



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΜΣ: ΘΕΩΡΙΑ ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

«Καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής ανάλυσης λόγου: η διδασκαλία του διαφημιστικού λόγου στους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»

ΟΝΟΜΑ:

ΜΠΟΥΖΑΛΑΣ ΣΕΡΓΙΟΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:

ΜΙΧΑΛΗΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ, ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΕΚΠΑ

ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ:

ΜΙΧΑΛΗΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ, ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΕΚΠΑ

ΒΕΡΔΗΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ, ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΕΚΠΑ

ΣΜΥΡΝΑΙΟΥ ΖΑΧΑΡΟΥΛΑ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ
ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΕΚΠΑ

ΑΘΗΝΑ,
ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2021



ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

(περιλαμβάνεται, υπογεγραμμένη από εσάς, μαζί με τα υπόλοιπα στοιχεία που απαιτούνται, στην πρώτη σελίδα της εργασίας σας)

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη Διπλωματική Εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» – Πλήρους Φοίτησης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Φιλοσοφικής Σχολής έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο.

Σε κάθε περίπτωση, αναληθούς ή ανακριβούς δηλώσεως, υπόκειμαι στις συνέπειες που προβλέπονται στον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» και στις διατάξεις που προβλέπει η Ελληνική και Κοινοτική Νομοθεσία περί πνευματικής ιδιοκτησίας».

Ο/Η ΔΗΛΩΝ/ΟΥΣΑ

Όνοματεπώνυμο: *Σέργιος Μπουζαλάς*

Αριθμός Μητρώου: *218010*

Υπογραφή: *[Signature]*

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας τη διπλωματική μου εργασία θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν με κάθε τρόπο στην πορεία των σπουδών μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα: «Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α.

Πρωτίστως, θερμά ευχαριστώ τον επιβλέποντα καθηγητή μου κύριο Μιχάλη Αθανάσιο για την εξαιρετική συνεργασία και την άμεση ανταπόκρισή του σε κάθε προβληματισμό μου. Οι επισημάνσεις του από τη σύνταξη των ερωτήσεων της συνέντευξης, μέχρι την τελική μορφή της εργασίας μου, ήταν καθοριστικές. Ευχαριστώ επίσης τον κύριο Βέρδη Αθανάσιο για τις πολύτιμες συμβουλές στο μεθοδολογικό κομμάτι και την κυρία Σμυρναίου Ζαχαρούλα για τη στήριξη της στην ολοκλήρωση της εργασίας. Ευχαριστώ εκ βαθέων όλους τους καθηγητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος με τους οποίους έχω συνεργαστεί, τους κ.κ. Φρυδάκη Ευαγγελία, Μαμούρα Μαρία, Λούμο Ηλία, καθώς η συμβολή τους στην ποιότητα των προσφερόμενων σπουδών ήταν καταλυτική.

Ιδιαίτερα ευχαριστώ τους εκπαιδευτικούς Δαμούλου Κονδυλία, Δελή Φίλιππο, Μαλτέζου Δήμητρα, Μπέλλια Αμαλία, Μπουμπάρη Νικόλαο, Ντεβέ Δήμητρα, Πατούρα Κωνσταντίνα, Πετροπούλου Δάφνη, Ρισβά Ιωάννη και Χιονίδη Παντελεήμονα, οι επίτιμοι μέσω των συνεντεύξεων συνέβαλαν στη συγγραφή της διπλωματικής εργασίας μου. Δεν θα μπορούσα να μην αναφερθώ και στο σχολείο που έκανα την πρακτική μου άσκηση, το Πρότυπο Πειραματικό Γυμνάσιο Αγίων Αναργύρων.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ επίσης οφείλω στην οικογένειά μου για την ηθική συμπαράσταση και ιδιαίτερα στη μητέρα μου, που στηρίζει κάθε πνευματική μου προσπάθεια.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	7
Λέξεις κλειδιά.....	7
ABSTRACT	8
Keywords.....	8
ΒΡΑΧΥΓΡΑΦΙΕΣ	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10
ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	13
ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ	13
1.1. Χαρακτηριστικά της ΚΑΛ κατά τον Fairclough.....	15
1.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις της ΚΑΛ	16
1.3. Σκοπός της ΚΑΛ.....	18
1.4. Το τρισδιάστατο μοντέλο της ΚΑΛ	19
1.5. Κριτική ανάλυση λόγου και γλωσσική επίγνωση.....	20
1.6. Η ΣΛΓ του Halliday	21
1.7. ΚΑΛ και Διαφήμιση	22
1.8. Κριτικός γραμματισμός και εκπαιδευτική μάθηση	25
1.9. Επικρίσεις για την ΚΑΛ.....	30
1.10. Το μοντέλο των πολυγραμματισμών	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	32
ΑΠΣ ΚΑΙ ΔΕΠΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.....	32
2.1. Οι στόχοι της διδασκαλίας της Νεοελληνικής γλώσσας στη Δ.Ε.....	32
2.2. Κριτικός γραμματισμός και αναλυτικά προγράμματα	36

2.3. Τα σχολικά εγχειρίδια για τη γλώσσα Γυμνασίου και Λυκείου.....	39
2.4. Κριτικός γραμματισμός και ελληνική πραγματικότητα	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	41
ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ-ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ	41
ΜΕΡΟΣ Β: Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	45
ΜΕΡΟΣ Γ:.....	51
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΚΑΛ & ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΩΝ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ ΣΤΗΝ Α΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	51
1.1. Γενικοί στόχοι της διδακτικής πρότασης	51
1.2. Εφαρμογή του μοντέλου των πολυγραμματισμών	52
1.2.1. Τοποθετημένη πρακτική.....	52
1.2.2 Ανοικτή διδασκαλία.....	55
1.2.3. Κριτική πλαισίωση.....	56
1.2.4. Μετασχηματισμένη πρακτική.....	58
ΜΕΡΟΣ Δ:	59
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	59
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	59
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	59
1.1. Μέθοδος συλλογής δεδομένων	59
1.2. Ερευνητική διαδικασία	62
1.3. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων.....	63
1.4. Παρουσίαση ευρημάτων	63
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	75
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ	75
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	79

ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	88
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	89
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	97

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Κριτική Ανάλυση Λόγου είναι μια σημαντική διάσταση του κριτικού γραμματισμού, ο οποίος κάνει αισθητή την παρουσία του στα ΑΠΣ για το μάθημα της διδασκαλίας της Νεοελληνικής γλώσσας του Γυμνασίου και στα Α.Π. του Λυκείου. Κύρια γνωρίσματα της ΚΑΛ είναι η κριτική επεξεργασία των κειμένων, η αναζήτηση των λανθανόντων μηνυμάτων και η αξιοποίηση της εμπειρίας των μαθητών. Η παρούσα ποιοτική έρευνα αναδεικνύει τα θετικά αποτελέσματα που απορρέουν από τον κριτικό γραμματισμό στη μαθησιακή διαδικασία, μέσα από την διεξαγωγή συνεντεύξεων και την αξιολόγηση ενός διδακτικού σεναρίου του ερευνητή στη γλώσσα της Α΄ Γυμνασίου, από τους φιλολόγους που συμμετείχαν στη συνέντευξη. Το ενδιαφέρον εστιάζεται στα κείμενα διαφημιστικού λόγου, τα οποία μπορούν να γίνουν φορείς ιδεολογικού περιεχομένου και μέρος των κοινωνικών καταστάσεων που τα πλαισιώνουν. Αναζητούνται οι αντιλήψεις των φιλολόγων σχετικά με την εφαρμογή της ΚΑΛ στη διδασκαλία των διαφημιστικών κειμένων, τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο Λύκειο. Παρουσιάζονται οι τεχνικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι διδάσκοντες τη Νεοελληνική Γλώσσα στη Δ.Ε. καθώς και οι δεξιότητες, που καλλιεργούνται στους μαθητές από τη συγκεκριμένη προσέγγιση. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι εμπειρίες των μαθητών για να μπορέσουν να αξιολογήσουν την οπτική του πομπού και να εντοπίζουν κάθε φορά τι προβάλλει ένα διαφημιστικό κείμενο και τι σκόπιμα αποσιωπά. Οι εκπαιδευτικοί, μέσω του διαλόγου, των πολλαπλών αναγνώσεων, των πολυτροπικών κειμένων και της αποκωδικοποίησης των πολυσημιών και αμφισημιών, εφαρμόζουν την ΚΑΛ στην καθημερινή διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας, καθώς τη θεωρούν αποτελεσματική τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στην καθημερινότητα του ατόμου.

Λέξεις κλειδιά: Κριτική Ανάλυση Λόγου, Κριτικός γραμματισμός, Κείμενα διαφημιστικού λόγου, Πολυτροπικότητα, Μοντέλο των πολυγραμματισμών

ABSTRACT

The Critical Discourse Analysis is an important dimension of critical literacy, which constitutes a significant presence in the curriculum of teaching the Modern Greek Language in junior and senior high school. The main features of Critical Discourse Analysis are the critical approach of texts, the search for messages that are not obvious and the utilization of students' experiences. The present qualitative research highlights the positive results deriving from the critical literacy in the learning process, through the conducting of interviews and the evaluation of a teaching scenario by the researcher in the language course of the first class of junior high school, by the philologists who participated in the interview. The interest focuses on the advertising texts, which can become carriers of ideological content and part of the social situations that frame them. The perceptions of philologists regarding the application of Critical Discourse Analysis in the teaching of advertising texts are sought, both in junior and senior high school. The teaching techniques used by teachers of the Modern Greek Language in the secondary education. are presented as well as the skills, which are cultivated in the students by the specific approach. The experiences of the students play an important role in order to be able to evaluate the transmitters' point of view and to identify each time what an advertising text shows and what it deliberately conceals. Teachers, through dialogue, multiple readings, multimodal texts and the expression of several meanings and ambiguities, apply Critical Discourse Analysis in the daily teaching of the Modern Greek Language, as they consider it effective both in the educational process and in the daily life of the individual.

.

Keywords: Critical Discourse Analysis, Critical literacy, Advertising texts, Multimodality, Model of multiplications

ΒΡΑΧΥΓΡΑΦΙΕΣ

ΑΠΣ	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
ΓΕΛ	Γενικό Ενιαίο Λύκειο
Δ.Ε.	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
ΔΕΠΣ	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών
ερώτ.	ερώτηση
Η/Υ	Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές
ΚΑΛ	Κριτική Ανάλυση Λόγου
κ.λ.π.	και λοιπά
κ.ο.κ	και ούτω καθεξής
ΜΜΕ	Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης
Π.Σ.	Προγράμματα Σπουδών
π.χ.	παραδείγματος χάριν
ΣΛΓ	Συστημική Λειτουργική Γραμματική
συν.	συνέντευξη

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ΚΑΛ είναι μία προσέγγιση κριτικής εξέτασης της πραγματικότητας, μέσα από την επεξεργασία κειμένων είτε γραπτού είτε προφορικού λόγου, με στόχο την προβολή της κοινωνικής ανισότητας και τον ερχομό της κοινωνικής αλλαγής. Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα παίρνει τη μορφή του κριτικού γραμματισμού. Στην ΚΑΛ βασίζεται επίσης και η κριτική γλωσσική επίγνωση. Στον εκπαιδευτικό χώρο οι θεωρήσεις περί γλωσσικής επίγνωσης αποτελούν εκπαιδευτικές εφαρμογές της ΚΑΛ. Ο γλωσσολογικός λόγος του κριτικού γραμματισμού στηρίζεται στη ΣΛΓ του Halliday και αναπτύχθηκε με την κριτική γλωσσική επίγνωση του Fairclough, αλλά και το θεωρητικό πλαίσιο του μοντέλου των πολυγραμματισμών. Με εφελτήριο αυτές τις θεωρήσεις και τα εργαλεία θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε και να αναλύσουμε κριτικά, τη διδασκαλία κειμένων διαφημιστικού λόγου των σχολικών εγχειριδίων στο Γυμνάσιο και το Λύκειο.

Η σημασία της παρούσας έρευνας επεκτείνεται στην προσπάθειά μας να καλύψουμε ένα ερευνητικό κενό: την ανάδειξη του ρόλου που παίζει η ΚΑΛ στη διδασκαλία κειμένων του διαφημιστικού λόγου, ενός κειμενικού είδους απαραίτητου για την καλλιέργεια πρακτικών λειτουργικού και κριτικού γραμματισμού στους μαθητές, και την καλλιέργεια συγκροτημένης σκέψης. Οι μαθητές της Δ.Ε. καθημερινά έρχονται σε επαφή με κείμενα μαζικής κουλτούρας, όπως διαφημίσεις έντυπες ή διαδικτυακές, τόσο στο εξωσχολικό τους περιβάλλον όσο και στο ενδοσχολικό, μέσω του μαθήματος της Νεοελληνικής γλώσσας. Συνεπώς, η ανάγκη για κριτική γλωσσική επίγνωση είναι μεγάλη. Η κειμενοκεντρική προσέγγιση διαδέχεται την επικοινωνιακή και σύμφωνα με τον Sinor αναβαθμίζει την επικοινωνιακή ικανότητα από απλή γνώση των κανόνων που εφαρμόζουμε κατά τη χρήση της γλώσσας σε ιδεολογική, δηλαδή στην ικανότητα γνώσης των κανόνων δόμησης των διαφόρων γενών και ειδών λόγου και κειμένου (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010 & Αρχάκης, 2013).

Σκοπός της διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνήσει αν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας στη Δ. Ε. αντιμετωπίζουν τα κείμενα διαφημιστικού λόγου ως φορέα ιδεολογικού περιεχομένου και αν τα αναλύουν όχι μόνο γλωσσικά, αλλά και ως μέρος των κοινωνικών καταστάσεων που τα πλαισιώνουν. Συνεπώς, αν εφαρμόζουν τις αρχές και τα εργαλεία της ΚΑΛ. Με την ανάλυση των συνεντεύξεων και τη διδακτική μας πρόταση, ευελπιστούμε να δείξουμε πώς η κριτική γλωσσική επίγνωση μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές της Δ.Ε. να γίνουν κριτικοί χρήστες της γλώσσας, συμβάλλοντας στη διαφημιστική τους επίγνωση και ευαισθητοποίηση. Γνωρίζοντας οι μαθητές τις γλωσσικές επιλογές των διαφημιστικών κειμένων, αλλά και των εικόνων που οι γλωσσικές αυτές επιλογές κατασκευάζουν για το φυσικό κόσμο, ενδέχεται να οδηγηθούν στην κριτική επιλογή και κατανόηση των διαφημιστικών μηνυμάτων και να γίνουν κριτικοί παραγωγοί και καταναλωτές. Προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός μας θέσαμε

τα εξής ερευνητικά ερωτήματα: α) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των φιλολόγων σχετικά με την εφαρμογή της ΚΑΛ στη διδασκαλία των διαφημιστικών κειμένων στη Δ. Ε. β) Πώς διδάσκονται τα κείμενα διαφημιστικού λόγου της Νεοελληνικής γλώσσας στη Δ. Ε. και ποιες διαφοροποιήσεις υφίστανται μέσω της αξιοποίησης της κριτικής ανάλυσης των διαφημιστικών κειμένων. γ) Ποιες συγκεκριμένες δεξιότητες, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, καλλιεργούνται στους μαθητές από τη συγκεκριμένη προσέγγιση.

Λόγω των συνθηκών απαγόρευσης της διαδημοτικής και της εκτός νομού μετακίνησης, που επικρατούν σε ολόκληρο τον κόσμο με την πανδημία από τον κορωνοϊό (Covid -19), οι ερωτήσεις της συνέντευξης έγιναν διαδικτυακά, κατά συνέπεια περιοριστήκαμε στη γραμμική επικοινωνία, με μοναδική δυνατότητα ανάδρασης και των ερωτήσεων μόνο μέσω των e-mail των εκπαιδευτικών και των social media.¹ Επίσης στους περιορισμούς της έρευνας, αξίζει να αναφέρουμε ότι οι περισσότερες συνεντεύξεις έγιναν με εκπαιδευτικούς της γενετήρας μας, στην Αργολίδα, γεγονός που μας εμποδίζει να βγάλουμε ευρύτερα συμπεράσματα. Τέλος πρέπει να σημειωθεί ότι η απαγόρευση εισόδου στις σχολικές μονάδες λόγω του Covid -19, δε μας επέτρεψε να υλοποιήσουμε δια ζώσης τη διδακτική μας πρόταση. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη συνέντευξη αξιολόγησαν τη διδακτική μας πρόταση ως ένα υποθετικό σενάριο, χωρίς τις απρόβλεπτες συνθήκες που υπάρχουν σε μια δια ζώσης διδασκαλία.

Λαμβάνοντας υπόψη τη στοχοθεσία μας, τα ερευνητικά μας ερωτήματα και τους περιορισμούς που αναφέρθηκαν, η εργασία μας απαρτίζεται από τέσσερα μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίστηκε η έρευνά μας. Συγκεκριμένα στο πρώτο κεφάλαιο αναλύεται η κεντρική έννοια της έρευνας, η ΚΑΛ, και δίνονται οι εννοιολογικές διευκρινίσεις. Παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά της κατά τον Fairclough, οι θεωρητικές της προσεγγίσεις με έμφαση στην κοινωνική και πολιτισμική που θα μας απασχολήσει στο εμπειρικό μέρος, ο σκοπός της, το τρισδιάστατο μοντέλο της, η μεθοδολογία της και οι επικρίσεις που έχει δεχτεί. Στη συνέχεια προσεγγίζουμε την κριτική γλωσσική επίγνωση και αναλύουμε το βασικό μεθοδολογικό μας εργαλείο, τη ΣΛΓ του Halliday. Επίσης γίνεται αναφορά στην ΚΑΛ συνδυαστικά με τη διαφήμιση, ενώ παρουσιάζεται ο κριτικός γραμματισμός στην εκπαίδευση. Στο τέλος του πρώτου κεφαλαίου του θεωρητικού μέρους εξετάζονται τα γνωρίσματα του διαφημιστικού λόγου και το μοντέλο των πολυγραμματισμών, στο οποίο στηρίζεται η διδακτική μας πρόταση. Στο δεύτερο

¹ Η συνέντευξη έγινε διαδικτυακά, λόγω των συνθηκών της πανδημίας COVID -19, που απαγορεύει τη δια ζώσης επικοινωνία, από 9-11-2020 σύμφωνα με την αριθμ. ΚΙ/152450/-9-11-2020 εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας και το ΦΕΚ 5253/28-11-2020 περί αναστολής κάθε είδους εκπαιδευτικής διαδικασίας με φυσική παρουσία. Έγινε με τα προσωπικά e-mail των εκπαιδευτικών, αφού προηγήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία. Επίσης υπήρχε η δυνατότητα ανάδρασης μέσω του e-mail και των social media. Σύμφωνα με τη ΔΙΔΑΔ/Φ.69/144 οικ. 2605/11-2-2021, επιβάλλεται η ηλεκτρονική επικοινωνία στο πλαίσιο των μέτρων και των ρυθμίσεων της ανάγκης περιορισμού της διασποράς του κορωνοϊού.

κεφάλαιο του πρώτου μέρους γίνεται αναφορά στα ΑΠΣ και ΔΕΠΣ της Νεοελληνικής γλώσσας. Συγκεκριμένα παρουσιάζονται οι στόχοι της διδασκαλίας της Νεοελληνικής γλώσσας στη Δ. Ε. με εστίαση στον κριτικό γραμματισμό σε σχέση με τα ΑΠΣ του 2011 και την ελληνική πραγματικότητα. Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρούμε να εξετάσουμε τη δομιστική λογική της ελληνικής εκπαίδευσης και τη δυσκολία μετάβασης από τη θεωρία στην πράξη του κριτικού γραμματισμού. Στο τρίτο κεφάλαιο αναφέρουμε προγενέστερες έρευνες που έχουν γίνει σχετικές με το υπό εξέταση θέμα.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, όπου αναφέρονται οι τεχνικές και τα εργαλεία συγκέντρωσης και ανάλυσης των πληροφοριακών μας δεδομένων. Συγκεκριμένα η μεθοδολογική προσέγγιση του θέματος βασίζεται στην ποιοτική έρευνα. Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέξαμε την ημιδομημένη συνέντευξη, ενώ για την ανάλυση των δεδομένων της συνέντευξης χρησιμοποιήσαμε τη θεματική ανάλυση λόγου.

Στο τρίτο μέρος, το εμπειρικό μέρος, παρουσιάζεται η διδακτική μας πρόταση στηριγμένη στην ΚΑΛ, η οποία βασίζεται στο μοντέλο των πολυγραμματισμών και έχει ως αντικείμενο κείμενα διαφημιστικού λόγου. Στο μέρος αυτό αξιοποιήθηκαν οι έννοιες που αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος. Επιλέχθηκε η εφαρμογή της πρότασης στην Α΄ Γυμνασίου για δύο λόγους. Αφενός στα ΑΠΣ του Γυμνασίου είναι έκδηλη η αναφορά στον κριτικό γραμματισμό και αφετέρου στην Α΄ τάξη Γυμνασίου ο ερευνητής είχε πραγματοποιήσει την προηγούμενη χρονιά, διδασκαλία στη συγκεκριμένη ενότητα. Αν οι συνθήκες το επέτρεπαν θα υλοποιούσε την ίδια διδασκαλία, με εστίαση όμως αυτή τη φορά στην ΚΑΛ και στο μοντέλο των πολυγραμματισμών.

Στο τέταρτο μέρος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας με αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη συνέντευξη.

ΜΕΡΟΣ Α

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ

Η ΚΑΛ αποτελεί μια από τις κύριες διαστάσεις του κριτικού γραμματισμού (Μιχάλης, 2013: 1). Ο προσδιορισμός του όρου γραμματισμός δεν είναι απλός, καθώς πρόκειται για όρο ευρύ και δύσκολα οριοθετούμενο, που η σημασία του διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνία και την εποχή (Baynham, 2002; Cook - Gumperz, 2008). Οι θέσεις του διαμορφώνονται σύμφωνα με τις επιρροές της θεωρίας του μεταμοντερνισμού, την κοινωνική θεωρία και τη νεομαρξιστική θεωρία (Ανδρουλάκης & Ευδόπουλος, 2008: 51).² Κύριος θεμελιωτής του κριτικού γραμματισμού υπήρξε ο Paulo Freire, ο οποίος συνέδεσε το γραμματισμό με την αφύπνιση των καταπιεσμένων του Τρίτου Κόσμου, θέτοντας ως στόχο του γραμματισμού τη συνειδητοποίηση της κατάστασής τους, του ρόλου και της ταυτότητας τους, τη μεταβολή τους από αντικείμενα σε υποκείμενα και την ετοιμότητα τους για ανάληψη δράσης προκειμένου να εξαλείψουν την καταπίεση που υφίστανται. Για την απελευθέρωση και χειραφέτηση των ατόμων προτείνει τη μελέτη και επεξεργασία αυθεντικών κειμένων, καθώς και τη δημιουργία κειμένων στα οποία εκφράζουν τις απόψεις τους και δεν αναπαράγουν λέξεις των κειμένων που τους επιβάλλονται ως πρότυπα (Maybin, 2001: 165-166; Freire, 2001: 310-311).

Βάση για τη συγκρότηση του πεδίου της ΚΑΛ υπήρξε η κριτική γλωσσολογία, το 1970³, η οποία εστίασε στην επίδραση που ασκεί ο ιδεολογικός ρόλος της γλώσσας στη διαμόρφωση σχέσεων εξουσίας και στη χρήση της γλώσσας στους κοινωνικούς θεσμούς. Ως όρος και με έντονη την επίδραση του νεομαρξισμού, συναντάται για πρώτη φορά το 1989, στο βιβλίο του Fairclough, *Language and Power* (Τσάμη, 2018: 60-61). Σύμφωνα με τον Fairclough, η κοινωνία δεν αποτελεί ένα μωσαϊκό κοινωνικής ποικιλότητας, αλλά ένα πεδίο διαρκούς σύγκρουσης ή λανθάνουσας σύγκρουσης ανάμεσα στις διάφορες κοινωνικές τάξεις (Graddol, et al. 2001: 74). Το στοιχείο της

² Σύμφωνα με το νεομαρξισμό κινητήρια δύναμη στις κοινωνίες είναι η ατελείωτη πάλη ανάμεσα σε διαφορετικές ομάδες, για την κατάκτηση δύναμης και κύρους. Το σχολείο μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων αναπαράγει τους ισχύοντες κοινωνικούς θεσμούς, και δημιουργεί μορφές συνείδησης που καθιστούν δυνατή τη διατήρηση του κοινωνικού ελέγχου (Apple, 1990, όπως αναφέρεται στο Χατζηγεωργίου, 2012: 269-271).

³ Η κριτική γλωσσολογία βασίστηκε στη συστημική γραμματική του Halliday (1994), την οποία χρησιμοποίησε και ο Fairclough, στη μελέτη του για την ΚΑΛ.

δύναμης είναι αυτό που χαρακτηρίζει τις σχέσεις των μερών, που συνθέτουν το κοινωνικό ψηφιδωτό. Ο Fairclough θεωρεί ότι η δύναμη αυτή ασκείται διττά. Αφενός μέσω της καταπίεσης-γεγονός που προκαλεί αντιδράσεις-και αφετέρου μέσω της συναίνεσης- οι εξουσιαζόμενοι πείθονται να κάνουν πράγματα. Η πειθώς επιτυγχάνεται μέσω της ιδεολογίας, η οποία αναπαράγεται μέσω της γλώσσας. Η ιδεολογία συνδέεται στενά με τη γλώσσα, καθώς η χρήση της είναι ο πιο συνηθισμένος τρόπος κοινωνικής συμπεριφοράς (Fairclough, 2001: 2-3). Μέσα από τις ιδεολογίες που φέρει, προβάλλονται οι ανισότητες μέσα στην κοινωνία, καθώς αυτές οι ιδεολογίες εξυπηρετούν τα συμφέροντα των ανώτερων κοινωνικών τάξεων. Η ιδεολογία είναι πιο δυνατή από τη νόηση, είναι ικανή να καθοδηγεί τις ατομικές αποτιμήσεις, παρέχει καθοδήγηση μέσα από τις δράσεις και διακατέχεται από λογική συνοχή (Wodak, 2013: 26). Ο Fairclough προσδιορίζει τρία επίπεδα κοινωνικού συμφραζόμενου. Το πρώτο επίπεδο αφορά στην άμεση κοινωνική κατάσταση, το δεύτερο στο θεσμικό συμφραζόμενο και το τρίτο στις δομές που παρέχει η κοινωνία (Graddol, et all, 2001: 75).

Η συγκρότηση του επιστημονικού πεδίου της ΚΑΛ γίνεται το 1991 σε ένα επιστημονικό συμπόσιο στο Άμστερνταμ, όπου ερευνητές συζητούν θεωρίες και μεθόδους κριτικών προσεγγίσεων στη μελέτη της κοινωνικής διάστασης της γλώσσας (Στάμου, 2014: 152).⁴ Σκοπός της ΚΑΛ είναι να διερευνήσει πώς οικοδομούνται στα κείμενα αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας, που προωθούν και παγιώνουν σχέσεις κοινωνικής ανισότητας και ιδεολογικής κυριαρχίας. Η ΚΑΛ μελετά αυθεντικές περιστάσεις κοινωνικής αλληλεπίδρασης, οι οποίες έχουν γλωσσολογική σημασία. Ο λόγος είναι κοινωνικά οριοθετημένος. Η γλώσσα αποτελεί πηγή ιδεολογιών, συνεπώς τα κείμενα δεν δημιουργούνται με βάση τις προσωπικές εμπειρίες του γράφοντος, αλλά υπό τη θέση που κατέχει στην κοινωνία και το θεσμικό του ρόλο (Στάμου, 2014: 150). Τα κείμενα δεν έχουν αυτόνομη σημασία, κλεισμένα και ευρισκόμενη αποκλειστικά εντός τους. Η κατανόησή τους απορρέει από τη δημιουργική συνάντηση και το συνδυασμό των ιδεών, των στοιχείων που βρίσκονται εντός τους με εκείνα που βρίσκονται στο μυαλό εκείνου που τα ερμηνεύει (Fairclough, 2001: 118). Σύμφωνα με τον Fairclough, σημαντική έννοια αποτελεί ο τύπος του λόγου. Όταν ένας τύπος λόγου που εμπεριέχει μια ιδεολογία επικρατήσει των άλλων σε έναν θεσμό, θα σταματήσει να αντιμετωπίζεται ως κάτι αυθαίρετο και σταδιακά θα αντιμετωπίζεται ως κάτι φυσικό και λογικό. Όσο περισσότερο καθίσταται φυσικός, τόσο περισσότερο η ιδεολογία θα αντιμετωπίζεται ως ιδεολογική κοινή λογική και όχι ως ιδεολογία που μπορεί να αμφισβητηθεί. Ασφαλώς το μέγεθος της επιτυχίας αυτού του στόχου θα εξαρτηθεί από την ισχύ των κοινωνικών ομάδων, που προωθούν αυτή την ιδεολογία.

⁴ Ανάμεσά τους ο Norman Fairclough, ο Teun Van Dijk, η Ruth Wodak, οι οποίοι επρόκειτο να είναι και οι κύριοι εκπρόσωποι της ΚΑΛ.

1.1. Χαρακτηριστικά της ΚΑΛ κατά τον Fairclough

Σύμφωνα με τον Fairclough, η ΚΑΛ έχει τρεις ιδιότητες, τη σχεσιακή, τη διαλεκτική και τη διεπιστημονική. Είναι σχεσιακή διότι εστιάζει στις κοινωνικές σχέσεις, οι οποίες είναι περίπλοκες και σύνθετες. Ο λόγος εξετάζει τις σχέσεις των ατόμων που συνομιλούν ή γράφουν, καθώς επίσης και πραγματικά κοινωνικά συμβάντα π.χ. ένα άρθρο σε εφημερίδα. Είναι διαλεκτική, γιατί αναλύει τη διαλεκτική σχέση μεταξύ του λόγου και των άλλων αντικειμένων, πραγμάτων ή στιγμών, την εσωτερική πτυχή του λόγου. Είναι διεπιστημονική, καθώς στην ΚΑΛ εμπλέκονται πολλά επιστημονικά πεδία π.χ. γλωσσολογία, πολιτική, κοινωνιολογία, ΜΜΕ κ.λ.π. καθιστώντας τη μια κριτική ρεαλιστική προσέγγιση, αφού βασίζεται στις ανθρώπινες δράσεις και είναι ένα κοινωνικό κατασκεύασμα (Fairclough, 2004: 4).

Από τα ανωτέρω προκύπτει ότι, τα θέματα με τα οποία ασχολείται η ΚΑΛ είναι ο πολιτικός λόγος, οι ιδεολογικές αντιλήψεις, ο ρατσισμός, η οικονομία, ο διαφημιστικός λόγος, η γλώσσα των ΜΜΕ, η διάκριση των φύλων, η εκπαίδευση και οι γραμματισμοί, όπου αναπαράγουν τα κοινωνικά στερεότυπα. Η κειμενική ανάλυση έχει διττό χαρακτήρα. Αφενός αναλύει ποιοι λόγοι χρησιμοποιούνται σε ένα κείμενο και πώς εκφέρονται όλοι μαζί και αφετέρου περιλαμβάνει μια γλωσσική ανάλυση σημειωτικών συστημάτων με εστίαση στον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούνται, π.χ. εικόνες, μουσική, γλώσσα του σώματος κ.λ.π.⁵ Παρόλο που το κείμενο είναι το κύριο σώμα επεξεργασίας, υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην κειμενοκεντρική προσέγγιση και την ΚΑΛ. Συγκεκριμένα στην κειμενοκεντρική προσέγγιση δίνεται έμφαση όχι μόνο στο κείμενο και στις διάφορες μορφές του λόγου, αλλά και στο συνδυασμό τους με ποικίλα σημειωτικά μέσα (γλώσσα, εικόνα, ήχος), που επηρεάζουν και επηρεάζονται από τους κοινωνικούς θεσμούς και περιστάσεις. Η διαφορά με την ΚΑΛ είναι ότι δεν διαμένει μόνο στην επεξεργασία του κειμένου, αλλά προβαίνει και στη δημιουργία κλίματος αλλαγής (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2013: 51). Αυτό δε σημαίνει ότι η ΚΑΛ παραγνωρίζει το δυναμικό ρόλο του κειμένου. Τουναντίον το κείμενο αποτελεί βασικό στοιχείο στη μελέτη του λόγου μέσω του οποίου η γλώσσα καθίσταται φορέας αναπαραγωγής και μετασχηματισμού των κοινωνικών δομών (Στάμου, 2014: 159).

Αν συγκρίνουμε την ΚΑΛ με την Κοινωνιογλωσσολογία, διαπιστώνουμε ότι και οι δύο θεωρούν ότι η γλώσσα συνδέεται στενά με την κοινωνία, γι' αυτό πρέπει να μελετάται εντός του κοινωνικού συμφραζόμενου της. Η βασική τους διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι, η Κοινωνιογλωσσολογία περιορίζεται στο να περιγράφει τα πρότυπα χρήσης και γλώσσας τα οποία υφίστανται, περιλαμβανομένων των προτύπων ισχύος και κοινωνικής ανισότητας. Η ΚΑΛ εστιάζει την προσοχή της στο να ερμηνεύσει τους λόγους για τους οποίους εμφανίζονται αυτές οι πρακτικές και

⁵ Η κυριαρχία της εικόνας στη μαθησιακή διαδικασία συμβάλλει στη σύμπλεξη του γραπτού με τον προφορικό λόγο (Γρόσδος, 2008: 26).

τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται ένα τμήμα των κοινωνικών διεργασιών και ιδιαίτερα όσων προκαλούν άνιση κατανομή κοινωνικής ισχύος και κοινωνική καταπίεση (Graddol, et all 2001: 73).

1.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις της ΚΑΛ

Τρεις είναι οι βασικές προσεγγίσεις της ΚΑΛ. Η πρώτη, η λογοϊστορική προσέγγιση, υιοθετεί μια ιστορική προοπτική στην ανάλυση του λόγου, η οποία περιλαμβάνει αφενός την ιστορία του θέματος που μελετάται και αφετέρου την ιστορία των επικοινωνιακών γεγονότων στα υπό ανάλυση κείμενα (Στάμου, 2014: 158). Έτσι προτείνει τη συγκριτική μελέτη πρόσφατων και παλαιότερων κειμένων στα υπό ανάλυση κείμενα, αλλά και μια εθνογραφική έρευνα, η οποία δια φωτίζει το ιστορικό υπόβαθρο του θέματος. Η δεύτερη, η κοινωνιογνωσιακή προσέγγιση πρεσβεύει ότι οι αναπαραστάσεις της πραγματικότητας που οικοδομεί ο λόγος, δεν αναπαράγουν ούτε μετασχηματίζουν τις κοινωνικές δομές. Η διαδικασία αυτή φιλτράρεται από τις νοητικές αναπαραστάσεις των ατόμων, που παρεμβάλλονται στη διαλεκτική σχέση λόγου και κοινωνίας (Στάμου, 2014: 157). Η προσέγγιση αυτή τονίζει την επίδραση που έχει ένα κείμενο στον αποδέκτη, ανεξάρτητα από την πρόθεση που είχε ο δημιουργός του (Τσάμη, 2018: 65).

Η προσέγγιση που θα μας απασχολήσει στην παρούσα εργασία είναι η κοινωνιοπολιτισμική προσέγγιση, η οποία προτάθηκε από τον Fairclough και κινείται σε τρία επίπεδα ανάλυσης. Στο πρώτο επίπεδο -μικρο επίπεδο- ο λόγος μελετάται ως κείμενο, μέσω γλωσσολογικών επιλογών και δομικής οργάνωσης. Πρόκειται για περιγραφική ανάλυση, στην οποία εξετάζονται οι λεξιλογικές επιλογές, η διατύπωση, τα σχήματα λόγου, η συνοχή, η γραμματική, και το περιεχόμενο του λόγου (κειμενικό πλαίσιο). Συγκεκριμένα η κειμενική ανάλυση διακρίνεται σε τέσσερα επίπεδα: α) λεξιλόγιο, β) γραμματική, όπου οι λέξεις συνδυάζονται και δημιουργούν την πρόταση, γ) συνοχή, καθώς οι προτάσεις συνδέονται μεταξύ τους, δ) δομή, που σχετίζεται με την οργάνωση του κειμένου (Fairclough, 1992: 75, όπως αναφέρεται στο Widdowson, 2004: 91). Στο δεύτερο επίπεδο-μεσο επίπεδο- ο λόγος μελετάται στην πρακτική του διάσταση, ως απόρροια της κοινωνίας. Εδώ λαμβάνει χώρα η ερμηνευτική ανάλυση και δίνεται έμφαση στο περιεχόμενο, δηλαδή στον ίδιο τον πομπό. Το περιεχόμενο μπορεί να είναι καταστασιακό, δηλαδή σχετίζεται με τις ιδιότητες της επικοινωνιακής περίπτωσης, γλωσσικό, συνδέεται με το συγκεκριμένο, γνωσιακό, συνδέεται με τις γνώσεις και τη λογική απόρροια της παραγωγής και πρόσληψης του κειμένου και τέλος μπορεί να είναι κοινωνικοπολιτισμικό, αναφερόμενο στις γλωσσικές επιταγές της κοινωνίας μέσα στην οποία διαδραματίζεται η επικοινωνία και στη διακειμενικότητα των κειμένων με άλλα κείμενα της γλωσσικής επικοινωνίας (Στάμου, 2014: 167; Τσάμη, 2018: 66). Στο τρίτο επίπεδο -μακρο επίπεδο-, ο λόγος εξετάζεται ως κοινωνική πρακτική (επεξηγηματική ανάλυση). Ο λόγος επηρεάζεται από

ιδεολογικές αντιλήψεις και ηγεμονικές διαδικασίες. Με τον όρο ηγεμονικές διαδικασίες εννοούμε τον εκδημοκρατισμό, την εμπορευματοποίηση και την έκρηξη της τεχνολογίας, που θεωρούνται οι βάσεις για τα διάφορα είδη κειμένων.

Οι κοινωνικές πρακτικές αντιπροσωπεύουν τον τρόπο σκέψης των κοινωνικών δραστηριοτήτων. Κάθε κοινωνικό γεγονός διαθέτει τα χαρακτηριστικά του χρόνου, του τόπου, των υποκειμένων, των σχέσεων, των ενεργειών και το λόγο όπου μέσα από αυτόν σκιαγραφούνται και τα υπόλοιπα. Ο λόγος ενυπάρχει στην κοινωνική πρακτική και αποτελεί μέρος της κοινωνικής δραστηριότητας. Οι κοινωνικές πρακτικές συμπεριλαμβάνουν δραστηριότητες, κοινωνικές σχέσεις, χωρο - χρονικά πλαίσια μέσα στα οποία λαμβάνουν χώρα οι δραστηριότητες, κοινωνικά υποκείμενα με γνώσεις, αξίες και πεποιθήσεις και σημειωτικά συστήματα (Fairclough, 2001: 3). Διαφορετικού τύπου αναπαραστάσεις, δίνουν διαφορετικές κοινωνικές στάσεις. Οι κοινωνικές πρακτικές σχετίζονται με την κοινωνική θέση, συνεπώς η εκάστοτε κοινωνική ομάδα δρα με μια συγκεκριμένη πρακτική. Μέρος των κοινωνικών πρακτικών είναι και τα κείμενα.

Η ΚΑΛ, όσον αφορά στη μεθοδολογία της διακρίνεται σε τέσσερα στάδια. Στο πρώτο στάδιο αναγνωρίζει την κοινωνική αδικία από σημειωτικής πλευράς. Στο δεύτερο επίπεδο αναδεικνύει τα εμπόδια, που υπάρχουν για να αντιμετωπιστεί η αδικία. Στο στάδιο αυτό πέρα από την ανάλυση των διαλεκτικών σχέσεων μεταξύ των σημειωτικών συστημάτων και των κοινωνικών γεγονότων, γίνεται κειμενική ανάλυση από γλωσσολογικής πλευράς και σύμφωνα με το συλλογισμό του γράφοντος. Η κειμενική ανάλυση πέρα από το κείμενο ενδέχεται να αφορά σε εικόνες και προσπαθεί να βρει τη συσχέτιση ανάμεσα στο γένος, το λόγο και το στυλ. Στο τρίτο στάδιο, του στοχασμού, τίθεται το ερώτημα αν αυτή η κοινωνική αδικία, είναι απαραίτητη για την κοινωνική επιταγή και τέλος στο τέταρτο στάδιο εντοπίζονται πιθανές λύσεις για να ξεπεραστεί το πρόβλημα, περνώντας από την κριτική για την άσχημη εικόνα της κοινωνίας, στη θετική πλευρά επίλυσης των αδικιών (ό.π.: 235).

Συλλήβδην, η ΚΑΛ γίνεται από έναν αναλυτή, ο οποίος οφείλει να είναι ουδέτερος, πολιτικά και κοινωνικά - καθώς η ερμηνεία έχει υποκειμενικό χαρακτήρα- μακριά από τυχόν προκαταλήψεις και προσωπικές πεποιθήσεις, διαφορετικά δημιουργούνται λανθασμένες ερμηνευτικές προσεγγίσεις. Πολλαπλές ερμηνείες δύνανται να αξιοποιηθούν από διαφορετικούς αναλυτές με διαφορετικούς στόχους, ενώ οι προκαταλήψεις και οι πεποιθήσεις ενός αναλυτή ενδέχεται να επηρεάσουν το υπό εξέταση κείμενο, δημιουργώντας λανθασμένες ερμηνευτικές προσεγγίσεις (Μιχάλης, 2013: 12-13). Από την άλλη πλευρά η ανάλυση του κειμένου επικεντρώνεται σε ένα μικρό απόσπασμά του, με αποτέλεσμα η επεξεργασία να είναι σκόπιμη, αναδεικνύοντας το φαινόμενο που ο αναλυτής επιθυμεί να εστιάσει, ή ελλιπής, από τη στιγμή που δεν αναλύει όλο το κείμενο, αλλά ένα μικρό τμήμα του (Γούτσος & Φραγκάκη, 2015: 147).

1.3. Σκοπός της ΚΑΛ

Σύμφωνα με την Wodak (1995) ο σκοπός της ΚΑΛ είναι η ανάλυση των ασαφών και των συγκεκριμένων δομικών σχέσεων κυριαρχίας, προκατάληψης, δύναμης και ελέγχου όπως εκδηλώνονται μέσα από τη γλώσσα (όπως αναφέρεται στους Blommaert & Bulcaen, 2000: 448). Η πρωταρχική εστίαση της ΚΑΛ είναι στον τρόπο με τον οποίο η εξουσία δημιουργεί κοινωνικές αδικίες και ανισότητες ανάμεσα στις σχέσεις της κοινωνίας. Σύμφωνα με τη Στάμου, η ΚΑΛ βοηθά στην αφύπνιση των πολιτών και την απομυθοποίηση των αντιλήψεων, γιατί ο λόγος παράγει (δημιουργεί) και αναπαράγεται (δημιουργείται) από την κοινωνία (Στάμου, 2017, όπως αναφέρεται στην Καραγιαννάκη, 2016: 18).

Η ΚΑΛ μελετά αυθεντικές περιστάσεις κοινωνικής αλληλεπίδρασης, οι οποίες όμως έχουν γλωσσολογική σημασία. Σύμφωνα με την ΚΑΛ ο λόγος (discourse) είναι κοινωνικά οριοθετημένος. Μέσα από αυτόν εκφράζονται οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές αλλαγές της νεωτερικότητας, αλλά και έχουν διαμορφωθεί καταστάσεις χάρη σε αυτούς τους λόγους (Chouliaraki & Fairclough, 1999, όπως αναφέρεται στους Blommaert & Bulcaen, 2000: 448). Μέσα από τις πεποιθήσεις που κινητοποιούν τις πρακτικές και επηρεάζουν την οπτική γωνία με την οποία ένα θέμα αναλύεται, προβάλλονται οι ανισότητες μέσα στην κοινωνία. Επιπλέον στην κοινωνία υπάρχουν επικρατούσες ιδεολογίες⁶. Αυτές υπηρετούν τα συμφέροντα και προστατεύουν τα ενδιαφέροντα των ισχυρών κοινωνικών ομάδων. Πολιτικοί επιστήμονες ανέδειξαν τέσσερα χαρακτηριστικά της *ιδεολογίας* σύμφωνα με τις Wodak & Meyer (2009a: 8): α) η ιδεολογία είναι πιο σημαντική από τη νόηση, β) είναι ικανή να καθοδηγεί τις ατομικές αποτιμήσεις, γ) παρέχει καθοδήγηση μέσα από τις δράσεις και δ) διακατέχεται από λογική συνοχή (όπως αναφέρεται στην Wodak, 2013: 26).

Στην ΚΑΛ λοιπόν η γλώσσα δεν εξετάζεται από τη σκοπιά της έκφρασης των προσωπικών εμπειριών, όσο εξετάζεται ως πηγή ιδεολογιών με κοινωνικό περιεχόμενο. Έχοντας αυτό ως βάση, τα κείμενα δεν δημιουργούνται υπό το προσωπικό πρίσμα του γράφοντος, αλλά υπό τη θέση που κατέχει εκείνος στην κοινωνία και τον θεσμικό του ρόλο, παράγοντες δηλαδή κοινωνικού και πολιτισμικού χαρακτήρα και άλλοτε ίσως και ιστορικού (Μητσικοπούλου, 2001, όπως αναφέρεται στην Στάμου, 2014: 150). Ο συναινετικός τρόπος διαμόρφωσης, διατήρησης, αναπαραγωγής και παγίωσης της εξουσίας στις κοινωνίες γίνεται πλέον μέσα από τον λόγο και συγκεκριμένα μέσα από τα κείμενα και την επικοινωνία (γραπτός και προφορικός λόγος), όπου σε αυτή την περίπτωση δεν υπάρχει η έννοια του εξαναγκασμού, αλλά ως μέσο επικρατεί η πειθώς, εξαιτίας του ιδεολογικά

⁶ Στην ΚΑΛ όταν αναφερόμαστε σε ιδεολογίες εννοούμε την αρνητική χροιά, που προσδιορίζεται από τις σχέσεις εξουσίας και δύναμης των ανώτερων κοινωνικών τάξεων, προς τις δυσμενέστερες τάξεις. Σε επίπεδο προσωπικών ιδεολογιών, ο όρος ιδεολογίες συνδέεται περισσότερο με την προσωπική εμπειρία.

φορτισμένου λόγου. Έτσι, η ΚΑΛ εστιάζει στη σχέση που έχει η γλώσσα -ο λόγος- η ομιλία με την κοινωνική δομή, αναλύοντάς τη, αφού επηρεάζει την ίδια την κοινωνία, καθώς μπορεί να ενδυναμώνει τους αδύναμους, να δώσει φωνή σε κοινωνικές ομάδες που είναι στην αφάνεια, να αποκαλύψει την κατάχρηση της εξουσίας και να κινητοποιήσει τους ανθρώπους στο να βρουν τρόπους αντιμετώπισης κοινωνικών σφαλμάτων. Απώτερος σκοπός η αλλαγή, η ενδυνάμωση της κοινωνίας και η ανάδειξη προσαρμοστικών πρακτικών (Blommaert & Bulcaen, 2000: 23).

1.4. Το τρισδιάστατο μοντέλο της ΚΑΛ

Η ανάλυση έχει τρία επίπεδα: το ίδιο το κείμενο, το λόγο ως εκτενή πρακτική και την κοινωνική πρακτική. Στην κοινωνική πρακτική εντάσσεται η πολιτική, καθώς αναδεικνύονται οι σχέσεις εξουσίας και δύναμης. Η κειμενική ανάλυση περιλαμβάνει τον τύπο του κειμένου, αλλά και την κατανόηση του περιεχομένου αυτού. Ως τύπος κειμένου περιλαμβάνεται ο γενικός τύπος, η συνοχή μεταξύ των προτάσεων, η τροπικότητα, η γραμματική, το συντακτικό, το λεξιλόγιο, οι εγκλίσεις των ρημάτων κ.λ.π. Η πρακτική του λόγου σχετίζεται άμεσα με την κοινωνιο-γνωστική πλευρά της παραγωγής ενός κειμένου και ερμηνείας του (Fairclough, 2001). Σύμφωνα με τον Fairclough (1992), η πρώτη διάσταση είναι ο λόγος όπως εκφέρεται μέσα στο κείμενο, μέσω γλωσσολογικών επιλογών και δομικής οργάνωσης, δηλαδή οι λεξιλογικές επιλογές και τα αντίστοιχα μοτίβα (η διατύπωση, οι μεταφορές, οι παρομοιώσεις κ.λ.π.), η γραμματική (η τροπικότητα που διαθέτει το κείμενο, η μεταβατικότητα μεταξύ των προτάσεων), η συνοχή (οι σύνδεσμοι, τα σχήματα) και το κειμενικό πλαίσιο (το περιεχόμενο του λόγου). Η κειμενική ανάλυση διακρίνεται σε τέσσερα στάδια α) το λεξιλόγιο (δηλαδή αυτόνομες λέξεις), β) τη γραμματική (πώς αυτές οι λέξεις συνδυάζονται και δημιουργείται η πρόταση), γ) τη συνοχή (πώς οι προτάσεις συνδέονται μεταξύ τους) και τέλος τη δομή (που σχετίζεται με την οργάνωση του κειμένου) (Fairclough, 1992: 75, όπως αναφέρεται στον Widdowson, 2004: 91). Στη δεύτερη διάσταση ο λόγος θεωρείται ως μία εκτενή πρακτική, ένα προϊόν που έχει προέλθει, κυκλοφορήσει, διαμοιραστεί και καταναλωθεί από την κοινωνία. Ο λόγος ως συλλογιστική πρακτική έχει την έννοια ότι εξετάζοντας και αναλύοντας το λεξιλόγιο, τη γραμματική, τη συνεκτικότητα και το περιεχόμενο, θα πρέπει να δοθεί προσοχή και στο περιεχόμενο, δηλαδή τον ίδιο τον πομπό, τη συνοχή και τη διακειμενικότητα του κειμένου - λόγου (Blommaert & Bulcaen, 2000).

1.5. Κριτική ανάλυση λόγου και γλωσσική επίγνωση

Στην ΚΑΛ βασίζεται η κριτική γλωσσική επίγνωση, η οποία αποτελεί βασικό στόχο της εκπαίδευσης. Πρόκειται για τη συνειδητοποίηση των επιλογών που προσφέρει η γλώσσα και των εικόνων της πραγματικότητας που αυτές οι επιλογές οικοδομούν. Συγκεκριμένα αφορά στη συνειδητοποίηση των δομικών συστημάτων της γλώσσας που έχουν κατακτήσει οι μαθητές ως φυσικοί ομιλητές, δηλαδή στη μετάβαση από τη γλωσσική διαίσθηση στη γλωσσική συνειδητότητα, στη συνειδητή γνώση αφενός των δομικών σχέσεων των στοιχείων του γλωσσικού συστήματος και αφετέρου των δομικών σχέσεων μεταξύ των γλωσσικών τύπων και των λειτουργιών που επιτελούν στην επικοινωνία (Μιχάλης, 2020: 63). Ο όρος γλωσσική (μεταγλωσσική) επίγνωση (συνείδηση ή ικανότητα ή ενημερότητα), που αποδίδεται στα αγγλικά με τον όρο *language (metalinguistic) awareness*, αναφέρεται «στην ικανότητα του ομιλητή να σκέφτεται και να χειρίζεται τις δομές μιας ομιλούμενης γλώσσας, αντιμετωπίζοντας το σύστημά της ως αντικείμενο σκέψης» (Σπανούδη, 2017: 16 - 17). Πρόκειται για τη ρητή γνώση για το ρόλο και τη φύση της γλώσσας και επομένως αναφέρεται τόσο στη διαδικασία όσο και στο αποτέλεσμα της γνώσης που αποκτούν οι μαθητές μέσα από τη διδακτική προσέγγιση (Χατζησαββίδης, 2013: 324). Η γλωσσική επίγνωση ως κίνημα στοχεύει να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τη φύση και τη λειτουργία της γλώσσας, ώστε να καταστούν ικανοί να τη χρησιμοποιούν αποτελεσματικά στις διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας.

Η κριτική γλωσσική επίγνωση μας βοηθά να συνειδητοποιήσουμε τις επικοινωνιακές στρατηγικές της γλώσσας είτε ως παραγωγοί είτε ως καταναλωτές κειμένων και να γίνουμε κριτικοί χρήστες. Έτσι αμφισβητούνται παγιωμένες εκδοχές της πραγματικότητας που αποτελούν την κοινή λογική (Στάμου, 2011: 181). Στην εκπαίδευση οι θεωρήσεις περί γλωσσικής επίγνωσης αποτελούν εκπαιδευτικές εφαρμογές της ΚΑΛ. Στόχος των προγραμμάτων γλωσσικής επίγνωσης είναι η προώθηση της κριτικής σκέψης των μαθητών, προκειμένου να αντιλαμβάνονται την κοινωνική πραγματικότητα ως ένα πεδίο διαπραγμάτευσης και διαρκούς εξέλιξης (Δούκα, Φερνιάτη & Αρχάκη, 2016: 167). Στόχος της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης είναι να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές, να ενδυναμωθούν και να χειραφετηθούν απέναντι στα κυρίαρχα νοήματα των κειμένων και του σχολείου (Στάμου, 2011: 182). Η γλωσσική επίγνωση συνιστά βασική προϋπόθεση της συνειδητής αυτοδιόρθωσης των μαθητών και αυτοαξιολόγησης των κειμένων τους, του λόγου τους και των γλωσσικών τους επιλογών (Μιχάλης, 2020: 63). Κατ' επέκταση των παραπάνω, η κριτική γλωσσική επίγνωση του διαφημιστικού λόγου, η γνώση δηλαδή των γλωσσικών επιλογών στα διαφημιστικά κείμενα, αλλά και των αναπαραστάσεων του φυσικού κόσμου που αυτές κατασκευάζουν, μπορεί να δημιουργήσει κριτικούς παραγωγούς και καταναλωτές των διαφημιστικών μηνυμάτων (Στάμου, 2011: 179).

1.6. Η ΣΛΓ του Halliday

Βασικό ερευνητικό εργαλείο για την κειμενική ανάλυση αποτελεί η ΣΛΓ του Halliday. Η ΣΛΓ είναι το πιο βοηθητικό εργαλείο ερμηνείας των κειμένων σε μικρο επίπεδο, δηλαδή σε γραμματικο-συντακτική εξέταση, και σε μακρο επίπεδο, δηλαδή μέσα από αυτή την ανάλυση αιτιολογούνται οι συγκεκριμένες χρήσεις της γλώσσας από τον ομιλητή, που στόχο έχουν να αναπαράγουν τις κοινωνικές ιδεολογίες. Σύμφωνα μάλιστα και με τον Χατζησαββίδη (2014), αυτό το μοντέλο συνδυάζει αποτελεσματικά την γραμματικο-συντακτική ανάλυση με το κοινωνικό γίνεσθαι (όπως αναφέρεται στην Καραγιαννάκη, 2016: 19). Η εστίαση συνεπώς γίνεται όχι μόνο στον τύπο, αλλά στους τύπους, δηλαδή στο μήνυμα του κειμένου. Η Στάμου (2014) εστιάζει στη νοηματική απόδοση και όχι στη γλωσσική δομή, πιστεύοντας ότι η γλώσσα είναι ένα σύνολο σημασιών που εδραιώνονται μέσα από λεξικογραμματικές μορφές. Τα χαρακτηριστικά αυτού του πλαισίου στο οποίο εντάσσεται το κείμενο είναι το πεδίο, δηλαδή ο τρόπος επικοινωνίας (γραπτός, προφορικός κ.λ.π.) και ο ιδιαίτερος τύπος γλώσσας που πραγματώνεται σε αυτό⁷ (Βεκρής, 2009: 30). Σημαντικό ρόλο στην ΣΛΓ διαδραματίζει η επιλογή. Ανάλογα με τις επιλογές που κάνει ο ομιλητής είτε αντλώντας από το λεξιλογικό του ρεπερτόριο είτε επιλέγοντας τη χρήση των εκάστοτε γραμματικο-συντακτικών δομών της γλώσσας, διαμορφώνει και ένα διαφορετικό νόημα. Χαρακτηριστικά παραδείγματα γραμματικών στοιχείων, στη ΣΛΓ, είναι αυτό της μεταβατικότητας (τι σύνδεση υπάρχει ανάμεσα στα υποκείμενα και τα αντικείμενα, οι γραμματικές μορφές, δηλαδή η παθητική έναντι της ενεργητικής φωνής του ρήματος, και τι υποδηλώνουν στις εκάστοτε προτάσεις, η ουσιαστικοποίηση και η τροπικότητα, μπορεί να έχει και τη μορφή του επιτονισμού, της βεβαιωτικής δήλωσης των γεγονότων ή της αβέβαιης) (Phillips & Jorgensen, 2009: 154-156).

Σύμφωνα με τον Halliday η γλώσσα έχει τρεις λειτουργίες, οι οποίες συγχρονίζονται κάθε φορά που ένας ομιλητής επικοινωνεί: με την αναπαραστατική λειτουργία (*ideational function*), την διαπροσωπική λειτουργία (*interpersonal function*) και την κειμενική λειτουργία. Η αναπαραστατική λειτουργία υποδεικνύει την αναπαράσταση της κοινωνικής πραγματικότητας, μέσα από την εκδοχή του ομιλητή και συντελείται μέσω της μεταβατικότητας (*transitivity*). Η διαπροσωπική λειτουργία βοηθά στην κατανόηση της αλληλεπίδρασης του ομιλητή με τον συνομιλητή του, υιοθετώντας κοινωνικούς ρόλους που διαπλάθουν τις κοινωνικές σχέσεις, αποτελώντας την διάθεση (*mood*) και αναφέρεται στην τροπικότητα. Η τελευταία λειτουργία, η κειμενική, αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται η πληροφορία είτε στον γραπτό είτε στον προφορικό λόγο και συντελείται και αυτή μέσω του συστήματος *θέματος-ρήματος* (*theme-rheme*), δηλαδή μέσω του θέματος, ως

⁷ Π.χ. ο δικανικός λόγος (Phillips & Jorgensen, 2009), αλλά και οι συνομιλιακοί ρόλοι των συμμετεχόντων (οικειότητα, ταξική θέση κ.λ.π.) μέσα από τις λεξιλογικές επιλογές τους.

γνωστή πληροφορία και του ρήματος, ως νέα πληροφορία, κάνοντας έτσι πιο εύκολο στον συνομιλητή να επεξεργαστεί τις πρόσθετες πληροφορίες (Στάμου, 2014).

Το κύριο χαρακτηριστικό της μεταβατικότητας είναι η αιτιότητα, προκειμένου να κατανοηθεί η πραγματικότητα. Η αιτιότητα προϋποθέτει μία σειρά από διαδικασίες, ενέργειες των προσώπων, αλλά και των συνθηκών που θα υπάρξουν σε μία επικοινωνιακή περίσταση, καθώς εκεί διαδραματίζονται οι ενέργειες. Οι ενέργειες αυτές υλοποιούνται μέσα από τη χρήση των ρημάτων ή ουσιαστικοποιήσεων, τα πρόσωπα με ουσιαστικά, και τις περιστάσεις με προθετικές φράσεις ή επιρρηματικά σύνολα. Ως προς τα ρήματα που αποδίδουν την ενέργεια του υποκειμένου, ο Halliday διακρίνει τρεις κατηγορίες: την υλική, την νοητική και την συσχετιστική. Η υλική αφορά δράσεις που έχουν ως συνέπεια μια μεταβολή στον κόσμο, προϋποθέτοντας τον δράστη (ομιλητής) και τον στόχο (αποδέκτης). Η νοητική σχετίζεται με ενέργειες που είναι εσωτερικευμένες, όπως οι γνωσιακές, οι αντιληπτικές ή συναισθηματικές. Η συσχετιστική αναφέρεται στις σχέσεις που επικρατούν ανάμεσα στα πρόσωπα και αυτές μπορεί να είναι είτε κατηγορικές (που αποφέρουν μία ιδιότητα στο πρόσωπο) είτε ταυτοποιητικές προσδίδοντας μία αξία αναγνώρισης (Στάμου, 2014: 174-76)

Η γραμματική θεωρία του Halliday, έχει επηρεάσει πολλούς επιστήμονες, ακόμα και αν δεν χρησιμοποιούν αυτόν τον τρόπο γραμματικής ανάλυσης και ερμηνείας των μορφοσυντακτικών δομών σε διασύνδεση με τα είδη λόγου, τους κειμενικούς τύπους, τις επικοινωνιακές διαθέσεις και το κοινωνικό γίνεσθαι. Σύμφωνα με τη ΣΛΓ η διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας ακολουθεί τρία στάδια. Το συγγραφικό περιλαμβάνει τις φάσεις του καθορισμού του συγκεκριμένου πλαισίου του θέματος, της παρουσίασης του κειμενικού είδους και του σχεδιασμού, της συλλογής και ταξινόμησης ιδεών. Το συγγραφικό μετατρέπει και συνδέει ιδέες σε κείμενο που διέπεται από συνοχή και συνεκτικότητα, ενώ το μετασυγγραφικό εντοπίζει τυχόν αστοχίες σε όλα τα επίπεδα (Μιχάλης, 2020: 331-332). Ωστόσο η ΣΛΓ έχει ένα μειονέκτημα, ότι παρόλο που αναλύει τις λειτουργίες των γραμματικών φαινομένων ως προς την σημασία τους, δεν ερμηνεύει όμως αυτά τα γραμματικά φαινόμενα ως προς τις συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις που διέπουν το κείμενο (Μιχάλης, 2013: 12). Αυτό αποδεικνύει ότι η ΚΑΛ δεν έχει μόνο μία μέθοδο ανάλυσης, αλλά διέπεται από κράμα μεθόδων διαφόρων επιστημονικών κλάδων.

1.7. ΚΑΛ και Διαφήμιση

Η κυριαρχία της εικόνας στη μαθησιακή διαδικασία συμβάλλει στην σύμπλεξη του γραπτού λόγου και του προφορικού (Γρόσδος, 2008: 26). Έτσι στη διαφήμιση χρησιμοποιείται η εικόνα, γιατί από τη μία πλευρά διευκολύνεται περισσότερο η κατανόηση, από την άλλη επιτυγχάνεται η

συναισθηματική εμπλοκή του θεατή και η ανάπτυξη της φαντασίας του, ενώ βοηθάει και στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος για το κείμενο. Με αυτό τον τρόπο οι διαφημιστές προβάλλουν την εικόνα για την έξαρση του αισθήματος των αναγκών, ενώ το κείμενο διαθέτει τις πληροφορίες για αυτού του είδους την ανάγκη που παρουσιάζει (Μπαμπαλιούτας, 2007: 36-38).

Βασικός στόχος της διαφήμισης είναι η γνωστοποίηση στο κοινό, προϊόντων, με απώτερο σκοπό τη στήριξη της ελεύθερης αγοράς. Με τον όρο διαφήμιση χαρακτηρίζουμε την ενέργεια που στοχεύει στη διάδοση πληροφοριών σχετικών με την προβολή οργανισμών, υπηρεσιών και κυρίως αγαθών, με τρόπο που να προσελκύει το ενδιαφέρον του δέκτη. Η διαφήμιση αποτελεί μια μορφή μαζικής επικοινωνίας. Απευθύνεται έμμεσα σε ένα πολυπληθές και ανομοιογενές κοινό, με στόχο να προσανατολίσει το δέκτη στην αγορά του προϊόντος που διαφημίζεται, αλλά και στην αλλαγή του τρόπου συμπεριφοράς, του αξιακού του συστήματος και της νοοτροπίας του. Η διαφήμιση επιτυγχάνει την εμπέδωση κοινωνικών αξιών, την επιβολή συγκεκριμένης συμπεριφοράς και σε γενικές γραμμές ενός συγκεκριμένου τρόπου ζωής (Κουτσουλέλου-Μίχου, 2004: 27-29). Στο διαφημιστικό κείμενο οι πληροφορίες έχουν ως κεντρικό στόχο να πείσουν και όχι μόνο να πληροφορήσουν. Το διαφημιστικό μήνυμα δεν αντανakλά μόνο μια ήδη υπάρχουσα νοοτροπία μέσα από τη διαδικασία προβολής του προϊόντος, δημιουργεί ένα δικό του τρόπο ερμηνείας. Προβάλλει έτσι ένα συγκεκριμένο τρόπο ζωής, ως αναγκαίο και φυσικό, που ανάγεται σε νόρμα. (ό.π: 140, 147).

Το διαφημιστικό κείμενο ανήκει στα πολυτροπικά, ελλειπτικά ή βραχεία κείμενα με έντονη αποτελεσματικότητα και συγκεκριμένο στόχο την πειθώ.⁸ Η ανάλυση των κειμενικών παραγόντων στο διαφημιστικό κείμενο δεν επεσήμανε μόνο τις γλωσσικές επιλογές όπως διαμορφώνονται σε επιφανειακό επίπεδο, αλλά τόνισε και τη σχέση τους με τις έννοιες που δημιουργούν τον κειμενικό κόσμο του δέκτη, με τις προθέσεις και τους στόχους του πομπού, με τις έντεχνα επιλεγμένες πληροφορίες, με τις συνεχείς ελεγχόμενες καταστάσεις και με τη γνώση συναφών κειμένων. Οι πιο σημαντικοί κειμενικοί παράγοντες είναι η προθετικότητα και η πληροφορικότητα. Η προθετική λειτουργία ενεργεί ως επηρεαστική λειτουργία της γλώσσας. Συνδέεται άμεσα με τη λειτουργία αποδοχής ή απόρριψης του μηνύματος και λαμβάνεται υπόψη κατά τη συγγραφή ενός κειμένου, προκειμένου να επιτευχθεί η θετική αντίδραση του δέκτη. Γλωσσικά εκδηλώνεται με την υιοθέτηση φράσεων ή λέξεων του διαφημιστικού κειμένου. Η προθετικότητα συνδέεται με τη διαφημιστική νοοτροπία που παρουσιάζει ένα προϊόν ως αξία και μέσω συγκεκριμένων αρχών

⁸ Για τη μελέτη των κειμένων, δεν εστιάζουμε μόνο στα γλωσσικά του στοιχεία αλλά και στα μη γλωσσικά. Η έννοια της πολυτροπικότητας χρησιμοποιείται όταν αναγνωρίσουμε ότι τα μηνύματα ενός κειμένου (π.χ. σε ένα σχολικό βιβλίο ή σε μια κινηματογραφική ταινία), ενός graffiti ή μιας διαφήμισης, τα οποία μπορούν να κατανοηθούν από τους φυσικούς του αποδέκτες, δομούνται με τη γλώσσα (γραπτή και προφορική), την εικόνα και τις κιναισθητικές πράξεις (χειρονομίες, κινήσεις, στάση σώματος, χειρισμός αντικειμένων) κ.λπ. (Dyer, 1993).

εξυπηρετεί τη διαδικασία της πειθούς και τη θετική αντίδραση του δέκτη.⁹ Η πληροφορικότητα εξετάζει το βαθμό που τα κειμενικά στοιχεία είναι αναμενόμενα. Δίνεται έμφαση στην επιλογή κάθε κειμενικού στοιχείου ως φορέα πληροφορίας. Οι παράγοντες της προθετικότητας και της πληροφορικότητας είναι βασικοί στη δόμηση του διαφημιστικού κειμένου. Οι προθέσεις του διαφημιστή οδηγούν σε συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές, συνεκτική οργάνωση του μηνύματος, σε έλεγχο των καταστάσεων, δόμηση της παλιάς ή της νέας πληροφορίας, αξιοποίηση της αποθηκευμένης γνώσης του δέκτη σχετικά με τον περιβάλλοντα κόσμο και τα συναφή κείμενα, ώστε το κείμενο που προκύπτει να είναι πληροφοριακό, πειστικό και αποτελεσματικό (Κουτσουλέλου-Μίχου, 2004: 247). Άλλοι κειμενικοί παράγοντες είναι η συνοχή, όπου προσελκύει τον αναγνώστη με την επανάληψη ή την έλλειψη, η συνεκτικότητα, στο επίπεδο της οποίας οι έννοιες διαρθρώνονται γύρω από το προϊόν, τον καταναλωτή και το επιθυμητό αποτέλεσμα, η καταστασιακότητα που σχετίζεται με την κοινωνική ενέργεια της διαφήμισης, η αποδεκτότητα που αναφέρεται στη στάση του δέκτη απέναντι στο μήνυμα και η διακειμενικότητα, καθώς το διαφημιστικό κείμενο υιοθετεί δράσεις ακόμη και υφολογία από άλλα κείμενα –πηγές δανεισμού, π.χ συνομιλία, συνέντευξη, ρητά, παροιμίες, επιστημολογικό λόγο και γενικά φράσεις ευρύτερα γνωστές (<http://www.kosmos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/thematikes/print/3/index.htm>).

Μέσα από τη διαφήμιση και τις ιστορίες που αυτή προβάλλει, μεταδίδονται κοινωνικές στάσεις και αξίες, συμπεριφορές και ρόλοι όπου ο άνθρωπος μέσω και αυτών ερμηνεύει τον κόσμο γύρω του (Dyer, 1993 όπως αναφέρεται στο Μπαμπαλιούτας, 2007: 32). Η διαφήμιση όμως δημιουργείται από ανθρώπους και έτσι ο κάθε άνθρωπος διακατέχεται από τις δικές του πεποιθήσεις και αξίες, αλλά και από περιορισμούς συνήθως προερχόμενους από τις σχέσεις εξουσίας και κοινωνίας. Έχοντας αυτό ως δεδομένο είναι εύλογο ότι ο κάθε διαφημιστής μπορεί μέσα από το δημιούργημά του να προωθήσει τη δική του ιδεολογία (Βλαχόπουλος κ.α. 2018: 26). Σύμφωνα μάλιστα με τους Govindasamy & Hasan Khan (2007) η διαφήμιση είναι μία μορφή λόγου μέσα από την οποία επιβάλλονται ιδεολογίες της κυρίαρχης εξουσίας έχοντας ως στόχο την επικράτηση αυτών των καθορισμένων ιδεολογιών. Απόρροια αυτών είναι η εμπορευματοποίηση και η χειραγώγηση του καταναλωτή. Ειδικότερα σε μικρές ηλικίες, όπου οι μαθητές θεωρούνται ως ένα κοινό πιο εύκολα επηρεαζόμενο και ως μελλοντικοί καταναλωτές, πρέπει να γνωρίζουν τον τρόπο να αποκωδικοποιούν τις ιδεολογίες που αυτές παρουσιάζουν (Αμαραντίδου, Μυλωνά, Ντίνας, 2013: 10). Ωστόσο η διαφήμιση μπορεί να έχει και θετικό αντίκτυπο στις νεαρές ηλικίες, καθώς ενδέχεται να περιλαμβάνει προειδοποιήσεις για πιθανούς κινδύνους, τους οποίους όμως αν ο μαθητής δεν έχει αναπτύξει την κριτική του σκέψη, θα τους προσπεράσει (Ιωάννου, 2017: 18).

⁹ Αρχή της εστίασης του ενδιαφέροντος, της απομνημόνευσης, της απρόσκοπτης παρακολούθησης και κατανόησης του μηνύματος.

Για την ΚΑΛ το συγκείμενο στη διαφήμιση αποτελεί το πλαίσιο (εικόνα) μέσα στο οποίο υπάρχει το κείμενο. Συνεπώς κείμενο και συγκείμενο, ακόμα και στη διαφήμιση έχουν άρρηκτη σχέση αλληλεπίδρασης και συνεξέτασης. Έτσι οι πολυτροπικές στρατηγικές ανάγνωσης (σύνδεση εικόνας-κειμένου) έχουν ως σκοπό την καλλιέργεια εντοπισμού των τρόπων που προβάλλονται μέσα από τη διαφήμιση οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, γι' αυτό και είναι απαραίτητο οι διαφημίσεις να τίθενται υπό μία κριτική οπτική (Robinson, 2014, όπως αναφέρεται στην (Παρασκευαΐδη, 2019: 73).

1.8. Κριτικός γραμματισμός και εκπαιδευτική μάθηση

Ο κριτικός γραμματισμός σύμφωνα με τους Freire & Macedo (1987) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κρίνει, να αξιολογεί και να δημιουργεί επιχειρήματα. Ο κριτικός γραμματισμός συνδέει τον λόγο (discourse) με την κοινωνική διάσταση που αυτός φέρει. Έτσι προσεγγίζεται ως μία παιδαγωγική, που επικεντρώνεται κυρίως σε ιδεολογικά ζητήματα αναφερόμενα μέσα σε ένα κείμενο ή μέσω των κειμένων. Ο γραμματισμός, σύμφωνα με τον Gray (1956), αναφέρεται στην ιδιότητα του λειτουργικά εγγράμματου ατόμου που μπορεί να είναι ενεργό μέλος σε όλες τις δραστηριότητες του πολιτισμού ή του κοινωνικού συνόλου στο οποίο ανήκει, έχοντας ως βασική προϋπόθεση ότι οι προαναφερθείσες δραστηριότητες ενέχουν εγγραμματισμό (σύμφωνα με τον Barton, 2009: 250). Ο Freire (1970), ο οποίος υπήρξε πρωτοπόρος στον κριτικό γραμματισμό, εξέφρασε την άποψη ότι η εκπαίδευση συμβάλλει στην κοινωνική και οικονομική διαμόρφωση ή ακόμα και μεταβολή, έχοντας ως σκοπό την εξάλειψη κοινωνικών ανισοτήτων για μία πιο δίκαιη κοινωνία (όπως αναφέρεται στην Καραϊσκού, 2013: 5). Ο κριτικός γραμματισμός, ο οποίος χαρακτηρίζεται και ως ιδεολογικός γραμματισμός, συνδέεται με τον επικοινωνιακό γραμματισμό ή τον γραμματισμό των κειμενικών ειδών και τα τελευταία χρόνια με τους πολυγραμματισμούς. Μέσα από αυτή τη διασύνδεση όλων αυτών των γραμματισμών, ο κριτικός γραμματισμός καλλιεργεί τις μεταγνωστικές και μεταγλωσσικές ικανότητες των εκπαιδευομένων (Τσιπλάκου, 2007: 475).

Στον κριτικό γραμματισμό δεν παίζει ρόλο η αποτελεσματική επικοινωνία του μαθητή σε διάφορα επικοινωνιακά πλαίσια, αλλά τίθεται στο επίκεντρο ο τρόπος διαλογής των κατάλληλων στρατηγικών, προκειμένου να έχει μία ενεργή θέση στην κοινωνία. Οι στρατηγικές αυτές ενέχουν μέσα τους και την έννοια της αμφισβήτησης των θεσμών, που επιβάλλονται από ανώτερες κοινωνικά τάξεις, προσπαθώντας να διαμορφώσουν αλλιώς τις πλευρές του κόσμου. Σύμφωνα με τη Χατζηλουκά-Μαυρή, ο κριτικός γραμματισμός χαρακτηρίζεται ως «*εκπαίδευση του πολίτη στην κοινωνία*» (όπως αναφέρεται στις Αναστασιάδου & Ηλιοπούλου, 2013: 10). Μία τέτοια

εκπαίδευση προϋποθέτει την ενεργή στάση του μαθητή, άρα και την ανάπτυξη της προσωπικής του κρίσης μέσω της εξέτασης των κοινωνικών δρώμενων και την αμφισβήτηση των υπαρχουσών ιδεολογιών. Ο κριτικός γραμματισμός ξεφεύγει από την καθιερωμένη και παγιωμένη χρήση που γίνεται στην καθημερινότητα, αυτή της αναζήτησης του λάθους σε κάποιο πρόσωπο ή σε κάποια πράξη. Η έννοια αυτή παίρνει άλλη μορφή, σύμφωνα με την οποία μέσω της κριτικής υπάρχει προσπάθεια κατανόησης τού πώς λειτουργεί κάτι, θέτοντας ερωτήσεις όπως: «Γιατί υπάρχει ή συμβαίνει αυτό; Ποιος είναι ο σκοπός του; Τα συμφέροντα ποιου υπηρετεί; Τα συμφέροντα ποιου υπονομεύει; Πώς λειτουργεί; Είναι απαραίτητο να λειτουργεί με αυτόν τον τρόπο ή θα μπορούσε να γίνει διαφορετικά ή καλύτερα;» (Baynham, 2002: 13).

Σκοπός του κριτικού γραμματισμού είναι η διαμόρφωση κριτικής στάσης απέναντι στις πληροφορίες που παρέχει ένα κείμενο, η εύρεση του βαθύτερου μηνύματος που υπάρχει κάτω από το κείμενο και η κοινωνική ενδυνάμωση όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, συμπεριλαμβανομένων και των κοινωνικών ομάδων που μειονεκτούν, μέσω της ανάπτυξης της κριτικής γλωσσικής συνειδητοποίησής τους (Baynham, 2002: 40-45). Βασική παραδοχή του κριτικού γραμματισμού είναι ότι μέσα από τη γλώσσα υποστηρίζουμε θέσεις και απόψεις και διατυπώνουμε ιδεολογικά νοήματα, που ενδέχεται να συγκρούονται με την κοινωνική πραγματικότητα. Οι βασικές θέσεις του κριτικού γραμματισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία, εντοπίζονται σε δύο άξονες. Σύμφωνα με τον πρώτο άξονα οι γλωσσικές δομές αποτελούν πηγή δόμησης των νοημάτων και συγκεκριμένα αντιμετωπίζονται ως κοινωνικά συγκεκριμένα και όχι ως αποπλαισιωμένα γραμματικά φαινόμενα. Η γραμματική του συστήματος έχει κεντρικό ρόλο, αφού οι γλωσσικές επιλογές προσδιορίζουν το ύφος του κειμένου και το κειμενικό είδος. Είναι επομένως σημαντικό οι μαθητές να μάθουν να χρησιμοποιούν τις γλωσσικές δομές, πλαισιωμένα, για να παράγουν λόγο και να ερμηνεύουν τα κείμενα που τους περιβάλλουν (Λύκου, 2000: 80-85). Ο δεύτερος άξονας προσδιορίζει τη γλώσσα ως μια πηγή δόμησης νοήματος, που είναι ιδεολογικά προσδιορισμένη. Ο γραμματισμός αφορά στον τρόπο που χρησιμοποιείται η γραπτή και προφορική γλώσσα σε κοινωνικοπολιτισμικά προσδιορισμένα επικοινωνιακά περιβάλλοντα, προκειμένου να δημιουργήσει κοινωνική δράση.

Ο κριτικός γραμματισμός δίνει εναύσματα για έρευνα, στο πλαίσιο της διδασκαλίας, μέσα από τη διατύπωση υποθέσεων και την εξαγωγή συμπερασμάτων (Κωστούλη, 2005). Στο σχολικό πλαίσιο μπορεί να επιτευχθεί μέσω κειμένων που εμπíπτουν στα ενδιαφέροντα των μαθητών, μέσα από πολλαπλές αναγνώσεις για να αναδειχτούν οι διαφορετικές οπτικές του κειμένου, μέσω επεξεργασίας γλωσσικών στοιχείων που έχει επιλέξει ο συγγραφέας, ως φορείς αναπαραγωγής των ισχυρών θεσμών της κοινωνίας και μέσω της παρουσίασης αντικρουόμενων οπτικών απέναντι στο υπό εξέταση θέμα (Κοντοβούρκη & Ιωαννίδου, 2013: 86). Το κάθε κείμενο όμως απαιτεί διαφορετικές γνωστικές ικανότητες, αφού υπάρχουν πάρα πολλοί κειμενικοί τύποι (εφημερίδες,

ποιήματα, διαφημίσεις κ.λ.π.) που ενέχουν διαφορετικές ερμηνείες. Συνεπώς σε ένα κείμενο δεν υπάρχει μόνο μία αντικειμενική ανάγνωση. Ένα παράδειγμα αυτού είναι η ανάγνωση μιας αγγελίας για εργασία, όπου στη δεύτερη περίπτωση η ανάγνωση μπορεί να αρκестεί στις απαιτήσεις που έχουν οι εργοδότες για τον υποψήφιο υπάλληλο, ενώ μία άλλη ανάγνωση μπορεί να εστιάσει στις σχέσεις εξουσίας που προβάλλονται μέσα από τις ρηματικές (και μη) επιλογές της αγγελίας για το εργασιακό προφίλ του εργαζόμενου (Χαραλαμπίδης, 2006). Άλλωστε όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει η Λύκου (2000), τα κείμενα είναι ανθρώπινα κατασκευάσματα τα οποία περιέχουν τις κοινωνικές ιδεολογίες του γράφοντος και δεν είναι αποστασιοποιημένα και ουδέτερα, ώστε να αποτελούν ένα φυσικό τρόπο ενημέρωσης για κάποιο θέμα (όπως αναφέρεται στη Μαρτζάκη, 2014: 55). Συνεπώς έμφαση δεν δίνεται πλέον στο τι θα διδαχθεί, αλλά στο πώς πρέπει να διδαχθεί για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να καλλιεργήσει την επικοινωνιακή ικανότητα (communicative competence), όπου μάλιστα σύμφωνα με τον Widdowson (1978) έφερε στο προσκήνιο τους όρους *use* και *usage* για να διακριθεί η διαφορά ανάμεσα στους κανόνες του γλωσσικού συστήματος (*usage*) και στην αποτελεσματική χρήση αυτών των κανόνων για ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό σκοπό (*use*) (όπως αναφέρεται στις Αναστασιάδου & Ηλιοπούλου, 2013: 9).

Οι στρατηγικές κριτικού γραμματισμού παρέχουν ένα πλαίσιο στήριξης των αναγνωστών, για να ερευνήσουν ένα κείμενο με κριτική ματιά, υιοθετώντας κριτική στάση απέναντι στις επιλογές του συγγραφέα. Έτσι θέτουν ερωτήσεις σχετικά με τα πρόσωπα που προβάλλονται σε ένα κείμενο, την οικογενειακή και κοινωνική τους κατάσταση, τα κίνητρα του συγγραφέα που τα επέλεξε, τις στερεότυπες αντιλήψεις και την οπτική του και τις επιδιώξεις του, όσον αφορά στην αντίδραση του αναγνώστη απέναντι στο κείμενο. Μια ενδιαφέρουσα στρατηγική είναι των εναλλακτικών θεωρήσεων, με την οποία διερευνούνται απόψεις διαφορετικών προσώπων σε ένα κείμενο. Για την υλοποίηση της στρατηγικής αυτής προτείνονται διάφορες πρακτικές όπως, η δημιουργία εναλλακτικών κειμένων, η υποκατάσταση ενός προσώπου που εκφράζει μια διαφορετική οπτική στο κείμενο, η αντιπαράθεση, τα εναλλακτικά νοητικά πορτρέτα, οι εστιασμένες στο θέμα ομάδες (McLaughlin & DeVoogd, 2004, όπως αναφέρεται στο Δεμερτζή & Λεουτσάκος, 2017: 48-49). Μια άλλη στρατηγική του κριτικού γραμματισμού είναι η τοποθέτηση του προβλήματος, με την οποία οι μαθητές αρχικά σκέφτονται με βάση το κείμενο και στη συνέχεια πέρα από το κείμενο. Η στρατηγική αυτή ενεργοποιεί προγενέστερες γνώσεις του μαθητή, προχωρά σε προβληματισμό για το περιεχόμενο του κειμένου με ενδεχόμενη αλλαγή της οπτικής του συγγραφέα, εμπλέκει τους μαθητές σε πραγματικές καταστάσεις, καθώς συνδέουν το κείμενο με την πραγματικότητα και τα βιώματά τους (McLaughlin & DeVoogd, 2004: 41-49). Και στις δύο στρατηγικές η κριτική επίγνωση δημιουργείται από τη διατύπωση εναλλακτικών θεωρήσεων, τη συνομιλία και την αντιπαράθεση με το κείμενο και την αναζήτηση των προθέσεων του συγγραφέα. Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής αποδίδει το δικό του κόσμο, με τις δικές του γλωσσικές επιλογές. Προκειμένου να επιτευχθεί το

ανωτέρω, στο σχολείο αξιοποιούνται διαφορετικές γλωσσικές αφετηρίες που διαθέτουν οι μαθητές και γίνεται ενασχόληση με διαφορετικά είδη λόγου και κειμενικά είδη, που έχουν νόημα για εκείνους και τα οποία συνιστούν παρεμβάσεις στην κοινωνική ζωή (Χατζησαββίδης, 2003: 41). Επίσης μια χρήσιμη πρακτική είναι η συγκριτική και κριτική αξιοποίηση στη διδασκαλία μη έντυπων κειμένων, που έχουν δημιουργηθεί με διαφορετικούς σκοπούς και τεχνικά μέσα και εξυπηρετούν διαφορετικές εργασιακές, κοινωνικές και προσωπικές ανάγκες, π.χ. εικόνες, προϊόντα παραγωγής λόγου από ΜΜΕ.

Όσον αφορά στη διδασκαλία της κατανόησης και της ερμηνείας κειμένων κρίνονται απαραίτητες οι ακόλουθες παρατηρήσεις. Η κοινωνία στην οποία ζουν και δραστηριοποιούνται οι πολίτες της σύγχρονης εποχής καλείται κοινωνία της πληροφορίας και των τεχνολογιών της επικοινωνίας και της πληροφόρησης. Αυτό συμβαίνει, διότι, λόγω της μεγάλης ανάπτυξης και της ευρύτατης διάδοσης των Η/Υ και του διαδικτύου, κάθε πολίτης, τόσο ως επαγγελματίας όσο και ως μέλος του κοινωνικού συνόλου, έχει τη δυνατότητα πρόσβασης σε πλήθος κειμένων κάθε είδους λόγου και κάθε κειμενικού τύπου¹⁰. Επομένως, υφίσταται η ανάγκη να είναι εφοδιασμένα τα άτομα με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την κριτική επισκόπηση και την αξιολόγηση των κειμένων με τα οποία έρχονται σε επαφή και των πληροφοριών τις οποίες λαμβάνουν. Τα ανωτέρω δεδομένα καθιστούν αναγκαία την καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής προσέγγισης και ερμηνείας των πληροφοριών στον χώρο της εκπαίδευσης και εμπλοκή των μαθητών σε πρακτικές κριτικού γραμματισμού. Οι δραστηριότητες αυτές σε διεθνές επίπεδο πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας. Οι σχεδιαστές των νέων Π. Σ. του μαθήματος της μητρικής γλώσσας έχουν ευθυγραμμιστεί με τις διεθνείς απαιτήσεις για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και των πρακτικών κριτικού γραμματισμού κατά τη γλωσσική εκπαίδευση των μαθητών. Συνεπώς, τόσο κατά την περιγραφή των στόχων διδασκαλίας της γλώσσας όσο και κατά την ανάλυση της μεθόδου διδασκαλίας δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην κριτική ανάγνωση και επεξεργασία κειμένων (Μαμούρα & Φρυδάκη, 2011: 33-38).

Βασική μέθοδος μέσω της οποίας πραγματοποιείται η κριτική επισκόπηση των πληροφοριών κάθε κειμένου είναι η ΚΑΛ (critical discourse analysis). Η συγκεκριμένη διαδικασία αφορά στην αξιολόγηση των γλωσσικών, δομικών και υφολογικών στοιχείων σε δύο επίπεδα: αφενός, με κριτήριο τις δυνατότητες αξιοποίησης των επιλογών του συγγραφέα του κειμένου και της λεξιλογικής παρακαταθήκης την οποία είχε στη διάθεσή του ο συγγραφέας και αφετέρου βάσει των κυρίαρχων κοινωνικών, ιστορικών, πολιτικών και ιδεολογικών αντιλήψεων και δεδομένων κατά την περίοδο παραγωγής του κειμένου.

¹⁰ Δημοσιογραφικών, επιστημονικών, λογοτεχνικών, διαφημιστικών, ψυχαγωγικών, πληροφοριακών.

Για την επίτευξη της καλλιέργειας του κριτικού γραμματισμού των μαθητών μέσω της εμπλοκής τους σε δραστηριότητες ΚΑΛ, θεωρείται απαραίτητη η διδασκαλία της γραμματικής του κειμένου. Η κειμενική διάσταση της γραμματικής αποτελεί συμπληρωτική διάσταση της γραμματικής της λέξης (κλιτική και παραγωγική μορφολογία) και της γραμματικής της πρότασης (σύνταξη). Η διδακτική προσέγγιση της γραμματικής του κειμένου νοείται σε τέσσερα επίπεδα: α) Διδασκαλία των συνοχικών μηχανισμών των κειμένων. Πρόκειται για περιγραφή των κειμενικών δεικτών και των λειτουργιών τους ως μηχανισμών ανάδειξης των σχέσεων μεταξύ των εκφωνημάτων των δομικών τμημάτων ενός κειμένου (αντίθεση, προσθήκη, συμπέρασμα, επεξήγηση). Η γραμματική του κειμένου αναφέρεται στους συνοχικούς μηχανισμούς ενός κειμένου, δηλαδή στις γραμματικές δομές και στις κατηγορίες που αναδεικνύουν σχέσεις αναφοράς ή υποκατάστασης μεταξύ όρων και εννοιών του κειμένου(αντωνυμίες, επιρρήματα, ρήματα , άρθρα). β) Διδασκαλία της γραμματικής των ειδών λόγου και των κειμενικών τύπων. Πρόκειται για περιγραφή και ανάλυση των ιδιαίτερων μορφοσυντακτικών και υφολογικών επιλογών, οι οποίες συνδέονται με συγκεκριμένα είδη λόγου και κειμενικούς τύπους. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η χρήση του ιστορικού ενεστώτα σε ορισμένα αφηγηματικά κείμενα, όπως τα ανέκδοτα, και του άχρονου ενεστώτα σε περιγραφικά κείμενα. γ) Διδασκαλία των κειμενικών λειτουργιών των μορφολογικών και συντακτικών δομών. Η πιο σημαντική πτυχή της γραμματικής του κειμένου είναι η ανάδειξη των λειτουργιών των γραμματικών κατηγοριών και δομών σε συγκεκριμένο κειμενικό και συγκεκριμένο πλαίσιο. Με άλλα λόγια, η κατανόηση και η εμπέδωση από τους μαθητές του πραγματολογικού ρόλου και της λειτουργίας ορισμένων δομών σε δεδομένο κειμενικό τύπο και σε καθορισμένη επικοινωνιακή περίσταση αποτελεί ουσιαστικό εφόδιο για την ερμηνεία των επικοινωνιακών προθέσεων του συγγραφέα και για την κατανόηση των συνυποδηλώσεων και των υπόρρητων νοημάτων του κειμένου.^{11δ)} Διδασκαλία των υφολογικών συνυποδηλώσεων των γραμματικών δομών. Μέσω της επιλογής συγκεκριμένης γραμματικής δομής ή μιας διαφορετικής, αναδεικνύονται οι σχέσεις του ομιλητή με τον αποδέκτη του κειμένου, η επισιμότητα της επικοινωνιακής περιστασης ή ο ανεπίσημος και καθημερινός χαρακτήρας της, η διάθεση του

¹¹ Για παράδειγμα, η σειρά των όρων ενός εκφωνήματος συνδέεται με την έμφαση που δίνει ο συγγραφέας σε συγκεκριμένα πρόσωπα ή καταστάσεις και στην προβολή ορισμένων γεγονότων. Επίσης, οι μηχανισμοί της ονοματικοποίησης και της παθητικοποίησης συσχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με την ανάδειξη του δράστη ή την αποσιώπησή του. Παράλληλα, η δήλωση της τροπικότητας (modality) αποτελεί μέσο παρουσίασης μιας πληροφορίας ως βέβαιης ή ως πιθανής από τον ομιλητή.

ομιλητή για έκφραση ευγένειας και σεβασμού προς τον συνομιλητή τους και άλλες αντίστοιχες λειτουργίες (Μιχάλης, 2016: 1-34).

Βάσει των ανωτέρω, προκύπτει ότι η διδασκαλία της κειμενικής διάστασης της γραμματικής συνιστά βασική γνωστική προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή των αρχών της ΚΑΛ. Αυτό συμβαίνει, καθώς η απόκτηση κριτικής γλωσσικής επίγνωσης από τους μαθητές συνεπάγεται επιτυχή σύνδεση των γλωσσικών στοιχείων με τα συγκεκριμένα και τα περικειμενικά δεδομένα, επομένως, γνώση των λειτουργιών των γραμματικών δομών σε κειμενικό και επικοινωνιακό πλαίσιο.

1.9. Επικρίσεις για την ΚΑΛ

Η ΚΑΛ έχει δεχτεί κριτική όσον αφορά ζητήματα μεθοδολογικής και ερμηνευτικής φύσης. Επικρίνεται για τον τρόπο που αντιμετωπίζει το περικείμενο, στο οποίο προσανατολίζονται οι συμμετέχοντες. Η κριτική εστιάζει στις προϋποθέσεις και τις εκ των προτέρων επιλογές των ερευνητών για τις όψεις του περικειμένου, που λαμβάνουν υπόψη κατά την ανάλυση τους, με αποτέλεσμα να προβάλλουν τις δικές τους προκαταλήψεις στα κείμενα που αναλύουν. Έτσι δημιουργούνται απλουστευτικά μοντέλα των κοινωνικών δομών και των τρόπων δράσης (Blommaert & Bulcaen, 2000: 15).

Η ΚΑΛ επίσης επικρίνεται για τον τρόπο που ερμηνεύει τα ευρήματα της κειμενικής ανάλυσης και για τις υποθέσεις που κάνει σε σχέση με την επίδραση που έχουν τα κείμενα στους αναγνώστες. Οι ερευνητές οδηγούνται σε συμπεράσματα για την ιδεολογική λειτουργία του κειμένου, βασιζόμενοι στις δικές τους οπτικές και αναλύσεις, τις οποίες επιβάλλουν στους αναγνώστες. Αγνοούν ότι ένα κείμενο είναι μία δυναμική διαδικασία που υπόκειται σε πολλαπλές αναγνώσεις και ερμηνείες. Με το να αντιμετωπίζουν όμως το κείμενο ως ολοκληρωμένο προϊόν, καταλήγουν να ασκούν ιδεολογική επιρροή στο μέσο αναγνώστη (Breeze, 2011: 510).

Η ΚΑΛ έχει επικριθεί και για τον κοινωνικό ρόλο που καλείται να παίζει. Προσπαθεί να ερμηνεύσει τις κοινωνικές ανισότητες και να ενημερώσει γι αυτές την ακαδημαϊκή κοινότητα, η οποία όμως είναι ήδη ενημερωμένη. Κατά συνέπεια αδυνατεί να αναλύσει τις κοινωνικές ανισότητες και να παρέμβει προτείνοντας πώς τα ηγεμονικά κείμενα μπορούν να ξαναγραφτούν (Widdowson, 1995: 159).

Ο Fairclough αντικρούει τις ανωτέρω κριτικές υποστηρίζοντας ότι η κειμενική ανάλυση είναι εργαλείο του ερευνητή που επιθυμεί να προσεγγίσει την κοινωνική πραγματικότητα. Η κειμενική ανάλυση έχει περιορισμένη ερμηνευτική ισχύ και χρήζει περαιτέρω μεθοδολογικών εργαλείων. Επιπλέον η δήλωση μίας ξεκάθαρης κοινωνικοπολιτικής θέσης αποτελεί συνειδητή επιλογή των

ερευνητών της ΚΑΛ, μέσω της οποίας απορρίπτεται η αντίληψη της επιστήμης ως αντικειμενικής δραστηριότητας, αλλά αντιμετωπίζεται ως κοινωνική πρακτική, η οποία διαμορφώνεται και διαμορφώνει το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο τοποθετείται.

1.10. Το μοντέλο των πολυγραμματισμών

Ένα βήμα πέρα από την έννοια του γραμματισμού βρίσκεται η έννοια των πολυγραμματισμών, η οποία υποδηλώνει την ποικιλία των μορφών κειμένου που σχετίζονται με τις νέες τεχνολογίες και τα πολυμέσα, αλλά και την ποικιλία μορφών κειμένου που παράγονται μέσα σε μια πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική κοινωνία. Σύμφωνα με τους πολυγραμματισμούς οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αξιοποιούν τις εμπειρίες που φέρνουν οι μαθητές, προκειμένου να συνειδητοποιήσουν ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι θέασης του κόσμου (Πετροπούλου, 2018: 22-23). Ως όρος δημιουργήθηκε το Σεπτέμβριο του 1994, από μία ομάδα δέκα επιστημόνων, οι οποίοι συναντήθηκαν στην πόλη του Νέου Λονδίνου, στο New Hampshire της Αυστραλίας για να συζητήσουν το μέλλον της διδασκαλίας του γραμματισμού. Η ομάδα αυτή ονομάστηκε New London Group και το 1996 δημοσίευσε το πρώτο κείμενό της. Με τον όρο που επινόησαν θέλησαν να περιγράψουν δύο επιχειρήματα που σχετίζονται με τη νέα πολιτισμική και κοινωνική πραγματικότητα. Το ένα αφορά στην αύξουσα σημασία της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας και το άλλο στην επίδραση των νέων τεχνολογιών. Οι επιστήμονες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι *«Οι διαφορές γλώσσας, λόγου και επιπέδων λόγου, είναι δείκτες των διαφορών των κόσμων ζωής. Καθώς οι κόσμοι ζωής αποκλίνουν όλο και περισσότερο και τα όριά τους γίνονται όλο και πιο θολά, κεντρική πραγματικότητα της γλώσσας γίνεται η πολλαπλότητα των νοημάτων και η διαρκής τους διάτμηση.[...]Υπάρχουν πολλοί λόγοι περί ταυτότητας και πολλαπλοί λόγοι περί αναγνώρισης που πρέπει να γίνουν αντικείμενο διαπραγμάτευσης»* (Kalatzis & Cope 2001: 686).

Ένας βασικός όρος που εισάγεται από τους θεωρητικούς των πολυγραμματισμών είναι ο όρος του Σχεδίου (Design), ο οποίος αντικαθιστά τον παραδοσιακό όρο παραγωγή λόγου. Το Σχέδιο αποτελεί μια δυναμική διαδικασία, που περιλαμβάνει αναζήτηση πηγών, επιλογή, συνδυασμό και σύνθεση.¹² Η εφαρμογή της έννοιας του Σχεδίου στη διδασκαλία της γλώσσας, εξασφαλίζει αφενός την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευόμενων και αφετέρου την ενασχόληση και εσωτερίκευση

¹² Για αυτό το λόγο η έννοια του Σχεδίου περιλαμβάνει τρεις όψεις: το σχεδιασμένο (the designed), το σχεδιασμό (designing) και το ανασχεδιασμένο (the redesigned). Το σχεδιασμένο αναφέρεται στο σύνολο των προσδιοριζόμενων κοινωνικοπολιτισμικά διαθέσιμων πόρων, οι οποίοι παράγουν νόημα. Ο σχεδιασμός αναφέρεται στη διαδικασία δημιουργικού μετασχηματισμού των διαθέσιμων πηγών, ώστε να ανταποκρίνονται σε κάποιο επικοινωνιακό γεγονός. Το ανασχεδιασμένο αναφέρεται στο αποτέλεσμα του σχεδιασμού ως προϊόν ιστορικών και κοινωνικοπολιτισμικών προτύπων.

ποικιλίας γλωσσικών μορφών και νοημάτων, δύο στοιχεία που βγάζουν τη διδασκαλία της γλώσσας από τη μονόδρομη διδασκαλία πρότυπων γλωσσικών μορφών και τυποποιημένων νοημάτων.

Μέσα στη σχολική τάξη η έννοια του *Σχεδίου* πραγματώνεται σε τέσσερις τομείς.:

Α) Τοποθετημένη Πρακτική: Αφορά στην προσπάθεια επαφής των μαθητών κατά τη διδασκαλία με στοιχεία και λόγους που έχουν σχέση με την εμπειρία τους και τον κοινωνικό τους χώρο.

Β) Ανοιχτή διδασκαλία: Αφορά στην αναλυτική και συστηματική κατανόηση των στοιχείων με τα οποία έρχονται σε επαφή οι μαθητές, δηλαδή η εξήγηση από μέρους του διδάσκοντα και η συνειδητοποίηση από μέρους του μαθητή.

Γ) Κριτική Πλαισίωση: Αφορά στην ερμηνεία και στην κριτική θεώρηση που κάνουν οι εκπαιδευόμενοι σε σχέση με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ανήκει ο λόγος με τον οποίο έρχονται οι μαθητές σε επαφή. Στη φάση αυτή γίνονται συσχετισμοί, συγκρίσεις και δίνονται χρήσιμα στοιχεία για την κριτική θεώρηση.

Δ) Μετασχηματισμένη Πρακτική: Αφορά στη μεταφορά του λόγου και των πρακτικών παραγωγής του νοήματος σε άλλα κοινωνικά, επικοινωνιακά και πολιτισμικά πλαίσια. Πρόκειται για την προσπάθεια εκπαιδευτικών και μαθητών για εφαρμογή όσων αποτέλεσαν αντικείμενα επεξεργασίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Οι ανωτέρω αντιλήψεις καθορίζουν και το θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα πρέπει να κινείται η διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας. (Χαραλαμπίδης & Χατζησσαβίδης, 1997).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΑΠΣ ΚΑΙ ΔΕΠΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

2.1. Οι στόχοι της διδασκαλίας της Νεοελληνικής γλώσσας στη Δ.Ε.

Οι στόχοι της διδασκαλίας της Νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο συνοψίζονται σε δύο βασικές επιδιώξεις. Αφενός στην επικοινωνιακή ικανότητα, δηλαδή στην ικανότητα να παράγουν και να κατανοούν οι μαθητές γλωσσικά εκφωνήματα και αφετέρου στην καλλιέργεια πρακτικών γραμματισμού. Σύμφωνα με το πρότυπο του Kern, ο γραμματισμός σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας, νοείται σε τρεις διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση, η γλωσσική, αφορά στη γνώση της κειμενικής γραμματικής, μέσα από την αποκωδικοποίηση των οπτικών συμβόλων, την κατανόηση νοημάτων, την ερμηνεία και την ΚΑΛ. Η γλώσσα στο νέο

επικοινωνιακό τοπίο δεν είναι το κυρίαρχο μέσο κατασκευής νοήματος, καθώς η δημιουργία νοημάτων έχει αποκτήσει πολυτροπικό χαρακτήρα. Στη δεύτερη διάσταση, τη γνωστική, ο μαθητής γνωρίζει τι συμβαίνει (δηλωτική γνώση) και πώς συμβαίνει (διαδικαστική γνώση).¹³ Η τρίτη διάσταση, η κοινωνικοπολιτισμική, συνδέεται άμεσα με τον κριτικό γραμματισμό και αφορά στη γνώση των κυρίαρχων λόγων σε ορισμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (Μιχάλης, 2020: 25-33). Σε κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο ο γραμματισμός αφορά στο ρόλο των κοινωνικοπολιτισμικών συμβάσεων του αξιακού και του ιδεολογικού πλαισίου συγκεκριμένης κοινότητας στον καθορισμό των οριζουσών της ταυτότητας του εγγράμματος πολίτη. Επίσης αναφέρεται στη σημασία που παίζουν οι κυρίαρχοι ρόλοι στο σχηματισμό, στη λειτουργία και στη σημειωτικά διαμεσολαβημένη δήλωση μέσω των κοινωνικών πρακτικών (ό.π: 345-346).

Σύμφωνα με το ΔΕΠΣ του Γυμνασίου για τη Νεοελληνική γλώσσα, σκοπός του μαθήματος είναι η κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος, με απώτερο στόχο να καλλιεργηθούν διανοητικά και συναισθηματικά οι εκπαιδευόμενοι. Επιπλέον επιδιώκεται η κατανόηση της αξίας του λόγου για την κοινωνική ενσωμάτωση, με κριτικό και υπεύθυνο φρόνημα. Οι μαθητές πρέπει να καταστούν ικανοί να εντοπίζουν τα δομικά και γραμματικά στοιχεία σε ένα κείμενο, να επιχειρηματολογούν και να αιτιολογούν, να είναι σε θέση να προσδώσουν ιδιαίτερη αξία στην πολιτιστική τους παράδοση και να κατανοήσουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευομένων, που επιφέρουν μικρο-αλλαγές στη γλώσσα. Και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου επιδιώκεται να εντοπίζουν οι μαθητές τις διαφορές μεταξύ του προφορικού και του γραπτού λόγου και να είναι σε θέση να διακρίνουν τις προθέσεις του συνομιλητή τους, αξιολογώντας τις ουσιαστικές πληροφορίες. Επιπλέον να μπορούν να κατανοούν μορφοσυντακτικές και λεξιλογικές επιλογές του πομπού, να διακρίνουν τον τρόπο οργάνωσης ενός κειμένου. Περαιτέρω επιδιώκεται να καλλιεργηθεί η δυνατότητα πρόσληψης του αξιακού περιεχομένου των μηνυμάτων του ομιλούντος ανάλογα με τις πραγματολογικές και σημασιολογικές αποχρώσεις του λόγου.¹⁴

Ως προς του στόχους του ΑΠΣ με τη διδασκαλία της γλώσσας στο Γυμνάσιο επιδιώκεται ο σεβασμός σε κάθε διαφορετική γλώσσα, καθώς και η δική μας γλώσσα έχει δεχτεί επιδράσεις από

¹³ Η δηλωτική γνώση συνδέεται με τα γνωστικά σχήματα περιεχομένου, που συνιστούν τμήμα της γνωστικής παρακαταθήκης και του νοητικού εξοπλισμού κάθε ατόμου. Η διαδικαστική γνώση είναι η γνώση των διαδικασιών-βημάτων, που πρέπει να ακολουθήσουμε ώστε να επιτελέσουμε ένα έργο

¹⁴ «Σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να κατακτήσουν οι μαθητές το βασικό όργανο επικοινωνίας της γλωσσικής τους κοινότητας, ώστε να αναπτυχθούν διανοητικά και συναισθηματικά. Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του λόγου για τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή, ώστε είτε ως πομποί είτε ως δέκτες του λόγου, να μετέχουν στα κοινά ως ελεύθεροι δημοκρατικοί πολίτες με κριτική και υπεύθυνη στάση. Να είναι σε θέση να γνωρίζουν τα δομικά και γραμματικά στοιχεία της νεοελληνικής γλώσσας στον προτασιακό και κειμενικό λόγο, ώστε να κατανοούν και να αιτιολογούν και τις τυχόν παρεκκλίσεις ή ανατροπές των παραπάνω στοιχείων. Να εκτιμήσουν επίσης τη σημασία της γλώσσας ως βασικού φορέα της έκφρασης και του πολιτισμού κάθε λαού. Να εκτιμήσουν την πολιτιστική τους παράδοση της οποίας βασικό στοιχείο και φορέας είναι η γλώσσα, σεβόμενοι συγχρόνως τη γλώσσα και τις πολιτιστικές αξίες κάθε λαού. Να κατανοήσουν, τέλος, οι μαθητές ότι οι αλληλεπιδράσεις των λαών αποτυπώνονται και στη γλώσσα τους» (http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/3deppsaps_GlossasGimnasiou.pdf: 47).

άλλες γλώσσες, η ικανότητα να εκτιμήσουν τον πλούτο των διαλεκτικών μορφών της ελληνικής γλώσσας, αλλά και η συνειδητοποίηση της αξίας του διαλόγου, ο οποίος αποτελεί βασικό στοιχείο του δημοκρατικού πολιτεύματος και συμβάλλει στην κριτική αντιμετώπιση διαφορετικών απόψεων. Επίσης σημαντικό ρόλο παίζουν οι νέες τεχνολογίες, που βοηθούν τους μαθητές να διαβάζουν και να γράφουν κείμενα, επικοινωνώντας μέσω αυτών ως πομποί και ως δέκτες (http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/3deppsaps_GlossasGimnasiou.pdf;:49).

Σύμφωνα με τα ΑΠΣ, ο διάλογος, ως είδος επικοινωνίας αποτελεί σημαντικό στόχο του προγράμματος διδασκαλίας της Νεοελληνικής γλώσσας. Εμπεριέχει την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων, με ενεργητική στάση πομπού και δέκτη και την παραγωγή ιδεών και εμπειριών. Υπάρχουν διάφορες μορφές διαλόγου, όπως η συζήτηση με ερωταποκρίσεις και ο κυρίως διάλογος (Φρυδάκη, 2009: 154-155). Η συζήτηση που γίνεται στη σχολική τάξη ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές είναι πολύ εποικοδομητική για την παραγωγή γραπτού κειμένου. Αξιοποιούνται επίσης οι δραστηριότητες, στις οποίες έχει υποβληθεί το υπό εξέταση κείμενο, αναδεικνύοντας ότι ο διάλογος και ο προφορικός λόγος έχει ιθύνουσα σημασία στον κριτικό γραμματισμό (Κωστούλη, 2005: 120-121). Πριν την παραγωγή ενός κειμένου, πρέπει ο μαθητής μέσω του προφορικού λόγου γνωρίζει το θεματικό πεδίο αναφοράς, τα γλωσσικά συστήματα, και τα διαφορετικά κειμενικά είδη, ώστε να κατανοεί τις αρχές της εκάστοτε κοινωνικής ομάδας, που τη διαφοροποιούν από τις άλλες, λόγω των ιδιαίτερων επικοινωνιακών αρχών και πεποιθήσεων (Μιχάλης, 2016: 166).

Οι επικοινωνιακές δραστηριότητες ενισχύουν τη γλωσσική κατάκτηση και προτρέπουν τους μαθητές να αναπτύξουν τη σκέψη τους και να κατασκευάσουν ένα νόημα. Η γλωσσική κατάκτηση εμπεριέχεται ως στόχος στο σκοπό της γλωσσικής διδασκαλίας. Μέσα από τη γλωσσική διδασκαλία υπάρχει προσπάθεια για ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, ενίσχυση των κινήτρων μάθησής του και της αυτοπεποίθησής του σε δραστηριότητες. Επίσης, δίνεται έμφαση στη δημιουργία καλού κλίματος στο σχολικό πλαίσιο και στην παρουσίαση τρόπων αναζήτησης και διαχείρισης πληροφοριών με επίκεντρο το μαθητή (Μιχάλης & Σπανός, 2012: 143-145). Οι αλληλεπιδράσεις των ομιλητών βρίσκουν πρόσφορο έδαφος σε ομαδικές εργασίες στις οποίες κύριος στόχος είναι η κατανόηση και ερμηνεία των μηνυμάτων. Ο χωρισμός σε ομάδες συμβάλλει στην ακαδημαϊκή, αυτό-αποτελεσματικότητα και αυτορρύθμιση σε προσωπικό επίπεδο, ενώ παράλληλα ενισχύει το καλό μαθησιακό κλίμα στη σχολική αίθουσα. Σε δραστηριότητες ομαδικού χαρακτήρα ή αλληλεπιδράσεων των μαθητών μέσω διαλόγου, ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του ενορχηστρωτή της επικοινωνιακής διαδικασίας (ό.π.: 177). Τα ΑΠΣ της γλώσσας που βασίζονται στον κριτικό γραμματισμό ωθούν τους μαθητές σε διαρκή έρευνα και αμφισβήτηση, με στόχο την καλλιέργειά τους ως κοινωνικά υποκείμενα. Δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, τόσο στην αξιολόγηση επιχειρημάτων, όσο και στη λειτουργική διάσταση της γραμματικής, αλλά και στη

συνεξέταση του κειμένου με το περικείμενό του. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η εμπειρία των μαθητών, όπως και ο συντονιστικός ρόλος του εκπαιδευτικού τόσο στις μαθησιακές δραστηριότητες, όσο και στα σχέδια δράσης (Μιχάλης & Σπανός, 2012: 17-18).

Ως προς τη μεθοδολογία εμπεριέχονται διδακτικές αρχές μεταξύ των οποίων και ο κριτικός γραμματισμός, δηλαδή η κριτική αποτίμηση των κειμένων και των επικοινωνιακών παραγόντων, η διερεύνηση και η αμφισβήτηση. Σύμφωνα με το Π.Σ., για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας, επιδιώκεται να κατανοήσουν οι μαθητές ότι τα κειμενικά είδη και η γλωσσική τους μορφή αποτελούν προϊόντα κοινωνικών παραγόντων και σχέσεων εξουσίας ανάμεσα σε αυτούς που εμπλέκονται στην επικοινωνία (Π.Σ. για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας, 2011: 11). Αυτό άλλωστε ήταν επιθυμητό και στο Π.Σ. του 1999 όπου στόχοι, ύλη και δραστηριότητες συσχετίζονται προκειμένου να διαμορφωθούν εκείνες οι συνθήκες στη σχολική τάξη, οι οποίες συνδέουν το μάθημα της γλώσσας με την κοινωνική πραγματικότητα, μέσα και έξω από τη σχολική τάξη (Μιχάλης & Σπανός 2012: 144). Στη μεθοδολογία γίνεται γνωστό ότι το περιεχόμενο των κειμένων έχει ιδεολογικό χαρακτήρα και η επεξεργασία του πρέπει να φέρνει στο φως όλα τα στοιχεία που ενυπάρχουν. Κατά συνέπεια εκτός από την καθαρά επικοινωνιακή διάσταση του μαθήματος, υφίστανται κανόνες γλωσσικού περιεχομένου, που ο μαθητής οφείλει να έχει κατακτήσει, προκειμένου να φτάσει στο σημείο να συνομιλήσει, να εκφράσει απόψεις, να διατυπώσει επιχειρήματα. Οι κανόνες αυτοί μπορεί να αφορούν στο λεξιλόγιο, στην ορθογραφία, στη μορφολογία, στη φωνολογία, εντασσόμενες στη γλωσσική ικανότητα, είτε στη γνώση των δομών και υπερδομών των κειμένων, ύφους και κειμενικών τύπων. Επομένως, η επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία είναι ένα κράμα αρχών τόσο γνωστικού χαρακτήρα, όσο και άτυπων κανόνων,¹⁵ (Μήτσης, 2004: 153-154).

Προκύπτει συνεπώς ότι ο σκοπός της Νεοελληνικής γλώσσας έχει πολύπλευρες διαστάσεις. Σκοπός είναι η ύπαρξη γόνιμου διαλόγου μεταξύ των μαθητών, έχοντας και την ικανότητα να συνθέτουν γραπτό λόγο με προσωπικές πεποιθήσεις και στάσεις. Το μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας δεν απαρτίζεται μόνο από κανόνες και επικοινωνιακές προσεγγίσεις, αλλά και από διαμόρφωση στάσεων για τον πολιτισμό και το ήθος της κοινωνίας. Πρόκειται για στάσεις που αφορούν σε γνώσεις και προβληματισμούς για όλο τον κόσμο. Αυτό συνεπάγεται τον κοινωνικό της χαρακτήρα, προϋποθέτοντας την εσωτερική διεργασία που γίνεται στον ίδιο το μαθητή, καθώς δημιουργεί προβληματισμούς και διευρύνει τις πνευματικές του ικανότητες (Δανασής-Αφεντάκης, Μιχάλης, Μυλωνάς & Φουντοπούλου, 2009: 25-35).

¹⁵ Π.χ. υπεροχή του προφορικού λόγου έναντι του γραπτού, εστίαση στη συνταγματική διάσταση της γλώσσας και έμφαση στην επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας

2.2. Κριτικός γραμματισμός και αναλυτικά προγράμματα

Τα ΑΠΣ της μητρικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση του 2003 και τα βιβλία που συγγράφηκαν με βάση αυτά τα προγράμματα συνέβαλαν ουσιαστικά στην ανανέωση της γλωσσικής διδασκαλίας και δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη των ατομικών χαρακτηριστικών κάθε μαθητή μέσω της εμπλοκής του σε δραστηριότητες παραγωγής και πρόσληψης λόγου και σε συγκεκριμένες συγγραφικές και αναγνωστικές διαδικασίες, στρατηγικές και τεχνικές. Επιπρόσθετα, υπήρξε σχεδιασμός, ώστε η επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών να καλλιεργείται όχι αποκλειστικά στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος, αλλά και άλλων γνωστικών αντικειμένων του Π.Σ. Το 2011 δημοσιεύθηκαν τα νέα Π.Σ. της μητρικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Στα νέα αυτά προγράμματα συμπεριλαμβάνονται όλες οι αλλαγές των προηγούμενων, οι οποίες συνέβαλαν στη βελτίωση της διδασκαλίας της γλώσσας στη Δ.Ε. και ενσωματώθηκαν και όλες οι νεότερες εξελίξεις σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο στον διεθνή χώρο και όλα τα δεδομένα, τα οποία δεν είχαν αξιοποιηθεί σε ουσιώδη βαθμό από τους σχεδιαστές των Π.Σ. του 2003. Τα νέα Π.Σ. ως προς τη στοχοθεσία, τη διδακτική μεθοδολογία και το περιεχόμενο του μαθήματος κινούνται ως προγραμματικά και καθοδηγητικά κείμενα στην ορθή κατεύθυνση. Αυτό συμβαίνει, διότι περιέχουν και αναδεικνύουν όλα τα σύγχρονα δεδομένα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, τα οποία αποτελούν θεωρητικά πορίσματα ερευνών στο πεδίο της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και της γλωσσικής παιδαγωγικής. αλλά και εφαρμόζονται τις τελευταίες δεκαετίες στον διεθνή χώρο. Οι κύριοι άξονες των νέων Π.Σ. βασίζονται στις αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής, της Διδακτικής της μητρικής γλώσσας, των θεωριών κατάκτησης και μάθησης της γλώσσας, της κοινωνιογλωσσολογίας, της κοινωνικής σημειωτικής, της ψυχολογολογίας, της κειμενογλωσσολογίας και της υπολογιστικής γλωσσολογίας. Επιδιώκεται η ανάπτυξη πρακτικών κοινωνικού, λειτουργικού και κριτικού γραμματισμού, η σύγχρονη αντίληψη για την καλλιέργεια παραγωγικών και προσληπτικών δεξιοτήτων, η εισαγωγή της έννοιας της πολυτροπικότητας της επικοινωνίας στη γλωσσική εκπαίδευση και η αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στο γνωστικό αντικείμενο της μητρικής γλώσσας (Μιχάλης, 2020 β).

Το 2011 τα νέα Π.Σ. συμπλήρωναν τα ισχύοντα του 2003. Στην αρχή του προγράμματος για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας για το Γυμνάσιο αναφέρεται ότι το Π.Σ. είναι ένα πρόγραμμα που στηρίζεται στις αρχές του κριτικού γραμματισμού. Στους σκοπούς και στόχους της Εισαγωγής που ακολουθεί επιδιώκεται οι μαθητές να κατανοήσουν τις γλωσσικές μορφές.¹⁶ Συγκεκριμένα να συνειδητοποιήσουν ότι λειτουργούν ως ενδείκτες κοινωνικών παραμέτρων και ως

¹⁶ Τρόπος γραφής και προφοράς, μορφολογικές, συντακτικές και λεξιλογικές επιλογές, κειμενικά είδη.

μηχανισμοί δόμησης ταυτοτήτων, ιδεολογιών, στάσεων και συμπεριφορών, ώστε να είναι σε θέση να αναδεικνύουν τη σχέση της γλώσσας των κειμένων με ποικίλες κοινωνικές συνθήκες και ιδεολογίες που προσεγγίζουν κριτικά αυτές τις σχέσεις (Π.Σ., 2011: 7-9). Στο περιεχόμενο του μαθήματος της Νεοελληνικής γλώσσας εξαιρείται η σημασία που παίζει η κουλτούρα στο πλαίσιο της οποίας παρήχθη ένα κείμενο, καθώς και οι κοινωνικές σχέσεις που αναδύονται μέσα από τα κείμενα. Τα στοιχεία αυτά έχουν φαινομενικά άυλο χαρακτήρα, αλλά στην πραγματικότητα συμβάλλουν στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων του κριτικού γραμματισμού (ό.π.:13-14). Όσον αφορά στη διδασκαλία της γραμματικής υπάρχει επιρροή από τη ΣΛΓ του Halliday. Η γραμματική αντιμετωπίζεται κριτικά και λειτουργικά. Οι κανόνες και οι ταξινομήσεις αξιολογούνται ως προς την ακρίβεια και επάρκειά τους σε σχέση με την πραγματική χρήση της γλώσσας, οι μορφές συνδυάζονται με λειτουργίες και οι γραμματικές επιλογές αξιολογούνται ως μηχανισμοί κατασκευής ύφους, και αυτό με τη σειρά του ως μια κατηγορία που δεν είναι κοινωνικά και πολιτισμικά αθώα, αλλά ενδείκτης κοινωνικών σχέσεων και φορέας κοινωνικών, πολιτικών, ιδεολογικών μηνυμάτων. Συνεπώς στα νέα Π.Σ. υπάρχει στροφή προς τον κριτικό γραμματισμό και τη ΣΛΓ σε σχέση με τη διδασκαλία της γραμματικής της Νεοελληνικής γλώσσας.

Μέχρι τώρα η γραμματική διδασκόταν με τρόπο δομιστικό από ενότητα σε ενότητα και ήταν αντιληπτή κυρίως ως ύλη που έπρεπε να κατακτηθεί από τους μαθητές. Αυτό σε συνδυασμό με την απουσία προεργασίας των εκπαιδευτικών και με δυνατή την πεποίθηση της γραμμικής προσέγγισης της διδασκαλίας, καθιστούν το εγχείρημα των νέων Π.Σ. δύσκολο. Επιπλέον υπάρχουν αντιφάσεις όταν προτείνονται κλειστά λογισμικά συμπεριφορισμού στα νέα Π.Σ., τα οποία προσεγγίζουν τη γραμματική μέσα στο πλαίσιο της κειμενικής, κοινωνικής πραγματικότητας. Αντίφαση επίσης υπάρχει και στο ψηφιακό σχολείο. Το νέο Π.Σ. βρίσκεται σε πλήρη αρμονία και σύγκλιση με το ψηφιακό σχολείο, το οποίο είναι βασικό συστατικό του οράματος του Νέου Σχολείου. Η ανάπτυξη ψηφιακής πλατφόρμας παροχής εκπαιδευτικού υλικού και βοήθειας σε μαθητές και εκπαιδευτικούς αποτελεί έναν από τους πέντε πυλώνες δράσης του ψηφιακού σχολείου. Το νέο Π.Σ. ενσωματώνει πλήρως τους στόχους του πυλώνα αυτού για πλούσιο διαδραστικό και αντιστοιχισμένο με τα προγράμματα σπουδών ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο για όλες τις τάξεις και τα μαθήματα και τους ενισχύει με στοχευμένες δράσεις, εξειδικευμένες για κάθε γλωσσικό μάθημα. Το ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, είναι εν τοις πράγμασι ένας ψηφιακός εμπλουτισμός των σχολικών βιβλίων που υπήρχαν και πριν το νέο Π.Σ. Αυτά τα βιβλία δεν έχουν γραφτεί με το πνεύμα του κριτικού γραμματισμού, ο οποίος δεν διέπει τον ψηφιακό εμπλουτισμό τους (Κουτσογιάννης, 2013: 6-8).

Στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο επιδιώκεται η καλλιέργεια της κριτικής ανάλυσης λόγου από τους μαθητές. Στην ενότητα των Π.Σ. που σχετίζεται με τη σκοποθεσία του μαθήματος της Νεοελληνικής γλώσσας αναφέρεται ότι επιδιώκεται με τη

διδασκαλία του μαθήματος η απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, οι οποίες έχουν να κάνουν με την προσωπική και κοινωνική ζωή των μαθητών και τη συνδιαμόρφωση του κοινωνικού γίνεσθαι, την κριτική αποτίμηση της μορφολογικής και συντακτικής ποικιλότητας, την αποτίμηση του κοινωνικοπολιτισμικού ρόλου της γλωσσικής ποικιλότητας και τη συνειδητοποίηση ότι οι γλωσσικές μορφές λειτουργούν ως μηχανισμοί δόμησης ταυτοτήτων, ιδεολογιών, στάσεων και συμπεριφορών. Οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν ότι τα κειμενικά είδη και η γλωσσική τους μορφή αποτελούν προϊόντα κοινωνικών παραγόντων και σχέσεων εξουσίας μεταξύ των επικοινωνούντων, δηλαδή ότι μετασηματίζονται ιστορικά και συγχρονικά ανάλογα με τις επικοινωνιακές ανάγκες της εκάστοτε κοινότητας, αλλά και στη βάση οικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών αλλαγών. Επίσης σε κάθε κείμενο πρέπει να αναζητούν όχι μόνο τα δηλούμενα, αλλά και τα υποδηλούμενα νοήματα, μέσω επανορθωτικών διαδικασιών και να συνειδητοποιούν ότι κατανόηση σημαίνει στάση κριτικού αναγνώστη απέναντι στις ιδέες του κειμένου και την οργάνωσή τους. Επιπλέον, να είναι σε θέση να κατανοούν ότι η παραγωγή και η πρόσληψη κειμένου αφορά σε κοινωνικοπολιτισμικές και κοινωνιογνωσιακές δραστηριότητες κατασκευής νοήματος και επίλυσης προβλήματος, καθώς επίσης ότι η επικοινωνία αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία ανταλλάσσονται διαφορετικές γνώσεις, στάσεις και ιδεολογίες (Μιχάλης, 2013: 1-33).

Στην ενότητα των Π.Σ. η οποία αφορά στη μεθοδολογία της διδασκαλίας της Νεοελληνικής γλώσσας στους μαθητές, ως βασική αρχή της διδακτικής μεθοδολογίας προβάλλεται η αντίληψη ότι η προσέγγιση και η επεξεργασία των προφορικών και των γραπτών κειμένων γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να φωτίζονται τα κείμενα από όλες τις δυνατές πλευρές και ιδίως ως φορείς ιδεολογικών και κοινωνικοπολιτισμικών νοημάτων. Στην ίδια ενότητα αναφέρεται ότι στο πλαίσιο του μαθήματος εντάσσονται δραστηριότητες που επικεντρώνονται στην κατανόηση, παραγωγή και κριτική επεξεργασία αυθεντικών κειμένων, προφορικών και γραπτών, οι οποίες αποσκοπούν στην καλλιέργεια ποικίλων γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών, με απώτερο σκοπό να αποκτήσουν όσο το δυνατό μεγαλύτερο βαθμό επικοινωνιακής ικανότητας και γλωσσικού-κριτικού γραμματισμού.

Ανάλογοι σκοποί, στόχοι κι επιδιώξεις υπάρχουν και στο Π.Σ. του 2011 για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας στην πρώτη τάξη του Λυκείου. Συγκεκριμένα, στην ενότητα όπου γίνεται λόγος για τους σκοπούς του μαθήματος αναφέρεται ότι σκοπός της διδασκαλίας είναι η διαμόρφωση μαθητών, οι οποίοι ως μελλοντικοί πολίτες θα είναι σε θέση να ανταποκρίνονται επαρκώς και με κριτικά αντανεκλαστικά στις διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες. Παράλληλα, στην ενότητα του Π.Σ. η οποία αφορά τους στόχους της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος επισημαίνεται ότι μέσω των γλωσσικών μαθημάτων πρέπει να δίνεται η δυνατότητα να

καλλιεργηθεί ο τομέας των αξιών, της κριτικής στάσης απέναντι στην κοινωνία και στον κόσμο, τόσο στις διάφορες διαστάσεις του όσο και στις διάφορες κοινωνικές τάσεις και οπτικές.¹⁷ Στην ενότητα των Π.Σ., η οποία αναλύει το περιεχόμενο του μαθήματος, υπάρχουν πολλές επισημάνσεις, που αφορούν στην εμπλοκή των μαθητών σε διαδικασίες ΚΑΛ. Συγκεκριμένα, διατυπώνεται ρητά η άποψη ότι στο πλαίσιο της κειμενοκεντρικής φιλοσοφίας του μαθήματος της πρότυπης γλώσσας οι μαθητές πρέπει να έρχονται σε επαφή με την επεξεργασία μεγάλης ποικιλίας κειμένων, τα οποία λειτουργούν ως πόροι από τους οποίους μέσω της διδασκαλίας αντλούνται από τους μαθητές δεξιότητες σχετικές με την καλλιέργεια της γλώσσας και του γραμματισμού τους, καθώς και της στάσης τους απέναντι στη γλώσσα, τη γνώση και τον κόσμο, δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τη διαμόρφωση των νέων ως εγγράμματων, δημοκρατικών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών. Μέσω της επίτευξης των πιο πάνω επιδιώξεων καλλιεργείται στα παιδιά η δυνατότητα μετάλλαξης της υπερπληροφόρησης σε κριτική ανάγνωση και γνώση.¹⁸ Τέλος, σε πολλά σημεία του Π.Σ. για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας στην εκπαίδευση τονίζεται ότι, στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη χρήση των νέων τεχνολογιών ως μέσων πρακτικής γραμματισμού, στην ανάδειξη της κειμενικής πολυτροπικότητας και στον κριτικό γραμματισμό (Γ.μ.).

2.3. Τα σχολικά εγχειρίδια για τη γλώσσα Γυμνασίου και Λυκείου

Τα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας το 1985 αντλούσαν από το συμπεριφοριστικό-δομικό μοντέλο. Η γλώσσα αντιμετωπιζόταν ως ένα είδος αυτόνομου μηχανισμού. Η γλώσσα θεωρείται απομονωμένη από τα κοινωνικά συμφραζόμενα και δεν επιδέχεται επιδράσεις από την κοινωνία. Συνεπώς δεν αποτελεί μέσο έκφρασης του ανθρώπου. Είναι απλά ένα μέσο μεταφοράς εννοιών από το νου του ομιλητή στον νου του ακροατή. Αυτό συνεπάγεται ότι ο άνθρωπος πρέπει να μαθαίνει ένα συγκεκριμένο γλωσσικό σώμα, προκειμένου να επικοινωνεί με τους συνανθρώπους του, χωρίς να χρειάζεται να το αλλάξει. Αν επιχειρήσει αλλαγή θα θεωρηθεί ανεπαρκής χρήστης της γλώσσας. Συνεπώς ο άνθρωπος μαθαίνει να υποτάσσεται σε μια γλωσσική νόρμα και αυτό τον οδηγεί να μην αμφισβητεί την υπάρχουσα κοινωνική νόρμα. Η γλώσσα μεταδίδεται στο μαθητή ως ένα σύνολο

¹⁷ Επίσης, ως επιμέρους στόχοι της διδασκαλίας της Νεοελληνικής γλώσσας αναφέρονται οι ακόλουθοι: α) οι μαθητές να είναι σε θέση να κατανοούν, να κρίνουν και να παράγουν με επάρκεια κείμενα (προφορικά, γραπτά και πολυτροπικά) σε ευρεία έκταση κοινωνικών πρακτικών και περιστάσεων, β) να είναι σε θέση να αναγιγνώσκουν και να αντιλαμβάνονται πώς δομούνται μέσω του λόγου διαφορετικές οπτικές για τον κόσμο όπως κριτική κατανόηση του δημόσιου λόγου, ΜΜΕ κ.λπ. (Π.Σ. 2011).

¹⁸ Ειδικότερα, αναφέρεται ότι κατά την επεξεργασία των κειμένων η έμφαση δεν θα δίνεται στην απλή αποκωδικοποίηση των κειμένων και σε ερωτήσεις κατανόησης, αλλά στην ανάδειξη των αντιτιθέμενων απόψεων, στην κατανόηση και συζήτηση της επιχειρηματολογίας και της λογικής τους και ότι θα υπάρχει εστίαση στην κριτική διερεύνηση του κόσμου που κατασκευάζουν τα κείμενα.

γνώσεων κι έτσι δημιουργούνται συγκεκριμένες ταυτότητες μαθητών και εκπαιδευτικών, οι οποίες δεν προωθούν τον κριτικό γραμματισμό. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει καλά τις γλωσσικές δομές και να ακολουθεί μια γραμμική πορεία, με γνώμονα το σχολικό βιβλίο, χωρίς να συνδέει τις γλωσσικές δομές κατά τη διδασκαλία με την κοινωνική πραγματικότητα. Οι μαθητές οφείλουν να πραγματώνουν γραμμικά τη μακροδομή του βιβλίου, να επιλύουν ασκήσεις, χωρίς να απαιτείται σύνδεση της γλώσσας με τις κοινωνικές δομές και χωρίς να τους ζητείται να γίνουν κριτικοί αναγνώστες (Graddol, et all 2001: 24-28).

Τα σχολικά εγχειρίδια του 2006 φέρνουν μια νέα στροφή στην επικοινωνιακή αντίληψη. Για πρώτη φορά οι γνώσεις για τη γλώσσα σε κειμενικό επίπεδο διδάσκονται ταυτόχρονα με άλλες γνώσεις για τη γλώσσα και προστίθενται οι διαθεματικές εργασίες. Όμως και εδώ η σύνοψη των κυριότερων σημείων στο τέλος της ενότητας, επικυρώνει την αθροιστική λογική του μακροκειμένου. Το διδακτικό μακροκειμενικό στηρίζεται στη δομιστική παράδοση, έχει μια αυστηρή δομή με αρχή, μέση και τέλος και αντιμετωπίζει το μάθημα της γλώσσας ως ένα σύνολο γνώσεων, που ο εκπαιδευτικός μεταδίδει στους μαθητές με συγκεκριμένη σειρά. Παρά το γεγονός ότι επιχειρήθηκε μια μεταβολή στο είδος των μαθητικών ταυτοτήτων που επιδιώκεται να καλλιεργηθούν, η μεταβολή αυτή δεν είναι ουσιώδης λόγω της συλλογικής λογικής και αντίληψής τους, που παραμένει αθροιστική. Η αθροιστική αυτή λογική οδήγησε σε μια παρωχημένη αντίληψη για την έννοια της γλώσσας και για τον τρόπο διδασκαλίας της (Κουτσογιάννης, 2013: 11-12). Το 2011 προστίθενται περισσότερο αυθεντικά κείμενα. Οι αλλαγές ωστόσο είναι μικρής έκτασης και τα στοιχεία του νέου λόγου ενσωματώνονται στην αθροιστική λογική του μακροκειμένου, αν και είναι περισσότερο πολυφωνικά από τα προηγούμενα.

Το ιδεολογικό, κοινωνικό μοντέλο του γραμματισμού, είναι εμφανές στο Π.Σ. του 2019 και δίνει έμφαση στον κριτικό γραμματισμό, ως πλέγμα πρακτικών συνειδητοποίησης και άρσης των κοινωνικών αδικιών, των ανισοτήτων, της υποβάθμισης των ανθρώπινων δικαιωμάτων και των προκαταλήψεων. Η κατάργηση του σχολικού βιβλίου από το νέο Π.Σ. του 2019 όπου οι μαθητές πρέπει να εξετάζουν ένα κείμενο τοποθετώντας το μέσα στο κοινωνικοπολιτισμικό του πλαίσιο, συνάντησε δυσκολίες οι οποίες οφείλονται στην παράδοση που είχε εδραιωθεί, στην ανεπαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στην αύξηση των απαιτήσεων για συστηματική και σε βάθος γνώση των κειμενογλωσσολογικών θεμάτων (Ξανθόπουλος και Ντίνας, 2013: 17).

2.4. Κριτικός γραμματισμός και ελληνική πραγματικότητα

Τα νέα Π.Σ. είναι πολυφωνικά και ενσωματώνουν παραδοσιακούς και σύγχρονους λόγους, χωρίς όμως να συνάδουν με τον κριτικό γραμματισμό και την ελληνική πραγματικότητα. Κατά τον

Κουτσογιάννη από το 1980 και έκτοτε τα βιβλία που έχουν γραφτεί για τη Δ.Ε. ενσωματώνουν τις περισσότερες από τις τρέχουσες επιστημονικές τάσεις, χωρίς όμως να υπάρχει αλλαγή στην αθροιστική αντίληψη της διδασκαλίας. Κατά περιόδους έγινε στροφή στην επικοινωνιακή αντίληψη, την κειμενοκεντρική, τους πολυγραμματισμούς, χωρίς όμως ουσιαστικές αλλαγές στην αξιολόγηση, στη διδακτική προσέγγιση και την πράξη. Το ίδιο συνέβη και με τον κριτικό γραμματισμό, όπου εγκυμονεί κίνδυνος να προσεγγιστεί από τα νέα Π.Σ. επιφανειακά και όχι ουσιαστικά μέσα στη σχολική τάξη (Κουτσογιάννης, 2013: 10-13).

Η εφαρμογή της μετανεωτερική εκδοχής των κριτικών γραμματισμών, με στόχο να καταστούν οι μαθητές ικανοί στη δημιουργική αξιοποίηση διαφορετικών σημειωτικών πόρων από αυτούς που υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια, απαιτεί συνολικό ανασχεδιασμό του ίδιου του σχολείου. Αυτό συνεπάγεται αναμόρφωση των σχολικών δομών και πρακτικών. Με αυτόν τον τρόπο θα δημιουργηθούν εκπαιδευτικές δομές, που θα επιτρέπουν να καλλιεργηθεί μια αναστοχαστική παιδαγωγική κουλτούρα και ένα διερευνητικό και ανοιχτό περιβάλλον μάθησης (Στάμου, 2016: 38-40). Το ελληνικό σχολείο εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται από ανελαστικότητα και δυσκολία εναρμόνισης με την κοινωνική πραγματικότητα. Η σχολική γνώση είναι εναρμονισμένη με αυστηρό και ομοιόμορφο τρόπο για τους μαθητές όλης της επικράτειας, χωρίς να επιτρέπει στο σχολείο να συμπεριλάβει στις εκπαιδευτικές του διαδικασίες επίκαιρα θέματα που ανακύπτουν μέσα από τις κοινωνικές εξελίξεις. Ακόμη και όταν το επιτρέπει, απλώς αναφέρει τα κοινωνικά προβλήματα, χωρίς να δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να εμβαθύνουν και να διαμορφώνουν μεταγνωστικές σκέψεις και στάσεις που θα εφαρμόσουν στην καθημερινή τους ζωή. Επιπλέον απαιτείται επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν στον κριτικό γραμματισμό (Φλουρής, 1994: 93-94; 169-170). Το ζητούμενο δεν είναι η σύνταξη Π.Σ. που προσεγγίζει επιφανειακά την κριτική παράδοση, αλλά το πώς η διεθνής επιστημονική αναζήτηση να διασταυρωθεί γόνιμα με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η κριτική παράδοση πρέπει να αξιοποιηθεί τόσο στο μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας όσο και στην ίδια τη σχολική μονάδα. Μόνο τότε θα μπορέσουμε *«να διαβάσουμε το σχολείο σε σχέση με τον κόσμο, αλλά και να δώσουμε απαντήσεις σε μια περίοδο βαθιάς ελληνικής κρίσης»* (Κουτσογιάννης, 2013: 19).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ-ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Στη γλωσσική εκπαίδευση και το μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας έχουν υπάρξει προγενέστερες έρευνες με εστίαση στον κριτικό γραμματισμό. Μια τέτοια έρευνα είναι η

διδασκαλική διατριβή του Ελευθέριου Βεκρή με τίτλο: *Στοχεύοντας στον κριτικό γραμματισμό: Πρακτικές ανάγνωσης στο μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο* (2009), όπου εξετάστηκαν οι πρακτικές ανάγνωσης, οι οποίες εντάσσονται στη σφαίρα του κριτικού γραμματισμού. Εφαρμόζοντας και τις αρχές του κριτικού γραμματισμού σε συνδυασμό με πρακτικές ανάγνωσης που είχαν επιλεγεί από τον ερευνητή, το αποτέλεσμα είχε θετική έκβαση. Όταν οι μαθητές μετά από ένα χρόνο συζήτησαν για την εμπειρία της διαφορετικής προσέγγισης της μάθησης, ανέφεραν τις λέξεις *ομαδικότητα, συνεργασία, διάλογος, συνδιδασκαλία, ενδιαφέρον, νέες εμπειρίες*, που αντικατοπτρίζουν και τις αρχές του κριτικού γραμματισμού, αφού η ανάγνωση των κειμένων αντιμετωπίστηκε ως ιδεολογικός φορέας εξουσίας και δύναμης, αναδεικνύοντας την ανάγκη για ποικιλία στρατηγικών για την επεξεργασία των κειμένων. Σε έρευνα των Παγκουρέλια Ευγενίας και Παπαδοπούλου Μαρίας (2009), διαπιστώνεται ότι τα σχολικά εγχειρίδια, παράλληλα με τη λειτουργία τους ως μέσων μετάδοσης της γνώσης, συνιστούν ταυτόχρονα φορέα ιδεολογικών μηνυμάτων, τα οποία, μολονότι συχνά δε δηλώνονται ρητά, λειτουργούν υποσυνείδητα και με τρόπο καταλυτικό στη διαμόρφωση της ιδεολογικής ταυτότητας των μαθητών και των μαθητριών. Σκοπός της εργασίας ήταν να παρουσιάσει πώς λειτουργούν συνδυαστικά η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου και η ΚΑΛ και πώς μπορεί αυτός ο συνδυασμός να συμβάλλει πληρέστερα στην ανίχνευση της ιδεολογίας των σχολικών εγχειριδίων, εφόσον δεν περιορίζεται απλά στη θεματική κατηγοριοποίηση και ποσοτικοποίηση των ευρημάτων, αλλά επεκτείνεται στον εντοπισμό και σχολιασμό λανθανόντων μηνυμάτων, όπως αυτά εγγράφονται στις γλωσσικές επιλογές.

Άλλη μία έρευνα-διδασκαλική διατριβή είναι της Ελισάβετ Χλαπουτάκη (2016) με τίτλο *Παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού. Κριτικός γραμματισμός των μέσων. Παιδαγωγικές πρακτικές*. Παρόλο που υπήρξαν και εδώ θετικά αποτελέσματα στους εκπαιδευόμενους και στην προσωπική και κοινωνική τους ταυτότητα, καθώς είχαν αναπτύξει την κριτική τους σκέψη, η αμφιβολία επέρχεται στους ίδιους τους καθηγητές. Αναδεικνύεται λοιπόν η δυσκολία υιοθέτησης μιας τέτοιου είδους στάσης των καθηγητών, που επιφέρει σκεπτικισμό τόσο για τον τρόπο διεξαγωγής επεξεργασίας των κειμένων, όσο και για τα αποτελέσματα που μπορεί να φέρει, είτε επηρεασμένοι από δικές τους καταβολές, είτε λόγω της έλλειψης γνώσεων σε αυτή τη μεθοδολογία.

Η ίδια αμφισβήτηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών συναντάται και στην έρευνα των Σταυρούλας Κοντοβούρνη και Έλενας Ιωαννίδου (2013) για τον κριτικό γραμματισμό, όπου οι εκπαιδευτικοί προβληματίστηκαν για την αποστροφή ή τη μείωση της χρήσης του σχολικού εγχειριδίου με βασικό εκπαιδευτικό υλικό, αυτό που θα επέλεγαν εκείνοι συνειδητά με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους. Σύμφωνα με τις ερευνήτριες κάποιοι εκπαιδευτικοί συνειδητά δεν εφαρμόζουν τον κριτικό γραμματισμό, είτε λόγω της πεποίθησης ότι οι δικές τους πρακτικές ήταν αποτελεσματικές, είτε λόγω της άγνοιας των χαρακτηριστικών αυτής της μεθόδου. Όμως όσοι εκπαιδευτικοί την εφαρμόζουν παρατήρησαν θετικά αποτελέσματα, όπως κατανόηση βαθύτερων

νοημάτων στα κείμενα, και μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το μάθημα. Ωστόσο είναι έκδηλη η ανησυχία των εκπαιδευτικών αν είναι τόσο ώριμα τα παιδιά για να αντιμετωπίζουν με αυτή τη προσέγγιση τα κείμενα, ενώ κάποιοι εκπαιδευτικοί δήλωναν ότι ήταν δύσκολο να βρίσκουν κείμενα ενδιαφέροντα για όλους τους μαθητές.

Στη διδακτορική διατριβή της Βασιλικής Τσάμη (2018), με τίτλο: *Κείμενα μαζικής κουλτούρας. Γλωσσική ποικιλότητα. Κριτική ανάλυση λόγου. Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού. Κριτικός γραμματισμός. Πολυγραμματισμοί. Μαθητές δημοτικού*, μελετάται ο τρόπος με τον οποίο αναπαριστάνεται η γλωσσική ποικιλότητα στα χιουμοριστικά κείμενα μαζικής κουλτούρας και επιχειρείται να αναδειχτούν οι άρρητες γλωσσικές ιδεολογίες που αναπαράγονται μέσω του χιούμορ στα κείμενα αυτά. Στόχος του διδακτικού υλικού είναι η καλλιέργεια της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης μαθητών της Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού, ώστε να καταστούν ικανοί να ανιχνεύουν και να μην αποδέχονται άκριτα τις λανθάνουσες ιδεολογίες που συνοδεύουν την αναπαράσταση των γλωσσικών ποικιλιών στα κείμενα αυτά.

Η διδακτορική διατριβή της Άννας Παρασκευαΐδη (2019) για τα πολυτροπικά κείμενα στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής γλώσσας έδειξε ότι βοηθούν στη σύνδεση μεταξύ της καθημερινότητας των εκπαιδευομένων και της σχολικής τους ζωής.¹⁹ Αυτό συμβαίνει γιατί η κοινωνική πραγματικότητα, αλλά και η επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους διακατέχεται πολύ από την εικόνα, πράγμα το οποίο αποτελεί βίωμα του εκπαιδευομένου, καθιστώντας και το μάθημα πιο ενδιαφέρον για αυτόν. Ωστόσο από τα ευρήματα της έρευνας αυτής αναδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επιλέγουν πολυτροπικά κείμενα ή ακόμα και αν τα επιλέξουν δεν γίνεται ενδελεχής ανάλυσή τους. Σημαντικό είναι επίσης ότι η κριτική τους προσέγγιση σχεδόν απουσιάζει από το μάθημα αυτό, ενώ στα πολυτροπικά κείμενα δεν γίνεται η σύνδεση του κειμένου με το συγκεκριμένο ή με την ιδεολογία που ο δημιουργός φέρει. Υπάρχει όμως και άλλη μια πλευρά εκπαιδευτικών που προτιμούν τα πολυτροπικά κείμενα έναντι των καθαρά γλωσσικών κειμένων που υπάρχουν στο σχολικό εγχειρίδιο. Σε αυτή τη διαφοροποίηση έγκειται η επαγγελματική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, αλλά και η γνωστική τους επάρκεια. Αυτό που πρέπει να σημειωθεί είναι ότι η διδασκαλία των πολυτροπικών κειμένων βοηθά στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία γνώσεων για τη γλώσσα, ενώ η επεξεργασία τους είναι μία ενεργητική διαδικασία, που λόγω της σύνδεσης βιωμάτων του μαθητή με τις γνώσεις του, τα κείμενα αποκτούν διαχρονικότητα.

¹⁹ Η πολυτροπικότητα χαρίζει μια καινούρια οπτική στο συνηθισμένο γραπτό κείμενο, καθώς υπάρχει μία μίξη διαφόρων σημειωτικών πόρων για να δημιουργηθεί ένα νέο καινοτόμο αποτέλεσμα. Σημασία δεν έχει μόνο το περιεχόμενο του κειμένου που συνοδεύεται, αλλά και ο τρόπος παρουσίασης του, εισάγοντας έτσι την έννοια της διάδρασης. Ο όρος υποδηλώνει και τη συναισθηματική συμμετοχή του ατόμου, αφού αλληλεπιδρά και με τον εκπαιδευτικό, αλλά και με το κοινωνικό του περιβάλλον, έχοντας εξίσου σημαντικές επιρροές στην ατομοκεντρική του αντίληψη (Σμυρναίου, 2018).

Στο άρθρο των Φ. Τεντολούρη και Σ. Χατζησαββίδη, (2014), με τίτλο: *Λόγοι του κριτικού γραμματισμού και η τοποθέτησή τους στη σχολική πράξη: προς μια γλωσσοδιδασκτική αναστοχαστικότητα*, ο κριτικός γραμματισμός ως έννοια και ως πρακτική αποτελεί ένα μόρφωμα κοινωνικό. Οι συζητήσεις που έγιναν και γίνονται γύρω από αυτόν και η σημαντικότητα για την κοινωνική ζωή και ιδιαίτερα για την εκπαίδευση έχει διαμορφώσει τέσσερις λόγους ως σύνολα από ιδέες, συμπεριφορές και πρακτικές, τα οποία τον οριοθετούν ανάλογα.²⁰ Η τοποθέτηση του κριτικού γραμματισμού ως παιδαγωγικής φιλοσοφίας και συνόλου διδακτικών αρχών, στρατηγικών και μεθόδων στη διδακτική πράξη, δεν αποτελεί μια αυτονόητη και μονομερή κατάσταση, αλλά ένα πλέγμα τάσεων και αποφάσεων, που καλούνται να αναλάβουν μετά από αναστοχασμό οι εμπλεκόμενοι στη γλωσσοδιδασκτική και στην εκτέλεση της διδακτικής πράξης. Το αποτέλεσμα αυτού του αναστοχασμού υποστηρίχθηκε ότι αντικατοπτρίζεται μέσω του ανάλογου λόγου ή των λόγων με τους οποίους θα επενδυθεί στη διδακτική πράξη το μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας.

Στο άρθρο του Αθανασίου Μιχάλη (2013), με τίτλο: *Σύγχρονες τάσεις της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας*, διαπιστώνεται ότι η εφαρμογή της ΚΑΛ ως μεθόδου προσπέλασης των κειμένων στον εκπαιδευτικό χώρο συνδέεται αφενός με την ανάπτυξη της κριτικής εφαρμοσμένης γλωσσολογίας (critical applied linguistics) και αφετέρου με τη διάδοση της κριτικής παιδαγωγικής κατά την κριτικά προσανατολισμένη προσπέλαση κάθε κειμένου, οποιουδήποτε κειμενικού τύπου και είδους λόγου. Βασική μέθοδος μέσω της οποίας πραγματοποιείται η κριτική επισκόπηση των πληροφοριών κάθε κειμένου είναι η ΚΑΛ (critical discourse analysis). Η συγκεκριμένη διαδικασία αφορά στην αξιολόγηση των γλωσσικών, δομικών και υφολογικών επιλογών του συγγραφέα του κειμένου, η οποία υλοποιείται σε δύο επίπεδα: αφενός, με κριτήριο τις δυνατότητες αξιοποίησης του γλωσσικού συστήματος και της λεξιλογικής παρακαταθήκης τις οποίες είχε στη διάθεσή του ο συγγραφέας και αφετέρου, βάσει των κυρίαρχων κοινωνικών, ιστορικών, πολιτικών και ιδεολογικών αντιλήψεων. Σε εισήγησή του με τίτλο: *Κριτική ανάλυση λόγου: δυνατότητες και προβλήματα εφαρμογής στη γλωσσοεκπαιδευτική διαδικασία*, στο Συνέδριο της Δράμας (2013)²¹ ο κύριος Μιχάλης εξαιρεί το ρόλο της ΚΑΛ στο μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας, καθώς καλλιεργείται στα παιδιά η δυνατότητα μετάλλαξης της υπερπληροφόρησης σε κριτική ανάγνωση και γνώση. Ειδικότερα, αναφέρεται ότι κατά την επεξεργασία των κειμένων η έμφαση δεν θα δίνεται στην απλή αποκωδικοποίηση των κειμένων και σε ερωτήσεις κατανόησης, αλλά στην

²⁰ Όσον αφορά στον κριτικό γραμματισμό προτείνονται οι ακόλουθοι λόγοι: παιδαγωγικός, γλωσσολογικός, κοινωνικοπολιτικός και εθνογραφικός. Η διάκριση αυτή έγινε με βάση τέσσερα κριτήρια: (α) τη νοηματοδότηση που κάνει ο κάθε λόγος στην έννοια του γραμματισμού, (β) τη θεώρηση της έννοιας της κριτικής ικανότητας, (γ) τους προτεινόμενους τρόπους διδασκαλίας και (δ) τα προβλήματα που εντοπίζονται από τους άλλους λόγους.

²¹ Τίτλος του Συνεδρίου: Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη, 1-3/11/2013.

ανάδειξη των αντιτιθέμενων απόψεων, στην κατανόηση και συζήτηση της επιχειρηματολογίας και της λογικής τους και ότι θα υπάρχει εστίαση στην κριτική διερεύνηση του κόσμου που κατασκευάζουν τα κείμενα. Τέλος, στις 25/9/2020, ο ερευνητής σε ομιλία του στο 5^ο Πανελλήνιο συνέδριο με τίτλο: *Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα: ανάπτυξη κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας και της καινοτομίας*, συμπεραίνει ότι η κριτική σκέψη καλλιεργείται μέσα από την καλλιέργεια της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, μέσα από την εξήγηση των γλωσσικών, δομικών επιλογών βάσει του συγκεκριμένου κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου, του αξιακού και ιδεολογικού πλέγματος των ατόμων και της κοινότητας, μέσω διαδικασιών ΚΑΛ.

Απόρροια όλων των ερευνών είναι η ανάγκη για επαναδιαπραγμάτευση του κριτικού γραμματισμού και αποτελεσματική χρήση του στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι περισσότερες έρευνες που έχουν γίνει αναφέρονται στο χάσμα που υπάρχει ανάμεσα στα σχολικά εγχειρίδια και στα ΑΠΣ, που προωθεί την επικοινωνιακή προσέγγιση σε συνδυασμό με τον κριτικό γραμματισμό. Έχοντας αυτό ως γνώμονα και βλέποντας τις θετικές επιδράσεις που επιφέρει η ΚΑΛ, διεξάγεται η έρευνα αυτή με σκοπό να πιστοποιηθούν ή και να διαψευστούν τα ευρήματα είτε παλιότερων ερευνών είτε των πλεονεκτημάτων που έχουν ως τώρα προαναφερθεί.

ΜΕΡΟΣ Β

Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η μεθοδολογική προσέγγιση του θέματος βασίζεται στην ποιοτική έρευνα. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήσαμε ποιοτική μέθοδο. Η επιλογή αυτή έγινε έναντι της ποσοτικής, γιατί δε μας ενδιαφέρει το πόσο συχνά εμφανίζεται το υπό εξέταση φαινόμενο, αλλά το είδος και ο χαρακτήρας του φαινομένου αυτού (Kvale, 1996: 67, όπως αναφέρεται στην Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008: 73). Οι ποιοτικές μέθοδοι επιστημονικής έρευνας χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν, να αποκωδικοποιήσουν, να μεταφράσουν και να αποδώσουν κάποιο νόημα σε ένα φαινόμενο (Mason 2011: 16). Η ποιοτική έρευνα είναι μια πλαισιωμένη δραστηριότητα, η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο. Συνίσταται σε ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών, οι οποίες μετασχηματίζουν τον κόσμο σε μια σειρά από αναπαραστάσεις του εαυτού, συμπεριλαμβανομένων των σημειώσεων πεδίου, των συνεντεύξεων, των συνομιλιών, των φωτογραφιών, των μαγνητοφωνήσεων και των σημειώσεων σε ημερολόγια (Denzin & Lincoln, 2005: 3, όπως αναφέρεται στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 11-12). Στην ποιοτική έρευνα ο ερευνητής

μπορεί να κατανοήσει με μεγαλύτερη ακρίβεια τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των συμμετεχόντων και να ερμηνεύσει τις κοινωνικές επιρροές που ενυπάρχουν σε αυτούς (Παπαγεωργίου, 1998:9-10). Για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας, η ποιοτική έρευνα θεωρείται καταλληλότερη στη διερεύνηση και στην κατανόηση των απόψεων και των εμπειριών των συμμετεχόντων, καθώς στηρίζεται σε δεδομένα από μικρό αριθμό ατόμων (Creswell, 2011: 72). Είναι η καταλληλότερη μέθοδος για να γίνουν κατανοητά τα βιώματα και οι εμπειρίες των συμμετεχόντων, καθώς και οι πρακτικές τους, επειδή παρουσιάζονται εναργέστερα τα πλαίσια μέσα στα οποία οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες εργάζονται. Επίσης η μέθοδος αυτή προσφέρεται για την προσέγγιση φαινομένων για τα οποία δε διαθέτουμε επαρκή γνώση ή είναι πολύπλοκα στη διερεύνησή τους, καθώς βοηθά να αναπτύξουμε μια πιο σύνθετη, λεπτομερή περιγραφή και κατανόηση του υπό διερεύνηση ζητήματος (Ισαρη, 2015). Στην παρούσα εργασία θα χρησιμοποιηθεί για να διερευνηθούν και να κατανοηθούν σε βάθος οι αντιλήψεις, πεποιθήσεις και εμπειρίες μιας ομάδας φιολόγων σε σχέση με την απόκτηση Γλωσσικής Επίγνωσης από τους μαθητές που φοιτούν στο Γυμνάσιο και Λύκειο, με σκοπό τη δημιουργία μιας αρτιότερης γνώσης για το υπό έρευνα φαινόμενο.

Η ποιοτική μας έρευνα έγινε προκειμένου να αξιολογήσουμε τη διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας μέσω ΚΑΛ σε σχολικές μονάδες Γυμνασίου και Λυκείου και να διερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών Δ. Ε. σχετικά με την εφαρμογή της ΚΑΛ στη σχολική τάξη. Ως μέθοδος συλλογής των ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη με δέκα εν ενεργεία εκπαιδευτικούς Γυμνασίου και Λυκείου, οι οποίοι διδάσκουν το μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας. Οι συνεντεύξεις ήταν προσωπικές, δηλαδή ο ερευνητής κάνει τις ερωτήσεις και καταγράφει τις απαντήσεις από ένα μόνο συμμετέχοντα κάθε φορά, παρόλο που η προσέγγιση αυτή είναι αρκετά χρονοβόρα (Creswell, 2011: 256). Η ποιοτική συνέντευξη ως μέθοδος συλλογής ερευνητικών δεδομένων ενδέχεται να είναι χρονοβόρα, όμως αποτελεί σημαντικό εργαλείο για έναν ερευνητή, ο οποίος διερευνά σε βάθος αντιλήψεις και απόψεις και προσπαθεί να κατανοήσει την πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει την ανθρώπινη εμπειρία (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 92-95).

Η χρήση της συνέντευξης στην έρευνα σηματοδοτεί μια μετατόπιση από την προσέγγιση των υποκειμένων ως απλών αντικειμένων χειρισμού, σε συμμετέχοντες και συμμετέχουσες που διαθέτουν γνώσεις και μπορούν να συμβάλλουν στην παραγωγή δεδομένων (kvalle, 1996: 11-12). Εμπεριέχει βέβαια προκαθορισμένες ερωτήσεις, όμως η διάταξή τους επιδέχεται τροποποίηση, καθώς κάποιες ερωτήσεις που φαίνονται κατάλληλες για έναν ερωτώμενο, ίσως να μην είναι κατάλληλες για κάποιον άλλον, ή να χρειάζεται να παραλειφθούν και να μπουν πρόσθετες ερωτήσεις (Robson, 2010: 321-323). Ειδικότερα επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία παρέχει στον ερευνητή την ευελιξία να τροποποιεί τις ερωτήσεις ανάλογα με την εξέλιξη της συνέντευξης (Mason, 2011: 171). Η ευελιξία αφορά στην τροποποίηση του περιεχομένου των

ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο, στην εμβάθυνση σε κάποια θέματα με συμμετέχοντες που κρίνονται κατάλληλοι, στη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις και στην πρόσθεση ή αφαίρεση ερωτήσεων ή θεμάτων για συζήτηση. Είναι βασικό πλεονέκτημα της ημιδομημένης συνέντευξης το γεγονός ότι, σε περίπτωση που ο ερευνητής θεωρήσει ότι οι απαντήσεις είναι ελλιπείς, δυσνόητες ή άσχετες με τους προβληματισμούς που έχει θέσει, έχει τη δυνατότητα να προσθέσει διευκρινιστικές ερωτήσεις ή να τροποποιήσει το αρχικό πλάνο ερωτήσεων (Babbie, 2011: 495). Με την ημιδομημένη συνέντευξη διερευνήθηκε καλύτερα η θέση των εκπαιδευτικών κάθε σχολικής μονάδας, καθώς υπήρξε μεγαλύτερη ευελιξία στη σειρά των ερωτήσεων και καταγράφηκαν απόψεις με μεγαλύτερη ελευθερία, στοχεύοντας στο να αναδειχθεί πάντα τι σημαίνει για αυτούς η εμπειρία για την οποία μιλούν (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008: 1). Επίσης μια τέτοιου είδους έρευνα καθιστά εφικτή την ερμηνεία των κοινωνικών καταστάσεων σε βάθος (Κυριαζή, 2009: 51).

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης ήταν ανοιχτού τύπου και αφορούσαν στις απόψεις των ερωτώμενων για την ένταξη του κριτικού γραμματισμού στη στοχοθεσία των Α.Π, ιδιαιτέρως για τις αντιλήψεις τους στην εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού στη διδασκαλία διαφημιστικών κειμένων. Επίσης διερευνήθηκε η αξιοποίηση της εμπειρίας των μαθητών μέσα από κείμενα της καθημερινής ζωής και του ευρύτερου κοινωνικού χώρου, καθώς και οι δραστηριότητες των εκπαιδευτικών προκειμένου οι μαθητές να ερμηνεύσουν κριτικά ένα κείμενο, λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο παράγεται. Διερευνήθηκε η αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας στο μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας και η χρησιμότητά της στη διδασκαλία των διαφημιστικών κειμένων, καθώς επίσης οι δεξιότητες που καλλιεργούνται στους μαθητές μέσα από το ιδεολογικό μοντέλο του κριτικού γραμματισμού. Κατά τη σύνταξη των ερωτήσεων της συνέντευξης, υπάρχουν έξι βασικά κριτήρια, που κάθε ερευνητής, οφείλει να λαμβάνει υπόψη. Οι ερωτήσεις πρέπει να είναι σχετικές με το θέμα, σύντομες, κατανοητές, απλές, διατυπωμένες με ακρίβεια και να μην κατευθύνουν την απάντηση (Babbie, 2011: 387-400). Σε αυτού του είδους τις ερωτήσεις οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες απαντούν στις ίδιες βασικές ερωτήσεις με την ίδια σειρά, αυξάνοντας κατά αυτόν τον τρόπο τη συγκρισιμότητα των απαντήσεων (Cohen & Manion 2008: 459-460). Οι ερωτήσεις μας ήταν σχετικές με την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της ΚΑΛ κατά τη διδασκαλία διαφημιστικών κειμένων. Έγινε, επίσης, προσπάθεια οι ερωτήσεις να είναι σύντομες, κατανοητές, απλές και διατυπωμένες με ακρίβεια. Τέλος αποφεύχθηκαν ερωτήσεις που πιθανόν θα κατεύθυναν την απάντηση. Κατά τη σύνταξη των ερωτήσεων θεωρήθηκε δόκιμο οι ερωτήσεις να αφορούν εμπειρίες, αντιλήψεις, στάσεις και όχι εξειδικευμένες γνώσεις, καθώς αποφεύχθηκε να έρθουν σε δύσκολή θέση οι εκπαιδευτικοί (Κάστορας & Μαυρουλέας 2002: 143-144).

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο η θεματική ανάλυση, μια

μέθοδος εύχρηστη στην ποιοτική έρευνα, ιδιαίτερα για νέους ερευνητές, καθώς περιέχει βασικές δεξιότητες που είναι χρήσιμες και για τη διεξαγωγή πιο εξειδικευμένων προσεγγίσεων ποιοτικής ανάλυσης (Clarke, Braun & Hayfield, 2015). Ειδικότερα είναι μια μέθοδος εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και θεματοποίησης επαναλαμβανόμενων θεματικών μοτίβων, δηλαδή θεμάτων που προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα. Ένα από τα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης ανάλυσης είναι η ευελιξία, καθώς επιτρέπει στον ερευνητή να προσδιορίσει ο ίδιος επιστημολογικά και θεωρητικά την ανάλυσή του, χωρίς να τον δεσμεύει σε συγκεκριμένες επιστημολογικές θέσεις. Οι Braun και Clarke (2006) προτείνουν συγκεκριμένα βήματα για τη διεξαγωγή της θεματικής ανάλυσης, τα οποία όμως δεν είναι απαραίτητο να υλοποιηθούν σε μια γραμμική πορεία. Αφορούν σε μια ευέλικτη διαδικασία κίνησης, επαναφοράς ή κυκλικότητας.

Στο πρώτο στάδιο της ανάλυσης ο ερευνητής εξοικειώνεται με τα δεδομένα που έχει συλλέξει. Αυτά τα δεδομένα τα αναγιγνώσκει προσεκτικά προκειμένου να βρει θέματα και μοτίβα τα οποία έχουν σημασία για το θέμα που ερευνά. Με τον τρόπο αυτό δημιουργεί μια πρώτη εικόνα αναφορικά με τα δεδομένα και καταγράφει τις αρχικές του ιδέες. Ο ερευνητής διαβάζει προσεκτικά το υλικό που έχει συλλέξει και εντοπίζει πληροφορίες για κάθε ερευνητικό ερώτημα. Η συγκέντρωση ομοειδών, ως προς το περιεχόμενο αποσπασμάτων, παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή να αντιπαραβάλει και να αναγνωρίσει εντός τους κοινά νοηματικά μοτίβα ή διαφοροποιήσεις (Τσιώλης, 2014: 269).

Στο δεύτερο στάδιο, ο ερευνητής κωδικοποιεί τα δεδομένα του. Συγκεκριμένα αποδίδει σε κάθε απόσπασμα του κειμένου ένα κωδικό, δηλαδή έναν εννοιολογικό προσδιορισμό. Ο κωδικός αυτός εκφράζει σύντομα το νόημα που δίνει ο ερευνητής στο συγκεκριμένο τμήμα των δεδομένων. (Brown & Clarke, 2012: 57; Willig, 2015: 161-162; Ισαρη & Πουρκός, 2015: 115). Σύμφωνα με τους Brown & Clarke (2012: 61) η διαδικασία αυτή πρέπει να είναι συστηματική και είναι πολύ σημαντική καθώς εντοπίζονται μονάδες νοήματος που συνδέονται μεταξύ τους, με αποτέλεσμα την οργάνωση των δεδομένων σε ομάδες που έχουν νόημα, σε σχέση πάντα με το ερευνητικό ερώτημα. Οι κωδικοί πρέπει να είναι περιεκτικοί (Miles & Huberman, 1994).

Στο τρίτο στάδιο ο ερευνητής συνδυάζει διαφορετικούς κωδικούς αναζητώντας πιθανά θέματα που προκύπτουν μέσα από τα δεδομένα. Κάποιοι κωδικοί σχηματίζουν κύρια θέματα, ενώ κάποιοι άλλοι υποθέματα. Τα θέματα συμπυκνώνουν ομάδες κωδικών και ενέχουν μεγαλύτερο βαθμό ερμηνείας από τους πιο περιγραφικούς κωδικούς (Langdridge, 2009). Ο ρόλος του ερευνητή στην αναζήτηση θεμάτων είναι ουσιαστικός καθώς καλείται να συνδέσει, να νοηματοδοτήσει, να κατανοήσει, να επιλέξει, να περιγράψει, να συμπεράνει και να ερμηνεύσει το ερευνητικό υλικό με βάση επιστημολογικές παραδοχές.

Το τέταρτο στάδιο ξεκινά όταν έχει αρχίσει να διαμορφώνεται ένα σύνολο πιθανών θεμάτων και περιλαμβάνει την επανεξέτασή τους, καθώς ενδέχεται κάποια από αυτά να μην στηρίζουν τα

δεδομένα ή επίσης να υπάρχει ποικιλία δεδομένων. Κάποια θέματα μπορεί να επικαλύπτονται, οπότε χρειάζεται να συγχωνευτούν σε ένα, ενώ κάποια άλλα χρειάζεται να διαχωριστούν σε ξεχωριστά θέματα. Για την εξέταση των θεμάτων υπάρχουν δύο βασικά κριτήρια. Αφενός εσωτερική ομογένεια και αφετέρου εξωτερική. Ειδικά τα δεδομένα εντός των θεμάτων πρέπει να παρουσιάζουν συνοχή μεταξύ τους με νόημα, ενώ θα πρέπει να υπάρχουν ξεκάθαροι και αναγνωρίσιμοι διαχωρισμοί ανάμεσα στα θέματα. Αυτό το στάδιο περιλαμβάνει δύο επίπεδα επανεξέτασης και βελτίωσης των θεμάτων. Στο πρώτο επίπεδο ο ερευνητής πρέπει να διαβάσει όλα τα αποσπάσματα για κάθε θέμα και να σκεφτεί αν φαίνεται να σχηματίζουν ένα συνεκτικό μοτίβο. Εάν συμβαίνει αυτό ο ερευνητής προχωρά στο δεύτερο επίπεδο αυτού του σταδίου. Αναλογίζεται εάν το θέμα από μόνο του είναι προβληματικό ή αν κάποια από τα αποσπάσματα των δεδομένων μέσα σε αυτό το θέμα απλά δεν ταιριάζουν εκεί. Σε αυτή την περίπτωση θα πρέπει να αναθεωρήσει το θέμα δημιουργώντας ένα νέο, ενώ πρέπει να βρει και ένα σημείο αναφοράς για τα αποσπάσματα τα οποία προς το παρόν δεν ταιριάζουν σε κάποιες από τις ήδη υπάρχουσες θεματικές κατηγορίες. Όταν ο ερευνητής βεβαιωθεί ότι τα υποψήφια θέματα συλλαμβάνουν επαρκώς το περίγραμμα των κωδικοποιημένων δεδομένων, δηλαδή όταν έχει διαμορφωθεί ένας θεματικός χάρτης, μπορεί να προχωρήσει στο δεύτερο επίπεδο αυτού του σταδίου. Εδώ αξιολογείται αν ο θεματικός χάρτης απεικονίζει τα νοήματα που περιλαμβάνονται σε ολόκληρο το ερευνητικό υλικό και εντοπίζονται μονάδες νοήματος που ενδεχομένως δεν είχαν συμπεριληφθεί στην αρχική κωδικοποίηση. Σε αυτήν την περίπτωση μπορεί να χρειαστεί να συμπεριληφθούν νέοι κωδικοί και θέματα (Patton, 1990).²²

Το πέμπτο στάδιο ξεκινά όταν έχει διαμορφωθεί ο θεματικός χάρτης των δεδομένων. Στη συγκεκριμένη φάση προσδιορίζεται η ουσία του κάθε θέματος και η διάσταση των δεδομένων που συλλαμβάνει. Για κάθε επιμέρους θέμα ο ερευνητής πρέπει να διεξάγει και να συγγράψει μια λεπτομερή ανάλυση, προσδιορίζοντας την ιστορία που κάθε θέμα απεικονίζει και τον τρόπο με τον οποίο κάθε θέμα εντάσσεται στο πλαίσιο της ευρύτερης συνολικής ιστορίας, που διαμορφώνεται από τα δεδομένα της έρευνας και σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα. Είναι απαραίτητο να διασφαλιστεί ότι δεν υπάρχει αλληλοεπικάλυψη μεταξύ των θεμάτων. Ο ερευνητής αναγνωρίζει την ύπαρξη υποθεμάτων, ιδιαίτερα χρήσιμα όταν πρόκειται για μεγάλα και περίπλοκα θέματα. Στο στάδιο αυτό ο ερευνητής αρχίζει να σκέφτεται τα ονόματα που θα δώσει στα διάφορα θέματα στην τελική ανάλυση.²³ Στο τέλος αυτού του σταδίου ο ερευνητής μπορεί να περιγράψει το σκοπό και το περιεχόμενο κάθε θέματος σε δύο προτάσεις.

Το τελευταίο στάδιο της θεματικής ανάλυσης ξεκινά όταν έχει συγκεντρωθεί το σύνολο των

²² Επειδή η κωδικοποίηση δεδομένων και η παραγωγή θεμάτων μπορεί να συνεχιστούν επ' άπειρον καθώς δεν υπάρχουν σαφείς οδηγίες σχετικά με το σημείο διακοπής, οι Lincoln & Guba (1985), συστήνουν η ανάλυση του ερευνητικού υλικού να σταματά όταν δεν αναδύεται καμία νέα πληροφορία με επιπρόσθετη ανάλυση δεδομένων.

²³ Τα ονόματα πρέπει να είναι περιεκτικά, ενδιαφέροντα και να δίνουν άμεσα στον αναγνώστη μια εικόνα σχετικά με το τι περιλαμβάνει το κάθε θέμα.

πλήρως επεξεργασμένων θεμάτων που προκύπτουν από το ερευνητικό υλικό και περιλαμβάνει την τελική ανάλυση και τη συγγραφή των ευρημάτων. Ο ερευνητής καλείται να διηγηθεί τη σύνθετη και περίπλοκη ιστορία των δεδομένων με τέτοιον τρόπο ώστε ο αναγνώστης να πείθεται για την αξία και την εγκυρότητα της ανάλυσής του. Η συγγραφή της ανάλυσης χρειάζεται να παρέχει μια συνεκτική, ενδιαφέρουσα και λογική ιστορία, που να συνδέει τα δεδομένα εντός και μεταξύ των θεμάτων. Εκτίθενται πρώτα τα θέματα-ιδιότητες που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα. Το κάθε θέμα παρουσιάζεται ξεχωριστά και αναδεικνύεται το περιεχόμενο βάσει των ιδιαιτέρων πτυχών που προέκυψαν κατά την ανάλυση των δεδομένων. Αναδεικνύονται επίσης ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις ή διακυμάνσεις που χαρακτηρίζουν το κάθε θέμα. Στο στάδιο αυτό παρατίθενται αποσπάσματα από τα κείμενα των συνεντεύξεων προκειμένου να τεκμηριωθούν τα ευρήματα και να φανεί πώς αναδεικνύονται τα θέματα. Κατά την έκθεση των ευρημάτων πρέπει να καταδειχθεί ο θεματικός χάρτης που προέκυψε κατά την ανάλυση (Τσιώλης, 2018: 121-123).

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάστηκαν με τη μορφή αφηγηματικής συζήτησης, στην οποία συνοψίζονται λεπτομερώς τα ευρήματα από την ανάλυση των δεδομένων και με βάση τρεις άξονες. Ο πρώτος άξονας αφορά στην εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού και της ΚΑΛ στη διδασκαλία των διαφημιστικών κειμένων στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Ο δεύτερος άξονας αναφέρεται στον τρόπο διδασκαλίας των κειμένων διαφημιστικού λόγου της Νεοελληνικής γλώσσας στη Δ. Ε. και στις διαφοροποιήσεις που υφίστανται μέσω της αξιοποίησης της κριτικής ανάλυσης των διαφημιστικών κειμένων και ο τρίτος άξονας περιγράφει τις δεξιότητες, που καλλιεργούνται στους μαθητές από την εφαρμογή της ΚΑΛ στη διδασκαλία των διαφημιστικών κειμένων.

Στο εμπειρικό μέρος προτείνουμε ένα διδακτικό σενάριο, το οποίο θα αναλυθεί με τη μέθοδο της αξιολόγησης σεναρίου. Η αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού σεναρίου είναι άμεσα συνδεδεμένη με τα χαρακτηριστικά συγγραφής ενός σεναρίου και με την ποιοτική και αποτελεσματική μάθηση, ώστε να επιτυγχάνεται το μέγιστο αποτέλεσμα με οικονομία δυνάμεων εκ μέρους του μαθητή. Ένα εκπαιδευτικό σενάριο πρώτιστα πρέπει να ικανοποιεί τις προδιαγραφές ενός σχολικού κειμένου (περιεχόμενο, δομή, μορφή), το οποίο να διευκολύνει το μαθητή μέσα από έντυπα και ψηφιακά μέσα να αποκτήσει γνώσεις, να καλλιεργήσει δεξιότητες, στάσεις και αξίες και να επικοινωνήσει με τα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας αποκτώντας γλωσσική και κοινωνική ικανότητα ανάλογα με τις περιστάσεις επικοινωνίας (Κουστογιάννης, 2013).

Σε μια διδακτική πρόταση αξιολογούνται τα συστατικά στοιχεία με βάση κάποιους άξονες, π.χ. κατάλληλη διατύπωση στόχων, συμφωνία με σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές -στην προκειμένη περίπτωση ΚΑΛ-, χρήση ψηφιακής τεχνολογίας, πολυτροπικότητα κ.λ.π. (Αλεξίου, κ.α., 2012). Η διδακτική μας πρόταση αφορά στη διδασκαλία διαφημιστικών κειμένων στο Γυμνάσιο και συγκεκριμένα στην Α' τάξη. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν τη διδακτική πρόταση

εστιάζοντας: α) Στα σημεία του σεναρίου που ευνοούν τη διδασκαλία με βάση τον κριτικό γραμματισμό, ή το αντίθετο β) στις δυσκολίες εφαρμογής της διδακτικής πρότασης στο Γυμνάσιο ή στο Λύκειο και γ) στις αλλαγές που ενδεχομένως θα έκαναν οι εκπαιδευτικοί με βάση την εμπειρία που διαθέτουν στο χώρο της Δ.Ε.

ΜΕΡΟΣ Γ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΚΑΛ & ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΩΝ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ ΣΤΗΝ Α΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Στο τρίτο μέρος της παρούσας εργασίας, το εμπειρικό, παρουσιάζεται μια διδακτική πρόταση, που στηρίζεται στις αρχές της ΚΑΛ και ακολουθεί το μοντέλο των πολυγραμματισμών. Η πρόταση διδασκαλίας μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα τμήμα 20 μαθητών της Α΄ τάξης Γυμνασίου, στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής γλώσσας. Με αφορμή την 4^η ενότητα του σχολικού εγχειριδίου με τίτλο: «Φροντίζω για τη διατροφή και την υγεία μου» και το κείμενο: «Είμαστε ό,τι τρώμε», που θα έχουμε συζητήσει με τα παιδιά ως αφορμή, θα ασχοληθούμε με την κριτική ανάλυση και άλλων διαφημιστικών κειμένων.

1.1. Γενικοί στόχοι της διδακτικής πρότασης

Η έννοια του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών σε συνδυασμό με την ανάπτυξη των πολιτισμικών σπουδών οδήγησαν σε ένα ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο τον κριτικό γραμματισμό μέσα στο οποίο γίνεται η προσέγγιση του μαθήματος της γλώσσας (Ντίνας & Γώτη, 2016: 33-35). Η πρότασή μας βασίζεται στο μοντέλο των πολυγραμματισμών και έχει σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης στον διαφημιστικό λόγο, που συναντάται σε τηλεοπτικές διαφημίσεις. Ευελπιστούμε οι μαθητές μας να γίνουν κριτικοί αποδέκτες των διαφημιστικών μηνυμάτων και να ευαισθητοποιηθούν απέναντι σε θέματα υγείας. Επιλέξαμε να μελετήσουμε τον διαφημιστικό λόγο σε κείμενα μαζικής κουλτούρας, στα οποία ανήκουν και οι τηλεοπτικές διαφημίσεις, καθώς έρευνες των τελευταίων ετών τονίζουν τον καθοριστικό τους ρόλο στην ανάπτυξη του γραμματισμού των μαθητών και ιδιαίτερα στην καλλιέργεια της κριτικής γλωσσικής τους επίγνωσης. Με την αξιοποίησή τους στη διδασκαλία, συνδέουμε την καθημερινή εμπειρία των μαθητών με τη σχολική γνώση (Στάμου, 2012: 19-23). Από την ανάλυση των διαφημιστικών

κειμένων οι μαθητές θα επιχειρήσουν να κωδικοποιήσουν τα μηνύματα που αυτές εκπέμπουν. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές από μικρή ηλικία θα διαμορφώσουν κριτική στάση απέναντι στον διαφημιστικό λόγο και αργότερα μια ορθολογική καταναλωτική συμπεριφορά (Αμαραντίδου, Μούσιου-Μυλωνά & Ντίνας, 2014: 10).

Προτείνουμε το μοντέλο των πολυγραμματισμών να συνδυαστεί με την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση στη διδασκαλία, στην οποία οι μαθητές εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία δυναμικότερα. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποτελεί τη διδακτική έκφραση της προβληματικής του σύγχρονου σχολείου, το οποίο επιδιώκει να αναπτύξει τον ολοκληρωμένο και αυτόνομο δημοκρατικό πολίτη, που θα αισθάνεται και θα λειτουργεί ως συνυπάρχων και θα είναι ικανός, μέσα από την εκπαίδευση, όχι μόνο να ανταποκρίνεται δημιουργικά και με αποτελεσματικότητα στις προκλήσεις των ραγδαίων και απρόβλεπτων εξελίξεων της πολυπολιτισμικής κοινωνίας και της παγκοσμιοποιούμενης οικονομίας της εποχής μας, αλλά και να δρα, ατομικά και συλλογικά, στη διαμόρφωση του κοινωνικού γίνεσθαι, με κριτήρια τα ατομικά δικαιώματα και την κοινωνική δικαιοσύνη. Θεωρητική στήριξη στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία προσφέρουν τόσο η κοινωνική θεωρία μάθησης, που τονίζει τις αναπτυξιακές δυνατότητες της συλλογικής δράσης, όσο και η μετανεωτερική επιστημολογία, που θεωρεί τη γνώση κοινωνική κατασκευή, προσδιοριζόμενη από τις συνθήκες του ιστορικο-πολιτισμικού πλαισίου. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται στην ενεργοποίηση της μαθητικής συμμετοχής, που επιφέρει η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η οποία με τον τρόπο αυτό οδηγεί άμεσα στη βελτίωση της σχολικής μάθησης και της κοινωνικής συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 2007). Πρόκειται για την εκπαιδευτική πρακτική, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός οργανώνει τους μαθητές να εργάζονται από κοινού σε μικρές ομάδες. Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν υπάρχει μία αλλά περισσότερες ομαδοσυνεργατικής έμπνευσης μέθοδοι διδασκαλίας με πολλές εφαρμογές και παραλλαγές, ανάλογα με τον εμπνευστή και εισηγητή της καθεμιάς, τη χώρα στην οποία εφαρμόζεται, το ηλικιακό επίπεδο της τάξης, το διδασκόμενο αντικείμενο, την πολύ-ηλικιακή ή μη σύνθεση της τάξης.(Δερβίσης, 1998). Προτείνεται η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση για δύο βασικούς λόγους. Αφενός διότι προωθεί την κοινωνικοποίηση του μαθητή και τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας και αφετέρου διότι εξασφαλίζει με αυθεντικό τρόπο συνθήκες βιωματικής μάθησης (Ματσαγγούρας, 2002: 20-29).

1.2. Εφαρμογή του μοντέλου των πολυγραμματισμών

1.2.1. Τοποθετημένη πρακτική

Κοινό γνώρισμα του μοντέλου των πολυγραμματισμών και της σχολικής αναπλαισίωσης είναι ο

στόχος που αφορά στην αξιοποίηση της καθημερινής εμπειρίας των μαθητών (Τσάμη κ.ά , 2016: 103). Σύμφωνα με τις έρευνες των Fterniati, Archakis, Tsakona & Tsami (2003), οι μαθητές δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα κείμενα μαζικής κουλτούρας και οι διαφημίσεις βρίσκονται υψηλά στις προτιμήσεις τους (Fterniati, Archakis, Tsakona & Tsami, 2003, όπως αναφέρεται στο Τσάμη κ.ά , 2016: 104). Στο πρώτο στάδιο της τοποθετημένης πρακτικής ζητάμε από τους μαθητές να επιλέξουν και να φέρουν στην τάξη πολυτροπικά διαφημιστικά κείμενα από εφημερίδες, περιοδικά ή από το διαδίκτυο, που αναφέρονται στην υγιεινή διατροφή και συγκεκριμένα στη μεσογειακή διατροφή. Τους προτρέπουμε να παρουσιάσουν τα κείμενα στην ολομέλεια της τάξης και να αναφέρουν τους λόγους που επέλεξαν αυτές τις διαφημίσεις. Στη συνέχεια με αφορμή αυτά τα διαφημιστικά κείμενα, αλλά και το κείμενο του σχολικού εγχειριδίου *Είμαστε ό,τι τρώμε* μπορούμε να ξεκινήσουμε μια συζήτηση με τους μαθητές σχετικά με την έννοια της μεσογειακής διατροφής. Τους ρωτάμε αν τη γνωρίζουν, πόσο συχνά τρώνε ένα καλό πρωινό, πώς αντιδρούν οι γονείς τους όταν αντί να τρώνε σπιτικό φαγητό επιλέγουν τις τροφές των φαστφούντ. Συζητάμε τέλος την προσωπική τους άποψη για το θέμα αυτό. Εστιάζουμε σε τυχόν ανησυχίες τους σχετικά με τον κίνδυνο που διατρέχουν να γίνουν παχύσαρκα αν τρώνε συνέχεια τροφές των φαστφούντ. Κάνουμε διερευνητικές ερωτήσεις για να διαπιστώσουμε αν έχουν μειώσει τα λίπη και τη ζάχαρη στη διατροφή τους. Επίσης αν συνειδητοποιούν τη σημασία του καλού πρωινού για την υγεία τους και λοιπά τέτοια ερωτήματα και προβληματισμούς σε σχέση με το θέμα.

Στη συνέχεια ρωτάμε τους μαθητές αν έχουν παρακολουθήσει τηλεοπτικές ή διαδικτυακές διαφημίσεις για τη διατροφή και τους προτρέπουμε να μας τις περιγράψουν και να αναφέρουν τα συναισθήματα που τους προκάλεσαν. Έτσι το μάθημα δεν είναι στατικό, αλλά διαρκώς εξελίσσεται, διαφοροποιείται, αλλά και διαμορφώνεται, καθώς οι μαθητές βήμα -βήμα αποκτούν περισσότερες πληροφορίες γύρω από τη γλώσσα και το λόγο (Λάμπρου, 2013: 65). Ολοκληρώνοντας τη συζήτηση, προβάλλουμε στην τάξη τρεις διαφημίσεις που έχουμε επιλέξει, οι οποίες έχουν ως θέμα τους τη μεσογειακή διατροφή. Οι διαφημίσεις αυτές έχουν ως πρωταγωνιστές γνωστά άτομα από το χώρο του αθλητισμού και της ιατρικής.

Διαφήμιση Α

Το πρώτο διαφημιστικό κείμενο έχει ως πρωταγωνίστρια μια γνωστή γυμνάστρια και youtuber, την Ελένη Πετρουλάκη. Ο τίτλος της διαφήμισης είναι: «*Το πρωινό και το δεκατιανό της Ελένης Πετρουλάκη*». Η πρωταγωνίστρια βρίσκεται στην κουζίνα του σπιτιού της και έχει μπροστά της διάφορα πιάτα. Κοιτά την κάμερα και μιλά για το μεσογειακό πρωινό και το δεκατιανό: «*Τι τρώω εγώ από το πρωινό μέχρι και το μεσημεριανό; Τα πέντε γεύματα της ημέρας είναι πολύ σημαντικά για να ελέγξουμε το βάρος μας. Ανά τρεις ώρες πρέπει να τρώμε κάτι. Οι παραλλαγές που κάνω είναι ψωμί ολικής άλεσης, τυρί άπαχο και βραστή γαλοπούλα, ή ψωμί ολικής άλεσης, φιλέτο σολομού,*

μαρούλι και λίγο ελαιόλαδο. Για δεκατιανό ένα φρούτο ή μπάρα δημητριακών, ή ένα γιαούρτι. Αν έχω τάση για γλυκό, ξηρά φρούτα ή ζελέ φρούτων. Με αυτά τα γεύματα έχω το αίσθημα του κορεσμού και δεν πέφτω με τα μούτρα στο μεσημεριανό». <https://www.youtube.com/watch?v=zwxG5ZT-x1Q>

Διαφήμιση Β

Το δεύτερο διαφημιστικό κείμενο έχει ως πρωταγωνιστή το γνωστό λοιμωξιολόγο Σωτήρη Τσιόδρα. Το μήνυμα προβλήθηκε στην τηλεόραση στο πλαίσιο της ενημέρωσης του κυρίου Τσιόδρα για την πανδημία Covid -19. Η λεζάντα του μηνύματος είχε τον τίτλο: «Ο Τσιόδρας συστήνει τη μεσογειακή διατροφή». Το διαφημιστικό μήνυμα ξεκινά με τον κύριο Τσιόδρα να μιλά: «Θεωρήστε αυτήν την περίοδο, πέρα των άλλων δυσκολιών που περνάμε, ως μια μοναδική ευκαιρία να βελτιώσουμε τις διατροφικές μας συνήθειες, καθώς υπάρχει χρόνος για προετοιμασία σπιτικών φαγητών και υγιεινών γευμάτων και συγκέντρωση της οικογένειας γύρω από το τραπέζι. Υπάρχει ένας διατροφικός οδηγός, ο οποίος βασίζεται στην ελληνική παραδοσιακή διατροφή, που αποτελεί εκδοχή της παραδοσιακής μεσογειακής διατροφής. Μιλά για πολύ νερό, λαχανικά, φρούτα, δημητριακά ολικής άλεσης, γαλακτοκομικά προϊόντα χαμηλά σε λιπαρά, περιορισμό της κατανάλωσης κόκκινου κρέατος, επιλογή άπαχων μερών, θαλασσινών και ψαριών, συχνή κατανάλωση οσπρίων και χρήση ελαιόλαδου ως πρώτη επιλογή. Επίσης περιορισμός κατανάλωσης ζάχαρης, αλατιού και προϊόντων που τα περιέχουν και τέλος καθημερινή άσκηση». https://www.youtube.com/watch?v=Xd_6qQ1iYe8

Διαφήμιση Γ

Το τρίτο διαφημιστικό κείμενο αποτελείται από ένα βίντεο με εικόνες υγιεινών προϊόντων, το οποίο έχει δημιουργήσει η κλινική διατροφολόγος Πηνελόπη Δουβόγιανη, με τίτλο: «Βάζουμε χρώμα στη διατροφή μας». Το βίντεο ξεκινά με τη λεζάντα: «Τα λαχανικά ανάλογα με το χρώμα τους είναι πλούσια σε διαφορετικά θρεπτικά συστατικά», ενώ η μουσική που το πλαισιώνει κινητοποιεί τις αισθήσεις. Συγκεκριμένα οι τροφές ομαδοποιούνται σε πέντε κύκλους ανάλογα με το χρώμα τους. Ο πρώτος κύκλος περιλαμβάνει κόκκινα λαχανικά και φρούτα όπως καρπούζι, φράουλα, ρόδι, ντομάτα, τα οποία βρίσκονται εντός του κύκλου, ενώ υπάρχει η λεζάντα με τίτλο: «Αντικαρκινική δράση». Ο δεύτερος κύκλος περιλαμβάνει πράσινα λαχανικά και φρούτα όπως αγγούρι, ακτινίδια, τα οποία βρίσκονται εντός του κύκλου, ενώ υπάρχει η λεζάντα με τίτλο: «Αντιγηραντική δράση». Ο τρίτος κύκλος περιλαμβάνει μωβ λαχανικά και φρούτα όπως μελιτζάνα, παντζάρι, μούρα κ.λ.π. τα οποία βρίσκονται εντός του κύκλου, ενώ υπάρχει η λεζάντα με τίτλο: «Αντιοξειδωτική δράση». Ο τέταρτος κύκλος περιλαμβάνει κίτρινα λαχανικά και φρούτα όπως πορτοκάλι, ανανά, πεπόνι, λεμόνι, κ.λ.π. τα οποία βρίσκονται εντός του κύκλου, ενώ υπάρχει η λεζάντα με τίτλο: «Πλούσια σε Βιταμίνη C». Ο πέμπτος κύκλος περιλαμβάνει λευκά λαχανικά και φρούτα όπως κουνουπίδι,

σκόρδο, μανιτάρι κ.λ.π. τα οποία βρίσκονται εντός του κύκλου, ενώ υπάρχει η λεζάντα με τίτλο: «*Καρδιαγγειακή υγεία*». Η μη λεκτική διαφήμιση ολοκληρώνεται με το σύνθημα: «*Για καλύτερη υγεία, επέλεξε να καταναλώνεις καθημερινά, διαφορετικά χρώματα από φρούτα και λαχανικά*».
<https://www.youtube.com/watch?v=XkTnEGZN2M>

1.2.2 Ανοικτή διδασκαλία

Τη δεύτερη διδακτική ώρα πηγαίνουμε με τους μαθητές μας στο εργαστήριο Η/Υ. Τους χωρίζουμε σε τέσσερις ομάδες των πέντε ατόμων και η κάθε ομάδα παίρνει τη θέση της σε έναν Η/Υ. Ένας μαθητής αναλαμβάνει το ρόλο του γραμματέα και όλοι μαζί μπαίνουν στο διαδίκτυο και συγκεκριμένα στο youtube και παρακολουθούν το βίντεο με τη διαφήμιση από τις παραπάνω που η κάθε ομάδα έχει αναλάβει να αναλύσει. Δύο ομάδες αναλύουν την ίδια διαφήμιση. Τους μοιράζουμε το σχετικό φύλλο εργασίας και ο γραμματέας αναλαμβάνει να γράψει στον κειμενογράφο τις απαντήσεις που θα δώσει από κοινού η ομάδα του, προκειμένου να τις παρουσιάσει στο σύνολο της τάξης. Οι σχετικές δραστηριότητες προκύπτουν από ερωτήσεις σχετικά με τον ομιλητή-πομπό, τον αποδέκτη, το σκοπό που επιδιώκει ο συγγραφέας του μηνύματος. Σύμφωνα με την Κατσαρού (2015) η ανάπτυξη του γραμματισμού μπορεί να γίνει μέσα από ερωτήσεις π.χ. *ποιος μιλάει, σε ποιον, τι σκοπό έχει*. Οι μαθητές καλούνται να βρουν τεχνικές που προσφέρουν συνοχή στο γραπτό, να εντοπίσουν λεξιλογικές και γραμματικές χρήσεις από το συγγραφέα, που ταιριάζουν σε συγκεκριμένα κειμενικά είδη, παραγωγή γραπτού λόγου και πρόσληψη προφορικού κειμένου.

Διαφήμιση 1^η

- α) Ποιο είναι το κεντρικό πρόσωπο της διαφήμισης; Το γνωρίζετε;
- β) Μπορείτε να περιγράψετε το χώρο στον οποίο βρίσκεται το κεντρικό πρόσωπο της διαφήμισης;
- γ) Ποια ιστορία αφηγείται; Σε ποιο χρόνο βρίσκονται τα ρήματα της αφήγησης; Τι επιτυγχάνεται με αυτό;
- δ) Ποιος είναι ο δέκτης της διαφήμισης; Από πού το καταλαβαίνετε;

Διαφήμιση 2^η

- α) Ποιο είναι το κεντρικό πρόσωπο της διαφήμισης; Το γνωρίζετε;
- β) Σε ποια συναισθηματική κατάσταση βρίσκεται; Από πού το συμπεραίνετε αυτό;
- γ) Σε ποια πρόσωπα και σε ποιες εγκλίσεις βρίσκονται τα ρήματα στην αφήγησή του; Τι αποτέλεσμα έχουν οι γλωσσικές αυτές επιλογές στο δέκτη της διαφήμισης;
- δ) Εντοπίστε τα επίθετα του διαφημιστικού κειμένου και προσπαθήστε να εξηγήσετε τη λειτουργία

τους.

Διαφήμιση 3^η

- α) Ποιο πρόσωπο είχε την πρωτοβουλία του βίντεο της διαφήμισης;
- β) Ποια είναι η λειτουργία των λεζάντων στη διαφήμιση;
- γ) «Για καλύτερη υγεία, επέλεξε να καταναλώνεις καθημερινά, διαφορετικά χρώματα από φρούτα και λαχανικά»: Εξηγήστε τη μορφή και τη λειτουργία της προστακτικής σε αυτή τη φράση.
- δ) Ποια γλωσσική διαφορά υπάρχει ανάμεσα στις λεζάντες και στο απόφθεγμα; Τι επιτυγχάνει η διαφήμιση στον αποδέκτη;

Αυτές είναι κάποιες ενδεικτικές δραστηριότητες ανοιχτής διδασκαλίας με τις οποίες επιχειρούμε να κατανοήσουμε τη λειτουργία των γλωσσικών στοιχείων και τους μηχανισμούς που συμβάλλουν στο να οργανωθεί, να συσταθεί και να γίνει κατανοητό ένα κειμενικό είδος (Φτερνιάτη, 2010). Μετά την ολοκλήρωση της φάσης αυτής, την επόμενη διδακτική ώρα, ζητάμε από τις ομάδες να παρουσιάσουν τις δραστηριότητές τους στο σύνολο της τάξης και ακολουθεί συζήτηση με όλους τους μαθητές σχετικά με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις εργασίες τους.

1.2.3. Κριτική πλαισίωση²⁴

Την τέταρτη διδακτική ώρα πηγαίνουμε πάλι στο εργαστήριο Η/Υ για να συνεχίσουμε με το στάδιο της κριτικής πλαισίωσης. Οι μαθητές χωρίζονται στις ομάδες τους και παρακολουθούν για μια ακόμη φορά στο youtube τη διαφήμιση που έχει αναλάβει η κάθε ομάδα. Αυτή τη φορά ορίζουμε ένα άλλο παιδί ως γραμματέα της ομάδας ώστε οι ρόλοι να εναλλάσσονται. Τους μοιράζουμε τα επόμενα φύλλα εργασίας που περιέχουν δραστηριότητες που προκύπτουν από ερωτήσεις κριτικής πλαισίωσης με τις οποίες επιχειρούμε να αναδείξουμε την κοινωνικοπολιτισμική λειτουργία διαφημιστικού κειμένου με διατροφικό περιεχόμενο.

Διαφήμιση 1^η

- α) Με ποιες φράσεις η πρωταγωνίστρια συμβάλλει στην προώθηση της μεσογειακής διατροφής;
- β) Γιατί πιστεύετε ότι επιλέγεται μια νέα, όμορφη και καλαίσθητη διάσημη γυμνάστρια για να πρωταγωνιστήσει σε αυτό το διαφημιστικό κείμενο; Έχει αυτό σχέση με το κοινό στο οποίο απευθύνεται;
- γ) Σας προβλημάτισε κάτι στη συγκεκριμένη διαφήμιση; Δικαιολογήστε με λίγα λόγια την

²⁴ Κριτική πλαισίωση – αποστασιοποίηση από το αντικείμενο μελέτης, υποψιασμένη σύνδεση με το κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενο

απάντησή σας. Ο εκπαιδευτικός σε περίπτωση που διαπιστώσει ότι οι μαθητές δυσκολεύονται να απαντήσουν τους βοηθά με ένα παράδειγμα π.χ. Στην εικόνα της διαφήμισης υπάρχουν δύο προϊόντα με ετικέτα. Πρόκειται για το ελαιόλαδο *ALTIS* και τα δημητριακά *FITNESS*. Άραγε η διαφήμιση στοχεύει αμιγώς στην προβολή της μεσογειακής διατροφής ή εξυπηρετεί τους στόχους των συγκεκριμένων εταιρειών;

Διαφήμιση 2^η

- α) Ποιος είναι ο πομπός της διαφήμισης; Τι εντύπωση σας κάνει;
- β) Σε ποιο θέμα νομίζει ότι αναφέρεται η διαφήμιση, κάποιος, που βλέπει τον κύριο Τσιόδρα, χωρίς να τον ακούει; Σε τι αναφέρεται στην πραγματικότητα; Με ποια φράση το αντιλαμβάνεστε αυτό; Τι εντύπωση σας προκαλεί αυτή η επιλογή;
- γ) Τι συναισθήματα σας προκαλεί η διαφήμιση; Πώς επηρεάζει την κοινή γνώμη για τη μεσογειακή διατροφή ένας λοιμωξιολόγος ειδικός για την πανδημία Covid -19;

Διαφήμιση 3^η

- α) Η διαφήμιση ξεκινά με μουσική. Πώς σας φαίνεται αυτή η έναρξη και πώς σας προδιαθέτει για αυτό που θα ακολουθήσει;
- β) Ποιο είναι το σλόγκαν-σύνθημα της διαφήμισης; Σας φαίνεται πετυχημένο; Δικαιολογήστε την απάντησή σας.
- γ) Τι συναισθήματα σας προκαλούνται από αυτή τη διαφήμιση για τον ιδιαίτερο ρόλο που παίζει το χρώμα κάθε φρούτου και λαχανικού στο ανοσοποιητικό σύστημα; Προβληματίζεστε για το αν θα πρέπει να αλλάξετε τις διατροφικές σας συνήθειες και να βάλετε τη μεσογειακή διατροφή στην καθημερινότητά σας;

Μετά την ολοκλήρωση της φάσης αυτής, την πέμπτη διδακτική ώρα ζητάμε από τις ομάδες να παρουσιάσουν τις δραστηριότητες τους στο σύνολο της τάξης και ακολουθεί συζήτηση με όλους τους μαθητές σχετικά με τα θέματα της κριτικής πλαισίωσης. Συγκεκριμένα συζητάμε με τους μαθητές ποια από τις τρεις διαφημίσεις τους άρεσε περισσότερο και γιατί. Επίσης ποια στοιχεία τους άρεσαν ή το αντίθετο και ποια από τις τρεις θεωρούν πως τα πληροφορεί για το σκοπό για τον οποίο έγινε. Τέλος ζητάμε από τα παιδιά να αξιολογήσουν το γεγονός ότι πομπός μιας διαφήμισης με διατροφικό περιεχόμενο είναι ένας πολύ γνωστός λοιμωξιολόγος, ο οποίος είναι επικεφαλής των ομάδων αντιμετώπισης της πανδημίας Covid -19. Με αφορμή την τρίτη διαφήμιση, συζητάμε για το σκοπό που δημιουργήθηκε από τη διατροφολόγο, αν ήταν αμιγώς ενημερωτικός για την υγιεινή διατροφή ή αν έμμεσα γίνεται κάποια προβολή του γραφείου της προκειμένου να αναζητήσει πελάτες.

1.2.4. Μετασηματισμένη πρακτική²⁵

Την τελευταία διδακτική ώρα(6^η) οι ομάδες των μαθητών καλούνται να συγγράψουν σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, ένα διαφημιστικό κείμενο με θέμα τη μεσογειακή διατροφή. Συγκεκριμένα ζητάμε από τους μαθητές να διαφημίσουν προϊόντα μεσογειακής διατροφής. Κάθε ομάδα θα αναλάβει και μια διαφορετική δραστηριότητα π.χ. η πρώτη ομάδα θα ετοιμάσει μια αφίσα με την πυραμίδα της μεσογειακής διατροφής. Η δεύτερη ομάδα θα ηχογραφήσει στο κινητό ένα μήνυμα για τη μεσογειακή διατροφή, για να παρουσιαστεί στο ραδιόφωνο. Η τρίτη ομάδα μπορεί να δραματοποιήσει τη διαφήμιση αυτή, με ένα βίντεο με τις ομάδες των φρούτων και των λαχανικών ανάλογα με το χρώμα τους και να το παρουσιάσει σε ένα τοπικό κανάλι ή να το ανεβάσει στην ιστοσελίδα του σχολείου. Η τέταρτη ομάδα μπορεί να συντάξει μια ηλεκτρονική πρόσκληση σε τηλεδιάσκεψη για τη μεσογειακή διατροφή, που ενδέχεται να δημοσιευτεί στην ηλεκτρονική σχολική εφημερίδα. Πριν τα παιδιά αρχίζουν να ετοιμάζουν τις δραστηριότητές τους μπορούμε να τα προτρέψουμε να χρησιμοποιήσουν σλόγκαν με διατροφικό περιεχόμενο στα διαφημιστικά τους κείμενα π.χ. «Όλοι μαζί ενάντια στο γρήγορο φαγητό», «Ας ξεκινήσουμε την ημέρα μας με ένα πλούσιο σε βιταμίνες πρωινό» κ.λ.π. Μπορούμε επίσης να διοργανώσουμε και ένα διαγωνισμό καλύτερου σλόγκαν για τη δράση υπέρ της μεσογειακής διατροφής (Αμαραντίδου, κ.α. 2014:20). Το καλύτερο σλόγκαν θα επιλεγεί με ψηφοφορία, μετά την παρουσίαση των δραστηριοτήτων. Μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων ακολουθεί η παρουσίασή τους στο σύνολο της τάξης και ο διαγωνισμός. Εάν υπάρχει δυνατότητα μπορούμε σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων να πραγματοποιήσουμε αυτή τη δράση κάποια στιγμή στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, προκειμένου να τη δουν όλοι οι μαθητές του σχολείου, ή να καλέσουμε τους μαθητές να την παρακολουθήσουν μέσα από την πλατφόρμα της Webex, με την οποία συμμετέχουν στη σύγχρονη διδασκαλία.

Η διδακτική μας πρόταση συμβάλλει στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού των μαθητών, καθώς τους εμπλέκει ενεργά στο μάθημα, προωθεί την κριτική γλωσσική τους επίγνωση με την ανάλυση των γλωσσικών επιλογών και τους αφήνει περιθώρια για αυτενέργεια και δημιουργικότητα, με τις δραστηριότητες της μετασηματισμένης πρακτικής, διαχέοντας τα αποτελέσματα της δράσης στην ευρύτερη κοινωνία.

²⁵ Μετασηματισμένη πρακτική–επέκταση της γνώσης και αναζήτηση αναλογιών σε άλλα πλαίσια/πολιτισμικά περιβάλλοντα

ΜΕΡΟΣ Δ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

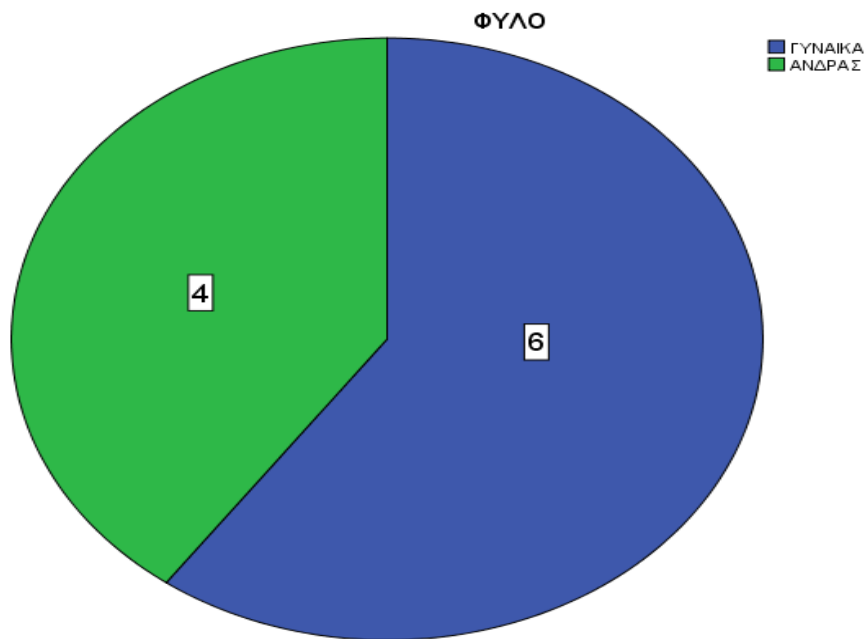
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1.1. Μέθοδος συλλογής δεδομένων

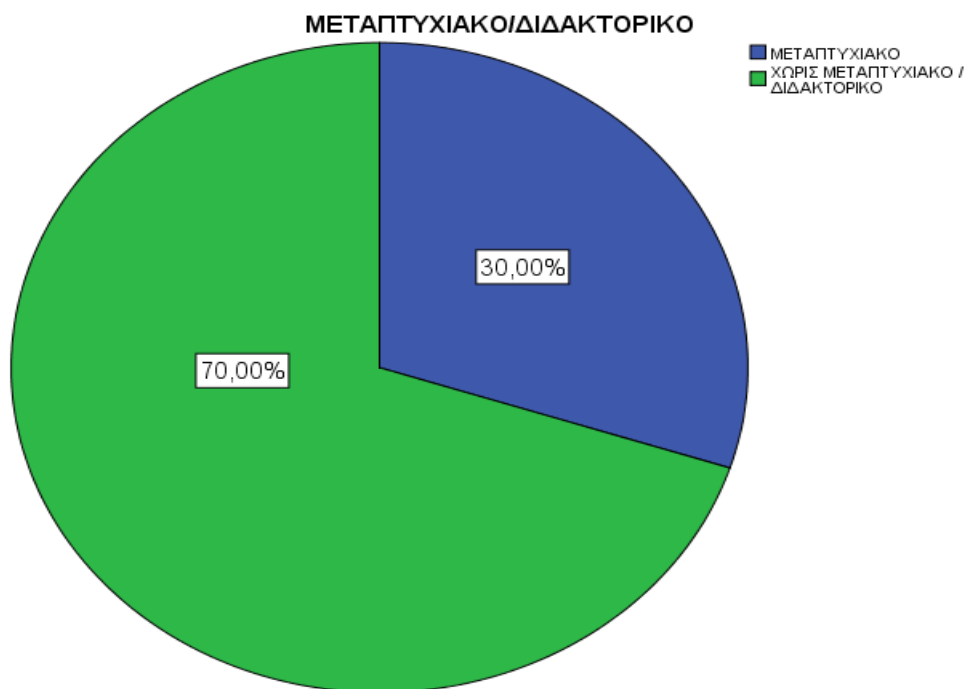
Διεξήχθη ποιοτική έρευνα, η οποία θεωρείται καταλληλότερη όταν η έρευνα είναι προσανατολισμένη στη διερεύνηση και στην κατανόηση των απόψεων και των εμπειριών των συμμετεχόντων και στηρίζεται σε δεδομένα από μικρό αριθμό ατόμων (Creswell, 2011 :72). Η έρευνα έγινε με τη χρήση ημιδομημένης συνέντευξης με ανοιχτές ερωτήσεις, ώστε οι συμμετέχοντες να καταγράψουν τις εμπειρίες τους χωρίς να περιορίζονται από τις απόψεις του ερευνητή. Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν είναι κείμενα προς ανάλυση και όχι αριθμητικά δεδομένα, η ανάλυση των οποίων περιγράφει γεγονότα και καταλήγει σε θέματα, τα οποία παρουσιάζονται ανάλογα με τον τρόπο που τα αντιλαμβάνεται ο ερευνητής. Στην έρευνα συμμετείχαν δέκα φιλόλογοι, οι οποίοι εργάζονται σε σχολικές δομές της Δ.Ε., τους οποίους γνωρίζω προσωπικά (βολική δειγματοληψία), και με δύο από αυτούς έχω συνεργαστεί στο πλαίσιο της πρακτικής μου άσκησης, έχοντας υλοποιήσει δια ζώσης διδασκαλίες σε τμήματα που διδάσκουν και ήταν πρόθυμοι να συμμετέχουν σε αυτή.²⁶ Από αυτούς οι έξι είναι γυναίκες και οι τέσσερις άντρες (Διάγραμμα 1).

²⁶ Δύο φιλόλογοι από το Πειραματικό Γυμνάσιο Αγίων Αναργύρων στην Αθήνα, τρεις φιλόλογοι από το 2^ο ΓΕΛ Ναυπλίου Αργολίδας, δύο φιλόλογοι από το ιδιωτικό Νέο Σχολείο Δαλαμανάρας Αργολίδας, ένας φιλόλογος από το 3^ο ΓΕΛ Άργους Αργολίδας, μία φιλόλογος από το 1^ο ΓΕΛ Άργους και μία φιλόλογος από το ΓΕΛ Νεμέας Κορινθίας.



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1

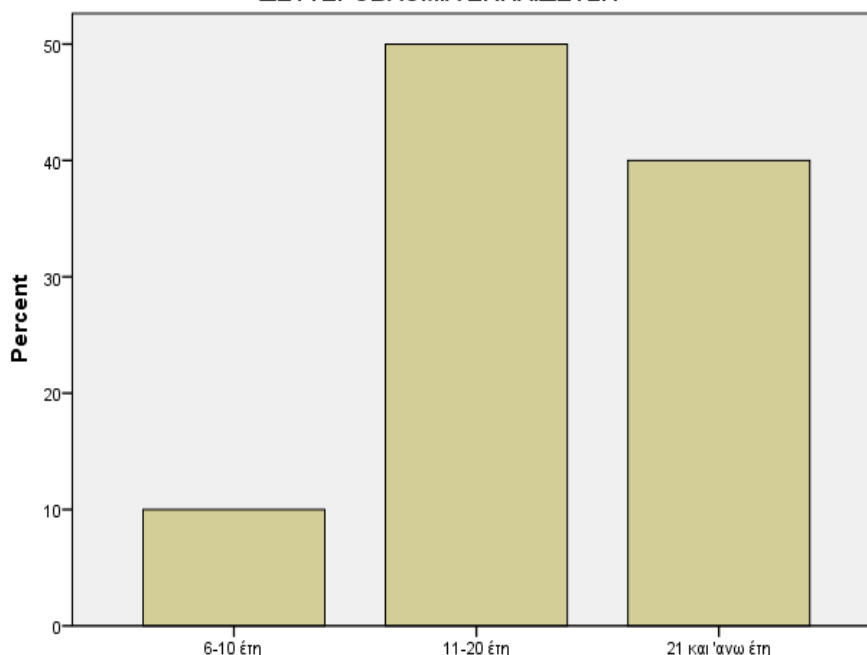
Από τους συμμετέχοντες οι τρεις έχουν μεταπτυχιακό στις επιστήμες της Αγωγής (Διάγραμμα 2).



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2

Οι πέντε από τους δέκα έχουν 11-20 χρόνια υπηρεσίας, ένας 6-10 και τέσσερις έχουν πάνω από 21 (Διάγραμμα 3).

ΤΑ ΧΡΟΝΙΑ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3

Για να καταγραφούν οι απόψεις των συναδέλφων-συμμετεχόντων στην έρευνα, ο ερευνητής ετοίμασε έναν οδηγό-πρωτόκολλο συνέντευξης, ο οποίος ήταν απαραίτητος για τη δομή της συνέντευξης, αλλά και ένα μέσο για την καταγραφή των απαντήσεων-σημειώσεων (Creswell, 2011: 264). Περιελάμβανε το θέμα της έρευνας, τις οδηγίες για τη διαδικασία της συνέντευξης, τις ερωτήσεις που θα τεθούν και χώρο για να καταγραφούν οι απαντήσεις (Παράρτημα: Εισαγωγικό Σημείωμα). Η πρώτη ερώτηση της συνέντευξης ήταν καθαρά δημογραφική, αφορούσε στα έτη υπηρεσίας και αν είχαν κάποιο μεταπτυχιακό/διδακτορικό. Η συνέντευξη ξεκινούσε ουσιαστικά με τη δεύτερη ερώτηση, εισαγωγική ερώτηση, σχετικά με τον όρο 'κριτικός γραμματισμός' και είχε ως σκοπό να ελέγξει το βαθμό εξοικείωσης των συναδέλφων, αλλά και να τους ενημερώσει για το θέμα και τον προβληματισμό της έρευνας. Ο κορμός της συνέντευξης αποτελείται από τρεις ομάδες ερωτήσεων, που σχετίζονται άμεσα με τα ερωτήματα της έρευνας και αφορούν στις απόψεις των εκπαιδευτικών για:

- α) Την εφαρμογή της ΚΑΛ και κατ' επέκταση του κριτικού γραμματισμού στη διδασκαλία των διαφημιστικών κειμένων στη Δ. Ε. (ερωτήσεις 2, 3 4, 7).
- β) Τον τρόπο διδασκαλίας των κειμένων διαφημιστικού λόγου της Νεοελληνικής γλώσσας στη Δ. Ε. και τις διαφοροποιήσεις που υφίστανται μέσω της αξιοποίησης της κριτικής ανάλυσης των διαφημιστικών κειμένων (ερωτήσεις 5, 6, 8,9).
- γ) Τις δεξιότητες που καλλιεργούνται στους μαθητές από τη συγκεκριμένη προσέγγιση (ερώτηση

10).

Η συνέντευξη ολοκληρώθηκε με την αξιολόγηση ενός διδακτικού σεναρίου στηριγμένο στις αρχές του κριτικού γραμματισμού, το οποίο δημιουργήθηκε από τον ερευνητή. (ερώτηση 11).

Περισσότερες ερωτήσεις και ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στο θέμα των πρακτικών και των μεθόδων διδασκαλίας, ώστε να διαπιστωθεί με σαφήνεια ο τρόπος που γίνεται το μάθημα. Συγκεκριμένα διερευνήθηκε η μορφή της διδασκαλίας στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας σε σχέση με το βαθμό συμμετοχής των μαθητών και το ρόλο του καθηγητή, η οργάνωση των μαθητών σε ομάδες, η χρήση σεναρίων με φύλλα εργασίας και διαφοροποιημένες δραστηριότητες για τους μαθητές, η αξιοποίηση των εφαρμογών που προσφέρουν οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Ενημέρωσης, και τέλος ο τρόπος προσέγγισης των κειμένων. Κάθε ομάδα αποτελούνταν από ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, όπως ταιριάζει σε συνεντεύξεις και σε ποιοτικές έρευνες στις οποίες οι συμμετέχοντες καλούνταν να απαντήσουν σύμφωνα με την εμπειρία τους (Creswell, 2011: 243).

1.2. Ερευνητική διαδικασία

Η ερευνητική διαδικασία ξεκίνησε με τον προσδιορισμό των ατόμων που θα πάρουν μέρος στην έρευνα και την εξασφάλιση της συναίνεσής τους, αφού πρώτα ενημερώθηκαν γραπτά και προφορικά για το λόγο που διεξάγεται η έρευνα, πού αποσκοπεί, ποιες διαδικασίες θα ακολουθηθούν, ποια είναι τα πιθανά οφέλη, ενώ τονίστηκε πως δεν διατρέχουν κανένα κίνδυνο δημοσιοποίησης των στοιχείων τους από τη συμμετοχή τους στην έρευνα.

Ακολούθησε ο προσδιορισμός του είδους της συνέντευξης και του τρόπου που θα γινόταν η καταγραφή των απαντήσεων. Δόθηκε έμφαση στη συμβολή τους για την επιτυχή διεξαγωγή της έρευνας, καθώς διαθέτουν εμπειρία στη διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας. Δόθηκαν οι απαραίτητες διευκρινίσεις από τον ερευνητή, τονίζοντας ότι οι απαντήσεις στις ερωτήσεις θα χρησιμοποιηθούν αυστηρά μόνο για την εργασία. Τέλος ο ερευνητής ευχαρίστησε τους συμμετέχοντες για τον πολύτιμο χρόνο που αφιερώνουν σε ένα νέο εκπαιδευτικό, ο οποίος διακατέχεται από την επιθυμία να εντρυφήσει σε νέες πρακτικές, με γνώμονα τις ανάγκες των μαθητών του. Όταν έκαστος συνεντευξιαζόμενος έστειλε μέσω του προσωπικού του mail τις απαντήσεις της συνέντευξης, ο ερευνητής τον ευχαριστούσε εκ νέου για τη σημαντική του βοήθεια στη διεξαγωγή της έρευνας. Τυχόν απορίες και ανατροφοδότηση ανάμεσα στον ερευνητή και τον συνεντευξιαζόμενο, γινόταν μέσω mail ή μέσω των social media (facebook-viber).

1.3. Μέθοδος Ανάλυσης δεδομένων

Μετά τη συγκέντρωση των δεδομένων μέσα από τις συνεντεύξεις ξεκίνησε η ανάλυσή τους προκειμένου να συγκεντρωθούν τα αποτελέσματα. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με δύο τρόπους. Αρχικά με το χέρι, καθώς ο αριθμός των δεδομένων δεν ήταν μεγάλος (Creswell, 2011: 279). Στη συνέχεια με το λογισμικό πρόγραμμα SPSS (version 20), για μεγαλύτερη εγκυρότητα. Καθώς οι συνεντεύξεις δεν είχαν μαγνητοφωνηθεί, δε χρειάστηκε η απομαγνητοφώνησή τους.²⁷ Για την κωδικοποίηση των θέσεων των εκπαιδευτικών ακολουθήθηκαν οι αρχές θεματικής ανάλυσης. Στη συνέχεια οι κωδικοί ομαδοποιήθηκαν σε θέματα, τα οποία προέκυψαν από τη σύγκριση, συγχώνευση και επεξεργασία των κωδικών με βάση και τη σχετική βιβλιογραφία. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάστηκαν με τη μορφή αφηγηματικής συζήτησης, στην οποία συνοψίζονται λεπτομερώς τα ευρήματα από την ανάλυση των δεδομένων (Creswell, 2011: 289; 295).

1.4. Παρουσίαση Ευρημάτων

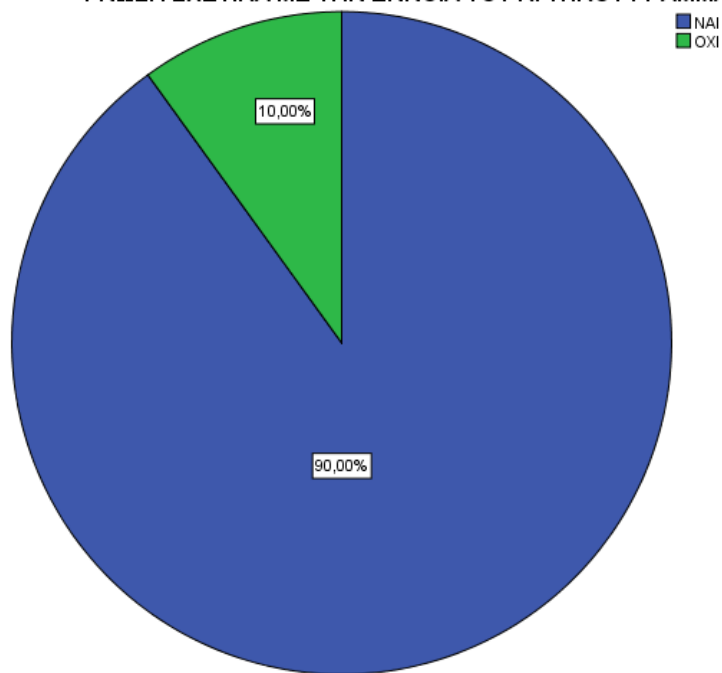
ΑΞΟΝΑΣ 1

Εφαρμογή της ΚΑΛ και κατ' επέκταση του κριτικού γραμματισμού στη διδασκαλία των διαφημιστικών κειμένων στη Δ. Ε. (ερωτήσεις 2, 3, 4, 7)

Το θέμα της εργασίας και η εισαγωγική ερώτηση δεν προβλημάτισαν την πλειοψηφία των συμμετεχόντων, καθώς ήταν εξοικειωμένοι με τον όρο «κριτικός γραμματισμός». Μόνο ένας εκ των συμμετεχόντων προσπάθησε να προσδιορίσει τον όρο εμπειρικά ως εμπλουτισμό της διδασκαλίας με επιπρόσθετο υλικό από εφημερίδες, περιοδικά και διαδίκτυο, είτε από τη διδάσκουσα, είτε από τους μαθητές (Παράρτημα: συν. 1, ερώτ. 2). Για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, ο κριτικός γραμματισμός είναι μια έννοια γνωστή καθώς αναφέρεται στα ΑΠΣ. Είναι ενταγμένος στη διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας σε κάθε επεξεργασία κειμένου, καθώς βοηθά στην ανάδειξη των μηνυμάτων που εμπεριέχει το κάθε κείμενο (Διάγραμμα 4). Όλοι οι συμμετέχοντες εφαρμόζουν την ΚΑΛ στη σχολική τάξη με κείμενα από το σχολικό εγχειρίδιο (Διάγραμμα 5).

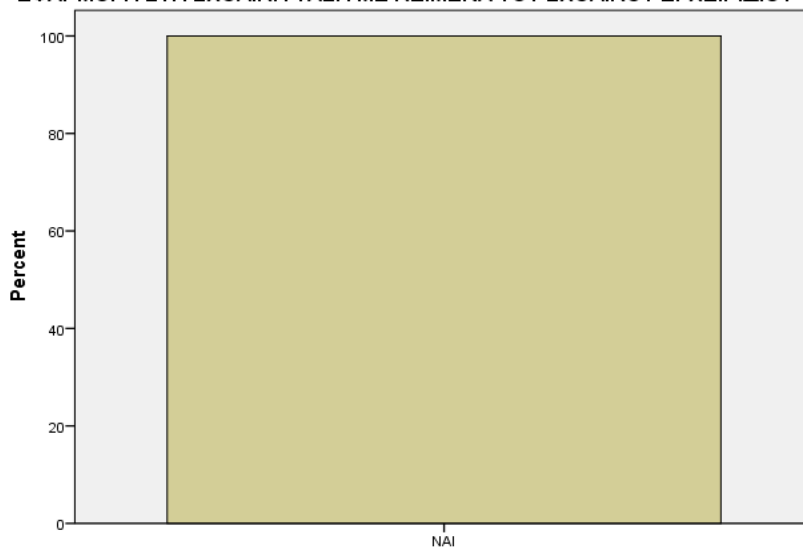
²⁷ Το πρώτο βήμα στη θεματική ανάλυση είναι η μετεγγραφή της συνέντευξης, δηλαδή η μετατροπή σε γραπτό κείμενο των ηχογραφημένων ή βιντεοσκοπημένων λεκτικών διαδράσεων με καθορισμένους κανόνες σημειογραφίας (Τσιώλης, 2014: 269).

ΓΝΩΣΗ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ΜΕ ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟΥ

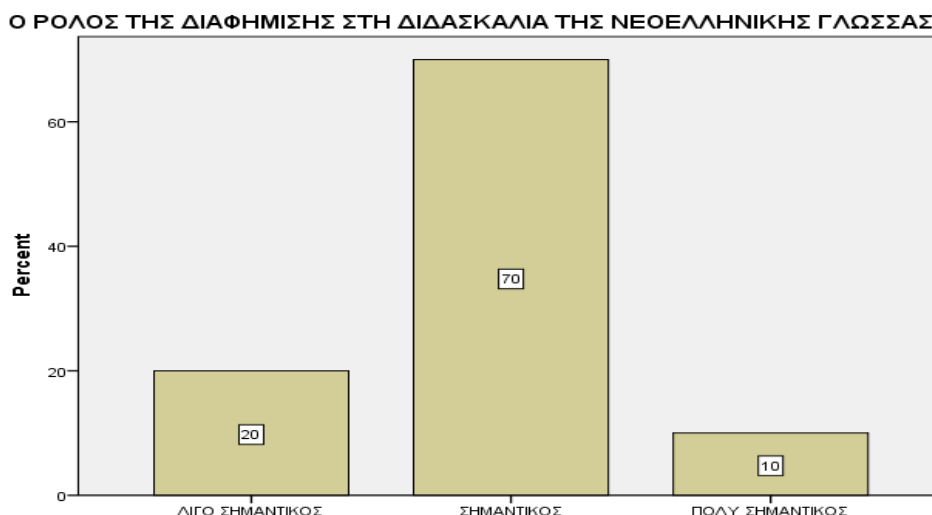


ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5

Στη σχολική τάξη η γλώσσα υποστηρίζει ιδεολογίες που ενδεχομένως να βρίσκονται σε συγκρουσιακή σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα. Τα κείμενα της Νεοελληνικής γλώσσας εξετάζονται ως πηγή ιδεολογιών με κοινωνικό περιεχόμενο. Δεν αρκούν μόνο τα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου, αλλά χρειάζεται εμπλουτισμός με κείμενα από το διαδίκτυο και μάλιστα με διαφορετικούς κάθε φορά πομπούς (Παράρτημα: συν. 7, 9, ερώτ. 2). Πέρα από τα ΑΠΣ η έννοια κριτικός γραμματισμός έχει παρουσιαστεί και σε εισαγωγικές επιμορφώσεις εκπαιδευτικών

(Παράρτημα: συν. 8, ερώτ. 2). Ο κριτικός γραμματισμός επιτρέπει τη δημιουργικότερη προσέγγιση των κειμένων και αποτελεί σημαντικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό, γιατί στηρίζεται στις εμπειρίες των μαθητών. Έτσι συμβάλλει στην αυτενέργεια και στη μαθητοκεντρική διδασκαλία (Παράρτημα: συν. 4, 5, ερώτ. 2). Πρόκειται για τον εμπλουτισμό της έννοιας του αλφαριθμητισμού προκειμένου ο μαθητής να αμφισβητεί τις προσδιορισμένες έννοιες και να είναι ικανός να ανταποκρίνεται στα σύγχρονα κοινωνικά, γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (Παράρτημα: συν. 2, ερώτ. 2). Αυτό γίνεται τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο Λύκειο. Στο Λύκειο το νέο βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας υπηρετεί τη στοχοθεσία του κριτικού γραμματισμού και μπορεί ο εκπαιδευτικός να αξιοποιεί πολυτροπικά κείμενα τόσο από τον έντυπο όσο και από τον ηλεκτρονικό τύπο, καθώς εμπεριέχει κείμενα της επικαιρότητας που εκφράζουν την προβληματική της εποχής των μαθητών, αν και στο Λύκειο η ύλη των εξετάσεων αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα (Παράρτημα: συν. 3, 6, ερώτ. 2).

Εστιάζοντας στα κείμενα διαφημιστικού λόγου και προκειμένου να διερευνηθεί ο τρόπος διδασκαλίας τους στη Δ. Ε. μέσω της αξιοποίησης της ΚΑΛ, το 80% των εκπαιδευτικών, εξαίρει τη συμβολή τους στον κριτικό γραμματισμό, ενώ μόνο το 20% διατηρεί κάποιες επιφυλάξεις (Διάγραμμα 6). Πιο συγκεκριμένα το 80% πιστεύει πως ο ρόλος της διαφήμισης εξυπηρετεί στη διδασκαλία θεμάτων, όπως υπερκατανάλωση και προπαγάνδα, προκαλεί αλληλεπίδραση ανάμεσα στον διαφημιστή-πομπό και στον μαθητή-αποδέκτη και φέρνει τα παιδιά σε επαφή με την πολυτροπικότητα. Το 20% δίνει δευτερεύουσα σημασία στη διαφήμιση, καθώς ο περιορισμένος χρόνος, ιδιαίτερα στο Λύκειο και το άγχος να καλυφθεί η ύλη των Α.Π. είναι παράγοντες ανασταλτικοί στην εμβάθυνση των κειμένων (Διάγραμμα 6).



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 6

Παρόλα αυτά όλοι οι συμμετέχοντες αναζητούν τα λανθάνοντα μηνύματα των διαφημίσεων(Διάγραμμα 7).



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 7

Η διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας επεκτείνεται σε σύγχρονες μορφές της καθημερινής επικοινωνίας με τις οποίες οι μαθητές πρέπει να εξοικειωθούν. Δύο χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η διδασκαλία των ανθρώπινων δικαιωμάτων μέσα από την κοινωνική διαφήμιση των γιατρών χωρίς σύνορα και η διδασκαλία για την ισότητα των δύο φύλων, η οποία μπορεί να γίνει με μια διαφήμιση όπου μια πετυχημένη διευθύντρια είναι αντικείμενο θαυμασμού από τον πληθυσμό των αντρών για την ομορφιά της και όχι για το μυαλό της. Εδώ οι μαθητές προβληματίζονται για τα στερεότυπα που προβάλλει η κοινωνία (Παράρτημα: συν. 3 ερώτ. 3).

Η διαφήμιση ανήκει στα πολυτροπικά κείμενα. Είναι σύντομη, χρησιμοποιεί τη δύναμη της εικόνας, έχει συναισθηματικό και αφαιρετικό ρόλο με αποτέλεσμα να εντυπώνεται στο μυαλό των μαθητών ως μήνυμα. Εναρμονίζεται με την εποχή που βιώνουν οι μαθητές, εθίζει τους μαθητές στην κριτική σκέψη, τους μαθαίνει να αμφισβητούν ακόμη και τον ίδιο τους τον εαυτό και να αντιστέκονται στα κελεύσματα της μαζικής κουλτούρας που ευνοεί το καταναλωτικό πρότυπο ζωής (Παράρτημα: συν. 1,3, 5, ερώτ 3, 4). Τα διαφημιστικά κείμενα είναι πολύ οικεία στους μαθητές γι' αυτό είναι χρήσιμα για να αναζητήσει ο μαθητής την οπτική γωνία του συγγραφέα ή να εξετάσει τους τρόπους επιχειρηματολογίας (Παράρτημα: συν. 10, ερώτ.3, 4)

Η πολυτροπικότητα όπως φαίνεται από την εικόνα και τον ήχο, δελεάζει τους μαθητές , αλλά και τους μεταδίδει μηνύματα όπως π.χ. η διαφήμιση ενός εμφιαλωμένου νερού με όλες τις

προεκτάσεις για την αξία του νερού για το περιβάλλον (Παράρτημα: συν. 6, ερώτ 3, 4). Μερικές φορές ο διαφημιστικός ρόλος υποτιμάται καθώς δεν φέρει το αντίστοιχο σημασιολογικό και ιδεολογικό βάρος. Μεταφέρει όμως σηματοδοτήσεις που παραπέμπουν σε σημαντικά κοινωνικά και ιστορικά συμφραζόμενα (Παράρτημα: συν.: 2, ερώτ 3, 4). Η διαφήμιση παίζει ιθύνοντα ρόλο στην καθημερινή ζωή των μαθητών, συνεπώς και στην ανάπτυξη της κριτικής ανάλυσης κατά τη διδασκαλία. Ο κριτικός γραμματισμός είναι ενταγμένος στη διδασκαλία σε κάθε επεξεργασία κειμένου σε μια διάθεση να αναδειχθούν μηνύματα που εμπεριέχει το κάθε κείμενο. Η σύνδεση με την κοινωνική πραγματικότητα καθιστά την ενασχόληση με το περιεχόμενο ενδιαφέρουσα και είναι δυνατό να εφαρμοστεί τόσο στα κείμενα του σχολικού βιβλίου όσο και σε πρόσθετα που φέρνει ο καθηγητής. Δεν υπάρχουν πιο κατάλληλα κείμενα από τα διαφημιστικά για την ΚΑΛ. Τελευταία συνάντηση με τέτοιο δείγμα ήταν μια αφίσα, με εικόνα και λόγο, που αναδείκνυε τη δυνατότητα της απόκτησης κατοικίας από όλους. Ο χαρακτηριστικός τίτλος «*Στέγη για όλους*» (διαφήμιση στεγαστικών δανείων από τράπεζα) αισθητοποιούσε τη διάθεση να πειστεί ο δέκτης πως η απόκτηση κατοικίας είναι ένας στόχος που δικαιούται ο καθένας ανεξάρτητα από την οικονομική του κατάσταση. Αυτή η αναγνώριση της δυνατότητας ήταν σε συμφωνία με μια κοινωνία υπερκατανάλωσης και εύκολης δανειοδότησης που κυριαρχούν τα υλικά αγαθά και ο εύκολος πλουτισμός. Επρόκειτο για μια κοινωνία η οποία δεν υποψιαζόταν την οικονομική κρίση που ακολούθησε (Παράρτημα: συν. 7, ερώτ 3, 4).

Η διαφημιστική γλώσσα αναπαριστάνει μια κοινωνική πραγματικότητα και αλληλεπιδρά με τον αποδέκτη. Γι' αυτό είναι κατάλληλη για τον κριτικό γραμματισμό, επειδή πέρα από τη γλωσσολογική ανάλυση εστιάζει στο περιεχόμενο. Η λειτουργία της αναφέρεται σε τρία επίπεδα. α) Αναπαριστάνει μια πραγματικότητα που λαμβάνει χώρα στην κοινωνία που ζει ο μαθητής. β) Προκαλεί αλληλεπίδραση ανάμεσα στον διαφημιστή –πομπό και στο μαθητή-αποδέκτη. γ) Ενδείκνυται για κειμενική ανάλυση, παρέχοντας τη νέα πληροφορία. Τα διαφημιστικά κείμενα είναι κατάλληλα, καθώς ενεργοποιείται η κριτική γλωσσική επίγνωση, που ευαισθητοποιεί τους μαθητές στα κυρίαρχα νοήματα των κειμένων. Σε νοήματα αφενός φανερά και αφετέρου λανθάνοντα. π.χ. Διαφημίζεται ένα σαμπουάν. Πέρα από τη φανερή λειτουργία ότι το συγκεκριμένο προϊόν είναι ευεργετικό για τα μαλλιά, οι μαθητές πρέπει να αναζητήσουν την κοινωνική κατάσταση του πομπού, την οικονομική επιφάνεια, να σκεφτούν με βάση το κείμενο, αλλά και πέρα από αυτό. «*Έχουν όλοι την οικονομική άνεση να το αγοράσουν; Σε ποιες κοινωνικές ομάδες απευθύνεται η διαφήμιση;*» (Παράρτημα: συν. 9, ερώτ 3, 4). Αυτό δε σημαίνει ότι η διαφήμιση είναι το μοναδικό κειμενικό είδος που βοηθά στην ΚΑΛ. Οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι μέσα από το διαδίκτυο να εντοπίζουν τα μηνύματα και να τα αποκωδικοποιούν. Η πιο πρόσφατη διαφήμιση στη Νεοελληνική Γλώσσα γ' Γυμνασίου αφορά διαφήμιση εταιρείας τηλεφωνίας (σχολικό εγχειρίδιο: 39). Η συγκεκριμένη διαφήμιση εντάσσεται στην λεξιλογική ενότητα της πολυσημίας των λέξεων και το

λανθάνον μήνυμά της ουσιαστικά εξηγείται από την ίδια τη διατύπωση της άσκησης (Παράρτημα: συν. 8, ερώτ 3, 4).

Κατά την εξέταση των διαφημιστικών κειμένων οι μαθητές ευαισθητοποιούνται για το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται αυτά τα κείμενα. Υπάρχουν συγκεκριμένες τεχνικές όπως ο διάλογος. Ο διάλογος μπορεί είτε να στηρίζεται σε στοχευμένες ερωτήσεις είτε να είναι ελεύθερη συζήτηση βασισμένη στον καταϊγισμό ιδεών.²⁸ Βοηθά στο να αποκτήσει ο μαθητής τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες να καταστεί ενεργός και σκεπτόμενος πολίτης, ικανός να προσαρμόζεται δυναμικά στις απαιτήσεις της εποχής και να στέκεται κριτικά απέναντι σε κάθε αλλαγή. Μέσα από το διάλογο αναδύονται τα μηνύματα που θέλει να μεταδώσει ο συγγραφέας (Παράρτημα: συν. 1, 3, 8, ερώτ. 7). Μέσα από τη συζήτηση οι μαθητές αναζητούν τις ιδεολογικές προεκτάσεις και τη σημασία των πρακτικών διαφήμισης για τη ζωή τους (Παράρτημα: συν. 2, 9, ερώτ. 7).

Οι εκπαιδευτικοί κάνουν συσχετίσεις με τη σύγχρονη πραγματικότητα και τα επιμέρους στοιχεία της αλλά και με πληροφορίες που μπορεί να ενεργοποιήσουν την αναζήτηση και την αμφιβολία (Παράρτημα: συν. 7, ερώτ. 7). Επίσης με ανάλυση συγκεκριμένου, διευκρινιστικές ερωτήσεις για τα δυσδιάκριτα μηνύματα και τοποθέτηση των μαθητών μέσα στην προβληματική των κειμένων με τον εκπαιδευτικό στο ρόλο του καθοδηγητή (Παράρτημα, συν. 6, ερώτ. 7). Επίσης το ενδιαφέρον των μαθητών ενεργοποιείται με το θεατρικό παιχνίδι, όπου οι μαθητές υποδύονται ρόλους και εκφράζουν αντίθετες απόψεις (Παράρτημα: συν. 4, ερώτ. 7).

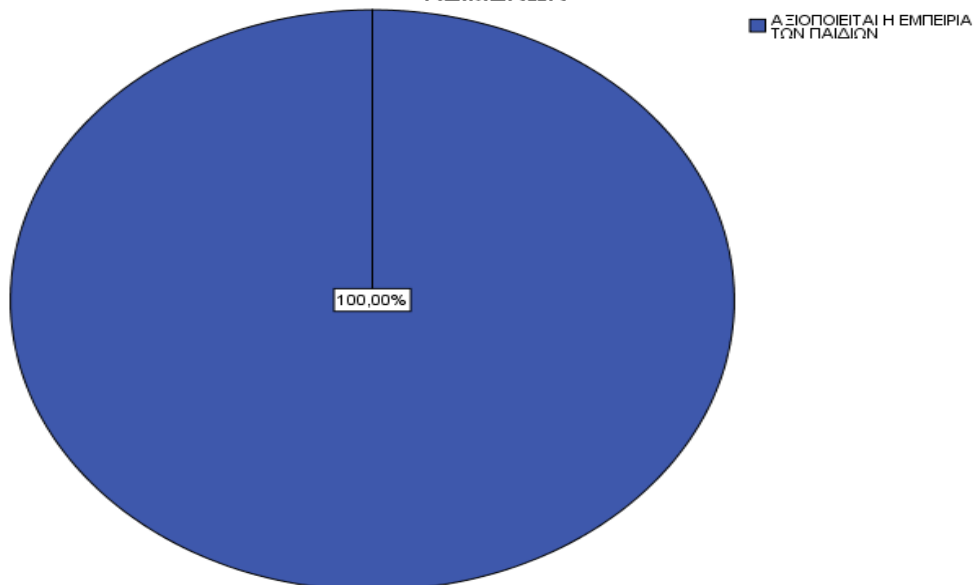
ΑΞΟΝΑΣ 2

Ο τρόπος διδασκαλίας των κειμένων διαφημιστικού λόγου της Νεοελληνικής γλώσσας στη Δ. Ε. και οι διαφοροποιήσεις που υφίστανται μέσω της αξιοποίησης της κριτικής ανάλυσης των διαφημιστικών κειμένων (ερωτήσεις 5, 6, 8, 9).

Όλοι οι συμμετέχοντες στη συνέντευξη αξιοποιούν την εμπειρία των μαθητών κατά την εξέταση των διαφημιστικών κειμένων και αναζητούν τα λανθάνοντα μηνύματά τους (Διαγράμματα 8, 9).

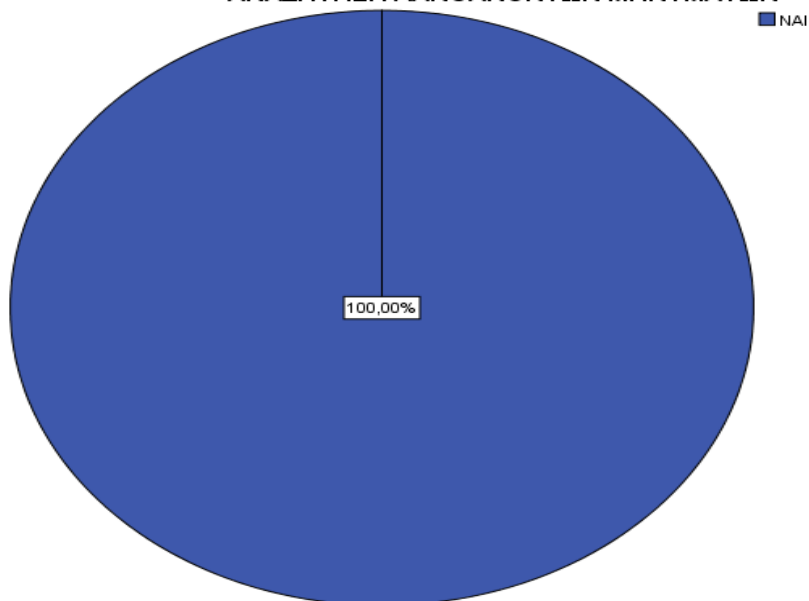
²⁸ Ο καταϊγισμός ιδεών αποσκοπεί στο να θεμελιώσει τη γνώση που θα παραχθεί σε εκείνη που ήδη υπάρχει, να αποκαλύψει τις σχετικές κρυμμένες διαστάσεις της και να προκαλέσει τη διασταύρωση των απόψεων (Φρυδάκη, 2009: 349).

ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΞΕΤΑΣΗ ΔΙΑΦΗΜΙΣΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 8

ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΛΑΘΑΝΟΝΤΩΝ ΜΗΝΥΜΑΤΩΝ



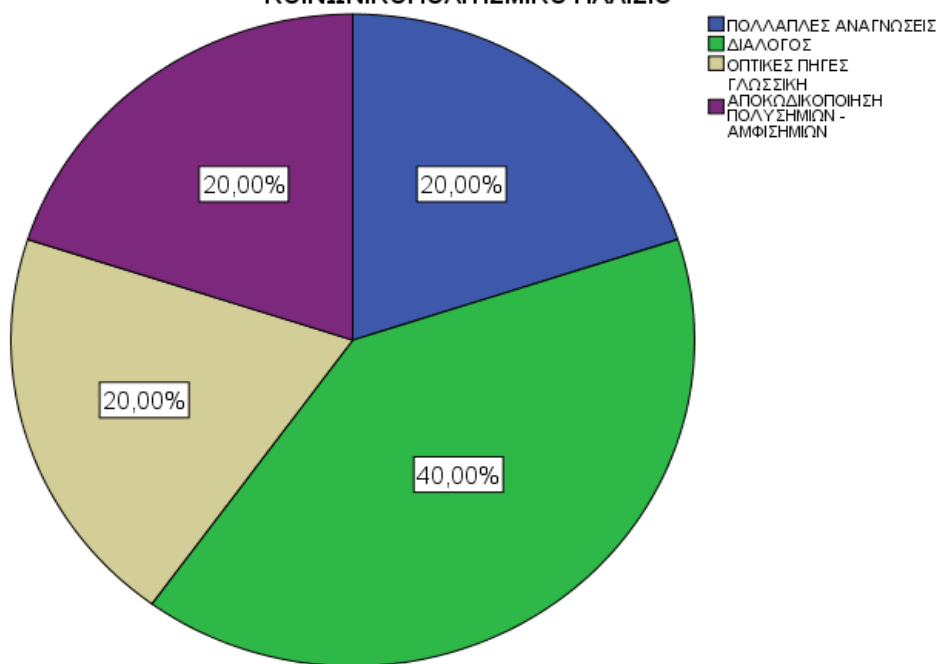
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 9

Μια τεχνική για να το επιτύχουν είναι η κριτική προσέγγιση των στοιχείων της διαφήμισης, εικόνας, φωτογραφίας, γραφικών. Αυτό επιτυγχάνεται ειδικά όταν οι μαθητές φέρνουν τις δικές τους διαφημίσεις για επεξεργασία (Παράρτημα: συν. 2, ερωτ. 5, 6). Η αναζήτηση των μηνυμάτων που επισκιάζονται από τα φανερά μηνύματα γίνεται μέσω του διαλόγου με στοχευμένες ερωτήσεις σχετικά με τον πομπό της διαφήμισης, τις προθέσεις του, την κοινωνική και οικονομική του

επιφάνεια, κάτω από την οποία υποβόσκει η οικονομική κατάσταση της χώρας (Παράρτημα: συν. 2, ερώτ. 5). Άλλη τεχνική είναι η γλωσσική αποκωδικοποίηση των πολυσημιών και αμφισημιών με ανεύρεση των παραπλανητικών επιχειρημάτων-σοφισμάτων και αξιολόγηση της επίκλησης στο ήθος του δέκτη. Πέρα από τον πομπό, ο δέκτης της διαφήμισης είναι πολύ σημαντικός. Στην προκειμένη περίπτωση δέκτης είναι ο ίδιος ο μαθητής στην εφηβεία, όπου η βούλησή του επηρεάζεται καθώς ταυτίζει την αγορά ενός προϊόντος με την υιοθέτηση μιας στάσης με αποδεκτή και επαινετική συμπεριφορά. Οι εμπειρίες των μαθητών είναι καίριας σημασίας γιατί τις περισσότερες φορές προκύπτει ότι εντελώς ασυνείδητα έχουν πέσει θύματα της έντεχνης προπαγάνδας που αυτή υπηρετεί. Παραδέχονται ότι αποτελεί παγίδα για τη δήθεν απεριόριστη ελευθερία επιλογών που παρέχει το καπιταλιστικό σύστημα (Παράρτημα: συν. 3, ερώτ. 5, 6). Οι εμπειρίες των μαθητών και η οπτική τους πρέπει να αξιοποιείται από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος με συζήτηση προσπαθεί να βοηθήσει τους μαθητές να επιχειρηματολογούν και να βλέπουν κάτω από την επιφάνεια του διαφημιστικού μηνύματος (Παράρτημα: συν. 4,5, ερώτ. 5, 6). Αυτό επιτυγχάνεται με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία όπου οι μαθητές υποδύονται ρόλους που συντάσσονται ή αντιτάσσονται με το μήνυμα της διαφήμισης και μαθαίνουν να στηρίζουν τις απόψεις τους με επιχειρήματα (Παράρτημα: συν. 6, ερώτ. 5). Η ευρεία διάδοση των διαφημίσεων δεν επιτρέπει να μην αξιοποιηθεί η βιωματική γνώση. Άλλωστε πάντα κάνει πιο ενδιαφέρουσα τη διδακτική πράξη (Παράρτημα: συν. 7, ερώτ. 6).

Μια άλλη τεχνική είναι η τεχνική προσέγγισης των οπτικών – εικονιστικών πηγών που στηρίζεται στην διαδοχή παρατήρησης -περιγραφής- ερμηνείας (Παράρτημα: συν. 8, ερώτ. 5). Η αναζήτηση των μηνυμάτων της διαφήμισης μπορεί να γίνει σε τρία επίπεδα. Αρχικά εξετάζονται τα γραμματικά και συνταχτικά στοιχεία. Στη συνέχεια αναζητείται η κοινωνική γνωστική πλευρά που παράγει το κείμενο. Τέλος αξιοποιούνται οι εμπειρίες των μαθητών προκειμένου να επέλθει ενσυναίσθηση. Για να επιτευχθεί αυτό ο εκπαιδευτικός φέρνει δικά του κείμενα που άπτονται των ενδιαφερόντων του μαθητή και τα οποία μάλιστα κάποιες φορές έχουν αντίθετες απόψεις με το υπό εξέταση θέμα. Προκειμένου να φανούν όλες οι οπτικές, μια χρήσιμη τεχνική είναι οι πολλαπλές αναγνώσεις των διαφημιστικών κειμένων σε συνδυασμό με ερωτήσεις του εκπαιδευτικού που εμβαθύνουν στα μηνύματα πέρα από την απλή κατανόηση (Παράρτημα: συν. 9, 10 ερώτ. 5, 6). Συλλήβδην οι τεχνικές ευαισθητοποίησης των μαθητών για το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, παρουσιάζονται στο διάγραμμα 10.

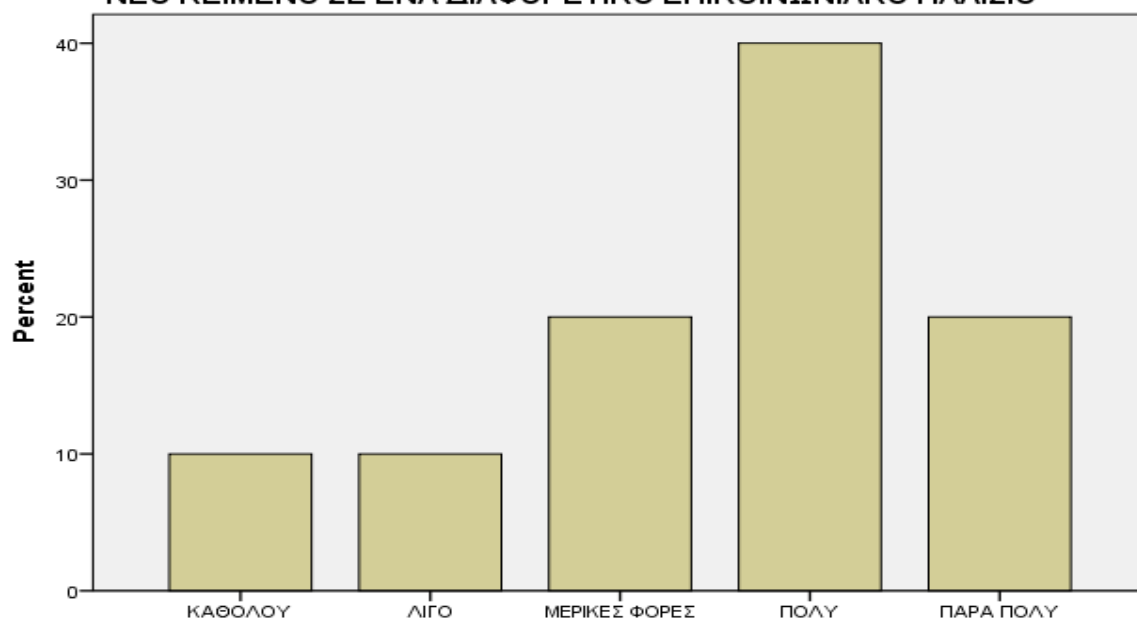
ΜΕ ΠΟΙΟΥΣ ΤΡΟΠΟΥΣ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΟΥΝΤΑΙ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 10

Κατά την παραγωγή λόγου είτε γραπτού είτε προφορικού το 60% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι βασική επιδίωξη του εκπαιδευτικού είναι να προσαρμόσει και να εντάξει το νέο κείμενο σε ένα διαφορετικό επικοινωνιακό πλαίσιο από αυτό που αρχικά επεξεργάστηκε. Αυτό συμβαίνει συχνά αφού η ανάγκη τοποθέτησης σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις είναι από τα βασικά ζητούμενα του μαθήματος. Με τον τρόπο αυτό διευρύνεται και οξύνεται η σκέψη (Παράρτημα: συν. 5, 7, 9, ερώτ. 8). Αυτό δε σημαίνει ότι είναι εύκολο, καθώς ο μαθητής δε μπορεί να ξεφύγει από το σχολικό λόγο και επιπλέον ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος δεν το επιτρέπει πάντα (Παράρτημα: συν. 1,2, 9 ερώτ. 8). Γι' αυτό το 30% το επιδιώκει όταν υπάρχει χρόνος, ενώ μόνο το 10% δεν το επιδιώκει καθόλου (Διάγραμμα 11).

ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΙΑ ΝΑ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΟΥΝ ΚΑΙ ΝΑ ΕΝΤΑΞΟΥΝ ΤΟ ΝΕΟ ΚΕΙΜΕΝΟ ΣΕ ΕΝΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

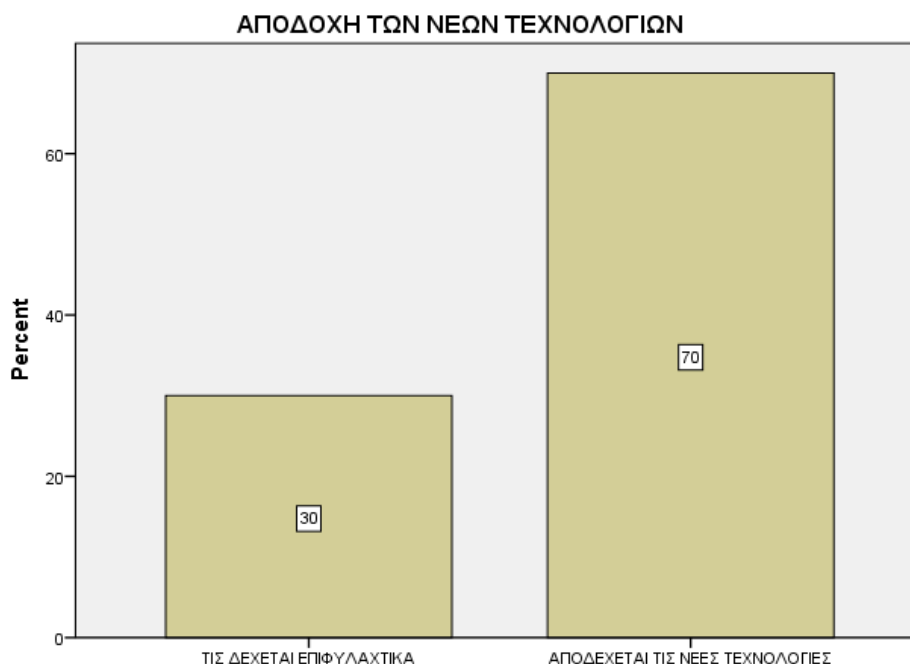


ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 11

Στα σχολικά βιβλία της Νεοελληνικής γλώσσας και των τριών τάξεων του Γυμνάσιου οι μαθητές επεξεργάζονται το θεματικό άξονα μέσα από μία ποικιλία κειμένων τα οποία καλύπτουν όλο το φάσμα, από το δοκιμιακό λόγο, τη λογοτεχνία, το δημοσιογραφικό λόγο μέχρι τα πολυτροπικά κείμενα (αφίσες, φωτογραφίες, σκίτσα κ.λ.π). Τα κείμενα είναι οργανωμένα σε δύο κυρίως υποενότητες: «Εισαγωγικά κείμενα» και «Δραστηριότητες παραγωγής λόγου». Έτσι, οι μαθητές έρχονται σε συνεχή επαφή με διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις κατά την πορεία μελέτης μίας ενότητας και στο τέλος της επιλέγεται το επικοινωνιακό πλαίσιο που θα κινηθεί η παραγωγή γραπτού λόγου. Άλλωστε, τα ίδια τα σχολικά βιβλία προσφέρουν και παρακινούν τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές να ασκηθούν στην προσαρμογή του λόγου στην επικοινωνιακή περίσταση, όπως μπορεί κανείς να διαπιστώσει από τα προτεινόμενα θέματα στην υποενότητα «Διαβάζω και γράφω», με την οποία ολοκληρώνεται κάθε ενότητα (Παράρτημα: συν. 8, ερώτ.8). Αυτό που ενδιαφέρει ιδιαίτερα είναι η αλλαγή της οπτικής γωνίας. Με τον τρόπο αυτό διδάσκεται και η προθετικότητα του πομπού (Παράρτημα: συν. 3, 4, ερώτ. 8).

Πολύ μεγάλη βοήθεια αποτελούν οι νέες τεχνολογίες, οι οποίες έχουν εισέλθει στη ζωή των μαθητών και είναι αδύνατον πλέον να μη χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία., καθώς το κείμενο κατανοείται ευκολότερα (Παράρτημα: συν. 6, ερώτ. 8). Άλλωστε στην ψηφιακή τεχνολογία στηρίχθηκε συνολικά η διδασκαλία κατά την περίοδο της καραντίνας λόγω της πανδημίας Covid-19. Γενικά, όπου χρειάζεται, οι εκπαιδευτικοί καταφεύγουν στη βοήθεια της τεχνολογίας ,ώστε οι εικόνες να γίνουν πιο κατατοπιστικές (Παράρτημα: συν. 7, ερώτ. 9). Το 70%

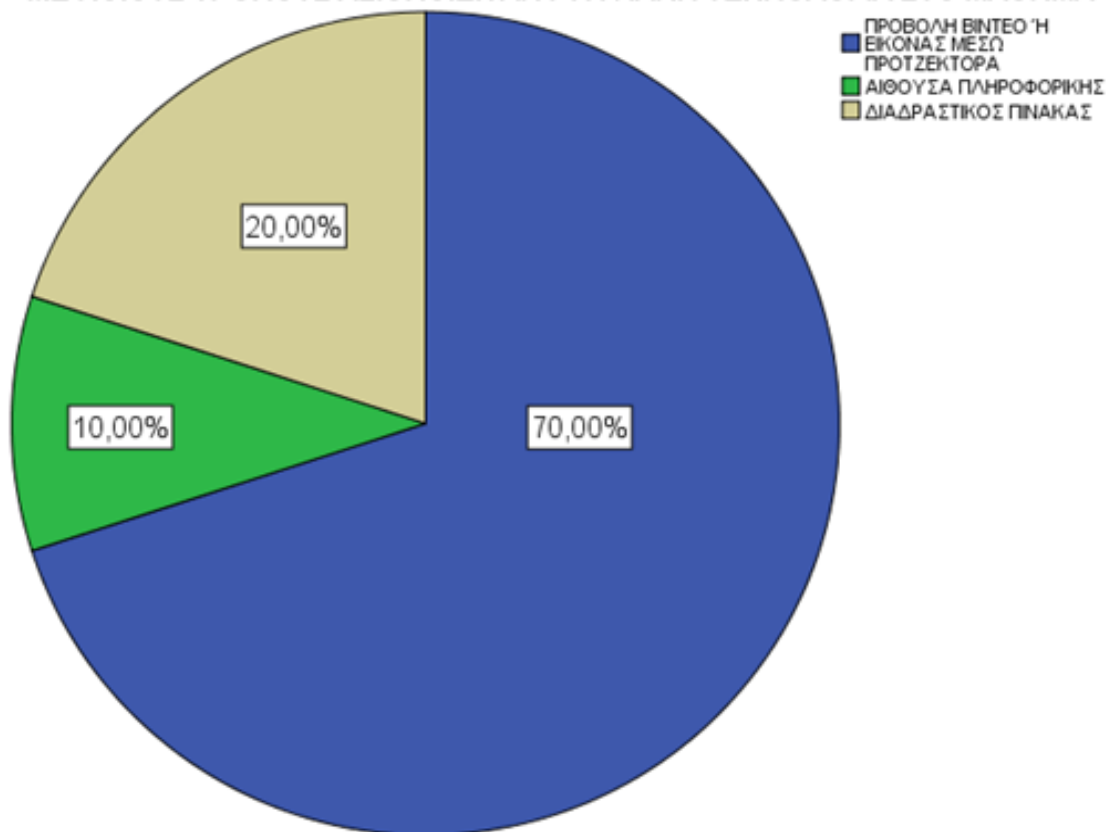
των ερωτηθέντων χρησιμοποιεί ανεπιφύλαχτα τις νέες τεχνολογίες, ενώ το 30% αν και τις χρησιμοποιεί κρατά επιφυλακτική στάση, καθώς δεν τις θεωρεί πανάκεια (διάγραμμα 12).



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 12

Οι νέες τεχνολογίες αξιοποιούνται σε επίπεδο προβολής (προτζέκτορας) ή στην αίθουσα των Η/Υ όταν δε χρησιμοποιείται από τον καθηγητή της Πληροφορικής (Παράρτημα: συν. 2, 9, 10 ερώτ. 9). Επίσης μια αφίσα διαφήμισης μπορεί να αναζητηθεί μέσω των smart board (Παράρτημα: συν. 1, ερώτ. 9). Αν και η διδασκαλία της γλώσσας βασίζεται κυρίως στο γραπτό λόγο, η εμβόλιμη διάσταση της εικόνας στη ζωή μας, κυρίως μέσω της τηλεόρασης, της διαφήμισης, του κινητού τηλεφώνου ή του Η/Υ, ώθησαν στην ανάγκη ανάγνωσής τους και εκμετάλλευσής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ιδιαίτερα προσφέρεται η περίπτωση της συμπεριφορικής διαφήμισης που συναντάται στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Οι μαθητές μετά από παρατήρηση και έρευνα συνειδητοποιούν ότι τα διαφημιστικά μηνύματα που τους αποστέλλονται αφορούν τις προτιμήσεις τους (Παράρτημα: συν. 3, ερώτ. 9). Βέβαια η χρήση των νέων τεχνολογιών πρέπει να γίνεται με φειδώ και να μην αντικαθιστά τον έντυπο λόγο (Παράρτημα: συν. 4,5,8, ερώτ. 9). Στο παρακάτω διάγραμμα (13) αποτυπώνονται οι τρόποι χρήσεις των νέων τεχνολογιών, σύμφωνα με τους ερωτηθέντες.

ΜΕ ΠΟΙΟΥΣ ΤΡΟΠΟΥΣ ΑΞΙΟΠΟΙΕΙΤΑΙ Η ΨΗΦΙΑΚΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ



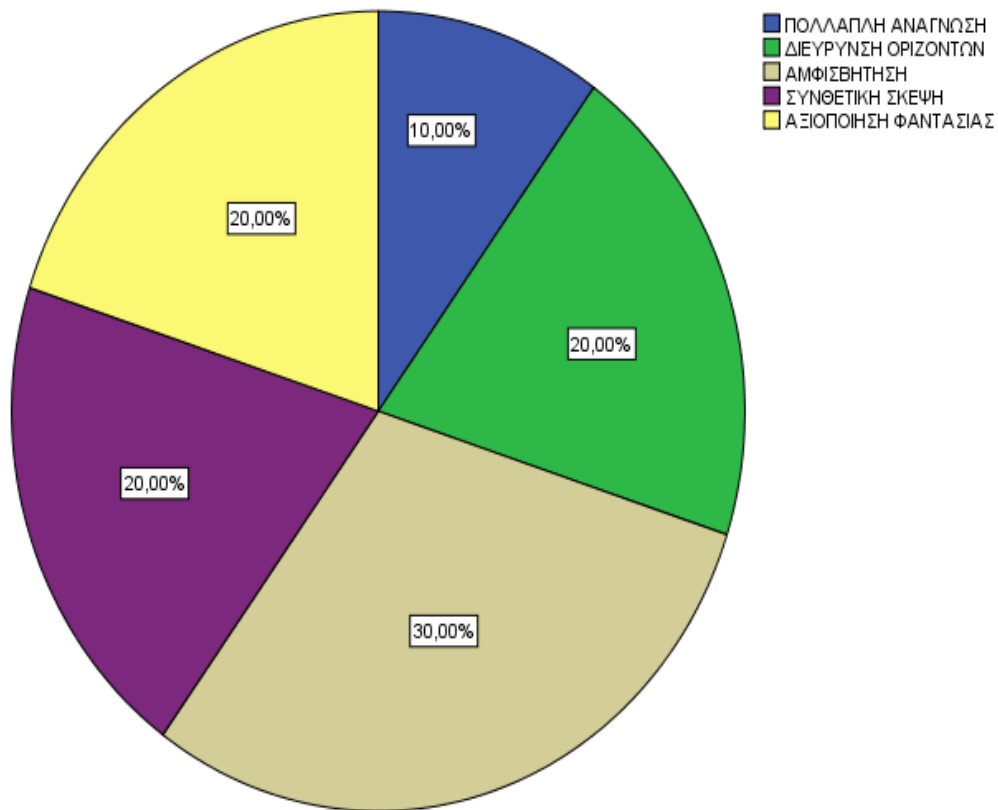
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 13

ΑΞΟΝΑΣ 3:

Δεξιότητες, που καλλιεργούνται στους μαθητές από την εφαρμογή της ΚΑΛ .στη διδασκαλία των διαφημιστικών κειμένων(ερώτηση 10).

Οι μαθητές αποκτούν κριτικές δεξιότητες. Αποκτούν επίγνωση του διαφορετικού τρόπου αντιμετώπισης της γλώσσας, πολλαπλές αναγνώσεις, σημασιολογικές ανατροπές. Εξοικειώνονται στην αναλυτική και συνθετική σκέψη και μαθαίνουν να ερμηνεύουν τις έννοιες σε πλάτος και βάθος. Χρησιμοποιούν λογικά επιχειρήματα, για να επικοινωνήσουν και να διερευνήσουν τις εναλλακτικές νοηματοδοτήσεις. Μαθαίνουν να μη δέχονται τίποτε άκριτα, αλλά να αμφισβητούν τα πάντα. Έτσι βρίσκονται σε ετοιμότητα για τη χρήση της λογικής, που στηρίζεται σε σωστά επιχειρήματα. Αποκτούν την αντιληπτική ικανότητα, διευρύνονται οι ορίζοντές τους, δημιουργούν και παράγουν πρωτότυπες ιδέες. Αναζητούν τα βαθύτερα μηνύματα και συσχετίζουν τα λόγια με τις προθέσεις του συγγραφέα. Επίσης συνδυάζουν τα νοήματα με την κοινωνική πραγματικότητα. Αποκτούν τη διάθεση για πολλαπλές αναγνώσεις καθώς αναζητούν τα λανθάνοντα μηνύματα. Έτσι ξεφεύγουν από την επιφανειακή προσέγγιση και μελετούν σε βάθος, με εστίαση στον πομπό των διαφημιστικών κειμένων και στο περιεχόμενο (Διάγραμμα 14).

**ΠΟΙΕΣ ΚΡΙΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΛΛΙΕΡΓΟΥΝΤΑΙ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ
ΤΟ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ**



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 14

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

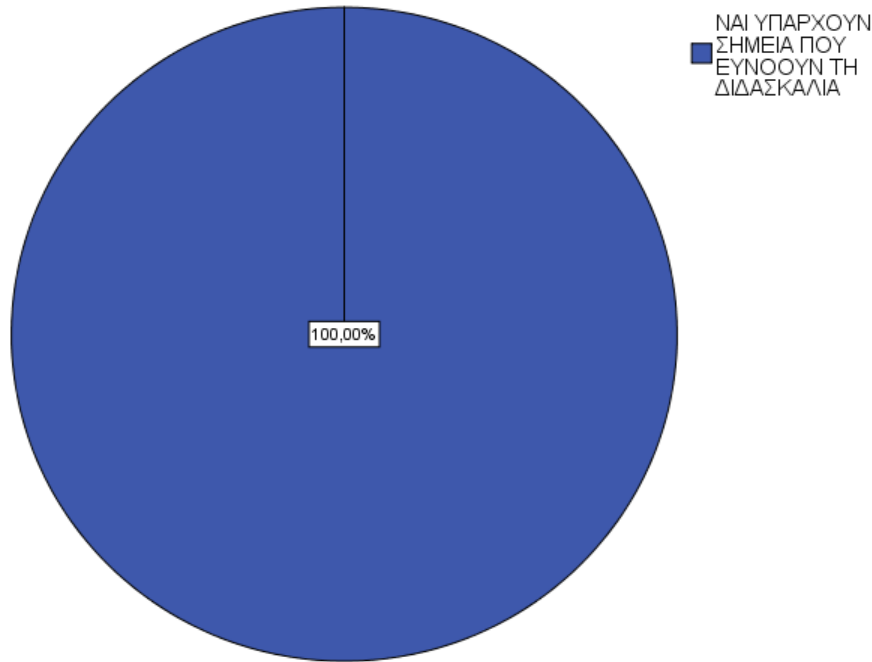
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

ΑΞΟΝΑΣ 1

Σημεία που ευνοούν ή το αντίθετο, τη διδασκαλία με βάση τον κριτικό γραμματισμό

Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα πιστεύουν ότι ο κριτικός γραμματισμός επιτυγχάνεται μέσω του διδακτικού σεναρίου (διάγραμμα 15).

ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΣΗΜΕΙΑ ΠΟΥ ΕΥΝΟΟΥΝ Ή ΤΟ ΑΝΤΙΘΕΤΟ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟΝ ΚΡΙΤΙΚΟ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 15

Τα σημεία που ευνοούν τη διδασκαλία με βάση τον κριτικό γραμματισμό είναι κυρίως η διασύνδεση μέσω ερωτήσεων των επαγγελματικών και άλλων ιδιοτήτων των πρωταγωνιστών σε σχέση με τη διατροφή. Συγκεκριμένα αναζητείται το κύρος του πομπού, η κοινωνική, επαγγελματική θέση του και η βαρύτητα που φέρει ο λόγος τους. Οι πολλές ερωτήσεις όμως, αν δε συγκεραστούν σωστά ενδέχεται να μην οδηγήσουν σε συμπεράσματα, αλλά «απλώς να συλλεχθούν ως ύλη, ως στοιχεία ανάλυσης» (Παράρτημα: συν. 2, ερώτ. 11). Με τη διδακτική αυτή πρόταση γίνεται σημαντική προσπάθεια υπέρβασης της αποστήθισης, που οδηγεί στη μηχανιστική τυποποιημένη σκέψη. Η διδασκαλία εμπλέκει όλους τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία ανιχνεύοντας και αξιοποιώντας πολλές δεξιότητες. Το πιο δυνατό στοιχείο είναι ότι οδηγεί τους μαθητές σε μεταγνώση. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και το γεγονός ότι οι μαθητές μαθαίνουν να ελέγχουν την αξιοπιστία μιας δήλωσης που προέρχεται από μια αυθεντία. Υπάρχουν βέβαια δυσκολίες, αλλά όχι αξεπέραστες. Περισσότερο αντιδρούν οι εκπαιδευτικοί λόγω πίεσης και άγχους, παρά οι μαθητές. Για να αλλάξει όμως η νοοτροπία των εκπαιδευτικών χρειάζεται χρόνος (Παράρτημα: συν.3, ερώτ.. 11).

Η εικόνα και ο ήχος είναι πολύ πιο ευχάριστα και εύληπτα από τη στεία διδασκαλία. Το ίδιο πετυχαίνει και ο χωρισμός σε ομάδες (Παράρτημα: συν. 1 ερώτ. 11). Τα κείμενα της διδακτικής πρότασης είναι νοηματικά προσβάσιμα στα παιδιά, επίκαιρα, αναφέρονται στην προβληματική της εποχής τους, απηχούν στα προβλήματα του καιρού τους και δομούνται πάνω στα δικά τους βιώματα. (Παράρτημα: συν. 6, ερώτ. 11). Με τη διδακτική πρόταση επιτυγχάνεται η απόκτηση

νέων γνώσεων και ο συνδυασμός των μηνυμάτων με στοιχεία της κοινωνικής πραγματικότητας. Η παρουσία αναγνωρίσιμων προσώπων διευκολύνει τους στόχους της εργασίας και παράλληλα ενεργοποιεί την προσοχή των μαθητών. Ο μαθητής προσανατολίζεται στην αναζήτηση και την κριτική με ευχάριστο τρόπο (Παράρτημα: συν. 7, ερώτ. 11). Επιπλέον κινητοποιεί τους μαθητές για ένα θέμα το οποίο συνιστά βίωμά τους και τους παρακινεί να ασχοληθούν με μέσα οικεία σε αυτούς. Τέλος, οδηγεί στην παραγωγή λόγου.

Τα βήματα της διδακτικής πρότασης είναι πολύ αναλυτικά. Ο μόνος κίνδυνος που ελλοχεύει είναι η μεγάλη διάρκεια της πρότασης, η οποία ενδέχεται να επηρεάσει και τη στάση των μαθητών απέναντι στην όλη διαδικασία (Παράρτημα: συν. 8, ερώτ. 11). Σε γενικές γραμμές η διδακτική πρόταση εφαρμόζει τις αρχές του κριτικού γραμματισμού. Εντοπίζεται μέσα από κείμενα μία κατάσταση άσχημη, δηλαδή η κακή διατροφή. Αναδεικνύονται τα εμπόδια που υπάρχουν για να αντιμετωπιστεί αυτή η κατάσταση. Οι μαθητές αναστοχάζονται αν τα εμπόδια, π.χ. Covid, μπορεί να λειτουργήσουν αντίστροφα π.χ. «είναι ευκαιρία τώρα που είμαστε κλεισμένοι στο σπίτι να μαγειρεύουμε υγιεινά» (διαφήμιση 2). Εντοπίζονται λύσεις π. χ, «ζελέ αντί για γλυκό» (Διαφήμιση 1). Οι ερωτήσεις είναι στοχευμένες να προβάλλουν την κοινωνική ανισότητα και όχι να σταθούν στην απλή κατανόηση π.χ. «έχουν όλοι την οικονομική άνεση να τρώνε σολομό ή γαλοπούλα κάθε μέρα;» (Διαφήμιση 1). Η ιδεολογία είναι αυτή που καθοδηγεί τις ατομικές αποτιμήσεις. Υπάρχει η ιδεολογία της υγιεινής διατροφής, που οδηγεί στο να τρέφεται κάποιος υγιεινά. Συνεπώς η ατομική αποτίμηση είναι η επιλογή της μεσογειακής διατροφής. Επίσης οι ερωτήσεις αφορούν στην κοινωνική κατάσταση των πομπών.

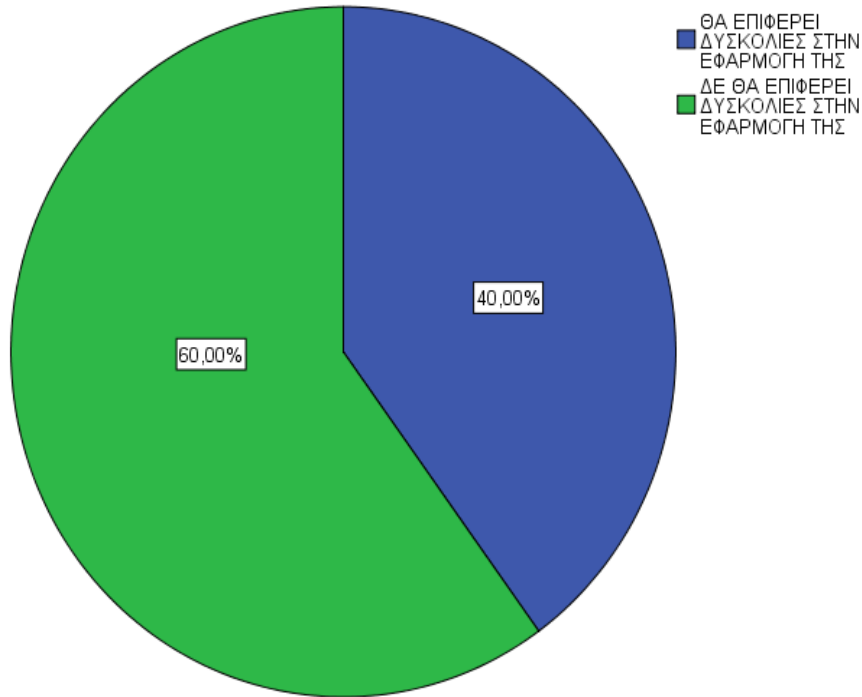
Σε περίπτωση που η πρόταση εφαρμοζόταν στο Λύκειο θα ήταν καλύτερα να είναι πιο σύντομη. Για την εφαρμογή της στο Γυμνάσιο θα μπορούσε να συνδυαστεί με το επόμενο κείμενο της γλώσσας που μιλά για τα γλυκά, προκειμένου να παραχθεί δημιουργικός διάλογος μέσα από τις αντικρουόμενες απόψεις για το θέμα. (Παράρτημα: συν. 9, ερώτ. 11).

ΑΞΟΝΑΣ 2

Σε ποια βαθμίδα της Δ.Ε. εφαρμόζεται καλύτερα η διδακτική πρόταση

Το 60% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι η διδακτική πρόταση δε θα επιφέρει δυσκολίες στο Γυμνάσιο, ενώ το 40% πιστεύει ότι ενδείκνυται καλύτερα για το Λύκειο, καθώς στο Γυμνάσιο θα επέλθουν δυσκολίες (Διάγραμμα 16).

ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 16

Συγκεκριμένα, έξι εκ των συμμετεχόντων θεωρούν ότι η διδακτική πρόταση ενδείκνυται περισσότερο για το Γυμνάσιο, όπου οι μαθητές έχουν περισσότερη διάθεση για δουλειά και ίσως πιο ελεύθερη σκέψη, καθώς δεν έχουν το άγχος των εξετάσεων, ιδιαίτερα των Πανελληνίων (Παράρτημα: συν. 2, 3, 5, 7, 8, 10). Τέσσερις εκ των συμμετεχόντων θεωρούν ότι η διδακτική πρόταση ενδείκνυται περισσότερο για το Λύκειο, ή τουλάχιστον για τη Γ΄ Γυμνασίου. Στις βαθμίδες της Α΄ και Β΄ Γυμνασίου θα επιφέρει δυσκολίες, καθώς οι μαθητές δε θα ανταποκρίνονταν αντιληπτικά. Έχει βέβαια αρχίσει η αφαιρετική σκέψη, αλλά η πρόταση πρέπει να συνδυαστεί με άλλα αναλυτικά προγράμματα που θα έδιναν το χρόνο για δημιουργική προσέγγιση και ομαδοσυνεργατική μάθηση και κυρίως δυνατότητα αξιοποίησης της ψηφιακής τεχνολογίας ως μέσο διδασκαλίας για όλα τα μαθήματα και όχι ως αυτοσκοπό στο μάθημα της πληροφορικής. Το μόνο εμπόδιο είναι ότι στην Γ΄ Λυκείου αυτό είναι ανέφικτο λόγω της εστίασης στην ύλη των πανελληνίων εξετάσεων (Παράρτημα: συν. 1, 4, 6, 9).

Επειδή τα παιδιά δεν είναι εξοικειωμένα μέσα στην τάξη με το ομαδοσυνεργατικό μοντέλο, καλό θα είναι οι ομάδες να χωρίζονται με βάση την επίδοση. Αυτό θα βοηθήσει να μη χαθεί χρόνος, να μη μείνουν κάποιοι αμέτοχοι και ουραγοί και να υλοποιηθεί το πρόγραμμα ολοκληρωμένα. Στους αδύναμους μαθητές καλό θα ήταν να δοθούν εύκολες ερωτήσεις, ή τουλάχιστον οι ερωτήσεις να είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας, ανάλογα με τις δυνατότητές των ομάδων. Οι μαθητές, έχοντας επαφή με σύνθετα κείμενα λόγου, ήχου, εικόνας, και με τη φανερή και τη λανθάνουσα χρήση του λόγου σε μία σειρά αντικείμενων, από τα ομηρικά κείμενα, την

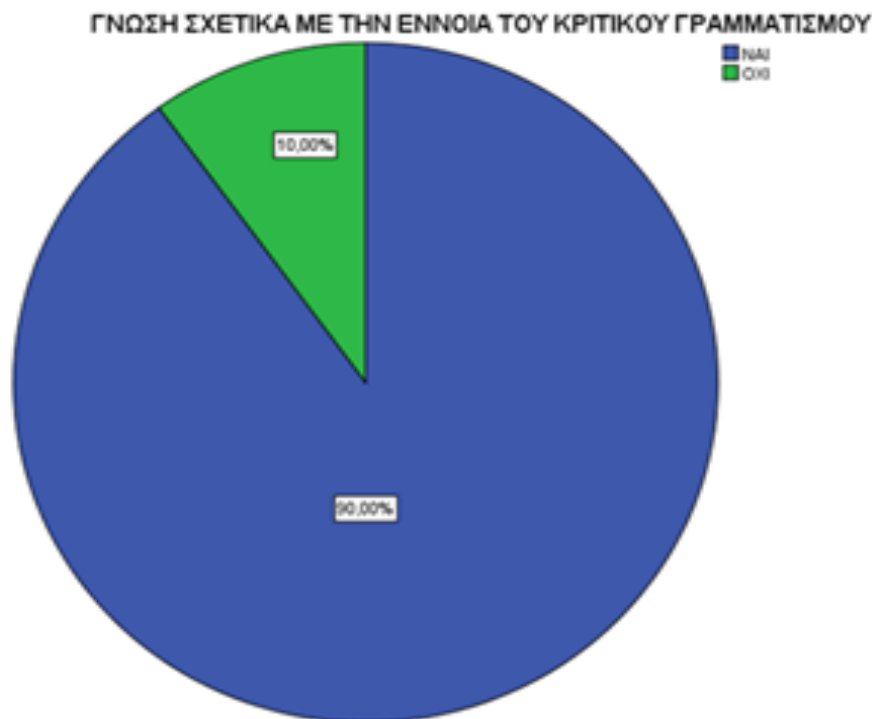
«Ελένη» του Ευριπίδη στη Γ΄ τάξη και την Ιστορία μέχρι την Οικιακή Οικονομία που θίγει αυτά τα θέματα, μπορούν να ανταποκριθούν και στο επίπεδο του Γυμνασίου σε ανάλογες, πολύ καλά οργανωμένες και με τόσο καλά επιλεγμένο υλικό, όπως αυτό που περιγράφεται στην πρόταση.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Ολοκληρώνοντας την έρευνά μας διαπιστώνουμε το ρόλο που διαδραματίζει η ΚΑΛ στη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Πρόκειται για μια σημαντική διάσταση του κριτικού γραμματισμού, ο οποίος κάνει αισθητή την παρουσία του στα Α.Π. για το μάθημα της διδασκαλίας της Νεοελληνικής γλώσσας του Γυμνασίου και του Λυκείου. Κύρια γνωρίσματα της ΚΑΛ είναι η κριτική επεξεργασία των κειμένων, η αναζήτηση των λανθανόντων μηνυμάτων και η αξιοποίηση της εμπειρίας των μαθητών. Το ενδιαφέρον μας εστιάστηκε στα κείμενα διαφημιστικού λόγου, καθώς θεωρούμε ότι αυτά μεταφέρουν ιδεολογικά μηνύματα και επηρεάζουν τους μαθητές. Συγκεκριμένα προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε αν οι φιλόλογοι, πέρα από τη γλωσσική ανάλυση αυτών των κειμένων και τις ερωτήσεις κατανόησης με τις οποίες τα προσεγγίζουν, τα αναλύουν και ως μέρος των κοινωνικών καταστάσεων που τα πλαισιώνουν. Αν, συλλήβδην, εφαρμόζουν τις αρχές και τα εργαλεία της ΚΑΛ. Για να προσεγγίσουμε το στόχο μας θέσαμε τρία ερευνητικά ερωτήματα: Το πρώτο ερώτημα αναζητά την εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού και της ΚΑΛ στη διδασκαλία των διαφημιστικών κειμένων στη Δ. Ε. Το δεύτερο αφορά στον τρόπο διδασκαλίας τους και στις διαφοροποιήσεις που υφίστανται μέσω της αξιοποίησης της κριτικής ανάλυσης και το τρίτο ερώτημα διερευνά τις δεξιότητες που καλλιεργούνται στους μαθητές από τη συγκεκριμένη προσέγγιση. Για να πάρουμε απάντηση στα ερευνητικά μας ερωτήματα κάναμε ποιοτική έρευνα με συνεντεύξεις από δέκα φιλόλογους -6 γυναίκες και 4 άνδρες-, που οποίους γνωρίζαμε προσωπικά (βολική δειγματοληψία). Επιπροσθέτως τους ζητήσαμε να αξιολογήσουν ένα υποθετικό διδακτικό σενάριο του γράφοντος, το οποίο δεν πραγματοποιήθηκε στην τάξη, λόγω των συνθηκών της πανδημίας COVID -19, που απαγορεύει τη δια ζώσης επικοινωνία, από 9-11-2020 σύμφωνα με την αριθμ. ΚΙ/152450/-9-11-2020 εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας και το ΦΕΚ 5253/28-11-2020 περί αναστολής κάθε είδους εκπαιδευτικής διαδικασίας με φυσική παρουσία.

Απαντώντας στο πρώτο ερευνητικό μας ερώτημα, συγκρίνοντας τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους ερωτηθέντες, συμπεράναμε πως το 90% των εκπαιδευτικών γνώριζε την έννοια του κριτικού γραμματισμού., καθώς είναι έκδηλη η αναφορά σε αυτόν στα αναλυτικά προγράμματα, ιδιαίτερα του Γυμνασίου. Εννέα φιλόλογοι θεωρούν πως ο κριτικός γραμματισμός επιτρέπει τη δημιουργικότερη προσέγγιση των κειμένων, καθώς συνδυάζεται και με τις εμπειρίες των μαθητών.

Μία φιλόλογος αν και η ΚΑΛ ως όρος, δεν της ήταν οικεία, παρά ταύτα την εφάρμοζε εμπειρικά μέσα στη τάξη (Διάγραμμα 1).



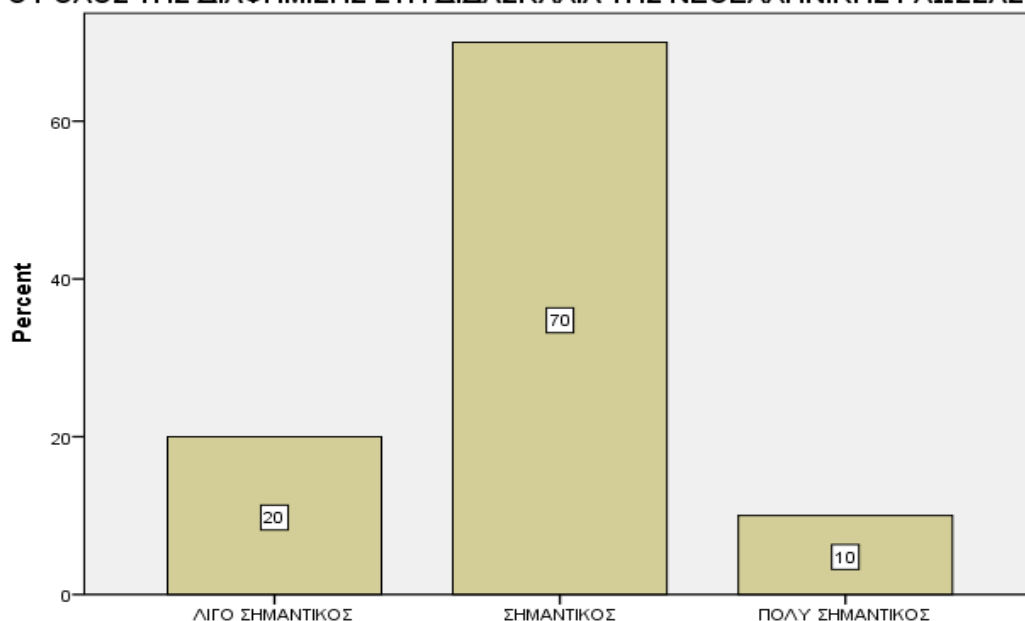
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1

Όσον αφορά στην αξιοποίηση των διαφημιστικών κειμένων στην ΚΑΛ, το 80% των ερωτηθέντων πιστεύει πως ο ρόλος της διαφήμισης εξυπηρετεί στη διδασκαλία θεμάτων, όπως υπερκατανάλωση και προπαγάνδα, προκαλεί αλληλεπίδραση ανάμεσα στον διαφημιστή-πομπό και στον μαθητή-αποδέκτη και φέρνει τους μαθητές σε επαφή με την πολυτροπικότητα. Το 20% δίνει δευτερεύουσα σημασία στη διαφήμιση, καθώς ο περιορισμένος χρόνος, ιδιαίτερα στο Λύκειο και το άγχος να καλυφθεί η ύλη των Α.Π. είναι παράγοντες ανασταλτικοί στην εμπάθυνση των κειμένων (Διάγραμμα 2). Οχτώ από τους δέκα φιλόλογους θεωρούν ότι η διαφήμιση χρησιμοποιεί τη δύναμη της εικόνας, έχει συναισθηματικό και αφαιρετικό ρόλο με αποτέλεσμα να εντυπώνεται στο μυαλό των μαθητών ως μήνυμα. Εναρμονίζεται με την εποχή που βιώνουν οι μαθητές, τους εθίζει στην κριτική σκέψη, τους μαθαίνει να αμφισβητούν ακόμη και τον ίδιο τους τον εαυτό και να αντιστέκονται στα κελεύσματα της μαζικής κουλτούρας, που ευνοεί το καταναλωτικό πρότυπο ζωής. Τα διαφημιστικά κείμενα είναι πολύ οικεία στους μαθητές γι' αυτό είναι χρήσιμα για να αναζητήσει ο μαθητής την οπτική γωνία του συγγραφέα ή να εξετάσει τους τρόπους επιχειρηματολογίας. Μερικές φορές ο διαφημιστικός ρόλος υποτιμάται καθώς δεν φέρει το

αντίστοιχο σημασιολογικό και ιδεολογικό βάρος. Μεταφέρει όμως σηματοδοτήσεις που παραπέμπουν σε σημαντικά κοινωνικά και ιστορικά συμφραζόμενα . Η σύνδεση με την κοινωνική πραγματικότητα καθιστά την ενασχόληση με το περιεχόμενο ενδιαφέρουσα και είναι δυνατό να εφαρμοστεί τόσο στα κείμενα του σχολικού βιβλίου όσο και σε πρόσθετα που φέρνει ο καθηγητής. Και οι δέκα φιλόλογοι αναζητούν τα λανθάνοντα μηνύματα των διαφημιστικών κειμένων, με ερωτήσεις σε βάθος και όχι με επιφανιακές ερωτήσεις κατανόησης.

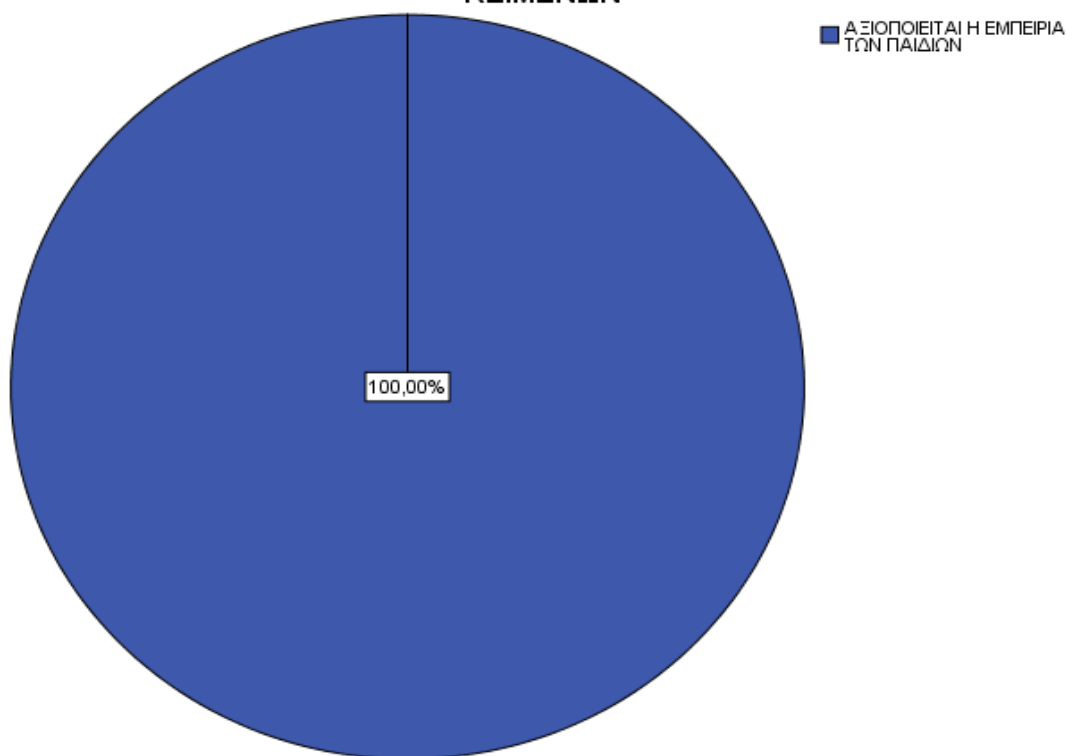
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΗΜΙΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ



Απαντώντας στο 2ο ερευνητικό ερώτημα, που αφορά στις τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, συμπεράναμε ότι όλοι αξιοποιούν τις εμπειρίες των μαθητών (Διάγραμμα 3). Οι εμπειρίες των μαθητών είναι καίριας σημασίας γιατί τις περισσότερες φορές προκύπτει ότι εντελώς ασυνείδητα έχουν πέσει θύματα της έντεχνης προπαγάνδας που αυτή υπηρετεί. Η οπτική των μαθητών πρέπει να αξιοποιείται από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος με συζήτηση προσπαθεί να βοηθήσει τους μαθητές να επιχειρηματολογούν και να βλέπουν κάτω από την επιφάνεια του διαφημιστικού μηνύματος. Αυτό επιτυγχάνεται με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, όπου οι μαθητές υποδύονται ρόλους που συντάσσονται ή αντιτάσσονται με το μήνυμα της διαφήμισης και μαθαίνουν να στηρίζουν τις απόψεις τους με επιχειρήματα.

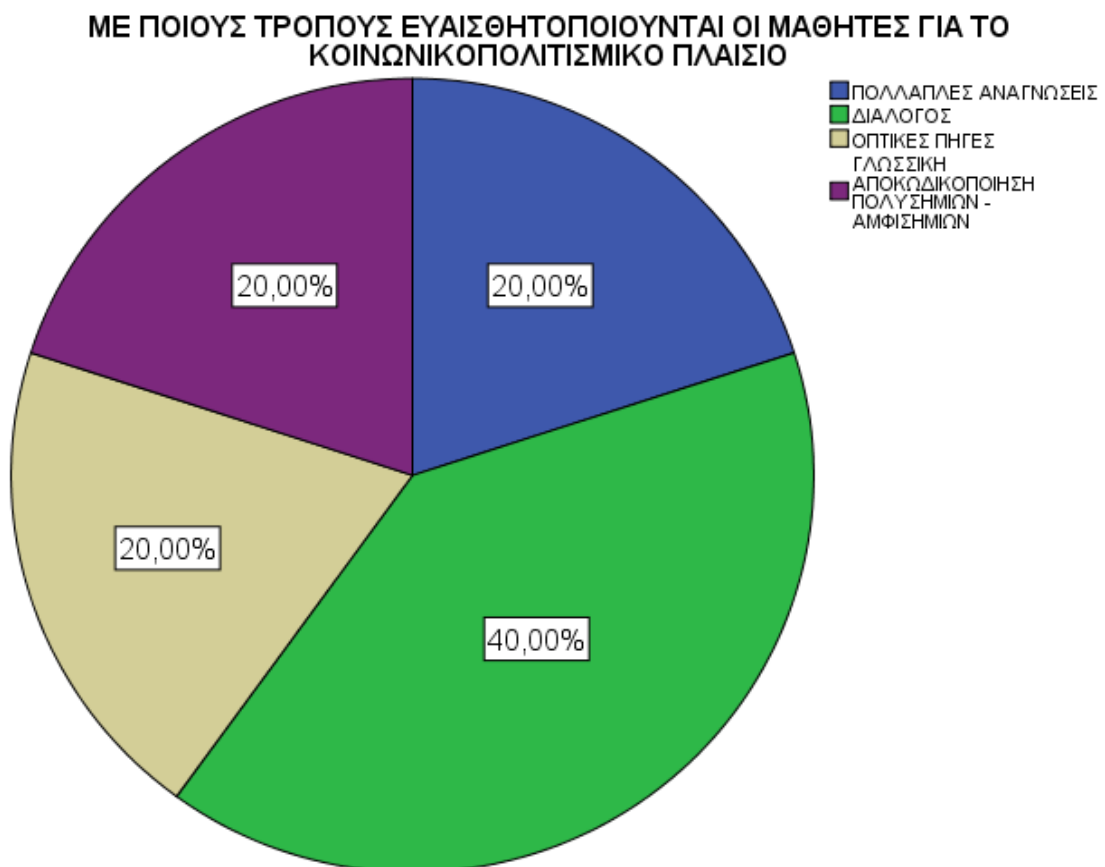
ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΞΕΤΑΣΗ ΔΙΑΦΗΜΙΣΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3

Μια τεχνική για να το επιτύχουν είναι η κριτική προσέγγιση των στοιχείων της διαφήμισης, εικόνας, φωτογραφίας, γραφικών, ειδικά όταν οι μαθητές φέρνουν τις δικές τους διαφημίσεις για επεξεργασία. Η αναζήτηση των μηνυμάτων που επισκιάζονται από τα φανερά μηνύματα γίνεται μέσω του διαλόγου με στοχευμένες ερωτήσεις σχετικά με τον πομπό της διαφήμισης, τις προθέσεις του, την κοινωνική και οικονομική του επιφάνεια, κάτω από την οποία υποβόσκει η οικονομική κατάσταση της χώρας. Άλλη τεχνική είναι η γλωσσική αποκωδικοποίηση των πολυσημιών και

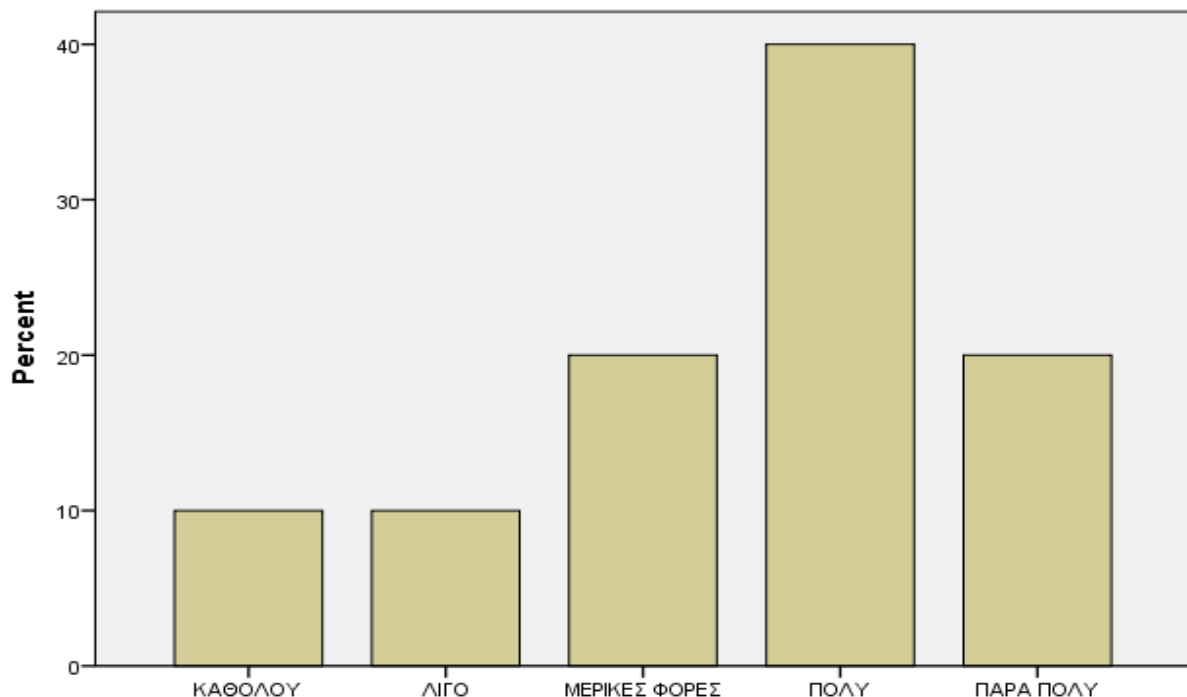
αμφισημιών με ανεύρεση των παραπλανητικών επιχειρημάτων-σοφισμάτων και αξιολόγηση της επίκλησης στο ήθος του δέκτη. Πέρα από τον πομπό, ο δέκτης της διαφήμισης είναι πολύ σημαντικός. Στην προκειμένη περίπτωση δέκτης είναι ο ίδιος ο μαθητής στην εφηβεία, όπου η βούλησή του επηρεάζεται, καθώς ταυτίζει την αγορά ενός προϊόντος με την υιοθέτηση μιας στάσης με αποδεκτή και επαινετική συμπεριφορά. Ενδιαφέρουσα τεχνική είναι η τεχνική προσέγγισης των οπτικών-εικονιστικών πηγών, που στηρίζεται στην διαδοχή παρατήρησης -περιγραφής- ερμηνείας. Η αναζήτηση των μηνυμάτων της διαφήμισης μπορεί να γίνει σε τρία επίπεδα. Αρχικά εξετάζονται τα γραμματικά και συνταχτικά στοιχεία. Στη συνέχεια αναζητείται η κοινωνική πλευρά που παράγει το κείμενο. Τέλος αξιοποιούνται οι εμπειρίες των μαθητών προκειμένου να επέλθει ενσυναίσθηση. Για να επιτευχθεί αυτό ο εκπαιδευτικός φέρνει δικά του κείμενα που άπτονται των ενδιαφερόντων του μαθητή και τα οποία μάλιστα κάποιες φορές έχουν αντίθετες απόψεις με το υπό εξέταση θέμα. Προκειμένου να φανούν όλες οι οπτικές, μια χρήσιμη τεχνική είναι οι πολλαπλές αναγνώσεις των διαφημιστικών κειμένων σε συνδυασμό με ερωτήσεις του εκπαιδευτικού που εμβαθύνουν στα μηνύματα πέρα από την απλή κατανόηση (Διάγραμμα 4).



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4

Κατά την παραγωγή λόγου είτε γραπτού είτε προφορικού, το 60% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι βασική επιδίωξη του εκπαιδευτικού είναι να προσαρμόσει και να εντάξει το νέο κείμενο σε ένα διαφορετικό επικοινωνιακό πλαίσιο από αυτό που αρχικά επεξεργάστηκε. Αυτό συμβαίνει συχνά αφού η ανάγκη τοποθέτησης σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις είναι από τα βασικά ζητούμενα του μαθήματος. Με τον τρόπο αυτό διευρύνεται και οξύνεται η σκέψη. Αυτό δεν είναι εύκολο, καθώς ο μαθητής δε μπορεί να ξεφύγει από το σχολικό λόγο και επιπλέον ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος δεν το επιτρέπει πάντα. Γι' αυτό το 30% των εκπαιδευτικών το επιδιώκει όταν υπάρχει χρόνος, ενώ μόνο το 10% δεν το επιδιώκει καθόλου (Διάγραμμα 5).

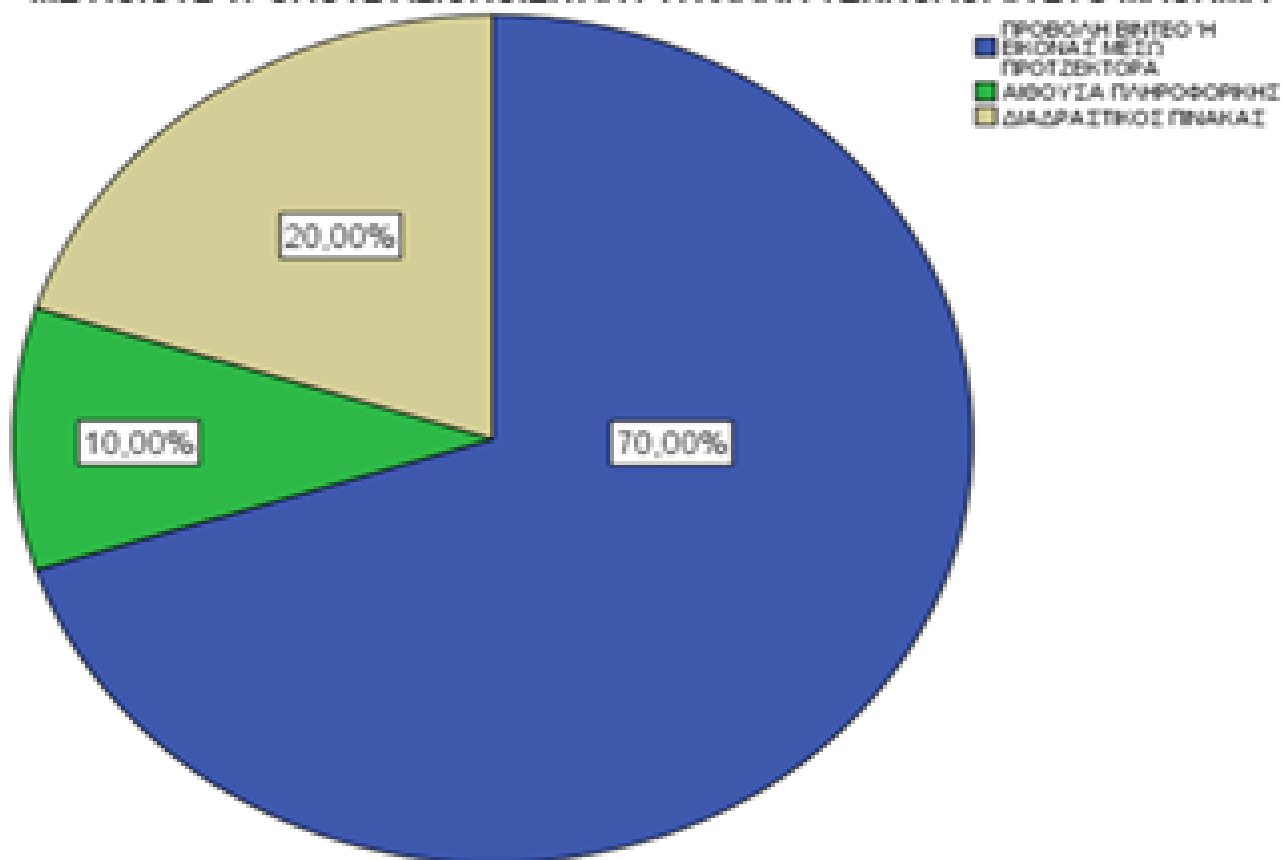
ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΙΑ ΝΑ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΟΥΝ ΚΑΙ ΝΑ ΕΝΤΑΞΟΥΝ ΤΟ ΝΕΟ ΚΕΙΜΕΝΟ ΣΕ ΕΝΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5

Πολύ μεγάλη βοήθεια αποτελούν οι νέες τεχνολογίες, οι οποίες έχουν εισέλθει στη ζωή των μαθητών και είναι αδύνατον πλέον να μη χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία., καθώς το κείμενο κατανοείται ευκολότερα. Το 70% των ερωτηθέντων χρησιμοποιεί ανεπιφύλαχτα τις νέες τεχνολογίες, ενώ το 30% αν και τις χρησιμοποιεί, κρατά επιφυλακτική στάση, καθώς δεν τις θεωρεί πανάκεια (Διάγραμμα 6).

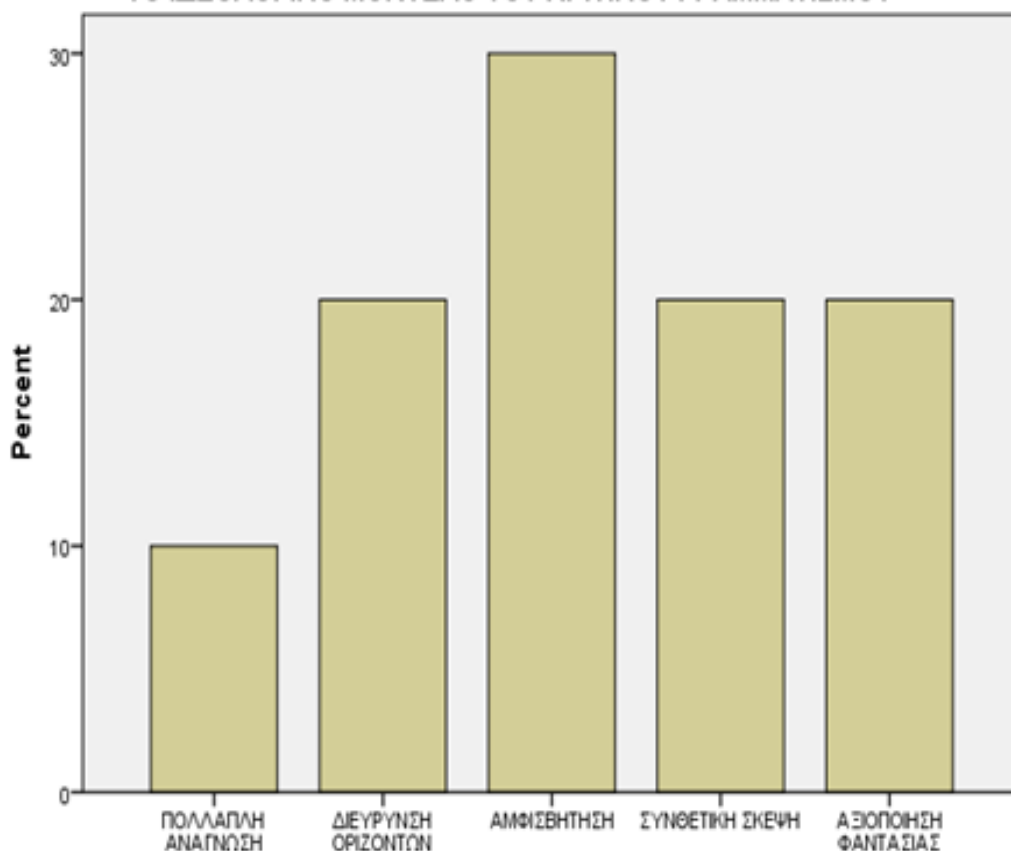
ΜΕ ΠΟΙΟΥΣ ΤΡΟΠΟΥΣ ΑΞΙΟΠΟΙΕΙΤΑΙ Η ΨΗΦΙΑΚΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 6

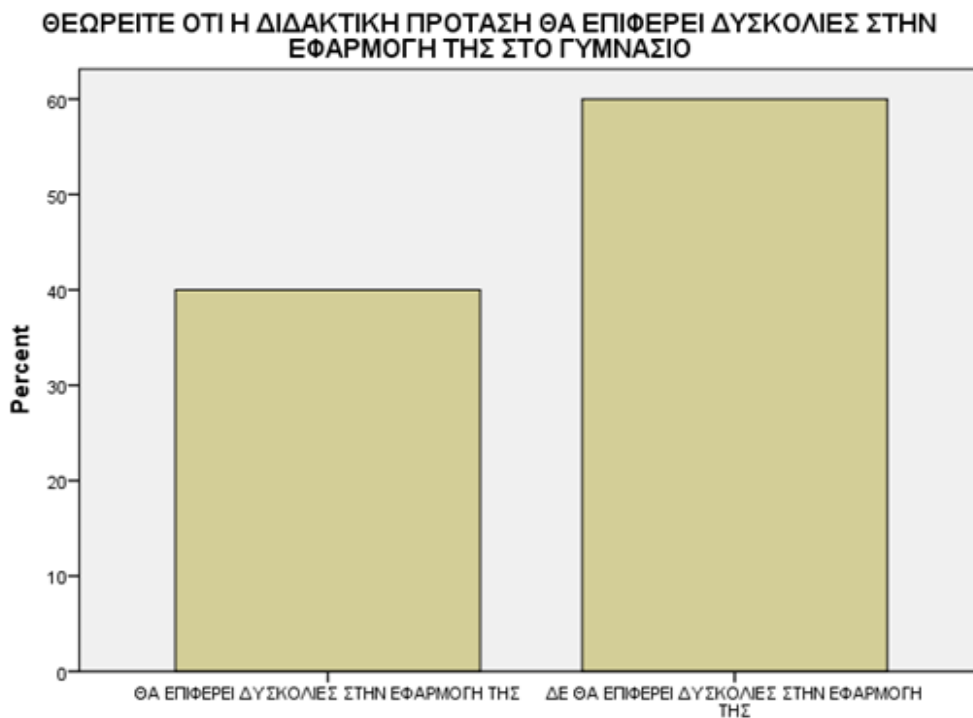
Απαντώντας στο 3^ο ερευνητικό μας ερώτημα, οι μαθητές μέσω της διδασκαλίας που στηρίζεται στην ΚΑΛ, αποκτούν επίγνωση του διαφορετικού τρόπου αντιμετώπισης της γλώσσας με πολλαπλές αναγνώσεις και σημασιολογικές ανατροπές. Εξοικειώνονται στην αναλυτική και συνθετική σκέψη και μαθαίνουν να ερμηνεύουν τις έννοιες σε βάθος. Χρησιμοποιούν λογικά επιχειρήματα, για να διερευνήσουν τις εναλλακτικές νοηματοδοτήσεις. Μαθαίνουν να μη δέχονται τίποτε άκριτα, αλλά να αμφισβητούν τα πάντα. Έτσι βρίσκονται σε ετοιμότητα για τη χρήση της λογικής, που στηρίζεται σε σωστά επιχειρήματα. Αποκτούν την αντιληπτική ικανότητα, διευρύνοντας τους ορίζοντές τους, καθώς αναζητούν τα βαθύτερα μηνύματα και συσχετίζουν τα λόγια με τις προθέσεις του συγγραφέα. Επίσης συνδυάζουν τα νοήματα αυτά με την κοινωνική πραγματικότητα. Έτσι ξεφεύγουν από την επιφανειακή προσέγγιση και μελετούν σε βάθος, με εστίαση στον πομπό των διαφημιστικών κειμένων και στο περιεχόμενο (Διάγραμμα 7).

ΠΟΙΕΣ ΚΡΙΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΛΛΙΕΡΓΟΥΝΤΑΙ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 7

Το 60% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι η διδακτική πρόταση η διδακτική μας πρόταση, η οποία εφάρμοσε τις αρχές της ΚΑΛ και το μοντέλο των Πολυγραμματισμών δε θα επιφέρει δυσκολίες στο Γυμνάσιο, ενώ το 40% πιστεύει ότι ενδείκνυται καλύτερα για το Λύκειο, καθώς στο Γυμνάσιο θα επέλθουν δυσκολίες (Διάγραμμα 8). Συγκεκριμένα, έξι εκ των συμμετεχόντων θεωρούν ότι η διδακτική πρόταση ενδείκνυται περισσότερο για το Γυμνάσιο, όπου οι μαθητές έχουν περισσότερη διάθεση για δουλειά και ίσως πιο ελεύθερη σκέψη, καθώς δεν έχουν το άγχος των εξετάσεων, ιδιαίτερα των Πανελληνίων Τέσσερις εκ των συμμετεχόντων θεωρούν ότι η διδακτική πρόταση ενδείκνυται περισσότερο για το Λύκειο, ή τουλάχιστον για τη Γ' Γυμνασίου.



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 8

Τα σημεία της διδακτικής πρότασης, τα οποία σύμφωνα με τους ερωτηθέντες ευνοούν τη διδασκαλία με βάση τον κριτικό γραμματισμό είναι κυρίως η διασύνδεση μέσω ερωτήσεων των επαγγελματιών και άλλων ιδιοτήτων των πρωταγωνιστών σε σχέση με τη διατροφή. Συγκεκριμένα αναζητείται το κύρος του πομπού, η κοινωνική, επαγγελματική θέση του και η βαρύτητα που φέρει ο λόγος του. Με τη διδακτική αυτή πρόταση γίνεται σημαντική προσπάθεια υπέρβασης της αποστήθισης, που οδηγεί στη μηχανιστική τυποποιημένη σκέψη. Η διδασκαλία εμπλέκει όλους τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία ανιχνεύοντας και αξιοποιώντας πολλές δεξιότητες. Το πιο δυνατό στοιχείο είναι ότι οδηγεί τους μαθητές σε μεταγνώση. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και το γεγονός ότι οι μαθητές μαθαίνουν να ελέγχουν την αξιοπιστία μιας δήλωσης που προέρχεται από μια αυθεντία. Υπάρχουν βέβαια δυσκολίες, αλλά όχι αξεπέραστες. Περισσότερο αντιδρούν οι εκπαιδευτικοί λόγω πίεσης και άγχους, παρά οι μαθητές. Τα κείμενα της διδακτικής πρότασης είναι νοηματικά προσβάσιμα στα παιδιά, επίκαιρα, αναφέρονται στην προβληματική της εποχής τους και δομούνται πάνω στα δικά τους βιώματα. Με τη διδακτική πρόταση επιτυγχάνεται η απόκτηση νέων γνώσεων και ο συνδυασμός των μηνυμάτων με στοιχεία της κοινωνικής πραγματικότητας. Η παρουσία αναγνωρίσιμων προσώπων διευκολύνει τους στόχους της εργασίας και παράλληλα ενεργοποιεί την προσοχή των μαθητών. Ο μαθητής προσανατολίζεται στην αναζήτηση και την κριτική με ευχάριστο τρόπο, μέσα από εικόνες και βίντεο. Επιπλέον κινητοποιείται για ένα θέμα το οποίο συνιστά βιώμα του και παρακινείται να ασχοληθεί με μέσα οικεία σε αυτόν.

Με την ανάλυση των συνεντεύξεων και τη διδακτική μας πρόταση, ευελπιστούμε να έχουμε δείξει πώς η κριτική γλωσσική επίγνωση μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές της Δ.Ε. να γίνουν

κριτικοί χρήστες της γλώσσας, συμβάλλοντας στη διαφημιστική τους επίγνωση και ευαισθητοποίηση. Όσον αφορά στο Λύκειο, προτείνουμε την εφαρμογή του σεναρίου στις δύο πρώτες τάξεις με μικρότερη όμως διάρκεια. Επίσης, ενδιαφέρον θα είχε μια συγκριτική μελέτη δημόσιων και ιδιωτικών/πειραματικών σχολείων σχετικά με την εφαρμογή των αρχών της ΚΑΛ στο Γυμνάσιο και Λύκειο και επιπλέον αν οι συνθήκες της πανδημίας το επιτρέψουν, να διεξαχθεί έρευνα με ερωτηματολόγια και σε μαθητές σχετικά με τη στάση τους απέναντι στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας με βάση τις αρχές του κριτικού γραμματισμού και της κριτικής ανάλυσης λόγου. Αν ο ερευνητής είχε τη δυνατότητα, θα αξιολογούσε ο ίδιος τα αποτελέσματα πριν την εφαρμογή του σεναρίου και μετά από παρέμβαση, στην τάξη της Α' Γυμνασίου, του Πειραματικού Σχολείου Αγίων Αναργύρων Αττικής, στην οποία ο ίδιος είχε πριν ένα χρόνο διδάξει.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η ΚΑΛ δεν είναι μία διδακτική προσέγγιση που μπορεί να ολοκληρωθεί μέσα σε 6 διδακτικές ώρες. Είναι μία μέθοδος που μπορεί να χαρακτηριστεί και ως σχέδιο δράσης, απαιτώντας χρόνο αφενός για να μπορούν οι μαθητές να ανταποκριθούν σε αυτή την προσέγγιση και αφετέρου να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αναζητήσουν και να βρουν διαφημιστικό υλικό πέρα από τα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου. Στην παρούσα εργασία το διδακτικό σενάριο αφορούσε σε μια συγκεκριμένη τάξη 25 μαθητών στην Πρώτη Βαθμίδα της Δ.Ε. και για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα -6 διδακτικές ώρες- αναζητώντας την έκβαση του κριτικού γραμματισμού. Μέσα από τις συνεντεύξεις και την αξιολόγηση του σεναρίου από δέκα μόνο εν ενεργεία φιλόλογους, με εμπειρία στην ΚΑΛ και χωρίς κλείδα παρατήρησης, θεωρούμε ότι τα στοιχεία δεν είναι επαρκή για τη γενίκευση του συμπεράσματος ότι πράγματι όλοι οι μαθητές ωφελήθηκαν και στον ίδιο βαθμό. Η εν λόγω έρευνα αναδεικνύει ότι η ΚΑΛ μπορεί να υλοποιηθεί και σε μικρές ηλικίες, προσαρμόζοντας όμως τις δραστηριότητες και το υλικό στο ηλικιακό τους επίπεδο και τα ενδιαφέροντα τους για να αναδειχθεί η αποτελεσματικότητα της μεθόδου. Επίσης η ίδια η ποιοτική έρευνα, από τη φύση της, δεν επιτρέπει την διεξαγωγή καθολικών συμπερασμάτων. Άλλωστε το δείγμα ήταν αρκετά μικρό (25 άτομα), πράγμα που δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό. Ωστόσο θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον η σύγκριση δημοσίων και ιδιωτικών/πειραματικών Γυμνασίων και Λυκείων σχετικά με την ανταπόκριση και των μαθητών πέρα από τους εκπαιδευτικούς, στη διδασκαλία διαφημιστικών κειμένων μέσω της ΚΑΛ. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών, καταφάνηκε ότι καλλιεργούνται δεξιότητες στους μαθητές μέσω του κριτικού γραμματισμού, χωρίς όμως να είναι έκδηλη η θέληση των εκπαιδευτικών να αλλάξουν τα στερεότυπα που προβάλλονται, πέρα από το να τα ανασύρουν στην επιφάνεια.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Α. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αλεξίου, Μ., Κουτσογιάννης, Δ. Ντίνας, Κ. & Χατζησσαβίδης Σ., 92012). Μελέτη για το Σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την Εφαρμογή Σεναρίων και Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων για τη Διδασκαλία της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Κλεντρο ελληνικής Γλώσσας.
- Αμαραντίδου, Κ., Μούσιου-Μυλωνά, Ο. & Ντίνας, Κ., (2014). Οι διαφημίσεις στη ζωή μας: Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας. Α.Γ. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησσαβίδης (Επιμ), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου. Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη*. Δράμα 1-3 Νοεμβρίου 2013.
- Αναστασιάδου, Α., & Ηλιοπούλου, Κ. (2013). Ανάπτυξη στρατηγικών κριτικής ανάγνωσης και γραφής: Μια εναλλακτική διδακτική πρόταση. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α.Γ. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησσαβίδης (Επιμ), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου. Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη*. Δράμα 1-3 Νοεμβρίου 2013.
- Ανδρουλάκης, Γ., & Ευδόπουλος, Γ. (2008). *Γλωσσική Ανάπτυξη. Εισαγωγικά θέματα Γλωσσολογίας*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αρχάκης, Α. (2013). *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση των Κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Βεκρής, Ε. (2009). *Στοχεύοντας στον κριτικό γραμματισμό: πρακτικές ανάγνωσης στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας στο γυμνάσιο*. Πανεπιστήμιο Κρήτης: διδακτορική διατριβή.
- Βλαχόπουλος, Σ., Βυζάς, Θ., Σταύρου, Χ., Ίσερης, Γ. (2018). *Η συνδυαστική χρήση ανάλυσης συναισθήματος και κριτικής ανάλυσης λόγου ως εργαλείο παροχής επιχειρηματικών πληροφοριών: η περίπτωση του τουριστικού προϊόντος στη Θεσπρωτία*. (χ.τ.) Εργαστήριο Επ.Ο.Σ. Ανακτήθηκε στις 2/3/2021 από <https://zenodo.org>
- Γούτσος, Δ. 92012). *Γλώσσα. Κείμενο, Ποικιλία, Σύστημα*. Αθήνα: Κριτική.
- Γούτσος, Δ. & Φραγκάκη, Γ. (2015). *Σώματα κειμένων και γλωσσολογία σωμάτων κειμένων*. Αθήνα: Εκδόσεις Κάλλιπος.
- Γρόσδος, Σ. (2008). *Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα. Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο Βιβλίο της Β' Δημοτικού*. (Μεταπτυχιακή εργασία) Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Δαννασής-Αφεντάκης, Α., Μιχάλης, Αθ., Μυλωνάς, Κ & Φουντοπούλου Μ.Ζ. (2002). *Γλωσσική επάρκεια: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Δεμερτζή, Β & Λεουτσάκος, Σ., (2017). *Διδάσκοντας Γλώσσα*. Στο Α. Γεωργιάδου & Β. Δεμερτζή (Επιμ). *Διδακτική της Νεοελληνικής γλώσσας: Κριτικές και βιωματικές προσεγγίσεις για το Γυμνάσιο και το Λύκειο*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο. Ανακτήθηκε στις 28/12/2020, από http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/3deppsaps_GlossasGimnasiou.pdf.

Δερβίσης, Στ. (1998). *Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδυσυνεργατική διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Δούκα, Α., Φτερνιάτη, Α. & Αρχάκης, Α., (2016) Ειδησεογραφικός λόγος και κριτική γλωσσική εκπαίδευση στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών: Διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα της Β. Λυκείου. Στο Α.Γ. Στάμου, Π. Πολίτης & Α. Αρχάκης (Επιμ), *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας*. Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.

Ίσαρη, Φ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Ιωάννου, Μ., (9-4-2019). Η διαφήμιση και η επικοινωνία δεν είναι απλά μία ιδέα. *Business News* Διαθέσιμο στο <https://inbusinessnews.reporter.com.cy/business/services/article/210474/m-ioannoy-i-diafimisi-kai-i-epikoinonia-den-einai-apla-mia-idea>. Ανακτήθηκε στις 21-01-2021.

Καραγιαννάκη, Ε. (2016). *Από την Κριτική Ανάλυση Λόγου στην ανάπτυξη του Κριτικού Γραμματισμού: Μία διδακτική πρόταση αξιοποίησης των κλασικών παραμυθιών στο γλωσσικό μάθημα, σε μαθητές/τριες της Α΄ Τάξης Δημοτικού*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Καραϊσκού, Β., (2013). *Χρήσεις και Καταχρήσεις του Πολιτισμού*. Αθήνα: University Studio Press.

Κάστορας, Σ. & Μαυρουλέας, Ν. (2002). *Αρχές και Μέθοδοι επικοινωνίας*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κατσαρού, Ε. (2015). Σημειώσεις από μάθημα Διδακτική Γλωσσικών Μαθημάτων (ΚΠΒ307), Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Φιλοσοφική σχολή. Ανακτήθηκε στις 10/8/2021 από <https://opencourses.uoc.gr/courses/mod/page/view.php?id=8240&forceview=1>.

Κοντοβούρνη, Σ. & Ιωαννίδου, Ε. (2013). Κριτικός γραμματισμός στο κυπριακό σχολείο: Απόψεις, πρακτικές και στάσεις εκπαιδευτικών. *Preschool and Primary Education*, 1,σ.σ. 82-107.

Κουτσογιάννης, Δ. (2008). Σενάρια: δομή και αξιολόγηση εκπαιδευτικών σεναρίων. Στο Δ. Κουτσογιάννης (επιμ.), *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*. Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02. Πάτρα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Κουτσογιάννης, Δ., (2013). Κριτικοί Γραμματισμοί: Διεθνής Εμπειρία και εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α.Γ. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαβίδης (Επιμ), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου. Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη*. Δράμα 1-3 Νοεμβρίου 2013.

- Κουτσουλέλου-Μίχου, Σ. (2004). *Η γλώσσα της διαφήμισης: Κειμενογλωσσολογική Προσέγγιση του Διαφημιστικού Κειμένου*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Κυριαζή, Ν. (2009). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (σσ. 44-54).
- Κωστούλη, Τ. (2005). *Από τα προγράμματα του γραμματισμού στο γραμματισμό της σχολικής τάξης: στατικοί και δυναμικοί τρόποι θεώρησης του κριτικού γραμματισμού*. Ανακοίνωση στην 26η Ετήσια Συνάντηση Εργασίας (Τομέας Γλωσσολογίας-Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη
- Λάμπρου, Λ. (2013). *Κρίσιμα θέματα για την επιτυχή εφαρμογή της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού στη Μέση εκπαίδευση*. Πρακτικά 13ου Συνεδρίου «Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη Δημοτική και Μέση εκπαίδευση», 2 Μαρτίου, 2013, Λευκωσία.
- Λύκου, Χ., (2000). *Η συστημική λειτουργική Γραμματική του M.A.K. Halliday. Γλωσσικός Υπολογιστής II*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σ. 57-71.
- Μαμούρα, Μ., & Φρυδάκη, Ε.(2011). Η δημιουργία ως μετασχηματισμός: Προάγοντας τη μετασχηματιστική μάθηση εκπαιδευτικών και μαθητών. Παραδείγματα από το μάθημα της Ιστορίας. *Παιδαγωγικός Λόγος*, (2), 21-45.
- Μανωλοπούλου, Ι. (2015). *Χαρακτηριστικά του Προγράμματος Σπουδών του 2011 για τη Γλώσσα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και Γραμματισμός*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Μαρτζάκη, Ν.(2014). *Διδασκαλία της λειτουργικής γραμματικής στο Δημοτικό Σχολείο και ανάπτυξη διδακτικών σεναρίων*. Πάτρα: Π.Τ.Δ.Ε.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. (5^η έκδοση). Αθήνα: Gutenberg
- Μήτσης, Ν., (2004). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μιχάλης, Α. & Σπανός, Γ. (2012). *Η νεοελληνική γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπ/ση: Διδακτική Μεθοδολογία και αξιολόγηση του αναλυτικού προγράμματος*. Αθήνα: Κριτική.
- Μιχάλης, Α., (2013). Κριτική Ανάλυση λόγου: Δυνατότητες και προβλήματα εφαρμογής στη γλωσσοεκπαιδευτική διαδικασία. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α.Γ. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαβίδης(Επιμ), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου. Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη*. Δράμα1-3 Νοεμβρίου 2013.
- Μιχάλης, Α. (2013). Ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των γλωσσών: ο ρόλος τους στην απόκτηση και εκμάθηση γλωσσών. Στο Χ. Γκόβαρης, *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο*. (σσ. 109 - 126). Αθήνα: Gutenberg.
- Μιχάλης, Α. (2016). *Καλλιέργεια πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού: Δημιουργική πρόκληση για το νέο σχολείο. Προσχολική & Σχολική εκπαίδευση*, Τόμος 4, Τεύχος 1, (σσ. 165-181), Κρήτη.

- Μιχάλης, Α., (2020). *Γλωσσική Διδασκαλία και Πρακτικές Γραμματισμού στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg
- Μιχάλης, Α., (25-09-2020). Κριτική σκέψη και καινοτομία στη γλωσσική διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο και διδακτική εφαρμογή. Εισήγηση στο 5^ο Πανελλήνιο Διαδικτυακό Συνέδριο: *Εκπαίδευση στον 21 αιώνα: Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της καινοτομίας*.
- Μπαμπαλιούτας, Δ. (2007). *Παραγωγή διδακτικού υλικού για την ανάπτυξη κριτικού οπτικού γραμματισμού μέσα από έντυπα διαφημιστικά κείμενα σε μαθητές/ριες ΣΤ' Τάξης Δημοτικού*. (Μεταπτυχιακή εργασία) Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Ντίνας, Κ., & Γώτη, Ε.,(2016). *Ο κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη: Αρχίζοντας από το Νηπιαγωγείο...* Αθήνα: Gutenberg
- Ξανθόπουλος, Α. & Ντίνας, Κ., (2013). Δείγματα Γραφής: Από τον γραπτό λόγο του ΔΕΠΣ-ΑΠΣ της ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο, στον γραπτό λόγο του Προγράμματος Σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α.Γ. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαβίδης (Επιμ), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου. Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη*. Δράμα 1-3 Νοεμβρίου 2013.
- Παγκουρέλια, Ε., & Παπαδοπούλου, Μ. (2009). Κριτική Ανάλυση Λόγου-Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου: μια πρόταση συνδυαστικής αξιοποίησης για την ανίχνευση της ιδεολογίας των σχολικών εγχειριδίων. *Επιστήμες της Αγωγής* (4): 75-87.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). ΔΕΠΣ-ΑΠΣ Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας. Αθήνα
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2013). Η πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τα σχολικά βιβλία.. Αθήνα.
- Παπαγεωργίου, Γ. (1998), *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παρασκευαΐδη, Α., (2019). *Διδακτική αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο: ποιοτική ανάλυση δεδομένων από σχολικές τάξεις*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: διδακτορική διατριβή.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. Στο *Open Education*, 4, [1], σ. 1-10.
- Πετροπούλου, Γ. (2018). *Ο κριτικός γραμματισμός στα σχολικά εγχειρίδια της Ν.Ε. Γλώσσας της Α' Γυμνασίου. Συνάφεια των σχολικών εγχειριδίων και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών υπό το πρίσμα του κριτικού γραμματισμού*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Πρόγραμμα σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο). Οδηγός για τον εκπαιδευτικό. (2011). http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/ilektroniko_yliko/odigos_glossas_gia_dimotiko

[_gymnasio.pdf \(ανακτήθηκε στις 18/12/2020\).](#)

- Σμυρναίου, Ζ. (2018). *Νέες εξελίξεις στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης στη διδασκαλία και στη μάθηση διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων*. Αθήνα: Ηρόδοτος.
- Σπανούδη, Ζ. (2017). *Η συμβολή του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στην απόκτηση γλωσσικής επίγνωσης από τους μαθητές του Γυμνασίου*. (Μεταπτυχιακή εργασία) Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Στάμου, Α., (2011). Η κριτική ανάλυση λόγου των περιβαλλοντικών κειμένων: Προς μια κριτική γλωσσική επίγνωση. 12 Κείμενα για τη Γλωσσολογία. *Πρακτικά των Ετήσιων του Τομέα Γλωσσολογίας*, Πινακάτες Πηλίου: Κονδύλι.
- Στάμου, Α., (2012). Αναπαραστάσεις της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: Αναλυτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης. *Γλωσσολογία 20*: 19-38. Διαθέσιμο στο <http://glossologia.phil.uoa.gr/node/82>.
- Στάμου, Α., (2014). Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφianού, & Β. Τσάκωνα (Επιμ.) *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και Εφαρμογές (σ.1149-187)*. Αθήνα: Νήσος.
- Τεντολourης, Φ., & Χατζησαββιδης, Σ.(2009). Λόγοι του κριτικού γραμματισμού και η τοποθέτησή τους στη σχολική πράξη: προς μια γλωσσοδιδασκτική αναστοχαστικότητα .Διαθέσιμο στο http://ikee.lib.auth.gr/record/265102/files/MEG_34_411_421
- Τσάμη, Β., Φτερνιάτη, Α. & Αρχάκης, Α., (2016). Μαζική κουλτούρα, γλωσσική ποικιλότητα και χιούμορ: Διδακτικές προτάσεις για την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού μαθητών/τριών Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού. Στο Α.Γ. Στάμου, Π. Πολίτης και Α. Αρχάκης (Επιμ), *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας. Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα*. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα. σ. 95-123.
- Τσάμη, Β., (2018). *Κείμενα μαζικής κουλτούρα και γλωσσική ποικιλότητα: κριτική ανάλυση και ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού*. Πανεπιστήμιο Πατρών: διδακτορική διατριβή.
- Τσιπλάκου, Σ. (2007) Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις. Ματσαγγούρας, Η. Γ. (επιμ.) *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός και Επιστημονικός*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης, σ.σ. 466-511.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ). *Ερευνητική διαδρομή στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές-Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*. Κρήτη: Εργαστήριο Κοινωνικής ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας. Σ. 97-125.
- Υπουργείο Παιδείας (2011). Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α΄ Τάξης Γενικού Λυκείου. Αθήνα: ΦΕΚ 1562/27-2011.
- Φλουρής, Στ., (1994). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Φτερνιάτη, Α., (2010). Το διδακτικό υλικό για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού και η παιδαγωγική για του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών. *Νέα Παιδεία 135*. Αθήνα: Νέα Παιδεία.
- Χαραλαμπόπουλος, Α., & Χατζησσαβίσης, Σ., (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας-Θεωρία και Πρακτική εφαρμογή. Μια εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Κώδικας.
- Χαραλαμπόπουλος, Α. (2006). *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη.
- Χατζηγεωργίου, Γ., (2012). *Γνώθι το Curriculum. Γενικά και Ειδικά θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και διδακτικής*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χατζηλουκά-Μαυρή, Ε. (2010). Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού. Η περίπτωση της Κύπρου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Τεύχος 16, σ. 114-130. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου 2021 από <http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos16/114-130.pdf>
- Χατζηλουκά-Μαυρή, Ε. (2013, Μάρτιος). *Διδασκαλία της νέας Ελληνικής γλώσσας και παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού στο δημοτικό σχολείο της Κύπρου: δεδομένα και ζητούμενα στη σχολική τάξη (2011-2013)*. Εισήγηση στο 13ο ετήσιο συνέδριο του Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου. Λευκωσία, Κύπρος.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο *Η γλώσσα και η διδασκαλία της (αφιερωματικός τόμος-Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας)*. Φλώρινα: Βιβλιολογεΐον.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2013). *Γλώσσα και Εκπαίδευση. Στο: Γλώσσα, Κοινωνία και Εκπαίδευση. Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: ΕΑΠ
- Χλαπουτάκη, Ε., (2016). *Παιδαγωγικές πρακτικές κριτικού γραμματισμού*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας: διδακτορική διατριβή.
- Χοντολίδου, Ε., (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής*. Διαθέσιμο: <http://www.kosmos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/thematikes/print/3/index.htm> Ανακτήθηκε στις 20-12-2020.

B. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ & ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ

- Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. Γ. Βογιατζής (μτφρ). Αθήνα: Κριτική.
- Barton, D. (2009). *Εγγραμμαισμός. Εισαγωγή στην οικολογία της γραπτής γλώσσας*. Βαρνάβα-Τζ. Σκούρα, (επιμ) Ι.Βλαχόπουλος (μτφρ.), . Αθήνα: Παπαζήση.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*. Α. Αραποπούλου (Μτφρ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Blommaert, J. & Bulcaen C., (2000) Critical Discourse Analysis, *Annu. Rev. Anthropol.* 447-66.

- Braun, V., & Clarke. V., (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative psychology* 3(2): 77-101.
- Braun, V., & Clarke. V., (2012). The thematic Analysis. Στο H. Cooper (επιμ.). *APA Handbook of Research Methods in Psychology*. 3(1): 77-101.
- Breeze, Ruth. 2011. Critical Discourse Analysis and its critics. *Pragmatics* 21: 493-525.
- Cohen, L., Manion, L., Morriison, K. (2008). *Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας*, Μτφρ. Κυρανάκης Στ. κ.α., Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Clarke.V., Braun, V., & Hayfield, N., (2015). Thematic analysis. *Qualitative psychology* 3(2): 222-248.
- Cook- Gumperz, J. (2008). Η κοινωνική δόμηση του Γραμματισμού. Στο: Τρ.Κωστούλη, (επιμ.) *Η κοινωνική δόμηση του Γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (Χ. Τσορμπατζούδης, επιμ., & Ν. Κουβαράκου, Μεταφρ) Αθήνα: Ίων/Έλλην.
- Graddol, D., Maybin, J., & Stierer, B. (2001). *Γλωσσική ανάπτυξη. Εγχειρίδιο μελέτης* Ξ. Σκαρτσή (Μτφ). Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.
- Dyer, G. (1993). *Η διαφήμιση ως επικοινωνία, Επικοινωνία και Κουλτούρα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Fairclough, N. (2004). *Analysing discourse: Text analysis for social research*. London: Routledge.
- Gee, J.P. (2006α). Ο Γραμματισμός και ο Μύθος του γραμματισμού: από τον Πλάτωνα στον Freire Στο: Χαραλαμπόπουλος, Α. Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (σελ. 15-54)
- Gee, J.P. (2006β). Οι σπουδές του νέου γραμματισμού: κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις της γλώσσας και του γραμματισμού. Στο: Χαραλαμπόπουλος, Α. Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (σελ. 55-88)
- Halliday, M.A.K. (2000). Η γλώσσα ως κοινωνική σημειολογία. Στο: Janet Maybin (επιμ.), *Γλώσσα και Γραμματισμός στην Κοινωνική Πρακτική* (Μτφ. Ξ. Σκαρτσή) (σ. σ..33-45). Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.
- Kalantzis, M. & Core, B. (2001). Πολυγραμματισμοί. Στο Α.-Φ. Χρηστίδης (Επιμ.). *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Kvalle, S., (1996). *Interviews*. London: Sage Publications.
- Langdrige, D., (2009). *Introduction to Research Methods and Data Analysis in Psychology*, (2nd ed.). Harlow: Pearson Education.
- Lincoln, YS. & Guba, EG. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Ν. Κυριαζή (μτφρ). Αθήνα: Πολιτεία.

- Maybin, J. (2001). *Η Πολιτική του Γραμματισμού*. Στο: Τ. Βαρνάβα-Σκούρα (Επιμ.), *Γλωσσική Ανάπτυξη*. Εγχειρίδιο Μελέτης (σελ.149-167). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M., (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Muller, T. & de Boer, M. (2012). Classroom discourse analysis of student use of language scaffolding during tasks. In T. Muller, S. Herder, J. Adamson, & P. S. Brown (Eds.), *Innovating EFL Teaching in Asia* (pp. 145-161). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods (2nd ed.)*. Washington: Sage Publications, Inc.
- Phillips, L. & Jorgensen, M. (2009). Phillips, L. & Jorgensen, M. (2009). *Ανάλυση λόγου. Θεωρία και Μέθοδος*. Αλ. Κιουπκιολής (μτφρ). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού (μτφρ.), Αθήνα: Gutenberg.
- Widdowson, Henry G. 1995. Discourse analysis: A critical view. *Language and Literature* 4: 157-172. Widdowson, Henry G. 1995. Discourse analysis: A critical view. *Language and Literature* 4: 157-172. Widdowson, Henry G. 1995. Discourse analysis: A critical view. *Language and Literature* 4: 157-172.
- Widdowson, H. G. (2004). *Text Context Pretext: Issues in Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell.
- Willig, C., (2015). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στην ψυχολογία*. Ε. Αυγήτα (μτφρ.), Ε. Τσιέλου (επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Wodak, R. (2013). *Critical Discourse Analysis. Vol.1. Concepts, History, Theory*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage (pp. 1-43). Ανακτήθηκε στις 2/1/2021, από https://www.researchgate.net/publication/261773565_Methods_of_Critical_Discourse_Analysis_Vol_1

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Αξιότιμοι/ες κύριοι/ες

Ονομάζομαι Σέργιος Μπουζαλάς, είμαι 25 ετών, εκπαιδευτικός ΠΕ02 και έχω καταγωγή από το Ναύπλιο.

Ολοκλήρωσα, το 2018, με άριστα, τις προπτυχιακές μου σπουδές στο ΕΚΠΑ, στο τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, κατεύθυνση Παιδαγωγική και εισήχθη έπειτα από εξετάσεις στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα: «Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου», με κατεύθυνση στη διδασκαλία ανθρωπιστικών αντικειμένων και εκπαιδευτική αξιολόγηση» του Παιδαγωγικού τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ. Τον Ιούλιο του 2020 εγκρίθηκε το θέμα της διπλωματικής μου εργασίας: **«Καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής ανάλυσης λόγου: η διδασκαλία του διαφημιστικού λόγου στους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»**, με επίτη καθηγητή τον κύριο Μιχάλη Αθανάσιο. Σκοπός της διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνήσει αν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αντιμετωπίζουν τα κείμενα διαφημιστικού λόγου ως φορέα ιδεολογικού περιεχομένου και αν τα αναλύουν όχι μόνο γλωσσικά, αλλά ως μέρος των κοινωνικών καταστάσεων που τα πλαισιώνουν. Συνεπώς, αν εφαρμόζουν τις αρχές και τα εργαλεία της κριτικής ανάλυσης λόγου.

Πιστεύω ακράδαντα ότι, η εκπαιδευτική πραγματικότητα οικοδομείται από μια πολλαπλότητα υποκειμενικών νοημάτων, γι' αυτό ο εκπαιδευτικός καλείται να σταχυολογήσει τις καλύτερες τεχνικές προκειμένου να βοηθήσει τη νόηση του μαθητή να γνωρίσει τις δικές της κατασκευές.

Η συμβολή σας στην επιτυχή διεξαγωγή της έρευνας είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς έχετε την εμπειρία της διδασκαλίας της Νεοελληνικής γλώσσας. Οι απαντήσεις σας στις ερωτήσεις της συνέντευξης, η οποία λόγω των συνθηκών COVID-19, αποστέλλεται διαδικτυακά, θα χρησιμοποιηθούν αυστηρά μόνο για την εργασία.

Σας ευχαριστώ εκ βάθρων για τον πολύτιμο χρόνο που αφιερώνετε σε ένα νέο εκπαιδευτικό, ο οποίος διακατέχεται από την επιθυμία να εντρυφήσει σε νέες πρακτικές, με γνώμονα τις επιθυμίες και τις ανάγκες των μαθητών του.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

1. Πόσα χρόνια διδάσκετε το μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση; Έχετε μεταπτυχιακό/διδακτορικό και αν ναι, με τι σχετίζεται;
2. Γνωρίζετε την έννοια του κριτικού γραμματισμού; Ποια είναι η γνώμη σας; Την εφαρμόζετε στη σχολική τάξη με κείμενα του σχολικού εγχειριδίου ή/και φέρνετε δικά σας κείμενα;
3. Θεωρείτε ότι τα διαφημιστικά κείμενα είναι κατάλληλα για τον κριτικό γραμματισμό; Μπορείτε να δώσετε ένα παράδειγμα;
4. Ποιος είναι ο ρόλος της διαφήμισης στη διδασκαλία αντίστοιχων κειμένων στο μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας;
5. Αναζητάτε τα λανθάνοντα μηνύματα σε αυτά τα κείμενα και με ποιες τεχνικές;
6. Αξιοποιείτε την εμπειρία των μαθητών σας κατά την εξέταση των διαφημιστικών κειμένων;
7. Κατά την εξέταση των διαφημιστικών κειμένων με ποιους τρόπους ευαισθητοποιείτε τους μαθητές σας για το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται αυτά τα κείμενα;

8. Κατά την παραγωγή λόγου (προφορικού/γραφτού), παρακινείτε τους μαθητές σας να προσαρμόσουν και να εντάξουν το νέο κείμενο σε ένα διαφορετικό επικοινωνιακό πλαίσιο από εκείνο που αρχικά επεξεργάστηκαν;
9. Δεδομένου ότι οι ψηφιακές τεχνολογίες συνδέονται με τον τύπο των διαφημιστικών κειμένων (π.χ. εικόνα), τις αξιοποιείτε στο μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας και με ποιον τρόπο;
10. Με βάση τα παραπάνω, ποιες κριτικές δεξιότητες (π.χ. αξιολόγηση) καλλιεργούνται στους μαθητές μέσα από το ιδεολογικό μοντέλο του κριτικού γραμματισμού;
11. Μελετήστε τη διδακτική πρόταση, η οποία στηρίζεται στον κριτικό γραμματισμό για το γλωσσικό μάθημα στην Α΄ Γυμνασίου. α) Υπάρχουν σημεία που ευνοούν ή το αντίθετο, τη διδασκαλία με βάση τον κριτικό γραμματισμό; β) Θεωρείτε ότι η διδακτική πρόταση θα επιφέρει δυσκολίες στην εφαρμογή της στο Γυμνάσιο; Πιστεύετε ότι οι μαθητές Λυκείου, θα ανταποκρίνονταν καλύτερα; γ) Τι θα μπορούσατε να προσθέσετε, να αφαιρέσετε ή να αλλάξετε από τη διδακτική πρόταση και γιατί;

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

1^η Συνέντευξη με την καθηγήτρια Μαλτέζου Δήμητρα

1. Διδάσκω πάνω από 15 χρόνια το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας σε Γυμνάσιο και Λύκειο. Δεν έχω μεταπτυχιακό/διδακτορικό.
2. Δεν είχα κατά νου τον επιστημονικό όρο και το περιεχόμενό του, αλλά με αυτά που διάβασα κατάλαβα πως τον εφαρμόζω εμπειρικά στη σχολική τάξη. Συχνά ασχολούμαστε με τα παιδιά με όσα περιέχουν τα σχολικά βιβλία ή φέρνω δικά μου αποκόμματα ή ζητώ από τα παιδιά να αναζητήσουν κάποια τα ίδια σε εφημερίδες, περιοδικά, διαδίκτυο.
3. Τα διαφημιστικά κείμενα είναι πολύ αποτελεσματικά πολυτροπικά κείμενα, καθώς α. διαρκούν λίγο β. έχουν συνθηματικό, αφαιρετικό λόγο που μας εντυπώνεται στο μυαλό ως μήνυμα γ. έχουν τη δύναμη της εικόνας.
[π.χ. οι χριστουγεννιάτικες διαφημίσεις της Coca cola που προκαλούν έντονα συναισθήματα και «πατούν» στην οικογενειακή ζεστασιά, τη μοναξιά, την απουσία αγαπημένου προσώπου...]
4. Είναι ενσωματωμένα στα σχολικά εγχειρίδια, εξυπηρετούν στη διδασκαλία θεμάτων, όπως υπερκατανάλωση, προπαγάνδα...
5. Πάντα αναζητούμε τα λανθάνοντα μηνύματα επισημαίνοντας
 - ποιος διαφημίζει (η επιλογή γνωστού δημοφιλούς προσώπου έχει πάντα μεγάλη επίδραση στο κοινό)
 - ποιος ο ρόλος του συνθηματικού λόγου
 - ποιος ο στόχος του διαφημιστή
 - ποια η οικονομική/κοινωνική κατάσταση της χώρας (τα τελευταία χρόνια λόγω της κρίσης έχει αλλάξει αισθητά ο χώρος της διαφήμισης, λείπει ο προκλητικός πλούτος, αλλά άλλαξαν και τα διαφημιζόμενα προϊόντα)
6. Τα παιδιά αναζητούν διαφημίσεις σχετικές με το θέμα που εξετάζουμε και μαθαίνουν να τις αξιολογούν.
7. Γίνεται προφορική συζήτηση για το πλαίσιο μέσα στο οποίο φτιάχτηκε η διαφήμιση [π.χ. στη διαφήμιση της Actionaid εξηγώ πώς έχει η κατάσταση στις αντίστοιχες χώρες].
8. Όχι δεν το κάνουμε.
9. Συχνά μέσω smart board αναζητούμε την αφίσα μιας διαφήμισης ή βίντεο που σχετίζεται με το μάθημά μας.

10. α. Τα παιδιά εξασκούνται πρώτα -πρώτα στο να ξεχωρίζουν τις εμπορικές διαφημίσεις από τις κοινωνικές ή τις διαφημίσεις πολιτισμού.
β. Έπειτα μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν κριτικά τις εμπορικές διαφημίσεις, να βλέπουν πίσω από την ωραία βιτρίνα. Μαθαίνουν να αμύνονται απέναντι στη σειρήνα που ωθεί σε υπερκαταναλωτισμό. Ενώ παράλληλα ακούν με ενδιαφέρον τα μηνύματα μιας διαφήμισης κοινωνικού ή πολιτισμικού περιεχομένου.
11. α. Η εικόνα και ο ήχος είναι πολύ πιο ευχάριστα και εύληπτα από τη στεία διδασκαλία. Το ίδιο πετυχαίνει ο χωρισμός σε ομάδες και η συζήτηση των ομάδων.
β. Η διδακτική πρόταση νομίζω πως ενδείκνυται για το γυμνάσιο, όπου οι μαθητές έχουν περισσότερη διάθεση για δουλειά και ίσως πιο ελεύθερη σκέψη.

2^η Συνέντευξη με τον καθηγητή Δελή Φίλιππο

1. Δίδαξα 10 περίπου χρόνια ν.ε. γλώσσα και διαθέτω μεταπτυχιακό στα εκπαιδευτικά προγράμματα και υλικό.
2. Ναι γνωρίζω, πρόκειται για τον εμπλουτισμό της έννοιας του αλφαριθμητισμού στην κατεύθυνση της δεξιότητας να ανταποκριθεί κάποιος στα σύγχρονα κοινωνικά, γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, αμφισβητώντας μάλιστα (κριτικός) τις προσδιορισμένες έννοιες. Προσπαθώ να φέρνω δικά μου κείμενα, αν και τα υφιστάμενα δίνουν αφορμές.
3. Ναι, γιατί φέρουν μεταφορικό λόγο, υπάρχουν σημασιοδοτήσεις που παραπέμπουν σε σημαντικά ιστορικά και κοινωνικά συμφραζόμενα. Η διαφήμιση για το τηλεφωνικό κέντρο 11821, π.χ. μπορεί να αποτελέσει μια αφορμή για διάκριση των εννοιών, για χρήση των σχετικών γραφικών (τσολιάς ντυμένος) κλπ
4. Σχετικά περιορισμένος. Γενικά ο διαφημιστικός λόγος θεωρείται «δευτερεύων», υποτιμάται ότι υποτίθεται δε φέρει το αντίστοιχο σημασιολογικό και ιδεολογικό βάρος που θα έπρεπε να φέρνουν κείμενα που απευθύνονται σε μαθητές/τριες.
5. Τα αναζητώ ή για την ακρίβεια προτρέπω τους μαθητές να τα αναζητήσουν με τεχνικές ανάλυσης λόγου και συνδυασμού και κριτικής προσέγγισης των άλλων στοιχείων της διαφήμισης (εικόνα, βίντεο, φωτογραφίες, γραφικά).
6. Ναι, σημαντικά, και μάλιστα επιλέγω να ζητήσω από αυτούς να φέρουν διαφημίσεις προς συζήτηση.
7. Ελέγχουμε μαζί δείκτες, όπως το κοινό που απευθύνεται, το προϊόν και πόσους/ποιους αφορά, ανοίγουμε συζητήσεις για τα μηνύματα και τις ιδεολογικές προεκτάσεις και το τι τελικά σημαίνουν για τη ζωή μας αυτές οι πρακτικές διαφήμισης.
8. Ναι, προσπαθώ αν και είναι αρκετά δύσκολο. Οι μαθητές δεν μπορούν να ξεφύγουν εύκολα από τον σχολικό λόγο.
9. Τις αξιοποιώ σε επίπεδο προβολής, χρήσης κοινόχρηστων κειμένων προς επεξεργασία.
10. Επίγνωση του διαφορετικού τρόπου αντιμετώπισης της γλώσσας, πολλαπλές αναγνώσεις, σημασιολογικές ανατροπές.
11. Τα σημεία που ευνοούν τη διδασκαλία με βάση τον κριτικό γραμματισμό είναι κυρίως η διασύνδεση μέσω ερωτήσεων των επαγγελματικών και άλλων ιδιοτήτων των υποφαινόμενων πρωταγωνιστών σε σχέση με τη διατροφή. Ποιο είναι το κύρος, η κοινωνική, επαγγελματική θέση και το ιδεολογικό εκτόπισμα καθενός από αυτούς και ποια βαρύτητα φέρει ο λόγος τους;
Από άποψη κριτικής απέναντι στην πρόταση διδασκαλίας, ίσως οι πολλές ερωτήσεις αν δε συγκεραστούν σωστά να μην οδηγήσουν σε σωστά και απλά συμπεράσματα αλλά απλώς να συλλεχθούν ως «ύλη», ως στοιχεία ανάλυσης.
Θεωρώ τέλος ότι είναι αρκετά κατάλληλο για τους μαθητές της Γ' Γυμνασίου

3^η Συνέντευξη με την καθηγήτρια Μπέλλια Αμαλία

1. 29 χρόνια. Έχω μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης στις Επιστήμες της Αγωγής, στην κατεύθυνση της Διαπολιτισμικής Αγωγής.
2. Ναι. Εκ των πραγμάτων επειδή διδάσκω το μάθημα στην Γ' Λυκείου έχω τη δυνατότητα να εφαρμόσω τέτοιο τύπο διδασκαλίας. Το καινούριο βιβλίο Νεοελληνικής Γλώσσας με τίτλο Εμείς και οι άλλοι υπηρετεί τη στοχοθεσία του κριτικού γραμματισμού. Οπωσδήποτε όμως αξιοποιώ άρθρα, αφίσες, γελοιογραφίες και γενικά πολυτροπικά κείμενα από τον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο.
3. Εννοείται ότι προσφέρονται. Πλέον η διδασκαλία της γλώσσας δε στηρίζεται μόνο στον παραδοσιακό γραπτό μονοτροπικό λόγο, αλλά επεκτείνεται σε σύγχρονες μορφές καθημερινής επικοινωνίας με τις οποίες οι μαθητές χρειάζεται να εξοικειωθούν. Για παράδειγμα αν μιλάμε στο μάθημα για τα ανθρώπινα δικαιώματα οι μαθητές μπορούν να ευαισθητοποιηθούν με την κοινωνική διαφήμιση των Γιατρών χωρίς σύνορα. Αν μιλάμε για την ισοτιμία των δύο φύλων μπορούν στη διαφήμιση που παρουσιάζει μια πετυχημένη διευθύντρια να την θαυμάζουν οι άντρες υφιστάμενοι για τα ωραία μαλλιά της και όχι για το μυαλό της να προβληματιστούν για την ισχύ των στερεοτύπων .
4. Καθοριστικός. Εντάσσονται στα πολυτροπικά κείμενα. Πλέον και στις Πανελλαδικές εξετάσεις προβλέπεται η δυνατότητα αντί του δεύτερου μη λογοτεχνικού κειμένου να δοθεί ένα πολυτροπικό κείμενο. Ωστόσο δεν είναι εφικτό λόγω της ύλης να αφιερώνονται πολλές διδακτικές ώρες στην ανάλυσή τους. Όμως οι μαθητές εθίζονται αποτελεσματικά στην κριτική σκέψη, μαθαίνουν να βλέπουν πίσω από την εικόνα, προθυμοποιούνται σταδιακά να αμφισβητήσουν τις ιδέες των άλλων, αλλά ακόμη και των δικές τους, με παράλληλο σεβασμό στην αξία του διαφορετικού. Κυρίως μαθαίνουν να αντιστέκονται στα κειμήλια της μαζικής κουλτούρας που ευνοεί το καταναλωτικό πρότυπο ζωής. Καθίστανται ενεργοί δημοκρατικοί πολίτες.
5. Με τεχνικές γλωσσικής αποκωδικοποίησης των πολυσημιών, και αμφισημιών και με ανεύρεση των παραπλανητικών επιχειρημάτων-σοφισμάτων και κυρίως αξιολόγηση της επίκλησης στο ήθος του δέκτη, μέσω της οποίας η διαφήμιση επιδιώκει να επηρεάσει τη βούληση του ταυτίζοντας την αγορά ενός προϊόντος ή την υιοθέτηση μίας στάσης με αποδεκτή και επαιτητή συμπεριφορά.
6. Αναμφίβολα. Τις περισσότερες φορές προκύπτει ότι εντελώς ασυνείδητα έχουν πέσει θύματα της έντεχνης προπαγάνδας που αυτή υπηρετεί. Παραδέχονται ότι αποτελεί παγίδα για τη δήθεν απεριόριστη ελευθερία επιλογών που παρέχει το καπιταλιστικό σύστημα.
7. Με διάλογο που στηρίζεται σε στοχευμένες ερωτήσεις ή με ελεύθερο διάλογο που στηρίζεται στον καταγισμό ιδεών, αρκεί να προωθείται η ενσυναίσθηση και να προκαλείται το ενδιαφέρον. Προαπαιτούμενο είναι να αποποιηθεί ο μαθητής την ιδιότητα του μαθητή και να λειτουργήσει Στόχος είναι να διαμορφωθεί ένας πολίτης πλήρως εφοδιασμένος με όλες εκείνες τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες, έτσι ώστε να καταστεί ενεργός και σκεπτόμενος, και να προσαρμόζεται δυναμικά στις νέες απαιτήσεις της εποχής, χωρίς να αποδέχεται άκριτα κάθε αλλαγή.
8. Βεβαίως. Ιδιαίτερα ενδιαφέρει και η αλλαγή της οπτικής γωνίας. Έτσι διδάσκουμε και την προθετικότητα του πομπού. Τα κειμενικά είδη επιχειρηματολογίας, περιγραφής, αφήγησης αξιοποιούνται ανάλογα την περίπτωση .
9. Αν και η διδασκαλία της γλώσσας βασίζεται κυρίως στο γραπτό λόγο, η εμβόλιμη διάσταση της εικόνας στη ζωή μας, κυρίως μέσω της τηλεόρασης, της διαφήμισης, του κινητού τηλεφώνου ή του ηλεκτρονικού υπολογιστή, μας ώθησαν στην ανάγκη «ανάγνωσής» τους και «εκμετάλλευσής» τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ιδιαίτερα προσφέρεται η περίπτωση της συμπεριφορικής διαφήμισης που συναντάται σα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Οι μαθητές μετά από παρατήρηση και έρευνα συνειδητοποιούν ότι τα διαφημιστικά μηνύματα που τους αποστέλλονται αφορούν τις προτιμήσεις τους.

10. Αναλυτική και συνθετική σκέψη, ερμηνεία σε πλάτος και βάθος των εννοιών, αξιολόγηση λογικών επιχειρημάτων, αμφισβήτηση, διερεύνηση εναλλακτικών νοηματοδοτήσεων, ετοιμότητα για χρήση της λογικής που στηρίζεται σε σωστά επιχειρήματα.

11. Με τη διδακτική αυτή πρόταση γίνεται σημαντική προσπάθεια υπέρβασης της λεγόμενης αποστήθισης που οδηγεί στη μηχανιστική τυποποιημένη σκέψη. Εμπλέκει όλους τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία ανιχνεύοντας και αξιοποιώντας πολλές δεξιότητες. Κυρίως τους οδηγεί στη μεταγνώση. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι οι μαθητές μαθαίνουν να ελέγχουν την αξιοπιστία μιας δήλωσης που βασίζεται που προέρχεται από μian 'αυθεντία'. β) Δυσκολίες ναι, αλλά όχι αξεπέραστες. Προσωπικά πιστεύω ότι περισσότερο αντιδρούν οι συνάδελφοι λόγω πίεσης και άγχους, παρά οι μαθητές. Χρειάζεται χρόνος για να αλλάξει η νοοτροπία και διά βίου εκπαίδευση των δασκάλων και καθηγητών.

Αν προσέθετα κάτι θα ήταν η ανεύρεση και κριτικός σχολιασμός διαφημίσεων που προβάλλουν το μη μεσογειακό μοντέλο διατροφής και αποτελούν επιβαρυντικό παράγοντα για την ανάπτυξη διατροφικών σφαλμάτων που αποτελούν σημαντικό προδιαθεσικό κοινωνικό παράγοντα για την αύξηση της παχυσαρκίας. Θα μπορούσε να συνδυαστεί με έρευνες για την επίδραση της διαφήμισης στα παιδιά που δείχνουν πως η παρακολούθηση τηλεόρασης σε παιδιά 5-14 ετών έχει θετική επίδραση στην κατανάλωση αναψυκτικών, χάμπουργκερ, τσιπς, σοκολατένιων γλυκισμάτων και μπισκότων και τηγανητής πατάτας και αρνητική στην κατανάλωση φρούτων και λαχανικών.

4^η Συνέντευξη με τον καθηγητή Μπουμπάρη Νικόλαο

1. Διδάσκω το μάθημα επί πολλά χρόνια, συνολικά 15. Δεν έχω κάποιον μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο.
2. Θεωρώ πως ο κριτικός γραμματισμός επιτρέπει την δημιουργικότερη-με βάση την ηλικία και τις εμπειρίες των μαθητών- προσέγγιση των κειμένων. Ανάλογα με το επίπεδο του τμήματος αξιοποιώ τη μέθοδο αυτή.
3. Είναι χρήσιμα, γιατί δημιουργούν μια σχέση οικειότητας με τις προσλαμβάνουσες των μαθητών. Για παράδειγμα, σε παλαιότερη τάξη, σε διαφήμιση εταιρείας κινητής τηλεφωνίας, η προσφώνηση του ηθοποιού είχε συμβάλει στη δυνατότητα μιας γόνιμης συζήτησης σχετικά με την οικειότητα και την απόσταση στις διαπροσωπικές σχέσεις.
4. Ποιος είναι ο ρόλος της διαφήμισης στη διδασκαλία αντίστοιχων κειμένων στο μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας;
 - Είναι σημαντικός ο ρόλος για την επαφή των παιδιών με την πολυτροπικότητα.
5. Υιοθετώντας μια κριτική στάση, δίνονται ευκαιρίες για συζητήσεις. Τα παιδιά σχολιάζουν και με κατάλληλες ερωτήσεις του εκπαιδευτικού αναζητούν τα επιχειρήματά τους.
6. Εννοείται. Οι οπτικές γωνίες τους έχουν πάντα πολύ ενδιαφέρον.
7. Τους ζητώ να εκφράσουν την άποψή τους για το αν η διαφήμιση είναι αποτελεσματική και αναζητώ να υποδυθούν ρόλους για να δουν αν αλλάζουν γνώμη.
8. Ναι, γιατί έτσι διευρύνουν την προσέγγισή τους.
9. Αναζητώ ισορροπία ανάμεσα στην εικόνα και τη γραπτή αποτύπωση των σκέψεων. Κρίνω πως από μόνη της καμία μέθοδος δεν είναι αρκετή.
10. Αξιολογούνται για τη δημιουργικότητα της φαντασίας τους και για τη διάθεσή τους να «δημιουργήσουν».
11. Θεωρώ πιο ταιριαστή τη διδασκαλία της πρότασης σε τμήμα Α' Λυκείου. Αυτό δεν έχει να κάνει με το πόσο καλή είναι η διδακτική πρόταση, αλλά με το γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών, το οποίο στην Α' Λυκείου θα έχει αναπτυχθεί περισσότερο. Πάντως, αν το τμήμα είναι σε καλό επίπεδο, η εν λόγω πρόταση μπορεί να αξιοποιηθεί και στη Β' Γυμνασίου.

5^η Συνέντευξη με την καθηγήτρια Ντεβέ Δήμητρα

1. Διδάσκω το μάθημα συνολικά 12 έτη. Δεν διαθέτω κάποιον μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο.
2. Αποτελεί ένα πολύ σημαντικό εργαλείο, γιατί συνδυάζεται με τις εμπειρίες των μαθητών και τους βοηθά να πρωταγωνιστούν, θα έλεγα. Ανάλογα με το επίπεδο του τμήματος αξιοποιώ τη μέθοδο αυτή.
3. Είναι χρήσιμα, γιατί δημιουργούν μια σχέση οικειότητας με τις προσλαμβάνουσες των μαθητών. Συχνά τα διαφημιστικά μηνύματα γίνονται σλόγκαν.
4. Είναι σημαντικός ο ρόλος για την επαφή των παιδιών με την πολυτροπικότητα. Επιπλέον, εναρμονίζονται με την εποχή που τα παιδιά μπορούν να βιώσουν.
5. Δημιουργούνται πολλές ευκαιρίες για συζητήσεις. Τα παιδιά σχολιάζουν και με κατάλληλες ερωτήσεις του εκπαιδευτικού αναζητούν τα επιχειρήματά τους.
6. Βέβαια. Από τα παιδιά μαθαίνουμε πολλά.
7. Εκφράζουν την άποψή τους για το αν η διαφήμιση είναι αποτελεσματική και υποδύονται ρόλους για να δουν αν αυτό μπορεί να το οδηγήσει στο να αλλάξουν γνώμη.
8. Ναι, γιατί οξύνουν τη σκέψη τους.
9. Είναι αναγκαία η ισορροπία ανάμεσα στην εικόνα και τη γραπτή αποτύπωση των σκέψεων. Καμία μέθοδος δεν είναι αρκετή.
10. Αξιολογούνται για το πόσο μπορούν να αξιοποιήσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα
11. Θεωρώ πιο ταιριαστή τη διδασκαλία της πρότασης σε τμήμα Γ' Γυμνασίου ή και Α' Λυκείου. Αυτό δεν έχει να κάνει με το πόσο καλή είναι η διδακτική πρόταση, αλλά με το γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών, το οποίο θα έχει αναπτυχθεί περισσότερο. Πάντως, αν το τμήμα είναι σε καλό επίπεδο, η εν λόγω πρόταση μπορεί να αξιοποιηθεί και στη Β' Γυμνασίου.

6^η Συνέντευξη με την καθηγήτρια Πατούρα Κωνσταντίνα

1. 33 έτη. Δεν έχω μεταπτυχιακό.
2. Την γνωρίζω, είναι ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική. Στη σχολική τάξη την εφαρμόζω λίγες φορές το χρόνο, διότι στο λύκειο είναι δύσκολο να υλοποιηθεί, λόγω της πίεσης της ύλης των εξετάσεων. Αξιοποιούνται τα κείμενα του βιβλίου αλλά και κείμενα της επικαιρότητας που εκφράζουν την προβληματική της εποχής των παιδιών.
3. Θεωρώ ότι είναι κατάλληλα, αφού μπορεί το παιδί να προσλάβει εύκολα το μήνυμα και είναι πολυτροπικά κείμενα. Π.χ. η διαφήμιση ενός εμφιαλωμένου νερού με όλες τις προεκτάσεις για το περιβάλλον και την αξία του νερού.
4. Είναι σημαντικός γιατί το παιδί έχει επαφή με τα διαφημιστικά κείμενα, το δελεάζει η διαφήμιση με τον ήχο την εικόνα, το κείμενο και την πολυπλοκότητά της και άρα το ενδιαφέρει.
5. Ναι της διερεύνησης από ομάδες παιδιών με επαρκή αντιληπτική ικανότητα, με ανάθεση ρόλων κ.λ.π.
6. Βεβαίως, γιατί χωρίς αυτή δεν υπάρχει κατανόηση του κειμένου. Ναι, γιατί χωρίς αυτή δεν επιτυγχάνονται οι προκαθορισμένοι στόχοι.
7. Με ανάλυση συγκεκριμένου, διευκρινιστικές ερωτήσεις, ανάλυση μηνυμάτων που είναι δυσδιάκριτα, καθοδήγηση, αλλά και τοποθέτηση των παιδιών μέσα στην προβληματική των κειμένων.
8. Ναι, διότι οι ανάγκες της επικοινωνίας είναι πολλαπλές.
9. Δυστυχώς, μόνο το πολυτροπικό κείμενο, γιατί το σχολείο δεν διαθέτει wifi, ούτε προτζέκτορα και δεν μπορεί να γίνει χρήση υπολογιστή. Τα εργαστήρια είναι συνήθως κατειλημμένα από τους καθηγητές πληροφορικής, γιατί το σχολείο είναι μεγάλο.
10. Αντιληπτική ικανότητα, διεύρυνση οριζόντων, παραγωγή λόγου, πρωτοτυπία ιδεών.
11. α) Ναι υπάρχουν σημεία γιατί τα κείμενα είναι νοηματικά

προσβάσιμα στα παιδιά, είναι επίκαιρα, αναφέρονται στην προβληματική της εποχής τους, απηχούν τα προβλήματα του καιρού τους και δομούνται πάνω στα δικά τους βιώματα. β) Θεωρώ πως δεν θα επιφέρει καμία δυσκολία. Ίσα-ίσα θα είναι πολύ ενδιαφέρουσα και πρωτότυπη από την καθημερινή μονότονη πεπαλαιωμένη διδασκαλία. Τα παιδιά του λυκείου θα ανταποκρίνονται καλύτερα αντιληπτικά αλλά στην Γ' λυκείου αυτό είναι απαγορευμένο λόγω πανελληνίων ως διδακτική πρόταση. Ως αυτόνομα κείμενα θα ήταν η τέλεια πρόταση. γ) Επειδή τα παιδιά δεν είναι εξοικειωμένα μέσα στην τάξη με το ομαδοσυνεργατικό μοντέλο, καλό θα είναι οι ομάδες να χωρίζονται με βάση την επίδοση. Αυτό θα βοηθήσει να μη χαθεί χρόνος, να μη μείνουν κάποιοι αμέτοχοι και ουραγοί και να υλοποιηθεί το πρόγραμμα ολοκληρωμένα. Στους αδύναμους μαθητές θα δοθούν εύκολες ερωτήσεις. Καλό είναι να είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας οι ομάδες, ανάλογα με τις δυνατότητές τους.

7^η Συνέντευξη με τον καθηγητή Ρισβά Ιωάννη

1. Διδάσκω το μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση 20 χρόνια χωρίς μεταπτυχιακό/διδακτορικό τίτλο.
2. Θεωρώ πως ο κριτικός γραμματισμός είναι ενταγμένος στη διδασκαλία σε κάθε επεξεργασία κειμένου σε μια διάθεση να αναδειχθούν τα μηνύματα που εμπεριέχει το κάθε κείμενο. Η σύνδεση με την κοινωνική πραγματικότητα καθιστά την ενασχόληση με το περιεχόμενο ενδιαφέρουσα και είναι δυνατό να εφαρμοστεί τόσο στα κείμενα του σχολικού βιβλίου όσο και σε πρόσθετα που επιλέγει ο εκπαιδευτικός.
3. Προφανώς και τα κείμενα του διαφημιστικού λόγου αποτελούν κατάλληλο υλικό. Τελευταία “συνάντηση” με τέτοιο δείγμα ήταν μια αφίσα, με εικόνα και λόγο, που αναδείκνυε τη δυνατότητα της απόκτησης κατοικίας από όλους. Ο χαρακτηριστικός τίτλος “Στέγη για όλους”(διαφήμιση στεγαστικών δανείων από τράπεζα) αισθητοποιούσε τη διάθεση να πειστεί ο δέκτης πως η απόκτηση κατοικίας είναι ένας στόχος που δικαιούται ο καθένας ανεξάρτητα από την οικονομική του κατάσταση. Αυτή η αναγνώριση της δυνατότητας ήταν σε συμφωνία με μια κοινωνία υπερκατανάλωσης και εύκολης δανειοδότησης που κυριαρχούν τα υλικά αγαθά και ο εύκολος πλουτισμός. Επρόκειτο για μια κοινωνία η οποία δεν υποψιαζόταν την οικονομική κρίση που ακολούθησε.
4. Ο ρόλος της διαφήμισης είναι σημαντικός στην κοινωνία άρα και στη διδασκαλία των αντίστοιχων κειμένων, αφού διευκολύνει στην ανάδειξη στοιχείων μιας κοινωνικής πραγματικότητας και βοηθά στην κατανόηση των βαθύτερων επιθυμιών των μελών της.
5. Επιδιώκεται κατά τη διάρκεια του μαθήματος να αναδειχθούν μηνύματα πάντα με γνώμονα την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών και τη σφαιρική εικόνα ενός θέματος.
6. Η ευρεία διάδοση των διαφημίσεων δεν επιτρέπει να μην αξιοποιηθεί η βιοματική γνώση. Άλλωστε πάντα κάνει πιο ενδιαφέρουσα τη διδακτική πράξη.
7. Μέσα από συσχετίσεις με τη σύγχρονη πραγματικότητα και τα επιμέρους στοιχεία της αλλά και με πληροφορίες που μπορεί να ενεργοποιήσουν την αναζήτηση και την αμφιβολία.
8. Αυτό συμβαίνει συχνά αφού η ανάγκη τοποθέτησης σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις είναι από τα βασικά ζητούμενα του μαθήματος.
9. Στην ψηφιακή τεχνολογία στηρίχθηκε συνολικά η διδασκαλία κατά την περίοδο της καραντίνας. Εκεί η χρήση ψηφιακού υλικού ήταν ακόμα ευκολότερη. Γενικά, όπου χρειάζεται, καταφεύγουμε στη βοήθεια της τεχνολογίας, ώστε οι εικόνες να γίνουν πιο κατατοπιστικές.
10. Η αναζήτηση βαθύτερων μηνυμάτων που δεν προκύπτουν πάντα στο πρώτο επίπεδο, η αμφισβήτηση της επιφανειακής θεώρησης, η συσχέτιση των λόγων με τις βαθύτερες προθέσεις και ο συνδυασμός των νοημάτων με την κοινωνική πραγματικότητα.
11. Θεωρώ πως είναι μια πολύ καλή επιλογή. Επιτυγχάνεται η απόκτηση νέων γνώσεων και ο συνδυασμός των μηνυμάτων με στοιχεία της κοινωνικής πραγματικότητας. Η παρουσία αναγνωρίσιμων προσώπων διευκολύνει τους στόχους της εργασίας και παράλληλα ενεργοποιεί την προσοχή των μαθητών (όπως και των θεατών). Ο μαθητής προσανατολίζεται στην αναζήτηση και

την κριτική με ευχάριστο τρόπο. Προφανώς η αντιμετώπιση από μαθητές του Λυκείου θα είχε ενδιαφέρον αλλά πιστεύω πως και οι μαθητές του Γυμνασίου θα μπορέσουν να ανταποκριθούν με δημιουργικά αποτελέσματα.

Δεν μπορώ να σκεφτώ κάποια πρόταση αλλαγής καθώς φαίνεται πως μπορεί να έχει επιτυχή κατάληξη στην υπάρχουσα μορφή.

8^η Συνέντευξη με τον καθηγητή Χιονίδα Παντελεήμονα

1. Διδάσκω κάθε σχολικό έτος Νεοελληνική Γλώσσα από τη χρονιά του διορισμού μου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (2004-2005). Αυτήν την περίοδο υπηρέτησα σε γυμνάσια της Βοιωτίας και της Αττικής.

2. Γνωρίζω την έννοια του κριτικού γραμματισμού από τα σεμινάρια Εισαγωγικής Επιμόρφωσης που παρακολούθησα στη Λιβαδειά Βοιωτίας (2004-2005), με επιμορφώτρια την κ. Μ. Δεδούλη. Στο θέμα έγινε εκτενής αναφορά και κατά τη διάρκεια του προγράμματος Μείζονος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, το οποίο επίσης παρακολούθησα με επιμορφώτρια την κ. Μελίστα.. Τη μέθοδο εφαρμόζω τόσο στο γλωσσικό μάθημα όσο και στο μάθημα της Ιστορίας. Για την Νεότερη Ιστορία αξιοποιώ, από το 19ο αιώνα και μετά, όχι μόνο πολιτικές γελοιογραφίες, αλλά και διαφημίσεις σε ενότητες που το επιτρέπουν (όπως, για παράδειγμα, «Η ωρίμανση της Βιομηχανικής Επανάστασης» ή «Η περίοδος του Μεσοπολέμου»).

Τη μέθοδο εφαρμόζω τόσο στο γλωσσικό μάθημα όσο και στο μάθημα της Ιστορίας. Για την Νεότερη Ιστορία αξιοποιώ, από το 19ο αιώνα και μετά, όχι μόνο πολιτικές γελοιογραφίες, αλλά και διαφημίσεις σε ενότητες που το επιτρέπουν (όπως, για παράδειγμα, «Η ωρίμανση της Βιομηχανικής Επανάστασης» ή «Η περίοδος του Μεσοπολέμου»).

3. Είναι κατάλληλα, χωρίς να είναι το μοναδικό είδος που επιδέχεται μία τέτοια προσέγγιση. Οι μαθητές και οι μαθήτριά μας σήμερα έχοντας συνεχή επαφή με διαφημίσεις, διαφημιστικά μηνύματα κλπ μέσα από το διαδίκτυο κυρίως έχουν αναπτύξει μία ικανότητα εντοπισμού και «αποκωδικοποίησης» των επάλληλων στρωμάτων μηνυμάτων. Νομίζω ότι για τα παιδιά αποτελεί μεγαλύτερη άσκηση στο ίδιο πλαίσιο η προσέγγιση γελοιογραφιών ή, ακόμα περισσότερο, του «μεικτού» εκείνου είδους της «είδησης» που στην ουσία συνιστά διαφήμιση και κυριαρχεί στη δημοσιογραφία του διαδικτύου και των σελίδων κοινωνικής δικτύωσης.

Η πιο πρόσφατη διαφήμιση που προσεγγίσαμε στη Νεοελληνική Γλώσσα γ' γυμνασίου αφορά διαφήμιση εταιρείας τηλεφωνίας (βιβλίο, σελίδα 39). Η συγκεκριμένη διαφήμιση εντάσσεται στην λεξιλογική ενότητα της πολυσημίας των λέξεων και το λανθάνον μήνυμά της ουσιαστικά εξηγείται από την ίδια τη διατύπωση της άσκησης.

4. Πολύ μικρός. Μόνον όταν εμφανίζεται στο σχολικό βιβλίο.

5. Εφαρμόζω την τεχνική προσέγγισης των οπτικών – εικονιστικών πηγών που στηρίζεται στην διαδοχή παρατήρησης – περιγραφής – ερμηνείας.

6. Όπως σημείωσα στην απάντηση της ερώτησης 3, οι μαθητές είναι ιδιαιτέρως ευαισθητοποιημένοι στα μηνύματα των διαφημίσεων, τα εντοπίζουν με σχετική ευκολία και, μετά από συζήτηση, μπορούν να αποκωδικοποιήσουν.

7. [Δεν απαντήθηκε]

8. Στα σχολικά βιβλία Νεοελληνικής Γλώσσας και των τριών τάξεων του γυμνασίου οι μαθητές επεξεργάζονται τον θεματικό άξονα μέσα από μία ποικιλία κειμένων τα οποία καλύπτουν όλο το φάσμα από το δοκιμιακό λόγο, τη λογοτεχνία, το δημοσιογραφικό λόγο μέχρι τα πολυτροπικά κείμενα (αφίσες, φωτογραφίες, σκίτσα κλπ). Τα κείμενα είναι οργανωμένα σε δύο κυρίως υποενότητες: «Εισαγωγικά κείμενα» και «Δραστηριότητες παραγωγής λόγου». Έτσι, οι μαθητές και μαθήτριάς έρχονται σε συνεχή επαφή με διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις κατά την πορεία μελέτης μίας ενότητας και, στο τέλος της, επιλέγω σε ποιο επικοινωνιακό πλαίσιο θα κινηθεί η παραγωγή γραπτού λόγου.

Άλλωστε, τα ίδια τα σχολικά βιβλία προσφέρουν και παρακινούν τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές να ασκηθούν στην προσαρμογή του λόγου στην επικοινωνιακή περίσταση, όπως μπορεί κανείς να διαπιστώσει από τα προτεινόμενα θέματα στην υποενότητα «Διαβάζω και γράφω», με την οποία ολοκληρώνεται κάθε ενότητα.

9. Όπως ήδη σημείωσα χρησιμοποιώ τη διαφήμιση στη Νεοελληνική Γλώσσα πολύ λίγο, μόνο όπου υπάρχει στο σχολικό βιβλίο.

10. [Δεν απαντήθηκε]

11. Πολύ καλή η πρόταση που περιγράφεται στη συνέχεια, αφού κινητοποιεί τους μαθητές για ένα θέμα το οποίο συνιστά «βίωμά» τους και τους παρακινεί να ασχοληθούν με μέσα οικεία σε αυτούς. Τέλος, οδηγεί στην παραγωγή λόγου. Η μόνη κριτική μου έγκειται στη διάρκεια τού πρότζεκτ, η οποία μπορεί να επηρεάσει και τη στάση των μαθητών απέναντι στην όλη διαδικασία.

Χωρίς να το έχω εφαρμόσει στην πράξη, βέβαια, η όποια αξιολόγησή του δεν μπορεί να έχει συγκεκριμένη βάση και αυτός ο περιορισμός είναι καθοριστικός. Πιστεύω, όμως, ότι τα βήματα είναι πολύ «αναλυτικά», κάποιες φορές για εικόνες, έννοιες και καταστάσεις που θα μπορούσαν να προσπελαστούν ευκολότερα («γρηγορότερα»);. Οι μαθητές, έχοντας επαφή με σύνθετα κείμενα λόγου, ήχου, εικόνας, και με τη φανερή και τη λανθάνουσα χρήση του λόγου σε μία σειρά αντικείμενων (από τα ομηρικά κείμενα, την «Ελένη» του Ευριπίδη στη γ' τάξη και την Ιστορία μέχρι την Οικιακή Οικονομία που θίγει αυτά τα θέματα) μπορούν να ανταποκριθούν και στο επίπεδο του Γυμνασίου σε ανάλογες, πολύ καλά οργανωμένες και με τόσο καλά επιλεγμένο υλικό, όπως αυτή που περιγράφεται παρακάτω.

9^η Συνέντευξη με την καθηγήτρια Δαμούλου Κονδυλία

1. Διδάσκω 30 χρόνια. Αυτή τη σχολική χρονιά εργάζομαι στο ΓΕΛ Νεμέας. Έχω σπουδάσει Κλασική Φιλολογία (αποφοίτησα το 1989), Αρχαιολογία και Ιστορία της Τέχνης (αποφοίτησα το 2014) στο ΕΚΠΑ. Δεν έχω μεταπτυχιακό/διδακτορικό.

2. Τη γνωρίζω, καθώς υπάρχει ως έννοια στα ΑΠΣ. Πιστεύω ότι μέσα από τον κριτικό γραμματισμό, η γλώσσα υποστηρίζει ιδεολογίες που ενδεχομένως να βρίσκονται σε συγκρουσιακή σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα. Τα κείμενα τα εξετάζουμε με τους μαθητές ως πηγή ιδεολογιών με κοινωνικό περιεχόμενο και σε σύγκριση με κείμενα από το διαδίκτυο. Χρησιμοποιώ εναλλακτικά κείμενα με διαφορετικούς πομπούς.

3. Είναι κατάλληλα, καθώς ενεργοποιείται η κριτική γλωσσική επίγνωση, που ευαισθητοποιεί τους μαθητές στα κυρίαρχα νοήματα των κειμένων. Σε νοήματα αφενός φανερά και αφετέρου λανθάνοντα. Π.χ. Διαφημίζεται ένα σαμπουάν. Πέρα από τη φανερή λειτουργία ότι το συγκεκριμένο προϊόν είναι ευεργετικό για τα μαλλιά, οι μαθητές πρέπει να αναζητήσουν την κοινωνική κατάσταση του πομπού, την οικονομική επιφάνεια, να σκεφτούν με βάση το κείμενο, αλλά και πέρα από αυτό. Έχουν όλοι την οικονομική άνεση να το αγοράσουν; Σε ποιες κοινωνικές ομάδες απευθύνεται η διαφήμιση;

4. Η διαφημιστική γλώσσα αναπαριστάνει μια κοινωνική πραγματικότητα και αλληλεπιδρά με τον αποδέκτη. Γι' αυτό είναι κατάλληλη για τον κριτικό γραμματισμό, επειδή πέρα από τη γλωσσολογική ανάλυση εστιάζει στο περιεχόμενο. Η λειτουργία της αναφέρεται σε τρία επίπεδα. Α) Αναπαριστάνει μια πραγματικότητα που λαμβάνει χώρα στην κοινωνία που ζει ο μαθητής. Β) Προκαλεί αλληλεπίδραση ανάμεσα στον διαφημιστή-πομπό και στο μαθητή-αποδέκτη. Γ) Ενδείκνυται για κειμενική ανάλυση, παρέχοντας τη νέα πληροφορία.

5. Πάντα τα αναζητώ και αναλύω τα κείμενα σε τρία επίπεδα. 1) Από γραμματικής –συντακτικής άποψης, 2) Αναζητώ την κοινωνική γνωστική πλευρά που παράγει το κείμενο. 3) Αξιοποιώ τις εμπειρίες των μαθητών προκειμένου να επέλθει ενσυναίσθηση. Τεχνικές: Δικά μου κείμενα, ενδιαφέροντα στους μαθητές, τα οποία κάποιες φορές έχουν αντίθετες απόψεις με το υπό εξέταση θέμα, πολλαπλές αναγνώσεις των κειμένων προκειμένου να φανούν όλες οι οπτικές, ερωτήσεις που εμβαθύνουν στα μηνύματα πέρα από την απλή κατανόηση.

6. Οι μαθητές είναι ευαισθητοποιημένοι στα μηνύματα των διαφημίσεων, τα εντοπίζουν εύκολα και, με βάση την εμπειρία τους, μπορούν να τα αποκωδικοποιήσουν.
7. Ελέγχουμε μαζί το κοινό που απευθύνεται το κείμενο, το προϊόν που διαφημίζει, ανοίγουμε συζητήσεις για τα μηνύματα που θέλει ο συγγραφέας να μεταδώσει και το τι τελικά σημαίνουν για τη ζωή μας αυτές οι διαφημίσεις.
8. Είναι βασική επιδίωξη γιατί διευρύνεται η σκέψη, αλλά δυστυχώς ο χρόνος των διδακτικών ωρών είναι περιορισμένος και εμποδίζει την περαιτέρω ανάλυση.
9. Οι νέες τεχνολογίες έχουν εισέλθει στη ζωή των μαθητών και είναι αδύνατον πλέον να μη τις χρησιμοποιούμε στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τις αξιοποιώ συνεπώς σε επίπεδο προβολής (προτζέκτορας) ή στην αίθουσα των Η/Υ όταν δε χρησιμοποιείται από τον καθηγητή της Πληροφορικής.
10. Πολλαπλές αναγνώσεις, αντιληπτική ικανότητα, διεύρυνση οριζόντων, παραγωγή λόγου, πρωτοτυπία ιδεών, συνθετική σκέψη, αξιολόγηση λογικών επιχειρημάτων, αμφισβήτηση, διερεύνηση εναλλακτικών νοημάτων αναζήτηση επιχειρημάτων.
11. Α) Η διδακτική πρόταση εφαρμόζει τις αρχές του κριτικού γραμματισμού. Εντοπίζεται μέσα από κείμενα μία κατάσταση άσχημη, δηλαδή η κακή διατροφή. Αναδεικνύονται τα εμπόδια που υπάρχουν για να αντιμετωπιστεί αυτή η κατάσταση. Οι μαθητές αναστοχάζονται αν τα εμπόδια, π.χ. Covid, μπορεί να λειτουργήσουν αντίστροφα π.χ. είναι ευκαιρία τώρα που είμαστε κλεισμένοι στο σπίτι να μαγειρεύουμε υγιεινά. Εντοπίζονται λύσεις π. χ, ζελέ αντί για γλυκό. Οι ερωτήσεις είναι στοχευμένες να προβάλλουν την κοινωνική ανισότητα και όχι να σταθούν στην απλή κατανόηση. π.χ. έχουν όλοι την οικονομική άνεση να τρώνε σολομό ή γαλοπούλα κάθε μέρα; Η ιδεολογία είναι αυτή που καθοδηγεί τις ατομικές αποτιμήσεις. Συγκεκριμένα: ιδεολογία: τρέφομαι υγιεινά, ατομική αποτίμηση: επιλέγω τη μεσογειακή διατροφή. Επίσης οι ερωτήσεις αφορούν την κοινωνική κατάσταση των πομπών.
- Β) Οι μαθητές του Λυκείου θα ανταποκρίνονταν καλύτερα, εφόσον έχει αρχίσει και λειτουργεί η αφαιρετική σκέψη και είναι δυνατόν να αντιλαμβάνονται καλύτερα τα λανθάνοντα μηνύματα. Από την άλλη πλευρά αυτό είναι δύσκολο καθώς στο Λύκειο ο χρόνος πιέζει και ειδικά στη Γ΄ Λυκείου λόγω πανελληνίων. Ίσως η πρόταση να ήταν εφικτή στο Λύκειο με λιγότερη διάρκεια. Επίσης στη Γ΄ Γυμνασίου και μετά από εξοικείωση με την ομαδοσυνεργατική μάθηση.
- Γ) Λιγότερη διάρκεια αν εφαρμοζόταν στο Λύκειο. Για την εφαρμογή του στο Γυμνάσιο θα το συνδύαζα με το επόμενο κείμενο της γλώσσας που μιλά για τα γλυκά, προκειμένου να παραχθεί δημιουργικός διάλογος μέσα από τις αντικρουόμενες απόψεις για το θέμα.

10^η Συνέντευξη με την καθηγήτρια Πετροπούλου Δάφνη

1. Διδάσκω το μάθημα εδώ και 25 χρόνια. Έχω μεταπτυχιακό στην Παιδοψυχολογία.
2. Τη γνωρίζω και την εφαρμόζω μερικές φορές. Συνήθως με κείμενα του βιβλίου.
3. Χρησιμεύουν πολύ για να αναζητήσει ο μαθητής την οπτική γωνία του συγγραφέα ή να εξετάσει τους τρόπους επιχειρηματολογίας.
4. Χρησιμεύει γιατί είναι πολύ οικεία στους μαθητές.
5. Με ερωτήσεις που θέτω στους μαθητές και υποδεικνύοντάς τους τα σημεία αυτά που τα περιλαμβάνουν.
6. Φυσικά και την αξιοποιώ.
7. [Δεν απαντήθηκε]
8. Μερικές φορές.
9. Προβολή βίντεο ή εικόνας .
10. Να κρίνουν αυτό που ακούν και βλέπουν, να διακρίνουν το σχόλιο από την είδηση-πραγματικότητα.
11. Για τους μαθητές του γυμνασίου είναι προσιτό, σίγουρα οι μεγαλύτεροι μαθητές μπορούν να εμβαθύνουν περισσότερο. Η προβολή της διαφήμισης σίγουρα ευνοεί τη διδασκαλία.