for the movie’s deeper meanings and ramifications. Students are tasked with identifying and analysing the underlying ideologies and societal messages that the movie conveys via projects like drafting fresh stories or rethinking specific scenes. The goal is to highlight the social identities, and contradictions projected by the protagonist, helping students recognize the underlying ideological practices reflected by our protagonist’s traits. Critical framing entails using analytical abilities in an organized manner by asking students to question the film’s ideas, characters, and story points pushing students to consider other viewpoints and interpretations. The teacher starts by outlining the idea of critical framing and how it relates to media analysis. Following that, the class is led through several tasks designed to get students thinking critically about certain parts of the film, such as character motives, narrative twists, and symbolic imagery. As students participate in those exercises, the teacher offers assistance and directions, encouraging them to consider alternative viewpoints and challenge presumptions. Indicative questions:

- (a) What do you observe regarding the external characteristics of the movie’s heroes?
- (b) What do you observe regarding the character/behavior of the movie’s heroes?
- (c) Describe briefly the nightmare the little girl saw.
- (d) What does the fall symbolize at the beginning of the nightmare?
- (e) What helped the little girl overcome the illness the most?
- (f) What emotions did the movie evoke in you at the beginning and the end?
- (g) How did you find the end of the story?

The outcomes of phase 3 demonstrate the students’ ability to analyse the film critically and



probe its underlying social themes and beliefs. Students get a deeper knowledge of the film's themes and a heightened awareness of how media texts reflect and affect societal norms and values by engaging themselves in activities that promote creative expression and alternate viewpoints.

Last but not least, in Stage 4, which is transformed Practice, using their newly acquired abilities, the students are asked to apply the new knowledge through specific activities, shaping metacognitive skills with potential application to a new social and communicative context (Fterniati, 2010). In other words, students can now create original multimedia stories or reinterpret pre-existing scenes. Phase 4's main goal is to enable students to use their critical analytical abilities in a real-world setting, which will encourage artistic expression and original reimagining of the film's content. This step encourages students to connect meaningfully with the movie content and actively learn by having them develop unique multimedia tales or reimagine sequences from the film. By offering the students precise directions and parameters for their creative work, the teacher starts phase 4. Some first indicative questions:

- (a) If you were to change any part of our history, what would it be?
- (b) Use various media, including text, images, audio, and animation to convey your message
- (c) Select a specific scene from the film highlighting visual elements, character expressions, and symbolisms
- (d) Remix the scene by changing its visual and emotional elements to convey a different message.

In the role of a facilitator, the teacher helps students through the creative process by providing direction and criticism. During the project development phase, there is a focus on promoting experimentation, cooperation, and reflection. In order to create multimedia storytelling or scene reinterpretation projects, students can also use elements from their cultural backgrounds, personal experiences, and hobbies. Students demonstrate their capacity to critically interact with the movie material and recreate it in fresh and significant ways through multimedia storytelling or scene reinterpretation. The analysis presented in Stage 4's conclusion highlights how critical literacy may actively enable students to make and understand media material, enabling them to question prevailing narratives and use creative

expression to contribute to cultural debate. To summarize, the educational invention culminates in Stage 4, transformed Practice, when students use their critical analytical abilities to create unique multimedia tales or reimagine sequences from the film. Students show that they can interact critically with media information and add to the continuing discussion about cultural representation, ideology, and social change via creative research and imaginative expression.

CONCLUSIONS

This teaching proposal aims to equip students to become critical media consumers by incorporating the four phases of the multiliteracies model. Students can improve their communication skills, gain empathy, and take part in insightful conversations about significant social issues by using this method.

Adherence to the Multiliteracies Model (Cope & Kalantzis, 2015), Situated Practice, Overt Instruction, Critical Framing, and Transformed Practice constitute the four phases of the multi-literacies model incorporated within the strategy. This concept ensures a comprehensive method for enhancing literacy skills encompassing various forms of communication, such as visual, textual, and digital, by incorporating each phase into the instructional design (Fterniati, 2010).

The teaching proposal's main goal is to provide students the knowledge and abilities needed, to interact critically (Christanti & Munir, 2023) with media materials. Students acquire the skills necessary to dissect media messages, recognize underlying ideologies, and assess the sociocultural ramifications of media representations via engaging in activities that promote analysis, interpretation, and reflection. The concept equips students to navigate the complex media ecosystem with discernment and skepticism by promoting critical media literacy. Students can enhance their communication abilities (Navehebrahim, 2011) by engaging with multimedia resources and participating in collaborative tasks. Through group discussions, presentations, and creative projects, students develop the skills of articulating thoughts, expressing ideas effectively, and engaging in substantial dialogues with their peers. The interactive nature of these activities fosters active participation, fostering a communicative environment conducive to both learning and teamwork.

Students are encouraged to develop empathy for the lives of others by analyzing media texts that address important social topics including disease, love, and support. Students get a greater grasp of social concerns and human experiences by interacting with narratives that elicit emotions and empathy, as well as by studying multiple points of view. Students' personal development is enhanced by this empathy-building, which also promotes empathy and understanding for others in their communities. The proposed invention gives students a forum to have thoughtful discussions about important societal concerns. Students are challenged to examine the intricacies of human experiences as well as the underlying power dynamics and social structures that impact media depictions by being encouraged to critically reflect and take a fresh look at things. Through thoughtful discussion and idea sharing, students extend their horizons and confront.

To sum up, this lesson framework presents a comprehensive method of developing literacy that incorporates the multi-literacies concept (Cloonan, 2008) (Drewry et al., 2019) enabling students to become critical consumers of media (Fterniati, 2010). Through the integration of the model's four phases, the proposal enables the improvement of communication abilities, the cultivation of empathy, and the participation in perceptive dialogues concerning noteworthy societal issues. By engaging in activities that promote analysis, interpretation, and reflection, students acquire the skills required to effectively traverse the intricacies of the modern media environment and make significant contributions to society.

References

- Androutsopoulos, J. (2012). Repertoires, Characters and Scenes. *Sociolinguistic Difference in Turkish-German Comedy*, 31, Multilingua.
- Auerbach, E. (2001). Considering the multiliteracies pedagogy. *Transformations in language and learning: Perspectives on multiliteracies*, 99-112.
- Cassinis, R., Morelli, L. M., & Nissan, E. (2007). Emulation of human feelings and behaviors in an animated artwork. *International Journal on Artificial Intelligence Tools*, 16(02), 291-375.
- Christanti, A., & Munir, A. (2023). The Implementation of A Multiliteracy Pedagogy Framework for Teaching Critical Teaching. *International Journal Of Humanities Education and Social Sciences (IJHESS)*, 3(1).
- Cloonan, A. (2008). Multimodality pedagogies: A multiliteracies approach.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2015). The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. *A Pedagogy of Multiliteracies*, 1–36. https://doi.org/10.1057/9781137539724_1
- Cummins, J. (2009). Transformative multiliteracies pedagogy: School-based strategies for closing the achievement gap. *Multiple voices for ethnically diverse exceptional learners*, 11(2), 38-56.
- Drewry, R., Cumming-Potvin, W., & Maor, D. (2019). New approaches to literacy problems: Multiliteracies and inclusive pedagogies. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 44(11), 61-78.
- Fairclough, N. (1989). Language and power. Longman.
- Fterniati, A. (2010) Το διδακτικό υλικό για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού και η παιδαγωγική του γραμματισμού και των πολυγλωσσισμών [The teaching material for the primary school language course and the pedagogy of literacy and multilingualism]. In *Νέα Παιδεία*, 135.
- Ganapathy, M. (2014). Using multiliteracies to engage learners to produce learning. *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management, and e-Learning*, 4(6), 410.
- Gee, J. P. (2011). An introduction to discourse analysis: Theory and method (3rd ed.). Routledge.
- Guo, L., Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: Introduction to the special issue. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 159-163.



H. D. A. (2018, April 30). Vencer o câncer é mais fácil quando se está cercado de amor. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=naXplhurrCU>

Kafle, M., & Canagarajah, S. (2015). Multiliteracies, pedagogies, and academic literacy. *The handbook of bilingual and multilingual education*, 241-252.

Leander, K., & Boldt, G. (2013). Rereading “A pedagogy of multiliteracies” bodies, texts, and emergence. *Journal of Literacy Research*, 45(1), 22-46.

Lotherington, H. (2012). *Pedagogy of multiliteracies: Rewriting goldilocks*. Routledge.

Luke, A., & Dooley, K. L. (2011). Critical literacy and second language learning. *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/38183766_Critical_literacy_and_second_language_learning

Mazor, K. M., Calvi, J., Cowan, R., Costanza, M. E., Han, P. K. J., Greene, S. M., . . . Williams, A. (2010). Media Messages About Cancer: What Do People Understand? *Journal of Health Communication*, 15(sup2), 126–145. <https://doi.org/10.1080/10810730.2010.499983>

Mills, K. A. (2008). Transformed practice in a pedagogy of multiliteracies. *Pedagogies: An International Journal*, 3(2), 109-128.

Navehebrahim, M. (2011). Multiliteracies approach to empower learning and teaching engagement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 863-868.

Stamou, A. (2011). Η Κριτική Ανάλυση Λόγου των Περιβαλλοντικών Κειμένων: Προς μια Κριτική Γλωσσική Επίγνωση [Critical Discourse Analysis of Environmental Texts: towards a Critical Linguistic Awareness]. Στο Γ. Ι. Ξυδόπουλος, Μ. Μπαλτατζάνη, Τ. Τσαγγαλίδης & Γ. Κ. Γιαννάκης (Επιμ.), 12 Κείμενα για τη Γλωσσολογία. Πινακάτες Πηλίου: Κοντύλι.

Tan, J. P. L., & McWilliam, E. (2009). From literacy to multiliteracies: Diverse learners and pedagogical practice. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 213-225.

The New London Group. (n.d.). *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. Retrieved from: <https://www.sfu.ca/~decaste/newlondon.htm>

Wodak, R., & Meyer, M. (2016). *Methods of critical discourse studies* (3rd ed.). SAGE Publications.

Yelland, N. J. (2018). A pedagogy of multiliteracies: Young children and multimodal learning with tablets. *British Journal of Educational Technology*, 49(5), 847-858.

THE FORMAL AND INFORMAL EDUCATION OF MIGRANTS AND REFUGEES FOR SOCIAL INTEGRATION IN CYPRIOT SOCIETY

Antroulla Papakyriakou

University of Nicosia &
The Cyprus Organisation for Promoting Literacy
papakyriakou.a@unic.ac.cy

Irene Kamba - Maltezopoulou

SYNTHESIS Center for Research and Education
irene.k@synthesis-center.com

Michalis Beys

Civil Registry and Migration Department
mbeys@papd.mof.gov.cy

Paschalia Leventi

Center for Social Innovation
paschalia.leventi@csicy.com

Abstract

This paper aims at discussing some of the latest initiatives in the areas of formal and informal education of migrants and refugees in Cyprus. First, we will outline the most recent initiative of the Cyprus government for establishing an intercultural integration strategy. In this context, special attention will be given to education. In the second part, the paper focuses on the benefits of using Content and Language Integrated Learning in the language education of children with migrant background. Building on the success of using this model in teaching other languages, especially English, the paper is proposing an implementation for Greek as L2. Following the discussion on language skills, the third part highlights the

importance of digital skills. We look at a specific application that can support migrants and refugees in developing digital skills, using virtual reality and gamified environments. The paper concludes with a discussion on how trauma and stress patterns affect learning.

Key words: inclusive education, Content and Language Integrated Learning, intercultural integration, digital skills, virtual reality, trauma and cognition

Literacy and Migrants' Education: A Look at Cyprus' Intercultural Integration Strategy

Cyprus' Intercultural Integration Strategy in a Nutshell

Cyprus' Intercultural Integration Strategy is based on the concept of «intercultural integration», as it was developed by the Council of Europe and it is implemented through the project of «Intercultural cities». Intercultural integration is defined as the result of a two-way process, consisting of effective, positive and sustainable management of diversity, based on mutual and symmetrical recognition, under a general framework of human rights. Our proposed actions are based on the four basic elements of intercultural inclusion:

- equality, as every person should enjoy all their rights and equality before human dignity;
- recognition of diversity, of the rich heritage of all, including issues around origin, gender, sexual orientation and gender identity, age, disability status;
- supporting positive interaction, based on equality, creating conditions for positive and constructive daily encounters between communities from different backgrounds and lifestyles in a climate of mutual respect, understanding and cooperation;
- active citizenship and civic participation, the horizontal process of public participation in the design, implementation and evaluation of intercultural integration projects.

These principles are complemented by the fundamental principles of social justice and respect for human rights. The process of integration and inclusion in society passes through the fight against social inequalities, respect for human rights and the effective confrontation of institutional racism in the public sphere.





Within this theoretical framework, Cyprus' Intercultural Strategy seeks the social inclusion of migrants, mainly through the provision of opportunities for professional and social mobility and assertion of social and labour rights and through providing necessary information on the obligations of employers and the government in their mother tongues.

Education: One of the Five Main Pillars of Cyprus' Intercultural Integration Strategy

In order for Cyprus' Intercultural Integration Strategy to be better implemented, there have been selected five intervention areas, five pillars. Education is one of them, next to employment, skills, health and housing. Education is seen not only as the means of learning the Greek language, but also a means of familiarization with the history, local culture and traditions of the host society. But education is not only about learning, it is also an important factor for another sector of integration and social inclusion, that of the labour market, since through education the foundations for the future professional and social development of migrants are formed. Therefore, ensuring equal, high-quality education for migrant children ensures the earliest possible social integration at many levels, benefiting both children and the Cypriot society and economy.

At the same time, school education is a key factor for inclusion and because of the added value of the participation of children and their parents in the school community. School is one of the most central parts of society in which everyone is entitled to participate equally and without any kind of discrimination. Ensuring equal access of migrants to school education ensures the participation of children and their parents in the school community and consequently ensures the participation of the whole family in the society that surrounds it. In addition, due to the fact that school is the main place of socialization and interaction of children coming from different cultures, making sure that the school environment remains safe and free from any kind of discrimination, violence and racism, it contributes to strengthen the social fabric and avoid the spread of radical, racist ideologies.

Moreover, it is also important to develop a culture of peaceful coexistence between the host society and children with a migratory background, cultivating values in children, such as empathy, solidarity and mutual respect. At the same time, due to the fact that teachers and school staff play a decisive role in achieving the goal of integrating children, it is essential

that they possess the appropriate skills and resources required to manage intercultural and multilingual classes. Finally, special attention must also be paid to unaccompanied minors, who have additional vulnerability due to the absence of the parents and a supportive family in general.

Implementing Cyprus' Intercultural Integration Strategy

For the Cyprus' Intercultural Integration Strategy to be implemented, a dedicated Action Plan for the years 2023-2026 has been drafted. In the field of education and in accordance with the theoretical framework, the main actions focus on equal participation of migrant children and adults in education and on transforming school to an intercultural safe space for all children.

Having these goals in mind, specific actions have been included in the Action Plan 2023-2026. Actions, such as intensive Greek language courses for migrant children, will be designed and conducted in two-month cycles to meet the needs that arise from the continuous flows and enrolment of children in schools, after the beginning of each school year. But the focus shall not be only on the migrant children. Special intercultural training seminars shall be offered to all teachers teaching migrant children, especially those teaching children with learning difficulties. This will ensure that teachers possess the necessary skills to effectively manage intercultural classrooms with children from many different cultures without falling behind in educational goals. And as mentioned above, the unaccompanied minors are a significant, special part of the migrant community within schools. Specially designed material and courses for unaccompanied minors, who have passed the age of compulsory education (15 years) during their transition to Cyprus, shall be created. And these specialized courses could potentially be implemented in the context of the operation of an evening school and link the needs of the labour market with the provision of a technical vocational learning programme. Next to the teachers and the children, no one shall forget the role of the intercultural counselors and mediators. They shall be able to intervene effectively in incidents that occur in the school community, whether they concern the student community, or even the educational staff, the school administration and parents. Finally, a series of workshops to promote mutual respect, acceptance, and understanding, as well as empathy, solidarity, recognition/handling of emotions, and understanding of group dynamics among children shall be offered to all children.

Conclusion

Language always plays a significant role towards a successful integration of the migrants. And Cyprus' Intercultural Integration Strategy, as part of the government's holistic migration management, not only recognizes this fact, but also incorporates language learning to the core of its principles and actions. And the National Integration Action Plan 2023-2026, as the tool for implementing the national strategy, includes a series of specific actions, focusing on equal access to a high quality education, support and training of professionals, active participation of children and parents from all communities. The final aim shall be a school environment free from any kind of discrimination and violence.

Using Content and Language Integrated Learning in Greek as L2 Developing the Cognitive Academic Language Proficiency

We often hear teachers say that their students with migrant biographies speak Greek, simply because they can respond to basic communicative situations. On the other hand, however, we see that the results in school usually differ from that statement.

One reason that leads to the misjudgement of the situation, and at the same time can be an important part of the solution to the problem, is for those involved in education, especially for decision makers, to understand the differentiation between the language competence to simply respond to everyday communication (Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) according to Cummins), and the more complex language competence needed to attend school/university, or to be active in a particular field of work (academic language ability, or what Cummins called Cognitive Academic Language Proficiency (CALP). It is widely recognised that learners with migrant biography need additional support in developing CALP. As we argued also above, the language development is vital for engaging later on the labour market, for benefiting from social goods, like health services, for intercultural exchange and for the integration in the society in general.

Academic communication skills, as opposed to basic communication skills, involve the mastery of the formal, academic language necessary for students to respond to the demands of the subjects as a whole and require the development of higher order thinking skills, such as hypothesizing, analyzing and synthesizing information, evaluating information, and drawing conclusions, all skills that are important for academic success.

CLIL in Greek as L2

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is already being used in many European countries, initially in foreign language (FL) teaching, and has already shown positive results (Ζάγκα, 2014; Μαιθαιουδάκη, 2013). The importance of this model has been recognised, albeit somewhat belatedly, also by Cyprus, and this recognition is also manifested by the establishment of the Cyprus CLIL Coordination Centre in May 2017. In Cyprus, the first CLIL-type applications were linked to English language, and more specifically at the pre-primary and primary education level. In many countries, results show that CLIL applications help learners to develop CALP faster.

Equally important and very promising is also the more recent application of the model in the context of second language (L2) teaching, as already started in some countries, especially in countries with a high percentage of people with a migrant biography. Since students now often have different mother tongues, serious educational issues arise. At the same time, deficiencies in the knowledge and use of Greek constitute an obstacle to the learning development of these learners, with an increased likelihood of school failure.

CLIL could be used in Cyprus also for Greek as L2, not just for English, a framework for action to better reach students with different language backgrounds in conventional classrooms and even for adults and for their possible integration into the workplace. In fact, very recently, the first funded project on the use of CLIL-type provision in Greek as L2 in Cyprus has been completed (02/10/2022 – 30/09/2024, project co-funded by the European Union and the Cyprus government). The project: “Μαθαίνω Ελληνικά στο Νηπιαγωγείο”, initiated by the Cyprus Ministry of Education, Sport and Youth, applies CLIL on the level of pre-primary education and additional funding has been just secured to extent the applications also to the level of some secondary schools with the new project: “Ελληνικά στο δημοτικό: Υποστήριξη εκπαιδευτικών” και “YTX being equally promising” (project duration: 02/10/2024 -30/04/2027, project co-funded by the European Union and the Cyprus government). Considering the fact that in the school year 2022-2023 the student population with a mother tongue other than Greek was 22% on the level of pre-primary and 17.8% on the level of primary education respectively, such initiatives are very valuable. In the last two years, many interesting actions took place with the active engagement of many lectur-

ers, since these new initiatives cover materials development and teacher training alike, and those were shared widely within the professional and academic community.

What makes CLIL promising in the context of Greek as L2 at schools? Could CLIL support learners of Greek as L2 in developing CALP? Already the main feature of this model could be seen as a factor which enhances the development of CALP. Content and Language Integrated Learning, as a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language, helps the learners to improve their language skills, and at the same time, to enrich their knowledge in a non-language subject, like geography or physics. In CLIL-type settings, learners acquire the language more rapidly, a process that is supported by the high degree of exposure to authentic and cognitively more demanding language input. Recently, CLIL settings have been linked to pluriliteracies as well (Coyle and Meyer, 2021).

Mattheoudakis, Alexiou and Ziaka took the challenge to examine the effect of CLIL instruction on learners' content knowledge. Researches in this area are extremely valuable since the evaluation of students' learning outcomes in CLIL instruction is an under-researched area. Their study was carried out at the Experimental School of Evosmos (Greece) and they came up with the conclusion that overall, the experimental groups (CLIL classes) performed better than the control groups (groups without CLIL instruction). The authors conclude that: "Although this is very good news, one cannot help wondering how it is possible for learners to achieve higher scores in a subject when this is taught in a language different from their mother tongue, as compared to learners who are taught the same subject in the L1." (Mattheoudakis et al., 2018, p. 102). They associate these results with the fact that in CLIL contexts, learners are constantly cognitively challenged and with the enhanced development of critical thinking and problem solving skills which characterise CLIL classes.

Although positive results have been already recorded in many countries from the implementation of CLIL-type provision, many educators find it hard to adjust to a new role and choose not to embrace this model. It is of paramount importance to understand and to uncover the reasons for this choice. Collaboration is at the heart of CLIL model, along with the willingness to expand one's limits in the content that is taught. Usually, motivated CLIL teachers collaborate with each other (including collaboration with content specialists) and content

specialists get to appreciate the contribution to a horizontal language development of their students across all subjects. Although in reality collaboration, as well as the broadening of the content, may become challenges, they are important elements for successful CLIL applications, and hence every effort should be made to overcome the obstacles that determine this rather negative attitude. These obstacles seem to be higher at higher levels of education, especially in tertiary education.

Scaffolding in CLIL Classes

Due to larger language deficits in the language of instruction, learners with migrant background may need additional language support to deal with their content subjects and language scaffolding is important in this context. Scaffolding plays a crucial role in shaping the quality of classroom learning, and it may apply to the language itself or to the learning process. By using scaffolding strategies, CLIL teachers can integrate language learning into content subjects, thus exploring meaning negotiation and linguistic assistance in the classroom. Teachers, including content specialists, may use a variety of tools and techniques to support their learners through scaffolding: visual aids, graphic organisers, use of thematic word walls, use of word banks, bilingual translations, drawing more systematically on previous knowledge etc.

Mahan (2022) proposes an approach where scaffolding embraces the entire teaching/learning process. According to Mahan, strategies operate "from a macro level (e.g. curriculum planning that integrates language systematically) to a micro level (i.e. interactional scaffolding). Interactional scaffolding is the minute-to-minute support teachers give their students in the classroom." (Mahan, 2022 p. 75). She also acknowledges that interactional scaffolding poses a challenge to teachers because they must support students with unpredictable problems on the spur of the moment.

Virtual Reality for Migrants Social and Cultural Orientation and Inclusion

The VRIN Project

The VRIN project-Virtual Reality for Migrants Social and Cultural Orientation and Inclusion promotes a dynamic and contributive integration of Third Country Nationals (TCNs) into the labour market, as well as the local communities. Through the emphasis of interactive and engaging learning methods, the VRIN project contributes to the development of skills

and competences for both TCNs and the actors involved in TCNs integration. The emphasis shifts on the modernisation of TCNs integration through the development and use of digital skills, considered as an innovative model under the scope of informal education.

Informal education prioritises the utilisation of digital skills to further enhance integration processes; Through the project, TCNs are equipped with digital skills required for the 4th Industrial Revolution, characterised by an ongoing digital transformation, automation and data-driven innovation (Schwab, 2016). The VRIN project offers a curriculum fully aligned with the latest digital trends, including Virtual Reality (VR) and Gamified Environments. Such technologies can enhance communication and create immersive experiences (Minds, 2023). Recognising the impact of digitalisation on the labour market and learning processes, VRIN emphasises personalised and enjoyable learning experiences, key elements to informal education. The project proposes online learning, and more specifically informal education, as a key element in integration, designed to be flexible and adaptable for future contexts and thematic areas.

Migration and Integration

Integration is important and considered as the most crucial step for both migrants as well as the host communities. The question is: how can successful integration be achieved? The process that will lead to successful integration will not only benefit the migrants, but also enhance the well-being, stability, social harmony and prosperity of the whole host society. Therefore, achieving successful integration requires a parallel, dynamic two-way process on integration, that entails more than just expecting migrants to blend in the host community. It also involves the host community offering meaningful opportunities for migrants to engage in the economy and the society of residence (European Union Agency for Fundamental Rights, 2020).

While the definition of ‘integration’ may vary by country and context, it generally involves a process of mutual adaptation between the main parties involved, the host societies and the migrants. Policies targeted for migrant integration should consider the rights and responsibilities of both migrants and the host communities, including access to the labour market, healthcare, social services and education. It is vital to commit to mutual efforts aiming for successful integration, with the active involvement and participation in the process.

Additionally, comprehensive approaches to migrant integration ensure that migrants can fully engage in the host society economically, politically and culturally. These approaches allow migrants to develop their human capital and fostering economic growth. In order to achieve this, the host community, relevant authorities, stakeholders and individuals should establish a foundation, tailored to the specific migration context. This foundation should promote the beneficial contributions of migrants and the advantages of multicultural living and working environments for successful integration (IOM, 2024).

Digital Migration, VR and Gamification

Innovative technologies can play a useful role and offer resources to develop a two-way integration process, involving migrants and local integration professionals, helping to overcome obstacles, that could possibly prevent the successful integration. Such obstacles can result in unsuccessful integration, often highlighting societal exclusion and an inferior societal position for migrants. Consequently, migration is understood via a ‘minority paradigm’ that often involves comparisons of superiority/inferiority and exclusion/inclusion (Chin, 2016).

Linking migration to technology sheds light on digital migration studies, which repositions the focus on how Western media portrays migrants’ experiences, to how migrants can create their own narratives through digital media. This approach avoids viewing migration through the traditional ‘minority paradigm’ (Chin, 2016). Instead, it attempts to explore a connection between digital technologies and migrant experiences, leading to integration (Parikka, 2020).

Focusing on digital technologies, and in particular mixed reality technologies, VR and Gamification, can be used to change how we experience a new place. Technologies such as VR can incorporate digital memories seamlessly into our surroundings, allowing us to share these memories with others (Recupero et al, 2018). These devices create an immersive 3D environment that replicates real-world scenarios, allowing users to interact with and explore their surroundings. Also, Gamification boosts motivation and engagement, as it incorporates game elements and mechanisms. VR and Gamification have become increasingly popular and can further result to more effective learning experiences. Such technologies advance skills, while providing an effective, accessible, cost-effective and safe environment for experimentation and practice (Minds, 2023).



Technology and Informal Education

In recent years, the combination of virtual reality (VR) and Gamification has become a powerful force in revolutionising learning and training across various industries, including the integration of migrants and TCNs into the host community. These technological advancements have enabled to develop engaging educational experiences, allowing individuals to acquire knowledge and develop digital skills in interactive and realistic virtual environments (Minds, 2023). At the same time, the Digital Agenda for Europe emphasises the importance of digital technology, significantly shifting the labour market, skills and the economy (European Parliament, 2019). Such digital environments not only offer learning experiences, but also foster a sense of presence and belonging, thereby encouraging increased participation. (Lampropoulos and Kinshuk, 2024). Through these tools, learning has become increasingly self-directed with the support of digital technology (He and Li, 2019).

Consequently, learning processes are evolving to prioritise personalised experiences, fostering the promotion of soft skills, such as problem-solving and creativity. This shift introduces a more enjoyable, self-directed and informal approach to learning. Informal education does not constrain participants to timeframes, structure and learning objectives. It aims to make individuals efficient with an emphasis to an ongoing learning process occurring through individuals' lives (Kapur, 2019).

In conclusion, VRIN underscores the significance of informal education, strengthened by digital technological tools like VR and Gamification, which enable involved actors and migrants to engage in a reciprocal integration process within local communities. Therefore, digital technological revolutionary shifts promote inclusiveness, integration and investment to people's skills and education (European Council, 2019).

Conclusion

The VRIN project embodies a comprehensive approach to migrant integration, emphasising a dynamic two-way process that involves both migrants and host communities. Using innovative technological tools, such as VR and Gamification, personalised and enjoyable learning experiences are promoted, enhancing skill development through informal education, transcending traditional boundaries. This approach aligns with the Digital Agenda for Europe's emphasis on digital technology's transformative potential in education and skills

development. Overall, VRIN underscores the importance of digital innovation and informal education in promoting integration of migrants and TCNs in the host communities.

Migrant Biographies and Integration Considerations Migrant Biographies, Collective and Individual Trauma

Opening a discussion relating to migrant biographies, learning and integration, one should take into account that not all migrant biographies are the same, nor do they always share common characteristics. Generalizations, thus, should be avoided. Nonetheless, elements such as voluntary or forced migration, threat or infliction of violence, bodily harm, exposure to violence and threat of violence, deprivation of food and safety, together with elements of history, culture, background, war, conflict, can contribute to a migratory experience that coexists with trauma, both collective -often generational- and individual.

Although various definitions of trauma can be applicable to the context of migration, they share the common ground of considering trauma as "one or more events that, due to their characteristics, can alter the subject's psychic system, threatening to fragment mental cohesion" (Perrota, 2020). In essence, individuals and groups may experience such a set of conditions that exert their ability to cope and cause severe disruption to many aspects of daily life, both in the short and in the long term. It is not unusual for trauma to manifest as disruption in eating and sleeping patterns, changes in behavior, difficulty in social and emotional engagements, adverse impact at work and professional activity (Korem et al, 2024). Since trauma can have such encompassing effects on all aspects of human life, it is to be expected that trauma (both physical and emotional/ psychological) can also affect cognition and learning (Dawans et al, 2020). Research in the past decades has highlighted most clearly the correlation, and often causal relationship, between stress/ trauma and cognition/ learning. Indicatively, a recent study by Dong et al (2023) has shown that there are significant associations between specific trauma patterns and depression, emphasizing the role of cognitive functions in buffering these effects.

Moreover, "research findings reveal substantial associations between trauma characteristics, functioning limitations, and psychological well-being. Specifically, trauma exhibits a positive correlation with impairment in familial, job-related, and academic domains, while

psychological well-being demonstrates a negative correlation with trauma components” (Pal et al, 2024, p. 5938).

The above indicate that when centralized, or local actions are being designed to facilitate or support integration of migrants, refugees and asylum seekers in the host communities, through the offering of training schemes, learning opportunities, courses and similar activities, these programs, actions or activities should be taking into account the mitigating effects that trauma and stress may have on cognitive function of participants and their overall learning experience.

It is not uncommon for workers and trainers working with migrants, refugees, and asylum seekers to suggest or believe that difficulties in learning and participating in learning and training activities are due to cultural differences, the language barrier, and individual preferences or learning backgrounds. Without negating that these factors also affect cognition and learning, it would appear that emotional and psychological trauma, chronic stress, and acute stress can also have a negative impact on the learning process and should be accounted for both in the design and delivery of learning/ training interventions for children and adults with migrant biographies.

Trainers, front line workers, youth workers, social workers, teachers, tutors and a variety of other professionals should therefore become aware and informed in relation to trauma and cognition/ learning, and should be provided with knowledge, skills, and competences, in order to: a. recognize individual and collective trauma, b. assess the effect of trauma and stress in a learning setting c. adapt learning content and delivery methods to mitigate adverse effects of these factors onto the learning experience and d. seek assistance and specialist support when needed.

By recognizing the effect that trauma has on cognition and learning, positive change can ensue in terms of bias, stereotypes and prejudice against migrants, refugees, and asylum seekers in their host communities. The visibility of trauma, the awareness regarding the profound changes that it can induce in individuals, groups, and whole generations, can bring about greater empathy, greater understanding, further community resiliency and continuity despite the disruption of forced or voluntary migration.

By designing interventions, particularly in the form of learning experiences, that address the issues mentioned above, both the learning experience and the learning outcome can be enhanced, allowing people not only to learn better, but also to feel better, improve their self-esteem, their self-image and ultimately feel included and valued.

The civil unrest and armed conflict experienced in many parts of the world nowadays, leaves little hope that trauma will dissipate from the human experience. Despite the immense technological and scientific progress that human societies exhibit; pain, stress, loss, and trauma are still very much a part of the past generation, the current generation, and the generations to come. Further attention and efforts are needed in order to further understand and mitigate the chain of events that leads from trauma to exclusion, isolation, and re-traumatization, to allow for the breaking of the vicious cycle that forces migrants, refugees and asylum seekers to remain at a social, personal, collective, disadvantage in their host communities.

CONCLUSION

Cyprus’ intercultural integration strategy exemplifies what has been recognised also in other countries. Any integration strategy is doomed to fail, if it underestimates the role of education. Language skills, as well as digital skills, are important pillars of a successful integration strategy. It is equally important to create a friendly, safe and stress-free learning environment. Emotions have an important role in the learning process (Affective Filter Hypothesis) and they may facilitate or impede learning, hence they should not be neglected, especially in the case of migrant and refugee students.

References

In English

- Chin, E. (2016). *Migration, media, and global-local spaces*. New York: Palgrave Macmillan.
- Coyle, D., and Meyer, O. (2021). *Beyond CLIL. Pluriliteracies Teaching for Deeper Understanding*. Cambridge University Press



Dawans, B., Strojny, J., and Domes, G. (2020). The effects of acute stress and stress hormones on social cognition and behavior: Current state of research and future directions. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 121. DOI: 10.1016/j.neubiorev.2020.11.026.

Dong, F., Britt, K., and Hodgson, N. (2023). Associations between Trauma, Cognition, and Depression in U.S. Older Adults: Findings from the Health and Retirement Study. *Alzheimer's & Dementia*. 19. (Available at <https://doi.org/10.1002/alz.078399>, last access: 30/3/24)

European Council. (2019). *EU Strategic Agenda for 2019-2024*. Europa.eu. (Available at: <https://www.consilium.europa.eu/en/eu-strategic-agenda-2019-2024/>, last access 28/3/2024)

European Parliament. (2019). *Digital Agenda for Europe | Fact Sheets on the European Union | European Parliament*. Europa.eu. (Available at: <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/en/sheet/64/digital-agenda-for-europe>, last access: 29/3/2024)

European Union Agency for Fundamental Rights. (2020). *Fundamental Rights Report 2020*. European Union Agency for Fundamental Rights. (Available at: <https://fra.europa.eu/en/publication/2020/fundamental-rights-report-2020#:~:text=FRA>, last access: 30/3/2024)

He, T., and Li, S. (2019). A comparative study of digital informal learning: The effects of digital competence and technology expectancy. *British Journal of Educational Technology*. (Available at: <https://doi.org/10.1111/bjet.12778>, last access: 28/3/2024)

IOM (2024). *Migrant Integration and Social Cohesion*. International Organization for Migration. (Available at: <https://www.iom.int/migrant-integration-and-social-cohesion>, last access: 30/3/2024)

Kapur, R. (2019). Understanding the Meaning and Significance of Informal Education. *Research Gate*. (Available at: https://www.researchgate.net/publication/335881723_Understanding_the_Meaning_and_Significance_of_Informal_Education, last access: 2/4/2024)

Korem, N., Duek, O., Spiller, T., Ben-Zion, Z., Levy, I., and Harpaz-Rotem, I. (2024). Emotional State Transitions in Trauma-Exposed Individuals with and without Posttraumatic Stress Disorder. *JAMA network open*. 7. e246813. DOI: 10.1001/jamanetworkopen.2024.6813.

Lampropoulos, G., and Kinshuk, N. (2024). Virtual reality and gamification in education: a systematic review. *Educational Technology Research and Development*. (Available at: <https://doi.org/10.1007/s11423-024-10351-3>, last access: 3/4/2024)

Mahan, K., R. (2022). The comprehending teacher: scaffolding in content and language integrated learning (CLIL). *The Language Learning Journal*, 50:1, 74-88, DOI: 10. 1080/09571736.2019.1705879

Mattheoudakis, M., Alexiou, Th., and Ziaka, I. (2018). The impact of CLIL instruction on content learning: evidence from the Greek context. In *International Journal of Innovation in Education*, Vol. 5, No. 2, pp. 92-109

Minds, T. (2023). How virtual reality and gamification are transforming learning and training in the industry. *Medium*. (Available at: https://medium.com/@the_exploring_minds/how-virtual-reality-and-gamification-are-transforming-learning-and-training-in-the-industry-1adb627f99c2, last access: 30/3/2024)

Pal, R., and Gupta, Ch. (2024). The Impact of Trauma on Memory Processes and Psychological Functioning of Young Adults. 11. 5937-5942.

Parikka, T. (2020). Intimacy and Rivalry: Becoming a “Self” in the Virtual Reality of Migration. *Global Perspectives*, 1(1). (Available at: <https://doi.org/10.1525/gp.2020.12785>, last access: 2/4/2024)

Perrotta, G. (2020). Psychological Trauma: Definition, Clinical Contexts, Neural Correlations and Therapeutic Approaches Recent Discoveries. *Curr Res Psychiatry Brain Disord: CRPBD* -100006

Recupero, A., Triberti, S., Modesti, C., and Talamo, A. (2018). Mixed Reality for Cross-Cultural Integration: Using Positive Technology to Share Experiences and Promote Communication. *Frontiers in Psychology*, 9. (Available at: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01223>, last access: 28/3/2024)

Schwab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution: what it means, how to respond*. World Economic Forum. (Available at: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-it-means-and-how-to-respond/>, last access 29/3/2024)

In Greek

Μαθθαιουδάκη, Μ., (2013). *Σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις: η μέθοδος CLIL και σχετικές διδακτικές προτάσεις*. (Available at: http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/1144/mod_resource/content/3/montela.didaskalias.me.basi.perioxomeno.pdf, last access: 30/4/2024)

Ζάγκα, Ε. (2014). *Η διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Θεσσαλονίκη, Βάνιας.





NEW PROFESSIONS IN COMMUNICATION - EDUCATION AND MULTIPLE LITERACIES FORMING NEW SKILLS AND COMPETENCES

Prof. Dr. Teodora Petrova

Head of Department

“Communication and audiovisual production”,
Faculty of Journalism and Mass Communication,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”

t.petrova@uni-sofia.bg

Dr. Manuela Toteva

Associate Lecturer,

Faculty of Journalism and Mass Communication,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”

mdjulgerov@uni-sofia.bg

Abstract

present article delves into prevalent skills within the context of European job market dynamics, particularly emphasizing their alignment with the framework of business needs. Additionally, the text extends to the implications of Artificial Intelligence (AI) on the professional communication roles, underlining the imperative for educational institutions to swiftly accommodate the evolving technological landscape within diverse professional settings. Drawing upon contemporary academic and practical publications in the field, it offers insights into the evolving nature of communication professions in Bulgaria and the requisite adaptations necessitated by technological advancements.

Keywords: higher education, communication studies, skills, artificial intelligence.

INTRODUCTION

Education forms the bedrock of a robust economy, enhancing human capital and fostering productivity. It empowers individuals to acquire new skills, shape their careers, and contribute to economic welfare, highlighting its undeniable impact on societies and governments. However, educational methods have not always evolved at the same pace as technology, signaling an imminent need for change in the coming decade (World Economic Forum, 2022).

As the rapid rise of technology reshapes the job market, the largest global online professional networking platform LinkedIn announced a study dedicated on the most in-demand skills (Bessalel, 2024) highlighting the enduring importance of communication, collaboration, and leadership skills. STEM-related occupations and business and legal professional roles could grow by more than 20 percent in the coming decade in Europe. Creative and arts management roles could increase by more than 30 percent with over five million workers in the region. Potential future net job growth includes occupations as software developers, nursing professionals, and marketing professionals (Smit et al, 2020).

Among the top skills sought after by employers for the future of work are communication, customer service, leadership, project management, analytics, teamwork, sales, problem-solving, and research. Additionally, adaptability emerges as the «skill of the moment,» underlining its mission-critical role in navigating the rapidly changing landscape of work. Like LinkedIn, the largest online professional network in Germany – Xing, centers on the evolving nature of work due to advancements in artificial intelligence and robotics, emphasizing the increasing importance of soft skills in the future workplace. As the fourth industrial revolution accelerates the pace of change, nearly every job will undergo transformation, with automation handling manual, repetitive tasks while uniquely human skills remain essential (Marr, 2022).

For the purposes of this article, we will focus on Europe and its job market, which holds the top global position for business skills among post-graduate learners. In more than half of countries earning competitive or cutting-edge proficiency scores, including Luxembourg (98%), Switzerland (96%), and Denmark (95%). Europe ranks second globally for technology and data science with high-scoring learners in countries including Spain (100%),

Switzerland (99%), and Ukraine (94%). For data science, high-scoring learners are found in countries including Spain (97%), Luxembourg (95%), and Germany (92%). Compared to other regions, European learners are more likely to invest in data science skills, including artificial neural networks and deep learning, supporting the emerging AI market which illustrates the demand among active professionals for skill acquisition and enhancement in accordance with prevailing global trends (Coursera Global Skills Report, 2023).

2023 was the European Year of Skills addressing the current skill shortage in the EU. Currently, more than three quarters of companies in the EU report difficulties in finding workers with the appropriate skill set. This is even truer when it comes to digital skills, with only 4 out of 10 adults and every third person who works in Europe lacking basic digital skills (European Union, 2022). With the emerging job market demands, the universities in the region are to stabilize their investment strategies concerning program alignment and the advancement of literacy, numeracy, and digital skills among learners. Additionally, efforts should be directed towards offering upskilling opportunities to individuals with lower skill levels. Only in Europe there are about 5,000 higher education institutions, 17.5 million tertiary education students, 1.35 million people teaching in tertiary education and 1.17 million researchers (European Commission, 2024).

These numbers are into the focus of the renewed EU agenda for higher education which identifies four key goals for cooperation in higher education:

1. Tackling future skills mismatches and promoting excellence in skills development.
2. Building inclusive and connected higher education systems.
3. Ensuring higher education institutions contribute to innovation.
4. Supporting effective and efficient higher education systems.

Considering these developments, it is imperative for universities in Europe to strategically recalibrate their investments to ensure alignment with evolving job market demands and to foster the acquisition and advancement of essential literacies and skills among learners. Communication disciplines in the universities from the region are crucial for the preparation of professionals fostering collaboration and understanding among diverse member states, contributing to the cohesion and integration of the region. These professions play and will

play a vital role in disseminating information about EU policies, initiatives, and regulations to citizens and stakeholders, enhancing transparency and accountability within the union.

NAVIGATING DIGITAL FLUENCY IN HIGHER EDUCATION

Reimagining work organization has become pivotal for economic success or failure, with a shift from linear to exponential organizations as the global economy emphasizes information over products. Firms must now balance established structures with innovative work designs tailored for evolving technology-product-market dynamics. The COVID-19 crisis has accelerated trends towards global virtual teamwork, leading to a bottom-up, decentralized work reality and a transition from hierarchical to team-based structures. Adapting to this new paradigm requires setting appropriate defaults, whether emphasizing control or trust, and embracing flexibility through permeable boundaries and participatory decision-making processes (World Economic Forum, 2023).

During the COVID-19 pandemic, closures of schools and universities globally prompted governments to embrace digital tools for education continuity, with UNESCO providing support. While these solutions focused on knowledge transfer, the need for experiential learning became evident. Advancements in technology, particularly augmented reality (AR), virtual reality (VR), and mixed reality, offer opportunities to address this need, enhancing educational experiences and competitiveness. The imperative for technological disruption in education is underscored by its transformative potential, including increased accessibility, enhanced quality, and affordability. VR, as a leading example, enables immersive experiences, improving student-teacher interactions and learning outcomes. To maximize its benefits, research and development started to align with addressing potential drawbacks and unlocking its full potential (Aldaheri, 2022).

The European Union decided to cooperate with higher education institutions and EU Member States to support and enable the sector to adapt to changing conditions, to thrive and to contribute to Europe's resilience and recovery. Because the region needs more people with high level skills, EU Member States have set the target that by 2030, at least 45% of 25–34-year-olds should obtain a higher education qualification. The Strategy proposes to focus on achieving four key objectives as supporting the universities to deliver quality and relevant future-proof skills, foster diversity, and inclusion, promote and protect democratic



practices, fundamental rights, and academic values (European Commission, 2024). When it comes to the performance of universities in developing key employability skills, the skills that received the highest employer ratings in the importance assessment are relatively more difficult to acquire at the European universities. Employers are the most skeptical about universities' ability to develop emotional intelligence, positive attitudes and mindfulness, leadership, adaptability and resilience, self-management, creativity, sustainability competence, global mind-set, and responsibility skills (Lice, 2023).

With the growing recognition of the need for graduates to possess not only academic knowledge but also practical skills and competencies that are relevant to today's workplace, appropriate example from the Office for Students⁹ in England is proposal for new measures to ensure university students achieve desired outcomes (Carroll-Meehan & Dunbar-Morris, 2022). These include specific targets, like retention rates and employment figures, for universities to meet. However, there's concern these targets might prioritize passing over genuine learning. The University of Portsmouth, along with Nottingham, Solent, and Manchester Metropolitan universities, ran a project to investigate students' experiences of blended learning – the combination of traditional and online learning methods – during the pandemic. Quality teaching and interaction with staff were also crucial. Portsmouth is piloting an initiative to assess student preparedness for university, covering academic and cognitive skills.

Top European universities teaching communication strategic disciplines are also adopting various measures to encourage the development of needed future skills among their students. These measures include integrating practical experiences such as internships, workshops, and case studies into their curriculum to provide hands-on learning opportunities. Additionally, they are incorporating cutting-edge technologies and digital tools relevant to the field of communication to ensure students are equipped with the latest industry-relevant skills. London School of Economics and Political Science (LSE) offers a range of practical

learning opportunities for students studying communication disciplines, including internships with leading media organizations, government agencies, and NGOs. The School also collaborates with industry partners to provide guest lectures, workshops, and networking events, allowing students to gain insights from professionals working in the field. The University of Amsterdam Communication Science program integrates hands-on learning experiences into its curriculum, such as real-world case studies and research projects in collaboration with industry partners. It emphasizes digital skills and offers courses on emerging communication technologies and tools. UvA also provides mentorship programs and career counseling services to help students navigate their professional development. Another relevant example is the University of Southern Denmark (SDU) where the Department of Marketing & Management offers a Master's program in Strategic Communication, which focuses on practical skill development through project-based learning and industry collaborations. Students have the opportunity to work on real-world communication campaigns and consultancy projects for organizations, gaining valuable experience and building their professional networks. These are only few examples from European universities incorporating industry standards and best practices into their curricula, including those related to communication skills.

Corporate Communications are experiencing a notable shift from predominantly operational duties towards assuming more strategic responsibilities within their roles. Ethical considerations are pivotal in steering this evolution. A vision is emerging where communicators assume the mantle of ethical guardianship, operating at both the organizational and functional levels. In this capacity, they serve as the conscience of the broader organization, advocating for and emphasizing ethical considerations in all aspects of their work (Buhmann & Gregory, 2023). In the following part of the article we will review the standards for assessing the performance of public relations and communication management professionals aligning with the university goals and programs. The Global Capability Framework defined by Global Alliance has been accompanied by specialized software enabling individuals and teams to evaluate their current capabilities and strategize their professional growth over a span of up to five years. The resulting findings delineate common capabilities held by professionals worldwide, categorized into eleven core areas grouped under three key domains: the inherent contribution of communication professionals, their impact on organizational success, and the demonstration of professionalism:

⁹ England's higher education regulator.



Figure 1. Global Capability Framework defined by Global Alliance, 2019.

The latest annual report from the European Association of Communication Directors emphasizes the importance of developing rare competencies and introducing new professional roles within the communication field for the upcoming decade (European Communication Monitor, 2023). Communication practitioners are entrusted with a diverse array of responsibilities, spanning from content creation and distribution to aligning communication strategies, leading teams or departments, coaching executives, or employees in professional

communication, and providing counsel in decision-making processes. To address these multifaceted demands, the ECM has identified five distinct roles that practitioners may undertake to varying extents: the Communicator, Ambassador, Manager, Coach, and Advisor (Figure 2). While the Communicator and Ambassador roles traditionally focus on outbound communication with stakeholders, the Coach and Advisor roles center on providing inbound

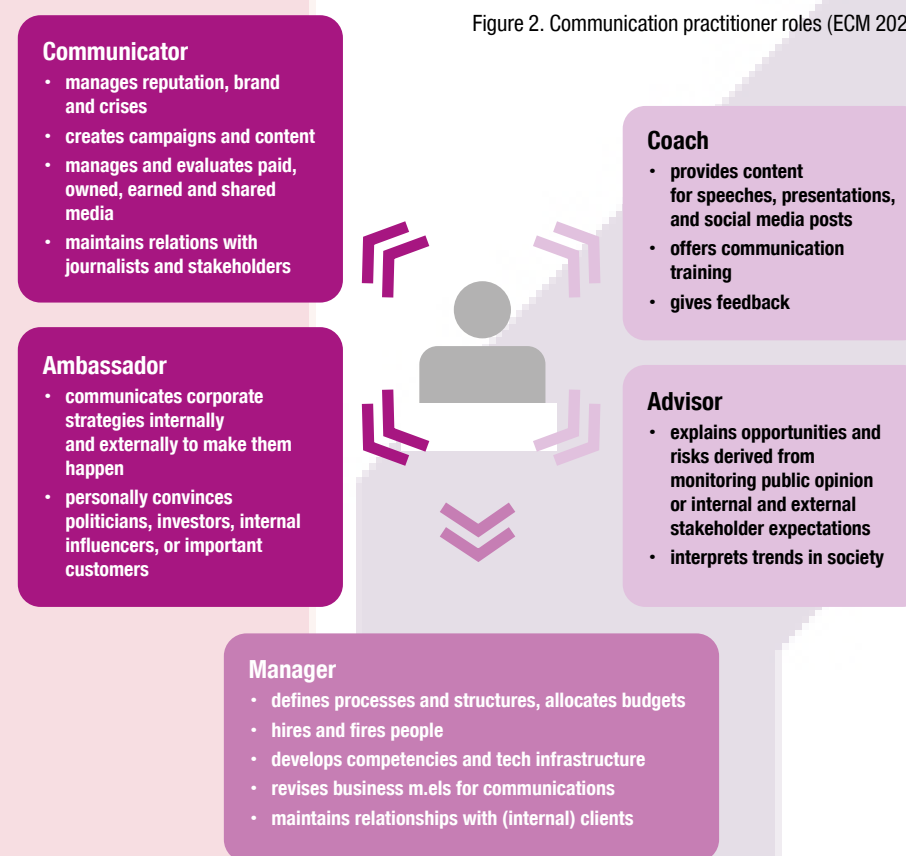


Figure 2. Communication practitioner roles (ECM 2021)

support to executives, middle managers, or other organizational members. Additionally, the Manager role encompasses operational tasks crucial for managing communication departments or agencies. Despite the delineation of these roles, many communication practitioners still lack full development of key competencies necessary for their effective execution.

Following on the recommendations of the report, to progress as a field, practitioners will require training. To close these competency gaps and enable communicators to achieve excellence, training time needs to be prioritised with a correlation between educational efforts of communication practitioners and their competency level.

CONVERGING WITH THE EUROPEAN SKILLS FRAMEWORK: AN EXPLORATION OF THE COMMUNICATION STUDIES IN BULGARIA

The roots of communication studies in Bulgaria can be traced back to the early 20th century when the country underwent significant socio-political changes. With the advent of print media, the emergence of journalism as a profession gained momentum. The early newspapers and periodicals served as platforms for political discourse, cultural expression, and social commentary, laying the foundation for modern communication practices. During the communist era (1944-1989), the media landscape in Bulgaria was tightly controlled by the state, with censorship and propaganda dominating the airwaves. Despite these challenges, journalism and communication continued to play a crucial role in shaping public opinion and disseminating information. After the fall of communism in 1989, Bulgaria witnessed a surge in media freedom and diversity. New outlets emerged, offering alternative perspectives and challenging the status quo. This period also saw the establishment of academic programs in communication studies at universities across the country, reflecting the growing importance of the field in a democratic society.

Academic education in journalism in Bulgaria began in the academic year 1952-1953 when the specialty “journalism” was opened at the Faculty of Philology of Sofia University, later evolving into a separate faculty at SU. The Faculty of Journalism and Mass Communication was established in 1974. It offers students modern training in the professional field of “Public Communications and Information Sciences,” providing regular and part-time education in closely profiled programs. In 1991, the Faculty of Journalism adopted the name Faculty of Journalism and Mass Communication, which more accurately reflects the enriched and

expanded educational content, and in the period 1994-1995, the specialty Public Relations was introduced.

Alongside dynamic changes in the media and communications sphere, in 2018, the specialty of Communication Management was introduced. The landscape of communication studies and professions in Bulgaria has a profound societal impact, shaping public discourse, political processes, and cultural dynamics. Communication professionals contribute to the development of organizational strategies, public campaigns, and cultural initiatives that shape the country’s identity and collective memory, especially in the last decade while significant number of foreign investors entered the country and require qualified professionals (Faculty of Journalism and Mass Communication, 2024).

According to the Ministry of Education’s ranking of Bulgarian universities offering programs in “Public Communications and Information Sciences,” a total of six public universities provide opportunities for students and aspiring communication practitioners to pursue their diplomas in this field:

1. Sofia University “St. Kliment Ohridski”
2. University of Library Studies and Information Technologies - Sofia
3. University of National and World Economy - Sofia
4. Veliko Tarnovo University “St. St. Cyril and Methodius”
5. Southwest University “Neofit Rilski” - Blagoevgrad
6. Shumen University “Bishop Konstantin Preslavski”

The classification offers a detailed overview by different parameters and for the purposes of this article the author focuses on the factor of “Labor Market Realization and Regional Significance” as highly relevant. This data will provide insights into how well graduates from the listed universities are able to find employment opportunities and establish careers. The ratio of the income of graduates to the average salary for the region is an important indicator of the economic stability of graduates from the respective universities. High values observed for Sofia University “St. Kliment Ohridski,” Veliko Tarnovo University “St. St. Cyril and Methodius,” and the University of National and World Economy indicate the successful economic realization of their graduates. Unemployment among graduates relative to the

regional average of higher education institutions is a crucial indicator of the educational system's success in relation to the labor market. In this aspect, the low values for Southwest University "Neofit Rilski" - Blagoevgrad and Shumen University "Bishop Konstantin Pre-slavski" highlight the effective preparation of their students for entering the labor market.

Regional realization of a position in higher education and the application of acquired higher education and vocational realization are also important criteria for evaluating the effectiveness of higher education institutions. The values show varying levels of success in these aspects for different universities, with Sofia University "St. Kliment Ohridski" and Veliko Tarnovo University "St. St. Cyril and Methodius" appearing to have greater regional realization and success in applying acquired education.

The universities ranked above are part of the European agenda by developing and offering variety of communication programs as Public Relations, Communication Management, Communication and Information, Innovative Communications and Media Technologies, etc. However, as communication is becoming increasingly automated and integrated with AI technology, the very structure of the profession is undergoing a transformation and the universities should implement new elements and innovative teaching practices.

The evolution of professional roles can be found on the professional job platforms as LinkedIn which reflects the dynamic nature of communication in the digital age. As technologies continue to advance and societal trends evolve, communication professionals must continuously adapt and acquire new skills to thrive in an increasingly competitive and interconnected world. By embracing change, cultivating a diverse skill set, and leveraging platforms like LinkedIn for professional development, individuals can position themselves for success in the ever-evolving field of communication. Here are the key communication roles extracted from the job section of the platform in the perio

Role Title	Description
Digital Content Strategist	Responsible for developing comprehensive strategies for digital content creation and distribution across various platforms, ensuring alignment with organizational goals and audience needs.
Community Engagement Manager	Tasked with building and nurturing online communities around brands or organizations, fostering engagement, and facilitating meaningful interactions between the organization and its audience.
Data-driven Content Analyst	Utilizes data analytics tools to gather insights into audience behavior and preferences, informing content strategy and optimizing content performance based on analytics-driven recommendations.
Influencer Relations Specialist	Manages relationships with social media influencers and digital personalities, coordinating influencer marketing campaigns and collaborations to amplify brand messaging and reach target audiences.
Content Localization Manager	Oversees the adaptation of content for different regional or cultural contexts within Europe, ensuring that messaging resonates with local audiences while maintaining brand consistency and integrity.
Video Content Producer	Focuses on creating engaging video content for various digital platforms, including social media, websites, and streaming services, utilizing storytelling techniques and visual aesthetics to captivate audiences.





Role Title	Description
Accessibility and Inclusivity Coordinator	Ensures that digital content meets accessibility standards and is inclusive of diverse audiences, implementing features such as alt text, captions, and transcripts to enhance accessibility for users with disabilities.
Brand Storytelling Consultant	Collaborates with organizations to develop compelling brand narratives and storytelling frameworks that resonate with audiences, leveraging storytelling techniques to communicate brand values, mission, and vision effectively.
Podcast Producer and Host	Leads the production and hosting of podcasts for brands or organizations, conceptualizing episode ideas, conducting interviews, and editing audio content to create engaging and informative podcast episodes for listeners.
Content Compliance Manager	Ensures that digital content adheres to legal and regulatory requirements, including data privacy laws, copyright regulations, and advertising standards, mitigating risks and maintaining compliance across all content channels.

CONCLUSION

In navigating the digital fluency landscape within higher education, it's evident that the convergence of technology and education has become paramount. The COVID-19 crisis has accelerated the adoption of digital tools in education, emphasizing the need for experiential learning and technological integration. With UNESCO's support, governments have embraced digital solutions for education continuity, showcasing the transformative potential of technology in enhancing accessibility, quality, and affordability of education. The European Union's collaboration with higher education institutions and member states underscores

the commitment to supporting the sector's adaptation to changing conditions. By focusing on key objectives such as promoting skills development, fostering diversity and inclusion, and promoting democratic practices, the EU aims to empower universities to thrive and contribute to Europe's resilience and recovery. Despite these efforts, challenges remain, particularly in closing competency gaps among communication practitioners. The European Association of Communication Directors highlights the importance of developing rare competencies and introducing new professional roles within the field to address multifaceted demands effectively. To achieve excellence, prioritizing training and aligning educational efforts with competency levels are crucial steps forward.

Moreover, as Bulgaria's communication studies continue to evolve, universities play a pivotal role in shaping the landscape. The Ministry of Education's ranking provides valuable insights into universities' effectiveness in preparing graduates for the labor market. By offering diverse programs and embracing innovative teaching practices, universities can equip students with the skills needed to thrive in an increasingly automated and AI-integrated communication environment. Looking ahead, the dynamic nature of communication in the digital age calls for continuous adaptation and skill acquisition among professionals. Platforms like LinkedIn serve as invaluable resources for professional development, offering insights into emerging communication roles and trends. By embracing change, cultivating diverse skill sets, and leveraging digital platforms, individuals can position themselves for success in the evolving field of communication.

References

- Aldhaeri, A.B., Hamade, M. A. (2022). Experiential learning and VR will reshape the future of education, (Available at: <https://www.weforum.org/agenda/2022/05/the-future-of-education-is-in-experiential-learning-and-vr/>, retrieved in 18/2/2024)
- Bessalel, S. (2024). LinkedIn 2024 Most In-Demand Skills: Learn the Skills Companies Need Most, (Available at: <https://www.linkedin.com/business/learning/blog/top-skills-and-courses/most-in-demand-skills>, retrieved in 17/2/2024)

Buhmann, A., & Gregory, A. (2023). Digital corporate communication and artificial intelligence and future roles. In V. Luoma-aho, & M. Badham (Eds.), *Handbook on Digital Corporate Communication* (pp. 281-296). Edward Elgar Publishing Ltd. <https://doi.org/10.4337/9781802201963.00031>

Carroll-Meehan, C., Dunbar-Morris, H. (2022). Universities need to focus on students – not teach to targets – to help them succeed (Available at: <https://theconversation.com/universities-need-to-focus-on-students-not-teach-to-targets-to-help-them-succeed-175681>, retrieved in 18/2/2024)

Coursera Global Skills Report (2023), (Available at: <https://www.coursera.org/skills-reports/global/get-report/pdf/gsr-2023>, retrieved in 18/2/2024)

European Education Area (2024). *Higher education initiatives* (Available at: <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/about-higher-education>, retrieved in 25/02/2024)

European Union (2022). 2023 European Year of Skills (Available at: <https://data.europa.eu/en/news-events/news/2023-european-year-skills>, retrieved in 3/3/2024)

Faculty of Journalism and Mass Communication (2024). About the Faculty of Journalism and Mass Communication at the Sofia University “St. Kliment Ohridski” (Available at: <https://fjmc.uni-sofia.bg/introduction>, retrieved in 03/03/2024)

Global Alliance in Public Relations (2024). Global Capability Framework (Available at: <https://www.globalalliancepr.org/capabilitiesframework/>, retrieved in 24/02/2024)

Lice, A. (2023). European Skills Panorama: Which are the most demanded 21st century skills (Available at: <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/european-skills-panorama-which-are-most-demanded-21st-century-skills-0>, retrieved in 3/3/2023)

London School of Economics and Political Sciences (2024).

Marr, B. (2022). Die 16 wichtigsten Soft Skills, die jeder braucht, um in der Zukunft erfolgreich zu sein, (Available at: <https://www.xing.com/news/insiders/articles/die-16-wichtigsten-soft-skills-die-jeder-braucht-um-in-der-zukunft-erfolgreich-zu-sein-5229569>, retrieved in 17/2/2024)

Russmann, U. & Bernhard, Ja. (2022). Digitalization in public relations - Changing competences: A longitudinal analysis of skills required in PR job ads. *Public Relations Review*. 49. 2-12. 10.1016/j.pubrev.2022.102283.

Smit, S., Tacke, T., Lund, S., Manyika, J., & Thiel, L. (2020). *The future of work in Europe: Automation, workforce transitions, and the shifting geography of employment*. McKinsey Global Institute.

University of Amsterdam (2024). *Professional development* (Available at: <https://www.uva.nl/en/education/for-professionals/professional-development.html>, retrieved in 05/03/2023)

University of Southern Denmark (2024). Study at the University of Southern Denmark (Available at: <https://www.sdu.dk/en/uddannelse>, retrieved in 05/03/2024)

Zerfass, A., Tench, R., Verčič, D., Moreno, A., Buhmann, A., & Hagelstein, J. (2023). European Communication Monitor 2023. Looking back and ahead: 15 years of research on strategic communication. EUPRERA/EACD (2023), (Available at: <https://www.communicationmonitor.eu/2023/09/07/ecm-european-communication-monitor-2023/>, retrieved in 18/2/2024)





newmedia21. (2023, November 12). Пет години специалност „Комуникационен мениджмънт“ във ФЖМК – образователна парадигма, академичен профил и безкомпромисност с качеството [Five years of the “Communication Management” specialty at FJMC - educational paradigm, academic profile, and uncompromising quality]. In Newmedia21.eu. Медиите на 21 век: Онлайн издание за изследвания, анализи, критика [The media of the 21st century: An online edition for research, analysis, critique]. Retrieved February 15, 2024, from <https://www.newmedia21.eu/analizi/pet-godini-spetsialnost-komunikatsionen-menidzhmant-vav-fzhmk-obrazovatelna-paradigma-akademichen-profil-i-bezkompromisnost-s-kachestvoto/>

newmedia21. (2018, November 14). Академичен омнибус: „Социалните мрежи и новите комуникационни професии“ [Academic omnibus: “Social networks and the new communication professions”]. In Newmedia21.eu. Медиите на 21 век: Онлайн издание за изследвания, анализи, критика [The media of the 21st century: An online edition for research, analysis, critique]. Retrieved February 24, 2024, from <https://www.newmedia21.eu/sabitiq/akademichen-omnibus-sotsialnite-mrezhi-i-novite-komunikatsionni-profesii/>

World Economic Forum (2023). Future of Work – Strategic Intelligence Briefing (Available at: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Work_2023.pdf?utm_source=sfm-c&utm_medium=email&utm_campaign=2821089_Si-PublicSeries-PremiumTrack-02-PdfBriefing-Production&utm_term=&emailType=Strategic%20Intelligence%20product%20updates&ske=MDAxVEcwMDAwMDNycXVxWUFB)

PHONOLOGICAL AWARENESS AND EXECUTIVE FUNCTIONS: INVESTIGATING ASSOCIATIONS IN HIGH ABILITY PRESCHOOL CHILDREN

Eleni Rachanioti

Frederick University
dledu.re@frederick.ac.cy

Anastasia Alevriadou

Aristotle University of Thessaloniki
alevriadou@psy.auth.gr

Eleni Griva

University of Western Macedonia
egriva@uowm.gr

Abstract

The purpose of the present study was to investigate the associations between Executive Functions (EFs) and intelligence as well as between EFs and Phonological Awareness (PA) in 50 high ability preschool children, aged 58 to 68 months ($M = 62.5$, $SD = 2.7$). Nonverbal and verbal measures of general cognitive ability, tests of PA and short-term memory and measures of EFs (inhibitory control, working memory, and cognitive flexibility) were used to collect data. Bivariate correlations indicated no correlation of general verbal and nonverbal cognitive ability with PA, while correlations with EFs were moderate. Strong correlations emerged between PA and EFs. Furthermore, the use of hierarchical linear regressions revealed that verbal working memory and cognitive flexibility were statistically significant predictor variables for pseudoword segmentation into phonemes and phoneme deletion. In addition, short-term memory predicts phoneme discrimination. The findings are discussed with reference to practical implications for the education of preschool children with high abilities.

Key words: phonological awareness, executive functions, preschool children, high abilities

INTRODUCTION

Adopting both a developmental and inclusive approach, the term «high ability» is used in this research to describe the 10% of the population of preschool children with $IQ \geq 120$ who perform - or have the ability to perform - at higher levels than other children of the same age in one or more domains (cognitive, academic, creativity, arts, etc.) (National Association for Gifted Children, 2019; Pfeiffer, 2021; Wellisch, 2019).

High abilities in gifted children include a faster rate of cognitive development than their typically developing (TD) peers, with the use of advanced vocabulary and the presence of superior math skills (Kettler et al., 2017; Sternberg & Kaufman, 2018). Nonetheless, a great heterogeneity is observed with regard to their EFs within their population (Hernandez Finch et al., 2014; Bucaille et al., 2021). Variations in processing speed, working memory, phonological awareness, and long-term memory contribute to differences in academic performance, either facilitating or impeding it (Bucaille et al., 2021; Maddocks, 2018). Indeed, children with high abilities score in the middle or high middle range on measures of working memory and processing speed (Margulies & Floyd, 2009; Rowe et al., 2014). Holocher-Ertl and Seistock (2019) explored the weaknesses in some basic cognitive abilities that gifted children might exhibit, based on previous studies (Rowe et al. 2014; Watkins et al., 2002). Relative weaknesses were found in visual-motor processing speed and working memory that can become development-inhibiting within the framework of the school.

As far as their preliteracy skills are concerned, research is scarce, particularly in terms of phonological awareness. Recently, Attoni et al. (2020) conducted an integrative literature review on the language aspects of children with high abilities, including publications from as far back as 2000. Only sixteen articles met the objective of their study, underscoring a clear scarcity of studies assessing these subjects' language, particularly with a speech-language-hearing approach. The analysis of these articles revealed various aspects in the language of children with high abilities. These children acquire a rich vocabulary and demonstrate excellent comprehension skills. Their language develops faster, while exhibiting early interest in reading. They usually solve the code of reading and writing at the ages of four to five by themselves. However, there are also children with high abilities who are unable to

learn how to read in grade 1 (Bayraktar, 2016). The studies indicated that these capacities are atypical, when compared with those of the population referred to as typically developing. Additionally, individual early reading case studies report that these children had difficulty with spelling and limited phonological awareness (Fletcher-Flinn, 2014; Olson et al., 2006). Given the documented associations between EFs and language skills in TD preschool children (Purpura et al., 2017; Veraksa et al., 2018) and the limited research in the early childhood giftedness field (Cao et al., 2017; kim, 2016), the aim of this study is to examine the association between EFs and intelligence as well as between EFs and PA in high ability preschool children. Our research questions were as follows:

RQ1. What are the associations, if any, between nonverbal intellectual ability, ability in the verbal domain, EFs and PA in high ability preschool children?

RQ2: Which cognitive abilities, if any, predict PA in high ability preschool children?

METHOD

Participants and procedure

Participants were 50 Greek-speaking preschool children with high abilities between 5 and 6 years of age ($M = 62.50$ months, $SD = 2.65$). A convenience sample was recruited by selecting study participants from eight hundred (800) children attending fifteen public (15) schools in the urban area of Thessaloniki in Central Macedonia, Greece, during February and March 2023. A total of 36 teachers participated in the nomination process.

A multi-criteria evaluation in phases was applied (Cao et al., 2017). In the 1st screening phase, teachers' nominations were used as screening tools. Initially, the Principals and the teaching staff of all fifteen (15) schools gave their informed consent and this was ensured by providing them with clear written and verbal information about the research and the planned use of data. Next, a letter introducing the purpose of the study and a consent form were sent to parents, while confidentiality and protection of data were also ensured for its archiving. Following written parental consent, teachers were invited to complete the Greek version of the Gifted Rating Scales-Preschool-Kindergarten form (GRS-P: Pfeiffer & Jarosewich, 2003;

Thomaidou et al., 2014) for children who were thought to display a potential for high ability. With a prevalence rate of 10% and an $IQ \geq 120$, it was assumed that eighty (80) children would have high ability potential. Eventually, 60 children (75% of the 80) were nominated by their teachers, which is in line with the findings of Pfeiffer and Petscher (2008), who examined the diagnostic accuracy of the GRS-P Intellectual Ability and Academic Ability subscales identifying intellectual and academic high potential, irrespective of the IQ cut score. They found that the GRS-P would identify roughly the same percent (73%) using a cut off score at or above the 84th percentile rank.

In the 2nd screening phase, further assessment was implemented. The 60 children underwent assessments evaluating their non-verbal intelligence, their ability in the verbal domain and their early math skills. Fluid intelligence reflects the most commonly accepted component of giftedness among the various giftedness conceptions (Peters et al., 2020) especially in early childhood (Bildiren, 2017). Verbal intelligence and early math skills represent salient measures of academic potential and are relevant indicators as well for early giftedness (Wilson, 2015).

Children were assessed in a quiet area within close proximity to their classroom. Assessments occurred individually in three sessions, each one lasting approximately 30 to 45 minutes. Eligibility criterion was a total score at or above the 91st percentile on all three aforementioned measures. Ten (10) children were excluded because they did not meet the criteria set on the performance assessments and eventually 50 children were identified. The gender ratio in the group was approximately 1:1 (24 male: 26 female).

Following their identification, all 50 children underwent an individual assessment on PA and three core EFs: inhibitory control, working memory and cognitive flexibility which required three sessions between 30 and 45 minutes.

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Age (months)	50	58	68	62,50	2,65
Colour Progressive Matrices	50	20.00	28.00	24.24	2.11
Crichton Vocab. Scales	50	57.00	97.00	71.34	8.32
Inhibitory Control	50	1.50	6.91	5.08	1.30
Cognitive Flexibility	50	.88	6.71	4.26	1.53
Listening Recall	50	5.00	13.00	6.86	2.02
Counting Recall	50	6.00	20.00	11.94	2.89
Backward Digit Recall	50	4.00	13.00	7.06	1.82
Block Recall	50	12.00	24.00	17.52	3.49
Phoneme Discrimination	50	20.00	24.00	23.52	.93
Phoneme Segmentation	50	.00	24.00	4.68	7.28
Phoneme Deletion	50	.00	24.00	5.88	8.68
Forward Digit Recall	50	5.00	14.00	10.30	2.03
Pseudoword Recall	50	13.00	24.00	20.70	2.50
E. Math. Competence	50	16.00	39.00	31.42	4.22

Table 1. Characteristics of the participants

MEASURES

Gifted Rating Scales-Preschool-Kindergarten Form (Grs-P: Pfeiffer & Jarosewich, 2003)

The GRS-P is designed for ages 4:0 to 6:11 (age: months) and consists of five scales: Intellectual Ability, Academic Ability, Creativity, Artistic Talent and Motivation. Each scale has 12 items summing up to a total of 60 items. Each item of all scales is rated by the teacher on a 9-point scale divided into three ranges: 1-3, below average; 4-6, average; and 7-9, above average. The reliability analysis showed high reliability for all sub-scales in our sample (GRS Intellectual [$\alpha = .91$], GRS Academic [$\alpha = .82$], GRS Creativity [$\alpha = .91$], GRS Artistic talent [$\alpha = .98$] and GRS Motivation [$\alpha = .95$]), as well as for each sub-scale item separately. The GRS-P has been adapted in Greek by Thomaidou et al. (2014) and the reliability and concurrent validity of the Greek Version was found consistent with the findings of Pfeiffer and Jarosewich (2003).

Raven's Educational (Raven Et Al., 2008; Sideridis Et Al., 2015)

The Greek standardized version of Raven's Educational: CPM / CVS (Sideridis et al., 2015) was used to assess the non-verbal and verbal ability of the high ability preschool children. It is based on the English version of Raven et al. (2008) and assesses non-verbal aspects of general cognitive ability, while vocabulary test measure aspects of general cognitive ability in a verbal context. It consists of the Colored Progressive Matrices (CPM) and the Crichton Vocabulary Scales (CVS). The administration of the two scales is individual and they are intended for children up to 11 years old. The reliability analysis showed high reliability for both CPM [$\alpha = .90$] and CVS [$\alpha = .98$] in our sample.

Test of detection and investigation of reading difficulties in kindergarten and grades 1 and 2 (Porpodas, 2007)

Phonological awareness

Phonological awareness was assessed with the standardized screening *Test of Detection and Investigation of Reading Difficulties in Kindergarten and Grades 1 and 2* (Porpodas, 2007). The reliability analysis showed high reliability for all sub-scales in our sample (Phoneme Discrimination [$\alpha = .89$], Phoneme Segmentation [$\alpha = .91$] and Phoneme Deletion [$\alpha = .95$]). The mean raw score for Phoneme Discrimination is $M = 21.27$, $SD = 3.94$,

for Phoneme Segmentation is $M = 2.65$, $SD = 3.78$ and for Phoneme Deletion is $M = 3.70$, $SD = 5.31$.

Verbal short-term memory

Verbal short-term memory was assessed with Forward Digit Recall and Pseudoword Recall subtests of the standardized screening *Test of Detection and investigation of reading difficulties in kindergarten and Grades 1 and 2* (Porpodas, 2007). The mean Cronbach alpha for Forward Digit Recall is .79 and for Pseudoword Recall is .89 in our sample. The mean raw score in the Forward Digit Recall subtest is $M = 7.81$, $SD = 2.53$ and in the Pseudoword Recall subtest is $M = 17.95$, $SD = 5.07$.

Utrecht Early Mathematical Competence Test (Van Luit et al., 1994; Barbas & Vermeulen, 2008)

The early math skills of high ability preschool children were assessed with the standardized psychometric Criterion of Early Mathematical Competence of Utrecht (Utrecht Early Mathematical Competence Test), for children 4.00 - 7.05 (Barbas & Vermeulen, 2008; Van Luit et al., 1994). The mean Cronbach alpha for the Utrecht Early Mathematical Competence Test is .87 in our sample. The mean raw score is $M = 26.4$, $SD = .40$.

Working Memory Test Battery for Children (WMTB-C) (Gathercole & Pickering, 2001)

Verbal working memory was assessed with the Listening Recall Task, the Counting Recall Task and the Backward Digit Recall Task of the Working Memory Test Battery for Children (WMTB-C) (Gathercole & Pickering, 2001). Visuo-spatial working memory was assessed with the Block Recall of the same test battery. The reliability analysis showed high reliability for all sub-scales in our sample (Listening Recall Task [$\alpha = .93$], Counting Recall Task [$\alpha = .96$], Backward Digit Recall Task [$\alpha = .94$], Block Recall [$\alpha = .93$]).

All tasks have been translated and appropriately adapted to the Greek language (Chrysochoou, 2006). The mean raw score for the Listening Recall Task is $M = 8.52$, $SD = 3.78$, for the Counting Recall Task is $M = 12.52$, $SD = 3.27$, for the Backward Digit Recall Task is $M = 10.31$, $SD = 2.35$ and for the Visuo-spatial working memory is $M = 19.78$, $SD = 4.47$ at preschool age, which agrees with the weighting data of the original scale by children of

similar age (Gathercole & Pickering, 2001), but also with data from its application in Greek children of the same age (Chrysochoou, 2006).

Flanker Inhibitory Control and Attention Test (Zelazo et al., 2013)

Inhibitory control was assessed with the Flanker Inhibitory Control and Attention Test (Zelazo et al., 2013), based on a version of the Eriksen flanker task (Eriksen & Eriksen, 1974) and adapted from the Attention Network Test (ANT; Rueda et al., 2004). The task showed good test-retest reliability ($ICC = .80$) in our sample. For preschool age, the mean raw score is $M = 4.35$, $SD = 1.18$.

Dimensional Change Card Sort Test (DCCS) (Zelazo et al., 2013)

Cognitive flexibility was assessed with DCCS (Zelazo et al., 2013). The task showed good test-retest reliability ($ICC = .75$) in our sample. The task is based on Luria's seminal work on rule use and has been used extensively to study the development of EFs in childhood (Zelazo et al., 2013). For preschool age, the mean raw score is $M = 3.53$, $SD = 1.26$.

Data analysis

Children's raw scores were used in our analyses to gauge their actual abilities, not those relative to the norming sample and avoid ceiling effects based on T scores (White et al., 2021). Data obtained were analyzed using descriptive and inferential statistics by SPSS software version 26. Performance in IQ, EFs and PA measures were continuous quantitative variables. In the descriptive procedure, statistics were calculated per variable, position parameters (mean value) and dispersion (standard deviation). Normality was checked with Shapiro-Wilk test and Q-Q plots. Pearson correlation coefficient (r) was used to examine the correlations among variables. To evaluate the linear multiple regression model, diagnostic tests were performed to determine that its conditions were met. Scatterplots were screened for the linearity of the relationship between dependent and predictor variable. VIF and tolerance scores were used to detect no multicollinearity. Durbin-Watson statistic value was employed to check whether residuals were independent and plots of standardized residuals vs standardized predicted values were used to examine if the assumption of homoscedasticity was met. Lastly, Cook's Distance statistic for each participant was used to detect significant outliers. The significance level for all statistical testing has been set at 5%.

RESULTS

Multiple regression analysis with stepwise technique was conducted for selecting independent variables to be included in a final model as predictors of the dependent variable. Dependent variables were measures of PA, namely Phoneme Discrimination, Phoneme Segmentation and Phoneme Deletion. Independent or predictor variables were measures of IQ (CPM and CVS), measures of EFs (Inhibitory Control, Cognitive Flexibility, Listening Recall, Counting Recall, Backward Digit Recall, Block Recall) and measures of Short-term memory (Forward Digit Recall and Pseudoword Recall).

Bivariate correlations between IQ and EFs measures with Phoneme Discrimination show weak correlations between Phoneme Discrimination and Pseudoword Recall (Table 2).

Correlations		
	Phoneme	Discrimination
CPM		-.07
CVS	.14	
Inhibitory Control	.07	
Cognitive Flexibility	-.16	
Listening Recall	.13	
Counting Recall	.26	
Backward Digit Recall	.17	
Block Recall	.19	
Forward Digit Recall	.21	
Pseudoword Recall	.35*	

**Correlation is significant at the .01 level (2-tailed)

*Correlation is significant at the .05 level (2-tailed)

Table 2. Bivariate correlations between IQ and EFs measures with Phoneme Discrimination

The independent variable involved in the optimal model for Phoneme Discrimination is Pseudoword Recall which is significant at the .05 level (Table 3).

Coefficients					
	B	SE B	β	t	Sig.
(Constant)	20.78	1.04		19.91	.00
Pseudoword Recall*	.13	.05	.35	2.64	.01
R2	.12				
Adjusted R2	.10				
F value; p value	6.98; .01				

**Correlation is significant at the .01 level (2-tailed)

*Correlation is significant at the .05 level (2-tailed)

Table 3. Regression coefficients of the model for Phoneme Discrimination

Therefore, based on the results of our regression, the regression equation for our analysis can be written as:

$$\text{Phoneme Discrimination} = 20.78 + .13 (\text{Pseudoword Recall})$$

The regression equation for our analysis is statistically significant ($F(1,48) = 6.98$, $p = .01 < .05$). The prediction model suggests that when Pseudoword Recall scores rise by one unit, then the Phoneme Discrimination scores are expected to rise by .13 units. More specifically, Pseudoword Recall variance explains more than 10% of the Phoneme Discrimination scores variance.

Bivariate correlations between IQ and EFs measures with Phoneme Segmentation revealed moderate correlations between variables (Table 4).

Correlations	
	Phoneme Segmentation
CPM	.09
CVS	.10
Inhibitory Control	.27
Cognitive Flexibility	.33*
Listening Recall	.61**
Counting Recall	.41**
Backward Digit Recall	.50**
Block Recall	.46*
Forward Digit Recall	.37*
Pseudoword Recall	.24

**Correlation is significant at the .01 level (2-tailed)
 *Correlation is significant at the .05 level (2-tailed)

Table 4. Bivariate correlations between IQ and EFs measures with Phoneme Segmentation

The independent variables involved in the optimal model for Phoneme Segmentation are Listening Recall and Cognitive Flexibility which are significant at the .05 level (Table 5).

Coefficients								
	B	SE B	β	Sig	B	SE B	β	Sig
(Constant)	-2.13	2.91		.46	-11.58	3.18		.00
Cognitive Flexibility *	1.59	.64	.33	.01	.45	.59	.09	.45
Listening Recall**					2.09	.45	.57	.00
R2	.33				.62			
Adjusted R2	.11				.39			
F value; p value	6.17; .01				15.08; .00			

**Correlation is significant at the .01 level (2-tailed)
 *Correlation is significant at the .05 level (2-tailed)

Table 5. Regression coefficients of the model for Phoneme Segmentation

Therefore, based on the results of our regression, the regression equation for our analysis can be written as:

$$\text{Phoneme Segmentation} = -11.58 + 0.45 (\text{Cognitive Flexibility}) + 2.09 (\text{Listening Recall})$$

The regression equation for our analysis is statistically significant [$F(1,48) = 15.08, p = .00 < .05$]. The prediction model suggests that when Cognitive Flexibility and Listening Recall scores rise by one unit, then the Phoneme Segmentation scores are expected to rise by $.45 + 2.09$ units. Specifically, the variance of Cognitive Flexibility and Listening Recall explains more than 50% of the Phoneme Segmentation scores variance.

Bivariate correlations between IQ and EFs measures with Phoneme Deletion show moderate to strong correlations between variables (Table 6).

Correlations	
	Phoneme Deletion
CPM	.12
CVS	.15
Inhibitory Control	.23
Cognitive Flexibility	.37**
Listening Recall	.73**
Counting Recall	.56**
Backward Digit Recall	.67**
Block Recall	.49**
Forward Digit Recall	.33*
Pseudoword Recall	.14

**Correlation is significant at the .01 level (2-tailed)

*Correlation is significant at the .05 level (2-tailed)

Table 6. Bivariate correlations between IQ and EFs measures with Phoneme Deletion

The independent variables involved in the optimal model for Phoneme Deletion are Listening Recall and Cognitive Flexibility, which are significant at the .01 level (Table 7).

Coefficients								
	B	SE B	β	Sig	B	SE B	β	Sig
(Constant)	-3.07	3.42		.37	-16.77	3.26		.00
Cognitive Flexibility**	2.10	.75	.37	.00	.43	.60	.07	.47
Listening Recall**					3.03	.46	.70	.00
R2	.37				.74			
Adjusted R2	.13				.54			
F value; p value	7.72; .00				28.57; .00			

**Correlation is significant at the .01 level (2-tailed)

*Correlation is significant at the .05 level (2-tailed).

Table 7. Regression coefficients of the model for Phoneme Deletion

Therefore, based on the results of our regression, the regression equation for our analysis can be written as:

$$\text{Phoneme Deletion} = -16.77 + .43 (\text{Cogni Flex}) + 3.03 (\text{Listening Recall})$$

The regression equation for our analysis is statistically significant [$F(1,48) = 28.57, p = .00 < .01$]. The prediction model suggests that when Cognitive Flexibility and Listening Recall scores rise by one unit, then the Phoneme Deletion scores are expected to rise by $0.437 + 3.031$ units. More specifically, the variance of Cognitive Flexibility and Listening Recall explains almost 70% of the Phoneme Deletion scores variance.

DISCUSSION

Correlation between nonverbal intellectual ability and visuospatial working memory measured by Block Recall was moderate. In addition, positive moderate correlations were found





between the ability in the verbal domain and working memory measured by Counting Recall as well as Forward Digit Recall. These findings are consistent with previous studies, confirming the association between fluid intelligence and working memory (Fiedler et al., 2018; Rahbari & Vaillancourt, 2015), as well as vocabulary and working memory (Fuhs et al., 2014; White et al., 2017). With regard to Inhibitory Control and its relation with IQ, the finding in this study is not consistent with Lee et al.'s (2015) study which revealed associations between Inhibitory Control and intelligence. Considering that prior literature has shown comparable skills in inhibitory control between high ability and TD children (Bucaille et al., 2021; Rocha et al., 2020; Viana-Senz et al., 2020), one would expect that an association of inhibitory control and IQ would be found in this study. A possible explanation of this contradictory finding might be different developmental trajectories of the EFs within the construct of high capabilities (Luque Rojas et al., 2021).

Concerning cognitive flexibility and its relation with IQ, the absence of association in this study might be due to the fact that cognitive flexibility, addressing more difficult tasks, does not emerge until the preschool years, when children steadily begin exhibiting more cognitive flexibility (Buttelmann & Karbach 2017; Jordan & Morton, 2012). Additionally, there is also significant evidence that EFs is best represented as a single cognitive ability, namely working memory in preschool-aged children supporting the unitary view (Hughes et al., 2009; Wiebe et al., 2008). This unitary view of EFs might also explain the absence of associations between IQ with inhibitory control and cognitive flexibility.

No correlation was found between PA measures and nonverbal intellectual ability or ability in the verbal domain. This finding is consistent with research findings by Hassan (2020), who examined the relationship between phonological working memory, IQ and reading ability, through the mediation of PA skills and found no direct effect of intelligence on PA. Similarly, in her study, Maddocks (2018) found that although the group of gifted children had more advanced verbal and reasoning abilities, there was no support for those abilities to play a larger role in reading achievement than non-gifted peers. Moreover, research indicates that early reading is not significantly related to overall intelligence scores but is more likely related to the ability to orchestrate many processes and skills together to read fluently (Buzinkai, 2013; Wilson, 2015). There are gifted children who are unable to learn how to read during

periods of preschool and primary school first grade (Bayraktar, 2016), demonstrating atypical capacities (Attoni et al., 2020).

Correlations between working memory subtests and Phoneme Segmentation were moderate to strong with Listening Recall subtest having the strongest correlation. The findings of a recent study (Minervino & Dias, 2016) also support the finding of the current study. Phoneme Segmentation places a higher demand on working memory, requiring both the retention of phonological representations and the simultaneous manipulation of phonemes (Oakhill & Kyle, 2000). Correlations between working memory subtests and Phoneme Deletion were also moderate to strong with Listening Recall subtest again having the strongest correlation. This is consistent with other studies also revealing correlations between working memory and Phoneme Deletion (Cardoso et al., 2013; Peng et al., 2018), though the correlations in the current study were strong. An explanation might be the efficient use of working memory by gifted / high ability children (Al-Hmouz & Abu-Hamour, 2017; Aubry et al., 2021).

Moreover, Short-term Memory measured by Forward Digit Recall significantly correlated with both Phoneme Segmentation and Phoneme Deletion. This finding is similar to prior studies yielding correlations between PA skills and Short-term Memory (Bonacina et al., 2019; Kolinsky et al., 2020). The fact that the correlation between working memory and PA skills was stronger compared to Short-term Memory and PA skills reveals the critical role of working memory in manipulating the spoken representations in mind and by suppressing attention to irrelevant phonological codes (Foy & Mann, 2013), thus promoting oral language skills development in preschool children (Veraksa et al., 2018). Additionally, gifted / high ability children are likely to orchestrate many processes and skills together in order to read (Wilson, 2015), with working memory having a more pronounced role.

With regard to cognitive flexibility, it significantly correlated with both Phoneme Segmentation and Phoneme Deletion. These findings are similar to some prior studies supporting the associations between PA skills and cognitive flexibility (Foy & Mann, 2013; Veraksa et al., 2018). No correlation was found between Inhibitory Control and PA skills. This is not consistent with the findings of other studies which revealed significant associations between inhibitory control and PA skills (Miller et al., 2013; Rezaei & Jeddi, 2020). A possible explanation of this contradictory finding might be different developmental trajectories of

the EFs within the construct of high capabilities (Luque Rojas et al., 2021), which has been mentioned before or due to an almost ceiling level that was encountered when measuring Inhibitory Control in our population of high ability preschool children.

Hierarchical multiple regressions were conducted to discern the unique variance, cognitive abilities operationalized by IQ and EFs, might contribute to PA skills. With respect to PA skills, the results revealed that 50% of variance in Phoneme Segmentation and 70% of variance in Phoneme Deletion can be explained if IQ and EFs are simultaneously taken into account. Working memory contributed the most to the prediction of these PA skills, while cognitive flexibility shared 11.4% and 14% of variance in Phoneme Segmentation and Phoneme Deletion respectively. These findings are consistent with the findings of some prior studies supporting the influence of working memory and cognitive flexibility on PA skills (Purpura et al., 2017; Shaul & Schwartz, 2014). With respect to cognitive flexibility, research evidence suggests that it may be a weaker predictor of early literacy skills (Foy & Mann, 2013) than working memory, which is supportive of the findings in the current study. Inhibitory control did not predict any of the PA skills, which contradicts findings from previous studies (Dice & Schwanenflugel, 2012; Foy & Mann, 2013; Rezaei & Jeddi, 2020). It has been proposed that EFs develop hierarchically in early childhood. Initially, working memory develops, followed by inhibitory control, and the two abilities are subsequently integrated into cognitive flexibility (Garon et al., 2008; Skogan et al., 2016). Nonetheless, other authors (Conway & Stifter, 2012; Tirapu-Ustarroz et al., 2018) consider inhibitory control rather than a dimension of EFs, to be a prerequisite that facilitates their development. According to Rinaldi and Karmiloff-Smith (2017), attentional and sensory-motor systems develop very early in high ability children and as such high scores in Inhibitory Control measure were observed in all children participating in the current research and a lack of association.

Additionally, Short-term Memory variance explained a small 10% of the Phoneme Discrimination scores variance. If we consider that Phoneme Discrimination and Short-term Memory are aspects of phonological processing (Leclercq & Majerus, 2010; Rispens & Baker, 2012), a higher percentage of variance would be expected. An explanation might be the ceiling effects encountered when measuring the Phoneme Discrimination skill and Short-term Memory in our population of high ability preschool children, resulting in increased homogeneity (Goodwin & Leech, 2006). With regard to nonverbal intelligence and ability in

the verbal domain, no contribution was demonstrated for any of the PA skills (Hassan, 2020; Maddocks, 2018).

CONCLUSION AND LIMITATIONS

Concluding and with regard to practical implications, educational practices designed to enhance EFs as a means to promote academic abilities can provide additional opportunities for high ability preschool children to demonstrate their potential giftedness (Roessingh & Bence, 2017; Zelazo et al., 2016). Ignoring early identification and support for these children can lead to academic, social and emotional problems (Ids e et al., 2022). Early intervention programs aiming at the empowerment of EFs in high ability preschool children may compensate for their relative weaknesses (Bucaille et al., 2021) in the specific cognitive domain, thus preventing future learning underachievement (Antoniou, 2018; Rachanioti et al., 2023). Besides, interventions focusing on increasing cognitive skills or abilities in older children may have less impact than they do in early childhood (McCoach et al., 2017).

There are some limitations in this study which need to be addressed. The sample size was small. Further replication of the findings with larger samples is needed before firm conclusions can be drawn. In addition, a ceiling effect was encountered in some of the instruments used, which did not allow the detection of changes at the upper end of the scale (Valler et al., 2017). In addition, the findings regarding the relation between EFs and PA skills in high ability children should be interpreted with caution, since it appears to be significantly determined by the linguistic context in which the study takes place. The degree of consistency between graphemes and phonemes varies in different languages, depending in their orthographic systems, whether they are shallow such as the Greek language or opaque such as the English language. Children need to employ phonological strategies in shallow orthographic systems, whereas they depend on orthographic strategies in opaque orthographic systems (Griva & Kofou, 2021).



References

Al-Hmouz, H., & Abu-Hamour, B. (2017). Do executive functions differentiate gifted children, children at risk of LDs, and average children?. *International Journal of Special Education*, 32(1), 88-114.

Antoniou, A.S. (2018). Leadership, emotional intelligence and ethical behaviour of gifted children. In J. Papadatos (Ed.), *The fear of excellence: Democracy and education of gifted children*, (pp. 79 -106). Athens: Gutenberg [in Greek].

Attoni, T., Coelho, R., Martins, R., Lemos, L., Fernandes, L., Francis, T., Fernandes, S., & Fideles, K. (2020). The language aspects of children with high abilities/giftedness: An integrative literature review. *Revista CEFAC*, 22(6), e9320. <https://doi.org/10.1590/1982-0216/20202269320>

Aubry, A., Gonthier, C., & Bourdin, B. (2021). Explaining the high working memory capacity of gifted children: Contributions of processing skills and executive control. *Acta Psychologica*, 218, 103358. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2021.103358>

Barbas, G. & Vermeulen, F. (2008). *Utrecht early mathematical competence test*. Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki.

Bayraktar, V. (2016). Language and early literacy in gifted children. In R. Efe, I. Ja d ewska & H. Yald r (Eds.), *Current advances in education* (pp. 212-222). Sofia: ST. Kliment Ohridski University.

Bildiren, A. (2017). Reliability and validity study for the Coloured Progressive Matrices Test between the ages of 3-9 for determining gifted children in the pre-school period. *Journal of Education and Training Studies*, 5(11), 13-20. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i11.2599>

Bonacina, S., Otto-Meyer, S., Krizman, J., White-Schwoch, T., Nicol, T., & Kraus, N. (2019). Stable auditory processing underlies phonological awareness in typically developing preschoolers. *Brain and Language*, 197, 104664. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2019.104664>

Bucaille, A., Jarry, C., Allard, J., Brochard, S., Peudenier, S., & Roy, A. (2021). Neuropsychological profile of intellectually gifted children: A systematic review. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 28(4), 424-440. <https://doi.org/10.1017/S1355617721000515>

Buttelmann, F., & Karbach, J. (2017). Development and plasticity of cognitive flexibility in early and middle childhood. *Frontiers in Psychology*, 8, 1040. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01040>

Buzinkai, D. (2013). *Cognitive and academic profiles of gifted and talented students* [Doctoral dissertation, Philadelphia College of Osteopathic Medicine, Philadelphia]. <https://cite-seerx.ist.psu.edu/pdf/20e2f50d3d8a95e6f71d203188304f826a3bc0c2>

Cao, T. H., Jung, J. Y., & Lee, J. (2017). Assessment in gifted education: A review of the literature from 2005 to 2016. *Journal of Advanced Academics*, 28(3), 163-203. <https://doi.org/10.1177/1932202X17714572>

Cardoso, A. M. D. S., Silva, M. M. D., & Pereira, M. M. D. B. (2013). Phonological awareness and the working memory of children with and without literacy difficulties. *CoDAS*, 25(2), 110-114. <https://doi.org/10.1590/s2317-17822013000200004>

Chrysochoou, E. (2006). *Working memory contributions to children's listening comprehension in the preschool and elementary school years* [Doctoral dissertation, Department of Early Childhood Education, Aristotle University of Thessaloniki, Greece].

Conway, A., & Stifter, C. A. (2012). Longitudinal antecedents of executive function in preschoolers. *Child Development*, 83(3), 1022-1036. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01756.x>

Dice, J. L., & Schwanenflugel, P. (2012). A structural model of the effects of preschool attention on kindergarten literacy. *Reading and Writing*, 25, 2205-2222. <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9354-3>

Eriksen, B. A., & Eriksen, C. W. (1974). Effects of noise letters upon the identification of a target letter in a nonsearch task. *Perception & Psychophysics*, 16, 143-149. <https://doi.org/10.3758/BF03203267>

Fiedler, S., Walter, F., Petermann, F., & Daseking, M. (2018). The relationship between behavioral problems in executive functions and intelligence examined with WPPSI-IV. *Kindheit und Entwicklung: Zeitschrift für Klinische Kinderpsychologie*, 27(3), 153-164. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000255>

Fletcher-Flinn, C. M. (2014). Learning to read as the formation of a dynamic system: Evidence for dynamic stability in phonological recoding. *Frontiers in Psychology*, 5, 660. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00660>

Foy, J. G., & Mann, V. A. (2013). Executive function and early reading skills. *Reading and Writing*, 26, 453-472. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9376-5>

Fuhs, M. W., Nesbitt, K. T., Farran, D. C., & Dong, N. (2014). Longitudinal associations between executive functioning and academic skills across content areas. *Developmental Psychology*, 50(6), 1698-1709. <https://doi.org/10.1037/a0036633>

Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134(1), 31-60. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.31>

Gathercole, S. E. & Pickering, S. (2001). *Working Memory Test Battery for Children (WMTB-C)*. Oxford: Harcourt Assessment.

Goodwin, L. D., & Leech, N. L. (2006). Understanding correlation: Factors that affect the size of r. *The Journal of Experimental Education*, 74(3), 249-266. <https://doi.org/10.3200/JEXE.74.3.249-266>

Griva, E., & Kofou, I. (2021). The alternative assessment in the modern education context: Design and implementation of descriptive assessment methods in language teaching. Thessaloniki: Kyriakidis Bros Publications [in Greek].

Hassan, A. S. (2020). Mediatonal role of phonological awareness skills in phonological working memory, IQ and reading ability among kindergarten children. *American Academic Scientific Research Journal for Engineering, Technology and Sciences*, 73(1), 8-19. https://www.asrjetsjournal.org/index.php/American_Scientific_Journal/article/view/6245

Hernandez Finch, M. E., Speirs Neumeister, K. L., Burney, V. H., & Cook, A. L. (2014). The relationship of cognitive and executive functioning with achievement in gifted kindergarten children. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 167-182. <https://doi.org/10.1177/0016986214534889>

Holocher-Ertl, S., & Seistock, D. (2019). Relative weaknesses in visual-motor skills and visual-spatial perception as risk factors inhibiting the development of gifted children and adolescents: An analysis of AID 3 intelligence-test profiles for children with superior intelligence. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 61(3), 301-319. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/relative-weaknesses-visual-motor-skills-und/docview/2310648973/se-2>

Hughes, C., Ensor, R., Wilson, A., & Graham, A. (2009). Tracking executive function across the transition to school: A latent variable approach. *Developmental Neuropsychology*, 35(1), 20-36. <https://doi.org/10.1080/87565640903325691>

Idsøe, E. C., Campbell, J., Idsøe, T., & Størksen, I. (2022). Development and psychometric properties of nomination scales for high academic potential in early childhood education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(4), 624-637. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.2007969>

Jordan, P. L., & Morton, J. B. (2012). Perseveration and the status of 3-year-olds' knowledge in a Card-sorting Task: Evidence from studies involving congruent flankers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 111(1), 52-64. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.06.011>

Kettler, T., Oveross, M. E., & Salman, R. C. (2017). Preschool gifted education: Perceived challenges associated with program development. *Gifted Child Quarterly*, 61(2), 117-132. <https://doi.org/10.1177/0016986217690228>





Kim, M. (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 102-116. <https://doi.org/10.1177/0016986216630607>

Kolinsky, R., Gabriel, R., Demoulin, C., Gregory, M. M., de Carvalho, K. S., & Morais, J. (2020). The influence of age, schooling, literacy, and socioeconomic status on serial-order memory. *Journal of Cultural Cognitive Science*, 4, 343-365. <https://doi.org/10.1007/s41809-020-00056-3>

Leclercq, A. L., & Majerus, S. (2010). Serial-order short-term memory predicts vocabulary development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 46(2), 417-427. <https://doi.org/10.1037/a0018540>

Lee, H. W., Lo, Y. H., Li, K. H., Sung, W. S., & Juan, C. H. (2015). The relationship between the development of response inhibition and intelligence in preschool children. *Frontiers in Psychology*, 6, 802. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00802>

Luque Rojas, M.J., Luque, D.J., Elósegui, E., Rom n, M., Casquero, D., & Scheithauerov , L. (2021). Analysis of the relationship between executive functions and intelligence in gifted student: A pilot study. *Preprints 2021*, 2021020423. <https://doi.org/10.20944/preprints202102.0423.v1>

Maddocks, D.L.S. (2018). *Which cognitive abilities affect academic achievement for individuals who are gifted or gifted with a learning disability?* [Doctoral dissertation, The University of Texas, Austin].

Margulies, A. S., & Floyd, R. G. (2009). *A preliminary examination of the CHC cognitive ability profiles of children with high IQ and high academic achievement enrolled in services for intellectual giftedness*. Nashville, TN: Woodcock Munoz Foundation Press.

McCoach, D. B., Yu, H., Gottfried, A. W., & Gottfried, A. E. (2017). Developing talents: A longitudinal examination of intellectual ability and academic achievement. *High Ability Studies*, 28(1), 7-28. <https://doi.org/10.1080/13598139.2017.1298996>

Miller, M. R., Müller, U., Giesbrecht, G. F., Carpendale, J. I., & Kerns, K. A. (2013). The contribution of executive function and social understanding to preschoolers' letter and math skills. *Cognitive Development*, 28(4), 331-349. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2012.10.005>

Minervino, C., & Dias, E. (2016). Relationship between phonological awareness, isolated-word reading and executive functions. *European Neuropsychopharmacology*, 26, S345-S346.

National Association for Gifted Children (2019). *Position statement: A definition of giftedness that guides best practice*. <https://www.nagc.org/sites/default/files/Position%20Statement/Definition%20of%20Giftedness%20%282019%29.pdf>

Oakhill, J., & Kyle, F. (2000). The relation between phonological awareness and working memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 75(2), 152-164. <https://doi.org/10.1006/jecp.1999.2529>

Olson, L. A., Evans, J. R., & Keckler, W. T. (2006). Precocious readers: Past, present, and future. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(2), 205-235. <https://doi.org/10.4219/jeg-2006-260>

Peng, P., Barnes, M., Wang, C., Wang, W., Li, S., Swanson, H. L., Dardick, W., & Tao, S. (2018). A meta-analysis on the relation between reading and working memory. *Psychological Bulletin*, 144(1), 48-76. <https://doi.org/10.1037/bul0000124>

Peters, S. J., Ottwein, J. K., Lee, L. E., & Matthews, M. (2020). Identification. In J. A. Plucker & C. Callahan (Eds.), *Critical issues & practices in gifted education* (3rd ed., pp. 261-272). New York, NY: Prufrock Press.

Pfeiffer, S. I. (2021). Optimizing favorable outcomes when counseling the gifted: A best practices approach. *Gifted Education International*, 37(2), 142-157. <https://doi.org/10.1177/0261429420969917>

Pfeiffer, S. I., & Jarosewich, T. (2003). *Gifted rating scales*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

Pfeiffer, S. I., & Petscher, Y. (2008). Identifying young gifted children using the Gifted Rating Scales-Preschool/kindergarten form. *Gifted Child Quarterly*, 52(1), 19-29. <https://doi.org/10.1177%2F0016986207311055>

Porpodas, C. D. (2007). *Test of detection and investigation of reading difficulties in kindergarten and grades 1 and 2*. Athens: YPEPTH-EPEAEK.

Purpura, D. J., Schmitt, S. A., & Ganley, C. M. (2017). Foundations of mathematics and literacy: The role of executive functioning components. *Journal of Experimental Child Psychology*, 153, 15-34. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.08.010>

Rachanioti, E., Alevriadou, A., Bratitsis, T., & Charitaki, G. (2023). Stimulation of executive functions with embedded preliteracy skills in high ability preschoolers: An educational software. In *Research on E-Learning and ICT in Education: Technological, Pedagogical, and Instructional Perspectives* (pp. 195-220). Cham: Springer International Publishing. ISBN: 978-3-031-34291-2

Rahbari, N., & Vaillancourt, T. (2015). Longitudinal associations between executive functions and intelligence in preschool children: A multi-method, multi-informant study. *Canadian Journal of School Psychology*, 30(4), 255-272. <https://doi.org/10.1177/0829573515594610>

Raven, J., Rust, J., & Squire, A. (2008). *Manual: Coloured Progressive Matrices and Crichton Vocabulary Scale*. London: NCS Pearson, Inc.

Rezaei, A., & Jeddi, E. M. (2020). The contributions of attentional control components, phonological awareness, and working memory to reading ability. *Journal of Psycholinguistic Research*, 49, 31-40. <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09669-4>

Rinaldi, L., & Karmiloff-Smith, A. (2017). Intelligence as a developing function: A neuro-constructivist approach. *Journal of Intelligence*, 5(2), 18. <https://doi.org/10.3390/jintelligence5020018>

Rispens, J., & Baker, A. (2012). Nonword repetition: The relative contributions of phonological short-term memory and phonological representations in children with language and reading impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55(3), 683-694. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2011/10-0263\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2011/10-0263))

Rocha, A., Almeida, L., & Perales, R. G. (2020). Comparison of gifted and non-gifted students' executive functions and high capabilities. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(4), 1397-1409. <https://doi.org/10.17478/jegys.808796>

Roessingh, H., & Bence, M. (2017). Intervening in early written literacy development for gifted children in Grade 2: Insights from an action research project. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(2), 168-196. <https://doi.org/10.1177/0162353217701201>

Rowe, E. W., Dandridge, J., Pawlush, A., Thompson, D. F., & Ferrier, D. E. (2014). Exploratory and confirmatory factor analyses of the WISC-IV with gifted students. *School Psychology Quarterly*, 29(4), 536-552. <https://doi.org/10.1037/spq0000009>

Rueda, M. R., Fan, J., McCandliss, B. D., Halparin, J. D., Gruber, D. B., Lercari, L. P., & Posner, M. I. (2004). Development of attentional networks in childhood. *Neuropsychologia*, 42(8), 1029-1040. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2003.12.012>

Shaul, S., & Schwartz, M. (2014). The role of the executive functions in school readiness among preschool-age children. *Reading and Writing*, 27, 749-768. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9470-3>

Sideridis, G., Antoniou, F., Mouzaki, A., & Simos, P. (2015). *Raven's educational CPM/CVS*. Athens: Motivo [in Greek].

Skogan, A. H., Egeland, J., Zeiner, P., Øvergaard, K. R., Oerbeck, B., Reichborn-Kjennerud, T., & Aase, H. (2016). Factor structure of the Behavior Rating Inventory of Executive Functions (BRIEF-P) at age three years. *Child Neuropsychology*, 22(4), 472-492. <https://doi.org/10.1080/09297049.2014.992401>





Sternberg, R.J & Kaufman, S.B (2018). Theories and conceptions of giftedness. In S.I Pfeiffer (Ed), *Handbook of giftedness in children* (2nd ed. pp. 29-48). New York, NY: Springer.

Thomaidou, C., Papantoniou, G., Moraitou, D., Dinou, M., Katsadima, E., & Savvidou, E. (2014, August 25). *Reliability and concurrent validity of the Greek Version of the Preschool/Kindergarten Form of the Gifted Rating Scales* (GRS-P) [Poster Presentation]. 3rd Biennial EARLI Conference of Special Interest Group 5 - Learning and Development in Early Childhood, Jyvaskyla, Finland.

Tirapu-Ustarroz, J., Bausela-Herreras, E., & Cordero-Andres, P. (2018). Model of executive functions based on factorial analyses in child and school populations: A meta-analysis. *Revista de Neurologia*, 67(6), 215-225.

Valler, E. C., Burko, J. A., Pfeiffer, S. I., & Branagan, A. M. (2017). The test authors speak: Reporting on an author survey of the leading tests used in gifted assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 35(7), 695-708. <https://doi.org/10.1177/0734282916659209>

van Luit, J. E. H., Van de Rijt, B. A. M. & Pennings, A. H. (1994). *Utrecht Early Mathematical Competence Test*. Doetichem, Netherlands: Graviant.

Veraksa, A. N., Bukhalenkova, D. A., & Kovyazina, M. S. (2018). Language proficiency in preschool children with different levels of executive function. *Psychology in Russia: State of the Art*, 11(4), 115-129.

Viana-Senz, L., Sastre-Riba, S., Urraca-Martinez, M. L., & Botella, J. (2020). Measurement of executive functioning and high intellectual ability in childhood: A comparative meta-analysis. *Sustainability*, 12(11), 4796. <https://doi.org/10.3390/su12114796>

Watkins, M. W., Greenawalt, C. G., & Marcell, C. M. (2002). Factor structure of the Wechsler Intelligence Scale for Children—Third Edition among gifted students. *Educational and Psychological Measurement*, 62(1), 164-172. <https://doi.org/10.1177/0013164402062001011>

Wellisch, M. (2019). Ceilinged out: Gifted preschoolers in early childhood services. *Journal of Advanced Academics*, 30(3), 326-354. <https://doi.org/10.1177/1932202X19851276>

White, L. J., Alexander, A., & Greenfield, D. B. (2017). The relationship between executive functioning and language: Examining vocabulary, syntax, and language learning in preschoolers attending Head Start. *Journal of Experimental Child Psychology*, 164, 16-31. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.06.010>

White, R. E., Thibodeau-Nielsen, R. B., Palermo, F., & Mikulski, A. M. (2021). Engagement in social pretend play predicts preschoolers' executive function gains across the school year. *Early Childhood Research Quarterly*, 56(3), 103-113. <https://doi.org/10.1016/j.earlyresq.2021.03.005>

Wiebe, S. A., Espy, K. A., & Charak, D. (2008). Using confirmatory factor analysis to understand executive control in preschool children: I. Latent structure. *Developmental Psychology*, 44(2), 575-587. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.2.575>

Wilson, H. E. (2015). Social and emotional characteristics and early childhood mathematical and literacy giftedness: Observations from parents and childcare providers using the ECLS-B. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 377-404. <https://doi.org/10.1177/0162353215607323>

Zelazo, P. D., Anderson, J. E., Richler, J., Wallner Allen, K., Beaumont, J. L., & Weintraub, S. (2013). NIH Toolbox Cognition Battery (CB): Measuring executive function and attention. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 78(4), 16-33. <https://doi.org/10.1111/mono.12032>

Zelazo, P. D., Blair, C. B., & Willoughby, M. T. (2016). *Executive function: Implications for education* (NCER 2017–2000). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Research.

FOSTERING DIGITAL LITERACY, MULTILITERACIES, AND NEW LITERACIES WITH STEAM METHODOLOGY

Andri Vrioni

Head of Pedagogical Support Unit
& Head of Rector's Office
University of Nicosia
vrioni.a@unic.ac.cy

Abstract

This workshop report presents the outcomes of “Fostering Digital Literacy, Multiliteracies, and New Literacies with STEAM Methodology,” exploring the intersection of digital literacy and the STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics) framework. Participants engaged in discussions, reflective exercises, and hands-on activities to understand the significance of digital literacy across personal, academic, and professional domains. The workshop emphasized the transformative potential of emerging technologies and the importance of empowering students as proactive problem-solvers. Through case studies and collaborative exercises, attendees explored practical strategies for integrating digital literacy, multiliteracies, and new literacies within the curriculum. The workshop concluded with participants developing lesson plans to apply their newfound insights into real-world educational contexts. This report highlights key insights and strategies derived from the workshop, providing valuable guidance for educators seeking to enhance student skills in the digital era.

Keywords: Digital literacy, Multiliteracies, STEAM methodology, Educational strategies, Hands-on application.

INTRODUCTION

In today's rapidly evolving digital landscape, the demand for digital literacy and multidimensional literacies has never been more pronounced. Educational paradigms are shifting to accommodate these changing needs, with educators seeking innovative approaches to equip students with the skills necessary for success in an increasingly interconnected and technologically-driven world. Against this backdrop, the workshop titled «Fostering Digital Literacy, Multiliteracies, and New Literacies with STEAM Methodology» sought to explore the intersection of digital literacy and the STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics) methodology, offering practical insights and strategies for educators.

This report serves as a comprehensive documentation of the workshop presented at the [5th International Conference: “Literacy and Contemporary Society: Creativity, Equity, Social Action” 4-5-6 December 2023] conference. The workshop aimed to provide participants with a nuanced understanding of digital literacy, multiliteracies, and new literacies, while demonstrating how the interdisciplinary approach of STEAM can be harnessed to cultivate these essential skills effectively. Through a combination of presentations, discussions, and hands-on activities, participants were guided through an exploration of theoretical frameworks, practical strategies, and real-world applications.

This report will delineate the structure and content of the workshop, highlighting key insights, discussions, and outcomes. It will also offer a reflection on the efficacy of the workshop in meeting its objectives and providing value to participants. By presenting a detailed account of the workshop proceedings, this report aims to contribute to the ongoing discourse on digital literacy, multidimensional literacies, and innovative pedagogical approaches in education.

PURPOSE

The workshop «Fostering Digital Literacy, Multiliteracies, and New Literacies with STEAM Methodology» addressed the urgent need to equip educators with the necessary tools and strategies to navigate and excel in the rapidly advancing digital age. By offering a comprehensive exploration of digital literacy and multidimensional literacies, the workshop underscored their critical role across personal, academic, and professional domains. Attendees were guided to integrate the STEAM methodology as an effective approach to fostering



these essential skills, while also acquiring practical strategies to enhance student engagement and learning outcomes. Through reflective exercises, participants evaluated the effectiveness of their current teaching practices, identifying areas for growth and improvement. Ultimately, the workshop empowered educators to take proactive steps towards enhancing their own digital literacy skills and facilitating the development of these competencies in their students, ensuring they were well-prepared to thrive in the digital era.

DESCRIPTION

The workshop commenced with a thorough examination of the significance of digital literacy, emphasizing its pivotal role in comprehending, utilizing, and creating digital content. Additionally, participants were introduced to the foundational importance of the STEAM methodology, integrating Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics, as a means to foster digital literacy, multiliteracies, and new literacies effectively. A captivating video presentation set the stage for discussions by illustrating global challenges and forecasting the trajectory of the world in the coming decade. Emphasis was placed on the transformative impact of emerging technologies, particularly artificial intelligence and disruptive innovations, providing participants with a contextual understanding of the pressing issues facing society and the pivotal role of technology in shaping the future landscape. Participants engaged in reflective exercises to evaluate the effectiveness of their courses in equipping students with relevant skills for the digital era. Discussions centered around strategies to ensure course relevance amidst rapid technological advancements and evolving societal needs. Additionally, methods for motivating students and fostering their engagement with real-world challenges were explored. Participants delved into student beliefs regarding their capacity to contribute to addressing global challenges.

Efforts were made to instill a sense of agency and optimism in students, encouraging them to perceive themselves as capable agents of positive change. Pedagogical approaches were discussed to empower students as proactive problem-solvers and advocates for societal progress. The workshop transitioned into an in-depth exploration of the STEAM methodology, facilitated by case studies and collaborative activities. Participants reviewed STEAM learning scenarios, identifying components contributing to effective multiliteracy cultivation. Through these exercises, participants gained a deeper understanding of STEAM's interdisciplinary nature and its capacity to enhance critical thinking, creativity, and problem-solving

skills. Building upon the understanding of STEAM, participants created concept maps outlining practical strategies for integrating digital literacy, multiliteracies, and new literacies within the curriculum. Diverse approaches to infusing these skills into teaching practices were identified, with a focus on leveraging new literacies such as media and information literacy to enhance learning outcomes. The workshop culminated in a hands-on session where participants collaborated to develop lesson plans using the STEAM methodology to foster digital literacy, multiliteracies, and new literacies. This practical segment provided an opportunity for participants to apply workshop insights in a real-world context, empowering them to effectively integrate these essential skills into their educational practices.

CONCLUSION

In conclusion, participants emerged from the workshop equipped with a comprehensive understanding of fostering digital literacy, multiliteracies, and new literacies using the STEAM methodology. They were empowered to recognize the transformative potential of digital literacy in addressing global challenges and appreciate the interdisciplinary nature of STEAM in cultivating essential skills for the digital era. Armed with practical strategies and hands-on experience, participants were prepared to integrate these skills effectively within their educational practices, thereby preparing students to thrive in an increasingly complex and interconnected world.



**γραμματισμός
και σύγχρονη
κοινωνία**

δημιουργικότητα **literacy**
ισότητα **and contemporary**
κοινωνική δράση **society**
creativity, equity
social action